قلق طلبة المرحلة الثانية/ قسم اللغة العربية/ كلية التربية الاصمعي من الاخطاء النحوية والصرفية والاملائية

أ. د. مثنى علوان محمد الجشعمي م. شذى مثنى علوان الجشعمي
جامعة ديالى/ كلية التربية الاصمعي

المبحث الاول

مشكلة البحث

إن المشكلات اللغوية التي يعاني منها الطلبة في المراحل الدراسية كافة ومنها الدراسة الجامعية هي مشكلة الخطا الاملائي ولم تكن هذه المشكلة هي وليدة القرن الحديث بل مشكلة ازلية بل سرمدية ما زالت ترافق الطلبة ولم تتوقف عند حد معين بل تتعاظم وشكلت خطرا كبيرا على مسيرة التعلم والتعليم وقد ظهرت في صيحات المربيين واولياء الامور ولو امعنا النظر في هذه المشكلة لوجدنا ان ضعف طلبتنا في الاملاء والنحو هو ضعف ناتج من ضعف مدرسينا ومعلمينا. (محجوب، ١٩٩١، ص١٤٩)

ان ضعف المعلم او المدرس في تخصصه وعدم تمكنه من مادته هو سبب كبير من اسباب ضعف طلابنا وتدني مستواهم العلمي والتربوي هو بالتالي سبب من اسباب تراجع المؤسسة التعليمية التي تاخذ اهميتها وصداها من اهمية التربية والتعليم

وجوهر العملية التعليمية هو اللغة فلا تعليم بلا لغة لانها الوسيلة للتعبير ونقل الافكار إلى غيرنا فهي مجموعة من الالفاظ والتراكيب التي تعبر بها الامة عن اغراضها وتستعملها اداة للفهم والافهام والتفكير ونشر الثقافة. (ابو مغلي، ٢٠٠١، ص١١)

ولما كانت اللغة هي الثقافة وهي الحضارة والتعلم وهي التنمية فان ضعفها سبيل إلى ضعف الامة وتراجعها وبذلك تتقهقر الامم وتتاهل التبعية الاجنبية والثقافة والمعرفة من اخطر ما تتعلم به اللغة من محاولات اغتيال وما يجري على ايدي ابنائها عندما تسود الفوضى في قواعد الاملاء العربي في الكتب والصحافة والرسائل والتقارير وفي كل مكتوب كما هو شيوع الجهل بقواعد النحو العربي حين عمت به البلوى حتى اصبحت ملازما للكتابة الاماندر فاخذوا ينصبون المرفوع ويرفعون المنصوب ولم يعرفوا للصفة احكاما ولم يميزوا بين النكرة والمعرفة وهو ما اطلق عليه اللغويون القدامى اسم اللحن وعدوا للخروج على السنن المألوفة للغة العربية خطا لغويا وصفوه عيبا ينبغي عدم الوقوع فيه. (فك، ١٩٨٠، ص٣٦)

فمشكلة الضعف اللغوي والاملائي مشكلة قديمة حديثة في ان واحد لم تنحصر في يوم من الايام في فئة معينة من الناس الشكوى من مشكلات النحو والاملاء توزعت بحدود المؤسسة التعليمية بين مدرسين ودارسين للغة وتوسعت فاضلت بضلها حتى المثقفين. (نهر، ١٩٨٨، ص٣٦)

وقد اعترف الاستاذ رمضان عبد التواب باتساع رقعة هذه مشكلة باتجاه العصر الحالي حيث بدات قديما ويقرر انه من الطبيعي ان تتسع دائرة المشكلة الخطا النحوي إلى حد لزوم بناء الجملة نظاما واحدا عندما فقد الاعراب كما في اللهجات العربية الحديثة. (عبدالتواب، ١٩٧٦، ص٥٩)

ولعل اسباب هذا الضعف يعود إلى ان معظم هؤلاء لا يتلقون ما يتلقونه من علوم لغتهم بيسر وسهولة ولا يقبلون عليه بشوق ورغبة وقد يكون سبب المشكله هي المادة المقررة نفسها ونقصد بها هنا قواعد اللغة العربية من نحو واملاء وتعبير كتابي التي قضي على جميعها وتاليفها مدة ليست بالقصيرة او يمكن ارجاع سبب المشكلة إلى طرائق التدريس المتبعه او إلى الطالب نفسه بسبب اهماله لهذه المادة بحجة صعوبتها وحفاظها واذا كانت القواعد النحوية حارس اللسان واللقلم فانها قواعد الرسم الصحيح تصون الكتاب من الوقوع في الاخطاء. (الهاشمي، ١٩٧٢، ص١٩٠)

والكتابة كما معروف وسيلة للانسان لتخطي عامل الزمان في نقل افكاره وتراثه غير ان هذه الكتابة قد تشوهت وطمست معالمها عندما تسلل اليها الخطا النحوي والاملائي حتى غدت مع مرور الزمن مشكلة واضحة امام المتعلمين والمشتغلين في العملية التربوية في الاقطار العربية المختلفة وقد صور الاسمر خطورة الخطا في الكتابة اذ قال: ((الكتابة الخطا اشد على اللغة من الخطا في النطق لانها ترسخ الخطا وتبقيه. (الاسمر، ١٩٨٨، ص١١)

ومن كل ذلك يتبين ان المشكلة ليست في اللغة وانما في الاساليب المتبعة في تدريسها اذ تقول بنت الشاطئ ((يبدو لي ان عقدة الازمة ليست في اللغة ذاتها انما في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعه، واجراءات تلقينه صماء نتجرعها تجرعا عميقا بدلا من ان نتعلمها لسان امة ولغة وحياة)) (بنت الشاطئ، ١٩٦٩، ص٢٠٩)

أهمية البحث

إن االغة تاتي في مقدمة الوسائل التي تحقق وعيا للتفكير السليم لفهم مفردات البيئة وادراك ما فيها من علاقات وان الفرد يتوافق مع البيئة ويتفاعل معها بقدر تمكنه من اللغة ويقول (كلاس) ان اللغة تسهم في تحديد الواقع الذي يعيشه الفرد بما فيه وتحويله إلى رموز متمثلة في اللغة وهي تساعد على الاحاطة بهذا الواقع بشكل عميق. (كلاس، ١٩٨٤، ص٢٥)

اللغة العربية لغة القرآن الكريم ولغة اهل الجنة ولغة امة عربية كرمه الله سبحانه فاصطفى منها نبينا الكريم عليه افضل الصلاة واتم التسليم فبفضل الله سبحانه وتعالى لم تكن هذه اللغة لغة قوم او جماعه بل اصبحت لغة عقيدة ودين تحمل ذاتها حجة بقائها وعزتها ووثيقة سرمديتها بفضل كتاب الله العزيز اذ لم تستطع كل المحاولات مهما اوتيت من قوة تدبير وتخطيط ان تزحزح اللغة العربية الفصيحة عن مكانتها وستبقى كذلك لغة المدينة الاسلامية ما بقي القرآن الكريم وهو باق إلى يوم الدين. (صابر، ١٩٨٥، ص٨)

اما اللغة العربية فهي المعبر عن خصائص اللغة الامة العربية العقلية والنفسية والروحية وقد جاء في كتاب فقه اللغة للثعالبي ان من شروط حب العربية هو الاعتناء بها والمثابرة على تعلمها. (الثعالبي، ١٩٥٤، ص٢٠)

لقد كثر الحديث عن اللغة العربية وتناولها الكثير بالدراسة والتحليل لان القرآن الكريم نزل بها. فالقرآن الكريم هو ارفع كلام عربي واسماه وهو معجزة تحدى بها الله سبحانه وتعالى العرب اهل البلاغة والفصاحة. (الدليمي، ١٩٩٩، ص٢٠)

العربية بع ذلك هي وسيلة الاتصال بين العبد وربه في تسبيحه ودعائه فهذا نبي كريم يدعوا بها ربه فقال((ربي اشرح لي صدري ويسر لي امري واحلل عقدة من لساني يفقهو قولي) والعربية الفصيحة هي الركن الاساس في بناء الامه ويقول الكرملي ان لسان العرب فوق كل لسان ولا يدانيه لسان اخر من السنة العالم جمالا ولا تر كيبا ولا اصولا. (الكرملي، ١٩٣٨، ص٦)

من اراد ان يعرف امه من الامم عزمها ومفاخرها فلينظر في لغة تلك الامم لانها مرآة صادقة تعكس على سطحها حياة تلك الامه الفكرية والادبية والثقافية والاجتماعية هي ذلك الصادق الامين والشاهد الصادق الصدوق لتلك الامة وتطورها واللغة العربية هي لغة امنها الامين وهويتها الناصعة حافظ ارثها وتاريخها ومجراها الحضاري ولا احد يبالغ ان يغلوا ان قال ان اللغة العربية هي المعلم العالي السامي لامه ارادت ان تعبر عن نفسها او عن شيء اخر اللغة العربية كغيرها من اللغات رابط قوي بين اعضاء الامه والوسيلة لنقل الحضارة والثقافة من جيل لاخر فضل عن كونها عاملا مهما للترابط بين جيل واخر. (السامرائي، ١٩٦٠، ص٩٩)

وعلى آية حال فان اللغة هبة الهية خص الله بها الانسان وكرمه بها ولولا اللغة لتعسرت عملية الهدآية بوساطة الانبياء والمرسلين بشتى صورها واساليبها ولانعدمت عملية التفكير اصلا لان التفكير غير ممكن بدون لغة ولا دين بدون لغة، قال تعالى: ((وما ارسلنا من رسول الا بلسان قوم ليبين لهم فيضل الله من يشاء ويهدي من يشاء وهو العزيز الحكيم)) ولا معرفة ولا علم ولا فن ولا ادب ولا فلسفة بدون لغة لان اللغة هي الاداة المعبرة عن كل هذه الامور. (الانصاري ٢٠٠٦

وعلى الرغم مما مر بالامة من محن واحداث الا ان اللغة العربية بقيت هي الاقوى من اللغات في تحدي الصعوب•عهدت عبر العصور والازمنة فضلت ثابته وصامدة وما زالت منذ خمسة عشر قرنا لغة حية مشرقة ومتطورة ومتجددة في حين انقرضت لغات متعددة غيرها. (الكخن، ١٩٩٢، ص٩)

اللغة العربية جديرة بالاهتمام والبحث والدراسة لانها وسيلة ذلك المجتمع واداة رئيسية لكسب معارفه ومعلوماته واداة التفاهم بين المجتمع والفرد فضلا عن انها عكازة الفرد في ذلك المجتمع وسلامته عند مواجهته تلك التحديات التي لايمكن حلها والتمكن منها الا بالكلام والاستماع والكتابه والقراءة ولا نبالغ اذا ما قلنا ان اللغة جسر تمر على متنه العلوم من عصر إلى اخر من جيل إلى اخر. واللغة العربية التي يعجز القلم عن وصفها وحدة متكاملة ذات فروع مختلفة كل فرع منها يصب في المصب الاكبر (اللغة العربية الفصيحة) اذ لا يمكن الاستغناء عن اي فرع من تلك الفروع لكن عند التدريس قسمت إلى فروع وان هذا التقسيم لم يكن تقسيما مخلا بوحداتها لكن من اجل تيسر كل فرع من فروعها اذ لكل فرع اهدافه وطرائق تدريسه فكانت فروعها (القواعد والمطالعه والتعبير والاملاء والبلاغة والادب) ومان هذه الفروع القواعد القواعد يشمل علمي النحو والصرف والنحو ذلك العلم الذي يتقن القواعد والتعليمات التي تتعلق بضبط اواخر الكلمات وهو يعني بدراسته العلاقات بين الجمل والعبارات وهو الموجه والقائد والطرق التي يتم التعبير بها عن الافكار والصرف وهو ذلك العلم الذي يعتني با للفظة قبل صوغها في جمله ويحدث في حقلي الاشتقاق والتصريف اذ لايمكن الفصل بين النحو والصرف فالصرف ممهد للنحو والنحو مكمل للصرف. (الدليمي، ١٩٩٨، ص٦٥)

ارى ان طريقة عرض الموضوعات النحوية بشكل بعيد عن الوظيفة الحقيقية لتدريس هذه المادة والاهتمام بالجانب النظري عند تدريسها اكثر اكثر من الاهتمام بالجانب التطبيقي ويؤدي ذلك إلى نفور الطالبة من هذه المادة وقلة الرغبة فيها فتدريس مادة النحو تدريس يهتم بالقواعد وحفظ الشواهد حفظا بعيدا عن توضيح المعنىولم يدركوا ما المعنى من دور كبير من معرفة الجوانب النحوية فاعراب الكلمه يتوقف على فهم معنى الجملة ومعرفة مكانة الكلمة في الجملة فالفهم الخاطئ للمعنى وليس افضل دليل على ذلك من طبقة قراءة القرآن الكريم وفهمهما فهما جيدا

إذ قال تعالى: ((ان الله بريء من المشركين ورسوله))

وقال تعالى: ((انما يخشى الله من عباده العلماء))

وما زاد الطين بلة كما يقال ان فريق اخر من المثقفين المتحررين الذي يمتون بصلة إلى الاتجاه اللغوي ضاقوا ذرعا من النحو وعدوه عبثا لا فائدة من دراسته ولا جدوى بل بذل جهد واضاعة وقت وقالوا ان الانسان يتعلم النحو من بيئة التي يعيش فيها من محاكاة وتقليد واستشهدوا بافلاطون ابلغ ادباء الغرب الذين لم يتعلموا النحو وبشكسبير ابلغ ادباء الانكليز وهو الاخر لم يتعلم النحو فضلا عن كبار الشعراء والكتاب ولسان الحال يقول ما قاله ابن دريد تندرا بنفطويه:

اف من النحو واصحابه قد صار من اصحابه نفطويه

احرقه الله بنصف اسمه وصير الباقي صراخا عليه

إن اهمية القواعد النحوية تاتي اهميتها من اهمية اللغة نفسها فهي من فروعها المهمة وفي ضؤ ما قيل يتضح ان الاراء تشير إلى ان القواعد النحوية تمثل قمة دراسات اللغة ولعل افضل دليل على ذلك ما قاله الدليمي (وهو من العلوم التي يمنح بها الكلام الفصيح، فعلوم اللغة ستة ((اللغة والبلاغة والنحو والمعاني والبيان والبديع)) والثلاثة الاولى لا يتشهد عليها الكلام من المولدين). (الدليمي، ١٩٩٢، ص٢٤)

وقد بين الدليمي اهمية قواعد اللغة العربية فهي بمثابة العمود الفقري التي ترتكز عليه سائر اعضاء الجسد اذ يقول: ((ان قواعد اللغة العربية تعد العمود الفقري لهذه اللغة فالانشاء والمطالعة والادب والبلاغة والنقد تظل عاجزة عن اداء رسالتها مالم تقرا وتكتب بلغة سليمه خالية من الاخطاء النحوية). (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥، ص١٩٣)

النحو والصرف صنوان لا يفترقان فاذا تكلم المتكلم او وصف الواصف احدهما فان وصف الاثنين معا فالقواعد من هندسة الجملة لارتباطه بالمعنى ودلالته عليه وهو منظم بناء الجملة ولايميز بين الفاعل والمفعول وهذا ابن خلدون يقول في مقدمته ليبين اهمية القواعد ويجعل النحو اهم علوم اللسان (اركان علوم اللسان اربعه هي: اللغة والنحو والبيان والادب وان الاهم المقدم من النحو اذ به يبين اصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول ولولاه لجهل اصل الفائدة فالنحو اهم من اللغة اذ في جهله الاخلال بالتفاهم جملة وليست كذلك اللغة). (ابن خلدون، ١٩٨٦، ص٣٨٩)

ومن الاهمية اصبحت الغة العربية نقودنا للحديث والدفاع عنها والوقوف بجانبها بوصفها حاملمة راس العقيدة في متنها وحواشيها فهي المتن بين اللغات والاوفر بيانا والاعذب مذاقا والامد رواقا. ولهذا اختارها الله سبحانه وتعالى لاشرف رسله وخاتم انبيائه وخيرته من خلقه وصفوته من بريته وجعلها لغة اهل سمائه وسكان جنته وانزل بها كتابه المبين الذي لا ياتيه الباطل بين يديه ولا من خلفه. (القلقشندي، ١٩٨٧، ص١٨٣)

والقواعد النحوية هي وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة فعلى المعلمين الا يبالغوا في تعليمها مبالغة تميزها من بقية فروعها اللغة بل عليهم ان يعنوا بالقدر الذي يعين التلاميذ على تحقيق فائدة عملية في سلامة عباراتهم وصون السنتهم واقلامهم من اللحن واقدارهم على تفهم الكلام المسموع والمقرؤ تفهما وان يجتنبوا الامور المعقدة البيعدة عن جوهر اللغة لانهم لا يفهمونها فيضطرون إلى الى حفظها ليقضوا بها اغراضهم كالاعراب التقديري والاوجب المختلفة التي لا جدوى من اكثرها والتماس ما يعين من الموضوعات النحوية على صحة الكلام والكتابة وسلامة الضبط وتاليف الجمل والعبارات تاليفا خاليا من الخطا النحوي وليس هذا فحسب ايضا سلوك اقرب السبل وايسرها لتعليم القواعد النحوية وان يفكروا في الطريقة المناسبة التي تلبسها لباسا جذابا يشد القلوب زيبعد عنها التعقيد والالتواء. (الرحيم ١٩٨٨ ص٢٠٩)

والاملاء فرع من فروع اللغة العربية وله منزلة كبيرة فهو من الاسس المهمة للتعبير الكتابي فاذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لها من الناحية الصورة الخطية فهو وسيلة لصحة كتابة القواعد النحوية والصرفية ويعد الخطا الاملائي مشوها للكتابه وقد يعيق فهم الجملة فاذا كانت القواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل فان القواعد الاملائية وسيلة لتقويم القلم وصحة الكتابة من الخطا وان هناك علاقة وطيدة بين صحة الكتابة وفهم المقرؤ واستيعاب النص ككل وان القارئ –كي يفهم المكتوب– لابد ان تكون الكتابة صحيحة وخالية من الاخطاء النحوية والاملائية على حد سواء.

ويشكل الاملاء بعدا مهما من ابعاد التدريب على الكتابة في اطار العمل المدرسي فهو يدرب الطلبة على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها اهل اللغة وهو بعد فهمه واتقانه يعد وسيلة جديدة لسلامة التعبير اذ ان الاملاء الصحيح لاي نص يؤدي إلى فهمه تماما. (شحاته، ١٩٩٩، ص١٢)

وتستنتج الباحثة من ذلك ان الاملاء وسيلة مهمة لتعليم الطلبة قواعد الكتابة الصحيحة واصولها من طريق تدريبهم على على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا خاليا من الاخطاء الاملائية مما يكسبهم مهارة الكتابة ويعينهم على القراءة السليمة للموضوعات الدراسية المختلفة بالنتيجة تمكينهم من اتقان اللغة بنحو صحيح. (وزارة التربية، ١٩٨٤، ص١١٠)

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة قلق الطلبة المرحلة الثانية قسم اللغة العربية م كلية التربية من الاخطاء النحوية والصرفية والاملائية.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي:

١–كلية التربية جامعة ديالى

٢–قسم اللغة العربية

٣-طلبة الصف الثاني

٤-العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م

تحديد المصطلحات:

اولا: القلق

١- تعريف فرويد (freud): انه شعور غامض غير سار بالتوقع والخوف والتوتر مصحوب باحساسات جسمية وياتي في نوبات لدى الفرد. (good,19 HP,321).

٢- تعريف علي (ali): عبارة عن حالة من التحسس الذاتي يدركه المرء على شعور بالضيق وعدم الارتياح وتوقع وشيك لحدوث الضرر او السوء. (علي، ١٩٨٨، ص١٦١)

٣- تعريف (rees): انه حالة عاطفية غير مريحة تتصف بتوقع الشر والتوتر التي يمكن ان ترافقها اعراض فسيولوجية كالتوتر العضلي والتعرق واضطرابات التنفس والغثيان والدوران. (ress,1995,s,p 256)

٤- تعريف الجمعية الامريكية للطب النفسي: هو حالة التخوف والتوتر وعدم الارتياح التي تنظم من توقع خطر مجهول المصدر غير قابل للتدارك. (rmrray , 1996 , p. 99)

***التعريف الاجرائي للقلق:**

هو حالة نفسية او فسيولوجية تتركب من تظافر عناصر ادراكية وجسدية وسلوكية لخلق شعور غير سار يرتبط عادة بعدم الارتياح والخوف او التردد.

ثانيا: الاخطاء الاملائية:

من خلال اطلاع الباحثة على الادبيات وجد تعريفا لمهوم الخطا وهو مرادف (اللحن) قديما وهو موازن للقول فيما كانت تلحن فيها الخاصة والعامة منها عرفها:

١-هجرس: بانها تلك الاخطاء الناجمة عن ضعف المتعلمين في كتابة الكلمات كما وردت كتابتها في القطعة المعدة لاختبارهم سواء اكان خطا في شكل الكلمة ام جزء منها. (هجرس، ١٩٧٩، ص٢)

٢-الربيعي: بانها الاخطاء التي تبدو في كتابة المعلمين في رسم الصورة الحية للكلمات بنحو خالف القواعد الصحيحة في رسمها على وفق ضوابط اللغة العربية. (الربيعي، ١٩٩٦، ص١٠٦)

٣-عطية: بانها اخطاء في الكتابة تؤدي إلى عدم فهم المعنى المقصود وتسبب قصور الكتابة في التعبير الكتابي كما يريد. (عطية، ٢٠٠٨، ص١٨١)

التعريف الاجرائي للاخطاء الاملائية:

يعني قصور المتعلمين عن المطابقة الكلية او الجزئية بين الصور الصوتية الذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الاملائية مع الصور الخطية لها على وفق قواعد الكتابة الاملائية المحددة او المتعارف عليها.

الخطا الاملائي الشائع:

هو الخطا الذي يقع فيه اكثر من ٣٤% من مجموع طلبة العينة وحدد الخطا بهذه النسبة نتيجة لاجتماع عدد من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ومن الباحثين ممن قاموا باجراء دراسات وبحوث مماثلة حول القضايا الاملائية عند المتعلمين في هذه المرحلة على هذه النسبة. (الباوي، ١٩٧٨، ص١٠)

ثالثا الاخطاء النحوية:

النحو لغة: عرفه ابن منظور: تحت باب نحا، ينحو بمعنى قصد يقصد والنحو هو القصد والطريق. (ابن منظور، ٢٠٠٤، مج ١٣، ص٢١٤)

النحو اصطلاحا: عرفه كل من:

١- مبروك: بانه فن تصحيح الكلام العربي كتابة وقراءة. (مبروك، ١٩٨٥، ص٦)

٢- مطر: بانه العلم الذي يبحث في الجملة واجرائها وانواعها ونظام ترتيبها واثر كل جزء منها في الاخر وعلاقته به وأدوات الربط بينها. (مطر، ١٩٨٥، ص٧٥)

٣- سليمان واخرون: بانه علم باصول تعرف به احوال الكلمات العربية من حيث الاعراب والبناء. سليمان واخرون، ٢٠٠٠، ص١١)

٤- عاشور الحوامدة: بانه مقياس دقيق تقاس به الكلمات في اثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى. (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧، ص١٠٣)

التعريف الاجرائي للخطا النحوي:

هي الاخطاء النحوية التي يقع فيها الطالب عند الكتابة وتتمثل في ضبط اواخر الكلمات.

رابعاً: الاخطاء الصرفية:

الصرف لغة: عرفه كل من:

١- بشر: هو الانفاق صرفت المال: انفقته وصرفت الذهب بالدرهم: بعته. والصرف: الزيادة والتحسين والتغير، وصرفه عن الشيء رده عنه وصرفت الاجير والصبي: خليت سبيله، وصفت الكلام زينته. (بشر، ١٩٧٣، ص٢٢٠)

٢- ابن منظور:هو مصدر صرف من باب ضرب ومعناه الغالب التبديل والتغير يقال: صرفت الدراهم بالدنانير وبين الدرهمين صرف اي فضل لفضة جودة احدهما. (ابن منظور، ٢٠٠٢، مج ٧ ص٢٢٨)

الصرف اصطلاحا: عرفه كل من:

١- (ابن جني): بانه (ان تاتي إلى الكلمة فتصرفها على وجوه شتى). (ابن جني، ١٩٨٥، ص١)

٢- (ابن الحاجب) بانه علم باصول يعرف بها احوال ابنية الكلم التي ليست باعراب. (ابن الحاجب، ١٩٨٥، ص١)

٣-ابو مغلي: بانه اشتقاق الكلام بعضه من بعض وهو تحويل الكلمة من بناء إلى اخر او إلى ابنية مختلفة اخرى لتؤدي انواعا من المعنى. (ابو مغلي، ١٩٩٠، ص٧٥)

٤- (السيرافي): بانه "تغير الكلمة بالزيادات والقلب للحروف التي رسمناها جواز حتى تصير مثال على كلمة اخرى". (السيرافي، ب ت، ص٢١٠)

***التعريف الاجرائي للخطا الصرفي:**

هي الاخطاء الصرفية التي يقع فيها الطالب عند الكتابة في بنية الكلمة واشتقاقها.

الفصل الثاني

القلق

يعد القلق من العوامل الرئيسية المؤثرة من الشخصية الانسانية هو جزء طبيعي كل اليات السلوك الانساني وهو يمثل احد اهم الاضطرابات المؤثرة على الصحة النفسية والجسدية للفرد ومستقبله في العصر الحديث اذ زاد الاهتمام بالدراسة القلق نتيجة الضغوط التي يتعرض لها الانسان المعاصر ونتيجة للتغيرات الحديثة التي رافقت الثورة العلمية والتقنية المتسارعه حتى اطلق على هذا العصر بعصر القلق والضغوط النفسية.

مفهوم القلق:

ان المعنى اللغوي لكلمة القلق في المعجم الوسيط قلق الشيء قلقا اي حركة ولا يستقر في مكان واحد اضطرب وازعج فهو قلق الشيء. (مصطفى واخرون، ١٩٧٣)

أما التعريف السايكولوجي للقلق كما يعرفه معجم علم النفس والطب النفسي:

هو شعور عام بالفزع والخوف من شر مرتقب او كارثة توشك ان تحدث والقلق بصورة عامة هو استجابة لتهديد غير محدد كثير ما يصدر عن الصراعات اللاشعورية ومشاعر عدم الامن والنزاعات الغريزية الممنوعة المنبعثة من داخل النفس وفي الحالتين يعبئ الجسم امكانياته لمواجهة التهديد فتت العضلات ويتسارع النفس وتزداد نبضات القلب. (فرج، ١٩٩٠، ص٢٩)

وأغلب المصادر القلق معلومة باستثناء القلق العصبي الذي لايدرك المصاب به مصدره حيث تتشابه حالة من الخوف الغامض غير المبرر كما ان له العديد من الاعراض التي تبدوا واضحة على الشخص القلق خاصة في المواقف الضاغطة التي توتره والامه النفسية. (غرابة، ٢٠٠٣، ص١١٣)

تصنيفات القلق: القلق يصنف القلق إلى:

١-القلق الموضوعي العادي

يكون هذا القلق خارجا وموجودا فعلا ويطلق احيانا القلق الواقعي او القلق الصحيح او القلق السوي (opjectiveanexitey) او القلق الدافع drneanxiety او القلق الايجابي positiveanxiety وذلك لارتباط هذا النوع بموضوع حقيقي يحمل مخاطر حقيقية والقلق في هذه الحالة هو رد فعل مبرر لموضوع خارجي بحيث يهيء الفرد نفسه للتعامل مع هذا الموضوع وتجنب مخاطره.

٢-القلق العصابي (المرضي)

وهو من انواع القلق الذي لا يدرك المصاب به مصدر علته الا انه يشعر بحالة من الخوف الغامض دون مبرر موضوعي لذلك هو قلق مرضي (morbid) ويسمى احيانا من القلق الهائم الطليق (freefloatinganxiety) الذي يمثل في الشعور بعدم الارتياح وترقيب المصائب وهذا الشعور مستر ودائم لدى الفرد. (فايد، ٢٠٠٣، ص٤٩)

التفسير الفسيولوجي للقلق:

تنشا اعراض القلق النفسي من زياده في نشاط الجهاز العصبي غير الارادي السمبثاوي او الباراسمبثاوي ومن ثم تزيد نسبة الاديريالين والنور ادريالين في الدم فيتحرك السكر في الدم مع شحوب بالجدل فيزداد العرق ويجف الحلق واحيانا ترتجف الاطراف اما ظاهر النشاط الباراسمبثاوي فاهمها كثرة التبول والاسهال ووقوف الشعر وزيادة الحركات المعوية مع اضطراب الهضم والنوم والنوم ويتميز القلق فسيولوجيا بدرجة عالية من الانتباه واليقضة المرضية في وقت الراحة مع بطئ التكيف في مرض القلق والمركز الاعلى لتنظيم الجهاز العصب. (اللارادي هو الهيبوثلاموس)

(المهاد التحتي) هو مركز التعبير عن الانفعالات وهو على اتصال دائم بالمخ الحشوي والذي هو مركز الاحساس بالنفعال ويتلقى الهيبوثلاموس تعليماته من قشرة المخ الذي يتصل به للتكيف من المنبهات الخارجية ومن ثم توجد دائرة

عصبية مستمرة بين قشرة المخ والهيبوثلاموس والمخ الحشوي ومن خلال هذه الدائرة العصبية نعبر ونحس بانفعالاتنا اذ اخذنا بالاعتبارات ان هذه الدائرة العصبية تعمل من خلال شحنت كهربائية وكيميائية وان الموصلات العصبية المسؤولة عن ذلك هي (السيروتونين والنور ادرنيالين والوبامين) والتي تزيد نسبها في هذه المراكز من اي جزء اخر في المخ مع وجود الاستيل كولين في قشرة المخ وان اسباب معظم الامراض النفسية والعقلية هي خلل في توان هذه الموصلات العصبية. (عكاشة، ١٩٩٨، ص١١١)

أعراض القلق:

تقسم اعراض القلق إلى ثلاث اقسام وهي:

١- **الاعراض الجسمية:**

وهذه الاعراض تمتاز بشحوب الوجه واتساع فتحة العين وبرودة الاطراف وسرعة ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم وسرعة التنفس والشعور ونقص الطاقة والحيوية تؤثر العضلات. (العناني، ٢٠٠٠، ص١١٤)

٢- **الاعراض النفسية الاجتماعية:**

لعل من ابرز اعراضها عدم الراحة الداخلية والخوف وترقب حدوث مكروه وتشد الانتباه وكثرة النسيان وعدم التركيز والارق وعدم القدرة على النوم والاكتئاب والشعور بالعجز وعدم التوافق مع الاخرين والعزلة وعدم التكيف. (ابراهيم، ١٩٩٤، ص٢٤)

٣- **الاعراض المعرفية**

وتتضمن مجموعة من الخصائص المعرفية:

أ- التطرف في الاحكام اذ يفسر الشخص الموقف باتجاه واحد مما يسبب له التعاسة.

ب- التصلب في مواجهة المواقف المختلفة بطريقة واحدة من التفكير.

ج- تبنى معتقدات واتجاهات عن النفس والحياة لا يقوم عليها دليل منطقي كالتسلطية والجمود العقائدي. (ابراهيم، ١٩٩٩، ص٢٥)

النظريات التي فسرت القلق

أولاً: نظرية التحليل النفسي

يتركز تحليل القلق لفرويد باعتباره إشارة انذار للانابات تقوم باتخاذ مواقفها الدفاعية مستخدمة انزيماتها الخاصة ضد ما يهددها وهي اما تنجح في ذلكاو ان تسقط الانا فريسة القلق النفسي وقد قام فرويد بتحديد انواع القلقفي ثلاث انواع هي:

١- القلق الموضوعي

٢- القلق العصابي

٣- القلق الخلقي (العناني، ٢٠٠٠، ص١١٦)

وينتهي قرويد في نظريته ان القلق ينشا عن كبت الرغبة الجنسية او احباطها ومنعها للاشباع وحينما تمنع الرغبةة الجنسية من الاشباع تتحول الطاقة الجنسية إلى قلق ويتم هذا التحول بطريقة فسيولوجية بحته وقد ادى هذا الراي إلى ابعاد موضوع القلق عن نطاق ابحاث التحليل النفسي لمدة من الزمن فالقلق وفقا لهذه النظرية لا يحدث العصاب وانما العصاب اولا وساعد العصاب على كبت الرغبة الجنسية تتحول الطاقة الجنسية وبطريقة مباشرة إلى قلق. (كفاني، ١٩٩٥، ص٣٤٧)

ثانيا: النظرية السلوكية

تنظر المدرسة السلوكية إلى القلق على انه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الايجابي والتدعم السلبي وهي وجهة نظر مغايرة للتحليلية فالسلوكيون لا يؤمنون بالدافع اللاشعورية ولا يتصورون الديناميكيات النفسية او القوى الفاعلة في الشخصية على صور منظمات ثلاث وهي (الهو الانا الانا العليا) كما فعل التحليليون بل انهم يفسرون القلق في ضؤ الاشتراط الكلاسيكي وهو ارتباط مثير جديد بالمثير الاصلي ويصبح المثير الجديد قادرا على استدعاء الاجابه الخاصة بالمثير الاصلي لا يثير مثل هذا الشعور وعندما ينسى الفرد هذه العلاقة نجده يشعر بالخوف وعندما يتعرض لنفس الموضوع الذي يقوم بدور المثير الشرطي ولما كان هذا الموضوع لا يثير الخوف بطبيعته فان الفرد يستشعر هذا الخوف المبهم الذي هو القلق. . (كفافي، ١٩٩٥، ص٣٤٧)

ثالثا: النظرية المعرفية

جاء المعرفيون بنقلة جديدة في ميدان العلاج النفسي على عكس المدارس العلاجية الاخرى حيث ان اصحاب الاتجاه المعرفي لا يختلفون كثيرا فيما بينهم بل يمكن بكل بساطة استنتاج ان جهود كل منهم جاءت مكملة لجهود الاخر. ويعتبر اليس وثورن ووليم سون وباترسون هم من اهم من قدموا تصورا خاصا عن النظرية المعرفية في العلاج النفسي وترى هذه النظرية ان سبب القلق العائد عائد إلى معاناة الفرد في الشعور بالتهديد واعتباره مسبوقا بانماط التفكير الخاطئ والتشويهات المعرفية وبالتالي سؤ التفسير من قبل الفرد لا حساساته الجسمية العادية ومثال ذلك زيادة ضربات القلب لدى الشخص وتفسير الزيادة على انها ازمة قلبية الامر الذي يؤدي إلى زيادة الاحساس بالاعراض السلبية. (ابو سليمان، ٢٠٠٧، ص٨)

رابعا: النظريات النفسية الاجتماعية

ان لهذه النظريات انصار عديديون ابتعدوا عن اراء فرويد لعدم موافقته فيما يتعلق بالظروف الاجتماعية المؤثرةفي شخصية الفرد اذ عمدوا على صياغة جديدة لنظرية التحليل تبعا للظروف الاجتماعية التي يكون الفرد جزءا منها ولعل ابرز هؤلاء هي كارين هونتري. ترى هورني ان الطبيعة الانسانية هي طبيعة قابلة للتغير نحو الافضل اذا ما توفرت لهذه الطبيعة بيئة سليمة وايجابية اذ تعتبر هورني من العلماء المتفاعلين بقدرات وامكانات الانسان نحو التقدم والارتقاء واعطت دورا للثقافة في خلق القلق لدى الانسان وسمته القلق الانساني وهو الاحساس الذي يصاب به الاطفال لعزلتهم ولقلة حياتهم مقارنتا بمحيطهم المليء بالتوتر والعدوانية. (فاروق، ٢٠٠١، ص٥١)

كما وتؤكد هورني على ان الفرد يشعر بالقلق نتيجة شعوره بالعجز فهذا العالم يدفعه إلى ان يكون اما ضد او مع الانسحاب بعيدا عن الاخرين وفي ان لا يكون الانحراف باسلوب القلق والعدوان لتخفيف التوتر. (حامد، ٢٠٠٠، ص٤٨١)

الدراسات السابقة

١- دراسة شحاته (١٩٧٨)

اجريت هذه الدراسة في مصر ورمت معرفة الاخطاء الاملائية الشائعة في الصفوف الثلاثة الاخيرة من المرحلة الابتدائية تشخيصها وعلاجها، ومدى اختلاف هذه الاخطاء من صف دراسي إلى اخر، واسباب وقوع المعلمين في هذه الاخطاء، وماذا يقترح لعلاجها.

وتكونت عينة الدراسة من (١١٠٠) متعلم، متعلمة من متعلمي الصفوف الثلاثة الاخيرة من المرحلة الابتدائية ولقد جمع الباحث الاخطاء الاملائية عند عينة ممثلة من المتعلمين عن طريق فحص كتاباتهم المختلفة في كراسات الاملاء والتعبير والواجبات المنزلية والحساب والهندسة والعلوم والصحة والتاريخ والجغرافية والتربية القومية والامتحانات التحريرية وحرص الباحث في اختياره العينة ان تمثل العوامل المؤثرة في الكتابة السيمة املائيا وابرزها المستوى الاجتماعي

والاقتصادي والجنس والمستويات العقلية المختلفة وباستعمال النسب المختلفة وباستعمال النسب المئوية لكل نوع من انواع الخطا والكشف عن اسبابها من طريق مقابلة موجهي المرحلة الابتدائية ومعلميها

وبعد تحليل نتائج البحث توصل الباحث إلى ما ياتي:

١- ان الاخطاء الاملائية تختلف من صف لاخر باختلاف الصفوف الدراسية.

٢- ليس لمتغير الجنس اثر مميز في نسب الاخطاء الاملائية في الصفوف الثلاثة الاخيرة من المرحلة الابتدائية.

٣- ان اختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي للمتعلمين يؤثر في الاخطاء الاملائية عند متعلمين الصف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية اي ان نسب الاخطاء تتاثر باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

٤- ان اسباب وقوع المتعلمين في الاخطاء الاملائية كثيرة ومتعددة منها ما يتصل بالمتعلم ومنها ما يتصل بخصائص اللغة المكتوبة ومنها ما يتصل بطريقة التدريس. (شحاته، ١٩٧٨، ص٣٧)

٢- دراسة القيسي ١٩٨٨

اجريت هذه الدراسة في الاردن ورمت معرفة الاخطاء الاملائية الاكثر شيوعا في التعبير الكتابي عند طلبة الصف الاول الاعدادي والصف الثاني الاعدادي والصف الثالث االاعدادي تم تصنيفها وتحليلها إلى الاستراتيجيات الاتية:

١-النظام الكتابي

٢-النظام الصرفي

٣-النظام النحوي

٤-نظام الفصيحة والعامية(اللهجة)

٥-نظام استعمال نظام الترقيم

تكونة عينة الدراسة من ٢٧٠ متعلما ومتعلمة من الصفوف الثلاثة الصف الاول الاعدادي والصف الثاني اعدادي والصف الثالث الاعدادي في مدينة اربد التابعة لوكالة الغوث الدولية للعام الدراسي (١٩٧٨-١٩٨٨) وهم موزعون كالاتي ٩٠ متعلما من الصف الاول الاعدادي و٩٠ من الصف الثاني اعدادي و٩٠ من الصف الثالث الاعدادي وقد اختيرت العينة عشوائيا.

اعتمد الباحث على موضوعات من التعبير لكل الصف من الصفوف الثلاثة اذ كتب طلبة صف في واحد منها وقد امعن الباحث بالموضوعاتالمخارة واتبع مجموعه من الارشادات والاسئلة التي تساعد على الكتابة في احد الموضوعات وكانت المدة المقررة للكتابة ٤٥ دقيقة بحيث يبدا المتعلمونبالكتابة في وقت واحد وحدد الباحث الاخطاء ثم صنفها إلى اخطاء تتعلق بالنظامالكتابي والنظام الصرفي والنظام النحوي والنظام الفصحى والعامية ونظام علامات الترقيم وهذه هي الانظمة التي تكون منها النظام اللغوي وكانت نتائج الدراسة تدعم الافتراض الذي ينص على ان المتعلمين المبتدئين يقعون في مجالات اللغة المختلفة باخطاء اكثر مما يقع فيها المتعلمين القدامى، اي ان العلاقة سلبية بين المستوى التعليمي وعدد الاخطاء التي يخطئ فيها المتعلمين بانواعها. (القيسي، ١٩٨٨، ص٣٢٨)

٣- دراسة الازيجاوي (١٩٩٩):

اجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد، واستهدفت إلى معرفة الاخطاء النحوية لدى طلبة قسمي اللغة العربية في كليتي التربية والاداب دراسة مقارنة.

والتحقيق هدف الدراسة استعمل الباحثان اداتين:

الاولى: اختبار تحصيلي مكون من (٤٠) فقرة طبق على المرحلة في قسمي الغة العربية في الكليتين.

الثانية: الكتابة في موضوع تعبيري.

بناءً على ذلك طبقت الباحثة الاختبار إلى عينة طلبة المرحلة الرابعة في قسم اللغة العربية/ كلية الاداب البالغ عددهم ٦٥ طالبا وطالبة بواقع ٣٤طالبا و٣١ طالبة وعلى عينة طلبة ابن رشد ٨٤ طالبا وطالبة بواقع ٤٦ طالبة و٣٨ طالبا.

وعند التعامل مع النتائج اعتمدت الباحثة على معامل ارتباط بيرسون معادلة معامل الصعوبة ومعاملة قوة التمييز والنسبة المئوية ومربع كاي.

توصلت الباحثة إلى نتائج عدة منها:

١. ان طلبة قسم اللغة العربية في كليتي التربية والاداب يقعون في اخطاء نحوية وفي الموضوعات نفسها تقريبا.
٢. ان مدرسي ومدرسات المستقبل لم يكونوا بالمستوى المطلوب في الالمام بالقواعد النحوية الاساسية وهم يعانون من ضعف شديد في المادة النحوية.

وقد اوصت الباحثة بعدد من التوصيات على النحو الاتي:

١. ضرورة تصويب التدريسين اخطاء الطلبة النحوية.
٢. توعية الطلبة بان النحو ليس غآية انما وسيلة لخدمة اللغة وفروعها خلال تقويم اللسان وصيانته من اللحن.
٣. الاهتمام بالتطبيقات النحوية وتطبيقاتها.
٤. ضرورة قبول الطلبة في اقسام اللغة العربية على اساس رغبة الطالب اولا ومعدله ثانيا.
٥. ضرورة التزام تدريسي اللغة العربية وطلبتهم باللغة الفصيحة والابتعاد عن اللهجة العادية. (الازبرجاوي، ١٩٩٩، ص٣٤-٧٥)

٤- دراسة السعدي (٢٠٠١):

اجريت الدراسة في جامعة بابل / كلية التربية سنة ٢٠٠١ وكانت الدراسة ترمي إلى التعرف على الاخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١ فقد بلغ العدد الكلي لطلبة المرحلة الرابعة قسم اللغة العربية ٥٧٧ طلبا وطالبة من كليات التربية في محافظة ذي قار وبابل والموصل وكلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد واختار الباحث عينته بالطريقة العشوائية اذ بلغت غينة البحث ١٤٤ طالبا وطالبة وهي تمثل نسبة (٢٥ %) من العدد الكلي.

وقد حدد الباحث اهداف بحثة من خلال الاجابة السؤالين الاتيين:

١. ما هي الموضوعات النحوية التي يخطئ فيها طلبة المرحلة الرابعة في اقسام اللغة العربية في كليات التربية عند قراءتهم النص الذي سيحدده الباحث قراءة صائتة ؟
٢. ما هي نسبة المخطئين من طلبة المرحلة الرابعة في اقسام اللغة العربية في كليات التربية في كل موضوع نحوي من الموضوعات التي يتضمنها النص الذي سيحدده الباحث ؟

اما الوسائل الاحصائية التي استخدمها الباحث في تحليل بيانات بحثه فكانت النسبة المئوية لايجاد نسبة الاخطاء ونسبة المخطئين ومعامل ارتباط بيرسون لايجاد ثبات الاداة وثبات تحويل الحركات الصوتية إلى حركات مكتوبة وثبات فرز الاخطاء.

اما النتائج التي توصل اليها الباحث في ضوء دراسته الحالية فهي ان الطلبة يقعون في اخطاء نحوية بشكل لا يليق بمرحلتهم وانهم غير قادرين على توظيف القواعد النحوية الصحيحة في اثناء قراءتهم واوصى بضرورة التشديد على الموضوعات النحوية التي اخطأ فيها الطلبة وتدريس اللغة على اساس الوضع والاستعمال. (السعدي، ١٩٣٩، ص٦٣-٩٦)

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

منهجية البحث:

يتضمن هذا الفصل منهج البحث الذي اتبع والذي يتناسب مع طبيعة البحث اذ اتبع المنهج الوصفي. (داود وانور، ١٩٩٠، ص٧١)، لأن هذه المنهجية تساعد الباحث على اختيار عينة بحثه وعلى وفق الاسلوب العلمي الامثل الذي يوفر له مراعاة خصائص المجتمع الاصلي زيادة على الحصول علة نتائج موضوعة تسهم في تقديم الحلول المفيدة. (ابو نيل، ١٩٨٤، ص٢٠)

أولاً: مجتمع البحث الاصلي

تحدد مجتمع البحث الاصلي في كلية التربية – الاصمعي– جامعة ديالى–قسم اللغة العربية– المرحلة الثانيةلعام(٢٠١٠–٢٠١١)

عينة البحث

زار الباحثان قسم اللغة العربية وتعرفت على عدد شعب المرحلة الثانية اذ كانت الشعب(اربع شعب) وكان عدد الطلاب أ–(٥٦) وب–(٦١) وج–(٥٦) وكان العدد الكلي (١٧٣) وبما ان عدد طلبة الشعب الثلاثة كبيرة جدا اخذ الباحث نسبة ١٠% من كل شعبة اذ اصبح عينة البحث (٤٠) طالب وطالبة

الصف	الشعبة	العدد الكلي	نسبة ١٠%
الصف االثاني	أ	٥٦	%١٠
الصف الثاني	ب	٦١	%١٠
الصف الثاني	ج	٥٦	%١٠

ثانياً: اداة البحث

أ– قدم الباحثان استبانة مفتوحة فيها سؤال ينص:

(ماهي اسباب قلق طلبة قسم اللغة العربية الصف الثاني في كلية التربية من الاخطاء النحوية والصرفية والاملائية)

ب– وحد الباحثان اجابات عينة البحث اذ اصبح لديها استبانة مغلقة تتالف من (٣٤) فقرة امام كل فقرة ٣ بدائل(موافق، موافق إلى حد ما، تعديل)

١– صدق الاداة

عرض الباحثان الاستبانه بشكلها النهائي على نخبة من اساتذة اللغة العربية وطرائق تدريس(ملحق ٢) وبعد الاخذ بملاحظات الاساتذة كانت الاستبانة بصيغتها النهائية ٣٤ فقر من اصل ٤٥ فقرة

٢– اجراء التجربة

١–قدم الباحث الاستبانة المفتوحة إلى عينة التجربة في بدآية الفصل الاول.

٢–صححت البحثة اجابات عينة البحث ووحدتها اذ اصبح لديها ٤٥ فقرة

٣–عرضت الباحثة فقرات الاستبانة على الخبراء فكانت بعد التعديل بشكلها النهائي (٣٤) فقرة

٤–عرضت الاستبانة على افراد العينة لمعرفة اجابتهم على كل بديل

٥–وحدت الباحثة اجابات افراد العينة على كل فقرة

٦–اعتمدت الوسط المرجح لكل فقرة والوزن المئوي

٧–اعتمدت الوسيلة الاحصائية لمعرفة النتيجة ومناقشتها

٣- تطبيق الاداة

بعد ان تحققت الباحثة من صدق الاختبار واصبح ثابتا وجاهزا للتطبيق على افراد العينة البالغ عددهم (٤٠) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانية وذلك في (١-١١-٢٠١٠)

٤- تصحيح الاختبار

صححت الباحثة اجابات العينة على الاستبانه ووحدت الاجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانه على ضوء البدائل الثلاث.

ثالثا: الوسائل الاحصائية

١- الوسط المرجح لوصف كل فقرة من فقرات اداة البحث ومعرفة قيمتها وترتيبها بالنسبة للفقرات الاخرى ضمم المجال الواحد لغرض تفسيرها حسب القانون

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{ت١\times٣+ت٢\times٢+ت١\times١}{\text{مج ت}}$$

ت١:تكرار البديل الاول

ت٢:تكرار البديل الثاني

ت٣: تكرار البديل الثالث

مجموع ت=عدد العينة

٢- الوزن المئوي لبيان قيمة النسبة لكل فقرة من فقرات الاستبانه والافادة منها في تغير النتائج

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}} \times ١٠٠$$

(الامام، ١٩٨٦، ص٢٣)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الفقرة الاولى (طرائق التدريس المتبعة لا تنسجم مع اسلوب الطالب)

حازت على وسط مرجح (٢. ٤٨) وعلى وزن مئوي (٩٤. ٦) وهذه القيمة عالية تشير إلى ان الطريقة التدريسية التي يتبعها التدريسي لتدريس طلبة المرحلة الثانية مادة النحو والصرف والاملاء ولهذا في ضوء النتيجة يتطلب الامر اعادة النظر بالطريقة التدريسية التي يتبعها التدريسي.

الفقرة الثانية (انعدام التدريبات والتمرينات في نهآية كل موضوع صرف او نحو)

حازت على وسط مرجح (٢. ٤٨) وعلى وزن مئوي (٩٤. ٦) وهذه القيمة عالية تشير إلى انعدام التدريبات والتمرينات في نهآية كل موضوع صرف او نحولهذا تؤكد هذه الفقرة على ضرورة اضافة تدريبات محلولة اولا وتدريبات غير محلولة ثانيا ليطبق الطالب الجانب النظري الذي درسه في الجانب العملي وما التدريبا والتمرينات إلى الا اعادة مركزة ودقيقة لقاعدة المادة الدراسية التي درسها وهي ميدان يتعرف إلى جانب الضعف والقوة والعمل على تصويب الضعف وتعزيز القوة.

الفقرة الثالثة (اعتماد التدريسين على طريقة الالقاء)

فقد حصلت حصلت على وزن مرجح (٢. ٥٨) وعلى وزن مئوي (٨٦) وهذه الفقرة التحقت بسابقتها اذ تبين قلق الطلبة من النحوية والصرفية والإملائية يرجع إلى الطريقة التدريسية التي يتبعها التدريسي في تدريس تلك المواد وهي طريقة القائية يلقي التدريسي المحاضرة على مسامع الطلبة والطلبة يسمعون فقط لا دور لهم خلال المحاضرة اذ ان هذه الطريقة توقع الطلبة في اخطاء لغوية وهذه الاخطاء تبعث القلق والخوف لدى الطلبة.

الفقرة الرابعة (عدم مشاركة الطلبة خلال الدرس)

من لوازم التدريس بشكل عام والجامعي بشكل خاص المشاركة الفعالة من الطلبة خلال الدرس اذ ان هذه المشاركة تبعث الحيوية والنشاط والتنافس العلمي التربوي بين الطلبة وتؤدي إلى نتائج ايجابية الا ان هذه النتيجة (٢. ٥٦) وسط مرجح و(٨٥. ٣) وزن مئوي التي اشارت اليها هذه الفقرة تشير إلى ان قلق الطلبة من هذه الاخطاء يرجع إلى عدم المشاركة داخل الصف اذ من خلال المشاركة يتعرف الطالب على اخطائه والعمل على تصويبه.

الفقرة الخامسة (اساس الطالب الضعيف)

ان الطلبة يعانون من ضعف في النحو والصرف الاملاء وان هذا الضعف هو وليد المرحلة الثانوية والابتدائية وقد رسخ هذا الخطا في اذهانهم وفي حالة وقوع الطالب في اخطائه النحوية والاملائية يجعل الطالب يشعر بالقلق والخوف هذا ما اشارت اليه الفقرة خمسة اذ حصلت على وسط مرجح (٢. ٥٦) وعلى وزن مئوي (٨٥. ٣) وان الفقرة الرابعة والخامسة صديقان لا يفترقان احدهما اثر في الاخر

الفقرة السادسة (ضعف طريقة التدريس في مادة النحو والصرف)

اشارت الفقرة السادسة إلى ان هناك قصور واضح في طريقة التدريس وان من مشكلتا التدريس الاساسية هي قصور الطريقة في توضيح المادة العلمية وتفسيرها وايصالها إلى اذهان الطلبة اذ حصل على وسط مرجح (٢. ٥٢) وعلى وزن مئوي مئوي (٨٤) الفقرة السابعة (مشكلتي في الميزان الصرفي لا اعرف كيف نزن الكلمة) اذ ان هذه الكلمة حازت على وسط مرجح (٢. ٥٢) وعلى وزن مئوي (٨٤) وهي تشير إلى ان الطالب عندما يدخل إلى المحاضرة يعاني من قلق واضطراب.

الفقرة الثامنة (انشغال الطالب في الامور غير الدراسية)

حصلت الفقرة الثامنة على وسط مرجح (٢. ٤٨) وعلى وزن مئوي (٨٢. ٦) وهي دلالة تشير إلى انم الطلبة ينشغلون في امور جانبية لا علاقة لها وهذا هو سبب قلق الطالب عندما يدخل المحاضرة.

الفقرة التاسعة (الفقدان الكلي إلى درس الاملاء)

حصلت على وزن مرجح (٢. ٤٨) وعلى وزن مئوي (٨٢. ٦) وهذه إشارة إلى ان درس الاملاء لم يكن له درس مخصص ولا حصة معينة في الجدول وانما ترك على عاتق كل مدرس بشكل عفوي وفقدان الدرس يجعل الطالب يقلق عندما يرتكب الاخطاء الاملائية.

الفقرة العاشرة (عدم المعرفة الكافية التي تخص هاتين المادتين)

حصلت على وزن مرجح (٢. ٤٤) وعلى وزن مئوي (٨١. ٣٠) والتي تشير إلى ان الطالب لم يكن ملما المام كافيا بمادة النحو والاملاء ولم يعرف ما معنى الصداقة وهذا هو سبب القلق اذ النتيجة هذه تشير إلى قلة المعرفة بالشيء وتؤدي إلى القلق.

الفقرة الحادية عشر (تحذير الطلبة من الصعوبة الموجودة في قسم اللغة العربية)

ان نظام القبول في الاقسام يكون وفق استمارة الخيار وقد يرشح الطالب قسم اللغة ابلعربية ولا عن درآية ولا رغبة وانما لاسباب اخرى فضلا عن تخويف الطلبة من صعوبة تلك المادة فهذا التخويف يجعل الطالب مسبقا قلقا من هذا القسم وهذه المواد الرئيسية حصلت على وسطا مرجح (٢. ٤٤) وعلى وزن مئوي (٨١. ٣)

الفقر الثانية عشر (عدم تكليف الطلبة بالنشاطات اللاصفية)

حصلت على وسط مرجح (٢. ٤٤) ووزن مئوي (٨١. ٣) اذ تشير هذه الفقرة على ان من لوازم التدريسي وحتى الجامعي لا بد ان يتخلله نشاطات لا صفية لكل مادة من المواد وهذه النشاطات يجعل الطالب يتطلع بشكل افضل إلى المادة مع ترسيخها في ذهنه لكن هذا لمك يكن وبدوره جعل الطالب قلقا من كثرة اخطائه النحوية والصرفية والاملائية.

الفقرة الثالثة عشر (الابتعاد عن الفصحى وقلة الناطقين بها)

حصلت على وسط مرجح (٢. ٣٦) وعلى وزن مئوي (٧٨. ٦) وهي اشارت إلى ان التدريسين يستخدمون العامية عند تدريس مادة النحو والصرف والحالة جعلت الطلبة يقبلون من الاخطاء الاملائية والنحوية والصرفية.

الفقرة الرابعة عشر (قلة متابعة التدريسين للاخطاء الصرفية)

حصلت على وزن مرجح (٢. ٣٦) وعلى وزن مئوي (٧٨. ٦) والتي تشير إلى ان قلة متابعة التدريسين للاخطاء النحوية والصرفية والاملائية والتي يقع بها الطلبة وان قلت المتابعة تؤدي إلى ترسيخ الخطا والوقوع في الخطا.

الفقرة الخامسة عشر (عدم متابعة التدريسين في التحضير اليومي)

حصلت على وسط مرجح (٢. ٣٦) وعلى وزن مئوي (٧٨. ٦) وهذه اشارت إلى فقدان التحضير اليومي للمادة العلمية المدروسة وان هذا النتيجة تشير إلى ضرورة الاهتمام بالتضير المسبق لأنه من لوازم التدريس اذ يتعرف الطالب إلى المادة العلمية قبل دخول الاستاذ.

الفقرة السادسة عشر (لم تكن لدي معلومة سابقة عن الصرف)

حصلت على وسط مرجح (٢. ٢٨) وعلى ون مئوي (٧٦) التي تشير إلى ان الطالب عندما يقبل في كلية التربية قسم اللغة العربية لم تكن لديه معلومة عن ماادة الصرف وهذا هو سبب قلق الطلبة من الاخطاء الصرفية التي يقعون فيها.

الفقرة السابعة عشر (عدم معرفة اشتقاقات ابنية الكلمة)

حصلت على وسط مرجح (٢. ٢٨) ووزن مئوي (٧٦) وهي درجة عالية تشير إلى قلق الطلبة من قلة معرفتهم بالاشتقاقات وابنية الكلمة

الفقرة الثامنة عشر (عدم دراسة اللغة العربية باالشكل المتقن)

حصلت على درجة (٢. ٢٨) كوسط مرجح وعلى وزن مئوي (٧٦) وهذه دلالة على ان التدريس فن ومهارة وذوق يتطلب من التدريسي ان يكون ملما الماما جيدا بمادة تخصصه.

الفقرة التاسعة عشر (عدم اطلاع الطلبة على الكتب وقراءة القرآن الكريم)

هي سبب من اسباب قلق الطلبة من مادة النحو والصرف وهذه الفقرة حصلت على وسط مرجح (٢. ٢٦) وعلى وزن مئوي (٧٥. ٣).

الفقرة العشرون (عدم ضبط الحركات عند اغلب الطلبة)

ان ضبط الحركات والسكنات دور كبير في معرفة قواعد النحو والصرف والاملاء لكن ضبط الكلمات ادى إلى خوف الطلبة وقلقهم وحازت على وسط مرجح (٢. ٢٥) وعلى وزن مئوي (٥٧) والتي تشير إلى ان اهمية ضبط الحركات والسكنات وان عدم قدرة الطلبة على ذلك يبعث والخوف.

الفقرة الحادية والعشرون (بيئة الطالب التي يعيش فيها)

ان الظروف البيئية التي يعيش فيها الطلبة لها دور في اجتياح الطال النفسياو قلقه ولذلك حصلت على وسط مرجح (٢. ٢٤) وعلى وزن مئوي (٧٤. ٦)

الفقرة الثآية والعشرون (صعوبة المنهج)

ان صعوبة المنهج له دور كبير في قلق الطلبة ولذلك حصلت على وسط مرجح (٢. ٢٤) وعلى وزن مئوي (٧٤. ٦) فهي نسبة عالية تشير إلى صعوبة المنهج المقرر للمرحلة الثانية قسم اللغة العربية.

الفقرة والثالثة والعشرون (قلة متابعة التدريسين إلى الاخطاء الاملائية)

ان الطلبة يقعون في اخطاء املائية مثلا كاظم تكتب كاضم بدون شخطة وقد تكررت هذه الاخطاء لكن قلة متابعة التدريسين في المواد كافة جعلت هذه المادة راسخة في اذهانهم ولم يؤشر او يتابع التدريسي على ذلك اذ حصلت على وسط مرجح (٢. ٢٤) ووزن مئوي (٧٤. ٦)

الفقرة الرابعة والعشرون (حدوث قلق عند دخولهم إلى الكلية لانها مرحلة انتقالية من الاعدادية إلى الكلية)

ان مرحلة دخول الكلية تعد مرحلة انتقالية من الاعدادية إلى الكلية وهناك تغير في هذه البيئة فالنتيجة (٢. ٢٤) مرجح وعلى وزن مئوي (٧٤. ٦) تشير إلى ان هذه الحالة ايضا تسيبب قلقا لدى الطلبة.

الفقرة الخامسة والعشرون (عدم ضبط الاوزان العلمية عند اغلب الطلبة)

حصلت على وسط مرجح (٢. ٢٢) وعلى وزن مئوي (٧٤) تشير إلى ان من اسباب قلق الطلبة من الاحخطاء الاملائية والصرفية والنحوية يرجع سببه إلى عدم الطلبة على ضبط الاوزان الصرفية.

الفقرة السادسة والعشرون (قلة الاعتماد على السبورة في توضيح المعلومات الصرفية والنحوية والاملائية)

السبورة هي وسيلة تعليمية وجدت من اجل توضيح المادة العلمية وتدوين الامثلة والقاعدة عاليها لكن قلة الاعتماد ادى إلى قلق الطلبة وتخويفهم اذ حصل على درجة (٢. ٠٠ ٨) وسط مرجح وعلى وزن مئوي(٦٩. ٣).

الفقرة التاسعة والعشرون (اعطي المثلة حفظا لا فهما)

ان حفظ الطلبة القواعد والشواهد حفظا بغبغائيا بدون فهم يؤدي إلى قلق الطلبة اذ حصلت على درجة (٢. ٠١) ووسط مرجح (٦٧) وزن مئوي

الفقرة الثلاثون (قلة معرفة معاني الكلمات)

ان فهم معنى الكلمة ومعنى الجملة له دور كبير في الجانب النفسي وعدم معرفة المعنى يؤدي إلى قلق الطالب اذ حصلت على درجة (٢. ٠٠) وسط مرجح و(٦٦. ٦) وزن مئوي.

اما الفقرات (٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥) لقد حصلت على درجة اقل من (٢. ٠٠) فهذه إشارة إلى ان هذه النقاط اقل درجة.

النتائج

في ضوء تفسير النتائج وتحليلها ظهر ان الفقرة التي حازت على مرتبة عالية هي (٢. ٨٤)

التوصيات

في ضوء نتائج البحث توصي اباحثة بما ياتي:

١- اتباعه الطريقة التدريسية التي تلائم الطالب ومستوى الطلبة وطبيعة المادة

٢- ضرورة اضافة تدريبات وتمرينات محلولة وغير محلولة في نهآية كل موضوع.

٣- تطوير او تحسين الطريقة الالقائبة في تدريس مادة النحو والصرف.

٤- التدريس الفعال هو التدريس الذي يبدا بالطالب وينتهي به اي لا بد من مشاركة فعالة خلال الدرس.

٥- تكليف الطلبة بانشطة صفية ولا صفية.

٦- ضرورة اتباع اللغة العربية الفصيحة عند تدريس مادة النحو والصرف والاملاء.

٧- ضرورة الاهتمام في الجانب الاملائي لأنه يمثل الصورة الخطية في اللغة العربية.

٨- ضرورة توجيه الطلبة إلى المطالعة الخارجية ولا سيما القرآن الكريم

٩- ضرورة الكشف عن الصعوبات التي يعاني منها الطلبة لمادة النحو والصرف والاملاءوايجاد الحلول المناسبة.

المقترحات

يقترح الباحثان متابعة درسة مماثلة ولمعرفة قلق الطلبة من النحو والصرف في المراحل الدراسية الاخرى

المصادر:

١- ابراهيم عبدالستار، العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٤.

٢- ابن جني، ابو الفتح عثمان النحوي الموصلي، سر صناعة العرب، تحقيق: مصطفى البابي، القاهرة، ١٩٨٥.

٣- ابن الحاجب، عثمان بن عمر بن ابي بكر، الكافية في النحو، شروح الشيخ رضي الدين الاستربادي، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٨٥.

٤- ابن خلدون، عبدالرحمن، مقدمة ابن خلدون، تحقيق، حجر الماضي، مكتبة الهلال، صنعاء، ١٩٨٦.

٥- ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط٤، مج ٧، مج ١٣، صادر للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٤.

٦- ابو مغلي، سمير، الاساليب الحقيقية لتدريس اللغة العربية، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان/ الاردن، ٢٠٠١.

٧- ابو مغلي، سميح، ولفار، مصطفى محمد، الاصول في اللغة العربية وادابها، دار القدس للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٠م.

٨- ابو نيل، هادي، نظرات في مشكلات حياتنا اللغوية، مجلة الضاد والاستياط، بيروت، ١٩٩٠م.

٩- احمد، عبد اللطيف ابو اسعد، التعامل مع الضغوط النفسية، دار الشروق والطباعة، عمان، الاردن، ١٩٨٨م.

١٠- الاسمر، الراجي، المراجع في الاملاء، مراجعة: د. امل بديع يعقوب، جروس برس، بيروت ، ١٩٨٨م.

١١- الايزرجاوي، شهلة حسن هادي، الاخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية –ابن الرشد والاداب– جامعة بغداد، دارسة مقارنة، (رساله غير منشورة)، بغداد، ١٩٩٩م.

١٢- الامام، مصطفى محمود، التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٨٦م.

١٣- الانصاري، الشيخ محسن، فوائد لغوية، انتشارات السيدة المعصومة، مطبعة ثامن الحجج، إيران، ٢٠٠٦م.

١٤- الباوي، ماجدة ابراهيم علي، الاخطاء الشائعة في فهم المفاهيم الفيزيائيه لدى طلبة الصف الخامس العلمي في مركز محافظة بغداد، (رساله ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد–كلية التربية، ١٩٨٧م.

١٥-بنت الشاطئ، عائشة عبد الرحمن، لغتنا والحياة، مطبعة الجبلاوي، مصر، ١٩٦٩م.
١٦-الثعالبي، عبد الملك بن محمد ابن اسماعيل، فقه اللغة وسر العربية دارسة عملية مبسطة، دار الحرية، بغداد، ١٩٥٤م.
١٧-داود عزيز حنا، انور حسين عبد الرحمن، مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٠م.
١٨-الدليمي، كامل محمد نجم، وطه علي حسين، طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٩.
١٩-الدليمي، مجهد واخرون، النحو العربي مذهبه وتفسيره، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٩٢.
٢٠-كامل محمد نجم، وطه علي حسين، طرائق تدريس اللغة العربية، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٨.
٢١-الدليمي، طه علي حسين، والوائلي، سعاد عبدالكريم. اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٥.
٢٢-الرحيم، احمد حسن، واخرون، طرق تعليم اللغة العربية، ط٢، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٨.
٢٣-السامرائي، ابراهيم، اللغة بين الجمود والتطور والتوليد. دراسة في اللغة والاسلوب، مجلة كلية الاداب، جامعة بغداد، العدد الثاني، مطبعة العاني، ١٩٦٠.
٢٤-السعدي، ابو القاسم علي بن جعفر (ت: ٥١٥ هـ) كتاب الافعال، ج١، عالم الكتب، بيروت، ١٩٨٣.
٢٥-سليمان، نايف احمد، واخرون، مستويات اللغة العربية (الثقافة العامة)، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٠.
٢٦-السيرافي، ابو محمد يوسف بن ابي سعيد. شرح كتاب سيبويه، نسخة مصورة عن مخطوطة وهي من مكتبة القاهرة برقم ٣٤٠١، مج ٥، (ب. ت).
٢٧-شحاتة، حسن، الاخطاء الشائعة في الاملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة في المرحلة الابتدائية (تشخيصها وعلاجها)، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ١٩٧٨.
٢٨-صابر، محي الدين، مسؤوليتنا امام لغتنا العربية، المجلة العربية للتربية، تونس العدد الثاني، المجلد الخامس، ١٩٨٥.
٢٩-عاشور، راتب قاسم، والحوامدة، محمد فؤاد، اساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧.
٣٠-عطية ، محسن علي. مهارات الرسم الكتابي قواعدها والضعف فيها الاسباب والمعالجة، دار المناهج للنشر والتزيع، عمان، ٢٠٠٨.
٣١-علي، امال فهمي، الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، ١٩٨٨.
٣٢-عكاشة، احمد، الطب النفسي المعاصر، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٩٨.
٣٣-العناني، حنان عبدالحميد، الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر، الاردن، ٢٠٠٠ .
٣٤-غرابة، ايهاب محمد حسن، فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في رفع درجة قوة الانا وخفض حدة القلق لدى عينة من المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٣.
٣٥- فاروق، القلق وادرة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، ٢٠٠١.
٣٦-فايد، حسين، الاضطرابات السلوكية (تشخيصها – اسبابها – علاجها) دار طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٣.
٣٧-فرج، عبدالقادر، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٠.

٣٨-فرويد، سيجموند، في الكف والعرض والقلق: ترجمة محمد عثمان، نجاتي دار الشروق، ط٤، القاهرة، ١٩٩٧.
٣٩-فك، يوهان، العربية دراسات في اللغة واللهجات والاساليب، ترجمة: رمضان عبدالتواب، مكتبة الخاقجي، القاهرة، ١٩٩٧.
٤٠-القلقشندي، احمد بن علي، صبح الاعشى في صناعة الانشا، ج١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧.
٤١-القيسي، ابراهيم احمد عبد ربه، الاخطاء الشائعة لدى طلاب المرحلة الاعدادية على مستوى الاملاء في التعبير الكتابي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الاردن، ١٩٨٨.
٤٢-الكخن، امين، دليل ابحاث ميدانية في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٢.
٤٣-الكرملي، انشائي ماري (الاب)، نشوء اللغة العربية ونموها واكتمالها، المطبعة المصرية، القاهرة، ١٩٣٨.
٤٤-كفافي، علاء الدين، الصحة النفسية، القاهرة، دار هجر للنشر والتوزيع، ١٩٩٥.
٤٥-كلاس، جورج، الالسنية ولغة الطفل العربية، ط٣، بيروت، الجامعة، ١٩٨٥.
٤٦-مبروك، عبدالوارث، في اصلاح النحو العربي، دار العلم، الكويت، ١٩٨٥.
٤٧-محجوب، عباس، مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية، دار الثقافة، الدوحة، قطر، ١٩٩١.
٤٨-مصطفى واخرون، المعجم الوسيط، الجزء ٢، ط٢، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٣.
٤٩-مطر، عبدالعزيز، علم اللغة وفقه اللغة، (تحديد وتوضيح) قطر، دار قطري ابن الفجائة، ١٩٨٥.
٥٠-نهر، هادي، نظرات في المشكلات حياتنا اللغوية، مجلة الضاد والاستياط، بيروت، ١٩٨٨.
٥١-الهاشمي، عايد توفيق، الموجه العلمي لمدرسة اللغة العربية، مطبعة الارشاد، بغداد، ١٩٧٢.
٥٢-هجرس، مهدي صالح، الاخطاء الاملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة من المرحلة الابتدائية (اسبابها ومقترحات علاجها) رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٧٩.
٥٣-وزارة التربية، نظام التعليم المهني رقم (٣)، بغداد، ١٩٨٤.
54- good ,1977,dictionary of , elucation , 3rgedidtion margo nill book com , newyourk.
55- rees , bl(1995) effect of relaxation with chaidid imagery on anxiety , depression and selfes teem in primiparas , journa of noliistic nursing , sep – 10.
56- murray , r , hill. p, mc guffin , p (1996) , the essentionls of postgradu ate psychiatry ,(3ed – edn) uk , Cambridge vnivexsity press.

الملاحق

ملحق الخبراء حسب اللقب العلمي

ملحق رقم (١)

ت	اسم الخبير	التخصص
١	أ. د سالم نوري صادق	ارشاد تربوي
٢	أ. د عبدالرزاق عبدالله	طرائق تاريخ
٣	أ. د فاضل عبود التميمي	بلاغة
٤	ا. م. د ابراهيم عبدالرحمن الاركي	لغة
٥	أ. م. د عثمان عبدالرحمن الاركي	لغة
٦	أ. م. د غادة غازي مجيد	لغة
٧	م. د امير محمود التميمي	طرائق عربي
٨	د. حسين ابراهيم التميمي	لغة
٩	م. د هيفاء حميد السامرائي	طرائق عربي

ملحق الاستبانه بصيغتها النهائية

ملحق (٢)

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	طرائق التدريس المتبعة لا تنسجم مع ميول الطالب	٢. ٢٤	٩ .٩٤
٢	انعدام التدريبات والتمرينات في نهآية كل موضوع	٢. ٦٤	٨٨
٣	اعتماد التدريسين على طريقة الالقاء	٢. ٥٨	٨٦
٤	عدم مشاركة الطلبة خلال الدرس	٢. ٥٦	٣ .٨٥
٥	اساس الطالب ضعيف	٢. ٥٦	٣ .٨٥
٦	قصور طريقة التدريس في مادة النحو والصرف	٢. ٥٢	٨٤
٧	مشكلتنا الميزان الصرفي لا نعرف كيف نزن الكلمة	٢. ٥٢	٨٤
٨	انشغال الطالب في الامور غير الدراسية	٢. ٤٨	٦ .٨٢
٩	الفقدان الكلي لدرس الاملاء	٢. ٤٨	٦ .٨٢
١٠	عدم المعرفة الكافية التي تخصص هاتين المادتين	٢. ٤٤	٣ .٨١
١١	تحذير الطلبة من الصعوبة الموجودة في قسم اللغة العربية	٢. ٤٤	٣ .٨١
١٢	عدم تكليف الطالب بالنشاطات اللاصفية	٢. ٤٤	٣ .٨١
١٣	الابتعاد عن الفصحى وقلة الناطقين بها	٢. ٣٦	٦ .٧٨
١٤	قلة متابعة التدريسين للاخطاء الصرفية	٢. ٣٦	٦ .٧٨
١٥	عدم متابعة التدريسيين للاخطاء اليومية	٢. ٣٦	٦ .٧٨
١٦	لم تكن لدي معلومة سابقة عن الصرف	٢. ٢٧	٧٦
١٧	عدم معرفة اشتقاقات ابنية الكلمة	٢. ٢٨	٧٦
١٨	عدم دراسة اللغة العربية بالشكل المتقن	٢. ٢٨	٧٦

١٩	قلة اطلاع الطالب على الكتب وقراءة القرآن الكريم	٢. ٢٦	٣ .٧٥
٢٠	عدم ضبط الحركات عند اغلب الطلبة	٢. ٢٥	٧٥
٢١	بيئة الطالب التي يعيش فيها	٢. ٢٤	٦ .٧٤
٢٢	صعوبة المنهج	٢. ٢٤	٦ .٧٤
٢٣	قلة متابعة التدريسيين للاخطاء الاملائية	٢. ٢٤	٦ .٧٤
٢٤	حدوث قلق عند دخولهم إلى الكلية لانها مرحلة انتقالية من الاعدادية إلى الكلية	٢. ٢٤	٦ .٧٤
٢٥	عدم ضبط الاوزان الصرفية عند اغلب الطلبة	٢. ٢٢	٧٤
٢٦	مشكلتنا هي كثرة الصيغ	٢. ١٢	٦ .٧٠
٢٧	قلة الاعتماد على السبورة في توضيح الموضوعات الصرفية والنحوية	٢. ٠٨	٣ .٦٩
٢٨	فقدان درس الصرف والنحو إلى قراءة الطلبة لنصوص او الامثلة النحوية	٢. ٠٦	٦ .٦٨
٢٩	اعطي المثلة حفظا لافهمها	٢. ٠١	٦٧
٣٠	قلة معرفة معاني الكلمات	٢. ٠٠	٦ .٦٦
٣١	عدم ضبط قواعد اللغة العربية بالشكل المضبوط	٢. ٠٠	٦ .٦٦
٣٢	مشكلة الطلبة يحفظون القاعدة بدون فهم او توضيح	١. ٨٨	٦ .٦٢
٣٣	رسوخ الخطا الاملائي في ذهني قبل المجيء إلى الكلية	١. ٨٤	٣ .٦١
٣٤	قلة المطالعة الخارجية	١. ٢٤	٣ .٤١