وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية / صفي الدين الحلي
قسم التربية وعلم النفس

أثر التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية

أطروحة قدّمها
إلى مجلس كلية التربية – صفي الدين الحلي – في جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه تربية في
طرائق تدريس اللغة العربية

حيدر ديگان درويش الدليمي

إشراف
الأستاذ المساعد الدكتور

حمزة عبد الواحد حمادي

١٤٣٢ هـ ٢٠١١ م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ قُل لَّوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَاداً لِّكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَن تَنفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَداً ﴾

صدق الله العلي العظيم

سورة الكهف

الآية (١٠٩)

الإهداء

إلى الشامخ كرماً والدي رحمة الله عليه

إلى وارفة الظلال والدتي رحمة الله عليها

إلى التي لو أفنيتُ لها عمري لما أوفيت أختي أم أحمد

إلى الواحتين اللتين اركن إليهما كلما بدا عليّ تعبٌ وإعياءٌ

أخي الأستاذ الدكتور عباس ديكان درويش

وأخي الأستاذ الدكتور حسين ديكان درويش

إلى شتلات الآس والحِنّاء والياسمين التي آثرت أن تتبرعم في سفح القلب

زوجتي . . . وأولادي . . . زينب . . . غدير . . . عبد الله

حيدر

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ (أثر التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تجنب الخطأ النحوي تنمية والقدرة اللغوية) ، التي قدمها الطالب (**حيدر ديكان درويش**) قد جرى تحت إشرافي في جامعة بابل – كلية التربية / صفي الدين الحلي ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية / طرائق تدريس اللغة العربية .

المشرف

أ. م. د. حمزة عبد الواحد حمادي

التاريخ / / ٢٠١١

بناءً على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الأطروحة للمناقشة .

رئيس قسم التربية وعلم النفس

أ. د. فاهم حسين الطريحي

التاريخ / / ٢٠١١

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على هذه الأطروحة الموسومة بـ(اثر التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية في مادة قواعد اللغة العربية) وقد ناقشنا الطالب **(حيدر ديكان درويش)** في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه في فلسفة التربية / طرائق تدريس اللغة العربية بتقدير ( ).

صدقها مجلس كلية التربية / صفي الدين الحلي / جامعة بابل بتاريخ / /

العميد

أ. د. خضير الجبوري

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على هذه الأطروحة الموسومة بـ(أثر التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية) وقد ناقشنا الطالب **(حيدر ديكان درويش)** في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة دكتوراه تربية في طرائق تدريس اللغة العربية بتقدير ( ) .

أ.د.

عمران جاسم حمد الجبوري

رئيساً

أ.م.د.

فاضل ناهي عبد عون الجبوري

عضواً

أ.م.د.

مراد يوسف علوان

عضواً

أ.م.د.

رقية عبد اليمة العبيدي

عضواً

أ.م.د.

ضياء عبد الله التميمي

عضواً

أ.م.د.

حمزة عبد الواحد حمادي

عضواً ومشرفاً

صدقها مجلس كلية التربية/صفي الدين الحلي/جامعة بابل/بتاريخ / / ٢٠١١

العميد

أ.د. خضير مهدي الجبوري

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وامتنان	ب
ثبت المحتويات	ت – ج
ثبت الجداول	ح – خ
ثبت الملاحق	د – ذ
ملخص البحث	ر – ص
الفصل الأول : (التعريف بالبحث)	**١ – ٣٤**
أولاً : مشكلة البحث	٢ – ٥
ثانياً : أهمية البحث	٦ – ٢٦
ثالثاً : هدف البحث	٢٦
رابعاً : فرضيتا البحث	٢٦
خامساً : حدود البحث	٢٦ – ٢٧
سادساً : تحديد المصطلحات	٢٧ – ٣٤
الفصل الثاني : (إطار نظري)	**٣٥ – ٦٧**
أولاً : إسلوب التنقيب	٣٦ – ٤٦
ثانياً : النصوص القرآنية	٤٦ – ٥٠
ثالثاً : المأثور من كلام العرب	٥٠ – ٥٨
رابعاً : الخطأ النحوي	٥٩ – ٦٣
خامساً : القدرة اللغوية	٦٣ – ٦٧
الفصل الثالث : (الدراسات السابقة)	**٦٨ – ٩٦**
أولاً : دراسات سابقة :	٦٩ – ٨٩
١. دراسة مدكور (١٩٨٨) .	٧٠ – ٧١

الموضوع	الصفحة
٢. دراسة الدليمي (١٩٨٩) .	٧٢ – ٧٣
٣. دراسة الجبوري (١٩٩٥) .	٧٣ – ٧٥
٤. دراسة حمادي (١٩٩٧) .	٧٥ – ٧٨
٥. دراسة التكريتية (١٩٩٨) .	٧٨ – ٧٩
٦. دراسة هادي (٢٠٠٢) .	٧٩ – ٨١
٧. دراسة الكنانية (٢٠٠٣) .	٨١ – ٨٢
٨. دراسة العابدي (٢٠٠٣) .	٨٣ – ٨٤
٩. دراسة المسعودي (٢٠٠٦) .	٨٥ – ٨٦
١٠. دراسة العابدي (٢٠٠٧) .	٨٧ – ٨٩
ثانياً : موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية .	٩٠ – ٩٦
ثالثاً : جوانب الإفادة من الدراسات السابقة .	٩٦
الفصل الرابع : منهج البحث وإجراءاته .	**٩٧ – ١٢٠**
أولاً : منهج البحث .	٩٨
ثانياً : التصميم التجريبي .	٩٨ – ٩٩
ثالثاً : مجتمع البحث وعينته .	٩٩ – ١٠١
رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث .	١٠٢ – ١٠٦
خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة .	١٠٦ – ١٠٩
سادساً : صياغة الأهداف السلوكية .	١١٠
سابعاً : إعداد الخطط التدريسية .	١١١
ثامناً : أسلوب إجراء التجربة .	١١٢
تاسعاً : اختبارا البحث .	١١٣ – ١١٧
عاشراً : تطبيق الاختبارين .	١١٧
أحد عشر : تصحيح الاختبارين .	١١٨

الموضوع	الصفحة
اثنا عشر : الوسائل الإحصائية .	١١٨ – ١٢٠
الفصل الخامس : عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	**١٢١ – ١٣٠**
أولاً : عرض نتائج اختبار الخطأ النحوي	١٢٢ – ١٢٣
ثانياً : عرض نتائج اختبار تنمية القدرة اللغوية	١٢٣ – ١٢٤
ثالثاً : تفسير النتائج .	١٢٤ – ١٢٧
١. نتائج اختبار تجنب الخطأ النحوي	١٢٤ – ١٢٥
٢. نتائج اختبار القدرة اللغوية .	١٢٦ – ١٢٧
رابعاً : الاستنتاجات	١٢٧ – ١٢٨
خامساً : التوصيات .	١٢٩ – ١٣٠
سادساً : المقترحات .	١٣٠
مصادر البحث	١٣١ – ١٤٧
أولاً : المصادر العربية .	١٣٢ – ١٤٦
ثانياً : المصادر الأجنبية .	١٤٧
الملاحق	١٤٨ – ٢٠٦
ملخص الأطروحة باللغة الانكليزية .	A - D

ثبت الجداول

ت	المحتوى	الصفحة
١	أسماء المدارس الإعدادية للبنين في مركز محافظة بابل .	
٢	عدد طلاب مجموعتي البحث قبل استبعاد الطلاب المخفقين وبعده .	
٣	الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لأعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور.	
٤	الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.	
٥	تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث وقيمتا (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية .	
٦	تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث وقيمتا (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية .	
٧	الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار تجنب الخطأ النحوي القبلي .	
٨	الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار القدرة اللغوية القبلي .	
٩	موضوعات قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي المحددة للتجربة .	

ت	المحتوى	الصفحة
١٠	توزيع الدروس لمادة القواعد النحوية بين مجموعتي البحث .	

١١	الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تجنب الخطأ النحوي النهائي .	
١٢	الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تنمية القدرة اللغوية النهائي .	

ثبت الملاحق

الملحق	المحتوى	الصفحة

١	كتاب المديرية العامة لتربية بابل إلى المدارس الإعدادية في مركز الحلة لتسهيل مهمة الباحث .	
٢	أعمار طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) محسوبة بالشهور .	
٣	درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ .	
٤	درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار تجنب الخطأ النحوي القبلي .	
٥	درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار القدرة اللغوية القبلي .	
٦	الاختبار القبلي لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في تجنب الخطأ النحوي .	
٧	الاختبار القبلي لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في القدرة اللغوية .	
٨	استبانه آراء الخبراء في صياغة الأهداف السلوكية وصلاحيتها لموضوعات مادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي .	
٩	أسماء السادة الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحث في إجراء بحثه رتبت أسماؤهم على وفق اللقب العلمي والتسلسل الهجائي .	
١٠	استبانه آراء الخبراء المتخصصين في صلاحية الخطتين التدريسيتين الانموذجيتين .	
الملحق	**المحتوى**	**الصفحة**
١١	الاختبار البعدي لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية	

	والضابطة) في تجنب الخطأ النحوي .	
١٢	نتائج تطبيق الاختبارين على العينة الاستطلاعية لقياس ثبات الاختبار .	
١٣	الاختبار النهائي لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في تنمية القدرة اللغوية .	
١٤	معاملات صعوبات فقرات اختبار القدرة اللغوية النهائي وقوى تمييزها .	
١٥	فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات اختبار القدرة اللغوية النهائي .	
١٦	درجات العينة الاستطلاعية التي استعملت لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية .	
١٧	درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار تجنب الخطأ النحوي النهائي .	
١٨	درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار تنمية القدرة اللغوية النهائي .	

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

الحمد لله على ما أنعمَ وله الشكرُ على ما ألهمَ والثناءُ بما قدّم من عُموم نِعَمٍ ابْتداها وسُبوُغِ ... آلاء أسدَاها وتَمام مِننٍ أَوْلاها ، والصلاة والسلام على أفصح العرب لهجةً ، وأبلغهم حُجةً ، محمد (صلى الله عليه وسلم) وعلى آله الأطهار الأمجاد ، وصحبه الذين فتحوا البلاد ونشروا لغةَ التنزيل في الأغوار والإنجاد ، وحبّبوها إلى الأعْجَمين حتى استقامتْ ألسنتهم على النطق بالضاد .

يَسرُ الباحثُ ويطيبُ له وقد أنجزَ هذه الأطروحة أنْ يُقدمَ الشكرَ الجزيلَ والامتنان الوافر إلى الأستاذ المساعد الدكتور حمزة عبد الواحد ، لما بذله من جهد جهيد ، وتوجيه سديد ، ولما قدّمه من آراء رصينة وقيّمة ساعدت في انجاز هذه الأطروحة ، إذ كان الباحث يفزعُ إليه كلما أظلمَ دربٌ وضاقتْ مجاهيلُ وأنّى يَمّم البحثُ وجهه ، زاده الله من علمه ، ونفعنا به .

ومن باب العرفان بالجميل لا ينسى الباحث أن يقدم الشكر والاعتزاز والتقدير إلى الأستاذ الدكتور عمران جاسم الجبوري ، والى الأستاذ الدكتور أسعد محمد علي النجار ، والدكتور أحمد هادي زيدان ، إذ لم يبخلوا على الباحث بجهد أو علم أو حسن مشورة جزاهم الله عني جزاء المحسنين .

ويوجه الباحث شكره الجزيل إلى السادة المحكمين الذين أبدوا ملاحظاتهم الرصينة والقيّمة التي كان لها أثر في إغناء الأطروحة وترصينها ، وفقهم الله لخدمة اللغة العربية الغرّاء ، والشكر موصول إلى كل من مدّ يد العون والمساعدة والحمد لله ربّ العالمين .

الباحث

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث :

ما من أحدٍ يُماري في سلامة الرأي القائل : إنَّ الواقع التدريسي للغة العربية يُنبئُ عن تدهور وضعف ونفور ، فإذا استمعت إلى اللغة العربية في كثير من المحافل الدراسية ، وتأملتَ كيف يتعامل معها الطلبة ، فسوف تقرعُ أُذنيك أصوات ملحونة ، مُشوهة ، مضطربة في نُطقها وصيغها وقواعد نظمها ، إذ يأتي الكلام في جملته ركيكاً ، ناشزاً ، نابياً ، عن سُنن العربية وثوابتها ، فشريحة الطلاب منصرفون إلى ذوات أنفسهم ، يسرحون ، ويمرحون في الميدان اللغوي بلا ضابطٍ ، أو معيار محدد ، كُل فئةٍ دراسيةٍ لها نمطها المشوه وأسلوبها الركيك والمرتبك في التعبير لغةً وكتابةً. (بشر ، ١٩٩٩، ص١٢٠ ، ص٢٤٠) .

وقد لا نعدو الصواب لو قُلنا إن ثمةَ ضحالةً في الأسلوب ، وفقراً لغوياً في الصياغة ، وثمة تناقضاً في طرح الأفكار واضطرابها وافتقارها إلى الترابط ، والإقناع ، والمنطق ، فضلاً عن عدم الدقة في اختيار الكلمات ودلالاتها ، وكثرة الأخطاء الفاحشة في بناء الجُمل وصياغتها (الشنطي ، ٢٠٠٣ ، ص٢١٢-٢١٣).

إن أبناء العربية في هذا العصر لا يملكون منها ما يُعينهم على قراءة سليمة أو كتابة دقيقة ، أو تعبير مُبصرٍ ، فلقد شاع الخطأ النحوي واللغوي في كتابات أدبائنا وطُلابنا شُيوعاً يلفتُ النظر ، ويُورث الأسف والحسرة ، فما تكادُ تقرأ مقالةً، أو قصةً ، أو قصيدةً حتى يأخذك الخطأ من كل وجهٍ ، ويَصرفك عمّا أنت فيه من تدبر المعاني وتلمس عناصر الجمال ، والخطأ الذي تتورط فيه الأقلام والألسن هذه الأيام ليس من قبيل اللحن بمعناه الضيق ، أو من قبيل الخطأ في الأعراب ، فإن هذا الخطأ أصبح اليوم يسيراً بجانب ما يوجد من ألوان الخطأ الأُخر ، في الصيغ والدلالة والتركيب . (العزاوي ، ٢٠٠٤ ، ص٨٤ ، ص٥٥) .

إنَّ أمْيزَ ما يُوصمُ به الأداء اللغوي لطلبتنا كُثرة الأخطاء النحوية التي يقعون فيها ، وكذلك عدم قدرتهم على الضبط السليم لأواخر الكلمات نُطقاً وكتابةً ، فيشيع لدى المجتهد منهم تسكين الأواخر ليسلم ، ويشيعُ لدى البقية منهم العشوائية والركاكة في النطق والتشكيل ، الأمر الذي يُنبئُ عن ضحالة فهم القواعد النحوية واستيعابها . (عصر ، ٢٠٠٥ ، ص٣١٣) .

والحق أنَّ هذا الضعف والقصور والاضطراب اللغوي وفقدان الدقة في التعبير والخلط في أوجه الإعراب أوسع من أن يُحيط به قلم ، فهو مظهر أزمة اللغة العربية وجمودها على أيدي طلابها ، وإنك لتفيضُ أسىً وحسرةً لِما آلَ إليه حال لغتنا الجميلة ، فقد غدا الوقوع في الخطأ النحوي أفشى وأشيع مما كان عليه في كل العصور السابقة حتى ليُخيلُ لقارئ العربية أنه يعيش بين أعاجم لا صلةَ لهم بالعربية ، ولله دَرُّ الشاعر إذ يقول فيهم :

لو عاش بينهم ابن ساعدة لقضى ولَمْ يُسمعْ لَه ذكرُ.(الهاشمي ،٢٠٠٦،ص٢٩٢)

إذن ، إننا نشكو أزمةً لغوية حادة على الصُعُد جميعها : تنظيراً وتعليماً ، نحواً وصرفاً ، أدباً وبلاغةً ' تأليفاً وتوثيقاً ، إبداعاً ونقداً ، فقد غدت لغتنا مضطربة بعدد غير قليل من أبنائها ، مما جعلها تُعاني إشكاليات تتجلى كُلَّ يومٍ في مستوى الخطاب اللغوي الركيك . (علوي ، ٢٠٠٧ ، ص٨٥) .

ومَنْ يُدقق حياتنا الفكرية والثقافية واللغوية يَقِرُّ بكثير من هذه الإشكاليات والقصور والركة ، فلقد ضعفت الملكةُ اللغوية في نفوس كثير من الطلبة ، وطفحت الأخطاء في كلامهم وكتاباتهم ، وثمة تراجع في المردود اللغوي : مفردات وأساليب وتراكيب ، وهكذا أضحت لغتنا خليطاً مُشوهاً من الأشكال والرطانات اللغوية الناشزة . (جمعة ، ٢٠٠٨ ، ص٥٧) .

والحق أن مشكلة الضعف والنفور من الدرس النحوي ، قدْ صاحبت الأجيال العربية عبر سنواتها وفي المُدد الأخيرة ، أدت إلى إلحاق الإساءة بالنحو العربي ، إذ خلقت جواً من التنافر بين الدارسين والمادة المدروسة ، وولّدت هوة عميقة حالت دون تحقيق الفائدة المدروسة من هذا العلم حتى وصلت إلى العزوف كلياً في مختلف المستويات (علوي ، ٢٠١٠ ، ص٣٣٣) .

لقد شكّل هذا العزوف والقصور والضعف هماً لغوياً كبيراً ، إذ ارتفعت الشكوى من مستوى الطلبة في اللغة العربية ، وطفق المدرسون يستعرضون بكثير من الضيق ، والتبرم والحيرة صنوفاً من أخطاء الطلبة في تركيب الجملة والأعراب والدلالة ، أما أساتذة العربية في الجامعات فلم يملكوا إلا أن يعلنوا ضيقهم بمستوى الطلبة ، إذ يجدونهم ضعافاً في كثير من وجوه الأداء اللغوي ، ويلحظون أنهم ينقلون إلى الجامعة ميراثهم المدرسي من الضعف والركة.

(ياسين، ٢٠١٠ ، ص١٢)

فما معنى هذا الضعف والقصور ؟

وَلِمَ هذا التبرم والجفاء ؟

أثمة صعوبة في القواعد النحوية للغة العربية ؟

أيكون المحيط عوناً على هذا الاضطراب والانحراف ؟

هل الكتب المدرسية باعثٌ من بواعث هذا التدني ؟

ألم تحظَ طرائق تدريس العربية بالتجديد والتنوع والابتكار ؟

يرى الباحث أن للمشكلة اللغوية عوامل كثيرة متنوعة الاتجاهات والأبعاد أسهمت كلٌّ منها في تفاقم الانحدار اللغوي وشيوع الخطأ النحوي والتبرم والجفاء من القواعد النحوية ، إلا أن ثمة اعتقاداً يترجح عند الباحث بأن الطرائق التدريسية المتبعة قد أسهمت إسهاماً فاعلاً ومؤثراً في شيوع هذا الضعف والاضطراب والركة ، لأنها آثرت الركون إلى الجمود والاستظهار والتلقين من دون العناية بالجانب الحقيقي العملي ، فضلاً عن اعتمادها أمثلة نحوية ركيكة ، سقيمة ، لا ذوق فيها ، ولا جمال ، فلم تكسب الطالب ثراءً لغوياً ، واقتداراً معرفياً ، ولم تُؤسس مهارة وملكةً ، ولم تُنمِ فيه ذوقاً أدبياً رفيعاً .

ومّما يؤكد هذا الرأي ما أشار إليه (سلوم) ، إذ يقول إنَّ النحوَ العربيَّ يُدرَسُ مُنذ سني الابتدائية حتى التعليم الجامعي بوصفه درساً نظرياً ، تلقينياً ، محضاً ، لا يبني فهماً مستقيماً ، ولا يُنمي ذوقاً سليماً ، فضلاً عن اعتماده أمثلة مُستخرجة من ذهنية المؤلفين لمسايرة القاعدة من دون الاعتماد على النصوص البليغة والأمثلة الممتعة . (سلوم ، ١٩٨٠ ، ص٥٩) .

وهذا ما ذهب إليه (بلعيد) قائلاً : إنّ هذه الطرائق التدريسية التقليدية لا تعمل على إكساب الدارسين المهارات اللغوية ؛ لأنها تَئدُ فيهم روح البحث والاكتشاف والابتكار ودقة الفهم ، كما أنها لا تُنمي لديهم القدرة على التذوق مطلقاً. (بلعيد ، ١٩٩٩ ، ص٦٩-٧٠) .

ولـ (مطلوبٌ) رأيٌ يتفق مع ما ذهب إليه (سلوم) و (بلعيد) ، فهو يرى أن الطرائق التدريسية المُتبعة لا تُهذب ذوقاً ، ولا تُصقل لساناً ، ولا تُعلم لغةً ، وإنما تُنفِرُ المتعلمين من دراسة القواعد النحوية التي ما ضاق النشء الجديد بها إلا حينما عَقّدَ النحاة قواعدُها وساءت طرائق تدريسها .(مطلوب،٢٠٠٣، ص٤٣٠) .

أما الزواوي فيرى أن مُدرسيِّ اللغة ينهجون في تدريسهم طرائق تقليدية عقيمة لا تستميل الطلبة ، ولا تُضيفُ إليهم رصيداً لفظياً ولا تطور مهاراتهم اللغوية . (الزواوي ، ٢٠٠٥ ، ص٨٧) .

وهذا ما يراه (عطا) إذ يؤكد أن الطرائق التدريسية المُتبعة عُدْت باعثاً من بواعث هذا الضعف اللغوي ، فالقواعد النحوية ما تزال تُدرَس من خلال جُمل مفتعلة لا جمال ولا بلاغة فيها ، وبأساليبَ بعيدة عن الذوق الأدبي ، مِمّا نَفّرَ المتعلم من القواعد النحوية وتنامى الإحساس لديه أن تلك القواعد علمٌ عقيمٌ يُدرس لذاته لا للانتفاع به في الحياة . (عطا ، ٢٠٠٦ ، ص٢٧٥) .

ويأتي رأي (مدكور) داعماً لهذه الآراء جميعاً ، إذ يقول : إنَّ الشكلَ الذي يؤلف به النحو والطريقة التي يُدرس فيها قد أفضت إلى أن يصبح علماً عقيماً ، يدرسه الطالب ويشتغل به سنين طوالاً ، ثُمّ لا يخرج منه إلى شيءٍ من إقامة اللسان وتَجُنب الخطأ . (مدكور ، ٢٠٠٩ ، ص٣٢٤) .

ومما يُعزز شعور الباحث بضعف الطلاب وقصورهم في فهم القواعد النحوية فهماً راسخاً ، ما توصلت إليه الدراسات السابقة ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر : (دراسة طه الدليمي ١٩٨٩) ، (دراسة كامل الدليمي ١٩٩٣) ، (ودراسة الجبوري ١٩٩٥) ، (ودراسة حمادي ١٩٩٧) ، (ودراسة التكريتية ١٩٩٨) ، (ودراسة العابدي ٢٠٠٣) ، (ودراسة الغريباوية ٢٠٠٧) .

تأسيساً على ما تقدم يرى الباحث أن البحث في الطرائق التدريسية المتجددة والحيوية التي تجعل الطالب مشاركاً إيجابياً لا مُتلقياً سلبياً في الدرس قد تكون منفذاً وموئلاً يُسهمُ في الحد من تفاقم هذه المشكلة ، متخذاً من أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب وسيلةً قد تُمَكِنُ الطلبة من فهم القواعد النحوية فهماً دقيقاً راسخاً ، وقد تُرشدهم إلى معرفة دقة التركيب اللغوي ، وحُسن التأليف وبراعة النظم وسلامة العبارة ، وهذا قد يُجنبهم الوقوع في الخطأ النحوي لغةً وكتابةً ودلالةً ، وقد يخلق لديهم القدرة اللغوية للتعبير عمّا يرومون إيصاله من معانٍ وأفكارٍ ورؤى بعبارة سليمة وتركيب دقيق من دون اضطراب وارتباك ، كما أنه قد يُنمي لديهم تذوق النصوص ونقدها وتلمُس مواطن جمالها وإبداعها ، ومَنْ ثَمّ محاكاتها سلوكاً وواقعاً ، من هنا ظهرت الحاجة إلى البحث ، إذ إن إتباع المدرس طرائق تدريسية تتسم بالأصالة حيناً وبالحيوية حيناً آخر قدْ يُفضي إلى إزالة بعض ما قد يقف حائلاً بين اللغة والطلبة من ضعفٍ وقصورٍ وجفاء .

ثانياً : أهمية البحث

لقد خَصَّ الله سبحانه وتعالى الإنسان من بين سائر الكائنات بنعمتين لم ينلْهُما أحدٌ سواه ، هما نعمة العقل ونعمة اللغة ، بهما تَمكّن من صنع الحياة وتسخيرها لما يُريد ، فاللغة سلوك إنساني وفكري مُميّز مُؤلفٌ من أصواتٍ منطوقةٍ ومكتوبةٍ على وفق قواعد وضوابط معينة ، تمتلك سياقاً اجتماعياً وثقافياً له دلالته ورموزه ومضامينه يرمي إلى تحقيق الاتصال الفكري والحضاري والجمالي . (ابن نعمان وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص٣٢) ، وما من شك لِما للغة من أهمية كُبرى على المستوى الاجتماعي والثقافي ، فهي الوسيلة الأَميّز في التواصل والتأثير وتوثيق الصلات والروابط ، كما أنها وسيلة الفرد الأهم في الإفصاح عن رغباته وأفكاره وأحاسيسه ، ووساطته في إثراء مواهبه ، وتنمية عقله ، وإخصاب فكره ، وأداته لاكتساب مهاراته وخبراته، كما أن اللغة المرتكز الأساسي في نقل الحضارات والثقافات من جيل إلى جيل ومن أمة إلى أمة ، فضلاً عن هذا هي جذرٌ مُتأصلٌ في تكوين الفكر الإنساني. (الزواوي ، ٢٠٠٥ ، ص٢٣٩) .

إن ثمة علاقة وطيدة بين اللغة والفكر تنطلق من المبدأ القائل لا لغةَ خارج الفكر ، ولا فكر خارج اللغة ، إذ هما عنصران متداخلان يؤثر أحدهما في الآخر ويتأثر به ، فالفكر يربط الألفاظ بمعانيها ، فَيرُدُها وهي أصوات فارغة تحمل من دُرر المعاني ما يُبهر العقل ، كما إن الفكر مخبوءٌ في الصدر ، مُختزن في العقل، يعوزه الضبط والتأطير حتى يُوضَّح في نسقٍ لغوي يحدده ويُعبر عنه ، مُوصلاً تأثيره إلى المُتلقي بوضوح من دون لبس وغموض . (طه ، ٢٠٠٧، ص٢٠٠) .

لقد تَجذّرت وتَأصّلت العناية باللغة بوصفها مستودعاً أميناً اصطفت فيها مقومات الانتماء والهوية والتواصل والإبداع ، إذ هي أصلٌ وجذرٌ مكين لكل ما يُمكن أن نتصوره من عوامل بناء الأمم وارتقائها ، والحق أننا لا نستطيع أن نُقوِّم تاريخ أمةٍ من دون أن نضع اللغة قاسماً مشتركاً في كل ثوابت كينونتها ووجودها . (علوي ، ٢٠٠٧ ، ص٩) .

إنّ المساس بمكون أساسي من مكونات الأمة اللغة يُفقد الشعوب الإرثَ والتاريخ والمستقبل ، فلا كيان ولا مكان لأمة ما من غير اللغة ، فاللغة والهوية صنوان يصعب الفصل بينهما إن لم يكن مستحيلاً ، بل إن فهم الهوية بوصفها

ظاهرة لغوية وخاصية من خصائص اللغة ووظيفة من وظائفها الأساسية أمرٌ ملزم إلى حد القدسية . (نهر ، ٢٠٠٩ ، ص٧٧)

يرى الباحث أن اللغة – أية لغةٍ – تُعدُ من أميز مظاهر السلوك الإنساني والمعرفي ، وهي أصل الانتماء ، ومرتكز الثقافة والفكر ، وصميم استمرار حياة الأمم ، والنسغ المتجدد لعطائها ، وتجسيد لأصالتها ، كما إنها أداة تواصل وتأثير وتَحَضُرٍ تعكس ثقافة أهلها ، وتُنبئُ عن أنماط سلوكهم المعرفي والثقافي والجمالي، وفي إطار عملية التواصل والتأثير والارتقاء كانت اللغة العربية ومازالت متجددة، حيوية ، مرنة ، واكبت متطلبات العصر تأثيراً وتأثراً في أنساقٍ وأنماطٍ لغويةٍ إنمازت بالدقة والإبداع ، فارتقت استعمالاً وبناءً واكتمالاً .

لقد استطاع العربي أن يُبدع خطاباً لغوياً مؤثراً يستوعب هواجسه وأفكاره ورؤاه ، ازدحمت على شفتيه الكلمات والصور ، واشتجرت في نفسه الأحاسيس والمشاعر ، وهفت نفسه إلى البوح والإفصاح ، فترَنّمَ شعراً وأدباً وإبداعاً ، وكان زادُه وموئله في هذا كله لغته العربية المعطاء (الحداد ، ١٩٨٦ ، ص٥) .

لقد غدت اللغة العربية شلال النبض المتدفق في عروق أبنائها ، إذ شكّلها الأجداد ذات يوم مُعبرة عن نفسيتهم ومشاعرهم ورؤاهم ، فورّثُوها الأحفاد حتى جاءت بنيتها صافية ، رشيقة ، متماسكة ، شربت الأذواق من نداها ، وارتقت العقول بفكرها ، وجادت القرائح والألسن من فيض نسغها وجمالها.

(جمعة ، ٢٠٠٨ ، ص٨٩)

فلا يُخامرُ منصفاً ريبٌ من أن العرب إنمازت بسلامة السليقة وسرعة البديهية ، ورهافة الحس ، وقوة الإقناع والتأثير ، وانسجام الأفكار ، ودقة الحكم ، فقد عرفوا كثيراً من أُصول النقد الأدبي واللغوي معرفةً ناتجةً عن فهمٍ وإفهامٍ ، وعن ذوقٍ وتذوقٍ ، وقد يكون الفهم والتذوق مُعلَلاً في كثير من الأحيان ؛ ذلك لأنهم اتكأوا على لغة فصيحة ، بليغةٍ ، جزلةٍ ، فضلاً عن تأثرهم بالقرآن المعجز، إذ استولى على مسامعهم ، وبهرَ عقولهم ، فهو منتهى ما وصلت إليه العربية في الفصاحة والبلاغة والبيان . (فضل ، ٢٠٠٩ ، ص٢٩) .

لقد شرّف الله سبحانه وتعالى اللغة العربية وكرّمها بالقرآن المُبارك، إذ جعل كلامه المُنزَّه بلسانٍ عربيٍّ، قال تعالى: ((إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا))(*)، وتكفّل بحفظها من أيدي العابثين وتحريف المحرفين لأن الله سبحانه وتعالى تكفل بحفظ القرآن الناطق بها، قال تعالى: ((إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ))(**).

لقد سُحر العربُ بجمال القرآن الكريم ، وجلالته ، وبُهروا بروعته ، وحُسن بيانه ، ووقفوا عند جزيئاته البلاغية ، واستعذبوا نوادره واستعمالاته في فن القول ، ممّا شكّل عندهم ذائقة لغوية مُتأصلة ، وأمدهم بحاسة نقدية متمكنة ، فحدبَ علماؤهم على هذا العطاء الجديد يقتطفون ثماره وينهلون من فيض عذوبته اللغة والفكر والحكمة . (الصغير ، ١٩٩٤ ، ص٤٤) .

والحق كان لنزول القرآن المعجز بهذه اللغة بداية جديدة من القوة والرفعة إذ صقلها وهذبها وقوّم أساليبها ، وكشف عن أسرارها وطاقاتها التعبيرية ، وطبع لسان أهلها بطابع العذوبة والذوق ، ووفّر لها أسباب النمو والاتساع والشمول ؛ فزكا عطاؤها ، وتعددت أوجه بيانها وبلاغتها ، فتمكنت بفضله من أدوات تعبيرية لم تستقم لها في العصور السابقة . (العصيلي ، ٢٠٠٢ ، ص٧) .

وانطلاقاً من هذا الفيض القرآني العذب، هذّبت اللغة العربية صيغها بالتقديم والتأخير،والإيجاز والدقة، وتصرّفت بالمادة اللغوية بطرائق تعبيرية مبتكرة، وتوسّعت في الدلالات المجازية لكي تنمو وترتقي،وتُلبي متطلبات الحياة، وهي مع السعة والثراء أخصرُ اللغات في إيصال المعاني. (الكريم ، ٢٠٠٤ ، ص١٣٤) .

ففي العربية مساحة واسعة للتعبير عن المعنى ؛ فقد يُؤتى بالعبارة الواحدة محتملة لأكثر من معنى ، وهذه المعاني كلها مُرادة ومطلوبة ، فبدل أنْ يطيل في الكلام ليجمع معنيين أو أكثر يُؤتى بعبارة واحدة يجمعها كُلها ، فيُوجز في التعبير

(*) سورة يوسف / ٢ .

(**) سورة الحجر / ٩ .

ويُوسِعُ في المعنى وخير مثال على ذلك قوله تعالى : ((**أَلَيْسَ اللَّهُ بِأَحْكَمِ الْحَاكِمِينَ**))(*) ؛ فهذا يحتمل أنه من الحُكم أي القضاء، ويُحتمل أنه من الحِكمة،فيحتمل المعنى في أن الله سبحانه وتعالى أقضى القُضاة ،وأقضى الحكماء،وأحكم القضاة،وأحكم الحكماء ، فقد جمع الله سبحانه وتعالى أربعة معانٍ في تعبير واحدٍ،وهذه الدلالات كلها مرادة ومطلوبة.

(السامرائي،٢٠٠٠،ص١٦٣ ، وص١٦٨)

واللغة العربية لغةٌ مُعْربة، إذ اتسمت بالأعراب وحرية الرُتبة وهذه السمة قد منحتها دقةً في التعبير، إذ تُعدُ الحركات الأعرابية مصابيح الدلالة على المعاني وخير مثال على ذلك قوله تعالى:((**إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ**))(**)؛ فبوساطة الإعراب تقدّم المفعول به على الفاعل وفُهم معنى الآية فهماً دقيقاً ؛ إن هذه الحرية في التقديم ، أو ما يُطلق عليها حُرية الرُتبة في اللغة العربية لا تتمتع بها سواها من اللغات وهذا ما منحها قدرة عالية على التعبير عن المعاني بدقة مُتناهية . (عطية ، ٢٠٠٨ ، ص٣٨٣) .

وقد لا نعدو الصواب لو قُلنا إن اللغة العربية لغة شاعرية ، موسيقية ، متناغمة ، لها جرسٌ ورنينٌ ونغمٌ موسيقي عذبٌ ، ولاسيّما إذا تكلم ذو فصاحة وبيان ، فأنك تطرب لسماعها ، وتفهم بلاغتها ، وتتلذذ بجمالها ودلالاتها ، وهي بهذا الجرس والرنين والجمال منحت العربي التفوق في الأداء اللغوي ما يدل على عذوبة ذوقها ورهافة حسها . (مدكور ، ٢٠٠٩ ، ص٤٧) .

من هذه السمات والخصائص تَواتَر دارسو العربية على نعتها بأفضل الصفات وأرق الكلمات ، ومن ذلك ما قاله عنها الجاحظ (ت ٢٥٥) ، مؤكداً : (إن العربية فاقت كل لُغة وأَربَتْ على كل لسان). (الجاحظ،١٩٨٥،ج١، ص٥٥-٥٦)، وهذا ما ذهب إليه (ابن قتيبة ت ٢٧٦) ، إذ يقول (إنه ليس في جميع الأمم أمة

(*) سورة التين / ٨ .

(**) سورة فاطر / ٢٨ .

أوتيت من الفصاحة والبيان ، واتساع الدلالة ما أوتيه العرب) . (ابن قتيبة ، ١٩٧٩ ، ص١٢)، وللزمخشري (ت ٥٣٨) رأي يتفق مع ما ذهب إليه (ابن قتيبة) و (الجاحظ) فقد رفع شأنها قائلاً : (لغة العرب أفصح اللغات ، وبلاغتها أتم البلاغات) . (الزمخشري ، ١٩٩٨ ، ص١٧٣) .

ومما يَجْدُر ذكره أن بعض علماء الغرب كانوا مُنصفين في حديثهم عن اللغة العربية إذ يقول (بيتا) وهو أديب ومفكر أوربي : إنه ليس من بين اللغات الكثيرة لغة تكاد تقترب من العربية سواء في طاقتها البيانية أم في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك ، وأن تنفذ إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعمق الأثر . (طعيمة ومنّاع ، ٢٠٠٠ ، ص٣٩) .

وتُبدي المستشرقة الألمانية (زيفرد هونكه) رأياً منصفاً، إذ تقول:كيف يستطيع المرء أن يقاوم جمال هذه اللغة ومنطقها السليم وسحرها الفريد؟ فجيران العرب أنفسهم في البلدان التي فتحوها سقطوا صرعى سحر تلك اللغة ، ويأتي رأي (جوستاف جرونيباوم) مؤكداً ثراء العربية وجمالها ، إذ يقول: ما من لغة تستطيع أن تطاول اللغة العربية في شرفها ، فهي الوسيلة التي اختيرت لتحمل رسالة الله النهائية ، اتسمت بالقوة والبيان والسعة ، فضلاً عن جمال أصواتها وثروتها المدهشة في المرادفات . (الكريم ، ٢٠٠٤ ، ص٢٩ ، ص٣١) .

يرى الباحث أن اللغة العربية لغة مقدسة لقداسة مصدرها القرآن الكريم ، وأنَّ من حُسن حظها أنها ارتبطت بهذا الوحي المُنزه ، إذ أتاح لها فرصة طيبة في أن تنمو وترتقي وتصمد أمام عاديات الزمن برباطة جأش قلَّ نظيرها ، فهي ذات أساس، متين لم تعبأ بعواصف اللحن والركاكة ودعوات التشويه والتغريب والإقصاء ، ولم تقوَ معاول الهدم والانحراف من اقتلاع أسسها وأصولها وثوابتها، فلقد ظلت اللغة العربية كما الشجرة المثمرة تُساقطُ رُطباً جنياً مستوعبةً التحضر المُتزايد في حياة العرب ، ومُتفاعلة مع كل ثقافة وافدة ، حتى غدت منظومة حياة، ومنهج معرفة وأسلوب ثقافة وجمال ، وأن الوفاء لهذه اللغة المُباركة يُحتِم علينا المحافظة على سلامة التعبير بها والتمرس بأساليبها الراقية وتمثلها سلوكاً صحيحاً بعيداً عن اللحن والركة والاضطراب .

ويأتي النحو العربي ليحقق بُعداً مهماً من أبعاد المحافظة على اللغة العربية وإتقانها بشكل مُبصرٍ وسليم ، فقواعدُ اللغة العربية إنما وُضعت تثبيتاً للملكتين اللغوية والأدبية ، واستتماماً لهما من نقصهما باللحن ، وتقويماً للسان على سداد المنطق ، ومَن ثمَّ دعماً وترصيناً للذوق الأدبي والجمالي من الانحراف .
(القزاز، ١٩٧٩ ، ص١٨٢) .

إنّ أهمية القواعد النحوية تنبع من أهمية اللغة العربية نفسها ؛ لأن الطالبَ لا يستطيعُ أن يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء إلا بمعرفة القواعد الأساسية للغة ، وهو حتماً لن يكتب كتابة صحيحة ولن يعبر عن ذاته ، بل لا يتمكن من الإجابة عن سؤال يوجه إليه بعبارة سليمة إلا إذا كان ملماً بالقواعد الأساسية للغة، ومدركاً أهميتها . (غلوم ، ١٩٨٢ ، ص٩) .

والحق أنَّ النحو العربي كان جديراً بالمهمة التي أُنيطت به ، مهمة المحافظة على سلامة اللغة ، والتعبير عن الأفكار والمفاهيم بأدق الأساليب وأسلمها، فضلاً عن العناية بلغة القرآن المُبارك وصيانتها من التحريف والتبديل، ومعرفة أسرارها إعجازاً وأسلوباً وبلاغةً وبياناً .(الشنطي،١٩٩٤، ص٢٠٣) .

فالنحو من أهم فروع اللغة العربية اعتماداً على العقلِ والتفكيرِ ، ومنه ينطلقُ الطلبة أو المتعلمون إلى بقية فنون الكلام ، وفروعه وبه يتمكنون من القراءة السليمة والكتابة الصحيحة ، وتتكون لهم بقواعدهِ رياضة لغوية ذهنية فكرية ، تعتمد القياس منهجاً ، والتحليل أصولاً ، والتعليل تحقيقاً وبذلك يتوافر لهم حسٌ لغوي يُمكِنهم من فهم اللغة واستيعابها ، والتعبير بها والانطلاق منها .

(اللبدي ، ١٩٩٩ ، ص٨١)

ولا تكاد تخلو أمة مُتحضرة من القواعد والأصول لضبط اللغة وإتقانها ، فاللغة مهما قيل إنها سليقة ، لابُدَّ من ضوابط تصونها وتحافظ عليها من الضلال والزيغ. (مطلوب ، ٢٠٠٣ ، ص٤٢١) ، فالقواعد النحوية قائمة على غرس القدرة في التعبير والفهم الصحيحين بعيداً عن اللحن وما يسبب من زيغ وإضلال المعنى ، وهي نظرة صائبة لا تنظر إلى النحو على أنه غاية بل وسيلة لضبط اللسان بغية إيصال الرسالة إلى الأذهان بكل دقةٍ ووضوح.

(نعمة ، ٢٠٠٦ ، ص١١٨)

لقد عُدت القواعد النحوية وسيلة لضبط الكلام ، وصحة النطق والكتابة ، ووضوح التعبير وسلامته ، من حيث إن ألفاظه عربية أصيلة ، وتراكيبه صحيحة جارية على مقتضى اللغة وقواعدها النحوية والصرفية ، حتى يكون الفهم دقيقاً ، والكلام بيّناً ، ليس في مقاصده غموض ، ولا في معانيه إبهام أو قصور ، ولا في ألفاظه وأساليبه ، وتراكيبه خطأ أو عجزٌ عن الإبانة والإفصاح .

(عطا ، ٢٠٠٦، ص٢٨٩)

إنّ ثمة قاعدة أساسية تذهب إلى أن النحوَ العربيَّ لونٌ من ألوان النشاط الذهني والفكري ، يحمل العقل على القياس المنطقي ، ويُعين على القدرة اللغوية ودقة الفهم والملاحظة والموازنة بين التراكيب ، ويُنمّي القدرة على دقة التفكير والتعليل والاستنباط والحكم ، كما إنه يُوقفُ على أوضاع اللغة وصيغها ، ويُعَوِّدُ التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها . (عاشور ، والحوامدة ، ٢٠٠٧ ، ص١٠٤ ، ص١٠٦) .

فالنحو – إذن – طريقة المتكلم بكلام العرب على حقيقته من غير انحراف واضطراب فهو ميزان اللغة والقاموس الذي يحكمها ، به تُعرف المقاصد ، ويزول اللبس ، وتتسع اللغة ، وبه يُصان اللسان من الزلل ، وتُوقَّى المعاني من الخلل ، لا كلام من دونه ولا كتابة ولا أدب ولا بلاغة. (عطية،٢٠٠٧، ص١٨٣-١٨٤) .

يتضح مما تقدم أنَّ لقواعد اللغة العربية أهميةً كُبرى ، إذ تعمل على تقويم ألسن الطلبة ، وتجنبهم الخطأ في الكلام والكتابة ، وتُعودهم على استعمال المفردات بشكل سليم وصحيح ، فضلاً عن صقلها الذوق الأدبي لدى الطلبة ، وتعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب ، كما أنها تعمل على شحذ عقول الطلبة وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم ، وتمكينهم من فهم التراكيب المعقدة والغامضة . (الدليمي ، والوائلية ، ٢٠٠٩ ، ص١٩٣) .

ومما يجدر ذكره أن الكثير من المستشرقين وقفوا معجبين بالقواعد النحوية للغة العربية ، وما تمتعت به من خصائص ومزايا تدل على براعة القدماء في تقعيد لغتهم ، وضبط أحكامها وصولاً إلى بنية صالحة للأخذ بها والسير على هديها ، إذ يرى المستشرق الهولندي (دي بور) : إنّ علم النحو أثرٌ رائعٌ من آثار العقل

العربي لِما لهُ من دقة في الملاحظة ، ومن نشاط في جمع اللغة والحفاظ عليها ، وهو أثر عظيم يُرغم الناظر فيه على التقدير له ، ويحق للعرب أن يفخروا به ، لأنه حافظ على لغتهم . (الشنطي ، ١٩٩٤ ، ص٧٣) .

وهذا ما ذهب إليه المستشرق الألماني (يُوهان فك) ، إذ يقول : إن مقام العربية المعتمدة للعلم والأدب والشعر ، قد بقي حتى هذا العصر الحديث ، ثابتَ الأركان ، وطيد الدعائم ، فقد تكفلت القواعد التي وضعها النحاة العرب في جهدٍ لا يعرف الكلل للحفاظ على العربية في جميع مظاهرها من ناحية الأصوات وتركيب الجمل ومعاني المفردات . (البهنساوي ، ٢٠٠٤ ، ص٤٢) .

يذهبُ الباحث مع الآراء التربوية التي تؤكدُ أنّ القواعد النحوية للغة العربية مرتكزٌ لا غنى عنه ، وضرورة مُلحة ؛ لأنها ترمي إلى استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً بعيداً عن اللحن وما يُسببُ من تشويه في التركيب والأسلوب والدلالة ، مؤكداً أن النحو العربي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمعنى ، إذ إن أثر القواعد النحوية لم يكن مقصوراً على الاهتمام بالأعراب وضبط أواخر الكلمات ، إنما يتسع ليشمل العناية بتركيب الجمل تركيباً منطقياً سليماً ، ومعرفة ما تؤديه هذه الجمل من أثر وإبداع في ظلال معانيها ودلالاتها .

ومما يُدعم هذا الاعتقاد ما أشار إليه (تمام حسان) قائلاً : (والنحو بغير المعاني جفافٌ قاتل ، والمعاني بغير النحو أحلام طافية ينأى بها الوهم عن رصانة الذوق العربي) . (حسان ، ١٩٦٦ ، ص٣٩٤) ، وهذا ما نبّه إليه (الجواري) مؤكداً أنَّ ثَمةَ علاقةً وطيدة بين النحو والمعاني إذ يقول (إن في انتزاع معاني النحو من النحو قضاءً على النحو بالجمود والتحجر ، واقتطاعاً لشطرٍ مهم منه ، هو الذي يبعث في قواعده رواء وحيوية وقدرة على ممازجة الأفكار والأذواق والمشاعر) . (الجواري ، ١٩٨٧ ، ص٦) ، و(للسامرائي) رأيٌ يتفق مع ما ذهب إليه (حسان) ، و (الجواري) مؤكداً : بأننا محتاجون إلى دراسة النحو على أساس المعنى ، ففضلاً عن كونها ضرورة فوق كل ضرورة تُعطي النحو نداوة وتكسبه جدة وطَرافة . (السامرائي ، ٢٠٠٣، ص٨) ، ويُبدي العزاوي استغراباً من أن المناهج الدراسية تقتصر على تلقين الطالب الأثر الأعرابي الذي تحدثه الأدوات والكلمات والصيغ والتراكيب من دون معانيها ودلالاتها . (العزاوي، ٢٠٠٤ ، ص١١٢) .

أما عطا فهو يرى : أن النحو مؤشرٌ للمعنى وداعٍ للجمال اللغوي يرمي إلى كشف أسرار القرآن المُبارك ، وبيان إعجازه ، فضلاً عن أنه يُسهم في بناء اللغة وفهم أساليبها ودلالاتها . (عطا ، ٢٠٠٦ ، ص٢٧٧) .

هذه أدلة تُثبت أن النحو ليس مجرد قاعدة تُحفظ أو تُطَبَق ، بل بحثٌ وكشف واستقصاء في معاني التراكيب وصحتها ومعرفة أسرار جمالها وفصاحتها وطرائق بنائها ومن ثم محاكاتها بفهمٍ وتمثلها باستيعاب بشكل يخلو من الخطأ النحوي .

إن الخطأ النحوي في الإعراب والدلالة يُؤثر في نقل المعنى المُراد إلى المتلقي ومن ثَمَّ يؤدي إلى العجز في فهمه ، فالمستقبل للفكرة يُخطيءُ في فهم المعنى الحقيقي لِمَن وقع عليه الفعل ، ومنْ صدر منه الفعل ، عندما لا يعرف حركة الرفع والنصب والجر وهذا يحيل إلى غموض في المعنى والدلالة . (مجاور ، ١٩٧١ ، ص٣٧٩) ، لذا عُدّ اللحن في العربية عيباً قاومه أهلُ اللغة وعَدوه قُبحاً في اللسان وفي العلم ، تمجه الأسماع وتنفر عنه الأنظار ، فكانوا يستثقلونه ، ويَبغضونه وينفرون منه نفورهم من أي قبيح مستكره .

(الجبوري، ١٩٩٥ ، ص٢٤) . من هنا كانت البراءة من اللحن والخطأ والعُجمة ممّا يُتَمَدّح به شعراً ، قال الشاعر :

أما تريني وأثوابي مقاربةٌ ليست بخزٍ ولا من نسج كتانِ

فإن في المجدِ هماتي وفي لغتي عُلويةً ولساني غير لحانِ .

(الصيداوي ، ١٩٩٦ ، ص٢٧٤) .

إن عدم ضبط الكلام ، والجهل بتأليف الجُمل وسلامة التعبير شفوياً أو كتابياً أمران يقع فيهما الكثير من أبناء العربية ، مما يُحيل إلى تعطيل انطلاقهم في التكلم وعدم قدرتهم على التعبير بشكل سليمٍ ومُبصرٍ (الشنطي، ١٩٩٥، ص٧٣) ، فجمهور الناطقين باللغة العربية والكاتبين بها يشعرون شعوراً قوياً مقيماً محرجاً مؤداه : إنّ أداءنا باللغة العربية الفصحى يُقصّر عن استكمال مظاهر الصواب ، وإنّ خطأنا فيه حين نقرأ وحين نكتب وحين نُعبّر أصبح سقطة عامة لا يكاد واحدٌ يطيقُ أن يجانبها . (الموسى ، ٢٠٠٨ ، ص١١) .

مِنْ هنا ينبغي لنا أن نتعلم النحو وأن نترسم خطاه وأن نلتزم بضوابطه وأحكامه صيانةً للألسن والأقلام عن الوقوع في الخطأ واللبسِ والغموض ودفعاً لما طرأ علينا من فسادٍ وانحرافٍ ، فضلاً عن هذا ينبغي لنا أن نُنمّي القدرة اللغوية بوصفها ملكةً تتكون لدى المتكلمين بلغة ما،تهديهم إلى خصائصها،وطاقاتها التعبيرية،فيستغلون تلك الخصائص ويستثمرون هذه الطاقات ليجيء الكلام مطابقاً لأغراضهم، ومُعبراً عن مقاصدهم (العزاوي،٢٠٠٤،ص٦٨)،أسلوباً وسلوكاً ، تذوقاً ونقداً، فالقدرة اللغوية ترشدنا إلى الأصول والثوابت في توخي المعاني الدقيقة والأساليب المناسبة ، وتساعدنا في معرفة الأفكار والرؤى والدلالات الضمنية في النصوص والأمثلة، ومَنْ ثم حُسن استخدامها وتمثلها سلوكاً لغوياً سليماً.(مارون،٢٠٠٧، ص٨) .

وبهذا الفهم يمكن أن نقرر أن القدرة اللغوية تُعد فهماً لروح اللغة ، وإحساساً بجمال المعنى ، وانسجام الأداء ، وإثراء الإحساس في تذوق النصوص ونقدها ، فالأداء العربي الفصيح لا يُمكن أن يتحقق إلا لِمَنْ كان عارفاً بالطرائق الصحيحة في القول ، متمرساً بالأساليب الدقيقة ، نحواً وبلاغةً ودلالةً ، ومتلمساً مكامن الجمال في النصوص والأمثلة . (قنيبي ، ٢٠٠٨ ، ص٨٥) .

إلا إنّ ما يمكن تأشيره أنّ ثمة ضعفاً واضحاً ونقصاً فاضحاً في تحصيل أساسيات القدرة اللغوية ، فإذا قرأ الطالب العربي لم يميز الاستفهام من التعجب ، ولا يمتلك القدرة على استنطاق النص كشفاً لمضمونه ودلالاته وسبراً لأغواره ومعانيه ، وصولاً إلى التبصر بالمواطن الجميلة والعبارات الأنيقة والملامح الاسلوبية والابداعية اللافتة ، كما إنه لا يمتلك القدرة من ضبط أبنية الكلم وأواخر الحرات الإعرابية على وفق القواعد والضوابط المتعارف عليها ، فضلاً عن استعماله الألفاظ والأساليب والتراكيب استعمالاً قلقاً وقاصراً ومرتبكاً .

(العناتي ، ٢٠١٠ ، ص٣١)

من هنا ينبغي للطالب أن يكون متفطناً للدلالات الصرفية والنحوية والبلاغية ومتمكناً من صوغ التراكيب والأساليب وطرائق النظم والبناء بشكلٍ سليم ودقيق ، وينبغي لنا أن نحرص ما استطعنا على انتقاء أمثلة وشواهد ونصوص بليغة وممتعة تعين على تنمية القدرة اللغوية عند الطلاب وإثراؤها وأن نتجنب الجمل المتكلفة والعبارات المصنوعة والأمثلة السقيمة التي يعوزُها جمال التعبير وشرف المعنى

وروعة الصياغة والبناء حتى تزيد فائدة القارئ وتتيح له فرصة الإثراء اللغوي فصاحةً وبلاغةً وبياناً وتذوقاً ، فضلاً عما يجنيه من الفوائد النحوية وأحكامها وأسسها (إبراهيم ، ١٩٨٢ ، ص١١) .

لذا تُعدُ النصوص والأمثلة البليغة مرتكزاً مهماً من اللغة ، إذ إنها موضع استنباط القواعد والأحكام النحوية ، وهي حُجة النحوي في إثبات القاعدة النحوية وتقريرها، أو الرد على الرأي المخالف وتفنيده ، فلا غنى لكل نحوي من شاهدٍ يستشهد به ليسند قاعدته ويؤيد وجهة نظره ، ويُدعم مذهبه في مسألة ما ، ومن هُنا كان على النحوي الذي يُريدُ إثبات قاعدته أن يأتي بشاهدٍ ليكون دليلاً ساطعاً وبُرهاناً صادقاً على صحة قاعدته . (النايلة ، ١٩٧٦ ، ص٦) .

إن العناية بالأمثلة والنصوص وحفظها وتدبرها والوقوف على البليغ منها شرحاً وفهماً وتذوقاً ، ولاسيّما النصوص القرآنية المُباركة ، والأحاديث النبوية الشريفة والنصوص الشعرية والنثرية الممتعة ، قد يُحيل إلى إتقان المهارات الأساسية للغة . (مطلوب ، ٢٠٠٣ ، ص٢٣٨) .

وما من شك في أن إعادة تشكيل النحو لن تكون مثمرة ما لم يُنظر في الشواهد والأمثلة التي تُنمي السليقة اللغوية ، وتُهذبُ الأذواق ، وتُقرب النحو إلى العقول ، وتحببه إلى النفوس ، لذلك ينبغي لمؤلفي كتب النحو أن يختاروا من الأمثلة أبلغها وأفصحها ، ومن ثم عليهم تحليلها وتفسيرها وتلمس مواطن الجمال فيها . (المصدر نفسه ، ص٤٢٧) .

إن القواعد النحوية لا تتمثل واضحة في الذهن ، ولا تتجلى مشرقة ، إلا إذا عرضنا لها في أمثلة بليغة ، ونسجنا على منوالها ، وعند ذاك نجد أن هذه القوانين تترشح في نفوسنا ، وتنساب إلى أذهاننا ، ثم تصير جزءاً من ذوقنا اللغوي نُراعيها من دون مشقة ، ونصدر عنها من غير معاناة وتكلف .

(العزاوي، ٢٠٠٤ ، ص٩٨)

يرى الباحث أن عماد تدريس النحو يتمحور حول عرض الأمثلة والنصوص والربط بينها واستنباط الأحكام والتطبيق عليها ، وهذا يُحتم علينا أن نختار منها الأجمل والأفصح حتى تسمو بأساليب الطلبة وتثري ذخيرتهم اللغوية والأدبية وتُنمِي قدرتهم على التعبير بشكل سليم لا غموض فيه ولا لبس.

إذن لابد لنا من نصوص ثرية وبليغة تتبدى فيها لغتنا وعذوبة بيانها ودقة فصاحتها ويأتي القرآن الكريم في مقدمة هذه النصوص والأمثلة ، إذ كان الشاهد القرآني وما زال المثل الأعلى والأرقى في كتب اللغة العربية ، فقد عُدّ مثالاً يحتذى به في الكتابة ، ملأ النفوس إيماناً والعقول ازدهاراً والألسن بياناً ، وسيظل ذلك إلى ما شاء الله نبراساً يضيء طريق المؤمنين .

(مطلوب ، ١٩٩٦ ، ص١٦٠ ، ص١٦٩)

إن لغة القرآن الكريم تُعد المظلة اللغوية التي تنتظم فيها أصول العربية وثوابتها ، فهي تُمثل مرجعاً ثراً ومورداً خصباً يمتاح منه أُولو الفكر والإبداع والفصاحة والبيان ، مسترشدين ومستأنسين بها معنىً ومبنى .

(بشر ، ١٩٩٩ ، ص٧٣)

وما من أحدٍ يُماري في سلامة الرأي القائل إن القرآن الكريم الأساسُ في تقعيد أُصول اللغة ، فمنه تُستمد القواعد ، وفي ضوئه تُدرس الأساليب، وبه يُستعان فيما استجد في حياة العرب ، ونهضتهم اللغوية ، لِما فيه من معانٍ رفيعة وقيم سامية ، ولغة مُبهرة تُهذب النفوس وتصقل العقول .

(مطلوب ، ٢٠٠٣ ، ص٤٢٨ و ص٤٣٤)

إن ثمة قاعدة أساسية لا قاعدة سواها تذهب إلى أن النص القرآني يُعدُ النصَّ الأمثل والمقياس الأرفع الذي يُحتكم إليه في تصحيح الكلام وتخطئته ، ومن هنا فأن الكشف عن أسرار إعجازه ، والإكثار من قراءته واستظهار العديد من آياته وتدبرها من شأنه أن يُقوّمَ عَوجَ الألسن ، ويُصححَ زيغ الأقلام واضعاً أمام المتلقي النموذج الأرفع في المفردة والتراكيب . (العزاوي ، ٢٠٠٤ ، ص٥٨) .

ومما يَجْدُرُ ذكره أن مأثور كلام العرب يكتسب أهمية متميزة لدى المثقف والأديب والشاعر ، ولا يَندُ الدارس العربي عن هذا المبدأ ، فهو يحظى بدرجات وأنماط من الحضور المتميز والتجلي الباهر في المُنجز اللغوي المعاصر ؛ ذلك لأنه يتمتع بسمات جمالية وإبداعية وذوقية لا تُخطئُها عين ولا ينكرها مُنصف .

(عبد الرحمن ، ٢٠٠٤ ، ص١١)

إنّ الإفادة من مأثور كلام العرب يكمن في أنه يقدّم عدداً وافراً من الأمثلة الراقية والنصوص الممتعة ، لو عرفنا كيف نفيد منها ، وضمنّاها أهدافنا في تأسيس مجتمع يمارس المعرفة لرأينا أن تلك النصوص قد تكون كفيلة ببناء نسيج ذهني وسلوكي ووجداني ولغوي يتسم بسعة المعرفة وثراء المضمون وعمق الإدراك . (ابن نعمان وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص١٨٨) .

فما من أحدٍ يستقري مأثور كلام العرب إلا ويجد فيه كثيراً من الدهشة والمتعة والتميز على مستويات متعددة ، نحواً وأدباً وبلاغةً ، ومضامين ورؤى ، تُمَكِنُ المتلقي من تذوق الجمال التعبيري ، وتزيد من ثروته اللغوية ، وتفتح أمامه نوافذ ليطل منها على روائع الكلم ورقة الأسلوب ودقة النظم ، وتمده بأساليب جميلة ومعانٍ وأفكارٍ وصورٍ وقيم يستثمرها في التعبير عن آرائه وأفكاره . (نعمة ، ٢٠٠٦ ، ص٨١)

إن قراءة الطلاب مأثور كلام العرب قراءة جمالية وذوقية ، متأنية ودقيقة قد يمنحهم قدرةً على البيان والإفصاح ، وقد يُقوّي الحاسة الأدبية والذوقية لديهم مجسداً أمامه النماذج الأصيلة البليغة التي ينبغي لها أن تُحاكى لغة وكتابةً ، ويأخذوا من بلاغتها ما يطبع لسانهم على البيان السليم والتعبير البليغ .

(عطا ، ٢٠٠٦ ، ص٢٧٥)

وليس من شك في أن ينابيع الإدهاش في مأثور كلام العرب متنوعة ومتعددة وفي مقدمتها الحديث النبوي الشريف ، فهو منبعٌ ثرٌ ومصدر أصيلٌ تُغنى به اللغة ، وتُفيد منه ثروة تُضاف إلى متنها ، إذ يأتي بعد القرآن الكريم من حيث الفصاحة والبلاغة ونصاعة البيان ، وجمال الأسلوب ، ودقة النظم ، وروعة التشبيه ، يقتبس الأديب من لفظه ، وينتفع البليغ من صوغه ، ويستظل الحكيم بحكمته ، ويشيدُ اللغوي صرحاً للغة من كلامه ، فبلاغة الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) من صنع الله ، وما كان من صُنع الله تضيق موازين الإنسان عن وزنه . (ضاري ، ١٩٧٣ ، ص١٣٠-١٣١) .

لقد كان الحديث الشريف وما زال منهلاً عذباً استقى منه الأدباء بلاغتهم وفصاحتهم وأخذوا عنه المعاني الرفيعة والصور البديعة والألفاظ الرشيقة فازدان بهم وحلا لفظهم وعذبت معانيهم ، فضلاً عن هذا تُعد الأحاديث النبوية الشريفة من الأمثال التي تتردد والعبارات التي يُستشهد بها في المواقف ويُرجع إليها في الحكمة والبيان ، إنّ هذه الروعة العظيمة والسحر المؤثر والمعنى البديع واللفظ الرقيق دفعت الناس إلى حفظ الحديث الشريف والعمل به والتمثُّل بروائعه والاستشهاد ببلاغته وفصاحته . (مطلوب ، ١٩٩٦ ، ص٩٣ ، ص٢٠٩) .

ويتمتع نهج البلاغة للإمام علي (عليه السلام) بمكانة متميزة في هذا المأثور التليد بوصفه خطاباً تربوياً ووعظياً ولغوياً ناضجاً ، إذ إن المتأمل في لغة نهج البلاغة وأقوال الإمام علي (عليه السلام) يشعرُ في مواضع متعددة بالخلق والإبداع الذي مارسه الإمام علي (عليه السلام) ضمن سلطته على النصوص ودأبه الواضح على ابتكار مناخات لغوية جمالية تُؤسس بيئة النصوص فتجعل من المناسب وصفها بالشعرية والإبداع ، لقد كانت اللغة الفنية التي استخدمها الإمام علي (ع) مكثفة بشكل يُحوّلها إلى لغة جمالية محضة تغرق في غابةٍ من الصور التشبيهية والاستعارية والرمزية والاستدلالية ، وتحتشد بإيقاعات هائلة تتناول كل مفردة وتركيب ، ومن هُنا كان التميز والإبداع أهم سمةٍ في أدب الإمام علي (ع) وأقواله . (أبو رغيف ، ٢٠٠٨ ، ص٨) .

ويُشكل النصُ الشعري في مأثور كلام العرب مرتكزاً أساسياً بوصفه لوناً من ألوان التعبير اللغوي الجمالي ، مَثّل الفكر العربي بكل سماته وخصائصه ، وإبداعه ، إنه الفكر والثقافة والحضارة بكل ما تحمل هذه الألفاظ من دلالات وجدانية وغنائية وفلسفية ، فضلاً عن أنه سلوك اجتماعي وحضاري ومعرفي تمتّع بهيكلٍ عَرُوضي يُمثّل جانبه الموسيقي ، وبمضمون فني ناضج يُمثّل طاقة فكرية وانفعالية ، لقد كانت العرب ترى في الشعر منطقها وثقافتها وأصالتها وفكرها الشمولي المعطاء؛ لذا تفننت بنسجه وبرعت بتركيبه ، واختصت بتهذيبه وافردت له عنايتها الفائقة فجعلته ديوانها الذي تُحفظ به مكارم أخلاقها ولغة أيامها ومناقبها ، ومن هُنا كان للشعر العربي الأصيل بوصفه فناً لغوياً أثرٌ في ثقافات لغوية وأدبية متعددة ، فلا غرابة إذا ما

قدّسته العرب وأعجبت به هذا الإعجاب وهي الأمة الشاعرة التي غنّت أمجادها وصوّرت مآثرها ورسمت مآسيها وترجمت أحاسيسها قوافيّ منظومة أصبحت بالنسبة لها قلائدَ وعقوداً .

(غزوان ، ٢٠٠٥ ، ص٦٠ ، ص١٤٧)

ومما يُحمدُ النحويون عليه استشهادهم بالأمثال ، إذ تُعدُ إنموذجاً نثرياً من نماذج مأثور كلام العرب ، اطمأنوا إليها في صحة الاستشهاد ، فقد مثّلت الحكم والأمثال مرآة تعكس طبيعة الشعوب وأنماط تفكيرها ، مختصرة بكلمات قليلة ، تعبيراً عن موقف أو وصفاً لحالة ، اجتمعت فيها إيجاز اللفظ وإصابة المعنى وحُسن التشبيه وجودة الكناية ، فضلاً عن أنها قصارى فصاحة العرب وجوامع كلمها ، ونوادر حكمها ، وجمال بلاغتها التي أعربت عن القرائح السليمة ، إذ أوجزت اللفظ فأشبعت المعنى ، وقصرّت العبارة فأطالت المغزى ، وكَنّت فأَغنتْ عن الإفصاح . (الميداني ، ٢٠٠٤ ، ص٧ ، ص٩) .

يرى الباحث أنه إذا كان واقع الإرث اللغوي العربي بهذه الصورة من التلون والبهاء والثراء والتميز والقدرة على العطاء ، والتأثير ، فصاحةً ، وبلاغةً وبياناً، فلا بُدَّ لنا من أن نُبقي الصلة بينه وبين حاضرنا على أوثق ما تكون عليه الصلات والروابط ، ولله دَرُّ الشاعر إذ يقول :

وإذا رقّت الغصون اخضرارا فالذي أبدع الغصون الجذورُ[*] .

لذا قد يكون من المفيد الرجوع إلى مأثور كلام العرب من أجل قراءته بمفاهيم جديدة تجعل منه نتاجاً ذا قيم انسانية ومعرفية قبل أن يكون انجازاً تؤطره عوامل الزمان والمكان ، إنَّ الإكثار من الأمثلة والنصوص الثرية ومِنْ ثَمَّ تنقيبها صوتاً ، ونحواً، وبلاغةً، ودلالةً قد يَمدُ الطالب بالمعرفة اللغوية اللازمة من حيث جودة النطق والتحدث وحُسن الكتابة وسلامة التعبير ، وقد يُشجعه على النقد والتقويم وتذوق مكامن الجمال والإبداع في الأمثلة والنصوص البليغة .

وليس من شك في أن دارس العربية اليوم معنيٌ في التنقيب قي بناء الجملة العربية وأسرار جمالها ، وتنوع دلالاتها ، وكيفية تركيبها ، ومعرفة مستوياتها النحوية

(*) الأحمد ، ٢٠٠٠ ، ص٢٠١ .

والبلاغية والدلالية ؛ فإذا تحقق كل ذلك ، كان بالإمكان أن يتحول درس النحو إلى رديف ملائم لدراسة اللغة برمتها ، إنها عملية كشف وبحث وتنقيب عن حقيقة هذه اللغة ودلالاتها الإبداعية . (شريف ، د . ت ، ص١١٢) .

إن التنقيب في المستوى النحوي والبلاغي والدلالي للغة العربية يُفضي إلى إيصال اللغة بالفكرة ، معالجاً الشكل والمضمون ، مؤشراً دلالة التركيب اللغوي وما يُثيره من معانٍ وصورٍ ، وهذه السمات والخصائص هي التي يدعو إليها الدرس اللغوي الحديث . (السامرائي ، ١٩٩٥ ، ص٧٣) .

وقد لا نأتي بجديد لو قلنا إن اللغة العربية شبكة متداخلة من العلاقات والدلالات المترابطة في مستويات متنوعة ، وإن أي تقسيم لهذه اللغة لا يُجدي نفعاً في كثير من الأحيان ، إنها أشبه بقطع الحجارة يُقذفُ بها إلى المتلقي من دون أن يعرف قيمتها ، ويُحار في استيعاب وظائفها واستعمالاتها التي قد لا تتبين بشكل راسخ إلا عن طريق الاستقصاء والتنقيب فيها ، إنّ عزل اللغة عن قواعدها ومستوياتها أو عزل القواعد عن لغتها عبثٌ وضياع للوقت والجهد وتمزيق لأوصال اللغة وانهيار أركانها وطرائق نظمها (بشر،١٩٩٩،ص١٦٣،ص١٦٩) .

لقد إنمازت اللغة العربية بتعدد معاني الكلمات ودلالاتها وانتقال الكلمة فيها من الدلالة الحقيقية إلى الدلالة المجازية ، وهذا ما قد يُشكل صعوبة في فهم المعنى المقصود ، فالكلمات تتجدد وتتنوع دلالاتها ، وتتغير سياقاتها ومجال استعمالاتها ، وهذا يُحتم علينا تنقيبها واستقصاءها من أجل استيعابها عن فهم . (العصيلي ، ٢٠٠٢ ، ص٢٣٥)

إن القراءة النقدية ، التحليلية ، التنقيبية ، تمكننا من البحث والكشف في دلالات الكلمات ، بوصفها إحدى الينابيع الدلالية الموظفة في قراءة النصوص والأمثلة وفهمها فهماً دقيقاً . (السلطاني ، ٢٠٠٥ ، ص٤٨) ، فالمفردات اللغوية قد لا تأتي بمدلولها المعجمي في النصوص ، لذا يجب أن تُقرأ قراءة دلالية ، أي إننا نتوقع لها ظلالاً ونوايا ومعاني أبعد مما تركته في ذاكرتنا ، وهذه المعاني والدلالات قد لا تُفهم ولا تُستوعبُ من الطلاب إلا عن طريق الغوص في النصوص المتميزة بوساطة التنقيب والاستقصاء ؛ لأن ذلك هو المنطق الأساسي لفهمها واستيعابها . (العابدي ، ٢٠٠٧ ، ص٢٦) .

يرى الباحث أن للمُنجز اللغوي العربي التليد جذوراً تنقيبية وجهت العقل إلى الفهم ، واللسان إلى الفصاحة والبيان في أمثلةٍ وشواهد أُستُقيت من نصوص قرآنية مُباركة وأحاديث نبوية شريفة ونصوص شعرية ونثرية اتسمت بالجمال ، إذ لم تفصل هذه الجذور التنقيبية بين مستويات اللغة المتنوعة ، نحواً وبلاغةً وتذوقاً ، وأنها اعتنت أيّما عناية بالدلالات والمعاني المخبوءة في الأمثلة والنصوص .

فلقد درس الخليل (ت ١٧٠هـ) العربية من حيث يجب أن تدرس،إذ بدأ بدراسة الصوت اللغوي،وما يترتب على تأليف الأصوات من ظواهر لغوية بالإدغام والإبدال والإعلال، ومن ثم درس الكلمة من حيث بنيتها وزنتها،فضلاً عن دراسة الكلمة وهي مؤلفة في جملةٍ وما تؤديه من دلالات ومعانٍ، وكان في كل ذلك شارحاً ومفسراً ومُنقباً عن مكامن البلاغة والبيان. (المخزومي ،١٩٧٢، ص٩٣) .

أما سيبويه (ت ١٨٠هـ) فقد ألف كتاباً بلغنا مكتملاً وناضجاً ، عرض فيه أموراً تتعلق بوصف الأصوات العربية ، مخارج وصفات ، كما عرض مبادئ تتصل ببنية الكلمة المفردة ، بل أشار إلى فروق في المعنى تنشأ عن تغير في التركيب والسياق . (الشنطي ، ١٩٩٤ ، ص١٥) .

وقد سار الجرجاني (ت ٤٧١هـ) على هذا الهديِّ مؤكداً أنّ للدراسة اللغوية أجزاء متعددة يُكمل بعضها بعضاً ، فالألفاظ تستمد قيمتها النحوية والبلاغية والدلالية من ائتلافها مع بعضٍ ، وتكسب مزيتها وجمالها من السياق والتركيب وهو بذلك يُنمي عند المتلقي ذوقاً لغوياً مُرهفاً ، مُعززاً قدرته في كشف الفروق والدقائق بين أنماط الأساليب المختلفة صياغةً وتركيباً .(القنيبي، ٢٠٠٨،ص٨٤) .

وللحق يُمكن القول إن الإبانة عن مكنونات تلك النظم والمستويات ، والكشف عن أسرارها ، والبحث في وظائف اللفظة في الجملة ، وبيان ما لها من معنى أو معانٍ يقتضيها التركيب والسياق ، واستقصاء القرائن البلاغية والنحوية ونوع الأداة ودلالاتها ، وغير ذلك مما يُهدي إلى بيان سلامة العبارة واستجلاء المعنى المقصود ، يُعدُ إنجازاً عربياً رائعاً في ميدان الدراسات اللغوية الحديثة . (الخالدي ، ٢٠٠٨ ، ص٢٥٧) .

فلننطلق – إذن – من أساس مكين مفاده أنّ اللغة العربية وحدةٌ واحدةٌ لا مسوّغ إلى فصل تعسفي بين أنظمتها ومكوناتها ، فهي بنية متآزرة ومتساندة تتخللها مستويات متنوعة صوتاً ونحواً وبلاغةً ودلالةً تتحد قيمة كل مستوى من حيث انتماؤه إلى المستويات الأخر وتأثيره وتأثره بها وصولاً إلى إنتاج لغوي منظم ومنسق ومؤثر . (العناتي ، ٢٠١٠ ، ص٤٤) .

من هُنا تأتي أهمية التنقيب بوصفه مرتكزاً تحليلياً تركيبياً وتذوقياً يتخذُ من الاستقصاء والتنقيب معاً أسلوباً للغوص في الأمثلة والنصوص الراقية ، كي يكتشف الطالبُ جمالها وبيانها وطرائق بنائها ، رامياً إلى توثيق الصلة بين النحو والدلالة والبلاغة والنقد ، وقد يعمل على تنمية قدرات الطلبة اللغوية والعقلية في الفهم والشرح والتحليل والموازنة والحكم ، وقد يُعودهم التنقيب في كل موضوع يقرأونه سواء أكان نحواً أم أدباً أم بلاغةً .

(عصر ، ٢٠٠٠ ، ص٢١٠ ، ص٢١٤)

فضلاً عن ذلك يهتم أسلوب التنقيب بالوسائل والطرائق التي يسلكها الطالب مستخدماً قدراته العقلية للوصول إلى معرفة جديدة ، أو ليحقق أمراً لم تكن له معرفة به من قبل ، لذا فهذا الأسلوب يتحقق نتيجة عمليات ذهنية انتقائية ، عالية المستوى ، يتم عن طريقها تحليل المعلومات المعطاة ثم إعادة تركيبها وتحويلها إلى صور جديدة وصولاً إلى معلومات واستنتاجات غير معروفة من قبل.

(فرج، ٢٠٠٥ ، ص١٤٣)

إن التنقيب والاستقصاء نوعان من السلوك الإنساني يؤديهما الفرد ويصل بهما إلى المزيد من المهارات والمعاني والأفكار ، ويتأسس هذا الأسلوب على مبدأ جعل الطالب محور العملية التعليمية،وإعمال فكره وتنمية قدراته في البحث والتفكير والتنقيب والتحليل والاستنتاج،وهذا الأسلوب في التدريس لا يقف عند المعلومات المتضمنة في الكتاب المدرسي،وإنما يتعداها إلى معلومات في مصادر إثرائية ، يمكن أن يعود إليها المتعلم للاستعانة بها لدعم وجهات نظره والتأكد من صحتها .

(عطية ، ٢٠٠٨ ، ص١٩٩-٢٠٠)

ولعل المكانة المتقدمة التي تبوأتها طريقة التعلّم بالبحث والاكتشاف والتنقيب أتت من طبيعة تنفيذ هذه الطريقة بأسلوب تعليمي يمكّن المتعلِّم من التفاعل المباشر مع بيئته وصولاً إلى الإجابات المطلوبة على التساؤلات والإشكالات التي يواجهها في

أثناء تعلُّمه ممّا يجعل هذه الطريقة في التعليم مهمة ومشوّقة في تشجيع المتعلمين وإكسابهم مهارات البحث والاستقصاء وصولاً إلى المعلومة التي يحتاجونها ، وأنها تُعد عملية تفكير منظم تتطلب من المتعلم تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكّنه رؤية علاقات جديدة وأفكار متنوعة لم تكن معروفة لديه من قبل .(النصراوي ومنصور، ٢٠٠٨ ،ص١٦١) .

إذن ، فالتنقيب والاستقصاء عمليتان فكريتان ترميان إلى اكتشاف حقائق وقواعد، ومعارف ومهارات جديدة لم تكن معروفة للمتعلم من قبل ، وقد يعرف المتعلم بعض هذه الحقائق والمفاهيم فينطلق منها للكشف عن حقائق جديدة لم تكن معلومة لديه ، إنها فعلٌ عقلي وعملية تفكير تتم بكيفية تتيح للفرد الذهاب إلى أبعد من المعلومات المعطاة . (عطية ، ٢٠٠٨، ص ٢٠٨) .

وبناء على ما تقدم فقد ارتأى الباحث تجريب أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية، مُتخذاً من المرحلة الإعدادية ميداناً لبحثه ، وكان الباعث في اختيار هذه المرحلة لأهميتها ، ففي هذه المرحلة يتعرض الطلاب لنمو جسمي وعقلي وانفعالي واجتماعي يجعلهم قادرين على إدراك العلاقات الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل بحيث يتمكنون من إصدار الأحكام واستنباط القواعد النحوية ، فضلاً عن ذلك يقتضي أسلوب التنقيب دقةً في الفهم وقدرة على الاستيعاب والتذوق ومقدرة في البحث والاستقصاء والكشف ، وهذه الصفات تتوافر في طلاب المرحلة الإعدادية ، إذ يميل الطالب إلى تنظيم أفكاره بمزيد من التعقل والاتزان والتحليل وتصبح لديه القدرة على الاستدلال والاستنتاج واستعمال الأسلوب العلمي في التفكير ، ويستطيع إدراك الألفاظ المجردة وربطها بمدلولاتها المعنوية ، إن هذه المرحلة وما يؤول فيها الطالب من نضجٍ في التفكير واستعداد في الفهم ، وحرية في التعبير ، وقدرة على تطبيق القواعد النحوية ونمو في الذخيرة اللغوية ، ورغبةٍ في الاستقصاء والتنقيب ، قد تجعله قادراً على التفاعل مع هذا الأسلوب بإدراك وفهمٍ وتبصرٍ . (إسماعيل ، ٢٠٠٥ ، ص٨٤)

فالمتعلم في هذه المرحلة يشعر بالنضج والاستقلال ، فيزداد لديه نمو القدرات اللفظية ، والسرعة الإدراكية ، ويبدو عليه حُب الابتكار والإبداع ، وينمو التفكير الابتكاري لديه ، وتزداد قدرته على التحصيل ، وتنمو لديه الميول والاتجاهات ، ويبدو للباحث أن الصف الخامس الأدبي الأنسب لتجريب هذا الأسلوب ؛ إذ تُدَرسُ

فيه البلاغة التي تتضمن ملامح جمالية وصور بيانية وأبعاد تذوقية ، وهذا ما يتناغم وينسجم وأسلوب التنقيب الذي يرمي إلى توثيق الصلة بين المستوى النحوي والبلاغي والدلالي للغة العربية المُباركة .

وتتجلى أهمية البحث الحالي في ما يأتي :

١. أهمية اللغة بوصفها مظهراً من مظاهر السلوك المعرفي والثقافي والحضاري ، فضلاً عن كونها أداة تواصل وتأثير وإقناع .
٢. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن المُبارك ، كما أنها لغة الفصاحة والبلاغة والبيان والجذر المكين للأمة وأداة التعبير عن عقليتها ووسيلتها في الحفاظ على كيانها وتراثها الأصيل .
٣. أهمية القواعد النحوية بوصفها منارات فكرية تُوضحُ المعنى وتُبين الغرض، وتشير إلى البلاغة وتومئُ إلى جمال التركيب وحُسن الصياغة وسلامة العبارة من اللحن .
٤. أهمية القرآن الكريم بوصفه أصفى منابع اللغة وأعذب مناهلها ، لا يدانيه أسلوب ولا يُناظره بيان ، ولا يُضاهى في فصاحته وإعجازه وحُسن بيانه ، ووثوق روايته ، يُغني اللغة ، ويُنمي الأساليب ، ويوسّع المدارك والأفهام ، ويُربي مَلكة التعبير السليم.
٥. أهمية مأثور كلام العرب بوصفه قيمة لغوية مدهشة ، ومتعة ذوقية نابضة بالفصاحة والبلاغة والبيان ، يُعرِّف أبناء اللغةِ بأسرارها الجمالية وأُسس نظمها الدقيق .
٦. الحاجة إلى تجنب الخطأ النحوي والتحدث بلغة لا تشوبها عجمة واضطراب أو أخطاءصرفيةأو نحوية أو دلالية، فضلاً عن إتقان سلامة التركيب وجمال الأسلوب فيما نكتب .
٧. الحاجة إلى تنمية القدرة اللغوية وسلامة الذوق ودقة التعبير عمّا يدور في الذهن من صُورٍ ومعانٍ بلغة مؤثرة لا لبس ولا غموض فيها ، فضلاً عن استعمال الألفاظ والعبارات استعمالاً صحيحاً يصدر من غير تكلف ولا جهد .
٨. أهمية أسلوب التنقيب بوصفه أسلوباً يرمي إلى إدراك ما في النصوص والأمثلة الراقية من جمال الفكرة ورصانة الأسلوب ودقة المعاني وعمقها ، كما أنه قد يُزود الطلبة بثروة لغوية وثقافة أدبية تكون لهم عوناً في التعبير بلغة سليمة تبرأ من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها .

٩. أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها المرحلة التي تُسهم في بناء الطلبة بناءً ناضجاً ، فهي مرحلة نمو عقلي ومعرفي ووجداني ، يكون فيها الطلبة قادرين على فهم النصوص البليغة ، ومعرفة أسرار جمالها وطرائق بنائها، ومن ثم محاكاتها سلوكاً وواقعاً عن فهم وإدراك .

ثالثاً : هدفا البحث :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة :

١. معرفة اثر التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تجنب الخطأ النحوي
٢. معرفة اثر التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تنمية القدرة اللغوية .

رابعاً : فرضيتا البحث :

١. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس القواعد النحوية بأسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس القواعد النحوية بالأسلوب التقليدي في تجنب الخطأ النحوي .
٢. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تدرس القواعد النحوية بأسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس القواعد النحوية بالأسلوب التقليدي في تنمية القدرة اللغوية .

خامساً : حدود البحث :

١. عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز مدينة الحلة محافظة بابل للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م.
٢. موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م(*) ، وهذه الموضوعات هي (النعت ، والعطف، والبدل ، والعدد ، والأمر والنهي والدعاء ، والنداء) .

سادساً : تحديد المصطلحات :

١. التنقيب :

(*) كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي / ط١ / ٢٠٠٩ .

أ. التنقيب لغةً :

(النونُ والقافُ أصْلٌ واحدٌ صحيحٌ يَدِلُّ على فتحٍ قي شيء ... والنقابُ العَالِمُ بالأُمورِ كأنَهُ نَقّبَ عليها فاسْتنبطها) (ابن فارس ، ج٥ ، ١٩٩٠ ، ص٤٦٥-٤٦٦) ، (والمِنْقبُ بالكسرِ والتخفيف ، الرجلُ العَالمُ بالأشياءِ ، الكثيرُ البحثِ عنْها، والتنقيب عليها) (ابن منظور ، ج١ ، ٢٠٠٣ ، ص٩٠٥) .

ب. التنقيبُ اصطلاحاً :

١. **عرّفه (البجة ١٩٩٩) :-** بأنه (الطريقة التي يرشد بها المدرس طلابه بالبحث والكشف عن جوانب موضوع الدرس وحقائقه المتنوعة مكتفياً بالإشراف عليهم) . (البجة ، ١٩٩٩ ، ص١٤) .

٢. **عرّفه (عصر ٢٠٠٠) :-** بأنه (مرتكز تحليلي وتركيبي يتخذ من الاستقصاء والتنقيب معاً أسلوباً للغوص في النصوص والاستقراء فيه هو الأساس، والهدف اكتشاف جمال النصوص ودلالاتها وتذوقها ونقدها) .
(عصر ، ٢٠٠٠ ، ص٢١٠) .

٣. **عرّفه (عطا ٢٠٠٦) :-** بأنه (أسلوب يرمي دراسة اللغة ككل من خلال نصوص وأمثلة مُقدمة من المدرس يتناولها نحواً وبلاغةً ونقداً ، بالاشتراك مع الطلبة ، ويُترك لهم الحرية في التحليل والمقارنة والربط والتعليل) . (عطا ، ٢٠٠٦ ، ص٢٨٨) .

٤. **عرّفه (عطية ٢٠٠٨) :-** بأنه (عملية عقلية ترمي اكتشاف حقائق وقوانين جديدة لم تكن معروفة للمتعلم من قبل ، وقد يكون المتعلم يعرف بعض الحقائق والمفاهيم ، فينطلق منها للكشف عن حقائق جديدة لم تكن معلومة لديه) . (عطية ، ٢٠٠٨ ، ص٢٠٨) .

أما التعريف الإجرائي للتنقيب فهو :

أسلوبٌ تدريسي يرمي إلى البحث والكشف والاستقصاء في اللغة وأسسها ومستوياتها ، يشترك به المدرس مع طلاب المجموعة التجريبية في النصوص والأمثلة البليغة : صوتاً ونحواً وبلاغةً ودلالةً وبيان ما فيها من ثراء في المضمون ودقة في التعبير وروعة في البناء والنظم ، من أجل الإفادة منه في ترسيخ القاعدة النحوية عن فهمٍ وإدراك وتنمية القدرة اللغوية والابتعاد عن اللحن لغةً وكتابةً .

٢. النصُ :

أ. **النص لغةً :** (رَفْعُكَ الشيْءَ ، وَمِنْهُ نَصَّ الحديثَ يَنُصَّهُ نَصَّاً : رفَعَهُ . وكُل مَا أُظْهِرَ فقد نُصَّ . وقال عَمْرو بن دينار : ما رأيتُ رَجُلاً أَنَصَّ للحديث من الزُهري

أَيْ أَرْفَعُ لَهُ وأَسْنَدَ ، يُقالُ نَصَّ الحديثَ إلى فُلانٍ أيْ رَفَعَهُ ، وكذلك نَصَصْتُ إليه ، ونَصَّتْ الظبْيةُ جيدَهَا : أي رَفَعَتْهُ . ونَصَصَ الرَجُلُ غرِيمَهُ إذا استقصى عَلَيه . وَمِنْهُ قَوْلُ الفُقهاء : نَصُّ القُرآنِ ونَصُّ السُنةِ ، أي مَا دَلَّ ظاهِرُ لَفظِها عَلَيه مِنَ الأحكام) . (ابن منظور ، ٢٠٠٣ ، ج٧ ، ص١١٠) .

ب. النصُ اصطلاحاً :

١. **عرّفه (غزوان ٢٠٠٥)** :- بأنه (تركيبٌ فني من كلمات مُنتقاة مُختارة من لغة طبيعية لها أُصولها النحوية والصرفية ودلالاتها وصورها البلاغية والجمالية واللغوية المتميزة) . (غزوان ، ٢٠٠٥ ، ص١٢٥) .

٢. **عرّفه (الزواوي ٢٠٠٥)** :- بأنه (لون من ألوان التعبير اللغوي يرمي إلى تحقيق اتصال لغوي ناجح لا يقتصرُ على نقل الأفكار إلى الآخرين ، إنما يتعدى ذلك إلى اتصال فيه المتعة والإحساس بالجمال عند المتلقي) .
(الزواوي، ٢٠٠٥، ص١٤٦)

٣. **عرّفه (عطا ٢٠٠٦)** :- بأنه (وعاء التراث الأدبي قديمه وحديثه ومادته التي يُمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية تنمية مبنية على التعمق والإحاطة والنقد والتحليل والتأمل لمعرفة مواطن الجمال في الفكرة والخيال والعاطفة والأسلوب) . (عطا . ٢٠٠٦ ، ص٣٣٥) .

٣. القرآن :

أ. القرآن لغةً :

(قرأتُ الكتابَ قِراءةً وقُرْآناً ، ومنه سُمِّيَ القُرآن ، وَأَقْرَأَهُ القُرآنَ ، فَهوَ مُقرِئٌ ، وقالَ ابن الأثيرِ : تكرَّر في الحديثِ ذِكْرُ القِراءَةِ والإقْتِراءِ والقارِئِ والقُرآن ، والأصلُ في هذه اللفظة الجَمْع وكلّ شيءٍ جَمَعْتَهُ فقد قَرَأتَهُ ، وسُمِّيَ القُرآنَ ؛ لأنه جَمَعَ القِصَصَ والأمرَ والنَهيَ والوَعْدَ والوَعيدَ والآياتِ والسُوَرَ بعضَها إلى بعضٍ ، وهوَ مصدَرٌ كالغُفرانِ والكُفرانِ ، وقد يطلقُ على الصلاةِ لأنَّ فيها قِراءَةً) . (ابن منظور ، ٢٠٠٣ ، ج١ ، ص١٥٨) .

ب. اصطلاحاً :

١- **عرّفه (الحفيان ٢٠٠١) بأنه :** (كلام الله المعجز المُنزل على النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) المُتعبد بتلاوته ، المنقول بالتواتر المكتوب بالمصاحف) . (الحفيان ، ٢٠٠١ ، ص٢١)

٢- **عرّفه (عطا ٢٠٠٦) بأنه :** (معجزة إلهية خالدة والبحث فيه بفهم وإمعان إثراء للغة وتنمية لها وكشف عن أوجه متعددة لإعجازه ، وتنقيب عن خلوده وعظمته) . (عطا ، ٢٠٠٦ ، ص٣٠٥) .

٣- **عرّفه (جمعة ٢٠٠٨) بأنه :** (نمط لغوي معجزٌ ومُبهر ، فهو كلام الله المُنزل على النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) ، وهو لا يزال حافظاً لغة العرب ، وحارساً لها ، ومانعاً إياها من الاندثار) .
(جمعة ، ٢٠٠٨ ، ص١٠٩)

أما التعريف الإجرائي للنصوص القرآنية فهو :

مجموعة من الآيات القرآنية المختارة يقدمها الباحث للمجموعة التجريبية ، لها صلة بالموضوعات المقرر تدريسها ، من اجل تنقيبها نحواً وبلاغةً ودلالةً والبحث في طرائق بنائها والكشف عن مكامن إعجازها وجمالها ومن ثم محاكاتها والنسج على منوالها لغةً وكتابة بفهم وإدراك .

٤. المأثور من كلام العرب :

أ. المأثور لغةً :

(الأثرُ :- الخَبَرُ ، والجَمْعُ آثارٌ ، وقولُه عَزَّ وَجَلَّ : ((**وَنَكْتُبُ مَا قَدَّمُوا وَآثَارَهُمْ**))(*)؛ أي نكتبُ ما أسلفوا مِنْ أعمالِهم .

الأثرُ : مصدُر قولِك أَثرتُ الحديثَ آثرُهُ إذا ذَكَرتُه عَنْ غَيْرِكِ ، وحديثٌ مأثورٌ : أي يُخبر الناسُ به بَعْضَهُم بعضاً ، أيْ يَنْقُلُه خلفٌ عن سَلفٍ ، ويُقالُ منهُ أثرتُ الحديثَ ، فهو مَأْثورٌ ، والأُثْرَةُ ، والمأثَرَة والمأْثُرة ، بفتح الثاء وضمها : المكرُمَة؛ لأنها تُؤْثَرَ أي تُذكرُ ويأثرُها قَرْنٌ عن قرْنٍ يَتَحدثِون بها . ومَأْثُره ومَآثر: القِدِمُ في الحَسبِ ، ومَآثرُ العربِ : مكارِمُها ومَفاخِرُها التي تُؤْثَرُ عنها أي تُذكرُ وتُروى) . (ابن منظور ، ٢٠٠٣ ، ج١ ، ص٧ -٨) .

ب. المأثور اصطلاحاً :

(*) سورة يس / ١٢ .

١. **عرّفه (الجادر ١٩٨٧) بأنه** : بأنه ما تراكم خلال الأزمنة من تقاليد وعادات وتجارب وفنون وآداب وعلوم في الأمة ، وهو جزءٌ أساسي من قوامها الاجتماعي والإنساني والتاريخي والمعرفي . (الجادر ، ١٩٨٧ ، ص٢٧) .
٢. **عرّفه (البجة ١٩٩٩) بأنه** : بأنه قطع مختارة من التراث العربي اللغوي نثراً وشعراً ، تُمثلُ مسيرة هذا التراث ، وتظهر أصالته وتميزه ، ويتوافرُ فيها حظٌ من الجمال والبلاغة والبيان . (البجة ، ١٩٩٩ ، ص٧٥) .
٣. **عرّفه (العزاوي ٢٠٠٤) بأنه** : الشعر والنثر القديمان اللذان ضمتهما الدواوين وكتب الأدب والبلاغة ، وهو يمثل الفصيح من تراكيب اللغة وصيغها . (العزاوي ، ٢٠٠٤ ، ص٥٩ .) .
٤. **عرّفه (جمعة ٢٠٠٨) بأنه** : أنماط لُغوية متنوعة الأساليب اتسمت بجمال الصياغة وثراء المضمون وابتعادها عن اللحن ، شكلت جزءاً من الذائقة المُرهفة والوحدة الثقافية والفكرية للأمة برمتها .(جمعة ، ٢٠٠٨ ، ص١١٤).

أما التعريف الإجرائي لمأثور كلام العرب فهو :

مجموعة مُختارة من الأحاديث النبوية الشريفة ، والنصوص الشعرية والنثرية الممتعة ، يقدمها الباحث إلى المجموعة التجريبية لها صلة بالموضوعات المقرر تدريسها من أجل تنقيبها نحواً وبلاغة ودلالة والبحث في طرائق بنائها والكشف عن مكامن جمالها ومن ثَمَّ محاكاتها والنسج على منوالها لغةً وكتابة .

٤. الخطأ النحوي

أ. الخطأ لغةً :

الخَطأُ ضِد الصوابِ ، وفي التنزيل : ((**وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ**))(*)؛ وَقدْ عَدّاه بالباء لأَنَهُ في مَعْنى عَثَرْتُم أو غَلِطتُم ؛ وقول رؤبه :

يا رَبِّ إن أخطأتُ أو نَسِيتُ

فَأَنتَ لا تنْسى ولا تَموت .

(*) سورة الأحزاب / ٥ .

أي : إن أخْطأْتُ أو نسِيتُ ، فأعُفُ عني لنقصِي وفَضْلِك . وأَخطأَ الرَجلُ يَخطأُ خَطْأً وخِطأةً على فعله : أَذنب ، وأخطأَ يُخطِئُ إذا سلكَ سبيلَ الخطأَ عَمْداً أو سَهْواً. ويُقالُ لمن أَرادَ شَيئاً فَفعَلَ غيرَهُ أو فَعَلَ غيرَ الصوابِ : أَخطأَ) .

(ابن منظور ، ٢٠٠٣ ، ج١ ، ص٨٠-٨١)

ب. النحو لغةً :

(النَحْوُ : إعرابُ الكلامِ العربيِّ ، والنَحْوُ : القَصْدُ والطَّريقُ ، يكونُ ظرفاً ويكون اسماً ، نَحاهُ ينحوهُ ويَنْحاهُ نَحْواً وانتحَاْهُ ، ونُحْوُ العربيةِ مِنه ، والنَحْوُ إنّما هو انتحاء سَمْتِ كَلامِ العربِ في تَصَرُفِهِ مِن إعْرابٍ وغيرِهِ ، كالتثنيةِ والجَمْعِ والأضَافَةِ والنَسبِ ، لِيلحَق مَنْ لَيس مِنْ أهل العَربيةِ بأهلِهَاْ في الفصاحَةِ فَينطِقُ بها وإن لم يكن مِنْهم . ويُقالُ : نَحْوتُ نَحْوَكَ أيْ قَصَدتُ قَصدَكَ ،ونَحَاْ الشيءَ يَنْحاهُ ويَنْحُوهُ إذا حَرّفَهُ ، ومنه سُمِيَّ النَّحويُّ لأنه يُحرِفُ الكلامَ إلى وجوهِ الإعرابِ) . (أبن منظور ، ٢٠٠٣ ، ج١٥ ، ص٣٦٠ ، ص٣٦١) .

الخطأ النحوي اصطلاحاً :

١. **عرّفه (عبد التواب ١٩٦٧)** : بأنه (مخالفة الفصحى في الأصوات أو في الصنع أو في تركيب الجملة وحركات الإعراب ، أو في دلالة الألفاظ) .

(عبد التواب ، ١٩٦٧ ، ص٩)

٢. **عرّفه (الشنطي ١٩٩٤)** : بأنه (عدم ضبط الكلام والجهل بتأليف الجمل والضعف في سلامة التعبير لغةً وكتابةً) . (الشنطي ، ١٩٩٤ ، ص٧٢) .

٣. **عرّفه (العزاوي ٢٠٠٤)** : بأنه (إفسادُ بنية المفردةَ أو وضعها في غير موضعها أو التعبير بها عن معنى لم توضع له في أصل اللغة) .

(العزاوي ، ٢٠٠٤ ، ص١٥٦)

٤. **عرّفه (سليم ٢٠٠٦)** : (عُدولٌ بالكلام عن سَمْت العربية وطرائق بنائها وعن جهة الصواب المعهودة في الدلالةِ أو الإعرابِ أو التصريفِ أو ترتيب أجزاء الجملة إلى جهةٍ لا تعرِفُها العرب في كلامِها) . (سليم ، ٢٠٠٦ ، ص١٠) .

٥. **عرّفه (زايد ٢٠٠٩)** : (قصورٌ في ضبط الكلماتِ وكتابتها على وفقِ قواعدِ النحو المعروفة ، فضلاً عن عدم معرفة الطلبةِ بالتغيرات التي قد تطرأ في الكلمة بناءً على موقعها في الجُمل ، أو التغييرات في البنية الأصلية وما تؤديه من معنى ودلالة) . (زايد ، ٢٠٠٩ ، ص٧) .

أما التعريف الإجرائي للخطأ النحوي فهو :

الاستعمال الذي يخرجُ عن القوانين والضوابط اللغوية والدلالية للغةِ العربيةِ لغةً وكتابةً ودلالةً وبناءً .

٥. القدرة اللغوية :

أ. القدرةُ لغةً :

(قَدِرَ : القَدِيرُ والقادرُ مِنْ صِفَاتِ اللهِ عَزَّ وجَلّ ، يَكونان مِن القُدْرةِ ، ويكونان مِن التَقديرِ . وقَوْلُه تعالى : ((**إِنَّ اللّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ**))(*) ؛ من القُدْرةِ فاللهُ عَزَّ وجَلَّ على كُلِ شيءٍ قدير . والقدْرُ والقُدْرةُ والمِقْدارُ : القُوةُ وقَدَرَ عَليه يَقْدِرُ ويَقْدُرُ والاسمُ مِنْ كُلِ ذلك المَقْدِرَةُ ، ويُقال مَا لي عَلَيْك مَقدُرةٌ ومَقْدَرَةٌ أي قُدْرةٌ ، والقُدْرةُ مَصْدَرُ قُوْلِك قَدَر على الشيءِ قُدْرَةً ، أيْ مَلَكهُ فَهُو قادِرٌ وقديرٌ) . (ابن منظور ، ٢٠٠٣ ، ص٢٥٤٦) .

ب. القدرة اللغوية اصطلاحاً :

١. **عرّفها (Chomsky ١٩٦٥) بأنها** : (ملكة تتكون لدى الفرد تمكنه من توليد وتكوين كل ما يُريد من الجمل الجديدة ، وتعني أيضاً المعرفة اللغوية التي من مكوناتها معرفة القواعد النحوية والصرفية والبلاغية التي نستطيع من خلالها تحويل الجمل من صيغة لأخرى) . (Chomsky ، ١٩٦٥ ، ص١٠) .

٢. **عرّفها (رفقي ١٩٨٧) بأنها** : (المعرفة المفترضة بالقواعد النحوية والبلاغية التي يستطيع الفرد من خلالها توليد تراكيب لغوية كثيرة للدلالة على معنى واحد أو معانٍ عدة، فضلاً عن تَمَكُنه من تحويلَ أيَّ صيغةٍ لغويةٍ تُعرض عليه إلى صيغ مختلفة ومتنوعة الدلالات) . (رفقي ، ١٩٨٧ ، ص٦٧-٦٨) .

(*) سورة الطلاق / ١٢ .

٣. **عرّفها (حاطوم ١٩٩٦) بأنها :** (نظام نحوي ، وتركيبي ، ودلالي ، وبلاغي ، متكامل يتضمن مجموعة لا متناهية العَدد من القواعد الضمنية المتعددة التي يصدر عنها الكلام وبها يُفهم ويُحكم على سويّته).(حاطوم، ١٩٩٦، ص٢٩) .

٤. **عرّفها (عبد النبي ١٩٩٨) بأنها :** (عبارة عن إنتاج عدد لا نهائي من الجمل والدلالات وإدراكها وتمييز الجمل الصحيحة نحوياً وغير الصحيحة وفهمها وتذوقها ومعرفة دلالاتها بدقة) . (عبد النبي ، ١٩٩٨ ، ص١٥٥) .

٥. **عرّفها (العزاوي ٢٠٠٤) بأنها :** (ملكة تتكون لدى المتكلمين بلغة ما ، تهديهم إلى خصائصها وطاقاتها التعبيرية ، فيستغلون تلك الخصائص ، ويستثمرون هذه الطاقات ، ليجيء الكلام مطابقاً لأغراضهم ومعبراً عن مقاصدهم بدقة) . (العزاوي ، ٢٠٠٤ ، ص٦٨) .

٦. **عرّفها (باطاهر ٢٠٠٨) بأنها :** (موهبة يمتلكها الإنسان بالاستعداد الفطري ، وينميها بعد ذلك بالدُّربة والممارسة ، وكثرة القراءة ، والحفظ لكلام الله تعالى وتدبره ، وكلام الرسول الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) ، وكلام البلغاء والفصحاء) . (باطاهر ، ٢٠٠٨ ، ص٢٣) .

أما التعريف الإجرائي للقدرة اللغوية فهو :

درجة المهارة التي اكتسبها طلاب المجموعة التجريبية من التنقيب والاستقصاء في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب ، والتي يتمكنون من خلالها استعمال اللغة العربية نحواً وصرفاً وبلاغةً ودلالةً وتذوقاً استخداماً صحيحاً.

٦. قواعد اللغة العربية :

أ. القواعد لغةً :

(القاعدةُ أصلُ الأُسِ ، والقواعدُ الأساسُ ، وقَواعدُ البَيتِ أَسَاسُه . كما في قوله تعالى : ((**وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَاهِيمُ الْقَوَاعِدَ مِنَ الْبَيْتِ وَإِسْمَاعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا إِنَّكَ أَنتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ**))(*) ، وفي التنزيل الكريم أيضاً ((**قَدْ مَكَرَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ فَأَتَى اللّهُ بُنْيَانَهُم مِّنَ الْقَوَاعِدِ فَخَرَّ عَلَيْهِمُ السَّقْفُ مِن فَوْقِهِمْ وَأَتَاهُمُ الْعَذَابُ مِنْ حَيْثُ لاَ يَشْعُرُونَ**))(**) ، قال الزجاجُ القواعدُ ... أساطينُ البناءِ الذي تعمدُهُ) . (ابن منظور ، ٢٠٠٣ ، ج٣ ، ص١٣٨) .

ب. القواعد اصطلاحاً :

(*) سورة البقرة / ١٢٧ .

(**) سورة النحل / ٢٦ .

١. **عرّفها (دمعة ١٩٧٧)** : بأنها (وسيلةُ لضبطِ الكلامِ ، وتمكين المتعلمين من لغتهم ، لإجادة التعبير والبيان ، وهي ليست غايةً تُقصدُ لذاتها ، وإنما وسيلةٌ تعصمُ الألسنَ والأقلامَ من اللحنِ ، وتُمكن من الفهمِ والإفهامِ بصورةٍ جيدةٍ) . (دمعة ، ١٩٧٧ ، ص١١١)

٢. **عرّفها (السامرائي ١٩٩٥)** : بأنها (قرائن منطقية تُسعِف في نفي اللبس والغموض وإقامة الحدود الدلالية السليمة) . (السامرائي ، ١٩٩٥ ، ص٩٠) .

٣. **عرّفها (طعيمة ومناع ٢٠٠٠) بأنها** : (طائفةٌ من المعاييرِ والضوابطِ المستنبطة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ، ومن لغة العرب الذين لم تفسدْ سليقتُهمْ ، يُحْكمُ بها على صحةِ اللغةِ وضبطها) .

(طعيمة ، ٢٠٠٠ ، ص٥٣)

٤. **عرّفها (زايد ٢٠٠٦) بأنها** : (مجموعة من القوانين والضوابط تُعدُ مظهراً من مظاهر رُقي اللغة ، ودليلَ حضارتها ، وبلوغَها مرحلةَ النضجِ والاكتمال، تُذكي قدرةَ الطلبةِ على دقةِ الملاحظةِ والاستنتاجِ والتحليل واستخدام القياس المنطقي وتعودهم عمق التفكير ودقته) . (زايد ، ٢٠٠٦ ، ص١٦٥) .

٥. **عرّفها (عطا ٢٠٠٦) بأنها** : (وسيلةٌ لضبطِ الكلامِ وصحةِ النطقِ والكتابةِ ووضوح التعبير وسلامته كي يكونَ الفهمُ دقيقاً والكلام بيناً ليس في مقاصده غموض ولا في معانيه إبهام) . (عطا ، ٢٠٠٦ ، ص٢٨٩) .

أما التعريف الإجرائي للقواعد النحوية للغة العربية فهو :

فرعٌ رئيسٌ من فروع اللغة العربية وركنٌ أساسيٌّ ، يُمكن الطلبة من تعلم اللغة العربية نطقاً وكتابةً ودلالةً بعيداً عن اللحن والضعف والاضطراب .

٧. **الصف الخامس الأدبي :**

هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الإعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق ، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ، ووظيفتها الإعداد للحياة العلمية أو الدراسة الجامعية . (وزارة التربية ، ١٩٨٤ ، ص٤) .

الفصل الثالث
دراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لدراساتٍ سابقةٍ أمكن الحصول عليها وموازنتها بالدراسة الحالية ، وفيما يأتي عرضُ الدراسات السابقة على وفق تسلسلها الزمني.

أولاً :- دراسات سابقة :

١.دراسة مدكور (١٩٨٨) .
٢.دراسة الدليمي (١٩٨٩) .
٣.دراسة الجبوري (١٩٩٥) .
٤.دراسة حمادي (١٩٩٧) .
٥.دراسة التكريتية (١٩٩٨) .
٦.دراسة هادي (٢٠٠٢) .
٧.دراسة الكنانية (٢٠٠٣) .
٨.دراسة العابدي (٢٠٠٣) .
٩.دراسة المسعودي (٢٠٠٦) .
١٠. دراسة العابدي (٢٠٠٧) .

ثانياً :- موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية .

ثالثاً :- جوانب الإفادة من الدراسات السابقة .

أولاً :- دراسات سابقة

١.مدكور (١٩٨٨) :

(طريقة ابن خلدون في تدريس النحو وأثرها في لغة الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط) .

أُجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية ، ورَمَت تجريب طريقة قائمة على فكرة (ابن خلدون) لتعليم القواعد النحوية في التعليم ما قبل الجامعي ، وبيان فاعلية هذه الطريقة في تقويم كل من القلم واللسان ، وتنمية الملكة اللسانية .

بلغ حجم العينة (١٠٤) طالباً في الصف الأول المتوسط في مدرستين ، وقد وزعت بين أربع مجموعات ، مثلّت اثنتان منها المجموعة التجريبية ، ومثلت اثنتان المجموعة الضابطة ، وقدْ أوكل الباحث مهمة التدريس إلى مُدرستينِ ، دربهما للقيام بخطوات التجريب .

كافأ الباحث إحصائياً بين المجموعات الأربع في عدد من المتغيرات التي قد يكون لها تأثيرٌ في نتائج التجربة ، وقد كانت مدة التجربة (١٠) أسابيع ، وكانت خطة المجموعة التجريبية تقوم على أسسٍ هي التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم ، والمتابعة ، وكان التخطيط يقوم على أسسٍ أهمها :

١. يتم اختيار النصوص الراقية من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والنصوص الشعرية والنثرية المتميزة .
٢. يجب أن تكون هذه النصوص والأمثلة مناسبة في أسلوبها وفي موضوعاتها للدارسين في كل مرحلة من مراحل التعليم .
٣. معالجة الموضوعات النحوية التي ترد في هذه النصوص في إطارٍ لغويٍ متكاملٍ : صوتاً ونحواً ودلالةً وتركيباً .

أما التنفيذ فقد كان قائماً على أُسسٍ أهمها :

١. الاستماع إلى النص منطوقاً نطقاً جيداً ممثلاً للمعنى .
٢. تدريب الطلاب على قراءة النصِّ قراءة جوهرية ، مع التأكيد على المعالجة الصوتية ، واللفظية ، والتركيبية من حيث معناها ومبناها .
٣. قراءة النص من الطلاب قراءة صامته دفعة واحدة ، أو على شكل دفعات ، إذ تمثل كل دفعة فكرة رئيسة ، ثمّ يتناول الطلاب ذلك فهماً ، وتحليلاً ، ونقداً أو تقويماً .
٤. الوقوف على اللغة ، وقوانينها الإعرابية المُناسبة لهذه المرحلة أو الصف .
٥. الوقوف على المعايير ، والقيم والأفكار المتنوعة التي يتضمنها النصّ ، وبيان الجمال في ذلك النص .
٦. المطالبة بحفظ النصوص القرآنية ، والأحاديث النبوية الشريفة ، والنصوص الشعرية حفظاً جيداً مضبوطاً بالشكل .

٧. التعبير كتابةً عن ذلك النص بعد دراسته وحفظه، ثم تطبيق مرحلة التقويم والمتابعة لتعبير الطلاب على أُسسٍ أهمها:- سلامة الكتابة،وسلامة الأسلوب نحوياً،وسلامة المعنى،وأسلوب العرض، وجمال المبنى والمعنى .

اعتمد الباحث كتابات الطلاب بعد كل موضوع أداة لبحثه ، إذ يتم تحليل أخطاء الطلاب بمعدل (١٥٠) كلمة لكل موضوع خلال مدة التجريب ، وبلغ عدد الموضوعات المقررة للطلاب ثمانية موضوعات ، وباستخدام الاختبار التائي (T, Test) أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠١) في متوسط تناقص الأخطاء النحوية وسرعة تناقصها لمصلحة المجموعة التجريبية . وقد أوصى الباحث بتوصيات متعددة منها :-

١. اعتماد طريقة (ابن خلدون) في تدريس القواعد النحوية للغة العربية والإفادة منها واقعاً وسلوكاً في التعليم ما قبل الجامعي .
٢. اعتماد النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة المناسبة معنىً ومبنىً لكل مرحلة فضلاً عن اعتماد مجموعة من النصوص الأدبية الجميلة والقصص القصيرة ومن ثمّ توزيعها على صفوف مراحل التعليم ، بحيث يُمكن معالجة الموضوعات النحوية المقررة من خلالها .
٣. التوقف عن تعليم قواعد النحو بشكلها الحالي الذي يقوم على أساس تخصيص درسٍ لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى بعد ذلك من دون أن تترك أثراً في تربية الملكة اللسانية .
٤. يجب العناية بفهم النصوص وتدبرها ومن ثَمَّ حفظها حفظاً جيداً وبخاصة إذا كانت من القرآن والسُنة والأدب الراقي شعره ونثره .

(مدكور ، ١٩٨٨، ص١٢-١١٥)

٢. دراسة الدليمي (١٩٨٩) :

(تحليل الجملة في تدريس قواعد اللغة العربية ، وأثره في التحصيل وفي تجنب الخطأ النحوي لطلبة المرحلة الإعدادية) .

أُجريت هذه الدراسة في كلية التربية (ابن رشد) / جامعة بغداد ، ورَمَت الدراسة إلى معرفة أثر تحليل الجملة في التحصيل وفي تجنب الخطأ النحوي ، اختار الباحث عشوائياً عينة دراسته ، إذ اختيرت إعدادية الأعظمية للبنات ، وإعدادية الأعظمية للبنين ، وقد اختار الباحث شعبتين من كل مدرسة ، وقد كانت إحدى الشعبتين من البنات تجريبية ، والأخرى ضابطة ، وإحدى الشعبتين من البنين تجريبية والأخرى ضابطة ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (١٢٠) طالباً وطالبة بعد استبعاد المخفقين . وكانت المجموعة التجريبية متكونة من (٢٩) طالبة و (٣٢) طالباً ، في حين أنّ المجموعة الضابطة كانت متكونة من (٢٨) طالبة و (٣١) طالباً ، وقد كافأ الباحث بين كل من المجموعات الأربع في المتغيرات الآتية:-

درجات اللغة العربية ، والعمر الزمني ، والدخل الشهري ، والتحصيل الدراسي للوالدين . استمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً ، درّس فيها الباحث نفسُهُ المجموعات .

أعدَّ الباحث أداتين لبحثه : الأداة الأولى اختبارٌ تحصيلي اتصف بالصدق والثبات والشمول وقوة تمييز فقراته وقياس مستوى صعوبتها ، وقد تكوّن الاختبار من ثمانية أسئلة يشتمل كل سؤال منها على خمس فقرات ، وقد تنوعت الأسئلة بين الاختيار من متعدد والإجابة عن قطعة وإعراب بعض المفردات . أما الأداة الثانية فهي إعداد موضوع إنشائيّ للوقوف على الفرق بين الأخطاء النحوية بين مجموعتي البحث التجريبيتين والضابطتين .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :-

١. الاختبار التائي (T, Test) للمكافأة بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في عددٍ من المتغيرات ، واستعمل الباحث الاختبار التائي أيضاً للموازنة بين متوسط تحصيل مجموعتي البحث في الاختبار النهائي .
٢. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات الاختبار .
٣. قانون استخراج مستوى صعوبة فقرات الاختبار .
٤. قانون استخراج القوة التمييزية لفقرات الاختبار .

وباستخدام الاختبار التائي توّصل الباحث إلى النتائج الآتية :-

١. تفوق المجموعة التجريبية للطلاب في متوسط التحصيل على المجموعة الضابطة للطلاب .

٢. تفوق المجموعة التجريبية للطالبات في متوسط التحصيل على المجموعة الضابطة للطالبات .
٣. تفوق المجموعة التجريبية للطالبات في متوسط التحصيل على المجموعة الضابطة للطلاب .
٤. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في الأخطاء النحوية بين المجموعتين التجريبيتين والضابطتين (بنين وبنات) .

وقد أوصى الباحث في دراسته بتوصيات عدة منها :-

١. اعتماد أسلوب تحليل الجملة في تدريس قواعد اللغة العربية .
٢. ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها العناية بالمعنى لما له من أثر واضحٍ في فهم القاعدة النحوية واستيعابها برسوخ وفهم .
٣. ينبغي لمدرسي اللغة العربية تعليم قواعد اللغة العربية بشكل عملي وتطبيقي والابتعاد عن التعليم المجرد .

(الدليمي ، ١٩٨٩ ، ص٣-٥ ، ص٨٤ ، ص١٠٣)

٣.دراسة الجبوري (١٩٩٥) :

(الأخطاء الإعرابية لدى طلبة قسم اللغة العربية في الموضوعات المقررة للمرحلة الإعدادية تشخيصها وعلاجها) .

أُجريت هذه الدراسة في كلية التربية (ابن رشد) / جامعة بغداد ، وَرَمَت تحديد الأخطاء التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية ، والتدريبات الكفيلة لعلاجها، ومعرفة الفرق بين أخطاء الطلاب وأخطاء الطالبات ودلالته إحصائياً .

وقد تمثل مجتمع البحث في طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية / كلية التربية / ابن رشد في جامعة بغداد ، للعام الدراسي ١٩٩٤ – ١٩٩٥ ، وقد بلغ عددهم (٢١٩) طالباً وطالبة ، وباستبعاد الطلبة الذين اختيروا عينةً لتحليل الفقرات إحصائياً من المجموع الكلي ، كان الباقي (١٦٩) طالباً وطالبة ، وقدْ عدّهم الباحث عينةً لبحثه بواقع (٦٣) طالباً ، و(١٠٦) طالبة .

وقد أعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياًَ في الإعراب مكوناً من أربعة مجالات ، تضمنت (٨٠) فقرة غطت الموضوعات النحوية التي شملها الاختبار ، وبعد التثبت من صدق الاختبار وثباته ، وقوة تمييز فقراته طُبق على الطلبة ، ثُمّ فُحصت إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار وشُخصت أخطاؤهم الإعرابية ، وتبين من إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار أنّ الطلبة أخطأوا في إعراب كل الموضوعات النحوية البالغة اثنين وثلاثين موضوعاً بنسبٍ متفاوتة انحصرت بين

أقل نسبة مقدارها (٢٨%) في موضوع الحال وأعلى نسبة مقدارها (٨٣،٣٣٣%) في موضوع ما ينوب عن الظرف ، وتبين أيضاً أن الطلاب أقل خطأً من الطالبات ، ولتجاوز الأخطاء الإعرابية ، ورفع مهارة الطلبة في الإعراب أعدَّ الباحث عدداً من التدريبات لكل موضوع على حده ، وللموضوعات بشكلٍ عامٍ ، وقد تثبت من صدقها وصلاحها لعلاج الأخطاء الإعرابية التي كشفت عنها نتائج الاختبار ، ولرفع كفاية الطلبة في الإعراب .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :-

١. معادلة (كودر- ريتشارد سون) لاستخراج ثبات الاختبار التحصيلي .
٢. النسبة المئوية لإيجاد نسب أخطاء الطلبة الإعرابية في الاختبار التحصيلي.
٣. معادلة معامل الصعوبة لمعرفة الفقرات السهلة جداً والفقرات الصعبة جداً بغية معالجتها .
٤. معادلة قوة التمييز لمعرفة الفقرات المميزة من غير المميزة بغية تجاوز غير المميز منها .
٥. الاختبار الزائي لاختبار الفروق بين نسب أخطاء الطالبات وأخطاء الطلاب الإعرابية .

وتوصل الباحث إلى أن واقع اللغة العربية بشكلٍ عامٍ ، والنحو بشكلٍ خاصٍ واقعٌ مؤلمٌ يعكسه ضعف الطلبة في السيطرة على المهارات اللغوية وبخاصة الإعراب ، وتفشي الخطأ الإعرابي بشكلٍ واسعٍ ولاسيّما عند طلبة اللغة العربية ، فضلاً عن ضعف مستوى كفاية المتخرجين في قسم اللغة العربية في كليات التربية في مهارة الإعراب بشكلٍ يسترعي الانتباه ويُنذرُ بخطرٍ يُهددُ التحصيل اللغوي والنحوي للأجيال المقبلة ممن يتلقون العربية وعلومها على أيدي هؤلاء المتخرجين ، مؤكداً أنّ تعليم النحو لا يحصل من خلال تراكم الخبرات ولا من الفهم والاستيعاب بل يقوم على الحفظ الآلي الذي هو الطابع المميز لتعلم النحو بدليل أن تقدم الطلبة في مراحلهم الدراسية لا يصحبه في الغالب تقدم في مستواهم.

وخلص الباحث إلى عددٍ من التوصيات منها :-

١. ضرورة إفادة أقسام اللغة العربية في كلية التربية من التطبيقات والتمرينات التي تمخضَّ عنها هذا البحث في معالجة أخطاء الطلبة الإعرابية .

٢. العناية بالتدريبات النحوية ، والإكثار منها واعتمادها أساساً في تدريس النحو في مراحل التعليم كافة ؛ ذلك لأنّ اكتساب المهارات لا يتم إلا بالتدريب والمران .
٣. ضبط الكتب المدرسية ولاسيّما كتب اللغة العربية ؛ لأنّ الحركات إشاراتٌ للمعاني ، وأن إشاعة الضبط في ميادين المعرفة أمرٌ ضروري للارتقاء باللغة العربية ، والنهوض بها ، ففي ذلك ما يطبع الألسن على صحة النطق ويكسبها ملكة الإعراب .
٤. ضرورة الربط بين ما يدرس من موضوعات نحوية في أقسام اللغة العربية وما يدرس في مراحل التعليم العام ، والتركيز على ما هو وظيفي وتجنب وجهات النظر المتعددة . (الجبوري ، ١٩٩٥ ، ص٤ ، ص٦٢-٦٣ ، ص٦٧-٦٨ ، ص٧٠ ، ص٢٣٣-٢٣٤-٢٣٥)

٤. دراسة حمادي (١٩٩٧) :

(أثر إعراب أمثلة العرض في تحصيل طلبة الصف الخامس العلمي في قواعد اللغة العربية) .

أُجريت هذه الدراسة في كلية التربية (ابن رشد) / جامعة بغداد ، ورمت التعرف على أثر إعراب أمثلة العرض في تحصيل طلبة الصف الخامس العلمي في قواعد اللغة العربية ، اختار الباحث عشوائياً ثانوية (بابل التطبيقية) للبنين وإعدادية (الحلة للبنات) وشملت عينة البحث (١٤٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس العلمي ، وكانت المجموعة التجريبية متكونة من (٧١) طالباً وطالبة وتكونت المجموعة الضابطة من (٧١) طالب وطالبة .

كافأ الباحث إحصائياً بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة وهذه المتغيرات هي :-

متوسط درجة اللغة العربية في امتحان الصف الرابع للعام الماضي ١٩٩٥-١٩٩٦ ، ومتوسط أعمار الطلبة بالسنين ، ومتوسط التحصيل الدراسي للوالدين .

استمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً ، وقد درّس الباحث نفسه المجموعة التجريبية للبنين والبنات بأسلوب إعراب أمثلة العرض ، أمّا المجموعتين الضابطتين فقد ترك الباحث مهمة تدريسهما إلى مدرس اللغة العربية ومدرستها في المدرستين .

أمّا أداة البحث فكانت اختباراً تحصيلياً ، اتسم بالصدق والثبات والشمول وقوة تمييز الفقرات ، وقياس مستوى صعوبتها ، وكان الاختبار قد أُعد لقياس تحصيل الطلبة في الموضوعات التي درست لهم خلال مدة التجريب .

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :-

١. معادلة معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات الاختبار .
٢. قانون الاختبار التائي (T. Test) لمعرفة التكافؤ بين طلبة عينة البحث (التجريبية والضابطة) في متوسط درجة اللغة العربية ، وفي متوسط العمر الزمني بالسنين ، وفي متوسط التحصيل الدراسي للوالدين ، واستعمل الباحث الاختبار التائي أيضاً للموازنة بين متوسط تحصيل مجموعتي البحث في الاختبار النهائي .
٣. قانون قياس مستوى صعوبة فقرات الاختبار .
٤. قانون قياس قوة تمييز فقرات الاختبار .

وباستعمال الاختبار التائي (T, Test) توصل الباحث إلى النتائج الآتية:-

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة القواعد النحوية بطريقة (إعراب أمثلة العرض) وبين متوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة القواعد النحوية بالطريقة المتبعة ولمصلحة المجموعة التجريبية .
٢. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة القواعد النحوية بطريقة (إعراب أمثلة العرض) وبين متوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة القواعد النحوية بالطريقة المتبعة ولمصلحة المجموعة التجريبية .
٣. عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة القواعد النحوية بطريقة (إعراب أمثلة العرض) وبين متوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة القواعد النحوية بالطريقة المتبعة .
٤. عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين متوسط تحصيل الطلاب يُدرسُون بأسلوب إعراب أمثلة العرض وبين متوسط الطالبات اللاتي يَدرسْنَ بالأسلوب نفسه .

وفي ضوء نتائج البحث استنتج الباحث ما يأتي :-

١. إنّ أسلوب (إعراب أمثلة العرض) أفضل من الطرائق التقليدية في تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الصف الخامس العلمي ؛ وذلك لِما أظهرت عنه الدراسة الحالية من تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

٢. إنّ ما ذهبت إليه أدبيات النحو العربي ، وأدبيات فقه اللغة ، وأدبيات طرائق تدريس اللغة العربية من أبراز أهمية الإعراب ومكانته في الدراسات النحوية كان صحيحاً وهذا ما أثبتته الدراسة الحالية .
٣. إنّ أسلوب (إعراب أمثلة العرض) يؤدي إلى فهم المسائل النحوية واستيعابها لأنه يُفضي إلى المعنى والإفصاح عن القواعد النحوية .

وقد أوصى الباحث بتوصيات عديدة منها :-

١. اعتماد أسلوب (إعراب أمثلة العرض) في تدريس القواعد النحوية لأنه فَعالٌ ومفيد .
٢. من الأفضل أن يأخذ أسلوب (إعراب أمثلة العرض) حيزاً في المنهج المقرر تدريسه للطلبة في الكتب النحوية ، وأن يتم الإكثار من التمرينات الإعرابية لِما في ذلك من أثرٍ مهمٍ في فهم قواعد النحو وإدراكها ؛ لأنه يُفصح عن المعاني ، ويضبط تركيب الجملة الصحيح .
٣. ينبغي لمعلمي اللغة العربية ومدرسيها وأساتذتها أنْ يدركوا أهمية الإعراب بوصفه عنصراً مهماً ، وأساسياً في فهم القواعد النحوية .
٤. ينبغي للمعنيين بتعليم اللغة العربية وتدريسها أنْ يدركوا أنّ الإعراب ليس الغاية منه حفظ المصطلحات الإعرابية من رفعٍ ونصب وجرٍ وجزمٍ حفظاً أصماً بل الإعراب مُفصح عن المعاني ، ومحافظ على وظيفة الكلمة في الجملة ، والجملة في التركيب ، فالإعراب عنصر مهم في التركيب الصحيح للجملة العربية . (حمادي ، ١٩٩٧ ، ص٨٦ ، ص٩٠-٩١ ، ص٩٦ ، ص١٠٤-١٠٥ ، ص١١٢-١١٣) .

٥. دراسة التكريتية (١٩٩٨) :

(أثر تدريس قواعد اللغة العربية باستخدام الرسوم البيانية في التحصيل واستبقاء المعلومات وتجنب الخطأ النحوي في مادة قواعد اللغة العربية لتلامذة الصف السادس الابتدائي) .

أُجريت هذه الدراسة في كلية التربية (ابن رشد) / جامعة بغداد ، ورَمَت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الرسوم البيانية في التحصيل واستبقاء المعلومات وتجنب الخطأ النحوي ، اختارت الباحثة عشوائياً مدرسة الشريف الرضي الابتدائية المختلطة ، وقد تم اختيار شعبتين من هذه المدرسة لتمثل إحداها

المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة ، وبلغ عدد أفراد العينة الأساسية (٥٦) فرداً بعد استبعاد الأفراد المخفقين ، وكانت المجموعة التجريبية متكونة من (٢٩) فرداً ، في حين أن المجموعة الضابطة متكونة من (٢٧) فرداً ، وقد كافأت الباحثة بين المجموعتين في (درجة قواعد اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، والعمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للوالدين) .

استمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً ، ودرّست الباحثةُ نفسها المجموعتين التجريبية والضابطة . وقد أعدت الباحثة أداتين لبحثها :- الأداة الأولى اختبارٌ تحصيلي بعديٌّ تألف من (٣٠) فقرةً اتسم بالصدق والثبات والشمول والتمييز والصعوبة ، وأُعيد الاختبار نفسه بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ إجراء الاختبار التحصيلي لقياس استبقاء المعلومات النحوية ، أما الأداة الثانية فهي إعداد موضوعٍ تعبيريّ لمعرفة الفرق في الأخطاء النحوية بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية . استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :-

١. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات الاختبار .
٢. الاختبار التائي (T, test) للمكافأة بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في عددٍ من المتغيرات ، واستعملت الباحثة الاختبار التائي أيضاً للموازنة بين متوسط تحصيل مجموعتي البحث في الاختبار النهائي .
٣. مربع كاي في حساب دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في متغيري التحصيل الدراسي للأب ، والتحصيل الدراسي للأم .
٤. قانون استخراج مستوى صعوبة فقرات الاختبار .
٥. قانون استخراج القوة التمييزية لفقرات الاختبار .

وباستعمال الاختبار التائي (T, test) توصلت الباحثة للنتائج الآتية :-

١. تفوق المجموعة التجريبية في متوسط التحصيل على المجموعة الضابطة .
٢. تفوق المجموعة التجريبية في استبقاء المعلومات على المجموعة الضابطة.
٣. تفوق المجموعة التجريبية في قلّة الأخطاء النحوية على المجموعة الضابطة .

وقد أوصت الباحثة بتوصيات عدة منها :-

١. الاهتمام بطرائق التدريس الفعالة والمتجددة التي ترمي إلى تنمية القدرات العقلية لدى الطلبة .

٢. اعتماد أسلوب الرسوم البيانية لتلامذة الصف السادس الابتدائي . (التكريتية، ١٩٩٨ ، ص٧٨-١١٢)

٦. دراسة هادي (٢٠٠٢) :

(اثر استخدام الآيات القرآنية – أمثلة العرض – في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية) .

أُجريت هذه الدراسة في جامعة بابل / كلية التربية الأساسية ، ورَمَت الدراسة إلى معرفة أثر الآيات القرآنية – أمثلة عرض – في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في القواعد النحوية للغة العربية ، اختار الباحث عشوائياً إعدادية الكندي للبنين ميداناً لبحثه ، وأُختيرت عشوائياً شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة ، التي تُدَرَسُ بالطريقة التقليدية ، معتمدة على أمثلة الكتاب المدرسيِّ ، وشعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية التي تُدَرَسُ الآيات القرآنية – أمثلة عرض – بواقع (٣٠) طالب في كل شُعبة ، ليكون عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (٦٠) طالباً .

كافأ الباحث إحصائياً بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المُتغيرات التي قد يكون لها تأثيرٌ في التجربة وهي :- العمر الزمني ، درجات الطلاب لمادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات .

استمرت التجربة (١٠) أسابيع ، وقد درّس الباحث نفسه الموضوعات الدراسية المقررة للدراسة . أما أداة البحث فكانت اختباراً تحصيلياً موضوعياً من نوع الاختيار من المتعدد ، متسماً بالصدق ، والثبات ، والشمول ، وقوة التمييز ، تألف من (٣٠) فقرة .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :-

١. الاختبار التائي (T, test) في حساب دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في العمر الزمني ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، وفي حساب دلالات الفروق بينهما في الاختبار التحصيلي البعدي .
٢. مربع كاي (كا^{٢}) في حساب دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في مُتغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .
٣. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ثبات الاختبار .

٤. معادلة سبيرمان – بروان لتصحيح معامل الارتباط بين جزأي الاختبار (الدرجات الفردية والزوجية) بعد أن أُستخرج بمعامل ارتباط بيرسون ، فضلاً عن معادلة معامل الصعوبة ومعامل تمييز الفقرة .

وباستعمال الاختبار التائي (T, test) توصل الباحث إلى وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا القواعد النحوية بأسلوب استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض – وبين متوسط تحصيل الطلاب الذين درسوا القواعد النحوية للغة العربية على وفق أمثلة الكتاب المدرس .

وفي ضوء نتائج البحث استنتج الباحث ما يأتي :-

١. إن أسلوب استخدام الآيات القرآنية أثبت فاعليةً في تحصيل طلاب الصف الرابع العام ، بالموازنة مع الطريقة التقليدية .
٢. صحة ما تذهب إليه معظم المؤلفات النحوية ، في تشديدها على استخدام القرآن الكريم في تدريس قواعد اللغة العربية .
٣. قدسية القرآن الكريم وبلاغته ، كانت سبباً في ميل الطلاب إلى أسلوب القرآن الكريم في تدريس قواعد اللغة العربية .
٤. إنّ الموضوعات التي درّسها الباحث مدة التجربة هي : (الفعل الماضي ، رفع الفعل المضارع ، ونصب الفعل المضارع ، وجزم الفعل المضارع ، وبناء الفعل المضارع ، وفعل الأمر) من الموضوعات التي يصلح في تدريسها استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض – أكثر من تدريسها بالطريقة التقليدية .

وختم الباحث دراسته بتوصيات عد منها :-

١. اعتماد أسلوب استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض – في تدريس قواعد اللغة العربية .
٢. تأليف كتب قواعد اللغة العربية بجعل أمثلة العرض فيها آيات قرآنية .
٣. الإكثار من الآيات القرآنية في كتب قواعد اللغة العربية ولاسيما أمثلة العرض والتمرينات . (هادي ، ٢٠٠٢ ، ص ز ، ص١١٠-١١١-١١٢-١١٣ ، ص١٢٢-١٢٣) .

٧. دراسة الكنانية (٢٠٠٣) :

(اثر طريقة الاستقصاء في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الأدبي) .

أُجريت هذه الدراسة في كلية التربية (ابن رشد) / جامعة بغداد ، ورَمَت التعرف على اثر طريقة الاستقصاء في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الأدبي .

اختارت الباحثة قصدياً (مدرسة ثانوية الشعب للبنات) التي تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي ، واختيرت عشوائياً شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة، والشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية ، بواقع (٢٦) طالبة في كل شعبة ليكون عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (٥٢) طالبة .

كافأت الباحثة إحصائياً بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي ترى أن لها تأثيراً في تجربتها وهي :- العمر الزمني ، ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، ودرجات الاختبار القبلي للمعلومات السابقة في قواعد اللغة العربية ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات . درّست الباحثة نفسها الموضوعات الدراسية المقررة لمدة فصل دراسي كامل ، أما أداة البحث فكانت اختباراً تحصيلياً بعدياً تألف من (٣٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد ، والتكميل اتصف بالصدق والثبات والموضوعية .

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية :-

١. الاختبار التائي (T, test) في حساب دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في التحصيل والاحتفاظ به ، وفي حساب الفروق بين مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني ، ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، ودرجات اختبار المعلومات السابقة في قواعد اللغة العربية .
٢. مربع كاي (كا^{٢}) في حساب دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في مُتغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .
٣. معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الاختبار التحصيلي ، فضلاً عن معامل الصعوبة ، ومعامل تمييز الفقرة وفاعلية البدائل غير الصحيحة .

وباستعمال الاختبار التائي تمَّ التوصل إلى النتائج الآتية :-

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن القواعد النحوية بأسلوب الاستقصاء

وبين متوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن القواعد النحوية بالطريقة التقليدية لمصلحة المجموعة التجريبية .

٢. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط طالبات المجموعة التجريبية وبين متوسط طالبات المجموعة الضابطة في احتفاظ الطالبات في التحصيل .

وفي ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة ما يأتي :-

١. إنّ استعمال طريقة الاستقصاء الموجه تزيد من حيوية طالبات الصف الخامس الأدبي ونشاطهن في القواعد النحوية للغة العربية .

٢. إنّ استعمال طريقة الاستقصاء الموجه تزيد من تحسين تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي واحتفاظهن .

٣. إنّ استعمال طريقة الاستقصاء الموجه في تدريس قواعد اللغة العربية تتطلب من المدرس جهداً إضافياً .

وقد ختمت الباحثة دراستها بتوصيات عديدة منها :-

١. الاهتمام بطرائق التدريس التي ترمي إلى تنمية القدرات العقلية والاستدلالية لدى الطلبة .

٢. إعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الإعداد الذي يجعلهم قادرين على استعمال الطرائق التدريسية الفاعلة والحيوية .

٣. تدريب المدرسين على استعمال طريقة الاستقصاء الموجه ، فضلاً عن توفير الإمكانيات اللازمة لتنفيذها . (الكنانية ، ٢٠٠٣ ، ص هـ-و- ز، ص٥٥-٥٦ ، ص٨١-٨٢-٨٣) .

٨. دراسة العابدي (٢٠٠٣) :

(التدريب على ضبط النصوص الأدبية وأثره في التحصيل وتجنب الخطأ النحوي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في قواعد اللغة العربية) .

أُجريت هذه الدراسة في كلية التربية / جامعة القادسية ، ورَمَت إلى معرفة أثر التدريب على ضبط النصوص الأدبية وأثره في التحصيل وتجنب الخطأ النحوي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في قواعد اللغة العربية ، اختار الباحث ثانوية المصطفى للبنين عشوائياً و وأُختيرت شعبة الرابع (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي تُدَرَسُ بأسلوب التدريب على ضبط النصوص ، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تُدَرَسُ بالطريقة التقليدية ، بواقع (٣٠) طالباً في كل مجموعة ، ليكون عدد أفراد العينة الأساسية (٦٠) طالباً .

كافأ الباحث إحصائياً بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات التي ترى أن لها تأثيراً في نتائج بحثه وهي :- العمر الزمني ، درجات الطلاب لمادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات ، ودرجة الاختبار القبلي . وقد درّس الباحث نفسه الموضوعات الدراسية المقررة للدراسة خلال مدة التجربة التي استمرت (١١) أسبوعاً .

أعَدَّ الباحث أداتين لبحثه :- الأداة الأولى اختبارٌ تحصلي موضوعيٌ من الاختيار من متعدد ، اتصف بالصدق والثبات والشمول وبقياس مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار ، وبقياس القوة التمييزية لكل فقرة ، وتألف الاختبار من (٤٠) فقرة أُعد لقياس تحصيل الطلاب في الموضوعات التي دُرّست لهم خلال مدة التجريب . أما الأداة الثانية فكانت نصاً أدبياً غير مضبوط بالشكل قُدم إلى عينة البحث وطُلب منهم ضبط ذلك النص ، للوقوف على الفروق في الأخطاء النحوية بين المجموعتين .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :-

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد استخدم في التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، ودرجات الاختبار القبلي ، والعمر الزمني وللموازنة بين نتائج المجموعتين في الاختبار التحصيلي وتجنب الخطأ النحوي .
٢. مربع كاي (كا^{٢}) في حساب دلالة الفروق بين المجموعات في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .
٣. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات .
٤. معامل سبيرمان – بروان لتصحيح معامل ثبات الاختبار بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون .
٥. معادلة معامل الصعوبة ومعادلة تمييز الفقرة .

وباستعمال الاختبار التائي تَمَّ التوصل إلى النتائج الآتية :-

١. تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في متوسط التحصيل .
٢. تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في قلة الأخطاء النحوية .

وفي ضوء نتيجة البحث استنتج الباحث استنتاجات عدة منها :-

١. إن أسلوب التدريب على ضبط النصوص الأدبية والممارسة العملية عليه في تدريس القواعد النحوية للغة العربية أفضل من الطرائق التقليدية وذلك لما أسفرت عنه الدراسة الحالية من تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

٢. إن أية محاولة للتدريب على ضبط النص في تدريس القواعد النحوية وتشجيع الطلاب على ممارستها في أثناء الكتابة والتلفظ قد يكون لها أثرٌ فاعلٌ في إقبال طلاب المرحلة الإعدادية على تعلمها .

٣. إن أسلوب التدريب على ضبط النص يؤدي إلى فهم المسائل النحوية واستيعابها ؛ لأنه يُفضي إلى المعنى والإفصاح عن القاعدة النحوية .

وختم الباحث دراسته بتوصيات عدة منها :-

١. اعتماد أسلوب التدريب على ضبط النصوص الأدبية ليس في تدريس قواعد اللغة العربية فحسب بل يجب توظيف جميع فروع اللغة العربية في معالجة القواعد النحوية ، وذلك بالتدريب على ضبط النصوص الموجودة فيها في أثناء القراءة أو الكتابة .

٢. ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يدركوا أهمية الشكل بوصفه عنصراً أساسياً في فهم القاعدة النحوية ، وأن يدركوا أهمية الإعراب بالإكثار من التدريب على التمرينات الإعرابية ؛ لأنه يُفصح عن المعاني ويضبطُ تركيب الجملة الصحيح .

٣. ضرورة ضبط كتاب قواعد اللغة العربية بالشكل نصاً وشرحاً وقاعدة فضلاً عن ضبط التدريبات اللغوية لتسهيل مهمة الطالب والمدرس .

(العابدي ، ٢٠٠٣ ، ص و ، ص٨ ، ص٦١-٦٢ ، ص٦٨-٦٩)

٩. دراسة المسعودي (٢٠٠٦) :

(أثر تحليل النصوص القرآنية في الأداء التعبيري لدى طلاب الخامس الأدبي) .

أُجريت هذه الدراسة في كلية التربية (ابن رشد) / جامعة بغداد ، ورمت التعرف على أثر التدريس بطريقة تحليل النصوص القرآنية في تنمية الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس الأدبي .

اختار الباحث قصدياً مدرسة (إعدادية الحسينية للبنين) ، وتم اختيار شعبتين من هذه المدرسة هما :- الشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة والشعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية ، بواقع (٣٠) طالباً في كل شعبة ، ليكون عدد أفراد

عينة الدراسة الأساسية (٦٠) طالباً . كافأ الباحث إحصائياً بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي يرى أن لها تأثيراً في تجربته هي :- العمر الزمني محسوباً بالشهور ، ودرجات اللغة العربية للعام الدراسي السابق ٢٠٠٤-٢٠٠٥ ، ودرجات الاختبار القبلي في التعبير ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات . درس الباحث نفسه طلاب المجموعتين مادة التعبير مستنداً إلى الخطط التدريسية التي وضعها بنفسه خلال مدة التجربة التي استمرت فصلاً دراسياً كاملاً .

اعتمد الباحث الاختبارات المتسلسلة في التعبير أداةً لبحثه ، مستعملاً نوعين من الاتفاق في حساب التصحيح وهما الاتفاق عبر الزمن بين الباحث ونفسه ، والاتفاق بينه وبين مصحح آخر ، علماً أنه اعتمد تصحيحه بكتابات طلاب مجموعتي البحث محكات جاهزة بناها (عبد الرحمن الهاشمي ؛ وذلك من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة ، وللحد من الذاتية التي تتصف بها اختبارات اللغة وبخاصة التعبير) .

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :-

١. الاختبار التائي (T, test) في حساب دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور ، ودرجات الاختبار القبلي في التعبير ، ودرجات اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق.
٢. مربع كاي في حساب دلالة الفروق بين مجموعتي البحث في مُتغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .
٣. معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات التصحيح . وباستعمال الاختبار التائي (T, test) توصل الباحث إلى النتيجة الآتية:-

هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في الأداء التعبيري لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست التعبير بأسلوب تحليل النصوص القرآنية على المجموعة الضابطة التي درست التعبير على وفق الطريقة التقليدية .

وقد فسر الباحث النتيجة التي توصل إليها إلى ما يأتي :-

١. إن الموضوعات التي دُرست أثناء التجربة من الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق أسلوب تحليل النصوص القرآنية .
٢. إن تحليل النصوص القرآنية شَدَّ من انتباه الطلاب وزاد من تركيزهم بوصفه أسلوباً تدريسياً حديثاً لم يعهدوه من قبل .

٣. إن تحليل النصوص القرآنية جعل الطلاب في موقف إيجابي مُتفاعل مع الدرس اعتماداً على الإصغاء الجيد بدلاً من الموقف السلبي الذي يعتمد فيه على المدرس .

وفي ضوء نتيجة البحث استنتج الباحث استنتاجات عدة منها :-

١. إن تدريس مادة التعبير لطلاب الصف الخامس الأدبي على وفق أسلوب تحليل النصوص القرآنية أفضل من تدريسهم بالطريقة التقليدية .
٢. هناك حاجة عند طلاب الصف الخامس الأدبي إلى أساليب تدريسية حديثة ومنها أسلوب تحليل النصوص القرآنية .

وختم الباحث دراسته بتوصيات عديدة منها :-

١. اعتماد أسلوب تحليل النصوص القرآنية في تدريس التعبير لطلاب الصف الخامس الأدبي .
٢. اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على خطوات تحليل النصوص القرآنية من اجل استعمالها عند تدريس مادة التعبير لطلبة الصف الخامس الأدبي .
٣. ضرورة تأكيد المشرفين التربويين على أهمية تحليل النصوص القرآنية .

(المسعودي ، ٢٠٠٦ ، ص ط – ي ، ص ٦٧-٦٨-٦٩ ، ص٧٦ ، ص٧٨-٧٩ ، ص٨٢-٨٣ ، ص٨٥) .

١٠. دراسة العابدي (٢٠٠٧) :

(اثر التدريس بطريقة التنقيب في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة الأدب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الأدبي).

أُجريت هذه الدراسة في كلية التربية (ابن رشد) / جامعة بغداد ، ورَمت التعرف على أثر التدريس بطريقة التنقيب الحواري في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة الأدب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الأدبي .

اختار الباحث قصدياً إعدادية (نهر العلقمي) للبنين ، وثانوية (النجاح للبنات) ، وشملت عينة البحث (١١٧) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي ، تَمَّ اختيارهم عشوائياً بلغ عدد طلاب المجوعتين (٥٨) بواقع (٢٩) طالباً للمجموعة التجريبية التي تُدرسُ بأسلوب التنقيب الحواري ، و (٢٩) طالباً للمجموعة الضابطة التي تُدرسُ على وفق الطريقة التقليدية ، وبلغ عدد طالبات المجموعتين (٥٩) طالبة بواقع (٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية و (٢٩) طالبة للمجموعة الضابطة .

كافأ الباحث إحصائياً بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات التي يرى أن لها تأثيراً في تجربته ، وهي :- العمر الزمني ، ودرجات اللغة العربية للعام السابق ٢٠٠٤-٢٠٠٥ ، والتحصيل الدراسي للآباء ، والتحصيل الدراسي للأمهات ، ودرجات الاختبار القبلي في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي . وبعد أن درسّ الباحث الموضوعات الدراسية طوال العام الدراسي طبّق الاختبارات الثلاثة على مجموعتي البحث .

أمّا أداة البحث فقد تطلبت توافر ثلاث أدوات له :- واحدة لقياس حفظ النصوص الأدبية ، والثانية لقياس التذوق الأدبي ، والثالثة لقياس قدرات التفكير الإبداعي ، ومن اجل ذلك أعد الباحث اختبارين ، الأول :- لقياس حفظ النصوص الأدبية ، تكوَّن من أربعة أسئلة اتصف بالصدق والثبات والموضوعية ، والثاني لقياس التذوق الأدبي تكوّن من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد اتصف بالصدق والثبات والموضوعية ، أمّا قياس القدرة على التفكير الإبداعي ، فقد اعتمد الباحث فيه مقياساً جاهزاً لقياس التفكير الإبداعي .

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :-

١. تحليل التباين الثنائي بتفاعل في حساب دلالة الفروق بين المجموعات في حفظ النصوص الأدبية ، والتذوق الأدبي ، والقدرة على التفكير الإبداعي .
٢. مربع كاي (كا^{٢}) في حساب دلالة الفروق بين المجموعات في مُتغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .
٣. الاختبار التائي في حساب دلالة الفروق بين المجموعات في مُتغيرات العمر الزمني ودرجات اللغة العربية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي .
٤. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات .
٥. معامل سبيرمان بروان لتصحيح معامل ثبات الاختبار بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون .

٦. معامل الصعوبة وتمييز الفقرة وفاعلية البدائل غير الصحيحة .
٧. طريقة شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق الإحصائية بين مجموعات البحث في اختبار حفظ النصوص .

وباستعمال تحليل التباين الثنائي بالتفاعل تمَّ التوصل إلى النتائج الآتية :-

١. تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار حفظ النصوص الأدبية .
٢. تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التذوق الأدبي .
٣. لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي.

وفي ضوء هذه النتائج استنتج الباحث ما يأتي :-

١. إن طريقة التنقيب الحواري تُفضي إلى الارتقاء بمستوى الحفظ والتذوق الأدبي عندما تستخدم في تدريس الأدب والنصوص .
٢. إن تدريس مادة الأدب والنصوص بأسلوب التنقيب الحواري ، يتطلب من مدرس المادة جهداً مضاعفاً ؛ لأنه يتطلب التسلح بأسلحة عديدة منها النحو والبلاغة والتذوق .
٣. إن الطرائق التدريسية التي تجعل من الطلبة مشاركين فاعلين داخل الصف تزيد من قابلياتهم على حفظ المادة مدة أطول وعلى سهولة استرجاعها واستذكارها .

وقد ختم الباحث دراسته بتوصيات عدة منها :-

١. إطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على خطوات طريقة التنقيب الحواري ، لاستعمالها في تدريس مادة الأدب لطلبة المرحلة الإعدادية .
٢. ضرورة اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بمهارة التذوق الأدبي وتنميتها لدى الطلبة فضلاً عن أهمية الربط بين التراكيب النحوية والبلاغية والنقدية في معالجة النصوص الأدبية .

٣. ينبغي لمناهج الدراسة أن ترمي إلى تنمية التفكير والإبداع لدى المتعلمين من خلال عرض نماذج اختبارية إبداعية في أثناء التدريس . (العابدي ، ٢٠٠٧ ، ص ط – ي – ك ، ص ١٦٤–١٦٥ ، ص١٧١ ، ص١٧٦ ، ص١٧٨ ، ص١٨٤ – ١٨٥ – ١٨٦) .

ثانياً :- موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :-

بعد أن تناول الباحث عدداً من الدراسات السابقة التي لها صلة بدراسته الحالية ، يَودُ أن يُبين مدى الاتفاق والاختلاف بين الدراسات حيناً وبينها وبين دراسته الحالية حيناً آخر .

١. منهج البحث وتصميمه :-

اتبعت الدراسات السابقة جميعها المنهج التجريبي باستثناء دراسة (الجبوري ١٩٩٥) إذ اتبعت المنهج الوصفي ، وقد تباينت الدراسات السابقة ذات المنهج التجريبي في التصميم التجريبي لها ، فمنها ما استخدم التصميم التجريبي للمجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة وهي دراسات (الدليمي ١٩٨٩) و (دراسة التكريتية ١٩٩٨) و (دراسة هادي ٢٠٠٢) و (دراسة الكنانية ٢٠٠٣) و (دراسة العابدي ٢٠٠٣) و (دراسة المسعودي ٢٠٠٦) ، ومنها ما استخدم التصميم التجريبي لمجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين وهي دراسات (مدكور

١٩٨٨) ، و(دراسة حمادي ١٩٩٧) ، ودراسة (العابدي ٢٠٠٧) ، اتفقت الدراسة الحالية مع أكثر الدراسات السابقة كونها اتبعت المنهج التجريبي في تطبيقاتها ؛ لأنه أكثر ملاءمة لهدفها ، واتفقت الدراسة الحالية مع أكثر الدراسات السابقة في التصميم التجريبي لمجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة .

٢. الأهداف :-

تباين الدراسات السابقة في أهدافها ويأتي ذلك تبعاً لمتغيراتها والمرحلة الدراسية التي تناولتها وطبيعة مشكلتها ، فدراسة مدكور (١٩٨٨) هدفت إلى التعرف على أثر تجريب طريقة قائمة على فكرة (ابن خلدون) لتعليم القواعد النحوية في التعليم ما بعد الجامعي وبيان فاعلية هذه الطريقة في تقويم كل من القلم واللسان وتنمية الملكة اللسانية ، لدى طلاب الصف الأول متوسط ، ودراسة الدليمي (١٩٨٩) هدفت إلى التعرف على أثر تحليل الجملة في التحصيل وتجنب الخطأ النحوي لطلبة المرحلة الإعدادية ، ودراسة الجبوري (١٩٩٥) هدفت تحديد الأخطاء التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية في الموضوعات المقررة للمرحلة الإعدادية والتدريبات الكفيلة لعلاجها ، ومعرفة الفرق بين أخطاء الطلاب وأخطاء الطالبات ودلالته إحصائياً ، ودراسة حمادي (١٩٩٧) هدفت إلى التعرف على أثر إعراب أمثلة العرض في تحصيل طلبة الصف الخامس العلمي في القواعد النحوية للغة العربية ، ودراسة التكريتية (١٩٩٨) هدفت إلى التعرف على اثر تدريس قواعد اللغة العربية باستخدام الرسوم البيانية في التحصيل واستبقاء المعلومات وتجنب الخطأ النحوي لتلامذة الصف السادس الابتدائي ، ودراسة هادي (٢٠٠٢) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض – في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية ، ودراسة الكنانية (٢٠٠٣) هدفت إلى التعرف على أثر طريقة الاستقصاء في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ، ودراسة (العابدي) هدفت إلى معرفة أثر التدريب على ضبط النصوص الأدبية في التحصيل وتجنب الخطأ النحوي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في قواعد اللغة العربية ، ودراسة المسعودي (٢٠٠٦) هدفت التعرف على أثر تحليل النصوص القرآنية في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس الأدبي ، ودراسة العابدي (٢٠٠٧) هدفت إلى التعرف على أثر التدريس بطريقة التنقيب في حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي في مادة الأدب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الأدبي ، أمّا الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تعرف أثر التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في

تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في القواعد النحوية للغة العربية ، علماً أن معظم الدراسات السابقة اتفقت في أنها كانت تتمحور حول مادة القواعد النحوية متلمسة الطريق الناجع للنهوض بتدريس القواعد النحوية للغة العربية و ورفع مستوى الطلبة فيها ، وقد اتفقت الدراسة الحالية معها في هذا الشأن ، وسلكت السبيل نفسه .

٣. مكان الدراسة :-

أُجريت الدراسات السابقة في جامعات مختلفة ، (فدراسة الدليمي ودراسة الجبوري ، ودراسة حمادي ، ودراسة التكريتية ، ودراسة الكنانية ، ودراسة المسعودي ، ودراسة العابدي) أُجريت في كلية التربية (ابن رشد) / جامعة بغداد، و (دراسة هادي) أُجريت في كلية التربية الأساسية / جامعة بابل ، و (دراسة العابدي ٢٠٠٣) أُجريت في كلية التربية / جامعة القادسية ، أما (دراسة مدكور) فلم يُذكر مكان إجرائها ، في حين أنَّ الدراسة الحالية أُجريت في كلية التربية / صفي الدين الحلي/ جامعة بابل .

٤. العينة :-

تباينت أعداد العينات في الدراسات السابقة ، فكانت (١٠٤) طالباً في دراسة مدكور (١٩٨٨) ، (١٢٠) طالباً وطالبة في دراسة الدليمي (١٩٨٩) ، و (١٦٩) طالباً وطالبة في دراسة الجبوري (١٩٩٥) ، و (١٤٢) طالباً وطالبة في دراسة حمادي (١٩٩٧) ، و (٥٦) تلميذاً وتلميذة في دراسة التكريتية (١٩٩٨) ، و (٦٠) طالباً في دراسة هادي (٢٠٠٢) ، و (٥٢) طالبة في دراسة الكنانية ، و (٦٠) طالباً في دراسة العابدي (٢٠٠٣) ، و (٥٢) طالباً في دراسة المسعودي (٢٠٠٦) ، و (١١٧) طالباً وطالبة في دراسة العابدي (٢٠٠٧) ، أما الدراسة الحالية فكانت عينتها (٦٥) طالباً .

٥. الجنس :-

تباينت الدراسات السابقة في الاعتماد على مُتغير الجنس ، فقد طُبق بعضها على الطلاب وهي دراسة مدكور (١٩٨٨) ، ودراسة هادي (٢٠٠٢) ، ودراسة العابدي (٢٠٠٣) ، ودراسة المسعودي (٢٠٠٦) ، في حين أن دراسة الكنانية (٢٠٠٣) قد طُبقت على الطالبات ، أما دراسة الدليمي (١٩٨٩) ، ودراسة الجبوري (١٩٩٥) ، ودراسة حمادي (١٩٩٧) ، ودراسة التكريتية (١٩٩٨) ، ودراسة العابدي

(٢٠٠٧) فقد طُبقت على الطلاب والطالبات ، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع القسم الأول من هذه الدراسات كونها طُبقت على الطلاب فقط .

٦. المراحل الدراسية :-

تباينت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية التي طُبقت فيها ، فقد أُجريت دراسة (مدكور ١٩٨٨) على المرحلة المتوسطة ، في حين أُجريت دراسة الدليمي (١٩٨٩) ، ودراسة الجبوري على المرحلة الجامعية (١٩٩٥) ، ودراسة حمادي (١٩٩٧) ، ودراسة هادي (٢٠٠٢) ، ودراسة العابدي (٢٠٠٣) ، ودراسة الكنانية (٢٠٠٣) ، ودراسة المسعودي (٢٠٠٦) ، ودراسة العابدي (٢٠٠٧) على المرحلة الإعدادية ، في حين أن دراسة التكريتية (١٩٩٨) قد أُجريت على المرحلة الابتدائية ، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة إذ أُجريت على طلاب المرحلة الإعدادية ، ويرى الباحث أن هذه المرحلة توائم وتلائم دراسته الحالية ؛ لأن الطلاب قد بلغوا مستوى جيداً من النضج اللغوي والعقلي ؛ بحيث يكونون قادرين على البحث والتنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب .

٧. تكافؤ المجموعات :-

إن أكثر الدراسات المذكورة آنفاً قد أجرت تكافؤاً في بعض المتغيرات التي قد يكون لها تأثيرٌ في دقة نتائج التجربة ، وهي (العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، ومعدل الدرجات للعام السابق ، والاختبار القبلي ، واختبار فهم المعاني والذكاء) ، أما الدراسة الحالية فقد كافأ الباحث فيها بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، درجات اللغة العربية لنصف السنة ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، والاختبار القبلي لتجنب الخطأ النحوي والقدرة اللغوية) . إن ضبط المُتغيرات وتكافؤها أمرٌ لابُدَّ منه في البحوث التجريبية ، وعليه تتوقف دقة النتائج ؛ لذلك حرص الباحث على ضبط هذه المتغيرات لأهميتها في الحصول على نتائج دقيقة .

٨. المدرس :-

تباينت الدراسات السابقة في القائم بمهمة التدريس ، فقد كان الباحث هو المدرس في دراسات (الدليمي ١٩٨٩ ، وحمادي ١٩٩٧ ، والتكريتية ١٩٩٨ ، وهادي ٢٠٠٢ ، والكنانية ٢٠٠٣ ، والعابدي ٢٠٠٣ ، والمسعودي ٢٠٠٦ ، والعابدي ٢٠٠٧) ، في حين أوكل التدريس إلى مُدرسين في دراسة (مدكور ١٩٨٨) ، وقد تم تدريبهما على كيفية إجراء التجربة ، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة ، إذ درّس الباحث نفسه أفراد العينة ، ذلك للتثبت من

الحصول على نتائج دقيقة ولضمان الموضوعية في العمل التجريبي ، وهو ما لا يضمن الباحث توافره فيما لو أوكلت عملية التدريس إلى مدرس آخر ، إذ أن إسناد عملية التدريس إلى أكثر من مدرس في البحث قد لا يُضفي على نتائج التجربة درجةً من الدقة والموضوعية ؛ ذلك لأن تخصيص مدرس لكل مجموعة ، قد يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل ، فقد تُرد إلى تمكن أحد المدرّسين من مادته أو إلى قوة شخصيته .

٩ـ مدة التجربة :-

تفاوتت الدراسات السابقة في المدة الزمنية التي استغرقتها في التجريب ، فقد استغرقت دراستا (مدكور ١٩٨٨ ، ودراسة هادي ٢٠٠٢) ، (١٠) أسابيع ، أما دراسات (الدليمي ١٩٨٩ ، ودراسة حمادي ١٩٩٧ ، ودراسة التكريتية ١٩٩٨ ، ودراسة الكنانية ٢٠٠٣ ، ودراسة المسعودي ٢٠٠٦) ، فقد استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً ، في حين استغرقت دراسة (العابدي ٢٠٠٣) ، (١١) أسبوعاً ، وقد انفردت دراسة (العابدي ٢٠٠٧) بأن تكون مدة الدراسة فيها سنة دراسية كاملة . وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة العابدي كونها استغرقت (١١) أسبوعاً وهي كما يرى الباحث مدة ملائمة لمتطلبات إنهاء موضوعات التجربة ، مؤكداً أن المدة الزمنية القصيرة قد لا تعطي نتائج دقيقة وكذا الحال في المدة الطويلة ، إذ قد تؤدي إلى ملل الطلاب وفتور حماسهم ما ينعكس سلباً على سير عملية التجربة ، والأفضل أن تكون مدة التجربة كافية لتغطية الموضوعات المختارة في عملية التجريب .

١٠ـ أداة البحث :-

اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على إجراء اختبارات نهائية في الموضوعات التي خضعت للتجربة لمعرفة أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، وقد بنى الباحثون أنفسهم اختباراتهم التحصيلية ماعدا دراسة (العابدي ٢٠٠٦) فقد اعتمد مقياساً جاهزاً ولاسيما لقياس التفكير الإبداعي،وقد اتصفت هذه الاختبارات التحصيلية البعدية بالصدق والثبات حيناً والشمول والتمييز حيناً آخر .

ويرى الباحث أن السبب في عدم اعتماد الدراسات السابقة على اختبار بعدي محدد قد يعود إلى أن أكثر الباحثين لم يجدوا اختباراً يصلح لقياس متغيراتهم التابعة في الموضوعات التي أُخضعت للتجربة ، والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة جميعها إذ أنها اعتمدت على اختباريّن نهائيين هما اختبار تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية أداةً للبحث .

١١ـ المادة العلمية :-

تباينت الدراسات السابقة فيما بينها في تحديد المواد الدراسية التي تم إجراء الدراسة عليها ، فمنها ما تناولت القواعد النحوية للغة العربية وهي دراسات (مدكور

١٩٨٨ ، والدليمي ١٩٨٩ ، والجبوري ١٩٩٥ ، وحمادي ١٩٩٧ ، والتكريتية ١٩٩٨ ، وهادي ٢٠٠٢ ، والكنانية ٢٠٠٣ ، والعابدي ٢٠٠٣) ، ومنها ما تناول الأداء التعبيري وهي دراسة المسعودي (٢٠٠٦) ، ومنها ما تناول الأدب والنصوص وهي دراسة (العابدي ٢٠٠٦) ، أما الدراسة الحالية فقد اتفقت مع القسم الأول من الدراسات كونها تناولت القواعد النحوية للغة العربية .

١٢. المتغير التابع :-

تباينت الدراسات السابقة في المتغير التابع فيها ، فقد كان المتغير التابع في دراسة مدكور (١٩٨٨) تقويم كل من القلم واللسان ، وكان المتغيران التابعان في دراسة الدليمي (١٩٨٩) التحصيل وتجنب الخطأ النحوي ، أما دراسة حمادي (١٩٩٧) فكان مُتغيره التابع التحصيل ، في حين كان المتغيران التابعان في دراسة التكريتية (١٩٩٨) التحصيل واستبقاء المعلومات ، وكان المُتغير التابع في دراسة هادي (٢٠٠٢) التحصيل ، أما دراسة الكنانية فقد كان المتغيران التابعان فيها التحصيل والاحتفاظ ، في حين كان المتغيران التابعان في دراسة العابدي (٢٠٠٣) التحصيل وتجنب الخطأ النحوي ، وكان المتغير التابع في دراسة المسعودي (٢٠٠٦) الأداء التعبيري ، أما دراسة العابدي (٢٠٠٧) فقد تفردت في عدد متغيراتها التابعة وهي حفظ النصوص الأدبية والتذوق الأدبي والتفكير الإبداعي ، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المتغير التابع الأول وهو تجنب الخطأ النحوي في حين أنها اختلفت معها في المتغير التابع الثاني وهو تنمية القدرة اللغوية .

١٣. الوسائل الإحصائية :-

اعتمدت الدراسات السابقة في تحليل بياناتها وسائل إحصائية مختلفة منها:-

- الاختبار التائي .
- الاختبار الزائي .
- مربع كاي .
- معادلة ارتباط بيرسون .
- معادلة سبيرمان – بروان .
- معادلة كودر – ريتشاردسون .
- معادلة مستوى الصعوبة .
- معادلة تمييز الفقرة .
- فاعلية البدائل غير الصحيحة .
- طريقة شيفيه .

وقد شاركت الدراسة الحالية الدراسات السابقة في استعمال أغلب الوسائل الإحصائية ، ويرى الباحث أن الوسيلة الإحصائية التي يستعملها الباحث في دراسته تتوقف على طبيعة البحث وفرضياته ومُتغيراته .

١٤. نتائج الدراسات السابقة :-

توصلت الدراسات السابقة جميعها التي اعتمدت طريقة ابن خلدون في التدريس وأسلوب تحليل الجملة وإعراب أمثلة العرض وأسلوب استخدام الرسوم البيانية والنصوص القرآنية – أمثلة عرض – وأسلوب الاستقصاء المُوجه والتدريب على ضبط النصوص وأسلوب تحليل النصوص القرآنية وأسلوب التنقيب الحواري إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠١) أو (٠،٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية ، وهي دراسات (مدكور ١٩٨٨ ، والدليمي ١٩٨٩ ، وحمادي ١٩٩٧ ، والتكريتية ١٩٩٨ ، وهادي ٢٠٠٢ ، والكنانية ٢٠٠٣ ، والعابدي ٢٠٠٣ ، والمسعودي ٢٠٠٦ ، والعابدي ٢٠٠٧) ، أما دراسة (الجبوري ١٩٩٥) فقد توصلت أيضاً إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين أخطاء الطالبات وأخطاء الطلاب الإعرابية ، إذ كانت أخطاء الطالبات الإعرابية أكثر من أخطاء الطلاب عدداً ونسبةً ودلالةً إحصائية فضلاً عن أن جميع الطلبة قد أخطأوا إعرابياً في جميع الموضوعات النحوية المقررة للمرحلة الإعدادية وبنسب انحصرت بين (٨٣،٣٣٣%) و (٢٨%) . أما الدراسة الحالية فسيرد ذكر أثر توظيف أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية لدى طلاب المرحلة الإعدادية عند عرض النتائج وتحليلها في الفصل الخامس .

ثالثاً :- جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :-

مما لا شك فيه إن الاطلاع على الدراسات السابقة يُعدُ أمراً ضرورياً لكل باحث ولاسيّما الدراسات ذات العلاقة بالبحث الحالي ؛ لأن ذلك يجعله على بينة مما يقوم به فتتضح له الخطوات وتحدد الأبعاد بدءاً بالمشكلة وانتهاءً بالمقترحات مروراً بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ومنهج البحث الذي يتبعه والعينة التي يختارها طبيعةً وحجماً وأسلوباً والأدوات التي يستخدمها والوسائل الإحصائية التي يعتمدها ، والحق إن الدراسات السابقة أمدّت الباحث بمعلومات رصينة أسهمت بشكل مؤثر في تعمق رؤية الباحث بمشكلة بحثه ، والإفادة منها في تصميم الدراسة ، ومنهجها وإجراءاتها .

يعرض الباحث في هذا الفصل الآراء ووجهات النظر التي تُشكّل بمجموعها خلفيةً نظريةً تُمثّل المنطلقات الأساسية التي تستند إليها الدراسة الحالية من خلال تحديد مفهوم متغيراتها وهي : التنقيب ، والنصوص القرآنية ، ومأثور كلام العرب ، والخطأ النحوي ، والقدرة اللغوية .

أولاً : أسلوب التنقيب :

إنَّ ما يُميّز العصر الذي نعيشه ، ذلك التقدم المعرفي السريع في ميادين الحياة كافة ، ومنها الميدان التربوي والتعليمي ، والمدرس بوصفه ركناً أساسياً فاعلاً من أركان العملية التربوية مطالب أن يواكب روح العصر ، باحثاً حيناً ، ومكتشفاً طرائق تدريسية متجددة وفاعلة حيناً آخر توقظ ميول الطلبة وتدفعهم إلى المشاركة المثمرة في الدرس ، وعلى المدرس الناجح المبدع ألا يتقيد بطريقة سائدة قد تبعث السأم في نفوس الطلبة لرتابتها وجمودها ، بل عليه أن يكون المبتدع لطريقته ، مرناً في اتخاذ الأسلوب والطريقة المناسبة التي يقتنع أنها توصله إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المطلوبة ؛ لذلك تبوأت طريقة التدريس في أقوال رجال التربية وتفكيرهم مكان الصدارة، فقد ذهب كثير منهم إلى تفضيل طريقة التدريس على غيرها من أركان العملية التعليمية ، فهم يرون أن منهجاً فقيراً في محتواه ، جيداً في طريقة تدريسه أفضل بكثير من منهج غني وطريقة تدريس سيئة جامدة ، إن الحقيقة التي لا نجادل فيها كثيراً تقول : إن المدرس الناجح يُمثّل الطريقة الناجحة ، فهو مهما كان غزير المادة ، لكنه لا يمتلك الطريقة الجيدة ، فان النجاح لن يكون حليفه ، فلا قيمة لمادة غزيرة إذا لم يستطع المدرس إيصالها إلى طلابه ، فمعيار التعليم في مهنة التدريس هو : ماذا تستطيع أن تفعل ، لا ماذا تعرف ؟ إذ يُقاس نجاحُ المدرس ، ليس بمقدار ما يعرف ، بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف ويعمل ويبدع ويبحث ويكتشف ولكن هذا لا يعني إعفاء المدرس من الإلمام بمادته إلماماً جيداً .

(الدليمي ، ٢٠٠٩ ، ص١٢)

لقد أصبح المدرس محكوماً باختيار استراتيجيات وطرائق تدريسية فاعلة تستند إلى الدور الايجابي للمتعلم في البحث والكشف والاستقصاء وبناء المعرفة ؛

لذا وُصفت الطرائق التدريسية الفاعلة بأنها تلك التي تحيل المادة الدراسية الى سلسلة من المثيرات والمواقف والتساؤلات التي تغري المتعلم لحلها من خلال التنقيب والاستقصاء وهذا ما يشير إليه (بياجيه) بقوله : على طرائق التربية الحديثة أن تركز على منح المتعلم الفرصة في البحث والتحليل والتركيب وليس على طريق التلقين ، وهذا ما ذهب اليه (برونر) مؤكداً : أنه يمكن بناء المناهج عن طريق اعطاء المتعلم الهيكل العلمي للمادة الدراسية ، ومن ثم إعطائه الفرصة كي ينقب ويبحث عن الحقائق والمعارف والافكار المتنوعة وصولاً إلى إدراكها واستيعابها بتفهم ودقة. (سعيد والنصراوي ، ٢٠٠٨ ، ص١١٨-١١٩ ، ص١٢٠)

يرى الباحث : أن الطريقة التدريسية الفاعلة حركة مستمرة تُعيد تشكيل معطياتها ومرتكزاتها في ضوء الأبحاث والدراسات والرؤى المتجددة مؤكداً أنَّ نجاح أيِّ مدرس في تدريسه يرتبط ارتباطاً مباشراً بنجاح طريقته في التدريس ، إذ لا يكفي المدرس أن يكون متقناً المادة التدريسية التي يتعلمها ، بل لابد له من طريق يستطيع بوساطتها إيصال المعلومات إلى ذهن الطالب بأسلوب شائق وجذاب، جاعلاً الطالب مشاركاً مثمراً في الدرس لا متلقياً سلبياً ، فما أحوجنا اليوم إلى إيجاد طرائق تدريسية حيوية وفاعلة تساعد طلبتنا على إثراء معلوماتهم وقدراتهم اللغوية وتدفعهم إلى المشاركة المثمرة في الدرس : حواراً ، وتحليلاً ، ومقارنة ، ونقداً ، فضلاً عن تنمية قابليتهم في البحث والكشف والتنقيب عن جمال اللغة العربية وكنوزها .

وقد لا نأتي بجديد لو قلنا إن اللغة العربية تنهض على شبكة متداخلة من العلاقات والسياقات التي تُنبئ عن قواعد اللغة وضوابطها في مستويات متعددة صوتية ، ونحوية ، وبلاغية ، ودلالية ، وليس من الحكمة أو الصواب ان نفصل بين هذه المستويات ، لذا ينبغي لنا أن ندرس اللغة على وفق هذا التوصيف ، بما يتناغم وينسجم مع طبيعة اللغة وضوابطها التركيبية المترابطة .

(بشر ، ١٩٩٩ ، ص١٥٨-١٥٩)

إن المتغيرات الأسلوبية في الجملة العربية ترتبط بالصوت والتركيب والأسلوب والدلالة ، وهذا ما عُني به في النحو العربي والصرف والبلاغة ، فكل شكل يظهر للجملة يمكن أن يتخذ وجوهاً دلالية متعددة نتيجة للتحولات التي تطرأ على هذا

الشكل ، إذ إن كل عدول من تعبيرٍ إلى تعبيرٍ ، لابد أن يصحبه عدول من معنى إلى معنى ، فالأوجه التعبيرية المتعددة ، إنما هي صور لأوجه معنوية متعددة (السامرائي ، ٢٠٠٣ ، ص٩) . فحين نقول :

١. المتنبي شاعرٌ .
٢. إن المتنبي شاعرٌ .
٣. والله إن المتنبي شاعرٌ .
٤. إنما المتنبي شاعرٌ .
٥. إنما شاعرٌ المتنبي .

قد يظن أحدهم أنّ هذه الجُمل تدل على معنى واحد ، والمتأمل في تركيبها يدرك أن هناك فروقاً بينها ، فكل جملة تؤدي غرضاً معنوياً يناسب مقام المخاطب، ففي الجملة الأولى إخبارٌ لشخص خالي الذهن بوصف المتنبي شاعراً ، وفي الجملة الثانية إخبارٌ للشاك بأنَّ المتنبي شاعرٌ ، وفي الجملة الثالثة إخبار للمنكر بأن المتنبي شاعرٌ وفي الجملة الرابعة قصرنا المتنبي على صفة واحدة وهي الشعر ونفينا عنه الصفات الأُخر ، كأن يكون كاتباً أو فقيهاً ، أما في الجملة الخامسة فقد قصرنا الشعر على المتنبي وحده (باطاهر ، ٢٠٠٨ ، ص٣٩) .

ولْنتأمل قوله تعالى : ((**إِيَّاكَ نَعْبُدُ وإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ اهدِنَا الصِّرَاطَ المُستَقِيمَ**))(*) فقد قدّم سبحانه وتعالى المفعول به (إياك) على فعل العبادة وفعل الاستعانة من دون فعل الهداية ، فلم يقل (إيانا اهد) ؛ وسبب ذلك يعود إلى أن العبادة والاستعانة مختصتان بالله تعالى وحده ، فلا يعبد أحد غيره ولا يستعان إلا به ، أما المفعول الهداية فلم يُقدم على فعله ؛ ذلك لأن طلب الهداية لا يَصِحُ فيه الاختصاص ؛ إذ لا يصح أن نقول : اللهم اهدني وحدي ولا تهد أحداً غيري ، أو خُصّني بالهداية من دون الناس (السامرائي ، ١٩٨٧ ، ص٤٨) .

إذن ، لابد لنا من أن نُميّزَ العناصر اللفظية والدلالية والأسلوبية المكونة للتركيب بعضها عن بعض ، معتمدين على أدلة المقام والمقال والصوت والاعراب والصورة والبلاغة ، وبذلك يتسنى لنا أن نراقب تلك العناصر والأنظمة بامعان وتفهم

(*) الفاتحة / آية ٥-٦ .

، فنعيّن أنماطها وأنساقها وخصائصها ووظائفها ودلالاتها وما بينها من تلاحم وتبادل المعاني الاعرابية والصرفية والنحوية ، وما فيها من تبدّل وتغيير في اللفظ والصيغة والدلالة والوظيفة والرتبة . (قباوي، ١٩٨٧ ، ص٧).

والحق أن اللغة وقواعدها لا تفهم ولا تتذوق ولا تُحاكى باستيعاب وفهم إلا بتوافر أضرب المعرفة اللغوية المترابطة : نحواً ودلالةً وبلاغةً وتذوقاً، فضلاً عن أن كل عنصر من هذه العناصر إنما تكمن قيمته في الوظيفة التي يؤديها مع العناصر الأُخر ، لترسيخ الفكرة والمراد أدائها وتوصيلها ، أو الصور المراد بيانها ، أو الدلالة المراد بيانها ، لذلك ينبغي لنا استشراف التركيب الذي نتصدى لإعرابه استشرافاً كلياً ثم نحاول أن نُميّز مستوياته الرئيسة ودلالاته المتنوعة ، فإذا استقام لنا ذلك مضينا إلى تفصيلات الاعراب على وفق أصول النحو ومعطياته المعروفة . (الموسى ، ٢٠٠٣ ، ص٦٤ ، ٢١٣) .

وكم كان اعتماد المباحث البلاغية والنقدية على أوجه القياس النحوي في تقويم النصوص بيانياً وإبداعياً ، إذ ألفينا فريقاً من الباحثين ادمج وزاوج بين دراسة النصوص مع الدراسة الدلالية والبلاغية والنقدية، وما توجه التركيب النحوي من البحث الدلالي والبلاغي ومقوماته إلا لأداء الأفكار والمعاني والصور والجمل الواضحة ، وبناءً على ذلك لا يمكن الفصل بين قواعد النحو واقيسته وعناصر البلاغة والبيان والدلالة، كالخيال والعاطفة والموسيقى وحسن السبك وروعة النظم والاستعارة والمجازات اللغوية وسواها من مقومات الأسلوب (العاني، ٢٠٠٧، ص٧٥-٧٦)

على وفق هذا الفهم يخلص الباحث إلى أن اللغة العربية تتشكّلُ من مستويات رئيسة ومترابطة تتساند وتتآزر وتتضافر من اجل الوصول إلى إنتاج أداءٍ سليمٍ وواضح في مجال الاتصال اللغوي ، وهذا يُحتّم علينا استقصاء هذه المستويات وتتقيبها كي نفهمها بدقةٍ ونقف على أسرارها وأنماطها وسماتها ونُحاكيها أداءً وسلوكاً ؛ لذا قد يكون من النافع أن نشير إلى هذه المستويات ، ونوضح بعض سماتها :

١-المستوى الصوتي :

إنَّ الالتزام بالنسق الصوتي وما يُؤديه من دلالات وأفكار ، أمرٌ لا مناصَ منه من أجل التفاعل والتواصل في المحيط اللغوي ، والخروج عنه يُحيل إلى اللبس

والغموض والاضطراب ، إذ تُعَدُ الأصوات في اللغة مادة الألفاظ وأساس الكلام ، والعمدة في تنويع الأداء وتلوينه ، وإعطائه نغماً إضافياً يزيد من وضوح التعبير وصدقه وتأثيره في السامع ، وفي اللغة العربية وحدات صوتية لها وظيفة بيانية وقيمة تعبيرية تؤدي أثراً جلياً في إنتاج الدلالة، لذلك فان الالتزام بالنسق الصوتي شأن لا مناص منه في المحيط اللغوي والخروج عنه يُفقد القدرة على التواصل أو الإيفاء بالمقصود، فالقيم التعبيرية للأصوات تتبع من دقة اختيارها ووضعها في نسق صوتي خاص ليناسب تلك الدلالات والإيحاءات ومن ثم تأثيرها في المتلقي (الأوسي، ٢٠٠٨، ص١٣)،انطلاقاً من هذا الفهم يقول ابن جني: (أَلا تَراهُم قالوا قَضَمَ في اليابس وخَضَمَ في الرَّطْبِ ؛ وذلك لقوة القاف وضَعف الخاء، فجعلوا الصوت الأقوى للفعل الأقوى والصوت الأضعف للفعل الأضعف،لذلك اختاروا الخاء لرخاوتها للرطب، والقاف لصلابتها لليابس،حذواً لمسموع الأصوات على محسوس الأحداث). (ابن جني، د.ت، ج١ ص٦٥)، وفي موضع آخر فرّق ابن جني بين النضح والنضخ ، جاء ذلك في حديثه عن قوله تعالى : ((**فِيهِمَا عَيْنَانِ نَضَّاخَتَانِ**))(*) ، إذ قال : (والنضح للماء ونحوه ، والنضخ أقوى من النضح، فجعلوا الحاء لرقتها للماء الضعيف ، والخاء لغلظتها لما هو أقوى منه) . (ابن جني ، د.ت ، ج٢ ، ص١٥٨) ، فلصفة الصوت وما تتماز به مسوّغ في الدلالة ، لذلك عُدّت الأصوات اللبنات الأولى في تشكيل البناء اللغوي، إذ إن هناك تفاعلاً دائباً بين السياق والدلالة والتشكيل الصوتي .

٢-المستوى النحوي :

يُشكّل المستوى النحوي ركناً أساسياً من نظام اللغة العربية لِما له من أثرٍ في تركيب الجمل ودلالاتها ، فعلم النحو علمٌ يبحث في الحركات الأواخر في الكلمات من حيث البناء والإعراب وتركيب الجمل وعلاقة الكلمة في التركيب اللغوي بما قبلها وبعدها،إنَّ إلمام المتعلم بهذا المستوى يُعد أمراً لا بد منه حتى يُتقن مهارات اللغة؛لأن النحو يُشكلُ أساساً من أُسس الكلام والكتابة والقراءة والاستماع،وبه يُستدلُ على المعنى فيتم الفهم والإفهام السليم.

(عطية، ٢٠٠٨، ٥٨-٥٩)

(*) سورة الرحمن / ٦٦ .

فضلاً عن أن هذا المستوى يبين أن التراكيب اللغوية لا تجري اعتباطاً في تشكيل الدلالات ، وإنما تجري على وفق نظام وقواعد وقوانين تحدد صحتها النحوية واستقامتها الدلالية ، فلكل لغةٍ من اللغات قواعد محددة وطرائق تُؤطر طبيعة تركيب العبارة وترتيب الكلمات ونظمها (نهر ، ٢٠٠٨ ، ص٨٧ ، ٩٩).

ويذكر النحاة أمثلة كثيرة لاختلاف المعاني باختلاف الاعراب وتركيب العبارة ، ومن ذلك قوله تعالى : ((**إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ**))(*) ، بنصب (كل) إذ لو تغيرت علامة إعرابها لتغير المعنى ، فلمَ أُختير النصب في هذه الآية الكريمة وكلام الله أولى بالاختيار ؟ الجواب أن في النصب دلالة على معنى ليس في الرفع ، إن قوله تعالى (كُلَّ) بالنصب ، معناه إنّا خلقنا كُلَّ شيءٍ بقدرٍ ، ولو جاءت بالرفع لاحتمل المعنى أن تكون خلقنا صفة لـ(شيء) و(بقدر) خبراً لكل فيكون المعنى إن الشيء الذي خلقناه كان بقدر ، ومعنى ذلك أنّ في الكون أشياءً لم يخلقها الله ، وإنما خلقها غيره سبحانه ، تعالى الله سبحانه عن الشريك . (السامرائي ، ٢٠٠٣ ، ص٣٠-٣١) ، لذلك أختيرت حركة النصب في (كُلّ) في الآية المباركة لأنها الأدق والأنسب للسياق والدلالة والاعراب .

٣-المستوى الدلالي :

تُعَدُ الكلمة أصغر وحدة معنوية في التركيب اللغوي ، ومن شرائط معرفة دلالة التركيب معرفة دلالة كلماته ، وتتبع دلالة الكلمة من صياغة التركيب ومن بنيتها والسياق الذي ترد فيه ، فلكل كلمة دلالة وطريقة استعمال ، وعلى أساس دلالة الكلمة يتم التوصل إلى معنى التركيب ، وغموض دلالة الكلمة يُعيق فهم معنى التركيب اللغوي الذي وردت فيه ، من هنا مست الحاجة إلى الكشف عن المعاني المجهولة ، وتوضيح المعاني الغامضة ، ونظراً لحاجة المتعلمين إلى معرفة دلالات الكثير من المفردات التي يواجهونها في التراكيب اللغوية والتي يسمعونها أو يقرؤونها فلا يُمكنهم الإستغناء عن علم الدلالة .

(عطية،٢٠٠٨، ص٥٩-٦٠)

وإذا أردنا مزيداً من الإيضاح لأهمية المستوى الدلالي في التركيب اللغوي، فلنقرأ قول (حمدة بنت زياد) الشاعرة الاندلسية وهي تصف وادياً :

نَزلنا دَوْحَهُ فَحَنا عَلينا ... حُنُوَ المُرضعاتِ على الفَطيمِ

وأَرْشَفْنا عَلى ظَمَإٍ زُلالا ... ألذَّ من المُدامةِ للنديمِ

(*) سورة القمر / ٤٩ .

يَصُدّ الشمسَ أنّى واجهتنا فيحجبها ويأذن للنسيمِ(*)

فالشاعرة الأندلسية آثرت وهي تصف الوادي ، أن تختار الفاظاً فضّلتها على غيرها ، فاختار كلمة (أرشف) ؛ لأنها أدلُّ على ما تريد من (شرب) أو (نهل) و (عبّ) و (احتسى) و (تجرّع) وكل كلمة من هذه الكلمات تدلُّ على ما تدلُّ عليه ، على دخول الماء الى الجوف عن طريق الفم ، لقد آثرت الشاعرة (أرشف) لما فيها من دلالة على التلذذ بالماء وأخذه في رفقٍ واستمتاع وعلى فترات متباعدة إلى غير ذلك من معانٍ لا تتحقق في (شرب) التي تدل على مجرد تناول الماء ، أو (عبّ) التي توحي بمعنى أخذه على دُفعات كبيرة ، أو (احتسى) التي توحي بالقلة أو القدر القليل جداً ، أو (تجرّع) التي توحي بأن صاحبه يتناوله على مضض ، لذلك اختارت الشاعرة كلمة (أرشف) وجعلتها في سياق يُعينها على أن تؤدي ما أدّته من المعاني التي تعبر عن شوق الشاعرة إلى الماء البارد ورغبتها في التلذذ بشربه ، فأوردت على (ظمأ) وأشارت إلى أنّ الماء كان زُلالاً ، وألذَّ من المدامة للنديم ، وبهذا كان السياق يُعين كلمة (أرشف) على أداء دلالتها بدقة ورقة وجمال . (العزاوي ، ٢٠٠٤ ، ص١٧٧-١٧٨)

٤-المستوى البلاغي والأسلوبي :

ترمي معرفة هذا المستوى إلى تربية الذوق الأدبي لدى الطالب ، وإمداده بالمعارف البلاغية ، مقرونة بالقيّم الفنية والجمالية ، من أجل تمكينه من فهم النصوص البليغة والأمثلة الفصيحة وتذوقها ، وامتلاك القدرة على تحليلها وتَلَمُس مكامن جمالها وإبداعها ، فضلاً عن الوقوف على أسرار الاعجاز البياني في القرآن المبارك ، وتلمّس دقائق اللغة العربية ، ومعرفة اسرارها ، وإدراك أساليب القول وفنون الكلام ، كما أنه يُعنى بتجويد الكلام وتوصيل المعاني إلى العقول، والتأثير في نفوس المخاطبين ، واختيار الأساليب البلاغية المناسبة ، والألفاظ الفصيحة ، (باطاهر ، ٢٠٠٨ ، ص٣٠-٣١) .

وللتدليل على أهمية المستوى البلاغي والأسلوبي ، فلنعمد الى قول البحتري:

هو المرء أبدت له الحادثا ت عزماً وشيكاً ورأياً صليبا

تَنَقّلَ في خلقي سؤددٌ سماحاً مُرجّى وبأساً مهيبا

فكالسيف إن جئته صارخاً وكالبحر إن جئته مستثيبا(*)

(*) الحموي،١٩٨٧،ج١، ص٤٥٩ .

(فإذا رأيتك قد راقتك وكثرت عندك ووجدت لها اهتزازاً في نفسك فعُد وانظر في السبب واستقص في النظر فإنك تعلم ضرورة أن ليس إلا أن قدّم وأخّر ، وعرّف ونكّر ، وحذف وأضمر وأعاد وكرّر ، وتوخى على الجملة وجهاً من الوجوه التي يقتضيها علم النحو فأصاب في ذلك كلّه ، ثم لطّف موضع صوابه وأتى مأتىً يوجب الفضيلة ، أفلا ترى أنّ أول شيء يروقك منها (هو المرء أبدت له الحادثات) ، ثم قوله (تنقّل في خلقي سؤددٌ) بتنكير السؤدد وإضافة الخُلقين إليه ، ثمّ قوله (كالسيفِ) وعطفه بالفاء مع حذفه المبتدأ لأن المعنى لا محالة (فهو كالسيف)، ثم تكريره الكاف في قوله (وكالبحر) ثم أن قرن الى كل واحد من التشبيهين شرطاً جوابه فيه ، ثم أن أخرج كل واحد من الشرطين حالاً على مثال ما أخرج من الآخر وذلك قوله (صارخاً هناك) ، و(مستثيباً) ها هنا) .

(الجرجاني ، ١٩٦٩ ، ص١٢٠)

إذن ، إن النظرة الجديدة إلى الدرس اللغوي ينبغي لها أن تشمل جوانب اللغة كلها ، بما فيها من صوتٍ ونحوٍ وتركيبٍ ودلالةٍ وبلاغةٍ وتذوقٍ ونقدٍ، ولا ينظر إلى جانب على أنه الغاية من دون النظر إلى الجوانب الأخر ، من هنا يأتي أسلوب التنقيب متناغماً ومنسجماً مع هذا الطرح بوصفه أسلوباً يرمي إلى توثيق الصلة بين مستويات اللغة وبنياتها من دون فصل ، إذ يتحددُ أسلوب التنقيب بأنه مرتكز تحليلي تركيبي يتخذ من الاستقصاء والتنقيب معاً منفذاً للغوص في النصوص والأمثلة ، والاستقراء فيه هو الأساس ، والهدف هو تذوق ما في هذه النصوص والأمثلة من لغة راقية ، وجمال وإبداع ، وبناء محكم ، وهذا الأسلوب ينطلق من مُسَلّمةٍ مَفادُها أن فهم النصوص عملية متكاملة ومترابطة ينبغي لها أن تُوثّقَ الصلة بين النحو ، والدلالة ، والبلاغة ، والتذوق ، والنقد في مستويين هما :

أ-**المستوى التحليلي** : ويتضمن :

(*) البحتري ، ٢٠٠١ ، ج١ ، ص٢٨ .

١. التحليل النحوي لتراكيب النصوص ومعرفة دلالاتها ، ولاسيما التراكيب التي تتضمن صوراً بلاغية وبيانية ، والتي يُكْسرُ فيها الترتيب النحوي المعهود ، كالتقديم والتأخير والقصر والتخصيص ، والاستعارة والتشبيه .
٢. تمييز الكلام الحقيقي من الكلام المجازي وتحديد القرينة التي خرج بها الكلام من الحقيقة إلى المجاز .
٣. تحليل مكونات المجاز وعناصره ، وتَلَمُسِ ألوان الروعة والجمال فيه فضلاً عن تذوق سائر مظاهر الجمال البلاغي .

ب-المستوى التركيبي : ويتضمن :

١. استنتاج المعنى الكلي للنصوص والأمثلة .
٢. الربط بين دلالة هذه النصوص والتراكيب النحوية فيها .
٣. الكشف عن جمال المعنى ودقته في ضوء التركيب النحوي ومواطن الانحراف عن الترتيب النحوي المعهود .
٤. تذوق الملامح النحوية والبلاغية والدلالية التي بُنيت عليها النصوص والأمثلة
٥. الحكم على هذه النصوص والأمثلة ونقدها من حيث دقة المعاني وجمالها وأسرار طرائق بنائها وجودة نظمها (عصر،٢٠٠٠،ص٢١٠،٢١٥-٢١٦)

إنها – إذن – محاولة التحرر من ترجيح مستوى على مستوى آخر والتحرر من القوالب الجاهزة والنمطية إلى فهم روح اللغة العربية وانسجام أدائها وثراء دلالاتها ووضع النحو والبلاغة والدلالة والتذوق والنقد وضعاً سليماً في خدمة اللسان العربي ؛ فالأداء العربي الفصيح لغةً وكتابةً تركيباً وأسلوباً تحليلاً ودلالةً لا يمكن أن يتحقق إلا لمن كان ملمّاً مدركاً هذه المستويات .

(القنيبي ، ٢٠٠٨ ، ص٩٥)

انطلاقاً من هذه المرتكزات يُفترض بالطالب عندما يتعامل مع الأمثلة والنصوص ألا يقف عند حدود المعاني المباشرة لها ، فهو كائن نشط لديه من التجارب والخبرات ما يعزز قدرته على استيعابها ، وهذا يعني الذهاب إلى ما هو أبعد من المعنى الحرفي للنصوص مستخدماً التحليل النقدي والابتكاري والدلالي ، فضلاً عن هذا أن النصوص تتألف من مجموعة من المعاني التي تتفاعل معاً ، لذلك فان قدرة المتعلم على الربط بين تلك المعاني بديناميكية تتطلب منه التعامل مع

الوحدات التي تؤلف فقرات النص بوصفها وحداتٍ غير منعزلة عن بعضها ، بل بوصفها مركباً متفاعلاً ومترابطاً ، أنها عملية استكشاف العناصر الجوهرية في النصوص ، ومعرفة طرائق بنائها وتذوق جمالها والارتقاء بمستوى الاستيعاب لديهم وإغناء نتاجاته بأشكال متنوعة (الهاشمي والدليمي،٢٠٠٨ ، ص١١٥-١١٦)

وصفوة القول ينبغي للمدرس حين يتصدى لتعليم العربية أن يكون مدركاً لهذه الرؤى ، مهيئاً تلاميذه لممارسة لغوية سليمة تبلغهم المنشود من الأداء اللغوي الرصين ، والقدرة اللغوية الوافية وعلى وفق هذا يؤمّل من الطالب أن يكون قادراً على استيعاب صوغ التراكيب والأساليب بشكل سليم ومبصر ، مُتفطناً للدلالات اللغوية للكلمات وسياقاتها ، مُتذوقاً مكامن الملامح البلاغية والأسلوبية والجمالية محاكياً لنسجها ونظمها لغة وكتابة . (العناتي ، ٢٠١٠ ، ص٤٥)

يخلص الباحث مما تقدّم إلى أن أسلوب التنقيب يُعدُ نظرةً نقديةً واستكشافية يمزج بين دلالة معنى المفردة ، وقواعد الاعراب ، وألوان البلاغة ، باحثاً في الألفاظ والدلالات والتراكيب والأساليب وما تَؤول إليه من أنماط وسياقات لغوية ودلالية وبلاغية ، وهذا قد يُحيل إلى توسيع مدارك الطالب الفكرية واللغوية ، وقد يُنمي فيه حاستي النقد وتذوق ما تفيض به النصوص الفصيحة من جمال وبلاغة وبيان ما قد يُثري ملكة التعبير السليم لغة وكتابة ودلالة وأسلوباً ، ويرى الباحث أن التنقيب في النصوص البليغة يستلزم وعياً إجرائياً ويستدعي أموراً عدة منها :

١. توافر الكفاية اللغوية لمدرس اللغة العربية ، وذلك بمعرفة الأساليب اللغوية والنحوية المتنوعة ، ومعرفة دلالات الكلمات والتراكيب ، فضلاً عن التمكن من الأنماط البلاغية وتفهمها بشكلٍ غير مُخل .
٢. الاستعانة بمصادر اللغة العربية ومعاجمها ، والإفادة منها عملاً ، وسلوكاً والاقتباس منها بما يتصل مع الموضوعات المقررة ، فضلاً عن ضرورة الإفادة من المكتبة المدرسية بوصفها مركزاً للمعرفة والثقافة والتجدد .
٣. اختيار النصوص الراقية والأمثلة الممتعة ، وفي مقدمتها النص القرآني المعجز ، والأحاديث النبوية الشريفة ، والنصوص الشعرية والنثرية الممتعة فلا تنقيبَ من دون نصوصٍ فصيحةٍ وبليغةٍ ، ولا تَدبُّرَ ولا فَهمَ ، ولا تذوقَ لهذه النصوص من دون تحليلٍ وكشفٍ وتنقيبٍ فيها .
٤. نضج القدرة العقلية واللغوية عند الطالب ، ذلك لأن هذا الأسلوب يقتضي دقةً في الفهم ، وقدرةً في الاستيعاب ، وكفاية في المحاكاة والتطبيق .

٥. جعل الطالب مشاركاً ايجابياً في الدرس لا متلقياً سلبياً لا اثر له في مجريات الدرس ، فهو يناقش ويحاور ويحلل ويستنتج ويتوصل إلى الحقائق ، ويكتشفها بفهمٍ واستيعابٍ .

ثانياً : النصوص القرآنية :

لا خلاف بين أهل العلم أن التعبير القرآني تعبير فريد في علوه وسموه وإعجازه ، فهو أعلى كلام وأرفعه ، بهر العرب وأخذهم بروعة بيانه ، فلم يستطيعوا مداناته والإتيان بمثله ، مع أنه تحداهم غير مرة ، لقد جمع القرآن المبارك بين ضروب القول المختلفة ، وألّف بينها في حشد فني عجيب لا يملك العارف بشيء من أسرار التركيب إلا أن يسجد لصاحب هذا الكلام إجلالاً وخشوعاً ، وقد دُرسَ التعبير القرآني دراسات مستفيضة ، وأُولي من النظر ما لم يَنلْه نصٌ آخرُ ، إذ دُرس من حيث تصويره الفني فكان أجمل تصوير ، وأروع لوحة فنية ، ودُرس من حيث نظمه وموسيقاه ، فكان أروع عقد منظوم ، وأعذب قطعة فنية موسيقية ، ودُرس تَناسُبُ سُوره سورةً سورةً ، وتَناسُبُ آياته آيةً آيةً ، وتناسب فواتح السور وخواتمها فكان قطعة فنية واحدة مُحكمة الربط ، فخمة النسج ، ودُرس من حيث إعجازه ، فكانت جوانب إعجازه لا تُحصى ، يراه اللغوي مُعْجزاً ، ويراه الأديب مُعْجزاً ، ويراه المربون مُعْجزاً ، ويراه كلٌّ راسخ في علمه معجزاً ، لقد كُشِفَ لهم وهم يبحثون في وجود إعجازه عن بحارٍ ليس لها ساحل ، وغاصوا في لججٍ ليس لها قعر ، وكلٌّ عاد بلؤلؤةٍ كريمةٍ أو عقدٍ نظيم ، وبقيت ثمةَ خزائن تفوق الحصر لم يَلِجْها الوالجون ، وكنوز لا يطيقها إحصاء لم تمتد إليها الأيدي تَفْنى الدنيا ولا تَفْنى ، ويَبْلى كل جديد ولا يَبْلى ، فيها من عجائب صنع الله ما لو اطلعت عليه لم تعرفْ كيف تصنع ، ولاستبدَّ بك عجب لا ينتهي وتَمَكّن منك انبهار لا ينقضي ، ومفتاح ذلك تَدَبُره والنظر فيه ، فامنحه شيئاً من التدبر والنظر يَمنَحْك من أسراره ما لم يكن منك ببال ، إنه يعطيك أضعاف ما تعطيه (السامرائي ، ١٩٨٧ ، ص٢١-٢٢) . إن ثمة قاعدة أساسية لا قاعدة سواها تذهب إلى أن القرآن الكريم سرُّ السماء الخالد ، فهو نور الله في أفق الدنيا حتى تزول ، ومعنى الخلود في دولة الأرض إلى أن تزول ، تألفت كلماته من حروف لو سقط واحد منها أو أُبدل بغيره ، أو أقحم معه حرف آخر لكان ذلك خللاً بيناً ، أو ضعفاً ظاهراً في نسق الوزن وجرس النغمة وفي حسن السمع وذوق اللسان ، وفي انسجام العبارة وبراعتها ، وتساند الحروف وإفضاء بعضها إلى بعض ، وكلما أخذْتَ على وجهه الصحيح ، فلم تُخل بأدائه ، رأيته غضاً طرياً ، وجديداً مُونقاً ، وصادفت من نفسك له نشاطاً مستأنفاً وحساً موفوراً،

وأيُّ معنى أعجب من أن تتجاذبك معاني الوضع في ألفاظ القرآن، فترى اللفظ قاراً في موضعه لأنه الأليق في النظم ، ثُمّ لأنه مع ذلك الأوسع في المعنى ، والأقوى في الدلالة ، والأحكم في الإبانة ، والأبدع في وجوه البلاغة ، حتى تُؤمن أن العرب أوجدوا اللغة مفردات فانية ، وأوجدها القرآن تراكيب خالدة .

(الرافعي ، ٢٠٠٠ ، ص٧٤ ، ١٩٨)

لقد كان النص القرآني ومازال النص الصحيح المُجْمعُ على الاحتجاج به؛ لأنه كلام الله الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، فقد اتفق علماء اللغة وأئمة النحو على اختلاف مذاهبهم النحوية على أن القرآن هو الينبوع الصافي والمعين الذي لا ينضب للشواهد الفصيحة، فضلاً عن اتصافه بسمات وخصائص جعلته أروع منزلةً من سائر مصادر الاستشهاد ومن هذه الخصائص ما يأتي :

١-إعجازه المبهر :

ارتفعت منزلة النص القرآني بإعجازه المبهر،زمانياً ومكانياً، وللبشرية كافة، وجوانب إعجازه متعددة، ثرية، متنوعة، تعبيراً وتشريفاً، ونظماً ولغة، فهو نص لا يُدانيه نصٌ آخر في نسق أصواته وألفاظه وإحكام صياغته وجمالها وروعة تركيبه وبلاغة معانيه ؛ لذلك امتلك سرُ الفصاحة والبلاغة والبيان والإعجاز .

٢-ألفاظه لب كلام العرب :

ألفاظ القرآن لب كلام العرب ووساطته ، وعليها اعتماد الفقهاء والحكماء في أحكامهم وحكمهم ، واليها مَفْزعُ حُذّاق الشعراء والبلغاء ، في نظمهم ونثرهم ، وليس فيه شيء بغير لغة العرب لقوله تعالى : ((**إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا**))(*) وقوله تعالى : ((**وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ**))(**) .

٣-تواتره وبراءته من التحريف والاضطراب :

مما يرفع القرآن إلى أعلى مرتبة في الاستشهاد كونه النص الذي لا يحتاج معه المستشهد إلى التحقق من عدالة رواته ، وضبط نصه ، لأنه المنقول نقلاً متواتراً برواة ثقاة ، وهو النص الموثوق بصحته كل الوثوق ، كما يَتَّسم ببراءته من الاضطراب والركاكة التي وُسِمَتْ بها بعض الشواهد الأُخر .

٤-مناسبته كل العصور :

(*) سورة الزخرف / ٣ .

(**) سورة النحل / ١٠٣ .

مما يسجله الناقدون على الكتب النحوية من مآخذ ، أن فيها ألفاظاً سقيمة ، وتراكيب معادةً مبتذلةً ، وأمثلة وشواهد بعيدة في صياغتها ومعناها عن الحياة القائمة ، أما الشواهد القرآنية فقد اتسمت باستمرارية مناسبتها كل العصور ، لأن منشئها لم يضعها لإنسانِ عصرٍ معين بل للإنسانية جمعاء .

٥-ملاءمته لأغراض الاستشهاد :

إن أسبق أنواع الاستشهاد ، وأسرعها تحقيقاً لما يُتوخى من الاستشهاد من إقناع المتلقي هي الشواهد القرآنية ، لاشتمالها على أسلوب المحاورة والإقناع بنسبة أعلى مما في سائر الشواهد الشعرية والنثرية ، فضلاً عن الشعور الذي يتملّك القارئ من تصديق النص وعدم الارتياب والشك فيه ، لكون مُنْشِئُهُ هو الخالق ، وبذلك يُحقق الشاهد القرآني أغراضه التي منها وأهمها تصديق القارئ للقاعدة النحوية والحكم النحوي وإكسابهما سمة الحتمية والاطراد .

٦-تأثيره النفسي :

يتسم القرآن بأسلوبه المُبهِر ، وبلفظه الذي لا يرتفع عن الإفهام ، ولا عن القلوب ، بل يقرب منها حتى يمس الشغاف ، وتَلِذُّ الآذان حين تستمع له ، والأفواه حين تنطق به ، والقلوب حين تُصغي إليه ، وان الكيان الإنساني لَيهتز ويرتجف ويتزايل ، ولا يملك التماسك أمام هذا القرآن المبارك إعجاباً وشغفاً .

٧-تنمية الحس اللغوي وتقوية الحافظة :

يؤدي الشاهد القرآني عند الاستشهاد به إلى الحفظ غير الإرادي ، لما فيه من أسرار التركيب وجمال الأداء ، ليس فيه نُبوٌ ولا اختلاف ، يُقوّم الألسن ويُنمّي الحس اللغوي ، وكان من تأثر العرب بأسلوب القرآن ، أن انطبعت في لغتهم العذوبةُ والسلاسةُ والفصاحةُ والجزالةُ ، إذ أضفى على اللغة عذوبةَ لفظٍ وسماحة تركيب وقوة حجة (جويعد ، ٢٠٠٢ ، ص١٣٥-١٣٦-١٣٧) .

لقد كان القرآن الكريم ومازال أهم النصوص التي أستقيت منه مقاييس الجمال في العبارة الأدبية ، وان جُلَّ ما نراه من قوانين تتعلق بجودة الكلام إنما إنبنت على عبارة القرآن ، واستنبطت منها ، فما أطال البيانيون الوقوف على نص كما أطالوه على القرآن المبارك ، وما قلّبوا النظر في كلام ، كما قلّبوه في آية وسورة منه ، وكان من اثر ذلك أن اهتدوا إلى دقائق وأسرار جمالية كثيرة كشفت عن عبقرية العربية ودقتها وقدرتها الفائقة على التعبير .

(العزاوي ، ٢٠٠٤ ، ص١٦٦)

ومَنْ يتأملْ ألفاظ القرآن يجد فيها الجمال والفن والحيوية والحركة والسيطرة على القلوب ، ذلك لأنها احتلت أماكنها في الآيات كأنها خُلقِتْ لذلك خلقاً مقصوداً ، فهي تُمثّل دقة المعنى ، كما تتماز بالسلاسة والجزالة والرشاقة ، وهي تُسهم في أداء المعنى مصحوبة بقوة جرسها ، كما تتماز بحسن التناسق فكأنها مبنية بعضها ببعض فلا يِنْبوُ منها لفظ عن آخر ، لذا فإن سِموَ التعبير القرآني في كل حالاته قد فرض على اللغة العربية أن تُنمّي نفسها بالقدر الذي لا يسمح لها بالتخلف أو الانحسار ، ففي الحياة الإنسانية يسعى البشر إلى أن يجدوا لهم نماذج مثالية يتخذونها هدفاً لمسعاهم ومطمحاً يحاولون الوصول إليه ، وإذا كانت النماذج التي يصنعها البشر معرضة للتغير والتعديل على وفق منطق تطور الأشياء ، فان نموذج القرآن المبارك ثابت لا يتغير ، لأنه من الله ومهمة من يتعاملون مع النص القرآني أن يكونوا اقرب إلى مستواه ، لأن هذا القرب حماية لهم من التدني والنكوص ، وصمام أمان لهم من الانحدار إلى السوقية ، إذ سيظل القرآن الكريم كتاب الأمة وقائدها ، ودستورها الكامل ، فهو كتاب هداية وإرشاد فضلاً عن أنه نمط عالٍ في الأداء اللغوي والبلاغي . (عطا ، ٢٠٠٦ ، ص١١٥)

يرى الباحث ، أن أهم ما يحبب اللغة العربية ، ويقربها إلى العقول الشواهد والأمثلة والنصوص الرفيعة ، ويأتي القرآن المبارك في مقدمة تلك الشواهد اللغوية والبلاغية الرفيعة ، لما فيه من معانٍ سامية ، وقيّم رفيعة ، وغير خاف على احد ما للقرآن الكريم من اثر في تقويم اللسان ، وتهذيب البيان ، وتجويد الأداء اللغوي، فمن درسه بتدبر وفهم وإدراك توسعت وارتفعت مداركه ، ومن تَربّى على لغته وأساليبه فَصُحت ألفاظه ، ومن عايش نصوصه استقام لسانه وتهذبت تعابيره ؛ لذا لا يكتمُ الباحث ميلَهُ في ضرورة التنقيب والبحث والكشف عن الكنوز الأسلوبية القرآنية المباركة ، فضلاً عن تأمل لغته وطرائق تعبيره والوقوف على مضامينه وتراكيبه وما تُؤديه من معان ودلالات ، وأفكار وصور يأنس إليها المتعلم ويهتدي بها لغة وكتابة ، ويكثر من تكرارها ويميل إلى حفظها وتدبرها عن فهم واستيعاب .

ثالثاً : المأثور من كلام العرب :

ما مِن شكٍ أنّ الأمة التي لا تمتلك تراثاً وإرثاً أمةٌ مقطوعة الجذور،لا تقف على ارض صلبة تنطلق منها لبناء حضاري متجدد، ومن هنا كان الحرص الأزلي للإنسان على ألا يقطع مشيمة ارتباطه بمن سبقه من أبناء قومه، وللأمة العربية زمان خالد وماضٍ مشرق وتاريخ وحضارة وامتداد أصيل، أبقى آثاره في حاضرها، وسيظل رائد مستقبلها ونبراس أجيالها الآتية (الحداد ، ١٩٨٦ ، ص٥).

إنّ ما يقوم بين مأثور كلام العرب والإبداع والابتكار من الجسور والصلات ، ما يكاد يُغري بالقول بان المادة الأساسية للنصوص الشعرية والنثرية في أيّ زمانٍ وأيّ مكانٍ نتاجٌ مباشر لآثاره ابتداءً بالمفردة اللغوية وشكلها الأدائي والتعبيري وانتهاءً بنسيجها اللغوي (الجادر ، ١٩٨٧ ، ص٢٩) .

إنّ في دراسة المأثور من كلام العرب بثاً لروح اللغة وإيقاداً لجذوتها في نفوس الطلاب ، قد تعمل على تكوين الذوق الأدبي لديهم ، وتزويدهم بثروة لغوية يستثمرونها لغة وكتابة عن طريق تجسيد النماذج البليغة التي يجب أن يقولوا على نمطها ، وأن يُنشئوا الأدب على منوالها ، وأن يقتبسوا من فصاحتها ويأخذوا من بلاغتها ما يطبع لسانهم على البيان السليم والتعبير البليغ .

(عطا ، ٢٠٠٦ ، ص٢٧٥)

ففي مأثورنا الفكري واللغوي والأدبي معطيات كثيرة قابلة للنماء والتطور، شكّلت الدعائم الأساسية لتطور الفكر واللغة ، ومَنْ ثَمّ قد تكون قادرة من خلال تَمَثُّلِنا لها أن تأخذ بأيدينا من جديد نحو امتلاك ناصية اللغة وإتقانها ، لأنها ما تزال تحتفظ بقيمتها الثابتة على الرغم من تغير الزمن ، ولأنها صالحة بشكل دائم للاتكاء عليها والإفادة منها واقعاً وسلوكاً لغوياً معاصراً .

(القبلاوي ، ٢٠٠٧ ، ص٢٧٣)

إن مأثورنا التليد يحمل أدباً وأخلاقاً وتاريخاً وفلسفة ، أفرغه علماؤنا في مؤلفات جليلة ونصوص مُحكمة وأمثال بليغة ، شكّلت صورة جميلة ، بَهية ، من علومنا الزاخرة ، فغدت مبعث حضارتنا وثقافتنا ، إذ يقضي علينا الواجب أبداً أن نتذوقها ، ونتفاوض معها لما فيها من عبقرية أرواح أسلافنا فمنها ننشد الكمال في اللفظ والمعنى والأسلوب ، إن الإخلاص الحقيقي للسلف الصالح هو المحافظة على آثارهم الحضارية ، لا بوصفها شيئاً جامداً ميتاً ، بل لأنها كائن حيٌّ ، وقد قيل قديماً إن النهر حين يجري نحو البحر فإنما يُعبّر عن إخلاصه الحقيقي لمنبعه (الفتلي ، ٢٠٠٧ ، ص٦٢-٦٣) ، لقد كان مأثور كلام العرب ومازال سجل العرب الشامخ وعين مائهم التي لا تجف ، ولمّا يزل الدوحة الغناء التي ترتاح في ظلاله الوارفة

عشاق المعرفة والأدب والفكر ، وترتفع في ربوعه الخصيبة قلوب محبي العربية ، فيعيشون حالة السعادة الغامرة لا تعرف لذاتها إلا ثلة مخلصة ، رقّت طباعهم ، وصَفَتْ فطرتهم، ولامست أرواحهم بشاشة ذلك المرتع الجميل.

(الطناحي ، ٢٠٠٨ ، ص١٧)

يرى الباحث أن ترصين الصلات مع المأثور من كلام العرب بوصفه مصدراً في نظرية المعرفة وحافزاً في آلية الإبداع والابتكار لا يتأتى إلا من خلال التأمل والمعايشة والفهم والاستيعاب واستلهام المناهل الجمالية والفكرية فيه ، مؤكداً أن تأسيس رؤية إبداعية ومعرفية ولغوية مستمدة من مأثور كلام العرب لا يعني التقليل من أهمية المنجز اللغوي المعاصر بل هو امتداد واغناء له .

ويأتي كلام الرسول الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) في مقدمة هذا المأثور ، فقد كان الرسول الأكرم يتكلم ويخطب على هدى القرآن المبارك بعد أن تشرّب بروحه واستوعب معانيه ، ولم يُعرف في تاريخ العربية بعد القرآن المبارك كلام (أعمُّ نفعاً ، ولا اصدق لفظاً ، ولا أعدل وزناً ، ولا أجمل مذهباً ، ولا أكرم مطلباً ، ولا أسهل مخرجاً ، ولا أفصح عن معناه ، ولا أبْيَن عن فحواه من كلام رسول الله محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)) .

(الجاحظ ، ١٩٨٥ ، ص١٧-١٨)

وما من احد يَشكُ في أن الرسول الكريم (كان أفصح العرب لساناً، وأوضحهم بياناً ، وأعذبهم نطقاً ، وأسدّهم لفظاً ، وأبْيَنهم لهجة ، وأقومهم حجة ، وأعرفهم بمواقع الخطاب ، وأهداهم إلى طريق الصواب) .

(الجزري ، ١٩٧٩ ، ص٤)

لقد أُوتِيَ الرسول الأكرم (جوامع الكلم ، وخُصّ ببدائع الحكم ، وعُلّمَ السن العرب ، وبلغ في ذلك المحل الأفضل الذي لا يُجهل سلامة طبع ، ونصاعة لفظ ، وجزالة قول ، ودقة معان ، وقلة تكلف) (اليحصبي ، ١٩٨٨ ، ص٧٠) ، وقد روي عن رفيقه وصاحبه أبي بكر الصديق (رضي الله عنه) انه قال : (لقد طفت في العرب ، وسمعت فُصَحاءهم ، فما سمعت أفصح منك ، فمن أدَّبك (أي علّمك) ؟ قال : (أدّبني ربي فأحسن تأديبي) (المتقي ، ١٩٨٩ ، ص٤٣١) ، ورُوي عن ابن عمه وعَضُدِه الإمام علي (عليه السلام) انه قال : (ما سمعت كلمة عربية من العرب

إلا وسمعتها من الرسول الأكرم ، إذ سمعته يقول : (مات حتفَ أنفه) ، وما سمعتها من عربي قبله) (السيوطي ، د.ت ، ج١، ص٣٠٢) .

لقد كانت أحاديث الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) وخطبه تتّسم بالإلهام والإبداع ، والأصالة ، وتتماز بالجلالة والسبك ، تكشف الحجب بنور الله، وتخترق العقول بنفاذ البصيرة ، وترسل الكلمة من فيض الخاطر ، وعفو البديهية، فتكون حكمة الحاضر ونبوءة المستقبل ، وَلِتَمَكّن الأصالة في الرسول الأكرم كان يقتضب ويتجوز ، ويشتق ويبتدع ، فيصبح ما أمضاه من ذلك حسنة من حسنات البيان ، وسراً من أسرار اللسان ، يزيد في ميراث اللغة ويرفع من قدرها .

(نعمان وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ص٢٤-٢٥)

وما أحرانا اليوم أن نسير على الهَدي المحمدي الانساني المبارك ، إذ يقول الرسول الأكرم : (المؤمنُ للمؤمنِ كالبنيان المرصوص يشدُّ بعضه بعضا)(*) . ولله درّك أيها الرسول الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) وأنت تقول: (المسلمونَ تتكافأ دماؤهم ويسعى بذمتهم أدناهم وهم يد على سواهم)(**) .

وممّا يذكر من كلامه الموجز دقة ، وبلاغةً وفصاحةً وحكمةً :

(مَالَكَ من مالِكَ إلا ما أكلت فأفنيت ، أو لبست فأبليت ، أو أعطيت فأمضيت)(***).

وَبعْدُ ، نعلم من دون شك أن الرسول الكريم محمداً (صلى الله عليه وآله وسلم) كان أفصح العرب وابلغهم ، فلم يكنْ ليتكلمَ إلا بأفصحَ التراكيب وأجزل الأساليب ، لذلك يُبدي الباحث استغرابه من أن بعض النحويين لم يحتجوا بالحديث الشريف متذرعين انه يُروى بالمعنى ، مؤكداً أن دليلهم واهٍ يعتريه الضَعف والوهن ، وذلك لأن الذين يروونه بالمعنى كان كلامهم المعتاد حجة في اللغة ، فضلاً عن ذلك أن رواية الحديث أُسِّسَت على قواعد مرسومة يتبينُ من خلالها الحديث الصحيح من الحديث الضعيف ، وليت شعري كيف نفهم اللغة العربية ونَتَمَثَّلُها من دون

(*) البخاري ، ٢٠٠٠ ، ص١٠٨٤

(**) النيسابوري ، د.ت ، ص١٤١ .

(***) المصدر نفسه ، ص٢١١ .

الرجوع إلى الموردين العظيمين القرآن الكريم وأحاديث الرسول الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) .

ويُعدُّ كلام الإمام علي (عليه السلام) مرتكزاً أساسياً من مرتكزات المأثور من كلام العرب ، فهو أشرف الكلام وأبلغه بعد كلام الله تعالى وكلام نبيه الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) ، وأغزره مادة ، وأرفعه أسلوباً ، وأجمعه لجلائل المعنى ، فأجدرُ بالطالبين لنفائس اللغة والطامعين في التدرج لمراقيها أن يجعلوا هذا الكتاب من أهم محفوظهم ، ومن أفضل مأثورهم ، فضلاً عن تَفَهُمِ معانيه وتأمل ألفاظه وتراكيبه (عبده ، ١٩٩٢ ، ص٥-٦) ، لقد كان نهج البلاغة جهداً فكرياً ولغوياً ومعرفياً مميزاً ، اكتنز بثراء مضمونه ، وجمال أسلوبه ، يجتذب السامع إلى التأمل ، ويشده لمعرفة المزيد ، إذ هو نظرات ثاقبة ، وعلم غزير في صياغات مُحكمة تنطوي على أهمية تأسيسية ، إبداعية ، في الإنشاء والتأليف ، وأن ما يُميّز هذا النهج مساحةُ الاحتفاء بلغة القرآن المبارك والاقتباس من مضامينه الثرية ، فضلاً عن تضمن نهج البلاغة نصوصاً ، وتأملات وأساليب وتراكيب تكشف عن عبقرية لغوية فذة (عطا،٢٠٠٦،ص٣١٠)، وإذا كان الاسم الذي أطلق على ما جمع من تراث الإمام علي (كرم الله وجهه) (نهج البلاغة) ، فإنّ بالإمكان قراءة مفردة البلاغة بديلاً عن مفردة (علي) على نحو (نهج علي) أو (بلاغة علي) أو سوى ذلك مما يعطي النتيجة نفسها من ترابط وارتباط علي عليه السلام بالبلاغة نفسها، وبالعكس، وبلاغة المتكلم في أحدِ أدقِّ معانيها هي ملكة في النفس تُمَكِّنُ صاحبها على تأليف كلام بليغ مطابق لمقتضى الحال مع فصاحته، وتلك غاية لن يصل إليها إلا مَنْ أحاط بأساليب العرب خُبْراً وعَرِف سُنن تخاطبهم في مناجزاتهم ومفاخراتهم ومديحهم واعتذارهم؛ لِيُلْبِسَ كلَّ حالة لبوسها، وهل من شك أو اختلاف في امتلاك الإمام علي هذه المزايا وسواها ؟ إن العلاقة بين علي بن أبي طالب والجمال تكاد تتجاوز حدود الجمال في اللغة وأساليبها وتراكيبها إلى الولع في الجمال والإبداع في مناطقَ أُخَر، إذ كان نهج البلاغة خطاباً فقهياً رصيناً، وسياسياً مؤثراً ، ووعظياً نافذاً ، وتربوياً مؤثراً ، ولعلي بن أبي طالب بعد هذا وذاك شخصية جذابة حامت حولها أقلام الرواة

والمؤرخين ، واجتهدت في فهمها عقول النقاد والمفكرين وسار تحت لوائها حشد كبير من المتأدبين.

(أبو رغيف ، ٢٠٠٨ ، ص١٩ ، ٢٤ ، ٢٦)

إنّ علياً كان موسوعياً في ثقافته ومعرفته ، إذ تحدث عن الاقتصاد ، وعن الاجتماع ، وعن التاريخ ، وخاض غمار الفلسفة والسياسة والحرب وأعطى دروساً في التربية وعلم النفس ، وهذه الصفات تشي بحقيقة أن اللغة بفروعها التي تضم الأساليب والتراكيب الخاصة لكل فرع ، تحتشد ثرية مكتنزة على لسانه يستطيع التحدث بأيّما فرع من هذه الفروع بتمكن واقتدار ودراية .

(الشهيد ، ٢٠٠٩، ص٨٥)

فما أحوجنا لكلامك اليوم يا أبا الحسن وأنتَ تُوصي أحد ولاتك قائلاً : (وأشعِر قلبكَ الرحمة للرعية ، والمحبة لهم ، واللطف بهم ، ولا تكوننّ عليهم سَبُعاً ضارياً ، تغتنم أكلهم ، فإنهم صنفان : إما أخٌ لك في الدين ، أو نظيرٌ لك في الخلق)[*] ، ولله در فصاحتك وبلاغتك وروعة إيجازك ، وأنت توصي محمد بن أبي بكر الصديق (رضي الله عنهما) حين تولّى مصر ، قائلاً : (فاخفضْ لهم جناحَكَ ، وألنْ لهم جانبَكَ ، وابسطْ لهم وجهَكَ ، وآسِ بينهم في اللحظةِ والنظرةِ ، حتى لا يطمع العظماءُ في حيفِكَ ، ولا ييأسْ الضعفاءُ من عدلِكَ بهم)[**] .

يرى الباحث أن التميّز والإبداع يُعدّ سمةً بارزةً في أدب الإمام علي إذ كان النتاج الصادر عنه يُعدّ من أفضل النتاجات اللغوية والأدبية والمعرفية،فلقد اتسمَ الإمام علي (عليه السلام) بالحكمةِ والبلاغةِ والمعرفة،مما يُعضِّدُ هذا الرأي قول الرسول الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم): (أنا مدينة العلم وعلي بابها)[*].

تتمتع النصوص الشعرية في المأثور من كلام العرب بمكانة متميزة لا تُخطِئُها عين ، فقد كان الشعر عند العرب ديوان عملهم ومُنتهى حِكمتهم ، حمى

(*) عبده ، ١٩٩٢ ، ج٣ ، ص٦٠٥ .

(**) المصدر نفسه ، ص٥٤٧ .

(*) الشريف الرضي ، ١٩٨٧ ، ص١٩٦ .

أعراض العرب وصانها من الدنس ، ودافع عن أحسابهم ، وتغنّى بها ، وخَلّد مآثرهم وأشاد بذكرهم ورفع أمجادهم ، لذلك كان الشعر منبعاً خصيباً استقى منه النحاة على اختلاف مذاهبهم ، وأماكنهم ، وأزمانهم معظم شواهدهم النحوية ، ويبدو أن ثَمةَ مسوغاتٍ أُخرَ دفعت النحاة إلى اتخاذ الشعر مصدراً رئيساً لاستقاء الشواهد ، منها :

١. المنزلة العظيمة للشعر في نفوس العرب ، حيث كانوا يتناشدونه في كل مكان وزمان ، ويحفظونه ويتداولُونه ، فقد كان الشعر ديوانهم الحضاري ومرجع أنسابهم .
٢. كان لنزول القرآن المبارك اثر في العناية بالشعر ، ففي القرآن كلمات غريبة يحتاج المفسر عند بيان معناها الاستشهاد بشيء من كلام العرب ، ليعلم أن التفسير لم يخرج عن حدود اللسان العربي فيطمئن إلى صحة التفسير .
٣. قلة النثر الذي وصل النحاة عن العصر الجاهلي ، فلم يُؤثَرْ عن الجاهليين نصوص نثرية كثيرة كما هي الحال في الشعر ، فضلاً عن أن النحاة كانوا يعتقدون أن رواية الشعر أدق من رواية النثر ، وان تذكر المنظوم أيسر من تذكر المنثور .
٤. إن النحاة كانوا ينظرون إلى الشعراء الذين يُعْتدُّ برواية شعرهم نظرة تقترب من التقديس ولا يجوز أن يتصور أحد صدور الخطأ عن أحد من أولئك الشعراء ، فكل ما يقولونه حجة (النايلة ، ١٩٧٦ ، ص٣٢ ، ٣٤).

لقد كان الشعر العربي القديم شاهد فكر حضاري أصيل توارثت أجيال الأمة منجزاته ، فتعمقت جذوره في وجودها الإنساني ، فلمّا قُدّرَ لها أن تعيش في بيئة لا تتيح لها إقامة شواخص البنيان صاغت نتاج عبقريات أبنائها في إطار البنية الشعرية التي كانت المُعَبّر عن قيمها المثلى ومعارفها المتعددة حتى قال الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) (الشعرُ علمُ قومٍ لَم يكنْ لهمْ علمٌ أصحُّ منه) ولقد كانت النصوص الشعرية التليدة خير معين لدارسي إعجاز القرآن الكريم إليها يؤولون وبها يستشهدون ، فقديماً قال عبد الله بن عباس (رضي الله عنه) ، (إذا أُشكلَ عليكم شيءٌ من القرآن الكريم في كتاب الله فاطلبوه من أشعار العرب)، وكأن هذا النص الشعري الموروث غدا كنزاً قومياً كلّما قلّبته على وجه من وجوهه ورصدت إبداعه

من هذه الزاوية وتلك وضعت يدك على جديد يمنحك فرصة تقديم كشف جديد . (الجادر ، ٢٠٠٢ ، ص٥-٦) .

والحق أن الاستشهاد بالشعر الجيد والجميل يُغني اللغة ويُقرِّبها من الأذهان ويُنمي الإحساس بالجمال وتذوقه ، لذا فأن العناية باختيار الشواهد الشعرية من أهم ما يجب الالتفات إليه ؛ لأن الاستشهاد أو التمثيل بالشعر السقيم لا يُعلّم لغة ويُنفّر المتعلمين ويجعلهم يعرضون عن دراسة اللغة العربية ، وبهذا الفهم يمكن لنا أن نقرر أن الاستشهاد بالنصوص الشعرية ينبغي له أن يكون مستنداً إلى جوانب وأطر تُحيل إلى الإفادة من هذه النصوص وتذوقها حيناً وتَمَثُّلِها لغةً وسلوكاً حيناً آخر ، من هنا يمكن القول إنّ الشاهد الشعري ينبغي له أن يتصف في ما يأتي :

١. أن لا يكون شاذاً يخرق القواعد الأصيلة ويُوقع الدارس في حيرة والتباس .
٢. أن ينسجم مع الذوق السليم ، والحس المرهف ، وان يكون رقيق الألفاظ ، ثري المضمون .
٣. أن يتضمن معاني تدعو إلى الفضيلة،والمثل الرفيعة،والقيّم الدينية والإنسانية
٤. أن يكون سليم التركيب ليس فيه تعقيد لفظي أو معنوي ، مناسباً للعصر .
٥. أن تكون فيه مسحات من الجمال والبلاغة والبيان لتتلقاه النفوس بقبول حسن،ولكي يترسخ في الأذهان والعقول.(مطلوب،٢٠٠٣،ص٤٤٢-٤٤٣).

وصفوة القول ، إنَّ النص الشعري الجميل يُمثّل لوناً من ألوان الأداء التعبيري الذي يهدف إلى تحقيق اتصال لغوي مميز ، لا يقتصر على ذلك اللون الذي تنتقل فيه الأفكار إلى الآخرين فحسب ، وإنما يتعدى ذلك إلى تحقيق اتصال فيه المتعة والإحساس بالجمال لكل من المرسل والمستقبل ، إذ تتّسم النصوص الشعرية المتألقة في صياغة من التعبير الجميل والأداء المميز تتوافر فيه كل أسباب الصنعة والجمال والفن (الزواوي ، ٢٠٠٥ ، ص١٤٦) .

إن المسلك الذي يراه الباحث مناسباً للبحث والتنقيب في النصوص الشعرية يتمثل في النظر إليها من خلال طبيعة انبثاقها ، ومعرفة مراميها ، ومضمونها اللغوي والفكري الذي يرفد تفاصيلها ، وتلمُس مكامن جمالها وبيانها وطرائق نظمها ،

ولعل هذا السلوك المعرفي سيقود إلى سَبْر أغوارها واستجلاء أبعادها ومن ثَمَ محاكاتها عن فهم واستيعاب .

وتُمثّل أمثال العرب وحكمها ركناً أساسياً في مأثور كلام العرب ، فلقد كانت الأمثال وما تزال نبراس الشعوب اللامع ، الذي يهديها إلى جادة الحق والحكمة ، ويرشدها إلى سبيل الصواب ويضع أقدامها على منابع الحكمة والموعظة ، ولذا عُني بها القدماء من السلف الصالح وأوْلُوها كل عناية ورعاية ، وتركوا لنا منها ثروة رائعة ، ولا يخفى على أحدٍ من أن الأمثال فن من الفنون الأدبية التي لا يكتفى فيها بإيصال الفكرة فحسب ، وإنما ينبغي لها أن تكون مَكْسُوة بثوب جميل أنيق ، وأن تتماز بسهولة الألفاظ ورقتها وسلاسة العبارات وعذوبتها ، فضلاً عن حسن الصياغة وجمال الأسلوب وحلاوة الجرس ، حتى تحظى برضاء السامعين على مختلف طبقاتهم ، وحتى تؤثر في نفوسهم ، وتعمل في إقناعهم بما ينبغي له أن يكون ، وللأمثال أثر مهم في حياة العرب ، أشادوا بها، واهتموا بمعطياتها ، وعملوا بنصوصها ؛ وذلك لصحتها واتفاق الناس حولها وتسليمهم بصوابها ، فضلاً عن أنها تُعين من استعان بها ، وتُهديه لما ينبغي له أن يفعل ، وغالباً ما تجد الحكماء والشيوخ يهرع الناس إليهم في أزماتهم ، فيعينوهم بما يحفظون من أمثال وحكم فتدلهم على الرأي الصائب والقول الفصل ، ولذلك فلا غنى للناس عنها ، وفي أمثال العرب إيجاز لتجاربهم بشكل مثير للدهشة ، فهي تلخص الحياة في كلمات قليلة ، تحفظ عن ظهر قلب ، وتردد بنصها حتى لا تصاب بالتحريف والتغيير ، فتظل حكمة سائرة ، تحمل نواميس الحياة وأسرارها وحل مشاكلها ، تنتقل إلى الأجيال الجديدة التي تجد فيها كنزاً فكرياً ولغوياً وفنياً ، له صبغته الحكيمة ، وثراؤه الأدبي ونضجه العميق .

(الحداد ، ١٩٩٨ ، ص٩ ، ص٢٦١ ، ص٢٨٩)

لقد استأثرت الأمثال بمكانة لائقة ومميزة في هذا الإرث لا يمكن إغفالها ، فهي خلاصة تجارب إنسانية ترّقى تأثيرها إلى مستوى الحكمة في إيفاء المعنى وإيجاز اللفظ ، وهي ضرب من ضروب البلاغة لما فيها من الإشارة الموحية ،

واللمسة الفنية التي تقبل عليها النفس ، وتلفت نظر السامع ، وليس من شك في أن أمثال القرآن المبارك مظهر من مظاهر إعجازه اللغوي والبياني والأسلوبي ، لا يجد الناظر عناءً كبيراً في استنباط دلالتها وغايتها بوصفها أداة من أدوات التبليغ، والحكمة والتربية ، وفي هذا السياق كانت الأمثال النبوية الشريفة وأمثال الصحابة الأجلاء ، وبعض أمثال الفصحاء والبلغاء والحكماء تتسم بالإبداع والجمال والحكمة ، لكن قد يتعذر علينا استجلاء دلالاتها وطرائق بنائها إلا بعد الوقوف على شخوصها ومناسباتها وظروفها الزمانية والمكانية ، ومعرفة مستوياتها اللغوية والفكرية وصولاً إلى اكتشاف دقة نظمها وروعة بنائها (نهر ، ٢٠٠٨ ، ص١٨٩).

يشفع الباحث رؤيته بنماذج مشرقة مستلة من أمثال العرب وحكمها تدليلاً لجمال فصاحتها وسمو بلاغتها وروعة مضامينها ، تقول العرب في أمثالها(*) :

- ❖ (إذا شاورت العاقل صار عقله لك) .
- ❖ (إذا صدئ الرأي صقلته المشورة) ، (إنك لا تجني من الشوك العنب) .
- ❖ (جهلك أشدُّ من فقرك) .
- ❖ (شرُّ الناس من لا يبالي أن يراه الناس مسيئاً) .
- ❖ (صبرك عن محارم الله ، أيسر من صبرك على عذاب الله) .

رابعاً : الخطأ النحوي :

لقد اعتاد العربي قبل الإسلام أن يتحدث فيفصح في القول ، ويخطب في مجالس الرجال فلا يعتري كلامه اللحن ، وأن يعرف مواضع الزلل فينتبه ويجدها عيباً ، لذا كانت العرب تستقبح الخطأ في الكلام ، وتحرص على إصلاح ألسنتها ، قال أحدهم لبنيّه : (يا بَنيَّ أصلحوا ألسنتكم ، فان الرجل تنوبه النائبة فيتحمل فيها ، فيستعير من أخيه دابته ، ومن صديقه ثوبه ، ولا يجد من يعير لسانه) .

(بروكلمان، د.ت، ج٢ ، ص١٢٤)

وحين بدأ اللحن يظهر في كلام العرب ، ووجد منفذاً إلى ألسنتهم ، لاسيما بعد دخول الأمم الأخر في الدين الإسلامي ، كان المجتمع العربي يستنكره، ويقاومه ، ويستهجن من يتورط فيه ، وقد حفظت لنا كتب اللغة شواهد كثيرة تُثبت استنكار المجتمع العربي في عصوره اللغوية الزاهية اللحن ومقاومته ، فهذه رواية تشير إلى

(*) الميداني ، ٢٠٠٤ ، ص١٢٨ ، ص١٢٩ ، ص٢٥٠ ، ص٤٩٢ ، ص٣٨٦ .

أن رجلاً لحن بحضرة الرسول الكريم محمدٍ (صلى الله عليه وآله وسلم) فقال لمن كان في مجلسه (إرشدوا أخاكم فقد ضلّ) (السيوطي، د.ت، ص٣٩٦) ، ولابد لنا من أن نقف عند كلمة (ضل) لنلحظ أن الرسول الكريم جعل الخطأ النحوي ضرباً من الضلال ، ومن ذلك أيضاً الكلمة المأثورة عن أبي بكر الصديق (رضي الله عنه) إذ يقول:(لأن أقرأ فأسقط أحب إلي من أن أقرأ فألحن) ، أما عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) ، فكان يتعقب من يلحن ويعاقبه ، فقد كتب كاتب لأبي موسى الأشعري إلى عمر : (من أبو موسى) فكتب إليه عمر (سلام عليك ، أما بعد فاضرب كاتبك سوطاً وأخّر عطاءه سنة) (المصدر نفسه ، ص٣٩٧) ، وقد سار الإمام علي (عليه السلام) على هذا الهديّ القويمِ ، إذ لم يألُ جهداً ولم يدخرْ وِسعاً في مقاومة اللحن والتصدي له ، بل ذهب إلى ابعد من ذلك حين وضع أصول النحو العربي ، ففي هذا الصدد يقول أبو الأسود الدؤلي : دخلت على أمير المؤمنين فوجدت في يده رقعة فقلت : ما هذه يا أمير المؤمنين ؟ فقال : إني تأملت كلام العرب فوجدته فسد بمخالطته هذه الحمراء – يعني الأعاجم – فأردت أن أضع شيئاً يرجعون إليه ، ويعتمدون عليه ، ثم ألقى إليّ هذه الرقعة وفيها مكتوب: الكلام كله اسم وفعل وحرف ، فالاسم ما أنبأ عن المسمى ، والفعل ما أُنبئ به ، والحرف ما أنبأ عن معنى ليس باسم ولا فعل ، وقال لي إنْحُ هذا النحو وأضف إليه ما وقع إليك . (المتقي ، ١٩٨٩ ، ص٤٣١) .

إذن ، لقد أُعد الخطأ النحوي عيباً في الكلام وغموضاً في الدلالة والبيان، وخروجاً عن سمت اللغة وطرائق تعبيرها ، لذلك فقد تصدى علماء اللغة قديماً للحن والانحراف ، بمظاهر وأبعاد متعددة منها :

١-**جمع اللغة وتوثيقها** : فقد خشي العرب على لغتهم وأخذوا يجمعونها ويبذلون الجهد العظيم في تدوينها ، وكان الإعراب الفصحاء يفدون إلى مدن العراق أو ينزلون فيها ويأخذ العلماء عنهم اللغة ، وكان العرب يرحلون إلى البادية ويتحملون المشاق من أجل الاتصال بالإعراب الذين لم تفسد سليقتهم ، وبذلك حفظوا اللغة من الضياع .

٢-**الاعراب** : لقد كان وضع النقط الإعرابي للقرآن الكريم أهم ما قام به (أبو الأسود الدؤلي) ، ويُعد منطلقاً للخطوات الأُخر ، إذ قام هذا العالم بوضع الحركات الإعرابية أمْناً للبس والغموض ودرءاً للخطأ والانحراف وإتباعاً لما يوافق روح العربية وينساق مع طبيعتها وسنن التعبير بها .

٣-**النحو** : وهو خطوة مهمة وعظيمة في سبيل ضبط اللغة وإتقانها والمحافظة عليها من التزييف والتغيير وكان (الخليل بن أحمد الفراهيدي) أعظم النحاة الأوائل واليه يرجع الفضل في إرساء قواعد اللغة ، إذ ضمّ مؤلفه (الكتاب) أصول النحو وقواعده التي توصف بأنها قرائن منطقية تُسعِف في نفي اللبس وإقامة الحدود الدلالية ، وتهدي الكتاب والمحدثين وتصون لغتهم من الفساد والانحراف .

٤-**البديع** : ويراد به فنون البلاغة كلها ، وقد حافظ هذا الفن على روعة الأسلوب العربي وجمال العبارة ، ودقة النظم ، وبراعة التصوير ، بما وضع من قواعد وسنن بليغة ، وأمثلة فصيحة وجميلة تحتذى في الكلام والكتابة والنظم .

٥-**التعريب** : وهو أن تُعرِّب العرب الاسم الأعجمي على مناهجها وطرائق تعبيرها ، خشية أن تدخل ألفاظ أعجمية تخالف البناء العربي ، وقد بذل القدماء جهداً محموداً في صياغة الألفاظ الأجنبية صياغة عربية ، وبذلك حافظوا على سلامة اللغة وذوقها وأبنيتها الأصيلة .

٦-**التنقية** : وهي الوقوف على الأخطاء اللغوية وتصحيحها ، وقد كانت كتب اللحن التي ظهرت في عهد مبكر تعد من وسائل تنقية اللغة العربية ، ومن أشهر هذه الكتب (إصلاح المنطق) لابن السكيت (٢٤٤ هـ) و(أدب الكاتب) لابن قتيبة (٢٧٦ هـ) و (تقويم اللسان) لابن الجوزي (٥٩٧ هـ) ، وكان أصحاب هذه الكتب يشيرون إلى الصحيح من اللغة وينبهون على المنحرف والدخيل ، وبذلك أسهموا في الحفاظ على أصالة اللغة العربية وعملوا على تنقيتها والحفاظ عليها بعيداً عن عوامل الانحراف . (مطلوب ، ٢٠٠٣ ، ص١١١-١١٢-١١٣) .

هذه أدلة تثبت أن العرب استقبحت اللحن ومَجّته وتصدت له ، لأن فيه غموضاً في الدلالة ، وانحرافاً عن سَمّت العربية وطرائق تعبيرها ، وتعطيلاً لقدراتها في الإبلاغ والتوصيل والتأثير ، فضلاً عن أن الخطأ النحوي يفضي إلى قصور في فهم النصوص القرآنية ودلالاتها الأمر الذي يحيل إلى اللبس والاضطراب حيناً والى الكفر والإشراك حيناً آخر ، إذ ذهب كثير من المؤرخين واللغويين الى أن تفشي الخطأ النحوي كان باعثاً رئيساً في نشأة النحو العربي ، ولاسيّما في قراءة بعضهم القرآن الكريم ، ذاكرين الخطأ المشهور الذي ظهر في قراءة من قرأ قوله تعالى ((**أَنَّ اللّهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ**))(*) بجر كلمة رسوله ، فالخطأ النحوي عيبٌ

(*) سورة التوبة / ٣ .

شنيع يؤول إلى تعريف واضح في الدلالة والمعنى، وهذا يحتم علينا الاحتياط له ، وابتغاء الوسائل والطرائق إلى اجتنابه ، من هنا ينبغي لنا ترويض طلبتنا على العربية السليمة وصون ألسنتهم مما يشوبها من لحن وركّة وقصور ، لكن الذي نلحظه اليوم أن ثمة مهادنة لا مقاومة للخطأ النحوي ، إستقبالاً لا إستهجاناً له ، فأبناء العربية في هذا العصر لا يتمتعون بزاد لغوي يؤهلهم على قراءة سليمة ، أو كتابة دقيقة ، أو تعبير مبصر من دون خطأ ، حتى ليتذكر المرء وهو ضائع بين هذه الرطانات الناشزة قول المتنبي :

ولكنّ الفتى العربي فيها غريبُ الوجهِ واليدِ واللسانِ(**)

إن العربية اليوم تتلقى صنوفاً من التغيير والانحراف عن سننها المتبعة لغة وكتابة ودلالة ، وكلما تدبّرت موقف العرب الأوائل من لغتنا الكريمة ، وتأملت شدة عنايتهم بها ، واستبسالهم في الذود عنها ، استقللت جهود العرب المعاصرين في هذا الشأن ، وعجبت اشد العجب من إغضائهم عما آلت إليه على ألسن المتكلمين وأقلامهم من زيغ الصواب ، بل أسفت على هؤلاء المتكلمين يُجافون الفصيح عامدين ، وينكبون عنه قاصدين ، إن الموازنة بين ما أُثر عن العرب الأوائل من استنكار اللحن ، واستعظام الخطأ ، وما نراه شائعاً في أيامنا هذه من استخفاف بالصواب ، وإصرار على الخطأ ، واستماتة في إلتماس التخريجات له ، تروع الغيور على لغته ، وتدمي قلب المخلص للسانه ، لقد كان العرب الأوائل يتحرون الصواب وينشدونه وربما تجشم أحدهم أهوال السفر ، وعانى مشقة الاغتراب ، من أجل السؤال عن كلمة ، أو البحث عن إعراب لفظ ، فإذا ظفر بحاجته ، كان فرحه عظيماً ، بل لعل فرحه يُنسيه ما كابد من عناء ، ويُهوّن عليه ما عانى من نصب ، أما نحن فيأتينا الصواب ، ونحن وادعون لا نكدح في طلبه ، ولا نتحمل مشقة من أجل الوصول إليه ، ثم نزهد فيه ، ونؤثر الخطأ عليه ، يدفعنا إلى ذلك كسل أو تهاون ، أو يسوقنا نحوه جهل بمغبة انتشار الخطأ ، واستهانة بعواقب فشو اللحن . (العزاوي ، ٢٠٠٤ ، ص١٢٩) .

ينتصر الباحث إلى الآراء اللغوية التي تذهب إلى ان الحاجة إلى التصحيح اللغوي لم تنقطع في ما سلف ، ولن تنتفي أبداً ، إذ لا يمكن استبعاد الوقوع في

(**) المتنبي ، ١٩٧٩ ، ج٤ ، ص٣٨٤ .

الخطأ النحوي لغة وكتابة في أي مكان ، وأي زمان ، وذلك لاتساع أحكام اللغة ، ولتباين المدارك في استيعابها ، ولإنحراف الأقلام والألسن عن سننها المحكمة وقواعدها الرصينة ، ولتعدد مدلولات الألفاظ ، ما يغري باستعمال ألفاظ وصياغات يوهم الظاهر من دلالاتها على شيء ، وهو بعيد كل البعد عن اصول معانيها ومضامينها ، وفوق هذا وذاك يتحتم علينا أن نحافظ على النصوص القرآنية المباركة من دون لبس وغموض وقصور في فهم دلالاتها ومضامينها حتى يتسنى لنا استيعابها وإدراكها وفهمها ببصر نافذ ، وكل ذلك إنما يأتي بدافع الغيرة والحفاظ على القرآن واللغة ، وتأميلاً لأن تجري على سنن السلف في الاستواء والصحة ، واستجابة لمقتضى الحاجة بسبب ما يطفو على الأساليب والتراكيب من خطأ وزلل وانحراف . (البنيان ، ٢٠٠٦ ، ص١٤ ، ١٦) .

يؤمن الباحث بأنّ المتعلم العربي الآن لا يمتلك المناخ اللغوي الصافي ، الذي كان ميسوراً ومتاحاً قبل تسرب اللكنة ، وحدوث الخلط والاضطراب في اللسان العربي ، بل العكس هو الصحيح ، إذ يحيط به من كل جانب ما يدفعه عن صحة اللغة وجمالها ، لغة وكتابة ، استماعاً وقراءة ، فثمة قصور في التعبير وعجزٌ في الأداء فضلاً عن التحريف في الإسلوب والدلالة مؤكداً أنه لم يعدْ في متناول يده ذلك النموذج المثالي ، الأصيل الذي يمنحهُ المجتمع لهُ فيُحاكيه ويحتذيه بيسر وعفوية ، إن ثمة ضعف في ذخيرة الطلبة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والنصوص البليغة مما ترتب عليه ضعف في اللغة وركاكة في الأسلوب وخطأ في تركيب الجملة بناءً وأسلوباً وصياغةً ، لقد اتخذ الخطأ النحوي أشكالاً مختلفة ، فأصاب الأصوات اللغوية ، أو الصور البيانية ، أو التراكيب النحوية ، أو الطرائق البنائية ، من هنا مست الحاجة إلى البحث عن منافذ وأساليب وطرائق تكون عوناً حقيقياً لتجنب الخطأ النحوي لغة وكتابة ، والمحافظة والإبقاء على اللغةِ بعيداً عن عوامل الانحراف ومن دون اضطراب في الأداء وركاكةٍ وضعفٍ في الأساليب والتراكيب .

خامساً : القدرة اللغوية :

تُوصف القدرة اللغوية بأنها قدرة تواصلية تتجلى في وجوه الأداء الوظيفي للغة، وتتمظهر في عدد من المعارف والمهارات ترتبط فيما بينها بعلاقات وثيقة ترمي إلى استدخال قواعد اللغة واستيعابها عن طريق الإفادة من أنظمتها الصوتية

وأنساقها الصرفية ، وأنماط نظمها البياني ، وتكوينها النحوي ودلالات ألفاظها ووجوه استعمالها وأساليبها البيانية وتذوقها من أجل تحقيق خطاب لغوي ينماز بالإقناع والوضوح حيناً ، والجمال والتأثير حيناً آخر ، وتستتبع القدرة اللغوية مرتكزات أساسية لتحقيقها وتنميتها ، وأظهر هذه المرتكزات القدرة على استعمال المعجم العربي لفهم الدلالات وضبط الأبنية وإدراك التراكيب ، والإفادة من المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم لفهم النصوص الكريمة فهماً واعياً لغة ومضموناً ، واستعمال معجم ألفاظ الحديث النبوي الشريف لاستيعاب الأحاديث النبوية الشريفة وإدراكها عن تفهم وتَبصُر على الصعد كافة ، والإفادة من الدواوين الشعرية للارتقاء بالذائقة الأدبية وتنميتها ، فضلاً عن استعمال كتب التراجم لتعرف بعض أعلام العربية وآدابها وتحليل نصوصها وتلمس مكامن جمالها وصياغتها ومن ثَمّ تمثُّل نصوصها(الموسى ، ٢٠٠٣ ، ص١٢٣ ، ١٢٤) .

ان تنمية القدرة والكفاية اللغوية يتمظهر في المحاور الآتية :

١-أن يكون الطالب على المستوى النظري قد استدخل قواعد اللغة العربية في :

أ-نظامها الصوتي : فهو يحقق الأصوات صفات ومخارج ويتثبت منها ، فلا يُداخل بين الضاد والظاء ، أو التاء والسين ، أو الثاء والتاء مثلاً .

ب-نظام تشكيلها الصوتي : فهو يؤدي الأنساق الصوتية على وفق نظام علائقها ، فلا يختزل صوت المد ، ولا يقطع همزة الوصل مثلاً .

ج-نظام أبنية الكلم فيها : فهو يَصوغ الكلم صياغة صرفية صحيحة ، فلا يقول معرض بفتح الراء ، ولا يقول مقلمة بكسر الميم ، ولا يقول غيورون في جمع غيور ، ولا يقول ((وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِّلْمُكَذِّبِينَ))(*) بفتح الذال المشدد ، مثلاً .

د-نظام نظمها : فهو يُركِّبُ الجمل تركيباً صحيحاً خالياً من الخطأ اللغوي الذي يذهب بجمالها وصحة بنائها ، فلا يقول الاجتماع أين ، ولا يقول سوف لا أسافر مثلاً .

(*) سورة الطور / ١١ .

هـ-نظام إعرابها : فهو يأتي بالحركات والعلامات على أواخر الكلم كما تقضي بذلك قواعد الاعراب، فلا يقول (أصبح لدينا مشروعاً للنهضة)،ولا يقول (كان الامتحان سهل)،ولا يقول (المهندسون مقبلين)،ولا يقول (رُزق الرجل بطفلان).

٢-أن يكون الطالب على مستوى الأداء الوظيفي قادراً على :

أ-أن يقرأ بالعربية قراءة جهرية جارية على القواعد والأصول في تحقيق الأصوات وتصحيح الأبنية والتراكيب والاساليب ، فضلاً عن القراءة المعبرة التي يستطيع من خلالها التمييز بين الاستفهام والتقرير والتعجب .

ب-أن يقرأ بالعربية قراءة صامتة لمّاحة ناقدة يستطيع من خلالها أن يُنقب ويكتشف الأفكار الضمنية ما بين السطور في النص مستجلياً مكامن جمالها.

ج-أن يُعبر بالعربية تعبيراً طبيعياً مُقنعاً يرقى عن اللحن والقصور والركة ، فهو يؤدي ما يقول وما يكتب أداءً واضحاً رشيقاً باللفظ المأنوس المتخير ، والتركيب المستقيم السهل ، مهذباً كلامه على وفق قواعد العربية وأصولها .

٣-أن يكون الطالب قادراً على متابعة ما يعرض له من مسائل تتعلق بالعربية ، فهو يستطيع استعمال المعجم لتحديد معاني المفردات وضبط الأبنية الملتبسة ، وهو يعرف كيف يحدد موضع آية من القرآن الكريم باستعمال المعجم المفهرس، أو يحقق نص حديث باستعمال معجم الحديث النبوي أو يلتمس موطن الجمال والبلاغة والذوق في النصوص الشعرية لأحد الشعراء في ديوانه .

٤-أن يكون الطالب قادراً على اكتشاف الأخطاء الشائعة في النحو والكتابة محتكماً إلى معايير الصواب اللغوي ، قادراً على استعمال بعض الأبواب التي يكثر فيها الخطأ استعمالاً صحيحاً ، كالعدد ، والممنوع من الصرف ، ومعمولي كان وأخواتها وإن وأخواتها .

٥-أن يكون قادراً على إنشاء عمل لغوي فني أو ذي طبيعة إبداعية ، كتحويل نص قصصي إلى مشهد حواري ، أو تلخيص نص أدبي في فقرة موجزة ، أو اختيار عنوان قصيدة أو قصة أو رواية أو تحرير مسودة نص لجعلها صالحة للنشر (الموسى ، ٢٠٠٣ ، ص١٢١ ، ١٢٢ ، ١٢٣) .

بناءً على ما تقدّم : أُعدت القدرة اللغوية بأنها مَلكة تتكون لدى المتكلمين بلغةٍ ما ، تُهديهم إلى خصائصها الذاتية ، وطاقاتها التعبيرية ، فيستغلون تلك

الخصائص ، ويستثمرون هذه الطاقات ليجيء الكلام مطابقاً لأغراضهم ، ومُعبّراً عن مقاصدهم من غير زيادة أو نقصان ، ومعنى ذلك أن المتكلم بلغةٍ ما ، يحتاج إلى ضربين من المعرفة بلغته : الأول معرفة عقلية تتكون عنده من دراسة نظام اللغة والإطلاع على قوانينها التي تصرِّفُها ، وتتحكم بأبنيتها ومفرداتها وصياغة تراكيبها ، والثاني معرفة حسية أو جمالية وذوقية تتربى في نفسه من مراقبة الاستعمالات الفصيحة والبليغة ومعاودة النظر فيها ، والموازنة بينها وبين ما يجري على لسانه من استعمالاتٍ ؛ ليُنقيّ لسانه ممّا قد يتسرب إليها بين الحين والحين من اللحنِ والزللِ والانحراف . (العزاوي ، ٢٠٠٤ ، ص٦٩) .

والحق إن تنمية القدرة اللغوية تتيح للطالب الاستعداد اللغوي المناسب لاستخدام اللغة وتوظيفها بطريقة سليمة ، وتتيح له مناخاً لغوياً مؤاتياً للقراءة والفهم والاستيعاب ، وتنمية ثروته اللغوية بشكل سليم ، فضلاً عن فهم القواعد النحوية واستيعابها ، وإدراك أصول اللغة وصرفها ومشتقاتها ، كما تتيح له الاتصال بالتراث الأدبي والاستمتاع بما فيه من رؤى وأفكار وإبداع ، ومن ثم تذوق مكامن جماله وتمثُّلها أداءً لغوياً سليماً (البدران ، ٢٠٠٨ ، ص٢٠٤) .

ومما لا شك فيه أن القدرة اللغوية لا تنمى من خلال أمثلة ونصوص تحفظ فحسب ، بل ينبغي لها أن تُقرن بالفهم والاستيعاب ، فالقدرة اللغوية لا تتحصل من الحفظ دون الفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتفسير ، والتذوق ، ولاسيما إذا كانت هذه النصوص من القرآن والسُنَّة ، أو الأدب الراقي شعراً ونثراً ، بحيث تنطبع في نفس المتعلم ، فيقتبس منها ، وينسج على منوالها في كلامه وكتابته ، ومِنْ ثَمّ يتحتم علينا ان نبث في ثنايا هذه النصوص المختارة للدراسة ، مسائل النحو والبلاغة والنقد ، بحيث يتعرف الطلبة من خلالها على أهم قوانين العربية وأحكامها والإفادة منها لغةً وكتابةً وأسلوباً (مدكور ، ٢٠٠٩ ، ص٣٥٥-٣٥٦) .

ومما يجدر ذكره أن في تراث العرب الخالد إشارات غنية ومنارات لغوية تُهدي إلى تنمية الملكة والقدرة اللغوية ، فلقد ضمت مقدمة (ابن خلدون ٨٠٨ هـ) معارف كثيرة ، وكان بإمكان الدارسين الذين أتوا بعد أن يفيدوا من هذه المعارف، فمما ضمته المقدمة في مجال التربية نظرة عالمنا الكبير لواقع العربية في عصره، والمنهج الذي اقترحه لتعليمها ، فالملكة اللغوية – كما يرى ابن خلدون – تترسخ بسماع اللغة السليمة في بيئة سليمة ، لا لحن فيها ولا زيغ ولا انحراف ، وقد استدل على ذلك بما كان عليه العرب ، إذ كانوا يعيشون في مناخ لغوي سليم ، أفضى إلى

خلق ملكة لغوية راسخة ورصينة لا عجمة ولا ركاكة فيها ، ففي هذا الصدد يقول (ابن خلدون) : "فالمتكلم من العرب حيث كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم ، يسمع كلام أهل جيله ، وأساليبهم في مخاطباتهم ، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ، فيلقنها كذلك ، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ، ومن كل متكلم ، واستعماله يتكرر ، إلى أن يصير ذلك ملكة ، وصفة راسخة ويكون كأحدهم" . (ابن خلدون ، د. ت ، ص٥٥٤-٥٥٥) ، ويرى (ابن خلدون) أنه بعد أن انتهى العهد الذي كان فيه تربية الملكة اللسانية سليقة ، فانه ينبغي لنا ان نصنع المناخ اللغوي السليم اصطناعاً متعمداً ، متخذين الوسائل التي تقود إلى إجادة الملكة اللسانية وتنميتها ، إذ يقول : "ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها ، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم – أي العرب – القديم ، الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف ، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم ، وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم ، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ، ولقن العبارة عن المقاصد منهم ، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم ، وتأليف كلماتهم ، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال" . (ابن خلدون ، د.ت ، ص٥٥٩)، ثم يربط بين كثرة المحفوظ والاستعمال وبين قوة التعبير لغةً وبلاغةً ونقداً ، قائلاً: "وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المصنوع نظماً ونثراً" . (المصدر نفسه ، ص٥٥٩) ، كما يرى أن النصوص المختارة للدراسة يجب أن يُبث في ثناياها مسائل اللغة والنحو والأدب ، بحيث يتعرف الدارس من خلالها على أهم قوانين العربية ، مؤكداً أن الملكة والقدرة اللغوية لا تربى من خلال نصوص تحفظ من دون الفهم ، إذ يقول "فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم" (المصدر نفسه ، ٥٢٩) ، هذا هو رأي (ابن خلدون) في تعليم لغتنا العربية،وتنمية الملكة والقدرة اللغوية عند النشئ، وهو رأي سديد ، أثبتت التجارب صحته ، فأولئك الذين بدأوا تعليمهم بحفظ القرآن وتدبره، والمداومة على تلاوته، كانوا أقدر على التعبير الفصيح من سواهم ، فقراءة النصوص الفصيحة ، وسماعها ثم حفظها وفهمها، والتمرس بمحاكاتها قد يصنع الملكة اللغوية في نفس المتعلم .

(العزاوي،٢٠٠٤، ص١٠٦)

بناءً على ما تقدم كله يخلص الباحث إلى أن القدرة اللغوية متنوعة التكوين والتركيب والمهارات والملكات ، إذ تتكون من عدد من القدرات ترتبط فيما بينها

لتكوّن نسيجاً لغوياً يكون قادراً على التواصل والتأثير والفهم والإفهام ، وعلى وفق هذا التوصيف ينبغي لنا ألا نرجح مهارة على أخرى أو قدرة على غيرها ، إنما نُعنى بتوثيق الصلات بين الأنماط النحوية والأساليب البلاغية والتراكيب الدلالية ، مؤكداً أن القدرة اللغوية قد لا تُنمى حتى نضع أيدينا على تركيب الجملة العربية ونَتَلمس طرائق بنائها ونظمها ، ونفهمُ أسرارها اللغوية ، وبلاغة صياغتها في أرقى النصوص وأفصحها ، ومن جهة أخرى يرى الباحث ضرورة أن يترسَّم الفكر التربوي العربي المعاصر خطى علمائنا الأقدمين في تعليم لغتنا العربية وتنمية ملكاتها وقدراتها ، فهذا قد يفضي إلى أن ينعم الطالب بزاد لغوي يعينه على الإفصاح لغةً وكتابةً بشكل سليم من دون ضعف وقصور .

الفصل الخامس
عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لها ، لمعرفة أثر التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية ، من خلال الموازنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختباري تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية ومعرفة دلالة الفرق إحصائياً وللتثبت من فرضيتي البحث على النحو الآتي :

أولاً : عرض نتائج اختبار الخطأ النحوي :

١. تبين للباحث من خلال عرض الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) أن أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية كان (١٧) درجة وأقل درجة حصل عليها طلاب هذه المجموعة (٨) ، أما المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصل عليها طلابها (١٦) ، وأقل درجة حصل عليها طلاب هذه المجموعة (٤) ، (ملحق ١٧) .

٢. استخرج الباحث متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة) ثمّ وازن بينها ، وجدول (١١) يبين ذلك .

جدول (١١)

الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تجنب الخطأ النحوي النهائي

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة ٠،٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	١٢،٦٣	٥،٤٨٤	٢،٣٤١٨	٦٣	٥،٢٣٥	٢،٠٠٠	دالة إحصائيا عن مستوى دلالة ٠،٠٥
الضابطة	٣٢	٩،١٨	٨،٩٣٦	٢،٩٨٩٤				

يتضح من جدول (١١) أنّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا القواعد النحوية بأسلوب (التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب) بلغ (١٢،٦٣) بتباين مقداره (٥،٤٨٤) ، وبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا القواعد النحوية بالأسلوب التقليدي (٩،١٨) ، بتباين مقداره (٨،٩٣٦) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين مجموعتي البحث ، أظهرت النتائج أنّ الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى

(٠،٠٥) بدرجة حرية (٦٣) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٥،٢٣٥) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢،٠٠٠) ولذلك تُرفض الفرضية الصفرية التي تقول إنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي تدرس القواعد النحوية بأسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب ومتوسط تحصيل المجموعة الضابطة التي تدرس القواعد النحوية بالأسلوب التقليدي) .

ثانياً : عرض نتائج اختبار تنمية القدرة اللغوية :

١. تبين للباحث من خلال عرض الدرجات التي حصل عليها طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) أن أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعة التجريبية كان (١٧) درجة وأقل درجة حصل عليها طلاب هذه المجموعة (٩) ، أمّا المجموعة الضابطة فكانت أعلى درجة حصل عليها طلابها (١٤) ، وأقل درجة حصل عليها طلاب هذه المجموعة (٦) ، (ملحق ١٨) .

٢. استخرج الباحث متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين (التجريبية والضابطة) ثمّ وازن بينهما ، وجدول (١٢) يبين ذلك .

جدول (١٢)

الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تنمية القدرة اللغوية النهائي

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة ٠،٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	١٣،٤٣	٦،١٢١	٢،٤٧٤	٦٣	٥،٤٤	٢،٠٠٠	دالة إحصائيا عن مستوى دلالة ٠،٠٥
الضابطة	٣٣	١٠،٣٣	٤،٧٠٧	٢،١٦٩				

يتضح من جدول (١٢) أنّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا القواعد النحوية بأسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب بلغ (١٣،٤٣) بتباين مقداره (٦،١٢١) ، وبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا القواعد النحوية بالأسلوب التقليدي (١٠،٣٣) ، بتباين مقداره (٤،٧٠٧) ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين مجموعتي البحث ، أظهرت النتائج أنّ الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بدرجة حرية (٦٣) لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية ، إذ كانت القيمة

التائية المحسوبة (٥،٤٤) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (٢،٠٠٠) ولذلك تُرفض الفرضية الصفرية التي تقول إنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط تحصيل المجموعة التجريبية التي تدرس القواعد النحوية بأسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب ومتوسط تحصيل المجموعة الضابطة التي تدرس القواعد النحوية بالأسلوب التقليدي) .

ثالثاً : تفسير النتائج :

١. نتائج اختبار تجنب الخطأ النحوي :

أشارت نتائج اختبار تجنب الخطأ النحوي إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا القواعد النحوية بأسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين درسوا القواعد النحوية بالأسلوب التقليدي لمصلحة المجموعة التجريبية ، ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى :

١. إن أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب قد أسهم في أن يمارس المتعلم اللغة ممارسة عملية وتطبيقية كاشفاً عن حقيقتها ، وكيفية تركيبها ، واقفاً على أساليبها البليغة ، متمثلاً تراكيبها تمثلاً مُعافىً ، فضلاً عن أن تعامله مع القواعد النحوية ليس تعاملاً مع الذاكرة والحفظ فحسب ، إنما هو تعامل تطبيقي ومعرفي وسلوكي ؛ الأمر الذي جعل الطلاب أكثر قدرة على استيعاب القواعد النحوية استيعاباً راسخاً ، ومن ثمّ توخي الدقة وتجنب الوقوع في الخطأ النحوي .
٢. إن أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب قد أسهم في تحكيم العقل واستخدام القياس المنطقي ودقة التفكير وقوة الملاحظة ، ممّا أفضى إلى رسوخ القواعد والأصول والأسس اللغوية في أذهان الطلاب ؛ فالقواعد اللغوية لا تتمثل واضحة في الذهن إلا إذا تعرّض لها الطالب في أمثلة بليغة ، ممتعة شرحاً وتدبراً وتحليلاً وتذوقاً ، فهو عند ذاك يتمكن من محاكاتها في كلامه وكتابته بصورة عفوية وسليمة بعيداً عن الخطأ والاضطراب والزلل .
٣. إن أسلوب التنقيب أثار في نفوس الطلاب فهم معاني النصوص والأمثلة وإدراك دلالاتها ، والموازنة بين الأساليب والتراكيب وفهم علاقاتها النحوية وتحليل عناصرها ، ومعرفة ما تؤديه من دلالات وأحكام وقواعد بادراك وتبصر ، فضلاً عن تعويد الطلاب التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب وسلامتها من الخطأ النحوي الذي يذهب بفصاحتها وجمالها .

٤. إن أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب أسلوب من أساليب التفكير والبحث والاستقصاء ، والاكتشاف ساعد الطلاب على التنظيم ، والتحليل ، والتركيب والربط والاستنتاج ممّا أفضى إلى الفهم العميق والإدراك السليم للقواعد النحوية للغة العربية وصولاً إلى القدرة على كشف الغموض واللبس والخطأ في أواخر الكلمات ودلالاتها من أجل تصويبها ومن ثمّ الابتعاد عن الوقوع في الخطأ النحوي .

٥. إن أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب شكّل مجالاً خصباً للطلاب في الإثراء اللغوي والاقتدار المعرفي ، والتلاقح الفكري ، إذ وفّر فرصة مناسبة لإشراك الطلاب في الدرس وجعلهم أكثر قدرة وفاعلية في المشاركة والحوار والنقاش والتأمل والتساؤل ، مما حبّب لديهم القواعد النحوية فأقبلوا على استيعابها وإدراكها بتفهم وشغف ، ومن ثمّ توخي الدقة لغةً وكتابةً بأسلوب يبرأ من الخطأ النحوي .

٦. إن الطلاب وجدوا في أسلوب التنقيب أسلوباً جديداً وشائقاً في حياتهم الدراسية ممّا دفعهم إلى العناية بالموضوعات النحوية والتواصل الجاد مع الباحث ، فضلاً عن صلة النصوص والأمثلة بقيم دينية وإنسانية يعتزون بها ، فأقبلوا على تفهمها وتذوق ما في أساليبها وتراكيبها من عمق الدلالة وجمال المضمون ودقة العبارة وسلامتها .

٧. قد تكون قابلية الطلاب الفكرية والذهنية والعقلية الناضجة والمتفتحة في هذه المرحلة من الأسس المؤثرة والفاعلة التي ساعدت على نجاح أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب ، فهذا الأسلوب يقتضي دقةً في الفهم وقدرة في الاستيعاب ، ونضجاً في التفكير ، وكفاية في المحاكاة والتمثل السليم للقواعد النحوية للغة العربية وأسسها وأصولها .

٨. قد تكون الموضوعات التي تمّ تدريسها بأسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب من الموضوعات التي يصلح تدريسها على وفق هذا الأسلوب .

٢. نتائج اختبار تنمية القدرة اللغوية :

أشارت نتائج اختبار تنمية القدرة اللغوية إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا القواعد النحوية بأسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب ومتوسط درجات المجموعة

الضابطة الذين درسوا القواعد النحوية بالأسلوب التقليدي لمصلحة المجموعة التجريبية ، ويرى الباحث أن ذلك قد يعود إلى :

١. إنّ لأسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب أثراً واضحاً في نمو القدرة اللغوية عند الطلاب بمستوياتها كافة : نحواً ، وبلاغةً، ودلالةً ، وتذوقاً ، فهذا الأسلوب يعمد إلى استنطاق النصوص كاشفاً مضامينها ، وسابراً أغوارها ، ومستجلياً دلالاتها الكامنة ، وصولاً إلى التبصر بالعبارات الجميلة ، والتراكيب الراقية ، والملامح الأسلوبية والبلاغية اللافتة والمميزة والإفادة منها واقعاً وسلوكاً وأداءً لغوياً سليماً .

٢. إن أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب يُعدُ أسلوباً ناضجاً ومتكاملاً ، فهو يعالج النصوص والأمثلة البليغة بكل تكويناتها النحوية والبلاغية والدلالية الأمر الذي أحال إلى توسيع مدارك الطلاب اللغوية وإثراء مهاراتهم وصقل ملكاتهم المتعددة ، وصولاً إلى رسوخ مفاهيم اللغة وأساليبها والوقوف على طرائق بنائها ، ومَنْ ثَمّ استثمارها في اتجاهات أدبية وفكرية ونقدية وذوقية متعددة .

٣. إنّ أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب استدعى من الطلاب القراءة الواعية والناقدة فضلاً عن قوة التركيز ودقة الملاحظة والاستنتاج والإفادة من المصادر والمعاجم اللغوية المتعددة ، وهذا أفضى إلى نموٍ في الذخيرة اللغوية والأدبية والبلاغية للطلاب وإذكاء إحساساتهم وإكسابهم القدرة على النقد والتذوق والتمييز بين الأرقى والأجود من فنون الكلام وأساليبه .

٤. إنّ أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب أقرب إلى مدارك المتعلمين وأدنى إلى أذواقهم وأنفع في تثبيت عملية التعلم ؛ لأنّ فيه تجديداً لنشاط الطلاب وحيويته ، ودفعاً للسأم ، وبعثاً لشوق المتعلم ، فالمتعلم في هذا الأسلوب مشاركٌ إيجابيٌ في الدرس لا مُتلقٍ سلبيّ ، فهو يبحث ويستقصي ويُنقب ويكتشف كنوز اللغة ودفائنها ، مما أفضى إلى فهم الطلاب النصوص والأمثلة وما تؤول إليه من جمال الفكرة وثراء المضمون ، وعمق الدلالة ، وسلامة التعبير ورصانته .

٥. إنّ أسلوب التنقيب زاد من الذخيرة اللغوية والأدبية والبلاغية والذوقية للطلاب وفتح أمامهم نوافذ يطلون منها على روائع الكلم ورقة الأسلوب ودقته ، الأمر الذي أدى إلى أن يجتلي الطلاب محاسن العربية ، ويلمحوا ما في أساليبها من جلال المعنى وجمال التركيب ، ويدرسوا ما فيها من أفانين القول

وضروب التعبير ، ما يهب لهم من نعمة الذوق السليم ، ويُربي فيهم ملكة النقد الصحيح ، فضلاً عن تنبيههم على مناسبة كل لفظ والمقام الذي يُقال فيه كل تعبير .

٦. مُلاءَمة أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب لطلاب الصف الخامس الأدبي بوصفه الصف الذي يدرسون فيه مادة البلاغة العربية التي كانت باعثاً في بناء الخلفية الأدبية والثقافية واللغوية وتهيئتها ، إذ أسهمت في ترقيق أذواقهم وتهذيبها ، وتمكينهم من التذوق والنقد وفهم الأساليب اللغوية ومعرفة طرائق بناء الجملة العربية وأسرار جمالها وكيفية تركيبها، ومَنْ ثمّ محاكاتها بفهم واستيعاب ، فهذا الأسلوب استكمال وامتداد وإثراء لمعلوماتهم اللغوية والبلاغية .

رابعاً : الاستنتاجات :

في ضوء نتائج البحث يُمكن أن يستنتج الباحث ما يأتي :

١. إنّ أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب قد أسهم إيجابياً في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية لطلاب الصف الخامس الأدبي أكثر من الأسلوب التقليدي ، وذلك لما أظهرته الدراسة الحالية من تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة .

٢. إنّ ما ذهبت إليه أدبيات النحو العربي ، وأدبيات فقه اللغة ، وأدبيات طرائق تدريس اللغة العربية من ضرورة توثيق الصلة بين مستويات اللغة العربية وفروعها ومهاراتها كان صحيحاً وهذا ما أثبتته الدراسة الحالية .

٣. إن أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب أفضى إلى فهم الأصول اللغوية ومستوياتها فهماً راسخاً ، واستيعاب دلالات النصوص والأمثلة وإدراك طرائق بنائها ووظائف مفرداتها ، وتلمس مكامن جمالها وإبداعها ؛ ففي هذا الأسلوب توثيقٌ للصلة بين القواعد النحوية والأساليب الأدبية والأنماط البلاغية ، فضلاً عن غرس القدرة على التصويب والتحليل والتركيب والتقويم وصولاً إلى تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية .

٤. إن أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب يُعدُ أسلوباً من أساليب التعلم الذاتي ، لأنه يُعودُ الطلاب على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس في البحث والاستقصاء والاكتشاف وصولاً الى المعرفة اللغوية ، فالمعرفة اللغوية في هذا الأسلوب لا تُعطى جاهزة بل تُنمى وتُبنى من خلال

الملاحظة والبحث والاستنباط والتفسير والتحليل والاستثارة العقلية والمشاركة الفاعلة في الدرس .

٥. إن الإكثار من الشواهد والتطبيقات البليغة والممتعة المقرونة بالتنقيب والتحليل والتدبر ، فضلاً عن إيقاف الطلاب على أنماط مختلفة من فروع اللغة تنطوي على أساليب رفيعة وشائقة في الأداء ، دعّم المسار الفكري المُبدع للطلاب ، ومنحهم القدرة على تذوق الشواهد البليغة وتمثل أساليبها وفنونها واستيعابها بإدراك وتبصر ، ومن ثُمّ تجنب الوقوع في الخطأ النحوي فضلاً عن تنمية القدرة اللغوية .

٦. إنَّ الذوق الجمالي والأداء اللغوي الرصين وفهم اللغة ومستوياتها المتكاتفة والقدرة على النقد والتذوق لا يتقرر ولا يترسخ إلا بلمح أسرار الأساليب والتراكيب اللغوية ، واقتناص العلاقات الدلالية والإعرابية بين الكلمات ، الأمر الذي يقتضي عقلاً ناضجاً ، وبصراً ناقداً ، وحساً مرهفاً ، وهذا ما ارتكز عليه أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب.

٧. إنَّ تدريس القواعد النحوية للغة العربية على وفق أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب يتطلب من مدرس المادة جهداً مضاعفاً ، إذ عليه أن يتزود بمهارات وأسس متعددة منها : النحو والبلاغة والتذوق والنقد .

٨. إن أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب أكدّ على مبدأ التعلم بدل التعليم ، والحوار والمناقشة بدل الإصغاء والاستماع ، والبحث والكشف والتنقيب بدل الإتباع والجمود والنقل ، الأمر الذي أحال إلى أن يعبّر الطالب عمّا يجيش في نفسه بلغة تبرأ من الخطأ النحوي والارتباك الدلالي .

خامساً : التوصيات :

١. اعتماد أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ومعرفة مرتكزاته للإفادة منه في تدريس القواعد النحوية للغة العربية بوصفه أسلوباً أثبت فاعلية في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية .

٢. تأكيد جانب الفهم والاستيعاب والإدراك في تدريس القواعد النحوية للغة العربية والابتعاد قدر الإمكان عن الحفظ والتذكر ، فضلاً عن توثيق الصلة

بين مستويات اللغة ومهاراتها حيناً وتوثيق الصلة بين المعنى والإعراب حيناً آخر ، والتركيز على ما هو نافع ووظيفي وتجنب وجهات النظر المتعددة .

٣. ينبغي للنحو العربي أن يعود إلى نميره العذب وهو النص القرآني المُبارك والحديث النبوي الشريف والأمثلة الراقية والممتعة والبليغة الذي نشأ في ظلالها وعاش مرتبطاً بها بوصفها مفتاحاً ذهبياً لا يصدأ في تكوين الثروة الأدبية وترسيخ قوانين اللغة وأصولها في أذهان الطلاب .

٤. ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها الوقوف على النصوص والأمثلة البليغة وتحليل عناصرها ، ومعرفة بواعثها ، وإدراك مضامينها ، واستشعار تأثيرها وتذوق جمالها ، من أجل محاكاتها من الطلاب كي تستقيم ألسنتهم وتبرأ أقلامهم من الخطأ والزلل وتَصحَ أساليبهم من الركاكة والاضطراب .

٥. ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها العناية بمكونات اللغة ومستوياتها وإقامة دراستها على وفق منهجٍ علمي ولغوي سليم والتفطن إلى ما تثيره التراكيب والأساليب اللغوية من صور ومعانٍ ودلالات ، الأمر الذي يُؤصل قوانين اللغة ومهاراتها في أذهان الطلاب ويُنمي إحساسهم بالجمال والإبداع.

٦. ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها الإطلاع على البحوث الجديدة والأساليب المبتكرة والمتجددة في طرائق التدريس ، نظراً لأهميتها في رفع المستوى العلمي للطلاب وتحبيب المادة الدراسية إليهم وإيصال المعلومات والحقائق والأفكار إليهم بشكل واضح ودقيق .

٧. ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرّساتها النظر إلى اللغة بوصفها بناءً تراكمياً من المهارات والملكات والمعارف والأصول يستدعي تدرجاً منظماً يقوم على مبدأ عدم الانتقال من مرحلة إلى أخرى ما لم يكن المتعلم أهلاً لها .

٨. تشجيع القراءة الناقدة والحرّة بين الطلاب ودوام ممارستها والعناية بها ، والإفادة من مصادر اللغة الرصينة ومعجماتها الثرية ، فضلاً عن تنمية روح البحث والاستقصاء والتنقيب في ذخائر الفكر العربي وكنوز العلم والمعرفة المتعددة .

٩. تأصيل عادة التفكير السليم والاستدلال المنظم والقياس المنطقي والبحث والاكتشاف والتنقيب لدى الطلاب ، والعمل بشكل جدي وحثيث على توسيع مداركهم الفكرية وإثراء مهاراتهم العقلية وتنمية ملكاتهم اللغوية .

١٠. تدعيم أنماط السلوك المعرفي والتنقيبي في كل فروع اللغة العربية لما في ذلك من أثر واضح في فهم النصوص وتذوقها ومحاكاتها بيسر وعفوية فضلاً عن سلاسة القول والكتابة بشكل يرقى عن اللحن والاضطراب والزلل .

١١. ضرورة ضبط الكتب المدرسية بالحركات الإعرابية ولاسيما كتب اللغة العربية ؛ لأن الحركات الإعرابية قرائن منطقية وعقلية وذوقية تسعف في وضوح الدلالة وإزالة اللبس والغموض وتسهم في سلامة اللغة ودقة اللفظ ووضوح العبارة ، فضلاً عن ضرورة الإكثار من التمرينات اللغوية لما في ذلك من أثر مهم في ترسيخ القواعد النحوية وإدراكها .

سادساً : المقترحات :

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخر .
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخر من مواد اللغة العربية .
٣. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتعرف أثر أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب في متغيرات تابعة أخر مثل التفكير الإبداعي والمعرفي والأداء التعبيري .
٤. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على المستوى الجامعي لمعرفة أثر أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعات .

الفصل الرابع
منهج البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات المتبعة في هذا البحث من حيث اعتماد منهج البحث الملائم والتصميم التجريبي المناسب ، ومجتمع البحث وعينته، وطرائق تكافؤ المجموعتين ، وضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة ، وتحديد الموضوعات التي ستُدرسُ في أثناء التجربة ، وصياغة الأهداف السلوكية ، وخطوات إجراء الخطط التدريسية ، فضلاً عن تحديد أسلوب التجربة وتحديد الأدوات التي يمكن بها قياس المتغيرين التابعين (تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية) ، ومن ثمَّ تحديد الوسائل الإحصائية المستعملة ، وفي ما يأتي تفصيل للإجراءات المذكورة آنفاً .

أولاً : منهج البحث :

اعتمد الباحث المنهج التجريبي ، لأنه يتلاءم وطبيعة بحثه ، فضلاً عن أنَّ هذا المنهج يُعدُ من أكثر المناهج العلمية التي تتمثل فيها معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة ، فهو يبدأ بملاحظة الوقائع وفرض الفروض وإجراء التجارب للتحقق من صحة الفروض ، ثُمَّ القوانين التي تكشف عن العلاقات القائمة بين الظواهر ، إذ يتناول الباحث متغيرات الظاهرة بالدراسة ويحدث في بعضها تغييراً مقصوداً ويضبط ويتحكم في بعض المتغيرات الأخر التي تؤثر في دقة النتائج ، ليتوصل بعد هذا كله إلى العلاقات السببية بين كل من المتغير المستقل والمتغير التابع . (عبد الحفيظ ، ٢٠٠٠ ، ص١٠٧) ، لذا عُدّ هذا المنهج من أدق مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية فهو لا يقف عند مجرد وصف الموقف أو تحديد الحالة التي تخضع للدراسة ، بل يقوم الباحث فيه باستعمال العوامل المستقلة وتحديدها ، وكيفية تأثيرها في العوامل التابعة ، ويتم ذلك بشرائط مضبوطة ضبطاً دقيقاً . (القيم ، ٢٠٠٧ ، ص١٩٢)

ثانياً : التصميم التجريبي :

إنَّ من أولى الخطوات التي ينبغي للباحث تنفيذها اختبار التصميم التجريبي لأنَّ الاختيار السليم يضمن للباحث الوصول إلى نتائج دقيقة وسليمة ، ويُقصد بالتصميم التجريبي الخطة أو الإستراتيجية التي يضعها الباحث للوصول إلى إجابة عن مشكلة بحثه والتحقق من فروضه ، والتغلب على ما قد يعترضه من مشكلات في أثناء سيره في التجربة ، ولضبط التباين الحاصل في درجات المتغير التابع بحيث يكون راجعاً إلى المتغير المستقل . (الطيّب ، ٢٠٠٥ ، ص٥٩) ، وهذا يعني

أنّ على الباحث أن يحدد التصميم التجريبي الذي سيعتمد عليه في البحث على أن يكون التصميم الذي يختاره ملائماً لمشكلة بحثه وأهدافه وفروضه ، وأن يكون ملائماً لاختبار صحة الفروض وخصائص العينة التي اختارها .

(عطية ، ٢٠٠٩، ص١٨٥-١٨٦)

لذلك اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبطٍ جزئي يتناسب وظروف بحثه فجاء التصميم بالشكل الآتي :

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب	١-تجنب الخطأ النحوي ٢-تنمية القدرة اللغوية	اختبار نهائي اختبار نهائي
الضابطة	الأسلوب التقليدي	١-تجنب الخطأ النحوي ٢-تنمية القدرة اللغوية	اختبار نهائي اختبار نهائي
حساب الفرق بين نتائج المجموعتين في اختبار تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية			

يتضح من هذا التصميم أن الباحث استعمل فيه مجموعتين ، أحداهما المجموعة التجريبية التي يتعرض طلابها إلى المتغير المستقل (أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب) ، والأخرى المجموعة الضابطة التي تُدَرّسُ بالأسلوب التقليدي ، ويُقصد بتجنب الخطأ النحوي المتغير التابع الأول الذي يُقاس بوساطة اختبار نهائي يَعدُه الباحث لأغراض البحث الحالي ، أمّا تنمية القدرة اللغوية فهو المتغير التابع الثاني الذي يُقاس بوساطة اختبار نهائي يَعدُه الباحث أيضاً .

ثالثاً : مجتمع البحث وعينته :

إنّ تحديد المجتمع الأصلي ضرورة لازمة لاختيار العينة الممثلة له تمثيلاً صحيحاً ، والبحث الحالي يتطلب اختيار مدرسة من بين المدارس الإعدادية أو الثانوية في مركز محافظة بابل ، للعام الدراسي (٢٠٠٩ – ٢٠١٠) ، ومن مدارس البنين فقط ، على ألا يقل عدد شعب الصف الخامس الأدبي فيها عن شعبتين ، وتحقيقاً لذلك استعان الباحث بقسم الإحصاء في المديرية العامة لتربية محافظة بابل لتحديد المدارس الإعدادية التي لا يقل عدد شعب الصف الخامس الأدبي فيها عن شعبتين ، فكانت المدارس كما مبينة في الجدول (١) .

جدول (١)

أسماء المدارس الإعدادية للبنين وعدد شعب الصف الخامس الأدبي في كل منها ومواقعها في مركز محافظة بابل

ت	اسم المدرسة	عدد شعب الصف الخامس الأدبي	الموقع
١	إعدادية الإمام علي (عليه السلام)	٢	حي نادر
٢	إعدادية الثورة للبنين	٢	الثورة
٣	إعدادية الجهاد للبنين	٢	الجمعية
٤	إعدادية الحلة للبنين	٢	القاضية
٥	إعدادية الدستور للبنين	٢	البكرلي
٦	إعدادية الكندي للبنين	٢	الكرامة
٧	إعدادية الفيحاء للبنين	٢	كريطعة
٨	إعدادية ابن السكيت للبنين	٢	حي الأساتذة
٩	إعدادية علي جواد الطاهر للبنين	٢	الحي العسكري
١٠	إعدادية النجوم للبنين	٢	المهندسين

وقد عمد الباحث إلى استعمال الاختيار القصدي ، فاختار إعدادية الإمام علي (ع) للبنين من بين مدارس مديرية تربية بابل ، لتكون عينة لبحثه ، وجاء الاختيار قصدياً للأسباب الآتية :

١. إبداء إدارة المدرسة تعاوناً مثمراً مع الباحث في إجراء تجربة بحثه على طلاب المدرسة .
٢. قرب موقع المدرسة من سكن الباحث وسهولة التنقل منها وإليها .
٣. تقارب طلاب المدرسة من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي

لذلك زار الباحث المدرسة المذكورة ، ومعه كتاب تسهيل المهمة صادر من المديرية العامة لتربية بابل (الملحق ١) ، ووجد أنها تضم شعبتين للصف الخامس الأدبي ، وبطريقة السحب العشوائي أختيرت الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس القواعد النحوية للغة العربية على وفق أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب ، في حين مثلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي ستدرس القواعد النحوية للغة العربية على وفق الطريقة التقليدية ، بلغ عدد طلاب الشعبتين (٨٥) طالباً بواقع (٤٣) طالباً في المجموعة التجريبية ، و(٤٢) طالباً في المجموعة الضابطة ، وقد تمّ استبعاد الطلاب المخفقين البالغ عددهم (٢٠) طالباً ، بواقع (١١) طالباً من المجموعة التجريبية ، و(٩) طلاب من

المجموعة الضابطة ، ليكون عدد الطلاب النهائي (٦٥) طالباً ، بواقع (٣٢) طالباً في المجموعة التجريبية ، و(٣٣) طالباً في المجموعة الضابطة ، وجدول (٢) يبين ذلك .

جدول (٢)

عدد طلاب مجموعتي البحث قبل استبعاد الطلاب المخفقين وبعده

الشعبة	المجموعة	عدد الطلاب قبل استبعاد المخفقين	عدد الطلاب المخفقين	عدد الطلاب بعد استبعاد المخفقين
أ	التجريبية	٤٣	١١	٣٢
ب	الضابطة	٤٢	٩	٣٣
المجموع		٨٥	٢٠	٦٥

وقد استبعد الباحث الطلاب المخفقين ، لكونهم يمتلكون خبرات تعليمية سابقة في الموضوعات التي ستدرس في أثناء التجربة ، وهذا قد يؤثر في دقة نتائج البحث ، علماً أنّ الباحث قد استبعد الطلاب المخفقين من النتائج فقط ، إذ أبقى عليهم داخل الصف حتى يحافظ على نظام المدرسة ولا يحرمهم من الفائدة .

رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث :

حرص الباحث قبل بدء تجربته على تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة ، وهذه المتغيرات هي :

١. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور (الملحق ٢) .
٢. درجات اللغة العربية لطلاب مجموعتي البحث في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ (الملحق ٣) .
٣. التحصيل الدراسي للآباء .
٤. التحصيل الدراسي للأمهات .
٥. درجات الاختبار القبلي في تجنب الخطأ النحوي (الملحق ٤) .
٦. درجات الاختبار القبلي للقدرة اللغوية (الملحق ٥) .

وقد حصل الباحث على البيانات الخاصة للمتغيرات المذكورة آنفاً من سجل الدرجات حيناً ، ومن الطلاب أنفسهم حيناً آخر ، في حين أن الباحث قد حصل على البيانات الخاصة بمتغيري تجنب الخطأ النحوي والقدرة اللغوية بأن طبّق على طلاب مجموعتي البحث اختبارين قبليين أعدهما بنفسه لهذا الغرض ، وفيما يأتي توضيح تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات السابقة .

١-العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور :

استعمل الباحث الاختبار التائي (T – Test) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي أعمار طلاب مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) ووجد الباحث أن ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي أعمار طلاب مجموعتي البحث عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٦٣) وجدول (٣) يبين ذلك .

جدول (٣)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لأعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالشهور

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة ٠،٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٢١٢،٩٣٧٥	١٤٢،٤٩٦٠٩	١١،٩٣٧١٧٢	٦٣	٠،٠٤١٦	٢،٠٠٠	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٢١٣،٠٦٠٦	١٤٨،٣٥٩٩٦	١٢،١٨٠				

يتضح من جدول (٣) أن متوسط أعمار المجموعة التجريبية بلغ (٢١٢،٩٣٧٥) شهراً ، ومتوسط أعمار المجموعة الضابطة بلغ (٢١٣،٠٦٠٦) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين أعمار طلاب مجموعتي البحث ، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠،٠٤١٦) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢،٠٠٠) وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) متكافئتان في هذا المتغير .

٢-درجات اللغة العربية للصف الخامس الأدبي في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ .

استعمل الباحث الاختبار التائي (T – Test) لمعرفة دلالة الفرق بين درجات المجموعتين في مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ ، ووجد الباحث أن ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ودرجة حرية (٦٣) وجدول (٤) يبين ذلك .

جدول (٤)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة ٠،٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٥٥،٧٥	١٥٦،٦٢٥	١٢،٥١٤	٦٣	٠،٧٤	٢،٠٠٠	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٥٧،٩١	١٢٤،٣٣	١١،١٥٠				

يتضح من جدول (٤) أنّ متوسط درجات المجموعة التجريبية في مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة بلغ (٥٥،٧٥) درجةً ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (٥٧،٩١) درجةً ، وباستعمال الاختبار التائي (T – Test) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث ، اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠،٧٤) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢،٠٠٠) ، وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتان في هذا المتغير .

٣-التحصيل الدراسي للآباء :

أظهرت نتائج التحصيل الدراسي للآباء أنْ ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين المجموعتين في التحصيل الدراسي للآباء ، وذلك باستعمال مربع كاي (كا^{٢}) بدرجة حرية (٤) وجدول (٥) يبين ذلك .

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء مجموعتي البحث وقيمتا (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية

المجموعة	عدد أفراد العينة	التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمتا كا^{٢}		مستوى الدلالة ٠،٠٥
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٦	٦	٥	٨	٧	٤	٠،٧٧٩	٩،٤٩	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٥	٧	٦	٦	٩				

يتضح من جدول (٥) أن قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (٠،٧٧٩) أصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية (٩،٤٩) ، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٤) ، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائياً في هذا المتغير .

٤-التحصيل الدراسي للأمهات :

أظهرت نتائج التحصيل الدراسي للأمهات أنْ ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين المجموعتين في التحصيل الدراسي للأمهات ، وذلك باستعمال مربع كاي (كا^{٢}) بدرجة حرية (٤) وجدول (٦) يبين ذلك .

جدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات مجموعتي البحث وقيمتا (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية

المجموعة	عدد أفراد العينة	التحصيل الدراسي					درجة الحرية	قيمتا كا^{٢}		مستوى الدلالة ٠،٠٥
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٧	٧	٨	٥	٥	٤	١،٠٨٤	٩،٤٩	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٨	٩	٥	٥	٦				

يتضح من جدول (٦) أنّ قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (١،٠٨٤) أصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية (٩،٤٩) ، عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ودرجة حرية (٤) وهذا يدل أنّ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المُتغير .

٥-درجات اختبار الخطأ النحوي القبلي :

طبق الباحث على عينة البحث قبل بدء التدريس الفعلي اختبار تجنب الخطأ النحوي أعدّه الباحث بنفسه ، (الملحق ٦) ، وباستعمال الاختبار التائي (T – Test) لمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلاب المجموعتين في هذا المتغير، وجد الباحث أن ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ودرجة حرية (٦٣) ، وجدول (٧) يبين ذلك .

جدول (٧)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار تجنب الخطأ النحوي القبلي

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة ٠،٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٨،٤٣٧	٤،٣٠٨	٢،٠٧٥	٦٣	٠،٩٢	٢،٠٠٠	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٧،٩٣٩	٥،٣٩٠	٢،٣٢١				

يتضح من جدول (٧) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار تجنب الخطأ النحوي بلغ (٨،٤٣٧) درجة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (٧،٩٣٩) درجة) ، وباستعمال الاختبار التائي (T – Test) لمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلاب مجموعتي البحث ، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠،٩٢) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢،٠٠٠) ، وهذا يدلُّ على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان في هذا المتغير .

٦-درجات اختبار القدرة اللغوية :

طبّق الباحث على عينة البحث قبل بدء التدريس الفعلي اختباراً في القدرة اللغوية أعدّه الباحث بنفسه ، (الملحق ٧) ، وباستعمال الاختبار التائي (T – Test) لمعرفة الفرق بين درجات المجموعتين في هذا المتغير ، وجد الباحث أن ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ودرجة حرية (٦٣) ، وجدول (٨) يبين ذلك .

جدول (٨)

الوسط الحسابي والتباين والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار القدرة اللغوية القبلي

المجموعة	عدد العينة	الوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة ٠،٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٨،٥٦	٤،٤٣	٢،١٠٤	٦٣	٠،١٦	٢،٠٠٠	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٣	٨،٤٨	٣،٧٦	١،٩٣٩				

يتضح من جدول (٨) أنّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار القدرة اللغوية بلغ (٨،٥٦) درجة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بلغ (٨،٤٨) درجة ، وباستعمال الاختبار التائي (t – test) لمعرفة دلالة الفرق بين درجات طلاب مجموعتي البحث ، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠،١٦) ، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢،٠٠٠) ، وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان في هذا المتغير .

خامساً : ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) :

ترمي عملية ضبط بعض المتغيرات الدخيلة في الدراسات التجريبية ، ولاسيّما التربوية والنفسية إلى تفادي أثر بعض هذه المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع ، وتشارك المتغير المستقل في إحداث التغيرات التي يحاول الباحث عزل آثارها عن المتغير التابع ؛ لأن المتغير التابع يتأثر بعوامل متعددة غير العامل التجريبي . (داود ، ١٩٩٠ ، ص٢٥٩)

ولذلك لابُدَّ من ضبط هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير التجريبي أو المستقل وحده بالتأثير في المتغير التابع ، ولهذا يفترض أن يميل الباحث إلى ضبط هذه الإجراءات بحيث لا تؤدي إلى تأثير سلبي على دقة النتائج .

(عباس ، ٢٠٠٧ ، ص١٦٩)

ولكي يتحقق من أن نتائجه سليمة تعود إلى المتغير المستقل فقد سعى جاهداً إلى أن يضبط المتغيرات الدخيلة التي يرى أنها تؤثر في سلامة التجربة ، وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات :-

١- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

تتعرض بعض النتائج إلى حوادث طبيعية أو غير طبيعية في أثناء التجريب تتسبب في عرقلة سير التجربة وتكون ذات أثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل ، ولم تتعرض تجربة البحث الحالي إلى أيٍّ حادث يُعرقل سيرها لذا أمكن تفادي هذا العامل .

٢- الاندثار التجريبي :

ويُقصد به ترك أو تسرب بعض أفراد العينة وعدم استمرارهم في التجربة الأمر الذي يؤدي إلى التأثير في النتائج سلباً أو إيجاباً ، إذ يدخل هذا العامل إلى جانب المتغير المستقل في تقرير النتائج ، وبذلك يُقلل من الصدق الداخلي للتجربة. (عطية ، ٢٠٠٩ ، ص١٨٥) ، ولم تتعرض التجربة الحالية إلى ترك أو انقطاع ، ما عدا بعض حالات الغياب الفردية ، وهي حالة طبيعية ومتساوية في مجموعتي البحث .

٣- العمليات المتعلقة بالنضج :

إن مرور الوقت في التجربة قد يؤدي إلى حدوث تغييرات بيلوجية ، أو عقلية ، أو نفسية على الطلبة المشاركين في التجربة ، فمن شأن هذه المتغيرات التأثير في النتائج ، وعندئذ ليس من الصدق أن تُعزى النتائج للعامل التجريبي وحده . (عطية ، ٢٠٠٩ ، ص١٨٥) ، وفي البحث الحالي لم يكن لهذا العامل أي تأثير ؛ ذلك لأن مدة التجربة موحدة بين مجموعتي البحث ، إذ بدأت بتاريخ ٢٠١٠/٢/١٧ ، وانتهت بتاريخ ٢٠١٠/٥/٢ . فضلاً عن أنّ التصميم التجريبي الذي اعتمده الباحث كان تصميماً ذا مجموعتين تجريبية وضابطة ، وعلى وفق هذا المنطق فان ما يحدث من نضجٍ ونموٍ وإدراك سيعود على طلاب مجموعتي البحث .

٤- الفرق في اختيار العينة :

من العوامل التي تؤثر في نتائج البحوث ، الطريقة التي تُختار بها عينة البحث ، لذلك حاول الباحث ما في وسعه تفادي أثر هذا المتغير في نتائج البحث ، وذلك من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين في ستة متغيرات هي : العمر الزمني محسوباً بالشهور ، ودرجة اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، والاختبارين القبليين في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية ، فضلاً عن هذا كله أن ثمة تجانساً بين مجموعتي البحث في النواحي الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ؛ وذلك لانتمائهم إلى بيئة واحدة .

٥- أداة القياس :

استعمل الباحث أداتين موحدتين لقياس تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية اتسما بالموضوعية والصدق والثبات .

٦- أثر الإجراءات التجريبية :

حاول الباحث الحد من أثر هذا المُتغير في نتائج البحث من خلال ما يأتي :

أ- سرية البحث :

حرص الباحث على سريّة البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه لكي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامتها ونتائجها .

ب- المدرس :

درّس الباحث نفسه طلاب مجموعتي البحث وهذا يُفضي على نتائج التجربة درجةً من الموضوعية والدقة ؛ وذلك لأن تخصيص مدرس لكل مجموعة قد يجعل من الصعب ردَّ النتائج إلى المتغير المستقل فقد تُعزى إلى قوة أحد المدرّسين وتَمَكُنِه من المادة الدراسية أو إلى صفاته الشخصية أو إلى غير ذلك من العوامل المؤثرة .

ج – مدة التجربة :

كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث ، إذ بدأت في ٢٠١٠/٢/١٧ وانتهت في ٢٠١٠/٥/٢ .

د- المادة الدراسية :

كانت المادة الدراسية واحدة لمجموعتي البحث ، فقد اعتمد الباحث (٦) موضوعات هي : النعت ، والعطف ، والبدل ، والعدد : تعريفه وتنكيره وصوغه على وزن فاعل ، وأسلوب الطلب : الأمر والنهي والدعاء والنداء ، وقد حدد الباحث هذه الموضوعات على وفق مفردات المنهج في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ ، الطبعة الأولى ، سنة ٢٠٠٩ ، وجدول (٩) يبين ذلك .

جدول (٩)

موضوعات قواعد اللغة العربية للصف الخامس الأدبي المحددة للتجربة

ت	الموضوعات	الصفحة
١	النعت	٧٦-٨٩
٢	العطف	٨٩- ٩٩
٣	البدل	٩٩-١٠٥
٤	العدد : تعريفه وتنكيره وصوغه على وزن فاعل	١٠٥-١٣٠
٥	أسلوب الطلب : الأمر والنهي والدعاء	١٣٣-١٤٦
٦	النداء	١٤٦-١٥٧

هـ- توزيع الدروس :

اعتمد الباحث على الجدول الأسبوعي المُطبق في المدرسةِ من غير تغيير فيه ، إذ درّس الباحث أربعَ حصصٍ في الأسبوع ، بواقع حصتين لكل مجموعة ، وجدول (١٠) يبين ذلك .

جدول (١٠)

توزيع الدروس لمادة القواعد النحوية للغة العربية بين مجموعتي البحث

اليوم	المجموعة	الدرس
الأربعاء	التجريبية	الأول
	الضابطة	الثاني
الخميس	التجريبية	الثاني
	الضابطة	الثالث

و- بناية المدرسة :

طُبقت التجربة في مدرسةٍ واحدةٍ ، وفي صفين متجاورين ومتشابهين من حيث المساحة ، وعدد الشبابيك والإنارة ، وعدد المقاعد ونوعها وحجمها .

سادساً : صياغة الأهداف السلوكية :

تُعدُ العملية التربوية والتعليمية محصلة عمليات مقصودة ، ومؤسسة على أسسٍ علمية لا عشوائية ولا عفوية ، ومن هذا المنطلق تتضح أهمية وضوح أهداف التدريس وتحديدها . (كوجك ، ٢٠٠١ ، ص١٧٢) ، ومن المعروف والثابت أن للتربية أهدافاً عامةً تسعى إلى تحقيقها بالمناهج والمقررات الدراسية ، لكن هذه الأهداف المهمة غالباً ما تكون مصوغة بعبارات غائمة ، ولذلك لابُدّ من تحويل هذه

الأهداف إلى أغراض محددة تحديداً دقيقاً يفهمها المعلمون والمتعلمون فهماً واحداً دقيقاً وينبغي لها أن تكون مصوغة بعبارات إجرائية سلوكية تُبين ما يُتوقع من الطلاب عمله وأداؤه في نهاية الدرس أو البرنامج أو المقرر الدراسي، وتسمى هذه العملية : تحديد الأهداف السلوكية . (عمار ، ٢٠٠٢ ، ص٢٥٩)

والأهداف السلوكية : أهداف تُصاغ بعبارات واضحة تُعبرُ عن التغيير المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم الذي يُمكن ملاحظته وقياسه في أثناء عملية التعلم أو بعدها ، وتساعد صياغة الأهداف السلوكية المدرس على اختيار طريقة التدريس الملائمة ووسيلة التقويم ، وتساعده أيضاً في إعداد الاختبارات التي تقيس مدى تحقق هذه الأهداف بشكل دقيق ، وتتيح له الأسلوب الأمثل لممارسة الموقف التعليمي بكل متطلباته وإجراءاته ، ومن ثَمّ تُقلل من هدر الجهد المبذول للمدرس والطالب . (كوافحة ، ٢٠٠٣ ، ص٤١ ، ص١١٤)

وتأسيساً على ما تقدم صاغ الباحث (٦٨) هدفاً سلوكياً (ملحق ٨) ، في ضوء الأهداف العامة للمادة ، وبما يتلاءم وطبيعة المحتوى والمادة الدراسية التي ستدرس في أثناء التجربة ، مراعياً فيها تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي (التذكر ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) ، ومن أجل التثبت من صلاحية الأهداف السلوكية واستيفائها محتوى المادة الدراسية المشمولة بالتجربة ، وسلامة اشتقاقها عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمحكمين، ملحق (٩) وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم عُدّلت بعض هذه الأهداف وأعيدت صياغة أهداف أخر ، حتى اتخذت صيغتها النهائية .

سابعاً : إعداد الخطط التدريسية :

لعملية التخطيط في التدريس أهمية كبيرة ، إذ تجعلها عملية منظمة وواضحة ودقيقة ، تُساعد على تحقيق أكبر عدد من الأهداف بأقل عدد من الأخطاء . (أبو جادو ، ٢٠٠٠ ، ص٤١٧) ، والمدرس الجيد ملزم بالتخطيط لدرسه إذا أراد أن يقدم درساً فاعلاً ومؤثراً قادراً على الإسهام في تغيير سلوك المتعلمين الذي يُعدُ الهدف الأساسي لكل فعالية تعليمية تُمارس داخل الصف وخارجه ، فضلاً عن هذا فإن الخطة التدريسية تُقلل من أعباء المدرس وتحدد مهامه تحديداً دقيقاً وتقلل من الملل

والسأم الذي ينتاب الطلاب نتيجة للعشوائية والتخبط في مجريات الدرس . (البيرماني ، ٢٠٠٤ ، ص١٨٢) ، ويُعدُ امتلاك مهارات التخطيط الفعال من أهم عوامل نجاح مدرس اللغة العربية في عمله تميزه في نشاطه وأدائه ، فالتخطيط الناجح يقود إلى الممارسة الناجحة إذ يضع أمام المدرس الموقف التعليمي بفاعلياته كافة فيحدد أهداف درسه ، ويحلل محتواه ، وبعد ما يلزمه من وسائل وأدوات تعليمية ، ويختار طرائق التدريس وأساليبه المناسبة ، والمدرس حين يخطط لدرسه فإنه في واقع الحال يضع تصوراً واضحاً لما سيفعله ويقوم به من خلال ما يُتاح له من وقت . (الجلاد ، ٢٠٠٧ ، ص١١٩)

ولمّا كانت الخطط التدريسية ركناً فاعلاً من أركان التدريس الناجح ، أعدّ الباحث خططاً تدريسية للموضوعات الستة المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة في ضوء محتوى الكتاب المقرر والأهداف السلوكية المصوغة ، وقد عرض الباحث خطتين أنموذجيتين على مجموعة من المحكمين ، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات وآراء سديدة أجريت التعديلات اللازمة عليهما وأصبحت جاهزتين للتنفيذ ، والملحق (١٠) يُبين أنموذجين من هذه الخطط لأحد الموضوعات المحددة للتجربة (العطف) ، إحداهما باستعمال أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب ، والأخرى باستعمال الأسلوب التقليدي .

ثامناً : أسلوب إجراء التجربة :

باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلاب المجموعتين يوم الأربعاء ٢٠١٠/٢/١٧ ، وقد درّس الباحث طلاب المجموعة التجريبية على وفق أسلوب التنقيب في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب أملاً فيما يُمكن أن يقدمه هذا الأسلوب من أثر وفائدة في تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية ، مُتبعاً الخطوات الآتية :

١. يُقدم الباحث في كل موضوع من موضوعات التجربة مجموعة من الأمثلة تتضمن نصوصاً قرآنية مُباركة وأحاديث نبوية شريفة وحِكَم الإمام علي (عليه

السلام) والسلف الصالح وأمثال العرب البليغة ونصوصاً شعرية ونثرية تتسم بالفصاحة والبلاغة والجمال(*) .

٢. يشترك الباحث مع الطلاب بالتنقيب والبحث والاستقصاء في النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب على وفق المستويات الآتية :

أ- **المستوى النحوي** : ويُقصد به التحليل النحوي للنصوص والأمثلة وإعرابها إعراباً كاملاً والتأكيد على القواعد النحوية والأصول اللغوية التي تتعلق بموضوع الدرس وإثراؤها شرحاً وفهماً ومحاكاة .

ب-**المستوى الدلالي** : ويشير إلى الدلالات والمعاني التي تكتنف مفردات النصوص والأمثلة التي تُفضي إلى الأفكار الرئيسة وصورها وتأثيرها في سياق الكلام .

ج-**المستوى البلاغي** : ويُقصد به تلمس المظاهر البلاغية والملامح البيانية التي تضمنتها هذه النصوص والأمثلة وإدراك أساليب القول وفنونه ومِن ثَمّ محاكاته واقعاً وسلوكاً لغوياً سليماً .

د- **المستوى التذوقي والنقدي** : ويُقصد به الالتفات إلى مكامن الجمال والإبداع للملامح النحوية والدلالية والبلاغية التي ارتكزت عليها النصوص والأمثلة، ومن ثمّ الحكم عليها من حيث دقة دلالاتها وجمالها وأسرار طرائق بنائها وجودة تركيبها وإبداع أسلوبها .

أما المجموعة الضابطة فقد درّسها الباحث على وفق الأسلوب التقليدي ، وبهذين الأسلوبين أكمل الباحث تجربته إذ انتهت التجربة يوم الأحد ٢٠١٠/٥/٢.

تاسعاً : اختبارا البحث :

تتطلب طبيعة البحث الحالي توافر أداتين له : إحداهما لقياس مستوى تجنب الخطأ النحوي ، والأخرى لقياس تنمية القدرة اللغوية ، وفي ما يأتي توضيح لإعداد هاتين الأداتين :

أولاً : اختبار تجنب الخطأ النحوي :

من أهداف البحث الحالي قياس مستوى تجنب الخطأ النحوي لمجموعتي البحث ، وبعد اطلاع الباحث على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بالبحث الحالي ، لم يجد الباحث اختباراً جاهزاً لقياس هذا المتغير، وبالإفادة

(*) أفاد الباحث من النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب المتضمن في الكتاب المقرر علماً أن عملية الإفادة في الكتاب المقرر من النصوص القرآنية والمأثور من كلام العرب غير مكتملة ؛ فقد نجد هذه النصوص والأمثلة بشكل غير مؤصل حيناً ، وقد نعدمها بالمرة حيناً آخر .

من الأدبيات والدراسات السابقة استطاع الباحث أن يَعُدَّ اختباراً اتسم بالصدق والثبات والموضوعية لقياس مستوى تجنب الخطأ النحوي ، إذ قدّم الباحث لمجموعتي البحث نصاً نثرياً مختاراً من مأثور كلام العرب ، تضمن عشرين خطأً نحوياً متنوعاً ، طُلِبَ فيه أن تُصحَح أواخر الكلمات التي تحتها خط، وقد حرص الباحث ما أمكن أن تكون أغلب الأخطاء النحوية من الموضوعات التي دُرِست في أثناء التجربة ، وقد اتبع الباحث في إعداد هذا الاختبار الخطوات الآتية :

أ- صدق الاختبار :

يُعدُ الصدق من الشروط التي يجب توافرها في أداة البحث ، وهو من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ، والاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وُضع أصلاً لقياسه أو الذي يُقيس ما أريدَ له أن يقيسه وليس شيئاً آخر . (الزيود ، ٢٠٠٥ ، ص٣٣٨) ، ومن أجل التثبت من صدق الاختبار عرضه الباحث في صيغة استبانه على مجموعة من المحكمين ؛ لإبداء آرائهم السديدة وملاحظاتهم في صلاحية الاختبار ، وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم عُدّلت بعض الفقرات ، وحُذِف عددٌ آخرُ ، لأنها لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددها الباحث بـ(٨٠) من مجموع المحكمين الكلي ، فأصبح الاختبار جاهزاً بصيغته النهائية متكوناً من (٢٠) فقرة تضم أخطاءً نحوية متنوعة. (ملحق ١١)

ب- التجربة الاستطلاعية :

لغرض معرفة المدة التي يستغرقها الطلاب في تصحيح الأخطاء النحوية المتضمنة في الاختبار ، ووضوح تعليماته ، طبّق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية الفيحاء للبنين يوم الأربعاء المصادف ٢٠١٠/٤/١٤ وبعد تطبيق الاختبار اتضح أنّ فقرات الاختبار وتعليماته واضحة ، وأنّ متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب في تصحيح الأخطاء النحوية كان (٤٥) دقيقة ، وتمّ تحديد الزمن اللازم للاختبار بتسجيل الزمن الذي استغرقه أسرع طالب ، والزمن الذي استغرقه أبطأ طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار ، ثُمّ حُسِبَ متوسط زمن الاختبار باستعمال المعادلة الآتية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالب} + \text{زمن أبطأ طالب}}{٢}$$

$$= \frac{٤٠ + ٥٠}{٢} = ٤٥ \text{ دقيقة} .$$

ج- ثبات الاختبار :

يُقصد بثبات الاختبار أن يُعطي الاختبار النتائج نفسها تقريباً إذا أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها من الأفراد،وفي الظروف نفسها.

(الصمادي،٢٠٠٤، ص١٨٨)

أو أنه درجة الاتساق أو التجانس بين نتائج مقياسين في تقدير سمةٍ أو سلوك ما . (النبهان ، ٢٠٠٤ ، ص٢٢٩) ، وقد اعتمد الباحث في حساب ثبات اختبار تجنب الخطأ النحوي على طريقة إعادة الاختبار ، وتعني هذه الطريقة أنّ الباحث يُطبق الاختبار الذي أعدّه على عينة من أفراد المجتمع المستهدف بالبحث ويرصد استجاباتهم عليه ثُمّ يُعيد تطبيق الاختبار نفسه على العينة نفسها وفي الظروف نفسها بعد مدة زمنية محددة ليست طويلة خوفاً من تدخل عامل النسيان وليست قصيرة أيضاً لتحييد عامل التذكر والاسترجاع .

(كوافحة ، ٢٠١٠ ، ص٨٤)

لذلك اختار الباحث (٣٠) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية الفيحاء للبنين ، مُطبقاً عليهم اختبار تجنب الخطأ النحوي يوم الأربعاء المصادف ٢٠١٠/٤/١٤ ، وأعاد الباحث تطبيق الاختبار عليهم يوم الثلاثاء المصادف ٢٠١٠/٤/٢٧ ، وبعد تصحيح الإجابات في الاختبارين ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون ظهر أن معامل الارتباط (٠،٧٩) وهو معامل ثبات جيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة ، إذ يُعدُ الاختبار جيداً إذا بلغ معامل ثباته (٠،٦٧) فأكثر.(Hedges ، P. 22 ، 1966) ، (ملحق ١٢)

ثانياً : اختبار القدرة اللغوية :

من أهداف البحث الحالي قياس مستوى تنمية القدرة اللغوية لمجموعتي البحث ، وبعد اطلاع الباحث على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بالبحث الحالي ، لم يجد الباحث اختباراً جاهزاً لقياس هذا المتغير، وبالإفادة من الأدبيات والدراسات السابقة ولاسيّما الدراسات النحوية والبلاغية والأدبية والنقدية استطاع الباحث أن يَعُدَّ اختباراً موضوعياً متسماً بالصدق والثبات والموضوعية تضمن عشرين فقرةً تناولت مهارات القدرة اللغوية من نحوٍ وبلاغةٍ ودلالةٍ وتذوقٍ ونقد ، متبعاً الخطوات الآتية :

أ- صدق الاختبار :

بغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعده الباحث ، وقياسه الأهداف والمهارات التي أعِدّ من أجلها ، عرضه الباحث في صيغة استبانه على مجموعة من

المحكمين ، لإبداء آرائهم السديدة وملاحظاتهم بشأن صلاحية الفقرات وسلامة بنائها وتغطيتها مهارات القدرة اللغوية ، وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات المحكمين وآرائهم عُدِّل عددٌ من الفقرات وأضيف عدد آخرُ ، لأنها لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددها الباحث بـ(٨٠) من مجموع المحكمين الكلي ، فأصبح الاختبار جاهزاً بصيغته النهائية ، متكوناً من (٢٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد . (ملحق ١٣)

ب- التجربة الاستطلاعية :

للتحقق من المدة التي يستغرقها الاختبار ، ووضوح فقراته ، ومعاملات صعوبتها ، وقوى تمييزها ، وفاعلية بدائلها طبّق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية الفيحاء للبنين يوم الثلاثاء المصادف ٢٠١٠/٤/٢٠ ، وبعد تطبيق الاختبار اتضح أنّ متوسط الزمن الذي استغرقه الطلاب للإجابة عن فقرات الاختبار كان (٥٠) دقيقة ، وتم تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار بتسجيل الزمن الذي استغرقه أسرع طالب ، والزمن الذي استغرقه أبطأ طالب في الإجابة عن فقرات الاختبار ، ثُمّ حُسِبَ متوسط زمن الاختبار باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالب} + \text{زمن أبطأ طالب}}{٢}$$

= ٥٠ + ٥٠ / ٢ = ٥٠ دقيقة .

ج- التحليل الإحصائي لفقرات اختبار القدرة اللغوية :

إن الغاية من التحليل الإحصائي وبخاصة في الاختبارات الموضوعية ولاسيّما الاختيار من متعدد استخراج معاملات السهولة والصعوبة والقوة التمييزية فضلاً عن فاعلية البدائل غير الصحيحة من أجل التثبت من صلاحية كل فقرة وتحسين نوعيتها ومدى فاعليتها في التمييز بين الفروق الفردية للصفة المُراد قياسها بغية تحديد البديل الضعيف من أجل استبعاده أو تغييره .

(عباس ، ٢٠٠٧ ، ص١٤٨)

وبعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية ، وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الخطأ ، ومعاملة الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها أكثر من علامة معاملة الإجابات الخطأ ، رتّب الباحث درجات الطلاب ترتيباً تنازلياً وقد قسّمها الباحث على نصفين : النصف العلوي يشمل (١٥) ورقة إجابة من الأوراق الحاصلة على أعلى الدرجات ، والنصف السفلي يشمل (١٥)

ورقة إجابات من الأوراق الحاصلة على أقل الدرجات ، ولكون العينة الاستطلاعية صغيرة (أقل من ٥٠) ، أخذها الباحث بكاملها بدلاً من اعتماد أعلى وأوطأ (٢٧%) (الإمام ، ١٩٩٩ ، ص١٠٨) ، وقد كانت أعلى درجة من درجات المجموعة العليا (١٤) فيما كانت أقل درجة من درجات المجموعة الدنيا (٥) ، ثم حسب الباحث معامل الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وكما يأتي :

- معامل الصعوبة :

يشير مستوى الصعوبة إلى النسبة المئوية لعدد المفحوصين الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة (الصمادي ، ٢٠٠٤ ، ص١٥٤) ، وعند حساب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (٠،٣٦-٠،٦٦) ، (ملحق ١٤) وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة ولا سهلة إلى حد كبير ، إذ يرى (بلوم) أن الاختبار يُعدُ جيداً إذا كانت معامل صعوبة فقراته تتراوح بين (٠،٢٠-٠،٨٠) . (Bloom , 1971 , P. 66)

- قوة التمييز :

تشير قوة التمييز إلى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين يملكون القدرة على الإجابة ، والذين لا يملكون هذه القدرة ، أي التمييز بين الأقوياء والضعفاء من الطلبة . (الصمادي ، ٢٠٠٤ ، ص١٥٤) ، وعند حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار ، وجد الباحث أنها تتراوح بين (٠،٣٣-٠،٦٦) ، (ملحق ١٤) ، وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تُعدُ جيدة ، إذ يرى (أيبل) أن فقرات الاختبار تُعدُ جيدة إذا كانت قوى تمييزها (٠،٣٠) فأكثر .

(Eble , 1972 , P. 40)

- فاعلية البدائل غير الصحيحة :

إذا كان الاختبار من نوع الاختبار من متعدد فيجب أن تكون البدائل غير الصحيحة فاعلة بما فيه الكفاية ، وذلك بأن يُخطئ بعض الطلاب فيها وليس الجميع ، فلا فائدة من بديل غير صحيح يُخطئ به الجميع ، أو يعرفه الجميع ، لذا يجب أن يكون عدد الإجابات غير الصحيحة أكثر لدى المجموعة الدُنيا من المجموعة العليا . (الإمام ، ١٩٩٩ ، ص١١٣) ، وهذا يعني أن البديل غير الصحيح يكون أكثر فاعلية كلما زادت قيمته في السالب .

(الصمادي ، ٢٠٠٤ ، ص١٦٢) ، (ملحق ١٥)

- ثبات الاختبار :

اعتمد الباحث في حساب ثبات اختبار القدرة اللغوية طريقة التجزئة النصفية ، إذ قسّم الباحث فقرات الاختبار على قسمين (فردية وزوجية) ، بواقع (١٠) فقرات لكل قسم ، أي أنّ القسم الأول قد ضمّ درجات الفقرات الفردية ، والقسم الآخر قد

ضمّ درجات الفقرات الزوجية ، ثمّ تُصحح الأسئلة وتجمع درجات كل قسم على حدة ثم نحسب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية . (كوافحة ، ٢٠١٠ ، ص٨٧) ، وقد استعمل الباحث معادلة (بيرسون) لمعامل الارتباط ، فكانت قيمته (٠،٦٨) ، ثمّ أجري تصحيح لحساب معامل الارتباط بمعادلة (سبيرمان بروان) ، فكانت قيمته (٠،٨١)، (ملحق ١٦) ، وهو معامل ثبات جيد وعالٍ بالنسبة للاختبارات غير المقننة ، إذ يُعدُ الاختبار جيداً إذا بلغ معامل ثباته (٠،٦٧) فأكثر . (Hedges , 1966 , P. 22)

عاشراً : تطبيق الاختبارين :

قبل انتهاء التجربة بأسبوع أخبر الباحث الطلاب أن هناك اختبارين سيجريان لهما ، الأول : في تجنب الخطأ النحوي ، والثاني في قياس تنمية القدرة اللغوية ، وكان تطبيق الاختبارين على النحو الآتي :

١. طبّق الباحث اختبار تجنب الخطأ النحوي على طلاب مجموعتي البحث يوم الأربعاء المصادف ٢٠١٠/٤/٢٨ .
٢. طبّق الباحث اختبار تنمية القدرة اللغوية على طلاب مجموعتي البحث يوم الأحد المصادف ٢٠١٠/٥/٢ .

وقد أشرف الباحث مع مدرس اللغة العربية في المدرسة على سير الاختبارين .

أحد عشر : تصحيح الاختبارين :

أعطى الباحث درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ، وصفراً لكل إجابة خطأ في الاختبارين كليهما ، وقد عوملت الأخطاء المتروكة والأخطاء التي وُضِعَتْ لها أكثر من إشارة معاملة الإجابات غير الصحيحة ، وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للاختبارين كليهما (٣٠) درجة ، والدرجة الدنيا (صفراً) ، وبعد عملية التصحيح وجد الباحث أنّ أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعتين في اختبار تجنب الخطأ النحوي كانت (١٧) درجة ، وأقل درجة كانت (٤) ، أما في اختبار تنمية القدرة اللغوية فقد كانت أعلى درجة حصل عليها طلاب المجموعتين (١٧) درجة ، وأقل درجة كانت (٦) درجات .

إثنا عشر : الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل بياناته:

١- الاختبار التائي (T – Test) لعينتين مستقلتين :

استعمل الباحث هذه الوسيلة لإجراء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية : (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، ودرجة اللغة العربية في امتحان نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ ، والاختبارين القبليين لتجنب الخطأ النحوي والقدرة اللغوية) ، فضلاً عن إيجاد فرق الدلالة الإحصائية في الاختبارين البعديين في المتغيرين التابعين (تجنب الخطأ النحوي وتنمية القدرة اللغوية) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة .

$$\text{ت } (ن_1 + ن_2 - 2) = \frac{\bar{س}_1 - \bar{س}_2}{\sqrt{\left(\frac{(ن_1-1)ع_1^2 + (ن_2-1)ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\right)\left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

حيث تمثل :

($\bar{س}_1$) : الوسط الحسابي للعينة الأولى .

($\bar{س}_2$) : الوسط الحسابي للعينة الثانية .

($ن_1$) : عدد أفراد العينة الأولى .

($ن_2$) : عدد أفراد العينة الثانية .

($ع_1^2$) : تباين العينة الأولى .

($ع_2^2$) : تباين العينة الثانية . (البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص٢٦٠) .

٢- مربع كاي (كا^2) :

استعمل الباحث اختبار مربع كاي (كا^2) في تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي للآباء والأمهات .

$$كا^2 = مج \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

حيث تُمثل :

(ل) : التكرار الملاحظ .

(ق) : التكرار المتوقع . (البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص٢٩٣)

٣- مُعامل ارتباط بيرسون :

استعمل الباحث لحساب معامل ثبات اختبار القدرة اللغوية

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

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

إذ تمثل :

(ر) : معامل ارتباط بيرسون .

(ن) : عدد أفراد العينة .

(س) : درجات المجموعة التجريبية .

(ص) : درجات المجموعة الضابطة . (البياتي وزكريا ، ١٩٧٧ ، ص١٨٣)

٤- معادلة سبيرمان – بروان :

استعملت لاستخراج ثبات اختبار القدرة اللغوية بطريقة التجزئة النصفية ، بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون .

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

إذ تمثل :

ر ث : معامل الثبات الكلي للاختبار .

ر : معامل الثبات النصفي للاختبار . (الظاهر ، ١٩٩٩ ، ص٧٧)

٥- معادلة معامل الصعوبة :

استعملت لحساب معاملات صعوبة فقرات اختبار القدرة اللغوية .

$$ص = \frac{م}{ك}$$

إذ تُمثل :

ص = معامل صعوبة الفقرة .

م : مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا

ك : مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا .

(الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٧٥)

٦- معادلة قوة تمييز الفقرة :

استعملت لحساب قوة تمييز فقرات اختبار القدرة اللغوية .

$$\frac{م \text{ ع} - م \text{ د}}{\frac{١}{٢} \text{ ك}} \qquad (١١٩)$$

ت = ـ

إذ تمثل :

ت = قوة تمييز الفقرة .

م ع = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا

م د = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

$\frac{١}{٢}$ك = نصف عدد الأفراد في المجموعتين (العليا والدنيا) .

(الزوبعي ، ١٩٨١، ص٧٥)

٧- معادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة :

استعملت لإيجاد فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات اختبار القدرة اللغوية.

$$\text{فاعلية البدائل} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل :

ن ع م : عدد الطلاب الذين اختاروا البديل غير الصحيح من المجموعة العليا

ن د م : عدد الطلاب الذين اختاروا البديل غير الصحيح من المجموعة الدنيا

ن : عدد الطلاب في إحدى المجموعتين . (الزيود ، ٢٠٠٥ ، ص١٣٦-١٣٨)

المصادر

*** القرآن الكريم**

أولاً : المصادر العربية :

١. إبراهيم ، عبد العليم . النحو الوظيفي . ط٥ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٧٣ .

٢. إبن جني ، أبو الفتح عثمان (ت ٣٩٢ هـ) . الخصائص . ج١ ، ج٢ ، تحقيق: محمد علي النجار ، دار الهدى للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، د.ت.

٣. إبن خلدون ، عبد الرحمن محمد (ت ٨٠٨ هـ) . المقدمة . ط١ ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ، د.ت .

٤. إبن فارس ، ابن الحسين أحمد (ت ٣٩٠ هـ) . معجم مقاييس اللغة . ج٥، الدار الإسلامية للطباعة والنشر ، مصر ، ١٩٩٠.

٥. إبن قتيبة ، أبو محمد عبد الله بن مسلم (ت ٢٧٦ هـ) . تأويل مشكل القرآن . ط٢ ، تحقيق : أحمد صقر ، دار التراث، القاهرة ، ١٩٧٩ .

٦. إبن منظور ، أبو الفضل جمال الدين (ت ٧١١ هـ) . لسان العرب . ج١، ج٣ ، ج٧ ، ج١٥ ، تحقيق : عامر أحمد حيدر ، ط٢ ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٣ .

٧. إبن نعمان ، أحمد وآخرون . اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل. مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ٢٠٠٥.

٨. أبو جادو ، صالح محمد علي . علم النفس التربوي . ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٠ .

٩. أبو رغيف ، نوفل . المستويات الجمالية في نهج البلاغة . ط١ ، دار الشؤون الثقافية ، العراق ، بغداد ، ٢٠٠٨ .

١٠.الأحمد ، محمد سليمان . ديوان بدوي الجبل . مؤسسة النشر الإسلامي ، قم ، إيران ، ٢٠٠٠ .

١١.إسماعيل زكريا . طرائق تدريس اللغة العربية . الإسكندرية ، ٢٠٠٥ .

١٢.الإمام ، مصطفى وآخرون . التقويم والقياس . دار الحكمة للطباعة ، بغداد ، ١٩٩٠ .

١٣.الأوسي ، عباس علي حسين . الإحالة في القرآن الكريم . جامعة بابل ، كلية التربية ، (صفي الدين) (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، ٢٠٠٨ .

١٤.باطاهر ، بن عيسى . البلاغة العربية مقدمات وتطبيقات . ط١ ، دار الكتاب الجديد ، بنغازي ، ليبيا ، ٢٠٠٨ .

١٥. البجة ، عبد الفتاح حسن . أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة . ج١ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، الأردن ، ٢٠٠٠ .

١٦.البحتري ، أبو عبادة الوليد بن عبيد بن يحيى (ت ٢٨٤ هـ) . ديوان البحتري . ج١ ، شرحه وضبطه وقدّم له : إيمان البقاعي ، منشورات الأعلى للمطبوعات ، بيروت، لبنان ، ٢٠٠١ .

١٧.البخاري ، أبي عبد الله محمد بن إسماعيل (ت ٤٥٦ هـ) . صحيح البخاري. دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٠ .

١٨.بدران ، عبد المنعم أحمد . مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية .العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، مصر ، ٢٠٠٨ .

١٩.بروكلمان ، كارل . تاريخ الأدب العربي . ج٢ ، تحقيق رمضان عبد التواب ، دار التراث ، القاهرة ، د.ت .
٢٠.بشر ، كمال . اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم . دار غريب للنشر ، القاهرة ، ١٩٩٩ .
٢١.بلعيد ، صالح . اللغة العربية والتعريب . مجلة التعريب . العدد ١٢٨ ، دمشق ، ١٩٩٩ .
٢٢.البنيان ، خليل حسون . في التصحيح اللغوي والكلام المُباح . مكتبة الرسالة الحديثة ، عمّان ، ٢٠٠٦ .
٢٣.البهنساوي ، حسام . العربية الفصحى ولهجاتها . مكتبة الثقافة الدينية ، مصر ، ٢٠٠٤ .
٢٤.البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس . الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس . مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ .
٢٥.البيرماني ، تركي خباز . التدريس ... فلسفته ... أهدافه ... تقنياته ... . مكتبة طرابلس العلمية ، ليبيا ، ٢٠٠٤ .
٢٦.التكريتية ، خولة كريم ياسين . أثر تدريس قواعد اللغة العربية باستخدام الرسوم البيانية في التحصيل واستبقاء المعلومات وتجنب الخطأ النحوي في مادة اللغة العربية لتلامذة الصف السادس الابتدائي . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ١٩٩٨ ، أطروحة دكتوراه غير منشورة .
٢٧.الجاحظ ، أبو عثمان ، عمرو بن بحر (ت ٢٥٥ هـ) . البيان والتبيين . ج١ ، ج٢ ، ج٥ ، تحقيق : عبد السلام هارون ، دار إحياء التراث ، القاهرة ، ١٩٨٥ .

٢٨.الجادر ، محمود عبد الله . مكانة الشعر في الثقافة العربية المعاصرة . دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، العراق ، ١٩٨٧.

٢٩.ـــ . قراءة معاصرة في نصوص من التراث الشعري . دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ٢٠٠٠ .

٣٠.الجبوري ، عمران جاسم . الأخطاء الإعرابية التي يقع فيها طلبة قسم اللغة العربية في الموضوعات المقررة للمرحلة الإعدادية تشخيص وعلاج. جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ١٩٩٥ ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٣١.الجرجاني ، عبد القاهر بن عبد الرحمن (ت ٤٧١ هـ) . دلائل الإعجاز . ط١ ، مكتبة القاهرة ، ١٩٦٩ .

٣٢.الجزري ، أبو السعادات المبارك (ت ٥٤٤ هـ) . النهاية في غريب الحديث والأثر . تحقيق : طاهر أحمد الزاوي ، ومحمود أحمد الطناحي ، ج١ ، المكتبة العلمية ، بيروت ، ١٩٧٩ .

٣٣.الجلاد ، ماجد زكي . مهارات تدريس القرآن الكريم . ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٧ .

٣٤.جمعة ، حسين . اللغة العربية إرث وارتقاء وحياة . اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ٢٠٠٨ .

٣٥.جمهورية العراق ، وزارة التربية . منهج الدراسة الإعدادية . ط١ ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٩٠ .

٣٦.الجواري ، أحمد عبد الستار . نحو المعاني . مطبعة المجمع العلمي العراقي ، ١٩٨٧ .

٣٧.جويعد ، عبد الإله علي . خصائص الشاهد القرآني . مجلة القادسية . العدد -١- ، ٢٠٠٢ .

٣٨.حاطوم ، أحمد . في مدار اللغة والناس . شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ، بيروت ، لبنان ، ١٩٩٦ .
٣٩.الحداد ، علي . أثر التراث في الشعر العراقي المعاصر . دار الشؤون الثقافية العامة ، العراق ، بغداد ، ١٩٨٦ .
٤٠.الحداد ، فيصل مفتاح . الأمثال المولدة وأثرها في الحياة الأدبية في العصر العباسي حتى القرن الرابع الهجري . منشورات جامعة قار يونس ، بنغازي ، ١٩٨٨ .
٤١.حسّان ، تمام . في النحو العربي . مطبعة مصطفى الحلبي ، مصر ، ١٩٦٦ .
٤٢.الحفيان ، أحمد محمود عبد السميع . أشهر المصطلحات في علم الأداء وعلم القراءات . ط١ ، دار الكتب العلمية ، لبنان، بيروت ، ٢٠٠٥ .
٤٣.حمادي ، حمزة عبد الواحد . أثر إعراب أمثلة العرض في تحصيل طلبة الصف الخامس العلمي في قواعد اللغة العربية . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ١٩٩٧، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٤٤.الحموي ، تقي الدين أبو بكر علي بن عبد الله (ت ٨٣٧ هـ) . خزانة الأدب وغاية الأرب . ط١ ، ج١ ، تحقيق : عصام شعيتو ، دار مكتبة الهلال ، بيروت ، ١٩٨٧ .
٤٥.الخالدي ، كريم حسين . نظرية المعنى في الدراسات النحوية . دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، ٢٠٠٨ .
٤٦.داود ، عزيز حنّا وأنور حسين . مناهج البحث التربوي . ط١ ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠ .
٤٧.الدليمي ، طه علي حسين . أثر تحليل الجملة في تدريس قواعد اللغة العربية في التحصيل وتجنب الخطأ النحوي لطلبة المرحلة

الإعدادية . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ١٩٨٩ ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٤٨.ـــ وسعاد عبد الكريم الوائلي . اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها . دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٥ .
٤٩.ـــ . تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات الحديثة . عالم الكتب الحديث ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٩ .
٥٠.ـــ وسعاد عبد الكريم الوائلي . اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية . عالم الكتب الحديث ، عمّان، الأردن ، ٢٠٠٩.
٥١.دمعة ، مجيد إبراهيم . اللغة العربية وأصول تدريسها . مطبعة دار التربية، بغداد ، ١٩٧٩ .
٥٢.الرافعي ، مصطفى صادق . تاريخ آداب العرب . دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٠ .
٥٣.رفقي ، محمد . سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية . الكويت ، دار العلم للنشر والتوزيع ، ١٩٨٧ .
٥٤.زايد ، فهد خليل . أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة . دار اليازوري ، الأردن ، ٢٠٠٦ .
٥٥.ـــ . الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها . دار اليازوري العلمية لنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٩ .
٥٦.الزمخشري ، أبي القاسم جار الله محمود بن عمر (ت ٥٣٨ هـ) . أساس البلاغة . ج٢ ، تحقيق : محمد باسل ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٩٩٨ .
٥٧.الزواوي ، خالد . إكساب وتنمية اللغة . مؤسسة حورس الدولية ، الإسكندرية ، ٢٠٠٥ .
٥٨.الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم وآخرون . الاختبارات والمقاييس النفسية . دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل ، ١٩٨١ .
٥٩.الزيود ، نادر فهمي ، وهشام عامر عليان . مبادئ القياس والتقويم في التربية . ط٣ ، دار الفكر ، الأردن ، ٢٠٠٥ .

٦٠.السامرائي ، إبراهيم . النحو العربي في مواجهة العصر . دار الجيل ، بيروت ، ١٩٩٥ .
٦١.السامرائي ، فاضل صالح . التعبير القرآني . جامعة بغداد ، كلية الآداب ، ١٩٨٧ .
٦٢.ـــ . الجملة العربية والمعنى . دار ابن حزم ، بيروت، لبنان ، ٢٠٠٠ .
٦٣.ـــ . معاني النحو . ط٢ ، ج١ ، شركة العاتك للطباعة والنشر ، القاهرة ، ٢٠٠٣ .
٦٤.السلطاني ، عبد العظيم رهيف . فسحة النص ... النقد الممكن في النص الشعري الحديث . ط١ ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ليبيا ، ٢٠٠٥ .
٦٥.سلوم ، داود . مناقشة تأليف الكتاب المنهجي باللغة العربية لغير الناطقين بها من الطلاب . مجلة دراسات الأجيال . نقابة المعلمين ، الجمهورية العراقية ، ١٩٨٠ .
٦٦.سليم ، عبد الفتاح . اللحن في العامية مظاهره ومقاييسه . مكتبة الأدب ، مصر ، ٢٠٠٦ .
٦٧.السيوطي ، أبي الفضل جلال الدين عبد الرحمن (ت ٩١١هـ) . المزهر في علوم اللغة وأنواعها . ج١ ، دار إحياء الكتب العربية ، مصر ، د.ت .
٦٨.الشريف الرضي ، أبي الحسن محمد بن الحسين بن أحمد (ت ٤٠٦ هـ). المجازات النبوية . حققه وعلق عليه : مروان العطية ومحمد رضوان الداية ، دمشق ، ١٩٨٧ .
٦٩.شريف ، سمير . علم اللغة التعليمي . دار الأمل للنشر والتوزيع ، اربد ، عمان ، د.ت .
٧٠.الشنطي ، محمد ، وآخرون . النحو العربي ... المشكلات والحلول . دار الأندلس للنشر والتوزيع ، حائل ، المملكة العربية المتحدة ، ١٩٩٥ .
٧١.ـــ . المهارات اللغوية . ط٥ ، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل ، ٢٠٠٣ .

٧٢.الشهيد ، زيد . قراءة في المستويات الجمالية في نهج البلاغة . مجلة الأقلام ، العدد الثاني ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد، العراق ، ٢٠٠٩ .

٧٣.الصغير ، محمد علي . القرآن الكريم وخصائصه الفنية وبلاغته العربية . دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، العراق ، ١٩٩٤ .

٧٤.الصمادي ، عبد الله ، وماهر الدرابيع . القياس والتقويم النفسي التربوي بين النظرية والتطبيق . دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن ، ٢٠٠٤ .

٧٥.الصيداوي ، يوسف . اللغة والناس . دار الفكر المعاصر ، لبنان ، ١٩٩٦.

٧٦.ضاري ، محمد . الحديث الشريف في الدراسات النحوية والبلاغية . جامعة بغداد ، كلية الآداب ، ١٩٧٣ .

٧٧.طعيمة ، رشدي أحمد ، ومنّاع أحمد سعيد . تعليم اللغة العربية بين العلم والفن . دار الفكر العربي ، القاهرة ،٢٠٠٠ .

٧٨.الطناحي ، محمود أحمد . من أسرار اللغة في الكتاب والسنة . دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٨ .

٧٩.طه ، أحمد . العلاقات بين اللغة والفكر . مجلة المعرفة . العدد الثامن والعشرون ، سوريا ، ٢٠٠٧ .

٨٠.الطيب ، محمد وآخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية . ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمّان ، ١٩٩٩ .

٨١.الظاهر ، زكريا محمد وآخرون . مبادئ القياس والتقويم في التربية . ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمّان ، ١٩٩٩.

٨٢.العابدي ، احمد جبار . التدريب على ضبط النصوص وأثره في التحصيل وتجنب الخطأ النحوي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في قواعد اللغة العربية . جامعة القادسية، كلية التربية ٢٠٠٣، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٨٣.ـــ . أثر التدريس بطريقة التنقيب في حفظ النصوص الأدبية والتفكير الإبداعي والتذوق الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلبة الصف الخامس الأدبي . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ٢٠٠٧، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٨٤.عاشور ، راتب قاسم ، ومحمود فؤاد الحوامدة . أساليب تدريس اللغة العربية النظرية والتطبيق . دار المسيرة ، الأردن، ٢٠٠٧ .

٨٥.العاني ، نهاد فليح . النص اللغوي بين السبب والمُسَبَّب . دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، العراق ، ٢٠٠٧ .

٨٦.عباس ، محمد خليل وآخرون . مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس . دار المسيرة ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٧ .

٨٧.عبدة ، محمـد . نهج البلاغة . دار البلاغة . ج١ ، ج٣ ، بيروت ، ١٩٩٢.

٨٨.عبد التواب ، رمضان . لحن العامة والتطور اللغوي . ط١ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٧ .

٨٩.عبد الحفيظ ، إخلاص ومصطفى حسين باهي . طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية. مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .

٩٠.عبد الرحمن ، سعاد . مستويات المرجعية وتجلياتها التراثية في الشعر الكويتي . مجلة الآداب . العدد ١٩٨ ، جامعة الكويت ، ١٩٩٨ .

٩١.عبد النبي ، صابر عبد المنعم . بناء منهج متكامل لتعليم اللغة العربية وأثره في الأداء اللغوي لطلاب الصف الأول الثانوي . معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٨، (أطروحة دكتوراه) .

٩٢.العزاوي ، نعمة رحيم . فصول في اللغة والنقد . ط١ ، المكتبة العصرية، بغداد ، ٢٠٠٤ .

٩٣.عصر ، حسني عبد الهادي . الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية . مركز الإسكندرية ، ٢٠٠٠ .
٩٤.ـــ . فنون اللغة العربية ... تعليمها وتقويم تعلمها. مركز الإسكندرية للكتاب ، ٢٠٠٥ .
٩٥.العصيلي ، عبد العزيز إبراهيم . أساسيات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بلغات أخرى . جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ٢٠٠٢ .
٩٦.عطا ، إبراهيم محمد . المرجع في تدريس اللغة العربية . ط٢ ، مركز الكتاب للنشر ، مصر ، ٢٠٠٦ .
٩٧.عطية ، محسن علي . تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية . دار المناهج للنشر ، عمان ، ٢٠٠٧ .
٩٨.ـــ. الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال . ط١ ، دار صفاء للنشر ، عمان ، ٢٠٠٨ .
٩٩.عطية ، محسن علي . مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها . دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٨ .
١٠٠.ـــ. البحث العلمي في التربية ... مناهجه ... أدواته ... وسائله الإحصائية . دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٩ .
١٠١.علوي ، حافيظ اسماعيلي . نحن واللسانيات . مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ٢٠٠٧ .
١٠٢.علوي ، طاهر عبد الله . تدريس اللغة العربية لأحدث الطرق التربوية . ط١ ، دار المسيرة ، الأردن ، عمّان ، ٢٠١٠ .
١٠٣.عمار ، سام . اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية . ط١ ، مؤسسة الرحالة للطباعة والنشر ، لبنان ، ٢٠٠٢ .
١٠٤.العناتي ، وليد أحمد . نهاد الموسى وتعليم اللغة العربية . دار جرير للنشر ، الأردن ، عمّان ، ٢٠١٠ .

١٠٥.غزوان ، عناد . أسفار في النقد والترجمة . دار الشؤون الثقافية ، بغداد، العراق ، ٢٠٠٥ .
١٠٦.غلوم ، عائشة عبد الله . قواعد اللغة العربية وأهميتها ومشكلات تعليمها. مجلة قيادات تعليم الكبار لدول الخليج . البحرين ، العدد الخامس ، السنة الثامنة ، ١٩٨٢ .
١٠٧.الفتلي ، عبد الحسين محمد . تحقيق النصوص . مجلة المورد . المجلد الرابع والثلاثون ، العدد الثالث ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، العراق ، ٢٠٠٧ .
١٠٨.فرج ، عبد اللطيف بن حسين . طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين . دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٥ .
١٠٩.فضل ، حسن عباس . إعجاز القرآن الكريم . دار النفائس ، الأردن ، ٢٠٠٩ .
١١٠.قباوي ، فخر الدين . المورد النحوي الكبير . دار طلاس ، دمشق ، ١٩٨٧ .
١١١.القبلاوي ، خير الدين محمود . مواقف متجددة من التراث . مجلة المعرفة. العدد ٥٢٨ ، سوريا ، ٢٠٠٧ .
١١٢.القزاز ، عبد الجبار جعفر . الدراسات اللغوية في العراق . منشورات وزارة الثقافة والإعلام ، بغداد ، العراق ، ١٩٧٩.
١١٣.القنيبي ، حامد صادق . مشاركة صاحب المعاني في البحث عن مفردات الألفاظ . مجلة المورد . العدد الثالث ، وزارة الثقافة ، دار الشؤون الثقافية ، العراق ، ٢٠٠٨ .
١١٤.القيّم ، كامل حسون . مناهج وأساليب كتابة البحث العلمي في العلوم التربوية والإنسانية . وزارة التعليم العالي ، جامعة بابل ، أكاديمية الفنون الجميلة ، ٢٠٠٧ .
١١٥.الكريم ، عبد الله أحمد جاد . الدرس النحوي في القرن العشرين . مكتبة الآداب ، القاهرة ، ٢٠٠٤ .

١١٦.الكنانية ، يسرى خلف . أثر طريقة الاستقصاء في تحصيل قواعد اللغة العربية والاحتفاظ به لدى طالبات الصف الخامس الأدبي . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ٢٠٠٣، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١١٧.كوافحة ، تيسير . التقييم وأساليب التشخيص في التربية الخاصة . دار المسيرة ، عمّان ، الأردن ، ٢٠١٠ .
١١٨.كوجك ، كوثر حسين . اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس . عالم الكتب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ٢٠٠١ .
١١٩.اللبدي ، عبد المنعم حسين . المتعلمون وقواعد النحو . مجلة المعلم . العدد الثالث ، عمّان ، ١٩٩٩ .
١٢٠. مارون ، يوسف . اللغة والدلالة . طرابلس لبنان ، ٢٠٠٧ .
١٢١.المتقي ، علي بن حسام الدين (ت ٩٧٥ هـ) . كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال . ج١ ، ضبطه وفسر غريبه : الشيخ بكري حياني ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨٩ .
١٢٢.المتنبي ، أبو الطيب أحمد بن الحسين (ت ٣٥٤ هـ) . شرح ديوان المتنبي . ج٤ ، شرح وتحقيق : عبد الرحمن البرقوقي ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، لبنان ، ١٩٧٩ .
١٢٣.مجاور ، محمد صلاح الدين . تدريس اللغة العربية ... أسسه وتطبيقاته التربوية . ط٢ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٧١ .
١٢٤.المخزومي ، مهدي . عبقري من البصرة . وزارة الإعلام ، مديرية الثقافة العامة ، العراق ، ١٩٧٢ .
١٢٥.مدكور ، علي أحمد . طريقة ابن خلدون في تدريس النحو وأثرها في لغة الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة السعودية . مجلة دراسات تربوية ، المجلد (٤٢) ، ج١٧ ، آذار ، ١٩٨٨ .
١٢٦.ـــ . تدريس فنون اللغة العربية . ط١ ، دار المسيرة، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٩ .

١٢٧.المسعودي ، كريم خضير . أثر تحليل النصوص القرآنية في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الخامس الأدبي . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ٢٠٠٦، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١٢٨.مطلوب ، أحمد . بحوث بلاغية . مطبوعات المجمع العلمي العراقي ، ١٩٩٦ .
١٢٩.ـــ . فصول في اللغة . مطبوعات المجمع العلمي العراقي ، ٢٠٠٣ .
١٣٠.الموسى ، نهاد . الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية . ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٣ .
١٣١.ـــ. اللغة العربية وأبناؤها . دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٨ .
١٣٢.الميداني ، الفضل أحمد بن محمد بن أحمد إبراهيم (ت ٥١٨ هـ) . مجمع الأمثال . ج١ ، قدّم له وعلّق عليه : نعيم حسين زرزوره ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٤ .
١٣٣.النايلة ، عبد الجبار علوان . الشواهد والاستشهاد في النحو . ط١ ، مطبعة الزهراء ، بغداد ، ١٩٧٦ .
١٣٤.النبهان ، موسى . أساسيات القياس في العلوم التربوية . ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٤ .
١٣٥.النصراوي ، هشام سعيد ، ومنصور فريد . كيف نجعل أساليب التدريس أكثر تشويقاً للمتعلم . منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ، وزارة الثقافة ، دمشق ، ٢٠٠٨.
١٣٦.نعمان ، خلف رشيد وآخرون . المطالعة للصف الثالث المتوسط . ط١٢، وزارة التربية ، جمهورية العراق ، ٢٠٠٥.

١٣٧.نعمة ، أنطوان ، وأنطوان صياح . تعلمية اللغة العربية . دار النهضة العربية ، بيروت ، ٢٠٠٦ .
١٣٨.النيسابوري ، أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري (ت ٢٦١ هـ) . صحيح مسلم . دار الفكر ، بيروت ، لبنان، د.ت .
١٣٩.نهر ، هادي . علم الدلالة التطبيقي في التراث العربي . عالم الكتب الحديث ، اربد ، الأردن ، ٢٠٠٨ .
١٤٠.ـــ . اللغة العربية وتحديات العولمة . عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن ، ٢٠٠٨ .
١٤١.الهاشمي ، عابد توفيق . طرائق تدريس اللغة وآدابها . مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان ، ٢٠٠٦ .
١٤٢.الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي ، ومحسن علي عطية . تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية . دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٩.
١٤٣.ـــ ، وطه علي حسين الدليمي . استراتيجيات حديثة في فن التدريس . دار الشروق ، عمّان ، ٢٠٠٨ .
١٤٤.هادي ، خالد راهي . اثر استخدام الآيات القرآنية – أمثلة عرض – في تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية . جامعة بابل ، كلية التربية الأساسية ٢٠٠٢ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١٤٥.وزارة التربية . لجنة وضع أهداف المواد الدراسية للغة العربية . بغداد ، ١٩٨٤ .
١٤٦.ياسين ، نهاد . اللغة العربية وأبناؤها . دار المسيرة ، عمّان ، الأردن ، ٢٠١٠ .
١٤٧.اليحصبي ، القاضي أبو الفضل عياض (ت ٥٤٤ هـ) . الشفا بتعريف حقوق المصطفى (ص) . مذيلاً بالحاشية المسماة (مُزيل الخفاء عن ألفاظ الشفاء) . للعلامة : أحمد

بن محمد الشمني (٨٧٣) ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨٨ .

ثانياً : المصادر الأجنبية :

148. Bloom , B. S. , and other . "Handbook on formative and summative Evaluative of student learning" . New York , Mc-Hill , 1971 .
149. Chomsky , N. , "Aspects of Theory of syntax" . Cambridge : MiT . Press , 1965 .
150. Eble , Le , R. L. "Essentials of Educational Measurement" . Engle Wood Cliff , New Jersey Prentice – Hall , 1972 .
151. Hedge , W. D. "Testing and Evaluation for the sciences" . Clifotia , word , California worth , 1966 .