الحصيلة المعرفية النحوية لطلبة كليات التربية في العراق وبناء برنامج علاجي في ضوئها

أطروحة

قـدمـهـا

إلى

مجلس كلية التربية / ابن رشد في جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية

(طرائق تدريس اللغة العربية)

حسن خلباص حمادي الزاملي

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

قصي محمد لطيف السامرائي

١٤٢٥ هـ ٢٠٠٤ م

بسم الله الرحمن الرحيم

((ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ))

صدق الله العظيم

(الجمعة / ٤)

الإهداء

إلى

- مَنْ سكنتْ حدقة العين ورحلتْ عني ابنتي

" هيا " رحمها الله

- مَنْ أتمنّى رضاها " والدتي الحنون "

- مَنْ لمْ يجفّ له دمعي " والدي " رحمه الله

- مَنْ لولاها لما أثمرت أناملي " زوجتي "

اهدي جهدي المتواضع هذا

الباحث . . .

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشـهد بـأن إعـداد هـذه الأطروحـة الموسـومة بـ (الحصـيلة المعرفيـة النحويـة لطلبـة كليـات التربيـة فـي العـراق وبنـاء برنـامج علاجـي فـي ضـوئها) التـي قدمها الطالب حسن خلباص حمادي الزاملي ، قد جرى تحت إشرافي في جامعة بغداد - كليـة التربيـة / ابـن رشـد ، وهـي جـزء مـن متطلبـات نيـل درجـة دكتـوراه فلسـفة فـي التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .

الأستاذ المساعد الدكتور

قصي محمد لطيف السامرائي

(المشرف)

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

الأستاذ الدكتور
عبد الله حسن نعمة الموسوي
رئيس قسم العلوم التربوية
والنفسية
/ / ٢٠٠٤

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين محمد بن عبد الله الأمين ، وعلى آله وصحبه الغر الميامين .

وبعد ...يسعدني عند وضع اللمسات الأخيرة في إعداد هذا البحث أن اقدم الشكر الى الأستاذ المساعد الدكتور قصي محمد لطيف السامرائي المشرف على الأطروحة . ويطيب لي أن اشكره شكر أخٍ وأستاذٍ فقد كان نعم الأستاذ لما أحاطني به من رعاية ، وامدني به من جهود علمية صادقة وآراء أسهمت في إكمال البحث ، فجزاه الله عني خير جزاء المحسنين .

وشكري الى أعضاء لجنة حلقة تدارس البحوث (السمنار) لما قدموه من آراء وملاحظات علمية أغنت مقترح البحث وهم الاستاذ الدكتور حسن علي فرحان العزاوي ، والأستاذ الدكتور طارق صالح السامرائي (رحمه الله واسكنه فسيح جناته) ، والأستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن عبد علي الهاشمي .

وشكري للأستاذ الدكتور نعمة رحيم العزاوي ، والأستاذ الدكتور عبد الرحمن مطلك الجبوري ، والدكتور تحسين عبد الرضا الوزان ، لتوفيرهم عدد من مصادر البحث .

واتوجه بشكري لاخوتي الدكتور سعد علي زاير ، والدكتور رحيم علي صالح ، والدكتور ضياء عبد الله احمد ، والدكتور ستار جبار الجابري ، والسيد عدنان الزيدي جزاهم الله عني خير الجزاء لما بذلوه من جهود في النصح والتوجيه والمساعدة . والى من وقفت معي في كل شدة ، ورافقتني في كتابة كل صفحة " المرأة الصبور " عذراء .

وفق الله الجميع وجزاهم عني خير جزاء المحسنين لخدمة المسيرة العلمية .

الباحث

ملخص الأطروحة

ملخص الأطروحة

يرمي البحث الحالي إلى :

١.تعرف الحصيلة النحوية المعرفية لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق .

٢.بناء برنامج علاجي في ضوء الحصيلة المعرفية النحوية .

ولما كان هدف البحث بناء برنامج علاجي في ضوء الحصيلة المعرفية النحوية لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ، فان الباحث حدد مجتمع بحثه باقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق البالغ عددها (١٩) كلية . ومن بين هذه الكليات اختار الباحث (٦) كليات ليسحب منها عينة البحث الحالي .

اختار الباحث عينة البحث الأساسية من طلبة أقسام اللغة العربية / المرحلة الرابعة في ست كليات من كليات التربية في العراق ، وحدد الباحث نسبة (٢٥ %) من اعداد الطلبة في الكليات المختارة ، بوصفها عينة رئيسة سحبت من المجتمع الأصلي للبحث ، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة البحث (٢٤٠) طالبا وطالبة ، اذ اختار (٤٠) طالبا وطالبة عشوائيا من كل كلية بواقع (٢٠) طالبا ، و (٢٠) طالبة .

وبعد تحديد المحتوى (المادة العلمية النحوية) الذي يشمله الاختبار بالموضوعات النحوية التي يدرسها طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في السنوات الأربع ، وصاغ الباحث (٦٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، لتكون اداة بحثه الحالي في تعرف الحصيلة المعرفية النحوية .

وعرض الباحث الفقرات على مجموعة من الخبراء لاجل تعرف الصدق الظاهري لها ، واستخرج الثبات بطريقة اعادة الاختبار .

وبعد ان طبق الباحث الاختبار على عينة البحث توصل الى ان الطلبة قد اخطأوا في الموضوعات النحوية جميعها ، وبعد ان اوصى بعدد من التوصيات ، واقترح المقترحات اللازمة ، اختار الربع الاعلى من الموضوعات التي نالت اعلى التكرارات في الاخطاء ليبني في ضوء محتواها البرنامج العلاجي .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار الخبيرين العلمي واللغوي	د
إقرار لجنة المناقشة	هـ
الإهداء	و
شكر وامتنان	ز
ملخص الأطروحة	ح
ثبت المحتويات	ك
ثبت الجداول	م
ثبت الملاحق	ن
الفصل الأول – التعريف بالبحث –	١-١٥
مشكلة البحث	٢
أهمية البحث	٥
هدف البحث	١٢
حدود البحث	١٢
تحديد المصطلحات	١٢
الفصل الثاني - جوانب نظرية -	١٦-٢٨
الفصل الثالث -دراسات سابقة–	٣٠-٥٥

دراسات في النحو وقواعد اللغة العربية	٣٠
دراسات في بناء البرامج	٤١
مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة	٥٤
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	٥٥
الفصل الرابع – منهجية البحث وإجراءاته –	٥٦-٧٠
منهج البحث	٥٧
مجتمع البحث	٥٧
عينة البحث	٥٩
اداة البحث	٦٠
تطبيق الاختبار	٦٧
الوسائل الإحصائية	٦٨
الفصل الخامس – عرض النتائج وتفسيرها –	٧١-٧٦
عرض النتائج	٧٢
تفسير النتائج	٧٥
الاستنتاجات	٧٦
التوصيات	٧٦
المقترحات	٧٦
الفصل السادس – البرنامج المقترح –	٧٧-١٣٠
المصادر	١٣١-١٤٢
المصادر العربية	١٣٢
المصادر الأجنبية	١٤٢
الملاحق	١٤٣-١٨١
ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	1-3

ثبت الجداول

تسلسل الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	مجتمع البحث	٥٨
٢	أعداد الطلبة في الكليات المختارة	٥٩
٣	عينة البحث	٦٠
٤	الموضوعات التي شملها الاختبار	٦١
٥	معاملات صعوبة فقرات الاختبار	٦٤
٦	القوة التمييزية لفقرات الاختبار	٦٥
٧	فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار	٦٦
٨	تكرارات الأخطاء النحوية التي وقع فيها الطلبة (عينة البحث) مرتبة تنازليا	٧٢
٩	الموضوعات التي اختارها الباحث من اجل بناء البرنامج	٨١

ثبت الملاحق

تسلسل الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	الاختبار التحصيلي بصورته الأولية	١٤٤
٢	أسماء الخبراء	١٦٣
٣	الاختبار التحصيلي بصورته النهائية	١٦٤

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث.
- أهداف البحث
- حدود البحث.
- تحديد المصطلحات.

مشكلة البحث :

اللغة العربية تواجه اليوم صعوبات في توصيلها للناشئة لا تكمن في طبيعة اللغة العربية ، إنما تكمن في تلك القوانين والضوابط التي فُسرت في ضوء ازدهار الفلسفة والمنطق في العصر العباسي ، وتدريسها بطرائق تقليدية ، وان تذليل تلك المشكلات يساعد الناشئة على تعميق الوعي في صبِّ لغتهم وتعريبها الى أعماق مشاعرهم . ومن المشكلات الجديرة بالدراسة مشكلة توصيل اللغة العربية الى عقول الطلبة ومشاعرهم، فطرائق التدريس لها اثر في تذليل صعوبات توصيل المواد الدراسية، ومنها المادة اللغوية سواء أكانت نحواً أم بلاغةً أم أدباً أم تعبيراً .

يكاد ضعف الطلبة في قواعد النحو أن يكون شاملاً وعاماً فهو لا يقتصر على مرحلة دراسية دون أخرى أو صف دراسي دون آخر ، اذ يشكو المتعلمون من جفاف النحو المقدم إليهم في مراحل التعليم العام كلها ، ويلاحظ عليهم كثرة الأخطاء النحوية التي يرتكبونها وعدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نطقاً وكتابة . (عبد الهادي ، ٢٠٠٠ ، ص ٣١٢-٣١٣)

ان دراسة قواعد النحو العربي في الوقت الحاضر تعد مشكلة صعبة نظراً للتقدم الواسع والعميق في تعليم اللغة العربية ، ولكن هذه الدراسة بحاجة الى تطوير علمي وعملي لمواكبة مجمل عملية التقدم الحضاري، ولا بد من النظر الى قائمة مناهج الدراسة من حيث الكم والنوع للواقع الإنساني والتركيز على الفقرات التي من شأنها تحقيق الهدف المرجو من تدريس النحو بأيسر وسيلة وأقصر وقت في عصر يتطلب الدقة والسرعة والموضوعية .

ومن المشكلات التي ظهرت بوضوح في المؤسسات التربوية ،الضعف في النحو العربي . إذ أعلنت الشكوى من تدني مستوى أبنائها فيها وينطبق ذلك الحكم على الكثير من طلبة جامعاتنا ومثقفينا ، إذ أن الأخطاء النحوية كثيرة في الأعوام الأخيرة إلى حد صار الباحث لا يحتاج إلى طول العناء لاستحضار عدد كبير منها ، فبعد أن كان الامر استقصاء الأخطاء ، صار لغزارتها اختيار منها ما يصلح أن يكون انموذجا لغيره ، وأن الضعف النحوي يمثل واقع حال الكثير من طلبة

الجامعات ، ولاسيما المتخرجون في أقسام اللغة العربية من كليات التربية الذين يعدون مدرسين للغة العربية ، اذ تجدهم دون المستوى المطلوب في النحو العربي يقولون كأنها " لغة أجنبية لأننا لا نصل إلى هدفنا إلا بعد جهد مضن " (ابن قتيبة ، ١٩٦٣ ، ص٢٧٦) ، فعلى الرغم من ازدياد حملة الشهادات الجامعية إلا إنهم لا يجيدون لغتهم لاسيما طلبة أقسام اللغة العربية الذين من المفروض أن يكونوا القدوة الحسنة والموجه الصحيح والقائد المثالي والمنادي بضرورة الالتزام باللغة الفصيحة . على عكس ما نرى من انصراف غالبيتهم إلى حفظ المعلومات والحقائق والقواعد في ضوء الأساليب التقليدية في التدريس فضلا عن ضعف خزينهم المعرفي الأمر الذي يؤدي إلى سلبية العملية التدريسية المتمثلة في كونها عاجزة عن تحقيق أهدافها . ولعل في ذلك شعور يستدعي الدراسة ، إذ يواجه طلبة المراحل المختلفة امتدادا حتى المراحل الجامعية صعوبات في النحو العربي ، ومستوياتهم تشهد على هذا الأمر لأن هناك مشكلة لا يمكن إغفالها وهي تدني مستوى الطلبة فيه (هلال ، ١٩٨٧ ، ص ١٢) ، وما زال هذا الضعف مستمرا ويكاد أن يكون عاما .

إن أساس ضعف استعمال النحو العربي في المراحل التعليمية المختلفة عملاً ينوء به التدريسيون والطلبة ، إذ

أن معظم هؤلاء لا يتلقون ما يتلقونه من علوم لغتهم بيسر وسهولة ولا يقبلون عليها بشوق ورغبة ، (الهاشمي،١٩٨٠،ص ١٥) وقد يكون سبب المشكلة في المادة المقررة ويعني هنا مادة النحو العربي المقررة في كليات التربية التي قضى على تأليفها واستعمالها مدة ليست بالقصيرة ولم تتعرض خلال هذه المدة لعملية تقويم ، وهناك مشكلة أخرى وهي مهمة جداً وهي مشكلة طرائق التدريس ففي اللغة العربية مثلاً تتبع طرائق خاصة لتدريسها ولا سيما في تدريس قواعد النحو العربي .

ومن مشكلات البحث في المرحلة الجامعية ما يتعلق بالمنهج الدراسي . منها عدم توافر منظومة خاصة للبناء المنهجي في معايير التقويم ، وبعبارة أخرى عدم وجود الأنموذج العلمي الدقيق الذي يمكن اعتماده لتقويم منهج اللغة العربية .

وتكمن مشكلة البحث بالمحاور الثلاثة الآتية :

المحور الأول :- يرتبط بالتدريسي وطرائق التدريس .

المحور الثاني :- يتعلق بالطالب .

المحور الثالث :- يرتبط بالمنهج الدراسي .

فمن خلال ما بُحثَ في المصادر المختلفة وُجدَ ان هناك حاجة الى حل هذه المشكلات وإيجاد طرائق لمعالجتها .

وإذا بحثنا عن مشكلة الضعف النحوي وواقع تعقدها ، لوجدنا أن تبعة ذلك تلقى على " طبيعة المادة نفسها " أو على المناهج الدراسية التي تتعت غالبا بالجفاف والتعقيد أو على الكتب المقررة التي تتصف بالعقم والقصور أو على أساليب التقويم المتبعة أو أنها قد تعود إلى نقص عدد حصص النحو .

وقد أشارت ورقة عمل قطاع التعليم الثانوي عام ١٩٨٠ م إلى وجود ضعف في برامج إعداد المدرسين . (وزارة التربية) أما ورقة عمل قطاع التربية والتعليم العالي في العراق عام ١٩٨١ م فقد بينت ضعف الكفاية العلمية والمهنية لدى عدد كبير من المدرسين الذين تخرجوا من كليات التربية ، وهذا يعود إلى ضعف أعدادهم (التعليم العالي للإعلام) أما ورقة إصلاح التعليم العالي في العراق عام ١٩٨٩ م فقد أكدت وجود ضعف في كفاية عدد من المدرسين في التوجيه العلمي التربوي المطلوب (جمهورية العراق ، ١٩٨٥ ، ص١٦) ، وفي ضوء هذه المؤشرات انبثقت مشكلة الدراسة لمعرفة الحصيلة النحوية لطلبة قسم اللغة العربية ، وما ترتب عليها من مسؤولية علمية تربوية ، إذ أن مسؤوليتهم المستقبلية لم تقتصر على نقل المعرفة ولكنها متعددة الأدوار فيكون المدرس قائدا وموجها ومنظما ومديرا للمرافق التعليمية ، ومن خلال تفاعله مع طلبته يظهر مهارات وخبرات تربوية مؤثرة وفاعلة إلى ان يصل إلى تحقيق الأهداف التربوية . (سعادة ، ١٩٨٤ ، ص١٤)

أهمية البحث :

إن فوائد اللغة يصعب حصرها بدقة وفي صفحات قليلة ، فهي أداة التفكير ، اذ يخص اللغة وحدها لأنها وسيلة التعبير ، وما حصل من تطور في

الحضارات كافة الذي ما كان يحصل لولا التفكير ، وقد أوضح العالم (دي سوسور) ان الاتصال والتفاهم والتعلم والتعليم عمليات أساسية في الحياة لا يمكن أن تتم إلا باللغة ، (دي سوسور ، ١٩٨٥ ، ص٢٤٥) فاللغة والفكر صفتان إنسانيتان متلازمتان ، (جعفر ، ١٩٧١ ، ص ١٤٥) وقد تفرعت اللغات وانتشرت على سطح الأرض ، وأصبح لكل أمة لغة تعبر بها عن أغراضها .

واللغة العربية واحدة من اللغات المهمة في العالم من حيث العراقة والأصالة ، فهي اللغة الحقة القوية التي لم تنل منها العاديات والأحداث ، وقد كان الإسلام سببا في ثباتها على القلوب ، وسببا في الذيوع والانتشار بين الأمصار المختلفة لأنها لغة العقيدة والتنزيل " ولم يحدث حدثا في تاريخ اللغة العربية أبعد أثرا في تقرير مصيرها من ظهور الإسلام " . (فك ، ١٩٥١ ، ص١٧)

لقد نزل القرآن ليضيف للغة العربية عزا وشرفا ، وليؤكد هويتها وفضلها على اللغات الأخرى ، ويحفظها من الضياع ، قال تعالى : ((وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ)) (سورة الشعراء : الآيات ١٩٢ ـ ١٩٥) ، وفي آية أخرى يؤكد سبحانه وتعالى جنسية هذا القرآن بأنه عربي فيقول ((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)) (سورة يوسف : الآية ٢) .

ومما لا شك فيه أن الله سبحانه وتعالى ولحكمة باللغة العربية أراد أن تكون اللغة الخاتمة الشاملة السائدة للعالم كله ، واختار مكة مكانا لنزول هذا القرآن وفي هذه اللغة ، لأنها مدينة مقدسة عند العرب ، ففيها بيت الله الحرام ، والناس يوفدون إليها من كل حدب وصوب ، وزيادة على قدسيتها ومكانتها كانت مدينة تجارية ، إذ اشتهرت بأسواقها الأدبية ، والأخير . سوق عكاظ . كان محفلا يلتقي به الشعراء والخطباء في كل عام ، وكانت قريش تملك السيادة اللغوية في

نظر القبائل العربية الأخرى حتى إنها كانت " تعرض أشعارها على قريش فما قبلوه منها كان مقبولا ، وما ردوه كان مردودا " (الأصفهاني ، ب.ت ، ص ٢٢٥) وارتباط اللغة العربية بالقرآن الكريم ، وبالسنة النبوية الشريفة وبالرسالة الإسلامية

يسقط الحجة عن كل توان يحمل في خدمة هذه اللغة ، والرفع من مكانتها ويحملنا مسؤولية النهوض بها والعمل على رفع شأنها ، وإعلاء كلمتها ، زيادة على ما تمتلكه من رصيد فكري وأدبي ، ومن تراث الأمة ، ودين أجناس ولعل هذا ما يفسر حجم الاهتمام بالدراسات اللغوية في تراثنا ، وهو ما لم تحظ به أي لغة من اللغات حتى عدّ من أغزر التراث اللغوي في العالم إذ لم تعرف أمة عنيت بلغتها كالأمة العربية .

ان معرفة اللغة من حيث الأساس ما هي إلا معرفة كلمات ومعانيها مع الإحاطة بقواعد استعمالها واشتقاقها وتركيبها . وان الكلمات والقواعد النحوية ، ليست مقصودة بالذات ، بل هي وساطة للتكلم والتفاهم . فالغرض من تعليمها لا يجوز ان يكون (التعليم المجرد) بل يجب ان يكون (الاستعمال والتطبيق) ، (الحصري ، ١٩٦٣ ، ص١٠) فقواعد اللغة النحوية لم تعرف إلا بعد أن شاع اللحن ، إذ في زمن ما قبل الاسلام وصدر الإسلام على وجه التحديد لم تكن بهم حاجة لعلم النحو والصرف ، فظهور هذا العلم جاء حفاظاً على هذه اللغة ، (ثامر ، ١٩٧٦ ، ص ٤٦) وعليه يظهر من أهمية النحو وأهمية اللغة العربية ، ان القواعد النحوية جزء مكمل لفروع اللغة العربية الأخرى .

ولأهمية النحو فقد وصفه أر سطو بأنه منطق الكلام فغايته ان يوضح علاقة الكلمة في الجملة بغيرها من الكلمات وباتضاح هذه العلاقة يتضح المعنى المقصود الذي يراد نقله الى السامع . (ابراهيم ، ١٩٧٣ ، ص٨)

وتظهر أهمية النحو ومكانته في كلام الرسول الكريم (صلى الله عليه واله وسلم) . وبعض الصحابة والأوصياء ووصاياهم في تقويم اللسان العربي ، وينهيهم عن اللحن فيه ، ومن ذلك قوله (صلى الله عليه واله وسلم) : رحم الله امرءا أصلح من لسانه " . (الزجاجي ، ١٩٥٩ ، ص ٩٦)

ولزم الخليفة عمر (رضي الله عنه) انه لا يقرئ القرآن إلا عالم باللغة وذلك بقوله : " لا يقرئ القرآن إلا عالم اللغة " . (ابن منظور ،ب.ت ،ص ١٠٨)

وعن مسلمة بن عبد الله أنه قال : " اللحن في الكلام أفصح من الجدري في الوجه " . (ابن جني ، ١٩٥٤ ، ص ١٥٨)

وعد ابن خلدون(ت٨٠٨هـ) النحو من أهم علوم اللسان قاطبة ، فعلم اللسان عنده يرتكز في أربعة أركان هي (اللغة ، والنحو ، والبيان ، والأدب) غير أن النحو يتصدرها " إذ تتبين أصُول المقاصِد بالدلالة ، فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر " . (ابن خلدون ، ب.ت ، ص٥٤٥) ويؤكد الفارابي " إن أهمية قوانين النحو من اجل تقويم اللسان وتجنب اللحن " ، (خليفة ، ١٩٨٨ ص ١٩) فالقواعد وسيلة لضبط الكلام وتمكين الطلبة من لغتهم لإجادة التعبير والبيان ، ودراسة النحو ليست غاية تقصد لذاتها وترمي الى مقاصد علمية مجردة، وانما وسيلة تعصم الألسنة والأقلام من اللحن وتمكن من الفهم والإفهام بصورة جيدة . (دمعة ، ١٩٧٧ ، ص ١١١) ولهذا عدَّ جومسكي النحو من اللغة بمنزلة القلب من جسم الإنسان ، ولا يمكننا ان نتصور حياة لأي أحد من غير قلب ، (المنظمة العربية ، ١٩٨٤ ، ص ٤٢) ، ولأبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ(ت٢٥٥هـ) رأي في منهج النحو، يتفق مع ما يذهب إليه رجال التربية في العصر الحديث ، إذ يقول في إحدى رسائله " واما النحو فلا تشغل قلب الصبي به إلا بقدر ما يؤديه الى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه ، وشعر إن انشده وشيء إن وصفه" . (الحريري ، ب ت ، ص١٦٧) وفي ذلك كله راح الأسلاف يتسابقون مخلصين دائبين في تشييد أركانه وإقامة حصنه حتى اقاموا بناء سامقا وطيد الدعامة مكين الأساس إلى الحد الذي أصبح مفخرة للعرب يشهد بها الأجنبي قبل العربي ، فهذا العلامة الكبير "
دي بور " يبادر قائلا " احتفظ علم النحو العربي بخصائص له ، ليس هذا مجال الإفاضة فيها ، وهو على حال ، أثر رائع من آثار العقل العربي بما له من دقةٍ في الملاحظة ، ومن نشاط في جمع ما تفرق ، ويحق للعرب أن يفخروا به (دي بور ، ص ٧٧) .

فلا يمكن النظر إلى القواعد بمعزل عن علوم اللغة الأخرى ولا يمكن أن نعتمد فروع اللغة ونطرح القواعد النحوية لان كلاً منها مكمل للآخر . (إبراهيم ، ١٩٧٣ ، ص٥٠)

والنحو يعد من أهم فروع اللغة العربية وأكثرها اعتماداً على العقل والتفكير ومنه ينطلق الطلبة أو المتعلمون إلى بقية فنون الكلام ، وفروعه ، وبه يتمكنون من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة وتتكون لهم بقواعده رياضة لغوية ذهنية تعتمد القياس منهجاً ، والتحليل أصولاً ، والتعليل تحقيقاً ، إذ يتوافر لهم بذلك حس لغوي يمكنهم من هضم اللغة واستيعابها ، والتعبير بها ، والانطلاق منها . (اللبدي ، ١٩٩٩ ، ص ٨١)

وتأتي أهمية النحو من أهمية اللغة نفسها ، فلا تكتب اللغة كتابة صحيحة إلا بمعرفة قواعدها النحوية الأساسية . (زريق، ١٩٦٠ ، ص ١٥٢) فالقواعد النحوية الدرع الذي يصون اللسان من الخطأ ، ويدرأ الزلل عن العلم ، فهي تضبط قوانين اللغة الصوتية ، وتراكيب الكلمة والجملة، وهي ضرورية لا يستغنى عنها ، واليها تستند الدراسة في كل لغة ، وكلما نمت اللغة وأتسعت زادت الحاجة الى دراسة القواعد النحوية .

وينبغي ان تكون دراسة النحو وسيلة يفيد منها الطالب حتى يقرأ صحيحاً ويكتب فصيحاً ، ويتكلم وهو قادر على التعبير عن أفكاره بلغة سليمة مفهومة . (الجومرد ، ١٩٦٢ ، ص ١٦٨) فالنحو وسيلة من وسائل إتقان مهارات اللغة الأربع (الاستماع ، والقراءة ، والحديث ، والكتابة) ومن الواضح إن إتقان تلك المهارات لا يمكن أن يكتمل من دون معرفة قواعد النحو . (عبدة ، ١٩٧٩ ، ص ٥٢-٥٣)

وعلينا أن نعد علم النحو خادماً للغة وليس أصلاً فيها ، ان هو مفيد في تفهم المعنى ، والربط بين أجزاء الجملة الواحدة ، وتوضيح الغامض من التراكيب ، لذا فإن النحو ضروري لا يُستغنى عنه شريطة إن يُدرس بهذا القدر الذي يؤدي الغرض من تدريسه .

ودراسة النحو مفيدة أيضاً في التربية العقلية التي تستند الى التحليل والمقارنة والموازنة والاستنتاج والحكم ، واستبانة الصواب من الخطأ في التعبيرات المختلفة والتراكيب والجمل . (الهاشمي ، ١٩٨٠ ، ص ٨٠ ٨١)

وللمدرس أهمية كبرى بوصفه أساس العملية التربوية وهو " مناط الأمل في التنفيذ الجذري في المناهج وفي محتوى العملية التعليمية ووسائلها وأنشطتها " (سعادة ، ١٩٨٤ ، ص١١٣) ، ويحتل مكان الصدارة بين عوامل نجاح التربية وتحقيق غاياتها الأساسية من خلال تكوين المواطن الذي ينبغي إعداده .وذلك بترجمة القيم والمثل والأهداف العامة إلى إجراءات تشكل المواصفات المطلوبة .فهو "ينفرد بكونه مطالبا بالقيام بدور اجتماعي متعدد الجوانب " تمتاز هذه الجوانب بأنها مترابطة ومتكامل بعضها ببعض، لذلك فأن موضع المعلم ودوره يؤثران إلى حد بعيد في صياغة الواقع والمستقبل (حسن ، ١٩٦٦ ، ص ٥٧٤) . واصبح من الضروري جدا إعداد مدرس المستقبل في موضوع النحو إعدادا يتناسب مع المسؤولية التي تقع على عاتقه للنهوض به ، إذ أثبتت نتائج الاستطلاع آراء معلمين ومفكرين ينتمون إلى سبعة أقطار عربية أجرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٨) " أن أكثر من ٨٠ % يرون أن مستوى معلم اللغة العربية غير مناسب ،وان يصل هذا إلى درجة الضعف وذلك لقصور قدراته التعبيرية والتذوقية والنحوية والهجائية وقصور مناهج إعداده وعدم متابعة كليات الإعداد بمتابعة ميدانية . (خاطر ، ١٩٨٦ ، ص ٦٨)

فضلا عما ورد في ندوة إعداد المدرس في أقطار الخليج العربي في الدوحة (١٩٨٤) " إن عملية إعداد المدرس تعتمد طريقة الحفظ وحشو أذهان الطلبة بالمعلومات النظرية من دون تطبيقها ومشاهدة الكثير منها ويقتصر دور الطالب المدرس على سماعها فقط " . (حسن ، ١٩٦٦ ، ص ١٠)

ان من اعظم مظاهر التقدم الحضاري في الوقت الحاضر تزايد عناية الأمم بإعداد المدرس ، ذلك أن المدرس المعد أعدادا جيدا يمكن أن يؤدي دوره على نحو

افضل من الدور الذي يؤديه ضعيف الإعداد ، لان أحسن المناهج قد تصبح من دون جدوى وفائدة بيد مدرس لا يقدر على تدريسها . ومما يزيد من ضخامة مسؤولية المدرس هو التطور الملموس لجوانب الحياة المختلفة ، الذي جعل من المدرسة مركزا مهما من مراكز الإصلاح ، وجعل المعلم عاملا من عوامل النهضة تعتمد عليه الدول في تحقيق أغراضها وبلوغ غاياتها . وقد " زعم بعضهم ان المعلم الصالح يجب ان يكون حكما ورسولا ومصلحا اجتماعيا مثاليا " (صليبا ، ١٩٦٧ ، ص ٣٥٥) .

لقد عنيت الاتجاهات الحديثة لبرامج إعداد المدرسين أيما عناية بالكفايات الأدائية التي تمكن المدرس من أداء متطلبات العمل ، لان معيار تحقيق هذه الكفايات هو قدرة المدرس على القيام بأداءات سلوكية متعددة تشمل أبعاد الموقف التعليمي كله . (جرادات ، ب ت ، ص ٥٢)

ويجد الباحث ان اهتمام القائمين على العملية التعليمية بمفهوم الأداء يأتي من اعتقادهم ان المعيار الأساسي المطلوب توافره في المدرس هو كفايته وقدرته على مساعدة المتعلمين ، وامتلاكه القدرة على أداء مهارات التعليم المختلفة . ومما يؤكد هذا الاهتمام بما أقرته استراتيجية تطوير التربية العربية حول ضرورة تحديد إعداد المدرسين وبرامج تدريبهم ، إذ تؤدي الى التفوق في أداء مهماتهم التعليمية .

ان عملية إعداد المدرس إذا ما اقتصرت على تزويده بالمعارف وطرائق التدريس بشكلها النظري ، فانها ليست كافية لتهيئة المدرس الناجح ، لان لمهنة التدريس كفاياتها المعرفية والادائية . واذا ما حصل خلل في الكفايات الادائية فان المدرس لا يستطيع تحقيق الأهداف التعليمية مهما تفوق في كفاياته المعرفية بالمادة التعليمية غير كاف ، بل عليه ان يمتلك المهارة والفعالية اللازمة لاداء المهمات التدريسية في المواقف التعليمية . (عطية ، ١٩٩٤ ، ص ٧)

لقد تبنت كليات التربية في القطر العراقي مسؤولية إعداد المدرسين في الاختصاصات المختلفة العلمية والإنسانية . وأقسام اللغة العربية في تلك الكليات هي

أحد الأقسام الإنسانية التي أخذت على عاتقها مسألة إعداد مدرسي اللغة العربية الذين تنتظرهم مهمة السعي الى تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية ، زيادة على انهم سيكونون أمناء الأمة على سلامة لغتها ، وهم المسؤولون عن تدريسها وإيصالها الى المتعلمين . ولذا فقد اتبعت هذه الأقسام النظام التكاملي في برامجها الذي يشمل المكونات الثلاثة الآتية :

١. الإعداد النظري الأكاديمي ، ويشمل مواد المتطلبات العامة والمواد المتخصصة .
٢. الإعداد النظري الوظيفي ، ويشمل دراسة مواد وممارسة خبرات ضرورية لبناء شخصية المدرس التدريسية ، مثل طرائق التدريس ، وعلم النفس ، وأصول التربية .
٣. التربية العملية ، وتعد التربية العملية الاختيار الحقيقي لكفاية الطالب الذي يعد نفسه لمهنة التدريس ، والتحقق من صلاحية الإعداد النظري ، فضلا عن الإسهام في تهيئة فرص عملية مباشرة للطلبة لدمج المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية مع الخبرات والمتطلبات الواقعية للتربية الصفية . (حمدان ، ١٩٨١ ، ص ٢٩) .

وعلينا ان نتذكر أن هناك عشرات من المعوقات تعمل عملها خارج أسوار الجامعة نفسها ، لكنها تؤثر فيها وفي عمل هيئات التدريس والطلبة على وجه التحديد "فالتعليم العالي لا يحافظ على مستواه المطلوب إذا أقترن في الجامعة نفسها ببحث علمي نشيط ،وتلك هي تميزه من التعليم الثانوي أو المهني ،ولا يمكن أن ترضى هيئة تدريسية جامعية بأن تقتصر مهمتها على تلقين معارف لا تطمح المشاركة في فحصها ومراجعتها والتقدم بها (عبد السلام ، ب.ت ، ص٣٤) ، وأن عملية التدريس خلال هذا القرن طرأ عليها الكثير من التغير فلم تعد تقتصر على التدريس اللفظي من المدرس ، وانما يتطلب منه معرفة ومهارات ، بحث تخرجه من اللفظية وتساهم في تحقيق أهداف الدرس بالشكل المطلوب (كاظم ، ١٩٨١ ، ص١٣) ، وأن تدريب المدرسين في أثناء الخدمة يشكل ضرورة في مهمة التعليم تفوق المهن الأخرى بسبب التطور المستمر في المعرفة والمفاهيم

التربوية ، وتنويع أساليب التدريس ووسائله وأهمية العمل ذاته ودوره في بناء الأجيال . (صبيح ، ١٩٧٨ ، ص١٩٨)

هدفا البحث :

يرمي البحث الحالي إلى :

١. تعرف الحصيلة النحوية المعرفية لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق .
٢. بناء برنامج علاجي في ضوء الحصيلة المعرفية النحوية .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :

١. عدد من كليات التربية في الجامعات العراقية .
٢. طلبة المرحلة الرابعة / أقسام اللغة العربية .
٣. العام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ .
٤. الموضوعات النحوية المقرر تدريسها لطلبة أقسام اللغة العربية في السنوات الأربع .

تحديد المصطلحات :

النحو لغة : في اصله أنما يراد به القصد نحو كلام العرب . القصد نحو الشيء ، (نحوت . نحواً) أي قصدت قصده (الرازي ،ب.ت،ص٦٥٠) .

النحو اصطلاحا :

عرفه " الزجاجي " ١٩٥٩ بأنه " القصد ، لذلك سمي نحوا ، والإعراب أصله البيان ، ويقال أعرب الرجل عن حاجته إذا بان عنها ، ورجل معرب أي مبين ، ثم أن النحويين لما رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدل على المعاني وتبين عنها سموها إعرابا ، أي بيانا وأن البيان بها يكون ، ويسمى النحو إعرابا ، والإعراب

نحو سماعا ، لأن الغرض طلب علم واحد " . (الزجاجي ، ١٩٥٩ ، ص ٩١)

وعرفه " ابراهيم " ١٩٦٨ بأنه : " ما يمكن الطلبة من أداء المعاني المختلفة بالأساليب المنوعة الصحيحة كالنفي والتوكيد والشرط والقسم والتعجب وغير ذلك من المعاني التي تعرض في الأذهان " . (ابراهيم ،١٩٧٣ ،ص ٢١١)

وعرفه " الهاشمي " ١٩٧٢ بأنه : " العلم الذي يفيد في تفهم المعنى ، والربط بين أجزاء الجملة الواحدة وتوضيح الغامض من التركيب " . (الهاشمي ، ١٩٧٢ ، ص ٨٠)

وعرفه " عبدة " ١٩٧٩ بأنه : " مجموعة القوانين التي تتصل بتنظيم الجملة وحركاتها الإعرابية تسمى القوانين النحوية " . (عبدة ، ١٩٧٩ ، ص ٥٢)

وعرفه " الطهطاوي " ١٩٨٥ بأنه : " فن تصحيح الكلام العربي كتابةً وقراءةً " . (مبروك ، ١٩٨٥ ، ص ٦)

وعرفه " مطر " ١٩٨٥ بأنه : "العلم الذي يبحث في الجملة واجزائها وأنواعها ونظام ترتيبها واثر كل جزء منها في الآخر وعلاقته به وأدوات الربط بينهما " . (مطر ، ١٩٨٥ ، ص٧٥)

وعرفه " أبو عجمية " ١٩٨٩ بأنه : " ما يعنى بالأعراب وقواعد تركيب الجملة ، أسمية كانت أم فعلية ، مثبته أم منفية خبرية أم إنشائية وكذلك العوامل النحوية ، وزيادة على ذلك دراسة العلاقات في الجمل وعلاقاتها بما قبلها وما بعدها " . (أبو عجمية ، ١٩٨٩ ، ص ١٠-١١)

وعرفه " الدليمي " ١٩٨٩ بأنه : " عملية تقنين للقواعد والتعليمات التي تصف تركيب الجمل وعملها في حالة الاستعمال كما تقنن القواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط أواخر الكلمات " . (الدليمي ، ١٩٨٩ ، ص٤٨)

وعرفه " سليمان وآخرون " ٢٠٠٠ بأنه : "علم بأصول تعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء " . (سليمان وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص١١)

التعريف الإجرائي النحو :

القواعد النحوية الواردة في الموضوعات المقرر تدريسها لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية ، التي يتولى تدريسيو النحو العربي مهمة تعليمهما للطلبة .

التحصيل :

عرفه " نجار " ١٩٦٠ بأنه : " إنجاز عمل ما ، أو إحراز التفوق في مهارة أو مجموعة من المعلومات " . (نجار ، ١٩٦٠ ، ص١٥)

وعرفه " morgan-1966 " بأنه : " أداء في الاختبار لمعرفة ما ، أو مهارة ما " . (morgan , 1966 , p: 72)

وعرفه " good 1973 " بأنه : " المعرفة المتحققة أو المهارة الفعلية في المواد الدراسية ليستدل عليها من خلال الدرجات التي يضعها المدرسون للطلاب في الاختبارات " . (good , 1973 ,p.7)

وعرفه " الكناني " ١٩٧٩ بأنه : " كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة الذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما " . (الكناني ، ١٩٧٩ ، ص ٢٦)

وعرفه " الكلزة " ١٩٨٩ بأنه : " مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاسا بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي " .(الكلزة ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٢)

التعريف الإجرائي للتحصيل :

هوتلك الدرجة التي سيحصل عليها الطلبة في اختبار التحصيل الذي أعده الباحث ، وسيقدمه للطلبة (عينة البحث) بعد دراستهم الموضوعات النحوية من

خلال دراستهم في قسم اللغة العربية ، وتحديد درجة كل طالب على المفاهيم جميعا .

طلبة الصفوف الرابعة :

لم يتيسر للباحث تعريف هذا المصطلح وسيكتفي بالتعريف الإجرائي الآتي:

هم طلبة الصفوف المنتهية في فرع اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية .

البرنامج :

عرفه " good 1973 " بأنه : " موجز الإجراءات والمقررات التعليمية والموضوعات التي تقدم أو تعرض من المدرسة خلال مدة محددة من الزمن " . (good p.446)

وعرفه " مجاور " ١٩٧٧ : "وهي مواد وموضوعات لها محتوى ولها تنظيم ومن ثم لها معايير خاصة " . (مجاور، والديب ،١٩٧٧، ص٥٦٤)

وعرفه " هندام و جابر " ١٩٧٨ بأنه : " نشاط يستهدف تمييز الأفراد على نحو ما يضيف معرفته على ما لديهم من معرفة ويمكنهم من تأدية مهاراتهم لم يكونوا قادرين على ادائها من غيره ،ويساعدهم على تنمية فهم واستبصار معين " (هندام وجابر ، ١٩٧٨ ، ص ١٢١)

وعرفه " الصائغ " ١٩٨١ بانه : " أية فعالية أو نشاط تربوي سواء أكانت هذه الفعالية تتعلق بمقرر دراسي أم بمنهاج لمادة دراسية، أو أي نشاط علمي أو تربوي " . (الصائغ ، ١٩٨١ ، ص٧١)

التعريف الإجرائي للبرنامج :

مجموع الأنشطة المنظمة ، والموضوعات ، والإجراءات التي تستهدف تنمية التحصيل النحوي لطلبة أقسام اللغة العربية على نحو يزيد معرفة إلى ما لديهم ، بقصد زيادة أدائهم في المادة النحوية .

الفصل الثاني

جوانب نظرية

نبذة تاريخية عن نشأة النحو في اللغة العربية :

بلغت اللغة العربية أوج النضج في العصر الجاهلي ، وكانت سماعية ، اذ لم يكن لها قواعد مكتوبة ، وكانت لها ضوابط فرضها الصرف وصقلها الاستعمال . فجاء الإسلام ووحد القبائل المتفرقة ، وجعل من أشتاتها دولة متماسكة العرى ، قوية الجانب . وبعد توحيد العرب سياسياً كان لا بد من توحيد لهجاتهم وصهرها في بوتقة واحدة ، وقد بدأ ذلك بصورة غير مباشرة في الأسواق التي كانت تعقد في شبه الجزيرة العربية . ثم نزل القرآن بلغة قريش فثبت زعامتها وسيادتها ، وهيأ الجو لاندماج اللهجات الأخرى اندماجاً نهائياً في لهجة قريش .

وبعد الفتوحات أخذت الشعوب المغلوب عليها تقبل على تعلم اللغة العربية لأنها لغة الحاكمين، فخاف العرب على لغتهم من التفكك والوهن، وفكروا في ضبطها ، ووضع قواعد لها تحفظها من العبث والضياع ، وتستند الى دعائم مكتوبة ثابتة (ديب ، ١٩٨١ ، ص ٢٦٧) .

وكان أول من عمل في هذا المضمار أبوالأسود الدؤلي ، (المتوفى سنة ٦٩هـ) وتبعه كثيرون أمثال يونس بن حبيب الضبي ، والخليل ، وسيبويه (فايد ، ١٩٧٥ ، ص ١٧٩) ، وقد أستند هؤلاء النحاة في وضع القواعد الى القرآن الكريم ، والى الرواة .

ورُويَ أن أبا الأسود الدؤلي سمع قارئاً يقرأ قوله تعالى : ((أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ)) (سورة التوبة : من الآية ٣) بجر رسولِه ، فجعله معطوفاً على المشركين فصار المعنى : إن الله بريء من المشركين ، وإن الله بريء من رسوله !

والصواب بنصب (رسولَ) عطفاً على لفظ الجلالة والمعنى : إن الله بريء من المشركين ، وإن رسول الله بريء من المشركين أيضاً.

فعرض الأمر على الأمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) فقال لأبي الأسود : أنحُ للناسِ نحواً يعتمدون عليه .

فقال : وكَيف أقولُ يا أمير المؤمنين ؟

فقال له : قل الكلام كله أسم وفعل وحرف . (بديع ، ١٩٧٥ ، ص ١٨)

ويقال إن هذه الحادثة كانت سبب وضع قواعد النحو. وهناك روايات أخرى لا مجال للخوض فيها .

وقد كانت الحاجة ماسة الى وضع قواعد اللغة في القرن الأول للهجرة لسببين أساسين هما :

١-شيوع اللحن وانتشاره ليس على ألسنة المستعربين فحسب ، بل على ألسنة العرب أنفسهم ، وما أصاب لغتهم من الضعف نتيجة المؤثرات التي أدت الى ذلك .

٢-حاجة الأمم التي دخلت الإسلام الى تعلم اللغة العربية، والتعامل بها محادثة وكتابة وتعلماً وفهم القرآن ، والحديث النبوي الشريف . (محجوب ، ١٩٨٦ ، ص ٦٧)

لذلك نشأ النحو في البصرة عند الموالي ولم ينشأ عند العرب، لأن العرب لم يكونوا بحاجة الى مثل هذه القواعد فهم يعرفونها بالسليقة، أما الموالي فبحكم أجنبيتهم محتاجون الى تعلم اللغة العربية ونحوها واكتسابها عن طريق الدراسة والبحث . (أحمد ، ١٩٨٥ ، ص ١٦٦)

وقالوا في النحو : " إنما هو انتحاء سمت كلام العرب... ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها ، وان لم يكن منهم أو إن شذ بعضهم عنها رد به إليها " . (أبو عجمية ، ١٩٨٩ ، ص ١٠)

مما تقدم نرى إن اللغة العربية قد وجدت وتكاملت ، قبل وجود القواعد التي وضعت بعدها بقرون، فلاحظ الذين عنوا بوضع تلك القواعد اللغة العربية وتراكيبها ومفرداتها وخصائصها فقعدوها ، أي وضعوا لها القواعد والتعاريف ، وبعد حقبة طويلة من التأمل والتفكير ، حتى وجدت القواعد لحفظ اللغة العربية . (فايد ، ١٩٧٥ ، ص ١٨٠)

مفهوم النحو في اللغة العربية :

ساد النحو العربي مفهوما قاصرا تركز في الإعراب ، وهو ضبط أواخر الكلمات بعد تعرف مواقعها من الجملة، فكان علماء النحو القدامى يعرفونه على أنه "علم

أواخر الكلمات إعراباً وبناءً.....وفي العصر الحديث تغيرت هذه النظرة التقليدية الى النحو " . (أحمد ، ١٩٨٥ ، ص ١٦٧) وأصبحت القواعد تشمل البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص ، فلا يقتصر النحو على البحث في الإعراب ومشكلاته على ما أراد له بعض المتأخرين من النحاة العرب ، وانما المهم أن يأخذ في الحسبان أشياء أخرى مهمة كالموقعية ، والارتباط الداخلي بين الوحدات المكونة للجملة أو العبارة وما الى ذلك من وسائل لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه . (يونس ، ١٩٨١ ، ص ٢٦٩)

فالنحو يمتد أساساً الى المعاني والوظائف ، وما يتبعها من تنظيم الكلمات في إطار الجملة ، والجمل في إطار العبارة . (ظافر والحمادي ، ١٩٨٤ ، ص ٢٨١) والنحو ليس قواعد ، وانما هو أساليب وطرائق مختلفة للكلام ، يعتمد الاسم أو الفعل ، ويعتمد موقعهما في الفهم ، ويخلق في نفوس الطلبة سبيلاً الى المناقشة والموازنة . (الدهان ، ١٩٦٣ ، ص ١٨٧)

والنحو هو بلورة اللغة في قوانين عامة، ويضع المعايير النظرية العامة للغة، ويصمم تلك المعايير التي يتم بها سلامة القراءة والكتابة والتحدث أو الاستماع ، وبما أن النحو يصمم المعايير النظرية ، ويضع القواعد العامة فهو بطيء التغير ، لأن الأساسيات والضوابط والقواعد العامة ثابتة. وان منهج النحو لا يختلف عن منهج اللغة بوصفه ككل فلا بد أن يستند الى أساس من سيكولوجية المتعلم ومن حاجته ، مع وجود الدافع لدى المتعلم لما يتعلم . (مجاور ، ١٩٦٩ ، ص ٣٦٥ ٣٩٩)

الأهداف التدريسية للنحو العربي :

للنحو العربي أهداف عدة تتمثل في مجموعتين : الأولى نظرية ، والأخرى وظيفية . والأهداف النظرية لتدريس النحو ترمي الى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة العربية ، ويعد هذا هدفاً رئيساً في تدريس النحو ، لأن هذه التعميمات ضوابط يمكن أن يستعملها الإنسان في مواقف مماثلة إذا ما توافرت فيها مقومات انتقال أثر التدريب. وتعليم تلك التعميمات أمر ضروري وأساس ولا سيما في المرحلة الثانوية.

في حين ترمي الأهداف الوظيفية الى مساعدة المتعلمين في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع . وأن يكون تعليم تلك التعميمات في إطار من المواقف اللغوية التي تجري في استعمال ألسنة المثقفين وأقلامهم ، (مجاور ، ١٩٦٩ ، ص ٣٦٦) واهداف تدريس النحو العربي لا يصح تدريسها منفصلة أو منعزلة لأنها متداخلة .

ويمكن إجمال أهداف تدريس النحو العربي والفوائد التي تتحقق من تدريسه فيما يأتي :

١-عصمة الألسن من الخطأ في الكلام، وصون الأقلام من الزلل في الكتابة ، وهو من الأهداف المهمة التي دعت العرب الى وضع قواعد النحو . (عامر ، ٢٠٠٠ ، ص ١٢٤)

٢-تعويد الطلبة التفكير المنظم ، وتقوية الملاحظة ، وتدريبهم على الموازنة ، وتربية ملكات الاستنباط والحكم والتعليل .

٣-تمكين الطلبة من معرفة مواقع الكلمات في الجملة ، وهذا يساعدهم على فهم معنى الكلام فهماً جيداً . (السعدي ، ١٩٩١ ، ص ٥٧)

٤-زيادة الثروة اللغوية والأدبية عن طريق الأمثلة المتنوعة في تدريس النحو . فيكون الأسلوب جميلاً ومؤثراً ، ومساعدة المتعلمين على فهم المقصود من الكلام البليغ . (ثامر ، ١٩٧٦ ، ص ٤٧)

٥-الإفادة من أمثلة النحو وتطبيقاته في التوجيه الفكري والاجتماعي بما يتفق والأهداف العامة في التربية والتعليم . (دمعة ، ١٩٧٧ ، ص ١١١)

صعوبة النحو العربي وضعف الطلبة فيه :

إذا أثيرت مشكلة صعوبة اللغة العربية تبادر الى الذهن صعوبة النحو ، اذ لم يكن الشعور بصعوبة المادة النحوية وليد عصرنا ، وانما له في التأريخ جذور عميقة ، فالنحو في اللغة العربية من المشكلات التربوية المعقدة ، إذ هو من الموضوعات التي يشتد نفور المتعلمين منها ، ويضيقون ذرعاً بها ، ويقاسون في سبيل تعلمها . (قورة ، ١٩٨١ ، ص ٢٨١ ٢٩٠)

والمربـــون جمـــيعهم لا يختلفـــون فـــي أن قواعـــد النحـــو العربـــي صعبة جافة على الرغم من تطور طرائق التدريس ، واتباع هذه الطرائق أساليب منطقية مناسبة لمدارك الطلبة ، (الأبراشي ، ١٩٥٨ ، ص ١٢١) وأن تمايز اللغة العربية عما سواها بالتحريك ، هو الذي حتم العناية بالنحو ، لضبط أواخر الكلمات فيها . (الهاشمي ، ١٩٨٠ ، ص ٨٢)

ثم أليس كثرة المنظومات وكتب الشروح ، والحواشي مؤشرا آخر على صعوبة النحو بشكل عام والإعراب بشكل خاص ؟ فهنا على سبيل المثال : ألفية أبن مالك(٦٧٢هـ) ، وشرح أبن الناظم(٦٨٦هـ) على ألفية والده وأوضح المسالك إلى ألفية أبن مالك لإبن هشام الأنصاري (٧٦١هـ)، وشرح أبن عقيل على ألفية أبن مالك(٧٦٩هـ) ، وشرح الأنصاري على التوضيح لخالد الأزهري(٩٠٥هـ) ، وشرح الأشموني(٩٢٩هـ) على الألفية ، وحاشية الصبان(١٢٠٥هـ) على شرح الأشموني على ألفية أبن مالك وحاشية الخضري على شرح أبن عقيل على ألفية أبن مالك ، وكان الباعث في وضع القواعد في منظومات شعرية لتسهيل حفظها وتذكرها عند الإفادة منها ، ناهيك عن الإفراط في التأويلات والمحاكاة العقلية ولأبنية النظرية التي دفعت بعدد ممن أهتم باللغة العربية وعلومها قديما وحديثا عن سبل تيسره وتبسطه من أمثال ابن مضاء القرطبي(٥٩٩هـ) بكتابة الرد على النحاة وابراهيم مصطفى بكتابه (احياء النحو) وما جاء به لاجل تيسير قواعد اللغة العربية في قرار اللجنة التي ألفت سنة ١٩٣٨ بقرار من وزير المعارف بمصر ، ومؤتمر مفتشي اللغة العربية الذي عقد في القاهرة سنة ١٩٥٧ ،والواقع ان كل هذه المحاولات لم تجد نفعا (السيد ، ١٩٨٨ ، ص١٧٩ .١٨٠)

ومن الأسباب التي جعلت من تدريس النحو العربي مشكلة ما يأتي :

١-مادة النحو كانت (والى عهد قريب) تدرس بوصفها هدفا مقصودا لنفسه فتسرب الى أذهان الطلبة أن قواعد النحو غاية وليست وسيلة لخدمة اللغة وآدابها.

٢-الطريقة الجافة التي خضعت لها القواعد النحوية العربية في تدريسها تستند أساساً الى الجانب النظري (التلقين والاستظهار) .

٣-ان تدريس النحو العربي لم يكن مستنداً الى أي أسلوب من أساليب التعلم الذاتي ، مما يستدعي من المتعلم جهداً ونشاطاً لغوياً يساعده على تنمية مهارة معينة ، ويستطيع بوساطته أن يتوصل الى معرفة القاعدة وفهمها ، ومن ثم التطبيق من خلال قراءاته وكتاباته . (غلوم ، ١٩٨٢ ، ص ١١)

لقد غرس في أذهان الناشئة ان النحو صعب ومعقد .

والحقيقة أن القواعد النحوية العربية أسهل بكثير من قواعد عدد من اللغات الأخرى ، فـ (الـ) التعريف على سبيل المثال تتخذ شكلاً واحداً في اللغة العربية مع المذكر والمؤنث ومع الجمع في حين أنها تتخذ أشكالاً متعددة في الفرنسية والألمانية وغيرها من اللغات . (السيد ، ١٩٨٠ ، ص ١٣٣) وخلاصة القول ان صعوبة قواعد النحو العربي أو سهولتها لا تكمن في النحو نفسه فقط ، وانما في طريقة التدريس ، ومقدرة المدرس ، والمنهج ، وغير ذلك .

ففي معظم حالات نفور المتعلم من النحو يكون السبب عدم مهارة المدرس في اتباع الطريقة الناجحة لتوصيل القواعد النحوية الى أذهان المتعلمين ، (ابو مغلي ، ١٩٧٩ ، ص ٥٩) وعلى هذا استيقظ العرب المحدثون ووجدوا أن الطريقة بل (الطرائق) الموروثة غير مناسبة للعصر الحديث ولمنهج التربية الحديثة . (الطاهر ، ١٩٦٨ ، ص ٥٧-٥٨) وأخذت دراسة القواعد النحوية تسلك هي الأخرى سبيلها الى التطوير ، وتنال حظها من التجديد . (الجمبلاطي ، ١٩٧٥ ، ص ٢٦٧)

وبهذا يصبح درس النحو العربي من الدروس الشيقة بالنسبة الى المتعلمين ، لا سيما طلبة المرحلة الجامعية الذين من المفترض أن تكون لديهم القدرة على التجريد ، والتعميم ، والاستنتاج ، والربط ، والتطبيق . (مجاور ، ١٩٦٩ ، ص ٣٧٦)

وفي هذه المرحلة يكون المتعلم قد وصل الى درجة جيدة من النضج والنمو العقلي بما يساعده على حسن التعليل ، والموازنة ، والاستنباط . (فايد، ١٩٧٥، ص ١٨٢)

وقد اظهر ماسينيون . وهو يوازن بين اللغة العربية واللغات الأوربية في محاضرة بعنوان الثقافة العربية . أن خواص اللغة العربية تصل إلى الغموض المقصود رأسا بينما لا يتحقق ذلك في اللغات الأوربية إلا تدريجيا وانما تبرز المعنى في أقل الألفاظ وهو ما تعجز عنه مجالات فيه اللغات الأوربية ، وكثير من اللغات الأخرى .

ويوافق الباحث عددا من الباحثين الذين برروا صعوبة النحو في النقاط الآتية :

ا – أثر المنطق في النحو :

ظهرت الدراسات النحوية في وقت غلبت عليه علوم الفقه والمنطق والفلسفة فتأثر النحاة بهذا الجو ، وانعكست آثاره في تفكيرهم ومن الأمثلة على تأثر النحو بالمنطق قولهم : أن الجملة حكم منطقي ، لابد من توافر ركنين فيها (الفعل والفاعل) أو (المبتدأ والخبر) ومن الواضح أن اللغة لا تحتمل هذا المنطق ، فقد توجد فيها جمل ينقصها أحد الركنين أي هناك فيها فعل ليس له فاعل أو فيها مبتدأ وليس له خبر وبالعكس وحين واجه النحاة أمثال هذه الجمل الناقصة ، عمدوا الى تأويلها وتقدير ما ينقصها من أحد الركنين . فإذا قال المتكلم (لعمري لأَخدُمَن الوطن) أعربوا لعمري مبتدأ ثم قدروا له خبر كلمة (قسمي) وإذا قال المتكلم للقادم من الحج (حج مبرور) أعربوا كلمة (حج) خبرا وقدروا له مبتدأ هو (حجك) ، وإذا قال المتكلم محذرا شخصا من سيارة توشك أن تصدمه (السيارة) على الرغم من أن النحاة أعربوا أن (السيارة) مفعول به لفعل محذوف تقديره (أحذر) ذلك لأنهم حريصون على أن يتوافر في الجملة ركناها الأساسيان وهما (الفعل والفاعل) أو (المبتدأ والخبر) ." لذلك فأن التقدير والتأويل من علل النحو العربي ومشكلاته التي عقدت دراسته ووعرت سبيله ، وما قرره النحويون من أصول

منتظمة وافترضوا وجودها في اللغة هو الذي الجأ النحاة إليهما " . (العزاوي ، نعمة ، ب.ت ، ص ٩١-٩٣)

ب - العامل :

أسهمت هذه الظاهرة النحوية في تعقيد النحو العربي ونفور الدارسين منه ، إذ بالغ النحاة في نظرية العامل ، فألفوا كتبا تجمع قواعد النحو بعنوان (العوامل) ، فألف أبو علي الفارسي(٣٧٧هـ) كتاب العوامل ومختصره ، وألف عبد القاهر الجرجاني(٤٧١هـ) العوامل المئة . ودونوا للعوامل شروطا وأحكاما هي عندهم فلسفة النحو وسر العربية فقالوا : لا يجتمع عاملان على معمول واحد مثل (اجتهد ، ونجح محمد) (المشهداني ، ص٢٢) .

قالوا : " أن الكلمة لا ترفع ولا تنصب ولا تجر إلا بفعل عامل يعمل فيها الرفع والنصب والجر . وهذا العامل أما لفظي منطوق كالفعل ومشتقاته والاسم والحرف ، وأما معنوي كالابتداء والتجرد وغيرها . فعندما نقول أن الفعل " يكتب مرفوع ، يجب أن تعرف العامل الذي أدى إلى رفع هذا المضارع وهو التجرد من الناصب والجازم " . (العزاوي ، نعمة ، ١٩٨٨ ، ص٩٤)

جـ - التعليل :

وهو سمة بارزة في الدرس النحوي ، ومعلم ظاهر من معالم منهجه وصنف (الزجاجي) العلل على ثلاثة أنواع : علل تعليمية ، علل قياسية ، وعلل جدلية ، وتعرف أيضا بالعلل الأوائل والثواني والثوالث . ومن أمثلتها قولنا : أن زيدا قائم ، فمن سأل : بم نصب زيد ؟ أجيب بـ (ان) لأنها تنصب الاسم وترفع الخبر وهذه علة تعليمية . وأن سأل : لم وجب أن تنصب (أن) الاسم ؟ فالإجابة تكون لأنها وأخواتها ضارعت الفعل ، فالمنصوب بها مشبه بالمفعول به لفظا ، والمرفوع بها مشبه بالفاعل لفظا ، فهي تشبه من الأفعال ما تقدم مفعوله على فاعله نحو " ضرب أخاه زيدٌ " وهذه علة قياسية .

أما العلل الخبرية النظرية فكل ما يعتل به في باب (إن) يعد هذا مثل أن يقال : من أي جهة شابهت هذه الحروف الأفعال . . . ؟ وبأي الأفعال شبهتموها

. . . ؟ أهي الأفعال الماضية أم الحاضرة أم المستقبلية ؟ وحين شبهتموها بالأفعال ، لم قدم مفعولها على فاعلها ؟

فكل ما يتعلق به مسؤول للإجابة عن هذه الأسئلة فهو داخل في العلل الجدلية (الزجاجي ، ١٩٥٩ ، ص ٦٤-٦٥) .

د – اضطراب القواعد :

يمكن دارسو القاعدة من تمثلها والرجوع إليها في التطبيق والاستعمال إذا اتصفت بالاطراد والشمول . فأذا اضطربت القاعدة وكثرت صورها فقدت اخص صفاتها وهي الضبط الجامع . ومن النادر أن نجد قاعدة في النحو العربي تطرد وتعم أو تسلم من استثناء ينقضها ويلغي حكمها ، إذ أن الاضطراب أو التناقض صفة الأولية كرفع الفعل والفاعل فقد ذهب النحاة إلى ان الفاعل قد ينصب في حالة أسموها (أمن اللبس) (العزاوي ، ١٩٨٨ ، ص٩٧) وتعود ظاهرة القواعد إلى سببين هما :

أولا : جمع اللغة عن أزمنة متباعدة وقبائل مختلفة :

إن طول المدى الزمني وكثرة القبائل التي رويت عنها اللغة أديا إلى اضطراب القواعد وتباينها ، إذ أن النحويين القدماء عندما دونوا كل ما سمعوه عن القبائل الموثقة وعدوه حجة لا سبيل إلى رفضها ، وإن خالف السلوك اللغوي العام ونظروا إليها على أنها صورة مختلفة من اللغة المشتركة ، مما أدي إلى اضطراب قواعدهم وتناقض أحكامهم . (العزاوي ، ١٩٨٨، ص ٩٨)

ثانيا : عدم الفصل بين الشعر والنثر في تقعيد القواعد :

أن كثيرا من قواعد النحو العربي بني على بيت أو شطر بيت شعري . ولم يفطن النحاة إلى أن للشعر لغته الخاصة به ، وإن الشاعر لا يمتلك ما يمتلكه الناثر من حرية وسعةٍ في مجال التعبير ، مما يضطره إلى الخروج عن الصيغ والتراكيب اللغوية الصحيحة ، وبدلا من أن يخرج النحاة تلك الشواهد الشعرية من دائرة درسهم ، راحوا يخرجونها ويختلفون لقائلها المعاذير ويجعلون منها أساس الكثير من القواعد . زمن أمثلة ذلك أن الذي يلم بباب (لكن) يجد من قواعدها دخول اللام على

خبرها ، وقد بنيت هذه القاعدة على شطر بيت لا غير (ولكنني من حبها لعميدُ) وقد قيل عن هذا الشطر أنه لا يعرف قائله ولا أوله ولم يذكر منه إلا هذا . (العزاوي ، ١٩٨٨ ، ص٩٩-١٠٠) .

فضلا عن عزله المناهج الدراسية عن الاستعمال الوظيفي للغة العربية وجفافها ، إذ يقول طه حسين : " أن العزلة بين المادة اللغوية في مناهج التعليم والحياة تتجلى في كليات التربية والآداب في مواقف الحياة ، إذ انهم لم يزودوا بالمهارات اللغوية التي تمكنهم من استخدام اللغة في عملية التفاعل الاجتماعي . (السيد ، ١٩٨٨ ، ص ١٩٣)

وبالنسبة الى الكتاب المقرر دائرة في تعاظم هذه المشكلة فيلقي (العزاوي ، نعمة) باللوم على كتاب (شرح ابن عقيل) الكتاب المقرر تدريسه في أقسام اللغة العربية في الكليات كافة " فالكتاب قديم في أسلوبه وشواهده ومحتواه يعيد عن أسلوب العصر في أغلب جوانبه وهذا ما جعل الطلبة ينفرون من دراسة النحو زادت ويعدونه عبئا ثقيلا عليهم ، فكلما تقدموا في دراسة النحو زادت الشكوى من الضعف اللغوي " . (العزاوي ، ب ت ، ص ١)

ولما كان النحو منذ نشأته قد دخلته شوائب نمت على مر الليالي وتغلغلت برعاية الظروف وغفلة الحراس ، فشوهت جماله واضعفت شأنه وانتهت به إلى ما نرى فلم يبق بد من أن تمتد إليه الأيدي البارة الوافية للغتها وتراثها المعتزة بحاضرها وماضيها فتبذل في سبيل إنهاضه ، واعلاء شأنه إلى ما لا غاية بعده لتستزيد . ويطلعنا التاريخ على تلك المحاولات على اختلاف منهجياتها " . (حسن ، ١٩٦٦ ،جـ١ ، ص٣-٤)

وارتأى الباحث أن يذكر عدداُ من محاولات التيسير الكثيرة التي أجريت في النحو العربي على مر العصور على مستوى الجامعة ، ومن هذه المحاولات :

ا . محاولة الأستاذ عبد العليم ابراهيم في كتابة (النحو الوظيفي) :

وقد جاءت هذه المحاولة وسطا بين مستوى الثانوية والجامعية في مرحلتيها الأولى والثانية فتمثلت في كتاب ينقسم على ثلاثة أقسام هي المعربات ، والمبنيات ،

وما له أكثر من وجه . ولم يمس المؤلف المادة التقليدية بجوهرها إذ رأى أن مادة النحو ذاتها لا إثر لها في خلق أزمة النحو العربي . (ابراهيم ، عبد العليم ، ١٩٧٣)

ب – محاولة الأستاذ عباس حسن في كتابة (النحو الوافي) :

المؤلف من أربعة أجزاء ، وقصد المؤلف منه أن يكون موسوعة نحوية تجمع مسائل هذا العلم وشوارده ، وقدمها بأسلوب عصري سهل وثيق الصلة بالحياة اللغوية المتجددة ، وقدمه على مستويين :

الأول : موجز لطلبة الجامعات .

الآخر : مفصل للأساتذة والمتخصصين .

(عباس ، حسن ، ١٩٦٦)

ج . محاولة الأستاذ محمد عيد في كتابه (النحو الوصفي) :

قصد منه الباحث إلى تصفية ما لا فائدة منه ، ولا ضرر في تركه ، كالمجالات الذهنية ، وفلسفات العوامل ، والخلاف حولها ، والتعليلات ، والمسائل المقحمة . (مبروك ، ١٩٨٥ ، ص ٧٩)

أما أساليب التدريس المستعملة فهي سبب آخر من أسباب الضعف النحوي لدى الطلبة " فهذه الأساليب غالبا ما تعتمد الحفظ والتلقين وهي طرائق تقليدية قليلة الجدوى لا تتماشى ومكتسبات اللسانيات الحديثة ومبادئ علم النفس على الرغم من أن عدداُ من أهداف اللغة العربية قد صيغت وفقا لهذه المكتسبات والمبادئ بالذات فالملاحظ إذن ان هناك بونا شاسعا بين الأهداف الموضوعة والطرائق المتبعة في التدريس ، يزاد على ذلك قصور الوسائل التوضيحية وقلة استخدامها أو انعدامها في العملية التدريسية مثل المختبر اللغوي والتلفزة ، وآلات التسجيل ، والبث ، والأشرطة ، والشرائح . (المعموري ، ١٩٨٣ ، ص٧٦)

إن الضعف اللغوي عند المتخصصين قد لا يرجع إلى المادة اللغوية ولا إلى محتوياتها وتعدد الآراء فيها وإنما يرجع إلى طريقة التدريس ، إذ أن أي لغة في

العالم مهما تبلغ درجة صعوبتها وتعقيدها ممكنة التعلم والإتقان إذا وجدت الطريقة التربوية الناجحة لتعلمها واكتسابها . (الخطيب ، ١٩٧٦ ، ص ٥٥٨)

ولو توقفنا عند طرائق التدريس لاحظنا أن طرائق تدريس النحو في كلياتنا ما تزال تخضع للطريقة القياسية في الغالب وعلى الرغم من إثارة هذه الطريقة لتذكير الطالب وعقله إلا أن معظم طلبتنا يقفون إزاءها موقفا سلبيا فالطالب يتلقى بوساطتها الحقائق العلمية الجاهزة ، ولم يبذل في سبيل اكتشافها اقل جهداُ وهذا بطبيعة الحال يؤدي إلى عدم مقدرته على الفهم والاستنتاج والتحليل والابتكار . إن حصص النحو قد نقص عددها في المراحل التعليمية المختلفة ، وإن مناهج اللغة العربية وامتحاناتها قد قبضت يدها على العناية بالنحو إلى حد ما وبسطتها سخية إلى فروع أخرى . (ابراهيم ، ١٩٧٣ ،ص ١٤)

الفصل الثالث

دراسات سابقة

* دراسات في النحو

*دراسات في بناء البرامج

* مؤشرات من الدراسات السابقة

* جوانب الإفادة من الدراسات السابقة

دراسات سابقة :

نظرا لأهمية الدراسات السابقة بوصفها من المستلزمات الرئيسة التي لا يمكن الاستغناء عنها ، ولأنها تمكن الباحث من أدراك الكيفية التي يتعامل بها في بحثه ، ضمن الباحث هذا الفصل عرضا لبعض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث . وقد اطلع الباحث على عدد من الدراسات والبحوث العلمية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي ، إلا انه لم تقع بين يديه دراسة سابقة تناولت على نحو مباشر مستوى الحصيلة النحوية ، إذ وجد عددا من الدراسات ذات العلاقة بقسم من جوانب الدراسة الحالية بما أفادت في منهجية البحث ، وقسم من إجراءاته ، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة .

وقد ارتأى الباحث أن يعرض الدراسات السابقة على وفق محورين الأول محور الدراسات التي تناولت النحو أو قواعد اللغة العربية ، والآخر الدراسات التي تناولت بناء البرامج . وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات بدءا بالدراسات العربية ثم الأجنبية على وفق ترتيبها الزمني :

أولا / دراسات في النحو :

دراسات عربية :

١- دراسة فارس ١٩٧٦ :

أجريت الدراسة في الأردن ورمت الى تعرّف الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي في الضفة الشرقية من الأردن .

اختار الباحث عينته البالغة (١١٥٠) طالبا وطالبة بطريقة عشوائية من جميع محافظات الضفة الشرقية وألويتها ، واعتمد أداتين لتحقيق أغراض بحثه الأولى : اختبار موضوعي أعده بنفسه مكون من (٤٧) سؤالا شملت الموضوعات النحوية التي درسها الطلبة في سنواتهم السابقة ، والموضوعات هي : التوابع ، العدد ، النواسخ ، الفعل ، الممنوع من الصرف ، المنصوبات ، المرفوعات ، الإضافة والأداة الأخرى ، الاختبار الرسمي الذي

تجريه وزارة التربية للحصول على شهادة الإعدادية العامة إذ سحب (٨٥٠) ورقة إجابة بطريقة عشوائية .

استخدم الباحث من الوسائل الإحصائية : النسبة المئوية : والتكرارات في تعامله مع أوراق الأداة الأولى التي أصبحت بعد تغيب بعضها عن الوصول ،وإلغاء بعضها الآخر لعدم صلاحيته (٩٩٨) ورقة مع أوراق الإجابة عن الأسئلة الرسمية البالغة (٨٥٠) ورقة .

وقد توصلت الدراسة الى النتائج الآتية :

١- إن الطلبة يعانون من ضعف ظاهر في موضوعات القواعد الرئيسة والفرعية .
٢- إن أخطاء الطلبة كانت في الموضوعات السابقة جميعها .
٣- إن الدراسة لم تظهر أثرا لعامل الجنس في النتائج التي توصلت إليها .

(فارس ، ١٩٧٦)

٢- دراسة عليان ١٩٧٨:

١- أجريت الدراسة في الأردن ورمت الى تحديد مستوى تحصيل طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في النحو ،وتأثير عاملي الجنس والتحصيل المدرسي العام في ذلك .

بلغت عينة الدراسة (٣٦٣) فردا (١٧٢ ذكرا ، و ١٩١ أنثى) يؤلفون جميع طلبة التخصص الذين انهوا متطلبات مادة النحو في المعاهد . واستخدم الباحث – تحقيقا لأغراض بحثه- اختبارا موضوعيا مكونا من جزءين : الأول خاص بالإعراب ضم (٤٥) فقرة ، والآخر خاص بالتراكيب ضم (١٥) فقرة. وقد حددت الأهداف التربوية للاختبار على وفق تصنيف بلوم بالمستويات الثلاثة (المعرفة ، الاستيعاب ، التطبيق) حصرا .

أما الوسائل الإحصائية التي اعتمدها الباحث فهي : الاختبار التائي ،وتحليل التباين وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

١- إن متوسط أداء الطلبة في الاختبار البالغ (٥٦%) يقل بفارق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) عن كل من مستوى الأداء المتوقع ومستوى الحد الأدنى للنجاح.

٢- إن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين نسبتي ما حققه الطلبة في جزئي الاختبار .

٣- إن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسط تحصيل الطلبة في الاختبار ومتوسط تحصيلهم المدرسي العام من جهة ،وبين متوسطي تحصيل الطلاب والطالبات من جهة أخرى ،إذ أن التحصيل ازداد مع ارتفاع تحصيل الطلبة المدرسي في امتحان شهادة الدراسة الثانوية . وان الطالبات قد تفوقن على الطلاب في تحصيلهن .

٤- لم يظهر تأثير مشترك للجنس والتحصيل المدرسي العام المقاس بامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة .

(عليان ، ١٩٧٨)

٣- دراسة السلطاني ١٩٧٩ :

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى تقويم كتاب قواعد وتطبيق اللغة العربية المقرر تدريسه لطلبة الصفوف الأولى من دور المعلمين والمعلمات في العراق للعام الدراسي ٧٨-١٩٧٩ من وجهة نظر المشرفين التربويين الاختصاصيين والمشرفات والمدرسين والمدرسات والطلبة والاطلاع على مقترحاتهم في الكتاب المذكور .

تكونت عينة البحث من (١٨) مشرفا ومشرفة و (٥٠) مدرسا ومدرسة و (٤٢٤) طالبا وطالبة وقد استخدمت الدراسة استبيانين أولهما للمشرفين والمدرسين تضمن (٢١) سؤالا تفرعت إلى (١٣٠) فقرة وثانيهما إلى الطلبة وتضمن (٢٠) سؤالا تفرعت الى (١٠٧) فقرة وقد تأكد الباحث من صدق الأداتين وثباتهما وعالجت الدراسة بياناتها إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون ومربع كاي .

وقد توصلت الدراسة الى نتائج عدة منها :

- إن نسبة ٨١,٨%من مدرسي اللغة العربية اتفقوا على أن الكتاب استطاع تحقيق تسعة أهداف من بين أحد عشر هدفا من أهداف منهج اللغة العربية لدور المعلمين والمعلمات .

- إن نسبة ٨٤,٢% منهم اتفقوا على أن أثني عشر موضوعا من بين أربعة عشر موضوعا من الموضوعات التي قدمها الكتاب كانت ملائمة للطلبة .
- اتفق مدرسو اللغة العربية بنسبة (٩٢%) على أن مقدمة الكتاب لم تكن مفيدة لهم وليست مفيدة للطلبة في اطلاعهم على أهداف الكتاب .
- فضلا عن اتفاقهم بنسبة (٨٤,٢%) على أن معظم المعلومات مناسبة للطلبة وأنها ساعدت الطلبة على تنمية قدراتهم على التطبيق وحل التمرينات والفهم الذاتي ، ولم تنم قدراتهم على التحليل والاستقراء .

أما فيما يتعلق بلغة الكتاب فقد كانت النتائج تشير إلى أن لغة الكتاب كانت واضحة ومفهومة ، وجاءت أراء المدرسين مشيرة إلى إن هناك بعض الموضوعات ينبغي زيادتها الى الكتاب المذكور .

– أما عينة الطلبة فقد اتفقت بنسبة (٧٥,٧%) على أن مقدمة الكتاب لم تكن مفيدة لهم في الاطلاع على خطة الكتاب وأهدافه ، واتفقوا بنسبة تتراوح بين (٦٧,٩–٩٠,١٠%) على ان الكتاب قد زودهم ببعض المهارات اللغوية والقدرات التعليمية وان نسبة منهم تتراوح بين (٦٩,١ % – ٩٨,٦ %) أشارت إلى أن اكثر الموضوعات كانت ملائمة لهم وكان شرحها وافيا لفهم الموضوعات .

أما أسلوب الكتاب فقد أشارت نتائج آراء الطلبة إلى أنه كان يتصف بالسهولة والوضوح ولغته سليمة وتطبيقاته كانت مناسبة تقريباً ، وقد أفادتهم في التدريب على بناء الجمل والعبارات ، ثم ان الكتاب بحاجة الى موضوعات إضافية لا يمكن للطلبة الاستغناء عنها في حياتهم الدراسية والمهنية .

(السلطاني ، ١٩٧٩)

٤– دراسة الهيتي ١٩٨٠ :

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى تعرف مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية في الموضوعات النحوية والصرفية التي تمت دراستها خلال السنوات الثلاث السابقة .

تكونت عينة البحث في هذا المجال من (٢٢٥) طالبا وطالبة موزعين على خمس شعب كان عدد طلبة الشعبة الواحدة بين (٣٩-٥٢) طالبا وطالبة وهذه الشعب الخمس بطلبتها تمثل جميع طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية في كلية التربية .

اعتمد الباحث أداتين في بحثه إحداهما : الاستبانة والأخرى اختبار موضوعي مكون من (١٣) مجموعة غطت المادة تنوعت بين أسئلة الصواب والخطأ ، والاختيار من متعدد . طبق الاختبار على الطلبة الذين بلغ عددهم عند تطبيق الاختبار (١٩٤) طالبا وطالبة وبنسبة مقدارها (٨٦%) لغياب الطلبة الباقين .

وكشفت نتائج الاختبار ان الطلبة يعانون من ضعف واضح في قواعد النحو والصرف فهما وتطبيقا وان مستواهم لا يليق بمستوى دراسة اللغة العربية إذ أن متوسط درجاتهم في الاختبار أعلى بقليل من درجة النجاح الصغرى (٥٠%) .

وأوضحت الدراسة ان أسباب الضعف تعود الى طبيعة المادة النحوية ، واختلاف الآراء ، والتشعب ، والشواذ فيها ، والانخفاض في مستوى كفاية التدريسيين وعدم تمكنهم من المادة ،وقلة تحمسهم لعملهم ،وازدحام المنهج بالمواد الدراسية وازدحام الصف بالطلبة .

(الهيتي ، ١٩٨٠)

٥- دراسة الناقة ١٩٨١ :

أجريت الدراسة في جمهورية مصر العربية في جامعة عين شمس ، ورمت الى تعرف الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير التحريري عند طلبة أقسام اللغة العربية في كلية التربية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما اكثر الأخطاء النحوية شيوعا في كتابات الطلبة ؟

٢- ما نوع هذه الأخطاء ؟

٣- ما الأسباب المحتملة والكامنة وراء هذه الأخطاء ؟

٤- ماذا يمكن أن افعل لعلاج هذه الأخطاء ؟

تكونت عينة البحث من طلبة الصف الثالث في قسم اللغة العربية بكلية التربية / جامعة عين شمس جميعهم وعددهم (٧٠) طالبا وطالبة ، واعتمد الباحث إجابات الطلبة التحريرية عن اختبار نهاية العام في مادة طرائق تدريس اللغة العربية ، وحسب الشيوع بالنسبة الى الخطأ ونوعيته وتوصيفه في البحث النحوي وفقا لنسبة ٢٥ % .

وبعد ان عالج الباحث بياناته إحصائيا توصل الى النتائج الآتية :

١- ان عددا كبيرا من الطلبة يخطئون في استعمال قواعد اللغة العربية ، وتبلغ نسبتهم ٣ ، ٨٤ % .

٢- يشيع الخطأ بنسبة كبيرة وعالية في ثلاثة مباحث أساسية هي :

أ-خبر كان إذ اخطأ في استعماله ٥ ، ٥٨ % من الطلبة .

ب-المفعول به إذ اخطأ في استعماله ٥٣ % من الطلبة .

ج-النعت إذ اخطأ في استعماله ٣١ % .

٣- إن من أسباب الأخطاء النحوية من وجهة نظر بعض التدريسيين والمتخصصين والطلبة تكمن في تعقيد كتب النحو المعتمدة ، وقلة التطبيقات النحوية ، وعدم التركيز في الدراسات اللغوية والنحوية والصرفية .

(الناقة ، ١٩٨٢)

٦- دراسة الدليمي واخرون ١٩٨٣ :

أجريت هذه الدراسة في العراق ورمت الكشف عن الأخطاء النحوية لدى الطلبة المتخصصين في اللغة العربية من خلال ما يأتي :

١- تحديد الموضوعات النحوية التي يخطئ فيها الطلبة للعامين الدراسيين ١٩٨٣/١٩٨٤ و ١٩٨٤/١٩٨٥ .

٢- الموازنة في الأخطاء النحوية بين طلاب العام الدراسي ١٩٨٣/١٩٨٤ وطالباته .

٣- الموازنة في الأخطاء النحوية بين طلاب العام الدراسي ١٩٨٤/١٩٨٥ وطالباته .

٤- الموازنة في الأخطاء النحوية بين طلبة العام الدراسي ١٩٨٣/١٩٨٤ وطلبة العام الدراسي ١٩٨٤/١٩٨٥ .

تكونت عينة الدراسة من المجتمع الأصلي كله وهم طلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية في كلية التربية / ابن رشد للعامين الدراسيين ١٩٨٣/١٩٨٤ و١٩٨٤/١٩٨٥ البالغ عددهم (١٠٦) طلاب وطالبات، و(١٦٢) طالبا وطالبة على التتالي

اعتمد الباحثون موضوعا تعبيريا واحدا بعنوان (شيء في ذاكرتي اسمه الحبيب) أداة لبحثهم مع توجيه الطلبة الى ضرورة تشكيل أواخر الكلمات تشكيلا دقيقا وواضحا .

واستعمل الباحثون معامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، والوزن المئوي وسائل إحصائية لمعالجة البيانات فتوصلوا الى النتائج الآتية :

١- إن عدد الموضوعات التي اخطأ فيها طلبة العام الدراسي ١٩٨٣/١٩٨٤ بلغت (٢٨) موضوعا نحويا ، في حين اخطأ طلبة العام الدراسي ١٩٨٤/١٩٨٥ في (٢٦) موضوعا نحويا .

٢- أن أخطاء طالبات العام الدراسي ١٩٨٣/١٩٨٤ اكثر من أخطاء طلاب العام الدراسي نفسه ، إذ أن متوسط أخطاء الطالبات بلغ (٣٩٣ ، ٢٣) في حين كان متوسط أخطاء الطلاب (٣١٤ ، ٣٣)

٣- إن أخطاء طلاب العام الدراسي ١٩٨٤/١٩٨٥ اكثر من أخطاء طالبات العام الدراسي نفسه لكن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية .

٤- إن أخطاء طلبة العام الدراسي ١٩٨٣/١٩٨٤ اكثر من أخطاء طلبة العام الدراسي ١٩٨٤/١٩٨٥ لكن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية .

توصل الباحثون الى ان مستوى طلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية بكلية التربية في جامعة بغداد الذين سيدرسون مادة اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية منخفض في مادة النحو إذ انهم يقعون في أخطاء نحوية قد لا يقع فيها حتى طلبة المرحلة الثانوية ، لذا فانهم ليسوا مؤهلين لتدريس مادة اللغة العربية .

(الدليمي واخرون ، ١٩٨٣)

٧- دراسة هلال ١٩٨٧ :

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى تعرف الأخطاء النحوية لدى طلبة الثالث الثانوي (العلمي والأدبي) في دولة البحرين ،ومعرفة أسبابها ومقترحات علاجها من وجهه نظر مدرسي اللغة العربية وموجهيها التربويين .

تكونت عينة الدراسة من (٤٤٨) طالبا وطالبة اختيروا عشوائيا من المدارس الثانوية في دولة البحرين بواقع (٢٧١) طالبا وطالبة من الفرع العلمي و(١٧٧) طالبا من الفرع الأدبي ،وتكونت عينة المدرسين والموجهين من (٦٢) فردا .

استخدم الباحث أداتين لبحثه:-

الأولى : اختبار تحصيلي موضوعي مكون من (٨٦) فقرة شملت فقراته الموضوعات النحوية المقررة للصف الثالث الثانوي وعددها (٢٩) موضوعا .

الثانية : استبانة مؤلفة من (٤٠) فقرة، بواقع (٢١) فقرة خاصة بأسباب أخطاء الطلبة النحوية ، و(١٩) فقرة خاصة بمقترحات علاجها .

استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون والنسبة المئوية والاختبار الزائي والوسط المرجح وسائل إحصائية .

خلص الباحث الى النتائج الآتية :_

١- أخطاء الطلبة في الموضوعات النحوية جميعها التي شملتها فقرات الاختبار
٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في نسبة الأخطاء النحوية بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي لمصلحة الفرع العلمي .
٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية بين الجنسين .

وكانت نتائج الاستبانة ما يأتي :

ان أسباب الأخطاء النحوية ترجع الى شيوع العامية بين المتكلمين وطغيانها على العربية الفصيحة بشكل عام وفي التدريس بشكل خاص ،فضلا عن قلة توجيه المدرسين لطلبتهم حين وقوعهم في الخطأ النحوي ، وتدني كفايات بعض مدرسي اللغة العربية ونفور الطلبة من قواعدها لشعورهم بجفافها.

(هلال ، ١٩٨٧)

٨- دراسة السامرائي ١٩٨٩ :

أجريت هذه الدراسة في العراق ورمت الى تعرف مستوى طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في قواعد اللغة العربية ومعرفة معوقات تحصيلها من وجهة نظر الطلبة والتدريسيين ، ومعرفة سبل تطوير تدريس قواعد اللغة العربية بما يحقق أهداف التدريس في هذه الأقسام.

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين هما :

الأولى : عينة الطلبة وعددهم (٢٣٠) طالبا وطالبة شكلوا نسبة ٥٠ % من مجتمع الطلبة الأصلي .

الأخرى : عينة التدريسيين وعددهم (١٣) تدريسيا ، مثلوا تدريسيي مادة النحو العربي جميعهم بعد استبعاد العينة الاستطلاعية .

واعتمد الباحث أداتين هما :

الأولى : اختبار تحصيلي موضوعي في قواعد اللغة العربية مكون من (٥٠) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد طبق على عينة الطلبة .

الأخرى : استبانتان قدمت إحداهما الى عينة التدريسيين ، وقدمت الأخرى الى عينة الطلبة .

واستعمل الباحث في اجراءات بحثه وتحليل نتائجه الوسائل الإحصائية الآتية : معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة الوسط المرجح ، والوزن المئوي ، وتوصل الى ان متوسط الطلبة (عينة البحث) كان ضعيفا ، اذ بلغ متوسط التحصيل (٩٥ ، ٤٩) درجة وهو اقل من درجة النجاح الصغرى (٥٠ %) ، واقل بكثير من المستوى المطلوب (جيد) الذي حددته لجنة من المتخصصين في اللغة العربية وهذا المستوى يتقارب مع تقويم الطلبة أنفسهم لمستواهم في قواعد اللغة العربية ومع تقويم التدريسيين لهم .

حدد الباحث معوقات تحصيل الطلبة في النحو بمجالات ثلاثة : الكتاب النحوي ، ومجال التدريسيين ، ومجال الطلبة .

(السامرائي ، ١٩٨٩)

٩- دراسة الجبوري ١٩٩٥ :

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى تحديد الأخطاء الإعرابية التي يقع فيها طلبة أقسام اللغة العربية في الموضوعات المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الإعدادية ، والتدريبات الكفيلة بعلاجها .

تكونت عينة البحث من (١٦٩) طالبا وطالبة بواقع (٦٣) طالبا ، و (١٠٦) طالبة ، ولتحقيق هدف الدراسة اعد الباحث اختبارا تحصيليا موضوعيا في الإعراب مكونا من اربع مجالات ضمت (٨٠) فقرة .

واستعمل الباحث معادلة (كيودر - ريتشاردسون / ٢٠) والاختبار التائي وسائل إحصائية في تعامله مع نتائج بحثه . ومن خلال تطبيق الاختبار توصل الباحث الى ان الطلبة اخطأوا في إعراب الموضوعات النحوية كلها البالغة (٣٢) موضوعا ، ولرفع كفايات الطلبة ومهاراتهم في الإعراب اعد الباحث عددا من التدريبات لكل موضوع على حدة ، وللموضوعات كلها بشكل عام .

(الجبوري ، ١٩٩٥١ - ٦٥)

دراسات أجنبية :

١- دراسة ستنسترم (Stinstrom , 1975)

أجريت الدراسة في السويد في جامعة (لوند) ، ورمت الى تعرف الأخطاء النحوية في كتابات المعلمين والمتدربين .

تكونت الدراسة من (٤٢) معلما متدربا أذ طلب من كل متدرب في العينة كتابة مختصرة في اللغة الإنكليزية ، احدهما لكتاب من كتب القراءة ، أو سماع شريط التسجيل ثم تلخيصها ، وجعل ذلك التلخيص اختبارا للمتدرب في الفهم بعدما صحح الباحث الملخصات وحدد الأخطاء النحوية التي وقع فيها أفراد العينة ثم طلب الباحث من مواطن إنكليزي تقويم الأخطاء .

استنتج الباحث إن أخطاء عينة الدراسة كانت في الموضوعات الآتية :

العبارة الاسمية ، والعبارة الفعلية ، وحروف الجر ، والتطابق ، والضمائر ، وترتيب الكلمات وربط العبارات ، والصفات ، والظروف ، والتكملة ، والإعداد ومعظم الأخطاء كانت في العبارات الفعلية ، والعبارات الاسمية وحروف الجر والتطابق .

(stinstrm , 1975 ,)

٢- دراسة ويسدروب (١٩٨٤) (Wesdrop)

أجريت الدراسة في هولندا ، ورمت الى منهج القواعد من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما القواعد التي ينبغي ان يتضمنها المنهج ؟ وما الوقت الذي ينبغي ان يخصص لتدريسها ؟

٢. ما نسبة تحقيق مادة القواعد لاهداف تدريسها الحالية ؟

٣. ما أهم الأهداف الأساسية لتدريس مادة القواعد ؟

استخدم الباحث الاستبيان أداة لدراسته وطبق على عينة البحث التي شملت (١٢٠٧) من المدرسين والمدرسات الذين يدرسون المادة في ستة أنواع من المدارس (ابتدائية ومهنية متقدمة وثانوية عامة ذات أربع سنوات وثانوية عامة ذات خمس سنوات وثانوية تعد الطالب للدراسة الجامعية ذات ست سنوات) اختيرت المدارس بالأسلوب العشوائي واستخدمت النسبة المئوية وسيلة إحصائية لتحليل بيانات الدراسة توصلت الدراسة الى ما يأتي :

١- أولت عينة البحث مادة القواعد أهمية كبيرة واعطت نسبة أعلى من الاهتمام قياسا للجوانب الاخرى المتعلقة بتدريس اللغة الأم وان الوقت الممنوح لتدريس هذه المادة كثير.

٢- أشارت عينة البحث بنسبة عالية الى تحقيق المادة لاهداف تدريسها الحالية وهذا يدل بنحو عام على ان المعرفة المستخلصة في مادة القواعد الصرفية قد أسهمت في تغيير واقع المهارات اللغوية عند الطلبة .

٣- حددت عينة البحث مقدار الوقت الذي ينبغي ان يخصص أسبوعيا لتدريس مادة القواعد في كل موسم وحددت سبعة أهداف نسبة لتدريسها .

(wesdrop , 1984)

ثانيا / دراسات في بناء البرامج :

دراسات عربية :

١- دراسة مزاحم ١٩٨٨ :

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى تعرف واقع برنامج تدريب المدرسين بالمراسلة، من خلال دراسة ميدانية، بغية التوصل الى إعداد أنموذج مقترح لبرنامج تدريب المدرسين غير المؤهلين مهنيا .

وشملت عينة البحث (٣٠٠) متدرب من الاختصاصات المختلفة ، و (٥٠) مسؤولا في المجال التربوي ، وتتراوح وظائفهم بين مدير عام ، وأستاذ جامعي ، وخبير ، واختصاصي تربوي ، وكانت مؤهلاتهم في حدود الماجستير، والدكتوراه ، آما خدمتهم في المجال التربوي فكانت من (١٨) سنة الى (٢٨) سنة .

واستعمل الباحث المقابلة، والاستبانة أداتين لجمع البيانات ، وتضمنت الاستبانة عشرة مجالات رئيسة خصصت على النحو الآتي :

الأول : لأهداف البرنامج التدريبي .

الثاني : لموضوعات البرنامج التدريبي ومحتوياته .

الثالث : لطرائق التدريب وأساليبه .

الرابع : للزمان والمكان ، أي مكان التدريب وزمانه .

الخامس : لاختيار المحاضرين .

السادس : لدور المحاضر (المدرب) ، والمتدرب في تقويم البرنامج .

السابع : لحوافز تشجيع المتدربين .

الثامن : لتقويم المتدربين .

التاسع : لتقويم البرنامج التدريبي .

العاشر : للمشكلات التي واجهت المتدربين والمحاضرين .

وقد صمم الباحث الاستبانة من خلال دراسة استطلاعية طبقها على (١٥٠) متدربا و (٢٥) مسؤولا في التدريب ، وقد تحقق الباحث من صدق اداة البحث وثباتها .

ولمعالجة البيانات من الناحية الإحصائية ، استخدم الباحث النسب المئوية ، ومعامل ارتباط بيرسون ، والوسيط ، ومربع كاي ، وتوصل الى نتائج عديدة منها:

١- فيما يخص المجال الأول : إن أهداف البرنامج التدريبي تضمنت أهدافا معرفية ، وأهدافا وجدانية ، وأهدافا نفسية حركية .

٢- فيما يخص المجال الثاني : موضوعات البرنامج التدريبي تضمنت الأولوية التي اشتملت على فلسفة التربية ، وعلم النفس التربوي ، والمناهج وطرائق التدريس ، والقياس والتقويم ، والثقافة القومية ، والتقنيات التربوية الأولوية الثانية التي اشتملت على موضوعات علم نفس النمو (المراهقة) ، والتطبيق العملي ، ومبادئ البحث التربوي .

٣- فيما يخص المجال الثالث : فقد كانت المحاضرات من الأساليب التدريبية التي تهدف الى زيادة المعرفة والمعلومات ، وتلتها بالترتيب المناقشات ، أما الأساليب التي تهدف الى تنمية القدرات والمهارات فهي الدروس التطبيقية ، وتليها الزيارات الميدانية .

٤- فيما يخص المجال الرابع : الذي يتحدد فيه الزمان والمكان فقد كانت مدة البرنامج أربعة اشهر ونصف ، والمكان هو معهد التدريب والتطوير التربوي في بغداد .

٥- فيما يخص المجال الخامس : اختيار المحاضرين فقد حظي الأستاذ الجامعي بالترتيب الأول بين المحاضرين والمدربين ويليه بالترتيب الخبراء في مجال التدريب .

٦- فيما يخص المجال السادس : اثر المحاضر والمتدرب في تقويم البرنامج فقد أظهرت النتائج في الفقرات المقترحة جميعا اتجاها سلبيا .

٧- فيما يخص المجال السابع : الذي شمل حوافز تشجيع المدرسين للاشتراك في البرنامج التدريبي فقد أظهرت النتائج ان المكافآت لها اثر فعال في تشجيع المتدربين على مواصلة التدريب .

٨-فيما يخص المجال الثامن : الذي يتحدث عن تقويم المتدربين فقد أظهرت النتائج ان اكثر الأساليب استعمالا في رأي المستجيبين كان الاختبارات ، ثم المناقشات خلال المحاضرة .

٩ -فيما يخص المجال التاسع : فكان يتضمن تقويم البرنامج التدريبي ، وقد أظهرت النتائج ان التقويم بعد انتهاء التدريب مباشرة حصل على أعلى نسبة مئوية من المستجيبين ، وتلاه بالترتيب التقويم في أثناء التدريب .

١٠-فيما يخص المجال العاشر : الذي تناول المشكلات التي واجهت المتدربين والمحاضرين في أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي الموسوم بـ (مشروع تدريب المدرسين بالمراسلة) فقد تجسدت فيه هذه المشكلات : الأهداف غير واضحة ، والموضوعات يغلب فيها الجانب النظري على الجانب العملي ، والاقتصار على أسلوب تدريبي واحد ، واستعمال طرائق تدريسية غير فعالة ، والوقت غير مناسب ، والمدة غير كافية .

وقد توصل الباحث الى أنموذج لبناء برنامج لتدريب المدرسين غير المؤهلين تربويا (مهنيا) معتمدا في خطوات بحثه على تحديد حاجات المتدرب ثم تحديد أهداف البرنامج التدريبي ، ثم اختيار المحتوى للبرنامج التدريبي .

(مزاحم ، ١٩٨٨)

٢- دراسة العيساوي ١٩٩٤ :

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى ما يأتي :

١- تحديد الأخطاء الكتابية الشائعة لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها .

٢- بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أخطائهم الكتابية الشائعة .

وكانت حدود البحث معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كلية الآداب / الجامعة المستنصرية ، والدفاتر الامتحانية لثماني سنوات دراسية ابتداءً من عام

١٩٨٥ / ١٩٨٦ ، وانتهاءً بعام ١٩٩٢ / ١٩٩٣ ، وحددت الدراسة بالأخطاء الكتابية الشائعة فقط .

وتمثل مجتمع البحث بالدفاتر الاختبارية للطلبة الأجانب في السنوات (المبتدأ ، والمتوسط ، والمتقدم) في الدراسة الصباحية ، وكان عددها (١٧٥) دفتراً موزعة على ثماني سنوات دراسية مضت ، وتمثلت أداة البحث بقائمة الأخطاء ، وبنيت

هذه الأداة على إجراءات ابتدأت بمقابلة التدريسيين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، والاطلاع على عينة من الدفاتر الاختبارية بلغ مجموعها (٨) دفاتر بواقع دفتر واحد لكل سنة دراسية ، ومراجعة العديد من الأدبيات التي اهتمت بموضوع الأخطاء الشائعة وتحليلها في كتابات غير الناطقين باللغة العربية ، والاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع البحث .

ولتحليل النتائج استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

١- مربع كاي لمعرفة الدلالة الإحصائية لصدق فقرات قائمة تصنيف الأخطاء .
٢- معادلة (كوبر) لتحديد نسبة الاتفاق المئوي لغرض معرفة ثبات فحص الدفاتر الاختبارية .

وقد تناول الباحث إطارا نظريا تحدث فيه عن المدارس اللغوية الحديثة وتعليم اللغات الأجنبية ، وطرائق تعلمها ، وتجربة العرب في تعليم لغتهم لغيرهم ، وخلصت الدراسة الى ما يأتي :

١- ان عدد أنماط الأخطاء التي يشيع وقوع الطلبة غير الناطقين بالعربية فيها (١٧) نمطا من اصل (٤٥) نمطا كتابيا منها (٨) إملائية من اصل (١٧) نمطا إملائيا ، و (٨) تركيبية من اصل (٤٥) نمطا تركيبيا ، و (١) دلالي من اصل (٣) أنماط دلالية .

بناء برنامج علاجي تضمن موضوعات وتدريبات صاغها الباحث في ضوء الأخطاء الكتابية الشائعة التي أظهرتها نتائج البحث .

(العيساوي ، ١٩٩٤)

٣- دراسة الزبيدي ١٩٩٦ :

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس ، وذلك من خلال :

أ- تقدير الحاجات التدريبية للمتدربين من طرائق التدريس .

ب- تصميم برنامج تدريبي في ضوء تلك الحاجات .

ج- تنظيم محتوى متكامل للبرنامج .

قسم الباحث القطر الى مناطق جغرافية ثلاث (الشمال ، الوسط ، الجنوب)

واختار مديرية تربية واحدة من الشمال ، وأخرى من الجنوب ، وثلاث مديريات من محافظات الوسط .

وشملت عينة البحث (٣٦٥) مدرسا ومدرسة اختارها الباحث بالطريقة العشوائية وتكونت العينة الاستطلاعية من (٤٧) فردا من أساتذة الجامعات والمشرفين والمدرسين ، واستعمل الاستبانة والمقابلة أداتين لجمع بيانات البحث، إذ تكونت الاستبانة من (٧٠) فقرة توزعت على تسعة مجالات هي :

١- مجال أهداف البرنامج التدريبي .
٢- مجال موضوعات البرنامج .
٣- مجال الحوافز .
٤- مجال توقيت البرنامج .
٥- مجال الأساليب التدريسية .
٦- مجال أساليب التقويم .
٧- مجال مساهمة المتدرب في إنجاح البرنامج .
٨- مجال الوسائل المعينة .
٩- مجال المحاضرين (المدربين) في البرنامج .

وبعد ان تثبت الباحث من صدق أداة البحث وثباتها ، ومن اكتمالها بالصيغة النهائية ، بدأ بتطبيقها على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .

وفي معالجة البيانات من الناحية الإحصائية استعمل الباحث الوسط الحسابي، والوسط المرجح ، والوزن المئوي ، وتوصل الى نتائج عديدة منها :

١- ان البرنامج التدريبي لكي يحقق زيادة خبرات مدرس اللغة العربية ومهاراته يجب ان توضع له أهداف محددة ، وهذه الأهداف تتعلق بتنمية خبرات المتدرب وقدراته التدريسية على وفق فروع اللغة العربية أو وحدتها أو تكاملها وتعليمها وظيفيا .

٢- ضرورة الإفادة من حملة الشهادات التخصصية ، وأساتذة الجامعات بوصفهم محاضرين في الدورات التدريبية .

٣- أشارت عينة البحث الى أنها تعد الاختبارات التحريرية والشفوية ، ومتابعة حضور المتدرب للبرنامج وسائل تقويمية جيدة للمتدربين .

(الزبيدي ، ١٩٩٦)

٤- دراسة النعيمي ١٩٩٩ :

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى بناء برنامج لمادة اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص لطلبة كليات التربية في ضوء الحاجات التدريسية ، وذلك من خلال :

١- تقويم مفردات اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص الحالية .

٢- تقدير حاجات الطلبة في مادة اللغة العربية .

٣- بناء برنامج لمادة اللغة العربية لأقسام غير الاختصاص لطلبة كليات التربية في ضوء الحاجات التدريسية .

٤- تنظيم محتوى كامل بمفردات البرنامج بما يتناسب واهداف البرنامج .

شملت عينة البحث التدريسيين الذين يدرسون مادة اللغة العربية في أقسام كليات التربية في جامعة بغداد – ابن رشد ، والتربية للبنات ، والجامعة المستنصرية للعام الدراسي ١٩٩٧ / ١٩٩٨ ، وكان عددهم (٧٨) تدريسياً .

وان عينة المجتمع قد اشتملت على طلبة الصفوف الرابعة (المطبقين) في أقسام كليات التربية من غير الاختصاص للعام الدراسي ١٩٩٧ / ١٩٩٨ ، وبلغ مجموعهم (٢٥١٦) طالبا وطالبة موزعين على أقسام الكليات المختلفة ، وحددت الباحثة عينة البحث الاساس باختيار ١٠ % من المجتمع بالطريقة العشوائية .

ولغرض تقدير الحاجات التدريسية لطلبة أقسام غير الاختصاص ، وضمانا للدقة والموضوعية ، اعتمدت الباحثة الاستبانة المفتوحة الى جانب المقابلة . وقد وجهت الاستبانة الى أفراد عينة التدريسيين الاستطلاعية البالغ عددهم (٧٨) تدريسيا ، وبعد جمع المعلومات التي استخلصتها الباحثة من أداتي البحث (المقابلة والاستبانة المفتوحة) ، عمدت الى توحيد المعلومات الواردة وفرز ما كان متشابها ، ودمج بعض العبارات ، ومن ثم تطبيقها بحسب مجالاتها الآتية :

- في مجال النحو .
- في مجال اللغة والإملاء .
- في مجال النصوص الأدبية .
- في مجال التعبير .
- في مجال المطالعة .

وقد تحققت الباحثة من صدق أداة البحث وثباتها ، واستعملت في معالجة البيانات من الناحية الإحصائية معادلة مربع كاي ، والوسط المرجح ، ومعامل ارتباط بيرسون . ومن النتائج التي توصلت إليها ان أعلى نسبة مئوية لمجالات برنامج اللغة العربية العامة الخمسة كانت نسبة مجال (المطالعة) إذ بلغت ٧٠ % ، يليه مجال النمو ٦٩ % ، ومجال اللغة والإملاء ٦٤ % ، ومجال النصوص الأدبية ٦٣ % ، وحصل مجال التعبير على ٦٢ % .

وعلى أساس تلك النتائج بنت الباحثة برنامج مادة اللغة العربية العامة لأقسام غير الاختصاص .

(النعيمي ، ١٩٩٩)

٥- دراسة الشبّر ٢٠٠٠ :

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى بناء برنامج لتطوير تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة ، وذلك من خلال :

١- تقويم واقع التعبير في المرحلة المتوسطة .

٢- بناء برنامج مقترح لتطوير تدريس التعبير بالإفادة من الأدبيات ، والدراسات السابقة ، وما يقرّه المتخصصون ، وذوو الخبرة .

وقد بلغت عينة البحث (٢٣٥) مدرسة ، واختارت الباحثة العينة بنسبة ٢٥ % من المدارس ، وكان عددها (٥٩) مدرسة اختيارا عشوائيا ، إذ وضعت أسماء مدارس البنين في كيس وسحبت (١٦) مدرسة ، ومدارس البنات في كيس وسحبت (١٧) مدرسة بالطريقة نفسها ، وسحبت (١٣) مدرسة بنين من الرصافة الثانية ، و (١٣) مدرسة بنات .

أما الأداة التي استعملتها الباحثة فهي استمارة الملاحظة لتقويم واقع تدريس التعبير في المدارس المتوسطة ، التي بلغ عدد فقراتها (٥١) فقرة صنفتها في ستة مجالات هي :

١- التخطيط للدرس .

٢- طبيعة الموضوعات واختيارها .

٣- طريقة التدريس وأساليبه .

٤- الوسائل التعليمية .

٥- الأنشطة .

٦- التصحيح والتقويم .

وبعد إجراء الصدق والثبات للأداة عرضتها الباحثة على عدد من الأساتذة المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية ، والقياس والتقويم ، وعلم النفس . واستعملت الباحثة في معالجة البيانات عددا من الوسائل الإحصائية ومنها : معامل ارتباط بيرسون ، والوسط المرجح ، والوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والاختبار التائي .

وتوصلت الباحثة الى ما يأتي :

١- ان تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة لم ينل ما يستحقه من اهتمام .

٢- افتقار دروس التعبير للوسيلة التعليمية .

٣- ضعف استثمار دروس التعبير الاستثمار الأمثل .

٤- الوقت المقرر للتعبير لا يكفي لما يتطلبه تدريس هذه المادة .

(الشبّر ، ٢٠٠٠)

٦- دراسة الدليمي ٢٠٠١ :

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى بناء برنامج علاجي للمهارات النقدية لدى طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية .

واختار الباحث عينة بحثه البالغة (١٣٣) طالبا وطالبة بنسبة (٣٠ %) من مجتمع البحث ، واعد أداتين ، الأولى بطاقة ملاحظة ، والثانية اختبار لقياس المهارات النقدية طبقهما على عينة البحث بعد أن تثبت من صدقهما وثباتهما .

وتوصل الباحث الى أن هناك ضعفا في المهارات النقدية جميعها ، وفي ضوء النتائج بنى برنامجا علاجيا .

(الدليمي ، ٢٠٠١)

٧- دراسة درويش ٢٠٠٣ :

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس .

وبغية تحقيق هذا الهدف ، قسم الباحث الأردن على ثلاث مناطق جغرافية (الشمال ، الوسط ، والجنوب) واختار مديريتين تربويتين في كل من الشمال والوسط وواحدة من الجنوب بحيث كانت العينة الاستطلاعية (٣٦) فرداً من أساتذة الجامعات والمشرفين والمدرسين والمدرسات ، أما عينة البحث الأساسية فقد كانت (١٩٦) مدرساً ومدرسة اختارهم الباحث بالطريقة العشوائية .

واستعمل الباحث الاستبانة أداة لجمع بيانات بحثه بعد أن تثبت من صدقها وثباتها وتألفت من (٦٨) فقرة وتوزعت على تسعة مجالات هي :

مجال أهداف البرنامج التدريبي ، ومجال موضوعات البرنامج ، ومجال المدربين (المحاضرين) في البرنامج ، ومجال الوسائل التدريبية ومجال توقيت البرنامج ، ومجال

حوافز المتدربين ، ومجال أساليب تقويم المتدربين ، ومجال للدور الذي يمارسه المتدرب في إنجاح البرنامج ، ومجال الوسائل المعينة .

وبعد تطبيق أداته ، واستعماله للأدوات الإحصائية المناسبة أسفرت الدراسة عن نتائج عدة منها ضرورة اطلاع المتدربين على أهداف تدريس اللغة العربية وزيادة معارف المتدربين باستراتيجيات التدريس ، وتزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة لاستثمار النشاطات اللاصفية ، وتدريبهم على بناء الاختبارات اللغوية ، فضلاً عن زيادة معرفتهم بكيفية تدريس فروع اللغة العربية المختلفة .

وفضلت عينة البحث المشرفين وأساتذة الجامعات في تقديم المحاضرات في البرامج التدريبية .

(درويش ، ٢٠٠٣)

٨- دراسة العزاوي ٢٠٠٣ :

أجريت الدراسة في العراق ورمت الى بناء برنامج لمهارة الاستماع في ضوء الكفايات اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المشرفين التربويين ، واختارت الباحثة عشوائيا عينة من المشرفين التربويين بلغت (٨٤) مشرفاً . واعتمدت الباحثة الاستبانة اداة لبحثها مكونة من ست قوائم من الكفايات التعليمية اللازمة للاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، ثم عرضت الاستبانة النهائية على الخبراء المتخصصين المكونة من (٧٥) فقرة موزعة على ستة مجالات هي (التمييز الصوتي ، التركيب اللغوي ، والموضوعات التعليمية والقصة والإبداع الفني ، والموضوعات العامة) بعد ان تحققت من صدقها وثباتها .

واستعملت الباحثة (معامل ارتباط بيرسون – والوسط المرجح والوزن المئوي) وسائل إحصائية . وتوصلت الى النتائج الآتية :

١ – مهارة الاستماع من المهارات اللغوية الضرورية لتلاميذ المرحلة الابتدائية التي تتطلب كفايات عالية ومتنوعة وتقوم على التدريب المخطط علمياً وتربوياً .

٢ – ان الكفايات اللغوية لمهارة الاستماع التي توصلت إليها الباحثة تؤكد النهج التكاملي في تدريس اللغة العربية وحاجة المتعلم الى النمو اللغوي الشامل والمتوازن.

(العزاوي ، ٢٠٠٣)

دراسات أجنبية :

١- دراسة كندي Kenedy ١٩٧٣ :

يعتقد الباحث ان هذا البرنامج ينعكس في تحصيل المعلم واتجاهه ، وفي العلاقة بين التلاميذ ، وخبرات معالجة المواقف في أثناء الخدمة بما يخص القراءة .

تكونت عينة الدراسة من (١٦) معلما ، و (١٦) صفا مشتملة على تلاميذ الصفوف الرابعة، والخامسة، والسادسة، في مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية ، وأجريت الدراسة على عينتين ، العينة التجريبية وتتكون من (٨) معلمين ، والعينة الضابطة وتتكون من (٨) معلمات بشكل غير متحيز .

أكدت معالجة البرنامج للمجموعة التجريبية تدريس مادة القراءة في مجال المحتوى وتضمن برنامجه التدريبي أربع مهارات تدريبية هي :

١- مناقشات (سمنارات) .

٢- عقد مؤتمرات نصف شهرية .

٣- زيارات بين المعلمين .

٤- دروس تجريبية .

في حين تضمن برنامج التدريب في أثناء الخدمة للمجموعة الضابطة تلك المهارات الأساس نفسها باستثناء (الدروس التجريبية) .

لقد قيس تحصيل المعلم بمادة القراءة بوساطة اختبار (نلسون – وين) للقراءة الذي عدله (سمث والتو Walto) ليمكن استعماله لقياس اتجاهات المعلمين نحو تدريس مادة القراءة . أما تحصيل التلاميذ فقد قيس بوساطة اختبارات المهارات الأساس .

اجرى الباحث اختبارين لعينة بحثه – قبلي وبعدي – تضمن المفردات ، فهم القراءة ، وقراءة الخرائط ، والرسوم البيانية ، والجداول ، ومعرفة استعمال مواد المصادر ، وحاصل مهارات المادة ، وحصل على متوسط الدرجات لكل مجموعة .

وكان من اهم النتائج :

- تحسن في تحصيل القراءة المتمثلة بالنتائج المختلفة إحصائيا في المفردات ، والمفردات الموحدة ، والفهم ، ومعدل سرعة القراءة لدى معلمي المجموعة التجريبية بوصفها مخرجات نتيجة مشاركتهم في مناهج التدريب في أثناء الخدمة .
- حصول تأثيرات مقبولة في اتجاهات المعلمين نحو تدريس مهارات القراءة لدى معلمي المجموعة التجريبية .
- تحسن تحصيل وناتج ذي فرق إحصائي في الحقول الآتية : المفردات ، وحاصل مهارات الإنجاز العلمي لدى تلاميذ معلمي المجموعة التجريبية .

(Kenedy , 1972)

٢- دراسة اميلي Emily ١٩٧٤ :

رمت الدراسة الى تحديد العلاقة بين إنجاز المعلم المتدرب في مجال تحسين تدريس القراءة وتحصيل التلاميذ . وتكونت عينة الدراسة من (١٣) معلما متدربا من الذين تتوافر لديهم الخبرة التعليمية الجيدة ، إذ درّب هؤلاء على القراءة والأدب واللغة الشفهية واللغة المكتوبة واستعمال الوسائل التعليمية .

أما عينة التلاميذ فقد تكونت من (٣٠٠) تلميذاً من المرحلة الابتدائية من الصف الثاني الى الصف الخامس ، وقد تركزت جوانب التدريب في أثناء الخدمة في المجالات الآتية :

- سمات التنظيم الصفي .
- طرائق التدريس .
- الأنشطة الصفية .
- السلوك التدريبي .

استعمل الباحث قوائم الملاحظة ، إذ أجرى عملية تقويم نماذج سلوكية باستعمال نظام تحليل التفاعل ، وكذلك استعمل استفتاء التقرير الذاتي للمعلم لإيجاد الممارسات التي يوظفها المعلم في تعليم القراءة خلال السنة الدراسية .

ومن ابرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وجود ارتباط معنوي بدلالة إحصائية لكل من :

- متوسط درجات التحصيل باختبارات القراءة الفرعية ، واختبارات ايوا للمهارات الأساس عند مستوى دلالة ٠,٠١ .
- مجموعة التحصيل باختبارات كاليفورنيا التحصيلية عند مستوى دلالة ٠,٠٥.
- وجود ارتباط معنوي بدلالة إحصائية بين طرائق التدريس ومجموع التحصيل باختبارات كاليفورنيا التحصيلية عند مستوى ٠,٠٥ .
- متوسط درجات التحصيل المستخرج من قائمة فيلادلفيا للأحداث عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .
- وقد استنتج الباحث بعض الاستنتاجات منها :
- إن تحصيل تلاميذ المعلمين الذين ينظمون صفوفهم بطرائق تستند الى إطار نظري يكون أعلى من تحصيل تلاميذ المعلمين الذين لا ينظمون صفوفهم بتلك الطرائق .
- إن المعلمين الذين يستعملون طرائق تدريسية منظمة ويستعملون الملخصات والأسئلة ويسعون الى تحقيق أهداف سلوكية يكون تحصيل تلاميذهم لمهارات القراءة أعلى من تحصيل تلاميذ المعلمين الذين لا يستعملون تلك الأساليب .

(Emily , 1974)

٣- دراسة هاليك Halik ١٩٧٤ :

رمت الدراسة الى تعرّف اثر الجلسات التدريبية في أثناء الخدمة لمدة يومين الى أربعة أيام في مشاركة المعلمين ، وتحسسهم بحاجة التلاميذ في المجال الوجداني بعد اطلاعهم على الحاجات الوجدانية للتلاميذ ، وتدريبهم على الأسس اللازمة لإشباع تلك الحاجات ، إذ يتوقع الباحث من تلاميذ المعلمين المشاركين في التدريب أن يظهر تلاميذهم نموهم في التكيف الاجتماعي والشخصي وعدم حصول هذا النمو عند تلاميذ آخرين لم يشارك معلموهم في دورات تدريبية مماثلة .

وتكونت عينة البحث من (٢٨) مدرسة من المدارس الابتدائية ، قسّم المعلمون فيها على مجموعتين الأولى (تجريبية) ضمت (١٤) معلما اختيروا بطريقة عشوائية طبقية ، وتضمنت المجموعة الثانية (الضابطة) (١٤) معلما بالاختيار نفسه ، وقد

اختيرت كلتا المجموعتين من مقاطعة ولاية ميتشيغان الأمريكية للعام الدراسي ١٩٧٢ / ١٩٧٣ ، اختبر المعلمون في بداية الدورة وأعيد في نهايتها بوساطة استفتاء مفتوح للنهاية لتحديد مدى وعيهم بحاجات تلاميذهم الوجدانية وكيفية تلبيتهم لتلك الحاجات بحسب الأسبقية بالمقارنة مع المجالات الادراكية والحركية النفسية .

لقد أجرت الدراسة اختبارين للتلاميذ أحدهما قبلي ، والآخر بعدي بوساطة اختبار كاليفورنيا للشخصية لقياس التغيير في تكيفهم الاجتماعي والشخصي .

استعملت الدراسة اختبار تحليل التباين المتعدد وسيلة إحصائية لغرض اختبار معنوية فرضيات الدراسة . وتوصلت الى النتائج الآتية :

١- ان للمعلمين المشتركين في التدريب في أثناء الخدمة ناتجا ذا دلالة إحصائية فيما يخص وعيهم لحاجات تلاميذهم الوجدانية في الصفوف، مقسمة بعدد الحاجات الوجدانية التي دونوها هم أنفسهم ، وفي التركيب بحسب أسبقية تلك الحاجات .

٢- أما تلاميذ المعلمين المشتركين في الدورة ، فلم يظهروا أية نتيجة ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الصف موازنة مع اختبار كاليفورنيا للشخصية ، سواء أ كان مقياسا للتكيف الاجتماعي أم الشخصي في ازدياد الوعي بالحاجات الوجدانية وترتيبها بحسب الأسبقية في القسم الخاص بالمعلمين ، ويكون ذلك نتيجة مشاركتهم بالجلسات التدريبية في أثناء الخدمة .

(Halik, 1974)

مؤشرات من الدراسات السابقة :

سيحاول الباحث في هذا المبحث أن يوضح عددا من المؤشرات التي استنبطها من الدراسات السابقة في عدد من جوانبها ، وعلى النحو الآتي :

١- ان عملية بناء البرامج لم يكن مقتصرا على مادة دراسية معينة أو منهج معين بل شمل المواد الدراسية المختلفة بما فيها الإنسانية والعلمية .

٢- اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث البرامج المعدة ، ومن حيث المواد الدراسية التي استعملت فيها ، ومن حيث المراحل الدراسية ، فضلا عن تنوعها في أماكن الإجراء فقد توزعت في عدد من الدول العربية والأجنبية .

٣- اختلفت الدراسات السابقة في أعداد عيناتها فمنها ما كانت ذات عينات صغيرة وأخرى كبيرة ، ويرجع السبب في ذلك على ما يعتقد الباحث الى طبيعة البحوث وأهدافها التي تصبو الى تحقيقها .

٤- اختلفت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت إليها تبعا لظروف العينة ومكان الإجراء ، فضلا عن الإجراءات المستعملة والأدوات ، واختلاف العينات وطبيعتها .

٥- اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في المدة الزمنية التي استغرقتها التجربة ، ويعود ذلك على ما يعتقد الباحث على ما تتطلبه الدراسة من إجراءات ، وتحقيق أهداف وضعها الباحثون قبل البدء بتجاربهم .

٦- اتفقت غالبية الدراسات السابقة في الوسائل الإحصائية المستعملة

٧- اعتمدت بعض الدراسات السابقة مقاييس واختبارات واستبانات مختلفة بحسب الأهداف الموضوعة للدراسة .

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في الأمور الآتية :

١- الاطلاع على الاختبارات المستعملة في الدراسات السابقة .

٢- بناء الاختبار المستعمل في الدراسة الحالية .

٣- تحديد مجتمع البحث الحالي وعينته وأهدافه .

٤- تفسير نتائج البحث الحالي .

٥- بناء البرنامج العلاجي في البحث الحالي .

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

يعرض الباحث في هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها في بحثه الحالي ، وهي منهج البحث ، وتحديد مجتمعه ، واختيار عينته ، وخطوات بناء أداته المتمثلة بالاختبار .

أولا : منهج البحث :

لما كان البحث يهدف إلى بناء برنامج في ضوء الحصيلة المعرفية ، فان اختيار المنهج المناسب لتحقيق ذلك هو المنهج الوصفي ، إذ أن البحوث الوصفية تهدف إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة ، وجمع المعلومات والحقائق والملاحظات عنها ، وتقرير الحاجة مثلما توجد عليه في الواقع . وتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر في ضوء قيم ومعايير معينة، واقتراح الخطوات والأساليب التي يمكن ان تتبع للوصول إلى الصورة التي ينبغي ان تكون عليها الظاهرة . (جابر ، ١٩٩٦ ، ص ٤)

ثانيا : مجتمع البحث :

لما كان هدف البحث بناء برنامج علاجي في ضوء الحصيلة المعرفية النحوية لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٢ ، فان الباحث حدد مجتمع بحثه بأقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق البالغ عددها (١٩) كلية ، ومن بين هذه الكليات اختار الباحث (٦) كليات بصورة قصدية موزعة على أنحاء العراق ليسحب منها عينة البحث الحالي . والجدول (١) يوضح ذلك .

الجدول (١)
مجتمع البحث

ت	اسم الجامعة	الكلية
١	بغداد	التربية / ابن رشد
٣	بغداد	التربية / بنات
٣	المستنصرية	التربية
٤	الانبار	التربية
٥	الانبار	التربية / بنات
٦	تكريت	التربية
٧	تكريت	التربية / بنات
٨	تكريت	التربية / سامراء
٩	الكوفة	التربية
١٠	الكوفة	التربية / بنات
١١	بابل	التربية
١٢	كربلاء	التربية
١٣	ديالى	التربية
١٤	الموصل	التربية
١٥	السليمانية	التربية
١٦	واسط	التربية
١٧	القادسية	التربية
١٨	ذي قار	التربية

١٩	البصرة	التربية

ثانيا : عينة البحث :

١- عينة الكليات :

اختار الباحث عينة البحث الأساسية من طلبة أقسام اللغة العربية / المرحلة الرابعة في ست كليات من كليات التربية في العراق . والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

أعداد الطلبة في الكليات المختارة

ت	الجامعة	الكلية	عدد طلبة المرحلة الرابعة		
			طلاب	طالبات	المجموع
١	بغداد	التربية / ابن رشد	٧٧	٩٨	١٧٥
٢	المستنصرية	التربية	٦٦	١٠٦	١٧٢
٣	ديالى	التربية	٥٦	٨٦	١٤٢
٤	واسط	التربية	٩٥	١١٨	٢١٣
٥	الموصل	التربية	٦٨	٧٠	١٣٨
٦	البصرة	التربية	٤٦	٧٥	١٢١
المجموع			٤٠٨	٥٥٣	٩٦١

ب- عينة الطلبة :

حدد الباحث نسبة (٢٥ %) من أعداد الطلبة في الكليات المختارة ، بوصفها عينة رئيسة سحبت من المجتمع الأصلي للبحث ، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة البحث (٢٤٠) طالبا وطالبة ، اذ اختار (٤٠) طالبا وطالبة عشوائيا من كل كلية بواقع (٢٠) طالبا ، و (٢٠) طالبة . والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)
عينة البحث

ت	الجامعة	الكلية	عدد أفراد العينة		
			طلاب	طالبات	المجموع
١	بغداد	التربية / ابن رشد	٢٠	٢٠	٤٠
٢	المستنصرية	التربية	٢٠	٢٠	٤٠
٣	ديالى	التربية	٢٠	٢٠	٤٠
٤	واسط	التربية	٢٠	٢٠	٤٠
٥	الموصل	التربية	٢٠	٢٠	٤٠
٦	البصرة	التربية	٢٠	٢٠	٤٠
المجموع			**١٢٠**	**١٢٠**	**٢٤٠**

رابعا : أداة البحث :

لغرض تعرف الحصيلة النحوية المعرفية لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية ، ولعدم توافر أداة يمكن الاعتماد عليها لتحقيق هذا الغرض اعد الباحث اختبارا تحصيليا . وقد اتبع في بناء الاختبار الخطوات الآتية :

١- تحديد المحتوى (المادة العلمية النحوية) الذي يشمله الاختبار :

تحدد البحث الحالي بالموضوعات النحوية التي يدرسها طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في السنوات الأربع ، وهي موضحة في الجدول (٤) .

الجدول (٤)

الموضوعات التي شملها الاختبار

ت	الموضوع	السنة التي يُدرس فيها	ت	الموضوع	السنة التي يُدرس فيها
١	الكلام وما يتالف منه	**الأولى**	٣٤	المفعول المطلق	**الثانية**
٢	علامات الاسم	**الأولى**	٣٥	المفعول له	**الثانية**
٣	علامات الفعل	**الأولى**	٣٦	المفعول فيه	**الثانية**
٤	المعرب والمبني	**الأولى**	٣٧	المفعول معه	**الثانية**
٥	البناء في الأسماء	**الأولى**	٣٨	الاستثناء	**الثانية**
٦	البناء في الأفعال	**الأولى**	٣٩	الحال	**الثانية**
٧	إعراب الأسماء الخمسة	**الأولى**	٤٠	التمييز	**الثانية**
٨	إعراب المثنى والملحق به	**الأولى**	٤١	حروف الجر	**الثالثة**
٩	إعراب جمع المذكر السالم والملحق به	**الأولى**	٤٢	الإضافة	**الثالثة**
١٠	إعراب الممنوع من الصرف	**الأولى**	٤٣	الإضافة إلى ياء المتكلم	**الثالثة**
١١	إعراب الأفعال الخمسة	**الأولى**	٤٤	إعمال المصدر واسمه	**الثالثة**
١٢	إعراب المعتل من الأسماء	**الأولى**	٤٥	اسم الفاعل	**الثالثة**
١٣	إعراب المعتل من الأفعال	**الأولى**	٤٦	اسم المفعول	**الثالثة**
١٤	النكرة والمعرفة	**الأولى**	٤٧	التعجب	**الثالثة**
١٥	الضمائر	**الأولى**	٤٨	نعم وبئس	**الثالثة**
١٦	العلم	**الأولى**	٤٩	النعت	**الثالثة**
١٧	اسم الإشارة	**الأولى**	٥٠	التوكيد	**الثالثة**
١٨	الاسم الموصول	**الأولى**	٥١	عطف البيان	**الثالثة**
١٩	المعرف بأداة التعريف	**الأولى**	٥٢	البدل	**الثالثة**
٢٠	المبتدأ والخبر	**الأولى**	٥٣	النداء	**الرابعة**
٢١	مسوغات الابتداء بالنكرة	**الأولى**	٥٤	الاختصاص	**الرابعة**
٢٢	تقديم الخبر وتأخيره	**الأولى**	٥٥	الإغراء والتحذير	**الرابعة**
٢٣	حذف المبتدأ والخبر	**الأولى**	٥٦	أسماء الأفعال	**الرابعة**
٢٤	النواسخ	**الأولى**	٥٧	الاسم الذي لا ينصرف	**الرابعة**
٢٥	كان وأخواتها	**الأولى**	٥٨	إعراب الفعل المضارع –رفعه ونصبه–	**الرابعة**
٢٦	المشبهات بليس	**الأولى**	٥٩	جزم الفعل المضارع	**الرابعة**
٢٧	أفعال المقاربة	**الأولى**	٦٠	أدوات الشرط الجازمة	**الرابعة**
٢٨	ان وأخواتها	**الثانية**	٦١	لو – لولا – لوما	**الرابعة**
٢٩	لا النافية للجنس	**الثانية**	٦٢	العدد	**الرابعة**
٣٠	ظن وأخواتها	**الثانية**	٦٣	الجملة وأقسامها	**الرابعة**
٣١	الفاعل	**الثانية**	٦٤	الجملة التي لها محل من الإعراب	**الرابعة**
٣٢	نائب الفاعل	**الثانية**	٦٥	الجملة التي لا محل لها من الإعراب	**الرابعة**

٣٣	المفعول به	الثانية			

٢- صياغة فقرات الاختبار :

لقد اعتمد الباحث عند صياغة فقرات الاختبار التحصيلي الفقرات الموضوعية لما تمتاز به من موضوعية في التصحيح ، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنان إذا وضعت بشكل جيد فهي تتصف بثبات وصدق عاليين ، فضلا عن الشمولية ، وتعليم الطلبة الدقة في اختيار الإجابة . (الظاهر ، ١٩٩٩ ، ص ٩١)

وصاغ الباحث (٦٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد (الملحق ١) التي توصف بأنها شائعة الاستعمال ، وتفوق الأنواع الأخرى الموضوعية صدقا وثباتا ، (سعادة ، ١٩٨٤ ، ص ١٦٢) فضلا عن سهولة تحليل نتائجها إحصائيا ، وقدرتها على الحد من اثر الحدس والتخمين . (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٨)

صدق الاختبار :

يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ، ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما اعد لاجل قياسه ، (العساف ، ١٩٨٩ ، ص ٤٢٩) وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعده الباحث عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس ، وفي العلوم التربوية والنفسية (الملحق ٢) بعد أن وضح لهم معنى كل اختبار واعطاء أمثلة توضيحية له . وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات ، وأعيدت صياغة بعضها الآخر ، وحذفت ثلاث فقرات صاغ الباحث غيرها وعرضها على الخبراء مرة أخرى لتنال موافقتهم فوافقوا عليها .

٣- تعليمات الاختبار :

وضع الباحث تعليمات عامة للاختبار ككل مع مثال توضيحي . فضلا عن تعليمات التصحيح ، إذ حدد الدرجة الكلية بعدد الفقرات الكلي وهو (٦٥) .

١- التجربة الاستطلاعية :

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة على الاختبار ، ووضوح مواقفه وفقراته ، وكشف الغامض منها ، طبقه الباحث على عينة من طلبة الصف الرابع من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (٢٠) طالبا وطالبة من كلية التربية / الجامعة المستنصرية ، فاتضح ان المواقف والفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطلبة ، وان وسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (٦٠) دقيقة .

٢- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة ، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا أو الصعبة جدا أو غير المميزة ، واستبعاد غير الصالح منها.(Scannell , 1975 , p: 211) لذلك طبق الباحث الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (٨٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الرابع في كلية التربية / ابن رشد ، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ثم أُختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧ %) بوصفها افضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها . وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

- مستوى صعوبة الفقرات :

يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة (عودة ، ١٩٩٣ ، ص ٢٨٩) ، وبعد ان حسب الباحث معامل ثبات كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (٣١، ٠) و (٦٨، ٠)، ويرى (ايبل) ان الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معدل صعوبتها بين (٢٠، ٠) و (٨٠، ٠) . (Bloom , 1971 , p: 66)

وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة . والجدول (٥) يوضح ذلك.

الجدول (٥)

معاملات صعوبة فقرات الاختبار

ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة
١	٠,٣٨	٢٣	٠,٥٨	٤٥	٠,٤٤
٢	٠,٥٢	٢٤	٠,٤٦	٤٦	٠,٥٦
٣	٠,٤٧	٢٥	٠,٥٢	٤٧	٠,٤١
٤	٠,٣٤	٢٦	٠,٥٥	٤٨	٠,٤٤
٥	٠,٣٢	٢٧	٠,٤٥	٤٩	٠,٤٤
٦	٠,٥٠	٢٨	٠,٥٠	٥٠	٠,٣٧
٧	٠,٤٠	٢٩	٠,٤٤	٥١	٠,٤١
٨	٠,٤٨	٣٠	٠,٥٣	٥٢	٠,٤٨
٩	٠,٥٥	٣١	٠,٥٥	٥٣	٠,٥٢
١٠	٠,٣٥	٣٢	٠,٥٢	٥٤	٠,٥٢
١١	٠,٤٠	٣٣	٠,٤٣	٥٥	٠,٥٢
١٢	٠,٦٨	٣٤	٠,٤٤	٥٦	٠,٤٤
١٣	٠,٤٩	٣٥	٠,٣٥	٥٧	٠,٣٧
١٤	٠,٤٠	٣٦	٠,٥١	٥٨	٠,٤٠
١٥	٠,٥٥	٣٧	٠,٣٣	٥٩	٠,٤٨
١٦	٠,٥٠	٣٨	٠,٤٢	٦٠	٠,٤١
١٧	٠,٤٤	٣٩	٠,٤٠	٦١	٠,٤١
١٨	٠,٥٥	٤٠	٠,٣٨	٦٢	٠,٤٨
١٩	٠,٤٢	٤١	٠,٥٥	٦٣	٠,٤٨
٢٠	٠,٣٥	٤٢	٠,٤١	٦٤	٠,٣٧
٢١	٠,٣١	٤٣	٠,٦٢	٦٥	٠,٥٢
٢٢	٠,٣٥	٤٤			

- قوة تمييز الفقرات :

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الاختبار ، والفقرة الجيدة هي ما تخدم هذا الغرض (احمد ، ١٩٦٠ ، ص ٣٣٩) وبعد ان حسب الباحث القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح

بين(٠,٣٣) و(٠,٦٣)والأدبيات تشير إلى ان الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (٢٠ %) يستحسن حذفها أو تعديلها .(امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص ١٠٠) لذا أبقى الباحث على الفقرات جميعها دون حذف أو تعديل ، والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦) القوة التمييزية لفقرات الاختبار

ت	القوة التمييزية	ت	القوة التمييزية	ت	القوة التمييزية
١	٠,٤٠	٢٣	٠,٤٨	٤٥	٠,٤٤
٢	٠,٥٥	٢٤	٠,٥٥	٤٦	٠,٦٠
٣	٠,٤٥	٢٥	٠,٣٨	٤٧	٠,٣٨
٤	٠,٣٨	٢٦	٠,٤٤	٤٨	٠,٤٢
٥	٠,٤١	٢٧	٠,٤٠	٤٩	٠,٥٥
٦	٠,٤٠	٢٨	٠,٣٣	٥٠	٠,٤٨
٧	٠,٣٨	٢٩	٠,٤٣	٥١	٠,٤٠
٨	٠,٣٨	٣٠	٠,٦١	٥٢	٠,٤٥
٩	٠,٦٠	٣١	٠,٤٨	٥٣	٠,٥٥
١٠	٠,٤٥	٣٢	٠,٤١	٥٤	٠,٥٦
١١	٠,٦٢	٣٣	٠,٥٩	٥٥	٠,٥٨
١٢	٠,٤٤	٣٤	٠,٤١	٥٦	٠,٥٥
١٣	٠,٦٢	٣٥	٠,٦٢	٥٧	٠,٦٣
١٤	٠,٥٥	٣٦	٠,٥٤	٥٨	٠,٤٥
١٥	٠,٥٠	٣٧	٠,٦١	٥٩	٠,٤٠
١٦	٠,٤٨	٣٨	٠,٤٦	٦٠	٠,٤٢
١٧	٠,٥٥	٣٩	٠,٥٧	٦١	٠,٥٥
١٨	٠,٣٨	٤٠	٠,٣٥	٦٢	٠,٥٠
١٩	٠,٤٤	٤١	٠,٥٠	٦٣	٠,٤٥
٢٠	٠,٤٠	٤٢	٠,٤٨	٦٤	٠,٥٥
٢١	٠,٥٥	٤٣	٠,٤٨	٦٥	٠,٥٥
٢٢	٠,٥٥	٤٤	٠,٣٥		

- فعالية البدائل الخاطئة :

عندما يكون الاختبار من الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة ، وعدم الاتكال على الصدفة . (امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص ١٠١)

والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عددا من طلبة المجموعة الدنيا اكبر من طلبة المجموعة العليا ، وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه ، ويكون البديل اكثر فعالية

كلما ازدادت قيمته في السالب . (عودة ،١٩٩٣، ص١٢٥) وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة لذلك ، ظهر لديه ان البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول من الاختبار التحصيلي البعدي قد جذبت إليها عددا من طلبة المجموعة الدنيا اكبر من طلبة المجموعة العليا ، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها دون حذف أو تعديل . والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار

ت	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث	ت	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث	ت	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
١	-١٦	-١٠	-١٣	٢٣	-١٠	-٤	-١٠	٤٥	-١٣	-١١	-١٠
٢	-٣٠	-١٦	-١٠	٢٤	-١٣	-١٦	-٣	٤٦	-١٦	-١٠	-٣٠
٣	-١٦	-٢٦	-٤	٢٥	-٢	-١١	-٣٤	٤٧	-١٦	-٢٦	-٤
٤	-٣٤	-١٦	-١٠	٢٦	-١١	-٤	-٢٣	٤٨	-١٦	-١٠	-١٣
٥	-٢٣	-١٦	-١	٢٧	-١٣	-١١	-١٠	٤٩	-٣٠	-١٦	-١٠
٦	-١٣	-٢	-٢	٢٨	-٢٣	-١٦	-١	٥٠	-٣٤	-١٦	-١٠
٧	-٢	-١٣	-١١	٢٩	-١٣	-٢	-٢	٥١	-٢٣	-١٦	-١
٨	-٤	-٣	-١٠	٣٠	-٢	-١٣	-١١	٥٢	-١٣	-٢	-٢
٩	-١٣	-١١	-١٠	٣١	-٤	-٣	-١٠	٥٣	-٢	-١٣	-١١
١٠	-١٦	-١٠	-٣٠	٣٢	-٢٣	١٦	-١٠	٥٤	-٤	-٣	-١٠
١١	-١٦	-٢٦	-٤	٣٣	-١٦	-٢٦	-٤	٥٥	-٣	-١١	-١٠
١٢	-١٦	-١٠	-١٣	٣٤	-١٦	-١٠	-١٣	٥٦	-١٠	-٤	-١٠
١٣	-٣٠	-١٦	-١٠	٣٥	-٣٠	-١٦	-١٠	٥٧	-١٣	-١٦	-٣
١٤	-١٣	-٢	-٢	٣٦	-٣٤	-١٦	-١٠	٥٨	-٢	-١١	-٣٤
١٥	-٢	-١٣	-١١	٣٧	-٤	-٣	-١٠	٥٩	-١١	-٤	-٢٣
١٦	-٤	-٣	-١٠	٣٨	-١٣	-١١	-١٠	٦٠	-١٣	-١١	-١٠
١٧	-٢٣	-١٦	-١	٣٩	-١٦	-١٠	-٣٠	٦١	-١٦	-١٠	-٣٠
١٨	-١٣	-٢	-٢	٤٠	-٣٤	-١٦	-١٠	٦٢	-١٦	-٢٦	-٤

١٩	٢-	١٣-	١١-	٤١	٢٣-	١٦-	١-	٦٣	١٦-	١٠-	١٣-
٢٠	٤-	٣-	١٠-	٤٢	١٦-	١٠-	١٣-	٦٤	٣٠-	١٦-	١٠-
٢١	١٣-	١١-	١٠-	٤٣	٣٠-	١٦-	١٠-	٦٥	٣٤-	١٦-	١٠-
٢٢	٣-	١١-	١٠-	٤٤	١٦-	٢٦-	٤-				

٥- ثبات الاختبار :

يقصد بثبات الاختبار التوصل إلى النتائج نفسها عند إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها ، وفي حدود زمن يتراوح من أسبوع الى أسبوعين ، إذ أن قلة المدة قد تتيح فرصة للتذكر وطولها قد يتيح فرصة لنمو الأفراد ومن ثم يتغير أداؤهم . (داود ، ١٩٩٠ ، ص ١٢٢)

واختار الباحث طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات الاختبار ، إذ اعتمدت درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها ، وبعد أسبوعين أعاد تطبيق الاختبار على العينة نفسها ، وبعد تصحيح الإجابات ، ووضع الدرجات واستعمال معادلة ارتباط بيرسون (Bearson) بلغ معامل الثبات (٧٩ %) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى مثل هذا الاختبار .

٣- الصورة النهائية للاختبار :

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته ، اصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (٦٥) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد . (الملحق ٣)

تطبيق الاختبار :

طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة البحث في المدة الواقعة بين ٢٠٠٣/٥/٢٥ ، و ٢٠٠٣/٦/١٥ . واستغرق تطبيق الاختبار هذا الوقت بسبب التباعد بين أفراد العينة وتوزيعهم على عدد من محافظات القطر ، مما تطلب من الباحث التنقل لاجل تطبيق الاختبار على العينة بنفسه .

الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه :

١-اختبار (كا٢) مربع كاي :

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة دلالات الفروق بين الموافقين وغير الموافقين على فقرات الاختبار

$$كا^{٢} = \frac{(ن - ق)^{٢}}{ق}$$

إذ تمثل :

ن : التكرار الملاحظ.

ق: التكرار المتوقع . (البياتي، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٣)

٣-معامل ارتباط بيرسون (Pearson):-

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار :

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}][ن \text{ مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}]}}$$

إذ تمثل:-

ن: عدد أفراد العينة.

س: قيم المتغير الأول.

ص: قيم المتغير الثاني . (البياتي، ١٩٧٧، ص ١٨٣)

٤- معامل الصعوبة:

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار :

$$\text{ص} = \frac{(\text{ن} - \text{ن ع}) + (\text{ن} - \text{ن د})}{٢\ \text{ن}}$$

إذ تمثل:

(ن – ن ع): عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

(ن – ن د): عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

٢ن: عدد الطلبة في المجموعتين . (الظاهر، ١٩٩٩، ص ٧٧)

٥- معامل قوة التمييز:-

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار :

$$\text{معامل التمييز} = \frac{(\text{ن ص ع}) + (\text{ن ص د})}{\text{ن}}$$

إذ تمثل:-

(ن ص ع): عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

(ن ص د): عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

ن: عدد طلبة إحدى المجموعتين . (الظاهر، ١٩٩٩، ص ٧٩-٨٠)

٦- فعالية البدائل غير الصحيحة :

استعملت هذه الوسيلة لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي .

$$\text{فعالية البديل} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

اذ تمثل :

ن ع م = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة العليا .

ن ع د = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا .

ن = عدد طلبة إحدى المجموعتين .

(الظاهر ، ١٩٩٩ ، ص ٩١)

٧- معادلة سبيرمان – براون :

$$\text{ر ث ث} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{١+ ر}}$$

اذ ان :

ر ث ث = معامل الثبات الكلي للاختبار

ر= معامل الثبات النصفي للاختبار

(عودة ، ١٩٩٤ ، ص ٨٣)

الفصل الخامس

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصل إليها بعد تطبيقه الاختبار التحصيلي على طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية / كليات التربية (عينة البحث) ، ومن ثمَّ تفسير هذه النتائج .

بعد تطبيق الاختبار على عينة البحث ، صحح الباحث إجابات الطلبة ووضع الدرجات ، ورتبها من أدنى تكرار الى أعلى تكرار ، وهي على ما موضحة في الجدول (٨) .

الجدول (٨)

تكرارات الأخطاء النحوية التي وقع بها الطلبة (عينة البحث) مرتبة تنازليا

ت	الموضوع	التكرار	النسبة المئوية
١	جزم الفعل المضارع	١٤٨	%٦١,٦٧
٢	لا النافية للجنس	١٤٢	%٥٩,١٦
٣	أفعال المقاربة	١٣٧	%٥٧,٠٨
٤	الاسم الموصول	١٣٥	%٥٦,٢٥
٥	أدوات الشرط الجازمة	١٣١	%٥٤,٥٨
٦	الإغراء والتحذير	١٢٨	%٥٣,٣٣
٧	ظنَّ وأخواتها	١٢٨	%٥٣,٣٣
٨	الاختصاص	١٢٧	%٥٢,٩١
٩	الضمائر	١٢٣	%٥١,٢٥
١٠	كان وأخواتها	١٢٢	%٥٠,٨٣
١١	البناء في الأسماء	١٢٢	%٥٠,٨٣
١٢	المشبهات بليس	١٢٢	%٥٠,٨٣
١٣	العدد	١٢٠	%٥٠
١٤	نائب الفاعل	١١٧	%٤٨,٧٥
١٥	إعمال المصدر واسمه	١١٣	%٤٧,٠٨
١٦	مسوغات الابتداء بالنكرة	١١٢	%٤٦,٦٦

١٧	النعت	١١٠	%٤٥,٨٣
١٨	أسماء الأفعال	١٠٨	%٤٥
١٩	لو–لولا–لوما	١٠٧	%٤٤,٥٨
٢٠	الجملة التي لا محل لها من الإعراب	١٠٣	%٤٢,٩١
٢١	الكلام وما يتالف منه	١٠٣	%٤٢,٩١
٢٢	علامات الاسم	١٠٣	%٤٢,٩١
٢٣	حذف المبتدأ والخبر	١٠٢	%٤٢,٥
٢٤	المعرب والمبني	١٠١	%٤٢,٠٨
٢٥	المفعول المطلق	٩٨	%٤٠,٨٣
٢٦	البناء في الأفعال	٩٣	%٣٨,٧٥
٢٧	البدل	٩١	%٣٧,٩١
٢٨	إعراب المثنى والملحق به	٩٠	%٣٧,٥
٢٩	المفعول فيه	٨٧	%٣٦,٢٥
٣٠	إعراب الممنوع من الصرف	٨٦	%٣٥,٨٣
٣١	عطف البيان	٨٣	%٣٤,٥٨
٣٢	إعراب المعتل من الأسماء	٨٢	%٣٤,١٦
٣٣	المعرف بأداة التعريف	٨٠	%٣٣,٣٣
٣٤	النكرة والمعرفة	٧٥	%٣١,٢٥
٣٥	تقديم الخبر وتأخيره	٧٥	%٣١,٥
٣٦	اسم الإشارة	٧٥	%٣١,٢٥
٣٧	النداء	٧٥	%٣١,٢٥
٣٨	إعراب المعتل من الأفعال	٧٣	%٣٠,٤١
٣٩	المبتدأ والخبر	٧٢	%٣٠
٤٠	المفعول معه	٧٠	%٢٩,١٦

٤١	العلم	٧٠	%٢٩,١٦
٤٢	علامات الفعل	٦٨	%٢٨,٣٣
٤٣	الجملة التي لها محل من الإعراب	٦٦	%٢٧,٥
٤٤	الإضافة الى ياء المتكلم	٦٥	%٢٧,٠٨
٤٥	أعراب الأفعال الخمسة	٦٤	%٢٦,٦٦
٤٦	إعراب الأسماء الخمسة	٦٣	%٢٦,٢٥
٤٧	ان وأخواتها	٦٣	%٢٦,٢٥
٤٨	نعم وبئس	٦١	%٢٥,٥٤
٤٩	إعراب الفعل المضارع – رفعه ونصبه –	٥٩	%٢٤,٥٨
٥٠	اسم المفعول	٥٧	%٢٣,٧٥
٥١	التمييز	٥٦	%٢٣,٣٣
٥٢	المفعول به	٥٤	%٢٢,٥
٥٣	الاستثناء	٥٤	%٢٢,٥
٥٤	الجملة وأقسامها	٥٤	%٢٢,٥
٥٥	إعراب جمع المذكر السالم والملحق به	٥٣	%٢٢,٠٨
٥٦	التوكيد	٥٢	%٢١,٦٦
٥٧	الاسم الذي لا ينصرف	٥٠	%٢٠,٨٣
٥٨	الحال	٥٠	%٢٠,٨٣
٥٩	المفعول له	٥٠	%٢٠,٨٣
٦٠	حروف الجر	٤٢	%١٧,٥
٦١	الإضافة	٣٨	%١٥,٨٣
٦٢	النواسخ	٣٧	%١٥,٤١
٦٣	التعجب	٣٥	%١٤,٥٨
٦٤	اسم الفاعل	٣٤	%١٤,١٦

٦٥	الفاعل	٣٠	%١٢,٥

ويتضـح مـن الجـدول أعـلاه ان الطلبـة (عينـة البحـث) قـد اخطـأوا فـي الموضوعات النحوية جميعها ، وقد انحصرت نسب الأخطاء المئوية بين أعلى نسبة (٦١,٦٧ %) فـي موضـوع جـزم الفعـل المضـارع ، وأدنـى نسـبة (١٢,٥) فـي موضوع الفاعل .

وسيختار الباحث (١٦) موضوعا من الموضوعات التي حصلت على أعلى التكرارات وأعلى النسب المئوية من اجل بناء البرنامج التدريبي ، لأنها تمثل الربع الأعلى في تكرارات الأخطاء النحوية التي وقع بها طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية .

تفسير النتائج :

من خلال النتائج التي توصل إليها الباحث ، يستطيع أن يرد ذلك إلى واحد أو اكثر من الأسباب الآتية :

١- اعتماد الطلبة في دراستهم للقواعد النحوية على الحفظ والاستظهار من دون فهم القاعدة النحوية ، مما يؤدي الى نسيانها بمجرد الانتهاء من الاختبار .

٢- كثرة الموضوعات النحوية التي تتعدد الآراء فيها ، مما يشتت انتباه الطلبة وفهمهم ، ويجعلهم حائرين أمام هذه الآراء المتعددة .

٣- غالبية الطلبة يعدون النحو غاية بحد ذاته لا وسيلة لتقويم الكلام وفهمه .

٤- قلة أو انعدام التدريبات والتطبيقات التي تكفل فهم القواعد النحوية وترسيخها في أذهان الطلبة لان من المعروف ان كثرة المران تساعد الطلبة على الفهم واستبقاء المعلومات مدة أطول .

الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث ، فانه يضع الاستنتاجات الآتية :

١- إن طلبة أقسام اللغة العربية لم يكونوا بالمستوى المطلوب في الإلمام بالقواعد النحوية الأساسية .

٢- إن طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية يقعون في أخطاء نحوية كثيرة .

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث ، والاستنتاجات التي وضعها ، فانه يوصي بالآتي :

١- الاهتمام بالتطبيقات والتدريبات النحوية ، واعتمادها أساسا في التدريس لأنها تسهم كثيرا في ترسيخ المادة النحوية في أذهان الطلبة .

٢- ضرورة تصويب التدريسيين أخطاء الطلبة النحوية فور وقوعهم فيها .

٣- الاقتصار على ما هو ضروري من آراء النحويين في المسألة الواحدة ذات الخلاف ،وترك التعليلات التي تثقل النحو.

٤- توعية الطلبة أن النحو وسيلة لتقويم الكلام وضبطه وليس غاية في حد ذاته .وضرورة ربط القواعد النحوية بالمعنى .

٥- قبول الطلبة في أقسام اللغة العربية في ضوء رغباتهم .

المقترحات :

اعتمادا على النتائج والاستنتاجات ، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :

١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في كليات الآداب .

٢- دراسة تعرف أخطاء التدريسيين النحوية وعلاقتها بالأخطاء النحوية لطلبتهم .

الفصل السادس

البرنامج المقترح

مقدمة :

مـن أساسـيات التخطـيط للبـرامج وبنائهـا لأي مـنهج دراســي ينبغـي المـرور بمجموعة مراحل هي :

١- تشخيص الحاجات .

٢- تحديد الأهداف .

٣- اختيار محتوى البرنامج .

٤- تنظيم الخبرات التعليمية لهذا البرنامج .

٥- تحديد استراتيجيات التعلم المناسبة .

٦- تحديد أساليب التقويم المناسبة .

(اللقاني ، وابو ستيته ، ١٩٨٩ ، ص ٦٥)

وقد تعددت البرامج وتنوعت بحسب الغاية التي يسعى المربون الى تحقيقها ، فظهرت البرامج الإرشادية ، والبرامج التدريبية ، وبرامج العلاج النفسي ، وغيرها من أنواع البرامج .

والباحث في البحث الحالي استعمل مصطلح (البرنامج العلاجي) مجازيا ، لان العلاج في معناه العام يستعمل لعلاج الأمراض ، وما يصيب الجسد من علل أو أوجاع . وان استعمال العلاج في البحث الحالي هو لسد الخلل الحاصل في الحصيلة المعرفية النحوية لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية .

الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية :

ونعني بها ما يتحقق بتدريس اللغة العربية مع المواد الأخرى ، وتشمل الغايات التي يبعث على تحقيقها ،التوجيه الوطني والقومي والسياسي للأمة العربية واعداد المواطن الصالح ، وهي :

١- غرس روح الاعتزاز باللغة العربية في نفوس الناشئة ، بوصفها عنصرا رئيسا من عناصر تكوين شخصية الإنسان العربي ، واهم روابط القومية العربية .

٢- غرس الخصال العربية الأصيلة في نفوس الناشئة ،كالشجاعة والكرم والصدق والأمانة .

٣- تزويد الطلبة بالوعي الاجتماعي ليدركوا الروابط الإنسانية والأهداف التي تنشدها الدولة لرفع مستوى معيشة أفرادها ، وتحقيق العدالة الاجتماعية لهم .

٤- تنمية قدرات الطلبة على إدراك نواحي الجمال فيما تقع عليه أعينهم وتدركه حواسهم .

٥- تنمية خبرات الطلبة وقدراتهم وتمكينهم من تنظيم أفكارهم عند بحث موضوع أو مسألة عامة أو خاصة .

الأهداف الخاصة :

نعني بها تلك الخصال والخبرات اللغوية التي تأتي نتيجة تدريس اللغة العربية بما يحقق للطلبة بشكل عام النمو اللغوي في عاداتهم ومهاراتهم وقدراتهم وغير ذلك من نواحي النمو الأخرى المرتبطة بفروع اللغة العربية وهي :

١- تمكين الطلبة من نطق ألفاظ اللغة العربية وتراكيبها وأساليبها نطقا صحيحا .

٢- تزويد الطلبة بثروة لغوية من الألفاظ والصيغ والمفاهيم تعينهم على التعبير .

٣- تمكين الطلبة من القراءة وتنمية قدراتهم القرائية ، مع فهم صحيح للمقروء .

٤- تعويد الطلبة حسن الاستماع والإصغاء لما يسمعون وفهمه فهما صحيحا .

٥- تمكينهم من فن التذوق لأنواع التعبيرات الأدبية في الشعر والنثر ليدركوا النواحي الجمالية في أساليب الكلام ومعانيه .

٦- تنمية قدراتهم على الأداء التمثيلي للمعنى فيما يقرؤون من موضوعات أو يتلقونه من خطب أو يتلونه من قرآن كريم أو ينشدونه من شعر .

٧- تنمية قدرات الطلبة ومهارتهم الإملائية والخطية وتمكينهم من الكتابة الصحيحة بخط واضح مع تطبيق علامات الترقيم .
٨- تمكينهم من التعبير السليم الواضح عن أفكارهم .
٩- زيادة قدرة الطلبة على البحث واستخدام المراجع .
١٠- الاتصال بالتراث الأدبي في صوره المختلفة بما يلائم مجتمعنا العربي الإسلامي .

الأهداف العامة لتدريس النحو العربي :

١- صون السنة الطلبة من الوقوع بالخطأ وتقويمها من الاعوجاج وجعلها طليقة سليمة .
٢- تنمية الثروة اللغوية ، وصقل الأذواق الأدبية من خلال وقوفهم على دراسة الشواهد والأساليب الجديدة والتراكيب الصحيحة .
٣- تنمي في نفوس الطلبة الدقة في الملاحظة .
٤- تدريب الطلبة على التفكير المتواصل المنظم .
٥- تعينهم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهانهم .
٦- تساعدهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة .
٧- تطلعهم على أوضاع اللغة وصيغها .

الأهداف الخاصة لتدريس النحو العربي

دراسة النحو ما هي إلا وسيلة تؤدي الى سلامة التعبير تحدثاً وكتابة ومن أهداف تدريسها الخاصة ما يأتي :

١- أن يتمكن الطلبة من ان يتكلموا ويكتبوا ويقرؤوا بلغة سليمة من غير عناء او تكلف .
٢- أن يتمكن الطلبة من تمييز الخطأ من الصواب ومعرفة أسبابه للعمل على تجنبه في كلامهم .

٣- أن يتمكن الطلبة من معرفة مواقع الكلمات من حيث الاعراب ، وهذا يساعدهم على فهم المعنى .

٤- أن يكتسب الطلبة مادة لغوية تعلمهم أصول الاشتقاق والتصريف.

٥- أن يتدرب الطلبة على الموازنة بين الخطأ والصواب .

٦- أن يعرف الطلبة أساليب الكلام العربي وأنماطه .

مفردات البرنامج :

حدد الباحث البرنامج العلاجي في البحث الحالي بستة عشر موضوعا ، وهي على ما موضحة في الجدول (٩)

الجدول (٩)

الموضوعات التي اختارها الباحث من اجل بناء البرنامج

ت	الموضوع
١	جزم الفعل المضارع
٢	لا النافية للجنس
٣	أفعال المقاربة
٤	الاسم الموصول
٥	أدوات الشرط الجازمة
٦	الإغراء والتحذير
٧	ظنَّ وأخواتها
٨	الاختصاص
٩	الضمائر
١٠	كان وأخواتها
١١	البناء في الأسماء
١٢	المشبهات بليس
١٣	العدد
١٤	نائب الفاعل
١٥	إعمال المصدر واسمه
١٦	مسوغات الابتداء بالنكرة

مكان البرنامج :

يقترح الباحث أن يكون مكان البرنامج في قاعة (ابن رشد) في كلية التربية / ابن رشد ، أو قاعة الاحتفالات في الجامعة المستنصرية ، لانهما قاعتان كبيرتان وتستوعبان أعدادا كبيرة من الطلبة .

مدة البرنامج :

في ضوء الساعات التدريسية التي تفرضها موضوعات البرنامج العلاجي وتنفيذه فإنها تحتاج الى (١٦) أسبوعا بواقع (٤) ساعات أسبوعيا .

المدربون أو التدريسيون :

يقترح الباحث ان يتولى مهمة التدريس أو التدريب تدريسيو مادة النحو العربي ، وتدريسيو من قسم العلوم التربوية والنفسية (طرائق تدريس اللغة العربية) للاستعانة بهم في إيضاح طريقة التدريس الملائمة .

الطرائق التدريسية :

يقترح الباحث تقديم الدرس (النظري) بأي طريقة مناسبة للعرض ، إذ ان لكل موضوع أو مفردة من مفردات المنهج أو هدف طريقة خاصة في تحقيقه ، فيمكن استعمال طرائق التدريس القياسية ، والاستقرائية ، والنصية ، والتكاملية ، وتحليل الجملة ، وحل المشكلات ، وغير ذلك من الطرائق التدريسية المتنوعة .

الوسائل التعليمية :

يستند اختيار الوسيلة التعليمية الى طبيعة الموضوع ، إذ يمكن استعمال وسائل تعليمية متعددة منها :

١- السبورة ، والطباشير الملون والأبيض .

٢- جهاز العارض فوق الرأس .

النشاطات :

هناك نوعان من النشاطات يقترح الباحث أن يؤديها الطلبة وهما :

١- نشاطات فردية :

أ- يختار كل طالب أو طالبة بيتا شعريا ثم يحاول إعرابه على وفق ما تعلمه في البرنامج .

ب- يكلف كل طالب أو طالبة بكتابة بحثٍ في موضوع واحد من موضوعات البرنامج ، ويكون بمثابة بحث تخرج من دورة البرنامج العلاجي .

٢- نشاطات جماعية :

- إقامة مسابقات بين الطلبة بعد تقسيمهم على شكل مجموعات متناسقة ، بعد تحفيزهم وتشجيعهم على المشاركة فيها .

محتوى البرنامج :

جزم الفعل المضارع

أ–ما يجزم فعلا واحدا(لم ، لما ، لام الطلب ، لا الناهية) .

ب–أدوات الشرط الجازمة (إن ، مَنْ ، إذ ما ، ما ، متى ، أيّ ، اينما ، أين ، أيان ، أنى ، مهما) .

أ–ما يجزم فعلا واحداً

الحروف التي تجزم فعلا واحدا (لم ، لما ، لام الطلب ، لا الناهية) .

١–لم ، لمّا

الأمثلة :

أ ـ قال تعالى ((لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ * وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُواً أَحَدٌ)) (سورة الإخلاص :٣ – ٤) .

ب– حضر الطلاب الى حجرة الدراسة ولما يحضرِ الأستاذ .

إذا نظرنا الى الأمثلة السابقة وجدناها تشتمل على " لم ، ولما" وهما من الأدوات التي تجزم فعلا واحداً ، وقد جزمت لم الافعال يلد ، يولد ، يكن ، وعلام الجزم السكون ، وكذلك جزمت لمّا (يحضرْ) وقد كُسِر للالتقاء الساكنين .

٢–لا الطلبية ـ لام الطلب

الأمثلة :

(أ) قال تعالى ((يَا بُنَيَّ لا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ)) (سورة لقمان : من الآية ١٣) ،لا الناهية قد جزمت الفعل (تشركْ) وعلامة جزمه السكون .

(ب) قال تعالى ((رَبَّنَا وَلا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْراً كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا)) (سورة البقرة : من الآية ٢٨٦) لا : الناهية جاءت هنا للدعاء لانها من الادنى الى الاعلى وجزمت الفعل (تحملْ) وعلامة جزمه السكون .

فـلا الناهيـة او الطلبيـة يطلـب بهـا : " لا " الطلبيـة ويطلـب بهـا تـرك الفعـل فـان كان طلب الترك من الأعلى للأدنى فهو (النهي) كما في (الآية الأولى (أ) /١ وان كان طلب الترك من الأدنى الى الأعلى فهو دعاء كما في قوله (الآية (٢) .

ب- أدوات الشرط الجازمة (ما تجزم فعلين)

وتنقسم على قسمين :

الأول : حرف باتفاق وهي " انْ "

وحرف على الأصح " إذ ما "

والقسم الاخر : وهي اسماء باتفاق " من ، ما ، متى ، أيّ ، اينما ، اسم على الأصح ، مهما .

القسم الأول : ان ، إذ ما .

الأمثلة :

١- قـال تعـالى ((قُـلْ إِنْ تُخْفُـوا مَـا فِـي صُـدُورِكُمْ أَوْ تُبْـدُوهُ يَعْلَمْـهُ اللَّـهُ)) (سورة آل عمران : من الآية ٢٩) إن : حرف شرط جازم (وتخفوا) فعل مضارع مجزوم بحرف الشرط ،(إن) وعلامة جزمه حرف النون لانه من الافعال الخمسة ، والفعل (تبدوا) كذلك .

٢-قال الشاعر " وإنَّكَ إذْ مَا تأتِ مَا أنتَ آمِرٌ بِهِ تُلَفِ مَنْ إيَّاهُ تَأمُرُ آتِتا

إذا ما تاتِ .. تُلْفِ حيث جزم بإما فعلين اولهما تاتِ وهو فعل الشرط والاخر تُلْفِ وهو جواب جزاؤه .

نلاحظ في المثال الأول والمثال الثاني ان الحرفين (إن ، إذ مَا) جزما فعلين كمـا هـو واضـح ، وعملهمـا ربـط فعـل الشـرط بـالجواب وتسـمى صـلة شـرطية وتتكون من :

(أ) أداة الشرط .

(ب) جملة الشرط

(ج) جملة الجواب

القسم الثاني : مَنْ ، ما ، مهما ، ايان ، اينما ، حيثما ، أي ، أنى ، أين ، متى .

جميع هذه الأدوات تشترك في أنها " أسماء للشرط " ولكن معانيها مختلفة واليك الأمثلة :

١-(من) قال تعالى ((مَنْ يَعْمَلْ سُوءاً يُجْزَ بِهِ)) (سورة النساء : من الآية ١٢٣) من : اسم شرط جازم ، يعملْ : فعل مضارع مجزوم بالسكون (فعل الشرط) ، يُجْزَ : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف حرف العلة (فعل جواب الشرط)

٢- (ما) قال تعالى ((وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ اللَّهُ)) (سورة البقرة : من الآية ١٩٧)

٣-(مهما) قال تعالى ((وَقَالُوا مَهْمَا تَأْتِنَا بِهِ مِنْ آيَةٍ لِتَسْحَرَنَا بِهَا فَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ)) (سورة الأعراف : ١٣٢)

٤-(متى) قال الشاعر :

أنا ابْنُ جَلاَ وطلاعُ الثنايا مَتَى أضعِ العمامةَ تعرفوني

٥-(ايان) قال الشاعر :

ايَّانَ نُؤمِنْك تَأمَنْ غَيْرَنَا ، وإذا لَمْ تَدرِكِ الأمْنَ مِنَّا لَمْ تَزَلْ حَذِرا

٦-(اينما) قال تعالى

((أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِكْكُمُ الْمَوْتُ وَلَوْ كُنْتُمْ فِي بُرُوجٍ مُشَيَّدَةٍ)) (سورة النساء : من الآية ٧٨)

٧-(حيثما) حيثما تستقمْ يقدرْ لك النجاحُ .

٨-(أي) قال تعالى :

((أَيّاً مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى)) (سورة الإسراء : من الآية ١١٠)

تدعوا : فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف النون لانه من الافعال الخمسة (فعل الشرط) ، وجملة فله الاسماء الحسنى (جملة جواب الشرط).

ملاحظة :

أي - تكون بحسب ما تصاف إليه

أ - فتكون للعاقل في نحو :

أيُّ إنسانٍ تسلمْ سريرتُه يقدِّرْه الناس

ب - وتكون لغير العاقل !

أيُّ عملٍ تَقُمْ بِهِ أفعلْ مِثْلَهُ

ج- للزمان !

أيُّ لحظةٍ تقمْ أقم معك

د- للمكان :

أيُّ مدينةٍ تعملْ فيها اعملْ أنا أيضا فيها .

وأي فيما تقدم معربة ومضافة لاسم ظاهر وتعرب على حسب معناها فهي :

أ - مبتدأ لانها وقعت على ذات .

ب-مفعول مطلق ، لفعل الشرط لأنها وقعت على حدث .

ج-في محل نصب على الظرفية لأنها وقعت على زمان

د- في محل نصب على الظرفية لأنها وقعت على مكان .

٩- (أنى) قال الشاعر:

خَلِيليَّ أنَّى تَأتِيانِي - تَأتِيا أخاً غَيْرَ ما يُرْضِيُكُمَا لا يُحاوِلُ

اقتران جواب الشرط بالفاء

الأمثلة :

١-مَنْ يسعَ الى النجاحِ فسعْيهُ محمودٌ

٢-إن تذاكرْ دروسَكَ فقد يُحالفُكَ النجاحُ

٣-مَنْ أهملَ في عملِهِ فسوفَ يندمْ

بالنظر الى الأمثلة السابقة نجد جملا شرطية تتكون كل جملة من أداة الشرط وجملتين هما : جملتا الشرط والجواب ، وإذا بحثنا جملة الجواب وحدها

في كل مثال وحاولنا ان نجعلها تحل محل جملة الشرط فانه لا يمكننا ذلك ، لان الجواب في المثال (١) جملة اسمية وأداة الشرط لا تدخل على الجملة الاسمية ، لذلك يجب ان تقترن جملة الجواب بالفاء الرابطة بأداة الشرط وتنفي التفكك عن الأسلوب ، وذلك في قوله تعالى ((وَإِنْ يَمْسَسْكَ بِخَيْرٍ فَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ)) (سورة الأنعام : من الآية ١٧) ، وكذلك اذا كان الجواب جملة فعلية فعلها طلبي كما جاء في قوله تعالى ((قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ)) (سورة آل عمران : من الآية٣١) فاقترن (فاتبعوني) بالفاء لكونه طلبيا ، ولا تصلح الجملة لان تكون شرطاً ، أو فعلها بأحد كقوله تعالى ((إِنْ تَرَنِ أَنَا أَقَلَّ مِنْكَ مَالاً وَوَلَداً * فَعَسَى رَبِّي أَنْ يُؤْتِيَنِ خَيْراً مِنْ جَنَّتِكَ)) (سورة الكهف : من الآيتين ٣٩-٤٠)) . دخل الفاء على الفعل (فعسى) لكونه جامداً ، او يقترن الفعل (بقد او ما) كما في المثال .

أو اقترن بحرف تنفيس كقوله تعالى ((وَإِنْ خِفْتُمْ عَيْلَةً فَسَوْفَ يُغْنِيكُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ)) (سورة التوبة : من الآية ٢٨) .

أحكام خاصة بجملتي الشرط والجواب

كل أداة من أدوات القسم الثاني تقتضي فعلين أولهما فعل الشرط والثاني فعل الجواب أو الجزاء ويكونان بحسب الترتيب الآتي :

١-أن يكون الفعلان مضارعين فيعرفان لفظا بأداة الشرط كما في قوله تعالى ((وَإِنْ تَعُودُوا نَعُد)) (سورة الأنفال : من الآية ١٩) .

٢-أن يكون الفعلان ماضيين فيبنيان ويكونان في محل جزم كقوله تعالى ((وَإِنْ عُدْتُمْ عُدْنَا)) (سورة الإسراء : من الآية ٨) .

٣-أن يكون فعل الشرط ماضيا والجواب مضارعا كما في قوله تعالى ((مَنْ كَانَ يُرِيدُ حَرْثَ الْآخِرَةِ نَزِدْ لَهُ فِي حَرْثِه)) (سورة الشورى : من الآية ٢٠) .

٤-أن يكـون فعـل الشـرط مضـارعا مجزومـا والجـواب ماضـيا وهـذه الصـورة الأخيرة قليلة كما يتضح من نظام الترتيب السابق . كقوله (صلى الله عليه وآله وسلم) (مَنْ يَقَمْ ليلة القدرِ غُفِرَ لهُ مَا تقدمْ منْ ذنبهِ)

الضمير

وهو عند النحاة : ما وضع لتعين مسماه ، وهو ما يدل على متكلم أو مخاطب ، أو غائب .

فالأول مثل : أنا ، نحن ، التاء

والثاني مثل : أنتَ ، أنتِ ، أنتما ، انتم ، انتن

والثالث مثل : هو ، هي ، هما ، هم ، هن .

وقد يطلقون (ضمير الحضور) ليشمل : ضمير المتكلم والمخاطب ، وكأن صاحبه لابد أن يكون حاضرا زمن النطق به .

ينقسم الضمير على قسمين :

ا. الضمير البارز :

وهو نوعان : متصل ومنفصل :

١.المتصل وهو ما لا يبتدأ به ، ولا يقع بعد (إلا) في الاختيار : وذلك (كالتاء) في قولك : سمعت المحاضرة . (وألف الاثنين) في قولك : وزميلاي سمعا كذلك (الهاء) في قولك : قدرت أستاذي واحترمته . (والياء) في قولك : (عرضي نظيف) ومثل لها ابن مالك في الالفية بالياء في : ابني . والكاف من : أكرمك ، والياء والهاء من (سليه) فالياء ضمير المخاطبة في محل رفع ، والهاء ضمير الغائب في محل نصب .

فكل هذه الضمائر متصلة ، لانه لا يمكن أن يستقل واحد منها بنفسه ، ولا تقع بعد (إلا) في الاختيار ، وقد وقعت في الضرورة في قول الشاعر :

أعوذ برب العرش من فئة بغت على ، فما لي عوض إلاه ناصر

وقوله الآخر :

وما علينا إذا ما كنت جارتنا أن لا يجاورنا إلاكِ ديار

حيث وقع الضمير المتصل بعد (إلا) شذوذا . والقياس أن يقول : إلا إياه ، وإلا إياك .

أ.ما يختص بمحل الرفع فقط وهو خمسة ضمائر :

١- التاء مضمومة للمتكلم ومفتوحة للمخاطب ومكسورة للمخاطبة وأمثلتها لا تخفى عليك . سلمتُ على محمد ، سلمتَ الكتابَ ،سلمتِ الكتابَ

٢- ألف الاثنين : كقولك : المؤمنان صدقا وأمنا ، والمؤمنتان صدقتا وآمنتا .

٣- واو الجماعة كقولك : المقاتلون قاتلوا في سبيل الله بشجاعة .

٤- ونون النسوة كقولك : الطالبات يقمن برحلة ليلية .

٥- وياء المخاطبة : حافظي على صلاتك .

ب. ما هو مشترك بين محل النصب ومحل الجر وهو ثلاثة

١- ياء المتكلم مثل (ربي أكرمني) فالياء الأولى في محل جر بالإضافة والثانية في محل نصب مفعول به .

٢- وكاف المخاطبة مثل قوله تعالى ((مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ)) (سورة الضحى : من الآية ٣) فالكاف الأولى في محل نصب مفعول به والثانية في محل جر بالإضافة .

٣- وهاء الغائب كقوله تعالى ((قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ)) (سورة الكهف : من الآية ٣٧)

ج.ما هو مشترك بين محل الرفع والنصب ومحل الجر :

وذلك كقول الله تعالى ((رَبَّنَا إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِياً يُنَادِي لِلْإِيمَانِ أَنْ آمِنُوا بِرَبِّكُمْ فَآمَنَّا)) (سورة آل عمران : من الآية ١٩٣) .

(فَنَا) في - ربنا - في محل جر بالإضافة ، وفي (إننا) في محل نصب اسم (إن) ، وفي - سمعنا - في محل رفع لأنها فاعل .

٢.الضمير المنفصل :

تعريفه : وهو ما يصح أن يبدأ به الكلام ، أو يقع بعد الا في الاختيار .

وهو قسمان :

ا–ضمائر الرفع :

١– للمتكلم : أنا ـ للمتكلم وحده وهو الأصل ، ونحن ـ للمتكلم المعظم نفسه ، أو معه غيره وهو الفرع .

٢– للغائب : أنتَ ، وأنتِ للمخاطب ، وأنتما للمخاطبين أو المخاطبتين ، وانتم للمخاطبين ، وانتن للمخاطبات .

٣– للغائب : هو ، وهي للغائبة ، وهما للغائبين أو للغائبتين ، وهن للغائبات والأمثلة لا تخفى عليك ، ومجموع الضمائر المنفصلة المرفوعة اثنا عشر .

ب– ضمائر نصب

١– للمتكلم : إيّاي ـ للمتكلم وحده ، وإيانا ـ للمتكلم المشارك المعظم نفسه .

٢– للمخاطب : إيّاكَ – للمخاطب ، إيّاكِ ـ للمخاطبة ،إياكما – للمخاطبين أو المخاطبتين ، وإياكم للمخاطبين ـ وإياكنَ للمخاطبات .

٣– للغائب : إيّاه – وللغائبة ، إيّاها ـ للغائبة ، وإياهما ـ للغائبين أو الغائبتين ، وإياهم ـ للغائبين ، وإياهن ـ للغائبات والأمثلة على ذلك يسيرة لا تخفى عليك ومجموع الضمائر المنفصلة المنصوبة اثنا عشر .

ب. الضمير المستتر

وينقسم على قسمين :

١.واجب الاستتار ٢.جائز الاستتار

(ا) المستتر وجوبا :

وهو الذي لا يمكن ان يحل محله اسم ظاهر ، ولا ضمير منفصل . انظر الأمثلة الآتية :

١. اتق الله حيثما كنت .

٢. أطالع صحيفتي المفضلة الثامنة صباحا .

٣. ندافع عن بلادنا ونموت في سبيلها .

٤. عليك أن تعرف أنَّ الموت في سبيل الأوطان شهادة .

٥. أن يكون فاعلا للأفعال الماضية التي تفيد الاستثناء مثل : ما خلا ، ما عدا ، ما حاشا وليس ولا يكون تقول : حضر الطلاب ما خلا طالبا ، أو ما عدا واحدا ،أو ما حاشا واحدا أو لا يكون واحدا ، ففاعل هذه الأفعال ضمير مستتر وجوبا .

٦. ما احسن المروءة

٧. أف من النفاق (بمعنى أتضجر) وصه عن الحديث بمعنى (اسكت)

٨. المثقفون احسنُ خلقا .

٩. كفاحا وجهادا عن الوطن السليب .

يلاحظ على هذه الأمثلة ان الضمير يجب استتاره في المواقع الآتية :

في فعل أمر الواحد المذكر المخاطب كما في المثال (١)

والفعل المضارع المبدوء بهمزة المتكلم كما في المثال (٢)

والفعل المضارع المبدوء بالنون للمتكلم ومعه غيره أو المعظم نفسه .

والفعل المضارع المبدوء بناء خطاب الواحد المذكر كما في المثال (٤) - وافعال الاستثناء كالمثال (٥)

اسم الفعل المضارع ، واسم فعل الأمر كذلك في المثال (٧) وافعل التفضيل كالمثال (٨)

والمصدر النائب عن فعله كالمثال (٩)

فالضمير في هذه الأمثلة واجب الاستتار ، بمعنى انه لا يصح أن نضع مكانه اسما ظاهرا ولا ضميرا منفصلا فإذا قلت في المثال الأول : (اتق أنت الله) كان هذا الضمير البارز انت توكيد للضمير المستتر وجوباً ، وليس فاعلا للفعل الموجود

(ب) المستتر جوازا :

تعريفه : " وهو الذي يحل محله الاسم الظاهر ، أو الضمير المنفصل فإذا قلت مثلا : علي سافر - فيمكن ان يحل محل الضمير المستتر في سافر - اسم ظاهر فتقول : علي أخوه ، أو الضمير المنفصل مثل : علي سافر إلا هو .

ومن المواقع التي يستتر فيها الضمير جوازا

١. في كل فعل اسند إلى الغائب أو الغائبة كقولك : علي أطاع ربه ، وليلى تربي أولادها وتحافظ عليهم .
٢. اسم الفعل الماضي كقولك : هيهات الأمل إن لم يتوج بالعمل هيهات
٣. إذا كان مرفوعا لأحد المشتقات المحضة كاسم الفاعل ، واسم المفعول ، والصفة المشبهة : كقولك : علي شاعر – علي مكرم – علي كريم فالضمير المستتر جوازا في المثال الأول في محل رفع لانه فاعل ، وفي الثاني في محل رفع نائب الفاعل ، وفي الثالث في محل رفع فاعل .

اتصال الضمير وانفصاله :

الضمير المتصل أولى من الضمير المنفصل ، لان الأول يشير الى المراد منه مع الاختصار ، في صيغته فكان أولى منه وأحق به لذلك ، فمثلا لك أن تقول :

-حضرت حفلا في الكلية ، وهنأتك فيه بالجائزة .

ففي هذا المثال استعملت الضمير المتصل وهو التاء في (حضرتُ) والكاف في هنأتك - وهذان الضميران متصلان وهما مع ذلك أوضح وايسر من وضوح الضمير المنفصل ، وهنا لا يصح ان يأتى بهما منفصلين فلا تقول : حضر أنا . . . ولا تقول : هنأت إياك : لا مكان استعمال الضمير متصلا كما سبق وانما يستعمل الضمير المنفصل إذا لم يتأت استعمال الضمير المتصل ، وذلك

وجوب انفصال الضمير :

١. تقديم الضمير بسبب بلاغي كقوله تعالى ((إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ)) (سورة الفاتحة : الآية ٥) والسبب البلاغي هو تخصيص الله تعالى بالعبادة والاستعانة ولو قلت (نعبدك ونستعينك) فات هذا القصد ، أي نعدبك ونعبد غيركَ ونستعينكَ ونستعين بغيركَ .

٢. أن يقع الضمير مقصورا عليه بعد (إلا) كقوله تعالى ((أَمَرَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ)) (سورة يوسف : من الآية ٤٠) أو بـ (إنما) مثل قول الفرزدق :

أنا الذائدُ الحامي الذِّمارُ وانّما يدافعُ عن احْسابِهم أنا أو مِثلي

٣-ان يكون عامل الضمير محذوفا كقولك : إياك والوشاية، إياك منصوب بفعل محذوف تقديره (احذر و الأصل : أحذرك) فحذف الفعل ، وبقيت الكاف المتصلة ، وليس في استطاعتها أن تقوم بنفسها ، فحذفت وجئنا بالضمير المنفصل الذي يؤدي معناه وهو (إياك)

٤ .أن يفصل بين الضمير وعامله بمعمول آخر كقوله تعالى ((يُخْرِجُونَ الرَّسُولَ وَإِيَّاكُم)) (سورة الممتحنة : من الآية ١) .

٥ .أن يكون عامل الضمير معنويا كقولك : أنا ناجح ، أنا ذكي ، ذلك من الابتداء ، والابتداء عامل معنوي ، فلا يمكن أن يتصل الضمير به .

جواز الاتصال والانفصال :

النظام العام في اللغة العربية انه متى أمكن اتصال الضمير لايصح العدول عنه الى الانفصال ، ويستثنى من هذا القانون العام أمور يجوز فيها أن يؤتى بالضمير منفصلا مع إمكان أن نأتي به متصلا .

الأمر الأول : أن يكون الضمير ثاني ضميرين أولهما اعرف من الثاني وليس مرفوعا ، والعامل فيهما غير ناسخ للابتداء كقول صاحبك :

١. القلم أعطيته ، أو أعطيتك إياه ، والكتاب سألتنيه أو سألتني إياه .

٢. القلم أنا أعطيته ، أو أعطيتك إياه

٣. وقال تعالى ((وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا هُمْ فِي شِقَاقٍ فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللَّهُ)) (سورة البقرة : من الآية ١٣٧)

٤. وقال تعالى ((قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَآتَانِي رَحْمَةً مِنْ عِنْدِهِ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ)) (سورة هود : الآية ٢٨)

٥. وقال تعالى ((وَلا يَسْأَلْكُمْ أَمْوَالَكُمْ* إِنْ يَسْأَلْكُمُوهَا فَيُحْفِكُمْ تَبْخَلُوا)) (سورة محمد : من الآيتين ٣٦- ٣٧) .

٦. وقال الشاعر

لئن كان حبك لي كاذبا لقد كان حبك حقا يقينا

٧.وقال رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) : " إن الله حللكم إياهم . . . . "

يلاحظ على هذه الأمثلة السابقة إن المثال : (١) نصب الفعل مفعولين وهما ضميران اولهما اعرف من الثاني ، والقاعدة ان الضمير الغائب ولهذا صح في المفعول الثاني متصلا ومنفصلا ، سواء أكان العامل فعلا كما في الأمثلة رقم (١) أم اسما كما في الأمثلة رقم (٢) كما يلاحظ أيضا على الشواهد ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ انه اتى بالضمير متصلا فمثلا في الشاهد (٦) أتى الشاعر بالضمير وهو ضمير المخاطبة متصلا ، وذلك جائز ، ويستطيع الإنسان أن يأتي به منفصلا فيقول : " لقد كان حبكِ إيّاي "

الأمر الثاني : أن يكون الضمير ثاني ضميرين أولهما اعرف من الثاني وليس مرفوعا ، والعامل فيهما ناسخ للابتداء

انظر الأمثلة الآتية :

١. الوفيُ حسبتكَه أو حسبتُكَ إيّاهُ

٢. القاتل خِلْتَنِيهِ أو خلتَني إياهُ

٣. بُلِّغتُ صُنْعَ أمريْ بِرٍّ اخالُكَهُ إذ لم تزلْ لاكتِساب الحمد مبتدراً

٤. أخي حسبتُكَ إيّاهُ وقدْ مُلِئتْ أرجاءُ صدرِكَ بالأضغانِ والاحَنِ

ويلاحظ على هذه الأمثلة :

إن الفعل نصب مفعولين ضميرين أولهما اعرف من الثاني وليس مرفوعا والعامل فيهما ناسخ للابتداء وهي أفعال : حسب ، وخال ، ولهذا اصح أن يأتي المفعول الثاني متصلا ومنفصلا كما هو في الشاهد رقم (١) ، (٢) أما المثال الثالث فقد جاء بالضمير الثاني - وهو الهاء - متصلا ، وهو مفعول ثان لفعل ناسخ الابتداء وهو (إخال) والشاهد رقم (٤) جاء بالضمير الثاني وهو - إياه - منفصلا وهو المفعول الثاني لحسب ومعنى هذا انه لا خلاف في جواز الانفصال والاتصال في هذه الحالة كما رأيت من الشواهد والأمثلة .

ملاحظة :

كثـر خـلاف العلمـاء فـي الأمـرين الاول وهـو : اتصـال الضـمير أو انفصـاله فـي المسائل السابقة وقد فعلوا : إن كان الناصب للضمير فعلا أو اسما كما تقدم كما اختلفوا في الأرجح حين يكون الضمير منصوبا لكان أو إحدى أخواتها : الفصل أو الوصل - وارى أن بسط هذا الخلاف لا فائدة منه ولا خير فيه ، ولكننا أردنا أن نشير إليه فقط وهو موجود في المطولات .

ظنَّ وأخواتها

هذا هو القسم الثالث من الأفعال الناسخة للابتداء وهو ينصب كلا من المبتدأ والخبر على انهما مفعولان ، ويقال للمبتدأ مفعول أول ، وللخبر مفعول ثان وهو ظن وأخواتها وينقسم على قسمين

ا- أفعال القلوب : وإنما قيل لها كذلك ، لان معانيها قائمة بالقلب متصلة به وذلك مثل علم، ورأى ، وألفى ، وحسب . . **الخ**

ب- أفعال التحويل : انما قيل لها ذلك ، لأنها تحول الشيء من حالة الى حالة أخرى ، ويطلق عليها النحاة أيضا افعال التصيير ، لأنها بمعنى (صَيَّرَ) وذلك مثل : جعل ، وتخذ ، ورد

ا. الأفعال القلبية : وتنقسم على أربعة أقسام أحدها : ما يفيد ثبوت الخبر على وجه اليقين - وهي أربعة : وَجَدَ ، وألفى ، وتَعَلَّمْ - بمعنى اعلم - ودرى ، ورأى

انظر الأمثلة الآتية :

١. قال تعالى ((وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ هُوَ خَيْرا)) (سورة المزمل : من الآية ٢٠)

٢. وقال جل شأنه ((وَإِنْ وَجَدْنَا أَكْثَرَهُمْ لَفَاسِقِينَ)) (الأعراف :من الآية ١٠٢)

٣. وقال جل شأنه ((إِنَّهُمْ أَلْفَوْا آبَاءَهُمْ ضَالِّينَ)) (الصافات : الآية ٦٩)

فالآية الأولى والثانية (وجد) فيها بمعنى علم . الهاء في الأولى المفعول الأول ، خيرا المفعول الثاني

وفي الثانية : أكثرهم - مفعول أول ، وفاسقين - مفعول ثاني

وفي الآية الثالثة : ألفى - نصب مفعولين للأول آباءهم والثاني ضالين .

والثاني ما يفيد ثبوت الخبر على سبيل الرجحان وهو خمسة :

جعل - حجا ، عد ، هب ، زعم

انظر الأمثلة الآتية :

١. قال تعالى (((وَجَعَلُوا الْمَلائِكَةَ الَّذِينَ هُمْ عِبَادُ الرَّحْمَنِ إِنَاثاً أَشَهِدُوا خَلْقَهُمْ سَتُكْتَبُ شَهَادَتُهُمْ وَيُسْأَلونَ)) (الزخرف:١٩)

٢. وقول النعمان بي بشير :

فلا تعدُدِ المولى شريكَكَ في الغِنَى ولكنَّما المولى شريكُكَ في العَدمِ

٣. وقول أبي أمية الحنفي :

زَعَمْتَني شيخاً ولستُ بشيخٍ انِّمَا الشيخُ مَنْ يَدِبُّ دبيباً

ففي الآية الكريمة نصب جعل - المفعول الأول وهو (الملائكة) كما نصب الثاني وهو (اناثا) وجعل - هنا معناها اعتقد .

والشاهد الثاني نصب (عد) بمعنى ظن - المفعول الأول وهو : المولى كما نصب المفعول الثاني وهو شريكك .

وقد تنصب (عد) مفعولا واحدا ، وذلك إذا كانت بمعنى حسب كقولك عددت المال الذي عندنا والشاهد الثالث زعم بمعنى (ظن) وقد نصب المفعول الاول وهو الياء ، والمفعول الثاني وهو شيخا .

والثالث ما يرد دالا على اليقين ، وعلى الرجحان ، والغالب كونه للرجحان : وهو ثلاثة : ظن ، خال ، حسب

انظر المثال آلاتي :

قال تعالى ((وَظَنُّوا أَنْ لا مَلْجَأَ مِنَ اللَّهِ إِلَّا إِلَيْهِ)) (التوبة: من الآية١١٨)

وان كان (ظن) بمعنى (أيُّهُمَ) نصب مفعولا واحد كقولك : ظننت جاري ، أي اتّهَمْتُهُ)

الرابع ما يرد بالوجهين ، والغالب كونه لليقين وهو اثنان : علم ، ورأى

انظر المثال الآتي :

قال تعالى ((فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ)) (الممتحنة من الاية:١٠)

علم : يُستعمل بمعنى الرجحان تارة ، وبمعنى اليقين تارة أخرى ، فعلم في الاية الكريمة (دالٌ) على الرجحان ، ونصب مفعولين : الأول هنَّ ، والثاني : المؤمنات .

ب- أفعال التحويل

وهي : جعل ، ورد ، وترك ، واتخذ ، واتخذ ، وصيَّر ، و هَبَّ .

قال تعالى : ((وَقَدِمْنَا إِلَى مَا عَمِلُوا مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَاهُ هَبَاءً مَنْثُوراً)) (سورة الفرقان /آية ٢٣)

ويلاحظ على أفعال التحويل (التغيير) إنها تتعدى الى مفعولين كما في الآية ، فالمفعول الأول ، الهاء ، والثاني هباءً .

الأفعال القلبية بين الإعمال والإلغاء والتعليق :

الأفعال القلبية لها ثلاثة أحكام : وجوب الإعمال - جواز الإلغاء - ووجوب التعليق

أولا : وجوب الإعمال :

وهو الأصل وذلك إذا تقدم الفعل ، ولم يأتِ بعده ما يعلقه عن العمل كالمثال الآتي :

رأيت الكفاح سبيل النصر .

ووجدت العلم سبيل القوة .

فالإعمال واجب في هذا المثال لتقدم الفعل (رأيت) و (وجدت) ولم يأت بعدهما ما يعلقهما عن العمل ، ويمتنع الإلغاء حينئذ وذلك رأي البصريين فلا يجوز عندهم رفع (الكفاح وسبيل)

ثانيا : الإلغاء

وهو إبطال العمل في المفعولين لفظا وعملا ، على سبيل الجواز لا الوجوب

(ا) ١. الكفاحَ - رأيتُ - سبيلَ التحرر

٢.الكفاحُ - رأيتُ - سبيل‘ التحرر

(ب) ١.الكفاح‘ سبيل‘ التحرر - رأيت‘

٢.الكفاحَ سبيلَ التحرر - رأيت‘

ويلاحظ فـي القائمـة (ا) ان الفعل (رأيـت) وقـع متوسـطا وحينئـذ يجـوز ان يسلط على مفعولين فينصبهما كالمثال الأول فيكون الفعل عاملا ، (الكفاح : مفعول أول ، سبيل : مفعول ثانٍ) .

ويجـوز إهمـال العامـل (رأيـت) كالمثـال الثـاني (الكفـاح : مبتـدأ ، وسـبيل : خبره ، رأيت افعل وفاعل ، والجملة معترضة لا محل لها من الإعراب .

ولكن أيهما ارجح عند تأخر الفعل : الإعمال او الإهمال ؟

الأحسـن الألغـاء ، إذ أن تـأخره اضـعف عملـه ، كمـا انـه الاكثـر شـيوعاً فـي الأساليب العربية .

ثالثا : التعليق

هو ترك العمل لفظاً دون معنى لمانع نحو : ظننتُ لزيدٌ قائمٌ ، فقولك لزيدٌ قائم لم تعمل فيه ظننتُ لفظاً لاجل مانع لها من ذلك وهو اللام ، ولكنه في موضوع نصب .

فإبطال عمل هذه الأفعال في الظاهر فقط لكنها عاملة في المحل .

انظر الأمثلة الآتية :

١. علمتُ لكفاحَ مقدساً ، ورأيتُ التقاعسَ ذلةً

٢. علمتُ للكفاحُ مقدسُ ، ورأيتُ للتقاعسُ ذلةُ

٣. علمت الكفاحَ لهو سبيلُ النصر ، ورأيتَ التقاعس لهو سبيلُ الذلِ

ففي المثال الأول نصب (علم) المفعولين مباشرة ، وكذلك الفعل (رأى) اما في المثال الثاني فلم ينصب - اعلم - و (رأى) المفعولين في الظاهر والسبب في هذا وجود فاصل بين كل من هذين الفعلين ومفعوله ، وهذا الفاصل (لام الابتداء) وهي مانع من العمل في الظاهر غير المانعة في المحل (لام الابتداء) الكفاح : مبتدأ ، مقدس : خبر والجملة في محل نصب سد مسد مفعولي علم ، وقس عليها (رأى) ويقاس على لام الابتداء في المثال الثالث وحكم التعليق انه واجب ، واشهر الموانع التي توجب التعليق هي :

١. لام الابتداء

٢. لام القسم

٣. ما النافية

٤. لا ، ان النافيتان

٥. الاستفهام

ذكر النحاة أن الأفعال التي تنصب ثلاثة مفاعيل سبعة وهي :

أعلَمَ ، أرى ، نبَّأ ، أنبأ ، خبَّرَ ، أخبر ، حدث ، وزد عليها أعطى ، وكسا

١. أعلمتُ الطالبَ المثابرةَ سبيلَ النجاحِ

٢. قال تعالى ((كَذَلِكَ يُرِيهِمُ اللَّهُ أَعْمَالَهُمْ حَسَرَاتٍ عَلَيْهِمْ وَمَا هُمْ بِخَارِجِينَ مِنَ النَّارِ)) (سورة البقرة : من الآية ١٦٧)

٣.قوله تعالى ((حَتَّى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ)) (التوبة : من الآية٢٩)

ففي المثال الأول ان الهمزة (أعلم) زادت مفعولا ثالثا هو الذي كان فاعلا قبل دخول الهمزة . فالطالب – الذي كان فاعلا بعد دخول همزة التعدية كما رأيت .

كان واخواتها

كان واخواتها من النواسخ ـ ترفع المبتدأ ويسمى اسمها ، كما تنصب الخبر ويسمى خبرها ، وهي ثلاثة عشر فعلا على الاشهر :

كان ، أمسى ، أضحى ، اصبح ، ظل ، بات ، صار ، ليس ، زال ، برح ، فتىء، انفك ، دام .

عمل هذه الأفعال :

هذه الأفعال تنقسم بالنسبة الى عملها ، على ثلاثة أقسام :

(أ) ما يرفع المبتدأ وينصب الخبر ، ويسمى المرفوع بها اسمها ، والمنصوب بها خبرها ـ من دون شرط وهي :

أفعال التوقيت :

١.كان : تفيد اتصاف اسمها بخبرها في زمن صيغتها :

أ-كان الجوُ صحواً

كان فعل ماضٍ

والجوُ : موصوف بالصحو

ب- يكون الجوُ صحواً

فالجو موصوف ـ بالصحو ، وان الصحو في زمن الحال أو الاستقبال بدليل الفعل المضارع : يكون .

ج- كنْ صحواً

فالصحو في المستقبل ، بدليل فعل الأمر : كن

د- كان اللهُ غفوراً

تفيد الاستمرارية مع الله وحده

٢.ظل : تفيد اتصاف اسمها بخبرها نهارا : ظل أخي صائما .

٣. اصبح : تفيد اتصاف اسمها بخبرها في الصباح : اصبح الجيش منتصرا

٤. أضحى : تفيد اتصاف اسمها بخبرها في وقت الضحى : أضحى الطلاب مجدين .

٥. بات : تفيد اتصاف اسمها بخبرها في الليل : بات الجندي ساهرا

٦. أمسى : تفيد اتصاف اسمها بخبرها في المساء : أمسى البحر مملوءا

٧. صار : تفيد التحويل والتغيير من صفة الى أخرى : صار الدقيق رغيفا .

٨. ليس : تفيد النفي ، وهي عند الإطلاق لنفي الحال مثل : ليس الحارس نائما : أي الآن .

إلا إذا وجدت قرينة تدل على ان النفي في الماضي أو في المستقبل مثل : ليست الحرب قائمة أمس ـ ليست الحرب قائمة غدا .

(ب) ما يرفع المبتدأ وينصب الخبر بشرط ان يتقدمه نفي في الماضي لفظا أو تقديرا أو شبهه من النهي والدعاء وملازمة الخبر المخبر عنه على حسب ما يقتضيه الحال وهي :

زال ، برح ، فتئ ، انفك

تأمل المثالين الآتيين :

١.ما زال تهديد العدو قائما

٢.قال تعالى ((قَالُوا تَاللَّهِ تَفْتَأُ تَذْكُرُ يُوسُف)) (سورة يوسف: من الآية٨٥)

ان المثال الأول تقدم عليه حرف النفي لفظا وهو ما ، وان ملازمة خبر (زال) لاسمها دائمة ، لان التهديد إذا كان قائما فقد يزول في المستقبل إن شاء الله .

وفي المثال الثاني تقدم النفي تقديرا ، والتقدير في الآية (لا تفتأ)

(ج) ما يرفع المبتدأ وينصب الخبر بشرط أن يتقدمه (ما) المصدرية الظرفية وهو : الفعل (دام) ومثاله قول الله تعالى حكاية على لسان عيسى عليه السلام ((وَأَوْصَانِي بِالصَّلاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيّاً)) (سورة مريم: من الآية٣١)

فإذا كانت ما مصدرية غير ظرفية لم تعمل دام : الرفع والنصب أي كانت فعلا تاما ، وكذلك إذا سبقها ما النافية ، أو لم تسبق بلفظ (ما) .

تعريف هذه الأفعال :

هذه الأفعال من جهة التصرف أو عدمه على ثلاثة أقسام :

الأول : ما لا يتصرف أصلا (أي لم يأت منه إلا الماضي) وهو (ليس) باتفاق و (دام) عند الفراء وكثير من النحاة .

الثاني : ما يتصرف تصرفا ناقصا ، وهي الأفعال المسبوقة بنفي أو شبهه وهي (زال ، برح ، فتئ ، انفك) فالمستعمل منه : الماضي والمضارع واسم الفاعل ولا يأتي منها : الأمر ، والمصدر .

الثالث : ما يتصرف تصرفا تاما : فيجئ منه : الماضي والمضارع والأمر والمصدر واسم الفاعل وهي سبعة : (كان ، اصبح ، أضحى ، أمسى ، بات ، ظل، صار)

ترتيب الجملة في هذا الباب :

سبق أن ذكرنا ان خبر المبتدأ يأتي متأخرا عن اسمها وهو الأصل ، كذلك ولترتيب الجملة في باب كان وأخواتها الحالات الآتية :

أ- جواز توسط خبر هذه الأفعال :

تأمل الأمثلة الآتية

١. قال تعالى ((وَكَانَ حَقّاً عَلَيْنَا نَصْرُ الْمُؤْمِنِينَ)) (سورة الروم: من الآية٤٧)

٢. وقول السموأل:

سَلِي - إن جَهلْتِ - الناسَ عنَّا وعنّهم فليسَ سواءً عالمٌ وجهولُ

ففي المثال الأول توسط بين كان واسمها : حقا : خبر مقدم ونصر : اسمها مبتدأ مؤخر .

ومن الثاني : توسط خبر ليس بينها وبين اسمها - سواء : خبر ليس عالم : اسمها

(ب) وجوب تأخير خبر هذه الأفعال

١. ما كانت الحربُ إلا خسارةً

لان الخبر محصور فيه ، فلو تقدم الخبر تغير المعنى المقصود

٢.كان حصري صديقي . لان إعراب الاسم والخبر جميعا غير ظاهر فيوقع ذلك في ليس لا يمكن معه تمييز أحدهما من الآخر .

(ج) وجوب تقديم خبر هذه الأفعال

١.يسرني أن يكونُ في المعركةِ قوادُها :

فلا يصح تقديم الاسم قوادها - على الخبر في المعركة لئلا يعود الضمير على متأخر لفظا ورتبة

٢.كان في المحاضرةِ طالبةٌ :

يجب تقديم الخبر ، لان تأخيره بعد النكرة يجعله صفة النكرة لا خبرا .

هذه الأفعال بين التمام والنقصان :

تنقسم هذه الأفعال على قسمين : ناقصة وتامة ، انظر الأمثلة :

١. قال تعالى ((وَإِنْ كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَى مَيْسَرَةٍ)) (سورة البقرة: من الآية٢٨٠) .

٢. قال تعالى ((خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ)) (سورة هود: من الآية١٠٧) .

٣. قال تعالى ((فَسُبْحَانَ اللَّهِ حِينَ تُمْسُونَ وَحِينَ تُصْبِحُونَ)) (سورة الروم:١٧)

٤. قـال تعـالى ((وَإِذْ قَـالَ مُوسَـى لِفَتَـاهُ لا أَبْـرَحُ حَتَّـى أَبْلُـغَ مَجْمَـعَ الْبَحْـرَيْن)) (سورة الكهف: من الآية٦٠)

٥. قال تعالى ((إِلَى اللَّهِ تَصِيرُ الْأُمُورُ)) (سورة الشورى: من الآية٥٣)

يجب أن تعرف أولا ما هو التمام وما هو النقصان :

فالتمام معناه : ان يكتفي الفعل بمرفوعه : أي يستغني بالمرفوع عن المنصوب والنقصان هو : ما لم يكتف بالمرفوع بل يحتاج الى المنصوب اما الأفعال التي لم تعمل إلا ناقصة فثلاثة :

١.ليسَ ٢.زالَ ٣.فتئَ

وقد مرت أمثلتها فيما سبق أما بقية الأفعال فتستعمل ناقصة وقد مرت أمثلتها فيما سبق أيضا كما تستعمل تامة كما في المثال الأول ـ فكان ـ تامة ـ اكتفت بالمرفوع وهو (ذو عسرة) ولا تحتاج الى خبر وهي بمعنى وجد او حصل .

وفي المثال الثاني دام : فعل تام لا يحتاج الى خبر ومعناه (بقى) وفي الثالث الفعلان يمسون ويصبحون تامان ومعناه حين تدخلون في المساء وفي الصباح والواو فيهما الفاعل .

وفي الرابع لا ابرح فعل تام بمعنى اذهب

لا – النافية للجنس :

يمكن التفريق بين (لا) النافية ، التي تعمل عمل (ليس)و (لا) النافية للجنس التي تعمل عمل (إنَّ)

إذا قلت (أ): لا زهرةٌ في الحديقةِ ، احتمل المعنى نفي وجود زهرة واحدة في الحديقة ، ولا مانع من وجود زهرتين أو اكثر ، ويحتمل معنى آخر وهو : نفي وجود شئ من جنس الزهور مطلقا ، وهذا الاحتمال في المعنى يجعل (لا) عاملة عمل ليس ، أي لنفي الواحد .

أما إذا دلت على نفي قاطع لا مجال معه لهذا الاحتمال ، يشمل نفي المعنى المفرد الواحد ، وما فوقه فيجب ان يبنى اسمها على الفتح مثل :

(ب): لا زهرةَ في الحديقةِ - وهي عندئذ عاملة عمل (إنَّ) - وهي نافية للجنس : أي تستغرق النفي لأفراد الجنس كله ، بخلاف (ب) العاملة عمل (ليس) فأنها تحتمل نفيه عن الواحد وعن الجنس كله .

ولهذا إذا قلت : لا زهرةٌ في الحديقةِ ، بل زهرتان او : بل زهور فالمثال مرفوض . وكما أطلق على لا - النافية التي تعمل عمل ليس لا نافية للوحدة ، وهم يطلقون على لا – النافية للجنس - لا - التبرئة ، لأنها تبرئ جنس اسمها من معنى الخبر وهي تنصب الاسم وترفع الخبر . تدبر الأمثلة الآتية :

(أ) ١. لا زهرة في الحديقة .

٢.لا لئيماً خلقه' محبوبٌ .

٣.لا الهَ إلا اللهُ .

(ب) ١.لا الجبن محمود ولا السهو مقبول

٢.قال تعالى : " لا فيها غول ولا هم عنها ينزفون " الصافات (٤٧)

٣.جئت بلا زاد ، وغضبت من لا شئ

يلاحظ في الأمثلة (أ) أن (لا)لنفي الجنس نصاً ، وان اسمها وخبرها نكرتان ولم يفصل بينهما وبين اسمها بفاصل ولم يدخل عليها حرف جر ولهذا عملت ، فـ(لئيما) اسم لا النافية للجنس ونصب لان له تعلق بما بعده ويسمى المشبه بالمضاف وحكمه النصب لفظاً .

أما القائمة (ب) - فالمثال الأول وقع اسم (لا) معرفة ولهذا أهملت وكررت مع العاطف ، وفي الحق إنها دخلت أحيانا على معرفة ، ومع ذلك فقد عملت . وفي الآية الكريمة أهملت ليس لدخول حرف الجر عليها بل للفصل بينها وبين اسمها بالجار والمجرور .

حكم اسم (لا) - المفرد :

(أ) ١. لا سوء خلقٍ نافعٌ (مضاف)

٢.لا أصحابَ دينٍ متقاتلون (شبيه بالمضاف)

(ب) ١.لا منهزماً جيشهُ شجاعٌ (مرفوع بأسم لا)

٢.لا مطيعاً ربَّهُ خاسرٌ(منصوب بأسم لا)

(ج) ١. لا أعداءَ مخلصون

قال سلامة ابن جندل :

إنَّ الشبابَ الذي مجدٌّ عواقبُهُ فيهِ نَلَذُّ ولا لذّاتِ لِلشّيبِ

يلاحظ أن اسم لا - في المثالين (أ) مضاف وحكمه وجوب إعرابه مع نصبه بالفتحة أو ما ينوب عنها . فكلمة (سوء : اسم لا - منصوب بالفتحة ، لأنها اسم مفرد ومضاف .

كما في المثالين ب - فيها اسم (لا) شبيه بالمضاف ، وهو كل أسم له تعلق بما بعده ، فيكمل معناه سواء كان مرفوعا باسم (لا) كالمثال الأول ، أو منصوبا كالثاني . وحكمه : وجوب إعرابه مع نصبه بالفتحة أو بما ينوب عنها ، وهو في الإعراب كالمضاف .

أما في المثالين (ج) فاسم لا - مفرد ، ويقصد به في باب لا - ما ليس مضافا ولا شبيها به ، ولو كان مثنى أو مجموعا .

وحكمه : وجوب بنائه على الفتح أو ما ينوب عنه ، ولهذا بني على الفتح ، في المثال الأول ؛ لانه جمع تكسير ، وفي المثال الثاني أيضا فأسم (لا) - وهو لذات -جاء جمع مؤنث سالماً ، ووردت الرواية ببنائه على الكسر نيابة عن الفتحة كما كان بها لو انه معرب .

حكمان يتعلقان ب(لا)النافية للجنس :

الأول : دخول همزة الاستفهام على (لا) :

١.قال مجنون بني عامر :

أَلا اصطبارَ لليلى أمْ لها جَلَدُ إذا أُلاقي الذي لاقاهُ أمثالي

٢.وقال آخر :

أَلا عُمْرَ وَلَّى مستطاعٌ رجوعُهُ فَيَرْأبَ ما أثْأَتْ يَدُ الغَفَلاتِ

يلاحظ في المثالين إن همزة الاستفهام دخلت على (لا) ـ النافية لجنس ولم تغير شيئا ، أي تبقى على ما كان لها من عمل ، وسائر الأحكام التي سبق ذكرها .
إذ يلاحظ في الشاهد الأول ان همزة الاستفهام استعملت مع لا افادت التمني .
الثاني : حذف خبر لا ـ إذا دل عليه دليل
١.قال رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) : " لا أحد أغير من الله "
٢.قال تعالى ((قَالُوا لا ضَيْر)) (سورة الشعراء: من الآية٥٠)
٣.قولك : لا عليك

يلاحظ في قول الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) : ان خبر (لا) موجود وهو (أغير) وذكره واجب ، لانه لم يدل عليه دليل وليس يعلم إذا حذف
أما الآية في المثال الثاني ، فقد حذف الخبر ، وهذا الحذف جائز عند (الحجازيين) ، وواجب عند (الطائيين والتميميين) وانما جاز الحذف هنا ، لانه دل على خبر لا ـ دليل، والتقدير لا ضير علينا .أما في المثال الثالث ، فقد حذف اسم لا ـ وبقي خبرها ـ والتقدير (لا بأس عليك) وهذا الحذف لاسم لا ـ قليل ، أما حذف خبرها فكثير إذا علم كما سبق .

أسلوب الاختصاص

(أ)
١–أنا ـ الجنديَّ ـ أدافعُ عن الأرضِ والعرضِ .
٢–ونحنُ ـ المعلمينَ ـ نربي الطلابَ .
٣–وإنا ـ معشرَ الطلابِ ـ شعارنا الجدُّ .
٤–سبحانكَ ـ الله العظيم ـ وبكَ ـ اللهَ ـ نرجو العونَ .
٥–يقول الحجاج : نبا – تميماً ـ يكشف الضبابَ .
(ب)
١–لنا ـ أيَّها العلماءُ ـ تاريخٌ مشرفٌ ، وحاضرٌ مشرقٌ .

٢-وإننا ـ أيَّتها الجماعةُ ـ نحافظُ على تُراثِنا .

في الضمائر السابقة نحن ، أنا ، بنا ، غموض وعموم وإبهام ، وقد أزال هذا العموم والغموض الاسم الظاهر الذي جاء بعدها فانه حدد ووضح المراد من الضمير ، فحققت هذه الأسماء الغرض ، وأوضحت المعنى وخصصته ، ولهذا يسمى (بالاختصاص) فالضمائر السابقة ، نحن ، أنا ، بنا ، تشمل : الطلاب ، والأدباء ، والوزراء والمهندسين كما ذكر في المثال الأول : الجندي ، وفي المثال الثاني : المعلمين ، وفي الثالث : معشر الطلاب ، والرابع : لفظ الجلالة ، والخامس تميماً .

تخصص وتحدد من بين هؤلاء الأفراد ولهذا يعرف الاختصاص بأنه :

قصر حكم مسند لضمير على اسم ظاهر يذكر بعده

صور الاختصاص :

بالنظر الى الأمثلة السابقة نجد الخصوص وهو الاسم الظاهر على أربعة أنواع :

١-ان يكون معرفا بأل كالمثال الأول ، والثاني ، والرابع فالجندي : منصوب بفعل تقديره (أخص) كذلك : (المعلمين) في المثال الثاني ومعشر الطلاب في الثالث ولفظ الجلالة في الرابع وتميماُ في الخامس .

٢- أن يكون معرفا بالإضافة كالمثال الثالث .

٣-أن يكون (أيها) للمذكر مفردا أو مثنى أو جمعا . أو (أيتها) للمؤنث مفردة أو مثناه أو جميعا ، ومعنى ذلك صيغتها لا تتغير ، ولابد ان يتصل بهما ها ـ للتنبيه وجوبا ، ويوصفان باسم محلى بأل واجب الرفع وذلك كقائمة (ب) وإعراب المثال الأول (لنا) خبر مقدم ، تاريخ مبتدأ مؤخر ، أيها مبني على الضم في محل نصب على الاختصاص بفعل محذوف تقديره (أخص) والهاء للتنبيه ، العلماء : صفة مرفوعة (لأي) مراعاة للفظها .

٤-أن يكون المخصوص علماً مفردا ، وذلك قليل كما في الشاهد (٥) تميماً منصوب على الاختصاص لفعل محذوف تقديره (أخص) .

الغرض من الاختصاص :

الغرض منه والبواعث عليه :

١-بيـان المعقـود بالضـمير : كقـول رسـول الله (صـلى الله عليـه وآلـه وسـلم) " نَحنُ معاشرَ الأنبياءِ لا نُورثُ مَا تركناهُ صدقةً "

٢- التواضع : كقول الشاعر

جُدْ بعفوٍ فإنّني أيَّها العبدُ الى العفوِ يا الهي فقيرُ

٣- الفخر : كقول الشاعر

لنا معشرَ الأنصارِ مجدُ مؤثَّلٌ بإرضائِنا خيَر البريةِ احمدا

بين الاختصاص والنداء تشابه وتخالف :

اوجه التشابه :

في اللفظ :

١-إفادة كل منهما الاختصاص .

٢-إن كلا منهما للحاضر .

اوجه التخالف ونقتصر منها على ما يأتي :

١-لا يكون مع الاختصاص حرف نداء لا لفظاً ولا تقديرا بعكس النداء

٢-لا يقع الاختصاص في اول الكلام بل في أثنائه أو بعد تمامه بعكس النداء .

في المعنى :

١-أسلوب الاختصاص خبري ، والنداء إنشائي .

٢-الباعث على الاختصاص : التخصيص والتوضيح . والنداء يفيد : الإقبال .

أفعال المقاربة والرجاء والشروع

*أنواعها

*شروط عملها

*اقتران خبرها (بان)

كثير من الكتب تسميها (أفعال المقاربة ، والحقيقة أنها ليست للمقاربة كلها ، بل هي على ثلاثة أنواع) :

١-أفعال المقاربة وهي : كاد ، وكرب ، وأوشك .

٢-أفعال الرجاء وهي : عسى ، وحرى ، واخلولق .

٣-أفعال الشروع وهي كثيرة منها : جعل ، وطفق ، واخذ ، وعلق ، وإنشأ ، وشرع .

فتسميتها بافعال المقاربة من باب التغليب أو من باب تسمية الكل باسم البعض ولا شك ان معاني هذه الأفعال السابقة تختلف باختلاف أنواعها فمثلا لو قلت :

أ-كادت الشمس تغرب - فالجملة من دون كاد - تفيد أن الشمس تغرب في الزمن الحالي أو في المستقبل ، لكن بعد دخول (كاد) يختلف المعنى تماماً عما سبق ، فالشمس ، لم تغرب بالفعل ، ولكنها اقتربت اقترابا شديدا من الغروب وشتان بين المعنيين ، فهي تفيد قرب حدوث الخبر أو قرب وقوعه ، وقد يقع الخبر بعد ذلك أو لا يقع بل قد يستحيل عادة كقوله تعالى : ((يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ))(النور: من الآية٣٥) ومثل كاد - في المعنى : كرب ، وأوشك .

ب - وكذلك لو قلت توجه شبابنا الى المعركة فعسى الدولة ان تيسر لهم السبل وتنير لهم الأفق .

ففي هذه الجملة رجاء - مستفاد من كلمة (عسى) والشيء المرجو يفهم من الفعل المضارع (تيسر) وفاعله ، فهي تدل على رجاء حصول الخبر ، ومثلها في ذلك ، (حرى) .

ج-وكذلك لو قلت حين توقف الحل السلمي شرع جيشنا يتحرك واخذ يعد العدة لضربة قاضية .

فالجملة تفيد لبدء أي شيء ، والمباشرة والتأهب وذلك ما أفادته (شرع) (واخذ) ولذا سميت (أفعال الشروع) .

عملها :

هـذه الأفعـال المتقدمـة كلهـا مـن أخـوات (كـان) فهـي تـدخل علـى المبتـدأ والخبر، فترفع الأول ويسمى اسمها ، وتنصب الثاني ويسمى خبرها .

شروط عمل هذه الأفعال :

أ – أن يكون جملة فعلية .

ب – فعلها مضارع .

ج – وان يكون المضارع رافعا لضمير مستتر يعود على اسمها فإذا قلت مثلا :

١–أوشك الملاكم أن يُهزَم .

٢–اخلولقَ الضبابُ أن ينقشعُ

٣–كربَ الهواء أنْ يعتدلُ

تجد في المثال الأول ، الملاكم اسم أوشك ، وأن حرف مصدري ونصب ، ينهزم ، فعل مضارع منصوب بـان ، والجملـة فـي محـل نصـب خبـر أوشـك ، ويلاحـظ أن الجملة فعلية ، وفعلها مضارع (يهزم) وان المضارع رافع لضمير مستتر يعود على اسمها وهو (الملاكم) .

وفي ضوء ما تقدم شّذت ، أو قلّت ، ندرت الشواهد الآتية :

قال الشاعر :

أكثرت في العذلِ ملحاً دائماً لا تكثرنّ أني عسيتُ صائماً

وقول الاخر :

فأبت الى فهمٍ وما كدتُ آيباً وكمْ مثلها فارقتها وهي تصفر

لان خبر (عسى) في الأول مفرد ، وهو (صائما) ، وفي الثاني (كاد) مفرد (آيبا ، والأصل أن يكون خبرها جملة فعلية فعلها مضارع كما سبق) .

اقتران خبر هذه الأفعال بـ(أن)

إن جميـع أفعـال المقاربـة يجـب أن تقتـرن بـ(أن) المصـدرية وهنـاك أمثلـة سبق ذكرها ومن بين تلك الأمثلة :

١–قوله تعالى ((فَعَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَ بِالْفَتْحِ)) (سورة المائدة: من الآية٥٢)

وقال الشاعر :

ولو سئل الناسُ الترابَ لأوشكوا إذا قيلَ هاتوا أنْ يملُوا ويمنعوا

(فان يملوا) خبر أوشك .

ويقل اقتران الخبر بـ (أن) المصدرية ، وذلك بعد (كاد أو كرب) من أمثال المقاربة ، وشواهد ذلك .

١–قوله تعالى ((فَذَبَحُوهَا وَمَا كَادُوا يَفْعَلُونَ)) (سورة البقرة: من الآية٧١)

٢–وقوله تعالى ((يَكَادُ سَنَا بَرْقِهِ يَذْهَبُ بِالْأَبْصَارِ)) (سورة النور: من الآية٤٣)

ولم يرد بالقرآن خبر كاد مقترنا بـ(أن) .

ويمتنع اقتران الخبر بـ(أن) وذلك بعد أفعال الشروع لان (أن) المصدرية تخلص زمن المضارع للاستقبال ، وافعال الشروع تدل على الزمن الحالي ، فتقع المنافاة بينهما .

الإغراء والتحذير

الاغراء : تنبيه المخاطب على امرٍ محمود ليلزمه .

صوره :

١–حذف عامله اذا تكرر

مثال : اخاك ، اخاك

٢–او عطف عليه نحو : المروءةَ والنجدةَ .

التحذير : تنبيه للمخاطب على امرٍ يجب الاحتراز منه .

١–اذا كان بإيّاك واخواتهِ وجب اضمار الناصب سواء وجد عطفا ام لا فمثال مع العطف ايّاك والشر فايّاك منصوب بفعل مضمر وجوبا ، ايذأك احذر ومثال بلا عطف ايّاك ان تفعل كذا : أي ايّاك من ان تفعل كذا .

٢– بغير ايّاك واخواتهِ : فلا يجب اظهار الناصب الا مع عطف كقولك : ماز رأسكَ والسيف

أي يا مازن قِ رأسكَ وإحذرِ السيف .

٣ – او التكرار : نحو الضيغم الضيغم : أي احذر الضيغم ، فإن لك يكن عطف ولا تكرار جاز اظهار الناصب واظهاره نحو الاسدَ : أي احذر الاسدّ ،فإن شئت اظهرت وان شئت أضمرت .

صور التحذير :

١–المحذر منه مفردا ، (الخيانة)

٢–المحذر منه مكرر ، الخيانةَ الخيانةَ ، فانها خلق مذموم

ويعرف النحاة التحذير بأنه : تنبيه المخاطب على أمر مكروه ليجتنبه وهو الهدف من التحذير ، أمام اعرابه اسم منصوب بفعل محذوف تقديره ، احذر ونحوها .

طريق التحذير :

١–إذا كان التحذير بغير (إيا) فحمله النصب بفعل مستتر جوازا شرط إلا يكون مكررا ولا معطوفا عليه وذلك كالمثال الأول : كلمة : الخيانة منصوبة على التحذير بفعل مستتر جوازا تقديره (احذر) .

٢–إذا كان المحذر مكررا في المثال (٢) كان أيضا منصوبا على التحذير بفعل مستتر وجوبا تقديره (احذر) .

٣–أن يكون التحذير (إياك) وفروعه أو بعده المحذر منه اسما ظاهرا غير مسبوق بالواو كالمثال الرابع .

ملاحظة : لا تكون (ايا) في التحذير ، إلا للمخاطب فلا تكون للمتكلم لان المتكلم لا يحذر نفسه فلا يصح أن نقول : إياي وصحبة المنافق ، كما لا تكون للغائب ، وما سمع عن العرب من قولهم ، فليحذر تلاقي نفسه وانفس التواب ، فقد حذف الفعل مع فاعله .

الاسم الموصول

الموصول قسمان : موصول حرفي ، موصول اسمي

أمـا الأول فسـيأتي وامـا الثـاني وهـو الموصـول الاسـمي وتعريفـه كمـا قـال صاحب التسهيل هو : ما افتقر أبدا الى عائد أو صلة وهي جملة صريحة أو مؤولة وبالأمثلة يتضح التعريف :

١–ما اعظم السد العالي الذي أقامه اليمانيون في مأرب .

٢– سعاد التي أفناك حب سعادا واعراضها عنك استمر وزادا

٣–اذهب إلى المكان الذي تحبه .

٤–قرأت الحديث المكتوب ، وألغيت الحديث المشطوب .

فالمثـال الأول فيـه (عائـد) وهـو الضـمير المتصـل بالفعـل (أقـام) ويعـود على الموصول مطابقا له في الإفراد والتثنية والجمع ، والتذكير والتأنيث وبه يحصل الـربط ، وقـد يختلـف الاسـم الظـاهر الضـمير كمـا فـي الشـاهد الثـاني ، حيـث قـال ، سعاد التـي افنـاك حـب سـعادا ، ممـا ورد فيـه ربـط بالظـاهر مـع وكـان عليـه ان يقـول حبها . ولابد في الموصول كذلك من صلة توضع إبهامه وغموضه وتعين مدلوله (لان اسم الموصول مبهم) وذلك كالمثال الثالث ، فجملة (تحبه) لا محل لها من الإعراب صلة الموصول وهي جمله صريحة وقد عرفت ان الصلة تكون أما (جملة) كالمثال المتقدم ، او شبه جملة وهي : التي عبر عنها في التعريف السابق بكلمة (مؤولـة) ، ونقصـد بهـا الظـرف والجـار والمجـرور ، التـامين ، والصـفة الصـريحة ، فالمثال الرابع الظرف فيه وهو (عندك) والجار والمجرور (في الحديقة) يتعلقان بفعل ، وهذا الفعل محذوف وجوبا تقديره ، : أسفر أو حل ، والفاعل خبر مستتر يعود على اسم الموصول ، وهو العائد ، وشبه الجملة ، صلة الموصول ، أما الصـفة الصـريحة ، فهـي كالمثـال الخـامس ، وتقـع صـلة (أل) كمـا فـي (المكتـوب) يعنـي { الـذي كتـب والـذي شـطب} والمـراد بهـا : اسـم الفاعـل واسـم المفعـول ، وماثلـة المبالغة ، والصفة الصريحة مع مرفوعها هما التي تقع صلة (أل) فهي تأويل جملة وقعت صلة الموصول .

الموصول الاسمي المختص :

وهو ما كان مختصا بنوع معين ، موصولاً على بعض دون آخر وألفاظه :

١-الذي ، للمفرد المذكر ، ويستعمل للعاقل كقوله تعالى ((الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي صَدَقَنَا وَعْدَهُ)) (سورة الزمر: من الآية٧٤) وهو مبني على السكون في محل جر صفة لانه صفة الله تعالى .

٢-التي ، للمفرد المؤنث ، وتستعمل للعاقل كقوله تعالى ((قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا)) (سورة المجادلة: من الآية١)

٣-اللذان (في حالة الرفع) واللذين (في حالة النصب) ، ويختص بالمثنى المذكر ، عاقلا او غيره كقوله تعالى ((رَبَّنَا أَرِنَا الَّذَيْنِ أَضَلَّانَا مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنْس)) (سورة فصلت: من الآية٢٩) ، ونحو : الخلق والدين هما اللذان يرفعان الدول . واللذان واللذين ، معربان إعراب المثنى بالألف رفعا والياء نصباً وجراً .

٤-اللتان واللتين : وتختص بالمثنى المؤنث عاقلا وغيره ، نحو : نجحت اللتان حضرتا المحاضرة أمس ، و : كافأت اللتين نجحتا ، و : سلمت على اللتين ، وهما معربتان إعراب المثنى كما تقدم .

الأولى ، لجمع المذكر ، وتأتي كذلك أحيانا لجميع المؤنث ، وقد تستعمل في غير العاقل .

فالأول : الالى نجحوا في الامتحان لهم مكافأة .

والثاني : كقول قيس بن الملوح .

مَحَاحبُها حُب الالى كنْ قبلها وحلت مكاناً لم يكنْ حُلَّ منْ قَبْلُ

فاستعمل الالى ، استعمال (اللائي)

والثالث : وهو استعمالها في غير العقلاء قول أبي ذؤيب الهذلي :

وتبلى الالى يستلمئون على الالى تراهم يوم الروعِ كالحِدَإِ القُبْلِ

والشاهد فيه (الالى يستلئمون) و(الالى تراهن) حيث استعملها اولا في جمع المذكر العاقل ، ثم استعمله في جمع المؤنث غير العاقل لان المراد بـ (الالى تراهن) الخيل .

٦-الذين ـملحق يجمع المذكر وهي للعاقل ، وهي مبنية على الفتح ، رفعا ونصبا وجراً ، كقوله تعالى ((وَالَّذِينَ اهْتَدَوْا زَادَهُمْ هُدىً وَآتَاهُمْ تَقْوَاهُمْ)) (سورة محمد:١٧

) . وبعض العرب يقولون (اللذون) في الرفع ، والذين في النصب والجر ، وهم بنو عقيل .

٧–اللاتي واللائي - للجمع المؤنث ، وقد تحذف ياؤها أو اكتفاء بالكسرة .

قال تعالى ((وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ)) (سورة النساء: من الآية٣٤)

الموصول الاسمي العام " المشترك " :

وهو ما كان يلفظ واحد ، للمذكر والمؤنث والمفرد والمثنى والجمع . من غير أن تتغير بنيته الأصلية وألفاظه .

١–مَنْ ، وتكون من بلفظ واحد للمذكر والمؤنث ، والمفرد والمثنى والجمع ، تأمل الأمثلة :

(أ) يُعجبنَي مَنْ يُذاكر درسَهُ
(ب) تعجبني مَنْ تُذاكر درسَها
} ومن : في هذا مبنية على السكون في محل رفع لأنها فاعل

(ج) احترمُ مَنْ يذاكرانِ درسَهُما
(د) اقدر مَنْ تُذاكران درسَهُما
} ومن : مبنية على السكون في محل نصب مفعول به

(هـ) يعجبني مَنْ يذاكرون دروسهُم
(و) يعجبني مَنْ يذاكرن دروسهُنَّ
} ومن مبنية على السكون في محل رفع فاعل

واكثر استعمالها للعقلاء ، وقد تستعمل لغير العاقل في ثلاث مسائل :

أحدها : ان يشبه غير العاقل بالعاقل كقول العباس ابن الأحنف :

أسرب القطا هل من يعير جناحه لعلي الى من قد هويت أطير ؟

الثانية : إذا اختلط غير العاقل مع العاقل فيغلب العاقل لأهميته ، وتستعمل (من) فيه كقوله تعالى ((أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يَسْجُدُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ)) (سورة الحج: من الآية١٨)

الثالثة : أن يقترن غير العاقل مع العاقل في عموم فصل بكلمه (مَنْ) كقوله تعالى ((وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِنْ مَاءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ)) (سورة النور: من الآية٤٥) .

٢–ما : وتكون ، بلفظ واحد للمذكر والمؤنث ، والمفرد ، والمثنى والجمع ، كما سبق بأمثلة (من) .

وتستعمل كثيرا في غير العاقل كقوله تعالى ((مَا عِنْدَكُمْ يَنْفَدُ وَمَا عِنْدَ اللَّهِ بَاقٍ)) (سورة النحل: من الآية٩٦) . ما : اسم موصول مبني على السكون في محل رفع مبتدأ .

وتكون للعاقل في المواضع الآتية :

أولا : أن يختلط العاقل مع غير العاقل وقد تغلب غير العاقل لكثرته كقوله تعالى ((سَبَّحَ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ)) (سورة الحشر: من الآية١)

ثانيا : أن يراد بها صفات من يعقل كقوله جل شأنه ((فَانْكِحُوا مَا طَابَ لَكُمْ مِنَ النِّسَاء)) (سورة النساء: من الآية٣)

٣–أل ، وتكون ، اسم موصول بلفظ واحد للمفرد، والمثنى ، والجمع ، مذكراً ، ومؤنثاً .

(أ) أعجبني القادمُ ، القادمةُ ، القادمانِ ، القادمتانِ ، القادمونَ ، والقادماتُ ، وصلتها اسم فاعل .

(ب) قوله تعالى ((وَالسَّقْفِ الْمَرْفُوعِ * وَالْبَحْرِ الْمَسْجُورِ)) (سورة الطور: الايتان ٥– ٦)

٤–ذو، وتكون اسما موصولا في لغة طي وهي بلفظ واحد للمفرد والمثنى والجمع ، مذكرا ومؤنثاً .

أعجبني ذو قابلني ، بتغير الذي بعدها بحسب ما يراد من تذكير وتانيث وجمع وتثنية .

٥–ذا ، وتكون اسما موصولا بلفظ واحد للمفرد والمثنى والجمع مذكرا ومؤنثا : كما تكون للعاقل وغيره . كقوله تعالى ((وَقِيلَ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا مَاذَا أَنْزَلَ رَبُّكُمْ)) (سورة النحل: من الآية٣٠) ، يلاحظ في الآية الكريمة (ما) اسم استفهام مبني على السكون في محل رفع مبتدأ ـ ذا اسم موصول مبني على السكون في محل رفع خبره ، وجمله : انزل ربكم ، صلة الموصول لا محل لها من الإعراب .

٦-أي ، تكون اسما موصولا بلفظ واحد للمفرد والمثنى والجمع مذكرا ومؤنثا ، كما تكون للعاقل وغيره .

يسرني أي هو فاهم ، مع تغير بحسب ما يراد به من تذكير وتأنيث وجمع ومفرد ومثنى ،واما من جهة المراد بها وبنائها ، فقد سبق ان ذكرنا ان جميع أخواتها مبنية ، فلنتأمل معا الأمثلة الآتية :

١-انفقْ بأيٍّ هو اقربُ اليكَ أي : غير مضافة ، وذكر صورة الصلة

٢-يسرني أيُّ حفظَ مروءتَهُ أي : غير مضافة وحذف صورة الصلة

٣-إذا دخلتَ المكتبةَ فأقرا الكتبَ أيَّها هو اقربُ الى تخصصِكَ

أي مضافة وذكر صورة الصلة

٤- قال عز وجل ((ثُمَّ لَنَنْزِعَنَّ مِنْ كُلِّ شِيعَةٍ أَيُّهُمْ أَشَدُّ عَلَى الرَّحْمَنِ عِتِيّاً)) (سورة مريم: الآية ٦٩) . أي : مضافة وحذف صدر صلتها

فأي في الحالات الثلاث الأولى معربة بالحركات ، وانما أعربت في الحالتين الأولى والثانية لوجود التعريف وقيامه مقام المضاف إليه ، وأعربت في الحالة الثالثة لوجود الإضافة اللفظية ، أما في الحالة الرابعة فمبنية على الضم في محل نصب مفعول به لاضافتها وحذف صدر الصلة .

نائب الفاعل :

- إذا كان ظرفا أو جارا ومجرورا أو مصدرا

الأمثلة :

نُقِلَ الخَبَرُ ذُهِبَ الى منزِلِكَ

يُظَنُّ القطارُ متاخراً فُرِحَ بنجاحِ أخي

اعلمُ على اليأس مضراً يجلسُ في الحديقةِ

سهرتُ ليلةً قمراءَ يُسجُد سجود الخاشعين

سكتتُ ساعة الامتحان يزدحمُ ازدحامٌ شديدٌ في الأسواقِ
يمشي أمامكَ هُجِمَ هجومُ عنيفٌ

أمثلة الطائفة الأولى تشتمل على أفعال متعدية مبينة للمجهول ، ويشاهد ان المفعول به في المثال الأول ناب عن الفاعل ، وان المفعول الأول في المثالين التاليين هو الذي ناب عن الفاعل وبقى غيره منصوبا .

وإذا نظرنا الى الأفعال في أمثلة الطوائف الثلاث الباقية ، رأيناها لازمة مبنية للمجهول ، وهذا غير ما عرفناه في دروسنا السابقة وهو ان الفعل المتعدي هو الذي يبنى للمجهول ، فهل لهذه المسألة الجديدة شرط من شروط ؟ ، سنرى

انظر الى نائب الفاعل في الطائفة الثانية تجده ظرفا مخصصا أو معرفا ، لهذا يسمى ظرفا مختصا ، ثم انك ترى أن هذه الظروف ، وهي ليلة ، وساعة ، وأمام لا يلزم في استعمالها ان تكون منصوبة ، بل قد تستعمل مرفوعة أو مجرورة وهذه تسمى ظروفا متصرفة .

وفي الطائفة الثالثة تر نائب الفاعل جارا ومجرورا ، وفي الطائفة الأخيرة تراه مصدرا مختصا متصرفا لان العرب لم تلتزم نصبه .

القواعد :

-إذا كان الفعل متعديا لاكثر من مفعول ، ثم بني للمجهول ناب المفعول الأول مناب الفاعل ، وبقي ما عداه منصوبا .

-يبني اللازم للمجهول إذا كان نائب الفاعل جارا ومجرورا أو ظرفا أو مصدرا مختصين متصرفين .

-يثبت لنائب الفاعل جميع أحكام الفاعل السابقة .

مسوغات الابتداء بنكرة

مَنْ فاتح مصرَ من العرب إنَما الحديد صلب

مَنْ يشاهدُ الآثارَ يَدْهَشُ ما أنتَ إلا شاعرٌ

ما اعظم الهرم الزهرُ يبتسمُ

كم طفلٍ مُهْمَلٍ في الطرقاتِ النسيمُ رقَّ

هي الدنيا تعطي وتمنع

لمصرَ هبةُ النيلِ عليٌ صديقي

الذي يجيب فله مكافأةٌ اكبر منكَ سناً اكثر منكَ تجرباً

كل مثال في الطائفة الأولى يشتمل على مبتدأ ، والمبتدآت على الترتيب هي من الاستفهامية ، ومن الشرطية ، وكم الخيرية " وهي اسم بمعنى كثير " ثم هي " وهذه ضمير لا يعود على مذكور قبله ويفسر بجمله بعده" هي هنا " الدنيا تعطي " ويسمى مثل هذا الضمير " الشأن أو القصة " ، والمبتدأ في المثال السادس مقترن بلام تسمى " لام المبتدأ" وفي المثال الأخير ، اسم موصول خبره جملة مقترنة بالفاء ، هذه المبتدآت جميعها لها الصدارة " أي أنها تكون دائما في صدر الجملة ، لذلك يجب ان تتقدم الأخبار .

وإذا تأملت أمثلة الطائفة الثانية رايتها تشتمل على " إنما " أو على " ما وإلا وهما طريقان للقصر الذي ذو تخصيص صفة بموصوف ، أو موصوف بصفة ، فإذا قلت " إنما الحديد صلب ، كان الحديد مقصورا ، وصفة الصلابة مقصورا عليها : بمعنى ان الحديد مقصور على الإنصاف بالصلابة فليس بلين : ومثل ذلك يقال في المثال الثاني ، ومن ذلك يرى ان ما بعد " إنما " أو " ما " هو المقصور : فإذا أردت أن تقصر المبتدأ على الإتصاف بالخبر وجب تقديم المبتدأ .

أما الطائفة الثالثة فالخبر فيها جملة فعلية ، فعلها يرفع ضميرا مستترا يعود على المبتدأ ، فلو أخر المبتدأ لالتبس بالفاعل ، مع أننا لا نريد أن نأتى بجملة فعلية ، بل ان لنا غرضا خاصا في التعبير بجملة اسمية لذا وجب تقديمه .

ويشاهد في الطائفة الأخيرة ان المبتدأ والخبر معرفتان أي نكرتان متساويتان في التخصيص ، فلو أخرنا المبتدأ فيها لالتبس بالخبر ، مع ان المقصود ان يحكم

على المبتدأ لا أن يحكم به ، ففي المثال الأول إذا عرف من تحدثه عليا ولكنه لم يعرف انه صديقك قلت : علي صديقي ، أما إذا عرف أن لك صديقاً ولكنه لم يعرف اسمه فيجب أن تقول : صديقي علي : وفي مثل هذه الحال يجب تقديم المبتدأ

القاعدة :

يجب تقديم المبتدأ في أربعة مواضع :

١-إذا كان المبتدأ من الألفاظ التي لها الصدارة ، وهي أسماء الاستفهام ، والشرط ، وما التعجبية ، وكم الخبرية ، وضمير الشأن ، والمقترن بلام الابتداء ، والموصول الذي اقترن خبره بالفاء .

إذا كان المبتدأ مقصورا على الخبر .

ج- إذا كان خبر المبتدأ جملة فعلية فاعلها ضمير مستتر يعود على المبتدأ .

د-إذا كان المبتدأ والخبر معرفتين أو نكرتين متساويتين في التخصص .

إنْ وما ولا ولات المشبهات بليس

الأمثلة :

(١)القصورُ شاهقةٌ (١) إنِ القصورُ شاهقةً

(٢) الأنهارُ فائضةٌ (٢) إنِ الأنهارُ فائضةً

(٣) الحصونُ منيعةٌ (٣) ما الحصونُ منيعةً

(٤) الذخائرُ كثيرةٌ (٤) ما الذخائرُ كثيرةً

(٥) الزمانُ مسالمٌ (٥) لا الزمانُ مسالماً

(٦) الشارعُ مزدحمٌ (٦) لا الشارعُ مزدحماً

(٧) الوقتُ وقتُ ندامةٍ (٧) لاتَ وقتَ ندامةٍ

(٨) الساعةُ ساعةُ توبةٍ (٨) لاتَ ساعةَ توبةٍ

الأمثلة الثمانية تتألف كلها من جمل اسمية تتألف كل واحدة منها من مبتدأ وخبر ، والأمثلة المقابلة لها هي الأمثلة الأولى نفسها ، مع زيادة ان أو ما أو لا أو

لات ، وإذا بحثت عما أحدثته هذه الحروف من التغيير عند دخولها على الأمثلة ، رأيت أنها نفت معاني الجمل ، ورفعت المبتدأ ونصبت الخبر ، ويسمى الأول أسمها والثاني خبرها ، فهي من اجل ذلك تشبه " ليس" في المعنى والعمل .

ارجع الى الأمثلة الأربعة الأولى بعد دخول " ان " و "ما" عليها تجد الاسم في كل منها متقدما على الخبر ، وان النفي الذي أفادته الأداة باق لم ينتفض بالا ، وهذا شرطان لابد منهما ان وما وما عمل ليس .

تأمل المثالين الخامس والسادس بعد دخول "لا" عليهما تجد بهما الشرطين السابقين ، وتجد فوق ذلك ان الاسم والخبر في كل من المثالين نكرتان .

انظر بعد ذلك في كل منهما أسمي زمان ، وان أحدهما محذوف ، وهذان شرطان في عمل لات هذا العمل .

القاعدة :

-تعمل ان وما ولا ولات النافيات عمل ليس ، فترفع الاسم وتنصب الخبر ، ولكنها لا تعمل هذا العمل إلا بشروط .

فيشترط في عمل ان وما ان يتقدم اسمهما على الخبر ، وإلا ينتفض نفيهما بالا ، ويشترط في عمل لا فوق الشرطين المتقدمين ان يكون معمولاها نكرتين ، ويشترط في عمل لات ان يكون اسمها وخبرها اسمي زمان وان يحذف أحدهما .

اسم المصدر :

إعمال المصدر :

الأمثلة :

يسرني شكرك المنعم	تحسن بك مكافأة كل محسن
عقابك المذنب رادع له	نحن في انتظار أنباء البريد
إطاعتك الرئيس فضيلة	واجب علينا تشجيع كل مجتهد

عمك حسن التهذيب أبناءه

العاقل شديد الحب وطنه

أخوك كثير الإتقان عمله

يشمل كل مثال من الأمثلة المتقدمة على مصدر ، ولو انك حاولت ان تضع مكان هذا المصدر " ان والفعل " أو " ما والفعل " لوجدت ذلك مستطاعا فانه يصح في المثال الأول مثلا ان تقول " يسرني ان شكرت المنعم " ان أردت المضي ، أو يسرني ان تشكر المنعم " ان أردت الاستقبال أو " يسرني ما تشكر المنعم " ان أردت الحال .

انظر الى هذه المصادر من حيث عملها ، تجد كلا منها عاملا عمل فعله ، سواء أكان مضافا كما في امثلة الطائفة الأولى ، أم منونا كما في امثلة الطائفة الثانية ، أم محلى بال كما في أمثلة الطائفة الأخيرة ، غير ان إعمال المضاف اكثر من إعمال المنون ، واعمال المنون اكثر من إعمال المحلى بالألف واللام ، وهذا أحد موضعين يعمل فيهما المصدر عمل فعله ، ثانيهما ان ينوب مناب الفعل ، نحو تركا الإهمال ، وإطعاما الفقراء ، ولو انك تتبعت جميع المصادر العاملة عمل الفعل لم تجد لهذين الموضعين ثالثا ، فلا عمل المصدر المؤكد نحو " ضربت ضربا الخادم " ولا المصدر المبين العدد نحو " زرت زيارتين المريض" ولا المصدر الدال على التشبيه نحو السيارة صوت الرعد : فان كلا من هذه المصادر الثلاثة لا يصح تقديره بان والفعل أو ما والفعل وليس نائبا عن فعله فان أتى بعد واحد من هذه المصادر معمول كان العامل فيه الفعل لا المصدر .

وهناك بناء آخر يسمى اسم المصدر ، ويقصد به : ما ساوى المصدر في الدلالة على معناه وخالفه في احتوائه على عدد الحروف الأصلية ، مثل : عطاء ، هو اسم مصدر مساو لاعطاء في المعنى ومخالف له بخلوه من الهمزة الموجودة في فعله (أعطى) . وكذلك (قبلة) اسم مصدر من الفعل (قبل) ان يكون المصدر

تقبلاً . ومثلـه (عـون) مـن الفعـل (أعـان) ومصـدره إعانـة . وكـذلك (عشرة) من الفعل (عاشر) ومصدره معاشرة .

وظائف المصدر في الجملة :

للمصدر حين يذكر بعد الفعل في الجملة عدة وظائف أهمها : -

١-يؤكد الفعل توكيدا لفظياً لتضمنه معنى الفعل وحروفه . مثل : أكرمت الضيف إكراما .

٢-يبين صفة الحدث الذي عبر عنه بالفعل .مثل : نمت نوماً عميقاً . سرت سيراً وئيداً (المصدر مخصص بالنعت) . مثل : صبرت على الأذى صبر الرجال . وسلكت الطريق سلوك الخير (المصدر مخصص بالإضافة) .

٣-يبين عدد المرات التي حدث فيها الفعل : مثل لكم البطل خصمه لكمتين . وطرقت الباب طرقة واحدة .

٤-يبين عدد أحداث الفعل مثل : قمت لك إجلالا . وجئت إليك رغبة في رؤيتك ، ودرج النحاة على تسمية المصدر في الحالات الثلاث الأولى بالمفعول المطلق وفي الحالة الرابعة بالمفعول له . أو المفعول لاجله .

المصدر الصريح والمصدر المؤول :

ما مر بك من تعريف المصدر في صدر هذا الموضوع والأمثلة المذكورة معه والأبنية المختلفة بعده . كلها تتحدث عن المصدر الصريح الذي لا يعدو ان يكون اسماً يدل على حدث غير مقترن بزمن . أما المصدر المؤول فهو ان يسبق الفعل في الجملة بأحد الأحرف المصدرية وهي : ان . أن . ما . كي . لو . وتسمى أيضا بالموصولات الحرفية . فيتكون من اجتماع الحرف المصدري والفعل مصدر مؤول .

وسمي هكذا لانه يؤول بمصدر صريح . واليك الأمثلة :

١- ان : يعجبني ان تفهمَ ، التقدير : يعجبني فهمُكَ .

٢- أن : سرني أنك تدرسُ ، التقدير : سرني درسَكَ .

٣- ما : أُحبُّ ما تلعب . التقدير : أحبُّ لعبَك .

٤- كـي : جئت لكـي تجـيء . التقدير : جئت لمجيئِكَ . (تستعمل كـي مـع لام الجر) .

٥- لو : أود لو تعلم ، التقدير : أود علمَكَ .

وأشـيع هـذه الأحـرف المصـدرية اسـتعمالا مـع الفعـل : (أن) و (مـا) وتـؤولان مـع فعليهمـا بمصـدر صـريح . وهـذا المصـدر المـؤول قـد يقـع مرفوعـاً . أو منصوباً . أو مجروراً:

أ- سرني أن تذهبَ إلى المدرسةِ : المصدر المؤول (أن تذهب) فاعل مرفوع .

ب- انتظر ان تزورنـي فـي المستشـفى : المصـدر المـؤول (أن تزورنـي) مفعول به منصوب .

ج- نظرت إلى ما تعمل بإعجابٍ : المصدر المؤول (ما تعمل) مجرور بالى .

عمل المصدر :

يعمل المصدر عمل فعله في الجملة على وجهين :

١- أن يكـون نائبـاً منـاب فعـل الأمـر . مثـل : إنجـازاً الوعـد . سـماعاً النصـح . استشارةً العقلاء . وهكذا . فالوعد والنصح والعقلاء مفاعيل للمصادر العاملة . لانهما عملت عمل أفعال الأمر . وفي هذه المصادر العاملة ضمير مستتر يعـرب فـاعلاً . كمـا هـو الأمـر بالأفعـال التـي نابـت منابهـا وهـي : أنجز . أسمع . أستشر .

٢- ان يكون مقدرا بـ (أن والفعل) إذا أريد به الماضي والمستقبل . وبـ (ما والفعل) إذا أريـد بـه الحاضـر . ولهـذا فـان مصـدر المـرة ومصـدر الهيئـة لا يعمـلان لأنهمـا لا يقدران بـأن أو بما والفعل . أما أسم المصدر فيعمل أحيانا وعمله موقوف على السماع . وهذا المصدر المقدر بان والفعل أو ما والفعل يعمل في جميع أحواله :

أ- إذا كان مضـافا . سواء أضيف إلـى الفاعل فجره ثم نصب المفعول . مثل : عجبت من حب خالد العمل . أو أضيف إلى المفعول ثم رفع الفاعل مثل :

عجبـت مـن حـب العمـل خالـد . أو الـى الظـرف ثـم يرفـع الفاعـل وينصـب المفعول . مثل : عجبت من كتابة اليوم زيد رسالة . ففي المثال الأول نقول : إن (خالداً) مجرور لفظاً مرفوع محـلا . ويجـوز فـي نعتـه أو المعطـوف عليه أن يكون مجروراً أو مرفوعاً وفي المثال الثاني نقول في (العمل) كذلك أي مجرور لفظاً منصوب محلا ويجوز في نعته أو المعطوف عليه أن يكـون مجـرورا أو منصـوبا أيضـا مثـل : عجبـت مـن حـب العمـل المثمـر أو المثمر خالد . وعجبت من حب العمل والمثابرة أو المثابرة خالد .

ب- اذا كـان منونـا . كقولـه تعـالى : ((أَوْ إِطْعَامٌ فِـي يَوْمٍ ذِي مَسْـغَبَةٍ * يَتِيمـاً ذَا مَقْرَبَةٍ) (سورة البلد/ الآية ١٤،١٥)

فيتيما مفعول به منصوب بالمصدر (إطعام) ومثله قول الشاعر :

بضرب بالسيوف رؤوس قوم أزلنا هامهن عن المقيل

فرؤوس مفعول به منصوب بالمصدر (ضرب) .

ج- إذا كان محلى بالألف واللام . كقول الشاعر :

ضعيف النكاية أعداءه يخال الفرار يراخي الأجل

فأعداءه منصوب بالمصدر (النكاية) وقد عمل وهو محلى بالألف واللام ، ومثله قول الشاعر :

لقد علمت أولى المغيرة أنني كررت فلم أنكل عن الضرب مسمعا

فـ (مسمعا) منصوب بالمصدر المحلى بالألف واللام (الضرب) ، وبالجملة فان عمل المصدر المضاف اكثر من المنون والمحلى بالألف واللام ، وعمل المنون اكثر من المحلى بالألف واللام .

العدد

تذكيره وتأنيثه

الأمثلة :

قرأتُ ثلاثةَ كتبٍ بالقريةِ مسجدُ واحدٌ
أقمتُ بالإسكندريةِ ثلاثَ ليالٍ بريتُ قلمينِ اثنينِ
كتبتُ عشرةَ اسطرٍ رأى يوسفُ أحدَ عشرَ كوكباً
بالمدرسةِ عشرُ حجراتٍ كتبتُ اثنتي عشرةَ رسالةً
حضرَ واحدُ وثلاثونَ تلميذاً

نجحَ ثلاثةَ عشرَ طالباً شاهدتُ نحوَ مائةَ جندي
اشتريتُ ثلاثَ عشرةَ برتقالةً قُلْ مَنْ يعيش مائةَ سنةٍ
بالحجرةِ تسعةَ عشرَ كرسياً قدِمَ ألفَ سائحٍ وألفُ سائحةٍ
عندي تسعَ عشرةَ صورةً غابَ المسافرُ عشرينَ يوماً
في الحضيرةِ تسع وعشرونَ بقرةً اشتريتُ عشرينَ دجاجةً

تشتمل أمثلة الطائفة الأولى على عددين مفردين هما : ثلاث وعشرة ، وإذا ضاهينا في هذه الأمثلة بين العدد والمعدود ، رأينا ان العدد يؤنث حينما يكون المعدود مذكرا ، ويذكر حينما يكون المعدود مؤنثا ، ومثل ثلاثة وعشرة في ذلك ما بينهما من الأعداد المفردة ، وهي أربعة ، وخمسة ، وستة ، وسبعة ، وثمانية ، وتسعة ، فهذه جميعها تكون على عكس المعدود .

وتشمل أمثلة الطائفة الثانية على عددين مركبين هما : ثلاثة عشر وتسعة عشر فكلاهما مركب من كلمتين كما ترى ، وعلى عدد معطوف ومعطوف عليه ، وهو تسع وعشرون ، وإذا وازنت بين العدد والمعدود والمفرد في الأمثلة ، رأيت ان أول الأعداد يكون على عكس المعدود كما هو الحال في العدد المفرد ، وان ثاني العددين المركبين يطابق المعدود في التذكير والتأنيث ، ومثل هذين العددين في هذا الحكم ما بينهما من الأعداد المركبة ، ومن ذلك تستطيع ان تستنبط ان العدد (عشرة) يخالف المعدود إذا كان مفردا ، ويطابقه إذا كان مركبا مع غيره .

وفي الطائفة الثالثة ترى كلا العددين واحدا واثنين مرة مفردا كما في المثالين الأولين ، ومرة مركبا كما في المثالين التاليين لهما ، ومرة معطوفا عليه كما في المثال الأخير ، وعند الموازنة بين هذين العددين ومعدودها في الأحوال الثلاث السابقة تجد انهما يطابقان المعدود دائما .

وإذا تأملت الطائفة الرابعة رأيت الأعداد : مائة ، وألف ، وعشرين ، وإذا ضاهيت في الأمثلة بين هذه الأعداد ومعدوداتها ، رايت انها تلازم صورة واحدة مع المذكر والمؤنث ، ومثل عشرين ثلاثين الى تسعين ، وتسمى هذه " ألفاظ العقود "

يلاحظ ما يأتي:

-الأعداد من ثلاثة الى تسعة تكون على عكس المعدود مفردة ، أو مركبة ، أو معطوفا عليها .

-العدد عشرة يكون على عكس المعدود ان كان مفردا وعلى وفقه ان كان مركبا .

-العددان واحد ، واثنان ، يوافقان المعدود مفردين أو مركبين أو معطوفا عليهما .

-مائة وألف وألفاظ العقود تلزم صورة واحدة ، سواء أكان المعدود مذكرا أو مؤنثا .

المبني من الاسماء

الامثلة

١ في الحجرة احدَ عشرَ كرسياً .

جلست مع احدَ عشرَ رجلاً

٢ ما رايتُ مثلَ هذاُ الكتابَ من قبلِ .

ان نجحْت فلكَ المكَافاةٌ من بعد .

٣ من أئمة النحو سيبويُه .

كان ابن احمدَ بن طولون يدعى خمارويه .

احطت في الكثير من المواطن التي سبقت (لن) بجملة من الاسماء المبنية وعرفت هناك احوال بنائها ، ومن هذه الاسماء الضمائر : كـ (انا ، وانت) ، واسماء الاشارة : كـ (هذا، وهذه) ، والاسماء الموصولة : كالذى والتي . واسماء الاستفهام : كـ (متى ، واين) ، واسماء الشرط : كـ (من ، ومهما) ، واسماء الافعال : كـ (هيهات ، وامين) ، وبعض الظروف : كـ (اذ ، واذا) وحيث وامس .

ومن انواع الاسماء المبنية التي مرت بك ايضاً ، المنادى اذا كان علماً مفرداً او نكرة مقصودة ، كيا هشام ويارجل تريد به ذاتاً تقصد اقبالها ، واسم لاالنافية للجنس اذا كان غير مضاف والاشبية بالمضاف : كلاحى باق ، ولاضدين مجتمعان .

تامل المثالين في الطائفة الاولى تجد كلا منهما يشمل على عدد مركب هو (احدَ عشرَ) واذا تدبرت موقع هذا العدد من الاعراب في المثالين ، وجدته في المثال الاول مبتدا . وفي المثال الثاني مضافاً اليه : ولكنك لاترى علامة الرفع ولاعلامة الجر مع انه صحيح : فهو اذا مبنى وبناؤة على فتح جزأيه كما ترى . ومثله في ذلك جميع الاعداد المركبة الى تسعة عشر ، ما عدا (أثنَيُ عشرَ) و (أثنَتىُ عشرةَ) فان صدر كل منها معرب اعراب المثنى مع بناء العجز على الفتح . ومثل الاعداد المركبة في البناء على فتح الجزأين الظروف المركبة والاحوال المركبة ، تقول في الاولى (يعودني الطبيب صباح مساء) وتقول في الثانية (على جارى بيتَ بيتَ) اى جارى ملاصقاً .

انظر الى الطائفة الثانية تجد الكلمتين : (قبلُ وبعدُ) وهما ظرفان كما تعلم ، واذا تاملت معنى كل منهما في المثالين ، ادركت ان هناك مضافاً اليه محذوفاً لفظه منوياً معناهفي نفس المتكلم ، فانك حين تقول (مارايت مثل هذا الكتاب من قبلٌ) تقصد من قبل رؤيته من غير ان تصرح بالمضاف اليه ، وهذان الظرفان يبنيان على الضم في هذه الحال . وكذلك كل اسم مبهم حذف من بعده المضاف اليه ونوى معناه كغير واول واسماء الجهات ، فاذا ذكر المضاف اليه بعد المبهمات ، او حذف ونوى لفظه ، او حذف ولم ينو لفظه ولامعناه ، فانها تكون معربة ، تقول (منحى

ابي جائزة فله الشكر من قبل المح ومن بعدِه) او من قبلِ ومن وبعدِ . او من قبلٍ ومن بعدٍ .

تامل الاسمين (سيبويه) و (خمارويه) في المثالين الاخيرين تجدهما مختومين بكلمة (ويه) ملازمين للكسر في جميع التراكيب التي يرادان فيها فهما اذا مبنيان على الكسر . ومثلها في جميع التراكيب التي يردان فيها فهماً اذا مبنيان على الكسر . ومثلهما في ذلك جميع الاسماء المختومة (بوية) ومن الاسماء المبنية على الكسر ايضاً كل ماجاء على وزن (فعال) علمنا لانثى كرقاش وحذام ، اوسبا لها كيا خباث وبا كذاب ، او اسم فعل كمنزال وتراك

من الاسماء المبنية ماياتي

(أ) الضمائر ، واسماء الاشارة ، والاسماء الموصولة ، واسماء الاستفهام ، واسماء الافعال ، وبعض الظروف ، وهذه كلها تبنى على ماسمعت عليه .

(ب) المنادى اذا كان علماً مفرداً او نكرة مقصودة ، وهو يبنى على مايرفع به .

(ت) اسم لا النافية للجنس اذا لم مضافاً ولا شبيهاً بالمضاف ، ويبنى على ماينصب به .

(ث) ماركب من الاعداد والظروف والاحوال ، وهذه يطرد فيها البناء على الفتح الجزأين .

(ج) المبهمات المقطوعة عن الاضافة لفظاً ، وهي تبنى على الضم .

(ح) ماختم بويه ، وما جاء على وزن فعال علماً لانثى ، او سبا لها ، او اسم فعل وهذه كلها يطرد فيها البناء على الكسر .

Mending Program Construction in the of Syntactical Knowledgeable Outcome for Students of Education Colleges in Iraq

A dissertation submitted by

Hassan Khlbas Humady Al-Zamily

To the council of College of Education /Ibn Rushid in Baghdad University as afulfillment for the Requirements of degieeo Ph.D.M Education (Methods of Teaching Arabic)

Supervised by
Asst Prof, Dr.
Qusai Muhammad Lateef Al-Samara'I

1245A.H 2004A.C

Abstract

The present research aims to : -

1- To learn the syntactical knowledgeable outcome for the students of Arabic language of Colleges of Education in Iraq .

2- Construct a mending program in the light of the syntactical knowledgeable outcome.

As having the aim of the present research , which is constructing a mending program in the light of the syntactical knowledgeable outcome for the students of the Arabic Language departments in the Education colleges for the year 2002/2003, the researcher has defined the society of his research only for the students of the Arabic Languages of the Education Colleges in Iraq Limited to (19) College . The researcher has chosen (6) colleges among the 19 ones to draw his present research sample.

The researcher has chosen the main research sample from the students of the Arabic Language department/ fourth stage in six colleges among Education colleges in Iraq. The researcher has defined (25%) from the students numbers in the chosen colleges; describing them to the major sample of the original research's so as the number of the individuals reached (240) for both sexes; students were chosen randomly from every college (20) for males and (20) for females .

After defining the content of the (syntactical scientific material) includes the tests of the grammatical subjects studied by the students of the Arabic Language's departments in Colleges of Education for the fourth years. (65) clauses were framed by the researcher of the multi choosing kind, to be the present research instrument to know the syntactical knowledgeable outcome. The researcher displayed the clauses upon group of experts for knowing the apparent validity, constancy were extracted by using the re-testing method .

After applying the test, by the researcher , upon the research sample made mistakes in all the grammatical subjects. Furthermore , the researcher recommended number of recommendations , and suggested the necessary ones, and chosen the subjects which as won the recurrence of mistakes to construct its content of mending program.

المصادر

المصادر العربية :

- **القرآن الكريم .**

١- الابراشي ، محمد عطية . ***الموجز في الطرق التربوية لتدريس اللغة العربية*** ، ط٤ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٥٨ .

٢- إبراهيم ، عبد العليم . ***الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*** ، ط٧ ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٧٣ .

٣- ابن جني ، أبو الفتح عثمان . ***سر صناعة الاعراب*** ، تحقيق مصطفى السقا واخرين ، وزارة المعارف ، ط١ ، دار الثقافة العامة ، مطبعة مصطفى البابي ، مصر ، ١٩٥٤ .

٤- ابن خلدون ، عبد الرحمن . ***المقدمة*** ، ج١ ، مكتبة المثنى ، بغداد ، ب.ت .

٥- ابن عقيل ، بهاء الدين عبد الله . ***شرح ابن عقيل*** ، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد ، ط ١٤ ، المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة ، ١٩٦٥ .

٦- ابن قتيبة ، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري (ت٢٧٦هـ). ***عيون الأخبار*** ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر ، مطبعة مانوسيان ، مصر ، ١٩٦٣ .

٧- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين المصري (ت ٧١١هـ). ***لسان العرب*** ، ج٧ ، تحقيق عبد الله الكبير واخرين ، دار المعارف ، القاهرة ، ب.ت .

٨- ابن الناظم ، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن جمال الدين محمد بن مالك . ***شرح ابن الناظم على الألفية*** ، مطبعة القديس جيورجيوس ، ١٣١٢ هـ .

٩- ابو عجمية ، محمود سمارة . ***اللغة العربية نظامها ، وآدابها ، وقضاياها المعاصرة*** ، ط١ ، عمان ، الاردن ، ١٩٨٩ .

١٠- ابو مغلي ، سميح . ***الاساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية*** ، ط١ ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

المصـــادر ##
المصادر

١١- احمد ، محمد عبد السلام . ***القياس النفسي والتربوي*** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٦٠ .

١٢- احمد ، محمد عبد القادر . ***طرق تعليم اللغة العربية*** ، ط٤ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ .

١٣- الاصفهاني ، ابو الفرج . ***الاغاني*** ، تحقيق عبد الستار فراج ، ج ٢١ ، بيروت ، ب.ت .

١٤- امطانيوس ، ميخائيل . ***القياس والتقويم في التربية الحديثة*** ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا ، ١٩٩٧ .

١٥- بديع ، محمود مبارك القاسم . ***تخطيط برامج التدريب في اثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في الطرق*** ، رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، القاهرة – مصر ، مطبعة الامة، ١٩٧٥ .

١٦- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . ***الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس*** ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ .

١٧- ثامر ، عبد الرحمن حميد . ***أصول تدريس اللغة العربية*** ، دار الحرية للطباعة ، بغداد، ١٩٧٦ .

١٨- جابر ، جابر عبد الحميد . ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس*** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٩٦ .

١٩- الجبوري ، عمران جاسم محمد . ***الأخطاء الإعرابية لدى طلبة قسم اللغة العربية في الموضوعات المقررة للمرحلة الإعدادية - تشخيصها وعلاجها –*** جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٥ . (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

٢٠- جرادات ، عزت ، واخرون . ***التدريس الفعال*** ، ط٢ ، مكتبة دار الفكر ، عمان ، ب.ت .

٢١- جعفر ، نوري . ***اللغة والفكر*** ، مكتبة الغوطي ، الرباط ، ١٩٧١ .

المصـــادر ##
المصادر

٢٢- الجمبلاطي ،علي ابو الفتح التوانسي .***الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية*** ،دار النهضة للطباعة والنشر ،مصر ،القاهرة، ١٩٧٥.

٢٣- الجمهورية العراقية ، وزارة التربية . ***المؤتمر النوعي الحادي عشر ، المنعقد في بغداد للمدة من ١٤-١٧ كانون الاول*** ، المديرية العامة للتخطيط التربوي ، وثيقة ١٠ ، بغداد ، ١٩٨٥ .

٢٤- الجومرد ، محمود . ***الطرق العملية لتدريس اللغة العربية*** ، مطبعة الصرف ، الموصل ، ١٩٦٢ .

٢٥- الحريري ، حسن ، واخرون . الطرق ***الخاصة لتدريس اللغة العربية والدين*** ، ط١ ، دار مصر للطباعة ، القاهرة ، ب.ت .

٢٦- حسن ، عباس . ***اللغة والنحو بين القديم والحديث*** ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٦ .

٢٧- ـــ . ***النحو الوافي مع ربطه بالاساليب الرفيعة ، والحياة ،اللغوية المتجددة***، ط٥ ، دار المعارف ، مصر ، ب.ت .

٢٨- الحصري ، ساطع . ***دروس في أصول التدريس*** ، دار غندور ، بيروت ، لبنان ، ١٩٦٣ .

٢٩- حمدان ، محمد زياد . ***التربية العملية الميدانية مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها*** ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨١ .

٣٠- خاطر ، محمود رشدي واخرون . ***نتائج الاستفتاءات التي طرحتها المنظمة على الدول العربية وكليات الاعداد ومعاهده*** ، معلم التربية الاسلامية واللغة العربية ، تونس ، ١٩٨٦ .

٣١- الخطيب ، حسام . ***اتحاد المعلمين العرب*** ، المؤتمر التاسع ، الخرطوم ، ١٩٧٦ .

٣٢- خليفة ، عبد الكريم . " علاقة اللغة بالإعراب " ، ***مجلة مجمع اللغة العربية الاردني*** ، العدد ٣٤ ، ١٩٨٨ .

المصـــادر ##
المصادر

٣٣- داود ، عزيز حنا ، وانور حسين عبد الرحمن . ***مناهج البحث التربوي*** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠ .

٣٤- درويش ، محمد ابراهيم احمد . ***بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الثانوية في الاردن في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس*** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠٣ . (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

٣٥- الدليمي ، عصام حسن احمد . " ***بناء برنامج علاجي للمهارات النقدية لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد*** " ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ٢٠٠١ . (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

٣٦- الدليمي ، طه علي حسين . ***تحليل الجملة في تدريس قواعد اللغة العربية واثره في التحصيل وتجنب الاخطاء النحوية لطلبة المرحلة الاعدادية*** ، كلية التربية - ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٨٩ . (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٣٧- الدليمي ، طه ، واخرون . " دراسة مقارنة في الاخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية " ، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية*** ، العدد ١٥ ، السنة ١٦ ، ١٩٩٠.

٣٨- الدليمي ، كامل محمود نجم . ***اخطاء الطلبة النحوية في المرحلة الاعدادية***، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٠ . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٩- الدهان ،سامي .***المرجع في تدريس اللغة العربية***،ط١،دمشق،١٩٦٣.

٤٠- دمعة ، مجيد إبراهيم ، واخرون . ***اللغة العربية واصول تدريسها*** ، ط١ ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٧٧ .

٤١- دي بور ، ت.ج . ***تاريخ الفلسفة في الاسلام ، ترجمة محمد عبد الهادي ابو ريدة*** ، ط٤ ، الدار التونسية للنشر ، مطبعة اوميغا ، ١٩٨٠ .

٤٢- ديب ، الياس . ***مناهج وأساليب في التربية والتعليم*** ، ط٣ ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٨١ .

المصـــادر ##
المصادر

٤٣- دي سوسور ، فردينان . ***علم اللغة العام*** ، ترجمة يوئيل يوسف عزيز ، دار افاق عربية ، ١٩٨٥ .

٤٤- الرازي ،محمد بن ابي بكر عبد القادر .***مختار الصحاح*** ،بيروت ب.ت.

٤٥- الزبيدي ، إسماعيل جبار حمود ."***بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس*** " جامعة بغداد ،كلية التربية ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ١٩٩٦ .

٤٦- الزجاجي ، ابو القاسم . ***الايضاح في علل النحو*** ، تحقيق مازن المبارك ، دار العروبة ، مطبعة المدني ، مصر ، ١٩٥٩ .

٤٧- زريق ، معروف مصطفى . ***كيف تلقي درسا ، ط٢*** ، دار النشر للتربية الحديثة ، القاهرة ، ١٩٦٠ .

٤٨- الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، واخرون . ***الاختبارات والمقاييس النفسية*** ، جامعة الموصل ، ١٩٨١ .

٤٩- السامرائي ، حاتم طه ياسين . ***تقويم مستوى طلبة اقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في قواعد اللغة العربية*** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٨٩ . (رسالة ماجستير غير منشورة)

٥٠- سعادة ، جودت احمد . ***مناهج الدراسات الاجتماعية*** ، ط١ ، دار العلم للملايين، بيروت ، ١٩٨٤ .

٥١- السعدي ، عماد توفيق ، واخرون . ***أساليب تدريس اللغة العربية*** ، دار الامل للنشر والتوزيع ، اربد ، الاردن ، ١٩٩١ .

٥٢- السلطاني ، عدنان محمد عباس ، ***تقييم كتاب قواعد وتطبيق اللغة العربية لدور المعلمين والمعلمات في الجمهورية العراقية***، جامعة بغداد ، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة) ١٩٧٩.

٥٣- سليمان ، نايف ، واخرون . ***مستويات اللغة العربية (الثقافة العامة)*** ، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٠ .

المصـــادر ##
المصادر

٥٤- السيد ، محمود احمد . ***في قضايا اللغة التربوية*** ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ١٩٨٨ .

٥٥- ـــ . ***الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها*** ، ط١ ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠ .

٥٦- الشبر ، عفاف حسين . " ***بناء برنامج لتطوير تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة*** " ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، ٢٠٠٠ .

٥٧- الصائغ ، محمد عبد الله وآخرون . " ***تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي*** " المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، الكويت ، ١٩٨١ .

٥٨- صبيح ، نبيل احمد . ***دراسة تحليلية لتجارب الدول في مجال تدريس المعلمين اثناء الخدمة ، الكتاب السنوي للتربية وعلم النفس*** ، المجلد الخامس ، العدد ١ ، مصر ، ١٩٧٨ .

٥٩- صليبا ، جميل . ***مستقبل التربية في الوطن العربي*** ، ط٣ ، منشورات عبيدات ، بيروت ، ١٩٦٧ .

٦٠- الطاهر ، علي جواد . ***تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية*** ، مطبعة مصر ، ١٩٦٨ .

٦١- ظافر ، محمد اسماعيل ، ويوسف الحمادي . ***التدريس في اللغة العربية*** ، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨٤ .

٦٢- الظاهر ، زكريا محمد ، واخرون . ***مبادئ القياس والتقويم في التربية*** ، ط١ ، دار الثقافة للطباعة ، الأردن ، ١٩٩٩ .

٦٣- عامر ، فخر الدين . ***طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية*** ، ط٢ ، عالم الكتب ، للطباعة والنشر ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

٦٤- عبدة ، داود عطية . ***نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا*** ، ط١ ، مؤسسة دار العلوم ، الكويت ، ١٩٧٩ .

٦٥- عبد السلام ، احمد محمد . ***القياس النفسي والتربوي*** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ب.ت .

٦٦- عبد الهادي ، حسني . ***الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*** ، مركز الإسكندرية للكتاب ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

٦٧- العزاوي ، فائزة محمد فخري . ***" بناء برنامج لمادة الاستماع في المرحلة الابتدائية في العراق "*** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠٣ . (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

٦٨- العزاوي ، نعمة رحيم . ***التعليم الوظيفي للغة العربية*** ، المديرية العامة للتدريب والاعداد ، ب.ت .

٦٩- ـــ . نعمة رحيم . ***" من قضايا تعليم اللغة العربية " رؤية جديدة*** ، مطبعة وزارة التربية – بغداد ، ١٩٨٨ .

٧٠- العساف ، صالح بن حمد . ***المدخل الى التربية في العلوم السلوكية*** ، ط١ ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ، ١٩٨٩ .

٧١- عطية ، محسن علي . ***تقويم اداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الانشاء والقواعد والاملاء*** ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، ١٩٩٤ (اطروحة كتوراه غير منشورة)

٧٢- عليان ، هشام عامر . ***مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الاردن*** ، ملخص رسائل الماجستير في التربية ، المجلد ١ ، مركز البحوث والتطوير ، جامعة اليرموك ، عمان ، ١٩٨٣ .

٧٣- عودة ، احمد سليمان . ***القياس والتقويم في العملية التدريسية*** ، مطبعة عمان ، الاردن ، ١٩٩٣ .

٧٤- العيساوي ، رهيف ناصر علي " ***بناء برنامج علاجي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء الاخطاء الكتابية الشائعة ،(*** اطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة بغداد ،١٩٩٤ .

٧٥- غلوم ، عائشة عبد الرحمن . ***" قواعد اللغة العربية ، اهميتها ، مشكلات تعلمها " التربية المستمرة*** " ، ع٥ ، السنة الخامسة ، البحرين ،١٩٨٢ .

٧٦- فارس ، محمد رمضان . ***تعرف الاخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الاعدادية في الاردن*** ، ملخص رسائل الماجستير في التربية ، المجلد ١ ، مركز البحوث والتطوير ، جامعة اليرموك ، عمان ، ١٩٨٣ .

٧٧- فايد ، عبد الحميد . ***رائد التربية العامة وأصول التدريس*** ، ط٣ ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، ١٩٧٥ .

٧٨- فك ، يوهان . ***العربية – دراسات في اللغة واللهجات والاساليب*** ، ترجمة عبد الحليم النجار ، مطبعة الكتاب العربي ، القاهرة ، ١٩٥١ .

٧٩- قورة ، حسين سليمان . ***في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي*** ، ط١ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨١ .

٨٠- كاظم ، عبد الرحمن اسماعيل . ***اسس المناهج والكتاب المدرسي ، المديرية العامة للاعداد والتدريب*** ، مشروع تدريب المدرسين بالمراسلة ، ١٩٨١ .

٨١- الكلزة ، رجب احمد . " اثر استخدام الرزمة التعليمية لتدريس الجغرافية على تحصيل الصف السابع الاساسي واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي " ، ***مجلة كلية التربية في المنصورة*** ، العدد ١٠ ، الجزء الثالث ، ١٩٨٩ .

٨٢- الكناني ، ابراهيم عبد الحسن . ***" بناء مقياس الدافع للانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية "*** ، كلية التربية – ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٠ . (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

المصـــادر ##
المصادر

٨٣- اللبدي ، محمد سعيد نجيب . " المتعلمون وقواعد النحو " ، ***مجلة المعلم الطالب*** ، العدد ٣ ، عمان ، ١٩٩٩ .

٨٤- اللقاني ، احمد حسين ، وعودة عبد الجواد ابو سنية ***. تخطيط المنهج وتطويره*** ، المكتبة الاهلية ، ١٩٨٩ .

٨٥- مبروك ، عبد الوارث . ***في إصلاح النحو العربي*** ، ط١ ، دار العلم ، الكويت ، ١٩٨٥ .

٨٦- مجاور ، محمد صلاح الدين . ***تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية*** ، ط١ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٩ .

٨٧- ـــــ ، وفتحي عبد المقصود الديب . ***المنهج المدرسي ، اسسه وتطبيقاته التربوية*** ، دار العلم ، الكويت ، ط٤ ، ١٩٧٧ .

٨٨- محجوب ،عباس . ***مشكلات تعليم اللغة العربية*** ،ط١،دار الثقافة ،قطر، الدوحة ،١٩٨٦.

٨٩- مزاحم ، عبد الحسين . "***بناء برنامج لتدريب المدرسين غير المؤهلين تربويا (مهنيا) في اثناء الخدمة في العراق***" ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية –جامعة بغداد ، ١٩٨٨ .

٩٠- المشهداني ، محمود حبيب . " ***بناء دليل لتيسير تدريس شرح ابن عقيل / ج ١*** " ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)

٩١- مطر ، عبد العزيز . ***علم اللغة وفقه اللغة ، (تحديد وتوضيح)*** ، قطر ، دار قطري بن الفجاءة ، ١٩٨٥.

٩٢- المعموري ، محمد ، واخرون ***. تاثير تعليم اللغات الاجنبية في تعليم اللغة العربية*** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة البحوث التربوية ، تونس ، ١٩٨٣ .

٩٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . " تدريب قيادات الكبار لدول الخليج " ، ***مجلة التربية المستمرة*** ، العدد ٥ ، السنة الثالثة ، البحرين ، ١٩٨٢ .

٩٤- الناقة ، محمود كامل . " الاخطاء النحوية عند طلبة قسم اللغة العربية بكليات التربية " ، ***المجلة العربية للبحوث التربوية*** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وحدة البحوث التربوية ، العدد ٢ ، المجلد ٢ ، ١٩٨٢ .

٩٥- نجار ، فريد جبرائيل . ***قاموس التربية وعلم النفس*** ، الجامعة الامريكية ، بيروت ، ١٩٦٠ .

٩٦- النعيمي ، جنان صبحي . **بناء برنامج لمادة اللغة العربية العامة لاقسام غير الاختصاص لطلبة كليات التربية في ضوء الحاجات التدريبية** ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ١٩٩٩ .

٩٧- الهاشمي ، عابد توفيق . ***الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية*** ، ط٣ ، ١٩٨٠ .

٩٨- هلال ، علي احمد . ***" الاخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين - اسباب ومقترحات علاجها "*** ، جامعة بغداد ، كلية التربية، ١٩٨٧ . (رسالة ماجستير غير منشورة)

٩٩- هندام ، يحيى حامد وجابر عبد الحميد جابر. ***" المناهج أسسها ، تخطيطها، تقويمها*** ، ط٢ ، دار النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٨.

١٠٠- الهيتي ، عماد ، وعبد الواحد محمد . ***تقويم برنامج اعداد مدرسي اللغة العربية في النحو والصرف للمرحلة الثانوية في العراق*** ، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

١٠١- يونس ، فتحي علي واخرون . ***اساليب تعليم اللغة العربية والتربية الدينية*** ، دار الثقافة النشر ، القاهرة ، ١٩٨١ .

المصادر الاجنبية :

1- BLOOM , B,S . and Madaus , G , F ***. Hard Bookon for mative and summative Evaluation of student Learning*** , New York , Me . Graw – Hill , 1971 .

2- Chisil , E , E . ***Theory of Pagcholgy measu***rement , New York , Me Graw-Hill , 1964 .

3- Emilly , plauosde Paula ***Astudy of Relation ship between teacher imlementional programe specilecs and pupil Achicvement in Etement any school*** Es ,d . Temple , 1972 Dissertation ganxerax anir micro film Vol. 35 , N.5 ,1974.

4- Eraston , G. m ***Training teacher in classroom management Ant , An experimental study in second any school classroom*** the journal Educational Research Vol. 79 No. 1 . 1985 .

5- Gstrowski , Lowrence , ***"A training need Assessment of the state*** international .Vol.45 .02 1984 .

6- Good , C , V ***. Dictionary of Education*** , 3rd , New York , Me Graw-Hill , 1973 .

7- Halik richerd .Jahn , "Teacher in service Qgolucation in the Affective Dowiain , out omes for teacher and students" Phop michig and . 1975 , Dissertation . ***.Abstracts international Michigan Xerox univ micro*** filus Vol. 54 , No. 10 . 1974 .

8- Kenedy – Gany waune , Anin- service program Designed to improve the teaching of reading study skills" ***P.H.D. university of pittbung*** 1972 , in Dissertation .

9- Morgan,C.T.andKing,***R.IntroducitiontoPsychology***,3rd,E d,Newyork,Mchraw-hill,1966.

10- Wesdrop .An Assessment of needs for the Development of school business and management personal , ***Dissertation Abstracts international*** Vol. 44 , 48 , 68 , 1984 ,

الملاحق

الملحق (١)

جامعة بغداد
كلية التربية / ابن رشد
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا
الدكتوراه

م / استبانة آراء المحكمين في صلاحية الاختبار التحصيلي

الأستاذ الفاضل..... المحترم

يروم الباحث إجراء دراسة موسومة بـ " الحصيلة المعرفية النحوية لطلبة كليات التربية في العراق وبناء برنامج علاجي في ضوئها " . ومن متطلبات البحث إعداد اختبار تحصيلي في الموضوعات التي يدرسها طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية للسنوات الأربع ، ولما معروف عنكم من خبرة في هذا المجال ، يروم الباحث إبداء آرائكم ومقترحاتكم في صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار الذي بين أيديكم ، وحذف وإضافة ما ترونه مناسبا لمصلحة البحث .

ولا يسع الباحث الا ان يقدم الشكر والامتنان الجزيلين لقبولكم قراءة الاختبار ، وادامكم واطال في أعماركم خدمة للغة القرآن الكريم .

الباحث
حسن خلباص حمادي الزاملي
طرائق تدريس اللغة العربية

الملاحـــق ##
الملاحق

اختر الحرف الذي تعتقد انه يمثل الإجابة الصحيحة عما يأتي من الفقرات :				
ت	**الفقرات**	**صالحة**	**غير صالحة**	**تحتاج الى تعديل**
١	محمدٌ (ص)قائد تاريخي لم تلد مثله الامم . محمدٌ اسم لان من علامات الاسم : أ-التنوين ب-الرفع ج- الابتداء د- المصدرية			
٢	قال تعالى ((قد افلح من زكاها وقد خاب من دساها)) (الشمس٦/٥). أ-افلـح فعـل مـاض مبنـي علـى الفتح،وخـاب فعـل ماضٍ مبني على الفتح. ب-افلـح فعـل مـاض مبنـي علـى الضـم،وخاب فعـل ماضٍ مبني على الضم. ج-افلـح فعـل مـاض مبنـي علـى الفتح،وخـاب فعـل ماضٍ مبني على الفتح. د-افلـح فعـل مـاض مبنـي علـى الفتح،وخـاب فعـل ماضٍ مبني على الضم.			
٣	زار المدرسة **<u>اثنان</u>** من المشرفين. أ-ماتحته خط هو فاعل مرفوع بـالالف لانـه ملحق بالمثنى . ب ماتحته خط هو مفعول به منصوب بـالالف لانـه ملحق بالمثنى . ج_ماتحته خط هو خبر مرفوع بـالالف لانـه ملحق			

	بالمثنى . د_ ما تحته خط هو مبتدأ مؤخر مرفوع بالألف لانه ملحق بالمثنى .			
٤	فرح المغترب **<u>بالأهلين</u>** والاصدقاء الاهلين هو: أ-اسم مجرور بالياء لانه ملحق بجمع المذكر السالم ب- مفعول به منصوب بالفتحة والباء زائدة ج- جمع مذكر سالم مجرور بالياء د- فاعل مؤخر منصوب لفظا مرفوع محلا			
٥	الجملة التي تحتوي على ممنوع من الصرف هي : أ-سلمت على خالد . ب-سافرت الى بغداد. ج-جئت من البصرة. د-رحبتٌ بزيد.			
٦	ان الفعل عسى هو: أ-فعل ماض جامد من افعال الشروع. ب-فعل ماض جامد من افعال المقاربة والشروع. ج-فعل ماض جامد من افعال المقاربة والرجاء. د-فعل ماض من افعال الرجاء والشروع.			
٧	اكرم العميد الطلبة <u>المتفوقين</u> . أ- نعت منصوب . ب- تمييز منصوب . ج- بدل منصوب . د- حال منصوبة .			
٨	<u>انا</u> عربيّ من العراق .			

	أ- ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع خبر . ب- ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع فاعل لفعل محذوف . ج- ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع مبتدأ . د- ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع توكيد لكلمة عربي .			
٩	عرفت محمدا تاركا الكذب . أ - اسم فاعل عمل عمل فعله . ب- اسم فاعل غير عامل . ج- اسم مفعول عامل عمل الفعل ، د- اسم مفعول غير عامل .			
١٠	قرأت الصفحة الرابعة عشرة . أ - بدل . ب- مضاف اليه . ج- نعت . د- حال .			
١١	يكتب التمرين محلولا . أ- اسم مفعول . ب- اسم فاعل . ج- حال . د- نعت .			
١٢	قال تعالى((انه **ربي** احسن **مثواي**))			

الملاحـــق ##
الملاحق

	أ-(ربَّ) مضاف الى ياء المتكلم ،و(مثوى) مضاف الى ياء المتكلم. ب-(رب) ج- د-			
١٣	(مَنْ) اسم شرط جازم في جملة : أ- مَنْ يعمل خيرا يفز . ب-من انت . ج-ما جاء من احد . د- ((كل من عليها فان)) .			
١٤	(الفاء حرف عطف) في جملة : ١- ((وما اليتيم فلا تقهر)) ٢- حفظ الطالب درسه فنجح . ٣- ان تدرس فانت ناجح . ٤- جاء خالد فاحمد .			
١٥	لو حرف شرط غيرجازم أ- لو اجتهدت لنجحت. ب- لو تنزل عندنا فتصيب خيرا. ج- لو تأتيني فتحدثني. د- ود الطالب لو ينجح.			
١٦	(ما موصولة) في : أ- " ما عندكم ينفذ وما عند الله باق " ب- " ان تبدوا الصدقات فنعما هي " ج- غسلت الثوب غسلا نعماً . د-لِمَـــا نـــافع يســـعى اللبيـــبُ فـــلا تكـــنْ			

الملاحـــق ##
الملاحق

	لشيء بعيدٍ نفعهُ الدهرَ ساعيا			
١٧	(ما عاملة عمل ليس) أ-((ما هذا بشرا)) ب-ما احسن الرجل ج- ما جاء احد د-احب الازهار ولاسيما الورد.			
١٨	((فبأي الاء ربكما تكذبان)) الاء هي أ- مضاف اليه مجرور وهو مضاف . ب- مضاف اليه مجرور. ج- مضاف الى ياء المتكلم المحذوفة للتعذر. د- خبر مجرور لفظا مرفوع محلا .			
١٩	(الا اداة استثناء) أ- جاء الطلاب الا خالدا . ب- ما جاء الا خالد . ج- الا تجتهد ترسب . د- اريد الا تذهب .			
٢٠	((واذا المؤودة سئلت)) أ- نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعة الضمة . ب- فاعل مرفوع وعلامة رفعة الضمة . ج- خبر مرفوع وعلامة رفعة الضمة . د- مبتدأ مؤخر وعلامة رفعة الضمة .			
٢١	لا تتكلم كثيرا أ- مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة. ب- مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة.			

	ج- مفعول لاجله منصوب وعلامة نصبه الفتحة. د- مفعول فيه منصوب وعلامة نصبه الفتحة.			
٢٢	قال الشاعر عنتره بن شداد : يـــــا دار عبلـــــة بـــــالجواء تكلمـــــي وعِمي صباحاُ دار عبلة واسلمي الحركة الصحيحة للحرف الأخير في كلمة **دار** هي: أ- الفتحة . ب- الضمة. ج- تنوين الضم. د- الكسرة.			
٢٣	قال خالد:انا مسافر الى دمشق ،وساعود اليكم ، واحمل الهدايا. الجملة المعطوفة التي لا محل لها من الاعراب في العبارة السابقة هي : أ- انا مسافر . ب- انا مسافر الى دمشق . ج- وساعود اليكم . د- واحمل الهدايا .			
٢٤	جاء عصام **والشمسُ طالعةٌ** أ- جملة حالية محلها النصب . ب- جملة خبرية محلها الرفع . ج- جملة معطوفة لامحل لها من الاعراب . د- جملة ابتدائية لامحل لها من الاعراب.			
٢٥	لولا الشرطي لفر السارق. الخبر في الجملة اعلاه:			

	أ- محذوف وجوبا. ب- الشرطي ج- لفر السارق. د- محذوف جوازا.			
٢٦	(الجملة التي تحتوي على مبتدإٍ مؤخر) أ- في الدار رجل . ب- رجل في الدار. ج- لولا الهواء لماتت الكائنات الحية. د- العراق قوي.			
٢٧	لا النافية للجنس أ- لاصاحب حق خاسر . ب- لارجل في الدار. ج- اقرأ الكتاب لا الصحفية. د- لا احب ركوب الخيل.			
٢٨	عسى الكرب الذي أمسيت فيه يكون وراءه فرج قريب أ- ضمير متصل في محل رفع اسم اسمي. ب- ضمير رفع متصل في محل رفع فاعل. ج- ضمير متصل لامحل له من الاعراب . د- ضمير متصل في محل نصب مفعول به.			
٢٩	(نحن طلاب الصف سنقوم بنزهة) أ- جملة اختصاص. ب- جملة تحذير . ج- جملة اغراء. د- جملة حالية.			

الملاحـــق ##
الملاحق

٣٠	(الصدق الصدق) جملة: أ- اغراء. ب- تحذير. ج- اختصاص. د- لا محل لها من الاعراب.			
٣١	صاحب العقلاء كي لا **تشقى**. أ- فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة منع من ظهورها التعذر. ب- فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الياء. ج- فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعة الضمة المقدرة منع من ظهورها التعذر. د- فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون.			
٣٢	قال تعالى((لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفوا احد)) الاخلاص٣-٤ أ- يلد - فعل مضارع مجزوم ،ويولد -فعل مضارع مجزوم . ب- يلد - فعل مضارع منصوب،ويولد -فعل مضارع مجزوم . ج- يلد - فعل مضارع منصوب ،ويولد -فعل مضارع منصوب . د- يلد - فعل مضارع مجزوم ،ويولد -فعل مضارع منصوب .			
٣٣	قال الشاعر : **ابـــــــل** الرجـــــال اذا أردت أخـــــاءهم			

	وتوسمن فعالهم وتفقد أ- ابل فعل امر مبني على حذف حرف العلة ، وتوسم فعل فعل امر مبني على الفتح. ب- ابل فعل امر مبني على السكون ،وتوسم فعل فعل امر مبني على الفتح. ج- ابل فعل امر مبني على الفتح ،وتوسم فعل فعل امر مبني على السكون. د- ابل فعل امر مبني على الفتح ،وتوسم فعل فعل امر مبني على السكون.			
٣٤	**نِعمَ رجلاً** سعيدٌ أ- فعل وفاعل ومفعول به. ب- فعل وفاعل وتمييز. ج- مبتدأ وخبر. د- فعل وفاعل.			
٣٥	ما **اجمل الربيع** أ- خبر . ب- فعل وفاعل. ج- فعل وفاعل ومفعول به. د- مبتدأ وخبر.			
٣٦	ظننت انك شاهدت المعرض. تقدير الجملة السابقة: أ- ظننت مشاهدتك المعرض. ب- ظننت مشاهدتك للمعرض. ج- ظننتك شاهدت المعرض. د- ظننت اني شاهدتك في المعرض.			

٣٧	كأن الهلالَ **قوسٌ** أ- مبتدأ مرفوع وعلامة رفعة الضمة . ب- خبر مرفوع وعلامة رفعة الضمة. ج- فاعل مرفوع وعلامة رفعة الضمة . د- مفعول به مرفوع وعلامة رفعة الضمة .			
٣٨	اذا الشعب يوماً اراد الحياة فلا بد ان يستجيب القدر أ- مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة . ب- مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة . ج- فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة . د- تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة .			
٣٩	**احفظوا** دروسكم . أ- فاعل . ب- مفعول به . ج- حرف عطف . د- حرف ابتداء.			
٤٠	اصبح الجو معتدلاً . أ- فاعل اصبح . ب- مفعول به للفعل اصبح . ج- اسم اصبح . د- خبر اصبح .			
٤١	عجبت **من** كونك كارهاً الرياضة . أ- حرف جر . ب- حرف استفهام .			

	ج- حرف جزم . د- حرف شرط .			
٤٢	(الجملة التي فيها فعل معتل) أ- يرمي اللاعب الكرة . ب- يضرب اللاعب الكرة . ج- يهدف اللاعب الكرة .			
٤٣	العلم هو : أ- اسم معرفة وضع ليدل على معين ، انسان ، او حيوان ، او مكان ، او غير ذلك دون الحاجة الى قرينة تدل عليه . ب- اسم معرفة وضع ليدل على معين ، انسان ، او حيوان ، او مكان ، او غير ذلك ويحتاج الى قرينة تدل عليه . ج- اسم نكرة وضع ليدل على معين ، انسان ، او حيوان ، او مكان ، او غير ذلك ويحتاج الى قرينة تدل عليه . د- اسم نكرة وضع ليدل على معين ، انسان ، او حيوان ، او مكان ، او غير ذلك دون الحاجة الى قرينة تدل عليه .			
٤٤	المعرف باداة التعريف ال هو : أ- كل اسم دخلت عليه (ال) فافادته التعريف ، ولايدل على معرفة الا اذا كان معيناً ومعرفاً لدى السامع . ب- كل اسم دخلت عليه (ال) سواء افادته ام لم تفده التعريف ، ولايدل على على معرفة الا اذا			

	كان معيناً ومعرفاً لدى السامع . ج- كل اسم دخلت عليه (ال) فافادته التعريف ، ويدل على معرفة سواء اكان معيناً لدى السامع ام لم يعين . د- كل اسم دخلت عليه (ال) فافادته التعريف ، ولا يدل على معرفة سواء اكان معيناً لدى السامع ام لم يعين .			
٤٥	نحارب **دفاعاً** عن الدين . أ- مفعول لاجله . ب- مفعول فيه . ج- مفعول مطلق . د- مفعول به .			
٤٦	نهضت الام من النوم فجراً . أ- مفعول فيه . ب- مفعول به . ج- مفعول مطلق . د- مفعول لاجله .			
٤٧	نعمت جزاء المتقين دار الاماني والمنى والجَنَّهْ المخصوص بالمدح : أ- لا يجوز ان يكون المخصوص بالمدح او الذم الا مضافاً ب-الا معرفة ج-الا نكرة د-الا مذكر			

٤٨	نعم الفتاةُ فتاةً هندُ ، لو بذلت رُدَّ التحية نطقا ، او بإيماءِ اذا كان المخصوص بالمدح مؤنثاً يجوز أ–تانيث الفعل ب–تذكير الفعل ج–حذف الفعل د–تاخير الفعل عن المخصوص			
٤٩	قوله تعالى " تالله لاكيدن اصنامكم " أُكدَّ الفعل المضارع اكيدن بالنون أ–جوازا لانه مبني مستقبلا ب–وجوبا لانه مثبت مستقبلا ج–جوازا لان بعده طلب د– وجوباً لانه جواب لقسم			
٥٠	قوله تعالى " ولسوف يعطيك ربك فترضى " ان الفعل المضارع (يعطي) امتنع توكيده أ–لانه غير مسبوق بما يجزم ب–لانه فعل ماضٍ ج–لانه منحل متعد د–لانه مفصول من لام القسم			
٥١	ايها السائل عنهم وعني لست من قيس ولا قيس مني لم تتصل نون الوقاية بحرف الجر أ–وجوبا ب–جوازا ج–شذوذا			

	د–للضرورة الشعرية			
٥٢	قال تعالى " اولئك على هدى من ربهم ، واولئك هم المفلحون" وقوله تعالى " ان السمع والبصر والفؤاد كل اولئك كان عنه مسؤولا " ان الفرق في اسمي الاشارة هو أ–في الاية الاولى مبني والثانية معرب ب–في الاثنين اسما الاشارة معربان شذوذا ج–استعمل اسما الاشارة للعقلاء د–استعمل اسم الاشارة في الاولى للعقلاء والثانية لغير العقلاء			
٥٣	قوله تعالى " الم تر ان الله يسجد له من في السموات ومن في الارض " ان الاسم الموصول (مَنْ) استعمل في الاية الكريمة أ–للعاقل ب– لغير العاقل ج– دمج بين الاثنين العاقل وغير العاقل د–اسم شرط جازماً			
٥٤	قول الشاعر انا ابن جلا ، وطلاع الثنايا متى اضع العمامة تعرفوني تعرب متى في قول الشاعر أ–اسم زمان ب - اسم مكان ج-اسم استفهام د-اسم وصل			

٥٥	قال الشاعر دع المكارم ، لا ترحل لبغيتها واقعد فانك أنت الطاعمُ الكاسي ان موقع (الطاعمُ الكاسي) أ–اسما مفعولين ب–اسما فاعلين ج– نصب د–اسما تفضيل			
٥٦	قال الشاعر اذن ، والله ، نَرْمِيَهُم بحرب تشيب الطفل من قبل المشيب ان الفعل (نرمي) فعل مضارع أ– منصوب لانه سبق بـ(اذن) وفصل عنها ت– مرفوع لانه سبق بـ(اذن) وفصل عنها ج– مجزوم لانه سبق بـ(اذن) وفصل عنها د– مبني لانه سبق بـ(اذن) وفصل عنها			
٥٧	قال الشاعر احفظْ وديعتكَ التي استودعتها يوم الاعازبِ ان وصلتَ وإنْ لمْ حذف مجزوم (لم) من بعدها أ–وجوبا للضرورة الشعرية ب–جوازا للضرورة الشعرية ج–لتقديمه عليها د–ولانها وقعت جواباً للشرط			
٥٨	قال الشاعر			

	فإنَّ المنيةَ من يخشَها فسوفَ تُصادِ فُهُ أينما حذف الشرط وجوابه معا أ–وجوبا للضرورة الشعرية للدلالة ولعل عليه ب–جوازا للضرورة في الشعرية للدلالة دليل عليه ج–لتقديمها على اداة الشرطة اينما د–لتقديرهما فقط			
٥٩	قال الشاعر ومن يقترب منا، ويخضع نُؤْوِهِ ولا يخشَ ظلما ، ما أقام ولا هَضْمَا الفعل (يخضع) فعل مضارع أ–مجزوم لانه فعل الشرط ب–مجزوم لانه فعل جواب الشرط ج–منصوب لانه مقرون بالواويين فعل الشرط وجوابه د–مجزوم لانه مقرونا بالواويين فعل الشرط وجوابه			
٦٠	سَلمْتُ على احمد احمد اسم ممنوع من الصرف حكمه : أ -الرفع لانه فاعل وحرك بالضم ب - النصب لانه مفعول به وحرك بالفتح ج–الكسر لانه مضاف وحرك الكسر د - الفتح بدل الكسر لانه سبق بحرف الجر			
٦١	قال تعالى " فان توليتم فما سالتكم من اجر سألتكم هو جواب الشرط أ–جملة اسمية			

	ب–جملة فعلية ج–شبه جملة د–جملة حرفية			
٦٢	قال الشاعر وكان لنا ابو حسن ، علي ابا برا ، ونحن لهُ بنينا ان الاسم (بنين) يعرب أ–خبر مرفوع بالضمة الظاهرة ب–ملحق بجميع المذكر منصوب بالياء ج–مبتدأ مؤخر منصوب بالياء د–مبتدأ مؤخر مرفوع بالضمة			
٦٣	قال السموأل اذا المرء لم يدنس من اللوم عرضه فكل رداء يرتديه جميل حذف الفعل مع بقاء فاعله أ–واجب لان الاسم مرفوع وان الاداة خاصة بالفعل ب–جائز لان الاسم مرفوع بعد اداة خاصة بالفعل ج–واجب للضرورة الشعرية د–جائز للضرورة الشعرية			
٦٤	لاستلهمَّنَ الصعب او أدرك المنى فما انقادت الامال الا لصابر إن الفعل (أدرك) فعل مضارع أ–مرفوع بان مضمرة وجوبا ب–منصوب بـ(او) لانها اتت بمعنى (الى)			

	ج–مرفوع لتجرده من الناصب والجازم د–مجزوم وعلامة جزمه السكون			
٦٥	إن المنية ، من يخشها فسوف تصادفه اينما إن فعل الشرط وجوابه أ–محذوفان وجوبا للضرورة الشعرية ب–محذوفان جوازا للضرورة الشعرية ج–سبقا اداة الشرط (اينما) وجوبا د–لا وجود لهما ولا يتقدران			

الملحق (٢)

اسماء الخبراء

ت	الاسم	اللقب العلمي	التخصص

الملاحـــق ##
الملاحق

١	د. كامل ثامر الكبيسي	أستاذ	قياس وتقويم
٢	د. نعمة رحيم العزاوي	استاذ	لغة عربية
٣	د. اسماعيل خلباص حمادي الزاملي	استاذ مساعد	لغة عربية
٤	د. جمعة رشيد الربيعي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
٥	د. حاتم السامرائي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
٦	د. عبد الرحمن الجبوري	استاذ مساعد	لغة عربية
٧	د. صفاء طارق حبيب	أستاذ مساعد	قياس وتقويم
٨	د. عبد السلام محمد رشيد الدليمي	أستاذ مساعد	لغة عربية
٩	د. قصي محمد السامرائي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس التاريخ
١٠	د. محسن الدليمي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
١١	د. مثنى علوان الجشعمي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية
١٢	د. تحسين عبد الرضا الوزان	مدرس	لغة عربية
١٣	د. رحيم علي صالح	مدرس	طرائق تدريس اللغة العربية
١٤	د. ضياء عبد الله احمد	مدرس	طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (٣)

الاختبار بصيغته النهائية

عزيزي الطالب ٠٠٠٠ عزيزتي الطالبة٠٠٠٠

اقرأ التعليمات الآتية قبل الاجابة عن فقرات الاختبار :

١. امامك اختبار يتكون من (٦٥) فقرة . المطلوب الاجابة عن الفقرات الاختبارية جميعا دون ان تترك أية فقرة منها.

٢. لاتكتب على اوراق الاختبار ،وانما الاجابة على الورقة المرفقة مع الاختبار .

٣. فكر جيداً قبل ان تثبت الاجابة التي تعتقد بانها صحيحة

ضع علامة(x) في الحقل الذي يمثل الاجابة الصائبة(ورقة الاجابة)

١ **محمد** (صلى الله عليه واله وسلم) قائد تاريخي لم تلد مثله الأمم .
محمد اسم لانَّ من علامات الاسم :
أ–التنوين
ب–الرفع
ج– الابتداء

الملاحـــق ##
الملاحق

د- المصدرية

٢ قال تعالى ((قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا*وَقَدْ **خَابَ** مَنْ دَسَّاهَا)).(سورة الشمس:الايتان٩-١٠)

أ-افلح فعل ماض مبني على الفتح ، وخاب فعل ماضٍ مبني على الفتح.

ب-افلح فعل ماض مبني على الضم ، وخاب فعل ماضٍ مبني على الضم.

ج-افلح فعل ماض مبني على الفتح ، وخاب فعل ماضٍ مبني على الفتح.

د-افلح فعل ماض مبني على الفتح ، وخاب فعل ماضٍ مبني على الضم.

٣ زار المدرسة **اثنان** من المشرفين .

أ- ما تحته خط هو فاعل مرفوع بالألف لانه ملحق بالمثنى .

ب- ما تحته خط هو مفعول به منصوب بالألف لانه ملحق بالمثنى .

ج_ما تحته خط هو خبر مرفوع بالألف لانه ملحق بالمثنى .

د_ ما تحته خط هو مبتدأ مؤخر مرفوع بالألف لانه ملحق بالمثنى .

٤ فرح المغترب **بالأهلين** والأصدقاء

الاهلين هو:

أ-اسم مجرور بالياء لانه ملحق بجمع المذكر السالم

ب- مفعول به منصوب بالفتحة والباء زائدة

ج- جمع مذكر سالم مجرور بالياء

د- فاعل مؤخر منصوب لفظا مرفوع محلا

٥ الجملة التي تحتوي على **ممنوع من الصرف** هي :

أ-سلمت على خالد .

ب-سافرت الى بغداد.

ج-جئت من البصرة.

د-رحبتٌ بزيد.

٦ إن الفعل **عسى** هو:

أ-فعل ماض جامد من أفعال الشروع.

ب-فعل ماض جامد من أفعال المقاربة والشروع.

ج–فعل ماض جامد من أفعال المقاربة والرجاء.

د–فعل ماض من أفعال الرجاء والشروع.

٧ اكرم العميد الطلبة **المتفوقين** .

أ– نعت منصوب .

ب– تمييز منصوب .

ج– بدل منصوب .

د– حال منصوبة .

٨ **أنا** عربيّ من العراق .

أنا ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع :

أ– خبر .

ب– فاعل لفعل محذوف .

ج– مبتدأ .

د– توكيد لكلمة عربي .

٩ عرفت محمدا **تاركا** الكذب .

أ ـ اسم فاعل عمل عمل فعله .

ب– اسم فاعل غير عامل .

ج– اسم مفعول عامل عمل الفعل .

د– اسم مفعول غير عامل .

قرأت الصفحة **الرابعة** عشرة .

١٠ أ ـ بدل .

ب– مضاف إليه .

ج– نعت .

د– حال .

١١ يكتب التمرين **محلولا** .

أ– اسم مفعول .

ب- اسم فاعل .

ج- حال .

د- نعت .

١٢ قال تعالى((إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ)) (سورة يوسف : من الآية ٢٣)

أ-(ربً) مضاف الى ياء المتكلم ،و(مثوى) مضاف الى ياء المتكلم.

ب-(رب) مبتدأ ، و (مثوى) مبتدأ .

ج- (رب) خبر ، (مثوى) خبر .

د- (رب) مضاف الى ياء المتكلم ، و (مثوى) خبر .

١٣ (**منٌ**) اسم شرط جازم في جملة :

أ-من يعمل خيرا يفز .

ب-من أنت .

ج-ما جاء من أحد .

د- ((كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ)) (سورة الرحمن : الآية ٢٦)

١٤ (**الفاء** حرف عطف) في جملة :

أ- ((فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلا تَقْهَرْ)) (سورة الضحى : الآية ٩)

ب- حفظ الطالب درسه فنجح .

ج- إن تدرس فأنت ناجح .

د- جاء خالد فاحمد .

لو حرف شرط غير جازم في جملة :

١٥ ت- لو اجتهدت لنجحت.

ث- لو تنزل عندنا فتصيب خيرا.

ج- لو تأتيني فتحدثني.

د- ود الطالب لو ينجح.

١٦ (**ما** موصولة) في :

أ- ((مَا عِنْدَكُمْ يَنْفَدُ وَمَا عِنْدَ اللَّهِ بَاقٍ)) (سورة النحل : من الآية ٩٦)

ب-((إِنْ تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِي)) (سورة البقرة : من الآية ٢٧١)

ج- غسلت الثوب غسلا نعما .

د-لِمَا نافعٍ يسعى اللبيبُ فلا تكن لشيءٍ بعيدٍ نفعهُ الدهرَ ساعيا

١٧ (**ما** عاملة عمل ليس) في :

أ-((مَا هَذَا بَشَراً)) (سورة يوسف : من الآية ٣١)

ب-ما احسن الرجل .

ج- ما جاء أحد .

د-احب الأزهار ولاسيما الورد .

١٨ ((فَبِأَيِّ **آلاءِ** رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ)) (سورة الرحمن : الآية ١٣)

الاء هي :

أ- مضاف إليه مجرور وهو مضاف .

ب- مضاف إليه مجرور.

ج- مضاف الى ياء المتكلم المحذوفة للتعذر.

د- خبر مجرور لفظا مرفوع محلا .

١٩ (**إلا** أداة استثناء) في :

أ-جاء الطلاب إلا خالدا .

ب-ما جاء إلا خالد .

ج- إلا تجتهد ترسب .

د- أريد ألا تذهب .

٢٠ ((وَإِذَا **الْمَوْؤُدَةُ** سُئِلَتْ)) (سورة التكوير : الآية ٨)

أ-نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعة الضمة .

ب- فاعل مرفوع وعلامة رفعة الضمة .

ج- خبر مرفوع وعلامة رفعة الضمة .

د- مبتدأ مؤخر وعلامة رفعة الضمة .

٢١ لا تتكلم **كثيرا**

أ- مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

ب- مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

ج- مفعول لاجله منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

د- مفعول فيه منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

٢٢ قال الشاعر عنترة بن شداد :

يا دار عبلة بالجواء تكلمي وعميً صباحاُ – دار عبلة - واسلمي

الحركة الصحيحة للحرف الأخير في كلمة **دار** هي:

أ- الفتحة .

ب- الضمة.

ج- تنوين الضم.

د- الكسرة.

٢٣ قال خالد: أنا مسافر الى دمشق ، وسأعود إليكم ، واحمل الهدايا .

الجملة المعطوفة التي **لا محل لها من الإعراب** في العبارة السابقة هي :

أ- أنا مسافر .

ب- أنا مسافر الى دمشق .

ج- وسأعود إليكم .

د- واحمل الهدايا .

٢٤ جاء عصام **والشمسُ طالعةٌ .**

أ- جملة حالية محلها النصب .

ب- جملة خبرية محلها الرفع .

ج- جملة معطوفة لا محل لها من الإعراب .

د- جملة ابتدائية لا محل لها من الإعراب .

٢٥ لولا الشرطي لفر السارق .

الخبر في الجملة أعلاه :

أ- محذوف وجوبا .

ب- الشرطي .

ج- لفر السارق .

د- محذوف جوازا .

٢٦ (الجملة التي تحتوي على **مبتدإٍ مؤخر**)

أ- في الدار رجل .

ب- رجل في الدار .

ج- لولا الهواء لماتت الكائنات الحية .

د- العراق قوي .

٢٧ **لا** نافية للجنس في :

أ- لا صاحب حق خاسر .

ب- لا رجل في الدار.

ج- اقرأ الكتاب لا الصحفية.

د- لا احب ركوب الخيل.

٢٨ عسى الكرب الذي أمسيتِ فيه يكون وراءه فرج قريب

أ- ضمير متصل في محل رفع اسم اسمي.

ب- ضمير رفع متصل في محل رفع فاعل.

ج- ضمير متصل لامحل له من الإعراب .

د- ضمير متصل في محل نصب مفعول به.

(نحن طلاب الصف سنقوم بنزهة)

٢٩ أ-جملة اختصاص.

ب- جملة تحذير .

ج- جملة إغراء.

د- جملة حالية.

٣٠ (الصدق الصدق) جملة:

أ- إغراء.

ب- تحذير.

ج- اختصاص.

د- لا محل لها من الإعراب.

٣١ صاحب العقلاء كي لا **تشقى**.

أ- فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة منع من ظهورها التعذر.

ب- فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الياء.

ج- فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعة الضمة المقدرة منع من ظهورها التعذر.

د- فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون.

٣٢ قال تعالى((لَمْ **يَلِدْ** وَلَمْ **يُولَدْ** * وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُواً أَحَدٌ)) (سورة الاخلاص :٣- ٤)

أ- يلد - فعل مضارع مجزوم ، ويولد -فعل مضارع مجزوم .

ب- يلد - فعل مضارع منصوب، ويولد -فعل مضارع مجزوم .

ج- يلد - فعل مضارع منصوب ، ويولد -فعل مضارع منصوب .

د- يلد - فعل مضارع مجزوم ، ويولد -فعل مضارع منصوب .

٣٣ قال الشاعر :

ابل الرجال اذا أردت أخاءهم **وتوسمن** فعالهم وتفقد

أ- ابل فعل امر مبني على حذف حرف العلة ، وتوسم فعل فعل امر مبني على الفتح.

ب- ابل فعل امر مبني على السكون ،وتوسم فعل فعل امر مبني على الفتح.

ج- ابل فعل امر مبني على الفتح ،وتوسم فعل فعل امر مبني على السكون.

د- ابل فعل امر مبني على الفتح ،وتوسم فعل فعل امر مبني على السكون.

٣٤ **نعم رجلا** سعيدٌ

أ- فعل وفاعل ومفعول به.

ب- فعل وفاعل وتمييز.

ج- مبتدأ وخبر.

د- فعل وفاعل.

٣٥ ما **اجمل الربيع**

أ- خبر .

ب- فعل وفاعل.

ج- فعل وفاعل ومفعول به.

د- مبتدأ وخبر.

٣٦ ظننت انك شاهدت المعرض.

تقدير الجملة السابقة:

أ- ظننت مشاهدتك المعرض.

ب- ظننت مشاهدتك للمعرض.

ج- ظننتك شاهدت المعرض.

د- ظننت اني شاهدتك في المعرض.

٣٧ كان الهلال **قوس** .

أ- مبتدأ مرفوع وعلامة رفعة الضمة .

ب- خبر مرفوع وعلامة رفعة الضمة.

ج- فاعل مرفوع وعلامة رفعة الضمة .

د- مفعول به مرفوع وعلامة رفعة الضمة .

٣٨ إذا الشعب يوماً أراد الحياة فلا بد أن يستجيب القدر

أ- مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة .

ب- مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة .

ج- فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة .

د- تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة .

٣٩ **أبوك** قاض عادل.

أ-من الافعال الخمسة مرفوعا بالواو

ب-من الاسماء الخمسة مرفوعا بالواو

ج-مبتدأ مرفوع بالضمة المقدرة على الواو

د- خبر مقدم مرفوع بالواو

الملاحـــق ##
الملاحق

٤٠ ان نادي الزوراء متميزٌ .

أ- اسم أن منصوب وعلامة نصبه الضمة .

ب- اسم أن منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة على الياء .

ج-.اسم أن منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

د- خبر ان مقدم مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة.

٤١ عجبت **من** كونك كارهاً الرياضة .

أ- حرف جر .

ب- حرف استفهام .

ج- حرف جزم .

د- حرف شرط .

٤٢ (الجملة التي فيها فعل معتل)

أ- يرمي اللاعب الكرة .

ب- يضرب اللاعب الكرة .

ج- يهدف اللاعب الكرة .

د - يعمر العراقيون العراق .

٤٣ العلم هو :

أ- اسم معرفة وضع ليدل على معين ، إنسان ، أو حيوان ، أو مكان ، أو غير ذلك دون الحاجة الى قرينة تدل عليه .

ب- اسم معرفة وضع ليدل على معين ، انسان ، او حيوان ، او مكان ، او غير ذلك ويحتاج الى قرينة تدل عليه .

ج- اسم نكرة وضع ليدل على معين ، انسان ، او حيوان ، او مكان ، او غير ذلك ويحتاج الى قرينة تدل عليه .

د- اسم نكرة وضع ليدل على معين ، انسان ، او حيوان ، او مكان ، او غير ذلك دون الحاجة الى قرينة تدل عليه .

٤٤ المعرف بأداة التعريف أل هو :

الملاحـــق ##
الملاحق

أ –كل اسم دخلت عليه (ال) فأفادته التعريف ، ولايدل على معرفة إلا إذا كان معيناً ومعرفاً لدى السامع .

ب – كل اسم دخلت عليه (ال) سواء افادته ام لم تفده التعريف ، ولايدل على على معرفة الا اذا كان معيناً ومعرفاً لدى السامع .

ج– كل اسم دخلت عليه (ال) فافادته التعريف ، ويدل على معرفة سواء اكان معيناً لدى السامع ام لم يعين .

د– كل اسم دخلت عليه (ال) فافادته التعريف ، ولا يدل على معرفة سواء اكان معيناً لدى السامع ام لم يعين .

٤٥ نحارب **دفاعاً** عن الدين .

ث– مفعول لاجله .

ج– مفعول فيه .

ج– مفعول مطلق .

د– مفعول به .

٤٦ نهضت الأم من النوم **فجراً** .

أ– مفعول فيه .

ب– مفعول به .

ج– مفعول مطلق .

د– مفعول لاجله .

٤٧ يتالف الكلام العربي من :

أ– اسم وفعل وحرف فقط .

ب– اسم وفعل فقط .

ج– اسم وجملة فعلية فقط .

د– جملة فعلية وجملة اسمية فقط .

٤٨ أي جملة من الجمل الآتية صحيحة :

أ- هذا فمٌ جميلٌ .

ب- هذا فماً جميلاً .

ح- هذا فمٍ جميلِ .

د- هذا فمْ جميلْ .

٤٩ قوله تعالى " تالله لاكيدنَّ أصنامكم "

أُكِّد الفعل المضارع اكيدن بالنون

أ-جوازا لانه مبني مستقبلا

ب-وجوبا لانه مثبت مستقبلا

ج-جوازا لان بعده طلب

د- وجوبا لانه جواب لقسم

٥٠ الجنود يدافعون عن الوطن

أ-فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعة الضمة لانه مفرد.

ب-فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعة ثبوت النون لانه من الافعال الخمسة

ج-خبر مرفوع وعلامة رفعه الواو .

د-فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على النون .

٥١ أيها السائل عنهم وعني لست من قيس ولا قيس مني

لم تتصلت نون الوقاية مع حرف الجر

أ-وجوبا

ب-جوازا

ج-شذوذا

د-للضرورة الشعرية

٥٢ قال تعالى ((**أُولَئِكَ** عَلَى هُدىً مِنْ رَبِّهِمْ)) (البقرة: من الآية٥) ، وقوله تعالى ((إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ **أُولَئِكَ** كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً)) (الاسراء: من الآية٣٦)

ان الفرق في اسمي الإشارة هو

أ-في الآية الأولى مبني والثانية معرب

ب–في الاثنين اسما الإشارة معربان شذوذا

ج–استعمل اسما الإشارة للعقلاء

د–استعمل اسم الإشارة في الأول للعقلاء والثانية لغير العاقل

٥٣ قوله تعالى ((أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يَسْجُدُ لَهُ **مَنْ** فِي السَّمَاوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ))(الحج: من الآية١٨) . ان الاسم الموصول (مَنْ) استعمل في الاية الكريمة

أ– للعاقل

ب– لغير العاقل

ج– دمج بين الاثنين العاقل وغير العاقل

د–اسم شرط جازم

٥٤ وجد **علماءُ** الأرض انّ **الأرضَ** كروية .

أ– (علماءُ) نكرة ، و (الارضَ) معرفة .

ب - (علماءُ) معرفة ، و (الارضَ) نكرة .

ج–(علماءُ) نكرة ، و (الارضَ) نكرة .

د–(علماءُ) معرفة ، و (الارضَ) معرفة .

٥٥ قال الشاعر :

آلة العيش صحة وشباب فإذا ولّيا عن المرء ولّى

أ– (آلة العيش) مبتدأ ، و (صحة) خبر .

ب– (آلة) مبتدأ ، و (العيش) خبر .

ج– (صحة) مبتدأ ، و(آلة) خبر .

د– (صحة) مبتدأ ، و (آلة العيش) خبر .

٥٦ النواسخ هي :

أ– جمع ناسخ ، والنسخ هو الإزالة آو التغيير لأنها تزيل حكم المبتدأ والخبر وتغيره .

ب–جمع ناسخ ، والنسخ هو الإزالة او التغيير لانها تزيل حكم الفعل والفاعل وتغيره .

ج–جمع ناسخ ، والنسخ هو الازالة او التغيير لانها تزيل حكم الفعل والمفعول به وتغيره .

د–جمع ناسخ ، والنسخ هو الازالة او التغيير لانها تزيل حكم كان واخواتها وتغيره .

الملاحـــق ##
الملاحق

٥٧ قال تعالى ((أَوْ **إِطْعَامٌ** فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ * يَتِيماً ذَا مَقْرَبَةٍ)) (سورة البلد:١٤-١٥)
إطعام اسم :
أ- مصدر عامل عمل فعله .
ب-مصدر غير عامل .
ج-مفعول عامل عمل فعله .
د-مفعول غير عامل .

٥٨ قال شاعر
فكونوا أنتم وبني ابيكم مكان الكليتين من الطحالِ
أ-مفعول به منصوب وعلامة نصبه الياء.
ب- مفعول معه منصوب وعلامة نصبه الياء.
ج-مفعول له منصوب وعلامة نصبه الياء.
د-فاعل مرفوع بالضمة المقدرة على الياء

٥٩ ((أَيْنَمَا **تَكُونُوا** يُدْرِكْكُمُ الْمَوْتُ وَلَوْ كُنْتُمْ فِي بُرُوجٍ مُشَيَّدَةٍ))(النساء: من الآية٧٨)
أ ـ فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف النون لانه من الافعال الخمسة
ب-فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون
ج-فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الواو
د- فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه حذف النون لانه من الافعال الخمسة

٦٠ سَلمْتُ على **احمد**
احمد اسم ممنوع من الصرف حكمه :
أ ـالرفع لانه فاعل وحرك بالضم
ب ـ النصب لانه مفعول به وحرك بالفتح
ج-الكسر لانه مضاف وحرك الكسر
د ـ الفتح بدل الكسر لانه سبق بحرف الجر

٦١ قال تعالى " فان توليتم فما سالتكم من اجر
سألتكم هو جواب الشرط

أ–جملة اسمية

ب–جملة فعلية

ج–شبه جملة

د–جملة حرفية

٦٢ قال الشاعر

وكان لنا ابو حسن ، علي

ابا برا ، ونحن له بنينا

ان الاسم (بنين) يعرب

أ–خبر مرفوع بالضمة الظاهرة

ب–ملحق بجمع المذكر منصوب بالياء

ج–مبتدأ مؤخر منصوب بالياء

د–مبتدأ مؤخر مرفوع بالضمة

زرتك طمعاً في برِّك

٦٣ أ– مفعول به منصوب بالفتحة.

ب– مفعول له منصوب بالفتحة.

ج–مفعول معه منصوب بالفتحة.

د–مفعول فيه منصوب بالفتحة.

٦٤ لاستسهِلنَّ الصعب او ادرك المنى

فما انقادت الآمال الا لصابر

إن الفعل (ادرك) فعل مضارع

أ–مرفوع بأنْ مضمرة وجوبا

ب–منصوب بـ(او) لانها اتت بمعنى (الى)

ج–مرفوع لتجرده من الناصب والجازم

د–مجزوم وعلامة جزمه السكون

٦٥ ظن الطالب الامتحان سهلاً

أ- مفعولي ظن منصوبين بالفتحة.

ب-مبتدأ وخبر متأخران.

ج-الامتحان مفعول به وهو مضاف ،وسهلاً مضاف اليه.

د-الامتحان فاعل ،وسهلاً مفعول به.

ورقة الاجابة

الجامعة :

الجنس:

الكلية:

ملاحظة / الرجاء وضع علامة (x) في الحقل الذي يمثل الاجابة الصائبة .

مثال : اذ كان الاختبار الصائب هو (ج) فنضع علامة (x) في الحقل الذي يقع تحت الحرف (ج)

تسلسل الفقرة	أ	ب	ج	د

الملاحـــق

الملاحق

	X			

تسلســـل الفقرة	البدائل			
	ا	ب	ج	د
١				
٢				
٣				
٤				
٥				
٦				
٧				
٨				
٩				
١٠				
١١				
١٢				
١٣				
١٤				
١٥				
١٦				
١٧				
١٨				
١٩				
٢٠				
٢١				
٢٢				
٢٣				
٢٤				
٢٥				
٢٦				
٢٧				
٢٨				
٢٩				
٣٠				
٣١				
٣٢				
٣٣				
٣٤				
٣٥				

الملاحـــق

الملاحق

٣٦				
٣٧				
٣٨				
٣٩				
٤٠				
٤١				
٤٢				
٤٣				
٤٤				
٤٥				
٤٦				
٤٧				
٤٨				
٤٩				
٥٠				
٥١				
٥٢				
٥٣				
٥٤				
٥٥				
٥٦				
٥٧				
٥٨				
٥٩				
٦٠				
٦١				
٦٢				
٦٣				
٦٤				
٦٥				