

The Islamic University of Gaza

Deanship of Research and Graduate Studies

Faculty of Education

PhD of Curricula & Teaching Method



الجامعة الإسلامية بغزة

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
كلية التربية

دكتوراه مناهج وطرائق تدريس

فاعلية تصور مقترح لمنهاج النحو قائم على التفكير التحليلي في
تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات المعلمات
في جامعة فلسطين بغزة

**Effectiveness A proposed perception of syntax
based on analytical thinking to develop
Grammatical concepts & expressive skills for
female students teachers at the Palestine
University of Gaza**

إعداد الباحثة

منال صالح مصطفى الرياشي

إشراف

الدكتورة

نجوى فوزي صالح

الأستاذ الدكتور

عبد المعطي رمضان الأغا

قُدِّمَ هَذَا البحثُ استكمالاً لِمَتَطَلِّباتِ الحُصُولِ عَلَى دَرَجَةِ الدُّكْتُوراهِ
فِي مَنَاهِجِ وَطَرَائِقِ تَدْرِيسِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِكُلِّيَّةِ التَّرْبِيَةِ فِي الْجَامِعَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ بِغَزَّةِ

نوفمبر/2021م - ربيع ثانٍ/1443هـ

إقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

فاعلية تصور مقترح لمنهاج النحو قائم على التفكير التحليلي في
تنمية المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب لدى الطالبات الملمات
في جامعة فلسطين بغزة

**Effectiveness A proposed perception of syntax
based on analytical thinking to develop
Grammatical concepts & expressive skills for
female students teachers at the Palestine
University of Gaza**

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة
إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل الآخرين؛ لنيل درجة أو
لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I understand the nature of plagiarism, and I am aware of the University's policy on this. The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted by others elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:	منال صالح الرياشي	اسم الطالبة:
Signature:	منال صالح الرياشي	التوقيع:
Date:		التاريخ:

نتيجة الحكم على أطروحة دكتوراة

بناء على موافقة عمادة البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ منال صالح مصطفى الرياشي لنيل درجة الدكتوراة في كلية التربية/ قسم مناهج وطرق تدريس وموضوعها:

فاعلية تصور مقترح لمنهاج النحو قائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات الملمات في جامعة فلسطين بغزة

Effectiveness of A Proposed Perception of Syntax Based on & Analytical Thinking to Develop Grammatical Concepts Expressive Kills for Female Students Teachers at the Palestine University of Gaza

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الاربعاء 18 ربيع الثاني 1443 هـ الموافق 2021/11/24م الساعة العاشرة صباحاً، في قاعة مؤتمرات مبنى اللحيان اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

.....	مشرفاً ورئيساً	أ. د. عبد المعطي رمضان الأغا
.....	مشرفاً	د. نجوى فوزي صالح
.....	مناقشاً داخلياً	أ. د. محمد عبدالفتاح عسقول
.....	مناقشاً داخلياً	د. مجدي سعيد عقل
.....	مناقشاً خارجياً	د. نضال مزاحم العزاوي

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الدكتوراة في كلية التربية/قسم مناهج وطرق تدريس. واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله تعالى ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق،،،

عميد البحث العلمي والدراسات العليا

أ. د. يوسف ابراهيم الجيش



ملخص الرسالة

تمثل جوهر الدراسة في الكشف عن فعالية تصور مقترح قائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات الملمات في جامعة فلسطين بغزة، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المضمون، والتجريبي، وقد صممت الباحثة أداتين تمثلتا في اختباري المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب، ثم طبقتهما على عينة تكونت من (60) طالبة من الطالبات الملمات في الجامعة، وأسفرت الدراسة عن نتائج تبرز في: تباين درجات توافر مهارات التفكير التحليلي في مناهج النحو الجامعي بين منخفضة جداً ومنخفضة، حيث جاءت منخفضة جداً في مهارة: (التمييز بين المتشابه والمختلف بنسبة (19.9%))، و(التصنيف بنسبة (12.5%))، و(الترتيب ورؤية العلاقات بنسبة (9.08%))، و(رؤية العلاقات واكتشافها بنسبة (7.02%))، و(الملاحظة بنسبة (6.6%))، و(العلاقة بين الجزء والكل بنسبة (3.1%))، و(الاستنتاج بنسبة (8.3%))، و(تعرف تفاصيل الأشياء بنسبة (6.2%))، و(التحليل بنسبة (3.8%))، وجاءت منخفضة في مهارة (المقارنة بنسبة (24.9%))، و(التبويب بنسبة (22.7%))، و(تحديد الأخطاء بنسبة (25%))، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a=0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات الملمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a=0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات الملمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب؛ لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء ذلك أوصت الباحثة باعتماد التصور المقترح القائم على التفكير التحليلي في تدريس النحو في المساقات النحوية الجامعية، وبناء تصورات مقترحة قائمة على التفكير التحليلي لموضوعات نحوية جديدة لم تتطرق لها الدراسة الحالية، وإعداد ورشات عمل تدريبية لمحاضري الجامعات عن كيفية تناول التفكير التحليلي ومهاراته عند تدريس النحو العربي، وتوجيه انتباه واضعي مناهج النحو العربي في المساقات الجامعية على تضمين التفكير التحليلي فيها، وضرورة التشجيع على التعلم الذاتي القائم على التفكير التحليلي، والبحث والاستقصاء بدلاً من حفظ المعلومات استظهارها.

الكلمات المفتاحية: التصور المقترح، التفكير التحليلي، المفاهيم النحوية، مهارات الإعراب.

Abstract

The essence of this study is to identify the effectiveness of a tentative proposal based on analytical thinking in developing grammatical concepts and parsing skills among female student teachers at Palestine University in Gaza. To achieve objectives of the study, the descriptive approach was employed in the manner of content analysis and experimental approach. The researcher designed two research tools, which were the tests of grammatical concepts and parsing skills then applied both to a sample consisting of (60) female student teachers at the university.

The most important findings of the study:

There is a disparity in the availability of analytical thinking skills in the university grammar curriculum that varies between very low and low. It was very low in the skills (distinguishing between similar and the dissimilar with a percentage of (19.9%)), (classification with (12.5%)), (ranking and seeing relationships with (9.08%)), (tracing and discovering relationships with (7.02%)), (the relationship between the part and the whole with (3.1%)), (concluding with (8.3%)), (identifying the details of things with (6.2%)), and (analyzing with (3.8%)). The percentage was low in the skills (comparison with (24.9%)), (tabulation by (22.7%)), and (identifying errors by (25%)). The study also found that there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha=0.05$) between the mean scores of female students in the experimental and control groups in the post application of the grammatical concepts and parsing skills tests; in favor of the experimental group.

The most important recommendations of the study:

In light of the above findings, the researcher recommended the adoption of the tentative proposal based on analytical thinking in teaching grammar in university grammar courses, and building other proposals based on analytical thinking for new grammatical topics that the current study did not address. The study also recommends preparing training workshops for university lecturers on how to deal with analytical thinking and its skills when teaching Arabic grammar. There is also a need for directing the attention of the authors of Arabic grammar curricula in university courses to include analytical thinking in them, and encouraging self-learning based on analytical thinking, research and investigation instead of memorizing information.

Keywords: a tentative proposal, analytical thinking, grammatical concepts, parsing skills.

اقتباس

العلم زين فكن للعلم مكتسباً ... وكن طالباً له ما عشت مُقتسباً
اركن إليه وثق واغن به ... وكن حليماً رزين العقل مُحترساً
لا تأثمن فإما كنت منهمكاً ... في العلم يوماً وإما كنت مُنغمساً
وكن فتى ماسكاً محض التقى ورعاً ... للدين مُنغمساً للعلم مُقتسباً

الإمامُ عليٌّ - رضي الله عنه -

الإهداء

أهدي أطروحتي إلى:

- من رسم لنا نهج الدين القويم؛ لنسير على صراط الله المستقيم، ونفوز بجنت النعيم، ونشرب من يده شربة تروي ظمأ المهوفين... خير الوري المصطفى الأمين.
- ذاك النور الذي لم تره عيناى، فأبئت إلا أن يلزمني في حياتي؛ غرست حب الله في فؤادي، رسخت عقيدة التوحيد في كياني، رسمت بصيص أمل لي، وشعاع دفء حان عليّ، ويداً رقيقة تربت على كفّي، عملاق بفكرك، معطاء بجودك، سام بأخلاقك... أبي - رحمه الله.
- من يخفق القلب بحبك، وتهفو النفس إلى رضاك، ينتشي الفؤاد طرباً لابتسامتك، ترقص مشاعري فرحاً على سيمفونية كلماتك، لسانك لاهج بالدعاء، نفسك فائضة بالعطاء، وجهك مزدان بالضياء، ذات الأثر الزكي، والنور السني، والحب النقي... أمي - حفظها الله ورعاها.
- روح صعدت إلى السماء، اخترت نهج الشهداء؛ لتحشري مع الأنبياء، وترتقي بين الأصفياء، مثلت رمز الفداء، وأيقونة الإباء، والله أسأل أن يبلغك منازل العلياء... أختي الاستشهادية ريم.
- من توشحت الحياة بعطر وجودكم، فكنتم أنجماً مضيئة في سماء الأخوة تشع منكم المحبة، شققتم دروب التفاؤل وما زلتم نبراساً نابضاً بالإيمان، ومرساة لأبجديات الود والجمال... إخواني.
- سوسنة ملأت حياتي عبيراً ومسكاً فواحاً مبعقاً بشذا الإخاء؛ فكانت ولا تزال كياناً يسكن في الوجدان، وبحراً زاخراً بالياقوت والمرجان، وتبعاً يفيض حباً وحناناً... أختي أم باسل.
- من حلّ في قلبي ملكاً فتربع على عرشه؛ ليمده بمداد القرب والدفء فيغدو كطائر يحلق من فرحه، ويغدق عليه من حبه، فيغمّر بالود من نبع كرمه... زوجي الغالي أشرف.
- من غمرتني بلطفها، وضممتني بين جنباتها؛ لأكون اللؤلؤة التاسعة وسط لآلئها الثمانية الناصعة البراقة في تاج عزها وفخرها... عائلتي الثانية عائلة زوجي وفي طليعتها دُرّاً تاجها وفُرّاً عينها (عمي أبو شريف وزوجه أم شريف) - حفظهما الله ورعاهما.
- تلك الدرة المصونة، ذات الجوهر المكنون، والقلب الحنون، والخضن الرؤوم، فاكهة الحياة تنسُر من أريجها أهازيج الفرح؛ لتشدو ترانيم السرور والمرح... رفيقة دربي (مريم الأشقر).
- كل من يحمل بين أضلعه قلباً نقياً، وضميراً حياً، وإحساساً مرهفاً، وحُلماً بالشهادة يانعا، وديناً على الحق ثابتاً، ونفساً كابدت الألم؛ لتعيش حكاية الأمل...

شكر وعرفان

"الْحَمْدُ لِلَّهِ الْمُنْفَرِدِ بِاسْمِهِ الْأَسْمَى، الْمُخْتَصِّ بِالْعِزِّ الْأَعَزِّ الْأَحْمَى، الَّذِي لَيْسَ دُونَهُ مُنْتَهَى، وَلَا وَرَاءَهُ مَرْمَى، وَسِعَ كُلَّ شَيْءٍ رَحْمَةً وَعِلْمًا، وَأَسْبَغَ عَلَى أَوْلِيَائِهِ نِعَمًا عُمًّا، وَبَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ أَنْفُسَهُمْ عَزَبًا وَعُجْمًا، وَأَرْكَاهُمْ مَحْتَدًا وَمَنْمَى، وَأَوْفَرَهُمْ عِلْمًا وَفَهْمًا، وَأَشَدَّهُمْ بِهِمْ رَأْفَةً وَرُحْمًا، صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ صَلَاةً تَسْمُو وَتُنْمَى"، وبعد:

حين تصاحبك معية الرحمن مع دعوات أم رؤوم يكون النتاج عذبًا يانعًا ذا سمّت خاص به، وهذا ما تلمسته في إنجاز أطروحتي؛ لتكون غرسًا روي من فكر العلماء، وإجادة الخبراء، فأثمر وأينع، حتى نضج فأسرّ العين وأمتع؛ ليحصد منه ثمار البذل والعطاء، فيبذل أحلام اليأس، ويبدلها بأريج الأمل في النهضة والارتقاء؛ لتفوح شذا غامرًا بالشكر والوفاء لمن بفضلهما غمراني، وبجودهما شملاني، وبكرمهما وسعاني، فأحاطاني وأطروحتي برعاية، وتعهدي بعناية مشرفي (أ.د. عبد المعطي الأغا)، و (د. نجوى صالح)، ويقاسمهما (د. داود حلس) الذي فاضت روحه إلى بارئها قبل إتمام إشرافه عليّ، فعلى روحه الرحمة والسلام، والشكر للأساتيد (أ.د. نضال الغزاوي)، و (أ.د. محمد عسقول)، و (أ.د. جهاد العرجا)؛ لقبولهم مناقشتي، وإثراء معرفتي من علمهم الغزير، وصوتهم العلمي الجهير. ومما زاد أطروحتي شرفًا التلاقح الفكري مع عقول من عمق المعرفة نهلت، ومداد رصانة العلم غرفت، فمن رحم الوطن العربي أنجبت، فمنها أهل العراق واليمن، فلمع من العراق (أ.د. نضال الغزاوي) الذي عدته مشرفًا فخريًا لي؛ لعظيم فعله المتقال، وواسع عطائه المفضل، وجميل صنعه الذي يضاهي الجبال، فكان بوصلة الإبداع في طريقي، فمناقشاته تحفز تفكيري، وتثير حب الاكتشاف أمامي، ويشاطره (أ.د. محسن الدليمي)؛ لبسطه المعرفة بسلاسة وإجادة، وتمتعه بنظرة علمية ثاقبة حادة، ومعلومات ملأى بالإفادة؛ لينشر عبرها بمناقشات ثرية جادة، فيزداد النهم نحوها؛ للاستزادة، وكذا (أ.د. سندس الخالدي)، و (أ.د. حمزة السلطاني) اللذان لم يدخرا جهدًا طيبًا إلا قدّماه، ولا نُصحًا إلا أسدياه، ولا رأيًا سديدًا إلا بأمنيات التوفيق غلفاه، ولا حوارًا علميًا إلا بطيب المسك زاداه، ثم برز من اليمن (د. عبد الله الغبسي) الذي بإرشاداته أفاد، وبخبرته أجاد، وإلى جادة الصواب أعاد، وبرقي تعامله يُشاد، و (د. عصام واصل) الذي كرمه لا ينفد، وعطاؤه في العلم يمتد، وبجمال معاملته يُشهد، فلهم أقول: معاجم الشكر في حقكم نَضَبَتْ، ومعاني الوفاء بجميلكم عَجَزَتْ، والشكرُ موصولٌ لكل من حَكَمَ وسَدَّدَ، وبعلمه لم يزهد، وللصواب أَيْدٍ، ولتجويد العمل أرشد. ولا يسعني في هذا المقام إلا ببديع قول الشافعي الختام: فَإِنْ أَصَبْتُ فَلَا عُجْبٌ وَلَا عَرْرُ وَإِنْ نَقَصْتُ فَإِنَّ النَّاسَ مَا كَمَلُوا والكمالُ الله في ذاتٍ وفي صفةٍ وناقص الذات لم يكمل له عملٌ

دليل المحتويات

إقرار.....	أ
ملخص الرسالة.....	ب
ABSTRACT.....	ت
اقتباس.....	ث
الإهداء.....	ج
شكر وتقدير.....	ح
دليل المحتويات.....	خ
دليل الجداول.....	س
دليل الأشكال والرسومات التوضيحية.....	ص
دليل الملاحق.....	ض
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....	2
المقدمة:.....	2
مشكلة الدراسة:.....	8
أسئلة الدراسة:.....	11
فرضيتا الدراسة:.....	11
أهداف الدراسة:.....	11
أهمية الدراسة:.....	12
حدود الدراسة:.....	13
مصطلحات الدراسة:.....	13
الفصل الثاني: الخلفية النظرية والتنظيرية، ودراساتها السابقة.....	16
المحور الأول: التصور المقترح.....	16
أولاً: ما يُقترح بناؤه في الرسائل العلمية.....	17
ثانياً: تعريف التصور المقترح.....	19

20	ثالثاً: الأهمية التربوية للتصور المقترح.....
20	رابعاً: المبادئ الواجب تضمينها عند إعداد التصور المقترح.....
21	خامساً: خطوات بناء التصور المقترح.....
24	سادساً: مقارنة منهاج النحو قبل التصور المقترح وبعده.....
25	الدراسات السابقة التي تناولت تصورات مقترحة:.....
130	التعقيب على دراسات المحور الأول:.....
26	المحور الثاني: التفكير التحليلي.....
26	أولاً: تعريف التفكير.....
27	ثانياً: أهمية تعليم التفكير.....
29	ثالثاً: اعتبارات عملية في مجال تعليم التفكير.....
29	رابعاً: اتجاهات حديثة في تعليم التفكير.....
31	خامساً: دور التفكير في النجاح الدراسي.....
32	سادساً: التفكير واللغة.....
33	سابعاً: أساليب التفكير.....
35	ثامناً: تعريف التفكير التحليلي.....
36	تاسعاً: مكونات التفكير التحليلي.....
36	عاشراً: فوائد التفكير التحليلي.....
37	أحد عشر: خصائص التفكير التحليلي.....
37	اثنا عشر: خطوات التفكير التحليلي.....
38	ثلاثة عشر: افتراضات التفكير التحليلي.....
39	أربعة عشر: أبعاد التفكير التحليلي.....
39	خمسة عشر: نظريات التفكير التحليلي، ونماذج تناولته.....
42	ستة عشر: معوقات التفكير التحليلي.....
44	سبعة عشر: أهمية التفكير التحليلي كعملية عقلية.....
45	ثمانية عشر: أهمية التفكير التحليلي ودوره في التعليم.....
46	تسعة عشر: الخصال المميزة للشخص ذي التفكير التحليلي، وصفاته.....
47	عشرون: مهارات التفكير التحليلي.....
50	واحد وعشرون: سلوكيات الطالب عند استعماله مهارات التفكير التحليلي.....

51	اثنا عشر: أهمية تعلم مهارات التفكير التحليلي
51	ثلاثة عشر: أهمية تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلبة المعلمين
52	أربعة عشر: أساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي
54	خمس عشر: تصنيف طرائق تنمية التفكير التحليلي وتكتيكاته
54	ستة عشر: علاقة التفكير التحليلي بالنحو العربي
127	الدراسات السابقة التي تناولت التفكير التحليلي:
137	التعقيب على دراسات المحور الثاني:
57	المحور الثالث: المفاهيم النحوية
57	أولاً: تعريف المفهوم
58	ثانياً: أنواع المفاهيم، ومكوناتها
60	ثالثاً: تحليل المفهوم ونموه
62	رابعاً: كيف يتوصل الذهن إلى المفهوم
62	خامساً: خطوات امتلاك المفهوم، ومهارات تدريسه
64	سادساً: عناصر تدريس المفهوم
65	سابعاً: اتجاهات تدريس المفاهيم
65	ثامناً: أهمية تدريس المفاهيم
66	تاسعاً: إجراءات تدريس المفاهيم
67	عاشراً: نماذج بعض اللغويين في تدريس المفاهيم
68	أحد عشر: مراحل تعلم المفاهيم، ونماذج تنميتها
70	اثنا عشر: تعريف المفاهيم النحوية
72	ثلاثة عشر: عناصر المفاهيم النحوية
72	أربعة عشر: سمات المفاهيم النحوية، وخصائصها
75	خمس عشر: أهمية المفاهيم النحوية، وتعلمها
76	ستة عشر: العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم النحوية
77	سبعة عشر: مراحل تكوين المفاهيم النحوية ونموها
79	ثمانية عشر: تشكيل المفاهيم النحوية ونموها
80	تسعة عشر: المراحل الأساسية لتشكيل المفاهيم النحوية
81	عشرون: معايير المفاهيم النحوية

واحد وعشرون: صعوبة تعلم المفاهيم النحوية.....	82
اثنان وعشرون: أسس تنمية المفاهيم النحوية.....	83
ثلاثة وعشرون: طرائق تنمية المفاهيم النحوية.....	84
أربعة وعشرون: خطوات تعلم المفاهيم النحوية.....	85
خمس وعشرون: طرائق تقويم تعلم المفاهيم النحوية.....	85
ستة وعشرون: علاقة التفكير التحليلي بالمفاهيم النحوية.....	85
الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم النحوية:.....	127
التعقيب على دراسات المحور الثالث:.....	144
المحور الرابع: مهارات الإعراب.....	87
أولاً: معاني الإعراب.....	87
ثانياً: تسمية الإعراب.....	90
ثالثاً: الحاجة إلى الإعراب.....	91
رابعاً: أسباب وضع علم الإعراب.....	92
خامساً: قدم ظاهرة الإعراب في العربية.....	93
سادساً: علامات الإعراب وتطورها.....	94
سابعاً: دور أبو الأسود الدؤلي والخليل بن أحمد في وضع ألقاب الإعراب وعلاماته.....	94
ثامناً: معاني ألقاب الإعراب والبناء.....	95
تاسعاً: أهمية الإعراب، وعلاقته بالمعنى.....	97
عاشرًا: أهداف الإعراب وأغراضه.....	98
أحد عشر: أقسام الإعراب.....	102
اثنان عشر: وظائف الإعراب.....	103
ثلاثة عشر: الفرق بين علم النحو وعلم الإعراب.....	104
أربعة عشر: متطلبات فهم الإعراب.....	106
خمس عشر: أسس تدريس الإعراب.....	107
ستة عشر: خطوات تدريس الإعراب.....	108
سبعة عشر: أسباب ضعف الطلاب في الإعراب، ومقترحات لعلاجها.....	109
ثمانية عشر: مهارات الإعراب.....	113
تسعة عشر: شروط إتقان المُعرب مهارات الإعراب.....	121

عشرون: الإعراب بين الظاهرة والمهارات	122
واحد وعشرون: العلاقة بين التفكير التحليلي وبين الإعراب ومهاراته	123
الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الإعراب:	127
التعقيب على دراسات المحور الرابع:	151
أوجه الاستفادة من الخلفية النظرية والدراسات السابقة:	125
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	158
أولاً: منهج الدراسة:	158
ثانياً: مجتمع الدراسة	159
ثالثاً: عينة الدراسة:	159
رابعاً: مواد الدراسة وأداتها	159
خامساً: الأساليب الإحصائية:	191
الفصل الرابع: النتائج وتفسيرها	193
نتائج السؤال الأول مردفة بمناقشتها وتفسيرها:	193
نتائج السؤال الثاني مردفة بمناقشتها وتفسيرها:	194
نتائج السؤال الثالث مردفة بمناقشتها وتفسيرها:	197
نتائج السؤال الرابع مردفة بمناقشتها وتفسيرها:	201
نتائج السؤال الخامس مردفة بمناقشتها وتفسيرها:	205
المصادر والمراجع	216
أولاً: المراجع العربية	216
ثانياً: المراجع الأجنبية	240
الملاحق	245

دليل الجداول

جدول (2.1): نماذج تناولت التفكير التحليلي	41
جدول (3.1): توزيع فقرات الاختبار على المفاهيم النحوية.....	160
جدول (3.2) معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، والدرجة الكلية لفقراته:	162
جدول (3.3): معامل ارتباط كل مفردة من مفردات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار ...	164
جدول (3.4): معاملات ارتباط درجات المفاهيم النحوية في الاختبار بالدرجة الكلية.....	164
جدول (3.5): معامل ثبات مفردات الاختبار	165
جدول (3.6): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي؛ لتحديد نوع البيانات معلمية أو لا معلمية....	166
جدول (3.7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الدراسة في اختبار المفاهيم النحوية بمفهوميه الرئيسين والدرجة الكلية	167
جدول (3.8): نتائج اختبار هوتلنج " T^2 " للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات قبل البدء بالتجربة في الاختبار القبلي للمفاهيم النحوية ودلالاتها الإحصائية.....	167
جدول (3.9): توزيع فقرات الاختبار على مهارات الإعراب	169
جدول (3.10): معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، والدرجة الكلية لفقراته:	170
جدول (3.11): معامل ارتباط كل مفردة من مفردات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار .	172
جدول (3.12): معاملات ارتباط درجات مهارات الإعراب في الاختبار بالدرجة الكلية.....	174
جدول (3.13): معامل ثبات مفردات الاختبار	174
جدول (3.14): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي؛ لتحديد نوع البيانات معلمية أو لا معلمية ..	175
جدول (3.15): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الدراسة في اختبار مهارات الإعراب بمجالاته الستة والدرجة الكلية	176
جدول (3.16): نتائج اختبار هوتلنج " T^2 " للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات قبل البدء بالتجربة في الاختبار القبلي لمهارات الإعراب ودلالاتها الإحصائية.....	177
جدول رقم (4.1): قائمة المفاهيم النحوية المراد تمييزها	193
جدول رقم (4.2): قائمة مهارات الإعراب المراد تمييزها.....	194
جدول (4.3): ثبات بطاقة تحليل المحتوى باستخدام معادلة كوبر	181

جدول (4.4): معايير الحكم على درجة توافر مهارات التفكير التحليلي في منهاج النحو الجامعي	182
جدول (4.5): التكرارات والنسب المئوية لتحليل محتوى منهاج النحو المدرس للطالبات المعلمات	183
جدول (4.6): المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار المفاهيم النحوية في التطبيق البعدي	202
جدول (4.7): نتائج اختبار هوتلنج " T^2 " للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات قبل البدء بالتجربة في الاختبار البعدي للمفاهيم النحوية ودلالاتها الإحصائية	203
جدول (4.8): نتائج تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مفهوم من المفاهيم النحوية	203
جدول (4.9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الدراسة في اختبار مهارات الإعراب بمجالاته الستة والدرجة الكلية	205
جدول (4.10): نتائج اختبار هوتلنج " T^2 " للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات قبل البدء بالتجربة في الاختبار القبلي لمهارات الإعراب ودلالاتها الإحصائية	206
جدول (4.11): نتائج تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات الإعراب	207
جدول (4.12): متوسط اختبار المفاهيم النحوية القبلي والبعدي، ومعدل الكسب لبلاك للمجموعة التجريبية لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة	208
جدول (4.13): متوسط اختبار مهارات الإعراب القبلي والبعدي، ومعدل الكسب لبلاك للمجموعة التجريبية لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة	209

دليل الأشكال والرسومات التوضيحية

شكل (2.1): شلال التحليل.....	42
شكل (2.2): التفكير التحليلي جذر مشترك لعدة عمليات تفكيرية.....	44
شكل (2.3): تصنيف طرائق تنمية التفكير التحليلي وتكتيكاته.....	54
شكل (2.4): مراحل تعلم المفهوم.....	68

دليل الملاحق

- ملحق(1): بطاقة تحليل المحتوى وفقاً لمهارات التفكير التحليلي في صورتها الأولية 245
- ملحق (2): بطاقة تحليل المحتوى وفقاً لمهارات التفكير التحليلي في صورتها النهائية 252
- ملحق(3): أسماء السادة المحكمين، ونوع الاستشارة مرتبين حسب اللقب العلمي..... 256
- ملحق(4): التصور المقترح لمنهاج النحو..... 238
- ملحق(5): اختبار المفاهيم النحوية في صورته الأولية 380
- ملحق(6): اختبار المفاهيم النحوية في صورته النهائية..... 392
- ملحق(7): اختبار مهارات الإعراب في صورته الأولية..... 402
- ملحق(8): اختبار مهارات الإعراب في صورته النهائية..... 418

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة:

النحو فن هندسة الجمل، وتشبيد مباني الكلمات، وزخرفة أواخرها بالتشكيل والضبط، فالعلاقة ارتباطية بين المعنى والدلالة، فبه تنظم بناء الجمل، وتحدد وظائف الكلمات، وتصطف العبارات المتقنة المجودة على اللسان؛ لينطق بها سليمة مشكولة مبرأة من أي عيب يعتلي نبراتها، أو زلل يمتطيها، أو خلل يهز أركانها، فتصل الأسماع عذبة رنانة تكشف جمال اللغة ورونقها.

ويؤكد ابن خلدون على أن النحو أهم علوم اللغة بقوله: "إن أركان علوم اللسان أربعة، هي: (اللغة، والنحو، والبيان، والأدب)؛ وإن الأهم المقدم منها هو النحو؛ إذ يتبين أصول المقاصد بالدلالة، فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة" (ابن خلدون، 2004م: 556) (الربيعي وصالح، 2015م: 23). "وإن القواعد النحوية هي الهيكل العظمي الذي يعتمد عليه بناء اللغة، والعمود الفقري الذي يربط به كل جزء من هذا البناء؛ لكونها أساس بنية الكلمة، والمنظمة للكلمات في الجمل" (العصيلي، 2006م: 56) ويعد النحو العربي من أهم فروع اللغة العربية؛ لارتباطه بتقويم اللسان من الخطأ عند الحديث والقراءة، وتقويم التعلم من الخطأ عند الكتابة، فهو مرتبط بصحة الجملة التي تعد الأساس لسلامة اللغة العربية، ومن شأنه الحفاظ على اللغة من الاضمحلال. وتتجلى مكانته في كونه الوتد المتين في جسم اللغة العربية لما يبنى عليها في فهم المعاني والكلمات والجمل، ومعرفة قواعدها وحركاتها الإعرابية التي لا يمكن التحدث بشكل سليم إلا باتباعها، وتتبع أهمية دراسته من أنه يصون اللسان من الهنات، ويقيه من العثرات، فهو الإطار التنظيمي الذي يحكم قوانين اللغة وفق نظام لغوي محدد، وله قصب السبق من فنون اللغة الأخرى (أبو عكر، 2009م: 26). كما أنه عنصر رئيس في منظومة الاتصال اللغوي الفاعل، فبدون إتقان مهاراته لا يمكن أن يكون فهم وإفهام سليمان، فبوابة النجاح اللغوي تمر عبر مراعاة قوانين النحو، والتمكن من مهاراته، وذلك من خلال إدراك أوجه العلاقات بين الجمل، واستنتاج دلالاتها، والقدرة على ضبط الكلمات وإعرابها بصورة تقود إلى سلامة اللغة، وصحة الأساليب

المستخدمة، وجودة الترابط بين العبارات، وتقويم اللسان من الزلل، الأمر الذي يؤدي إلى فهم المعاني، وإفهامها للآخرين بكل كفاءة واقتدار. (السلمي، 2018م: 61)

فإذا أثّرت مشكلة صعوبة اللغة العربية تبادر إلى الذهن صعوبة النحو؛ لكونه القالب الذي يجعل اللغة أكثر إدراكاً وفهماً، ويوضع على أساسه الكلام، وتلك الصعوبة التي هي جزء من اللغة؛ لكن من عظيم قدره، وخطير مكانه أطلقت صعوبته على اللغة ككل؛ لأن الغرض الرئيس من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية، وتقادي الوقوع في الخطأ، وقد آثرت الباحثة كشف النقاب عن زيف التهم الموجهة له بتبيان التفكير التحليلي في النحو الذي يبسر اللغة، ويرفع هاجس نحوها، مع دمجها بنظرية تربوية تتسجم مع المتعلم ورؤاه.

ويرتبط النحو بالتفكير ارتباطاً وثيقاً بالناحية العقلية عند الإنسان؛ حيث إنها أداة العقل والفهم والاستنباط، فليس النحو مجرد معرفة تختزن، أو قواعد تستظهر، إنما هو بناء عقلي متماسك ذو أسس منطقية، تعمل على تحفيز التفكير، وتنمية عدد من المهارات، فالعلاقة وثيقة بين اللغة العربية والتفكير؛ لكونه البوصلة التي تقود الإنسان نحو الرقي والتطور، فبوابة الإبداع اللغوي تمر عبر مراعاة قوانين النحو، والتمكن من مهاراته، والقدرة على ضبط الكلمات وإعرابها بصورة تقود إلى سلامة اللغة، وجودة الترابط بين العبارات، وتقويم اللسان من الزلل؛ لكونه عموداً فقرياً في حياة الإنسان وسائر أموره، فهو يغذي أوردته بأفاق معرفية فذة إن وظف في مساره الصحيح، ولذا فإنه يعد الأداة الرئيسة للفهم والتواصل، وإدراك الكون من حولنا، وترجمة للثقافة الغنية التي تستمد من شتى المنابع والأصول، فهو وسيلة منوط بها التصرف والسلوك الإنساني بشكل عام، والتعلم بشكل، فالتفكير هو السبيل إلى التعلم الواعي، والفهم الناضج لما يتلقاه من معرفة ثرية وانفجار مهيب.

وللتفكير أنواع، منها: التحليلي، فهو يساعد الفرد على اتخاذ قرارات سليمة تزيد من ثقته بنفسه، ويجعله أكثر تكيفاً في المواقف الاجتماعية، وهذا ينعكس بشكل إيجابي على شخصية الفرد، وإن من الأهداف الرئيسة التي يسعى النظام التربوي لتحقيقها هو كيفية تنمية مهارات التفكير بشكل عام، والتفكير التحليلي بشكل خاص؛ إذ إن التعلم الإنساني طابعه العقلي المعرفي؛ لأنه لا يتم إلا بالتحليل والتركيب والموازنة والتجريد والتعميم (كاظم، 2015م: 8)، ويمكن تنمية هذا النوع من التفكير من خلال المناهج المختلفة إذا كانت تسعى جاهدة إلى إتاحة الفرص للطلبة؛ لممارسة أنشطة تتحدى عقولهم، وتستثير تفكيرهم، وتوفر لهم فرص معالجة المشكلات بطريقة علمية (Sittipon, 2012: 3340)؛ إذ لوحظ أن مهارات التفكير التحليلي المنخفضة تجعل الطلبة يقومون بالاستجابة للمشكلات التعليمية بتوظيفهم الحفظ الأمر الذي

يترتب عليه عدم نمو مهارات التفكير العليا لديهم كما أشار (Sittipon and Samsudin, 2017) في دراستهما.

"ولقد وُجد أن التفكير التحليلي يساعد المتعلم على التفكير في المشكلات التي تواجهه بنظرة دقيقة هادفة يمكن من خلالها التوصل للتفاصيل الدقيقة للمشكلة، والوقوف على أبعادها وعناصرها كافة، والمقارنة بين أجزائها" (Shobat, Ismail, Abbas, 2010:580)، فهو يمكن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل، ويساعدهم في استنتاج الأفكار وتفسيرها، فهو يوصل إلى أفكار جديدة بعد أن يتجاوز الأنماط التقليدية (جابر، 2008: 258). " كما يمكنهم من بناء صورة ذهنية للمفاهيم الذهنية، والمعلومات المكتفة ورسمها وتفسيرها وتحليلها، ووضع عدة حلول للمشكلة وتقويمها واختيار أفضل حل لها" (Damyanov, Tsankov, 2018:85). فهو يتبع أسلوبًا متسلسلاً في الخطوات، وبمنحى منهجي علمي، ويسير في كل خطوة حتى يصل إلى الهدف المنشود، ويسير في الطريق الأكثر اعتياداً والمألوفة لديه، فأهميته تنبثق من كونه يناسب المشكلات التقليدية التي يكون لها حل وحيد، أو بديل وحيد، ويحاول الوصول إلى الحل الصحيح الأوحد (أبو عقيل، 2013م: 4)، ومن هنا تبرز أهمية التفكير التحليلي فامتلاك الفرد القدرة على التحليل تمكنه من الفحص الدقيق للأفكار والمواقف من خلال تجزئتها إلى مكوناتها الفرعية، وإدراك العلاقات أو الارتباطات بين المكونات الأمر الذي يترتب عليه فهم أوضح لتلك المواقف. وأساس النحو في فهمه يقوم على التحليل، وامتلاك هذا النوع من التفكير يساعد على تقليل البون الشاسع بين الفجوة الموجودة، والنظرة الموجهة له. ومما يدعم ذلك الاهتمام الملاحظ من الباحثين في دراسة التفكير التحليلي، وتنمية مهاراته، وارتكاز بحوثهم عليه، ومن تلك الدراسات: دراسة (panasan & Nuangchaterm, 2010)، ودراسة (Wongsri & Nuangchaterm, 2010)، ودراسة (Irwant & others, 2017)، ودراسة (Siribannam & Tayraukham, 2009)، ودراسة (Sharp & Whaley, 2018)، ودراسة (Sydiby & others, 2016)، ودراسة (Kelentien & Wannasawade, 2015)، ودراسة (Renwat, 2009)، ودراسة (Nunangchaler & Thammasena, 2009)، ودراسة (DeWyngaret, 2016)، ودراسة (Kayali & Yilmaz, 2016)، وفي ضوء تلك الدراسات ونتائجها سعت الباحثة إلى بناء تصور مقترح قائم على التفكير التحليلي.

ولكون النحو عملية عقلية فإن بنيته كلها تقوم على المفاهيم والقواعد، ولذا قيل إن المفاهيم ما هي إلا تصورات عقلية مجردة، وصورة ذهنية للوظيفة التي تؤديها الكلمة بمعناها المعجمي أو الدلالي في الجملة صرفاً أو تركيباً، ويتحدد هذا المفهوم في مصطلح نحوي له تعريف يحدد المعنى الوظيفي للكلمة، ومن داخل التعريف توجد القرائن أو الضوابط التي يتعين توافرها للمصطلح حتى ينطبق عليه المفهوم المراد (عبد الباري، 2016م: 326).

إن المفاهيم النحوية مدخل لفهم الإعراب، فهما في بوتقة واحدة لا ينفكان عن بعضهما، فالأول هو الوند المتين الذي يقوم عليه النحو، والثاني هو العمود الفقري الرصين الذي ينشأ من إتقانه إجادة اللغة في فروعها كلها. ولذا " فإن تعليم المفاهيم النحوية يسبق تعليم قواعدها، إذ لا يمكن تعلم قاعدة نحوية معينة قبل تعلم المفاهيم التي تدخلها القاعدة في علاقات، فالمفاهيم النحوية تعد محوراً أساسياً لفهم النحو واستيعابه، فهي النافذة التي يمكن من خلالها معرفة التصورات العقلية لدى الطلبة عن مصطلحاتها، والوقوف على طبيعة التصورات العقلية للمفاهيم النحوية، وتحليلها يساعد في تقديم إستراتيجيات تدريسية أكثر فعالية، حيث إنه من غير الممكن لطالب لم يستوعب المفاهيم النحوية أن يكون كلامه سليماً، وعبارته واضحة، وأفكاره محددة؛ لأن سلامة العبارة تتوقف على اكتساب التلميذ للمفاهيم النحوية، واستيعابه لها" (عبد الله، 2007م: 26)

وفي هذا الصدد يؤكد شحاتة (2008م: 202) أن اكتساب الطلاب بمراحل التعليم العام للمفاهيم النحوية يسهم بدرجة كبيرة في إعمال عقولهم، وتنمية قدراتهم على التفكير كالتحليل والاستقراء، والاستدلال، والتعميم، والموازنة، وقوة الملاحظة، بالإضافة إلى تمكينهم من التحليل الصحيح للأساليب العربية في مواقف الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ونقد التراكيب اللغوية وفقاً لقواعد اللغة ومفاهيمها. ويحقق اكتساب المفاهيم النحوية وتعلمها ثروات جمة للطلبة، منها: تدريبهم على إعمال العقل، وتنظيمهم للمعلومات تنظيمًا يسهل الانتفاع بها، وتمكينهم من التحليل الصحيح للأساليب اللغوية، وكذا التمكين من التحليل الإعرابي للمفردات وما يترتب على موقع الكلمات من معنى ودلالة، ونقد التراكيب وفقاً لقواعد اللغة ومفاهيمها، وتساعدهم في فهم القواعد النحوية وإدراك معاني بعض الكلمات، ومعرفة دلالة بعض المصطلحات، كما تسهم في مساعدتهم على دراسة البنية المعرفية لأي موضوع نحوي؛ لكونها تبدأ بتوضيح المفاهيم الأساسية والفرعية التي تكونه، ثم تنميها بالأساليب المناسبة؛ للوصول إلى التمكن وإتقان القواعد النحوية مع القدرة على استخدامها.

وتبرز أهمية تعلم المفاهيم النحوية في قدرتها على إحداث نوع من التكامل والترابط بين المفاهيم الرئيسة والفرعية في كل متكامل؛ إذ إنها تعمق الفهم لبنية النحو وأساساته، فلها دور فعال في انتقال أثر التعلم؛ لكونها تزود الفرد ببناء معرفي يوظفه في تمييز أمثلة جديدة، وتفسير مواقف مرتبطة بها، وكما أن تعلمها يعين في تبسيط المعرفة من خلال تجميع الأشياء والأفكار عن طريق خصائصها المشتركة، وتصنيف المعارف، وتسهيل تفسيرها عند محاكاتها لمواقف جديدة مشابهة.

ويؤكد عبد الله (2003م:72) أهمية تعلم المفاهيم النحوية بقوله: "إن تعلم المفاهيم النحوية يسهم في فهم التلميذ واستيعابه لأساسيات النظام اللغوي، ويمكنه من امتلاك جوانب السلامة اللغوية، ومن ثم يستطيع ضبط حديثه وكتابته، كما تسهم دراستها في تذليل بعض صعوبات التعلم حيث يتم بناؤها بطريقة تراكمية فما يُدرس للتلاميذ في الصفوف الدنيا يكون نقطة انطلاق لما بعده من صفوف عليا وجامعية؛ لذا يمثل الفهم للمفاهيم النحوية أحد الأهداف التي يسعى تدريس القواعد النحوية إلى تحقيقها". وقد حظيت المفاهيم النحوية بالاهتمام والدراسة من قبل الباحثين في دراسات شتى، ومتغيرات تترى، منها: دراسة عبد الباري (2016م)، ودراسة بلال (2018م)، ودراسة الصغير وآخرون (2017م)، ودراسة السيبي (2016م)، ودراسة الوادعي (2017م)، ودراسة الكويليت ومقابلة (2017م)، ودراسة الزبيدي (2014م)، ودراسة الخليفوي وآخرون (2017م)، ودراسة Feng (2013م) الأمر الذي يعزز أهمية تنمية المفاهيم النحوية لدى الطالبات المعلمات، وهذا ما عكفت عليه الباحثة في دراستها.

لذا فإن الغاية الأسمى في تعلم النحو لا تتوقف في معرفة القواعد النحوية فحسب؛ بل لابد من أن يكون النحو وظيفياً مطبقاً في حياة الطلبة، وهذا ينسجم مع النظريات التربوية الذي تذهب إلى أن التدريس يتيح فرصة كثيرة لدى الطلبة في اتصال معرفة يدرسونها بخبراتهم اليومية خارج حياتهم التعليمية، ولذا فقد سعت الباحثة إلى تنمية بعض المهارات التي يتوج بها النحو بالارتكاز على التفكير التحليلي.

ومن تلك المهارات الإعراب فقد نشأ في رحاب علم النحو، وهو على جانب كبير من الأهمية، ومن ثم طغى معناه على النحو حتى سُمي بعلم الإعراب، وإن كان النحو أوسع من علم الإعراب وأشمل؛ لأنه حمل بعض النحويين على أن يصنفوا كتباً تحمل عناوينها لفظ الإعراب فضلاً عن الكتب التي أفردت للحديث عن لغة القرآن وإعرابه، وتحليل معانيه. وقال الزجاجي: "إن النحويين لما رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدل على المعاني وتبين عنها سموها إعراباً؛ أي بياناً، وكان البيان بها يكون كما يكون الشيء باسم الشيء إذا كان

يشبهه أو مجاوراً له، ويسمى النحو إعراباً، والإعراب نحواً سماعاً؛ لأن الغرض طلب علم واحد" (الزجاجي، 1973م: 91). وأوضح الأنباري في حديثه عن الإعراب قوله: "أما الإعراب ففيه ثلاثة أوجه، أحدها: أنه يبين المعاني، ولما كان الإعراب بين المعاني سمي إعراباً، وثانيها: أنه سمي إعراباً؛ لأنه تغير يلحق أواخر الكلم، وثالثها: أن يكون سمي إعراباً؛ لأن المعرب والكلام كأنه يتحجب إلى السامع بإعرابه" (الأنباري، 1997م: 21-32)، فالإعراب في ذاته فلسفة لغوية تضع كل شيء في مكانه الملائم له.

وعلى الرغم من تصور جوانب الأهمية للإعراب ومهاراته فإن ملامح الواقع الذي أثبتته الدراسات والبحوث السابقة كدراسة (خصاونة، 2017م)، ودراسة (الحديبي، 2017م)، ودراسة (عبد الله، 2017م)، ودراسة (الدوري، 2015م) يشير إلى أن ثمة ضعفاً واضحاً في مهارات الإعراب بشكل عام لاسيما بين طلبة الجامعات عموماً وطلبة التعليم الأساسي خصوصاً، ومما يدل على ذلك الضعف كثرة الأخطاء النحوية تحدثاً وكتابةً، وتدني مستوى القدرة على التمييز بين الموقع الإعرابي والحكم الإعرابي داخل التراكيب اللغوية، وضعف القدرة على تحليل ضبط الكلمات، أو الربط بين التركيب الواحد وغيره من التراكيب. وقد كان لامتداد هذا الضعف وعمقه ارتدادات سلبية على عدد من الأبعاد النفسية للطلبة، فالضعف في مهارات الإعراب يصاحب غالباً بنوبات من التوتر الانفعالي، ومظاهر القلق التي تظهر جلياً عليهم خصوصاً عند محاولتهم الإجابة عن الأسئلة التطبيقية المرتبطة بالإعراب، الأمر الذي ترتب عليه جعل الإعراب معضلة حقيقية للطلبة، وهاجساً مخيفاً مرعباً لهم، ومصدراً للتوتر والتردد وعدم اليقين بالإجابة والثقة بالنفس.

وإن الناظر إلى طبيعة هذه المشكلة ومسبباتها؛ يجد أن عدداً من الكتابات التربوية قدمت تفسيرات عديدة تتمحور في جلها حول المعالجات التدريسية الشائع توظيفها في تعليم النحو؛ بوصفها سبباً جوهرياً في تدني مستويات الطلبة في مهارات الإعراب، وما تبعه من ارتفاع في منسوب القلق والتوتر لديهم؛ لأنها معالجتها تقوم - في طبيعتها - على التلقين، وحفظ القواعد النحوية، والتدريب على تطبيقها عبر أطر ضيقة، من خلال أمثلة مبتورة مجتزأة من سياقاتها بصورة لا تتسق مع ما تتطلبه طبيعة الدراسة النحوية من تآزر لمكوناتها الفرعية، وشمولية تقود إلى سبر أغوار المعنى الكلي، وفهم دلالاته، وإن أوجه القصور تلك لا تدعم تنمية مهارات الضبط النحوي بمختلف مستوياتها (الصائح، 2015م: 8)، و(الجشعمي والجشعمي، 2012م: 327)، و(عبد الجواد، هدى، 2016م: 6). واستشعاراً لهذا الواقع إلى ما وصف تلك المعالجات بأنها "غير صالحة في نقل ما وضعه النحاة إلى الناشئة والدارسين؛ لتركيزها على

اللفظية، وحفظ القواعد النحوية في إطار تجريدي نظري بمنأى عن عمليات الفهم الشمولي الواعي، وما يرتبط به من استخدام وتطبيق". (السلمي، 2018م: 62)

وفي ضوء ما سبق فإن التركيز على الأمثلة المبتورة المجتزأة من سياقاتها لا يُربي مهارات الإعراب، فالتفكير لا ينمو من خلال معلومات متناثرة تزيد من صعوبة الوصول للمعنى، ومستوى القلق المرتبط بها، وفي ظل ذلك تولدت قناعة لدى الباحثة بالحاجة الماسة إلى وضع تصور مقترح قائم على التفكير التحليلي؛ كمحاولة في علاج انفصام الواقع الفعلي لتدريس النحو العربي الذي ألقى بظلاله على واقع المعالجات الموظفة، وقلل من درجة إحداث التنمية المنشودة الأمر الذي يستلزم وجوب إنهاء هذه القطيعة من خلال التوجه نحو معالجات جديدة تستند في مكنونها على تنمية مهارات الإعراب التي استندت فيها الباحثة على التفكير التحليلي، وقياس فاعلية هذا التصور على الطالبات المعلمات.

وفي ظل الصعوبات السالفة الذكر من اضطراب الطلبة لمجرد سماعهم بكلمة إعراب، وضرورة توظيف معالجات تدريسية جديدة، فإن التصور المقترح المرتكز على التفكير التحليلي قد يسهم في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لاسيما ما يتعلق بعدم القدرة على بناء الجمل بناء صحيحاً تعرف من خلاله مواقع الكلمات وعلاقتها ببعضها، وعدم القدرة على الضبط التشكيلي لأواخر الكلمات أو الضبط الهيكلي لمبانيها.

وإن التعليم في المستوى الجامعي يختلف عن المستويات التربوية قبله حيث إنه يستلزم الطلبة أن يكونوا أكثر فعالية ونشاطاً في اكتشاف المعارف والخبرات من المدرس الذي يعلمهم، وهذا المفهوم يتناسب والنظرات التربوية الحديثة التي ترتأي أن يبني الطالب فكرته بنفسه، وفي ضوء ذلك فإن المتخصص للعلاقة الوثيقة بين التفكير التحليلي والمفاهيم النحوية ومهارات الإعراب، يتيقن أنه يمكن امتلاك ناصيتها بإقناع الطلبة بضرورة استبدال الممارسات النحوية سيما الإعرابية السطحية بالممارسات القائمة على التحليل، وإدراك العلاقات القائمة بين أجزاء الجملة، والتقويم، وتوجيه التفكير فيما يدرسه الطلبة بتوظيف التفكير التحليلي، بحيث تساهم تلك الخطوات في تنمية مفاهيم النحو ومهاراته الإعرابية، ومن هنا انبثقت فكرة تقديم تصور مقترح قائم على التفكير التحليلي، ومعرفة فاعليته في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب.

مشكلة الدراسة:

إن مشكلة ضعف الطلبة في النحو مدار بحث واهتمام في عالمنا كله، فكأنما تحول موضوع النحو بمفاهيمه ومهارات إعرابه غاية في حد ذاته؛ بسبب افتقار تعليم النحو إلى الطرائق التربوية الحديثة، وغياب التصور العلمي الدقيق لأهداف تعليم النحو، ولذا فمن

الملاحظ أن هناك ضعفًا واضحًا لدى الطلبة بشكل عام في المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب، ويتضح ذلك من خلال الشكوى المستمرة بشكل عام من أسئلة امتحانات النحو، وتدني نسب النجاح في هذه المادة، ولعل من أبرز أسباب الضعف هو عدم امتلاك الطلبة مفاهيم النحو ومهاراته الإعرابية ومفاهيمه، فأغلب الطلبة لا يستطيعون ربط القواعد النحوية، ولا يستطيعون تركيب الجملة وصياغتها بشكل صحيح لغويًا. ولذا فقد تولدت مشكلة الدراسة من رواج فكرة صعوبة النحو العربي لاسيما المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب فيه، الأمر الذي كَوَّن اتجاهًا سلبيًا، وحاجزًا عائقًا أمام التمكن من مهاراته ومفاهيمه، فكثر الأخطاء، وتفشيت في الكتابات والمحادثات شفوية أم كتابية حتى ممن كان لهم حظ من الثقافة والعلم. فقد بات النحو العربي يمثل هاجسًا مروعًا في نفوس الطلبة؛ ليصطدم بنفورهم منه، وتكوين صورة تذهب جمال اللغة ونحوها بمجرد سماعهم الوصول إلى بابه؛ لتعلمه غير أن النحو العربي ومهاراته براء من تلك التهم، ولعل من أبرز المعاول التي جذرت تلك الصورة في نفوسهم عدم مقدرتهم على تذوق المادة النحوية بأفكارهم، فإن أذهانهم تقتحمها فلا تقبلها ولا تمازجها؛ فيضطرون إلى حفظ ما يُحفظ منها حتى يقطعوا بها حقائق أو أحكامًا لا يقتنعون بها، ولا يفتح أمامهم الأفق للجريان في أفكارهم حتى يألّفوا الاستنتاج والاستنباط، كيف لا إن وجد أرضًا خصبة من طرائق تدريسية تزيد النفور، وتدعو إلى البعد والفتور فقد حولته إلى معلومات مجزأة لا فائدة منها، فأدت إلى عزوف الطلبة عن دراستها والإقبال عليها، لذا كان لزامًا إيجاد طرائق تغرس حب النحو في نفوسهم، وتقوي مفاهيم النحو والمهارات الإعرابية لديهم، ويمكن إحداث ذلك من خلال تعويدهم على التفكير التحليلي السليم؛ ليروا النحو جميلًا أنيقًا يفتح الأبواب وينميها. وقد تنامي الإحساس بالمشكلة لدى الباحثة من خلال ما يأتي:

- الخبرة الميدانية الأكاديمية للباحثة: فقد لاحظت تلك التعبيرات المرسومة على وجوه الطلبة، وما يصاحبها من انفعالات تجاه النحو خصوصًا الإعراب، حيث لامست الفجوة الموجودة لديهم، وعانيت الضعف المستشري بينهم من ضعف مهاراتهم في الإعراب، والقلق المتقشري بينهم تجاهه؛ إذ إن هناك مشكلات في تدريس المفاهيم النحوية وأخرى في تدريس مهارات الإعراب، فمن مشكلات الأولى أن المفاهيم متشعبة وكثيرة ومتشابهة، فالموضوعات متعددة مما يجعل الطالب يخلط بينها، وكذلك الترابط والتداخل الموجود بين المفهوم الواحد مع وجود الخلاف النحوي المعروف بين المدارس النحوية. أما مشكلات الثاني تتمثل في عدم إعطاء وقت كافٍ في تدريس مهارة الإعراب فعل سبيل المثال: يتضمن الدرس الواحد النثر والنصوص، وعرض الأمثلة وشرحها واستنتاج القاعدة وفي نهايته يُضمن مثالًا واحدًا للإعراب

وهذا غير كافٍ؛ لتنمية المهارة، ومن جهة أخرى صعوبة التمييز بين الموضوعات؛ لأن الإعراب ذات علاقة بالمعنى ومرتبطة بالفهم والتدق، ولذا يهمل الكثيرون الفهم المؤدي إلى التدق.

- ضعف المتعلمين في المناهج القديمة التي بنيت على أسس مختلفة عن أسس بناء المناهج الحديثة الأربعة، وكذا ضعفهم في مهارات الإعراب.

- نتائج البحوث والدراسات السابقة وتوصياتها في تعليم النحو التي تشير إلى ضعف الطلبة في المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب، ومعاناتهم فيها، منها: دراسة خضير وأحمد (2016م)، ودراسة عبد الجواد، إياد (2016م)، ودراسة كروان (2012م)، ودراسة البشري (2015م)، ودراسة الغفاري (2017م)، ودراسة العبالي (2012م)، ودراسة إبراهيم (2015م)، ودراسة القرني (2010م)، وكذا دراسات تعلقت بالمفاهيم النحوية، منها: دراسة عبد الباري (2012م)، ودراسة النواس (2014م)، ودراسة عبد الباري (2016م)، ودراسة الجوجو (2011م)، ودراسة بصل (2015م)، ودراسة العبد الله وآخرون (2015م)، ودراسة العبد الله (2014م) ولذا فقد أثارت الرغبة لدى الباحثة في الوقوف على ملامح واقع الضعف المتفشي، مما دعاها إلى مقابلة ستة من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية الذين يدرسون مقررات النحو حيث أشاروا إلى ضعف الطلبة في المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب مصحوباً بإحجام عن المشاركة في الأنشطة التعليمية ذات الصلة به، وقد شددوا على ضرورة وضع رؤية جديدة؛ لتنمية مهارات الإعراب لديهم.

- نتائج الاختبارات التي تقدم لها الطلبة في اختبارات النحو حيث كانت دليلاً قاطعاً على ضعفهم في الإعراب ومهاراته.

- نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أعدتها الباحثة المعروضة على (20) محاضراً يدرسون مقررات النحو؛ للتأكد من وجود فجوة في المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب، والضعف فيهما لدى الطلبة إذ كانت جل النسبة من الاستبانات تشيد بضعف الوعي بالمفاهيم النحوية وفهمهم لها، وعدم امتلاك مهارات الإعراب اللازمة لهم وتأرجحهم المتهاوي فيها، والعجز البين في درجات الإتقان المطلوبة فيها.

وينظرة تأملية من الباحثة راحت خلالها تعمل عقلها وفكرها، ترى لها أن حل تلك المعضلة والتصدي لها يكمن في استخدام أحد مداخل التفكير؛ لتنمية المفاهيم النحوية والمهارات الإعرابية، لذا آثرت إيجاد تصور مقترح لمنهاج النحو ورؤية فاعليته؛ لأن النحو بلورة اللغة، وصلب كيائها، فهو ركيزة مهمة في الحياة اليومية، فهو يعتمد على التحليل والتأمل؛ لكونهما

الغذاء الذي يضيف رونقاً عليه، ولذا فقد سعت الباحثة لربط التفكير التحليلي بالنظريات التربوية في وضع تصور يثري النحو ويشد عضده؛ لترسخ مفاهيم النحو ومهارات الإعراب في الأذهان رسوخ الجبال الذي لا تهتز.

أسئلة الدراسة:

للتغلب على المشكلة المحددة أعلاه، سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:
ما فاعلية التصور المقترح لمنهاج النحو القائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة؟
وتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما المفاهيم النحوية المراد تنميتها لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة؟
- 2- ما مهارات الإعراب المراد تنميتها لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة؟
- 3- ما التصور المقترح القائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب؟

فرضيتا الدراسة:

اختبرت الباحثة فرضيتي الدراسة الآتية:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب.

أهداف الدراسة:

تحددت أهداف الدراسة في الأمور الآتية:

- 1- التعرف على مهارات التفكير التحليلي في منهاج النحو المُدرَّس للطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة.
 - 2- التعرف على المفاهيم النحوية المضمنة في منهاج النحو المُدرَّس للطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة.
 - 3- وضع تصور مقترح قائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة.
 - 4- تقييم فاعلية التصور المقترح القائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة.
- أهمية الدراسة:**

يعد النحو من أبرز علوم العربية وأشرفها؛ فهو السبيل الموصل إلى جادة الصواب، وفهم الأبواب، والتفكر في دقائق لب اللغة وجوهرها، فيقوم الألسن، ويجذب الأنفس؛ لبراعة الإمعان والتمكن، فهو العصب النابض للغة وقطب رحاها، والحصن المنيع الذي لا غنى عنه في صون اللسان من الهنات، وإقالته من العثرات، فله قصب السبق بين فنون اللغة العربية الأخرى، ولذا فإن المفاهيم النحوية عمود أساس فيه، والإعراب فرع شامخ منه، يقوي الأركان، ويسلب الجنان إن غذي بالمهارة والإتقان، وهذا ما سعت الدراسة إلى تنميته لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين؛ لتقوى الدعائم النحوية، والمعلومات ذات الأهمية، بالارتكاز على التفكير التحليلي، ولذا تتجلى أهميتها فيما يمكن أن تقدمه من إسهامات لخدمة فئات مختلفة، تتمثل في جانبين:

أولاً: الأهمية النظرية

تنبع الأهمية النظرية في أنها:

- تعد استجابة للاتجاهات الحديثة التي تتادي بضرورة الاهتمام بالتفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية، والمهارات الإعرابية.
- تمثل أحد أهداف التربية الحديثة التي تسعى وزارة التربية والتعليم نحوها من تنمية مهارات التفكير الذي يركز على التحليل الذي بوصلته في النحو؛ لتكون في مقدمة النتاجات التعليمية.
- تزود الباحثين والتربويين بالخلفية النظرية عن التفكير التحليلي، والمفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب.
- تثير قضايا بحثية من قبل الباحثين والمهتمين بمجال تدريس النحو العربي وتنمية مفاهيمه، ومهاراته.

- توجه اهتمام المعلمين والطلبة إلى أهمية التفكير التحليلي بشكل عام، وأثره في تنمية المفاهيم النحوية، والمهارات الإعرابية.

- تسليط الضوء على الخط البحثي في بناء التصورات المستقبلية والبرامج المقترحة في ضوء التفكير.

ثانيًا: الأهمية العملية

تتأتى الأهمية العملية في أنها قد:

- تفيد مخططي المناهج ومؤلفي كتب اللغة العربية بتبني نهج جديد في تأليف المناهج الدراسية، بحيث يتم مراعاة التفكير التحليلي عند تطوير مناهج اللغة العربية بما يساعد على تحقيق النتائج التعليمية لها.

- تساعد معلمي اللغة العربية على انتهاز أسلوب تدريس جديد قائم على التفكير التحليلي بعيدًا عن النمطية التي عرف بها تدريس النحو بشكل خاص.

- تنمي خبرات الطلبة وتعديلها، وتصقل مواهبهم، وتثير دافعيتهم، وتثري أفكارهم، وتبني شخصياتهم من جوانبها كلها.

- تقدم نموذجًا استرشاديًا لمعلمي اللغة العربية في كيفية تنمية المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب لدى طلبتهم.

- تقدم إطارًا جديدًا لعرض محتوى القواعد النحوية وتدريبه في ضوء التصور المقترح القائم على التفكير التحليلي.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على ما يأتي:

- الحدود البشرية: الطالبات الملمات تخصص التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة فلسطين بغزة.

- الحدود الموضوعية: الجملة الاسمية، والجملة الفعلية ومتعلقاتهما.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 2020-2021م.

- الحدود المكانية: كلية التربية جامعة فلسطين بغزة.

مصطلحات الدراسة:

استعرضت الباحثة - فيما يأتي - المصطلحات الرئيسة للدراسة من واقع الأدبيات ذات الصلة؛ متوصلة إلى تحديدها بصورة إجرائية:

- **الفاعلية:** الأثر الإيجابي الذي يظهر في نمو المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات المعلمات؛ نتيجة تطبيق التصور المقترح لمنهاج النحو القائم على التفكير التحليلي عليهن.

- **التصور المقترح:** رؤية مستقبلية لبناء منهاج النحو المقدم للطالبات المعلمات في جامعة فلسطين مكتملة الأركان لعناصر المنهاج الأربعة مستندة إلى أساليب علمية منهجية مبنية على نتائج تحليل محتواها في ضوء مهارات التفكير التحليلي؛ لمعرفة مدى مساهمتها في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لديهن.

- **التفكير التحليلي:** قدرة الأفراد العقلية التي تسهم في معالجة المشكلات من خلال تفكيك أجزائها، والتفحص الدقيق للوقائع الموجودة، وتحليل المثيرات المطروحة اعتماداً على مهارات خاصة بهذا النوع من التفكير، منها التي أعتتها، هي: (المقارنة، والتمييز بين المتشابه والمختلف، والتصنيف، والترتيب ورؤية العلاقات، والاستنتاج، والتحليل، والملاحظة، وتعرف تفاصيل الأشياء، والتبويب، وتحديد الأخطاء..)؛ لتكون البوصلة نحو استنتاجات عقلانية دقيقة.

- **المفاهيم النحوية:** التصور العقلي الذي تكونه الطالبة المعلمة عن الجملة الاسمية والفعلية ومتعلقاتها التي لها خصائص مشتركة، ودلالات لفظية ولغوية، وتبيان العلاقة بينها؛ لترسم ملامح الباب النحوي الذي تنطوي تحته؛ فتتطرق بها إلى الفهم السليم في النحو.

- **مهارات الإعراب:** مجموعة المهارات التي تكسب الطالبات القدرة على فهم حركة أواخر الكلمات وتشكيلها، وهي: (التمييز بين التراكيب النحوية، والضبط الإعرابي، وإدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، واستعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني، وإدراك العلاقات في تراكيب نحوية، والاستنتاج الإعرابي)، بحيث تتمكن من تحديد العلامة الإعرابية الصحيحة، وضبطها ضبطاً سليماً في ضوء معرفتهم للعامل المؤثر فيها، وللموقع والحكم الإعرابين المتغيرين باختلاف الجمل، من خلال تحليل المعنى، وإدراك العلاقة بين اللفظ وغيره، وبناء الجملة بمهارة وإتقان.

- **الطالبات المعلمات:** هن الطالبات المنتسبات إلى كلية التربية في جامعة فلسطين بغزة تخصص التعليم الأساسي في المستوى الثالث من أعوام دراستهن الجامعية؛ ليتأهلن أن يكن معلمات المستقبل.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والتتظيرية

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والتنظيرية

تُمكن الخلفية النظرية والتنظيرية الباحثة من رسم الخطوط لها، ووضع النقاط الأساسية لدراساتها الوصفية والتجريبية في صورة منطقية صحيحة سليمة تقي باحتياجات الطالبات المعلومات اللازمة لهن في منهاج النحو المُدرّس لهن، ولذا عرضت فيها كل ما يتعلق بمتغيرات دراستها الثلاثة مستندة إلى الأدبيات التربوية؛ لتتم الفائدة منها، وتوظيفها بما يعود بالنفع في وضع تصور مقترح لمنهاج النحو قائم على التفكير التحليلي؛ لتنمية المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب. وفي ضوء ذلك تَكُونُ الفصل الثاني من محاور أربعة ودراسات سابقة تناولتها، أتت على النحو الآتي:

المحور الأول: التصور المقترح

المحور الثاني: التفكير التحليلي

المحور الثالث: المفاهيم النحوية

المحور الرابع: مهارات الإعراب

وفيما يأتي عرض تفصيلي للمحاور الأربعة الآتية الذكر مع دراساتها السابقة المتعلقة بها.

المحور الأول: التصور المقترح

إن عصرنا الذي نحيا فيها يُطبع بسمت التغيير والتطوير، والمستجدات العلمية والتكنولوجية التي تفرض على أي مجتمع أن يشد قواه وإمكاناته؛ للحاق بركب التميز والتقدم، ومسايرة الآخرين فيما يستحدث ويستجد، فالعلم في نمو مضطرد نتيجة ما يشبعه من رؤى معرفية تسود العالم حتى وُصف بأنه عصر المعلوماتية، ولذا فإن ذلك يتطلب مساهمة جديّة في دور المناهج التعليمية المستقبلية؛ لتنمية الجوانب الإيجابية الإبداعية في التفكير عند الطلبة وتحفيزها لديهم كالتحليل، والتمييز، والملاحظة وغيرها، ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلى وضع تصورات مقترحة ذات رؤى مستقبلية للمناهج الدراسية تتناول ألوان التفكير بأطيافه كافة، فتلك التصورات ترسم الخطوط في كيفية تضمين المناهج نمطاً أو أكثر من أنماط التفكير في ضوء أساليب علمية منهجية، ونتائج حقيقية ميدانية سابقة لها، تكشف عن مدى تضمينها لذلك التفكير أو عدمه، وعن درجة التوافر المعقولة التي تسمح بإدراج التفكير فيها بما يسهم في

تطوير قدرات الطلبة، والانطلاق بهم نحو بنائهم عقلياً ونفسياً واجتماعياً بما يعود بالنفع العميم عليهم وعلى مجتمعهم الذي ينظر إليهم نظرة المبدع المبتكر القادر على الإبداع والعطاء. ولكون التصور المقترح من العلوم التي تتناول الدراسات المستقبلية، فإن لتلك الدراسات أساليب، فقد اعتمدت الباحثة على الأساليب الكيفية، ولتلك الأساليب نماذج، بحيث اعتمد في هذه الدراسة على نموذج دلفاي؛ لأن المتغيرات المتناولة متغيرات نظرية، ولذا في عجلة ذكرت الباحثة بعض المعلومات عن ذاك النموذج، فنموذج دلفاي، هو: وسيلة اتصال منظمة بين مجموعة مختارة من الخبراء وأصحاب الاختصاص في ميدان معين للتنبؤ بالمستقبل عبر العمل التعاوني المنظم؛ لاقتراح الحلول المناسبة لمشكلة معينة دون الحاجة إلى الاجتماع أو المواجهة فيما بينهم. وكذلك هو تقنية تواصل منظمة، وضعت أصلاً باعتبارها طريقة تنبؤ منهجية وتفاعلية تعتمد على لجنة من الخبراء، وعرفه (الجهني، 2009) بأنه: أسلوب يعد حجر الزاوية لبحوث المستقبلية؛ لاعتماده على مجموعة من الخبراء توجه لهم قائمة من الأولويات أو المواضيع بصيغة مسحية متكررة حتى يتم التوصل لتوافق في الآراء.

وفي ضوء عنوانه هذا المحور بالتصور المقترح الذي يرسم آفاقاً ورؤى مستقبلية لبناء مناهج تعليمية في أشكال جديدة، وتضمنيه ما يواكب الحداثة والنمو العقلي، واحتياجات الطلبة عرضت الباحثة فيه نقاطاً ستاً، هي: ما يقترح بناؤه في الرسائل العلمية، وتعريف التصور المقترح، والأهمية التربوية لها، والمبادئ الواجب تضمينها عند إعدادها، وخطوات بنائها، ومقارنة بين تصور الدراسة الحالية المقترح القائم على التفكير التحليلي ومنهاج النحو قبل وضع التصور المقترح، وفيما يأتي عرض تفصيلي لها على النحو الآتي:

أولاً: ما يقترح بناؤه في الرسائل العلمية

تتنوع المقترحات التي يتناولها الباحثون بناءها في الرسائل العلمية، فتذكر الباحثة عدداً منها، هي بناء:

1- **تصميم تعليمي تعليمي:** إذ يعد عملية تخطيط منهجية يقدمها المصمم التعليمي في صورة مراحل تسبق إنتاج المواد التعليمية وتنفيذها، فهو يسعى إلى تحقيق أهداف أو نتائج تعليمية مرغوب فيها، وإبرازها وفقاً لمعايير محددة، ومن ثم تبني المواقف التعليمية في ضوء إجراءات منظمة، وقد عُرف بأنه: "علم يصف الإجراءات التي تتعلق باختيار المادة التعليمية -الأدوات والمواد والبرامج والمناهج- المراد تصميمها، وتحليلها، وتنظيمها، وتطويرها، وتقويمها من أجل تصميم مناهج تعليمية تساعد في التعلم بطريقة أفضل وأنجع بأقل وقت وجهد ممكنين" (الحيلة، 1999م: 25-26)، ويتكون التصميم التعليمي التعليمي من مراحل أربع، هي مرحلة: (التحليل،

والإعداد، والتنفيذ، والتقييم)، حيث يتفرع عن المرحلة الأولى: اختيار المادة الدراسية، وتحديد الفئة المستهدفة، وتحليل الظروف البيئية، وخصائص المتعلمين، والمحتوى التعليمي، أما المرحلة الثانية فيتفرع عنها: تحديد الأهداف السلوكية، وبناء أدوات التقييم، واختيار الوسائل التعليمية، واختيار مناسبات إستراتيجيات الإدراك، وإعداد الخطة التدريسية، أما المرحلة الثالثة يتفرع عنها: التصميم التجريبي، وتحديد المجتمع والعينة، وضبط المتغيرات، تطبيق التجربة، وأما المرحلة الرابعة يتفرع عنها: التقييم التمهيدي والختامي مع وجود التغذية الراجعة.

2- **دليل تعليمي:** ويُعرف بأنه: "مجموعة من الإجراءات، والسياسات، والإرشادات، والمعلومات الضرورية التي تشكل فيما بينها قواعد فهم تساعد القارئ وترشده من مرحلة إلى أخرى في كيفية التعامل مع الوضع الجاري" (Atkinson, 2002:16)، حيث يذكر فيه اسم الدليل، وتعريفه، وأهدافه، وعناصره، وخطوات تطبيقه، ونصائح عامة للقائمين على تطبيقه.

3- **وحدة تعليمية:** تمثل مخططاً عاماً منظماً لمجموعة من الموضوعات التي تدور حول فكرة أو قضية، بحيث تتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة، وإستراتيجيات التدريس، وأساليب التقييم المتنوعة، وتُعرف بأنها: "دراسة مخطط لها مسبقاً يقوم بها الطلبة في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتعددة تحت إشراف المعلم وتوجيهه؛ لإكسابهم المعلومات والحقائق والمفاهيم، وتكوين العادات السليمة، والاتجاهات الإيجابية، وتنمية القدرات، واكتساب العديد من المهارات" (الوكيل ومحمود، 2013م: 254). وللوحدات التعليمية نوعان: أولهما قائم على الخبرة، ويراد بها "تنظيم الخبرات في سلسلة متناسقة بما يتفق واهتمامات المتعلمين وحاجاتهم؛ للتكيف مع الحياة، وتمكينهم من حل مشكلاتهم الحالية والمستقبلية في حياتهم ومجتمعهم" (الخالدة وعبد، 2010م: 245)، وثانيهما قائم على المادة الدراسية، ويراد بها "تنظيم منهجي للمادة الدراسية في شكل موضوعات، وأفكار مترابطة حول قضايا أو مشكلات أو مواقف يتحقق فيها مبدأ وحدة المعرفة الموجهة؛ لمعالجة موضوع ما من جوانبه ومجالاته كافة" (سعادة وإبراهيم، 2011م: 104)، ويتم بناء الوحدات التعليمية في ضوء مجموعة خطوات، هي: اختيار موضوع الوحدة، وتحديد الأهداف العامة لها، واختيار المحتوى من حيث اختيار الموضوعات، والأفكار الأساسية، والمحتوى التفصيلي لكل فكرة، وتنظيم المحتوى، وأساليب التدريس، واختيار النشاط التعليمي وتنظيمه، وإعداد المواد والأدوات، وأدوات تقييمها، ومراجعتها.

4- **منهاج:** ويتضمن بناؤه نقاطاً، هي: مبررات إعداده، وأهداف مقترحة له في ضوء خصائص المرحلة العمرية المختارة، ووضع تصور مقترح لمحتواه في ضوء الأهداف المقترحة، وإعداد دليل للمعلم فيه الفلسفة التي يقوم عليها المنهج المقترح، والخطة الزمنية، والدروس وأهدافها،

ووسائلها التعليمية، وأساليب تقويمها. ويجب مراعاة أسس بناء المنهج الأربعة عند اقتراح منهج جديد، هي: الفلسفية، والاجتماعية والثقافية، والنفسية، والمعرفية.

5- **برنامج:** ويُعرف بأنه: "منظومة تدريس متكاملة من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم، مكونة من عدد من الوحدات الدراسية التي يجمعها موضوع محوري مصممة؛ لتحقيق أهداف تدريسية، حيث يستغرق تعليمها فصلاً دراسياً أو عامًا ونحو ذلك" (زيتون، 2001م: 745). وتتشارك البرامج التعليمية في قواسم، منها: (الخطوات العلمية والإجراءات المنظمة المخططة، والأهداف المراد تحقيقها، والمحتوى المنظم، وإستراتيجيات التدريس، وعمليات التقويم، والمدة الزمنية المحددة)، لذا يجب أن يتم اختيار مكوناتها بحيث تكون مناسبة لحاجات الطلبة النمائية، وطبيعة الموضوع الدراسي، والإمكانات المتاحة، والبيئة، والإمكانات المادية والزمنية. وللبرامج التعليمية أنواع، منها: التدريبي، والإرشادي، والعلاجي، حل المشكلات، والاستيعاب واكتساب المهارات، والتعلم الذاتي، وبرامج خاصة بتعليم التفكير وغير ذلك.

6- **تصور:** هو تخطيط مستقبلي لمنهاج أو غيره وفقاً لنتائج علمية كشف عنها الباحثون؛ بغرض تطويره في ضوء متغيرات جديدة تواكب الحداثة، والمستجدات العلمية على الساحة التربوية. وقد اختارت الباحثة في دراستها بناء تصور مقترح لمنهاج النحو في ضوء التفكير التحليلي؛ إذ إن أي تصور مقترح له خطوات ومبادئ وأهمية، تردفها في النقاط اللاحقة.

ثانياً: تعريف التصور المقترح

عرفاه عبد الحميد وسليم (2014م: 259) بأنه: "تغيير كفي في أهداف المناهج ومحتواها في ضوء أبعاد جودة الحياة؛ بغية تزويد الطالب ببعض المعلومات والمهارات التي تحقق له التكيف مع الآخرين من خلال ما يدرسه؛ لمواجهة الأحداث الجارية".

وعرفاه الشبلي والعتيبي (2017م: 10) بأنه: "مجوعة من الإجراءات المقترحة المتمثلة في الأهداف، والمحتوى، وإستراتيجيات التدريس، والأنشطة، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم؛ لتضمين كتب العلوم للصفوف الأولية مفهوم السياحة البيئية".

وعرفه العبيكان (2012م: 7) بأنه: "تخطيط مستقبلي يبنى على نتائج عقلية ميدانية".

وعرفه زين الدين (2013م: 5) بأنه: "إطار فكري تبناه الباحثون التربويون في صورة افتراضات أساسية أو قيم أو مفاهيم أو اهتمامات تصل بالإنسان والكون والحياة والمجتمع إلى حياة آمنة مستقرة".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: رؤية مستقبلية لبناء منهاج النحو المقدم للطالبات المعلمات في جامعة فلسطين مكتملة الأركان لعناصر المنهاج الأربعة مستندة إلى أساليب علمية منهجية مبنية على نتائج تحليل محتواها في ضوء مهارات التفكير التحليلي؛ لمعرفة مدى مساهمتها في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لديهن.

ثالثاً: الأهمية التربوية للتصور المقترح

تتجلى أهمية التصور المقترح التربوية في نقاط عدة تذكرها الباحثة على النحو الآتي:

- 1- النهوض بمستوى الطلبة العلمي.
- 2- تعليم الطلبة مهارات التفكير التحليلي.
- 3- تسهيل تفاعل الطلبة فيما بينهم، وتأدية نشاطاتهم بفعالية.
- 4- إعداد طالب متمرس حاذق في النحو ومهاراته ودقائه.
- 5- تعويد الطلبة على التحليل، وتجزئة المشكلات؛ للوصول إلى الحلول.
- 6- الإسهام في تطوير العملية التعليمية لا سيما في ميدان اللغة العربية.
- 7- إعداد رؤى مستقبلية للمناهج التعليمية في ضوء متطلبات العصر، واحتياجات الطلبة.
- 8- لفت انتباه المعنيين بالعملية التعليمية وتطويرها من هيئة الجودة في وزارة التربية والتعليم، ومشرفين، ومعلمين وغيرها إلى مواطن ضعف المناهج التعليمية في الجانب الذي بُني التصور المقترح في ضوءه؛ لأن التصور المقترح لا يبنى قبل أن يسبقه تحليل للمنهج في ضوء المتغير المختار، والكشف عن الحاجة إلى وضعه.

رابعاً: المبادئ الواجب تضمينها عند إعداد التصور المقترح

إن إعداد أي تصور مقترح يستوجب مراعاة مبادئ عدة توردتها الباحثة على النحو الآتي:

- 1- الفروق الفردية بين الطلبة.
- 2- خصائص نموهم، ودرجة النضج التي يمتلكونها.
- 3- المشاركة الفاعلة في عملية التعلم.
- 4- طبيعة المادة التعليمية المعد في ضوءها التصور المقترح.
- 5- تنمية أساليب التعلم الذاتي.
- 6- إتاحة الفرصة للطلبة للقيام بالتفكير المطلوب، وتتبع خطواته.
- 7- تعويد الطلبة على البحث، والاستقصاء، وطرح التساؤلات، والتجربة.
- 8- التوافق مع الإمكانيات التعليمية، والمادية، والزمنية، والمكانية اللازم إعداده.
- 9- الاستفادة من البيئة المحيطة، وواقع الطلبة في عملية التعلم.

- 10- التوزيع العادل لفرص التجريب، والتحليل، والملاحظة بين الطلبة.
- 11- إيجاد جو آمن مطمئن للطلبة يتيح لهم الانطلاق بقدراتهم وخيالهم إبداعاتهم.
- 12- تعزيز فكرة التشارك والتعاون الجماعي بين الطلبة.
- 13- اختيار المواقف المشكلة بعناية بما يتناسب مع مستويات قدرات الطلبة؛ لئلا يشعروا بالعجز والإحباط إن أسوء الاختيار لها.
- 14- التنظيم، والتسلسل في طريقة عرض المعلومات أو المشكلات.
- 15- استمرارية توظيف التغذية المرتدة في الخطوات كلها التي يقوم الطلبة بها.
- 16- النظرة الشاملة إلى العملية التعليمية، وتضمينها فيه.

خامساً: خطوات بناء التصور المقترح

طالعت الباحثة العديد من الرسائل والبحوث العلمية التي توجهت إلى إعداد تصور مقترح في منهج معين، وخلصت منها إلى خطوات بنائه، فجاءت في عشرة بنود، هي:

1- مبررات بناء التصور المقترح:

يذكر هذه الخطوة المبررات المنطقية العلمية التي دفعت الباحث إلى بناء التصور المقترح في أي مجال كان، فقد يكون على سبيل المثال: قصور في تغطية جانب، أو كثرة شكاوى من ضعف معين ونحو ذلك.

2- مصادر اشتقاق التصور المقترح ومرجعياته:

يعرض في هذه الخطوة الأدبيات، والمصادر التي رجع إليها معد التصور سواء كان عند التخطيط لإعداده، أو عند تنفيذه، وبالإمكان عرض المحاور التي استند إليها عند إعداده.

3- فلسفة التصور المقترح:

ينبثق أي تصور من أسس معرفية، ونفسية، واجتماعية، وثقافية، ومن تلك الأسس تشتق أهداف المنهاج ومحتواه، وطرائق تدريسه، ووسائل تعليمه، وأساليب تقويمه -إن كان التصور موجهاً في بنائه نحو المناهج-، لذا لابد من رسم الفلسفة الخاصة به قبل الشروع بوضعه؛ لتتضح الملامح، فيسهل إعداده وبنائه.

4- مرتكزات التصور المقترح وأساسه:

يذكر في هذه الخطوة المرتكزات التي أقيم التصور المقترح عليها كطبيعة المادة التعليمية، والمتغيرات المختارة، وخصائص عينة الدراسة، والتركيز على الجوانب التطبيقية في بنائه، والحرص على فاعلية العينة وإيجابيتها، ومستوى النضج العقلي الذي وصلت إليه.

5- المستهدفون من التصور المقترح:

حيث يُذكر في هذه الخطوة الفئات المستهدفة من التصور المقترح المعد كالباحثين، أو مصممي الكتب، أو المعنيين بالتعليم إن كان التصور للمناهج، أو معدي الاختبارات، أو مطوري المناهج وغير ذلك، وهذا يختلف من باحث إلى آخر بحسب الرؤية التي يرسمها في تصوره المقترح، فبناء عليها يتمكن من تحديد الفئة المستهدفة التي يرجو أن تنتفع به مستقبلاً.

6- المستفيدون من التصور المقترح:

يعرض في هذه الخطوة الفئات المتوقعة استفادتها من التصور المقترح، ويذكر كل من له علاقة بذلك.

7- مكونات التصور المقترح:

يُعرض في هذه الخطوة مكونات التصور المقترح، فإن موجهاً لمنهج فغالباً ما يتكون من الأهداف العامة والخاصة له، ومحتوى الموضوعات المختارة له، وإستراتيجيات مقترحة لتدريسه، وأنشطته وتدريباته وسائل تعليمية، وأساليب تقويمه، وقد تختلف تلك المكونات من باحث إلى آخر بحسب طبيعة تصوره المعد.

8- صياغة التصور المقترح وتصميمه:

يصاغ التصور المقترح ويصمم في ضوء عناصر أربعة، هي: (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التقويم)، وفيما يأتي تفصيل لها:

أ- الأهداف:

تعد الأهداف من أهم عناصر الموضوع؛ لكونها تحقق وظائف عدة، فهي تساعد في تحديد الخبرات، والأنشطة التعليمية، وتنظيم التتابع الذي تُدرس به، وتعين على اختيار إستراتيجيات التعلم، ووضع أساليب تقويم مناسبة؛ لقياس فاعلية التدريس، فعليها يتوقف تحديد مقدار المحتوى وشكله. وتعرف الأهداف بأنها: "نتائج تعليمية مخططة يجب على المتعلم اكتسابها بأقصى ما تسمح به قدراته وإمكاناته، ولذا فلا بد من انسجامها مع حاجات المجتمع والمتعلم". (رالف، 2008م: 66)

فعلى الباحثين المعدين للتصور المقترح أن يذكروا فيه أقساماً ثلاثة للأهداف، هي: (العامة، والخاصة، والسلوكية)، مع الاهتمام بمعايير الأهداف السلوكية لكل موضوع من حيث:

- صياغة الأهداف بعبارات مناسبة قابلة للقياس.

- ارتباط الأنشطة بمتغيرات الدراسة.

- تناسق الأهداف وتكاملها.

- شموليتها لجوانب التعلم المهارية والمعرفية والوجدانية.

ب- المحتوى:

ويُعرف بأنه: "نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، بحيث يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيمًا أم حقائقًا أم أفكارًا أساسية". (حسن، 2008م: 196). وفي هذه الخطوة يكون الباحث قد أعد مسبقًا الموضوعات التي سيضمنها في تصوره المقترح، أو التي سيضع لها تصورًا مقترحًا، وذلك كله لا يتم تبعًا لأهوائه في اختيارها، وإنما في ضوء إجراءات علمية تعرض على الخبراء في المجال، ثم يبرر بعد ذلك سبب اختيارها.

ت- الأنشطة وإستراتيجيات التدريس:

للأنشطة والتدريبات دور بالغ الأهمية في تنمية أمور كثيرة عند المتعلمين، ولذا يجب تضمين أي تصور مقترح أنشطة تمهيدية وتكوينية وختامية فيه بحسب المتغيرات التي اختيرت، ومن الضرورة بمكان مراعاة معايير اختيارها ووضعها بحيث يتم التفرقة بين النشاط والتدريب والتقويم. والأمر لا يقتصر على الأنشطة فحسب؛ بل يتعدى إلى تضمينه إستراتيجيات تدريسه إن كان موضوعًا لمنهاج معين، مع مراعاة المعايير الخاصة لها، وأهمها أن تكون الإستراتيجية مناسبة لـ:

- الأهداف، ونواتج التعلم.

- أعمار المتعلمين.

- المستوى التعليمي لهم. - المحتوى المطلوب تدريسه.

- الإمكانيات المتاحة في جهة التعلم سواء كانت مدرسة، أو جامعة، أو كلية أو غير ذلك.

- إمكانيات المعلم.

- الزمن المخصص للتدريس.

ث- التقويم:

ويراد به: التأكد من تحقيق الأهداف، فله دور مهم في تطوير العملية التعليمية، والحكم

على جودتها وجودة مخرجاتها، ويجب مراعاة عدة معايير فيه، منها:

- تحديد أدوات التقويم المباشر وغير المباشر.

- تحديد أنواع التقويم سواء من حيث الزمن (قبلي، مرحلي، نهائي)، أو القائم بالتقويم (ذاتي،

أقران، معلم، جهة مختصة)، أو دقتها (موضوعية، مقالية).

- وضع مستوى معياري لكل نمط من أنماط الأسئلة (المقالية، الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ، الإكمال...)

- مسايرة الاتجاهات الحديثة في التقويم.

9- ضبط التصور المقترح، والتأكد من صلاحيته:

يُعرض التصور المقترح على مجموعة من الخبراء المختصين في المجال؛ لوضع آرائهم فيها، والإضافة أو الحذف أو التعديل، وتعد هذه الخطوة غاية في الأهمية؛ لكونها تضبط التصور المقترح، وتتأكد من صلاحيته وجودته.

10- تطبيق التصور المقترح:

قد لا تنفذ هذه الخطوة بين الباحثين كلهم؛ لأن البعض يقتصر على وضع جانب نظري لتصوره المقترح عن منهاج معين دون التطرق إلى الجانب التطبيقي، غير أن البعض الآخر يوظفها، فيقوم بتطبيقه على أرض الواقع، فيعد الأدوات المناسبة لذلك، يحللها إحصائياً ويستخرج نتائجها؛ ليبرز من خلالها فاعليته من عدمه.

سادساً: مقارنة منهاج النحو قبل التصور المقترح وبعده

درجت عادة تدريس النحو العربي، وعرض قواعده على الطلبة من خلال تناول أبيات من ألفية ابن مالك التي تدل على القاعدة المراد شرحها لهم، ومن ثم استنباطها، والتطبيق الجزئي لها، وهذا نهج معمول به في معظم الجامعات التي تدرس تخصص اللغة العربية أحياناً تخصص التعليم الأساسي غير أن بعض المحاضرين لاحظ صعوبة ذاك النهج على طلبة التعليم الأساسي؛ لكونهم ليسوا أصحاب تخصص لغوي، فاتجهوا إلى وضع منهاج تعرض النحو العربي بطريقة قياسية؛ لتنسق ومناهج التعليم المدرسي الذي سيدرسونه مستقبلاً في المدارس، ولتذليل صعوبة النحو المترسخة في الأذهان، فبدأت محاولات الكتابة، وتنوعت وتعددت نظراً للمنهج الذي يري تأييه المؤلف لها، ومن المعلوم أن معظم القائمين على إعداد تلك المناهج الجامعية - منهج النحو تحديداً - مختصين في النحو العربي، ولذا فهم بعيدون عن المستجدات في الساحة التربوية من إستراتيجيات وأنواع التفكير المختلفة التي ينادي التربويون بتضمينها في المناهج، فيسمت المنهج بعدم مراعاة خصائص المتعلمين النمائية، وغير ذلك مما لا يتسع المقام لذكره، لذا وقع اختيار الباحثة على منهج النحو العربي؛ لتضمينه مهارات التفكير التحليلي، وفي ضوء ذلك عرضت المفارقة بين منهج النحو قبل التصور وبعده، فالقاسم المشترك بينهما الموضوعات النحوية في مسماها، هي (الجلتان الاسمية والفعلية ومتعلقاتهما) مع الاختلاف قبل التصور وبعده في أمور تترى، منها أن: منهج النحو قبل التصور لم يتطرق

لألوان مختلفة من النماذج التي تمثل القاعدة من شعر وحكم، وأمثال، وآيات قرآنية، فعولج ذلك كله في التصور المختلفة، كما أنه عُرض بطريقة واحدة فحسب هي الطريقة القياسية؛ لكن التصور تناوله بين الاستقراء والقياس؛ لكون الاستقراء ليس حكراً على فئة معينة، ويضاف إلى ذلك شح المنهج قبل التصور من النماذج الإعرابية فلا يكاد يظهر الكثرة في عرضها علماً أن الإعراب وتد يظهر النحو ويرسخه، فعولج ذلك في التصور بتعدد الأشكال الإعرابية التي تخدم القاعدة، وأيضاً خلوه قبل التصور من التحليل الإعرابي الذي يعد أساساً في تتبع القواعد النحوية والإعرابية، وعولج ذلك بتضمين مراحل التحليل الإعرابي وتطبيقها عملياً بين الموضوعات النحوية. وقد خلا المنهج قبل التصور من نشاطات التعلم التمهيدية والمرحلية والختامية وكذا أساليب التقويم المختلفة بين الموضوعات النحوية، وقد ضمنت الباحثة نشاطات التعلم بأنواعها بين الموضوعات؛ ترسيخاً للقاعدة المطروحة التي تسبق النشاط، ومما لاحظته عدم تطرق المنهج سابقاً إلى المقارنات بين المتشابهات في القواعد النحوية، وأدوات المعاني، والحروف وغير ذلك مما يشكل على الطالب، فحدث عنده لبس حين يعرب أو يتتبع القاعدة ومن ذلك: (إنَّ وأنَّ)، و(المصدر الصريح والمؤول)، و(كم الخبرية والاستفهامية) ونحو ذلك الكثير، لذا ضمنت المقارنات المهمة التي يستلزم وجودها في الموضوع النحوي المعروض، كما أنه خلا من إيجابية الطالب فيه، وعدم فسح المجال له لإظهار تفاعله، وتوظيف عملياته التفكيرية، وشعوره بلذة التعلم فيدوم أثر التعلم ولا ينتهي بانتهاء المادة وامتحانها، فحرصت على تعويض ذلك في التصور المقترح بتضمينه نشاطات وتدرجات تنير تفكيره، فيذوق المتعة وحب الاكتشاف، والاستمرارية في التعلم، وتقليل الهواجس تجاه النحو والإعراب التي تجذرت في النفوس، ويضاف إلى أن التصور المقترح تميز بتضمين مهارات التفكير التحليلي المختلفة بطرائق عرض متعددة بما يتناسب وخصائص الطلبة، ونضجهم العقلي، والملحق(4) يوضح كيفية توظيف الباحثة لذلك.

وبعد تناول الباحثة للخلفية النظرية والتنظيرية للتصور المقترح من جوانبه كافة، أردفتها بعرض للدراسات السابقة التي تناولته، ثم عقت عليها تعقيباً كاملاً من خلال نقاط تسع أدرجت بعدها تظهر في الصفحات اللاحقة.

المحور الثاني

التفكير التحليلي

لقد باتت بوصلة كثير من التربويين تتجه نحو العناية بالتفكير، فتعالت أصواتهم تأكيداً على ضرورة توظيفه وتنميته في ميادين شتى وفي طليعتها مضمار التعليم؛ لدوره في إعداد شخصيات قادرة على مواجهة الحياة ومشكلاتها؛ لأنه يمنحهم مفاتيح المعرفة وأدواتها فيصيروا قادرين على إعمال الفكر، والنظر العميق فيما يواجهونه في ظل مناخ يفسح لهم ذلك، ويكسبهم مهارات جمة، فلم تعد المعلومات تمثل قدرًا من الأهمية إن لم تردف بإعمال الفكر فيها، واستخلاص الجيد المفيد منها، ولذا كان لزامًا على تعليمنا ألا يضيق مجال أهدافه فيقف عند توسيع مدارك المتعلمين وزيادة معلوماتهم؛ بل عليه أن يتسع ليشمل تنشيط عقولهم، واستثارة أذهانهم، وتحفيز تفكيرهم؛ ليعايشوا ظروف عصرهم، ويستوعبوا متغيراته. ولا يقتصر التفكير على لون واحد منه؛ بل يتشعب وتتعدد أنواعه وألوانه، ومنه التفكير التحليلي الذي يصب اهتمامه نحو بناء حيل مفكر، وإنشاء مجتمع متماسك، يتصف أبنائه بالإدراك والوعي، والوضوح في التفكير.

وفي ضوء عنوان المحور بالتفكير التحليلي الذي يعد أساساً لأنواع التفكير الأخرى، عرضت الباحثة فيه تعريف التفكير، وأهمية تعليمه، واعتبارات عملية في مجال تعليمه، واتجاهات حديثة في تعليمه، ودوره في النجاح الدراسي، وعلاقته باللغة، وأساليبه، وتعريف التفكير التحليلي، ومكوناته، وصفاته ومميزاته، وخصائصه، ومراحلها، وافتراضاته، وأبعاده، ونظريات ونماذج تناولته، ومعوقاته، وعدّه عملية عقلية، والخصال المميزة للشخص المتصف به، ومهاراته، وأهمية تعلمها، وأساليب تنميتها، وعلاقته بالنحو العربي، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أولاً: تعريف التفكير

التفكير لغة: فُكر في الأمر، يفكر فُكرًا، أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم؛ ليصل به إلى المجهول، وأفكر في الأمر: فكر فيه، فهو مفكر، وفكر مبالغة في فكر، وهو إعمال العقل في مشكلة؛ للتوصل إلى حلها. (أنيس ومنتصر والصوالحي وأحمد، 2004م: 698)

وفي الاصطلاح، عرفه:

- **عبد العزيز (2009م: 22) بأنه:** "مهارة عملية يمارس بها الفرد ذكاءه مرتكزًا على خبرته، فهو محاولة اكتشاف متبصر للخبرة من أجل الوصول إلى هدف مطلوب".

- ريان (2002م:51) بأنه: "جملة من العمليات العقلية التي تجري داخل عقل الإنسان؛ بهدف الربط بين الحقائق والمفاهيم والمعلومات والبيانات المتعلمة وتوظيفها في حل المشكلات التي يواجهها الفرد، أو الإجابة عن التساؤلات التي تنشأ من خلال تفاعله مع عناصر البيئة التي يحيا فيها".

- جروان (1999م:33) بأنه: "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ حين يتعرض لمثير يستقبله عن طريق واحد أو أكثر من الحواس الخمس، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون غامضاً حيناً، وظاهراً حيناً؛ إذ يتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعاناً في مكوناته أو الخبرة التي يمر بها الفرد".

- مصطفى (2011م:15) بأنه: "المعالجة العقلية للمدخلات الحسية؛ لتشكيل الأفكار، ومن ثم إدراك الأمور والحكم عليها بصورة منطقية، واتخاذ القرارات وحل المشكلات".

وترى الباحثة أن التفكير عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني أو معرفي أو انتقائي يتم بوساطتها توليد الأفكار وتحليلها ومعالجتها، وهو تمثيل داخلي للأحداث والوقائع، فينظم العقل بها خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة ما عن طريق إدراك العلاقات بين عناصرها، وفي ضوء ذلك تعرفه إجرائياً بأنه: عملية ذهنية عقلية تأخذ بيد الفرد نحو فهم أجزاء الموقف، وملاحظتها، وتحليلها إلى مكوناته وأجزائه، بحيث تمكنه من نمذجة العالم الذي يعيش فيه والتعامل معه؛ لتحقيق أهدافه وطموحاته وغاياته

ثانياً: أهمية تعليم التفكير

يعد احتساب التفكير مهارة لا موهبة فطرية الخطوة الأولى لتحسينها وتطويرها؛ لأن الإنسان يعتمد على الفطرة، وترك ما ينميها مما يجعله في تكاسل وتواكل نظراً لركونه على الموروث والفطرة التي جاء بها إليها الحياة، وهذا يستدعي وقفة جادة؛ لاتخاذ موقف واضح نحو العمل على مسايرة العالم الذي بات معقداً نتيجة التحديات التي فرضتها المستجدات التكنولوجية، ولذا لم يعد الاقتصار على الكم المعرفي وحده كافياً لمواجهتها؛ بل استلزم استعماله وتطبيقه، وضرورة مواكبة أهداف التعليم هذا التغير؛ لأن الثمار الحقيقية للتعلم تظهر في العمليات الفكرية الناجمة عن دراسة أي فرع من فروع المعرفة، ومن هنا اكتسبت شعارات (تعليم الطالب كيف يفكر، وتعليم الطالب كيف يتعلم) أهمية خاصة؛ لكونها تحمل مدلولات مستقبلية غاية في الأهمية.

ويشير ستيرنبرغ إلى حقيقة أهمية تعليم التفكير ومهاراته بقوله: "إن المعارف مهمة بالطبع؛ لكن يغلب عليها القدم، أما مهارات التفكير فهي جديدة دوماً؛ لكونها تُمكن من اكتساب

المعرفة، واستدلالها بصرف النظر عن الزمان والمكان" (Sternberg,1985:53). ولقد بلغ الاهتمام بتعليم التفكير آفاقاً واسعة ممتدة على نحو غير مسبوق في السنوات الأخيرة، فنجد طُرُق في المؤتمرات العلمية، والمناهج الدراسية وتطويرها، والأدبيات التربوية، وتدريب المعلمين وإعدادهم وغير ذلك؛ لازدياد الوعي بها بين التربويين وقيمتها التحفيزية المثمرة في مجال التعليم فهي تعود الطلبة على التفكير المنظم الذي يختصر الوقت والجهد، وزيادة فاعليتهم وإنتاجهم على الأصعدة كافة، ويمكن إضافة البنود الآتية التي تبرز أهمية تعليم التفكير كما ذكرت عند زاير ودخل وفاضل (2019م:11) على النحو الآتي:

- يسهم في رفع مستوى الكفاية التحفيزية للطلبة.
 - يساعد التعليم المباشر لعمليات التفكير ومهاراته في تحسين مستوى تحصيل الطلبة.
 - إعطاء الطالب إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره مما يشعره بالنقطة بالنفس في مواجهة المهمات الحياتية والمدرسية.
 - تزود الطلبة بالأدوات التي يحتاجون إليها؛ ليتمكنوا من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يلدها المستقبل.
 - رفع درجة الإثارة وال جذب للخبرات الصفية مما يسهم في جعل دور الطالب إيجابياً فاعلاً.
- وتضيف الباحثة نقاطاً أخرى لأهمية تعليم التفكير تتمثل بالآتي:**
- البحث عن مصادر المعلومات؛ لمعالجة المشكلات على أفضل وجه.
 - الإسهام في رفع مستوى الكفاءة التفكيرية لدى الطلبة.
 - المساعدة في توظيف ميزات الآخرين والاستفادة منها وإن اختلفت الأزمنة والأمكنة.
 - استمرارية بقاء الطلبة داخل بوتقة العملية التعليمية، وإيقاف التسرب منها؛ لشعوره بقيمته ومتعته في التعليم.
 - إكساب القدرة على التحكم الواعي بالأفكار الذي يسهم في تطوير الإنجازات.
 - تحسين التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وإتمام المهمات الموكلة ذات العلاقة بالمجتمع.
 - تحقيق أهداف تعليم المناهج الدراسية المرسومة مسبقاً من قبل المعنيين بعملية التعليم.
 - الحفاظ على ديمومة النظام التعليمي من خلال المساعدة في تحقيق الأهداف الأكاديمية المطلوبة.
 - فتح آفاق واسعة للانخراط في نشاطات جديدة غير روتينية تجذب انتباههم وتخرجهم من حلقة الحفظ المفرغة.

- فتح المجال للتلاعب بالأفكار، وتقصي المعرفة والبحث عنها مما يجعل عملية التدريس عملية تحفيز عقلي متبادل.

ثالثاً: اعتبارات عملية في مجال تعليم التفكير

لم يعد هدف التعليم التربوي الحديث برمته ملء عقول الطلبة بالمعارف والحقائق فحسب؛ بل تعدى إلى العمل على تعليم الطلبة التفكير وتنميته لديهم، ومساعدتهم في إيضاح الطرائق الصحيحة للتفكير السليم في المادة العلمية؛ ليتسنى لهم التعامل مع متطلبات الحياة ومواجهة مشكلاتها بفاعلية، ولذا فإن هناك مجموعة من الاعتبارات العملية التي بالإمكان أن نقيد في مجال تعليم التفكير ذكرها أبوجادو ومحمد (2010م: 29-30) تتمثل في ست نقاط، هي:

- 1- يُمكن من خلال تعليم التفكير وضع معايير جديدة له بأساليبه المختلفة، مثل: (التحليلي، والإبداعي، والابتكاري وغيرها)؛ لكونها مجالات تعليمية يُحتاج إليها في عملية التعليم عبر المنهاج الدراسي.
- 2- أعيد بناء العديد من الاختبارات الموضوعية في ضوء معايير تعليم التفكير من أجل اختبار قدرة الطلبة على استعمال المعرفة وتطبيقها بشكل فعال.
- 3- يعد تعليم التفكير هدفاً تعليمياً تعليمياً نبيلًا منذ القدم وحتى وقتنا الحاضر.
- 4- يميل الطلبة إلى اكتساب مهارات التفكير من خلال الصف المتمركز حول التفكير، وليس عن طريق تلقي المواد الدراسية بشكل تقليدي.
- 5- يقود التفكير الجيد إلى الفهم الجيد في الموضوعات المختلفة كافة.
- 6- اكتسب الذكاء بصفة الاكتساب يمنحه مرونة في تعليمه مما يقود إلى تعليم التفكير في الغرف الصفية.

رابعاً: اتجاهات حديثة في تعليم التفكير

تنوعت الاتجاهات الحديثة في تعليم التفكير فتجملها الباحثة في: (بناء البرامج الخاصة، أو عن طريق المقررات الدراسية، أو اتجاه ستيرنبرغ في ذلك)، وتأتي تفصيلاً كما ذكرها الموسوي (2016م: 47-48) على النحو الآتي:

1- بناء برامج خاصة للتفكير، منها برنامج:

أ- تسريع التفكير: حيث قام فريق من الباحثين بإشراف (مايل شاير) بتصميمه في عام (1981م) في مركز كلية (تشيلسي) للعلوم والرياضيات في بريطانيا معتمدين على النظرية البنائية لبياجيه، والاجتماعية ليفجوتسكي، فكان دور الفريق قائماً على تدريب عدد من المشرفين

والمعلمين عام(1984م)، ثم طُبّق على مجموعة من الطلبة في المدارس البريطانية عام (1991م).

ب- **تحسين التفكير:** الذي قُسم التفكير فيه إلى ستة أنواع بحيث يُعطى كل لون منها لونًا خاصًا من القبعات عُرف ببرنامج القبعات الست؛ لاتخاذها ألوانًا ستة.

ت- **مهارات التفكير:** حيث ظهر في أمريكا؛ لتنمية مهارات التفكير في المرحلة الابتدائية من خلال التركيز على مهارات التعلم الذاتي، وهي: (الاستنتاج، والتصنيف، وتكوين الأنماط، والاكتشاف، والتلخيص، والتوقع العلمي).

2- **عن طريق المقررات الدراسية، تمثلت في نماذج أربعة أوردوها العتوم(2012م:23-24)، وعبد الهادي وأبو حشيش وبسندي(2009م:95-99)، هي أنموذج التفكير:**

أ- **الاستقلالي:** إذ يتم تعليم المفاهيم فيه من خلال عرضها وتوضيحها من قبل المعلم التي تستند إلى أمثلة تؤيدها أو تناقضها، ثم يصوغ من إجابات طلابه تعريفًا لها.

ب- **الاكتشافي:** حيث يوضع الطلبة في مواقف تعليمية؛ تحفزهم للمحاولة في اكتشاف بنية الموضوع الدراسي، فيثار حب الاستطلاع والدافعية لديهم للتعلم، ويتم التعلم الاكتشافي بأسلوبين، هما: (توجيه الطلبة عن طريق تقديم أسئلة تنثير تفكيرهم، وتتطلب البحث عن حلول لها، والأسلوب الحر الذي يتشارك الطلبة فيه من خلال الحدس والتفكير التحليلي).

ت- **الاستقرائي:** ويتكون من إستراتيجيتين، هما:

- تكوين المفهوم من خلال وضع العناصر المكونة له في قوائم أو مجموعات أو فئات.

- تفسير البيانات عن طريق تحديد العلاقات وشرحها ودعمها والتحقق منها.

ث- **الانتقالي:** يُطرح في هذا الأنموذج أمثلة متعددة للمفهوم، ثم ترك المجال للطلبة؛ لانتقادها وتصنيفها، ليتم بعد ذلك اختبار مدى اكتسابهم بأمثلة أخرى تتطلب إعادة صياغة التعريف، ثم تحلل طريقة التفكير عن طريق مناقشة الأفكار والفرضيات.

3- **اتجاه ستيرنبرغ في تعليم التفكير:**

ذهب ستيرنبرغ(2002م:38) إلى أن اتجاه تعليم التفكير لدى الطلبة يتضمن تفاعل

المهارات والعناصر الآتية:

أ- **المهارات الميتامعرفية:** التي تشير إلى فهم الطلبة، وضبطهم لعمليات التفكير من خلال إتقان سبع منها، تتمثل في: (إدراك المشكلة، وتعريفها أو تحديدها، وتمثيلها أو تصويرها، وصياغة الإستراتيجية، وتحديد مواقع المصادر، ومراقبة حل المشكلة، وتقويمه).

ب- **مهارات التعلم:** تظهر جلياً عند بذل الجهد للتعلم أو تكون ضمنية حين تُلتقط المعلومات دون جهد نسقي، ومن أمثلتها: (التشفير أو الترميز الانتقالي-الذي يستلزم التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة-)، والتأليف الانتقالي-الذي يتضمن المعلومات ذات العلاقة معاً-، والمقارنة الانتقالية -التي تتطلب وصل المعلومات الجديدة بمعلومات مخزنة في الذاكرة مسبقاً-.

ت- **مهارات التفكير:** ولها ثلاثة أنواع رئيسة يحتاج الطلبة إلى إتقانها، هي مهارات التفكير:

- **التحليلي:** وتضم: (التحليل، والحكم، والنقد، والتقييم، والمقارنة، والمقابلة).
- **الابتكاري:** وتضم: (الخلق، والاكتشاف، والاختراع، والتخيل، وفرض الفروض).
- **العملي:** وتتحقق حين تستعمل المعرفة في سياقات الواقع؛ لكونها تعتمد على المهارات الإجرائية التي يتعلمها الفرد في الحياة اليومية.

ث- **المعرفة التقريرية:** وهي معرفة الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين وغيرها.

ج- **الدافعية:** فهي سبب رئيس في تحقيق النجاح الدراسي؛ إذ يمكن تنشيطها عند الطلبة من خلال:

- محاربة الميل إلى التأصيل.
 - تنظيم الفرد لذاته؛ ليتمكن من إنجاز العمل.
 - التوصل إلى كيفية تعلم الفرد أفضل تعلم.
 - تجنب الميل إلى استرداد العطف كعذر عن العمل الجاد.
- ح- **السياق:** تتأثر العناصر السابق ذكرها بالسياق الذي يعمل المتعلمون فيه الذي بدوره سيؤثر فيهم.

خامساً: دور التفكير في النجاح الدراسي

للتفكير دور حيوي في نجاح الأفراد وتقدمهم في ميادين الحياة وفي مقدمتها ميدان التربية والتعليم الذي يتم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها؛ لأن أداءاتهم في المهمات التعليمية والأكاديمية وغيرها ما هي إلا نتاج لتفكيرهم، وفي ضوءها يتحدد مدى النجاح أو الإخفاق، ولذا فإن تعليم التفكير ومهاراته من أسمى ما يقوم به المعلم به داخل الحجرة الصفية؛ لما يترتب على ذلك من تبعات إيجابية تنعكس على الطلبة بالنهوض بهم والكشف عن طاقاتهم الدفينة، وإخراج إبداعاتهم العلمية التي تنشئ أفراداً قادرين على الابتكار ومواجهة الصعوبات بحكمة وذكاء. ولضمان تحقيق دور التفكير للنجاح الدراسي وجب تعاهد العقول بالتربية والإنضاج، والحزم في إزالة ما علق من فيروسات للتفكير داخل الأدمغة، والجرأة في الإنكار الذهني

للمعتلين المتشبهين بها، فمن أبرز فيروسات التفكير التي تجتاح العقول وتستوطن فيها ما ذكره زاير وآخرون (2019م:22) المتمثل بالتفكير المبني على:

- 1- أساس الهوى (اللاموضوعية).
- 2- مشاعر الكمال الزائف (الانتفاخ الذهني).
- 3- المواقف المسبقة (التحيز المسبق).
- 4- المشاعر وكأنها حقائق ثابتة (المراهقة الذهنية).
- 5- التمنيات وكأنها توقعات حقيقية (التوهم الذهني).
- 6- العادة (الجمود الذهني).
- 7- الاعتقاد بمسؤولية جهة ما عن كل ما يحدث (عقدة المؤامرة).
- 8- الاعتقاد الدائم بإمكانية معرفة ما يفكر به الآخرون (الفراسة المتوهمة).
- 9- التعميم في التفكير من خلال رؤى محدودة غير كافية (الأرنية الذهنية).
- 10- التردد والبطء في التفكير (السلحفة الذهنية).
- 11- التردد والبطء في اجترار الأفكار (الاجترار الذهني).

سادسًا: التفكير واللغة

نوقش موضوع علاقة اللغة بالتفكير من خلال تساؤلات طرحت عن أثر تركيب اللغة في المعرفة، ونجم عن ذلك جدل كبير حول شكل تلك العلاقة؛ إذ أكد البعض أن اللغة ناتجة عن التفكير، في حين أشار آخرون إلى نقيض ذلك، وفي ضوء ذلك يمكن إجمال وجهات النظر السابقة كما ذكرها العتوم والجراح وبشارة (2009م:23-25) على النحو الآتي:

1- اللغة والفكر شيء واحد: أشار واطسون إلى أن التفكير هو اللغة؛ إذ لا يوجد فرق بينهما؛ لأن التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن كحديث داخلي ضمنى بدون الأصوات، واللغة قد تكون خارجية كاللغات والأصوات، أو داخلية كالنفس، فكلاهما يرتبطان بالعمليات الأساسية نفسها؛ لاحتياجهما إلى التجريد والتصور عند استعمالهما في مستوياتها العليا، وأيد هذا كانت (Kant) الذي نظر إلى التفكير على أنه الكلام للذات الذي يصاحبه حركات في اللسان والحنجرة، وبؤبؤ العين والأطراف.

2- التفكير يسبق اللغة: أكد بياجيه على أن التفكير يسبق اللغة؛ لكونه ينمو في الطفل أولاً خلال تفاعله مع بيئته، ثم يتبعه الارتقاء اللغوي، ولذلك فإنه لا يوجد لغة دون تفكير، وأشار أيضاً إلى أن اللغة ليست ضرورية للنمو المعرفي، أو لنمو الذكاء في المرحلة الحس حركية؛ لأن الأطفال في هذه المرحلة يملكون أفكاراً عن الأشياء من خلال تفاعلهم مع البيئة والناس قبل

تعلمهم نطق الأسماء، وتحقيق الارتقاء اللغوي، وأيد هذا الاتجاه فيجوتسكي حين رأى أن تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للغة، حيث لا يوجد توافق بين أجهزة التفكير وبين أجهزة اللغة، في حين أكد تشومسكي هذه النظرة حين أشار إلى أن صدور الكلمات من الطفل ليست مكررة أو معادة، وهذا دليل على وجود المعرفة قبل اللغة، فالطفل يولد مزود ببني معرفية قبل ظهور الكفاءة اللغوية.

3- التفكير أساس عملية اللغة: أكد أرسطو على أن فئات التفكير تحدد فئات اللغة، ودليل ذلك أن عدم قدرة الإنسان على الانشغال بالتفكير في مشكلة رياضية دون استعمال اللغة، كما أن الحيوانات تستطيع ممارسة الكثير من العمليات التفكيرية المعقدة دون استعمال اللغة، ولذا فأصحاب هذا الاتجاه يرون أن التفكير سابق للغة غير أن اللغة أداة التفكير، وطريقة نقل الأفكار، فهناك ارتباط وثيق الصلة بين نمو اللغة وبين نمو التفكير؛ إذ إن المعاني التي تمثلها الكلمات تشكل المادة الخام التي يوظفها الفرد في عملية التفكير.

وترى الباحثة أن اللغة والتفكير متلاحمان تلاحماً عضوياً ذو تأثير متبادل بينهما، فلكل واحد منهما طبيعته وسمته الخاص به بيد أنه حين يوظف يحدث تفاعل عضوي دينامي بينهما؛ لتكون اللغة وسيلة لصياغة الفكر والأفكار الدائرة في الذهن، ومهاداً لتحديد نواتج التعلم المرغوب تحقيقها في نفوس الطلبة لاسيما عندما توظف في مجال اللغة العربية، ولذا لابد من العناية وتصويب الاهتمام نحو تحديد نواتج التعلم المركزة على تنمية عمليات التفكير، وتكريس الوسائل المعينة على ذلك وفي طليعتها اللغة.

سابعاً: أساليب التفكير

تمثل أساليب التفكير الطريقة التي يستقبل الفرد بها المعرفة، والمعلومات، والخبرة، وينظم بها مخزونه المعرفي؛ ليسترجعها بطريقة تمثل طريقته في التعبير عنها بوسائل تترى موزعة بين حسية مادية، أو رمزية، أو شبه صورية.

ويعد تورنس أول من استعمل مفهوم أسلوب التفكير حيث رأى أن الفرد يميل إلى توظيف أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات، فالنصف الأيسر يعالج المعلومات المتعلقة بالمهام اللغوية بطريقة منطقية كلية، أما النصف الأيمن فيعالج المعلومات ذات العلاقة بالإدراك، والضبط العضلي بطريقة تحليلية مجزئة، وهذا تأكيد على أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير؛ إذ من الصعوبة بمكان التنبؤ بطرائق تفكير الآخرين، ويضاف إلى ذلك قدرة أسلوب التفكير على قياس تفضيلات الناس اللغوية والمعرفية، ومستويات المرونة لديهم، والتعامل مع الآخرين، ويُعزى نجاح الطلبة أو فشلهم إلى سوء الانسجام بين طرائق التدريس المتبعة وأساليبه،

وبين طرائق تفكير الطلبة. وفي ضوء ما سبق ذكره تنتوع أساليب التفكير وتتعدد كما ذكرها (عبد الهادي، 2010م: 165-167)، و (Harrison & Bramson, 1998: 216)، هي أسلوب التفكير:

1- التركيبي: الذي يتمثل في قدرة الفرد على التواصل؛ ليتمكن من بناء أفكار جديدة مختلفة عن الواقع أو التقيب عنها بحيث يحرص على الأخذ ببعض وجهات نظر الآخرين، ويسعى حثيثاً؛ للربط بينها إن كانت متعارضة وصولاً إلى حلول مثلى، ويتميز أفراد هذا التفكير بامتلاكهم المهارات التي تساعدهم في الإتيان والابتكار في الموضوعات.

2- العملي: ويراد به قدرة الفرد على التحقق والتجريب في ضوء خبرته الفردية، ومحاولة إيجاد طرائق ووسائل جديدة في ظل ظروف ومواد خام متاحة له، ويتميز أفراد هذا التفكير باهتمامهم بالجوانب الإجرائية في العمل، وتناول المشكلات بشكل تدريجي يمكنهم من الوصول إلى أفضل الحلول. "وإن الفرد العملي لا يستغرق وقته في تحليل الأمور أو التنبؤ بما سيحدث مستقبلاً؛ لأنه يفضل أن يكون إجرائياً في تفكيره وعمله". (الزحيلي، 2014م: 184)

3- المثالي: ويتمثل بقدرة الفرد على إبداء وجهات نظر مختلفة حول الأشياء الراهنة؛ لكونه يميل نحو الاهتمام باحتياجاته واحتياجات الآخرين، فهو يتصف بحب مشاركتهم في حل مشكلاتهم، والسعي إلى تحقيق الأهداف المرسومة، والميل نحو التوجه المستقبلي، وتجنب المجادلات مفتوحة الصراع.

4- الإبداعي: ويراد به قدرة الفرد على أداء أفعال جديدة مثيرة للدهشة والإعجاب، تتصف بغزارتها، وتنوعها، وأصالتها، وحدائتها.

5- الواقعي: ويراد به قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة، والتجريب من خلال الحقائق التي يدركها، ويتضمن هذا النوع من التفكير الاستمتاع بالمناقشات المباشرة الحقيقية لأمر حالية؛ لكونه يفضل النواحي العلمية المرتبطة بالجوانب الواقعية.

6- التحليلي: ويقصد به قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات بطريقة منهجية صحيحة من خلال جمع أكبر قدر من المعلومات، والاهتمام بالتفاصيل الخاصة بها، ثم يقوم بالتخطيط؛ ليتسنى له إصدار القرارات، والمساهمة في توضيح الأشياء الغامضة؛ ليصل من خلالها إلى استنتاجات عقلانية.

وفي ضوء عرض أساليب التفكير الستة آنفة الذكر اعتمدت الباحثة في دراستها على أسلوب التفكير التحليلي الذي سترزه في البنود اللاحقة.

ثامناً: تعريف التفكير التحليلي

ظهرت أولى علامات التفكير التحليلي في كتابات ديكارت حيث شكلت جوهر الفكر العلمي الحيث من خلال إظهار إمكانية فهم الكائن كاملاً عن طريق خصائص أجزائه؛ إذ لا يمكن الاستمرار في التحليل الجزئي للشيء دون تقلصه إلى أجزاء أصغر، فالتفكير التحليلي عملية تستلزم من الفرد توظيف قدراته المعرفية، وخبراته السابقة؛ ليتسنى له التعامل مع المواقف الجديدة(Clack,2012:310)، ولذا فقد ظهرت تعريفات عدة له، منها تعريف:

- **العياصرة(2015م:190) بأنه:** "تمط من التفكير يقوم فيه الفرد بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية، وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط؛ مما يساعد على فهم بنيتها، والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة".

- **مصطفى(2018م:603) بأنه:** "نشاط عقلي يمارسه المتعلم من خلال مهارات متنوعة كالتلخيص، والترتيب، والمقارنة، والتنبؤ".

- **(Montaku,2011:3) بأنه:** "القدرة على تمييز العناصر المختلفة للمشكلة أو الموضوع، وتجزئة عناصرها إلى مكونات فرعية، وتحديد العلاقات الرابطة بينها، والتوصل إلى الأسباب الحقيقية من خلالها".

- **(Richard,2006:13) بأنه:** "القدرة على تحليل المعلومات، واستنباط الاستنتاجات من المعلومات المتاحة من خلال العلاقات بينها؛ للوصول إلى نتائج منطقية لحل المشكلات".

- **(Tarman,2005:20) بأنه:** "قدرة الفرد على تحليل تفاصيل الموقف إلى أجزاء دقيقة أو تفصيلية؛ لإيجاد الحل المناسب للمشكلة".

- **(Jakus & Zubic,2014:5) بأنه:** "القدرة على التصور، وتحليل مكونات المشكلات والقضايا البسيطة والمعقدة، ووضع الحلول المناسبة للمشكلات، وتمييز الأسباب، واتخاذ القرارات في ضوء المعلومات المتاحة".

- **حسين(2009م:167) بأنه:** "تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها، وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء، واتخاذ القرارات المتعلقة بعمليات أخرى".

ويتضح للباحثة من خلال التعريفات الآنف الذكر للتفكير التحليلي ارتكازه على تجزئة المواقف أو المشكلات وتحليلها إلى عناصرها، والقدرة على إدراك العلاقات الموجودة بينها وتحديدتها في ضوء خبرات ومعارف سابقة، ولذا فإنها ترى أنه خطوة تأسيسية تمثل نمطاً من التفكير الذي يحتاجه الطلبة في مراحل تعلمهم؛ لكونه يساعدهم في فحص المعلومات بدقة

وانتظام من خلال الاعتماد على أساسه في التجزئة إلى المكونات الفرعية لها، والعمل على إعادة تنظيمها بشكل جيد فعال، والقيام بعمليات عقلية أخرى معتمدة على مهاراته في التصنيف، والملاحظة، والتنبؤ وغيرها الذي بدوره سيحقق فهماً واضحاً واسعاً لما يتناوله. وتعرفه إجرائياً بأنه: قدرة الأفراد العقلية التي تسهم في معالجة المشكلات من خلال تفكيك أجزائها، والتفحص الدقيق للوقائع الموجودة، وتحليل المثيرات المطروحة اعتماداً على مهارات خاصة بهذا النوع من التفكير؛ لتكون البوصلة نحو استنتاجات عقلانية دقيقة.

تاسعاً: مكونات التفكير التحليلي

أشارت عبد المنعم (2009م: 56) بأن للتفكير التحليلي مكونات أربعة، هي المكون:

- 1- **المعرفي:** الذي يدل على كل ما يتعلق بمحتوى المادة من معلومات، وحقائق، ومفاهيم.
- 2- **الإدراكي:** ويدل على العمليات العقلية المتمثلة في الانتباه، والوعي، وإدراك الأهمية.
- 3- **الوجداني:** حيث يشير إلى مجموعة من الخصائص الذاتية للفرد، تشمل: الثقة بالنفس، والدافعية، والصبر، والاسترخاء والتركيز.
- 4- **التنسيقي:** ويشير إلى التنسيق الذي يحدث بين الجوانب العقلية، والعضلية، والاستجابات الحركية، والحركات العصبية.

عاشراً: فوائد التفكير التحليلي

للتفكير التحليلي فوائد أشار إليها النجدي وعبد الهادي وراشد (2005م: 211)، وبدر (2006م: 14-15)، وعامر (2007م: 27)، والبدرساوي (2019م: 25) تعود على الفرد إذ تجعله قادراً على:

- أ- القابلية للتنبؤ والعقلانية.
- ب- الاقتصاد على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات دون تكوين نظرة شمولية عنها.
- ت- التخطيط الدقيق قبل اتخاذ القرار.
- ث- الاهتمام بالنظريات والتنظير على حساب الحقائق.
- ج- التجزئة والحكم على الأشياء في إطار عام.
- ح- إيضاح الأشياء؛ للوصول إلى الاستنتاجات.
- خ- عزل المشكلة الأساسية عن بقية المشكلات المحيطة بها.
- د- إدراك العلاقات الدقيقة التي تربط عناصر المشكلة.
- ذ- توظيف أكبر عدد من الحواس في إدراك المشكلة وفهمها.
- ر- تحديد المشكلة في إطار سياقها المحيط بها.

وتلاحظ الباحثة أن أهمية التفكير التحليلي في البنود الآتية الذكر ارتكزت على التركيز على المشكلة، وفحصها فحصاً دقيقاً، وإدراك العلاقات بين أجزائها، والارتكاز على التحليل العميق لها؛ ليصير بالإمكان تفحص دقائقها، وإطلاق الحكم عليها؛ ليستعمل الحكم بعد ذلك في حالات مشابهة ذات صلة وعلاقة.

أحد عشر: خصائص التفكير التحليلي

يتميز التفكير التحليلي بخصائص عدة ذكرت عند رجب (2008م:57)، وعمران (2019م:84)، ورزوقي ولطيف (2018م:50) تمثلت فيما يأتي:

1- استدعاء الخبرات السابقة للمواقف الأكثر نضجاً وارتباطاً بالموقف المشكل المطلوب مواجهته.

2- تقسيم الشيء إلى أجزائه، ثم استعمالها في إدراك الشيء الأصلي أو أشياء أخرى.

3- إيصال الفرد إلى حالة من التوازن الذهني، وبناء على ذلك يكون السلوك الناشئ مضبوطاً مدفوعاً بالهدف.

4- السير وفقاً لخطوات منظمة متتابعة؛ إذ يمكن تحديد معايير لكل خطوة؛ لتحقيق من مدى صحتها.

5- الاختلاف فيه في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى أخرى، والتغير كمّاً ونوعاً؛ تبعاً لنمو الفرد، وتراكم خبراته.

6- اعتماده على ممارسة عمليات ذهنية يستدل عليها من خلال الإجراءات والأفكار والآثار التي تظهر على الفرد.

تعقيب

اثنا عشر: خطوات التفكير التحليلي

للتفكير التحليلي خطوات خمس ذكرها رزوقي ومحمد (2018م:210) على النحو الآتي:

1- وجود مشكلة تواجه الفرد، وتدفعه إلى القيام بالنشاطات الضرورية للحل.

2- الملاحظة والمشاركة؛ لجمع المعلومات الضرورية عن المشكلة؛ لفهمها وتحليلها.

3- وضع الفروض بعيد جمع المعلومات، والتحقق من المشكلة وتحليلها.

4- التحقق من الفروض والبرهان عليها، وإثباتها بمعلومات أخرى وبما يملكه الفرد من خبرات سابقة.

5- التوصل إلى النتائج القطعية، والقوانين والقواعد العامة.

ثلاثة عشر: افتراضات التفكير التحليلي

يُبنى التفكير التحليلي على اثني عشر افتراضاً أوردها قطامي (2008م: 678) حيث تتمثل في أنه:

- 1- عملية ذهنية نشطة يعي الفرد خطواتها، وينشغل بما يواجهه، فيظهر نشاطه حين يجعل غايته منصبة على التغلب على مشكلاته.
- 2- يتضمن عمليات عقلية متتابعة متسلسلة منتظمة تسير على وفق نسق محدد؛ لكونها ليست عشوائية متذبذبة كعمليات المحاولة والخطأ.
- 3- يستدعي الفرد فيه خبراته السابقة المرتبطة بالموقف الأكثر نضجاً وارتباطاً بالموقف المشكل الذي يواجهه.
- 4- ذو طبيعة محورية؛ بمعنى أن الفعاليات الذهنية كلها تتمركز في الموقف المشكل؛ لفهم طبيعته، وعناصره، والعوامل المؤثرة فيه.
- 5- يهدف إلى إيصال الفرد إلى حالة من الاتزان العقلي؛ ليكون سلوكه مضبوطاً، فتزداد عمليات الضبط الذهني دقة وكثرة باشتداد صعوبة المشكلة وسيطرتها على أدائه ونشاطه.
- 6- يمكن الفرد من التفكير بطريقة تحليلية مجزأة؛ لتفسير الغموض أو المخاوف.
- 7- يتطلب إدراكاً وتنظيماً واستبصاراً؛ لوضع الفروض واختبارها وصولاً إلى النتائج وتحقيقها؛ للوصول إلى مرحلة التميز.
- 8- يأخذ الفرد للتفكير المنطقي من خلال السير على وفق منطق محدد؛ ليصل به إلى تفسير الكثير من المواقف، وحل المشكلات التي يواجهها بعد إعمال ذهنه في إدراك الموقف المشكل وتمثله.
- 9- يعد تفكيراً صامتاً ذهنياً يقوم على ممارسة عمليات عقلية، فيستدل من خلاله بالإجراءات التي يقوم الطفل بها في البيئة المحيطة التي يظهر عليها آثاره، وأفكاره، كما أن التفكير التحليلي يسير بتسلسل بسيط إلى أن يصل إلى جواب مشكلة أزعجته.
- 10- يعد تفكيراً معقداً يستلزم تفكيراً صامتاً يستغرق زمناً طويلاً يستدعي عمليات ذهنية منتظمة تقوم على أنشطة ذكية دقيقة ذات معطيات وخصائص مأخوذة من الموقف.
- 11- يمكن تعلمه وتعليمه عن طريق تحليل عناصر الموقف إلى أجزائه الرئيسة وفهمها ووضعها في نسق منتظم، والسير بطريقة منتظمة في ذلك.
- 12- يمكن للطفل توظيفه؛ لتفسير مخاوفه، وهدف ذلك الحصول على المساعدة؛ للوصول إلى تفسير المخاوف وحلها ذاتياً أو باعتماده على راشدين من حوله.

أربعة عشر: أبعاد التفكير التحليلي

نقل الأسدي (2010م: 85) أن (Clarke) ذكر أربعة أبعاد لعملية التفكير التحليلي، هي بعد:
أ- المنطق: الذي يقابل التفكير التباعدي عند كيلفورد (Culford)، والإحساس بالثغرات عند تورانس (Torrance)، ووظيفة المعرفة والتخيل عند بارنز (Prance).

ب- الإحساس: الذي يكشف عن مكونات اللاشعور وما تحت الشعور التي توجه العقل.
ت- الانفعال: إذ يشير إلى الخصائص الانفعالية المترابطة بتحقيق أقصى استثمار من إمكانيات الفرد كلها؛ للوصول إلى الحلول المطلوبة؛ لتجاوز المشكلة.

ث- المعنى: الذي ينعكس في نواتج التحليل.

خمس عشر: نظريات التفكير التحليلي، ونماذج تناولته

تعددت النظريات التي تناولت التفكير التحليلي تجملها الباحثة في نظرية: (هاريسون وبرايسون)، و(التحكم العقلي أو أساليب التفكير لستيرنبرغ وكريكوري)، و(المعرفية)، و(السلوكية)، وفيما يأتي تفصيلها:

أ- نظرية هاريسون وبرايسون:

كُشف في هذه النظرية عن أساليب التفكير المفضلة للفرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، وأوضحت ثبوتيتها أو قابليتها للتغير، وشرح كيفية نمو الفروق بين الأفراد كن حيث سيادة أساليب تفكير معينة على غيرها لديهم، ومن تلك الأساليب التي حددها هاريسون وبرايسون أسلوب التفكير (التركيبي، والمثالي، والعملية، والتحليلي، والواقعي) (إبراهيم، 2007م: 100)، وقد عرضتهم الباحثة سابقاً بالتفصيل في هذا المحور.

ب- نظرية التحكم العقلي أو أساليب التفكير لستيرنبرغ وكريكوري:

عُدَّت هذه النظرية من أحدث النظريات وأكثرها شيوعاً في تفسير طبيعة أساليب التفكير، فظهرت في صورتها الأولى عام (1988م) باسم نظرية التحكم العقلي الذاتي، ثم غيرَ ستيرنبرغ مسماها عام (1990م)؛ لتصبح نظرية أساليب التفكير، وقد أشار ستيرنبرغ إلى مشاركة كريكوري في تصنيف نظريته، ووضع القواعد وأساليب التفكير فيها، منها أسلوب التفكير التحليلي، حيث بيّن كريكوري الفرد الذي يفكر بشكل تحليلي بحيث يكون قادراً على مواجهة المشكلات بحذر، وبطريقة منهجية مع الاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط قبل اتخاذ القرار؛ فضلاً عن جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات التي تسهم في توضيح الأشياء؛ للحصول على استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق مستنداً في ذلك على نظرية ستيرنبرغ في التحكم العقلي.

(Gregory, 1988: 101)

ت- النظرية المعرفية:

عُرفت بأنها تحليل المعلومات والبيانات المعرفية على مجموعة من العمليات العقلية الأساسية التي يصفها العقل البشري عند تناوله مجموعة من المعلومات؛ بغية الوصول إلى الحل المناسب، ويعد فاعلية الجهاز العصبي المركزي للفرد على سعة عملية تحليل البيانات وفاعليتها عنده من العوامل الأساسية في عملية التحليل، فالمثيرات التي تستقبلها الحواس تمر بمصفاة أو نوع من الترشيح الذهني، فتتحكم هذه المصفاة عصبياً أو معرفياً أو انفعالياً في بعض المثيرات، حيث لا تسمح إلى بعدد محدود من النبضات العصبية التي تصل إلى المخ، أما باقي المثيرات تعالج تبعاً أو تبقى للحظات قريبة من هامش الشعور، ثم تتلاشى. والتفكير التحليلي من وجهة نظر المعرفيين هو تحليل المعلومات التي يتعرض لها الفرد في أثناء تفاعله مع البيئة؛ للوصول إلى الحل المناسب للمشكلة، ويؤثر البناء المعرفي له من الناحيتين الكمية والكيفية، وحسن تنظيمه في زيادة فاعلية التفكير بأنواعه المختلفة، منه التحليلي إذ تكسب المثيرات موضوع التفكير معانيها بسرعة، فيسهل ترميزه، وتجهيزها ومعالجتها. (الزيات، 1997م: 86-89)

ث- النظرية السلوكية:

أكد سكنر صاحب هذه النظرية على أن السلوك يتشكل ويبقى تتابعه، وقد أُطلق على تلك التبعات مصطلح (المعززات) التي تظهر وظيفتها في تكرار السلوك المعزز والسابق لتعزيزه مباشرة، فالتعزيز يقوي الاستجابة والموقف ككل، ويتضمن هذا بطبيعة الحال عمليات التفكير وخطواته التي أدت إلى حل المشكلة، كما يرى سكنر أن التفكير هو الفعل نفسه -يقصد السوك-، فهو خاضع للتحليل بمفاهيم العلوم الطبيعية نفسها وتقنياتها، حيث يمكن التنبؤ به وفقاً للمتغيرات المسيطر عليها، فتلك المفاهيم والطرائق الناشئة من تحليل السلوك مناسبة تماماً لما يطلق عليه تقليدياً مسمى العقل البشري، وقد توصل إلى أن التفكير هو السلوك اللغوي ببساطة (الحمداني، 1989م: 100)، وقد حصل التفكير التحليلي على اهتمام ثلة من علماء النفس في المدرسة السلوكية؛ لكونهم يعدونه من السلوكيات التي تتضمن المحاولة والخطأ، وقد أكدوا على أن التكوين العقلي يتم من خلال البيئة والتفاعل معها، وأن التطور العقلي يحدث من خلال الارتباط بين المثير والاستجابة (عبد الهادي، 2007م: 89).

ولقد وُضعت نماذج كثيرة لبرامج تعليمية وفقاً لأسلوب حل المشكلات ضمن خطوات متتابعة تناولت التفكير التحليلي ذُكرت عند رزوقي وسهيل (2018م: 41-43)، على النحو الآتي:

جدول (2.1): نماذج تناولت التفكير التحليلي

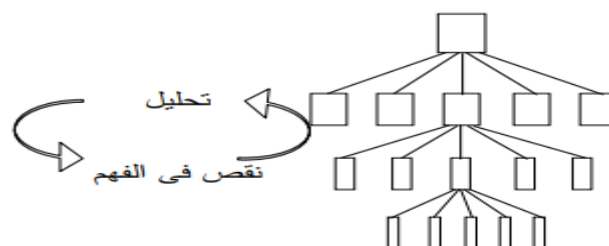
أنموذج (Polya, 1996)	أنموذج (Klausmair, 1971)	أنموذج (Diggoty, 1972)
- فهم المشكلة، ومعرفة المطلوب بوضوح. - وضع خطة للعمل؛ لفهم الروابط بين عناصر المشكلة. - تنفيذ خطة الحل. - مراجعة الحل، والتأكد من صحته.	- إدراك المشكلة وملاحظتها. - إدراك المتطلبات العامة من طرائق حلول وأبعاد. - استرجاع المعلومات المتوفرة، والحصول على معلومات جديدة. - تطبيق المعلومات والأساليب. - تفسير الحلول، والتنبؤ بكل حل. - تقويم نوعية الحل المقبول. - توظيف الحلول، والأساليب الجديدة في مواقف أخرى.	- فهم المشكلة. - إيجاد العلاقة بين المعلومات المتوفرة والمجهولة. - تنفيذ الخطة؛ للوصول إلى الحل. - اختيار الحل.
أنموذج (Tanner, 1975)	أنموذج (Clark, 1976)	أنموذج (Lester, 1980)
- تحديد المشكلة. - ملاحظة الشروط، والحالات المحيطة بالمسألة. - تكوين فرضيات للحلول الممكنة. - دراسة الفرضيات وتمحيصها؛ لاستنتاج القيمة الممكنة لكل منها. - اختبار صحة الفرضيات، واختيار الفرضية التي تنتج الحل الأمثل.	- الشعور بالمسألة. - تحديد مصطلحاتها. - جمع الأدلة المساعدة في الحل. - صياغة الفرضيات. - قد ينجح الحل، أو يعاد خطوة.	- الانتباه للمسألة. - الإحاطة بها. - تحليل الهدف. - تطوير الخطة. - تنفيذ الخطة. - تقويمها.
أنموذج (Heany, 1988)	أنموذج (Sternberg, 1992)	أنموذج (المابنجهام، 1995)
- تحديد المشكلة، أو فهم معناها. - إعادة صياغتها في صيغة تسمح بالبحث فيها. - التخطيط المفصل للعمل. - تنفيذ العمل. - الاستنتاج.	- الإحساس بوجود المشكلة. - تحديد طبيعتها، والتعرف على أسبابها. - تحديد متطلبات حلها. - وضع خطة لحلها. - متابعة عملية التنفيذ بصورة منظمة مستمرة. - مراجعة الخطة وتعديلها في ضوء	- تحديد المشكلة، والشعور بالحاجة إلى حلها. - توضيحها، وفهم طبيعتها وأجزائها. - جمع البيانات والمعلومات عنها. - تنظيم أكثر البيانات اتصالاً

- تفسير النتائج. - تقويم خطوات الحل والنتيجة النهائية.	التغذية الراجعة. - تقديم الحلول، والاستعدادات للمشكلات الجديدة.	بها. - تقديم الحلول المختلفة الممكنة. - اختبار الصحيح من الحلول. - وضع الحلول موضع التنفيذ. - تقويم عمليات حل المشكلات التي اتبعت.
أنموذج (الحيلة، 1999)	أنموذج (Peter, Abelard, 2000)	أنموذج (جابر، 2000)
- تقديم المشكلة على هيئة سؤال مكتوب. - الطلب من المتعلمين طرائق الحلول وخطواتها بشكل منطقي، والاستماع للاستجابات - تزويدهم بتغذية راجعة مباشرة - تصحيحهم مسار تعلمهم ذاتياً في ضوء التغذية الراجعة. - تزويدهم بالمعلومات حول الخطوات اللاحقة بعد اجتياز الخطوات الناجحة. - تعزيزهم، وتشجيعهم على مراجعة الخطوات.	- تحديد المشكلة. - تحديد المتناقضات وعرضها. - تكوين أحكام ومعاني حقيقية. - مراجعة المادة؛ لرؤية احتمالية وجود تغيرات في الفقرات. - البحث عن الفقرات التي تدعم الرأي المعتمد عليه. - الوصول إلى النتيجة.	- تحديد المشكلة وملكيته. - تحديد قيمة الهدف. - تحليل الموقف المشكل. - تقدير الحلول المقترحة. - تنفيذ أفضل الحلول، وتقويمه.

سنة عشر: معوقات التفكير التحليلي

تقع معوقات التفكير التحليلي في أمرين أشار إليهما كاظم (2015م: 322) على النحو الآتي:

المعوق الأول: متى نتوقف عن التحليل؟ وهو ما أطلق عليه بارتليت (Bartlett) مصطلح شلل التحليل؛ إذ يمكن تحليل أي شيء إلى ما لانهاية، فعدم ارتباط التحليل بموقف وهدف محدد وهدف يحوله إلى عائق للتفكير بدلاً من كونه ميسراً له.



شكل (2.1): شلل التحليل (عامر، 2007م: 28)

المعوق الثاني: مما يفضي إليه التحليل غالبًا عدم إنتاج شيء جيد؛ لكونه يفتت المكونات الأساسية إلى أجزائها الفرعية.

وقد حاول الباحثون ابتكار تكتيكات؛ للتغلب على ذلكما المعوقين، فصممت أساليب؛ لتدريب الأفراد على كيفية التحليل الفعال للمشكلات الذي بدوره يسمح بتوجيه عملية التحليل وتنظيمها، والتدريب على وقت التوقف عنه مقابل تصميم أساليب تهدف إلى توظيف التحليل كجوابة لتوليد الأفكار.

وهناك معوقات مرتبطة بالتحليل تقف حائلًا أمام حل المشكلات التي يتصل بعضها بالتفكير التحليلي، وبعضها بأهمية التكامل بين التفكير التحليلي والتركيب، وقد ذكر عامر (2007م: 27-28) بعضًا مما رصده الباحثون عن تلك المعوقات، منها:

1- صعوبة عزل المشكلة الأساسية عن باقي المشكلات المختلطة بها: إذ ينجم عن تناول المشكلة في صورتها المركبة، أو الاستغراق في تفاصيلها الجزئية صعوبة في التمييز بين ما هو جوهري فيها وبين ما هو هامشي، ويمكن التغلب على هذا العائق بالقيام بالتحليل الدقيق والمنظم للمشكلة.

2- صعوبة إدراك العلاقات الدقيقة التي تربط عناصر المشكلة: مما يترتب على ذلك فشل الفرد في إدراك التغيرات التي تحدث في العلاقات بين الوقائع المختلفة، أو تلك التي تربط بين المفاهيم ذات الصلة بالمشكلة فينجم عن ذلك إعاقة عن الإحاطة الكلية بها.

3- التضيق الشديد لنطاق المشكلة: فإن من أحد أسباب الفشل في الإحاطة بجوانب المشكلة المختلفة عزلها عن باقي السياق المحيط بها مما يترتب على ذلك الإدراك المبتور لها، ويمكن الاستعانة بتدريبات المرونة القلبية؛ للتغلب على هذا العائق.

4- عدم توظيف كامل حواسنا في عملية الإدراك: إذ يُرتكز في معظم ملحوظاتنا على حاسة الإبصار متجاهلين دور الحواس الأخرى التي تتفوق عليها في إدراك المشكلة في وجهها الصحيح في أحيان كثيرة، كما أن تلك الحواس تسهم في تصحيح أخطاء بعضها بعضًا.

وفي ضوء ما سبق ذكره من معوقات للتفكير التحليلي ترى الباحثة أن التفكير التحليلي وسيلة معينة للطلبة على تفكيك الموقف التعليمي وتجزئته إلى عناصره المكونة منه، وذلك يتضح عيانًا من خلال ممارسة تلة من العمليات العقلية الذهنية التي تساعد في إتمام ذلك، مثل: المقارنة، والملاحظة، والتقويم، والحكم، واكتشاف العلاقات بين العناصر، والتوصل إلى الاستنتاجات وغير ذلك مما يؤثر تأثيرًا فعالًا إيجابيًا في الطلبة، فيساعدهم في تطوير قدراتهم

على حل المشكلات التي يمرون بها، والانطلاق بطاقتهم الدفينة نحو التميز والوعي والإدراك العقلي.

سبعة عشر: أهمية التفكير التحليلي كعملية عقلية

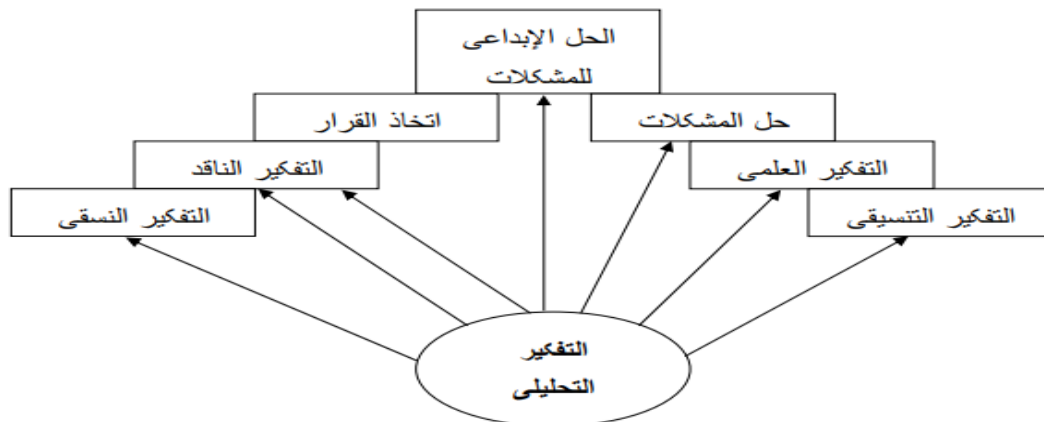
برزت أهمية التفكير التحليلي في نقاط عدة عند عدد من الباحثين في دراساتهم، مثل: دراسة (حبيب، 2003م)، ودراسة (العنزي، 2002م)، ودراسة (العيسوي، 2004م) ودراسة (السيد، 2003م)، ودراسة (البدرساوي، 2019م)، وغيرهم على النحو الآتي:

1- يعد التفكير التحليلي من أرقى أنواع التفكير؛ لكونه منتظمًا متتابعًا متسلسلاً بخطوات ثابتة في تتابعها؛ إذ إنه ليس أمرًا فطريًا، أو نتيجة حتمية للنضج العضوي، أو حصاد خبرات عارضة؛ بل يكتسب بالتعلم والممارسة والتدريب.

2- يقدم ثمار التعلم الحقيقية للتعلم في عملياته الفكرية، وليس في المعلومات المتراكمة عبر أعوام الدراسة وهذا لا يعني بطبيعة الحال عدم أهميتها؛ لكنها يغلب عليها القدم مع مرور الزمن علا خلاف مهارات التفكير التي تتحلى بالجدة دومًا، ولذا فإن تعليم التفكير التحليلي خصوصًا يزود المتعلم بالأدوات التي تمكنه من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات وتقييم دقتها، وفحص الادعاءات التي يتعرض لها.

3- إعطاء المتعلم إحساسًا بالسيطرة الواعية على تفكيره، والإسهام في رفع درجة الإثارة، وجذب الخبرات الصفية، مما يجعله ذا دور إيجابي الذي سينعكس على تحسن مستوى تحصيله، وزيادة ثقته بنفسه في مواجهة المهارات الحياتية.

ويمثل التفكير التحليلي أحد الخطوات الأساسية المتصلة بعدد من عمليات التفكير الأكثر تعقيدًا منه كالتفكير: التنسيقي، والناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والعلمي فهو يعد جذرًا مشتركًا لها، والشكل الآتي يبرز ذلك:



شكل (2.2): التفكير التحليلي جذر مشترك لعدة عمليات تفكيرية (عامر، 2007م: 15)

ثمانية عشر: أهمية التفكير التحليلي ودوره في التعليم

يكمُن هدف التفكير التحليلي وتنمية مهاراته في بناء جيل واعد مفكر، وإنشاء مجتمع متماسك يتصف بأبناؤه بالإدراك والوعي، والوضوح في التفكير، والموضوعية في الانتقاء والنظر، وعلو الفكرة، وقوة الرأي والحجة، والإحاطة الشاملة بالموضوع، والانسجام في الأفكار لذا يعد من الأهداف التي لا غنى عنها في الارتقاء بالمناهج التعليمية (الوائلي، 2008م: 9)، كما أنه يساعد على اتخاذ قرارات سليمة نشأت بعد دراسة مستفضية للحلول المتاحة كلها، واختيار الأفضل منها، مما يزيد ثقة الفرد بنفسه، وجعله أكثر تكيفاً في المواقف الاجتماعية (المعموري، 2010م: 12)، كما الاهتمام به يعد اهتماماً بفهم الأجزاء المكونة للكل، لذا يجب تدريب المتعلمين على عملياته؛ للارتقاء به إلى المرحلة التالية من مراحل التفكير لاسيما إذا كان هذا النوع من التفكير يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمليات العقلية الأخرى في نسق متكامل. (زخاري، 2017م: 7)

وذكر الخياط (2011م: 37) أن استعمال التفكير التحليلي الناجح يوفر للمتعلّم مزايا عدة، منها:

- التعلم المستقل والفعال؛ للاتصال بالمواضيع المطروحة بشكل أفضل.
- الفرصة؛ لتطوير قدرات الاتصال، وتوظيف مهارات تقنية، واستيعابية وتقييمية.
- التفكير بمبادئ اللغة وتطبيقاتها بشكل واضح مهما احتوت على رموز.
- الفرصة الكافية للقراءة، والاستيعاب، وتحليل الحالة.
- خبرة الاستكشاف، والتقييم المحكي، والاتصال بالمعلومات؛ لتنظيمها وتحريرها، وتقييم الأفكار فيها.

- القدرة على إدارة الأهداف والمحددات عند تطبيق مهارات التحليل.

وتضيف الباحثة النقاط الآتية:

- التحفيز على طرح الأسئلة حول المشكلات المطروحة، والمواقف المرافقة.
- القدرة على الربط بين عناصر المشكلات التعليمية من خلال تقصي العلاقات بين أجزائها وتتبعها.
- القدرة على إجراء التحليلات الدقيقة لأبعاد المشكلات التي تواجهها.
- إتقان طرائق تفكيك القضايا والمشكلات الكلية إلى حيثيات صغيرة يمكن بواسطتها التوصل إلى حلها، ورسم استنتاجات غير مباشرة ذات صلة بها.

تسعة عشر: الخصال المميزة للشخص ذي التفكير التحليلي، وصفاته

يعتمد الأشخاص ذوي التفكير التحليلي على العقل وقوانين المنطق، حيث يناقشون القضايا بموضوعية، ويتفوقون في معالجتها، ويركزون على المهمة التي بين أيديهم، فيؤدون مهماتهم باستقلالية دون مراقبة، ويفضلون البيئة الهادئة المرتبة (الأسدي، 2013م: 216). ولقد أشار هاريسون وبراميسون إلى الخصال المميزة لهم التي تبرز في التنظيم، والاهتمام بتفاصيل الأشياء والموضوعات، والتحكم بسلوكياتهم وأفعالهم، ومنطقهم في التفكير، والميل إلى استعراض البدائل كلها والمقارنة بينها قبيل اتخاذ القرارات مع قدرتهم على الاحتفاظ على توجهاتهم نحو تحقيق أهدافهم، فتزداد دافعيّتهم للعمل عندما ينطوي الموقف الخاص على مشكلة يقترحون من معالجتها مستنديين إلى الوقائع والمنطق أكثر من الانفعالات والوجدان، كما أنهم يميلون إلى العمل كاستشاريين أو خبراء (عامر، 2007م: 48)

وهناك مجموعة من الصفات التي ينبغي أن يتميز بها المتعلم ذو التفكير التحليلي

تبرز فيما يأتي:

- 1- القابلية للشعور بوجود مشكلة معقدة، فعليه أن يكون قادرًا على تمييز المهم من الأحداث والأشياء والخبرات.
- 2- حب الاستطلاع، واستقلالية الرأي، والقدرة الفائقة على اكتشاف العلاقات وإدراك أوجه النقص فيها، والتحلي بالمرونة في معالجة المشكلات، مع الانفتاح العقلي على الخبرات كلها التي يتعرض لها، والوعي بأهدافها، والمثابرة على تحقيقها.
- 3- معرفة طبيعة المشكلة معرفة واضحة، بحيث لا يمكن تناول حل أي مشكلة دون إدراك طبيعتها وماهيتها، والقدرة على صياغتها بدقة.
- 4- الاستعداد الدائم في تذكر المشكلة طيلة الدراسة ومعالجتها؛ لكي لا يخطئ في بحثه عن حل المشكلة، أو الإجابة عن السؤال.
- 5- الاستعداد لافتراض فرضية قوية جريئة؛ لكون الجرأة في هذا الموطن يقود إلى التبدل والتغير في الأوضاع التي يثبت فسادها، وعدم صلاحيتها للحياة. (الوائلي، 2008م: 25)
- 6- القدرة على صياغة الفروض التي تعد حلولاً ذكية مؤقتة للمشكلة، فصاحب الذهن الخصب من يتصرف في الألفاظ بإتقان وتمكن، فيختار ما يناسب المقام والوضع.
- 7- القدرة على اختبار الحلول المقترحة اختباراً ناقداً، وتعد هذه النقطة من أهم ميزات التفكير التحليلي الجيد؛ لكونها تجعل الفرد ميالاً إلى البحث والاستقصاء عن أفضل الظروف وأنفعها وأنسبها.

8- الاستعداد لإهمال الفروض التي يظهر عدم صلاحيتها وموثوقيتها، ويتضمن ذلك القدرة الفاحصة المختبرة للمشكلة، والدقة في الاختبار والنقد، وهذا يستلزم الجرأة، وقوة الإرادة، والتصميم، والاستمرار في العمل.

9- الاستعداد لإعادة اختبار النتائج؛ لإثبات صدقها من خلال استعمالها في مواقف أخرى وظروف مشابهة. (الخياط، 2011م: 67)

10- القدرة على تحليل المواقف، والتركيز على البيانات، والتدقيق في الأرقام.

11- إدراك الواقع، والتأمل الجيد؛ لإيجاد حلول للمشكلات.

12- القدرة على جمع الحقائق، وتحليل القضايا، وتقديم أدلة تستثير انتباه الآخرين.

13- القدرة على تقويم مواقف الناس، واستعانتته بالأدلة والبراهين عند عرض الأفكار الخاصة به. (الأسدي، 2010م: 88)

عشرون: مهارات التفكير التحليلي

تعد مهارات التفكير التحليلي من مهارات التفكير عالية المستوى للتعلم؛ لكونها تساعد الطلبة في الحصول على المزيد من المعلومات، وتصور المعرفة، وحل المشكلات في الوقت الحاضر؛ لتغيير الاتجاه في العالم، وقد أكد (Art-in, 2015: 1494) على ضرورة تنمية مهارات التفكير التحليلي عبر مجموعة من الممارسات التعليمية الفاعلة؛ لكونه أحد أدوات التفكير السليم الذي يسعى إلى تمكين الفرد من اتخاذ القرارات المناسبة لأنفسهم ومجتمعاتهم؛ فضلاً عن إسهامه في معاونته على مواجهة الاتجاهات المتغيرة في العالم، وما طرأ عليه من تقدم في العلوم والتكنولوجيا أو ما يطلق عليه مسمى متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وقد اتفق كثير من الباحثين على أن أهم مهارات التفكير التحليلي التي ينبغي التركيز عليها، منها: دراسة (الأشقر، 2018م)، ودراسة (Siribunnam & Tayraukhm, 2009)، ودراسة (Groothoff & elt., 2009)، ودراسة (Klentien & Wannasawade, 2015)، ودراسة (السنيدي، 2019)، ودراسة (Kayton & Vasloo, 2008)، ودراسة (شحاتة، 2018م)، ودراسة (المطيري، 2018م) تتمثل فيما يأتي:

1- **تحديد السمات أو الصفات:** ويراد بها القدرة على تحديد السمات العامة لعدة أشياء، أو القدرة على استنباط الوصف الجامع.

2- **تحديد الخصائص:** أي تحديد الاسم أو اللقب أو الملامح الشائعة، والصفات المميزة لشيء ما.

3- **المقابلة والمقارنة:** أي ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر.

- 4- **التفرقة بين المتشابه والمختلف:** وهي التمييز بين شيئين، أو شخصين، أو فكرتين أو أكثر من زوايا عدة.
- 5- **التصنيف:** ويقصد بها تصنيف المعلومات وتنظيمها، ووضعها في مجموعات على وفق خصائص مشتركة.
- 6- **بناء المعيار:** ويراد به تحديد المعايير الأكثر فائدة وتقديرها بحيث يمكن استعمالها في تقييم عناصر أو بنود؛ لأهميتها.
- 7- **الترتيب ووضع الأولويات وعمل المتسلسلات:** أي وضع البنود أو الأحداث في تسلسل هرمي بناء على قيم نوعية، أو ترتيب أحداث معينة.
- 8- **رؤية العلاقات:** ويراد بها المقارنة بين الأفكار والأحداث؛ لتحديد النظام بين اثنين أو أكثر من العمليات.
- 9- **إيجاد الأنماط:** وهو التعرف على الفروق الخاصة بين اثنين أو أكثر من الخصائص في علاقة تؤدي إلى نسق متكرر.
- 10- **التخمين أو التنبؤ:** وهو استعمال المعرفة النمطية، والمقارنة، والتباين، والعلاقات المحددة في تحديد أحداث مشابهة في المستقبل أو توقعها.
- 11- **تحديد السبب والنتيجة:** وهو تحديد الأسباب أو النتائج الكبرى الأكثر قوة لأفعال وأحداث سابقة.
- 12- **التبويب:** أي القدرة على تصنيف الأشياء، أو العناصر المتشابهة في مجموعات.
- 13- **التعميم:** أي القدرة على بناء مجموعة من العبارات والجمل التي تشتق من العلاقات بين المفاهيم ذات الصلة.
- 14- **العلاقة بين الجزء والكل:** أي أنه يجب معرفة الأجزاء الصغيرة المكونة للكل، وماذا يحدث للكل إن لم يوجد جزء منه؟ وما وظيفة الجزء بالنسبة للكل، وذلك عند تحليل علاقة بين الأشياء ومكوناتها.
- وأضاف عبد المجيد وسليم(2020م:23) مهارات أخرى تمثلت في:**
- أ- تحديد العلاقات السببية.
- ب- تحليل المكونات وتجزئتها.
- ت- إيجاد الفروق.
- ث- الاستدلال.

بينما أضاف الخريسات وصوافطة(2009م: 16) مهارات أخرى، هي:

أ- تجزئة الموقف التعليمي.

ب- استخراج المعاني، والتوصل إلى الاستنتاجات.

ت- اكتشاف العلاقات التنظيمية.

ث- تعرف تفاصيل الأشياء.

ويرى(Chen,2014:81) أن هناك العديد من المهارات للتفكير التحليلي، منها: القدرة على تقسيم المشكلة إلى أجزاء أو فهم أجزائها وإجراءات حلها، وشرح وظائف النظام، وأسباب حدوث شيء ما، والمقارنة بين الأشياء، والنقد وتقييم خصائصها. وفي ضوء عرض مهارات التفكير التحليلي السابقة خلصت الباحثة إلى ثنتي عشرة مهارة تتسق ومادة النحو الذي جعلته مصب اهتمامها في دراستها؛ لأن بعض المهارات السابقة لا يصلح تطبيقها عليه، وتحليل منهجه في ضوءها، ثم عرفت إجرائيًا؛ ليتضح مرادها من كل مهارة، والمهارات، هي:

1- التمييز بين المتشابه والمختلف: التمييز بين موضوعين أو فكرتين نحويتين أو أكثر من عدة زوايا.

2- المقارنة: ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين موضوعين أو قاعدتين جديدتين نحويتين أو أكثر.

3- التبويب: القدرة على وضع المعلومات النحوية في أبواب ذات علاقة رابطة بينها.

4- التصنيف: تصنيف المعلومات النحوية وتنظيمها، ووضعها في مجموعات؛ وفقًا لخصائص مشتركة.

5- الترتيب ووضع الأولويات: الترتيب النحوي الصحيح، وتتبع أولويات كل جملة من حيث: التقديم والتأخير، والوجوب والجواز والمنع وغيره.

6- رؤية العلاقات واكتشافها: بيان علاقة الجمل أو الموضوعات مع بعضها البعض من ناحية نحوية، مثل: علاقة العلامة الإعرابية والموقع الإعرابي، وعلاقة المعنى بالحركة الإعرابية، وعلاقة الكلمة ومعناها الإعرابي وغيرها.

7- الملاحظة: القدرة على تتبع دقائق الموضوعات النحوية، وملاحظة أهم أركانها وأجزائها التفصيلية.

8- تعرف تفاصيل الأشياء: القدرة على معرفة المكونات الدقيقة لكل موضوع نحوي، والتعمق بتفاصيله.

9- الاستنتاج: القدرة على التوصل إلى استنتاجات منطقية ذات علاقة بالموضوعات النحوية.
10- العلاقة بين الجزء والكل: عند تحليل علاقة بين الموضوعات النحوية ومكوناتها ينبغي معرفة الأجزاء الصغيرة التي تكون الكل، وطريقة عرض الجزء والكل، والاستدلال بالكل عن طريق الجزء أو العكس.

11- تحديد الأخطاء: القدرة على اكتشاف الأخطاء النحوية الواردة، وتحديدتها بشكل سليم.
12- التحليل: تجزئة الموضوعات النحوية إلى عناصرها المكونة لها بطرائق علمية صحيحة.

واحد وعشرون: سلوكيات الطالب عند استعماله مهارات التفكير التحليلي

تتفرع السلوكيات التي يقوم بها المتعلم عند توظيفه لمهارات التفكير التحليلي إلى أربعة سلوكيات ينبثق من كل واحدة منها مستويات أربعة، أوردها (كردي، 2011م: 1) على النحو الآتي:

السلوك الأول: يحدد الفكرة أو المشكلة مع مكوناتها، وينبثق عنه المستوى:

أ- المثالي: حيث يصوغ وصفاً واضحاً للفكرة أو المشكلة من خلال الكتابة أو الشرح، ثم يحدد مكوناتها الأساسية.

ب- الكامل: يضع رسماً تخطيطياً للمشكلة ومكوناتها.

ت- النامي: يضع قائمة لبنود ذات صلة بالفكرة أو المشكلة؛ ليتعرف من خلالها على مختلف مكوناتها المرتبطة بها.

ث- الابتدائي: يدرك وجود مشكلة أو فكرة تستلزم حلاً.

السلوك الثاني: يبحث في المعلومات وينظمها، ويحدد الأولويات فيها، وينبثق عنه المستوى:

أ- المثالي: حيث يختار المعلومات، ويحدد الأولويات المناسبة لحل المشكلة أو الفكرة.

ب- الكامل: يفحص المعلومات، ثم ينظمها، ويضعها في فئات.

ت- النامي: يجمع معلومات البحث.

ث- الابتدائي: يضع قوائم بعناصر البحث.

السلوك الثالث: يبني معياراً، ويقترح الحلول، وينبثق عنه المستوى:

أ- المثالي: يضع حلولاً مقترحة عدة تنطبق على معيار مقترح.

ب- الكامل: يختبر المعيار المقترح، ثم يقترح حلاً واحداً ينطبق عليه.

ت- النامي: يُقوِّم المعيار، ويقترح حلاً لعلاج الضعف.

ث- الابتدائي: يطور قائمة المعايير المقترحة.

السلوك الرابع: يطبق الحلول المقترحة، ويقوِّمها، وينبثق عنه المستوى:

- أ- **المثالي**: يختار الحل النهائي للمشكلة، ويبرر اختياره.
- ب- **الكامل**: يحلل كل المعلومات ذات الصلة بالمشكلة ويقومها.
- ت- **النامي**: يجمع معلومات حول الحلول المقترحة المطبقة.
- ث- **الابتدائي**: يطبق حلاً واحداً مقترحاً على الأقل.
- اثنا عشر**: أهمية تعلم مهارات التفكير التحليلي
- أكدت دراسة (Hurst,2013) أن لتنمية مهارات التفكير التحليلي دور مهم في العملية التربوية؛ لكونه يساهم في تدعيم تحقيق المتعلمين لأهدافهم التربوية المتعلقة بمهنة المستقبل، وعزل المشكلة الرئيسة عن باقي المشكلات، ولذا فإن لتعلم مهارات التفكير التحليلي أهمية تظهر في مساعدة المتعلمين في:
- 1- معالجة الموضوعات والأحداث، والتنبؤ بالأشياء التي قد تحدث مستقبلاً.
 - 2- تقييم الآراء، والفهم العميق للحياة. (الأشقر، 2011م: 26)
 - 3- التكيف الإيجابي مع بيئته، ومعالجة المعرفة وإنتاجها.
 - 4- حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتعامل مع مواقف الحياة. (القاسم والفريهود وخالد: 2007م: 16)
 - 5- مواجهة مستقبل متزايد التعقيد مفعم بالتغيرات الكبيرة.
 - 6- التمكن من النظر العقلي، والتأمل والتفحص.
 - 7- الاستعداد لمواجهة ظروف الحياة العملية، وكثرة المعلومات وتعقدها.
 - 8- النظر بعمق وحكمة إلى المشاكل التي يعاني المجتمع منها، والقدرة على إصدار أحكام صائبة.
 - 9- التمكين من التحليل والنقد، والتكيف مع الأحداث والمتغيرات. (إبراهيم، 2017م: 18)
 - 10- النظر إلى المشكلة من زوايا عدة متنوعة.
 - 11- التركيز على التأثير الحقيقي للقرارات التي يتخذونها، ومهارة جمع المعلومات القيمة.
 - 12- التعامل مع المواقف ذات الأبعاد المنطقية والتحليلية.
 - 13- الحكم على قيمة الأفكار وتقييمها، واقتراح طرائق أخرى لتحسينها. (أبو عواد وأبو جادو والسلطي: 2014م: 575)

ثلاثة عشر: أهمية تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلبة المعلمين

يتصف المعلم تحليلي التفكير بأنه شخص تفصيلي يهتم بدقائق الأشياء وتفصيلها، منظم يتحكم في سلوكه، منطقي التفكير، يستعرض البدائل كلها، ويقارن بينها قبل اتخاذ القرار،

ويحافظ على توجهه صوب تحقيق أهدافه، فتزداد دافعيته للعمل. (الخياط، 2008م: 28)،
و(عامر، 2007م: 48)

وقد أكد المهدوي وكاظم (2015م: 316) على أهمية تنمية مهارات التفكير التحليلي بقولهما: "إن التدريب على تنمية مهارات التفكير التحليلي يزيد ثقة الفرد بذاته؛ لكونه يشعره بالسيطرة الواعية على تفكيره، فيعطيه فرصة كافية للقراءة المتعمقة والاستيعاب، كما أنها تجعله يركز تركيزاً شديداً على هدفه باذلاً أقصى طاقاته في إدراك العلاقات؛ للوصول إليه، كما أن تلك المهارات تساعد في جمع المعلومات، ووضع تصور واضح عنها، وتوضيح الهدف من تعلمها".

أربعة وعشرون: أساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي

لقد باتت تنمية التفكير التحليلي مثار اهتمام التربويين في العالم أجمع؛ لأهميته التي يجنيها الفرد والمجتمع، فهو يفسح المجال لرؤية الأشياء بصورة جلية واسعة، ويسهم في الوصول إلى أفكار جديدة يانعة بعد التحرر من الأنماط التقليدية الأسيرة لتفكير الفرد، كما أنه يساعد في اتخاذ قرارات صحيحة سليمة ترفع ثقته بنفسه، وتجعله أكثر تكيفاً وانسجاماً مع المواقف الاجتماعية، وهذا بدوره ينعكس إيجاباً على شخصيته، فهدف التعليم الأسمى إكساب الطلبة مهارات التفكير عامة، والتفكير التحليلي خاصة؛ لأن الطابع الغالب على التعلم الإنساني طابع العقلية المعرفية التي لا يتسنى الوصول إليها دون إجراء التحليل والموازنة والتعميم والملاحظة وغيرها.

وقد أكدت دراسات تترى على تنمية التفكير التحليلي، منها: دراسة (شعبان، 2016م)، ودراسة (Taleb & Chadwick, 2016)، ودراسة (Prasart & Benjaporn, 2009)، ودراسة (الأشقر، 2018م)، ودراسة (شحاتة، 2018م) وغيرهم. وقد ذكر عامر (2007م: 29-39) مجموعة من الأساليب لتنمية مهارات التفكير التحليلي، منها أساليب لـ:

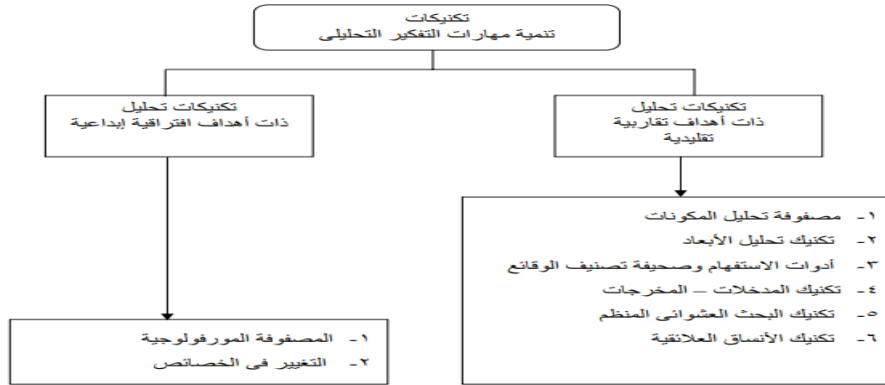
1- تحقيق أغراض تقاربية تقليدية من أجل الفهم والتصنيف، منها أسلوب تحليل:

- **المكونات:** أي دراسة المكونات الفرعية المكونة للكل، وقد ابتكره هيربرت سيمون الذي مفاده أن كل شيء من حولنا والعالم في مجمله نشأ من تراكيب وبناءات بسيطة نظمت داخل أنساق متصاعدة.
- **الأبعاد:** أي تحليل الموقف، أو المشكلة، أو النص في ضوء أبعاده المختلفة الزمنية، والمكانية، والكمية، والكيفية، وقد ابتكره جينسين، حيث اعتمد على الأبعاد الخمسة السابقة.

- المدخلات الأساسية جوهرية التأثير على المخرجات المرغوبة، وتحديد القيود التي تحول دون الوصول إلى تلك المخرجات المطلوبة.
 - **العلاقات بين المدخلات والمخرجات:** إذ إنها تساعد في الكشف عن طبيعة العلاقات النوعية التي تربط بين العناصر المتضمنة في أية مشكلات ديناميكية معقدة من خلال تحديد المدخلات والمخرجات.
 - **الأنساق العلائقية:** أي العناصر التي يتعلق بعضها ببعض، وهي طريقة لتنظيم المعلومات حول المشكلة من خلال الربط المتدرج لعناصرها ببعضها البعض، فإذا ما تم تحديد أي عنصر من عناصرها فإنه يتم تحديد باقي العناصر الأخرى وربطها بسابقتها وصولاً إلى بناء هرمي متدرج.
 - **البحث العشوائي المنظم:** حيث اقترحها فرانك وليامز الذي اعتمد فيه على تقسيم المشكلة إلى فئات كبرى، ثم التفكير في العناصر المنتمية إلى كل فئة بشكل مستقل، ثم طرح الأفكار المتصلة بكل قسم من أقسامها مستقلاً عن الآخر.
 - 2- **أغراض افتراقية إبداعية، منها أسلوب:**
 - **المصفوفة المورفولوجية:** حيث تحلل الأبعاد الكبرى، ثم يحلل كل بعد إلى أبعاده الفرعية، ثم تنتج مجموعة من التكوينات الفكرية بين هذه الأبعاد جميعاً باستعمال التباديل والتوافيق.
 - **التغيير في الخصائص:** وبه يتناول كل بعد منفصل، ويحلل بصورة منفردة مع إيراد أكبر عدد من البدائل التي يمكن أن تحسنه.
- وقد اقترح روب (Robb,2015) ثلاث إستراتيجيات لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب المعلمين، هي:
- 1- **النمذجة:** حيث يتم تقديم نماذج من الدروس المحلل محتويات نصوصها المطبق عليها مهارات التفكير التحليلي كمثال يسترشد به عند تحليل محتويات نصوص دروس أخرى.
 - 2- **الممارسة التعاونية الموجهة:** التي يتم فيها إجراء المحادثات بين الطلبة؛ لتبادل الآراء والأفكار حول تحليل النصوص مع توجيه خارجي يصوب المسار.
 - 3- **الممارسة الموجهة بدعائم التعلم:** إذ يتم الاستماع إلى ناتج تحليل النص من قبل الطلبة، وتحديد الفئة التي تحتاج إلى دعم إضافي؛ لتحليل أدق للنصوص إلى أن يتمكنوا من توظيف مهارات التفكير التحليلي وتحليل محتوى الدرس.

خمسـة وعشرون: تصنيف طرائق تنمية التفكير التحليلي وتكتيكاته

تصنف أساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي إلى فئتين كما يتضح في الشكل الآتي:



شكل (2.3): تصنيف طرائق تنمية التفكير التحليلي وتكتيكاته (عامر، 2007م:30)

إذ تسهم تكتيكات الفئة الأولى في مساعدة من يستخدمها في معرفة الخطوات الفعالة التي تعين على تنظيم عملية تحليله للمشكلة، ومعرفة النقطة المثالية التي يجب توقف عملية تحليل المشكلة عندها؛ لئلا يقوده إلى مزيد من التحليل الذي قد يفقده استبصاره بالموقف، أما تكتيكات الفئة الثانية فتوظف كحلقة وسيطة لتوليد الأفكار الإبداعية الممكن تسميته بالتحليل الإبداعي للمشكلات (عامر، 2007م:30)

سـة وعشرون: علاقة التفكير التحليلي بالنحو العربي

إن ثمة علاقة ترابطية تبادلية بين التفكير التحليلي ومهاراته وبين النحو العربي ومهاراته؛ إذ لا بون شاسع بينهما، فالتفكير التحليلي ينصب اهتمامه حول امتلاك القدرة على تحليل المواقف وتفكيكها وتجزئتها إلى عناصرها، وهذا يتسق والمستوى الرابع من مستويات بلوم -وهو التحليل- المعرفية؛ لكونه يتطلب الاعتماد على التجزئة والتفكيك، وإيجاد العلاقات والفروقات بين الحقائق والمسلمات من خلال تتبع خطوات متسلسلة ذات منجية علمية؛ لتحقيق الهدف المرجو المبتغى، وهذا كله يبرز أهمية التفكير التحليلي الذي يقدم فرصاً سانحة للأفراد من فحص الأفكار فحصاً دقيقاً من خلال السير وفقاً لخطواته، وهذا ينسجم تماماً مع النحو العربي في قواعده ومهاراته الذي يستند إلى تحليل الجمل فيه تحليلاً لغوياً؛ ليتسنى معرفة دلالة المعاني، ووظيفة الكلمات في جملة، وتبيان علاقة الكلمات مع بعضها البعض، والوصول إلى القواعد العامة التي ترسم معالمه، فيزداد بذلك الحصيلة النحوية، والإتقان الإعرابي الذي يظهر من خلال إجادة الكتابة والتحدث والضبط دون أخطاء نحوية هنا أو هناك. وكما تلاحظ الباحثة أن القاسم المشترك بين التفكير التحليلي والنحو العربي هو التحليل، فإن التحليل يتقوّل بحسب المادة التي ينصهر فيها، ولذا فإن النحو يتسم بالتحليل النحوي، ومهارات ذاك التحليل المنبثقة

عنها، وأهمية تنميتها عند الطلبة، وفيما يأتي عرض مجمل لذلك؛ لإبرازه، وإيضاح نقاط الالتقاء بينه وبين مهارات التفكير التحليلي:

يعد التحليل النحوي المدخل الرئيس للولوج إلى عالم النص العميق، وبلوغ جوهره عبر رصد العناصر الأولى المكونة لطبيعة النص اللغوي، ومن ثم اكتشاف الصورة السائدة فيه، وما يحمله من معانٍ عميقة أو سطحية في ضوء طبيعة العلاقات النحوية والتركيبية، وتبادل للمعاني الإعرابية والدلالية والصرفية، وما بينها من اختلاف في ألفاظها، ولذا فـ "إن التحليل النحوي هو تنظيم رياضي لمعطيات الاستقراء التي يفرزها فرزاً هرمياً من العام إلى الخاص، ومن البسيط إلى المركب من خلال تحويلها من عناصر متباينة في كلية إلى صفات مشتركة في مجموعات جزئية، تتحل صفة صفة؛ لكي تتحول الصفة إلى معيار رمزي مجرد بسيط يدل على موصوف غير رمزي، لتعد هذه الدلالة الاستلزامية القوة التي تجعل المعيار مُولِّداً لنماذج كثيرة تشبه الموصوف". (الملخ، 2015م: 107)

ويعرّف (إبراهيم، 1998م: 418) التحليل النحوي بأنه: "تجزئة الكلام وتحليله تحليلًا نحويًا بما يكشف عن فهم الوظائف المعنوية للكلمات، وما يستتبعه من ضبط خاص، وترتيب معين في نسق الجملة".

وعرفه (شنوقة، 2009م: 124) بأنه: "دراسة عناصر النظام من خلال تحديدها، وتفسيرها، ومعرفة معانيها، وخصائصها، وكيفية انتظامها، وعلاقة بعضها ببعض، وما يتصل بها من قضايا أخرى تتضافر مجتمعة في تشكيل النظام التركيبي".

وتبرز أهمية التحليل النحوي للطلبة المعلمين في كونه "صورة عقلية لتوظيف الأحكام والضوابط في دراسة النص، وبيان ارتباطها بأنماط القول والتعبير، فهو تفكيك للوحدة التعبيرية وحل لاشتباكاتهما؛ لرصد خصائص الجزئيات وصفاتها وسلوكياتها في إطار الوحدة الكلية، وبيان موقعها من القواعد والأحكام، كما أنه عملية متكاملة تتساق في المراحل الإعرابية متكافئة، ودلالات الأدوات متعاونة، وتجليات الصرف متساندة، ثم التبادل بينهم في التأثير والتأثير، فهو يستعين بما حوله من الدلالات اللغوية، والمعاني الخاصة، والظروف الاجتماعية والنفسية للنص؛ ليأخذ أبعاده الكاملة الدقيقة، فيعيش عضوًا مشاركًا في تكوين عبارة لغوية حية" (قباوة، 1994م: 8-9).

وللتحليل النحوي مهارات تتضمن تجزئة النظام التركيبي للغة، حيث يتم تفكيك مكونات ذاك النظام؛ لمعرفة عناصره التي يتشكل منها، وتحديد معانيها وخصائصها، وطبيعة انتظامها، وعلاقتها مع بعضها البعض، وتتمثل أهمية تلك المهارات بالنسبة للطلبة المعلمين في تدريبهم

على الفحص الدقيق للظواهر النحوية، ودرجة تواترها في النصوص اللغوية المختلفة، وتحديد أجزائها المكونة لها، أو تقسيمها إلى مكوناتها الذي يؤدي إلى فهم أجزاء المواقف الفرعية، وتجزئة الظاهرة العامة أو المفهوم المركب إلى مكوناته الأصغر، وتؤدي إلى تحقيق عمليات عقلية عليا، منها: التصنيف، والترتيب، والتنظيم، ولها دور في التمييز بين الأساليب المتشابهة وغير المتشابهة، وإصدار الأحكام النحوية الصحيحة، وتحديد المواقع النحوية للكلمات والجمل، وما يترتب عليها من حركات إعرابية، وتحليل أنماط لغوية وتركيبها على أساس الفهم والاستيعاب لا الحفظ. (عبد الباري، 2017م: 133-134)

وقد حددت مجموعة من الدراسات، مثل: دراسة (عبد الباري، 2012م)، ودراسة (عطية، 2015م)، ودراسة (عبد الباري، 2017م)، ودراسة (أحمد، 2016م) مجموعة من مهارات التحليل النحوي تمثلت بـ: (تحليل التركيب النحوي إلى مكوناته، وتحليل الأساليب النحوية الواردة في التراكيب، وملاحظة الكلمات في الجملة، والتمييز بين مواضع الإعراب المختلفة، وتصنيف الكلمات في الجمل وفقاً لأوجه الشبه بينها، وتحديد الوظائف النحوية صرفاً وتركيباً للكلمات في الجمل، واستنتاج أحكامها الإعرابية، واستنتاج علامات الإعراب لكل حكم نحوي.

وترى الباحثة أن المتتبع لمهارات التحليل النحوي، ومهارات التفكير التحليلي يلاحظ العلاقة الوثيقة، والارتباط البين الجلي بينهما، فهما يشتركان في مهارة (التحليل، والتصنيف، والملاحظة، والاستنتاج، والترتيب، والمقارنة)، وهذا يبرز الاتساق الكامل في وظائف كليهما، فحين يُعمد إلى توظيف التفكير التحليلي في تدريس النحو وقواعده تتضح أهمية التحليل والتفكير للعناصر، وإدراك العلاقات بينها، فيرسخ فهم النحو، ويثبت في الذهن، وتتحول دراسته إلى متعة شائقة ينفك عنها الخوف والاضطراب الذي كان يصاحب النحو والطالب طيلة مراحل تعلمه، وتلك الغاية الأسمى التي يسعى التربويون إلى تعميقها في كيانه، وتجذر فروعها في نفوسهم، فتبدأ الألسنة تقوّم اعوجاجها، وتنطق بالصحيح السليم كما جُبِلَ عليها القدماء في تماشيهم مع فطرتهم اللغوية السليمة.

وبعد تناول الباحثة للخلفية النظرية والتنظيرية للتفكير التحليلي من جوانبه كافة، ثم عقيبت عليها تعقيماً كاملاً من خلال نقاط تسع أدرجت بعدها تظهر في الصفحات اللاحقة.

المحور الثالث

المفاهيم النحوية

تعد المفاهيم مفتاح العلوم المختلفة؛ لكونها تقدم صورة صحيحة تسهم في تسهيل عملية التعلم، وتحقيق الأهداف المرجوة منه؛ إذ إنها وسيلة ناجعة في تحفيز العمليات الذهنية؛ لكونها تساعد على التصنيف، والتنظيم، والترتيب للحقائق واختصارها، وإن الإلمام بمعرفتها ييسر تطبيق العلوم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها، ولذا فإن النحو العربي كغيره من العلوم التي لها مفاهيمها، فهي تحتل مكانة مهمة في تعليم القواعد النحوية؛ لأنها تسهل عمليات التحليل، والتعميم، وضبط التفكير، فتعلم المفاهيم النحوية يسبق تعلم قواعدها؛ إذ لا يمكن تعلم قاعدة نحوية قبل تعلم مفاهيمها؛ لأنها النافذة التي يُطل من خلالها على تصورات الطلبة العقلية عن مصطلحاتها، فهي تلعب دور الضابط الرئيس لفهم اللغة، واكتساب مهاراتها، ولذا فقد تبوّأت مكانة خاصة في تدريس النحو بوصفه نوعاً من المعلومات التي يُطلب استيعابها، وتمثيلها قراءة وحديثاً وكتابة واستماعاً، وإدراك العلاقات بينها وبين مصطلحاتها. ولذا ينظر للمفاهيم النحوية على أنها اللبنة الأساسية في تعلم النحو العربي، واستيعاب قواعده ومفاهيمه؛ لكونها قادرة على إكساب الدقة التعبيرية، والسهولة في توصيل الأفكار المراد إيصالها إلى الآخرين، فيتحقق بذلك عملية التواصل الفكري والثقافي بينهم.

وفي ضوء ما سبق ذكره تناول هذا المحور تعريف المفهوم وأنواعه ومكوناته، وتحليله ونموه، وكيفية توصل الذهن إليه، وخطوات امتلاكه وعرض في جانب تدريسه مهاراته، وعناصره وأهميته، وإجراءاته، ونماذج بعض اللغويين فيه، ومرحل تعلمه، ونماذج تنميته، وتعريف المفاهيم النحوية، وعناصرها، وسماتها، وخصائصها، وأهمية تعلمها، والعوامل المؤثرة في تعلمها، ومراحل تكوينها، وتشكيلها، ونموها، ومراحلها الأساسية لتشكلها، ومعاييرها، وصعوبة تعلمها، وأسس تنميتها، وطرائق تنميتها، وخطوات تعلمها، وطرائق تقويم تعلمها، وعلاقة التفكير التحليلي بها، وفيما يأتي تفصيل لما ذكر:

أولاً: تعريف المفهوم

انشطر الباحثون في تعريفهم للمفهوم إلى شطرين، فبعضهم عرفه على أساس نفسي، وآخر على أساس تربوي، فجاء تعريف كليهما على النحو الآتي:

أ- تعريفه على أساس نفسي:

عرفته عبد الصاحب وجاسم (2012م:32) بأنه: "تصور ذهني، أو استنتاج عقلي للحقائق والخبرات المختلفة يعطي اسمًا أو عنوانًا بحيث يشير إلى معنى علمي يساعد المتعلم في فهم الظواهر وتفسيرها".

وعرفاه الحيلة ومرعي (2009م:211) بأنه: "كلمة أو كلمات تطلق على صورة ذهنية لها سمات مميزة، وتُعم على أشياء لا حصر لها".
ب- تعريفه على أساس تربوي:

عرفاه سعادة واليوسف (1988م:61) بأنه: "مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الأشخاص أو العمليات التي يمكن جمعها معًا على أساس صفة مشتركة أو أكثر بحيث يمكن أن يُشار إليها برمز معين".

وعرفاه اللقاني والجمال (2003م:282) بأنه: "تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز يشير إلى مجموعة من الأنواع التي تتميز بسمات مشتركة أو تجمعها فئة معينة".

وعرفاه مرعي والحيلة (2007م:211) بأنه: "كلمات تطلق على صورة ذهنية لها سماتها المميزة بحيث تعم على أشياء لا حصر لها".

وعرفه الحيلة (2003م:347) بأنه: "مجموعة من المظاهر والصفات التي تشترك فيما بينها بخاصية معينة عامة أو أكثر ترتبط بقاعدة معينة".

وتلاحظ الباحثة أن التعريفات التي طرقت على أساس نفسي ارتبطت بالجانب الذهني والتصور العقلي، في حين ارتبطت تعريفاته على أساس تربوي بالاشتراك بين المفاهيم بسمة أو أكثر مندرجة تحت فئة معينة، وفي ضوء ذلك الانشطار بينهم في تعريف المفهوم ترى الباحثة أنه قد هضم حقه حين أقتصر على جانب دون آخر؛ فالمفهوم يحتاج إلى تناوله من شقين معًا، الأول بعده تصورًا عقليًا، والثاني بتصنيفه في ضوء سمات مشتركة، فإذا ما التأم الشقان يكون المفهوم أكثر وضوحًا وفهمًا وغاية. ويمكن تعريفه كالاتي: تصور عقلي لكلمة أو مصطلح معين يحمل مجموعة من السمات المشتركة المميزة له.

ثانيًا: أنواع المفاهيم، ومكوناتها

صنفت المفاهيم إلى أنواع في ضوء تقسيمتين، هما من حيث: طريقة إدراك المفاهيم، ومستوياتها، وفيما يأتي تفصيلها:

أ- من حيث طريقة إدراك المفاهيم، حيث تدرك مدلولاتها عن طريق الملاحظة غير أنهما نوعان يختلفان فيما يدركان به، هما مفاهيم:

- مجردة: يستلزم إدراكها القيام بالعمليات العقلية، والتصورات الذهنية.

- محسوسة: يستلزم إدراكها استعمال الحواس، أو أدوات مساعدة لها.
- ب- من حيث مستوياتها، حيث وُجد نوعان منها، هي مفاهيم:
 - أولية أساسية: إذ لا يمكن اشتقاقها، ويشترط معرفتها قبيل معرفة المفاهيم الفرعية المرتبطة، فعلى سبيل المثال: مفهوم المفعول به يستلزم معرفة الفعل والفاعل وهكذا.
 - مشتقة: تلك التي يمكن اشتقاقها من مفاهيم أخرى. (أبو سعيدي، 2009م: 88)
- وصنفها آخرون كـ(زيتون، 1986: 95-96) إلى ستة أنواع، عي:
 - 1- المفاهيم الإجرائية: تلك المفاهيم المتعلقة بالإجراءات التي يؤديها الفرد، مثل: الحركة، والنوم.
 - 2- المفاهيم الربطية: هي المفاهيم التي يدمج فيها فكرتان أو شيئان على الأقل، مثل: الصفة تتبع الموصوف إعرابًا، وتذكيرًا، وتأنيتًا، وإفرادًا، وتنثية، وجمعًا.
 - 3- المفاهيم العلائقية: هي التي تمثل العلاقة بين شيء وآخر، أو بين مفهومين أو أكثر، مثل: دخول كان وأخواتها على المبتدأ والخبر، فترفع الأول اسمًا لها، وتنصب الثاني خبرًا لها، وبذلك يتضمن المفهوم السابق علاقة بين مفاهيم عدة، هي: المبتدأ، والخبر، والنصب، والرفع.
 - 4- المفاهيم الوجدانية: هي التي تقع ضمن المجال العاطفي الوجداني؛ لعلاقته بالميول والقيم والاتجاهات، مثل: الشجاعة، والكرم، والصدق.
 - 5- المفاهيم التصنيفية: هي التي تقع ضمن صنف معين، أو مجموعة معينة، مثل: الفعل المضارع يقع ضمن الأفعال.
 - 6- مفاهيم فصل: هي التي تكون عكس مفاهيم الربط؛ لأنها تبنى على أساس عزل الأفكار أو الأشياء، فيستعمل فيها حرف العطف(أو) الذي يفيد الفصل، مثل: الأفعال إما ماضية، أو مضارعة، أو أمر.
- ولاحظت الباحثة أنه لا يوجد إجماع على تصنيف معين للمفاهيم عمومًا، وللمفاهيم النحوية خصوصًا؛ لاختلاف طبيعة المواد التعليمية وما يتفرع عنها من مفاهيم، وخصوصيتها لكل مادة، فمن تصنيفات المفاهيم النحوية تلك التي صُنفت إلى مفاهيم: اسمية، وفعلية، وحرفية، وللمرفوعات، وللمجرورات، وللمنصوبات، في حين اعتمدت في هذا الدراسة تصنيفًا مغايرًا إذ قسمتها إلى مفاهيم رئيسة، وفرعية منبثقة.
- أما مكونات المفهوم:
- يقول كرونباخ: "إن عمق المفهوم ومدى تطبيقه، والمجال المطبق فيه يمكن نموه بعد تعلمه لسنوات؛ لأن نمو الفرد يعيد بناء مفاهيمه السابقة إلى مستويات أعلى من التجريد، فتزيد

حكيمته" (الجوراني، 2009م: 20)، ولذا فإن تكوين المفاهيم واستيعابها يرتكز على الطالب وقدراته في إدراك سر العلاقات القائمة بين مجموعة من الحقائق والمعلومات؛ لكون ذلك يساعد في اكتساب المهارات اللغوية، وقد ذكر بلقيس ومرعي (1982م: 341) مكونات للمفهوم في أربع نقاط، هي:

- 1- اسم المفهوم: ويراد به الصنف الذي ينتمي إليه المفهوم.
 - 2- الأمثلة المنتمية للمفهوم، وغير المنتمية له.
 - 3- خصائص المفهوم المميزة له عن غيره من المفاهيم.
 - 4- قانون المفهوم وقاعدته التي تحدده، مثل: الفاعل اسم مرفوع يدل على من وقع منه الفعل.
- ثالثاً: تحليل المفهوم ونموه**

يسهم تحليل المفهوم في مساعدة المعلم على التعرف على نوعه، وصفاته المميزة، والقواعد التي تنتظم بها صفاته، ومرتبته بين المفاهيم الأخرى، واختيار الأمثلة واللامثلة التي تحقق تعلمه واكتسابه، وانتقال أثره لمواقف أخرى جديدة، ولخص جابر (1982م: 316-322) إجراءات لتحليل المفهوم تتمثل بالآتي:

- 1- **تحديد نوع المفهوم:** تختلف المفاهيم باختلاف المصدر، والطريقة التي يتم بها تشكيلها، فيمكن أن تكون المفاهيم مجردة أو مادية أو غير ذلك، فيستطيع المعلم تحديد نوع المفهوم بناء على الطريقة التي تنتظم بها صفاته المميزة؛ أي حسب القاعدة المعرفية للمفهوم، فتحديد نوعه يسهل تحديد صفاته، وصياغة تعريفه، واختيار طريقة تدريسه الكفيلة بتعلمه واكتسابه.
- 2- **صياغة تعريف المفهوم المراد تعليمه:** تبني تعريفات المفاهيم على أربعة أسس رئيسية، هي أساس: (الصفات المدركة للمفهوم، والمترادفات ودلالة الألفاظ اللغوية، والمسلّمات أو النظريات، والوظيفة أو الاستخدام)، وبناء على تلك الأسس يختار المعلم المناسب منها؛ لصياغة تعريف المفهوم المطلوب تدريسه.
- 3- **تحديد الصفات المميزة للمفهوم:** التي من خلالها يتم تصنيف الأشياء أو المثيرات في صنف المفهوم، وتختلف الصفات من حيث عددها أو صلتها بالمفهوم وقدرتها على التمييز، فتحديد المعلم للصفات يمكنه من التعرف على الطريقة التي تنتظم بها هذه الصفات، أو على قاعدة المفهوم، وتحديد الأمثلة واللامثلة التي تساعد في إيضاح المفهوم.
- 4- **تحديد قاعدة المفهوم:** تختلف القواعد المعرفية للمفهوم باختلاف طبيعته، فعلى أساسها يمكن تحديد أربعة أنواع من المفاهيم حسب القواعد التي ترتبط بها صفاتها المميزة، هي المفاهيم: الإثباتية، والمتصلة، والمنفصلة، والعلائقية.

- 5- **تحديد موقع المفهوم من هرم المفاهيم الأخرى:** بحيث يساعد المعلم في تنظيم خطة الدرس، وإيضاح مستوى الإتقان الذي يجب على المتعلم تحقيقه لتعلمه لهذا المفهوم.
- 6- **اختيار الأمثلة واللامثلة المناسبة لتدريس المفهوم:** تختلف أمثلة المفاهيم في عددها من مفهوم لآخر، فقد تتضمن بعض المفاهيم مثالاً واحداً كمفهوم الأرض، وقد تتضمن الكثير من الأمثلة كمفهوم الثدييات وغيرها، فاختيار الأمثلة ييسر على المعلم تحديد الأمثلة الموجبة التي تشتمل على خصائص المفهوم، والأمثلة السالبة التي تشتمل على بعض خصائص المفهوم.
- 7- **العمل على تطبيق المفهوم وانتقال أثره:** يجب على المعلم إعداد الوسائل والأنشطة التي تحقق تطبيق المفهوم، أو انتقال أثره للمواقف الجديدة كأن يصنف الطالب الأمثلة التي يقابلها إلى منتمية وغير منتمية، وإدراكه للمفاهيم الأخرى التي تشمل المفهوم أو تكون معه على المستوى نفسه، أو تقع تحته، وتكوين المبدأ وحل المشكلات، وإتاحة تعلم المفهوم للطالب تعلم مفاهيم أخرى لها الدرجة نفسها من الصعوبة؛ لكن بزمن أقل.
- وأضافا زكريا وحناش (2008م:15) أن تحليل المفهوم إلى وحداته يمر بخمس خطوات أساسية، هي:

- 1- تحديد المفهوم، وبيان التصنيف الذي ينتمي إليه.
 - 2- إسناده أو تسكينه: ويقصد بذلك تحديد المقاصد أو الغايات التي تتم من أجلها المفاهيم.
 - 3- البحث عن هوية المفهوم من حيث: مرجعيته، ومصدره، وفرعه ...
 - 4- البحث عن الوضعية الراهنة للمفهوم سواء ما كان متعلقاً بالبنية المعرفية، أو البنية المعرفية الناقلة إذا كان من المفاهيم المشتقة.
 - 5- اتخاذ موقف من المفهوم على أساس العناصر الأربعة الآتية الذكر.
- إن المفاهيم لا تنمو وتتطور بمعدل واحد، وإنما تتراوح في درجة نموها وتطورها تبعاً لاختلاف المفهوم نفسه، فالمفاهيم المحسوسة تنمو أسرع من المجردة؛ نتيجة توظيف الحواس فيها، فالمفاهيم تتطور من الغموض إلى الوضوح، ومن المفهوم غير الدقيق إلى الدقيق، ومن المحسوس إلى المجرد، وقد ذكر سعادة (1984م:321-322) خمسة مبادئ تتعلق بنمو المفاهيم وتطورها وجب مراعاتها في تشكيل المفاهيم، تتضح على النحو الآتي:
- أ- تطور المفاهيم عند الطلبة يأتي عن طريق الخبرة التي يمرون بها خارج المدرسة، في حين تتطور مفاهيم أخرى من خلال الخبرة التي يكتسبونها داخل المدرسة.
- ب- تشكيل المفاهيم وتطورها يعتمد على الخبرات التي يمر بها من ناحية، ومستوى النضج من ناحية أخرى.

ت- يركز في تطور المفاهيم وتشكيلها على الخبرات المتنوعة المكررة.
ث- يبحث التلاميذ عن معنى المفاهيم عندما تحاول تحقيق حاجاتهم، واهتماماتهم، وتتماشى مع قدراتهم، ولذا ينبغي أن يدرك المعلمون ذلك.
ج- تطور المفاهيم ونموها يأخذ وقتاً طويلاً، لذا يجب إعطاء المفهوم على أجزاء لاسيما مع صغار السن، أما تطبيقاته الواسعة العميقة لمعانيه ستدرك مع ازدياد النمو والنضج.
رابعاً: كيف يتوصل ذهن إلى المفهوم

تتضمن عملية تعلم المفاهيم تجريد صفة، أو خاصية لشيء، ثم تعميمها على بقية الأشياء المشتركة في تلك الخاصية أو الصفة، وهناك ثلاث نظريات لتعلم المفاهيم ذكرها زكريا وحناش (2008م: 36)، هي:

1- الذهن يبدأ من الجزء إلى الكل:

وهذه نظرية التجريبيين الذين يرون أن المفاهيم العامة تتألف من إدراكات جزئية أو فردية، فقد قال كلاباريد: " تنشأ المفاهيم من تجريد مبني على تحليل صفات الأشياء؛ إذ لا يمكن تحليل صفات شيء ما قبل إدراكه كجزء منفرد".

2- الذهن يبدأ بالكل:

وهذه نظرية العقلانيين الذين يرون أن النفس تدرك الكل قبل الجزء، ثم تتجه إلى إدراك الجزء، فقال ليبنز: "إن الطفل لا يدرك إدراكاً صحيحاً؛ لانخداعه بأقل تشابه بين الأفراد، فيختلط عليه الأمر، فيصبح غير قادر على التفرقة بين هذا وذاك، فنحن نجرد المعاني بالانتقال من الأنواع إلى الأفراد لا العكس".

3- الذهن يبدأ من غير المميز:

وهذه نظرية النفسانيين؛ إذ لا فرق في تعلم المفاهيم عند الطفل بين الجزئي والكلي، وبين الموضوعي والذاتي، وإنما ينتقل في تعلم المفاهيم من غير المعين إلى المعين، ومن المبهم إلى المميز، ويقول ريبو: "تثقل النفس من غير المعين إلى المعين، فإذا كان غير المعين مرادفاً للكلي فإن انتقال الفكر من الجزئي إلى الكلي غير صحيح غير أن النفس لا تبدأ بالكلي؛ بل بالمبهم، والطفل يعمم تعميماً غامضاً مشوشاً، فالأصل في المفاهيم العامة عدم التعيين والوضوح".

خامساً: خطوات امتلاك المفهوم، ومهارات تدريسه

هناك خطوتان لامتلاك المفهوم، وخطوتان مهاريتان لتدريسه، وفيما يأتي تفصيلها:

أ- خطوتان امتلاك المفهوم:

- لكي يتمكن الطالب من امتلاك المفهوم امتلاكًا حقيقيًا عليه المرور بخطوتين أساسيتين، هما:
- البناء أو التكون: تهدف هذه الخطوة إلى بناء تصنيفات، والبحث عن طريقة تجميع بحسب بعض الخصائص أو الصفات المشتركة.
 - الفهم والاكتساب: ترمي هذه الخطوة إلى اختيار قاعدة تصنيفية بنيت من قبل الآخرين، والتحقق أو إثبات تفاعل الخصائص بحسب التعريف الذي قُدم للمفهوم.
- أما الخطوتان المهاريتان لتدريس المفهوم التي يمكن إنجاز مهارات تنمية المفاهيم من خلالهما تردان على النحو الآتي:
- أ- إعداد موقف الانطلاق بحيث يراعى ما يأتي:
- إثارة فضول الطلبة، ودافعيتهم.
 - إظهار المفاهيم الخطأ التي تشكل عوائقًا في تعلم المفاهيم الصحيحة.
 - وضع أسئلة مطابقة لأسئلة الطلبة، وليس لأسئلة المعلم.
 - تجهيز مشروع؛ لمتابعة العمل مع الطلبة.
- ب- تدريس المفهوم، بحيث يراعى فيه التسلسل الآتي:
- تقديم أمثلة تتراوح من (5-6) أمثلة عن المفهوم المراد تدريسه.
 - الطلب من التلاميذ القيام بملاحظة الاختلافات بين الأمثلة.
 - الطلب منهم تسجيل نقاط التشابه بين الأمثلة المحددة للمفهوم.
 - الطلب منهم تقديم تسمية لكل مجموعة مشابهة.
 - تطبيق الخطوات الخمس لبطاقة تدريس المفهوم، وهي:
- الأولى: تعريف المفهوم وتحديد الخصائص المكونة له.
 - الثانية: تطبيق الاتجاه الاستقرائي للموضوعات التي تدرج في المفهوم، وإظهار خصائص المنحى الاستقرائي في التدريس.
 - الثالثة: تطبيق الاتجاه الاستنباطي من أجمل التعميم، وإظهار خصائصه.
 - الرابعة: تحديد خطوات تعليم المفهوم على أساس أحد الاتجاهين السابقين أو دمجها.
 - الخامسة: بناء بطاقة دراسية للمفهوم.
- الحكم على تطبيق مهارة تنمية المفهوم أو تطويره من خلال الإجابة عن ثلاث أسئلة: (ما الذي تم إنجازه في هذه المهارة؟ وما الذي لم ينجز؟ وما الذي يمكن إنجازه فيما بعد؟ وما طريقة إنجازه؟) (زكريا وخناش، 2008م: 41-62)

وذكر سعادة واليوسف (1988م: 127) أنه تم اقتراح تسع خطوات لتدريس المفهوم، هي:

- 1- صياغة الأهداف المتوقع أداؤها من التلاميذ صياغة سلوكية.
- 2- تقليل عدد خصائص المفهوم متعدد الخصائص، والتركيز على صفاته المهمة.
- 3- تزويد التلاميذ باسم المفهوم أو الصنف كوسيط لغوي.
- 4- تزويدهم بالأمثلة الموجبة والسالبة.
- 5- عرض الأمثلة الموجبة والسالبة بترتيب متتابع أو مترامن.
- 6- عرض أمثلة جديدة ومطابقتها على المفهوم.
- 7- التحقق من صحة تعلم التلاميذ للمفهوم.
- 8- صياغة تعريف المفهوم.
- 9- تزويدهم بفرص كافية؛ لإعطاء الاستجابة، والعمل على تعزيزها.

سادساً: عناصر تدريس المفهوم

ذكرت حشيشو (1984م: 195) أن جانبيه حدد ثلاثة عناصر وجب مراعاة المعلم لها عند تدريسه للمفاهيم، ترد على النحو الآتي:

العنصر الأول: الأداء

ويُقصد به: السلوك المتوقع من الطالب بعد الانتهاء من تعلم المفهوم، ويتمثل في:

- لفظ اسم المفهوم.
- تحديد الخصائص المميزة للمفهوم.
- تمييز المثال من اللامثال.
- تصنيف الأمثلة الجديدة إلى منتمية وغير منتمية.

العنصر الثاني: الشروط الداخلية

ويراد بها الشروط الخاصة بالمتعلم، وتتحدد بالآتي:

- توافر الدافعية لديه.
- توافر الرغبة في التعلم.
- قدراته.
- تمكنه من أنماط التعلم السابقة لنمط تعلم المفاهيم، وهي تعلم: (المثير والاستجابة، والتسلسلات الارتباطية اللفظية، والتمييزات).

العنصر الثالث: الشروط الخارجية

ويراد بها الشروط المتعلقة ببيئة التعلم الخارجية، وتتمثل في:

- الأهداف التعليمية المراد بلوغها.
- الوسائل التعليمية المتنوعة.
- العدد الكافي من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للمفهوم بشكل متزامن أو متعاقب بوقت قصير.
- إتاحة الفرصة؛ لإظهار الاستجابة المطلوبة.
- تقديم التقرير المناسب بعد حدوث الاستجابة.
- تقديم تغذية راجعة تصحيحية.

سابعاً: اتجاهات تدريس المفاهيم

إن طبيعة المفهوم تؤثر في اختبار طريقة التدريب، وهناك اتجاهان أساسيان في طريقة التدريب على المفهوم، هما:

أ- **الاتجاه الاستقرائي:** يبدأ المعلم بالجانب الحسي للمفهوم، أو بالجوانب الظاهرية؛ لينتقل بعدها إلى مكونات المفهوم الأساسية وعناصره.

ب- **الاتجاه الاستنباطي:** يقدم المعلم المفهوم أولاً -الطريقة العكسية-، ثم العناصر والمكونات، ثم العلاقات، ثم الجانب الحسي.

ثامناً: أهمية تدريس المفاهيم

إن الغاية الأسمى للتدريس تعليم الطلبة ما يفيدهم في حياتهم، فيتمكنون من توظيفه عملياً، والانطلاق بقدراتهم، وإظهار طاقاتهم الدفينة، والإبداع في مجال الحياة كلها، ومما يحرص على تدريسه للطلبة هو تعليمهم المفاهيم التي بدورها تسهم في انتقال أثر تعلمهم إلى مواقف جديدة، فيصيرون قادرين على التحليل، والتفسير، والتطبيق، والتنبؤ وغير ذلك، وقد ذكرنا سعادة وإبراهيم (2011م:266) نقاطاً برز من خلالها أهمية تدريس المفاهيم إذ يمكن عن طريقها:

- 1- التقليل من إعادة التعلم.
- 2- الإسهام في بناء المناهج المدرسية بشكل مستمر متتابع.
- 3- تنظيم الخبرة العقلية.
- 4- تبني تصورات تحصيل الحواس الخمس، والذكريات والتخيلات، ونتاج التفكير الخيالي؛ لكونها أحد أدوات التفكير والاستقصاء الأساسية.

وتضيف الباحثة أن التدريس عن طريق المفاهيم يحقق فوائدًا تتمثل بالآتي:

أ- تعويد الطلبة على الدقة، والتحليل، والفاعلية، والربط بين التشابه والاختلاف.

ب- إعمال الفكر، وتوسيع مدارك الذهن.

ت- الفهم الذي يمكن من التمييز بين خواص المفاهيم.

ث- إمداد المتعلمين بالمفاهيم الضرورية المتعلقة باكتساب المعرفة.

ج- إجراء المقارنة، والتصنيف، والتجريد بين المفاهيم المختلفة.

تاسعاً: إجراءات تدريس المفاهيم

يتطلب تدريس المفهوم إجراءات وجب على المعلم مراعاتها وتنفيذها بدقة لخصتها الباحثة في النقاط الآتية:

1- تشجيع الطلبة على دراسة مجموعة من المفاهيم، ثم مطالبتهم ببيان أوجه الشبه والاختلاف بينهم.

2- توجيه الطلبة نحو تحديد الخصائص الحرجة للمفاهيم المقدمة لهم.

3- طلب تلخيص نقاط التشابه لهذه المفاهيم في نموذج.

4- طلب تلخيص نقاط الاختلاف بين المفاهيم المعطاة لهم في نموذج مشابه لنموذج التشابه.

5- طلب تحديد الخصائص الحرجة لكل مفهوم من المفاهيم موضوع الدرس.

6- توجيه الطلبة نحو تسميات المفاهيم أو وصفها، أو العمل على ترميزها مع تحديد الأسباب والمبررات وراء اختيارها.

7- تعليم الطلبة أن المفهوم يوصف بثلاثة عناصر أساسية، هي: (العنوان، أو الكلمة، أو الوصف) يعطى لكل مجموعة من الموضوعات بحيث تتضمن خصائص:

أ- مشتركة لمجموعة الموضوعات أو صفاتها التي تندرج تحت التسمية أو العنوان.

ب- تميز الموضوع الواحد أو صفاته عن الموضوعات الأخرى.

8- تشجيع الطلبة على إعطاء الأمثلة واللامثلة للمفاهيم موضوع الدرس، مع تقديم المبررات وراء اختيارها.

9- القيام بتلخيص خطوات مهارة تنمية المفاهيم ومراجعتها معهم.

10- طلب قيامهم بعمل لوحة تحت إشرافك تبين المفهوم موضوع الدرس من حيث:

- تعريفه.

- الأمثلة واللامثلة عليه.

- تحديد الصور أو الرسومات -إن وجد-؛ لتوضيحها.

11- فتح باب المناقشة بين الطلبة -بتوجيه منك حول ما قدم- عن الخطوات التي تم اكتساب المفهوم عن طريقها، واستعمالاته التعليمية التعليمية.

عاشراً: نماذج بعض اللغويين في تدريس المفاهيم

نشط العديد من الباحثين والتربويين لاستقصاء طرائق وأنماط تدريسية؛ لزيادة وعي القائمين على العملية التربوية بكيفية تعليم الطلبة، ومساعدتهم في اكتساب المفاهيم، فظهرت مجموعة من المحاولات لتعلم المفاهيم وتعليمها تقوم في جوهرها على أسس قابلة للاختبار والتطبيق، ومن تلك المحاولات برزت نماذج تعليمية للمفاهيم تأتي إجمالاً في نموذج: (جانبيه، وهيلدا تابا، برونر، وميرل وتينسون، وكلوز) وغيرهم، وتفصيلاً كما يأتي:

1- نموذج جانبيه: تسير عملية تدريس المفاهيم عنده بتوظيف مجموعة من الإستراتيجيات المستخدمة في ضبط الحوادث والشروط كلها التي يخضع لها الموقف التعليمي، وقد وصف جانبيه ثلاثة عناصر مهمة على المعلم مراعاتها عند تدريس المفاهيم حسب الأهداف التعليمية المرسومة، وتتمثل في: (الأداء، وشروط داخلية، وشروط خارجية).

2- نموذج هيلدا تابا الاستقرائي: ينسب شيوع استعمال إستراتيجيات التدريس التي تهدف إلى تحسين مقدرة الطلبة على التعامل مع المعلومات إلى هيلدا تابا، حيث قامت بتحليل عملية من وجهة النظر النفسية والمنطقية؛ لتصل إلى نتيجة تقول إن عمليات التفكير تكون نفسية، فلا بد من تحليل نفسي، وتقدير نتائج التفكير ومحتواه عن طريق معايير منطقية، وهناك ثلاثة افتراضات حددتها تابا حول التفكير تتمثل في الآتي:

- التفكير مهارة يمكن أن تعلم.
 - يعد التفكير الميدان النشط للتعامل بين المتعلم من ناحية، أو المعلومات من ناحية أخرى.
 - تنشأ عمليات التفكير بشكل متتابع قانوني. (سعادة واليوسف، 1988م: 414)
- وتلاحظ الباحثة أن تابا في نموذجها ركزت على التفكير بالدرجة الأولى في تدريس المفاهيم، وهذا يتناسب مع المفاهيم النحوية؛ لكونها مجردة تستدعي إعمال العقل، وتوظيف العمليات الذهنية، وكذا يتناسب مع المرحلة التعليمية الجامعية.

3- نموذج برونر الاستكشافي: تميز نمودجه بقيامه في تدريس المفهوم من خلال مهمتين أساسيتين، هما: (عملية تكوين المفهوم، وعملية اكتسابه)، فيرى في العملية الأولى أن تكوين المفهوم خطوة في اكتسابه، وعملية استكشاف تتكون من مفاهيم وفئات جديدة، أما العملية الثانية فهي الجوهر الذي يتم من خلالها اكتساب المفهوم من خلال تتبع عناصره.

4- نموذج ميرل وتينسون الاستنتاجي: إن الهدف الأول من تعليم المفاهيم كما يرى وتينسون يتمثل في مساعدة الطلبة في تجميع أمثلة المفهوم والاستجابة التي لها استجابة واحدة تظهر من خلال الإشارة إليها باسم أو رمز هو اسم المفهوم أو رمزه، وتكوين المتعلم للمفهوم يعني قيامه

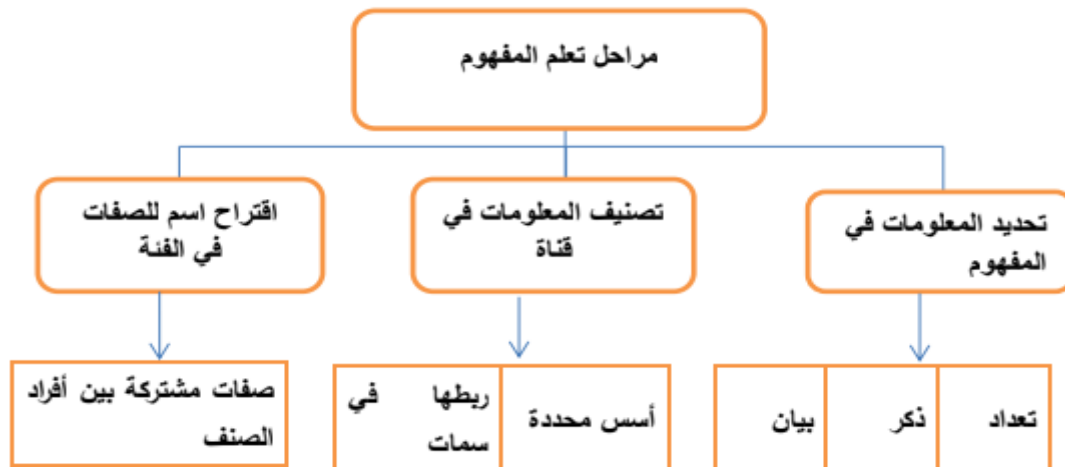
بتصنيف الشواهد الخاصة به بالطريقة ذاتها التي يصنف بها العلم. وقد صمم وتنبسبون نموذجًا لتدريس المفاهيم وضع فيه مجموعة من الإستراتيجيات المتكاملة التي تيسر عملية تدريس المفهوم تضمن ثلاث خطوات: (التعريف بالمفهوم، وصياغة الأمثلة واللامثلة، والتدريب الاستجوابي). (الحوالدة، 2008م: 65-66)

5- نموذج كلوزماير: وُضع لتسهيل تدريس المفاهيم وتبسيطها للطلبة، كما أنه يحث المعلمين على استعمال مهارتين رئيسيتين عند تعليم المفهوم، هما: (تحليل المفهوم، وتحليل الأمثلة المحتملة له)، وقد عرض كلوزماير سبع خطوات لتدريس المفهوم تمثلت بـ: (تعريف المفهوم، وتطابق خصائصه المتعلقة وغير المتعلقة به، وتحديد الأمثلة واللامثلة، وتحديد الصنف الذي يعد المفهوم جزءًا منه، وتحديد المبادئ الممتلئة التي يوظف المفهوم من خلالها، وتحديد عينة من المشكلات والحل الذي يوجب توظيف المفهوم أو المبدأ أو كليهما معًا، وتحديد الكلمات المناسبة لخصائص المفهوم) (سعادة واليوسف، 1988م: 404).

وترى الباحثة أن من يدقق في خطوات تدريس المفاهيم في نموذجي وتينسون وكلوزماير يجد قاسمان مشتركين بينهما يتمثلان في: (تعريف المفهوم، وتحديد الأمثلة واللامثلة وصياغتها)، وإن دل هذا على شيء فإنه يدل على تكامل النماذج المقدمة لتدريس المفاهيم، وتكملة بعضها البعض.

أحد عشر: مراحل تعلم المفاهيم، ونماذج تنميتها

يمثل المفهوم أحد المستويات المعرفية التي يمكن تعلمها وقياسها، ولذا فقد وضع عدد من الباحثين مراحل لتعلمها، منهم الخوالدة (2007م: 212) الذي ذكر مراحل تعلم المفهوم في شكل تخطيطي جاء على النحو الآتي:



شكل (2.4): مراحل تعلم المفهوم

وقد تمثلت مراحل تعلم المفهوم عند (Corbin,1991:12) في ثلاث مراحل، هي مرحلة:

1- جمع المعلومات ذات الصلة بالمفهوم.

2- توزيع المعلومات إلى أصناف وفقاً لأسس محددة؛ لربطها بسمّة معينة.

3- استخراج اسم محدد لكل صفة من الصفات المتشابهة التي تجمع أفراد الصنف الواحد.

وللمفاهيم نماذج تربوية اهتمت بتنميتها ذكرها كردي (2014م:1)، منها نموذج:

أ- هندرسون (Henderson):

يعد هذا النموذج من النماذج ذات الفعالية حيث يتضمن ستة مستويات، أدناها: قدرة الطالب على حفظ المعلومات الخاصة بالمفهوم، ثم تقديم تعريف للمفهوم بأسلوبه الخاص به، ثم قدرته على إعطاء أمثلة عن المفهوم، وتطبيقه على المشكلات الجديدة من خلال المعلومات التي قدمها له المعلم، أو مساعدته في الحصول عليها؛ لتحديد علاقة المفهوم بالمشكلة، ثم قدرته على تحديد علاقة المفهوم بأية مشكلة دون مساعدة المعلم أو أي شخص آخر، ثم إظهار قدراته في إثبات المفهوم وتطبيقه في حالات جديدة وهي أعلى المستويات.

ب- نوفاك (Novak) وزملاؤه:

طور نوفاك وزملاؤه في جامعة كونل نموذجاً للتعليم أطلق عليه خرائط المفاهيم (Concept Mapping) المستمدة من نظرية أوزيل في التعلم ذي المعنى، فقد تمثل الهدف منها في البداية في تمثيل البنية المعرفية للطلبة قبل التعلم وبعده، أما الهدف النهائي منها فتمثل في تزويد المتعلمين بأداة أخرى؛ للتغلب على مشكلة حفظ المفاهيم عن ظهر قلب، وقد تبنى هذا الأسلوب كثير من المعلمين في كل مستويات التشخيص، والاختبار، والتصميم التعليمي، وتطوير المنهاج كوسيلة معرفية؛ لمساعدة الطلبة في تعلم كيفية التعلم.

ت- مارتوريلا (Martorella):

لهذا النموذج مكانة كبيرة في تنمية المفاهيم، فهم يتضمن خطوات أربع لتعليم المفهوم، هي: تحديد اسم المفهوم، ثم تعريفه، ثم تحديد الخصائص أو الصفات المعيارية له، ثم تحديد أفضل الأمثلة واللامثلة له.

ث- جويس وويل (Joyce & Weil):

اعتمدا جويس وويل على جهود برونر في وضع نموذجهما؛ ليكون من النماذج التي أثبتت فعاليتها في تنمية المفاهيم؛ لكونه يهتم بتعريف المفهوم من خلال تحديد الخصائص الضرورية لمعنى المفهوم، ويركز على تعلم الأمثلة واللامثلة للمفهوم، بحيث يتم اكتسابه وتنميه

من خلال: انتقاء المفهوم الذي يقابل المعايير المحددة مسبقاً، وانتقاء الخصائص والأمثلة التي تعرف المفهوم، وتنمية أمثلة إيجابية وسلبية له في صورة كلمات شارحة مع ترتيبهم في تتابع.

ج- وودسون(Woodson):

يرتكز هذا النموذج في تنميته للمفاهيم على سبع خطوات، هي: تعريف المفهوم، وتحديد قائمة بالخصائص الحرجة، والخصائص المتغيرة، وتقديم مجموعة الأمثلة الموجبة ومجموعة الأمثلة السالبة، والقيام بوصف مجال المفهوم، واستعمال التشابه الوظيفي.

اثنا عشر: تعريف المفاهيم النحوية

النحو هو القلب النابض للغة العربية، فهو تاجها، والبوصلة الموجهة لها؛ لدوره في حفظ اللسان من الزلل، فبه يستقيم المعنى ولا يختل، ولذا القلب دعائم يقوم عليها منها مفاهيمه؛ لكونها أبنية محكمة يتصل بعضها ببعض اتصالاً وثيقاً؛ لتؤلف في النهاية بنياناً رصيناً متكاملًا متيناً تسهم في تنظيم الخبرات من خلال توظيف التفكير، والتفسير، والاستنتاج، وهذا بدوره يساعد في إدراك العلاقة بين القواعد، وتمييزها، وتطبيقها في حالات جديدة. وفي ضوء ذلك تعرض الباحثة تعريفات للمفاهيم النحوية درجت بين الباحثين، واصطلحوا عليها، منها تعريف:

- عبد الله وحسن وسيد(2015م:622) بأنها: "تصور عقلي يبينه التلميذ عن كلمة ذي دلالة لفظية لغوية تتعلق بنظم الكلام وتركيبه، والتي تحدد معناه وبعض خصائصه وسماته وقاعدته التي تضبطهم؛ ليتمكن من استعماله بشكل صحيح كتابةً وتحدثاً وقراءة".

- علي(2015م:150) بأنها: "البناء الذهني الذي يشكله الطالب كمحصلة للصفات والسمات التي استخلصت من نماذج مشابهة على أشياء يتم مقابلتها فيما بعد".

- المزيني وعبد المجيد(2014م:34) بأنها: "أحد أشكال التخمين المجرد الذي يُظهر الخصائص الأساسية لكلمة أو مجموعة من الكلمات المرتبطة مع بعضها البعض؛ لينتج عن ذلك إدراك للصيغ اللغوية بطريقة واضحة مفهومة".

- الزهراني(2012م:35) بأنها: "التشكيل العقلي الذي يصوره الطالب في ذهنه عن الكلمة ومعناها، وبنيتها النحوية، وارتباطها بالجمال الأخرى، كما أنها ذو أساس يشكل خصائصها وصفاتها؛ لتبين الباب النحوي الذي تنتسب إليه؛ ليتم تمييزها عن غيرها، وتحديد الشاذ منها".

- كلوب والفليت(2016م:531) بأنه: "البناء العقلي أو التجريد الذهني الذي يتكون لدى الفرد لصنف من المثبرات اللغوية التي يمكن تصنيفها من خلال سماتها المشتركة، والقاعدة التي تضبطها، فيستجاب لها برمز أو مصطلح نحوي".

- حسانين (2018م:36) بأنها: "تصور عقلي يكونه التلميذ بناء على فهمه للدلالة الوظيفية واللفظية للمصطلحات النحوية المقررة عليه، وما يميزها من سمات وخصائص تضبطها في قاعدة نحوية؛ ليظهر في الأداء اللغوي والكتابي الصحيح".

وتقف الباحثة عند تعريف حسانين؛ لتشير إلى وجود فرق بين المصطلح النحوي، والمفهوم النحوي؛ إذ يشير المصطلح النحوي إلى اللفظ الذي يحمل دلالة خاصة تعارف عليها علماء النحو كمصطلح الفاعل، والمفعول به، والخبر وغيرها، بينما يشير المفهوم النحوي إلى تصور عقلي يتكون لدى المتعلم من خلال مجموعات من العلاقات القائمة، والسمات المتوافرة التي تميز كل مفهوم عن غيره. ومن الجدير إيضاحه هنا العلاقة بين الحد والمصطلح والمفهوم، فالحد هو ما يميز الشيء عما عداه ولا يكون كذلك إلا إذا كان جامعاً؛ لأن حقيقة الحد تكمن في الإحاطة بجوهر المحدود وصفاته، والشروط المتصلة به، أما المفهوم فهو أحد الرموز الأساسية لفهم اللغة والتعبير عن الأفكار والمعاني المختلفة، بينما المصطلح يتكون من دال ومدلول، أو صورة سمعية، والعلاقة بينهم حتمية ضرورية؛ لأن المصطلح الواحد يدل على مفهوم واحد محدد في لغة معينة فقد يكون كلمة أو أكثر، وكما أن المفهوم يشترط في عملية فهمه إدراك تصورات، والعلم بالأشياء المحيطة؛ فإن المصطلح يبحث في العلاقة بين المفاهيم أو التصورات الذهنية، وتمثل المسميات الثلاثة (الحد، والمصطلح، والمفهوم) مثلاً أركانه متحدة مكملية للأخرى بحيث لا يمكن استقامة معنى أي مصطلح دون زواياه الثلاثة؛ لأن الحد يعد الخطوة الأولى لمعرفة حقيقة الشيء، ثم يليه المصطلح الذي يمثل مرحلة النضج الفكري؛ لمعرفة المجال الذي ينتمي إليه، ثم تأتي الخطوة الثالثة وهي المفهوم؛ إذ إنها تسمح بإعطاء تصور ذهني لشيء موجود سلفاً في الواقع، وبناء على عرض فإن العلاقة بين المصطلح والمفهوم علاقة استلزامية فهما وجهان لعملة واحدة. وفي ضوء ذلك فإنه وجب التركيز على تعليم النحو من خلال مفاهيمه لا مصطلحاته؛ لأن صعوبات تعلم القواعد النحوية عند المتعلمين تنصب على اهتمامهم بالمصطلحات اهتماماً بالغاً على حساب اهتمامهم بالمفاهيم، وفي ذلك جفاء للغاية التي يُنشد تحقيقها من تعلم المفاهيم؛ لكونها تصبو إلى الانتقال من حيز التصور العقلي إلى حيز استعمال اللغة استعمالاً سليماً، فأحد أسباب قصور الطلبة في الاستعمال السليم للغة افتقارهم للمعرفة الصحيحة السليمة بمفاهيم النحو.

وتخلص الباحثة من التعريفات السابقة إلى أن المفهوم النحوي هو النواة الأولى في صياغة القواعد النحوية؛ لكونه يعد تصوراً ذهنياً مجرداً، له سماته وقاعدته الضابطة له التي تميزه عن غيره، تظهر قيمته وفائدته في الأداءات اللغوية بنوعيهما الشفهي والكتابي. ولذا تعرفه

إجرائيًا بأنه: التصور العقلي الذي تكونه الطالبة المعلمة عن كلمة أو مصطلح له خصائص مشتركة، ودلالات لفظية ولغوية، وتبيان العلاقة بغيرها من الجملة؛ لترسم ملامح الباب النحوي الذي تتطوي تحته؛ فتتطلق بها إلى الفهم السليم في النحو.

ثلاثة عشر: عناصر المفاهيم النحوية

رأى بعض الباحثين أمثال دروزة (2007م: 131) وطعيمة وحامد (2011م: 69)، وعبد الباري (2016م: 341) أن المفهوم النحوي بناء عقلي يكونه المتعلم نتيجة إدراك العلاقات أو الخواص المشتركة بين مجموعة من المثيرات، لذا فهو يتكون من عدة مكونات وعناصر، هي:

1- اسم المفهوم: ويشير إلى الصنف أو النوع الذي يندرج تحته، وقد يقصد به الكلمة أو المصطلح الذي تم تقديمه فئة معينة، مثل: الصفة، أو المصدر، أو المجرورات...

2- الأمثلة: وتتشرط شرطان: ممثلة للمفهوم، وغير ممثلة له، فعلى سبيل المثال: إعطاء أمثلة لمفهوم المرفوعات، فتكون الأمثلة إيجابية دالة عليه ممثلة له إذا كانت: فاعل، أو مبتدأ وخبر، أو اسم كان، وخبر إن، وتكون سلبية غير دالة عليه غير ممثلة له إذا كانت مفعول به، أو خبر كان، أو اسم إن وغير ذلك.

3- السمات: ويراد بها المظاهر العامة، أو الصفات التي تلزمنا على وضع الأمثلة ضمن فئة معينة أو مجموعة محددة، فمثلاً: في مفهوم الفاعل يكون اسماً مرفوعاً لا فعلاً، أو ضميراً مستتراً أو ظاهراً أو في محل رفع.

4- القيمة المميزة: سميت بذلك؛ لكونها تشمل كل ما هو مألوف في المفهوم، أما غير المألوف فهو خارج القيمة، فهي التي تميز مفهوماً عن غيره من المفاهيم التي تشاركه في بعض الصفات، فمثلاً: القيمة المميزة للفاعل مجيئه أحياناً مستتراً كما في قولنا: (محمد غادر مسرعاً).

5- قاعدة المفهوم أو القانون، أو ما يعرف بتعريفه: هي تلك العبارة التي تحدد المفهوم، مثل: نائب الفاعل هو اسم مرفوع بني للمجهول حل محل الفاعل المحذوف.

أربعة عشر: سمات المفاهيم النحوية، وخصائصها

للمفاهيم النحوية سماتها وخصائصها التي تميزها عن غيرها، فهي المادة الأولية لصياغة القاعدة النحوية، والبوابة التي يولج من خلالها إليها، فمثلاً، الفعل الماضي (كتب) من سماته أنه فعل دل على حدث قبل زمن التكلم، وهو مبني دائماً، وكذا الفعل (أضحى) من سماته دلالاته على الحدوث في الزمن الماضي، ووجود اسم له مرفوع، وخبر منصوب، وفي ضوء ما سبق ذكروا فرج (2014م: 790)، وعطيو وعبد القادر (2009م: 23)، وأبو الخير (2017م: 25-26) سمات للمفاهيم النحوية وردت على النحو الآتي:

- أ- التعبير عنها برمز أو مصطلح ذي دلالة لفظية.
- ب- قابليتها للنمو؛ لكونها تنمو في العقل بنمو المقدرة على فهمها، وتستخدم وسيلة للإشارة على صحة التعبير اللغوي.
- ت- ازدياد عمقها بازدياد الخبرة، ومستويات النضج العقلي للمتعلم.
- ث- خصوصية كل مفهوم نحوي من مفاهيمها، فكل مفهوم أمثلته التي تنطبق عليه وحده، ولا تنطبق على المفاهيم ذات الصلة به.
- ج- مجردة غير محسوسة يرمز لها بصفات مجردة تدل على المفهوم النحوي.
- ح- اشتراك المفاهيم النحوية كلها في ثلاثة مكونات، هي: (اسم المفهوم، ودلالاته اللفظية، وتعريف المفاهيم المرتبطة بالمفهوم).
- د- قابليتها للتصنيف؛ إذ إنها تُصنف إلى مفاهيم أساسية، ومفاهيم ذات علاقة، ومفاهيم اسمية، وفعلية، ومرفوعات... إلخ
- خ- انفراد المفهوم النحوي وتميزه عن غيره بمجموعة من السمات التي يتكون منها، فمثلاً: (لن يفوزوا) مثال لفعل من الأفعال الخمسة في حالة النصب، ولا تعد كذلك إن جرد الفعل من حرف النصب (لن) رغم اشتغال الفعل (يفوزوا) على واو الجماعة.
- وللمفاهيم النحوية خصائص تتميز بها مشتقة من المفاهيم بصفة عامة، تجملها الباحثة فيما يأتي:**

- 1- التصنيف:** تتضح هذه الخصيصة من خلال توظيف عمليات؛ لإجراء مقارنات متعددة وشاملة بين مجموعة من المثيلات المقدمة على المفهوم؛ إذ يتم من خلالها تمييز أمثلة المفهوم المنتمية من غيرها، ثم تجمع في صنف واحد بناء على صفة مميزة لها، واستثناء الأمثلة غير المنتمية للصنف. (الحوامدة وعاشور، 2010م: 290)
- 2- التعميم:** أي أن المفهوم النحوي لا ينطبق على شيء أو موقف واحد فحسب؛ بل ينطبق على مجموعة من الأشياء والمواقف ذات السمات أو الخصائص التي يتميز بها ذاك المفهوم، فمثلاً: يمكن القول إن كل فعل يتضمن معنى الصيرورة أو الظن ينتمي إلى الأفعال التي تنصب مفعولين.
- 3- الرمزية أو التجريد:** بمعنى أن المفهوم النحوي يتضمن مجموعة من السمات والخصائص التي ترمز له وتميزه عن غيره من المفاهيم النحوية الأخرى، فمثلاً: مفهوم الفعل المعتل رمز لسمات الفعل المعتل وهكذا في باقي المفاهيم النحوية. (سعادة واليوسف، 1988م: 60)

4- الملاحظة: ويراد بها ملاحظة المفهوم النحوي من خلال الأمثلة التي ينطبق عليها المفهوم النحوي، مثل: ملاحظة (إن الشرطية)، والأمثلة التي لا تنطبق عليها مثل (إن النافية)، وذكر عبد الكريم وعبد الرشيد (2017م: 255) أنها نتاج تكوين المفهوم الذي يظهر من خلال الأمثلة المقدمة؛ للتدليل على انطباق المفهوم النحوي عليها.

5- التمييز: يشتمل المفهوم النحوي على السمات كلها التي تجمع المفهوم تحته، وتميز بينه وبين السمات التي تستبعد مفاهيم أخرى، فعل سبيل المثال: مفهوم الأفعال الخمسة لها سمات تميزها عن غيرها من الأفعال الماضية، والناقصة، والمضارعة. (فرج، 2014م: 79)

6- قابلة للتعلم: بحيث يمكن إدراك الأمثلة الدالة عليها سواء عن طريق ترتيب الكلمات في الجملة، أو عن طريق الحركات أو الحروف المساعدة التي توضع في نهاية الكلمة؛ لتدل على معنى وظيفي.

7- قابلة للتحليل كنظام: يحتوي النحو على مفاهيم قابلة للتفرع والتحليل إلى أنظمة فرعية أخرى بسيطة، كما في مفهوم الفعل حين ينقسم حسب الزمن إلى: (ماضي ومضارع، وأمر)، كما يوجد مفاهيم كبرى تمثل النظام اللغوي الأم يتفرع عنها مفاهيم مركبة كما في مفهوم الكلم الذي ينقسم إلى: (اسم، وفعل، وحرف)، فكل قسم منها فروعها التي تنبثق عنه. (الجو، 2009م: 263)، و (عبد الجواد، 2012م: 59-69)

وتضيف الباحثة خصائص أخرى، هي:

8- الاشتقاق: ما يميز اللغة العربية ويفردها عن غيرها من اللغات قدرتها على التوليد والاشتقاق من كلماتها كلمات جديدة، وهذا ينطبق على المفاهيم النحوية؛ إذ يمكن اشتقاق أساليب وأمثلة جديدة تنطبق عليها.

9- التطور: لكون المفاهيم لا تظهر فجأة في ذهن المتعلم؛ بل تتكون في صورة عقلية تنمو بنمو قدراته على فهمها.

10- الاستقلالية: تستقى المفاهيم النحوية من مصدر مستقل لا يتبع للهوى أو المصلحة.

11- عمومية المصدر: يتصف المصدر الذي تستمد منه المفاهيم النحوية بالعمومية في مخاطبة الناس كافة.

12- الأصالة والخصوصية: تتميز المفاهيم النحوية بأصالتها، وتلاحم جزئياتها وهذا بدوره يؤكد أنها منظومة تواجه مفاهيم غريبة سائدة.

وتلاحظ الباحثة من خلال العرض السابق لخصائص المفاهيم النحوية أنه يمكن اجتماع أكثر من خصيصة في مفهوم نحوي واحد، فعلى سبيل المثال: الحرف الناسخ (إنّ)

يتصف بالتصنيف؛ لأنه ينتمي إلى صنف الحروف الناسخة، فهو يمثل السمات التي تتميز بها الحروف الناسخة عن غيرها من الحروف الأخرى، والتعميم حيث يمكن للحروف التي تتدرج تحتها أن تعمل عملها، والرمزية إذ إنها ترمز إلى نسخ المبتدأ فيصير اسمًا لها، والخبر خبرًا لها، والملاحظة بحيث يلاحظ الأمثلة التي تنطبق عليها والأمثلة التي لا تنطبق عليها في تكوين مصدر مؤول مع اسمها وخبرها كما في أختها(أن).

خمسـة عشر: أهمية المفاهيم النحوية، وتعلمها

تحتل المفاهيم مكانة مهمة في تعلم القواعد النحوية وتعليمها؛ لكونها تساعد في ضبط التفكير، وتلعب دورًا في تعلم الدقة في استعمالاتها؛ لأن المفهوم النحو عبارة عن عملية نمو يمر بها الطلبة ينتقلون فيها من الفهم الغامض غير المحدد إلى الفهم الدقيق الجلي، ولذا فقد حث كثير من رجالات التربية واللغة على تعلم المفاهيم النحوية؛ لكونها تساعد في:

- 1- فتح باب المعرفة لاستعمال اللغة العربية استعمالًا صحيحًا.
 - 2- تعلم مفاهيم المواد الدراسية الأخرى ذات العلاقة باللغة العربية.
 - 3- الفهم العميق لطبيعة مادة النحو، وتنظيم المعرفة فيها في صورة ذات معنى.
 - 4- امتلاك الصحة اللغوية في استعمال المفاهيم وتطبيقها التي تعد ضابطًا للمهارات اللغوية كافة من اللحن والخطأ في فنون اللغة.(فهـمـي، 2008م: 22)
- كما تتجلى أهمية المفاهيم النحوية في نقاط أخر، هي:**

- 1- إكساب الطلبة القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ في الأساليب العربية، وإدراك الفروق بينهما، فإتقان المفاهيم النحوية يسهم في فهم سياسيات النظام النحوي للغة واستيعابها.
- 2- الإسهام في فهم النظام النحوي واستيعابه، والتخفيف من تراكم مسائل النحو وتشعبها.
- 3- القيام بعملية التحليل الصحيح للأساليب العربية وفقًا لقواعد اللغة من خلال استثمار مواقف التحدث والقراءة والكتابة؛ لأن الصحة النحوية شرط أساس لفصاحة الجملة المكتوبة وبلاغتها.(عطية، 2007م: 6-7)
- 4- الدلالة على معنى محدد والالتزام به، ومن ثم إزالة أي لبس أو غموض يكون سببًا في اكتساب اللغة.
- 5- المساعدة في دقة التعبير، وإيصال الأفكار ببسر وسلاسة.
- 6- المساعدة في القضاء على الحفظ الصم، وتحقيق الوظيفية في النحو.
- 7- الإسهام في إدراك بعض الكلمات، والوقوف على بعض المصطلحات، وتمثيل بعض المواقف ذات الصلة بتلك المفاهيم.

8- تنمية القدرات العقلية كالقدرة على التحليل، والمقارنة، والتصنيف، وهذا مبتغى التربية الحديثة.

9- تمكين الطلبة من القيام بعملية التحليل الإعرابي للمفردات والتراكيب، وما يترتب على موقع الكلمة من معنى ودلالة. (جاء الله، 1992م: 16)

10- الإبداع اللغوي وبوابته المفاهيم النحوية الذي يكمن في قدرة المتعلم على نظم أساليب اللغة العربية وجملها التي لم يسمع بها في أثناء الحصة.

11- المساعدة في القراءة السليمة الخالية من الأخطاء، والكتابة الصحيحة وفقاً للقواعد التي تتضمنها المفاهيم.

12- التواصل الشفوي الذي يخدم المفهوم المُتعلَّم في النطق السليم.

13- إكساب الطلبة القدرة على تصويب ما يُسمعون إن كان فيه لحن. (العبد الله، 2014م: 112)

14- عدّها الهيكل المعرفي لمادة النحو الذي بدوره يسهم في تكوين العادات اللغوية السليمة، والتدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب؛ لتصبح خالية من الخطأ النحوي.

سنة عشر: العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم النحوية

يتأثر تعلم المفاهيم النحوية بمجموعة عوامل ذكرتها عبد المنعم (2011م: 79-80) على النحو الآتي:

أ- **النمو العقلي للمتعلم:** تعد المفاهيم النحوية مفاهيم مجردة يتم تعلمها في مرحلة العمليات المجردة بداية سن الثانية عشرة؛ لأن هذا السن يكون النمو العقلي فيه أوجه؛ لإدراك المجردات. ب- الخبرات السابقة: كلما كان الفرد يملك خبرات سابقة مرتبطة بالمفهوم ساعد على تعلمه بسهولة.

ت- **التدرج والتنظيم الهرمي للمفاهيم:** فمما يساعد على تعلم المفاهيم واكتسابها تدرجها وتنظيمها هرمياً؛ لاعتماد بعض المفاهيم على غيرها، كاعتماد مفهوم المفعول به على مفهومي الفعل والفاعل.

ث- **توضيح خصائص المفهوم النحوي:** لكل مفهوم نحوي خصائصه المميزة له عن غيره، ولذا لابد من تمكن الطلبة ومعرفتهم لهذه الخصائص؛ ليتمكنوا من تمييز الأمثلة المنتمية للمفهوم وغير المنتمية له.

ج- **التعزيز والتغذية الراجعة:** بمعنى تقديم التعزيز عقب الإجابة الصحيحة سواء كان مادياً أو معنوياً، أما الإجابة الخطأ فيقدم لها الإرشادات المناسبة، ثم تقدم لها الإجابة الصحيحة.

ح- **طريقة تدريس المفهوم النحوي:** يكون التعلم ذا جودة وأفضلية إذا ركزت طريقة التدريس على عناصر المفهوم الرئيسية، مثل: اسم المفهوم، وتعريفه، وخصائصه، والأمثلة المنتمية وغير المنتمية... إلخ.

وتضيف الباحثة عوامل أخرى تؤثر في تعلم المفاهيم النحوية:

أ- **الرغبة:** فقد باتت سمناً مميزاً عند الإقدام على تعلم النحو ومفاهيمه، فيلاحظ تكون الهواجس في نفوس الطلبة عند الشروع بأي موضوع نحوي مهما كانت سهولته، الأمر الذي ينعكس سلباً على القدرات العقلية لاستيعاب ما يشرح، ولذا كان لازماً إزالة هذا الشعور الجاثم على صدور الطلبة قبل اللوج إلى تعليم النحو؛ لضمان تحقيق الأهداف المرجوة من تعليمه.

ب- **الاستعداد للتعلم:** ترتبط هذه النقطة بسابقتها ارتباطاً وثيقاً؛ لأن تولد الشعور بالرغبة ينجم عنه التراخي في الاستعداد للتعلم، وعدم الرغبة بالقيام بذلك، ولذا فإن الاستعداد يعد أحد عوامل نجاح تعلم أي موضوع كما ذكر جانبيه أن يكون المتعلم مستعداً استعداداً عضوياً للنجاح في تأدية المهمات وإتقانها.

ت- **الدافعية:** إذ تعد دعامة أساسية في عملية التعلم؛ لارتكازها على عدة وظائف تقوم بها، منها: تحريك الطالب وسلوكه؛ لضمان تحقيق التعلم، وتوجيه التعلم باتجاهه السليم، والحفاظ على استمرارية التعلم، وإذا ما نظرنا إلى دافعية الطلبة نحو تعلم النحو ومفاهيم نجدها هزيلة تعاني من ضعف مستشّر في نفوسهم، والسبب في ذلك تراكم الصور التي كونها عن صعوبة النحو وإجادته وتعلمه، والبراعة فيه، فينشأ عن ذلك ضعف همة وعزم ودافعية، ولذا يجب إثارة دافعية الطلبة بما يحبون، وتحفيزهم لتعلم النحو ومفاهيمه.

ث- **الخبرة:** يعد انعدام الخبرة النحوية أو ضعفها لدى الطلبة الناشئة عن نسيان معلومات ذات صلة وثيقة بالنحو، وعدم بقاء أثر لتعلمهم لها في نفوسهم سبباً من الأسباب المؤثرة في تعلم المفاهيم النحوية؛ إذ يصطدم المعلم عند تدريسه لبعض المفاهيم النحوية بفجوة ضعف خبرة الطلبة في مفاهيم أساسية تسبق المفاهيم المراد تعليمها لهم، فتتسع الهوة بينهما، ويزداد بعد الطالب عن النحو، ويتوجب هنا على المعلم تنشيط ذاكرة طلبته، وتحريك خبراتهم عما تعلموه عن مفاهيم نحوية سابقاً.

سبعة عشر: مراحل تكوين المفاهيم النحوية ونموها

رأى أوزيل أن تعلم المفاهيم يمر بثلاث مراحل ذكرها الجلال (2004م:346)، وعبد القادر (2012م:34)، تتمثل بالآتي:

المرحلة الأولى: تكوين المفهوم

تعد هذه المرحلة عملية اكتشاف استقرائي لخصائص مميزة محكية، بحيث تندمج تلك الخصائص في تكوين الصورة الذهنية للمفهوم؛ لأنها صورة تنمو عند المتعلم من خلال خبراته بالمشيرات أو الأسئلة الخاصة بيد أن المتعلم في هذه المرحلة لا يتمكن من تسمية المفهوم رغم تكوينه له.

المرحلة الثانية: تعلم اسم المفهوم

يتم في هذه المرحلة تعليم المتعلم أن الرمز المنطوق-الكلمة- يمثل المفهوم الذي يكون في المرحلة الأولى- تكوين المفهوم-، فتزداد قدرة المتعلم على إدراك العلاقة بين الرمز والكلمة والصورة الذهنية للمفهوم، فيصبح للمفهوم معنى دلاليًا، ومضمونًا متناسقًا مع الصورة الذهنية التي تجمع بين خصائصه المميزة، وبالإمكان الاستدلال على تعلم المتعلم للمفهوم من خلال قدرته على إعطاء استجابة واحدة لمجموعة من المتغيرات المتشابهة في الخصائص.

المرحلة الثالثة: تنمية المفهوم

يراد في هذه المرحلة توسع المفهوم وعمقه وزيادته من خلال توظيف طرائق وإستراتيجيات تدريسية متنوعة؛ ليتمكن المتعلم من توظيفه في مواقف حياتية مختلفة. وأضاف عبد الرزاق ورشوان وعبد الجواد (2019م:464) ثلاث مراحل أخرى لتكوين المفاهيم النحوية ونموها توردها الباحثة على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: التصور الذهني للمفهوم النحوي

يمكن للمتعم في هذه المرحلة من التعبير عن انطباعاته الذهنية حول المفهوم النحوي من خلال رسم الصورة الذهنية التي عكست في مخيلته عما فهمه من تراكيب لغوية، وهذا بدوره سيساعده على فهم المفهوم النحوي، وقدرته على تمييزه عن غيره من المفاهيم النحوية.

المرحلة الثانية: التوصل إلى المفهوم النحوي وتوظيفه

يوظف المتعلم في هذه المرحلة المفهوم النحوي في ضوء ممارساته التعبيرية المنطوقة أو المكتوبة أو الإجابة عن أسئلة نحوية، أو أحد فروع اللغة أو مواد دراسية أخرى.

المرحلة الثالثة: تحليل مهارات التفكير

يقصد بهذه المرحلة قدرة الطلبة على الوصول إلى المفهوم النحوي من خلال ترتيب الأفكار عند مواجهتهم كل مثال جديد للمفهوم، وعند قيامهم بوصف الخصائص الواردة في الأمثلة، ومناقشة دورها في التوصل إلى المفهوم.

ثمانية عشر: تشكيل المفاهيم النحوية ونموها

تتوقف طريقة تشكيل المفاهيم على نوعها، فإن كانت حسية تتشكل عن طريق الإدراكات المباشرة، والصور التي تلتقطها الحواس بالتفاعل مع الأشياء، أو الأحداث، وإن كانت مجردة تشكلت عن طريق التصورات العقلية الذهنية لمعانيها وسماتها. (الحوالدة، 2007م: 208) ولكون الدراسة الحالية ارتكز اهتمامها على تنمية المفاهيم النحوية، فكانت مجردة تتشكل من خلال تصورها وفهم معانيها وسماتها غير أن تلك التصورات الذهنية للمفهوم الواحد لا تكون على درجة تماثل واحد عند الأشخاص كلهم، ولعل ذلك يعود إلى الاختلاف بينهم في خبراتهم، وطريقة تفكيرهم، والقدرة على استدعاء السمات المكونة للمفهوم؛ لكن يمكن التقارب بين المفاهيم في الأذهان عن طريق تقارب الخبرات التعليمية أو تشابهها في المناهج الدراسية.

وقال جابر (2005م: 148): "إن نقل المفاهيم إلى الآخرين يتطلب لغة؛ لكن هناك مشكلة تظهر في أن الكلمات لها ظلال من المعنى، فما يدركه الأفراد في كلمة لا يتوقف على السياق فحسب، وإنما على الخبرات السابقة؛ لدورها في تعلم المفهوم؛ إذ من الضروري ربط الجديد بالسابق في المفاهيم النحوية؛ لأن طبيعة النحو تعتمد على التسلسل والترابط، فغالبية مفاهيمه تبنى على مفاهيم أخرى مرتبطة بها، فعل سبيل المثال: عند تقديم مفهوم كان وأخواتها يصير ضرورة ملحة ربطه بالمبتدأ والخبر، ولذا لابد من إدراك الفرد للعناصر المشتركة بين الموضوعات؛ وقدرته على التمييز بين العناصر المتصلة بالمفهوم وغير المتصلة به.

وأوردا جراح وجاسم (1986م: 101) أن كلوزماير أشار إلى تأثير أربعة عوامل في تشكيل المفاهيم تتمثل بالآتي:

- 1- طبيعة الصفات المكونة للمفهوم من حيث درجة تعقيدها.
- 2- الأساس الذي بموجبه رُبط بين الصفات المكونة للمفهوم.
- 3- عدد الصفات المكونة للمفهوم.
- 4- الأسلوب الذي شرحت به الأمثلة على المفهوم، فهل كانت على سبيل المثال إيجابية أم سلبية أم خبرات مباشرة أم غير مباشرة؟

وترى الباحثة أنه يمكن تشكيل المفهوم النحوي إن اُمتلكت القدرة على معرفة العناصر المشتركة وتمييزها بين المفاهيم، وإجادة تحديد الخصائص المميزة له عن غيره من المفاهيم، وإتقان تجميع أمثلة المفهوم النحوي في صنف واحد، والربط بين صفاته، والربط بين مفهوم جديد يسعى إلى تكوينه وبين مفهوم سابق مرتبط به، والاستفادة من ذلك في اشتقاق جمل جديدة.

تسعة عشر: المراحل الأساسية لتشكيل المفاهيم النحوية

تعد المفاهيم أدوات التفكير والاستنباط الأساسية في الدراسات اللغوية، ولذا يُصب الاهتمام حول تشكيلها عند الطلبة وتنميتها لديهم، ومما لا شك فيه اختلاف الدلالات المستخدمة نحو تشكيل المفهوم، أو تنميته بالتفكير بيد أن الهدف العام يكمن في معرفة المراحل التي يمر بها المفهوم؛ ليصير مدركاً قابلاً للتطبيق، ولذا يرى أوزيل أن المفاهيم تنمو نتيجة الربط في البناء المعرفي للمتعلم بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة مما يكسبه خبرة جديدة تدفعه نحو تعلم المزيد، وقد قسم مراحل تشكيل المفاهيم إلى مرحلتين، هما مرحلة:

أ- تشكيل المفاهيم من خلال استكشاف عدد كبير من المفاهيم، والسمات المميزة لها التي تمتزج معاً؛ لتشكل الصورة الذهنية للمفهوم، فتتو بالتدريب والخبرات المصاحبة له.

ب- تعلم اسم المفهوم؛ إذ يبدأ بتعلم أن الاسم المنطوق أو المكتوب للمفهوم يمثل صفاته في مرحلة تشكيله. (الجلاد، 2004م: 346)

وقسم برونر مراحل تشكيل المفهوم إلى ثلاث مراحل، هي المرحلة:

أ- الحسية أو العملية المباشرة: يتم تشكيل المفهوم في هذه المرحلة بناء على تفاعل الإنسان العملي مع بيئته، فتوظف الحواس؛ للكشف عن سمات المحسوسات وخصائصها التي يتعامل معها المتعلم؛ لكونه يتعلم المفاهيم من خلال ربطها المباشر بأعمال يؤديها بنفسه. وترى الباحثة أن المفاهيم النحوية لا تحتاج إلى هذه المرحلة؛ لأنها مجردة لا محسوس فيها.

ب- الصورية (المصورة): تتكون المفاهيم في هذه المرحلة عن طريق الخيال الذهني، فبالإمكان توظيف الصور شبه المجردة غير المرتبطة بعمل خاص. (الجلاد، 2004م: 245)

ت- الرمزية (المجردة): ترى الباحثة أن هذه المرحلة أساس مراحل تشكيل المفاهيم النحوية؛ لانبثاقها من خصائصها التجريدية والرمزية.

وقد التقت الأدبيات التربوية في أن تكون المفاهيم وتشكيلها تمر بأربع مراحل - وترى الباحثة أن هذه المراحل هي الأقرب إلى المفاهيم النحوية في الاتساق معها في سماتها وخصائصها لذا لخصتها وأظهرتها-، هي مرحلة:

أ- الملاحظة: يتم تعرض الطلبة في هذه المرحلة إلى الخبرات والمثيرات المختلفة، ويطلق عليها أيضاً مرحلة العمل الحسي التي يتكون فيها المفهوم، وتعد مادة النحو من المواد التي تتطلب ملاحظة لحركات الكلمات، ومواقعها، ومعانيها في الجمل وغيرها.

ب- **المقارنة:** يتمكن الطلبة في هذه المرحلة من التمييز بين الخصائص المشتركة بين كل مجموعة من تلك الخبرات والمثيرات، ويحفل النحو العربي بموضوعات تحمل قواسم مشتركة، وخصائص مميزة تربط بينها.

ت- **التجريد:** تعد هذه المرحلة أعلى من سابقتها؛ لأن الطلبة يتمكنون من استخلاص الصفات الدقيقة لكل مفهوم مع القدرة على إعطاء الأمثلة الموضحة له، فهي تستلزم عمليات عقلية ذهنية؛ للتدرب عليها وإتقانها.

ث- **التعميم:** يتم في هذه المرحلة تشكيل ما يعرف بنظم المفاهيم التي تتكون من العلاقة بين المفاهيم، فيكون دور الطالب البحث عن دليل عملي يثبت صدق قاعدة معينة، أو سبب وضع حركات إعرابية معينة على كلمة دون غيرها من الكلمات، وهذا كله لعدم الاقتصار على ربط المفاهيم ببعضها البعض.

عشرون: معايير المفاهيم النحوية

هناك تغيرات تطرأ على العمليات العقلية التي يستطيع الأفراد أداءها في فترات عمرية مختلفة؛ إذ إنها تؤدي إلى مفاهيم أكثر تجريداً، وأعلى مستوى، وفي ضوء ذلك ذكر العبد الله (2014م: 115) مجموعة معايير وجب الاسترشاد بها عند إعداد المفاهيم النحوية، منها:

- 1- مراعاة التسلسل المنطقي والسيكولوجي في تعلم المفاهيم وتعليمها.
- 2- لاستبقاء المفاهيم النحوية في الذاكرة والاحتفاظ بها يتم تنظيمها في إطار هيكلي مفاهيمي.
- 3- تقديم المفهوم النحوي بصورة شاملة تتضمن الصفات والجزئيات كلها التي تبرز دوره في التركيب اللغوي.
- 4- إبراز العناصر المشتركة بين المفاهيم كالعناصر المشتركة بين المبتدأ والخبر، أو النواسخ واسمها وخبرها.
- 5- تقديم المفاهيم بشكل أعمق وأكثر تطوراً.
- 6- فتح المجال للتدريب والممارسة الكافية؛ لتكوين المفاهيم واكتسابها.
- 7- توظيف عدد كافٍ من الأمثلة والأساليب التي تمثل المفهوم؛ لتعميق فهمه.
- 8- اختيار الطريقة المناسبة لتقديم المفاهيم النحوية، وترى الباحثة أن الطريقة القياسية هي المعمول بها في تدريس طالبات الجامعة، ولا يعني حكر هذه الطريقة عليهم؛ إذ يمكن التنويع والجمع بين أكثر من طريقة كالاستقرائية وغيرها.
- 9- ربط المفاهيم النحوية بمهارات اللغة الأخرى، مثل: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).

واحد وعشرون: صعوبة تعلم المفاهيم النحوية

يعترض تعلم المفاهيم النحوية صعوبات تحد من إتقانها، وقد أجمعت الدراسات التربوية التي تناولت قضايا اللغة العربية عمومًا، والنحو خصوصًا على ضعف تعلم المفاهيم النحوية وصعوبة ذلك على الطلبة باختلاف المراحل العمرية، وفي ضوء ذلك استنتجت الباحثة مجموعة من الصعوبات التي تقف عائقًا أمام تعلم المفاهيم النحوية توردها على النحو الآتي:

1- طبيعة المفهوم النحوي: فمن المعروف أن الطبيعة التي تغلف المفهوم النحوي هي طبيعة التجريد، فيزداد اعتماده على توظيف العمليات الذهنية كلما تقدم الطالب في مراحل العمرية، ولذا فإن تلك الطبيعة التجريدية له تشكل أحد أسباب صعوبة تعلمه.

2- الخلط في الوظائف النحوية للمفاهيم النحوية: ويتجلى ذلك عيانًا في الموضوع التي تحمل الحكم نفسه، كالمنصوبات تمامًا فكلها حكمها النصب غير أن الطالب يصعب عليه في مواطن كثيرة التمييز بين نوع المفعول المضمن في الجملة، فيخلط مفهومًا بآخر.

3- انعدام خلفية الطالب النحوية: يواجه المعلم مشكلة انعدام خلفية الطالب عن مفهوم نحوي معين الذي كان يظن بامتلاكه له؛ لينطلق منه إلى تعلم مفهوم نحوي جديد.

4- عدم إتقان تعلم مفاهيم نحوية أساسية: فمن المعروف تراكم المفاهيم النحوية، واعتمادها على بعضها البعض، فعدم إتقانه لمفهوم نحوي أساسي معين يشكل عائقًا في تعلم مفهوم جديد.

5- الخلط في الاستعمالات الوظيفية النحوية للمفاهيم: فمما لاشك فيه أن النحو يذخر بالتشابهات لاسيما إن كان الشكل متشابهًا، فعلى سبيل المثال: يخلط الطالب بين (إن)، و(أن) واستعمالات كل واحدة منها، وقس على ذلك الكثير، فيولد جراء ذلك صعوبة في تعلم المفاهيم النحوية المرتبطة به.

6- ندرة تطبيق المفاهيم النحوية: فمما يلاحظ أن المفهوم النحوي يقتصر تطبيقه على الدرس النحوي داخل حدود غرفة صفية -إن طُبّق-، فيبقى حبيسًا فيها، ولا ينطلق إلى أن يشاع تداوله وتوظيفه في مواقف جديدة.

7- ازدحام الموضوع النحوي الواحد بالمفاهيم: فقد يقابل الطالب موضوعًا نحويًا طويلًا تتعدد فيه المفاهيم النحوية وتكثر، فيشكّل على الطالب فهمها وتعلمها وإدراكها لا سيما إذا كان بينها روابط مشتركة، وتفرعات متولدة عنها.

8- تعقيد طريقة عرض المفاهيم النحوية: يلاحظ أن المفهوم النحوي الوارد في موضوع معين يكون فيه نوع من البساطة إن عُرض بطريقة تبرز ذلك بيد أن بعض المعلمين يشرعون بتعقيده بتوظيفهم طرائق عرض غير صائبة.

9- تشابك المفاهيم النحوية وتداخلها: قد ينجم عن شرح باب نحوي ما تشابكاً وتداخلاً بين مفاهيمه النحوية خاصة إن لم ينتبه المعلم إلى تذليل تلك الصعوبة بعرض خرائط مفاهيمية تفك التشابك بينها أو أية طريقة أخرى يرتأياها.

اثان وعشرون: أسس تنمية المفاهيم النحوية

ذكر عبد الباسط (2014م: 98) أن نمو المفاهيم النحوية وتطورها مرتبط بالخبرات ومدى تنوعها، ومستوى النضج العقلي، ومدى تحقيقها للأهداف، ومعدل نموها، وفي ضوء ذلك لخصت الباحثة مجموعة من الأسس الضرورية لتطبيق المفاهيم النحوية في المواقف المختلفة فيسهل تنميتها تتمثل بالآتي:

- 1- البساطة في عرض المفاهيم النحوية، ومراعاة مناسبتها للطلبة مع ربطها بواقعهم وخبراتهم.
- 2- استعمال اللغة الوظيفية في تنمية المفاهيم النحوية، ومساعدة الطلبة على فهم المعنى التجريدي لها.
- 3- إثراء الخبرات؛ ليتعمق فهم الطلاب حول المفاهيم النحوية.
- 4- التقديم الصحيح لمكونات المفهوم النحوي؛ إذ إنه يتكون من: (اسم المفهوم، وأمثله، وخصائصه، وقاعدته، ودلالته اللفظية).
- 5- التركيز فعالية الطلبة ونشاطهم؛ لكونه يجعل التعليم ذا معنى بالنسبة لهم، فتكون المعرفة نشطة يمكن تطبيقها وتوظيفها في مواقف جديدة أكثر صعوبة.
- 6- تعويد الطلبة على ربط المفهوم بالمعنى، أو بفعل يقومون به؛ ليدوم أثره في الذاكرة، فيساعدهم على تكوين تصور ذهني لكل مفهوم في بنيتهم المعرفية.
- 7- مراعاة التدرج في تقديم المفاهيم النحوية من السهل فالصعب، ومن البسيط فالمركب.
- 8- المساعدة في استخلاص السمات الأساسية المشتركة للمفهوم النحوي وتحديدتها، ثم تطبيقها على كل عنصر من عناصر المفهوم، والحالات المماثلة.
- 9- الحكم على تمكن الطلبة من المفهوم النحوي من خلال قدرتهم على تمييز المفهوم بين مجموعة مفاهيم، والتنبؤ بناء على مقدمات التفسير.

ونذكرت كوجك (2006م: 180-182) أسساً تسهم في تنمية المفاهيم النحوية، منها:

- 1- عرض مشكلات تتطلب حلولاً، أو مسائل تحتاج إلى فهمها وتحقيق هدفها، ولذا يجب إتاحة الفرص للطلبة للتفكير، وحل المشكلات.
- 2- الملاحظة والاكتشاف والتجريب بوابة نمو المفاهيم النحوية.
- 3- تتضح المفاهيم النحوية من خلال تحليلها وتمييزها عن غيرها، والتعبير عنها.

- 4- ديمومة المفاهيم النحوية وتطورها وتغييرها، ولذا فإن نموها يستلزم وجود فرص للتكرار والتعزيز المستمر.
- 5- لا تنمو المفاهيم النحوية بإصدار الأوامر أو التعليمات والنصائح، وإنما بالمشاركة الإيجابية من الفرد، وتفاعله مع البيئة المحيطة، وهنا يبرز دور المدرسة في تهيئة فرص المناقشات الإيجابية لما لها من دور في بلورة المدركات، ونمو المفاهيم.
- 6- تتدرج المفاهيم النحوية في درجة نموها، وتزداد عمقاً بازدياد عمق المفهوم الأصلي.
- 7- تتشعب المفاهيم النحوية وتتفرع إذ لا يمكن حصرها كلها؛ لكن المهم اختيار المفاهيم الأساسية المهمة، وتهيئة الظروف لنموها وتطورها.
- 8- احتمال نمو المفاهيم بالصدفة احتمال وارد يجدر بنا قبوله وتشجيعه ما دام في الاتجاه السليم.

ثلاثة وعشرون: طرائق تنمية المفاهيم النحوية

يمكن تنمية المفاهيم النحوية بطرائق عدة ذكرها خاطر وطعيمة وشحاتة (1998م:235)، وإبراهيم والشيخ وموسى وجبريل (1998م:123) تجملها الباحثة في النقاط الآتية:

- 1- تصويب الأخطاء في أثناء تعلم المفاهيم وتعليمها، وهذا يستلزم قياس مدى تعلم الطلبة للمفاهيم المراد تنميتها على مستوى معرفي أو أكثر، ثم تحديد الأخطاء في تعلمها، والعمل على تصحيحها؛ لكونها في حالة نمو مستمر.
- 2- تعميق مستوى المفهوم، والانتقال به من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا الأكثر شمولاً ودقة، وقدرة على التمييز والتفسير.
- 3- الاستعمال الوظيفي للمفهوم في مواقف جديدة؛ لتعزيز وتصحيح وتنمو، فيتمكن الطالب من رؤية العلاقة بين المفهوم النحوي واللغوي وبين حياته وواقعه.
- 4- توظيف أساليب لغوية، وطرائق تدريسية متعددة؛ لتنمية المفاهيم النحوية واللغوية.
- 5- تدريب الطلبة على التصنيف والتمييز والملاحظة في حالة كون المفاهيم يسيرة سهلة، وإرشادهم إلى تتبع الخصائص المهمة للأشياء أو الأمثلة التي تنطبق عليها في حال كونها غريبة أو معقدة أو مربكة.

وتؤكد الباحثة على دور المعلم الفعال في تنمية المفاهيم النحوية لدى طلبة؛ لكونه يقع على عاتقه تحديد الاستعداد المفاهيمي لديهم، وتكوين صورة واضحة عن البنية المفاهيمية التي

يمتلكونها؛ ليتمكن من السير بتسلسل وتتابع وفقها في الوصول إلى المفاهيم المراد نقلها وتتميتها لديهم.

أربعة وعشرون: خطوات تعلم المفاهيم النحوية

ذكرنا عاشور والحوامدة (2009م:310) خطوات أربع لتعلم المفاهيم النحوية تتمثل في:

- 1- عرض اسم المفهوم قبل البدء التدريس؛ لاستثارة انتباه الطلبة.
- 2- تقديم الأمثلة واللائمة على المفهوم؛ ليتسنى للطلبة القيام بعملية التصنيف بينها مع إعطاء المبررات والأسباب لذلك.
- 3- استخلاص مجموعة من الصفات المميزة للمفهوم.
- 4- الوصول إلى القاعدة النحوية مع تعريف المفهوم تعريفاً دقيقاً.

خمس وعشرون: طرائق تقويم تعلم المفاهيم النحوية

يوظف المعلم عدداً من وسائل تقويم تعلم المفاهيم النحوية وقياسها نتائجها، والاستدلال على صحة تكوينها وتشكيلها وبنائها لدى الطلبة، ولذا تعرض الباحثة بعضاً من تلك الوسائل التي يبرز في مقدمتها أساليب التقويم التي يمكن من خلالها قياس قدرة الطلبة على:

- 1- اكتشاف المفهوم النحوي من خلال تطبيق مراحل تكوينه الأنفة الذكر.
- 2- تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم النحوي.
- 3- تطبيق المفهوم النحوي في مواقف تعليمية جديدة.
- 4- إجراء الملاحظات، والتصنيفات، والمقارنات بين المفاهيم النحوية.
- 5- توظيف المفاهيم النحوية في تفسير العلاقات فيما بينها، وحل المسائل النحوية المعطاة.
- 6- توظيف المفاهيم النحوية؛ للاستدلال على قاعدة نحوية معينة، أو الوصول إلى استنتاج معين.

ستة وعشرون: علاقة التفكير التحليلي بالمفاهيم النحوية

إن المفاهيم أداة من أدوات التفكير الأساسية، فهي تمثل الصورة الذهنية التي تؤديها الكلمة بمعناها المعجمي أو الدلالي صرفاً وتركيباً، حيث يتوصل إليه عن طريق عمليات الملاحظة، والتجريد، والتصنيف للكلمات المفردة في ضوء أوجه الشبه والاختلاف بينها، فالتشابه يتيح الفرصة للتصنيف، والاختلاف يفسح المجال للتمييز بين الأصناف نفسها، وكذا المقارنة بين الموضوعات النحوية، والقدرة على إدراك العلاقات بينها. وإن الملاحظ للعمليات التي توظف في المفهوم النحوي يجد أنها تتفق اتفاقاً تاماً مع مهارات التفكير التحليلي، ويضاف إلى ذلك القاسم المشترك بينهما في أعمال العقل، والارتكاز على العمليات الذهنية، والتحليل في

خطواتهما، فعملية تكوين المفاهيم عند الطلبة تتطلب تفكيراً عميقاً، وتجربة واضحة، ولذا فإن العلاقة بين التفكير التحليلي ومهاراته والمفاهيم علاقة تكاملية ترابطية كل يكمل الآخر ويدعمه، ويوضح خطواته، ويذلل صعوبته، ويوجه الطلبة نحو اتباع الطريق الصحيح في التحليل والمقارنة والملاحظة والتصنيف وغير ذلك.

وبعد تناول الباحثة للخلفية النظرية والتنظيرية للمفاهيم النحوية من جوانبه كافة، ثم عقت عليها تعقيباً كاملاً من خلال نقاط تسع أدرجت بعدها تظهر في الصفحات اللاحقة.

المحور الرابع

مهارات الإعراب

المهارات سلم الارتقاء الذي يصعده كل فرد ينظر نحو أفق التمكن والإتقان؛ لكونها مهمة في إنجاح أي عمل تُرنت به على الوجه المطلوب، فهي تسهم تعليميًا في إعانة المخططين في بناء مناهج فاعلة، ولغويًا تحفظ اللغة، وتقيها من الزلل؛ إذ إن فهم اللغة لا يتأتى لأحد دون فهم نحوها، وإتقان إعرابها، فـ "الإعراب معلم الفصحى الأول؛ لكونه أساس العربية التي وُجدت مع الحياة العربية منذ نشأتها ولازمتها ملازمة الروح للجسد، فلم تستغن عنها في يوم من أيام حياتها، فتوحد العرب بها قديمًا، ويتوحدون بها اليوم، فيؤلفون في هذا العالم رقعة من الأرض تتحدث بلسان واحد، وتصوغ أفكارها وقوانينها وعواطفها في لغة واحدة على تنائي الديار واختلاف الدول وتعددتها" (الجواري، 1984م: 22)، وهو من الموضوعات العقلية التي تستلزم المهارة؛ لإتقانه إتقانًا تامًا، فالمهارة فيه تفتح آفاق التفكير، وتبصر الأبواب، وتدريب اللسان على تطبيق قواعده؛ ليسهل تمييزها والإفادة منها، فهدف المهارات الإعرابية تنظيم بناء الجملة، وتحديد وظائف الكلمات فيها، فلها يد طولى في الفهم الدقيق لمعاني الجمل؛ فيه يُستطاع ضبط الكلمات وتشكيلها.

ولذا فقد تناول هذا المحور عراقة اللغة العربية بسماتها وظواهرها، ومن أبرز ظواهرها ظاهرة الإعراب ومهاراتها التي انفردت العربية بدوامها فيها؛ إذ أكد الباحثون وجود لغات سامية عرفت هذه الظاهرة غير أنها فقدتها مع مرور الزمن؛ لكن العربية احتفظت بها ميزة لها عبر الزمن، لذا يعرض هذا المحور معاني الإعراب وتسميته، والحاجة إليه، وأسباب وضعه، وقدمه في العربية، وتطور علاماته، ودور أبو الأسود والخليل بن أحمد في وضع ألقابه، ومعاني ألقابه، وأهميته، وعلاقته بالمعنى، وأهدافه وأغراضه، وأقسامه، ووظائفه، والفرق بينه وبين علم النحو، ومتطلبات فهمه، وأسس تدريسه، وخطوات تدريسه، وأسباب ضعف الطلبة فيه، ومهاراته، وشروط إتقان المُعرب مهارات الإعراب، والتحليل الإعرابي، وفيما يأتي تفصيل لما ذكر:

أولاً: معاني الإعراب

عُرِضت معاني الإعراب اللغوية في المعاجم العربية، والقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وأقوال العرب، وفيما يأتي تفصيلها:

أ- المعاجم العربية:

- **لسان العرب:** "الإعراب والتعريب معناهما واحد، وهو الإبانة، يقال: أعرب عنه لسانه وعرب؛ أي أبان وأفصح، وأعرب عن الرجل بين عنه، ويقال للرجل الذي أفصح بالكلام: أعرب وعربت معدته بالكسرة عربا..." (ابن منظور، 2005م: 592).

- **القاموس المحيط:** "الإعراب الإبانة والإفصاح عن الشيء... والإعراب ألا يلحق في الكلام". (الفيروز آبادي، 2005م: 216)

- **محيط المحيط:** "عرب الرجل يعرب عروبة وعُروبية كان عربياً خالصاً ولم يلحن، وعرب اللسان تكلم بالعربية، وأعرب الكلمة: بين وجهها من الإعراب وأوضحها، واستعرب الرجل صار دخيلاً بين العرب، والإعراب مصدر أعرب وهو مأخوذ من أعربته إذا أوضحه، فإن الإعراب يوضح المعاني المقتضية". (البستاني، 1987: عرب)

- **تاج العروس:** "الإعراب بالكسر الإبانة والإفصاح عن الشيء، ويقال للعربي: أعرب لي؛ أي ابن لي كلامك، وأعرب الكلام وأعرب به بينه، وأعرب بحجته؛ أي أفصح بها ولم يتق أحدًا، والإعراب: ألا تلحن في الكلام، والرجل إذا أفصح في الكلام فقد أعرب، والتعريب تهذيب المنطق من اللحن، ويقال: عربت له الكلام تعريباً، وأعربت له إعراباً إذا بينته". (الزبيدي، 1994م: 215-217)

ب- **القرآن الكريم:** فقد أكثر من الإشارة إلى مصطلح الإعراب في معرض الفخر والاعتزاز التي لم تبتعد عما ذكره ابن منظور لمعنى الإعراب، ومن ذلك الآيات القرآنية قوله تعالى:

- ﴿وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾ (النحل: 103)

- ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (يوسف: 2)

- ﴿فَجَعَلْنَاهُنَّ أَبْكَارًا ۖ عُرُبًا أَتْرَابًا﴾ (الواقعة: 36-37)

- ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (الزخرف: 3)

- ﴿وَهَذَا كِتَابٌ مُصَدِّقٌ لِّسَانًا عَرَبِيًّا لِّنَذِرَ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَبُشْرَى لِلْمُحْسِنِينَ﴾ (الأحقاف: 12)

إن الممعن النظر للآيات الكريمة السابقة يلحظ التمسك الشديد بوصف العربية، فالمعاني المراد بها في الآيات لم تبتعد عما أثبتته المعاجم، حيث إن الإعراب مشتق من العرب والعروبة، وكلها تفيد الإفصاح والإبانة.

ت- **الحديث النبوي الشريف:** حرص النبي ﷺ على إعراب القرآن، فقد أكثر من الدعوة إلى إعرابه، ومنها قوله ﷺ:

- "أعربوا القرآن والتمسوا غرائب". (رواه ابن ماجة والترمذي)
- "أعربوا الكلام كي تعربوا القرآن". (رواه ابن ماجة والترمذي)
- "من قرأ القرآن بإعراب فله أجر شهيد". (رواه ابن ماجة والترمذي)
- "جودوا القرآن وزينوه بأحسن الأصوات، وأعربوه فإنه عربي والله يحب أن يعرب" (رواه ابن ماجة والترمذي) (النيسابوري، 2002م: 566)

من الملاحظ في الأحاديث السابقة حرص النبي ﷺ على إعراب القرآن الكريم، فقد أكثر من الدعوة إلى ذلك، ومما يجمع عليه العلماء أن الإعراب الذي يقصد به ضبط أواخر الكلمات بالحركات لم يكن معروفاً في زمن النبي ﷺ، وإنما قصد النبي من الإعراب الإفصاح والإبانة، وهذا المعنى الذي نصت عليه كتب اللغة. (علوش، 1997م: 20).

ث- أقوال العرب، منها قول:

- الأشموني (1998م: 41/1): "الإعراب في اللغة مصدر أعرب؛ أي أبان أو أظهر أو أجال وحسن أو غير أو أزال عرب الشيء وهو فساده، أو تكلم بالعربية أو أعطى العربيون..."
- الزركشي (1957م: 467/1): "يُستحب قراءة القرآن بالتفخيم والإعراب".
- مالك بن أنس: "الإعراب حلي الكلام، فلا تمنعوا ألسنتكم حليها" (القلقشندي، 1922م: 168/1)
- ابن فارس (1997م: 309): "فأما الإعراب فبه تميز المعاني، ويوقف على أغراض المتكلمين".

جاءت الأقوال السابقة تحت على الإعراب؛ لتكون دليلاً قاطعاً يشهد بنهضة العربية التي تمثل أبرز شواهدا في القرآن الكريم، ولذا حرص الجميع على الإشادة بالفصاحة والدعوة إلى صونها تحت مسمى الإعراب.

الإعراب في المعنى الاصطلاحي:

- وضع النحاة القدامى والمحدثون تعاريف عدة للإعراب، اختارت الباحثة بعضها فيما تراه أكثر انضباطاً في إيضاح معناه الاصطلاحي، منها تعريف:
- ابن هشام (2001م: 42): "أثر ظاهر أو مقدر يجلبه العامل في آخر الاسم المتمكن والفعل المضارع -الذي لم يتصل به نون التوكيد ولا نون النسوة-".
- ابن عصفور (1972م: 47): "تغير آخر الكلمة لعامل يدخل عليها في الكلام الذي بُني فيه لفظاً أو تقديرًا عن الهيئة التي كان عليها قبل دخول العامل إلى هيئة أخرى".

- الغلاييني(1984م:25): "أثر يحدثه العامل في آخر الكلمة فيكون آخرها مرفوعاً أو منصوباً أو مجروراً أو مجزوماً حسب ما يقتضيه ذلك العامل".
- حسن(1965م:74): "تغير العلامة التي في آخر اللفظ بسبب تغير العوامل الداخلة عليه وما يقتضيه كل عامل".
- الرّمالي(2003م:10): "فن تحليل الكلام ووصفه، وبيان تأثير بعضه في بعض، وذكر وظيفة كل جزء من أجزائه".
- ابن هشام(1973م:64): "تغيير أواخر الكلم باختلاف العوامل الداخلة عليه".
- ابن السراج(1988م:44): "أن يتعاقب آخر الكلمة حركات ثلاث ضم وفتح وكسر، أو حركتان منها فقط، أو حركتان وسكون باختلاف العوامل فإذا زال العامل زالت الحركة والسكون".
- الباشا(2000م:359): "الإفصاح عن خصائص الكلمات العربية حال تركيبها بوساطة قواعد علم النحو".
- شرف الدين(1984م:118): "وسيلة تطريزية لُؤنت بها أواخر الكلمات خدمة للمعنى"، ويقصد بالتطريز: التتويج في نهايات الكلمات، وأحشائها؛ للتعبير عن المعاني النحوية المتعددة. وتلاحظ الباحثة إجماع التعريفات السابقة للإعراب على قاسم مشترك فيما بينها تمثل في ضرورة إحداثه تغيراً حيث يكون موضع التغير في آخر الكلمة فحسب؛ تبعاً للعوامل الداخلة عليه؛ لكن التعريفات تباينت في أمور أخرى فالبعض عده وسيلة تخدم المعنى، وآخر عده مفصلاً عن خصائص اللغة التي هو عمادها، وآخر مؤثراً من مؤثرات العامل، أو أثراً ظاهراً أو مقدراً يجلبه ذلك العامل، وآخر عده فناً للتحليل. وإن التمايز في تلك التعريفات بين معرفتها تكشف سعة الحركة في إدراج تعريف للإعراب يبرز دوره وظيفته الملقاة عليه في الجملة، وتعرف الباحثة الإعراب في ضوء ما سبق من تعريفات بأنه: وسيلة فنية تحليلية تفصح عن خصائص الكلمات، وتظهر تعاقب الحركات في آخرها، وتبين تأثيرها وتأثيرها ببعضها، فتبرز المعنى وتخدمه.

ثانياً: تسمية الإعراب

- ذكر الأنباري(2015م:18-19) أن تسمية الإعراب جاءت من ثلاثة أوجه على النحو الآتي:
- الوجه الأول: أنه سُمي بذلك؛ لكونه يبين المعاني، فيقال: أعرب الرجل عن جحته إذا بينها، وكونه يبين المعاني سُمي إعراباً.
- الوجه الثاني: لكونه تغيير يلحق بأواخر الكلم، وذلك في قولهم: عربت معدة الرجل إذا تغيرت كأنما استحالت من حال إلى حال، فأخذ الإعراب من هذا المعنى الذي يقصد به التغيير.

الوجه الثالث: أن المُعَرَّب للكلام كأنه يتحجب إلى السامع بإعرابه، فلما كان كذلك سُمِّي إعراباً.
ثالثاً: الحاجة إلى الإعراب

الإعراب هيكل الفصحى الذي تتجلى من خلاله فصاحتها وبلاغتها، فبدونه يفقد الكلام العربي رونقه وبهاءه، فيختل بناؤه، ويفسد نظامه؛ لكونه ذا فضل في حفاظ العربية على جوهر مقوماتها، فأقامت خصائصها الأصيلة إقامة تبعث في النفس الدهشة والجمال، فلم يزايل مكانه من اللغة لذا فهو جدير في البقاء، وإبراز حاجتنا إليه، ومن ذلك ما قاله النحاة عنه وفي مقدمتهم ما ذكره الزجاجي (1986م: 72) إذ قال: لما كانت الأسماء تعتروها المعاني، فتأتي فاعلاً أو مفعولاً أو مضافاً أو مضافاً إليها غير أنه لم يكن في صورها وأبنيتها ما يدل على تلك المعاني، فجعلت حركات الإعراب دليلاً ينبئ عنها، فمثلاً قولهم: (ضرب زيدٌ عمروً) دلّوا على رفع زيد على أن الفعل (ضرب) لزيد، وينصب (عمرو) على أن الفعل (ضرب) واقع به، وأن المفعول نائب منابه، وفي قولهم: (هذا غلام زيد) دلّوا على خفض - جر - (زيد) بإضافة الغلام إليه، وهكذا سائر المعاني جعلوا الحركات دلائل عليها؛ ليتسعوا في كلامهم، ولتكون دالة على المعاني.

والإعراب روح النحو، و"النحو معرفة لا رواء لها إلا الإعراب، ولا يعرف النحو إلا من عاناه، ولا يعرف سر الإعراب إلا من طعم لذة الإفصاح به، ولا يدرك خبايا الدلالات إلا من وقف على ظلال المعاني من خلال ضرورة النحو وشقائق التراكيب" (المسدي، 2010م: 99)، ولذا فالحركات الإعرابية التي وضعت في أواخر الكلمات لم يؤت بها اعتباطاً، أو ليقصد بها الرغبة في التخفيف، أو التوصل إلى نطق الحروف فحسب، وإلا ما لما جاءت على سمت معين، ولما أتيح التغيير والتبديل فيها دون هدف منها، أو غاية مقصودة، وإنما كانت الحركات ليفتن كل فيما يفعل، فكان هذا الافتتان والمخالفة ضرباً في البلاغة وبراعة في التعبير (السيد، 1968م: 311)، فجاءت تبين معنى الجملة وتوضحه، وبها يمكن التفرقة بين جملتين مثل قول أحدهم: (هذا قاتلٌ أخي) بالتثنية؛ ليدل على أنه لم يقتله، وقول آخر: (هذا قاتلٌ أخي) بالإضافة بحذف التثنية على أنه قتله. وفي هذا دليل واضح على دور الإعراب وحركاته في الوصول إلى المعنى الدلالي للجملة.

وترى الباحثة أن الحاجة إلى الإعراب باتت ضرورة ملحة من ضرورات إجادة اللغة بفروعها كافة لا يمكن إهمالها في كلامنا لاسيما في عصرنا المستهتر بحق لغتنا، فانتشرت العامية، وتكسرت قواعد العربية، ولحنت الألسنة، وصار الإعراب هاجساً مروعاً إلى أن وصل الحال بمن يلحن معلمي اللغة بها، الأمر الذي يستوجب وقفة جادة في إيضاح أهمية الإعراب

وحاجتنا إليه، فهو يوصل المعاني جلية دون لبس فيها، ويبين عن المقاصد التي يحملها المتكلم في خطابه.

رابعًا: أسباب وضع علم الإعراب

كان الإعراب واحدًا من علوم العربية التي لم تكن متميزة إبان نشوئها؛ لأن علو كلمة العرب بالإسلام، وانتشار رأيهم في أصقاع المعمورة أسهم في اختلاطهم بالأعاجم في دخول وصمة اللسان الأعجمي على اللسان العربي، فرفعوا المنسوب، وخفضوا المرفوع، وما إلى ذلك من كثرة اللحن الحادث، مما دعا إلى وضع علم الإعراب الكفيل بتقويم الألسنة، وضبط اعوجاج لفظها، فكان لوضعه أسبابًا ثلاثة كما ذكرها الحلواني (1979م: 17)، تتمثل بالآتي:

أ- السبب اللغوي:

- كان استعمال العربية ليس مطردًا على نسق واحد بين العرب؛ بل كان هناك مستويات ثلاثة لاستعمالها، هي:
- المستوى المثالي: هو المستوى الذي نزل به القرآن الكريم وحافظ عليه، كما أنه يظهر استعمال هذا المستوى في الشعر والخطب والمواعظ، حيث يتقيد أصحابه بالإعراب وضوابطه.
 - المستوى البدوي: يتشابه مع المستوى المثالي من حيث الإعراب والضبط، فقد كان سائدًا في البوادي؛ غير أنه يخالفه المثالي في استعمال اللهجات المحلية فيه.
 - المستوى الحضري: استعمل في المدن كمكة والمدينة وأطراف الشام مع التفاوت بينهم في القرب من المستوى المثالي؛ نتيجة اختلاط الأجناس الغربية بأهلها، فمثلاً أهل مكة أشد المدن قربًا من المستوى المثالي، في حين أهل أطراف الشام أكثر بعدًا عنه؛ لكثرة الأجناس بينهم.
- ألحّت المستويات الثلاثة السالفة الذكر على المهتمين بالعربية والمشتغلين بها على وضع ضوابط لها في مستواها الأعلى؛ ليعود إليها كل ناطق بالعربية.
- ب- السبب الاجتماعي:

وهو الأخلاط البشرية، والأجناس التي تلونت وتعددت في ظل الدولة الإسلامية، فكل جنس له لغته الخاصة التي يحملها بين أضلاعه، مثل: الفارسية، والرومية، والحبشية، والسريانية وغيرها، فانصهرت هذه اللغات مع العربية في البلاد التي فتحها المسلمون، مما أدى إلى اتساع الهوية بين اللغات المحلية واللغة المثالية، فتداخلت اللغات، وولدت لغة هجينة من رحم اللغات المتداخلة، فصارت غير واضحة المعالم فلا هي إلى العربية، ولا هي إلى الفارسية أو السريانية؛ بل هي لغة لا تصلح سوى للتخاطب والتعبير عن الحاجات فحسب، وقد أفرع هذا الوضع أهل العربية؛ لكون السنة أبناء مجتمعهم بدأت تقسد، وكلماتهم تلتوي، فهرعوا إلى تعلم

العربية بأصولها وقوانينها التي وضعها علماء أفذاذ تصدوا لهذه المعضلة، مما زاد من حرص الناس على تعلمها، فقد كانت السبيل الوحيد للوصول إلى الوظائف الحكومية حينها.

ت- السبب الديني:

أبعدَ شبح زوال العربية، وتهيئتها لقهر عوادي الزمن حين ارتبطت بالإسلام عمومًا وبالقرآن خصوصًا؛ إذ ما من لغة إلا واعتري مضامينها التغيير عبر الزمن، فاللاتينية انقسمت مع مرور الزمن إلى لغات مختلفة، منها: الإنجليزية، والفرنسية، والألمانية، ثم طرأ تغيير واضح على الإنجليزية نفسها منذ عصر شكسبير حتى يومنا هذا؛ بل إنها تختلف اليوم في أمريكا عن بريطانيا، وهذا ليس غريبًا فالزمن له دور بارز في إحداث التغيرات، ولذا كان منظر أن تؤول العربية إلى ما آلت إليها أخواتها من اللغات فتذوب مع غيرها في لغة مولدة هجينة تمحو ما قبلها، وتتربع على عرشها غير أن شيئًا من هذا لم يحدث؛ لارتباط العربية بالقرآن الذي تكفل الله بحفظه، فحفظت اللغة به، حيث جعل تعلم العربية فرضًا على كل مسلم، مما أسهم في طلبها، وتكريس الجهود لإبرازها، الأمر الذي دعا إلى إظهار قواعدها وضوابطها.

خامسًا: قدم ظاهرة الإعراب في العربية

ظاهرة الإعراب غير مستحدثة في العربية الفصحى؛ بل إن لها جذورًا عميقة مغلطة في بطن التاريخ، فقد كانت موجودة في اللغة السامية الأم - اللغة العربية غير المتطورة - ودليل ذلك أمران، أولهما: الهجرة السامية التي قاموا فيها إلى أرض الرافدين كانت لغتهم معربة، فظل الإعراب ينمو ويتزعرع حتى اكتمل ونضج في لغة الشعر الجاهلي، وثانيهما: النقوش التي تظهر الآثار البدائية الأولى لظاهرة الإعراب، فوجودها يعني وجودها العربية الأولى التي كان الساميون الأول يتكلمون بها في مهدهم الأصلي.

وقد ذكر عبد اللطيف (1983م: 124) أن بعض الدراسين أكدوا على وجود الإعراب عند الجماعات السامية الأولى بدليل وجوده في اللغات السامية القديمة؛ إذ كان ارتكازها في كتاباتها على الحركات والمقاطع، مثل: اللغات الأكادية، والبابلية، والآشورية القديمة، فكان الإعراب عندهم له حركات، وهي ذاتها العلامات الموجودة في اللغة العربية؛ أي "الضمة" في الرفع، و"الفتحة" في النصب، و"الكسرة" في الجر في اللغتين الأكادية والبابلية القديمتين، والكسرة الممالة في الجر في اللغة الآشورية، فإذا كان الاسم منونًا ألحقت به ميم، وهو ما يقابل نون التثنية في العربية.

وقد بين عبد التواب (1987م: 373-395) تماثل الإعراب بين اللغة البابلية القديمة وبين العربية؛ إذ لاحظ أن الإعراب واحد بينهما، فالفاعل مرفوع وعلامة الرفع الضمة، والمفعول

منصوب وعلامة النصب الفتحة، والمضاف مجرور وعلامة الجر الكسرة. في حين قال عبد اللطيف (1983م: 128): "ونحن لا نطلب أن يكون هناك تماثل تام بين اللغات السامية في ظاهرة الإعراب؛ بل يكفي أن تكون هذه الظاهرة من الخصائص القديمة لهذه اللغات، فإن كانت فقدت تلك اللغات هذه الظاهرة ليس معناه فقدان العربية لها؛ لاختلاف ظروف كل لغة"، فقد ظلت العربية محتفظة بخاصية الإعراب في التخاطب العادي، أو اللغة التلقائية، ثم بدأت اللغة التلقائية في الانفصال؛ لانتشار العربية المولدة"، ويرجع السعيد بدوي سبب بقاء الإعراب في العربية إلى انحصارها داخل حدود الجزيرة بعيداً عن الاختلاط، والتطور السريع، بينما اختلفت من اللغات السامية؛ لوجودها في بيئات مفتوحة. (فك، 1951م: 132)

وملخص القول إن الإعراب سمة أصيلة في اللغة العربية تمثل قوة التطور اللغوي عند الإنسان، فيكون المتكلم باللغة قد وصل إلى درجة الكمال العقلي، والنمو الفكري فكتابة لغة معربة أو النطق بها يتطلب ذهنًا واعيًا؛ ليطابق المعاني التي في نفسه، والرموز التي في أواخر الكلمات المنطوقة التي تدل على ما يريده من إظهار للمعاني. (ياقوت، 1994: 3)

سادساً: علامات الإعراب وتطورها

تشير الدراسات التاريخية إلى وجود نمطين من الإعراب سبقا العربية التي قد يكون لهما تأثير مما اصطعنته من العلامات الإعرابية، هما:

أولهما: جاءت أقدم صورة للإعراب من اللغة الأكادية، حيث شملت على درجة عالية من النضج، وأشارت النقوش البابلية القديمة المكتشفة أن تلك اللغة عرفت الإعراب فكانت علاماته تشبه علامات الإعراب في العربية.

ثانيها: عرفت اليونانية الإعراب، فالرفع عندهم "واو ناقصة"، وكذلك الضم، والكسر عندهم "ياء ناقصة"، والفتح "ألف ناقصة". (عبد التواب، 1987م: 339-395)

سابعاً: دور أبو الأسود الدؤلي والخليل بن أحمد في وضع ألقاب الإعراب وعلاماته

يعود الفضل في وضع ألقاب علامات الإعراب لأبي الأسود الدؤلي حين همّ بنقط القرآن الكريم فقال لكاتبه: "إذا رأيتني قد فتحت شفتي فأنقط واحدة فوق الحرف، وإذا ضممتها فاجعل النقطة إلى جانب الحرف، وإذا كسرتيها فاجعل النقطة في أسفله، فإذا أتبعته شيئاً من هذه الحركات غنة فأنقط نقطتين" (الداني، 1960م: 4)، ومن الملاحظ أن أبا الأسود الدؤلي لم يذكر السكون ضمن الحركات، فقد قالوا الأزهري ويشر أن علامة السكون دائرة، والدائرة صفر "0"، فليس له قيمة عددية، وكذلك السكون خالٍ من التحقيق الصوتي؛ أي ليس له أثر مادي من حيث النطق الفعلي، وانعدام التحقيق الصوتي لا يعني انعدامه من ناحية وظيفية؛

"لأن السكون دليل إعرابي كما في الفعل المضارع المجزوم، كما أنه إمكانية من إمكانيات البناء في اللغة العربية، حيث تجيء كلمات لازمة الفتح، وأخرى الضم، وثالثة الكسر، وعدد منها يلزم السكون". (بشر، 1998م: 232)

حينما تشابهت نقط الإعراب ونقط الإعجام على الناس أخذوا يبحثون عن طريقة؛ لبيان الشكل الإعرابي، وقد نسب معظم علماء العربية وضع العلامات الإعرابية المستعملة حتى وقتنا الحاضر إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي، حيث أبدل نقط أبي الأسود الدؤلي بالعلامات الإعرابية منطلقاً من قيمة صوتية تمثلت بأن الأصوات أبعاض حروف، فالضمة من "الواو"، والفتحة من "الألف"، والكسرة من "الياء"، ثم سعى حثيثاً إلى التفرقة في المصطلحات بين علامات ما كان منوطاً كالرفع والنصب والخفض، أما الجر فهو للكسرة الحاصلة من التقاء الساكنين، والجرم لما يقع أواخر الأفعال المجزومة، والسكون لما يقع في أوسطها، وبين ما لم يكن منوطاً. (الياسري، 2003م: 67)

وخلاصة القول إن الإعراب ظاهرة متطورة حتى وصلت إلى الحركات الإعرابية، وقد مرت بأطوار ثلاثة، هي طور:

أ- عشوائية الحركات: استعملت الحركات الإعرابية في هذا الطور؛ لغرض وصل الكلام بعضه البعض في النطق.

ب- نظامية الحركات: استعملت الحركات الإعرابية في هذا الطور بطريقة منظمة، حيث انتظم مجيء الأسماء الواقعة فاعلاً بالضمة إن كانت مفردة، أو ما ينوب عنها من الحروف إن لم تكن مفردة، وبالفتحة إن كانت مفردة، أو ما ينوب عنها إن كانت غير مفردة في الأسماء الواقعة مفعولاً.

ت- توظيف الحركات: هذا الطور الذي استعملت فيه الحركات الإعرابية، وما ينوب عنها لأداء وظيفة في الكلام؛ أي أن تدل تلك الحركات على المعاني. (عبد النبي، 2001م: 33)

ثامناً: معاني ألقاب الإعراب والبناء

للإعراب ألقاب أربعة، هي: (الرفع، والنصب، والجر، والجرم)، وللبناء ألقاب أربعة، هي: (الضم، والفتح، والكسر، والوقف-؛ أي السكون-)، وفيما يأتي معنى كل لقب، وسبب تسميته:

أ- الرفع: لغة: العلو، واصطلاحاً: الضمة وما ناب عنها على القول بأن الإعراب لفظي أو تغيير مخصوص علامته الضمة وما ناب عنها.

وسميت الضمة بذلك؛ لأن الشفتين تنضم إحداهما إلى الأخرى عند النطق بها، وترتفعان من مكانهما، فسميت الحالة الإعرابية رفعًا، وسميت الحركة ضمة (الرمالي، 2003م: 46)، ووجه التسمية: ارتفاع الشفتين عند النطق به أو بعلامته.

ب- **النصب:** لغة: الاستقامة والاستواء، واصطلاحًا: الفتحة وما ناب عنها، أو تغيير مخصوص علامته الفتحة وما ناب عنها.

وسميت الفتحة بذلك؛ لأن المتكلم يفتح فمه عند النطق بها، فينتصب الفم؛ أي يقف كأنه كان الفم شيئًا ساقطًا فأقامته ونصبته فسميت الحالة نصبًا، والحركة فتحة (الرمالي، 2003م: 46)، ووجه التسمية: انتصاب الشفتين عند النطق به أو بعلامته.

ت- **الخفض:** لغة: التسفل، واصطلاحًا: الكسرة وما ناب عنها، أو تغيير مخصوص علامته الكسرة وما ناب عنها.

وسميت الكسرة بذلك؛ لأن المكسور يهوي إلى أسفل، فإنك إن كسرت خشبة هوى القسم المكسور إلى أسفل، فسميت الحالة جزًا وخفضًا-الخفض والجر بمعنى واحد-، والحركة كسرة (الرمالي، 2003م: 46)، ووجه التسمية: تسفل الشفة عند النطق به أو بعلامته، وتختص بالاسم؛ لتعادل خفته.

ث- **الجزم:** لغة: القطع، واصطلاحًا: السكون وما ناب عنه، أو تغيير مخصوص علامته السكون وما ناب عنه.

وسمي السكون بذلك؛ لأن العضو يكون ساكنًا؛ لخلوه من الحركات عند النطق بالحرف، فلا يحدث بعد الحرف صوت، فينجزم عند ذلك؛ أي يقطع، فإن قطعت الحركة كان الحرف ساكنًا، فسميت الحالة جزمًا، والحركة سكونًا، ووجه التسمية: أن الجازم يقطع شيئًا من المجزوم، أو يقطع جريان النفس عند النطق به أو بعلامته، ويختص بالفعل؛ ليعادل ثقله؛ لأن الفعل يدل على الحدث والزمن معًا.

ويرجع سبب وضع حركة الإعراب في آخر الكلمة إلى ثلاثة أوجه:

الوجه الأول: مجيء الإعراب لمعنى طارئ على الكلمة بعد تمام معناها.

الوجه الثاني: ثبوت حركة الإعراب وصلًا، وحذفها وقفًا.

الوجه الثالث: لا يمكن إعراب أول الكلمة؛ لثلاثة أسباب، هي:

- وجود السكون كحركة من ضمن حركات الإعراب، والابتداء بالساكن ممتنع.

- تحريك أول الكلمة ضرورة، وحركة الإعراب تحدث بعامل، والحرف لا يحتمل حركتين.

- إذا تحرك الحرف الأول بحركة الإعراب كان مدعاة للاختلاط بين حركة الحرف وحركة الإعراب. (العكري، 1995م: 56)

تاسعاً: أهمية الإعراب، وعلاقته بالمعنى

للإعراب أهمية وفوائد تظهر آثارها في الاستعمال، منها:

1- استعمال علامات الإعراب يختصر الدلالة على المعاني الإعرابية المختلفة بأصغر رمز وأوضح صورة، فمثلاً كما ذكر حسن (1965م: 74-75) أننا: "لو أردنا أن ندل على معنى الفاعلية والمفعولية من دون توظيف رموز الإعراب حينما نقول: (أكرم الوالد ولده) سنستعمل ألفاظاً تترى، فقد نقول: إن الوالد هو فاعل الإكرام، والولد هو الذي وقع عليه فعل الإعراب على اعتبار أنه مفعول به؛" لكن هذا الأسلوب فيه إسراف كلامي وزماني ينافي اللغة العربية التي تعتمد على التقدير والحذف والاختصار، وبذلك يبرز دور الرموز الصغيرة-علامات الإعراب-؛ في وضع الضمة على (الوالد)، فتأخذ معنى الفاعلية، ووضع الفتحة على (الولد)، فتأخذ معنى المفعولية.

2- مشاركته البنى التركيبية في أداء معنى الكلام وفهمه. (حاطوم، 1992م: 14-15)

3- الكشف عن المعنى الوظيفي للكلمة الذي كامناً في نفس المتكلم، فيزيل اللبس، ويفرق بين المعاني المختلفة، فإذا قلنا: حضر سعيدٌ، فإن كلمة (سعيدٌ) تُحمل على الفاعلية، وإذا قلنا: قابلتُ سعيداً، فإن (سعيداً) تحمل على المفعولية... وهكذا.

4- دوره في حسن الفهم والإفهام، وبلوغ الغرض بالكلام، فقد يتكلم الإنسان بخلاف ما يريد، بحيث لا توجد نقيضة أعظم من إيراد المتكلم التعبير عما في ضميره، فلا يقدر على ذلك؛ إلا إن لجأ إلى التحريف والتغيير. (الشنتريني، 1995م: 63)

وتظهر علاقة الإعراب وعلاماته بالمعنى في جانبين، هما:

الجانب الأول: علاقة استدلال وتأثير، وذلك حينما نميز بين المعاني النحوية المختلفة المحددة سلفاً كالفاعلية والمفعولية، والابتداء والخبر وغيرها، فهي تؤثر بما تحدد من معنى، ويتواجد هذا النوع من العلاقة في الكلام المضبوط المقروء أو المسموع. وفي ضوء ذلك يتبين أن هذه العلاقة يسيرة غير معقدة ما دام الجهد المبذول في فهمها وإدراكها محدوداً؛ لأنه يستدل بالعلامة مباشرة على المعنى الوظيفي، كما في قولنا: "زار محمدٌ خالداً"؛ لكن قد يتضاعف الجهد للوصول إلى المعنى إذا تعددت احتمالات العلامة الإعرابية الواحدة، فمثلاً: أن تحتل علامة النصب الحالية، أو التمييز أو أحد التوابع.

الجانب الثاني: تأثر تحديد نوع العلامة الإعرابية بالمعنى؛ أي أن المعنى هو الذي يؤثر في العلامة، فيجعلها مستقرة في شكل معين كالضم أو الفتح مثلاً، ويتحقق هذا الجانب في مستويين:

- مستوى الكلام غير المضبوط، فمثلاً جملة: (أحيا اليائس الأمل) يفهم المعنى، فيدرك حقيقة العلاقة بين اليائس والأمل، ولذا يترتب على ذلك نصب الأول على المفعولية، ورفع الثاني على الفاعلية.

- ربط العلامات الإعرابية بدلالات معينة، ومحاولة وضع ضوابط دلالية لذلك، فيكون الإعراب متأثراً، والمعنى هو المؤثر في تحديده.

يتسم الجانب الثاني بمستوييه نوع من التعقيد والصعوبة؛ لكوننا ننتقل من المبهم إلى غير المحسوس - وهو المعنى الوظيفي-، فنستدل به على الشكل الذي ينبغي أن يتحدد من خلال الاستدلال، وتبرز الصعوبة أيضاً في أخذ طرفي العلاقة - العلامة الإعرابية والمعنى - صوراً مختلفة من الاحتمالات والتعدد. (الرمالي، 2003م: 12-13)

عاشراً: أهداف الإعراب وأغراضه

يحقق الإعراب للعربية والمتكلمين أهدافاً جمّة، منها:

1- تحريك الطاقة الكبرى التي تحويها اللغة العربية، وإزالة اللبس الذي قد يحصل من خلال التصرف في بناء الجملة العربية، ولعل أصدق دليل على أهمية الإعراب أسلوب التقديم والتأخير الذي يعزى له دور الحفاظ على حرية العربية في التعبير، والقدرة على التفنن في القول. (مطلوب، 1987م: 35-37)

2- إعطاء المتكلم حرية التصرف في البناء التركيبي للجملة، ومنحه سعة في التقديم والتأخير حيث اقتضى المقام البلاغي ذلك مع احتفاظ كل كلمة بمعناها الذي تؤديه، وهذا الأمر منح العربية مزية امتلاك ثروة من تنوع التعبيرات التي تفي بحاجة كل متحدث بها، والقدرة على العطاء والإيحاء. (بلمصاييح، 2012م: 40)

3- أداء المعنى وفهمه؛ أي في وظيفة التفاهم؛ لكون المعاني جزء أساس من المعنى الكلام (حاطوم، 1992م: 191).

4- الوقوف على أغراض المتكلمين؛ لكونه رائداً في الإفصاح عنها من خلال التنوع والتركيب.

5- التفرقة بين الكلامين المتكافئين، والمعنيين المختلفين كالفاعل والمفعول، بحيث لا يمكن التفرقة بينهما إذا تساوت حالهما في إمكان الفعل أن يكون لكل واحد منهما إلا بالإعراب. (قتيبة، 1973م: 14)

- 6- فتح الطريق أمام الفكر في الوصول إلى المبتغى؛ لكون الإعراب عمود اللغة، فالفكر لا يرتكز على مفردات اللغة مجردة، وإنما يرتكز على تركيبها المصحوب بالعلاقة الإعرابية.
- 7- الوقوف على معنى النص القرآني وتبيان أغراضه ومغزاه وهذا لا يكون إلا بمعرفة إعرابه، و"لولا ما كان يتسنى لنا فهم معاني القرآن، ولا إدراك مواطن جماله، ومجاله بلاغته وإعجازه، ومصادر أحكامه، وآيات وعده ووعيده". (الزين، 1990م: 51)
- 8- الإسهام في فهم السنة النبوية فهماً دقيقاً؛ لكون معانيها لا تفهم إلا بتوفيتها حقوقها من الإعراب، وهذا ما يمكن لأحد دفعه ممن نظر في أحاديث المصطفى ﷺ. (الزجاجي، 1986م: 95)
- 9- الإعانة على ضبط القراءات القرآنية وفهم أسرارها، وضبط نقلها؛ لأنها من الأصول التي تستند إليها القواعد النحوية التي يعد الإعراب أهم أعمدها.
- 10- استيضاح المعنى ودلالة الجملة عليه لا تتم إلا عن طريقه.
- 11- التدنوق الأدني للنثر والشعر، فالصورة الجمالية والأسلوب الرفيع للنص الأدني لا يمكن تذوقه إن لم تكن هناك دراية بأصول الإعراب، فالعلاقات الإعرابية لها دور بارز في التدنوق؛ إذ تتوقف موسيقى النص ومعانيه على تلك العلاقات، فبدونها لا يقام وزن ولا تُفهم الأغراض. (الرعيض، 1990م: 90)
- 12- الدلالة على الفطرة الكلامية التي تمتع العرب بها قبل اختلال الألسن، فمن التزم به قُرب من تلك الفطرة التي تضيفي الجمال والرونق على التعبير.
- وللإعراب أغراض ذكرها السامرائي في كتابيه معاني النحو (2003م: 30-35)، والجملة العربية والمعنى (2007م، 43-52)، وذكرها (الرمالي، 2003م: 40-45) من أهمها النقاط الآتية:**
- أ- **السعة في التعبير:** تظهر سعة الإعراب في التقديم والتأخير شريطة الحفاظ على معنى الجملة العام؛ لأن المفردة تحمل معها ما يدل على وظيفتها اللغوية، وهذا ما حرمت منه اللغات المبنية؛ لكونها تتبع طريقة حفظ المراتب؛ لأن أي تغيير في موقع الكلمة يلبس المعنى، فلا بد للمتكلم أن يسير على طريقة واحدة في التعبير، وإليك أمثلة توضح كيف يعطي الإعراب السعة في التعبير تأتي على النحو الآتي:
- **المثال الأول:**

أهدى أحمدُ زيدًا لوحةً

أحمدُ أهدى زيدًا لوحةً

زيدًا أهدى أحمدٌ لوحةً

لوحةً أهدى أحمدٌ زيدًا

فالفاعل (أحمدٌ) في الجمل السابقة كلها، والمفعول به (زيدًا) غير أن الإعراب منح المتكلم حرية الصياغة في الجمل.

- المثال الثاني:

قولنا: (ظَنَّ خالدٌ أحمدًا مسافرًا)، بالإمكان جعلها بصور متعددة واضحة المعنى كلها على النحو الآتي:

ظَنَّ خالدٌ أحمدًا مسافرًا

خالدٌ ظَنَّ أحمدًا مسافرًا

أحمدًا ظَنَّ خالدٌ مسافرًا

مسافرًا ظَنَّ خالدٌ أحمدًا

أحمدًا مسافرًا ظَنَّ خالدٌ

مسافرًا أحمدًا ظَنَّ خالدٌ

ظَنَّ أحمدًا مسافرًا خالدٌ

ظَنَّ أحمدًا خالدٌ مسافرًا

ظَنَّ مسافرًا خالدٌ أحمدًا

مسافرًا ظَنَّ محمدًا خالدٌ

تلك عشرة صور لتعبير واحد، والمعنى فيها واضح كلها، فالظان في الجمل هو (خالدٌ)، وهو الفاعل فيها؛ لأن الضمة التي حملها (خالدٌ) دللتنا على ذلك. وبذلك نلاحظ أن الإعراب أعطى حرية في التعبير، وسعة لا تمتلكها اللغات المبنية.

ب- الإبانة عن المعاني المختلفة: فالإعراب هو السبيل لإزالة الالتباس بين الجمل لاسيما مع الجمل التي لا يمكن فهمها إلا بالإعراب؛ لأن أي تغيير فيه يلحقه تغيير في المعنى، وإليك أمثلة توضح ذلك على النحو الآتي:

- المثال الأول، قولنا: (ما أحسنُ زيدًا)، و(ما أحسنُ زيدً)، و(ما أحسنُ زيدِ)

فإن الأولى: في معناها دلالة على التعجب، أما الثانية: فدلالة المعنى فيها تُحمل على النفي، أما الثالثة: تكون دلالة المعنى على الاستفهام.

- المثال الثاني، قولنا: (كيف أنت ومحمدٌ؟)، و(كيف أنت ومحمدًا؟)

فإن الأولى: جاء العطف بالرفع؛ لأن السؤال يكون عن كل واحد منهما؛ أي كيف أنت وكيف محمد؟ أما الثانية: جاءت بالنصب؛ لأن السؤال يكون عن العلاقة بينهما.

– المثال الثالث، قولنا:

(كم رجلاً عندك قال الحق)، و(كم رجلٍ عندك قال الحق)، و(كم رجلٌ عندك قال الحق)

فإن الأولى: جاءت في حالة النصب؛ لأنها بعد "كم" الاستفهامية، فالسؤال هنا عن عدد الرجال الذين قالوا الحق عنده، أما الثانية: جاءت مجرورة؛ لأنها بعد "كم" الخبرية، ويراد بها التأكيد والإخبار وليس الاستفهام، والمعنى أن رجلاً كثيرين قالوا الحق عنده، أما الثالثة: جاءت مرفوعة، فمعناها: كم مرة رجل عندك قال الحق، ولذا يكون السؤال هنا عن عدد المرات التي قال الحق رجل عنده؛ فالسؤال عن رجل واحد عدد مرات قوله الحق.

– المثال الرابع، قولنا: (طعن الغلام جانب الرجل الأيسر)، و(طعن الغلام جانب الرجل الأيسر)، و(طعن الغلام جانب الرجل الأيسر)

فإن الأولى: جاءت (الأيسر) بالرفع؛ لأنها وصف للغلام، أما الثانية: جاءت (الأيسر) بالنصب؛ لأنها وصف للجانب، أما الثالثة: جاءت (الأيسر)؛ لأنها وصف للرجل.

ت- الدقة في المعنى: يُمكن الإعراب المتكلم القدرة على التعبير عن المعاني بدقة، وإليك أمثلة تبرز ذلك على النحو الآتي:

– المثال الأول، قولنا: (صبرٌ جميلٌ)، و(صبراً جميلاً)

فإن الأولى: جملة اسمية أمر فيها بالصبر الدائم الطويل، أما الثانية: جملة فعلية أمر فيها بالصبر غير الدائم، وبذا تكون الأهمية في الجملة بحسب التقديم والتأخير أو تغيير العلامة الإعرابية.

– المثال الثاني، قولنا: (هو في الدار مقرئ)، و(هو في الدار مقرئاً)

فإن الأولى: لا تقتضي وجوده في الدار، ولا أنه مقرئ في وقت الإخبار؛ ولكن إذا أراد أن يقرئ فإنه يقرئ في الدار، أما الثانية: تقتضي وجوده في الدار، وأنه يقوم بالإقراء فيها وقت الإخبار.

– المثال الثالث، قولنا: (مررتُ بمحمدٍ الشجاع)، و(مررتُ بمحمدٍ الشجاعِ)

فإن الأولى بالاتباع: تقال لمن علم أنه متصف بالصفة، ولمن لم يعلم، أما الثانية بقطع الصفة: تقال لمن علم اتصاف الموصوف بالصفة فحسب.

ويلفت نظر الباحثة فيما سبق سعة الإعراب وميدانه الرحب، والحرية التي يعطيها للقارئ أو المتعلم في إطلاق عنان تفكيره حينما يقدم كلمة دون أخرى أو يؤخرها، والمعنى الذي ينكشف من تلك التقديم أو التأخير، وما يمنحه اللغة من دقة وغناء في التعبير عن المعاني

وهذه ميزة من ميزاتها التي قد لا توجد في لغة أخرى كاللغات المبنية؛ لكونه يبحر في بناء أعماق العربية، ويكشف عن عجيب كنوزها.

أحد عشر: أقسام الإعراب

يقع الإعراب في الكلمة المعربة، والمبنية، والصحيحة، والمعتلة، وقد يتناول لفظ الكلمة لا معناها، ولذا فإن أقسام الإعراب أربعة، هي:

1- الإعراب اللفظي: أكثر أقسام الإعراب سيرورة وانتشاراً؛ لكونه أصل الأقسام الأخرى، وأقربها إلى الفهم، وعُرف بأنه: ذلك الأثر الظاهر الذي يكون في آخر الكلمة المعربة كالضمة، والفتحة، والكسرة في الأسماء والأفعال صحيحة الآخر.

ويكاد النحويون لا يتوقفون عنده كثيراً؛ لسهولة، وعدم وجود شروط خاصة له، أو مصطلحات تميزه عن غيره غير أنه يقف في مقابل الإعراب التقديري والمحلي، فيمتاز عن الأول بأن علامة الإعراب فيه ظاهرة للعين، ويمتاز عن الثاني بأنه يتناول لفظ الكلمة في حين يتناول المحلي موقعها ومحلها دون لفظها.

2- الإعراب التقديري: وهو أثر مقدر فر آخر الكلمة المعربة؛ لسبب، حيث قال الرضي: "إن تقدير الإعراب لأحد شيئين إما تعذر النطق به واستحالته، وإما تعسره واستثقاله"، فتكون علة التقدير انتهاء الكلمة بأحد أحرف العلة، والتقدير يكون للحركات لا للعلامات في الألفاظ على النحو الآتي:

- أولهما: تقدر الحركات كلها في أواخر الأسماء

• المقصورة؛ للتعذر.

• المضافة إلى ياء المتكلم؛ لاشتغال المحل بحركة المناسبة.

- ثانيهما: تقدر الضمة والكسرة؛ للثقل في الأسماء المنقوصة بينما تظهر الفتحة.

3- الإعراب المحلي: هو إعراب لا ظاهر ولا مقدر، ويختص بالألفاظ المبنية التي تلزم حركة واحدة في أواخرها إذا وقعت في موقع رفع، أو نصب، أو جر، أو جزم، فيعبر عن إعرابها بأنه في محل رفع أو نصب أو جر أو جزم.

4- الإعراب المحكي: يراد بالحكاية: إيراد اللفظ المسموع على هيئته من غير تغيير، فقد يكون اللفظ المحكي مفرداً، أو فعلاً، أو اسماً، أو جملة أو شبهها، ولولا الحكاية لما أمكن دخول حرف الجر على المثني المرفوع بالألف، ويلاحظ أن الاسم المحكي يعرب إعراباً محلياً لا تقديرية؛ لأن اللفظة أو الجملة المحكية لا تكمن مشكلتها في حرفها الأخير حتى تعرب إعراباً تقديرية؛ بل

مشكلتها في أن لفظها في حال حكايتها، فهو لا يتصرف كالاسم المبني، ولذا تعرب على المحل. (الرمالي، 2003م: 50-55)

اثنا عشر: وظائف الإعراب

للإعراب أربع وظائف تبرز على النحو الآتي:

أ- **وظيفة دلالية:** للإعراب أهمية قصوى في تحديد دلالة التركيب؛ إذ لا يمكن تحديد معنى كثير من الجمل بدونه، حيث قال السامرائي (2007م: 34): "إن القول بأن الإعراب إنما هو للدلالة على المعاني المختلفة حقيقة لغوية ليس فيها شك فيما نرى"

ب- **وظيفة بلاغية:** يرى العلماء أن للإعراب أثر في بلاغة الكلام، وقد جعل الزمخشري الإعراب سلماً إلى علم البيان، فقال: "وهو المِرْقَاة المنصوبة إلى علم البيان، المُطْلَع على نكت نظم القرآن" (ابن يعيش، 2001م: 64)، وقال السعدي (2004م: 563): "ومما يدل على حيوية عنصر الإعراب في اللغة امتداده إلى بيان علوم أخرى غير العلوم الشرعية كعلم الدلالة، والأصوات، والبلاغة...".

ت- **وظيفة اتساقية:** الاتساق هو مجموع الوسائل اللسانية الرابطة بين عناصر الجمل وبين الجمل التي تسمح لملفوظ ما شفويًا أو كتابيًا بأن يبدو في شكل نص، فهو من الوسائل اللغوية الموجودة داخل النص، التي تنقله من مجرد كونه أصواتًا متتالية إلى نص يمكن فهمه، والإعراب له أثر في اتساق النص، وربط أجزائه بعضها ببعض؛ إذ إنه يربط المبتدأ بخبره، والفعل بفاعله، والموصوف بصفته وغير ذلك.

ث- **وظيفة جمالية:** يعجب قارئ بنص ولا يعجب بآخر، ويرجع سبب إعجابه وإحساسه بالأريحية للذوق، فعلامات الإعراب أحد أسباب تفضيل نص على آخر من حيث جمال الأسلوب، ونغم الألفاظ، والجرس الموسيقي الذي تضيفه على النص، ولا يدرك ذلك إلا بالحنس المرهف، والذوق السليم الذي يقضي أن الكلام المعرب أجمل من غير المعرب، وإن الشعراء يوظفون علامات الإعراب في قصائدهم؛ لتكون ذات نغم موسيقي، وتحافظ على وزنها وقافيتها، فتؤدي وظيفة جمالية فيها.

وذكر الرمالي (2003م: 59-63) وظائف أربع أخر للإعراب، هي أنه:

1- **تحليل:** وعُني بالتحليل فك المادة المركبة وردها إلى عناصرها الأولية التي تتألف منها، فهذه العملية ليست على درجة من السهولة لاسيما إن كانت أجزاء الكلام مستقلة بعضها عن بعض، وممزولاً عنه لفظاً وكتابةً، مثل: (سافر عديُّ إلى مصر صباحاً)، فتحليلها يكون كالاتي: (سافر + عدي + إلى + مصر + صباحاً)؛ إلا أن الأمر يختلف عندما تلتحم بعض أجزاء

الكلام، فيصبح من العسير على غير الخبير أن يعرف الأجزاء المكونة لما يراه أمامه من كلام، فمثلاً: (أعجبتني) قد تبدو لغير الخبير أنها لفظ مفرد بسيط؛ لكن الخبير يعلم أنها مؤلفة من أربع كلمات، فتحليلها: (أكرم + ت + ن + ي)، ويزداد الأمر صعوبة إذا وُجد مركب كلامي يشبه في لفظه عنصراً كلامياً بسيطاً، مثل: (زيدٌ كريم)، فيظن المعرب أن (كريم) لفظاً بسيطاً، فيحكم عليه أن خبر مبتدأ غير أن الصواب خلاف ذلك؛ لأن كلمة (كريم) لفظ مركب يتحلل إلى: (ك حرف تشبيه + ريم بمعنى غزال)، فمعنى الجملة زيد مثل ريم. والأمثلة في هذا الميدان كثيرة، وهذا دليل على وظيفة الإعراب في تحليل الجملة، وتفكيك أجزائها.

2- وصف وتصنيف: ليس هناك جدوى من الوقوف عند تحليل الكلام، ورده إلى أجزائه التي يتركب منها؛ إلا إن رُدَّ كل جزء إلى أحد الأصناف التي يتألف الكلام منها: (الاسم، والفعل، والحرف)، فإذا كان الجزء المعرب فعلاً وجب بيان ما ينتسب إليه من أصناف المختلفة، فيذكر نوعه، ويبين عدد حروفه، وتجريدها أو زيادتها، ووصف حالته إن كان معرباً أو مبنياً، وهذا ينطبق على الجزء المعرب إن كان اسماً، أما إن كان حرفاً فيذكر نوعه، والمعنى الذي أتى به.

3- بيان تأثيرات: بعيد تحليل الكلام، ووصف كل جزء من أجزائه وتصنيفها، وجب ذكر تأثير هذا الجزء بغيره، أو تأثيره عليه، أو غير قابليته للتأثر والتأثير، ويتضح ذلك في قولنا: (جاء الصديق)، فكلمة (جاء): فعل لازم رافع للمسند إليه، ناصب لما قد يأتيه من تكلمات الفعل لا محل له من الإعراب؛ أي لا أثر لغيره فيه، فهو غير صالح لنصب المفعول به؛ بسبب لزومه، وكلمة (الصديق): مرفوع بالفعل، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة؛ لأنه اسم مفرد.

4- بيان وظائف: بعد بيان أن الإعراب من وظائفه التحليل، والوصف والتصنيف، وبيان التأثيرات، وجب إيراد وظيفته الرابعة التي تقوم ببيان الوظيفة التي يقوم بها كل جزء من أجزاء الكلام، فالإعراب لن يكون كاملاً إن لم تذكر وظيفته في الكلام، ويتضح ذلك في قولنا: (جاء الولد إلى المدرسة)، فكلمة (جاء) مسندة إلى (الولد)، و(الولد) مسند إليه؛ أي فاعل، و(إلى المدرسة) متعلقان بالفعل (جاء)، وبعبارة أخرى (إلى): حرف لتعدية الفعل القاصر إلى مفعوله، و(المدرسة): مفعول به غير صريح للفعل (جاء).

ثلاثة عشر: الفرق بين علم النحو وعلم الإعراب

اختلف مفهوم النحو والإعراب اختلافاً بيّناً حتى قيل في كتب النحو واللغة إن النحو يسمى إعراباً، والإعراب نحواً غير أن الحقيقة تقول خلاف ذلك، فالإعراب عنصر من عناصر النحو، والإعراب بعض من النحو، وإن من الخطأ بقاء توهم أن النحو هو الإعراب، وأن الإعراب هو النحو، وأن دراسة النحو تغني عن دراسة الإعراب، أو أنه وسيلة لدراسة الإعراب

والإلمام بأصوله وقواعده، فعلى الرغم من نشوء الإعراب في حجر النحو، وعده ابنًا شرعيًا له؛ إلا أنه يبقى وضع الحواجز بينهما، وتبيان الحدود التي يبدأ عندها أحدهما، وينتهي عندها الآخر، فبين النحو والإعراب عموم وخصوص، ولذا سعت الباحثة حديثًا في إبراز مفهوم علمي النحو والإعراب مردفًا بالفروقات بينهما؛ ليأتي على النحو الآتي:

مفهوم علم النحو:

عرفه الأشموني (1998م: 15/1) بأنه: "علم بقواعد مستتبطة من استقراء كلام العرب، وموصلة إلى معرفة أحكام هذا الكلام الذي تَرَكَّبَ منها".

ومثال ذلك القاعدة القائلة: **(كل كلمة صح اقترانها بزمان فهي فعل)**، فقد استتبعت بعد استقراء كلام العرب؛ لكونهم وجدوا أن العرب تستعمل بعض الكلمات مقرونة بزمان ماضٍ أو حاضر أو مستقبل؛ للدلالة على شيء قد حدث في إحدى الأزمان السابقة، فأعطوا تلك الكلمات مصطلحات خاصة؛ ليميزوها عن غيرها، فقالوا: فعل ماضٍ أو مضارع أو أمر.

وعرفه بلطه جي (2002م: 50) بأنه: "عبارة عن تقرير قواعد منطقية لها مقدمات وشروط ونتائج - أي أحكام -، فالمقدمة في القاعدة السابقة هو قولهم: **(كل كلمة)**، والشرط هو **(صح اقترانها بزمان)**، والحكم أو النتيجة هو **(فعل)**".

وعرفه بولعراس (2010م: 922) بأنه: "علم القواعد العربية المستخرجة جراء الملاحظة الدقيقة للكلام العربي الفصيح، فينظر في المعنى، وكيفية حصوله ثم تقنيه في قوانين وسنن".

مفهوم علم الإعراب:

عرفه بلطه جي (2002م: 50) بأنه: "عبارة عن تقرير النتائج، ثم التحقق من صحتها بناء على وجود المقدمات والشروط"، ومثال ذلك قولنا: ضرب: فعل؛ لأنها كلمة صح اقترانها بزمان، فالحكم هو **(فعل)**، والمقدمة هي **(كلمة)**، والشرط هو **(صح اقترانها بزمان)**.

وعرفه حسن (1965: 74/1) بأنه: "علم بقواعد وُضعت؛ لمعرفة انطباق الكلام العربي على قواعد النحو".

وعرفه بلحوت (2004م: 517) بأنه: "علم بيان تفسير الكلام".

وتجمل الباحثة الفروقات بين علمي النحو والإعراب على النحو الآتي:

أولاً: علم النحو

- أعم وأشمل؛ لكونه يتطرق إلى قضايا عدة لا يتطرق إليها الإعراب.
- يضع الأصول التي تساعد في صياغة الكلام الصحيح، فيبسط القواعد التي تمكن من الكتابة السليمة.

- يدرس المعاني النحوية؛ أي معاني الأشكال ذاتها أو المعاني التي تؤدي إليها البنية اللغوية.
- صناعة علمية تختص بدراسة قوانين التركيب، والصورة التي تعبر عن أي معنى من المعاني المختلفة المراد إنشاء وفقها أي تركيب يؤدي إلى المعنى، والنظام الذي يحكمه.
- ينطلق من الكلام في خصوصياته؛ ليصل إلى اللسان في شمول تصوراته.

ثانيًا: علم الإعراب

- أخص من علم النحو؛ لأنه يدور حول ما يلحق أواخر الكلم من حركات، وما يقترن بها من معانٍ.
- يستوعب أقسام الكلمة، ويتناولها بتفصيل وتقصى شديد، فيعدد أنواعها ويصف خصائصها، وطرائق استعمالها مقرونة بالشواهد
- يقف عند الملاحظة للعلاقات القائمة بين أجزاء الكلام، والوظائف التي تضطلع بها، والمعاني التي تؤديها تلك الوظائف.
- يبين ما للكلمة في الجملة، وما للجملة في الكلام من وظيفة لغوية، أو قيمة نحوية أو غير ذلك من الوظائف التي تؤديها الكلمة في ثنايا الجملة، وتؤديها الجمل في ثنايا الكلام.
- هو تطبيق للقوانين التي وضعها علم النحو في إعراب تركيب لغوي ما؛ قصد الوصول إلى المعاني الكلية (الدلالية، والنحوية، والصرفية وغيرها) المستتبطة من التراكيب اللغوية.
- يصل إلى المعاني المخبوءة تحت الصورة التي اهتم بها علم النحو، وكيفية نشوئها، وتبيان العلاقات التي تحكم الكلمات التي نسجت على منوال معين.
- يكشف عن المعاني النحوية والوظيفية المختلفة في أدنى جزء يؤدي معنى من المعاني، وكيفية تضافر الكلمات في إنجاز المبنى؛ ليعبر عن المعنى الكلي الوحيد للجملة، وكيفية تنسج العلاقات بين الكلمات، ووظيفة كل كلمة منها في تكون الجملة.
- ينطلق في إجراءاته من لفظ الكلام؛ ليصل إلى معنى الكلام مستعملًا اللسان الذي ينتمي إليه؛ لتحقيق مطابقته للقواعد، وتحليل عناصره، وتحديد موضعها من المعنى.

أربعة عشر: متطلبات فهم الإعراب

لا يقل الإعراب شأنًا عن غيره من العلوم التي تستلزم متطلبات؛ لفهمها وإتقانها، ولكونه روح اللغة وعمادها الذي تبني آمالها عليه، وضعت الباحثة هذا العنوان؛ ليستتي لها ذكر متطلبات فهمه وإجادته تذكرها على النحو الآتي:

- 1- إزالة الوهم المتجذر في العقول حول أن الإعراب قواعد تُفهم دون حاجة إلى فهمه.

2- تكوين معرفة صحيحة حول الإعراب من خلال تصحيح التراكمات الناشئة بصعوبته من مراحل تعليمية سابقة.

3- اتخاذ العلامات الإعرابية التي تميز الكلمات مرشداً في توجيه البوصلة نحو تحديد الموقع الإعرابي للكلمات.

4- إجادة المفاهيم الإعرابية، وإيجاد القواسم المشتركة بينها؛ ليسهل ربطها، ويزداد فهمها.

5- دراسة العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة، وبين السوابق واللاحق والسياق لها.

6- فهم معاني الكلمات في الجملة وربطها مع بعضها؛ ليسهل إعرابها.

7- الابتعاد عن تشعب الآراء في القواعد الإعرابية التي لا تفيد لاسيما إن كان الطالب في بداية تعلم الإعراب.

8- إتقان فهم ثوابت الإعراب التي لا احتمال ثانٍ لها.

9- تتبع خطوات الإعراب الأربع، وهي ذكر: (النوع، والحكم، والعامل، والعلامة).

10- تتبع مراحل التحليل الإعرابي الثلاثة، وهي التحليل: (النحوي، والصرفي، للأدوات).

خمسـة عشر: أسس تدريس الإعراب

لكل شيء أساس وعماد يرتكز عليه، وعماد العربية وأساسها الإعراب، فهو المفتاح للألفاظ المغلقة على معانيها، والمعيار الذي يتبين نقصان الكلام من خلاله، ولذا هناك أسس لتدريسه ذكرها (الرشيدي وصلاح، 2010م: 271-272) تتضح في النقاط الآتية:

أ- تهيئة الجو المناسب؛ لضمان نجاح التدريس، ومن صور ذلك: التزام معلمي اللغة العربية استعمال الفصحى التي تتناسب ومستوى طلابه؛ ليكون وظيفية، فيتمكنوا من توظيفها في حياتهم.

ب- ربط المادة النحوية التي تتضمن الإعراب بميول الطلبة ورغباتهم واتجاهاتهم، كأن تطرح أمثلة شائعة تجذبهم، أو يختار أنماط شعرية تحرك قيمياً فيهم ونحو ذلك.

ت- توظيف تكنولوجيا التعليم، وطرائق تدريسية مستحدثة في تدريس الإعراب.

ث- استعمال الإستراتيجيات التدريسية المناسبة بكفاءة مع الاستعانة بالوسائل التعليمية المعينة.

ج- سهولة المادة النحوية من خلال اختيار النصوص المناسبة التي تؤدي الغرض دون تعقيد في ألفاظها أو معانيها؛ ليسهل ربطها بالقاعدة النحوية، والتمكن من إعراب كلماتها.

ح- مراعاة تسجيل القاعدة النحوية أمام الطلبة على السبورة، وتجنب محوها؛ إلا بعد إتقان المهارات اللازمة، والتطبيق الإعرابي لجمل متنوعة عليها.

خ- الاهتمام بالتدريب كمّاً وكيفاً؛ لكونه أساس تكوين المهارات الإعرابية.

وترى الباحثة أن تدريس الإعراب على وفق أسس سليمة كفيل باستقامة اللغة وضبطها، وعصم الألسن من الزلل كتابةً وتعبيراً ونطقاً؛ لكونه روح النحو الذي يتصل بالمعنى اتصالاً متشابكاً لا ينفك عنه، فهو السبيل لإيضاحه وإبرازه، فعليه يلقي عاتق إجادة اللغة ودقتها، فأى خلل يصيب أركانه، وأركان عرضه وتطبيقه يشل اللغة ويبعدها عن جادة الصواب، فتصاب بالقصور الذي يترتب عليه قلة الكفاءة في الاتصال والتواصل، وفهم المعاني.

سنة عشر: خطوات تدريس الإعراب

تعد خطوات الإعراب الجانب التطبيقي الذي مهد له الجانب النظري، فإذا ما أحسنها الطلاب سهّل عليهم الخوض في الإعراب، ويجدر بهم الالتزام بها خطوة خطوة، فهي أربع في عموم الكلمات، تجمل في: ذكر النوع، ثم الحكم، ثم العامل، ثم العلامة، وثالثتها تُلزم في بابين من النحو فحسب- المضارع المعرب، والاسم المجرور بالحرف-، أما تفصيلها يكون على النحو الآتي كما ذكرها الخنين(2006م:80-104):

أولها: ذكر النوع

يجب على المعلم أن يعلم الطالب المعرب البدء بذكر نوع الكلمة الذي يختلف باختلافها من حيث كونها معربة أو مبنية، فلكل واحد منهما طريقته، فإن كانت مبنية متأصلة في البناء يكون ذكر النوع ببيان حقيقتها اللغوية ومعناها، وأظهر وصف معنوي لها يرد على ذهن الطالب، وإن كانت معربة فإن نوعها يكون بذكر بابها النحوي الذي استحققت به وجه الإعراب، ثم الحكم على لفظها أو محلها بـ(الرفع أو النصب أو الجر)؛ لكونها الأبواب المشهورة في النحو الذي تستحق بها الكلمة نوعاً من أنواع الإعراب.

ثانيها: ذكر الحكم

يُرشد المعلم طلابه إلى ذكر الحكم للكلمة، فإن كانت مبنية حُكم على لفظها أنه مبني، مع التهيؤ لأمر ملازم للمبنيات كلها، هو تبيان وجود محل للكلمة المبنية من الإعراب أو عدم وجوده، وإن كانت معربة، فالحكم عليها لا يخرج عن كلمة واحدة يختار من بين أربع كلمات لأربعة أحكام لا يتصور غيرها: (مرفوع، منصوب، مجرور، مجزوم).

ثالثها: ذكر العامل

ينبه المعلم طلابه إلى أن العامل غير لازم دائماً، ويكاد يكون في بابين نحويين فحسب، هما: الأول: الاسم المجرور بالحروف حيث يُعَيَّن جازؤه، فيقال: اسم مجرور بـ(حتى)، أو(الباء) أو غيرها، واقتضى ذكر العامل في الباب الأول؛ لأنه معمول لفظي صريح بحروف الجر، فهو لا يتميز بمعنى نحوي يقتضي الإعراب، والثاني: المضارع المعرب، فيقال: منصوب

بـ(ن)، أو بـ(أن مضمرة)، أو مجزوم بـ(لماً)، أو بالطلب، أو مرفوع؛ لعدم سبقه بناصب أو جازم، فذكر العامل في الباب الثاني يعود لكون لفظ الفعل وحده ليس له معنى من المعاني المقتضية إعراباً.

رابعها: ذكر العلامة

بعد عرض المعلم للخطوات الثلاث السابقة ينطلق لإبراز ضرورة ذكر العلامة في الكلمة، فإن كانت الكلمة مبنية، فحركة بنائها غالباً هي ما يُنطق بها في آخرها باستثناء فعل الأمر إذا كان مضارعه من الأفعال الخمسة؛ لأنه يبنى على حذف النون، فعلى المعلم إرشاد الطلاب إلى تحسس الكلمة والنظر في حركة آخر ما نطق به الحرف الأخير. أما إن كانت الكلمة معربة فتكون مرفوعة فعلاية رفعها الأصلية الضمة، وينوب عنها: (الواو، والألف، وثبوت النون)، وتكون منصوبة فعلاية نصبها الأصلية الفتحة، وينوب عنها: (الألف، والياء، والكسرة، وحذف النون)، وتكون مجرورة فعلاية الجر الأصلية الكسرة، وينوب عنها: (الياء، والفتحة)، وتكون مجزومة فعلاية الجزم الأصلية السكون، وينوب عنها: حذف (النون، وحرف العلة).

سبعة عشر: أسباب ضعف الطلاب في الإعراب، ومقترحات لعلاجها

اللغة العربية لغة الفرقان فهي تستلزم الحفاظ على ركانتها من خلال التصدي للعقبات التي تقف عثرة أمام اضطلاعها بمهامها الجليلة، ووظائفها البديعة، فقد اصطدمت بصعاب تعترض تعلمها، ومن تلك الصعاب التي لا خلاف عليها ضعف الطلاب في إعراب جملها وكلماتها الذي يعد من أعقد المشكلات التي تواجه التربويين؛ لنفورهم من خاصية الإعراب المميزة فيها، الأمر الذي ترتب عليه ضعفاً مستشرياً فيهم، وشعوراً بالعنت من تعلمه حتى بات كأنه عدو لهم؛ لكن هذا الضعف الوليد لديهم ناجم عن أسباب عدة، منها:

- 1- التهييب من الإعراب؛ لعدم درايتهم في كيفية البدء به بدءاً صحيحاً، فلو شرعوا فيه وإن كان بكلمة؛ لزال العنت الذي يجدون، واجتازوا العقبة التي تكمن في البداية الأولى العسيرة لإعرابهم.
- 2- عدم امتلاك منهاج ثابت الأركان والخطوات يهدهم إلى إتمام الإعراب، والاسترسال فيه.
- 3- اصطدامهم بعدم معرفتهم بخيارات محددة في كل مرحلة من مراحل الإعراب أو خطوة من خطواته يستعرضونها في أذهانهم، ويختارون أصوبها.
- 4- التيه بين مفردات تفاصيل النحو، وعدم التماس رابط يربطها، ويجمعها لهم، وذلك كله نتيجة عدم تصورهم النحو في صورة كلية إجمالية، فمثلاً: في أثناء تعداد أنواع المعارف الستة تجد نصفها في الأول، وباقياها في الثاني وبينهما حول كامل أو أكثر. (الخنين، 2006م: 14-

وتضيف الباحثة أسباباً أخرى لضعف الطلبة في الإعراب، تُدرج على النحو الآتي:

- 1- كثرة القواعد المفروضة عليها خلال وقت زمني قصير.
- 2- الإسراع في إنهاء المقرر من دون التأكد من تطبيق الطلبة لقواعد عملياً، وإعرابها إعراباً تاماً.
- 3- عدم تركيز المعلم على وجود مناقشات حول إعراب نماذج مختلفة، وبيان الأخطاء في ذلك؛ لتصحيحها.
- 4- سير المعلم على وتيرة واحدة في طريقة عرض القواعد، وتجاهل إيجاد حلول تطبيقية؛ لتذليل صعوبات الإعراب.
- 5- الارتكاز على الحفظ والتلقين والاستظهار دون إقرانه بالفهم الذي هو عماد إتقان الإعراب.
- 6- الافتقار إلى تطبيق القواعد النحوية التي تعلمها الطلبة.
- 7- تعقيد الطلبة في اختلاف النحاة في وجه الإعراب.
- 8- عدم مراعاة مستويات الطلبة في القواعد النحوية عند صياغة الأسئلة الامتحانية.
- 9- تراكم ضعف مستوى الطلبة في الإعراب.
- 10- عدم وجود مختبر لضبط الألفاظ.
- 11- ضعف المعلمين في إيصال الطريقة الأسير للإعراب.
- 12- عجز طريقة التدريس التي يقدم فيها الإعراب عن تكوين حافز؛ لتعلمه، وإتقانه.
- 13- تشعب المعلومات النحوية، وتداخل إعرابها.
- 14- عقم الأمثلة المضمنة في إيضاح القواعد النحوية، مما يزيد من اصطدام الطلبة بأسئلة لا تتسق والأمثلة التي درسوها.
- 15- ندرة التطبيقات الإعرابية في المقرر النحوي.
- 16- عدم تغطية الأمثلة المدرجة في المقرر النحوي في إيضاح القاعدة الإعرابية.
- 17- المبالغة في الاهتمام بتفاصيل القواعد النحوية وإعرابها التي لا يحتاج الطالب التعرف عليها لا سيما إن كان غير مختص باللغة العربية.
- 18- اكتفاء بعض المعلمين بقراءة مادة النحو وتدريسها بطريقة صورية شكلية؛ لتزيد بذلك من نفورهم، والشعور بتعقيدها.
- 19- العقدة النفسية التي لازمت الطلبة عند دراستهم النحو، والوصول إلى مواطن الإعراب فيه.
- 20- افتقار التدريبات المقدمة إلى الطلبة لمستويات تتطلب التحليل والتطبيق.

- 21- عجز المعلم في توجيه طلبته نحو الفهم الصحيح لقواعد اللغة النحوية، وتطبيقها تطبيقاً سليماً.
- 22- مجازاة واضعي المقررات النحوية لما وضعه النحاة في اعتمادهم على منطق العقل - المعيارية- دون الاهتمام بمنطق اللغة وطبيعتها -الوصفية-، متناسين بذلك اختلاف الظروف والبيئات، وطبيعة المتعلمين.
- 23- غياب الآليات التي تفهم من خلالها أساسات أعراب وقواعده.
- 24- تشعب مفاهيم الإعراب وتشابكها وتقاربها من حيث المعنى والدلالة كالصفة والتمييز .
وفيما يأتي مقترحات تقدمها الباحثة لعلاج أسباب الضعف آنفة الذكر:
- 1- إيجاد مختبر يضبط ألفاظ الطلبة، ويعودهم على الجرأة في الإعراب.
- 2- إزالة نفور الطلبة تجاه الإعراب، وتهيبهم من إجادته وتعلمه، وزرع حبه في نفوسهم من خلال تذليل الصعوبات أمامهم، وانعكاس حب المعلم للإعراب فيه بوسائل شتى.
- 3- التخفيف من النحو غير الوظيفي الذي لا يستفاد منه إلا نادراً، وتوظيف مهارات الإعراب فيه.
- 4- تنمية التذوق للكلام، وأثره في اللغة العربية، وإعرابها.
- 5- توظيف الطريقة العرضية في تدريس القواعد النحوية؛ لكونها تمكن من الاستعمال الصحيح مع الاهتمام بمعنى الكلام.
- 6- تدريب الطلبة على الاستعمال الصحيح للقواعد النحوية وإعرابها في مواقف تعليمية حيوية.
- 7- اعتناء المعلمين بتوظيف لغة مضبوطة خالية من الأخطاء؛ ليحاكوهم الطلبة في ذلك.
- 8- إعادة ترتيب الأبواب النحوية بحيث يتدرج من السهل إلى الصعب.
- 9- تضمين المقرر النحوي شواهد متنوعة قرآنية وشعرية ونثرية وإعرابها.
- 10- وضع تدريبات إعرابية متنوعة في نهاية كل باب نحوي التي تنمي مهارات الإعراب.
- 11- تعويد الطلبة على التحليل النحوي والإعرابي، وتعليمهم مراحل وشروطه.
- 12- تحديد ما يحتاج الطلبة تعلمه من القواعد النحوية وإعرابها في ضوء مراحلهم التعليمية المختلفة بالاعتماد على تحليل إنتاجهم اللغوي.
- 13- الابتعاد عن تضمين إعراب الأمثلة المعقدة، والشواهد الصعبة في المقرر النحوي.
- 14- ربط المقرر النحوي بحاجات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم؛ لجذبهم، وإثارة دافعيتهم.
- 15- الإكثار من التدريبات الشفهية التي تتطلب إعراباً؛ لملاحظة مدى تطبيقهم للقاعدة النحوية.

16- الاعتماد على قواعد أساسية ثابتة الاستعمال الإعرابي، شائع تداولها؛ ليسهل فهمها وإعرابها.

17- الابتعاد بالطالب عن حفظ إعراب القواعد النحوية حفظاً شكلياً غير واعٍ.

18- نزول المعلم بمستواه إلى مستوى الطلبة؛ لكي لا يبقى نفور من موضوع الإعراب، وأنه لا يمكن تعلمه، أو مجارة المعلم فيه.

19- توظيف الإستراتيجيات الحديثة، ومهارات التفكير المختلفة في تدريس النحو وإعراب موضوعاته.

20- ربط القواعد النحوية وإعرابها، والنصوص المصاحبة لها بالواقع الحياتي للطلبة؛ لتبقى راسخة في ذهن.

21- إعطاء الطلبة فرصاً للتحدث باللغة العربية وتصوبيهم إن أخطؤوا، والإشارة إلى قواعدهم وإعرابها في أثناء التحدث، وربطها بتقويم اللسان؛ لأن التصويب في أثناء الممارسة من أنجع الطرائق التربوية التي تزرع القواعد النحوية وإعرابها في سلوك الطلبة.

22- تدريس النحو وطريقة إعرابه على ثلاثة مستويات: التواصل، والمعتاد، والإبداعي.

23- الخروج بالنحو والإعراب عن النحو النصي إلى نحو أشمل وأكمل أكثر نفعاً بما يسهم في تذوق الكلام وبنائه.

24- إعادة هيكلة مناهج النحو بحيث يُسمح من خلاله بإطلاق الألسنة؛ للإبانة عما لديهم من أفكار، وتمكينهم من الإعراب السليم في نصوصه وجمله.

25- الأخذ بأسباب تطوير الدرس اللغوي التي تأخذ بثلاث، وتترك ثلاثاً، فأما الثلاث التي تأخذ بها، هي دراسة الإعراب على أنه:

- مادة فكر سهل الفهم، والاستيعاب، وليست مادة محفوظات يكفي فيها الحفظ والترديد.

- أساس من الذوق الذي يصنع ألفه بينه وبين من يدرسه.

- محط تطبيق مؤازر للمادة النظرية؛ ينبغي إرفاقه بالممارسة الجيدة.

أما الثلاث التي تُجتنب:

- اللفظية؛ لاعتمادها على حفظ القواعد دون فهمها، وممارستها، وتطبيقها.

- الإغراق في التنظير المحض الذي لا صلة لدراسة النحو وإعرابه بالواقع، ولا بلغة الطالب، فالمهارة لا تتأتى إلا بتكرار الممارسة الواعية على شدة المعاناة التي ستقع للممارس، والاعتقاد على دقة الأداء، والانضباط، والتركيز واستحضار القواعد النظرية؛ لتطبيقها.

- الحُجب التي تحول بين الطالب والإعراب من خلال ربطه بلغته المحكية اليومية -العامية- نظامًا وشكلًا ولفظًا-، موافقة لمقتضى الظاهر أو مخالفة له.

ثمانية عشر: مهارات الإعراب

لم يعد امتلاك مهارات الإعراب حكرًا على المختصين في اللغة العربية، أو على من يحاول اجتياز المادة التي تتضمنها؛ بل أصبحت إراثًا تاريخيًا لا يخلو بيت من بيوت العرب إلا عُني بها، وتعلم مسائلها؛ لكونها تعبر عن البعد اللغوي في شخصياتهم، ولا يظننّ واهم أن اكتساب هذه المهارات وتنميتها يتطلب عصًا سحرية، أو موهبة موروثة فهذا ضرب من الخيال والوهم الذي يزيد الضعف فيها ضعفًا، والنفور منها نفورًا، فالسبيل الوحيد إلى إتقانها الجد في التعلم المصحوب بالأسلوب الحسن في العرض مقرونين بالفهم العمق للإعراب، والتطبيق المستمر في تحليل الكلام وإعرابه.

وقبل الشروع في تعريف مهارات الإعراب، وتبيان ما يفقده الطلاب منها ولا يمتلكه، وإظهار حقيقة الجدل بين التربويين في احتساب الإعراب ظاهرة تارة، ومهارة تارة أخرى، واستنباط الباحثة لمهارات إعراب غير مطروقة في البحوث التربوية، وجب إيضاح معنى المهارة اللغوي والاصطلاحي، ومتطلباتها وأنواعها، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

المعنى اللغوي للمهارة:

عرفها ابن منظور(2005م:184) بقوله: "الحذق في الشيء"، وذكر الفيروز آبادي(2004م: 445) أن: "الماهر الحاذق بكل عمل، والسابح المجيد، وقد مهر الشيء وفيه، وبه مَهْرًا ومِهَارًا ومِهارة"، وعرفها الخويسكي(2008م:13) بأنها: "إحكام الشيء وإجادته والحذق فيه"، وجاء في السنة النبوية قول رسول الله ﷺ: "الماهر بالقرآن مع السفارة الكرام البررة، والذي يقرأ القرآن ويتتعتع فيه وهو عليه شاق، له أجران". (النيسابوري،1993م:121)

المعنى الاصطلاحي للمهارة:

عرفها اللقاني والجمال(2003م: 310) بأنها: "الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيًا وعقليًا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف".

وعرفها شحاتة(1993م: 67) في ميدان اللغة بأنها: "أداء يتم في سرعة ودقة يختلف باختلاف المجال اللغوي وأهدافه وطبيعته".

متطلبات المهارة، وأنواعها:

أولاً: متطلبات المهارة

يمكن إيجاز ما تتطلبه المهارة في أمرين رئيسين، هما:

أ- الإلمام النظري بالمهارة؛ لتكون عند المتعلم خلفية معرفية كافية بالأسس العامة لكيفية إتقانها.

ب- التدريب العملي للجوانب النظرية، ولا يتأتى ذلك إلا بالمران المستمر على المهارة، والتقويم المستمر؛ لتقديم تغذية راجعة عن درجة إتقانها؛ فتمو المهارة مختلف في درجة إتقانها في كل مرحلة عن سابقتها.

ثانيًا: أنواع المهارات:

تنقسم المهارات إلى قسمين، هما:

أ- المهارات العملية الأدائية: تحتاج بعض المواد التعليمية إلى مهارات أدائية؛ لتطبيقها وفهمها وإتقانها، فيجمع في ذلك الجانب النظري مع التدريب العملي الذي يكسبه خبرة ورصيداً واقعياً يزيد معلوماته، ويثري خبراته.

ب- المهارات العقلية: تظهر أهمية المهارات العقلية في العملية التعليمية في أن النمو العقلي ينتج عنه القدرة على التركيز والانتباه مع إدراك العلاقات بين الأشياء، وفهم المصطلحات، وإدراك المفاهيم، وإن هذه المهارات تتطلب إعمالاً للعقل، وفتح آفاق التفكير فيما يعرض عليه من معلومات.

وتعد مهارات الإعراب من المهارات العقلية التي تعملُ الذهن، وتحرك مناطق التفكير فيه؛ لتحليل الجمل وفهم معناها، والتعرف على دقائق تفاصيلها؛ للتمكن من ضبط كلماتها بالحركات الصحيحة وفقاً لمواقعها الإعرابية الذي احتله في الجمل، فتغدو تلك العلامات الإعرابية بوصلة لأي قارئ في تحديد اتجاه سيره السليم في الإعراب.

مفهوم مهارات الإعراب:

عرفها الملاح(2003م:13) بأنها: القدرة على وصف علاقات الكلمات ووظائفها داخل الجملة وصفاً دقيقاً، والفهم الصحيح لمعناها، ومعرفة نوعها، والاطلاع الواسع بدقائقها اللغوية.

وعرفتها سبيتان(2017م:6) بأنها: القدرة على تحليل الجملة النحوية تحليلاً لغوياً، بحيث تدل حركات الإعراب على معاني الجملة؛ وكذلك القدرة على ضبط كلمة أو أكثر في سياق نحوي وتحديد علامتها الإعرابية، وبيان علاقتها ببقية الكلمات التي تكونت الجملة منها.

وعرفتها كروان(2012م:10) بأنها: "تمكن الطالب من ضبط اللفظ بالشكل ضبطاً صحيحاً بناء على معرفة الحكم الذي يفرضه تغير موقعه النحوي من الجملة، من خلال تحليل المعنى،

وإدراك العلاقة العضوية للفظ بغيره من الألفاظ التي ترتبط معه في المعنى، وتشكيل بناء الجملة بسرعة وإتقان".

وعرفها عبد الجواد(2016م:145) بأنها: "مجموعة مهارات تقيس قدرة الطالبة على تعرف العلامة التي تقع آخر الكلمة، من خلال تحديد موقعها من الجملة، والعامل المؤثر فيها، حيث تظهر قدرتها على تحليل المعنى، وإدراك العلاقة بين اللفظ وغيره".

وعرفها الدوري(2015م: 21) بأنها: "تمكن الطالبة من ضبط اللفظ بالشكل ضبطاً صحيحاً بناء على معرفة الحكم الذي يفرضه تغير موقعه النحوي من الجملة من خلال تحليل المعنى، وإدراك العلاقة العضوية للفظ بغيره من الألفاظ التي ترتبط معه في المعنى، وفي تشكيل بناء الجملة بسرعة وإتقان".

وتعرفها الباحثة بأنها: مجموعة المهارات التي تكسب الطالبات القدرة على فهم وتشكيل حركة أواخر الكلمات، بحيث يتمكن تقيس من تحديد العلامة الإعرابية الصحيحة، وضبطها ضبطاً سليماً في ضوء معرفتهم للعامل المؤثر فيها، وللموقع والحكم الإعرابين المتغيرين باختلاف الجمل، من خلال تحليل المعنى، وإدراك العلاقة بين اللفظ وغيره، وبناء الجملة بمهارة وإتقان.

مهارات الإعراب المفقودة عند الطلاب:

لن يقدر الطالب الخوض في الإعراب بقدرة راسخة، وخطوات واثقة مطمئنة؛ إلا إذا أتقن خمس مهارات مهمات، لا يتقنها الكثير، ولم تُعَنِّ المناهج بها كلها على قدر كافٍ؛ بسبب ضعف الطلاب المستشري هذه الأيام، والمهارات الخمس، هي:

المهارة الأولى: تمييز الكلمات المراد إعرابها، وفصل بعضها عن بعض

ولضمان نجاعة إكسابهم إياها هو بدء المعلم بالسؤال عن عدد الكلمات المستحقة للإعراب في نص أمامهم؛ لأن الخطأ في العد ينجم عنه حتمياً خطأ في الإعراب، ويُستلزم هنا العودة إلى أولى دروس النحو من تقسيم الكلمة، وعلامات كل نوع، والتأمل في تضمن الدلالة على الزمان في الأفعال.

وتبرز أهمية هذه المهارة في عدِّ البعض لمجموعة من الكلمات كلمة واحدة، فلا يأبه بالأسماء والأفعال، فقليل من ينتبه إلى أن اسم الإشارة (هذا) هو كلمتان اثنتان: (حرف تنبيه - ها-، واسم إشارة - ذا-)، وأن اسم الإشارة (ذلك) هو ثلاث كلمات: اسم، وحرفان (اسم الإشارة - ذا-، ولام البعد -حرف-، وكاف الخطاب -حرف-).

المهارة الثانية: معرفة ما يستحق الذكر في الإعراب وجوباً أو استحساناً من الأمور غير الملفوظ بها أو غير الظاهرة

فمما يعاب على المعرب ذكر فعل دون التنقيب عن فاعله، أو مبتدأ من غير تفحص لخبره، أو إعراب جار ومجرور أو ظرف من دون التنبيه على متعلقه، فمن أراد إتقان الإعراب عليه عدم الاكتفاء بالظاهر أمامه، أو الاقتصار على ما بين يديه؛ لأن ذلك يدرّب على الفهم العميق، ويعين على تكوين ملكة سليمة.

المهارة الثالثة: التفريق بين الإعراب اللفظي والتقديري والمحلي

تعد هذه المهارة مما لا يحيط الطلاب به رغم يسرها وسهولتها؛ لخلطهم بين المعرب والمبني، وكثير منهم يحسب الاسم المقصور والمنقوص مبنيين في بعض صورهما، ومنهم من يعامل المبنيات معاملة المعربات التي يقدر إعرابها.

المهارة الرابعة: الاعتماد على المعنى في الإعراب، وربطه به

إن التأمل في المعنى متاح لكل طالب مهما بلغ ضعفه، فيمكنهم الخوض في ألفاظ الجمل بما هو أقرب لهم، وأيسر عليهم، ولعل من المفيد للطلبة إيقافهم على أن غالبية ما يعربونه ظاهر فيه جملة اسمية أفعلية، فإن كانت فعلية فعمادها الفعل الدال على حدث، ثم تدريبهم عقلياً أن لكل حدث مُحَدَّثاً قام به، فهو الفاعل، وقد يكون في الجملة شيء وقع عليه الحدث فهو المفعول وهكذا، وإن كانت اسمية فيسأل عن الشيء الذي أنشئت من أجله، وتحدثت عنه، وهو المبتدأ أينما كان، ويسأل عن الحكم الذي تضمنته الجملة عنه، وهو الخبر أيًا كان، وسيلاحظ فيما بعد أثر التدقيق في المعنى على الإعراب.

المهارة الخامسة: تصور النحو كله تصوراً إجمالياً

فمن المستحسن إعادة ترتيب الإعراب؛ ليظهر في مشهد واحد متصل، فيعرفوا أطرافه، والعلاقة بين أبوابه، وسرّ ترتيبه، فيروا موطن أقدامهم، فيتحمسوا للسير الآمن فيه، ولذا وجب تصويره لهم بالاعتماد على المعنى والوظيفة النحوية للكلمة؛ لكون أغلب الطلاب نُقِشت في أذهانهم صورة للمعمولات التي لا يرون فيها سوى أسماء ظاهرة مجاورة لعواملها، فشق عليهم وصعُب، ولو أنهم اعتنوا بالمعنى؛ لأعربوا كل كلمة مهما خفي لفظها، أو بُعد مكانها، أو أشكلت صورتها. (الخنين، 2006م: 17-41)

وتضيف الباحثة إلى المهارات الإعرابية المفقودة النقطتين الآتيتين:

- **تقدير المحذوف:** تقتصر هذه المهارة على المختصين في اللغة؛ لأن التقدير ميدان عمله الجانب الخفي غير الظاهر من الأشياء، فيحتاج إلى إعمال عقل، واطلاع على أبواب النحو

كله؛ لكون وسيلة من وسائل التأويل التي يُلجأ إليها لتفسير مخالفة وقعت بين قاعدة أو قانون لغوي، وبين نصوص مستعملة؛ لتحقيق قدر من التوافق بينهما.

- **إعراب الأسماء والأفعال بالحروف النائية:** يشكل على كثير من الطلبة إعراب الكلمات إن جاءت اسمًا من الأسماء الخمسة، أو ممنوعة من الصرف، أو جمع مؤنث سالم وملحقاته، أو الأفعال الخمسة وغيرها؛ لأن ذلك كله يستلزم إعرابها بحروف تنوب عن الحركات الأصلية، فلا يكادون يفرقون بين الحركات الأصلية والحروف النائية، فتراهم يعربون الكلمات بأسمائها كافة بعلامات أصلية.

وقد نقبت الباحثة عن مهارات إعراب لم تُطرق سابقًا مستعينة بأمات الكتب النحوية، والتربوية التي تطرقت للإعراب، فاستنتجت ست مهارات رئيسة انبثق منها مهارات فرعية، وفيما يأتي لعرض لها:

المهارة الأولى: الممايزة بين التراكيب النحوية

عُرِّف التركيب بأنه: رصف أو ضم اسم إلى جانب اسم، أو فعل إلى جانب اسم؛ ليُكوّنَا كلامًا مفيدًا يؤدي وظيفته الاتصالية، ويقبله المتلقي، والتركيب كلمة انتقلت من المعجم اللغوي إلى الاصطلاح النحوي، فقد تخصص إطلاق مصطلح التركيب النحوي على الجملة، فمفهوم الجملة وُجد قديمًا وحديثًا؛ لكن أمر اصطلاحه اختلف، فقد طغى مصطلح التركيب النحوي الحديث لمفهوم الجملة على مصطلح الجملة القديم مع استمرارية تداول الأخير حتى الآن، ومما لا شك فيه حداثة استعمال مصطلح التركيب النحوي الموضوع؛ للدلالة على الجملة، وفي ضوء ذلك قصدت الباحثة بالمهارة السابقة: القدرة على تمييز تركيب نحوي من بين تراكيب نحوية أخرى في ضوء بيانات محددة، وتمييز الجملة الصحيحة من الخطأ، وتحديد الكلمة الخطأ من بين كلمات التركيب النحوي الواحد؛ لتظهر درجة الإتقان فيها.

وتفرع عنها:

- تمييز الجملة

- الفعلية الصحيحة من بين تراكيب نحوية.
- الاسمية الصحيحة من بين تراكيب نحوية.
- الفعلية ذات الفعل المعرب من غيرها من تراكيب نحوية.
- الاسمية التي يكون خبرها جملة اسمية من غيرها من تراكيب نحوية.
- الاسمية الصحيحة التي يكون خبرها جملة فعلية من غيرها من تراكيب نحوية.
- الفعلية الصحيحة التي فعلها مجزوم من غيرها من تراكيب نحوية.

- الفعلية التي فاعلها مستتر من غيرها من تراكيب نحوية.

- تحديد الخطأ النحوي في

- أفعال الأمر المجزومة عند ورودها في تراكيب لغوية.
- الأفعال المضارعة المنصوبة الوارد عند ورودها في تراكيب لغوية.
- المفعول به عند وروده في تراكيب لغوية.
- المبتدأ عند وروده في نصوص لغوية.
- الأفعال المضارعة المجزومة عند ورودها في تراكيب لغوية.
- المبتدأ عند وروده في نصوص شعرية.

المهارة الثانية: الضبط الإعرابي

إن الضبط في اللغة ينقسم إلى قسمين: الضبط الإعرابي، والضبط الصرفي، وموطن الشاهد في الدراسة الضبط الإعرابي الذي يختص بوضع الحركات على أواخر الكلمات المستعملة في التراكيب، حيث تحدد حركات الإعراب بالاعتماد على ما يفرضه المعند وما يقرره علم الإعراب، وللضبط الإعرابي وسائل، منها: معرفة القواعد النحوية، ومعرفة الأدوات واستعمالاتها، والمعنى والمفهوم النحوي، والاستبدال، والإعادة إلى الأصل، ومراعاة الحذف، والقياس. وفي ضوء ذلك قصدت الباحثة بالمهارة السابقة: القدرة على ضبط أواخر الكلمات بالشكل الصحيح من خلال استخدام العلامة الصحيحة؛ لضبط التركيب النحوي.

وتفرع عنها:

- استعمال العلامة الصحيحة؛ لضبط

- الفاعل عند وروده في تراكيب لغوية.
- المبتدأ المؤخر عند وروده في نصوص شعرية.
- الفاعل عند ورودها في نصوص شعرية.
- الفعل المضارع المبني عند وروده في تراكيب لغوية.
- ضبط الفعل المضارع المبني عند وروده في تراكيب لغوية ضبطاً سليماً.
- ضبط المبتدأ المؤخر عند وروده في نصوص شعرية ضبطاً سليماً.
- ضبط الفعل الماضي المبني على الفتح عند وروده في تراكيب لغوية ضبطاً سليماً.

المهارة الثالثة: إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ

يلعب الإعراب دوراً بارزاً في تحديد المعاني، وإيضاح الفوارق بينها؛ لكون اللغة تنخر بالمعاني المتكافئة في ألفاظها، لاسيما أنها تحفل بالتكافؤ في معانيها من ناحية إعرابية، وقواعد

نحوية، وفي ضوء ذلك قصدت الباحثة بالمهارة السابقة: القدرة على تحديد الموقع الإعرابي للكلمة في تركيب نحوي، وتحديد التراكيب النحوية ذات المعاني المتكافئة في اللفظ، وأرادت بالمعاني المتكافئة أنها تتماثل في الرفع كما في (المبتدأ والخبر)، و(الفاعل ونائبه).

وتفرع عنها:

- تحديد الموقع الإعرابي لـ:

- الجملة الاسمية عند ورودها في تراكيب لغوية.
- فعلين ماضيين مبنيين للمجهول عند ورودهما في تراكيب لغوية.
- مبتدأ مجرور لفظاً مرفوع محلاً عند وروده في نصوص لغوية.
- فعل مضارع مرفوع عند وروده في تراكيب لغوية.

- تمييز التركيب النحوي الاسمي - المبتدأ والخبر - ذي المعنى المتكافئ في لفظه من غيره من تراكيب نحوية.

- تمييز التركيب النحوي الاسمي - أحد الركنين مصدر مؤول - ذي المعنى المتكافئ في لفظه من غيره من تراكيب نحوية.

- استخراج الجملة الفعلية - الفاعل ونائبه - ذي المعنى المتكافئ في لفظه من غيره من تراكيب نحوية.

المهارة الرابعة: استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني

أدوات المعاني في اللغة قسمان: (حروف، وحركات)، فتناولت هذه الدراسة الحروف، فسميت حروف المعاني؛ لأنها توصل معاني الأفعال إلى الأسماء، إذ لم يكن (من وإلى) في قولك: (خرجت من البيت) لم يفهم ابتداء خروجك وانتهائه، وهذه الحروف قسيمة الأفعال والأسماء؛ أي تأتي مع الأفعال والأسماء لمعانٍ، وتكون عوضاً عن جمل، فتفيد معناها بأوجز لفظ، فكل حروف المعاني تفيد فائدتها المعنوية مع الإيجاز والاختصار، وفي ضوء ذلك قصدت الباحثة بالمهارة السابقة: القدرة على استخراج المعنى الوظيفي لأدوات المعاني، وبيان استعمال المعنى الوظيفي المشترك بين كلمتين في تركيبين نحويين.

وتفرع عنها:

- بيان استعمال المعنى الوظيفي
- المشترك بين (كي، وإذن).
- المشترك بين (لما، ولم).
- ل(لن) عند دخولها على الفعل المضارع.

- ل(إنَّ) عند دخولها على جملة اسمية.
- المشترك بين (أينما، وأيان).
- ل(لا) الناهية عند دخولها على الفعل المضارع.

المهارة الخامسة: إدراك العلاقات في تراكيب نحوية

لا يمكن تصور وجود لغة من اللغات دونما علاقات تربط بين ألفاظها ومعانيها؛ لأن خلوها من العلاقات يحولها إلى هرائية لا تستطيع أداء أعظم وظيفة فيها، وهي الفهم والتواصل بين أفراد المجتمع، ولذا فاللغة العربية حافلة بالعلاقات بين فروعها، وموطن الشاهد في هذه الدراسة العلاقات النحوية التي تربط أجزاء الجملة الواحدة معاً، وأجزائها بمثيلاتها من الجمل، وفي ضوء ذلك قصدت الباحثة بالمهارة السابقة: القدرة على تحديد العلاقة بين كلمات التركيب النحوي الواحد مستعينة بحركاتها الإعرابية.

وتفرع عنها:

- توضيح علاقة

- الفاعل بفعله.
- المفعول به بالفعل وفاعله.
- المبتدأ بخبره.
- بيان علاقة نائب الفاعل بالفعل المبني للمجهول.
- بيان علاقة خبر المبتدأ بالمبتدأ.

المهارة السادسة: الاستنتاج الإعرابي

يرتبط الاستنتاج بالتحليل والتركيب؛ للوصول إلى جزيئات الأمور، فعُرِّف بأنه: إعطاء المتعلم القاعدة العامة، وتركه يتوصل إلى تفسير المواقف المفردة أو مشكلة ما، أو مقدمات موضوعية وغيرها، ولذا قصدت الباحثة بالمهارة السابقة: القدرة على استنتاج قاعدة معينة من مقدمات معطاة في صورة لفظية، أو استنتاج حكم إعرابي محدد في ضوء معلومات مقدمة.

وتفرع عنها:

- استنتاج

- الحكم الإعرابي للمبتدأ والخبر.
- علاقة الموقع الإعرابي بالعلامة الإعرابية.
- الركن الأول لجملة اسمية من معلومات معطاة.
- حكم الفاعل من معلومات معطاة.

تسعة عشر: شروط إتقان المُعرب مهارات الإعراب

لكل نجاح شروط وجب التقيد بها؛ للارتقاء، والإعراب لا يُختلف فيه بوجود التزام شروطه والتسلح بها؛ ليتقن المُعرب مهاراته إتقاناً يمكنه من الإعراب الجيد السليم، وتأتي هذه الشروط إجمالاً في نقاط أربع، هي: (معرفة القواعد، ومعرفة الوظائف النحوية، وفهم المعنى، والتمرس بأساليب البيان)، وذكرها تفصيلاً (الرمالي، 2003م: 74-77) على النحو الآتي:

أ- **معرفة القواعد:** إن معرفة القواعد النحوية، والصرفية، والصوتية هي العدة والعتاد الكامل لكل مُعرب، فبدون معرفة عميقة لقواعد اللغة يصعب إتقان المُعرب لمهارات إعرابها، ويكون عرضة للوهم والخطأ.

ب- **معرفة الوظائف النحوية:** إن الإعراب ليس حفظاً أعمى للقواعد، وترديد عباراته ومصطلحاته؛ بل هو فهم صحيح للدور الذي يلعبه كل جزء من أجزائه، فلكل كلمة وظيفتها التي تؤديها في العبارة التي هي فيها، والإعراب بيان لهذه الوظائف، والمُعرب الجيد من يقف همه على معرفة الوظيفة التي تؤديها الكلمة في العبارة غير آبه بشكلها أو نوعها؛ لأنه لو اعتمد على شكلها أو حركتها الإعرابية عرض نفسه للخطأ.

ت- **فهم المعنى:** لا يمكن معرفة الوظيفة النحوية إذا كنا نجهل المعنى المعجمي للكلمة المعربة، فمثلاً قولنا: (أَكَلْتُ اللَّقْمَ)، فأول ما يتبادر إلى الذهن في إعراب (اللَّقْم) أنها مفعول به غير أن هذا الإعراب خطأ؛ لأن معنى كلمة (اللَّقْم) المعجمي يظهر أنها (سرعة الأكل)، وبناء على ذلك فإن إعرابها الصحيح هو مفعول مطلق؛ لدالاتها على الشيء المأكول؛ بل على نوع من أنواع حدث الأكل، وبيان نوع الحدث ووظيفة المفعول المطلق لا المفعول به، ولذا قالوا إن الإعراب فرع على المعنى؛ أي أنه معتمد عليه، ولا يتهياً إلا بمعرفته، ولذا فعلى المُعرب البحث في معنى الكلام؛ لمعرفة علاقات كل جزء بغيره.

ث- **التمرس بأساليب البيان:** تمرس المُعرب بأساليب البيان العربي منظومه ومنثوره، وإدمان مطالعة كتب الأدب مع التمعن فيما يقرأ من شروط الإعراب الجيد؛ لأن ذلك يسمح له برؤية مقداراً من كلام العرب الذي لا ينطبق عليه شيء مما عرفه من القواعد؛ للضرورة شعرية، أو اختلاف لفاتهم ولهجاتهم، فاللغة أوسع من كل القواعد التي توضع لضبطها.

وتضيف الباحثة شروطاً أخرى إلى الشروط الآنف الذكر تتمثل في الآتي:

- القدرة على تحديد نوع الكلمة إن كانت اسماً أو فعلاً أو حرفاً، والأنواع التي تتدرج تحتها.
- القدرة على فهم ما يتعلق بأركان الجملة وما يدخلها من تقديم، أو تأخير، أو حذفه أو غيرها وتطبيقه عملياً.

- الوقوف على الاستعمالات النحوية للفظة الواحدة في اللغة العربية كاستعمالات (مَنْ) وغيرها من الاستعمالات التي لها خصائص نحوية.
 - معرفة كيفية إعراب التراكيب اللغوية، مثل: (ناهيك عن)، و(عَمْ مساء)، و(بين بين)، و(هلم جزاً) وغيرها.
 - معرفة ثوابت الإعراب؛ أي الكلمات التي لها إعراب واحد دائماً.
 - التطبيق العملي للمُعَرَّب من خلال قراءة نصوص معربة، ومحللة لغوياً ونحوياً.
- عشرون: الإعراب بين الظاهرة والمهارات**

لاحظت الباحثة خلال إنجازها دراستها الخلط السائد بين التربيين بما يخص الإعراب، فقد انقسموا على فريقين، الأول: نحا منحى أن الإعراب ظاهرة وليس مهارة؛ إذ لا مهارات له، والثاني: اتجه نحو إيمان بعض التربيين بأن له مهارات من باب أنه يحتاج إعمال للعقل، وتلكم الأريان حثها على التتقيب عن سبب الاختلاف بينهما، وسبب الخلط الشائع بين عده ظاهرة فحسب، وبين كونه يمتلك مهارات تستوجب إتقانه، وتوصلت إلى أن ذلك يعود عدم حديث القدماء عن مهارات للإعراب البتة، فقد انصب تركيز حديثهم على عرض الإعراب كظاهرة لها جذورها، وتاريخها، وأهميتها، وأقسامها وغير ذلك، فإن المتتبع لكتب النحو الأصلية يلحظ ذلك ويراه رأي العين، ومن منظور الباحثة أنه لا عجب في انصباب بوتقة اهتمامهم على عدّ الإعراب ظاهرة دونما إفضاء أي معلومة تشير إلى مهارته، ولعل السبب في ذلك من وجهة نظرهم يعود إلى فطرتهم السليمة التي جبلوا عليها. وسليقتهم النقية التي ولّدوا، فلم يُشكل عليهم ضبط الكلمات بشكلها الصحيح وفقاً لموقعها في الجملة، فلغتهم كان مشهوداً لها بالنقاء والصحة والإتقان في نطقها والحديث بها؛ لكن تلك السليقة اللغوية السليمة بدأت بالانحدار عن بوصلتها حين دخل الأعاجم واختلطت الأنساب والمجتمعات، فبدأت اللغة وإعرابها تعاني من وباء يقتحم جسدها، حتى وصلت إلى مرحلة الاستغاثة؛ لإنقاذها مما آلت إليهم من ضعف إتقان قواعدها، والادعاء بصعوبة إعرابها، فبدأت تظهر على استحياء في كتابات البعض مسمى مهارات الإعراب دون إولائها عناية تامة في الاستفاضة والتوسع بها، فترسخ في أذهان البعض أن الإعراب لا مهارات له، والحقيقة التي خلصت إليها الباحثة تقول: أن الإعراب ظاهرة ومهارة، فهو ظاهرة أشاد بها القدماء والمحدثون؛ لكونها تطلق على حركة بارزة واضحة في الكلام، ومهارات تكتسب من الرجوع إلى الفصحى قراءة وكتابة وسماعاً، مع الإحاطة بقواعد النحو العربي، وتطبيقها تطبيقاً عملياً من خلال امتلاك القدرة على تحليل الجمل نحوياً، والوصول إلى المعاني بإعمال العقل في ذلك.

واحد وعشرون: العلاقة بين التفكير التحليلي وبين الإعراب ومهاراته

إن التفكير التحليلي يُظهر المقدرة العقلية التي تساعد الفرد على الفحص الدقيق للأفكار، والحلول، وتفتيتها إلى أجزائها، أو تقسيمها إلى مكوناتها؛ سعياً لفهم المواقف وإيجاد الحلول؛ لكونه يتبع أسلوباً متسلسلاً في خطواته، ويسير في ضوء منحى منهجي علمي. وإن المدقق بين جوهر التفكير التحليلي والإعراب يلحظ التناغم الكبير بينهما؛ لأن الإعراب عمل تحليلي يتوصل به إلى المعنى المقصود من خلال الصورة الشكلية للتركيب، ويتطلب تفكيكه؛ لفهم معانيه، وإتقان تحديد موقعه، وضبطه، ولذا فإن التحليل قاسم مشترك بين التفكير التحليلي والإعراب؛ لكونه العماد الذي ينطلق منه، وكأنهما وجهان لعملة واحدة تربط بينها العلاقة التكاملية، فالتحليل والتفكير النحوي في الإعراب لا يختلف عن التحليل والتفكير الكيميائي غير أن العناصر التي يتألف منها التحليل الإعرابي ليست عناصر كيميائية؛ بل عناصر لغوية ثلاثة: الاسم والفعل والحرف؛ ولكي يكون التحليل الإعرابي ناجعاً لابد من تتبع مراحل الثلاثة؛ لإجاءته والبراعة فيه، وفيما يأتي ذكر لتلك المراحل الثلاث الضرورية لتحليل الإعراب تدرجها الباحثة إجمالاً بالتحليل: (النحوي، والصرفي، وللأدوات)، وتفصيلاً كما الرمالي (2003م: 64-70) على النحو الآتي:

أولاً: التحليل النحوي

يهتم بكل ما تشتمل عليه العبارة اللغوية من عناصر بما فيها من أفعال وأسماء وحروف؛ بل يتعدى إلى ما لا علاقة له باللغة مطلقاً كبعض الحروف التي تكتب و لا تلفظ، مثل الألف الفارقة بعد واو الجماعة، فهذا التحليل تنحصر اهتماماته من الإعراب في النظر إذا كان العنصر المعرب اسماً أو فعلاً أو حرفاً، فإن كان فعلاً فما نوعه، وإن كان مبنياً فعلاًم بُني ولم؟، وهل له محل من الإعراب، أم لا محل له، وما حركة بنائه، وهل هي ظاهرة أم مقدره، وإن قُدرت فما مانع ظهورها، وإن كان معرباً فما إعرابه، ولم؟، وما علامة إعرابه، وأين هي، وإن كانت مقدره فما مانع ظهورها؟، وإن كان الفعل ناقصاً أو مبنياً للمجهول وجب التنبيه على ذلك، وإن لم يكن كذلك فلا حاجة للتنبيه، وإذا كان العنصر المعرب اسماً ظاهراً فلا حاجة إلى النص على ذلك، أما إن كان ضميراً، أو اسم إشارة، أو اسماً موصولاً، أو اسم استفهام، أو شرط فيحسن عندئذ النص، ثم وجب بيان مواقع الإعرابي أهو مبتدأ أم خبر أم فاعل أم نائب فاعل أم مفعول به... إلخ، فإذا كان الاسم في موقعه الطبيعي من الجملة سكّت عن ذلك، أما إن كان متقدماً أو متأخراً عن الموقع فالأفضل ذكر ذلك، وإن كانت علامة الإعراب أصلية سكّت عن بيان ذلك، وإن كانت غير ذلك فالأفضل بيان السبب، وبما أن الأسماء كلها معرضة

للتأثير فيها سواء كانت لفظاً أو محلاً، فإن عبارة لا محل له من الإعراب لا مكان لها في إعرابها، وإن كان العنصر المعرب حرفاً نُظر أصلي أم زائد، وهل هو عامل أم لا، فإن كان عاملاً فما عمله؟

ثانياً: التحليل الصرفي

يقتصر هذا النوع من الإعراب على الأفعال والأسماء المتصرفة، أما الحروف وما أشبهها من موصولات وأسماء شرط واستفهام... إلخ لا يلقي لها بال؛ لعدم قابليتها للتصرف وجمودها، فيهتم التحليل الصرفي ببيان إن كان العنصر المعرب فعلاً أو اسماً، فإن كان فعلاً بين أهو ثلاثي مجرد، أم مزيد، فإن كان مزيداً وُضحت الزيادة فيه، والمعنى الذي أتت له، وذكر مجرده، وماضيه إن كان مضارعاً أو أمراً، ومفرده إن كان مثنى أو جمعاً، ونوعه من المشتقات إن كان مشتقاً، وذكر ما اشتق منه، وبيان مكبره إن كان مصغراً، والمنسوب إليه إن كان منسوباً، والمحذوف منه، وما فيه من قلب، ونوع الإدغام، والهمزة، والإعلال والإبدال إن وجدوا، ثم بيان الميزان الصرفي؛ لأنه يشكل وحده ثلاثة أرباع التحليل الصرفي؛ لتصويره واقع الكلمة.

ثالثاً: تحليل الأدوات

ينحصر اهتمام هذا النوع من الإعراب في دائرة الأدوات فحسب؛ أي الحروف جميعها، وبعض الأفعال والأسماء التي لها أكثر من استعمال في اللغة، مثل الفعل (كان) فتارة يستعمل تاماً، وتارة ناقصاً، وثالثة زائداً، ومثله الاسم (ما) فتارة يستعمل نكرة تامة، وتارة نكرة ناقصة، وثالثة معرفة تامة، ورابعة معرفة ناقصة، وخامسة اسم استفهام، وسادسة اسم شرط... إلخ. وبعد تناول الباحثة للخلفية النظرية والتنظيرية للإعراب ومهاراته من جوانبه كافة، أردفتها بعرض للدراسات السابقة التي تناولته، ثم عقت عليها تعقيباً كاملاً من خلال نقاط تسع أدرجت بعدها، ثم ألحقته بأوجه الاستفادة من الخلفية النظرية والتنظيرية، والدراسات السابقة للفصل الثاني بمحاوره الأربعة وذلك يظهر في الصفحات اللاحقة.

أوجه الاستفادة من الخلفية النظرية:

استفادت الباحثة من الخلفية النظرية نقاطاً عدة، منها:

- 1- الإسهام في فهم نطاق الدراسة، وموضوعها ومتغيراتها بشكل تفصيلي عميق.
- 2- الوصول إلى استنتاجات وأفكار حديثة، والوقوف على الثغرات التي وقف عندها الباحثون السابقون، ومحاولة إيجاد مقترحات أو حل لها.
- 3- التمكين من اختيار المعلومات المناسبة وتقديمها للقارئ حول موضوع الدراسة.
- 4- الاطلاع على الجوانب التي تثري تفكيرها، وتساعد في إعداد أدوات دراساتها وتعريفاتها.
- 5- اتخاذ القرارات المهمة المتصلة بجزئيات الدراسة لاسيما كيفية تحديد المهارات، وبناء الأدوات في ضوءها.
- 6- القدرة على الخروج بمهارات تفكير تحليلي تتسق مع النحو العربي خلاف ما ورد ذكره في مواد أخرى؛ لخصوصية كل مادة.
- 7- تقديم الدعم لها، فكانت مصدر قوة في اعتمادها على معلوماتها في إبراز التشابه والاختلاف، وإبداء الآراء في مواطن تستلزم ذلك، واكتشاف مواطن ضعف في إعداد أدوات الدراسة التي وقع بها الباحثون سابقاً كعدم التفرقة بين اختبار التحصيل واختبار مهارات الإعراب، وعدم إبراد مهارات إعراب حقيقية، وإنما ذكر أهداف سلوكية في حالة نسيان أو تغافل للمهارات الرئيسة وغير ذلك.
- 8- توفير الرؤية العربية والعالمية، فكانت عدسة لها نقصت من خلالها متغيرات دراستها، فدعمت تفكيرها، ووضعتها على جادة الطريق في عرض كل ما له صلة وثيقة بمتغيراتها .
- 9- توفير نقطة الانطلاق لها من خلال الاطلاع على التلخيصات، ونقاط الالتقاء بين المؤلفين، وإجراء المقارنات مما سمح بإبراز رأيها في جل المواطن رؤية مستقاة مما كتبه السابقون، ومحاولة اقتراح حلول لمشاكل مطروحة على الساحة التربوية.
- 10- إتاحة الفرصة لها للربط بين متغيرات دراستها، وإبراز العلاقة بينهما مع بعضها البعض.

وبعد تناول الباحثة لأدبيات الدراسة من خلفية نظرية وتنظيرية لها، عرضت في الجزء اللاحق الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة مع التعقيب على ذلك من نواحيها كافة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تُمكن الدراسات السابقة الباحثة من رسم الخطوط لها، ووضع النقاط الأساسية لدراساتها الوصفية والتجريبية في صورة منطقية صحيحة سليمة تفي باحتياجات الطالبات المعلمات اللازمة لهن في منهاج النحو المُدرّس لهن، ولذا عرضت فيها كل ما يتعلق بمتغيرات دراستها الثلاثة مستندة إلى الأدبيات التربوية؛ لتتم الفائدة منها، وتوظيفها بما يعود بالنفع في وضع تصور مقترح لمنهاج النحو قائم على التفكير التحليلي؛ لتنمية المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب. وفي ضوء ذلك تَكُونُ الفصل الثالث من دراسات سابقة لمحاور أربعة تناولتها، أتت على النحو الآتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت تصورات مقترحة

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت التفكير التحليلي

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية

المحور الرابع: الدراسات التي تناولت مهارات الإعراب

وفيما يأتي عرض تفصيلي للمحاور الأربعة الآتية الذكر مع التعقيب عليها.

المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت تصورات مقترحة

- دراسة السلطان وأحمد (2019م):

سعت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لمنهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة القصيم في ضوء دوافعهم، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحثان أداة الاستبيان؛ لمعرفة دوافع تعلم اللغة العربية لدى الطلاب الناطقين بغيرها، ثم طُبّق على عينة تكونت من (128) طالبًا من الطلاب الأجانب الدارسين للغة العربية بوحدة تعليم اللغة العربية بغيرها بالقصيم، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدوافع والمستوى الدراسي، وعدم وجود علاقة إحصائية بين الدوافع وجنسية الطالب.

- دراسة مرسى (2019م):

عمدت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لمنهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي والقيم البيئية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي،

وصممت الباحثة عددًا من الأدوات تمثلت في: بطاقتي تحليل لمهارات التفكير المستقبلي، والقيم البيئية، ثم طبقت على عينة تكونت من منهاج الجغرافيا للصف الأول الثانوي، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: ضعف نسبة تضمين مهارات التفكير المستقبلي، والقيم البيئية في منهاج الجغرافيا؛ إذ لم تصل إلى المستوى المقبول (70%).

- دراسة هاني (2019م):

أنجزت الدراسة لتقديم تصور مقترح لمنهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المناهج القائمة على التميز، ومعرفة فاعليته في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي، وصممت الباحثة عددًا من الأدوات تمثلت في: الاختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة في مهارات القرن الحادي والعشرين، ثم طبقت على عينة تكونت من (35) طالبًا من طلاب الصف الثاني الابتدائي بكفر الشيخ بمركز سيدي سالم، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: ارتفاع متوسط درجات التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة مما يؤكد فاعلية التصور المقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

- دراسة إبراهيم (2019م):

عمدت الدراسة إلى إعداد تصور مقترح لتطوير منهج التاريخ لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء إستراتيجية التنمية المستدامة وتعرف أثره في تنمية قيم المواطنة لديهم، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، والتجريبي، وصمم الباحث مقياس قيم المواطنة كأداة لدراسته، ثم طبق على عينة تكونت من (44) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس قيم المواطنة؛ لصالح التطبيق البعدي، ووجود تأثير كبير للتصور المقترح في تدريس التاريخ، وتنمية قيم المواطنة لدى الطلاب.

- دراسة عرنوس وآخرون (2018م):

أجريت الدراسة للكشف عن فاعلية تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، والتجريبي، وصمم الباحثون اختبار مهارات التفكير المستقبلي كأداة لهم، ثم طبق على عينة تكونت من (35) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الخامس الابتدائي بمدرسة المهندس علي سليمان، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات طلبة مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي؛ لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة القزاز (2018م):

سعت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لمنهج التاريخ بالمرحلة الثانوية في ضوء مفهوم إدارة الأزمات، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي، وصمم الباحث عددًا من الأدوات تمثلت بـ: مقياس الوعي، واختبار المواقف؛ لقياس الوعي بإدارة الأزمات، ثم طبق المقياس على عينة تكونت من (3) كتب من مقرر التاريخ في المرحلة الثانوية، وطبق الاختبار على (40) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة سيف الدين الثانوية، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المواقف؛ لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة عبد الرحيم (2018م):

عمدت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية قائم على المدخل البصري لتنمية التحصيل لدى التلاميذ الصم السادس الابتدائي، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي، والتجريبي، وصممت الباحثة اختبار التحصيل أداة لها، ثم طبقته على عينة تكونت من (30) طالبًا من مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود أثر دال إحصائيًا للتصور المقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية للتلاميذ الصم في الصف السادس الابتدائي في اختبار التحصيل؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة المعمري والنظاري (2017م):

أعدت الدراسة لتقديم تصور مقترح لتطوير محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، والبنائي، وصمم الباحثان بطاقة تحليل محتوى أداة لهما، ثم طبقت على عينة تكونت من (3) كتب للفيزياء للمرحلة الثانوية، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: ضعف نسبة تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتب الفيزياء حيث لم تصل إلى النسبة المقبولة تريويًا.

- دراسة يونس (2017م):

تمثل جوهر الدراسة في إعداد تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء أبعاد التماسك الاجتماعي، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي، وصمم الباحث عددًا من الأدوات تمثلت في: بطاقة تحليل في ضوء أبعاد التماسك الاجتماعي، واستبيانًا؛ لقياس وجهة نظر المعلمين في تنمية الأبعاد، ثم طبقت على عينة تكونت من (6)

كتب للدراسات الاجتماعية، وطبق المقياس على (50) معلمًا ومعلمة للدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية بمدينة المينا، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: ضعف تناول منهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الابتدائي لأبعاد التماسك الاجتماعي، وضعف دورها في تنمية تلك الأبعاد من وجهة نظر المعلمين.

- دراسة أحمد ومدي (2017م):

سعت الدراسة إلى اقتراح تصور لمنهج لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينا فاسو، وتنمية تفكيرهم التحليلي، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي، وصمم الباحثان استبيانًا أداة لهما، ثم طبق على عينة تكونت من (80) معلمًا ومعلمة، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: ملائمة أهداف منهج اللغة العربية المقترح مع بيئة المجتمع البوركينابي، واحتياج محتوى اللغة العربية في المرحلة الإعدادية إلى تطوير وتحديث مستمر، وضرورة استعمال أكثر من طريقة وأسلوب تقويم في شرح الدروس.

- دراسة خميس (2017م):

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجيل القادم، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي، وصمم الباحث بطاقة تحليل في ضوء معايير الجيل القادم، ثم طبقت على عينة تكونت من (6) كتب من منهاج الجغرافيا للمرحلة الإعدادية، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: تحقيق منهج الجغرافيا لمعايير الجيل القادم بنسب متفاوتة، مع احتياجه لتطوير يضمن تحققها بفاعلية.

- دراسة حسن وأحمد (2016م):

أنجزت الدراسة من أجل تقديم تصور مقترح لتصميم منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية التقنية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي، ووظف الباحث المقابلة أداة له، ثم طبقت على عينة تكونت من (10) خبراء المناهج واللغة العربية ببعض الجامعات السودانية، والمركز القومي للمناهج، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: ضرورة تصميم منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية التقنية مستندًا إلى المعايير الحديثة في بناء المناهج، مع ضرورة الاهتمام بالأسس والمعايير العلمية في تصميمها، وإعداد المواد التعليمية.

التعقيب على دراسات المحور الأول:

بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تمثل جوهرها في تقديم تصورات مقترحة لمناهج دراسية، تم استخلاص أهم النقاط من تحليل الدراسات السابقة، من حيث بيئتها،

وهدها، وعينتها، وأسلوبها الإحصائي، ومنهجها، وأدواتها، ومرحلتها الدراسية، ونتائجها، ومن خلال العرض الآتي تم توضيح علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية.

أولاً: بيئة الدراسة

لقد أجريت تلك الدراسات في بيئات مختلفة، فمنها ما طبق في مصر، مثل: دراسة مرسى (2019م)، ودراسة هاني (2019م)، ودراسة إبراهيم (2019م)، ودراسة عرنوس وآخرون (2018م)، ودراسة القزاز (2018م)، ودراسة يونس (2017م)، ودراسة خميس (2017م)، ومنها ما أعد في السعودية، مثل: دراسة السلطان وأحمد (2019م)، ودراسة عبد الرحيم (2018م)، ومنها من أنجزها في السودان كدراسة أحمد ومدى (2017م)، ودراسة أحمد وحسن (2016م)، ومنها ما أجري في اليمن، مثل: دراسة المعمري والنظاري (2017م)، ولم تتفق الدراسة الحالية مع أي بيئة من بيئات الدراسات السابقة.

ثانياً: هدف الدراسة

أجمعت الدراسات السابقة كلها في هدفها؛ إذ كانت تدور حول تقديم تصور مقترح لمناهج دراسية مختلفة، مثل: دراسة السلطان وأحمد (2019م)، ودراسة هاني (2019م)، ودراسة مرسى (2019م)، ودراسة إبراهيم (2019م)، ودراسة عرنوس وآخرون (2019م)، ودراسة القزاز (2018م)، ودراسة عبد الرحيم (2018م)، ودراسة المعمري والنظاري (2017م)، ودراسة يونس (2017م)، ودراسة أحمد ومدى (2017م)، ودراسة خميس (2017م)، ودراسة حسن (2016م)، وقد اتفقت الدراسة الحالية معها في تقديم تصور مقترح لمناهج النحو غير أنها تميزت عنها بقياس فاعليته.

ثالثاً: عينة الدراسة

تفاوتت أحجام العينات في تلك الدراسات، فمنها من اعتمد على (128) طالباً كدراسة السلطان وأحمد (2019م)، ومنها من اختار (35) طالباً وطالبة كدراسة عرنوس وآخرون (2018م)، ومنها من ارتكز على (35) طالباً كدراسة هاني (2019م)، ومنها من عمد إلى (44) طالباً كدراسة إبراهيم (2019م)، ومنها من طبق على (30) طالباً كدراسة عبد الرحيم (2018م)، ومنها من نفذ على (50) معلماً ومعلمة كدراسة يونس (2017م)، ومنها من نفذ على (80) معلماً ومعلمة كدراسة أحمد ومدى (2017م)، ومنها من أجرى على (10) خبراء كدراسة حسن وأحمد (2016م)، في حين تناولت دراسة مرسى (2019م) في عينتها المختارة كتاب الجغرافيا، و(3) كتب من كتب التاريخ كدراسة القزاز (2018م)، وارتكزت دراسة المعمري والنظاري (2017م) على (6) كتب للفيزياء في عينتها، في حين اعتمدت دراسة خميس (2017م) على

(6) كتب من المنهاج الجغرافيا، وتناولت دراسة يونس(2017م) مع عينة معلميها (6) كتب من الدراسات الاجتماعية.

رابعًا: أفراد الدراسة

بدا التنوع واضحًا في أفراد الدراسات السابقة المختارة، فبعضها اختار الجنسين، مثل: دراسة عرنوس وآخرون(2018م)، ودراسة يونس(2017م)، ودراسة أحمد ومدى(2017م)، ودراسة حسن وأحمد(2016م)، وبعضها تمثل بالطلاب، مثل: دراسة السلطان وأحمد(2019م)، ودراسة هاني(2019م)، ودراسة إبراهيم(2019م)، ودراسة القزاز(2018م)، ودراسة عبد الرحيم(2018م)، ولم تتفق الدراسة الحالية مع أي منها؛ لكونها وجهت للطالبات فحسب

خامسًا: منهج الدراسة

تباينت مناهج الدراسات السابقة في هذا المحور؛ تبعًا لاختلاف موضوعها وهدفها، فمنها ما وظف المنهج الوصفي التحليلي، مثل، دراسة السلطان وأحمد(2019م)، ودراسة مرسى(2019م)، ودراسة يونس(2017م)، ودراسة أحمد ومدى(2017م)، ودراسة خميس(2017م)، ودراسة حسن وأحمد (2016م)، ومنها من وظف منهجان، هما: الوصفي التحليلي، شبه التجريبي، مثل: دراسة هاني(2019م)، ودراسة القزاز(2018م)، أو الوصفي التحليلي، والبنائي، مثل: دراسة المعمري والنظاري(2017م)، أو الوصفي التحليلي، والتجريبي، مثل: دراسة إبراهيم(2019م)، ودراسة عرنوس وآخرون(2018م)، ودراسة عبد الرحيم(2018م)، واتفقت الدراسة الحالية مع النوع الأخير المرتكز على منهجين الوصفي التحليلي، والتجريبي.

سادسًا: أدوات الدراسة

تنوعت الأدوات الموظفة في الدراسات السابقة لهذا المحور؛ تبعًا لنوع متغيرها التابع، فمنها من وظف أداة واحدة كتحليل المحتوى كما في دراسة السلطان وأحمد(2019م)، ودراسة مرسى(2019م)، ودراسة إبراهيم(2019م)، ودراسة المعمري والنظاري(2017م)، ودراسة يونس(2017م)، ودراسة أحمد ومدى(2017م)، ودراسة خميس(2017م)، ومنها من وظف الاختبارات بأنواعها كدراسة عرنوس وآخرون(2018م)، ودراسة عبد الرحيم(2018م)، ومنها من استعمل المقابلة أداة له كدراسة حسن وأحمد(2016م)، ومنها من استخدم أداتين أو أكثر، مثل: دراسة هاني (2019م)، ودراسة القزاز(2018م)، واتفقت دراسة الباحثة مع الدراسات التي وظفت أكثر من أداة.

سابعًا: المرحلة الدراسية

اختلفت المراحل الدراسية التي أجريت عليها الدراسات السابقة في هذا المحور؛ نتيجة اختلاف طبيعتها، ومتغيراتها، وأهدافها، فمنها ما أجري على المرحلة الابتدائية كدراسة مرسى (2019م)، ودراسة عرنوس وآخرون (2018م)، ودراسة عبد الرحيم (2018م)، ودراسة يونس (2017م)، ومنها ما طبق على المرحلة الإعدادية، مثل: دراسة أحمد ومدى (2017م)، ودراسة خميس (2017م)، ودراسة حسن وأحمد (2016م)، ومنها نفذ على المرحلة الثانوية، مثل: دراسة مرسى (2019م)، ودراسة إبراهيم (2019م)، ودراسة القزاز (2018م)، ودراسة المعمري والنظاري (2017م)، ودراسة حسن وأحمد (2016م)، ومنها ما أعد الناطقين بغير العربية كدراسة السلطان وأحمد (2019م)، ولم تتفق الدراسة الحالية مع مرحلة الدراسات السابقة؛ لاعتماد الباحثة على المرحلة الجامعية.

ثامناً: الأساليب الإحصائية

تعددت الأساليب الإحصائية الموظفة في الدراسات السابقة لهذا المحور، فمنها من استعمل فيها اختبار (t-test) لعينة واحدة كدراسة هاني (2019م)، ودراسة إبراهيم (2019م)، ودراسة القزاز (2018م)، ودراسة عرنوس وآخرون (2018م)، أو اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، مثل: دراسة عبد الرحيم (2018م)، ومنها من استعمل مربع كاي كدراسة أحمد ومدى (2017م)، ودراسة حسن وأحمد (2016م)، ومنها من وظف تحليل التباين الأحادي كدراسة مرسى (2019م)، ومنها من اعتمد على النسب والتكرارات ومعادلة هولستي، مثل: دراسة السلطان وأحمد (2019م)، ودراسة إبراهيم (2019م)، ودراسة المعمري والنظاري (2017م)، ودراسة يونس (2017م)، ودراسة خميس (2017م).

تاسعاً: نتائج الدراسة

أجمعت نتائج الدراسات السابقة على ضعف نتائج تحليل المناهج الدراسية التي حللت في ضوء متغيرات تابعة مختلفة، واحتياجها إلى تقديم تصور مقترح لها في محاولة لتطويرها.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت التفكير التحليلي

- دراسة مديد(2020م):

سعت الدراسة إلى الكشف عن التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة جامعة تكريت، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحث عددًا من الأدوات تمثلت في: مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، واختبار التفكير التحليلي، ثم طبقت على عينة تكونت من (300) طالب وطالبة من الصف الثالث من طلبة جامعة تكريت من الدراسات الصباحية، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير النوع، والتخصص، والتفاعل بين النوع والتخصص في اختبار التفكير التحليلي.

- دراسة أحمد(2020م):

عمدت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في التفكير التحليلي وبعض عادات العقل لدى العاديين، وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحث عددًا من الأدوات تمثلت في: مقياس التفكير التحليلي، وعادات العقل، ثم طبقت على عينة تكونت من (40) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة تعزى للجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات الكتابة في مقياس التفكير التحليلي وعادات العقل؛ لصالح العاديين.

- دراسة متولي وآخرون(2020م):

أنجزت الدراسة لمعرفة أثر إستراتيجية التناقض المعرفي في تدريس الاقتصاد المنزلي على مستوى التحصيل الدراسي ومهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي، وصمم الباحثون عددًا من الأدوات تمثلت في: الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير التحليلي، ثم طبقت على عينة تكونت من (60) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير التحليلي ككل، وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة عافية(2020م):

عمدت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية عادات العقل والتفكير التحليلي والتحصيل لدى طالبات الماجستير، ولتحقيق هدفها وُظف

المنهج شبه التجريبي، وصممت الباحثة عددًا من الأدوات تمثلت في: مقياس عادات العقل، واختبار التفكير التحليلي، والاختبار التحصيلي، ثم طبقت على عينة تكونت من (27) طالبة من طالبات الماجستير قسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم- كلية العلوم والدراسات الإنسانية، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس عادات العقل، والتفكير التحليلي، والاختبار التحصيلي؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة دالة إحصائيًا بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار التفكير التحليلي.

- دراسة العبيسات (2020م):

أجريت الدراسة للكشف عن درجة تضمين مهارات التفكير التحليلي في كتب التربية الإسلامية للصفوف (السادس، والسابع، والثامن) من المرحلة الأساسية في الأردن، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، وصممت الباحثة بطاقة تحليل المحتوى لمهارات التفكير التحليلي كأداة لها، ثم طبقت على عينة تكونت من (3) كتب للتربية الإسلامية للصفوف (السادس، والسابع، والثامن) الأساسي في الأردن، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: أن مهارة التصنيف جاءت بالمرتبة الأولى، ثم تلاها مهارة المقارنة والمقابلة، ثم تلاها مهارة الملاحظة، وجاءت مهارتا المتشابه والمختلف بالمرتبة الأخيرة على التوالي.

- دراسة خليفة وحسن (2020م):

سعت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير التحليلي في كتاب الرياضيات بجزأيه الأول والثاني للصف الثالث المتوسط، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحثان أداة تحليل المحتوى في ضوء مهارات التفكير التحليلي، ثم طبقت على عينة تكونت من كتابي الرياضيات للصف الثالث المتوسط، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: أن نسب تضمين مهارات التفكير التحليلي جاءت على النحو الآتي: مهارة تحديد الأسباب والنتائج (28%)، ومهارة تحديد العمليات والأشياء (27%)، ومهارة الملاحظة (25%)، ومهارة إيجاد البراهين (12%)، ومهارة الموازنة (7%)، ومهارة القياس (4%)، ومهارة الترتيب وتحديد الأولويات وتسلسلها (3%)، ومهارة التصنيف (3%)، ومهارة التنبؤ أو التوقع (1%).

- دراسة Prawita,et al. (2019م):

أعدت الدراسة لمعرفة فاعلية وحدة البيولوجيا القائمة على التعلم العام؛ لتحسين مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب الذين لديهم دافع قراءة مرتفع ومنخفض، ولتحقيق هدفها وُظف

المنهج التجريبي، وصمم الباحثون عددًا من الأدوات تمثلت في: مقياس دوافع القراءة، واختبار التفكير التحليلي، ثم طبقت على عينة تكونت من (25) طالبًا من الصف الحادي عشر، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: فعالية تنفيذ وحدة البيولوجيا القائمة على التعليم العام على مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب، وأكدت على وجود أثر لمهارات التفكير التحليلي على تحفيز القراءة.

- دراسة المالكي (2019م):

تمثل جوهر الدراسة في معرفة درجة اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التفكير التحليلي لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي بصورته الارتباطية، وصمم الباحث عددًا من الأدوات تمثلت في: مقياس اليقظة العقلية، واختبار التفكير التحليلي، ثم طبقت على عينة تكونت من (280) طالبًا وطالبة من الطلبة المتفوقين بمكتب ميسان، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: ارتفاع درجة اليقظة العقلية لدى الطلبة المتفوقين في حين كانت درجاتهم في درجة التفكير التحليلي متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والتفكير التحليلي.

- دراسة حسن (2019م):

سعت الدراسة إلى تحديد فاعلية إستراتيجية سميث (smith) في تحصيل منهاج الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وتنمية تفكيرهم التحليلي، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحث عددًا من الأدوات تمثلت في: اختباري التحصيل، والتفكير التحليلي، ثم طبقت على عينة تكونت من (80) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير التحليلي؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة العتيبي (2019م):

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على فقه النوازل؛ لتنمية مهارات التفكير التحليلي والوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحث أداتين تمثلتا في: مقياس الوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة، واختبار التفكير التحليلي، ثم طبقتا على عينة تكونت من (37) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: فعالية البرنامج في تنمية مهارات التفكير التحليلي في منهاج الفقه.

- دراسة البدرساوي (2019م):

عمدت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام تقنيات فيت (Phet) للمحاكاة التفاعلية في تنمية التحصيل، وبعض مهارات التفكير التحليلي في العلوم لدى طلبة الصف السابع بغزة، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج شبه التجريبي، وصمم الباحث أداتين تمثلتا في اختباري التحصيل والتفكير التحليلي، ثم طبقتا على عينة تكونت من (85) طالبة من طالبات الصف السابع، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختباري قياس التحصيل، ومهارات التفكير التحليلي؛ لصالح القياس البعدي.

- دراسة عمران (2019م):

أنجزت الدراسة للتعرف على أثر استخدام نموذج الفورمات في تدريس مقرر علم النفس؛ لتنمية مهارات التفكير التحليلي والذكاء الناجح لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحث أداتين تمثلتا في: اختبار مهارات التفكير التحليلي، ومقياس الذكاء الناجح، ثم طبقتا على عينة تكونت من (60) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة الوادي الجديد، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي؛ لصالح البعدي في اختبار مهارات التفكير التحليلي.

التعقيب على دراسات المحور الثاني:

بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تمثل جوهرها في دراسة التفكير التحليلي، تم استخلاص أهم النقاط من تحليل الدراسات السابقة، من حيث بيئتها، وهدفها، وعينتها، وأسلوبها الإحصائي، ومنهجها، وأدواتها، ومرحلتها الدراسية، ونتائجها، ومن خلال العرض الآتي تم توضيح علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية.

أولاً: بيئة الدراسة

لقد أُجريت تلك الدراسات في بيئات مختلفة، فمنها ما طبق في مصر، مثل: دراسة أحمد (2020م)، ودراسة متولي وآخرون (2020م)، ودراسة عافية (2020م)، ودراسة المالكي (2019م)، ودراسة عمران (2019م)، ومنها ما أعد في العراق، مثل: دراسة مديد (2020م)، ودراسة حسن (2019م)، ودراسة خليفة وحسن (2020م)، ومنها من أنجزها في الأردن كدراسة العبيسات (2020م)، ومنها في ماليزيا كدراسة Prawita,et al. (2019م)، ومنها ما أجري في

المملكة العربية السعودية، مثل: دراسة العتيبي(2019م)، ومنها ما طبق في غزة كدراسة البدرساوي(2019م)، وتتفق الدراسة الحالية معه في بيئة دراسته.

ثانيًا: هدف الدراسة

تعددت أهداف الدراسات التي تناولت التفكير التحليلي حسب نوعها فجُلّها بحثت في تميته كمتغير تابع في ضوء متغيرات مستقلة متنوعة، منها: دراسة مديد(2020م)، ودراسة أحمد(2020م)، ودراسة عافية(2020م)، ودراسة متولي وآخرون(2020م)، ودراسة المالكي(2019م)، ودراسة Prawita,et al.(2019م)، ودراسة المالكي(2019م)، ودراسة حسن(2019م)، ودراسة العتيبي(2019م)، ودراسة البدرساوي(2019م)، ودراسة عمران(2019م)، بينما انفردت دراستا العبيسات(2020م)، وخليفة وحسن(2020م) بتناوله كمتغير مستقل. واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي عمدت إلى تناول تميته كمتغير تابع.

ثالثًا: عينة الدراسة

تفاوتت أحجام العينات في تلك الدراسات، فمنها من اعتمد على(300) طالباً وطالبة كدراسة مديد(2020م)، ومنها من اختار (30) طالباً وطالبة كدراسة أحمد(2020م)، ومنها من ارتكز على(60) طالبة كدراسة متولي وآخرون(2020م)، ومنها من عمد إلى(27) طالبة كدراسة عافية(2020م)، ومنها من طبق على(25) طالباً كدراسة Prawita,et al.(2019م)، ومنها من نفذ على(280) طالباً وطالبة كدراسة المالكي(2019م)، ومنها من أجرى على(80) طالبة كدراسة حسن(2019م)، ومنها اعتمد على(37) طالباً كدراسة العتيبي(2019م)، ومنها ما تكون من(85) طالبة كدراسة البدرساوي(2019م)، ومنها ما تمثل بـ(60) طالبة كدراسة عمران(2019م)، في حين تفردت دراسة العبيسات(2020م) بعينتها المختارة حيث اعتمدت على كتب التربية الإسلامية، ودراسة خليفة وحسن(2020م) ارتكزت على كتب الرياضيات.

رابعًا: أفراد الدراسة

بدا التنوع واضحاً في أفراد الدراسات السابقة المختارة، فبعضها اختار الجنسين، مثل: دراسة مديد(2020م)، ودراسة أحمد(2020م)، ودراسة المالكي(2019م)، وبعضها تمثل بالطلاب، مثل: دراسة Prawita,et al.(2019م)، ودراسة العتيبي(2019م)، ودراسة عمران(2019م)، وبعضها تمثل بالطالبات، مثل: دراسة متولي وآخرون(2020م)، ودراسة عافية(2020م)، ودراسة البدرساوي(2019م)، ودراسة حسن(2019م)، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي وجهت للطالبات غير أنها اختارت الطالبات المعلمات.

خامساً: منهج الدراسة

تباينت مناهج الدراسات السابقة في هذا المحور؛ تبعاً لاختلاف موضوعها وهدفها، فمنها ما وظف المنهج الوصفي التحليلي، مثل، دراسة مديد(2020م)، ودراسة أحمد(2020م)، ودراسة العبيسات(2020م)، ودراسة المالكي(2019م)، ودراسة خليفة وحسن(2020م)، ومنها ما استخدم المنهج التجريبي، مثل: دراسة Prawita,et al.(2019م)، ودراسة حسن(2019م)، ودراسة العتيبي(2019م)، ومنها ما وظف المنهج شبه التجريبي، مثل: دراسة متولي وآخرون(2020م)، ودراسة البدرساوي(2019م)، ومنها من وظف منهجان، هما: الوصفي التحليلي، شبه التجريبي، مثل: دراسة عافية(2020م)، ودراسة عمران(2019م)، واتفقت الدراسة الحالية مع النوع الأخير الموظف بالارتكاز على منهجين.

سادساً: أدوات الدراسة

تنوعت الأدوات الموظفة في الدراسات السابقة لهذا المحور؛ تبعاً لنوع متغيرها التابع، فمنها من وظف أداة واحدة كتحليل المحتوى كما في دراسة العبيسات(2020م)، ودراسة خليفة وحسن(2020م)، ومنها من استخدم أداتين أو أكثر، وقد اشتركت هذه الدراسات بتوظيف اختبار التفكير التحليلي كأداة أولى، مثل: دراسة مديد(2020م)، ودراسة متولي وآخرون(2020م)، ودراسة عافية(2020م)، ودراسة المالكي(2019م)، ودراسة Prawita,et al.(2019م)، ودراسة حسن(2019م)، ودراسة العتيبي(2019م)، ودراسة البدرساوي(2019م)، ودراسة عمران(2019م)، عدا دراسة أحمد(2020م) وظفت مقياساً للتفكير التحليلي، ومنها من وظف المقاييس متعددة كأداة ثانية، مثل: دراسة مديد(2020م)، ودراسة أحمد(2020م)، ودراسة المالكي(2019م)، ودراسة عافية(2020م)، ودراسة Prawita,et al.(2019م)، ودراسة العتيبي(2019م)، ودراسة عمران(2019م)، ومنها ما طبق اختبارات متعددة كأداة ثانية أو ثالثة، مثل: دراسة أحمد(2020م)، ودراسة عافية(2020م)، ودراسة متولي وآخرون(2020م)، ودراسة أبو خطوة وحسن(2018م). واتفقت دراسة الباحثة مع الدراسات التي وظفت أكثر من أداة.

سابعاً: المرحلة الدراسية

اختلفت المراحل الدراسية التي أجريت عليها الدراسات السابقة في هذا المحور؛ نتيجة اختلاف طبيعتها، ومتغيراتها، وأهدافها، فمنها ما أجري على المرحلة الابتدائية كدراسة أحمد(2020م)، ومنها ما طبق على المرحلة الإعدادية، مثل: دراسة العبيسات(2020م)، ودراسة حسن(2019م)، ودراسة العتيبي(2019م)، ودراسة البدرساوي(2019م)، ودراسة خليفة وحسن

(2020م)، ومنها نفذ على المرحلة الثانوية، مثل: دراسة متولي وآخرون (2020م)، ودراسة Prawita,et al. (2019م)، ودراسة المالكي (2019م)، ودراسة عمران (2019م)، ومنها ما أعد على المرحلة الجامعية، مثل: دراسة مديد (2020م)، ودراسة عافية (2020م)، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي اعتمدت على المرحلة الجامعية.

ثامناً: الأساليب الإحصائية

تعددت الأساليب الإحصائية الموظفة في الدراسات السابقة لهذا المحور، فقد اشتركت كلها في اختبار (t-test) لعينة واحدة، مثل: دراسة مديد (2029م)، أو عينتين مستقلتين، مثل: دراسة مديد (2020م)، ودراسة أحمد (2020م)، ودراسة متولي وآخرون (2020م)، ودراسة عافية (2020م)، ودراسة العبيسات (2020م)، ودراسة المالكي (2019م)، ودراسة حسن (2019م)، ودراسة Prawita,el. (2019م)، ودراسة العتيبي (2019م)، ودراسة البدرساوي (2019م)، ودراسة عمران (2019م)، ودراسة أبو خطوة وحسن (2018م) أو مرتبطتين، مثل: دراسة البدرساوي (2019م)، ووظفت دراسة العبيسات (2020م)، فقد استخدمت معادلة كوبر، ومنها من وظف تحليل التباين الأحادي، مثل: دراسة المالكي (2019م)، وتحليل التباين الثنائي، مثل: دراسة مديد (2020م)، والانحدار الخطي كدراسة المالكي (2019م)، ومنها من اعتمد على معادلة الكسب لبلاك، مثل: دراسة عافية (2020م)، ودراسة أبو خطوة وحسن (2018م).

تاسعاً: نتائج الدراسة

أجمعت نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدت المنهجين التجريبي وشبهه في هذا المحور على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في المجموعتين، أو المجموعة الواحدة، أو المجموعات -حسب طبيعة الدراسة- في اختبار التفكير التحليلي؛ لصالح التطبيق البعدي، أما الدراسة التي ارتكزت على المنهج الوصفي التحليلي فحسب كشفت نتائجها عن توافر مهارات التفكير التحليلي بدرجات متفاوتة في العينة المختارة من الكتب.

المحور الثالث: الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم النحوية

- دراسة الزهراني (2020م):

سعت الدراسة إلى معرفة فاعلية نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصممت الباحثة اختبار تعديل التصورات البديلة المرتبطة بالمفاهيم النحوية كأداة لدراستها، ثم طبقت على عينة تكونت من (36) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تعديل التصورات البديلة المرتبطة بالمفاهيم النحوية ككل؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة صومان (2020م):

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر توظيف إستراتيجية دورة التعلم (S5E) في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحث أداتين تمثلتا في: اختباري المفاهيم النحوية، والتفكير الاستدلالي، ثم طبقتا على عينة تكونت من (65) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الجبوري، والعبدي (2020م):

عمدت الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج (Lorsbrach) في اكتساب المفاهيم النحوية عند طالبات الصف الرابع الإعدادي واستبقائه لديهن، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحثان اختبار المفاهيم النحوية كأداة لدراستهما، ثم طبقت على عينة تكونت من (68) طالبة من طالبات الصف الرابع علمي من ثانوية الفردوس للبنات، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق الثاني (الاستبقاء) لاختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة أنعم والخياط(2020م):

سعت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أنموذجي جانبيه وميرل- تينسون في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج شبه التجريبي، وصمم الباحثان اختبار المفاهيم النحوية كأداة لدراستهما، ثم طبق على عينة تكونت من (270) طالبًا من طلاب الصف الثاني الثانوي باليمن، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبيتين.

- دراسة وحشة(2019م):

أنجزت الدراسة لمعرفة درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهن، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، وصممت الباحثة استبيانًا كأداة لدراستها، ثم طبق على عينة تكونت من (186) معلمة من معلمات اللغة العربية، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية جاءت متوسطة.

- دراسة محمود وآخرون(2019م):

أجريت الدراسة للتعرف على أثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري؛ لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحثون اختبار المفاهيم النحوية كأداة لدراستهم، ثم طبقت على عينة تكونت من (60) تلميذًا بمعهد جمال إسماعيل أبو حسانين الإعدادية الثانوية بإتليد التابع لإدارة أبو قرقاص التعليمية بمحافظة المنيا، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود أثر كبير لإستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهرية.

- دراسة الزهراني، وأبو رحمة(2019م):

كشفت الدراسة عن فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية، والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج شبه التجريبي، وصمم الباحثان أداتين تمثلتا في: مقياس القدرة على حل

المشكلات، واختبار المفاهيم النحوية، ثم طبقنا على عينة تكونت من (36) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي، وأظهرت الدراسة نتائجاً، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة عافشي (2019م):

أعدت الدراسة للكشف عن فاعلية مدونة إلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات اللغات والترجمة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، وأثرها على أدائهن الكتابي، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصممت الباحثة أداتين تمثلتا في اختباري المفاهيم النحوية، والأداء الكتابي، ثم طبقنا على عينة تكونت من (50) طالبة من طالبات اللغات والترجمة، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية ككل؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة التونسي وحاجي (2018م):

هدفت الدراسة إلى رصد مستوى جودة كتاب النحو من منظور منهجية تأليف الكتاب المدرسي وعلاقته بتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، وصمم الباحثان أداتين تمثلتا في: مقياس معايير الجودة، واختبار تحصيلي في المفاهيم النحوية، ثم طبقنا على عينة تكونت من (93) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي، وأظهرت الدراسة نتائجاً، أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين انخفاض درجة تحقق معايير كتاب النحو، وانخفاض تحصيل الطلبة للمفاهيم النحوية.

- دراسة أحمد (2018م):

تمثل جوهر الدراسة في معرفة فاعلية إستراتيجية مقترحة لتعديل التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طلبة قسم اللغة الكردية في كلية التربية جامعة ابن رشد للعلوم الإنسانية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحث اختبار المفاهيم النحوية كأداة لدراسته، ثم طبق على عينة مؤلفة من (56) طالباً وطالبة من طلبة قسم اللغة الكردية، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة سيف والنجدي (2018م):

كشفت الدراسة عن فاعلية استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية المفاهيم النحوية المتضمنة في مقرر المهارات اللغوية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة تبوك، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحثان اختبار المفاهيم النحوية كأداة لهما، ثم طبق على عينة تكونت من (126) طالباً من طلاب السنة التحضيرية، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة ربيعي (2018م):

أعدت الدراسة للتعرف على أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية مهارات اللغة العربية، وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع بفلسطين، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصممت الباحثة عدداً من الأدوات تمثلت في: سُلمي تقدير للأداء القرائي والكتابي، واختبار التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية، ثم طبقت على عينة تكونت من (51) طالباً وطالبة من طالبات الصف التاسع، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود أثر لاستخدام القصة القصيرة في تنمية مهارات اللغة العربية، وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية يعزى لطريقة التدريس؛ لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على دراسات المحور الثالث:

أولاً: بيئة الدراسة

لقد أُجريت تلك الدراسات في بيئات مختلفة، فمنها ما طبق في مصر، مثل: دراسة عبد محمود وآخرون (2019م)، ودراسة عافشي (2019م)، ومنها ما أعد في العراق، مثل: دراسة الجبوري والعبودي (2020م)، ودراسة أحمد (2018م)، ومنها من أنجزها في الأردن كدراسة صومان (2020م)، ومنها ما أجري في المملكة العربية السعودية، مثل: دراسة الزهراني (2020م)، ودراسة وحشة (2019م)، ودراسة الزهراني وأبو رحمة (2019م)، ودراسة التونسي وحاجي (2018م)، ودراسة سيف والنجدي (2018م)، ومنها ما نفذ في اليمن كدراسة أنعم والخياط (2020م)، ومنها ما طبق في فلسطين كدراسة ربيعي (2018م)، واتفقت الدراسة الحالية معها في بيئة دراستها.

ثانيًا: هدف الدراسة

تعددت أهداف الدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية حسب نوعها فكلُّها بحثت في تميّته كمتغير تابع في ضوء متغيرات مستقلة متنوعة، مثل: دراسة الزهراني (2020م)، ودراسة صومان (2020م)، ودراسة الجبوري والعبيدي (2020م)، ودراسة وحشة (2020م)، ودراسة عبد الرازق وآخرون (2019م)، ودراسة الزهراني وأبو رحمة (2019م)، ودراسة عافشي (2019م)، ودراسة الزهراني (2018م)، ودراسة التونسي وحاجي (2018م)، ودراسة أحمد (2018م)، ودراسة سيف والنجدي (2018م)، ودراسة ربيعي (2018م)، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي عمدت إلى تناول تميّتها كمتغير تابع.

ثالثًا: عينة الدراسة

تفاوتت أحجام العينات في دراسات هذا المحور، فمنها من اعتمد على (126) طالباً وطالبة كدراسة أحمد (2018م)، ومنها من اختار (104) طالباً وطالبة كدراسة ربيعي (2018م)، ومنها من ارتكز على (68) طالبة كدراسة الجبوري والعبيدي (2020م)، ومنها من عمد إلى (50) طالبة كدراسة عافشي (2019م)، ومنها من طبق على (36) طالبة كدراسة الزهراني (2020م)، ومنها من نفذ على (186) معلمة كدراسة وحشة (2019م)، ومنها من أجرى على (270) طالباً كدراسة أنعم والخياط (2020م)، ومنها اعتمد على (65) طالباً كدراسة صومان (2020م)، ومنها ما تكون من (60) طالباً كدراسة محمود وآخرون (2019م)، ومنها ما تمثّل بـ (57) طالباً كدراسة الزهراني وأبو رحمة (2018م)، ومنها من ارتكز على (93) طالباً كدراسة التونسي وحاجي (2018م)، ومنها من اعتمد على (126) طالباً كدراسة سيف والنجدي (2018م).

رابعًا: أفراد الدراسة

كان التنوع جلياً في أفراد الدراسات السابقة المختارة في هذا المحور، فبعضها اختار الجنسين، مثل: دراسة أحمد (2018م)، ودراسة ربيعي (2018م)، وبعضها تمثّل بالطلاب، مثل: دراسة أنعم والخياط (2020م)، ودراسة صومان (2020م)، ودراسة محمود وآخرون (2019م)، ودراسة الزهراني وأبو رحمة (2019م)، ودراسة التونسي وحاجي (2018م)، ودراسة سيف والنجدي (2018م)، وبعضها تمثّل بالطالبات، مثل: دراسة الزهراني (2020م)، ودراسة الجبوري والعبيدي (2020م)، ودراسة عافشي (2019م)، وبعضها تمثّل بالمعلمات كدراسة وحشة (2019م)، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي وجهت للطالبات غير أنها اختارت الطالبات المعلمات.

خامساً: منهج الدراسة

تباينت مناهج الدراسات السابقة في هذا المحور؛ تبعاً لاختلاف موضوعها وهدفها، فمنها ما وظف المنهج الوصفي التحليلي، مثل، دراسة وحشة (2019م)، ودراسة التونسي وحاجي (2018م)، ومنها ما استخدم المنهج التجريبي، مثل: دراسة صومان (2020م)، ودراسة الجبوري والعبودي (2020م)، ودراسة الزهراني (2020م)، ودراسة محمود وآخرون (2019م)، ودراسة عافشي (2019م)، ودراسة أحمد (2018م)، ودراسة ربيعي (2018م)، ومنها ما وظف المنهج شبه التجريبي، مثل: دراسة أنعم والخياط (2020م)، ودراسة الزهراني وأبو رحمة (2019م)، ومنها ما وظف منهجان، هما: الوصفي التحليلي، شبه التجريبي، مثل: دراسة سيف والنجدي (2018م)، واتفقت الدراسة الحالية مع النوع الأخير الموظف بالارتكاز على منهجين.

سادساً: أدوات الدراسة

تنوعت الأدوات الموظفة في الدراسات السابقة لهذا المحور؛ تبعاً لنوع متغيرها التابع، فمنها من وظف أداة واحدة كاستبانة المفاهيم النحوية كما في دراسة وحشة (2019م)، ومنها من استخدم أداتين أو أكثر، وقد اشتركت هذه الدراسات بتوظيف اختبار المفاهيم النحوية كأداة أولى، مثل: دراسة أنعم والخياط (2020م)، ودراسة الجبوري والعبودي (2020م)، ودراسة محمود وآخرون (2019م)، ودراسة سيف والنجدي (2018م)، ومنها من وظف المقاييس متعددة كأداة ثانية، مثل: دراسة التونسي وحاجي (2018م)، ودراسة الزهراني وأبو رحمة (2019م)، ومنها ما طبق اختبارات متعددة كأداة ثانية أو ثالثة، مثل: دراسة صومان (2020م)، ودراسة عافشي (2019م)، ودراسة الزهراني (2020م)، ودراسة ربيعي (2018م)، ومنها من وظف سلم تقدير للأداء كأداة ثالثة وثالثة كدراسة ربيعي (2018م)، واتفقت دراسة الباحثة مع الدراسات التي وظفت أكثر من أداة.

سابعاً: المرحلة الدراسية

اختلفت المراحل الدراسية التي أجريت عليها الدراسات السابقة في هذا المحور؛ نتيجة اختلاف طبيعتها، ومتغيراتها، وأهدافها، فمنها ما أجري على المرحلة الابتدائية كدراسة الزهراني (2020م)، ودراسة الزهراني وأبو رحمة (2019م)، ومنها ما طبق على المرحلة الإعدادية، مثل: دراسة الجبوري والعبودي (2020م)، ودراسة محمود وآخرون (2019م)، ودراسة ربيعي (2018م)، ومنها نفذ على المرحلة الثانوية، مثل: دراسة صومان (2020م)، ودراسة التونسي وحاجي (2018م)، ودراسة أنعم والخياط (2020م)، ومنها ما أعد على المرحلة الجامعية، مثل:

دراسة وحشة(2019م)، ودراسة عافشي(2019م)، ودراسة أحمد(2018م)، ودراسة سيف والنجدي(2018م)، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي اعتمدت على المرحلة الجامعية.

ثامناً: الأساليب الإحصائية

تعددت الأساليب الإحصائية الموظفة في الدراسات السابقة لهذا المحور، فقد اشتركت كلها في اختبار (t-test) لعينة واحدة، مثل: دراسة الجبوري والعبيدي(2020م)، أو عينتين مستقلتين، مثل: دراسة الزهراني(2020م)، ودراسة صومان(2020م)، ودراسة وحشة(2019م)، ودراسة عبد الرزاق وآخرون(2019م)، ودراسة الزهراني وأبو رحمة(2019م)، ودراسة عافشي(2019م)، ودراسة الزهراني(2018م)، ودراسة أحمد(2018م)، ودراسة سيف والنجدي(2018م)، أو مرتبطتين، مثل: دراسة الجبوري والعبيدي(2020م)، ومنها من وظف تحليل التباين المصاحب كدراسة ربيعي(2018م)، ومنها من اعتمد على كروسكال والس كدراسة التونسي وحاجي(2018م).

تاسعاً: نتائج الدراسة

أجمعت نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدت المنهج التجريبي وشبهه في هذا المحور على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية، أما الدراسات التي ارتكزت على المنهج الوصفي التحليلي تباينت نتائجها حيث كشفت دراسة وحشة(2019م) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد الفئتين تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأظهرت دراسة التونسي وحاجي(2018م) انخفاض تحصيل الطلبة للمفاهيم النحوية.

المحور الرابع: الدراسات التي تناولت مهارات الإعراب

- دراسة الحمداني (2018م):

أعدت الدراسة لمعرفة أثر إستراتيجية بديودي في تنمية المهارات الإعرابية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصممت الباحثة اختبار المهارات الإعرابية، ثم طبق على عينة تكونت من (66) طالبة من طالبات الرابع العلمي، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات الإعرابية؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة العبيدي (2018م):

تمثل جوهر الدراسة في معرفة أثر برنامج مقترح قائم على نظرية تيريز في تنمية المهارات الإعرابية لطالبات المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصممت الباحثة اختبار المهارات الإعرابية، ثم طبق على عينة تكونت من (64) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي، وأظهرت الدراسة نتائجاً، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة خصاونة (2017م):

سعت الدراسة إلى تقصي أثر التعلم الخصوصي باستخدام برنامج تعليمي محوسب في تنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف التاسع في محافظة إربد، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحث اختباراً لمهارات الإعراب، ثم طبقت على عينة تكونت من (77) طالباً من طلاب الصف التاسع، وأوردت الدراسة نتائجاً، أهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب.

- دراسة الحديبي (2017م):

عمدت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغة أخرى، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي، وصمم الباحث عدداً من الأدوات تمثلت في: اختباري المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب، ومقياس الكفاءة الذاتية في النحو، ثم طبقت على عينة تكونت من (32) متعلماً من طلاب المستوى

الثالث في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختباري المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب؛ لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة عبد الله (2017م):

أجريت الدراسة لمعرفة فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الإعراب والتفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحث أداتين تمثلتا في اختباري مهارات الإعراب والتفكير الناقد، ثم طبقنا على عينة تكونت من (120) طالباً من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الغامدي (2017م):

أعدت الدراسة لمعرفة تأثير نموذج معجم إلكتروني مقترح للإعجاز اللغوي في تنمية مهارات الإعراب والتذوق البلاغي لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الباحة، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج شبه التجريبي، وصممت الباحثة اختبار تحصيل في مهارات الإعراب والتذوق البلاغي، ثم طبق على عينة تكونت من (67) طالبة من طالبات قسم اللغة العربية بالجامعة، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل الطالبات في الإعراب في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار تحصيل في مفاهيم النحو والبلاغة العربية وقواعده؛ لصالح التطبيق البعدي.

- دراسة الغفاري (2017م):

تمثل جوهر الدراسة في معرفة أثر النصوص التكاملية في تنمية مهارات الإعراب نحو مادة النحو لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصممت الباحثة أداتين تمثلتا في: اختبار تحصيلي في مهارات الإعراب، ومقياس الاتجاه نحو مادة النحو، ثم طبقنا على عينة تكونت من (80) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي بمدرسة بني سهيلا الأساسية للبنات، وأظهرت الدراسة نتائجاً، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة عبد الجواد، إياد(2016م):

هدفت الدراسة إلى أثر استخدام نموذجي التعلم المتمركز حول المشكلة، والخطوات الخمس في تدريس وحدة نحوية على تنمية مهارات الإعراب والتواصل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحث أداتين تمثلتا في: اختبار مهارات الإعراب، ومقياس التواصل الاجتماعي، ثم طبقتا على عينة تكونت من (79) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وأسفرت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التطبيق البعدي لمهارات الإعراب؛ لصالح المجموعتين التجريبيتين.

- دراسة أحمد وخضير(2016م):

أنجزت الدراسة لمعرفة أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هدف الدراسة وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحثان اختباراً لمهارات الإعراب، ثم طبق على عينة تكونت من (57) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي، وأظهرت الدراسة نتائجاً، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة البشري(2015م):

سعت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارة الإعراب والاتجاه نحوه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحث أداتين تمثلتا في: اختبار مهارات الإعراب، ومقياس الاتجاه نحوه، ثم طبقتا على عينة تكونت من (44) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب؛ لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة الدوري(2015م):

رمت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج التجريبي، وصمم الباحث أداتين تمثلتا في اختباري مهارات الإعراب، والتفكير العلمي، ثم طبقت على عينة تكونت من (72) طالباً وطالبة من طالبات الصف الثامن، وأسفرت الدراسة عن نتائج،

أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب؛ لصالح المجموعة التجريبيية.

- دراسة كروان(2012م):

أعدت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي في تنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة، ولتحقيق هدفها وُظف المنهج شبه التجريبي، وصممت الباحثة اختبارًا لمهارة الإعراب، ثم طبق على عينة تكونت من(138) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع، وكشفت الدراسة عن نتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبيية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارة الإعراب؛ لصالح المجموعة التجريبيية.

التعقيب على دراسات المحور الرابع:

أولاً: بيئة الدراسة

لقد أُجريت تلك الدراسات في بيئات مختلفة، فمنها ما طبق في الإمارات، مثل: دراسة الحديبي(2017م)، ومنها ما أعد في العراق، مثل: دراسة أحمد وخضير(2016م)، ودراسة الدوري(2015م)، ودراسة الحمداني(2018م)، ودراسة العبيدي(2018م)، ومنها من أنجزها في الأردن كدراسة خصاونة(2017م)، ومنها ما أجري في المملكة العربية السعودية، مثل: دراسة عبد الله(2017م)، ودراسة الغامدي(2017م)، ودراسة البشري(2015م)، ومنها ما طبق في غزة كدراسة عبد الجواد(2016م)، ودراسة الغفاري (2017م)، ودراسة كروان(2012م)، وتتفق الدراسة الحالية معهم في بيئة دراستهم.

ثانياً: هدف الدراسة

تعددت أهداف الدراسات التي تناولت مهارات الإعراب حسب نوعها فكلُّها بحثت في تنميته كمتغير تابع في ضوء متغيرات مستقلة متنوعة، مثل: دراسة الحمداني(2018م)، ودراسة العبيدي(2018م)، ودراسة خصاونة(2017م)، ودراسة الحديبي(2017م)، ودراسة عبد الله(2017م)، ودراسة الغامدي(2017م)، ودراسة عبد الجواد(2016م)، ودراسة أحمد وخضير(2016م)، ودراسة البشري(2015م)، ودراسة الدوري(2015م)، ودراسة الغفاري(2017م)، ودراسة كروان(2012م). واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي عمدت إلى تناول تنميته كمتغير تابع.

ثالثاً: عينة الدراسة

تفاوتت أحجام العينات في تلك الدراسات، فمنها من اعتمد على (57) طالباً وطالبة كدراسة أحمد وخضير (2016م)، ومنها من اختار (72) طالباً وطالبة كدراسة الدوري (2015م)، ومنها من ارتكز على (67) طالبة كدراسة الغامدي (2017م)، ومنها من عمد إلى (79) طالبة كدراسة عبد الجواد (2016م)، ومنها ما طُبق على (80) طالبة كدراسة الغفاري (2017م)، ومنها من نفذ على (138) طالباً وطالبة كدراسة كروان (2012م)، ومنها من أجرى على (77) طالبة كدراسة خصاونة (2017م)، ومنها اعتمد على (32) طالباً كدراسة الحديبي (2017م)، ومنها ما تكون من (120) طالباً كدراسة عبد الله (2017م)، ومنها ما طبق على (66) طالبة كدراسة الحمداني (2018م)، ومنها ما نفذ على (64) طالبة كدراسة العبيدي (2018م)، ومنها ما تمثل بـ (44) طالباً كدراسة البشري (2015م).

رابعاً: أفراد الدراسة

بدا التنوع واضحاً في أفراد الدراسات السابقة المختارة لهذا المحور، فبعضها اختار الجنسين، مثل: دراسة أحمد وخضير (2016م)، ودراسة الدوري (2015م)، ودراسة كروان (2012م)، وبعضها تمثل بالطلاب، مثل: دراسة خصاونة (2017م)، ودراسة الحديبي (2017م)، ودراسة عبد الله (2017م)، ودراسة البشري (2015م)، وبعضها تمثل بالطلقات، مثل: دراسة الغامدي (2017م)، ودراسة عبد الجواد (2017م)، ودراسة الغفاري (2017م)، ودراسة الحمداني (2018م)، ودراسة العبيدي (2018م)، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي وجهت للطلقات غير أنها اختارت الطالبات المعلمات.

خامساً: منهج الدراسة

تباينت مناهج الدراسات السابقة في هذا المحور؛ تبعاً لاختلاف موضوعها وهدفها، فمنها ما وظف المنهج التجريبي، مثل: دراسة خصاونة (2017م)، ودراسة عبد الله (2017م)، ودراسة عبد الجواد (2016م)، ودراسة أحمد وخضير (2016م)، ودراسة البشري (2015م)، ودراسة الدوري (2015م)، ودراسة الغفاري (2017م)، ودراسة الحمداني (2018م)، ودراسة العبيدي (2018م)، ومنها ما وظف المنهج شبه التجريبي، مثل: دراسة الغامدي (2017م)، ودراسة كروان (2012م)، ومنها ما وظف منهجين، هما: الوصفي التحليلي، شبه التجريبي، مثل: دراسة الحديبي (2017م)، واتفقت الدراسة الحالية مع النوع الأخير الموظف بالارتكاز على منهجين.

سادساً: أدوات الدراسة

تنوعت الأدوات الموظفة في الدراسات السابقة لهذا المحور؛ تبعاً لنوع متغيرها التابع، فقد اشتركت الدراسات كلها بتوظيفها لاختبار مهارات الإعراب، ومنها من وظف المقاييس متعددة كأداة ثانية، مثل: دراسة الحديبي (2017م)، ودراسة عبد الجواد (2016م)، ودراسة البشري (2015م)، ودراسة الغفاري (2017م)، ومنها ما طبق اختبارات متعددة كأداة ثانية أو ثالثة، مثل: دراسة عبد الله (2017م)، ودراسة الغامدي (2017م)، ودراسة الدوري (2015م)، واتفقت دراسة الباحثة مع الدراسات التي وظفت أكثر من أداة.

سابعاً: المرحلة الدراسية

اختلفت المراحل الدراسية التي أجريت عليها الدراسات السابقة في هذا المحور؛ نتيجة اختلاف طبيعتها، ومتغيراتها، وأهدافها، فمنها ما طبق على المرحلة الإعدادية، مثل: دراسة خصاونة (2017م)، ودراسة الغفاري (2017م)، ودراسة أحمد وخضير (2016م)، ودراسة البشري (2015م)، ودراسة الدوري (2015م)، ودراسة كروان (2012م)، ودراسة الحمداني (2018م)، ودراسة العبيدي (2018م)، ومنها نفذ على المرحلة الثانوية، مثل: دراسة عبد الجواد (2016م)، ومنها ما أعد على المرحلة الجامعية، مثل: دراسة الحديبي (2017م)، ودراسة عبد الله (2017م)، ودراسة الغامدي (2017م)، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي اعتمدت على المرحلة الجامعية.

ثامناً: الأساليب الإحصائية

تعددت الأساليب الإحصائية الموظفة في الدراسات السابقة لهذا المحور، فقد اشتركت كلها في اختبار (t-test) لعينة واحدة، مثل: دراسة الغامدي (2017م)، أو عینتين مستقلتين، مثل: دراسة الحمداني (2018م)، ودراسة العبيدي (2018م)، ودراسة خصاونة (2017م)، ودراسة الحديبي (2017م)، ودراسة عبد الله (2017م)، ودراسة عبد الجواد (2016م)، ودراسة أحمد وخضير (2016م)، ودراسة البشري (2015م)، ودراسة الدوري (2015م)، ودراسة الغفاري (2017م)، ودراسة كروان (2012م)، ومنها من وظف ألفا كرونباخ، مثل: دراسة الحديبي (2017م)، ودراسة عبد الجواد (2016م)، ودراسة البشري (2015م)، ودراسة الغفاري (2017م).

تاسعاً: نتائج الدراسة

أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدت المنهج التجريبي وشبهه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار

مهارات الإعراب؛ لصالح المجموعة التجريبية عدا دراسة خصاونة(2017م) كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي في اختبار مهارات الإعراب.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

أوجزت الباحثة ما استفادته من الدراسات السابقة في النقاط الآتية:

- 1- عمق الاطلاع على دراسات ذات صلة وثيقة بالدراسة الحالية؛ ليتضح العلاقة بين المتغيرات، ومتغيرات أخرى وظفت فيها.
- 2- التمكن من اختيار عناوين الخلفية النظرية للدراسات، وانتقاء العناصر الفرعية المكونة له، وإبراز وجهات النظر في ضوءها.
- 3- مطالعة المراجع وما أُجري في الميدان حول متغيرات الدراسة؛ لكونها تمثل التراث الغني بالبيانات كلها.
- 4- معرفة مكونات العناصر الأساسية لمتغيرات الدراسة.
- 5- التوجيه نحو الطريق الصحيح؛ لكونها تظفر بالفائدة والأهمية التي تقدمها ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- 6- لفت الانتباه والنظر إلى مجموعة الأفكار والطرائق في إعداد أدوات الدراسة التي قد تغيب عن ذهن الباحثة.
- 7- الإجابة عن الأسئلة ذات الصلة بموضوع الدراسة ومتغيراتها التي تُطرح في الأذهان.
- 8- تجنب الوقوع في الأخطاء البحثية المتواترة وغير المتواترة التي وقع بها الباحثون السابقون، وهذا ما قامت به الباحثة لاسيما ما يخص مهارات الإعراب واختبارها.
- 9- بناء الأدوات وضبطها وإعدادها إعدادًا متقنًا بعد تلافي الأخطاء البحثية السابقة التي وقع بها، وتفسير نتائجها في ضوءها.
- 10- كتابة الخلفية النظرية وإضافة الخلفية التنظيرية لبنودها المستقاة من تلك الدراسات.
- 11- الاختيار السليم للمنهجية المناسبة للدراسة، حيث كان منهجها الوصفي والتجريبي.
- 12- استنباط تعريفات إجرائية لمصطلحات الدراسة في ضوء تعريفات السابقين لها الواردة فيها.
- 13- اختيار الأساليب الإحصائية التي وُظفت في اختبار فرضيتي الدراسة، وتحليل النتائج.
- 14- تفسير النتائج التي خرجت بها الدراسة تفسيرًا منطقيًا علميًا، وربطها بها من حيث مواطن الاتفاق والاختلاف معها.

التعقيب العام على الدراسات السابقة

بعد عرض الباحثة للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية من خلال تحليلها أوضح أهميتها لها من حيث أوجه التشابه أو الاختلاف معها، عقيبت على الدراسات السابقة تعقيباً عاماً على النحو الآتي:

- اتفاق جُل الدراسات على توظيف المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب كمتغيرات تابعة، وإعداد تصور مقترح لمناهج متعددة متغير مستقل، والتفاوت بينها في توظيف التفكير التحليلي تارة كمتغير تابع وتارة كمتغير مستقل، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع النوع الثاني.

- اتفاق جُل الدراسات في توظيف المنهج التجريبي القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة، أو الوصفي التحليلي، وتوظيف بعضها لمنهجين خاصة الوصفي التحليلي والتجريبي وهذا موطن الاتفاق مع الدراسة الحالية؛ لكونها وظفت النوعين السابقين من المناهج العلمية، فكان المنهج التجريبي فيها قائم على مجموعتين أيضاً الأولى تدرس التصور المقترح لمنهج النحو القائم على التفكير التحليلي، والثانية تدرس منهاج النحو بالطريقة العادية.

- تعدد البيانات المحلية التي أجريت فيها الدراسة السابقة، وقد اتفقت مع التي التقت مع بيئة الدراسة الحالية - غزة-.

- التشابه مع الدراسات السابقة التي أعدت أداتي اختباري المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب، فاستفادت من خطوات إعدادها، والتعديل على بعض ما ورد فيها كما جرى في اختبار مهارات الإعراب.

- ارتكاز الدراسة الحالية على منهاج النحو المدرس في الجامعة من خلال إعداد تصور مقترح له في ضوء مهارات التفكير التحليلي، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة.

- تنوعت الدراسات التي تناولت التفكير التحليلي ومهاراته إلا أنها لم توجد دراسة واحدة - في حدود علم الباحثة- ربطته بمنهاج النحو، وبنته في ضوءها، ولذا كان ذلك سبباً في إعداد الدراسة الحالية.

وبعد تناول الباحثة لأدبيات الدراسة من خلفية نظرية وتنظيرية ودراسات سابقة لها، والتعقيب على ذلك من نواحيها كافة، عرضت في الجزء اللاحق الطريقة المنهجية المتبعة والإجراءات من حيث منهاجها، وتصميمها، وإعداد أدواتها وموادها الوصفية والتجريبية، وخطوات تجريبيها قبلًا وبعديًا، والأساليب الإحصائية الموظفة.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل الطريقة التي اتبعتها الباحثة في دراستها وإجراءاتها؛ للإجابة عن تساؤلاتها، واختبار فرضياتها، ثم الانتقال للحديث عن منهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وبيان بناء أدواتها، واستخراج صدقها وثباتها، واتساقها الداخلي، والتصميم الموظف مع ضبط متغيراتها، وكيفية تنفيذ إجراءاتها، والمعالجة الإحصائية؛ لاستخراج نتائجها.

أولاً: منهج الدراسة

وظفت الباحثة منهجين في دراستها، هما:

أ- **المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المضمون**؛ إذ إنه من الأساليب المتداولة في البحث العلمي التي تستخدم في تحليل محتوى المناهج؛ لتفحص مدى تناوله لمهارات التفكير التحليلي في هذه الدراسة. ويُعرف تحليل المضمون بأنه: أسلوب يوظفه الباحثون في مجالات بحثية مختلفة؛ لوصف المحتوى الظاهر، والمضمون الصريح للمناهج، أو المحتوى المراد تحليله من حيث الشكل والمضمون؛ تلبية لاحتياجات الدراسة المصوغة في تساؤلاتها وفرضياتها؛ بهدف توظيف هذه البيانات في تحديد مدى تضمن المحتوى لمهارات التفكير التحليلي شريطة أن تتم عملية التحليل بطريقة منظمة على وفق أسس منهجية، ومعايير موضوعية؛ لتسند الباحثة في عملية جمعها للبيانات وتبويبها بأسلوب كمي. (بوقحوص، 2009م: 296).

وقد وظفت الباحثة هذا الأسلوب من التحليل؛ لكونه الأنسب في إبراز مدى الحاجة إلى التصور المقترح القائم على التفكير التحليلي من عدمه، وذلك من خلال تحليل مناهج النحو المقرر على الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين؛ لتحديد مدى تضمنه لمهارات التفكير التحليلي.

وللمنهج الوصفي التحليلي خطوات تتمثل في: التحليل، والبناء، والتنفيذ، وقد طبقت الباحثة تلك الخطوات في دراستها ويظهر ذلك في الإجابة عن سؤال دراستها الثالث.

ب- **المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الضابطة اللاعشوائية**؛ إذ يتم في هذا النوع من التصميمات اختيار عينة الدراسة عشوائياً، وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ ليتم تطبيق أداتي الدراسة- اختباري المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب- عليهما قبلًا، ثم تُدرس

المجموعة التجريبية التصور المقترح لمنهاج النحو القائم على التفكير التحليلي؛ وبعيد الانتهاء من التدريس تُطبق الأدوات بعددٍ على المجموعتين.

ثانيًا: مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من الآتي:

أ- منهاج النحو: تكون المجتمع من منهاج النحو كله المدرس للطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة فلسطين.

ب- الطالبات المعلمات: تكون المجتمع من طالبات كلية التربية المستوى الثالث تخصص التعليم الأساسي في جامعة فلسطين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2020-2021. وقد راعت الباحثة السلامتان الداخلية والخارجية في عينتها.

ثالثًا: عينة الدراسة

انقسمت عينة الدراسة إلى ثلاثة أقسام، هي عينة:

أ- التحليل: حللت الباحثة مجتمع الدراسة كله -منهاج النحو المُقدم في جامعة فلسطين- في ضوء مهارات التفكير التحليلي المعدة سابقًا.

ب- الموضوعات: اختارت الباحثة لإعداد التصور المقترح موضوعين من منهاج النحو، هما: (الجملة الاسمية ومتعلقاتها، والجملة الفعلية ومتعلقاتها)، وقد بررت سبب اختيارها لها في صفحات لاحقة.

ت- الطالبات المعلمات: تكونت العينة من (60) طالبة من الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة فلسطين، حيث تم تقسيمهن بطريقة عشوائية إلى مجموعتين إحداها تجريبية مكونة من (30) طالبة؛ لندرس التصور المقترح الذي أعدته الباحثة، وأخرى ضابطة مكونة من (30) طالبة تدرس الموضوعات ذاتها بالطريقة العادية.

رابعًا: مواد الدراسة وأداتها

أ- مواد الدراسة:

تمثلت مواد الدراسة بإعداد الآتي:

- قائمة مهارات التفكير التحليلي: أعدت هذه القائمة؛ لتحليل منهاج النحو في ضوءها، والحكم من خلالها نتائجها على مدى الحاجة إلى التصور المقترح.
- تصور مقترح لمنهاج النحو: بُني التصور المقترح بعد التأكد من انخفاض درجة توافر مهارات التفكير التحليلي في منهاج النحو.

- قائمة المفاهيم النحوية: حُصرت المفاهيم النحوية المراد تنميتها للطالبات المعلمات في منهاج النحو، واستقرت الباحثة بعد العرض على المحكمين على ثلاثة مفاهيم رئيسية، وثلاثة عشر مفهومًا فرعيًا.

- قائمة مهارات الإعراب: حُصرت مهارات الإعراب المراد تنميتها للطالبات المعلمات في منهاج النحو، واستقرت الباحثة بعد استطلاع رأي المحكمين على ست مهارات إعرابية رئيسية، واثنين وأربعين مهارة فرعية.

ب- أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة بما يأتي:

1- اختبار المفاهيم النحوية:

قامت الباحثة ببناء اختبار المفاهيم النحوية؛ ليتلاءم مع الطالبات المعلمات، حيث سارت وفقًا للخطوات الآتية:

✻ إعداد الاختبار:

اتُبع في إعداده النقاط الآتية:

1.1 تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى معرفة مدى نمو المفاهيم النحوية لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بعد دراستهن لموضوعات التصور المقترح.

1.2 تحديد أبعاد الاختبار:

تم تحديد أبعاد الاختبار بأشتماله على المفاهيم النحوية الرئيسية والفرعية، حيث بُني الاختبار بناءً على مستوى بلوم المعدل بمفاهيمه الرئيسية موزعة بينها المفاهيم الفرعية، والجدول (3.1) يوضح ذلك:

جدول (3.1): توزيع فقرات الاختبار على المفاهيم النحوية

م.	المفاهيم النحوية	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
1-	جملة اسمية	14-1	14	50%
2-	جملة فعلية	39-15	25	50%
	المجموع		39	100%

1.3 تحديد مفردات الاختبار:

بلغ عدد مفردات الاختبار من (39) مفردة في صورته الأولية من نمط اختيار من متعدد؛ وقد اختير هذا النمط؛ لتتمكن الباحثة من قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، ودرجة

صدقه وموضوعيته مرتفعة، كما أنه يعد أكثر أنماط الاختبارات مرونة، وصدقاً وثباتاً علاوة على أنها تقلل من درجة التخمين لاسيما أنه تم صياغة أربعة بدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار.

1.4 تحديد تعليمات الاختبار:

أُعدت صفحة خاصة تناولت التعليمات الموجهة للطالبات المعلمات؛ لإيضاح طبيعة الاختبار، وكيفية الإجابة، حيث روعي في مفرداته أفراد كل مفهوم بسؤال مستقل مع تعديل الصياغة اللفظية لبعض الأسئلة؛ ليصبح الاختبار مكوناً من (39) مفردة موزعة على المفاهيم النحوية في صورته النهائية -ملحق 5-.

1.5 تحديد زمن الاختبار:

حُسب زمن الاختبار من خلال قانون حساب الزمن حيث تم جمع زمن تسليم أول خمس طالبات مع زمن تسليم آخر خمس طالبات، وتقسيمها على مجموعهن؛ ليتحدد زمن الاختبار في (45) دقيقة.

1.6 تحليل إجابات أسئلة الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، حُللت نتائجه؛ للتعرف على معاملي صعوبة وتمييز كل سؤال من أسئلته، وفيما يلي توضيح لذلك:

• حساب معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

- معامل الصعوبة:

يقاس بالنسبة لمن أجاب عن السؤال إجابة خطأ، ويكمن الهدف من حساب درجة الصعوبة، لمفردات الاختبار حذف الفقرات التي تقل درجة صعوبتها عن (0.20) أو تزيد عن (0.80)، ويحسب بالمعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الطالبات اللاتي أجبن عن السؤال إجابة خطأ}}{\text{عدد الطالبات الكلي}}$$

(أبو دقة، 2008م: 169)

- معامل التمييز:

يقصد به: قدرة الفقرة على التمييز بين الطالبات من حيث الفروق الفردية بينهن، وقدرتهن على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، ويكمن هدف حساب معامل التمييز لمفردات

الاختبار حذف الفقرات التي يقل معامل تمييزها عن (0.20)؛ لكونها تعد ضعيفة، ويحسب بالمعادلة الآتية:

$$\text{معامل التمييز (م)} = \frac{(n-1n_2)}{K}$$

- ن₁: عدد الإجابات الصحيحة في الفئة العليا.
- ن₂: عدد الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا.
- ك : عدد أفراد إحدى المجموعتين. (أبو دقة، 2008م: 169)

جدول (3.2) معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، والدرجة الكلية لفقراته:

المفاهيم النحوية	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
جملة اسمية	1	.66	.23	2	.20	.58
	3	.56	.39	4	.80	.28
	5	.63	.54	6	.56	.66
	7	.53	.33	8	.43	.56
	9	.76	.61	10	.77	.59
	11	.78	.53	12	.65	.61
	13	.85	.64	14	.48	.72
جملة فعلية	15	.40	.35	16	.53	.64
	17	.46	.73	18	.53	.21
	19	.50	.80	20	.50	.65
	21	.56	.38	22	.50	.25
	23	.63	.55	24	.80	.25
	25	.50	.25	26	.60	.34
	27	.49	.28	28	.65	.44
	29	.56	.62	30	.56	.80
	31	.35	.80	32	.62	.62
	33	.44	.80	34	.49	.70
	35	.39	.71	36	.42	.66
	37	.46	.73	38	.40	.62
	39	.63	.31			

يتضح من الجدول السابق أن درجات صعوبة الاختبار وقعت بين (0.20-0.80) بينما وقعت درجات التمييز بين (0.20-0.80) مما يدل على أن مفردات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعالملي الصعوبة والتمييز؛ لكون الفقرات الضعيفة تقل عن (0.20)، ولذا فإن المفردات مقبولة ضمن المدى الذي حددته الباحثة، وهذا دليل على أن الاختبار جيد.

1.7 تصحيح الاختبار، وتقدير الدرجات:

حددت درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار؛ لتكون الدرجة النهائية له (39) درجة، والدرجة الدنيا (صفر)، وقد أعد مفتاح الإجابة الأنموذجية بحيث يكون هناك إجابة واحدة صحيحة فحسب، والإجابات الأخرى خطأ، بحيث تعطى الطالبة درجة واحدة في حالة اختيارها الإجابة الصائبة، وصفرًا في حالة اختيارها إجابة خطأ، ثم قامت الباحثة بتصحيح الأوراق وإعادة تصحيحها؛ للتأكد من الدرجات قبل التحليل، ثم رُصدت الدرجات الخام للطالبات.

1.8 صدق الاختبار:

ويقصد به: قياس الاختبار ما وضع لقياسه فعلاً، وقد اقتصرَت الباحثة على نوعين من الصدق؛ لكونهما يفيان بالغرض، هما: (صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي)، وفيما يأتي تفصيلهما:

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين في اختصاصي مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والنحو العربي؛ للتأكد من صدقه من حيث: وضوح فقرات الاختبار ودقتها علمياً، وصحة فقرات الاختبار لغوياً، وانتماء المهارات الفرعية إلى مهارتها الإعرابية الرئيسة، ومدى ملائمة صياغة الأسئلة لمستوى الطالبات الملمات، وإضافة ما يروونه ملائماً من أسئلة الاختبار أو حذفها أو تعديلها، وقد أبدوا آراءهم بتعديل بعض البدائل في فقرات الاختبار، وتوحيد نوع الشواهد في الفقرة الواحدة، فأجري ما أدلوا به؛ ليخرج الاختبار في صورته النهائية-ملحق 4-

ب- صدق الاتساق الداخلي:

طبقت الباحثة الاختبار على مجموعة من الطالبات الملمات من غير العينة الأصلية بلغ قوامها (30) طالبة من كلية التربية تخصص التعليم الأساسي، وتم حساب صدق المفردات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل مفهوم نحوي فرعي والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (3.3) يوضح قيم معاملات الارتباط على النحو الآتي:

جدول(3.3): معامل ارتباط بيرسون لكل مفردة من مفردات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

المفاهيم النحوية	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
جملة اسمية	1	.535**	2	.667**
	3	.610**	4	.687**
	5	.586**	6	.567**
	7	.636**	8	.696**
	9	.610**	10	.785**
	11	.936**	12	.785**
	13	.936**	14	.745**
جملة فعلية	15	.610**	16	.482**
	17	.652**	18	.567**
	19	.644**	20	.485**
	21	.532**	22	.610**
	23	.701**	24	.587**
	25	.603**	26	.671**
	27	.930**	28	.817**
	29	.955**	30	.862**
	31	.930**	32	.895**
	33	.832**	34	.872**
	35	.610**	36	.797**
	37	.625**	38	.570**
	39	.619**		

**ر الجدولية عند درجة حرية(28) ومستوى دلالة (0.01) = 0.463

يتضح من الجدول السابق أن الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وللتأكد من الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفهوم نحوي رئيس، والدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح في جدول(3.4):

جدول(3.4): معاملات ارتباط درجات المفاهيم النحوية في الاختبار بالدرجة الكلية

المفاهيم النحوية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
جملة اسمية	.805**	دالة إحصائياً عند 0.01
جملة فعلية	.779**	دالة إحصائياً عند 0.01

**ر الجدولية عند درجة حرية(28) ومستوى دلالة (0.01) = 0.463

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المفاهيم النحوية للاختبار بالدرجة الكلية له دالة إحصائية عند (0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار.

1.9 ثبات الاختبار:

ويقصد به الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام الأداة نفسها في الظروف ذاتها، ويحسب معامل الثبات بطرائق عدة، وقد قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وكودر ريتشارد سون على النحو الآتي:

أ. طريقة التجزئة النصفية Split-Half Method:

وظفت درجات العينة الاستطلاعية في حساب ثبات الاختبار بهذه الطريقة، حيث قامت الباحثة بتجزئة الاختبار إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية لكل مستوى من مستويات الاختبار، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، وجدول (3.5) يوضح معاملات ثبات الاختبار:

جدول (3.5): معامل ثبات مفردات الاختبار

م.	المفاهيم النحوية	عدد المفردات	معامل الثبات
1-	جملة اسمية	14	.869
2-	جملة فعلية	*25	.823
	الدرجة الكلية	39	.844

* تم استخدام معادلة جثمان؛ لأن النصفين غير متساويين.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي يساوي (0.844)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بالثبات، مما يطمئن الباحثة إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ب. طريقة كودر ريتشارد سون-20 (Kuder-Richard Son- 20):

وظفت الباحثة طريقة أخرى من طرائق حساب الثبات، هي: كودر ريتشارد سون-20؛

لإيجاد معامل ثبات الاختبار من خلال القانون الآتي:

$$= \frac{n}{n-1} \left(\frac{\sum s_i^2 - \sum s_{itm}^2}{s_i^2} \right)$$

حيث إن:

- (n) عدد فقرات الاختبار.

- (n-1) عدد فقرات الاختبار-1.

- (s_i^2) مجموع التباين الكلي

- (S_{im}^2) مجموع تباين الفقرات.

- $(s_i)^2$ التباين الكلي

حُسبت قيمة كودر ريتشاردسون 20 للاختبار، فكانت (0.844)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات مما يطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

1.10 اختبار التوزيع الطبيعي للمفاهيم النحوية:

أجرت الباحثة اختبار التوزيع الطبيعي لاختبار المفاهيم النحوية في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لمعرفة توزيع البيانات، فيتسنى لها في ضوءها الحكم على معلية البيانات أو لا معليتها، فيختار نوع الاختبار الإحصائي المناسب بناءً على النتائج، والجدول (3.6) يوضح ذلك:

جدول (3.6): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي؛ لتحديد نوع البيانات معلية أو لا معلية

المجموعة	اختبار كالمجروف - سماتروف			اختبار شابيرو - ويلك		
	قيمة الإحصاء	درجة الحرية	قيمة الدلالة	قيمة الإحصاء	درجة الحرية	قيمة الدلالة
تجريبية	0.193	30	0.006	0.940	30	0.091
ضابطة	0.205	30	0.002	0.939	30	0.084

في ضوء عرض بيانات الجدول السابق اختارت الباحثة اختبار شابيرو - ويلك؛ لأنه يُوظف في حجم العينة التي تكون أقل من (50)، فعينة الدراسة الحالية وقعت في (30) طالبة، لذا نظرت الباحثة في قيمة (Sig)؛ لتحكم على معلية البيانات أو عدمها، فكانت قيمة (Sig) في اختبار المفاهيم النحوية للمجموعة التجريبية (0.091) أكبر من (0.05)، وهذا يعني عدم رفض الفرضية الصفرية القائلة بأن درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم النحوية تتبع التوزيع الطبيعي عند مستوى دلالة (0.05)، ويُستنتج من ذلك أن توزيع البيانات طبيعي، والشئ ذاته طبقته على المجموعة الضابطة، فكانت قيمة (Sig) في اختبار المفاهيم النحوية (0.084) أكبر من (0.05)، وهذا مؤشر على عدم رفض الفرضية الصفرية القائلة بأن درجات طالبات المجموعة الضابطة تتبع التوزيع الطبيعي عند مستوى دلالة (0.05)، ويستنتج من ذلك أن توزيع البيانات طبيعي فيها. ولكون البيانات طبيعية التوزيع، فإن الاختبار الإحصائي المناسب؛ لحساب قيمة (ت) في اختبار المفاهيم النحوية اختبار هوتلنج "T²" لعينتين مستقلتين.

2.10 ضبط التكافؤ:

حرصت الباحثة على ضمان سلامة نتائج الدراسة، فقامت بضبط تكافؤ مجموعة الطالبات بتطبيق الاختبار القبلي للمفاهيم النحوية، ثم رصد درجاتهن فيه قبل بدء التجربة، ثم استُخرجت درجاتهن بتوظيف تحليل التباين متعدد المتغيرات باستخدام اختبار هوتلنج (T^2) في ذلك؛ للتعرف على الفروق بين درجات الطالبات قبل البدء في التجربة، والجدول الآتي توضح ذلك.

جدول(3.7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الدراسة في اختبار المفاهيم النحوية بمفهوميه الرئيسين والدرجة الكلية

المفهوم النحوي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جملة اسمية	تجريبية	30	5.033	1.691
	ضابطة	30	4.933	2.016
جملة فعلية	تجريبية	30	8.233	2.762
	ضابطة	30	8.466	2.487
الدرجة الكلية	تجريبية	30	13.266	3.106
	ضابطة	30	13.400	3.146

يتضح من الجدول السابق وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية بمفهوميه الرئيسين والدرجة الكلية، حيث يلاحظ وجود فروقات في المتوسطات الحسابية في مجموعتي الدراسة للمفهوم النحوي الأول-الجملة الاسمية- حيث كانت على التوالي (5.033، 4.933)، ووجود تقارب في المتوسطات الحسابية في مجموعتي الدراسة في المفهوم النحوي الثاني-الجملة الفعلية- حيث جاءت على التوالي (8.233، 8.466)، وكذا الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم النحوية فقد كانت على التوالي (13.266، 13.400). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وُظف تحليل التباين متعدد المتغيرات حسب اختبار هوتلنج (T^2)؛ للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاختبار المفاهيم النحوية بمفهوميه الرئيسين تبعاً لنوع المعالجة، والجدول (3.8) يبين قيمة هوتلنج ودلالاتها الإحصائية باستخدام اختبار (ف).

جدول(3.8): نتائج اختبار هوتلنج " T^2 " للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات قبل البدء بالتجربة في الاختبار القبلي للمفاهيم النحوية ودلالاتها الإحصائية

المفهوم النحوي	قيمة (ت) هوتلنج	قيمة (ف)	درجات الحرية الافتراضية	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة
جملة اسمية	0.208	3.258	1	58	0.076
جملة فعلية	0.344	0.650	1	58	0.424

قيمة (ف) الجدولية عند درجتى حرية (1،58) = 5.29

يتضح من الجدول السابق أن قيمتي (ف) المحسوبة في المفهومين النحويين تساوي على الترتيب (3.258، 0.0650) أقل من قيمة (ف) الجدولية التي تساوي (5.29)، وهذا يقودنا إلى أن قيمة (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في الاختبار.

2- اختبار مهارات الإعراب:

قامت الباحثة ببناء اختبار مهارات الإعراب؛ ليتلاءم مع الطالبات المعلمات، وسارت وفقاً للخطوات الآتية:

✻ إعداد الاختبار:

اتُبع في إعداده النقاط الآتية:

2.1 تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى معرفة مدى نمو مهارات الإعراب لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بعد دراستهن لموضوعات التصور المقترح القائم على التفكير التحليلي.

2.2 تحديد أبعاد الاختبار:

تم تحديد أبعاد الاختبار بأشتماله على مهارات الإعراب الرئيسة والفرعية، حيث بُني الاختبار بمهاراته الرئيسة الستة موزعة بينها المهارات الفرعية الاثنتين والأربعين، والجدول (3.8) يوضح ذلك:

جدول (3.9): توزيع فقرات الاختبار على مهارات الإعراب

م.	مهارات الإعراب	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
1-	التمييز بين التراكيب النحوية	13-1	13	30.9%
2-	الضبط الإعرابي	20-14	7	16.6%
3-	إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ	27-21	7	16.6%
4-	استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني	33-28	6	14.4%
5-	إدراك العلاقات في تراكيب نحوية	38-34	5	12%
6-	الاستنتاج الإعرابي	42-39	4	9.5%
	المجموع		42	100%

2.3 تحديد مفردات الاختبار:

بلغ عدد مفردات الاختبار (42) مفردة في صورته الأولية من نمط اختيار من متعدد؛ وقد اختير هذا النمط؛ لتتمكن الباحثة من قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، ودرجة صدقه وموضوعيته مرتفعة، كما أنه يعد أكثر أنماط الاختبارات مرونة، وصدقاً وثباتاً علاوة على أنها تقلل من درجة التخمين لاسيما أنه تم صياغة أربعة بدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار.

2.4 تحديد تعليمات الاختبار:

تم إعداد صفحة خاصة تناولت التعليمات الموجهة للطالبات المعلمات؛ لإيضاح طبيعة الاختبار، وكيفية الإجابة، وروعي في مفرداته أفراد كل مهارة فرعية بسؤال مستقل مع تعديل الصياغة اللفظية لبعض الأسئلة؛ ليصبح الاختبار مكوناً من (42) مهارة فرعية موزعة على مهارات الإعراب الرئيسة في صورته النهائية-ملحق 4-.

2.5 تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار من خلال قانون حساب الزمن حيث تم جمع زمن تسليم أول خمس طالبات مع زمن تسليم آخر خمس طالبات، وتقسيما على مجموعهن؛ ليتحدد زمن الاختبار في (55) دقيقة.

2.6 تحليل إجابات أسئلة الاختبار:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، حُللت نتائجه؛ للتعرف على معاملي صعوبة وتمييز كل سؤال من أسئلته، وفيما يلي توضيح لذلك:

• حساب معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

- معامل الصعوبة:

يقاس بالنسبة لمن أجاب عن السؤال إجابة خطأ، ويكمن الهدف من حساب درجة الصعوبة، لمفردات الاختبار حذف الفقرات التي تقل درجة صعوبتها عن (0.20) أو تزيد عن (0.80). (أبو دقة، 2008م: 169)

- معامل التمييز:

يقصد به قدرة الفقرة على التمييز بين الطالبات من حيث الفروق الفردية بينهن، وقدرتهن على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، ويكمن هدف حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار حذف الفقرات التي يقل معامل تمييزها عن (0.20)؛ لكونها تعد ضعيفة (أبو دقة، 2008م: 169)، والجدول (3.10) يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار ودرجته الكلية فجاء على النحو الآتي:

جدول (3.10): معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، والدرجة الكلية لفقراته:

المهارة	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	المهارة	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
	1	.80	.23		14	.46	.24
	2	.73	.65		15	.63	.69

.39	.46	16	الضبط الإعرابي	.36	.80	3	التمييز بين التراكيب النحوية
.43	.66	17		.21	.66	4	
.63	.60	18		.63	.60	5	
.41	.66	19		.61	.66	6	
.80	.35	20		.62	.76	7	
				.53	.71	11	
				.81	.44	12	
				.67	.24	13	
.20	.50	28	استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني	.59	.59	21	إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ
.50	.50	29		.62	.56	22	
.56	.59	30		.21	.63	23	
.62	.63	31		.74	.60	24	
.22	.51	32		.21	.56	25	
.22	.56	33		.21	.56	26	
				.65	.50	27	
.56	.50	39	الاستنتاج الإعرابي	.66	.66	34	إدراك العلاقات في تراكيب نحوية
.77	.63	40		.53	.63	35	
.43	.46	41		.40	.46	36	
.58	.68	42		.51	.62	37	
				.49	.53	38	

يتضح من الجدول السابق أن درجات صعوبة الاختبار وقعت بين (0.20-0.80)، بينما وقعت درجات التمييز بين (0.20-0.80)؛ مما يدل على أن مفردات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعالملي الصعوبة والتمييز؛ لأن الفقرات الضعيفة تقل عن (0.20)، ولذا فإن المفردات مقبولة ضمن المدى الذي حددته الباحثة، وهذا دليل على أن الاختبار جيد.

2.7 تصحيح الاختبار، وتقدير الدرجات:

حددت درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار؛ لتكون الدرجة النهائية له (42) درجة، والدرجة الدنيا (صفر)، وقد أعد مفتاح الإجابة الأنموذجية بحيث يكون هناك إجابة واحدة صحيحة فحسب، والإجابات الأخرى خطأ، بحيث تعطى الطالبة ثلاث درجات في حالة اختيارها الإجابة الصائبة، وصفرًا في حالة اختيارها إجابة خطأ؛ لأن تصحيح اختبار المهارات يختلف

عن تصحيح أي اختبار آخر، ثم قامت الباحثة بتصحيح الأوراق وإعادة تصحيحها؛ للتأكد من الدرجات قبل التحليل، ثم رُصدت الدرجات الخام للطالبات.

2.8 صدق الاختبار:

ويقصد به: أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه فعلاً، واقتصرت الباحثة على نوعين من الصدق؛ لكونهما يفيان بالغرض، هما صدق: (المحكمين، والاتساق الداخلي)، وفيما يأتي تفصيلهما:

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين في اختصاصي مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والنحو العربي؛ للتأكد من صدقه من حيث: وضوح فقرات الاختبار ودقتها علمياً، وصحة فقرات الاختبار لغوياً، وانتماء المهارات الفرعية إلى مهارتها الإعرابية الرئيسة، وملاءمة صياغة الأسئلة لمستوى الطالبات المعلمات، وإضافة ما يروونه ملائمة من أسئلة الاختبار أو حذفها أو تعديلها، وقد أبدوا آراءهم بتعديل بعض البدائل في فقرات الاختبار، وتوحيد نوع الشواهد في الفقرة الواحدة، فأجري ما أدلوا به؛ ليخرج الاختبار في صورته النهائية-ملحق 5-

ب- صدق الاتساق الداخلي:

طبقت الباحثة الاختبار على مجموعة من الطالبات المعلمات من غير العينة الأصلية بلغ قوامها (30) طالبة من كلية التربية تخصص التعليم الأساسي، وتم حساب صدق المفردات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل مهارة إعرابية فرعية والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (3.11) يوضح قيم معاملات الارتباط على النحو الآتي:

جدول (3.11): معامل ارتباط بيرسون لكل مفردة من مفردات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

المهارة	رقم السؤال	معامل الارتباط	المهارة	رقم السؤال	معامل الارتباط
التمييز بين التراكيب النحوية	1	.415*	الضبط الإعرابي	17	.610**
	2	.613**		18	.718**
	3	.530**		19	.364*
	4	.420*		20	.750**
	5	.375*		21	.587**
	6	.671**		22	.450*

.698**	23		.936**	7	
.911**	24		.936**	8	
.837**	25		.785**	9	
.678**	26		.745**	10	
			.930**	11	
			.930**	12	
			.955**	13	
			.931**	14	
			.671**	15	
			.955**	16	
.470**	37		.735**	27	
.731**	38		.604**	28	
.616**	39		.383*	29	
.613**	40	استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني	.397*	30	إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ
.317*	41		.365*	31	
.390*	42		.365*	32	
			.785**	33	
			.797**	34	
			.762**	35	
			.862**	36	
.658**	49		.812**	43	
.807**	50		.597**	44	
.605**	51	الاستنتاج الإعرابي	.571**	45	إدراك العلاقات في تراكيب نحوية
.895**	52		.872**	46	
.837**	53		.721**	47	
.745**	54		.817**	48	

** الجدولية عند درجة حرية (28) ومستوى دلالة (0.01) = 0.463

* الجدولية عند درجة حرية (28) ومستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن فقرات الاختبار كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، و (0.05). وللتأكد من الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة إعرابية، والدرجة الكلية للاختبار كما هو موضح في جدول (3.12):

جدول(3.12): معاملات ارتباط درجات مهارات الإعراب في الاختبار بالدرجة الكلية

م.	مهارات الإعراب	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1-	التمييز بين التراكيب النحوية	.692**	دالة إحصائية عند 0.01
2-	الضبط الإعرابي	.745**	دالة إحصائية عند 0.01
3-	إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ	.687**	دالة إحصائية عند 0.01
4-	استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني	.764**	دالة إحصائية عند 0.01
5-	إدراك العلاقات في تراكيب نحوية	.577**	دالة إحصائية عند 0.01
6-	الاستنتاج الإعرابي	.743**	دالة إحصائية عند 0.01

*ر الجدولية عند درجة حرية(28) ومستوى دلالة (0.01) = 0.463

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المفاهيم النحوية للاختبار بالدرجة الكلية له دالة إحصائية عند (0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار.

2.9 ثبات الاختبار:

ويقصد به: الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام الأداة نفسها في الظروف ذاتها، وبحسب معامل الثبات بطرائق عدة، وقد قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وكودر ريتشاردسون على النحو الآتي:

أ. طريقة التجزئة النصفية Split-Half Method:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بهذه الطريقة، حيث قامت الباحثة بتجزئة الاختبار إلى نصفين، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية لكل مستوى من مستويات الاختبار، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، وجدول(3.13) يوضح معاملات ثبات الاختبار:

جدول(3.13): معامل ثبات مفردات الاختبار

م.	مهارات الإعراب	عدد المفردات	معامل الثبات
1-	التمييز بين التراكيب النحوية	*13	0.829
2-	الضبط الإعرابي	*7	0.941
3-	إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ	*7	0.930
4-	استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني	6	0.945
5-	إدراك العلاقات في تراكيب نحوية	*5	0.864
6-	الاستنتاج الإعرابي	4	0.932
	الدرجة الكلية	42	0.918

* تم استخدام معادلة جثمان؛ لأن النصفين غير متساويين.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.918)، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بالثبات، مما يطمئن الباحثة إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ب. طريقة كودر ريتشارد سون-20 (Kuder-Richard Son- 20):

وظفت الباحثة طريقة أخرى من طرائق حساب الثبات، هي: كودر ريتشارد سون-20؛ لإيجاد معامل ثبات الاختبار، فقد حُسبت قيمة كودر ريتشارد سون-20 للاختبار، فكانت (0.918)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات مما يطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

1.10 اختبار التوزيع الطبيعي لمهارات الإعراب:

أجرت الباحثة اختبار التوزيع الطبيعي لاختبار المفاهيم النحوية في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لمعرفة توزيع البيانات، فیتسنی لها في ضوءها الحكم على معلية البيانات أو لا معليتها، فيُختار نوع الاختبار الإحصائي المناسب بناء على النتائج، والجدول (3.14) يوضح ذلك:

جدول (3.14): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي؛ لتحديد نوع البيانات معلية أو لا معلية

المجموعة	اختبار كالمجروف - سمانروف			اختبار شابيرو - ويلك		
	قيمة الإحصاء	درجة الحرية	قيمة الدلالة	قيمة الإحصاء	درجة الحرية	قيمة الدلالة
تجريبية	0.207	30	0.002	0.902	30	0.090
ضابطة	0.148	30	0.090	0.929	30	0.073

في ضوء عرض بيانات الجدول السابق اختارت الباحثة اختبار شابيرو - ويلك؛ لأنه يُوظف حين تكون حجم العينة أقل من (50)، فعينة الدراسة الحالية وقعت في (30) طالبة، لذا نظرت الباحثة في قيمة (Sig)؛ لتحكم على معلية البيانات أو عدمها، فكانت قيمة (Sig) في اختبار المفاهيم النحوية للمجموعة التجريبية (0.090) أكبر من (0.05)، وهذا يعني عدم رفض الفرضية الصفرية القائلة بأن درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم النحوية تتبع التوزيع الطبيعي عند مستوى دلالة (0.05)، ويُستنتج من ذلك أن توزيع البيانات طبيعي، والشئ ذاته طبقته على المجموعة الضابطة، فكانت قيمة (Sig) في اختبار المفاهيم النحوية (0.073) أكبر من (0.05)، وهذا مؤشر على عدم رفض الفرضية الصفرية القائلة بأن درجات طالبات المجموعة الضابطة تتبع التوزيع الطبيعي عند مستوى دلالة (0.05)، ويُستنتج من ذلك

أن توزيع البيانات طبيعي فيها. ولكون البيانات طبيعية التوزيع، فإن الاختبار الإحصائي المناسب؛ لحساب قيمة (ت) في اختبار مهارات الإعراب اختبار هوتلنج " T^2 " لعينتين مستقلتين.

2.10 ضبط متغيرات الدراسة:

حرصت الباحثة على ضمان سلامة نتائج الدراسة من خلال تجنب المتغيرات الدخيلة، فقامت بضبط تكافؤ مجموعة الطالبات بتطبيق الاختبار القبلي لمهارات الإعراب، ثم رصد درجاتهن فيه قبل بدء التجربة، ثم استخرجت درجاتهن بتوظيف تحليل التباين متعدد المتغيرات حسب اختبار هوتلنج (T^2) في ذلك؛ للتعرف على الفروق بين درجات الطالبات قبل البدء في التجربة، والجدول الآتي توضح ذلك.

جدول (3.15): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الدراسة في اختبار مهارات الإعراب بمجالاته الستة والدرجة الكلية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمييز بين التراكيب النحوية	تجريبية	30	5.466	2.029
	ضابطة	30	3.900	1.900
الضبط الإعرابي	تجريبية	30	2.433	1.194
	ضابطة	30	2.233	0.897
إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ	تجريبية	30	2.066	1.048
	ضابطة	30	2.033	1.033
استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني	تجريبية	30	1.900	0.922
	ضابطة	30	1.766	1.135
إدراك العلاقات في تراكيب نحوية	تجريبية	30	1.066	1.080
	ضابطة	30	1.833	0.949
الاستنتاج الإعرابي	تجريبية	30	0.933	0.944
	ضابطة	30	1.500	0.937
الدرجة الكلية	تجريبية	30	13.866	4.191
	ضابطة	30	13.266	3.512

يتضح من الجدول السابق وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الإعراب بمهاراته الستة والدرجة الكلية، حيث يلاحظ وجود فروقات في المتوسطات الحسابية في مجموعتي الدراسة للمهارة

الإعرابية الأولى حيث كانت على التوالي (5.466، 3.900)، والمهارة الإعرابية الخامسة حيث كانت على التوالي (1.066، 1.833)، والمهارة السادسة حيث كانت (0.933، 1.500)، ووجود تقارب في المتوسطات الحسابية في مجموعتي الدراسة في المهارة الثانية، والثالثة والرابعة حيث جاءوا على الترتيب (2.433، 2.233)، و(2.066، 2.033)، و(1.900، 1.766)، وكذا الدرجة الكلية لاختبار مهارات الإعراب فقد كانت على التوالي (13.866، 13.266). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وظف تحليل التباين متعدد المتغيرات حسب اختبار هوتلنج (T^2)؛ للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاختبار مهارات الإعراب بمهاراته الستة؛ تبعاً لنوع المعالجة، والجدول (3.16) يبين قيمة هوتلنج ودلالاتها الإحصائية باستخدام اختبار (ف).

جدول (3.16): نتائج اختبار هوتلنج " T^2 " للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات قبل البدء بالتجربة في الاختبار القبلي لمهارات الإعراب ودلالاتها الإحصائية

المهارة الإعرابية	قيمة (ت) هوتلنج	قيمة (ف)	درجات الحرية الافتراضية	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة
التمييز بين التراكيب النحوية	3.086	0.721	1	58	0.003
الضبط الإعرابي	0.733	0.125	1	58	0.466
إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ	0.124	0.938	1	58	0.901
استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني	0.499	0.265	1	58	0.619
إدراك العلاقات في تراكيب نحوية	2.919	0.486	1	58	0.005
الاستنتاج الإعرابي	2.332	0.969	1	58	0.230

قيمة (ف) الجدولية عند درجتى حرية (1، 58) = 5.29

يتضح من الجدول السابق أن قيمتي (ف) المحسوبة في مهارات الإعراب تساوي على الترتيب (0.721، 0.125، 0.938، 0.265، 0.486، 0.969) أقل من قيمة (ف) الجدولية التي تساوي (5.29)، وهذا يقودنا إلى أن قيمة (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبيّة والضابطة في اختبار مهارات الإعراب، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في الاختبار.

خامساً: بطاقة تحليل المحتوى

استلزمت الدراسة من الباحثة القيام بتحليل محتوى منهاج النحو في ضوء مهارات التفكير التحليلي؛ ليتسنى لها إعداد التصور المقترح في ضوء نتائج تحليل المحتوى، ويأتي تفصيل تحليل محتوى منهاج النحو على النحو الآتي:

عُرف تحليل المحتوى بأنه: "عملية هادفة تستخدم على وفق إجراءات منظمة؛ لوصف المحتوى التعليمي شكلاً ومضموناً، وتحديد عناصره ومكوناته بشكل موضوعي دقيق؛ مما يجعل النتائج أكثر فاعلية في تفسير المحتوى التعليمي، ويسهل على المعلم أو الفاحص تمييز مضامينه العلمية والتربوية بشكل دقيق". (الهاشمي وعطية، 2009م: 30)

قامت الباحثة بجمع قائمة بمهارات التفكير التحليلي؛ لتحليل منهاج النحو في ضوءها، وقد اعتمدت على أكثر من دراسة وكتاب؛ لبنائها، ولاحظت أن هناك اتفاقاً بين معظم الدراسات في تحديد مهارات التفكير التحليلي، مثل: دراسة (السنيدي، 2018م)، ودراسة (شحاتة، 2018م)، ودراسة (المطيري، 2018م)، ودراسة (حسن، 2010م)، ودراسة (Kayton & Vasloo, 2008)، ودراسة (Klentein & Wannasawade, 2015)، ودراسة أبو خطوة وحسن (2018م) وغيرها التي تمثلت بـ: (تحديد السمات أو الصفات، وتحديد الخصائص، والتفرقة بين المتشابه والمختلف، والمقابلة والمقارنة، والتبويب، والتصنيف، وبناء المعيار، والترتيب ووضع الأولويات وعمل المتسلسلات، ورؤية العلاقات، وإيجاد الأنماط، والتخمين/التنبؤ/التوقع، وتحديد السبب والنتيجة، وإجراء القياس، والتعميم، وإجراء الملاحظة، والعلاقة بين الجزء والكل)، وأضافا رزوقي ومحمد (2018م) مهارة تحديد الأخطاء، أما عاصم وسليم (2020م) أضافا مهارتي تحديد العلاقات السببية، وتحليل المكونات، بينما أضافا الخريسات وصوافطة (2009م) ثلاث مهارات، هي: التوصل إلى الاستنتاجات، واكتشاف العلاقات بين العناصر، وتعرف تفاصيل الأشياء.

وفي ضوء ذلك عرضت الباحثة المهارات السابقة على المحكمين؛ لتحديد المهارات التي تتسجم مع النحو، وقد أبدوا آراءهم، فقد استثنوا المهارات الآتية؛ لعدم مناسبتها، هي: (تحديد السمات أو الصفات، وتحديد الخصائص، وبناء المعيار، وإيجاد الأنماط، وإجراء القياس، والتعميم، والتخمين/التنبؤ/التوقع، وتحديد السبب والنتيجة)؛ لتستقر مهارات التفكير التحليلي على اثنتي عشرة مهارة رئيسية؛ لتفرع منها الباحثة المؤشرات الفرعية ذات الصلة بها.

1.1 خطوات تحليل المحتوى:

بعد الوصول إلى قائمة مهارات التفكير التحليلي -ملحق 1- وإعدادها بشكل نهائي، حُلّل منهاج النحو المدرّس في جامعة فلسطين وفقاً للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من التحليل:

هدف التحليل إلى معرفة درجة توافر مهارات التفكير التحليلي في منهاج النحو المُدرس للطالبات الملمات في جامعة فلسطين في ضوء القائمة المعدة لذلك.

ب- تحديد عينة التحليل:

تمثلت العينة بمنهاج النحو المقرر على الطالبات الملمات في جامعة فلسطين.

ت- تحديد فئات التحليل:

عُرفت فئات التحليل بأنها: "مجموعة العناصر أو الفصائل التي تحدد على أساس نوع المضمون ومحتواه وأهدافه التي تستخدم في تصنيف المضمون ووصفه؛ لتسهيل عملية التحليل، والوصول إلى النتائج بيسر وسهولة" (الهاشمي وعطية، 2009م: 181). وتكمن أهمية تحديدها في تقسيم المحتوى إلى منظومة من الأفكار ذات الصلة المباشرة بالدراسة وأهدافها وإشكالياتها؛ إذ إنها تتوقف على طبيعة المحتوى المراد تحليله، وكمية الدراسة وطبيعتها؛ ليتم في ضوء ذلك تجنب باقي الأفكار التي لا تخدم تلك التوجهات (تمار، 2007م: 42)

وتنقسم فئات التحليل إلى نوعين، هما: فئات الشكل، وفئات المضمون، وإليك إيجاز عنهما؛ لتحديد الباحثة من خلال ذلك نوع الفئة التي ارتكزت عليها في تحليلها:

- **فئات الشكل:** تلك الفئات التي تصف المحتوى الشكلي للمضمون المزمع دراسته؛ لكونه أحد أعمدة تحليل المحتوى؛ لأنه يسهم في جعل القراءة يميلون إلى الاضطلاع على المضمون أولاً، ومن فئاته: (المساحة والزمن، وشكل المحتوى، وشكل التعبير، والشدة، واللغة، والوسيلة، وموقع المحتوى، وترتيب المضمون، وتكرار المضمون، والمعالجة الطباعية، والمعالجة الفنية، والألوان والصور والرسوم) (الهاشمي وعطية، 2009م: 184)

- **فئات المضمون:** تتمثل في تقسيم أجزاء المضمون المراد تحليله إلى أجزاء ذات سمات وصفات مشتركة، وتلك يحددها الباحث انطلاقاً من إشكالية دراسته والهدف منها، ومن فئاته: (الموضوع، والاتجاه، والمستويات والمعايير، والقيم، والأساليب المتبعة، والمراجع، والسمات، والممثل أو الفاعل، والجمهور المستهدف، وأصل المعلومة) (تمار، 2007م: 59). وفي ضوء السالف ذكره اختارت الباحثة فئات المضمون؛ لملاءمته مع منهج دراستها.

وتكونت فئات التحليل في هذه الدراسة من ثماني عشرة مهارة رئيسية، هي:

1- التمييز بين المتشابه والمختلف: اشتملت على خمسة مؤشرات فرعية.

2- المقارنة: تكونت من أربعة مؤشرات فرعية.

3- التبويب: تفرعت عنها خمسة مؤشرات فرعية.

- 4- التصنيف: اندرج تحتها أربعة مؤشرات فرعية.
- 5- الترتيب ووضع الأولويات: انبثقت منها أربعة مؤشرات فرعية.
- 6- رؤية العلاقات، واكتشافها: انشق منها ثمان مؤشرات فرعية.
- 7- العلاقة بين الجزء والكل: تفرعت عنها خمسة مؤشرات فرعية.
- 8- الملاحظة: تكونت من ستة مؤشرات فرعية.
- 9- الاستنتاج: اندرج تحتها ستة مؤشرات فرعية.
- 10- تعرف تفاصيل الأشياء: اشتملت على خمسة مؤشرات فرعية.
- 11- تحديد الأخطاء: تفرعت عنها ستة مؤشرات فرعية.
- 12- التحليل: انبثقت منها ثنتا عشرة مؤشرات فرعية.

ث - تحديد وحدة التحليل:

عُرفت وحدة التحليل بأنها: "الشيء الذي نقوم بحسابه فعلاً، واختيار إحداها أو مجموعة منها، ومن الوحدات المستعملة في تحليل المحتوى: وحدات لفئات الشكل المتمثلة بـ(اللقطة، والمقطع، والزمن، والسنتيمتر المربع)، ووحدات لفئات المضمون المتمثلة بخمس وحدات، هي: (الموضوع أو الفكرة - وقد تكون عبارة، أو جملة، أو فقرة-، والكلمة، والشخصية، وطبيعة المادة، والمساحة والزمن)(الهاشمي وعطية، 2009م: 195)

ونظراً لاعتماد الباحثة على فئات المضمون فإن وحدة التحليل التي ارتكزت عليها تمثلت بالموضوع سواء أكانت أفكاره صريحة أو ضمنية؛ لكون تلك الأفكار قد تتضمن نصاً لفظياً، أو تحليلاً، أو أمثلة، أو تدريبات.

ج- تصميم أداة التحليل:

لتصميم أداة التحليل شكلان، هما أن يكونا:

- 1- استمارات تحتوي على حقول تتضمن مساحات لكل فئة من فئات التحليل، وأمامها مساحات لحساب التكرارات.
 - 2- استمارات على شكل بطاقات تضم مجموعة من فئات التحليل أمام كل فئة مقياس ثلاثي أو رباعي أو خماسي يبين معدل تكرارها، مثل: (إلى حد كبير، إلى حد ما، لا يوجد).
- وقد اختارت الباحثة النوع الأول من أشكال تصميم أداة التحليل في عملية تحليل محتوى منهاج النحو التي قامت به؛ لشيوع استخدامها وتداولها في البحوث والدراسات.

ح- صدق أداة التحليل:

يقصد بصدق أداة التحليل: مدى صلاحية استمارة تحليل المحتوى ودليلها؛ لدراسة المضمون المراد تحليله، وللتأكد من صدقها عُرِضَت البطاقة على مجموعة من الخبراء في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية-ملحق 2-؛ لمعرفة مدى صحة فقرات البطاقة لغوياً، ووضوح المؤشرات الفرعية ودقتها، وانتماء المؤشرات الفرعية لكل مهارة رئيسة للتفكير التحليلي، وإضافة ما يروونه ملائماً من المهارات أو حذفها أو تعديلها، وقد أبدى المحكمون آراءهم، وتم في ضوءها تعديل وحذف ما أشاروا إليه، فعلى سبيل المثال: تم تعديل المؤشر رقم (3) من مهارة التصنيف، والمؤشر رقم (5) من مهارة التبويب، والمؤشر رقم (6) من مهارة الملاحظة، وحذف المؤشر رقم (2) مهارة تحديد الأخطاء وغير ذلك؛ لتخرج البطاقة في صورتها النهائية كما في ملحق (3).

خ- ثبات أداة التحليل:

عرّف طعيمة (2004م: 223-228) ثبات التحليل بأنه: "الوصول إلى النتائج ذاتها مع اتباع الإجراءات ذاتها بغض النظر عن المتغيرات الأخرى، ويتم ذلك من خلال أسلوبين، هما:

- 1- قيام باحثين اثنين بتحليل المادة مرتين، بحيث يكون هناك فترة زمنية تفصل بين التحليلين، ثم ينفرد كل منهما بالتحليل، ثم يتم رصد النتائج التي توصل إليها كل منهما على حدة.
- 2- قيام الباحث نفسه بتحليل المادة مرتين، بحيث يكون هناك فترة زمنية تفصل بين التحليلين دون الرجوع إلى التحليل الأول؛ ليتم حساب معامل الاتفاق بعد ذلك؛ للتأكد من ثبات الأداة".

واختارت الباحثة الأسلوب الثاني لحساب ثبات التحليل، حيث اختارت الموضوعين الخامس والتاسع من منهاج النحو عشوائياً، وتحليلهما مرتين تفصلهما فترة ثلاثة أسابيع؛ واستخرجت نسب الاتفاق بين التحليلين في ضوء معادلة كوبر على النحو الآتي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{[\text{عدد مرات الاتفاق} / (\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف})] \times 100\%}{}$$

والجدول الآتي يوضح نتائج الثبات بين التحليلين؛ وفقاً لمعادلة كوبر:

جدول (4.3): ثبات بطاقة تحليل المحتوى باستخدام معادلة كوبر

م.	مهارات التفكير التحليلي	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الثبات
1-	التمييز بين المتشابه والمختلف	11	2	84.6%
2-	المقارنة	13	1	92.8%
3-	التبويب	8	3	72.7%
4-	التصنيف	15	2	88.2%

5-	الترتيب ووضع الأولويات	17	0	100%
6-	رؤية العلاقات واكتشافها	11	1	91.6%
7-	العلاقة بين الجزء والكل	16	3	84.2%
8-	الملاحظة	14	2	87.5%
9-	الاستنتاج	17	4	80.9%
10-	تعرف تفاصيل الأشياء	18	1	94.7%
11-	تحديد الأخطاء	11	0	100%
12-	التحليل	21	0	100%
	المجموع	184	19	90.6%

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي يعادل (90.6%)، وهو ثبات مرتفع، وبذلك تتمتع بطاقة التحليل بدرجة كبيرة من الثبات.

د - إجراء التحليل:

بعد تأكد الباحثة من صدق أداة التحليل وثباتها قامت بتحليل منهاج النحو المدرس للطلّابات المعلمات في جامعة فلسطين؛ باستخدام بطاقة تحليل المحتوى المعدة في مهارات التفكير التحليلي، ثم حولت البيانات إلى تكرارات في الخانة المخصصة لها في بطاقة التحليل.

ذ - التعامل الإحصائي:

وظفت الباحثة في تعاملها الإحصائي ما يلي:

- معادلة كوبر؛ لحساب ثبات بطاقة تحليل المحتوى.
- التكرارات والنسب المئوية؛ لحساب درجة توافر مهارات التفكير التحليلي من خلال قسمة تكرارات كل مؤشر فرعي على مجموع المهارة الواحدة، أما بالنسبة لحساب النسبة المئوية للمهارة ككل تم حساب مجموع النسب المئوية للمؤشرات المندرجة تحتها، ثم قسمتها على مجموع المهارة.

- جدول معايير الحكم على درجة توافر المهارات كما ورد في دراستي المطيري (2018م)، والغامدي (2018م) الذي جاء على النحو الآتي:

جدول (4.4): معايير الحكم على درجة توافر مهارات التفكير التحليلي في منهاج النحو الجامعي

درجة التوافر	النسبة المئوية	
	إلى	من
منخفضة جداً	20%	0%
منخفضة	40%	أكبر من 20%

متوسطة	60%	أكبر من 40%
مرتفعة	80%	أكبر من 60%
مرتفعة جدًا	100%	أكبر من 80%

ر- تفسير النتائج:

لمعرفة درجة توافر مهارات التفكير التحليلي في منهاج النحو المُدرس في جامعة فلسطين، قامت الباحثة بتحليل المنهاج، ووضع نتائجه في جداول إحصائية، وإجراء العمليات الحسابية؛ لاستخراج التكرارات، والنسب المئوية، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (4.5): التكرارات والنسب المئوية لتحليل محتوى منهاج النحو المدرس للطالبات المعلمات

م.	مهارات التفكير التحليلي	التكرار	النسبة	درجة التوافر	الترتيب
مهارة التمييز بين المتشابه والمختلف					
1-	يضم أمثلة متشابهة في الموضوع النحوي الواحد.	7	38.3%	منخفضة	1
2-	يعرض الفرق بين المتشابه والمختلف في الأحكام الإعرابية.	2	11.1%	منخفضة جدًا	4
3-	يساعد على التفريق بين المتشابه والمختلف في العلامات الإعرابية للأمثلة أو التدريبات.	4	22.2%	منخفضة	3
4-	يسهم في تمييز تركيب نحوي عن غيره من التراكيب اختلافًا وتشابهًا.	0	0%	منخفضة جدًا	5
5-	يساعد على توضيح الاختلاف في الجمل المتشابه نحويًا.	5	27.7%	منخفضة	2
المجموع		18	19.9%	منخفضة جدًا	
مهارة المقارنة					
1-	يعرض مقارنات بين مصطلحات النحو.	2	66.6%	مرتفعة	1
2-	يطلب مقارنات بين الحركات الإعرابية.	0	0%	منخفضة جدًا	3
3-	يورد مقارنات بين القواعد النحوية للموضوعات من حيث: عائلاتها التي تندرج تحتها، وعلامات إعرابها، ورتبها.	0	0%	منخفضة جدًا	3
4-	يمثل لمقارنة بين موضوعين نحويين من حيث: أوجه الشبه والاختلاف، والمحل والعامل الإعرابين.	1	33.3%	منخفضة	2
المجموع		3	24.9%	منخفضة	
مهارة التبويب					
1-	يُعرض الموضوع النحوي فيه مقسمًا على أبواب فرعية ذات صلة به.	9	40.9%	متوسطة	1
2-	يطلب تبويب موضوعات نحوية مشابهة.	0	0%	منخفضة جدًا	5

3	منخفضة جدًا	18.1%	4	يُعرض فيه أسس تبويب الموضوعات النحوية.	-3
4	منخفضة جدًا	9%	2	يربط بين الأبواب النحوية المختلفة؛ لبيان القاسم المشترك بينها.	-4
2	منخفضة	31.8%	7	يضع الموضوعات النحوية في صورة أبواب بناء على خصائص مشتركة بينها.	-5
منخفضة		22.7%	22	المجموع	
مهارة التصنيف					
1	متوسطة	50%	4	يصنف الأمثلة بحسب تدرج القاعدة النحوية.	-1
3	منخفضة جدًا	12.5%	1	يورد أسئلة لتصنيف الجمل بحسب قاعدتها النحوية.	-2
2	منخفضة	37.5%	3	يعرض الموضوعات النحوية مصنفة إلى عائلات بينها روابط مشتركة.	-3
4	منخفضة جدًا	0%	0	يوضح كيفية تصنيف الموضوعات النحوية حسب الروابط المشتركة بينها.	-4
منخفضة جدًا		12.5%	8	المجموع	
مهارة الترتيب ورؤية العلاقات					
3	منخفضة جدًا	0%	0	يطلب إعادة ترتيب الجمل ترتيبًا نحويًا صحيحًا.	-1
1	مرتفعة	63.6%	7	يوجه إلى تتبع ترتيب الجمل على وفق أولوياتها من حيث التقديم والتأخير، والوجوب، والجواز، والمنع.	-2
3	منخفضة جدًا	0%	0	يشرح كيفية ترتيب الجمل وفقًا لخصائصها النحوية.	-3
2	منخفضة	36.3%	4	يدعم الموضوعات النحوية بأمثلة تبرز الترتيب فيها.	-4
منخفضة جدًا		9.08%	11	المجموع	
مهارة رؤية العلاقات واكتشافها					
2	منخفضة	25%	4	يوضح الترابط النحوي بين الموضوعات.	-1
1	منخفضة	31.2%	5	يبين العلاقة بين العلامة والموقع الإعرابيين للجملة.	-2
4	منخفضة جدًا	12.5%	2	يحدد العلاقة بين العامل والعلامة الإعرابيين للكلمة.	-3
5	منخفضة جدًا	0%	0	يوجه بالأمثلة إلى الاكتشاف القائم على المعنى.	-4
4	منخفضة جدًا	12.5%	2	يظهر علاقة المعنى بسلامة الإعراب وصحته.	-5
5	منخفضة جدًا	0%	0	يُمكن من اكتشاف العلاقات بين القواعد النحوية.	-6
4	منخفضة جدًا	12.5%	2	يظهر العلاقة بين الحركة والمحل الإعرابيين.	-7
3	منخفضة جدًا	18.7%	3	يوضح العلاقة بين نوع الكلمة وعلاماتها الإعرابية.	-8
منخفضة جدًا		7.02%	16	المجموع	
مهارة العلاقة بين الجزء والكل					
1	مرتفعة	62.5%	20	يسير في عرض الموضوعات النحوية من الكل إلى	-1

				الجزء.	
5	منخفضة جدًا	0%	0	يتتبع في عرضه للموضوعات النحوية الطريقة من الجزء إلى الكل.	-2
3	منخفضة جدًا	12.5%	4	يوضح العلاقة بين الأمثلة والقاعدة النحوية.	-3
4	منخفضة جدًا	9.3%	3	يظهر علاقة الموضوعات النحوية ببابها العام المندرجة تحته.	-4
2	منخفضة جدًا	15.6%	5	يستدل بالكل عن طريق الجزء أو العكس.	-5
منخفضة جدًا		3.1%	32	المجموع	
مهارة الملاحظة					
3	منخفضة جدًا	13.3%	2	يتضمن أمثلة تتطلب ملاحظة الموقع الإعرابي وتحديده.	-1
3	منخفضة جدًا	13.3%	2	يطلب ملاحظة الحركة الإعرابية في الجمل.	-2
2	منخفضة	26.6%	4	يرشد إلى ملاحظة الفروق بين الجمل نحويًا.	-3
3	منخفضة جدًا	13.3%	2	يشير إلى استخراج الفروقات بين الكلمات المشكولة.	-4
1	منخفضة	33.3%	5	يساعد على التحقق من صحة المعلومات النحوية بالأمثلة المعروضة.	-5
4	منخفضة جدًا	0%	0	يحول استنتاج القاعدة النحوية إلى مجموعة ملحوظات مرتبطة بها.	-6
منخفضة جدًا		6.6%	15	المجموع	
مهارة الاستنتاج					
2	منخفضة	25%	3	يُمكن من التوصل إلى استنتاجات معينة.	-1
1	متوسطة	41.6%	5	ينظم الخبرات السابقة للطلبة في طريقة عرضه؛ للتوصل إلى الاستنتاجات.	-2
3	منخفضة جدًا	16.6%	2	يوصل إلى استنتاجات معينة بعد إعطاء معلومات ذات صلة بالموضوع النحوي.	-3
4	منخفضة جدًا	8.3%	1	يشير إلى استنتاج نوع العلاقات التي تربط بين عناصر الموضوع النحوي.	-4
4	منخفضة جدًا	8.3%	1	يطلب استنتاج أفكار الموضوعات النحوية، وتصنيفها في مجالات.	-5
5	منخفضة جدًا	0%	0	يسهم في تقديم حكم على صحة الاستنتاج.	-6
منخفضة جدًا		8.3%	12	المجموع	
مهارة تعرف تفاصيل الأشياء					
1	منخفضة	37.5%	6	يعرض موضوعات نحوية دقيقة ذات تفاصيل دقيقة.	-1
3	منخفضة جدًا	18.7%	3	يستدل بالأمثلة والشواهد؛ لشرح كيفية التعرف على	-2

				تفاصيل الموضوع النحوي.	
3-	يورد أسئلة تتطلب ذكر تفاصيل نحوية في موضوعات معينة.	1	6.2%	منخفضة جداً	5
4-	يدرج تدريبات نحوية ذات تفاصيل محددة مطلوبة فيها.	4	25%	منخفضة	2
5-	يساعد في توضيح التفاصيل النحوية لكل موضوع.	2	12.5%	منخفضة جداً	4
المجموع		16	6.2%	منخفضة جداً	
مهاره تحديد الأخطاء					
1-	يعرض طريقة تحديد الأخطاء النحوية في الجمل من خلال الأمثلة التوضيحية.	0	0%	منخفضة جداً	3
2-	يوظف أسئلة نحوية تحتاج إلى تصويب نحوي.	1	25%	منخفضة	2
3-	ينوع في الأسئلة التي تتطلب تحديد الخطأ النحوي فيها بين نصوص، وشعر، وأمثال وغيرها.	0	0%	منخفضة جداً	3
4-	يضم دليلاً مساعداً؛ للحكم على صحة الجمل نحويًا من خلال قواعد معينة.	0	0%	منخفضة جداً	3
5-	يسهم في تقديم القواعد الضرورية؛ للحكم على صحة الجمل نحويًا.	3	75%	مرتفعة	1
6-	يسهم في تقديم أمثلة لمسائل نحوية مرفوضة؛ ليبين سبب رفضها، ويحدد الأخطاء فيها.	0	0%	منخفضة جداً	3
المجموع		4	25%	منخفضة	
مهاره التحليل					
1-	يساعد في تحليل الجمل الواردة بطريقة إعرابية سليمة.	3	11.5%	منخفضة جداً	5
2-	يضم تطبيقات للتحليل الإعرابي على أمثلة مختلفة؛ لإيضاح طريقته.	0	0%	منخفضة جداً	6
3-	يقدم تدريبات تطلب التحليل الإعرابي لجملها.	0	0%	منخفضة جداً	6
4-	يتضمن طريقة التحليل الإعرابي الصحيحة المتمثلة بتحديد الآتي للكلمة: أ- نوعها.	0	0%	منخفضة جداً	6
5-	ب- المعنى الإعرابي لها.	0	0%	منخفضة جداً	6
6-	ت- رتبها.	0	0%	منخفضة جداً	6
7-	ث- عملها.	0	0%	منخفضة جداً	6
8-	ج- حالتها.	0	0%	منخفضة جداً	6
9-	ح- محلها.	7	26.9%	منخفضة	2

3	منخفضة جدًا	15.3%	4	خ- عاملها.	-10
1	منخفضة	30.7%	8	د- علامة إعرابها أو بنائها.	-11
4	منخفضة جدًا	15.3%	4	ذ- تعليل إعرابها.	-12
منخفضة جدًا		3.8%	26	المجموع	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- جاءت درجة توافر مهارة التمييز بين المتشابه والمختلف منخفضة جدًا بنسبة مئوية (19.9%)، وقد جاء المؤشر رقم (1) الذي ينص على: "يضم أمثلة متشابهة في الموضوع النحوي الواحد" في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (38.8%) بدرجة توافر منخفضة، في حين جاء المؤشر رقم (4) الذي ينص على: "يسهم في تمييز تركيب نحوي عن غيره من التراكيب اختلافًا وتشابهًا" في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (0%) بدرجة توافر منخفضة جدًا.

- جاءت درجة توافر مهارة المقارنة منخفضة بنسبة مئوية (24.9%)، وقد جاء المؤشر رقم (1) الذي ينص على: "يعرض مقارنات بين مصطلحات النحو" في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (66.6%) بدرجة توافر مرتفعة، في حين جاء المؤشر رقم (2) الذي ينص على: "يطلب مقارنات بين الحركات الإعرابية"، ورقم (3) الذي ينص على: "يورد مقارنات بين القواعد النحوية للموضوعات من حيث: عائلاتها التي تندرج تحتها، وعلامات إعرابها، ورتبها" في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (0%) بدرجة توافر منخفضة جدًا.

- جاءت درجة توافر مهارة التبويب منخفضة بنسبة مئوية (22.7%)، وقد جاء المؤشر رقم (1) الذي ينص على: "يُعرض الموضوع النحوي فيه مقسمًا على أبواب فرعية ذات صلة به" في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (40.9%) بدرجة توافر مرتفعة، في حين جاء المؤشر رقم (2) الذي ينص على: "يطلب تبويب موضوعات نحوية مشابهة" في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (0%) بدرجة توافر منخفضة جدًا.

- جاءت درجة توافر مهارة التصنيف منخفضة جدًا بنسبة مئوية (12.5%)، وقد جاء المؤشر رقم (1) الذي ينص على: "يصنف الأمثلة بحسب تدرج القاعدة النحوية" في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (50%) بدرجة توافر متوسطة، في حين جاء المؤشر رقم (4) الذي ينص على: "يوضح كيفية تصنيف الموضوعات النحوية بحسب الروابط المشتركة بينها" في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (0%) بدرجة توافر منخفضة جدًا.

- جاءت درجة توافر مهارة الترتيب ورؤية العلاقات منخفضة جدًا بنسبة مئوية (9.08%)، وقد جاء المؤشر رقم (2) الذي ينص على: "يوجه إلى تتبع ترتيب الجمل على وفق أولوياتها من

حيث: التقديم والتأخير، والوجوب، والجواز، والمنع" في المرتبة الأولى بنسبة مئوية(63.6%) بدرجة توافر مرتفعة، في حين جاء المؤشران رقم(1) الذي ينص على: "يطلب إعادة ترتيب الجمل ترتيباً نحوياً صحيحاً"، ورقم(3) الذي ينص على: "يشرح كيفية ترتيب الجمل على وفق خصوصياتها النحوية" في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (0%) بدرجة توافر منخفضة جداً.

- جاءت درجة توافر مهارة رؤية العلاقات واكتشافها منخفضة جداً بنسبة مئوية(7.02%)، وقد جاء المؤشران رقم(1) الذي ينص على: "يوضح الترابط النحوي بين الموضوعات"، ورقم(2) الذي ينص على: "يبين العلاقة بين العلامة والموقع الإعرابين للجملة في المرتبة الأولى بنسبة مئوية(26.6%) بدرجة توافر منخفضة، في حين جاء المؤشر رقم(4) الذي ينص على: "يوجه بالأمثلة إلى الاكتشاف القائم على المعنى" في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية(0%) بدرجة توافر منخفضة جداً.

- جاءت درجة توافر مهارة العلاقة بين الجزء والكل منخفضة جداً بنسبة مئوية(3.1%)، وقد جاء المؤشر رقم(1) الذي ينص على: "يسير في عرض الموضوعات النحوية من الكل إلى الجزء" في المرتبة الأولى بنسبة مئوية(62.5%) بدرجة توافر مرتفعة، في حين جاء المؤشر رقم(2) الذي ينص على: "يتتبع في عرضه للموضوعات النحوية الطريقة من الجزء إلى الكل" في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية(0%) بدرجة توافر منخفضة جداً.

- جاءت درجة توافر مهارة الملاحظة منخفضة جداً بنسبة مئوية(6.6%)، وقد جاء المؤشر رقم(5) الذي ينص على: "يساعد على التحقق من صحة المعلومات النحوية بالأمثلة المعروضة" في المرتبة الأولى بنسبة مئوية(31.2%) بدرجة توافر منخفضة، في حين جاء المؤشر رقم(6) الذي ينص على: "يحول استنتاج القاعدة النحوية إلى مجموعة ملحوظات مرتبطة بها" في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية(0%) بدرجة توافر منخفضة جداً.

- جاءت درجة توافر مهارة الاستنتاج منخفضة جداً بنسبة مئوية(8.3%)، وقد جاء المؤشر رقم(2) الذي ينص على: "ينظم الخبرات السابقة للطلبة في طريقة عرضه؛ للتوصل إلى الاستنتاجات" في المرتبة الأولى بنسبة مئوية(41.6%) بدرجة توافر متوسطة، في حين جاء المؤشر رقم(6) الذي ينص على: "يسهم في تقديم حكم على صحة الاستنتاج" في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية(0%) بدرجة توافر منخفضة جداً.

- جاءت درجة توافر مهارة تعرف تفاصيل الأشياء منخفضة جداً بنسبة مئوية(6.2%)، وقد جاء المؤشر رقم(1) الذي ينص على: "يعرض موضوعات نحوية دقيقة ذات تفصيلات دقيقة" في المرتبة الأولى بنسبة مئوية(37.5%) بدرجة توافر منخفضة، في حين جاء المؤشر رقم(3)

الذي ينص على: "يورد أسئلة تتطلب ذكر تفاصيل نحوية في موضوعات معينة" في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (6.2%) بدرجة توافر منخفضة جدًا.

- جاءت درجة توافر **مهارة تحديد الأخطاء** منخفضة بنسبة مئوية (25%)، وقد جاء المؤشر رقم (5) الذي ينص على: "يسهم في تقديم القواعد الضرورية؛ للحكم على صحة الجمل نحويًا" في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (37.5%) بدرجة توافر منخفضة، في حين جاء المؤشرات رقم (1) الذي ينص على: "يعرض طريقة تحديد الأخطاء النحوية في الجمل من خلال الأمثلة التوضيحية"، ورقم (3) الذي ينص على: "ينوع في الأسئلة التي تتطلب تحديد الخطأ النحوي فيها بين نصوص، وشعر، وأمثال وغيرها"، ورقم (4) الذي ينص على: "يضم دليلًا مساعدًا؛ للحكم على صحة الجمل نحويًا من خلال قواعد معينة"، ورقم (6) الذي ينص على: "يسهم في تقديم أمثلة لمسائل نحوية مرفوضة؛ ليبين سبب رفضها، ويحدد الأخطاء فيها" في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (0%) بدرجة توافر منخفضة جدًا.

- جاءت درجة توافر **مهارة التحليل** منخفضة جدًا بنسبة مئوية (3.8%)، وقد جاء المؤشر رقم (11) الذي ينص على: "يتضمن طريقة التحليل الإعرابي الصحيحة المتمثلة بتحديد تعليل إعراب الكلمة" في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (30.7%) بدرجة توافر منخفضة، في حين جاء المؤشرات رقم (4)، ورقم (5)، ورقم (6)، ورقم (7)، ورقم (8) التي تنص على: "يتضمن طريقة التحليل الإعرابي الصحيحة المتمثلة بتحديد الآتي للكلمة: نوعها، والمعنى الإعرابي لها، ورتبتها، وعملها، وحالتها"، ورقم (2) الذي ينص على: "يضم تطبيقات للتحليل الإعرابي على أمثلة مختلفة؛ لإيضاح طريقته"، ورقم (3) الذي ينص على: "يقدم تدريبات تطلب التحليل الإعرابي لجملها" في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (0%) بدرجة توافر منخفضة جدًا.

إن من يتتبع النتائج التي تم عرضها آنفًا يلحظ أن درجة توافر مهارات التفكير التحليلي في محتوى منهاج النحو المُدرس للطالبات المعلمات في جامعة فلسطين تتراوح بين منخفضة ومنخفضة جدًا، وهذا يدل على أن محتوى المنهاج لا يركز على مهارات التفكير التحليلي رغم أهميتها، ولذا ترى الباحثة أن ضعف تضمين مناهج النحو المقررة بصورة عامة لمهارات التفكير، والتفكير التحليلي خصوصًا قد يعزى إلى:

1- الحاجة إلى اختصاصيين في كتابتها، والإلمام بكيفية تضمينها؛ إذ من الملاحظ أن هناك عددًا من المؤلفين متخصصون في الناحية العلمية دون إلمامهم الكافي بالجوانب التربوية.

2- تركيز بعض المؤلفين على الكم المعرفي والمعلوماتي التي يعلو عليه غبار النسيان في أذهان الطلبة مع الزمن دون التركيز على المهارات التي يمكن أن تصاحبهم في حياتهم كلها إذا تدربوا عليها وأتقنوها.

3- وقوف بعض مناهج النحو عند مستوى التذكر والفهم والمعرفة، ومهارات التفكير الدنيا حسب تصنيف بلوم دون التطرق إلى مهارات التفكير الأكثر تقدماً من الناحية العقلية؛ إذ إنه لا ينكر أهمية تلك المهارات ذات الحد الأدنى غير أنها لا تعدو كونها بوابة؛ للولوج إلى مهارات تفكير أعلى.

4- الاعتقاد بأن مهارات التفكير التحليلي هي حكر على بعض المناهج لاسيما العلمية، وأن منهاج النحو-على سبيل المثال- لا يمكن أن يكون له نصيب الأسد في تضمينها فيه؛ إلا أن ذلك لا يعد سوى ضرباً من الوهم؛ لأن النحو بكل مكوناته من مفاهيم ومهارات ومفردات تتطلب توظيف مهارات تفكير مختلفة وعلى رأسها التفكير التحليلي بشكل واضح.

5- الاعتماد على منهجية واحدة في إعداد مناهج النحو؛ إذ إنهم يسرون على وتيرة واحدة لا تتغير بما يتناسب والطلبة وخصائصهم، ونمو تفكيرهم، ونضجهم العقلية، ومرحلتهم التعليمية.

6- الغفلة عن أهمية مهارات التفكير بشكل عام والتحليلي بشكل خاص في تضمينها مناهج النحو في تكوين البناء المعرفي والعقلي للطلبة.

7- الاعتقاد عند بعض المؤلفين أن النحو في كيانه صعب على الطلبة، ويحتاج إلى إعمال ذهنهم؛ لكونه يقوم على التحليل في أساسه، فكيف إذا ضمن مهارات تفكير تحليلي قد تزيد من صعوبته؛ لكن تلك النظرة منهم عارية تماماً عن الصحة؛ إذ إن ما يدعم توظيف التفكير التحليلي فيه ارتكازه على التحليل الذي يمثل العماد والأساس.

وعلى حسب علم الباحثة واطلاعها لم تعثر على دراسات تناولت مهارات التفكير التحليلي في النحو؛ لتعرض نتائج الاتفاق معها غير أنها وجدت اتفاقاً جزئياً مع نتيجة تحليل محتوى النحو في ضوء مهارات التفكير التحليلي كدراسة المطيري(2018م) التي توصلت إلى أن بعض مهارات التفكير التحليلي متضمنة بدرجة منخفضة في مقرر الفقه للصف الأول المتوسط، وبعضها بدرجة منخفضة جداً، ودراسة العبيسات(2020م) التي توصلت إلى أن بعض مهارات التفكير التحليلي متضمنة بدرجة متوسطة في كتب التربية الإسلامية للصفوف "السادس، والسابع، والثامن"، ودراسة خليفة وحسن(2020م) التي توصلت إلى أن مهارات التفكير التحليلي متضمنة بدرجة متوسطة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط.

سادساً: الأساليب الإحصائية

قسمت الباحثة الأساليب الإحصائية الموظفة في دراستها إلى قسمين، هما:

أ- أساليب إحصائية؛ لقياس صدق الأدوات وثباتها، هي:

- معادلة كوير؛ لحساب ثبات بطاقة التحليل.
- التكرارات، والنسب المئوية.
- معاملات الصعوبة والتمييز.
- معاملات الارتباط؛ لحساب الاتساق الداخلي.
- التجزئة النصفية، ومعادلة كودر ريتشاردسون 20؛ لحساب ثبات الاختبار.

ب- أساليب إحصائية؛ للتحقق من صحة الفرضيات، هي:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- اختبار التوزيع الطبيعي؛ للتأكد من أن بيانات العينة تتبع التوزيع الطبيعي.
- اختبار هوتلنج لعينتين مستقلتين (T^2 Hotelling's).
- تحليل التباين الأحادي؛ للمقارنة بين متوسطات المجموعتين في اختباري المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب.
- معامل الكسب المعدل لبلاك؛ لقياس حجم الفاعلية.

الفصل الرابع

النتائج وتفسيرها

الفصل الرابع

النتائج وتفسيرها

قدمت الباحثة في هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للنتائج التي تم التوصل إليها بعيد تطبيق أداتي الدراسة، ثم أردفته بالمناقشة والتفسير لما خرج منها من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة، والتحقق من فرضياتها.

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة

1- نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: "ما المفاهيم النحوية المراد تنميتها لدى الطالبات الملمات في جامعة فلسطين بغزة؟"

للإجابة عن السؤال السابق اطلعت الباحثة الموضوعات النحوية المراد شرحها في التصور المقترح، ثم قائمة بالمفاهيم النحوية الرئيسية والفرعية اللازمة للطالبات الملمات في ضوءها؛ لتنميتها لديهن، وقد تضمنت مفاهيم نحويين رئيسيين، وثلاثة عشر مفهوماً فرعياً، والجدول (4.1) يوضح ذلك.

جدول رقم (4.1): قائمة المفاهيم النحوية المراد تنميتها

م.	المفاهيم النحوية الرئيسية	المفاهيم النحوية الفرعية
1-	جملة اسمية	مبتدأ
		خبر
		الخبر المفرد
		الخبر الجملة
		الخبر شبه الجملة
2-	جملة فعلية	الفعل الماضي
		الفعل المضارع المنصوب
		الفعل المضارع المرفوع
		الفعل المضارع المجزوم
		فعل الأمر
		فاعل
		نائب الفاعل
		مفعول به

2- نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: "ما مهارات الإعراب المراد تنميتها لدى الطالبات الملمات في جامعة فلسطين بغزة؟"

للإجابة عن السؤال السابق اطلعت الباحثة على الأدب التربوي من بحوث، ورسائل علمية، وأطاريح؛ للتعرف على مهارات الإعراب التي استخدمها الباحثون؛ لكنها لاحظت أن جميعها وظف اختباراً تحصيلياً؛ لقياسها تحت مسمى مهارات الإعراب غير أنها تختلف اختلافاً تاماً عن الاختبار التحصيلي، لذا نقبت بين دفات الكتب التي تطرقت للنحو، منها: كتاب تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية لعطية (2007م)، وكتاب المرجع في مهارات اللغة وعلومها للحلاق (2010م)، وكتاب إستراتيجيات تدريس اللغة العربية/أطر نظرية وتطبيقات عملية لإسماعيل (2013م)، وكتاب الصاحب في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها لابن فارس (1997م)، وكتاب الكتاب لسيبويه (1988م)، وكتاب شرح عمدة الحافظ وعدة اللاظ لابن مالك (1977م)، وكتاب الموجز في النحو لابن السراج (2018م)، وكتاب الإيضاح العضدي لأبي علي النحوي (1969م)، وكتاب تأويل مشكل القرآن لابن قتيبة (1973م)، وكتاب الكافية في علم النحو لابن الحاجب (2010م)، وكتاب الأنموذج في النحو للزمخشري (1999م)؛ لتستخلص مهارات إعراب تطبقها في دراستها، ولتنتمتع هذه المهارات بالصدق عرضتها على المحكمين؛ للتأكد من مناسبتها وانتمائها للإعراب، لتخرج بقائمة مهارات الإعراب اللازمة للطالبات الملمات؛ لتنميتها لديهن، وقد تضمنت ست مهارات رئيسة، واثنين وأربعين مهارة فرعية، والجدول (4.2) يوضح ذلك.

جدول رقم (4.2): قائمة مهارات الإعراب المراد تنميتها

م.	مهارات الإعراب	المهارات الفرعية
1.	التمييز بين التراكيب النحوية	تمييز الجملة الفعلية الصحيحة من بين تراكيب نحوية.
2.		تمييز الجملة الاسمية الصحيحة من بين تراكيب نحوية.
3.		تمييز الجملة الفعلية ذات الفعل المعرب من غيرها من تراكيب نحوية.
4.		تمييز الجملة الاسمية التي يكون خبرها جملة اسمية من غيرها من تراكيب نحوية.
5.		تمييز الجملة الاسمية الصحيحة التي يكون خبرها جملة فعلية من غيرها من تراكيب نحوية.
6.		تمييز الجملة الفعلية الصحيحة التي فعلها مجزوم من غيرها من تراكيب نحوية.
7.		تحديد الخطأ النحوي في أفعال الأمر المجزومة عند ورودها في تراكيب لغوية.
8.		تحديد الخطأ النحوي في الأفعال المضارعة المنصوبة الوارد عند ورودها في تراكيب لغوية.

9.	تمييز الجملة الفعلية التي فاعلها مستتر من غيرها من تراكيب نحوية.	
10.	تحديد الخطأ النحوي في المفعول به عند وروده في تراكيب لغوية.	
11.	تحديد الخطأ النحوي في المبتدأ عند وروده في نصوص لغوية.	
12.	تحديد الخطأ النحوي في الأفعال المضارعة المجزومة عند ورودها في تراكيب لغوية.	
13.	تحديد الخطأ النحوي في المبتدأ عند وروده في نصوص شعرية.	
14.	استعمال العلامة الصحيحة؛ لضبط الفاعل عند وروده في تراكيب لغوية.	
15.	استعمال العلامة الصحيحة؛ لضبط المبتدأ المؤخر عند وروده في نصوص شعرية.	
16.	ضبط الفعل الماضي المبني على الفتح عند وروده في تراكيب لغوية ضبطاً سليماً.	الضبط الإعرابي
17.	استعمال العلامة الصحيحة؛ لضبط الفاعل عند ورودها في نصوص شعرية.	
18.	استعمال العلامة الصحيحة؛ لضبط الفعل المضارع المبني عند وروده في تراكيب لغوية.	
19.	ضبط الفعل المضارع المبني عند وروده في تراكيب لغوية ضبطاً سليماً.	
20.	ضبط المبتدأ المؤخر عند وروده في نصوص شعرية ضبطاً سليماً.	
21.	تحديد الموقع الإعرابي للجملة الاسمية عند ورودها في تراكيب لغوية.	
22.	تحديد الموقع الإعرابي لفعلين ماضيين مبنيين للمجهول عند ورودهما في تراكيب لغوية.	
23.	تمييز التركيب النحوي الاسمي-المبتدأ والخبر - ذي المعنى المتكافئ في لفظه من غيره من تراكيب نحوية.	إدراك الفارق
24.	تمييز التركيب النحوي الاسمي - أحد الركنين مصدر مؤول - ذي المعنى المتكافئ في لفظه من غيره من تراكيب نحوية.	بين المعاني
25.	تحديد الموقع الإعرابي لمبتدأ مجرور لفظاً مرفوع محلاً عند وروده في نصوص لغوية.	المتكافئة
26.	استخراج الجملة الفعلية - الفاعل ونائبه - ذي المعنى المتكافئ في لفظه من غيره من تراكيب نحوية.	في اللفظ
27.	تحديد الموقع الإعرابي لفعل مضارع مرفوع عند وروده في تراكيب لغوية.	
28.	بيان استعمال المعنى الوظيفي المشترك بين (كي، وإذن).	
29.	بيان استعمال المعنى الوظيفي المشترك بين (لما، ولم).	استعمال
30.	بيان استعمال المعنى الوظيفي لـ(لن) عند دخولها على الفعل المضارع.	المعاني
31.	بيان استعمال المعنى الوظيفي لـ(إن) عند دخولها على جملة اسمية.	الوظيفية
32.	بيان استعمال المعنى الوظيفي المشترك بين (أينما، وأيان).	لأدوات
33.	بيان استعمال المعنى الوظيفي لـ(لا) الناهية عند دخولها على الفعل المضارع.	المعاني
34.	توضيح علاقة الفاعل بفعله.	إدراك
35.	توضيح علاقة المفعول به بالفعل وفاعله.	العلاقات
36.	توضيح علاقة المبتدأ بخبره.	في
37.	بيان علاقة نائب الفاعل بالفعل المبني للمجهول.	تراكيب
38.	بيان علاقة خبر المبتدأ بالمبتدأ.	نحوية
39.	استنتاج الحكم الإعرابي للمبتدأ والخبر.	الاستنتاج

استنتاج علاقة الموقع الإعرابي بالعلامة الإعرابية.	الإعرابي	40.
استنتاج الركن الأول لجملة اسمية من معلومات معطاة.		41.
استنتاج حكم الفاعل من معلومات معطاة.		2.

3- نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: "ما التصور المقترح القائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات الملمات في جامعة فلسطين بغزة؟"

وضعت الباحثة تصورًا مقترحًا لمنهاج النحو بناء على نتائج تحليل محتواه في ضوء مهارات التفكير التحليلي التي أظهرت انخفاضًا في درجة توافرها فيه، ولذا ترى أن اختيارها للتفكير التحليلي في التصور المقترح يعد ركيزة وإطارًا اعتمدت عليه؛ لكون النحو يركز على التحليل في جُل خطواته، وإذا ما احتوى المنهاج على مهارات التفكير التحليلي قد يسهم في مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات التحليل، مما يساعدهم في التعمق في النحو، وتتبع خطواته في دراستهم له.

وفي ضوء السالف ذكره حددت الباحثة خطوات بناء التصور المقترح في النقاط الآتية:

1- مبررات بناء التصور المقترح:

نبت مبررات بناء التصور المقترح مما يلي:

أ- ما تواجهه مناهج النحو من قصور أدلت به الدراسة الاستطلاعية، ونتائج تحليل المحتوى التي قامت بهما الباحثة حيث أكدتا على:

- بُعد مناهج النحو عن تضمين مهارات التفكير التحليلي بنسب معقولة؛ لتذليل صعوبة النحو، وتعويد الطلبة على التحليل الذي هو عماد النحو.

- الارتكاز على عمليات الاستظهار والحفظ كموجهات رئيسة للمنهاج.

- عدم الترابط الكلي المدعم بالأمثلة والشواهد الذي يبرز النسق بين النحو والتحليل.

ب- محاولة علاج القصور في منهاج النحو الحالي عن طريق وضع تصور مقترح له، ودراسة فعاليته في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات الملمات.

2- مصادر اشتقاق التصور المقترح:

وضعت الباحثة تصورًا مقترحًا لمنهاج النحو في ضوء النقاط الآتية:

أ- النظر إلى مهارات التفكير التحليلي، ومدى استفادة المناهج من تضمينها، وإفادة الطلبة منها.

ب- نتائج الدراسات السابقة التي تضمنت التفكير التحليلي في كتبها وبحوثها.

ت- الدراسات العلمية المحلية والعالمية التي طبقت في تطوير مناهج اللغة العربية لاسيما النحو العربي، مثل: دراسة الهويل (2006م)، ودراسة الفكرية (2015م)، ودراسة كيتا وإسماعيل (2016م)، ودراسة رحمواتي (2018م).

3- فلسفة التصور المقترح:

إن أي تصور ينبثق من أسس معرفية، ونفسية، واجتماعية، وثقافية، ومن تلك الأسس تشتق أهداف المنهاج ومحتواه، وطرائق تدريسه، ووسائل تعليمه، وأساليب تقويمه، لذا تقوم فلسفة هذا التصور المقترح على تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات المعلومات من خلال موضوعات نحوية مختارة من المنهاج، كما أنها تنطلق من الشعور بالمسؤولية التربوية والأخلاقية تجاه المنهاج في ضرورة تقديم كل ما يقوي عزمه، ويعالج ضعف الطلبة فيه.

4- مرتكزات التصور المقترح وأسس:

راعت الباحثة عند بنائها للتصور المقترح لمنهاج النحو المرتكزات والأسس الآتية:

- طبيعة منهاج النحو، ومفاهيمه، ومهارات إعرابه.
- طبيعة مهارات التفكير التحليلي التي ضمنت في التصور.
- خصائص الطالبات المعلومات في المرحلة الجامعية، والنضج العقلي الذي وصلن إليه، واحتياجاتهن المعرفية.
- الاهتمام بالجوانب التطبيقية لمحتوى منهاج النحو.
- التأكيد على إيجابية الطالبات، وقدرتهن على الوصول إلى المعلومات وتحليلها.
- تضمين بعض التطبيقات الثرية التي تحتاج إلى عمق في التفكير؛ ليمتد الارتكاز على التحليل.
- جعل المنهاج يحمل قدرًا من متعة التعلم الذي تشبع حاجات الطالبات.

5- صياغة التصور المقترح وتصميمه، ويتمثل بالآتي:

أ- أهداف التصور المقترح:

وضعت الباحثة أهدافًا عامة، وخاصة، وسلوكية للتصور المقترح، وراعت أن تكون الأهداف السلوكية معدة في ضوء مستويات بلوم المعدل (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تقويم، إبداع) حيث راعت المعايير الآتية عند صياغتها، هي:

- صياغة الأهداف بعبارات مناسبة قابلة للقياس.
- ارتباط الأنشطة بمهارات الإعراب والمفاهيم النحوية، والتفكير التحليلي.

- تتأسق الأهداف وتكاملها.
- شموليتها لجوانب التعلم المهارية والمعرفية والوجدانية.

ب- المحتوى الدراسي للتصور المقترح:

تضمن التصور المقترح مجموعة من موضوعات مختارة من منهاج النحو المسترشد بأراء الخبراء في اختيارها وتحديدها، هي: (الجملة الاسمية، والجملة الفعلية)، وتبرر الباحثة سبب اختيارها لهذه الموضوعات بما يأتي:

- 1- تعد هذه الموضوعات النحوية المختارة الجسر الواصل مع باقي الموضوعات؛ إذ لا يمكن اللولج إلى موضوعات أخرى دون إتقان الطلبة لها، وتمكنهم من تفاصيلها.
- 2- توجه الإعداد في التصور المقترح إلى الطالبات المعلمات في المرحلة الأساسية بحيث لا يستلزم هذه المرحلة الغوص العميق في موضوعات نحوية أكثر تخصصاً وتبحراً.
- 3- احتواء الكتب المدرسية التي ستدرسها الطالبات المعلمات بعد تخرجهن لهذه الموضوعات؛ لكون وزارة التربية والتعليم اختارت الموضوعات النحوية التي تلائم المرحلة الأساسية وتضمنها في كتبهم.
- 4- تشغل هذه الموضوعات مرتبة المقدمة في ترتيبها في مناهج النحو للمراحل الدراسية كافة بدءاً بالمرحلة الأساسية، ووصولاً إلى المرحلة الجامعية.
- 5- إجماع اختصاصي النحو العربي على مناسبة هذه الموضوعات وأهميتها لتدريسها للطالبات المعلمات تخصص المرحلة الأساسية.
- 6- انخفاض نسب التفكير التحليلي فيها كما غيرها من الموضوعات النحوية؛ مما يستلزم تضمين مهاراته فيها.
- 7- مراعاة التكامل والترابط مع الموضوعات النحوية الأخرى، والتدرج من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب.

ت- إستراتيجيات التصور المقترح:

تنوعت الإستراتيجيات والطرائق التدريسية المقترحة لمنهاج النحو؛ وفقاً لطبيعة محتواه، والإمكانات المتاحة لتدريسه مع تركيزها على إيجابية المتعلمات كمحور في العملية التعليمية، ولتلك الإستراتيجيات معايير لاختيارها تتمثل في أن تكون مناسبة: (للأهداف ونواتج التعلم، والمستوى اللغوي للطالبات، والخبرة السابقة لهن، والنضج العقلي وخصائص نموهن، والمحتوى المراد تدريسه، والإمكانات المتاحة للمعلم، وجهة التعلم)، وقد تمثلت الإستراتيجيات التي

اقترحتها الباحثة في: إستراتيجية (تحليل المهمة التعليمية، وتحليل السمات الدلالية، وخرائط المفاهيم، والمتشابهات).

وتبرر الباحثة سبب اختيارها للإستراتيجيات الآتية الذكر للتصور المقترح بأنها ربطت بالخلفية النظرية للدراسة من خلال ارتكازها على التحليل، فجاءت إستراتيجيتان مرتكزتان على التحليل في خطواتها بما يتسق مع طبيعة التفكير التحليلي ومنهاج النحو العربي، كما أن إستراتيجية تحليل المهمة التعليمية تتناسب مع النحو العربي؛ لاعتماده على التفكير للجملة؛ ليتسنى إعرابها، وتفحص دقائقها، في حين أن إستراتيجية تحليل السمات الدلالية تختص بالمفاهيم بشكل عام، فوظفت في الدراسة؛ لكون المفاهيم النحوية أحد متغيراتها، فبرز التكامل بين المتغير التابع والإستراتيجية التي تخدمه، ويضاف إلى ذلك أن النحو العربي يتسم بإعمال العقل، والعمليات الذهنية، ولذا فإن إستراتيجية خرائط المفاهيم لها يد طولى في المساهمة في تنظيم الخطوات وإعمال الذهن من خلال رسم التفرعات للأمور الرئيسة، ونظرًا لزخر النحو العربي بالمتشابهات في الأحكام الإعرابية، والحركات الفرعية والأصلية بين موضوعاته اختيرت إستراتيجية المتشابهات؛ ليكون لها دورًا في تحريك الذهن، ومحاولة الربط بين عنصرين مختلفين، واكتشاف التشابه بينهما.

ث - الأنشطة والتدريبات المقترحة:

تضمنت موضوعات التصور المقترح النحوية تدريبات في نهاية كل باب نحوي ارتكزت على مهارات التفكير التحليلي التي حددتها الباحثة سابقًا؛ لتتكامل التدريبات مع المحتوى النحوي في تلك المهارات، فيسهل قياس مدى فاعلية التصور المقترح في تنمية المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب.

ج - أساليب التقويم المقترحة:

ارتكزت الباحثة على أنواع التقويم الثلاثة، هي التقويم: (التمهيدي، والبنائي، والختامي)، وقد ضُمن ذلك فيه.

6- ضبط التصور المقترح، والتأكد من صلاحيته:

بعد الانتهاء من بناء التصور المقترح وتصميمه، عُرض على مجموعة من السادة المحكمين؛ لضبطه وإبداء آرائهم فيه من حيث: مدى ترجمة التصور المقترح لمهارات التفكير التحليلي في منهاج النحو للطالبات المعلمات، ومدى اتساق المحتوى مع أهداف التصور المقترح، وإضافة ما يروونه ملائمًا من أساليب التقويم أو حذفها أو تعديلها، وقد أبدى المحكمون

آراءهم بصلاحيته مع تعديل بعض العبارات، وقد أجريت التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم؛ ليصبح التصور المقترح جاهزاً في صورته النهائية للتطبيق-ملحق3-.

7- تطبيق التصور المقترح:

قامت الباحثة بتطبيق التصور المقترح على عينة من الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة فلسطين؛ لمعرفة فاعليته في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لديهن، والأسئلة الآتية تعرض نتائج الاختبارين ومناقشتها وتفسيرها.

4- نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات الملمات في المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية؟

وللإجابة عن السؤال السابق صاغت الباحثة الفرضية الصفرية التي تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات الملمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية. وللتحقق من صحة هذا الفرض، حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد استخدمت اختبار هوتلنج " T^2 " لعينتين مستقلتين؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية، وجدول (4.6) يوضح ذلك:

جدول (4.6): المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار المفاهيم النحوية في التطبيق البعدي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة	المفاهيم النحوية
1.408	12.500	30	تجريبية	جملة اسمية
2.016	4.933	30	ضابطة	
2.941	18.366	30	تجريبية	جملة فعلية
2.569	8.133	30	ضابطة	
4.074	30.866	30	تجريبية	الدرجة الكلية
3.600	13.066	30	ضابطة	

يتضح من الجدول السابق وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية بمفهوميه الرئيسين والدرجة الكلية، حيث يلاحظ وجود فروقات في المتوسطات الحسابية في مجموعتي الدراسة للمفهوم النحوي الرئيس الأول حيث كانت على التوالي (12.500، 4.933)، والمفهوم النحوي الرئيس الثاني حيث كانت على التوالي (18.366، 8.133)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وُظف تحليل التباين متعدد المتغيرات حسب اختبار هوتلنج (T^2)؛ للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاختبار مهارات الإعراب

بمهاراته الستة؛ تبعاً لنوع المعالجة، والجدول (4.7) يبين قيمة هوتلنج ودلالاتها الإحصائية باستخدام اختبار (ف).

جدول (4.7): نتائج اختبار هوتلنج " T^2 " للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات قبل البدء بالتجربة في الاختبار البعدي للمفاهيم النحوية ودلالاتها الإحصائية

المهارة الإعرابية	قيمة (ت) هوتلنج	قيمة (ف)	درجات الحرية الافتراضية	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة
جملة اسمية	7.015	49.206	1	58	0.000
جملة فعلية	5.619	31.573	1	58	0.000

قيمة (ف) الجدولية عند درجتى حرية (1،58) = 5.29

يتضح من الجدول السابق أن قيمتي (ف) المحسوبة في المفاهيم النحوية تساوي على الترتيب (49.206، 31.573) أكبر من قيمة (ف) الجدولية التي تساوي (5.29)، وهذا يقودنا إلى أن قيمة (ف) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، أي رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم النحوية.

ولتحديد مدى إسهام أي مفهوم من المفاهيم النحوية أو كلها في الفروق الإجمالية الدالة إحصائياً، وكذلك الكشف عن مصادر تلك الفروق وظفت الباحثة أسلوب تحليل التباين الإحصائي (Univariate F-test)؛ لمقارنة المتوسطات الحسابية لكل مفهوم من المفاهيم النحوية كل على حدة، والجدول (4.8) يبين ذلك.

جدول (4.8): نتائج تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مفهوم من المفاهيم النحوية

المفاهيم النحوية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
جملة اسمية	858.267	1	858.267	284.041	0.000
جملة فعلية	1570.817	1	1570.817	205.923	0.000

يتضح من الجدول السابق قيمة (ف) المحسوبة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطالبات الدراسة؛ تبعاً للمفهومين النحويين الرئيسيين الآتية الذكر، وفي ذلك إشارة إلى إسهام المفهومين النحويين الرئيسيين في دلالة الفروق الإجمالية، ولمعرفة اتجاه تلك الفروق لصالح أي مجموعة من مجموعتي الدراسة نظرت الباحثة إلى المتوسطات الحسابية

في جدول (4.6)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمفهومين النحويين الرئيسيين للمجموعة التجريبية على التوالي (18.366، 12.500)، والمتوسط الحسابي للدرجة الكلية لها (30.866) مقابل المتوسطات الحسابية للمفهومين النحويين الرئيسيين في المجموعة الضابطة البالغة على التوالي (8.133، 4.933)، والمتوسط الحسابي للدرجة الكلية لها (13.066)، وفي ضوء ذلك استنتجت أن الفروق الإحصائية كانت لصالح المجموعة التجريبية.

5- نتائج السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب؟

وللإجابة عن السؤال السابق صاغت الباحثة الفرضية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد استخدمت اختبار هوتلنج " T^2 " لعينتين مستقلتين؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الإعراب، وجدول (4.9) يوضح ذلك:

جدول (4.9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الدراسة في اختبار مهارات الإعراب بمجالاته الستة والدرجة الكلية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمييز بين التراكيب النحوية	تجريبية	30	3.633	1.376
	ضابطة	30	1.500	0.937
الضبط الإعرابي	تجريبية	30	3.533	1.357
	ضابطة	30	1.833	0.949
إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ	تجريبية	30	4.200	1.710
	ضابطة	30	1.766	1.135
استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني	تجريبية	30	5.966	0.889
	ضابطة	30	2.033	1.066
إدراك العلاقات في تراكيب نحوية	تجريبية	30	11.400	1.452
	ضابطة	30	2.533	1.008
الاستنتاج الإعرابي	تجريبية	30	4.066	0.980
	ضابطة	30	3.600	1.431
الدرجة الكلية	تجريبية	30	32.300	5.167
	ضابطة	30	14.266	2.677

يتضح من الجدول السابق وجود اختلافات في المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الإعراب بمهاراته الستة والدرجة الكلية، حيث يلاحظ وجود فروقات في المتوسطات الحسابية في مجموعتي الدراسة للمهارة الإعرابية الأولى حيث كانت على التوالي (5.466، 3.900)، والمهارة الإعرابية الخامسة حيث كانت على التوالي (1.066، 1.833)، والمهارة السادسة حيث كانت (0.933، 1.500)، ووجود تقارب في المتوسطات الحسابية في مجموعتي الدراسة في المهارة الثانية، والثالثة والرابعة حيث جاءوا على الترتيب (2.433، 2.233)، و(2.066، 2.033)، و(1.900، 1.766)، وكذا الدرجة الكلية لاختبار مهارات الإعراب فقد كانت على التوالي (13.866، 13.266). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وُظف تحليل التباين متعدد المتغيرات حسب اختبار هوتلنج (T^2)؛ للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاختبار مهارات الإعراب بمهاراته الستة؛ تبعاً لنوع المعالجة، والجدول (4.10) يبين قيمة هوتلنج ودلالاتها الإحصائية باستخدام اختبار (ف).

جدول (4.10): نتائج اختبار هوتلنج " T^2 " للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات قبل البدء بالتجربة في الاختبار القبلي لمهارات الإعراب ودلالاتها الإحصائية

المهارة الإعرابية	قيمة (ت) هوتلنج	قيمة (ف)	درجات الحرية الافتراضية	درجات حرية الخطأ	مستوى الدلالة
التمييز بين التراكيب النحوية	7.015	49.206	1	58	0.000
الضبط الإعرابي	5.619	31.573	1	58	0.000
إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ	6.494	42.167	1	58	0.000
استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني	15.513	240.641	1	58	0.000
إدراك العلاقات في تراكيب نحوية	27.466	754.384	1	58	0.000
الاستنتاج الإعرابي	4.412	19.468	1	58	0.000

قيمة (ف) الجدولية عند درجتَي حرية (1، 58) = 5.29

يتضح من الجدول السابق أن قيمتي (ف) المحسوبة في مهارات الإعراب تساوي على الترتيب (49.206، 31.573، 42.167، 240.641، 754.384، 19.468) أكبر من قيمة (ف) الجدولية التي تساوي (5.29)، وهذا يقودنا إلى أن قيمة (ف) المحسوبة دالة إحصائياً عند

مستوى دلالة (0.05)، أي رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الإعراب.

ولتحديد مدى إسهام أي مهارة من مهارات الإعراب أو كلها في الفروق الإجمالية الدالة إحصائياً، وكذلك الكشف عن مصادر تلك الفروق وظفت الباحثة أسلوب تحليل التباين الإحصائي (Univariate F-test)؛ لمقارنة المتوسطات الحسابية لكل مهارة من مهارات الإعراب كل على حدة، والجدول (4.11) يبين ذلك.

جدول (4.11): نتائج تحليل التباين الأحادي لمقارنة متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات الإعراب

المهارة الإعرابية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التمييز بين التراكيب النحوية	68.267	1	68.267	49.206	0.000
الضبط الإعرابي	43.350	1	43.350	31.573	0.000
إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ	88.817	1	88.817	42.167	0.000
استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني	232.067	1	232.067	240.641	0.000
إدراك العلاقات في تراكيب نحوية	1179.267	1	1179.267	754.384	0.000
الاستنتاج الإعرابي	32.267	1	32.267	19.468	0.000

يتضح من الجدول السابق قيمة (ف) المحسوبة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لطالبات الدراسة؛ تبعاً لمهارات الإعراب الستة الآتية الذكر، وفي ذلك إشارة إلى إسهام مهارات الإعراب الستة في دلالة الفروق الإجمالية، ولمعرفة اتجاه تلك الفروق لصالح أي مجموعة من مجموعتي الدراسة نظرت الباحثة إلى المتوسطات الحسابية في جدول (4.9)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمهارات الإعراب الست للمجموعة التجريبية على التوالي (3.633، 3.533، 4.200، 5.966، 11.400، 4.066)، والمتوسط الحسابي للدرجة الكلية لها (32.300) مقابل المتوسطات الحسابية لتلك المهارات الست في المجموعة الضابطة البالغة على التوالي (1.500، 1.833، 1.766، 2.033، 2.533، 3.600)، والمتوسط الحسابي للدرجة الكلية لها (14.266)، واستنتجت أن الفروق الإحصائية كانت لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة على سؤال الدراسة الرئيس الذي نص على: "ما فاعلية التصور المقترح لمنهاج النحو القائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات الملمات في جامعة فلسطين بغزة؟"

وظفت الباحثة معامل الكسب المعدل لبلاك لاختباري المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب للمجموعة التجريبية قبل تطبيق التصور المقترح وبعده، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أولاً: معامل الكسب المعدل لبلاك في اختبار المفاهيم النحوية

تتمثل معادلة نسب الكسب المعدلة لبلاك بالقانون الآتي:

$$MG = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث إن:

M_1 : المتوسط البعدي.

M_2 : المتوسط القبلي.

P : الدرجة الكلية للاختبار.

وقد عدَّ بلاك (Blake) أن الحد الأدنى لقبول الفاعلية هو (1.2) (Blake, 1966: 99)، حيث يعرض معامل بلاك للكسب المتوسطات الحسابية لاختبار المفاهيم النحوية القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية؛ للكشف عن فاعلية التصور المقترح لمنهاج النحو القائم على التفكير التحليلي، والجدول (4.12) يوضح ذلك.

جدول (4.12): متوسط اختبار المفاهيم النحوية القبلي والبعدي، ومعدل الكسب لبلاك للمجموعة التجريبية لدى الطالبات الملمات في جامعة فلسطين بغزة

النتيجة	معدل الكسب لبلاك	الدرجة الكلية للاختبار	متوسط الاختبار البعدي	متوسط الاختبار القبلي	المفاهيم النحوية
فعال	1.25	14	8.23	5.033	جملة اسمية
فعال	1.27	25	18.36	12.51	جملة فعلية
فعال	1.26	39	30.86	13.25	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معدل الكسب لبلاك للمفهوم النحوي الأول بلغت (1.25)، وللمفهوم النحوي الثاني بلغت (1.27)، وللدرجة الكلية بلغت (1.26)، ومن الملاحظ أنهم أكبر من (1.2)، مما يدل على فاعلية التصور المقترح في تنمية المفاهيم النحوية لدى الطالبات الملمات في جامعة فلسطين بغزة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى تأثير التصور المقترح القائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية، فقد أسهم في تحقيق أهدافه المبتغاة في تنمية قدرات الطالبات في المفاهيم النحوية من خلال تعوديهن على التفكير التحليلي الذي يمكنهن من تحليل الجمل، واكتشاف الأخطاء فيها.

ثانيًا: معامل الكسب المعدل لبلاك في اختبار مهارات الإعراب

عرضت الباحثة معامل بلاك للكسب المتوسطات الحسابية لاختبار مهارات الإعراب القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية؛ للكشف عن فاعلية التصور المقترح لمنهج النحو القائم على التفكير التحليلي، والجدول (4.13) يوضح ذلك.

جدول (4.13): متوسط اختبار مهارات الإعراب القبلي والبعدي، ومعامل الكسب لبلاك للمجموعة التجريبية لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة

النتيجة	معامل الكسب لبلاك	الدرجة الكلية للاختبار	متوسط الاختبار البعدي	متوسط الاختبار القبلي	المهارة الإعرابية
فعال	1.27	13	3.066	0.933	التمييز بين التراكيب النحوية
فعال	1.26	7	3.633	1.067	الضبط الإعرابي
فعال	1.25	7	3.533	1.900	إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ
فعال	1.24	6	4.200	2.067	استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني
فعال	1.28	5	5.966	2.433	إدراك العلاقات في تراكيب نحوية
فعال	1.26	4	11.400	5.466	الاستنتاج الإعرابي
فعال	1.27	42	32.300	13.866	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معدل الكسب لبلاك للمهارة الإعرابية الأولى بلغت (1.27)، والمهارة الإعرابية الثانية بلغت (1.26)، والمهارة الإعرابية الثالثة بلغت (1.25)، والمهارة الإعرابية الرابعة بلغت (1.24)، والمهارة الإعرابية الخامسة بلغت (1.28)، والمهارة الإعرابية السادسة بلغت (1.26)، وللدرجة الكلية بلغت (1.27)، ومن الملاحظ أن جميعهم أكبر من (1.2)، مما يدل على فاعلية التصور المقترح في تنمية المفاهيم النحوية لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى تأثير التصور المقترح القائم على التفكير التحليلي في تنمية مهارات الإعراب، فقد أسهم في تحقيق أهدافه المبتغاة في تنمية قدرات الطالبات في مهارات

الإعراب من خلال تعويدهن على التفكير التحليلي بمهاراته المتعددة التي تمكنهن من تحليل
الجملة، واكتشاف الأخطاء فيها، والملاحظة، والمقارنة وغيرها.

ثانيًا: مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

1- مناقشة نتائج السؤال الرابع:

نصت فرضية السؤال الرابع على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات الملمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية"

أسفرت نتائج السؤال السابق كما أشارت قيمة (ف) المحسوبة في جدول (4.8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في اختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية، وفي ذلك إشارة إلى إسهامها في دلالة الفروق الإجمالية، وفي ضوء النتائج الواردة في الجداول حكمت الباحثة برفض الفرض الصفري، وعدم رفض الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات الملمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحمداني (2018م)، ودراسة العبيدي (2018م)، ودراسة الحديبي (2017م)، ودراسة الغفاري (2017م)، ودراسة عبد الله (2017م)، ودراسة الغامدي (2017م)، ودراسة عبد الجواد (2016م)، ودراسة أحمد وخضير (2016م)، ودراسة البشري (2015م)، ودراسة الدوري (2015م)، ودراسة كروان (2012م)، واختلفت مع دراسة خصاونة (2017م) التي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية، وتعزو الباحثة النتيجة التي خرجت بها دراستها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية للأسباب الآتية تتمثل في أن:

اكتساب الطالبات الملمات في المجموعة التجريبية لمهارات التفكير التحليلي الرئيسة، وما يتفرع عنها، مما أسهم في الربط بين معلوماتهم النظرية والمواقف التطبيقية، وتعديل الأخطاء المتواترة لديهم لاسيما فيما يتعلق بتكوين الصورة الذهنية عن المفهوم النحوي، مع تركيز المعلم على تتبع خطوات التحليل للمفهوم النحوي بحيث يكون دور الطالبة المعلمة إيجابيًا نشطًا قائمًا على الممارسة والتطبيق العملي بما يتعلق بالموضوع النحوي ومفاهيمه. كما أن ارتكاز الموضوعات النحوية المختارة للتطبيق على المفاهيم النحوية الرئيسة التي تعد بوابة أساسية، وعمودًا فقريًا للمفاهيم النحوية الأخرى، فبإتقانها يتقن غيرها. ويعد تنوع الإستراتيجيات التدريسية المختلفة التي تخدم المفاهيم النحوية، وتساعد في إيضاح كيفية تعلمه، وتكوين صورة ذهنية سليمة عنه، ويضاف إلى ذلك التدرج والتسلسل في عرض المفاهيم النحوية بدءًا بالبسيط

وصولاً إلى التفرعات والعمق فيها وأحكامها. ويعد إيجاد جو من الطمأنينة بين الطالبات الملمات؛ مما يسمح بكسر حاجز الخوف المتكون سابقاً في أذهانهن عن النحو العربي ومفاهيمه، ومهارات إعرابه، مع لفت الانتباه إلى الترابط النحوي المتبع في عرض المفاهيم النحوية، ومحاولة إبراز نقاط الالتقاء والتشابه بينهما؛ ليسهل رسوخها في الذهن.

2- مناقشة نتائج السؤال الخامس:

نصت فرضية السؤال الخامس على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات الملمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب"

أشارت قيمة (ف) المحسوبة في الجدول (4.11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمهارات الإعرابية الست، وفي ذلك إشارة إلى إسهامها في دلالة الفروق الإجمالية، وفي ضوء النتائج الواردة في الجداول السابقة حكمت الباحثة برفض الفرض الصفري، وعدم رفض الفرض البديل الذي نص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات الملمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب؛ لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني (2020م)، ودراسة صومان (2020م)، ودراسة الجبوري والعبدي (2020م)، ودراسة عبد الرازق وآخرون (2019م)، ودراسة الزهراني وأبو رحمة (2019م)، ودراسة عافشي (2019م)، ودراسة الزهراني (2018م)، ودراسة التونسي وحاجي (2018م)، ودراسة أحمد (2018م)، ودراسة سيف والنجدي (2018م)، ودراسة ربيعي (2018م)، واختلفت مع دراسة وحشة (2019م) التي أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب، وتعزو الباحثة النتيجة التي خرجت بها دراستها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب؛ لصالح المجموعة التجريبية للأسباب الآتية في أن التصور المقترح:

أسهم في تقديم المهارات الإعرابية بطريقة تحليلية لم يتطرق لها في منهاج النحو العربي المدرس لهن، كما أسهم في تقديم منهاج النحو ومهاراته الإعرابية بطريقة شائعة تجذب الطالبات، وتثير تفكيرهن، وتحرك أذهانهن، وتحقق لهن المتعة في التعليم، وكما ساعد في تحفيز دافعية الطالبات الملمات على ترتيب خطوات حلهن، وتتبع مهارات التفكير التحليلي في التطبيق الإعرابي للجمال المعروضة، وساعد في توجيه تفكير الطالبات الملمات نحو التفكير

بمنطقية، وتفكيك الجمل وتحليلها قبيل إعرابها؛ للوصول إلى إعراب سليم دقيق، كما أن تضمنه أنواعاً مختلفة من التقويم ساعد في توجيه الطالبات المعلمات إلى النظر إلى المشكلات النحوية بأنها فرص لإثارة التفكير، والتحدي للذات.

ويعد تضمينه خطوات التحليل الإعرابي ركيزة جوهرية؛ لإتقان مهارات الإعراب، فكان له دور في خفض القلق المتجذر في نفوسهن تجاه تعلم الإعراب، ومحاولة تغيير النظرة المتكونة لديهن نحوه، كان له دور في الخروج من النمطية التقليدية التي يدرس بها النحو على مدار سنوات الدراسة المختلفة؛ ليعودهن على التفكير بشكل عام، والتفكير التحليلي بشكل خاص، فتتسع مدارك الطالبات المعلمات الذهنية، ويتحول هاجس الإعراب لديهن إلى متعة ولذة في تعلمه وإتقانه، فقد ارتكز على نمط تفكيري ينسجم تماماً مع طبيعة النحو العربي القائمة على التحليل والتفكيك والتجزئة، مما ولد لدى الطالبات المعلمات دقة في الملاحظة، والقدرة على اكتشاف الأخطاء الواردة في الجمل من ناحية إعرابية.

الاستنتاجات:

توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- 1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم النحوية؛ لصالح المجموعة التجريبية.
- 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب؛ لصالح المجموعة التجريبية.

التوصيات والمقترحات:

أولاً: توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية، أوصت الباحثة بالآتي:

- 1- اعتماد التصور المقترح القائم على التفكير التحليلي في تدريس النحو في المساقات النحوية الجامعية.
- 2- بناء تصورات مقترحة قائمة على التفكير التحليلي لموضوعات نحوية جديدة لم تتطرق لها الدراسة الحالية.
- 3- إعداد ورشات عمل تدريبية لمحاضري الجامعات عن كيفية تناول التفكير التحليلي ومهاراته عند تدريس النحو العربي.
- 4- توجيه انتباه واضعي مناهج النحو العربي في المساقات الجامعية على تضمين التفكير التحليلي فيها.
- 5- ضرورة التشجيع على التعلم الذاتي القائم على التفكير التحليلي، والبحث والاستقصاء بدلاً من حفظ المعلومات استظهارها.
- 6- توجيه انتباه مراكز التطوير وعمادة التعليم المستمر في الجامعة إلى تضمين التفكير التحليلي ومهاراته في مناهج النحو العربي.
- 7- إعداد وزارة التربية والتعليم لورشات تبرز كيفية تضمين التفكير التحليلي في المناهج الجامعية.

ثانياً: مقترحات الدراسة

امتداداً للدراسة الحالية اقترحت الباحثة ما يأتي:

- 1- إجراء دراسات ميدانية؛ للتعرف على فاعلية التصور المقترح القائم على التفكير التحليلي على متغيرات أخرى ذات صلة النحو العربي.
- 2- إجراء دراسات تقويمية لمناهج النحو الأخرى في مراحل تعليمية مختلفة؛ للوقوف على مدى تضمنها مهارات التفكير التحليلي.
- 3- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية؛ لمعرفة مدى فاعلية التصور المقترح لمنهاج النحو العربي القائم على التفكير التحليلي في مراحل تعليمية مختلفة، وعلى طلبة قسم اللغة العربية المختصين بها.
- 4- توظيف الإستراتيجيات المقترحة في التصور المقترح القائم على التفكير التحليلي على متغيرات جديدة.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، أحمد؛ والشيخ، محمد، وموسى، مصطفى، وجبريل، عثمان. (1998م). *المفاهيم اللغوية والدينية تطورها وتتميتها*، دار القلم للنشر والتوزيع: الإمارات العربية المتحدة.
- إبراهيم، أنوار. (2007م). *أساليب التفكير وعلاقتها بالقدرة الاستدلالية لدى طلبة الجامعة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية: العراق.
- إبراهيم، جمال. (2017م). أثر وحدة مقترحة في الجغرافيا السياسية في تنمية مهارات التفكير التحليلي والوعي بالقضايا الإستراتيجية المرتبطة بالأمن القومي العربي لدى طلاب التعليم الفني نظام الثلاث سنوات، *مجلة دراسات عربية في التربية والنفس*، 33(7)، 1-52.
- إبراهيم، عبد العليم. (1998م). *النحو الوظيفي*، ط9، دار المعارف للنشر والتوزيع: القاهرة.
- إبراهيم، فاطمة. (2019م). تصور مقترح لتطوير منهج التاريخ لطلاب الصف الأول الثانوي في ضوء إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030، وأثره في تنمية قيم المواطنة لديهم، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (110)، 1-38.
- إبراهيم، هبة. (2015م). برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات النحو لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، (16)، 408-433.
- ابن الحاجب، جمال الدين. (2010م). *الكافية في علم النحو*، تحقيق: صالح الشاعر، ط1، مكتبة الآداب: القاهرة.
- ابن السراج، محمد. (1988م). *الأصول في النحو*، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة: لبنان.
- ابن السراج، محمد. (2018م). *الموجز في النحو*، تحقيق: محمد التراس، ط1، المكتبة اللغوية العربية: لبنان.
- ابن عصفور، علي. (1972م). *المقرب*، تحقيق: محمد الزرقاني، ط3، دار الكتب العلمية: لبنان.
- ابن فارس، أحمد. (1997م). *الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها*، ط1، دار الكتب العلمية: مصر.
- ابن فارس، أحمد. (1997م). *الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها*، ط1، دار الكتب العلمية: لبنان.

- ابن قتيبة، عبد الله. (1973م). *تأويل مشكل القرآن*، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن مالك، جمال الدين. (1977م). *شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ*، تحقيق: عدنان الدوري، ط1، وزارة الأوقاف: القاهرة.
- ابن منظور، جمال الدين. (2005م). *لسان العرب*، ط1، دار الكتب العلمية: لبنان.
- ابن هشام، عبد الله. (1973م). *شرح قطر الندى وبل الصدى*، تحقيق: محمد عبد الحميد، مؤسسة الرسالة ناشرون: القاهرة.
- ابن هشام، عبد الله. (1985م). *مغني اللبيب عن كتب الأعراب*، تحقيق: مازن المبارك، ومحمد حمد الله، ط6، دار الفكر: دمشق.
- ابن هشام، عبد الله. (2001م). *شرح شذور الذهب في شرح كلام العرب*، تحقيق: دار إحياء التراث: سوريا.
- ابن يعيش، موفق الدين. (2001م). *شرح المفصل*، تحقيق: إميل يعقوب، ط1، دار الكتب العلمية: بيروت.
- أبو الخير، عصام. (2017م). *فاعلية نموذج بايبي البنائي في تصويب التصورات البديلة في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهرى، وتنمية اتجاهاتهم نحوها*، *مجلة العلوم التربوية*، 25(3)، 2-65.
- أبو جادو، صالح؛ ومحمد، نوفل. (2010م). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- أبو خطوة، السيد؛ وحسن، إيمان. (2018م). *أثر برنامج قائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالخبراء/بالأقران في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية - جامعة عين شمس*، 42(4)، 54-200.
- أبو دقة، سناء. (2008م). *القياس والتقويم الصفّي (المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال)*، ط2، غزة: دار آفاق للنشر والتوزيع.
- أبو سعيدي، عبد الله. (2009م). *طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات علمية*، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع: الأردن.
- أبو عقيل، إبراهيم. (2013م). *مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل، وعلاقته ببعض المتغيرات*، *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، (1)، 1-35.

أبو عكر، محمد. (2009م). أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خانيونس، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو علي، الحسن. (1969م). الإيضاح العضدي، تحقيق: حسن فرهود، ط1، مكتبة الرياض، الرياض.

أبو عواد، فريال؛ وأبو جادو، صالح؛ والسلطي، نادية. (2014م). استقصاء دلالات الفروق في أساليب التفكير التحليلي مقابل الشمولي لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب، مجلة دراسات العلوم التربوية، 41(1)، 573-591.

أحمد، أميرة؛ ومدى، غنصوري. (2017م). تصور لمنهج مقترح لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينا فاسو (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية)، مجلة دراسات إفريقية، (57)، 215-185.

أحمد، عاصم. (2020م). التفكير التحليلي وبعض عادات العقل لدى العاديين وذوي صعوبات الكتابة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة مقارنة)، المجلة التربوية-جامعة سوهاج، ج(72)، 416-347.

أحمد، عبد الحسن وخضير، لؤي. (2016م). أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة ديالى، (71)، 310-288.

أحمد، مهباد. (2018م). فاعلية إستراتيجية مقترحة لتعديل التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طلبة قسم اللغة الكردية كلية التربية في جامعة ابن رشد للعلوم الإنسانية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (95)، 192-169.

أحمد، هدى. (2016م). فاعلية إستراتيجية التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير في النحو العربي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها: مصر.

الأسدي، عباس. (2010م). التفكير التحليلي وعلاقته بالأفكار المتضادة والأسلوب (الفراسي-الحرفي) لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد: العراق.

الأسدي، عباس. (2013م). علم النفس المعرفي، ط1، مطبعة العدالة: بغداد.

إسماعيل، بليغ. (2013م). إستراتيجيات تدريس اللغة العربية/أطر نظرية وتطبيقات عملية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.

الأشقر، سماح.(2018م). استخدام نموذج نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية التفكير التحليلي وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، *مجلة كلية التربية بأسبوط*، 34(3)، 47-88.

الأشقر، فارس.(2011م). *فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم*، دار زهران للنشر والتوزيع: عمان.

الأشموني، نور الدين.(1998م). شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ط1، دار الكتب العلمية: لبنان.

الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن.(1997م). أسرار العربية، تحقيق: محمد شمس الدين، ط1. مصر: دار الكتب العلمية.

الأنباري، عبد الرحمن.(2015م). أسرار العربية، تحقيق: محمد مدكور، وائل عبد الباري، ط95، المجمع العلمي العربي: دمشق.

الأنصاري، عبد الله.(2004م). أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، دار الطلائع: القاهرة.

أنعم، عبد القوي؛ والخياط، عبد الكريم.(2020م). أثر استخدام أنموذجي جانييه وميرل-تينسون في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 1(5)، 50-75.

أنيس، إبراهيم؛ ومنتصر، عبد الحليم، والصوالحي، عطية، وأحمد، خلف.(2004م). المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية: القاهرة.

الباشا، عبد الرحمن.(2000م). *التذكرة في قواعد اللغة العربية*، ط2، دار نوفل: بيروت.

بدر، بثينة.(2006م). أثر التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، *مجلة مستقبل التربية العربية*، 12(41)، 1-30.

البدرساوي، غيصوب.(2019م). أثر استخدام تقنيات فيت (Phet) للمحاكاة التفاعلية في تنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير التحليلي في العلوم لدى طلبة الصف السابع بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

البستاني، بطرس.(1987م). *محيط المحيط*، ط1، مكتبة لبنان: لبنان.

بشر، كمال.(1998م). *دراسات في علم اللغة*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.

البشري، محمد.(2015م). فاعلية استخدام إستراتيجية الاستقصاء التأملي في تنمية مهارات الإعراب والاتجاه نحوه لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض، *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (7)، 91-136.

بصل، سلوى. (2015م). فاعلية الخرائط اليدوية والإلكترونية في تدريس النحو؛ لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، *مجلة القراءة والمعرفة*، (170)، 237-299.

بلال، أماني. (2018م). أثر استخدام إستراتيجية التدريس الصفي المقلوب في تنمية المفاهيم النحوية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة القراءة والمعرفة*، (203)، 15-43.

بلحوت، أحمد.(2004م). *علم الإعراب في التراث اللغوي عند العرب من القرن الثاني إلى القرن السابع الهجري: دراسة لسانية تاريخية*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر: الجزائر.

بلطه جي، توفيق.(2002م). *كيف نتعلم الإعراب*، دار الفكر: دمشق.

بلقيس، أحمد؛ ومرعي، توفيق.(1982م). *الميسر في علم النفس التربوي*، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع: عمان.

بلمصاييح، خالد.(2012م). *ظاهرة الإعراب وأهميتها في اللغة العربية*، مجلة حوليات التراث، (12)، 33-46.

بوقحوص، خالد.(2009م). *مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 5(4)، 293-307.

بولعراس، الجمعي.(2010م). *المنهج الإعرابي وتحليل الخطاب-المفهوم والإجراء*، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، 24(3)، 913-947.

تمار، يوسف.(2007م). *تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين*. ط1، الجزائر: طاكسيج-كوم للدراسات والنشر والتوزيع.

التونسي، نبيلة وحاجي، خديجة.(2018م). *مستوى جودة كتاب النحو من منظور منهجية تأليف الكتاب المدرسي، وعلاقته بتحصيل المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي(دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية)*، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (99)، 23-46.

جابر الله، علي.(1992م). المفاهيم النحوية المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتكوين مقرر النحو في ضوءها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق: مصر.

جابر، جابر(2008م). إعداد مدرس القرن الحادي والعشرين المهارات والتنمية المهنية، ط1. القاهرة: دار الفكر.

جابر، جابر.(1982م). علم النفس التربوي، دار النهضة العربية: القاهرة.

جابر، جابر.(2005م). التدريس والتعلم، ط1، دار الفكر العربي: القاهرة.

الجبوري، فلاح والعبدي، ندى.(2020م). أثر نموذج (Lorsbrach) في اكتساب المفاهيم النحوية عند طالبات الصف الرابع الإعدادي، واستبقائه لديهن، مجلة الأكاديمية العربية في الدنمارك، (24)، 1-25.

جراغ، عبد الله، وجاسم، صالح.(1986م). دراسة لتحديد المفاهيم العلمية للعلوم ومدى مناسبة لمراحل التعليم العام بدولة الكويت، المجلة التربوية، 3(11)، 1-40.

الجرجاني، عبد القاهر.(د.ت). العوامل المائة النحوية في أصول علم العربية، تحقيق: زهران البدرابي، دار المعارف: القاهرة.

الجرجاني، علي.(1983م). التعريفات، ط1، دار الكتب العلمية: لبنان.

جروان، فتحي.(1999م). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي: الإمارات العربية المتحدة.

الجشعبي، شذا، والجشعبي، مثنى.(2012م). قلق طلبة المرحلة الثانية قسم اللغة العربية في كلية التربية الأصمعي من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 1(102)، 347-416.

الجلاد، ماجد.(2004م). تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العلمية، دار المسيرة: عمان.

الجواري، أحمد.(1984م). نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، مطبعة المجمع العراقي: العراق.

الجوجو، ألفت.(2009م). فعالية تدريس النحو في ضوء مدخل الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم وبعض مهارات الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الدول العربية: مصر.

الجوجو، ألفت. (2011م). فعالية تدريس النحو في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السابع الأساسي ضعيفات التحصيل، مجلة جامعة الأزهر بغزة، 13 (1)، 1371-1422.

الجوراني، إبراهيم. (2009م). تدريس المفاهيم النحوية على وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم، مجلة دراسات تربوية، (7)، 7-40.

حاطوم، أحمد. (1992م). كتاب الإعراب، ط1، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر: بيروت.

حبيب، مجدي. (2003م). تعليم التفكير في عصر المعلومات (المدخل، المفاهيم، المفاتيح، النظريات، البرامج)، ط1، دار الفكر العربي: القاهرة.

الحديبي، علي. (2017م). فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب، والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة الدولية للبحوث التربوية، 41 (4)، 228-271.

حسانين، مصطفى. (2018م). أثر برنامج قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز) في علاج ضعف المفاهيم النحوية، وتنمية مهارات الأداء الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط: مصر.

حسن، أصيل. (2019م). فاعلية إستراتيجية (Smith) في تحصيل منهاج مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وتنمية تفكيرهم التحليلي، مجلة بحوث علم الموائى، 2 (2)، 213-223.

حسن، الشفاء؛ وأحمد، منى. (2016م). تصور مقترح لتصميم منهج اللغة العربية بالمدارس الثانوية التقنية بالسودان، مجلة العلوم التربوية، 17 (2)، 39-54.

حسن، عباس. (1965م). النحو الوافي، ط3، دار المعارف: مصر.

حسين، ثائر. (2009م). الشامل في مهارات التفكير، ط1، دار ديونو للنشر والتوزيع: عمان.

حشيشو، نوال. (1984م). الأسس النفسية لتقنيات التعليم، مجلة رسالة المعلم، (1)، 1-30.

الحلاق، علي. (2010م). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب: لبنان.

الحلواني، محمد. (1979م). المفصل في تاريخ النحو العربي، ط1، مؤسسة الرسالة ناشرون: لبنان.

الحمداني، سهيلة. (2018م). أثر إستراتيجية بديوي في تنمية المهارات الإعرابية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، العراق.

الحمداني، موفق.(1989م). *الطفولة سلسلة بيت الحكمة*، دار الكتب للطباعة والنشر والتوزيع: العراق.

الحوامة، محمد؛ وعاشور، راتب.(2010م). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

الحيلة، محمد.(1999م). *التصميم التعليمي نظرية وممارسة*، مركز الخدمات الطلابية: الأردن.
الحيلة، محمد.(2003م). *طرائق التدريس وإستراتيجياته*، ط3، دار الكتاب الجامعي: الإمارات العربية المتحدة.

الحيلة، محمد؛ ومرعي، توفيق.(2009م). *طرائق التدريس العامة*، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

خاطر، محمود؛ وشحاتة، حسن، وطعيمة، رشدي.(1998م). *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة*، ط7، مؤسسة الكتب الجامعية: الكويت.
الخريسات، سلامة؛ وقطيط، صوافطة.(2009م). *طرائق التدريس العامة(معالجة تطبيقية معاصرة)*، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

خصاونة، منقذ.(2017م). *أثر التعلم الخصوصي باستخدام برنامج تعليمي محوسب في تنمية مهارات الإعراب لدى طلاب الصف التاسع في محافظة إربد*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الخليفاوي، مهند؛ والبدر، المهدي؛ والسحيني، وليد؛ وعبد الحميد، عبد العزيز.(2017م). *أنماط التفاعل بالفصول الافتراضية وفاعليتها في تحصيل المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية*، مجلة القراءة والمعرفة، (189)، 154-191.

خليفة، رونق؛ وحسن، أريج.(2020م). *مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (59)، 407-422.

خميس، خميس.(2107م). *تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجيل القادم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (86)، 477-512.

الخين، سعود.(2006م). *طريقة الإعراب دراسة منهجية تأصيلية تيسيرية*، مكتبة الملك فهد الوطنية: السعودية.

الحوالة، عبد الله.(2008م). *مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الأساسية*، دار الحامد: عمان.

- الحوالدة، محمد.(2007م). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- الحوالدة، محمد.(2007م). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- الحوالدة، ناصر؛ وعبد، يحيى.(2010م). المناهج أسسها ومدخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها، زمزم ناشرون وموزعون: الأردن.
- الخويسكي، زين.(2008م). المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب عند العرب وغيرهم، ط1، دار المعرفة الجامعية: مصر.
- الخياط، ماجد.(2008م). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات قسم رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية: العراق.
- الخياط، ماجد.(2011م). التفكير التحليلي وحل المشكلات الحياتية، دار الراء للنشر والتوزيع: الأردن.
- الداني، أبو عمرو.(1960م). المحكم في نقط المصاحف، تحقيق: عزة حسن: دمشق.
- دروزة، أفنان.(2007م). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع: عمان.
- دعمس، مصطفى.(2008م). إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع: عمان.
- الدوري، لؤي.(2015م). أثر توظيف المنظمات المعرفية التخطيطية في تنمية مهارات الإعراب والتفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، الجزائر.
- الراجحي، عبده.(1999م). التطبيق النحوي، ط1، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع: مصر.
- رالف، تايلور.(2008م). أساسات المناهج، ترجمة: أحمد خيرى كاظم، وجابر عبد الحميد جابر، دار الزهراء: الرياض.
- ربيعي، حنان.(2018م). أثر استخدام القصة القصيرة في تنمية مهارات اللغة العربية، وتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم النحوية لدى طلبة الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- الربيعي، محمد، وصالح، هدى.(2015م). الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية. دار : الرياض: الرياض.

رجب، ثناء.(2008م). أثر إستراتيجية وحدة مقترحة في التفكير البصري في تنمية الخيال الأدبي والتعبير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (132)، 60-100.

رحمواي، —.(2018م). تطوير كتاب " ملخص قواعد اللغة العربية" لتدريس المبتدأ والخبر(البحث والتطوير للطلاب الجدد قسم تعليم اللغة العربية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الرانري الإسلامية الحكومية بندا آتشيه، إندونيسيا.

رزوقي، رعد، وسهيل، جميلة.(1989م). التفكير وأنماطه(2)، دار الكتب العلمية: عمان. رزوقي، رعد؛ ولطيف، استبرق.(2018م). سلسلة التفكير وأنماطه(1)، دار الكتب العلمية: عمان.

رزوقي، رعد؛ ومحمد، نبيل.(2018م). التفكير وأنماطه(3)، بيروت: دار الكتب العلمية. الرشدي، سعد؛ وصلاح، يونس.(2010م). التدريس العام وتدريس اللغة العربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الأردن.

الريضي، عبد الكريم.(1990م). ظاهرة الإعراب في العربية، ط1، جمعية الدعوة الإسلامية: طرابلس.

الرمالي، ممدوح.(2003م). الإعراب والمدخل النحوي لتحليل النصوص، مكتبة الإسكندرية: القاهرة.

ريان، محمد.(2002م). التربية الإسلامية مناهجها والتخطيط لدروسها وأساليب التدريس والتقويم فيها، ط1، دار الرازي: عمان.

زاير، سعد؛ ودخل، سماء؛ وفاضل، إسماء.(2019م). التفكير ومهاراته التعليمية رؤية نظرية تطبيقية، مكتب نور الحسن للطباعة والتضيد: بغداد.

الزبيدي، —.(1994م). تاج العروس، تحقيق: علي فاكر، دار الفكر: بيروت. الزبيدي، جاسم.(2014م). أثر نموذج دانيال في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين، مجلة العلوم التربوية، (108)، 553-618.

الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن.(1973م). الإيضاح في علل النحو، ط2. بيروت: دار النفائس.

الزجاجي، أبو القاسم.(1986م). الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، ط5، دار النفائس: بيروت.

الزحيلي، غسان.(2014م). أساليب التفكير لدى طلبة التعلم المفتوح(رياض أطفال ومعلم صف)، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(2)، 168-200.

زخاري، إسحاق.(2017م). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الرياضيات في ضوء نظرية بياجيه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان: مصر.

الزركشي، بدر الدين.(1957م). البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد إبراهيم، ط1، دار إحياء الكتب العربية: القاهرة.

زكريا، محمد؛ وحناش، فضيلة.(2008م). المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية: الجزائر.

الزمخشري، محمود.(1999م). الأنموذج في النحو، تحقيق: سامي المنصور، مكتبة الخانجي: القاهرة.

الزهراني، خديجة.(2020م). فاعلية نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(2)، 909-928.

الزهراني، محمد وأبو رحمة، إياد.(2019م). فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية، والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف، المجلة التربوية-جامعة سوهاج، ج(68)، 491-556.

الزهراني، محمد.(2012م). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الزيات، فتحي.(1997م). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات: القاهرة.

زيتون، حسن.(2001). تصميم التدريس، ط2، عالم الكتب للنشر والتوزيع: القاهرة.

زيتون، عايش.(1986م). طبيعة العلم وتطبيقاته في التربية العملية، دار عمار: عمان.

زين الدين، محمد.(2013م). أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية روجع في تاريخ 2021/3/5م برابط <http://Khalilalhadri.com/uploads/sounds/436636a1b74716cd250pdf>

الزين، سميح.(1990م). الإعراب في القرآن الكريم، ط2، الشركة العالمية للكتاب: بيروت.

- السامرائي، فاضل. (2003م). معاني النحو، ط2، شركة العاتك لصناعة الكتاب: القاهرة.
- السامرائي، فاضل. (2007م). الجملة العربية والمعنى، ط1، دار الفكر: الأردن.
- سبيتان، هدى. (2017م). بناء برنامج مستند إلى فلسفة الإعراب واختبار فاعليته في التحصيل النحوي، وتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية: الأردن.
- سعادة، جودت، وإبراهيم، عبد الله. (2011م). المنهج المدرسي المعاصر، ط6، دار الفكر ناشرون وموزعون: القاهرة.
- سعادة، جودت. (1984م). مناهج الدراسات الاجتماعية، ط1، دار العلم للملايين: بيروت.
- سعادة، جودت؛ وإبراهيم، عبد الله. (2011م). تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان.
- سعادة، جودت؛ واليوسف، جمال. (1988م). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، ط1، دار الجيل: بيروت.
- السعدي، عبد القادر. (2004م). أهداف الإعراب وصلته بالعلوم الشرعية، مجلة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، (27)، 523-563.
- السلطان، محمد؛ وأحمد، علاء. (2-19م). تصور مقترح لمنهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة القصيم في ضوء دوافعهم، مجلة جامعة أسبوط، 35(10)، 246-287.
- السلمي، فواز. (2018م). فاعلية برنامج مقترح قائم على نحو النص في تنمية مهارات التفكير النحوي، وخفض قلق الإعراب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الطائف، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 9(1)، 57-109.
- السنيدي، سامي. (2018م). فاعلية استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير التحليلي والشمولي في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (84)، 23-59.
- السنيدي، سامي. (2019م). فاعلية استخدام إستراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير التحليلي والشمولي في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية والنفس، (84)، 23-59.

سيبويه قنبر، عمرو. (1988م). *الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، ط3، مكتبة الخانجي: القاهرة.*

السيد، عبد الرحمن. (1968م). *مدرسة البصرة النحوية، ط1، دار المعارف بمصر: القاهرة.*
السيد، محمد. (2003م). *فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في الأداء الإبداعي المعرفي لطلبة الصف العاشر الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية: الأردن.*

السيدي، منى. (2016م). *فاعلية استخدام إستراتيجية الألغاز في اكتساب تلاميذ الصف الأول الإعدادي لبعض المفاهيم النحوية، مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، (61)، 340-380.*
سيف، نايل والنجدي، سمير. (2018م). *فاعلية استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية المفاهيم النحوية المتضمنة في مقرر المهارات اللغوية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة تبوك، مجلة البحث العلمي في التربية، (19)، ج(8)، 199-223.*
شحاتة، حسن. (1993م). *أساسيات التدريس الفعال في المعالم العربية، ط1، الدار المصرية اللبنانية: مصر.*

شحاتة، حسن. (2008م). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية.*
شحاتة، شيرين. (2018م). *فاعلية مقرر العلوم المتكاملة الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، 34، (5)، 1-39.*

شرف الدين، محمود. (1984م). *الإعراب بين الشكل والنسبة، ط1، دار مرجان للطباعة: القاهرة.*

شعبان، إسماعيل. (2016م). *برنامج إثرائي في الجغرافيا قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير والبصري لدى تلاميذ الصف الرابع، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 82، (3)، 20-60.*

الشليبي، إلهام، والعتيبي، نورة. (2017م). *تصور مقترح لتضمين كتب العلوم للصفوف الأولية مفهوم السياحة البيئية في المملكة العربية السعودية، مجلة المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، (57)، 1-122.*

الشنتريني، أبو بكر محمد. (1995م). *تنبيه الألباب على فضائل الإعراب، تحقيق: عبد الفتاح الحموز، دار عمار: الأردن.*

شنوقة، السعيد.(2009م). دراسات في آليات التحليل وأصول اللغة والنحو، عالم الكتب للنشر والتوزيع: القاهرة.

الصائح، كاظم.(2015م). فعالية إستراتيجية بنائية مقترحة لتنمية مهارات التفكير النحوي لدى الطلاب الفائقين للمرحلة الإعدادية بالعراق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.

الصغير، بديعة؛ وسنجي، سيد؛ ومكاوي، سيد.(2016م). أثر استخدام إستراتيجية التصور العقلي في تنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (7)، 310-281.

صومان، أحمد.(2020م). أثر توظيف إستراتيجية دورة التعلم(S5E) في اكتساب المفاهيم النحوية، وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، المجلة التربوية-جامعة الكويت، 34(134)، 216-171.

طعيمة، رشدي.(2004م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، وأسس، واستخدامه، القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي، وزهران، حامد.(2011م). المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها مهاراتها تدريسها وتقويمها، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
عاشور، راتب، والحوامدة، محمد.(2009م). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

عاصم، عبد المجيد؛ وهند، سليم.(2020م). مقياس التفكير التحليلي، القاهرة: عالم الكتب.
عافشي، ابتسام.(2019م). فاعلية مدونة إلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية لدى طالبات اللغات والترجمة، وأثرها على أدائهن الكتابي، المجلة التربوية- جامعة سوهاج، ج(57)، 260-225.

عافية، عزة.(2020م). فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية عادات العقل، والتفكير التحليلي، والتحصيل لدى طالبات الماجستير، المجلة التربوية-جامعة سوهاج، ج(76)، 883-825.

عامر، أيمن.(2007م). التفكير التحليلي (القدرة والمهارة والأسلوب)، ط1، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية: القاهرة.

العبالي، فهد.(2012م). أثر نموذج التعلم البنائي في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

عبد الباري، ماهر.(2012م). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببنها، *المجلة التربوية*، (102)، 347-416.

عبد الباري، ماهر.(2012م). فاعلية برنامج لتنمية مهارات العليا في النحو العربي لدى طلاب شعبة اللغة العربية في كلية التربية ببنها، *المجلة التربوية*، 26(102)، 347-416.

عبد الباري، ماهر.(2016م). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية؛ لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية*، 27(105)، 325-385.

عبد الباري، ماهر.(2016م). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية؛ لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية-جامعة بنها*، 27(105)، 325-385.

عبد الباري، ماهر.(2016م). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية-جامعة بنها*، 27(105)، 325-385.

عبد الباري، ماهر.(2017م). برنامج قائم على نظرية تضافر القرائن النحوية، وإستراتيجية التدريس المعرفي؛ لتنمية مهارات التحليل النحوي، وأبعاد الفهم العميق في النحو للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (220)، 129-177.

عبد الباسط، محمود.(2014م). أثر استخدام دورة التعلم فوق المعرفية المطورة في تدريس النحو على اكتساب مفاهيمية، وتنمية مهارات التفكير التباعدي لدى تلاميذ الصف الإعدادي، *مجلة القراءة والمعرفة*، (154)، 1-40.

عبد التواب، رمضان.(1987م). *فصول في فقه العربية*، ط3، مكتبة الخانجي: القاهرة.

عبد الجواد، الشيماء.(2012م). برنامج قائم على القصص القرآني لتنمية عمليات التفكير النحوي والبلاغي لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية: مصر.

- عبد الجواد، إياد. (2016م). أثر استخدام نموذجي التعلم المتمركز حول المشكلة، والخطوات الخمس في تدريس وحدة نحوية على تنمية مهارات الإعراب والتواصل الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، *مجلة أماريك*، 7 (20)، 141-160.
- عبد الجواد، هدى. (2016م). *فاعلية إستراتيجية التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير في النحو العربي لدى طلاب المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها، مصر.
- عبد الحميد، خميس، وسليمان، سليم. (2014م). تصور مقترح لمنهج الجغرافيا ومنهج الفلسفة في المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد جودة الحياة (دراسة مقارنة)، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (58)، 253-292.
- عبد الرحيم، دعاء. (2018م). تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية قائم على المدخل البصري؛ لتنمية التحصيل لدى التلاميذ الصم السادس الابتدائي، *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، (12)، 1-35.
- عبد الصاحب، إقبال؛ وجاسم، أشواق. (2012م). *ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة*، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
- عبد العزيز، سعيد. (2009م). *تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية*، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.
- عبد القادر، آمال. (2012م). *فاعلية توظيف إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في الجغرافيا لدى طالبات الحادي عشر*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.
- عبد الكريم، محمود؛ وعبد الرشيد، وحيد. (2017). أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها، وتنمية فعالية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، *المجلة التربوية*، (50)، 251-322.
- عبد اللطيف، محمد. (1983م). *العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع: القاهرة.
- عبد الله، أنس. (2017م). *فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الإعراب والتفكير الناقد*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

عبد الله، بهية، وحسن، عمران، وسيد، عبد الوهاب. (2015). فاعلية النمذجة مدعومة بإحدى المستحدثات التكنولوجية لتنمية بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط، 31(4)، 616-656.

العبد الله، رامي. (2014م). إستراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنوية؛ لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

العبد الله، رامي. (2014م). إستراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنوية لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية، وأثرها في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية العربية السورية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة: مصر.

العبد الله، رامي؛ ومحمد، صابر؛ ومذكور، علي. (2015م). إستراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنوية؛ لتنمية المفاهيم النحوية والبنى الصرفية لدى طلاب الأول الثانوي بسوريا، مجلة كلية التربية-جامعة بنها، 26(101)، 355-375.

عبد الله، سامية. (2007م). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر.

عبد المنعم، ثناء. (2009م). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنمية مهارات الفهم القرائي، والوعي بعمليات التفكير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس، 144(1)، 46-93.

عبد المنعم، سوزان. (2011). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الكلي في تنمية استخدام المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة: مصر.

عبد النبي، ناصر. (2001م). الإعراب في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، ط1، دار العلم-الزقازيق: مصر.

عبد الهادي، جودت. (2007م). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.

عبد الهادي، فخري. (2011م). علم النفس المعرفي، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع: عمان.
عبد الهادي، نبيل؛ وأبو حشيش، عبد العزيز، وبسندي، خالد. (2009م). مهارات في اللغة والتفكير، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

- العسكري، أبو البقاء. (1995م). *اللباب في علل البناء والإعراب*، تحقيق: غازي مختار، ط1، دار الفكر المعاصر: سوريا.
- العبيدي، آلاء. (2018م). *أثر برنامج مقترح قائم على نظرية تريز في تنمية المهارات الإعرابية لطالبات المرحلة الإعدادية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ديالى، العراق.
- العبيسات، إيمان. (2020م). *مهارات التفكير التحليلي المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف (السادس، والسابع، والثامن) من المرحلة الأساسية في الأردن*، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (6)، 45-59.
- العبيكان، عبد القادر. (2012م). *تصور مقترح لاستثمار التأمينات في تمويل التعليم العالي السعودي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
- العتوم، عدنان. (2012م). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- العتوم، عدنان؛ والجراح، عبد الناصر؛ وبشارة، موفق. (2009م). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.
- العتيبي، نايف. (2019م). *برنامج قائم على فقه النوازل؛ لتنمية مهارات التفكير التحليلي والوعي بالقضايا الفقهية المعاصرة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*، مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس، (13)، 194-219.
- عرنوس، محمد؛ وحال، محمد؛ وعطية، يحيى. (2-18م). *فاعلية تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*، مجلة جامعة بورسعيد، (23)، 614-646.
- العصيلي، عبد العزيز. (2006م). *العلاقة بين المعرفة بالقواعد والأداء في التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى*، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (6)، 56-87.
- عطية، إسماعيل. (2007م). *أثر استخدام مخططات المفاهيم في تدريس النحو العربي على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن.
- عطية، خميس. (2015م). *فاعلية برنامج مقترح في تدريس النحو العربي قائم على نظرية رابحيوث التوسعية في تنمية بعض مهارات التفكير النحوي والاتجاه نحو المادة للطلاب المعلمين بكلية التربية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا: مصر.

عطية، محسن.(2007م). *تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية*، دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.

عطية، محسن.(2015م). *البنائية وتطبيقاتها وإستراتيجيات تدريس حديثة*، دار المناهج للنشر والتوزيع: الأردن.

عطيو، محمد؛ وعبد القادر، عبد الرزاق.(2009م). *إستراتيجيات تصويب الفهم الخطأ في العلوم والتربية الإسلامية*، دار الفكر العربي: بيروت.

علوش، جميل.(1997م). *الإعراب والبناء دراسة في نظرية النحو العربي*، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع: لبنان.

علي، رياض.(2015م). أثر دورة التعلم في اكتساب المفاهيم النحوية في مادة قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي، *مجلة الفتح*، (62)، 142-183.

عمران، محمد.(2019م). استخدام نموذج الفورمات في تدريس مقرر علم النفس؛ لتنمية مهارات التفكير التحليلي، والذكاء الناجح لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط*، 35(7)، 71-107.

العنزي، سلامة.(2002م). أثر برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة بالكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: البحرين.

عوض الله، محمد.(2003م). *اللمع البهية في قواعد العربية*، ط1، دار الكتب العلمية: لبنان.

العياصرة، وليد.(2015م). *إستراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته*، دار أسامة للنشر والتوزيع: عمان.

العيسوي، جمال.(2004م). فعالية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض (Power Point) في تحسين السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الرابع الابتدائي بدولة الإمارات، *مجلة القراءة والمعرفة*، (30)، 30-65.

الغامدي، إيمان.(2017م). تأثير نموذج معجم إلكتروني للإعجاز اللغوي في تنمية مهارات الإعراب والتذوق البلاغي لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الباحة، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية، سيلانجور: جامعة المدينة العالمية.

الغامدي، نورة.(2018م). مستوى تضمين الجيل القادم لمعايير العلوم(NGSS) في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية.

الغفاري، دعاء.(2017م). أثر النصوص التكاملية في تنمية مهارات الإعراب نحو مادة النحو لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

الغلاييني، مصطفى.(1984م). جامع الدروس العربية، ط7، المكتبة العصرية: بيروت.
الغلاييني، مصطفى.(1993م). جامع الدروس العربية، ط28، المكتبة المصرية: بيروت.
فرج، نورة.(2014م). فاعلية إستراتيجية مقترحة في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق: مصر.

فك، يوهان.(1951م). العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، مكتبة الخانجي: القاهرة.

الفكرية، عالية.(2015م). تطوير كراسة التدريبات لكتاب(قواعد الإعراب) للبرناوي بالتطبيق بالمدرسة الدينية "روضة الطالبين" تانيجير سينجاهان طوبان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، إندونيسيا.

فهيم، جمال.(2008م). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الملكة اللسانية لابن خلدون في تنمية المفاهيم النحوية وتطبيقها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة: مصر.

الفيروز آبادي، مجد الدين.(2005م). القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، ط8، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر: لبنان.

القاسم، وجيه؛ وخالد، عبد الله، والفرهود، صالح.(2007م). دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير، مكتبة الملك فهد الوطنية: المملكة العربية السعودية.

قباوة، فخر الدين.(1994م). المورد النحوي: نماذج تطبيقية في الإعراب والصرف، ط5، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: دمشق.

قتيبة، عبد الله.(1973م). تأويل مشكل القرآن، تحقيق: السيد أحمد صقر، ط2: القاهرة.
القرشي، عبد الله.(2005م). شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد عبد الحميد، ط15، دار التراث: مصر.

- القرني، صالحة.(2010م). مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في العاصمة المقدسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- القزاز، محمد.(2018م). تنوّر مقترح لمنهج التاريخ بالمرحلة الثانوية في ضوء مفهوم إدارة الأزمات، مجلة جامعة القاهرة، 26(3)، 74-142.
- قطامي، يوسف.(2000م). تعليم التفكير ومهاراته(تدريبات وتطبيقات عملية)، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان.
- قطامي، يوسف.(2008م). تصميم التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع: الأردن.
- القلقشندي، أحمد.(1922م). صبح الأعشى في صناعة الإنشا، دار الكتب المصرية: القاهرة.
- كاظم، سعد.(2015م). التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، مجلة ديالى للعلوم الإنسانية، 68(1)، 22-1.
- كاظم، سعد.(2015م). التفكير التحليلي وعادات العقل وعلاقتها بالإبداع لدى طلبة الجامعة، مجلة ديالى، 68(2)، 15-35.
- كردي، أحمد.(2011م). التفكير التحليلي روجع في تاريخ 28/2/2021م برابط <http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/210936>
- كردي، أحمد.(2014م). نماذج تدريس المفاهيم روجع في تاريخ 1/3/2021م برابط <http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/210936>
- كروان، غادة.(2012م). فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملية؛ لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الصف التاسع بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- كلوب، فتحي؛ والفليت، جمال.(2016م). فاعلية تنظيم محتوى وحدة التوابع وفق نظرية رابحيوث التوسعية في تحصيل بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف العاشر، المجلة الأردنية، 12(4)، 530-560.
- كوجك، كوثر.(2006م). اتجاهات حديثة في المناهج وطرائق التدريس، ط3، عالم الكتب للنشر والتوزيع: القاهرة.
- الكويليت، معاوية ومقابلة، نصر.(2017م). أثر إستراتيجيتي خرائط المفاهيم للشكل(V)، والتعليم التوليدي على المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد، 21(1)، 516-553.

كيثا، جاكريجا؛ وإسماعيل، محمد. (2016م). تطوير منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في جمهورية مالي في ضوء التجارب العالمية، مجلة دراسات لجامعة عمار ثلجي الأغواط-الجزائر، (45)، 37-65.

اللقاني، أحمد. (2003م). معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط3، عالم الكتب: القاهرة.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي. (2003م). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرائق التدريس، ط3، عالم الكتب: القاهرة.

المالكي، ماجد. (2019م). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب التفكير التحليلي لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، 35(10)، 309-351.

متولي، ولاء؛ وأبو الغيط، إيمان؛ وعبد الصادق، إنتصار. (2020م). أثر إستراتيجية التناقض المعرفي في تدريس الاقتصاد المنزلي على مستوى التحصيل الدراسي، ومهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر بالقاهرة، (186)، ج(3)، 955-1012.

المجاشعي، علي. (1984م). شرح عيون الإعراب، تحقيق: حنا حداد، مكتبة المنار: الأردن.

محمود، عبد الرازق، ورشوان، أحمد، وعبد الجواد، أحمد. (2019). أثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 35(11)، 456-480.

محمود، عبد الرازق؛ وعبد الفتاح، أحمد؛ ورشوان، أحمد. (2019م). أثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري؛ لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية، مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، 35(11)، 456-480.

مديد، ماجد. (2020م). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تكريت، العراق.

مرسي، هبة. (2019م). تصور مقترح لمنهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي والقيم البيئية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (108)، 1-72.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (2007م). طرائق التدريس العامة، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

- المزيني، نوف، وعبد المجيد، عواطف. (2014م). فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في إكساب المفاهيم النحوية، *مجلة العلوم الإنسانية*، 15 (2)، 55-72.
- المسدي، عبد السلام. (2010م). *العربية والإعراب*، دار الكتاب الجديد: لبنان.
- مسلم، حسن. (2008م). *المناهج الدراسية: مفهومها أسسها عناصرها تنظيماتها*، ط1، دار الزهراء: الرياض.
- مصطفى، مصطفى. (2011م). *تنمية مهارات التفكير*، ط1، دار البداية للنشر والتوزيع: عمان.
- مصطفى، ناهد. (2018م). فاعلية برنامج قائم على التفكير التحليلي في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات المرحلة الجامعية، *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، 34 (6)، 594-631.
- مطلوب، أحمد. (1987م). *بحوث لغوية*، ط1، دار الفكر "عمان".
- المطيري، منى. (2018م). درجة تضمين مهارات التفكير التحليلي في مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، *مجلة الثقافة والتنمية*، (135)، 434-462.
- المعمري، سليمان؛ والنظاري، بشرى. (2017م). تصور مقترح لتطوير محتوى كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (12)، 1-35.
- المعموري، استبرق. (2010م). *مركز التحكم وعلاقته بالتفكير التحليلي عند طلبة المدارس المتوسطة وأقرانهم المتميزين*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد: العراق.
- الملاح، ياسر. (2003م). *اكتساب مهارة الإعراب*، دار البيان للنشر والتوزيع: فلسطين.
- الملخ، حسن. (2015م). *التفكير العلمي في النحو العربي: الاستقراء التحليل التفسير*، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان.
- المهداوي، عدنان؛ وكاظم، سعد. (2015م). التفكير التحليلي، *مجلة ديالى للعلوم الإنسانية*، (68)، 22-40.
- الموسوي، عبد العزيز. (2016م). *التفكير وتعلم مهاراته*، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع: عمان.
- النجدي، أحمد، وعبد الهادي، منى، وراشد، راشد. (2005م). *اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية، وتنمية التفكير والنظرية البنائية*، دار الفكر العربي: القاهرة.
- النيسابوري، مسلم. (1993م). *صحيح مسلم بشرح النووي*، ط2، مؤسسة قرطبة: مصر.
- النيسابوري، مسلم. (2002م). *مختصر صحيح الإمام مسلم*، ط1، دار الفكر: بيروت.

الهاشمي، عبد الرحمن؛ وعطية، محسن. (2009م). *تحليل محتوى مناهج اللغة العربية (رؤية نظرية تطبيقية)*. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

هاني، مرفت. (2019م). تصور مقترح لمنهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المناهج القائمة على التميز، وفاعليته في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، *مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية*، 22(1)، 49-89.

الهويل، عمر. (2006م). *تطوير برنامج تعليمي للنحو العربي في ضوء المعايير المعاصرة للمناهج، واختبار أثره في تنمية المفاهيم النحوية، ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعة الأردنية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان. الوائلي، جميلة. (2008م). *التعزيز التفاضلي للسلوك النقيض، والنقصان التدريجي في تنمية التفكير التحليلي لدى التلاميذ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد: العراق*.

وحشة، رولا. (2019م). *درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التعليمية في تطوير المفاهيم النحوية لدى طلبة المدارس في نجران من وجهة نظر المعلمات أنفسهن، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (106)، 22-42.

الوداعي، شريفة. (2017م). أثر استخدام دورة التعلم الخماسي (S5E) في تنمية مستوى مهارات التفكير الناقد في تدريس المفاهيم النحوية في اللغة العربية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، *مجلة التربية-جامعة الأزهر*، (175)، ج(1)، 806-839.

الوكيل، حلمي؛ ومحمود، حسين. (2013م). *الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير المناهج المرحلة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الرياض*.

الياسري، علي. (2003م). *الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، الدار العربية للموسوعات: بيروت*.

ياسين، عمر. (2012م). *إستراتيجيات التقويم التربوي الحديثة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، (3)، 514-535.

ياقوت، أحمد. (1984م). *ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم*، ديون المطبوعات الجزائرية: الجزائر.

يونس، إدريس. (2017م). تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء أبعاد التماسك الاجتماعي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (87)، 169-196.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Alkinson, A.(2002). *Resource Gride of Crisis Management in Virginia School*,
Verginia Department of Education, Office of Compensatory Programs.
- Art-in, S.(2015). Current Situation and Need in Learning Management for
Developing the Analytical Thinking of Teachers in Basic Education of Thailand,
7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), Novted Athens
Convention Center, Athens, Greece, Social and Behavioral Sciences, pp. 1494-
1500.
- Butes, P.(1997). *Finding Alternative Assessment Resources on the web Technology
connection4*. No.7.
- Chen-Yao, K.(2014). Exploring the relationships between analogicalm Analytical
and Creative Thinking, *Elsevier Ltd jourrnal*, pp.80-88.
- Clack, B. (2012). *Psychology in the Routledge compare on to theism*. (pp.308-320).
Taylor and Francis, <http://doi.org/10.4324/9780203123249>.
- Corbin, A.(1991). *Le using hicrnture to teach historical concept in fifth grade
dissabsint*, Vol(51), No(12), pp.1-15.
- Damyantov, I. & Tsankov, N.(2018). The Role of Infograpics for the Develop,ent of
Cognitive Modeling in Education, *International Journal of Emerging
Techonlogies in learning* ,13(1),pp. 82-92.
- De Wyngaret, U.(2016). What makes a Successful reader? An examination of
creative thinking, Analytical Thinking and executive Dissertations & Theses
Global. Retrieved from [https:// search-proquest.com/docview/1806119679](https://search-proquest.com/docview/1806119679).
- Feng, Z.(2013). Functional grammar and learing, *English language Teaching*, 6(10),
pp.1-8.
- Greogory. H. (1988). *Cognitive control a Study of individual Consistencies in
Cognitive behavior*, *Psychology. Issues*. Vol(10). N0(15). PP.20-35.
- Groothoff,J. & Frenkel,J. & Tytagat, G, & Vreede, W. & Bosman,D. and
Cate,J.(2009). Growth of Analytical Thinking Skills over times as measured with
the Match test, *Journal of Medical Education*, pp.1037-1043.
- Harrison, Q. & Bramson, R.(1998). *Styles of thinking, Strategies of asking question
making decisions and solving problems* N. Y. Anchor press.

- Hurst, J.(2013). Enhancing Students Numeracy and Analytical Skills with the Use of Teachonlogy: A career Preparation Qpproch, *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), pp. 35-37.
- Irwanto,E. & Widjajanti,E. & Suyanta, R.(2017). Students Sciences Process Skill and analytical thinking ability in Chemistry learning, *4th International conference on Research, Implementation and Education of Mathematics and Sciences*,pp. 1-5.
- Jakus,D. & ZubcicmK.(2014). Analytical and Critical Thinking Skills in Public Relations, *Minib Marketing of Scientific and Resaerch Organaizations*, Insttitue of aviation Scientific Publisher, Warsaw Pland,14(4), pp.1-11.
- Kayali, S. & Yilmaz, M.(2016). An Exploratory Study to Assess Analytical and Logical Thinking Skills of the Soffware Practioners Using a Enstitusu Dregisi, pp. 1-21.
- Kayton, B. & Vasloo, S.(2008). Developing Analytical Thinking Skills through Peer-taught Software Programming, Paper Presented at Proceeding of the 3rd international conference on E-Learning (ICEL), *Capetown, South Africa*, pp. 1-10.
- Kelentien, U. & Wannasawade, W.(2015). Astudy of problems and Need in Teaching in a Virtual Science Lab to Develop Middle School Student Analytical Thinking Skills, *Springer International Pugishing*, pp. 152-160.
- Klentien, U. & Wannaswade,W.(2015). A Sutdy of problems and Needs in Teaching in a Virtual Science Lab to Develop Middle School Students Analytical Thinking Skills, *Springer International Publishing*, pp. 152-160.
- Mantaku,S.(2011). Results of Analytical Thinking Siklls Training Through Students in System Analysis and Design Course, Proceeding of the IETEC,11 *Conference*, *Kuala Lumpur-Ma;aysia*, pp. 1-13.
- MongamA. & John,D.(2007). Cultural Differences in Brand Extension Evaluation: The Influence of Analytical Versus Holistic Thinking, *Journal of Consumer research*,(3),pp. 529-536.
- Nunangchalerm, P. & Thammasena, B.(2009). Cognitive Development, Analytical Thinking and Learning Satisfaction of Second Grade Students and Learned Through Inquiry-Based Lraening, *Asian Social Science*, (10), 82-88.
- Panasan, M. & Nuangchaterm, P.(2010). Learning outcomes of project-based and inquiry-based learning activites, *Journal of Social Sciences*, 6(2), pp. 255-252.
- Prasart,N & Benjaporn,T.(2009). Cognitive Development, Analytical Thinking and Learning Satiafaction of Second Grade Students Learned through Inquiry-Based Learning, *Online Submission, Asian Social Science*, 5(10),pp.82-87.

- Prawita, W. & Prayinto, A. & Sugiyarto, I.(2019). Effectiveness of a Generative learning- Based Biology Module to Improve the Analytical Thinking Skills of the student with High and low Reading Motivation *International Journal of Instrucation*, 12(1), pp. 1459-1476.
- Renvwat, P.(2009). Comparisons of Mathematics Achievement, Attitude towards Mathematic and Analytical Thinking between using the Geometers Sketchpad Programs Media and conventional learning Activities, Aus-tralion, *Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(3), pp. 3036-3039.
- Richard,H.(2006). *Assessing Critical Thinking, Analytical Reasoning, Reform, Partnership for 21 st century Skills Collegiate Learning Assessment(CLA), College and Work Readiness Assessment(CWRA)*.
- Robb, L.(2015). *Strategies to Improve Students Analytical Thinking* Retrieved on 28/2/2020 from <http://edublog.Scholastic.com/post/strategies-improve-students-analytical-thinking>.
- Sharp, L. & Whaley, B.(2018). Wikis as online Collaborative Learning Experiences: " A Different kind of Brainstroming", *Adult learning*, 29(3), pp. 83-93.
- Shobatat, M. & Ismail, M. & Abbas, H.(2010). The Direct and Indirect Effects of the Achievement Motivation on Nuturing Intellectual Giffedness, *International Journal of Human and Social Sciences*, (9),pp. 580-588.
- Siribannam, R. & Tayraukham, S.(2009). Effects of 7E, KWL and conventional Instrution on Analytical Thinking, Learning A chievement and Attitudes toward Chermistry Leraning, *Journal of Social Sciences*, 5(4),pp. 279-282.
- Siribunnam,R. & Tayraukham,S.(2009). Effects of 7E, KWL and Conventional Instruction on Analytical Thinking, Learning Achievement and Attiudes towards Chemistry Learning, *Journal of Social Sciences*, 5(4), pp. 279-282.
- Sittipon, A. and Samsudin, S.(2017). Development of Analytical Thinking Skills Among Thai University students, *The Turkish Online Journal of Educational Thechonolgy*, pp. 862-869.
- Sittipon, A.(2012). Development of teachers learning Management Emphasizing on Analytical Thinking in Thailand, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (46), pp. 3339-3344.
- Sternberg, r. (1985). *On testing and teaching intelligence: acoveration with Rebort sternbery educational leadership*.

- Sternberg, R. (2002). *Dynamic testing: the nature and measurement of Publishing Foundation*, Yale University: America.
- Sternberg, J. (2003). *Thinking Style 2nd Editions*, Boston: Cambridge University Press.
- Sydiyko, E., Jatmiko, B., Widodo, W. (2016). The Effectiveness OFCBL Model To Analytical Thinking Skills the students of Sport Science, *Journal of International Education Studies*, 9(4), pp.10-25.
- Taleb, H. & Chadwick, C. (2016). Enhancing Student Critical and Analytical Thinking Skills at A higher Education Level in Developing Countries, case study of the British University in Dubai, *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(1), pp.67-77.
- Tarman, F. (2005). *Cognitive model for adapter interface*, <http://www.ICNFD.com>.
- Wongsri, B. & Nuangchaturm, P. (2010). Learning outcomes between Socioscientific Issues-Based learning and conventional learning activities, *Journal of Social Science*, 6(2), pp. 243-240.

الملاحق

الملاحق

ملحق (1)

بطاقة تحليل المحتوى وفقاً لمهارات التفكير التحليلي في صورتها الأولية

The Islamic University of Gaza

Deanship of Research and Graduate Studies

Faculty of Education

PhD of Curricula & Teaching Method



الجامعة الإسلامية بغزة

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

كلية التربية

دكتوراه مناهج وطرائق تدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الدكتور: حفظه الله.

الجامعة: الدرجة العلمية:

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تحكيم بطاقة تحليل المحتوى

تروم الباحثة إجراء دراسة موسومة بـ: فاعلية تصور مقترح لمنهاج النحو قائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات الملمات في جامعة فلسطين بغزة.

لذا أعدت بطاقة تحليل للمحتوى بنيت على مهارات التفكير التحليلي؛ ليتم في ضوء نتائجها بناء التصور المقترح لمنهاج النحو المُدرّس للطالبات الملمات في جامعة فلسطين بغزة.

لذا نأمل من سيادتكم التكرم بإبداء آرائكم في بنود بطاقة التحليل من حيث:

- وضوح المؤشرات الفرعية ودقتها.
- صحة فقرات البطاقة لغوياً.
- انتماء المؤشرات الفرعية لكل مهارة رئيسة للتفكير التحليلي.
- إضافة ما ترونه ملائماً للمؤشرات الفرعية لبطاقة التحليل أو حذفها أو تعديلها.

جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

التفكير التحليلي: يقصد به القدرة العقلية التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للوقائع، والأفكار والحلول والأشياء والمواقف، وتفتيتها إلى أجزائها، وتقسيمها إلى مكوناتها الفرعية؛ مما يؤدي إلى فهم أجزاء الموقف محل الاهتمام، وتجزئته إلى مكوناته الأصغر، ويسمح بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء كالتصنيف والتنظيم والترتيب.

مهارات التفكير التحليلي:

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي، والدراسات السابقة اختارت مهارات التفكير التحليلي الآتية:

- 1- **التمييز بين المتشابه والمختلف:** التمييز بين موضوعين أو فكرتين نحويتين أو أكثر من عدة زوايا.
- 2- **المقارنة:** ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين موضوعين أو قاعدتين جديدتين نحويتين أو أكثر.
- 3- **التبويب:** القدرة على وضع المعلومات النحوية في أبواب ذات علاقة رابطة بينها.
- 4- **التصنيف:** تصنيف المعلومات النحوية وتنظيمها، ووضعها في مجموعات؛ وفقاً خصائص مشتركة.
- 5- **الترتيب ووضع الأولويات:** الترتيب النحوي الصحيح، وتتبع أولويات كل جملة من حيث: التقديم والتأخير، والوجوب والجواز والمنع وغيره.
- 6- **رؤية العلاقات واكتشافها:** بيان علاقة الجمل أو الموضوعات مع بعضها البعض من ناحية نحوية، مثل: علاقة العلامة الإعرابية والموقع الإعرابي، وعلاقة المعنى بالحركة الإعرابية، وعلاقة الكلمة ومعناها الإعرابي وغيرها.
- 7- **العلاقة بين الجزء والكل:** عند تحليل علاقة بين الموضوعات النحوية ومكوناتها ينبغي معرفة الأجزاء الصغيرة التي تكون الكل، وطريقة عرض الجزء والكل، والاستدلال بالكل عن طريق الجزء أو العكس.
- 8- **الملاحظة:** القدرة على تتبع دقائق الموضوعات النحوية، وملاحظة أهم أركانها وأجزائها التفصيلية.
- 9- **الاستنتاج:** القدرة على التوصل إلى استنتاجات منطقية ذات علاقة بالموضوعات النحوية.
- 10- **تعرف تفاصيل الأشياء:** القدرة على معرفة المكونات الدقيقة لكل موضوع نحوي، والتعمق بتفاصيله.
- 11- **تحديد الأخطاء:** القدرة على اكتشاف الأخطاء النحوية الواردة، وتحديد شكل سليم.

12- التحليل: تجزئة الموضوعات النحوية إلى عناصرها المكونة لها بطرائق علمية صحيحة.

بطاقة تحليل المحتوى

م.	مهارات التفكير التحليلي	صحة الفقرات لغوياً	وضوح المؤشرات ودقتها علمياً	انتماء المؤشرات للمهارة	إضافة أو حذف أو تعديل للمؤشرات	ملحوظات
مهارة التمييز بين المتشابه والمختلف						
1-	يضم أمثلة متشابهة في الموضوع النحوي الواحد.					
2-	يعرض الفرق بين المتشابه والمختلف في الأحكام الإعرابية.					
3-	يساعد على التفريق بين المتشابه والمختلف في العلامات الإعرابية للأمثلة أو التدريبات.					
4-	يسهم في تمييز تركيب نحوي عن غيره من التراكيب اختلافاً وتشابهاً.					
5-	يساعد على توضيح الاختلاف في الجمل المتشابه نحوياً.					
مهارة المقارنة						
1-	يعرض مقارنات بين مصطلحات النحو.					
2-	يطلب مقارنات بين الحركات الإعرابية.					
3-	يورد مقارنات بين القواعد النحوية للموضوعات من حيث: عائلاتها التي تندرج تحتها، وعلامات إعرابها، ورتبها.					
4-	يمثل لمقارنة بين موضوعين نحويين من حيث: أوجه الشبه والاختلاف، والمحل والعامل الإعرابين.					
مهارة التبويب						
1-	يُعرض الموضوع النحوي فيه مقسماً إلى أبواب فرعية ذات صلة به.					
2-	يطلب تبويب موضوعات نحوية مشابهة.					
3-	يُعرض فيه أسس تبويب الموضوعات النحوية.					

					4- يربط بين الأبواب النحوية المختلفة؛ لبيان القاسم المشترك بينها.
					5- يضع الموضوعات النحوية في صورة أبواب بناء على خصائص مشتركة بينها.
مهارة التصنيف					
					1- يصنف الأمثلة حسب تدرج القاعدة النحوية.
					2- يورد أسئلة لتصنيف الجمل حسب قاعدها النحوية.
					3- يعرض الموضوعات النحوية مصنفة إلى عائلات بينها روابط مشتركة.
					4- يوضح كيفية تصنيف الموضوعات النحوية حسب الروابط المشتركة بينها.
مهارة الترتيب ورؤية العلاقات					
					1- يطلب إعادة ترتيب الجمل ترتيباً نحوياً صحيحاً.
					2- يوجه إلى تتبع ترتيب الجمل وفق أولوياتها من حيث التقديم والتأخير، والجواب، والجواز، والمنع.
					3- يشرح كيفية ترتيب الجمل وفقاً لخصوصياتها النحوية.
					4- يدعم الموضوعات النحوية بأمثلة تبرز الترتيب فيها.
مهارة رؤية العلاقات واكتشافها					
					1- يوضح الترابط النحوي بين الموضوعات.
					2- يبين العلاقة بين العلامة والموقع الإعرابيين للجملة.
					3- يحدد العلاقة بين العامل والعلامة الإعرابيين للكلمة.
					4- يوجه بالأمثلة إلى الاكتشاف القائم على المعنى.
					5- يظهر علاقة المعنى بسلامة الإعراب وصحته.

					6- يُمكن من اكتشاف العلاقات بين القواعد النحوية.
					7- يظهر العلاقة بين الحركة والمحل الإعرابين.
					8- يوضح العلاقة بين نوع الكلمة وعلاماتها الإعرابية.
مَهارة العلاقة بين الجزء والكل					
					1- يسير في عرض الموضوعات النحوية من الكل إلى الجزء.
					2- يتتبع في عرضه للموضوعات النحوية الطريقة من الجزء إلى الكل.
					3- يوضح العلاقة بين الأمثلة والقاعدة النحوية.
					4- يظهر علاقة الموضوعات النحوية ببابها العام المندرجة تحته.
					5- يستدل بالكل عن طريق الجزء أو العكس.
مَهارة الملاحظة					
					1- يتضمن أمثلة تتطلب ملاحظة الموقع الإعرابي وتحديده.
					2- يطلب ملاحظة الحركة الإعرابية في الجمل.
					3- يرشد إلى ملاحظة الفروق بين الجمل نحويًا.
					4- يشير إلى استخراج الفروقات بين الكلمات المشكولة.
					5- يساعد على التحقق من صحة المعلومات النحوية بالأمثلة المعروضة.
					6- يحول استنتاج القاعدة النحوية إلى مجموعة ملحوظات مرتبطة بها.
مَهارة الاستنتاج					
					1- يُمكن من التوصل إلى استنتاجات معينة.
					2- ينظم الخبرات السابقة للطلبة في طريقة عرضه؛ للتوصل إلى الاستنتاجات.

					3- يوصل إلى استنتاجات معينة بعد إعطاء معلومات ذات صلة بالموضوع النحوي.
					4- يشير إلى استنتاج نوع العلاقات التي تربط بين عناصر الموضوع النحوي.
					5- يطلب استنتاج أفكار الموضوعات النحوية، وتصنيفها في مجالات.
					6- يسهم في تقديم حكم على صحة الاستنتاج.
مهارة تعرف تفاصيل الأشياء					
					1- يعرض موضوعات نحوية دقيقة ذات تفصيلات دقيقة.
					2- يستدل بالأمثلة والشواهد؛ لشرح كيفية التعرف على تفاصيل الموضوع النحوي.
					3- يورد أسئلة تتطلب ذكر تفاصيل نحوية في موضوعات معينة.
					4- يدرج تدريبات نحوية ذات تفاصيل محددة مطلوبة فيها.
					5- يساعد في توضيح التفاصيل النحوية لكل موضوع.
مهارة تحديد الأخطاء					
					1- يعرض طريقة تحديد الأخطاء النحوية في الجمل من خلال الأمثلة التوضيحية.
					2- يوظف أسئلة نحوية تحتاج إلى تصويب نحوي.
					3- ينوع في الأسئلة التي تتطلب تحديد الخطأ النحوي فيها بين نصوص، وشعر، وأمثال وغيرها.
					4- يضم دليلاً مساعداً؛ للحكم على صحة الجمل نحويًا من خلال قواعد معينة.
					5- يسهم في تقديم القواعد الضرورية؛ للحكم على صحة الجمل نحويًا.
					6- يسهم في تقديم أمثلة لمسائل نحوية مرفوضة؛ ليبين سبب رفضها، ويحدد

					الأخطاء فيها.	
مهارة التحليل						
					يساعد في تحليل الجمل الواردة بطريقة إعرابية سليمة.	-1
					يضم تطبيقات للتحليل الإعرابي على أمثلة مختلفة؛ لإيضاح طريقته.	-2
					يقدم تدريبات تتطلب التحليل الإعرابي لجملها.	-3
					يتضمن طريقة التحليل الإعرابي الصحيحة المتمثلة بتحديد الآتي للكلمة: أ - نوعها.	-4
					ب - المعنى الإعرابي لها.	-5
					ت - ربيتها.	-6
					ث - عملها.	-7
					ج - حالتها.	-8
					ح - محلها.	-9
					خ - عاملها.	-10
					د - علامة إعرابها أو بنائها.	-11
					ذ - تعليل إعرابها.	-12

ملحق (2)

بطاقة تحليل المحتوى وفقاً لمهارات التفكير التحليلي في صورتها النهائية

م.	مهارات التفكير التحليلي	التكرار	النسبة	درجة التوافر	الترتيب
مهارة التمييز بين المتشابه والمختلف					
1-	يضم أمثلة متشابهة في الموضوع النحوي الواحد.				
2-	يعرض الفرق بين المتشابه والمختلف في الأحكام الإعرابية.				
3-	يساعد على التفريق بين المتشابه والمختلف في العلامات الإعرابية للأمثلة أو التدريبات.				
4-	يسهم في تمييز تركيب نحوي عن غيره من التراكيب اختلافاً وتشابهاً.				
5-	يساعد على توضيح الاختلاف في الجمل المتشابه نحوياً.				
المجموع					
مهارة المقارنة					
1-	يعرض مقارنات بين مصطلحات النحو.				
2-	يطلب مقارنات بين الحركات الإعرابية.				
3-	يورد مقارنات بين القواعد النحوية للموضوعات من حيث: عائلاتها التي تندرج تحتها، وعلامات إعرابها، ورتبها.				
4-	يمثل لمقارنة بين موضوعين نحويين من حيث: أوجه الشبه والاختلاف، والمحل والعامل الإعرابين.				
المجموع					
مهارة التبويب					
1-	يُعرض الموضوع النحوي فيه مقسماً على أبواب فرعية ذات صلة به.				
2-	يطلب تبويب موضوعات نحوية مشابهة.				
3-	يُعرض فيه أسس تبويب الموضوعات النحوية.				
4-	يربط بين الأبواب النحوية المختلفة؛ لبيان القاسم المشترك بينها.				
5-	يضع الموضوعات النحوية في صورة أبواب بناء على خصائص مشتركة بينها.				
المجموع					

مهارة التصنيف				
1-	يصنف الأمثلة بحسب تدرج القاعدة النحوية.			
2-	يورد أسئلة لتصنيف الجمل بحسب قاعدتها النحوية.			
3-	يعرض الموضوعات النحوية مصنفة إلى عائلات بينها روابط مشتركة.			
4-	يوضح كيفية تصنيف الموضوعات النحوية حسب الروابط المشتركة بينها.			
المجموع				
مهارة الترتيب ورؤية العلاقات				
1-	يطلب إعادة ترتيب الجمل ترتيباً نحوياً صحيحاً.			
2-	يوجه إلى تتبع ترتيب الجمل على وفق أولوياتها من حيث التقديم والتأخير، والوجوب، والجواز، والمنع.			
3-	يشرح كيفية ترتيب الجمل وفقاً لخصوصياتها النحوية.			
4-	يدعم الموضوعات النحوية بأمثلة تبرز الترتيب فيها.			
المجموع				
مهارة رؤية العلاقات واكتشافها				
1-	يوضح الترابط النحوي بين الموضوعات.			
2-	يبين العلاقة بين العلامة والموقع الإعرابيين للجملة.			
3-	يحدد العلاقة بين العامل والعلامة الإعرابيين للكلمة.			
4-	يوجه بالأمثلة إلى الاكتشاف القائم على المعنى.			
5-	يظهر علاقة المعنى بسلامة الإعراب وصحته.			
6-	يُمكن من اكتشاف العلاقات بين القواعد النحوية.			
7-	يظهر العلاقة بين الحركة والمحل الإعرابيين.			
8-	يوضح العلاقة بين نوع الكلمة وعلاماتها الإعرابية.			
المجموع				
مهارة العلاقة بين الجزء والكل				
1-	يسير في عرض الموضوعات النحوية من الكل إلى الجزء.			
2-	يتتبع في عرضه للموضوعات النحوية الطريقة من الجزء إلى الكل.			
3-	يوضح العلاقة بين الأمثلة والقاعدة النحوية.			
4-	يظهر علاقة الموضوعات النحوية ببابها العام المندرجة تحته.			

5-	يستدل بالكل عن طريق الجزء أو العكس.			
المجموع				
مهارة الملاحظة				
1-	يتضمن أمثلة تتطلب ملاحظة الموقع الإعرابي وتحديده.			
2-	يطلب ملاحظة الحركة الإعرابية في الجمل.			
3-	يرشد إلى ملاحظة الفروق بين الجمل نحويًا.			
4-	يشير إلى استخراج الفروقات بين الكلمات المشكولة.			
5-	يساعد على التحقق من صحة المعلومات النحوية بالأمثلة المعروضة.			
6-	يحول استنتاج القاعدة النحوية إلى مجموعة ملحوظات مرتبطة بها.			
المجموع				
مهارة الاستنتاج				
1-	يُمكن من التوصل إلى استنتاجات معينة.			
2-	ينظم الخبرات السابقة للطلبة في طريقة عرضه؛ للتوصل إلى الاستنتاجات.			
3-	يوصل إلى استنتاجات معينة بعد إعطاء معلومات ذات صلة بالموضوع النحوي.			
4-	يشير إلى استنتاج نوع العلاقات التي تربط بين عناصر الموضوع النحوي.			
5-	يطلب استنتاج أفكار الموضوعات النحوية، وتصنيفها في مجالات.			
6-	يسهم في تقديم حكم على صحة الاستنتاج.			
المجموع				
مهارة تعرف تفاصيل الأشياء				
1-	يعرض موضوعات نحوية دقيقة ذات تفاصيل دقيقة.			
2-	يستدل بالأمثلة والشواهد؛ لشرح كيفية التعرف على تفاصيل الموضوع النحوي.			
3-	يورد أسئلة تتطلب ذكر تفاصيل نحوية في موضوعات معينة.			
4-	يدرج تدريبات نحوية ذات تفاصيل محددة مطلوبة فيها.			
5-	يساعد في توضيح التفاصيل النحوية لكل موضوع.			
المجموع				
مهارة تحديد الأخطاء				

1-	يعرض طريقة تحديد الأخطاء النحوية في الجمل من خلال الأمثلة التوضيحية.			
2-	يوظف أسئلة نحوية تحتاج إلى تصويب نحوي.			
3-	ينوع في الأسئلة التي تتطلب تحديد الخطأ النحوي فيها بين نصوص، وشعر، وأمثال وغيرها.			
4-	يضم دليلاً مساعداً؛ للحكم على صحة الجمل نحويًا من خلال قواعد معينة.			
5-	يسهم في تقديم القواعد الضرورية؛ للحكم على صحة الجمل نحويًا.			
6-	يسهم في تقديم أمثلة لمسائل نحوية مرفوضة؛ ليبين سبب رفضها، ويحدد الأخطاء فيها.			
المجموع				
مهارة التحليل				
1-	يساعد في تحليل الجمل الواردة بطريقة إعرابية سليمة.			
2-	يضم تطبيقات للتحليل الإعرابي على أمثلة مختلفة؛ لإيضاح طريقته.			
3-	يقدم تدريبات تطلب التحليل الإعرابي لجملها.			
4-	يتضمن طريقة التحليل الإعرابي الصحيحة المتمثلة بتحديد الآتي للكلمة: أ- نوعها.			
5-	ب- المعنى الإعرابي لها.			
6-	ت- رتبته.			
7-	ث- عملها.			
8-	ج- حالتها.			
9-	ح- محلها.			
10-	خ- عاملها.			
11-	د- علامة إعرابها أو بنائها.			
12-	ذ- تعليل إعرابها.			
المجموع				

ملحق (3)

أسماء السادة المحكمين، ونوع الاستشارة مرتبين حسب اللقب العلمي

أ- بطاقة تحليل المحتوى.

ب- التصور المقترح لمنهاج النحو.

ت- اختبار المفاهيم النحوية.

ث- مهارات الإعراب.

ج- اختبار مهارات الإعراب.

م.	الاسم	التخصص	مكان العمل	أ	ب	ت	ث	ج
1-	أ.د حمزة هاشم السلطاني	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل	*	*	*	*	*
2-	أ.د سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد	*	*	*	*	*
3-	أ.د ضياء عويد العرنوسي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل	*		*		
4-	أ.د عبد الكريم مصلح البهلة	النحو العربي	جامعة ذمار			*	*	*
5-	أ.د. أسعد خلف العوادي	النحو واللسانيات	جامعة ذي قار		*	*	*	*
6-	أ.د محسن حسين مخلف	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية	*	*	*	*	*
7-	أ.د سندس عزيز الخالدي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد	*	*	*	*	*
8-	أ. د مصطفى حسين جويفل	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة الأردنية	*		*		
9-	د. عمر علي دحلان	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة الأقصى	*	*	*	*	*
10-	د. خالد عبد الدايم	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القدس المفتوحة	*	*	*	*	*
11-	د. سليمان سيف الغتامي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة السلطان قابوس	*		*		
12-	د. أكرم غانم الزلزلي	طرائق تدريس	جامعة المثنى	*		*	*	*

						اللغة العربية		
13-	د. محمد توفيق ربايعة	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القدس المفتوحة	*	*	*	*	*
14-	د. فارس أحمد محمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة البحرين	*		*	*	*
15-	د. مازن أحمد ربايعة	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القدس المفتوحة	*	*	*	*	*
16-	د. علي كمال أبو علي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القدس المفتوحة	*	*	*	*	*
17-	د. سماء تركي دخل	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد	*		*		
18-	د. عبد الله الغبسي	النحو العربي واللسانيات	جامعة ذمار	*	*	*	*	
19-	د. بشائر حازم السعدي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى			*	*	
20-	د. مرتضى محسن الشريفي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد	*		*	*	*
21-	د. محسن علي عطية	طرائق تدريس اللغة العربية	-			*	*	*

ملحق (4)

التصور المقترح لمنهاج النحو

The Islamic University of Gaza

Deanship of Research and Graduate Studies

Faculty of Education

PhD of Curricula & Teaching Method



الجامعة الإسلامية بغزة

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
كلية التربية

دكتوراه مناهج وطرائق تدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الدكتور: حفظه الله.

الجامعة: الدرجة العلمية:

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تحكيم التصور المقترح لمنهاج النحو

تروم الباحثة إجراء دراسة موسومة بـ: فاعلية تصور مقترح لمنهاج النحو قائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة.

لذا أعدت تصورًا مقترحًا لمنهاج النحو قائمًا على التفكير التحليلي؛ لمعرفة فاعليته في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب للطالبات المعلمات.

لذا نأمل من سيادتكم التكرم بإبداء آرائكم في بنود الاختبار من حيث:

- وضوح التصور المقترح ودقته.
- صحة فقرات التصور المقترح لغويًا.
- ملائمة التصور لأهدافه العامة والخاصة.
- ملائمة إستراتيجيات التصور وأساليب تقويمه المقترحة .
- إضافة ما ترون ملائمًا للتصور أو حذفه أو تعديله.

جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

تصور مقترح لمنهاج النحو قائم على التفكير التحليلي

تقديم:

تكمن الغاية من دراسة النحو العربي في فهم تحليل بناء الجملة العربية تحليلًا سليمًا يكشف عن أجزائها، ويبين عناصر تركيبها، ويبرز الترابط بينها؛ مما يؤدي إلى الإبانة والكشف عن المعاني المستفادة من وراء تلك التراكيب، وفي ضوء ذلك وضعت الباحثة تصورًا مقترحًا لمنهاج النحو بناء على نتائج تحليل محتواه في ضوء مهارات التفكير التحليلي التي أظهرت انخفاضًا في درجة توافرها فيه، ولذا ترى أن اختيارها للتفكير التحليلي في التصور المقترح يعد ركيزة وإطارًا اعتمدت عليه؛ لكون النحو يركز على التحليل في جُل خطواته، فإذا ما احتوى المنهاج على مهارات التفكير التحليلي قد يسهم في مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات التحليل، مما يساعدهم في التعمق في النحو، وتتبع خطواته في دراستهم له. ولتكون الرؤية واضحة عن التصور المقترح ذكرت الباحثة مكوناته، وموضوعاته، ومفاهيمه، ومرجعياته، وأأسسه، وأهدافه العامة والخاصة، والمستهدفون منه، وإستراتيجياته وأساليب تقويمه المقترحة، وفيما يلي تفصيل لها على النحو الآتي:

أولاً: مكونات التصور المقترح

تكون التصور المقترح الذي أعدته الباحثة من الأهداف العامة والخاصة له، ومحتوى الموضوعات النحوية المختارة له، وإستراتيجيات مقترحة لتدريسه، ووسائل تعليمية، وأساليب تقويمه.

ثانيًا: موضوعات التصور المقترح ومفاهيمه

وُضع التصور المقترح لموضوعين رئيسيين، هما: (الجملة الاسمية ومتعلقاتها، والجملة الفعلية ومتعلقاتها)، في حين تضمن ثلاثة مفاهيم رئيسية لها تفرع منها سبعة عشر مفهومًا، هم: (المبتدأ، والخبر، والخبر المفرد، والخبر الجملة، والخبر شبه الجملة، والفعل الماضي، والفعل المضارع المرفوع، والفعل المضارع المنصوب، والفعل المضارع المجزوم، والفاعل، ونائب الفاعل، والمفعول به).

ثالثًا: مرجعية التصور المقترح

اعتمدت الباحثة في مرجعية التصور المقترح على الآتي:

أ- النظر إلى مهارات التفكير التحليلي، ومدى استفادة المناهج من تضمينها، وإفادة الطلبة منها.

ب- نتائج الدراسات السابقة التي تضمنت التفكير التحليلي في كتبها وبحوثها، منها: دراسة عاصم (2020م)، ودراسة متولي وآخرون (2020م)، ودراسة عمران (2019م)، ودراسة المالكي (2019م) وغيرهم.

ت- الدراسات العلمية المحلية والعالمية التي طبقت في تطوير مناهج اللغة العربية لاسيما النحو العربي، مثل: دراسة الهويل (2006م)، ودراسة الفكرية (2015م)، ودراسة كيتا وإسماعيل (2016م)، ودراسة رحمواتي (2018م).

رابعاً: مرتكزات التصور المقترح وأساسه

راعت الباحثة عند بنائها للتصور المقترح لمنهاج النحو المرتكزات والأسس الآتية:

- طبيعة منهاج النحو، ومفاهيمه، ومهارات إعرابه.
- طبيعة مهارات التفكير التحليلي التي تضمنت في التصور.
- خصائص الطالبات الملمات في المرحلة الجامعية، والنضج العقلي الذي وصلن إليه، واحتياجاتهن المعرفية.
- الاهتمام بالجوانب التطبيقية لمحتوى منهاج النحو.
- التأكيد على إيجابية الطالبات، وقدرتهن على الوصول إلى المعلومات وتحليلها.
- تضمين بعض التطبيقات الثرية التي تحتاج إلى عمق في التفكير؛ ليتم الارتكاز على التحليل.

- جعل المنهاج يحمل قدرًا من متعة التعلم الذي تشبع حاجات الطالبات.

خامساً: أهداف التصور المقترح

قسمت الباحثة أهداف التصور إلى ثلاثة أقسام، هي:

أ- أهداف عامة، تمثلت بـ:

- تعريف الطالبات بدور قواعد اللغة العربية في صون الألسنة والأقلام من الخطأ، وتقويم الاعوجاج.

- إبراز المفاهيم النحوية المتضمنة في منهاج النحو المدرس للطالبات الملمات في جامعة فلسطين.

- بيان أهمية إتقان مهارات الإعراب؛ لكونها العماد السليم للغة صحيحة.

- زيادة ثروة الطالبات اللغوية من خلال الأمثلة والشواهد والأساليب النحوية والصياغة المتقنة.

- تنمية شعور الاعتزاز باللغة العربية ونحوها، وإعطائها قدرها الكافي من الرقي، والإقبال عليها في تعلم مفاهيمها ومهاراتها الإعرابية.

- تنمية مهارات الطالبات في إدراك الخطأ وتمييزه، وتجنب أسبابه.
- استقامة اللسان على قواعد اللغة العربية، وصونه من اللحن.

ب- أهداف خاصة، تمثلت بـ:

- علاج جوانب القصور في تضمين التفكير التحليلي، وما يتفرع عنها من مؤشرات فرعية في محتوى منهاج النحو بشكل متوازن.
- تطوير ملكة التفكير، والتحليل، والنقد لدى الطالبات.
- تسليط الضوء على قدرة مفردات النحو على إكساب الطالبات مهارات التفكير التحليلي.
- تضمين مهارات التفكير التحليلي في منهاج النحو بشكل يساهم في توظيف الطالبات المعلومات للنحو بطريقة تطبيقية في شتى الموضوعات من خلال تنظيم المحتوى على نحو يؤكد على مهارات التفكير التحليلي لما له دور في إيضاح المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب.
- تذليل صعوبة النحو الراسخة في أذهان الطالبات بتعويدهن على طريقة التحليل الإعرابي.
- إعطاء الطالبات قدر كافٍ من الحرية؛ للانطلاق بقدراتهن، وإجراء التحليل.
- توظيف التفكير التحليلي في تعلم المواقف التعليمية.
- تنمية القدرة على إصدار الأحكام من خلال تنمية مهارة التحليل.
- توظيف التعلم الجديد في مواقف الحياة.

ت- أهداف سلوكية:

الموضوع الأول: المبتدأ

في نهاية الموضوع يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- المجال المعرفي:

- تعرّف مفهوم المبتدأ.
- تسمي الأسماء التي تصح أن تقع مبتدأ.
- تذكر صور المبتدأ عندما يكون مبنياً.
- تعدد علامات رفع المبتدأ من دون خطأ يذكر.
- تميز بين المبتدأ الذي له خبر، وبين الذي ليس له خبر في نص يعرض عليها.
- تصنف أنواع المبتدأ المبنى.
- تنتبه لعلامة المبتدأ الإعرابية عندما يكون وصفاً.
- تعطي مثالا تطبيقياً جديداً على المبتدأ
-  المقدم وجوباً.

✚ المؤخر وجوبًا.

- تميز بين حالات التقديم والتأخير في المبتدأ.
 - تمثل بجمل مفيدة تحتوي على المبتدأ المقدم جوازًا.
 - تصمم خريطة مفاهيمية للمبتدأ.
 - تصوغ تعريفًا لمفهوم المبتدأ بأسلوبها الخاص.
 - تبرر سبب مطابقة المبتدأ والخبر.
 - تقدم حججًا منطقية للمبتدأ عندما يكون مصدرًا مؤولًا.
 - تنشئ فقرة تحتوي على أنواع المبتدأ الذي له خبر.
 - تكتشف الأخطاء النحوية في الجمل غير الصحيحة.
 - تبين الترابط النحوي بين الجمل من حيث: نوع الكلمة، والعلامة الإعرابية، والعامل والموقع الإعرابين.
 - تصنف الجمل بحسب عائليها النحوية.
 - تراقب الحركات الإعرابية ومواقعها في الجمل التي تضم مبتدأ.
 - تقارن بين المصدر المؤول والصريح.
 - تحدد المتشابه والمختلف في العلامات الإعرابية للمبتدأ.
 - تميز التراكيب النحوية المتشابهة في مبتدئها، وحركاته الإعرابية.
 - تعيد ترتيب المبتدأ في الجمل؛ لتصير صحيحة.
 - تستخرج الفروقات بين الكلمات المشكولة التي تضم مبتدأ.
 - تعرب المبتدأ إعرابًا تامًا في نماذج مختلفة.
 - تنفذ مهمة تفكيرية في تحليل جمل أو تصنيف أمثلة.
 - تحلل الجمل تحليلًا إعرابيًا سليمًا.
- المجال الوجداني:
- يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:
- تعي أهمية التفاعل مع الموضوع.
 - تتطوع للمشاركة في المناقشات التي تدور حول موضوع المحاضرة.
 - تؤمن بدورها في بناء المجتمع.
 - تثمن قيمة التفاني من أجل الآخرين.

- المجال المهاري:

يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تربط بين أنواع المبتدأ والأدوات اللازمة لإعداد وسيلة تعليمية إلكترونية.
- تعيد قراءة النص الشعري بأسلوب مدرستها وإيماءاتها.
- تعتاد الحديث باللغة العربية الفصحى والكتابة بها دونما تكلف.

الموضوع الثاني: خبر المبتدأ

في نهاية الموضوع يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- المجال المعرفي:

- تعرّف مفهوم الخبر.
- تسمي أنواع.
- تذكر صور الخبر الجملة وشبهها.
- تعدد علامات رفع الخبر الأصلية والفرعية من دون خطأ يذكر.
- تميز بين الخبر الجملة، والخبر شبه الجملة في نص يعرض عليها.
- تصنف الخبر المفرد المرفوع بأنواعه.
- تنتبه لعلامة الخبر الإعرابية عندما يكون مبتدؤه وصفاً.
- تستوعب العلامة الإعرابية للخبر عندما يأتي مفرداً أو جملة أو شبهها.
- تعطي مثلاً تطبيقياً جديداً على الخبر
-  المقدم وجوباً.
-  المؤخر وجوباً.
- تميز بين حالات الوجوب والجواز في الخبر.
- تمثل بجمل مفيدة تحتوي على الخبر المقدم جوازاً.
- تصمم خريطة مفاهيمية لحالات تقديم الخبر وتأخير.
- تصوغ تعريفاً لمفهوم الخبر بأسلوبها الخاص.
- تبرر سبب مطابقة المبتدأ والخبر.
- تقدم حججاً منطقية للخبر عندما يتصل به ضمير.
- تنشئ فقرة تحتوي على أنواع الخبر.
- تكتشف الأخطاء النحوية في الجمل غير الصحيحة.

- تبين الترابط النحوي بين الجمل من حيث: نوع الكلمة، والعلامة الإعرابية، والعامل والموقع الإعرابين.
- تصنف الجمل الاسمية بحسب نوع خبرها.
- تراقب الحركات الإعرابية في الخبر.
- تقارن بين ترتيب المبتدأ والخبر.
- تحدد المتشابه والمختلف في العلامات الإعرابية للخبر.
- تميز التراكيب النحوية المتشابهة في خبرها، وحركاته الإعرابية.
- تعيد ترتيب الخبر في الجمل؛ لتصير صحيحة.
- تستخرج الفروقات بين الكلمات المشكولة التي تضم خبرًا.
- تعرب الخبر إعرابًا تامًا في نماذج مختلفة.
- تتفقد مهمة تفكيرية في تحليل جمل أو تصنيف أمثلة.
- تحلل الجمل تحليلًا إعرابيًا سليمًا.
- المجال الوجداني:

يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تبدي اهتمامًا بالاستماع للمناقشات.
- تصغي إصغاء جيدًا إلى قراءة النماذج النصية.
- تقدر أهمية إدراج الآيات القرآنية في الموضوع.
- المجال المهاري:

يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تعيد مهارة التحليل الإعرابي التي قامت بها معلمتها.
- تحاكي معلمتها في تصميم مخطط معرفي بدقة.
- تقرأ الآيات القرآنية مرتلة بالشكل الصحيح.

الموضوع الثالث: الفعل الماضي

في نهاية الموضوع يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- المجال المعرفي:

- تعرّف مفهوم الفعل الماضي.
- تسمي حالات بناء الفعل الماضي.
- تذكر صور الفعل الماضي عندما يكون مبنياً على السكون.

- تعدد علامات بناء الفعل الماضي إذا اتصل به ضمير من دون خطأ يذكر.
- تميز بين الفعل الماضي المبني على الضم، وبين المبني على الفتح في نص يعرض عليها.
- تصنف أنواع الفعل الماضي.
- تنتبه لعلامة بناء الفعل الماضي عندما يتصل به نون النسوة.
- تعطي مثالاً تطبيقياً جديداً على فعل ماضٍ مبني على الفتح المقدر.
- تعطي مثالاً تطبيقياً جديداً على فعل ماضٍ مبني على الفتح المقدر؛ لاشتغاله بحركة المناسبة.
- تميز بين حالات بناء الفعل الماضي في نصوص معطاة.
- تمثل بجمل مفيدة تحتوي على الفعل الماضي.
- تصمم خريطة مفاهيمية للفعل الماضي.
- تصوغ تعريفاً لمفهوم الفعل الماضي بأسلوبها الخاص.
- تبرر سبب بناء الفعل الماضي على السكون أو الضم.
- تنشئ فقرة تحتوي على أنواع الفعل الماضي.
- تكتشف الأخطاء النحوية في الجمل غير الصحيحة.
- تبين الترابط النحوي بين الجمل من حيث: نوع الكلمة، والعلامة الإعرابية، والعامل والموقع الإعرابين.
- تصنف الجمل بحسب عائليها النحوية.
- تراقب الحركات البنائية ومواقعها في الجمل التي تضم فعلاً ماضياً.
- تقارن بين نون النسوة ونون التوكيد.
- تحدد المتشابه والمختلف في العلامات الإعرابية للفعل الماضي.
- تميز التراكيب النحوية المتشابهة في الفعل الماضي، وحركاته الإعرابية.
- تعيد ترتيب الفعل الماضي في الجمل؛ لتصبح صحيحة.
- تستخرج الفروقات بين الكلمات المشكولة التي تضم فعلاً ماضياً.
- تعرب الفعل الماضي إعراباً تاماً في نماذج مختلفة.
- تنفذ مهمة تفكيرية لتحليل جمل أو تصنيف أمثلة.
- تحلل الجمل تحليلاً إعرابياً سليماً.

- المجال الوجداني:

- يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تقدّر دور القواعد النحوية في الحياة العملية.
- تتذوق المقاطع الشعرية المعروضة.
- تتبنى قيم الوفاء في حياتها.

- المجال المهاري:

يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تحاكي معلمتها في قراءة الأبيات الشعرية بدقة.
- تقدم الوسائل التعليمية بطرائق مبتكرة.
- تصمم وسيلة تعليمية مثمرة توضح المقارنة بين حالات بناء الفعل الماضي

الموضوع الرابع: الفعل المضارع

في نهاية الموضوع يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- المجال المعرفي:

- تعرّف مفهوم الفعل المضارع.
- تسمي علامات إعراب الفعل المضارع الفرعية والأصلية.
- تذكر حالات بناء الفعل المضارع.
- تعدد أدوات نصب الفعل المضارع دون خطأ يذكر.
- تميز بين الفعل المضارع المعرب بأنواعه، وبين الفعل المضارع المبني في نص يعرض عليها.
- تصنف أنواع الفعل المضارع المعرب.
- تنتبه لعلامة الفعل المضارع الإعرابية حين تعددت حالات إعرابه.
- تعطي مثالاً تطبيقياً جديداً على الفعل المضارع:
 - ✚ المنصوب بحرف نصب مباشر.
 - ✚ المجزوم بجازم يجزم فعلين.
 - ✚ المرفوع بثبوت النون.
 - ✚ المبني على السكون.
- تميز بين حروف الجزم لفعل واحد، وأدوات الجزم لفعلين في الفعل المضارع.
- تمثل بجمل مفيدة تحتوي على الفعل المضارع المنصوب بحذف النون.

- تصمم خريطة مفاهيمية للفعل المضارع المجزوم.
 - تصوغ تعريفاً لمفهوم الفعل المضارع المبني بأسلوبها الخاص.
 - تبرر سبب الفعل المضارع في:
 - ✚ جزمه بأحواله المختلفة.
 - ✚ نصبه بأحواله المختلفة.
 - ✚ بنائه.
 - تقدم حججاً منطقية للفعل المضارع عندما يكون:
 - ✚ مرفوعاً بثبوت النون.
 - ✚ منصوباً بعلامة فرعية.
 - ✚ مجزوماً باسم شرط.
 - تنشئ فقرة تحتوي على أنواع الفعل المضارع:
 - ✚ المعرب بحالاته.
 - ✚ المبني.
 - تكتشف الأخطاء النحوية في الجمل غير الصحيحة.
 - تبين الترابط النحوي بين الجمل من حيث: نوع الكلمة، والعلامة الإعرابية، والعامل والموقع الإعرابين.
 - تصنف الجمل بحسب عائلها النحوية.
 - تراقب الحركات الإعرابية ومواقعها في الأفعال المضارعة.
 - تقارن بين أن وإن.
 - تحدد المتشابه والمختلف في العلامات الإعرابية للفعل المضارع بنوعيه.
 - تميز التراكيب النحوية المتشابهة في الفعل المضارع، وحركاته الإعرابية.
 - تعيد ترتيب الفعل المضارع في الجمل؛ لتصبح صحيحة.
 - تستخرج الفروقات بين الكلمات المشكولة التي تضم أفعالاً مضارعة.
 - تعرب الأفعال المضارعة إعراباً تاماً في نماذج مختلفة.
 - تتفقد مهمة تفكيرية في تحليل جمل أو تصنيف أمثلة.
 - تحلل الجمل تحليلاً إعرابياً سليماً.
- المجال الوجداني:
- يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تؤمن بأهمية التعاون بينها وبين زميلاتها.
- تلتزم بالموضوعية في النظر إلى الأشياء.
- توازن بين حقها وحق زميلاتها في المناقشة.

– المجال المهاري:

يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تطور من طريقة عرض المخططات المفاهيمية.
- تبتكر طريقة للربط بين الخرائط المفاهيمية للعائلة النحوية الواحدة.

الموضوع الخامس: فعل الأمر

في نهاية الموضوع يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

– المجال المعرفي:

- تعرّف مفهوم فعل الأمر.
- تسمي حالات بناء فعل الأمر.
- تذكر صور فعل الأمر عندما يكون مبنياً على السكون.
- تعدد علامات بناء فعل الأمر عندما يكون يتصل بضمير من دون خطأ يذكر.
- تميز بين فعل الأمر المبني على حذف النون، وبين المبني على الفتح في نص يعرض عليها.

- تصنف أنواع فعل الأمر.
- تنتبه لشكل فعل الأمر عندما يكون أصله لفيف مفروق.
- تعطي مثلاً تطبيقياً جديداً على فعل الأمر المبني على:

✚ السكون.

✚ حذف النون.

✚ حذف حرف العلة.

- تميز بين حالات البناء في فعل الأمر.
- تصمم خريطة مفاهيمية لفعل الأمر.
- تصوغ تعريفاً لمفهوم فعل الأمر بأسلوبها الخاص.
- تبرر سبب بناء فعل الأمر.
- تقدم حججاً منطقية لبناء فعل الأمر على حذف النون.
- تنشئ فقرة تحتوي على حالات بناء فعل الأمر.

- تكتشف الأخطاء النحوية في الجمل غير الصحيحة.
- تبين الترابط النحوي بين الجمل من حيث: نوع الكلمة، والعلامة الإعرابية، والعامل والموقع الإعرابين.
- تصنف الجمل بحسب عائلها النحوية.
- تراقب علامات البناء ومواقع الكلمات في جمل تضم أفعال أمر.
- تحدد المتشابه والمختلف في علامات بناء فعل الأمر.
- تميز التراكيب النحوية المتشابهة في أفعال الأمر، وحركاته الإعرابية.
- تعيد ترتيب أفعال الأمر في الجمل؛ لتصبح صحيحة.
- تستخرج الفروقات بين الكلمات المشكولة التي تضم أفعال أمر.
- تعرب أفعال الأمر إعراباً تاماً في نماذج مختلفة.
- تتفقد مهمة تفكيرية في تحليل جمل أو تصنيف أمثلة.
- تحلل الجمل تحليلاً إعرابياً سليماً.

– المجال الوجداني:

يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تؤمن بالمشاركة الفاعلة مع الموضوع النحوي المقدم.
- تثمن قيمة التضحية من أجل الآخرين.
- تلتزم الإنصات عند قراءة الآيات القرآنية.

– المجال المهاري:

يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تتقن قراءة الأبيات الشعرية من دون خطأ فيها.
- تحاكي معلمتها في قراءة النصوص الشعرية.
- تتعلم النطق المتقن المشكول للكلمات.

الموضوع السادس: الفاعل

في نهاية الموضوع يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

– المجال المعرفي:

- تعرّف مفهوم الفاعل.
- تسمي حكم الفاعل.
- تذكر صور مجيء الفاعل.

- تعدد علامات رفع الفاعل من دون خطأ يذكر.
- تميز بين الفاعل المصدر المؤول، وبين المجرور بحرف جر زائد في نص يعرض عليها.
- تصنف أنواع الفاعل.
- تنتبه لعلامة الفاعل الإعرابية عندما يكون مصدرًا مؤولًا.
- تعطي مثالًا تطبيقيًا جديدًا على الفاعل:
 - ✚ المقدم وجوبًا.
 - ✚ المؤخر وجوبًا.
 - ✚ المؤخر جوازًا.
 - ✚ المرفوع بعلامة فرعية.
- تميز بين حالات
 - ✚ التقديم والتأخير في الفاعل.
 - ✚ العامل في الفاعل.
- تمثل بجمل مفيدة تحتوي على فاعل عامله
 - ✚ اسم فعل.
 - ✚ الفعل.
 - ✚ صيغة مبالغة.
- تصمم خريطة مفاهيمية للفاعل.
- تصوغ تعريفًا لمفهوم الفاعل بأسلوبها الخاص.
- تبرر سبب مجي الفاعل مجرورًا.
- تقدم حججًا منطقية للفاعل عندما يكون مصدرًا مؤولًا بأنَّ ومعموليه.
- تنشئ فقرة تحتوي على أشكال الفاعل.
- تكتشف الأخطاء النحوية في الجمل غير الصحيحة.
- تبين الترابط النحوي بين الجمل من حيث: نوع الكلمة، والعلامة الإعرابية، والعامل والموقع الإعرابين.
- تصنف الجمل بحسب عائليها النحوية.
- تراقب الحركات الإعرابية ومواقعها في الجمل التي تضم فاعلاً.
- تقارن بين أن وإنَّ.

- تحدد المتشابه والمختلف في العلامات الإعرابية للفاعل.
- تميز التراكيب النحوية المتشابهة في فاعلها، وحركاته الإعرابية.
- تعيد ترتيب الفاعل في الجمل؛ لتصبح صحيحة.
- تستخرج الفروقات بين الكلمات المشكولة التي تضم فاعلاً.
- تعرب الفاعل إعراباً تاماً في نماذج مختلفة.
- تنفذ مهمة تفكيرية في تحليل جمل أو تصنيف أمثلة.
- تتقن طريقة تحديد الأخطاء النحوية في الجمل.
- تحلل الجمل تحليلاً إعرابياً سليماً.

- المجال الوجداني:

يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تشارك في نادي اللغة العربية؛ لتعزيز مكانتها بين زميلاتها.
- تعزز بقيمة النصح الحسن بين زميلاتها.
- تتذوق معاني الآيات القرآنية المعروضة.

- المجال المهاري:

يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تحلل الجمل المعروضة تحليلاً إعرابياً.
- تنظم المعطيات؛ لحل مسألة نحوية.
- تعد وسيلة تعليمية؛ لإيضاح العامل في الفاعل.

الموضوع السابع: نائب الفاعل

في نهاية الموضوع يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- المجال المعرفي:

- تعرّف مفهوم نائب الفاعل.
- تسمي الحالات التي تصح أن تقع نائب فاعل.
- تذكر صور نائب فاعل عندما يكون مبنياً.
- تعدد علامات رفع نائب الفاعل من دون خطأ يذكر.
- تميز بين نائب الفاعل المرفوع، والمجرور في نص يعرض عليها.
- تصنف أنواع نائب الفاعل.
- تنتبه للعلامة الإعرابية في نائب الفاعل عندما يكون مصدرًا مؤوَّلاً.

- تعطي مثالاً تطبيقياً جديداً على نائب فاعل
- في محل رفع.
- مصدراً مؤولاً بأنَّ ومعموليه.
- مرفوع بعلامة فرعية.
- تميز بين حالات الرفع في نائب الفاعل.
- تمثل بجمل مفيدة تحتوي على نائب فاعل مرفوع بضمة مقدرة.
- تصمم خريطة مفاهيمية لصور نائب الفاعل.
- تصوغ تعريفاً لمفهوم نائب الفاعل بأسلوبها الخاص.
- تبرر سبب مطابقة الفاعل ونائبه.
- تنشئ فقرة تحتوي على أشكال نائب الفاعل.
- تكتشف الأخطاء النحوية في الجمل غير الصحيحة.
- تبين الترابط النحوي بين الجمل من حيث: نوع الكلمة، والعلامة الإعرابية، والعامل والموقع الإعرابين.
- تصنف الجمل بحسب عائليها النحوية.
- تراقب الحركات الإعرابية ومواقعها في الجمل التي تضم نائب الفاعل.
- تقارن بين الفعل المبني للمعلوم، والفعل المبني للمجهول.
- تحدد المتشابه والمختلف في العلامات الإعرابية لنائب الفاعل.
- تميز التراكيب النحوية المتشابهة في نائب فاعلها، وحركاته الإعرابية.
- تعيد ترتيب نائب الفاعل في الجمل؛ لتصير صحيحة.
- تستخرج الفروقات بين الكلمات المشكولة التي تضم نائب فاعل.
- تعرب نائب الفاعل إعراباً تاماً في نماذج مختلفة.
- تنفذ مهمة تفكيرية في تحليل جمل أو تصنيف أمثلة.
- تتقن طريقة تحديد الأخطاء النحوية في الجمل.
- تحلل الجمل تحليلاً إعرابياً سليماً.
- المجال الوجداني:
- يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:
- تتطوع في مساعدة زميلاتها في شرح الموضوع.
- تتقبل النقد الموجه لها من معلمتها.

- تعي أهمية التفاعل مع الموضوع.

- المجال المهاري:

يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تربط بين أشكال نائب الفاعل؛ لإعداد وسيلة تعليمية.
- تحاكي معلمتها في تصميم مخطط معرفي بدقة.
- تعيد مهارة التحليل الإعرابي للجملة التي قامت بها المعلمة.

الموضوع الثامن: المفعول به

في نهاية الموضوع يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- المجال المعرفي:

- تعرّف مفهوم المفعول به.
- تذكر حكم المفعول به.
- تذكر صور المفعول به عندما يكون مبنياً.
- تعدد علامات نصب المفعول به من دون خطأ يذكر.
- تميز بين الأفعال التي تنصب مفعولين، وبين الأفعال التي تنصب ثلاثة مفاعيل في نص يعرض عليها.
- تصنف أشكال المفعول به.
- تنتبه لعلامة المفعول به الإعرابية عندما يكون مجروراً بحرف زائد.
- تعطي مثلاً تطبيقياً جديداً على المفعول به
-  المقدم وجوباً.
-  المؤخر وجوباً.
- تميز العامل في المفعول به.
- تمثل بجملة مفيدة تحتوي على مفعول به مصدرًا مؤوَّلاً.
- تصمم خريطة مفاهيمية لأقسام الفعل المتعدي.
- تصوغ تعريفاً لمفهوم المفعول به بأسلوبها الخاص.
- تبرر سبب كون المفعول به فضلة.
- تقدم حججاً منطقية للمفعول به عندما يكون يتأخر في الجملة.
- تنشئ فقرة تحتوي على أشكال المفعول به.
- تكتشف الأخطاء النحوية في الجمل غير الصحيحة.

- تبين الترابط النحوي بين الجمل من حيث: نوع الكلمة، والعلامة الإعرابية، والعامل والموقع الإعرابين.
 - تصنف الجمل بحسب عائلها النحوية.
 - تراقب الحركات الإعرابية ومواقعها في الجمل التي تضم مفعولاً به.
 - تقارن بين حالات ورود المفعول به مجروراً، ومجيء الفاعل مجروراً.
 - تحدد المتشابه والمختلف في العلامات الإعرابية للمفعول به.
 - تميز التراكيب النحوية المتشابهة في المفعول به فيها، وحركاته الإعرابية.
 - تعيد ترتيب المفعول به في الجمل؛ لتصبح صحيحة.
 - تستخرج الفروقات بين الكلمات المشكولة التي تضم مفعولاً به.
 - تعرب المفعول به إعراباً تاماً في نماذج مختلفة.
 - تتفقد مهمة تفكيرية في تحليل جمل أو تصنيف أمثلة.
 - تتقن طريقة تحديد الأخطاء في الجمل.
 - تحلل الجمل تحليلاً إعرابياً سليماً.
- المجال الوجداني:

يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تتذوق المقاطع الشعرية المعروضة.
- تقدر أهمية التعاون مع زميلاتها.
- تؤمن بدورها في بناء المجتمع.

- المجال المهاري:

يتوقع من الطالبة أن تكون قادرة على أن:

- تعيد قراءة النصوص بأسلوب معلمتها وإيماءاتها.
- تعتاد الحديث والكتابة باللغة العربية دونما تكلف.
- تنظم المعطيات لحل مسألة نحوية.

سادساً: المستهدفون من التصور المقترح

تمثلت الفئة المستهدفة للتصور المقترح بالطالبات المعلمات تخصص التعليم الأساسي بكلية التربية في جامعة فلسطين بغزة.

سابعاً: المستفيدون من التصور المقترح

قسمت الباحثة المستفيدين من تصورها المقترح إلى قسمين، هما:

أ- المستفيدات في الدراسة الحالية: تتمثل بالطالبات الملمات تخصص التعليم الأساسي بكلية التربية في جامعة فلسطين بغزة.

ب- المستفيدون المستقبليون، حيث يتوقع أن تفيد كلاً من:

- محاضري اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية.
- الباحثين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية.
- مصممي المناهج التعليمية للمراحل المختلفة.
- المسؤولين عن مؤسسات التعليم العالي، وهيئة الجودة فيها.
- كل من له علاقة بتعليم اللغة العربية لاسيما نحوها.

ثامناً: إستراتيجيات التصور المقترح

اقترحت الباحثة إستراتيجيات لتصورها المقترح جاءت على النحو الآتي:

1- إستراتيجية تحليل المهمة التعليمية: يكمن هدف توظيفها في توجيه انتباه الطالبات نحو استعمال معرفتهن النحوية في تجزئة الموضوعات الرئيسة إلى مكوناتها، وإدراك ما بينها من علاقات مما يساعدهن على فهم بنية الجمل وتركيبها من خلال مهمة تعليمية معطاة لهن.

خطوات الإستراتيجية:

- أ- تقديم الموضوع النحوي بما يضمن جذب انتباه الطالبات، وتحفيز تفكيرهن.
- ب- إعلام الطالبات بالهدف من الموضوع؛ لتوجيه عملية التفكير لديهن وتحفيزها؛ لبلوغ الهدف بأقصر وقت، وأقل جهد.
- ت- إثارة الخبرات السابقة، ومعرفة ما لدى الطالبات من أفكار مسبقة حول الموضوع النحوي المقدم.
- ث- تدريب الطالبات على أسلوب التحليل الهرمي للمهمة التعليمية- إذ يعمل هذا الأسلوب في تحديد الأولويات والاستعدادات والقابلية، حيث "افتراض جانبيه أن تحليل الموضوع المراد تعلمه يكون بتحليله إلى مهام متدرجة من المركب إلى البسيط على وفق تنظيم هرمي قمته أكثر تركيباً، وقاعدته أكثرها بساطة، ثم تحديد الأداء المتوقع في صورة سلوك مقصود عند كل مستوى من المستويات في الهرم هذا في مرحلة التخطيط، أما في التنفيذ يتم البدء من قاعدة الهرم؛ لكونها المهمة الأبسط؛ ليتم إتقانها والانتقال إلى المستوى الأرقى تركيباً، وسماء جانبيه بالانتقال الرأسي للتعلم"- (عطية، 2015م: 188-189)

ج- توجيه التعليم وأحداثه من خلال عرض الأمثلة، وتحليلها تحليلًا نحوياً.

- ح- استدعاء أداء الطالبات.
- خ- تزويد الطالبات بالتغذية الراجعة.
- د- تقويم أداء الطالبات من خلال مهام تعليمية تعطى لهن.
- ذ- تعزيز التذكير، ونقل التعلم لمواقف وخبرات جديدة.
- 2- إستراتيجية تحليل السمات الدلالية: يكمن هدف توظيفها في تحليل السمات المشتركة بين المفاهيم النحوية المتضمنة في المحتوى، حيث تعتمد على العصف الذهني، واستدعاء الخبرات السابقة ذات الصلة بالمفاهيم.
- خطوات الإستراتيجية:**
- أ- تحديد الموضوع الذي سيحلل في ضوءه.
- ب- رسم مصفوفة فارغة، بحيث يختلف شكلها ومكوناتها باختلاف الموضوع المراد دراسته.
- ت- توزيع خرائط جاهزة عليها مصفوفة تحليل السمات؛ لتملأها الطالبة في أثناء الدرس.
- ث- عرض الموضوع المراد تدريسه؛ لاستخراج المفاهيم أو الكلمات التي تحتاج إلى إزالة غموضها.
- ج- كتابة مجموعة من الجمل تمثل كلمات مفتاحية للموضوع؛ إذ يُوضع في العمود الأيسر من المصفوفة؛ لإظهار خصائصها ومميزاتها؛ لإزالة الغموض عن مضامينها.
- ح- تطرح الطالبات مجموعة من المفاهيم أو المصطلحات الغامضة في الموضوع؛ لإيضاحها ضمن المصفوفة.
- خ- يضاف مجموعة من السمات والمميزات التعريفية المحددة في الفراغات الموجودة في الشبكة الدلالية.
- د- مساعدة الطالبات في تعبئة الشبكة بحسب طبيعة الخصائص المراد معرفتها.
- ذ- تحديد المميزات المشتركة بين كل كلمتين داخل المصفوفة.
- ر- ترميز المصفوفة حيث يتم تحديد مجموعة من العلاقات المميزة للمصفوفة الدلالية باستعمال (+)، أو (-)، أو (?) .
- ز- التحقق من صحة السمات الدلالية التي وضعت؛ لإيضاح غموض الكلمات الواردة.
- 3- إستراتيجية خرائط المفاهيم: يكمن هدف توظيفها في جعل منهاج النحو منتظم في ذهن الطالبة، مما يساعدها على اكتساب مهارات ذات علاقة بقواعد النحو ومفاهيمه، كما تسهم في تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري لديها؛ لكون بنائها يتطلب البحث عن الروابط التي تمثل العلاقات.

خطوات الإستراتيجية:

- أ- اختيار الموضوع الذي سيرسم له خريطة مفاهيم، وقد يكون درسًا أو نصًا أو قاعدة نحوية، ويفضل أن يكون قصيرًا؛ لئلا يكبر المخطط.
- ب- تحليل الموضوع المختار؛ لاستخراج المفاهيم أو القواعد النحوية المتضمنة فيه.
- ت- تحديد الدلالات اللفظية أو النحوية لكل مفهوم أو قاعدة؛ للكشف عن الغموض المحيط بالدلالة.
- ث- تصنيف المفاهيم أو القواعد النحوية بناء على الصفات المشتركة بينها.
- ج- ترتيب تلك المفاهيم أو القواعد؛ لتصمم الخريطة في ضوءها، ويراعى أن يكون من الأكثر شمولية إلى الأقل فالأقل وصولًا إلى الأمثلة.
- ح- ربط المفاهيم أو القواعد النحوية بخطوط، والكتابة على كل خط عبارة توضح العلاقة، بحيث لو قرئت مع المفهوم أو القاعدة تشكل جملة مفيدة.
- خ- الربط بين المفاهيم أو القواعد النحوية ذات العلاقة بأسهم في نهاية الخط؛ لبيان عدم ثنائية الاتجاه.

4- إستراتيجية المتشابهات: يكمن هدف توظيف هذه الإستراتيجية في توضيح المفاهيم أو القواعد النحوية الجديدة، ومقارنتها، ومشابتها بالمفاهيم والقواعد النحوية المألوفة الموجودة في بنية الطالبات المعرفية القبلية، حيث تساعد في تسهيل استيعاب الطالبات للمعرفة الجديدة، ودمجها في بنائهن المعرفي.

خطوات الإستراتيجية:

- أ- تقديم عرض بسيط لموضوع المحاضرة يُوضح فيه الفكرة الأساسية فيه، وتعد هذه خطوة مهمة؛ لكون الموضوع جديد.
- ب- تشبيه الموضوع الجديد بموضوع قديم معروف لدى الطالبات.
- ت- الطلب من الطالبات إيجاد أوجه الشبه والاختلاف بين الموضوعين.
- ث- الطلب منهن تكوين علاقات بين الموضوع الجديد وأشياء أخرى مادية أو معنوية.
- ج- عرض عمل الطالبات في تقرير خاص بهن، ومناقشته.

تاسعًا: الأنشطة والتدريبات المقترحة

تضمنت موضوعات التصور المقترح النحوية تدريبات في نهاية كل باب نحوي ارتكزت على مهارات التفكير التحليلي التي حددتها الباحثة، وهي: (التمييز بين المتشابه والمختلف، والمقارنة، والتبويب، والتصنيف، الترتيب ورؤية العلاقات، ورؤية العلاقات واكتشافها، العلاقة

بين الجزء والكل، والملاحظة، والاستنتاج، وتعرف تفاصيل الأشياء، وتحديد الأخطاء، والتحليل؛ لتتكامل التدريبات مع المحتوى النحوي في تلك المهارات، فيسهل قياس مدى فاعلية التصور المقترح في تنمية المفاهيم النحوية، ومهارات الإعراب.

عاشراً: أساليب التقويم المقترحة

اقترحت الباحثة توظيف التقويم بأنواع الثلاثة، هي التقويم:

أ- التمهيدي: ويهدف إلى معرفة مدى استعداد الطالبات لتعلم خبرة أو موضوع جديد، ويعد شرطاً ضرورياً لتعلم خبرة دراسية، فمن خلاله يحدد مدى توافر متطلبات دراسة الموضوع لدى الطالبات، وبذلك يمكن تكييف الأنشطة في ضوء استعداداتهن.

ب- البنائي: ويهدف إلى توجيه الطالبات في الاتجاه التعليمي المراد، وتحديد جوانب القوة والضعف لديهن؛ لعلاج الضعف وتلافيه، وتعزيز القوة، وإثارة دافعيتهن للتعلم والاستمرار فيه، كما يساهم في إعادة تشكيل العملية التدريسية؛ لتصبح أكثر ملاءمة للطالبات.

ت- الختامي: ويهدف إلى الحكم على ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها، ومدى فاعلية جهود الطالبات وطرائق التدريس، وتحديد المستوى الذي حققت به الطالبات في مرحلة معينة؛ ليتسنى الانتقال إلى مرحلة جديدة، كما أنه يعطي فكرة للمعلم؛ للاطلاع على فاعلية تدريسه، والطرائق التي وظفها.

توطئة:

عزيزتي الطالبة قبل الولوج إلى الموضوعات النحوية يلزمك تعرف أحكام الكلمات العربية وخصائصها حال تركيبها مع بعضها البعض، وهو ما يعرف بالقاعدة العامة في إعراب المفردات المعروفة أيضاً بالتحليل الإعرابي الذي يسهم في مساعدتك في تحليل الجمل العربية، وإتقان أركانها ومهاراتها الإعرابية، حيث تتكون تلك الأحكام - مراحل التحليل الإعرابي - من تسعة أحكام، هي تحديد: (نوع الكلمة، ومعناها الإعرابي، ورتبة لفظها، وعملها، وحالتها، ومحلها، وعاملها، وعلامتها، وتعليل إعرابها).

يلزم تقسيم عملية الإعراب إلى مراحل حسب التسلسل المنطقي الذي يحدده لنا علم النحو على النحو الآتي:

أولاً: تحديد نوع الكلمة، وتتضمن نقاطاً:

- يقصد بها تعيين الصنف الذي تنتمي إليه الكلمة التي نود إعرابها، فمثلاً: كلمة (أحمد) تنتمي إلى صنف الأسماء فنوعها (اسم)، وكلمة (قام) تنتمي إلى صنف الأفعال فنوعها (فعل)، وكلمة (في) تنتمي إلى صنف الحروف فنوعها (حرف)، وكلمة (هيهات) تنتمي إلى صنف أسماء الأفعال فنوعها (اسم فعل).

- لا يتم تحديد انتماء الكلمة إلى صنف معين؛ إلا بوجود علامات مميزة تنطبق عليها.

- حدد العلماء للكلمة -بحسب الدارج- ثلاثة أنواع، هي:

أ- الاسم، مثل: دراسة، دارس، مدرسة...

ت- الفعل، مثل: درس، يدرس، ادرس.

ث- الحرف، مثل: في، أن، لم...

- إذا تعيّن نوع الكلمة نستطيع تحديد وجهتها من الأنواع الثلاثة السابقة؛ لتكون هذه المرحلة الأولى في الإعراب؛ لأن عدم تحديد الاتجاه الصحيح لنوع الكلمة يجعلنا بعيدين عن الوصول إلى الهدف.

- أمثلة تطبيقية على تحديد نوع الكلمة:

1- محمدٌ رسول الله. 2- يا هذا استقم.

3- سيح المؤمن ربه. 4- أعوذ بالله من الشيطان الرجيم.

الكلمة	نوعها	التعليل
محمدٌ	اسم	لأنه قبل التثوين، ويقبل الجر والنداء.
يا	حرف	لأنه لا يدل على معنى في نفسه، ولا يقبل شيئاً من علامات الاسم أو الفعل.
ها	حرف	لأنه لا يدل على معنى في نفسه، ولا يقبل شيئاً من علامات الاسم أو الفعل.

ذا	اسم إشارة	لأنه قبل النداء، ويقبل الجر فيصبح(ذي)، والتعبير عنه بضمير.
سَبَّحَ	فعل	لأنه يدل على حدث اقترن بزمن.
من	حرف	لأنه لا يدل على معنى في نفسه، ولا يقبل شيئاً من علامات الاسم أو الفعل.

ثانياً: تحديد المعنى الإعرابي للكلمة

يقصد بالمعنى الإعرابي: "اسم دال على وظيفة الكلمة بحسب موقعها في الجملة" (الراجحي، 1999م، 16)، و(ابن هشام، 1985م، 667/2)، فمثلاً: بدأ المعلم في الحصة يوطد معاني الإخاء، كلمة:

- (بدأ) نوعها فعل، ومعناها الإعرابي - وظيفتها - الدلالة على أن حدث البدء حصل في الزمن الماضي.

- (المعلم) نوعها اسم، ومعناها الإعرابي الفاعلية؛ أي أن المعلم هو الذي صدر فيه فعل البدء.
- (في) نوعها حرف، ومعناها الإعرابي دائماً الجر؛ أي أن الحرف (في) يجر الاسم الذي بعده.

- (الحصة) نوعها اسم، ومعناها الإعرابي المجرور إليه؛ أي أن كلمة (الحصة) جُرَّ إليها معنى الفعل بدأ بواسطة حرف الجر (في).

- (يوطد) نوعها فعل، ومعناها الإعرابي الدلالة على حدث حصل في الزمن الحاضر.
- (معاني) نوعها اسم، ومعناها الإعرابي المفعولية؛ أي أن كلمة (معاني) هي التي وقع عليها فعل البدء من الفاعل (المعلم).

- (الإخاء) نوعها اسم، ومعناها الإعرابي الإضافة إليها؛ أي أن كلمة الإخاء قد أضيفت إلى كلمة (معاني) فصارت كلمة (الإخاء) مضافة إليها.

- أمثلة تطبيقية على تحديد المعنى الإعرابي للكلمة:

1- محمدٌ رسول الله. 2- سَبَّحَ المؤمن ربه. 3- أعوذ بالله من الشيطان الرجيم.

الكلمة	نوعها	معناها الإعرابي	التعليل
محمدٌ	اسم	مبتدأ	لأنه افتتح بها الكلام، ولم يسبقها ناصب أو جازم.
سَبَّحَ	فعل	ماضي	لأنها دلت على حدث اقترن بالزمن الماضي.
من	حرف	جر	لأنه يجر معنى الفعل الذي قبلها (أعوذ) إلى الاسم الذي بعدها (الشيطان)

ثالثاً: تحديد رتبة الكلمة

يقصد بها: "المنزلة التي تخصص لكل كلمة بحسب أهميتها بين أخواتها" (بلطه جي، 2002م: 267)، فمثلاً:

- **المجاهد مخلص:** كلمة (المجاهد) مبتدأ، وكلمة (مخلص) خبر، فالمبتدأ أخذ الرتبة الأولى، والخبر الرتبة الثانية.

- **أدى المؤمن القسم:** (أدى) أخذ الرتبة الأولى؛ لأنه فعل، و (المؤمن) أخذ الرتبة الثانية؛ لأنه فاعل، و (القسم) أخذ الرتبة الثالثة؛ لأنه مفعول به.

- أمثلة تطبيقية على تحديد رتبة الكلمة:

1- **الله كبيرٌ.** 2- أعوذ بالله من الشيطان الرجيم 3- **كان** الشافعي عالمًا

الكلمة	نوعها	معناها الإعرابي	رتبتها	التعليل
الله	اسم	مبتدأ	أصلي الرتبة	لأن المبتدأ (الله) جاء لفظه في رتبته، وهي الأولى
كبير	اسم	خبر	أصلي الرتبة	لأن الخبر (كبير) جاء لفظه في رتبته، وهي الثانية.
من	حرف	جر	لا رتبة له	لأن الحروف لا معنى لها إلا مع غيرها.
كان	فعل	ماضي	أصلي الرتبة	لأن الفعل (كان) جاء لفظه في رتبته، وهي الأولى.

رابعًا: تحديد عمل الكلمة إن كان لها عمل

يقصد بها: "الأثر الحاصل بتأثير العوامل من رفع أو نصب أو جزم أو جر" (الغلاييني، 1993م، 275/8)، فمثلاً: الحرف (في) عمله الجر، والحرف (لن) عمله النصب، والحرف (لم) عمله الجزم، و (جلس) عمله الرفع، والحرف (ثم) ليس له عمل؛ لكن معناه الإعرابي العطف. إذن هناك كلمات لها عمل، وأخرى دون عمل.

- أمثلة تطبيقية على تحديد عمل الكلمة:

1- **الله كبيرٌ.** 2- **آمن** الرجال.

3- أعوذ بالله من الشيطان الرجيم 4- حضر محمد ثم أحمد.

الكلمة	نوعها	معناها الإعرابي	رتبتها	عملها	التعليل
الله	اسم	مبتدأ	أصلي الرتبة	يرفع الخبر	لأن المبتدأ يحتاج إلى الوصف الموجود في الخبر؛ ليتم المعنى.
كبير	اسم	خبر	أصلي الرتبة	لا يعمل	لأن الخبر لا يحتاج إلى ما يتم به معناه.
آمن	فعل	ماضي	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل	لأن الفعل لابد له من فاعل.
من	حرف	جر	لا رتبة له	يجر المجرور إليه	لأن حرف الجر يجر المعنى الذي قبله إلى الاسم الذي بعده.
ثم	حرف	عطف	لا رتبة له	لا يعمل	لأنه حرف عاطل عن العمل.

خامساً: تحديد حالة الكلمة

يقصد بها: "الكيفية التي تكون عليها آخر الكلمة بحيث تختلف هذه الكيفية باختلاف نوع الكلمة" (بلطه جي، 2002م: 277)، فهناك نوعان لحالة الكلمة: كلمة معربة-مرفوعة ومنصوبة ومجزومة ومجرورة-، أو كلمة مبنية- تلزم حالة واحدة لا تتغير-.

- أمثلة تطبيقية على تحديد حالة الكلمة:

1- هاتان عالمتان.

2- لن يغفر الله للمشرك.

3- لا تقربوا الزنا.

4- ارمهم بحجارة الغضب.

الكلمة	نوعها	معناها الإعرابي	رتبتها	عملها	حالتها	التعليل
عالمتان	اسم مثنى	خبر	أصلي الرتبة	لا يعمل	معرب	لأن آخره يتغير بتغير العوامل.
يغفر	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل	معرب	لأن آخره يتغير بتغير العوامل.
تقربوا	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول به	معرب	لأن آخره يتغير بتغير العوامل.
بـ	حرف جر	جر	لا رتبة له	يجر المجرور إليه	مبني	لأن آخره لا يتغير بتغير العوامل.

سادساً: تحديد محل الكلمة إن وجد

يقصد به: "مكان تحتله الكلمة، وتتأثر بالعوامل بحيث يضعها كل عامل في المكان الذي يناسبها، وذلك بحسب عمله فيها" (بلطه جي، 2002م: 288)، فمثلاً: **أطعم الكريم المحتاج**، فكلمة **(الكريم)** جاء محلها الرفع؛ لأنه فاعل والعامل الذي عمل فيها الرفع هو الفعل، فهي كلمة مرفوعة محلاً ولفظاً؛ لأن في آخرها ضمة. وكلمة **(المحتاج)**؛ لأنها مفعول به، والعامل الذي عمل فيها النصب هو الفعل **أطعم**، فهي منصوبة محلاً؛ لأنها مفعول به، ولفظاً؛ لأن في آخرها فتحة، والفتحة من علامات النصب.

- كل الكلمات المعربة لها محل، أما الكلمات المبنية لا محل لها كالحروف كلها.

- أمثلة تطبيقية على تحديد محل الكلمة:

1- **الرسول يتلو الآيات الكريمات.** 2- **لن يطول حكم الظالم.** 3- **النسوة لم تعملن الشر.**

الكلمة	نوعها	معناها الإعرابي	رتبتها	عملها	حالتها	محلها	التعليل
الرسول	اسم	مبتدأ	أصلي الرتبة	يرفع الخبر	معرب	مرفوع	لأنه اسم ابتدأنا به الكلام.
يتلو	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول به	معرب	مرفوع	لأنه تجرد من الناصب والجازم.
يطول	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول به	معرب	منصوب	لأنه سبق بناصب.
تعملن	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول به	مبني	في محل جزم	لأنه سبق بجازم.

سابعاً: تحديد عامل الكلمة إن وجد

يقصد بالعامل: "ما يؤثر في الكلمة التي لها محل بحيث يجعلها على وجه مخصوص من الإعراب" (الجرجاني، د.ت، 141)، فمثلاً: (لن) حرف؛ لكنه ناصب فعمله النصب، ويؤثر على الفعل المضارع فيجعله منصوباً وهكذا.

- أمثلة تطبيقية على تحديد عامل الكلمة:

1- الرسول يتلو الآيات الكريمات 2- لن يطول حكم الظالم 3- النسوة لم تعملن الشر

الكلمة	نوعها	معناها الإعرابي	رتبتها	عملها	حالتها	محلها	عاملها	التعليل
الرسول	اسم	مبتدأ	أصلي الرتبة	يرفع الخبر	معرب	مرفوع	الابتداء	لأن الابتداء عامل معنوي يرفع المبتدأ.
يتلو	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول به	معرب	مرفوع	التجرد من الناصب والجازم	لأن التجرد عن الناصب والجازم عامل معنوي يرفع المضارع.
يطول	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول به	معرب	منصوب	منصوب	لأن (لن) حرف ناصب للمضارع.

تعملن	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول به	مبني في محل جزم	التجرد من الناصب والجازم	لأن التجرد عن الناصب والجازم عامل معنوي يبني الفعل المضارع.
-------	-----	-------	----------------	--	--------------------------	-----------------------------------	---

ثامناً: تحديد علامة الإعراب أو البناء

يقصد بعلامة الإعراب: " ما يُجعل دلالة على الأثر الذي يجلبه العامل في آخر الكلمة المعربة"(بلطه جي، 2002م: 342-343)، ويقصد بعلامة البناء: "هي الدلالة الثابتة في آخر الكلمة سواء وضعت هذه الدلالة أصلاً أم جلبها بالاتصال"، مثل: (كتب، كتبت، كتبوا)، والمقصود بالاتصال: الضمير الذي يتصل بالفعل كالتاء في (درست)، والواو في (درسوا)، فمثلاً: جملة (يخلص المؤمن) نجد في آخر كلمة (يخلص) (ضمة)، وقد جعلت هذه الضمة دلالة على الأثر الذي جلبه العامل، فالأثر-العمل- هو الرفع، والعامل فيه هو (التجرد عن الناصب والجازم).

- أمثلة تطبيقية على تحديد علامة الإعراب أو البناء:

- 1- على الباري توكلنا
- 2- خُلق الإنسان من علق
- 3- ادعُ إلى الله
- 4- قل للمؤمنات يتقين الله.

الكلمة	نوعها	معناها الإعرابي	رتبتها	عملها	حالتها	محلها	عاملها	علامتها	التعليل
الباري	اسم	مجرور إليه	مقدم	لم يعمل	معرب	مجرور	بحرف الجر	الكسرة المقدرة	لثقل ظهور الكسرة على الاسم المنقوص
الإنسان	اسم	مفعول به	أصلي الرتبة	لا عمل له	معرب	منصوب	بالفعل خُلق	الفتحة الظاهرة	لأنه اسم مفرد
ادعُ	فعل	أمر	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل	مبني	لا محل له	لا عامل له	علامة بنائه حذف حرف علة	لأنه معتل الآخر بالواو
المؤمنات	اسم	مجرور إليه	أصلي الرتبة	لا عمل له	معرب	مجرور	باللام	الكسرة الظاهرة	لأنه جمع مؤنث سالم

تاسعًا: تعليل الإعراب

يقصد به: "تقرير ثبوت المؤثر لإثبات الأثر" (الرجاني، 1983م: 195)، فمثلاً: (درس) حتى نتمكن من إعرابها لا بد أن نطلق عليها أثرًا؛ أي حكمًا فأقول هي فعل، وبعد ذلك علينا أن نقرر ونبرهن على ثبوت-وجود- دليل يدل على أن (درس) فعل حقًا، والمقصود بالأدلة القواعد التي وضعها علماء العربية، لذلك نقول: إن كلمة (درس) تقتزن بزمان، وكل كلمة صح اقترانها بزمان يحكم عليها بأنها فعل.

- تم عرض أمثلة تطبيقية سابقًا على كل مرحلة من مراحل التحليل الإعرابي في تعليل إعرابها.

الموضوع الأول: الجمل

الباب الأول

الجملة الاسمية

وضع الباب الأول بمسماه الجملة الاسمية؛ لوجود قواسم مشتركة بين ركنيها المبتدأ والخبر، هي: الرفع، وابتداء الجملة باسم معرفة أو نكرة بدءاً أصيلاً مكون من كلمتين أو أكثر. تعرف الجملة عند النحاة بأنها: الكلام الذي يتكون من كلمتين أو أكثر ويحقق فائدة ومعنى مستقلاً بذاته، والجملة العربية على نوعين، هما: اسمية، وفعلية.

الجملة الاسمية: هي الجملة التي تبدأ باسم بدءاً أصيلاً، مثل: (فلسطينُ وطننا).

والجملة الاسمية لها ركنان أساسيان، هما المبتدأ والخبر، وهما متلازمان، فالاسم الذي يقع أولاً يسمى المبتدأ، والاسم الآخر يسمى الخبر، وهما مترافعان في الحكم الإعرابي (مرفوعان).

الركن الأول: المبتدأ

هو الاسم المجرد عن العوامل اللفظية مخبرٌ عنه، أو وصفٌ رافعٌ يُبتدأ به الجملة، ويكون مرفوعاً دائماً، والرفع إمّا ظاهراً، وإمّا مقدّراً، وإمّا على المحل.

علامات الرفع:

أولاً: الرفع الظاهر

هو ما ظهرت فيه علامة الرفع، مثل: القاعةُ كبيرةٌ

ثانياً: الرفع المقدّر

هو الذي تقدر الحركة على آخره بسبب التعذر أو النقل أو وجود حرف لا يتناسب مع ظهور الحركة الإعرابية عليه، والكلمات التي تقدر عليها الحركة، هي:

- **الاسم المقصور:** هو الاسم المعرب الذي ينتهي بألف لازمة، سواء أكتبت ممدودة، كالعصا أم مقصورة كموسى، وتقدر عليه الحركات الثلاث (الضمة، والفتحة، والكسرة)؛ لأن الألف في اللغة العربية ساكنة ولا تقبل الحركة مطلقاً، ولذلك نعره بحركة مقدرة منع من ظهورها التعذر، مثل: مصطفى طالبٌ جامعيٌ.

- **الاسم المنقوص:** هو الاسم المعرب الذي ينتهي بياء لازمة غير مشددة قبلها مكسور كالقاضي، والهادي، والساعي، وهذا الاسم تقدر عليه حركتان فقط، هما: (الضمة، والكسرة)؛ بسبب النقل الناتج عن ظهور تلك الحركتين، أما الفتحة فتظهر؛ لخفتها، مثل: القاضي عادلٌ.

ثالثاً: الرفع على المحل

في الأسماء المبنية، مثل: نحن مخلصون، ذاك مبدع، أنتم أبطال...

نشاط تعلم

1- ارسمي مخططاً يوضح علامات الرفع، مع أمثلة عليها.

.....

.....

.....

.....

2- اذكرى أوجه الشبه بين (المفتاح، والكتاب) في ثلاث جمل موظفة فيها علامات الرفع.

.....

.....

.....

أقسام المبتدأ:

ينقسم المبتدأ إلى قسمين، هما: مبتدأ له خبر، ومبتدأ ليس له خبر.

أولاً: المبتدأ الذي له خبر، وله أنواع، هي:

1- الاسم الصريح غير الوصف، مثل:

الشمس وسط السماء

محمد مخلص

الوالدان لهما السمع والطاعة

الخائنون منافقون

المتبرجات محتقرات

لاحظي الكلمات التي تحتها خط كلها أسماء صريحة غير وصف وقعت أول الجملة، ابتدئ

بها، فهي مبتدأ، تعرب على النحو الآتي:

الشمس: مبتدأ مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

محمد: مبتدأ مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

الوالدان: مبتدأ مرفوع، وعلامة رفعه الألف؛ لأنه مثنى.

الخائنون: مبتدأ مرفوع، وعلامة رفعه الواو؛ لأنه جمع مذكر سالم.

المتبرجات: مبتدأ مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

لاحظي إعراب المبتدأ في الجمل السابقة أنه جاء تارة مرفوعاً بضمه، وتارة بألف، وأخرى بواو، لذا نستنتج أن هناك علامات أصلية (الفتح، والضم، والكسر)، وعلامات فرعية (الألف، والياء، والواو)، والمبتدأ أخذ علامة الضم الأصلية؛ لأنه مرفوع، وعلامة الألف؛ لأن المثني يرفع بالألف، وعلامة الواو؛ لأن جمع المذكر السالم يرفع بالواو.

2- الضمير، مثل:

(أنا لا أشكو لغير الله)، (أنت من الأوفياء)، (أنت من المؤدبات)

(أنتم كريمان)، (أنتم خيرون)، (أنتم مخلصات)

(نحن أصدقاء)، (هو الله)، (هي أمي)

(هما صالحان)، (هم أصحاب)، (هن صادقات)

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (أنا أنت أنت أنتما أنتم أنتن نحن هو هي هما هن): تعرب ضميراً مبنياً في محل رفع مبتدأ.

3- الاسم الموصول، مثل:

(الذي لا يرحم لا يرحم)، (التي تربت سعدت)

(اللتان شهدا صدقاً)، (اللتان جاءتا استمعنا)

(الذين آمنوا نجوا)، (اللّائي تعلّم ارتقين)

(من آمن بالله لا يكذب)، (ما عند الناس يفي)

الأسماء الموصولة في الجمل السابقة: (الذي التي اللتان اللان اللان من ما): تعرب أسماء موصولة مبنية في محل رفع مبتدأ.

4- اسم الإشارة، مثل:

(هذا الطالب مجتهد)، (هذه فتاة ملتزمة)

(هؤلاء التلاميذ مجدون)، (هنا فقدت صديقي)

(ذلك اليوم المشهود)، (تلك زهرة فواحة)

(أولئك الصادقون)، (هذان أخان رائعان)، (هاتان حديقتان مبهرتان)

الأسماء التي تحتها خط في الجمل السابقة: (هذا هذه هؤلاء هنا ذلك تلك أولئك): تعرب اسم إشارة مبني في محل رفع مبتدأ، و(هذان هاتان) تعربان اسمي إشارة مرفوعان وعلامة رفعهما الألف؛ لأنهما مثني.

5- كم الخبرية، مثل:

كم رجلٍ شهيرٍ ...

كم عاقلٍ أخره عقله

كم قائلٍ بعد ألا إن حاتمًا * * له الجود صفوا لا يخالطه كدر

تعرب (كم) في الجمل السابقة: خبرية، اسم مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.

6- المجرور بحرف الجر الزائد، مثل:

هل من خالقٍ غير الله؟

ما من خالقٍ غير الله

تعرب(خالقٍ): مجرور بحرف الجر الزائد (من)، في محل رفع مبتدأ، أو مبتدأ مجرور لفظاً مرفوع محلاً، أو مبتدأ مرفوع محلاً بالضممة المقدرة منع من ظهورها اشتغال المحل بحرف الجر و(غير): فاعل سد مسد الخبر.

7- الاسم المؤول، مثل:

(أن تصوموا خير لكم)، (أن تصدق خير لك)

(أن تتحدوا أربب لعدوكم)، (أن تعفوا أقرب للتقوى)

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (أن تصوموا أن تصدق أن تتحدوا أن تعفوا) أسماء مؤولة من أن والفعل، وتعرب:

أن: حرف مصدري ونصب مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

تصوموا: فعل مضارع منصوب بأن، وعلامة نصبه حذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، و(الواو) ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل. و(أن تصوموا): مصدر مؤول

في محل رفع مبتدأ، والتقدير (صيامكم/صومكم خير لكم)

تصدق: فعل مضارع منصوب بأن، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، والفاعل ضمير مستتر تقديره أنت. و(أن تصدق): مصدر مؤول في محل رفع مبتدأ، والتقدير (صدقك خير لك).

ملحوظة: يسمى التقدير (صدقك، صيامكم) مصدرًا صريحًا، وفيما يلي مقارنة بين المصدر المؤول والمصدر الصريح:

المصدر المؤول	المصدر الصريح
هو تركيب لغوي يتكون من (أن وفعل) أو حرف عامل واسمه وخبره يمكن تأويله بمصدر صريح.	هو ما يؤخذ من لفظ الفعل، ويذكر في الكلام بلفظه، ويدل على ذات أو عين أو محسوس أو مشاهد، مثل: الكتاب خير جليس، ويكون اسم معنى غير محسوس أو

	مشاهد كالشجاعة، والنجاح، مثل: النجاح هدفنا.
لا يكون لفظاً مفرداً، ويتكون من أكثر من كلمة.	يكون لفظاً مفرداً في كلمة واحدة
يدل على زمن معين.	لا يدل على زمن معين بنفسه؛ إلا إذا ذكرت معه قرينة تفيد ذلك.
لا يصح أن يوصف بنعت.	يصح أن يوصف بنعت، مثل: دخول منظم.
لا يستعمل للتوكيد	يؤكد فعله إذا ذكر وحده معه، مثل: جري جرياً.
لا يبين عدد فعله.	يبين عدد فعله، مثل: دار دورتين.
لا يبين نوع فعله.	يبين نوع فعله إذا ذكر منعوتاً أو مضافاً، مثل: انطلق انطلاقاً سريعاً.

ثانياً: المبتدأ الذي ليس له خبر وهو الوصف العامل

أي المبتدأ الذي يكون وصفاً رافعاً يكتفى به، ولا يحتاج إلى خبر، إنما يكتفي بمرفوع يسد مسد الخبر، والوصف المقصود هنا هو الاسم المشتق (اسم الفاعل واسم المفعول وصيغة المبالغة والصفة المشبهة)، ويشترط أن يسبق بنفي أو استفهام، كقولنا:

أمسافرٌ زيدٌ؟

هل مستخرجٌ البترول من سواحل البحر المتوسط؟

أعافرٌ مثلُ ذات رحم أو غانم مثل من يخيب.

أحبوبٌ أنت بين زملائك؟

ما ناجحٌ الكسول.

الكلمات التي تحتها خط في الأمثلة السابقة: (أمسافرٌ مستخرجٌ أعافرٌ محبوبٌ ناجحٌ) أسماء واصفة بدأت بها الجملة فهي مبتدأ لا يحتاج إلى خبر، وإنما اكتفى بالمرفوع بعده (زيدٌ البترولُ مثلُ أنتُ الكسولُ) يسد مسد الخبر مع تحقق شرطه سبقه باستفهام أو نفي، ويعرب المبتدأ:

أمسافرٌ: الهمزة: حرف استفهام مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

مسافرٌ: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة. - هو وصف عامل (اسم فاعل) اعتمد على استفهام -

زيدٌ: فاعل لاسم الفاعل (مسافر) سد مسد الخبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

أحبوبٌ: الهمزة: حرف استفهام مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

محبوب: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة. - هو وصف عامل (اسم مفعول) اعتمد على استفهام -
أنت: ضمير منفصل مبني على الفتح في محل رفع نائب فاعل سد مسد الخبر.
 إذن نستنتج القاعدة النحوية التي تنص على أن للمبتدأ قسمين، هما: مبتدأ له خبر، ومبتدأ ليس خبر. فالأول له علامات رفع متعددة، والثاني يكتفي بمرفوع يسد مسد الخبر؛ لسبقه بوصف عامل، ويمكن استخلاص الملحوظات الآتية من القاعدة السابقة:

- المبتدأ الذي له خبر:

- له علامة رفع أصلية أو فرعية.
- له علامة رفع ظاهر أو مقدر أو على المحل.
- لا بد أن يكون اسم أصيلاً بدئ به الجملة.
- له أشكال يصح أن تكون مبتدأ كالأسماء الموصولة، وأسماء الشرط، وأسماء الإشارة...
- يجوز أن يكون مجروراً بحرف جر زائد.
- يصح وقوع المصدر المؤول أو الصريح مبتدأ.

- المبتدأ الذي ليس له خبر:

- لا بد أن يكون اسماً مشتقاً - وصفاً عاملاً -.
 - يكتفي بمرفوع سد مسد الخبر.
 - يشترط أن يسبق بنفي أو استفهام.
- فيما يلي مقارنة بين المبتدأ الذي له خبر، والذي ليس له خبر من حيث أوجه الشبه والاختلاف بينهما:

وجه المقارنة	المبتدأ الذي له خبر	المبتدأ الذي ليس له خبر
أوجه الشبه	- مجردان من العوامل اللفظية -النواسخ-؛ لذا العامل فيهما معنوي وهو الابتداء. - حكمهما الإعرابي الرفع دائماً بحركات فرعية أو أصلية.	
أوجه الاختلاف	له أشكال مختلفة، منها أن يكون اسماً صريحاً أو مؤولاً بالصريح..	لا يكون في تأويل الاسم؛ بل لا بد أن صفة مشبهة بالفعل كاسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، وصيغة المبالغة.
	لا يعتمد على شيء	لا بد أن يعتمد على نفي أو استفهام قبله
	يجوز أن يجر بحرف جر زائد	لا يجوز أن يجر بحرف زائد.

1- هناك صفة مشتركة بين المجموعات الآتية، صنفت كل مجموعة في ضوئها. اذكر هذه الصفة.

- هذا - الذين - كم - مَنْ - أنا الصفة المشتركة.....
 - مشكور - سالم - رَحَّالة - مفكّر الصفة المشتركة.....
 - اجتهاد - إحسان - دفاع - نضال الصفة المشتركة.....

2- رتبي حروف الكلمات المتناثرة؛ لتكوني جملة أو حكمة بحيث يكون أول الجملة مبتدأ مع تحديد نوعه:

- أ- (ال) (ف ي ن ي) (ة ا ن ا ع ل ق) (ن ك ز)
 الجملة:..... نوع المبتدأ:.....
 ب- (ا خ ر ل ب) (ن ي م أ) (أ ل ا ق ن)
 الجملة:..... نوع المبتدأ:.....
 ت- (و ئ ل ا ب د) (م أ ظ ل) (ه ه ذ) (ك ل ب ت)
 الجملة:..... نوع المبتدأ:.....

3- علق على الأمثال أو الأقوال الآتية بجملتين مستخدمة أقسام المبتدأ:
 أ- لا يصطاد السمك مَنْ خشي البلل.

.....

ب- لا تدع الأشياء الصغيرة تدمر صداقتك الثمينة مع الوفي.

.....

ت- لا تتردد في تقديم الاعتذار لمن أخطأت في حقه.

.....

ث- ارجع إلى الحق، ولا تنماد في الباطل.

.....

المبتدأ هو الاسم الذي يقع أول الكلام، ولا بد أن يكون معرفة -وللمعرفة سبعة أنواع، هي: (اسم العلم، والضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، و المعرفة بـ(أل)، والمعرفة بالنداء، والمعرفة بالإضافة)؛ - لأنه لا يعقل أن نبدأ بشيء غير معروف أو لا نعرفه، أو يكون نكرة مختصة؛ لأن النكرة اسم يدل على شيء غير معين أو محدد. وقد أجاز النحاة البدء بالنكرة، ومن ذلك ما ذكره القرشي (2005م: 179/1) في الحالات الآتية:

1- أن يكون المبتدأ من كلمات العموم (كل)، مثل قوله تعالى:

﴿كُلُّ لَّهُ وَأَوَّابٌ﴾ (ص: 19)

﴿قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ﴾ (الإسراء: 84)

﴿كُلٌّ لَّهُ وَفَنِتُونَ﴾ (البقرة: 116)

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (كل) تعرب مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة. وسبب مجيء المبتدأ نكرة أنه من كلمات العموم.

2- أن يكون المبتدأ مسبقاً بنفي أو استفهام، مثل:

أَرَاغِبُ أَنْتَ عَنْ دَعْوَتِي؟

أَلِلَّهِ مَعَ اللَّهِ

ما من أَحَدٍ قادم

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (أَرَاغِبُ أَلِلَّهِ أَحَدٍ) جاءت مبتدأ نكرة؛ لأنه سبق باستفهام أو نفي، وتعرب مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

3- أن يكون المبتدأ مؤخراً، والخبر شبه جملة، مثل:

في الصدقِ نِجَاةٌ

في التَّائِي سَلَامَةٌ

﴿لِكُلِّ أَجَلٍ كِتَابٌ﴾ (الرعد: 38)

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (نِجَاةٌ سَلَامَةٌ كِتَابٌ) جاءت مبتدأ نكرة فكان مؤخراً؛ لأنه سبق بشبه جملة، فيعرب مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

4- أن يكون المبتدأ كلمة موصوفة، مثل:

قَلِيلٌ دَائِمٌ خَيْرٌ مِنْ كَثِيرٍ مَنْقُطٍ

﴿وَلَعَبْدٌ مُؤْمِنٌ خَيْرٌ مِنْ مُشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ﴾ (البقرة: 221)

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (قَلِيلٌ عَبْدٌ) جاءت مبتدأ نكرة؛ لأنه موصوف وما بعده صفة له (دائم، مؤمن)، ويعرب مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

5- أن يكون المبتدأ كلمة مصغرة، مثل: (رُجِلٌ يتكلم).

الكلمة التي تحتها خط في الجمل السابقة: (رُجِلٌ) سوغ الابتداء بنكرة؛ لأنها مصغرة من رجل، والتصغير نوع من الصفة، كأنك تقول: (رجل صغير يتكلم). وتعرب كلمة (رُجِلٌ) مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

6- أن يكون المبتدأ مضافاً إلى نكرة، مثل:

أداءً واجبٍ بإخلاص خيرٌ لك

قال النبي ﷺ: "خمسُ صلواتٍ كتبهنَّ الله في اليوم والليلة".

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (أداءً خمسُ) جاءت مبتدأ؛ لأنها أضيفت إلى نكرة (واجبٍ صلواتٍ)، فجاز الابتداء بنكرة، وتعربان مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة وهما مضافان و (واجبٍ صلواتٍ) مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة.

7- أن يقع المبتدأ بعد لولا، مثل:

لولا تقصيرٌ منك لتفوقت

لولا اصطباري لأودى كل ذي مقة لما استقلت مطاياهن للضعن.

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (تقصيرٌ اصطباري) جاز مجيء المبتدأ نكرة؛ لأنه وقع بعد لولا، ويكون خبر مبتدئها محذوف وجوباً تقديره كائن أو موجود، وسبب وجوب حذف الخبر وقوع المبتدأ بعد لولا.

8- أن يكون المبتدأ دعاءً، مثل:

﴿سَلِّمْ عَلَيَّ إِيَّاهُ يَاسِينَ﴾ (الصافات: 130)

سَلِّمْ عَلَيْكُمْ

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (سَلِّمْ) جاء المبتدأ نكرة، وسوغ ذلك؛ لأنه دعاء، فتعرب (سَلِّمْ) مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

9- أن تدخل لام الابتداء على النكرة، مثل:

لَرَجُلٌ قَائِمٌ

قال النبي ﷺ: "لَغَدْوَةٌ في سبيل الله أو رَوْحَةٌ خيرٌ من الدنيا وما فيها".

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (لَرَجُلٌ لغدوةٌ) جاء المبتدأ نكرة؛ لدخول لام الابتداء عليها، وسميت بلام الابتداء؛ لأنها في الأصل تدخل على المبتدأ، أو لأنها تقع في ابتداء الكلام. وتعرب الكلمتان (لَرَجُلٌ لغدوةٌ): اللام للابتداء حرف مبني على الفتح لا محل له من الإعراب، و (رجلٌ غدوةٌ) مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

1- صنفى الجمل الآتية بحسب الجدول اللاحق:

- أ- هَدَيْ رَسُولُ اللَّهِ خَيْرٌ ب- هذا طيبٌ خلقه ت- براءٌ مناضلٌ قويٌّ
ث- المهندسون رسموا القصور ج- موتٌ كريمٌ خيرٌ من حياةٍ ذليلةٍ ح- لكلِّ نبيٍّ مصدرٌ
خ- ما من أحدٍ أجودُ من رسولِ الله د- الشجرتان مورقتان

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
.....	
.....	
.....	
.....	

الاستنتاج:

- ما المعيار الذي صنفت عليه الأمثلة في المجموعتين (أ/ب)؟

.....
.....

- تعد أمثلة المجموعة (....) صحيحة على (.....)، بينما أمثلة المجموعة (....) صحيحة على (.....).

- الأصل في المبتدأ أن يكون.....، ويجوز أن يأتي.....

2- استمعت إلى حلقة إذاعية يدور الحوار فيها حول اللغة العربية الفصحى، وكان أحد المتحاورين متحيزاً للغة العامية. اكتبى فقرة تبرزين دور اللغة الفصحى مستخدمة مبتدآت معرفة ونكرة فيها.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

إن ثمة تشابهاً واختلافاً بين أركان الموضوع الواحد، والأمثلة الآتية توضح الاختلاف والتشابه في مبتدئها، ثم تُردف بتحليل لها على وفق مراحل التحليل الإعرابي:

- أ- أَرَاغِبُ أنت عن نهج حياتي.
- ب- أَنْ تَفْعَلُوا الخير أتقى لقلوبكم.
- ت- القارئان بارعان في تلاوتهما.
- ث- المؤمنون متحدون في وجه الظلم.
- ج- التقوى أزكى وأطهر لقلوبكم.

يظهر التشابه في الجمل السابقة في علامة إعراب المبتدأ وهي الرفع، وأنها أسماء، في حين ينكشف الاختلاف فيها في نوع المبتدأ بحيث إنَّ (أَرَاغِبُ) مبتدأ ليس له خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، و(أَنْ تَفْعَلُوا) مبتدأ نوعه مصدر مؤول في محل رفع، وله خبر بعده، و(القارئان) مبتدأ نوعه اسم صريح مرفوع بعلامة فرعية- الألف؛ لأنه مثنى- وله خبر بعده، و(المؤمنون) مبتدأ نوعه اسم صريح مرفوع بعلامة فرعية- الواو؛ لأنه جمع مذكر سالم- وله خبر بعده، و(التقوى) مبتدأ نوعه اسم صريح مرفوع بعلامة أصلية- الضمة المقدرة-.

نشاطا تعلم

1- اكتب خمس جمل تضم مبتدأ تبرز أوجه الشبه بين (المصباح، والعلم)، ثم حددي نقاط التشابه والاختلاف المبتدأ في تلك الجمل.

.....

.....

.....

.....

.....

2- لاحظي، ثم ضعي خطأ تحت الجملة المختلفة فيما يأتي:

1-	تلك أُمي الحنون	أرائجُ الخبر؟	أنتِ على قدر المسؤولية
2-	كلُّ يجتهدُ ليتفوق	مفتاحُ السعادةِ في الصدقِ	ما أحدُ مسافرٌ
3-	الفتى مؤدبٌ	القستان شائقتان	المسلمون منتصرون
4-	ما من مجتهدٍ غيرِ أنسٍ	أولئك من أحفادي	ما جاء من أحدٍ
5-	صوتك نديٌّ	العصا لمن عصا	الصدقُ منجاةٌ

فيما يلي تحليل للجمل السابقة تحليلًا إعرابيًا:

الكلمة	نوعها	معناها الإعرابي	رتبتها	عملها	حالتها	محلها	عاملها	علامتها	التعليل
أ	حرف	استفهام	لا رتبة له	لا يعمل	مبني	لا محل له	لا عامل له	الفتح	لأنه حرف يبني على حركة ما يلفظ به
راغبٌ	اسم	مبتدأ	أصلي الرتبة	يرفع فاعلاً سد مسد الخبر	معرب	مرفوع	بالابتداء	الضمة الظاهرة	لأنه اسم صحيح الآخر
أن	حرف	نصب	لا رتبة له	ينصب الفعل المضارع	مبني	لا محل له	لا عامل له	السكون	لأنه حرف يبني على حركة ما يلفظ به
تفعلوا	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول به	معرب	منصوب	حرف النصب (أن)	حذف النون	لأنه من الأفعال الخمسة
القارئان	اسم	مبتدأ	أصلي الرتبة	يرفع الخبر	معرب	مرفوع	بالابتداء	بالألف	لأنه مثني
المؤمنون	اسم	مبتدأ	أصلي الرتبة	يرفع الخبر	معرب	مرفوع	بالابتداء	بالواو	لأنه جمع مذكر سالم
التقوى	اسم	مبتدأ	أصلي الرتبة	يرفع الخبر	معرب	مرفوع	بالابتداء	بالضمة المقدرة	لتعذر ظهور الحركة

نشاط تعلم

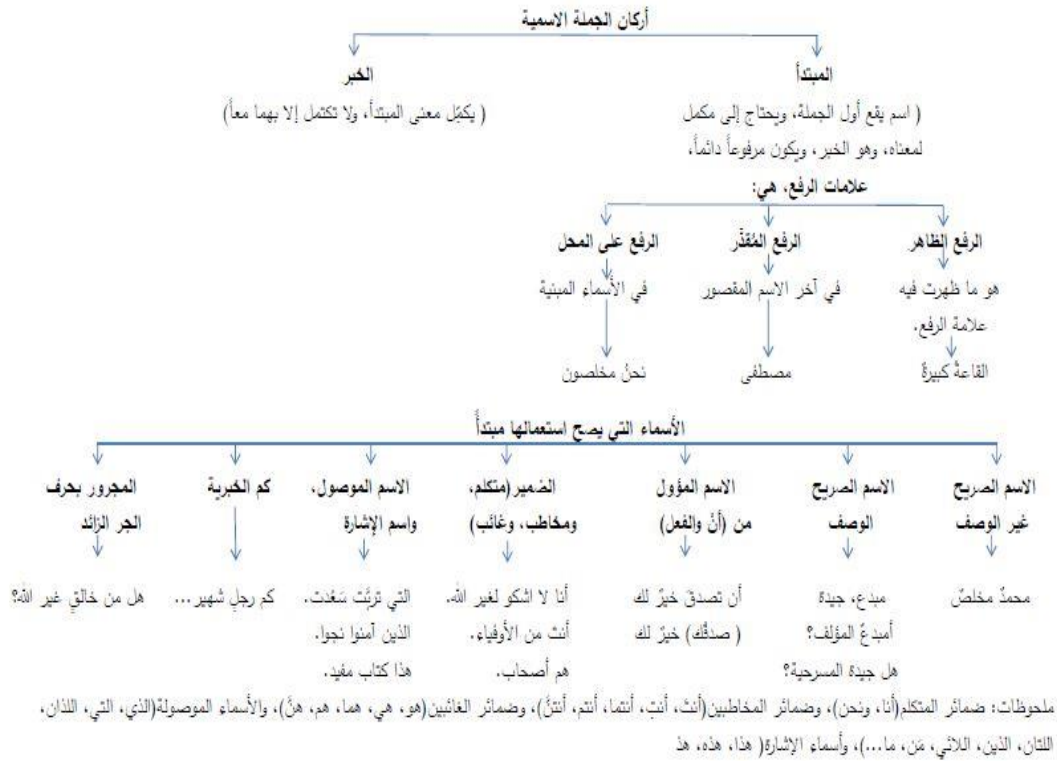
1- عودي إلى سورة المعارج، واختاري منها خمس آيات، ثم حلليها تحليلًا إعرابيًا صحيحًا

.....

.....

.....

الخريطة المفاهيمية الآتية تلخص جزءاً من المبتدأ:



الركن الثاني: الخبر

هو الركن المكمل لمعنى المبتدأ، والمتمم لمعناه، وحكمه الإعرابي الرفع، وللخبر أنواع أربعة، هي: مفرد، وشبه جملة، وجملة اسمية، وجملة فعلية.

النوع الأول: الخبر المفرد

هو الخبر الذي يتكون من كلمة واحدة وإن دلَّ على مثني أو جمع، وهو ما ليس بجملة ولا شبه جملة، مثل:

المؤمن صادق، المؤمنان صادقان، المؤمنون صادقون، المؤمنات صادقات

ف(صادق): خبر - نوعه مفرد - مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

و(صادقان): خبر - نوعه مفرد - مرفوع، وعلامة رفعه الألف؛ لأنه مثني.

و(صادقون): خبر - نوعه مفرد - مرفوع، وعلامة رفعه الواو؛ لأنه جمع مذكر سالم.

و(صادقات): خبر - نوعه مفرد - مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

النوع الثاني: الخبر شبه جملة، وينقسم إلى:

أ - جار ومجرور، مثل: الطالب في الجامعة

وتعرب الجملة كآلآتي:

الطالب: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

في: حرف جر مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

الجامعة: اسم مجرور بـ(في) وعلامة جره الكسرة الظاهرة.

وشبه الجملة من الجار والمجرور (في الجامعة) في محل رفع خبر المبتدأ.

ب - ظرف، مثل: جامعة فلسطين جنوب المدينة.

وتعرب الجملة كآلآتي:

جامعة: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، وهو مضاف.

فلسطين: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الفتحة؛ لأنه ممنوع من الصرف.

جنوب: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة، وهو مضاف.

المدينة: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة.

وشبه الجملة الظرفية (جنوب المدينة) في محل رفع خبر المبتدأ.

النوع الثالث: الخبر جملة اسمية

هو الخبر الذي يتكون من جملة اسمية - مبتدأ وخبره -، ويشترط فيها أن تشتمل على

ضمير يعود على المبتدأ، مثل:

زيدٌ أبوه مسافرٌ

بكرٌ طبعه جميلٌ

هو جوابه صحيحٌ.

فالجمل (أبوه مسافرٌ، طبعه جميلٌ، جوابه صحيحٌ) جمل اسمية تكونت من المبتدأ (أبوه، طبعه، جوابه) مشتمل على ضمير (هـ) يعود على المبتدأ الأول (زيدٌ، بكرٌ، هو)، فتعرب الجملة الأولى على النحو الآتي:

زيدٌ: مبتدأ أول مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

أبوه: مبتدأ ثانٍ مرفوع وعلامة رفعه الواو؛ لأنه من الأسماء الخمسة، وهو مضاف، والهاء ضمير متصل مبني على الضم في محل جر مضاف إليه.

مسافرٌ: خبر المبتدأ الثاني مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

والجملة الاسمية من المبتدأ الثاني والخبر (أبوه مسافر) في محل رفع خبر المبتدأ الأول (زيدٌ).

وتعرب الجملة الثالثة (هو جوابه صحيح) على النحو الآتي:

هو: ضمير منفصل مبني على الفتح في محل رفع مبتدأ أول.

جوابه: مبتدأ ثانٍ مرفوع وعلامة رفعه الضمة، وهو مضاف، والهاء ضمير متصل مبني على الضم في محل جر مضاف إليه.

صحيحٌ: خبر المبتدأ الثاني مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

والجملة الاسمية (جوابه صحيح) في محل رفع خبر المبتدأ الأول (هو).

النوع الرابع: الخبر جملة فعلية

هو الخبر الذي يتكون من جملة فعلية - مبدوءة بفعل -، مثل:

القلم خذه

زيدٌ سافر أبوه

بكر يتحدث بطلاقة.

الجمل (خذ، سافر أبوه، يتحدث) جمل فعلية تكونت من فعل وفاعل يعود على المبتدأ (القلم، زيد، بكر)

وتعرب جملة (القلم خذه) كالآتي:

القلم: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

خذ: (خُذْ) فعل أمر مبني على السكون، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره أنت، والهاء: ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب مفعول به.

والجملة الفعلية (خذْه) في محل رفع خبر المبتدأ (القلم).

وتعرب جملة (بكر يتحدث بطلاقة) كالآتي:

بكرٌ: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

يتحدثُ: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، والفاعل ضمير مستتر جوازاً تقديره

هو. والجملة الفعلية (يتحدث) في محل رفع خبر المبتدأ (بكرٌ)

بطلاقة: (ب) حرف جر مبني على الكسر لا محل له من الإعراب.

طلاقة: اسم مجرور وعلامة جره الكسرة.

نشاطات تعلم

1- ارسلي خريطة مفاهيمية لأنواع الخبر مع أمثلة عليها.

.....

.....

.....

2- اكتب فقرة لكل عنوان من العناوين الآتية المستخدمة فيهما أنواع الخبر مع الضبط

أ - بالتأني تدرك الفرص ب - المشورة لقاح العقول

.....

.....

.....

.....

.....

3- في ضوء ما درست بيني مدى الدقة العلمية قولنا: لابد للمبتدأ من خبر عاجل

.....

.....

.....

4- قارني بين أنواع الخبر من حيث أوجه الشبه والاختلاف

.....

.....

.....

.....

لكل موضوع نحوي عائلته النحوية التي ينبثق عنها، فالمبتدأ والخبر موضوعان نحويان عائلتهما الجملة الاسمية، إذ بإمكاننا تصنيف أي عائلة نحوية بحسب الروابط المشتركة بين أفرادها، فعلى سبيل المثال صنفت عائلة الجملة الاسمية بهذا الاسم؛ لأن هناك روابطاً مشتركة بين ركنيها- المبتدأ والخبر- فكلاهما اسم مرفوع سواء برفع بعلامة فرعية أو أصلية، واتحادهما معاً يُكوّن جملة، ولذا لابد أن يكون هناك ترابط نحوي بين أركان العائلة النحوية الواحدة من حيث نوع الكلمة والعلامة الإعرابية، والعامل والموقع الإعرابين، والحركة والمحل الإعرابين، وفيما يلي إيضاح لذاك الترابط بأمثلة تبرزه:

1- هذان خصمان.

جاء نوع كلمة (هذان) اسم إشارة معرب، فحركة إعرابه الألف؛ لأن موقعه الإعرابي مبتدأ، والعامل في المبتدأ الابتداء فهو معنوي؛ لتجرده من العوامل اللفظية، ولكون المبتدأ مثني فعلمة إعرابه الرفع بالألف، فتعرب (هذان): مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الألف؛ لأنه مثني. أما نوع كلمة (خصمان) اسم مفرد، حركة إعرابه الألف؛ لأن موقعه الإعرابي خبر مبتدأ، والعامل في خبر المبتدأ الابتداء فهو معنوي؛ لتجرده من العوامل اللفظية، ولكون خبر المبتدأ مثني فعلمة إعرابه الرفع بالألف، فتعرب (خصمان): خبر مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الألف؛ لأنه مثني.

2- الطلاق مرتان.

جاء نوع كلمة (الطلاق) اسم صريح غير وصف، فحركة إعرابه الضم؛ لأن موقعه الإعرابي مبتدأ، والعامل في المبتدأ الابتداء فهو معنوي؛ لتجرده من العوامل اللفظية، ولكون المبتدأ صحيح الآخر فعلمة إعرابه الرفع بالضمة الظاهرة، فتعرب (الطلاق): مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

أما نوع كلمة (مرتان) اسم مفرد، حركة إعرابه الألف؛ لأن موقعه الإعرابي خبر مبتدأ، والعامل في خبر المبتدأ الابتداء فهو معنوي؛ لتجرده من العوامل اللفظية، ولكون خبر المبتدأ مثني فعلمة إعرابه الرفع بالألف، فتعرب (خصمان): خبر مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الألف؛ لأنه مثني.

3- الله يعلم السر وأخفى.

جاء نوع كلمة لفظ الجلالة (الله) اسم صريح غير وصف، فحركة إعرابه الضم؛ لأن موقعه الإعرابي (مبتدأ)، والعامل في المبتدأ الابتداء فهو معنوي؛ لتجرده من العوامل اللفظية،

ولكون المبتدأ صحيح الآخر فعلامة إعرابه الرفع بالضمة الظاهرة، فتعرب (الله): لفظ الجلالة مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

أما نوع كلمة (يعلم) فعل مضارع، حركة إعرابه الضم؛ لأن موقعه الإعرابي فعل مضارع، والعامل في الفعل المضارع المرفوع حروف المضارعة؛ لأنها إذا أدخلت في أول الكلمة فحدث الرفع بحدوثها إذ أصل المضارع، ولكون الفعل المضارع صحيح الآخر فعلامة إعرابه الرفع الظاهر، فتعرب (يعلم): فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، والفاعل ضمير مستتر جوازاً تقديره هو.

أما نوع كلمة (السر) اسم منصوب، حركة إعرابه الفتح؛ لأن موقعها الإعرابي مفعول به، والعامل في المفعول به هو الفعل (يعلم)، ولكون المفعول به صحيح الآخر فعلامة إعرابه الفتحة الظاهرة، وتعرب (السر): مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، والجملة الفعلية في محل رفع خبر المبتدأ (الله).

4- أولئك أصحاب الخير.

جاء نوع كلمة (أولئك) اسم إشارة مبني، فلا توجد له حركة إعرابه؛ لكونه مبنيًا؛ أما موقعه الإعرابي فهو مبتدأ، والعامل في المبتدأ الابتداء فهو معنوي؛ لتجرده من العوامل اللفظية، ولكون المبتدأ اسم إشارة فعلامة رفعه الرفع على المحل؛ لأنه مبني، فتعرب (أولئك): اسم إشارة مبني على الفتح في محل رفع مبتدأ.

أما نوع كلمة (أصحاب) اسم صريح غير وصف، حركة إعرابه الضم؛ لأن موقعه الإعرابي خبر مبتدأ، والعامل في خبر المبتدأ الابتداء فهو معنوي؛ لتجرده من العوامل اللفظية، ولكون خبر المبتدأ اسم صحيح فعلامة إعرابه الرفع بالضمة الظاهرة، فتعرب (أصحاب): خبر مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، وهو مضاف.

أما نوع كلمة (الخير) اسم، حركة إعرابه الكسر؛ لأن موقعه الإعرابي مضاف إليه، والعامل في المضاف إليه هو الجر، ولكونه صحيح الآخر فعلامة إعرابه الجر بالكسرة الظاهرة، فتعرب (الخير): مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة.

نشاطا تعلم

1- أعطي حالات تشبيهية تبين علاقة التلازم بين المبتدأ والخبر:

- المبتدأ بلا خبر مثل بلا
- المبتدأ بلا خبر مثل بلا
- المبتدأ بلا خبر مثل بلا

2- مثلي مكونات الجملة الاسمية بمعادلة رياضية

إن أي اختلال في الترابط النحوي في الجملة الواحدة يحدث خطأ نحويًا فيها يستوجب تصحيحه، ولنتمكن من تحديد أي خطأ نحوي في الجمل لابد من التأكد أولاً من نوع الكلمة، وموقعها الإعرابي؛ لننطلق بعد ذلك في النظر إلى الحركة والعلامة الإعرابيتين فيها، فنربطهما بالموقع الإعرابي؛ لنصل إلى الخطأ الوارد في الجمل، ثم نصوبه، وفيما يلي أمثلة لجمل اسمية فيها أخطاء نحوية وجب تحديدها وتصويبها، سيُعرض من خلالها كيفية تتبع الخطأ النحوي في الجملة الاسمية واكتشافه وتصويبه:

1- هاتين مرابطتان قويتان.

لتحديد الأخطاء النحوية في الجملة السابقة علينا تحديد نوع الكلمة التي بدئ بها الجملة؛ لنميز نوع الجملة إن كانت اسمية أو فعلية أو غيرهما، فنوع كلمة (هاتين) اسم إشارة، ولكونها بدأت باسم فهي جملة اسمية أول ركن فيها هو (المبتدأ)، والمبتدأ مرفوع دائماً لذلك فإن (هاتين) اسم إشارة مرفوع وليس في محل رفع؛ لأنه متنى، والمتنى يرفع بالالف، وينصب ويجر بالياء. إذن أول أخطاء الجملة هي علامة رفع كلمة (هاتين) فهي ترفع بالالف، والصواب قولنا: (هاتان)؛ لتعرب: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الف؛ لأنه متنى.

قد لا يقف الخطأ النحوي على كلمة واحدة في الجملة، لذا يجب علينا المرور على كل كلمة من كلماتها، وفحصها إن كانت صائبة أم لا، لذا ننطلق إلى كلمة (مربطتان) فنلاحظ أنها متنى ووقعت خبراً للمبتدأ المرفوع، فكانت صائبة لا خطأ فيها، ثم نسير باتجاه كلمة (قويتان)؛ للتأكد منها فنجد أنها جاءت متنى مرفوعاً؛ لأنها صفة لـ (مربطتان)، ولذا فهي صائبة نحويًا ولا خطأ فيها، وبذلك تأكدنا من صواب الجملة كلها نحويًا.

2- البطلان بارعين.

علينا تفحص الكلمات الواردة في الجملة السابقة؛ لنتمكن من اكتشاف الخطأ النحوي فيها، وإننا نلاحظ أن الكلمة الأولى (البطالان) اسم معرف بأل وقع أول الجملة؛ إذن هو مبتدأ، والمبتدأ وجب له الرفع، ولذا لابد من تحديد علامة الرفع فرعية أو أصلية، فـ (البطالان) متنى، والمتنى له علامة رفع فرعية هي (الالف)، فيكون المبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الف؛ لأنه متنى؛ لكن إذا دققنا النظر في الكلمة نرى ضمة في نهاية (البطالان)، لذا قد يتساءل سائل كيف تجتمع علامة فرعية للمبتدأ المتنى (الالف)، وعلامة أصلية للمبتدأ المتنى (الضمة)، والإجابة أن وجود

الضمة في نهاية كلمة (البطلان) خطأ نحوي بحيث إن المبتدأ إذا كان مثني يرفع بالآلف فحسب غير أن حركة النون في المثني تكون مكسورة دائماً؛ للإشارة أن هذا مثني، ولتمييزه عن جمع المذكر السالم المنصوب أو المجرور بالياء؛ إذ لا علاقة لحركة النون بإعراب المبتدأ، وتصويب كلمة (البطلان) هو (البطلان).

قلنا إن الجملة الواحدة قد تحتوي على أكثر من خطأ نحوي لذا يجب فحص باقي كلمات الجملة؛ للتأكد من سلامتها نحويًا، فننظر إلى كلمة (بارعين) لنجد أنها اسم لحق بالمبتدأ؛ ليكمل معناه، وهذا يعني أنه خبر له، والخبر مرفوع دومًا، فندقق النظر في كلمة (بارعين) ونلاحظ أنها مثني، وخبر المبتدأ إذا كان مثني يرفع بالآلف غير أن كلمة (بارعين) الواردة ليست مرفوعة بالآلف، ولذلك نستنتج أن بها خطأ نحويًا وجب تصويبه؛ لتصبح (بارعان)، أما حركة النون فيها فجاءت مكسورة؛ لتدل على أنها مثني، وهذا صحيح تمامًا، فيصبح تصويب الجملة: (البطلان بارعان).

3- أولئك أولي العزم.

نتدرج في سلسلة تتبع كل كلمة في الجملة بحركاتها وموقعها ونوعها وعلامة إعرابها أو بنائها؛ لنكتشف الأخطاء النحوية فيها، فنبدأ بكلمة (أولئك) فنوعها اسم إشارة، وأسماء الإشارة مبنية دائماً مع اختلاف حركة البناء من اسم لآخر، فـ (أولئك) مبني على الفتح دائماً، لذا نلاحظ أن حركة الكاف في (أولئك) جاءت مكسورة، وهذا خطأ نحوي وجب تصويبه؛ لتصير (أولئك)، ثم ننطلق إلى موقعها الإعرابي فقد وقعت أول الجملة لذا تعرب مبتدأ؛ ولكونها اسم إشارة تكون علامة رفعه على المحل، فتعرب: اسم إشارة مبني على الفتح في محل رفع مبتدأ، وبطبيعة الحال يستلزم المبتدأ خبرًا له مرفوعًا، فنكمل تتبع الكلمات؛ لنصل إلى كلمة (أولي) فنوعها ملحق بجمع المذكر السالم يأخذ حكم الجمع المذكر السالم رفعًا ونصبًا وجرًا، فيرفع بالواو، وينصب ويجر بالياء، فموقع كلمة (أولي) هنا خبر للمبتدأ لذا ترفع بالواو؛ لأنه ملحق بجمع المذكر السالم غير أننا نجد أنها جاءت (أولي) بالياء وهذا خطأ نحوي يوجب تصويبه؛ لتصبح (أولو) مرفوعة.

وكما ذكرنا سابقًا علينا استكمال باقي الكلمات؛ للتأكد من سلامتها النحوية، فكلمة (العزم) جاءت منصوبة، ولا يوجد في الجملة فعلًا - مثلاً - يستدعي نصبها، فننظر إلى الكلمة التي تسبقها (أولو) بعد التصويب - فإذ بها نكرة وكلمة (العزم) معرفة؛ إذن هي مضافة إلى معرفة، وكلمة (العزم) مضاف إليه، والمضاف إليه مجرور دومًا بالكسرة، لذا تصويب كلمة (العزم) هو (العزم) بالكسر؛ لأنها مضاف إليه مجرور، فيصير تصويب الجملة كلها: (أولئك أولو العزم).

4- حارسون الوطن مخلصين.

نسير في خط التحقق والتفحص للكلمات من حيث: النوع، والحركة الإعرابية، والموقع الإعرابي وغيرها؛ لترشدنا إلى موضع الخطأ النحوي في الكلمة أو الجملة، لذا يبدأ خط سيرنا في الجملة السابقة بكلمة (حارسون) فنوعها جمع مذكر سالم بُدئت الجملة به، لذا هو مبتدأ، وإذا كان المبتدأ جمع مذكر سالم يرفع بالواو، فنلاحظ أن كلمة (حارسون) جاءت مرفوعة وعلامة رفعها الواو؛ إذن اتسق نوعها مع موقعها الإعرابي وحركته الإعرابية؛ لكن قبل الانطلاق إلى الكلمة الثانية من الجملة يجب الانتباه إلى وجود النون في كلمة (حارسون) مع أنها نكرة أضيفت إلى معرفة بعدها (الوطن)؛ لكن القاعدة تقول إذا كانت الكلمة جمع مذكر سالم مضاف تحذف نونه؛ للإضافة، فتكشف أن الكلمة فيها خطأ نحوي هو وجود النون في آخرها، والصواب حذفه؛ لتصبح (حارسو الوطن)، أما كلمة الوطن التي أضيفت إليها صائبة تمامًا إذ إن حركة آخرها الكسرة، والمضاف إليه يجز بالكسرة.

نتابع تفحص الكلمات لنصل إلى كلمة (مخلصين) فنوعها جمع مذكر سالم، وسبقها مبتدأ جمع مذكر سالم؛ إذن موقعها الإعرابي خبر مبتدأ مرفوع، ويرفع بالواو؛ لأنه جمع مذكر سالم، فننظر إلى كلمة (مخلصين) لنلاحظ أنها منصوبة وليست مجرورة، وليس هناك ما يستدعي النصب، فهي مرفوعة؛ لكونها خبر مبتدأ، لذا تصويبها (مخلصون) غير أن الخطأ لا يقتصر على استبدال الياء بالواو؛ لأنه مرفوع، وإنما حركة النون في (مخلصين) جاءت مكسورة، وهذا خطأ آخر؛ لكون حركة النون في جمع المذكر السالم تكون مفتوحة؛ تمييزاً لها عن حركة النون في المثنى دون وجود أي علاقة لحركة النون في المثنى أو جمع المذكر السالم بإعراب الكلمة، فتصويبها (مخلصون)، وتصويب الجملة كاملة، هو: (حارسو الوطن مخلصون).

وقد صارت الجمل السابقة صائبة نحويًا بكل مكوناتها على النحو الآتي:

1- هاتان مرابطتان قويتان.

2- البطلان بارعان.

3- أولئك أولو العزم.

4- حارسو الوطن مخلصون.

نشاط تعلم

صوبي أربعة أخطاء نحوية وقعت في النص الآتي:

محاكاة الناجحون أسرع وسيلة للنجاح، فكل مخترع عظيم كان مقلداً قبل أن يخترع شيئاً جديداً، فالإنسان يحاكي غيره ويتعلم منه، فيستفسر ويستجوب وهذه سنة دائمة بين البشر.

فيما يلي تحليل إعرابي للجمل السابقة بعد تصويبها:

الكلمة	نوعها	معناها الإعرابي	رتبتها	عملها	حالتها	محلها	عاملها	علامتها	التعليل
ها	حرف	تنبيه	لا	لا يعمل	مبني	لا محل له	لا عامل لها	مبني على السكون	لأن آخره لا يتغير بتغير العوامل
تان	اسم	إشارة	أصلي	يرفع	معرّب	مرفوع	الابتداء	الألف	لأنه مثني
مرابطتان	اسم	خبر	أصلي	موصوف	معرّب	مرفوع	الابتداء	الألف	لأنه مثني
قويتان	اسم	صفة	أصلي	يصف	معرّب	مرفوع	المتبوع	الألف	لأنه مثني
البطالان	اسم	مبتدأ	أصلي	يرفع	معرّب	مرفوع	الابتداء	الألف	لأنه مثني
بارعان	اسم	خبر	أصلي	لا يعمل	معرّب	مرفوع	الابتداء	الألف	لأنه مثني
أولئك	اسم	إشارة	أصلي	يرفع	مبني	في محل رفع	الابتداء	مبني على الفتح	لأن آخره لا يتغير بتغير العوامل
أولو	اسم	خبر	أصلي	يجر	معرّب	مرفوع	الابتداء	الواو	لأنه ملحق بجمع المذكر السالم
العزم	اسم	مضاف إليه	أصلي	لا يعمل	معرّب	مجرور	المضاف	الكسرة	لأنه صحيح الآخر
حارسو	اسم	مبتدأ	أصلي	يرفع	معرّب	مرفوع	الابتداء	الواو	لأنه جمع مذكر سالم
الوطن	اسم	مضاف إليه	أصلي	لا يعمل	معرّب	مجرور	المضاف	الكسرة	لأنه صحيح الآخر
مخلصون	اسم	خبر	أصلي	لا يعمل	معرّب	مرفوع	الابتداء	الواو	لأنه جمع مذكر سالم

وقبل الانتقال إلى الترتيب في الجملة العربية نورد مقارنة بين المبتدأ والخبر من حيث أوجه الشبه والاختلاف، ثم نردفها بخريطة مفاهيمية لهما

وجه المقارنة	المبتدأ	الخبر
أوجه الشبه	يتشابه المبتدأ والخبر في الآتي: - يندرجان تحت عائلة نحوية واحدة، هي الجملة الاسمية. - كلاهما: * مرفوعان دائماً. * أصلي الرتبة. * يكونان في محل رفع إذا كانا اسماً مبنياً. * عاملهما معنوي (الابتداء). * علامتهما الإعرابية واحدة، هي: الرفع. * مجرد من العوامل اللفظية. - يجوز وقوع كل منها مصدرًا مؤوَّلاً في محل رفع.	
أوجه الاختلاف	يقسم إلى قسمين: له خبر، وليس له خبر	يقسم إلى أربعة أنواع: مفرد، جملة اسمية، وجملة فعلية، وشبه جملة.
	يكون اسماً دائماً	يكون اسماً، وفعلًا، وشبه جملة.
	يجوز أن يجر بحرف جر زائد	لا يجر بحرف جر زائد
	الركن الأول للجملة الاسمية سواء تقدم أو تأخر.	الركن الثاني المكمل للجملة الاسمية سواء تقدم أو تأخر.
	دوره في الجملة أنه المحدث عنه	دوره في الجملة أنه المحدث به

الترتيب في الجملة العربية

ينقسم الترتيب في الجملة العربية إلى قسمين:

1- ترتيب واجب:

هو ترتيب الكلمات في الجملة العربية بحيث لا تحتل الجملة ترتيباً آخر لنفس الكلمات إلا في حال إرادة اختلاف المعنى اختلافاً دقيقاً، وقد يكون جوهرياً.
لاحظي المثال (1):

أكلت السمكة

لا يمكن هنا تأخير الفاعل (التاء)، وهو الضمير المتصل المبني على الضم على المفعول به وهو (السمكة)؛ فتصير الجملة:

أكل السمكة ت

إنَّ هذه الجملة لا تنتظم بناءً، وهي في تركيبها (أكل السمكة ت) شاذة.

لاحظي المثال (2):

ضربت سلوى نجوى

لا يمكن هنا تأخير الفاعل وهو (سلوى) الضارب، على المفعول به وهو (نجوى)؛ لكونها المضروب؛ فتصير الجملة:

ضربت نجوى سلوى

إنَّ هذه الجملة قد تنتظم بناءً، ولكنها في تركيبها (ضربت نجوى سلوى) بالنظر إلى قصدية سلوى الفاعل ونجوى المفعول به لا تستقيم، لأنَّ ذلك لن يتضح فهمه للمستقبل سامعاً كان أو قارئاً. فكان من الواجب الإبقاء على أن يكون الاسم الأول فاعلاً، والاسم الثاني مفعولاً.
لاحظي المثال (3):

القائد جامعة

الجملة السابقة هي جملة اسمية. فالقائد مبتدأ، وجامعة خبر المبتدأ، لاحظ معي كيف يتغير الإعراب وتتغير الدلالة لتغير ترتيب التركيب الذي يحتوي على الكلمات نفسها، فأصبحت الدلالة تعني الإخبار عن شخصية القائد التي هي جامعة علمية، أما في حال تغير ترتيب التركيب كما في قولنا:

جامعة القائد

فقد تغير الإعراب، فالمبتدأ محذوف، تقديره (هي)، وكلمة (جامعة)، صارت خبراً للمبتدأ المحذوف، وهي معرفة بالإضافة، وكلمة (القائد)، التي كانت مبتدأ صارت مضافةً إلى الجامعة،

ولمّا تغيّر الإعراب تغيّرت الدلالة، فأصبحت الجملة تعني الإخبار عن جامعة يملكها أو يقودها القائد.

2- ترتيب جاز:

لاحظي المثال (1):

كتب الطالب بحثاً

الجملة السابقة هي جملة فعلية، ودلالاتها إخبارية عن حدث الكتابة ومن قام به هو (الفاعل)، وهو (الطالب)، وعن نوع ما قام به (المفعول به)، وهو (البحث)، والتركيب بهذا الترتيب الذي بدأ بالفعل يقتضي أن تكون دلالاته التركيز على الفعل وحدث الكتابة؛ لكونه المذكور أولاً، وهو الذي بدأت به الجملة، ثم التركيز على الطالب أنه هو من قام بالفعل، ويأتي التركيز عليه من الدرجة الثانية بعد الفعل الذي استحق الدرجة الأولى لأنه مذكور أولاً، بينما يأتي التركيز على المفعول به في الدرجة الثالثة. ولو جئنا بالكلمات نفسها في التركيب، ونقلنا أماكنها، أي جعلناها مختلفة الترتيب، كما في المثال:

الطالب كتب بحثاً

لوجدنا أن انتقاله من كونه جملة فعلية إلى جعله جملة اسمية، أدى إلى اختلاف الإعراب فيه، فأصبح يحتوي على مبتدأ وخبر، وفاعل الجملة أصبح مستترًا في الفعل كتب. والأهم من ذلك هو اختلاف دلالة هذا التركيب التي صار التركيز فيها أولاً للمبتدأ، وهو (الطالب)، ثم التركيز في الدرجة الثانية على الفعل أي الحدث (كتب)، وزيد في إثر تغير ترتيب الجملة الفاعل، وهو (ضمير مستتر)، وكان ظاهرًا في الجملة الفعلية، وقد كان التركيز عليه ضمن الدرجة الثالثة، أما المفعول به (بحثاً)، فأخذ الدرجة الرابعة من التركيز. ومن الملاحظ هنا أن الجملة لما اختلف ترتيب كلماتها وإن كانت نفس الكلمات قد يختلف إعرابها، ولكن حتمًا ستختلف دلالاتها.

لاحظي المثال (2):

الطالب في الجامعة

الجملة السابقة هي جملة اسمية، تتكون من مبتدأ وخبر، أصلها: الطالب موجود في الجامعة، فالخبر محذوف، وجاء شبه الجملة فسدً مسدّد. ودلالة الجملة تدل على الإخبار بوجود الطالب في الجامعة، وجاء التركيز هنا على الطالب؛ لكونه المذكور أولاً في الترتيب السابق، كما أنه الموجود في الجامعة دون الفئات الأخرى، ويأتي شبه الجملة في الدرجة الثانية من

التركيز، والأهمية؛ لأنه مذكور بعد المبتدأ. ويجوز لنا أن نرتب الجملة السابقة، مع حدوث اختلاف بسيط في الجملة، وليس اختلافاً جوهرياً، فلو قلنا:

في الجامعة طالبٌ

بقيت الجملة اسميةً، ولكن التركيز فيها أولاً صار لشبه الجملة (في الجامعة)؛ لكونه موجوداً فيها من دون المؤسسات الأخرى، بينما جاء المبتدأ مؤخرًا وفي الدرجة الثانية من

نشاطا تعلم

1- قارني بين الترتيب الواجب، والجائز من حيث أوجه الشبه والاختلاف

وجه المقارنة	الترتيب الواجب	الترتيب الجائز
أوجه الشبه		
أوجه الاختلاف		

2- رتب الكلمات المتناثرة؛ لتكوني جملة مع تحديد نوع الترتيب فيها:

أ- (النصيحة) (أخوك) (من) (صدقك)

الجملة:..... نوع الترتيب:.....

ب- (المجلس) (فاتحة)

الجملة:..... نوع الترتيب:.....

ت- (الفرص) (بالتأني) (تُدرك) (القيم)

الجملة:..... نوع الترتيب:.....

ث- (الخطيب) (الورى) (بالاستقامة) (ناشد)

الجملة:..... نوع الترتيب:.....

الترتيب في الجملة الاسمية

ترتب الجملة الاسمية وفقاً لخصوصيتها النحوية؛ إذ لابد أن نبدأ بالمبتدأ أولاً، وقد سمي بذلك؛ لكونه يبدأ به، ثم يأتي الخبر وبه يتم المعنى، ومع ذلك فقد يتقدم الخبر على المبتدأ جوازاً أو وجوباً.

يراد بالتقديم والتأخير: أن تخالف عناصر التركيب ترتيبها الأصلي في السياق، فيتقدم ما الأصل فيه التأخر، ويتأخر ما الأصل فيه أن يتقدم. وعلة التقديم والتأخير هي الرتبة، فالرتبة مبدأ نحوي لولاه لم تَمَّ تقديم أو تأخير؛ لأنها جزء من النظام النحوي الذي يحدد موقع الكلمة من بناء الجملة.

هناك حالات للتقديم والتأخير في ركني الجملة الاسمية - المبتدأ والخبر -، منها: تقديم المبتدأ على الخبر وجوباً، وتقديم الخبر على المبتدأ وجوباً، وتقديمه جوازاً، وفيما يلي تفصيل لها:

أولاً: تقديم المبتدأ على الخبر وجوباً

يتقدم المبتدأ على الخبر وجوباً في مواضع - كما ذكرها الأنصاري (2004م: 1/183)، (القرشي، 2005م: 1/192) -، منها:

1- أن يكون المبتدأ اسماً مستحقاً للصدارة في الجملة، منها:

أ- أسماء الاستفهام، مثل:

مَنْ لي منجداً؟

مِنْ أنصاري إلى الحق؟

مَا في نيتك؟

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (مَنْ ما) أسماء استفهام وقعت أول الجملة

فتعرب في محل رفع مبتدأ، وسبب تقدمه على الخبر وجوباً؛ لأن أسماء الاستفهام لها حق الصدارة في الجملة، وتعرب: اسم استفهام مبني في محل رفع مبتدأ.

ب- أسماء الشرط، مثل:

مَنْ يقرأ الشعر ينم ثروته اللغوية.

مهما تفعل الشرّ تتلّ عقابك.

أيُّ رجلٍ صادق تصاحبه أصحابه.

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (مَنْ مهما أيُّ) أسماء شرط وقعت أول الجملة فتعرب في محل رفع مبتدأ، وسبب تقدمه على الخبر وجوباً؛ لأن أسماء الشرط لها حق الصدارة في الجملة، وتعرب: اسم شرط مبني في محل رفع مبتدأ.

لاحظي المثالين السابقين اللذين وردا في أمثلة أسماء الشرط وأسماء الاستفهام أنهما متشابهان في كون (مَنْ) من الأسماء التي لها حق الصدارة فتقع في محل رفع مبتدأ، فقلنا: (مَنْ لي منجداً؟)، (مَنْ يقرأ الشعر ينمُّ ثروته اللغوية)

ففي المثال الأول جاءت (مَنْ) اسم استفهام، وفي المثال الثاني جاءت (مَنْ) اسم شرط، فكيف نميز بينهما لاسيما إن وقعتا في صدر الجملة؟ يمكن التمييز بينهما على النحو الآتي:

مَنْ الاستفهامية	مَنْ الشرطية
تتطلب جواباً، ويستفهم بها عن العاقلين	إذا جاء بعدها فعلين مضارعين أولهما فعل الشرط.
تعرب مبتدأ إذا جاء بعدها فعل لازم أو متعدٍ ذكر مفعوله، أو شبه جملة، أو جملة اسمية	تحتاج إلى جواب شرط وجزائه
في نهايتها علامة استفهام غالباً.	إذا كان الفعل ماضياً لفظاً مستقبلاً معنى فهي شرطية، مثل: من أخذ الأجر حوسب على العمل بمعنى من يأخذ الأجر يحاسب على العمل.
	أدوات الشرط سواء أكانت حروفاً أو أسماء زمن الفعل بعدها للمستقبل، وإن كان لفظه ماضياً فإنه للمستقبل من حيث المعنى.
التفريق بينهما الفصل فيه للسياق، والقرائن، والمعنى فهم الحكم بينهما	

ت- ما التعجيبة، مثل:

ما أروع الانتصار!
فما أبصر النار التي وضحت له وراء جُفاف الطير إلا تماريا
ما أشدَّ حياءه!

الكلمة التي تحتها خط في الجمل السابقة: (ما) التعجبية وقعت أول الجملة فتعرب في محل رفع مبتدأ، وسبب تقدمه على الخبر وجوباً؛ لأن لها حق الصدارة في الجملة، وتعرب: اسم مبني في محل رفع مبتدأ، والجملة الفعلية بعدها في محل رفع خبر.

ث- كم الخبرية، مثل:

كم من كتب قرأت

﴿كَمْ مِّن فِئَةٍ قَلِيلَةٍ غَلَبَتْ فِئَةً كَثِيرَةً بِإِذْنِ اللَّهِ﴾ (البقرة: 249)

وكم ذنب مؤلده دلالً وكم بُعد مؤلده اقتراب

الكلمة التي تحتها خط في الجمل السابقة: (كم) الخبرية وقعت أول الجملة فتعرب في محل رفع مبتدأ، وسبب تقدمه على الخبر وجوباً؛ لأن لها حق الصدارة في الجملة، وتعرب: اسم مبني في محل رفع مبتدأ، والجملة الفعلية بعدها في محل رفع خبر.

ج- كم الاستفهامية، مثل:

كم ديناراً في مالك؟

كم قسماً عندك؟

كم فارساً زارك؟

الكلمة التي تحتها خط في الجمل السابقة: (كم) الاستفهامية وقعت أول الجملة فتعرب في محل رفع مبتدأ، وسبب تقدمه على الخبر وجوباً؛ لأن لها حق الصدارة في الجملة، وتعرب: اسم مبني في محل رفع مبتدأ.

لاحظي الأمثلة السابقة التي وردت في أمثلة كم الخبرية، وكم الاستفهامية أن (كم) فيهما متشابهة بينهما في كونها من الأسماء المبهمة التي تحتاج إلى تمييز يوضح إبهامها، والتي لها حق الصدارة في أول الجملة فيقعان في محل رفع مبتدأ ما لم يسبقهما حرف جر أو مضاف، وتعربان في محل رفع مبتدأ إذا جاء بعدها فعل لازم، أو متعدٍ استوفى مفعوله، أو ظرف، أو جار ومجرور؛ لكن هناك اختلافات بينهما تمكنا من تحديد نوعها، وتأتي على النحو الآتي:

كم الخبرية	كم الاستفهامية
تتنمي للأساليب الخبرية	تتنمي للأساليب الإنشائية
تخبر عن الكثرة	يستفهم بها عن عدد مجهول
تميزها يكون مجروراً مفرداً أو جمعاً	تميزها يكون مفرداً منصوباً؛ إلا إذا اقترنت بما يوجب الجر.

لا تحتاج إلى جواب	تحتاج إلى جواب
تحتل الصدق والكذب	لا تحتل الصدق والكذب
في نهاية جملتها يوضع علامة تعجب	في نهاية جملتها يوضع علامة استفهام

ويلحظ أن المبتدأ في الأمثلة السابقة للبند الأول جاء في محل رفع؛ لأنه اسم مبني، والأسماء المبنية تكون علامات رفعها على المحل، فسبب محل الرفع الابتداء، وعامله الابتداء معنوي جُرد من العوامل اللفظية.

2- أن تدخل لام الابتداء - أو ما تعرف بلام التوكيد - على المبتدأ، مثل:

لِيَحْمَدُ رَسُولُ اللَّهِ

﴿وَلِلدَّارِ الْآخِرَةِ خَيْرٌ لِلَّذِينَ يَتَّقُونَ﴾ (الأنعام: 32)

وَلِأَنْتَ أَوْصَلُ مَا عَلِمْتُ بِهِ لشوابك الأرحام والصهر

الكلمة التي تحتها خط في الجمل السابقة: (لـ) لام الابتداء دخلت على المبتدأ (محمد دار أنت)، فتقدم المبتدأ وجوباً على الخبر (رسول خير أوصل)، وتعرب اللام: لام الابتداء، حرف مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

3- أن يكون المبتدأ والخبر متساويين في التعريف أو التنكير، مثل:

المسجد الأقصى مسرى الرسول

زيد أخوك

أصيرُ منك على الشدائد أقدرُ منك على الحياة

أكبرُ منك سناً أكثرُ منك خبرة

تساوى المبتدأ والخبر في الجمل السابقة في التعريف كما في المثالين الأول والثاني، وتساويا في التنكير كما في المثالين الثالث والرابع، ولتساويهما تقدم المبتدأ على الخبر وجوباً.

4- أن يكون المبتدأ محصوراً في الخبر، مثل:

﴿وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ﴾ (آل عمران: 185)

ما المسيح بن مريم إلا رسول

﴿قُلْ إِنَّمَا هُوَ إِلَهٌ وَاحِدٌ﴾ (الأنعام: 19)

﴿إِنَّمَا أَنْتَ مُنذِرٌ﴾ (الرعد: 7)

الكلمات التي وقعت مبتدأ في الجمل السابقة: (الحياة المسيح هو أنت)، والكلمات التي وقعت خبراً: (متاع رسول إله نذير)، فتقدم المبتدأ على الخبر وجوباً؛ لأنه محصور، وأداة

الحصر في المثالين الأول والثاني، هي: (ما إلا)، وفي المثالين الثالث والرابع، هي: (إنما)، فأداتي الحصر ألزمت المبتدأ في التقدم، فمثلاً: حصرنا المبتدأ (الحياة) في الخبر (متاع)؛ أي حصرناها على المتعة.

5- أن يكون الخبر جملة فعلية فاعلها ضمير مستتر يعود على المبتدأ، مثل:

﴿اللَّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ﴾ (البقرة: 15)

أنت تعبث بمقتنياتي

﴿أَوْ مَنْ كَانَ مَيِّتًا فَأُحْيَيْنَاهُ﴾ (الأنعام: 122)

المبتدأ في الجمل السابقة: (الله أنت من)، والخبر جاء جملة فعلية فاعلها ضمير مستتر يعود على المبتدأ، فـ(يستَهزئ) فعل مضارع مرفوع، وفاعله ضمير مستتر تقديره (هو) يعود على المبتدأ لفظ الجلالة (الله)، و(تعبث) فعل مضارع مرفوع، وفاعله ضمير مستتر تقديره (أنت) تعود على المبتدأ (أنت)، و(كان) فعل ماضٍ ناقص مبني على الفتح، وفاعله ضمير مستتر تقديره (هو) تعود على المبتدأ (من)، لذا تقدم المبتدأ وجوباً على الخبر؛ لأن الخبر جملة فعلية فاعلها ضمير مستتر يعود على المبتدأ.

ثانياً: تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً

يتقدم الخبر على المبتدأ وجوباً في المواضع الآتية، كما ذكرها (الأنصاري، 2004م: 189/1)، و(القرشي، 2005م: 197/1):

1- أن يكون الخبر مستحقاً للصدارة، كأسماء الاستفهام، مثل:

أين جامعتك؟

﴿حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ ءَامَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصُرُ اللَّهَ﴾ (البقرة: 214)

في الجملتين السابقتين تقدم الخبران (أين متى) على المبتدأين (جامعتك نصر)؛ لأن الخبر اسم استفهام، وهو من الأسماء التي لها حق الصدارة، وتعرب الجملة الاسمية الأولى على النحو الآتي:

أين: اسم استفهام مبني على الفتح في محل رفع خبر مقدم.

جامعتك: مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة، وهو مضاف، والكاف: ضمير متصل مبني على الفتح في محل جر مضاف إليه.

2- أن يكون الخبر محصوراً في المبتدأ، مثل:

ما أمير الشعراء إلا أحمد شوقي

إنما خاتم الأنبياء محمد ﷺ

في الجملتين السابقتين تقدم الخبران (أميرُ خاتمُ) على المبتدئين (أحمد محمد)؛ لأن الخبر في الجملة الأولى محصور في المبتدأ بوساطة أداة الحصر (إلا) المسبوقه بحرف النفي (ما)، والخبر في الجملة الثانية محصور في المبتدأ بوساطة أداة الحصر (إنما) المكونة من (ما كافة وإن)، وتعرب الجملتان على النحو الآتي:

الجملة الأولى:

ما: حرف نفي مبني على السكون لا محل له من الإعراب.
أمير: خبر مقدم مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، وهو مضاف.
الشعراء: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة.
إلا: حرف استثناء ملغي مبني على السكون لا محل له من الإعراب.
أحمد: مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، وهو مضاف.
شوقي: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة المقدرة منع من ظهورها الثقل.
الجملة الثانية:

إنما: إنَّ: حرف توكيد ونصب مبني على الفتح لا محل له من الإعراب، و(ما) كافة: حرف مبني على السكون لا محل له من الإعراب.
خاتم: خبر مقدم مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، وهو مضاف.
الأنبياء: مضاف إليه مجرور وعلامة جره الكسرة الظاهرة.
محمد: مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.
3- أن يكون الخبر شبه جملة والمبتدأ نكرة، مثل:

﴿وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (آل عمران: 189)

﴿وَعَلَىٰ أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ﴾ (البقرة: 7)

﴿وَلَدَيْنَا مَزِيدٌ﴾ (ق: 35)

في الجمل السابقة تقدمت أخبار المبتدأ (لله على أبصارهم لدينا) على المبتدآت (ملك غشاوة مزيد)؛ لأن الخبر في المثالين الأول والثاني شبه جملة-جار ومجرور-، وفي المثال الثالث شبه جملة -ظرفية-، والمبتدأ في الجمل الثلاث نكرة، فوجب تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً، وتعرب كالاتي:

الجملة الثانية:

وعلى: الواو: يعرب حسب ما قبله حرف مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.
على: حرف جر مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

أبصارهم: اسم مجرور بـ(على) وعلامة جره الكسرة الظاهرة، وهو مضاف.
 هم: ضمير متصل مبني على السكون في محل جر مضاف إليه. وشبه الجملة (على أبصارهم)
 في محل رفع خبر مقدم.
 غشاوة: مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.
 الجملة الثالثة:

ولدينا: الواو: يعرب حسب ما قبله حرف مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.
 لدينا: لـدى: ظرف مكان منصوب وعلامة نصبه الفتحة، وهو مضاف، و(نا): ضمير متصل
 مبني على السكون في محل جر مضاف إليه.
 وشبه الجملة (لدينا) في محل رفع خبر مقدم.
 مزيد: مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

4- أن يكون في المبتدأ ضمير يعود على الخبر المتقدم، مثل:
 ﴿أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ أَلَمْ يَكُنْ لَهُمْ آيَاتُ أَنْبِيَآءٍ مِنْ قَبْلِهِمْ فَيَذَرُوهَا كَعَجْفُونَ﴾ (محمد: 24)

في الوطن حراسه

في الجملتين السابقتين تقدم الخبران (على قلوب في الوطن) على المبتدئين (أقفالها حراسه)؛
 لسببين، هما:
 أ- بناء على النقطة رقم (3) في حالات تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً أن يكون الخبر شبه
 جملة، والمبتدأ نكرة، وقد تحقق هذا الشرط في الجملتين السابقتين، لذا تقدم الخبر وجوباً.
 ب- تقدم الخبران وجوباً على المبتدئين في الجملتين السابقتين؛ لأن المبتدأ فيه ضمير يعود
 على الخبر، فمثلاً: (أقفالها) مبتدأ فيه ضمير -ها- يعود على الخبر شبه الجملة (على قلوب)،
 و(حراسه) مبتدأ فيه ضمير -ه- يعود على الخبر شبه الجملة (في الوطن)؛ لذا وجب تقديم
 الخبر على المبتدأ وجوباً، وتعرب الكلمات التي تحتها خط في الجملة الأولى على النحو
 الآتي:

على: حرف جر مبني على السكون لا محل له من الإعراب.
 قلوب: اسم مجرور بـ(في) وعلامة جره الكسرة الظاهرة.
 وشبه الجملة (على قلوب) في محل رفع خبر مقدم.
 أقفالها: أقفال: مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، وهو مضاف.
 ها: ضمير متصل مبني على السكون في محل جر مضاف إليه.

ثالثاً: تقديم الخبر على المبتدأ جوازاً

يتقدم الخبر على المبتدأ جوازاً في مواضع، منها: أن يكون تركيز المعنى منصّباً على الخبر ذاته، وكان مقصوداً بالصدارة؛ للتنبيه عليه، مثل:

ممنوع التدخين

في المعركة جيشنا يقاتل بضراوة

في الجملتين السابقتين تقدم الخبران (ممنوع في المعركة) على المبتدئين (الجيشنا جيشنا) جوازاً؛ لأن المعنى منصّب على الخبر، فجملة (ممنوع التدخين) تقدم الخبر جوازاً؛ للتأكيد عليه، ولكونه المقصود في الصدارة في الجملة ويجوز أن نقول: (التدخين ممنوع)، أما جملة (في المعركة جيشنا...) تقدم الخبر جوازاً؛ لأنه شبه جملة، والمبتدأ مساوٍ له في التعريف، ويجوز أن نقول: (جيشنا في المعركة يقاتل بضراوة)، وتعرب الجملة الأولى على النحو الآتي:

ممنوع: خبر مقدم مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

التدخين: مبتدأ مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

نشاطات تعلم

1- هناك صفة مشتركة بين المجموعات الآتية، صنفت كل مجموعة في ضوئها. اذكر هذه الصفة.

- أين العدالة؟ - كم مجتهد زرت - مَنْ يدرس ينجح الصفة المشتركة.....
 - محمدٌ صديقي - أنتُ تُكرم ضيفك - لمهتدٌ قادمٌ الصفة المشتركة.....
 - إنما العلمُ حياةٌ - ما خاسرٌ إلا الغشاش - إنما في المكتبة كتبٌ الصفة المشتركة.....
- 2- ارسِمْ خريطة مفاهيمية لحالات تقديم المبتدأ والخبر

.....

.....

.....

3- لاحظي، ثم ضعي خطأً تحت الجملة المختلفة فيما يأتي:

1-	مَنْ عِنْدَكَ؟	أَيِّ كِتَابٍ تَقْرَأُ أَقْرَأُ	مَنْ تُسَاعِدُهُ يَشْكُرُكَ
2-	في الحديقة حارسنا	مرغوبٌ الأدبُ	للذهبِ ثمنٌ
3-	ما خاسرٌ إلا الغشاشُ	ما المنافقُ إلا منبؤٌ	ما في الكذبِ بركةٌ
4-	كم من مظلوم نصرته	كم كتاباً اشتريت؟	كم رجلٍ شهيرٍ
5-	المظلوم يشكو إلى الله	الجنة تحت أقدام الأمهات	أنتَ تُطوِّرُ نفسك

تدريبات الباب الأول

السؤال الأول:

حددي المتشابه والمختلف في العلامات الإعرابية في ركني الجملة الاسمية في الجمل الآتية:

- أ- لولا العقولُ كان أدنى ضيَعَمُ أدنى إلى شرفٍ من الإنسان.
- ب- هذا الذي تعرِف البطحاءَ وطأتهُ والبيتُ يعرفُهُ والجلُّ والحَرَمُ.
- ت- خرقاءُ يلعبُ بالعقول حبابها كتلعُبُ الأفعال بالأسماء.
- ث- قال تعالى: ﴿قَوْلٌ مَّعْرُوفٌ وَمَغْفِرَةٌ خَيْرٌ مِّنْ صَدَقَةٍ يَتْبَعُهَا أَذًى﴾ (البقرة: 263)
- ج- قال تعالى: ﴿وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَإِنَّ لَهُ نَارَ جَهَنَّمَ﴾ (الجن: 23)
- ح- قال تعالى: ﴿لكل أجل كتاب﴾ (الرعد: 38)

السؤال الثاني:

ميزي التراكيب النحوية المتشابهة في موقعها وحركتها الإعرابين:

- أ- قال تعالى: ﴿سَلَّمَ عَلَىٰ إِيَّا يَاسِينَ﴾ (الصافات: 130)
- ب- قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ أَهْتَدُوا زَادَهُمْ هُدًى﴾ (محمد: 17)
- ت- قال تعالى: ﴿الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ﴾ (النساء: 34)
- ث- تلك آيات الله في الكون.
- ج- أرض الوطن غالية.
- ح- التقوى أزكى لقلوبكم.

السؤال الثالث:

قارني بين الحركات الإعرابية لركني الجملة الاسمية.

السؤال الرابع:

صنفي كلمات الجمل الآتية إلى مبتدأ له خبر، ومبتدأ ليس له خبر، ثم حددي نوعهما:

- أ- مطلوبُ الهدوء.
- ب- المسلمُ من سلمَ الناسَ من يده ولسانه.
- ت- إنما المال عَرَضُ الحياة الدنيا
- ث- أمستهجنَ فعلُ الأبطال؟
- ج- أولئك آبائي فجئني بمثلهم إذا جمعتنا يا جريير المجامع.
- ح- ما من معبودٍ غيرُ الله.

السؤال الخامس:

أعدي ترتيب كلمات الجملة الآتية؛ لتصير جملاً اسمية سليمة مع ضبطها نحويًا:

أ- يَهُمُّ المذنب بالتوبة.

ب- فناؤها واسع الحديقة.

ت- يدرس ذاك المهندس المشروع بعناية.

ث- مصيرها إلى زوال.

ج- طالب الخير إنما حاضر.

ح- في القاعة من؟

السؤال السادس:

استخرجي الفروقات بين الكلمات المشكولة التي تحتها خط في الجمل الآتية:

أ- هو الغفورُ الودودُ

ب- أمكُرمُ الذي يزورك؟

ت- في الوفاءِ تضحيةٌ.

ث- هؤلاءِ سعاةُ الخيرِ.

ج- الجنةُ تحتَ أقدامِ الأمهاتِ.

ح- المسكُ عبيْرُهُ فواخٌ.

السؤال السابع:

هاتي حسب المطلوب بين القوسين:

أ- عهدٌ بيننا. (مبتدأ مقدم وجوبًا)

ب- الأمانة..... (خبر جملة اسمية)

ت- ما..... إلا ميثاقٌ للوفاء. (مبتدأ محصور)

ث- تفعل تنل جزاءك. (اسم له حق الصدارة)

ج- صاحب الحق. (مبتدأ وصف عامل)

ح- الطيبة..... (خبر جملة فعلية)

السؤال الثامن:

صوبي الأخطاء النحوية الواردة في الجمل الآتية:

أ- الأخبارُ أقسامها عديدةٌ.

ب- الطالبان أدبهما راقٍ.

- ت- لله في خلقه شؤونًا.
- ث- مديرتها في الجامعة.
- ج- الصدقُ منجاةُ المواقفِ.
- ح- أشرىكَ معكَ؟.

السؤال التاسع:

حللي الجمل الآتية تحليلًا إعرابيًا صحيحًا:

- أ- الحمدُ لله على فضله.
- ب- محمدٌ رسولُ الله.
- ت- ما من سبيلٍ للنصرِ غيرُ الاتحادِ.
- ث- تلك سُنَنٌ كونيَّةٌ.
- ج- هذه معيَّةُ الرحمنِ لعباده.
- ح- أن تتفوقوا أرضى لأبائكم.

السؤال العاشر:

لاحظي الحركات الإعرابية في الجمل الآتية، ثم حددي موقع كلماتها الإعرابي:

- أ- ما أجملُ السماءِ.
- ب- ما أجملَ السماءِ.
- ت- ما ناجحان المهملان.
- ث- ما ناجحون المهملون.
- ج- ما ناجحُ المهملان.
- ح- ما ناجحُ المهملون.

الباب الثاني الجملة الفعلية

وضع الباب الثاني بمسماه الجملة الفعلية؛ لوجود قواسم مشتركة بين أركانها الفعل والفاعل والمفعول، وهي البناء للأفعال دائماً عدا نوع واحد يجمع البناء والإعراب، والرفع للفاعل ونائبه، والنصب للمفاعيل، وكذا ابتداء الجملة بفعل تام مهما كان زمنه.

الجملة الفعلية: هي الجملة التي تبدأ بفعل غير ناقص-أي ينبغي أن يكون تاماً-، مثل: (عاد المجاهد إلى رباطه)، فالفعل (عاد) يدل على حدث، والحدث لا بد له من فاعل (المجاهد).

أما الجملة التي تبدأ بفعل ناقص، مثل: (كان زيدٌ مريضاً)، فهي ليست جملة فعلية؛ لأنها لا تدل على حدث قام به فاعل، وإنما هي جملة اسمية دخل عليها الفعل الناقص فنسخ حكمها.

تعد الجملة الفعلية النوع الثاني من الجمل في اللغة العربية، وتتكون من ركنين أساسيين، هما: **الفعل والفاعل**، وفيما يلي توضيح لكل منهما.

الركن الأول: الفعل

يأتي الفعل على ثلاثة أنواع، هي: الفعل الماضي، والمضارع، والأمر.

أولاً: الفعل الماضي

هو ما دلّ على حدوث شيء قبل زمن التكلم. أي: انتهى زمن وقوع الحدث.

حكم الفعل الماضي:

الفعل الماضي مبني دائماً، وليس معرباً. بمعنى أن آخره تلزمه حالة واحدة، لا تتغير، وأحكام بنائه ثلاثة، هي:

الأول: البناء على الفتح

يبني الفعل الماضي على الفتح في الأحوال الآتية:

أ- إذا كان خالياً من الضمائر، مثل:

﴿وَقُلْ جَاءَ الْحَقُّ وَزَهَقَ الْبَاطِلُ﴾ (الإسراء: 81)

﴿هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئاً مَّذْكُوراً﴾ (الإنسان: 1)

حكم القاضي على المتهم بالحبس

الكلمات التي تحتها خط في التراكيب النحوية السابقة: (جاء زهق أتى حكم) جاءت أفعالاً ماضية خالية من الضمائر-أي لم يتصل بها شيء-، والفعل الماضي مبني دائماً؛ ولكونه خالياً من الضمائر يبني على الفتح، فتعرب: فعلاً ماضياً مبنيّاً على الفتح.

ب- إذا اتصلت به ألف الاثنين، مثل:

﴿فَأَكَلَا مِنْهَا فَبَدَتَ لَهُمَا سَوْءَتُهُمَا﴾ (طه: 121)

الأبوان حفظا ابنيهما من الزلل

يَرًّا والديهما

الكلمات التي تحتها خط في التراكيب النحوية السابقة: (أَكَلَا حَفِظَا يَرًّا) جاءت أفعالاً ماضية اتصلت بألف الاثنين، واتصال الفعل الماضي بألف الاثنين يجعله مبنياً على الفتح، فتعرب: فعلاً ماضياً مبنياً على الفتح؛ لاتصاله بألف الاثنين، و(ألف الاثنين): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

ت- إذا اتصلت به تاء التأنيث الساكنة، مثل:

حفظت الأم أولادها من السوء.

﴿قَالَتْ رَبِّ إِنِّي ظَلَمْتُ نَفْسِي﴾ (النمل: 44)

﴿فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ﴾ (مريم: 29)

الكلمات التي تحتها خط في التراكيب النحوية السابقة: (حفظت قالت أشارت) جاءت أفعالاً ماضية اتصلت بتاء التأنيث الساكنة، واتصال الفعل الماضي بتاء التأنيث يجعله مبنياً على الفتح، فيعرب: فعلاً ماضياً مبنياً على الفتح؛ لاتصاله بتاء التأنيث الساكنة، و(ت): حرف تأنيث مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

لاحظي أن تاء التأنيث ساكنة؛ لكنها وردت في المثال الأول محركة بالكسر (حفظت)، ومع ذلك صنفنا أنها تاء تأنيث، والسبب أن هذه الكسرة وضعت منعاً من التقاء الساكنين فأصلها ساكن، و(أل) التعريف بدايتها ساكن، ولا يجوز في العربية التقاء ساكنين، فحركات تاء التأنيث؛ لمنعه مع بقاء إعرابها تاء تأنيث ساكنة.

نشاط تعلم

1- اكتب خمس جمل تضم أفعالاً ماضية مبنية على الفتح تبرز أوجه الشبه بين (اللسان، والنحو).

.....

.....

.....

.....

.....

الثاني: البناء على السكون

يبني الفعل الماضي على السكون في الحالات الآتية:

أ- إذا اتصلت به تاء الفاعل (تُ، تَ، تِ)، مثل:

إذا أنت أكرمت الكريم ملكته وإن أنت أكرمت اللئيم تمردا

قُمْتُ اليومَ بعملٍ نبيلٍ.

﴿وَإِنْ عُدْتُمْ عَدَاً﴾ (الإسراء: 8)

الكلمات التي تحتها خط في التراكيب النحوية السابقة: (أَكْرَمْتَ قُمْتُ عُدْتُمْ) جاءت أفعالاً ماضية اتصلت بها تاء الفاعل، فجاءت تاء الفاعل في (أَكْرَمْتَ) مفتوحة، وفي (قُمْتُ) مضمومة، وفي (عُدْتُمْ) مضمومة، واتصال الفعل الماضي بتاء الفاعل يجعله مبنياً على السكون، فيعرب: فعلاً ماضياً مبنياً على السكون؛ لاتصاله بتاء الفاعل، و(تاء الفاعل): ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

لاحظي ورود (تاء التانيث) في حالة بناء الفعل الماضي على الفتح، وورود (تاء الفاعل)

في حالة بنائه على السكون، وهناك فروقات بين التائين تظهر في المقارنة الآتية:

تاء التانيث (تُ)	تاء الفاعل (تُ، تَ، تِ)
حرف ساكن زائد على الكلمة لا يعطي معنى سوى التانيث	ضمير متصل متحرك بالضم أو الفتح أو الكسر
لكونه حرفاً؛ إذن هو لا يشغل محلاً من الإعراب	لكونها ضميراً؛ فإنها تشغل محلاً من الإعراب، هو الفاعل.
سميت بتاء التانيث؛ لأنها تدل على مؤنث.	سميت بتاء الفاعل؛ لأن حركتها تأتي على ثلاثة أشكال، فالفتح فيها؛ ليعبر عن المخاطب المذكر، والكسر فيها؛ ليعبر عن المخاطب المؤنث، والضم؛ ليعبر عن المتكلم.
تتصل بآخر الكلمة	تتصل بأواخر الأفعال
تزداد قبلها ألف في الأسماء؛ لتدل على جمع المؤنث السالم.	تدل على علة من قام بالفعل الذي اتصلت به
لها شكلان: مربوطة، ومبسوطة	لها شكل واحد (ت) غير أنه يأخذ ثلاث حركات.
تأتي متحركة لأسباب ثلاثة، هي: منع التقاء	تأتي متحركة دائماً

الساكنين، والاتباع، والتناسب.	
تعرب حرف تأنيث مبني على السكون لا محل له من الإعراب.	تعرب حسب موقعها، واتصالها بالكلمة التي تسبقها، فإذا اتصلت بفعل فإنها تعرب: ضمير متصل مبني على (الضم/الفتح/الكسر) في محل رفع فاعل.

ب- إذا اتصلت به ناء الفاعلين، مثل:

﴿وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾ (ق: 7)

﴿وَجَعَلْنَا مِنْهُمْ أُمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا لَمَّا صَبَرُوا﴾ (السجدة: 24)

الحمد لله الذي هدانا للخير

الكلمات التي تحتها خط في التراكيب النحوية السابقة: (أَنْبَتْنَا جَعَلْنَا هَدَانَا) جاءت أفعالاً ماضية اتصلت بها ناء الفاعلين، واتصال الفعل الماضي ببناء الفاعلين يجعله مبنيًا على السكون، فيعرب: فعلاً ماضياً مبنيًا على السكون؛ لاتصاله ببناء الفاعلين، و(ناء الفاعلين): ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

من الملاحظ أن الوارد في الجمل السابقة هو (ناء) الفاعلين، وليس (ناء) المفعولين؛ لأن ثمة تشابهاً واختلافاً بينهما يمكن إبرازه في المفارقة الآتية:

وجه المقارنة	ناء الفاعلين	ناء المفعولين
أوجه الشبه	كلاهما:	
	- ضمير متصل.	
	- يجعل الفعل مبنيًا.	
	- يعود على من قام بالفعل نفسه.	
	- يتصل بالفعل.	
	- له محل إعرابي.	
أوجه الاختلاف	ما قبلها ساكن	ما قبلها مفتوح
	تكون في محل رفع فاعل أو نائب فاعل	تكون في محل نصب مفعول به
	تتصل بالفعل الماضي فحسب	تتصل بالفعل الماضي والمضارع والأمر
	فعلها الذي اتصلت به مبني على السكون	فعلها الذي اتصلت به مبني على الفتح

تعرب: ضميراً متصلاً مبنياً على السكون في محل رفع	تعرب: ضميراً متصلاً مبنياً على السكون في محل نصب مفعول به
--	---

ت- إذا اتصلت به نون النسوة، مثل:

﴿وَقُلْنَ قَوْلًا مَّعْرُوفًا﴾ (الأحزاب: 32)

الفتيات حَفِظْنَ أنفسهنَّ من الزلزل.

الكلمات التي تحتها خط في التراكيب النحوية السابقة: (قُلْنَ حَفِظْنَ) جاءت أفعالاً ماضية اتصلت بها نون النسوة، واتصال الفعل الماضي بنون النسوة يجعله مبنياً على السكون، فيعرب: فعلاً ماضياً مبنياً على السكون؛ لاتصاله بنون النسوة، و(نون النسوة): ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

نشاطات تعلم

1- حددي الأخطاء الواردة في الجمل الآتية، ثم صنفها بحسب نوع بناء فعلها

أ- شَكَرْنَا اللَّهَ عَلَى نِعَمِهِ

ب- بَدَّلْتُ أَقْصَى طَائِفَتِكَ

ت- أَوْلَيْتُكَ رَبِّينَ أَحْفَادِي

ث- كُلًّا مِمَّا يُقَدَّمُ لَكُمْ

م.	الخطأ	نوع البناء	الصواب
أ-			
ب-			
ت-			
ث-			

2- أنشئي نصاً يتضمن حالات بناء الفعل الماضي على السكون

.....

.....

.....

.....

.....

3- ارسمي شكلاً أو مخططاً يبرز أنواع الضمائر التي تجعل الفعل الماضي مبنياً على السكون.

.....

.....

الثالث: البناء على الضم

يبني الفعل الماضي على الضم إذا اتصلت به واو الجماعة، مثل:

﴿قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَنْ كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا﴾ (مريم: 29)

﴿بَلْ عَجِبُوا أَنْ جَاءَهُمْ مُنْذِرٌ مِنْهُمْ﴾ (ق: 2)

عَمَّمُوا بِالشَّمْسِ هَامَاتِهِمْ وَيَبْنُوا أَيْبَاتَهُمْ بِالشُّهْبِ

الكلمات التي تحتها خط في التراكيب النحوية السابقة: (قَالُوا عَجِبُوا عَمَّمُوا بَنُوا) جاءت أفعالاً ماضية اتصلت بها واو الجماعة، واتصال الفعل الماضي بواو الجماعة يجعله مبنياً على الضم، فيعرب: فعلاً ماضياً مبنياً على الضم؛ لاتصاله بواو الجماعة، و(واو الجماعة): ضمير متصل مبني في محل رفع فاعل.

نشاط تعلم

1- صنفت البدائل الآتية على نمط العلاقة المشتركة بينهما. حددي البديل الشاذ عن نمط العلاقة المشتركة مع بيان سبب شذوذه عنهم فيما يلي:

أ- نَادَيْنَ ب- سَعَيَا ت- شَكَرَتْ ث- أَنْشَأْنَا

البديل الشاذ: السبب:

أ- سَعَا ب- رَبَّتْ ت- شَكَا ث- عَامَا

البديل الشاذ: السبب:

2- ضعي إشارة (/) أمام المعلومات الصحيحة إن كنت تعتقدين أن الاستنتاج صحيح، وإشارة (x) إذا وجدت المعلومات الواردة غير كافية للاستنتاج أو فيها خطأ

قال الشاعر: عَمَّمُوا بِالشَّمْسِ هَامَاتِهِمْ وَيَبْنُوا أَيْبَاتَهُمْ بِالشُّهْبِ

الفقرات	بيانات صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
الفعل الماضي يبني على الضم إذا اتصل به ضمير			
الفاعلان (عمموا، بنوا) أفعال ماضية مبنية			
بُني الفعلان (عمموا، بنوا) مبنيين على الضم			
إذن كل فعل ماض يبني على الضم إذا اتصل به واو الجماعة			

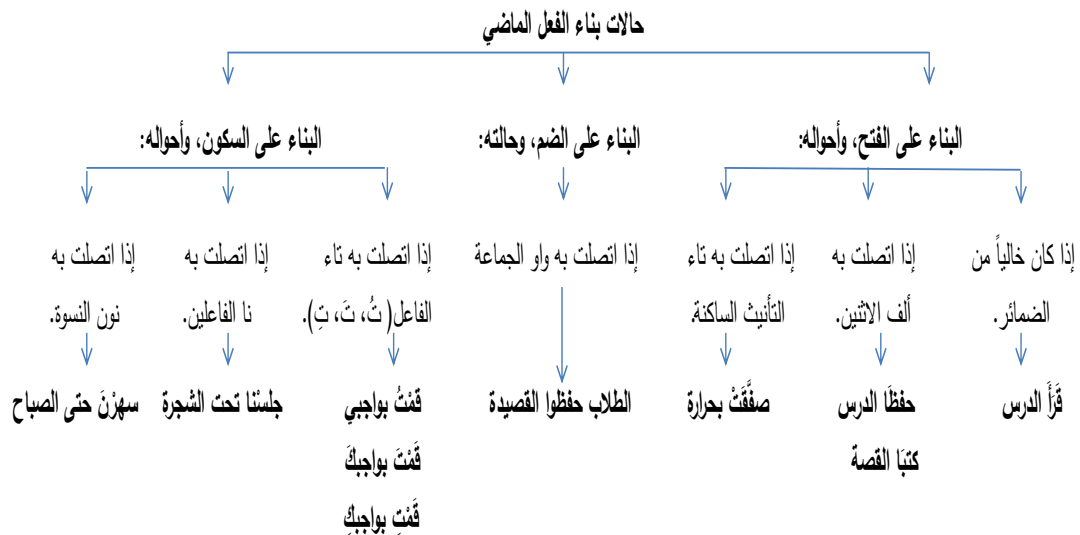
وفيما يلي تحليل إعرابي للبيت الشعري على النحو الآتي:

عَمَّمُوا بالشمس هاماتهم وَبَنُوا أبياتَهُم بالشَّهَبِ

الكلمة	نوعها	معناها الإعرابي	رتبتها	عملها	حالتها	محلها	عاملها	علامتها	التعليل
عَمَّمُوا	فعل	ماضي	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول به	مبني	لا محل له	الفعل نفسه	علامة بنائه الضم	لأنه اتصل بواو الجماعة
وا	ضمير	متصل	أصلي الرتبة	لا يعمل	مبني	في محل رفع فاعل	الفعل (عمم)	علامة بنائه السكون	لأن آخره ساكن
بـ	حرف	جر	لا رتبة له	يجر المجرور إليه	مبني	لا محل له	لا عامل له	علامة بنائه الكسر	لأن آخره مكسور في لفظه
الشمس	اسم	مجرور	أصلي الرتبة	لا عمل له	معرب	مخفوض (مجرور)	حرف الجر (بـ)	علامة جره الكسرة	لأنه اسم صحيح الآخر
هاماتٍ	اسم	مفعول به	أصلي الرتبة	لا يعمل	معرب	منصوب	بالفعل (عمم)	ينصب بالكسرة	لأنه جمع مؤنث سالم
هم	ضمير	متصل	أصلي الرتبة	لا يعمل	مبني	في محل جر مضاف إليه	المضاف (هامات)	علامة بنائه السكون	لأنه ضمير آخره سكون في لفظه
و	حرف	عطف	لا رتبة له	لا يعمل	مبني	لا محل له	لا عامل له	علامة بنائه الفتح	لأن مفتوح في لفظه
بنوا	فعل	ماضي	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول به	مبني	لا محل له	الفعل نفسه	علامة بنائه الضم	لأنه اتصل بواو الجماعة
وا	ضمير	متصل	أصلي	لا يعمل	مبني	في محل	الفعل (بنى)	علامة	لأن آخره

			الرتبة		رفع فاعل		بنائه السكون	ساكن
أبيات	اسم	مفعول به	أصلي الرتبة	لا يعمل	معرب	منصوب	بالفعل (بنى)	لأنه جمع مؤنث سالم
هم	ضمير	متصل	أصلي الرتبة	لا يعمل	مبني	في محل جر مضاف إليه	المضاف (أبيات)	لأنه ضمير آخره سكون في لفظه
بـ	حرف	جر	لا رتبة له	يجر المجرور إليه	مبني	لا محل له	لا عامل له	لأن آخره مكسور في لفظه
الشهب	اسم	مجرور	أصلي الرتبة	لا عمل له	معرب	مخفوض (مجرور)	حرف الجر (بـ)	لأنه اسم صحيح الآخر

الخريطة المفاهيمية الآتية توجز حالات بناء الفعل الماضي:



ثانيًا: الفعل المضارع

هو الفعل الذي يدل على واقعة أو حدث يجري في الزمن الحالي أو المستقبل خلال زمن التكلم، ويبدأ دائماً بأحرف المضارعة، هي: (أ)، مثل: أكتب، و(ي)، مثل: يكتب، و(ن)، مثل: نكتب، و(ت)، مثل: تكتب. وتجمع أحرف المضارعة في جملة (نأتي).

لكل فعل مضارع فاعل قد يكون ظاهراً أو مستتراً، وسمي الفعل المضارع بهذا الاسم؛ لأنه يضارع أو يشابه اسم الفاعل في الحركة، والسكون، والوظيفة الإعرابية.

يكون الفعل المضارع معرباً دائماً؛ -أي يكون مرفوعاً أو منصوباً أو مجزوماً، ولا يأتي مكسوراً أبداً-، وتتغير علامة إعرابه تبعاً لما يسبقه ومعناه المراد منه، ويكون أحياناً مبنياً في حالات معينة.

الفعل المضارع المعرب: هو الفعل الذي يتغير شكل آخره بتغير وضعه في الكلام؛ بسبب العوامل الداخلة عليه فتغير من شكل آخره.

أحكام الفعل المضارع المعرب:

يأخذ الفعل المضارع المعرب ثلاثة أحكام، هي: الرفع، والنصب، والجزم.

النوع الأول: الفعل المضارع المرفوع

هو الذي لا يسبق بحرف نصب، أو جزم، مثل:

﴿إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ﴾ (المائدة: 27)

﴿وَتُخْفَى فِي نَفْسِكَ مَا اللَّهُ مُبْدِيهِ﴾ (الأحزاب: 37)

ترِيدِينَ إدراك المعالي رخيصةً ولا بُدَّ دُونَ الشَّهْدِ مِنْ إِبْرِ النَّحْلِ.

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (يتقبل تخفي تريدن) هي أفعال مضارعة مرفوعة؛ لأنه لم يسبقها حرف نصب أو جزم؛ لكن من الملاحظ أن كل فعل أخذ علامة رفع مختلفة، فالفعل (يتقبل) رُفِعَ بالضممة الظاهرة؛ لكونه صحيح الآخر، وفي الفعل (تخفي) رُفِعَ بالضممة المقدرة؛ لكونه معتل الآخر بالياء، وفي الفعل (تريدن) رُفِعَ بثبوت النون؛ لكونه من الأفعال الخمسة، فتشابهت الأفعال في كونها مضارعة مرفوعة، واختلفت في علامة رفعها، وتعرب الأفعال السابقة على النحو الآتي:

يتقبل: فعل مضارع مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، ولفظ الجلالة (الله) فاعله مرفوع.

تخفي: فعل مضارع وعلامة رفعه الضمة المقدرة منع من ظهورها الثقل، والفاعل: ضمير مستتر وجوباً تقديره أنت.

تَجْنِينَ: فعل مضارع مرفوع، وعلامة رفعه ثبوت النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، و(ي): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

علامات إعراب الفعل المضارع المرفوع:

1- الضمة الظاهرة: يرفع بالضمة الظاهرة على آخره إذا كان صحيح الآخر، مثل: يشكرُ، يسجدُ، ينالُ...

2- الضمة المقدرة: يرفع بالضمة المقدرة إذا كان معتل الآخر بـ(الألف أو الواو أو الياء)، مثل: يسعى، يدعو، يُرجى، يجري...

3- ثبوت النون: يرفع بثبوت النون؛ إذا كان من الأفعال الخمسة، مثل: يشكران، تسجدان، ينالون...

ملحوظة:

الأفعال الخمسة: هي أفعال مضارعة تتصل بها ألف الاثنين (تدرسان، يدرسان)، أو ياء المخاطبة (تدرسين)، أو واو الجماعة (تدرسون، يدرسون)، فترفع بثبوت النون، وتتصب وتجرم بحذف النون.

نشاطات تعلم

1- ابحثي عن الكلمة المفقودة في البيتين الشعريين من بين الكلمات الآتية، ثم اكتبها في مكانها المناسب:

يولدان يضحك يولد يضحكنا يرجى

أ- تَعَلَّمَ فَلَيْسَ المرءُ عالمًا وليس أخو علم كمن هو جاهل.

ب- إن الزمان الذي ما زال أنسًا بقريهم قد عاد يُكِيننا

2- ارسمي خريطة مفاهيمية للأفعال الخمسة، مع أمثلة عليها

.....
.....
.....
.....

3- علقي على الحكم الآتية بجملة فعلها مضارع مرفوع:

أ- الصديق وقت الضيق
ب- العلم كالسراج من مر به اقتبس منه
ت- كلما ثقل حمل السنبلة تواضعت.....

فيما يلي تحليل إعرابي لأمثلة تناولت أفعالاً مضارعة مرفوعة:

- يغدو حلم العودة لوطننا قريباً.
- يخشى المؤمن ربه، فيدعوه رغباً ورهباً.
- يحبُّ المجاهد التضحية بنفسه في سبيل الله.
- يقولون أرضنا عصية على الانكسار والذل.

الكلمة	نوعها	معناها الإعرابي	رتبتها	عملها	حالتها	محلها	عاملها	علامتها	التعليل
يغدو	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول	معرب	مرفوع	لا عامل له	الضمة المقدرة	لأنه معتل الآخر
يخشى	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول	معرب	مرفوع	لا عامل له	الضمة المقدرة	لأنه معتل الآخر
يحبُّ	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول	معرب	مرفوع	لا عامل له	الضمة الظاهرة	لأنه صحيح الآخر
يقولون	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول	معرب	مرفوع	لا عامل له	ثبوت النون	لأنه من الأفعال الخمسية

نشاط تعلم

1- عودي إلى سورة الملك، واستخرجي منها سبعة أفعال مضارعة مرفوعة، ثم حلليها إعرابياً

.....

.....

.....

.....

النوع الثاني: الفعل المضارع المنصوب

هو الذي سبقه حرف نصب مباشر أو غير مباشر. والنصب في الفعل المضارع ينقسم إلى قسمين، هما:

1- النصب المباشر بحروف النصب: هو نصب الفعل المضارع نصباً مباشراً بحروف ناصبة ظاهرة في الجملة تسبق الفعل المضارع، وحروف النصب المباشرة أربعة، هي:
أ- أَنْ: حرف مصدري ونصب -مفتوح الهمزة ساكن النون-، وسمي بذلك؛ لأنه حرف مصدري يكون مع الفعل المضارع المنصوب بعده مصدرًا مؤولاً له محل إعرابي حسب موقعه من الجملة.
مثل:

أَنْ تَذْكُرَ اللهُ بركة لك

﴿أَكْرِمِي مَثْوَاهُ عَسَىٰ أَنْ يَنْفَعَنَا أَوْ نَتَّخِذَهُ وَلَدًا﴾ (يوسف: 21)

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (تذكر تنفعنا) أفعال مضارعة منصوبة؛ لسبقها بحرف النصب المباشر (أَنْ)، فنصب الأفعال بعده بفتحة ظاهرة؛ لكونها صحيح الآخر، وكون أن مع الفعل المضارع مصدرًا صريحًا تقديره (ذكرك نفعنا) في محل رفع، وتعرب:
أن: حرف مصدري ونصب مبني على السكون لا محل له من الإعراب.
تذكر: فعل مضارع منصوب بـ(أَنْ)، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، والمصدر المؤول في محل رفع مبتدأ.

ب- لَنْ: حرف نفي ونصب واستقبال، مثل:

﴿وَلَنْ يُخْلِفَ اللهُ وَعْدَهُ﴾ (الحج: 47)

﴿إِنَّكَ لَنْ تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَنْ تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا﴾ (الإسراء: 37)

﴿لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ﴾ (آل عمران: 92)

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (يُخلف تخرق تبلى تنالوا) أفعال مضارعة منصوبة؛ لسبقها بحرف النصب المباشر (لَنْ)، فنصب الأفعال بعده بفتحة ظاهرة في المثالين الأول والثاني؛ لكونها صحيحة الآخر، ونصبته بحذف النون في المثال الثالث وتعرب:
لَنْ: حرف نفي ونصب واستقبال مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

يُخلف: فعل مضارع منصوب بـ(لَنْ)، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

ت- كي: حرف نصب واستقبال يفيد التعليل والسببية، مثل:

أسلمتُ كي أدخل الجنة

﴿فَرَجَعْنَكَ إِلَىٰ أُمِّكَ كَيْ تَقَرَّ عَيْنُهَا وَلَا تَحْزَنَ﴾ (طه: 40)

اعبدوا الله كي **تفوزوا** برضاه

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (أَدْخُلْ تَقَرَّ تفوزوا) أفعال مضارعة منصوبة؛ لسبقها بحرف النصب المباشر (كي)، فنصب الأفعال بعده بفتحة ظاهرة في المثالين الأول والثاني؛ لكونها صحيحة الآخر، ونصبه بحذف النون في المثال الثالث؛ لأنه من الأفعال الخمسة، وتعرب:

كي: حرف تعليل ونصب مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

أَدْخُلْ: فعل مضارع منصوب بـ(كي)، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره أنا.

تفوزوا: فعل مضارع منصوب بـ(كي)، وعلامة نصبه حذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، و(وا): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

ث- إذن: حرف جواب وجزاء ونصب، وسميت حرف جواب؛ لأنها تقع في جملة تكون جواباً لكلام سابق، وسميت جزاء؛ لأنه يُؤتى بها جزاء الشيء. **تنصب الفعل المضارع بعدها بثلاثة شروط، هي:** أن يكون الفعل المضارع الواقع بعدها دالاً على الاستقبال، وتقع في صدر جملة الجواب، وتكون متصلة بالفعل المضارع الواقع بعدها.

سأجدُ وأعمل؛ إذن **تنال** أملك

سأنتبه للعلماء؛ إذن **تتفوق**.

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (تنال تتفوق) أفعال مضارعة منصوبة؛ لسبقها بحرف النصب المباشر (إذن)، فنصب الأفعال بعده بفتحة ظاهرة؛ لكونها صحيحة الآخر، وتعرب:

إذن: حرف جواب وجزاء ونصب مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

تنال: فعل مضارع منصوب بـ(إذن)، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره أنت.

2- **النصب غير المباشر- بأن مضمره-**: هو النصب للفعل المضارع بطريق غير مباشر

بوجود أن المضمر بعد حروف النصب، وحروف النصب غير المباشرة خمسة، هي:

أ- **لام التعليل**: حرف نصب غير مباشر بأن مضمره مبني، وسمي بذلك؛ لأن ما بعدها يكون علة لما قبلها، وسبباً فيه، فيكون ما قبلها مقصوداً لحصول ما بعدها، مثل:

﴿لِنُرِيَهُ مِنْ ءَايَاتِنَا﴾ (الإسراء: 1)

﴿وَعَجِلْتُ إِلَيْكَ رَبِّ لِتَرْضَى﴾ (طه: 84)

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (لنريه لترضى) أفعال مضارعة منصوبة؛ لسبقها بحرف النصب غير المباشر (أن المضمرة) بعد لام التعليل، فنصب الفعل في المثال الأول بفتحة ظاهرة، ونصبه بفتحة مقدرة في المثال الثاني؛ لأنه معتل الآخر، ويعرب:

لـ: لام التعليل حرف نصب مبني على الكسر لا محل له من الإعراب.

نُري: فعل مضارع منصوب بأن المضمرة بعد لام التعليل، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، والفاعل: ضمير مستتر وجوباً تقديره نحن.

هـ: ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب مفعول به.

ب- لام الجحود: حرف نصب غير مباشر بأن مضمرة مبني، تفيد الإنكار والرفض، وتوكيد النفي، وعلامتها أن تأتي بعد الفعل الماضي (كان) المنفي بـ(ما)، أو الفعل المضارع (يكون أو أكون) المنفي بـ(ما)، مثل:

﴿وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ﴾ (الأنفال: 33)

﴿ثُمَّ أَرْزَادُوا كُفْرًا لَمْ يَكُنِ اللَّهُ لِيُغْفِرَ لَهُمْ﴾ (النساء: 137)

ما كنت لأشرح الدرس لولا حرصكم

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (ليعذبهم ليغفر لأشرح) أفعال مضارعة منصوبة؛ لسبقها بحرف النصب غير المباشر (أن المضمرة) بعد لام الجحود، فنصب الفعل في المثالين، ويعرب:

لـ: لام الجحود حرف مبني على الكسر لا محل له من الإعراب.

يعذب: فعل مضارع منصوب بأن مضمرة بعد لام الجحود، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، والفاعل: ضمير مستتر جوازاً تقديره هو.

هم: ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به.

لاحظي أن الفعل المضارع نُصب بنوعين من اللام -التعليل والجحود- نصباً غير مباشر بأن مضمرة، وهذه نقطة التقاء وتشابه بينهما، كما يتفقان في علامة إعرابه بفتحة ظاهرة أو مقدرة أو حذف النون حسب نوع آخر، ويشترط فيهما ألا يأتيان في أول الكلام حرف فيه غير أن هناك مفارقة بين اللامين وتأتي على النحو الآتي:

لام التعليل	لام الجحود
إضمار أن بعدها جائز	إضمار أن بعدها واجب
يتقدمها الإيجاب والنفي مع كان وغيرها	لا تكون إلا مع كان المنفية

تفيد التعليل أو السببية أو التفسيرية	تفيد الإنكار والرفض والنفي
يكون قبلها جمل اسمية أو فعلية	يكون قبلها جمل فعلية فحسب
يكون الكلام قبلها قائماً بنفسه	لا يكون الكلام قبلها قائماً بنفسه

ت- حتى: حرف نصب غير مباشر بأن المضمر مبني، تفيد التعليل إذا كان ما قبلها سبباً لما بعدها، أو تفيد الغاية؛ أي ما قبل حتى غاية انقضائه وانتهائه ما بعدها مثل: ﴿لَنْ تُؤْمِنَ لَكَ حَتَّى تَرَى اللَّهَ جَهْرَةً﴾ (البقرة: 55)

حافظوا على الصلاة حتى تظفروا بالجنة

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (نرى تظفروا) أفعال مضارعة منصوبة؛ لسبقها بحرف النصب غير المباشر (أن المضمر) بعد حتى، فنصب الفعل في المثال الأول بفتحة مقدرة، ونصبه بحذف النون في المثال الثاني؛ لأنه من الأفعال الخمسة، ويعرب: حتى: حرف مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

نرى: فعل مضارع منصوب بأن مضمر بعد حتى، وعلامة نصبه الفتحة المقدرة منع من ظهورها التعذر.

تظفروا: فعل مضارع منصوب بأن مضمر بعد حتى، وعلامة نصبه حذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، و(وا): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

ث- واو المعية: حرف نصب غير مباشر بأن مضمر مبني، تكون بمعنى (مع) تفيد المصاحبة؛ أي إن حصول ما قبلها وما بعدها يكون في وقت واحد، فلا يسبق أحدهما الآخر، ولا يتأخر عنه، ويشترط في واو المعية حتى تكون ناصبة للفعل أن تسبق بنفي أو طلب، مثل: لا تته عن خلق وتأتي مثله عار عليك إذا فعلت عظيم

لم آمرك بالمعروف وأعرض عنه

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (تأتي أعرض) أفعال مضارعة منصوبة؛ لسبقها بحرف النصب غير المباشر (أن المضمر) بعد واو المعية، فنصب الفعل في المثالين بفتحة ظاهرة؛ لأنه صحيح الآخر، ويعرب:

و: واو المعية حرف مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

تأتي: فعل مضارع منصوب بأن مضمر بعد واو المعية، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

ج- فاء السببية: حرف نصب غير مباشر بأن مضمر مبني، تدل على أن ما قبلها سبب في حصول ما بعدها، وأن ما بعدها مسبب عما قبلها، ويشترط لتكون ناصبة أن تسبق بنفي أو طلب، مثل:

﴿وَلَا تَطْعَمُوا فِيهِ فَيَجِلَّ عَلَيْكُمْ غَضَبِي﴾ (طه: 81)

﴿لَا يُقْضَىٰ عَلَيْهِمْ فَيَمُوتُوا﴾ (فاطر: 36)

اللهم تبّ علي فأتوب

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (فيحل فيموتوا فأتوب) أفعال مضارعة منصوبة؛ لسبقها بحرف النصب غير المباشر (أن المضمر) بعد فاء السببية، فنصب الفعل في المثال الأول بفتحة ظاهرة؛ لأنه صحيح الآخر، ونصبه بحذف النون في المثال الثاني؛ لأنه من الأفعال الخمسة، ونصبه بفتحة مقدرة في المثال الثالث؛ لأنه معتل الآخر، ويعرب: فـ: فاء السببية حرف مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

يحلّ: فعل مضارع منصوب بأن مضمره بعد فاء السببية، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة. يموتوا: فعل مضارع منصوب بأن مضمره بعد فاء السببية، وعلامة نصبه حذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، و(وا): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل. تتشابه فاء السببية وواو المعية في دخولهما على الفعل المضارع، ونصبهما له نصباً غير مباشر بأن مضمره بعدهما، والنصب بعلامات أصلية- الفتحة- أو فرعية- حذف النون-، وأن يتقدم عليهما نفي أو طلب؛ لكن ثمة فروقات بينهما تبرز من خلال الآتي:

- فاء السببية: تفيد الترتيب والتعقيب، والسببية؛ لأن ما بعدها مسبب عما قبلها.
- واو المعية: تفيد مطلق المشاركة، والجمع بين ما بعدها وما قبلها وحصولهما في وقت واحد، وتكون بمعنى (مع) التي تدل على المصاحبة.

علامات إعراب الفعل المضارع المنصوب:

- 1- الفتحة الظاهرة: ينصب بالفتحة الظاهرة إذا سبقه حرف نصب، وكان صحيح الآخر، أو معتل الآخر بحرف الياء أو الواو، مثل: أن يسجد، لن ينال، كي تقضي، كي تدعو..
- 2- الفتحة المقدرة: ينصب بالفتحة المقدرة إذا كان معتل الآخر بالألف، مثل: لن يرضى، أن يسعى...

- 3- حذف النون: ينصب بحذف النون؛ إذا كان من الأفعال الخمسة، مثل: لن يشكرا، أن تسجدي، كي ينالوا...

إن المتتبع للفعل المضارع المنصوب يجد أن له علاقات بينه وبين الحرف الذي يسبقه، ونوع الفعل من حيث الصحة والاعتلال، والعلامات الفرعية والناصبية، ويتضح ذلك من خلال الأمثلة الآتية:

- 1- لن يرضى اليهود والنصارى حتى تتبع ملتهم.

2- تريد النفس أن تُؤتى منهاها ويأبى الله إلا ما يريد

3- أعطِ ميثاق العهد مع الله؛ لنتنصر.

4- هل لنا نصراء فيدافعوا عنا؟

تتضح علاقة الفعل المضارع مع الحرف الذي يسبقه؛ إذ إن الحروف التي سبقته في الأمثلة السابقة حروف نصب مباشر، مثل: (لن ترضى)، و(أن تؤتى)، أو غير مباشر، مثل: (حتى تتبع)، و(لنتنصر)، و(فيدافعوا)، لذا هذه الحروف أظهرت علاقتها بالفعل المضارع بعدها فنصبته في حالات مختلفة حسب نوع الفعل، فقد جاء الفعلان (يرضى، تؤتى) معتلا الآخر فنصبا بفتحة مقدرة، بينما جاء الفعلان (تتبع، تنتصر) صحيحا الآخر فنصبا بفتحة ظاهرة، في حين جاء الفعل (يدافعوا) من الأفعال الخمسة فنصب بعلامة فرعية هي حذف النون. وهذا كله يبرز العلاقة بين الفعل المضارع ونوعه، ونوع الحرف السابق له.

وفيما يلي تحليل إعرابي للأفعال المضارعة المنصوبة، وحروف نصبها:

الكلمة	نوعها	معناها الإعرابي	رتبتها	عملها	حالتها	محلها	عاملها	علامتها	التعليل
لن	حرف	نصب ونفي واستقبال	لا رتبة له	ينصب الفعل (يرضى)	مبني	لا محل له	لا عامل له	علامة بنائه السكون	لأنه آخره ساكن
يرضى	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول	معرب	منصوب	لا عامل له	الفتحة المقدرة	لأنه معتل الآخر
حتى	حرف	نصب	دون رتبة	ينصب الفعل	مبني	لا محل له	لا عامل له	علامته السكون	لأنه آخره ساكن
تتبع	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول	معرب	منصوب	لا عامل له	الفتحة الظاهرة	لأنه صحيح الآخر
أن	حرف	نصب ومصدر	لا رتبة له	ينصب الفعل (تؤتى)	مبني	لا محل له	لا عامل له	علامة بنائه السكون	لأنه آخره ساكن
تؤتى	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع الفاعل،	معرب	منصوب	لا عامل له	الفتحة المقدرة	لأنه معتل الآخر

					وينصب المفعول				
لـ	حرف	تعليل	لا	رتبة له	ينصب الفعل (تنتصر) بأن مضرة	مبني	لا محل له	لا عامل له	علامة بنائه الكسر
لأن لفظه مكسور									
تنتصر	فعل	مضارع	أصلي	الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول	معرب	منصوب	لا عامل له	الفتحة الظاهرة
لأنه صحيح الآخر									
فـ	حرف	سببية	لا	رتبة له	ينصب الفعل (يدافعوا) بأن مضرة	مبني	لا محل له	لا عامل له	علامة بنائه الفتح
لأنه عند لفظه يكون مفتوحاً									
يدافعوا	فعل	مضارع	أصلي	الرتبة	يرفع الفاعل، وينصب المفعول	معرب	منصوب	لا عامل له	حذف النون
لأنه من الأفعال الخمس									

نشاطات تعلم

1- هناك صفة مشتركة بين المجموعات الآتية، صنفت كل مجموعة في ضوءها. اذكر هذه الصفة.

- لن تخسروا الجولة - ادرس كي تتفوق - أن تصدق خير لك الصفة المشتركة.....
- ما كنتم لتبتهجوا لولاي - لن تتفقا من مالكما - أن تفوزي فرح الصفة المشتركة.....
- ابتسم لتسعد من حولك - اجتهد حتى ترتقي - اصدقني فأنتي عليك الصفة المشتركة.....

2- ضعي إشارة (/) أمام المعلومات الصحيحة إن كنت تعتقدين أن الاستنتاج صحيح، وإشارة (×) إذا وجدت المعلومات الواردة غير كافية للاستنتاج أو فيها خطأ
لن تحققوا أحلامكم حتى تبدلوا قصارى جهدكم

الفقرات	بيانات صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
الفعل المضارع المنصوب مبني على الفتح			

			الفاعل (تحققوا، تذبذبا) أفعال مضارعة منصوبة
			نصب الفاعل (تحققوا، تذبذبا) بعلامة فرعية
			إن علامة النصب الفرعية في الفعل المضارع هي حذف النون.

3- رتبي حروف الكلمات المتناثرة؛ لتكوني جملة بحيث يكون فعلها منصوبًا مع تحديد نوع النصب فيه:

أ- (ي و ه ف) (ل م د ت و) (ر ف غ ا) (ص ا ي ت ق د)

الجملة:..... نوع النصب:.....

ب- (ن أ) (ي ر ت ا ف و ن ق) (ن ح ي ز ن)

الجملة:..... نوع النصب:.....

4- صنفِي الجمل الآتية بحسب الجدول اللاحق:

أ- الوفاء أن تحفظ أخاك ب- النقيضان لن يجتمعا ت- اعفُ عن ظلمك؛ لتفوز بالأجر
ث- لا ترتكب الآثام فيغضب ربك ج- لن يُفلح المسلمون إلا إذا تعاونوا ح- ادرسا حتى تتميزا
خ- اصدقوا في أقوالكم كي تُحبوا د- ما كنتم لتتسوا فضل والديكم

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)	
.....		1
.....		
.....		2
.....		

الاستنتاج:

- ما المعيار الذي صنفت عليه الأمثلة في المجموعتين (أ/ب)؟

.....
.....

- ما المعيار الذي صنفت عليه أمثلة المجموعة الواحدة إلى (2/1)؟

.....
.....

- تعد أمثلة المجموعة (....) صحيحة على (.....)، بينما أمثلة المجموعة (....) صحيحة على (.....).

- يكون الفعل المضارع منصوبًا إذا.....، ويكون له علامات.....

النوع الثالث: الفعل المضارع المجزوم

هو الذي سبقه أداة جزم، وأدوات جزمه، تنقسم إلى قسمين، هما:

1- حروف تجزم فعلاً واحداً، وعددها أربعة، هي: (لم، لمّا، لام الأمر، لا الناهية)، فيما يلي تفصيلها:

أ- لم: حرف نفي؛ لأنه يحول الجملة المثبتة إلى منفية، وجزم؛ لأنه يجزم الفعل المضارع الذي يدخل عليه، وقلب؛ لأنه يقلب زمن الفعل المضارع من الحال أو الاستقبال إلى الماضي مبني، يجزم فعلاً مضارعاً واحداً، مثل:

﴿وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ (الإخلاص:4)

لم تحيطوا علماً بأخبار الأسرى

إذا لم تخش عاقبة الليالي ولم تستح فاصنع ما تشاء

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (لم يكن لم تحيطوا لم تخش لم تستح) أفعال مضارعة مجزومة؛ لسبقها بحرف الجزم (لم) الذي يجزم فعلاً واحداً، فجزم الفعل في المثال الأول بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر، وجزمه بحذف النون في المثال الثاني؛ لأنه من الأفعال الخمسة، وجزمه بحذف حرف العلة في المثال الثالث؛ لأنه معتل الآخر، ويعرب:

لم: حرف نفي وجزم وقلب مبني على السكون لا محل له من الإعراب

يكن: فعل مضارع مجزوم بـ(لم)، وعلامة جزمه السكون، والفاعل: ضمير مستتر جوازاً تقديره هو.

تحيطوا: فعل مضارع مجزوم بـ(لم)، وعلامة جزمه حذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، و(وا): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

تخش: فعل مضارع مجزوم بـ(لم)، وعلامة جزمه حذف حرف العلة، والفاعل: ضمير مستتر وجوباً تقديره أنت.

ب- لمّا: حرف نفي وجزم وقلب مبني، يفيد النفي يجزم فعلاً مضارعاً واحداً

﴿كَلَّا لَمَّا يَقْضِ مَا أَمَرُهُ﴾ (عبس:23)

لمّا يأتوا حتى الآن

لاحظي الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (لمّا يقض لمّا يأتوا) أفعال مضارعة مجزومة؛ لسبقها بحرف الجزم (لمّا) الذي يجزم فعلاً واحداً، فجزم الفعل في المثال الأول بحذف حرف العلة؛ لأنه معتل الآخر، وجزمه بحذف النون في المثال الثاني؛ لأنه من الأفعال الخمسة.

ت- لام الأمر: حرف مبني يفيد الطلب إذا كان موجهاً من الأعلى إلى الأدنى، يجزم فعلاً مضارعاً واحداً، مثل:

﴿لِيَنْفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِ﴾ (الطلاق:7)

لنرَ رأيك في المستجدات العلمية

لتشهدوا بكلمة الحق

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (لنرفق) (لنرَ لتشهدوا) أفعال مضارعة مجزومة؛ لسبقها بحرف الجزم (لام الأمر) الذي يجزم فعلاً واحداً، فجزم الفعل في المثال الأول بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر، وجزمه بحذف حرف العلة في المثال الثاني؛ لأنه معتل الآخر، وجزمه بحذف النون في المثال الثالث؛ لأنه من الأفعال الخمسة.

ث- لا الناهية: حرف مبني يفيد النهي إذا كان موجهاً من الأعلى إلى الأدنى، يجزم فعلاً مضارعاً واحداً، مثل:

﴿لَا تَفْرَحْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ﴾ (القصص:76)

لا تنه عن خلقٍ وتأتي مثله عارٌ عليك إذا فعلت عظيم

لا تبخسوا الناس حقوقهم

الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة: (لا تفرح لا تنه لا تبخسوا) أفعال مضارعة مجزومة؛ لسبقها بحرف الجزم (لا الناهية) الذي يجزم فعلاً واحداً، فجزم الفعل في المثال الأول بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر، وجزمه بحذف حرف العلة في المثال الثاني؛ لأنه معتل الآخر، وجزمه بحذف النون في المثال الثالث؛ لأنه من الأفعال الخمسة.

لاحظي أن الأفعال المضارعة في الأمثلة السابقة سبقها (لا) التي تفيد النهي عن القيام بالشيء؛ لكن إن قلنا: (لا تقول إلا الصدق)، نرى أن الفعل المضارع (تقول) مضموم رغم سبقه (لا)، ولذا نلاحظ اختلافاً في حركة الفعل المضارع عند دخول (لا) عليه، مما يدلنا على أن (لا) ليست ناهية؛ لكونها لم تجزم الفعل بعدها بعلامات أصلية أو فرعية، وإنما هي (لا) النافية التي نفت قول أي كلام غير صادق، وفي ضوء ذلك هناك تشابه واختلاف بين (لا) الناهية، و(لا) النافية يمكن إيضاحه في الآتي:

وجه المقارنة	لا الناهية	لا النافية
أوجه الشبه	كلاهما:	
	- حرف مبني على السكون لا محل له من الإعراب.	
	- يدخل على الفعل المضارع.	

- لا رتبة له. - لا عامل له.		
أوجه الاختلاف	تدل على طلب الامتناع عن فعل شيء	تدل على الخبر
	تفيد النهي	تفيد النفي
	الفعل بعدها مجزوم بالسكون، أو حذف حرف العلة، أو النون.	الفعل بعدها مرفوع بضمة ظاهرة أو مقدرة، أو ثبوت النون.
	تدخل غالباً على الفعل المضارع	تدخل على الاسم والفعل المضارع
	تعرب: حرف نهي وجزم مبني على السكون لا محل له من الإعراب.	تعرب: حرف نفي مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

هناك علاقة وثيقة بين القواعد النحوية والمعنى المقصود من الكلام؛ إذ إن معنى الجملة يبين لنا موقع الكلمة الإعرابي، أو أن تكون الحركة التي تلحق الكلمة ترشدنا إلى تتبع معناها في الجملة، وبيان سبب اختيار هذه الحركة دون غيرها، فمثلاً جملة:

لا تأكل السمك وتشرب الحليب

جاء الفعل (تأكل) في الجملة السابقة مجزوماً؛ لسبقه بحرف النهي (لا)، فجزم بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر، وحرك بالكسر منعاً لالتقاء الساكنين وفاعله ضمير مستتر وجوباً تقديره (أنت)، وجاءت كلمة (السمك) مفعول به منصوب، لكن لاحظي الفعل (تشرب) يجوز فيه ثلاثة أوجه، هي:

- **النصب (تشرب):** على أن الواو التي تسبقه واو المعية، فيكون المقصود النهي عن الجمع بينهما، بمعنى أنه يجوز لك أن تأكل السمك وحده، أو تشرب الحليب وحده؛ لكن ممنوع أن تأكل السمك وتشرب الحليب في الوقت نفسه.
- **الجزم (تشرب):** على أن الواو عاطفة، فيعطف الفعل على (تأكل) المجزوم بالسكون، ويكون المقصود النهي عن كل واحد منهما؛ أي: لا تأكل السمك ولا تشرب الحليب، بمعنى أنك تنهيته عن أكل السمك، وتنهيته عن شرب الحليب.
- **الرفع (تشرب):** على أن الواو استئنافية، فيكون المقصود النهي عن الأول، وإباحة الثاني، بمعنى أنك نهيته عن أكل السمك، وأجزت له شرب الحليب؛ أي: لا تأكل السمك، ولك شرب الحليب.

1- ابحثي عن الكلمة المفقودة في البيت الشعري، ثم اكتبها في مكانها المناسب، مع بيان سبب اختيارها

يلبس يُتَوَجُّ يرتدي يَنَلُّ يَلْقَ

لا تحسبن العلم ينفع وحده ما لم ربه بخلاق

سبب الاختيار:

2- تأخرت عن تنفيذ عمل طلب منك... اكتب ما دار في ذهنك وقتها في صورة جمل فعلها مجزوم بحروف جزم.

.....
.....
.....
.....

3- أعط حالات تشبيهية تبين علاقة التلازم بين الفعل المضارع المجزوم وأداة جزمه

الفعل المضارع المجزوم بلا أداة جزم مثل بلا
الفعل المضارع المجزوم بلا أداة جزم مثل بلا
الفعل المضارع المجزوم بلا أداة جزم مثل بلا

2- أدوات تجزم فعلين، وتنقسم إلى قسمين، هما:

أ- حروف تجزم فعلين، وعددها اثنان، هما: (إن، إذا)، وفيما يلي تفصيلهما:

- إن: بكسر الهمزة وسكون النون حرف شرط مبني يجزم فعلين مضارعين أولهما فعل الشرط، وثانيهما جواب الشرط، يفيد تعليق جواب الشرط على وقوع فعل الشرط من غير دلالة على زمان أو مكان أو عاقل أو غير عاقل، مثل:

إِنْ يَزْنِي أَحَدٌ أَكْرَمَهُ

﴿وَإِنْ تُطِيعُوهُ تَهْتَدُوا﴾ (النور: 54)

إِنْ تَتَّقِ اللَّهَ يَفْرِجْ هَمَّكَ.

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعالاً مضارعة مجزومة؛ لسبقها بحرف الجزم (إن) الذي يجزم فعلين مضارعين، فجزم فعل الشرط (يزني) بالسكون؛ لأنه صحيح

الآخر، وجزم فعل جواب الشرط (أكرمهُ) بالسكون في المثال الأول، بينما جزم فعل الشرط (تطيعوه) بحذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، وجزم فعل جواب الشرط (تهتدوا) بحذف النون في المثال الثاني، في حين جزم فعل الشرط (تتق) بحذف حرف العلة؛ لأنه معتل الآخر، وجزم فعل جواب الشرط (يفرّج) بالسكون في المثال الثالث، وتعرب الأفعال:

إن: حرف شرط مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

يزرنى: فعل مضارع فعل الشرط مجزوم بـ(إن)، وعلامة جزمه السكون، و(ي): ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به.

أكرمهُ: فعل مضارع جواب الشرط مجزوم بـ(إن)، وعلامة جزمه السكون، والفاعل: ضمير مستتر وجوباً تقديره أنا، و(ه): ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب مفعول به.

تطيعوه: فعل مضارع فعل الشرط مجزوم بـ(إن)، وعلامة جزمه حذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، و(و): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل، و(ه): ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به.

تهتدوا: فعل مضارع جواب الشرط مجزوم بـ(إن)، وعلامة جزمه حذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، و(وا): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل

تتق: فعل مضارع فعل الشرط مجزوم بـ(إن)، وعلامة جزمه حذف حرف العلة، والفاعل: ضمير مستتر وجوباً تقديره أنت.

يفرّج: فعل مضارع جواب الشرط مجزوم بـ(إن)، وعلامة جزمه السكون، والفاعل: ضمير مستتر جوازاً تقديره هو.

لاحظي في الأمثلة السابقة أنَّ الحرف الذي جزم فعلين مضارعين هو (إن) بكسر الهمزة وسكون النون، يتشابه في شكله مع (أن) التي تنصب فعلاً مضارعاً مع اختلاف بينهما، مما يوقع في إشكال إن وردت جمل احتوت عليهما معاً، لذا ثمة تشابه واختلاف بينهما نوردته على النحو الآتي:

وجه المقارنة	أَنَّ	إِنْ
أوجه الشبه	كلاهما:	
	- حرف مبني على السكون.	
	- لا محل له من الإعراب.	
	- يدخل على الفعل المضارع.	
	- لا رتبة له.	

- نونها ساكنة.		
همزته مفتوحة	همزته مكسورة	أوجه الاختلاف
ناصب	شرطي جازم	
ينصب فعلاً مضارعاً واحداً	يجزم فعلين مضارعين	
يكون مع الفعل المضارع مصدرًا مؤولاً	لا يكون مع الفعل المضارع مصدرًا مؤولاً	
يعرب: حرف مصدري ونصب مبني على السكون لا محل له من الإعراب.	يعرب: حرف شرط وجزم مبني على السكون لا محل له من الإعراب.	

- **إنما:** حرف شرط جازم مبني، يجزم فعلين أولهما فعل الشرط، وثانيهما جواب الشرط، وضع للدلالة على تعليق وقوع جواب الشرط وجزائه على وقوع فعل الشرط من غير دلالة على زمان أو مكان أو عاقل أو غير عاقل، مثال:

إنما تفعل شراً تلق جزاءك

إنما تقرأوا بعمق تفهموا

إنما أتيت على الرسول فقل له حقاً عليك إذا اطمأنَّ المجلس

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعالاً مجزومة؛ لسبقها بحرف الجزم (إنما) الذي يجزم فعلين، فجزم فعل الشرط (تفعل) بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر، وجزم فعل جواب الشرط (تلق) بحذف حرف العلة؛ لكونه معتل الآخر في المثال الأول، بينما جزم فعل الشرط (تقرأوا) بحذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، وجزم فعل جواب الشرط (تفهموا) بحذف النون في المثال الثاني، في حين جاء في محل جزم فعل الشرط (أتيت)؛ لأنه فعل ماضٍ، وجزم فعل جواب الشرط (قل) بالسكون في المثال الثالث.

لاحظ في الأمثلة السابقة أنَّ حرف الشرط (إنما) إذا كان فعل شرطه مفرداً كالمثال الأول حيث جاء للمخاطب يأتي جواب شرطه على نسق فعل الشرط-غالبًا- فجاء للمخاطب أيضاً، وإذا جاء فعل شرطه من الأفعال الخمسة كالمثال الثاني يأتي جواب شرطه على نسقه. ويلاحظ أيضاً أن (إنما) أو أي أداة شرط لا تقتصر في دخولها على الأفعال المضارعة؛ لتجزمها؛ بل تدخل على أفعال أخرى؛ لكنها تكون في محل جزم كما في المثال الثالث إذ دخل (إنما) على فعل ماضٍ، فكان في محل جزم.

وفي ضوء ما سبق يمكن استنتاج أن أدوات الجزم تدخل على الأفعال كلها، فتكون في محل جزم إذا كان فعل أمر، أو فعلاً ماضياً، وتكون جازمة مباشرة إذا كان فعلاً مضارعاً.

ب- أسماء تجزم فعلين، وعددها تسعة، هي: (مَنْ، ما، مهما، متى، أيان، أينما، أنى، حيثما، أي)، فيما يلي تفصيلها:

- مَنْ: بفتح الميم وسكون النون، اسم شرط جازم للعاقل مبني يجزم فعلين مضارعين، أولهما فعل الشرط، وثانيهما جواب الشرط، مثل:

﴿وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا﴾ (الطلاق: 2)

مَنْ يُجِيبًا عن السؤال يفوزا بالجائزة

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعالاً مجزومة؛ لسبقها باسم شرط جازم (مَنْ) الذي يجزم فعلين، فجزم فعل الشرط (يتق) بحذف حرف العلة؛ لأنه معتل الآخر، وجزم فعل جواب الشرط (يجعل) بالسكون؛ لكونه صحيح الآخر في المثال الأول، بينما جزم فعل الشرط (يجيبا) بحذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، وجزم فعل جواب الشرط (يفوزا) بحذف النون في المثال الثاني.

من الملاحظ أن هذا القسم من أدوات الشرط جاء اسماً، وكل اسم له موقع إعرابي حسب وروده في الجملة، غير أن أسماء الشرط مبنية دوماً، ولذا تعرب في المثالين السابقين على النحو الآتي:

مَنْ: اسم شرط مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.

يتق: فعل مضارع فعل الشرط مجزوم بـ(مَنْ)، وعلامة جزمه حذف حرف العلة، والفاعل: ضمير مستتر تقديره هو.

يجعل: فعل مضارع جواب الشرط مجزوم بـ(مَنْ)، وعلامة جزمه السكون، والفاعل: ضمير مستتر جوازاً تقديره هو. وجملة الشرط من الفعل والجواب في محل رفع خبر المبتدأ(مَنْ).

- ما: اسم شرط جازم لغير العاقل مبني يجزم فعلين مضارعين أولهما فعل الشرط وثانيهما جواب الشرط، مثل:

﴿وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ﴾ (البقرة: 110)

﴿مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَا أَوْ مِثْلَهَا﴾ (البقرة: 106)

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعالاً مجزومة؛ لسبقها باسم شرط جازم (ما) الذي يجزم فعلين، فجزم فعل الشرط (تقدموا) بحذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، وجزم فعل جواب الشرط (تجدوه) بحذف النون؛ لكونه من الأفعال الخمسة في المثال الأول،

بينما جزم فعل الشرط (ننسخ) بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر، وجزم فعل جواب الشرط (نأت) بحذف حرف العلة؛ لأنه معتل الآخر في المثال الثاني.

- **مهما:** اسم شرط جازم لغير العاقل مبني يجزم فعلين مضارعين أولهما فعل الشرط وثانيهما جواب الشرط، مثال:

مهما تنفق في الخير تجد ثمرته في حياتك

مهما يزد رزق البخيل يبق بخیلاً

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعالاً مجزومة؛ لسبقها باسم شرط جازم (مهما) الذي يجزم فعلين، فجزم فعل الشرط (تنفق) بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر، وجزم فعل جواب الشرط (تجد) بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر في المثال الأول، بينما جزم فعل الشرط (يزد) بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر، وجزم فعل جواب الشرط (يبق) بحذف حرف العلة؛ لأنه معتل الآخر في المثال الثاني.

- **متى:** اسم شرط جازم مبني، يستخدم في أصله للزمان يجزم فعلين مضارعين أولهما فعل الشرط، وثانيهما جواب الشرط، مثال:

متى تجتهدى ترسمي لنفسك التفوق

متى تبدأ بحل المسألة تجد الأمر سهلاً

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعالاً مجزومة؛ لسبقها باسم شرط جازم (متى) الذي يجزم فعلين، فجزم فعل الشرط (تجتهدى) بحذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، وجزم فعل جواب الشرط (ترسمي) بحذف النون؛ لكونه من الأفعال الخمسة في المثال الأول، بينما جزم فعل الشرط (تبدأ) بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر، وجزم فعل جواب الشرط (تجد) بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر في المثال الثاني.

- **أيان:** اسم شرط جازم مبني، يستخدم في أصله للدلالة على مطلق الزمان، ثم ضمنت معنى الشرط، فصار يجزم فعلين مضارع أولهما فعل الشرط، وثانيهما جواب الشرط، مثال:

أيان تفعل خيراً بحسبك الناس

أيان نؤمنك تأمن غيرنا وإذا لم تدرك الأمن متاً لم تزل حذر

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعالاً مجزومة؛ لسبقها باسم شرط جازم (أيان) الذي يجزم فعلين، فجزم فعل الشرط (تفعل) بالسكون، وجزم فعل جواب الشرط

(يَحْسَدُكَ) بالسكون في المثال الأول، بينما جزم فعل الشرط (نُؤْمِنُكَ) بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر، وجزم فعل جواب الشرط (تَأْمَنُ) بالسكون في المثال الثاني.

• **أينما:** اسم شرط جازم مبني، يستخدم في أصله للدلالة على المكان، ثم ضمن معنى الشرط، فصار يجزم فعلين مضارعين أولهما فعل الشرط، وثانيهما جواب الشرط، مثال:

﴿أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمُ اللَّهُ جَمِيعًا﴾ (البقرة: 148)

﴿أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِكْكُمُ الْمَوْتُ﴾ (النساء: 78)

أين تصرف بها العداة تجذنا نصرف العيس نحوها للتلاقي

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعالاً مجزومة؛ لسبقها باسم شرط جازم (أينما) الذي يجزم فعلين، فجزم فعل الشرط (تكونوا) بحذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، وجزم فعل جواب الشرط (يأت) بحذف حرف العلة؛ لكونه معتل الآخر في المثال الأول، بينما جزم فعل الشرط (تكونوا) بحذف النون، وجزم فعل جواب الشرط (يدرركم) بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر في المثال الثاني، في حين جزم فعل الشرط (تصرف) بالسكون، وجزم فعل جواب الشرط (تجذنا) بالسكون في المثال الثالث.

• **أنى:** بفتح الهمزة والنون المشددة المفتوحة، اسم شرط جازم مبني، وضع في أصله للدلالة على المكان، ثم ضمن معنى الشرط، فصار يجزم فعلين مضارعين أولهما فعل الشرط، وثانيهما جواب الشرط، مثال:

أنى تذهباً أذهب معكما

فأصبحت أنى تأتتها تلتبس بها كلا مركبيها تحت رجلك شاجر

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعالاً مجزومة؛ لسبقها باسم شرط جازم (أنى) الذي يجزم فعلين، فجزم فعل الشرط (تذهباً) بحذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، وجزم فعل جواب الشرط (أذهب) بالسكون في المثال الأول، بينما جزم فعل الشرط (تأتتها) بحذف حرف العلة؛ لأنه معتل الآخر، وجزم فعل جواب الشرط (تلتبس) بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر في المثال الثاني.

• **حيثما:** اسم شرط جازم مبني، عبارة عن الظرف المبني على الضم (حيث)، و(ما) الزائدة، ففي أصله وضع للدلالة على المكان، ثم ضمن معنى الشرط فصار يجزم فعلين مضارعين أولهما فعل الشرط، وثانيهما جواب الشرط، مثال:

حيثما ينزل المطر ينم الزرع

حيثما تسافروا أسافر معكم

حيثما تستقم يُقدَّر لك اللـ هُ نجاحًا في غابر الأزمان

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعالاً مجزومة؛ لسبقها باسم شرط جازم (أيما) الذي يجزم فعلين، فجزم فعل الشرط (ينزل) بالسكون، وجزم فعل جواب الشرط (ينم) بحذف حرف العلة؛ لكونه معتل الآخر في المثال الأول، بينما جزم فعل الشرط (تسافروا) بحذف النون، وجزم فعل جواب الشرط (أسافروا) بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر في المثال الثاني، في حين جزم فعل الشرط (يستقم) بالسكون، وجزم فعل جواب الشرط (يقدر) بالسكون في المثال الثالث.

• أي: بتثديد الياء، اسم شرط جازم معرب، ويستعمل حسب ما يضاف إليه سواء أكان للعاقل أو غير العاقل، أو الزمان أو المكان، مثال:

أي وقت تسنح فيه الفرصة تغتنمه

أي شيء يؤذك مرة تحذر

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعالاً مجزومة؛ لسبقها باسم شرط جازم (أي) الذي يجزم فعلين، فجزم فعل الشرط (تسنح) بالسكون، وجزم فعل جواب الشرط (تغتنمه) بالسكون في المثال الأول، بينما جزم فعل الشرط (يؤذك) بحذف حرف العلة؛ لأنه معتل الآخر، وجزم فعل جواب الشرط (تحذر) بالسكون؛ لأنه صحيح الآخر في المثال الثاني.

لاحظي علاقة الفعل المضارع مع الأداة التي تسبقه؛ إذ إن الأداة التي سبقته في الأمثلة السابقة حروف جزم تجزم فعلاً واحداً، مثل: (لم تستح)، و (لا تشرك)، أو أدوات تجزم فعلين، مثل: (من يتقى... يجعل)، و (أنى تذهباً أذهب...)، و (متى تجتهدى ترسمي...)، لذا هذه الحروف أظهرت علاقتها بالفعل المضارع بعدها فجزمته في حالات مختلفة حسب نوع الفعل، فقد جاء الفعلان (تستح، يتقى) معتلاً الآخر فجزما بحذف حرف العلة، بينما جاءت الأفعال (تشرك، يجعل، أذهب) صحيحاً الآخر فجزمت بالسكون، في حين جاءت الأفعال (تذهباً، تجتهدى، ترسمي) من الأفعال الخمسة فجزمت بعلامة فرعية هي حذف النون. وهذا كله يبرز العلاقة بين الفعل المضارع ونوعه، ونوع الحرف السابق له.

علامات إعراب الفعل المضارع المجزوم:

1- السكون: يجزم بالسكون إذا سبقه أداة جزم، وكان صحيح الآخر، مثل: لم يشكر، يسجد، لينل...

2- حذف حرف العلة: يجزم بحذف حرف العلة إذا كان معتل الآخر، مثل: لم يشك، لا ترض، لما يجز...

3- **حذف النون:** يجزم بحذف النون؛ إذا كان من الأفعال الخمسة، مثل: لم يشكرا، إن تسجدي تتالي الخير...

نشاطات تعلم

- لاحظي، ثم ضعي خطأ تحت الجملة المختلفة فيما يأتي:

1-	لا تبحثوا عن سفاسف الأمور	مهما فعلوا من شر تلقوا جزاءه	إنما تصاحبني أصحاب
2-	لنتق الله	لا ترم الكتب	إن تقرأ يزدد فهمك
3-	أني تساعد أساعد	أي راوية تختار أختار	أيان تنصروا المظلومين ننصركم
4-	لما يزر صديقه	إنما تشفع أشفع	لتقم لأبيك

- ضعي إشارة (/) أمام المعلومات الصحيحة إن كنت تعتقدين أن الاستنتاج صحيح، وإشارة (x) إذا وجدت المعلومات الواردة غير كافية للاستنتاج أو فيها خطأ

قال الشاعر: كأنك شمس والملوك كواكب إذا طلعت لم يبد منه كوكب

الفقرات	بيانات صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
الفعل المضارع المعتل يجزم إذا سبق بحرف جزم			
الفعل (يبد) فعل مضارع مجزوم			
جزم الفعل (لم يبد) بحذف حرف العلة			
إن كل فعل مضارع معتل الآخر يجزم بحذف حرف العلة			

3- لخصي خطتك للوقت الراهن والسنوات القادمة مستخدمة جملاً مبدوءة بفعل مضارع

م.	أعمال أنفذها الآن	أعمال لم أنجزها بعد	أعمال لا أنوي القيام بها قريباً
1-	لم	لن	
2-	لم	لن	
3-	لم	لن	
4-	لم	لن	

4- ارسمي خريطة مفاهيمية للفعل المضارع المجزوم

.....

.....

.....

.....

.....

.....

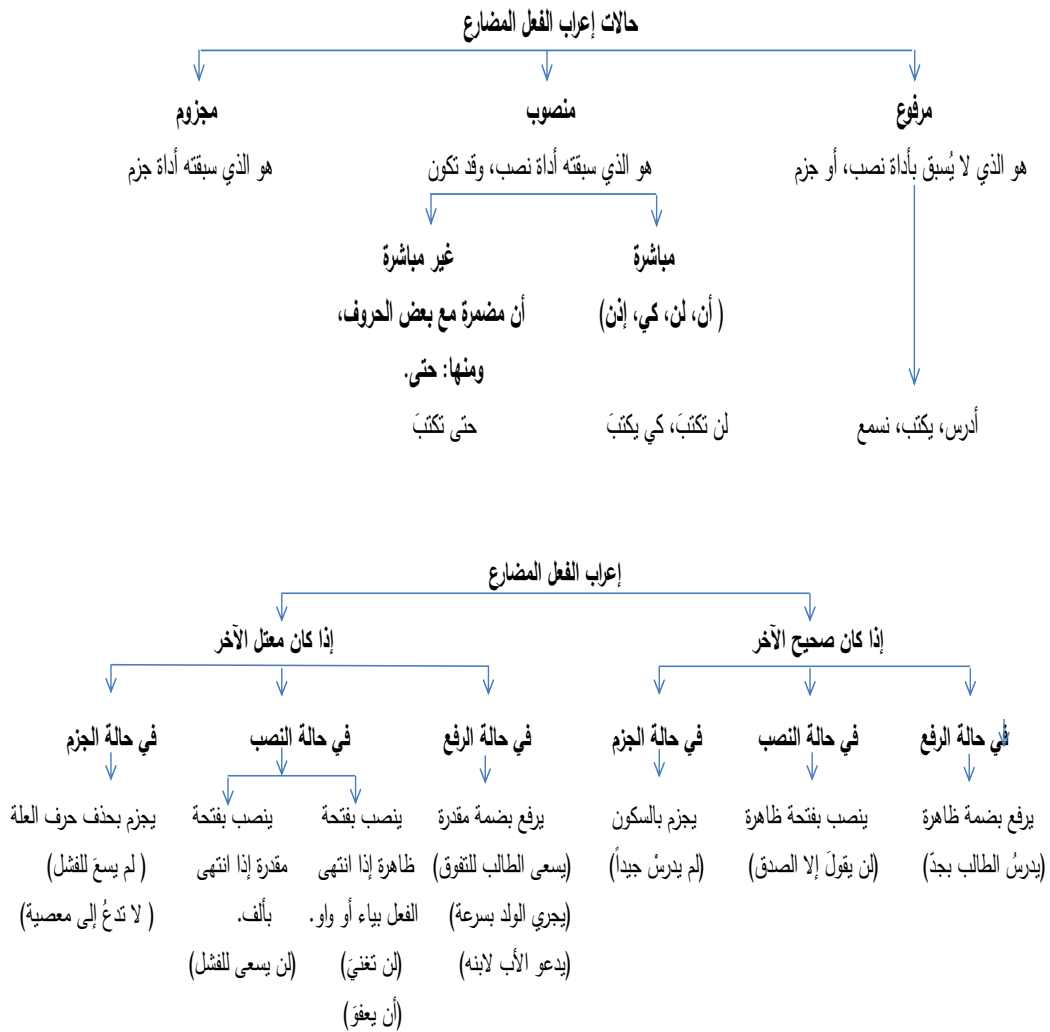
5- قارني بين أدوات الجزم من حيث وجه الشبه والاختلاف

.....

.....

.....

الخريطة المفاهيمية الآتية توجز حالات إعراب الفعل المضارع الثلاثة:



الفعل المضارع المبني:

يبني الفعل المضارع في حالتين، هما:

1- البناء على الفتح: إذا اتصلت به نون التوكيد بلا فاصل، ونون التوكيد: حروف تأتي للتوكيد تلحق أواخر الفعل تكون على شكلين: إما مشددة مفتوحة، أو ساكنة، مفتوح ما قبلها في كليهما، مثل:

﴿لَيْسَجَنَّ وَلَيَكُونًا مِّنَ الصَّغِيرِينَ﴾ (يوسف:32)

﴿وَتَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَمَكُم﴾ (الأنبياء:57)

لأستسهلن الصعب أو أدرك المنى فما انقادت الآمال إلا لصابر

ألا لا يجهلن أحد علينا فنجهل فوق جهل الجاهلينا

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعالاً مضارعة مبنية؛ لاتصالها بنون التوكيد الثقيلة(ن) كما في الأمثلة الثلاثة الأولى(يسجنن، أكيدن، أستسهلن)، واتصالها بنون التوكيد الخفيفة (ن) كما في المثال الرابع(يجهلن)، وتعرب:

أستسهلن: فعل مضارع مبني على الفتح؛ لاتصاله بنون التوكيد الثقيلة، والفاعل: ضمير مستتر وجوياً تقديره أنا، و(ن): حرف مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

يجهلن: فعل مضارع مبني على الفتح؛ لاتصاله بنون التوكيد الخفيفة، والفاعل: ضمير مستتر جوازاً تقديره هو، و(ن): حرف مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

2- البناء على السكون: إذا اتصلت به نون النسوة، ونون النسوة: إحدى ضمائر الرفع المتصلة التي تلحق أواخر الأفعال الصادرة عن جماعة الإناث تكون مفتوحة ساكن ما قبلها، مثل:

﴿وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصَرِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ﴾ (النور:31)

﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَدَهُنَّ﴾ (البقرة:233)

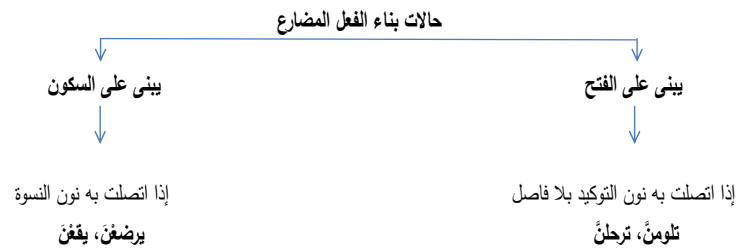
جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعالاً مضارعة مبنية؛ لاتصالها بنون النسوة(ن)، وتعرب:

يغضضن/يحفظن: فعل مضارع مبني على السكون؛ لاتصاله بنون النسوة، و(ن): ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع فاعل.

ثمة فروقات بين نون التوكيد بنوعيهما (الثقيلة والخفيفة)، ونون النسوة يمكن إبرازها على النحو الآتي:

نون النسوة (نْ)	نون التوكيد (نْ، نْ)
اسم، وهي ضمير رفع متصل	حرف مبني
تستعمل للمخاطب والغائب.	تستعمل للمتكلم والمخاطب والغائب
تستعمل لجماعة النساء	تستعمل للمفرد والمثنى والجمع تذكيرًا وتأنيتًا
لها محل من الإعراب	لا محل لها من الإعراب
مبنية على الفتح	الثقيلة تبنى على الفتح أو الكسر، أما الخفيفة تبنى على السكون
الفعل الذي تتصل به يبنى على السكون	الفعل الذي تتصل به يبنى على الفتح إن لم يكن من الأفعال الخمسة
تتصل بالأفعال الثلاثة (الماضي، والمضارع، والأمر)	تتصل بالفعل المضارع والأمر فحسب

الخريطة المفاهيمية الآتية تلخص حالات بناء الفعل المضارع:



نشاط تعلم

1- صنف البدائل الآتية على نمط العلاقة المشتركة بينهما. حددي البديل الشاذ عن نمط العلاقة المشتركة فيما يلي:

- أ- ترحلن ب- أنادين ت- تسجدين ث- يقولن البديل الشاذ:
- أ- تتعهدن ب- يختارن ت- يلقين ث- يخترن البديل الشاذ:

2- رتبي الكلمات المتناثرة؛ لتكوني جملة بحيث يكون في الجملة فعلاً مضارعاً مبنياً، مع تحديد نوع بنائه

أ- (الكذب) (أحب) (أرضين) (ولا) (الصدق)

الجملة: نوع البناء:

ب- (صان) (خليلاً) (عهدكم) (أتهجرن)

الجملة: نوع البناء:

ثالثاً: فعل الأمر

هو ما دل على طلب حصول الحدث بعد زمن التكلم، وهو مبني دائماً.

حالات بناء فعل الأمر:

لبناء فعل الأمر أربع حالات، هي: البناء على السكون، وحذف حرف العلة، وحذف النون، والفتح، وفيما يلي تفصيلها:

الحالة الأولى: يبني على السكون، في موضعين، هما:

1- عندما يكون صحيحاً غير معتل الآخر، وغير موصول بضمير، مثل:

﴿وَأَنْ أَقِمَّ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا﴾ (يونس:105)

قِمَّ للمعلم وفيه التبجيلاً كاد المعلم أن يكون رسولا

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعال أمر مبنية على السكون؛ صحيحة الآخر غير موصولة بضمير، وتعرب:

أَقِمَّ/قُمْ: فعل أمر مبني على السكون، والفاعل: ضمير مستتر جوازاً تقديره أنت.

2- عندما تتصل به نون النسوة، مثل:

﴿وَأَقِمْنَ الصَّلَاةَ وَآتِينَ الزَّكَاةَ﴾ (الأحزاب:33)

﴿وَأَطِئْنَ أَمْرَ اللَّهِ وَرَسُولَهُ﴾ (الأحزاب:33)

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعال أمر مبنية على السكون؛ لاتصالها بنون النسوة(ن)، وتعرب:

أَقِمْنَ/آتِينَ/أَطِئْنَ: فعل أمر مبني على السكون؛ لاتصاله بنون النسوة، و(ن): ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع فاعل.

الحالة الثانية: يبني على حذف حرف العلة، إذا كان معتل الآخر، مثل:

﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ﴾ (النحل:125)

﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى أَنْ أَلْقِ عَصَاكَ﴾ (الأعراف:117)

فِ بالوعد

قِ نفسك المهالك

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعال أمر مبنية على حذف حرف العلة؛ لأنه معتل الآخر، وأصلها(ادعو، ألقى، وفي، وقى)، وتعرب:

ادع/ألق/ف/ق: فعل أمر مبني على حذف حرف العلة، والفاعل: ضمير مستتر وجوباً تقديره أنت.

لاحظي أن فعل الأمر في الأمثلة السابقة حذف منه حرف العلة فبقيت باقي حروف الفعل كما هي، مثل: (ادْعُ، أَلْقِ)، في حين جاء في أمثلة أخرى بحرف واحد، مثل: (فِ، قِ)، وهذا يوصلنا إلى استنتاج قاعدة نحوية تقول: إذا كان فعل الأمر معتل الآخر نوع اعتلاله ناقصاً يبنى على حذف حرف العلة من آخره، وإذا كان معتل الآخر نوع اعتلاله لفيماً مفروقاً يحذف حرفا العلة من أول الفعل وآخره، ويكون الحرف الصحيح فيه هو فعل الأمر.

الحالة الثالثة: يبنى على حذف النون، إذا كان مضارعه من الأفعال الخمسة، مثل:

﴿أَذْهَبَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَىٰ﴾ (طه:43)

﴿كُلُوا مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ﴾ (البقرة:57)

﴿وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ وَيَسْمَأْ أَقْلَعِي﴾ (هود:44)

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعال أمر مبنية على حذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، فأفعال الأمر تبنى على ما يجزم به مضارعه، فالمضارع من الأفعال السابقة أفعال خمسة، هي: (تذهبان، تأكلون، تبلعين، تغلبن)، والأفعال الخمسة تجزم بحذف النون، ولذا فعل الأمر عند جزمه يجزم بحذف النون، وتعرب:

اذهبا/كلوا/ابلعي/أقلعي: فعل أمر مبني على حذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، و(ا)، (وا)، (ي): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

الحالة الرابعة: يبنى على الفتح، إذا اتصلت به نون التوكيد بلا فاصل، مثل:

اعملن واجبك

استغفر الله خيراً وإرضين به فبينما العسر إذ دارت مياسير

جاءت الكلمات التي تحتها خط في الجمل السابقة أفعال أمر مبنية على الفتح؛ لاتصالها بنون التوكيد بلا فاصل، وتعرب:

اعملن/ارضين: فعل أمر مبني على الفتح؛ لاتصال نون التوكيد، و(ن): حرف توكيد مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

الخريطة المفاهيمية الآتية تلخص حالات بناء فعل الأمر:



1- هناك صفة مشتركة بين المجموعات الآتية، صنفت كل مجموعة في ضوءها. اذكر هذه الصفة.

- وفّ - ق - أعط - ادعُ الصفة المشتركة.....
- اجريا - ارض - اصمت - اشكر الصفة المشتركة.....

2- ضعي إشارة (/) أمام المعلومات الصحيحة إن كنت تعتقدين أن الاستنتاج صحيح، وإشارة (x) إذا وجدت المعلومات الواردة غير كافية للاستنتاج أو فيها خطأ
أ- قال الشاعر: عشّ عزيزاً أو مُتّ وأنت كريم بين طعن القنا وحقق البؤس

الفقرات	بيانات صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
فعل الأمر يبنى على السكون إذا اتصل به ضمير			
الفاعلان (عشّ، مُتّ) أفعال أمر مبنية			
بُني الفعلان (عشّ، مُتّ) مبنيين على حذف حرف العلة			
إذن كل فعل أمر يبنى على السكون إذا خلا من الضمائر			

ب- قال الشاعر: عرجاً بي على النقا عرجاً بي وارفقاً بي هنيهة وارفقاً بي

الفقرات	بيانات صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
فعل الأمر يبنى على حذف النون إذا كان غير موصول بضمير			
الفاعلان (عرجاً، ارفقاً) أفعال ماضية مبنية			
بُني الفعلان (عرجاً، ارفقاً) مبنيين على حذف النون			
إذن كل فعل أمر يبنى على حذف النون؛ لأنه يبنى على ما يبنى به مضارعه			

الركن الثاني

الفاعل

الفاعل:

هو اسم أسند إليه فعل تام، مبني للمعلوم، يدل على من قام بالفعل. (القرشي، 2005م: 57/2)
يعد الفاعل عمدة وأساساً في الجملة العربية، فلا يجوز أن يحذف، أو يستغنى عنه،
فلكل فعل فاعل في اللغة؛ ما عدا (قلما وظالما) وهما فعلا تلتحقهما (ما) الكافة.

أحكام الفاعل:

حكم الفاعل الرفع، وللرفع فيه حالات، هي:

أ- الضمة الظاهرة أو المقدرة، مثل:

﴿سَأَلَ سَائِلٌ بِعَذَابٍ وَاقِعٍ﴾ (المعارج: 1)

﴿فَأَنَّى لَهُمْ إِذَا جَاءَتْهُمْ ذِكْرُهُمْ﴾ (محمد: 18)

جاء الفاعل (سائل) في الآية الأولى مرفوعاً بضمة ظاهرة؛ لأنه صحيح الآخر، وجاء في الآية الثانية (ذكرى) مرفوعاً بضمة مقدرة منع من ظهورها التعذر؛ لأنه معتل الآخر.

ب- الألف، مثل:

﴿وَمَا يَسْتَوِي الْبَحْرَانِ﴾ (فاطر: 12)

جاء المجاهدان

جاء الفاعل (البحران، المجاهدان) في المثالين السابقين مرفوعاً بالألف؛ لأنه مثني.

ت- الواو، مثل:

كَرَّمَ أَبُوكَ

﴿فَلَمَّا جَاءَ عَالُ لُوطٍ الْمُرْسَلُونَ﴾ (الحجر: 61)

جاء الفاعل (أبوك) في المثال الأول مرفوعاً بالواو؛ لأنه من الأسماء الخمسة، وجاء (المرسلون) في المثال الثاني مرفوعاً بالواو؛ لأنه جمع مذكر سالم.

ث- يأتي مجروراً لفظاً مرفوعاً محلاً، مثل:

صَبْرُ الْمُؤْمِنِ عَزِيمَةٌ

جاء الفاعل (المؤمن) في الجملة السابقة مجروراً لفظاً مرفوعاً محلاً؛ لأن المصدر (صبر) مضاف إلى عامله، ويعرب (المؤمن): مضاف إليه مجرور لفظاً مرفوع محلاً.

ج- يأتي مجروراً بحرف الجر الزائد (الباء، أو اللام، أو من)، مثل:

﴿مَا جَاءَنَا مِنْ بَشِيرٍ وَلَا نَذِيرٍ﴾ (المائدة: 19)

﴿وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا﴾ (النساء: 166)

هيهات لنجاح المهمل

جاء الفاعل في الأمثلة السابقة مجرورًا بحروف جر زائدة، فُجِرَ بـ(من) في المثال الأول فجاءت (بشير) مجرورة بحرف الجر الزائد، وُجِرَ بـ(الباء) في المثال الثاني فجاء لفظ الجلالة (الله) مجرورًا لفظًا مرفوعًا محلاً، وُجِرَ بـ(اللام) في المثال الثالث فجاءت (نجاح) مجرورة لفظًا مرفوعة محلاً، ويعرب الفاعل فيها على النحو الآتي:

من: حرف جر زائد مبني على السكون لا محل له من الإعراب

بـ/لـ: حرف جر زائد مبني على الكسر لا محل له من الإعراب

بشير/الله/نجاح: فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمة المقدرة منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة حرف الجر الزائد، أو فاعل مجرور لفظًا مرفوع محلاً.

نشاطا تعلم

1- لاحظي، ثم ضعي خطأ تحت الجملة المختلفة فيما يأتي:

1-	ابْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ الْحُزَنِ	وَسَّعَ أَخِي فِي الْمَجْلِسِ	يَهَابُ الْمُنَافِقُونَ مِنْ لِقَائِنَا
2-	حَضَرْتُ الْعِفِيفَاتُ	زُفَّتِ الْبُشْرَى إِلَيْنَا	قَالَ الْخَطِيبُ كَلَامًا طَيِّبًا
3-	لَا يَقُمْ مِنْ أَحَدٍ	انْتَصَرَ حُمُوكَ عَلَى الظَّالِمِ	كَفَى بِاللَّهِ نَاصِرًا

2- ارسمي خريطة مفاهيمية لحالات رفع الفاعل، مع أمثلة عليها

.....

.....

صور الفاعل في اللغة العربية:

للفاعل صور أربع، هي: اسم صريح، أو مصدر مؤول، أو ضمير مستتر، أو ضمير ظاهر، وفيما يلي تفصيلها:

1- الاسم الظاهر، مثل:

﴿إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللَّهِ وَالْفَتْحُ﴾ (النصر: 1)

﴿فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ﴾ (عبس: 24)

فتحت الجامعة باب القبول

جاء الفاعل (نصر، الإنسان، الجامعة) في الأمثلة السابقة اسمًا صريحًا ظاهرًا، ولكونها جميعًا صحيحة الآخر رفع بضمة ظاهرة.

2- المصدر المؤول، وهو فرعان:

أ- مؤول من حرف مصدري (أَنْ) والفعل، مثل:

سرني أَنْ قَدِمْتُ إلينا

﴿أَلَمْ يَأْنِ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا أَنْ تَخْشَعَ قُلُوبُهُمْ لِذِكْرِ اللَّهِ﴾ (الحديد:16)

جاء الفاعل في المثالين السابقين مصدرًا مؤولًا مكونًا من (أَنْ وفعل ماضٍ) كما في المثال الأول، وتقديره (قدومك)، وجاء مكونًا من (أَنْ وفعل مضارع) في المثال الثاني، وتقديره (خشوع)، ويعرب المصدر المؤول كالآتي:

أَنْ: حرف مصدري ونصب مبني على السكون لا محل له من الإعراب.
قَدِمْتُ: فعل ماضٍ مبني على السكون؛ لاتصاله بتاء الفاعل في محل نصب بـ(أَنْ)، و(ت): ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع فاعل، والمصدر المؤول (أَنْ قَدِمْتُ) في محل رفع فاعل (سرني).

تَخْشَعَ: فعل مضارع منصوب بـ(أَنْ) وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، والمصدر المؤول (أَنْ تَخْشَعَ) في محل رفع فاعل (يَأْنِ).

ب- مؤول من (أَنْ) واسمها وخبرها، مثل:

أعجبني أَنْتَ مجتهدٌ

﴿أَوْ لَمْ يَكْفِهِمْ أَنَّا أَنزَلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ يُتْلَى عَلَيْهِمْ﴾ (العنكبوت:51)

جاء الفاعل في المثالين السابقين مصدرًا مؤولًا مكونًا من (أَنْ واسمها وخبرها)، فاسمها في المثال الأول الضمير المتصل (ك)، وخبرها الاسم الصريح (مجتهدٌ)، بينما جاء اسمها في المثال الثاني الضمير المتصل (نا)، وخبرها الجملة الفعلية (أنزلنا)، ويعرب المصدر المؤول:

أَنْتَ: حرف مصدري وتكيد ونصب مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

ك: ضمير متصل مبني على الفتح في محل نصب اسم أَنْ.

مجتهد: خبر أَنْ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، والمصدر المؤول من (أَنْتَ مجتهدٌ) في محل رفع فاعل (أعجبني).

أَنَا: حرف مصدري وتكيد ونصب مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

نا: ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب اسم أَنْ.

أنزلنا: فعل ماضٍ مبني على السكون؛ لاتصاله ببناء الفاعلين، و(نا) ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل (أنزل)، والمصدر المؤول من (أَنَا أنزلنا) في محل رفع فاعل (يكفهم).

ملحوظة: يكثر استعمال الفاعل مصدرًا مؤولًا بعد الأفعال (يمكن، يجوز، ينبغي، يجب)، مثل:

يمكنك أن تذهب، يجوز أن يحضر

ينبغي أن تحتهد، يجب أن تفعل

لاحظي أن النوع الثاني من المصدر المؤول الذي جاء في محل رفع فاعل كان من أن ومعموليه، وهناك تشابه واضح بينها وبين (إن) يوقع في الخطأ إن لم ينتبه له، ولذا ندرج أوجه الشبه والاختلاف بينهما على النحو الآتي:

وجه المقارنة	أن	إن
أوجه الشبه	كلاهما: - حرف مبني على الفتح. - لا محل له من الإعراب. - يدخل على الجملة الاسمية، فتتسخها؛ لينصب المبتدأ، ويرفع الخبر. - لا رتبة له. - يستعملان للتوكيد والنصب. - يدلان على أن خبرهما محقق عند المتكلم، وليس موضع شك. - نونهما مفتوحة. - إذا اتصلتا بـ(ما) الكافة تكفهما عن العمل: أي يصير لا عمل ناسخ لهما.	
أوجه الاختلاف	همزته مفتوحة	همزته مكسورة
	تشكل مع اسمها وخبرها مصدرًا مؤولًا	لا تشكل مع اسمها وخبرها مصدرًا مؤولًا
	لا أخوات لها، وتعد من أخوات إن	لها ست أخوات
	تأتي في وسط الجملة فحسب	تأتي في أول الجملة أو وسطها
	يعرب: حرف توكيد مصدري ونصب مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.	يعرب: حرف توكيد ونصب مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

3- **الضمير المستتر:** هو ضمير لا يظهر في اللفظ؛ بل يقدر في الذهن، ويدل على: المتكلم فيكون مستترًا وجوبًا، والمخاطب فيكون مستترًا وجوبًا أو جوازًا، والغائب فيكون مستترًا جوازًا، مثل:

﴿وَإِذَا الْكَوَاكِبُ اُنْتَثَرَتْ﴾ (الإنفطار: 2)

﴿أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهْدًا﴾ (النبا: 6)

﴿وَأَهْدِيكَ إِلَى رَبِّكَ فَتَخْشَى﴾ (النازعات: 19)

جاء الفاعل في الآيات السابقة ضميرًا مستترًا بتقديرات مختلفة، فكان تقديره (هي) في المثال الأول، وتقديره (نحن) في المثال الثاني، وتقديره (أنا)، و (أنت) في المثال الثالث، ويعرب الفاعل فيها: ضميرًا مستترًا تقديره (هي، أو نحن، أو أنا، أو أنت).

4- **الضمير الظاهر (المتصل):** هو ضمير لا يأتي في أول الكلام، ولا يصح التلغظ به منفردًا، ويتصل بآخر الأسماء، أو الأفعال، أو الحروف، ويقع في محل جر، أو نصب، أو رفع، وله أنواع، هي:

أ- ضمير المتكلم (التاء المضمومة)، مثل:

كُتِبَتْ قصةٌ وطني السليبي.

للفاء حكاية رويثها

جاء الفاعل (تاء الفاعل (ت/ت)) في المثالين السابقين ضميرًا متصلًا متكلمًا، فيعرب (ت/ت): ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع فاعل.

ب- ضمير المخاطب (التاء المفتوحة، أو المكسورة)، مثل:

قَدِمْتَ نفسك في سبيل الله

جَاهَدْتَ حتى الرمق الأخير

جاء الفاعل (تاء الفاعل (ت/ت)) في المثالين السابقين ضميرًا متصلًا مخاطبًا للمذكر كما في المثال الأول، وللمؤنث كما في المثال الثاني، فيعرب (ت/ت): ضمير متصل مبني على الفتح/الكسر في محل رفع فاعل.

ث- ضمير (واو الجماعة)، مثل:

اَكْتُبُوا مقالاتٍ نقديةٍ

﴿وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا كِذَابًا﴾ (النبا: 28)

﴿لَا يَسْمَعُونَ فِيهَا لَغْوًا وَلَا كِذْبًا﴾ (النبا: 35)

جاء الفاعل (واو الجماعة(وا)) في الأمثلة السابقة ضميراً للجماعة متصلاً بفعل الأمر مرة كما في المثال الأول، ومرة بالفعل الماضي كما في المثال الثاني، ومرة أخرى بالفعل المضارع كما في المثال الثالث، فيعرب (وا): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

ج- ضمير (ألف الاثنين)، مثل:

الأديبان يكتبان رواياتٍ رائعةٍ

ناضلاً دفاعاً عن الوطن

فكراً بمستقبلهما

جاء الفاعل (ألف الاثنين(ا)) في الأمثلة السابقة ضميراً للدلالة على اثنين متصلاً بالفعل المضارع مرة كما في المثال الأول، ومرة بفعل الأمر كما في المثال الثاني، ومرة أخرى بالفعل الماضي كما في المثال الثالث، فيعرب (ألف الاثنين - ا-): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

ح- ضمير (نون النسوة)، مثل:

الطالبات يكتبن دروسهنّ

سعيّاً لبذل الغالي من أجل أبنائهنّ

أنفقن من أموالكنّ في سبيل الله

جاء الفاعل (نون النسوة(ن)) في الأمثلة السابقة ضميراً للدلالة على النساء متصلاً بالفعل المضارع مرة كما في المثال الأول، ومرة بالفعل الماضي كما في المثال الثاني، ومرة أخرى بفعل الأمر كما في المثال الثالث، فيعرب (ن): ضمير متصل مبني على الفتح في محل رفع فاعل.

خ- ضمير (ناء) الفاعلين، مثل:

﴿وَكُلُّ شَيْءٍ أَحْصَيْنَاهُ كِتَابًا﴾ (النبا: 29)

﴿وَخَلَقْنَاهُكُمْ أَزْوَاجًا﴾ (النبا: 8)

جاء الفاعل في المثالين السابقين ضميراً متصلاً للدلالة على الفاعلية، فيعرب (نا): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

نشاطات تعلم

1- قارني بين أنواع الضمائر التي تقع فاعلاً

.....

.....

2- علقي على الأقوال الآتية بجملة مستخدمة صور الفاعل، مع بيان شكل الفاعل المستخدم

أ- بإمكانك سحق زهرة تحت قدميك؛ لكن أنى لك أن تزيل عطرها.

..... شكل الفاعل

ب- الجمال أن تحيا من أجل دينك.

..... شكل الفاعل

ت- الرأي المشورة

..... شكل الفاعل

3- لقد رشحت أن تكوني حكماً بين خصمين أولهما يفضل التعلم، والآخر يفضل العمل.

اكتبي فقرة تبرزين فيها حكمك مستخدمة أشكال الفاعل في كلماتها- قدر الإمكان-.

.....
.....
.....
.....
.....

العامل في الفاعل:

يرفع الفاعل بالعوامل اللفظية، وأشهرها الفعل نفسه، ومن العوامل التي ترفع الفاعل ما يلي:

1- اسم الفعل: مثل: (صه، هيهات)، كقولنا:

صه في حضرة العلماء

هيهات تقدّم الكسول

جاء اسم الفعل (صه، هيهات) عاملان رافعان، فكانا العامل في رفع الفاعل، ويعربان:

صه: اسم فعل أمر مبني على السكون لا محل له من الإعراب، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره (أنت).

هيهات: اسم فعل ماض مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

تقدم: فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

2- **المشتقات العاملة:** وهي تعمل عمل الفعل، وأشهرها اسم الفاعل، وصيغة المبالغة، والصفة

المشبهة، مثل:

هذا الطالب قائم عمه

هذا رجل كريم خلقه

حسن قَوَامٍ لِيْلُهُ

جاء المشتقات كاسم الفاعل (قائم) في المثال الأول، والصفة المشبهة (كريم) في المثال الثاني، وصيغة مبالغة (قَوَامٍ) في المثال الثالث، فجاءت المرفوعات بعدها (عَمُّهُ، خَلْقُهُ، لِيْلُهُ) فاعلاً للوصف المشتق الذي سبقها، وتعرب: فاعل لاسم الفاعل/الصفة المشبهة/صيغة المبالغة مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

ترتيب الفاعل في الجملة الفعلية:

تكون الجملة فعلية إذا تصدّرها فعل، ومدرج الجملة الفعلية أن يوتى بالفعل ثم الفاعل، ثم التكملة من مفعول به أو غيره، إذ لا يجوز أن يتقدم الفاعل على فعله، وإلا أصبح مبتدأ، ولذا هناك حالات وجوب تقدم الفاعل على المفعول به أو تأخيرها، تأتي على النحو الآتي:

أولاً: وجوب تقديم الفاعل على المفعول به

يجب تقديم الفاعل على المفعول به في ثلاث حالات، هي:

1- إذا خيف الالتباس أحدهما بالآخر، وذلك في حالة كون إعرابهما بعلامة مقدرة، مثل:

أكرم موسى عيسى

وقعت كلمة (موسى) فاعلاً مرفوعاً بضمّة مقدرة؛ للتعذر، وكلمة (عيسى) مفعولاً به منصوباً بفتحة مقدرة؛ للتعذر، وهنا تقدم الفاعل (موسى) وجوباً على المفعول (عيسى)؛ خوفاً من الالتباس في المعنى، بحيث لا يتحدد أيهما الفاعل أو المفعول؛ لعدم ظهور الحركات المميزة، لذا فالمتقدم هو الفاعل بحكم رتبته.

2- أن يكون الفاعل ضميراً غير محصور، أو متصل بالفعل، مثل:

﴿وَإِذْ وَعَدْنَا مُوسَىٰ أَرْبَعِينَ لَيْلَةً﴾ (البقرة: 51)

جاء الفاعل في الآية السابقة ضميراً متصلاً غير محصور، هو الضمير (نا) في الفعل (واعدنا)، ولذا وجب تقديم الفاعل على المفعول به.

3- أن يكون المفعول به محصوراً بـ(إنما)، أو (إلا)، مثل:

﴿وَمَا يَتَّبِعْ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًّا﴾ (يونس: 36)

﴿إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ﴾ (المائدة: 91)

جاء المفعول به (ظناً) في الآية الأولى محصوراً بـ(إلا)، فتقدم الفاعل (أكثرهم) وجوباً عليه؛ لكونه محصوراً، بينما جاء المفعول به -المصدر المؤول أن يوقع- (إيقاع) محصوراً بـ(إنما) في الآية الثانية، فتقدم الفاعل (الشیطان) وجوباً عليه؛ لكونه محصوراً.

ثانيًا: وجوب تأخير الفاعل على المفعول به

يجب تأخير الفاعل على المفعول به في ثلاث حالات، هي:

1- أن يتصل بالفاعل ضمير المفعول، مثل:

﴿وَإِذْ أَبْتَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ﴾ (البقرة: 124)

تأخر الفاعل (رَبُّهُ) في الآية السابقة عن المفعول به (إبراهيم)؛ لاتصاله بضمير (هُ) يعود على المفعول، لذا وجب تأخر الفاعل عن المفعول به.

2- أن يكون الفاعل اسمًا ظاهرًا والمفعول به ضميرًا، مثل:

﴿لَمَّا جَاءَنِيَ الْبَيِّنَاتُ مِنْ رَبِّي﴾ (غافر: 66)

تأخر الفاعل (البينات) في الآية السابقة عن المفعول به الضمير المتصل (ي) في الفعل (جاءني)، لذا وجب تأخر الفاعل (الاسم الظاهر) عن المفعول به (الضمير المتصل).

3- أن يكون الفاعل محصورًا بـ (إنما) أو (إلا)، مثل:

﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ (فاطر: 28)

﴿وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ﴾ (آل عمران: 7)

جاء الفاعل (العلماء) في الآية الأولى محصورًا بـ (إنما)، فتقدم المفعول به (الله) وجوبًا عليه؛ لكونه محصورًا، بينما جاء الفاعل (الله) في الآية الثانية محصورًا بـ (إلا)، فتقدم المفعول به (تأويله) وجوبًا عليه؛ لكونه محصورًا.

نشاط تعلم

1- رتبي حروف الكلمات المتناثرة؛ لتكوني جملة مع تحديد حالة تقديم الفاعل أو تأخيره فيها:

أ- (ذ ر ي ا ل ن) (ل ك ر ا ف ل) (ع ا ج)

الجملة: نوع الترتيب:

ب- (ر ن ي ك) (إ م ا ن) (ل ف ض ل ا) (ل ئ م ي ا ل)

الجملة: نوع الترتيب:

ت- (ي د و ف) (ت ر ك ش) (ي د ه)

الجملة: نوع الترتيب:

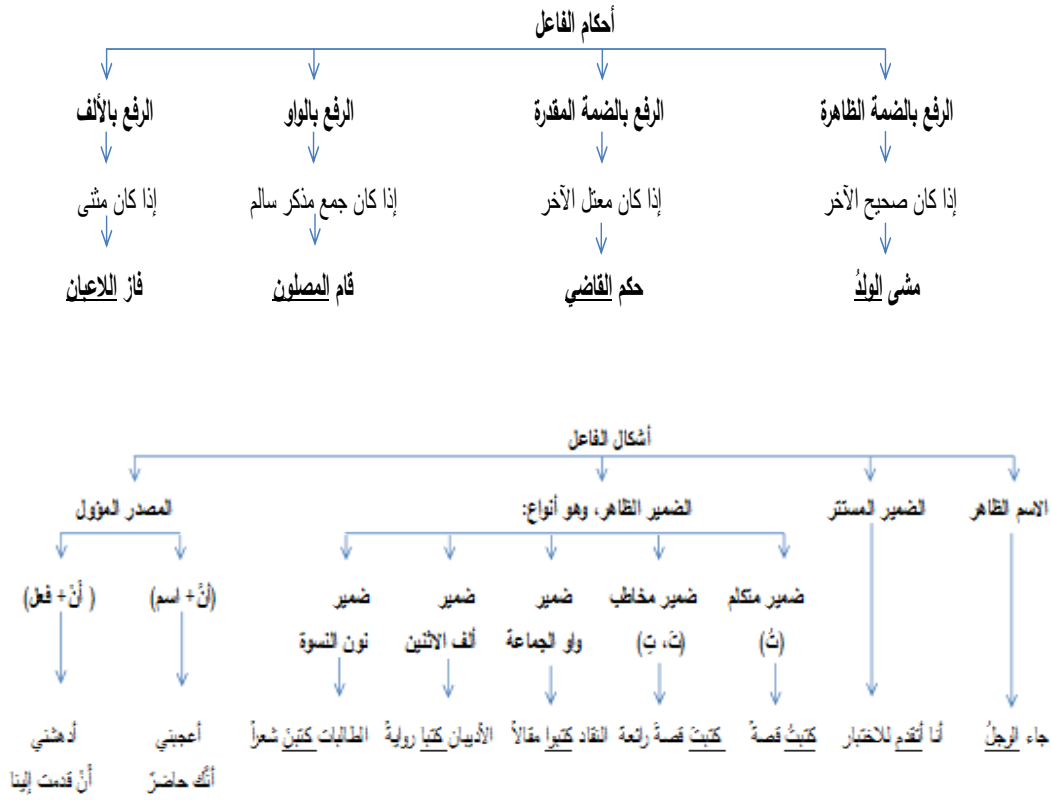
ث- (ل ا ا) (ر ي ض م ل ا) (ا م) (ل ا و ع ا د) (د ا ف أ)

الجملة: نوع الترتيب:

- 2- ضعي إشارة (/) أمام المعلومات الصحيحة إن كنت تعتقدين أن الاستنتاج صحيح، وإشارة (×) إذا وجدت المعلومات الواردة غير كافية للاستنتاج أو فيها خطأ
- أ- زار يحيى عيسى ب- قضيتُ الإجازة

الفقرات	بيانات صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
الجملة الفعلية لا ترتب أركانها			
الترتيب في الجملتين السابقتين ترتيب واجب			
تقدم الفاعل في الجملتين السابقتين وجوباً			
إنّ يتقدم الفاعل على المفعول به وجوباً إذا خيف اللبس، أو لم يكتمل المعنى			

الخريطة المفاهيمية الآتية تلخص جزءاً من الفاعل:



الركن الثاني

نائب الفاعل

نائب الفاعل:

هو اسم أسند إليه فعل تام مبني لما لم يسم فاعله (للمجهول)، ويحل مكان الفاعل الذي لم يظهر لنا، ويأخذ أحكام الفاعل تمامًا، ويصبح عمدة في الجملة. (القرشي، 2005م: 86/2) أسباب حذف الفاعل:

ذكر عوض الله في كتابه اللمع البهية في قواعد اللغة العربية (2003م: 269-270) أن الفاعل يحذف لأسباب، منها:

1- أسباب لفظية، هي:

أ- الإيجاز، مثل:

﴿وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ﴾ (النحل: 126)

جاء الإيجاز في كلمة (عوقبتم) بدلًا من أن يقال بمثل ما عاقبكم المعتدون به، فهو سبب لفظي لحذف الفاعل.

ب- المحافظة على السجع المنثور، مثل:

من طابت سريرته حُمدت سيرته

حذف الفاعل من الجملة السابقة؛ للحفاظ على السجع بين الفواصل، فلو ذكر الفاعل، وقيل: حمد الناس سيرته سيختلف لفظ الفاصلتين، ويختلف إعرابهما.

ت- المحافظة على الوزن الشعري، مثل:

عُلِّقَتْهَا عَرَضًا وَعُلِّقَتْ رَجُلًا غَيْرِي وَعُلِّقَ أُخْرَى غَيْرَهَا الرَّجُلُ

جاء الفعل (عُلِّقَ) مبني للمجهول ثلاث مرات؛ ليحافظ على الوزن لبحر البيت الشعري المنظوم عليه، ولو ذكر الفاعل لاختلَّ وزن البيت.

2- أسباب معنوية، هي:

أ- أن يكون الفاعل معلومًا للمخاطب، ولا يحتاج إلى ذكره، مثل:

﴿وَحُلِّقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا﴾ (النساء: 28)

﴿حُلِّقَ الْإِنْسَانُ مِنْ عَجَلٍ﴾ (الأنبياء: 37)

الفاعل في الآيتين السابقتين محذوف؛ لأنه معلوم أن خالق الإنسان هو (الله)، لذا لا يحتاج إلى ذكره، فحذف لسبب معنوي.

ب- أن يكون الفاعل مجهولاً للمتكلم، ولا يستطيع تعيينه للمخاطب، مثل:

سُرِقَ المتاع

الفاعل في الجملة السابقة محذوف؛ لأن المتكلم لا يعلم من هو السارق؛ ليذكره للمخاطب.

ت- كون الفاعل لا يتعلق ذكره بغرض، مثل:

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحَ اللَّهُ لَكُمْ﴾ (المجادلة: 11)

الفاعل في الآية السابقة حُذف؛ لأنه ليس مهمًّا معرفة من طلب التفسح أو تحديده؛ لكون المهم يكون في تنفيذ أمر التفسح، ولذا حذف الفاعل؛ لأنه لم يتعلق بذكره غرض.

ث- رغبة المتكلم في الإبهام على السامع، مثل:

تُصَدَّقُ بألف دينار

حذف الفاعل من الجمل السابقة؛ لأن المتكلم لا يرغب في التعريف بالمتصدق، فأراد إيهام السامع، فبنى الفعل للمجهول.

ج- تعظيم الفاعل بصون اسمه عن أن يجري على لسان المتكلم، أو بصونه عن أن يقترن ذكره ذكر المفعول به، مثل:

أصدر المرسومُ الرئاسي

خُلِقَ الخنزير

الفاعل في الجملتين السابقتين حذف تعظيمًا له؛ لصون اسمه عن أن يجري على لسان المتكلم.

ح- تحقير الفاعل بصون لسان المتكلم عن أن يجري بذكره، مثل:

شُرِبَتْ الخمر في مجلس لهم

أُلْقِيَتْ نكاتٌ سخيفة

حذف الفاعل من الجملتين السابقتين؛ لأن المتكلم يترفع عن ذكره؛ تحقيرًا له.

خ- خوف المتكلم من الفاعل، فلا يذكره لئلا ينال منه مكروه، مثل:

فُتِحَتْ الخزانة وسُرِقَت النقود منها

المتكلم يعلم من الذي فتح الخزانة، وسرق نقودها؛ لكنه حذف الفاعل؛ خوفًا من أذى يلحقه منه فيضره.

د- خوف المتكلم على الفاعل، فلا يذكره حتى لا يمسّه أحد بمكروه، مثل:

كُسِرَ زجاج البيت

أُلْقِيَتْ الحجارة على الأشجار

المتكلم هنا يعلم الفاعل الذي كسر الزجاج، وألقى الحجارة غير أنه يخشى إن ذكره أن يؤدي أذى شديداً، أو يلحقه مكروه، فحذفه من الجملتين.

ملحوظة: وردت بعض الأفعال مبنية لما لم يسم فاعلها عند العرب، ومنها: (دُهِشَ، وشُدَّه، وشُغِفَ، وهُرِعَ، وأُولِعَ، وعُني به، وأُغْمِيَ عليه، وامْتَقَعَ لُونُهُ)، وما بعدها يعرب فاعلاً عند القدماء؛ لأن هذه الأفعال لم ترد عن العرب إلا مبنية للمجهول.

نشاط تعلم

1- ارسلي خريطة مفاهيمية لأسباب حذف الفاعل

.....
.....
.....

أحكام نائب الفاعل:

حكم نائب الفاعل الرفع، وللرفع فيه حالات، هي:

أ- الضمة الظاهرة أو المقدرة، مثل:

﴿وَوُضِعَ الْكِتَابُ وَجَاءَ بِالتَّبِيِّينَ وَالشُّهَدَاءُ﴾ (الزمر: 69)

أوتي موسى وعيسى

جاء نائب الفاعل (الكتاب) في الآية الأولى مرفوعاً بضمة ظاهرة؛ لأنه صحيح الآخر، وجاء في الآية الثانية (موسى) مرفوعاً بضمة مقدرة منع من ظهورها التعذر؛ لأنه معتل الآخر.

ب- الألف، مثل:

يُسَوَّى الطَّرِيقَانِ

حُكِمَ الْمَتَّهِمَانِ

جاء نائب الفاعل (الطريقان، المتهمان) في المثالين السابقين مرفوعاً بالالف؛ لأنه مثني.

ت- الواو، مثل:

كُرِّمَ أَخُوكَ

نُودِيَ الْمُتَفَوِّقُونَ

جاء نائب الفاعل (أخوك) في المثال الأول مرفوعاً بالواو؛ لأنه من الأسماء الخمسة، وجاء (المتفوقون) في المثال الثاني مرفوعاً بالواو؛ لأنه جمع مذكر سالم.

ث- يأتي مجروراً بحرف الجر الزائد (من)، مثل:

﴿وَمَا يُعَمَّرُ مِنْ مُعَمَّرٍ وَلَا يُنْقَصُ مِنْ عُمُرِهِ إِلَّا فِي كِتَابٍ﴾ (فاطر: 11)

﴿ مَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ وَلَا الْمُشْرِكِينَ أَنْ يُنَزَّلَ عَلَيْكُمْ مِنْ خَيْرٍ مِنْ رَبِّكُمْ ﴾ (البقرة: 105)

جاء نائب الفاعل في الأمثلة السابقة مجروراً بحروف جر زائدة، فجر بـ(من) في الآيتين السابقتين فجاءت (معمر، خير) مجرورة بحرف الجر الزائد لفظاً مرفوعة محلاً، ويعرب نائب الفاعل فيها على النحو الآتي:

من: حرف جر زائد مبني على السكون لا محل له من الإعراب

معمر/خير: نائب فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمة المقدرة منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة حرف الجر الزائد، أو نائب فاعل مجرور لفظاً مرفوع محلاً.

نشاط تعلم

1- هناك صفة مشتركة بين المجموعات الآتية، صنفت كل مجموعة في ضوءها. اذكر هذه الصفة.

- لم يُقرر من شيء جديد - ما أُقيم من حفل - اقتطع من المال الصفة المشتركة.....
- يُفضّل انتباهكم - يُؤخذ عليك تهاونك - شكر اجتهدك الصفة المشتركة.....
- أغلق فوك دهشة - انتظر أبوك - سرّ حموك بفوزك الصفة المشتركة.....

2- لاحظي، ثم ضعي خطأ تحت الجملة المختلفة فيما يأتي:

1-	لُعب وقت إضافي	نُودي الساعي	هُجم هجوم عنيف
2-	يُميّز الصادقون	يُعرف الصديقان وقت الضيق	كُتب علينا الجهاد
3-	نُصر أخوك المظلوم	ما يُنفق من وقتٍ إلا تُسأل عنه	يُخشى من شره

صور نائب الفاعل:

لنائب الفاعل صور أربع، هي: اسم صريح، أو مصدر مؤول، أو ضمير مستتر، أو ضمير ظاهر، وفيما يلي تفصيلها:

1- الاسم الظاهر، مثل:

﴿وَفُتِحَتِ السَّمَاءُ فَكَانَتْ أَبْوَابًا﴾ (النبا: 19)

﴿قُتِلَ الْإِنْسَانُ مَا أَكْفَرَهُ﴾ (عبس: 17)

يرجى التزام الهدوء

جاء نائب الفاعل (السما، الإنسان، التزام) في الأمثلة السابقة اسماً صريحاً ظاهراً، ولكونها جميعاً صحيحة الآخر رفع بضممة ظاهرة.

2- المصدر المؤول، وهو فرعان:

ت- مؤول من حرف مصدري (أَنَّ) والفعل، مثل:

يُؤمل أَنْ تَنْجَحَ

يُرجى أَنْ تَقُومَ بما عليك

جاء نائب الفاعل في المثالين السابقين مصدرًا مؤولًا مكونًا من (أَنَّ وفعل مضارع) كما في المثال الأول، وتقديره (نجاحك)، وفي المثال الثاني تقديره (قيامك)، ويعرب المصدر المؤول كالاتي:
أَنَّ: حرف مصدري ونصب مبني على السكون لا محل له من الإعراب.
تَنْجَحُ/تَقُومُ: فعل مضارع منصوب بـ(أَنَّ) وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، والمصدر المؤول (أَنَّ تَنْجَحُ/تَقُومُ) في محل رفع نائب فاعل (يؤمل/يُرجى).

ث - مؤول من (أَنَّ) واسمها وخبرها، مثل:

قيل أَنَّكَ مَمِيْزٌ

﴿قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ الْجِنِّ﴾ (الجن:1)

جاء نائب الفاعل في المثالين السابقين مصدرًا مؤولًا مكونًا من (أَنَّ واسمها وخبرها)، فاسمها في المثال الأول الضمير المتصل (ك)، وخبرها الاسم الصريح (مميْزٌ)، بينما جاء اسمها في المثال الثاني الضمير المتصل (هـ)، وخبرها الفعل (استمع)، ويعرب المصدر المؤول:
أَنَّكَ: أَنَّ: حرف مصدري وتأكيد ونصب مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.
ك: ضمير متصل مبني على الفتح في محل نصب اسم أَنَّ.
مميْزٌ: خبر أَنَّ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، والمصدر المؤول من (أَنَّكَ مميْزٌ) في محل رفع نائب فاعل (قيل).

أَنَّهُ: أَنَّ: حرف مصدري وتأكيد ونصب مبني على الفتح لا محل له من الإعراب.

هـ: ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب اسم أَنَّ.

استمع: فعل ماضٍ مبني على الفتح، والمصدر المؤول من (أَنَّهُ استمع) في محل رفع نائب فاعل (أُوحِيَ).

3- الضمير المستتر، مثل:

﴿بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ﴾ (التكوير:9)

﴿إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ﴾ (التكوير:1)

﴿فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ﴾ (الطارق:5)

جاء نائب الفاعل في الآيات السابقة ضميراً مستتراً بتقديرات مختلفة، فكان تقديره (هي) في المثال الأول والثاني، وتقديره (هو) في المثال الثالث، ويعرب نائب الفاعل فيها: ضميراً مستتراً تقديره (هي، أو هو).

4- الضمير الظاهر (المتصل)، مثل:

﴿يَوْمَئِذٍ يَصْدُرُ النَّاسُ أَشْتَاتًا لِّيُرَوْا أَعْمَلَهُمْ﴾ (الزلزلة: 6)

﴿يُسْقَوْنَ مِنْ رَحِيقٍ مَخْتُومٍ﴾ (المطففين: 25)

لقد شُوهَدنا

صُعِقْنَا من الخبر

جاء نائب الفاعل (واو الجماعة(وا)) في الأمثلة السابقة ضميراً للجماعة متصلاً بفعل مضارع مرة كما في المثالين الأول والثاني، ومرة جاء نائب الفاعل (ناء الفاعلين(نا)) ضميراً متصلاً بالفعل الماضي كما في المثالين الثالث والرابع، فيعرب نائب الفاعل فيهما (وا)/(نا): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع نائب فاعل.

نشاطات تعلم

1- صنفى الجمل الآتية بحسب الجدول اللاحق:

- أ- يُنادون من بعيد ب- عوقبت على فعلها المشين ت- يُنتظرُ تفوقكم
ث- لن تُقضى المهمة ج- يُراد أن تخلصوا في عملكم ح- كُرمنا في المسابقة
خ- أعلن أن الهلال لم يُر د- سُبح في البحر

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)	مجموعة (ت)	مجموعة (ث)
.....			
.....			

الاستنتاج:

- ما المعيار الذي صنفت عليه الأمثلة في المجموعات (أ/ب/ت/ث)؟

.....

.....

- تعد أمثلة المجموعة (....) صحيحة على (.....)، بينما أمثلة المجموعة (....) صحيحة على (.....)، بينما أمثلة المجموعة (....) صحيحة على (.....).

ما ينوب عن الفاعل:

ينوب عن الفاعل: المفعول به، والظرف، والجار والمجرور، والمصدر، وفيما يلي تفصيلها:

1- المفعول به: ينوب المفعول به عن الفاعل المحذوف، مثل:

أُعلن الفائز

أسدل الستار

كلمتي (الفائز، الستار) في أصلها مفعول به، فنقول: أعلن الحكم الفائز، وأسدل العامل الستار، فلما حذف الفاعل (الحكم، العامل) ناب المفعول به مناب الفاعل، وأخذ أحكامه، فصار يعرب نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

2- الظرف: ينوب الظرف مكان الفاعل إذا كان يصلح للنيابة عنه بأن يكون متصرفاً مختصاً، والظروف المتصرفية، هي: وقت، زمن، حين، مكان، أمام، يمين، شمال، وراء، يوم، ساعة...، مثل:

أعدَّ يوم بهيج

صيم شهر رمضان

جلس أمام الورود

الظروف (يوم، شهر، أمام) متصرفية؛ لأنها تأخذ مواقع إعرابية مختلفة في الجمل، فهنا نابت مناب الفاعل المحذوف، وحلت مكانه، فلم تعد ظرفاً في إعرابها وإنما هي نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

3- المصدر: ينوب المصدر مكان الفاعل إذا كان متصرفاً مختصاً؛ أي يتأثر بالعوامل المختلفة، ويكون مضافاً أو موصوفاً، مثل:

سير سَيَّر سريع

جلس جلوس الأمراء

المصدران (سَيَّر، جلوس) نابا مكان الفاعل المحذوف؛ لكون المصدر موصوفاً في المثال الأول، ومضافاً في المثال الثاني، وبذا تحقق شرط نيابة المصدر عن الفاعل، ويعرب: نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

4- الجار والمجرور: ينوب الجار والمجرور عن الفاعل إذا كان يؤدي فائدة، ويصلح للنيابة، مثل:

جلس في البيت

مرَّ بأحمد

الجاران والمجروران (في البيت)، و (بأحمد) في الجملتين السابقتين نابا عن الفاعل؛ لأن المجرورين في الجملتين (البيت) مختص؛ لأنه مجرور بـ (في)، و (أحمد) مختص؛ لأنه معرفة، فشبه الجملة من الجار والمجرور في محل رفع نائب فاعل.

ملحوظتان:

- 1- إذا اجتمع في الجملة الواحدة التي يحذف الفاعل فيها مفعولاً به، ومصدر، وجار ومجرور، وظرف فالأولوية في نيابة الفاعل للمفعول به فقط، ولا ينوب أي شيء من الأشياء الأخرى، مثل: (ضُربَ زيدٌ ضرباً شديداً يومَ الجمعة أمامَ الأمير في داره).
- 2- إذا كان في الجملة مفعولان أو أكثر؛ لوجود فعل ينصب مفعولين أو أكثر فيها فإن ما ينوب عن الفاعل من المفاعيل، فإذا كان الفعل من باب:
 - أ- (ظَنُّ وأخواتها)؛ أي ينصب مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر، فإن المفعول به الأول يقوم مقام الفاعل، والثاني يبقى منصوباً، مثل: (ظَنَّ المسافرُ عائداً).
 - ب- (كسا وأخواتها)؛ أي ينصب مفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر، جاز نيابة أي المفعولين عن الفاعل بشرط أمن اللبس، مثل: (أُعطيَ زيدٌ درهماً)، أو (أُعطيَ درهمٌ زيداً)، فإن حصل لبس لا يجوز إنابة المفعول به الثاني، مثل: (أُعطيَ زيدٌ بكرًا).
 - ت- (أعلم وأخواتها)؛ أي ينصب ثلاثة مفاعيل، فإن المفعول به الأول ينوب عن الفاعل، ويبقى المفعولان منصوبين، مثل: (أعلمَ زيدٌ عمراً حاضراً). (عوض الله، 2003م: 274/275)

نشاط تعلم

1- علقي على الأقوال الآتية بحمل تتضمن ما ينوب عن الفاعل:

- أ- بلاء الإنسان من اللسان
- ب- لا تكن ليناً فتعصر، ولا صلماً فتكسر
- ت- قاموس النجاح لا يحتوي على كلمتي إذا ولكن
- 2- ابحثي عن الكلمة المفقودة في البيت الشعري، ثم اكتبها في مكانها المناسب، مع بيان سبب اختيارها

باع تحيك بُوعَ ثحاك

أ- ليت وهل ينفعُ شيئاً ليتُ ليتَ شاباً فاشتريتُ

سبب الاختيار:

ب- حوكت على نيرين إذ تختبطُ الشوك ولا تُشاكُ.

سبب الاختيار:

العامل في نائب الفاعل:

يرفع نائب الفاعل بالعوامل اللفظية، وأشهرها الفعل نفسه، ومن العوامل التي ترفع نائب الفاعل ما يلي:

1- المشتقات العاملة (اسم المفعول)، مثل:

هذا الطالب محبوب عمه

هذا رجل مشكور خلفه

جاء المشتق اسم المفعول (محبوب) في المثال الأول، و(مشكور) في المثال الثاني، فجاءت المرفوعات بعدهما (عمه، خلفه) نائب فاعل للوصف المشتق الذي سبقها، وتعرب: نائب فاعل لاسم المفعول مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، وهو مضاف. و(هـ): ضمير متصل مبني على الضم في محل جر مضاف إليه.

بعد عرض نائب الفاعل لاحظي أن هناك أحكاماً مشتركة بينه وبين الفاعل، هي أن كليهما: مرفوع، وأشكالهما واحدة، كالاسم الظاهرة، والمؤول، والضمير المتصل، والمستتر، والجر بحرف زائد، فهما عمدة في الجملة، ويسندان إليهما الفعل قبلهما، ويصلحان عاملين لمشتق قبلهما يقوم مقام الفعل، ويشتركان في وجوب تأنيث الفعل مع المؤنث منهما.

نشاطات تعلم

1- صنفى الجمل الآتية بحسب الجدول اللاحق:

- أ- فَتَحَتِ الجامعةُ بابَ القبولِ ب- سَهَّلَتِ إجراءاتُ التسجيلِ ت- تُعْطَى الفرصةُ مرةً واحدةً
ث- يَرْتَكِبُ الطالبُ خطأً إذا تأخر ج- أُغْلِقَ بابُ الدخولِ ح- يستفيدُ الطالبُ من المنح
خ- بادرَ الملتزمُ بتقديمِ النصحِ د- قولِ العالمِ بالحفاوة

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)	
.....		1
.....		
.....		2
.....		

الاستنتاج:

- ما المعيار الذي صنفت عليه الأمثلة في المجموعتين (أ/ب)؟

.....
.....

- ما المعيار الذي صنفت عليه أمثلة المجموعة الواحدة إلى (2/1)؟

.....
.....

- تعد أمثلة المجموعة (....) صحيحة على (.....)، بينما أمثلة المجموعة (....) صحيحة على (.....).

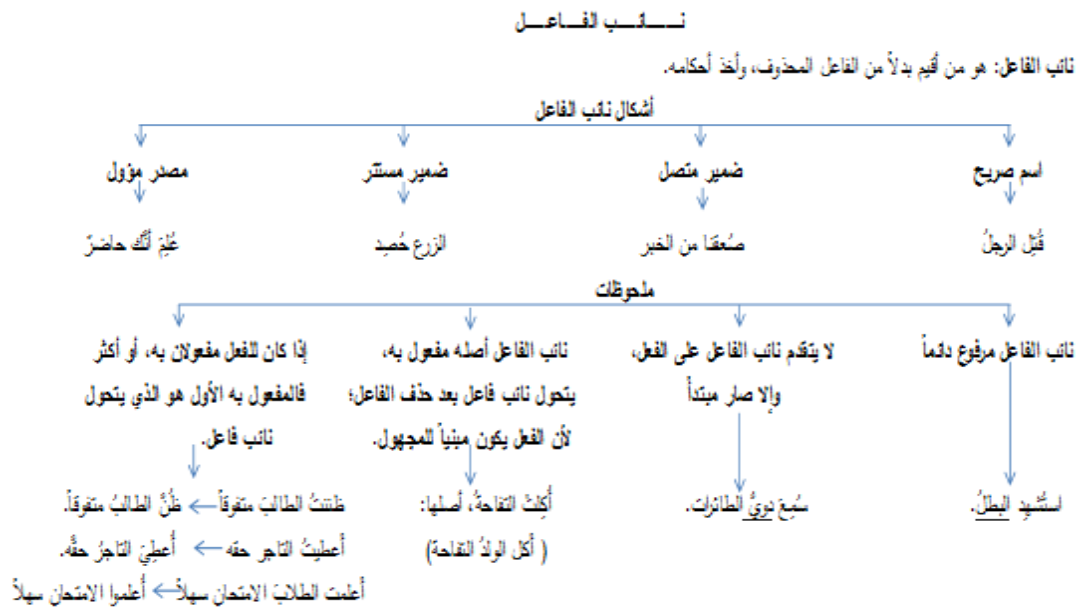
2- ارسلي شكلاً يوضح أوجه الشبه والاختلاف بين المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل.

.....
.....
.....
.....

3- قارني بين العامل في الفاعل ونائبه.

.....
.....
.....
.....
.....

الخريطة المفاهيمية الآتية تلخص جزءاً من نائب الفاعل:



الركن الثالث

المفعول به

المفعول به:

هو الاسم الذي يقع عليه فعل الفاعل، ونظرًا لتعدد أنواع الفعل، فإن المفعول به يتعدد وفقًا لطبيعة الفعل المتعدي، فهناك أفعال تطلب مفعولًا واحدًا، وهناك أفعال تطلب مفعولين، وهناك أفعال تطلب ثلاثة مفاعيل.

"إن رتبة المفعول به رتبة حرة (غير مقيدة)؛ لأن الفاعل يكون بجوار الفعل الذي أوجده، لذا لا يستغنى عنه؛ لكن الفعل يستغني عن المفعول به فجاء المفعول به متأخرًا" (المجاشعي، 1984م: 127)

ينقسم الفعل التام الذي يعرف بأنه الفعل الذي تتم به الفائدة وبمرفوعه، أو يتم معناه بمرفوعه إلى قسمين، هما: فعل لازم، ومتعدٍ، فيسمى الفعل الذي ينصب مفعولًا بالفعل المتعدي؛ لأنه يتعدى الفاعل إلى المفعول به، بينما الفعل الذي يكتفي بفاعله يسمى بالفعل اللازم.

أحكام المفعول به:

حكم المفعول به النصب، وللنصب فيه حالات، هي:

أ- الفتحة الظاهرة أو المقدرة، مثل:

﴿وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا مُوسَىٰ وَهَارُونَ الْفُرْقَانَ﴾ (الأنبياء: 48)

إذا الشعب يوماً أراد الحياة فلا بد أن يستجيب القدر

جاء المفعولان به في الآية الأولى (موسى) منصوبًا بفتحة مقدرة منع من ظهورها التعذر؛ لأنه معتل الآخر، وفي كلمة (الفرقان) منصوبًا بفتحة ظاهرة؛ لأنه صحيح الآخر، وجاء في المثال الثاني (الحياة) منصوبًا بفتحة ظاهرة.

ب- الكسرة، مثل:

عانقت المدافعات سور الأقصى

أخرجت المقاومة الأسيرات من أسرهن

جاء المفعول به (المدافعات، الأسيرات) في المثالين السابقين منصوبًا بالكسرة؛ لأنه جمع مؤنث سالم.

ب- الياء، مثل:

قصصت سيرتين عطرتين لأبنائه

﴿يَوْمَ لَا يَنْفَعُ الظَّالِمِينَ مَعَذِرَتُهُمْ﴾ (غافر: 52)

جاء المفعول به (سيرتين) في المثال الأول منصوبًا بالياء؛ لأنه مثني، وجاء في المثال الثاني (الظالمين) منصوبًا بالياء؛ لأنه جمع مذكر سالم.

ت- الألف، مثل:

نحترم ذا الأدب والعلم

" انصر أخاك ظالمًا أو مظلومًا "

جاء المفعول به (ذا، أخا) في المثالين السابقين منصوبًا بالألف؛ لأنه من الأسماء الخمسة.

ج- يأتي مجرورًا بحرف الجر الزائد (من)، مثل:

ما تكرر من الطلاب من أحد

هل رأيت من مجاهد؟

جاء المفعول به في المثالين السابقين مجرورًا بحرف جر زائد (من)، فجاء (أحد، مجاهد) مجرورًا

بـ (من) لفظًا منصوبًا محلاً، ويعرب المفعول فيها على النحو الآتي:

من: حرف جر زائد مبني على السكون لا محل له من الإعراب

أحد/مجاهد: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة حرف الجر الزائد، أو مفعول به مجرور لفظًا منصوب محلاً.

ملحوظة:

يمكن معرفة الحرف الزائد إذا تحققت فيه شروط ثلاثة، هي أن:

أ- يسبقه نفي أو نهي أو استفهام.

ب- يكون مجروره نكرة.

ت- يكون موقع مجروره فاعلاً أو مفعولاً أو مبتدأ.

نشاط تعلم

1- ارسمي خريطة مفاهيمية لأحكام المفعول به

.....
.....
.....

2- ارسمي شكلاً يوضح أوجه الشبه والاختلاف في علامات النصب للمفعول به

.....
.....

صور المفعول به:

للمفعول به صور عدة، منها: اسم صريح، أو مصدر مؤول، أو اسم إشارة، أو اسم استفهام، أو اسم شرط، أو ضمير ظاهر، وفيما يلي تفصيلها:

1- الاسم الظاهر، مثل:

درسني الأستاذُ القاعدة

رأيت المجاهدات يدافعن ببسالة

شاهدتُ أبا خالد في المكتبة

فاز الآباء الصادقين

جاء المفعول به (القاعدة، المجاهدات، أبا، الصادقين) في الأمثلة السابقة اسمًا صريحًا ظاهرًا، غير أنه أخذ علامة النصب الأصلية والفرعية فيهم، ففي كلمة (القاعدة) نصب بفتحة ظاهرة؛ لكونه صحيح الآخر، وفي كلمة (المجاهدات) نصب بالكسرة؛ لكونه جمع مؤنث سالم، وفي كلمة (أبا) نصب بالالف؛ لكونه من الأسماء الستة، وفي كلمة (الصادقين) نصب بالياء؛ لكونه جمع مذكر سالم.

2- المصدر المؤول، وهو فرعان:

أ- مؤول من حرف مصدري (أن) والفعل، مثل:

أرجو أن تستقيم

أود أن أراه

جاء المفعول به في المثالين السابقين مصدرًا مؤولًا مكونًا من (أن وفعل مضارع) كما في المثال الأول، وتقديره (استقامتك)، وفي المثال الثاني تقديره (رؤيتك)، ويعرب المصدر المؤول كالآتي: أن: حرف مصدري ونصب مبني على السكون لا محل له من الإعراب. تستقيم: فعل مضارع منصوب بـ(أن) وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة والفاعل ضمير مستتر جوازًا تقديره أنت، والمصدر المؤول (أن تستقيم) في محل نصب مفعول به للفعل (أرجو). أراه: فعل مضارع منصوب بـ(أن)، وعلامة نصبه الفتحة المقدرة، منع من ظهورها التعذر، والفاعل ضمير مستتر وجوبًا تقديره أنا، و(هـ): ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب مفعول به للفعل (أرى)، والمصدر المؤول (أن أراه) في محل نصب مفعول به للفعل (أود).

ب- مؤول من (أن) واسمها وخبرها، مثل:

تَعَلَّمْ أَنَّكَ لِلصَّيْدِ عَرَّةٌ وَلَا تُضَيِّعْهَا فَإِنَّكَ قَاتِلُهُ

أشار الأبُّ إلي أَنَّ الصَّمْتَ نَجَاةٌ

جاء المفعول به في المثالين السابقين مصدرًا مؤولًا مكونًا من (أَنْ واسمها وخبرها)، فاسمها في المثال الأول الضمير المتصل (ك)، وخبرها شبه الجملة (للصيد)، بينما جاء اسمها في المثال الثاني الاسم الظاهر (الصمت)، وخبرها (نَجاة)، ويعرب المصدر المؤول: **أَنْكَ: أَنْ:** حرف مصدري وتوكيد ونصب مبني على الفتح لا محل له من الإعراب. **ك:** ضمير متصل مبني على الفتح في محل نصب اسم أَنْ. **للصيد:** لـ: حرف جر مبني على الكسر لا محل له من الإعراب. **الصيد:** اسم مجرور باللام، وعلامة جره الكسرة، وشبه الجملة (للصيد) في محل رفع خبر أَنْ، والمصدر المؤول من (أَنْكَ للصيد) في محل نصب مفعول به للفعل (تَعْلَمُ). **أَنْ:** حرف مصدري وتوكيد ونصب مبني على الفتح لا محل له من الإعراب. **الصمت:** اسم أَنْ منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة. **نَجاة:** خبر أَنْ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، والمصدر المؤول من (أَنْ الصمت نَجاة) في محل نصب مفعول به للفعل (أشار).
3- الضمير، مثل:

﴿فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ فَلَا تَرْجِعُوهُنَّ إِلَى الْكُفَّارِ﴾ (الممتحنة:10)
﴿مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَى﴾ (الضحى:3)
﴿إِنِّي أَرْزِي أَنْزِلَ حَمْرًا﴾ (يوسف:36)
رسمنا الفنان

قد بات يهوى حُرّة معطاره **إِيَّاكَ** أعني واسمعي يا جاره
جاء المفعول به في الأمثلة السابقة ضميرًا متصلًا، مثل: (هَنْ) في المثال الأول، و(كَ) في المثال الثاني، و(ي) في المثال الثالث، و(نا) المفعولين في المثال الرابع، وضميرًا منفصلًا (إِيَّاكَ) في المثال الخامس، ويعرب فيها: ضميرًا متصلًا/منفصلًا مبني في محل نصب مفعول به.

4- اسم إشارة، مثل:

﴿وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ﴾ (البقرة:231)
بعث **هذا** الصندوق
أعطيت **هذا** حقّه

جاء المفعول به في الأمثلة السابقة اسم إشارة (ذلك) في المثال الأول، و(هذا) في المثالين الثاني والثالث، فجاء مفعولًا به للفعل (يفعل) في المثال الأول، ومفعولًا به للفعل (بعث) في المثال

الثاني، ومفعولاً به أول للفعل (أعطيت) في المثال الثالث؛ لأن الفعل أعطى ينصب مفعولين، ويعرب: اسم إشارة مبني على الفتح/السكون في محل نصب مفعول به.

5- اسم موصول، مثل:

﴿قَالَ أَتَسْتَبْدِلُونَ الَّذِي هُوَ أَدْنَى بِالَّذِي هُوَ خَيْرٌ﴾ (البقرة: 61)

سمعتُ الذي يُنشد

الله أكبر قد رأيتُ بك الذي يلقاه كلُّ مكبرٍ إن كبراً

جاء المفعول به في الأمثلة السابقة اسماً موصولاً (الذي) مبنيًا على السكون في محل نصب مفعول به للفعل (سمعتُ) في المثال الأول، وللـفعل (رأيتُ) في المثال الثاني.

6- اسم استفهام، مثل:

مَنْ قابلتَ؟

كَمْ دينارًا دفعتَ؟

﴿فَأَيُّ آيَاتِ اللَّهِ تُنْكِرُونَ﴾ (غافر: 81)

جاء المفعول به في الأمثلة السابقة اسم استفهام (مَنْ، كَمْ) مبنيًا على السكون في محل نصب مفعول به للفعل (قابلتَ، دفعتَ) في المثالين الأول والثاني، واسم استفهام (أَيُّ) مبنيًا على الفتح في محل نصب مفعول به للفعل (تنكرون) في المثال الثالث..

7- اسم شرط، مثل:

مَنْ تَكْرَمَ أَكْرَمَ

أَيُّ شَيْءٍ تَعْمَلُ يَعْلَمُهُ اللَّهُ

﴿وَمَا تُقَدِّمُوا لِأَنفُسِكُمْ مِّنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ﴾ (البقرة: 110)

جاء المفعول به في الأمثلة السابقة اسم شرط (مَنْ) مبنيًا على السكون في محل نصب مفعول به للفعل (تكرم) في المثال الأول، واسم شرط (أَيُّ) مبنيًا على الفتح في محل نصب مفعول به للفعل (تعمل) في المثال الثاني، واسم شرط (مَا) مبنيًا على السكون في محل نصب مفعول به للفعل (تقدموا) في المثال الثالث.

لاحظي في الحالتين السادسة والسابعة من صور المفعول به مجيء (مَنْ) اسماً مبنيًا في محل نصب مفعول به، فشكلهما واحد؛ لكن نوعهما مختلف، فواحدة استفهامية، والأخرى شرطية، ولكي لا يختلط تحديد نوع (مَنْ) المقارنة الآتية تفرق بين النوعين:

مَنْ الشرطية	مَنْ الاستفهامية
لا تستفهم عن شيء	تستخدم للاستفهام عن شيء، والسؤال عنه

لا تحتوي على فعل شرط، وجواب شرط؛ لأنها غير جازمة	تحتوي على فعل شرط وجواب شرط؛ لأنها تجزم فعلين
يكون الفعل بعدها مرفوعاً إذا كان مضارعاً، ومبنيّاً إن كان ماضياً	يكون الفعل بعدها مجزوماً في أشكاله كلها
لا تخصص الفعل للمستقبل؛ بل تحافظ على زمن الفعل بعدها	تخصص الفعل للمستقبل دائماً، وإن كان ماضياً
تطلب جواباً عن استفهامها	لا تطلب جواباً؛ لأنها لا تستفهم عن شيء

نشاطات تعلم

1- صنفت البدائل الآتية على نمط العلاقة المشتركة بينهما. حدي البديل الشاذ عن نمط العلاقة المشتركة، مع بيان سبب اختياره:

أ- شاهدتُ يحيى يلعبُ ب- أخرجتُ هذا القلم ت- أنفقتُ ما في جيبِي ث- مَنْ تَزَرُّ أُرر
البديل الشاذ:، سبب الاختيار:
أ- أود أن أزوره ب- أعجبتني درسك ت- صرّح القاضي أن الحكم عادلُ ث- رغبتُ أن أجاهد
البديل الشاذ:، سبب الاختيار:

2- لاحظي، ثم ضعي خطأً تحت الجملة المختلفة فيما يأتي:

1-	سمعتُ الفتى يُنشد	حضرَ الفعالية المرتقبة	سرتي تميزك
2-	عاقبَ المعلمُ المهملين	قرأتُ آياتِ القرآنِ	شاهدنا المسرحيتين
3-	خُنتمُ الوطنَ	نحترمُ ذا الأدب والعلم	ما سمعتُ من أخبارٍ

3- ضعي إشارة (/) أمام المعلومات الصحيحة إن كنت تعتقدين أن الاستنتاج صحيح، وإشارة (×) إذا وجدت المعلومات الواردة غير كافية للاستنتاج أو فيها خطأ

قال الشاعر: بك بَشَّرَ اللهُ السَّمَاءَ فَرُيِّنَتْ وَتَضَوَّعَتْ مِسْكَاً بِكَ الْغُبْرَاءُ

الفقرات	بيانات صحيحة	بيانات ناقصة	غير صحيحة
المفعول به يسبق بفعل لازم			
ينصب المفعول به بعلامات أصلية وفرعية			
المفعول به (السماء) منصوب			
إنّ ينصب المفعول به بفتحة ظاهرة إذا كان صحيح الآخر			

العامل في المفعول به:

يعمل الفعل في المفعول به، أي أن الفعل هو الذي ينصب المفعول به، وهناك بعض العوامل التي تنصب المفعول به، منها:

- المشتقات العاملة (اسم الفاعل، وصيغة المبالغة)، مثل:

هو كاتب الدرس

رأيت حاملاً علماً

علي صناع أمجادهم

جاء المشتق اسم الفاعل (كاتب)، و (حاملاً) في المثالين الأول والثاني، وصيغة مبالغة (صناع) في المثال الثالث، فجاء ما بعدهم منصوباً بهم (الدرس، علماً، أمجادهم) على أنه مفعول به للوصف المشتق الذي سبقها، وتعرب: مفعول به لاسم الفاعل/ صيغة المبالغة منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

- المصدر، مثل:

إغاثتك الضعيف واجبة

قراءتك التاريخ موعظة

جاء المفعول به (الضعيف، التاريخ) منصوباً، ونصبه المصدر الذي سبقه (إغاثتك، قراءتك) والتقدير: (أن تغيث الضعيف واجب) في المثال الأول، و (أن تقرأ التاريخ موعظة) في المثال الثاني، ويعرب: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

- اسم الفعل، (دون، عليك، حذار)، مثل:

دونك الكتاب

حذار الكذب

﴿عَلَيْكُمْ أَنْفُسُكُمْ لَا يَضُرُّكُمْ مَنْ ضَلَّ إِذَا اهْتَدَيْتُمْ﴾ (المائدة: 105)

جاءت أسماء الأفعال (دون، عليك، حذار) عوامل ناصبة للمفعول به (الكتاب، الكذب، أنفسكم)، ويعربوا:

دونك/حذار/عليكم: اسم فعل أمر مبني على السكون لا محل له من الإعراب، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره (أنت).

أقسام الأفعال من حيث التعدية:

تنقسم الأفعال من حيث التعدية إلى أربعة أقسام، هي: ما يتعدى إلى مفعوله بحرف الجر، أو مفعول واحد، أو مفعولين، أو ثلاثة مفاعيل، وفيما يلي توضيحها:

1- ما يتعدى إلى مفعوله بحرف الجر:

إن الفعل اللازم هو كل فعل لا يتجاوز فاعله؛ ليأخذ مفعولاً به؛ بل يكتفي بالفاعل، ولذا فالفعل اللازم لا يتعدى إلى مفعوله أبداً إلا في حالة واحدة، هي: أن يتعدى بحرف الجر، مثل: مررتُ بخالدٍ، وتزهتُ في الطائفِ، وسافرتُ إلى مكة...

2- ما يتعدى إلى مفعول واحد:

أكثر الأفعال المتعدية تتعدى إلى مفعول واحد، مثل: قرأتُ قصيدةً، واشتريتُ كتاباً، ورسمتُ لوحةً...

3- ما يتعدى إلى مفعولين، وتتفرع إلى فرعين:

أ- أفعال تنصب مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر، مثل:

- أفعال القلوب: سميت بذلك لاتصال معانيها بالقلب كالشك، والإنكار، واليقين، وتتقسم إلى قسمين:

1- أفعال اليقين: أي يقين حدوث الفعل، مثل: عَلِمَ، وجد، أَلْفَى، درى، رأى، تَعَلَّمَ.

2- أفعال الرجحان/الظن: سميت بذلك لرجحان حدوث الفعل، مثل: ظن، حسب، زعم، خال، عدّ.

- أفعال التحويل: تفيد تحويل الشيء من حال إلى حال، مثل: جعل، صيّر، ردّ، اتخذ، تَخَذَ، ترك، حوّل.

ب- أفعال تنصب المبتدأ والخبر ليس أصلهما المبتدأ والخبر، مثل: كسا، ألبس، أعطى، منح، منع، سأل، وهب.

أمثلة على أفعال تنصب مفعولين:

- نَطِقْ إِذَا حَطَّ الْكَلَامُ لِثَامَهُ أعطى بمنطقه القلوبَ عقولاً.
- قال تعالى: ﴿فَكَسَوْنَا الْوَعْلَانَ لِقَامِ﴾ (المؤمنون: 14)
- قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾ (البقرة: 31)
- وهبك الله عقلاً راجحاً.

4- ما يتعدى إلى ثلاثة مفاعيل: أعلم، وأرى اللذان أصلهما (علم، ورأى) المتعديان لمفعولين، ونبأ، وأنبا، وخبر، وأخبر، وحَدَّثَ.

أمثلة على أفعال تنصب ثلاثة مفاعيل:

- قال تعالى: ﴿كَذَلِكَ يُرِيهِمُ اللَّهُ أَعْمَلَهُمْ حَسْرَاتٍ عَلَيْهِمْ﴾ (البقرة: 167)
- أعلمتُ زيداً النحو سهلاً.

- أَرَيْتُ خَالِدًا الْأَمْرَ وَاضِحًا.
- أَخْبِرِ التَّلْمِيزَ مَعْلَمَهُ الْقِصَّةَ سَرِيعًا.

نشاط تعلم

1- صنفِي الجمل الآتية بحسب الجدول اللاحق:

- أ- خَالَ الْإِنْسَانُ النَّارَ بَرْقًا
- ب- عَلِمَ الْمُسْلِمُ الْحَقَّ وَاضِحًا
- ت- صَيَّرَ الْمَصْنَعُ الْمَاءَ ثَلْجًا
- ث- حَوَّلَ الْمُسْلِمُ الْهَزِيمَةَ نَصْرًا
- ج- زَعَمَ الْوَلَدُ الْخِيَالَ وَاقِعًا
- ح- وَجَدْتُ الْقَمَرَ بَارِزًا

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)	مجموعة (ت)
.....		
.....		

الاستنتاج:

- ما المعيار الذي صنفت عليه الأمثلة في المجموعات (أ/ب/ت)؟

.....

.....

.....

.....

- تعد أمثلة المجموعة (....) صحيحة على (.....)، بينما أمثلة المجموعة (....) صحيحة على (.....)، بينما أمثلة المجموعة (....) صحيحة على (.....).

2- رتبي حروف الكلمات المتناثرة؛ لتكوني جملة تضم مفعولاً به، مع تحديد علامة نصبه:

أ- (ة ل ا ص د ق) (ا ز ن ت ل س و ا) (ل ر ز ا ق)

الجملة: علامة النصب:

ب- (ا ل) (ح د أ) (ر ظ ه ك) (إ ل ا) (ر ك ب ي) (ا إ ذ) (ت ن ح ي ا)

الجملة: علامة النصب:

إن الفعل والفاعل والمفعول موضوعات نحوية عائلتها الجملة الفعلية، فقد صنفنا هذه العائلة النحوية بحسب الروابط المشتركة بين أفرادها، بحيث تبدأ بفعل، ومن ثم الفاعل المرفوع سواء يرفع بعلامة فرعية أو أصلية، ومن ثم المفعول به المنصوب بعلامات أصلية أو فرعية، واتحادهم معاً يُكوّن جملة، ولذا لا بد أن يكون هناك ترابط نحوي بين أركان العائلة النحوية الواحدة من حيث نوع الكلمة والعلامة الإعرابية، والفاعل والموقع الإعرابين، والحركة والمحل الإعرابين، وفيما يلي إيضاح لذاك الترابط بأمثلة تبرزه:

1- يتقي المؤمنون الله.

جاء نوع كلمة (يتقي) فعل مضارع معرب، فحركة إعرابه الضمة المقدرة، فهو العامل في الجملة؛ لكونه يرفع فاعلاً وينصب مفعولاً، ولكونه معتل الآخر، فعلمة إعرابه الرفع بالضمة المقدرة، فيعرب (يتقي): فعل مضارع مرفوع، وعلامة رفعه الضمة المقدرة منع من ظهورها الثقل.

أما نوع كلمة (المؤمنون) اسم صريح، حركة إعرابه الواو؛ لأن موقعه الإعرابي فاعل، والعامل في الفاعل هو الفعل نفسه (يتقي)، ولكون الفاعل جمع مذكر سالم فعلمة إعرابه الرفع بالواو، فتعرب (المؤمنون): فاعل مرفوع وعلامة رفعه الواو؛ لأنه جمع مذكر سالم.

أما نوع كلمة (الله) لفظ الجلالة اسم صريح، حركة إعرابه الفتحة؛ لأن موقعه الإعرابي مفعول به، والعامل في المفعول به هنا هو الفعل نفسه (يتقي)، ولكون المفعول مفعلاً فعلمة إعرابه النصب بالفتح؛ لأنه صحيح الآخر، فيعرب لفظ الجلالة (الله): مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

2- لن ينتصر الخائن.

جاء نوع كلمة (لن) حرف نصب ونفي، فحركة بنائه السكون؛ لأن موقعه الإعرابي حرف، ولا عامل في الحروف غير أن عمله ينصب الفعل بعده، فيعرب (لن): حرف نفي وينصب مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

أما نوع كلمة (ينتصر) فعل مضارع معرب، حركة إعرابه الفتحة؛ لأن موقعه الإعرابي فعل مضارع منصوب بـ(لن)، والفعل (ينتصر) هو العامل نفسه حيث يرفع فاعلاً وينصب مفعولاً، ولكون (ينتصر) صحيح الآخر فعلمة إعرابه النصب بالفتح، فيعرب (ينتصر): فعل مضارع منصوب بـ(لن)، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

أما نوع كلمة (الخائن) اسم صريح، حركة إعرابه الألف؛ لأن موقعه الإعرابي فاعل، والفاعل في الفاعل هو الفعل نفسه (ينتصر)، ولكون الفاعل مثنى فعلاية إعرابه الرفع بالألف، فتعرب (الخائن): فاعل مرفوع وعلامة رفعه الألف؛ لأنه مثنى.

3- إن تتصدقوا تفلحوا.

جاء نوع كلمة (إن) حرف شرط جازم لفعلين، فحركة بنائه السكون؛ لأن موقعه الإعرابي حرف، ولا عامل في الحروف غير أن عمله يجزم الفعل بعده، فيعرب (إن): حرف شرط وجزم مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

أما نوع كلمة (تتصدقوا) فعل مضارع معرب، حركة إعرابه حذف النون؛ لأن موقعه الإعرابي فعل مضارع مجزوم بـ(إن)، والفعل (تتصدقوا) هو العامل نفسه حيث يرفع فاعلاً وينصب مفعولاً، ولكون (تتصدقوا) من الأفعال الخمسة فعلاية إعرابه الجزم بحذف النون، فيعرب (تتصدقوا): فعل مضارع فعل الشرط مجزوم بـ(إن)، وعلامة جزمه حذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، و(وا): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

أما نوع كلمة (تفلحوا) فعل مضارع معرب، حركة إعرابه حذف النون؛ لأن موقعه الإعرابي فعل مضارع مجزوم بـ(إن)، والفعل (تفلحوا) هو العامل نفسه حيث يرفع فاعلاً وينصب مفعولاً، ولكون (تفلحوا) من الأفعال الخمسة فعلاية إعرابه الجزم بحذف النون، فيعرب (تفلحوا): فعل مضارع جواب الشرط مجزوم بـ(إن)، وعلامة جزمه حذف النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، و(وا): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

4- آمل أن أراك عالمًا في حياتي.

جاء نوع كلمة (آمل) فعل مضارع معرب، حركة إعرابه الضمة؛ لأن موقعه الإعرابي فعل مضارع مرفوع، والفعل (آمل) هو العامل نفسه حيث يرفع فاعلاً وينصب مفعولاً، ولكون (آمل) صحيح الآخر فعلاية إعرابه الرفع بالضم الظاهر، فيعرب (آمل): فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره (أنا).

جاء نوع كلمة (أن) حرف نصب ومصدري، فحركة بنائه السكون؛ لأن موقعه الإعرابي حرف، ولا عامل في الحروف غير أن عمله ينصب الفعل بعده، فيعرب (أن): حرف مصدري ونصب مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

أما نوع كلمة (أراك) فعل مضارع معرب، حركة إعرابه النصب المقدّر؛ لأن موقعه الإعرابي فعل مضارع منصوب بـ(أن)، والفعل (أرى) هو العامل نفسه حيث يرفع فاعلاً وينصب مفعولاً، ولكون (أرى) معتل الآخر فعلاية إعرابه النصب المقدّر، فيعرب (أراك): فعل مضارع

منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدرة منع من ظهورها التعذر، والفاعل ضمير مستتر وجوباً تقديره (أنا)، و(ك): ضمير متصل مبني على الفتح في محل نصب مفعول به.

أما نوع كلمة (عالمًا) اسم صريح، حركة إعرابه الفتحة؛ لأن موقعه الإعرابي مفعول به، والعامل في المفعول به هنا هو الفعل نفسه (أرى)، ولكون المفعول مفردًا فعلمة إعرابه النصب بالفتح؛ لأنه صحيح الآخر، فيعرب (عالمًا): مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

أما نوع كلمة (في) حرف جر، فحركة بنائه السكون؛ لأن موقعه الإعرابي حرف، ولا عامل في الحروف غير أن عمله يجر الاسم بعده، فيعرب (في): حرف جر مبني على السكون لا محل له من الإعراب.

أما نوع كلمة (حياتي) اسم صريح معرب، حركة إعرابه الكسر المقدر؛ لأن موقعه الإعرابي اسم مجرور، والعامل في الاسم المجرور هو الجر، ولكونه اتصل بياء المتكلم فعلمة إعرابه الجر بالكسرة المقدرة، فتعرب (الخير): اسم مجرور وعلامة جره الكسرة المقدرة منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة المناسبة.

إن أي اختلال في الترابط النحوي في الجملة الواحدة يحدث خطأ نحويًا فيها يستوجب تصحيحه، ولنتمكن من تحديد أي خطأ نحوي في الجمل لابد من التأكد أولاً من نوع الكلمة، وموقعها الإعرابي؛ لننتقل بعد ذلك في النظر إلى الحركة والعلامة الإعرابيتين فيها، فنربطهما بالموقع الإعرابي؛ لنصل إلى الخطأ الوارد في الجمل، ثم نصوبه، وفيما يلي أمثلة لجمل فعلية فيها أخطاء نحوية وجب تحديدها وتصويبها، يُعرض من خلالها كيفية تتبع الخطأ النحوي في الجملة الاسمية واكتشافه وتصويبه:

1- عُلِمَ أَجَرَ الْجِهَادِ عَظِيمًا.

لتحديد الأخطاء النحوية في الجملة السابقة علينا تحديد نوع الكلمة التي بدئ بها الجملة؛ لنميز نوع الجملة إن كانت اسمية أو فعلية أو غيرهما، فنوع كلمة (عُلِمَ) فعل ماضٍ مبني للمجهول، ولكونها بدأت بفعل فهي جملة فعلية أول ركن فيها هو (الفعل)، والأفعال مبنية دائماً عدا حالة المضارع المعرب لذلك فإن (عُلِمَ) فعل ماضٍ مبني على الفتح؛ لعدم اتصاله بضمير. إذن أول أخطاء الجملة هي علامة السكون في كلمة (عُلِمَ) فهو يبنى على الفتح، والصواب قولنا: (عُلِمَ)؛ لتعرب: فعل ماضٍ مبني للمجهول مبني على الفتح.

قد لا يقف الخطأ النحوي على كلمة واحدة في الجملة، لذا يجب علينا المرور على كل كلمة من كلماتها، وفحصها إن كانت صائبة أم لا، لذا ننطلق إلى كلمة (أَجَرَ) فنلاحظ أنها

مفردًا، ووقعت نائب فاعل مرفوع للفعل (عَلِمَ)، ولكونه مفردًا صحيح الآخر فيرفع بالضمة الظاهرة، لذا ندقق النظر في حركة آخر حرف فيها (أَجَرَ)؛ لنكتشف أنه مفتوح، ونائب الفاعل يكون مرفوعًا؛ لذا تصويبها بوضع ضمة على آخرها فتصير (أَجُرُ)؛ لتعرب: نائب فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، ثم نسير باتجاه كلمة (الجهاد)؛ للتأكد منها فنجد أنها جاءت معرفة، وما قبلها نكرة، فهي مضاف إليه مجرور، وكلمة (الجهاد) مفردة؛ لذا تجر بالكسرة الظاهرة، فنديق في حركة آخرها فنجدها مكسورة، ولذا فهي صائبة نحوياً ولا خطأ فيها، ثم ننتقل إلى الكلمة الأخيرة (عَظِيمٌ) فنلاحظ أنه اسم مرفوع بتتوين الضم، ولنحكم على صوابها نعود إلى الفعل الذي بدأت به الجملة، فنجد (عَلِمَ) والفعل يحتاج إلى مفعول به؛ لأنه فعل متعدٍ، إذن كلمة (عَظِيمٌ) موقعها مفعول به منصوب، ولكونها مفردة صحيحة الآخر تنصب بالفتح الظاهر، فيكون تصويبها (عَظِيماً)، وتعرب: مفعول به منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، وبذلك تأكدنا من صواب الجملة كلها نحوياً.

2- مَنْ يَخْشَى اللَّهَ يَرَى تَوْفِيقَهُ.

علينا تفحص الكلمات الواردة في الجملة السابقة؛ لنتمكن من اكتشاف الخطأ النحوي فيها، وإننا نلاحظ أن الكلمة الأولى (مَنْ) اسم شرط جازم بدئ به الجملة؛ إذن هو مبتدأ، والمبتدأ وجب له الرفع، ولكونه اسم شرط فإنه مبني في محل رفع.

قلنا إن الجملة الواحدة قد تحتوي على أكثر من خطأ نحوي لذا يجب فحص باقي كلمات الجملة؛ للتأكد من سلامتها نحوياً، فننظر إلى كلمة (يَخْشَى) لنجد أنها فعل جاء بعد اسم الشرط الجازم (مَنْ)، واسم الشرط الجازم يجزم فعلي شرط، فكان (يَخْشَى) فعل الشرط، ولذا وجب أن يكون مجزوماً، فننظر إلى آخر حرف فيه؛ لنجد أنه معتل بالألف، وعند جزمه يحذف حرف العلة (الألف)، ويعوض عنه بحرف تدل عليه، هي (الفتحة)، لذا فهذا الفعل فيه خطأ نحوي، والصواب (يَخْشَى)، ويعرب: فعل مضارع فعل الشرط مجزوم، وعلامة جزمه حذف العلة، وتصويب الفعل (يَخْشَى) ننقل إلى الكلمة الثالثة في الجملة هي لفظ الجلالة (الله)، فنوعها اسم وضع عليه فتحة في نهايته، لذا علينا التأكد من صحة الفتحة أو خطئها، فنلاحظ أن لفظ الجلالة (الله) سبقه فعل (يَخْشَى)؛ لكن هذا الفعل يحتاج إلى فاعل أولاً قبل المفعول به؛ لكن علينا التمهّل والبحث عن فاعل (يَخْشَى) في الجملة، فنجد أنه مستتر تقديره (هو)، ولذا فإن لفظ الجلالة (الله) موقعها الإعرابي مفعول به منصوب، وهو صحيح الآخر، وبذلك تكون حركة لفظ الجلالة صحيحة لا خطأ فيها، وهكذا تأكدنا من الكلمات الأولى للجملة، فنتسّر باتجاه الكلمة الرابعة (يَرَى) فهي فعل مضارع، وقبل الحكم عليه نرجع إلى أول الجملة لربطه بها، فنجد (مَنْ)

الجازمة، فقد جزمت فعل شرط، وتحتاج إلى جواب شرط؛ لتجزمه، ولذا فـ(تري) فعل جواب الشرط مجزوم، ولمعرفة بمَ يجزم ننظر إلى آخر حرف فيه، فنلاحظ أنه معتل الآخر بالألف، وبناء عليه يجزم بحذف حرف العلة، فيصير تصويبه(ير)، ويعرب: فعل مضارع جواب الشرط مجزوم، وعلامة جزمه حذف العلة، وفاعله مستتر تقديره(هو)، وننطلق إلى آخر كلمات الجملة(توفيقه) فننقح حركاتها؛ لتقابلنا الضمة على القاف فيها، فوجب علينا التأكد من صحة الضمة أو خطئها، فنعود إلى الفعل الذي يسبقها؛ فنرى أنه لا يحتاج إلى فاعل؛ لأن فاعله مستتر، وبالتالي كلمة(توفيقه) يكون موقعها مفعولاً به منصوب، فيكون تصويبها (توفيقه)، وتعرب: مفعول به منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، وهو مضاف، و(هـ): ضمير متصل مبني على الضم في محل جر مضاف إليه، فيصبح تصويب الجملة: (مَنْ يَخْشَى اللَّهَ يَرْ تَوْفِيقَهُ).

3- نادى أحمدًا أخوه.

نتدرج في سلسلة تتبع كل كلمة في الجملة بحركاتها وموقعها ونوعها وعلامة إعرابها أو بنائها؛ لنكتشف الأخطاء النحوية فيها، فنبدأ بكلمة(نادى) فنوعها فعل ماضٍ، والأفعال الماضية مبنية دائماً مع اختلاف حركة البناء من حالة لأخرى، فـ(نادى) مبني على الفتح؛ لخلوه من الضمائر، لذا نلاحظ أنه لا توجد حركة في آخر الفعل(نادى)؛ لأنه معتل الآخر، فيكون الفتح مقدراً، وهذا صحيح لا خطأ فيه، فيعرب: فعل ماضٍ مبني على الفتح المقدر منع من ظهورها التعذر، وبطبيعة الحال يستلزم الفعل فاعلاً له، فنكمل تتبع الكلمات؛ لنصل إلى كلمة(أحمدًا) فنوعها اسم مفرد جاء بعد الفعل، فموقع كلمة(أحمدًا) هنا فاعل لذا يرفع بالضمة الظاهرة؛ لأنه صحيح الآخر غير أننا نجد أنها جاءت(أحمدًا) بالنصب وهذا خطأ نحوي يوجب تصويبه؛ لتصبح(أحمدٌ) مرفوعة.

وكما ذكرنا سابقاً علينا استكمال باقي الكلمات؛ للتأكد من سلامتها النحوية، فكلمة(أخوه) جاءت مرفوعة بالواو، وإذا نظرنا إلى بداية الجملة نلاحظ أنها بدأت بفعل ثم تبعه فاعل، والركن الثالث لها لا بد أن يكون هنا مفعول به منصوب، فننقح كلمة (أخوه) فنجدها من الأسماء الستة التي تنصب بالألف، فيكون تصويبها(أخاه)، وتعرب: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الألف؛ لأنه من الأسماء الستة، وهو مضاف، و(هـ): ضمير متصل مبني على الضم في محل جر مضاف إليه، فيصير تصويب الجملة: (نادى أحمدٌ أخاه).

4- يقدموا الأبطال أرواحهم لله.

نسير في خط التحقق والتفحص للكلمات من حيث: النوع، والحركة الإعرابية، والموقع الإعرابي وغيرها؛ لترشدنا إلى موضع الخطأ النحوي في الكلمة أو الجملة، لذا يبدأ خط سيرنا في الجملة السابقة بكلمة (يقدموا) فنوعها فعل مضارع من الأفعال الخمسة بُدئت الجملة به، لذا فالجملة فعلية، وإذا كان الفعل من الأفعال الخمسة ولم يسبقه ناصب أو جازم فإنه يكون مرفوعاً، والرفع في الأفعال الخمسة يكون بثبوت النون، فنلاحظ أن كلمة (يقوموا) جاءت محذوفة النون، وهذا خطأ نحوي، وتصويبه (يقدمون)، ويعرب: فعل مضارع مرفوع، وعلامة رفعه ثبوت النون؛ لأنه من الأفعال الخمسة، و(واو الجماعة): ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.

نتابع تفحص الكلمات لنصل إلى كلمة (الأبطال) فنوعها اسم مفرد، وسبقها فعل مضارع وفاعله؛ إذن موقعها الإعرابي مفعول به منصوب بالفتحة الظاهرة؛ لأنه صحيح الآخر، فننظر إلى كلمة (الأبطال) لنلاحظ أنها مرفوعة وليست منصوبة، وليس هناك ما يستدعي الرفع، فهي مرفوعة؛ لكونها مفعولاً به، لذا تصويبها (الأبطال). وننتقل إلى الكلمات المتبقية فنقف عند كلمة (أرواحهم)؛ لنجد أن حركة (أرواح) مرفوعة، والفعل (يقدمون) تضمن فاعلاً في صورة ضمير متصل به، والفعل لا يرفع أكثر من فاعل، وهذا يرشدنا على خطأ نحوي في كلمة (أرواحهم)؛ لأنها لا بد أن تكون منصوبة؛ لكون موقعها الإعرابي مفعولاً به منصوب، فيكون تصويبها (أرواحهم)، ويتبقى لدينا الكلمة الأخيرة في الجملة (لله)، فنجدها شبه جملة جار ومجرور، فجاء الاسم المجرور مجروراً بالكسرة، وهذا صحيح لا خطأ فيه. وقد صارت الجمل السابقة صحيحة نحويًا بكل مكوناتها على النحو الآتي:

1- عُلِمَ أَجْرُ الْجِهَادِ عَظِيمًا.

2- مَنْ يَخْشَى اللَّهَ يَرْ تَوْفِيقَهُ.

3- نَادَى أَحْمَدُ أَخَاهُ.

4- يقدمون الأبطال أرواحهم لله.

فيما يلي تحليل إعرابي للجمل السابقة بعد تصويبها:

الكلمة	نوعها	معناها الإعرابي	رتبتها	عملها	حالتها	محلها	عاملها	علامتها	التعليل
عُلِمَ	فعل	ماضٍ	أصلي الرتبة	يرفع نائب فاعل	مبني	لا محل له	الفعل نفسه	الفتح	لأن آخره لا يتغير
أَجْرُ	اسم	نائب	أصلي	لا يعمل	معرب	مرفوع	الفعل (عُلِمَ)	الضمة	لأنه

		فاعل	الرتبة				الظاهرة	صحيح الآخر
الجهاد	اسم	مضاف إليه	أصلي الرتبة	لا يعمل	معرب	مجرور	المضاف (أجرُ)	الكسرة الظاهرة لأنه صحيح الآخر
عظيمًا	اسم	مفعول به	أصلي الرتبة	لا يعمل	معرب	منصوب	الفعل (عَلِمَ)	الفتحة الظاهرة لأنه صحيح الآخر
مَنْ	اسم	شرط	أصلي الرتبة	يجزم فعلين	مبني	في محل رفع مبتدأ	معنوي، وهو الابتداء	علامة بنائه السكون لأنه تجرد من العوامل اللفظية
يخش	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع فاعلاً، وينصب مفعولاً	معرب	مجزوم	اسم الشرط (مَنْ)	علامة جزمه حذف حرف العلة لأنه معتل الآخر بالألف
الله	اسم	مفعول به	أصلي الرتبة	لا يعمل	معرب	منصوب	الفعل (عَلِمَ)	الفتحة الظاهرة لأنه صحيح الآخر
ير	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع فاعلاً، وينصب مفعولاً	معرب	مجزوم	اسم الشرط (مَنْ)	علامة جزمه حذف حرف العلة لأنه معتل الآخر بالألف
توقيفه	اسم	مفعول به	أصلي الرتبة	لا يعمل	معرب	منصوب	الفعل (عَلِمَ)	الفتحة الظاهرة لأنه صحيح الآخر
نادى	فعل	ماضي	أصلي الرتبة	يرفع فاعلاً، وينصب مفعولاً	مبني	لا محل له	الفعل نفسه	الفتح المقدر لأن آخره معتل
أحمدُ	اسم	فاعل	أصلي	لا يعمل	معرب	مرفوع	الفعل	الضمة لأنه

			الرتبة						
أخاه	اسم	مفعول به	أصلي الرتبة	لا يعمل	معرب	منصوب	الفعل (نادى)	الظاهرة	صحيح الآخر
هـ	ضمير	متصل	لا رتبة له	لا يعمل	مبني	في محل جر مضاف إليه	المضاف (أخا)	علامة بنائه الضم	لأنه لا يتغير بتغير العوامل
يقدمون	فعل	مضارع	أصلي الرتبة	يرفع فاعلاً، وينصب مفعولاً	معرب	مرفوع	الفعل نفسه	ثبوت النون	لأنه من الأفعال الخمسة
الأبطال	اسم	مفعول به	أصلي الرتبة	لا يعمل	معرب	منصوب	الفعل (يقدمون)	علامة نصبه الفتحة الظاهرة	لأنه صحيح الآخر
أرواحهم	اسم	مفعول به	أصلي الرتبة	لا يعمل	معرب	منصوب	الفعل (يقدمون)	علامة نصبه الفتحة الظاهرة	لأنه صحيح الآخر
هم	اسم	ضمير	لا رتبة له	لا يعمل	مبني	لا محل له	المضاف (أرواح)	علامة بنائه السكون	لأن آخره لا يتغير بتغيير العوامل
لـ	حرف	جر	لا رتبة له	يجر المجرور إليه	مبني	لا محل له	لا عامل له	علامة بنائه الكسرة	لأن آخره لا يتغير بتغيير العوامل
الله	اسم	مجرور إليه	أصلي الرتبة	لا يعمل	معرب	مجرور	باللام	علامة جره الكسرة الظاهرة	لأنه صحيح الآخر

1- صحي الأخطاء نحوية الواردة في القطعة الآتية:

رجع العساكر من ميدان الكفاح، وقد تركوا في السهل فريسة هائلة، شبع الرصاص من لحمهم، وارتوت السيوف من دمهم، فعادت ألوفهم مئآتًا، ومئاتهم عشرات، وفي الميدان تساقطت الأبطال حول العلم كما يتساقط في الخريف، ولسان حالهم يقول: نحن أيها الوطن نأخذ على أنفسنا خدمتك بكل قوانا في سبيل الله.

.....

.....

.....

.....

2- قارني بين الجملة الاسمية والفعلية من حيث:

- أوجه الشبه والاختلاف
- المكونات
- الحركات الإعرابية
- ما يدخل عليها من مؤثرات.

وجه المقارنة	الجملة الاسمية	الجملة الفعلية

3- عودي إلى سورة النبأ، واختري منها سبع آيات، ثم حلليها تحليلًا إعرابيًا صحيحًا.

.....

.....

.....

4- ارسمي خريطة مفاهيمية توجز المفعول به.

.....

.....

.....

.....

تدريبات الباب الثاني

السؤال الأول:

حددي المتشابه والمختلف في العلامات الإعرابية في أركان الجملة الفعلية في الجمل الآتية:

- أ- صلّ حبالى فقد سئمت الجفاء يا قتولى واحفظ علي الإخاء
ب- وقالوا أخانا لا تخشع لظالم عزيز ولا ذا حقّ قومك تظلم.
ب- ولقد علمتُ لتأتين منيتي إن المنايا لا تطيش سهاؤها.
ت- قال تعالى: ﴿فَكُلِي وَأَشْرَبِي وَفَرِّجِي عَيْنًا﴾ (مريم: 26)
ث- قال تعالى: ﴿يَوْمَ تَرْجُفُ الرَّاجِفَةُ﴾ (النازعات: 6)
ج- قال تعالى: ﴿قَالَتَا أَتَيْنَا طَائِعِينَ﴾ (فصلت: 11)

السؤال الثاني:

ميزي التراكيب النحوية المتشابهة في موقعها وحركتها الإعرابيتين:

- أ- قال تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهُ لَكُمْ﴾ (الأحزاب: 33)
ب- قال تعالى: ﴿فَأَصَابَهُمْ سَيِّئَاتُ مَا عَمِلُوا﴾ (النحل: 34)
ت- قال تعالى: ﴿إِذَا جَاءَ نَصْرُ اللَّهِ وَالْفَتْحُ﴾ (النصر: 1)
ث- دعا المؤمن ربه.
ج- فهم الرجل الخبر.
ح- ارض بما قسم الله لك.

السؤال الثالث:

قارني بين الحركات الإعرابية لركني الجملة الفعلية (الفعل، والفاعل).

السؤال الرابع:

صنفي أفعال الجمل الآتية إلى معرب، ومبني، ثم حددي نوع إعرابها وبنائها:

- أ- فِ بوعدك لي.
ب- لأكرمن أخواتي المسلمات.
ت- قال تعالى: ﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهُ لَكُمْ﴾ (البقرة: 216)
ث- ومهما تكن عند امرئ من خليفةٍ وإن خالها تُخفى على الناس تُعلم
ج- قفي يا أخت يوشع خبرينا أحاديث القرون الغابرينا
ح- إنما ينكر الفضل اللئيم.

السؤال الخامس:

أعيد ترتيب كلمات الجملة الآتية؛ لتصير جملاً فعلية سليمة مع ضبطها نحويًا:

- أ- المشتاق ينتظر اللقاء.
- ب- فناؤها يسع العائلة.
- ت- أولئك يبرعون في عملهم.
- ث- الدواء ما أفاد إلا المريض.
- ج- فاعل الخير ناداه الأجر.
- ح- زيد ضرب عمرًا.

السؤال السادس:

استخرجي الفروقات بين الكلمات المشكولة التي تحتها خط في الجمل الآتية:

- أ- قال تعالى: ﴿أَذْهَبَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَىٰ﴾ (طه:43)
- ب- أَكْرِمَ من يَزُورُكَ.
- ت- ضَحَّ فداءً للوطن.
- ث- قال تعالى: ﴿وَاللَّهُ يُرِيدُ أَنْ يَتُوبَ عَلَيْكُمْ﴾ (النساء:27)
- ج- قال تعالى: ﴿إِنَّ الْحَسَنَاتِ يُذْهِبْنَ السَّيِّئَاتِ﴾ (هود:114)
- ح- لم تَخْشِ المخاطر.

السؤال السابع:

هاتي حسب المطلوب بين القوسين:

- أ- الصداقة. (فعل أمر)
- ب- الوفاء..... (فعل مضارع منصوب)
- ت- ما..... إلا (فاعل محصور)
- ث- تفعل الخير تنل جزاءك. (حرف شرط)
- ج- صاحب الحق. (فعل مضارع مبني)
- ح- خاطرك. (فعل ماضٍ مبني على الضم)

السؤال الثامن:

صوبي الأخطاء النحوية الواردة في الجمل الآتية:

- أ- وجدتُ الأدبُ زينةً.
- ب- يجادلوا في الباطل.

ت- يؤلمني احتياج البائسين.

ث- مديرتها في الجامعة.

ج- عُلِمَ أَنَّ الخبرَ غيرَ صحيحٍ.

ح- رجاؤنا أن يتلَّ العسرُ يسرَّ.

السؤال التاسع:

حللي الجمل الآتية تحليلًا إعرابيًا صحيحًا:

أ- يعجبني أن تقوم.

ب- أطقن الله.

ت- مَنْ يعملُ خيرًا يجزَّ به.

ث- تلك تلعب بين والديها.

ج- كُنْ ممن سمعَ النصيحةَ ووعاها.

ح- لم يُنَادَ عليك.

السؤال العاشر:

لاحظي الحركات الإعرابية للأفعال وفاعلها في الجمل الآتية، ثم أعربها إعرابًا تامًا:

أ- وإذا أرادَ اللهُ نشرَ فضيلةٍ طُوِيَتْ أُنَاحَ لها لسانَ حَسودٍ.

ب- لا تَكُنْ ممن قالوا سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا.

ت- عَلِمُوا أَن يُؤْمَلُوكَ فَجَادُوا قَبْلَ أَن يُسْأَلُوا بِأَعْظَمِ سُؤْلِ.

ث- يرى الجبناءُ أَنَّ الجُبْنَ حَزْمٌ فَتَلَكَ خَدِيعَةُ الطَّبْعِ اللَّئِيمِ.

ج- رَأَيْتُ شَاعِرًا يَنْشُدُ شِعْرَهُ.

ح- اتَّخَذْتُ الْكِتَابَ صَدِيقًا.

ملحق (5)

اختبار المفاهيم النحوية في صورته الأولى

The Islamic University of Gaza

Deanship of Research and Graduate Studies

Faculty of Education

PhD of Curricula & Teaching Method



الجامعة الإسلامية بغزة

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
كلية التربية

دكتوراه مناهج وطرائق تدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الدكتور: حفظه الله.

الجامعة: الدرجة العلمية:

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تحكيم اختبار المفاهيم النحوية

تروم الباحثة إجراء دراسة موسومة بـ: فاعلية تصور مقترح لمنهاج النحو قائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة.

لذا أعدت اختبار المفاهيم النحوية؛ لقياس مدى نموها بعد تدريس التصور المقترح للطالبات المعلمات في جامعة فلسطين بغزة.

لذا نأمل من سيادتكم التكرم بإبداء آرائكم في بنود الاختبار من حيث:

ح- وضوح فقرات الاختبار ودقتها.

خ- صحة فقرات البطاقة لغويًا.

د- انتماء الأسئلة الفرعية إلى مفهومها النحوي الرئيس.

ذ- مدى ملائمة صياغة الأسئلة لمستوى الطالبات المعلمات.

ر- إضافة ما ترونه ملائمًا من أسئلة الاختبار أو حذفها أو تعديلها.

جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

المفاهيم النحوية:

يقصد بها: التصور العقلي الذي تكونه الطالبة المعلمة عن كلمة أو مصطلح له خصائص مشتركة، ودلالات لفظية ولغوية، وتبيان العلاقة بغيرها من الجملة؛ لترسم ملامح الباب النحوي الذي تتطوي تحته؛ فتتعلق بها إلى الفهم السليم في النحو.

ملحوظة: أدرجت الباحثة الخبر شبه الجملة ضمن الجملة الاسمية كنوع من أنواع خبر مبتدئها.

توزيع فقرات الاختبار على المفاهيم النحوية الرئيسية:

م.	المفاهيم النحوية الرئيسية	المفاهيم النحوية الفرعية	عدد فقرات الأسئلة	أرقام الأسئلة	النسبة المئوية
1-	جملة اسمية	مبتدأ	14	14-1	50%
		خبر			
		الخبر المفرد			
		الخبر الجملة			
		الخبر شبه الجملة			
2-	جملة فعلية	الفعل الماضي	25	39-15	50%
		الفعل المضارع المنصوب			
		الفعل المضارع المرفوع			
		الفعل المضارع المجزوم			
		فعل الأمر			
		الفاعل			
		نائب الفاعل			
		المفعول به			
المجموع			39	39	100%

م.	أسئلة اختبار المفاهيم النحوية	صحة الأسئلة لغويًا	وضوح الأسئلة ودقتها علميًا	انتماء الأسئلة للمفهوم النحوي الرئيس	إضافة للأسئلة أو حذفها أو تعديلها	ملاءمة صياغة الأسئلة لمستوى الطالبات المعلمات	ملحوظات
الجملة الاسمية							
1-	الجملة التي تبدأ باسم بدءًا أصليًا، هي جملة: أ- اسمية. ب- فعلية. ت- أسلوبية. ث- جازمة.						
2-	اسم مجرد من النواسخ تبتدئ الجملة به، ويكون مرفوعًا دائمًا، هو: أ- المبتدأ. ب- الخبر. ت- المصدر. ث- أ + ب معًا.						
3-	تعرب (إله) في قولنا: ما من إله إلا الله: أ- اسمًا مجرورًا وعلامة جره الكسرة. ب- مبتدأ مجرورًا لفظًا مرفوعًا محلاً. ت- اسمًا مجرورًا محلاً مرفوعًا لفظًا. ث- مبتدأ مرفوعًا محلاً مجرورًا لفظًا.						
4-	واحدة من الجمل الآتية مبتدؤها مصدر مؤول: أ- السعادة أن تجبر خواطر الآخرين.						

						ب- أن تشكروا نعم ربكم أنقى لقلوبكم. ت- يعجبني أن تتفوق في الامتحان. ث- سرني أنك ذو خلقٍ عالٍ.	
						الركن المكمل لمعنى المبتدأ والمتمم معناها وحكمه، هو: أ- المبتدأ. ب- الخبر. ت- الفعل. ث- الاسم.	5-
						الخبر الذي يتكون من كلمة واحدة سواء كانت مفردة أو مثناة أو جمعاً، هو خبر: أ- جملة فعلية. ب- جملة اسمية. ت- مفرد. ث- شبه جملة.	6-
						خبر المبتدأ في التركيب النحوي (لأنت خير الأنام سماحة)، هو: أ- لأنت. ب- خير. ت- الأنام. ث- سماحة.	7-
						واحدة من الجمل الآتية خبر المبتدأ فيها مفرد مرفوع بعلامة فرعية: أ- المخلصون ثمار إخلاصهم طيبة. ب- الفدائيان مدافعان عن وطنهما. ت- المهنذبات سيرتهنَّ عطرة. ث- البركة في البكور.	8-

						9- الخبر الذي يتكون من جملة بشرط اشتغالها على ضمير يعود على المبتدأ، هو خبر: أ- جملة اسمية. ب- جملة فعلية. ت- أ + ب معاً. ث- شبه جملة.
						10. واحدة مما يلي من الجمل خبر المبتدأ فيها جملة اسمية: أ- هذا الكتاب فوائده عديدة. ب- هذا الكتاب في المكتبة. ت- هذا الكتاب تعددت فوائده. ث- هذا الكتاب أعطاه أخي لي.
						11. الآيات الآتية خبر المبتدأ فيها جملة فعلية <u>عدا واحدة</u>: أ- ﴿كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ﴾. ب- ﴿أَءَلَّةٌ مَعَ اللَّهِ﴾. ت- ﴿وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَإِنَّ لَهُ نَارَ جَهَنَّمَ﴾. ث- ﴿أَوَلَيْكَ يَنَالُهُمُ نَصِيبُهُم مِّنَ الْكِتَابِ﴾.
						12. الخبر الذي يتكون من أشباه الجملة بنوعها، هو خبر: أ- شبه جملة ظرفية. ب- شبه جملة جار ومجرور. ت- أ + ب معاً. ث- جملة بنوعها الاسمي والفعلية.

						13. تُعرب شبه الجملة (فوق) في قوله تعالى: ﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾ في محل: أ- رفع مبتدأ مقدم. ب- رفع مبتدأ مؤخر. ت- رفع خبر مقدم. ث- نصب ظرف.
						14. واحدة من الجمل الآتية خبر المبتدأ فيها شبه جملة: أ- الأخلاق تاج فوق رأس المؤمن الصادق. ب- بين الأشواك ورود. ت- الحياء شطر الإيمان. ث- ما رأيته منذ يومين.
الجملة الفعلية						
						15. الجملة التي تبدأ بفعل تام، هي جملة: أ- ظرفية. ب- فعلية. ت- اسمية. ث- أ + ب معاً.
						16. هو ما دل على وقوع حدث قبل زمن التكلم: أ- الفعل المضارع. ب- الفعل الماضي. ت- فعل الأمر. ث- ب + ت معاً.
						17. تعرب (سجدوا) في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَكِئَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى﴾ فعلاً ماضياً مبنيّاً على: أ- الضم. ب- الفتح. ت- السكون. ث- حذف النون.

					18. الجمل الآتية تضمنت فعلاً ماضياً مبنياً على السكون عدا واحدة: أ- سألا المدرس عن الإعراب. ب- أفنيثُ عمري لأجل الدعوة لله. ت- جاهدتُ هواها حتى طابت نفسها. ث- الأسيرات قاومن المحتل بعزمهنَّ.	
					19. هو ما دل على وقوع الحدث في أثناء زمن التكلم، وسبق بأداة نصب: أ- الفعل المضارع المرفوع. ب- الفعل المنصوب. ت- الفعل الماضي المنصوب. ث- فعل الأمر المنصوب.	
					20. الجملة التي تضمنت فعلاً مضارعاً منصوباً بحذف النون، هي: أ- عسى الأمان أن يَعم. ب- اجتهدوا كي تتفوقوا. ت- لن نركع إلا لله. ث- أ+ ب معاً.	
					21. الجملة التي احتوت على فعل مضارع منصوب بأن مضمرة، هي: أ- تالله لأنصرنَّ المظلوم. ب- ما كنت لأخون وطني. ت- نجاهد بكل ما نملك؛ لكي نحرر وطننا. ث- لتكن مواطناً صالحاً.	
					22. هو ما دل على وقوع الحدث في أثناء زمن التكلم، ولم يسبق بأداة نصب أو جزم:	

						أ- الفعل المضارع المرفوع. ب- الفعل المضارع المبني. ت- الفعل الماضي المنصوب. ث- فعل الأمر المجزوم.	
						23. الجملة التي تضمنت فعلاً مضارعاً مرفوعاً، هي: أ- الصوم يسمو بأخلاق المسلمين. ب- العرب يفخرون بتاريخ أجدادهم المجيد. ت- ننطق بالحث دون خشية أحد. ث- ما سبق جميعاً.	
						24. الآية التي احتوت على فعل مرفوع، هي: أ- ﴿وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا وَلَهَا كِتَابٌ مَعْلُومٌ﴾. ب- ﴿إِنَّهُ يَعْلَمُ الْجَهْرَ مِنَ الْقَوْلِ﴾ ت- ﴿فَأَصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ﴾ ث- ﴿وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّمَا نُُمِلَى لَهُمْ خَيْرٌ لِّأَنفُسِهِمْ﴾	
						25. هو ما دل على وقوع الحدث في أثناء زمن التكلم، وسبق بأداة جزم: أ- الفعل المضارع المرفوع. ب- الفعل المضارع المجزوم. ت- الفعل الماضي المجزوم. ث- فعل الأمر المجزوم.	
						26. يعرب الفعل (تَر) في قول الشاعر: ألم تَرَ أن الدهر يوم وليلة	

						يكران من سبت إلى سبت فعلًا مضارعًا: أ- مجزومًا بحذف حرف العلة. ب- مجزومًا بالسكون. ت- منصوبًا بالفتحة. ث- مجزومًا بحذف النون.	
						27. الجملة التي اشتملت على فعل مضارع مجزوم بحرف جزم، وعلامة جزمه حذف النون، هي: أ- إن تتقوا الله تفلحوا. ب- لا تشركوا بالله. ت- مهما تفعلوا في صغركم تلقوه في كبركم. ث- أي إنسان صادق تصاحبه أصاحبه معك.	
						28. هو ما دل على طلب حدوث الشيء بعد زمن التكلم: أ- الاسم. ب- الفعل الماضي. ت- الفعل المضارع. ث- فعل الأمر.	
						29. الجمل الآتية تضمنت فعل أمر مبني على حذف حرف العلة عدا واحدة: أ- قِ نفسك المهالك. ب- ادْعُ إلى فعل الخيرات. ت- افعلوا الخير تجدوا ثماره في حياتكم. ث- ارضَ بما قسم الله لك.	
						30. واحدة من الجمل الآتية تتضمن فعل أمر فيه خطأ نحوي: أ- دَعْ ما يُرِيُّكَ إلى ما لا يريبك. ب- اوعى الدرس جيدًا. ت- ادْنُ مني أزدك علمًا.	

						ث - امضي في سبيل الله.	
						اسم أسند إليه فعل تام مبني للمعلوم، ويدل على من قام بالفعل، هو: أ - نائب الفاعل. ب - المبتدأ. ت - الفاعل. ث - الخبر.	31.
						قال حكيم: (يا بني إن أحسنت فانسى إحسانك، وإن أحسن إليك فلا تنس أنه دين يجب أن يؤدي). التقدير الصحيح للمصدر المؤول (أن يؤدي)، هو: أ - تأديته. ب - تأديته. ت - تأديته. ث - تأديته.	32.
						الجملة احتوت على خطأ نحوي في إعراب الفاعل، هي: أ - وجد سالم صديقه. ب - وجدتُ الحلم سيد الأخلاق. ت - وجدت المتفوق ثمرة جهدها. ث - وجد زيداً ضالته.	33.
						اسم أسند إلى فعل تام مبني للمجهول، ويحل محل الفاعل الذي لم يظهر ويأخذ أحكامه، هو: أ - الفاعل. ب - الاسم المرفوع. ت - نائب الفاعل. ث - الاسم المسند.	34.
						نائب الفاعل في قول الشاعر: ولو سئل الناس التراب لأوشكوا	35.

						إذا قيل هاتوا أن يملوا ويمنعوا هو: أ- التراب، والناس. ب- الناس، والجملة الفعلية هاتوا. ت- الواو في هاتوا، والجملة الفعلية يملوا. ث- الناس، والواو في أوشكوا.	
						36. الآية التي لم تحتو على نائب فاعل، هي: أ- «وَإِذَا قُرِئَ عَلَيْهِمُ الْقُرْآنُ لَا يَسْجُدُونَ». ب- «هَلْ تُؤْتِي الْقُفَّارَ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ». ت- «إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا». ث- «يَوْمَئِذٍ يَصُدُّرُ النَّاسُ أَشْتَاتًا لِيُرَوْا أَعْمَلُهُمْ».	
						37. الاسم الذي يقع عليه فعل الفاعل، ويتعدد وفقاً لطبيعة الفعل المتعدي، هو: أ- الاسم التعدي. ب- المفعول به. ت- المفعول المطلق. ث- المفعول لأجله.	
						38. الجملة التي جاء المفعول به فيها ضمير متصل، هي: أ- علمني أبي مكارم الأخلاق. ب- إياك والكذب. ت- اجتنب كبائر القول والفعل. ث- ساعدت جاري المقعد.	
						39. الجمل الآتية تضمنت مفعولاً به	

						منصوبًا بعلامة أصلية عدا واحدة: أ- رَيُوا أولانكم على محاسن الأخلاق. ب- لا تفعل الشرَّ كي لا تندم بعد ذلك. ت- انصر أخاك ظالمًا أو مظلومًا. ث- وجدتُ أمهات الشهداء محتسبات.	
--	--	--	--	--	--	---	--

ملحق (6)

اختبار المفاهيم النحوية في صورته النهائية

الجامعة: فلسطين - غزة الكلية: التربية التخصص: تعليم أساس
الاسم: الرقم الجامعي:

تروم الباحثة إجراء دراسة موسومة بـ: فاعلية تصور مقترح لمنهاج النحو قائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات الملمات في جامعة فلسطين بغزة.

وذلك للحصول على شهادة الدكتوراه في الفلسفة/مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية- الجامعة الإسلامية بغزة؛ لذا أعدت الباحثة اختبار المفاهيم النحوية؛ لقياس مدى تحقق هدف الدراسة.

عدد فقرات الاختبار: 39 فقرة.

زمن الاختبار: 45 دقيقة.

العلامة النهائية للاختبار: 39 درجة.

تعليمات الاختبار:

- أ- فهم السؤال جيداً؛ لكي تسهل عليك الإجابة.
- ب- قراءة الأسئلة المعطاة بتمعن.
- ت- التأكد من المطلوب من السؤال.
- ث- لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة.
- ج- لا تلجئي إلى الاختيار العشوائي في الإجابة.
- ح- لا تتركي سؤالاً دون إجابة.

طريقة الإجابة: اختيار الإجابة الصحيحة، ووضع خط تحتها.

وأخيراً تأكدي أن نتيجتك للاختبار لن تؤثر على درجاتك في التحصيل الدراسي، وإنما بهدف الاستفادة منها في أغراض البحث العلمي بما يعود بالنفع والفائدة عليك وعلى زميلاتك.

شكراً لحسن تعاونكن

الباحثة

اختبار المفاهيم النحوية

الاسم: الرقم الجامعي:

اختاري الإجابة الصحيحة من بين البدائل الآتية:

1- الجملة التي تبدأ باسم بدءاً أصيلاً، هي جملة:

أ- اسمية.

ب- فعلية.

ت- أسلوبية.

ث- جازمة.

2- اسم مجرد من النواسخ تبتدئ الجملة به، ويكون مرفوعاً دائماً، هو:

أ- المبتدأ.

ب- الخبر.

ت- المصدر.

ث- أ + ب معاً.

3- تعرب (إله) في قولنا: (ما من إله إلا الله):

أ- اسماً مجروراً وعلامة جره الكسرة.

ب- مبتدأ مجروراً لفظاً مرفوعاً محلاً.

ت- اسماً مجروراً محلاً مرفوعاً لفظاً.

ث- مبتدأ مرفوعاً محلاً مجروراً لفظاً.

4- واحدة من الجمل الآتية مبتدؤها مصدر مؤول:

أ- السعادة أن تجبر خواطر الآخرين.

ب- أن تشكروا نعم ربكم أنقى لقلوبكم.

ت- يعجبني أن تتفوق في الامتحان.

ث- سرني أنك ذو خلقٍ عالٍ.

5- الركن المكمل لمعنى المبتدأ والمتمم معناه وحكمه، هو:

أ- المبتدأ.

ب- الخبر.

ت- الفعل.

ث- الاسم.

6- الخبر الذي يتكون من كلمة واحدة سواء كانت مفردة أو مثناة أو جمعاً، هو خبر:

أ- جملة فعلية.

ب- جملة اسمية.

ت- مفرد.

ث- شبه جملة.

7- خبر المبتدأ في التركيب النحوي (لأنت خير الأنام سماحة)، هو:

أ- لأنت.

ب- خير.

ب- الأنام.

ت- سماحة.

8- واحدة من الجمل الآتية خبر المبتدأ فيها مفرد مرفوع بعلامة فرعية:

أ- المخلصون ثمار إخلاصهم طيبة.

ب- الفدائيان مدافعان عن وطنهما.

ت- المهنذبات سيرتهنَّ عطرة.

ث- البركة في البكور.

9- الخبر الذي يتكون من جملة بشرط اشتمالها على ضمير يعود على المبتدأ، هو خبر:

أ- جملة اسمية.

ب- جملة فعلية.

ت- شبه جملة.

ث- أ+ ب معاً.

10- واحدة مما يلي من الجمل خبر المبتدأ فيها جملة اسمية:

أ- هذا الكتاب فوائده عديدة.

ب- هذا الكتاب في المكتبة.

ت- هذا الكتاب تعددت فوائده.

ث- هذا الكتاب أعطاه أخي لي.

11- الآيات الآتية خبر المبتدأ فيها جملة فعلية عدا واحدة:

أ- ﴿كُلُّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ﴾. (الإسراء: 84)

ب- ﴿أَأَلَهُ مَعَ اللَّهِ﴾. (النمل: 60)

ت- ﴿وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَإِنَّ لَهُ نَارَ جَهَنَّمَ﴾. (الجن: 23)

ث- ﴿أُولَئِكَ يَنَالُهُمْ نَصِيبُهُمْ مِنَ الْكِتَابِ﴾. (الأعراف: 37)

12- الخبر الذي يتكون من أشباه الجملة بنوعيها، هو خبر:

أ- شبه جملة ظرفية.

ب- شبه جملة جار ومجرور.

ت- أ + ب معاً.

ث- جملة بنوعيها الاسمي والفعلية.

13- تُعرب شبه الجملة (فوق) في قوله تعالى: ﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾ في محل رفع:

(يوسف: 76)

أ- مبتدأ مقدم.

ب- مبتدأ مؤخر.

ت- خبر مقدم.

ث- ظرف.

14- واحدة من الجمل الآتية خبر المبتدأ فيها شبه جملة:

أ- الأخلاق تاج فوق رأس المؤمن الصادق.

ب- بين الأشواك ورود.

ت- الحياء شطر الإيمان.

ث- ما رأيتك منذ يومين.

15- الجملة التي تبدأ بفعل تام، هي جملة:

أ- ظرفية.

ب- فعلية.

ت- اسمية.

ث- أ + ب معاً.

16- هو ما دل على وقوع حدث قبل زمن التكلم، هو الفعل:

أ- المضارع.

ب- الماضي.

ت- الأمر.

ث- ب+ ت معًا.

17- تعرب (سجدوا) في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى﴾

فعلًا ماضيًا مبنيًا على:

أ- الضم.

ب- الفتح.

ت- السكون.

ث- حذف النون.

18- الجمل الآتية تضمنت فعلًا ماضيًا مبنيًا على السكون عدا واحدة:

أ- سألا المدرس عن الإعراب.

ب- أفنيثُ عمري لأجل الدعوة لله.

ت- جاهدتُ هواها حتى طابتُ نفسها.

ث- الأسيرات قاومنَ المحتل بعزمهنَّ.

19- هو ما دل على وقوع الحدث في أثناء زمن التكلم، وسبق بأداة نصب، هو الفعل:

أ- المضارع المرفوع.

ب- المضارع المنصوب.

ت- الماضي المنصوب.

ث- الأمر المنصوب.

20- الجملة التي تضمنت فعلًا مضارعًا منصوبًا بحذف النون، هي:

أ- عسى الأمان أن يعم.

ب- اجتهدوا كي تتفوقوا.

ب- لن نركع إلا لله.

ت- أ+ ب معًا.

21- الجملة التي احتوت على فعل مضارع منصوب بأن مضمرة، هي:

أ- تالله لأنصرنَّ المظلوم.

ب- ما كنت لأخون وطني.

ت- نجاهد بكل ما نملك؛ لكي نحرر وطننا.

ث- لتكن مواطناً صالحاً.

22- هو ما دل على وقوع الحدث في أثناء زمن التكلم، ولم يسبق بأداة نصب أو جزم، هو الفعل:

أ- المضارع المرفوع.

ب- المضارع المبني.

ت- الماضي المنصوب.

ث- الأمر المجزوم.

23- الجملة التي تضمنت فعلاً مضارعاً مرفوعاً، هي:

أ- الصوم يسمو بأخلاق المسلمين.

ب- العرب يفخرون بتاريخ أجدادهم المجيد.

ت- ننطق بالحث دون خشية أحد.

ث- ما سبق جميعاً.

24- الآية التي احتوت على فعل مرفوع، هي:

أ- ﴿ وَمَا أَهْلَكْنَا مِنْ قَرْيَةٍ إِلَّا وَلَهَا كِتَابٌ مَّعْلُومٌ ۖ ﴾ (الحجر: 4)

ب- ﴿ إِنَّهُ يَعْلَمُ الْجَهْرَ مِنَ الْقَوْلِ ﴾ (الأنبياء: 110)

ت- ﴿ فَأَصْدَغَ بِمَا تُؤْمَرُ وَأَعْرِضَ عَنِ الْمُشْرِكِينَ ﴾ (الحجر: 94)

ث- ﴿ وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّكُمْ تُمْلِي لَهُمْ خَيْرٌ لِّأَنفُسِهِمْ ۚ ﴾ (آل عمران: 178)

25- هو ما دل على وقوع الحدث في أثناء زمن التكلم، وسبق بأداة جزم، هو الفعل:

أ- المضارع المرفوع.

ب- المضارع المجزوم.

ت- الماضي المجزوم.

ث- الأمر المجزوم.

26- يعرب الفعل (تر) في قول الشاعر:

يكران من سبت إلى سبت

ألم تر أن الدهر يوم وليلة

فعلاً مضارعاً مجزوماً، وعلامة جزمه:

أ- حذف حرف العلة.

ب- السكون.

ت- الفتحة.

ث- حذف النون.

27- الجملة التي اشتملت على فعل مضارع مجزوم بحرف جزم، وعلامة جزمه حذف النون، هي:

أ- مَنْ يَتَّقُوا اللَّهَ يَفْلَحُوا.

ب- لَا تَشْرِكُوا بِاللَّهِ.

ت- مَهْمَا تَفْعَلُوا فِي صَغَرِكُمْ تَلْقَوْهُ فِي كِبَرِكُمْ.

ث- أَيُّ إِنْسَانٍ صَادِقٌ تَصَاحِبُهُ أَصَاحِبُهُ مَعَكَ.

28- هو ما دل على طلب حدوث الشيء بعد زمن التكلم، هو الفعل:

أ- المسند.

ب- الماضي.

ت- المضارع.

ث- الأمر.

29- الجمل الآتية تضمنت فعل أمر مبني على حذف حرف العلة عدا واحدة:

أ- قِ نَفْسُكَ الْمَهَالِكُ.

ب- ادْعُ إِلَى فَعْلِ الْخَبَرَاتِ.

ت- افْعَلُوا الْخَيْرَ تَجِدُوا ثَمَارَهُ فِي حَيَاتِكُمْ.

ث- ارْضَ بِمَا قَسَمَ اللَّهُ لَكَ.

30- واحدة من الجمل الآتية تتضمن فعل أمر فيه خطأ نحوي:

أ- دَعُ مَا يُرِيْبُكَ إِلَى مَا لَا يَرِيْبُكَ.

ب- اوعى الدرس جيداً.

ت- ادْنُ مِنِّي أَزِدْكَ عِلْمًا.

ث- امضِ فِي سَبِيلِ اللَّهِ.

31- اسم أسند إليه فعل تام مبني للمعلوم، ويدل على من قام بالفعل، هو:

أ- نائب الفاعل.

ب- المبتدأ.

ت- الفاعل.

ث- الخبر.

32- قال حكيم: (يا بني إن أحسنت فانس إحسانك، وإن أحسن إليك فلا تنس أنه دينٌ يجب أن يؤدي). التقدير الصحيح للمصدر المؤول (أن يؤدي)، هو:

أ- تأديته.

ب- تأديته.

ت- تأديته.

ث- تأديته.

33- الجملة احتوت على خطأ نحوي في إعراب فاعلها، هي:

أ- وجد سالمٌ صديقه.

ب- وجدتُ الحلمَ سيدَ الأخلاق.

ت- وجدتِ المتفوقةُ ثمرةَ جهدها.

ث- وجد زيدًا ضالته.

34- اسم أسند إلى فعل تام مبني للمجهول، ويحل محل الفاعل الذي لم يظهر ويأخذ أحكامه، هو:

أ- الفاعل.

ب- الاسم المرفوع.

ت- نائب الفاعل.

ث- الاسم المسند.

35- نائب الفاعل في قول الشاعر:

ولو سئل الناس التراب لأوشكوا إذا قيل هاتوا أن يملوا ويمنعوا

هو:

أ- التراب، والناس.

ب- الناس، والجملة الفعلية هاتوا.

ت- الواو في هاتوا، والجملة الفعلية يملوا.

ث- الناس، والواو في أوشكوا.

36- الآية التي لم تحتوِ على نائب فاعل، هي:

(الأعراف: 204)

أ- ﴿وَإِذَا قُرِئَ عَلَيْهِمُ الْقُرْآنُ لَا يَسْجُدُونَ﴾.

(المطففين: 36)

ب- ﴿هَلْ تُؤِيبُ الْكَفَّارُ مَا كَانُوا يَفْعَلُونَ﴾.

(يوسف: 2)

ت- ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا﴾

(الزلزلة: 6)

ث- ﴿يَوْمَئِذٍ يَصْدُرُ النَّاسُ أَشْتَاتًا لِيُرَوْا أَعْمَلَهُمْ﴾.

37- الاسم الذي يقع عليه فعل الفاعل، ويتعدد وفقًا لطبيعة الفعل المتعدي، هو المفعول:

أ- معه.

ب- به.

ت- المطلق.

ث- لأجله.

38- الجملة التي جاء المفعول به فيها ضمير متصلًا، هي:

أ- علمني أبي مكارم الأخلاق.

ب- إياك والكذب.

ت- اجتنب كبائر القول والفعل.

ث- ساعدتُ جاري المُقعد.

39- الجمل الآتية تضمنت مفعولاً به منصوباً بعلامة أصلية عدا واحدة:

أ- ربوا أولادكم على محاسن الأخلاق.

ب- لا تفعل الشر كي لا تتدم بعد ذلك.

ت- انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً.

ث- وجدتُ أمهاتِ الشهداءِ محتسبات.

مفتاح إجابة اختبار المفاهيم النحوية

رمز السؤال	رمز الإجابة	رقم السؤال	رمز الإجابة
-1	أ	-21	ب
-2	أ	-22	أ
-3	ب	-23	ث
-4	ب	-24	ب
-5	ب	-25	ب
-6	ت	-26	أ
-7	ب	-27	ب
-8	ب	-28	ث
-9	أ	-29	ت
-10	أ	-30	ب
-11	ب	-31	ت
-12	أ	-32	ب
-13	ت	-33	ث
-14	ت	-34	ت
-15	ب	-35	ب
-16	ب	-36	ث
-17	أ	-37	ب
-18	ت	-38	ب
-19	ب	-39	ث
-20	ب		

ملحق (7)

اختبار مهارات الإعراب في صورته الأولى

The Islamic University of Gaza

Deanship of Research and Graduate Studies

Faculty of Education

PhD of Curricula & Teaching Method



الجامعة الإسلامية بغزة

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
كلية التربية

دكتوراه مناهج وطرائق تدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الدكتور: حفظه الله.

الجامعة: الدرجة العلمية:

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تحكيم اختبار مهارات الإعراب

تروم الباحثة إجراء بحث موسوم بـ: "فاعلية تصور مقترح لمنهاج النحو قائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات الملمات في جامعة فلسطين بغزة".

لذا أعدت اختبار مهارات الإعراب؛ لقياس مدى نموها بعد تدريس التصور المقترح

للطالبات الملمات - تخصص تعليم أساس - في جامعة فلسطين بغزة.

لذا نأمل من سيادتكم التكرم بإبداء آرائكم في بنود الاختبار من حيث:

خ- وضوح فقرات الاختبار ودقتها علمياً.

د- صحة فقرات الاختبار لغوياً.

ذ- انتماء المهارات الفرعية إلى مهاراتها الإعرابية الرئيسة.

ر- ملائمة صياغة الأسئلة لمستوى الطالبات الملمات.

ز- إضافة ما ترونه ملائماً من أسئلة الاختبار أو حذفها أو تعديلها.

جزيل الشكر والتقدير

الباحثة

تعريف مهارات الإعراب:

يُقصد بها: مجموعة المهارات التي تكسب الطالبات القدرة على فهم وتشكيل حركة أواخر الكلمات، بحيث يتمكن تقيس من تحديد العلامة الإعرابية الصحيحة، وضبطها ضبطاً سليماً في ضوء معرفتهم للعامل المؤثر فيها، وللموقع والحكم الإعرابين المتغيرين باختلاف الجمل، من خلال تحليل المعنى، وإدراك العلاقة بين اللفظ وغيره، وبناء الجملة بمهارة وإتقان.

مهارات الإعراب:

1- التمييز بين التراكيب النحوية: هي قدرة الطالبات على تمييز تركيب نحوي من بين تراكيب نحوية أخرى في ضوء بيانات محددة، وتمييز الجملة الصحيحة من الخطأ، وتحديد الكلمة الخطأ من بين كلمات التركيب النحوي الواحد؛ لتظهر درجة الإتقان فيها.

2- الضبط الإعرابي: هو قدرة الطالبات على ضبط أواخر الكلمات بالشكل الصحيح من خلال استخدام العلامة الصحيحة؛ لضبط التركيب النحوي.

3- إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ: هو قدرة الطالبات على تحديد الموقع الإعرابي للكلمة في تركيب نحوي، وتحديد التراكيب النحوية ذات المعاني المتكافئة في اللفظ، وتقصد الباحثة بالمعاني المتكافئة أنها تتماثل في الرفع كما في (المبتدأ والخبر)، و(الفاعل ونائب الفاعل).

4- استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني: هو قدرة الطالبات على استخراج المعنى الوظيفي لأدوات المعاني، وبيان استعمال المعنى الوظيفي المشترك بين كلمتين في تركيبين نحويين.

5- إدراك العلاقات في تراكيب نحوية: هو قدرة الطالبات على تحديد العلاقة بين كلمات التركيب النحوي الواحد مستعينة بحركاتها الإعرابية؛ لتحديد العلاقة.

6- الاستنتاج الإعرابي: هو قدرة الطالبات على استنتاج قاعدة معينة من مقدمات معطاة في صورة لفظية، أو استنتاج حكم إعرابي محدد في ضوء معلومات مقدمة.

موضوعات الاختبار:

الجملة الاسمية ومتعلقاتها، والجملة الفعلية ومتعلقاتها.

خريطة الاختبار:

م.	مهارات الإعراب	المهارات الفرعية	أرقام الأسئلة	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1.	التمييز بين التراكيب النحوية	تمييز الجملة الفعلية الصحيحة من بين تراكيب نحوية.	13-1	13	30.9%
2.		تمييز الجملة الاسمية الصحيحة من بين تراكيب نحوية.			
3.		تمييز الجملة الفعلية ذات الفعل المعرب من غيرها من تراكيب نحوية.			
4.		تمييز الجملة الاسمية التي يكون خبرها جملة اسمية من غيرها من تراكيب نحوية.			
5.		تمييز الجملة الاسمية الصحيحة التي يكون خبرها جملة فعلية من غيرها من تراكيب نحوية.			
6.		تمييز الجملة الفعلية الصحيحة التي فعلها مجزوم من غيرها من تراكيب نحوية.			
7.		تحديد الخطأ النحوي في أفعال الأمر المجزومة عند ورودها في تراكيب لغوية.			
8.		تحديد الخطأ النحوي في الأفعال المضارعة المنصوبة الوارد عند ورودها في تراكيب لغوية.			
9.		تمييز الجملة الفعلية التي فاعلها مستتر من غيرها من تراكيب نحوية.			
10.		تحديد الخطأ النحوي في المفعول به عند وروده في تراكيب لغوية.			
11.		تحديد الخطأ النحوي في المبتدأ عند وروده في نصوص لغوية.			
12.		تحديد الخطأ النحوي في الأفعال المضارعة المجزومة عند ورودها في تراكيب لغوية.			
13.		تحديد الخطأ النحوي في المبتدأ عند وروده في نصوص شعرية.			
14.	الضبط الإعرابي	استعمال العلامة الصحيحة؛ لضبط الفاعل عند وروده في تراكيب لغوية.	20-14	7	16.6%
15.		استعمال العلامة الصحيحة؛ لضبط المبتدأ المؤخر عند وروده في نصوص شعرية.			
16.		ضبط الفعل الماضي المبني على الفتح عند وروده في تراكيب لغوية ضبطاً سليماً.			

			استعمال العلامة الصحيحة؛ لضبط الفاعل عند ورودها في نصوص شعرية.	17.	
			استعمال العلامة الصحيحة؛ لضبط الفعل المضارع المبني عند وروده في تراكيب لغوية.	18.	
			ضبط الفعل المضارع المبني عند وروده في تراكيب لغوية ضبطاً سليماً.	19.	
			ضبط المبتدأ المؤخر عند وروده في نصوص شعرية ضبطاً سليماً.	20.	
16.6%	7	21-27	تحديد الموقع الإعرابي للجملة الاسمية عند ورودها في تراكيب لغوية.	21.	إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ
			تحديد الموقع الإعرابي لفعلين ماضيين مبنيين للمجهول عند ورودهما في تراكيب لغوية.	22.	
			تمييز التركيب النحوي الاسمي-المبتدأ والخبر - ذي المعنى المتكافئ في لفظه من غيره من تراكيب نحوية.	23.	
			تمييز التركيب النحوي الاسمي - أحد الركنين مصدر مؤول- ذي المعنى المتكافئ في لفظه من غيره من تراكيب نحوية.	24.	
			تحديد الموقع الإعرابي لمبتدأ مجرور لفظاً مرفوع محلاً عند وروده في نصوص لغوية.	25.	
			استخراج الجملة الفعلية -الفاعل ونائبه- ذي المعنى المتكافئ في لفظه من غيره من تراكيب نحوية.	26.	
			تحديد الموقع الإعرابي لفعل مضارع مرفوع عند وروده في تراكيب لغوية.	27.	
14.4%	6	28-33	بيان استعمال المعنى الوظيفي المشترك بين (كي، وإذن).	28.	استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني
			بيان استعمال المعنى الوظيفي المشترك بين (لما، ولم).	29.	
			بيان استعمال المعنى الوظيفي لـ(إن) عند دخولها على الفعل المضارع.	30.	
			بيان استعمال المعنى الوظيفي لـ(إنَّ) عند دخولها على جملة اسمية.	31.	
			بيان استعمال المعنى الوظيفي المشترك بين (أيضاً، وأيان).	32.	
			بيان استعمال المعنى الوظيفي لـ(لا) الناهية عند	33.	

			دخولها على الفعل المضارع.		
%12	5	38-34	توضيح علاقة الفاعل بفعله.	إدراك	34.
			توضيح علاقة المفعول به بالفعل وفاعله.	العلاقات	35.
			توضيح علاقة المبتدأ بخبره الأول.	في تراكيب	36.
			بيان علاقة نائب الفاعل بالفعل المبني للمجهول.	نحوية	37.
			بيان علاقة المبتدأ بخبره.		38.
%9.5	4	42-39	استنتاج الحكم الإعرابي للمبتدأ والخبر.	الاستنتاج الإعرابي	39.
			استنتاج علاقة الموقع الإعرابي بالعلامة الإعرابية.		40.
			استنتاج الركن الأول لجملة اسمية من معلومات معطاة.		41.
			استنتاج حكم الفاعل من معلومات معطاة.		42.
%100	42	42	42	المجموع	

م.	أسئلة اختبار مهارات الإعراب	صحة الأسئلة لغويًا	وضوح الأسئلة ودقتها علميًا	انتماء الأسئلة للمهارة الإعراب الرئيسة	إضافة أو حذف أو تعديل للأسئلة	ملاءمة صياغة الأسئلة لمستوى الطلّبات	ملحوظات
مهارة التمييز بين تراكيب نحوية							
1.	الجملة الفعلية السليمة من بين التراكيب النحوية الآتية، هي: أ- هبّ نسيم الانتصار. ب- أعطاك الفضل والرحمة كرمًا منه ت- أدافع عن وطني دفاع الأبطال. ث- يعذب المحتلّ الأبطال؛ لينال من عزمهم.						
2.	الجملة الاسمية الصحيحة من بين التراكيب النحوية الآتية، هي: أ- الصالحات حافظات لبيوتهنّ. ب- اعتراك بالخطأ خيرًا من إصرارك عليه. ت- هذان خصمين اختلفوا في أمرًا عارضًا. ث- مجلس علم أفضل من مجلس غيبة.						
3.	الجملة الفعلية التي فعلها معربًا، هي: أ- لأحافظنّ على حبّ الأقصى. ب- اعبدوا ربكم حقّ عبادته. ت- لبأسكنّ الملتزم يحفظ أنفسكنّ. ث- حافظوا على صلاتكم؛ لأنّها سبيلُ النجاة.						
4.	الجملة الاسمية التي خبر مبتدئها جملة اسمية، هي: أ- المال حلال ب- هذا المال حلال. ت- المال مصدره حلال.						

						ث - إِنَّ هَذَا الْمَالَ حَلَالٌ.	
						5. الجملة الاسمية الصحيحة من بين التراكيب النحوية الآتية، هي: أ- لكل جواد كبوة. ب- جهاداً في سبيل الله أكرم عملاً. ت- كُتِبَ غَيْرَ مجرى حياتي. ث- التواكلُ يَشُلُّ عزائمنا.	
						6. الجملة الفعلية الصحيحة من بين التراكيب النحوية الآتية، هي: أ- لن ينجح إنساناً معتمداً على غيره. ب- لم يخشى العميل الله عند خيانة وطنه. ت- ما منع الناس أن يعودون لدينهم. ث- لا تدعُ على أبنائك.	
						7. الخطأ النحوي في قول الشاعر: استغني ما أغناك رُبُّكَ بالغنى وإذ تُصَبِّكُ خَصَاصَةً فَتَجْمَلُ هو في كلمة: أ- استغني. ب- رُبُّكَ. ت- تُصَبِّكُ. ث- فَتَجْمَلُ.	
						8. الخطأ النحوي في قولنا: أريد أن أمحُ خطئي بالاعتذار، هو في كلمة: أ- خطئي. ب- أن. ت- أمحُ. ث- لا يوجد خطأ.	
						9. واحدة من الجمل الفعلية الآتية فاعلها مستتر، هي: أ- لا تمش متبختراً بين الناس.	

						ب- افعلو الخير؛ لتتالوا الأجر. ت- قال رجلان صالحان: ضعوا خشية الله أمامكم. ث- شهد العالم فيروسا شل حركته.	
						10. الخطأ النحوي في قول الشاعر: إذا أنت أكرمت الكريم ملكته وإذا أكرمت اللئيم تمردا هو في كلمة: أ- أكرمت ب- الكريم. ت- ملكته. ث- اللئيم.	
						11. الخطأ النحوي في قول الشاعر: نوائباً من خيرٍ وشرٍ كليهما فلا الخيرُ ممدودٌ ولا الشرُّ لازِبٌ هو في كلمة: أ- لازِبٌ. ب- الخيرُ. ت- نوائباً. ث- خيرٍ.	
						12. الخطأ النحوي في قولنا: حيثما تستقيمُ يُقدَّرُ لك الخيرُ، هو في كلمة: أ- يُقدَّرُ. ب- الخيرُ. ت- تستقيمُ. ث- لا شيء مما سبق.	
						13. الخطأ النحوي في قول الشاعر: إنما الشعرُ قلبُ المرءِ يعرضُه عن التجالسِ إن كيساً وإن حُمقاً هو في كلمة: أ- الشعرُ. ب- قلبُ. ت- التجالسِ.	

						ث - حمقاً.	
مهارة الضبط الإعرابي							
						14. العلامة الصحيحة؛ لضبط كلمة (خير) في قول الشاعر: خير البرية أتقاها وأرفها بعد النبي وأوفاها بما حملا هي: أ- الضم (خير)؛ لأنها مبتدأ. ب- الفتح (خير)؛ لأنها مفعول به. ت- الضم (خير)؛ لأنها خبر مقدم. ث- الكسر (خير)؛ لأنها نعت.	
						15. العلامة الصحيحة؛ لضبط كلمة (نعامة) في قولنا: أسد أنت وفي الحروب نعامة هي: أ- تنوين الكسر (نعامة)؛ لأنها مضاف إليه مجرور. ب- تنوين الفتح (نعامة)؛ لأنها خبر مقدم. ت- تنوين الضم (نعامة)؛ لأنها مبتدأ مؤخر. ث- السكون (نعامة)؛ لأنها خبر مجزوم.	
						16. الضبط الصحيح لكلمة (أَعْتَدْتُ) في قولنا: سمعتُ بمكرهنَّ فأَعْتَدْتُ لهنَّ مكيدة، هو: أ- أَعْتَدْتُ. ب- أَعْتَدْتُ. ت- أَعْتَدْتُ. ث- أَعْتَدْتُ.	
						17. العلامة الصحيحة؛ لضبط كلمة (أعراض) في قول الشاعر: يهونُ علينا أن تُصابَ جِسمُنا وتَسْلَمَ أعراضُنا وعقولُنا هي: أ- تنوين الفتح (أعراضاً)؛ لأنها مفعول لأجله.	

						ب- تنوين الضم (أَعْرَاضٌ)؛ لأنها فاعل. ت- تنوين الفتح (أَعْرَاضًا)؛ لأنها مفعول به. ث- تنوين الضم (أَعْرَاضٌ)؛ لأنها نائب فاعل.
						18. العلامة الصحيحة؛ لضبط كلمة (تمدحن) في قولنا: لا تَمْدَحْنِ أَمْرًا حَتَّى تُجَرِّبَهُ هـ: أ- فتح النون (تَمْدَحْنَ)؛ لأنها نون التوكيد الثقيلة. ب- ضم النون (تَمْدَحُنْ)؛ لأنها نون التوكيد الخفيفة ت- سكون النون (تَمْدَحَنْ)؛ لأنها نون النسوة. ث- كسر النون (تَمْدَجِنْ)؛ لأنها نون الوقاية.
						19. الضبط الصحيح لكلمة (لأكيدن) في قولنا: تالله لأكيدن المحتلين بجهادي وتجذري في أرضي، هـ: أ- لأَكِيدُنْ؛ لأنها فعل مضارع مبني على الضم. ب- لأَكِيدَنَّ؛ لأنها فعل مضارع مبني على الفتح. ت- لأَكِيدَنْ؛ لأنها فعل مضارع مبني على السكون. ث- لأَكِيدِنْ؛ لأنها فعل مضارع مبني على الكسر.
						20. الضبط الصحيح لكلمة (دواء) في قول الشاعر: لكل داء دواء يُسْتَطَبُ بِهِ إلا الحمافة أَعْيَتْ مِنْ يَدَاوِيهَا هـ: أ- دواءٌ؛ لأنها خير مقدم.

						ب- دواء؛ لأنها مضاف إليه ت- دواء؛ لأنها مبتدأ مؤخر. ث- دواء؛ لأنها صفة.	
مهارة إدراك الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ							
						21. الموقع الإعرابي لكلمتي (بنونا، بنو) على الترتيب في قول الشاعر: بنونا بنو أبنائنا وبناتنا بنوهنَّ أبناء الرجال الأبعد هو: أ- مبتدأ أول، مبتدأ ثانٍ. ب- مبتدأ أول، خبر المبتدأ الأول. ت- مبتدأ ثانٍ، خبر المبتدأ الثاني. ث- مبتدأ أول، خبر المبتدأ الثاني.	
						22. الموقع الإعرابي لكلمة (نُوديت) في قول الشاعر: إذا نُوديت للخير فكن أول سبَّاق هو: أ- فعل ماضٍ مبني للمجهول مبني على الفتح، ونائب فاعله ضمير مستتر. ب- فعل ماضٍ مبني للمعلوم مبني على السكون، وفاعله اسم ظاهر. ت- فعل ماضٍ مبني للمجهول مبني على السكون، ونائب فاعله ضمير متصل. ث- فعل ماضٍ مبني للمعلوم مرفوعان بالضمّة، وفاعله ضمير منفصل.	
						23. كل الجمل الآتية يتكأفاً مبتدوها وخبره في معناها الوظيفي <u>عدا</u> واحدة: أ- «وَمَا أَنَا بِطَارِدِ الْمُؤْمِنِينَ»	

						ب- «قَوْلُهُ الْحَقُّ وَلَهُ الْمُلْكُ» ت- «هَذَا خَصَمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ» ث- «تَصَلَّى نَارًا حَامِيَةً»	
						24. كل الجمل الآتية يتكأفاً مبتدؤها وخبره في معناها الوظيفي <u>عدا</u> واحدة: أ- الغيبة أن تذكر أخاك بما يكره. ب- لا تحاول أن تعد من غير قدرة على الوفاء. ت- أن تقرأ في الكتب أمر نافع. ث- أن تجتهدن في دراستكن أفضل لكن.	
						25. الموقع الإعرابي لكلمة (فروج) في قوله تعالى: «وما لها من فروج»، هو: أ- اسم مجرور وعلامة جره الكسرة. ب- مبتدأ مؤخر مجرور محلاً مرفوع لفظاً. ت- مبتدأ مؤخر مجرور لفظاً مرفوع محلاً. ث- اسم مجرور محلاً مرفوع محلاً على أنه خبر مبتدأ.	
						26. واحدة من الجملتين الآتيتين يتكأفاً فاعلها ونائبه في معناهما الإعرابي، هما: أ- (يُخْرِجُ الْعَسَلُ مِنْ بَطُونِ النَحْلِ)، (أُولَئِكَ الصَّادِقُونَ ثَوَابَهُمْ عَالٍ). ب- (الزَّمْ بَيْتَكَ؛ حِمَايَةَ لِمِ وَلَاحِبَابِكَ)، (يُطَافُ بَيْنَ الْمُعْتَمِرِينَ بِالسَّقِيَا). ت- (سَيُخْرِجُ الْأَبْطَالُ مِنْ زَنَاذِرِهِمْ مَنْصُورِينَ)، (قُرِئَ بَيَانُ النَّصْرِ).	

						ث - (هذا النجاح ثمرة اجتهادك)، (التضحية سمت الأقوياء).	
						الموقع الإعرابي لكلمة (تُزِينَا) في قول الشاعر: ليس الجمال بأثواب تُزِينَا إن الجمال جمال العلم والأدب هو: أ - فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة، و(نا) في محل نصب مفعول به. ب - فعل مضارع مبني على الضم، و(نا) في محل رفع فاعل. ت - فعل مضارع مبني على الضم، و(نا) في محل جر مضاف إليه. ث - فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة، و(نا) في محل رفع فاعل.	27.
مهارة استعمال المعاني الوظيفية لأدوات المعاني							
						الاستعمال الوظيفي المشترك بين (كي، وإذن)، هو أنهما حرفان ناصبان: أ - للفعل المضارع نصباً مباشراً. ب - للفعل المضارع نصباً غير مباشر. ت - لفعل الأمر نصباً غير مباشر. ث - للفعل الماضي نصباً مباشراً.	28.
						الاستعمال الوظيفي المشترك بين(لم، ولما)، هو أنهما: أ - حرفا جزم ونفي يجزمان فعلين مضارعين. ب - حرفا جزم ونفي يجزمان فعلاً مضارعاً واحداً. ت - اسما جزم ونهي يجزمان فعلين مضارعين.	29.

						ث - اسما جزم ونهي يجزمان فعلاً مضارعاً واحداً.	
						30. إذا دخلت (إن) على الفعل المضارع فإنها تستعمل: أ - للاستقبال. ب - للماضي. ت - يبقى كما هو في المضارع. ث - للماضي القريب.	
						31. إذا دخلت (إن) على الجملة الاسمية فإنها تستعمل حرفاً: أ - للتوكيد والنصب. ب - للمصدرية والنصب. ت - للتوكيد والمصدرية والنصب. ث - للجزم والنفي.	
						32. الاستعمال الوظيفي المشترك بين (أينما، وأيان)، هو أنهما: أ - حرفا شرط جازمان. ب - حرفا شرط غير جازمين. ت - اسما شرط جازمان. ث - اسما شرط غير جازمين.	
						33. إذا دخلت (لا) على الفعل المضارع في قوله تعالى: ﴿وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ﴾ فإنها تستعمل: أ - للنفي غير الجازم. ب - للنهي غير الجازم. ت - للنهي الجازم. ث - للنفي الجازم.	
مهارة إدراك العلاقات في تراكييب نحوية							
						34. جاءت كلمة (أثره) مرفوعة في قولنا: العمل الطيب يبقى أثره؛ لوجود علاقة بينها وبين: أ - يبقى. ب - العمل. ت - الطيب.	

						ث - (ب + ت) معًا.	
						35. جاءت كلمة (قاضيًا) منصوبة في قولنا: رأيتُ قاضيًا يعاقبُ متهمًا؛ لوجود علاقة بينها وبين: أ - رأيتُ. ب - يعاقبُ. ت - متهمًا. ث - التاء في رأيتُ.	
						36. جاءت كلمة (عالية) مرفوعة في قولنا: السفينةُ أشرعتها عاليةً؛ لوجود علاقة بينها وبين: أ - السفينةُ. ب - أشرعتها. ت - السفينةُ أشرعتها. ث - الهاء في أشرعتها.	
						37. جاءت كلمة (الانتصار) مرفوعة في قولنا: حُقق الانتصارُ المشرف لنا؛ لوجود علاقة بينها وبين: أ - المشرف. ب - لنا. ت - حُقق. ث - (أ + ب) معًا.	
						38. جاءت كلمة (أملٌ) مرفوعة في قولنا: الظفر أملٌ المناضلين؛ لوجود علاقة بينها وبين: أ - الظفر . ب - المناضلين . ت - أ + ب معًا. ث - لا توجد علاقة بينها وبين غيرها من الكلمات.	
مهارة الاستنتاج الإعرابي							
						39. (لكل كلمة حكم إعرابي)، و(الحكم الإعرابي يحدده موقع الكلمة في التركيب النحوي)، إذن المبتدأ والخبر حكمهما الإعرابي: أ - الرفع دائمًا.	

						ب- الرفع أحيانًا. ت- الرفع أحيانًا، والجبر بحروف جر زائدة أحيانًا. ث- ما سبق جميعًا.	
						40. (العلامة الإعرابية تضبط التركيب النحوي)، و(التركيب النحوي يحدد حكمه الموقع الإعرابي)، إذن: أ- الموقع الإعرابي مقيد بالحكم والعلامة الإعرابيتين. ب- العلامة الإعرابية تقيد ضبط التركيب النحوي ككتلة واحدة. ت- الحكم الإعرابي يستدل عليه بحركة الحرف الأوسط للكلمة. ث- لا شيء مما سبق.	
						41. (الجملة الاسمية ركنها مرفوعان)، وجملة (أن تصوموا خير لكم) ركنها مرفوعان، إذن: أ- المصدر المؤول هو الركن الأول للجملة. ب- المصدر الصريح هو الركن الثاني للجملة. ت- خير هو الركن الأول للجملة الاسمية. ث- تصوموا هو الركن الثاني للجملة.	
						42. (الجملة الفعلية تبدأ بفعل)، و(الفعل مقرون بالفاعل دومًا)، إذن الفاعل في التركيب النحوي: أ- عمدة، حكمه الرفع دائمًا. ب- فضلة، حكمه الرفع جوازًا. ت- عمدة وفضلة معًا، حكمه الرفع أحيانًا. ث- لا عمدة ولا فضلة، حكمه الرفع والجبر دائمًا.	

ملحق (8)

اختبار مهارات الإعراب في صورته النهائية

الجامعة: فلسطين - غزة الكلية: التربية التخصص: تعليم أساس
الاسم: الرقم الجامعي:

تروم الباحثة إجراء دراسة موسومة بـ: فاعلية تصور مقترح لمنهاج النحو قائم على التفكير التحليلي في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى الطالبات الملمات في جامعة فلسطين بغزة.

وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في الفلسفة/مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية- الجامعة الإسلامية بغزة؛ لذا أعدت اختبار مهارات الإعراب؛ لقياس مدى تحقق هدف الدراسة.

عدد فقرات الاختبار: 42 فقرة.

زمن الاختبار: 55 دقيقة.

العلامة النهائية للاختبار: 42 درجة.

تعليمات الاختبار:

أ- فهم السؤال جيداً؛ لكي تسهل عليك الإجابة.

ب- قراءة الأسئلة المعطاة بتمعن.

ت- التأكد من المطلوب من السؤال.

ث- لا تلجئي إلى الاختيار العشوائي في الإجابة.

ج- لا تتركي سؤالاً دون إجابة.

طريقة الإجابة: اختيار الإجابة الصحيحة، ووضع خط تحتها.

وأخيراً تأكدي أن نتيجتك للاختبار لن تؤثر على درجاتك في التحصيل الدراسي، وإنما بهدف الاستفادة منها في أغراض البحث العلمي بما يعود بالنفع والفائدة عليك وعلى زميلاتك.

شكراً لحسن تعاونكن

الباحثة

اختبار مهارات الإعراب

الاسم: الرقم الجامعي:

اختاري الإجابة الصحيحة من بين البدائل الآتية:

1- الجملة الفعلية السليمة من بين التراكيب النحوية الآتية، هي:

أ- هَبْ نسيم الانتصار.

ب- أعطاك الفضل والرحمة كرمًا منه.

ت- أدافع عن وطني دفاع الأبطال.

ث- يعذب المحتل الأبطال؛ لينال من عزمهم.

2- الجملة الاسمية الصحيحة من بين التراكيب النحوية الآتية، هي:

أ- الصالحات حافظات لبيوتهن.

ب- اعترافك بالخطأ خيرًا من إصرارك عليه.

ت- هذان خصمين اختلفوا في أمرًا عارضًا.

ث- مجلس علم أفضل من مجلس غيبة.

3- الجملة الفعلية التي فعلها معربًا، هي:

أ- لأحافظن على حب الأقصى في قلبي.

ب- اعبدوا ربكم حق عبادته.

ت- يحفظ لياسكن الملتزم أنفسكن.

ث- حافظوا على صلاتكم؛ لأنها سبيل النجاة.

4- الجملة الاسمية التي خبر المبتدأ فيها جملة اسمية، هي:

أ- المال حلال

ب- هذا المال حلال.

ت- المال مصدره حلال.

ث- إن هذا المال حلال.

5- الجملة الاسمية الصحيحة من بين التراكيب النحوية الآتية:

أ- لكل جواد كبوة.

ب- جهادًا في سبيلِ اللهِ أَكْرَمَ عملاً.

ت- كُتِبَ غَيْرَ مجرى حياتي.

ث- التواكلُ يَشُلُّ عزائمنا.

6- الجملة الفعلية الصحيحة من بين التراكيب النحوية الآتية:

أ- لن ينجحُ إنسانٌ معتمدٌ على غيره.

ب- لم يخشى العميلُ اللهَ عندَ خيانةِ وطنه.

ت- ما منعَ الناسُ أن يعودونَ لدينهم.

ث- لا تدعُ على أبنائك.

7- الخطأ النحوي في قول الشاعر:

استغني ما أغناكَ رَبُّكَ بالغنى وإذ تُصَبِّكَ خِصَاصَةً فَتَجَمَّلْ

هو في كلمة:

أ- استغني.

ب- رَبُّكَ.

ت- تُصَبِّكَ.

ث- فَتَجَمَّلْ.

8- الخطأ النحوي في قولنا: أريد أن أمحُ خطئي بالاعتذار، هو في كلمة:

أ- خطئي.

ب- أن.

ت- أمحُ.

ث- لا يوجد خطأ.

9- واحدة من الجمل الفعلية الآتية فاعلها مستتر:

أ- لا تمشِ متبختراً بين الناس.

ب- افعلوا الخير؛ لتتالوا الأجر.

ت- قال رجلان صالحان: ضعوا خشية الله أمامكم.

ث- شهدَ العالمُ فيروساً قاتلاً.

10- الخطأ النحوي في قول الشاعر:

إذا أنت أكرمت الكريم ملكته وإذا أكرمت اللئيم تمردا

هو في كلمة:

أ- أكرمت.

ب- الكريم.

ت- ملكته.

ث- اللئيم.

11- الخطأ النحوي في قول الشاعر:

نوائباً من خيرٍ وشرٍ كليهما فلا الخيرُ ممدودٌ ولا الشرُّ لازبٌ

هو في كلمة:

أ- لازبٌ.

ب- الخيرُ.

ت- نوائباً.

ث- خيرٍ.

12- الخطأ النحوي في قولنا: حيثما تستقيمُ يُقدَّرُ لك الخيرُ، هو في كلمة:

أ- يُقدَّرُ.

ب- الخيرُ.

ت- تستقيمُ.

ث- لا شيء مما سبق.

13- الخطأ النحوي في قول الشاعر:

إنما الشعرُ قلبَ المرءِ يُعرضُه عن التجالسِ إن كيساً وإن حُمقا

هو في كلمة:

أ- الشعرُ.

ب- قلبَ.

ت- التجالسِ.

ث - حمقًا.

14- العلامة الصحيحة؛ لضبط كلمة (خير) في قول الشاعر:

خير البرية أتقاها وأرأفها بعد النبي وأوفاهما بما حملا

هي:

أ- الضم (خيرُ)؛ لأنها مبتدأ.

ب- الفتح (خيرَ)؛ لأنها مفعول به.

ت- الضم (خيرُ)؛ لأنها خبر مقدم.

ث- الكسر (خيرٍ)؛ لأنها نعت.

15- العلامة الصحيحة؛ لضبط كلمة (نعامة) في قولنا: (أسدُّ أنت وفي الحروب نعامة)، هي:

أ- تنوين الكسر (نعامةٍ)؛ لأنها مضاف إليه مجرور.

ب- تنوين الفتح (نعامةً)؛ لأنها خبر مقدم.

ت- تنوين الضم (نعامةً)؛ لأنها مبتدأ مؤخر.

ث- السكون (نعامةً)؛ لأنها خبر مجزوم.

16- الضبط الصحيح لكلمة (أَعْتَدْتُ) في قولنا: سمعتُ بمكرهنَّ فأعتدتُ لهنَّ مكيدة، هو:

أ- أَعْتَدْتُ

ب- أَعْتَدْتُ

ت- أَعْتَدْتُ

ث- (أ+ت) معًا.

17- العلامة الصحيحة؛ لضبط كلمة (أعراض) في قول الشاعر:

يهونُ علينا أن تُصابَ جُسومُنا وتَسْلَمُ أعراضُ لنا وعقول

هي:

أ- تنوين الفتح (أعراضًا)؛ لأنها مفعول لأجله.

ب- تنوين الضم (أعراضُ)؛ لأنها فاعل.

ت- تنوين الفتح (أعراضًا)؛ لأنها مفعول به.

ث- تنوين الضم (أعراضُ)؛ لأنها نائب فاعل.

18- العلامة الصحيحة؛ لضبط كلمة (تمدحن) في قولنا: (لا تَمْدَحْن أَمْرًا حَتَّى تُجَرِّبَهُ)، هي:

أ- فتح النون (تَمْدَحْنَ)؛ لأنها نون التوكيد الثقيلة.

ب- ضم النون (تَمْدَحُنْ)؛ لأنها نون التوكيد الخفيفة

ت- سكون النون (تَمْدَحَنْ)؛ لأنها نون النسوة.

ث- كسر النون (تَمْدَحِنِ)؛ لأنها نون الوقاية.

19- الضبط الصحيح لكلمة (لأكيدن) في قولنا: (تالله لأكيدن المحتلين بجهادي)، هي:

أ- لَأَكِيدُنْ؛ لأنها فعل مضارع مبني على الضم.

ب- لَأَكِيدَنَّ؛ لأنها فعل مضارع مبني على الفتح.

ت- لَأَكِيدُنْ؛ لأنها فعل مضارع مبني على السكون.

ث- لَأَكِيدِنْ؛ لأنها فعل مضارع مبني على الكسر.

20- الضبط الصحيح لكلمة (دواء) في قول الشاعر:

لكل داء دواء يُسْتطَب به إلا الحماقة أَعْيَتْ من يداويها

هو:

أ- دواءٌ؛ لأنها خبر مقدم.

ب- دواءٍ؛ لأنها مضاف إليه

ت- دواءٌ؛ لأنها مبتدأ مؤخر.

ث- دواءٍ؛ لأنها صفة.

21- الموقع الإعرابي لكلمتي (بنوهن، أبناء) على الترتيب في قول الشاعر:

بنونا بنو أبنائنا وبناتنا بنوهنَّ أبناءُ الرجال الأبعاد

هو:

أ- مبتدأ أول، مبتدأ ثانٍ.

ب- مبتدأ أول، خبر المبتدأ الأول.

ت- مبتدأ ثانٍ، خبر المبتدأ الثاني.

ث- مبتدأ أول، خبر المبتدأ الثاني.

22- الموقع الإعرابي لكلمة (نُوديت) في قول الشاعر:

إذا نُوديت للخير فكن أول سباق

هو فعل ماضٍ مبني لـ:

أ- المجهول مبني على السكون، ونائب فاعله ضمير مستتر.

ب- المعلوم مبني على السكون، وفاعله اسم ظاهر.

ت- المجهول مبني على الفتح، ونائب فاعله ضمير متصل.

ث- المعلوم مرفوع بالضمّة، وفاعله ضمير منفصل.

23- كل الآيات الآتية يتكأفاً مبتدؤها وخبره في معناها الوظيفي عدا واحدة:

أ- ﴿وَمَا أَنَا بِظَارِدِ الْمُؤْمِنِينَ﴾ (الشعراء: 114)

ب- ﴿قَوْلُهُ الْحَقُّ وَلَهُ الْمُلْكُ﴾ (الأنعام: 73)

ت- ﴿هَذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ﴾ (الحج: 19)

ث- ﴿تَصَلَّى نَارًا حَامِيَةً﴾ (الغاشية: 4)

24- كل الجمل الآتية يتماثل مبتدؤها وخبره في معناها الوظيفي عدا واحدة:

أ- الغيبة أن تذكر أخاك بما يكره.

ب- لا تحاول أن تعد من غير قدرة على الوفاء.

ت- أن تقر في الكتب أمر نافع.

ث- أن تجتهدن في دراستك أفضل لكن.

25- الموقع الإعرابي لكلمة (فروج) في قوله تعالى: ﴿وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ﴾، هو: (ق: 6)

أ- اسم مجرور وعلامة جره الكسرة.

ب- مبتدأ مؤخر مجرور محلاً مرفوع لفظاً.

ت- مبتدأ مؤخر مجرور لفظاً مرفوع محلاً.

ث- اسم مجرور محلاً مرفوع لفظاً على أنه خبر مبتدأ.

26- واحدة من الجملتين الآتيتين يتماثل فاعلها ونائبه في معناها الوظيفي، هما:

أ- (يَخْرُجُ الْعَسَلُ مِنْ بَطُونِ النَحْلِ)، (أولئك الصادقون ثوابهم عال).

ب- (الزَّمْ بَيْتَكَ؛ حماية لك ولأحبابك)، (يُطَافُ بين المعتمرين بالسقيا).

ت- (سيخرجُ الأبطالَ من زنازينهم منصورين)، (قُرئَ بيانَ النصرِ علينا).

ث- (هذا النجاح ثمرة اجتهدك)، (التضحية سمت الأقوياء)

27- الموقع الإعرابي لكلمة (تُزَيِّنَا) في قول الشاعر:

ليس الجمالُ بأثوابِ تزيّننا إن الجمالَ جمال العلم والأدبِ

هو فعل مضارع:

أ- مرفوع وعلامة رفعه الضمة، و(نا) في محل نصب مفعول به.

ب- مبني على الضم، و(نا) في محل رفع فاعل.

ت- مبني على الضم، و(نا) في محل جر مضاف إليه.

ث- مرفوع وعلامة رفعه الضمة، و(نا) في محل رفع فاعل.

28- الاستعمال الوظيفي المشترك بين (كي، وإذن)، هو أنهما حرفان ناصبان للفعل:

أ- المضارع نصبًا مباشرًا.

ب- المضارع نصبًا غير مباشر.

ت- الأمر نصبًا غير مباشر.

ث- الماضي نصبًا مباشرًا.

29- الاستعمال الوظيفي المشترك بين (لم، ولما)، هو أنهما:

أ- حرفا جزم ونفي يجزمان فعلين مضارعين.

ب- حرفا جزم ونفي يجزمان فعلًا مضارعًا واحدًا.

ت- اسما جزم ونهي يجزمان فعلين مضارعين.

ث- اسما جزم ونهي يجزمان فعلًا مضارعًا واحدًا.

30- إذا دخلت (إن) على الفعل المضارع فإنها تستعمل لـ:

أ- الاستقبال.

ب- النهي.

ت- الرفع.

ث- الجزم.

31- إذا دخلت (إنَّ) على الجملة الاسمية فإنها تستعمل حرفاً لـ:

أ- التوكيد والنصب.

ب- المصدرية والنصب.

ت- التوكيد والمصدرية والنصب.

ث- الجزم والنفى.

32- الاستعمال الوظيفي المشترك بين (أينما، وأيان)، هو أنهما:

أ- حرفا شرط جازمان.

ب- حرفا شرط غير جازمين.

ت- اسما شرط جازمان.

ث- اسما شرط غير جازمين.

33- إذا دخلت (لا) على الفعل المضارع في قوله تعالى: ﴿وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا

عَلَّمَهُ اللَّهُ﴾ فإنها تستعمل لـ:

(البقرة: 282)

أ- النفي غير الجازم.

ب- النهي غير الجازم.

ت- النفي الجازم.

ث- النهي الجازم.

34- جاءت كلمة (أثره) مرفوعة في قولنا: (العملُ الطيبُ يبقى أثره)؛ لوجود علاقة بينها

وبين:

أ- يبقى.

ب- العملُ.

ت- الطيبُ.

ث- (ب + ت) معاً.

35- جاءت كلمة (قاضيًا) منصوبة في قولنا: (رأيتُ قاضيًا يعاقب متهمًا)؛ لوجود علاقة

بينها وبين:

أ- رأيتُ.

ب- يعاقب.

ت- متهمًا.

ث- التاء في (رأيتُ).

36- جاءت كلمة (عالية) مرفوعة في قولنا: (السفينةُ أشرعتها عاليةً)؛ لوجود علاقة بينها

وبين:

أ- السفينة.

ب- أشرعتها.

ت- السفينة أشرعتها.

ث- (الهاء) في أشرعتها.

37- جاءت كلمة (الانتصار) مرفوعة في قولنا: (حُقق الانتصارُ المشرف لنا)؛ لوجود علاقة

بينها وبين:

أ- المشرف.

ب- لنا.

ت- حُقق.

ث- (أ+ ب) معًا.

38- جاءت كلمة (أملُ) مرفوعة في قولنا: (الظفرُ أملُ المناضلين)؛ لوجود علاقة بينها

وبين:

أ- الظفرُ.

ب- المناضلين.

ت- (أ+ ب) معًا.

ث- لا توجد علاقة بينها وبين غيرها من الكلمات.

39- (لكل كلمة حكم إعرابي)، و(الحكم الإعرابي يحدده موقع الكلمة في التركيب النحوي)،

إذن المبتدأ والخبر حكمهما الإعرابي:

أ- الرفع دائماً.

ب- الرفع أحياناً.

ت- الرفع أحياناً، والجـر بحروف جر أصلية أحياناً.

ث- ما سبق جميعاً.

40- (العلامة الإعرابية تضبط التركيب النحوي)، و(التركيب النحوي يحدد حكمه الموقع

الإعرابي)، إذن:

أ- الموقع الإعرابي مقيد بالحكم والعلامة الإعرابيتين.

ب- العلامة الإعرابية تقيد ضبط التركيب النحوي ككتلة واحدة.

ت- الحكم الإعرابي يستدل عليه بحركة الحرف الأوسط للكلمة.

ث- لا شيء مما سبق.

41- (الجملة الاسمية ركنها مرفوعان)، وجملة (أن تصوموا خير لكم) ركنها مرفوعان، إذن:

أ- المصدر المؤول هو الركن الأول للجملة.

ب- المصدر الصريح هو الركن الثاني للجملة.

ت- (خير) هو الركن الأول للجملة الاسمية.

ث- (تصوموا) هو الركن الثاني للجملة.

42- (الجملة الفعلية تبدأ بفعل)، و(الفعل مقرون بالفاعل دوماً)، إذن الفاعل في التركيب

النحوي:

أ- عمدة، حكمه الرفع دائماً.

ب- فضلة، حكمه الرفع جوازاً.

ت- عمدة وفضلة معاً، حكمه الرفع أحياناً.

ث- لا عمدة ولا فضلة، حكمه الرفع والجـر دائماً.

مفتاح إجابة اختبار مهارات الإعراب

رمز السؤال	رمز الإجابة	رقم السؤال	رمز الإجابة
-1	ث	-22	ت
-2	أ	-23	ث
-3	ت	-24	ب
-4	ت	-25	ت
-5	ت	-26	ب
-6	ث	-27	أ
-7	أ	-28	ب
-8	ت	-29	ب
-9	أ	-30	أ
-10	ب	-31	أ
-11	ت	-32	ت
-12	ت	-33	ث
-13	ب	-34	أ
-14	أ	-35	أ
-15	ت	-36	ب
-16	أ	-37	ت
-17	ب	-38	أ
-18	أ	-39	أ
-19	ب	-40	أ
-20	ت	-41	أ
-21	ت	-42	أ