



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

مستوى التحصيل في قواعد النحو العربي لدى طلبة الصف الثامن

الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل

رسالة ماجستير

إعداد الطالب: عبد الرحمن حسين رصرص

القدس - فلسطين

1428هـ - 2007م

مستوى التحصيل في قواعد النحو العربي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في

مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل

إعداد الطالب:

عبد الرحمن حسين صالح رصرص

الدبلوم العالي في اللغة العربية-جامعة القديس يوسف

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب

التدريس من عمادة الدراسات العليا- دائرة التربية وعلم النفس في جامعة القدس.

1428هـ - 2007م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

مستوى التحصيل في قواعد النحو العربي لدى طلبة الصف

الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل

اسم الطالب: عبد الرحمن حسين صالح رصرص

الرقم الجامعي: 20320070

المشرف: الدكتور غسان عبد العزيز سرحان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ / / 2007 من أعضاء لجنة المناقشة

المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم، وهم:

1- رئيس لجنة المناقشة: الدكتور غسان عبد العزيز سرحان التوقيع

2- الممتحن الداخلي: أ. الدكتور أحمد فهميم جبر التوقيع

3- الممتحن الخارجي: أ. الدكتور ياسر الملاح التوقيع

القدس - فلسطين

1428هـ - 2007م

الإهداء

إلى والديّ اللذين قال الله في حقهما:

(وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسناً). (الإسراء، 23).

إلى إخوتي وأخواتي وأبنائي وبناتي قرة عيني.

إلى زوجتي العزيزة رفيقة دربي.

إلى كل الأحبة والشهداء والمعتنين.

أهدي هذا العمل المتواضع.

إقرار:

أنا الطالب عبد الرحمن حسين صالح رصرص مقدم هذه الرسالة أقر وأعترف بأنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي باستثناء ما أشير إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة علمية في أي جامعة أو معهد.

التوقيع:.....

الاسم: عبد الرحمن حسين صالح رصرص

التاريخ: / / 2007

الشكر والتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله أولاً وآخراً المتفضل علينا بنعمة الوجود من العدم، وبالعقل نهتدي به إلى الخير ومعرفة ما خلق وما برأ، له الشكر على ما أعطى وقدر فهدى، علم بالقلم وعلم الإنسان ما لم يعلم، لا نحصي نعمه، فهو صاحب المنة والإحسان، وله مني الشكر والثناء على مر الزمان، شكر عبيده الذين ارتضى. فلولا توفيقه ما نطق اللسان، وما جالت الأفكار في الجنان، وما استطاعت اليد أن تكتب كلمة في قرطاس أو كتاب.

وأصلي وأسلم على معلم البشرية الخير سيدنا محمد(ص) القائل: لا يشكر الله من لا يشكر الناس (المنزري، 1954 ج2 ص78)؛ ومن هذا القول الحكيم، أشكر الشكر أجزله للدكتور غسان عبد العزيز سرحان الذي أشرف على هذه الدراسة، والذي تعهدوا غرساً حتى كانت شجرة مورقة ذات ثمر، والذي لم يضمن علي لحظة بما يراه نافعا لهذه الدراسة.

كما أشكر لأساتذة دائرة التربية و علم النفس في جامعة القدس الذين يغنون ثروة طلبتهم الفكرية والعلمية بالأفكار والآراء التربوية القيمة، أثناء حلقاتهم الدراسية التي فيها يتناول الطلبة الأفكار النيرة، باستمطار الأفكار تارة وبالحوار والمناقشة تارة أخرى، فأينما نظرت في الحلقة رأيت عطاء فكرياً.

ولا يفوتني أيضاً أن أشكر للأستاذين الكريمين الدكتور ياسر الملاح والدكتور أحمد فهيم جبر اللذين ناقشا هذه الدراسة، وأبديا آراء إيجابية ساهمت في تعديل الدراسة نحو الأفضل.

كما أشكر كل من أعان على إخراج هذه الدراسة بمشورة أو رأي سديد، وأخص بالذكر زملائي المعلمين في وكالة الغوث الدولية، الذين كانوا عوناً لي في إجراءات الدراسة كلها.

الباحث

عبد الرحمن حسين رصرص

مصطلحات الدراسة

استخدام القواعد وتطبيقها وتوظيفها: استخدام الطلبة المفردات والأنماط والتراكيب النحوية التي تعلموها في تكوين الجمل والعبارات؛ بناء على موقعها الإعرابي مقرونة بالمعنى الذي يفيد هذا الموقع والتراكيب.

المعنى اللغوي: المعنى الذي يفهمه الطالب من الكلمة أو من التركيب اللغوي بعدما يوضعان في سياق لغوي من إنشاء الطالب أو من إنشاء غيره.

المبنى: قيام الطالب بضبط حركات الكلمة أو التركيب اللغوي بما يتناسب والمعنى الذي يفهمه الطالب من الجملة أو النص.

طلبة الصف الثامن الأساسي: الطلبة المنتظمون في الدراسة في الصف الثامن الأساسي في العام الدراسي 2006/2005 في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، وهم الذين أخذت منهم عينة الدراسة.

مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل: هي مجموعة المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل والتي تمتد من قرية الرماضين جنوبا إلى قرية صور باهر شمالا.

الطريقة التطبيقية الوظيفية: هي الطريقة التي يستخدم بها الطلبة المهارات النحوية والتراكيب اللغوية التي تعلموها سابقا استخداما صحيحا في الحياة، وفي أثناء مخالطتهم الناس، أو أثناء تعرضهم لمواقف حياتية جديدة.

قواعد اللغة العربية للصف الثامن: هي الموضوعات اللغوية التي يحتويها الجزء الثاني من كتاب العلوم اللغوية، ويحوي مهارات اللغة العربية القواعدية التطبيقية الوظيفية والإعرابية وهي: وحدات: الإعراب وأنواعه وعلاماته في الأسماء الصحيحة والممدودة، وعلامات إعراب المثني وجمع المذكر السالم والمؤنث السالم، والأسماء الخمسة، و الممنوع من الصرف، وإعراب الفعل المضارع رفعا ونصبا وجزما، والبناء وعلاماته في الأسماء والحروف والأفعال. والتراكيب اللغوية المكونة من المفاهيم النحوية التي تظهر على شكل أساليب وأنماط لغوية.

تحصيل الطلبة: مجموعة المهارات اللغوية التي اكتسبها الطلبة خلال دراستهم قواعد اللغة العربية في العام الدراسي، والتي يعبر عنها بعلامات ورموز بعد إجابتهم عن مجموعة من الأسئلة.

الإعراب: أن يقوم الطلبة بوضع الحركة المناسبة للكلمة أو اختيارها من خلال إدراكهم لموقعها الإعرابي ووظيفتها النحوية.

الاختبار التحصيلي: الاختبار الذي أعد؛ لقياس المهارات التحصيلية لدى طلبة الصف الثامن في قواعد اللغة العربية. ويشمل مهارات المبنى (الإعراب)، ومهارات المعنى (المعنى الذي يفيد التركيب اللغوي).

التذكر: أن يتمكن الطلبة من استذكار المفهوم والتركيب النحوي واسترجاعه والتعرف إليه في السياق اللغوي، سواء أ كان السياق جملة أم كان عبارة أو فقرة، بما يشبهه أو يخالفه.

الفهم والاستيعاب: أن يقوم الطلبة بإعادة المعلومة وتفسيرها بلغتهم الخاصة بعدما أدركوا معناها الأصلي وكيفية استخدامها.

اختبار التتمة: هو الاختبار الذي استخدم لقياس قدرة الطلبة على توظيف المهارات النحوية واستخدامها في نص أدبي حذفت منه مجموعة من المفردات والتراكيب، ثم يقوم الطالب بملء الفراغ في النص بالكلمة والتركيب المناسب مراعي المعنى في السياق اللغوي.

قواعد النحو الوظيفي: مجموعة القواعد المستنبطة من كلام العرب والتي تمكن الطلبة من معرفة صواب الكلام من خطئه، وتمكنهم أيضا من صياغة الجمل والعبارات ذات المعاني السليمة فيفهمونها ويفسرونها تفسيراً صحيحاً.

العلامة المدرسية: العلامة التي تشير إلى تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في اللغة العربية في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي 2006/2005.

والنحو الوظيفي كما يراه الباحث: هو مجموعة القواعد التي تؤديها الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل؛ ليسلم اللسان من اللحن أثناء الحديث، وتسلم كتابة الكاتب من

الخطأ في أثناء الكتابة، وبه يكتسب التلاميذ المهارات الأساسية الأربع: القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحادثة.

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التحصيل في قواعد النحو العربي الوظيفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، وأيضاً التعرف إلى مواطن ضعف الطلبة فيها، ومدى استخدامهم لها كتابة، وإدراكهم للمعاني التي تفيدها هذه القواعد. وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى تحصيل طلبة الصف الثامن في قواعد اللغة العربية الوظيفية؟
- 2- ما مدى الاختلاف في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفي باختلاف الجنس؟
- 3- ما مدى الاختلاف في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفي باختلاف الموقع المدرسي؟
- 4- هل توجد علاقة بين تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفي وتحصيلهم المدرسي؟

لقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي الذين يدرسون في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل في العام الدراسي (2005/2006)، والذين بلغ عدد طلابها (1852) طالب وطالبة. وأما عينة الدراسة فكانت عينة عشوائية طبقية، من خمس مدارس وبنسبة 11% من مدارس المجتمع، حيث بلغ عددها (218) طالب وطالبة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة بنيت أداة الدراسة، وهي اختبار تحصيلي له ثلاث صور: صورة الاختبار الأولى: تقيس قدرة الطلبة على توظيف المهارات النحوية وإعرابها وإدراك معانيها من خلال الجملة.

صورة الاختبار الثانية: تقيس قدرة الطلبة على توظيف المهارات النحوية وإعرابها وإدراك معانيها بخيارات من خلال النص.

صورة الاختبار الثالثة: تقيس قدرة الطلبة على توظيف المهارات النحوية وإعرابها وإدراك معانيها بدون خيارات من خلال النص.

و الصور الثلاث للاختبار كانت مختلفة: الأولى تكونت من (40) فقرة من اختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل. وأما الصورتان الأخريان فكانتا نصين أدبيين حذف من كل منهما (40) كلمة، ثم قام الطالب بإكمال كل من هذين النصين بهذه الكلمات؛ ليتم المعنى والإعراب بصورة صحيحة.

ولقد بني هذا الاختبار بعد تحليل منهاج العلوم اللغوية الجزء الثاني للصف الثامن، وتحديد الأهداف وجدول المواصفات، وطبق بعد التأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين، والتأكد من ثباته بتطبيقه على عينة استطلاعية، وكان معامل الثبات للصورة الأولى من الاختبار (0.95) و للصورة الثانية (0.97) و للصورة الثالثة (0.92). وبعدما طبق على عينة الدراسة، صحح بالتعاون مع المعلمين. واستخدمت الطرق الإحصائية الوصفية والاستدلالية، والمتمثلة باستخراج: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، واستخدم اختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل الارتباط بيرسون؛ للموازنة بين المتوسطات وملاحظة الفروق. وكانت النتائج الكلية للدراسة كما يأتي:

- 1- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية تعزى إلى الجنس.
- 2- لا توجد فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية الوظيفية تعزى إلى الموقع المدرسي بناء على الدرجة الكلية للاختبار.
- 3- توجد علاقة دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار قواعد نحو اللغة العربية الوظيفي وبين تحصيلهم المدرسي في اللغة العربية.
- 4- وجود ضعف في تحصيل النحو الوظيفي العام، حيث كان متوسط التحصيل العام قريباً من النهاية الصغرى فبلغ (49.98).
- 6- أظهرت النتائج أن أداء الطلبة الوظيفي لقواعد اللغة العربية باستخدام الخيارات أفضل من الأداء الوظيفي بدون خيارات، فقد كانت بخيارات (56.97) وأما بدون خيارات فكانت (40.39).
- 7- وأظهرت النتائج أيضاً أن مستوى الطلبة في إدراك المهارات النحوية أعلى من درجة النجاح (50%) المعتمدة في المدارس بنسبة متقاربة فقد بلغ مستوى إتقانهم للمهارات (52.58).

وبناء على النتائج السابقة، تبنت الدراسة التوصيات الآتية:

- 1- تطوير مناهج تهتم بالناحية الوظيفية للغة العربية وتركز على المبنى والمعنى للغة وبخاصة قواعد اللغة العربية .
- 2- بناء اختبارات تهتم بالناحية الوظيفية في القواعد.
- 3- تنويع أسئلة القواعد وبناء أسئلة متنوعة، وبخاصة الاهتمام باختبارات التتمة (cloze) التي تحقق المعنى والمبنى للغة.
- 4- تقديم تدريبات تمكن الطلبة من بناء الجملة الصحيحة ثم العبارة ثم الموضوع المتكامل.

- 5- توظيف اللغة العربية الفصيحة في حجرة الصف: وهذا التوظيف يجب أن يكون من معلمي اللغة العربية، ومن معلمي المواد الأخرى، وعند ذلك تنهذب ألسنة الطلبة، ويضعف تأثير الازدواجية اللغوية على الطلبة.
- 6- الكف عن التعامل مع اللغة بصورة مجردة، وقوالب لغوية جامدة، لا تمكن الطلبة من استخدامها في الحياة.
- 7- العمل على تنمية المعلمين الجدد مهنيا ورفع مستوياتهم الأدائية.
- 8- إجراء أبحاث حول الاهتمام بالناحية الوظيفية في اللغة لجميع مراحل التعليم.
- 9- صقل السليقة اللغوية (الفطرة اللغوية) عند الطلبة بالبيئة اللغوية المتجانسة والاستعمال اللغوي الصحيح.

Abstract

This study aims at measuring the achievement level of eighth grade learners at UNRWA schools in Hebron Area in Arabic functional grammar, identifying their weaknesses in using it, examining how they use it in their writing productions, and measuring their understanding of its rules. All this through answering the following questions:

1. What is the level of the pupils' performance in Arabic functional grammar?
2. To what extent does the pupils' performance in grade eight in Arabic grammar differ due to gender?
3. To what extent does the pupils' performance in grade eight in Arabic grammar differ due to place of residence?
4. What is the difference between pupils' performance in grammar and their school achievement?
5. Is there a relationship between the pupils' performance in Arabic functional grammar and their general performance at school?

The study population consists of eighth graders (1852 boys & girls) studying at UNRWA schools in Hebron area for the scholastic year 2005 \ 2006. The study sample (218 pupils) is a stratified sample chosen randomly from five schools with 11 % of the study schools .

To answer the study questions, a study tool was designed. This tool is an achievement examination of three versions:

1. The first examination: to measure pupils' ability to implement the grammatical skills, their syntax and semantics through the sentence.
2. The second examination: to measure students' ability to implement the grammatical skills, their syntax and semantics through the text.
3. The third examination: to measure students' ability to implement grammatical skills, their syntax and semantics through the text without choices.

The three versions of the exam were different .The first version consisted of 40 items of multiple choice questions.The other versions consisted of two texts where 40 words were omitted from each and the pupils had to fill in the missing words taking into consideration correct syntax and semantics. The exam was made after analyzing the Arabic Language textbook, eighth grade – part II and identifying the objectives and the table of specifications. It came out with the reliability and validity proper to be applied on the stratified sample after being investigated by a team of referees. Validity shows (0.95)

in the first version, (0.97) in the second and (0.92) in the third one .The exams were conducted and corrected in cooperation with the teachers .Quality and quantity statistical procedures were used to find the mean, standard deviation, T-test, One –way ANOVA and Pearson Correlation in order to compare the means and to identify the differences .

The final results were as follow:

1. There were no significant differences among the averages of the pupils' achievement in functional Arabic grammar due to gender.
2. There is no significant difference in the students' achievement in the functional Arabic grammar due to residence.
3. There is a significant relation between the averages of the students' achievement in the functional Arabic grammar and their school achievement in Arabic language.
4. There is weakness in the general functional achievement. The average of achievement was close to the minimum (49.98).
5. Students performance of the functional Arabic grammar with multiple choices test is better than essay test. It is (56.67) with choices and (40.39) without choices
6. Students' level in realizing the grammatical skills is slightly higher than mastering them. It's about (52.58) for mastering the grammatical skills.

Based on the previous conclusions, the following recommendations were made.

1. The new curricula should care about Arabic language functionally and focus on syntax and semantics.
2. Exams should focus on functional grammar through forming a wide variety of questions.
3. Grammar questions should be varied, particularly, the completion exams which lead to syntax and semantics.
4. Questions should enable students to build correct sentences, paragraphs and the whole subject.
5. Dealing with language in abstract terms that prevent students from using it in life should be stopped.
6. Qualifying new teachers professionally to improve their performance and match them with the experienced teachers.
7. Conducting researches on the functional aspects of the language for all stages.
8. Using Standard Arabic in the classroom; teachers of Arabic and teachers of other subjects should use correct Arabic as this will minimize the impact of both colloquial and standard Arabic on pupils' linguistic performance.

9. Improving pupils' linguistic performance through exposing them to an environment in which Standard Arabic is used correctly.

الفصل الأول

1.1 المقدمة والخلفية

تعتبر قواعد اللغة العربية من الأساسيات التي تقوم عليها اللغة العربية، وتأتي أهميتها من كيفية نشأتها، فقد نشأت عندما أصابت الغيرة أهلها، وخوفاً عليها من اللحن، بعدما دخل الأعاجم في دين الله أفواجا، فأخذ الكثير منهم يتحدثون دون مراعاة للقواعد. وتعددت أسباب نشوئه المباشرة وتسميته، منها: أن علي بن أبي طالب - رضي الله عنه وأرضاه - قال لأبي الأسود الدؤلي: انح هذا النحو فسمي نحواً، وبعضهم يقول: إن نشأته جاءت عندما قالت ابنة أبي الأسود الدؤلي لأبيها: "ما أحسن السماء" قال: "أي بنية، نجومها"، قالت: "إني لم أرد أي شيء منها أحسن، إنما تعجبت من حسنها"، قال: "إذن فقول ما أحسن السماء!". (السيرافي، 1936 ص19).

فابنة الأسود الدؤلي لم تحرك أواخر الكلمات بما يوافق مقصدها؛ لذا أجابها والدها بما فهم من كلامها الذي لا يوافق مقصدها. فقال لها: ماذا تعنين؟ فقصدت التعجب ولكنها أخطأت في الحركات. واستمر النحو العربي في التعقب من قبل العلماء، وجمع الأدلة والشواهد النحوية، حتى أصبح مكتملاً.

ولقد واجه المتعلمون للغة العربية صعوبة في تعلم قواعدها، وكان ذلك لعدم معرفة الناحية الوظيفية للكلمة في الجملة العربية، وليس أدل على ذلك من قصة ابنة أبي الأسود الدؤلي التي لم تميّز معنى التعجب من معنى الاستفهام.

ومنذ القدم تعرض الكثير من العلماء إلى صعوبة تدريس النحو؛ لذا قالوا جميعاً: إن تدريس قواعد اللغة العربية وسيلة، وليس غاية بحد ذاته. ومن هؤلاء الذين تعرضوا إلى صعوبة تدريس قواعد اللغة العربية ابن خلدون، الذي ميّز بين الصناعة القائمة على التفنن بأساليب اللغة عن طريق استخدام القواعد، وبين الملكة، التي يتميّز بها أفراد دون آخرين، ومن كانت عنده ملكة استغنى عن القواعد التي تدخل في صناعة اللغة (ابن خلدون، 1993).

وصعوبة النحو لا تكمن في اتخاذه مادة فلسفية فحسب، كما هو حاصل عند إعراب الكثير من الموضوعات النحوية، فعندما يقوم المعلم بإعراب صيغة التعجب (ماأفعل! أو أفعل به!) فإنه من

الصعب إقناع الطلبة بأن الفاعل في الصيغة الأولى محذوف فيها وجوبا، وأن (ما) اسم نكرة في محل رفع مبتدأ، وأن أفعل في الصيغة الثانية فعل ماض جاء على صيغة الأمر. بل إن صعوبته تكمن أيضا، في كونه غير مرتب من ناحية منهجية من جهة، وتدرسه في مدارسنا بطرائق تقليدية عقيمة من جهة أخرى، ولقد كانت هناك وجهتا نظر لتدريس النحو: الأولى ترى أن يدرس بصورة مستقلة، والثانية ترى أن يدرس في دروس القواعد والمطالعة والنصوص، ولكل حجة (قورة، 1986).

ولقد جرت محاولات قديمة وحديثة لتيسير النحو العربي:

قديمًا:

وضع الكسائي كتابا سماه (مختصر النحو)، وقام ابن مضاء القرطبي بالدعوة إلى إلغاء نظرية العامل غير الواقعية في قواعد اللغة العربية، فيقول: "وإني رأيت النحويين -رحمة الله عليهم- قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن، وصيانته عن التغيير، فبلغوا من ذلك إلى العناية التي أموا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوه منها، فتوعرت مسالكها، ووهنت مبانيها، وانحطت عن رتبة الإقناع حجتها" (ابن مضاء، 1982 ص72).

وأما الجاحظ، فقد وجه نصحا إلى معلمي اللغة العربية والمشتغلين بها قائلا: "وأما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وضعه، ومما زاد عن ذلك فهو مشغله عما هو أولى به من رواية المثل، والشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع، وإنما يرغب في بلوغ غاية النحو ومجازاة الاقتصاد من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور، وتدبير المصالح للبلاد والعباد، ومن ليس له حظ غيره، ولا معاش سواه، وعويص النحو لا يجدي في المعاملات، ولا يقطر إليه شيء" (سمك، 1979 ص743).

وعرض صنيع أبي جعفر النحاس المصري كتاب سيبويه للناشئة بصورة مختصرة وفي ست عشرة صفحة، سماه كتاب التفاحة. وكان يبغي من ذلك تسهيل النحو على أبناء العربية وعلى متعلميها، فالإكثار من القواعد يعوق تعلم اللغة ويجهد المتعلم فكريا عند الحديث والكتابة (ضيف، 1968).

حديثاً:

استخلص شوقي ضيف من كتاب أبي جعفر النحاس كتابه المدارس النحوية، وألف رفاعه الطهطاوي، وحفني ناصيف، وعلي الجارم، ومصطفى أمين مؤلفات في تيسير النحو. فقد ألف علي الجارم ومصطفى أمين كتاب النحو الواضح، وهما يقولان: "أحطنا بالتلاميذ خبراً، ودرسنا عقولهم وميولهم وغرائزهم، وقرأنا حاجة في نفوسهم صعب نيلها وعز قضاؤها، ورأيناهم يسيرون في شوك وقتاد، ويجاهدون في غير جهاد، فتلجلج في صدورنا أن نضع لهؤلاء التلاميذ كتاباً في القواعد، يجري معهم قدر خطاهم، ويكشف لهم مسائل العلم ما يلائم عقولهم، ويأخذ بأيديهم في طريق ممهدة هونا إلى الغاية، ويبعث فيهم حب العربية، وأنها لم تكن لغزا ولم تكن طلسمًا، ولم تكن شبحاً مخيفاً، بل آيات بينات من اللسان العربي المبين" (الجارم، وأمين، 1983 ص5).

وفي عام 1937 ميلادية نشر إبراهيم مصطفى كتاباً سماه إحياء النحو، دعا فيه إلى البعد عن الفلسفة، وإلغاء نظرية العامل، والاحتكام في الإعراب إلى المعنى. فإذا حاولنا معرفة معاني العلامات الأعرابية وأثرها في تصوير المعنى، فإنه سيكون لنا عاصم يقينا من اضطراب النحاة وخصوماتهم المتشعبة، ولم يكن لنا- بعد ذلك- أن نسأل عن عامل كل حركة، ولكننا نسأل عن معناها (مصطفى، 1992).

وجاءت مقترحات عديدة من وزارة المعارف المصرية ومجمع اللغة العربية والمؤتمرات تدعو إلى تيسير اللغة العربية، وذلك بإلغاء الإعراب التقديري والمحلي، والاقتصار على وظيفة الكلمة في الجملة، وحكمها الإعرابي من غير تأويل (القوزي، 1999). ويمكننا أن نقول: إن تعلم قواعد اللغة العربية يساعد الطلبة على تعلم المهارات الأربع في اللغة العربية: القراءة، والاستماع، والتعبير، والكتابة؛ لأن القواعد النحوية هي التي تضبط هذه المهارات وتعمل على تنميتها، مما يجعل الطلبة قادرين على بناء التراكيب اللغوية السليمة، وإدراك العلاقة الوظيفية بين عناصر الكلام التي تقود إلى المعنى السليم لغويا (الدهماني، 2002).

2.1 مفهوم قواعد نحو اللغة العربية

إن مفهوم قواعد اللغة العربية في النحو العربي من المفاهيم التي اختلف العلماء حولها، إذ تباينت استخداماتها بتباين وجهات نظر علماء اللغة حولها، فتارة يتسع مفهوم النحو حتى يشمل كل ما في اللغة من أصوات، وصرف، وتراكيب ودلالة، وتارة يضيق فيقتصر على الإعراب، وضبط أواخر

الكلمات في الجملة العربية، وهذا ينعكس على تعليم النحو وما يكتسبه الطلبة من هذا التعليم، وينعكس أيضا على طريقة عرضه، فتارة يعرض النحو والصرف في كتابين منفصلين، وتارة مع بعضهما في كتاب واحد، وتارة مع كتب المطالعة والنصوص. وهذا يؤثر على تحصيل الطلبة، ونظرتهم إلى أهمية قواعد اللغة.

ويعرف ابن منظور مادة (نحو) قائلا: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها من ليس من أهلها، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا، كقولك: قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم".

ويرى السكاكي (1983، ص67) النحو "اعلم أن علم النحو هو أن تتحو معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقا، بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها، ليحترز بها عن الخطأ في التركيب من حيث تلك الكيفية، وأعني بكيفية التركيب تقديم بعض الكلم على بعض ورعاية ما يكون من الهيئات إذ ذاك، وبالكلم نوعيها المفردة وما هي في حكمها".

ويلاحظ خلال هذين التعريفين أن لفظة قواعد النحو استخدمت لتدل على مجموعة من الضوابط التي تؤدي دورا وضعيا، وتقود مستخدم اللغة الى ما يجب أن يقوله، وما هو صحيح وما هو خطأ، كما أن تعريف ابن جني يحشد المفهوم الشامل والواسع للنحو؛ فهو لا يقصر النحو على الإعراب، وإنما يلحق به التراكيب والصرف (السيد، 1997).

ويقول ابن فارس (1972، ص403) "النون والحاء والواو كلمة تدل على قصد، ونحوت نحوه (قصدت قصده)؛ ولذلك سمي نحو الكلام؛ لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كانت العرب تتكلم به، ويقال إن بني نحو: قوم من العرب، وأما أهل المنحاة، فقد قيل: القوم البعداء غير الأقارب". ومن المعروف أن العرب كانت تستخدم اللغة وحدة متكاملة مترابطة تتفق مع السياقات الطبيعية في الاستخدام اللغوي، فلم تكن تفصل بين النحو والمعاني، والأصوات والصرف، ولهذا كانت مسيرة تلقي اللغة تتكيف مع نظرة اللغويين الشاملة للغة العربية.

والنحو في نظر الجرجاني (1985، ص259-260) "هو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها، وقيل: النحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعرال، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده".

ومفهوم النحو عند العلماء المحدثين لم يقتصر على معرفة علامات الإعراب وتتبع أواخر الكلمات عندما يتغير موقعها الإعرابي، بل أخذ يشمل كل ما في اللغة من أصوات وصرف وتراكيب ومعانٍ، فقد استتكرت بنت الشاطي (1969) على النحويين المحدثين فصلهم الإعراب عن المعنى؛ لأن هذا الفصل أثر على تعلم اللغة.

وإن دراسة المعنى تحتاج إلى دراسة النحو لعلاقته الوثيقة بها. وهذا ما أكدته الدراسات اللغوية الحديثة، والتي لم تعد تنظر إلى النحو على أنه ضبط لأواخر الكلمات، والبنى الداخلية لها، وإنما أخذ يشمل دراسة التراكيب اللغوية والمعاني؛ لأن أي تغير في الحركات الإعرابية يؤدي إلى تغير المعاني (الدهماني، 2002).

وكل من لم ينظر هذا المفهوم الشمولي للنحو فإنه جانب المفهوم الملائم للعملية التعليمية، لأنه يرسخ الفصل بين فروع اللغة العربية، وهذا يخالف الغاية الكبرى من تعلم القواعد أو أي فرع من فروع اللغة العربية، والتي تهدف إلى تعليم اللغة باعتبارها وحدة واحدة مترابطة متكاملة في السياق الطبيعي عند استخدامها، والدليل على ذلك أن المتكلم عندما يتكلم، يتكلم جملا وعبارات، ولا يفصل بين النحو والمعاني في الجمل والعبارات (الدهماني، 2002).

ويرى عاشور (2003) أن النحو حديثا: هو علم يبحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، فيتناول العلاقات بين الكلمات في الجمل، وبين الجمل والعبارات. فهو المقياس الدقيق الذي نقيس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل، كي يستقيم المعنى. وهو بالنسبة إلى المتعلمين قسمان: نحو تخصصي: وهو مجموعة القواعد المتشعبة والواسعة التي حفلت بها كتب النحو العربي، ونحو وظيفي كما يراه الباحث: هو مجموعة القواعد التي تؤديها الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل؛ ليسلم اللسان من اللحن أثناء الحديث، وتسلم كتابة الكاتب أثناء الكتابة من الخطأ، وبه يكتسب التلاميذ المهارات الأساسية الأربعة: القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحادثة.

3.1 مشكلة الدراسة

لقد دأب القائمون على اللغة في العناية بها حتى يجعلوا أصحابها ومتعلميها مالكين لمهاراتها الأربع، وهي: القراءة، والكتابة، والتعبير، والاستماع. وهذا لا يتأتى لأحد إلا إذا امتلك المهارات النحوية

فهما وتطبيقا. ولكنهم يواجهون حقيقة مفادها أن الكثير من أبنائنا وطلبتنا يخفقون في إدراك المفاهيم النحوية واستخدامها في المهارات الأربع المذكورة.

فقد يكلف المعلم أحدهم أن يتحدث حول فكرة أو موضوع ما، فتجده عاجزا عن الإبانة عما في نفسه بلغة سليمة من الأخطاء النحوية، مع أنه قضى في تعلم القواعد النحوية زمنا، وهذا جلي وواضح في مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية، وفي كتاباتهم التعبيرية.

ويرى الشوملي (2000) أن جميع الدراسات التي أجريت تشير إلى وجود ضعف في قواعد اللغة العربية لدى مختلف الطلبة في الأقطار العربية. وهذا ما أشار إليه من قبل حميدان (1984) فيقول: إن هناك ضعفا في قواعد اللغة العربية سواء في مستوى التراكيب أو مستوى الإعراب، وعلى الرغم من طرح الكثير من الطرائق لمعالجة هذا الضعف، إلا أن الطلبة ما زالوا يعانون من هذا الضعف.

وإن النحو في اللغة العربية يعتبر من أعقد المشكلات التربوية؛ لأنه من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة، ويضيقون بها ذرعا، ويقاسون العنت في تعلمها، ويعود ذلك إلى مجموعة من الأسباب ذكرها قورة (1999) وهي:

كثرة القواعد النحوية وتشعب التفاصيل فيها والتي تعمل على إرباك الطلبة، واختيار القواعد النحوية التي لا تمكن الطلبة من توظيفها في حياتهم؛ لأنهم لا يحتاجون إليها، وعدم معالجة القواعد بما يخدم المعنى ويربطها به؛ لأنها تقدم إلى الطلبة بصورة مجردة، وقلة المرن والتدريب على القواعد النحوية، فهي لا تتعدى مجموعة من التمارين في حصة القواعد، وتغيب عن الطلبة في باقي المواقف الصفية والحياتية.

ويلاحظ أيضا عبد الباسط (1997) أن الطلبة يدرسون القواعد النحوية ويحفظونها، على أنها معلومات تحشى بها الأذهان، وبطريقة قائمة على الاستثارة اللفظية فقط، وتتعامل مع المجردات، ولكنهم عاجزون عن استخدامها وتوظيفها من حيث المعنى والمبنى، وهذا لا يتوافق مع الهدف السامي من تعلم اللغة العربية، وهو التمكن من التعبير عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس تعبيراً صحيحاً بجرأة ووضوح (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 1999).

وحتى يتمكن الطلبة من التعبير عن أفكارهم وأحاسيسهم بصورة صحيحة، فلا بد من الكف عن حشو أدمغة طلابنا بالقواعد النحوية، من أجل الامتحان، ثم تتسبب بعد ذلك، ولا تؤدي وظيفتها على نحو سليم، فينشأ عند ذلك ضعف شديد في استخدامها وتوظيفها (يوسف، 1998).

وهذا الضعف سبب معاناة لطلبة مدارسنا في استخدام أدوات الربط وتوظيفها، عندما يتحدثون ويكتبون، وكان ذلك لعدم اهتمام المعلمين بالمعنى الوظيفي للأداة النحوية، فالطلبة لا يحسنون استخدام الأسماء الموصولة التي تربط بين جملتين، ولا استخدام حروف العطف استخداماً صائباً يخدم المعنى؛ لأنهم تعلموها ودرسوها بصورة مجردة من المعنى، ومن هنا عجزوا عن استخدامها وتوظيفها توظيفاً صحيحاً من حيث التركيب والمعنى (يعقوب، 1998).

ويؤكد البجة (1999) أيضاً أن معظم الدراسات تشير إلى أن الطلبة يعانون من ضعف في قواعد اللغة العربية، وفي مختلف بلاد العالم العربي ومراحل التعليم. فهم يعانون من عجز واضح عند التحدث بلغة فصيحة، فتراهم تكثر أخطاءهم عندما يكتبون أو يقرأون أو يتحدثون؛ وذلك يعود إلى الأسباب الآتية: انتشار اللهجات المحلية وبشكل واضح في البلاد العربية، واتساع الهوة بين العامية والفصحى، فالعامية لهجة لا ضابط لها والفصحى ذات قواعد، فعندما يتعلم الطلبة قواعد الفصحى فإن وجود العامية لا يمكنهم من توظيفها، وكذلك عدم وجود المعلم ذي الكفاءة في تعليم اللغة العربية الفصيحة بطريقة ناجعة.

وما نزال نشكو من ضعف طلبتنا في اللغة العربية، وتنصب الشكوى على الضعف في قواعد اللغة العربية، والإعراض عنها، وإن الأمر يتعدى ذلك، فنجد الكثير من أبناء العربية ممن تجاوزوا مرحلة التحصيل المدرسي (المرحلة الأساسية أو الثانوية) يشعرون بأنهم بحاجة إلى دراسة قواعد اللغة العربية من جديد؛ ليستعينوا بها على صحة الأداء في مواقف استعمال اللغة، وأكبر دليل على وجود مشكلة في التحصيل النحوي، هو كثرة اللحن والخطأ في الإعراب في قراءات أبناء العربية (الموسى، 2003).

كل هذا دفع الباحث إلى معرفة أسباب الأخطاء النحوية التي يقع فيها طلبتنا، وتحديد مستواهم التحصيلي في النحو الوظيفي، وبخاصة طلبة الصف الثامن الأساسي الذين لاحظ الباحث تدنياً في تحصيلهم النحوي المدرسي، فهو بحكم عمله يعد الاختبارات للطلبة، ويطلع على نتائج اختباراتهم في القواعد، وغالباً ما تكون غير مرضية، ويشاهد ضعف الكثير من الطلبة في التعبير عن أنفسهم

بلغة سليمة داخل حجرة الصف، ويستمع إلى المعلمين وهم يشكون من كتابات الطلبة في موضوعات التعبير التي تكثر فيها الأخطاء النحوية.

وتحديدا فإن هذه الدراسة أجابت عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى التحصيل في قواعد نحو اللغة العربية وتوظيفها، لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل للعام الدراسي 2005/2006؟

4.1 أسئلة الدراسة:

عملت هذه الدراسة على الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية الوظيفية؟
- 2- ما مدى الاختلاف في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية باختلاف الجنس؟
- 3- ما مدى الاختلاف في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية باختلاف الموقع المدرسي؟
- 4- هل توجد علاقة بين تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية وتحصيلهم المدرسي؟

5.1 فرضيات الدراسة:

وللإجابة عن أسئلة الدراسة: الثاني والثالث والرابع صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

- 1- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية تعزى إلى الجنس.
- 2- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية تعزى إلى الموقع المدرسي.
- 3- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في اختبار قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية، وبين تحصيلهم المدرسي في اللغة العربية.

6.1 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- 1- التعرف إلى مستوى التحصيل في قواعد اللغة العربية الوظيفية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، بناء على معرفة قدرتهم في توظيف هذه القواعد في جمل وتراكيب ونصوص لغوية.
- 2- التعرف إلى مواطن الضعف في قواعد اللغة العربية الوظيفية، سواء أكانت في بناء الجملة أم كانت في بناء التراكيب والموضوعات؟ من أجل معالجة الطلبة.
- 3- التعرف إلى الاختلاف في المستوى الوظيفي في توظيف المهارات النحوية، التي يتعلمها الطلبة في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل، تبعاً لمتغيري الجنس والموقع المدرسي.
- 4- التعرف إلى مستوى الطلبة في توظيف القواعد النحوية واستخدامها عند الكتابة ، وإدراك المعنى من السياق اللغوي.
- 5- معرفة العلاقة بين تحصيل طلبة الصف الثامن في الاختبار الوظيفي وتحصيلهم المدرسي في اللغة العربية.

7.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الأمور الآتية:

- 1- لقد كانت هذه الدراسة أولية للصف الثامن حسب علم الباحث وغير مسبقة في هذا الموضوع في فلسطين بعد إقرار المنهاج الفلسطيني.
- 2- المساهمة في تحديد طريقة عملية في تعليم قواعد اللغة العربية بعد معرفة أسباب أخطاء طلبة الصف الثامن.
- 3- تمكين الطلبة من امتلاك قواعد اللغة العربية وتوظيفها بعد أن يأخذوا معلومات عن نتائجهم، وتحسين فهم الطلبة للغة العربية كما فهمها أهلها وأصحابها.
- 4- المساعدة في تسهيل تعليم فروع اللغة العربية ما دامت اللغة وحدة واحدة.
- 5- جعل المعلم يهتم بالتراكيب اللغوية أكثر من الكلمة، ويتعرف إلى مستوى تحصيل طلبته في الصف الثامن.
- 6- زيادة اهتمام المعلم بالمعنى بجانب المبنى (الإعراب) للغة، وتحسين أساليب التقويم النحوي.

7- حث المعلم على الاهتمام بالتكامل بين مهارات اللغة العربية وفروعها، وتعليم اللغة على أنها وحدة واحدة، وعدم الفصل بين القواعد من حيث الحفظ والوظيفة.

8.1 محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المحددات الآتية:

1- المحددات البشرية:

طلبة الصف الثامن الأساسي في منطقة الخليل الذين يدرسون في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل.

2- المحددات المكانية:

منطقة الخليل: هي المنطقة التي تمتد من صور باهر شمالاً وحتى قرية الرماضين جنوباً. مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل: هي جميع المدارس التابعة لوكالة الغوث والموجودة في منطقة الخليل.

3- المحددات الزمانية:

نفذت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2006-2007).

4- المحددات المفاهيمية:

تحددت هذه الدراسة بالتعريفات والمصطلحات الواردة فيها.

5- المحددات الإجرائية:

تحددت إجراءات الدراسة بطريقة اختيار مجتمع الدراسة وعينتها والأدوات من حيث صدقها وثباتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثاني

1.2 الإطار النظري

1.1.2 أهمية اللغة العربية:

تعد اللغة ظاهرة إنسانية، أنعم الله بها على الإنسان، قال الله تعالى: "ومن آياته خلق السموات والأرض واختلف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيت للعلمين" (سورة الروم: 22). وقال أيضا: "الرحمن علم القرآن خلق الإنسان علمه البيان" (سورة الرحمن: 1-4). فانه -جل وعلا- يذكرنا بنعمة اللغة علينا، التي بها امتاز الإنسان عن العجماوات، فهي التي تغذي وجدانه، وتصلق مواهبه، وتعزز فيه المعاني والقيم الإنسانية، أنزل الله بها الوحي فكانت سببا من أسباب تكليف الإنسان وحمله الأمانة (الدراويش، 1999).

ونحن العرب علينا أن نشكر الله تعالى على أن خصنا بأفصح لغة وأفصح لسان، فكان لا بد لنا من أن نشكر الله تعالى على هذه النعمة، ويقول إبراهيم (1961): إن شكرنا الله، تبارك وتعالى، على نعمة اللغة العربية يكون بجعلها الأداة التي نتخاطب بها في حياتنا اليومية، وتقديمها على غيرها من اللغات قولا وفعلًا، فكيف بنا لا نقدم ما قدمه الله على غيره وألا نؤخر ما أخره الله؟ ويكون أيضا بتعليمها لأطفالنا منذ نشأتهم، حتى يتشربوها وينشأوا على حبها والاعتزاز بها، وأن نتعلم هذه اللغة كما تعلمها أصحابها، والاهتمام بقواعدها وتيسيرها لأصحابها، والإخلاص لها والاهتمام بها من أجل رفع شأنها وإعادة دورها الحيائي لها، كما كانت في العصور الوسطى لغة العلم والعلماء. ويمكننا تلخيص أهمية اللغة العربية في الأمور الآتية:

1- اللغة أداة التعبير عن حاجات الإنسان والتفاهم مع الآخرين: فالأطفال منذ أن يكونوا في مهودهم يعبرون عما يحتاجون بأصوات وصراخ، ثم بعد ذلك تنمو لغتهم من مفردات لا ترابط بينها، ثم جمل وعبارات مترابطة وذات معنى متكامل. وهذا يتوافق مع قول ابن جني في تعريف اللغة: "إنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، 1987 ج1 ص33).

2- اللغة هي أداة التفكير: هناك علاقة وصلة وثيقة بين اللغة والفكر، فمنذ أن تنفدح الفكرة وتشرق في عقل الإنسان تظل عامة شائعة، فتحتاج إلى من يضبطها ويحددها، فتأتي اللغة فتضبطها

وتخرجها إلى الوجود، فهي أداة التفكير ووعاء المعارف والعلوم وكل النواتج الذهنية الصادرة عن فكر الإنسان. (إبراهيم، 1961).

وأما إنسان كان أبكم أو كان ذا حصيلة لغوية ضعيفة، فإن الفكرة ستبقى حبيسة في ذهنه، وسيبقى عاجزا عن التعبير وهو العي بعينه، وإن فكره سيبقى ضحلا؛ لأنه لا يملك لغة تعينه على نمو فكره.

3- وسيلة اتصال سهلة بين الأفراد: إن اللغة أيسر وسائل التواصل بين الأفراد، وذلك لأن لها وجهين من وجوه الاتصال: الوجه الأول كتابي والوجه الثاني منطوق. ولقد منّ الله على الإنسان بهذين الوجهين قال تعالى: "ومن آياته خلق السموات والأرض واختلف ألْسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيت للعلمين" (سورة الروم: 22)؛ لذا كانت لها وظيفة اجتماعية كبيرة في قضاء حاجات الأفراد، فيعبرون بها عن جميع المواقف السياسية والدينية والاجتماعية (الدرأويش، 1997).

4- وسيلة استمتاع الإنسان بمظاهر الجمال: فالطفل يستمتع بهدهة أمه، ويسعد بالنغمات الجميلة، ويشعر الأطفال بالرضا والسعادة وهم ينشدون الأناشيد الجماعية، وعندما يستمتع الإنسان إلى كلام الآخرين أو يقرأه فإنه يشعر بالحب أو الكره لهم مثل ما تحمله اللغة من تعابير (محمد، 1997).

5- وهي التي تكسب الإنسان احترام الناس وتوقيرهم، فمن آتاه الله لسانا فصيحاً، فإنه سيأخذ بالألباب، وسيبدو أمام الناس جميلاً حسناً، فإن للكلمة سحراً وجمالاً يأسران القلوب أكثر من جمال المنظر. فباللغة يعظم الإنسان أمام الآخرين فقد قالوا: إذا أردت أن تعظم في عين من كنت عنده صغيراً، ويصغر في عينك من كان في عينك كبيراً، فتعلم العربية (ابن زيد، 1989).

6- اللغة مرآة الأمة التي تعكس خصائص الأمة العقلية ومميزاتها في الإدراك والوجدان، ومدى ثقافتها ومستويات تفكيرها في شتى مجالات الحياة المختلفة، وتفسيرها للظواهر الكونية، وفهمها ما وراء الطبيعة، واللغة العربية احتوت تراث الأمة العربية، ونقلته من جيل إلى جيل (خاطر، 1991).

7- اللغة لها أهمية بالغة في فهم عناصر الشريعة الإسلامية: فكتاب الله أول مصادرها، فقد أنزله الله بلسان عربي مبين؛ لذا أخذ علماء الشريعة الإسلامية يتعلمون العربية كما يتعلمون العلوم الشرعية؛ لأن فهم الشريعة الربانية لا يكون إلا بعد فهم اللغة العربية، وبها نفس كتاب الله ونعرف دلالة أحكامه ومعانيه. ولقد أكد علماء الشريعة على أهمية اللغة العربية في فهم كتاب الله وحاجة المفسر إلى تعلم العربية، فهذا هو الجندي صاحب كتاب (الإقليد) في النحو والصرف، يقول: "إن علم

الإعراب إلى العلوم الإسلامية سلم، والفوز بالسعادة الأبدية لمن اتخذ مرقاة إليها مسلّم، قد لعمري حسنت آثاره وطابت لدى المجتئين، فيا طوبى لهم ثماره! فلو لم تكن في الغوص على جواهر بحاره إلا قوة اليقين في أن القرآن حجة باهرة لنبوة سيد المرسلين لكفت به فضلا، والويل لمن تعاطى كتاب الله الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو راجل" (الدرأويش، 1997 ص5). والمسلمون جميعا يتعبدون لله تعالى بقراءة القرآن الكريم باللغة العربية، ولقد أكد القرآن هذه الأهمية قال تعالى: "إنا أنزلناه قرءاناً عربياً لعلكم تعقلون" (سورة يوسف: 2).

8- المحافظة على الهوية الثقافية وتراث الأمة: فبعدما ظهرت الكتابة أصبحت اللغة الوسيلة المهمة التي يمكننا من خلالها المحافظة على عاداتنا وقيمنا، والمساهمة في الحضارة الإنسانية، بالإضافة إلى أنها الرابط الذي يربط ويجمع أبناء الأمة الواحدة، وهي جسر يربط بين الأجيال من الماضي إلى الحاضر ومن الحاضر إلى المستقبل، وهي التي تمكنهم من نقل تجاربهم وأفكارهم إلى الأمم الأخرى والاطلاع عليها (عاشور وحوامدة، 2003).

2.1.2 أهمية قواعد اللغة العربية:

تعتبر قواعد اللغة العربية العمود الفقري للغة؛ لأن جميع فروع اللغة العربية تقوم عليها، ولا يمكن أن تكون هناك لغة بدون قواعد تضبطها؛ لأن اللغة كلام منظم ولا نظام بدون قواعد تحدد هذا النظام؛ وكل الذين دعوا إلى لغة عربية بدون قواعد فشلت دعواهم وماتت في مهدها؛ لأنهم أرادوا بدعواهم هذه لغة بلا معنى، ولا وجود للغة بلا معنى؛ لذا تكمن أهمية قواعد اللغة العربية في الأمور الآتية:

1- تقوّم السنة الطلبة والمتحدثين: فهي التي تعصمهم من الزلل والخطأ، وتعوّد المتحدث والقارئ على دقة الأسلوب، وتصلق مواهبه وأذواقه. والخطأ واللحن مذمومان في اللغة العربية ولا سبيل إلى تجنبهما إلا بتعلم قواعد الإعراب، ولقد مدح عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - الذين كانوا يتعلمون اللغة العربية ليصلحوا من ألسنتهم ويجنبوها اللحن، وعاب على آخرين كانوا يخطئون في أقوالهم وأحاديثهم، وهم يتعلمون الرمي، ورأى أن خطأهم في الحديث واللغة أشد عليه من خطئهم في الرمي. (ابن زيد، 1989).

2- تساعد على الاتصال اللغوي السليم بين المتخاطبين، فالخطأ النحوي قد يؤدي إلى تغيير المعنى، عن أبي إسحاق بإسناد له قال: وقف أعرابي على رجل وهو يعلم آخر القرآن، وهو يقول: "أن الله

بريء من المشركين ورسوله" (بجر رسوله)، فقال الأعرابي: والله ما أنزل الله هذا على نبيه محمد - صلى الله عليه وسلم - قال: فوثب إليه الرجل، فلبّ الأعرابي، ثم قال: بيني وبينك أمير المؤمنين عمر بن الخطاب، قال: فذهب به إلى عمر - رضي الله عنه - فقال: يا أمير المؤمنين، إني كنت أعلم رجلاً فسمعتني هذا وأنا أقول: "إن الله بريء من المشركين ورسوله" (بجر رسوله)، فقال والله ما أنزل الله هذا على محمد، فقال عمر: صدق الأعرابي، إنما هي ورسوله (برفع رسوله) (ابن زيد، 1989).

3- تعمل على اختصار الدلالة بأقل المفردات، والكلمات بأوضح الصور: وذلك باستخدام علامات الإعراب. فإذا أردنا أن نعبر عن معنى الفاعلية والمفعولية بدون رموز الإعراب لاستعملنا ألفاظاً كثيرة، وهذا إسراف في الكلام ينافي اللغة العربية التي تعتمد على الحذف والتقدير والاختصار، وهنا تأتي علامات الإعراب لتقدم هذه الخدمة العظيمة في اختصار المعاني (بلطه جي، 1995).

2.2 اللغة والمعنى

1.2.2 الناحية التطبيقية الوظيفية في اللغة العربية:

"أكد الكثير من العلماء والباحثين على أهمية اللغة العربية وظيفياً، وبخاصة قواعد اللغة العربية. فقد خرجت الدراسات والمؤتمرات والندوات بنتائج وتوصيات كثيرة، حيث دعت إلى ضرورة استعمال اللغة العربية الفصيحة في مستويات التعليم جميعاً، والعناية بدراسة مشكلاتها التعليمية، والاهتمام بتطبيق النحو الوظيفي الضروري لعمليتي الفهم والإفهام" (يوسف، 1999، ص4).

ولكي نتغلب على الكثير من صعوبات اللغة العربية يجب أن يعتمد تعلمها على أساس ما اصطاح عليه المحدثون بما يسمى (التعليم الوظيفي)، والذي يقصد به تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلمين، بحيث يتمكن المتعلم من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية، ولا يمكن تحقيق هذا النوع من التعليم، ما لم تكن الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المتخصص، من خلال وضع مناهج للغة العربية واضحة في ذهن من يتولى تعليمها (الدليمي والوائل، 2003).

ويؤكد الدليمي أن من أسباب صعوبة النحو في مدارسنا، اتجاه معلمي اللغة العربية إلى الجانب النظري، وإهمال الجانب التطبيقي. فقد شح المنهج المدرسي - من غير تمييز - بما هو ضروري،

وما هو غير ضروري. ويزداد الأمر صعوبة عندما يعطي المعلم جل الوقت للقضايا الشاذة، ويعطيها أهمية كبيرة في الاختبارات، فيخفق الطلبة فيها فيزدادون نفورا من اللغة وقواعدها، ولو وجه تعليمها كما يحتاجها الطلبة لأقبلوا عليها واستسهلوها.

وبما أن الكثير يرى أن الطلبة يعانون من صعوبة دراسة النحو العربي، رأى بعضهم بأن السبب هو عدم دراسة النحو دراسة وظيفية، ويعرف بعضهم الناحية الوظيفية في اللغة: بأنها مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من اللحن أثناء النطق ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة، والنحو الوظيفي: هو اكتساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.

"وفي ضوء هذا المفهوم يمكن القول بأن النحو الوظيفي هو: الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثا وكتابة بحيث تستخدم استخداما سليما في الإعراب، والتركيب، والربط؛ ليعبرز المعنى واضحا مفهوما" (عاشور، 2003، ص156).

ويقصد بالناحية الوظيفية كذلك، الاهتمام بالتركيب اللغوي بجانب الإعراب، فمعرفة الطلبة بالفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر بصورة منفردة عن الجملة وتركيبها، يجعل الطالب لا يتبين المفهوم اللغوي (النحوي) بصورة واضحة، وعندما يوضح له التركيب كاملا، وفي أبواب مستقلة، مثل أساليب الكلام: الاستفهام، والنفي، والتقديم، والتأخير، من مواصفات الجملة العربية، فإننا لو فعلنا ذلك فإن اللغة تصبح ذات معنى وظيفي يستمتع به الطالب (الموسى، 2003).

ومن المعاني للناحية الوظيفية تحديد المعنى الذي تفيده الكلمة في التركيب اللغوي. فهذا الدليمي والوائلي يقولان: لكي نوضح العناية بمهارتي الفهم والتعبير في دروس قواعد اللغة العربية مثلا، أو بمعنى آخر لكي نجعل تعليم هذا الدرس تعليمًا وظيفيًا، فإنه يمكن أن نعطي مثلا على ذلك هو تعليم (لن الناصبة) من معلمين:

الأول يدرسها لغاية غير وظيفية، أما الثاني فيدرسها لغاية وظيفية، وعليه يهتم المعلم الأول بـ(لن) بوصفها أداة نصب، وهو يهمل معناها ووظيفتها في الجملة، أما الثاني فيهتم بها بوصفها أداة لنفي المستقبل، فضلا عن أنها أداة للنصب، فيحقق بذلك الناحية الوظيفية وهي الفهم، أي فهم الكلام الذي يشتمل على الأداة (لن)، أي التعبير بـ (لن) تعبيرًا سليما من ناحية قواعد اللغة

العربية. وبمعنى آخر إن المعلم الأول يهتم بإعراب لن، وإعراب الفعل المنصوب بها، والثاني يهتم بتركيب الجملة في أسلوب النفي الذي نستعمل فيه لن (الدليمي، 2004 ص 20).

ولما تقالّ أحدهم شأن الناحية الوظيفية للغة قالوا له ما معناه: أرايت لو أن رجلين حضرا إليك لتفصل بينهما في قول قالاه؟ فقال الأول: أنا قاتلُ زيد، وقال الآخر أنا قاتلُ زيداً، فماذا سيكون حكمك على كل منهما؟ إن لم تميز معنى الجملة الأولى التي أفادت بأن الأول قد قام بفعل القتل، ومعنى الجملة الثانية التي أفادت بأن الثاني قد عزم على فعل القتل، فإنك ستجور في الحكم، وسيفلت الجاني من العقاب، لعدم معرفة المعنى الذي أفاده التركيب اللغوي، بعد ضم المفردات إلى بعضها. فأدرك أهمية قواعد اللغة عندما تكون وظيفية (الشريف، 1967).

2.2.2 المعنى وتطبيق اللغة وتوظيفها (عند علماء العربية):

لقد وعى علماء اللغة العربية القدامى الحقائق الوظيفية للغة والدافع من وراء الكلام، وما يرتبط بذلك ضمناً، من مستويات معنوية تمكن اللغة من أداء وظيفتها. ومن خلال ما تضمنته نصوصهم ومؤلفاتهم في بيان أهمية حقيقة اللغة الوظيفية، نلاحظ أنهم كانوا يتحدثون حول وظائف اللسان البشري عموماً، باعتبار اللغة ظاهرة إنسانية، مما يدل على أنهم تخطوا حدود اللغة العربية في تفسيرهم للوظائف اللغوية.

فقد جاء في رسائل إخوان الصفا (1957 ج 1 ص 398): "أنّ الألفاظَ هي سماتٌ دالاتٌ على المعاني التي في أفكارِ النفوس، وُضِعَتْ بَيْنَ الناسِ؛ لِيُعَبَّرَ بها كُلُّ إنسانٍ عَمَّا في نفسه من المعاني لِيُغَيِّرَهُ من الناسِ، عندَ الخِطَابِ والسُّؤالِ" وهذا واضح أن اللغة الإنسانية عند جميع الناس _ كما يقول إخوان الصفا - وظيفية تعبيرية، إذ يتخذها الإنسان وسيلة للتعبير عما يجول بداخله من أفكار ومعان تجاه الأشياء الخارجية التي يتفاعل معها.

وكما في الهوامل والشوامل: " أنّ الإنسانَ كائنٌ اجتماعيٌّ بطَبْعِهِ يَسْعَى إلى الآخرين، في مَعُونَتِهِ وقَضَاءِ حَاجَاتِهِ وضروراته، كما يَسْعَوْنَ إِلَيْهِ، وهذه المُعَاوَنَاتُ والضروراتُ المُقْتَسَمَةُ بَيْنَ الناسِ، التي يَصِحُّ بها بَقَاؤُهُمْ، وتَمُّ حَيَاتِهِمْ، وتَحْسُنُ مَعَايِشُهُمْ، هي أَشْخاصٌ وَأَعْيَانٌ مِنْ أُمُورٍ مُخْتَلَفَةٍ، وَأَحْوالٍ غَيْرِ مُتَّفَقَةٍ، وهي كَثِيرَةٌ غَيْرُ مُتَنَاهِيَةٍ، ورُبَّمَا كانت حَاضِرَةً فَصَحَّتِ الإِشَارَةُ إِلَيْهَا، ورُبَّمَا كانت غَائِبَةً فَلَمْ تَكفِ الإِشَارَةُ فِيهَا، فَلَمْ يَكُنْ بُدٌّ مِنْ أَنْ يُفْرَعَ إلى حَرَكَاتٍ بِأَصْواتٍ دَالَةٍ عَلَى هَذِهِ

المَعَانِي بِالْإِصْطِلَاحِ، وَلَيْسَتْ دَعِيهَا بَعْضُ النَّاسِ مِنْ بَعْضٍ، وَلِيُعَاوَنَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا، فَيَتِمَّ لَهُمُ الْبَقَاءُ الْإِنْسَانِيُّ، وَتَكْمُلَ فِيهِمُ الْحَيَاةُ الْبَشَرِيَّةُ" (مسكويه، 2000 ص33).

إذن، فاللغة محور مهم جدا من المحاور التي بني عليها الوجود الاجتماعي الإنساني، ولولاها لما كانت المجتمعات الإنسانية، وذلك؛ لأنها السبيل الأهم إلى الفواصل بين أفراد المجتمع لتلبية حاجاتهم وقضاء مآربهم، ومن هنا فاللغة ذات وظيفة اجتماعية أيضا، بها يحافظ الجنس البشري على وجوده واستمراره.

ولما كان على كل مستوى وظيفي مستوى معنوي يمكن المتحدثين من أداء اللغة وظيفيا، باعتبار اللغة وسيلة مهمة للتعبير عن المعاني في نفس الإنسان، من خلال ترجمتها إلى أصوات وكلمات، فإن العلماء العرب، هنا، يتحدثون ضمنا عن ثلاثة أنواع للمعنى، هي: المعنى التعبيري، والمعنى الوصفي، والمعنى الاجتماعي (جرادات، 2004).

ويرى الملاح (1993) أن الجانب التطبيقي عند علماء العربية يقع على بيان الفروق الدلالية الناتجة عن اختلاف وجوه معاني النحو، وأن المعاني ليست في الألفاظ المفردة، ولكنها في ضم الكلام، وتعليق الألفاظ، ونظمها في الكلام وفق قوانين النحو العربي. ولولا معاني النحو ما كان النظم ولا كانت اللغة ولا كان الكلام.

3.2.2 المعنى والمدارس اللغوية

توجد عندنا خمس مدارس لغوية لدراسة اللغة، وكل مدرسة من هذه المدارس انطلقت من رؤية عندها، وهذه هي المدارس:

1.3.2.2 المدرسة البنيوية الوصفية:

أكد رأس هذه المدرسة (سوسير) أن موضوع علم اللغة الوحيد والصحيح هو اللغة معتبرة في ذاتها، ومن أجل ذاتها؛ لذا فالمنهج المفضل عنده في الدراسة اللغوية، هو المنهج الذي يعمل على وصف اللغة وصفا آنيا في مرحلة معينة من مراحل تطور اللغة، كما هي؛ من أجل الوصول إلى معرفة بنيتها الشكلية، والتعرف إلى قوانينها العامة التي ترتبط بها.

ولقد انصب اهتمام علماء هذه المدرسة على الشكل الخارجي للغة (البنية الظاهرية)، فقاموا بدراسته ووصفه وصفا موضوعيا بأنظمتها: الصوتية، والصرفية، والنحوية، من خلال النظر إلى العلاقات القائمة التي تضبط هذه الأنظمة؛ لأنه عند دراسة أي لغة دراسة وصفية، لا بد من النظر نظرة مترابطة إلى أنظمتها، وبخاصة الوصف الشكلي لنظام الجملة باعتبارها وحدة متماسكة الأجزاء والعناصر، ويمكن تحليلها إلى مكوناتها بطريقة متسلسلة.

ولا يعني ذلك أن أتباع هذه المدرسة قد تجاهلوا المعنى تجاهلا تاما، فالحقيقة أنهم أكدوا جميعا على أهمية عنصر المعنى في الكلام البشري، إلا أن جل اهتمامهم قد انصب على دراسة اللغة ببنيتها الشكلية؛ فسابير يرى أن المنهج العلمي في الدراسة اللغوية هو التركيز على دراسة اللغة ببنيتها الظاهرية الشكلية، أي، دراسة أنظمتها: الصوتية، والصرفية، و النحوية. إلا أن هذا لا يعني أن دراسة التركيب يجب أن تكون مستقلة عن الوظيفة التي تؤديها اللغة (جرادات، 2004).

وتتظر هذه المدرسة إلى اللغة على أنها مجموعة من القواعد التي تضبط الجملة العربية وهما علامتان: استبدالية، وأخرى ائتلافية ترابطية، فأنت عندما تخبر عن حضور زيد الامتحان، فإنك تقول: حضر زيد الامتحان، فتستبعد جميع المفردات الأخرى التي لا يمكن أن تعبر عن قصدك البلاغي، وكذلك لا يمكن أن تغير من حركتها؛ لأن ذلك يؤدي إلى تغيير المعنى، بما هو مغاير لقصدك، وهذا يجعلنا نقول: إن الجملة فيها علامتان: استبدالية، وأخرى ائتلافية ترابطية في النظم (علي، 2003).

2.3.2.2 المدرسة التوليدية التحويلية:

جاءت المدرسة التوليدية التحويلية رغبة في الانتقاص من الأسس التي قامت عليها البنيوية الوصفية، وبخاصة تلك الجوانب السلوكية عند (بلومفيلد)، التي استحالت -من خلالها- الكلام سلوكا ظاهريا آليا، تتحكم فيه مجموعة من القوانين الشكلية المحددة والتي لا صلة لها بالمعنى أو العقل.

إن اللغة -في نظر التوليديين التحويليين - عبارة عن مجموعة من الأصوات التي يقوم الإنسان بتنظيمها في كلمات وجمل يعبر بها المتكلم عن أفكاره الذهنية، أي أن اللغة نتاج العقل، و لهذا، فإن ما يظهر على السطح (البنية الشكلية) ليس إلا محصلة لعدد من العمليات الداخلية التي تتم داخل

أذهان المتكلمين؛ لذا فإن اللغة تعتمد على أمرين: الأداء، وهو ما يظهر على السطح، والكفاءة، وهي البنية العميقة التي تتولد منها الأفكار على صورة جمل وعبارات (الراجحي، 1988).
تعتمد هذه المدرسة على السمة الإنتاجية في اللغة، حيث يستطيع المتكلم أن يؤلف ويفهم جملاً جديدة غير متناهية لم يسبق له أن سمعها، وهذه السمة التي امتاز بها الإنسان تمكنه من استيعاب القواعد النحوية جيداً. ويرى صاحب هذه المدرسة ناعوم تشومسكي وأصحابه أن الفرد قادر على توليد جمل غير متناهية باستخدام القواعد النحوية الممكنة (علي، 2003).

3.3.2.2 مدرسة المنهج الوظيفي:

ينظر المنهج الوظيفي إلى اللغة من خلال الاستخدام الفعلي لها في المجتمع انطلاقاً من وظائفها، وبخاصة وظيفتها في التواصل بين أفراد المجتمع. فهي ظاهرة اجتماعية يقوم الأفراد بتوظيفها لأداء المعاني بما يحقق أهدافهم وغاياتهم؛ لذا فإن المنهج الوظيفي لا يكتفي بالنظر اللغوي الشكلي الخالص في عملية التحليل، وإنما يستند إلى البعد التداولي للغة بما يمثله من معطيات إضافية، ووقائع خارجية تكتنف المادة اللغوية الخالصة، وتلامسها وتؤثر في تطبيقها تركيباً ودلالة، الأمر الذي يقتضي دراسة الوظائف ضمن إطار من المفاهيم أو المعاني العامة.

ومن هنا كانت المآخذ التي أخذها الوظيفيون على التوليديين أنهم أغفلوا البعد التداولي للغة، واكتفوا- كما اتضح لنا- بحدود الدائرة اللغوية الخالصة. فاستعمال النحو لديهم عملية ميكانيكية تتحقق عناصره بشكل آلي وتتبع القواعد الموضوعية لابتداء تلك العملية. ولم تعط النظرية أي تبرير وظيفي لحدوث التحويلات في مراحل مختلفة من توليد الجملة العربية أو غيرها (جرادات، 2004).

وتمتاز هذه المدرسة عن غيرها من المدارس بأن البنى الصوتية والدلالية والقواعدية محكومة بالوظائف التي تؤديها، في المجتمعات التي تعمل فيها، وهذا يعني أنه من الصعب الفصل بين البنية اللغوية، والسياق الذي تعمل فيه والوظيفة التي تؤديها تلك البنية في السياق.

ومن أنصار هذه المدرسة ماثيوس التشيكي صاحب مدرسة براغ، وبير سيغال، وايف هاجيكوما، حيث يعتبر ماثيوس صاحب النظرة الوظيفية للجملة، وعنى بها أن كل جملة في اللغة يتوقف معناها على الوظيفة التي تؤديها في الجملة، فلو قلت:

1- معاوية مؤسس الدولة الأموية.

2- مؤسس الدولة الأموية معاوية.

فالجملتان من حيث البناء واحد، ولكنهما تُقدّمان للسامع بناء على ما يعرفه السامع، ففي الجملة الأولى تفترض أنه لا يعرف معاوية بن أبي سفيان، وفي الثاني تفترض أنه لا يعرف مؤسس الدولة الأموية؛ لذا تحدد المعنى بناء على السياق والوظيفة (علي، 2003).

4.3.2.2 المدرسة التاريخية:

يرى أصحاب هذه المدرسة أنه يجب دراسة اللغة بناء على تطورها التاريخي، متأثرين بنظرية التطور الطبيعي، فهم يرون أن اللغة أشبه بالكائن الحي يتطور بناء على الحاجة إلى البقاء، ولكنهم لم يتفقوا فيما بينهم، فأخذوا يتساءلون: أ نحو الصعب تتطور اللغة أم نحو السهل؟ وإن كان بعضهم يقول: إن اللغات تتطور نحو الكمال، فقد تطورت من العزل إلى الالتصاق والتصريف. وأما التطور الدلالي فمن الصعب وضع قوانين للتطور الدلالي، فقد نجد أصل كلمة ما، ولكننا سنجد هناك اختلافا بينها وبين أصلها في المعنى، وهذا يلاحظ كثيرا في الاختلاف بين المعنى الاصطلاحي والمعنى اللغوي (علي، 2003).

5.3.2.2 المدرسة التخاطبية:

تعتبر هذه المدرسة امتدادا للمدرسة الوظيفية، فهي تعتمد على مبدأ التعاون بين المتخاطبين في استنتاج المفاهيم الخطابية، من خلال: التكلم حسب الحاجة، وعدم تجاوز القدر المطلوب، والصدق في القول، وليكن مع المتكلم دليل على صدق قوله، ويجب أن يكون أسلوبه واضحا ومرتبيا وبعيدا عن الإبهام، وعليه أن يأخذ بمبدأ المناسبة فيكون كلامه مناسباً للواقع والسياق (علي، 2003).

4.2.2 أهداف تدريس القواعد النحوية للصف الثامن الأساسي

أهداف تدريس العلوم اللغوية للحلقة الدراسية الثالثة، وهي مجموعة الصفوف: الثامن، والتاسع، والعاشر:

1- التعرف إلى المقصود بكل من الأصوات والصرف والنحو.

2- إدراك أثر اختلاف البنية في تحديد المعنى.

3- تبين أثر العلامة الإعرابية في تحديد المعنى.

4- توظيف المبادئ الصوتية والقواعد الصرفية والنحوية في أحاديث الطلبة وكتاباتهم، توظيفاً سليماً.

5- التمكن من قراءة مواد مشكولة اعتماداً على القواعد التي تمت دراستها.

6- تنمية القدرة على التحليل والمقارنة والاستنتاج.

7- التعرف إلى بعض علماء العربية في علوم الأصوات والصرف والنحو.

أهداف تدريس العلوم اللغوية للصف الثامن الأساسي خاصة:

- 1- أن يميز الطلبة بين الأفعال المجردة والمزيدة.
- 2- أن يتعرف الطلبة إلى ما يطرأ على الكلمة في اللغة العربية من إعلال وإبدال.
- 3- أن يزن الطلبة الكلمة في اللغة العربية، ويميزوا الكلمات التي توزن من الكلمات التي لا توزن.
- 4- أن يميز الطلبة المشتقات ويوظفوها في تكوين الجملة العربية، مثل: اسم الفاعل، واسم المفعول، وصيغة المبالغة، والصفة المشبهة، واسم التفضيل.
- 5- أن يفسر الطلبة مفهومي الإعراب والبناء، ويميزوا بين علامات الإعراب الأصلية والفرعية.
- 6- أن يعرب الطلبة الأسماء الآتية إعراباً صحيحاً: الأسماء الصحيحة والمقصورة والمنقوصة والممدودة، والأسماء الخمسة، والمثنى، وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، والممنوع من الصرف.
- 7- أن يتعرف الطلبة إلى علامات إعراب الفعل المضارع، ويعربوه إعراباً صحيحاً.
- 8- أن يميز الطلبة المبنيات في اللغة العربية، مثل: الحروف وبعض الأسماء: الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، أسماء الاستفهام، الأسماء الموصولة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 1999)

5.2.2 أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية:

يرى العلي (2003) أن ظاهرة الضعف في القواعد النحوية من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين، وأصبحت القواعد النحوية من الموضوعات التي ينفر منها الطلاب ويضيقون بها ذراعاً، وهذه الظاهرة تعود إلى الأسباب الآتية:

- 1- ازدحام المقررات الدراسية بالقواعد النحوية والصرفية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها، مما لا يساعد على تثبيتها في أذهان الطلبة، بل ينفرون منها.

- 2- معظم القواعد النحوية تدرس في المدارس بدون أهداف وظيفية في حياة الطالب.
- 3- اقتصار التدريس على القواعد النحوية الشكلية، وعدم الاهتمام بالمعنى الذي يربطها بها.
- 4- الازدواجية اللغوية: يفتقر الطالب إلى البيئة اللغوية المتجانسة التي تساعد على النمو اللغوي الفصيح؛ لأنه ينتقل بين اللغة الفصحى التي يتعلمها في حصة اللغة العربية، واللهجة العامية التي تسود الحياة في البيئة التي يعيش فيها.
- 5- عدم ربط القواعد النحوية في اللغة العربية بفروع اللغة العربية الأخرى.
- 6- عدم التزام معلمي المواد الأخرى باللغة العربية الفصيحة، وبقواعد نحوية سليمة، بل يستخدمون العامية في تدريس موادهم.
- 7- استخدام بعض المعلمين طرائق غير مناسبة للموقف التعليمي في تدريس القواعد النحوية، فمنهم من يلجأ إلى الطريقة الإلقائية، التي لا تساعد الطلبة على فهم القاعدة النحوية وتوظيفها.

6.2.2 طرائق تدريس قواعد اللغة العربية:

عند تعليم قواعد اللغة العربية فإننا نستخدم طرائق متعددة، ويقول عصر (1999): وإذا ما أراد المعلم أن يختار طريقة من هذه الطرائق فعليه أن ينظر إلى اتباع الطريقة التي لا تهدر وقتاً ولا تضيع جهداً للمعلم أو المتعلم، وتجعل المتعلم قريباً من روح النحو العربي ومستظلاً بالنصوص اللغوية التي تتلاءم ومختلف مستويات الفهم لدى جميع الطلبة، وتمكن المعلم من مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

وإذا ما أمعنا النظر في طرائق تعليم اللغة العربية فإننا نلاحظ أنها تعاني من خلل واضطراب، ويعود ذلك إلى سوء فهم لطبيعة النحو العربي، وإن فصل النحو عن باقي فروع اللغة العربية يعيق تعلمه، والتمكن من المهارات أو من المحتوى الدراسي، مما يجعل الطلبة يملّون القواعد وينفرون منها لأن الطلبة في هذه الحالة لا يتعلمون لغة وإنما يتعلمون معلومات ومعارف عن اللغة.

وفي الحقيقة كلما كانت الطريقة تمكن الطلبة من تعلم القواعد النحوية وتوظيفها توظيفاً سليماً في جميع مهارات اللغة العربية الأربع: القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحادثة، أو تحقق الوحدة بين فروع اللغة العربية، فإنها طريقة جيدة. وإذا كانت الطريقة تقدم النحو إلى الطالب في قالب جامدة، وذات نمط تقليدي في عرضها، وبدون وسائل تعليمية، ولا تعينه على استخدامها وتوظيفها، فهي لا تناسب الطالب ويجب العدول عنها إلى طريقة أخرى (أبو شتات، 2005)؛ لأن الغاية من تدريس النحو هي مساعدة الطالب على فهم اللغة وإفهامها، باستخدام طريقة من الطرائق التعليمية الآتية:

1.6.2.2 الطريقة القياسية (الاستنتاجية):

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتبعة في تدريس النحو، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على الكلي إلى الحكم على الجزئي. والقياس هو أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المقدمات إلى النتائج. وهي بذلك من طرائق التفكير التي يسلكها العقل البشري في الوصول إلى المجهول من المعلوم (عاشور، 2003).

إن الطريقة القياسية تتطلب عمليات عقلية معقدة؛ لأنها تبدأ بالمجرد (أي، بذكر القاعدة كاملة) وفي هذا مخالفة لسير النحو اللغوي لدى المتعلمين، ومخالفة لطبيعة اللغة المتعلمة نفسها، فالمعلم بعد كتابة القاعدة يبدأ باستخراج النتائج الفعلية والمنطقية، من خلال تدقيق ما تحويه تلك المفاهيم. وينتقل بذلك إلى القضايا الجزئية والمفاهيم المشخصة، وإن الكليات التي هي قليلة الشمول - أقرب إلى مدارك المتعلمين من الجزئيات التي هي كثيرة الشمول (الدليمي والواللي، 2003).

و يقول حسين (1999): إن من خصائص هذه الطريقة تنمية عادات التفكير الجيد عند الطلبة، وتمكنهم من حفظ القاعدة والقياس عليها، وهي طريقة سهلة للمعلم والطالب؛ لأنهما لا يبذلان فيها الكثير من الجهد والفكر.

2.6.2.2 الطريقة الاستقرائية:

تستند هذه الطريقة إلى أساس فلسفي، مؤداه أن الاستقراء هو: الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ومدارجها، للوصول إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها. وعليه فهذه الطريقة هي الكشف عن القواعد والحقائق، باستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها.

وقالوا: إن الاستقراء هو: الطريقة التي تمكننا من الوصول إلى الأحكام العامة بالملاحظة والمشاهدة، وبه يصل الفرد إلى القضايا الكلية التي تسمى في العلوم باسم (القوانين العلمية أو الطبيعية)، وتسمى أيضا بالطريقة الهربارتية نسبة إلى فردريك هربارت الألماني، وبالطريقة الترابطية نسبة إلى نظرية في علم النفس الترابطي.

وبناء على ما سبق، فإن الاستقراء يساعد الطلبة على أن يكتشفوا المعلومات والحقائق بأنفسهم، ويتطلب ذلك من كل معلم أن يجمع كثيرا من الأمثلة، ثم ينتقل بعد ذلك بالطلبة بالحوار والمناقشة من مثال إلى آخر، بغية استنباط القاعدة العامة (الدليمي، 2004).

ومن مزاياها، كما يرى قورة، (1968): أنها تجعل المتعلم واثقا بنفسه معتمدا على جهده، و تعلمه الصبر والأناة في التفكير حتى يصل إلى الحقائق والقواعد النحوية، مستخدما الربط والموازنة، أثناء النظر في الأساليب والتراكيب اللغوية التي تساعده على استنباط القاعدة النحوية، فهو محور العملية التعليمية والمعلم مرشد لها، وكثيرا ما يفضلها التربويون في تعليم القواعد؛ لأنها تعمل على تفاعل الطلبة مع المعلم ومع موضوع القاعدة المستنبطة.

3.6.2.2 طريقة أسلوب النص:

تسمى هذه الطريقة أسلوب السياق المتصل أو الطريقة المعدلة عن الاستقرائية. وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد من خلال نصوص اللغة والقول المأثور، بتوفير أكبر قدر ممكن من الطبيعة اللغوية في السياق الذي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها، وفهم قواعدها. وتعنى هذه الطريقة بالنصوص المتكاملة في أفكارها، وأحداثها، وسياقها، وشكلها الكلي، بحيث يدرس المعلم النص الأدبي درسا لغويا من جميع جوانبه المختلفة، وبما يساير طبيعة اللغة صوتا، ومبنى، وذوقا، وبلاغة، ونحوا.

إن لهذه الطريقة أساسين: أحدهما لغوي والآخر تربوي. أما الأساس اللغوي فينطلق من كون اللغة ظاهرة كلية متأزرة عناصرها، من صوت وصرف وتركيب ودلالة، وأما الأساس التربوي فمؤداه أن أصدق أنواع التعلم ما تفاعل فيه المتعلم مع خبرة كلية مباشرة ذات معنى لديه، وذات مغزى عنده. و إن تكامل الخبرة اللغوية يفرض دراسة النصوص سواء أكانت شعرا أم كانت نثرا، ويكون النحو هنا متضمنا في النصوص المتصلة التي يعرضها المعلمون على المتعلمين، والمهم أن يكون النص معبرا عن واقع المتعلم مراعيًا ميله ونموه العقلي وملبيا حاجاته، وبهذا يكون درس النحو عملا ذا قيمة ومعنى (الدليمي والواتلي، 2003).

4.6.2.2 أسلوب تحليل الجملة:

يقوم هذا الأسلوب على فلسفة فحواها تحليل اللغة بالاعتماد على المعنى، فهو يأخذ بعين الاعتبار ما في العبارات ودلالاتها من معان، فنحن عندما نريد أن نتحدث إلى الآخرين يجب أن نختار الكلمات الملائمة، من ناحية القواعد والمعنى. وهذا يعني أن اللغة تفرض علينا نظاما يجب اتباعه

في تركيب الكلمات، وتنظيمها في القول؛ لأن كل كلمة تحتل موقعها في الجملة، وتحدد وظيفتها النحوية تبعاً لهذا الموقع.

إن هذا الأسلوب يعتمد على المعاني، ومواطن استعمال الجمل والعبارات في تدريس قواعد اللغة العربية؛ لأنه يعمل على تحديد وضع الحركة الإعرابية الصحيحة، بفهم معنى المفردة أو الجملة، ولأن النظام النحوي في اللغة العربية يدور حول فكرة الإعراب، وفكرة الإعراب هي فكرة مركزية في النحو العربي وهي الإطار الضروري في التحليل النحوي (الدليمي والوائلي، 2003).

5.6.2.2 الطريقة الاقتضائية:

إن المقصود بهذه الطريقة تدريس القواعد حسبما تقتضيه المواقف التعليمية، وحاجة الطلبة إلى التعليم والتعلم. حيث تدرس فيها القواعد بطريقة عرضية، في أثناء تدريس بقية فروع اللغة العربية من: مطالعة، أو نصوص، أو أدب، أو بلاغة، تدريسياً عملياً من غير تخصيص حصص مستقلة للقواعد، ويتم ذلك بطريقتين:

أ- طريقة حل المشكلات:

وتقوم هذه الطريقة على أن يضع المعلم الطلبة في موقف تعليمي يشعرون فيه بالحاجة إلى مراجعة قاعدة من القواعد، أو تعليم قاعدة لم يسبق لهم أن تعلموها، وذلك بملاحظته للأخطاء المشتركة التي يقع فيها الطلبة أثناء قراءتهم دروس المطالعة، أو النصوص، أو الآداب، أو البلاغة. إذ يقوم المعلم بجمع هذه الأخطاء، ومناقشة الطلبة فيها، وبيان وجه الصواب، وتذكيرهم بالقواعد النحوية التي تضبطها إذا كانت قد مرت بهم، أو تمكنهم من معرفة هذه القواعد إذا كانت لم تمرّ بهم.

ومن الملاحظ أن هذه الطريقة تبدأ من شعور الطلبة والمعلم بالمشكلة، وتحديدتها وجمع البيانات عنها، واقتراح الحلول لها، والتأكد من سلامة أحد هذه الحلول. ويعتمد نجاح هذه الطريقة على رغبة الطلبة في التعلم، ومهارة المعلم في تنبيه الطلبة إلى ما وقعوا فيه من أخطاء، وطريقة معالجة هذه الأخطاء، من جهة إبراز العلاقة اللغوية، بين القاعدة أو القواعد النحوية، والمعاني التي تؤديها، والألفاظ والتراكيب في السياق العام.

وأسلوب هذه الطريقة يغاير أسلوب التلقي في العملية التعليمية؛ ويتناسب مع واقع الطلبة، عن طريق اكتشاف الأخطاء، والوقوف على المشكلات اللغوية الحقيقية ومعالجتها بأسلوب علمي، وتوظيف القواعد اللغوية توظيفاً سليماً، وتعويد الطلبة على استخدام خطوات التفكير العلمي الناقد (فلاح والخباص، 1996).

ومع أن مفهوم المشكلة في النحو العربي يختلف عن مفهوم المشكلة في العلوم الفيزيائية، فإنه يمكن الربط بينهما بمشابهة قريبة نوعاً ما، وهي الجملة التي نريد أن نصوبها إذا ما كانت خطأً، وهذا يكون بالإتيان بالشواهد والأدلة النحوية التي تثبت وتبرهن صحة ذلك، فنكون قد استخدمنا طريقة حل المشكلات في اللغة العربية باستقصاء المشكلة ووضع مقترحات لحلها، ثم التحقق منها لاستنتاج الحل وبلورته (عصر، 1999).

ب - طريقة النشاط :

تدرس القواعد في هذه الطريقة بتكليف الطلبة جمع النصوص والأمثلة، وما يستخلصونه من دروس المطالعة و القراءة، والمقالات في الصحف والمجلات و غيرها، ثم يجعل المعلم ما جمعه الطلبة محوراً للمناقشة، للوصول إلى القاعدة التي يرغب في أن يتعلمها الطلبة.

كما يمكن أن يكلف المعلم الطلبة قراءة بعض الأبواب النحوية في المصادر والمراجع، واستخلاص القواعد النحوية التي تضمنتها، ويمكن أن تقتصر هذه الطريقة على مجالين، هما: المراجعات النحوية، وتدریس موضوع جدید (فلاح والخباص، 1996).

ومن أهم خصائص هذه الطريقة، كما يقول البجة (1999): إنها تناسب طلبة الحلقة الدراسية الثانية من التعليم الأساسي، وتعمل على ربط فروع اللغة العربية بعضها ببعض؛ لأن المعلم عندما يستخدمها يعالج العبارة كما يعالج دروس المطالعة والنصوص، وبالمناقشة وضرب الأمثلة يتوصل الطلبة إلى القواعد النحوية.

6.6.2.2 الطريقة الوظيفية:

يرى أصحاب هذه الطريقة أنها تنطلق من التركيب اللغوي إلى استخلاص القاعدة، على نحو غير مقصود، بمعنى أن التلميذ ليس محكوماً بدرس مستقل اسمه درس القواعد، وليس محاسباً اختبارياً على هذه المادة؛ لأن طريقة إعطاء المادة هي التي تحدد طريقة الاختبار، فكما أن تعلم القواعد لا

يخضع لبرنامج محدد، كذلك فإن اختبار المتعلمين في القواعد بصورة مجردة مستبعد؛ لأنهم مطالبون بإتقان اللغة وصحة تراكيبها دون التعليل لذلك (الصميلي، 1998).

وكذلك يرى أصحاب هذه الطريقة أن قواعد اللغة العربية لا يمكن لها أن تحقق أغراضها إلا إذا اتصلت باللغة وأساليبها، بالتعبير عما في النفس، من أجل ذلك دعوا إلى تعلمها وظائفها، أثناء دروس المطالعة، والتعبير، والمحفوظات، والنصوص، حيث يقوم المعلم باختيار نص تظهر فيه القاعدة النحوية، ثم يوجه أنظار الطلبة إليها، فيؤدي هذا إلى تعليمها وظائفها للطلبة، وهي تنطلق من التركيب اللغوي، و تنسجم مع طريقة تعلم الطلبة للغة (داود، 1991).

وحتى يكون النحو ذا قيمة وأهمية في حياتنا العلمية والأدبية، ولا يبقى مجرد ألغاز وقواعد وحركات إعرابية، لا تسمن ولا تغني من جوع، فلا بد من أخذ النحو باعتباره علما له معان، وله وظيفة يؤديها في فهم ما نقول وما نقرأ. وهذا ينعكس أيضا على طريقة تعليمه، فيجب أن يعلم بطريقة تمكننا من توظيفه واستخدامه في الحياة، وبطريقة تحقق المعاني التي تعكسها التراكيب اللغوية (الملاح، 1993).

ويتضح من كل هذا أن القواعد ليست الغاية المطلوبة بحد ذاتها، وإنما هي وسيلة إلى تعلم التراكيب الصحيحة، فالناس تعلموا اللغة العربية والكلام الصحيح عن طريق المحاكاة للغة الصحيحة، وليس عن طريق تعلم القواعد النحوية مجزأة، فإذا ما ارتكز تعليم القواعد على تعليم اللغة ذاتها، أو ما يجيء في ثنايا أي موضوع من عبارات وتراكيب شائعة تناسب مستوى الطلبة وحاجاتهم، فإن تعليمها سيكون ناجحا (شحاتة، 1996).

7.6.2.2 المحاضرة:

عماد هذه الطريقة وقوامها حديث المحاضر، وما عنده من علم غزير، وتتناسب هذه الطريقة مع طلبة التعليم الجامعي، ولا تتناسب مع طلبة المدارس، حيث يقوم المحاضر بإلقاء ما عنده من المعلومات والمعارف على مسامع الطلبة، وما على الطلبة إلا الاستماع واستيعاب كل ما تلاه المحاضر عليهم. ومن الممكن تحسين هذه الطريقة بالأسئلة تطرح على الطلبة لتفعيلهم وتنشيطهم، ومن ميزاتنا: يكون للمحاضر الدور الأكبر في العملية التعليمية التعلمية، وأما الطالب فهو متلق ولا دور له إلا الإصغاء (الدرأويش، 1997).

8.6.2.2 الطريقة التكاملية:

تقوم هذه الطريقة على اعتبار اللغة وفروعها وحدة واحدة، وعلى عدم الفصل بين فروع اللغة العربية كلها؛ لأن الإنسان يمارس المهارات اللغوية جميعاً دون أن يفصل بينها، بل إنه يتعلم الكلمة ليؤلفَ جملاً وعبارات مفهومة، ومن هنا لا داعي للفصل بين فهم النص من حيث المعنى والتراكيب اللغوية لهذا النص، وعندما يكتب الإنسان للآخرين فإنه يكتب لهم كلاماً صحيحاً لغوياً. وإذا ما أخذنا بأسلوب التكامل فإننا سندرب الطالب على جميع المهارات اللغوية. ومن خصائص هذا الأسلوب كما يرى عاشور (2003): أنه يحطم الحواجز بين فروع اللغة العربية، ويؤكد وحدة اللغة العربية، ويساعد الطلبة على فهم اللغة العربية وظيفياً؛ لأنها تساهل الاستعمال اللغوي.

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 المقدمة:

لقد أجريت الكثير من الدراسات لمعرفة مدى إتقان الطلبة للغة العربية بصورة عامة، وأحيانا لكل فرع من فروع اللغة العربية بصورة خاصة. ولقد وجد الباحثون أن هناك ضعفا ومشكلات تواجه متعلمي اللغة العربية. فهناك صعوبة في القراءة كما تقول أبو سكينه (1997) يرجع سببها إلى عدم قدرة الطالب على توظيف المفردات، وفهم التراكيب؛ لما يلحق بها من تقديم وتأخير، وعدم القدرة على استخلاص الأفكار؛ لأنها غير واضحة كما في نظر الطالب، وهناك صعوبة في فهم قواعد اللغة العربية واستخدامها لكثرة قوانينها ومبادئها، وطريقة التدريس التي يستخدمها المعلم، وأسلوب الكتاب المدرسي في عرض المادة (عطا، 1990).

وبعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات كانت ذات صلة بالموضوع مباشرة، أو بطريقة غير مباشرة، فقد حاولت هذه الدراسات قياس مستوى تحصيل الطلبة في المهارات القواعدية، أو تحديد الطريقة التي تناسب الطلبة للتمكن من القواعد وتوظيفها، أو تحديد الأخطاء التي يقع فيها الطلبة لحصرها، وتعليمهم كيفية تلافيها والابتعاد عنها. وجميع هذه الدراسات أشارت إلى وجوب الاهتمام بالناحية الوظيفية للغة، إما في عنوانها أو في توصياتها. وكانت هذه الدراسات قسمين: الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية.

2.2.2 الدراسات العربية

دراسة "أبو غزالة" (1983):

هدفت دراسة (أبو غزالة) إلى معرفة أثر تدريس موضوعات وحدة تعليمية في مادة القواعد النحوية على تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي بالأزهر في جمهورية مصر العربية بالموازنة مع تدريس هذه الموضوعات كما وردت في كتب النحو المقررة.

بنى الباحث وحدة تعليمية في جزء من مقرر النحو، ثم اختار عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي في معهدين من معاهد الثانوية الأزهرية بالقاهرة، ثم جعل الباحث هذه العينة مجموعتين متكافئتين: ضابطة وتجريبية، فدرس المجموعة الأولى الضابطة بطريقة المحتوى المقرر من إدارة

المعاهد الأزهرية، ودرس الثانية، وهي المجموعة التجريبية، بطريقة الوحدة التدريسية المقترحة، لقياس أثر تدريس هذه الوحدة على تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي بالأزهر في جمهورية مصر العربية.

وحتى يختبر الباحث صحة فرضية دراسته، أعد اختبارا تحصيليا مقننا في وحدة الإعراب والبناء، وبعد ذلك طبقه على عينة الدراسة؛ لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق بين المجموعتين. وبعد تحليل النتائج، تبين وجود فروق دالة إحصائية في محتوى التحصيل، بين أفراد المجموعتين: الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التي اقترحها الباحث.

ولقد أوصى الباحث بالاهتمام بالموضوعات الوظيفية في القواعد النحوية التي تساعد على التعبير والكتابة بطريقة صحيحة، والاهتمام أيضا بالجانب التطبيقي في مناهج المرحلة الثانوية، واشتقاق القواعد النحوية من أمثلة مترابطة مع بعضها، وإجراء دراسات أخرى توضح الطرائق المؤثرة في تعليم قواعد اللغة العربية، وكيفية بناء المقررات والدروس النحوية.

دراسة الصمادي (1988):

أجرت الصمادي دراستها على طلبة الصف السادس الابتدائي، والثالث الإعدادي، والثاني الثانوي، في مدينة إربد في الأردن، بهدف الكشف عن قدرات الطلبة اللغوية ونقاط القوة والصعوبات، واستخدمت الباحثة قائمة أخطاء القراءة، وذلك بعد ما اكتشفت أن معظم الطلبة في مراحل التعليم المختلفة يعانون من قصور في مقدرتهم الشفهية، وضعف التعبير الشفهي والكتابي وضحالة الأفكار وكثرة الأخطاء الإملائية، وأن المعلمين يهتمون في القراءة الشفهية بالطريقة الصوتية الشكلية، دون الاهتمام بالتركيب اللغوي أو قرائن المعنى، مما يؤدي إلى ضعف استيعاب الطلبة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الاستبدال و الحذف والإدخال والتقديم والتأخير، وتكرار قراءة الجملة وتصويب الذات والتهجي، هي من صفات سلوك الطلاب القرائي للتغلب على الصعوبات، شأن ذلك شأن التسكين لأواخر الكلمات في النحو، وكشفت الدراسة أيضا أن جميع الطلبة لا يستخدمون التنعيم للتمييز بين الاستفهام والتعجب، وفيما يتعلق بالعلاقات النحوية فقد كشفت الدراسة عن عدم وصول أي من التلاميذ في المراحل الثلاث إلى حد الكفاءة (65%)، وأنهم لم يظهروا المستوى الملائم في الاستيعاب المبني على معرفة العلاقات النحوية، وأوصت باستخدام الفصحى في الشرح،

وإعداد المعلم القادر على استخدامها داخل حجرة الصف، والذي من الممكن أن يكون قدوة في توظيف اللغة العربية الفصيحة، فينعكس ذلك على طلبته، ويغرس فيهم حب العربية والاعتزاز بها.

دراسة عبد الحافظ (1995):

هدفت دراسة عبد الحافظ إلى معرفة اتجاهات تلاميذ الصف السادس في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية نحو قواعد اللغة العربية وعلاقتها بمستوى تحصيلهم فيها. و حتى يتأكد الباحث من الهدف من دراسته أعد اختباراً طبقه على عينة الدراسة التي بلغ عددها (200) طالب من طلاب الصف السادس بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، ثم قسم الباحث العينة ثلاث مجموعات بناء على تحصيلهم (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض) في مقرر قواعد اللغة العربية.

ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث أداتين، هما: مقياس بناء الباحث لمعرفة اتجاه الطلبة نحو مادة النحو، ونتائج الطلبة في امتحان نهاية الفصل الدراسي الأول.

وبعد تطبيق المقياس والنظر في نتائج امتحان الفصل الأول للطلبة تبين للباحث أن مستوى طلاب الصف السادس بالمرحلة الابتدائية منخفض في قواعد اللغة العربية، وأنه لا يوجد ارتباط بين كل من تحصيل الطلاب المتفوقين في قواعد اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها، ووجود ارتباط سالب بين تحصيل الطلبة المتأخرين دراسياً واتجاهاتهم نحو اللغة العربية.

ومن هنا لاحظ الباحث أن تدني مستوى الطلبة في التحصيل هو الذي أدى إلى تكوين اتجاه سلبي نحو المادة، ولا يمكن تغيير هذا الاتجاه إلا برفع تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية، وبتغيير الطرائق والأساليب التعليمية، وكيفية تقديم المحتوى للطلبة.

دراسة العجمي (1995):

هدفت دراسة العجمي إلى تقويم المحتوى النحوي المقرر على طلبة الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان في ضوء قائمة النحو الوظيفي، للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما الموضوعات النحوية الشائعة في لغة طالبات الصف الأول الإعدادي المكتوبة؟
- 2- ما الأخطاء النحوية الشائعة في لغة طالبات الصف الأول الإعدادي المنطوقة ؟

- 3- ما الموضوعات النحوية الشائعة في الموضوعات المقروءة والمنطوقة التي تميل طالبات الصف الأول الإعدادي إلى قراءتها؟
- 4- ما الموضوعات النحوية التي يرى المتخصصون في النحو والصرف أنها أساسية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟
- 5- ما الموضوعات النحوية الوظيفية المناسبة لطلبة الصف الأول الإعدادي والتي يتضمنها مقرر كتاب القواعد النحوية للصف الأول الإعدادي؟
- 6- ما التصور المقترح لموضوعات النحو الوظيفي اللازمة والمناسبة لطلبة الصف الأول الإعدادي؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة اختارت الباحثة عينة مكونة من (140) طالبة من طالبات الصف الأول الإعدادي في مدارس مديرية منطقة مسقط، و(15) عضوا من أعضاء هيئة التدريس الذين هم متخصصون في النحو والصرف. ثم قامت الباحثة وطبقت على عينة الدراسة الأدوات البحثية الآتية:

- 1- اختبار التعبير الكتابي الحر: والهدف منه الحصول على عينة من لغة الطالبات المكتوبة.
- 2- بطاقة استنارة الطالبات للتحديث، ومجموعة من القصص المصورة: والهدف منها الحصول على عينة من لغة الطالبات المنطوقة.
- 3- استبانة للتعرف إلى أهم الكتب والقصص والمجلات التي تميل طالبات الصف الأول الإعدادي إلى قراءتها.
- 4- استبانة للتعرف إلى آراء المتخصصين في النحو والصرف في الموضوعات النحوية الأساسية لطلبة الصف الأول الإعدادي.

وكانت النتائج كما يأتي:

- 1- وجود (36) موضوعا نحويا وظيفيا مشتقا من الموضوعات الشائعة في لغة الطالبات المكتوبة والمنطوقة، ومن الأخطاء الشائعة في كتاباتهن، ومن المواد المقروءة التي تميل الطالبات إلى قراءتها، ومن آراء المختصين في النحو والصرف.
- 2- وجود موضوعات نحوية مشتركة بين قائمة النحو الوظيفي، وبين محتوى مقرر كتاب القواعد النحوية لطلبة الصف الأول الإعدادي.
- 3- انفراد قائمة النحو الوظيفي بموضوعات نحوية لم يتضمنها مقرر كتاب القواعد النحوية.
- 4- انفراد مقرر كتاب القواعد النحوية بموضوعات لم تتضمنها قائمة النحو الوظيفي.

وبناء على النتائج السابقة قدمت الباحثة مقترحات وتوصيات منها: تقديم تصور مقترح لموضوعات النحو الوظيفي لطلبة الصف الأول الإعدادي، وحث القائمين على إعداد المناهج بتبني الموضوعات النحوية الوظيفية التي توصلت إليها دراسة الباحثة، عند اختيارهم محتوى منهاج الصف الأول الإعدادي النحوي، وعند تأليف الكتب والقصص لفئة هؤلاء الطلبة العمرية.

دراسة سلام (1996):

هدفت دراسة سلام إلى معرفة أثر أسلوب جملة المثال، على توظيف قواعد النحو والصرف لدى طلبة الصف الأول الثانوي. وحتى يجيب الباحث عن سؤال دراسته، ما أثر جملة المثال على توظيف قواعد النحو والصرف لدى طلبة الصف الأول الثانوي؟ قام بإعداد مجموعة من الأمثلة من النصوص القرآنية، ومجموعة أخرى من الأمثلة الشعرية، وأبقى أمثلة الكتاب كما هي، ثم أعد اختبارا تحصيليا في الموضوعات التي تضمنتها الوحدة الدراسية المختارة في مستويي التذكر والتطبيق، وطبقه على عينة الدراسة، فكانت النتائج كما يأتي:

- 1- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط علامات مجموع الأمثلة القرآنية، ومجموعة أمثلة الكتاب المدرسي، ولصالح مجموعة الأمثلة القرآنية، في مستويي: التذكر والتطبيق.
- 2- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي الدرجة الكلية للاختبار لكل من مجموعة الأمثلة الشعرية، ومجموعة أمثلة الكتاب المدرسي، ولصالح مجموعة الأمثلة الشعرية، في كل من مستويي (التذكر والتطبيق).
- 4- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التذكر والتطبيق، لكل من مجموعة الأمثلة القرآنية و مجموعة الأمثلة الشعرية.
- 5- الأمثلة القرآنية، والأمثلة الشعرية تؤثر في قدرات الطلبة على توظيف القواعد النحوية والصرفية بصورة كبيرة.

دراسة يعقوب (1998):

هدفت دراسة يعقوب إلى تحديد جوانب الضعف لدى طلبة الصف السابع في استخدام أدوات الربط، التي هي مهارة رئيسة من مهارات التعبير الشفوي والكتابي، في مدارس وكالة الغوث الدولية في كل من الأردن وسوريا ولبنان، ليكون ذلك أساسا لتنظيم خطط علاجية مناسبة، وذلك

بالإجابة عن السؤال الآتي: ما جوانب الضعف التي يعاني منها طلبة الصف السابع في استخدام أدوات الربط المناسبة في التعبير الشفوي والكتابي؟

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع الذين يدرسون في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن وسوريا ولبنان. وأما عينة الدراسة فتكونت من (334) طالب وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية من الأقطار الثلاثة مناصفة بين الذكور والإناث.

بنى الباحث أداة للدراسة، وكانت الأداة اختباراً قصيراً مكوناً من قسمين: الأول مكون من (26) فقرة، والثاني مكون من (7) فقرات. ويجب أن تحقق الأداة أمرين: قياس درجة معرفة الطلبة ووعيهم ومعرفتهم بأدوات الربط المختلفة التي تستخدم في ربط الجمل لأداء المعنى التام، وقياس مهارات الطلبة في اختيار أداة الربط المناسبة واستخدامها وتوظيفها بين الجمل.

وبعدما أعد الباحث الأداة أخضعها للصدق والثبات بعرضها على مختصين في اللغة العربية وعلى تربويين، وأجرى عليها بعض التعديلات بناء على آراء المحكمين، ثم طبق الاختبار على عينة الدراسة، والتي توصل اليها الباحث خلالها إلى وجود ضعف عام وواضح، في استخدام أدوات الربط عند عينة الدراسة، وعزا الباحث هذا الضعف إلى طرائق تدريس الأدوات النحوية، والضعف في فروع اللغة العربية، وتدريس اللغة العربية بطريقة الفروع، والتدريبات غير الكافية المعطاة للطلبة، وعدم الاهتمام بالمعنى الوظيفي للأداة، وعدم إتاحة الفرصة للطلبة بالتعبير الشفوي عن أفكارهم.

وأوصى الباحث باستخدام الاختبارات التشخيصية لتحديد مستويات الطلبة في أدوات الربط، و تعليم أدوات الربط والمفاهيم النحوية وظيفياً، والإكثار من التدريب على وظائف هذه الأدوات وربط تعلمها بمادتي التعبير بالنحو، وإجراء دراسات على أدوات الربط في صفوف أخرى.

دراسة مقدادي، وإسماعيل (1998):

هدفت دراسة الباحثين إلى تحليل الأخطاء في استجابات طلبة الصف الأول الإعدادي في مدارس البحرين الحكومية على نماذج من اختبارات التتمة (Cloze Tests)، صيغت من ثلاثة نصوص

قراءة، واختيرت من كتاب اللغة العربية المقرر على الطلبة في الصف المذكور، لتشخيص نواحي الضعف القرائي لديهم، بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مدى التشابه في الوظيفة النحوية بين استجابات طلبة الصف الأول الإعدادي وبين الكلمات المحذوفة في اختبار التتمة؟

2- ما مدى التشابه في الرسم الكتابي بين استجابات طلبة الصف الأول الإعدادي والكلمات المحذوفة في اختبار التتمة؟

3- ما مدى المقبولية التركيبية بين استجابات طلبة الصف الأول الإعدادي والكلمات المحذوفة في اختبار التتمة؟

4- هل أحدثت استجابات طلبة الصف الأول الإعدادي في اختبار التتمة تغييرا في معنى النص؟

ثم صمم الباحثان أداة للتصنيف تتألف من ستة بنود تتعلق بملاحظة الفرق بين الكلمة الواردة في النص والكلمة التي أوردتها المستجيب لملء الفراغ في اختبار التتمة، من حيث الرسم الكتابي، والصوت، والوظيفة النحوية، والمقبولية الدلالية، والتغير في المعنى.

و طبقت الأداة على عينة الدراسة التي بلغت ستين طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الإعدادي، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، وهم طلبة الصف الأول الإعدادي في جميع مدارس دولة البحرين.

وبلغ معدل طول كل قطعة من القطع الثلاث (220) كلمة، حذفت من كل نص منها الكلمة ذات الترتيب السابع، وبلغ عدد الكلمات المحذوفة في كل نص من اختبار التتمة (25) كلمة. وقد عملت إجراءات الصدق و الثبات بالرجوع إلى محكمين مميزين من المتخصصين في اللغة العربية، والتربية، والقياس والتقويم، وباستخدام أربعة من طلبة الدراسات العليا المدربين الذين قاموا - كل على حدة - بتحليل حوالي (20%) من مجموع الأخطاء، واستخرج معامل الثبات بين المحللين وقد بلغ (0.78).

و كان من أبرز نتائج هذه الدراسة: أن الشبه في الرسم والصوت (29%)، بينما حافظت الكلمات المثبتة في الاستجابات على وظيفتها النحوية (25,4%)، وكانت مقبولة من حيث التركيب في (25,6%) من الحالات.

وهذه النتائج تشير إلى مبلغ الضعف القرائي الذي يعاني منه طلبة الصف الأول الإعدادي في جوانب العملية القرائية المختلفة والمتصلة بالمعرفة النحوية والدلالية، والمعارف العامة، وتعتبر جميعها عوامل أساسية في الاستيعاب القرائي. و أوصى الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات التحليلية المماثلة التي تلقي الضوء على جوانب الضعف الذي يورق المعنيين بالتربية اللغوية.

دراسة يوسف (1998):

درس يوسف (1998) مستوى التحصيل في النحو لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في فلسطين في منطقة رام الله، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تحصيل طلبة الصف العاشر في النحو في الضفة الغربية في منطقة رام الله (1999-1998). واستخدم الباحث اختباراً نحويًا مكونًا من أربعين فقرة شملت الموضوعات الأساسية في النحو، وبنى اختباراه بعد تحديد الأهداف التربوية للاختبار وفق تصنيف بلوم في المستويات الثلاثة (المعرفة و التذكر، والفهم و الاستيعاب، والتطبيق)، وكان الاختبار اختياراً من متعدد.

واختار الباحث عينة طبقية عشوائية بنسبة (13.23%) من مدارس المجتمع المحلي، حيث بلغت مدارس العينة (8) مدارس من (59) مدرسة. وشملت العينة (222) طالب وطالبة وبعد تحليل النتائج إحصائياً تبين أن تحصيل الطلبة كان متدنياً في القواعد حيث كانت نسبة متوسط العلامات (22.07) والتي تساوي (55.5%)، وعلل ذلك بالانقضاة ونفور الطلبة من دراسة القواعد، وسوء توزيع موضوعات النحو والصرف على الصفوف الدراسية بما لا يتناسب مع مستوى الطلاب واستعدادهم، وكذلك القصور في إعداد المعلم ولا سيما معلم المرحلة الابتدائية، وضعف قدرته في ترسيخ المفاهيم الأساسية في هذه المرحلة، مما يؤدي إلى صعوبة في فهمها وتوظيفها في المرحلتين: الأساسية العليا، والثانوية، وكذلك كثرة المهارات النحوية المقررة والتي تجبر المعلم على إنجاز المنهاج دون التركيز على الجانب الوظيفي للمهارات.

دراسة الضامن (1998):

هدفت دراسة الضامن إلى الكشف عن الأخطاء الشائعة في لغة الطالبات في كلية العلوم التربوية في رام الله، وتصنيف هذه الأخطاء، وتحليلها، ومعرفة أسبابها، واقتراح خطة علاجية لمعالجتها.

اختارت الباحثة (45) طالبة من كلية العلوم التربوية للعام الدراسي 97/96 و(23) طالبة تخصص تربية مهنية عينة للدراسة، من مجتمع الدراسة وهو طالبات السنة الأولى البالغ عددهن (208) طالبة. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة وبنت أداة للكشف عن هذه الأخطاء، وتكونت الأداة من كتابة الطالبات ثلاثة موضوعات، وفي كل أسبوع كتبن موضوعا واحدا، وأما صور كتابة هذه الموضوعات فقد كانت تعبيراً حراً لموضوعين، وكتابة محددة للموضوع الثالث (إذ طلب منهن نشر أبيات من قصيدة معركة الحدث للمتنبّي)، وإعداد اختبار نهائي لرصد مدى استمرار وجود الأخطاء الشائعة بين الطالبات بعد تصحيحها.

صححت الباحثة الموضوعات، ورصدت الأخطاء وصنفتها، وفق الأبواب النحوية. وبعد تحليل الأخطاء، وجدت الباحثة أن معظم الأخطاء التي وردت في الموضوعين السابقين، قد تكررت رغم الإشارة إلى تصحيحها في الموضوعات التي سبقت الاختبار النهائي، وأنها تكررت أيضاً في الاختبار النهائي، ومن هذه الأخطاء: أخطاء ناتجة عن ازدواجية اللغة، وأخطاء نحوية ناتجة عن طرائق التدريس.

وعزت الباحثة هذه الأخطاء إلى عدم التركيز على وظيفة المفهوم النحوي، والاهتمام بالطريقة المجردة، وإلى عدم الاهتمام ببناء الجملة العربية، وبالروابط بين الجمل والوظيفة التي تؤديها. وأوصت برصد الأخطاء الشائعة عند الطلبة ومعالجتها، وإعداد المعلم القادر على استخدام اللغة العربية الصحيحة، وتدريب الطلبة على كتابة التقارير والاشتراك في الندوات، وأن يقدم الطلبة البرامج المختلفة باللغة العربية الفصيحة.

دراسة يعقوب (1998):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستويات المفاهيم والمهارات النحوية الخاصة بالفهم والاستيعاب، لدى طلبة الصف السادس، في مدارس المرحلة الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية، في الدول المضيفة، وتعرف مواطن القوة والضعف لكل فقرة من فقرات الاختبار، بهدف تصميم البرامج العلاجية المناسبة وتطويرها. ولهذا الغرض صمم الباحث اختباراً، ثم طبقه على عينة الدراسة التي حددها من مجتمع الدراسة، وهم طلبة الصف السادس في مدارس وكالة الغوث الدولية في الدول المضيفة، ولقد بلغ عدد أفرادها (1010) من الطلاب والطالبات.

وبعد ذلك، بنى الباحث أداة الدراسة، وكانت اختباراً تحصيلياً في اللغة العربية لقياس مهارات الفهم والاستيعاب، بعدما مرت في مراحل إعدادها وإخراجها، من حيث تحليل المحتوى الدراسي،

وتحديد الأهداف، وبناء جدول المواصفات، والصدق والثبات حتى أخرج الاختبار في صورته النهائية.

وبعد تحليل النتائج تبين وجود ضعف في المهارات التي شملها الاختبار، وبخاصة مهارة تكوين جمل من كلمات مبعثرة، واختيار أصداد الكلمات، والتذوق الأدبي. وأوصى أن يركز المعلمون على مهارات المفردات والتراكيب اللغوية في أثناء تدريس اللغة العربية، بتشجيع الطلبة على استخدام المفاهيم، وتوظيف المفردات والتراكيب اللغوية بمواقف طبيعية مثيرة.

دراسة الزيان (2000):

هدفت دراسة الزيان إلى معرفة أثر أسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي في قواعد النحو لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة غزة. وقد استعمل الباحث منهجا تجريبيا يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية. واختار عينة من طلبة الصف الحادي عشر بلغت (161) طالب وطالبة موزعين على مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة).

ثم صمم الباحث، بعد ذلك، دليلا للمعلم لتدريس الوحدة السادسة من كتاب التدريبات اللغوية المقرر على الصف الحادي عشر بطريقة حل المشكلات، وطبق اختبارا على العينة وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- 1- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبات المجموعتين التجريبية والكلية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية.
- 2- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- 3- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية لصالح الطلاب في مستوى الفهم، ولصالح الطالبات في مستويي التذكر والتطبيق في التحصيل النحوي العام.

ولقد أوصى الباحث بمراجعة الطرائق والأساليب التي يستخدمها المعلمون في تدريس قواعد النحو للطلبة في مدارسنا، وتدريب معلمي اللغة العربية على التخطيط بأسلوب حل المشكلات عند تعليم قواعد النحو العربي، وبناء محتوى منهاج قواعد النحو العربي بطريقة تمكن الطلبة من التعبير عن أفكارهم وآرائهم.

دراسة الشوملي (2000):

أجرى الشوملي دراسة بعنوان أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية واختار الباحث عينة من المعلمين مكونة من (180) معلم لصفوف السابع والثامن والتاسع وأما عينة الطلبة الذين طبق عليهم أداة القياس فكانت ثمانية آلاف طالب، وطبق عليهم ثلاث طرائق تعليمية، وهي: طريقة النص، والطريقة التكاملية، والطريقة القياسية.

وأُسفرت الطرائق الثلاث عن تحسن أداء الطلبة الذين دُرِّب معلومهم بفروق دالة إحصائية عن الذين لم يُدرَّب معلومهم، وذلك بعد حذف تأثير الاختبار الأول في الاختبار الثاني، كالتأثير المصاحب للمعالجة التجريبية، مما أكد دور المعلم وطريقة تدريسه في ضعف الطلاب وقوتهم في اللغة، ويجب التغلب على هذا السبب. فإذا ما استطعنا أن نعد المعلم القادر على استخدام الفصحى فهماً وإفهاماً، فإننا سنكون قادرين على التغلب على صعوبات القواعد النحوية، ومثل هذا المعلم سيقوم بخلق الدافعية عند الطلبة، وسيغير اتجاهاتهم السلبية نحو القواعد النحوية، وبخاصة إذا اختار الموضوعات المتصلة بالأساليب الجارية، والموضوعات المفصلة بالمعاني، وهذا يجعل تدريسه مرتبطاً بالمعاني، كاشفاً عن أثر التراكيب والصياغات والعلاقات بين الكلمات، ويجعل الإعراب والصرف فرعاً للمعنى ومؤدياً إليه، ويصبح تدريس النحو هدفاً وظيفياً يساعد على الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

دراسة الأشهب (2000):

كان عنوان دراسة الأشهب هو: أثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في قواعد اللغة العربية في المدارس الحكومية في القدس الشريف. هدفت دراسة الأشهب إلى قياس أثر تدريس مباحث النحو التوابع: النعت والعطف والتوكيد والبدل، بطريقة النصوص المتكاملة على تحصيل طلبة الصف التاسع (الذكور والإناث). واختبرت الدراسة الفرضيات الآتية:

1 - عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية حسب المجموعة الضابطة والتجريبية.

- 2 - عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة في اللغة العربية تعزى للجنس (الذكور والإناث).
- 3 - عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة في اللغة العربية حسب تفاعل المجموعة والجنس.
- 4 - عدم وجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة في اللغة العربية وبين تحصيلهم في الاختبار التحصيلي.

وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف التاسع في مدارس القدس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في القدس للعام (1998 - 1999) والبالغ عددهم (681) طالب وطالبة موزعين على (25) شعبة في (14) مدرسة.

وأما عينة الدراسة فقد بلغت (211) طالب وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي موزعين على ثماني شعب: منها أربع شعب تجريبية درست وفق طريقة النصوص المتكاملة: اثنتان للذكور، واثنتان للإناث، وأربع شعب ضابطة درست وفق الطريقة التقليدية: اثنتان للذكور، واثنتان للإناث.

أعدت الباحثة مادة تعليمية وفق النصوص المتكاملة لدروس التوابع، واستخدمت اختباراً تحصيلياً لاختبار فرضيات الدراسة، وكان الاختبار مكوناً من (50) فقرة، وخضع الاختبار للصدق بعرضه على مجموعة من المحكمين، وللثبات بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (60) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً، و كان معامل الثبات (0.83) ثم أجرت الاختبار على المجموعة التجريبية واستخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي للفرضيتين الأولى والثانية، وتحليل التباين الثنائي للفرضية الثالثة ومعامل الارتباط بيرسون للفرضية الرابعة.

وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية، وللإناث، وللتفاعل بين المجموعتين والجنس، وللتحصيل في القواعد. وأوصت الباحثة باستخدام طريقة النصوص المتكاملة في بناء المناهج والتدريس، والتنوع في الطريقة وتعريف المعلمين بهذه الطريقة، وإجراء دراسات تربوية ميدانية تتناول طريقة النصوص في تدريس مواد اللغة العربية، وبيان اتجاهات المعلمين والطلبة نحوها.

دراسة السيقلي (2001):

هدفت دراسة السيقلي إلى بناء برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم الإعراب لدى طلبة قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في غزة. وقد استخدمت الباحثة لهذا الغرض أداتين، هما: استبانة استطلاعية، وتطبيق اختبار تشخيصي. واختارت عينة لدراستها مكونة من (64) طالبا وطالبة من المستوى الرابع في قسم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في غزة. وبعد تحليل النتائج تبين أن هناك الكثير من الصعوبات في الإعراب، و تمثلت في سبعة من المباحث، هي: البدل، وإعراب الجمل، والإضافة، والمفعول معه، والاستثناء، والمفعول فيه، والحال، و بنسب متفاوتة.

أما الاختبار التشخيصي فكشفت نتائجه عن صعوبات في تعلم المباحث الثلاثة الآتية، وهي: الإضافة، والمفعول معه، والاستثناء، وبناء برنامج علاجي مقترح للمباحث الثلاثة السابقة.

وأوصت الباحثة بإعادة النظر في الطرائق التعليمية للمباحث النحوية التي كانت صعبة جدا، وعدم الاقتصار في تدريسها على الكتب والطرائق التقليدية، واختيار أمثلة دراسة قواعد النحو والإعراب من القرآن الكريم، ومراجعة كيفية إعداد أسئلة الاختبارات اليومية و الشهرية والنهائية بما يتلاءم وطرائق التعليم المقترحة.

دراسة الصليبي (2001):

هدفت دراسة الصليبي إلى معرفة العلاقة بين اتجاهات طلبة الصف التاسع نحو تعلم مادة القواعد النحوية، واتجاهات معلمهم، وأثر ذلك على تحصيل طلبة الصف التاسع في القواعد النحوية العربية. واختار الباحث عينة دراسته التي بلغت (800) طالب و طالبة موزعين على (16) مدرسة، (8) من مدارس الوكالة و(8) من مدارس الحكومة. وأما عينة المعلمين فقد بلغت (100) معلم ومعلمة، وهم مجموعة المعلمين الذين يُدرسون القواعد النحوية لعينة الدراسة.

ويعد ذلك حل الباحث نتائج الاختبار ومقياس اتجاه الطلبة، ومقياس اتجاه المعلمين، وكانت النتائج قد أظهرت أن اتجاهات أفراد عينة الطلبة الكلية غلب عليها الطابع السلبي ، واتجاهات أفراد عينة المعلمين غلب عليها الطابع الإيجابي، وأن هناك فروقا دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل علامات طلبة الصف التاسع (وكالة-حكومة) في الاختبار التحصيلي في قواعد اللغة العربية حسب مستويات بلوم المعرفية (التذكر، والفهم ، والتطبيق) تعزى إلى مستوى اتجاهاتهم نحو المادة.

وأوصى الباحث في دراسته بالاهتمام بمحتوى قواعد النحو العربي من حيث الكم والكيف والكتابة، وتأهيل معلمي قواعد النحو العربي تأهيلاً جيداً، من حيث الأسلوب والناحية الأكاديمية، واستخدام الوسائل والطرائق الحديثة لتدريس القواعد النحوية، والكف عن الطرائق التقليدية، وبث الوعي لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية بأهمية مادة القواعد النحوية.

دراسة "أبو كلوب" (2002):

هدفت دراسة (أبو كلوب) إلى معرفة أثر إستراتيجية مقترحة لتدريس مفاهيم النحو وتنمية الاتجاه نحوه، لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في غزة. واستعمل الباحث لمعرفة أثر الإستراتيجية المنهج التجريبي، واختار عينة الدراسة من مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة حيث تكونت من (86) طالباً لكل مجموعة منهما.

وبعد إجراء التجربة بالإستراتيجية المقترحة على المجموعة التجريبية، والتدريس بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة، وإجراء اختبار لقياس أثر الإستراتيجية، تبين أن هناك فروقاً بين متوسط تحصيل طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة)، و دالة إحصائية في مستوى التذكر بين المجموعتين.

وقد أوصى الباحث في هذه الدراسة بإعادة النظر في الطرائق المتبعة في تدريس المفاهيم النحوية، واختيار المفاهيم النحوية التي تتناسب ومستوى الطلبة، وعقد دورات للمعلمين تساعد على التمكن من اختيار الطرائق والإستراتيجيات المناسبة لتدريس الطلبة، وإعداد وحدات دراسية جديدة بالاسترشاد بالإستراتيجية المقترحة وخطواتها، وضرورة تنمية اتجاهات إيجابية نحو تعلم القواعد النحوية، والتخلي عن النظرة الموروثة عن صعوبة تعليم النحو العربي وتعلمه.

دراسة الشريف (2002):

هدفت دراسة الشريف إلى معرفة فاعلية محتوى كتاب قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي المتوسط، من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومشرفيها بالعاصمة المقدسة. ولتحقيق هذا الهدف طرح الباحث الأسئلة الآتية:

1- ما مهارات القراءة الجهرية والكتابة النحوية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط؟

2- هل الشواهد اللغوية المتضمنة في محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط تساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية، ومهارات الكتابة النحوية، لدى التلاميذ، من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومشرفيها بالعاصمة المقدسة؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول فاعلية محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في تنمية مهارات القراءة الجهرية، ومهارات الكتابة النحوية لدى التلاميذ؟

ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وكانت عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية، والمشرفين التربويين، بإدارة التعليم بمكة المكرمة، حيث بلغت (99) معلماً، و(19) مشرفاً. وبعد أن قام الباحث بتطبيق الأداة، استخدم الأساليب الإحصائية المتمثلة في: التكرارات، و النسب المئوية، و المتوسط الحسابي، و الانحراف المعياري، و اختبار (ت).

وتوصلت الدراسة إلى بناء قائمة بمهارات القراءة الجهرية والكتابة النحوية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط، وإلى أن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يساهم بدرجة كبيرة جداً في تنمية مهارات القراءة الجهرية، مثل: الطلاقة أثناء القراءة، و ربط الرموز الصوتية المكتوبة بسهولة و يسر، ومراعاة حركات الإعراب عند القراءة، و تمثل المعنى و فهمه من المحتوى و التراكيب، و إدراك معنى الكلمة من السياق، و مراعاة أحوال الوصل و الوقف، ومراعاة بنية الكلمة والجملة أثناء النطق.

وأن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية يساهم بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الكتابة النحوية، مثل: كتابة الجمل القصيرة، و بناء الجمل الصحيحة، وتحويل الجمل من صيغة إلى أخرى، وضبطها بالشكل، وكتابة الأساليب النحوية المختلفة، وكتابة كلمات من إنشاء التلاميذ، و المزاوجة بين الجمل، و كتابة أدوات الربط المناسبة، وأن محتوى كتاب قواعد اللغة العربية لا يشير إلى بقية مهارات القراءة الجهرية و الكتابة النحوية إلا بدرجة قليلة، مما يقلل فرص اكتساب التلاميذ لهذه المهارات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية وبين مشرفيها حول فاعلية محتوى كتاب قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة النحوية.

وأوصى الباحث بتضمين قائمة مهارات القراءة الجهرية والكتابة النحوية التي توصل إليها الباحث إلى كتاب قواعد اللغة العربية أثناء إعداده، و تشجيع التلاميذ على النقد و الابتكار، و

التفكير، وتحليل ما يعرض عليهم من نصوص ذات صلة بالحياة الاجتماعية، والحضارية، والتركيز على الجانب التطبيقي للمهارات اللغوية من خلال النصوص المتكاملة، والتدريبات اللغوية العلاجية التي تعالج أخطاء الناشئة، والعناية بعلامات الترقيم، وبيان ما تؤديه من جمال في الجملة العربية، بحيث يتمكن التلاميذ من معرفة أهميتها ومعناها. وإجراء دراسة تجريبية لبيان مدى تمكن تلاميذ الصف الثالث المتوسط من مهارات القراءة الجهرية، والكتابة النحوية، وتحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية في الصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القراءة الجهرية، ومهارات الكتابة النحوية.

دراسة الدهماني (2002):

هدفت دراسة الدهماني إلى إعداد قائمة بمهارات النحو العربي المناسبة لطلبة الصف الثالث المتوسط، وتقييم تدريبات كتاب قواعد اللغة العربية في ضوءها. ولتحقيق ذلك وضع الباحث مجموعة من الأسئلة منها:

- 1- ما مدى مراعاة تدريبات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمهارات النحو المناسبة للطلبة؟
- 2- ما مهارات النحو المناسبة لطلبة الصف الثالث المتوسط؟
- 3- ما مدى مراعاة تدريبات مباحث الأساليب اللغوية لمهارات النحو المناسبة للطلبة؟

حدد الباحث مجتمع دراسته في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وما فيه من تدريبات وهي (275) تدريب موزعة في جزأين من الكتاب. وأما عينة الدراسة فقد تكونت من (203) تدريب من مجتمع الدراسة، واستثنى منه (72) تدريباً، كانت كلها مراجعة لما تعلمه الطلبة في الصف الثاني المتوسط.

وللوصول إلى نتائج وتوصيات؛ صمم الباحث أداة الدراسة، وهي بطاقة تحتوي على مهارات النحو التي يتوقع أن تكون مناسبة لطلبة الصف الثالث المتوسط، وأخضعها لمعامل الصدق، بعرضها على عشرين من المحكمين، ثم التحليل المشترك للمحتوى باستخدام بطاقات التحليل وتفرغها والتأكد من ثبات التحليل.

وتوصل الباحث إلى إجماع المختصين في اللغة العربية على أن الطلبة في الصف الثالث المتوسط تتناسبهم (82) مهارة نحوية رصدت في بطاقة التحليل، وهناك تذبذب واضطراب في درجة قياس التدريبات

للمهارات النحوية: فمنها درجة قياسها عالية، مثل: تحديد موقع الكلمة في التركيب، و تركيب جملة صحيحة، ومنها درجة قياسها منخفضة، مثل: تحديد المعاني الدلالية في التركيب، واستخدام أدوات الربط في مواضعها الصحيحة، وتعليل ضبط بعض الكلمات في التركيب، وتصنيف التراكيب النحوية.

وأوصى الباحث بعدم الفصل بين النحو والصرف؛ لأن طبيعة اللغة لا تحتل الفصل بين فروعها، وتدريب الطلبة على توليد اللغة انطلاقاً من مجموعة التراكيب والبنى والصيغ الصرفية التي درسوها، وهذا التوليد يساعدهم على تنمية قدراتهم اللغوية، والتوازن في بناء موضوعات النحو والصرف والمهارات اللغوية كلها، وتصميم تدريبات تساعد على النمو اللغوي التدريجي والمتوازن لكل مهارة، والاهتمام بالتراكيب اللغوية عند تصميم المناهج وتمكين الطلبة من القدرة على تصنيفها واستخدامها.

دراسة الكاف (2003):

هدفت دراسة الكاف إلى تحديد المهارات اللغوية (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) اللازمة للطلبة/المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكلّيات التربية بسلطنة عمان، ومن ثمّ تقويم أدائهم اللغوي أثناء حصص التربية العملية في ضوء هذه المهارات. وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما المهارات اللغوية اللازمة للطلبة/المعلمين تخصص اللغة العربية بكلّيات التربية بسلطنة عمان؟
- 2- ما مستوى الأداء اللغوي للطلبة/المعلمين تخصص اللغة العربية بكلّيات التربية لهذه المهارات؟ هل يختلف الأداء اللغوي لهؤلاء الطلبة باختلاف الجنس، و نوع المهارة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة)؟
- 3- ما التصور المقترح للنهوض بمستوى الأداء اللغوي للطلبة/المعلمين تخصص اللغة العربية بكلّيات التربية بسلطنة عمان؟

وتكون مجتمع الدراسة من طلبة اللغة العربية في كليتي التربية في مدينتي صلالة والرسّاق، واختيرت عينة من هذا المجتمع بلغت ثلاثين طالبا وطالبة، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتيتين لتحقيق ما هدفت إليه، فأعدت قائمة بالمهارات اللغوية اللازمة للطلبة/المعلمين تخصص اللغة

العربية، وقدمتها لمجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها، وبطاقة ملاحظة أداء الطلبة/المعلمين في ضوءها، حيث اشتملت البطاقة على المهارات اللغوية التي جاءت في القائمة السابقة.

وبعدما طبقت الباحثة الأداتين تبين أن الطلبة المعلمين بحاجة إلى مجموعة من المهارات اللغوية المتفرعة من المهارات الرئيسة الأربع: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، وأن مستوى الأداء اللغوي للطلبة/المعلمين تخصص اللغة العربية بكلّيات التربية مستوى متوسط، وأعلى أداء لهؤلاء الطلبة كان في مهارات الكتابة، بينما كان أدائهم متدنياً في مهارات الاستماع، ووجود فروق دالة إحصائية بين مهارة الاستماع ومهارات: الكلام، والقراءة، والكتابة لصالح مهارة الكتابة، وبين مهارة الكلام ومهارتي القراءة والكتابة لصالح مهارة الكتابة، و بين مهارة القراءة والكتابة لصالح مهارة الكتابة.

وأوصت الباحثة بإعداد المعلم مستقبلاً بطريقة النظام التكاملي، وتدريب الطلبة /معلمي اللغة العربية في التربية العملية على مهارات اللغة العربية، عن طريق التدريس المصغر؛ لأن ذلك يساعد على اكتسابهم هذه المهارات بشكل تطبيقي، ووضع مقرر دراسي لتخصص اللغة العربية يشمل المهارات اللغوية طوال السنوات الأربع، حتى يتخرج الطلبة المعلمون في الكليات والجامعات وهم متمكنون من مهارات اللغة العربية، وقادرون على توظيفها، وتعليم طلبتهم على توظيفها جيداً.

دراسة دحلان (2003):

أجرى دحلان دراسته لمعرفة أثر المنظمات المتقدمة على التحصيل، و بقاء أثر التعلم في مادة النحو العربي، لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، في محافظة خان يونس، مقارنة بالطرائق التقليدية. وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة خان يونس، ثم اختار الباحث عينة الدراسة، التي بلغت (100) من طلبة الصف الثامن الأساسي، ثم أعد تصميمًا تجريبيًا قائمًا على مجموعتين متكافئتين، وقد استغرقت التجربة ستة أسابيع، ثم استخدم الباحث اختباراً بعدياً أداة للكشف عن أثر التعلم بالمنظمات المتقدمة.

وبعد تحليل النتائج تبين وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعتين، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطالبات ذوات التحصيل المرتفع في المجموعتين، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطالبات ذوات التحصيل المنخفض في المجموعتين، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط تحصيل طلبة المجموعتين في نتائج التطبيق البعدي لاختبار قياس بقاء أثر التعليم، ووجود فروق دالة إحصائية

بين متوسط تحصيل الطالبات ذوات التحصيل المرتفع والطالبات ذوات التحصيل المنخفض في التطبيق البعدي المؤجل في قياس بقاء أثر التعليم .

ولقد أوصى الباحث بضرورة تبني إستراتيجية المنظمات المتقدمة، واستخدامها بجانب الطرائق الأخرى في التدريس، و تدريب الطلبة في كليات التربية على استخدامهما في العملية التعليمية، وإعداد برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة حتى يتمكنوا من استخدامها أثناء العملية التعليمية.

دراسة الجبارين (2004):

هدفت دراسة الجبارين إلى الكشف عن الأخطاء النحوية والإملائية الشائعة في اللغة العربية، لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية تربية جنوب الخليل، وتقصي أسبابها، وتقديم مقترحات تساعد على علاجها.

اختار الباحث مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الثانوي بفرعيه الأدبي والعلمي، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جنوب الخليل، والبالغ عددهم (3006) طالب من الجنسين، واختار الباحث عينة دراسته بالطريقة العشوائية الطبقية، فبلغ عدد أفرادها (300) طالب وطالبة، أي بمعدل (10%) من مجتمع الدراسة، وأما عينة المعلمين فقد شملت (62) معلما ومعلمة.

و لتحقيق أغراض الدراسة بنى الباحث ثلاث أدوات، الأداة الأولى: اختبار طوره الباحث، ثم طبقه على طلبة عينة الدراسة، والهدف منه تشخيص الأخطاء النحوية والإملائية الشائعة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، و الأداة الثانية: استبانة مقدمة إلى المعلمين والمعلمات وتضم عددا من الأسباب المؤدية إلى الأخطاء، و الأداة الثالثة: استبانة تضم عددا من المقترحات العلاجية المناسبة لهذه الأخطاء.

وبعد تطبيق الأدوات، خرجت الدراسة بالنتائج الآتية: كثرة الأخطاء النحوية والإملائية التي يقع فيها الطلبة، وهذا يدل على أن الطلبة لا يحسنون توظيف المهارات النحوية في التعبير وبخاصة الطلبة الذكور.

3.2.2 الدراسات الأجنبية

دراسة تورس (1980):

هدفت دراسة تورس إلى معرفة التكامل في العلاقة بين فهم المقروء والكتابة الصحيحة في اللغة الإنجليزية لدى الطلبة الكبار الذين أنهوا التعليم الدراسي العام، والتحقوا بالجامعة حديثاً، وذلك من خلال استهداف الأخطاء القواعدية الشائعة في كتابات هؤلاء الطلبة، وفي فهم دلالات التراكيب اللغوية.

وللتحقق من ذلك أعد الباحث اختبارين: أحدهما لفهم المقروء، والآخر في القواعد ودلالات المعاني الناجمة عن التراكيب اللغوية. ثم طبق الباحث الاختبارين على عينة عشوائية قسمها إلى أربع مجموعات لضبط المتغيرات.

وكان من نتائج هذه الدراسة: الطلبة الذين كثرت أخطاؤهم كانوا لا يفهمون ما يقرأون، ولا يستطيعون اكتشاف أخطائهم، وهي كثيرة وبخاصة في التراكيب ودلالاتها واستخدامها.

وأما الطلبة الذين قلت أخطاؤهم فقد كانوا يفهمون ما يقرأون، و قراءاتهم قراءات ناقدة؛ لأنهم يمتلكون القواعد الأساسية التي تساعدهم على امتلاك المهارات اللغوية وتوظيفها، عند القراءة للفهم، وعند الكتابة للتعبير، بلغة سليمة من الأخطاء، وذات تعابير وتراكيب لها دلالات لغوية صحيحة.

دراسة خرما khurma (1986):

هدفت دراسة خرما إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة في التعبير الكتابي، والوقوف على أسبابها، وتقديم مقترحات لحل هذه المشكلات التي تواجههم، وتقديم طرائق لمعالجتها، والمقارنة بين كتابات الطلبة في اللغتين العربية والإنجليزية بدولة الكويت.

وللتحقق من هذه الأهداف، والوصول إلى مقترحات لمعالجة هذه المشكلات، اختبر الباحث كتابات الطلبة، ثم قارن بينها، فتبين أن الطلبة بحاجة إلى التدريب على الجملة القصيرة حتى يصبحوا بعد ذلك قادرين على كتابة العبارات والجمل الطويلة، والتدريب أيضاً على كثرة الكتابة في موضوعات

متنوعة، فبالدربة يتعلم الطلبة الكتابة الصحيحة، وتقديم الأنشطة التي تساعد الطلبة على توظيف أدوات الربط (الوصل) في اللغتين العربية والإنجليزية في كتاباتهم، وتدرّيس قواعد اللغة من النصوص الأدبية؛ لأن النصوص تمكن الطلبة من اكتساب ثروة لغوية جيدة، وتقوم اللسان وتهذبه باستخدام الأساليب اللغوية الصحيحة.

دراسة جايجندا Gyagenda (1987):

هدفت دراسة جايجندا إلى معرفة الأسباب التي تؤدي إلى الأخطاء النحوية في الكتابة باللغة الإنجليزية بين طلبة أوغندا في المرحلة الثانوية في منطقة كمبالا، وحتى يتحقق الباحث من أهدافه اختار عينة من الطلبة تكونت من (108) طالب من الذكور والإناث، بالطريقة العشوائية.

أعد الباحث اختباراً صنفه إلى مجموعة الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها الطلبة، وهي: أخطاء على مستوى الاسم، وأخطاء على مستوى الفعل، وأخطاء على مستوى تركيب الجملة، وأخطاء في تركيب كلمات الجمل، وأخطاء في تحويل الجملة، وبعد تطبيق الأداة واستخدام الأساليب الإحصائية، تبين أن طالبات الصف الأول الثانوي تقل عندهن الأخطاء في أدوات الربط، والأفعال المساندة، وتكثر عند طالبات الصف الرابع الثانوي، وتشيع عند الذكور أخطاء حروف الجر، وتقل عند الإناث عامة، وعزا الباحث ذلك إلى الجهل بهذه القواعد وباستخداماتها.

دراسة الشطرات Al - Shatarat (1990):

هدفت دراسة الشطرات إلى الكشف عن أخطاء طلبة اللغة الإنجليزية في السنة التحضيرية الأولى في كليات المجتمع في المملكة الأردنية الهاشمية في توظيف أدوات الربط واستخدامها، وتحليل هذه الأخطاء وتصنيفها، من حيث نوع هذه الأخطاء، وتكرارها، ودرجة صعوبتها وأسبابها. وللتحقق من هذه الأهداف اختار الباحث عينة عشوائية، تألفت من (100) من الطلبة، ومن طلبة الفصل الثاني من السنة الثانية للعام الدراسي (1990/1989).

وبعدما خضعت العينة إلى اختبارين، يختار الطلبة في الاختبار الأول الإجابة الصحيحة، وفي الاختبار الثاني يكمل الطالب نصاً بأدوات الربط المناسبة.

وبعد تصحيح الاختبارين، واستخدام الأساليب الإحصائية؛ لمعالجة البيانات، أسفرت النتائج عن وجود نسبة كبيرة من الأخطاء في توظيف أدوات الربط واستخدامها، تصل إلى (41.85%)، وعزا الباحث ذلك إلى عدم قدرة الطلبة على بناء العلاقات اللغوية بين التراكيب والمفردات، ثم أوصى بالاهتمام بأدوات الربط وطرائق تعليمها.

دراسة بروكس (Brooks 1991):

هدفت دراسة بروكس إلى معرفة مدى ملاءمة امتحانات الشهادة العامة لروح العصر ومتطلباته في كثير من النظم التعليمية، وبخاصة امتحانات اللغة، ولاسيما في البلاد النامية. وحتى يتحقق الباحث من ذلك أعد تقويماً لمجموعة من الاختبارات العامة التي تعقدها البلدان، وبعد تقويمه لهذه الاختبارات تبين له أن هذه الأسئلة تهتم بمستويي الحفظ والفهم، وتهمل المستويات العليا؛ وهذا يجعل الطلبة يركزون على حفظ المواد الدراسية واستظهارها، ويفقدون المهارات العليا، مثل: التقويم والتحليل والتركيب، وهي من مهارات التفكير التي تساعد الطلبة على اكتساب المهارات اللغوية المطلوبة.

و بعد تحليل النتائج أوصى الباحث بتطوير أسئلة الامتحانات العامة في اللغات، بحيث تعنى بالكفايات اللغوية، ولا سبيل لتحقيق هذه الكفايات إلا إذا أصبحت الأسئلة العامة تركز على المستويات العليا من الأهداف، وهي التي ستحقق من خلالها المهارات اللغوية الأساسية: القراءة، والكتابة، والتعبير، والاستماع.

4.2.2 الخلاصة:

لقد تبين من الدراسات السابقة التي استعرضت واحدة تلو الأخرى استعراضاً تاريخياً، أن هناك الكثير من الطلبة يعانون من عدم إدراك المهارات النحوية، ومن عدم القدرة على توظيفها واستخدامها، في جميع مجالات الحياة، حيث أشارت الدراسات السابقة العربية والأجنبية إلى أن تحصيل الطلبة في النحو كان متدنياً وفي جميع المراحل، وأنه يجب العمل على رفع تحصيل طلبتنا في النحو، وأشارت كل من هذه الدراسات إلى الوسائل والطرائق التي تساعد على رفع تحصيل الطلبة في النحو. فمن ظن أن المشكلة تكمن في طريقة التعليم، أجرى دراسة تجريبية حول طريقة من الطرائق التعليمية؛ حتى يفحص أثر تغيير الطريقة على رفع تحصيل الطلبة في

قواعد اللغة العربية، مثل دراسة كل من الآتية: (أبو غزالة، 1993)، و(الأشهب، 2000)، و(الزيان، 2000)، و(السيقلي، 2001)، و(أبو كلوب، 2002)، و(دحلان، 2003)، و(الصليبي، 2001)، و(الشوملي، 2000).

ومن ظن منهم أن المشكلة تنحصر في المحتوى الدراسي المقدم إلى الطلبة، فالمحتوى النحوي كبير وفيه الكثير من الموضوعات التي لا تتناسب ومستوى الطلبة، ولا يساعد هذا المحتوى الطلبة على اكتساب مهارات حياتية نحوية وتعلمها؛ لذا كانت دراسته قد تركزت حول كيفية تقديم المحتوى الدراسي في المقرر القواعدي، أو محاولة تحديد الموضوعات التي تناسب بناء مقرر دراسي نحوي للطلبة تمكنهم من تعلم ما فيه من مهارات واكتسابها، مثل دراسة كل من الآتية: (العجمي، 1995)، و(الشريف، 2002)، و(الدهماني، 2002)، و(الكاف، 2003).

ومنهم من ظن أن المشكلة تكمن في عدم وجود ظروف وبيئة تعليمية تمكن الطلبة من استخدام المهارات النحوية وتوظيفها؛ لأن الطالب لا تتوافر له الأنشطة التعليمية التعليمية المناسبة، ولا توجد بيئة للعربية الفصيحة في داخل حجرة الصف؛ لأن المعلم يتحدث اللغة العامية، ويستوي في هذا الأمر معلم العربية ومعلم المواد الأخرى؛ لذا قالوا لأبد من توفير البيئة التعليمية التي تمكن الطلبة من توظيف اللغة الفصيحة في جميع الظروف، وحاولوا الوقوف على مستوى الطلبة في القواعد، والتعرف إلى الأخطاء التي شاعت عندهم، مثل دراسة كل من الآتية: (الصمادي، 1988)، و(عبد الحافظ، 1995)، و(يعقوب، 1998)، و(يوسف، 1998)، و(الضامن، 1998)، و(الجبارين، 2004)، والدراسات الأجنبية مثل: دراسة (تورس، 1980) و(خرما، 1986) و(الشطرات، 1990) و(بروكس، 1991) و(جايجندا، 1997).

وإن هذه الدراسة جاءت لتكون رديفة للدراسات السابقة، وهي ترى بأن المشكلة في تدني التحصيل النحوي تكمن في الأسباب الثلاثة التي ذكرت، ولكن كل سبب من هذه الأسباب مرتبط بالناحية الوظيفية التي أغفلت. ولعل هذه الدراسة تساهم في تحسين تعلم قواعد اللغة العربية واستخدامها وتوظيفها، فهي لم تحدد الموضوعات التي يخطئ الطلبة فيها؛ لأنها ترى ذلك ليس مهماً، وإنما المهم رفع التحصيل النحوي الوظيفي بتبني إستراتيجية تعريض الطلبة إلى المعاني التي تفيدها المفاهيم النحوية، وكيفية توظيفها في نصوص أدبية مكتملة، وهنا تكون المعالجة باستخدام الطريقة التعليمية المنبثقة من المحتوى المناسب، بالإضافة إلى أسلوب التقويم المناسب. فمعظم الاختبارات تنصب على معالجة الجملة العربية منفصلة عن النص، وجاءت هذه الدراسة لتتخذ من الوحدة اللغوية الكاملة، وهي: الجملة، والفقرة، والنص، موضوعاً للتقويم المتكامل للغة العربية

تعلّما وتقويما؛ لذا جاءت أدواتها اختبارا له ثلاث صور: تقيس قدرة الطلبة على توظيف المهارات النحوية وإعرابها وإدراك معانيها من خلال الجملة، ومن خلال النص.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات:

1.3 المقدمة:

يحتوي هذا الفصل عرضاً مفصلاً ووصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها ومتغيراتها، والإجراءات التي اتبعها الباحث ليتحقق من صدق الأداة التي استخدمها في دراسته ومن ثباتها، ووصفاً لجميع الخطوات التي سار عليها في إعداد أداة الدراسة، وتنفيذها، ومعالجتها، وتطبيقها على عينة الدراسة، وتصحيحها، وتحديد الأساليب والطرائق الإحصائية التي استخدمها الباحث، وهي متمثلة في تحليل البيانات؛ لأخذ الإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها والخروج بالنتائج والتوصيات.

2.3 منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة؛ لأنه يتناسب مع هذا النوع من الدراسات، ولأنه يريد أن يصف مستوى التحصيل الوظيفي في قواعد اللغة العربية، لدى طلبة الصف الثامن في مدارس وكالة الغوث في منطقة الخليل، من خلال الاختبارات الخاصة بذلك.

3.3 مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن الأساسي، الذين يدرسون في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل في العام الدراسي 2006/2005، والبالغ عددهم (1852) طالب وطالبة موزعين على عشرين مدرسة. وأما عينة الدراسة فكانت عينة عشوائية طبقية مكونة من (218) طالب وطالبة، وبنسبة 11%، موزعين على خمس مدارس من مجتمع الدراسة، كما في الجدول (1.3) الآتي:

جدول 1.3: توزيع عينة الدراسة حسب المدرسة

المدرسة	موقع المدرسة	الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
بنات الخليل	مدينة		37	37
بنات الفوار	مخيم		37	37
الرماضين المختلطة	قرية	35	40	75
ذكور دورا	مدينة	34		34
ذكور الفوار	مخيم	35		35
المجموع		104	114	218

4.3 أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي له ثلاث صور منفصلة عن بعضها، وقد نفذ الاختبار على جميع أفراد العينة، بعد الحصول على إذن من دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث للقيام بجميع إجراءات الدراسة، (ملحق 1). ولقد بنيت الصور الثلاث للاختبار وطورت ضمن الخطوات الآتية:

1- تحديد الغرض من كل صورة من الصور الثلاث للاختبار:

- أ- صورة الاختبار الأولى: والغرض منها قياس قدرة الطلبة على توظيف المهارات النحوية وإعرابها وإدراك معانيها من خلال الجملة.
- ب- صورة الاختبار الثانية: والغرض منها قياس قدرة الطلبة على توظيف المهارات النحوية وإعرابها وإدراك معانيها بخيارات من خلال النص.
- ج- صورة الاختبار الثالثة: والغرض منها قياس قدرة الطلبة على توظيف المهارات النحوية وإعرابها وإدراك معانيها بدون خيارات من خلال النص.

2- تحديد المهارات النحوية التي ستقيسها صور الاختبار الثلاث و حددت كما يأتي:

- أ- تحديد الكتاب الذي يحوي المهارات النحوية التي تعتبر مهمة للطلاب ويجب على طلبة الصف الثامن إدراكها، وهو كتاب العلوم اللغوية للصف الثامن الجزء الثاني.
- ب- تحليل كتاب العلوم اللغوية لمعرفة المهارات النحوية الموجودة فيه.

ج- حلل الباحث الكتاب الذي يحمل الرمز (أ) في الجدول، ومعلمان آخران حللا الكتاب كذلك بصورة منفردة ويحملان الرمز (ب، وهي معلمة من مدرسة بنات بيت أولا، و ج، وهي معلمة من مدرسة بنات الفوار) في الجدول. ثم حلل الباحث الكتاب مرة أخرى بعد فترة من الزمن(شهر)، وأجرى تحكيما لتحليله وكان معامل التوافق للتحكيم (0.93).

د- استخراج معامل كبا بعد الموازنة بين التحليلات، فكان كما في الجدول(2.3) الآتي:

جدول 2.3 معامل التوافق كبا Kappa بين المحللين.

المحللون	معامل التوافق Kappa	مستوى الدلالة
التوافق بين المحلل (أ) والمحلل (ب)	0.90	0.000
التوافق بين المحلل (أ) والمحلل (ج)	0.85	0.000
التوافق بين المحلل (ب) والمحلل (ج)	0.95	0.000

فقد حسب معامل كبا للكشف عن درجات الاتفاق بين المحللين، وذلك لإعطاء الاختبار مصداقية ودقة في تغطية الأهداف. وتشير البيانات في الجدول (2.3) إلى أن نسبة الاتفاق بين المحللين الثلاثة مرتفعة، حيث تراوحت قيمة معامل كبا بين (0.85-0.95). وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا. وقد بلغت المهارات التي اتفق عليها بين المحللين الثلاثة (72) مهارة. هـ- إثبات المهارات المتفق عليها (ملحق 2) وحذف المهارات المختلف عليها.

3- بناء الاختبار بصورة الثلاث:

أ- تحديد أهداف صور الاختبار الثلاث، ولقد اشتقت أهدافها من المهارات التي اتفق عليها من التحليل (الملاحق 3، 4، 5).

ب- بناء جدول المواصفات (ملحق 6): بني جدول المواصفات للصورة الأولى من الاختبار من المحتوى الذي حلل، وضمن أهداف سلوكية، حسب تصنيف بلوم في المستويات الثلاثة الأولى: المعرفة والتذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، ولقد كانت (52) بندا، جاء اثنا عشر منها في مستوى التذكر، وعشرون في مستوى الفهم والاستيعاب، وعشرون في مستوى التطبيق. وأما الصورتان الأخريان للاختبار فقد كانتا في مستوى التطبيق، وأعد لكل صورة (40) فراغا، يقوم الطالب بإكمالها؛ لتكوين نص أدبي على صورة قصة.

ج- كتابة فقرات الصورة الأولى للاختبار (اختبار الاختيار من متعدد) اعتماداً على جدول المواصفات. وتكون الاختبار في صورته الأولى من اثنين وخمسين سؤالاً، لكل سؤال من هذه الأسئلة أربعة بدائل، وكل واحد من هذه البدائل يمثل الإجابة الصحيحة للسؤال، واختيرت البدائل من الجمل والعبارات والآيات القرآنية التي تتناسب و مستوى الطلبة في الصف الثامن الأساسي.

وأما الصورتان الثانية والثالثة للاختبار (اختبار التتمة) فقد كانتا من نصين أدبيين في الصف الثامن، و تصرف في النصين وغيرت الكثير من المفردات والجمل، باستبدال جمل ومفردات جديدة بها، وذلك حتى يصبح النصان مناسبين لقياس قدرة الطلبة على توظيف المهارات التي تعلموها في الصف الثامن، واستخدامها.

1.4.3 صدق الاختبار:

أ- عرضت صور الاختبار الثلاثة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية والتربويين العاملين في المدارس والجامعات وهم المدرجة أسماؤهم في (ملحق 7)؛ ليعطوا آراءهم في هذه الأسئلة، ومدى مناسبتها لقياس إدراك الطلبة وقدرتهم على توظيف القواعد النحوية التي تعلموها في الصف الثامن. ولقد أبدى المحكمون آراءهم في الأسئلة، وفي الموهات لأسئلة الاختبار من متعدد. وكان ذلك من خلال رسالة موجهة إلى كل شخص مرفقة بالأسئلة (ملحق 8).

ب- ولقد حذفت فقرتان وهما اللتان تحملان الرقمين (51+52)؛ لأن بعض المحكمين لم يرضوا عنهما، وعدلت موهات بعض الفقرات أخذاً بآراء المحكمين وهي التي تحمل الأرقام (16+17+42+45+49)، لتصبح أكثر مناسبة لمستوى الطلبة وارتباطاً بالمحتوى، فأصبحت الفقرات المتبقية خمسين فقرة.

ج- إخراج الاختبار الوظيفي أولاً بصوره الثلاث: أخرج الاختبار الوظيفي بصوره الثلاث مع تعليمات توضح وتبين للطلبة كيفية الإجابة عن الأسئلة الموضوعية (الصورة الأولى للاختبار) بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة (ملحق 9)، وبملء الفراغ بالكلمة المناسبة من ثلاثة خيارات في الصورة الثانية للاختبار، وبملء الفراغ بالكلمة المناسبة بدون خيارات للطلاب في الصورة الثالثة للاختبار.

د- تطبيق صور الاختبار الثلاث على عينة استطلاعية: بعد إخراج الاختبار بصوره الثلاث طبق على عينة استطلاعية من الطلبة، وكانت هذه العينة من طالبات الصف الثامن في مدرسة بنات بيت

أولا الأساسية، وبلغ عدد أفراد عينة الصورة الأولى للاختبار (36) طالبة، وأفراد عينة الصورة الثانية للاختبار (40) طالبة، وأفراد عينة الصورة الثالثة للاختبار (36) طالبة.

هـ- تحليل فقرات صور الاختبار الثلاث التي خضعت لها العينة الاستطلاعية:

حللت فقرات صور الاختبار الثلاث كلها وحدد معامل السهولة والصعوبة، وكذلك معامل التمييز. وبعد التحليل استبعدت جميع الفقرات التي معامل صعوبتها يزيد عن (75%) أو يقل عن (20%) ، وكذلك استبعدت الفقرات التي كان معامل تمييزها سالباً، أو أقل من (20%) ، وكان مجموعها عشرة بنود من الاختيار من متعدد، وأثبتت باقي الفقرات الوارد معامل صعوبتها وتمييزها في (ملحق 10). وأما اختبارا التتمة (الصورة الثانية والثالثة) فإن معاملات الصعوبة فيها محصورة بين (20% و 80%)؛ لذا أخذت كلها كما وردت في (الملحقين 11، 12)، ويمكن اعتبارهما سؤالين منفصلين ولكنهما جاءا على عدة بنود.

و- حساب زمن الاختبار: بعد خضوع العينة الاستطلاعية لصور الاختبار الثلاثة تبين أن الزمن اللازم للصورة الأولى للاختبار هو (50) دقيقة، والزمن اللازم لكل صورة من الصورتين الثانية والثالثة للاختبار هو (45) دقيقة.

2.4.3 ثبات الأداة:

وبعدما مر أسبوعان على تطبيق كل نوع من هذه الصور للاختبار على العينة الاستطلاعية الخاصة به، أعيد تطبيقها مرة ثانية على نفس العينة، وحسب معامل الثبات (بيرسون) لكل نوع من هذه الصور للاختبار، و كان كالاتي: الصورة الأولى اختبار الاختيار من متعدد (0.95)، والصورة الثانية اختبار التتمة الأول (0.97)، والصورة الثالثة اختبار التتمة الثاني (0.92).

3.4.3 إخراج الاختبار بصورته النهائية:

بعد إجراء التعديلات والقيام بتجريب الاختبار بصوره الثلاث على العينة الاستطلاعية، وتحليل فقرات صور الاختبار إحصائياً، أصبحت الصور الثلاث للاختبار صالحة للتطبيق. فكل صورة اختبار من هذه الصور الثلاث اشتملت على أربعين بنداً، وتوفر فيها الصدق والثبات، ومعاملات

السهولة والتمييز المناسبة، وبعد ذلك أخرجت؛ لتكون صالحة للتطبيق على عينة الدراسة (الملاحق 13، 14، 15).

ك-تطبيق صور الاختبار الثالث: أشرف الباحث على تطبيق صور الاختبار الثالث، وساعده في التطبيق معلمو اللغة العربية ومعلماتها، وهم الذين يعلمون طلبة المدارس التي كانت ضمن العينة.

ل-تصحيح صور الاختبار: شكل الباحث لجنة لتصحيح صور الاختبار الثالث من معلمي اللغة العربية، وتكونت اللجنة من سبعة من المعلمين، وأشرف الباحث على هذه اللجنة، وكل سؤال أو بند اختباري أعطي علامة واحدة، فكان مجموع درجات كل اختبار (40) درجة، ثم راجع الباحث التصحيح مرة ثانية.

5.3 متغيرات الدراسة:

1.5.3 المتغيرات المستقلة:

- 1- الجنس وله مستويان: الذكور و الإناث،
- 2- موقع المدرسة وله ثلاثة مستويات: المدينة، والقرية، و المخيم.

2.5.3 المتغيرات التابعة:

- 1- مستوى التحصيل في قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، ويشمل: إدراك المهارات النحوية وتوظيفها واستخدامها في بناء الجملة والنص، وإدراك المعنى الذي يفيد التركيب النحوي من السياق اللغوي في النص.
- 2- مستوى تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي المدرسي في اللغة العربية، في الفصل الثاني من العام الدراسي.

6.3 الأساليب الإحصائية:

- تتمثل الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات المستخدمة في الدراسة فيما يأتي:
- 1- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة، للسؤال الأول والثاني والثالث، وبعد النظر إليها يلاحظ مدى انحدار العلامات أو ارتفاعها في صور الاختبار الثالث.

- 2- اختبار (ت) t - test لدراسة الفروق بين متوسطات تحصيل طلبة العينة الذكور والإناث في السؤال الثاني الذي انبثقت منه الفرضية الأولى.
- 3- تحليل التباين الأحادي لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطات لمعرفة الفروق بين تحصيل الطلبة حسب الموقع المدرسي، كما هو في السؤال الثالث، و الذي انبثقت منه الفرضية الثانية.
- 4- معامل التوافق كبا $Kappa$ لمعرفة مدى التوافق بين المحللين للمحتوى الدراسي.
- 5- معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين التحصيل في الاختبار الوظيفي والتحصيل المدرسي في اللغة العربية الفصل الثاني، كما هو في السؤال الرابع، و الذي انبثقت منه الفرضية الثالثة.
- 6- اختبار شيفيه لمعرفة السبب في الفروق في تحصيل الطلبة حسب الموقع المدرسي: كما هو في السؤال الثالث، و الذي انبثقت منه الفرضية الثانية.

الفصل الرابع

1.4 تحليل النتائج:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة حول مستوى التحصيل لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفي، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وعرض نتائجها حسب أسئلة الدراسة وفرضياتها.

1.1.4 نتائج السؤال الأول:

ما مستوى تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل في قواعد اللغة العربية الوظيفية؟ (إدراك المهارات النحوية وإعرابها وفهم معانيها، وفي توظيفها بخيارات، وتوظيفها بدون خيارات).

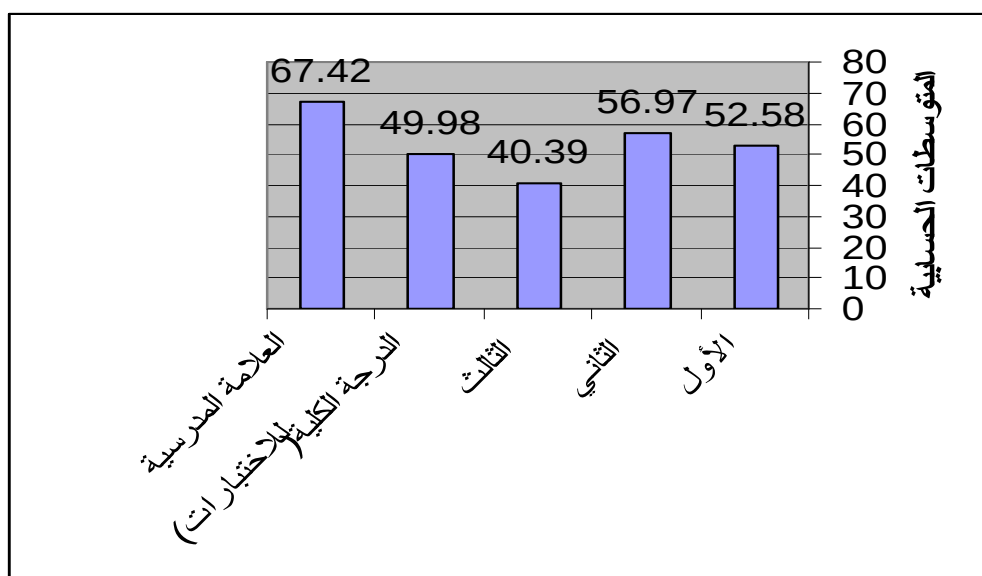
للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة عن فقرات صور الاختبار الثلاث: صورة الاختبار الأولى (إدراك المهارات النحوية وفهم معانيها وإعرابها في الجملة)، وصورة الاختبار الثانية (توظيف المهارات النحوية بخيارات)، و صورة الاختبار الثالثة (توظيف المهارات النحوية بدون خيارات)، والدرجة الكلية والعلامة المدرسية، كما هو موضح في الجدول (1.4) الآتي:

الجدول 1.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصور الاختبار الثلاث والدرجة الكلية .

الرقم	الاختبار	عدد الطلبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
1-	الأول	218	52.58	15.45
2-	الثاني	218	56.97	15.03
3-	الثالث	218	40.39	19.19
4-	الدرجة الكلية	218	49.98	13.62

يلاحظ من الجدول (1.4) أن المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في صورتَي الاختبار الأولى والثانية كانت في المستوى المقبول تربوياً (50% فأعلى)، وأما في الصورة الثالثة للاختبار فإنها لم تكن مقبولة تربوياً، حيث كان المتوسط الحسابي (40.39%)، وهو أقل من المستوى المقبول، مما يدل على ضعف في أداء الطلبة في هذا الاختبار. ولقد جاء ترتيب صور الاختبار حسب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية للأداء تنازلياً على النحو الآتي:

أخذت نتائج صورة الاختبار الثانية المرتبة الأولى من حيث مستوى الأداء الأفضل للطلبة موازنة بين الصورتين الآخرين للاختبار بمتوسط (56.97)، وجاءت نتائج صورة الاختبار الأولى في المرتبة الثانية بمتوسط (52.58)، ثم نتائج صورة الاختبار الثالثة في المرتبة الثالثة بمتوسط (40.39%). وأما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للاختبار فقد جاء المتوسط الحسابي (49.98). ويمكن تمثيل النتائج بيانياً بالشكل (1.4) الآتي:



الشكل البياني 1.4: المتوسطات الحسابية لصور الاختبار الثلاث بيانياً.

وإذا ما أخذنا الدرجة الكلية للاختبار فإن النتيجة كانت متدنية، وهي دون النهاية الصغرى للعلامة المعتبرة في المدارس والنظام التعليمي، فالنهاية الصغرى في النظام التعليمي (50%) ومتوسط العلامات الكلي في الاختبار الوظيفي بلغ (49.98%)، وهذا يدل على وجود ضعف في التحصيل الوظيفي لمهارات قواعد اللغة العربية.

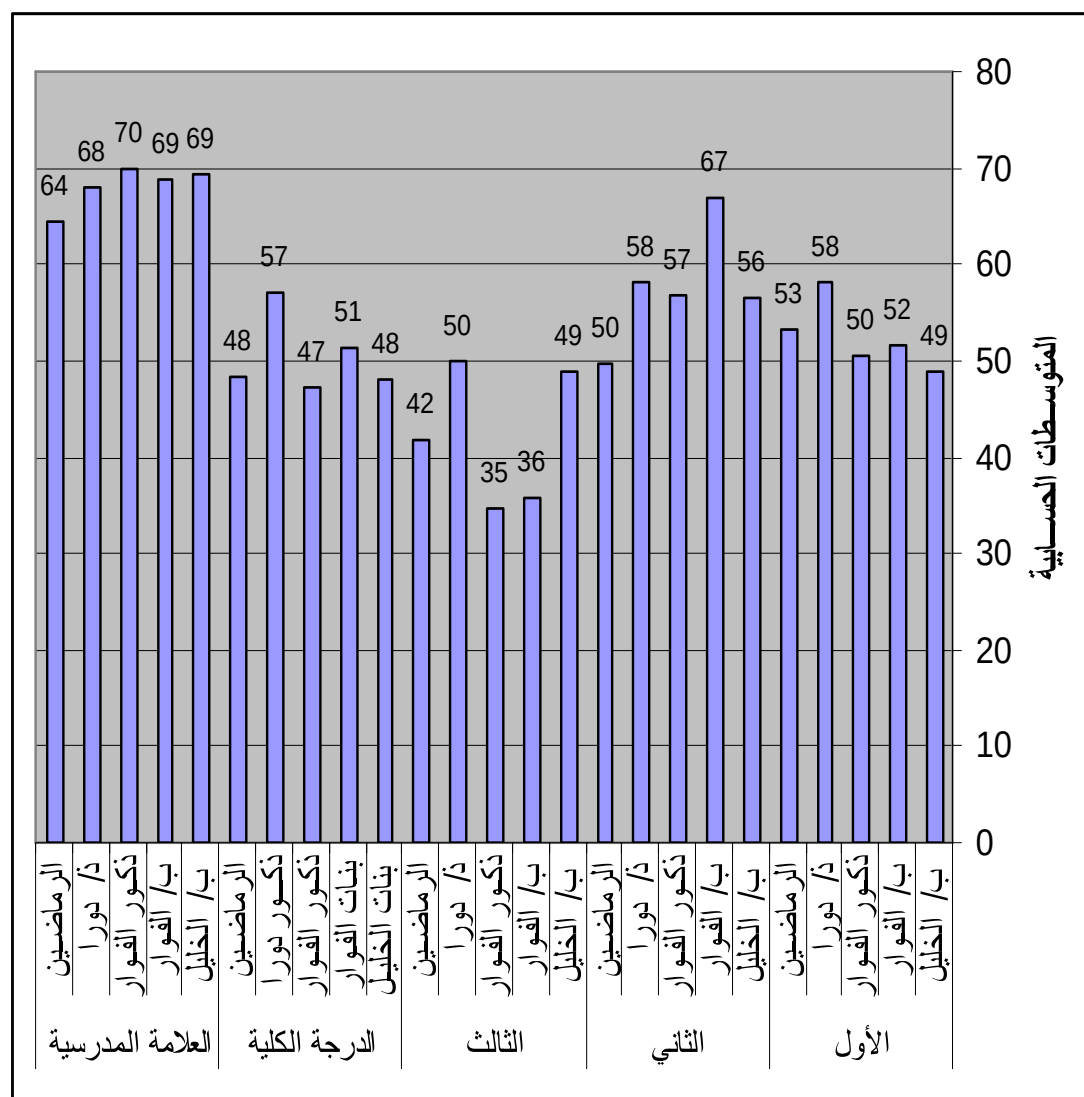
وأما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للاختبار حسب متغير المدرسة فقد كانت مدرسة ذكور دورا في المرتبة الأولى وبلغ متوسطها الحسابي (57.06%)، ثم مدرسة بنات الفوار وبلغ متوسطها الحسابي (51.41%)، ثم مدرسة الرماضين وبلغ متوسطها الحسابي (48.32%)، ثم مدرسة بنات الخليل وبلغ متوسطها الحسابي (48.00%)، ثم مدرسة ذكور الفوار وبلغ متوسطها الحسابي (47.25%). كما هو في الجدول (2.4) الآتي:

الجدول 2.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصور الاختبار الثلاث والدرجة الكلية للاختبار حسب متغير المدرسة.

الاختبارات	موقع المدرسة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الأول	بنات الخليل	37	48.86	16.16
	ذكور الفوار	35	50.43	14.76
	بنات الفوار	37	51.54	18.46
	الرماضين	75	53.37	14.21
	ذكور دورا	34	58.24	13.40
الثاني	الرماضين	75	49.69	13.38
	بنات الخليل	37	56.46	11.38
	ذكور الفوار	35	56.71	14.14
	ذكور دورا	34	58.24	13.40
	بنات الفوار	37	67.00	16.18
الثالث	ذكور الفوار	35	34.60	21.57
	بنات الفوار	37	35.70	17.94
	الرماضين	75	41.91	18.74
	بنات الخليل	37	48.86	16.16
	ذكور دورا	34	50.00	17.92
الدرجة الكلية	ذكور الفوار	35	47.25	14.08
	بنات الخليل	37	48.00	13.92
	الرماضين	75	48.32	12.03
	بنات الفوار	37	51.41	14.98
	ذكور دورا	34	57.06	12.75

وإذا ما نظرنا إلى الشكل البياني الآتي (2.4) فإن مستوى تحصيل المدارس في صور الاختبار الثلاث يرتفع في الصورة الثانية، ثم ينحدر في الصورة الثالثة، وهذا يدل على أن المدارس تعاني

من الضعف في توظيف المهارات النحوية عند كتابة النصوص والموضوعات، وهي الغاية من تعليم القواعد وفروع اللغة كلها.



الشكل البياني (2.4): المتوسطات الحسابية لصور الاختبار الثلاث ببيانها حسب متغير المدرسة.

ويمكننا أن نعلل ذلك باهتمام المعلمين بالوحدة اللغوية البسيطة، وهي الجملة، أكثر من اهتمامهم بالوحدة اللغوية المركبة، مثل العبارة والفقرة، وأيضاً معظم الاختبارات تركز على الجملة، وتقدم للطالب خيارات تساعد على الاهتداء إلى الإجابة الصحيحة (وهذا ما كان في الصورة الثانية للاختبار)، ولا تركز على الفقرة والنص، وهذا ما يلاحظ في أثناء كتابة الطلبة موضوعات التعبير، فالكثير منهم يعجز عن توظيف المهارات النحوية أثناء كتابة موضوع التعبير؛ لأنه لا توجد له

خيارات، ويجب أن يعتمد على ثروته اللغوية وعلى قدرته في توظيف المهارات النحوية للربط بينها في التعبير الصحيح (وهذا ما كان في الصورة الثالثة للاختبار).

وهذه الدراسة التي ترى وجود ضعف عند الطلبة تتفق مع الدراسات الآتية: دراسة يعقوب (1998) والتي يقول فيها: هناك ضعف في توظيف أدوات الربط في اللغة العربية، وفي دراسته الأخرى (1998) التي يقول فيها: إن هناك ضعفا في الفهم والاستيعاب بسبب عدم إتقان الطلبة للمهارات النحوية، وفي دراسة الضامن (1998) التي تقول: إن الطلبة عندهم ضعف في القواعد، ويبرز في كثرة الأخطاء الشائعة عندهم، ودراسة يوسف (1998) الذي وصف تحصيل طلبة الصف العاشر النحوي بالضعف، ودراسة مقدادي وإسماعيل (1998) وهما اللذان قالوا: إن الطلبة كثرت عندهم الأخطاء في توظيف المهارات النحوية، ولا يحسنون تمييز معاني التراكيب النحوية؛ مما يؤدي إلى فساد المعنى عندهم.

والدراسات الأجنبية مثل: دراسة (تورس، 1980) و(خرما، 1986) و(الشطرات، 1990) و(بروكس، 1991) و(جايغندا، 1997)، جميعها أشارت إلى وجود ضعف في توظيف التراكيب اللغوية، وأدوات الربط.

2.1.4 نتائج السؤال الثاني:

ما مدى الاختلاف بين تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية باختلاف الجنس؟

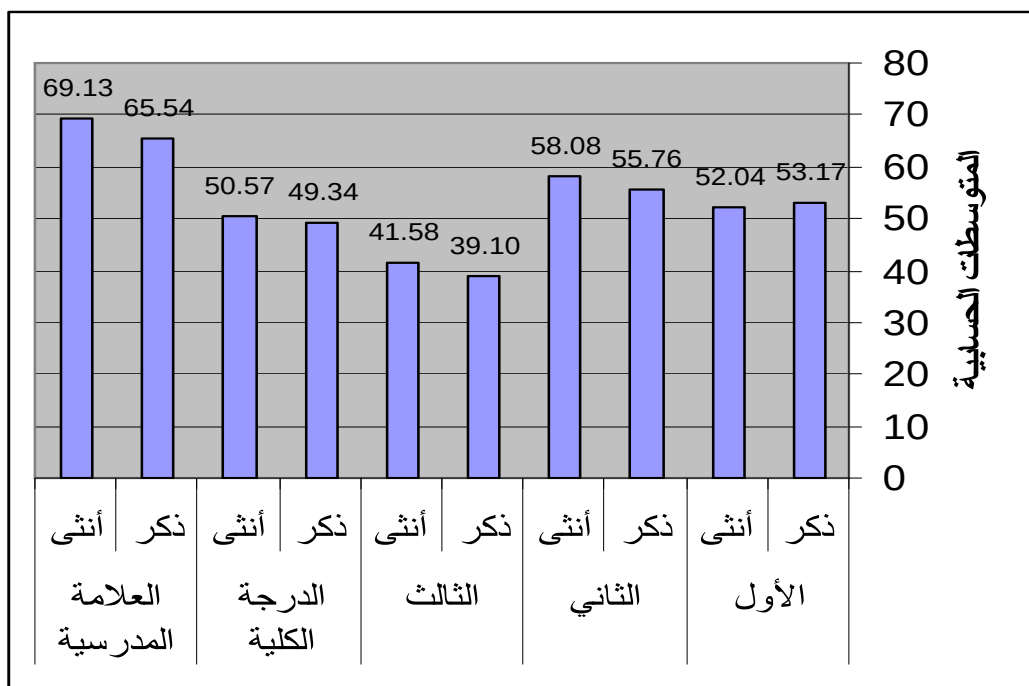
وهذا السؤال يمثل الفرضية التي تنص: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات تحصيل الطلبة في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية تعزى إلى الجنس. للإجابة عن السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة عن فقرات صور الاختبار الثلاث، كما هو موضح في الجدول (3.4).

الجدول 3.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب الجنس.

الاختبارات	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الأول	ذكر	104	53.17	14.53
	أنثى	114	52.04	16.29
الثاني	ذكر	104	55.76	16.26
	أنثى	114	58.08	13.80
الثالث	ذكر	104	39.10	21.19
	أنثى	114	41.58	17.18
الدرجة الكلية	ذكر	104	49.34	14.30
	أنثى	114	50.57	13.01

فقد أشارت النتائج في الجدول (3.4) إلى أن مستوى تحصيل الطالبات الإناث في قواعد اللغة العربية الوظيفية أعلى من مستوى الطلاب الذكور، وبنسبة قليلة في الدرجة الكلية لصور الاختبار الثالث وقد بلغت (50.57%).

وإذا ما نظرنا إلى كل صورة من هذه الصور منفردة عن أختها، فإن مستوى الطالبات كان أعلى في صورتَي الاختبار الثانية والثالثة، ولقد بلغت في الثانية (58.08%) وفي الثالثة (41.58%)، وأما في صورة الاختبار الأولى فقد كان تحصيل الذكور أعلى من تحصيل الإناث وبنسبة ضئيلة جداً أيضاً، فقد بلغ مستوى تحصيلهم (53.17%) وتحصيل الإناث (52.04%). ويمكن تمثيل ذلك بيانياً بالشكل (3.4):



الشكل 3.4: المتوسطات الحسابية حسب الجنس بيانا

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تحصيل الطلبة في الجدول السابق، اختبرت الفرضية الدراسية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة في صور الاختبار الثلاث تعزى الى الجنس، باستخدام (ت). ويوضح ذلك اختبار (ت) في الجدول (4.4) الآتي:

الجدول 4.4: نتائج تحليل اختبار (ت) لبيان الفروق بين المتوسطات الحسابية لتحصيل الطلبة في

صور الاختبار الثلاث حسب الجنس:

الاختبارات	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة مستوى الدلالة المحسوبة
الأول	ذكر	104	53.17	14.53	216	0.54	0.65
	أنثى	114	52.04	16.29			
الثاني	ذكر	104	55.76	16.26	216	1.14	0.14
	أنثى	114	58.08	13.80			
الثالث	ذكر	104	39.10	21.19	216	0.95	0.25
	أنثى	114	41.58	17.18			
الدرجة الكلية	ذكر	104	49.34	14.30	216	1.72	0.07
	أنثى	114	50.57	13.01			

ويشير الجدول (4.4) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الإناث والذكور، فقد كانت الفروق بينهم ضئيلة ولا يوجد لها أي دلالة إحصائية، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية.

وعند مناقشة نتائج الفرضية الأولى المنبثقة من السؤال الثاني، تبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تحصيل طالبات الصف الثامن، ومتوسطات تحصيل طلاب الصف الثامن في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية في المدارس التابعة لوكالة الغوث في منطقة الخليل. فقد بلغ متوسط تحصيل الطلاب في صور الاختبار الثلاث (49.34%)، وبلغ تحصيل الطالبات (50.57%).

ونظن بأن الأسباب التي أدت إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس في مستوى التحصيل الوظيفي في صور الاختبار الثلاث تعود إلى ما يأتي:

- 1- كلا الجنسين يعانيان من الظروف السياسية والاقتصادية أنفسهما.
- 2- الجنسان في مرحلة عمرية واحدة، وهي مرحلة إدراك المفاهيم المجردة وبينهما فروق تكوينية صغيرة بددتها طريقة اختيار العينة العشوائية.
- 3- عملية تنمية قدرات الجنسين تسير في خطوات متساوية من قبل المؤسسة التي يخضعون لها، فهناك أنشطة مستمرة لتنمية قدرات الجنسين، تقوم بها المؤسسة، وتساعد الطلبة على امتلاك القدرات أنفسهما، مثل: ممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة، والاختبارات التحصيلية، والتعليم العلاجي المساند.

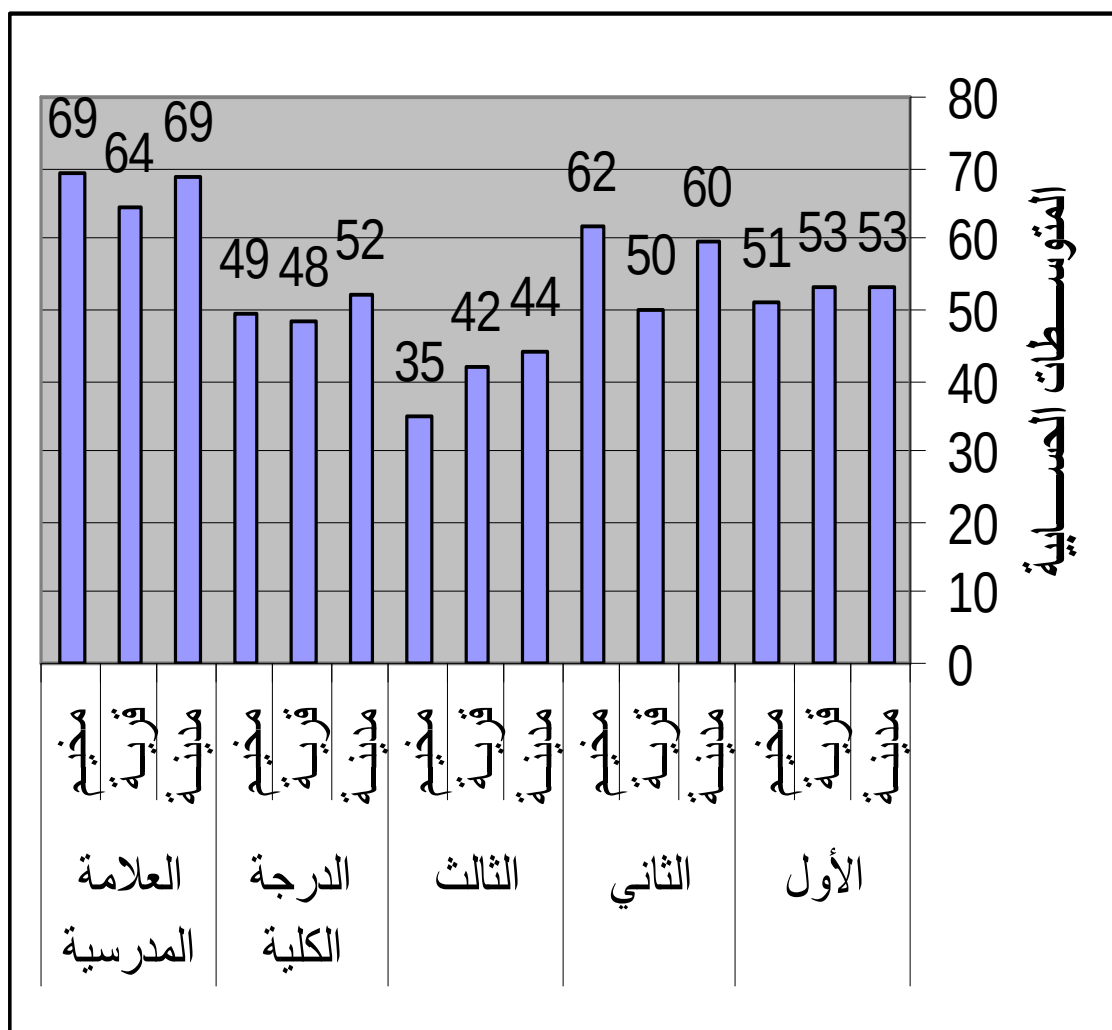
3.1.4 نتائج السؤال الثالث:

ما مدى الاختلاف بين تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية باختلاف الموقع المدرسي؟

وهذا السؤال يمثل الفرضية التي تنص: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تحصيل الطلبة في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية تعزى إلى الموقع المدرسي. للإجابة عن السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة عن صور الاختبار الثلاث معاً وفقاً لمتغير موقع المدرسة، حيث تشير النتائج - كما هو موضح في الجدول (5.4) والشكل البياني (4.4) - إلى أن مستوى تحصيل المدينة في قواعد اللغة العربية الوظيفية كان أعلى من القرية والمخيم، ويمكن ملاحظة ذلك في الدرجة الكلية لصور الاختبار

الثالث، فقد بلغ متوسط تحصيل المدينة العام (52.39%) ومتوسط المخيم (49.39) ومتوسط القرية (48.32%).

وأما في كل صورة من صور الاختبار الثالث منفردة، فقد تفاوتت درجة التحصيل لكل اختبار من مدينة وقرية ومخيم، حيث يلاحظ، بالموازنة بين المتوسطات الحسابية، أن متوسطات المدينة كانت مرتفعة في صور الاختبار الثالث كلها، وهذا انعكس على الدرجة الكلية للاختبار. ويمكن ملاحظة ذلك في الشكل البياني (4.4) والجدول (5.4) الآتيين.



الشكل البياني 4.4 للنسبة المئوية للتحصيل حسب الموقع المدرسي.

الجدول 5.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة حسب الموقع المدرسي.

الاختبارات	موقع المدرسة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الأول	مدينة	71	53.35	15.53
	قرية	75	53.37	14.21
	مخيم	72	51.00	16.65
الثاني	مدينة	71	59.56	12.76
	قرية	75	49.69	13.38
	مخيم	72	62.00	15.98
الثالث	مدينة	71	44.10	18.29
	قرية	75	41.91	18.74
	مخيم	72	35.17	19.65
الدرجة الكلية	مدينة	71	52.34	14.04
	قرية	75	48.32	12.03
	مخيم	72	49.39	14.60

يتبين من الجدول (5.4) أن تحصيل القرية في الصورة الأولى للاختبار كان أفضل بنسبة ضئيلة جدا حيث بلغت (53.37%)، وتحصيل المخيم كان أفضل في الصورة الثانية للاختبار بفارق ضئيل عن المدينة ولكنه كبير عن القرية، حيث بلغ (62.00%)، وأما في الصورة الثالثة للاختبار فقد كان تحصيل المدينة أفضل بفارق ملحوظ، حيث كان متوسط تحصيل طلبتها (44.10%).

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تحصيل الطلبة في الجدول السابق، اختبرت الفرضية الدراسية التي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة في صور الاختبار الثلاث تعزى إلى موقع السكن، باستخدام اختبار التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول (6.4) الآتي:

الجدول 6.4 نتائج اختبار التباين الأحادي لبيان الفروق بين المتوسطات حسب الموقع المدرسي

الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	269.27	2	134.63	0.56	0.57
	خلال المجموعات	51515.74	215	239.61		
	المجموع	51785.01	217			
الثاني	بين المجموعات	6270.42	2	3135.21	15.76	0.00
	خلال المجموعات	42779.41	215	198.97		
	المجموع	49049.83	217			
الثالث	بين المجموعات	3113.42	2	1556.71	4.36	0.01
	خلال المجموعات	76818.66	215	357.30		
	المجموع	79932.07	217			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	625.50	2	312.75	1.70	0.19
	خلال المجموعات	39629.66	215	184.32		
	المجموع	40255.16	217			

يتضح من الجدول (6.4) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تحصيل الطلبة في الصف الثامن الأساسي في قواعد نحو اللغة العربية حسب موقع المدرسة في صورة الاختبار الأول، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.57)، وهو أعلى من (0.05).

وأما في صورة الاختبار الثانية فقد اتضح من الجدول السابق أيضاً أن هناك فروقا دالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تحصيل الطلبة في الصف الثامن الأساسي في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية حسب موقع المدرسة، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.000)، وهو أقل من (0.05)، وعند استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة مصدر الفروق، فقد تبين أن الفرق كان واضحاً بين طلبة المدينة وطلبة القرية لصالح طلبة المدينة، وبين طلبة المخيم والقرية لصالح طلبة المخيم. كما يبين ذلك الجدول (7.4) الآتي:

الجدول 7.4 اختبار شيفيه (Schaeffe) لمعرفة مصدر الفروق للصورة الثانية للاختبار حسب الموقع المدرسي.

المجموعة	المدينة	المخيم	القرية
المدينة	–	-2.44	9.87
المخيم	2.44	–	12.31
القرية	-9.87	-12.31	–

وفيما يتعلق بصورة الاختبار الثالثة فقد اتضح من الجدول (6.4) أن هناك فروقا دالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تحصيل الطلبة في الصف الثامن الأساسي في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية حسب موقع المدرسة، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0,01) وهو أقل من (0,05)، وعند استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة مصدر الفروق، فقد تبين أن الفرق كان واضحا بين طلبة المدينة والمخيم لصالح طلبة المدينة، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية. كما في الجدول (8.4) الآتي لاختبار شيفيه (Scheffe) والذي يوضح مصدر الفروق.

الجدول 8.4 اختبار شيفيه (Schaeffe) لمعرفة مصدر الفروق للصورة الثالثة للاختبار حسب الموقع المدرسي.

المجموعة	المدينة	المخيم	القرية
المدينة	–	8.93	2.19
المخيم	-8.93	–	-6.74
القرية	-2.19	6.74	–

وأما الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية في صور الاختبار الثلاث، فإنه اتضح من الجدول (6.4) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند المستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تحصيل الطلبة في الصف الثامن الأساسي في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية حسب موقع المدرسة في الدرجة الكلية

لصور الاختبار الثلاث، حيث كان مستوى الدلالة (0.19) وهو يشير إلى عدم وجود فروق ، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية.

وعند مناقشة نتائج الفرضية الثانية المنبثقة من السؤال الثالث، فقد أشارت هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتحصيل طلبة الصف الثامن في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية في المدارس التابعة لوكالة الغوث في منطقة الخليل تعزى لمتغير موقع المدرسة (المدينة، المخيم، القرية)، فقد بلغ متوسط تحصيل متغير الموقع، كما يأتي: المدينة (52,34%)، و المخيم (49,39%)، و القرية (48,32%).

و على الرغم من وجود فروق بسيطة بين المدينة والمخيم والقرية، فيما يتعلق بالدرجة الكلية للاختبار، فإن هذه الفروق ليست لها أي دلالة إحصائية. ولكن إذا ما نظرنا إلى الصورتين الثانية والثالثة فإن هناك فروقا دالة إحصائية ويمكن أن ترجع إلى الأسباب الآتية:

- 1- الاهتمام بالتعليم في المدن والمخيمات أكثر من الاهتمام به في القرى.
- 2- وجود مؤسسات تساعد على دعم العملية التعليمية في المدن والمخيمات أكثر من القرى، وجميعها تقدم أنشطة تنمي اللغة عامة .
- 3- بعض القرى النائية تعاني من ظروف اقتصادية صعبة، فيعاني طلبتها في الشتاء من البرد، وأحيانا قد لا يجد أحدهم حذاء يلبسه.
- 4- كثرة الأعباء في القرية على الطلبة فقد يكلفهم آباؤهم بأعباء الزراعة والرعي، بعد الدوام المدرسي، ولا يتمكن الطالب من مراجعة ما تعلم أو الاستعداد لأي امتحان تعقده المؤسسة.

4.1.4 نتائج السؤال الرابع:

هل توجد علاقة بين تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية وتحصيلهم المدرسي؟

وهذا السؤال يمثل الفرضية التي تنص أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار قواعد نحو اللغة العربية التحصيلي الوظيفي وبين تحصيلهم المدرسي في اللغة العربية.

للإجابة عن السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلبة عن صور الاختبار الثلاث؛ لمعرفة الفرق بين مستوى التحصيل في قواعد اللغة العربية الوظيفية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، وبين تحصيلهم المدرسي؟ والجدول (9.4) الآتي يوضح ذلك.

الجدول 9.4 الفرق بين متوسطات تحصيل الطلبة في صور الاختبار الثلاث والتحصيل المدرسي.

الرقم	الاختبار	عدد الطلاب	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
1-	الدرجة الكلية (للاختبارات)	218	49.98	13.62
2-	العلامة المدرسية في الفصل الثاني	218	67.42	15.46

يلاحظ من الجدول (9.4) أن تحصيل الطلبة المدرسي أفضل من تحصيلهم في الاختبار الوظيفي ذي الصور الثلاث، فقد بلغ المتوسط الحسابي المدرسي لتحصيل طلبة عينة الدراسة في اللغة العربية من الفصل الثاني للعام الدراسي 2006/2005 (67,42%)، وهو أعلى من تحصيلهم في الاختبار الوظيفي في صور الثلاث، حيث بلغ (49,98%).

ولفحص الفرضية المتعلقة بهذا السؤال والتي تنص على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية الوظيفية، وبين تحصيلهم المدرسي، استخدم معامل الارتباط بيرسون كما هو في الجدول (10.4) الآتي:

الجدول 10.4 معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين تحصيل الطلبة في الاختبار الوظيفي والتحصيل المدرسي.

الاختبار		العدد	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
الاختبار الأول	الاختبار الثاني	218	0.51	0.00
	الاختبار الثالث	218	0.52	0.00
	الدرجة الكلية	218	0.81	0.00
	العلامة المدرسية	218	0.55	0.00
الاختبار الثاني	الاختبار الثالث	218	0.51	0.00
	الدرجة الكلية	218	0.80	0.00
	العلامة المدرسية	218	0.45	0.00
الاختبار الثالث	الدرجة الكلية	218	0.85	0.00
	العلامة المدرسية	218	0.55	0.00
الدرجة الكلية	العلامة المدرسية	218	0.63	0.00

يتبين من الجدول (10.4) أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين علامات الطلبة في صور الاختبار الثالث والدرجة الكلية للعلامة المدرسية، وهذا يدل على أن تحصيل الطلبة في صور الاختبار الثالث مرتبط بتحصيلهم المدرسي.

كما يبين الجدول أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين علامات الطلبة في صورة الاختبار الأولى (إدراك المهارات النحوية وفهم معانيها وإعرابها من خلال الجملة)، وصورة الاختبار الثانية (توظيف المهارات النحوية بخيارات خلال النص)، و صورة الاختبار الثالثة (توظيف المهارات النحوية بدون خيارات خلال النص)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية.

وهذا يتفق مع الدراسات الآتية: دراسة العجمي (1995) التي ترى وجوب بناء منهج مدرسي يساعد على تعلم اللغة العربية وظيفياً، ودراسة الشريف (2002) الذي يؤكد فاعلية الكتاب المدرسي في تعلم الطلبة لقواعد اللغة العربية باختيار المهارات النحوية المناسبة لهم، وكذلك دراسة الدهماني (2002)، ودراسة عبد الحافظ (1995) الذي يؤكد ضرورة تعديل اتجاه الطلبة نحو القواعد حتى يرتفع تحصيلهم النحوي.

وعند مناقشة نتائج الفرضية الثالثة المنبثقة من السؤال الرابع، تبين من هذه الدراسة أنه توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الثامن في قواعد نحو اللغة العربية الوظيفية في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل و بين تحصيل الطلبة المدرسي في اللغة العربية. فقد بلغ تحصيلهم المدرسي (67,42%)، وأما تحصيلهم في الاختبارات الوظيفية، فقد وصل إلى (49,98%). ويلاحظ أن التحصيل المدرسي كان أعلى من التحصيل في الاختبارات الثلاث، و يعود ذلك إلى السببين الآتيين :

المتوسط المحسوب في التحصيل المدرسي للغة العربية كان في جميع فروع اللغة العربية، وهذه الفروع هي التي عملت على رفع متوسط التحصيل المدرسي في اللغة العربية، ولو ذكرت علامة القواعد منفصلة عن باقي الفروع لتبين الضعف في قواعد اللغة العربية، ولبدأ المتوسط منخفضاً، وبالتالي لكانت مشابهة لعلامات الاختبار الوظيفي.

لا تستخدم المدارس اختبارات التتمة لمعرفة التحصيل النحوي للطلبة في القواعد النحوية، وإنما تستخدم أنواعاً أخرى من الاختبارات، وبالموازنة بينها نجد أن اختبارات التتمة شبيهة بالتعبير الذي تتحقق فيه جميع مهارات اللغة العربية، وهي التي تحقق الناحية الوظيفية للغة. كما أن الطلبة لم يتعودوا على هذا النوع من الاختبارات.

الفصل الخامس

1.5 ملخص النتائج:

يلخص هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتوصيات التي تُوصّل إليها كذلك.

1.1.5 ملخص النتائج:

لقد عملت هذه الدراسة على تحديد المستوى التحصيلي في قواعد النحو الوظيفي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل، بعدما أنهوا منهج اللغة العربية للصف الثامن الأساسي.

لقد تبين بعد دراسة نتائج هذه الدراسة أن مستوى الطلبة في توظيف المفاهيم النحوية ضعيف، فقد كان متوسط العلامات في الاختبار بصورة الثلاث (49,98%)، فهو يكاد يقترب من المستوى الأدنى لإتقان المهارات النحوية، حيث إن مستوى الإتقان الأدنى هو النهاية الصغرى لمتوسط علامات الطلبة وهو (50%)، والنهاية العظمى (100%).

ولما كان متوسط تحصيل الطلبة في توظيف المهارات النحوية في الاختبار هو 49,98%، فهذا يدل على أن الطلبة يعانون من ضعف في تحصيل المهارات النحوية و توظيفها، ويتركز هذا الضعف في قدرة الطلبة على توظيف المهارات النحوية في بناء النص و إدراك معانيها فيه، فقد بلغ متوسط تحصيلهم العام فيه (40,39%)، وهذا ما دلّت عليه نتائج الصورة الثالثة للاختبار، ولو كان التحصيل مرتفعاً في الصورة الأولى للاختبار لارتفع في الصورة الثالثة له، والسبب في ذلك يعود إلى أن الطلبة لو أتقنوا بناء الجملة الصحيحة - كما دل على ذلك الاختبار الأول - لانطلقوا إلى إتقان بناء العبارات والتراكيب والفقرات والنصوص كما هو في صورتَي الاختبار الثانية والثالثة.

وأما فيما يتعلق بصورة الاختبار الثانية، فإن تحصيل الطلبة فيها كان أفضل من صورتَي الاختبار الأولى والثالثة، وذلك لأن الصورة الثانية للاختبار تكشف عن قدرة الطالب على توظيفه للمهارات النحوية في بناء النصوص من خلال الخيارات، فكانت الخيارات مساعدة له، وكذلك المعنى الذي

يفهمه الطالب من النص. وأما عندما لم تكن هناك خيارات، عجز الطالب عن إدراك المعنى مما أدى إلى تدني تحصيل الطلبة في بناء النص بدون خيارات.

وهناك عامل آخر أدى إلى تدني التحصيل النحوي، وهو ازدحام المنهاج الفلسطيني بالمهارات النحوية المتعددة، وهذا الازدحام يعوق تنفيذ المنهاج بطريقة تمكن الطلبة من الوصول إلى الحد الجيد من مستوى الإتقان، لأن المعلم سيركز على بعض المهارات ويترك بعضها، وهو أيضا لا يمتلك الوقت الكافي لتدريب الطلبة على المهارات النحوية بطريقة وظيفية، وكذلك غالبا ما يركز المعلمون اهتمامهم على الجملة النحوية دون الاهتمام بالمعنى لها، وكيفية استخدام الطالب لها استخداما وظيفيا، يمكنه من إدراك المعنى، والتعبير بها تعبيرا صحيحا، وأيضا عدم الاهتمام بتعلم الطلبة كيفية توظيف المهارات النحوية في تشكيل النصوص وبنائها. وكذلك بعد الاطلاع على أسئلة اللغة العربية فإنها لم تكن تحوي أسئلة تقيس مدى قدرة الطلبة على توظيف المهارات النحوية من حيث المعنى، ولا أسئلة تساعد الطلبة على إعادة بناء النص باستخدام المهارات النحوية من حيث المبني.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات الآتية:

دراسة (يعقوب، 1998) أدوات الربط والنسبة المئوية لمتوسط الإتقان (42,9%)، و(الضامن، 1998) الأخطاء النحوية أحصتها الباحثة في ثمانية عشر بابا، و(يوسف، 1998) مستوى التحصيل في النحو وكانت النسبة المئوية لمتوسط الإتقان (55,5%)، و(مقداي وإسماعيل، 1998) تحليل أخطاء اختبار التتمة، فقد كانت الاستجابة للوظيفة النحوية من الطلبة (25,4%).

وأما (عبد الحافظ، 1995)، و (الصمادي، 1998)، و (السيقلي، 2001)، فقد ذكروا أن هناك ضعفا دون إعطاء نسبة معينة؛ لأن دراساتهم كانت حول الأساليب والطرائق. فجميع الدراسات السابقة تؤكد وجود ضعف في مستوى التحصيل في قواعد اللغة العربية. و تتفق أيضا مع الدراسات الأجنبية مثل: دراسة (تورس، 1980) و(خرما، 1986) و(الشطرات، 1990) و(بروكس، 1991) و(جايجندا، 1997)، والتي بينت وجود ضعف عند الطلبة في استخدام أدوات الربط.

وكشفت هذه الدراسة أيضا عن أهمية تدريس علم الصرف وأثره على تحصيل مادة النحو وفهم النصوص، فالمعروف أن أي نص أدبي يتكون من خمس مستويات: المستوى المعجمي الدلالي، والمستوى الموسيقي، والمستوى البلاغي، والمستوى النحوي، والمستوى الصرفي. وإن المستوى

النحوي يبحث في حركات أواخر الكلمات وموقعها الإعرابي؛ ليتبين المعنى الذي نريده من خلال الوظيفة النحوية، والمعنى الصرفي هو الذي توضحه بنية الكلمة، وأثر هذه البنية على تغيير معنى الكلمة ودلالاتها.

ولقد اتضحت أهمية الصرف في هذه الدراسة في الصورة الثالثة للاختبار، ولم تكن هي مقصودة حقيقة ولكنها جاءت بصورة عرضية، وكأنه متغير تابع آخر على الدراسة. فالصورة الثالثة للاختبار جاءت لتكشف عن قدرة الطلبة على توظيف المهارات النحوية في بناء النصوص، وهذه المفاهيم والألفاظ الدالة عليها لم تذكر للطلاب مباشرة، وإنما استخدمت تعابير ودلالات صرفية تدل عليها، ثم طلب من الطالب تحديد المهارة أو المصطلح الصرفي الذي يدل على الكلمة المقصودة، والتي يجب أن توضع في الفراغ، فمن كان من الطلبة عاجزا عن معرفة هذه المهارات والمصطلحات الصرفية أو كيفية اشتقاقها، عجز عن توظيف المهارات النحوية واستخدامها.

وهذه المهارات والمصطلحات هي: اشتقاق فعل الأمر للمفرد المؤنث، ومضارع بعض الأفعال الماضية، والمصدر غير الثلاثي، واسم التفضيل، وجمع التكسير لبعض الأسماء، واشتقاق اسم الفاعل، وجمع المؤنث السالم، وجمع المذكر السالم، واستخدام نون التوكيد، وإسناد الفعل الماضي إلى الضمائر. وكل هذه المصطلحات مرت مع الطلبة إما في الفصل الأول أو في السنوات الماضية.

وهذا يدل على أن حصيلة طلبة الصف الثامن اللغوية ضعيفة وليست كبيرة، ولو كانت كبيرة لتمكن أيضا من بناء النص من ثروته اللغوية. وهذا يفسر لمَ كان الطلبة في صورة الاختبار الثانية أفضل من صورة الاختبار الثالثة؟ فالصورة الثانية للاختبار لم يحتج الطلبة فيها إلى ثروة لغوية، وإنما المطلوب تكملة النص بالكلمة المناسبة من حيث الإعراب والمعنى، على عكس الصورة الثالثة للاختبار، فمطلوب منه استحضار الكلمة المناسبة، ثم توظيفها في النص من حيث الإعراب والمعنى.

لذا وجب العمل على زيادة ثروة الطلبة اللغوية، وحثهم على توظيف المفردات والتراكيب اللغوية، ومعرفة كيفية توليد المفردات والتراكيب اللغوية من معرفة القواعد النحوية والصرفية، ويمكن ربط هذا بالمدرسة اللغوية التوليدية والوظيفية، وحث المعلمين على العناية بهما في إعداد الأنشطة التي تمكن الطلبة من التطبيق، وتساعدتهم على بناء الجمل والعبارات والموضوعات حتى يمتلكوا ثروة لغوية كبيرة.

2.5 التوصيات:

1- تطوير مناهج تهتم بالناحية الوظيفية للغة العربية، وتركز على المبنى والمعنى للغة، وبخاصة قواعد اللغة العربية. فالمناهج التي يخضع لها الطلبة ليتعلموا قواعد اللغة العربية، غالباً ما تهتم بالإعراب وتحديد موقع الكلمة الأعرابي، أكثر من اهتمامها بالمعنى، وإن تطرقت إلى المعنى تذكره ذكراً، كأن تقول: إن تفيد التوكيد، ولكنها لا تكلف الطلبة بأن يقوموا باستخدام إن لتوكيد خبر أنكره منكر أو شك فيه شك. وتقول له: إن خبر المبتدأ لا يأتي نكرة محضة إلا إذا خصص، ولا يخصص إلا بالوصف، أو بالإضافة، أو بجر خبره وتقديمه عليه، ولكنها لا تطلب منه الإخبار عن النكرة، ثم تخصيصها بالوصف أو بالإضافة، ومن ثم ينظر إلى الحركة الإعرابية للكلمة.

2- بناء اختبارات تهتم بالناحية الوظيفية في القواعد، من خلال تنويع هذه الأسئلة وبنائها، والاهتمام باختبارات التنمّة التي تحقق المعنى والمبنى للغة، وتعمل على جعل اللغة وحدة واحدة، وتساهم في تمكين الطلبة من بناء الجملة الصحيحة، ثم العبارة ثم الموضوع المتكامل.

فمعظم الاختبارات النحوية اختبارات متعلقة بالإعراب، فيقوم الطلبة بتحديد الموقع الإعرابي للكلمة في الجملة أو يتذكرون القاعدة النحوية، وما ندر أن يطلب منهم تحديد المعنى الذي تفيد الجملة أو الأسلوب، ويترك ذلك إلى فروع اللغة العربية، حيث يتعرض الطلبة إلى أسئلة تطلب منهم تحديد الأسلوب ومعناه، دون أن يتمكن من توظيفه واستخدامه، وما على الطالب إلا أن يتذكر نوع الأسلوب كما ذكره المعلم له.

3- القيام بأبحاث حول الاهتمام بالناحية الوظيفية في اللغة لجميع مراحل التعليم.

4- الكف عن التعامل مع اللغة بصورة مجردة، وقوالب لغوية جامدة، لا تمكن الطالب من استخدامها في الحياة، باستخدام الطرائق التعليمية التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية.

5- تقديم تدريبات تمكن الطلبة من بناء الجملة الصحيحة ثم العبارة ثم الموضوع المتكامل.

6- توظيف اللغة العربية الفصيحة في حجرة الصف: وهذا التوظيف يجب أن يكون من معلمي اللغة العربية، ومن معلمي المواد الأخرى، وعند ذلك تنتهذب ألسنة الطلبة، ويضعف تأثير الإزدواجية اللغوية على الطلبة.

7- العمل على تنمية المعلمين الجدد مهنيًا لرفع مستوياتهم الأدائية وحتى يتساووا بالمعلمين أصحاب الخبرة.

8- القيام بأبحاث حول الاهتمام بالناحية الوظيفية في اللغة لجميع مراحل التعليم.

المراجع:

القرآن الكريم.

إبراهيم، ع. (1968): **الموجه الفني ط10**، دار المعارف، القاهرة، مصر.

إخوان الصفا (1957): **إخوان الصفا وخلان الوفا**، دار صادر، بيروت.

الأشهب، و. (2000): **أثر التدريس بطريقة النصوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في قواعد اللغة العربية في المدارس الحكومية في القدس الشريف، جامعة القدس، فلسطين.** (رسالة ماجستير غير منشورة).

البجة، ع. (1999): **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

بلطه جي، ت. (1997): **كيف نتعلم الإعراب**، دار الفكر دمشق.

ترزي، ف. (1969): **في أصول اللغة والنحو**، دار الكتب، بيروت، لبنان.

جاء، م. (2003): **صعوبات تعلم اللغة العربية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الجارم، ع وأمين، م (1983): **النحو الواضح للمدارس الثانوية**

الجبارين، أ. (2004): **الأخطاء النحوية والإملائية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مديرية جنوب الخليل، أسبابها وطرق علاجها**، جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

جرادات، أ. (2004): **الأبعاد المعنوية في الوظائف النحوية**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الجرجاني، ع. (1985): **التعريفات**، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.

ابن جني، ع. (1987): الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ج2 ط3، عالم الكتب، بيروت، لبنان.

حميدان، ع. (1980): مستوى التحصيل في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الابتدائية في مدارس الوكالة بمنطقة القدس، جامعة بير زيت. (رسالة ماجستير غير منشورة).

خاطر، م. وآخرون (1999): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار الثقافة، القاهرة، مصر.

ابن خلدون، ع. (1993): مقدمة ابن خلدون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

دحلان، ع. (2003): أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة النحو لدى طلبة الصف الثامن، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الدرراويش، م. (1997): فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية، ط 2، دار المطبوعات والنشر، عمان، الأردن.

الدليمي، ط. وعباس، س. (2003): اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الدليمي، ط. والدليمي، ك. (2004): أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الدهماني، خ. (2002): تقويم تدريبات كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ، المجلة التربوية، جامعة الكويت العدد 63 ص 99.

الراجحي، ع. (1988): النحو العربي والدرس اللغوي، دار المعرفة، جامعة الإسكندرية، مصر.

الزيان، م. (2000): أثر أسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي في مادة النحو لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

ابن زيد، أ. (1989): الفضة المضيئة في شرح الشذرة الذهبية، تحقيق عبد المنعم فائز مسعد، مركز الأبحاث الإسلامية، القدس، فلسطين.

السكاكي، يـ. (1983): مفتاح العلوم، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

أبو سكيئة، ن. (1997): دراسة تحليلية تقويمية لكتاب القراءة ذي الموضوع الواحد المقرر على طلاب المرحلة الثانوية العامة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (35) تشرين الأول.

سلام، ع. (1996): أثر أسلوب جملة المثال على توظيف قواعد النحو والصرف لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مستقبل التربية العربية، مج (2) العدد (8) كانون الثاني، ص54.

سمك، م (1979): فن التدريس للتربية اللغوية، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

السيد، م. (1997): طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

السيرافي، ح (1936): أخبار النحويين البصريين، المطبعة الكاثوليكية، بيروت.

السيقلي، ر. (2001): برنامج مقترح لمعالجة بعض صعوبات تعلم الإعراب لدى طالبات قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في غزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو شتات، س. (2005): أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طلبة الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحوها والاحتفاظ بها، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

شحاتة، ح. (1996): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

الشريف، أ. (2002): فاعلية محتوى كتاب قواعد اللغة العربية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي المتوسط، من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة العربية بالعاصمة المقدسة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. (رسالة ماجستير غير منشورة).

- الشريف، ع. (1967): أُمالي المرتضى غرر الفوائد ودرر القلائد، دار الكتاب العربي، بيروت.
- شوقي، ض (1982): تجديد النحو، دار المعارف، القاهرة.
- الشوملي، ع. (2000): أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج(14) عدد(25).
- الصليبي، أ. (2001): العلاقة بين اتجاهات الصف التاسع بمحافظة غزة واتجاهات معلمهم نحو تعلم مادة النحو وأثر ذلك على التحصيل، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر. (رسالة دكتوراة غير منشورة).
- الصمادي، ع والربضي، س(1988): التباين اللغوي في القراءة الشفهية في اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس والثالث الإعدادي والثاني الثانوي في مدارس مدينة إربد، المجلة التربوية، جامعة الكويت العدد 17 المجلد 5.
- الصميلي، يـ. (1998): اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
- الضامن، أ. (1998): الأخطاء اللغوية الشائعة بين طالبات السنة الأولى بكلية العلوم التربوية /رام الله، مجلة المعلم والطالب، العدد الثاني ص58 كانون الأول (1998)، اليونسكو، عمان، الأردن.
- ضيف، ش. (1968): المدارس النحوية، دار المعارف. القاهرة، مصر.
- عاشور، ر. والحوامدة، م. (2003): أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد الباسط، م. (1996): تصميم صياغات تشكيلية لقواعد اللغة العربية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي، كلية التربية، جامعة حلوان: القاهرة. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عبد الحافظ، ف. (1995): اتجاهات تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية نحو قواعد اللغة العربية وعلاقتها بالتحصيل، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (32) آب 1995.

عبد الرحمن، ع(1969): لغتنا الجميلة، دار المعارف، القاهرة.

عبد العليم، إ. (1975): النحو الوظيفي، ط2، دار المعارف بمصر، القاهرة، مصر.

عبد، د. (1991): نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ط2 دار الكرمل للنشر، عمان، الأردن.

العجمي، م. (1995): تقويم المحتوى النحوي المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان في ضوء النحو الوظيفي، جامعة السلطان قابوس، عُمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عصر، ح. (1987): دراسة تقويمية لمحتوى النحو العربي في التعليم العام، جامعة الإسكندرية، مصر. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عصر، ح. (1997): تعليم اللغة العربية في مرحلة الابتدائية، الدار الجامعية، الاسكندرية، مصر.

عصر، ح. (1999): قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر.

العلي، ف. (1998): المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

علي، م (2003): أصول اتجاهات المدارس النسائية الحديثة، مجلة عالم الفكر، العدد 1 المجلد 32، الكويت.

ابن فارس، أ (1972): مقاييس اللغة، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، مصر.

فلاح، ع. ، والخباص، ع. (1996): أساليب تدريس اللغة العربية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.

- قورة، ح. (1986): تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، ط3، دار المعارف، مصر.
- القوزي، ع. (1999): تبسيط استخدام العربية الضعف اللغوي والإصلاح، مجلة علوم اللغة، مج2، ع1، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- الكاف، ف(2003): تقويم الأداء اللغوي للطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية بكليات التربية بسلطنة عمان في ضوء المهارات اللغوية اللازمة لهم، جامعة السلطان قابوس، عُمان. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- أبو كلوب، ف. (2002): أثر إستراتيجية مقترحة لتدريس مفاهيم النحو وتعميم الاتجاه نحوه لدى طلبة الصف الخامس في محافظة غزة، جامعة عين شمس: القاهرة. (رسالة دكتوراة غير منشورة).
- محمد، ع. (1996): المنهج في اللغة العربية، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر.
- مسكويه، أ. (2001): الهوامل والشوامل ط1 م1 تحقيق سيد كسروي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- مصطفى، إ (1992): إحياء النحو، ط2، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.
- ابن مضاء القرطبي (1982): كتاب الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، ط3، دار المعارف، القاهرة.
- الملاح، يـ. (1993): المقدمة إلى علم المعنى في العربية، المكتبة الوطنية، عمان، الأردن.
- ابن منظور، ج. (1994): لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان.
- المنذري، ز. (1954): الترغيب والترهيب، ضبط مصطفى محمد عمارة، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، مصر.

الموسى، ن. (2003): الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

وزارة التربية والتعليم (1999): منهج اللغة العربية وآدابها، السلطة الوطنية الفلسطينية، إعداد الفريق الوطني للغة العربية وآدابها، فلسطين.

يعقوب، ح. (1998): استخدام أدوات الربط بين الجمل في اللغة العربية، مجلة المعلم والطالب، العدد الأول ص 39 كانون الأول (1998)، اليونسكو، عمان، الأردن.

يعقوب، ح. (1998): مستوى إتقان طلبة الصف السادس الأساسي لمهارات الفهم والاستيعاب القرائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الدول المضيفة، مجلة المعلم والطالب، العدد الثاني ص 41 كانون الأول (1998)، اليونسكو، عمان، الأردن.

يوسف، م. (1999): مستوى التحصيل في النحو لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في منطقة رام الله، جامعة القدس، فلسطين. ،(رسالة ماجستير غير منشورة).

المراجع باللغة الإنجليزية

AL-Shatarat, Y. (1990): **Errors in conbesive devices made by Jordanian intermediate community college (ICC) students in the English language specialization.** University of Jordan, Amman, Jordan.

Brooks, Ron.(1991): **Contemporary Debates in Education. An Historical Prespective, London ,** Longman Group. NK Limited, P. 143.

Gyagenda, I. (1987) :**Syntactic errors in written English of lugand-speaking public secondary students from Kampala-Entebbe area.** Unpublished Thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

Khurma ,N. (1986): **Composition Problems: Diagnosis and Remedy of English Teaching**, Foram. 24(3) P. 210.

Sells, P. (1985): **Lectures on contemporary Syntactic Theories: An introduction to Government - Binding theory, Generalized Phrase Structure Grammar Lexical-Functional grammar** . Stanford university :University of Chicago Press.

Torres, F. (1980): **College Freshman Detection of Encoded Semantic, Syntactic, Grammatical and Morphological errors and this detection Relation Abstracts International** 41(4) p.

Watanabe,Y.(1990): **external variables affecting language learning strategies of Japanese EFL learners: Effect of entrance examination years spent at collage university, and staying overseas**. Unpublished master's thesis, Lancaster University, England.

الملاحق

الملحق (1) الإذن بإجراء الدراسة

الملحق (2) تحليل كتاب العلوم اللغوية للصف الثامن

الدرس: الإعراب

المهارات :

- 1- معرفة مفهوم الإعراب.
- 2- تمييز الأسماء المعربة والأفعال المعربة.
- 3- إدراك قاعدة: معظم الأسماء في العربية معربة.
- 4- تمييز المعرب من الأفعال.
- 5- الفعل المضارع معرب ما لم تتصل به نون النسوة أو نون التوكيد اتصالاً مباشراً.
- 6- علامة الإعراب تكون في آخر الكلمة المعربة (إذا كانت حركة).
- 7- الرفع والنصب والجر من علامات الأسماء، والجزم والرفع والنصب من علامات الأفعال.
- 8- الجزم خاص بالأفعال، والجر خاص بالأسماء.

الدرس: أنواع الإعراب وعلاماته في الأسماء

المهارات :

- 1- الوظيفة النحوية تحدد إعراب الاسم في الجملة.
- 2- الأسماء الصحيحة تظهر عليها علامات الإعراب.
- 3- تقدر علامة الإعراب على الأسماء المقصورة.
- 4- الاسم المنقوص تقدر عليه علامة الرفع والجر وتظهر عليه علامة النصب.
- 5- الممنوع من الصرف، من الأسماء التي تجر بفتحة نيابة عن الكسرة.
- 6- المثنى علامة رفعه الألف وعلامة نصبه وجره الياء.
- 7- جمع المذكر السالم علامة رفعه الواو وعلامة نصبه وجره الياء.
- 8- جمع المؤنث السالم علامة رفعه الضمة وعلامة جره ونصبه الكسرة.
- 9- الأسماء المعربة هي: الاسم الصحيح، والمقصور، والمنقوص، والممنوع من الصرف، والأسماء الخمسة، والمثنى، وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجمع التكسير.

الدرس: علامات الإعراب في الأسماء الصحيحة والممدودة

المهارات:

- 1- الاسم الصحيح هو الذي ينتهي بحرف صحيح (وليس بحرف علة).

- 2- الاسم الصحيح معرب بالحركات الثلاث التي تظهر على آخره.
- 3- معرفة الاسم الممدود.
- 4- الاسم الممدود يعرب بالحركات الثلاث ما لم يكن ممنوعاً من الصرف.
- 5- الاسم المقصور كل اسم ينتهي بألف لازمة، وتقدر عليه جميع الحركات.
- 6- الاسم المنقوص كل اسم ينتهي بياء لازمة وتقدر عليه الضمة والكسرة وتظهر عليه الفتحة.
- 7- تحذف ياء الاسم المنقوص في حالتي الرفع والجر إذا كان نكرة، وتظهر في حالة النصب وأما المعرفة فتظهر ياءه في الأحوال الثلاثة.

الدرس: علامات إعراب الجموع:

المهارات :

- 1- معرفة معنى الجمع.
- 2- كل اسم يدل على أكثر من اثنين فهو جمع.
- 3- الجموع ثلاثة: جمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجمع التكسير.
- 4- جمع التكسير كل جمع تغيرت صورة مفردة وأعرّب بالحركات الثلاث.
- 5- جمع المذكر السالم كل جمع كان بزيادة الواو والنون إلى مفردة في حالة الرفع والياء والنون إلى مفردة في حالتي النصب والجر.
- 6- جمع المؤنث السالم كل جمع يكون بزيادة الألف والتاء إلى مفرد.
- 7- الضمة علامة رفع جمع المؤنث السالم والكسرة علامة نصبه وجره.
- 8- علامة رفع جمع المذكر السالم الواو وعلامة نصبه وجره الياء.

الدرس: علامات الإعراب في المثنى

المهارات:

- 1- معرفة مفهوم المثنى.
- 2- المثنى ما دل على اثنين بزيادة الألف والنون أو الياء والنون على كل اسم مفرد.
- 3- المثنى علامة رفعه الألف وعلامة جره ونصبه الياء.
- 4- كلا وكلتا ملحقتان بالمثنى وتعربان إعراب المثنى إذا أضيفتا إلى الضمير وإعراب الاسم المقصور إذا أضيفتا إلى الاسم الظاهر.
- 5- تحذف نون المثنى إذا جاء مضافاً.

الدرس: ما يمنع من الصرف لسببين

المهارات :

- 1- الممنوع من الصرف اسم معرب لا ينون ويجر بفتحة نيابة عن الكسرة.
- 2- يمنع العلم من الصرف إذا كان:
أ- على وزن فُعل. ب- مؤنثا تأنيثا معنويا أو لفظيا.
ج- علما أعجميا. د- مختوما بألف ونون زائدتين.
هـ - علما على وزن الفعل. و- علما مركبا تركيبا مزجيا.
- 3- تمنع الصفة من الصرف إذا كانت:
أ- على وزن أفعل ومؤنثها فعلاء أو أفعل ومؤنثها فعلى.
ب- على وزن مفعول وفعل وكلمة آخر (الصفة المعدولة).
- 4- يصرف الممنوع من الصرف إذا عرف بالألف (يجر بالكسرة) أو أضيف (مضاف) إلى اسم آخر.

الدرس: ما يمنع من الصرف لسبب واحد

المهارات :

- 1- يمنع من الصرف كل جمع كان على صيغة منتهى الجموع وكل اسم ختم بألف التأنيث الممدودة أو المقصورة.
- 2- صيغة منتهى الجموع كل جمع تكسير بعد ألف الجمع حرفان أو ثلاثة أو سطها ياء المد.
- 3- الاسم المختوم بألف التأنيث الممدودة هو كل اسم ينتهي بهمة قبلها ألف زائدة.
- 4- كل اسم ينتهي بألف مقصورة زائدة للتأنيث يمنع من الصرف.

الدرس: رفع الفعل المضارع

المهارات :

- 1- الفعل المضارع فعل معرب ما لم تتصل به نون النسوة أو نون التوكيد اتصالا مباشرا.
- 2- يرفع الفعل المضارع ما لم يسبقه حرف نصب أو حرف جزم.
- 3- الضمة علامة رفع الفعل المضارع الصحيح الآخر.
- 4- تقدر علامة الرفع على الفعل المضارع المعتل الآخر.
- 5- ترفع الأفعال الخمسة بثبوت النون.

الدرس:علامات إعراب الأسماء الخمسة

المهارات:

- 1- الأسماء الخمسة هي: أب، أخ، حم، فو، ذو.
- 2- تعرب الأسماء الخمسة بالحروف إذا كانت مضافة إلى غير ياء المتكلم، وبالحركات إذا لم تكن مضافة أو أضيفت إلى ياء المتكلم.
- 3- ما يثنى من الأسماء الخمسة يعرب إعراب المثنى، وما يجمع جمع مذكر سالما يعرب إعراب جمع المذكر السالم، وما يكسر تظهر عليه الحركات.

الدرس: نصب الفعل المضارع

المهارات:

- 1- ينصب الفعل المضارع إذا سبقه حرف من حروف النصب .
- 2- حروف نصب الفعل المضارع هي: أن، لن، كي، إذن.
- 3- علامة نصب الفعل المضارع هي الفتحة الظاهرة إلا إذا كان معتلا بالألف فإنها تقدر عليه.
- 4- أن حرف نصب يفيد التوكيد، وكي تفيد التعليل، ولن تفيد نفي المستقبل.
- 5- علامة نصب الأفعال الخمسة حذف النون من آخرها.

الدرس: جزم الفعل المضارع

المهارات:

- 1- يجزم الفعل المضارع إذا سبقه حرف من حروف الجزم.
- 2- حروف الجزم هي: لما، لم، لام الأمر، لا الناهية.
- 3- علامة جزم الفعل المضارع هي السكون إذا كان الفعل صحيحا وحذف حرف العلة إذا كان الفعل معتلا.
- 4- علامة جزم الأفعال الخمسة حذف النون من آخرها.
- 5- لم تفيد نفي الماضي البعيد، ولما تفيد نفي الماضي القريب (الماضي المتصل بالحاضر).

الدرس:البناء وعلاماته في الأسماء والحروف

المهارات :

- 1- البناء: لزوم آخر الكلمة حركة واحدة رغم تغير الوظيفة النحوية.
- 2- المبني من الأسماء، هي: الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، أسماء الاستفهام، العلم المختوم بويه.

3- مثني الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة معرب.

4- الحروف كلها مبنية.

الدرس: البناء وعلاماته في الأفعال

المهارات :

1- الفعل الماضي وفعل الأمر مبنيان دائما.

2- يبنى الفعل الماضي على السكون إذا اتصل به ضمير رفع متحرك، وعلى الضم إذا اتصلت به واو الجماعة، وعلى الفتح إذا اتصلت به ألف الاثنين أو تاء التأنيث، أو ضمير نصب، أو لم يتصل به شيء.

3- يبنى فعل الأمر على السكون إذا كان صحيح الآخر، وعلى حذف حرف العلة إذا كان معطلا.

4- يبنى فعل الأمر على حذف النون إذا اتصلت به ألف الاثنين أو ياء المخاطبة أو واو الجماعة.

6- يبنى الفعل المضارع على السكون إذا اتصلت به نون النسوة وعلى الفتح إذا اتصلت به نون التوكيد اتصالا مباشرا.

المهارات التي لم يتفق عليها

1- معرفة مفهوم الاسم الصحيح.

2- تجمع الأعلام جمع مذكر سالما : إذا كانت لعاقل ما لم تنته بالتاء المربوطة ، وتجمع الصفات جمع مذكر سالما إذا كانت لعاقل وتقبل التاء المربوطة.

3- الملحق بالمتنى ما دل على اثنين دون أن يكون له مفرد من لفظه.

4- الأفعال الخمسة: أفعال مضارعة اتصلت بها ألف الإثنين أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة.

5- البناء أربع حالات: السكون، الفتح، الضم، الكسر.

6- النهي طلب ترك الفعل ، والأمر طلب القيام بالفعل .

7- أن، أربعة أنواع: ناصبة للمضارعة ، مخففة من الثقيلة ، وزائدة ، ومفسرة.

8- الأسماء الخمسة التي تكسر هي: أب، وأخ، وحم، وفو.

الملحق (3) أهداف الاختبار:

أهداف الصورة الأولى للاختبار:

- 1- أن يضبط الطلبة اسم التفضيل (أحكم) في الآية القرآنية ضبطا صحيحا.
- 2- أن يميز الطلبة الفعل المضارع المنفي بحرف يفيد نفي المستقبل.
- 3- أن يعرب الطلبة جمع المذكر السالم عندما يكون فاعلا إعرابا صحيحا.
- 4- أن يبين الطلبة سبب حصول الفعل باستخدام المصدر المنصوب.
- 5- أن يميز الطلبة حالة الجر عندما تستخدم دالة على التملك.
- 6- أن يحدد الطلبة المثنى عندما يكون اسما معربا مرفوعا.
- 8- أن يحدد الطلبة الفعل المضارع المعرب بالحركات.
- 9- أن يميز الطلبة الفعل المضارع المعرب الذي تقدر عليه الحركات.
- 10- أن يعرب الطلبة الضمير المنفصل أنت إعرابا صحيحا.
- 11- أن يعرب الطلبة الفعل المضارع المعتل الآخر بالألف إعرابا صحيحا.
- 12- أن يميز الطلبة الصفة التي على وزن أفعل عندما تأتي منصوبة ومنصوبة.
- 13- أن يحدد الطلبة الجملة التي وردت فيها حالة النصب من غيرها من الجمل.
- 14- أن يعرب الطلبة المثنى المجرور إعرابا صحيحا.
- 15- أن يميز الطلبة الصفة عند استخدامها مرفوعة ومنوعة من الصرف.
- 16- أن يميز الطلبة الأسماء الخمسة عند توظيفها في الجملة الاسمية للإخبار عن كنية الرجل إخبارا صحيحا.
- 17- أن يحدد الطلبة الاسم المبني (الذين) عندما يستخدم في حالتي الرفع والنصب.
- 18- أن يميز الطلبة وظيفة الاسم المعرب (الذان) عندما يربط بين جملتين.
- 19- أن يميز الطلبة توظيف الاسم المبني الدال على الزمان.
- 20- أن يعرب الطلبة الممنوع من الصرف عندما يكون علما منتهيا بألف ونون زائدتين.
- 21- أن يميز الطلبة استخدام الأسماء الخمسة عندما تكون مجرورة.
- 23- أن يحدد الطلبة ضمير الغائب المبني على الفتح والذي يدل على الجمع من غيره من الضمائر.
- 24- أن يعرب الطلبة جمع المؤنث السالم إعرابا صحيحا عندما يكون مفعولا به.
- 25- أن يميز الطلبة العلم الذي على وزن الفعل والممنوع من الصرف عندما يستخدم فاعلا في الجملة.
- 26- أن يميز الطلبة الوظيفة النحوية التي جاءت بجمع المؤنث السالم منصوبا.

- 27- أن يضبط الطلبة الاسم المقصور بوضع تنوين التمكين على الاسم المقصور المناسب.
- 28- أن يميز الطلبة الصفة عند استخدامها منصوبة وممنوعة من الصرف.
- 29- أن يحدد الطلبة جمع التكسير من غيره من الجموع عندما يكون منصوبا .
- 30- أن يميز الطلبة بين استخدام صيغة الأمر للمفرد المذكر واستخدامها للمفرد المؤنث والمشتقة من فعل معتل.
- 31- أن يعرب الطلبة الاسم المنقوص المعرف بأل التعريف إعرابا صحيحا.
- 32- أن يعرب الطلبة الفعل الماضي الذي اتصلت به واو الجماعة إعرابا صحيحا.
- 33- أن يحدد الطلبة الفعل الماضي المبني على السكون من غيره من الأفعال .
- 34- أن يميز الطلبة الاسم المنقوص النكرة عندما يستخدم مرفوعا.
- 35- أن يعرب الطلبة الممنوع من الصرف عندما يصرف ويجر بالكسرة.
- 36- أن يعرب الطلبة الأفعال الخمسة عندما تكون منصوبة إعرابا صحيحا.
- 37- أن يميز الطلبة بين وظيفة نون التوكيد ووظيفة نون النسوة.
- 38- أن يميز الطلبة الفعل الضارع المنفي بحرف يفيد نفي الماضي البعيد أو القريب.
- 39- أن يميز الطلبة كيفية استخدام صيغة الأمر للمفرد المذكر المشتقة من الفعل الصحيح.
- 40- أن يعرب الطلبة فعل الأمر الذي اتصلت به ياء المخاطبة إعرابا صحيحا.
- 41- أن يحدد الطلبة الأسماء الأعجمية التي جاءت ممنوعة من الصرف في الجملة.
- 42- أن يحدد الطلبة الأفعال الخمسة المعربة المرفوعة التي علامة رفعها ثبوت النون.

الملحق (4) أهداف الصورة الثانية للاختبار:

أن يوظف الطلبة المفاهيم النحوية الآتية من خلال خيارات لبناء النص بصورة صحيحة:

- 1- الاسم المنصوب (سيئا).
- 2- حالة الجر باستخدام كلمة (عرض).
- 3- الفعل المضارع المنصوب بأن (يبتعد).
- 4- الفعل المضارع المبني على الفتح (لأرجعن).
- 5- الفعل المضارع المنصوب من الأفعال الخمسة الذي اتصلت به ياء المخاطبة (تزوري).
- 6- الممنوع من الصرف المنصوب (ملابس).
- 7- الفعل الماضي الذي اتصلت به واو الجماعة (لبسوا).
- 8- العلم المؤنث الأعجمي المرفوع الممنوع من الصرف.(سوزان).
- 9- الفعل الماضي الذي اتصلت به نون النسوة (افتقرن).
- 10- الفعل المضارع المرفوع الناقص المعتل الآخر بالياء (يدري).
- 11- المثنى المرفوع الذي علامة رفعه الألف والمضاف إلى الضمير هاء الغائبة.
- 12- الفعل المضارع المجزوم بحرف يفيد نفي الماضي البعيد (لم يمض).
- 13- الفعل المضارع المجزوم بحرف جزم يفيد نفي الماضي القريب (لما يرجع).
- 14- العلم الأعجمي الممنوع من الصرف (كارتر).
- 15- الفعل المضارع المعتل الآخر والمسند إلى ضمير الغائبة هي (تنهي).
- 16- الفعل المضارع الصحيح الآخر المرفوع (تدافع).
- 17- الفعل المضارع المعتل الآخر المنصوب(تلقي).
- 18- الاسم المعرفة الصحيح الآخر الذي موقعه مفعول به (الظلام).
- 19- الاسم النكرة الصحيح الآخر الذي موقعه مفعول به (مفتوحا).
- 20- الاسم المثنى المعرف بأل التعريف الذي موقعه مضاف إليه.
- 21- جمع المؤنث السالم المنصوب (نظرات).
- 22- الفعل المضارع الصحيح الآخر المسبوق بلا النافية (لا تجيب).
- 23- الفعل الماضي الصحيح الذي اتصلت به تاء التأنيث وهاء الغائبة (فوجدتها).
- 24- الاسم الموصول المعرب المرفوع الذي يربط بين جملتين (اللتان).
- 25- فعل الأمر للمفرد المؤنث(اعتني).
- 26- الأسماء الخمسة عندما تكون فاعلا مرفوعا (أخو).

- 27-الفعل المضارع المرفوع المعتل بالواو (تدعو).
- 28-الأسماء الخمسة عندما تكون منصوبة (أباهما).
- 29-جمع المذكر السالم المنصوب (الجائعين).
- 30-الأفعال الخمسة مرفوعة بثبوت النون (ينتظرون).
- 31-جمع المذكر السالم المرفوع (نائمون).
- 32-اسم الإشارة المبني على الكسر (هذه).
- 33-الفعل المضارع الصحيح المجزوم بلم (يتغلب).
- 34-الاسم المنقوص المجرور بالإضافة (هاد).
- 35-كلا مضافة إلى المثني.
- 36-الاسم المقصور المسبوق بحرف جر (الدنيا).
- 37-صيغة منتهى الجموع المعرفة المجرورة بحرف الجر (المساكين).
- 38-الاسم المقصور الذي ينتهي بألف التانيث والممنوع من الصرف (جوعى).
- 39-الصفة الممنوعة من الصرف التي على وزن أفعل (أرحم).
- 40-الاسم المقصور النكرة الذي يلحقه تنوين التمكين (مأوى).

الملحق (5) أهداف الصورة الثالثة للاختبار:

أن يوظف الطلبة المفاهيم النحوية الآتية بدون خيارات لبناء النص بصورة صحيحة:

- 1- الأمر للمفرد المؤنث (أفقيه).
- 2- الفعل المضارع المنصوب بأن (تضع).
- 3- الاسم المجرور بحرف الجر (رضاعة).
- 4- المصدر المنصوب لبيان سبب حصول الفعل (طاعة).
- 5- الاسم المعرفة المجرور بحرف الجر (الإيمان).
- 6- الفعل الماضي الصحيح الذي اتصلت به تاء التأنيث (أقدمت).
- 7- الفعل المضارع الناقص والمعتل بالياء والمجزوم بلم (يمضي).
- 8- اسم الإشارة للمفرد المؤنث والمبني على الكسر (هذه).
- 9- خبر كان المنصوب (مؤمنة).
- 10- الأسماء الخمسة المجزومة بلا الناهية (لا تحزني).
- 11- جمع المذكر السالم المجرور بحرف الجر من (المرسلين).
- 12- الفعل المضارع المعتل بالياء ومنصوب بأن (تبدي).
- 13- الفاعل المرفوع وعلامة رفعه ضمة ظاهرة (الله).
- 14- الفعل المضارع الصحيح الآخر والمرفوع (ينكشف).
- 15- جمع المذكر السالم المرفوع لأنه فاعل (المجرمون).
- 16- اسم الاستفهام المبني على الفتح ويسأل به عن الحال (كيف).
- 17- الاسم الصحيح عندما يكون فاعلا مرفوعا (خوفها).
- 18- الاسم الصحيح الذي يلتبس بالمعتل وينتهي بواو مشددة (العدو).
- 19- الفعل المضارع المعتل بالواو والمسبوق بلا النافية (ينجو).
- 20- الاسم الصحيح المجرور بحرف الجر (النيل).
- 21- الفعل المضارع الناقص المعتل بالألف (يتهاذى).
- 22- الاسم الموصول المبني على الفتح والذي يربط بين جملتين (الذين).
- 23- الاسم المنقوص المعرف بأل التعريف في حالة الجر (الجاري).
- 24- الاسم العلم الأعجمي الممنوع من الصرف (فرعون).
- 25- الأفعال الخمسة مرفوعة (يشعرون).

- 26- الاسم المقصور في حالة النصب (الدنيا).
- 27- الاسم الصحيح المرفوع المعطوف والمضاف إلى ضمير الغائب (جنوده).
- 28- الأسماء الخمسة منصوبة (أخاه).
- 29- الفعل المضارع الذي اتصلت به نون التوكيد (لنتخذنه).
- 30- جمع المؤنث السالم عندما يكون فاعلا مرفوعا (وصيفات).
- 31- الفعل المضارع الذي اتصلت به نون النسوة (يرضعن).
- 32- جمع التكسير الممنوع من الصرف والمعرف بأل التعريف (المراضع).
- 33- اسم الاستفهام المبني الدال على المكان (أين).
- 34- الأفعال الخمسة المرفوعة بثبوت النون (يكفلونه).
- 35- الفعل الماضي الذي اتصلت به واو الجماعة (استجابوا).
- 36- المثنى المضاف إلى هاء الغائبة والمسبوق بحرف جر (ثدييها).
- 37- الأسماء الخمسة مرفوعة (ذو).
- 38- اسم الإشارة الدال على المثنى المؤنث (هاتين).
- 39- كلتا مضافة إلى الضمير (هما).
- 40- الاسم المنقوص عندما يكون خبرا لأنّ التي من أخوات إنّ (ماض).

الملحق (6) جدول المواصفات المعدل للاختبار

جدول المواصفات للاختبار الأول						جدول المواصفات للاختبارين الثاني والثالث
المستوى المحتوى	المعرفة	الفهم والاستيعاب	التطبيق	المجموع	التطبيق للتاني	التطبيق للتالث
الإعراب وعلاماته في الأسماء الصحيحة والممدودة	3	4	5	12	8	9
علامات إعراب المتنى وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم والأسماء الخمسة	2	5	4	11	7	9
المنوع من الصرف لسبب ولسببين	2	3	4	9	7	4
إعراب الفعل المضارع رفعاً ونصباً وجزماً	2	3	5	10	11	9
البناء وعلاماته في الأسماء والحروف والأفعال	3	5	2	10	7	9
المجموع	12	20	20	50	40	40

الملحق (7) أسماء الأساتذة المحكمين للاختبارات الثلاثة

الدرجة العلمية	المسمى الوظيفي	اسم المحكم	
ماجستير	مشرف تربوي	أ. منير كرمة	1.
دبلوم معهد المعلمين	معلمة	أ. ندى خاطر	2.
ماجستير	معلم	أ.عمار الوحدي	3.
ماجستير	محاضر جامعي	أ. يوسف الحسني	4.
ماجستير	محاضر جامعي	أ. أكرم القواسمة	5.
بكالوريوس	معلم	أ.كامل البلاصي	6.
بكالوريوس	معلمة	أ.فايزة العيسة*	7.
ماجستير	معلمة	أ.بسمة أبو عيشة	8.
ماجستير	محاضر جامعي	أ.محمود نصر	9.
بكالوريوس	معلم	أ.عزمي أبو عرقوب	10.
بكالوريوس	معلم	أ.حسين سليم	11.
بكالوريوس	معلمة	أ.شيرين اعبيد	12.
بكالوريوس	معلمة	أ.رجاء سلمي	13.
بكالوريوس	معلم	أ.هاشم الطيطي	14.
بكالوريوس	معلمة	أ.ميسون الجعبة	15.
بكالوريوس	معلمة	أ.نجاح أبو عرقوب	16.
ماجستير	معلم	أ.محمد الزبون	17.
ماجستير	محاضر جامعي	أ.يوسف عدوي	18.
بكالوريوس	معلمة	أ.سلوى الشمالي	19.
بكالوريوس	معلمة	أ.أسماء أبو عريش**	20.

*المحلل (ب). ** المحلل (ج).

الملحق (8) رسالة إلى المحكمين.

بسم الله الرحمن الرحيم

وكالة الغوث الدولية

مكتب تعليم الخليل

التاريخ:

السيد:.....المحترم.

أرجو من حضرتكم التكرم بالاطلاع على الاختبار المرفق ثم كتابة ملاحظاتكم حول

الاختبار من حيث:

1. علاقة السؤال بمادة العلوم اللغوية للصف الثامن الجزء الثاني.
2. مناسبة السؤال لمستوى طلبة الصف الثامن.
3. سلامة السؤال وصحته بصورة عامة.
4. مناسبة المموهات لكل سؤال .

ثم إعادة الاختبار والملاحظات بعد أسبوع ولكم الشكر الجزيل.

مشرف اللغة العربية
عبد الرحمن رصرص

الملحق (9) الصورة الأولى من اختبار العينة الاستطلاعية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب، أختي الطالبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

هذا الاختبار يقوم به الباحث من أجل قياس مستوى التحصيل في النحو لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل. وإن النتائج التي يحصل عليها الباحث ستستخدم من أجل البحث العلمي، وتطوير العملية التعليمية التعلمية؛ لذا نرجو منكم التعاون بإجابة أسئلة الاختبار بدقة وعناية. وإن هذا الاختبار يتكون من خمسين سؤالاً من الاختيار من متعدد، ولكل سؤال أربع إجابات منها إجابة واحدة صحيحة.

تعليمات الإجابة عن أسئلة الاختبار:

- 1- اقرأ السؤال والإجابات التي تليه بتمعن ثم حدد الإجابة التي تعتقد أنها صحيحة.
- 2- ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة.
- 3- اكتب اسمك على ورقة الإجابة.
- 4- مدة الامتحان ساعة واحدة.

نشكركم على تعاونكم

الباحث

عبد الرحمن حسين رصرص

بسم الله الرحمن الرحيم
وكالة الغوث الدولية لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين
مركز التطوير التربوي /القدس/ اختبار قواعد اللغة العربية
الصف الثامن الأساسي العام الدراسي 2005/2006
منطقة الخليل

المدرسة:
الصف:
الاسم:
مدة الامتحان (ساعة)
مجموع العلامات (50)
اليوم والتاريخ:

اقرأ الأسئلة الآتية ثم ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة :

- 1 - الاسم المعرب جاء في قولنا .
أ - لا تكفر ولا تكذب .
ب - من يجتهد ينجح .
ج - من الذين نجحوا ؟
د - فلسطين أحببتها .
- 2- الجملة التي جاء فيها المثنى اسما معربا مرفوعاً:
أ- إن القاضيين كليهما كريمان .
ب- أصبح البستان مخضراً بالأشجار .
ج- هما يجاهدان وما أصابهما ملل .
د - أنتما عبدا الله واستقيما .
- 3- الجملة التي فيها جمع التفسير منصوب هي : *
أ- خلق الله سبع سموات وسبع أرضين .
ب- إن السلاطين يؤتمنون على الرعية .
ج- حصل الطالب على معدل تسعين .
د- أحب الناس إلي ذوو العلم .
- 4 - الجملة التي فيها علم أعجمي ممنوع من الصرف هي:
أ- أبو بكر وعثمان من الصحابة .
ب- القدس والقاهرة من العواصم العربية .
ج - إبراهيم وموسى من أنبياء الله .
د - عائشة وزينب من زوجات الرسول .
- 5 - الفعل المضارع المعرب جاء في قولنا:
أ- لا تقولن غير الحق .
ب- أنت تؤمن بقول الحق .
ج- انتن تقلن الحق .
د - تالله لأكيذن أصنامكم .
- 6 - الفعل الذي جاء معرباً بالحروف :
أ- الطالبان المجتهدان ناجحان .
ب- الطلاب المجتهدون ناجحون .
ج- انتم الطلاب الناجحون .
د - أنت الطالب التي تنجحين .
- 7 - الجملة التي فيها أسماء مبنية على الكسر هي : *
أ- هؤلاء أصحاب سيبيويه .
ب- الذي تفوق من طولكرم .
ج- أنت تنام مطمئناً .
د - لم أشاهد المباراة من قبل .
- 8 - الجملة التي فيها فعل مبني على السكون:
أ- اسقي زوجك شراباً طهوراً .
ب- لم اشرب من يديه إلا عسلاً .
ج- سنمنا الأقوال بدون الأفعال .
د- اعملا من أجل الله تنجحا .

9- الجملة الصحيحة فيما يلي هي:

- أ- هذا ماء جار في النهر.
ب- شربت من ماء جاري في النهر.
ج- وجدت الماء جار في النهر.
د- توضأت من ماء جارياً في النهر.

10 - جاء الاسم المقصور مضبوطاً ضبطاً صحيحاً في:

- أ- جرحى كثيرون في الانتفاضة.
ب- هذا مسعى حميد.
ج- كانت ذكرى حسنة منك.
د - إن الهدى هدى الله.

11 - المثني جاء خبراً مرفوعاً وعلامة رفعه الألف:

- أ- ذلكما مما علمني ربي .
ب - عوتب ذاك الرجلان.
ج- حضر ذاك اللذان نجحاً.
د - ذاك برهاتان من ربك.

12 - ورد جمع المذكر السالم صحيحاً في قولنا:

- أ- العطشانون يرتون بالماء العذب.
ب- الأعرجون يبارزون الأصحاء.
ج- الطلحون شجعان في المعركة.
د - المعلمون المخلصون هم الأعلون.

13 - جمع المؤنث السالم جاء منصوباً لأنه مفعول به:

- أ - تخفق القلوب لرايات الحق.
ب - إن الرايات رفعن بأيد متوضئات.
ج - سنحمل رايات عليها اسم الله .
د - هذه رايات ذوات حق تعلو في الفضاء.

14 - الإخبار عن كنية الرجل جاء صحيحاً في قولنا:

- أ - أبو علي معلم ذي خلق .
ب- أبو علي معلم ذو خلق.
ج- لعل أبو علي معلم ذا خلق .
د- ظل أبا علي معلم ذا خلق .

15- ورد الفاعل ممنوعاً من الصرف لأنه علم على وزن الفعل في :

- أ- أحمد الله الذي بعث أحمد نبياً.
ب - أكرم أخاك الذي عنده أكرم خلق.
ج- تولى يزيد الخلافة بعد أبيه.
د - أسعد أسعد الناس لأنه أعظمهم خلقاً.

16- استخدمت الصفة ممنوعة من الصرف ومنصوبة في :

- أ- كان الفرزدق تغلبي النسب.
ب- ظل القمح أحسن نباتاً من غيره.
ج- ليس هذا بأطول نفساً مني.
د- لم التقي بأهدأ من علي ولا أطم.

17 - جر الممنوع من الصرف بالكسرة صواباً في :

- أ- يتكون الدم من صفائح دموية.
ب - إنني افتخر بعلماء المسلمين.
ج- بارك الله في صحراء عربية.
د - دخلت الممرضة الغرفة بملابس بيضاء.

18 - الفعل المضارع جاء مرفوعاً في قولنا :

- أ- لم ينل الظالم البر ولن يعطيه لأحد .
ب - يسعى المؤدب إلى الخلق ويسمو به .
ج- من يكرم الناس يكرموا زيادة .
د - لا تأكل الحرام ولا تقل كلاماً فاحشاً .

29 - الفعل المضارع المؤكد بنون التوكيد في:

- أ- " فلما رأيته أكبره وقطعن أيديهن "
- ب - لا تحقرن بعضكن أيها الفتيات.
ج- المؤمنون لا يهزمون من قلة.
د - سيهزم العدو وليخسر المعركة.

- 20 – الجملة التي فيها فعل مضارع منفي بحرف يفيد نفي المستقبل :
 أ – ألا يكون فيكم رجل رشيد ؟
 ب – لن أنسى وطني السليب.
 ج – لا تحمدن غير الله على مكروه.
 د – ما يضحي بالنفس إلا مؤمن.
- 21 – الجملة التي فيها فعل مضارع مجزوم بحرف يفيد نفي الماضي، هي :
 أ – لا تسرق كما سرقت من قبل.
 ب – ما نقول إلا كما قال الحكيم.
 ج – لم يبعث الله رسولا من النساء.
 د – من يجتهد أولا ينجح نجاحا باهرا.
- 22 – في قولنا : إن الذين آمنوا هم الذين اهتموا . استخدمت كلمة الذين في حالتين هما:
 أ – النصب والرفع.
 ب – الرفع و الجر.
 ج – النصب و الجر .
 د – النصب و النصب.
- 23 – الاسم المعرب الذي يربط بين جملتين جاء في:
 أ – هذان الطالبان فازا بالجائزة.
 ب – هذان الطالبان اللذان فازا بالجائزة.
 ج – هما الطالبان الفائزان بالجائزة .
 د – أنتما الطالبان الفائزان بالجائزة .
- 24 – عندما تسأل عن زمان وقوع الفعل باستخدام اسم مبني فإتك تقول :
 أ – أين وقعت معركة حطين ؟
 ب – متى وقعت معركة حطين؟
 ج – في أي زمن كانت معركة حطين؟
 د – كم يوما استغرقت معركة حطين؟
- 25- عندما تأمر شخصا باستخدام فعل الأمر المبني على السكون تقول له:
 أ – " فلا تدع مع الله أحداً " .
 ب – " أقم وجهك للدين حنيفا " .
 ج – " لينفق ذو سعة من سعته " .
 د – " ادعوه تضرعا وخفية " .
- 26 – " من يهد الله فهو المهتدي " إعراب كلمة المهتدي في الآية السابقة:
 أ – فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 ب – نعت مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 ج – خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 د – مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
- 27 – " قل إن الهدى هدى الله " إعراب الهدى:
 أ – اسم إن منصوب وعلامة نصبه الفتحة .
 ب – فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 ج – مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 د – خبر إن مرفوع وعلامة رفعه الضمة .
- 28 – " ووصينا الإنسان بوالديه حسنا " إعراب والديه في الآية السابقة: اسم مجرور
 أ – وعلامة جره الياء لأنه متنى .
 ب – وهو مضاف وعلامة جره الكسرة .
 ج – وعلامة جره الياء لأنه جمع مذكر .
 د – وعلامة جره الفتحة لأنه ممنوع من الصرف .
- 29 – "قد أفلح المؤمنون الذين هم في صلاتهم خاشعون " إعراب المؤمنون في الآية:
 أ – نعت مرفوع وعلامة رفعه الواو .
 ب – خبر مرفوع وعلامة رفعه الواو .
 ج – فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو .
 د – مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الواو .
- 30 – يجب أن نعين العاملات من النساء. إعراب العاملات:
 أ – اسم أن منصوب وعلامة نصبه الفتحة.
 ب – خبر أن مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 ج – مفعول به منصوب وعلامة نصبه الكسرة .
 د – حال منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

- 31 - تولى عبد الملك بن مروان الخلافة بعد أبيه، إعراب مروان:
 أ- فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 ب- مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة.
 ج- خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 د- مضاف إليه مجرور وعلامة جره الفتحة.

- 32 - الضبط السليم للكلمة التي تحتها خط
 في الآية: "أليس الله بأحكم الحاكمين".
 أ- بأحكم.
 ب- بأحكم.
 ج- بأحكم.
 د- بأحكم.

- 33 - عندما نتمنى النجاح لهند نقول: *
 أ- تكاد هند أن تنجح.
 ب- عسى هند أن تنجح.
 ج- لعل هند تنجح في الامتحان.
 د- ليت هندًا تنجح في الامتحان.

- 34 - عندما نريد أن نخبر عما قاله يوسف لوالديه، نقول :
 أ- قال يوسف لأبواه: إني ناجح.
 ب- قال يوسف لأبويه: إني ناجح.
 ج- قال يوسف لأبيه: إني ناجح.
 د- قال يوسف لأباه: إني ناجح.

- 35 - ما أنا فحمة ولا أنت فرقد. إعراب أنت: ضمير منفصل مبني
 أ- على الفتح في محل رفع مبتدأ.
 ب- على السكون في محل رفع خبر.
 ج- على الضم في محل رفع فاعل.
 د- على الكسر في محل رفع نعت.

- 36 - " ولو ردوا لعادوا لما نهوا عنه " جميع الأفعال
 الماضية جاءت متصلة بواو الجماعة فهي مبنية على:
 أ- السكون.
 ب- الفتح.
 ج- الضم.
 د- الكسر.

- 37 - " وكلي واشربي وقري عينا " جميع الأفعال التي
 جاءت في الآية السابقة أفعال أمر مبنية على:
 أ- السكون.
 ب- حذف النون.
 ج- حذف حرف العلة.
 د- الكسر.

- 38 - " ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة " إعراب الفعل ادع: فعل
 أ- ماض مبني على الضم الظاهر.
 ب- مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 ج- أمر مبني على حذف حرف العلة من آخره.
 د- مضارع مبني على السكون.

- 39 - " سيصلى نارا ذات لهب " إعراب الفعل يصلى: فعل مضارع
 أ- مبني على السكون لأنه معتل الآخر.
 ب- مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة .
 ج- مجزوم وعلامة جزمه السكون.
 د- منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة.

- 40 - " لن تنالوا البر حتى تنفقوا مما تحبون " إعراب
 الفعلين اللذين تحت كل منهما خط: فعل مضارع
 أ- مبني على السكون لاتصاله بواو الجماعة.
 ب- مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة.
 ج- مجزوم وعلامة جزمه حذف النون.
 د- منصوب وعلامة نصبه حذف النون .

- 41- كل الجمل جاءت فيها حالة النصب ماعدا:
 ا- يكون الجو ماطرا في الشتاء.
 ج- هو صامد وقوي الجسم.
 ب- لن يخسر المجتهد الجائزة.
 د- إن الجو حار في الصيف.
- 42- وردت صيغة منتهى الجموع في:
 ا- يخضع المجتمع القبلي لقوانين العشائر.
 ج- سقط على أرض الوطن قتلى كثيرون.
 ب- تصدقت على فقراء في صحراء.
 د- ساءني أن أراك غضبان جوعان.
- 43- نعبر عن قام بالفعل باستخدام حالة الرفع: *
 ا- أصيب طفلان في الحادث.
 ج- ظل المريض نائما.
 ب- كاد المعلم أن يكون رسولا.
 د- ألقى الشاعر قصيدة.
- 44- نبين سبب حصول الفعل باستخدام المصدر المنصوب:
 ا- استيقظت وأذان الفجر.
 ج- جئت للمساعدة.
 ب- لقيت صديقي مبتسما.
 د- أصلي طاعة لله.
- 45- استخدمت الصفة مصروفة ومنصوبة:
 ا- لم ألتق بأحلم من علي.
 ج- الشعر أسود واللحية بيضاء .
 ب- لست بأطيب نفسا مني.
 د- وجدت الثوب أحسن لباس.
- 46- وردت حالة الجر دالة على التملك :
 أ- لا تلبس خاتم الذهب.
 ج- ما بعث الآخرة بالدنيا.
 ب- هذا قاتل زيد أمس .
 د- لله ما في السماوات والأرض.
- 47- جاءت الصفة المؤنثة مرفوعة وممنوعة من الصرف في:
 أ- شقاء آدم من وسوسة إبليس.
 ج- شعراء فلسطين عظماء.
 ب- ملتقى الأحياء في الجنة.
 د- هذه شجرة خضراء.
- 48- ضمير الغائب المبني على الفتح ويدل على الجمع:
 أ- "وما نحن بمعجزين".
 ج- ما أنتن إلا إماء.
 ب- " وما هم بضارين به من أحد"
 د- " ما هن أمهاتهم " .
- 49- جميع الجمل صحيحة ما عدا:
 أ- اشترى قميصا بدرهمين يا أسماء.
 ج- اشتر قميصا بدراهم يا زيد.
 ب- اشتر قميصا بدراهم يا زيد.
 د- اشترى قميصا بدراهم يا أسماء.
- 50- "الحمد لله الذي جعل الظلمات والنور" الوظيفة النحوية للكلمة التي تحتها خط هي: *
 أ- نعت مرفوع .
 ج- خبر مرفوع.
 ب- فاعل مرفوع .
 د- مبتدأ مرفوع.
 انتهت الأسئلة بحمد الله

الملحق (10) أرقام الفقرات المقبولة من حيث السهولة والصعوبة لأسئلة الصورة الأولى من الاختبار

معامل التمييز	نسبة إجابات الطلبة عنها	رقم الفقرة	معامل التمييز	نسبة إجابات الطلبة عنها	رقم الفقرة
%50	%44	-21	%60	%72	-1
%20	%44	-22	%40	%70	-2
%50	%40	-23	%60	%69	-3
%40	%38	-24	%50	%66	-4
%70	%36	-25	%50	%66	-5
%60	%36	-26	%30	%65	-6
%70	%34	27	%40	%62	-7
%40	%32	-28	%20	%58	-8
%80	%30	-29	%30	%58	-9
%50	%30	-30	%50	%58	10
%40	%28	-31	%20	%57	-11
%30	%27	-32	%40	%57	-12
%30	%25	-33	%30	%57	-13
%20	%25	34	%20	%56	-14
%30	%25	-35	%60	%54	-15
%20	%22	-36	%70	%52	-16
%30	%21	-37	%40	%50	-17
%20	%21	-38	%40	%48	18
%30	%20	-39	%50	%47	-19
%40	%20	-40	%30	%46	-20

الملحق (11) أرقام بنود الصورة الثانية للاختبار (اختبار التتمة) والمقبولة جميعا من حيث السهولة والصعوبة.

رقم البند في النص	نسبة إجابات الطلبة عنها	معامل التمييز	رقم البند في داخل النص	نسبة إجابات الطلبة عنها	معامل التمييز
-1	%75	%50	-21	%60	%50
-2	%75	%25	-22	%27	%20
-3	%60	%25	-23	%52	%80
-4	%52	%30	-24	%47	%60
-5	%50	%30	-25	%43	%40
-6	%55	%50	-26	%20	%30
-7	%40	%30	27	%62	%20
-8	%40	%50	-28	%37	%30
-9	%52	%40	-29	%75	%70
10	%50	%20	-30	%55	%20
-11	%45	%60	-31	%55	%50
-12	%43	%20	-32	%80	%20
31-	%20	%20	-33	%46	%50
-14	%52	%50	34	%40	%50
-15	%62	%50	-35	%42	%70
-16	%62	%40	-36	%80	%40
-17	%45	%30	-37	%58	%20
18	%45	%40	-38	%20	%20
-19	%45	%80	39	%60	%60
-20	%40	%20	-40	%73	%70

الملحق (12) أرقام بنود الصورة الثالثة للاختبار (اختبار التتمة) والمقبولة جميعا من حيث السهولة والصعوبة.

رقم البند في داخل النص	نسبة معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم البند في داخل النص	نسبة معامل الصعوبة	معامل التمييز
-1	%47	%50	-21	%33	%50
-2	%38	%80	22	%44	%80
-3	%27	%70	-23	%55	%90
-4	%50	%90	-24	%30	%60
-5	%38	%70	-25	%61	%80
-6	%20	%20	-26	%66	%70
-7	%13	%30	-27	%22	%50
-8	%33	%70	-28	%27	%60
-9	%30	%80	-29	%25	%70
10	%55	%80	-30	%25	%60
-11	%63	%60	-31	%27	505
-12	%20	%20	-32	%22	%60
-13	%36	%90	-33	%33	%90
-14	%36	%70	-34	%47	%90
-15	%41	%60	-35	%20	%90
-16	%47	%80	-36	%61	%30
-17	%20	%30	-37	%20	%60
-18	%20	%20	-38	%20	%20
-19	%41	805	-39	%20	%60
-20	%38	%70	-40	%20	%40

الملحق (13) الصورة الأولى من الاختبار في صورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم
وكالة الغوث الدولية لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين
مركز التطوير التربوي / القدس / اختبار قواعد اللغة العربية
الصف الثامن الأساسي العام الدراسي 2005/2006 منطقة الخليل
المدرسة :
الصف :
الاسم :
الزمن: 50 دقيقة
عدد الأسئلة: 40
اليوم والتاريخ:

اقرأ الأسئلة الآتية ثم ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة

1- الضبط السليم للكلمة التي تحتها خط في الآية: " أليس الله بأحكم الحاكمين " .

- أ - بأحكم.
ب - بأحكم.
ج - بأحكم.
د - بأحكم.

2- الجملة التي فيها فعل مضارع منفي بحرف يفيد نفي المستقبل :

- أ - ألا يكون فيكم رجل رشيد؟
ب - لن أنسى وطني المغتصب.
ج - لا تحمدن غير الله على مكروه.
د - ما يضحى بالنفس إلا مؤمن.

3- "قد أفلح المؤمنون الذين هم في صلاتهم خاشعون " إعراب المؤمنون في الآية:

- أ - نعت مرفوع وعلامة رفعه الواو.
ب - خبر مرفوع وعلامة رفعه الواو.
ج - فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو.
د - مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الواو.

4- نبين سبب حصول الفعل باستخدام المصدر المنصوب:

- أ - استيقظت وأذان الفجر.
ب - لقيت صديقي مبتسماً.
ج - جئت للمساعدة.
د - أصلي طاعة لله.

5- وردت حالة الجر دالة على التملك :

- أ - لا تلبس خاتم الذهب.
ب - هذا قاتل زيد أمس .
ج - ما بعت الآخرة بالدنيا.
د - لله ما في السماوات والأرض.

6- الجملة التي جاء فيها المثنى اسماً معرباً مرفوعاً:

- أ - إن القاضيين كليهما كريمان.
ب - أصبح البستان مخضراً.
ج - هما يجاهدان وما أصابهما ملل.
د - أنتما اعبدا الله واستقيما.

7- الفعل المضارع المعرب جاء في قولنا:

- أ - لا تقولن غير الحق.
ب - أنت تؤمن بقول الحق.
ج - أنتن تقولن الحق.
د - تالله لأكيذن أصدانكم.

8- الفعل المضارع جاء مرفوعاً في قولنا:

- أ - لم ينل الظالم البر ولن يعطيه لأحد.
ب - يسعى المؤدب إلى الخلق ويسمو به.
ج - من يكرم الناس يكرمهم زيادة.
د - لا تأكل الحرام ولا تقل كلاماً فاحشاً.

9 - ما أنا فحمة ولا أنت فرقد. إعراب أنت: ضمير منفصل مبني

- أ - على الفتح في محل رفع مبتدأ.
ب - على السكون في محل رفع خبر.
ج - على الضم في محل رفع فاعل.
د - على الكسر في محل رفع نعت.

- 10- " سيصلى نارا ذات لهب " إعراب الفعل يصلى: فعل مضارع
 أ- مبني على السكون لأنه معتل الآخر.
 ب- مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة.
 ج- مجزوم وعلامة جزمه السكون.
 د- منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة.

- 11- استخدمت الصفة مصروفة ومنصوبة:
 أ- لم ألتق بأحلم من علي .
 ب- لست بأطيب نفسا مني.
 ج- الشعر أسود واللحية بيضاء.
 د- وجدت الثوب أحسن لباس.

- 12- كل الجمل جاءت فيها حالة النصب ماعدًا:
 أ- يكون الجو ماطرًا في الشتاء.
 ب- لن يخسر المجتهد الجائزة.
 ج- هو صامد وقوي الجسم.
 د- إن الجو حار في الصيف.

- 13- " ووصينا الإنسان بوالديه حسنا " إعراب والديه في الآية السابقة: اسم مجرور
 أ- وعلامة جره الياء لأنه مثني.
 ب- وهو مضاف وعلامة جره الكسرة.
 ج- وعلامة جره الياء لأنه جمع مذكر.
 د- وعلامة جره الفتحة لأنه ممنوع من الصرف.

- 14- جاءت الصفة المؤنثة مرفوعة وممنوعة من الصرف في:
 أ- شقاء آدم من وسوسة إبليس.
 ب- ملتقى الأحبة في الجنة.
 ج- شعراء فلسطين عظماء.
 د- هذه شجرة خضراء.

- 15- الإخبار عن كنية الرجل جاء صحيحا في قولنا :
 أ- أبو علي معلم ذي خلق.
 ب- أبو علي معلم ذو خلق.
 ج- لعل أبو علي معلم ذا خلق.
 د- ظل أبا علي معلم ذا خلق.

- 16- في قولنا: إن الذين آمنوا هم الذين اهتدوا. استخدمت كلمة الذين في حالتين هما:
 أ- النصب والرفع.
 ب- الرفع و الجر.
 ج- النصب و الجر .
 د- الجر و النصب.

- 17- الاسم المعرب الذي يربط بين جملتين جاء في :
 أ- هذان الطالبان فازا بالجائزة.
 ب- هذان الطالبان اللذان فازا بالجائزة.
 ج- هما الطالبان الفائزان بالجائزة.
 د- أنتما الطالبان الفائزان بالجائزة.

- 18- عندما تسأل عن زمان وقوع الفعل باستخدام اسم مبني فإنك تقول:
 أ- أين وقعت معركة حطين؟
 ب- متى وقعت معركة حطين؟
 ج- في أي زمن كانت معركة حطين؟
 د- كم يوما استغرقت معركة حطين؟

- 19- تولى عبد الملك بن مروان الخلافة بعد أبيه، إعراب مروان:
 أ- فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة .
 ب- مفعول به منصوب وعلامة نصبه الكسرة.
 ج- خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 د- مضاف إليه مجرور وعلامة جره الفتحة.

- 20- عندما نريد أن نخبر عما قاله يوسف لوالديه، نقول:
 أ- قال يوسف لأبواه: إني ناجح.
 ب- قال يوسف لأبويه: إني ناجح.
 ج- قال يوسف لأبيه: إني ناجح.
 د- قال يوسف لأباه: إني ناجح.

- 21- ضمير الغائب المبني على الفتح ويدل على الجمع:
 أ- "وما نحن بمعجزين".
 ب- "وما هم بضارين به من أحد".
 ج- ما أنتن إلا إماء.
 د- "ما هن أمهاتهم".

- 22- يجب أن نعین العاملات من النساء، إعراب العاملات :
 أ- اسم أن منصوب وعلامة نصبه الفتحة.
 ب- خبر أن مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 ج- حال منصوب وعلامة نصبه الفتحة.
 د- مفعول به منصوب وعلامة نصبه الكسرة.

- 23- ورد الفاعل ممنوعاً من الصرف لأنه علم على وزن الفعل في:
 أ- أحمد الله الذي بعث أحمد نبياً .
 ب- أكرم أخاك الذي عنده أكرم خلق .
 ج- تولى يزيد الخلافة بعد أبيه .
 د- أسعد أسعد الناس لأنه أعظمهم خلقاً .

- 24- جمع المؤنث السالم جاء منصوباً لأنه مفعول به:
 أ - تخفق القلوب لرايات الحق.
 ب - إن الرايات رفعن بأيد متوضعات.
 ج - سنحمل رايات عليها اسم الله.
 د - هذه رايات ذوات حق تعلو في الفضاء.

- 25- جاء الاسم المقصور مضبوطاً بالتثوين ضبطاً صحيحاً في:
 أ- جرحى كثيرون في الانتفاضة.
 ب- هذا مسعى حميد.
 ج- كانت ذكرى حسنة منك.
 د- إن الهدى هدى الله.

- 26- استخدمت الصفة ممنوعة من الصرف ومنصوبة في:
 أ- كان الفرزدق تغليي النسب.
 ب- ظل القمح أحسن نباتاً من غيره.
 ج- ليس هذا بأطول نفساً مني.
 د- لم التق بأهدأ من علي ولا أحلم.

- 27- الجملة التي فيها جمع تكسير منصوب هي:
 أ- خلق الله سبع سماوات وسبع أرضين.
 ب- إن السلاطين مؤتمنون على الأمة.
 ج- حصل الطالب على معدل تسعين.
 د- أحب الناس إلي ذوو العلم .

- 28- جميع الجمل صحيحة ما عدا:
 أ- اشترى قميصاً بدرهمين يا أسماء.
 ب- اشترى قميصاً بدرهم يا زيد.
 ج- اشترى قميصاً بدرهم يا زيد.
 د- اشترى قميصاً بدرهمين يا أسماء.

- 29- " من يهد الله فهو المهتدي " إعراب كلمة المهتدي في الآية السابقة.
 أ- فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 ب- نعت مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 ج- خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
 د- مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

- 30- " ولو ردوا لعادوا لما نهوا عنه " جميع الأفعال الماضية
 جاءت متصلة بواو الجماعة فهي مبنية على:
 أ- السكون .
 ب- الفتح.
 ج- الضم.
 د- الكسر.

31- الجملة التي فيها فعل مبني على السكون:

- أ- اسقي زوجك شراباً طهوراً .
ب- لم اشرب من يديه إلا عسلاً .
ج - سئمت الأقوال بدون الأفعال.
د - اعملاً من أجل الله تنجحاً.

32 - الجملة الصحيحة فيما يلي هي:

- أ- هذا ماء جار في النهر.
ب- شربت من ماء جاري في النهر.
ج- وجدت الماء جار في النهر.
د- توضأت من ماء جارياً في النهر.

33 - جر الممنوع من الصرف بالكسرة صواباً في :

- أ- يتكون الدم من صفائح دموية.
ب - إنني افتخر بعلماء المسلمين.
ج- بارك الله في صحراء عربية.
د - دخلت الممرضة بملابس بيضاء.

34- "لن تنالوا البر حتى تنفقوا مما تحبون" إعراب

الفعلين اللذين تحت كل منهما خط: فعل مضارع

- أ- مبني على السكون لاتصاله بواو الجماعة.
ب- مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة .
ج- مجزوم وعلامة جزمه حذف النون .
د- منصوب وعلامة نصبه حذف النون.

35 - الفعل المضارع المؤكد بنون التوكيد في:

- أ- " فلما رأينه أكبرنه وقطعن أيديهن".
ب - لا تحقرن بعضكن أيتها الفتيات.
ج- المؤمنون لا يهزمون من قلة.
د - سيهزم العدو وليخسرن المعركة.

36- الجملة التي فيها فعل مضارع مجزوم بحرف يفيد نفي الماضي، هي:

- أ - لا تسرق كما سرقت من قبل .
ب - ما نقول إلا كما قال الحكيم .
ج - لم يبعث الله رسولا من النساء .
د - من يجتهد أولاً ينجح نجاحاً باهراً .

37- عندما تأمر شخصاً باستخدام فعل الأمر المبني على السكون تقول له :

- أ - " فلا تدع مع الله أحداً".
ب - " أقم وجهك للدين حنيفاً".
ج - " لينفق ذو سعة من سعته".
د - " ادعوه تضرعاً وخفية".

38 - " وكني واشربي وقرى عينا " جميع الأفعال التي

جاءت في الآية السابقة أفعال أمر مبنية على:

- أ - السكون.
ب - حذف النون.
ج - حذف حرف العلة.
د - الكسر.

39 - الجملة التي فيها علم أعجمي ممنوع من الصرف هي:

- أ- أبو بكر وعثمان من الصحابة .
ب- القدس والقاهرة من العواصم العربية .
ج - إبراهيم وموسى من أنبياء الله .
د - عائشة وزينب من زوجات الرسول .

40- الفعل الذي جاء معرباً بالحروف :

- أ- الطالبان المجتهدان ناجحان
ب- الطلاب المجتهدون ناجحون
ج- انتم الطلاب الناجحون.
د - أنت الطالبة التي تتجحين

انتهت الأسئلة

الملحق (14) الصورة الثانية من الاختبار

بسم الله الرحمن الرحيم

وكالة الغوث الدولية لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين
مركز التطوير التربوي القدس اختبار التتمة في قواعد اللغة العربية
/الصف الثامن العام الدراسي 2005/2006
منطقة الخليل

المدرسة:
الصف:
الاسم:
عدد البنود: 40
الزمن: 45 دقيقة
اليوم والتاريخ:

أجب عن السؤال الآتي بما يلي:

- 1- اقرأ النص الآتي قراءة فاهمة.
 - 2- أكمل الفراغ فيه باختيار الكلمة المناسبة من السطر المقابل من العمود الثاني.
 - 3- ضع دائرة حول الكلمة التي تختارها.
- (الأسرة الفقيرة)

في إحدى الأمسيات، أنزل السيد كارتر قاربه الصغير في البحر، وركب عليه المجذافين، ثم رفع نظره إلى السماء، فرأها تنذر بالإعصار، فقيل أطفاله، ثم قال لزوجته: يجب أن نعول:

1.	هؤلاء الأطفال وأرجو ألا يكون نهارنا -----،	سيئ	سيئاً	سيئ
2.	أخذ المجذافين بيده واستدار بقاربه إلى -----	عرض	عرضَ	عرضُ
3.	البحر، ولكنه قبل أن ----- قال لزوجته	يبتعدُ	يبتعدُ	يبتعدَ
4.	سوزان: والله ----- لكم بصيد ثمين يشبعكم،	لأرجعُ	لأرجعُ	لأرجعُ
5.	ولا تنسي يا سوزان أن ----- سارة المسكينة.	تزورين	تزور	تزوري
6.	جاء المساء بسرعة فخلع الأطفال ----- النهار،	ملابسُ	ملابسَ	ملابس
7.	ثم ----- ثياب الليل استعداداً للنوم والراحة.	لبسوا	لبسوا	لبسوا
8.	وأشياء كثيرة يجب أن تقدم الأم -----	سوزانُ	سوزانَ	سوزان
9.	لأطفالها، وكان بجوارها أمهات كثيرات قد-----،	افتقرنَ	افتقرنَ	افتقرنَ
10.	منهن جارتها الأرملة المريضة سارة، فمن -----	يدر	يدر	يدر
11.	ماذا تفعل هي و----- في كوخها الصغير؟	طفليها	طفلاها	طفلاها
12.	ولم ----- على نوم أطفالها أكثر من ساعة،	يمض	يمضي	يمضي
13.	حتى هبت الريح مزجرة في الخارج و-----	لم يرجعْ	لما يرجعْ	لن يرجعْ

14.	زوجها----- بعد من البحر، فأسرت الزوجة	كارترُ	كارترُ	كارترُ
15.	العطوفة ----- ما عليها من أعمال، ثم	تنهي	تنهيُ	تنه
16.	خرجت من بيتها إلى بيت جارتها-----	تدافعُ	تدافعُ	تدافعَ
17.	الريح الشديدة التي كادت أن ----- بها أرضاً،	تُلقيَ	تُلقيُ	تُلُق
18.	ولكنها مضت تصارع الريح وتشق -----،	الظلام.	الظلامَ	الظلامُ
19.	حتى وصلت باب كوخ سارة فوجدته----- -	مفتوحاً	مفتوح	مفتوحُ
20.	فدخلت، ورأت أحداً----- قد صعد إلى	الطفان	الطفلين	أطفالها
21.	سرير والدته يتأمل وجهها، و ينظر إليها-----	نظراتُ	نظراتٍ	نظراتُ
22.	تعيد إليها عافيتها، ولكنها لا----- ولا تتحرك.	تجيبَ	تجيبُ	تجيبُ
23.	تقدمت سوزان ولمستها بيديها----- جثة هامة	فوجدته	فوجدتها	فوجدتها
24.	وتمتت قائلة: أنا وأنت ----- ألما الفقر	اللتين	اللتان	اللواتي
25.	ثم حملت الطفل وقالت لنفسها بحرقة:--- -	اعتني	اعتن	اعتنين
26.	به. وعندئذ استيقظ ----- فضمتها إليها	أخاه	أخيه	أخوه
27.	فاحتارت في أمرهم أ----- الجيران؟	تدعو	تدعوَ	تدعوُ
28.	ولكن ماذا تصنع بطفلين فقدا----- وأمهما؟	أبوها	أباهما	أبيهما
29.	فأخذتهما وضمتها إلى أطفالها --- الذين	الجائعين	الجائعون	الجياغَ
30.	كانوا----- عودة أبيهم من البحر سالماً،	ينتظروا	ينتظرون	ينتظران
31.	ولقد عاد فجراً والأم مستيقظة والأطفال..	نائمون	نائمين	نائمو
32.	فقال لها: أ رأيت كيف كانت ----- الليلة؟	هذهَ	هذهِ	هذهَ
33.	لم---الإعصار عليّ رحمة بالأطفال المنتظرين	يتغلبُ	يتغلبَ	يتغلبُ
34.	عودتي، والذين سأكون خير----- لهم، ثم	هادٍ	هاديا	هادي
35.	سأل زوجته: ما حال جارتنا و-- طفليها؟	كلاهما	كليهما	كلا
36.	فقالت: ماتت واستراحت من-----وعنائها،	الدنيا	الدنياَ	الدنياُ
37.	أمّا طفلها فقد ضممتها إلى----- الذين	المساكينَ	المساكين	المساكينُ

38.	عندنا ، فهما جوعانان ونحن--لم نتناول	جوعى	جياع	جوعانين
39.	طعاما منذ أمس، ولما عرفت أنك--	أرحمَ	أرحمُ	أرحم
40.	من غيرك قلبا، وبيتك هو ---- ومدرسة	مأوى	المأوى	مأو

للأبناء والضعفاء، أحضرتهم. فقال: يا لك من امرأة مباركة! وإن الخالق استجاب لقلبك الرحيم
فشمنا برحمته، فمن كان يعول ثلاثة أطفال فلن يضيق ذرعا بإعالة خمسة.
انتهى النص.

الملحق (15) الصورة الثالثة من الاختبار

بسم الله الرحمن الرحيم

وكالة الغوث الدولية لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين

مركز التطوير التربوي/ القدس/ امتحان التتمة في قواعد اللغة العربية

الصف الثامن العام الدراسي 2005/2006 منطقة الخليل

الزمن: 45 دقيقة

المدرسة:

اليوم والتاريخ:

الاسم:

عدد البنود: 40

الصف:

أجب عن السؤال الآتي بما يلي:

1- اقرأ النص الآتي قراءة فاهمة.

2- أكمل الفراغ بما هو مطلوب من العمود المقابل فيما بين القوسين.

3- ضع الحركة المناسبة على آخر الكلمة التي ملأت بها الفراغ.

أم موسى عليه السلام (من بطولات المرأة في القرآن الكريم)

بدأت بطولة أم موسى تظهر إلى الوجود عندما وضعت هذا الوليد النبي، فقد أوحى الله - سبحانه وتعالى - إليها: أن أرضعيه فإذا خفت عليه من كيد فرعون وبطشه:

1	" فه في اليم يأخذه عدو لي وعدوله "	(الأمر من ألقى للمفرد المؤنث)
2	ويمتنح الله - سبحانه - الأم فيأمرها بأن	(مضارع وضع)
3	ابنها في تابوت من خشب بعد، ثم حملته	(مصدر أضع)
4	بنفسها و ألقته في ماء النيل الله.	(مصدر أطاع)
5	ولولا أنها بلغت منغايتها ومن	(مصدر آمن معرفاً بأل التعريف)
6	العقل أكمله ما على وضع وليدها	(ماضي يُقدم)
7	الذي لم على ولادته يوم أو	(مضارع مضى)
8	بعض يوم في ماء النيل على	(اسم إشارة للمؤنث)
9	الكيفية، ولكنها كانت حقا بقول الله	(مؤنث مؤمن)
10	" ولا تخافي ولاإنا رادوه إليك وجعلوه	(تحزن من الأفعال الخمسة)
11	من " . ومع ذلك فقد غلبتها عاطفة	(المرسل مجموعة جمع مذكر سالما)

12	الأمومة فكادت أن به لولا أن	(مضارع أبدى)
13	ربطعلى قلبها لتكون من المؤمنين.	(لفظ الجلالة)
14	فقد كادت تخرج عن طي الكتمان ف.....	(مضارع انكشف)
15	أمرها، وتظهر حقيقة موسى فيقتلهظلما	(المجرم مجموعة جمع مذكر سالما)
16	و لا يصبح قلبها فارغا؟ و قد	(اسم استفهام يسأل به عن الحال)
17	تضاعفها: خوف من البحر وخوف من	(مصدر خاف)
18	 فهو إن نجا من الغرق فربما	(مفرد الأعداء)
19	لا من كيد الأعداء الذين يمكرون به.	(مضارع نجا)
20	وضعت الأم ابنها في التابوت وألقته في	(النيل)
21	فسار به النهروكانه شعر بأنه	(مضارع تهادى)
22	يحمل نبيا من الأنبياء اصطفاهم الله	(اسم موصول للجمع)
23	لهداية البشر، وذهب التابوت في الماء ال.....	(اسم الفاعل من جرى)
24	ليرسو أمام قصرفالتقطه ليكون	(فرعون)
25	عدوا له و لقومه و هم لا أنه	(يشعر من الأفعال الخمسة)
26	سيكون عدوا لهم يقضي عليهم ويريح	(عكس الآخرة)
27	من فسادهم. فتشكك فرعون وه في أمر	(جمع جندي)
28	هذا الوليد، ولكن الله حماه كما حمى	(من الأسماء الخمسة)
29	من قبل. فقالت زوجة فرعون ل.....ه	(الفعل نتخذ مع نون التوكيد)
30	ولدا. عند ذلك جاءتزوجة فرعون	(وصيفة مجموعة جمع مؤنث سالما)
31	إلى القصر لـموسى، فما قبل واحدة	(يرضع مع نون النسوة)
32	منهن، فقد تأبى على ال.....جميعا. وكانت	(مرضع مجموعة جمع تكسير)
33	أخته قد بصرت به فتبعته إلى	(اسم استفهام يدل على المكان)
34	يذهب، فقالت:أنا أدلكم على أهل بيته	(يكفل من الأفعال الخمسة)
35	فما كان منهم إلا أنهملعرضها.	(ماضي يستجيب مع واو الجماعة)
36	فجاءت الأم وأقبل الرضيع علىها فتحقق	(مثنى ثدي)
37	وعد الله للأم، والله الفضل العظيم	(بمعنى صاحب من الأسماء الخمسة)
38	ولقد اصطفى الله وفضلهما على كثير	(اسم إشارة للمثنى)
39	من نساء العالمين، ف.....هما، استجابتا للأمر	(اسم ملحق بالمثنى)
40	من الله؛ لأنهما علمتا أن أمر الله	(اسم الفاعل من مضى)

وسينتقم من كل ظالم لا تردعه القوانين، ولا يخاف من جهنم يوم الموقف العظيم. فما أعظمها من بطولة! قامت بها الأم وابنتها، فقد عرفت ما تقدمان عليه. ولكن العبد المؤمن يصغر في نظره بطش الجبارين، ما دام ذلك في مرضاة الله، وسلاحه في ذلك الإيمان الصادق والثقة بالله. انتهى النص.

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
54	توزيع عينة الدراسة.	1.3
55	معامل كابا للتوافق.	2.3
60	المتوسطات الحسابية لصور الاختبار الثلاثة.	1.4
62	المتوسطات الحسابية للاختبار حسب متغير الدراسة	2.4
65	المتوسطات حسب الجنس.	3.4
66	نتائج اختبار (ت) لبيان الفرق بين متوسطات الجنس.	4.4
69	متوسطات تحصيل الطلبة حسب الموقع.	5.4
70	نتائج اختبار التباين الأحادي لبيان الفرق بين متوسطات الموقع.	6.4
71	اختبار شيفيه لمعرفة مصدر الفروق بين المدينة والقرية.	7.4
71	اختبار شيفيه لمعرفة مصدر الفروق بين الدينة والمخيم.	8.4
73	الفرق بين متوسطات الاختبارات الثلاثة والتحصيل المدرسي.	9.4
74	معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين التحصيل المدرسي الاختبارات.	10.4

فهرس الأشكال البيانية

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
61	المتوسطات الاختبارات الثلاثة.	1.4
63	المتوسطات حسب متغير المدرسة	2.4
66	المتوسطات حسب الجنس.	3.4
68	المتوسطات حسب الموقع المدرسي.	4.4

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
88	الإذن لإجراء البحث	1
89	تحليل المحتوى	2
94	أهداف صورة الاختبار الأولى	3
96	أهداف صورة الاختبار الثانية	4
98	أهداف صورة الاختبار الثالثة	5
100	جدول المواصفات المعدل	6
101	أسماء المحكمين	7
102	الرسالة إلى المحكمين	8
103	الصورة الأولى للاختبار (اختيار من متعدد) قبل التعديل.	9
109	معامل الصعوبة والسهولة للصورة الأولى من الاختبار.	10
110	معامل الصعوبة والسهولة للصورة الثانية من الاختبار.	11
111	معامل الصعوبة والسهولة للصورة الثالثة من الاختبار.	12

112	الصورة الأولى للاختبار (اختيار من متعدد) بعد التعديل.	13
116	الصورة الثانية للاختبار.	14
119	الصورة الثالثة للاختبار.	15

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
أ	الإقرار
ب	الشكر والتقدير
ت	التعريفات (مصطلحات الدراسة)
ح	ملخص الدراسة باللغة العربية
ذ	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية
1	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها
1	المقدمة
3	مفهوم قواعد اللغة العربية
5	مشكلة الدراسة
8	أسئلة الدراسة
8	فرضيات الدراسة
9	أهداف الدراسة
9	أهمية الدراسة
10	محددات الدراسة
11	الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة :
11	أهمية اللغة العربية
13	أهمية قواعد اللغة العربية
14	اللغة المعنى:
14	الناحية التطبيقية الوظيفية في اللغة
16	المعنى و تطبيق اللغة

17	المعنى والمدارس اللغوية
20	أهداف تدريس قواعد اللغة العربية
21	أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية
22	طرائق تدريس قواعد اللغة العربية
29	الدراسات السابقة
29	المقدمة
29	الدراسات العربية
48	الدراسات الأجنبية
50	الخلاصة
53	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات:
53	المقدمة
53	منهج الدراسة
53	مجتمع الدراسة والعينة
54	أداة الدراسة
56	صدق الأداة
57	ثبات الأداة
57	الصورة النهائية للأداة
58	متغيرات الدراسة
58	الأساليب الإحصائية
60	الفصل الرابع: تحليل النتائج:
60	نتائج السؤال الأول
64	نتائج السؤال الثاني والفرضية الأولى المنبثقة منه
67	نتائج السؤال الثالث والفرضية الثانية المنبثقة منه
73	نتائج السؤال الرابع والفرضية الثالثة المنبثقة منه
76	الفصل الخامس: ملخص النتائج والتوصيات:
76	ملخص النتائج
79	التوصيات
80	المراجع العربية
86	المراجع الأجنبية
88	الملاحق

122	فهرس الجداول
123	فهرس الأشكال
124	فهرس الملاحق
125	فهرس المحتويات