الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة كلية الدراسات القرآنية في أداء همزتي الوصل والقطع

م.م. حيدر محمد هناء حميد الشلاه
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

الفصل الأول

مشكلة البحث:

تعد الأخطاء الإملائية إحدى المشكلات الكتابية الأكثر شيوعاً وانتشاراً بين أوساط الطلبة في مراحلهم الدراسية المختلفة، على الرغم من أهميتها وأثرها الكبير في دلالة النص المكتوب وإبراز معانيه.

إذ عمت الشكوى من الضعف الملموس في الإملاء لدى الطلبة معظم الأوساط التربوية وغيرها، فأصبح موضوع الضعف هذا يمثل عائقاً لغويا كبيراً في الحياة العملية والتعليمية العامة، فالآباء والأمهات يشكون من تدني مستوى أبنائهم في الإملاء، والمعلمون يعانون من ضعف الطلبة في اللغة العربية وبخاصة في الإملاء، وبنحو أخص في أداء همزتي الوصل والقطع كما أكّد ذلك أساتذة اللغة العربية في الجامعات (عامر، ١٩٩٢، ص٧٦).

وهذا ما أشارت إليه الأدبيات (عطية، ٢٠٠٨، ص١٥٧) و(خليل، والصمادي، ٢٠٠٩، ص٣٠)، وأكّدته الدراسات (عبد المطلب، ٢٠٠٣، ص٧٣) و(التكريتي، ٢٠٠٢، ص١٤-٩٩) منذ سبعينيات القرن المنصرم، وقد بيّنَت أنّ الغلط والاشتباه يكثر عند الطلبة في موضوع همزتي الوصل والقطع من بين الموضوعات الإملائية، وذلك لكثرة ورودهما في الكلام العربي، وسعة مواردهما فكل منهما ترد في الأسماء والأفعال والحروف، وبأماكن مختلفة من الكلمة. كل ذلك شجّع الباحث على إجراء دراسته هذه من أجل الوقوف بشكل علمي على حقيقة هذه المشكلة لدى طلبة كلية الدراسات القرآنية بقسميها، ليتسنى فيما بعد للباحثين وضع مقترحات العلاج لها.

أهمية البحث:

تمثل اللغة أهم وسيلة اتصال بين بني البشر، وهي أداة للتفكير أيضاً، ووسيلة فضلى لاكتساب المعلومات من الآخرين أو نقلها إليهم، والتفاهم بين الناس يتم بالاستماع إليهم أو قراءة ما كتبوه، ونقل الأفكار والأحاسيس إليهم يتم بالتحدث معهم أو الكتابة لهم. (القاسم وآخرون، ٢٠٠١، ص١١١).

ويرى دي سوسير أنّ اللغة نظام له قواعده الخاصة. وأنّه نسق مستقل يتخذه أفراد اللسان الواحد وسيلة للتواصل وأنّ هذا النسق يقوم على أساس اتفاق اصطلاحي (قنديل، والطحان، ٢٠١١، ص١٥)

ونظراً لأهميتها فقد وصفها بعض العلماء بعصب الحياة الإنسانية، لأنّ المعارف والاكتشافات الخاصّة بالأجيال السابقة انتقلت فيها وكذلك الآداب التي أنتجتها الثقافات المختلفة منذ فجر التأريخ وصلت إلينا بفضلها (النعيمي، ٢٠٠٤، ص١٤٤).

ولذلك تعدّ اللغة العربية من أعرق اللغات وأدقّها لما تحتويه من كثرة المفردات، وغزارة في المادة واتساع طرائق التعبير عنها وآية ذلك ضخامة معجمها، وكثرة ما فيها من ألفاظ. والذين تكلّموا في العربية، وحاولوا أن يحصوا مزاياها أجمعوا على أن الثراء اللفظي هو من مزاياها الواضحة، والمثيرة للإعجاب (العزاوي، ٢٠٠٤، ص١٨١).

ومن هنا تتجلّى أهمية اللغة العربية في تقديم صورة عن الثقافة العربية عبر تأريخها العريق، وعن الثقافة الإسلامية منذ بدء الإسلام وحتّى اللحظة الحاضرة، وعن الحياة اللغوية المعاصرة. وبذلك تكون مفتاحاً لمعرفة الجذور الثقافية، ووسيلة لخوض غمار الحياة الحاضرة، وعوناً على الحياة المقبلة (المشهداني، ٢٠٠٥، ص٣).

وتعد اللغة العربية من اللغات التي أفردت لكل صوت في الفصحى رمزاً كتابياً خاصاً به والتزمت الكتابة فيها بمطابقة اللفظ إلا في حالات محدودة، وهذه الحالات محصورة في كتب الإملاء، ولذا يلزم الكاتب بهذه الموروثة حتى لا يقع في الغلط. (مصطفى، ٢٠٠٧، ص١٧٠).

إنّ الهدف الأساس من تعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم، سواء كان هذا الاتصال شفويا أو كتابيا، والاتصال هذا لا يتم إلا من خلال الفنون الأربعة التي تتفرع منها اللغة العربية وهي (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة). (مدكور، ٢٠٠٠، ص٥) والعلاقة بين هذه الفنون علاقة عضوية، علاقة تأثير وتأثر والصلات بينها متداخلة، والكفاية في فن ينعكس على الفنون الأخرى، وان التعثر في إحداهما يؤثر في الآخر. (خاطر، ٢٠٠٠، ص٢٩)

وللكتابة في اللغة العربية أهمية كبيرة، فإذا كان المرء يخاطب الحاضر باللسان فإنّ سبيله لمخاطبة الغائب هو القلم، ولا أدل على أهمية الكتابة من قوله تعالى: ((ن والقلم وما يسطرون (١)))(القلم: ١) إذ جمع الله بين الكتابة وأداتها وما القسم بهما إلا دليل على عظم منزلتها في تحقيق الفهم والإفهام(عطية(أ)، ٢٠٠٨، ص١٩٦).

زد على ذلك جودة الكتابة ترفع قدر الكاتب، وتسهل له النجاح في نيل المقاصد، وبلوغ المآرب. وإذا كان الكلام المنطوق معرضاً للنسيان فإنّه مكتوباً باق في كل زمان ومكان.

فالكتابة تخلّد المعاني في المباني وإن غاب مُنشؤها، وفي هذا المعنى قال أحدهم:

وما من كاتــب إلا ستـَـبْقى كـتابَـتُه وإنْ فُـنـيتْ يَداهُ

فلا تَكتُبْ بخَطّكَ غَيرَ سَطْر يَسُرُّكَ في القيامة أنْ تَراهُ

فبالكتابة يزدان الكلام فوق السطور، وينتظم المنظوم منه والمنثور. (عطية(ب)، ٢٠٠٨، ص١٧). ونظراً لأهمية الكتابة فقد وضع علماء اللغة العربية قواعد عامة لها، ومنها قواعد كتابة الهمزة. (عطية(ب)، ٢٠٠٨، ص٦٥).

وللهمزة في اللغة العربية قوانين تفصيلية؛ فهي إما همزة وصل أو قطع وإذا كانت قطعاً فقد تكتب مع الألف أو الواو أو الياء أو على السطر وذلك طبقاً لقواعد اتفق الكتّاب على معظمها. فقد ذكر الدكتور عبد الله مصطفى في كتابه مهارات اللغة العربية مثالاً يبيّن فيه أهمية كتابة الهمزة بوصفها من الموضوعات الإملائية في إظهار المعنى المراد إذ يقول: لو أننا كتبنا جملة " **تعاني وزارة التربية من اعداد المعلمين**" بدون كتابة الهمزة في كلمة "**اعداد**" فلا يُعلم هل تعاني الوزارة من إعداد المعلمين أو من أعدادهم، وشتان بين ما يترتب على كل منهما. (مصطفى، ٢٠٠٧، ص١٦٩).

ولذا حرص الباحث على إجراء بحثه هذا من التعرف على مستوى طلبة كلية الدراسات القرآنية والأخطاء الإملائية التي قد يقعوا بها إذ إنّ معرفة المستوى أمر ضروري في العملية التعليمية فهو يساعد المخططين التربويين بتزويدهم بالمعلومات الأساسية عن الظروف التي تحيط بعملية التدريس. (زيتون، ٢٠٠١، ص٤٧٧)

كما أنّه مهم في معرفة الخبرات التعليمية لدى المتعلمين وتشخيص ما يوجد لدى الطلبة من خبرات تم استيعابها لتحديد نواحي القوة والضعف، ومن اجل إجراء صيانة وتحسين. (قطامي واخرون، ٢٠٠١، ص ٢٥٢)

ولا يقتصر تعرف المستوى عن تقدم أو تأخر الطالب، وانما يقدم تغذية مرتدة للطالب والمعلم إذ تساعده في زيادة دافعية الطالب وتشجيعه على تكوين عادات استذكار جيدة، وتعريفه بجوانب القوة والضعف في تحصيله أو أدائه لذا يؤدي إلى إثراء عملية التعليم (علام، ٢٠٠٠، ص٣٨).

هدف البحث:

يهدف البحث الحاليّ إلى تعرّف الأخطاء التي يقع بها طلبة كلية الدراسات القرآنية، في أداء هزتي الوصل والقطع.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحاليّ بـ (طلبة الصف الثاني/قسما علوم القرآن ولغته/ كلّيّة الدراسات القرآنية/ جامعة بابل للعام الدراسي ٢٠١٠. ٢٠١١ م).

تحديد المصطلحات:

١. الأخطاء الإملائية:

عرفها تركي بأنّه: ((إذا زدنا حرفاً أو أكثر على الكلمة المقصودة، أو أنقصنا منها، أو استبدلنا بها غيرها، نكون قد حرّفنا معناها، وعطلناها، وشوهناها)). (تركي، ٢٠٠٠، ص٣٠).

التعريف الإجرائي: هي الأخطاء التي يقع بها طلبة كلية الدراسات القرآنية في التعرف على همزتي الوصل والقطع والتمييز بينهما.

٢. الأداء:.

عرّفه اللقاني والجمل بأنّه: ((ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، ويكون الأداء هذا على مستوى معين، تظهر منه قدرته، أو عدم قدرته على أداء عمل ما)). (اللقاني، والجمل، ١٩٩٦، ص١٠).

التعريف الإجرائي: هو استطاعة طلبة كلية الدراسات القرآنية على التعرف على همزتي الوصل والقطع والتمييز بينهما ضمن الاختبار المعد لهم.

الفصل الثاني

الإطار النظري

الهمزة:

حرف مجهور شديد منفتح منسفل لا يخالطها نفس وهي حرف مهتوف لخروجها من الصدر فتحتاج إلى ظهور قوي، وهي أيضاً من حروف الإبدال وحروف الزوائد. (يوسف، ٢٠٠٥، ص٢٤٦).

ومن المعروف أن الهمزة ترد في ثلاثة مواضع من الكلمة فقد تأتي في أول الكلمة، أو في وسطها، أو في آخرها، وسنقصر على بيان الهمزة في بداية الكلمة بوصفها مادة البحث، وهي نوعان: همزة القطع، وهمزة الوصل.

أولاً: همزة القطع:

هي الهمزة التي ينطق بها دائماً، سواء أكانت في بدء الكلام أم في درجه، وتلحق الفها في الكتابة العلامة (ء) محركة. وقد سميت همزة قطع لأنها تقطع صلة الحرف الذي قبلها بما بعدها، وسميت همزة فصل لأنها فصلت ما قبلها عمّا بعدها نطقاً. (الآلوسي، ١٩٩٦، ص٧٠).

ولهمزة القطع أنواع عدة هي:

أ. همزة أصلية: وهي الهمزة التي تكون جزءاً من البنية الأصلية للكلمة، مثل: أخذ، أكل، أب، أنّ.

ب. همزة المتكلم المخبر عن نفسه: وتكون في اول الفعل المضارع المسند إلى ضمير المتكلم الواحد نحو: أقول.

ت. همزة الاستفهام: وتعد حرفاً قائماً بذاته يؤتى بها للاستخبار وطلب العلم بامر ما، نحو: أتحضر غداً؟ والفرق بينها وبين همزة المتكلم هي أن الثانية تأتي مع الفعل وهي للاخبار وأما الأولى فهي للاستخبار، وقد يليها فعل وهي ليست منه، وقد يليها اسم.

ث. همزة النداء: وهي حرف قائم بذاته أيضا يؤتى بها لنداء القريب نحو: أمحمد أقبلْ.

مواضع همزة القطع في العربية:

إنّ همزة القطع ترد في العربية في الأفعال، والأسماء، والحروف وذلك كما يأتي:

١. همزة القطع في الأسماء:

إنّ الهمزة التي تبدأ بها الأسماء هي همزة قطع باستثناء مصادر الخماسي والسداسي وبعض الأسماء المحددة وتكون همزتها همزة وصل حصراً، ومن الأسماء التي تكون همزتها همزة قطع حصراً مصادر الثلاثي ومصادر الرباعي المهموز، كما في:

أ. أَخذٌ من أَخَذَ، فقد قال تعالى: ((وكذلك **أَخذ** ربك. . .))هود: ١٠٢.

ب. إخراج من أخرج، كما في قوله تعالى: ((ثم يعيدكم فيها ويخرجكم **إخراجاً**)) نوح: ١٨. فقد جاء إخراج مصدراً للفعل أخرج الرباعي المهموز فكتبت ونطقت همزة قطع، وكذلك كل مصدر من الفعل الرباعي المهموز. وهكذا حال الهمزة في الأسماء التي تبدأ بالهمزة ولا تكون همزتها همزة وصل. (عطية(أ)، ٢٠٠٨، ص٧٢).

٢. همزة القطع في الأفعال:

أ. الفعل الرباعي إذا كان على وزن أفعلَ ماضياً، أفعلْ أمراً وذلك نحو قوله تعالى: ((إن **أحسنتم أحسنتم** لأنفسكم.)) الإسراء: ٧. وقوله تعالى: ((**أكرمي** مثواه عسى أن ينفعنا. . . .)) يوسف: ٢١.

ب. الأفعال المضارعة المبدوءة بهمزة المتكلم الواحد المتحدث عن نفسه التي هي أحد حروف المضارعة (أنيت) نحو قوله تعالى: ((فلا **أقسم** بمواقع النجوم)) الواقعة: ٧٥.

ت. الفعل الماضي المبدوء بهمزة أصلية، نحو قوله تعالى: ((يوم يقوم الروح والملائكة صفاً لا يتكلمون إلا من **أذن** له الرحمن وقال صواباً)) النبأ: ٣٨. (البرهاني، ٢٠٠٢، ص١٨٨).

٣. همزة القطع في الحروف:

أ. همزة الاستفهام: إن همزة الاستفهام همزة قطع دائماً كما في قوله تعالى: ((أحسب الناس أن يتركوا أن يقولوا آمنا وهم ولا يفتنون)) العنكبوت: ٢.

ب. إنّ جميع الحروف والأدوات التي تبدأ بالهمزة تكون همزتها همزة قطع باستثناء همزة (ال) التعريف إذا دخلت على الإسم. ومن تلك الحروف والأدوات: (إلى، إلا، أي، إذا، إذ، إذما، إذن، إنّ، همزة النداء، وغيرها). (عطية(أ)، ٢٠٠٨، ص٧١).

ت. همزة النداء، نحو: أمحمد انتبه.

حكم النطق همزة القطع:

إنّ همزة القطع تنطق تبعاً لحركتها وتنطق ساكنة في الحالتين الآتيتين:

١. إذا سبقت بهمزة وصل مضمومة. وتعامل في الكتابة معاملة المتوسطة فتكتب على واو نحو قولنا: أؤتم بزيد، أؤتمن زيد.

٢. إذا سبقت بهمزة وصل مكسورة تعامل في الكتابة معاملة المتوسطة أيضاً، وتكتب على نبرة نحو: أُئْتُلف مع زيد.

ثانياً: همزة الوصل:

هي همزة خفيفة زائدة تقع في أول الكلمة تثبت عند الابتداء بها. وتسقط نطقاً في درج الكلام يتوصل بها للنطق بالساكن فهي توصل ما قبلها بما بعدها فلو قلنا أخبرني زيد بأنّ أبي ناجح، فإننا عندما نقرأ الجملة موصولة لا نلفظ همزة (ابن) ولكن هذه الهمزة وصلت حرف النون في (إن) بحرف الباء في (ابن). (البرهاني، ٢٠٠٢، ص١٩٢).

حكم النطق بهمزة الوصل:

١. النطق بها وكأنها همزة قطع، وذلك إذا ما ابتدأ بها، نحو: إقرأ دروسك، إذهب مبكراً.

٢. عدم النطق بها واسقاطها لفظاً لا خطاً وذلك عند وصلها الكلمة بما قبلها، أي عندما لا تقع في أول الكلام، نحو: يا زيد اجلس.

مواضع همزة الوصل في العربية:

تقع همزة الوصل في أول الكلمة ليتوصل بها إلى النطق بالساكن لأن العرب لا تبدأ بساكن فيؤتى بهمزة الوصل لنطق الكلمة التي تبدأ بساكن، ولهمزة الوصل مواضع إذا ما تم حصرها كانت الهمزة في ما سواها همزة قطع، وهذه المواضع هي:

١. في الأسماء:ـ

الأسماء التي تدخل عليها همزة الوصل نوعان:

أ. مصادر الأفعال الخماسية والسداسية، فمن مصادر الأفعال الخماسية: ارتفاع، انخفاض. ومن مصادر السداسية: اطمئنان، واستغفار. والحال نفسه مع مثنى هذه المصادر: اطمئنانان، واستغفاران. وكذا جمعهما: اطمئنانات، واستغفارات. وغيرهما.

ب. ما ليست بمصادر، وهي محصورة في الأسماء الآتية: (اسم، ابن ـ ابنة ـ ابنم، امرؤ، امرأة، است، اثنان ـ اثنتان، ايمن في القسم) وكذا الحال مع مثنى هذه الأسماء، أمّا في جمعها فهي همزة قطع، فنقول: أبناء، وأستات، وأيمان. (الأنصاري، ٢٠٠٣، ص٣٣٢).

٢. في الأفعال:

لا تقع همزة الوصل في أول المضارع مطلقاً سواء أكان ثلاثياً أم رباعياً، مجرداً أو مزيداً وذلك لأنّ الفعل المضارع لا بد أن يبدأ بحرف مضارعه، وحرف المضارع يكون متحركاً فلا حاجة لهمزة الوصل. وتقع همزة الوصل في:

أ. ماضي الأفعال الخماسية وأمرها، نحو: انطلقَ، انطلقْ، قال تعالى: ((انطلقوا إلى ظل ذي ثلاث شعب)). المرسلات: ٣٠.

ب. ماضي الأفعال السداسية وأمرها، نحو: استخرجَ، استخرجْ. قال تعالى: ((ثمّ استَخْرَجَها من وعاء أخيه)) يوسف: ٧٦.

ت. أمر الثلاثي الذي يكون ما بعد حرف المضارعة فيه ساكناً، نحو: كتب ـ يكتب ـ اكتب. قال تعالى: ((ربنا آمنا فاكتبنا مع الشاهدين)). المائدة: ٨٣

ثالثاً في الحروف:

تقتصر همزة الوصل في الحروف على همزة (ال) التعريف التي يعرف بها الاسم النكرة، قلم ـ القلم، و(ال) التي تدخل على الأسماء الموصولة في الذي، و(ال) التي تدخل على الأسماء للمح الأصل كما في العباس، والحمزة. (عطية(أ)، ٢٠٠٨، ص٨٠).

الدراسات السابقة

١. دراسة عطية ١٩٩٩:

(الأخطاء الإملائية فيما يكتبه طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية)

أجريت هذه الدراسة في محافظة بابل، وكانت تهدف إلى تشخيص مواضع الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية في كلية التربية، ونسبة المخطئين في كل موضع.

ضمت عينة البحث طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية في كلية التربية / جامعة بابل البالغ عددهم، ٨٣ طالباً وطالبة، وبعد استبعاد من لم يؤد الاختبار أصبحت العينة (٧٥) طالباً وطالبة.

أعد الباحث اختباراً بالأدب تمثل في اختيار نص أدبي وإعطائه إلى الطلبة وطلب منه الباحث أن يشرحوه بأسلوب أدبي جميل، لأنّ الطالب ينصرف ذهنه إلى كيفية التعبير وجمال الأسلوب، وذلك ليساعد الباحث في رصد الخطاء الإملائية كما هي من غير تأثير خارجي.

وقد استعمل الباحث النسبة المئوية وسيلة حسابية لتفسير نتائج بحثه.

وبعد تصحيح الإجابات توصل الباحث إلى أنّ الطلبة جميعهم وقعوا بسبعة عشر كلمة من الأخطاء الإملائية بنسب متفاوتة، كذلك لاحظ الباحث خمسة طلاب فقط لم يقعوا في أخطاء إملائية من مجموع أفراد العينة.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بتوصيات عدة منها:

أ. تحديد مفردات منهجية في الإملاء، وتدريسها لطلبة قسم اللغة العربية.

ب. حث الطلبة على تقصي القواعد الإملائية وتدريبهم على الالتزام بها.

ت. متابعة كتابات الطلبة في الدروس جميعها وتنبيههم على أخطائهم الإملائية، وتذكيرهم بقواعد الكتابة الصحيحة.

ث. الربط بين فروع اللغة والإملاء والتذكير بقواعد الكتابة في دروس النحو، والأدب، والبلاغة، والكتاب القديم، وغيرها.

واقترح الباحث القيام بالأمور الآتية:

أ. إجراء دراسة مقارنة بين أخطاء طلبة الصف الأول قسم اللغة العربية، وطلبة الصف الرابع في الإملاء.

ب. إجراء دراسة مماثلة على أقسام اللغة العربية في كليات أخرى.

ت. إجراء دراسة لتقصي طرائق لمعالجة مثل هذه الأخطاء في أقسام اللغة العربية. (عطية، ١٩٩٩، ص١٧-٢٣).

٢. دراسة التكريتي ٢٠٠٢:

(الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها)

أجريت هذه الدراسة في العراق وقد كانت تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما الأخطاء الإملائية الشائعة التي يقع فيها تلامذة الصف السادس في المرحلة الابتدائية في العراق؟

٢- هل هناك فرق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات في نسبة الأخطاء الإملائية الشائعة؟

٣- ما المقترحات اللازمة لمعالجة هذه الأخطاء الشائعة من وجهة نظر المشرفين؟

تكونت عينة البحث من (٧١٢) تلميذا وتلميذة موزعين (٣٦٢) تلميذا و(٣٥٠) تلميذة في المحافظات التي وقع عليها الاختبار (بغداد، نينوى، البصرة) لتكون عينة البحث.

اعد الباحث قطعة إملائية لاختبار عينة البحث، المكونة من (١٣٥) كلمة في ضوء الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث وذلك بزيارة عدد من المشرفين التربويين للغة العربية ومقابلة عدد من المعلمين حول نوعية الأخطاء التي يقع فيها تلامذة الصف المذكور.

وبعد إجراء الاختبار من الباحث، وتصحيح الإجابات وفرز الأخطاء، وجد إن الأخطاء الشائعة كانت في الأنماط الآتية:

١- الهمزة بأشكالها.

٢- التاء المفتوحة والمربوطة.

٣- الألف المقصورة والألف الممدودة.

١- الضاد والظاء.

٢- التنوين.

٣- الكلمات التي تكتب على نحو يغاير نطقها مثل (هؤلاء) .

٤- وضع الألف بعد الواو في الكلمات التي لاتستوجب ذلك، وعدم وضعها في الكلمات التي تستوجب وضع الألف.

٥- الحركات (الضمة، الفتحة، الكسرة).

٦- إسقاط بعض الحروف إثناء كتابة الكلمة.

٧- كتابة حرف بدلا من حرف اخر في أكثر من موضع في الكلمة.

٨- أخطاء متفرقة مثل كتابة (إن شاء الله) وكتابة الكلمة بجزأين .

أما فيما يتعلق بحساب النسبة بين الذكور والإناث فلم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات عند مستوى (٠,٠٥) ولا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ولا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) في الأنماط الإملائية الشائعة.

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: النسبة المئوية ومعامل سبيرمان للرتب.

ومن اجل وضع المقترحات وضع الباحث استبانة التي أعدها ثم أجراها على المشرفين، والمشرفات التربويين لمديريات التربية العامة التي أخذت منها عينة البحث الأولى، ثم حساب متوسط التقدير لكل فقرة من فقرات الاستبانة، لقد وضع الباحث المقترحات في المجالات الآتية:

١- المعلم ٢- المقرر الدراسي (الكتاب المدرسي) ٣- التلميذ ٤- طريقة التعليم ٥- المقترحات المتفرقة

ختمت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات. فمن توصياته:

١- إن يكون معلم اللغة العربية ملما بقواعد الإملاء الأساسية ليسهل عملية إيصالها إلى تلامذته.

٢- إقامة دورات تطويرية لمعلم اللغة العربية لتدريبه على احدث الطرائق التربوية في تعليم الإملاء.

٣- عدم استغلال درس الإملاء لإغراض دروس أخرى.

ومن مقترحاته:

١- دراسة تجريبية موازنة بين الأخطاء الإملائية لتلامذة درسوا القراءة الخلدونية وبين من درسوا قراءتي الجديدة.

٢- دراسة موازنة بين الأخطاء الإملائية عند التلاميذ الذين تدرسهم معلمات وبين التلاميذ الذين يدرسهم معلمون.

٣- العلاقة بين الأخطاء الإملائية لدى تلامذة الصف الخامس والصف السادس من المرحلة الابتدائية على مستوى القطر.

(التكريتي، ٢٠٠٢، ص١٤-٩٩)

موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

١. الأهداف: التقت الدراسة الحالية مع الدراستين السابقتين في أهدافها، فقد كان هدف الجميع تشخيص الأخطاء الإملائية سوى أنّ الدراسة الحالية تحددت في همزتي الوصل والقطع.

٢. المنهج: تشابهت الدراسات جميعاً في مناهج بحثها، وهو المنهج الوصفي.

٣. المرحلة الدراسية: تباينت الدراسات من حيث المرحلة الدراسية، إذ أجريت دراسة (عطية ١٩٩٩) والدراسة الحالية في المرحلة الجامعية، أمّا دراسة (التكريتي ٢٠٠٢) فكانت في المرحلة الابتدائية.

٤. حجم العينة: اختلفت الدراسات في أحجام العينة، إذ بلغ عدد أفراد العينة في دراسة (عطية١٩٩٩) (٧٥) طالباً وطالبة، وبلغ عدد أفراد العينة في دراسة (التكريتي ٢٠٠٢) (٧١٢) تلميذاً وتلميذة. أمّا عدد أفراد العينة في الدراسة الحالية فهو(٣٠) طالباً وطالبة.

٥. مكان الدراسة: تباينت الدراسات في أماكن إجرائها فقد أجريت دراسة (عطية ١٩٩٩) والدراسة الحالية في محافظة بابل، أمّا دراسة (التكريتي ٢٠٠٢) فإنها أجريت في (بغداد، نينوى، البصرة).

٦. أداة البحث: التقت أدوات البحث التي اعتمدت في الدراسات إذ استعمل (عطية ١٩٩٩) نصاً أدبياً، واستعمل (التكريتي ٢٠٠٢) قطعة إملائية، وفي الدراسة الحالية كانت نصاً قرآنياً.

٧. الوسائل الإحصائية: تنوعت الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات، إذ استعمل (عطية ١٩٩٩) النسبة المئوية، واستعمل (التكريتي ٢٠٠٢) النسبة المئوية ومعامل سبيرمان للرتب، أمّا الدراسة الحالية فقد استعملت النسبة المئوية ومعامل ارتباط بيرسون.

الفصل الثالث

يتناول هذا الفصل عرضاً لإجراءات البحث متمثلة باختيار المنهج الملائم لطبيعة البحث، وتحديد مجتمع البحث، واختيار العينة، وإعداد الأداة؛ وتطبيقها، والوسائل الإحصائية، وعلى النحو الآتي:

أولاً- منهج البحث:

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف دراسته فيصف مجتمع بحثه، وتحديد العينة اللازمة، وبناء الأداة المستعملة في البحث والتحقق من صدقها وثباتها ثم تطبيقها على عينة البحث، وتحديد الوسائل الإحصائية للتوصل إلى النتائج، وعرضها وتفسيرها.

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

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

١. مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث من طلبة كلية الدراسات القرآنية / قسمي علوم القرآن ولغته، الصف الثاني البالغ عددهم (١٤٢) طالباً وطالبة.

٢. عينة البحث:

أ. العينة الاستطلاعية: اختار الباحث (١٥) طالباً وطالبة بواقع (٦) طلاب و(٩) طالبات من القسمين المذكورين عينة استطلاعية، وذلك معرفة ثبات الأداة، والوقت الذي يستغرقه الطلبة في الإجابة عن فقرات الاختبار، ووضوحها.

ب. العينة الأساسية: بعد أن استبعد طلبة العينة الاستطلاعية اختار بطريقة عشوائية (٣٠) طالباً وطالبة بواقع (١٢) طالباً و(١٨) طالبة عينة أساسية لبحثه.

ثالثاً: أداة البحث (النص القرآني):

لما كان البحث يهدف إلى تعرف الأخطاء الشائعة لدى طلبة كلية الدراسات القرآنية فقد بنى الباحث اختباراً على شكل نص قرآني يتضمن موضوعات همزتي الوصل والقطع. وقد حرص الباحث على أن يكون النص القرآني متضمناً أنواعاً عدة من همزتي الوصل والقطع، وقد تم اختيار أربعة نصوص قرآنية (١) لأنَّها تناسب طلبة كلية الدراسات القرآنية أكثر من النصوص الأدبية الأخرى. وجدول رقم (١) يبين موضوعات الهمزة المتضمنة في النصوص القرآنية.

جدول رقم (١)

موضوعات الهمزة المتضمنة في أداة الاختبار (النصوص القرآنية)

ت	موضوعات الهمزة
١.	همزة الوصل في الأسماء
٢.	همزة الوصل في الأفعال
٣.	همزة الوصل في الحروف
٤.	همزة القطع في الأسماء
٥.	همزة القطع في الأفعال
٦.	همزة القطع في الحروف

صدق الأداة:

المقصود بصدق الاختبار هو أن تكون الأداة قادرة على قياس ما وضِعت من أجل قياسه دون سواه. (عامود، ٢٠٠٢، ص١) ولذا يعد صدق الاختبار مهماً في بناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية (الزيود، ٢٠٠٥، ص١٤٠).

تجربة الاختبار:

من أجل أن يتأكد الباحث من الوقت الذي يستغرقه الاختبار، والتأكد من دقة الصوت ووضوحه، والسرعة المناسبة في الإملاء، أملى الباحث النص على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني / كلية الدراسات القرآنية. وبعد الانتهاء من الاختبار وجد الباحث أن الوقت المستغرق في الإملاء (١٥) دقيقة، وهذا الوقت يعد ملائماً.

ثبات الاختبار:

من شروط الاختبار الجيد تميزه بالثبات، ويقصد بالثبات دقة الفقرات واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها (عودة، ٢٠٠٢، ص٣٤٥). لاستخراج ثبات الاختبار أعاد الباحث تطبيقه على العينة الاستطلاعية بعد مضي أسبوعين مستعملاً الطريقة نفسها في الإملاء، ثم صحح الباحث إجابات الطلبة وأعطى كل كلمة (فيها همزة وصل أو قطع) وكتبت بشكل صحيح درجة واحدة، والتي تكتب خطأ صفراً.

وقد وجد الباحث أن الكلمات التي فيها همزة وصل أو قطع (٥٠) كلمة، ولغرض تحويل الدرجة العليا من (٤٠) إلى (١٠٠) ضرب الباحث مجموع الكلمات التي تكتب بصورة خطأ x(١٠٠) وقسمة الناتج على (٥٠) ثم طرح حاصل القسمة من (١٠٠) والباقي يمثل درجة الطالب أي:

$$\text{درجة الطالب الكلية في الاختبار} = ١٠٠ - \frac{\text{مجموع الأخطاء} \times ١٠٠}{٥٠}$$

وبعد أن سجل الباحث درجات كل طالب في الاختبارين، استعمل معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات، فوجد أنّه يساوي (٩٤%) ويعد هذا ثباتاً عالياً، والثبات أمراً ضرورياً وشرطاً أساسياً لابدّ من توافره في أداة البحث، والمقصود بالثبات أن تعطي الأداة النتائج نفسها، إذا ما أُعيد تطبيقها على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها (الزيود وهشام، ٢٠٠٥، ص١٤٨).

تطبيق الاختبار:

بعد أن أخذ الاختبار شكله النهائي طبّقه الباحث على العينة الأساسية مراعياً ما يأتي:

١. أملى الباحث بنفسه الاختبار على الطلبة مراعياً وضوح الصوت وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والسرعة المناسبة في قراءة النص وإعادة العبارة مرتين.
٢. حرص الباحث على منع حالات الغش، واتخذ الإجراءات المناسبة لتنظيم المكان الذي يجرى فيه الاختبار بمساعدة رئاسة القسم.
٣. فيما يتعلق بتطبيق الاختبار فقد حرص الباحث أن يجعل جو الاختبار طبيعياً بعيداً عن القلق إذ أبلغهم بأن لا يكتبوا أسماءهم كما أوصاهم على ضرورة الاهتمام بالإجابة والآثار المترتبة على نتائج الاختبار.

تصحيح الإجابات:

بعد تطبيق الاختبار على البحث صحح الباحث إجابات الطلبة إذ وضع خطأً تحت الكلمة التي كتبت بصورة خاطئة، ثم أعطى لكل كلمة كتبت خطأ تكراراً واحداً.

الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل المناسبة لبيانات بحثه، وهي:

١. معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات الاختبار: ن مج س ص – (مج س) ×(مج ص)

ر =

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

إذ تمثل:

ن=عدد أفراد العينة

س=قيم المتغير الأول

ص=قيم المتغير الثاني (البياتي وزكريا، ١٩٧٧، ص١٨٣)

٢. النسبة المئوية لإيجاد نسبة مجموع الطلبة الذين وقعوا بخطأ في كل من موضوعات همزتي الوصل والقطع.

الفصل الرابع

تفسير النتائج

يتضمن الفصل هذا عرضاً للنتائج وتفسيراً لها، وعلى وفق هدف البحث، وهو التعرف على الأخطاء الإملائية لدى طلبة كلية الدراسات القرآنية في أداء همزتي الوصل والقطع، ولغرض تحديد عدد الطلبة الذين وقعوا بخطأ في كل موضوع من موضوعات همزتي الوصل والقطع، ومعرفة نسبهم المئوية فرز الباحث الأخطاء على وفق موضوعاتها في جدول أعدّه للغرض هذا، علماً أنّ الباحث حسب وقوع الطالب في الخطأ أكثر من مرة واحدة وذلك لتحديد نسبة المخطئين في كل موضوع، وكانت النتائج بالشكل الاتي: جدول رقم (٢) يبين موضوعات الهمزة التي تضمنها الاختبار وأعداد الطلبة المخطئين ونسبهم المئوية. مرتبة ترتيباً تنازلياً.

جدول رقم (٢)

موضوعات الهمزة التي تضمنها الاختبار وأعداد الطلبة المخطئين ونسبهم المئوية.

ت	موضوعات الهمزة	عدد المخطئين	النسبة المئوية
١.	همزة الوصل في الأفعال	٢٤	%٨٠
٢.	همزة الوصل في الأسماء	٢٠	%٦٦,٦٦
٣.	همزة الوصل في الحروف	١٦	%٥٣,٣٣
٤.	همزة القطع في الأسماء	١٠	%٣٣,٣٣
٥.	همزة القطع في الأفعال	٨	%٢٦,٦٦
٦.	همزة القطع في الحروف	٥	%١٦,٦٦

١. موضوع همزة الوصل في الأفعال:

حصل موضوع همزة الوصل على المرتبة الأولى في تسلسل الموضوعات التي أخفق فيها أفراد العينة فقد بينت نتائج البحث أنّ كثيراً منهم لم يجيدوا كتابة همزتي الوصل والقطع وكان عددهم (٢٤) طالباً وطالبة، أي بنسبة (٨٠%) من مجموع أفراد العينة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى عدم مقدرتهم على التمييز بين الهمزة في الأفعال الرباعية والخماسية

والسداسية، إذ إنّ الهمزة في الفعل الرباعي المبدوء بها تكون همزة قطع أما في الخماسي والسداسي فإنّها همزة وصل. (البرهاني، ٢٠٠٢، ص١٩٢)

٢. موضوع همزة الوصل في الأسماء:

حصل موضوع همزة الوصل في الأسماء على المرتبة الثانية بالنسبة للموضوعات التي أخفق بها الطلبة، فقد أظهرت نتائج البحث أن عدد أفراد العينة الذين أخفقوا في كتابة همزة الوصل في الأسماء هو (٢١) طالباً وطالبة. أي بنسبة (٦٦,٦٦%) من مجموع أفراد العينة، والسبب بذلك يع إلى عدم مقدرتهم على التمييز بين همزتي الوصل والقطع في الأسماء.

٣. موضوع همزة الوصل في الحروف:

حصل موضوع همزة الوصل في الحروف على المرتبة الثالثة بالنسبة للموضوعات التي أخفق بها الطلبة، فقد كان عدد الطلاب أقل منه في الأفعال والأسماء إذ وصل إلى (١٦) طالباً وطالبة، أي بنسبة(٥٣,٣٣%) من مجموع أفراد العينة، وسبب ذلك هو اهمال الطلبة كتابة الهمزة وعدم عنايتهم برسم الحروف بالشكل الصحيح.

٤. موضوع همزة القطع في الأسماء:

حصل موضوع همزة القطع في الأسماء على المرتبة الرابعة بالنسبة للموضوعات التي أخفق بها الطلبة، فقد أظهرت أي بنسبة (٣٣,٣٣%) من مجموع أفراد العينة، وهذه في الواقع نسبة ليست بالقليلة، وسببها يعود لعد استعمال أمثلة توضيحية كثيرة في تدريس موضوع الهمزة ممّا يجهل الطلبة لا يقدرون على التمييز بين همزتي الوصل والقطع في الأسماء.

٥. موضوع همزة القطع الأفعال:

حصل موضوع همزة الوصل في الأسماء على المرتبة الخامسة بالنسبة للموضوعات التي أخفق بها الطلبة، فقد أظهرت أي بنسبة (٢٦,٦٦%) من مجموع أفراد العينة، لعل الأفعال التي تكون همزتها همزة قطع أكثر بياناً ووضوحاً من تلك التي تكون همزتها همزة وصل ممّا يجعل احتمال الوقوع في الخطأ فيها أقل.

٦. موضوع همزة القطع في الحروف:

حصل موضوع همزة الوصل في الأسماء على المرتبة السادسة بالنسبة للموضوعات التي أخفق بها الطلبة، فقد أظهرت أي بنسبة(١٦,٦٦%) من مجموع أفراد العينة، إنّ السبب الذي جعل موضوع همزة القطع في الحروف من أقل الموضوعات خطأ من قبل الطلبة في الاختبار هو أنّ الحروف التي تكون همزتها همزة وصل (ال) التعريف فقط، أمّا باقي الحروف التي تبدأ بالهمزة فجميعها همزتها همزة قطع، فضلاً فإنّ أداءها بالوصل لا يمكن تعقله.

الفصل الخامس

التوصيات

في ضوء ما توصل اليه الباحث يمكن أن يوصي بما يأتي:

١. التركيز على همزتي الوصل والقطع في التدريس، ولا سيما في دروس النحو والصرف وأحكام التلاوة.
٢. استعمال أساليب تدريسية متنوعة بما يتناسب وموضوع الهمزة.
٣. تكليف الطلبة بنشاطات لا صفية تتضمن توظيف قواعد كتابة الهمزة.
٤. التأكيد على الأمثلة التي ترد فيها الهمزة بنوعيها في تدريس مادة النحو والصرف والبلاغة.
٥. حث الطلبة على الإكثار من تلاوة القرآن الكريم والاستماع إلى القراء المجيدين.
٦. تنبيه الطلبة بشكل مستمر على الأخطاء الشائعة في أداء همزتي الوصل والقطع.

المقترحات

واستكمالاً للدراسة الحالية اقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة كلية التربية.

٢. إجراء دراسة موازنة بين طلبة كليتي التربية والدراسات القرآنية في أداء همزتي الوصل والقطع.

٣. أجراء دراسة تجريبية باستعمال خرائط المفاهيم لتدريس موضوع الهمزة.

المصادر:

المصادر العربية:

ـ القرآن الكريم.

١- الآلوسي، عبد الجبار عبد الله، وأخرون. الإملاء، ط٥، مطبعة أوفسيت بين النهرين، العراق ـ بغداد، ١٩٩٤.

٢- الأنصاري، عبد الله جمال الدين، شرح قطر الندى وبل الصدى، ط٧، منشورات الفيروز آبادي، قم المقدسة، ٢٠٠٣.

٣- البجة، عبدالفتاح حسن. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الدراسية العليا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٩.

٤- البرهاني، محمد هاشم. علم تجويد القرآن، ط٩، مكتبة الامام الاوزاعي، سوريا ـ دمشق، ٢٠٠٢.

٥- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا زكي اثناثيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مؤسسة الثقافة العمالية، العراق ـ بغداد، ١٩٧٧.

٦. التكريتي، صابر عوني جمعة. " الأخطاء الاملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها"، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد ٢٠٠٢. (رسالة ماجستير غير منشورة).

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

٨. خاطر، محمود رشدي ومصطفى رسلان. تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة بمصر، القاهرة، ٢٠٠٠.

٩. الخطيب، محمد ابراهيم. ضعف الطلاب في الاملاء وطرق علاجه "، رسالة المعلم، العدد الاول – المجلد السابع والعشرون، عمان، الاردن، ١٩٨٦.

١٠. خليل، إبراهيم، وامتنان الصمادي. فن الكتابة والتعبير، ط٢، دار المسيرة، الأردن ـ عمان، ٢٠٠٩.

١١. الدليمي، كامل محمود نجم، وطه علي حسين. طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٩٩.

١٢. زيتون، حسن حسين. تصميم التدريس رؤية منظومة، مجلد /٢، ط٢، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠٠١.

١٣. الزيود، نادر فهمي، وهاشم عامر عليان. مباديء القياس والتقويم في التربية. ط٣، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٥.

١٤_ الظاهر، زكريا محمد، واخرون: مبادىء القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة، عمان، ١٩٩٩.

١٥_ عامر، فخر الدين. طرق التدريس الخاصة باللغة العربية في التربية الاسلامية، دار الكتب الوطنية، منشورات جامعة الفاتح، ١٩٩٢.

١٦_ عامود، بدر الدين، علم النفس في القرن العشرين، ج١، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠٢.

١٧. عبد المطلب، محمد. صعوبات التعلم في اللغة العربية، دار الفكر، ٢٠٠٣.

١٨_ العزاوي، نعمة رحيم. فصول في اللغة والنقد، المكتبة العصرية، العراق ـ بغداد، ٢٠٠٤.

١٩_ عطا، إبراهيم محمد. المرجع في تدريس اللغة العربية، ط٢، مركز الكتاب للنشر، مصر ـ القاهرة، ٢٠٠٦.

٢٠_ عطية، محسن علي. الأخطاء الإملائية فيما يكتبه طلبة قسم اللغة العربية قي كلية التربية، مجلة جامعة بابل، المجلد الرابع، العدد الثاني، بابل ١٩٩٩م.
٢١_ ـــــــــــــ. مهارة الرسم الكتابي قواعدها والضعف فيها الأسباب والمعالجة، دار المناهج، عمّان، ٢٠٠٨.
٢٢_ ـــــــــــــ. مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠٨.
٢٣_ علام، صلاح الدين محمود. القياس والتقويم التربوي النفسي، دار الفكر العربي، كلية التربية، جامعة الازهر، ٢٠٠٠.
٢٤_ عودة، أحمد سلمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٥، مطبعة عمّان، الأردن، ٢٠٠٢.
٢٥_ القاسم، جمال، وآخرون. مباديء علم النفس، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠١.
٢٦_ قطامي، يوسف وآخرون. تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠.
٢٧_ قنديل، محمد متولي، وطاهرة أحمد الطحان. تعلم وتعليم القراءة والكتابة لطفل الروضة، دار الفكر، عمّان، ٢٠١١.
٢٨_ اللقاني، احمد حسين وعلي الجمل. معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٦.
٢٩. مدكور، علي احمد. تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠.
٣٠_ المشهداني، حمودي زين الدين عبد. الدراسات اللغوية خلال القرن الرابع الهجري، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٥.
٣١_ مصطفى، عبد الله علي. مهارات اللغة العربية، ط٢، دار المسيرة، عمّان، ٢٠٠٧.
٣٢_ النعيمي، علي. الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، ٢٠٠٤.
٣٠_ يوسف، حسني عبد الجليل. علم قراءة اللغة العربية، ط٢، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٥.

المصادر الأجنبية"

34_Bennet , W. M. Aspect of language and language teaching ,Critaing Combridge University, press ,1969 .

ملحق رقم (١)

أداة البحث (النصوص القرآنية)

١. ((اقْتَرَبتْ السّاعةُ وانْشقَ القَمرُ(١) وإنْ يَروا ءأيةً يُعْرضُوا عَنْها ويقولُوا سحْرٌ مُسْتَمرٌ(٢) وكَذّبوا واتَّبَعُوا أَهْواءَهُم وكلُ أَمْر مُسْتَقر(٣) ولقدْ جَاءَهُم منَ الأَنْباء ما فيه مُزْدَجرٌ(٤) حكْمَةٌ بالغَةٌ فما تُغْن النُذُر(٥) فَتَولَّ عنهم يومَ يَدْعو الدَّاعي إلى شَيء نُكر (٦) خُشَّعاً أَبْصَارُهم يخْرُجُونَ منَ الأَجْداث كأَنَّهم جَرادٌ مُنْتَشر (٧) مُهْطعينَ إلى الدَّاعي يقولُ الكافرونَ هذا يَومٌ عَسر (٨) كَذَّبَتْ قَبْلَهم قَومُ نُوح فَكَذّبوا عَبْدَنا وقَالوا مَجْنُونٌ وازْدُجر (٩) فدعا ربَّهُ أَنّي مَغْلوبٌ فانْتَصر (١٠) فَفَتَحْنا أَبوابَ السَّماء بماء مُنْهَمر (١١) وفَجَّرْنا الأَرضَ عُيُوناً فَالتَقى الماءُ على أَمْر قد قُدر (١٢) وحَمَلْناهُ عَلى ذَات أَلْواح ودُسُر (١٣) تَجْري بأَعْيُنِنا جَزاء لمنْ كانَ كُفر (١٤) ولقد تَرَكْناها ءأيةً فهلْ منْ مُدَّكر (١٥) فَكَيْفَ كانَ عَذابي ونُذُر (١٦) ولقد يسَّرْنا القرءأنَ للذّكر فهلْ منْ مُدّكر (١٧) كَذَّبت عاد فكيف كان عذابي ونُذُر (١٨) إنَّا أَرْسَلْنا عَلَيهم ريحاً صَرْصَراً في يَوْم نَحْس مُسْتَمر (١٩) تَنْزعُ النَّاسَ كَأَنَّهُم أَعْجازُ نَخْل مُنْقَعر (٢٠) فَكَيْفَ كَانَ عَذابي ونُذُر (٢١) ولقدْ يَسَّرْنَا القُرءأنَ للذّكْر فَهَلْ منَ مدَّكر (٢٢) كَذّبَتْ ثَمودُ بالنُّذُر (٢٣) فقالوا أَبَشَرٌ منَّا واحداً نَتّبعه إنَّا إذاً لَفي ضَلال وسعر (٢٤) أَءلقي الذّكر عليه من بيننا بل هو كَذّابٌ أَشرٌ (٢٥) سَيَعلمونَ غَداً مَنْ الكَذاب الأَشر (٢٦) إنّا مُرسلو النَّاقَة فتْنةً لهم فارْتقبْهم واصْطَبر (٢٧))) سورة القمر (١ ـ ٢٧)

٢. ((وَأَصَرُّوا واسْتَكْبَروا اسْتكْبَاراً)) سورة نوح: ٧.

٣. ((وما كانَ اسْتغْفارُ إبْراهيمَ لأَبيه إلا عَنْ مَوْعدَة وَعَدَها إيّاه)). سورة: التوبة: ١١٤.

٤. ((وَاللهُ عَزيزٌ ذُو انْتقَام)) المائدة: ٩٥.