

جامعة القديس يوسف



كلية الآداب والعلوم الإنسانية

معهد الآداب الشرقية

بيروت



“ ما ” واستعمالاتها في اللغة العربية

وتطبيقها على تلامذة الصف الثالث الثانوي من المسار الأدبي
في مدارس مملكة البحرين الحكومية

رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها

أعدتها
مهدية أحمد المطوع

وأشرفت عليها
الدكتورة هبة شبارو سئو

٢٠٠٦

إهداء

أهدي هذه الرسالة المتواضعة إلى كل من ضحّى من أجل العلم، واتخذ مشعلًا
ليضيء الدروب للأجيال لرفعة الإنسانية، والأمة الإسلامية ولبناء
الأوطان ولتشديد الحضارات والمجتمعات.

شكر وتقدير

يتجلى في عيني أمل وعزم بعد إعداد هذه الرسالة، ولا يسعني إلا أن أقدم خالص شكري وتقديري إلى كل من أدين لهم بهذا العمل فكرياً وإثراءً وتوجيهاً، وأخص بالشكر المشرفة على الرسالة الدكتورة الفاضلة هبة شبارو سنو التي لم تأل جهداً ولم تتوان في تقديم توجيهاتها السديدة وتشجيعها المستمر، لإنجاز هذا العمل فجزاها الله خير الجزاء.

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى الدكتور الفاضل أهيف سنو على ما قدمه من نصائح وإرشادات في مواصلة الدراسة والاستمرارية في البحث.

وشكري موصول إلى جميع الهيئات الإدارية والتعليمية بالمدارس الثانوية في البحرين على ما قاموا به من تذليل الصعوبات التي واجهتني في أثناء تنظيم الدراسة الميدانية.

ولا يفوتني أن أقدم خالص شكري وامتناني إلى الدكتور سهيل سليمان قارئاً ثانياً لتفضله وتكرمه بتقييم هذه الدراسة وإبداء ملاحظاته القيمة وتوجيهاته التي أغنت بحثي وطورته وأتقدم بخالص الشكر إلى رئيس الجامعة الذي سمح لي بقبول مناقشة هذه الدراسة.

كما يشرفني أن أتوجه بالشكر إلى كل من زودني بمعلومة وأسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، لإبراز هذه الدراسة والوصول بها إلى هذه المرحلة، جزاهم الله جميعاً خير الجزاء.

شكراً لله على ما وقّفتني وأمدّني بعونه راجية منه أن يصل هذا الجهد لخدمة الأجيال ودارسي اللغة العربية.

الباحثة

مهدية

المقدمة

تنبوأ اللّغة العربيّة المكانة الرفيعة والشأن العظيم بوصفها مكوناً من مكونات الحضارة العربيّة؛ فهي حقلٌ خصبٌ يحتضن عقيدة الأمّة، ويحفظ تراثها الثقافي. وهي وسيلة للكشف والتعبير عما يدور في النفس الإنسانية من أفكار ورؤى، وقد وصفت بأنها وعاء للفكر ومنبر للحوار الثقافي، وللحقول المعرفية المختلفة. ولصيانة اللّغة وحفظ أنموذجها العام لجأ النحاة إلى تعقيدها نحواً وصرفاً اعتماداً على ما سمع من كلام العرب الأوائل الذين عاشوا في البوادي التي بعُدت عن آفة التمازج واختلاط اللغات والثقافات. هذا التنظير والتعقيد ترك لنا تراثاً في غاية الدقة، وتمت دراسته على أيدي النحاة وطلبة العلوم المختلفة جيلاً بعد جيل بوصفه عماداً ومقوماً أساسياً للتأكد من صوابية اللّغة أو عدمها.

وعليه فلن نجد علماً يستقل بنفسه عن النحو ، فهو معيار فهم اللّغة وإتقانها وسلامة التعبير بها ، كما أنه من أبرز وسائل تقويم السنة التلامذة، وصيانة تعبيرهم من اللحن والخطأ، وقد تنبّه القدماء إلى أهميته ، وأكدوا على أنه "لا نزاع في أن النحو هو قانون اللّغة، وميزان تقويمها"^(١)، وعلى هذا الأساس وضع ابن جني أهمية ظاهرة الإعراب في إبراز المعنى حيث يقول: "هناك ارتباط وثيق بين الإعراب والمعنى"^(٢) وهو وفر الحرية للمتكلم فله أن يقدم، أو يؤخر اعتماداً على ظهور المعنى. ولم يغفل أهل اللّغة العربيّة من الباحثين والمحدثين أهمية اللّغة العربيّة، يقول العالم الفرنسي Massi: "من السهل تعلّم أصول اللّغة العربيّة، وقواعدها التي تظهر معقدة لأول نظرة قياسية، ومضبوطة بشكل عجيب لا يكاد يصدق؛ فذو الذهن المتوسط يستطيع تحصيلها في أشهر قليلة، وبجهد معتدل"^(٣)

ومما تجدر الإشارة إليه أن واقعنا المعاصر جعل النحو يخضع لشوائب خالطته، وجعل الأمة تغترب لغوياً وثقافياً؛ لأنه "حين تمتحن أمة بسرقة لسانها تضيع وتمسخ شخصيتها القومية وتبتر من ماضيها، وتراثها وتاريخها"^(٤)

(١) القلقشندي، صبح الأعشى، ١/١٦٧.

(٢) ابن جني، الخصائص، ص ٣٥.

(٣) الكندي، مجلة مجمع اللغة العربية، ٤٤ - ج ١/٤٦.

(٤) بنت الشاطئ، لغتنا والحياة، ص ١٦١.

هذا التغريب اللغوي يباعد أبناء الأمة عن ثقافتهم، ويقارب من ثقافات دخيلة على اللغة مما يجعل الأجيال تأنس باستخدام ألفاظ ومصطلحات وتراكيب لغوية غازية حتى باتت مهيمنة على اللغة العربية، مما أدى إلى شكاوى تلامذة المدارس من صعوبة فهم هذا التراث اللغوي الذي نسجه أدباء العربية، وسجلته كتابات أشهر النحاة في هذه الأمة العريقة.

قد أحاط علماء النحو والبلاغة بمكونات هذه اللغة الواسعة المعبرة، بدءاً بالحرف وانتهاء بالتراكيب والأساليب والنصوص، ومن الحروف التي نالت اهتماماً بالغاً حروف المعاني وما تنطوي عليها من دلالات يكشفها سياق حضورها ولعل مادة دراستي المطروحة ستدور في مدار "ما" واستعمالاتها فهي اسمية تارة وحرفية تارة أخرى، موصولة حيناً وشرطية حيناً آخر أو تعجبية أو استفهامية أو مصدرية في سياقات أخرى.

ومع هذه المهارات والكفايات يجد المعلمون والمعلمات غياب العناية بها من قبل المناهج وعجز التلامذة عن إدراك دلالاتها وطرق إعرابها المختلفة، ولذا اتجهت إلى دراسة هذه الظاهرة لإهميتها وطرافتها، وعمق الفائدة المتوخاة منها، آملة أن أصل إلى غاية تعليمية وهي الإفادة من المهارات النحوية في "ما" واستعمالاتها ومعرفة وظائفها اللغوية وحقول المعرفة التي تتقاسمها وذلك رغبة في رفع مستوى التلامذة في المرحلة الثانوية، وإنقاذ اللغة العربية من الضياع بعد أن فقدت مكانتها وأهميتها.

ومن هذا المنطلق تمكنت أن أؤطر الإشكالية في هذه الدراسة كالتالي:

١- الإشكالية

يُعدُّ تعليم المهارات النحوية ذا أهمية لإتقان اللغة العربية، وقد لاحظت أن الدراسات في هذا المجال قليلة جداً، بل تعدّ نادرة للمرحلة الثانوية بالنسبة إلى المجالات الأخرى، فالحاجة ماسة إلى إجراء دراسات تصقل مهارات "ما" واستعمالاتها، وتمكّن التلامذة من إتقانها وتوظيفها في التعليم ومدى علاقتها بالحديث وباستخدامها في المجالات المختلفة.

ومن هذا المنطلق تمكنت من حصر أهم مهارات "ما" واستعمالاتها التي ستناقش في هذه الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

- ما أهم مهارات "ما" واستعمالاتها في اللغة العربية ؟
- ما الأخطاء الشائعة في "ما" واستعمالاتها لدى تلامذة المرحلة الثانوية ؟
- هل يوجد ارتباط بين مهاراتي "ما" النافية والزائدة ومهاراتي "ما" الشرطية والموصولة لدى

تلامذة المرحلة الثانوية ؟

- هل تتكافأ الأخطاء الشائعة بين تلاميذ المرحلة الثانوية وتلميذاتها ؟
- هل هناك إجراءات علاجية ومقترحات يمكن أن تسهم في تحسين تدريس المهارات النحوية في المرحلة الثانوية للمسار الأدبي ؟

٢- فرضيات الدراسة

نتضح من خلال تلك الأسئلة صياغة الفرضيات التالية:

- هناك مهارات متعددة في "ما" واستعمالاتها أهمها "ما" الموصولة، والاستفهامية، والشرطية والتعجبية، والنافية، والزائدة، والعاملة عمل ليس، والمصدرية الظرفية، وغير المصدرية الظرفية ومهارات الإعراب.
- لا يمكن أن تتكافأ الأخطاء الشائعة في "ما" واستعمالاتها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وتلميذاتها.
- لا توجد ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين مهارتي "ما" النافية والزائدة، و مهارتي "ما" الشرطية و"ما" الموصولة .
- هناك اختلاف في أخطاء "ما" واستعمالاتها بين التلاميذ والتلميذات.
- مستوى إجادة المهارات النحوية لدى تلامذة المرحلة الثانوية بشكل عام أقل من المستوى المطلوب للنجاح في وزارة التربية والتعليم، وهذا كما تراءى يتطلب آليات حديثة واقتراحات في معالجة هذه الظاهرة.

٣- حدود الدراسة

تتحدد الدراسة كالتالي:

- تتمحور بدراسة سبع مهارات لـ "ما" واستعمالاتها في اللغة العربية، لدراسة الأخطاء الشائعة بين المهارات المطلوبة وهي:
- "ما" الموصولة، والشرطية، والتعجبية، والاستفهامية، والزائدة، والنافية، ومهارات الإعراب.
- أما "ما" العاملة عمل ليس، والمصدرية فهما غير مقررتين على التلامذة، وقمت بدراستهما من ناحية نظرية فقط.
- تحتوى الدراسة الميدانية على عيّنتين، مدرستين للبنات ومدرستين للبنين، ومن كل

مدرسة تمّ اختيار صف دراسي من نهاية المرحلة الثانوية.

– تمت الدّراسة الميدانية في يوم الأربعاء ١٥ / ٥ / ٢٠٠٢ في الفصل الدّراسي الثاني

٤- الأهمية

انطلاقاً من أهمية اللّغة العربيّة بشكل عام، والنحو بشكل خاص الذي يعدّ هيكل هذه اللّغة ومحورها الأساسي، وبالعزم أعتمد دراسة هذه الظاهرة في "ما" واستعمالاتها. لقد وضع ابن خلدون أهمية علم النحو وعدّه من أهم العلوم اللّسانية العربيّة وهو يقول: "أركان علوم اللّسان أربعة، وهي اللّغة والنحو والبيان والأدب، وأنّ الأهم المقدّم عليها هو النحو إذ به يتبين أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل الإفادة" (١)

ومع أهمية هذا العلم لا يخفى على المهتمين به أن الشكاوى ترتفع من ضعف التلامذة في اللّغة العربيّة، وتثار القضية في المجامع اللّغويّة والأوساط الثقافيّة، بل أصبحت اللّغة العربيّة تعاني من عزوف الدّارسين عنها. وضعف التلامذة في النحو يتسع نطاقه بشكل واضح على امتداد الوطن العربي، تزداد حدته في مدارس مملكة البحرين عامّاً بعد عام حيث إن مداخلات العولمة وتغييرات التركيبة السّكانية التي تمثّل قوميّات مختلفة تراحم اللّغة الأم في المملكة على الصعيد الاجتماعيّ، والاقتصاديّ، فضلاً عن أنّ وجود المربيّات الأجنبيّات الوافدات من قوميّات مختلفة يعدّ عاملاً أساسيّاً في ضعف اللّغة، فيضطر الطفل إلى محاكاة مفرداتهن وتراكيب لغتهن مما يؤدّي إلى التقليل من أهميّة اللّغة الرّسمية في مهدّها، كما أنّ الاهتمام باللّغة الإنجليزيّة، واشتراط إجادتها لغةً وكتابةً في مختلف الشركات والمؤسسات الرّسميّة وسواها ساعد بدوره إلى توجه المواطنين إلى تعلّمها كلغة أساسيّة أكثر أهمية من اللّغة العربيّة، مما أدّى إلى إقبال الخريجين بشكل عام على الاهتمام باللّغة الإنجليزيّة، وإهمال اللّغة الرّسمية.

ومما يجب ذكره أثر المناهج في انحسار حصص النحو، وذلك أن منهجية تدريس اللّغة العربيّة بنظام الوحدة في المقرّرات أدّى إلى أن تفقد حصة النحو استقلالها، ومن ثم أدّى إلى ضيق الوقت عن تدريسه بالدقة اللازمة، كما أنّ سوء اختيار الموضوعات المدروسة وتكرارها في المراحل الدّراسية الثلاثة حصر المتعلم في جانب من النحو وأغفل الكثير من المهارات

(١) ابن خلدون، مقدّمة، ص ٣٣٩.

الأساسية جرّاء كل ما تقدم أصبح المعلمون والمعلمات يلمسون أثر ذلك بصورة واضحة في موضوعات التعبير لدى التلامذة، وفي نتائج الامتحانات، وأصبحوا يتراشقون التهم، فالمناهج تلقي المسؤولية على المعلمين، والمعلمون بدورهم يكيلون التهم للمناهج، وهكذا .. ورؤية علاج هذه المشكلة مازال متعثراً، ومن واجب المسؤولين والباحثين أن يتجشموا العناء لرفع مستوى التحصيل الدراسي للتلامذة في مادة النحو.

ورغبة مني في تسهيل هذه المهمة قمت بدراسة هذه الظاهرة وهي "ما" واستعمالاتها وقد لاحظت أن هناك أسباباً متعددة دعت إلى اختيار هذا الموضوع يمكن توضيحها في المسوغات التالية:

٥- مسوغات اختيار الموضوع

من أهم الأسباب التي دعت إلى دراسة "ما" واستعمالاتها بفكر علمي، وبشكل منهجي متسلسل كما اتضح من الاستقراء لنظرة العلماء والمفكرين . أن دراسة الظواهر النحوية بطريقة متسلسلة محددة يعدّ عاملاً مساعداً في إتقان المهارات النحوية التي تعتبر من أهم الوظائف في اللغة العربية لضبط اللسان؛ لأن تراكم الأخطاء يوقع دارسي اللغة العربية في مواقف سلبية تؤثر في لغة المجتمع.

وإن أبرز ما يمكن إتقانه بعد دراسة الظاهرة النحوية هو الاستقصاء المنظم بهدف الوصول إلى حلول ونتائج جديدة تكشف علاقة المهارات النحوية باللغة والتنبؤ باستراتيجيات مختلفة.

إن هذه الدراسة قد فرضت أن تدريس مهارات "ما" واستعمالاتها مشكلة كانت محطّ تجاذب اعتبارين في رأيي أحدهما نظري منهجي، والآخر تطبيقي ميداني.

فأما الاعتبار النظري المنهجي فهو الذي اتسم بالمهارات النحوية في "ما" واستعمالاتها فكان يمثل آراء النحاة في "ما" واستعمالاتها في ناحيتي الاسمية والحرفية منها الموصولة والشرطية، والتعجبية، والاستفهامية، والزائدة، والنافية، والعاملة عمل ليس، والمصدرية.

وأما الاعتبار الآخر فإنه الدراسة التطبيقية الميدانية التي نحت باستقراءاتي إلى حدّ حصر سبع مهارات وظيفية بما يقارب المهارات الواردة في المقررات الدراسية في المرحلة الثانوية وهي كالتالي:

"ما" الموصولة، والشرطيّة، والتعجيبيّة، والاستفهاميّة، والزائدة، والنافية، ومهارة الإعراب. على أنّ المهارتين في "ما" العاملة عمل ليس، والمصدرية قد تجلّتا في البعد عن الجانب التطبيقي.

وقد حتمّت الدراسة عدم الخوض فيهما ؛ لأنّ المناهج ابتعدت عن تفصي مضمونهما أو محاولة بسط تطبيقات عنهما.

فالمشكلة تتمثل في تعدد مهارات "ما" إلى إشكال جوهري في البحث عن استقصاء و استيعاب المعاني الدقيقة لكل مهارة منها، لذلك قمت بتكريس الوعي الفكري القائم على محاولة تدريس مهارة "ما" على أساس الكشف عن المعاني المختلفة لكل مهارة من خلال السياق اللّغويّ في الكلام.

إنّ دافع الاختيار والاقتناع المباشر يتلخص فيمايلي:

- أهمية المهارات النّحويّة كأساس للانطلاق في معرفة سياقات اللّغة العربيّة.
- أثر تدريس القواعد النّحويّة ومهاراتها المختلفة في تكوين شخصية الفرد فكريّاً وخلقياً وعلمياً وتربوياً.
- معرفة نحو اللّغة العربيّة في عمق وموضوعيّة.
- الوقوف على الأسس التركيبية في "ما" واستعمالاتها التي ذكرت تارةً اسمية، وأخرى حرفية، أو ظرفيّة مصدرية ، والكشف عن النماذج المختلفة في "ما" واستعمالاتها، وتوضيح الخصائص السّياقيّة في تلك النماذج.
- حتميّة التغيّر اللّغويّ بواقع إبراز الظاهرة النّحويّة وتصورها بغاية الدقة ولا سيما التحولات في المعاني لكل مهارة لغويّة أو نحويّة.
- المساهمة في جمع هذه المهارات في زمن تلامذتنا يفتخرون بغير لغتهم، وهم يكرهون العربيّة ويسخرون منها.
- تصوير دلالة المعنى في المهارة اللّغويّة لتكون الرّؤى صافية على اقرارها واستعمالها كمعيار جوهري يكشف عنه التنظير في دروس التعبير.
- الالمام بدراسة "ما" واستعمالاتها في مبحث واضح متسلسل يسهل دراسته بدلاً من دراستها في أبواب متفرقة من المقررات الدّراسيّة، و ذكرها في سياقات مختلفة، وتراكيب ودلالات شتى.

وقيمة الجهد في هذه الدراسة أن تكون "ما" واستعمالاتها في فصل محدود يصل بالمشكلة التي يواجهها التلامذة في النحو من حيث هو مهارات يندرج تحتها تحديد الكلام وضبط خصائصه إلى تحسّس الدلالة وإدراك لمعاني "ما" من خلال التركيب السياقي.

- إن دراسة "ما" واستعمالاتها يبرز ثراء البحث اللغوي في علم النحو وخصائصه مع ضالة الدراسات الشمولية للظواهر النحوية التي سمح لي المقام باستقصاء أضربها والوقوف على أبرز أنواعها وإحالتها إلى موضوعات متعددة تتضوى تحتها.

- محاولة استقصاء الآراء الحديثة لمعرفة دلالات "ما" واستعمالاتها من خلال مستويات مختلفة منها المعجمية والتركيبية والبلاغية والأسلوبية.

- محاولة دراسة نمط من الآيات القرآنية من سورة البقرة وتقصى حالات الإعراب في "ما" للكشف عن الآراء والاختلافات بين النحاة والمفسرين.

ولقد تركّز عنوان الدراسة حول "ما" واستعمالاتها في اللغة العربية وتطبيقها على تلامذة الصفّ الثالث الثانويّ المسار الأدبي في مدارس مملكة البحرين الحكومية.

- تمّ التركيز على المسار الأدبي لأنه يشكل نواة الاستعمال اللغوي من حيث المقررات التخصصية التي انطوت على بعض النماذج في "ما" واستعمالاتها، الأمر الذي جعلني أكثر اطمئناناً لتعميم نتائج الدراسة الميدانية التي اشتملت على اختبار تطبيقي قبلي ثم اختبار تشخيصي، وتتبع فيه أهم الخطوات والمتغيرات على الاختبار القبلي والبعدي ثم حاولت أن أتلّمس النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

- هذه الدراسة اختصت ببعض المهارات النحوية، ولست أدعي السبق في عرض هذه الظاهرة التي تعرّض لها الكثير من الدارسين والباحثين في دول أخرى، ولكن أعتبر نفسي واحدة من هؤلاء الذين صنّفوا "ما" في دراسة مستقلة ومتكاملة وبينوا أهميتها في سياق اللغة.

أمّا أهداف هذه الدراسة فقد لخصتها فيما يلي:

٦- الأهداف

- استخلاص آراء النحاة في "ما" واستعمالاتها.
- بيان أهمية المستويات الدلالية في "ما" واستعمالاتها.

- بيان أهمية بعض المهارات النحوية في "ما" واستعمالاتها، وقياس التحصيل الدراسي عموماً والنحوي خصوصاً.

- الاستفادة من الدراسات السابقة حول اكتساب بعض المهارات النحوية المتعلقة بالجانب النظري، وتكوين خلفية حول المصادر والتوصيات، والاطلاع على منهجية كل باحث.

- الوصول إلى أهم النتائج التي تسفر عنها الدراسة.

- وضع مقترحات للوصول إلى حلول مناسبة.

٧- المصطلحات الأساسية المستعملة

- المرحلة الثانوية

هي المرحلة التي تلي المرحلة الإعدادية ذات السنوات الثلاث، وعدد سنواتها ثلاث سنوات أيضاً، وهي مرحلة تهيئ التلامذة للمرحلة الجامعية، كما أنها آخر فرصة للتلامذة في الدراسة اللغوية، واكتساب المهارات المختلفة في اللغة، ماعدا الذين ينخرطون في تخصصات لغوية، وهم قلة نظراً لوجود فائض في تلك الفئة من الخريجين.

- الكفايات

هي بلورة المعلومات في أطر خاصة عند التلامذة ثم استرجاعها في الوقت المطلوب وهي القدرة على تحقيق الأهداف المنشودة لتعديل وتغيير في مدخلات التعليم والاستفادة منها وتوظيفها للتوظيف الأمثل .

- الاختبار التشخيصي

وهو اختبار يقيس مدى إتقان التلميذ المهارات التعليمية ومعرفة نموّه الأكاديمي في مستوى الكفاءة المطلوبة.

- المقررات التخصصية والمشاركة والاختيارية

يقصد بها المقررات التي تدرس لتلامذة المرحلة الثانوية بالمستويات الثلاث في الأقسام الأدبية، والعلمية، والتجارية. وتعتبر من المتطلبات الأساسية بالمدارس الحكومية في مملكة البحرين من الأول حتى الثالث الثانوي تبعاً لمناهج وزارة التربية والتعليم ، أما التخصصية فهي للمسار الأدبي فقط .

- التحصيل الدراسي

يعرّف إجرائيًا بأنه مستوى اكتساب التلميذ المهارات والمعارف المطلوبة منه لاجتياز مهارة محدّدة.

- النّحو

كلمة تطلق على اللّغة العربيّة على عدّة "معاني منها الجهة، تقول ذَهَبْتُ نحو فلان أي جهته ومنها الشبه والمثل" وتطلق كلمة نحو في اصطلاح العلماء على العلم بالقواعد التي يعرف بها أحكام وأخر الكلمات العربيّة في حال تركيبها من الإعراب والبناء وغير ذلك وللنحو لغة: معان كثيرة أهمها القصد والجهة: نحو "قصّدت الجامعة" ويقصد به المقدار: نحو عندي ألف ليرة. والمثل والشبه نحو سعيد مثل سعد^(١).

وهو العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، والموصلة إلى معرفة الأحكام التي ائتملت منها، وجاء في اللّغة لخمسّة معان: القصد: يقال "نحوت نحوك" أي قصّدت قصدك والمثل: نحو "مررت برجل نحوك" أي مثلك. والجهة: نحو "توجّهت نحو البيت" أي جهة البيت. والمقدار: نحو "له عندي نحو ألف" أي مقدار ألف. والقسم نحو "هذا على أربعة أنحاء" أي أقسام^(٢).

٨- منهجية الدّراسة

اتبعت في هذه الدّراسة المنهج الوصفي، والمنهج التحليلي الإحصائي. اخترت المنهج الوصفي نظرًا إلى ما يسمح به من إمكانيات التعرف على آراء النّحاة في "ما" واستعمالاتها من حيث أقسامها، وعملها، وبيان مجالات الدلالات وأنواعها.

أما المنهج التحليلي الإحصائي فقد اخترته لأنه يناسب طبيعة البيانات التي أسفرت عنها نتائج تحليل الاختبار التشخيصي، وأنه يسمح بتحليل النسبة المئوية للمهارات، وعمل المتوسط الحسابي للدرجات، ويسهل الوصول إلى الهدف لمقارنة متوسطات المهارات بين التلامذة، ويعمل على استنتاج مضامين النتائج ومناقشتها بحسب الجداول المصنفة.

(١) محيي الدين، الإجرامية؛ ص ١٠.

(٢) ابن مالك، شرح الأشموني، ١/ ١٧، ١٨.

- الصُّعُوبات

إن أهم ما واجهني من صعوبات في مواصلة هذه الدراسة ما يلي:

- التعتُّر في الحصول على المعلومات الضرورية للدراسة، وذلك لوجود عناء في الحصول على الكتب التراثية التي لم تهتم المكتبات بفهرستها فهرسة حديثة تعتمد اعتماداً مباشراً على الحاسوب؛ فقد وجدت المصادر المعتمدة في ركام هائل من الكتب في خزانات يشق الحصول منها على دقائق القضايا، وبعضها قديم مصفر الأوراق مستهلك، لا يخدم الغرض إلا بصعوبة.

- عانيت في أثناء الدراسة الميدانية صعوبة عدم تعاون بعض المديرات لحصر التلميذات المتفوقات بحجة إضاعة الوقت عليهن، هذا استدعى مني إلى اللجوء إلى العينات العشوائية للوقوف على الواقع الفعلي لمعرفة مستوى إتقان التلامذة لمهارات "ما" واستعمالاتها في اللغة العربية.

٩- أقسام الدراسة

اقتضت طبيعة الدراسة أن تكون في مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة :

- فصلها الأول متخصص بعرض آراء النحاة في "ما" واستعمالاتها في الحالات التي استعملت فيها اسماً وهي "ما" الموصولة، الشرطية، التعجبية، والاستفهامية. بعد ذلك تناولت آراء النحاة في "ما" واستعمالاتها في الحالات التي استعملت فيها حرفاً، وهي "ما" النافية، الزائدة الكافة، وغير الكافة، والمشبّهة بليس، والمصدرية الظرفية، وغير الظرفية.

- أمّا الفصل الثاني من هذه الدراسة فخصّصته لدلالات "ما" واستعمالاتها للنواحي المعجمية والتركيبية، والبلاغية.

وتناولت دراسة تطبيقية عن مواقع "ما" الإعرابية مقتبسة من سورة البقرة نظمتها في أنموذج بحسب اجتهادي، وحصرت فيها الأوجه الإعرابية.

- وأمّا الفصل الثالث من هذه الدراسة فقد خصّصته لإعداد الجانب الميداني، وتنفيذه عبر خطوات علمية منطقية، وإبراز نتائج هذه الدراسة ومناقشتها من أجل التوصل إلى الأخطاء الشائعة لدى التلامذة في "ما" واستعمالاتها في اللغة العربية.

الفصول السابقة قدمتها بمقدمة تتناول أهمية النحو في اللغة العربية، وذكرت حقيقة "ما"

واستعمالاتها من حيث أقسامها، وأهميتها، ثم أجريت دراسة ميدانية وضحت فيها مدى استيعاب التلامذة لأهم مهارات "ما" واستعمالاتها.

أما مبرراتي لهذا التقسيم فهو يرسم صورة واقعية للباحثين عن دور النحاة المرتبط أساساً بتنمية المهارات النحوية عند دارسي اللغة العربية، والملاحظ أن آراء النحاة برزت بصورة شاملة في الفصل الأول وأخذت حجماً كبيراً في متن الدراسة دليل على أن منهجية هؤلاء النحاة تعددت في طرح الآراء، وأن كان هناك اختلاف أو اتفاق في بعض الحالات. إلا أن الاختزال سوف يؤدي إلى بخس حق من بحث وصنف هذا العلم القيم الذي أبرز معارف وحقائق للباحثين، لا يمكن تجاهلها عند دراسة أي علم من العلوم.

أما الفصل الثاني فقد أقتصرت الدراسة فيه على مبحثين هما : دلالات "ما" واستعمالاتها وتطبيقات على أقوال المفسرين، وقد اخترت نماذج كدليل للدارسين والباحثين دون التطرق إلى التفصيل والأطناب الممل للقارئ.

أما الفصل الثالث فهو دراسة ميدانية عرضتها لتشخيص واقع هذه المهارات عند تلامذة المرحلة الثانوية، ومبرراتي في أخذ هذا الجانب التربوي كثيرة منها أن علم التربية علم بيني يشمل كل العلوم، والدراسات اللغوية والنحوية إذا لم تتمحور في المجال التربوي فقد تظل مغلقة على نفسها دون جدوى منها.

ثم ختمت الدراسة بخاتمة ضمن محورين هما الاستنتاجات والاقتراحات التي عسى أن تفتح آفاقاً جديدة للباحثين، وبعدها أثبت الملاحق ثم قائمة المصادر والمراجع المختلفة، ثم فهرست الأعلام، وفهرست الآيات القرآنية التي ورد ذكرها في الدراسة، ويليه فهرست الأشعار وفهرست الجداول، وفهرست الملاحق، وفهرست المحتويات.

تقويم المصادر والمراجع

ينقسم تقويم المصادر، والمراجع، والدّراسات السابقة التي توافرت في هذه الدّراسة بحسب "ما" واستعمالاتها إلى قسمين :

القسم الأول: "ما" واستعمالاتها في كتب التراث عند النّحاة العرب.

القسم الثاني: الدّراسات المتعلقة بالجانب التطبيقي. وسيكون الحديث عن المصادر بحسب الترتيب التاريخي لوفيات المؤلّفين.

أمّا فيما يختص بالمراجع التي اهتمت إليها فيمكن توضيحها بحسب الترتيب الأبجائي وأمّا الدّراسات فسأعرض الدّراسات العربيّة ثم الأجنبيّة وفقاً لترتيبها الزمني، ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

أولاً- " المصادر "

هذه المجموعة هي الرّئيسة لدراسة "ما" واستعمالاتها في اللّغة العربيّة، وهي تختلف في مناهجها وعروضها، حيث يتبع كل مؤلف طريقته في تناولها لـ "ما" واستعمالاتها في اللّغة العربيّة، وينحصر أهمها فيما يلي:

١- سيبويه (ت ٧٩٦/١٨٠) الكتاب جـ ١

يعد كتاب سيبويه من المصادر المهمة التي لا يستغني الدّارسون عنها؛ فالمؤلف رصد فيه جهده وجهود شيوخه، أمثال: الخليل بن أحمد (ت ٧٩١/١٧٥) ويونس (ت ٧٩٨/١٨٢) وأهم ما يميز منهجه صبغته اللّغويّة، فهو يعتمد على التقسيم في المباحث النّحويّة، ويصف الخصائص كما يراها في كل باب، حيث يخصّص باباً لكل مبحث، يبحث أدوات الشّرط في باب ما سمّاه الجزاء، ويناقش فيه تركيبها الصّرفي وعملها النّحوي، ثم يلحق به باباً آخر يخصّصه لدراسة بعض الأدوات ذات المبنى الصّرفي الواحد والمعنى الوظيفي المتعدّد، منها لـ "ما" فهي تستخدم اسمًا موصولاً، وتستخدم أداة شرط، حاول أن يفرق بين الاستخدامين، وسمى الباب "الأسماء التي يجازى بها، ويلاحظ أن مفهوم الحروف عنده واسع، يطلق على بعضها حروف وبعضها غير حروف، وأنه أقرن رأيه بأراء النّحاة في مداخلته لبعض المسائل. وأهم فائدة تتصدر هذا المصدر هو التسلسل في العرض والموازنة بينه وبين شيوخه ، والتوسع في دراسة الحرف من الناحية النّحويّة، كما أنه تعرّض لمناقشة أبواب أخرى يمكن أن يستفيد الباحثون منها في دراسة ظاهرات يرغبون في تناولها.

٢- أبو علي الفارسي (ت ٣٧٧/٩٨٧) البغداديات

يضم هذا الكتاب عددًا من مسائل تزرع بمناقشات علمية وآراء ناضجة، تعالج قضايا نحوية وصرفية ولغوية، والمؤلف حشد قواه لتأليف هذا الكتاب خوفًا على مكانته العلمية؛ لأن بغداد كانت زاخرة بالعلماء المشهورين في تلك الفترة، واعتمد في تأليفه على نوعين من المصادر:

- أمهات كتب الأقدمين من علماء العربية.
- الرواية التي اعتمد عليها من شيوخه.
- يعتمد في منهجيته على أسس وقواعد نصية يستمد مضامينها من أقوال وآراء السالفين، يورد النص المنقول ثم يذكر رأي العلماء فيه، ثم يبدي رأيه، بالإضافة إلى ذلك فإن تحديد البيئة المكانية للظاهرة النحوية يفيد في التعرف على اللغة المدروسة وبيان خصائصها، وتتحصر أهمية هذا الكتاب في النواحي التالية:
- إنه أصدر في بغداد وكانت حقلًا خصبًا لعلماء العربية. وتتمثل فائدته في أسلوب العرض والتحليل والتعليل، والاستدلال فهي قائمة على الجدل، وعرض البراهين والأدلة مستعينًا بقضايا منطقية، وآيات قرآنية.
- إنه يعدّ مصدرًا لبعض النصوص لعلماء ونقاد في النحو والصرف واللغة
- إنه يحظى بمكانة علمية وباهتمام من قبل دارسي اللغة
- إنه يقارن بين آراء علماء اللغة، ويرجح الرأي السديد منهم.
- إنه يساعد على التدريب لعرض الأدلة المنطقية والاستدلال أثناء المناقشات العلمية.
- أما ما يؤخذ عليه فإنه ليس كتابًا منهجيًا حتى تكون موضوعاته مترابطة ومتوالية، بل كانت مادته موزعة على مسائل نحوية وصرفية ولغوية، وغلبت المسائل النحوية على الصرفية واللغوية وهذا ما تتطلبه هذه الدراسة.

٣- ابن الشَّجَرِي (ت ٥٤٢/١١٤٧) أُمالي ابن الشَّجَرِي

يعدّ كتاب الأُمالي من كتب الدِّراسات اللُّغويّة في الدلالة والاشتقاق، ويمثّل ابن الشَّجَرِي نحاة القرن الخامس والسادس الهجري، وهو حلقة الوصل بين المتقدمين من النحاة والمتأخرين كتابه يشتمل على أربعة وثمانين مجلساً، وهو من أهم الكتب التي تحدثت عن الأدوات وحروف المعاني، كذلك تعرض لمسائل لم توجد في كتب النّحو المتداولة. وهو من الرّواد الذين أدخلوا الخطوات الأولى للنّحو التعليمي الذي يعنى ببسط العبارة، وكثرة النظير، والبعد عن التّكلف والتعقيد، ومنهجه قوَى حجج البصريين وانتصر لهم في أكثر من موضع من الأُمالي وقد أفسح في أُمالية لمسائل من اللّغة والأدب والبلاغة والتاريخ والصّرف، وقد عُنِي عناية فائقة باللّغة دلالةً واشتقاقاً، وعرض لقضايا وظواهر لغويّة كالمشترك اللفظي، وتركيب اللّغات وتداخلها ولهجات القبائل والأصوات ومخارج الحروف وتطور دلالات الألفاظ، وهذا المرجع الضخم يعتبر معجماً شاملاً حيث تضمّن مادة علمية ثريّة تحتوي على كثير من مسائل اللّغة والأدب والبلاغة. وتتّحصر الإفادة منه فيما يلي:

- معالجة مسائل النّحو من خلال النصوص الأدبية، خروجاً من دائرة التجريد.
- معرفة جهوده اللُّغويّة والأدبيّة والفقهيّة التي تضمّنها الكتاب و هي حصيلة حلقات دراسيّة يعقدها المؤلّف لطلابه.

٤- ابن هشام (٧٦١/١٣٦٠) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب

يعدّ هذا الكتاب من المصادر المهمة في دراسة الحروف التي لها علاقة بموضوع دراستي حيث إنه أضاف معلومات دقيقة فمادته العلميّة تغني الباحث، وهذا الكتاب يقع في جزئين، وأن مؤلفه بذل فيه من جهد وطاقته في جمعه وتحقيقه وقرب فوائده للأفهام، وهو ليس مقصوراً على دراسة الحروف فحسب، بل إنه موزّع على ثمانية أبواب، يختصّ الباب الأول في تفسير المفردات ويذكر أحكامها" ويبين ما يقصده بالمفردات، والباب الثاني، في تفسير الجمل ويذكر أقسامها وأحكامها، وأما الباب الثالث فهو يذكر فيه ما يتردّد بين المفردات والجمل، وهو الظرف والجار والمجرور، ويذكر أحكامها، وأما الباب الرابع فهو يذكر فيه أحكام يكثر دورها، ويقبح بالمعرب جهلها، ويذكر في الباب الخامس الأوجه التي يدخل على المعرب الخلل من جهتها، ويذكر في الباب السادس، التحذير من أمور اشتهرت بين المعربين والصواب خلافها، وأما الباب السابع، فهو يذكر فيه كيفية الإعراب. ويقتصر الباب الثامن

في أمور كلية يتخرج عليها مالا ينحصر من الصور الجزئية . أما منهجيته فهو يرتبها، طبقاً لحروف المعجم ليسهل تناولها. وشهرة هذا الكتاب وانفراده بالفوائد الغريبة تجعله مصدراً لكل باحث ومتخصص في هذا العلم، وتتحصر الإفادة منه في معرفة مفردات الحروف وأقسامها وأحكامها، وأوجه الاختلاف في الجمل الإعرابية، وتيسير بعض المعارف في المسائل النحوية

٥- السيوطي (ت ٩١١ / ١٥٠٥) الإتقان في علوم القرآن

كتب علوم القرآن لم تهتم بنحو اللغة وصرفها من الناحية النظرية، بل تعنتي به من ناحية التطبيق. فهذا الكتاب يعد من الكتب التي اتخذت من النص القرآني مجالاً لتطبيق ما توصل إليه من قواعد ونظريات نحوية. فهي تهتم بالمواقع الإعرابية في "ما" واستعمالاتها من خلال النص القرآني ولهذا اقتضى أن تكون مجالاً لمناقشة الأوجه الإعرابية .

وهذا الكتاب اكتسب أهمية كبيرة لما احتواه من أفكار نحوية ولغوية. واتبع منهجاً متسلسلاً رتب الأدوات فيه بحسب حروف المعجم، وعرضها بطريقة جيدة حقق منها سلامة المنهج.

وتتحصر الإفادة منه فيما يلي :

- معرفة مواقع "ما" في مختلف القراءات القرآنية وفي تفسير الآيات وتخريج "ما" بحسب موقعها الإعرابي.
- أثرت قراءاتي واهتماماتي باللغة من حيث مستوياتها المختلفة.
- الإلمام بتطويع النص القرآني وفهمه فهماً ينسجم مع القواعد النحوية.
- أما بقية الكتب اللغوية القديمة التي تعرضت لهذا الموضوع فلم أشر إليها بل اكتفيت بهذه المصادر.

ثانياً - الدراسات الجامعية العربية السابقة

تحتوى هذه المجموعة على الدراسات الميدانية التي لها علاقة بموضوع دراستي، عرضت الدراسات العربية ثم الأجنبية ورتبتها وفق تاريخ صدورهما كالتالي:

أ- الدراسات العربيّة

١- دراسة السيد محمود أحمد ١٩٧٢م

أجرى الباحث هذه الدراسة في جمهورية مصر العربيّة، وعنوانها الأخطاء النحويّة في أثناء الكتابة والحديث لدى صفوف المرحلة الإعدادية الثلاثة، وشملت الدراسة أربع مناطق في القاهرة الكبرى: جنوب القاهرة، وشرق القاهرة، ومنطقة الجيزة، ومنطقة بنها. اختار الباحث مدرستين من كل منطقة، مدرسة للبنين، وأخرى للبنات، وبلغت عينة الدراسة ٩٠٠٠ تلميذ وتلميذة، وكلفت العيّنة الكتابة في خمسة موضوعات إنشائية، والحديث في خمسة موضوعات أيضًا.

موضوعات التعبير الشفهيّة يتمّ الحصول عليها عن طريق جهاز تسجيل، ثم يفرغ الشريط على ورق خاص، وقد اختار ٦٠٠ إجابة من إجابات التلامذة الذين اشتركوا في التعبير التحريري من كل صف في جميع المدارس ليصبح المجموع ١٨٠٠ إجابة أيضًا. أختار الإجابات الشفهيّة بالطريقة نفسها للكتابات التحريريّة، واستخدم الباحث النسبة المئوية في تحليل نتائجه. لموضوعات التعبير لمعرفة الظواهر الإعرابية الناشئة عن الموضوعات التالية: الفعل والاسم ووظيفة الكلمة في الجملة، والمبتدأ والخبر، والفاعل ونائبه، والمفعولات، والحال والتمييز. وقد صنّف الأخطاء النحويّة في مباحث خاصة لكل موضوع، وأسفرت النتائج عما يلي:

ثبات الأخطاء في المرحلة الإعدادية، وإن كانت بعض الأبواب تزداد نسبة الخطأ فيها عند التلامذة، وهي: المبتدأ والخبر، اسم إن وخبرها، الحال، المفعول المطلق، المفعول فيه. ومن النتائج أيضًا أن نسبة الخطأ في الفعل المضارع في الصف الأول كانت ٧٨%، وفي الصف الثاني ٨٩,٦%، وفي الصف الثالث ٨٨,٩٦%، وأن نسبة الخطأ في الفعل عند التلميذات أكثر مما هو عليه عند التلاميذ. (١)

وتتخصر الإفادة فيما يلي:

- التعرف على منهجية الباحث ، والنتائج التي إليها.
- التعرف على نسبة الأخطاء في موضوعات النحو عند التلامذة

(١) أحمد، محمود، الأخطاء النحوية أثناء الكتابة، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٣٨، ٥٧، ٦٣.

- تشكّل موضوعات التعبير النواة المحورية لكتابات التلامذة

٢- دراسة سمير شريف استيتية ١٩٧٥م

أجرى الباحث دراسته في الأردن عام ١٩٧٥، وعنوانها " التعرف إلى الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلامذة الصف الثالث الثانوي العلمي والأدبي "

وعينة الدراسة تكونت من ٦٠٠ تلميذ وتلميذة من محافظات الضفة الغربية، تمّ الاختيار بطريقة عشوائية من ٤١ مدرسة "إحدى وأربعين مدرسة"، وأداة الباحث للوصول إلى هدفه أنه عمل اختباراً مكوناً من خمسة وخمسين سؤالاً، وأسفرت النتائج عند الباحث عما يلي:

- إن نسبة الأخطاء عند التلاميذ أكثر من التلميذات في القسمين العلمي والأدبي.
 - وإن نسبة الأخطاء عند تلامذة القسم الأدبي أكثر منها عند تلامذة القسم العلمي.
 - استخلص الباحث أن معظم الأخطاء التي وقعت في الموضوعات التالية:
- الاستثناء [٩١%]، العدد [٨٨,٥] المفعول به [٨٤] ، اسم المفعول [٨١,٥]، الحال [٦٧%] المبتدأ والخبر [٦٤%] كان وأخواتها [٤١,٥] الفاعل [٤٠%]^(١).

ومن ناحية الإفادة من هذه الدراسة أوجزها فيما يلي:

- التعرف على الأخطاء الشائعة عند تلامذة المرحلة الثانوية في المنصوبات والمرفوعات
 - التعرف على منهجية الباحث وأدواته.
 - عدم عرض الباحث رأيه في هذه الدراسة.
- الموازنة بين هذه الدراسة والدراسات السابقة والتأكد من أن عامل الجنس ليس له أثر في الدراسة.

٣- دراسة محمد رمضان فارس ١٩٧٦م

أجريت الدراسة في جامعة اليرموك (في الأردن) وعنوانها " الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى التلامذة في نهاية المرحلة الإعدادية " شملت عينة الدراسة تلامذة الصف الثالث الإعدادي في الضفة الشرقية من الأردن، في المدارس الحكومية والخاصة والمدارس التابعة لوكالة الغوث.

كانت أداة الباحث اختبار مكون من مجموعتين من الأسئلة، المجموعة الأولى مكونة من

(١) استيتية الأخطاء النحوية الشائعة، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٢٥.

سبعة وأربعين سؤالاً، كل سؤال له أربعة بدائل، ثلاثة منها خطأ، وواحد صحيح، والمجموعة ثانية تكونت من ستة أسئلة، كل سؤال له أربعة بدائل، ثلاثة منها صحيحة وبديل واحد خطأ. ومحتوى الاختبار من الموضوعات النحوية المقررة للتوابع، النواسخ، الفعل المضارع الاسم الممنوع من الصرف، المنصوبات، المرفوعات. ومن أهم وسائل التحليل عند الباحث النسبة المئوية، وقد أسفرت النتائج عما يلي: جاءت أخطاء التلامذة بحسب النسب المئوية التالية:

– نسبة التوابع [١, ٥٤%] والبدل أكثر التوابع خطأ، إذ بلغت نسبة الخطأ فيه [٧, ٥٩%]

فالنعت [٢, ٥٩%] فالعطف [٧, ٥٢%] فالتوكيد [١, ٤١%]

– نسبة العدد بلغت [١١, ٥٢%]

– نسبة النواسخ بلغت [٦, ٥٩%]

– نسبة الفعل بلغت [٦, ٤٨%]

ونسبة الأفعال المضارعة كالتالي:

المضارع المنصوب بأن المضمر [٢, ٧٢%]

المضارع المنصوب بحرف نصب ظاهر [١, ٥١%]

المضارع المجزوم بلا الناهية [١, ٧١%]

الممنوع من الصرف [٧, ٤٦%]

المنصوبات الأخرى [٧, ٣٧%]

ولخص الباحث الأخطاء في المنصوبات مرتبة تنازلياً كما يلي:

الاستثناء [٤, ٥٣%] المنادى [٥, ٤٦%] المفعول معه [٨, ٤١%] المفعول

المطلق [٤٠, %] المفعول لأجله [٤, ٢٢%] المفعول به [٨, ١٧%] التمييز [١, ٣٤%] الحال

[٧, ٢٨%] الظرف [٨, ١٨%].

أما من ناحية نسبة الأخطاء في المرفوعات فقد بلغت [٦, ٣١%] المبتدأ والخبر [١, ٤٣%] نائب

الفاعل [٥, ٣٠%] الفاعل [٨, ١٧%] والإضافة [٤, ٣%] والدراسة وضحت أن جميع التلامذة

يعانون ضعفاً في ظاهرة استيعاب المهارات النحوية المطلوبة التي تمّ تدريسها في المرحلة

الإعدادية، وأكدت الدراسة أن عامل الجنس ليس له أثر في النتائج كما ورد في الدراسة.^(١)

(١) فارس، الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٩، ٦٧، ١٠١.

واتضح مجال الإفادة في هذه الدراسة فيما يلي:

- التعرف على عدد الأسئلة في المجموعتين.
- التعرف على محتوى الاختبار ووسائل التحليل عند الباحث.

٤- دراسة عبد الحميد جابر ١٩٨٠م

طبق الباحث دراسته في مدارس دولة قطر الحكومية، وعنوانها "تشخيص نواحي الضعف والقوة في مادة النحو في المرحلة الثانوية لصفوفها الثلاثة" والتأكد من صحة الفروض التالية:

- تقل نسبة الأخطاء النحوية بالقياس إلى ضبط نهاية الكلمات مع التقدم في التعليم الثانوي.
- تتفوق التلميذات على التلاميذ.
- يتفوق تلامذة القسم الأدبي على تلامذة القسم العلمي.
- نسبة الأخطاء في ضبط الكلمات تزداد كلما زادت صعوبة النص.
- نسبة الأخطاء في الضبط تتناسب مع صعوبة المفاهيم النحوية لهذه الكلمات وسهولتها والأدوات المستخدمة عند الباحث، اختبار مكون من ثلاث قطع من نصوص أدبية لطف حسين ومحمد حسن الزيّات، وعباس محمود العقاد والمطلوب ضبط أواخر الكلمات التي تحتها خط، وعددها ٢٥ كلمة في كل نص، وزمن الإجابة ٤٥ دقيقة.
- بلغ عدد أفراد العينة ٢٧١ تلميذاً وتلميذة، ومن وسائل التحليل عند الباحث المتوسط الحسابي "والاختبار التائي"، تحليل التباين للفروق بين أداء الصفوف الثلاثة.
- أسفرت النتائج عند الباحث عن أن هناك فروقاً دالة بين أداء الصفوف الثلاثة، مما يؤكد قبول الفرضية الأولى من الأخطاء النحوية، وتقل مع التقدم في التعليم الثانوي، والتلميذات يتفوقن على التلاميذ مما يؤكد الفرضية الثانية.
- أما بالنسبة إلى الفرضية الثالثة القائلة بتفوق تلامذة القسم الأدبي على تلامذة القسم العلمي فالنتائج جاءت عكسية حيث أشارت إلى نقيض ذلك، وهي أن تلاميذ القسم العلمي يتفوقون على القسم الأدبي في كثير من الدول. أما بالنسبة إلى الفرضيتين الرابعة والخامسة عنده فقد دلت النتائج على نقيضيهما فأشارت إلى أن متوسطات الأداء في النصوص الثلاثة متقاربة، كما أن الأخطاء قد تذبذبت بين المفاهيم النحوية الصعبة والسهلة.
- وضح الباحث النسب كالتالي :

أعلى نسبة مئوية في الخطأ خبر المبتدأ [٤٣,٦٣%] المعطوف [٢٧,٦٢%] خبر إن [٢٣,٧٥%] المفعول به [٢٣,٦٢%] الفاعل [٢١,٢%] اسم إن [١٩,٥%] المجرور بحرف الجر [١٦,٨٧%] الفعل المضارع [٠,١٥%] كما ورد في صفحات الدراسة^(١).

أوجزت جوانب الإفادة من هذه الدراسة فيما يلي:

- إن الباحث لم يقتصر على نواحي الضعف بل شخص نواحي القوة في مادة النحو في المرحلة الثانوية.

- التركيز على مهارة الإعراب والضبط لبعض الكلمات وهذا الهدف محصور محدد يسهل معرفة نتائجه.

اهتمام الباحث بعامل الجنس حيث حصر تفوق التلميذات على التلاميذ هذا من ناحية ومن ناحية أخرى تفوق تلامذة القسم الأدبي على القسم العلمي، هذه نتيجة عكسية يتفوق فيها تلامذة القسم العلمي على القسم الأدبي في كثير من الدول.

- تزداد الأخطاء كلما ازدادت صعوبة النص.

٥- دراسة عبد الكريم فضلو عزّام ١٩٨٠م

قام الباحث عبد الكريم فضلو عزّام بدراسة في عام ١٩٨٠ في الجامعة الأردنية تحت عنوان "تدريس قواعد اللغة العربية بين القياس والاستقراء".

تهدف إلى معرفة أيها أكثر فاعلية لتدريس النحو العربي أ الطريقة القياسية، أم الاستقرائية؟ وقد طرح الباحث الفرض التالي للدراسة:

يزداد تحصيل التلامذة الذين يدرسون قواعد اللغة العربية بالطريقة القياسية بفارق إحصائي عند مستوى (٠,٠٥) ومنهج الدراسة كان تجريبياً، قام بتجربة ميدانية واختار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من أربع مدارس إعدادية، وتكونت العينة من مائة وستين تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وزعت العينة على أربع مجموعات عدد كل مجموعة أربعون تلميذاً ثم قسم كل مجموعة إلى شعبتين متكافئتين من حيث العدد والمستوى التحصيلي ، تضم كل شعبة عدداً يساوي ما في الشعبة الأخرى ، ثم رتبت بشكل تنازلي ابتداءً من المعدلات العالية من التسعين ثم الثمانين . وهكذا كان متوسط درجات تلامذة كل شعبة في مادة القواعد النحوية في

(١) جابر، تشخيص نواحي الضعف والقوة في مادة النحو، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٥، ١٥، ٢١.

نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩ مساوياً لمتوسط علامات الشعبة الأخرى من المجموعة نفسها، وبهذا تشكلت مجموعة الدراسة من ثماني شعب متساوية في العدد وفي التحصيل الدراسي لمادة النحو. أعد الباحث اختباراً تحصيلياً أداة لهذه الدراسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل التلامذة الذين يدرسون النحو بالطريقة القياسية أو الذين يدرسون بالطريقة الاستقرائية، على الرغم من وجود فروق بسيطة بين متوسطات كانت من صالح الطريقة القياسية بنسبة [٠,٠٥] ^(١) من ناحية الإفادة:

- معرفة الفارق الإحصائي عند التلامذة الذين يدرسون قواعد اللغة بالطريقة القياسية.
- معرفة وسائل التحليل منها المتوسط الحسابي، " والاختبار التائي " ^(٢) وتحليل التباين للفروق بين أداء الصفوف الثلاثة.
- معرفة النسب الإحصائية في الطريقتين القياسية والاستقرائية.

٦- دراسة كامل محمود نجم الديلي ١٩٨٠م

الدراسة الميدانية أجراها الباحث كامل محمود نجم الديلي بعنوان "أخطاء التلامذة النحوية في المرحلة الإعدادية" وقد أجريت في العراق على عينة عشوائية مكونة من [٤٨٠] أربعمئة وثمانين تلميذاً وتلميذة بأعداد متساوية بواقع ١٦٠ لكل صف من صفوف المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد، وكانت أدوات الباحث الاختبار التشخيصي في مادة التعبير حول موضوع واحد هو "وحدة العراق وسوريا نواة للوحدة الكبرى".

- واستخدام الباحث الوسائل الإحصائية لمعالجة بياناته، وجاءت نتائج الدراسة كما يلي:
- بعد تحليل الاختبار كشف الباحث أن تلامذة المرحلة الإعدادية وقعوا في أخطاء حوالي بنسبة [٣١%] خطأً نحوياً، وهي نسب متفاوتة بين الموضوعات.
- أسفرت نتائج التحليل أن أخطاء التلميذات أقل من أخطاء التلاميذ.

(١) عزّام، فاعلية التدريس بالطريقة القياسية أو الاستقرائية، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٢١.

(٢) الاختبار التائي عبارة عن اختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للطلبة اللذين يدرسون بالطريقة القياسية والطلبة اللذين يدرسون بالطريقة الاستقرائية.

– لم يحصل الباحث على فرق ذي دلالة إحصائية بين تلامذة المسار العلمي والمسار الأدبي في الأخطاء النحوية

وأوصى الباحث بمتابعة التلاميذ في واجباتهم اليومية والتحضيرية وخصوصاً مادة التعبير لأنها أساس لإظهار مدى تطبيق القواعد النحوية^(١)

ويمكن حصر الإفادة في هذه الدراسة فيما يلي :

_ الباحث قصر الاختبار التشخيصي في مادة التعبير بموضوع واحد.

– اهتمام الباحث بمتابعة التلاميذ في واجباتهم اليومية وخصوصاً التعبير؛ لأن التعبير له أهمية كبيرة في توسيع معلومات التلامذة عن طريق تدريبهم على جميع الأفكار واستيعابها، وإقذارهم على الارتجال بتركيب جيدة، وكذلك إعدادهم لمواجهة المواقف الكلامية.

٧- دراسة محمود كامل النافعة ١٩٨١م

أجريت الدراسة في جمهورية مصر العربية، وعنوانها معرفة الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير التحريري لدى طلبة أقسام اللغة العربية بكليات التربية عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– ما أنواع الأخطاء النحوية في كتابات التلامذة؟

– ما أكثر هذه الأنواع شيوعاً ؟

– ما الأسباب الكامنة وراء شيوع الأخطاء ؟

– ماذا يمكن أن نفعل لعلاج هذه الأخطاء ؟

اختار الباحث عينة الدراسة من طلبة وطالبات السنة الثالثة بقسم اللغة العربية من كلية التربية بجامعة عين شمس، عددها ٧٧ طالباً وطالبة، ودرس إجاباتهم التحريرية في امتحان آخر العام الدراسي في مادة طرق تدريس اللغة العربية، وبعد تصحيح الإجابات جمع الأخطاء النحوية وصنفها وأرجع كل خطأ إلى مبحث نحوي .

قام الباحث بحساب شيوع الأخطاء النحوية في كل مبحث نحوي، و احتسبت نسبة ٢٥% فما فوق، واستخرج الباحث النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين لم يخطئوا خطأً واحداً والذين أخطأوا

(١) الديلمي، أخطاء الطلبة في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٥.

بصرف النظر عن عدد أخطائهم، واستخدمت النسب المئوية كوسيلة إحصائية، وكان من نتائج البحث:

— أن الطلبة أخطأوا في تطبيق ثلاثة عشرة "١٣" مبحثاً نحوياً من واحد وعشرين "٢١" من المباحث الأساسية في النحو، أي بنسبة [٦٤,٤%]، والمباحث هي إعراب الفعل المضارع الفاعل، المبتدأ والخبر، إن وأخواتها، كان وأخواتها، المفعول به الحال، التمييز، المجرور بالحروف والمضاف إليه النعت، البدل، العطف.

— يشيع الخطأ بنسبة عالية في ثلاثة مباحث أساسية هي خبر كان [٥٨,٥%]، المفعول به [٥٣%]، والنعت [٣١%].

السبب في كثرة الأخطاء من وجهة نظر المختصين والمدرسين هي كالتالي:

- تعقيد الكتب وتخصصها أبواب مكررة.
- قلة التطبيقات.
- عدم المحاسبة على الأخطاء .
- استمرار وجود الضعف في المراحل السابقة.
- والعلاج يمكن تحقيقه عن طريق تلافي الأسباب السابقة الذكر^(١).
- أما من ناحية الإفادة فقد حصرتها فيما يلي:
- هذه الدراسة تعتبر مغايرة للدراسات السابقة حيث شملت مرحلة جامعية وحددها لطلبة كلية التربية، وهذه خطوة إيجابية.
- تصنيف الأخطاء النحوية ساعد الباحث على معرفة شيوع هذه الأخطاء.
- دقة الباحث في تصنيف المباحث الأساسية التي يشيع الخطأ فيها.
- حصر أسباب شيوع هذه الأخطاء.
- عرض الباحث طرق العلاج.
- ٨- دراسة إبراهيم محمد عطا ١٩٨٥م

قام الباحث بهذه الدراسة في جمهورية مصر العربية عام ١٩٨٥ تحت عنوان "الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام"

(١) الناقعة، معرفة الأخطاء الشائعة في التعبير التحريري، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ١٥، ٢٦، ٤٦.

هدف الباحث حصر الأخطاء النحويّة والإملائية في موضوعات التعبير الكتابي التلقائي في الصف الثالث الثانوي، وذلك للوقوف على بعض العوامل كالجنس والتخصص (علمي/أدبي) والكشف عن نوع هذه الأخطاء وأسبابها، ومن ثم اقتراح خطة علاجية.

استخدم الباحث "المنهج التحليلي" للبحث عن الأخطاء في موضوعات التعبير الكتابي التي كتبها طلاب الصف الثالث الثانوي، وكانت المدة الزمنية سنة دراسية، وقد اعتمد في تصنيفه للأخطاء النحويّة على تصنيف كتاب النحو للصف الثالث الثانوي، وبعد تصحيح الموضوعات البالغ عددها أربعمائة وواحدًا، أسفرت النتائج عما يلي:

- هناك ضعف عام في التعبير الكتابي يتضح من خلال الأخطاء النحويّة والإملائية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

- اتساق الأخطاء النحويّة والإملائية إلى حد كبير.

- أهمية طرق التدريس في مرحلة ما قبل المرحلة الثانوية .

- احتلال منصوبات الأسماء المركز الأول بين الأخطاء الشائعة^(١)

ومن ناحية الإفادة يمكن حصرها فيما يلي:

- معرفة منهجية الباحث وأدواته .

- هذه الدراسة ركزت على الجنس والتخصص، وحصر الأخطاء الشائعة في الإملاء والتعبير .

- كشف الباحث نوع الأخطاء وأسبابها ووضع خطة علاجية ووسيلته في معرفة الأخطاء النحويّة كتاب النحو للصف الثالث الإعدادي .

- احتلت المنصوبات المركز الأول في الأخطاء الشائعة بعد حصر النتائج.

٩- دراسة علي هلال ١٩٨٧م

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد عام ١٩٨٧ تحت عنوان "الأخطاء الشائعة لدى

طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين أسبابها ومقترحات علاجها".

استهدفت الدراسة معرفة الأخطاء النحويّة في كتابات طلبة الصف الثالث الثانوي

وكذلك تعرف أسبابها وطرق علاجها من جهة نظر مدرسي اللغة العربيّة، ووجهة نظر الاختصاصيين.

(١) عطا، الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٢٠.

استعان الباحث بالمنهج التحليلي، والأداة عنده اختبار تحصيلي في المباحث النحويّة المقررة على طلبة الصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والأدبي، وعينة الاختبار أربعمئة وثمانية وأربعون تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع المدارس في البحرين ومن وسائل الباحث إعداد استبانة خاصة بالمقترحات والعلاج، وزعت على مدرسي اللغة العربيّة الذين يدرسون الصف الثالث الثانوي، وعلى الاختصاصيين في قسم اللغة العربيّة بوحدة المناهج.

وأُسفرت النتائج عند الباحث عن :

- التلاميذ يخطئون في جميع الموضوعات المقررة عليهم .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى [٠,٠٥] بين أخطاء التلاميذ وأخطاء التلميذات في القواعد النحويّة.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى [٠,٠٠١] بين أخطاء تلاميذ القسم العلمي وأخطاء تلاميذ القسم الأدبي لصالح القسم العلمي.
- توصل الباحث من خلال الاستبانة إلى تسعة عشر سبباً لضعف التلاميذ في القواعد النحويّة ومن ثم استخلص من خلالها سبعة عشر اقتراحاً علاجياً دوّنّها في رسالته.^(١)
- من ناحية الإفادة من هذه الدراسة تمّ حصرها فيما يلي:
- الباحث لم يأت بجديد عن الباحثين السابقين غير أنه عمل استبانات خاصة بالمقترحات والعلاج وزعها على مدرسي اللغة العربيّة الذين يدرسون الثالث الثانوي وعلى الاختصاصيين.

- وضح الفروق بين أخطاء التلاميذ والتلميذات بدلالة إحصائية.

- حصر أسباب الضعف.

- استخلص الباحث طرق العلاج.

١٠- دراسة أنيسة يعقوب ١٩٩٣م

قامت الباحثة بهذه الدراسة في عام ١٩٩٣ في دولة البحرين تحت عنوان "أثر تحصيل القواعد النحويّة ومستوى سلامة استخدامها كتابة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي".

(١) هلال، الأخطاء الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٨١ .

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف مدى العلاقة بين تحصيل القواعد النحوية ومستوى سلامة استخدامها من جهة، وبين مجرد حفظ القاعدة النحوية ومستوى سلامة استخدامها من جهة أخرى وتهدف أيضاً إلى تعرف الفروق بين التلميذات والتلاميذ، من حيث مستوى تحصيل القواعد النحوية ومستوى سلامة استخدامها.

واتخذت الباحثة المنهج التجريبي لهذه الدراسة، وأهم الأدوات المستخدمة اختبار تحصيلي في القواعد النحوية من إعدادها ومن ثم اختبار سلامة استخدام القواعد النحوية، واختبار قياس مجرد حفظ قاعدة أسلوب التعجب، واختبار آخر لم يحدد قياس سلامة استخدام قاعدة أسلوب التعجب، واستمارة قياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، واستخدمت اختبار ذكاء الشباب المصور من إعداد حامد زهران، وبلغت عينة الدراسة [٣٦٠] ثلاثمائة وستين فرداً تشمل [٢٠٩] مائتين وتسعا من الإناث، [١٥١] مائة وواحدًا وخمسين من الذكور، وبلغ حجم العينة التي طبق عليها اختبار حفظ قاعدة أسلوب التعجب، ومستوى سلامة استخدامها [٧٠] سبعين تلميذة.

وأُسفرت النتائج عن شدة تدني مستوى تحصيل القواعد النحوية، ومستوى سلامة استخدامها لدى تلميذات وتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، كما تشير هذه النتائج إلى عدم وجود علاقة بين تحفيظ القاعدة النحوية، وسلامة استخدامها. وأشارت الباحثة إلى أن طريقة التدريس لها أثر كبير في هذا المستوى المتدني الذي وصلت التلميذات والتلاميذ إليه، وأنه ينبغي الاهتمام في تدريس النحو بالتطبيق وسلامة الاستخدام مع عدم إغفال القاعدة النحوية، باعتبارها وسيلة البناء الأساسي في القواعد النحوية.^(١)

ومن ناحية الإفادة أوجزتها فيما يلي:

– أنها قليلة الأهمية بالنسبة لموضوع دراستي؛ لأن الباحثة استخدمت في دراستها عدة اختبارات منها اختبار تحصيلي في القواعد النحوية، واختبار سلامة استخدام القواعد النحوية، واختبار قياس مجرد حفظ قاعدة أسلوب التعجب، واختبار لم يحدد قياس استخدام قاعدة أسلوب التعجب .

(١) يعقوب، أثر تحصيل القواعد النحوية لدى طلاب الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٧٠.

- استخدمت استمارة قياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة وهذه نقطة جيدة.
- من ناحية أخرى معرفة مستوى التحصيل الدراسي في القواعد النحوية.
- تدني مستوى سلامة استخدام القواعد النحوية بسبب طرق التدريس.

ب- الدراسات الجامعية الأجنبية:

تمكنت من الحصول على بعض الدراسات الأجنبية التي لها علاقة بالدراسة وستعرض هذه الدراسات وفقاً لترتيبها الزمني على النحو التالي:

١- دراسة Baird - بيرد (١٩٦٣)

اجريت الدراسة في أمريكا و عنوانها " تعرف الأخطاء التي يقع فيها طلاب المرحلة الثانوية في كتاباتهم لموضوعات الإنشاء" وهل تقل أخطاء هؤلاء الطلاب بعد الدراسة. أجرى الباحث الدراسة على عينة من طلاب الصف الخامس الثانوي للسنة الدراسية ١٩٥٨/١٩٥٩ وقد رمز إليها بـ [أ] مقارنة بعينه أخرى من طلاب الصف الخامس الثانوي للسنة الدراسية ١٩٥٩/١٩٦٠ والذي رمز إليها بـ [ب] وكلا الصنفين متماثلان العينة [أ] تتكون من واحد وثلاثين تلميذاً، و [ب] من ثمان وعشرين تلميذاً، وأنهم من المجموعات المتقدمة في الدراسة ودرجات تحصيلهم متقاربة. كلفت العينة [أ] كتابة إحدى وعشرين مقالة، والعينة [ب] خمسة وعشرين مقالة، حل الباحث ثلاث عشرة مقالة متشابهة من العينتين، وقد كانت أخطاء المجموعتين متشابهة، وبعد التحليل وزعت المقالات على الطلاب لمعرفة الأخطاء التي وقع الطلاب فيها، ثم ركز على دراستها في الصنفين بطرائق متماثلة في التدريس، وبعد فترة التدريس، ثم بعد فترة زمنية حللت كتاباتهم وأسفرت النتائج التي توصل إليها الباحث عما يلي: أن نسبة علامات الترقيم قبل الدراسة عند العينة [أ] [٩٠%] وبعد الدراسة أصبحت [١٠٠%] ، والعينة [ب] قبل الدراسة [١٠٠%] بقيت كما هي بعد الدراسة.

- أن نسبة الأخطاء في الأفعال عند العينة [أ] [٦٨%] قبل الدراسة وبعد الدراسة [٧٤%] والعينة [ب] قبل الدراسة [٨٦%] وبعد الدراسة [٩٣%].

- أن نسبة الأخطاء في استعمال الضمائر عند العينة [أ] قبل الدراسة [٨١%] وبعد الدراسة [٧١%] والعينة [ب] قبل الدراسة [٩٣%] وبعد الدراسة [٧٩%].

واستنتج الباحث بعد هذه الدراسة منها:

- أن دراسة الأساسيات النحوية تكون أكثر نجاحاً منها عن طريقة التطبيقات.

أن عدد الموضوعات الإنشائية لا تأثير له على تحسين الكتابة لدى الطلبة (١)
أهم جانب يمكن الاستفادة منه هو ما استنتجه الباحث من دراسته

- إن التطبيقات التحريرية تعتبر من أهم المحاور في تدريس أساسيات القواعد النحوية.
- كثرة الموضوعات الإنشائية لا تأثير لها في تحسين مستوى الكتابة لدى الطلاب، لن اتفق معه، لأن موضوعات التعبير تعتبر مؤشراً في استيعاب الطلبة للكفايات اللازمة من الدروس النحوية .

٢- دراسة Amma- Birta – Stinstrom ستانستروم (١٩٧٥)

أجريت الدراسة في السويد بجامعة لوند ، وعنوانها "التعرف على الأخطاء النحوية في كتابات المعلمين المتدربين" تكونت العينة من "٤٢" معلماً متدرباً، وطلب إلى كل فرد في العينة كتابة مختصرين في اللغة الإنجليزية أحدهما كان لكتاب من كتب القراءة ، والآخر كان لشريط تسجيل مدته "٤٠" دقيقة.

كلفت الباحثة كل فرد في العينة قراءة الكتاب، ثم تلخيص ما قرأه كل فرد باعتباره اختباراً له في فهم ما قرأه، ثم كلف أيضاً الاستماع إلى الشريط المسجل ويلخص بعده ما سمع باعتباره اختباراً له في فهم ما سمعه.

صححت الملخصات وحددت أنماط الأخطاء النحوية التي وقع فيها أفراد العينة، وطلب من مواطن يجيد اللغة من الجامعة تقييم الأخطاء.

وكان من نتائج الدراسة أن الأخطاء التي وقعت كانت في الجملة الاسمية، الجملة الفعلية حروف الجر، التتابع، الضمائر، ترتيب الكلمات، ربط العبارات، الصفات، الظروف والأعداد. وقد كانت معظم الأخطاء التي وقعت في العبارات الفعلية، والاسمية، حروف الجر التتابع. (٢)

أهم جانب في الاستفادة من هذه الدراسة أوجزه فيما يلي:

- تعتبر هذه الدراسة مغايرة لما سبقها من الدراسات السابقة حيث طبقت على كتابات المعلمين المتدربين، وهذا الجانب يثبت أن المهارات النحوية تظهر أهميتها في التعبير
- الاختبار قاس مهارات متعددة منها الفهم والتلخيص، ثم تحديد الأخطاء النحوية حيث إن

(١) Baird، الأخطاء التي يقع فيها طلاب المرحلة الثانوية في الإنشاء، رسالة ماجستير، ص ٦٦-٢٢٨-٢٣٥.

(٢) Stinstrom، الأخطاء النحوية في كتابات المعلمين المتدربين، رسالة ماجستير، ص ٧٥، ٩١.

– الباحثة حددت نوع الأخطاء في دراستها وحصرتها، في الجملة الاسمية والفعلية وحروف الجر وهذا جيد لو طبق في المراحل الثانوية.

٣- دراسة Linda - Piazza ليندا بيازا (١٩٨٠)

أجريت هذه الدراسة في فرنسا وعنوانها "معرفة درجة تسامح الفرنسيين إزاء الجمل المشتملة على أخطاء نحوية، يقع فيها الأمريكيون الذين يتعلمون اللغة الفرنسية كلغة ثانية" وذلك لإعطاء الأولوية في مراعاة تلك الأخطاء بالنسبة إلى التلامذة الأمريكيين داخل فصول الدراسة وهي:

- الأخطاء التي تؤثر في فهم الجملة.
- الأخطاء التي تثير سخط الفرنسيين.
- الأخطاء الأقل إثارة من قبل الفرنسيين، هل تلك التي تقدم منطوقة أم تلك التي تقدم مكتوبة.

اختارت الباحثة عينة من التلامذة الفرنسيين المواطنين الأصليين الذين لغتهم الأم اللغة الفرنسية ومن السنة الثانوية المنتهية وعددهم "٢٦٤" وجعل ٣٠% من الذكور و ٧٠% من الإناث، كونت "١٠٠" جملة ضمنها عشرين خطأ نحويًا يقع فيها الأمريكيون بحيث يتكرر كل خطأ في أربع جمل منفصلة وفق القوائم الآتية:

- فهم الجملة منطوقة.
- فهم الجملة مكتوبة.
- الإثارة عن طريق النطق.
- الإثارة عن طريق الكتابة.

وكل قائمة تتضمن عشرين جملة، بالإضافة إلى عشرين جملة خالية من الأخطاء استهدفت تمثيل النحو الصحيح لكل خطأ، ولتجنب العينه ترسيخ الأخطاء في أذهانهم. قدمت الجمل إلى العينه في نماذج كلامية وبوساطة شريط مجمل ونماذج مكتوبة. و طلبت إلى المستجيبين بعد سماع كل جملة أو قراءتها وضع دائرة حول واحد من الأرقام التالية لتقدير الفهم كما في القياس التالي بحسب التدرج.

مفهومة تماما ١٠٠% - ٧٥% - ٥٠% - ٢٥% - صفر % غير مفهوم ولتقدير التسامح وضع دائرة حول واحد من الأرقام التالية. غير متسامح عنها (مثيرة)

و كان من نتائج الدراسة:

- أن أخطاء استعمال الصيغ أكثر إثارة عند النطق، وأقل إثارة عند الكتابة.
- ترتيب الكلمات غير الصحيحة غير مثير، ولكنه يسبب مشكلة في الفهم.
- أخطاء الأفعال والضمائر تسبب مشكلة في الفهم.
- كل أنواع الأخطاء تكون أكثر إثارة عند النطق، وأقل إثارة عندما تقدم في نماذج مكتوبة.^(١)

تمكنت من حصر جوانب الإفادة فيما يلي:

- تفنيد الأخطاء عند الباحثة عن طريق إعداد النماذج للجمل.
- تصنيف الباحثة للجمل المفهومة جمل منطوقة، جمل مكتوبة وحدد الإثارة عن طريق النطق والإثارة عن طريق الكتابة.
- النتائج التي توصل إليها الباحث أن كل الأخطاء تكون أكثر إثارة عند النطق وأقل إثارة عند الكتابة.
- التعثر في الأفعال والضمائر تسبب مشكلة في الفهم.
- ترتيب الكلمات غير الصحيحة غير مثيرة؛ ولكنها تسبب مشكلة في الفهم.

٤- دراسة Ruby Waiters Watts روبي ويترس واتس (١٩٨٠)

أجريت الدراسة في جامعة سانت كروستوفر تحت عنوان "أثر ممارسة الجمل الخالية من الالتزام بتطبيق النحو في طلاقة التعبير في كتابات طلاب الصف السابع وأحاديثهم" الهدف من هذه الدراسة تعرف مدى تأثير ممارسة الجمل الخالية من الالتزام باستخدام النحو والصرف في الطلاقة التعبيرية في كتابات الطلاب وأحاديثهم، وإذا ما كانت هذه الممارسة ستقلل من الالتواءات المعقدة في التعبير.

اختار الباحث عينة الدراسة من مائة وأربعة وثلاثين طالباً من مدرستين إعداديتين، ثم قسم العينة إلى أربع مجموعات تجريبية، وأربع مجموعات ضابطة بالنسبة إلى التجربة الخاصة بالكتابة. أما الجانب الشفوي فقد شكلت المجموعتان التجريبية والضابطة من خمسة وأربعين تلميذاً.

(١) piazza، الأخطاء النحوية، رسالة ماجستير ص ٤٢٤، ٤٢٢.

وكان جميع أفراد العينة من مدرسة واحدة، وكانت أداة الباحث إعداد سلسلة مكونة من اثني عشر تمريناً ذا علاقة بأهداف الدراسة تم تطبيقها على المجموعات التجريبية الخاصة بالكتابة واستعان الباحث بجهاز تسجيل لتحليل أحاديث الطلاب الواردة على الأشرطة في الاختبارات الشفهية

وأُسفرت النتائج عند الباحث عن عدم وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الضابطة، والمجموعات التجريبية في نتائج الاختبارات التحريرية والشفهية.^(١) أهم جانب من ناحية الإفادة في هذه الدراسة:

- الاهتمام بتطبيق القواعد النحوية في الطلاقة التعبيرية في كتابات التلامذة وأحاديثهم.
- الاستعانة بجهاز تسجيل لتحليل الاختبارات الشفهية وهذه وسيلة جيدة تساعد على حصر الأخطاء بسرعة وأكثر دقة.
- التعرف على أوجه الشبه والاختلاف من خلال الدراسات السابقة.

٥- دراسة Ik Hwan Kim أيك هوان كيم (١٩٨٣)

أجريت الدراسة في جامعتي كوريا، وتايلاند عن أنواع الأخطاء الكتابية نحواً وصرفاً وإملاءً في كتابات طلاب السنة الثالثة بالجامعتين المذكورتين سابقاً تحت عنوان "تحليل أخطاء الكتابة باللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها" حلل الباحث جميع الأخطاء الواردة في خمسين موضوعاً من موضوعات التعبير، ثم عرضت الأخطاء على خمسين طالباً لغتهم الأم الإنجليزية وطلب إليهم وضع الرمز (U) أمام الخطأ غير المفهوم، والرمز (IS) أمام الخطأ غير المفهوم ولكنه مهم، والرمز (IL) أمام الخطأ غير المفهوم؛ ولكنه أقل أهمية. وأسفرت نتائج الدراسة عن ضرورة الحاجة إلى تحسين استخدام القواعد الأساسية، والمفردات، وحروف الجر، والربط والأفعال، كما تبين أن الأخطاء في الأسماء أكثر منها في الأفعال.^(٢) أما من ناحية الإفادة فقد لخصتها فيما يلي:

- تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة حيث أجريت على عينة من طلاب السنة الثالثة للجامعتين الكورية والتايلندية، وتم فيها حصر أخطاء الكتابة باللغة الإنجليزية لغير الناطقين

(١) واتس، أثر ممارسة الجمل الخالية من الالتزام، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٣٨، ٤٠.

(٢) كيم، تحليل أخطاء الكتابة باللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٧١.

بها واهتم الباحث في نتائجه بضرورة تحسين استخدام القواعد الأساسية والمفردات وحروف الجر والربط والأفعال.

– معرفة الأخطاء في الأسماء أكثر منها في الأفعال.

– كونت خلفية من خلال هذه الدراسة بالاطلاع على المصادر والتوصيات.

٦- دراسة Ruth Fuhrman Elkins روث فوهرمان الكنز (١٩٨٦)

قامت الباحثة بدراسة في أمريكا عنوانها "أثر استخدام الحاسوب في تعلم القواعد النحوية والتحصيل في مجال اللغة الإنجليزية، لتلاميذ الصف الثالث" الهدف من الدراسة تعرف ما إذا كان يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين نتائج التعليم بالطريقة التقليدية القائمة على الكتب والأوراق المعتادة، وبين التعليم بوساطة الحاسوب، وتكونت عينة الدراسة من أربعة وسبعين تلميذاً، وقُسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، شملت التجريبية واحداً وأربعين تلميذاً والضابطة ثلاثة وثلاثين تلميذاً. وكانت أدوات الباحثة عدة اختبارات متنوعة مأخوذة من اختبارات شاملة. لمهارات اللغة الأساسية كانت أهم نتائج الدراسة:

– المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة من حيث آليات اللغة وكذلك التعبير الشفوي.

– عدم وجود فروق في آليات اللغة وكذلك التعبير اللغوي، ترجع إلى الجنس، أو مستويات القدرة. هناك فروق ذات دلالة إحصائية من حيث آليات اللغة لا من حيث التعبير اللغوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

– تحسّن درجات التلاميذ في الصف الثالث، بالنسبة إلى النحو اللغة الإنجليزية وآلياتها، دليلاً على أن الحاسوب وسيلة تعليمية لها دور فعال في التعليم بشكل جيد.^(١) ومن ناحية جوانب الإفادة أوجزها فيما يلي:

– التعرف على استيعاب التلامذة من خلال المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

– الاهتمام بالحاسوب فهو وسيلة تعليمية لتحسين التعليم بشكل جيد.

– التعرف على المنهجية والأدوات في المشكلة.

(١) الكنز، أثر استخدام الحاسوب على تعلم القواعد النحوية، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٦٠.

٧- دراسة James Joseph Heiman هيمين جيمس جوزيف (١٩٨٧)

أجريت الدراسة في جامعة موسكو وتحت عنوان "أثر ثلاث استراتيجيات في المراجعة النحوية في كتابات طلاب الصف العاشر "

استهدفت الدراسة تعرف أثر ثلاث استراتيجيات في المراجعة النحوية في كتابات الطلاب وذلك بعد المراجعة الثانية، وتناولت الاستراتيجية الأولى عرض القواعد النحوية بطريقة منظمة متكاملة مع عرض مراحل عملية الكتابة، في حين جاءت الطريقة الثانية منظمة بلا تكامل مع مراحل عملية الكتابة، بينما عمل الباحث في الاستراتيجية الثالثة على تطبيق القواعد النحوية ومراجعة الأفكار الأساسية، وتركيز التدريس بخاصة على تتبع أخطاء الطلاب في كتاباتهم، وكان الغرض الأول من هذه الدراسة إثبات تحصيل الطلاب الذين تعلموا بالاستراتيجية الأولى، كان أفضل وأعلى من مستوى تحصيل كتابات طلاب المجموعتين الآخرين، واختيرت عينة الدراسة عشوائياً، وكانت مكونة من مائة وتسعة وثلاثين طالباً من الصف العاشر، وعمل الباحث توزيعهم على ثلاث مجموعات، كل مجموعة تختص باستراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث المعدة لذلك.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن المجموعتين الخاصتين بالنحو المنظم بتكامل أو بلا تكامل مع مراحل عملية الكتابة، كانت النتيجة عندهما أفضل من ناحية معرفة القواعد النحوية واستخداماتها، بينما أفراد المجموعة الأولى ذات النحو المنظم بتكامل مع مراحل عملية الكتابة لم يظهر على أنهم تمكنوا من تحرير مقالات أفضل من طلاب المجموعتين الآخرين.^(١) من ناحية الإفادة من هذه الدراسة:

- التعرف على استراتيجيات في المراجعة النحوية.
- المقارنة بين أفضل استراتيجيات في المراجعة النحوية.

٨- دراسة Puck Wertwyn بوك ويرتوين (١٩٨٨)

قام الباحث بدراسة في أمريكا تحت عنوان "المظلة اللغوية حول دور النحو في المدارس الثانوية" طرح الباحث عدة أسئلة منها:

(١) جوزيف، أثر ثلاث استراتيجيات في المراجعة النحوية، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٧١.

- إلى أي مدى يعتبر فهم التلامذة قواعد النحو الخاصة بلغتهم الأم هاماً في منهج اللّغة؟
- ما الطريقة الأكثر ملائمة لشرح التراكيب اللّغويّة ؟
- هل هناك أسس لبرنامج تدريس متفق عليه بالنسبة إلى النحو في مدرسة واحدة على الأقل ؟

عمل الباحث استفتاء لمعرفة آراء المدرسين حول اتجاهاتهم ومداخلهم إلى النحو في ميادينهم الخاصة، وعبر المنهج الدراسي للحصول على اكتساب مهارات الكتابة، والتحدث والقدرات المختلفة، وحول المضمون والمدخل في الكتب النحويّة المدرسية ومواد الدّراسة الأخرى التي يجري استخدامها.

وأسفرت نتائج الدّراسة عن أن تسعين بالمائة من هؤلاء المدرسين [٩٠%] يؤيدون أن النحو مادة هامة، بينما اختلفت الآراء حول طريقة التدريس، ومن ضمن النتائج أن [٨٠%] من المدرسين فضلوا التدريس بالطريقة المتكاملة للقواعد النحويّة والصرفيّة.^(١)

من ناحية جوانب الإفادة من هذه الدّراسة:

- معرفة منهجية الباحث ، وأدواته.
- الاهتمام بفهم التلاميذ قواعد لغتهم الخاصة الأم.
- التفكير في الطريقة المناسبة والأكثر ملائمة لشرح التراكيب اللّغويّة.
- التفكير في برامج تدريس متفق عليها بالنسبة إلى النحو يطبق في مدرسة واحدة على الأقل.

أما من ناحية التعليق على الدراسات الجامعية السابقة فقد قسمته إلى قسمين كالتالي:

أولاً- التعليق على الدراسات الجامعية العربيّة السّابقة

بعد المقارنة بين الدّراسات الجامعية العربيّة السابقة تتضح عدة نقاط أهمها: أن الأهداف، والأدوات والوسائل والمناهج، والنتائج التي توصل اليها الباحثون إليها كانت مسحية وهذا يختلف عن دراستي الحالية في النقاط التالية:

الهدف من الدّراسات السّابقة تعرّف الأخطاء النحويّة وتقصّي جوانب الضعف عند التلامذة ما عدا دراسة محمود كامل الناقة؛ فإنها بالإضافة إلى تعرف الأخطاء النحويّة، هدفت إلى تعرف

(١) ويرتوين، المظلة اللغوية حول دور النحو، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ٥٠.

أسباب الأخطاء النحويّة، وطرق علاجها، وهي تختلف عن هدف دراستي الحالية وهو تعرف مدى فهم وتمييز المهارات النحويّة واستيعابها في جزئية من الظواهر النحويّة وهي ظاهرة "ما" واستعمالاتها في اللّغة العربيّة.

اختيرت عينات الدّراسات السابقة بطريقة عشوائية، وكذلك بالنسبة إلى دراستي الحالية وهذا جانب اتفاق.

_ اختلفت الدّراسات السابقة من ناحية الوسائل والأدوات التي استخدمها كل باحث لتحديد الأخطاء النحويّة، بعضهم استخدم الموضوعات الإنشائية مثل: دراسة الأستاذ كامل محمود نجم الديلمي، والأستاذ إبراهيم محمد عطا، والباحثة أنيسة علي يعقوب، أنهم اختاروا الاختبار التحصيلي، كذلك الباحث عبد الكريم فضلو فقد تشابهوا في الاستعانة بالاختبار التحصيلي.

والباحث عزّام استعان بالاختبار التحصيلي الميداني.

أما بالنسبة إلى دراستي فقد قمت بإجراء اختبار تشخيصي لمعرفة مواطن الضعف في مهارات "ما" واستعمالاتها.

- المنهج المتبع في الدّراسات السّابقة اختلف فيه الباحثون، منهم اتبع المنهج التجريبي الذي اتبعه كلّ من الأستاذ عبد الكريم فضلو، والأستاذة أنيسة يعقوب، والباحث هلال اتبع المنهج التحليلي، والديلمي استعان بالمنهج الإحصائي للتوصل إلى النتائج من دراسته.

أما دراستي فاستعنت بالمنهج التحليلي الإحصائي في الجانب الميداني لمعرفة نتائج الدّراسة والمنهج الوصفي في الجانب النظري

ثانياً - التعليق على الدّراسات الجامعية الأجنبية السابقة

بعد تحليل الدّراسات السابقة تتجلى عدة نقاط وهي :

- تنوّعت الدّراسات، وشملت موضوعات متعددة، وقد أكدت أهمية النّحو في تنمية مهارة الكتابة لدى التلامذة.

- تنوّعت أدوات القياس فشملت الاختبارات التحريرية والشفوية، والاختبارات التشخيصية والتحصيلية

- أكدت بعض الدّراسات أهمية تحديد المهارات التي يرغب المعلم في تعليمها؛ وكذلك ضرورة التقويم المستمر لمعرفة مدى اكتساب التلامذة المهارات المراد تحقيقها.

وقد اتفقت مع الدارسين على تحديد مهارات الظاهرة النحوية، ومن ثم التقويم المستمر لمعرفة مدى اكتساب التلامذة لها ، في حين أن الدراسات الأجنبية معظمها اختلفت عنهم ،كان الاهتمام بمعرفة الأخطاء في القواعد الأساسية في الأعمال الكتابية، وأما دراستي فقد ركزت على مهارات معينة في ظاهرة نحوية محدّدة، والمنحى الذي اتبعته يعد خطوة فعّالة بحسب اعتقادي بعد تصحيح الاختبار التشخيصي، وتحديد الأخطاء بالنسبة لكل مهارة في الظاهرة النحوية المحددة.

وكماعرفت من خلال الخبرة أن الأبحاث في اللغة الأجنبية مستمرة وهذا يدل على تطور استراتيجيات التدريس بين حين وآخر ، وهذا يرجع أيضاً إلى بناء مناهج تدريبية متطورة ووفرة الاختبارات المقننة على عكس الدراسات العربية التي تقل فيها الاختبارات المقننة وخصوصاً في المهارات النحوية.

الفصل الأول

آراء النحاة في "ما" واستعمالاتها

الجانب النظري للدراسة

أولاً: "ما" واستعمالاتها اسماً

ثانياً : "ما" واستعمالاتها حرفاً

آراء النحاة في "ما" واستعمالاتها

تمهيد

تتباين وجهات النظر بين النحاة في "ما" واستعمالاتها على أنها حرف، أو اسم، ولهم في هذا جدل طويل، وتخيرت أصفى الآراء منها، وقدمته في هذه الدراسة، واتبعت في هذا الفصل طريقة أكثر ملاءمة لدراسة هذه الظاهرة النحوية المتصلة بـ "ما" واستعمالاتها عند النحاة المشهورين وسألقي الضوء على طبيعة "ما" التي استعملت اسماً في الحالات التالية:

"ما" الموصولة، والشرطية، والتعجيبة، والاستفهامية، ومن ثم توضيح الحالات التي استعملت فيها "ما" حرفاً، منها "ما" الزائدة و "ما" النافية، والمشبّهة بليس، والمصدرية الظرفية، وغير الظرفية، ثم توضيح دلالات "ما" المختلفة المعجمية التركيبية، الأسلوبية البلاغية.

ويتبع ذلك عرض نماذج إعرابية حول "ما" المقتبسة من سورة البقرة؛ للكشف عن ثراء الآيات القرآنية، ومكوناتها اللغوية، والفكرية ولتقديم مثال واقعي للمنحى النحوي في مهارات "ما" واستعمالاتها التي تتركز في مباحث هذا الفصل.

أولاً: "ما" واستعمالاتها اسماً في الحالات التالية:

أ- آراء النحاة في "ما" الموصولة

الكلمة في النحو دعامة، وهي وحدة لها وظيفة داخلية تتعلق بالسياق وتكون الصلة مع الموصول كالكلمة الواحدة، فلا يكون الموصول تابعاً، ولا يخبر عنه، ولا يستثنى منه قبل استيفائه الصلة، لذا تراءى لي في هذه الدراسة تتبع آراء النحاة في "ما" الموصولة كالتالي:

أولاً- "ما" الموصولة عند سيبويه (٧٩٦/١٨٠)^(١)

يعرف سيبويه "ما" الموصولة: بأنها "ما وضع لمسمى معين بوساطة جملة تذكر بعده مشتملة على ضمير، تسمى صلة له"^(٢).

(١) سيبويه هو عمرو بن عثمان بن قنبر فارسي الأصل، وينتمي إلى الحارث بن كعب بن عمر بن علة، وكنيته أبو بشر وأبو الحسين وأبو عثمان، ولد بالبصرة، وهي أكبر مدينة في كورة إصطخر بفارس، ثم هاجر إلى البصرة فنشأ بها، درس الحديث والفقه، وأهم شيوخه الخليل بن أحمد، وحماد بن سلمة بن دينار البصري، وكان سيبويه أكثر من النقل وقد بلغ نقله عن ٢٠٠ راوية، توفي عام ٧٩٦/١٨٠، أهم تلاميذه أبو الحسن الأخفش، وقطرب الناشي، أهم مؤلفاته الكتاب. سيبويه، الكتاب ٤٠١/١.

(٢) سيبويه، الكتاب ٤٠٥/١.

وتعتبر "ما" من الأسماء الموصولة المشتركة، وهي التي تكون بلفظ واحد للجميع، فيشترك فيها المفرد والمثنى والجمع والمذكر والمؤنث، وتكون اسماً موصولاً لغير العاقل كقوله تعالى: "وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَلِكَ لِمَنْ يَشَاءُ" (١)

و"ما" تعتبر من الموصولات التي تفتقر إلى صلة متأخرة عنها، والصلة هي الجملة أو شبه الجملة التي تذكر بعد الموصول لمعرفة، وبيان معناه، ويشترط فيها أن تكون خبرية معروفة "جوباً" وتعليل كونها خبرية لا إنشائية، أنها حكم على الموصول، فلا يجوز أن تكون أمراً أو نهياً أو تعجباً. وتكون معروفة للسامع، إلا في حالة التهويل والتفخيم فيحسن إبهامها، كقوله تعالى: "فَأَوْحَىٰ إِلَىٰ عَبْدِهِ مَا أَوْحَىٰ" (٢)

ويرجح سيبويه أن "ما" تأتي على ضربين:

أحدهما: أن تكون "ما" مع "ذا" بمنزلة اسم واحد، واستدل على أن "ذا" مع "ما" بمنزلة اسم واحد بقولهم: "عما ذا تسأل؟"، فقالوا: لو كان "ذا" لغواً لقالوا: "عم ذا تسأل؟" نحو قوله تعالى: "مَآذًا أَنْزَلَ رَبُّكُمْ قَالُوا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ" (٣).

وثانيهما: أن تكون "ذا" مع "ما" بمنزلة الذي نحو ماذا صنعت؟ بمعنى الذي صنعت خيراً. الخلاصة: أن "ماذا" على وجهين، وكلا الوجهين قد جاء في القرآن الكريم، ولا يسوغ أن نقدر فيه.

وأنشد سيبويه هذا البيت:

دَعِيَ مَاذَا عَلِمْتَ سَأْتَقِيهِ

وَلَكِنْ بِالْمُغَيَّبِ نَبَّئْنِي (٤)

(١) النساء، ٤٨/٤.

(٢) النجم، ١٠/٥٣.

(٣) النحل، ٢٤/١٦.

(٤) المتقرب العبدى، الديوان، ص ٢١٣؛ البغدادي، خزنة الأدب، ٤٨٩/٧؛ ابن هشام، مغني اللبيب، ٣٠/١؛ يعقوب المعجم المفصل، ١٥١٢/٣.

ورأى أبو الحسن الكسائي^(١) جعل "ما" و"ذا" بمنزلة "ما" ولا يجوز أن تكون "ذا" بمنزلة "الذي" واستدل على أن "ذا" لا تكون مع "ما" بمنزلة "الذي" بقول القائل:

وَمَاذَا تَبْتَغِي الشُّعْرَاءُ مِنِّي

وَقَدْ جَاوَزْتُ حَدَّ الْأَرْبَعِينَ^(٢)

يؤكد الأخفش أن "ما" و"ذا" في هذا البيت بمنزلة اسم واحد، أو تكون "ذا" بمنزلة "الذي" و"ما" بمنزلة "الذي" أو تكون "ما" استفهاماً و"ذا" بمنزلة "الذي" أو تكون "ذا" لغواً.

ثانياً- "ما" الموصولة عند أبي علي الفارسي (٩٨٧/٣٧٧)^(٣)

يرى أبو علي الفارسي أن "ما" تكون بمعنى "الذي" وتوصل بما يوصل به "الذي" وتلزمها الصلة كما تلزمه^(٤). و"ما" تكون من الأسماء المبهمة الموصولة، وهي تقع للكثرة والجماعة وإن كان لفظها واحداً، فتفرد تارة للضمير العائد من الصلة إليه على اللفظ، وما أشبهه العائد مما تعرف به الكثرة من الأفراد كما تعرف من الصلة. وتجمع تارة في هذا المثال جمع العائد فيه وأفرد قوله تعالى: "وَيَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ، مَا لَا يَمْلِكُ لَهُمْ رِزْقًا مِنَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ شَيْئًا"^(٥).

ومما ورد يدل على الكثرة نحو قول الله تعالى: "وَيَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَضُرُّهُمْ، وَلَا يَنْفَعُهُمْ"^(٦).

(١) هو علي بن حمزة بن عبدالله بن عثمان، الإمام أبو الحسن الكسائي، مولى بني أسد، إمام الكوفيين في النحو واللغة وأحد القراء السبعة المشهورين، استوطن بغداد، وقرأ على حمزة، ثم اختار لنفسه قراءة وسمع من ابن أبي أرقم وكان أعلم الناس بالنحو، ضابطاً عالماً بالمدينة وكان يأخذ عن أعراب الحطمة، ويقيس على الشاذ صنف كثيراً مات بالري سنة ١٩٢، أو ٨١٥/١٩٩، السيوطي، البغية، ١٦٣/٢، ١٦٤.

(٢) سحيم بن وثيل الرياحي، المقتضب، ٣٣٢/٣؛ ابن يعيش، شرح المفصل، ١٣/٥؛ يعقوب، المعجم المفصل، ١٥١٣/٣.

(٣) الفارسي هو أبو علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفار بن محمد بن سليمان بن أبان الفارسي النحوي أبوه فارسي وأمه عربية، ولد عام ٩٠١/٢٨٨ وتوفي عام ٩٨٧/٣٧٧ تتلمذ على يد جماعة من شيوخ عصره منهم الزجاج عام ٩٢٣/٣١١، والأخفش الصغير عام ٩٠١/٣١٥ من أشهر تلاميذه ابن جني المتوفى عام ١٠٠٢/٣٩٢، أهم مؤلفاته البغداديات، البصريات، الحلبيات، وغيرها، السيوطي، البغية، ١/ ٩٦٤.

(٤) الفارسي، البغداديات، ص ٢٤٩.

(٥) النحل، ٧٣/١٦.

(٦) يونس، ١٨/١٠.

مما سبق نستنتج أن "ما" اسم يدل مرة على الواحد، ومرة أخرى يدل على الكثرة لإبهامها وأن "ما" لا تخص مسمى بعينه، فهي شبيهة باسم النوع الذي يقع للواحد من النوع و للجماعة نحو: الرجل، والإنسان، والدرهم، إذا أردت به الواحد، أو النوع أجمع، كقوله تعالى: "إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا"^(١) فالإنسان لا يخص واحدًا بعينه، كما أن "ما" لا تخص واحدة منها شيئًا بعينه، ولكنها قد تكون للكثرة، وللواحد، فجاز هذا في الأسماء المبهمة التي لا تخص بالدلالة واحدًا بعينه كما جاز في الإنسان.

ويجوز في "ما" إذا كانت موصولة أن تليها فعلاّن "نعم" و"بئس"، وتكون فاعلتها لإبهامها، وإنها اسم واحد يدل على الكثرة، كذلك الرجل والإنسان^(٢)، واستشهد على جواز ذلك بقول الله تعالى: "بِئْسَمَا اشْتَرَوْا بِهِ أَنْفُسَهُمْ"^(٣)، صلة لـ "ما" ليست بصفة، وأن موضع "ما" رفع بـ "بئس" كما ورد في "نعم الرجل زيد" مرفوع بـ "نعم".

ثالثًا- "ما" الموصولة عند ابن الشجري (١١٤٨/٥٤٣)^(٤)

يقرر ابن الشجري أن "ما" خبريّة تلزمها الصلّة، فتأتي بمعنى "الذي" أو "التي" أو "الذين" أو "اللاتي" فهي في التزامها للصلّة مخالفة للاستفهاميّة والشرطيّة فمن ذلك قوله تعالى: "إِنَّمَا صَنَعُوا كَيْدٌ سَاحِرٍ"^(٥) جاءت "ما" على غير القياس متصلة "بأن" وحققها أن تكتب منفصلة للفرق بينها وبين "ما" الكافة نحو قول الله تعالى: "إِنَّمَا أَنْتَ مُنذِرٌ"^(٦) وجاءت منفصلة في قوله تعالى:

(١) المعارج، ١٩/٧٠.

(٢) الفارسي، البغداديات، ص ٢٥١.

(٣) البقرة، ٩٠/٢.

(٤) ابن الشجري هو الشريف ضياء الدين أبو السعادات هبة الله بن علي بن محمد بن حمزة ينتهي نسبه إلى الحسن بن علي بن أبي طالب ويعرف بالشجري، ولد ببغداد عام ٤٤٧/١٠٥٥، وتوفي ببغداد عام ٥٤٣/١١٤٨، أهم شيوخه الشريف يحيى بن محمد بن طباطبَاء العلوي أبو الحسن بن فضال المجاشعي القيرواني الخطيب التبريزي وغيرهم. أشهر تلاميذه أبو منصور محمد بن زبرج العتابي، والسمعاني، والخشاب، وابن الأنباري وغيرهم، وأشهر مؤلفاته الأمالي. ابن الشجري، الأمالي، ٢٣/١.

(٥) طه، ٦٩/٢٠.

(٦) الرعد، ٧/١٣.

"إِنَّ مَا تُوَعَدُونَ لَآتٍ"^(١). وقوله تعالى: "مَا جِئْتُمْ بِهِ السَّحَرُ"^(٢)، "ما" موصولة بمعنى "الذي" وجئتم به صلتها وموضعها رفع بالابتداء، "السحر" خبرها، و نحو قوله تعالى: "إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلًا مَّا بَعُوضَةً"^(٣) برفع بعوضة "والتقدير أَنْ يَضْرِبَ الذي هو بعوضة مثلاً. وفي قوله تعالى: "وَمَا بِكُمْ مِنْ نِعْمَةٍ فَمِنَ اللَّهِ"^(٤) "ما" تحتل وجهين: أحدهما: أَنْ تكون بمعنى "الذي" وهي مرفوعة بالابتداء "بكم" صلتها، ومعنى بكم فبكم، وقوله تعالى: "من نعمة" في موضع حال من المضمرة في الظرف وقوله "فمن الله" هو الخبر. وجاز دخول "الفاء" على الخبر لأن الصلة ظرف؛ وإنما جيء بالفاء في خبر الموصول بالظرف كما جيء بها في خبر الموصول بالفعل.

رابعاً- "ما" الموصولة عند السهيلي (١١٥٨/٥٨١)^(٥)

يرى ابن السهيلي صلة "ما" لا بد أن تكون فعلاً غير خاص، بل مبهماً يحتل التوابع نحو ما صنعت، ولا تقول: ما جلست، لأن الجلوس نوع خاص ليس مبهماً، فكأن القول: "يعجبني الجلوس الذي جلست" فيكون آخر الكلام مفسداً لأوله، رافعاً للإبهام. وتعتبر "ما" عنده من الموصولات الاسمية، وتستعمل للواحد والثنى والجمع، مذكراً، ومؤنثاً بلفظ واحد.

خامساً- "ما" الموصولة عند ابن يعيش (١٢٤٥ / ٦٤٣)^(٦)

لم يكن ابن يعيش أكثر تنظيماً من غيره في الحديث عن "ما" الموصولة، وإنما سرد تعريف الموصول بشكل عام، وكان يطرح مداخلات عن بعض النحاة لتعريف الموصول يقرن تلك الآراء برأيه ويقول: "الموصول لا يتم بنفسه ويفتقر إلى كلام بعده تصله به ليتم

(١) لأنعام، ١٣٤/٦.

(٢) يونس، ٨١/١٠.

(٣) البقرة، ٢٦/٢.

(٤) النحل، ٥٣/١٦.

(٥) السهيلي هو عبد الرحمن بن عبد الله الإمام أبو زيد السهيلي الخثعمي الأندلسي كان عالماً باللغة العربية، و القراءات، بارعاً في ذلك، جامعاً بين الرواية والدراية، نحويًا متقدماً، أديباً، عالماً في صناعة الحديث .. روى عن أبين العربي، أبي طاهر، وأبن الطراوة .. صنف الروض الأتف، وشرح الجمل ... مات سنة ١١٨٥/٥٨١، السيوطي البغية ٨١/٢.

(٦) ابن يعيش هو يعيش بن علي بن يعيش النحوي الحلبي موفق الدين أبو البقاء المشهور بابن يعيش، وكان يعرف بابن الصانع. ولد سنة ١١٥٨/٥٥٣ وكان من كبار أئمة العربية، ماهراً في النحو، وصنف كتاب شرح المفصل، طال عمره وشاع ذكره، وكان حسن الفهم، لطيف الكلام، توفي بحلب سنة ١٢٤٥/٦٤٣، السيوطي، البغية، ٣٥١/٢.

اسماً إذا تم بما بعده كان حكمه، حكم سائر الأسماء التامة ^(١) والموصول وحده اسم ناقص، أي ناقص الدلالة فإذا جئت بالصلة قيل موصول، و يقول ابن يعيش: الموصول لا بد له في تمامه اسماً من جملة تردفه أي تتبعه وكل شيء يتبع شيئاً فقد ردفه.

وتكون الصلة بأربعة أشياء الفعل، والفاعل، والمبتدأ والخبر، والشرط وجوابه ولا بد في كل جملة من هذه الجمل من عائد يعود منها إلى الموصول، وهو ضمير ذلك الموصول ليربط الجملة بالموصول ويؤذن بتعلقها بالموصول إذا كانت الجملة عبارة عن كل كلام تام قائم بنفسه، فإذا أتيت فيها بما يتوقف فهمه على ما قبله آذن بتعلقها به.

ومن ناحية مداخلته لبعض النحاة يعتبر الموصول "أشبه بالحرف من حيث إنه لا يفيد بنفسه، ولا بد من كلام فصار كالحرف الذي لا يدل على معنى في نفسه" ^(٢) إنما يحتاج إلى توضيح معناه في غيره.

وهناك فرق بين الجمل التي تكون صلة لـ "ما"، و الجمل التي تكون صفة لها؛ لأن الجمل التي تكون صفة لها موضع من الإعراب بحسب إعراب موصوفها. "والجمل التي تكون صلة لـ "ما" لا موضع لها من الإعراب" ^(٣) وهناك مداخلة أخرى علّق عليها حيث يقول: إن الموصول وحده لا موضع له من الإعراب، ويكون له موضع من الإعراب إذا تم بصلته.

ويطرح وجهة نظره بأن الصواب عنده أن الإعراب للاسم الأول الموصول، ويجرى الصلة من الموصول مجرى الصفة من الموصوف.

كذلك يوضح أنه لا يتوقف إعراب الموصوف على تمامه بالصفة، ولا يتوقف إعراب الموصول على تمامه بالصلة. ويعلل رأيه كالسابقين في الفرق بين الصلة والصفة، أن الجملة إذا كانت صفة كان لها موضع من الإعراب؛ لأنها واقعة موقع المفرد، والصلة لا موضع لها من الإعراب، لأنها لم تقع موقع المفرد لأن الصلة لا تكون مفرداً.

يقرر ابن يعيش أن "ما" الموصولة نوع من المبهمات، وأنها كانت مبهمة لوقوعها على شيء

(١) ابن يعيش، شرح المفصل، ١٣٩/٤.

(٢) م. ن، ١٣٩/٤.

(٣) م. ن، ١٣٩/٤.

من حيوان وجماد، وغيرهما كوقوع هذا، وهؤلاء.

ويذكر أن "ما" من الأسماء الموصولة معرفة من الألف، واللام، وهي مع ذلك معرفة لـ "ما". نحو "أَخَذْتُ مَا أُعْطِيتَنِي"^(١)، ويذكر أيضاً أن "ما" من الأسماء الموصولة ترد بمعنى "الذي" لهذا فهي تحتاج إلى صلة. نحو قوله تعالى: "وَيَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَمْلِكُ لَهُمْ رِزْقًا مِنَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ شَيْئًا"^(٢) ونحو قوله تعالى: "وَمَا بِكُمْ مِنْ نِعْمَةٍ فَمِنَ اللَّهِ"^(٣)، وقوله تعالى: "فَانْكَحُوا مَا طَابَ لَكُمْ مِنَ النِّسَاءِ مَثْنَى"^(٤).

يتضح من الآيات السابقة "ما طاب لكم من النساء" اسم موصول، والمراد بها النساء بالذات، مثنى وثلاث ورباع حال من فاعل طاب.

سادساً - "ما" الموصولة عند عباس حسن^(٥)

يتابع عباس حسن نظرة النحاة أن "ما" الموصولة من الأسماء الخاصة المبهمة "لوقوعها على كل شيء من حيوان، أو نبات، أو جماد، من غير تعيين وتفصيل لذلك الشيء إلا بأمر خارج عن لفظها"^(٦) كما عرف أن الموصول لا يزول إيهامه إلا بما يصاحب لفظه، ويجيء بعده النعت أو البديل أو عطف البيان. ويوضح أن "ما" الموصولة اسم مسماها ومدلولها غير واضح نحو القول "حضر ما" إن المدلول في هذا المثال غير واضح "أهو سعيد الذي حضر أم خالد" أم غيرهم من الشباب. أهو حيوان أو نبات، وما نوعه بين أفراد الحيوانات؟ أو النباتات؟ أو الجماد؟ "إذا هو اسم غامض المعنى، ومبهم الدلالة، ولهذا الغموض، والإبهام أثرهما في غموض المعنى الكلي للجملة وإيهامه"^(٧)

(١) ابن يعيش، شرح المفصل، ١٤١/٤.

(٢) النحل، ٧٣/١٦.

(٣) النحل، ٥٣/١٦.

(٤) النساء، ٣/٤.

(٥) عباس حسن أستاذ بكلية العلوم بجامعة القاهرة سابقاً، ورئيس قسم النحو والصرف، والعروض، وهو نحوي معاصر، وأهم مؤلفاته النحو الوافي، يتكون من ثلاثة أجزاء، عباس حسن، النحو الوافي، ١/١.

(٦) عباس حسن، النحو الوافي، ٣٠٦/١.

(٧) م ٣٤٠/١، ن.

وإن المعنى يزول إيهامه وغموضه حينما نأتي بجملة اسمية، أو جملة فعلية، ولا بد أن تشتمل على ضمير يعود على الاسم الغامض المبهم، وقد تكون شبه جملة.

و"ما" تعتبر اسم من الأسماء العامة والمشاركة صالحة للأنواع المختلفة والذي يوضح مدلولاتها ويميز نوع المدلول هو ما يجيء بعده من الضمير، أو غيره من القرائن التي تعينه ويزيل إيهامها وغموضها .

"ويعرض مداخلة عند اختلاط العاقل بغيره وقد يغلب غير العاقل لكثرتة، كقوله تعالى: "يُسَبِّحُ اللَّهَ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ الْمَلِكِ الْقُدُّوسِ"^(١).

وأن يكون في التعبير أمران مقترنان، هما ذات العاقل يقص صفاته معاً نحو القول: "أكرم ما شئت من العلماء والمبدعين" في هذا المثال يطلب أمرين مجتمعين: الذات، ووصفاً آخر معها ولا يراد أحدهما وحده.

وأن يكون في التعبير "شيء مبهم أمره" نحو: "لا أدرك حقيقة ما أراه" وقوله تعالى: "إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّي"^(٢)

وانفرد بإضافات جديدة لم يتطرق إليها النحاة وعرض مقارنة بين "ما" و "من" من ناحية استعمالتهما لخمس حالات هي:

اسم الموصول، واسم الاستفهام، واسم الشرط، ونكرة تامة "غير موصوفة"، ونكرة موصوفة يوضح مداخلة أخرى من ناحية ما تختص به "ما" دون "من" وهي سبعة معان:

أن تكون تعجبية، ونافية، وكافة، وزائدة، ومصدرية ظرفية، ومصدرية غير ظرفية ومغيرة ومهيئة.

خلاصة المبحث

إن "ما" الموصولة مبهمة المدلول غامضة المعنى تحتاج إلى شيء يزيل إيهامها وغموضها، وهو ما سمي "بالصلة" التي تعين مدلول الموصول، وتفصل مجمله، وتجعله واضح المعنى كاملة الإفادة.

(١) الجمعة، ١/٦٢.

(٢) آل عمران، ٣/٣٤.

نستنتج أن "ما" الموصولة:

أ- لا يجوز أن تدخل على مفرد؛ لأن الاسم الموصول يحتاج إلى جملة توصل به. ولكن يجوز أن تكون "ما" موصولة إذا رُفع ما بعدها على أنه خبر لمبتدأ محذوف تقديره هو، وجملة الخبر صلة لها.

ب- لا يجوز أن تكون "ما" موصولة إذا سبقها "رب"؛ لأن الاسم الموصول معرفة، و"رب" لا تباشر شيئاً من المعارف؛ لأنها تدخل على النكرات.

هكذا تتضح أهم الآراء في "ما" الموصولة كما يوضحها النحاة

المبرد^(١) والمازني^(٢) والسهيلي، وابن السراج^(٣)، والأخفش^(٤) في قولهم: إنها اسم مفتقر إلى ضمير، "نحو يعجبني ما قمت" تقديره القيام الذي قمته

(١) المبرد هو محمد بن زيد بن عبد الأكبر الأزدي الثمالي، ولد عام ٨٢٥/٢١٠، في عصر المأمون وتوفي عام ٨٩٨/٢٨٥ في عصر المعتضد، عاش عصر الثقافة المزدهرة، تتلمذ على يد الجاحظ، وكان معظم أساتذته من علماء اللغة والنحو، وأخذ عن الجرجي وكان فقيها عالمًا بالنحو واللغة. تتلمذ عليه الزجاج والصولي، ونفطويه وابن السراج والأخفش الصغير، أهم مؤلفاته كتاب الفاضل، وكتاب المقتضب، السيوطي، البغية، ٧١، ٢٦٥ / ١.

(٢) المازني هو بكر بن محمد .. بن بقية أبو عثمان المازني، مازن بن شيبان، بصري روى عن أبي عبيدة والأصمعي وأبي زيد وعن المبرد واليزيدي وكان إمامًا في العربية متسعا في الرواية، الأشموني، شرح الأشموني ٦٨/١.

(٣) ابن السراج هو أبو بكر محمد بن السري المعروف بابن السراج كان من أئمة النحو المشهورين، انتهت إليه الرئاسة في النحو بعد المبرد، أخذ عنه أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي، وأبو سعيد السيرافي، وأبو علي الفارسي، أهم مصنفاته كتاب الأصول، وفاته سنة ٦٣٨/١٧ في خلافة المقتدر بالله تعالى، ابن السراج أصول النحو، ١٠/١.

(٤) الأخفش هو سعيد بن مسعدة، أبو الحسن، الأخفش، أحد الأخافش الثلاثة المشهورين، كان مولى بني مجاشع بن دارم، من أهل بلخ، سكن البصرة، وقرأ النحو على سيبويه، وكان أسن منه، ولم يأخذ عن الخليل، ورد بغداد بعد المناظرة المشنومة بين سيبويه، والكسائي وأقام ببغداد، وكان أعلم الناس بالكلام، والجدل ألف الأوساط في النحو، ومعاني القرآن الكريم، العروض والقوافي مات سنة ٢١٦، أو ٢٢١ هـ، السيوطي، البغية، ٥٧٠/١، ٥٩١،

وعلى رأي عامة النحاة "ما" الموصولة توصل بفعل متصرف غير أمر، والأكثر كونه ماضياً كقوله تعالى: "بِمَا رَحِبتُ"^(١)

ومن الفعل المضارع "وَيَجْعَلُونَ لِلَّهِ مَا يَكْرَهُونَ وَتَصِفُ أَلْسِنَتُهُمُ الْكَذِبَ"^(٢)، أي لوصف، وجوز السيرافي^(٣)، والأعلم^(٤)، وابن خروف^(٥)، وصلها بجملة اسمية. نحو قول الكميّ بن زيد الأسدي:

أَحْلَامُكُمْ لِسِقَامِ الْجَهْلِ شَافِيَةٌ

كَمَا دِمَاؤُكُمْ تَشْفِي مِنَ الْكَلْبِ^(٦)

وبعض النحاة يمنعون ذلك، ويقولون : هي في البيت كافة. و يجوز نيابتها عن ظرف الزمان هذا ما يتضح عن "ما" الموصولة فهي حالة من حالات "ما" واستعمالاتها اسماً أما حالة "ما" الشرطية فهي تدخل على جملة ناقصة وتكون تامة بعد ربطها بأداة الشرط، وهذه الجملة تختلف في وظيفتها اللغوية عن غيرها من الجمل التي لا توجد فيها أداة شرط، والجملة الشرطية تربط بين جملتين هما جملة الشرط جملة الجواب وهذا ما يفضي إلى استقصاء آراء النحاة في "ما" الشرطية في المبحث التالي :

(١) التوبة، ٢٥/٩.

(٢) النحل، ٦١/١٦.

(٣) السيرافي هو أبو سعيد الحسن بن عبدالله بن المرزبان السيرافي النحوي من أكابر الفضلاء وأفاضل الأدباء، كان أبوه مجوسياً ولد بسيراف ومنها ابتدأ العلم وكان فقيهاً على مذهب العلماء العراقيين وله تصانيف كثيرة منها شرح كتاب سيبويه، توفي في يوم الاثنين الثاني من رجب سنة ٩٧٩/٣٦٨ في خلافة الطائع لله بن المطيع لله، دفن بمقبرة الخيزران ببغداد، السيوطي، البغية، ٥٠٧/١، ٥٠٨؛ بروكلمان، تاريخ الأدب، ١٨٧/٢.

(٤) الأعم هو يونس بن سليمان بن غيسى، النحوي، الشنتمري، المعروف بالأعلم ... كان عالماً بالعربية، واللغة، ومعاني الأشعار، حافظاً لها، حسن الضبط لها، مشهوراً بإتقانها، رحل إلى قرطبة، وأخذ عن الإفريقي، وصارت إليه الرحلة في زمانه، مات سنة ١٠٨٣/٧٦، السيوطي، البغية، ٣٥٦/٢.

(٥) ابن خروف هو علي بن محمد بن علي .. أبو الحسن بن خروف، الأندلسي، النحوي .. كان إماماً في العربية محققاً موفقاً، ماهراً، مشاركاً في الأصول .. أقرأ النحو بعدة بلاد، وأقام بحلب مدة . صنف شرح سيبويه، شرح الجمل، كتاباً في الفرائض .. مات سنة ١٥٠١/٩٠٦، السيوطي، البغية، ٢٠٣/٢.

(٦) الكميّ، ديوانه، ص ١٩؛ السيوطي، همع الهوامع، ٨١/١.

ب- آراء النحاة في "ما" الشرطية

إن جملة "ما" الشرطية تتطلب الرجوع إلى معرفة السياق استجلاءً لحقيقة أو إزالة لوهم عند التلامذة تبصيرهم بمواقع "ما" واستعمالاتها المتعددة وفي هذا المبحث أ طرح دراسة اجمالية عن آراء النحاة في "ما" الشرطية كالتالي:

أولاً- "ما" الشرطية عند سيبويه (١٨٠/٧٩٦)

سيبويه لم يستخدم "مصطلح الشرط وإنما صرح بمصطلح الجزاء"^(١) ومن هذا المنطلق يستخدم "ما" للجزاء، ورأيه أن "ما" التي تستخدم في تركيب الاستفهام، هي نفسها "ما" التي تستخدم في تركيب الشرط، ثم يطرح معياراً لمعرفة "ما" المستخدمة في الشرط. وهذا المعيار هو أن "ما" الشرطية والاستفهامية لا يكون الفعل بعدهما كما يكون بعد "ما" الموصولة والفعل ليس في الجزاء بصلة لما قبله، كما أنه في حروف الاستفهام ليس صلة لما قبله ويتضح من كلامه أن الفعل المقصود هو فعل الشرط، أي الفعل الذي يلي "ما" الشرطية، فهو لا يكون صلة لها، كما أن الفعل الذي يلي "ما" الاستفهامية لا يكون صلة لها.

ومصطلح الجزاء ينصرف في دلالاته إلى "ما" الشرطية والجملة الفعلية من دون الالتفات إلى بقية الكلام؛ لكنه يورد الجملة الشرطية كاملة أي "ما" متلوة بجملتين، وهكذا ينظر إلى الجملة الشرطية على أنها جملتان لا جملة واحدة "و ينظر إلى الجملة الشرطية على أنها كلام تام، أو كلام قد عمل بعضه في بعض"^(٢) وذكر أن "إذ ما" أداة شرط تجزم فعلين، وهي حرف عنده بمنزلة إن الشرطية، والذي يهمني في هذا الموضوع أن "ما" الشرطية تدخل على كلام تام، بل تدخل على جملتين لا رابط بينهما فتجعل منها جملة واحدة مترابطة.

ثانياً- "ما" الشرطية عند الفراء (٢٠٧ / ٨٢٢)^(٣)

يحدو الفراء حذو سيبويه، وينظر إلى "ما" في الجملة الشرطية كنظرة سيبويه باعتبار أن

(١) سيبويه، الكتاب، ٥٦/٣.

(٢) م.ن، ٨٣/٣.

(٣) الفراء هو يحيى بن عبد الله بن مروان، الديلمي، إمام العربية، أبو زكريا المعروف بالفراء، روى عن قيس بن الربيع، ومنديل والكسائي .. وأخذ عنه سلمة بن عاصم، ومحمد بن الجهم كان ... أعلم الكوفيين بالنحو بعد الكسائي وكان متديناً متورعاً، صنف معاني القرآن .. النوادر، المقصور، الممدود، مات سنة ٢٨٧/٩٠٢، السيوطي، البغية، ٣٣٧/٢.

الركن الشرطي في الجملة الشرطية هو التركيب الأساسي المقابل لتراكيب أخرى كالاستفهام والقسم. "كل استفهام دخل على جزاء فمعناه أن يكون في جوابه خبر يقوم بنفسه، والجزاء شرط لذلك الخبر فهو يجزئه، ومعناه الرفع لمجيئه بعد الجزاء"^(١)، نحو "ما علمتني علماً أنتفع به".

ومصطلح الجواب يستخدم عند الفراء على نطاق أوسع من نطاق استخدام جواب الجزاء والجواب عنده هو الجملة التي تضم إلى ما قبلها لتكون معه كلاماً مفيداً، فالقسم له جواب والاستفهام جواب، والشرط له جواب، ولكنه في حالة الإطلاق يحتاج إلى السياق لتحديد مدلوله "وأدوات الشرط يطلق عليها الفراء مصطلح حروف الجزاء"^(٢). وهذا من مصطلحات سيبويه ولكن الفراء لم يستخدمه إلا مرة واحدة. والفراء لم يزد على مصطلحات سيبويه غير مصطلح الشرط.

ثالثاً- "ما" الشرطية عند الأخفش (٨٣٠/٢١٥)

اختار الأخفش مصطلح مجازاة تاركاً مصطلح الجزاء. "وينصرف هذا المصطلح للدلالة على "ما" الشرطية والجملة بعدها"^(٣) نحو "ما تتصدق من صدقة تنفعك". نستنتج أن الأخفش أكثر تنظيماً، وأدق في استخدام مصطلحاته من الفراء، ولا نجد جديداً من حيث النظر إلى "ما" في الجملة الشرطية، وقد ورد عنده قلب ألفها "ها" في الجزائية وذلك عند إلحاق "ما" المزيدة للتوكيد "مه تكسل تندم".

وقد ورد زيادة "ما" على "ما" كما يزيدون "ما" على "متى" فصار "ما، ما"، فاستقبحوا هذا اللفظ لتكرار الحرفين، أبدلوا من الألف الأولى "هاء" فقالوا مهما؛ لأن الألف، والهاء من مخرج واحد. ونحو "مهما تفعلوا من خير تعلمه الله".

هناك رأي آخر قالته جماعة: في "ما" هي مركبة من "مه" بمعنى اكف وبقول غيرهم: "هي اسم مفرد معناه العموم"^(٤).

(١) الفراء، معاني القرآن، ٢٣٦/١.

(٢) م. ن، ٤٢٢/١.

(٣) م. ن، ١٠٤/١.

(٤) ابن يعيش، شرح المفصل، ٤/٧، ٥.

رابعاً- "ما" الشرطية عند المبرد (٢٨٥/٨٩٨)

ينظر المبرد إلى "ما" في الجملة الشرطية على أنها تجعل الكلام لا يستغني بعضه عن بعض، وهذه النظرية النحوية منذ سيبويه لم تتغير، ويذكر المبرد مصطلح "المجازاة" ويقول: في موضع آخر "الجزء غير واجب آخره إلا بوجوب أوله"^(١). ويفسر الشرط بأنه وقوع الشيء لوقوع غيره، ومن مصطلحات المبرد مصطلح الشرط؛ "لأن الشرط لا يقع إلا على فعل لم يقع"^(٢) ويتضح أن المبرد متابع غيره في النظر إلى طبيعة "ما" في الجملة الشرطية.

خامساً- "ما" الشرطية عند ابن السراج (٣١٦/٩٢٨)

(١) يواصل ابن السراج نظرة سابقه إلى "ما" في الجملة الشرطية، فهو متابع لهم، ومبين لطريقتهم وأفكارهم، ومن الجديد عنده أنه صرح باعتبار كل جزء من أجزاء التركيب جملة وهذا يبين موقف النحويين من الجملة الشرطية، فهم على الرغم من إدراكهم التام للتكامل بين أجزائها يعتبرون الشرط جملة والجواب جملة أخرى، ومن الجديد أيضاً عنده النظرية التحليلية لطبيعة التركيب؛ فهو لم يكتف بمحاولة وصفه وإنما راح يبين كيفية تركيب "ما" في الجملة الشرطية، فبين "أن هناك جملتين لا علاقة بينهما ثم جاءت "ما" وربطت بينهما بحيث جعلت الأولى شرطاً والثانية جواباً"^(٣).

ويوضح "أن جملتي الجزاء وجوابه تتفصل كل واحدة منهما عن صاحبتها"^(٤) واستخدم ابن السراج مصطلح الجزاء للدلالة على الركن الأول من التركيب، أي "ما" والجملة بعدها، أي في مقابل الركن الثاني من التركيب. نستنتج من ذلك أن ابن السراج أول من وضع بجلاء نظرة النحو العربي إلى طبيعة "ما" في الجملة الشرطية.

سادساً - "ما" الشرطية عند السيرافي (٣٦٨/٩٧٩)

نجد عند السيرافي نصيباً يبين فيه طبيعة "ما" في الجملة الشرطية، كما يبين متابعته لمن

(١) المبرد، المقتضب، ٤٦/٢.

(٢) م. ن. ٥٠/٢.

(٣) ابن السراج، أصول النحو، ١٠/١.

(٤) م. ن. ١٨٢/٢.

السابقين ونظرتهم أن الشرط والجواب هما في الأصل جملتان متباينتان ربطتهما حرف المجازاة فصارتا كشيء واحد. وفكرة الترابط في الجملة الشرطية واضحة في ذهن السيرافي فالتركيب كالجملة الواحدة.

سابعاً - "ما" الشرطية عند ابن يعيش (١١٥٨/٥٥٣)

يناقض ابن يعيش قول الزجاج بأن "ما" في جملة الشرط تعتبر جملة مركبة، وتقتضي: افتراض حصول جواب الشرط في الاستقبال.

ويقول ابن يعيش: إن الشرط يجري مجرى القسم لما بينهما من المناسبة من جهة احتياج كل واحد منها إلى جواب، والقسم وجوابه جملتان متلازمتان فكانتا كالجملة، كما أن الشرط وجوابه كالجملة الواحدة.

خلاصة المبحث:

يتفق النحويون على أن فعل الشرط مجزوم بأداة الشرط ، أما فعل جواب الشرط فقد وردت فيه أقوال :

القول الأول: ما نجده عند سيبويه حيث يقول "واعلم أن حروف الجزاء تجزم الأفعال جزم الجواب بما قبله"^(١) ويتابعه ابن جني^(٢) وابن المبرد الجازم هو الأداة والفعل معاً .
القول الثاني: هو أنه مجزوم بالأداة، بمعنى أن الأداة جازمة لفعل الشرط ، وفعل جواب الشرط وهذا كذلك رأى الزجاج^(٣) والسيرافي، أما ابن الأنباري فأخذ بمذهب جمهور البصريين^(٤)

(١) سيبويه، الكتاب ، ٦٢/٣.

(٢) ابن جني هو أبو الفتح عثمان بن جني كان أبوه جني رومياً من موالى سليمان بن فهد بن أحمد الأزدي، ولد بالموصل وتوفي سنة ١٠٠٥/٣٩٢، من أصدق أهل الأدب ، وأعلمهم بالنحو، والتصريف وعلمه بالتصرف أقوى وأكمل من علمه بالنحو ، لازم أباً علي الفارسي أربعين سنة ، وتصدر مكانة للإفراء ببغداد ، مذهبه بصري وكان حجة في علم الصرف، صنف الخصائص، وسر الصناعة ، شرح تصريف المازني المحتسب في إعراب الشواذ. ابن جني، الخصائص، ص ٢٢؛ ابن النديم، الفهرست، ١٨٧/٢؛ السيوطي ، البغية ١٣٢ / ٢.

(٣) الزجاج هو إبراهيم بن السري بن سهل أبو إسحاق الزجاج، من أهل الفضل والدين حسن الاعتقاد، جميل المذهب، كان يخرط الزجاج، ثم مال إلى النحو، فلزم المبرد. صنف معاني القرآن، والاشتقاق، والقوافي، والعروض، والنوادر، مات سنة ٩٢٣/٣١١، السيوطي، البغية ، ٤١١/١ - ٤١٣.

(٤) الهروي، الأثرية، ص ١٩٤ ؛ الجرجاني، الجمل، ص ٢٤؛ ابن الأنباري، الإنصاف، ٦٠٢/٢؛ ابن عصفور، المقرّب، ٢٧٣/٢.

والقول الثالث: مجزوم بفعل الشرط وحده. ولم يذكر صاحب الإنصاف من يقول به، وهذا منسوب إلى الأخفش في شرح الكافية^(١)

والقول الرابع: أن الشرط والجواب تجازمان كما يقول الكوفيون: في المبتدأ والخبر. وأنهما ترافعان وهذا نقله ابن جني عن الأخفش.
والقول الخامس: عند ابن الأنباري، وهو أن العامل في فعل جواب الشرط هو الأداة، ولكن بوساطة فعل الشرط^(٢)

والقول السادس: وهو أن فعل جواب الشرط مجزوم على الجوار لمجاورته فعل الشرط، وقد نسب ابن الأنباري هذا إلى الكوفيين.

وقد نسب ابن الخشاب وابن يعيش والرضي إلى المازني^(٣) أن فعل الشرط وفعل جواب الشرط مبنيان^(٤) هذا ما اتضح في المبحث السابق. أما المبحث الذي يليه فهو عن "ما" التعجبية وجملة التعجب تعتبر جملة أسمية أو فعلية؛ لأن لها صيغتين إحداهما تبدأ باسم يعرب مبتدأ، والثانية تبدأ بفعل يحتاج إلى فاعل، والذي يهمني في هذا المبحث صيغة "ما" أفعل، وتعتمد بت انتقاء بعض آراء النحاة المتحدثين عن "ما" التعجبية وما تحتوي عليه من أحكام تتجلى فيما يلي

ج- آراء النحاة في "ما" التعجبية

"التعجب حالة قلبية منشؤها استعظام فعل ظاهر المزية بزيادة فيه خفى سببها، وله صيغ سماعية وصناعية"^(٥).

ترد "ما" في الأفعال غير المتصرفية، ومنها فعل التعجب " مَا أَفْعَلْ "، "و صيغة" ما أَفْعَلْ" هي محور هذا المبحث و تعد "ما" التعجبية فيها من الأسماء وتعتبر مبتدأ، وتسمى "ما" التعجبية

(١) الرضي، شرح الكافية، ٢٥٤/٢.

(٢) ابن الأنباري، الإنصاف، ٦٠٨/٢.

(٣) المازني : هو بكر بن محمد بن بقية أبو عثمان المازني ، مازن بني شيبان ، بصرى ، روى عن أبي عبيدة والصمعي ، وأبي زيد ، وكان إماماً في العربية ، متسماً في الرواية ، وكان لا ينظر أحداً إلا غلبه، ألف علل النحو والتصريف وغير ذلك ، السيوطي ، البغية ٥٠٧/١ .

(٤) ابن يعيش، شرح المفصل، ٤٢/٧.

(٥) الهاشمي، القواعد الأساسية، ص ٣٢٨.

ومن شروطها وجوب تقديمها على الفعل، ويجب أن يكون فاعلها ضميراً مستتراً وجوباً خلافاً للأصل بعده اسم، أما عن أشهر الآراء في "ما" التعجبية فتتضح كالتالي:

أولاً- "ما" التعجبية عند سيبويه (١٨٠/٧٩٦)

رأى سيبويه أن "ما" التعجبية من الأسماء، وهي نكرة تامة فيها معنى التعجب الذي سوغ الابتداء بها، ويذكر أن "ما" تكون نكرة، نحو قوله تعالى: " هَذَا مَا لَدَيَّ عَتِيدٌ " (١)، "ما" نكرة و"لدي" صفة له نحو قوله: "ما أبغضني له" وما أمقتني له" إنما تريد أنك مبغض، وأنتك ماقت وتقول: ما أبغضه وما أمقته إليّ، إنما تريد أنه مقيت ، وأنه مبغض إليك، وكأن ما أمقته على فعل وإن لم يستعمل وما أبغضه إليّ وقد بغض على فعل وفعل وإن لم يستعمل (٢).

والخلاصة أن "ما" اسم وليست حرفاً، والدليل على ذلك أن في "أجمل" ضميراً يعود عليها نحو "ما أجمل الورد!" و"ما" اسم مبتدأ واجبة التصدير والصدارة، وهي أسلوب جرى مجرى المثل، والأمثال لا تتغير لأنها تنطق كما هي والضمير في الفعل الذي يعود على "ما" لا يقدر إلا بلفظ هو مفرد مذكر غائب، وهو واجب الاستتار، ولا يجوز إتياعه بأي تابع، مثل: البذل العطف، التوكيد، النعت.

ومفهوم سيبويه أسلوب خبري، تم نقله إلى إنشائي نحو "شيء جعل الورد جميلاً" والعرب تقول: رأي سيبويه ضعيف؛ لأنه جعل "ما" نكرة تامة، وهو نادر في اللغة؛ ولأنه قاس النادر على القليل الضعيف وهذا يضعف رأيه.

ثانياً- "ما" التعجبية عند الأخفش (٢١٥/٨٣٠)

يوضح الأخفش أن "ما" تكون تامة، وفيها التعجب نحو "ما أحسن زيداً!" والمقصود شيء حسن زيداً، وعلى ذلك تكون "ما" مبتدأ، وما بعدها خبراً لها.

ورأيه أن "ما" نكرة تامة لا تحتاج إلى وصف، وهذا القول يوافق قول سيبويه. وأنه التزم بحذف خبر المبتدأ من غير أن يقوم مقامه شيء ، ومن خلال استقراءاتي يتضح أنه يوجد اختلاف بين النحاة في قولهم "ما أحسن زيداً!".

(١) ق، ٥٠/٢٣.

(٢) سيبويه، الكتاب، ٤/١٠٠.

منهم من يقول: "ما" مبتدأ مخبر عنه بأحسن، والحسن ليس من صفات الشيء العظيم الذي تعبر عنه "ما" وإنما هو من وصف زيد.

واتضح أن الخبر عند البصريين مرفوع، وأما الكوفيون فعندهم أنه منصوب، وأن ناصبه معنوي، ويكون نصب "زيداً" على أنه مشبه بالمفعول به.

وكذلك يقول: هي معرفة ناقصة بمعنى الذي وما بعدها صلة لا موضع له.

وفي قول آخر له: أنها نكرة ناقصة و"ما" بعدها صفة فمحله رفع، وعليهما فالخبر محذوف وجوباً "تقديره شيء عظيم"

ثالثاً - "ما" التعجبية عند الفارسي (٩٨٧/٣٧٧)

يعتبر الفارسي استمراراً لمن سبقه من حيث النظرة إلى طبيعة "ما" التعجبية، فهي عنده غير موصوفة، وما بعدها لا يخلو من أن يكون صفة، أو صلة، أو خبراً، فلو كان صفة، أو صلة لا يحتاج الاسم المبتدأ إلى خبر؛ إذ الوصف مع الموصوف لا يكون كلاماً تاماً، والخبر ينبغي أن يكون مضمراً؛ إذ ليس بمظهر، وذلك المضممر لا يخلو من أن يكون شيئاً متصلاً به من فعل، أو أمر ينسب إليه، أو غيره^(١) فإذا قصد به شيء، أو خص به أمر فسد بذلك معنى التعجب لتعينه واختصاصه وزوال الإبهام عنه، ومتى صار كذلك فقد بعد عن أن يكون تعجباً فإذا لم يجز أن يكون الخبر مضمراً، أو لم تكن "ما" صلة ولا صفة، ثبت أن "ما" اسم منكور غير موصوف.

ويذكر أن الفصل بين "ما" وفعل التعجب لم يجره أحدٌ ولا يجوز؛ لأن ما يفصل به لا

يخلو من أحد أمرين:

- أن يكون متصلاً بالفعل أو متصلاً بـ "ما" فلا يجوز أن يفصل بـ "ما"^(٢).
- أن يكون متعلقاً بالفعل؛ لأن الفعل غير متصرف، فإذا لم يتصرف معموله، يجوز تقدّمه عليه ولا يجوز عند الفارسي الفصل بين "ما" والفعل الذي في موضع الخبر، كذلك يجوز عنده الفصل بين المفعول والفعل نحو "مَا أَحْسَنَ فِي الدَّارِ زَيْدًا" ولا يجوز عنده الفصل بين "ما" و"أحسن" بشيء متصل بـ "ما"؛ لأنه لا يخلو من أن يكون اتصاله به على جهة الصفة أو الصلة.

(١) الفارسي، البغداديات، ص ٢٥٥.

(٢) م. ن.، ص ٢٥٨.

رابعاً- "ما" التعجبية عند ابن الشجري (١١٤٨/٥٤٣)

يوضح ابن الشجري رأيه في "ما" التعجبية، فهي في تقديره بمعنى شيء وموضعها رفع بالابتداء وخبرها ما بعدها من الفعل والفاعل والمفعول؛ لأن أفعال التعجبي فعل ماضٍ بإجماع البصريين، فاعله مضمَر عائد على "ما" نحو "ما أحسن أخاك!" على مذهب الخليل وسيبويه تقديره "شيء أحسن أخاك"، ورأى الأخفش في المثال السابق أنها موصولة بمعنى الذي، والجملة التي هي أفعال وفاعلها ومفعولها صلتها، وأنها مبتدأ خبره محذوف والتقدير "الذي أحسن أخاك شيء". مما سبق يتضح أن موقف الخليل وسيبويه أصح؛ لأن التعجب في الإبهام بمنزلة الشرط، والاستفهام فإذا حكم بأن "ما" التعجبية موصولة، فإن الصلة تخرجها من الإبهام؛ لأن الصلة موضحة للموصول، ومما يقوي رأي الخليل^(١) وسيبويه أن الكلام عندهما تام غير مفتقر إلى تقدير محذوف، وأن هذا الخبر المقدر في رأي الأخفش لم يظهر في شيء من كلامهما.

وأوضح أن "ما" اسم منكور تلزمه الصفة^(٢) نحو "مَرَرْتُ بِمَا مُعْجِبٌ لَكَ" و"رَأَيْتُ مَا مُعْجِبًا لَكَ"، أي شيئاً معجباً لك، ونحو قوله تعالى: "إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلًا مَّا بَعُوضَةً"^(٣) "ما" اسم نكرة، وإن "بَعُوضَةً" بدل منه: أي أن يضرب شيئاً بعوضة مثلاً، وسدّ البدل مسدّ الصفة. و "ما" هنا زائدة.

وأوضح أن "ما" جاءت مجردة من صفة في قوله تعالى: "إِنْ تَبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ"^(٤) أي فنعم شيئاً هي.

(١) الخليل بن أحمد الفراهيدي ولد عام ٧١٨/١٠٠ وتوفي عام ٧٩١/١٧٥، عاش في القرن الثاني الهجري في بيئة تعج بالأهواء، والمذاهب ومستقر عقليات مختلفة، وكان مشهوراً بالدين والورع وقف حياته على خدمة الدين وعكف على العلم عكوف المتصوفين، أهم مؤلفاته كتاب العين، وهو أول من استخرج العروض، وهو أستاذ سيبويه، السيوطي، البغية، ٥٥٦/١.

(٢) الشجري، الأمالي، ٥٥٤/٢.

(٣) البقرة، ٢٦/٢.

(٤) البقرة، ٢٧١/٢.

خامساً - "ما" التعجبية عند ابن الأنباري (٥٧٧/١١٨١)^(١)

نجد عند ابن الأنباري مسألة يبين فيها طبيعة "أفعل" في التعجب، كما أنه يبين الخلاف بين البصريين والكوفيين.

ذهب البصريون في "مَا أَحْسَنَ زَيْدًا!" إلى أن "أفعل" فعل ماضٍ، أما الكوفيون "فاحتجوا بأن قالوا: الدليل على أنه اسم أنه جامد لا يتصرف"^(٢)، ولو كان فعلاً لوجب أن يتصرف؛ لأن التصرف من خصائص الأفعال، ولما لم يتصرف، وكان جامداً وجب أن يلحق بالأسماء هناك من تمسك بأنه اسم، واستدل على ذلك بأنه يقبل التصغير، والتصغير من خصائص الأسماء، وقد استشهد كثير من النحاة وأهل اللغة منهم ابن هشام وابن منظور^(٣) والأشموني^(٤) وابن يعيش بهذا البيت:

يَا مَا أُمِلَّحَ غَزْلَانَا شَدَنَّا لَنَا

مِنْ هَوْلَيَانِكُنَّ الضَّالِّ وَالسَّمُرُ^(٥)

١ (ابن الأنباري هو الشيخ الإمام كمال الدين أبي البركات عبد الرحمن بن محمد بن سعيد بن الأنباري النحوي، ولد عام ١١٩/٥١٣ وتوفي عام ١٨١١/٥٧٧ من أهم مؤلفاته الإصناف في مسائل الخلاف، سمع من ثعلب وكان من أعلم الناس بالنحو والأدب، السيوطي، البغية، ٣١٣/١.

٢ (ابن الأنباري، الإصناف، ١٢٨/١.

٣ (ابن منظور هو أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم بن أحمد الأنصاري الأفرقي، ولد في سنة ٦٣٠ / ١٢٢٣، وفاته، ٧١١ / ١٣١١، من تلامذته مرتضى بن حاتم، وعبد الرحمن بن الطفيل ويوسف المخلي، أختصر كتاب الأغاني، وكتاب الذخيرة، ومفردات ابن البيطار، وتاريخ دمشق، صنف معجمه لسان العرب وكان من أضخم المعاجم التي سبقتها، إسماعيل، المصادر الأدبية، ص ٣٣٦.

٤ (الأشموني هو أبو الحسن علي نور الدين محمد بن عيسى الأشموني، الشافعي الإمام العالم العامل الصدر الكامل، ولد في شعبان سنة ثمان وثلاثين وثمانمائة بقطر السباع، وتوفي سنة تسع وعشرين وتسعمائة من الهجرة، أخذ عن عظماء العلماء في عصره، ومن أبرزهم الجلال المحلي، والكافجي والتقي الحصني، أهم مؤلفاته شرحه لألفية ابن مالك، الأشموني، شرح الأشموني، ص ٧.

٥ (المجنون، الديوان، ١٣٠؛ البغدادي، خزائن الأدب، ٣٣٣/٤، الأنباري، الإصناف، ٧١٧/٢؛ ابن هشام، شذور الذهب، ص ١٩٠.

وكان الرد لا يجوز أن يقال: "إن فعل التعجب لزم طريقة واحدة، وضارع الاسم، فلحقه التصغير"^(١)

– الرد على من زعم أنه فعل، لو كان ذلك لوجب أن تعل عينه بقلبها ألفاً، كما قلبت من الفعل في نحو "قام، باع وأباع" في قولهم "أبعت الشيء"^(٢).
وقد أجرى مجرى الأسماء في التصحيح مع ما دخله من الجمود والتصغير وجب أن يكون اسماً.

– الرد على أنه ليس بفعل، وأنه ليس التقدير فيه "شيء أحسن زيذاً" قولهم "ما أعظم الله!" ولو كان التقدير فيه ما زعمتم لوجب أن يكون التقدير "شيء أعظم الله" والله تعالى عظيم لا بجعل جاعل.

– أما البصريون فاحتجوا أن الفعل إذا وصل بياء الضمير دخلت عليه نون الوقاية نحو "ما أحسنني عندك". لاحظت أن نون الوقاية دخلت على الفعل لاعلى الاسم، والدليل على ذلك القول في الفعل "أرشدني، وأسعدني" ولا يصح القول في الاسم "مرشدني" ولا "مسعدني".
وإن الشاذ لا يلتفت إليه، ولا يقاس عليه، وإنما دخلت هذه النون على الفعل لتقي آخره من الكسرة لأن ياء المتكلم لا يكون ما قبلها إلا مكسوراً، وأفعال التعجب يعتبر فعلاً؛ لذا دخلت عليه نون الوقاية كدخولها على سائر الأفعال.

البعض تمسك بأن أفعال في التعجب فعل، والدليل على ذلك أنه ينصب المعارف، والنكرات وأفعال إذا كان اسماً لا ينصب إلا النكرات خاصة على التمييز نحو "زَيْدًا أَكْبَرُ مِنْكَ سِنًا، وَأَكْثَرُ مِنْكَ عِلْمًا"^(٣) ولو قال: "زيد أكبر منك السن، أو أكثر منك العلم" لم يجز، ولما جاز أن يقال "ما أكبر السن له وما أكثر العلم له" دل على أنه فعل.

الدليل عند من تمسك إنه فعل ماض مفتوح الآخر، ولولا أنه فعل ماض لم يكن لبنائه على الفتح وجه؛ لأنه لو كان اسماً يكون مرفوعاً خبراً لـ "ما" على كلا المذهبين، فلما لزم الفتح آخره دل على أنه فعل ماض. كان الاعتراض من وجهين:

(١) ابن الأنباري، الإنصاف، ١٢٨/١.

(٢) م.ن، ١٢٨/١.

(٣) م.ن، ١٢٣/١.

- أن فتح آخره ليس فيه حجة؛ لأن التعجب أصله الاستفهام ففتحوا آخر أفعل في التعجب ونصبوا زيذاً للفرق بين الاستفهام والتعجب.

- أن فتح آخر أفعل في التعجب؛ لأنه يتضمن معنى حرف التعجب؛ لأن التعجب يجب أن يكون له حرف مثل الاستفهام والشرط، والنفي والتمني، والترجي والنهي والتعريف والنداء والعطف والتشبيه والاستثناء والتعجب لم ينطق بجر التعجب فيه، وإنما تضمن معناه في الكلام لهذا استحق البناء.

كان هناك اعتراض على قولهم إن التعجب أصله استفهام، ففتح آخر أفعل في التعجب للفرق بين الاستفهام والتعجب فهذه دعوى لا يقوم عليها دليل، وليس هناك شاهد في القرآن الكريم على ذلك.

وتؤكد هذه الفئة أن التفريق بين المعاني لا يوجب إزالة الإعراب عن أية جهة في موضع "ما" كذلك يتضح أن التعجب إخبار يحتمل الصدق والكذب، بينما الاستفهام استخبار لا يحتمل الصدق والكذب، فلا يصح أن يكون أصلاً له.

أما القول بأنه: "بني لتضمنه معنى حرف التعجب وإن لم ينطق به"^(١). فيرد على هذا القول بأنه يجب أن يوضع له حرف كما وضع لغيره من المعاني.

ولكنهم لم يفعلوا ذلك وضمنوا "ما" معنى حرفه فبنوها، كما ضمنوا "ما" الاستفهامية معنى الهمزة، وضمنوا "ما" الشرطية معنى إن التي وضعت للشرط، وبنوها وإن لم يكن للكلمة علاقة بالبناء. كذلك ما بعد "ما" التعجبية لا يكون له علاقة بالبناء، وذلك يعتبر فاسداً، وإنما فتح؛ لأنه فعل ماضٍ.

آراء النحاة الكوفيين:

يقول الكوفيون: "الدليل على أنه اسم أنه لا يتصرف".

الرد عليهم عدم تصرفه لا يدل على أنه اسم، وجميع البصريين يعتبرون "ليس وعسى" فعلين فهما لا يتصرفان. وإنما لم يتصرف فعل التعجب لوجهين.

- أنهم لما لم يضعوا للتعجب حرفاً يدل عليه جعلوا له صيغة لا تختلف؛ لتكون أمانة للمعنى الذي أرادوه، وأنه مضمن معنى ليس في أصله.

(١) ابن الأنباري، الإحصاف، ١/١٣٧.

- أنه لم يتصرف؛ لأن المضارع يحتمل زمانين الحال، والاستقبال والتعجب إنما يكون مما هو موجود شاهد، وقد يتعجب من الماضي ولا يتعجب من المضارع، فكرهوا أن يستعملوا لفظاً يحتمل الاستقبال، وحتى لا يصير اليقين شكاً.

القول: في "إنه يصغر، والتصغير من خصائص الأسماء"^(١)
الرد عليهم يكون بثلاثة أوجه:

أ- أن التصغير في هذا الفعل ليس على حد التصغير في الأسماء؛ فإن التصغير على اختلاف ضروبه من التحقير نحو رَجُلٍ والتقليل نحو "ثُرَيَّهَات"، والتقريب نحو "قبيل".

ب- دخل التصغير فيه حملاً على باب أفعل الذي للمفاضلة؛ لاشتراك اللفظين في التفضيل مبالغة نحو "ما أحسن زيداً!" لمن بلغ الغاية في الحسن، وفي المفاضلة نحو "زيد أحسن القوم" فتجمع بينه وبينهم في الحسن وتفضله عليهم؛ فلوجود هذه المشابهة بينهما جاز "ما أحسن زيداً!" "وما أَمِيلِحْ غزلاًناً"^(٢)

ج - دخله التصغير؛ لأنه ألزم طريقة واحدة، فأشبهه بذلك الأسماء، فدخله بعض أحكامها، وحمل الشيء على الشيء في بعض أحكامه لا يخرج عن أصله، كذلك تصغيرهم فعل التعجب تشبيهاً بالاسم لا يخرج عن كونه فعلاً.

سادساً - "ما" التعجبية عند ابن عصفور (١٢٧١/٦٦٩)^(٣)

يمثل ابن عصفور مذهب شيوخه الذين أخذ عنهم، ويرى أن التعجب "استعظام زيادة في وصف الفاعل خفي سببها، وخرج بها المتعجب منه عن نظائره أو قل نظير"^(٤) هو عبر بقوله: "استعظام" لأن التعجب لا يتصور إلا فيمن يجوز حقه الاستعظام، نحو قوله تعالى:

(١) ابن أنباري، الإتيان، ١٤١/١.

(٢) م.ن، ١٤٢/١.

(٣) ابن عصفور هو علي بن المؤمن بن محمد بن علي بن أحمد بن مقطور بن عصفور الحضرمي الإشبيلي الأندلسي، ولد عام ١٢٠١/٥٩٧ توفي بتونس عام ١٢٦٥/٦٦٩، كان نحويًا صرفيًا لغويًا مؤرخًا شاعرًا أبرز شيوخه أبو الحسن الدباج، والشلوبيين. أبرز تلامذته أبو حيان الأندلسي. أهم مؤلفاته: الانتصار، الممتع في التصريف، شرح الجمل للزجاجي، شرح المعرب في النحو وغيرها. وكان أصبر الناس على المطالعة، السيوطي، البغية، ١٢٠/٢؛ كحالة، معجم المؤلفين، ٢٥١/٧.

(٤) ابن عصفور، المقرب، ٧٦/١.

"فَمَا أَصْبَرَهُمْ عَلَى النَّارِ" (١) وعبر بقوله المقصود "بزيادة"؛ لأن التعجب لا يكون إلا مما يزيد ينقص، هذا في وصف الفاعل؛ لأنه لا يجوز التعجب من المفعول، ولا يجوز القول "مَا أَضْرَبُ زَيْدًا!" يكون التعجب من الضرب الذي أوقع به، وقوله في "خفي سببها وخرج بها المتعجب منه عن نظائره أو قل نظيره" لأن ما تكثر نظائره في الوجود لا يستعظم منه، وأكد كسابقه أن للتعجب ثلاثة ألفاظ واخترت منها صيغة واحدة، وهو "ما أفعله" والتعجب على طريقة "ما أفعله" ويكون مزيدًا أو غير مزيد لمزيد إن كان على غير وزن "أفعل" لم يجز التعجب منه، والشاذ من ذلك يحفظ ولا يقاس عليه نحو "ما أفقره" من افتقر "وما أتقاه" من اتقى، وأوضح أن العاهات والألوان لم يجز التعجب منها؛ لأن أفعالها على وزن "أفعل" و"أفعال" وهما أزيد من ثلاثة أحرف. وغير المزيد إن كان على أكثر من ثلاثة أحرف لم يجز التعجب منه، إن كان جامدًا على ثلاثة أحرف لم يجز التعجب منه نحو "نعم وبئس" وإن كان متصرفًا، إن كان من الخلق الثابتة، لم يجز التعجب منه وشذ من ذلك نحو "ما أحسنه" وما أطوله. وإن لم يكن من الخلق الثابتة وكان من "الأفعال الناسخة" لم يجز التعجب منه التعجب منه، أو كان من باب "ظن" لم يجز التعجب منه إلا بشرط أن يقتصر فيه على الفاعل ومن ذلك نحو "ما أظن زيدًا!" ونحو "ما أظن زيدًا عَمَرًا قائمًا!" لم يجز وإن كان من أبواب أخرى جاز التعجب منه، وإذا دخلت اللام عليهما لم يجز؛ لأنه لا يعمل فعل في مجرورين بحرف واحد إلا على وجه التبعية.

و"ما" اسم تام في موضع رفع على الابتداء، والفعل الذي بعده في موضع خبره، وفاعله ضمير مستتر في الفعل عائد على "ما" نحو "ما أحسن الزيدين!" ويجوز زيادة "كان" بين "ما" والفعل الذي في موضع خبرها نحو "ما كان أحسن زيدًا!"، وإذا تعجبت مما وقع وانقطع أو إذا أردت التعجب مما وقع ولم ينقطع إلى حين تعجبك لم تدخل "كان".

ولا يجوز تقديم معمول فعل التعجب عليه؛ لأنه لا يتصرف، فلم يتصرف لذلك في معموله، وسواء كان المعمول ظرفًا أو مجرورًا أو غير ذلك.

ويجوز تقديم معمولة المجرور على المنصوب نحو "ما أحسن بالرجل أن يصنق!".

هذا ما نقله ابن عصفور في باب التعجب، أما ابن هشام فيتضح رأيه فيما يلي :

(١) البقرة، ١٧٥/٢.

سابعاً - "ما" التعجبية عند ابن هشام (٧٠٨ / ١٣٠٩)^(١)

يتابع ابن هشام من سبقه في النظرة إلى الصيغتين في التعجب، ويهمني في دراستي صيغة "ما أفعل" وقد أتضح أن أفعل تأتي بعد "ما" للتعجب نحو "ما أحسن زيداً!" فهو يعتبر "ما" نكرة تامة كما وردت عند سيبويه، والتقدير في الجملة السابقة "شيء أحسن زيداً" أي جعله حسناً. واستدل على فعلية "أفعل" بلزوم نون الوقاية له إذا اتصلت به ياء المتكلم، نحو "ما أفقرني إلى عفو الله".

ويذكر أن "ما" نكرة تامة، وهو الصحيح؛ لأن الجملة بعدها خبر عنها، والتقدير "شيء أحسن زيداً" أي جعله حسناً.

ولا يجوز تقديم معمول فعل التعجب عليه؛ فلا يصح "زيداً ما أحسن!" ولا "مازيداً أحسن!" وكذلك لا يجوز الفصل بينهما بأجنبي فلا يصح "ما أحسن الدرهم معطيك!". ويتضح أنه لا فرق بين المجرور وغيره؛ فلا يصح "ما أحسن يزيد ماراً!" يريد القول: "ما أحسن ماراً يزيد!" ونحو "ما أحسن عندك جالساً" تريد "ما أحسن جالساً عندك!" وإذا كان الظرف أو المجرور معمولاً لفعل التعجب لا يجوز الفصل بكل منهما بين فعل التعجب ومعمولة. وذكر أنه يجوز الفصل بين فعل التعجب والجار والمجرور نحو قول الشاعر:

خَلِيلِي مَا أُحَرَى بِذِي اللَّبِّ أَنْ يُرَى

صَبُورًا، وَلَكِنْ لَا سَبِيلَ إِلَى الصَّبْرِ^(٢)

وهذا الفصل جائز وقد ورد عند أشهر النحاة.

خلاصة المبحث :

اتضح من خلال بعض آراء النحاة أوجه "ما" التعجبية وهي كما يلي :

- أن "ما" التعجبية اسم واجبه الصدارة، وهي أسلوب جرى مجرى المثل، والأمثال لا تتغير

(١) ابن هشام هو الإمام أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف المصري ، ولد بالقاهرة في ذي القعدة عام ١٣٠٩/٧٠٨ وله تصنيفات كثيرة أهمها أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، التذكرة ، التحصيل والتفصيل ، الجامع الصغير ، الجامع الكبير ، شذور الذهب ، مغني اللبيب ، موعظ الوسائل وغيرها ، توفي ليلة الجمعة الخامس من ذي القعدة ٧٦١ / ١٣٦٠ ، السيوطي ، البغية ١/ ٢٦٧، ٢٦٨ .

(٢) القائل مجهول؛ ابن مالك، شرح الأشموني ٢/ ٣٦٨؛ السيوطي، همع الهوامع ٢/ ٩١ ؛ ابن عقيل، ألفية ابن مالك، ٤٥٢/١ .

- أن "ما" تكون نكرة تامة بمعنى شيء.

- أن يكون الفعل بعدها ثلاثيًا ماضيًا جامدًا.

و"ما" التعجبية لها تفصيلات كثيرة لن أتطرق إليها في هذا المبحث رغبة في تسهيل دراستها عند التلامذة، ولملاحظة الموازنة بينها وبين "ما" واستعمالاتها المختلفة من خلال مداولاتي في الحديث عن "ما" واستعمالاتها انتقل إلى وجه آخر:

وهي "ما" الاستفهامية باعتبارها من الروابط التي لا يستقيم الحوار إلا إذا طابق القصد من جهة الأشياء التي يستفهم عنها، لذا فإن الكشف عن خبايا هذه الظاهرة يزداد حرصًا على عرض آراء النحاة والتركيز على مناهج الكشف والتعليل التي تؤدي وظيفة الحوار بين المستفهم والمستفهم منه وعلى هذا الأساس أقوم بعرضها في هذا المبحث كالتالي:

د - آراء النحاة في "ما" الاستفهامية

يتناول هذا المبحث "ما" الاستفهامية، والاستفهام أسلوب يسأل به عن شيء ما ذاته، أو زمانه أو مكانه، أو حال من أحواله، أو يسأل به عن مضمون جملة، وذلك بأدوات خاصة تسمى أدوات الاستفهام، ويتطلب كل استفهام جوابًا، ويهمني في هذه الدراسة الوقوف على الأسس التركيبية والدلالية والمعجمية في "ما" الاستفهامية والكشف عن أصول النماذج وتوضيح خصائصها التعبيرية بلوغًا إلى معرفة مفهوم "ما" في تلك الأمثلة من خلال طرح آراء النحاة كالتالي:

أولاً - "ما" الاستفهامية عند سيبويه (١٨٠/٧٩٦)

يتبع سيبويه طريقة شيوخه ويقرر أن حروف الاستفهام كلها يقبح أن يصير بعدها الاسم إذا كان الفعل بعد الاسم فلم يجز عنده "ما عليًا قام؟" إلا في الشعر، وتفسير سيبويه في "ما" الاستفهامية بأنها لا يليها إلا الفعل؛ إلا أن شيوخه توسعوا فيها، فابتدوا بعد الأسماء الأصل غير ذلك، نحو "ما زيد في الدار؟". و"ما زيدًا رأيت؟" قبح هذا ولم يجز إلا في الشعر.

ويوضح ذلك؛ لأنهم فعلوا في الاستفهام كالأمر في أنه غير واجب. وعنده الاستفهام جملة لا تنطوي على خبر "ما" فهي تعبر عنه افتقار خبر "ما"، فهي استخبار تحتاج جواب. ومثل الاستفهام "الشرط" فهو لا يحوي خبرًا، وإنما هو اشتراط يكون بلا معنى إذا لم يلحق بجواب، ويعلل بأن "ذا" تكونت غير ملغاة، والمراد بالإلغاء أن تركب مع "ما" فتصير "اسمًا"

واحدًا وأن تكون بعد استفهام "بما" كقوله تعالى: "يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنْفِقُونَ" (١) أي ما الذي ينفقونه؟
رأي أبو حيان: لا خلاف في جعلها موصولة بعد "ما"

وهناك رأي آخر: إذا ركبت "ما" مع "ذا" فصارا اسمًا واحدًا يكون له معنيان:
- أن تكون "ماذا" اسم استفهام، كقول الشاعر:

وَمَاذَا تَبْتَغِي الشَّعْرَاءُ مِنِّي

وَقَدْ جَاوَزْتُ حَدَّ الْأَرْبَعِينَ (٢)

- أن تكون اسمًا واحدًا موصولاً كقول الشاعر:

دَعِيَ مَاذَا عَلِمْتَ سَأْتِيهِ

وَلَكِنْ بِالْمُغِيبِ نَبَّيْنِي (٣)

ورد أبو حيان على استعمالها على هذا الوجه بأنه قليل، وهذا خاص بالشعر. وأما رأي ابن عصفور فقد أنكره أصلاً.

ثانياً - "ما" الاستفهامية عند الأخفش (٢١٥/٨٣٠)

يتبع الأخفش نهج سابقه في توضيحه لـ "ما" الاستفهامية، ولم يصف شيئاً جديداً

ويصرح بأن "ما" نكرة متضمنة معنى الحرف، وهي نوعان:

- النوع الأول "ما" الاستفهامية يجب حذف ألف "ما" الاستفهامية إذا جُرَتْ، وإبقاء الفتحة دليلاً عليها نحو "قيم، إلام، علام، بم".

- النوع الثاني إذا ركبت "ما" الاستفهامية مع ذا لم تحذف ألفها نحو "لماذا؟" لأنها صارت حشوً ويوضح أن "ماذا" تأتي على ستة أوجه: أن تكون "ما" استفهامية، و"ذا" إشارة، نحو "ماذا التواني؟"، وأن تكون "ما" استفهاماً و"ذا" موصولاً، نحو "ماذا تفعل؟"، وأن تكون "ماذا" كلها استفهاماً على التركيب، نحو "لماذا جنّت؟".

وأن تكون "ماذا" اسم جنس بمعنى شيء أو موصولاً بمعنى الذي، نحو "قل: ماذا صنعت؟" وأن تكون "ما" زائدة، و"ذا" للإشارة نحو "أسرع ماذا يا زيد؟" أي أسرع، وأن تكون "ما" استفهاماً

(١) البقرة، ٢/٢١٥.

(٢) سحيم بن وثيل، إصلاح المنطق، ص ١٥٦؛ البغدادي، خزائن الأدب، ٦١/٨؛ ابن يعيش، شرح المفصل، ١١/٥.

(٣) العبدى، الديوان، ص ٢١٣؛ البغدادي، خزائن الأدب، ٤٨٩/٧.

وذا زائدة نحو "ماذا صنعت؟"، وقرر كسابقه أن الأسماء لا تزداد

ثالثاً- "ما" الاستفهامية عند ابن الشجري (١١٤٨/٥٤٣)

يطرح ابن الشجري مفهومه عن "ما" التي يعتبرها اسماً، وهي مبنية على السكون وتعرب بحسب موقعها في الجملة. نحو "ما معك؟" "ما" موقعها في موضع رفع بالابتداء وكذلك "وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسَى ؟" (١)

نحو "مَا أَخَذْتُ؟" وموقعها الإعرابي في موضع نصب؛ لأن الفعل غير مشغول عنها، ويتابع من سبقه في حالة دخول حرف جر عليها، يجب حذف ألفها في اللفظ والخط نحو "عَمَّ سَأَلْتُ؟" و "فِيمَ جِئْتُ؟"

ففرقوا بينها وبين الخبرية التي بمعنى الذي، كما جاء في الآية: "عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ؟" (٢) وكذلك نحو "فِيمَ تُبَشِّرُونَ" (٣) وفي الخبرية نحو "بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ" (٤) حالة المجرور بمن نحو قوله تعالى: "فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ" (٥) ورد في قول العرب "لَمْ فَعَلْتُ بِهِ؟" (٦) أثبت قوم آخرون الألف فيقولون: "لَمَا تَفْعَلُ كَذَا؟"

ويوضح إنما يستفهمون بـ "ما" عن غير ذوي العقل من الحيوان وغيره ، نحو "ما معك؟" الجواب فرس، أو جمل، أو ثوب، أو دينار.

ويستفهمون بـ "ما" عن صفات العقل نحو "من عندك؟" فيقول محمد: فلا يعرفه باسمه، فيقول: ما محمد؟ فيقول: شاب، عطار، أو شيخ بزاز، وقد ورد في الآية التالية: "قَالَ فِرْعَوْنُ: وَمَا رَبُّ الْعَالَمِينَ" (٧)

(١) طه، ١٧/٢.

(٢) النبأ، ١/٨٧.

(٣) الحجر، ٥٤/١٥.

(٤) البقرة، ٤/٢.

(٥) الطارق، ٥/٨٦.

(٦) ابن الشجري، الأمالي، ٥٤٦/٢.

(٧) الشعراء، ٢٣/٢٦.

رابعاً - "ما" الاستفهامية عند ابن يعيش (١٢٤٥/٦٤٣)

يرى ابن يعيش أن الاستفهام قسم من الموصولات، وهو القسم الثالث، و"ما" كونها استفهاماً فهي غير موصولة ولا موصوفة، وهي كسؤال عن ذوات غير الأناسي، وعن صفات الأناسي.. نحو قوله تعالى: "وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسَى" ^(١)، وقوله تعالى: "مَا هَذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي أَنْتُمْ لَهَا عَاكِفُونَ" ^(٢).

فما اسم نكرة في موضع رفع بالابتداء، والتقدير: أي شيء تلك بيمينك، وهي مبينه لتضمها همزة الاستفهام وإنما جيء بها لضرب من الاختصار.

و يقول ابن يعيش: إن "ما" في وجوها الأربعة في الموصولات تقع على ذوات غير الأناسي وعلى صفات الأناسي: نحو "ما في الدار؟" جوابه فرس، مما لا يعقل: ونحو "ما محمد؟" جوابه طويل، أو أسود، أو شاب فتقع على صفاته.

قد تقام الصفة مقام الموصوف في الخبر نحو "مَرَرْتُ بِغَافِلٍ وَكَاتِبٍ".

ويجوز أن تقوم مقامه في الاستخبار، فإذا قيل "ما عندك؟" قلت "من الأشخاص" "محمد أو خالد". ويجوز أن تقوم "ما" بالاستخبار عن الأوصاف مقام "من" في الاستخبار عن المعارف، وكذلك يجوز أن تقوم مقامه في الخبر، نحو قوله تعالى: "إِلَّا عَلَىٰ أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ" ^(٣) نحو قوله تعالى: "يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ" ^(٤) وكما نعلم أن "ما" يسأل بها عن الأنواع، والأشياء التي تدل على أكثر من واحد، ويذكر أن "ما" يحدث القلب في "ألفها" والحذف، فالقلب في الاستفهامية نحو قولهم: "مه"، والمراد ما الأمر؟ ما الخبر؟ فقلبوا الألف هاء لأنها من مخرجها، وتجانسها في الخفاء، وفي المثال السابق ما الأمر؟ وما الخبر؟ فقلبوا الألف هاء، وحذفوا الخبر لدلالة الحال عليه.

ويطرح مسألة الحذف في الاستفهام عند إدخال حروف الجر عليها، وذلك نحو "فيم، عم، بم حَتَّامٍ لَمْ عَلَمٍ" ويعلل ذلك بأن ألف "ما" إذا كانت استفهاماً ودخل عليها حرف جر، فإنها تحذف لفظاً وخطاً ويرى أن الحذف في الاستفهام له صدر الكلام؛ ولا يعمل فيه ما قبله من العوامل

(١) طه، ١٧/٢٠.

(٢) الأنبياء، ٥٢/٢١.

(٣) المؤمنون، ٦/٢٣.

(٤) الحشر، ٢٤/٥٩.

اللفظية كأحرف الجر، وذلك لئلا يخرج عن حكم الصدر، كما يعلل وجوب عمل حروف الجر في أسماء الاستفهام دون غيرها من الحروف؛ لأنها لها منزلة الجزء من الاسم، ويحكم عليهما جميعاً بالنصب، ويعطف عليها بالنصب، وخصوا الألف الاستفهامية بالحذف دون الخبرية؛ لأن الخبرية يلزمها الصلة والصلة من تمام الموصول، فكأن ألفها وقعت حشواً غير متطرفة فتحصنت عن الحذف ومن ذلك ما قاله الشاعر حسان بن ثابت:

عَلَى مَا قَامَ يَشْتَمْنِي لَيْئِمٌ

كَخَنْزِيرٍ تَمَرَّغَ فِي دِمَانٍ^(١)

والأصل في هذا البيت حذف ألف "ما" الاستفهامية، وإبقاء الفتحة دليلاً عليها وأوضح أن الفتحة تتبع الألف في الحذف كقول الشاعر:

يَا أَبَا الْأَسْوَدِ لِمَ خَلَفْتَنِي

لَهُمُومٌ طَارِقَاتٍ وَذَكَرٌ^(٢)

خامساً - "ما" الاستفهامية عند ابن هشام (١٣٦٠/٧٦١)

واصل نهج من سبقه في بيان "ما" فقال: إنها تكون نكرة مضمنة معنى الحرف، وتكون بمعنى أي شيء. نحو قول موسى: "مَا جِئْتُ بِهِ السَّحَرُ"^(٣) وهناك آراء وردت في "ما" في هذه الآية أنها تكون على قراءة أبي عمرو "ما" مبتدأ، و الجملة بعدها خبره. قرن هذا بالاستفهام والتقدير "أهو السحر؟". أمّا من قرأ السَّحَرُ "على الخبر" فما موصولة والسَّحَر خبرها.

يجب عند ابن هشام حذف الألف في "ما" الاستفهامية إذا جُرّت، وإبقاء الفتحة دليلاً عليها نحو "قِيمَ وَالْأَمَ، وَعَلَامَ وَبِمَ"^(٤).

(١) حسان بن ثابت، ديوانه، ص ٣٢٤ ؛ ابن هشام ، مغني اللبيب، ٢٩٩/١؛ البغدادي ، خزائن الأدب ، ١٣٠/٥.

(٢) قائله مجهول ؛ ابن فارس ، الصحابي، ص ١٥٩ ؛ ابن هشام، مغني اللبيب، ٢٩٩/١؛ البغدادي، خزائن الأدب ،

١٠٠/٦؛ ابن الأنباري، الإنصاف ٢١١/١.

(٣) يونس، ٨١/١.

(٤) ابن هشام، شذور الذهب، ص ٢٨٩.

وقد وردت في الشعر تتبع الفتحة الألف في الحذف نحو قول الشاعر:

فَتَأْتِكَ وَلَاةُ السُّوءِ قَدْ طَالَ مَكْنَهُمْ

فَحَتَّامَ حَتَّامِ الْعَنَاءِ الْمُطَوَّلِ؟^(١)

و كقوله تعالى: "فِيمَ أَنْتَ مِنْ ذِكْرَاهَا"^(٢) وقد ثبت نحو قوله تعالى: "يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ"^(٣)

والألف لا تحذف في الخبر، كما لا تثبت في الاستفهام، ووردت آراء مختلفة للنحاة

ل "ما". في قراءة الآية "بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي"^(٤)، أثبت الكسائي أنها مصدرية، وأجاز في الآية

السابقة "بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي" أن تكون "ما" بمعنى "الذي" وهو بعيد لأن الذي غُفِرَ له هو الذنوب

وهذا بعيد عن المعنى المقصود.

وأثبت ابن هشام أن "ما" الاستفهامية لا توصف، ومالا يوصف كالضمير لا يعطف عليه عطف

بيان، ولا تأتي مضافاً إليه؛ لأن "ما" الاستفهامية، والشرطية، والموصولة لا تضاف باتفاق.

وأورد ابن هشام في مسائله النحوية أوجه "ماذا" ووضحها كالتالي:

— أن تكون "ما" استفهامية، و"ذا" إشارة نحو "ماذا الوقوف؟"

— وأن تكون "ما" استفهامية، و"ذا" موصولة كقول لبيد:

أَلَا تَسْأَلَانِ الْمَرْءَ مَاذَا يُحَاوِلُ

أَنْحَبُ فَيَقْضِي أَمْ ضَلَالٌ وَبَاطِلٌ؟^(٥)

وتكون "ماذا" كلمة استفهام على التركيب، كقول الشاعر:

وَمَاذَا تَبْتَغِي الشُّعْرَاءُ مِنِّي

وَقَدْ جَاوَزْتُ حَدَّ الْأَرْبَعِينَ^(٦)

(١) ابن هشام، أوضح المسالك، ٢٠٩/١؛ الأشموني، شرح الأشموني، ٩١/١؛ ابن مالك، شرح ابن عقيل، ص ١٢١.

(٢) النازعات، ٤٣/٧٩.

(٣) البقرة، ٤/٢.

(٤) يس، ٢٧/٣٦.

(٥) لبيد بن ربيعة، ديوانه، ص ٢٥٤؛ البغدادي، خزانة الأدب، ٢٥٢/٢؛ ثعلب، مجالس ثعلب، ص ٥٣٠؛ ابن يعيش، شرح المفصل، ٤٩/٣؛ ابن هشام، مغني اللبيب، ٣٠٠/١.

(٦) سحيم بن وثيل، إصلاح المنطق، ص ١٥٦؛ البغدادي، خزانة الأدب، ٦١/٨؛ ابن يعيش، شرح المفصل، ١١/٥.

وأن تكون "ماذا" كلمة اسم جنس بمعنى شيء، كقول الشاعر:

دَعِيَ مَاذَا عَلِمْتَ سَأْنَقِيهِ

وَلَكِنْ بِالْمُغَيَّبِ نَبَّئْنِي^(١)

وقد وردت آراء للنحاة في تفسير "ماذا" في البيت السابق:

اختلف السيرافي وابن خروف في "ما" موصولة بمعنى "الذي" ورأي الفارسي "ما" نكرة بمعنى شيء.

أجاز جماعة منهم ابن مالك، أن تكون "ما" استفهاماً، وذا زائدة في نحو "ماذا"

سادساً- "ما" الاستفهامية عند الغلاييني (١٨٨٥/١٣٠٢)^(١)

تابع النحاة السابقين في تناوله "ما" الاستفهامية، وصرح بأن "ما" يستفهم بها عن غير العاقل من الحيوانات والنبات والجماد، عن حقيقة الشيء أو صفته سواء للعاقل أو غير عاقل نحو "ما اشترَيْتَ؟" و "ما الأسد؟" و "ما الإنسان؟". و "ما زهير؟" يريد أن يعلم عن صفاته ومميزاته. و "ما" تكون مركبة من "ما" للاستفهام و "ذا" بعدها اسم موصول ، هذا ما أوضحه النحاة عن "ما" الاستفهامية.

خلاصة البحث:

أتضح من خلال هذا البحث مايلي :

- إنَّ "ما" الاستفهامية يطلب بها عن شيء لم يكن معروفاً لدى السائل من قبل.

(١) المتقّب العبدى، الديوان، ص ٢١٣.

(٢) الغلاييني: هو مصطفى بن محمد بن محيي الدين ولد في بيروت عام ١٨٨٥/١٣٠٢ ترجع أسرته بأصولها إلى قبيلة من الحويطات تعلم في بيروت ، من أساتذته الشيخ رجب جمال الدين، والشيخ محيي الدين الخياط، والشيخ محمد الكردي ، عمل على تعليم اللغة العربية، والتاريخ الإسلامي حارب البدع والخرافات، عيّن مدرّساً للعلوم العالية في المدرسة السلطانية في بيروت عام ١٩٠٩/١٣٢٣. إن الغلاييني آخر القدماء، وأول المحدثين أهم مؤلفاته: الدروس العربية شهد الثورة العربية بقيادة الحسين بن علي وابنه فيصل ١٩١٦/١٣٣٤. استلم منصب القضاء الشرعي واعتزل السياسة، تولى رئاسة المجلس الإسلامي الأعلى في محكمة الاستئناف، انتخب عضواً في المجتمع العربي عام ١٩٢٧/١٣٤٥. كان عضواً في مؤتمر القدس الإسلامي الأعلى ، توفي عام ١٩٤٤/١٣٦٣ ، كحالة، معجم المؤلفين ٢٧٧ /١٢.

- أنها يسأل بها عن الأنواع وعن وصف الأشخاص .
- تكون في صدر الكلام عند دخول حروف الجر عليها .
- وجوب عمل حروف الجر في الاستفهام؛ لأنها لها منزلة الجزء من الاسم ويحكم عليها بالنصب

- وجوب حذف الألف عند دخول حروف الجر عليها.
- تحذف ألف الاستفهامية دون الخبرية؛ لأن الخبرية يلزمها الصلة والصلة من تمام الموصول لهذا تحصنت عن الحذف.
- اختلف النحاة في "ما" إذا ركبت مع "ذا" وهناك أوجه عديدة ولا يمكن ترجيح رأي فيها على آخر ؛ لأن هذه الآراء تتمحور، وينضم بعضها إلى بعض حتى يستوفي الباحث غرضه من دراسة هذه الظاهرة النحوية.

أما عن دراسة وجوه "ما" واستعمالاتها حرفاً فقد توخيت تغطية المباحث التي تلبي حاجات التلامذة، وتنمي لديهم الملاحظة، والتحليل، والموازنة بدلاً من حفظ القواعد النحوية حفظاً قد يضيع مخرجات التعلم دون جدوى، من هذا المنطلق أ طرح آراء النحاة في هذا المباحث كالتالي:-

ثانياً - "ما" واستعمالاتها حرفاً في الحالات التالية:

أ- آراء النحاة في "ما" الزائدة

لكل حرف من الحروف معاني وأهمية في اللغة، وأشار المالقي لها "فهي أكثر دوراً ومعاني معظمها أشد غوراً، وتركيب أكثر الكلام عليها"^(١)، وحرف "ما" يعدّ من حروف المعاني وقد ورد فيه وجوه متعددة منها "ما" الزائدة والحرف الزائد هو الذي لا يضيف إلى ركني الجملة معنى فرعياً، وإذا زيد أعطى نوعاً من التوكيد. وفي هذا المبحث تتجلى أهم آراء النحاة في "ما" الكافة لبيان الغرض المقصود منها .

أولاً - "ما" الزائدة عند ابن السراج (٩٢٨/٣١٦)

تناول ابن السراج "ما" الكافة ونهج طريقة من سبقه في أن "ما" تكون على ضربين عند دخولها على "إن" .

(١) المالقي، رصف المباني، ص ٣٣.

- تكون ملغاة نحو "إنما محمداً منطلق"؛ ودخولها وخروجها في هذا المثال لا يغير إعراباً.
 - تدخل على "إن" كافة للعمل، "فتبني معها بناءً، فيبطل شبهها بالفعل" ^(١)، نحو "إنما محمداً منطلق" وذكر وصل منفصلين في الخط، وعد من ذلك اتصال "ما" بـ "إن" نحو قوله تعالى: "إِنَّمَا صَنَعُوا كَيْدٌ سَاحِرٍ" ^(٢)، وقوله تعالى: "إِنَّ مَا تُوعَدُونَ لَآتٍ" ^(٣)
 ثانيًا- "ما" الزائدة عند الفارسي (٩٨٧/٣٧٧)

يوصل الفارسي نظرة سابقة إلى ما الزائدة الكافة وغير الكافة، ويوضح المقصود "بما" الكافة "أن تكفّ ما تدخل عليه عما كان يحدث قبل دخولها فيه من عامل" ^(٤)
 و"ما" تدخل كافة على ثلاث حالات الحرف والاسم والفعل.
 دخولها على الحرف للكف تكون على ضربين:
 تدخل "ما" فتمنعه العمل الذي كان له قبل دخولها، وتدخل على ما كان تدخل عليه الكف.
 غير عامل فيه نحو قوله تعالى: "إِنَّمَا اللَّهُ إِلَهٌ وَاحِدٌ" ^(٥)
 و"كأنما عليّ أسد".

ونحو قول سويد بن كراع العلكي:

تَحَلَّلْ وَعَالِجْ ذَاتَ نَفْسِكَ وَأَنْظُرَنَّ

أَبَا جُعَلٍ لَعَلَّمَا أَنْتَ حَالِمٌ ^(٦)

وتدخل على الحرف فتكفّه عن عمله، وتدخل عليه قبل الكف عن عمله. نحو قوله تعالى: "إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ" ^(٧) ومنه: "رَبُّمَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا" ^(٨)

(١) (المالقي، رصف المباني، ٢٣٢/١)

(٢) طه، ٦٩/٢٠.

(٣) الأنعام، ١٣٤/٦.

(٤) الفارسي، البغداديات، ص ٢٨٦.

(٥) النساء، ١٧١/٤.

(٦) سويد بن كراع، ديوانه، ص ٥٤؛ سيبويه، الكتاب، ١٣٨/٢؛ البغدادي، خزانة الأدب، ٢٥١/١٠؛ ابن يعيش شرح

المفصل، ٥٤/٨؛ المالقي، رصف المباني، ص ٨٩.

(٧) فاطر، ٢٨/٣٥.

(٨) الحجر، ٢/١٥.

ويوضح أن ما تحتل وجهين أن تكون "ما" زائدة ويجوز أن تكون "ما" مصدرية. ونحو قولهم: "كن كما أنت". يحتمل أن تكون "ما" كافة، ويجوز أن تكون بمعنى "الذي" هذا دخول "ما" كافة على الحرف.

وتزاد "ما" بعد "أي" نحو قوله تعالى: "قَالَ ذَلِكَ بَيْنِي وَبَيْنَكَ أَيَّمَا الْأَجَلَيْنِ قَضَيْتُ فَلَا عُدْوَانَ عَلَيَّ"^(١). قوله تعالى: "أَيُّ مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى"^(٢) غير الجازمة بعد "إذا" نحو قوله تعالى: "فَأَمَّا الْإِنْسَانُ إِذَا مَا ابْتَلَاهُ رَبُّهُ فَأَكْرَمَهُ وَنَعَّمَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَكْرَمَنِ"^(٣)

تزداد ما بعد حرف الجر، ومنها زيادتها بعد "الباء" نحو قوله تعالى: "فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ"^(٤) و "بعد" عن" نحو قوله تعالى: " قَالَ: عَمَّا قَلِيلٍ لِّيُصْبِحَنَّ نَادِمِينَ"^(٥)

و بعد"من" نحو قوله تعالى: "مِمَّا خَطِيئَاتِهِمْ أُغْرِقُوا فَأُدْخِلُوا نَارًا فَلَمْ يَجِدُوا لَهُمْ مِّنْ دُونِ اللَّهِ أَنْصَارًا"^(٦) ، وبين حرف العطف والمعطوف نحو قوله تعالى: " وَمَا أَنْزَلْنَا عَلَى قَوْمِهِ مِنْ بَعْدِهِ مِنْ جُندٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَمَا كُنَّا مُنْزِلِينَ"^(٧) و بين اللام الفارقة وخبر "إن" المخففة نحو قوله تعالى: " وَإِنْ كُلٌّ لَّمَّا جَمِيعٌ لَّدَيْنَا مُحْضَرُونَ"^(٨).

و بين التابع ومتبوعه وزيادتها بين الموصوف وصفته نحو قوله تعالى: " جُنْدٌ مَا هُنَالِكَ مَهْزُومٌ مِّنَ الْأَحْزَابِ"^(٩)، وزيادتها بين المبدل منه والبدل نحو قوله تعالى: " إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلًا مَا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا"^(١٠) زيادتها بين التوكيد والمؤكد نحو قوله تعالى: " الْقَارِعَةُ مَا الْقَارِعَةُ"^(١١).

(١) القصص، ٢٨/٢٨.

(٢) الإسراء، ١١٠/١٧.

(٣) الفجر، ١٥/٨٩.

(٤) آل عمران، ١٥٩/٣.

(٥) المؤمنون، ٤٠/٢٣.

(٦) نوح، ٢٥/٧١.

(٧) يس، ٢٨/٣٦.

(٨) يس، ٣٢/٣٦.

(٩) ص، ١١/٣٨.

(١٠) البقرة، ٢٦/٢.

(١١) القارعة، ٢/١٠١.

كذلك بين المبتدأ والخبر^(١) نحو قوله تعالى: "إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَقَلِيلٌ مَّا هُمْ"^(٢) أن تمنع الاسم عمله وما كان يحدثه من الإضافة قبل دخولها عليه "وتقع بعد الاسم جملة لا يعمل فيها الاسم"^(٣)

تدخل على الاسم فتمنعه إضافته إلى ما كان يضاف إليه، ويقع بعده فعل يعمل فيه، وأن "بعد" تضاف إلى اسم يكون مجروراً، فإذا دخلت "ما" كفتها عن ذلك، ووقعت بعدها جملة من مبتدأ وخبر، واتفق في هذا الفارسي وسيبويه.

يوضح سيبويه أن الحروف التي لا يليها إلا الأفعال ومن الحروف "ربما" و"قلما" جعلوا "رب" مع "ما" بمنزلة كلمة واحدة. فلا يصح "رَبَّ يَقُولُ" ولا قَلَّ يَقُولُ" فألحقوهما "ما" وأخلصوهما للفعل. ويرى سيبويه أن قلّ يليه الاسم؛ لأنه فعل فلما دخلت عليه "ما" كفتّه وهيأته للدخول على الفعل كذلك رب تدخل على الفعل.

ثالثاً- "ما" الزائدة عند ابن يعيش (١٢٤٥/٦٤٣)^(٤)

اتفق ابن يعيش مع من سبقه "ما" تكون زائدة وهي نوعان كافة وغير كافة وتنقسم كافة إلى ثلاثة أنواع:

الكافة عن عمل الرفع ولا تتصل إلا بثلاثة أفعال "قل، كثر، طال".

نحو قول الشاعر:

صَدَدْتُ وَأَطَوَّلْتُ الصُّدُودَ وَقَلَّمَا

وَصَالَ عَلَى طُولِ الصُّدُودِ يَدُومُ^(٥)

والكافة عن عمل النصب والرفع وهي المتصلة بأنّ، وأخواتها نحو "كَأَنَّمَا يُسَاقُونَ إِلَى الْمَوْتِ"^(٦)

(١) القرطبي، البيان، ١٩٩/٢.

(٢) ص، ٢٤/٣٨.

(٣) الفارسي، البغداديات، ص ٢٩٢.

(٤) السيوطي، البغية، ٣٥١/٢.

(٥) مرار الفقعسي، ديوانه، ص ٤٨٠؛ البغدادي، خزنة الأدب، ١٤٥/١؛ ابن يعيش، المفصل، ١١٦/٧؛ الماقي

رصف المباتي، ص ٩١؛ ابن هشام، مغني اللبيب، ٣٠٧/١.

(٦) الأنفال، ٦/٨.

والكافة عن عمل الجر تتصل بأحرف وظروف، من الأحرف "ربّ، الكاف، الباء"، ومن الظروف "بعد، بين، حيث، وإذ" ومع الطرفين الأخيرين يضمنان أن الشرطية فيجزمان فعلين نحو "حيثما تجلسُ اجلس".

- غير كافة نوعان، عوض وغير عوض، العوض نحو قولهم "أما أنتَ منطلقاً انطلقتُ"

- غير العوض تقع بعد الرفع نحو "شَتَّانَ مَا عَمَرَ وَخَالِدٌ" وبعد الناصب نحو "ليتما خالدًا قائمٌ" هذا ما يوضحه ابن يعيش أنه متابع غيره في النظر إلى "ما" الزائدة كافة وغير كافة.

رابعاً - "ما" الزائدة عند المالقي (١٣٠٢/٧٠٢) (١)

يوضح المالقي "ما" الزائدة وأقسامها ومضمونها كالتالي:

القسم الأول: يكون دخولها كخروجها، وذلك عند ما تقع بعد "إذا" الظرفية، وهي جائزة قياساً نحو "إِذَا مَا قُمْتُ أَكْرَمْتُكَ". "وَإِذَا مَا جَلَسْتُ أَجْلَسْتُ".

وتكون بعد "إن" الشرطية جائزة، كقوله تعالى: "فَإِذَا تَنَفَّقْتَهُمْ فِي الْحَرْبِ فَشَرَّدَ بِهِمْ مَن خَلْفَهُمْ" (٢) ونحو قول الشاعر الأعشى:

فَإِذَا تَرَى لَمَّتِي بُدِّلْتُ

فَإِنَّ الْحَوَادِثَ أَوْدَى بِهَا (٣)

يتضح أن "إن" الشرطية في الشاهدين السابقين، اتصلت بها "ما" الزائدة للتوكيد، لذلك جزم الفعل بعدها، وتكون "ما" بعد الكاف، نحو "فعلت كما فعلك" (٤)، وتكون "ما" بعد "كي" الناصبة نحو قول الشاعر:

(١) المالقي يحيى بن على أحمد بن محمد بن غالب، أبو زكريا، زين الدين الحضرمي، الأندلسي، المالقي، النحوي الأديب. سمع من ابن حوط الله، وبمصر من الحافظ بن المفضل وبنيسابور من الكوسي.. أقرأ الناس العربية والقراءات، وله شعر جيد، وكان لطيف الأخلاق، حسن العشرة.. مات بغزة سنة ١٣٣٥/٧٣٥، السيوطي، البغية ٣٣٧/٢؛ كحالة، معجم المؤلفين، ٢٨٥/٩.

(٢) الأنفال، ٥٧/٨.

(٣) الأعشى، الديوان، ص ٢٢١؛ البغدادي، خزانة الأدب، ٤٣٠/١١؛ ابن يعيش، شرح المفصل، ٩٥/٥.

(٤) المالقي، رصف المباني، ص ٣٨٢.

أَرَدْتُ لَكَيْمًا أَنْ تَطِيرَ بِقَرْبَتِي

فَتَتَرُكُهَا شَنًّا بَبِيدَاءَ بَلَقَعُ^(١)

تكون "ما" الزائدة بعد "رب"، دخولها كخروجها، نحو قول الشاعر عدي:

رُبَّمَا ضَرْبَةً بِسَيْفٍ صَقِيلٍ

بَيْنَ بُصْرَى وَطَعْنَةَ نَجْلَاءَ^(٢)

و"رب" اختلف النحويون في معناها بين التقليل والتكثير، وقد وردت ست عشرة لغة، منها:

رُبَّ: بضم الراء وتشديد الباء، وهو الكثير منها، و "رَبَّ" بفتح الراء، وتشديد الباء، وُرَبَّ بضم

الراء، وتخفيف الباء، نحو قوله تعالى: "رُبَّمَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا"^(٣)

وتدخل "ما" على رب في ثلاثة أوجه:

أن تكفيها عن العمل في النكرة، فيرتفع ما بعدها بالابتداء، والخبر والمبتدأ معرفة

نحو قول الشاعر أبي دؤاد:

رُبَّمَا الْجَامِلُ الْمُؤَبَّلُ فِيهِمْ

وَعَنَاجِيحُ بَيْنَهُنَّ الْمِهَارُ^(٤)

وتكون توطئة للدخول على الفعل، نحو "رُبَّمَا يقوم محمد". يكون الفعل المضارع بعد "ما" في

معنى الماضي نحو قوله تعالى: "رُبَّمَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْ كَانُوا مُسْلِمِينَ"^(٥)

القسم الثاني: تكون لازمة للكلمة نحو قولهم: "ضَرْبَتُهُ ضَرْبًا مًا"، "وَدَقَّقْتُه دَقًّا مًا"، وزعم

بعضهم أن "ما" اسم في معنى الصنعة للتعظيم، والتكثير، وهي حرف يفيد التوكيد؛ هذا النوع

من الزيادة اللازمة زائدة في الأصل عن الكلمة.

(١) القائل مجهول؛ البغدادي، خزائن الأدب، ١/١٦؛ ابن الأنباري، الإحصاف، ٢/٥٨٠؛ م.س، ٧/١٩؛ ابن هشام، مغني

الليبيب، ٨٢/١؛ الأشموني، شرح الأشموني، ٣/٥٤٩.

(٢) الأصمعي، الأصمعيات، ص ١٥٢؛ الهروي، الأزهية، ص ٨٢؛ البغدادي، خزائن الأدب، ٩/٥٨٢؛ ابن الشجري،

الأمالي، ١/١٩٤؛ ابن هشام، مغني الليبيب، ١/١٣٧؛ الأشموني، شرح الأشموني، ٢/٢٢٩.

(٣) الحجر، ١٥/٢.

(٤) أبو دؤاد الإيادي، الديوان، ص ٣١٦؛ الهروي، الأزهية، ص ٩٣؛ ابن الشجري، الأمالي، ٢/٢٤٣؛ ابن يعيش،

المفصل، ٨/٢٩.

(٥) الحجر، ١٥/٢.

القسم الثالث: "ما" الكافة، وهي اللاحقة "إنّ، أنّ، كأنّ، ليت، لعلّ، لكن، ربّ"، هذه الحروف تعمل كلها فإذا دخلت "ما" عليها كفتها عن العمل من نصب الاسم ورفع الخبر أو جره فارتفعت على الابتداء والخبر، نحو "إنّما محمدٌ قادمٌ"، "وعلمتُ أنّما محمدٌ منطلقٌ" "وكأنّما النّصرُ قريبٌ" "وليتّما العدلُ منتشرٌ"، "لكنّما الجورُ ذاهبٌ"، "لعلّما السّلامُ قريبٌ"، "وربّما الظلمُ ذاهبٌ" ونحو قوله تعالى: "إنّما اللهُ إلهٌ واحدٌ" (١)

ونحو قول الشّاعر امرئ القيس: (٢)

وَكأنّما بَدْرٌ وَصِيلٌ كُتَيْفَةٌ

وَكأنّما مِنْ عَاقِلٍ أَرَمَامٌ (٣)

ونحو قول الشّاعر النابغة: (٤)

قَالَتْ: أَلَا لَيْتَمَا هَذَا الْحَمَامُ لَنَا

إِلَى حَمَامَتِنَا أَوْ نِصْفُهُ فَقَدَ (٥)

القسم الرابع: أن تكون "ما" موطئة وهي الداخلة على "إنّ" وأخواتها "إنّ، أنّ، كأنّ، لكن، لعلّ

(١) النساء، ١٧١/٤.

(٢) امرؤ القيس ولد بنجد وتوفي في أنقرة صاحب المعلقة الأولى من أشهر شعراء الجاهلية بل أولهم منزلة. كان ابن حجر الكندي ملك بني أسد قتل أبوه فهم في المطالبة بالتأثر واستعادة الملك من المنذر بن ماء السماء فسمي بالملك الضليل، لجأ إلى السموأل في طنطا واستنجد ببيوسنينيانوس قيصر على أعدائه فأكرمه ومنحه إمارة فلسطين ولكنه أصيب بأنقرة بمرض الجدري فسماه الرواة بذي القروح، طلاس، شاعر وقصيدة، ص ٥١.

(٣) امرؤ القيس، ديوانه، ص ١١٦.

(٤) النابغة الذبياني هو زياد بن معاوية بن ضباب بن جابر بن يربوع بن مرة بن عوف بن سعد بن ذبيان وينتهي نسبه إلى قيس بن عيلان يكنى بأبي أمامة أو أبي تمامة والنابغة من سادات قومه؛ ولد عام ٦٠٢ / ١٢٠٤، وله دور في توسطه لقومه عند الغساسنة ومنعهم من حربهم في مواقف عديدة. والنابغة هو الذي فتح للشعر باب التكسب، توفي قبل ٦٠٤/١٨، طلاس، شاعر وقصيدة، ص ١٦٨؛ الزركلي، الأعلام، ٤٠٣/٨.

(٥) سيبويه، الكتاب، ١٣٧ / ٢؛ ابن جني، الخصائص، ٤٦٠ / ٢؛ الهروي، الأثرية، ص ٨٩؛ البغدادي، الخزائن ٢٥١/١٠ ابن الأنباري، الإتيان، ٤٧٩ / ٢؛ النابغة، ديوانه، ص ٨٩؛ ابن هشام، مغني اللبيب، ١ / ٦٣؛ السيوطي،

ربّ" فإذا دخلت "ما" وطأت ما تدخل عليه للدخول على الفعل، وقيل لها موطئة، وبعضهم يسميها مهيتة؛ لأنها تهيب للدخول على "ما" ونستدل على ذلك بقوله تعالى: " إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ"^(١)، وقوله تعالى: " كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي السَّمَاءِ "^(٢) ونحو قول الشاعر امرئ القيس:

وَلَكِنَّمَا أَسْعَى لِمَجْدٍ مُؤَثَّلٍ

وَقَدْ يُدْرِكُ الْمَجْدَ الْمَوْتَلَّ أَمْثَالِي^(٣)

ويذكر أن "ما" الكافة عن العمل لم يرد لها دليل عن عمل الرفع في القرآن وهي تلك المتصلة بالأفعال قلّ، كثر، طال.

خامساً - "ما" الزائدة عند ابن هشام (١٣٥٩/٧٦١)^(٤)

يخذو ابن هشام حذو سابقيه أن "ما" الزائدة نوعان كافة، وغير كافة.

وقسم الكافة إلى ثلاثة أنواع:

الكافة عن عمل الرفع، وهي التي تتصل بالأفعال: قلّ، وكثر، وطال، والكافة عن عمل النصب والرفع وهي المتصلة بـ "أن" وأخواتها.

والكافة عن عمل الجر، وهي التي تتصل بالظروف، والحروف الخافضة فالظروف هي "بعد بين، حيث، إذ"^(٥) والحروف الخافضة هي: "ربّ، الكاف، الباء، من".

وغير الكافة نوعان: عوض، وغير عوض.

والعوض يكون في موضعين: وطرح مثلاً عن النوع الأول نحو: "أَمَّا أَنْتَ مَنْطَلَقًا انْطَلَقْتَ" والمقصود "انطلقت؛ لأن كنت منطلقاً" ومثلاً آخر عن النوع الثاني نحو "افعل هذا أم لا" والمقصود إن كنت لا تفعل غيره.

وغير العوض: وهي التي تقع بعد الرفع نحو "شَتَّانَ بَيْنَ عَلِيٍّ وَمَعَاوِيَةَ"

(١) فاطر، ٢٨/٣٥.

(٢) الأنعام، ١٢٥/٦.

(٣) البغدادي، خزائن الأدب، ٣٢٧/١؛ امرؤ القيس، ديوانه، ص ٣٩؛ ابن الأنباري، الإصناف، ٨٤/١؛ ابن هشام، مغني اللبيب، ٢٥٦/١؛ السيوطي، همع الهوامع، ١٤٣/١.

(٤) ابن هشام، مغني اللبيب، ١٢/١.

(٥) م.ن، ٤١٣/٢، ٤١٤.

وبعد النصب والرفع نحو "ليتما محمداً قائمًا"
والجازم كقوله تعالى: "أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمُ اللَّهُ جَمِيعًا" (١)
ويوضح ابن هشام أن الخافض يكون حرفاً أو اسماً، ويعرض مثلاً عن النوع الأول نحو قوله
تعالى: "فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ" (٢)
والمثال الآخر عن النوع الثاني نحو قوله تعالى: "أَيُّمًا الْأَجَلَيْنِ" (٣)
ثم يذكر حالةً أخرى تزداد فيها "ما" قبل الخافض نحو: ما خلا محمد، وما عدا خالد؛ وأنها تُزاد
بعد أداة الشرط جازمة كانت أو غير جازمة، من زيادتها بعد أداة الشرط الجازمة قوله تعالى:
"أَيُّمًا تَكُونُوا يُدْرِكُكُمُ الْمَوْتُ" (٤)
ومن زيادتها بعد غير الجازمة قوله تعالى: "حَتَّىٰ إِذَا مَا جَاءُوهَا شَهِدَ عَلَيْهِمْ سَمْعُهُمْ" (٥) ويذكر
ابن هشام أن جماعة من الأصوليين والبيانين يزعمون أن "ما" وأخواتها نافية وقد رده أبو
حيان لأن في كون "أن" للإثبات و"ما" للنفي تناقضاً.
ويوضح أهم الموضوعات التي جاءت فيها "ما" زائدة كافة عن العمل في حالتي النصب والرفع
وتتضح فيها أقوال للنحاة: منها "ابن دستويه وبعض الكوفيين" (٦) أن "ما" تكف عن هذين إذا
اتصلت بـ "إن" وأخواتها، و"ما" مع هذه الحروف اسم مبهم بمنزلة ضمير الشأن في التفخيم
والإبهام وأن الجملة بعده مفسرة له ومخبرٌ بها عنه.
ويدل على اتصال "ما" الكافة بـ "إن" نماذج كثيرة نحو قوله تعالى: "إِنَّمَا نَحْنُ مُصَلِّحُونَ" (٧)
واتصال "ما" الزائدة بـ "إن" نحو قوله تعالى: "وَلَا يَحْسِبَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا أَنَّمَا نُمَلِّي لَهُمْ
خَيْرٌ" (٨) واتصالها بـ "أن" قوله تعالى: "أَنَّمَا إِلَهُكُمُ إِلَهٌ وَاحِدٌ" (٩) واتصالها بـ "كأن" نحو قوله

(١) البقرة، ١٤٨/٢.

(٢) آل عمران، ١٥٩/٣.

(٣) القصص، ٢٨/٢٨.

(٤) النساء، ٧٨/٤.

(٥) فصلت، ٢٠/٤١.

(٦) ابن هشام، مغني اللبيب، ٤٠٤/٢.

(٧) البقرة، ١١/٢.

(٨) آل عمران، ١٧٨/٣.

(٩) الكهف، ١١٠/١٨.

تعالى: "فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا"^(١) هناك رأي آخر يجوز أن تكون نكرة موصوفة وما بعدها في موضع النعت.

وفي حالة "ما" مع الكاف قوله تعالى: "وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ آمِنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ"^(٢)

ورد في "ما" اللاحقة بالكاف قولان:

- تكون زائدة للكف عن العمل، والكاف المكفوفة بـ "ما" تدخل على الجملة؛ وذلك لتشبيه مضمون الجملة بمضمون جملة أخرى.

- تكون عند صاحب "خزانة الأدب"^(٣) أن ما اللاحقة بالكاف عند البصريين على ثلاثة أقسام وهم على خلاف فيها المصدرية، والموصولة، والكافة. ومن ضمن الآراء ذكر أن "ما" الكافة زيدت مع الكاف ليصلح وقوع الفعل؛ لأنها لا تدخل على الفعل.

أما ابن هشام يرى أن الكاف لا تكف "ما" عن العمل. ويرأى الرضي "إنه قد شذَّ إعمال الكاف مع ما"^(٤) و إن الكاف المكفوفة لا متعلق لها.

وعند الأخفش وابن عصفور أن "كاف التشبيه لا متعلق لها"^(٥)

ويذكر ابن هشام أن جميع الحروف الجارة الواقعة في موضع الخبر تدل على الاستقرار. يوضح الزمخشري في قوله تعالى: "كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نَّعِيدُهُ"^(٦) أن الكاف المكفوفة تتعلق بفعل محذوف يفسره "نعيده". وتتطرق إلى ما الزائدة الكافة الظروف عن العمل في المضاف إليه.

كقوله تعالى: "وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ"^(٧)

ويرى إن "حيث" و"إذا" إذا اتصلت بهما "ما" الكافة تكفهما عن العمل فيضمنان معنى "إن"

(١) المائدة، ٣٢/٥.

(٢) البقرة، ١٣/٢.

(٣) البغدادي، خزانة الادب، ٢٧٨/١.

(٤) الرضي، الكافية، ٣٣٢/٢.

(٥) ابن هشام، مغني اللبيب، ٥٥٧/١.

(٦) الأنبياء، ١٠٤/٢١.

(٧) البقرة، ١٤٤/٢.

الشرطية فيجزمان فعلين.

وبعد الظرف قليلاً تزداد "ما" قوله تعالى: "بَلْ لَعَنَهُمُ اللَّهُ بِكُفْرِهِمْ فَقَلِيلًا مَّا يُؤْمِنُونَ" ^(١) وبعد قبل المقطوعة عن الإضافة. قوله تعالى: "وَقَالَ كَبِيرُهُمْ أَلَمْ تَعْلَمُوا أَنَّ أَبَاكُمْ قَدْ أَخَذَ عَلَيْكُمْ مَوْثِقًا مِنَ اللَّهِ وَمِنْ قَبْلُ مَا فَرَّطْتُمْ فِي يُوسُفَ" ^(٢).

تزداد "ما" بعد أدوات الشرط العاملة ^(٣) زيادتها بعد "إن" نحو قوله تعالى: "وَأِمَّا يَنْزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ" ^(٤) وبعد "أين"، كقوله تعالى: "فَأَيُّمَا تَوَلَّوْا فَتَمَّ وَجْهُ اللَّهِ" ^(٥) تزداد "ما" في "ذا" كقوله تعالى: "فَيَقُولُونَ مَاذَا أَرَادَ اللَّهُ بِهَذَا مَثَلًا" ^(٦) وفي "لما"؛ لأنها مركبة من "لم" و "ما" الزائدة كقوله تعالى: "وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ" ^(٧)

تزداد "ما" بين الفعل ومفعولة نحو قوله تعالى: "قُلْتُمْ مَا نَنْذِرُ مَّا السَّاعَةُ" ^(٨) وبين اللام الموطئة للقسم وفعله نحو قوله تعالى: "وَإِنَّ كُلًّا لَمَّا لَيُوفِّيَنَّهُمْ رَبُّكَ أَعْمَالَهُمْ" ^(٩) و"بين المضاف والمضاف إليه" نحو قوله تعالى: "إِنَّهُ لَحَقُّ مِثْلٍ مَّا أَنْكُمْ تَتَّبِقُونَ" ^(١٠)

خلاصة المبحث:

يتضح الحديث عن آراء النحاة في "ما" الزائدة ضمن مطلبين:

— "ما" الكافة وتنقسم إلى: الكافة عن عمل الرفع في حالات ثلاث: قل، كثر، طال و"ما" الكافة عن النصب والرفع المتصلة بأن وأخواتها، و"ما" الكافة عن الجر تتصل بأحرف وظروف.

— "ما" غير الكافة وتكون لازمة للكلمة.

(١) البقرة، ٨٨/٢.

(٢) يوسف، ٨٠/١٢.

(٣) الحموز، التأويل النحوي، ص ٣٦٢.

(٤) الأعراف، ٢٠٠/٧.

(٥) البقرة، ١١٥/٢.

(٦) البقرة، ٢٦/٢.

(٧) الحجرات، ١٤/٤٩.

(٨) الجاثية، ٣٢/٤٥.

(٩) هود، ١١١/١١.

(١٠) الذاريات، ٢٣/٥١.

ومن هذا التحليل المستفيض الذي يسوقه النحاة في حرفة "ما" أو اصل بحث "ما" النافية لاستجلاء حقيقة مضمونها في ضوء ما يطرحه النحاة كالتالي:

ب- آراء النحاة في "ما" النافية

إن كل كلمة في اللغة تؤدي وظيفة معنوية أو نحوية، ويصبح تصور لفظ الكلمة سبباً لتصور المعنى. ويأتي عندئذ دور الاستفادة من ربط الحروف في الجمل ، فلا يتحصل له معنى إلا اذا وضع ضمن سياق الجملة، ومنها حرف "ما" النافية الذي تتطرق إليه النحاة لبيان مدلوله ومفهومه، وإيضاح معانيه التي لا يمكن فهمها أو تصورها إلا في سياق جملة، وعلى هذا الأساس يتم الحديث عن نماذج لدى بعض النحاة أوجزها كالتالي:

أولاً - "ما" النافية عند سيبويه (٧٩٦/١٨٠)

يوضح سيبويه الحروف في الكتاب^(١) وهو غني بمباحث الحروف وأشكالها وورودها في كلام العرب؛ ولكنه لم يعتمد فصلاً خاصاً بكل أداة ليعدّد معانيها، ويذكر أحكامها، وإنما تتفرق هذه المعاني في ثنايا الكتاب ويذكر الأداة ضمن أسرتها وقد وردت لديه عدة أمثلة توضح نفي الفعل فإذا قال: "فَعَلَ" فإن نفيه "لم يفعل" وإذا قال: "قد فعل" فإن نفيه "لما يفعل" وإذا قال: "لقد فعل فإن نفيه "ما فعل" وعلل هذه الأمثلة بدخول القسم عليها حيث قال: والله لقد فَعَلَ فقال: والله ما فعل، وإذا قال: هو يَفْعَل ويفسره بأنه في حال فعل فإن نفيه ما يَفْعَل. كذلك أضاف إلى الفعل قوله نحو: "ما رأيته منذ كان عندي ومنذ جاءني".

ثانياً - "ما" النافية عند الشريف الرضي (١٠١٥/٤٠٦)^(٢)

يتابع الشريف الرضي غيره من النحاة بأن "ما" النافية تدخل على الجملة الفعلية المنفية

(١) السيوطي، البغية ، ٢٩٧/٢.

(٢) الشريف الرضي هو أبو الحسن محمد بن أبي أحمد الطاهر ذي المنقبين الحسين بن موسى بن إبراهيم المجاب بن موسى الكاظم بن جعفر الصادق بن محمد الباقر بن السجاد بن الحسين بن علي أمير المؤمنين، ولد في مدينة السلام عام ٩٧٠/٣٥٩ في عصر المأمون، ابتداءً يقول الشعر وعمره عشر سنين وهو أبدع إنشاء الزمان يتحلى مع محتده الشريف بأدب ظاهر وفضل باهر وهو أشعر الطالبين ، له مؤلفات كثيرة في فنون الأدب والعلم والدينية منها: نهج البلاغة، تلخيص البيان عن مجازات القرآن، توفي في السادس من محرم سنة ١٠١٥/٤٠٦ ودفن في داره، الرضي ، مجازات القرآن ، ص ١٢؛ ابن خلكان ، وفيات الأعيان ، ٤١٤/٤.

وإذا صدرت جملة المقسم عليه بفعل ماضٍ؛ فإنه ينفي بأحد أحرف النفي ومنها "ما" و"ما" تنفي الماضي لفظاً ومعنى، ومنه يقول الشاعر:

ردوا فوالله ما ذنناكم أبداً

ما دام في مائنا ورْدٌ لنزال^(١)

والغالب تكون الجملة المعطوفة على جملة القسم المنفية بـ"ما" ذكر قول الإمام علي عليه السلام: "والله ما كنزت من دنياكم تبراً، ولا ادخرت من غنائمها وفراً، ولا أعددت لبالي ثوبي حمراً"^(٢)

والعطف جاء هنا ليفيد أن الأفعال منفية عن صاحبها في حالتي الاجتماع والافتراق، ومعنى النفي مبني على معنى الإيجاب، ما لم يحدث أمر من خارج. هذا ما اتضح عن "ما" النافية عند الشريف الرضي. أما "ما" النافية عند ابن يعيش فأوجزها فيما يلي:

ثالثاً - "ما" النافية عند ابن يعيش (١٢٤٥/٦٤٣)^(٣)

يرأى ابن يعيش أن النفي إنما يكون على حسب الإيجاب؛ لأنه إكذاب له فينفي أن يكون على وفق لفظه، فأما "ما"؛ فإنها تنفي الحال، وإن قول "هو يفعل" تريد الحال فجوابه ونفيه "ما فعل"؛ لأن قوله: لقد فعل جواب قسم، فإذا أبطلته واقسمت قلت: "ما فعل"؛ لأن ما يلتقي بها في النفي، وتقديره والله ما فعل.

رابعاً - "ما" النافية عند المالقي (١٣٠٣/٧٠٢)^(٤)

يتابع المالقي من سبقه إلى إن "ما" النافية تدخل على الفعل الماضي والمضارع، فإذا دخلت على الماضي تركته على معناه من الماضي وإذا دخلت على المضارع خلصته للحال ذكر: "مَا قَامَ زَيْدٌ" و"مَا يَقُومُ زَيْدٌ" و"مَا يَقُومُ زَيْدٌ غَدًا" فالحكم غداً للمستقبل. وقرر إذا لم تدخل عليه غداً ولا غيرها تكون للحال كقوله تعالى: "وَمَا يَعْلَمُ جُنُودَ رَبِّكَ إِلَّا هُوَ"^(٥) ولا عمل لها في الفعل لعدم اختصاصها.

(١) قائله مجهول؛ الرضي، شرح الكافية، ٨٤٤/٢.

(٢) عبده، شرح نهج البلاغة، ص ٦٠٧.

(٣) السيوطي، البغية، ٣٥١/٢.

(٤) كحالة، معجم المؤلفين، ٢٨٥/٩.

(٥) المدثر، ٣١/٧٤.

خلاصة المبحث:

يتضح من المبحث السابق أن "ما" النافية تدخل على الفعل الماضي وتتفیه لفظاً ومعنى والفعل المضارع تخلصه إلى الحال، وهي حرف لم تنقيد بزمان، والنفي فيها مبني على الإيجاب، وأن التحليل في حرفية "ما" يفضي إلى مواصلة البحث في آراء النحاة عن "ما" العاملة عمل ليس وغير العاملة وفي هذا المبحث يتجلى بعض الآراء كالتالي:

ج- آراء النحاة في "ما" العاملة عمل ليس

إن الحروف تقوم بدور الترابط الوثيق بينها وبين الجمل، ومن الواضح أنها تبدو مبعثرة لا يضمها حيز واحد، وأن هذه الحروف قد تتعارض في عملها، ومنها حرف "ما" العاملة عمل ليس، وغير العاملة، ولقد اتضح أن هذه القسمة بدأت عند سيبويه عندما تحدث عن الحروف، ومن ثم تبعه النحاة وعلى هذا الضوء يمكن تفسير أن "ما" العاملة عمل "ليس" تختلف عن "ما" النافية من ناحية الاستخدام وأن "ما" العاملة عمل "ليس" تتخذ حالات لتطبيق القاعدة النحوية وهي:

- حالة الرفع عند الاستخدام اللغوي عند بني تميم كما ذكر "ما محمد قائم".
- حالة النصب في مستوى الاستخدام اللغوي عند أهل الحجاز كما ذكر "ما محمد قائمًا".
- من هنا يمكن تقسيم عملها إلى قسمين : الأعمال , الإهمال:
- وهذا التقسيم يدعو إلى معرفة آراء النحاة في "ما" العاملة عمل ليس، وغير العاملة، ويمكن توضيحه في هذا المبحث كالتالي:

أولاً - "ما" العاملة عمل ليس عند أبي علي الفارسي (٩٨٧/٣٧٧)^(١)

كان لأبي علي الفارسي رأيه الخاص يوضح فيه أن "ما" العاملة عمل ليس، إنما عملت بشبهها بليس، فجعل "ليس" أصلاً في العمل و"ما" فرعاً وليس ذلك إلا لتغلب عليها حكم الفعلية وتسميتها فعلاً، ولو كانت حرفاً عنده لم تكن أصلاً في العمل حتى يشبه بها "ما" بل كانا أصلين في ذلك.

(١) الفارسي، البغداديات، ص ٢٤٩.

ثانيًا - "ما" العاملة عمل ليس عند الإشبيلي (٩٨٩/٣٧٩)^(١)

انطلق الإشبيلي في تعريفه لها عند بني تميم بأنها لا تعمل شيئاً، بل تبقى الجملة الاسمية مرفوعة بالابتداء ، ويعلل بأنه لا يجوز نصب المعطوف وهو العامل في المعطوف عليه، كما يتضح في "ما محمد قائماً لكن قاعدٌ" ، لهذا لا يكون إلا مرفوعاً على أنه خبر مبتدأ محذوف التقدير "لكن هو قاعدٌ" وذكر بأنه لا يكون "ما" بعد بل إلا مرفوعاً نحو "بل ما محمد قاعدًا" ويذكر بأنه يجوز "ما إن محمد قائمٌ" رفعه؛ ولا يجوز النصب في قائم؛ لأن "إن" تكف "ما" عن العمل.

وتبدو الموازنة بين "ما" و "ليس واضحة جلية" نحو "ما محمد قائماً ولا عمر قاعدًا فتعطف عمرٌ على محمد، وقاعدًا على قائماً نحو "ليس محمد قائماً" فتعطف قاعدًا، فإذا تقدمت كلمة "قاعدًا في نحو "ما محمد قائماً" ولا قاعد عمر رفعت قاعدٌ. يتبين مما تقدم ما يلي:

أن كلاً من "ما" و "ليس يدخل على جملة اسمية.

أن "ما" لا تعمل في الخبر وهو مقدم والعامل في المعطوف هو العامل في المعطوف عليه ليس تعمل في الخبر وهو مقدم؛ لأن خبر ليس يتقدم على اسمها باتفاق. أهل الحجاز تعمل "ما" عندهم إذا توافرت في الجملة ثلاثة شروط بعد دخولها عليها وهي: أن يكون الخبر مؤخرًا، وأن يكون الخبر منفياً لا موجباً، وأن لا يقع بعدها "إن" نحو "ما محمد قائماً". ونحو "ما محمد إلا قائم" وهذا من اللغة التميمية؛ لأن الخبر موجب نحو "ما محمد قائماً لكن قاعدٌ" "ما" تعمل بشبهها بليس، "وليس" عملت بشبهها بالفعل . وأهل الحجاز ألحق "ما" النافية بـ "ليس" في العمل فجعلوا لها اسماً مرفوعاً وخبراً منصوباً .

(١) الإشبيلي هو أبو الحسين عبيد الله بن جعفر أحمد بن عبيد الله بن محمد بن أبي الربيع القرشي الأموي العثماني الأندلسي. ولد بن أبي الربيع سنة ١٢٠٣/٥٩٩، اتصل بنخبة من شيوخ العلم في عصره وكان منهم أبو عمرو محمد بن أحمد التميمي الإشبيلي (١١٠٨/٥٧٥) أبو بكر محمد بن عبد الله بن يحيى الأنصاري، أبو الحسن بن جابر بن علي اللخمي، أبو علي الشلوبين وغيرهم. توفي يوم الجمعة السادس عشر من صفر ١٢٨٩/٦٨٨ شارك في مختلف العلوم والمعارف التي كانت ذائعة في عصره وفي مجال التأليف حصر نشاطه في النحو والصرف، السيوطي، البغية ض ٦ ٣٥٩/١.

- واشترطوا لإعمالها عدة شروط من أبرزها بقاء معنى النفي فلا عمل لها عند الجميع إذا أخرج الخبر عن الإثبات وتزيد الباء مع حرف النفي في ثلاثة أوجه:
- إنها دخلت لتوكيد معنى النفي، وهذا قول عامة البصريين.
 - أن الخبر لما بعد عن حرف النفي جاءوا بالباء ليوصلوه بها إلى حرف النفي.
 - أن النفي إنما يقع عن إيجاب، فالباء في خبر "ما" النافية بإزاء اللام في خبر "إن" فهو لم يأت جديداً لما سبقه وهذا قول الكوفيين، نحو "مَا زَيْدٌ قَائِمٌ"، جواب من قال: "إن زَيْدًا قَائِمٌ" ونحو "ما زَيْدٌ بَقَائِمٌ"، جواب من قال: "إن زَيْدًا لَقَائِمٌ".

ثالثاً - "ما" العاملة عمل ليس عند ابن الأنباري (١١٨١/٥٧٧)^(١)

يتناول ابن الأنباري عدة مسائل ومن بينها المسألة التاسعة عشر "العامل في الخبر بعد "ما" النافية النصب"^(٢). ويوضح فيها الحوار الذي دار بين جماعة الكوفيين والبصريين، وكان موقف الكوفيين أن "ما" في لغة أهل الحجاز لا تعمل في الخبر، وهو منصوب بحذف حرف الخفض وكان التعليل: أنها لا تعمل في الخبر؛ والقياس في "ما" عندهم لا تكون عاملة؛ والحرف يكون عاملاً إذا كان مختصاً، كحرف الخفض الذي اختص بالأسماء وعمل فيها، وكذلك حرف الجزم لما اختص بالأفعال عمل فيها، وإذا كان الحرف غير مختص فالواجب عدم العمل كحرف الاستفهام والعطف فهو مشترك بين الاسم والفعل نحو "ما محمدٌ قائمٌ" و "ما يقوم محمدٌ".

يتضح أن "ما" عند الكوفيين لا تعمل وهي مهملة غير عاملة، وينتهي رأي الكوفيين في عدم إعمالها بالموازنة بينها وبين ليس بما يلي:

- أهل الحجاز شبهوها بليس من جهة المعنى، وهذا الشبه ضعيف لم يقوَ على العمل في الخبر كما عملت ليس.
- "ليس" عندهم فعل و"ما" حرف والحرف أضعف من الفعل.
- يبطل نصبها "بما" ووجب نصبها بحذف حرف الخفض؛ لأن الأصل "ما محمدٌ بَقَائِمٌ".

(١) ابن الأنباري، الإتحاف، ١٢٨/١.

(٢) م.ن، ١٦٥/١.

فلما حذف حرف الخفض وجب أن يكون منصوباً ولم يجرِ النصب إذا أقدم الخبر نحو "ما قائمٌ محمدٌ" فلا يحسن دخول "الباء" نحو "ما بقائمٌ محمدٌ" ويدل هذا على حجج الكوفيين. ورأي البصريين أنها تعمل في الخبر وهو منصوب بها، ويستدلون بعدة حجج منها: - أن "ما" تنصب الخبر؛ لأنها أشبهت بليس؛ فيجب أن تعمل عملها الرفع والنصب. توجد عندهم موازنة بين "ما" و"ليس" من حيث عملها أنها تدخل على المبتدأ والخبر و"ليس" كذلك تدخل على المبتدأ والخبر.

- أنها تنفي "ما" في الحال كما تنفي "ليس" ما في الحال. وهناك عامل يقوى الشبه بينها دخول "الباء" في خبرها كما تدخل في خبر ليس، وقد أثبت أنها أشبهت "ما" "ليس".

من وجهين وجب أن تعمل عملها، ترفع الاسم، وتنصب الخبر كـ "ليس".

- الرد على الكوفيين أن القياس يقتضي أن لا تعمل؛ وعندما وجدوا بينها وبين "ليس" تشابهة اقتضت أن تعمل عملاً، نحو قوله تعالى: "مَا هَذَا بَشَرًا" (١)

- الرد الآخر على قولهم إن أهل الحجاز أعملوها لشبه ضعيف، فلم يقولوا أن تعمل في الخبر كرد البصريين، إن الشبه قد أوجب لها أن تعمل عملها، وهي ترفع الاسم، وتنصب الخبر وإذا عملت بمقتضى هذا الضعف، فإنه يبطل عملها، وإذا تقدم خبرها على اسمها، وإذا دخل حرف الاستثناء أو إذا فصل بينها وبين "أن" لا تعمل في جميع هذه المواضع.

وأهم ما توصلوا إليه بأن دخول "الباء" كان لوجهين هما:

- أنها أدخلت تأكيد للنفي.

- أنها تكون في خبر "ما" مثل اللام في خبر إن؛ لأن "ما" تنفي "ما" تشبه نحو "إن محمدًا لقائمٌ".

رابعاً- "ما" العاملة عمل ليس عند المالقي (١٣٠٣/٧٠٢) (٢)

يتابع المالقي من سبقه في أن "ما" حرف نفي وتدخل على قسمين:

- قسم يدخل على المبتدأ والخبر، وقسم لا يدخل عليهما.

- القسم الذي يدخل على المبتدأ والخبر للعرب فيه مذهبان:

(١) يوسف، ٣١/١٢.

(٢) كحالة، معجم المؤلفين، ٢٨٥/٩.

أ_ أهل الحجاز تعمل عندهم عمل ليس فيرفعون بها المبتدأ اسماً لها، وينصبون خبره خبراً لها ، نحو "ما زيدٌ قائماً" ونحو "ما عبدُ الله ركباً" تشبيهاً لها بـ "ليس" إذ هي للنفي وداخلة على المبتدأ والخبر ونفي الحال ، وتدخل "الباء الزائدة" في خبر "ليس" نحو "ما محمد قائمٌ" و"ليس محمدٌ بقائمٌ" وأكد لا تعمل إلا بثلاثة شروط كالتالي:

- ألا يدخل على الخبر "إلا" فيصير موجباً فينقض التشبيه من جهة النفي إذا دخلت فيرتفع ما بعدها على الابتداء.

- ألا يتقدم الخبر على الاسم، فإن تقدم ارتفع ما بعدها بالابتداء والخبر؛ لأنها حرف ضعيف لا يقوى قوة "ليس".

- ألا تدخل عليها "إن" الزائدة تشبيهاً بالنافية فكأنه دخل نفي على نفي فصار إيجاباً:

نحو "ما محمدٌ إلا قائمٌ" "وما قائمٌ إلا أنتَ" "وما إن محمدٌ قائمٌ"

وفي القرآن شواهد كثيرة منها "ما هذا بشراً" ^(١) ونحو قوله تعالى: "ما أنتم إلا بشرٌ مثَلنا" ^(٢) وقال الشاعر:

وَمَا الدَّهْرُ إِلَّا مَنْجُونًا بِأَهْلِهِ

وَمَا صَاحِبُ الْحَاجَاتِ إِلَّا مُعَذِّبٌ ^(٣)

ب- قال بنو تميم: أنها تدخل على الجملتين الاسمية والفعلية. وحق مايدخل على الجملتين أن لايعمل لأن العامل يجب أن يكون مختصاً بما يعمل فيه من اسم أو فعل. وهناك اجماع عند العرب على ترك إعمالها إذ قدموا الخبر على المخبر عنه. أو نقضوا النفي بإلا نحو "ما قائمٌ محمدٌ" "وما محمدٌ إلا قائمٌ" وإنما منعوها العمل في هاتين الحالتين؛ لأنها عملت بحكم الشبه لابهكم الأصل في العمل ^(٤)

(١) يوسف، ٣١/١٢.

(٢) يس، ١٥/٣٦.

(٣) لم يعرف قائله، ابن عصفور، المقرب ، ١٠٣/١؛ وابن يعيش، شرح المفصل، ٧٠/٨؛ ابن هشام، مغني اللبيب

١ / ٧٦؛ الأشموني، شرح الأشموني، ص ١٢٦.

(٤) ابن الشجري، الأمالي، ٥٥٦/٢.

خامساً - "ما" العاملة عمل ليس عند ابن هشام (١٣٦٠/٧٦١)^(١)

يذكر ابن هشام أن من أوجهها أن تكون نافية، وأنها إن دخلت على الجملة الاسمية "أعملها الحجازيون، والتهاميون والنجديون عمل ليس"^(٢) ويرى ابن هشام أن إعطاء "ما" النافية حكم ليس "وحكم "ما" في الإهمال عند انتقاض النفي بـ"ألا" هو لغة تميم نحو قولهم "ليس الطيب إلا المسك"^(٣) وقرر أيضاً أنه إذا وقعت "كل" في حيز النفي، كان النفي موجهًا إلى الشمول، وأفاد بهذا المفهوم ثبوت الفعل لبعض الأفراد نحو "مَا كُلُّ مَا يَتَمَتَّى الْمَرْءُ يُدْرِكُهُ"^(٤) هذا ملخص ما طرحه ابن هشام في "ما" العاملة عمل ليس.

سادساً "ما" العاملة عمل ليس عند الغلاييني^(٥)

أشار باقتضاب إلى شروط عمل "ما" المشبهة بـ "ليس" واختصرها بالشروط التالية:

- أن لا يتقدم خبرها على اسمها فإن تقدم بطل عملها نحو "ما مهمل من سعى".
- أن لا يتقدم معمول خبرها على اسمها فإن تقدم بطل عملها نحو "مَا عِبَادَةُ اللَّهِ أَنَا تَارِكٌ".
- إلا أن يكون معمول "الخبر ظرفاً أو مجروراً بحرف جر يجوز نحو "ما عندي أنت زائرًا"
- أما تقديم معمول الخبر على الخبر نفسه دون الاسم بحيث يتوسط بينهما، فلا يبطل عملها وإن كان غير ظرف أو جار ومجرورًا نحو "مَا أَنَا أَمْرُكَ عَاصِيًا"^(٦).
- أن لا تزداد بعدها "إن" فإن زيدت بعدها بطل عملها نحو قول الشاعر:

بَنِي غَدَانَةَ مَا إِنْ أَنْتُمْ ذَهَبٌ

وَلَا صَرِيفٌ وَلَكِنْ أَنْتُمْ الْخَزَفُ^(٧)

١ (ابن هشام، مغني اللبيب، ١٢/١.

٢ (ابن هشام، شذور الذهب، ص ٣١٢.

٣ (م.ن، ص ٨٧.

٤ (المتنبي، شرح الديوان، ٣٤٤/٢.

٥ (كحالة، معجم المؤلفين، ٢٧٧/١٢.

٦ (الغلاييني، جامع الدروس، ٢٩٢/٢.

٧ (قائله مجهول، البغدادي، خزانة الأدب، ١١٩/٤؛ ابن هشام، شرح شذور الذهب، ص ٢٥٢؛ السيوطي، همع

الهوامع، ١٢٣/١.

– أن لا ينتقض نفيها بـ "إلا" فإن انتقض بها بطل عملها بذكر قوله تعالى: "وَمَا أَمْرُنَا إِلَّا وَاحِدَةٌ"^(١)

– و قوله "وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ"^(٢) إنها لا تعمل في مثبت فإن فقد شرط من الشروط بطل عملها وكان ما بعدها مبتدأ وخبراً. ويجوز أن يكون اسمها معرفة وأن يكون نكرة – نحو "وَمَا أَحَدٌ أَفْضَلُ مِنَ الْمُتَّقِينَ فِي عَمَلِهِ".

ويجب رفع ما بعد "بل، ولكن" عند دخول "ما" في الجملة نحو "مَا سَعِيدٌ كَسُولًا بَلْ مُجْتَهِدٌ" و"مَا مُحَمَّدٌ مُسَافِرًا وَلَكِنْ مُقِيمٌ".

يتضح من المثالين السابقين أن مجتهداً، ومقيمٌ، خبران لمبتدئين محذوفين تقديرهما "هو" أي "مَا سَعِيدٌ كَسُولًا بَلْ هُوَ مُجْتَهِدٌ" و"مَا مُحَمَّدٌ مُسَافِرًا، وَلَكِنْ هُوَ مُقِيمٌ" وتكون "بل، ولكن" حرفي ابتداء لا عاطفين.

– يجب رفع ما بعد "بل، ولكن" نحو "لَيْسَ خَالِدٌ شَاعِرًا بَلْ كَاتِبٌ"

– ويجوز النصب، والرفع بعد بل نحو "لَيْسَ خَالِدٌ شَاعِرًا بَلْ كَاتِبًا"

يتضح مما سبق أن "ما" تعمل عمل "ليس" في لغة أهل الحجاز ولغة أهل تهامة ونجد وتسمى "ما" النافية الحجازية، وفي لغة أهل تميم نافية مهملة.

سابعاً- "ما" العاملة عمل ليس عند عباس حسن

يوضح عباس حسن عمل "ما" العاملة عمل "ليس" فهي تفيد مع معموليها نفي اتصاف اسمها بمعنى خبرها في الزمن الحالي^(٣) وأن "ليس" لا تكون للنفي في الزمن الحالي إلا عند الإطلاق والمقصود بهذا عدم وجود قرينة تدل على أن النفي واقع في الزمن الماضي، أو في المستقبل؛ فإن وجدت قرينة تدل على أنه وقع في أحدهما وجب الأخذ بها نحو "لَيْسَ الضَّيْفُ مُسَافِرًا أَمْسَى" ونحو "دَرَسْتُ النُّصُوصَ لَيْسَ دَرَسًا" لوحظ أن وجود كلمة "أَمْسَى" أو وجود الفعل الماضي بعدها أو قبلها دليل على أن النفي للماضي نحو "ليس الضيف مسافراً غداً" ونحو قوله تعالى: "أَلَا يَوْمَ يَأْتِيهِمْ لَيْسَ مَصْرُوفًا عَنْهُمْ"^(٤) "يتضح أن النفي للمستقبل لوجود قرينة لفظية في

(١) القمر، ٥٤/٥٠.

(٢) آل عمران، ١٤٤/٣

(٣) عباس حسن، النحو الوافي، ٥٠٦/١.

(٤) هود، ٨/١١.

المثال السابق وهي كلمة "غداً" الدالة عليه، ولوجود قرينة عقلية في الآية تدل عليه وهي يوم القيامة "لَمْ يَأْتِ حَتَّى الْآنَ" وقد يكون المراد منها نفي الحكم نفيًا مجردًا من الزمن نحو "ليس للكذوب مروءة ولا لمحسود راحة ولا لسيء الخلق سؤدد"^(١).

خلاصة المبحث :

يتضح من ما تقدم أن "ما" عاملة عمل ليس عند الحجازيين والتهاميين والنجديين، تعمل بأنها ترفع الاسم وتنصب الخبر، وعند بني تميم مهملة؛ لأن الجملة الاسمية مرفوعة بالابتداء. هكذا استقام الكشف عن العلاقة الربطية لـ "ما" واستعمالاتها حرفاً ضمن مباحث متتالية كما يتضح في مبحث "ما" المصدرية الظرفية وغير الظرفية أهم آراء النحاة ليتيسر فض الإشكال لمفهومي "ما" المصدرية الظرفية وغير الظرفية وهذا ما يتم توضيحه كالتالي:

د- آراء النحاة في "ما" المصدرية الظرفية وغير الظرفية

يحتوي هذا المبحث "ما" المصدرية الظرفية وغير الظرفية، والمصدر لغة: هو ما دلّ على الحدث مجردًا من الزمن، متضمّنًا أحرف فعله لفظًا وتقديرًا أو تعويضًا، وهو أصل جميع المشتقات.

واصطلاحًا: حرف مصدريّ ظرفي ينوب عن ظرف الزمان المحذوف المضاف إلى المصدر المؤول، والنحاة اشترطوا معنى في، ومتعلق الظرف هو الكلمة الدالة على الفعل، والذي يستوقفني من هذا هو آراء النحاة في "ما" المصدرية الظرفية وغير الظرفية كالتالي:

أولاً- "ما" المصدرية الظرفية وغير الظرفية عند سيبويه

كان له رأيه الخاص في عرض أمثله نحو "أعجبني ما صنعت" رجح أنه بمنزلة "أعجبني أن قمت" ونحو "أعجبني ماضرت سعيداً". رجح أيضاً كأنه يقول: "أعجبني أن ضربت سعيداً"^(٢) ويوضح أن :

– "ما" المصدرية عنده لا تحتاج إلى عائذ فهي حرف،

تكون "ما" مع الفعل بتأويل مصدر نحو "أعجبني ما درست" أي دراستك ونحو "سرّني ما قلت"

(١) عبده، شرح نهج البلاغة، ص ٦٠٣.

(٢) المبرد، المقتضب، ٣/٢٠٠.

وذكر قوله تعالى: "وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ"^(١) أي برحبها. وقوله تعالى "بِمَا نَسِيتُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا"^(٢) أي بنسيانكم. وقوله تعالى: "فَاصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ"^(٣) ورد فيه قولان: أحدهما أن "ما" مصدرية والتقدير "فاصدع بالأمر" والثاني خبرية بمعنى "الذي"، وقال: "عَجِبْتُ مِمَّا دَرَسْتُ" و"مما" قال سعيدٌ "فوجد درس وقال" خالين من ضمير عائذ على "ما" ظاهر ومقدر، ومما جاء عنده عن الظاهر "عَجِبْتُ مِمَّا أَخَذْتُ، وَمِمَّا جَلَبَهُ سَعِيدٌ". والمقدر قوله تعالى: "فَكُلُوا مِمَّا رَزَقَكُمُ اللَّهُ"^(٤)

ثانياً - "ما" المصدرية الظرفية وغير الظرفية عند الأخفش

يعرض الأخفش رأيه في هذه الظاهرة النحوية حيث يقول: "أَعْجَبَنِي مَا صَنَعْتُ" كأنه يقول: "ما صنعته"، وإذا قال القائل: "أعجبني الذي صنعته"، فلا يجيز: "أعجبني ما قمت؛" لأنه لا يتعدى، ويخالف الأخفش سيبويه، يضمن لها عائداً فهي على قوله اسم، ويوضح رأيه وجوب أن "ما" اسم وليست حرفاً و"أن" إنها لو كانت كـ "أن" لعملت في الفعل كما عملت "أن" يوضح ذلك بأن جميع الحروف التي تدخل على الأفعال ولا تدخل على الأسماء تعمل في الأفعال فهي ليست عاملة، لذا كان الحكم عليها بأنها اسم.

ثالثاً - "ما" المصدرية الظرفية وغير الظرفية عند ابن هشام

يوضح ابن هشام رأيه في "ما" المصدرية الظرفية ويطلق عليها اسم "الوقتية"، كما أنه يعلل أوجه تسميتها بالمصدرية؛ لأنها تؤول مع صلتها بمصدر وهو الدوام، أما تسميتها بالوقتية، فأنها توضح الوقت "وهو المدة، وهي تفيد توقيت دوام ثبوت الخبر للمبتدأ بمدة" و"ما" المصدرية قد تدخل على "دام" ولا تعمل تامة وهي تفيد الاستمرار وذكر قوله تعالى: "وَأَمَّا الَّذِينَ سَعَدُوا فِي الْجَنَّةِ خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ"^(٥).

ويشترط أن تتقدم على الأفعال الناقصة "ما" المصدرية النائية عن ظرف الزمان نحو "دام"

(١) التوبة، ٢٥/٩.

(٢) السجدة، ١٤/٣٢.

(٣) الحجر، ٩٤/١٥.

(٤) النحل، ١١٤/١٦.

(٥) هود، ١٠٨/١١.

كقوله تعالى: "وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ، وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا"^(١). ولا يجوز أن تعمل "دام" عمل كان إلا إذا سبقتها "ما" المصدرية الظرفية.

وتدخل "ما" المصدرية على "خلا" و"عدا" تعين كونهما فعلين ووجب نصب ما بعدهما؛ لأن "ما" مصدرية و"ما" لا تدخل إلا على الجمل الفعلية، وما المصدرية يجب أن تكون صلتها مصدره بفعل ماضٍ متصرف أو مضارع، ويرى أنه لا تجعل "ما" كافة إلا في المواضع التي يصعب فيها تقديرها مصدرية كقوله تعالى: "وَيُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ وَعَلَى آلِ يَعْقُوبَ كَمَا أَتَمَّهَا عَلَى أَبَوَيْكَ مِنْ قَبْلُ"^(٢) ذكر أن "ما" كافة للظرف عن العمل بعد "بعد" كقوله تعالى: "وَلَتَنْتَبِعَنَّ أَهْوَاءَهُمْ مَنْ بَعْدَ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ"^(٣) و"ما" مصدرية في الآية السابقة؛ لأنها مضافة؛ وقيل إن "ما" زائدة.

رابعاً - "ما" المصدرية عند السيوطي (١٥٠٥/٩١١)^(٤)

السيوطي يتابع من سبقه من النحاة بأن "ما" تختص بنيانيتها عن ظرف الزمان كقوله تعالى: "خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَوَاتُ وَالْأَرْضُ"^(٥) وقال الشاعر: غسان بن ولة
إِذَا مَا لَقِيتَ بَنِي مَالِكٍ

فَسَلِّمْ عَلَى أَيُّهُمْ أَفْضَلُ^(٦)

وتسمى ظرفية ووقتيّة، ويرى الزمخشري: إنَّ "أن" تشاركها في عملها، كقوله تعالى: "أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ"^(٧) أي "وقت أن آتاه" وأكثر النحاة لا يعرفون ذلك، ولا حجة فيما ذكره لاحتمال كونها للتعليل ولم يقدّم دليل على كون "أن" ظرفية مثل "ما" و"الموصول".

(١) مريم، ١٩/١٠٨.

(٢) يوسف، ٦/١٢.

(٣) البقرة، ٢/١٤٥.

(٤) السيوطي هو جلال الدين ولد في القاهرة ٩١١/٥٠٥. وتوفي فيها حفظ القرآن وهو دون ٨ سنين نبغ في التفسير والحديث والفقه والنحو والمعاني والبيان والبدیع واللغة له مؤلفات زادت عن ٥٠٠ منها طبقات الحفاظ، وطبقات المفسرين، أنطون، المنجد في اللغة والأعلام، ص ٢٨٤.

(٥) هود، ١١/١٠٧.

(٦) قائله غسان بن ولة؛ البغدادي، خزنة الأدب، ٢/٥٢٢؛ ابن الأنباري، الإتيصاف، ٢/١٠٧.

(٧) البقرة، ٢/٢٥٨.

خامساً - "ما" المصدرية الظرفية وغير الظرفية عند عباس حسن

نجد عباس حسن يتابع النحاة السابقين في النظر إلى "ما" تكون مصدرية غير ظرفية وتسبك مع ما بعدها بمصدر نحو "كوفىء المجاهدون بما جاهدوا، أي بجهادهم". و"ما" عنده تكون مصدرية ظرفية تدل على الزمان الذي يقدر قبلها، "فيذكر قبلها كلمة "زمان" أو مدة أو وقت أو نحو ذلك من كل ما يفيد معنى الزمان"^(١)

وهناك مداخلة بين النحاة في تسميتها بالمصدرية الزمانية، بدلاً من تسميتها المشهورة بالمصدرية "الظرفية" ويعرضون حجتهم في ذلك أن التسمية الأولى وحدها هي التي تشمل قوله تعالى: "كَلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشْوَءٌ فِيهِ"^(٢) والتقدير في الآية السابقة كل وقت أضاءته لهم فالزمان المقدر "مضاف" إليه مجرور، والمجرور بالإضافة لا يسمى ظرفاً. ومن المضاف إليه وهو المصدر المؤول اكتسب المضاف، وهو كلمة "كل" الظرفية الزمانية - وكلمة "كل" منصوبة بجوابها، و"ما" تكون مصدرية ظرفية نحو: "سأصاحبك ما دمت مُخلصاً"^(٣) أي: مدة دوامك مخلصاً ونحو قول الشاعر:

المرء ما عاش ممدود له أمل

لَا تَنْتَهِي الْعَيْنُ حَتَّى يَنْتَهِيَ الْأَثَرُ^(٤)

خلاصة المبحث:

يتضح من آراء النحاة أن "ما" المصدرية الظرفية وغير الظرفية لها أوجه مختلفه عند سيبويه حرف لا تحتاج إلى عائد، والأخفش اختلف معه فهو يضم لها عائداً؛ لأنها اسم ويقرر أنها غير عاملة؛ لأن جميع الحروف تدخل على الأفعال ولا تدخل على الأسماء، والباحث النحوي عباس حسن يعتبر "ما" مصدرية؛ لأنها تسبك مع ما بعدها بمصدر وتدل على الزمان الذي يقدر قبلها.

أمّا ابن هشام فقد أطلق عليها الوقتية؛ لأنها توضح مع صلتها الوقت، وتفيد دوام ثبوت الخبر للمبتدأ بمدة. وكانت عنده مداخلة بأن "ما" المصدرية تقدر على أنها كافة في الحالات التي

(١) عباس حسن، النحو الوافي، ٣٧١/١.

(٢) البقرة، ٢٠/٢.

(٣) عباس حسن، النحو الوافي، ٣٧١/١.

(٤) قائله مجهول، م.ن، ٣٧٢/١.

يصعب فيها تقرير مصدرها، و"ما" المصدرية تأتي متصلة بغيرها، أو منفصلة فحينما تكون متصلة بحرف الجر، أو الظرف تكون هي والفعل الذي يأتي بعدها مصدرًا مؤولاً مجروراً على أنه مضاف إليه.

و"ما" المصدرية الظرفية تكون بمعنى مدة، وتكون هي والفعل الذي يليها مصدرًا مؤولاً على أنه مضاف إليه للظرف المحذوف تقديره مدة.

هكذا انتهيت من المباحث التي تضمنت آراء النحاة في "ما" واستعمالاتها اسماً أو حرفاً، وتوضح الحقائق والآراء بعد التحليل والتصنيف لآراء النحاة بحسب أهميتها في الدروس النحوية، أما الذي يهمني في مسار الفصل الثاني فهو البحث في حقيقة دلالات "ما" أعرضه من خلال النماذج المتعددة في "ما" واستعمالاتها اسماً أو حرفاً. والمقارنة بين استعمالاتها في حالاتها المختلفة وهذا يتضح في مساقات الفصل كالتالي:

خاتمة الفصل الأول

بعد هذه الدراسة التحليلية لأوجه "ما" واستعمالاتها اسماً، أو حرفاً نتضح أن ما مبهمه مغلقة على ذاتها وأن الأغراض الكامنة حتى يكون السياق في الجملة هو المعيار المخرج لها. ومن تتبع الشواهد في "ما" الموصولة أنها تحتاج إلى شيء يزيل إبهامها وغموضها، وهو ما يسمى بالصلة التي تعين مدلول الموصول، وتفصل مجمله، وتجعله واضح المعنى كامل الإفادة.

والاسم الموصول مفتقر إلى ضمير فكرة عالجه المبرد والمازني والسهيلي وابن السراج والأخفش وقد تبين من آراء النحاة أن "ما" الموصولة توصل بفعل متصرف غير أمر والأكثر ماضياً، أو مضارعاً، وجوز السيرافي والأعلم وابن خروف وصلها بجملة اسمية أو شبه جملة. وعلى هذا الأساس إذا ما حاول التلامذة تلمس "ما" الموصولة يستطيعون أن يلاحظوا حقيقة عامة تواتر عليها النحاة وهي أن "ما" اسم غامض المعنى مبهم الدلالة والذي يوضح مدلولاتها ويميز نوع المدلول هو نوع الضمير، أو غيره من القرائن التي تعينه، وعلى هذا المسار المنهجي تطرقت إلى "ما" الشرطية التي يتفق النحاة على أن فعل الشرط مجزوم بأداة الشرط، أما فعل جواب الشرط فقد تبين أنه يتضمن عدة أقوال أتضح في مساقات البحث.

والحرف "ما" يربط بين جملتين هما جملة الشرط، وجملة الجزاء، ويتحول كل من هاتين الجملتين من جملة تامة إلى جملة ناقصة.

وتكون الجملة التامة هي الجملة الشرطية بكاملها، وأنها يوجد فيها مشروط فهو مدلول واستدلّيت على أنّ كل حرف أو أداة لغوية تدل على الحكم في الجملة وتحديده.

ونتابع الحديث في "ما" التعجبية في المباحث السابقة. فهي التي تتمثل في صيغة "ما أفعل" على مستوى آراء النحاة ؛ بأنها فعل جامد يراد به التعجب غالباً، وينطلق النحاة في بعض استطراداتهم النحويّة من تحديد وظيفة "ما" بأنه نكرة تامة كما وردت عند سيبويه وابن هشام وابن يعيش، وإنّ الأخفش قد اختلف عنهم على أنها معرفة ناقصة بمعنى الذي وما بعده صلة لا موضع له، وفي موضع آخر نكرة ناقصة، وما بعدها صفة.

وقد تبين في حديث النحاة أن ما نكرة تامة، والفعل بعدها يفقد التصرف ويفقد الدلالة على الزمن، وإنّ لم توجد قرينة تدل على الزمن. أما اختلاف النحاة في إعراب "ما" كما لاحظته فقد يتمثل في خصوصية الأدلة المطروحة والمقبولة من قبل أنصار كل رأي وآخر ما يستطرد منا هذا المبحث شروط الفعل الذي يبني منه صيغة "ما أفعل" فقد وردت ثمانية شروط كما أوضحتها في مساقات المبحث.

وأما ما يخص "ما" الاستفهاميّة فقد تبين من خلال القصد في بلوغ ما يصرح بها عن العاقل أو غير العاقل، "ما" الاستفهاميّة اتضح بأنّ مبهمة مغلقة على ذاتها، وأن الأغراض منها كامنة حتى يكون السياق في الجملة هو المعيار المخرج لها،

وللنحاة في "ما" الاستفهاميّة آراء متعددة منها رأي سيبويه في "ما" الاستفهاميّة بأنها لا يليها إلا الفعل، إلا إن شيوخه أجازوا الابتداء فيها بعد الأسماء، ويوضح رأيه أن "ما" هي استخبار تحتاج إلى جواب، وهناك اختلاف عند النحاة في "ذا" إذا ركبت مع "ما".

أجاز بعضهم كونها اسماً واحداً، والبعض الآخر أجمع على كونها اسم استفهام، والآخر كونها اسماً موصولاً، أما أبو حيان فأقر ذلك في الشعر وابن عصفور أنكر ذلك أصلاً.

واختلف الأخفش عن النحاة في "ما" إذا ركبت مع "ذا" ولخصها في ستة أوجه كالتالي:

"ما" استفهامية، و"ذا" إشارة. و"ما" استفهامية، و"ذا" موصولة، "ماذا" كلها استفهام، "ماذا" اسم جنس بمعنى شيء، أو موصولة بمعنى "الذي"، و"ما" زائدة و"ذا" إشارة، "ما" استفهام و"ذا" زائدة.

والفارسي أكد أن "ما" من أسماء الاستفهام وهي غير موصولة، ولا موصوفة وبين أن "ما" يسأل بها عن الأنواع وعن وصف الأشخاص.

و يوضح ابن يعيش رأيه في مسألة الحذف في "ما" الاستفهامية عند إدخال حرف الجر عليها ، ويبين أن الحذف في الاستفهام له صدر الكلام، ولا يعمل فيه ما قبله من العوامل اللفظية كأحرف الجر لئلا يخرج عن حكم الصدر، كما يعمل وجوب عمل حروف الجر في أسماء الاستفهام دون غيرها من الحروف؛ لأنها لها منزلة الجزء من الاسم، وخصوا الاستفهامية بالحذف دون الخبرية؛ لأن الخبرية يلزمها الصلة.

يقرر ابن هشام "ما" على أنها نكرة متضمنة معنى الحرف ويجب حذف ألف "ما" عنده إذا جرت وبقاء الفتحة، ورأيه في "ما" إذا ركبت مع "ذا" تكون:

"ما" استفهام و "ذا" إشارة، و"ما" استفهام و"ذا" موصولة.

يقر ابن الشجري أن "ما" اسمًا تعرب بحسب موقعها في الجملة، وعند دخول حرف الجر عليها يجب حذف ألفها في اللفظ والخط.

يتابع ابن الشجري حديثه بأن "ما" يستفهمون بها عن غير ذوي العقل وعن الحيوان وغيره، وكذلك يستفهمون بها عن الصفات.

هكذا توصلت إلى الاختلافات في "ما" واستعمالاتها اسمًا، أما فيما يخص القسم الثاني من الدراسة فهو أوجه "ما" واستعمالاتها حرفًا.

إن الحروف يترتب عليها أكثر الكلام، وحرف "ما" يعد من حروف المعاني وقد وردت فيه أوجه متعددة فصلها النحاة، وأبرزوا فيها أهم الفوائد التي تفي بالغرض المطلوب من دراستها ومن هذه الحروف حرف "ما" الزائدة والتي تكون على ضربين، كافة وغير كافة. وتنقسم كافة إلى ثلاثة أنواع:

- كافة عن عمل الرفع ولا تتصل إلا بثلاثة أفعال " قلّ ، كثر ، طال " .
- كافة عن عمل النصب والرفع والمتصلة بأن وأخواتها.
- كافة عن عمل الجر وهي المتصلة بأحرف الجر " ربّ ، الكاف ، من ، الباء " والظروف "بعد، بين، حيث، إذ، وقليلًا"
- غير كافة نوعان :
- عوض، وغير عوض وتكون لازمة للكلمة.

أمّا عن "ما" النافية فقد اتضح الحديث عن آراء النحاة فيها ودورها في اللغة، وهي حرف تنفي الفعل الماضي لفظاً ومعنى ، وتدخل على الفعل الماضي والمضارع، وإذا دخلت على الماضي تركته على معناه ، وإذا دخلت على الفعل المضارع خلصته للحال. وتابعت الحديث عن "ما" العاملة عمل ليس وغير العاملة ، واتضح أن عملها ينقسم إلى قسمين : الأعمال والإهمال، تكون "ما" عاملة عند الحجازيين والتهامييين والنجديين تعمل عمل ليس و يجعلون اسمها مرفوعاً، وخبرها منصوباً، ويشترط بقاء النفي فلا عمل لها عند الإثبات، ويبطل عملها إذا تقدم خبرها على اسمها، وعند بني تميم تكون الجملة الاسمية مرفوعة بالابتداء، وأن دخول " ما " النافية على الجملة يكون لوجهين : توكيد للنفي، وتكون في خبر "ما" مثل اللام في خبر إن.

وإن العلاقة الربطية بين "ما" حرفاً وبين السياق اللغوي يتضح ضمن المباحث السابقة وتوقفت فيها على ما حظيت به من فحص وتحليل.

و "ما" المصدرية الظرفية وغير الظرفية تعددت آراء النحاة فيها:

إنها حرف لا يحتاج إلى عائد، وإنها اسم يضم لها عائد، وإنها تسبك مع ما بعدها بمصدر وتدل على الزمان الذي يقدر قبلها، وإنها توضح مع صلتها الوقت وتفيد دوام ثبوت الخبر للمبتدأ بمدة .

إنّ الكشف عن "ما" المصدرية الظرفية وغير الظرفية يكون من خلال التدبر في السياق تكون "ما" والفعل الذي يليها مصدرًا مؤولاً على أنه مضاف إليه للظرف المحذوف تقديره "مدة" و"ما" المصدرية غير الظرفية تكون مصدرًا مجروراً بالكاف أو مصدرًا مجروراً على أنه مضاف إليه.

يتضح من العرض السابق للمباحث التي تناولت آراء النحاة في "ما" واستعمالاتها أن هناك قصوراً واضحاً في الاهتمام بمثل هذه المهارات التي يتضح معناها من سياق يولد وظائف دلالية مختلفة ، من هنا أرتأيت القيام بالبحث عن دلالات "ما" في الفصل الثاني من خلال المستويات الدلالية المختلفة منها المعجمية والتركيبية ، والأسلوبية، وذلك بعرض نماذج مبسطة للمساهمة في نشر المفاهيم الدلالية على نطاق واسع بين الدارسين هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى عازمت على أن أعد تطبيقات على أقوال المفسرين في "ما" واستعمالاتها ليكون هذا الجهد

المُقلّ نافعًا للدارسين والباحثين الذين يسعون إلى تيسرّ سبل النجاح، واكتشاف الآفاق من خلال الانتفاع بآيات الكتاب المجيد .

وإن ما يهمني دراسته في هذا الفصل يقع في جانبين يمكن توضيحهما كتالي :

الفصل الثاني

أولاً: دلالات "ما" واستعمالاتها

ثانياً: تطبيقات المفسرين

تمهيد

تعد هذه الدراسة مساهمة متواضعة يمكن أن يرجع إليها الطلبة الذين يهتمهم هذا المجال لمعرفة الدراسات والبحوث العلمية، وتتبع الاستنتاجات وإدراك مرتبة الموضوعية بموجب تصنيف هذه الظاهرة النحوية الظاهرة التي تعرضت فيها لآراء النحاة في "ما" واستعمالاتها ومما لا شك فيه أن دراسة النحو من أهم العلوم وأخطرها، فقد سنت تلك الظواهر تمازج بين مختلف العلوم حتى ولجت حقولاً، وأنتجت ثماراً ومن بينها علم الدلالة الذي يستكشف البنى اللغوية وتجمع الدراسات الحديثة على إن اللسانيات أو علم اللغة علم كلي يشمل الظواهر اللغوية وما يتصل بها من مناحي الاتصال بالعلوم الأخرى على اختلافها، والعلوم الداخلة في اللسانيات النظرية، علوم اللغة التي تعنتي بالظواهر اللغوية وحدها كعلم الأصوات وعلم الصرف وعلم النحو، أو التركيب وعلم الدلالة يشتمل على دلالات مختلفة.

والذي يهمني في هذا الفصل استخلاص لأهم الآراء التي أوردها النحويون والبلاغيون والمفسرون في مستويات الدلالات المختلفة في "ما" واستعمالاتها، منها المعجمية والتركيبية والأسلوبية البلاغية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى عرض بعض النماذج التطبيقية من سورة البقرة في "ما" وذلك استكمالاً للفائدة، ويتجلى عرض دلالات "ما" واستعمالاتها كالتالي:

أولاً : دلالات "ما" واستعمالاتها

أ- الدلالة المعجمية

يتحدث النحاة والبلاغيون والمفسرون فيما يميز الحروف بعضها من بعض، يدلون بأرائهم بدقة تنطوي على كثير من المعاني والدلالات، تجنح "ما" الاستفهامية والتعجيبة والنافية إلى الصدارة، ودخولها على الجملة يكون دائماً له فائدة، ويزداد بها الكلام فصاحة وتثبيتاً أو نفياً، وموقعها في أول الكلام يدل على الاعتناء بها. وإن ما ثبت عند النحاة القدامى من تجارب ومعارف دليل على فهمهم لتسلسل العناصر اللغوية، ووقوفهم على حدوده. وهو يعدّ من العلوم المطروحة على بساط البحث، واستناداً إلى ذلك ينبغي الإشارة إلى بعض المصطلحات الشائعة في الدراسات النحوية التي أفادت في دراسة الظواهر اللغوية، وظل مفهومها متداولاً بين النحاة وإن معظم علماء اللغة يرون أنّ من البديهي معرفة مصطلحي الكلام والكلم "فالكلام في اصطلاح النحويين،

هو اللغة : اسم لكل ما يتكلم به ، مفيداً كان أو غير مفيد ^(١) وعند ابن هشام هو عبارة عما اجتمع فيه أمران: اللفظ والإفادة.

المراد باللفظ الصوت المشتمل على بعض الهجائية تحقيقاً كمحمد أو تقديرًا، كالضمائر المستترة. والمراد بالمفيد ما يدل على معنى يحسن السكوت عليه سكوت كل من المتكلم والسامع نحو "الدين المعاملة" أما الكلم فهو اسم جنس جمعي، لأنه لا يقال إلا على ثلاث كلمات وقد أنشأ ابن معطي في ألفيته حيث قال : واحدها كلمة ، وهي الاسم ، والفعل والحرف نحو "العلم يرقى الإنسان" أو لم يفد نحو "لو ارتقى الإنسان" ^(٢)

الكلام والكلم بينهما عموم وخصوص من وجهة، فالكلم أعم من جهة المعنى، لشموله على المفيد وغيره، وأخص من جهة اللفظ لكونه لا ينطبق على المركب من كلمتين والمعنى يتحدد من خلال السياقات المختلفة قبل أن يأخذ مكانه في معجم اللغة ويكون جزءاً هاماً في مفهوم الكلمة لذلك كانت الجملة أعم من الكلام.

المحدثون يعتبرون الجملة وحدة الكلام، والكلمة وحدة من نظام اللغة، ، وقد تناول النحاة واللغويون تعريف الحرف اصطلاحاً ولغة كالتالي:-

اصطلاحاً هو "كلمة لا تدل على معنى في نفسها، وإنما تدل على معنى في غيرها فقط، بعد وضعها في جملة ذات دلالة خالية من الزمن" ^(٣) وقد عرّف القدماء معنى الحرف إطلاقه على الكلمة وظهور معناه يكتشف بسبب وضعه في جملة، ويظهر المراد منه، والواضح أن كل حرف من الحروف يدل على معنى، وهذا المعنى لا يتضح إيضاحاً صحيحاً إلا بارتباطه مع حدث من الأحداث.

وللعلماء تفاسير عديدة لدلالة الحروف على معانيها، منها أن تدل على المعنى المراد منها بالوضع الخاص، والمقصود به ما دل معناه الخاص المستعمل في "ما" و استعمالاتها الخاصة المتعددة " فيكون تأثير معنى بمعنى، لا لفظ بلفظ، وليس لهذا ما يبرره لغة ويكفي في

(١) عبد الحميد ، شرح ابن عقيل ، ١٤/١ .

(٢) الهاشمي، القواعد الأساسية، ص ٩ .

(٣) عباس حسن، النحو الوافي، ٦٣/١ .

رده أنه يستلزم تعدد الوضع، وحصر موارد الاستعمال، وتوقف جواز الاستعمال على السماع^(١)

والحروف تؤدي معاني وظيفية لا يمكن أن تؤديها الكلمة بدونها، فوظيفتها تنتمي إلى علم النحو لا إلى المعجم اللغوي، لذا اتضح أن "ما" واستعمالاتها من الحروف المحولة؛ لها دور وظيفي نحوي في الجملة وذلك حين تؤدي معنى التعليق بين الجمل كالتعليق الاستفهامي، أو الشرطي أو التعجبي. وللحرف تعريفات مختلفة منها:

لغة :عرف بأنه طرف الشيء كحرف الجبل. كقوله تعالى: "وَمِنَ النَّاسِ مَن يَعْبُدُ اللَّهَ عَلَى حَرْفٍ"^(٢)

يعرف المروزي^(٣) الحرف، بأنه الحدّ النحوي للحرف، وحدّه اللّغويّ وحرف الشيء طرفه وناحيته والمراد الدلالة الوضعية ليس غير. "وتحديد الحرف هو ما دلّ على معنى عام في نفسه، ولن يتضح إلا مع غيره من الأسماء، أو الأفعال غالباً"^(٤)

ويؤكد ابن السراج الحرف يظهر في السياق في تحديد الدلالة، ويذكر أن الحرف قد يركب مع غيره فيغير المعنى ويقول: "من" الحروف ما يبنى مع غيره، ويصير كالحرف الواحد ويغير المعنى نحو "مهما" ضمت "ما" وأبدلوا الألف الأولى "هاء" وصير معناها إلى المبالغة والتأكيد. غير أن بعض الحروف المشتركة قد تتفاوت في تأدية المعنى الواحد، وذكر ابن جني أن الحروف لا يليق بها الزيادة ولا الحذف؛ ويعلل وجه القياس في امتناع حذفها، لأن الغرض في الحروف إنما هو الاختصار نحو "مَا قَامَ مُحَمَّدٌ" فقد نابت "ما" عن الفعل أنفي، وكما نعرف أن وقوع الحرف مقام الفعل وفاعله غاية في الاختصار فلو حذف الحرف لأفرط في الإيجاز لأن اختصار المختصر إجحاف به؛ ويعلل ضعف زيادتها بأن الغرض في الحروف الاختصار، فلو زيدت لنقضت الغرض الذي قصده ؛ لأن الزيادة تحول إلى ضد ما قصد من الاختصار.

(١) جمال الدين ، المعجب، ص٤٧.

(٢) الحج، ١١/٢٢.

(٣) المروزي هو محمد بن نصر (٩٠١/٨١٨) ولد ببغداد ونشأ في نيسابور ، واستوطن سمرقند وفيها توفي ، وكان من أعلم الناس باختلاف الصحابة والتابعين ، كتب في الفرائض ، وهو أحسن ماكتب في هذا الباب ، أنطوان ، المنجد في اللغة والأعلام، ص٤٨٦.

(٤) جمال الدين ، المعجب ، ص٥.

ويؤكد ابن جني أن الميم من حروف المعاني؛ نظراً إلى أنها بدل لا أصل ولها علاقة مع حروف الهجاء الأخرى، فهي تتركب مع غيرها من الحروف، والذي يهمني في هذه الدراسة الميم المركبة مع الألف التي يذكر النحاة معانيها في حالات متعددة. وهذا يتجلى فيما يلي:

ب- الدلالة التركيبية

تتضح "ما" أنها وضعت في أصلها للدلالة على عدم العقلانية وهي الاستفهامية والموصولة، والشرطية، وتتجلى دلالاتها فيما يلي:

المستوى الدلالي في "ما" الموصولة

يطلق النحاة على "ما" الموصولة "المعرفة الناقصة" وتعدّ من الألفاظ المشتركة تصلح لجميع الأقسام من غير أن تتغير صياغة اللفظ .

فهي اسم من الموصولات المشتركة ثابت على صورته، لا يتغير مهما تغيرت الأنواع التي يدل عليها؛ لأنه مبني وبنائه على السكون.

"ما" الموصولة اسم من الأسماء المشتركة يكون صالحاً للأنواع المختلفة، كأن الذي يوضح مدلوله ويميز نوع المدلول هو ما يجيء بعده من الضمير، أو غيره من القرائن التي تزيل أثر الاشتراك ولتوضيح ذلك أعرض بعض الأمثلة:

- أَعْجَبَنِي مَا كَتَبْتُهُ

- لَمْ أَشَاهِدْ مَا

- لَمْ أَجِدْ فِي السُّوقِ مَا

توجد في كل جملة من الجمل السابقة كلمة "ما" فما معناها؟ ما المراد منها؟ إنها اسم مسماها ومدلوله غير واضح فلا يدري السامع أهو اسم ، أم فعل، أم إنسان، أم حيوان، أم جماد؟ إذن هو كلمة غامضة المعنى مبهمة الدلالة ولهذا الغموض، والإبهام أثرهما في غموض المعنى الكلي للجملة وإبهامه.

لتوضيح الأمثلة السابقة:

- أَعْجَبَنِي مَا كَتَبْتُهُ مُحَمَّدٌ.

- لَمْ أَشَاهِدْ مَا رَسَمْتَهُ.

- لَمْ أَجِدْ فِي السُّوقِ مَا أُرِيدُهُ.

حين وضعت تكملة بعد ذلك الاسم المبهم الغامض في "ما" اتضح وزال الغموض والإبهام.

والموصول لابد له من صلة؛ فإن كان اسمياً وجب أن تشتمل صلته على رابط هو الضمير، أو ما يقوم مقامه نحو. "مَا أَعْجَبَ الْمَبَادِيَّ الَّتِي تَرَكَهَا لَنَا الْإِسْلَامَ" الرابط هو الضمير وموقعه الإعرابي في محل نصب، "والرابط يجوز ذكره في الصلة كما يجوز حذفه بعد تحقيق شرط عام، وهو وضوح المعنى بدونه، وأمن اللبس^(١)

"ما" الموصولة مرة تأتي للواحد ومرة تدل على الكثرة لإبهامها، وقضية الإبهام متصلة بقضية الصلة، فإن تعلقت الأداة تكون صلة لها وتحقق ما يراد لها من الدلالة على الإبهام والعموم. و"ما" التي تستعمل لغير العاقل لا تدل على زمن معين، و"ما" الموصولة تكون للعقلانية، وقد يذكر بعدها جملة مشتملة على ضمير تسمى صلة له، وذكر في قوله تعالى: "مَا تَبَدُّونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ"^(٢) وقعت بين فعلين سابقهما علم، أو دراية، واحتملت من مضمون السياق بأنها موصولة، وتكون الدلالة في الموصول الحرفي بتأويله مع صلته بمصدر يعرب بحسب ما يقتضيه العامل المسلط ولا يحتاج إلى عائد؛ لأنه حرف والحرف لا يضمير له.

الخلاصة: في الموصولات الاسمية والحرفية:

- الاسمية لابد أن تكون مبنية في محل رفع أو نصب أو جر حسب موقعها من الجملة شأن الأسماء المبنية، بخلاف الموصولات الحرفية، فإنها مبنية أيضاً، ولكن لا محل لها من الإعراب شأن الحروف فلا تكون في محل رفع أو نصب أو جر.
 - أن صلة الموصول الاسمي لابد أن تشتمل على الفائدة.
 - أما صلة الحرفي فلا تشتمل عليه مطلقاً.
 - أن الموصول الحرفي لابد أن يسبك مع صلته سبكاً ينشأ عنه مصدر يقال عنه: "المصدر المسبوك" أو المصدر المؤول يعرب حسب موقعه في الجملة.
 - أن بعض الموصول الحرفي "وهو الحرف المصدرى لا يوصل بفعل جامد"^(٣).
- و دلالة "ما" في الموصولات لا يمكن معرفتها إلا من السياق نفسه؛ ولكن السياق قد يتعدد في بعض الأحيان نحو قوله تعالى: "مَا أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنْ اللَّهِ وَمَا أَصَابَكَ مِنْ سَيِّئَةٍ فَمِنْ نَفْسِكَ"^(٤)

(١) عباس حسن، النحو الوافي، ٣٥٧/١.

(٢) البقرة، ٣٣/٢.

(٣) عباس حسن، النحو الوافي، ٣٧٣/١.

(٤) النساء، ٧٩/٤.

يعتبر الأخفش "ما" بمعنى "الذي"، وغيره يعتبرها شرطية، ويؤيد النحاس قول الأخفش، والدليل

على عموم "ما" هو استخدامه "من" في الآية السابقة

المستوى الدلالي في "ما" الشرطية

يبين الفراء أن مصطلح الشرط له دلالات متعددة منها:

- أنه استخدم استخداماً لغوياً بمعنى علة.

- أنه استخدم بمعنى العبارة الشرطية.

- أنه استخدم بمعنى جواب الشرط أي العبارة الجوابية

وإن أبرز ما يميز أداة الشرط عن غيرها من الأدوات جانبها الدلالي، وقد صرح النحاة في

حديثهم عن الأداة "ما" من الناحية الدلالية في أمرين:

- أن تكون دلالتها عامة ومبهمة.

- أن يكون معنى "الشرط" فيها أو معنى "الجزاء" أو معنى "المجازاة" وكل هذه المصطلحات

مترادفة، وغالباً ما يقصد بمعنى الشرط التعليق، أي الربط الشرطي بين حدين، ومن

الواضح أن تكون أداة الشرط غير دالة على محدد، وإنما تكون دلالتها مبهمة، وعامة

والدلالة أن الجزاء لا ينصرف في دلالاته إلى التركيب بأكمله وربما يفهم من السياق، وأن

المصطلح مجتزأ به للدلالة على الأداة، وأن مصطلح "الجزاء" ليس منصرفاً في دلالاته إلى

تركيب الجملة الشرطية كلها، أي إلى الأداة والجملة معاً "جواب الجزاء" ويقابل "الجزاء"

إن هناك نوعين من التقابلات.

أ- فعل الشرط يقابل الاستفهام

ب- فعل الشرط يقابله جواب الشرط

فالمدلول في "أ" يختلف عن المدلول في "ب"؛ لأن الأول كلي، والثاني جزئي.

وأن نظرة الزجاج مخالفة سابقه في استخدام مصطلح "الجزاء" منفرداً للدلالة على الركن

الشرطي "واجتزأ به للدلالة على الأداة و"ما" الثانية هي التي تزداد تأكيداً للجزاء^(١)

ويبين الجرجاني أن دلالة الشياخ تلازم "ما" الشرطية منطلقاً من الوظيفة التي تؤديها بها في

الجملة نحو "ما تفعل أفعل"؛ لأن "ما" مبهم يقع على كل شيء فلما قصد الشياخ أني به وجعل.

(١) الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ٤٠٨/٢.

نائبًا عن حرف الشرط، فجزم ما بعده

وسيبيويه يرى أن الجزم والدلالة على الربط الشرطي "التعليق" أمران متلازمان في الأداة الشرطية أما الدلالة على الشرط فتجيء كما يوضحها الشريف الرضي على أنها لا استلزام شيء لشيء؛ لأن ما بعدها شيء يلزمه حكم من الأحكام؛ لهذا قيل "إن فيه معنى الشرط؛ لأن معنى الشرط هو استلزام شيء لشيء، أي استلزام الشرط للجزاء"^(١)

وقد اتضح من خلال الاستقراء أن الجمل النحوية كثيرًا ما يرد الاضطراب والالتباس فيها لتحديد دلالة "ما" ولا مفر للقارئ في هذه الحالة من الاحتكام إلى السياق العام وإلى مضمون الجملة فالمضامين الشرطية تكون كالقوانين التي ترتبط بوقت محدد إذا كان الزمن هو موضوع الشرط .

خلاصة القول: إن "ما" الشرطية مبهمة من ناحية الزمن؛ لأنها لا تدل على زمن معين معروف من البداية، والمقدار الذي يربط الجواب بالشرط هو الأداة؛ فالجملة لا تدل بذاتها على وقت محدد لهذا الربط نحو "ما تزرع تحصد". فيتضح أن "ما" لا تدل على مبدأ الحصد ولا على تحديد مدته أو توقيتها.

المستوى الدلالي في "ما" التعجيبة

الدلالة في "ما" التعجيبة فعل التعجب تجرد من الدلالة؛ لأن الجملة التعجيبة كلها إنشائية والغرض منها إنشاء التعجب؛ لذا تترك الدلالة الزمنية وتتسلخ منها، وتقتصر على تحقيق الغرض الذي أنشئت من أجله نحو "ما أضرب خالدًا" تعجبًا من مضروبيته، فإنه يلتبس بكونه من الضاربة فإن كان الفعل لم يرد إلا مجهولًا جاز التعجب على الأرجح نحو "عني بالنجاح" "ما أعناه بالنجاح".

المستوى الدلالي في "ما" الاستفهامية

إن "ما" الاستفهامية تدل على غير العقلانية، و"ما" الاستفهامية لها الصدارة في الكلام ولا يسبقها غير حرف الجزاء والمضاف، وتبرز حقيقة الإعراب في "ما" واستعمالاتها نحو "ما" الاستفهامية فتارة تكون مفعولًا به مقدمًا، وتارة أخرى تكون خبرًا مقدمًا أو مفعولًا مطلقًا مقدمًا وهذه التغييرات في الحركات وعلامات الإعراب للدلالة على التغيير في السياق العام في

(١) الرضي، شرح الكافي، ١١٤/٢.

الجملة و"ما" الاستفهامية نحو "ما يقع منزلك؟" بمعنى أيّ موقع يقع منزلك؟ أقرية، أم مدينة؟ كذلك ورد "ما تزرع حقلك؟" بمعنى أيّ زرع تزرع حقلك؟ أزرع قمح أم شعير أم ذرة؟

والاستفهامية ذكر في قوله تعالى: "وَمَا أَدْرَاكَ مَا لَيْلَةُ الْقَدْرِ" ^(١) تتضح الدلالة في هذه الآية على غاية فضلها، ومنتهى علو قدرها، وسبب ارتقاء فضلها إلى هذه الغاية وما يوجد فيها من المصالح الدينية.

وكما ذكر في قوله تعالى: "وَمَا يُغْنِي عَنْهُ مَالُهُ إِذَا تَرَدَّى" ^(٢) جاءت الدلالة على الاستفهام في معنى الإنكار، أو النفي.

المستوى الدلالي في "ما" النافية

انتبغ في هذا المبحث طريقة مبسطة لايضاح معنى الدلالة في "ما" النافية وإيجاد علاقة الرابط بين دلالة اللفظ والنفي في دلالاته المعنوية، وقد يبدو أحياناً أن الربط ضعيف وذلك لخباء أصل اللفظ من الحيثية الحسية.

ولتوضيح دلالة "ما" في الجملة المنفية أعرض النماذج التالية :

الأنموذج الأول - نحو "ما غاب رجل"

يتضح من هذا الأنموذج أن هناك أدواراً دلالية يفرزها الفعل اللغوي وهذا يبين أن الفعل هو عامل دلالي يوضح الأدوار الدلالية وأنواعها التي تأتي مع الفعل، وقد يفهم من هذا أن نفي المعنى منصب على رجل واحد من دون ما زاد عليه، والمقصود أن رجلاً واحداً لم يغب. وإن كلمة "رجل" من النكرات التي تقع بعد النفي أولاً تقع، فإذا وقعت بعده لم تعد العموم والشمول الإفادة القاطعة التي تشمل كل فرد إلا بقرينة، وإنما تفيدهما مع احتمال خروج بعض الأفراد من دائرة المعنى المنفي.

(١) القدر، ٢/٩٧.

(٢) الليل، ١١/٩٢.

الأنموذج الثاني - نحو "مَا ضَرَبَ مُحَمَّدٌ خَالِدًا"

يتضح أن صفة الفعل الدلالية في المثال هي صفة حركية "حركة الضرب" وأن دور الاسم الدلالي "محمد" دور الفاعل، ودور الاسم الدلالي "خالدًا" هو دور الموضوع "المفعول به".^(١)

ويتضح من خلال الدراسات الحديثة أن الخلاصة التي يمكن التوصل إليها من الأنموذج السابق هي :

- أن الأدوار الدلالية الظاهرية التي تحدث في البنية العميقة تحدث أيضاً في البنية السطحية.
- أن الأدوار الدلالية المستترة التي تحدث في البنية العميقة يمكنها أن تحدث في البنية السطحية ويمكنها ألا تحدث فيها.

الأنموذج الثالث - نحو "مَا سَافَرْتُ"

يتضح من هذا الأنموذج أن القائل نفى عنه فعلاً لم يثبت أنه مفعول وهو السفر ولم يوجب بأنه قد سافر بل يجوز أن يكون قد سافر غيره، وألا يكون قد سافر أصلاً ونحو القول: "مَا أَنَا سَافَرْتُ" لم يقل هذا إلا هو مسافر وكان القصد أن ينفي أن يكون هو المسافر كان قد نفى عنه فعلاً وثبت أنه مفعول به

الأنموذج الرابع - نحو "مَا ضَرَبْتُ مُحَمَّدًا"

"كأن القائل قد نفى عنه الضرب، ولم يوجب أن يكون قد ضرب بل يجوز أن يكون قد ضربه غيره، وألا يكون قد ضرب أصلاً"^(٢)، ونحو القول: "مَا أَنَا ضَرَبْتُ مُحَمَّدًا" لم يقل هذا إلا ومحمد مضروب، وكان القصد أن ينفي أن يكون هذا الضارب. يتضح مما سبق أن الوجه الأول أن يكون المنفي عاماً.

يوجد هناك أمران في مضمون المثالين السابقتين يرتفع معها الشك في وجوب الفرق بينهما ويصير العلم بهما كالضرورة وهما كالتالي:

- يصح القول: "مَا سَافَرْتُ، وَلَا سَافَرَ أَحَدٌ مِنَ النَّاسِ" وَمَا ضَرَبْتُ مُحَمَّدًا، وَلَا ضَرَبَهُ أَحَدٌ سِوَايَ".

(١) الوعر، دراسات لسانية، ص ٤؛ أندريه، مبادئ ألسنية عامة، ص ٢١.

(٢) الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٨.

- ولا يصح في الوجه الآخر نحو "مَا أَنَا سَافَرْتُ" وَلَا سَافَرَ أَحَدٌ مِنَ النَّاسِ "وَمَا أَنَا ضَرَبْتُ مُحَمَّدًا " وَلَا ضَرَبَهُ أَحَدٌ سِوَايَ " كان اختلاف في القول وكان التناقض يبدو وكأنه يقول: لَسْتُ الضَّارِبَ مُحَمَّدًا أَمْسَ".

النموذج الخامس - نحو "مَا ضَرَبْتُ إِلَّا مُحَمَّدًا " فيكون كلامًا مستقيمًا.

فإذا قال: "مَا أَنَا ضَرَبْتُ إِلَّا مُحَمَّدًا " كان لغوًا من القول^(١)؛ لأن نقض النفي بالإِ يقتضي أن يكون "ضَرَبْتُ مُحَمَّدًا" وتقديم ضمير المتكلم، وإيلاؤه حرف النفي يقتضي نفي أن تكون ضربته.

وتبرز الدلالة في الجانب التركيبي للجملة نحو "مَا ضَرَبْتُ مُحَمَّدًا " ويتضح من المثال السابق أن تقديم الفعل يحمل دلالة في المعنى، وهي نفي أن يكون قد وقع ضرب من القائل على محمد ولم تعرّض في أمر غيره لنفي ولا إثبات وتركه مبهمًا متحتملاً لأمر ما. وتبرز دلالة المعنى حين تقديم المفعول به في الجملة نحو "مَا مُحَمَّدًا ضَرَبْتُ" فيكون المعنى أن ضربًا وقع من القائل على شخص، وظن السامع أن ذلك الشخص هو محمد فنفي أن يكون إياه ومضمون ذلك أنه

- يجوز القول: "مَا ضَرَبْتُ مُحَمَّدًا" وَلَا أَحَدًا مِنَ النَّاسِ.

- لا يجوز القول: "مَا مُحَمَّدًا ضَرَبْتُ" وَلَا أَحَدًا مِنَ النَّاسِ.

تتضح الدلالة من المعنى الوارد في المثال التالي نحو "مَا ضَرَبَ مُحَمَّدًا إِلَّا خَالِدٌ" و"مَا ضَرَبَ خَالِدٌ إِلَّا مُحَمَّدًا".

يتضح من المثالين السابقين أن "ما" في المثال الأول لبيان من الضارب، وفي المثال الثاني لبيان من المضروب، وهنا ننفي الشركة، لأننا نريد إثبات أن الضرب حاصل من محمد لخالد "أَيَّ مَا ضَرَبَ مُحَمَّدًا إِلَّا خَالِدٌ؟" وأنه لم يضربه اثنان، وما ضرب خالد إلا محمدًا أنه لم يضرب اثنين. وكما أن الاختصاص يقع في واحد من الفاعل أو المفعول، ولا يقع فيهما معًا.

(١) الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٧٤.

من هنا يتضح أنه يقع في الاسم الذي يكون بعد "إلا" منهما لا الذي قبلها، وذلك لاستحالة أن يحدث معنى الحرف في الكلمة قبل أن يجيء الحرف^(١)
قال الشاعر:

مَا كُلُّ مَا يَتَمَنَّى الْمَرْءُ يُدْرِكُهُ

تجري الرياح بما لا تشتهي السفن^(٢)

لو تقدمت كل على "ما" النافية سلّطت عليه الكلية وعملت فيه، وأفادت معنى الشمول، فلا يشذ عنه شيء.

الأنموذج السادس - نحو "مَا جَاءَنِي أَحَدٌ"

تتضح دلالة تأكيد الاستغراق في المثال السابق مع أحد ، ولم يثبت لها الاستغراق، فيعمل هذا عليه.

وإذا قال: "مَا جَاءَنِي مِنْ رَجُلٍ" فكأنه قال: "مَا أَتَانِي بَعْضُ مِنْ هَذَا الْجِنْسِ وَكُلُّهُ" وكذا "مَا أَتَانِي مِنْ رَجُلٍ" أي بعض من الرجال.

وسيبيوه ينصّ على دلالة العموم. وقال: نحو "مَا أَتَانِي رَجُلٌ" إنه يحتمل ثلاثة معان:

- تريد "مَا أَتَاكَ رَجُلٌ وَاحِدٌ" بل أكثر من واحد.

- تريد "مَا أَتَاكَ مِنْ رَجُلٍ" في قوته ونفاذه بل أتاكَ الضعفاء.

- تريد "مَا أَتَاكَ رَجُلٌ وَاحِدٌ" ولا أكثر من ذلك.

والحاصل أن "مَا أَتَانِي مِنْ رَجُلٍ" كان نفيًا لذلك كله.

الخلاصة :

إنّ "ما" النافية لا تدخل إلا على الفعل المتحقق، ولهذا لا تدخل إلا على منفي، وعند ابن جني أن المراد بالدلالة مخالفة الفعل الثاني للفعل الأول في المعنى نحو "ما تزورني فتحدثني"^(٣) ويتضح من خلال تحليل المثال السابق أنه لا يريد أن ينفي الفعلين جميعًا ولو

(١) الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٢.

(٢) المتنبي، ديوانه شرح البرقوق، ٣٦٦/٢؛ ابن هشام مغني اللبيب ٢٠٠/١.

(٣) ابن جني، سر الصناعة، ص ٢٧١.

حصل ذلك لرفع الفعلين جميعاً؛ ولكنه يضم المصدر في الجملة ويريد "ما تزورني محدثاً" وتفسير ذلك أن الزيارة قد تحصل؛ ولكن الحديث لم يرد، فهو في هذا المثال أثبت الزيارة ونفى الحديث، واختلف الفعلان فلم يجز العطف على ظاهر الفعل الأول لاختلاف المعنيين، مما أدى إلى إضمار مصدره عن ظاهر لفظ الفعل الأول، وكان ذلك مستقيماً لدلالة الفعل الأول على مصدره، فلما أتضح في الفعل الأول معنى المصدر عطف الثاني عليه، مما أدى إلى إضمار أن، ونصب الفعل الثاني يخرج المعنى إلى غير المعنى "ما تزورني إلا لم تحدثني" ويجوز أن يكون المعنى ما تزورني فكيف تحدثني، فهذا يدل على اختلاف في معنى القول السابق ما تزورني محدثاً؛ لأن المعنى لو حصلت الزيادة لحصل الحديث، فهو نافٍ للزيادة؛ لأن الزيادة لو كانت لكان الحديث عنها وهذا معنى غير معنى الرفع.

من هذا المنطلق تتضح أن الظاهرة الإعرابية هي عامل دلالي واحد من عدة عوامل.

وأما الاستدلال على دلالة الحركات الإعرابية فيتضح من النماذج التالية:

- نحو "مَا أَحْسَنَ مُحَمَّدٌ" يلاحظ أن محمداً مرفوع ففي حركة الضم تركيب دلالي للنفي.
- وفي نحو "مَا أَحْسَنَ مُحَمَّدًا" يلاحظ أن محمداً منصوب، إذن في الفتح تركيب دلالي للتعجب. وذكر في قوله تعالى: "قَتَلَ الْإِنْسَانُ مَا أَكْفَرَهُ"^(١).
- ونحو "مَا أَحْسَنَ مُحَمَّدٌ" يلاحظ هنا أن محمداً مجرور، إذن الكسرة تركيب دلالي للتعجب وبذكر قوله تعالى: "وَقَالَ الْإِنْسَانُ مَالَهَا"^(٢) وقوله تعالى: "مَا جَاءَنَا مِنْ بَشِيرٍ وَلَا نَذِيرٍ"^(٣) للدلالة على النفي لتأكده وتعميمه. وقوله تعالى: "مَا كَادُوا يَفْعَلُونَ"^(٤) تعبر الدلالة على وقوع الفعل بعسر وقيل نفي الماضي إثبات بدليل. وقوله تعالى: "مَا لَيْسَ لِي بِهِ عِلْمٌ"^(٥) تبرز الدلالة في الآية السابقة بنفي المعلوم؛ كأنه قال: "وأشرك به ما ليس بإله وما ليس بإله".

والمتتبع دلالات "ما" يجد أن لها دلالة تبعية حين تدخل على "ما" المشبهة بليس في قوله تعالى:

(١) عَبَسَ، ١٧/٨٠.

(٢) الزلزلة، ٣/٩٩.

(٣) المائدة، ١٩/٥.

(٤) البقرة، ٧١/٢.

(٥) هود، ٤٧/١١.

"مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ"^(١) فهي تنفي بشرية هذا وأنه إذا كان ملكاً لم يكن بشراً فإثبات كونه ملكاً تأكيد وتحقيق لنفي كونه بشراً.

وكذلك نحو "مَا الْعَامِلُ مُخْلِصًا" ينفي إخلاص العامل، ونحو "ما سعيد كسولاً بل مجدٌ" إذن نفي النفي في هذا المثال يعدُّ إثباتاً، وهذا يعني ضرورة الرفع.

المستوى الدلالي في "ما" المصدرية

لـ "ما" المصدرية دور في صلاحية المصدر للاستغناء عنه، بأن يحل محله فعل من معناه مسبقاً بـ "ما المصدرية" حين يكون ماضياً، أو حالاً، أو مستقبلاً؛ ولكنها أوضح وأقوى في الزمن الحالي و"ما" المصدرية صالحة للأزمنة الثلاثة ويتجلى هذا في بعض النماذج حسب الأزمنة.

— الماضي نحو "سَاءَنَا بِالْأَمْسِ مَذْحُ الْأَمِيرِ نَفْسِهِ" التقدير في هذا المثال "سَاءَنَا بِالْأَمْسِ مَا مَذْحُ الْأَمِيرِ نَفْسِهِ".

— الزمن الحالي "يَسُرُّنَا الْآنَ إِشَاعَةُ الْأَمَلِ فِي النَّفُوسِ" والتقدير "يَسُرُّنَا الْآنَ مَا يُشِيعُ الْأَمَلُ فِي النَّفُوسِ".

— الزمن المستقبل نحو "لَا شَيْءَ أَنْقَصُ لِلْمُسْلِمِينَ مِنْ إِهْمَالِهِمْ مِنَ الْعِبَادَةِ" والتقدير "لَا شَيْءَ أَنْقَصُ لِلْمُسْلِمِينَ مِمَّا يُهْمِلُونَ الْعِبَادَةَ".

المستقبل "سيسر المعلم غداً باجتياز المتسابق مرحلة الفوز" والتقدير في هذا المثال "سيسر المعلم غداً بما يجتاز المتسابق مرحلة الفوز".

الدلالة على الحدث، نحو "أعجبنى ما تقول" أي أعجبنى قولك" يعنى هنا المصدر الحدث الخالي المجرد من الزمن.

"ما" المصدرية الظرفية تدل على الحدث، والزمن نحو "تعجبنى ما بقيت معي" أي "مدة بقائك" ويتضح هنا الهدف من مصدر "ما".

دلالة الإتيان بالمصدر المؤول بـ "ما" في مقابل الإتيان بالمصدر الصريح. نحو "لا أصحابك ما الخائن صديقك" و"لا أرضى عنك ما صاحبت خائننا"

دلالة المخالفة بين المصدر المؤول بـ "ما" والمصدر المؤول بسواها "أن والفعل" و"أن

ومعمولها" نحو "علمتُ أنَّ الحقَّ ظاهرٌ" والمصدر الصريح منها "علمتُ ظهور الحق".
هكذا يرى المحدثون أنَّ المعنى يتضح لديهم من خلال التراكيب وليس بالنظر إلى الكلمة منفردة
عن غيرها، والمصدر يصلح للعمل في الأزمنة الثلاثة كما أتضح من خلال النماذج السابقة.
وإنَّ النحويين واللغويين ميزوا بين نوعين من التراكيب الدلالية .

يرى ابن جني^(١) أنَّ هناك تراكيب نحوية مختلفة تمثل تركيباً دلالياً عاماً واحداً.
ويرى الجرجاني^(٢) كذلك أنَّ هناك تراكيب دلالية مختلفة تولد وظائف دلالية محددة، واتضح أنَّ
الدلالة الأسلوبية لها دور كبير في فهم المعنى عند علماء اللغة.

ومن أجل ذلك يكون الاطلاع على المستوى الدلالي في "ما" واستعمالاتها المختلفة مطلباً
نسعى إليه ، وأنَّ يكون تحت إطار واحد لمعرفة دورها الوظيفي، والتدرب على محاكاتها
واستخدامها تحدثاً وكتابةً.

أما مبحث الدلالة الأسلوبية البلاغية فيمكن إيضاحه من خلال بعض النماذج المتيسرة
لتسهيل توظيفها في مواقف جديدة من خلال تدريبات تطبيقية متنوعة على أنَّ التطرق إلى
هذا المبحث يلزم الإشارة إلى معرفة التحوُّل الدلالي الذي ينضوي تحته تصورات فنية في علم
البلاغة تقوم بوظائف مختلفة يمكن توضيحها فيما يلي:

ج - الدلالة الأسلوبية البلاغية

علم الدلالة يبحث في المعاني التي تفرزها العلوم المختلفة، وهو ملتقى لجميع الحقول
منها علوم الأدب والنقد والبلاغة لها علاقة مهمة وعميقة بعلم الدلالة؛ ولكن الاهتمامات تبقى
متفرقة في المنطلقات الفكرية والذوقية عند أصحاب كل علم من العلوم المختلفة.
ومما تجدر الإشارة إليه أنَّ الدلالة الأسلوبية البلاغية تتضح في الصور البيانية والدلالات
المعنوية للتراكيب.

وإنَّ الدلالة البلاغية في "ما" واستعمالاتها تخرج إلى معانٍ بيانية ذات تأثير وجداني

(١) ابن جني، الخصائص، ص ٣٥.

(٢) الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٨.

على نحو ما يخرج إليه أسلوب الاستفهام من أغراض متعددة يرجع إدراكها إلى الذوق الأدبي ولا يكون استعمالها في غير ما وضعت له إلا لطريقة أدبية، تجعل لهذا الكلام مزية يترقى بها في درجات البلاغة ويتبين هذا من خلال أهم الآراء التي أوردتها البلاغيون والمفسرون لطرافتها وفائدتها ، ويمكن أن استدل على تلك الآراء ببعض النماذج التطبيقية استكمالاً للتوضيح.

النموذج الأول

دلالة "ما" الزائدة تزداد في الكلام لمجرد التأكيد نحو قوله تعالى: "فَإِمَّا تَنْفَقْنَهُمْ فِي الْحَرْبِ فَشَرِّدْ بِهِمْ مِّنْ خَلْفَهُمْ لَعَلَّهُمْ يَدَّ كُرُونُ"^(١) وتوضح ذلك أن أصل تركيب "فَإِمَّا" تَنْفَقْنَهُمْ "فَإِنْ تَنْفَقْنَهُمْ" فإن حرف الشرط يدل على ارتباط جملتين إحداها بالأخرى، و"ما" زائدة للدلالة على تأكيد هذا الارتباط في كل من الأحوال^(٢).

النموذج الثاني

قوله تعالى: "مَا هَذَا بَشَرًا"^(٣) وتوضح ذلك أن "ما" في الآية تحتل أمرين هما: التبيين والتأكيد، وأما التبيين فلأنه يمتنع أن يخرج من جنس البشرية، ولا يدخل في جنس آخر فإثبات الملكية له تبين ذلك الجنس وتعيينه. وأما التأكيد فلأنه إذا كان ملكاً لم يكن بشراً في العرف. إنه يظهر على حالة تنافي حالة البشر من حسن الخلق والتصرفات، فهو حال تعظيم له وتعجب مما يشاهد.

النموذج الثالث

- تكون الدلالة في "ما" للتهويل والتفخيم، كقوله تعالى: "الْقَارِعَةُ مَا الْقَارِعَةُ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ"^(٤) و قوله تعالى: "وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَّةُ"^(٥) دلالة على تعظيم أمره وتفخيمه^(٦).

(١) الأنفال، ٥٧/٨.

(٢) أمين، البلاغة العربية ٦٧/١.

(٣) يوسف، ٣١/١٢.

(٤) القارعة، ١/١٠١.

(٥) القارعة، ١٠/١٠١.

(٦) المرزوق وآخرون، مقرر اللغة العربية ٢٠٢، ص ٧٤.

- تكون إبهامية لغرض الحقارة نحو "أعط الفقير شيئاً ما"
- تكون لغرض التفخيم نحو "لأمر ما هربت الخادمة".
- تكون للدلالة على النوعية نحو "عاون عليّ معاونةً ما" تريد نوعاً من المعاونة.
- تكون للدلالة على أنها مهيئة، وهي التي تدخل على كلمة غير شرطية فتهيئها، وتعيدها إلى معنى الشرط وعمله، نحو "حيثما تصدق تجد لك أنصاراً"
- تكون دلالتها مغيرة، وهي التي تدخل على أداة شرطية فتغيرها إلى غير شرط نحو "لو ما تحافظ على الميعاد"، فقد تغيرت لو بسبب "ما" وانتقلت من الشرط إلى التحضيض^(١).

الأنموذج الرابع

قوله تعالى: "وَاللّٰهُ رَبَّنَا مَا كُنَّا مُشْرِكِينَ"^(٢)

يتضح أنه إذا وقع جواب القسم منفياً بـ "ما" يجب ذكر القسم قبله، وأن "ما" تنفي الجمل الخبرية في درجاتها الثلاث الاسمية، والفعلية، وشبه الجملة. وتكون للدلالة على "الالتفات من المتكلم إلى الغيبية، والنكته فيه الإشارة إلى حجة الاستثناء^(٣)

على تفخيم شأن المقسم به، بذكر قوله تعالى: "وَمَا أَدْرَاكَ مَا الطَّارِقُ"^(٤) وأفاضة العلم والحفظ للنبي "ص" كقوله تعالى: "إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ إِنَّهُ يَعْلَمُ الْجَهْرَ وَمَا يَخْفَى"^(٥) كما تكون دلالة "ما" لأغراض متعددة من البيان والتعليل وإتمام الفائدة بتوكيد أو غير توكيد.

الأنموذج الخامس

قوله تعالى: "إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ"^(٦) يظهر الاختصاص بـ "إنما" وقع على المتأخر وفيه قدّم لفظ الجلالة، وآخر العلماء؛ لأن الغرض، يبين الخاشعين من هم ويخير بأنهم العلماء خاصة دون غيرهم^(٧).

(١) أمين، البلاغة العربية ٨٧/١.

(٢) الأنعام، ٢٣/٦.

(٣) البحراني، أصول البلاغة، ص ٤٠.

(٤) الطارق، ٢/٨٦.

(٥) الأعلى، ٧/٨٧.

(٦) فاطر، ٢٨/٣٥.

(٧) أمين، البلاغة العربية ١٤٩/١.

ولو قيل "إنما يخشى العلماء الله" لاختلف المعنى وأصبح الغرض بيان المخشي من هو؟ والأخبار بأنه الله دون غيره، ولم تعد خشية من الله مقصورة على العلماء وحدهم بل صار المعنى أن غير العلماء أيضاً يخشون الله، إلا أنهم يخشون معه غيره، والعلماء لا يخشون غيره وتتضح دلالة "ما" في القصر كذكر قوله تعالى: "إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ" ^(١) والقول: "إنما يخشى العلماء من عبادة الله" ولتوضيح ذلك تتضمن "إنما يخشى" دالتين ^(٢):

- الدلالة الأولى: تقتضي قصر خشية الله على العلماء.

- الدلالة الثانية: تقتضي قصر خشية العلماء على الله.

هكذا تظهر أهمية النحو بأنه أحد الركائز التي يعتمد عليها لبناء المواقف البلاغية، ويمتد إلى مظاهر أخرى منها التقديم، ويقوم على مراعاة المقام ويظهر أثره في السياق واضحاً كذكر قوله تعالى: "وَمَا يَعْزُبُ عَنْ رَبِّكَ مِنْ مِثْقَالِ ذَرَّةٍ فِي الْأَرْضِ، وَلَا فِي السَّمَاءِ" ^(٣)

النموذج السادس

- وتتضح دلالة حصر "ما" في قول الأعشى:

وَلَسْتُ بِالْأَكْثَرِ مِنْهُمْ حَصَى

وَإِنَّمَا الْعِزَّةُ لِلْكَاتِرِ ^(٤)

دلالة "إنما" في البيت السابق تدل على الحصر عند عامة النحويين ^(٥) "بينما أنكر آخرون أن تكون للحصر" كذكر قوله تعالى: "إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ" ^(٦) يتضح الحصر وهو حصر المؤمنين في الإخوة.

و قوله تعالى: "إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ" ^(٧)

(١) فاطر، ٢٨/٣٥.

(٢) أمين، البلاغة العربية، ١٣٤/١.

(٣) يونس، ٦١/١٠.

(٤) الأعشى، الديوان، ص ١٨.

(٥) البحراني، أصول البلاغة، ص ١١٣.

(٦) الحجرات، ١٠/ ٤٩.

(٧) فصلت، ٦/٤١.

فهو يفيد حصر النبي في البشرية، ونفي كونه غير بشر الأصل في "إنما" أن تجيء لأمر من شأنه ألا يجهله المخاطب، ولا ينكره، وإنما يراد تنبيهه فقط.

ونحو قول ابن قيس الرقيات^(١) في مصعب بن الزبير:

إِنَّمَا مُصَعَّبٌ شَهَابٌ مِّنَ اللَّهِ

تَجَلَّتْ عَنْ وَجْهِهِ الظُّلُمَاءُ^(٢)

الشاعر في البيت السابق ادعى أن ثبوت هذه الصفة لممدوحه أمر ظاهر لا يخفى على أحد. وتجيء "إنما" كذلك لما هو منزل هذه المنزلة وتفسير هذا حكاية عن اليهود "إنما نحن مُصَلِّحُونَ"^(٣) فهم قد ادَّعوا أن إصلاحهم أمر جليّ ظاهر؛ ولذا جاء الردّ مؤكداً بأن الجملة اسمية، ويتضح من خلال الاستقراء أن أحسن موقع تستعمل فيه "إنما" هو "إذا كان الغرض من الدلالة التعريض بأمر هو مقتضى معنى الكلام بعدها"^(٤) كذكر قوله تعالى: "إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ"^(٥) تعرض الآية السابقة ذم الكافرين من فرط العناد، وغلبة الهوى عليهم في حكم من ليس بذئ عقل، ويخاطب المسلمين أنتم في طمعكم منهم أن تنظروا، وتذكروا كمن طمع في ذلك من غير أولي الألباب، ويتضح التعريض كذلك بأمر كذكر قوله تعالى: "إِنَّمَا أَنْتَ مُنْذِرُ مَنِ يَخْشَاهَا"^(٦) وتفسير ذلك أن من لم تكن له خشية من يوم القيامة فكأنه ليس له أذن تسمع ولا قلب يعقل فالإنذار وعدمه سيان^(٧).

(١) ابن قيس الرقيات هو عبيد الله بن قيس شاعر قرشي في العصر الأموي، ناصر حزب الزبيريين، أكثر شعره في الغزل، والنسيب، لقب بابن الرقيات؛ لأنه كان يتغزل بثلاث نسوة اسم كل واحدة منهن رقية، وقيل اسمه عبد الله والصواب التصغير، شعره معظمه مقطوعات وقصائده قصيرة تغلب عليها وعلى مقدماتها نزعة عاطفية تشبه ما نراه عند العذريين، وشعره السياسي يبدو متأثراً بتلك النزعة العاطفية بعيداً عن الأساليب الخطابية الجهرية، وكان الشاعر قد لزم مصعب بن الزبير واختصه بمدحه وأخلص الولاء له وأسرف في عداء خصومه من الأمويين، القط في الشعر الإسلامي والأموي، ص ٣٦٦.

(٢) الرقيات، الديوان، ص ٢٥.

(٣) البقرة، ١١/٢.

(٤) المراغي، علوم البلاغة، ص ١٤٠.

(٥) الزمر، ٩/٣٩.

(٦) النازعات، ٤٥/٧٩.

(٧) المراغي، علوم البلاغة، ص ١٤١.

النموذج السابع

قوله تعالى: "وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَلُكُمْ"^(١) تتضح الدلالة في هذه الآية من خلال السياق و مامن دابة ولا طائر على معنى الاستغراق، وبذكر قوله في الأرض ويطير بجناحيه زيادة التعميم والإحاطة؛ كأنه قيل إن أمر هذه المخلوقات وأحوالها محفوظة غير مهمل أمرها، والدلالة على عظم قدرته، ولطف علمه، وسعة سلطانه، وتدبير شأنه تبرز الدلالة في قوله تعالى "فَلَنَقُصَّنَّ عَنْهُمْ بَعْلَمٌ وَمَا كُنَّا غَائِبِينَ"^(٢)

تتضح الدلالة في مضمون سؤالهم هذا للتوبيخ والتفريع والتقرير^(٣).

حاولت بعد هذا العرض أن أستشف دلالات "ما" واستعمالاتها وأدركت الرؤى لهاوما قادت إليه من اعتبارات يتجلى فيها التغيير في سياقات "ما" وما تكشف عنها من أغراض لها تأثير في بنية الأداء للظواهر اللغوية المختلفة. وما زالت "ما" تستسقي نماذجها من الآيات القرآنية التي تهتم من حيث التطبيق بآراء المفسرين والنحويين وما توصلوا إليه من معانٍ ودلالات لها أثرها في علوم مختلفة.

وفي المبحث التالي أحصر الأوجه الإعرابية في "ما" من خلال سورة البقرة كالتالي:

ثانياً: تطبيقات على أقوال المفسرين في "ما" واستعمالاتها :

تمهيد

التطبيق عملية شاملة يمكن من خلالها معرفة اكتساب سلوك التعلم. وهو وسيلة للتأثير على العمليات العقلية "المعرفية والذهنية" وبه يمكن التوصل إلى عملية التفسير والربط والتذكر والاختصار، وتحليل المعلومات والتركيب، وهو عملية مستمرة في جميع التخصصات تضمن استيعاب المعلومات وانسيابها، وهذا يقود إلى مزيد من الشرح عن ماهية التطبيقات وأهميتها في القواعد النحوية كالتالي:

(١) الأنعام ٣٨/٦.

(٢) الأعراف، ٧/٧.

(٣) أمين، البلاغة العربية ١ / ٩٩.

أهمية التطبيقات النحوية

إنّ التطبيقات النحوية مهمة في معظم المراحل التعليمية، وهي وسيلة من وسائل التقويم ومعيّار للحكم على المهارات من حيث استيعابها وفهمها، كما أنها معياراً للتعلّم المستوعب من التطبيق التي ينبغي الأعداد له وفق هدف مستويات المهارات المخطط لها مسبقاً كما ينبغي شمولية محتوى التطبيقات للمواقف التعليمية، والمجالات الإسلامية، والمحلية والعالمية ويطلعهم على تراث أمتهم الإسلامية، كما يربطهم بالعالم المعاصر واتجاهاته الحديثة.

إن التدرج في معالجة التطبيقات يسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلامذة كذلك التركيز على المهارات النحوية الملائمة لمستواهم العلمي، ومعالجتها بأسلوب يساعدهم على فهم الظاهرة النحوية، والقدرة على توظيفها من خلال تدريبات وثيقة الصلة بالمهارات المعدة لكل ظاهرة.

ومما لا شك فيه أنّ إصلاح التطبيقات النحوية المتداولة في الموضوعات المقررة في العصر الحاضر الذي عُرِف بعصر ثورة المعلومات، بات حاجة ملحة يقتضها تطور العلوم عبر مجالاتها المختلفة حتى تتوافق مع الطموحات والحاجات الإنسانية المتجددة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن فكرة جمع مهارات "ما" المذكورة في سورة البقرة في قالب واحد، تتمثل في دراسة مصغرة تحتوي على استعراض الأوجه الإعرابية في "ما" واستعمالاتها ويبدو من خلال هذه الرؤية أنّ مهارة الإعراب لها وظيفة ريادية في خصوصيات الظاهرة اللغوية، من حيث تحديد طبيعتها ومعرفة العلاقة بين اللفظ والمعنى.

والتدريب على مهارة الإعراب ينبغي أن تتوافر مزايا يتفق فيها المطلوب كمّاً وكيفاً. منها انتقاء التطبيقات التي لها مساس بالواقع العملي، كذلك ينبغي تحديد المهارات للاطمئنان على كفاءة التلامذة في الأداء، كما ينبغي تدريبهم وصقل قدراتهم، وتعريفهم أن العمليات الإعرابية تغيير في المعاني وفي التراكيب اللغوية، وهي تسهم في إثراء الناحية اللغوية وتساعدهم على اكتساب اتجاهات تربوية، وتحفزهم على إثارة وعيهم بأهمية المهارات النحوية التي تبرز وظيفتها في التعبير الكتابي.

من هذا المنطلق لابد من إجراء عملية تقويم للموضوعات في كل مرحلة حتى لا تتكرر وتؤدي إلى الملل؛ لأن موضوعات النحو واسعة متعددة لا تقتصر على ناحية معينة، وإهمال أخرى.

وطبقاً لذلك أقوم بهذه الدراسة المصغرة، وهي عبارة عن اختيار أنموذج من سورة البقرة يلزمني فيها تعرف المواقع الإعرابية في "ما" واستعمالاتها؛ لأنها تمثل الهدف الأول في سلسلة هذه الدراسة ويتضمن التحليل الإعرابي حول مهارات "ما" الإعرابية التي تعدّ مصدرًا جوهريًا لهذه المواقف التي من شأنها، لو طبقت في المهارات النحوية كحقيقة لغوية، تكون عاملاً مساعدًا لمعالجة أسباب التأخر الدراسي.

إنّ الاستقراء ومواصلة البحث لهذه الناحية، من الأسباب لمعرفة مواقع "ما" الإعرابية وهي كالتالي:

وضع قواعد علمية آهلة تطبيقها بإصدار كراسات تطبيقية شاملة تحتوي على المهارات النحوية.

- نضوب الكتابة في مثل هذه الظاهرة النحوية وفي مجال معالجة مشكلات الضعف في المهارات المختلفة.

- توضيح مواقع "ما" الإعرابية في جميع استعمالاتها، كذلك توضيح المفاهيم والأحكام الإعرابية في مجالات مهارات "ما" المختلفة، الموصولة، والاستفهامية، والشرطية والتعجبية، و"ما" الكافة وغير الكافة، و"ما" النافية، و"ما" العاملة عمل ليس.

- توضيح عملية الانفصال والبعد عن ممارسة مهارات الإعراب التي قد أهملت لدى بعض التلامذة إلى أن أصبحت حالة تتحكم فيها أذواقهم، وتترك غالبًا حالات الإعراب المطلوبة منهم في الاختبارات، وهذا شكل لديهم صعوبة في التحرر من الضعف، وقد تكثفت آثارها في الذهنية لدى عدد من التلامذة، وأدى إلى تلبسهم حالة سلبية إزاء المسائل الإعرابية؛ لذلك أعرض هذه الدراسة المصغرة لتكون حافزًا يتبناه طلبة الدراسات العليا لمتابعة ظاهرات نحوية أخرى، على أنّ هذه التدريبات الإعرابية تظل مجرد أنموذج تسهم في إثراء اللغة. ومن الواضح الجلي أنّ لكل مهارة نحوية فائدة، وإلا كانت دراستها عبثًا، لأنّ النحو هو القانون الذي ينظم اللغة ومجالاتها المختلفة وبدونه تأخذ اللغة مسلكًا فوضويًا مليئًا بالأخطاء.

يتضح من خلال تتبعي لبعض المهارات الإعرابية في الدراسة التطبيقية أثناء تحليلها أنّ معظم الإجابات خاطئة، وأنّ هذه الأخطاء التي تفرزها الاختبارات التطبيقية، تعزز مشاعر

الإحساس بإيجاد آليات مبسطة في استراتيجيات التدريس تلبي تطلعات المدرسين والتلامذة وتُسند إلى أساليب علمية واستدلالات النحويين والمفسرين وما توصلوا إليه من آراء. لعل هذا يسهم في تطوير الإدراك والاطلاع على حدود المفاهيم اللغوية التي يكون فيها اختلاف واتفاق، وتمكن من الإلمام بالمهارات النحوية، وبالتالي تفسح مجال الاستدلال والمقارنة والتحقيق في المهارات المختارة في الدروس التطبيقية، وبهذا يحصل التدرج في القضاء على تدني التحصيل الدراسي في الدروس النحوية.

ويمكن القول: إنّ هذه الدراسة المصغرة فكرة اجمالية عن الأوجه الإعرابية في "ما" واستعمالاتها المختلفة استناداً إلى بعض الآيات، والاقتصار على إعرابها نظراً لأهميتها، وسعيًا لتحقيق الأهداف التالية :

- أن يتعرف التلامذة المهارات والتطبيقات الأساسية في القواعد النحوية، وأن يدركوا بأنها وسيلة فعّالة في التقويم.
- أن يتمكن التلامذة من استخدام المهارات النحوية، وتوظيفها في أدائهم اليومي.
- أن يكون التلامذة اتجاهات نحو توظيف المهارات في المواطن الصحيحة، من أجل تحقيق أهدافاً واقعية تكشف عن مستوياتهم التحصيلية.

أما مسوغات الدراسة فهي تتدرج تحت مايلي :

تعتبر سورة البقرة أطول سورة مدنية في القرآن الكريم، وهي مثنان وست وثمانون آية، حيث بدأت بتفصيل ما انتهت إليه سورة الفاتحة، نزلت في مناسبات عديدة بحسب متطلبات المجتمع الإسلامي في المدينة، وأشارت إلى أنّ القرآن هو مصدر الهدى حيث بلغ الغاية والنهاية في وضوح الدلالة على صدقه ؛ لأنه المعجزة الإلهية^(١) تميز بشمولها لمبادئ العقيدة ولكثير من الأحكام العملية العبادية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ثم جاء الحديث عن الشرك وتحدثت عن التحريم والتحليل وهو من حق الله وحده، والآيات بينت أصول البر، وذكرت بعض أحكام الصيام والوصية، وأكل أموال الناس بالباطل، والقصاص، والقتال، والحج والخمر والميسر، و النكاح والزواج، والرضاع، والعدة، وغيرها^(٢).

(١) مغنية، التفسير المبين، ص ٣.

(٢) محمود، المنتخب، ص ٢.

تضمنت الآيات كذلك الحديث عن العقائد العامة كالرسالة والتوحيد والبعث وتحدثت عن الإنفاق والربا والتجارة وكتابة الدين وأشارت إلى عدة قواعد منها أن إتياع سبيل الله وإقامة الدين هما الموجبان للسعادة في الدنيا والآخرة.

يتضح أن القرآن ثابت لا يتغير فيه شيء ولا يتطور؛ لأن قيمته ثابتة، وسنن الله لا تتبدل ولا تتغير، وهذه القيم الثابتة هي المحور الرئيسي له، وهي تشكل دائرة الأهداف السامية للشرعة والرسالة التي جاء بها النبي "ص" فلا يكون فيها تغيير أو تبديل، عن الرسول (ص) أنه سئل أي سور القرآن أفضل؟ قال: البقرة. قيل أي آية البقرة أفضل؟ قال: آية الكرسي. وأفضلية آية الكرسي تعود إلى محتواها التوحيدي^(١) وحديث عن الرسول (ص) قال: من قرأ سورة البقرة فصلوات الله عليه ورحمته وأعطى من الأمر كالمرابط في سبيل الله^(٢) وختمت السورة بدعاء من المؤمنين لربهم أن ينصرهم ويؤيدهم. كما تتجلى فيها ظاهرة مهمة؛ لأنها تشتمل على آيات من ذروة العرش، بل من كنوزها، ومن لباب المعارف الإلهية وأسرارها ورموزها. وتشتمل على أعظم آية في كتاب الله عزوجل وأجمع آية من كمالات الإنسانية، وآخر آية نزلت على صاحب النبوة. شرعت فيها جملة من أركان الدين

وجعلت الكعبة المقدسة قبلة للأنام، ومطافاً لهم يأتونها من "يأتين من كل فج عميق"^(٣) كما أنها اشتملت على المعارف الربوبية، وعلى الأحكام التشريعية الفرعية، "فحق أن تسمى سنام القرآن"^(٤)

وأن البحث في الأوجه الإعرابية يكشف عن استشهادات تكفي للاقتناع بوعي المفسرين أن الإعراب يشكل تخريجات تساهم في اتساق الخطاب القرآني، وللتدليل على أهمية الإعراب أ طرح أنموذجاً من سورة البقرة له علاقة بدراسة "ما" واستعمالاتها وهذا "ما تمثله الآيات المختارة من سورة البقرة في الأنموذج التالي"

أنموذج الآيات المختارة من سورة البقرة ، وهي السورة الثانية في القرآن الكريم بعد الفاتحة بحسب ترتيب آياته.

(١) الطوسي، مجمع البيان، ٣٢/١.

(٢) الطبرسي، جامع الجوامع، ٢١/١.

(٣) الحج، ٢٧/٢٢.

(٤) السبزواري، مواهب الرحمن في تفسير القرآن، ٥٧/١.

الآية المختارة للعرض	الآية	السورة	الأوجه الإعرابية لـ (ما) في الآيات الكريمة
وَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ آمَنَّا بِاللَّهِ وَيَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَمَا هُمْ بِمُؤْمِنِينَ	٨	البقرة	"ما" نافية تعمل عمل ليس، هم اسم "ما" في محل رفع على لغة الحجازيين؛ لأن "ما" عاملة في لغتهم، ومبتدأ على لغة بني تميم؛ لأن "ما" غير عاملة عندهم. "مؤمنين" خبر "ما" مجرور بالباء لفظاً منصوب محلاً على لغة الحجازيين، ومرفوع محلاً على لغة تميم. ^(١)
وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّا أَنْفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ	٩	البقرة	"ما" حرف نفي مبني على السكون لامحل له "ما" حرف نفي مبني على السكون لا محل له. ^(٢)
فِي قُلُوبِهِمْ مَّرَضٌ فَزَادَهُمُ اللَّهُ مَرَضًا وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ	١٠	البقرة	"بما" الباء حرف يفيد التعليل متعلق بمحذوف "ما" موصول حرفي مصدرية فهي مع الفعل بعدها في تأويل المصدر التقدير بكونهم يكذبون
وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ آمَنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ	١٢	البقرة	"كما" الكاف حرف جر "ما" اسم موصول مبني في محل جر والجار والمجرور متعلق بالفعل آمن أو في محل نصب مفعول به. ويجوز أن تكون "ما" مصدرية والمصدر المؤول من "ما" والفعل في محل جر مضاف إليه. ^(٣)
فَمَا رِبِحَتْ تَجَارَتُهُمْ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ	١٦	البقرة	"ما" نافية حرف مبني لا محل له، ابن الحاجب هي لنفي الحال، وسيبويه فيها معنى التأكيد؛ "ما" نافية غير كاملة كسابقها.
فَلَمَّا أَضَاعَتْ مَا حَوَّلَهُ اسْتَوْقَدَ نَارًا	١٧	البقرة	"قلما" الفاء عاطفة وما اسم موصول في محل نصب مفعول به

(١) الطبرسي، مجمع البيان ج ١، ص ٤٢.

(٢) م.ن، ص ٤٦.

(٣) الطيب، الإعراب الكامل ج ٢، ص ٧٠.

"ما" اسم موصول بمعنى الذي مبني على السكون في محل نصب مفعول به.			
"ما" اسم موصول مبني على السكون في محل جر.	البقرة	٢٣	مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا
"كلما" مصدرية نابت بصلتها عن ظرف زمان، كما ينوب عنه المصدر الصريح، "ما" مصدرية ظرفية أي النائبة عن الظرف و ذكر الفقهاء والأصوليون أن "كلما" للتكرار، أبو حيان عنده من عموم "ما"، لأن الظرفية مراد بها العموم.	البقرة	٢٥	كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِنْ ثَمَرَةٍ رِزْقًا
"ما" زائدة جيء بها للتأكيد وبعبوضة مفعولاً أولاً ومثلاً مفعولاً ثانياً مقدماً والتقدير ان الله لا يترك جعل العبوضة مثلاً وقيل يجوز أن تكون "ما" اسماً مبهمًا بمعنى شيء من الأشياء وعليه تكون مفعولاً ليضرب ^(١)	البقرة	٢٦	إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلًا مَا بَعُوضَةٌ
"ما" اسم موصول بمعنى الذي مبني على السكون في محل نصب مفعول به، ويجوز أن تكون نكرة موصوفة وما بعدها في موضع النعت لها.	البقرة	٣٠	قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ
"ما" اسم موصول بمعنى الذي مبني على السكون في محل رفع بدل من موضوع لأعلم.	البقرة	٣٢	قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا
"مما" من تبعية جارة وأدغمت نونها في ميم "ما" لتقاربهما وسكون أولاهما "ما" اسم موصول مبني في محل جر، والجار والمجرور متعلق بالفعل "كانا" ^(٢)	البقرة	٣٦	فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ

(١) مغنية، التفسير الكاشف مج ، ص ٦٩.

(٢) الطيب، الإعراب الكامل ج ٢، ص ٧٣.

"ما" اسم موصول بمعنى الذي مبني على السكون في محل جر. "لما" اللام حرف مبني على الكسر وهي جارة "ما" زائدة للتأكيد وهي اللام المقوية للعامل الضعيف نوعية أو تأخير. "ما" اسم موصول بمعنى الذي مبني على السكون في محل جر لفظاً وفي محل نصب تقديرًا فهو مفعول به لاسم الفاعل.	البقرة	٤١	وَأَمْنُوا بِمَا أُنزِلَتْ مُصَدِّقًا لِّمَا مَعَكُمْ وَلَا تَكُونُوا أَوَّلَ كَافِرٍ بِهِ
"ما" اسم موصول بمعنى الذي مبني على السكون "ما" نافية غير عاملة مبني على السكون.	البقرة	٥٧	كُلُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَمَا ظَلَمُونَا وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ
"ما" اسم موصول حرفي مصدر غير زمني فهي والفعل بعدها في تأويل مصدر مجرور والتقدير بكونهم يفسقون. (١)	البقرة	٥٩	فَأَنزَلْنَا عَلَى الَّذِينَ ظَلَمُوا رِجْزًا مِّنَ السَّمَاءِ بِمَا كَانُوا يَفْسُقُونَ
"ما" اسم موصول مبني على السكون محل جر و"ما" الواو حرف عطف "ما" اسم موصول معطوف على الموصول السابق. (٢)	البقرة	٦٦	فَجَعَلْنَاهَا نَكَالًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهَا وَمَا خَلْفَهَا وَمَوْعِظَةً لِّلْمُتَّقِينَ
"ما" اسم استفهام مبني في محل رفع مبتدأ.	البقرة	٦٩	قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا لُونُهَا
"لما" اللام للتأكيد، و"ما" اسم موصول مبني في محل نصب اسم أن. "ما" نافية تعمل عمل ليس، أو غير عاملة.	البقرة	٧٥	وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَّقُّ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ.

(١) الطبرسي، جامع الجوامع، ٦١/١.

(٢) مغنية التفسير الكاشف، ١٠٩/١.

ثمَّ يُحَرِّفُونَهُ مِنْ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ.	٧٥	البقرة	"ما" حرف مصدري وهو موصول حرفي.
قَالُوا أَتُحَدِّثُونَهُمْ بِمَا فَتَحَ لَهُ عَلَيْنَا.	٧٦	البقرة	"بما" حرف جر "ما" اسم موصول في محل جر. جوزوا في "ما" نكرة موصوفة أي بشيء فتحه الله عليكم أو مصدرية أي يفتح الله عليكم.
فَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَّا يَكْسِبُونَ.	٧٩	البقرة	"مما" من حرف يفيد السببية مبني على السكون أدغمت نونه الساكنة في ميم "ما" اسم موصول. مبني في محل جر والجار والمجرور متعلق بالمصدر ويجوز إعراب "ما" نكرة موصوفة أو مصدرية والأرجح إعرابها موصولة. وتكون تأكيد للجملة السابقة. ^(١)
أَمْ تَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ.	٨٠	البقرة	"ما" اسم موصول مبني على السكون في محل نصب مفعول به للفعل تقولون. ويجوز إعرابها "ما" نكرة موصوفة. ^(٢)
فَمَا جَزَاء مَنْ يَفْعَلُ ذَلِكَ مِنْكُمْ، وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ.	٨٥	البقرة	"ما" اسم استفهام مبني في محل رفع مبتدأ. "ما" نافية تعمل عمل ليس عند الحجازيين وغير عاملة عند التميميين. "عما" عن حرف جر أدغمت نونه في ميم "ما" الموصولة "ما" في محل جر والجار والمجرور متعلق باسم الفاعل "غافل"
أَفَكُلَّمَا جَاءَكُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا تَهْوَى أَنْفُسُكُمْ.	٨٧	البقرة	"بما" الباء حرف جر "ما" اسم موصول، في محل جر والجار والمجرور متعلق بالفعل جاء.

(١) مغنية، التفسير الكاشف، ١/١٣٣.

(٢) الطيب، الإعراب الكامل، ١/٤٥.

"لما" اللام زائدة لتقوية العامل الضعيف لكونه فرعاً في العمل. و"ما" اسم موصول مبني في محل جر لفظاً في محل نصب تقديرأ فهو مفعول به لاسم الفاعل مصدق. "فلما" الفاء عاطفة "لما" اسم موصول في محل رفع اسم فاعل^(١).	البقرة	٨٩	وَلَمَّا جَاءَهُمْ كِتَابٌ مِّنْ عِندِ اللَّهِ مُصَدِّقٌ لِّمَا مَعَهُمْ وَكَانُوا مِنْ قَبْلُ يَسْتَفْتِحُونَ عَلَى الَّذِينَ كَفَرُوا فَلَمَّا جَاءَهُمْ مَا عَرَفُوا كَفَرُوا بِهِ.
"بما" "ما" نكرة موصوفة تميز لهذا الفاعل المضمر مبني على السكون في محل نصب. "بما" "ما" نكرة موصوفة تميز لهذا الفاعل المضمر مبني على السكون في محل نصب. "لما" اللام للتأكيد، وما اسم موصول	البقرة	٩١	بِمَا أُنْزِلَ عَلَيْنَا وَيَكْفُرُونَ بِمَا وَرَاءَهُ وَهُوَ الْحَقُّ مُصَدِّقًا لِّمَا مَعَهُمْ
"بما" الباء للسببية حرف جر "ما" اسم موصول في محل جر بالباء. ويجوز أن تكون "ما" نكرة موصوفة، أو حرفاً مصدرياً والمصدر المؤول من "ما" والفعل في محل جر بالباء.	البقرة	٩٥	وَلَنْ يَتَمَنَّوْهُ أَبَدًا بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ
"ما" حجازية تعمل عمل ليس، وتعرب تميمية وما بعدها مبتدأ وخبر، والأرجح إعرابها حجازية. "بما" حرف جر "ما" اسم موصول في محل جر جوزوا في "ما" نكرة موصوفة.	البقرة	٩٦	وَمَا هُوَ بِمُزَحِّزٍ مِنَ الْعَذَابِ أَنْ يُعَمَّرَ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِمَا يَعْمَلُونَ
"إنما" كافة ومكفوفة "ما" اسم موصول مبني على السكون في محل نصب^(٢) "ما" نافية تعمل عمل ليس في لغة الحجازيين ولا عمل لها عند التميميين.	البقرة	١٠٢	إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَتَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِ وََمَا هُمْ بِضَارِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ

(١) الطيب، الإعراب الكامل، ٤٥/١.

(٢) م. ن، ٥٢/١.

وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَيْسَ مَا شَرَوْا بِهِ			مفعول به. "ما" نافية غير عاملة. "ما" نكرة موصوفة في محل نصب تمييز لهذا الفاعل المضمر.
مَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ	١٠٥	البقرة	"ما" نافية غير عاملة.
مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِهَا	١٠٦	البقرة	"ما" اسم موصول منصوب بفعل الشرط الذي بعده والفعل منجزم به اسم شرط جازم مبني على السكون في محل نصب له.
وَمَا لَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ	١٠٧	البقرة	"ما" نافية غير عاملة عند التميميين، وعاملة عند الحجازيين.
كَمَا سَأَلَ مُوسَى مِنْ قَبْلُ	١٠٨	البقرة	"كما" الكاف في موضع نصب باعتبارها صفة لمصدر محذوف "ما" اسم موصول في محل حرف جر
مَنْ بَعْدَ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ	١٠٩	البقرة	"ما" حرف مصدري
وَمَا تَقْدِمُوا أَنْفُسَكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ	١١٠	البقرة	"ما" اسم شرط جازم مبني على السكون في محل نصب مفعول به مقدم.
فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ	١١٣	البقرة	"فيما" ما اسم موصول مبني في محل جر.
بَلْ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ	١١٦	البقرة	"ما" اسم موصول مبني في محل رفع مبتدأ مؤخر.
فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ	١١٧	البقرة	"فإنما" أمر إنها مبني على السكون في محل نصب مفعول به مقدم
مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ	١٢٠	البقرة	"ما" نافية واللام جارة حرف مبني على الفتح يجر

وَلَا نَصِيرِ			الضمير. (١)
لَهَا مَا كَسَبَتْ وَلَكُمْ مَا كَسَبْتُمْ وَلَا تُسْأَلُونَ عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ	١٣٤	البقرة	"ما" اسم موصول مبني على السكون في محل رفع مبتدأ مؤخر "عما" اسم موصول مبني في محل جر.
وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ	١٣٥	البقرة	"ما" نافية غير عاملة
بِمِثْلِ مَا آمَنْتُمْ بِهِ فَقَدْ اهْتَدَوْا وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا هُمْ فِي شِقَاقٍ	١٣٧	البقرة	"ما" اسم موصول مبني على السكون في محل جر. "فإنما" كافة ومكفوفة.
مَا وَلَا هُمْ عَنْ قِبَلَتِهِمُ الَّتِي كَانُوا عَلَيْهَا	١٤٢	البقرة	"ما" اسم استفهام مبني على السكون في محل رفع مبتدأ، والاستفهام للإنكار.
وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ	١٤٣	البقرة	"ما" نافية. ويجوز أن تكون اسما موصولا في محل نصب مفعول به (٢).
كَمَا يَعْرِفُونَ آبَاءَهُمْ	١٤٦	البقرة	"كما". الكاف في موضع نصب باعتبارها صفة لمصدر محذوف "ما" حرف مصدري. (٣)
وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ	١٤٩	البقرة	"ما" نافية عاملة عبد الحجازيين وغير عاملة عند التميميين. "عما" عن حرف جر أدغمت نونه في ميم "ما" الموصولة، و"ما" في محل جر والجار والمجرور متعلقان باسم الفاعل "غافل".
كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنْكُمْ	١٥١	البقرة	"كما" الكاف في موضع نصب باعتبارها صفة لمصدر محذوف و"ما" حرف مصدري.

(١) محمود، الجدول، مجلد ١/ج ٢، ص ٦.

(٢) الطبرسي، جوامع الجامع، ٨٧/١.

(٣) مغنية، التفسير الكاشف، ٢٣٣/١.

وَيَعْلَمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا			"ما" اسم موصول مبني على السكون في محل نصب مفعول به
بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ	١٦٤	البقرة	"ما" اسم موصول مبني على السكون في محل جر. "ما" يجوز أن تكون نكرة موصوفة. "ما" قد تكون اسماً موصولاً معطوفاً على خلق مبني على السكون في محل جر.
كُلُوا مِمَّا فِي الْأَرْضِ حَلَالًا طَيِّبًا	١٦٨	البقرة	"مما" موصول لغير العاقل مبني على السكون في محل جر.
إِنَّمَا يَأْمُرُكُمْ بِالسُّوءِ وَالْفَحْشَاءِ وَأَنْ تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ	١٦٩	البقرة	"إنما" كافة ومكفوفة ويقول البلاغيون إنها للحصر، النحاة يرفضون؛ لأن الحصر يفهم من خلال المعنى وإنما تجيء لإثبات المذكور ونفي ما أسواه. "ما" اسم موصول بمعنى الذي في محل نصب مفعول به.
إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخَنزِيرِ وَمَا أَهْلَ بِهِ لغيرِ اللَّهِ	١٧٣	البقرة	"إنما" كافة ومكفوفة. "ما" اسم موصول مبني في محل نصب معطوف على الميئة.
فَمَنْ بَدَّلَهُ بَعْدَمَا سَمِعَهُ فَإِنَّمَا إِثْمُهُ عَلَى الَّذِينَ يُبَدِّلُونَهُ	١٨١	البقرة	"ما" رأى الأخفش: تعجبية اسم موصول والجملة بعدها صلة. "ما" نكرة موصوفة والجملة بعدها صفة. "ما" نكرة تامة تقع مبتدأ والجملة بعدها في محل رفع خبر المبتدأ وهذا هو رأي سيبويه وهو الأرجح. "ما" اسم موصول بمعنى الذي والأرجح مصدرية. "إنما" كافة ومكفوفة

وَابْتَغُوا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ	١٨٧	البقرة	"ما" اسم موصول مبني في محل نصب مفعول به.
فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ	١٩٤	البقرة	"ما" حرف مصدري، وهي موصول حرفي، "ما" يجوز أن تكون اسما موصولا في محل جر بالإضافة
وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَقٍ	٢٠٠	البقرة	"ما" نافية مهيمة بطل عملها لتقدم خبرها وهو الجار والمجرور "له" ويجوز أن تكون عاملة عند بعض النحويين.
أُولَئِكَ لَهُمْ نَصِيبٌ مِّمَّا كَسَبُوا	٢٠٢	البقرة	"مما" "ما" اسم موصول مبني في محل جر والجار والمجرور في موضع الرفع نعت نصب الفعل كسبوا. (١)
مَنْ بَعْدَ مَا جَاءَتْكُمْ الْبَيِّنَاتُ	٢٠٩	البقرة	"ما" حرف مصدري وهو موصول حرفي والمصدر المؤول المكون من ما والفعل في محل جر مضاف إليه (٢)
وَمَنْ يُبَدِّلْ نِعْمَةَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُ	٢١١	البقرة	"ما" مصدرية والمصدر المؤول "ما جاءت" في محل جر مضاف إليه. والتقدير بعد مجيئها.
لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمْ الْبَيِّنَاتُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا لِمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ مِنَ الْحَقِّ	٢١٣	البقرة	"فيما" في للظرفية المجازية "ما" اسم موصول مبني في محل جر والجار والمجرور متعلق بـ "يحكم". "ما" نافية غير عاملة. "ما" حرف مصدري
وَلَكِنْ يُؤَاخِذُكُمْ بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ	٢٢٥	البقرة	"ما" اسم موصول مبني في محل جر، والجار والمجرور متعلق بالفعل والتقدير "بما كسبته"

(١) محمود، الجدول، مجلد ١/ج ٢، ص ٧٨.

(٢) م. ن، ص ٢٠، ٦٨.

قلوبكم". ويجوز أن تكون "ما" حرفاً مصدرياً، والمصدر المؤول من "ما" متعلق بالفعل والتقدير يؤاخذكم بكسب قلوبكم. ويجوز أن تكون نكرة موصوفة والجملة بعدها في محل وصفه.			
"ما" اسم موصول بمعنى الذي مبني في محل نصب مفعول به. "ما" يجوز أن تكون نكرة موصوفة والجملة بعدها في محل نصب صفة.	البقرة	٢٢٨	وَلَا يَحِلُّ لَهُنَّ أَنْ يَكْتُمْنَ مَا خَلَقَ اللَّهُ فِي أَرْحَامِهِنَّ
"فيما" "ما" اسم موصول مبني في محل جر والجار والمجرور في محل نصب مفعول به ^(١)	البقرة	٢٢٩	فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِمَا فِيمَا افْتَدَتْ بِهِ
"ما" مصدرية ظرفية والتقدير زمان عدم المسيس.	البقرة	٢٣٦	لَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِنْ طَلَقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمْسُوهُنَّ
"ما" اسم موصول بمعنى الذي مبني في محل جر مضاف إليه. "بما" الباء جارة "ما" اسم موصول مبني في محل جر، والجار والمجرور متعلق بـ "بصير" أو "بما" حرف مصدري والمصدر المسؤول "ما تعملون" في محل جر بالباء والجار والمجرور متعلق بـ "بصير".	البقرة	٢٣٧	وَقَدْ فَرَضْتُمْ لَهُنَّ فَرِيضَةً فَنِصْفُ مَا فَرَضْتُمْ. إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ.
"ما" اسم موصول بمعنى الذي مبني على السكون في محل جر، والجار والمجرور في محل نصب جناح، ويمكن أن تكون "ما" نكرة موصوفة.	البقرة	٢٤٠	فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِي مَا فَعَلْنَا فِي أَنْفُسِنَا.
"ما" اسم استفهام مبني في محل مبتدأ	البقرة	٢٤٦	قَالُوا وَمَا لَنَا أَلَّا نُقَاتِلَ

(١) النحاس، إعراب القرآن، ٢/٢٤٥.

			فِي سَبِيلِ اللَّهِ.
"فلما" الفاء عاطفة "لما" اسم شرط جازم مبني في محل نصب على الظرفية الزمانية	البقرة	٢٤٦	فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ تَوَلَّوْا.
اسم موصول مبني في محل جر متعلق بمحذوف نعت لبقية	البقرة	٢٤٨	أَنْ يَأْتِيَكُمُ التَّابُوتُ فِيهِ سَكِينَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَبَقِيَّةٌ مِّمَّا تَرَكَ آلُ مُوسَى.
"ما" أسم موصوف مبني في محل جر متعلق بـ "علمه". "مما" من تبعية جارة وأدغمت نونها في ميم "ما" لتقاربهما (١)	البقرة	٢٥١	وَعَلَّمَهُ مِمَّا يَشَاءُ
"ما" نافية.	البقرة	٢٥٣	وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَفْتَنَّا الَّذِينَ مِنْ بَعْدِهِمْ.
"ما" حرف مصدرّي. "ما" نافية "ما" أسم موصول مبني في محل نصب مفعول به.	البقرة	٢٥٣	مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمْ الْبَيِّنَاتُ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَفْتَنُوا وَلَكِنَّ اللَّهَ يُفَعِّلُ مَا يُرِيدُ.
"ما" أسم موصول مبني في محل جر متعلق بـ "أنفقوا" المقدر أي أنفقوا شيئاً مما رزقناكم.	البقرة	٢٥٤	يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنْفِقُوا مِمَّا رَزَقْنَاكُمْ.
"ما" أسم موصول مبني في محل نصب مفعول به. و"ما" معطوفة على "ما" السابقة. "بما" أسم موصول مبني في محل جر متعلق به الجر السابق.			يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ إِلَّا بِمَا شَاءَ
"ما" حرف مصدرّي، والمصدر المؤول ما "أنفقوا" في محل نصب مفعول به أول. (٢)	البقرة	٢٦٢	ثُمَّ لَا يَتَّبِعُونَ مَا أَنْفَقُوا مِّنَّا وَلَا أَذَى.

(١) محمود، الجدول، مجلد ١/ج ٢، ص ٤٢.

(٢) م.ن، ص ٤٤.

خاتمة الفصل الثاني

إنّ البحث في دلالات "ما" واستعمالاتها، يعد عاملاً لفهم السياق من خلال تتبع الحقائق في المباحث التي وضحت نوع الدلالة من الناحية التركيبية، والأسلوبية البلاغية، والنحوية. تبين مفهوم الدلالة في الفصل السابق من الظاهرة الموضوعية لها، وأن ما يشد الانتباه إليه هو ربط السياق في "ما" الموصولة بالدلالة، وأن "ما" في بعض الجمل كانت غامضة ومدلولها غير واضح، والإبهام له أثره في غموض المعنى الكلي للجملة ويتم استخلاص المحدود من اللامحدود بالصلة والرابطة لزوال الغموض والابهام.

إن وضوح المعنى، ودلالة "ما" في الموصولات لا يمكن معرفته إلا من السياق نفسه. كذلك أبرزت في "ما" الشرطية علاقة الحدث اللغويّ بها، وبجانبها الدلالي في ناحيتين عامة ومبهما، من هذا يتضح أنّ هناك اختلافاً عند النحويين، بعضهم نظر إلى مصطلح الجزاء بأنه منفرد للدلالة على الركن الشرطي و"ما" تزداد تأكيداً للجزاء، والبعض يعتبر دلالة الشّيع تلازم "ما" الشرطية منطلقاً من الوظيفة التي تؤديها في الجملة؛ لأن "ما" حرف مبهم يقع على شيء، فلما خصصوا الشّيع أتى به وجعل نائباً عن حرف الشرط فجزم ما بعده. يتضح أيضاً أن "ما" التعجبية تجردت من الدلالة؛ لأن الجملة التعجبية كلها إنشائية والغرض منها تحقيق ما أنشئت له. كما يتضح أنّ "ما" الاستفهامية تدل على عدم العقلانية فيها. وتعتبر كل دلالة في "ما" واستعمالاتها إحدى الروافد المهمة التي تؤدي وظيفة نحوية في البنية اللغوية لا يمكن الاستغناء عنها فهي تدل على المعنى الخاص والمقصود به. ألتمس من خلال توصيات الباحثين أن الدلالة لا بد أن تحظى في المباحث النحوية والتطبيقية بالاهتمام لكونها رافداً رئيساً لتزويد الطلبة بالمفاهيم الأساسية ولتطوير قدراتهم ولربط المعرفة بالاتجاهات والكفايات المطلوبة في حياتهم العملية.

أما منهج الدراسة المصغرة فهو المنهج الوصفي لمواقع "ما" الإعرابية التي أحاول عرضها بأسلوب سهل بعيداً عن التعقيد، حتى تعم الفائدة من الناحية التطبيقية، وتجدر الإشارة إلى أنه من الضروري الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في المهارات النحوية حتى يمكن تحقيق نموذج موحد في كل ظاهرة من الظواهر النحوية، ويبرز الجانب التطبيقي لهذه الدراسة في العمل الميداني، وما يشتمل عليه من معايير وإجراءات تتضح في الفصل التالي.

الفصل الثالث
دراسة تطبيقية
في "ما" واستعمالاتها

تمهيد

يتناول هذا الفصل الجانب التطبيقي في "ما" واستعمالاتها في اللغة العربية، لما له من وظائف جوهرية في حياة التلامذة والمدرسين والمؤسسات التعليمية والمجتمع، لا يمكن الاستغناء عن دوره في مجالات متعددة. أضف إلى ذلك أنه يعتبر وسيلة من الوسائل التي تمكن من تعرف جوانب الضعف وآليات العلاج المناسبة.

والدراسة تتكون من اختبار تحصيلي ؛ لأن هذا النوع من الاختبارات هو الشائع في المدارس والجامعات ، وهذا الفصل يتألف من أربعة مباحث.

المبحث الأول: يتضمن إجراءات الدراسة التي تشمل أهمية الدراسة الميدانية، وفرضيات الدراسة ومتغيرات عينة الدراسة.

أما المبحث الثاني: فيتعلق بأدوات الدراسة المستخدمة وطريقتها وإعدادها وتطبيقها وبإجراءات بناء الأدوات المستخدمة للدراسة، وتشمل مصادر اشتقاق المهارات في "ما" واستعمالاتها، وضبط قائمة المهارات في "ما" واستعمالاتها، وتحليل استجابات المحكمين ورأيي حول مقترحات المحكمين.

و أما المبحث الثالث: فيتعلق بتنفيذ العمل الميداني، ويشمل الهدف من الاختبار، والصورة الأولى للاختبار، ومعايير بنائه، وصدق الاختبار، وملاحظات المحكمين حوله، والصورة المعدلة للاختبار وتجربته.

وأما المبحث الرابع: فيتعلق بأهم الإجراءات لتطبيق الأدوات، ومعايير التطبيق ونتائج الدراسة وأهم الوسائل الإحصائية التي تحتاج إليها الدراسة ، ويتضح هذا فيما يلي :

أولاً: إجراءات الدراسة

أ- أهمية الدراسة الميدانية

أصبح النحو معزولاً بعضه عن بعض في ظواهره المختلفة، والملاحظ أن المناهج الدراسية تعتمد في ترتيب موضوعاته وفصوله على وحدات متكررة في عدة مقررات، لا على وحدة نصية داخلية تحدد وظيفته اللغوية، إن هذه الطريقة تتبع في بناء مقررات النحو حديثاً مما تؤدي إلى نفور التلامذة من دروسه، و تعثرهم في استيعاب مهاراته، وبالتالي انخفاض معدلاتهم ولعل ذلك راجع إلى جهل التلامذة أن اللغة وحدة متكاملة تعمل جميع فروعها في انساق من أجل تحقيق الغاية، وتوصيل الأفكار بلغة سليمة قادرة على أن ترتقي إلى مستوى وظيفي

يسهم في معرفة القيم التعبيرية للحرف في الكلمة، وإيثار الأسلوب النحوي البعيد عن التعثرات اللغوية التي تبهم اللغة بدلاً من أن توضحها.

وقد أدركتُ من خلال الممارسة العملية هذا الواقع إدراكاً حسيّاً، فبدأت بتحليل بعض المهارات في ظاهرة من الظواهر النحوية المهمة، وهي "ما" واستعمالاتها لدارسي اللغة العربية التي كانت كل مهارة منها معزولة عن الأخرى.

وتلمست هذه النواقص من خلال الخبرة وتدريس المادة في كتب مقررات عرب^(٢) التخصصية والمشاركة للمرحلة الثانوية وخصوصاً لتلميذات المسار الأدبي.

وتتضح المحاولة بتجميعها وبحثها وتشخيصها في الدراسة الميدانية وذلك للوقوف على معرفة مدى إتقان بعض المهارات النحوية التي يجد الكثير من التلامذة صعوبة في إتقانها. والملاحظ أن الدراسات في هذا المجال قليلة بل تعدّ نادرة للمرحلة الثانوية مقارنة بالمجالات الأخرى، ومما لاشك فيه أن الحاجة ماسة لإجراء دراسات تصقل المهارات النحوية التي يحتاج إليها الدارسون، لذا يمكنني إبراز أهميتها بالسؤالين التاليين:

– هل تدريس موضوعات النحو المبعثرة والمكرّرة دون ارتباطها بوحدة نصّية في مقررات عرب التخصصية، أو المشاركة يساعد على إتقان المهارات الأساسية لدارسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية ؟

– هل هناك إجراءات علاجية حديثة تواكب العصر يمكن أن تسهم في تحسين تدريس المهارات النحوية في المرحلة الثانوية ؟
ومن هذين السؤالين تبرز الفرضيات التالية:

(١) المقررات هي المنهج المطور لكتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية ، وهو مبدأ وحدة اللغة العربية، وتكامل فنونها ومهاراتها وعدم تجزئة المادة إلى فروعها التقليدية ، وهي سلسلة كتب مقررات تخصصية وإلزامية ، تشمل مجالات القراءة والتدقيق والمكتبة والبحث والنحو والتعبير، ومهارات متعددة في مضمون اللغة العربية.

ب- فرضيات الدراسة

_لا يمكن أن يتكافأ مستوى التلامذة في إتقان المهارات النحوية في مقررات تحتوي على موضوعات غير متكاملة، في المسار الأدبي للمدارس الحكومية في المرحلة الثانوية في مملكة البحرين.

_لا توجد ارتباطات ذات دلالة إحصائية في إتقان المهارات النحوية المطلوبة في موضوعات النحو في المرحلة الثانوية طبقاً للموضوعات المطروحة، أو من خلال الممارسات الميدانية في العملية التعليمية.

- مستوى إتقان التلامذة للمهارات النحوية بشكل عام أقل من المستوى المطلوب للنجاح في وزارة التربية والتعليم.

أما متغيرات الدراسة فيمكن توضيحها فيما يلي:

ج- متغيرات الدراسة

أعددت الدراسة الميدانية في تصميمها الأول لفئة المتفوقين، وقد طرحت هذا الاقتراح على المديرات فعارضت معظمهن الفكرة لصعوبة تفريغ هذه الفئة من الحصص، فاضطرت إلى تحويل الدراسة إلى اتجاه آخر، وطبقت على فئة عشوائية من التلامذة. وفي هذه الدراسة التزمت بالأدوات والبيانات الأساسية التي جمعتها لتثبيت الخلاصات على شكل جداول تحقق الأهداف المرادة.

ومن هذه الأدوات التي يمكن تطبيقها ما يلي:

ثانياً: أدوات الدراسة

قمت بإعداد اختبار تشخيصي في المرحلة الأولى قبل التعديل مكون من خمسين سؤالاً ومن ثم اختزل إلى ثلاثين "٣٠" سؤالاً في المرحلة الثانية، والهدف منه قياس مدى تحصيل التلامذة من ناحية الفهم والتطبيق، والتقييم والمقارنة، وهذه الجوانب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمواقع المهارات المختارة لـ "ما" واستعمالاتها لدارسي اللغة العربية، وعرضت المهارات في إجراءات بناء الأدوات كالتالي:

أ- إجراءات بناء الأدوات

تمّ بناء الأدوات باتّباع الوسائل التالية:

- مصادر اشتقاق المهارات في "ما" واستعمالاتها.

تم اشتقاق مهارات "ما" واستعمالاتها في اللغة العربية من مصادر مختلفة منها:

- منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية
 - المقررات المشتركة والتخصصية عرب. (١)
 - من آراء بعض اختصاصي المناهج.
 - من آراء المدرسين الأوائل، وبعض المدرسين أصحاب الخبرة.
- يحتوي الاختبار التشخيصي على سبع مهارات في "ما" واستعمالاتها وهي:
- مهارة "ما" الموصولة، ومهارة "ما" الشرطية، ومهارة "ما" التعجبية، ومهارة "ما" الاستفهامية ومهارة "ما" النافية، ومهارة "ما" الزائدة، ومهارة إعراب "ما" في حالاتها المختلفة وتم ضبط قائمة المهارات من خلال الاختبار التشخيصي.
- أعددت خطاباً للمحكمين لمعرفة آرائهم^(٢) فيها ، و بلغ عددهم عشرة محكمين، ينقسمون إلى أربع فئات هي:

- مجموعة من اختصاصي مناهج اللغة العربية.
 - مجموعة من المدرسين والمدرسات الأوائل.
 - مجموعة من المدرسين من ذوي الخبرة.
 - دكتور من جامعة البحرين. (٣)
- وقد طلبت من هؤلاء عرض آرائهم فيما يلي:
- مناسبة أسئلة الاختبار التشخيصي للثالث الثانوي المسار الأدبي.
 - سلامة الصياغة اللغوية في الكفايات المطلوبة لـ "ما" واستعمالاتها.
 - إمكانية حذف أو زيادة مهارات .

(١) المشتركة مقررة على جميع المسارات وهي متطلبات إلزامية عرب- ١٠٢ - ٢٠١ - ٢٠٢ - ٣٠١. والتخصصية تدرس للقسم الأدبي فقط عرب ١١١ - ٢١١ - ٢١٢ - ٣١١ هذه كتب اللغة العربية للمساقات المشتركة والتخصصية. المشتركة تدرس للمسار العلمي والأدبي والتجاري والتخصصية للمسار الأدبي. تشتمل على نماذج أدبية شعرية ونثرية وتطبيقات نحوية وهذه الكتب وفقاً للمنهج المطور للغة العربية الذي ينظر إليها على أنها وحدة متكاملة، ومنظومة واحدة وجود عطاؤها إذا أحكم الربط بين فروعها وفنونها.

(٢) ملحق رقم (١) الخطاب إلى المحكمين في الاختبار التشخيصي.

(٣) ملحق رقم (٢) قائمة بأسماء المحكمين في الاختبار التشخيصي .

ب- تحليل استجابات المحكمين

توضح عملية تحليل آراء المحكمين مدى مناسبة أسئلة الاختبار التشخيصي والوقوف منه على بعض المهارات في "ما" واستعمالاتها للثالث الثانوي المسار الأدبي، ومن أبرز هذه الآراء ما يلي:

- اتفق المحكمون على حذف بعض المهارات الدالة على فهم القاعدات في الأسئلة رقم " ٢ ٣، ١١، ١٣، ١٦".

تقليل عدد الأسئلة حيث يستغرق الزمن ساعة ونصف الساعة فقط.

- ترتيب مهارات إعراب "ما" بشكل متسلسل.

- توزيع الدرجات على الأسئلة.

ج - آراء المحكمين حول الصياغة اللغوية في كفايات "ما" واستعمالاتها

اقترح المحكمون إيجاد بديل آخر في صياغة بعض المهارات كالسؤال رقم "٩".
واقترح آخرون حذف بعض الأسئلة لصعوبتها على المرحلة الثانوية كالأسئلة رقم "٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٩".

كما اقترح آخر حذف السؤال رقم "٤٨" لأن الغرض منه بلاغي لا يناسب صياغة الأسئلة السابقة وكانت هناك آراء للمحكمين بشكل عام حول الأسئلة وهي كالتالي:

- اقترح محكم إلغاء الدراسة النحوية الجزئية، وإجراء الدراسات النصية اللغوية.
- اقترح آخر أن هذه الدراسة يمكن أن تجرى على طلبة المرحلة الجامعية.
- اقترح آخر تحويل الدراسة إلى برنامج تعليمي يدون في الحاسوب ليكون ابتكاراً مستحدثاً في تدريس النحو، ومن ثم يوزع على المدارس كأنموذج من قبل إدارة المناهج.

وبناءً على ذلك أعرض تصنف أهداف المهارات حسب الآراء المستفادة من قبل المحكمين وهي كالتالي:

فهم العلاقات بين "ما" النافية والزايدة، وتعيين موقع "ما" واستعمالاتها المختلفة، وإدراك علاقة الألفاظ بمعانيها بعد وضع الأدوات فيها، والموازنة بين "ما" الموصولة والشرطية والتمييز بين "ما" الاستفهامية والتعجبية.

تحليل مكونات الجمل في "ما" واستعمالاتها وتحديد نوعها.

د- تقويم مقترحات المحكمين

أهتمت بدراسة جميع الآراء، ورفضت بعضها طبقاً لأهمية الدراسة، ومن هذه المقترحات:

- الاقتراح الغاء الدراسات في علم النحو لم أوافق عليه؛ لأن اللغة تعتمد على سياقات لغوية وإذا لم تفهم الأساسيات المكونة لها لم يستقم اللسان، ولم تصح اللغة ولم تتذوق جمالها.
- رفضت إجراء الدراسة على المرحلة الجامعية؛ لأن مجال عملي في المرحلة الثانوية وكذلك المادة المطلوبة لإجراء الاختبار من المرحلة الابتدائية حتى الإعدادية والثانوية شملت هذه المهارات، فلا بد من معرفتها مسبقاً.

- قبلت ببعض التعديلات الخاصة بالمهارات التالية:

المهارات في الأسئلة رقم "٢، ٣، ١١، ١٣، ١٦، ٤٨"؛ لأن التعديلات التي اقترحها المحكمون تضمن تحديد المهارة لمساعدة التلامذة على اكتسابها .

- قبلت التقليل من حجم الاختبار وعدد الأسئلة؛ لأن الوقت لا يسمح بأكثر من حصتين.

- لم أوافق على حذف مهارة "ما" الواردة في "الاسيما"؛ لأنها درست في المرحلة الإعدادية وكذلك المقرر عرب "١١٢" في المرحلة الثانوية.

تحويل الدراسة الميدانية إلى مشروع مبرمج في الحاسوب اقتراح جيد؛ ولكن هناك صعوبة في تطبيقه؛ لأنه يحتاج إلى باحث متفرغ لمتابعة هذه النوعية من البرامج الإبداعية، والقيام بزيارات متعددة لقسم التقنيات في الوزارة صباحاً وهذا لا يناسب ظروف العمل.

هناك مهارات متعددة ليس من السهل حصرها في هذه الدراسة المتواضعة. إن التلامذة في حاجة للاختبارات ليقوموا أنفسهم وليعرفوا مدى إتقانهم ومدى تقدمهم.

والمعلمون يحتاجون إلى الاختبارات ليعرفوا مدى إتقان التلامذة للمهارات، ومدى نجاحهم في توصيل المعلومات في التدريس. الآباء بحاجة لمعرفة مدى مستويات أبنائهم، وأين يقع أبنائهم؟

هل هم في تقدم ونجاح أو في تعثر وفشل وخيبة وتأخر دراسي في المهارات اللغوية؟

إن التأخر ينبئ بالمشكلات المستقبلية المتعددة لإهمال اللغة العربية، والاعتماد على اللغات الأجنبية والمباهاة في إتقان الناشئة لتلك المهارات.

إنّ المؤسسات التعليمية والجامعات والكليات تحتاج إلى الاختبارات لضبط مستوى الخريج ولمعرفة جودة عملية التعليم.

وإنّ الهدف من هذه الدراسة هو قياس مدى تحصيل التلامذة من حيث الفهم والتطبيق والمقارنة بين أوجه "ما" واستعمالاتها.

وهذا يرتبط بالمهارات المتفق عليها من قبل المحكّمين، ومن ثم تصنيفها وفق معايير محددة منها:

- أن تكون المهارة ذات تكرار كبير في النصوص المقروءة.
 - أن يكون التكرار مناسباً لصالح الفئة التي يتمّ تطبيق الدراسة عليها.
- المهارات التي تمّ اختيارها هي:**
- "ما" الموصولة، و"ما" الشرطيّة، و"ما" التعجبية، و"ما" لاستفهامية "ما" النافية ، و"ما" الزائدة وإعراب "ما" في حالاتها المختلفة.
- أعددت اختباراً تشخيصياً لقياس هذه المهارات؛ لأنها الأكثر أهمية من غيرها، ولتنفيذها اتبعت الخطوات التالية:

ثالثاً: تنفيذ العمل الميداني

أ - الهدف من الاختبار

- الهدف من بنية هذا النوع من الاختبار التشخيصي يمكن توضيحه فيما يلي :
- قياس التحصيل الدراسي عند التلامذة ومدى إتقانهم لمهارة "ما".
 - التقييم الذاتي لمساعدة المعلم على تقييم عمله ليعرف مدى نجاحه في تدريسه.
 - مساعدة التلامذة لمعرفة تقييم ذاتهم ومدى تقدمهم وتحصيلهم الدراسي عبر السنوات الدراسية، وعبر مهارات تراكمية خلال مقررات متتابعة.
 - المقارنة بين مستوى التلاميذ والتلميذات لمعرفة أيهما الأكفأ.
- والتشخيص يساعد على معرفة نقاط الضعف، ونقاط القوة لدى التلامذة في مهارات "ما" واستعمالاتها.

بعد التحليل نتضح نتائج الدراسة التي يمكن أن تساعد في عملية التدريس، والاختبار التشخيصي يهدف لقياس بعض المهارات في "ما" واستعمالاتها التي تمثل نواتج تعليمية ، يعمل على تدريسها في مقررات مختلفة في المدارس الحكومية في مملكة البحرين، وقد تمّ الاتفاق عليها

من قبل المحكمين بعد عرض الاختبار في صورته الأولى، وهذا النوع من الاختبارات يقيس خبرات تعليمية سابقة ويدلّ على نتائج يتعثّر فيها التلامذة.

ويتّضح هذا في توظيف مهارات النّحو في موضوعات التعبير، وأن المشكلة في الأخطاء الشائعة متركزة على دروس التعبير من حيث إنه وسيلة، وهو ما يؤول عليه استيعاب المهارات وينتج عنها التفاوت عند التلامذة، ولاسيما عندما يتخذون التعبير مطيّة لربط المهارات بحقائق اللغة وفهمها، وهذا هو ما يسمح للمعلمين باستنباط الخل عند تحليل النتائج.

وأعتقد أن الحاجة إلى تحليل متكامل لظاهرة نحويّة هو أجدر إلى بلوغ الغاية وهذا ما تهدف إليه الدراسة في "ما" واستعمالاتها .

إنّ بناء النتائج هو المفتاح الوحيد الذي يوصل إلى استخلاصات مقنعة في استقصاء الإجابة ومقارنتها من خلال العيّنة السابقة. هكذا تتحدد المهارات المعلن عنها وتميّز بعضها عن بعض تجلوه خطوات المقارنة بينها وبين المهارات المتشابهة وتبرز هذه الأمور في مراحل الاختبار التالي :

ب - مراحل الاختبار

يمر الاختبار عادة بعدة مراحل هي:

إعداد أسئلة الاختبار، الإعلان عن الاختبار، بعد ذلك يجري الاختبار، ثم التصحيح.

ج - الإعلان عن الاختبار

يمرّ الاختبار في مرحلته الأولى بإستئذان إدارات المدارس، واختيار الصف وإجراء الاختبار بطريقة معلنة لجميع أفراد العيّنة، تحديد المادة التي يغطيها الاختبار ونوعية الأسئلة المطلوبة في "ما" واستعمالاتها، وتنبيه التلامذة لمراعاة المطلوب أثناء الإجابة.

د- إعداد الاختبار في صورته الأولى^(١)

يتكوّن الاختبار في مرحلته الأولى من خمسين سؤالاً يتضمّن المهارات المراد قياسها من خلال أسئلة يليها أربعة بدائل للإجابة، من بينها بديل واحد صحيح. وتتمر عملية بناء صورة الاختبار لقياس التحصيل بالإطلاع على مجموعة من الاختبارات المعدة لقياس المهارات في

(١) ملحق رقم (٣) الاختبار التشخيصي في صورته الأولى.

كتب خاصة وشاملة لتخصصات متعددة^(١)، لمعرفة التخطيط الجيد الذي تعرض فيه الاختبارات لقياس المهارات النحويّة.

رابعاً: معايير بناء الاختبار

اهتممت بمجموعة من الاعتبارات والمعايير عند بناء الاختبار منها مراعاة نتائج الدراسات السابقة، إلى جانب الهدف التي تسعى إلى تحقيقه، وهذه الاعتبارات هي:

أ - الاختيار من المتعدد

يتكون الاختبار من بدائل متعددة، والسّاق هو الجملة التي تحتاج إلى بديل واحد صحيح ، والبدايل هي أربعة "أ، ب، ج، د"، والمفتاح هو البديل الصحيح أما البدائل الثلاثة فهي غير صحيحة وعند تصميم هذا الاختبار يجب مراعاة ما يلي:

- أن تكون الأسئلة من موضوعات الدروس المقررة على التلامذة تمّ تدريسها في مراحل سابقة كذلك تكرارها في المرحلة الثانويّة.
- وأن تكون الكتب المستعان بها من كتب المقررات المشتركة والتخصصية في المرحلة الثانويّة وكذلك بعض المراجع التوضيحية.
- أن تكون الأسئلة متنوعة حيث تضم مجالات مختلفة من الأهداف السلوكية.
- أن تكون صياغة الأسئلة ممّا يألفه التلامذة في المرحلة الثانويّة.
- أن تكون معظمها موضوعية، وذلك لضيق الوقت وسهولة الإجابة عنها بوضع إشارة على البديل الصحيح على ورقة الأسئلة.

لا يجوز تكرار كلمات مشتركة في البدائل ، ولا بد من مراعاة ترقيم البدائل بالحروف الهجائية والبعد عن ترقيم البدائل بالأرقام نفسها المستخدمة "١، ٢، ٣" منعاً للالتباس أثناء الإجابة.

ومراعاة الدقة في اختيار البدائل بحيث تكون مغرية يكاد التلامذة أن يختارها لجواب صحيح. وتفقد البدائل وظيفتها إذا كان من الواضح رؤية الخطأ مباشرة دون عناء أو تفكير.

ب - صدق الاختبار

يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار الخاصية التي وضع من أجلها، وهذا الصدق يمدّها بدليل

(١) الخولي، الاختبارات التحصيليّة، ص ٩١.

مباشر على صلاحيته للقيام بوظيفته وتحقيق أغراضه^(١) ويجب أن يرتبط بمجال الاختبار ارتباطاً واضحاً وثيقاً وبذلك يتحقق الصدق الظاهري ، كذلك يتحقق صدق المحتوى عن طريق تمثيل الاختبار للمادة تمثيلاً جيداً وأن يحتوي على النقاط البارزة في المادة العلمية. وقد تراءى لي من خلال الدراسات السابقة عدم وجود اختبارات مقننة في النحو وضعها اختصاصيون تخدم هذا الجانب وتقيس جزئية في القواعد النحوية لدى تلامذة المرحلة الثانوية "الثالث الثانوي المسار الأدبي" ، لاتخاذها مقياساً للباحثين الذين يسعون إلى تعزيز المهارات المطلوبة بما يدعم توصيات ومقترحات من سبقهم في هذا المجال .

قمت بتصميم هذه الدراسة لمعرفة صدق هذا الاختبار بعد أن تمّ عرضه على فئات مختلفة من المحكمين، منهم أستاذ جامعي، واختصاصي في مناهج اللغة العربية، وبعض المدرسين من أصحاب الخبرة في هذا المجال^(٢) وقد طلبت منهم التعليق على الأسئلة بعد التعديل لمعرفة جوانب التقصير فيها من حيث صلاحية الاختبار لقياس الغرض الذي وضع من أجله.

ج - ملاحظات المحكمين

بعد عرض الاختبار على المحكمين اقترحوا ما يلي:

- ملاحظات تتعلق بالشكل العام للاختبار من حيث التسلسل في ترتيب الأسئلة فتتدرج بشكل تصاعدي من السهل إلى الصعب.
- تقليل الأسئلة المتعلقة بمهارات الإعراب.
- جعل البدائل متناسقة من ناحية عرضها.
- البعد عن التكرار في طرح البدائل، أو الإيحاء بالإجابة.
- ملاحظات تتعلق بالصياغة إذ تعتبر بعض الأسئلة غير مناسبة لمستوى تلامذة المرحلة الثانوية مثل "ما" المصدرية والظرفية، و"ما" العاملة عمل ليس.
- إعادة صيغة السؤال رقم "٣١" وهذا السؤال حذف في الاختبار المعدل.

(١) تايلر ، الاختبارات والمقاييس ، ص ٥٢.

(٢) ملحق رقم (٥) قائمة بأسماء المحكمين على الاختبار المعدل.

أما بالنسبة للملاحظة المتعلقة بالتسلسل في الأسئلة، فقد استجبت لهذا الرأي، ولكن حاولت إضافة أسئلة لقياس مهارة الفهم التي تتضح من السياق ولتحقيق الهدف من ذلك عملت موازنة في توزيع الأسئلة، وتمّ تقليل عددها من خمسين سؤالاً إلى ثلاثين سؤالاً في الصورة المعدلة للاختبار، وحصرت أسئلة كل مهارة في الجدول رقم "١" الذي يبين مكونات الاختبار في صورته الأولى، والمهارات المراد قياسها وأرقام الأسئلة والبدائل المناسبة لها ويتجلى ذلك في جدول رقم "١" فيما يلي:

جدول رقم (١)

مكونات الاختبار في صورته الأولى المهارات المراد قياسها وأرقام الأسئلة

المهارة	(ما) النافية		(ما) الزائدة		(ما) التعجبية		(ما) الشرطية		(ما) الموصولة	
	السؤال	البديل	السؤال	البديل	السؤال	البديل	السؤال	البديل	السؤال	البديل
رقم السؤال في قائمة الاختبار	١	أ	٧	ج	٣	أ	١٠	أ	٧	ب
	٢١	أ	١٢	أ	٧	أ	١٠	ب	٢٢	أ
	٢٩	ب	١٥	أ	٨	ب	١٧	أ	٢٣	أ
	٤٠	ج	١٨	أ	٢٤	أ	٢٥	أ	٢٥	أ
			٢٠	ب	٢٧	أ	٢٥	ب	٢٥	ب
			٢٩	ج	٣١	أ	٣٩	ب	٢٦	ب
					٣١	ب	٥٠	أ	٣٥	أ
									٣٥	ب
					٤٦	أ			٤٤	أ
					٤٦	ب			٥٠	ج
					٥٠	ب				
مجموع أسئلة كل مهارة	٤		٦		١٠		٧		١٠	

المهارة		(ما) الظرفية		(ما) الاستفهامية		(ما) العاملة عمل ليس		إعراب (ما)	
		السؤال	البديل	السؤال	البديل	السؤال	البديل	السؤال	البديل
رقم السؤال في قائمة الاختبار	٤	ج	د	٧	أ	١١	ب	١٩	أ
	١٣	ج	أ	١٩	ج	١٤	ب	٢٨	ب
	١٧	أ	ج	٢٦	ب	٢٩	أ	٣٠	ج
	٣٩	أ	ب	٢٨	ج			٣٢	د
	٣٩	ب	أ	٣٠	د			٣٣	د
	٤٢	د	أ	٤١	أ			٣٤	أ
	٤٥	د	أ	٤٣	أ			٣٦	-
								٣٧	-
								٣٨	-
								٤٤	أ
								٤٥	ب
مجموع أسئلة كل مهارة		٧	٧	٧	٣	٣	١١	١١	١١

مكونات الاختبار في صورته الأولى

- يتكون الاختبار من خمسين سؤالاً وزعت حسب المهارات المراد توضيحها كالتالي:
- مهارة "ما" النافية اشتملت على السؤال "١" والبديل "أ" والسؤال "٢١" والبديل "أ" والسؤال "٢٩" والبديل "ب" والسؤال "٤٠" والبديل "ج" إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة أربعة أسئلة.
 - مهارة "ما" الزائدة اشتملت على السؤال "٧" والبديل "ج" والسؤال "١٢" والبديل "أ" والسؤال "١٥" والبديل "أ" والسؤال "١٨" والبديل "أ"، والسؤال "٢٠" والبديل "ب"، والسؤال "٢٩" والبديل "ج" إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة ستة أسئلة.
 - مهارة "ما" التعجبية اشتملت على السؤال "٣" والبديل "أ" والسؤال "٧" والبديل "أ" والسؤال "٨" والبديل "ب"، والسؤال "٢٤" والبديل "أ"، والسؤال "٢٧" والبديل "أ"، والسؤال "٣١" والبديل "أ، ب" والسؤال "٤٦" والبديل "أ، ب"، والسؤال "٥٠" والبديل "ب" إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة عشرة أسئلة.

- مهارة "ما" الشرطية اشتملت على السؤال "١٠" والبديل "أ، ب"، والسؤال "١٧" والبديل "أ" والسؤال "٢٥" والبديل "أ، ب"، والسؤال "٣٩" والبديل "ب"، والسؤال "٥٠" والبديل "أ" إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة سبعة أسئلة.
- مهارة "ما" الموصولة اشتملت على السؤال "٧" والبديل "ب"، والسؤال "٢٢" والبديل "أ" والسؤال "٢٣" والبديل "أ"، والسؤال "٢٥" والبديل "أ، ب"، والسؤال "٢٦" والبديل "ب" والسؤال "٣٥" والبديل "أ، ب"، والسؤال "٤٤" والبديل "أ"، والسؤال "٥٠" والبديل "ج" إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة عشرة أسئلة.
- مهارة "ما" الظرفية اشتملت على السؤال "٤" والبديل "ج"، والسؤال "١٣" والبديل "ج" والسؤال "١٧" والبديل "أ"، والسؤال "٣٩" والبديل "أ، ب"، والسؤال "٤٢" والبديل "د" والسؤال "٤٥" والبديل "د" إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة سبعة أسئلة.
- مهارة "ما" الاستفهامية اشتملت على السؤال "٧" والبديل "د"، والسؤال "١٩" والبديل "أ" والسؤال "٢٦" والبديل "ج"، والسؤال "٢٨" والبديل "ب"، والسؤال "٣٠" والبديل "ج" والسؤال "٤١" والبديل "أ"، والسؤال "٤٣" والبديل "أ"، إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة سبعة أسئلة.
- مهارة "ما" العاملة عمل ليس اشتملت على السؤال "١١" والبديل "ب"، والسؤال "١٤" والبديل "ب" والسؤال "٢٩" والبديل "أ" إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة ثلاثة أسئلة.
- مهارة إعراب "ما" اشتملت على السؤال "١٩" والبديل "أ"، والسؤال "٢٨" والبديل "ب" والسؤال "٣٠" والبديل "ج"، والسؤال "٣٢" والبديل "د"، والسؤال "٣٣" والبديل "د" والسؤال "٣٤" والبديل "أ"، والسؤال "٣٦"، والسؤال "٣٧"، والسؤال "٣٨"، والسؤال "٤٤" والبديل "أ" والسؤال "٤٥" والبديل "ب" إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة أحد عشر سؤالاً.
- د - الصورة المعدلة للاختبار
بناءً على ملاحظات الأساتذة المحكمين ذوات الخبرة والمدرسين الأوائل والمدارسات الأوليات والموجه التربوي والدكتور الجامعي، تم إعداد الصورة المعدلة للاختبار.

- اختصرت الأسئلة من خمسين سؤالاً إلى ثلاثين سؤالاً، ثم تم التدرج في وضع الأسئلة وصنفت حسب توزيع "ما" واستعمالاتها في الجانب النظري، ولتحقيق ذلك وضعت تعليمات لاختيار البديل الخاص للإجابة في الأسئلة الموضوعية.
 - عملت على زيادة البدائل المتعددة لتقليل فرص التخمين العشوائي، والعدد المناسب أربعة اختيارات.
 - التقليل من البنود المشتملة على مهارة الإعراب ومن النواحي التعرفية.
 - التنوع في الأسئلة بحيث لا تقتصر على النواحي التذكيرية بل تشمل التفكير التركيبي القائم على التحليل والمقارنة والاستنتاج، وذلك لقياس التفكير الشمولي، والتفكير التقيمي، وهذا يعتبر مقياساً جيداً.
- تفاصيل المعلومات في الظاهرة النحوية القائمة عليها الدراسة.
- عملت جدولاً يبين تفاصيل الأسئلة، وعدد المهارات التي اشتمل عليها الاختبار في صورته المعدلة ويتجلى ذلك في جدول رقم "٢" كالتالي :

جدول رقم (۲)

مكونات الاختبار في صورته المعدلة

والمهارات المراد قياسها وأرقام الأسئلة

[illegible]

	٢٦			ب	٢٦			أ	٢٦	
	٢٧							-	٢٧	
٨		٥		٧		٥		٨		مجموع أسئلة كل مهارة

إعراب (ما)		الاستفهامية (ما)		الظرفية (ما)		المهارة
السؤال	البديل	السؤال	البديل	السؤال	البديل	
٢١	د	٩	ب/أ	٥	ج	رقم السؤال في قائمة الاختبار
٢٢	أ	١٣	د	١٢	أ	
٢٣	أ	١٧	ب			
٢٣	ب	٢٣	ب			
٢٣	ج	٢٨	أ			
		٣٠	ج			
٥		٦		٢		مجموع أسئلة كل مهارة

مكونات الاختبار في صورته المعدلة

- مهارة "ما" النافية اشتملت على السؤال "١" والبديل "أ"، والسؤال "٩" والبديل "ج" والسؤال "١٢" والبديل "ب" والسؤال "١٩" والبديل "ب"، والسؤال "٢٣" والبديل "أ" والسؤال "٢٦" والبديل "أ" والسؤال "٢٧" إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة سبعة أسئلة.
- مهارة "ما" الزائدة اشتملت على السؤال "٢" والبديل "أ"، والسؤال "٤" والبديل "أ" والسؤال "١٣" والبديل "ج"، والسؤال "١٩" والبديل "أ"، إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة أربعة أسئلة.

- مهارة "ما" التعجبية اشتملت على السؤال "٧" والبديل "ب"، والسؤال "١٢" والبديل "ج" والسؤال "١٣" والبديل "أ"، والسؤال "١٧" والبديل "ج"، والسؤال "٢٤" والبديل "أ"، "ب" والسؤال "٢٦" والبديل "ب" إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة سبعة أسئلة.
- مهارة "ما" الشرطية اشتملت على السؤال "٦" والبديل "ج"، والسؤال "١٦" والبديل "أ، ج، د" والسؤال "١٧" والبديل "د"، إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة خمسة أسئلة.
- مهارة "ما" الموصولة اشتملت على السؤال "٣" والبديل "ج"، والسؤال "٩" والبديل "ج" والسؤال "١٠" والبديل "د"، والسؤال "١٣" والبديل "ب"، والسؤال "١٦" والبديل "ب" والسؤال "١٧" والبديل "أ"، والسؤال "٢٦" والبديل "ج"، والسؤال "٢٧" والبديل "ج" إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة ثمانية أسئلة.
- مهارة "ما" الاستفهامية اشتملت على السؤال "٩" والبديل "ب"، والسؤال "١٣" والبديل "د" والسؤال "١٧" والبديل "ب"، والسؤال "٢٣" والبديل "ب"، والسؤال "٢٧" والبديل "أ"، و"ب" والسؤال "٢٨" والبديل "أ" إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة سبعة أسئلة.
- مهارة "ما" الظرفية اشتملت على السؤال "٥" والبديل "ج"، والسؤال "١٢" والبديل "أ" إذن اشتملت هذه المهارة على سؤالين.
- مهارة "ما" الاستفهامية اشتملت على السؤال "٩" والبديل "ب"، والسؤال "١٣" والبديل "د" والسؤال "١٧" والبديل "ب"، والسؤال "٢٣" والبديل "ب"، والسؤال "٢٨" والبديل "أ" والسؤال "٣٠" والبديل "ج"، إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة ستة أسئلة.
- مهارة إعراب "ما" اشتملت على السؤال "٢١" والبديل "د"، والسؤال "٢٢" والبديل "أ" والسؤال "٢٣" والبديل "أ، ب، ج"، إذن مجموع الأسئلة التي اشتملت عليها هذه المهارة خمسة أسئلة.

خامساً - إجراءات تجريب الاختبار القبلي "العينة التجريبية"

قمت بتجريب الاختبار المكون من خمسين سؤالاً على عينة تجريبية مكونة من ثلاثين "٣٠" تلميذة من مدرسة مدينة عيسى الإعدادية الثانوية، وتم اختيار هذه المدرسة لقربها من عملي والمدرسة تضم فئات متباينة من بيئات مختلفة؛ متعلمة وغير متعلمة وجنسيات متعددة

ولأنها تشمل المسار الأدبي فقط. نظراً لخطه وزارة التربية في توزيع التلامذة حسب المسارات التعليمية. العلمي والأدبي والتجاري والصناعي.

أ - إجراءات الاختبار القبلي

قبل إجراء الاختبار حاولت مراعاة بعض الأمور منها:

الاستئذان من مديرة المدرسة، ثم أجريت الاختبار في الساعة الثامنة صباحاً ، حاولت تفريق التلميذات بحيث تزداد المسافات بينهن إلى الحد الأقصى ، ثم طلبت من التلميذات التزام الهدوء حين بدء توزيع أوراق الأسئلة.

تحذير التلميذات من الغش أو المساعدة من باب التذكير، وزعت أوراق الأسئلة بطريقة نظامية والتأكيد على الانضباط التام للتلميذات.

وأعلنت للتلميذات عن عدد الأوراق لثلاث تكون ورقة سقطت سهواً، وعلمت على أن تكون حروف التعليمات للسؤال متميزة عن سواها في درجة التسويد، وجعلت أرقام أجزاء "البدائل" تبعد مسافات متساوية عن الهامش لتظهر تحت خط عمودي واحد، ونبهت التلميذات منذ البداية الالتزام بالتوقيت في الإجراء؛ لأن الزمن عامل رئيسي في تحسين الاختبار في صورته المعدلة.

وهذه الإجراءات تتطلب المرونة والصرامة والصبر، وخصوصاً اختيار العينة من مدرسة مختلفة عن مجال عملي لأنني نقلت إلى القسم التجاري.

أما من ناحية الأهداف فهي :

ب- أهداف الاختبار التجريبي

تتضمن الأهداف معرفة مدى وضوح التعليمات وتحديد طريقة اختيار البديل المناسب حتى لا تكون إجابات متنوعة تزيد من عناء التدريج والتصحيح، تحديد الزمن المناسب للاختبار لأن التوقيت مهم من بداية الاختبار حتى النهاية لكل تلميذة، ومن ثم التعرف على مشكلات التطبيق، وبمتابعة التوقيت الزمني أثناء إجابات التلميذات اتضح أن الاختبار استغرق حوالي سبعين "٧٠" دقيقة من خلال الملاحظة ثم تم رصد الوقت من بداية الاختبار إلى نهايته.

أن أول تلميذة سلمت الورقة من أفراد العينة بعد نصف ساعة "٣٠" دقيقة، بينما انتهت تسع "٩" تلميذات تقريباً في أربعين "٤٠" دقيقة، في حين وجدت أن خمس عشرة "١٥" تلميذة استغرقت

حوالي خمسًا وخمسين "٥٥" دقيقة، وبقيّة أفراد العينة حوالي خمس "٥" تلميذات لم تسلم الورقة إلا بعد ستين "٦٠" إلى سبعين "٧٠" دقيقة.

لذا افترضت أن يكون الوقت اللازم حوالي ساعة ونصف الساعة لمراعاة الفروق الفردية وطبقاً لآراء المحكمين فهذا الوقت مناسب لإجراء الاختبار لجميع المستويات؛ لأن المجموعات تمّ اختيارها بطريقة عشوائية، وقد تمّ تعديل الاختبار وتحسين إجراءاته في صورته النهائية كما طبق على أفراد العينة الكلية الضابطة.^(١)

ج - تنفيذ الإجراءات

إنّ الاختبار التجريبي في مرحلته الأولى قاس ما أريد قياسه، وارتبط بأهداف الظاهرة النّحويّة التي أعدت الدّراسة من أجلها، والتعليمات العامة كانت واضحة وشاملة، ولكن يبدو من خلال الإجابات أن الوقت كان غير مناسب، وعدد الأسئلة لابد أن يتناسب مع مستويات التلامذة وهذا يستدعي تقليل عدد الأسئلة من خمسين سؤالاً إلى ثلاثين، وتغيير مستويات بعض الأسئلة من حيث درجات الصعوبة، لذا عملت على اختصار عدد الأسئلة وتسلسلها من السهل إلى الصعب حسب تعليمات مسبقة من قبل المحكمين لمساعدة التلامذة في أثناء أداء الاختبار.

إنّ عملية إجراءات تطبيق الأدوات لها أهميتها من خلال واقع أدائها للوظيفة المنتمية إليها وفي ضوء بناء هذه الأدوات وتطبيقها في الظاهرة النّحويّة يمكنها أن تحقق الأهداف من خلال عملية التحليل واستقصاء النتائج، وتحليلها أمر له أهمية وآثار تربوية وتخطيطية تبنى عليها الدّراسات لتطوير الاختبارات مستقبلاً، ولا أريد في أثناء تحليل نتائج الاختبار الخوض في مصطلحات إحصائية معقدة؛ لأن تفاصيل علم الإحصاء ليست من أهداف هذه الدّراسة.

اقتصرت على جوانب ذات أهمية في العملية التطبيقية، تمارس في أثناء تحليل المهارات اللغويّة لكل اختبار في نهاية كل فصل دراسي. وإجراءات تطبيق الأدوات تعدّ من المقاييس ذات الأهمية اخترت منها جانب البساطة وتجنبت التعقيد ما أمكن ذلك. وهذا يتضح في المبحث التالي:-

(١) الملحق رقم (٤) الاختبار في صورته المعدلة.

سادساً: إجراءات تطبيق الأدوات

أ- معايير التطبيق

تناولت عدة معايير أهمها الرجوع إلى جهاز الامتحانات لمعرفة عدد التلامذة في المسار الأدبي للصف الثالث الثانوي للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ بالمدارس الحكومية^(١) وقد تبين أن العدد الكلي "١٤٧٦" ألف وأربعمائة وستة وسبعون تلميذاً وتلميذةً والجدول رقم "٣" يوضح عدد التلامذة كالتالي:

جدول رقم (٣)

توزيع مجتمع الدراسة بين التلامذة

عدد التلاميذ	عدد التلميذات	المجموع
٤١٩	١٠٥٧	١٤٧٦

تكوّنت عينة الدراسة من "١٤٧٦" تلميذاً وتلميذةً مع العلم بأن أي بحث علمي لا يستقيم ما لم يركز على مصادر إحصائية تحدد نسبة العينة في المجتمع الذي تم اختياره للدراسة. من هذا المنطلق تتبعت الخطوات التالية:-

أخذت من مجتمع التلميذات ١٠% من "١٠٦" تلميذة، ومن مجتمع التلاميذ ٢٠% من "٨١" تلميذاً؛ لأن الدراسة الوصفية تبنى على قاعدات خاصة "تأخذ ١٠% لمجتمع كبير "بضعة آلاف" و ٢٠% من أفراد مجتمع صغير نسبياً بضع مئات"^(٢) أما من ناحية اختيار المدارس فقد تمّ ترشيح مدرستين للبنات، ومدرستين للبنين وذلك لعدة أسباب منها؛ لأن المدارس صُنفت في خطة الوزارة في مملكة البحرين بحسب المسارات للمسار الأدبي، وأخرى للمسار العلمي أو التجاري والملاحظ قلة التلامذة في القسم الأدبي والإقبال على القسم التجاري والصناعي وذلك بسبب التطور الاقتصادي وتحديث أنظمة المسار التجاري لتلبية حاجات سوق العمل؛ أضف إلى ذلك أن الميزات التنافسية في أسواق العمل العالمية تعتمد على اكتساب

(١) الملحق رقم (٦) الخطاب إلى مدير جهاز الامتحانات.

(٢) عودة وملكاوي، أساسيات البحث العلمي، ص ١٦٨.

المهارات والحاجة تدعو إلى رؤية جديدة، وتوزيع التلامذة على حقول الدراسة دليل على بذل الجهود لإيجاد قوى مؤهلة قادرة على المنافسة وتحسين المهارات التدريبية، وتعزيز الدراسات المهنية بعد المرحلة الثانوية وزيادة القدرة الاستيعابية للدراسات التقنية المتقدمة عبر تقديم المؤسسات التكنولوجية، وضمان مرونة قنوات الأنظمة والتخصصات التعليمية وقدرتها على الاستجابة للعرض والطلب وفق حاجات مستحدثة للاقتصاد.

ب - اختيار العينة العشوائية " الضابطة "

تعتمد هذه الطريقة على منح فرص متكافئة لكل تلميذ من تلامذة المدرسة، وهذه العينة تحتوي على تلامذة من قائمة أفراد المجتمع " العدد الكلي " البعض مستواه ممتاز، والبعض جيد، والبعض متوسط والبعض ضعيف.

وهكذا عملت على حصر المدارس الثانوية بنين وبنات لإجراء الدراسة عليها وعملت اختباراً عشوائياً لعدد معين من تلامذة تلك المدارس وهي بنين السلمانية الثانوية، والهداية الثانوية "بنات" خولة الثانوية، والمحرق الثانوية؛ لأن العدد المطلوب لعينة الدراسة يمكن الحصول عليه بسهولة من هذه المدارس، وحصرت عدد أفراد العينة الضابطة من صفوف السنة الثالثة الثانوية بهذه المدارس.

يتضح في الجدول رقم "٤" توزيع عينة المجموعات الضابطة وفق الجنس والمدرسة المختارة وكيفية التطبيق كالتالي :

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد عينة الدراسة الضابطة وفق المدارس الثانوية المختارة

اسم المدرسة	الجنس	عدد أفراد العينة	المجموع	النوع
السلمانية	بنين	٤٠	٨١	تلاميذ
الهداية	بنين	٤١		
خولة	بنات	٥٣	١٠٦	تلميذات
سار	بنات	٥٣		

ج- تطبيق الأدوات

لتطبيق الاختبار التشخيصي لقياس المهارات المطلوبة اتبعت الإجراءات التالية:-
إشعار رئيس التعليم الثانوي بالدراسة الميدانية؛ لتسهيل المهمة بإجراء هذه الدراسة، وعدم عرقلة العمل من قبل المديرين والمديرات^(١).

قمت بإشعار المدرسين الأوائل للمدارس المرشحة بإجراء الدراسة في يوم الأربعاء الحصة الثانية والثالثة، الموافق ٢٠٠٢/٥/١٥م وذلك ليتسنى توزيع الأسئلة صباحاً، وعملت لقاءً مسبقاً مع المديرين المساعدين والمديرات؛ لإطلاعهم على أهداف الدراسة وتسليمهم الخطاب الكتابي المحرر من قبل رئيس التعليم العام^(٢)، وإعطاء بعض التعليمات للمدرسين الأوائل قبل إجراء الاختبار^(٣)، وحرصاً على عدم تسرب الأسئلة تم تسليم الاختبار للمديرين المساعدين، واتفقت معهم على توزيع الاختبار في وقت واحد على العينات المختارة في الموعد المحدد للاختبار بشرط وضع مراقبين يتم إجراء الاختبار تحت إشرافهم.

د - تصحيح الاختبار

اتبعت لتصحيح الاختبار الخطوات التالية:-

ترقيم أوراق إجابات الاختبار بحيث تبدأ من رقم "١" حتى "٨١" للتلاميذ، ومن رقم "١" حتى "١٠٦" للتلميذات، وتحديد الدرجة النهائية للاختبار "٥٠" خمسين درجة، وتخصيص بديل واحد لكل إجابة ماعدا الأسئلة رقم "١٨، ١٩، ٢٠"، ثم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار، وهو عبارة عن جدول يوضح البدائل للإجابات الصحيحة^(٤)، وتصحيح الإجابات بوضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة، وعلامة (x) أمام الإجابة الخاطئة.

سابعاً - الأخطاء الشائعة

أ - مفهوم الخطأ

المفهوم يعبر عن جرد حصل نتيجة تعميم "ما" واستعمالاتها في الاختبار التشخيصي

(١) ملحق رقم (٧) الخطاب إلى رئيس التعليم الثانوي.

(٢) ملحق رقم (٨) الخطاب من قبل رئيس التعليم الثانوي العام.

(٣) ملحق رقم (٩) التعليمات للمدرسين الأوائل.

(٤) ملحق رقم (١٠) مفتاح تصحيح الاختبار.

و يمكن جمع أنواع أخطاء التلامذة في أثناء الإجابة في "ما" واستعمالاتها، واستقصاء أكثر الأخطاء في كفايات "ما" لاحظت أكثر الأخطاء في كفاية الإعراب لدى أفراد عينة الدراسة السابقة، اتضحت من خلال النسبة المئوية في كل كفاية؛ والجدول رقم "٥" يوضح الأخطاء الشائعة في "ما" واستعمالاتها والنسبة المئوية لكل مهارة من المهارات السابقة لدى أفراد عينة الدراسة كالتالي :

جدول رقم (٥)

أخطاء "ما" واستعمالاتها لدى التلاميذ

في كل مهارة من المهارات التي يقيسها الاختبار ونسبها المئوية

النسبة المئوية	مجموع الدرجات الصحيحة	النسبة المئوية	مجموع الإجابات الخاطئة	المهارة التي يقيسها الاختبار
١٦%	٩١	٨٥%	٤٧٦	"ما" التعجبية
٦٠,٥%	١٩٦	٣٩,٥%	١٢٨	"ما" الزائدة
٥٣,٦%	٢١٧	٤٦,٤%	١٨٨	"ما" وإعرابها
٦٧,٨%	٣٨٤	٣٢%	١٨٣	"ما" النافية
٧٣,٩%	٤٧٦	٢٦,٧%	١٧٢	"ما" الموصولة
٨٧,٧%	٤٢٦	١٢,٣%	٦٠	"ما" الاستفهامية
٢١,٧%	٨٨	٧٨,٣%	٣١٧	"ما" الشرطية

أما بالنسبة لعينة التلميذات فتظهر الأخطاء الشائعة والنسبة المئوية لكل مهارة من المهارات السابقة في الجدول رقم "٦" كالتالي :

جدول رقم (٦)

أخطاء "ما" واستعمالاتها لدى التلميذات

في كل مهارة من المهارات التي يقيسها الاختبار ونسبها المئوية

النسبة المئوية	مجموع الدرجات الصحيحة	النسبة المئوية	مجموع الإجابات الخاطئة	المهارة التي يقيسها الاختبار
١٠%	٥٤	٨٩,٨%	٤٧٦	"ما" وإعرابها
٩٢,٣%	٧٨٣	٧,٦%	٦٥	"ما" الموصولة
٣٩,٣%	١٦٧	٦٠,٦%	٢٥٧	"ما" الزائدة
٤٣%	٣١٩	٥٧%	٤٢٣	"ما" النافية
٥٢,٤%	٣٨٩	٤٧,٦%	٣٥٣	"ما" التعجبية
٨١%	٥١٦	١٨,٩%	١٢٠	"ما" الاستفهامية
٦٩,٨%	٣٧٠	٣٠%	١٦٠	"ما" الشرطية

أهم الأخطاء الشائعة عند التلاميذ في مهارات "ما" واستعمالاتها

- مهارة "ما" التعجبية مجموع الأخطاء " ٤٧٦ موزعة بين "٧" أسئلة، وكانت النسبة المئوية حوالي ٨٩,٨%.
- مهارة "ما" الزائدة مجموع الأخطاء " ١٢٨ موزعة بين "٤" أسئلة، وكانت النسبة المئوية حوالي ٣٩,٥%.
- مهارة إعراب "ما" مجموع الأخطاء " ١٨٨ موزعة بين "٥" أسئلة، وكانت النسبة المئوية حوالي ٤٦,٤%.
- مهارة "ما" النافية مجموع الأخطاء " ١٨٣ موزعة بين "٧" أسئلة، وكانت النسبة المئوية حوالي ٣٢%.
- مهارة "ما" الموصولة كانت مجموع الأخطاء " ١٧٢ موزعة بين "٨" أسئلة، وكانت النسبة المئوية حوالي ٢٦,٧%.

- مهارة "ما" الاستفهامية مجموع الأخطاء "٦٠" موزعة بين "٦" أسئلة، وكانت النسبة المئوية حوالي ١٢,٣%.
- مهارة "ما" الشرطية مجموع الأخطاء "٣١٧" موزعة بين "٥" أسئلة، وكانت النسبة المئوية حوالي ٧٨,٣%.
- أما الأخطاء الشائعة عند التلميذات في مهارة "ما" واستعمالاتها فقد تم حصرها كالتالي:
- مهارة إعراب "ما" مجموع الأخطاء "٤٧٦" موزعة بين "٥" أسئلة، وكانت النسبة المئوية حوالي ٨٩,٨%.
- مهارة "ما" الموصولة مجموع الأخطاء "٦٥" موزعة بين "٨" أسئلة، وكانت النسبة المئوية حوالي ٧,٦%.
- مهارة "ما" الزائدة مجموع الأخطاء "٢٥٧" موزعة بين "٤" أسئلة، وكانت النسبة المئوية حوالي ٦٠,٦%.
- مهارة "ما" النافية مجموع الأخطاء "٤٢٣" موزعة بين "٧" أسئلة، وكانت النسبة المئوية حوالي ٥٧%.
- مهارة "ما" التعجبية كانت مجموع الأخطاء "٣٥٣" موزعة بين "٧" أسئلة، وكانت النسبة المئوية حوالي ٤٧,٦%.
- مهارة "ما" الاستفهامية مجموع الأخطاء "١٢٠" موزعة بين "٦" أسئلة، وكانت النسبة المئوية حوالي ١٨,٩%.

ب- تحليل الأخطاء وعوامل الوقوع فيها

بعد التصحيح والتدقيق في إجابات التلامذة بقصد التعرف على الأخطاء وأنواعها بطبيعة الحال في "ما" واستعمالاتها المختلفة لاحظت أخطاء متعددة منها "ما" الاستفهامية، و"ما" الموصولة، و"ما" الزائدة، و"ما" النافية.

صنفت الأخطاء وبحثت التفاوت في شيوعها ثم حصرت عوامل الوقوع فيها، قد تنشأ الأخطاء لأسباب متعددة بعضها شخصية تتعلق بالتلميذ وبعضها تنظيمية ترجع إلى ظروف المقررات وظروف التدريس ويمكن إيجاز هذه العوامل كما يلي:

١- العوامل الشخصية

هذه العوامل تعود إلى خصائص شخصية الفرد واهتماماته، وسوء فهمه للمذاكرة الصحيحة وعدم استيعاب مهارات "ما" واستعمالاتها بشكل مسبق من خلال المراحل السابقة. عدم قبول التلامذة الدروس العلاجية والتهرب خوفاً من الإحراج في انتمائهم لتلك المجموعات التي تتلقى الدروس العلاجية.

إن طريقة توزيع الدروس العلاجية حالياً تتم حسب خطة من قبل إدارة المدرسة، وتضع كل مجموعة لمدرس وتخصص حصّة من كل أسبوع للأنشطة، والدروس العلاجية، وهذا التوزيع العشوائي لا يخدم التلامذة، ولا نحصل على نتائج منه وخصوصاً في المرحلة الثانوية. ومن أسباب تسرب التلامذة من الدروس العلاجية وجود أنشطة متعدّدة لمجموعات أخرى منها القراءات الحرّة في مصادر التعلم وأنشطة الرياضة، والخدمة الاجتماعية وغيرها. إنّ إيجاد حلول جذرية من وجهة نظري، هي وضع خطة عمل من قبل وزارة التربية وإضافة ساعات للتلامذة ذوات المستوى المتدني، وبعين مدرس مؤهل للدروس العلاجية متمكن من إعداد الخطط والوسائل المناسبة لكل مستوى حتى تنجح هذه الدروس. وهناك عوامل أخرى هي عدم قدرة التلامذة على الاستفادة من المهارات المقررة عليهم في المرحلتين السابقتين.

هناك عامل آخر البيئة المحيطة بالتلامذة، وعدم التركيز في أثناء شرح الدروس وانشغال فكر معظم التلامذة في البرامج والمسلسلات التي تبثها الفضائيات، أو الرسائل عبر التلفونات النقالة، كل هذه معوقات تشغل فكر التلامذة وتبعدهم عن المراجعة الجيدة والتعليل بعدم وجود الوقت الكافي للدراسة يمكن التغلب على هذه الظروف بالتركيز في أثناء شرح الدروس، وإجراء المقارنات بين المهارات المختلفة، والتدريب الجيد في أثناء الحصّة ليكسب التلميذ المهارة والدقة والتمييز.

٢- العوامل الذهنية

تختلف القدرات العقلية والاستيعاب والفهم وتجميع معلومات تراكمية من مقررات مختلفة، كل هذا يحتاج إلى تلميذ لديه رغبة واستعداد في تلقي المهارات المختلفة وصقلها ذاتياً.

عدم الاهتمام بالذاكرة، والإلمام بالمعلومات واسترجاعها بين وقت وآخر تخمين الإجابات بطريقة عشوائية بقصد الحصول على درجات بطريق المصادفة دون معرفة، عدم وجود الرغبة الذاتية عند التلامذة في تلقي المهارات النحويّة.

هذا ما ظهر في أثناء التصحيح، إجابات توحى وتتمّ بعدم الجدّ أو التحريّ، والدقة في تدوين الإجابة.

هذا الاختبار لا يعطي قيمة بالنسبة لهم، لأنه لا يمثل درجة تضاف إلى المعدل المطلوب منهم، عدم الاهتمام بما يوكل إليهم من مسؤولية، فقد روح التعاون مع الآخرين، عدم قدرتهم على تحسين الأداء في التحصيل الدراسي، سيطرة الشرود الذهني وانصرافهم إلى التعليق وكتابه بعض العبارات غير المستساغة، على الرغم من توافر شروط الأسئلة الواضحة والمختصرة، وخلوها من الغموض واختصار الإجابة باختيار البديل المناسب.

٣- العوامل التنظيمية

من الطبيعي أن يكون هناك توقعات تؤثر في الخطأ منها وجود بعض الظروف التنظيمية أهمها:

- نظام مقررات "الساعات المعتمدة"، وإهمال كتب القواعد النحويّة. التدريس في كتاب واحد يحتوي على بعض النصوص الأدبية والقواعد النحويّة.
- عدم الاهتمام بالتدريب الكافي وإشباع المهارات التي شرحت سابقاً بالتطبيقات المتنوعة التحريرية.
- كذلك طبيعة الأسئلة المعروضة قد تكون صعبة أو غير واضحة، أو غير مفهومة في السياق.

ومن الطبيعي صياغة الأسئلة غير المرتبة ترتيباً منطقيّاً تعطل تفكير التلامذة. وينتج عنها فوضى أو إيهام؛ لذا تأكدت من ترتيب الأسئلة ترتيباً منطقيّاً بعد عرضها على المحكمين المطالبين بالتسلسل في "ما" واستعمالاتها كي تساعد التلامذة على اختيار البديل الصحيح.

إنّ عدم قدرتهم على اختيار الإجابة الصحيحة ما يجعلهم يقعون في سلسلة أخطاء، وبيتعدون كثيراً عن مواطن الإجابة الصحيحة، وقد يظن البعض أن السكوت عن الإجابة خير وسيلة من التفكير، أو اختيار بديلين لعدم دقة الاختيار المناسب.

يتضح مما سبق أن التلامذة لا يميلون إلى المهارات النحويّة التي تشكل عنصراً أساسياً من عناصر تكوين اللغة العربيّة، وهي بدورها تؤدي وظائف ينبغي أن يعرفها التلامذة وتكون لديهم مقدرة على توظيف هذه المهارات، وتحديد مواقعها، وغاياتها، فضلاً عن ضرورة تسلّحهم باتجاهات إيجابية تساعد على التعبير بلغة صحيحة، وتنأى بهم عن متهاتات التحيز والانطباعات الغامضة إلى أن يصل التلامذة إلى قناعات. تسير وفق مبادئ علمية تحثهم على قوة التفكير، وتأخذ بأيديهم قليلاً قليلاً حتى يصلوا إلى حقيقة التطبيق بطريقة جادة يظهر فيها الاهتمام والتفكير.

٤ - العوامل الاجتماعية

تلعب العوامل الاجتماعية دوراً كبيراً في حياة التلامذة ، منها سوء استعمال اللغة في المنزل وترجع معظم الأخطاء إلى عدم إلمام الوالدين بقواعد الإملاء وعدم اهتمام الوالدين بالمتابعة والتهاون في التواصل بين المجتمع المدرسي، معظمهم يعانون من كثافة أفراد الأسرة أمية أحد الوالدين، وعدم الاستجابة في الانضمام إلى مراكز محو الأمية، انفصال الوالدين بالطلاق أو بحالة وفاة أحدهما.

٥ - العوامل الاقتصادية

يعاني أفراد العينة من ضعف دخل الأسر، وعدم وجود مصادر أخرى للدخل وهذا يتضح من خلال الحصول على المستوى الاقتصادي للوالدين من ملفات المدارس المعنية في هذه الدراسة.

المستوى الأول

مؤهلات دنيا، عمال غير مهرة في القطاع الحكومي والشركات مثل: ساعي بريد، حارس عامل بناء، عامل بمحل تجاري، عامل زراعي، موزع صحف يومية، جزّار، سمالك.

المستوى الثاني

مؤهلات ثانوية عامة، عمال مهرة في القطاع الحكومي والشركات مثل: عامل كهربائي، سائق نقل عام، عامل معدات ميكانيكية، صاحب مكتب خدم، صاحب مقهى، عطار.

المستوى الثالث

مؤهلات معهد التدريب، القائمون بأعمال مختلفة مثل: مفتشي الصحة العامة مقاولات بناء وكلاء محامين، نجار، سباك، مصور، محاسب.

المستوى الرابع

مؤهلات جامعية، في القطاع الحكومي منهم: المديرون، المدرسون، المهندسون، الأطباء المحامون الصيادلة، الضباط.

المستوى الخامس

مؤهلات ماجستير ودكتوراه، في القطاع الحكومي والمؤسسات مثل: اختصاصيون في التربية مستشارون في الطب، مديرون في الشركات، والبنوك.

أكدت الدراسة أن ثقافة الآباء ومؤهلاتهم متفاوتة وهذا يتضح في الجدول التالي :

٦- المستوى التعليمي للآباء

جدول رقم (٧)

المستوى التعليمي لآباء التلامذة

تلاميذ		تلميذات		المستوى التعليمي
الأم	الأب	الأم	الأب	
١	—	١٠	٦	أمي
٧	٨	٧	٧	يقرأ ويكتب
١٤	٧	١٤	٤	يقرأ فقط
١٥	٩	٩	٥	الابتدائية
١٣	٥	١٨	٩	الإعدادية
٥	١٥	١٤	١٤	الثانوية
١٢	٩	٦	٩	دبلوم المعلمين
٤	١٠	٥	١٣	دبلوم معهد التدريب
٢	٩	٩	١٢	بكالوريوس
٣	٤	٤	١٠	دبلوما عليا
٣	٥	٨	٨	ماجستير
٢	٥	٢	٨	دكتوراه
٨١	٨١	١٠٦	١٠٦	عدد أفراد العينة

يتبين من خلال الدراسة أن الاتجاهات الاجتماعية والمكانة العلمية تؤدي دوراً بارزاً في المستوى التعليمي للتلامذة، وهذا يتجلى في الجدول رقم "٧" الذي يقيس المستوى التعليمي لأولياء أمور التلامذة مستفيدة بما تحتوي عليه ملفات المدارس المعنية التي يتضمن هذا الجانب فالعوامل البيئية والثقافية لها تأثير كبير على التحصيل الدراسي.

إنّ المستوى التعليمي لأفراد العينة قد تم تصنيفه إلى عشرة مستويات متدرجة من الأمي وتنتهي بالحصول على الدكتوراة بالنسبة لكل من الأب، الأم وقد أكدت الإحصائية أن نسبة الذين حصلوا على الثانوية العامة هي الغالبية العظمى، أما بقية المستويات فقد اختلفت بين آباء التلميذات والتلاميذ كما أوضحت في الجدول السابق.

ثامناً - معايير تحليل النتائج

نعلم من خلال الخبرة أن إجراء الاختبار وتصحيحه ليس نهاية المطاف؛ وإنما تبدأ مرحلة متابعة الاختبار من متابعة تحليل النتائج المتعلقة بمدى اكتساب مهارات "ما" واستعمالاتها لتلامذة الصف الثالث الثانوي المسار الأدبي "الفرض الأول"، والمتابعة في تحليل النتائج تعطي مؤشراً وآثاراً تربوية، وتخطيطية، واختبارية، ويستخدم لتطوير الاختبار ذاته مستقبلاً، ولا أريد الخوض في مجالات الإحصاء ومصطلحاته المعقدة بل سيقصر التحليل على الجوانب ذات الصبغة العملية التطبيقية دون الحاجة إلى التفاصيل، ومن أهم المعايير المعتمدة في تحديد الأخطاء:

اختيار المنهج الإحصائي في تحليل النتائج وتصنيفه إلى قسمين:

أ- التحليل الكمي للأخطاء

ب- التحليل الكيفي للأخطاء

اتبعت الوسائل التالية :

أ- التحليل الكمي للأخطاء الشائعة "الفرض الأول"

قمت بالعمليات الإحصائية الميسرة كالتالي:

أولاً: التوزيع التكراري والنسبة المئوية

بعد إجراء الاختبار وتصحيحه وتوزيع الدرجات في جداول تكرارية لبيان النسبة المئوية من الدرجة النهائية "٥٠" للتلامذة.

ويتجلى التخطيط والتقسيم في الجداول التكرارية لفئة التلاميذ والتلميذات في الجدول رقم "٨" كالتالي:

جدول رقم (٨)
التوزيع التكراري لعينة التلاميذ

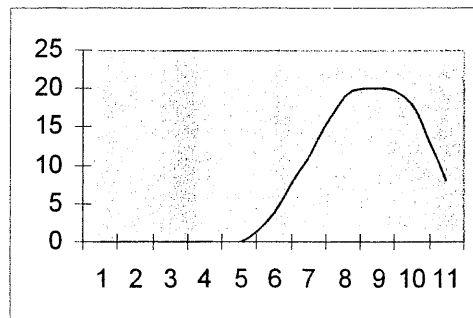
الفئة	-٠	-٥	-١٠	-١٥	-٢٠	-٢٥	-٣٠	-٣٥	-٤٠	-٤٥	-٥٠	المجموع
التكرار	٨	١٨	٢٠	١٩	١١	٤	١	٠	٠	٠	٠	٨١

يتضح من الجدول أعلاه رقم "٨" أن الدرجة المحتملة للاختبار التشخيصي من "٥٠" وضعت تحت عمود الفئات، وعدد التلاميذ الذين حصلوا على كل درجة مذكورة تحت عمود التكرار وعلى سبيل المثال عدد التلاميذ الذين حصلوا على أقل من "٥" هو "٨" ثمانية تلاميذ، وعدد الذين حصلوا على أقل من "١٠" هو "١٨" ثمانية عشر تلميذاً، وعدد الذين حصلوا على أقل من "١٥" هو "٢٠" عشرون تلميذاً وعدد الذين حصلوا على أقل من "٢٠" هو "٢٥" أحد عشر تلميذاً، وعدد الذين حصلوا على أقل من "٣٠" هو "٤" أربعة تلاميذ، أما عدد الذين حصلوا على أقل من "٣٥" فهو "١" تلميذ واحد وأما عدد الذين حصلوا على أقل من "٤٠" فهو صفر، وأما عدد الذين حصلوا على أقل من "٤٥" فهو صفر أيضاً، وأما عدد الذين حصلوا على أقل من "٥٠" فهو صفر.

في العمود الأول تقسيم الدرجات إلى فئات متساوية كان التقسيم إلى عشر فئات، وفي العمود الثاني وضعت أمام كل فئة عدد الذين حصلوا على الدرجة الواقعة ضمن الفئة.

الدرجة من "٥٠" وطُرحت التوزيع الفئوي التالي "٥٠ - ١٠ - ١٥ - ٢٠ - ٢٥ - ٣٠ - ٣٥ - ٤٠ - ٤٥ - ٥٠" ويفيد هذا التوزيع الفئوي في رسم منحنى التوزيع البياني التكراري الذي يعبر عن توزيع الدرجات في الاختبار التشخيصي في "ما" واستعملاتها كالتالي :

المنحنى التكراري



والطريقة الإحصائية تستخدم في "التوزيع التكراري" للعينة لبيان درجات التلميذات وهذا يتجلى في الجدول رقم "٩" كالتالي:

الجدول رقم (٩)
التوزيع التكراري لعينة التلميذات

الفئة	-٠	-٥	-١٠	-١٥	-٢٠	-٢٥	-٣٠	-٣٥	-٤٠	-٤٥	-٥٠	المجموع
التكرار	٠	٢	٨	١٩	٢٧	٣١	١١	٧	١	٠	٠	١٠٦

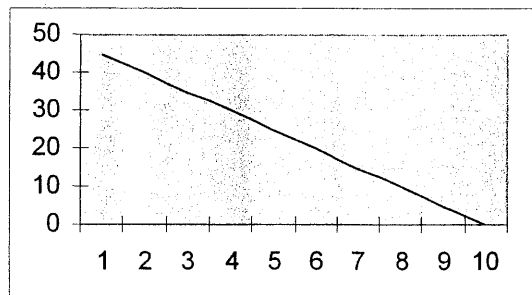
يتضح من الجدول رقم "٩" أن جميع الدرجات المحتملة للاختبار التشخيصي تضع تحت عمود الفئات،

الدرجة من "٥٠" وتحت عمود التكرار عدد التلميذات اللواتي حصلن على الدرجات المذكورة في العمود الثاني.

وعلى سبيل المثال عدد التلميذات اللواتي حصلن على أقل من "٥" هو صفر، وعدد اللواتي حصلن على أقل من "١٠" هو "٢"، وعدد اللواتي حصلن على أقل من "١٥" هو "٨"، وعدد اللواتي حصلن على أقل من "٢٠" هو "١٩" درجة، وعدد اللواتي حصلن على أقل من "٢٥" هو "٢٧" درجة، وعدد التلميذات اللواتي حصلن على أقل من "٣٠" هو "٣١"، وعدد اللواتي حصلن على أقل من "٣٥" هو "١١"، وعدد اللواتي حصلن على أقل من "٤٠" هو "٧"، وعدد اللواتي حصلن على أقل من "٥٠" هو صفر. اتبعت في التوزيع الفئوي -٥ -١٠ -١٥ -٢٠ -٢٥ -٣٠ -٣٥ -٤٠ -٤٥ -٥٠" ويفيد هذا التوزيع الفئوي في رسم منحنى بياني

يعبر عن مهارات "ما" واستعمالاتها كالتالي :

المنحنى التكراري



ثانيًا: الوسط الحسابي

أ- عينة التلاميذ ٨١ من جدول رقم "٨".

$$\text{الوسط الحسابي} = ٩٠ + ٢٠٠ + ٢٨٥ + ٢٢٠ + ١٠٠ + ٣٠ = ٩٣٣$$

$$١١,٤ = ٨١ \div ٩٣٣$$

إذاً الوسط الحسابي: ١١,٤

مجموع الدرجات الكلي ٩٣٣

ب- عينة التلميذات ١٠٦ من الجدول رقم "٩"

$$\text{الوسط الحسابي} = ١٠ + ٨٠ + ٢٨٥ + ٥٤٠ + ٧٧٥ + ٣٣٠ + ٢٤٥ + ٤٠ = ٢٣٠٥$$

$$٢١,٧ = ١٠٦ \div ٢٣٠٥$$

إذاً الوسط الحسابي ٢١,٧

مجموع الدرجات الكلي ٢٣٠٥

ثالثًا: المدى

أ- عينة التلاميذ

توظيف وسيلة أخرى من وسائل التحليل حساب المدى لأعلى درجة في الاختبار "٣٠" وأدنى درجة "١" ثم إيجاد الفرق بينهما. ولحساب المدى، طرحت الدرجة الدنيا من الدرجة العليا وزيادة "١".

إذاً أعلى درجة "٣٠" وأدنى درجة "١" $٣٠ - ١ = ٢٩$ وهذا يعني أن هناك فرقاً واسعاً بين

أدنى درجة وأعلى درجة في قانون المعادلة

المدى = الدرجة العليا - الدرجة الدنيا + ١

ب- عينة التلميذات

أعلى درجة في الاختبار عند "٤٠" وأدنى درجة "٥" ثم إيجاد الفرق بينهما ولحساب المدى طرحت الدرجة الدنيا من الدرجة العليا وزيادة "١" إذاً أعلى درجة "٤٠" وأدنى درجة "٥" $٤٠ - ٥ = ٣٥$ المعادلة كالتالي:

$$٣٦ = ١ + ٣٥ = ٤٠ - ٥ + ١$$

وهذا يعني أن درجات التلميذات انحصرت في مدى ضيق؛ لأن الفارق بين الدرجة الدنيا والدرجة العليا بسيط جداً.

وإن اختباراً مداه "٣٠" قد يكون أفضل من اختبار مداه "٣٦"؛ لأن اختبار التلاميذ قد يدل على توزيع أوسع من اختبارات التلميذات؛ ولأن من شروط الاختبار الجيد بصفة عامة أنه يميز بين المستويات المتباينة للتلاميذ.

إذن ينص الفرض الأول على أن هناك فروقاً إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبار التشخيصي المتعلق بمهارات "ما" واستعمالاتها وهذا يتجلى في الجدول رقم "١٠" كالتالي:

جدول رقم (١٠)

المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ والتلميذات في الاختبار التشخيصي

العدد والنوع	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	أعلى درجة	أقل درجة
عينة التلاميذ "٨١"	٩٣٣	١١,٤	٣٠	١
عينة التلميذات "١٠٦"	٢٣٠,٥	٢١,٧	٤٠	٥

ويتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ والتلميذات مما يؤكد صحة الفرض وقبوله.

وقد جاء هذا الفرض متفقاً مع ما جاء في دراسة علي هلال^(١) أن التلاميذ أكثر خطأ في المباحث النحوية من التلميذات.

وقد طبقت هذه النتيجة نتائج الدراسات السابقة عند الباحثين الديلمي، وفارس في الثالث الثانوي والثالث الإعدادي.

وتثبت نتائج التحليل السابق أن التلميذات أقل خطأ من التلاميذ في مهارات "ما" واستعمالاتها وهي "ما" الزائدة، و "ما" الموصولة، ومهارة "ما" في الإعراب ويتضح أن الجنسين يعانيان صعوبة في التمييز بين "ما" واستعمالاتها، من خلال الإجابات السابقة.

ب- التحليل الكيفي للأخطاء الشائعة "الفرض الثاني"

بعد إجراء الاختبار وتدرجه وتوزيع الدرجات حسب المهارات المستخدمة في "ما"

(١) هلال، الأخطاء النحوية الشائعة لدى طلبة الثالث الثانوي، رسالة ماجستير، ص ١١٦.

واستعمالاتها في الجدولين رقم "٥" و "٦" تتضح فيهما نسبة الإجابات الخاطئة والصحيحة في كل مهارة من المهارات السابقة. كذلك تتضح النتائج بعد دراسة الجدولين التكرارين السابقين "٨" و "٩" عما يلي:

إنَّ ٧٦ تلميذاً من أفراد العينة قد انخفضت درجاتهم عن ٢٥% من الدرجة الكلية المخصصة للاختبار التشخيصي وأن "٤٧" تلميذة من أفراد العينة قد انخفضت كذلك الدرجة عن معدل النجاح ٢٥ درجة. بعد تصحيح الاختبار و تقييمه نشأت بعض المشكلات وهي أن معظم التلامذة قد أخفقوا في إتقان بعض المهارات على غير المتوقع. وللتحقق من صحة الفرض الأول المتعلق بمدى اكتساب التلامذة مهارات "ما" واستعمالاتها تجرى عملية إحصائية وهي تحليل نسبة الإخفاق في بعض المهارات عند التلامذة وهذا يتجلى في الجدول رقم "١١" كالتالي:

جدول رقم (١١)

توزيع المهارات المشتركة في الإخفاق بين التلامذة

الجنس	مهارة (ما) الشرطية	مهارة "ما" وإعرابها	مهارة (ما) التعجبية
تلاميذ	٧٨,٣ %	٤٦,٤ %	٨٥ %
تلميذات	٣٠ %	٨٩,٨ %	٤٧,٦ %

أسفرت البيانات عن نسبة الإخفاق في المهارات كالتالي:

- "ما" الشرطية في المرتبة الأولى وبلغت نسبتها ٧٨,٣ % بالنسبة للتلاميذ، ٣٠ % بالنسبة للتلميذات ومهارة "ما" وإعرابها نسبة الخطأ بين التلاميذ قد انخفضت مما يعطي مؤشراً واضحاً أن اللغة العامية المستخدمة بين التلاميذ تؤثر في توظيف قواعد اللغة العربية الصحيحة، و قد تكون هناك صعوبة في عدم القدرة على فهم تراكيب جمل من هذا النوع.
- واحتلت مهارة "ما" وإعرابها المرتبة الأولى بالنسبة للتلميذات وبلغت حوالي " ٨٩,٨ %". والسبب في إخفاق التلميذات في هذه المهارة قلة العناية بربط القواعد النحوية بالمعنى والاقتصار على التعريف بقيمتها الشكلية في الكتب المقررة، وبالنسبة للتلاميذ ٤٦,٤ %.

- واحتلت مهارة "ما" التعجبية المرتبة الأولى بالنسبة للتلاميذ ٨٥% والتلميذات ٤٧,٦%. ويمكن معرفة عوامل الإخفاق كالتالي:

- عدم معرفة الصيغة القياسية للتعجب، والالتباس بينها وبين "ما" الاستفهامية، والشرطية.
 - الإخفاق في الجانب التطبيقي عند تكوين جملاً عن "ما" التعجبية، هذا جانب يتطلب قدرة فكرية في صياغة الجمل، بينما البديل يكون بطريقة التخمين، وعلى الرغم من تكرار هذه المهارة في المرحلة الإعدادية والثانوية، إلا أن التلامذة لم يتمكنوا من الوصول إلى الإجابة الصحيحة، وهذا يدل على ضعف في القدرة على التمييز بين سياقات "ما" واستعمالاتها المتعددة، أضف إلى ذلك تقليدية التطبيقات النحوية المقررة في موضوعات النحو واقتصارها على إثارة التذكير وعدم تحفيز ذهن التلامذة على التفكير الجيد، لا شك أن التطبيقات النحوية هي الوسيلة الفعالة لتثبيت مفاهيم النحو في الأذهان وإذا كانت التطبيقات لا تحتوي على شمولية في القدرات والمهارات الأساسية للقواعد النحوية في قياسها؛ فإنها لا تتوصل إلى تشخيص عوامل الضعف والقوة لدى التلامذة لأن آلياتها تقتصر إلى التنويع والتشويق وإثارة ذهن التلامذة بذلك تضعف فعاليتها والإخفاق في مهارة "ما" واستعمالاتها يشير أن هناك التباس في التمييز بين "ما" واستعمالاتها، كما أنه يؤكد عدم قدرتهم على توظيف الدلائل السياقية للتوصل إلى المعنى الصحيح من الجملة قبل الإشارة إلى الإجابة الصحيحة في البديل. ونتائج الإخفاق في هذه المهارات تؤكد أن هناك افتقاراً كبيراً عند التلامذة في توظيف المهارات في مجال التطبيقات العملية مما يتطلب من المعلمين التركيز على المهارات المتكررة والتدريب عليها باستمرار.

وترجيح ذلك أن هناك أسباباً تراكمية أدت إلى الإخفاق بين تلامذة المرحلة الثانوية ولعل أبرز هذه الأسباب من وجهة نظري ما يلي:

- عدم الاهتمام بالتسلسل المنطقي في مقررات النحو المدروسة في المرحلة الثانوية.
- غياب الاستراتيجيات في تصنيف الموضوعات المقررة.
- القصور في تقديم التدريبات التطبيقية ذات المستويات الفكرية العليا.
- قلة مراعاة تكافؤ الموضوعات النحوية مع نضج المتعلم وحصيلة خبراته السابقة.

– قلة الحصص في مقررات اللّغة العربيّة، إن نصاب مقررات عرب مشتركة أربع ساعات أو ساعتين في الأسبوع. وأن حصة واحدة للنحو لا تجدي ولا تساعد على استيعاب الكم الهائل من الموضوعات؛ فطبيعة القواعد النحويّة تعتمد على كثرة التدريبات والتطبيقات التي تسهم في استيعاب القاعدات النحويّة التي تدربهم على النطق الصحيح والكتابة الصحيحة.

– عدم الاهتمام بالتقويم الذي ينمي القدرات الإبداعية والفكرية في الكفايات النحويّة.

– حصر معلومات التلامذة في دائرة الكتب المقررة وعدم الاستعانة بالمصادر والمراجع الأخرى.

إنّ النتائج المتعلقة بالمقارنة بين التلاميذ والتلميذات في مدى التمييز بين مهارات "ما" واستعمالاتها.

ينص الفرض الثاني أن هناك فروقاً إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ والتلميذات في الاختبار التشخيصي المتعلق بمهارات "ما" واستعمالاتها.

أما بالنسبة لتوزيع مهارات الإتقان بين التلامذة فيتضح في الجدول رقم "١٢" كالتالي:

جدول رقم (١٢)

توزيع مهارات الإتقان بين التلامذة

الجنس	نوع المهارة	نسبة درجة الإتقان
تلاميذ	"ما" الاستفهامية	٨٧,٧%
	"ما" الموصولة	٧٣,٩%
تلميذات	"ما" الاستفهامية	٨١%
	"ما" الموصولة	٩٢,٣%

تظهر نسبة الإتقان بين التلاميذ والتلميذات في المهارات التالية :

- مهارة "ما" الاستفهامية ٨٧,٧% بالنسبة للتلاميذ، ٨١% بالنسبة للتلميذات.

- مهارة "ما" الموصولة ٧٣,٩% بالنسبة للتلاميذ، ٩٢,٣% بالنسبة للتلميذات.

ج- تحليل النتائج المتعلقة بمدى الارتباط بين درجات فئتين من التلامذة "الفرض الثالث"

الارتباط يوضح العلاقة بين مهارتين أو أكثر، وفي هذه الدراسة أخذت عينة من التلامذة لإجراء هذا المعيار الإحصائي، لبيان العلاقة بين مهارتين "ما" النافية، و"ما" الزائدة للتلامذة كذلك بين مهارتين "ما" الموصولة، و"ما" الشرطية.

ومعامل الارتباط عبارة عن رقم واحد؛ ولكنه يدل على مدى ارتباط مهارتين أو أكثر وهو يدل على مدى التغيرات التي تحدث في العامل "أ" نتيجة لحدوث تغيرات في العامل "ب" والتغيرات في "أ" يصاحبه تغير في العامل "ب" والمقصود بالعامل "أ" المهارة الأولى "ما" النافية والعامل "ب" المهارة الثانية "ما" الزائدة.

تكشف هذه الحقيقة عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات مجموعة من التلامذة العدد عشرون تلميذاً، وعشرون تلميذة.

إن هذه الطريقة الإحصائية تساعد في التعرف على مدى فاعلية مهارات "ما"، وتحديد هذه الفاعلية يكون بالتحليل التالي:

يقصد في تحليل الدرجات الرمز "س" مهارة "ما" النافية، والرمز "ص" مهارة "ما" الزائدة.

أتوقع وجود نوع من العلاقة بين هذه الدرجات، بمعنى أن التلميذ الذي حصل على درجة عالية في "ما" النافية سوف يحصل على درجة عالية في "ما" الزائدة، والتلميذ الذي يليه يحتل المركز الثاني.

وهكذا يحتل التلامذة الباقيون المكانة نفسها أو الترتيب نفسه إذا حدثت مثل هذه العلاقة بين قائمة درجات مهارة "ما" النافية، ودرجة مهارة "ما" الزائدة، واستطيع بالتالي أن أصف هذه الدرجات؛ بأنها مترابطة ترابطاً كاملاً، أو مطلقاً، وهذه حالة نادرة الحدوث.

وإذا كان ترتيب الدرجات في مهارتين "ما" النافية، و"ما" الزائدة معكوساً بمعنى أن التلميذ الذي يحصل على أعلى درجة في مهارة "ما" النافية، تأتي درجته في مؤخرة القائمة في مهارة "ما" الزائدة.

و درجات بقية التلامذة تختلف مهارة "ما" النافية عن مهارة "ما" الزائدة، ومثل هذا الشكل نادر الوجود.

وفي هذه الدراسة يوجد ارتباط جزئي فقط. إذا حدث وحصل فإنه يمكن أن أصف درجة هاتين المهارتين؛ بأنهما مترابطتين ارتباطاً مطلقاً وسلبياً وإذا لم يكن هناك أي صلة بين الدرجات للمهارتين "ما" النافية، و "ما" الزائدة؛ فإنه لا يوجد ارتباط على وجه الإطلاق.

ومعامل الارتباط توضح العلاقة القائمة بين متغيرين، ويعبر عن معامل الارتباط هذا رقمياً + و- ١ إذا كان مطلقاً أو كاملاً فيكون معامل الارتباط مساوياً + ١ إذا كان الارتباط كاملاً وموجباً ، وعندما يكون كاملاً؛ ولكنه سالباً، في هذه الحالة يساوي - ١، وإذا لم يوجد ارتباط على الإطلاق؛ فإن قيمته تساوي صفراً وفي الواقع لا يمكن الحصول إلا على معامل الارتباط الجزئي الموجب والسالب والتي يساوي جزءاً من الواحد الصحيح، ويكون معامل الارتباط سالباً إذا كانت العلاقة بين المتغيرين علاقة عكسية.

حصلت على معامل الارتباط بالطريقة التالية:

اخترت فئة من عشرين تلميذاً، وعشرين تلميذة . ووضعت تحت الرمز "س" درجات مهارة "ما" النافية للتلاميذ، وتحت الرمز "ص" درجات مهارة "ما" الزائدة، ووضعت سلسلة الدرجات لكل من "س وص" بحيث تقابل درجة كل من "س" درجة كل من "ص".

أوجدت متوسط الدرجات لكل من "س و ص" ثم أوجدت انحرافات كل قيمة من قيم "س" عن متوسطها، وكذلك انحرافات كل قيمة من قيم "ص" عن متوسطها.

ثم قمت بخطوة أخرى تربيع كل من انحرافات "س"، وانحرافات "ص" ومربع الانحرافات المطلوب لحساب الانحراف المعياري.

ثم قمت بعملية ضرب انحرافات "س" × انحرافات "ص"، ثم جمعت الأعمدة ومن ثم طبقت القاعدة لاستنتاج معامل الارتباط بين مهارتين "ما" النافية و"ما" الزائدة للتلميذات كالتالي:

أ- معامل الارتباط لدرجات التلميذات

$$\text{متوسط س} = 20/80 = 4$$

$$\text{متوسط ص} = 20/28 = 1,4$$

والقاعدة الأساسية لهذا النوع من الارتباط الذي يعرف (باسم ارتباط بيرسون)^(١)

إن الارتباط = مج (ط × ظ) ÷ ن ح س ح ص

ح س = الانحراف المعياري للدرجات س

ح ص = الانحراف المعياري للدرجات ص

ط = انحراف قيم (س) عن متوسطها

ظ = انحراف قيم (ص) عن متوسطها

المطلوب إيجاد عامل الارتباط بين مهارة "ما" النافية ومهارة "ما" الزائدة للتلميذات وللحصول على قيم الانحراف المعياري لكل من س ، ص، تجرى العمليات الآتية

$$\text{الانحراف المعياري للقيم س} = \text{مج (ط)}/\sqrt{ن} = \text{ح س} = \sqrt{٢٠} \div ١٤ = ٢٠/٠,٨٣٦$$

$$\text{الانحراف المعياري للقيم ص} = \text{مج (ظ)}/\sqrt{ن} = \sqrt{٢٠}/١٤,٨ = ٠,٨٦ = ٠,٨٥١٤$$

معامل الارتباط = مج (ط ظ) / (ن ح س ح ص) = ٢٠/٢,٨ = (٠,٨٣٦)(٠,٨٦٠) = ١٩+ وهذا واضح أن معامل الارتباط أقل من واحد صحيح مما يدل على أن الارتباط موجب وجزئي.

ب - معامل الارتباط للتلاميذ

$$\text{متوسط س} = ٢٠/٧٣ = ٣,٦٥$$

$$\text{متوسط ص} = ٢٠/٢٦ = ١,٣$$

$$\text{ح س} = \sqrt{٢٠}/١٤,٥٥ = ٠,٨٥٢$$

$$\text{ح ص} = \sqrt{٢٠}/١٠,٢ = ٠,٧١٤١$$

$$\text{معامل الارتباط} = (٢,١٩٥)/(٠,٨٥٢)(٠,٧١٤١) = ٠,١٨٠٣$$

وهذا يعني أن معامل الارتباط أقل من واحد وهو موجب وجزئي.

ج - إيجاد معامل الارتباط بين مهارة (ما) الموصولة والشرطية للتلميذات

$$\text{متوسط س} = ٢٠/٤,٩ = ٠,٢٤٥$$

$$\text{متوسط ص} = ٢٠/٥,٦ = ٠,٢٨$$

(١) أحمد بدر، أصول البحث العلمي، ص ٢٠٩.

$$ح س = ٢٠/٥٨,٦ = ٧١١,١$$

$$ح ص = ٢٠/٦١,٦١ = ٧٥٥,١$$

$$\text{معامل الارتباط} = ٣٦,٩٢$$

$$٦١٤ = (١,٧٥٥) \times (١,٧١١) ٢٠$$

وهذا يعني أن معامل الارتباط موجب وجزئي؛ لأنه أقل من واحد

أ - يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات فئة من التلميذات في الثالث الثانوي

اخترت عشرين في الاختبار التشخيصي المتعلق بفهم مهارة (ما) النافية، ومهارة "ما" الزائدة

$$= ١٩+, \text{والموصولة والشرطية} = ٣٦,٩٢.$$

وهذا يعني أن عامل الارتباط موجب وجزئي؛ لأنه أقل من واحد.

ب - لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات التلاميذ في الاختبار التشخيصي المتعلق بفهم

مهارة "ما" النافية و مهارة "ما" الزائدة = ١٨,٣ ، وهذا يعني أن معامل الارتباط في "ما" النافية

و"ما" الزائدة موجب وجزئي؛ لأنه أقل من واحد. ومهارة "ما" الموصولة و "ما" الشرطية =

-٠,٩. وهذا يعني أن معامل الارتباط في مهارة "ما" الموصولة ومهارة "ما" الشرطية سالب

و جزئي. ولتأكد من صحة الفرض الثالث استخدمت معامل بيرسون وهذا يتجلى في الجداول

رقم (١٣) (١٤) (١٥) (١٦) التي اتضحت فيها النتائج عن التحليل التالي:

جدول رقم (١٣)

معامل الارتباط بين مهارة (ما) النافية و(ما) الزائدة عند التلميذات

عدد التلميذات	النافية س	الزائدة ص	س - متوسطها "ط"	ص - متوسطها "ظ"	ط ٢	ظ ٢	ط × ظ
١	٥	٠	١	١,٤-	١	١,٩٦	١,٤
٢	٣	١	١-	٠,٤-	١	٠,١٦	٠,٤
٣	٢	٢	٢-	٠,٦	٤	٠,٣٦	١,٢-
٤	٤	٢	٠	٠,٦	٠	٠,٣٦	٠
٥	٣	٢	١-	٠,٦	١	٠,٣٦	٠,٦-
٦	٥	٣	١	١,٦	١	٢,٥٦	١,٦
٧	٣	٢	١-	٠,٦	١	٠,٣٦	٠,٦-
٨	٤	١	٠	٤-	٠	٠,١٦	٠
٩	٤	٠	٠	١,٤-	٠	١,٩٦	٠
١٠	٣	١	١-	٠,٤-	١	٠,١٦	٠,١-
١١	٤	١	٠	٠,٤-	٠	٠,١٦	٠
١٢	٤	١	٠	٠,٤-	٠	٠,١٦	٠
١٣	٥	٢	١	٠,٦	١	٠,٣٦	١,٦
١٤	٥	٣	١	١,٦	١	٢,٥٦	١,٦
١٥	٥	١	١	٠,٤-	١	٠,١٦	٠,٤-
١٦	٤	١	٠	٠,٤-	٠	٠,١٦	٠
١٧	٤	٢	٠	٠,٦	٠	٠,٣٦	٠
١٨	٤	٠	٠	١,٤-	٠	١,٩٦	٠
١٩	٤	٢	٠	٠,٦	٠	٠,٣٦	٠
٢٠	٥	١	١	٠,٤-	١	٠,١٦	٠,٤-
٢٠	٨٠	٢٨	٠	٠	١٤	١٤,٨	٢,٨

جدول رقم (١٤)

معامل الارتباط بين مهارة (ما) النافية و(ما) الزائدة عند التلاميذ

عدد التلاميذ	النافية س	الزائدة ص	س - متوسطها "ط"	ص - متوسطها "ظ"	ط	ظ	ط × ظ
١	٣	٢	٠,٥٦-	٠,٧	٠,٤٢٢٥	٠,٤٩	٠,٤٥٥-
٢	٣	١	٠,٥٦-	٠,٣-	٠,٤٢٢٥	٠,٠٩	٠,١٩٥
٣	٣	١	٠,٥٦-	٠,٣-	٠,٤٢٢٥	٠,٠٩	٠,١٩٥
٤	٣	٣	٠,٥٦-	١,٧	٠,٤٢٢٥	٢,٨٩	١,١٠٥-
٥	٥	٢	١,٣٥	٠,٧	١,٨٢٢٥	٠,٤٩	٠,٩٤٥
٦	٣	٢	٠,٥٦-	٠,٧	٠,٤٢٢٥	٠,٤٩	٠,٤٥٥-
٧	٣	١	٠,٥٦-	٠,٣-	٠,٤٢٢٥	٠,٠٩	٠,١٩٥
٨	٤	٢	٠,٣٥	٠,٧	٠,١٢٢٥	٠,٤٩	٠,٢٤٥
٩	٤	١	٠,٣٥	٠,٣-	٠,١٢٢٥	٠,٠٩	٠,١٠٥
١٠	٣	١	٠,٥٦-	٠,٣-	٠,٤٢٢٥	٠,٠٩	٠,١٩٥
١١	٣	٠	٠,٥٦-	١,٣-	٠,٤٢٢٥	١,٦٩	٠,٨٤٥
١٢	٤	١	٠,٣٥-	٠,٣-	٠,١٢٢٥	٠,٠٩	٠,١٠٥
١٣	٥	٢	١,٣٥	٠,٧	١,٨٢٢٥	٠,٤٩	٠,٩٤٥-
١٤	٥	١	١,٣٥	٠,٣-	١,٨٢٢٥	٠,٠٩	٠,٤٠٥-
١٥	٥	١	٠,٣٥	٠,٣-	١,٨٢٢٥	٠,٠٩	٠,١٠٥-
١٦	٤	١	٠,٣٥-	٠,٣-	٠,١٢٢٥	٠,٠٩	٠,١٠٥
١٧	٣	١	٠,٦٥-	٠,٣-	٠,٤٢٢٥	٠,٠٩	٠,١٩٥
١٨	٢	٠	١,٥٦-	١,٣-	٢,٧٢٢٥	١,٦٩	٢,١٤٥
١٩	٤	١	٠,٣٥	٠,٣-	٠,١٢٢٥	٠,٠٩	٠,١٠٥-
٢٠	٤	٢	٠,٣٥	٠,٧	٠,١٢٢٥	٠,٤٩	٠,٢٤٥
٢٠	٧٣	٢٦	٠	٠	١٤,٥٥	١٠,٢	٢,١٩٥

جدول رقم (١٥)

معامل الارتباط بين مهارة (ما) الموصولة و(ما) الشرطية عند التلميذات

عدد التلميذات	الموصولة س	الشرطية ص	س - متوسطها "ظ"	ص - متوسطها "ظ"	ط ظ	ظ × ط
١	٥	٧	٠,١	١,٤	٠,٠١	٠,١٤
٢	٤	٧	٠,٩-	١,٤	٠,٨١	١٢,٦-
٣	٥	٤	٠,١	١,٦-	٠,٠١	٠,١٦-
٤	٦	٧	١,١	١,٤	١,٢١	١,٥٤
٥	٤	٧	٠,٩-	١,٤	٠,٨١	١٢,٦-
٦	٤	٤	٠,٩-	١,٦-	٠,٨١	١٤,٤
٧	٤	٧	٠,٩-	١,٤	٠,٨١	١٢,٦
٨	٣	٧	١,٩-	١,٤	٣,٦١	٢,٦٦
٩	٦	٧	١,١	١,٤	١,٢١	١,٥٤
١٠	٣	٤	١,٩-	١,٦-	٣,٦١	٣,٠٤
١١	٦	١	١,١	٤,٦-	١,٢١	٥,٠٦-
١٢	٦	٥	١,١	٠,٦-	١,٢١	٠,٦٦-
١٣	٨	٥	٣,١	٠,٦-	٩,٦١	١,٨٦-
١٤	٨	٧	٣,١	١,٤	٩,٦١	٤,٣٤
١٥	٦	٧	١,١	١,٤	١,٢١	١,٥٤
١٦	٦	٧	١,١	١,٤	١,٢١	١,٥٤
١٧	٣	٤	١,٩-	١,٦-	٣,٦١	٣,٠٤
١٨	٢	٥	٢,٩-	٠,٦-	٨,٤١	١,٧١
١٩	٣	٣	١,٩-	٢,٦-	٨,٤١	٤,٩٤
٢٠	٦	٧	١,١	١,٤	١,٢١	١,٥٤
٢٠	٩٨	١١٢	٠	٠	١٤,٥٥	٣٦,٩٢

جدول رقم (١٦)

معامل الارتباط بين مهارة (ما) الموصولة ومهارة (ما) الشرطية عند التلاميذ

عدد التلاميذ	الموصولة س	الشرطية ص	س - متوسطها "ظ"	ص - متوسطها "ظ"	ظ	ظ × ظ
١	٦	٤	١,٨٥	١,٣	٣,٤٢٢٥	٢,٤٠٥
٢	٣	٠	١,١٥-	٢,٧-	١,٣٢٢٥	٣,١٠٥
٣	٣	٧	١,١٥-	٤,٣	١,٣٢٢٥	٤,٩٤٥-
٤	٢	٤	٢,١٥-	١,٣	٤,٦٢٢٥	٢,٧٩٥-
٥	١	٣	٣,١٥-	٠,٣	٩,٩٢٢٥	٠,٩٤٥-
٦	٣	٤	١,١٥-	١,٣	١,٣٢٢٥	١,٤٩٥-
٧	٥	٤	٠,٨٥	١,٣	٠,٧٢٢٥	١,١٠٥
٨	٥	٠	٠,٨٥	٢,٧-	٠,٧٢٢٥	١,٨٥-
٩	٦	٤	١,٨٥	١,٣	٣,٤٢٢٥	٢,٤٠٥
١٠	٤	٢	٠,١٥-	٠,٧-	٠,٠٢٢٥	٠,٨٥
١١	٢	٢	٢,١٥-	٠,٧-	٤,٦٢٢٥	١,٥٠٥
١٢	٦	٢	١,٨٥	٠,٧-	٣,٤٢٢٥	١,٢٩٥-
١٣	٦	١	١,٨٥	١,٧-	٣,٤٢٢٥	٣,١٤٥-
١٤	٤	٢	٠,١٥-	٠,٧-	٠,٠٢٢٥	٠,١٠٥
١٥	٢	٢	٢,١٥-	٠,٧-	٤,٦٢٢٥	١,٥٠٥
١٦	٣	٣	١,١٥-	٠,٣	١,٣٢٢٥	٠,٣٤٥-
١٧	٤	٣	٠,١٥-	٠,٣	٠,٠٢٢٥	٠,٠٤٥-
١٨	٧	٢	٢,٨٥	٠,٧-	٨,١٢٢٥	١,٩٩٥-
١٩	٧	٣	٢,٨٥	٠,٣	٨,١٢٢٥	٠,٨٥٥
٢٠	٤	٢	٠,١٥-	٠,٧-	٠,٠٢٢٥	٠,١٠٥
٢٠	٧٩	٥٤	٠	٠	٦٠,٥٥	٤,٩١-

يتضح أن معامل الارتباط بين مهارتي "ما" النافية و"ما" الزائدة عند فئة من التلميذات ، وفئة من التلامذة في الجدولين السابقين " ١٣ " و " ١٤ " موجب وجزئي ، لأنه أقل من درجة . أما الجدولين "١٥" و "١٦" فيتضح فيهما معامل الارتباط بين مهارتي "ما" الموصولة و"ما" الشرطية فهو سالب وجزئي هذه نتائج التحليل تتجلى من الجداول السابقة .

خاتمة الفصل الثالث

توصلت من خلال الدراسة الميدانية التطبيقية إلى معرفة استيعاب التلامذة للمهارات المطلوبة منهم، ولقد ثبت أن المنفعة مقياس الحقيقة، وأن المهم من كل شيء هو نتائجه وما يترتب عليه من آثار إيجابية في حياة التلامذة.

وإن تقويم نتائج هذه الدراسة يعتمد على معايير إحصائية منها التوزيع التكراري والنسبة المئوية، والوسط الحسابي، والمدى، ومعامل الارتباط، هذه الإحصائيات لها قيمتها فهي تركز على بلورة مهارات "ما" واستعمالاتها في فكر التلامذة.

وقد تسنى لي أن استنبط من خلال الجداول الإحصائية الأخطاء الشائعة التي تمثل محوراً أساسياً في تدني المستوى التحصيلي للتلامذة، ومن الطبيعي أن استيعاب المهارات لكل ظاهرة نحوية يعدّ ثمرة مضمونة متعلقة بوظائف لغوية تنقاسمها حقول المعرفة، وتصبح المهارات بأكملها بنية لها خصائصها يتمكن التلامذة من توظيفها في كتاباتهم، ويكون التطبيق كفيلاً باستخدام هذا المخزون إذا استوفى حق التحليل، والاستشهاد بحيث يرقى إلى مستوى الشمول الذي يتفاعل في كل القدرات، وينتج نمطاً من أنماط التعلم يكشف عنه الرؤية من خلال الجداول الإحصائية والنماذج المختارة للتطبيق، وهكذا تعتبر الدراسة الميدانية ضرورية لاستثمار التقويم المنهجي للمادة العلمية.

الخاتمة العامة :

تمخضت عن هذه الدراسة وجهات نظر النحويين وآراؤهم المتباينة في مهارات "ما" واستعمالاتها "اسماً" أو "حرفاً" ، وواصلتني قضية البحث في "ما" واستعمالاتها إلى معرفة خصائص الحرف بأنه رابطة في الجملة وله قاعدة في الكلام.

بعض الحروف يؤثر، وبعضها لا يؤثر في دراسة الجملة، و أن دراسة الحرف "ما" بكل أوجهه المختلفة لم ينل حظاً وافراً من الدراسات النحوية .

وإنّ هذه الدراسة تركزة على استجلاء مهارات "ما" واستعمالاتها، وكانت المهارات بأنواعها المختلفة بمثابة جسور العبور للمواقف المتباينة للنواحي التطبيقية.

ولقد أوقفني المنهج الوصفي الذي ارتسمته واحتذيت به وفق مسار دراستي على استكشاف آراء النحاة التي استقطبت الفصل الأول، وكان بحثي فيها مجرد ومضة سريعة عسى أن أكون قد وفقت في خصب الرؤية لهذه الظاهرة النحوية ، على أن التراث النحوي لو تضافرت جهود الباحثين على استخراجها لأثر الجانب المعرفي مضموناً ومنهجاً.

وإنّه من الطبيعي أنّ أوضح خصائص "ما" واستعمالاتها عند النحاة.

ومما لاشك فيه أن أقف على مفهوم "ما" بأنه لم يكن محدداً في تصوير النحاة، وأن الكلمة في النحو دعامة، وهي كوحدة لها وظيفة داخلية تتعلق بالسياق، وقد ثبت عند سيبويه في الكتاب^(١) أن مفهوم "ما" الموصولة ، هي ما وضع لمسمى معين، بوساطة جملة تذكر بعده مشتملة على ضمير تسمى صلة له.

وتعتبر "ما" من الأسماء الموصولة المشتركة، وهي التي تكون بلفظ واحد للجميع فيشترك فيها المفرد، والمثنى، والجمع والمؤنث وتكون "ما" اسم موصول لغير العاقل.

وهي تفتقر إلى صلة متأخرة عنها، والصلة هي الجملة وشبه الجملة التي تذكر بعد الموصول لمعرفته، وبيان معناه، ويشترط فيها أن تكون خبرية معروفة وجوباً لا إنشائية، ولا

(١) سيبويه، الكتاب، ٤٠٥/١.

يجوز أن تكون أمراً أو نهياً أو تعجباً.

وهذا الاطراد من خصائص منهج سيبويه العلمية التي امتاز بها.

وقد رأى أبو علي الفارسي في البغداديات^(١) أن "ما" تكون بمعنى "الذي" وتوصل بما يوصل به الذي وتلزمها الصلة كما تلزمه، وتكون من الأسماء المبهمّة الموصولة، وتدل تارةً على الواحد وتارةً أخرى على الكثرة لإبهامها.

ولم يختلف ابن الشجري في أماليه^(٢) عن النحاة القدماء في تعريفه لـ "ما" الموصولة على أن كونها خبريّة تلزمها الصلة فتأتي بمعنى "الذي" أو "التي" أو "الذين" أو "اللاتي" فهي في التزامها للصلة مخالفة للاستفهامية والشرطيّة.

وعند ابن هشام في مغني اللبيب^(٣) أن "ما" تكون اسمية، ولها ثلاثة أقسام، أن تكون معرفة وهي نوعان: ناقصة وهي الموصولة، وعامة وهي مقدرة بشيء لم يتقدمها اسم، تكون هي وعاملها صفة له في المعنى، وتكون نكرة مجردة عن معنى الحرف وهي نوعان: ناقصة وهي الموصولة، وعامة وهي تقدر بشيء.

وتعريف ابن يعيش في شرح المفصل^(٤) للموصول أسماً ناقص الدلالة ولا بد له في تمامه من جملة تردفه أي يتبعه، وتكون الصلة عنده بأربعة أشياء وهي الفعل الفاعل، المبتدأ الخبر، والشرط وجوابه، وشبه الجملة، ولا بد في كل جملة من هذه الجمل من عائد يعود منها إلى الموصول.

ويقرر ابن يعيش أن سيبويه لم يستخدم مصطلح الشرط؛ ولكنه استخدم مصطلح الجزاء وهو يستخدم "ما" للجزاء ومصطلح الجزاء ينصرف في دلالاته إلى "ما" الشرطية والجملة الفعلية. وينظر إلى الجملة الشرطية على أنها جملتان لا جملة واحدة، وعلى أنها كلام تام، أو كلام قد عمل بعضه في بعض.

والفراء سار على مذهب سيبويه ومصطلح الجواب عنده يستخدم على نطاق أوسع من

(١) الفارسي، البغداديات، ص ٢٤٩.

(٢) ابن الشجري، الأمالي، ٢٣/١.

(٣) ابن هشام، مغني اللبيب، ١٢/١.

(٤) ابن يعيش، شرح المفصل، ١٣٩/٤.

نطاق استخدام جواب الجزاء، والجواب عنده هو الجملة التي تضم إلى ما قبلها لتكون معه كلاماً مقيداً والشرط له جواب؛ ولكنه في حالة الإطلاق يحتاج إلى السياق لتحديد مدلوله والأخفش في معاني القرآن^(١) يستخدم مصطلح "مجازاة" تاركاً مصطلح الجزاء، وينصرف هذا المصطلح للدلالة على "ما" الشرطية، والجملة بعدها.

والمبرد في المقتضب^(٢) يستخدم مصطلح الشرط، لأن الشرط لا يقع إلا على فعل لم يقع وابن السراج في الأصول^(٣) يعتبر كل جزء من أجزاء التركيب جملة، وهو يذكر في نظريته التحليلية لطبيعة التركيب، و يبين أن هناك جملتين لا علاقة بينهما، ثم جاءت "ما" وربطت بينهما بحيث جعلت الأولى شرطاً، والثانية جواباً، ويستخدم مصطلح الجزاء للدلالة على الركن الأول من التركيب أي "ما" والجملة بعدها في مقابل الركن الثاني من التركيب. وعند السيرافي في شرح كتاب سيبويه^(٤) يرى بأن الشرط والجواب هما في الأصل جملتان متباينتان ربطهما حرف المجازاة فصارتا كشيء واحد.

والجرجاني في دلائل الإعجاز^(٥) يمثل مذهب الفارسي، وتلميذه ابن جني ولديه فكرة التكامل بين الشرط والجواب بوساطة "ما"، والشرط عنده لا يتم إلا بالأداة والجواب والشرط جملة غير منفصلة وجدها لذلك جملتا الشرط والجواب كالجملة الواحدة.

ويقرر الرماني أن "ما" الشرطية بعقد الجملة الثانية بالأولى حتى تكون خبراً واحداً وهي تنقل الكلام من الإيجاب على القطع إلى تعليق الثاني بالأول.

ويوضح الزمخشري في الكشاف^(٦) أن أداة الشرط تدخل على جملتين فتجعل الأولى "شرطاً" والثانية جزاءً، وأما ابن يعيش فإن الشرط يجري مجرى القسم لما بينهما من المناسبة من جهة احتياج كل واحد منهما إلى جواب، والقسم وجوابه جملتان متلازمتان فكانتا كالجملة، كما أن الشرط وجوابه كالجملة الواحدة ويعتبر سيبويه "ما" التعجبية من الأسماء وهي نكرة تامة، منها

(١) الأخفش، معاني القرآن، ص ٥٦.

(٢) المبرد، المقتضب، ٤٦/٢.

(٣) ابن السراج، الأصول، ١٨٢/٢.

(٤) سيبويه، الكتاب، ٥٦/٣.

(٥) الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص ٧٤.

(٦) الزمخشري، الكشاف، ص ٢٦٦/١.

معنى التعجب الذي سوغ الابتداء بها ومفهوم سيبويه أنه أسلوب خبري تم نقله إلى إنشائي والعرب نقذت رأي سيبويه بأنه ضعيف؛ لأنه جعل "ما" نكرة تامة وهو نادر في اللغة؛ لأنه قاس النادر على القليل الضعيف وهذا يضعف رأيه.

ومفهوم الفراء أنه أسلوب إنشائي، تم نقله إلى إنشائي وهو رأي ضعيف أيضاً؛ لأنه نقله من إنشائي إلى إنشائي وهذا لم يرد في اللغة العربيّة، إذن كلا الرأيين قويان في المعنى، وفي الاستعمال النحوي ضعيف في اللفظ.

والأخفش عنده "ما" التعجبية تكون تامة، والفراء وابن درستويه عندهما أن "ما" اسم استفهام مشرب بمعنى التعجب.

أما رأي الصاحبى في التعجب فهو تفضيل شخص من الأشخاص، أو غيره على إضرابه وابن يعيش عنده أن "ما" التعجبية تأتي منكورة موصوفة، ويجوز الفصل عنده بين فعل التعجب ومعموله إذا كان الظرف، أو المجرور معمولاً لفصل التعجب.

ولم يختلف ابن هشام عن جمهور النحويين فهو يعتبر "ما" نكرة تامة، ولا يجوز تقديم معمول فعل التعجب عليه، ولا يجوز الفصل بينهما بأجنبي.

عباس حسن عنده "ما" التعجبية هي علامة التعجب ويجب تقديمها، وفاعلها ضمير مستتر وجوباً تقديره هو يعود على "ما" وتتطرق دون غيره من النحاة على أن همزة "أفعل" في التعجب هي لتعدية الصيغة التي يكون فعلها الثلاثي إما لازماً في الأصل، وأما متعدياً والفعل يفقد التعدية عند أخذ الصيغة منه فتتولد تعدية جديدة تغاير السابقة.

تفسير سيبويه "ما" الاستفهامية؛ بأنها لا يليها إلا الفعل وعنده الاستفهام جملة لا تنطوي على خبر "ما" فهي تعبر عن افتقار خبر "ما" هي استخبار، وتحتاج جواب.

أما الأخفش فقد يتبع نهج سابقه في "ما" الاستفهامية، ويصرح بأن "ما" نكرة متضمنة معنى الحرف وهي نوعان:

النوع الأول "ما" الاستفهامية يجب حذف ألف "ما" إذا جُرّت وإبقاء الفتحة دليلاً عليها

النوع الثاني "ما" الاستفهامية إذا ركبت مع ذا لم تحذف ألفها؛ لأنها صارت حشواً

وأما الفارسي يتابع من سبقه فهو يؤكد أن "ما" من أسماء الاستفهام وهي غير موصولة ولا موصوفة، ويذكر خصائصها بأنها يسأل بها عن غير العاقل، ويستفهم بها عن صفات الأناسي وسائر أهل التمييز ويؤكد بأن "ما" يسأل بها عن الأنواع وعن وصف الأشخاص.

ويذكر ابن يعيش أن "ما" الاستفهامية غير موصولة ولا موصوفة، وأن "ما" يجوز أن تقوم بالاستخبار عن الأوصاف مقام "من" في الاستخبار عن المعارف.

وابن هشام يوضح أن "ما" الاستفهامية تكون نكرة متضمنة معنى الحرف، وهي نوعان: الاستفهامية وتكون بمعنى أي شيء، وتكون "ما" مبتدأ والجملة بعدها خبره.

يتضح أن "ما" واستعمالاتها اسماً مبهماً مغلقة على ذاتها، وأن الأغراض منها كامنة حتى يكون السياق هو المعيار المخرج لها، وأما عن حرف "ما" فإنه يعدّ من حروف المعاني صنفه النحاة وجوه متعددة منها "ما" الزائدة والنافية والعاملة عمل ليس، والمصدرية الظرفية وغير الظرفية، وحصر آراء النحاة في وجوه "ما" واستعمالاتها حرفاً.

وعند ابن السراج تكون "ما" على ضربين عند دخولها على "إن"، دخولها وخروجها لا يغير إعراباً، تكون ملغاة، وتكون كافة ومكفوفة للعمل فيبطل أشبهها بالفعل.

وأن تعريف الفارسي أوضح من نظرة سابقه لـ "ما" كافة أن تكف ما تدخل عليه عما كان يحدث قبل دخولها فيه من عامل. و"ما" كافة تدخل على الاسم والفعل والحرف.

أيضاً تتضح لي خلاصة رأي ابن الشجري في وقوع "ما" بعد "رب" وتكون على ثلاثة أوجه: - أن تكون كافة زيدت ليصلح وقوع الفعل والمعرفة بعدها^(١) - أن تكون بعد "رب" بمعنى شيء، - أن تكون زائدة لغوياً فلا تمنعها من العمل.

ويتضح رأي ابن يعيش في كتابه **المفصل**^(٢) إن "ما" كافة لها ثلاثة أنواع كافة عن عمل الرفع ولا تتصل إلا بثلاثة أفعال "كل، كثر، طال"، كافة عن عمل النصب والرفع، وهي المتصلة بأن وأخواتها، والكافة عن عمل الجر، وتتصل بأحرف الجر منها، "الكاف، رب، الباء، من" ومن الظروف "بين، حيث، إذ".

ويظهر رأي المالقي في "ما" الزائدة في أربعة أقسام: دخولها كخروجها عندما تقع بعد إذا الظرفية، وهي جائزة قياساً، وتكون بعد "إن" الشرطية جائزة وبعد الكاف، وبعد كي الناصبة، وبعد رب، وهناك اختلاف بين النحاة في معنى "رب".

(١) ابن الشجري، آمالي ابن الشجري، ٥٦٦/٢.

(٢) ابن يعيش، المفصل، ١٥٦/٨.

يقسم ابن هشام "ما" الزائدة الكافة وغير الكافة، إلى ثلاثة أنواع:

الكافة عن عمل الرفع، وهي المتصلة بالأفعال " قل، كثر، طال"، والكافة عن عمل النصب والرفع وهي متصلة بـ " أن " وأخواتها، والكافة عن عمل الجر وهي المتصلة بالحروف والظروف.

وقد اتفق ابن يعيش معه في هذا القسم ، وغير الكافة نوعان: عوض، وغير عوض، العوض يكون في موضعين، وغير العوض في موضعين.

كذلك تعرض الدراسة تحليلًا عن "ما" النافية كما عرفها النحاة.

يعرف النحاة "ما" بأنها حرف نافٍ موضع لنفي الحالة ولم يتقيد بالزمان والدلالة فيه النفي والإيجاب على الحال.

واتفق الزمخشري مع النحاة على أن "ما" النافية لا تدخل على المضارع، إلا في موضع الحال ويعرفها الشريف الرضي، في كتابه تلخيص البيان في مجازات القرآن^(١) أن "ما" النافية تدخل على الجملة الفعلية المنفية، وإذا صدرت جملة المقسم عليه بفعل ماضٍ، فإنه ينفي بأحد أحرف النفي "ما" وتعريف المالقي في كتابه رصف المعاني في شرح حروف المعاني^(٢) كسابقه "ما" النافية تدخل على الفعل الماضي والمضارع، وإذا دخلت على الماضي تركته على حاله، وإذا دخلت على المضارع خلصته للحال.

ولا يخفى علينا بأن المصادر النحوية التراثية لها دور في توضيح قسمي "ما" العاملة عمل ليس وغير العاملة ، ويقرر سيبويه في الكتاب^(٣) بأنها فعل.

وعند أبي علي الفارسي في البغداديات^(٤) أنها حرف، وي طرح الإشبيلي التباين بين بني تميم وأهل الحجاز في "ما" العاملة عمل ليس، بني تميم لا تعمل، تبقى الجملة الاسمية مرفوعة بالابتداء، وعند أهل الحجاز تعمل بثلاثة شروط:

— أن يكون الخبر مؤخرًا منفيًا موجبًا ، وأن لا يقع بعدها أن.

(١) الرضي، مجازات القرآن، ص ١٢.

(٢) المالقي، رصف المباني، ص ٣٨٢.

(٣) سيبويه، لكتاب، ٤٠٥/١.

(٤) الفارسي، البغداديات، ص ٢٤٩.

وأبرز ما يتضح عند ابن الشجري أن "ما" النافية تنصب الخبر في اللغة الحجازية تشبيهاً "بليس" لدخولها على جملة الابتداء والخبر كدخول ليس عليها، تنفي ما في الحال، كما تنفيه ليس، ويدخلون على خبرها "الباء" كما يدخلونها على الخبر "ليس"، وبني تميم لزموا فيها القياس؛ لأنها من الحروف الداخلة على الجملتين الاسمية والفعلية، وحق ما يدخل على الجملتين أن لا يعمل؛ لأن العامل يجب أن يكون مختصاً بما يعمل فيه من الاسم أو الفعل.

وأهل الحجاز اجتمعوا على ترك إعمالها إذ قدموا الخبر على المخبر عنه، أو نقضوا النفي بإلا وأهم ما توصل إليه المالقي في كتابه رصف المعاني في شرح حروف المعاني^(١) أن "ما" تكون عاملة بثلاثة شروط:

لا يدخل على الخبر إلا فيصر موجباً فينقض التشبيه من جهة النفي إذا دخلت فيرتفع ما بعدها على الابتداء.

ألا يتقدم الخبر على الاسم، فإن تقدم أرتفع ما بعدها بالابتداء والخبر؛ لأنها حرف ضعيف لا يقوى قوة ليس.

ألا تدخل عليها إن الزائدة تشبيهاً بالنافية فكأنه دخل نفي على نفي فصار إيجاباً.

بينت الدراسة أن "ما" تعمل عمل ليس في لغة أهل تهامة ونجد وتسمى "ما" النافية الحجازية وفي لغة أهل تميم تسمى "ما" النافية المهملة.

وتكشف الدراسة أيضاً أن "ما" تكون حرفاً مع الفعل بمنزلة المصدر وسيبويه عنده "ما" المصدرية لا تحتاج إلى عائد، فهي حرف، وتكون "ما" مع الفعل بتأويل مصدر.

ورأي الأخفش في كتابه معاني القرآن^(٢) يخالف سيبويه في الكتاب^(٣) ويضمّر لها عائداً، فهي على قوله اسم، وابن هشام في كتابه شذور الذهب^(٤) يطلق على "ما" المصدرية الظرفية بالوقتية. وسميت بالمصدرية؛ لأنها تؤول مع صلتها بمصدر، وهو الدوام وتسميتها بالوقتية لأنها توضح مع صلتها الوقت، ويشترط أن يتقدم "ما" المصدرية النائية عن ظرف

(١) المالقي، رصف المعاني، ص ٣٧٤.

(٢) الأخفش، معاني القرآن، ص ١٠٥.

(٣) سيبويه، الكتاب، ٤٠٥/١.

(٤) ابن هشام، شذور الذهب، ص ٣٦.

الزمان على الأفعال الناسخة، وما المصدرية الظرفية تكون بمعنى "مدة" يكون هي والفعل الذي يليها مصدرًا مؤولاً على أنه مضاف إليه للظرف المحذوف تقديره مدة، وإن تحليل النحاة القدماء لدلالة الحرف يؤدي وظيفة نحوية.

ألا أنه من الطبيعي أن استخلص دلالات "ما" في الظاهرة النحوية على استجماع نماذج كاشفة من خلال الفصل الثاني، وأني اتخذ مدار العرض استجلاء دور السياق في تحديد الدلالة وإن الحرف قد يركب مع غيره فيغير المعنى.

والنحاة أطلقوا على "ما" واستعمالاتها من الحروف المحولة؛ لأنها أشبهتها في أداء معان وظيفية وذلك حين تؤدي معنى التعلق بين الجمل كالتعلق الاستفهامي، والشرطي، أو التعجبي وتثبت الدراسة أن "ما" منها ما وضع أصله للدلالة على عدم العقلانية، وهي "ما" الاستفهامية والموصولة، والشرطية، وقد ترد "ما" الموصولة للعقلانية، وقد تذكر بعدها جملة مشتملة على ضمير تسمى صلة له، وتكون الدلالة في الموصول الحرفي بتأويله مع صلته بمصدر يعرب بحسب ما يقتضيه العامل المسلط.

ودلالة الشيعاء عند الجرجاني تلازم "ما" الشرطية منطلقاً من الوظيفة التي تؤديها بها في الجملة والدلالة الأسلوبية البلاغية في "ما" واستعمالاتها، تخرج إلى معان بيانية ذات تأثير وجداني وذلك على نحو ما يخرج أسلوب الاستفهام من أغراض متعددة يرجع إدراكها إلى الذوق الأدبي.

توضح الدراسة أيضاً أهمية الجانب الميداني، ونتائج التحليل الكيفي والكمي للمهارات التي تبنى عليها في "ما" واستعمالاتها، وهي "ما" الموصولة، والشرطية والاستفهامية والتعجبية والنافية والزائدة، ومهارات حالات الإعراب.

أيضاً تتضح في الدراسة مستويات الأخطاء بشكل تنازلي، واستغنت بالوسائل الإحصائية المتعددة في تحليل النتائج منها التكرار والفئات، والوسط الحسابي، والمدى الحسابي ومعامل الارتباط مع مراعاة الدقة والبعد عن التعقيد، وأن أوجه الخلاف والاتفاق بين النحاة في "ما" واستعمالاتها بدأ واضح وكما يتراءى لي أن هناك إمكانية لإيجاد المزيد من القضايا المشتركة بين مهارات "ما" واستعمالاتها.

هذا ما آمله من الباحثين لعلمهم يتجهون إلى الاهتمام بالدراسات الميدانية في ضوء الظواهر النحوية، والاستفادة من تقنيات التكنولوجيا الحديثة ونتائجها، وجعل اللغة العربية لغة متطورة تواكب معطيات الواقع اللغوي العربي الجديد فتسهل برمجتها في الحاسوب، ومن ثم

ترجمتها إلى اللّغات الأجنبية وتعليمها للأجانب، وكذلك تعليمها للأجيال وفق المعطيات الحديثة إنّ إهمال الظواهر النّحويّة التراثية في البحوث يعدّ ضعفاً للغة العربيّة؛ لأنّ الظواهر التراثية تحتوي على كنوز ممتدة إلى علوم أخرى، وهي نتيجة لجهود علماء اللغة القدماء حتى تجلّت وانكشفت بمعطيات تثري اللّغة، وتربط الفكر اللغوي القديم بالفكر اللغوي المعاصر ومما تجدر الإشارة إليه أنّ مهارات "ما" واستعمالاتها ذات عمق كبير على مستوى الظاهرة اللغويّة التي تتدرج في مرتبة التطبيق العملي لما لها من أهمية في الناحية التحصيلية؛ لذلك نطرح على القائمين بالتعليم التفكير بوضع الحلول لمشاكل المهارات النّحويّة.

ويمكن أن أتحدث عن ذلك ضمن محورين :

الأول : الإستنتاجات

الثاني: المقترحات

أ - الاستنتاجات :

إنّ دراسة "ما" واستعمالاتها اسمًا أو حرفاً قد مكنتني من النظر بتأمل في آراء النحاة وأفكارهم الخاصة لهذه الظاهرة النّحويّة، بما مكّني من قيمة المهارات التي تكمن في مواقع الاستيعاب والاستقصاء.

يتبين أنّ المهارات تعني بالقدرة على تطبيق المعارف، والفهم لانجاز مهمة من مهمات "ما" على مستوى محدود، ومنشود من الأداء، وهذه مهمة عملي في هذه الدراسة وهي بمثابة مجهر يستكشف المواقف المتباينة من خلال ملابسات تحصيلية طبقاً لمهارات "ما" واستعمالاتها المتعددة.

وإنه من المفيد في هذه الدراسة تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها؛ لينتفع بها كل باحث أو من يهيمه متابعة ما توصلت إليه الدراسات والبحوث الحديثة ، وخصوصاً في مجال المهارات النّحويّة التي لها أثرها في التحصيل الدراسي، فهي تسهم في التفكير اللغوي التي يحدد السمات الدلالية، وهذا ما توصلتُ في ظاهرة "ما" واستعمالاتها، وأما عن أهم النتائج في هذه الدراسة فهي كالآتي :

الكشف عن أهم ما تحقق في مجال "ما" واستعمالاتها عند النحاة. إنّ هذه الدراسة بدأت بتصنيف آراء النّحاة، حسب المهارات باعتماد المنهج الوصفي في الدراسة النّحويّة الذي يقوم بدراسة أدبيات هذه الظاهرة دراسة شكلية بعيدة عن الناحية الميدانية، ومن ثمّ التوصل إلى

المقارنة بين آراء النحاة في عرض منهجية هذه الظاهرة النحوية في "ما" واستعمالاتها، ومن ثم إعادة النظر في أساليب النحو، وطرق تدريس اللغة لتسهيل على الدارسين فهم النحو، والتوصل إلى مفهوم الدلالة الذي يحقق الهدف، ويخدم اللغة ويحفظ كلام العرب، وأن النظر في استراتيجيات تدريس المقررات النحوية، وترسيخ المنهج السليم الذي تسير عليه تلك المقررات يمكن أن يمثل الخطوات الأولى للنحو التعليمي الذي يعني بتجميع ظاهرة معينة ودراستها بأسلوب مبسط، والتدرج في بسط العبارة، والبعد عن التعقيد، وإن التعددية في أوجه "ما" واستعمالاتها والمداخلات بين النحاة دليل على أهميتها وذكرها في القرآن الكريم يثبت هذه الأهمية، كما أن جمع المعلومات من شتات المقررات في دراسة منظمة لمعرفة التحصيل العلمي للتلامذة في "ما" واستعمالاتها يعد خطوة إيجابية لدراسات تكشف عن مدى استيعاب التلامذة للمهارات النحوية لظاهرة "ما" واستعمالاتها في دراسة تطبيقية تحليلية.

- اشترت إلى أن مهارات "ما" واستعمالاتها تعد من المعارف اللغوية التي لا بد للتلامذة من امتلاكها وإتقانها ضماناً لجودة التعليم وتحسين الإداء.

- "ما" واستعمالاتها في المفهوم النحوي تعني "ما" الاسمية أو الحرفية كما ورد في المصادر التي قمت باستقرائها واعتمدت المنهج الوصفي الذي يقوم بدراسة الظاهرة دراسة نظرية تثبت المقارنات بين آراء النحاة في عرض مهارات "ما" واستعمالاتها.

- إنّ مهارات "ما" واستعمالاتها شاملة لجوانب كثيرة منها الموصولة، والاستفهامية والتعجبية، والشرطية، والزائدة، والنافية والعاملة عمل ليس، والمصدرية الظرفية وغير الظرفية حيث إنها تعبر عن ضوابط تعود إلى مقامات اللغة بالاستناد إلى عامل الدلالة وانصهاره في عامل المعنى وحدوث القصد منه.

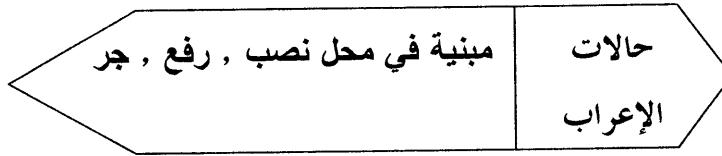
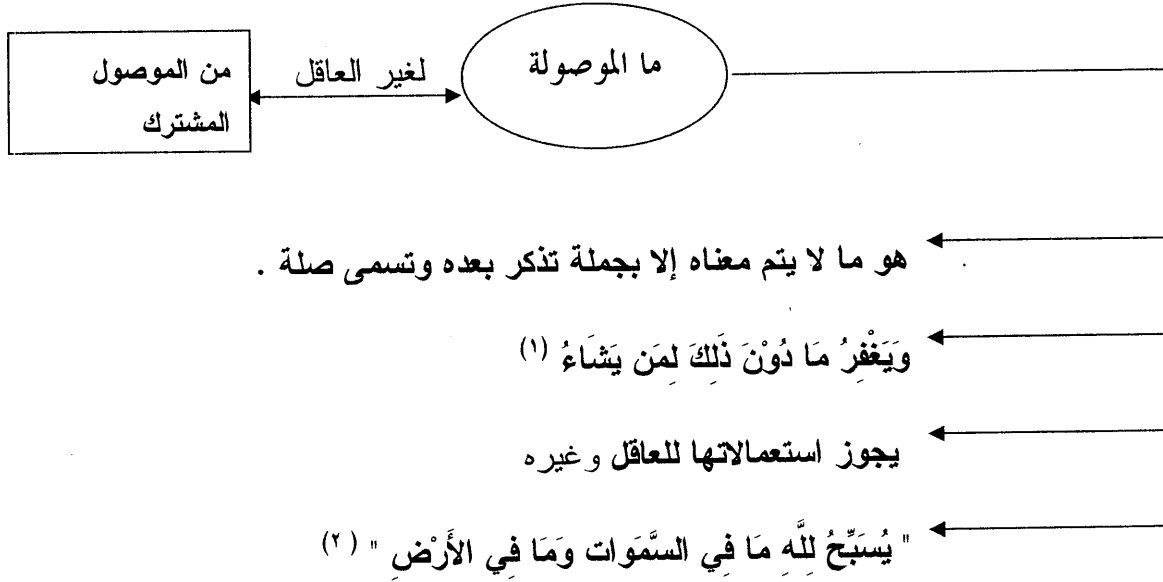
- إنّ استمرارية الدراسات الميدانية تؤدي دوراً مفتاحياً في استراتيجيات التعلم من أجل إتقان المهارات والكفايات، وبالتالي تؤدي إلى نتائج تعليمية تضمن تحسين الأداء والتعرف على مواطن الضعف العامة وتقديم الدروس العلاجية بمثابة تقويم مستمر يعمل باستمرار على متابعة الفهم والتشخيص وبيان الأخطاء، ومتابعة التلامذة لتحقيق مهارة الأداء في كل ظاهرة لغوية.

- إنّ المهارات أنواعاً بعضها يتطلب تدريباً مستمراً، وبعضها يعتمد على الجهد العقلي والكفاءة التدريسية التي تؤدي إلى الجودة، وتحسين العمليات التعليمية.

- إنَّ عملية التشجير في الدروس النحويّة لها أهمية في الفهم والاستيعاب، وهذا يتضح في المخطط الأول رقم (١) وضحت فيه قسمي "ما" اسمًا وحرَفًا ورتبتها بشكل منتظم بحيث ينسجم مع الهدف المراد تحقيقه وهو الحصول على المهارات والكفايات التي يتضمنها كل مبحث، وفي المخطط الثاني رقم (٢) وضحت "ما" اسمًا وأقسامها وهي في أربعة مباحث "ما" الموصولة، والشرطية، والتعجبية، والاستفهامية، أما المخطط الثالث رقم (٣) فقد وضحت فيه "ما" حرفًا وأقسامها وهذا يتجلى في أربعة مباحث أيضًا وهي "ما" الزائدة والنافية والمشبّهة بليس، والمصدرية وهذه المخططات عرضتها بأشكال مختلفة منها دوائر وإشارات وخطوط وهذه الوسائل الرياضية تسهل على التلامذة فهم المهارات النحويّة وتساعدهم على إيضاح المعنى وإبرازه بطريقة مستساغة بعيدة عن الغموض.
- إنَّ تحويل المعلومات في المادة العلمية إلى استراتيجية فيها هيكلية لتخطيط الأمثلة وانتقاءها وعرضها بطريقة متميزة كفيل بأن يجعل التلامذة يتمكنون من اللغة في حقل الظواهر النحويّة.
- إنَّ هذا النمط من العروض يحتاج على جهد مضني في توافر المعلومات الدقيقة التي لا تتوفر في كتب القواعد المدرسية والتي لا بد من الرجوع إليها من خلال المراجع والمصادر.
- إنَّ توظيف هذه الهياكل في برنامج البوربوينت على الحاسب الآلي وعرضها في دروس النحو يمنحها فائدة لكل تلميذ ومعلم، ويساعد على رفع تحسّن الناتج التعليمي في دروس النحو.
- إن حصر الدروس النحويّة، وتحويلها بطريقة رياضية منطقية وبرمجتها وعرضها بأسلوب ممتع يبقي حافزًا للتلامذة في كل مرحلة من المراحل الثلاث.
- إنَّ الاهتمام بكشف هذا النمط من الاستراتيجيات يساعد في التغيير والتطوير، وسدّ الحالات السلبية التي يتصور فيها أن القواعد النحويّة مسألة معقّدة لا يستفاد من تدريسها. أما ناحية الهيكلية العامة لأقسام "ما" فقد تتجلى فيما يلي :

الهيكل العام للتشجير في (ما) واستعمالاتها اسمًا

(أ)



يشتمل الصلة على ضمير يطابق الموصول في الإفراد والتذكير ويسمى

الموصول يحتاج إلى صلة ليتم المعنى .

أحكام عامة

الجار والمجرور يتعلقان بمحذوف تقديره حصل

جملة خبرية " حضر ما كان غائبًا "

شبه جملة بالظرف " وجدت ما عندك "

شبه جملة بحرف الجر " قرآن ما في

المقال "

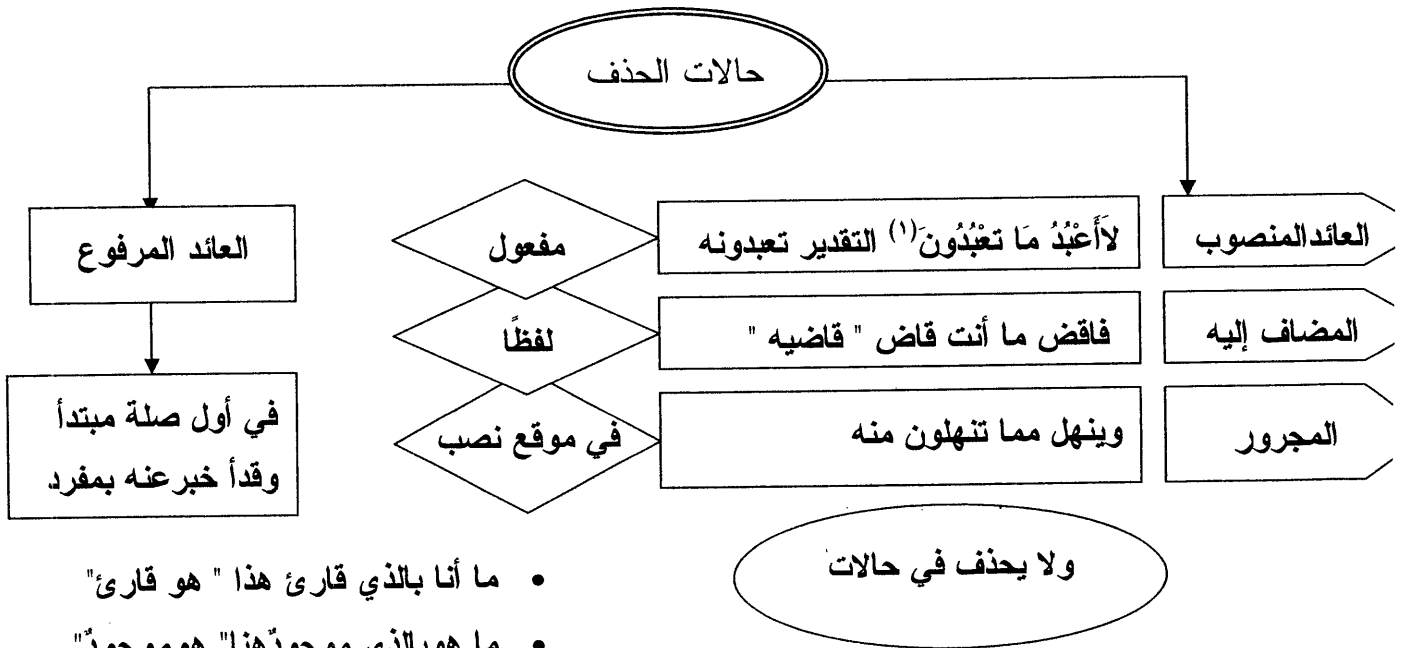
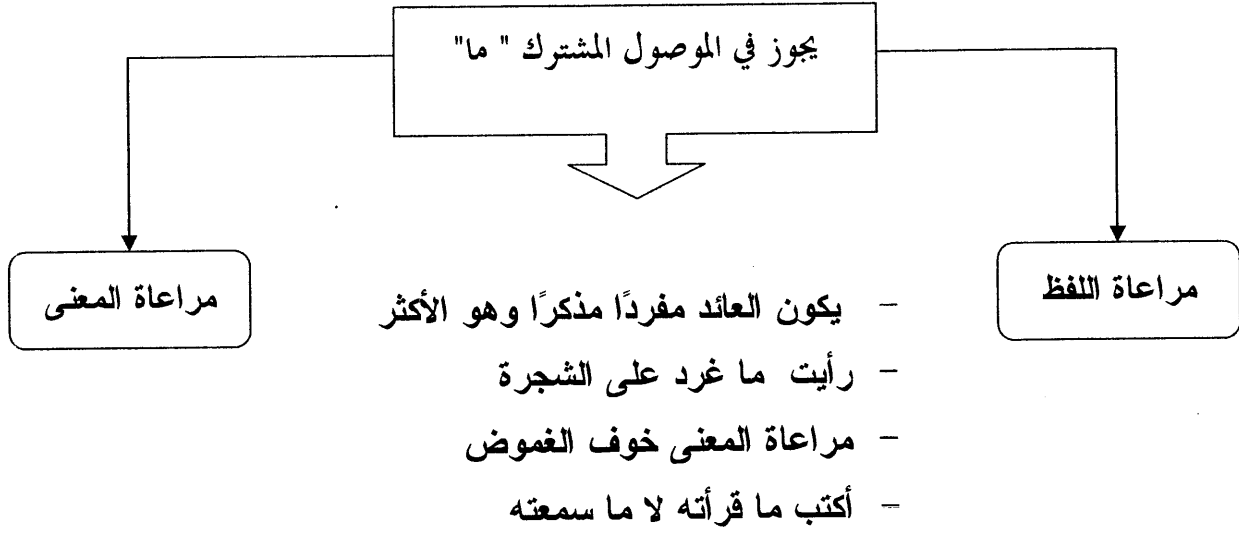
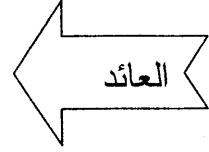
شروطها أن تكون

صلة الموصول

(١) النساء، ٤/٤٨ .

(٢) الجمعة، ١/٥٥٣ .

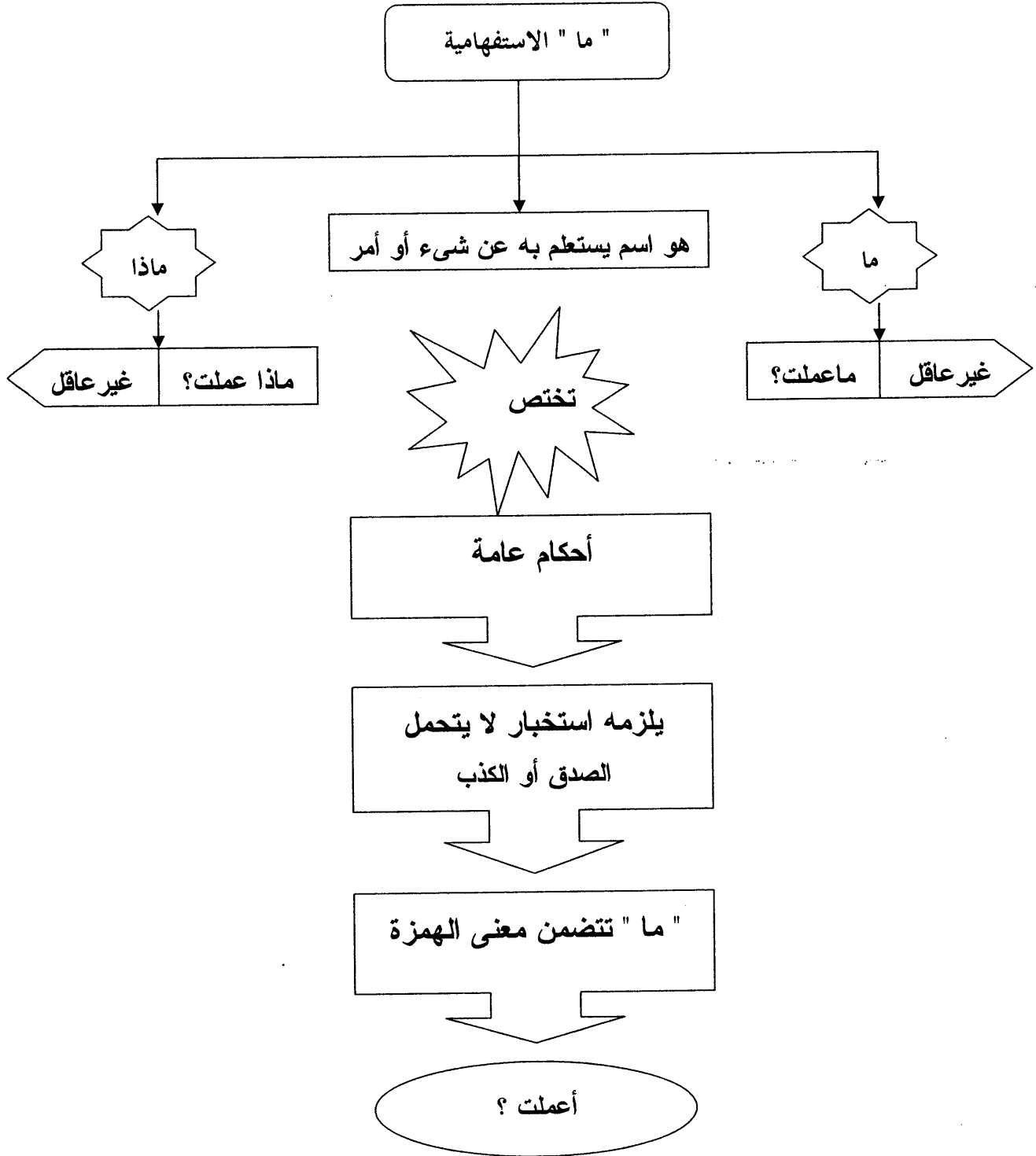
- يكون ضمير الغيبة أو الحاضر إذا كان الموصول ضميراً عن ضمير المتكلم أو المخاطب.
- تحذف الصلة للتهويل والتعظيم .



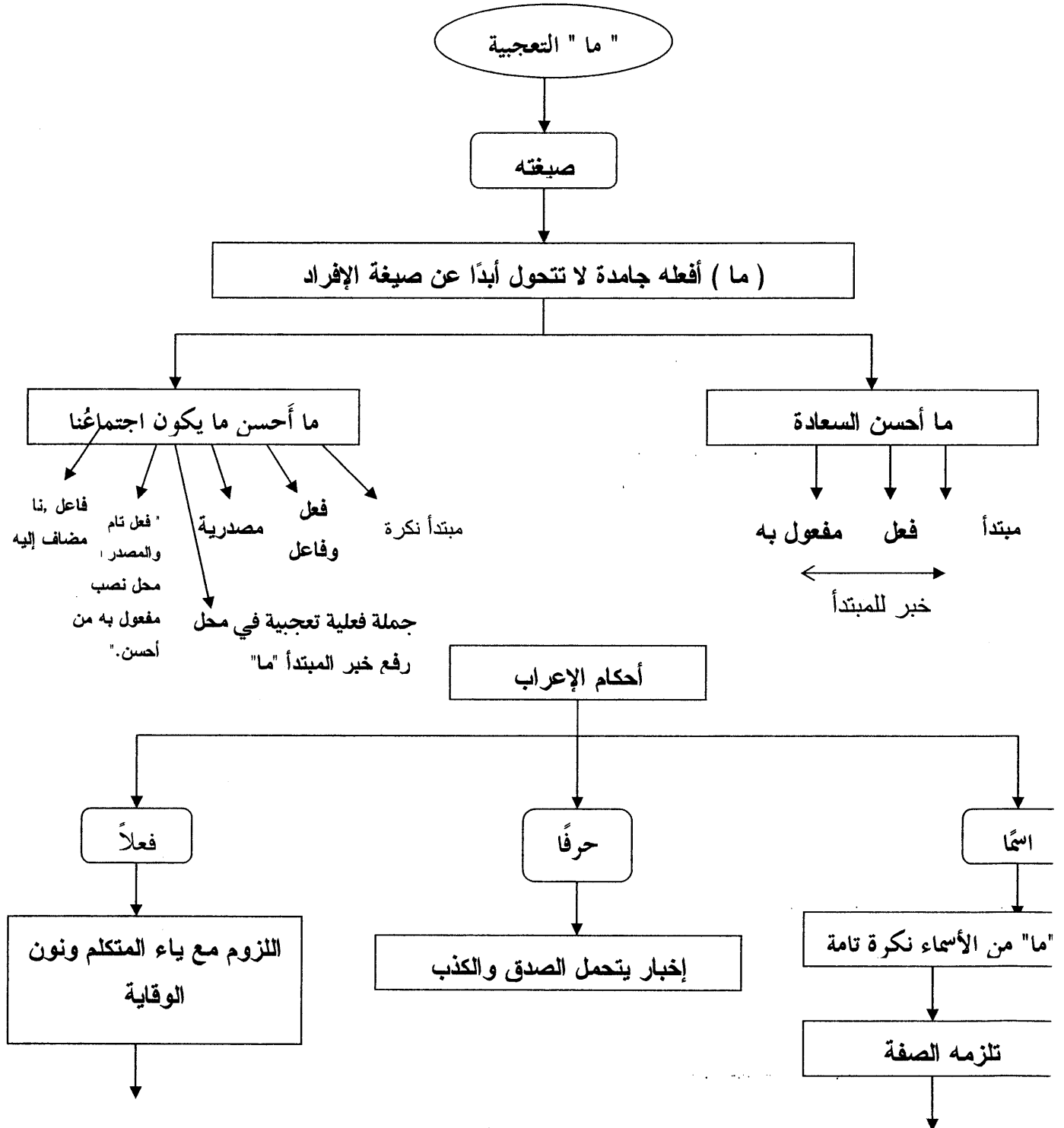
- ما أنا بالذي قارئ هذا " هو قارئ "
- ما هو بالذي موجود هنا " هو موجود "
- ولا يحذف إلا في هذه الحالات
- أما إذا لم تكن الصلة طويلة فيمتنع

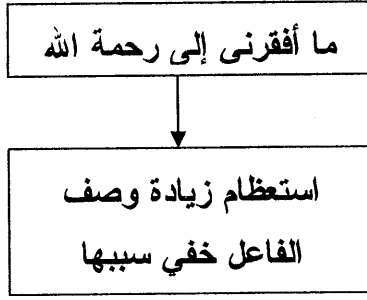
الحذف

(ب)

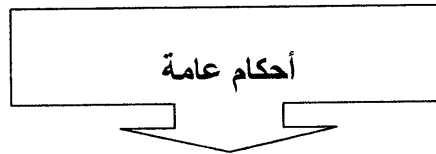
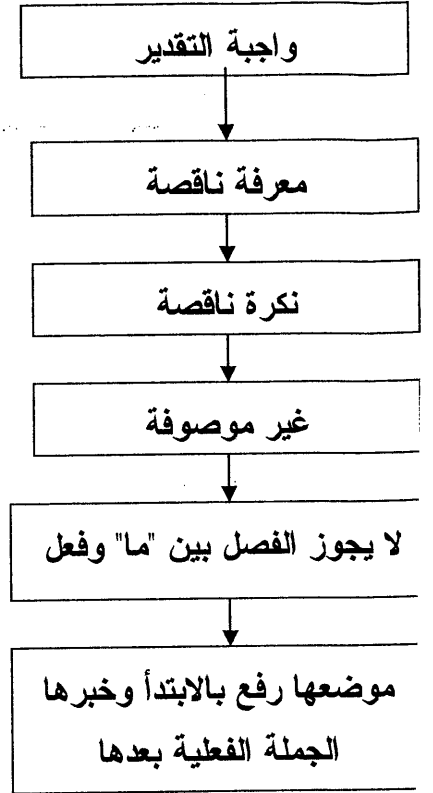


(ج)



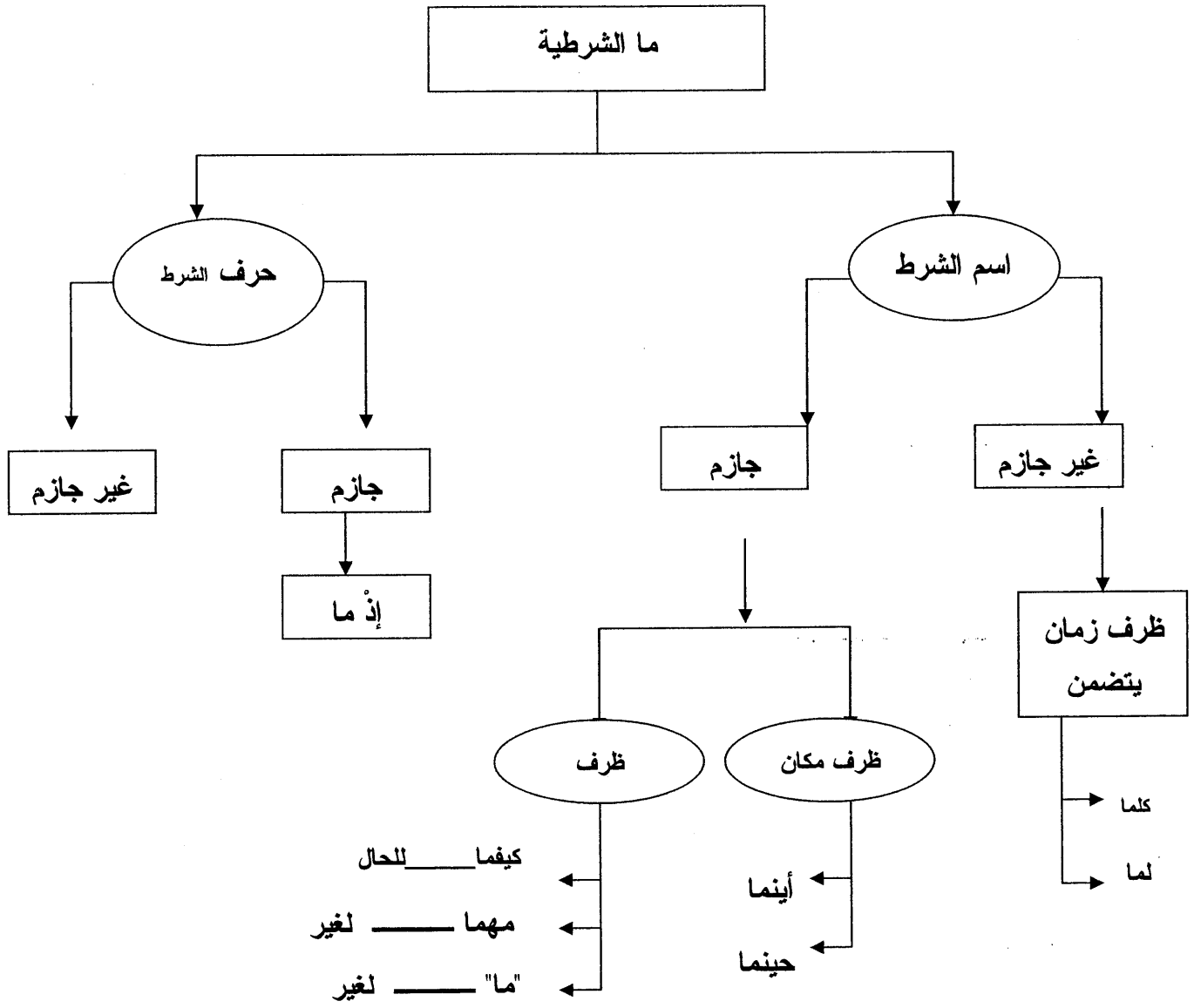


١٩٨



- * لا يجوز التعجب من :
- (١) من العاهات
 - (٢) الأكلون
 - (٣) الجامد
 - (٤) شدّ ما أحسنه، ما أطوله
 - (٥) من المنفى
- * لا يجوز تقديم معمول فعل التعجب عليه
- * لا يجوز الفصل بينها بأجنبي
- * يجوز الفصل بين فعل التعجب والجار والمجرور

(د)



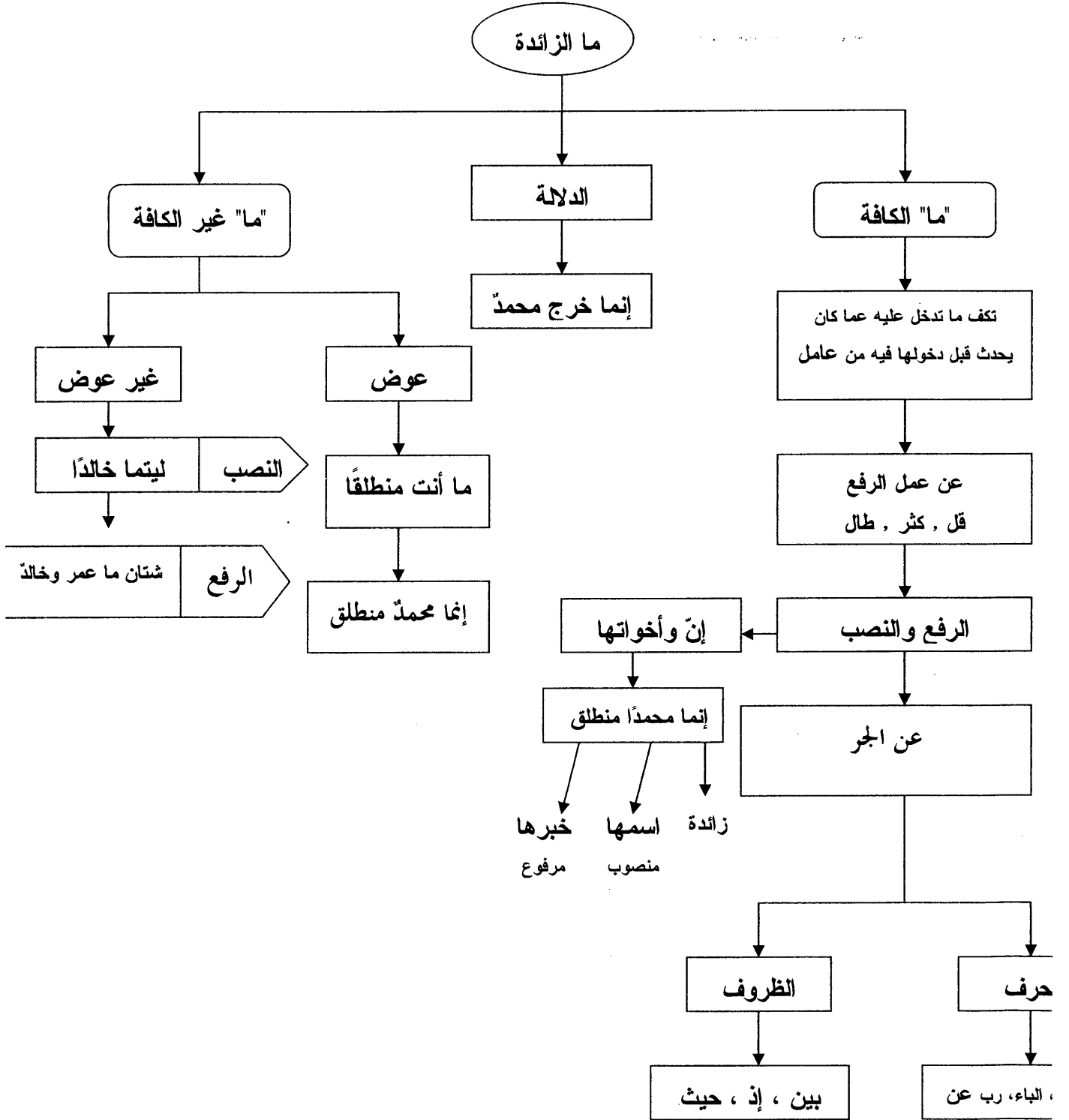
حالات الإعراب



- أسماء الشرط الجازمة لها حق الصدارة.
- لا يجوز أن يسبقها ويعمل فيها سوى حرف الجر والمضاف.
- إذا سبقها وعمل فيها غير حرف الجر أو المضاف أصبحت غير جازمة لفقدانها معنى الشرط وتصبح أسماء موصولة.
- فعلا الشرط والجواب في محل رفع إذا كانا مضارعين
 - بما تعذر أعتر
 - ليس ما يسرك يعجبني
- "ما" الشرطية تتضمن معنى (إن)

الهيكل العام للتشجير في " ما " واستعمالاتها حرفاً

(أ)



أحكام عامة

١ - تدخل "ما" على الحرف "إن" فتكفه
عن عمله.

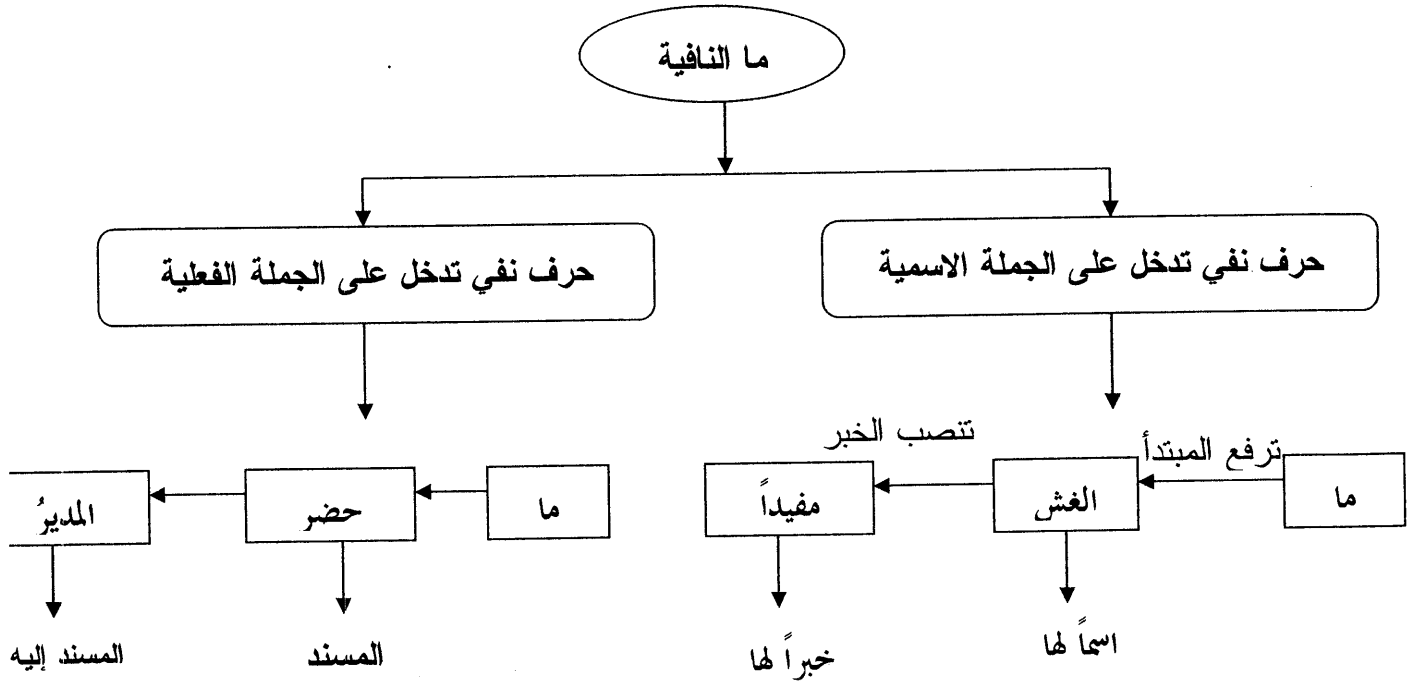
- إنما العلم مفيدٌ

- كأنما عليّ أسدٌ

٢ - وتدخل (ما) على الفعل "قلّ، وطال"
وتكفه أيضًا

- قلّما الدرسُ مفيدٌ

- طالما الصابرون فائزون

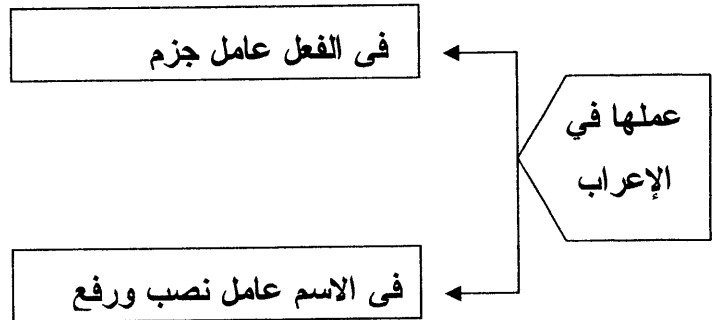
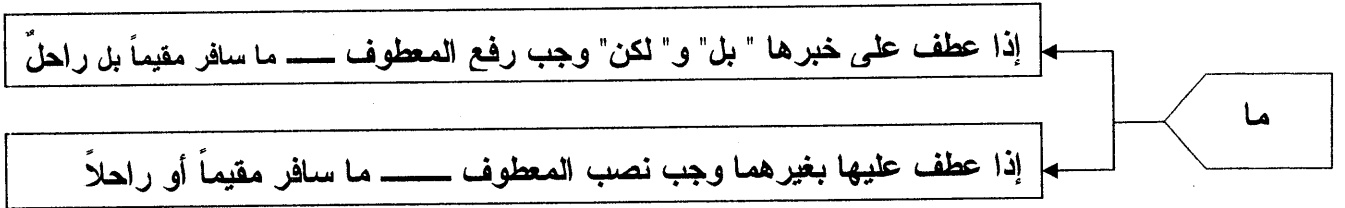
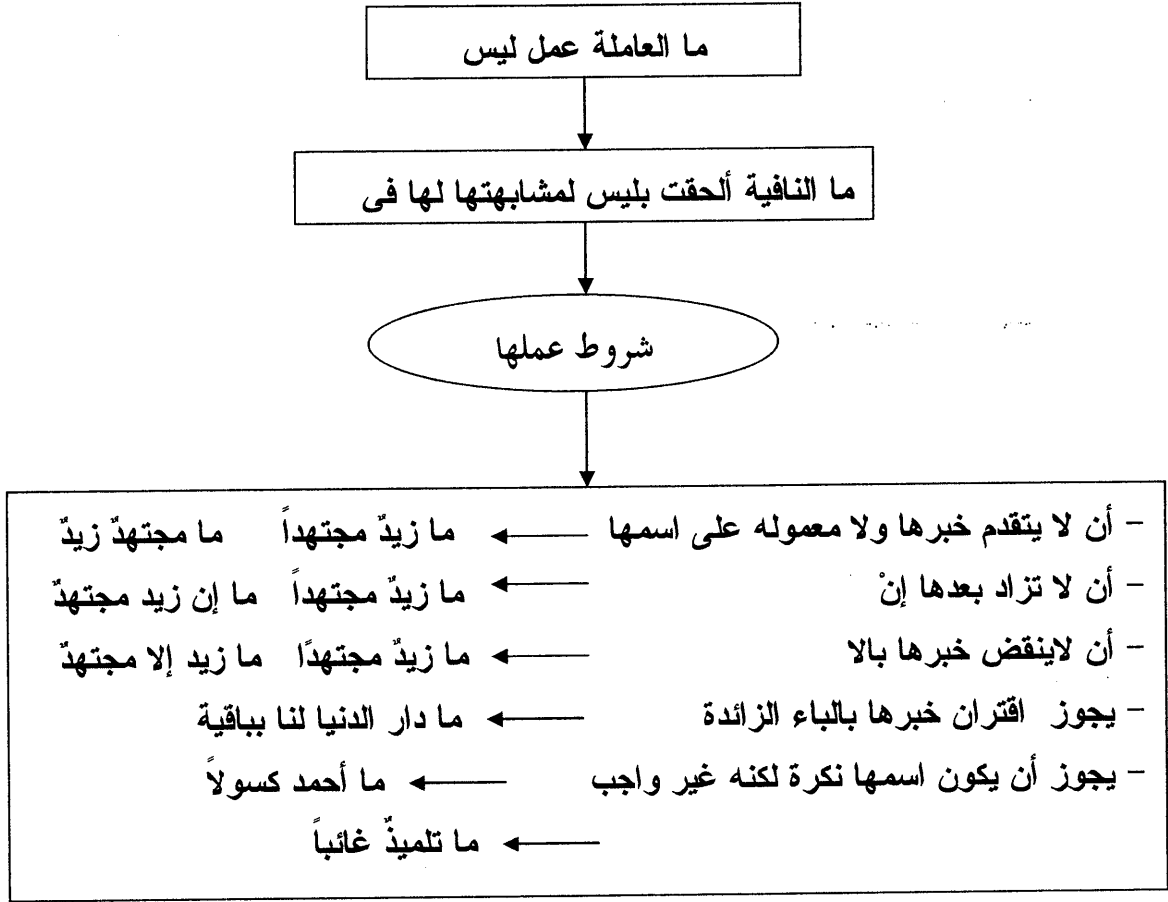


أحكام عامة

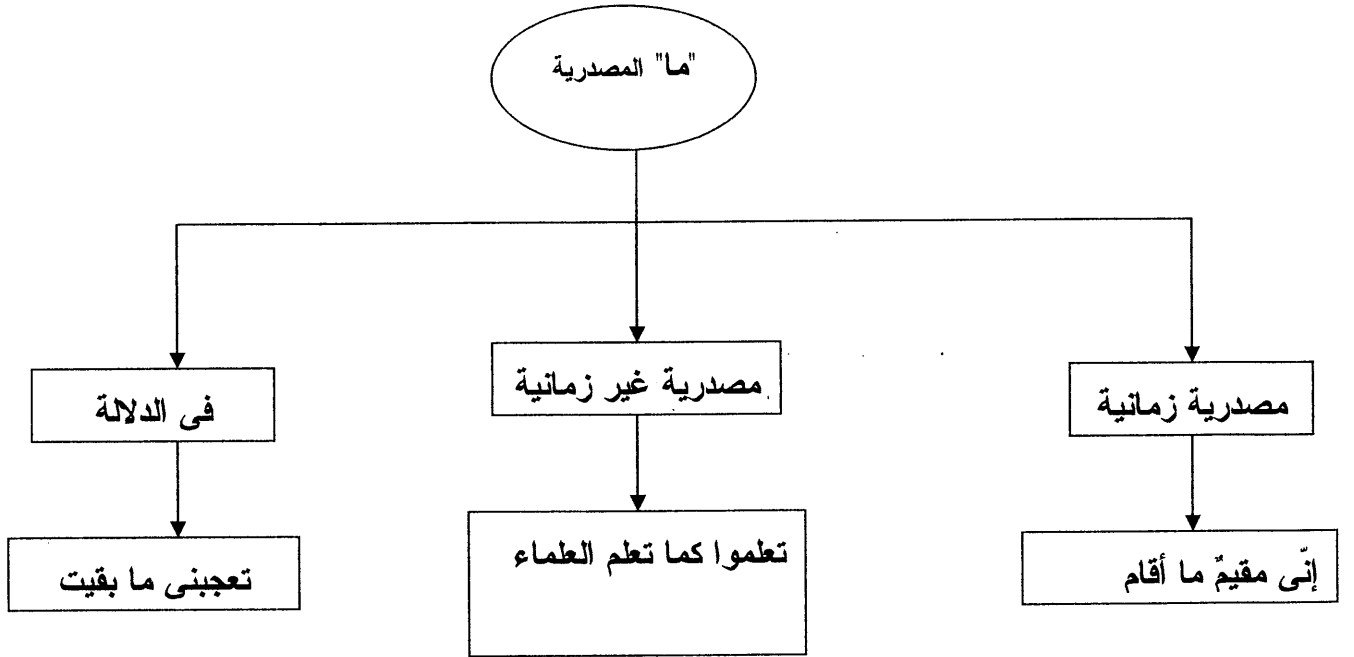
الجملة المنفية :

- (١) هي ما لم تثبت فيها نسبة المسند إلى المسند إليه
- (٢) لانتفاء حكم الفعل عن الفاعل
- (٣) لانتفاء حكم الخبر عن المسند

(ج)



(د)



موؤل

حرف مصدري وجملة بعده

- تسبك الحروف المصدرية مع ما بعدها لتؤلف المصدر الموؤل
- يعرب المصدر الموؤل إعراب المصدر الصريح في مختلف الحالات " الرفع ، النصب ، الجر
- ويعرب إعراب المفردات لا الجمل (لأنه من المفردات)
- الأحرف المصدرية تسمى الموصولات الحرفية لأنها حروفٌ تصل بين الكلام ، والجمل بعدها لا محل لها من الإعراب لأن صلتها بالأسماء الموصولة



أما من ناحية مشاركتي بمقترحات في هذه الدراسة فهي كالتالي:

ب - مقترحات لتنمية كفايات النحو عند تلامذة المرحلة الثانوية.

يتضح من توصيات الباحثين أن تعليم القواعد النحوية يجب أن يكون باللغة، لا تعليم اللغة بالقواعد، لأن اللغة شيء مفهوم واضح والقواعد نتيجة لها، وهناك عدة مقترحات منهجية تتجلى فيمايلي

- تغيير وسائل التدريس وطرائقه حتى يصل كل متعلم إلى مستوى الإنجاز.
- الإرتقاء بالتدريبات بحيث تشتمل نماذج من مختارات الثقافة الإسلامية، والأدبية والقومية، والاستعانة في عرضها بوسائل التكنولوجيا الحديثة التي تجذب اهتمامهم وتبعدهم عن الملل، والتأخر الدراسي.
- إن طريقة العرض والتدريب للأساليب اللغوية مثل الاستفهام، والتعجب، والشرط، كذلك طريقة الألغاز والألعاب في التدريس تجذب اهتمامهم، ولها دور كبير في تقبلهم الدروس النحوية، ومن ثم يصلون إلى النموذج النحوي السليم.
- عدم كشف القاعدة جلية واضحة بطريقة مباشرة تبعدهم عن الغرض المطلوب، مما يجعلهم أكثر عرضة للأخطاء، كما يمكن التوصل إلى الأمثلة بواسطة محادثة تطرح أسئلتها على التلامذة، ويختار الأمثلة من إجابات التلامذة الجيدة، وهذه الطريقة تثير التفاعل أثناء الشرح.
- اختيار النص المناسب من موضوع واقعي شائق يجده التلميذ ويكتبه بنفسه مسبقاً على السبورة، ثم يجري المدرس المناقشة حول النص لاستنتاج الأمثلة المطلوبة لموضوع الدرس
- إن اختيار الأمثلة من النص نفسه يعتبر وسيلة مهمة في خدمة التعبير، وتؤدي وظيفة مهمة للقواعد النحوية، وتساعد على فهم الظواهر اللغوية، والتعريف بها.
- تكليف التلامذة أنشطة لاصفية تزودهم بخبرات متعددة، وتوظيف مفردات لغوية تساعدهم على تحسين اللغة عندهم
- ينبغي أن يلتفت الباحثون أثناء إجراء البحوث العلمية للكشف عن سبب التردّي في سلامة التعبير، وتوظيف المهارات النحوية بطريقة سليمة.
- ينبغي التسلسل في تدريس الموضوعات النحوية والبعد عن التكرار، والتدريب على الضبط وفهم المعاني، والتراكيب النحوية ودلالاتها المطلوبة لتسهيل إتقانهم المهارات في أقصر

وقت ممكن.

- تشجيع الباحثين على عمل دراسات ميدانية توضح نقاط القوة والضعف في كل إنجاز لتوصل إلى حلول لها بشكل أفضل.
- إن توصيات واقتراحات الباحثين تعتبر محطة يسبر بها واضعو المناهج عمق البناء وإعادته ضمن مقياس التأليف للموضوعات النحوية وإيجاد آلية اختيار للنصوص التي تكشف أغوار مجموعة من المهارات تبنى على توجيه مسبق ينهض بالعملية التعليمية بحسب ما يتطلبه الواقع.
- ولعل التكنولوجيا الحديثة تفتح آفاقاً جديدة للباحثين، لترقي العملية التعليمية حتى تبلغ المهارات والكفايات في انتظامها المتكامل استعداداً لمعرفة آليات حديثة ومرجعية متطورة . حاولت أن أستشف قيمة المقترحات عند استقراءاتي عديد من الدراسات الميدانية التي لها علاقة بهذه الدراسة ، فقد وجهتني بدون شك وجهة مخصوصة إذ تدل على أنني اهتدي برؤية واقعية وهي الإقرار بسلطة اللهجة العامية على اللغة الفصحى التي يستخدمها بعض المدرسين في مختلف التخصصات، وهي طرف تدني تطور الجانب اللغوي عند التلامذة.
- إن الإقرار بالتغيير وتبدل لغة الشرح، وكشف مواطن الأخطاء يعد عاملاً في تطور اللغة والقضاء على ملابسات الضعف.
- أن يكون التلامذة قادرين على المشاركة من خلال مهمات، أو نشاطات، أو نص مختار من النماذج الواقعية التي يتم تقويم أدائهم من خلال معايير تطبيقية بهدف تحديد معارفهم في مهارات معينة.
- أن يكون المعلم لديه استعداد بتزويد التلامذة بخبرات متعددة من المعرفة، وتوظيف مفردات لغوية تساعد على تحسين الأداء، وأن اختيار الأمثلة من النص يعد وسيلة مهمة في التعبير، ويساعدهم على فهم القواعد النحوية، والظواهر المختلفة فيها.
- أن يكون التطبيق في الدروس النحوية هو الغاية التي يسعى إليها المعلم لا مجرد تحفيظ القاعدة.
- أن يكون هناك تخطيط في طبع كتاب شامل لجميع المهارات اللغوية والنحوية للمرحلة الثانوية يعتبر مدخلاً أساسياً لتدريس الموضوعات المطلوبة في جميع المسارات اقتداءً باستراتيجيات اللغة الإنجليزية.

- أن تكون متابعة المعلمين المستجدين مستمرة في دورات وندوات وورش عمل ذات جودة وحيوية.
- توفير برنامج في المقارنات والموازنات بين المهارات النحوية واللغوية، وصقل قدرات التلامذة لتوظيف هذه المهارات في مجال الحياة أثناء حديثهم أو كتاباتهم.
- أن يتعود التلامذة الدقة في التعامل مع الحروف المتشابهة حتى لا يكون هناك التباس وتفقد الفكرة معناها.
- إن تحقيق معايير لتدريس المهارات النحوية بصورة تكاملية يشكل مطلباً أساسياً وخصوصاً لتلامذة المرحلة الثانوية؛ لأن دروس اللغة العربية تعتبر ثقل وهم لا يطاق بسبب تدني الدرجات التي تؤثر على معدلاتهم بشكل عام، هذا يتطلب رؤية ثاقبة وتفاعل بين المعلم وتلامذته، والتحدث باللغة العربية الفصحى في جميع المواقف التعليمية.
- ينبغي الاهتمام بالجانب المعرفي التي تقع على كاهلة جسور العملية التعليمية لتوثيق الحقائق حتى يتوارى خلف العملية التعليمية التربوية رسالة ثقافية عامة، تعيد الاعتبار إلى اللغة العربية.
- ينبغي أن تكون آلية التطبيق قائمة على مفهوم الدلالة، والتمرس بتحليل مكوناتها ومعرفة مضامين النماذج المعروضة كي تستجيب الذاكرة وترسو على الاستيعاب والتمييز بين مفهوم وآخر.
- ومما يتعين ذكره أن معايير المهارات النحوية واللغوية لها أهميتها في مختلف التخصصات .

ولكن متى تستقيم تلك المعايير في حقول المعرفة ؟

إنّ الظاهرات النحوية تقتضى دراسات مستفيضة للباحثين لعلمهم يغوصون في أعماقها، وتكون أفكارهم ومقترحاتهم معدة نحو تحقيق أهداف ومعارف وتصورات تسهم في استراتيجيات حديثة ووضع تسلسل معياري يساعد على معرفة أسرار الظاهرة النحوية، وهذا ما أمل تحقيقه مستقبلاً على أيدي الذين يعشقون سبر أغوار المعارف، لعل ذلك قريب بأذن الله تعالى .

هذه الدراسة من الدراسات المتواضعة التي أفادت في بناء معايير المهارات النحوية، وأنها تصور جديداً لتدريس المهارات المختلفة في "ما" واستعمالاتها بل هي صورة تكاملية للمهارات المطلوبة.

إنّ المسؤولية في تصحيح الأخطاء اللغوية والنحوية ليست مقتصرة على مدرس اللغة العربية وإنما تشترك فيها كل التخصصات للأهمية البالغة ، وخصوصاً في المرحلة الثانوية لأنها تعتبر آخر المراحل الإلزامية في التعليم، والمرحلة الجامعية لها متطلبات منها معدل الدرجات والكلفة الاقتصادية للرسوم الجامعية.

ينبغي أن يلتفت الباحثون أثناء إجراء البحوث العلمية المستمرة للكشف عن سبب التردّي في سلامة التعبير واستخدام النحو بطريقة سليمة.

مراعاة التسلسل في المناهج وخصوصاً في الموضوعات النحوية والبعد عن التكرار يعد ذات أهمية.

استخلاص الشواهد والأمثلة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والنصوص الأدبية إذا أمكن يعد عاملاً من عوامل تطوير تدريس النحو في المرحلة الثانوية المسار الأدبي.

لابد من دراسة التراكيب النحوية ودلالاتها، وتحديد معانيها، والتدريب على الضبط ، وفهم المعاني من خلال السياق.

الأخذ بتشجيع الباحثين من قبل المؤسسات الحكومية لإجراء دراسات ميدانية

الاهتمام بدراسة توصيات الباحثين؛ للتغلب على الصعوبات التي تواجه التلامذة أثناء دراسة هذه المادة .

فتح المجال لإجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة، تجري على تلامذة المدارس الثانوية، وعمل مقارنات للأخطاء النحوية بين المسارات المختلفة في المرحلة الثانوية، عمل إحصائيات عن العلاقة بالأخطاء النحوية وأثر اللهجات المتنوعة عليها لدى تلامذة المرحلة الثانوية . هذه أهم المقترحات التي تصورتها ، أما عن مقترحات بعض الدراسات التي لها علاقة بهذه الدراسة فهي كالتالي:

ج- مقترحات بحوث أخرى

في ضوء تحليل نتائج الدراسات السابقة تم توضيح مايلي :

— ضرورة استخدام اللغة العربية الفصحى، والابتعاد عن اللهجة العامية المستخدمة من قبل بعض المدرسين في مختلف التخصصات، والاهتمام من قبل المدرسين بتقييم مواطن الأخطاء النحوية عند التلامذة بطريقة منطقية سليمة بعيدة عن الإحراج والسلبية، وتوظيف الجمل النحوية أثناء الحديث إذا أمكن ذلك .

_ الالتزام بممارسة التطبيقات النحوية من قبل مدرسي اللغة العربية في المواطن التعليمية في دروس النحو خصوصاً، والعمل على توعية مدرسي اللغة العربية بأهمية إجراء دراسات ميدانية لحصر عوامل الضعف ، ومن ثم علاجها.

_ زيادة الحصص المخصصة لتدريس مادة القواعد النحوية في الثالث الأدبي، وربط القواعد النحوية بدروس التعبير، والأدب والنصوص والبلاغة.

_ الالتزام بالأعمال اللاصفية، وتنوعها بعد إخضاعها لدراسة تقييمية، يعد وسيلة علمية نافعة في تطوير النتائج.

_ الاهتمام بتنظيم دورات مكثفة للمدرسين بين الحين والآخر؛ لرفع الكفاءة المهنية في مادة القواعد النحوية وطرائق تدريسها، كذلك العناية بالأمثلة المقررة على التلامذة وضبطها بالشكل، تشجيع اللغة العربية السليمة من خلال المؤسسات المختلفة، وزارة الإعلام، وضع برامج مفيدة تناسب المراحل المختلفة والاهتمام بقواعد اللغة، التحري في وسائل الإعلام وأجهزتها المختلفة باستخدام اللغة السليمة، وضوابطها التي تبنى عليها صحة الكلام وسلامة التعبير.

_ الاهتمام بالمكتبات المدرسية ومتابعة دور النشر في توفير المراجع النحوية، والمجلات التربوية باشتراكات سنوية لحصر الفائدة منها .

_ تعيين موجهين تربويين مقيمين في المدارس الابتدائية والإعدادية لمتابعة الإشراف على تعليم اللغة العربية.

- اقترحت إحدى الباحثات بضرورة الاهتمام باختيار مدرس اللغة العربية أكاديمياً ومهنياً وخضوعه لاختبار مقنن على أن يجتاز هذا الاختبار بنجاح والمتابعة المستمرة للمدرس بواسطة اللقاءات والندوات والدورات ذات الوظيفة الحيوية.

_ هناك انطباعات توضح أسباب التردّي في سلامة استخدام النحو منها الإعداد الأكاديمي أو المهني للمدرس، أو المنهج الدراسي وتنظيمه والمستوى العقلي للمتعلم، أو غير ذلك، أو كل ذلك.

الملاحق

ملحق رقم (١)

الخطاب إلى المحكمين في الاختبار التشخيصي

إلى الإخوة والأخوات المحترمين..

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد..

تفيدكم الباحثة علماً بأنها تنوي إجراء دراسة ميدانية في (ما) واستعمالاتها في اللغة العربية لتلامذة الصف الثالث الثانوي المسار الأدبي، وهدفها تحسين مستوى الطلبة في مادة النحو لذا تود معرفة رأيكم ومقترحاتكم في قائمة الأسئلة من ناحية البنية والمضمون كي تعم الفائدة وتحصل على نتائج تحقق ما تهدف إليه

ولكم جزيل الشكر وفائق التقدير والاحترام على حسن تعاونكم

أختكم

مهديّة أحمد المطوع

ملحق رقم (٢)

قائمة بأسماء المحكمين على الاختبار في صورته الأولى

أ- المحكمون من اختصاصيي اللغة العربية

١. الأستاذ أحمد مرزوق
٢. الأستاذ بحري صادق بحري
٣. الأستاذ علي رحمانى

ب- المحكمون من المدرسين والمدرسات الأوائل

١. الأستاذة إيمان يوسف بوشقر
٢. الأستاذة بتول السيد أحمد الحليبي
٣. الأستاذ علي سلمان
٤. الأستاذ محمد السيد مجيد
٥. الأستاذ وليد خالد

ج- المحكمون ذوو الخبرة من المدرسين والمدرسات

١. الأستاذة خديجة كاظم المتقوي
٢. الأستاذة مريم إبراهيم الرويعي
٣. الأستاذة مريم أحمد علي مكي

د- دكتور جامعي

١. الأستاذ أحمد أبو رعد

ملحق رقم (٣)
الاختبار التشخيصي في صورته الأولى

أخي الطالب

أختي الطالبة

تهدف الباحثة إلى دراسة ميدانية في مادة النحو في مدارس دولة البحرين الحكومية، لتحسين مستوى الطلبة في هذه المادة، وتأمل الباحثة أن تتصف إجاباتكم بالدقة، والموضوعية و الجدية
والله ولي التوفيق .

اقرأ الأسئلة بعناية ثم اختر البديل المناسب للإجابة :

١- أي الجمل التالية تنصدرها (ما) النافية ؟

- أ - ما مسافر أخوك (✓)
ب- ما أشد فضول الناس ()
ج - ما الذهب ؟ ()
د - وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ ^(١) ()

٢- أي الشروط التالية تتفق مع (ما) العاملة عمل ليس

- أ - أن لا ينقض خبرها بالآ (✓)
ب- اسمها وخبرها لا يكونان إلا نكرتين ()
ج - يكون اسمها وخبرها من الأسماء الدالة على الزمان ()
د - أن يسبق اسمها وخبرها صيغتا التعجب ()

٣- أي الشروط التالية من خصائص (ما) التعجبية ؟

- أ - أن يكون الفعل المتعجب منه رباعياً ()
ب- أن يكون الفعل منفيًا ()
ج - أن يكون قابل للتصرف (✓)
د - يكون الفعل مجهولاً ()

٤- أي الجمل التالية فيها (ما) الكافة؟

- أ - أهوى الأخلاق ولا سيما التواضع . ()
 ب- بالعزيمة الصادقة يصل المرء إلى ما يريد ()
 ج - إذ ما تهتم بالعلم تسعد نفسك . ()
 د - إنما العلم نور . (✓)

٥- ماذا يحدث لـ (قل) إذا دخلت عليها (ما) ؟

- أ - يبطل عملها (✓)
 ب- لا يبطل عملها ()
 ج - لا تمنع عمل ما قبلها في ما بعدها ()
 د - تكف ما قبلها عن العمل ()

٦- حدد (ما) التي تستعمل للعاقل أو غير العاقل فيما يلي :

- أ - سر محمد (ما) أشرق (غير عاقل)
 ب- شاهد محمد (ما) ها جروا (عاقل)
 ج - سعد محمد (ما) غرد (غير عاقل)
 د - زار محمد (ما) سافرت (عاقل)

٧- ضع في المكان الخالي (ما) مع تحديد نوعها.

- أ- أجمل ليلة القدر (تعجبية)
 ب- وَيَغْفِرُ ذُوْنَ ذَلِكَ لِمَنْ يَشَاءُ^(١) (موصولة)
 ج- حَاشَ لِلّٰهِ هَذَا بَشَرًا^(٢) (نافية)
 د- إن المعبود هو (كافة)

٨- وضح صيغة التعجب فيما يلي:

- أ - محمدٌ أعظم رجل ()
 ب- ما أشد اجتهاد محمد (✓)

(١) نساء، ٤/٤٨.

(٢) يوسف، ٣١/١٢.

- ج- أكرم بمعلم يزين القول فعله (✓)
 د - محمدٌ أفضل الرجال ()

٩- أين يمكن استخدام (ما) كافة أو (ما) عاملة فيما يلي ؟

- أ- ليتما العلم سهلاً (ع)
 ب- ليتما العلم سهلاً (ك)
 ج - قلما المهمل ينجح (ك)
 د - إنما التفوق نعمة (ك)

١٠- أي الشواهد التالية أكثر تأكيداً لصحة (ما) الشرطية ؟

- أ- وما نيل المطالب بالتمني ()
 ب- إنما الأعمال بالنيات ()
 ج - ما تفعل من خير تجده عند الله (✓)
 د- ما العلم إلا نوراً ()

١١- ما الذي يمكن استخدامه معياراً للحكم على (ما) التي تعمل عمل (ليس) ؟

- أ- أن يتقدم خبرها على اسمها ()
 ب- أن يكون اسم (ما) وخبرها معرفتين ()
 ج - أن يمتنع عملها ()
 د - أن ينقض عملها إذا دخل على الخبر (إلا) (✓)

١٢- أي بديل يصلح أكثر من غيره لصيغة (ما) المبهمة ؟

- أ- جاء عالم ما (✓)
 ب- ليتما العالم حاضر ()
 ج - ربما يأتي عالم ()
 د - ما حضر إلا عالم ()

١٣- أي الجمل التالية تفسر (ما) المصدرية الظرفية ؟

- أ- قلما أدعوه أشعر بنعمة الإيمان ()
 ب- أحب الله كما يحبني ()

- ج - حمدت الله بعد ما حضرت من السفر ()
 د - أحمد الله ما دمت حيا (✓)

١٤ - املاء الفراغ بما يتم الجملة واضبطه

ما الخائن

- أ- صديق (✓)
 ب- صديقاً ()
 ج - من صديق ()
 د - إلا صديق ()

١٥ - ماذا يحدث إذا دخلت (ما) على ليت

- أ- لم تكفها عن العمل ()
 ب- تتصب المبتدأ والخبر ()
 ج - ترفع الخبر وتتصب المبتدأ (✓)
 د - كل ما تقدم صحيح ()

١٦ - اختر البديل المناسب لحرف الجر بعد زيادة (ما)

- أ- عن ما تسأل ؟ ()
 ب- مما يتكون الماء ؟ ()
 ج - من ما يتكون الماء ؟ ()
 د - بم تغتسل ؟ (✓)

١٧ - ما نوع "ما" فيما يلي

لكل امرئ ما سعى

- أ- مصدرية (✓)
 ب- استفهامية ()
 ج - موصولة ()
 د - كافة ()

١٨ - اختر البديل المناسب لـ"ما"

إنما الأعمال بالنيات

- أ- كافة (✓)
 ب استفهامية ()
 ج - مصدرية ()
 د - موصولة ()

١٩ - ما أكثر الإخوان حين تعدهم ولكنهم في النائبات قليل

(ما)

- أ- نكرة تامة بمعنى شيء في محل رفع مبتدأ (✓)
 ب- اسم موصول في محل رفع مبتدأ ()
 ج - تعمل عمل ليس ()
 د - حرف شرط وتوكيد وتفصيل ()

٢٠ - وإنما أولادنا بيننا أكبادنا تمشي على الأرض

(ما)

- أ- اسم استفهام ()
 ب- كافة (✓)
 ج - موصولة ()
 د - مصدرية ()

٢١ - وما المال والأهلون إلا ودائع ولا بد يوماً أن تُردَّ الودائع

(ما)

- أ- نافية (✓)
 ب- موصولة ()
 ج- مصدرية ()
 د - استفهامية ()

٢٢- أزاهيرُ الجنوبِ لها عبير
(ما) يخالفُ ما تزوَعُ به الزهور

- أ- اسم موصول مبني على السكون في محل نصب مفعول به للفعل يخالف (✓)
 ب- استفهام في محل رفع خبر مقدم ()
 ج - اسم موصول في محل جر ()
 د - نكرة تامة في محل رفع فاعل ()

٢٣- قال الإمام الشافعي :
صن النفس واحملها على ما يزينها
(ما) تعش سالما والقول فيك جميل

- أ- اسم موصول مبني على السكون في محل جر (✓)
 ب- مصدرية ()
 ج - اسم مجرور ()
 د - كافة ()

٢٤- ما أحسن ما يكون لقائنا
(ما الأولى)

- أ- نكرة تامة في محل رفع مبتدأ (✓)
 ب- مصدرية ()
 ج - استفهامية ()
 د - جميع الإجابات صحيحة ()

٢٥- ما المعايير التي يعتمد عليها في تصنيف (ما) الموصولة و (ما) الشرطية ؟
(ما) الموصولة (ما) الشرطية

- مبهم لغير العاقل

- الشرط يقتضي جواباً

- مبهم لغير العاقل

- جملة الصلة لا محل لها من الإعراب

٢٦- ما نوع (ما) في الجملة التالية :

ما خرج احمدُ

- أ- اسم إشارة ()
 ب- اسم موصول (✓)
 ج- اسم استفهام ()
 د- اسم شرط ()

٢٧- ما أجمل الطالب المجتهد :

- أ- من أسماء التعجب (✓)
 أ- من أسماء الإشارة ()
 ج- من أسماء الأفعال ()
 د- من أسماء النفي ()

٢٨- تعرب (ما) مفعولاً به مقدماً في الجملة التالية :

- أ- ما تقدم الولد ()
 ب- ما الولدُ يُطلعُ (✓)
 ج- ما الولد مبتكراً ()
 د- ما الولد نشيطاً ()

٢٩- قابل بين المجموعة (أ) بما يناسبها من المجموعة (ب) بسهم

(أ)	(ب)
أ- إنَّ المؤمنَ إذا ما وعد وفى	أ (ما) زائدة
ب- ما إن تخلفت عن الفريضة	(ما) نكرة موصوفة
ج- كَأَنَّمَا يُسَاقُونَ إِلَى الْمَوْتِ ^(١)	هـ (ما) الشرطية
د- ربَّ ما مكروه نافع	ج (ما) كافة
هـ- ما تعمل من خير تجد جزاءه	ب (ما) نافية لتوكيد النفي
	د (ما) تعمل عمل ليس

- تعرب (ما) في الجملة التالية :

" مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ " (١)

- أ- حرفاً مشبهاً بليس (✓)
 ب- اسماً موصولاً في محل رفع مبتدأ ()
 ج- اسم استفهام مبنياً في محل رفع خبر مقدم ()
 د- مصدرية ظرفية ()

٣١- ما الفرق بين (ما) في صيغة التعجب و (ما) في أسلوب لا سيما ؟

(ما) في صيغة التعجب

أ- نكرة تامة بمعنى شيء

ب- تكون في محل رفع مبتدأ

(ما) في أسلوب لا سيما

أ- اسم موصول مضاف إليه والمضاف سي

ب- زائدة

٣٢- اختر البديل المناسب مع الضبط بالشكل فيما يلي :

استمتع برؤية النجوم ولا سيما

- أ- القمر ()
 ب- القمر ()
 ج- القمر (✓)
 د- قمرأ ()

٣٣- تعرب (ما) فيما يلي :

التعليم نعم (ما) الحرفة

- أ- فاعلاً ()
 ب- مفعولاً به ()
 ج- حالاً ()
 د- تمييزاً (✓)

٣٤- تعرب (ما) فيما يلي :

الكرمُ نعمًا، والبخل فيه بئسما

()

أ- يجوز إعرابها فاعلاً

()

ب- يجب إعرابها فاعلاً

()

ج- يمتنع إعرابها فاعلاً

(✓)

د- تعرب تمييزاً

٣٥- ما الفرق بين جملتي الصلة فيما يلي ؟

١- ما حققته التكنولوجيا من منجزات يفوق ما أنجز من أيّ عصر.

الصلة جملة فعلية

٢- تسعى العولمة لاكتشاف ما في التكتلات الاقتصادية من منافع

الصلة شبه جملة

٣٦- أعرب المطبوع بالخط الأسود

أ- ما ربع مئة معموراً يطيف به

غيلانُ أبهى رُباً من ربّعها الخرب

من أخوات ليس

٣٧- قال شوقي :

ب - ما بال العاذل يفتح لي

باب السلوان وأوصده

ما استفهام في محل رفع خبر مقدم للمبتدأ

٣٨- قال الشاعر

ج - ما أعذب الليل إن راحت تداعبه

أنغام غانية أو عزف مزمار

ما نكرة تامة للتعجب في محل رفع مبتدأ

٣٩- ما الفرق بين (ما) المصدرية الظرفية و ما المصدرية ؟

ما المصدرية الظرفية : المصدرية الظرفية تكون بمعنى مدة

ما المصدرية : تأتي متصلة بغيرها وتأتي منفصلة عن غيرها

٤٠- عين نوع (ما) فيما يلي :

وما السواد الذي في مجمرىك بدأ

إلا بقايا من الأحشاء تغتصب

- أ- استفهامية ()
 ب- شرطية ()
 ج- بطل عملها (✓)
 د- مصدرية ()

٤١ عيني نوع "ما" في البيت التالي :

ما لي أرى القلب في عينيك يلتهب

أليس للنار يا أخت الشقا سبب

(ما)

- أ- اسم استفهام (✓)
 ب- اسم موصول ()
 ج- اسم شرط ()
 د- مصدرية ()

٤٢ - ما نوع "ما" في البيت التالي

- كل ما فيك جميلٌ مبهِجٌ

أنت كالروضة طيباً ورواء

- أ- اسم شرط ()
 ب- مصدرية ()
 ج- موصولة (✓)
 د- ظرفية ()

٤٣ - ما بال صدري متى لاقيتك ازدحمت

به الشجون وشب الوجد واشتعل

- أ- اسم استفهام (✓)
 ب- اسم موصول ()

- ج- اسم شرط ()
د- مصدرية ()

٤٤- لا تعجبي من محب شاعر عصفت

به العيون فأعطى الحسن ما سألا

- أ- اسم موصول مبني على السكون في محل نصب مفعول به ثان (✓)
ب- اسم شرط في محل رفع خبر مقدم ()
ج- اسم استفهام في محل رفع مبتدأ ()
د- ظرفية في محل نصب مفعول ()

٤٥- جئت بعد (ما) طلعت الشمس

- أ- ما وما بعدها في تأويل مصدر مجرور على أنه مضاف إليه (✓)
ب- ما وما بعدها تكون مجروراً على أنه مضاف إليه للظرف المحذوف ()
ج- ما وما بعدها نكرة في محل جر بالإضافة للظرف بعد ()
د- ما وما بعدها لا محل لها في الإعراب ()

٤٦- تعجب مما يأتي مستخدماً (ما) التعجبية

أ- إلغاء العولمة للحوافز بين بلاد العالم.

ما أحسن أن تلغي العولمة الحوافز بين بلاداً لعالم !

ب- اهتمام الأمة بالأخلاق

ما أكثر اهتمام الأمة بالأخلاق !

٤٧- أنشئ جملة تكون فيها (ما) مفعولاً به مقدماً

الجملة : ما تعمل تجد له مقابلاً

٤٨- ما الغرض البلاغي من (ما) فيما يلي ؟

قال شمس الدين الكوفي

ما للمنازل أصبحت لا أهلها أهلي ولا جيرانها جيرانني؟
التحسر

٤٩- قال كعب بن زهير :

كانت مواعيدُ عرقوب لها مثلاً
وما مواعيدها إلا الأباطيلُ

أ- لماذا امتنعت (ما) عن العمل في قوله

(ما مواعيدها إلا الأباطيل)

(ما) نافية والخبر محصورٌ بالإلا

٥٠- أنشئ ثلاث جمل حيث تكون (ما) في الأولى شرطية ، والثانية تعجبية ، والثالثة موصولة .

أ- الشرطية : ما تزرع تحصد

ب- التعجبية : ما أجمل خدمة المجتمع

ج- الموصولة : سمعت ما تقول

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (٤)
اختبار تشخيصي معدل

أخي الطالب

أختي الطالبة

تهدف الباحثة إلى دراسة ميدانية في مقررات النحو في مدارس مملكة البحرين الحكومية لتحسين مستوى التلامذة في هذه المقررات وتأمل الباحثة أن تتصف إجاباتكم بالدقة والموضوعية والجديّة. والله ولي التوفيق

اقرأ الأسئلة بعناية ثم اختر البديل المناسب للإجابة بوضع علامة (✓) بين القوسين :

١- أي الجمل التالية لها معنى (ما) النافية ؟

- أ- ما مسافر أخوك. (✓)
ب- ما أشد فضول الناس ؟ ()
ج- ما الزكاة ؟ ()
د- ربما محمد قائم. ()

٢- أي الجمل التالية فيها (ما) الزائدة ؟

- أ- أهوى الأخلاق ولا سيّما التواضع. (✓)
ب- بالعزيمة الصادقة يصل المرء إلى ما يريد. ()
ج- إذ ما تستمع بالعلم ترتج نفسك. ()
د- ما أعظم أن تكبح النفس ! ()

٣- أي جملة فيها (ما) الموصولة ؟

- أ- ما فاز نصر بل منصور. ()
ب- ما السلام بعيداً. ()
ج- أخذت ما أعطيتني. (✓)
د- ما مظاهر هذه الوحدة. ()

٤- أي التالي يصلح أكثر من غيره لصيغة (ما) المبهمة ؟

- أ- جاء عالم ما. (✓)
 ب- نحن المسلمين (ما) نغش. ()
 ج- ربما يأتي عالم الفلك ()
 د- ما حضر إلا عالم. ()

٥- أي الجمل التالية تفسر (ما) المصدرية الظرفية ؟

- أ- ما أدعوه أشعر بنعمة الإيمان. ()
 ب- أحب الله كما يحبني. ()
 ج- حمدت الله بعد ما حضرت من السفر. ()
 د- احترمك ما دمت تحترمني. (✓)

٦- أي البدائل التالية يتضمن (ما) الشرطية ؟

- أ- وما نيل المطالب بالتمنى. ()
 ب- إنما الأعمال بالنيات. ()
 ج- ما تفعل من خير تجده عند الله. (✓)
 د- ما تصدق محسن . ()

٧- أي جملة تدل على صيغة (ما) التعجبية ؟

- أ- إنما الإنسان محترم. ()
 ب- ما أزوع اجتهد محمد (✓)
 ج- ما درس خالد. ()
 د- ما تدرسه يفدك. ()

٨- أي جملة يجوز فيها إعمال ما قبل (ما) ويجوز عدم إعمالها ؟

- أ- لعلمنا النجاح قادم. ()
 ب- ليتما العلم سهل. (✓)
 ج- قلما المهمل ينجح. ()

د _ إنما التفوقُ نعمةٌ . ()

٩ _ عين نوع (ما) فى الأبيات التالية :

أ- وما السّواد الذي فى مجمرىك بدا
إلا بقايا من الأحشاء تغتصب

- أ- استفهامية ()
ب- شرطية ()
ج- نافية (✓)
د- مصدرية ()

ب- ما لى أرى القلب فى عينيك يلتهب

(ما) أليس للنار يا أخت الشقا سبب

- أ- اسم استفهام (✓)
ب- اسم موصول ()
ج- اسم شرط ()
د- مصدرية ()

ج _ قال الإمام الشافعى :

صن النفس واحملها على ما يزينها

تعش، سالما و القولُ فبك جميلٌ

- أ- (ما) اسم موصول (✓)
ب- مصدرية ()
ج- اسم مجرور ()
د- كافة ()

١٠ - حدد (ما) الدالة على العاقل فيما يلى :

- أ- سرّنى (ما) أشرق ()
ب- أعجبنى (ما) هاجروا (✓)

- ج- راقنى (ما) غرّد
د- زارنى (ما) سافرن
()
(✓)

١١- كل البدائل صحيحة (ما عدا) :

أستمع برؤية النجوم ولا سيما

- أ- القمر
ب- القمر
ج- قمر
د- قمراً
()
(✓)
()
()

١٢- اختر البديل المناسب فيما يلى :

أ- لكل امرئ ما سعى (ما)

- أ- المصدريّة
ب- استفهامية
ج- موصولة
د - كافة
(✓)
()
()
()

ب - ما خرج أحمد (ما)

- أ- نافية
ب- استفهامية
ج- موصولة
د- شرطية
(✓)
()
()
()

ج- ما أجمل الشتاء (ما)

- أ- من أسماء التعجب
ب- من الأسماء الموصولة
ج- من أسماء الأفعال
د- من أسماء النفي
(✓)
()
()
()

١٣ ضع فى المكان الخالى (ما) مع تحديد نوعها :

- أ- أجمل ليلة القدر (تعجب)
 ب- اخترت يغذى الروح (موصول)
 ج- إن المعبود هو (زائدة كافة)
 د- لى والظلم (استفهام)

١٤- ضع ما تراه ملائما من الكلمات فى كل مكان خال من العبارات التالية :

ربما ، حيثما ، حينما ، كيفما

- أ- أجلس يجلس العلماء. (حينما)
 ب- عالم زارنا نفعنا. (ربما)
 ج- تكن أكن. (كيفما)
 د- أنكرت فضل العلم فرطت فى وقتك (حينما)

١٥- أدخل (ما) على حروف الجر التالية :

- أ- من-----مم
 ب- عن-----عم
 ج- الباء-----بم

١٦- فيما يأتى آيات تضمنت معنى الشرط إلا واحدة هى :

- أ- أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِكَكُمُ الْمَوْتُ ^(١) ()
 ب- يُسَبِّحُ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ^(٢) (✓)
 ج- وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمُهُ اللَّهُ ^(٣) ()
 د- فَفَاعِلًا اسْتَقَامُوا لَكُمْ فَاسْتَقِيمُوا لَهُمْ ^(٤) ()

(١) النساء، ٧٨/٤.

(٢) الجمعة، ٦٢/١.

(٣) البقرة، ١٩٧/٢.

(٤) التوبة، ٧/٩.

١٧- اربط بين المجموعة (أ) بما يناسبها من المجموعة (ب) بسهم

(أ)	(ب)
أ - راعني ما شاهدت من آثار	د (ما) نافية
ب- ما هو العمل الصالح	د (ما) شرطية
ج- ما أوضح العذر	أ (ما) موصول
د - ما كنت لأنقض العهد	ب (ما) استفهامية
	ج (ما) تعجبية

١٨- أعرب الاسم الواقع بعد لاسيما فيما يلي :

١- أكرمت العلماء ولاسيما عالم مجدّ.

الرفع ويعرب خبرا لمبتدأ محذوف تقديره هو.

٢- أكرمت العلماء ولاسيما عالماً مجداً.

النصب ويعرب تمييزاً لما.

١٩- ما الفرق الرئيسي بين (ما) الزائدة و (ما) النافية ؟ مع ذكر مثال

(ما) الزائدة تكون لتأكيد الجملة مثال : كأنما الأرض بساطٌ

(ما) النافية لنفي الجملة مثال : ما حضر طالب

٢٠- ما الفرق بين (خلا) و (ما خلا) فيما يلي ؟

أ - حضر الحجاج خلا حاج

يجوز الجر بحرف جر و (ما) بعدها اسم مجرور ويجوز النصب على أنها فعل وما بعدها مفعول به

ب - حضر الحجاج ما خلا حاجاً.

خلا فعل وما بعدها مفعول به واجب النصب

٢١- تعرّب (ما) فيما يلي :

التعليم نَعَمْ (ما) الحرفة

- أ- فاعلا ()
 ب- مفعولا به ()
 ج- حالا ()
 د- تمييزا (✓)

٢٢- تعرب الجملة بعد (ما) فيما يلي :

إنما الحرية شمسٌ

- أ- مبتدأ وخبر (✓)
 ب- اسم أن وخبرها ()
 ج- موصولة لا محل لها ()
 د- خبر أن مقدم ()

٢٣- أعرب المطبوع بالخط الأسود

أ- قال الشاعر لبيد بن ربيعة العامري :

و ما المال والأهلون إلا ودائعٌ
 ولا بد يوماً أن تُردَّ الودائع
 نافية

ب- قال الشاعر شوقي :

ما بال العاذل يفتح لي

باب السُّلوان وأوصدهُ

(ما) اسم استفهام في محل رفع خبر مقدم للمبتدأ (بال)

ج- قال الشاعر :

ما أعذب الليل إن راحت تداعبه

أنغام غانية أو عزفُ مزمار

(ما) نكرة تامة للتعجب في محل رفع مبتدأ

٢٤- تعجب مما يأتي مستخدماً (ما) التعجبية واضبط الكلام بالشكل

أ- إلغاء العولمة للحواجز بين بلاد العرب

مأحسن تلغى العولمة الحواجز بين بلاد العالم!

ب- اهتمام الأمة بالأخلاق

ما أكثر ما تهتم الأمة بالأخلاق!

٢٥- أجعل (ما) مفعولاً به مقدماً في جملة تامة

الجملة: ما تغرس تحب ثمره

٢٦- كون ثلاث جمل حيث تكون (ما) في الأولى نافية، والثانية تعجبية، والثالثة

موصولة.

أ- النافية : ما رجع المسافر

ب- التعجبية : ما أجمل خدمة المجتمع !

ج- الموصولة : سمعت ما تقول

٢٧- استخرج (ما) وبين نوعها فيما يلي :

يقولون لي ما أنت في كل بلدة

وما تبتغي ما ابتغي جل أن يسمى

استفهام استفهام موصولة

٢٨- عين (ما) ونوعها في الفقرة التالية :

ما الأعداد - الأعداد تتفاوت أقداراً ، منها ما يتوقف الإنسان عند ذكره ، ومنها ما يمر به

غافلاً عنه حتى كأنه لم يذكره.

استفهام موصولة موصولة

٢٩- صنع جملة تحتوي على (ما) مع بيان نوعها :

ما أجمل غروب الشمس! " تعجبية"

٣٠- عبر عن معنى الجملة الآتية مستخدماً أسلوب (ولا سيما).

كل البر محبوب ولا سيما خيراً عاجله.

،،تمت الأسئلة ،،

ملحق رقم (٥)

قائمة بأسماء المحكمين في الاختبار المعدل

- أ. المحكمون من اختصاصيي اللغة العربية
١. الأستاذ أحمد المرزوق
 ٢. الأستاذ علي رحمانى
 ٣. الأستاذ عبدالله الشايب
 ٤. الأستاذة أنيسة المحروس
- ب. دكتور من الجامعة
١. الدكتور محمود عيد
- ج. من المدرسين الأوائل
١. الأستاذة نرجس جعفر
 ٢. الأستاذة جميلة حماد
- د. من المدرسين والمدرسات أصحاب الخبرة
١. الأستاذ علي سلمان
 ٢. الأستاذة نسيم الرويعي

٢٠٠٢/٥/٨

ملحق رقم (٦)

الخطاب إلى مدير جهاز الامتحانات

حضرة الفاضل/الأستاذ إبراهيم الحسن مدير جهاز الامتحانات المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أتقدم لسيادتكم بطلب الإحصائية الاستقرائية لعدد التلامذة المتقدمين إلى امتحانات
الثانوية العامة من القسم الأدبي للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م في المدارس الحكومية
وذلك لمطلب رسالة ماجستير في اللغة العربية في جامعة القديس يوسف
بالجمهورية اللبنانية .

شاكرين ومقدرين حسن تعاونكم معنا

التوقيع

الباحثة مهديّة المطوع

ملحق رقم (٧)
الخطاب إلى رئيس التعليم الثانوي
بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الفاضل الأستاذ خليفة حسين الشوملي، رئيس التعليم الثانوي.. المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
وبعد...

أود إفادتكم علماً، بأنه لدي دراسة ميدانية لطلبة الصف الثالث ثانوي للمسار الأدبي وذلك
لعمل رسالة الماجستير في اللغة العربيّة. لذا نرجو السماح لنا بزيارة بعض المدارس الثانوية
في يوم الأربعاء الموافق ١٥ / ٥ / ٢٠٠٢م لإجراء الاختبار لصف واحد من كل مدرسة وهي
كالتالي:

١. خولة الثانوية للبنات
٢. سار الثانوية للبنات
٣. السليمانية الثانوية للبنين
٤. الهداية الثانوية للبنين

هذا ما لزم شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا
ولكم منا فائق التقدير والاحترام

الباحثة
مهدية أحمد المطوع
التوقيع

STATE OF BAHRAIN
MINISTRY OF EDUCATIONدولة البحرين
وزارة التربية والتعليم
إدارة التعليم الإعدادي والثانوي
التعليم الثانوي العام

التاريخ ٢٠٠٩/٥/٧

الأساتذة الأفاضل / مديرو ومديرات المدارس الثانوية المحترمين

تحية طيبة وبعد ..

إن الأستاذ / الأستاذة مربية أحمد الخطوي يقوم / تقوم بإعدادرسالة الماجستير في موضوع حارسها الذي في التعليمبقسم الدراسات كلية الدراسات والبحوث جامعة البحرين يوسف بن

فترجو تسهيل مهمة الباحث في تطبيقاته الميدانية في مدرستكم

شاكرين لكم تعاونكم

ملاحظة:

للمدارس المعنية - حوله الثانوية للبناتحرفه الثانوية للبناتالتعليم الثانوي للبنات

رئيس التعليم الثانوي

ملحق رقم (٩)**التعليمات للمدرسين الأوائل**

١. توزيع التلامذة على لجان
٢. وضع مراقب لملاحظة التلاميذ أو التلميذات في أثناء تأدية الاختبار
٣. منع الغش والمحادثات في أثناء الإجابة
٤. وقت الاختبار الحصتان الثانية والثالثة
٥. تسليم أوراق الاختبار إلى الإدارة كي يسهل على الباحثة الحصول عليها

ملحق رقم (١٠)

مفتاح تصحيح الاختبار التشخيصي المعدل

رقم السؤال	البديل الصحيح	رقم السؤال	البديل الصحيح	رقم السؤال	البديل الصحيح
١	أ	٨	ب	ج/١٢	أ
٢	أ	٩/أ	ج	١٦	ب
٣	ج	٩/ب	أ	٢١	د
٤	أ	٩/ج	أ	٢٢	أ
٥	د	١٠	د		
٦	ج	١١	ب		
٧	ب	١٢/أ	أ		
		١٢/ب	أ		

قائمة المصادر والمراجع

- (١) ابن أبي طالب (عليه). - نهج البلاغة؛ شرح الشيخ محمد عبده. - الطبعة الأولى. - بيروت: دار البلاغة ١٤٠٩/١٩٨٩. - ص ٦٠٣، ٦٠٧.
- (٢) ابن الأنباري، أبو البركات كمال الدين عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري النحوي (١١١٩/٥١٣). - الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين والبصريين والكوفيين؛ حق محمد محي الدين بن الحميد. - الطبعة الرابعة. - القاهرة: منشورات المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٨٠ / ١٩٦١. - ج ١، ٢، ص ٤٢٤، ٢٦٠.
- (٣) ابن تغري بردي، يوسف بن الأمير سيف الدين المصري (١٤٧٠/٨٧٤). - النجوم الزاهرة. - لا طبعة. - بيروت: دار الكتب، لا تاريخ. - ج ٢، ص ١٤٤.
- (٤) ابن ثابت، حسان الأنصاري (١٩٨٧/١٤٠٧). - الديوان؛ حق سيد حنفي حسنين. - لا طبعة. - القاهرة: دار المعارف، ١٣٨١/١٩٧٧. - ص ١٧٨.
- (٥) ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني النحوي (١٠٠٢/٣٩٢). - الخصائص؛ حق محمد علي النجار. - الطبعة الثانية. - بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر، لا تاريخ. - ج ١، ص ١٨٧.
- (٦) - سر صناعة الإعراب؛ حق محمد الزخراف، ومصطفى السقا وآخرون. - لا طبعة. - القاهرة: دار إحياء التراث القديم، لا تاريخ. - شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، وأولاده بمصر، ج ١، ص ٢٧١.
- (٧) ابن الحاجب، الأسترابادي (١٢٤٨/٦٤٦). - شرح الشيخ الرضي على الكافية في النحو. - الطبعة الأولى. - إستانبول: شركة مكتبة ومطبعة البابي الحلبي ١٣٧٤/١٩٥٤. - ص ٥٢.
- (٨) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون الحضرمي المغربي (١٤٠٥/٨٠٨). - مقدمة ابن خلدون؛ حق حجر عاص. - لا طبعة. - بيروت: دار مكتبة الهلال، ١٩٨٨/١٤٠٨. - ص ٣٣٩.
- (٩) ابن خلّكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر (١٢٨٢ / ٦٨١). - وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان؛ حق إحسان عباس. - لا طبعة. - بيروت: دار صادر، لا تاريخ. - المجلد الرابع، ص ٤١٤ - ٤١٨.
- (١٠) ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل النحوي البغدادي (٩٢٨/٣١٦). - الأصول في النحو؛ حق عبد الحسين الفتلي. - الطبعة الأولى. - بيروت: لا ناشر، ١٩٨٥/١٤٠٥. - ج ١، ص ١٨٢.

(١١) - الاشتقاق؛ حق محمد صالح التكريتي. - لا طبعة. -
بغداد: لا ناشر ١٩٧٣. - ص ٤٥.

(١٢) ابن الشجري، الشريف ضياء الدين أبو السعادات، (١١٤٨/٥٤٢). - أمالي ابن الشجري؛ حق هبة الله بن علي بن محمد بن حمزة. - لا طبعة. - بيروت: لا ناشر، لا تاريخ. - ج ٢، ص ٥٤٥ - ٥٧١.

(١٣) ابن عصفور، علي بن محمد الأشبيلي الأندلسي (١٢٧١/٦٦٩). - المقرب؛ حق أحمد عبد الستار الجواري، وعبد الله الجبوري. - الطبعة الرابعة. - بغداد: العاني، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية لجنة إحياء التراث، ١٣٩١/١٩٧١. - ج ٢، ص ٢٣٧، ٢٧٣.
(١٤) ابن عقيل. - شرح علي ألفية ابن مالك؛ حق محمد محي الدين عبد الحميد. - الطبعة ١ الرابعة عش. - القاهرة: مطبعة السعادة، مكتبة النهضة المصرية، ١٣٨٤/١٩٦١. - ج ١، ص ٦٨٦.

(١٥) ابن فارس، أبو الحسين أحمد (١٠٠٥/٣٩٥). - الصاحبي في فقه اللغة وستن العرب في كلامها؛ حق السيد أحمد صقر. - لا طبعة. - القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٩٧٧/١٤٠٧. - ص ٤٥.

(١٦) ابن مضاء، أبو العباس أحمد بن عبد الله بن محمد اللخمي القرطبي (١١٩٦/٥٩٢). - الرد على النحاة؛ حق محمد إبراهيم النبا. - الطبعة الأولى. - مصر: دار المعارف ١٣٩٩/١٩٧٩. - ج ١، ص ٨٦.

(١٧) ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين المصري). - لسان العرب؛ حق عبد الله الكبير وآخرون. - لا طبعة. - القاهرة: دار المعارف، لا تاريخ. - ج ١، ص ١٣٦.

(١٨) ابن الناطم (بدر الدين بن مالك). - المصباح في المعاني والبيان والبديع؛ حق حسني عبد الجليل يوسف. - لا طبعة. - القاهرة: مكتبة الآداب ومطابعها، لا تاريخ. - ص ٤٥.

(١٩) ابن هشام، أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف بن أحمد بن عبد الله الأنصاري المصري (١٣٦٠/٧٦١). - أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك؛ حق محمد محي الدين عبد الحميد. - لا طبعة. - بيروت: المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨/١٤٠٩. - ص ٢٧٨.

(٢٠) - شذور الذهب؛ حق محي الدين عبد الحميد. - لا طبعة. - القاهرة: لا ناشر، ١٩٧٨. - ص ٢٨٩.

(٢١) - شرح قطر الندى وبل الصدى؛ حق محمد محي الدين عبد الحميد. - لا طبعة. - بيروت: صيدا، المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع ١٩٨٨/١٤٠٩. - ص ١٢١.

- (٢٢) - مغنى اللبيب عن كتب الأعاريب؛ حق محمد محي الدين عبد الحميد، لا طبعة. - بيروت: صيدا، المكتبة العصرية للطباعة والنشر والتوزيع ١٤٠٧/١٩٨٧ - ج ٢، ص ٢٩٦.
- (٢٣) ابن النديم (محمد بن إسحاق) - الفهرست؛ حق ناهد عباس عثمان. - الطبعة الأولى. - الدوحة: دار قطري بن الفجاءة ، لا تاريخ. - ص ٢٨٥.
- (٢٤) ابن يعيش، موفق الدين يعيش (١٢٤٣/٦٤٥) - شرح المفصل للشيخ العام العلامة. - لا طبعة. - القاهرة : دار الطباعة المنيرية، لا تاريخ. - ج ١، ٢، ٤، ٥، ص ٣٩، ١١، ٢٥٢، ٤٥٤.
- (٢٥) الزبيدي، أبو بكر، (٩٨٩/٣٧٩). - طبقات النحويين واللغويين؛ حق محمد أبو الفضل إبراهيم. - الطبعة الأولى. - لا بلد: دار المعارف، ١٩٥٤/١٣٧٣ - ج ٤، ص ١٣٩.
- (٢٦) أبو دؤاد، الأيادي جارية أو حارثة بن الحجاج. - الديوان؛ (ترجمة إحسان عباس جوستاف غرنباوم ضمن دراسات في الأدب العربي). - الطبعة الأولى. - بيروت : منشورات مكتبة الحياة. - ١٩٥٩/١٣٧٨ - ص ٣١٦.
- (٢٧) أبو الصلت، أمية (١١٣٥/٥٢٩). - الديوان؛ حق جمعة بشيريمون. - الطبعة الأولى. - بيروت : المطبعة الوطنية، ١٩٣٤/١٣٢٥ - ج ١، ص ٤٤٤.
- (٢٨) أبو العباس، أحمد بن يحيى ثعلب (١٤٩٩/٩٠٤). - مجالس ثعلب؛ حق عبد السلام هارون. - الطبعة الثانية. - القاهرة : دار المعارف، ١٤٠٧/١٩٨٧ - ص ٥٣٠.
- (٢٩) أبو علي الفارسي، الحسن بن أحمد بن سليمان (٩٨٧/٣٧٧). - المسائل المشكلة البغداديات؛ حق صلاح الدين عبد الله السنكاوي. - لا طبعة (وزارة الأوقاف والشئون الدينية، إحياء الذات الإسلامي؛ رقم ٥١). - بغداد : مطبعة العاني، لا تاريخ. - ص ٢٧٠.
- (٣٠) أحمد (محمود). - الأخطاء النحوية أثناء الكتابة. - ٢٤٦ ص. (لم تنشر) رسالة: ماجستير في التربية: جامعة جمهورية مصر العربية، كلية التربية: القاهرة ١٩٧٢/١٣٩٢.
- (٣١) الأخفش الأوسط ، الإمام أبو الحسن سعيد بن سعدة المجاشعي اليلخي البصري (٢١٥/٨٣٠). - معاني القرآن؛ حق فائز فارس. - الطبعة الأولى. - بيروت: دار النشر، ١٩٧٩/١٤٠٠ - ص ٢٤٠.
- (٣٢) استيفن أولمان (Steven Olman). - دور الكلمة في اللغة؛ ترجمة بشر كمال بشر. - الطبعة الثالثة. - القاهرة: منشورات مكتبة الشباب، المطبعة العثمانية، ١٩٧٢/١٣٩٢ - ص ٥٧.
- (٣٣) استيتية (سمير شريف). - التعرف إلى الأخطاء النحوية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي العلمي والأدبي. - ١٦٠ ص. (لم تنشر)

- رسالة ماجستير في التربية: الأردن جامعة الأردن، كلية التربية: ١٣٩٥/١٩٧٥.
- (٣٤) إسماعيل (عز الدين). - المصادر الأدبية واللغوية في التراث العربي. - لا طبعة. - بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ١٣٩٦/١٩٧٦. - ص ٣٦٦.
- (٣٥) الإشبيلي، أبو الحسين عبد الله بن جعفر أحمد بن عبيد الله بن محمد ابن أبي الربيع القرشي الأموي العثماني الأندلسي (١٢٨٩/٦٨٨). - الملخص في ضبط قوانين العربية؛ حق علي بن سلطان الحكيمي. - الطبعة الأولى. - لابلدة : الجامعة الإسلامية، ١٩٨٥/٠٥. - ج ١، ص ٢٦٨.
- (٣٦) الأشموني (علي بن محمد). - شرح الأشموني على ألفية ابن مالك "منهج السالك إلى ألفية ابن مالك"؛ حق محمد محي الدين عبد الحميد. - الطبعة الأولى. - القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٥/١٤٠٧. - ج ١، ج ٢، ص ٢٢٩، ٦٨.
- (٣٧) الأصمعي، أبو سعيد عبد الملك بن قريب (٨٣١/٢١٦). - الأصمعيات؛ حق عبد السلام محمد هارون، و الشيخ أحمد شاكر. - الطبعة الثانية (عن مخطوطة في دار الكتب المصرية). - القاهرة : دار المعارف، ١٩٥٥/١٣٠٨. - ص ١٥٢.
- (٣٨) الأعشى، ميمون بن قيس (٦٢٨/٧). - ديوان الأعشى؛ حق رودولف جابر، شرح وتعليق محمد حسين. - الطبعة السابعة. - بيروت: مؤسسة الرسالة، فينا، ١٩٢٧. - ص ٢٢١.
- (٣٩) أمين (أحمد). - ضحى الإسلام. - الطبعة السابعة. - القاهرة : مكتبة النهضة المصرية مطبعة الاعتماد، ١٩٣٥. - ص ٢٨٩.
- (٤٠) ماتينية، أندريه - مبادئ أنسنية عامة؛ ترجمة ريمون رازق الله. - الطبعة الأولى. - بيروت: دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٠/١٤١٠. - ص ٢١.
- (٤١) أنطون (بشارة قيقانو). - المنجد في اللغة والأعلام. - الطبعة ٢٠. - بيروت: المطبعة الكاثوليكية معاجم دار المشرق، الخامس عشر من شهر آذار ١٩٦٩/٥٦٧. - ص ٢٢.
- (٤٢) امرؤ القيس (٥٤٠/٥٠٠). - الديوان؛ حق محمد رضا مروة. - الطبعة الأولى. - بيروت: إشراف لجنة التحقيق في الدار العالمية، ١٩٩٣/١٤١٣. - ص ١١٦.
- (٤٣) البحراني، العلامة كمال الدين ميثم (١٢٨٠/٦٧٩). - أصول البلاغة؛ حق عبد القادر حسين. - الطبعة الأولى. - الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٦/١٤٠٦. - ص ٣٩.
- (٤٤) بدر (أحمد). - أصول البحث العلمي ومناهجه. - لا طبعة. - الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٨. - ص ٢٠٩.
- (٤٥) البرزة، أساليب التوكيد من خلال القرآن الكريم. - الطبعة الأولى. - دمشق: بيروت مؤسسة علوم القرآن، ١٩٨٥/١٤٠٥. - ص ٢٣١.

- (٤٦) بروكلمان، كارل (Brokelman, Carl) - تاريخ الأدب العربي؛ ترجمة عبد الحليم النجار. - لا طبعة. - لا بلد: دار الكتاب، لا تاريخ. - ج ٢، ص ١٦٢، ١٨٧.
- (٤٧) البطليوسي، أبو محمد عبد الله بن محمد (٥٢١/٤٤٤). - كتاب الحل في إصلاح الخل من كتاب الجمل؛ حق سعيد عبد الكريم سعودي. - لا طبعة. - لا بلد: لا ناشر، لا تاريخ. - ص ٣٤٣، ٣٥٢.
- (٤٨) البغدادي (عبد القادر بن عمر). - خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب؛ حق عبد السلام محمد هارون. - الطبعة الثالثة. - القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٨٩. - ج ١، ص ١٣٣، ١٤٥.
- (٤٩) بنت الشاطيء (عائشة عبد الرحمن). - لغتنا والحياة. - لا طبعة (معهد البحوث للدراسات العربية). - القاهرة: دار الكتاب، ١٩٦٩. - ص ١٦١.
- (٥٠) تايلر، ليونا (Taylier Leyona) الاختبارات والمقاييس. - لا طبعة. - القاهرة: الشروق، ١٩٨٨. - ص ٥٢.
- (٥١) جابر (عبد الحميد). - تشخيص نواحي الضعف والقوة في مادة النحو في مرحلة الثانوية لصفوفها الثلاثة. - ١٦٤ ص. (لم تنشر)
- رسالة: ماجستير في التربية: قطر: جامعة قطر، كلية التربية: ١٩٨٠.
- (٥٢) الجرجاني، عبد القاهر (٤٧١/١٠٧٨). - دلائل الإعجاز في علم المعاني؛ حق الشيخ محمد عبده مفتي الديار المصرية، والأستاذ اللغوي المحدث الشيخ محمد حمود التركي الشنقيطي، علق على حواشيه السيد محمد رشيد رضا. - لا طبعة. - القاهرة: مكتبة القاهرة الأزهرية بمصر، لا تاريخ. - ص ٨، ٧٤.
- (٥٣) جرير بن عطية، الخطفي (١١٤/٢٣). - الديون؛ حق نعمان أمين طه. - الطبعة الثالثة. - مصر: دار المعارف، لا تاريخ. - ص ٨٩٨.
- (٥٤) جمال الدين، رؤوف (١٣٩٨/٨ ١٩٧). - المعجب. - لا طبعة. - القاهرة: لا ناشر، لا تاريخ. - ص ٢١.
- (٥٥) حجازي (محمود فتحي). - الجملة الشرطية عند النحاة العرب. - ٣٥٠ ص. (مستنسخة)
- رسالة: ماجستير في اللغة العربية وآدابها: القاهرة: جامعة جمهورية مصر العربية كلية الآداب: ١٩٧٩/١٣٩٩.
- (٥٦) الحموز (عبد الفتاح أحمد). - التأويل النحوي في القرآن الكريم. - الطبعة الأولى. - الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٤/١٩٨٤. - ص ٣٦٢.
- (٥٧) الخولي (محمد علي). - الاختبارات التحصيلية. - الطبعة الأولى. - الأردن: المكتبة الوطنية دار الفلاح، ١٩٩٨. - ص ١، ١٠، ٢١، ٣٠.

- (٥٨) الدِّلمِي (كامل محمود نجم). - أخطاء الطلبة النحويّة في المرحلة الإعدادية. - ١٩٠ ص. (لم تنشر)
- رسالة: ماجستير في التربية: بغداد: جامعة بغداد، كلية التربية، كانون الثاني ١٩٨٠.
- (٥٩) الراجحي (عبد). - التطبيق النحوي، لا طبعة. - بيروت: دار النهضة العربيّة، شركة علا الدين للطباعة والنشر ديسمبر ١٣٩١/١٩٧١. - ص ٢.
- (٦٠) الرقيّات (عبد الله بن قيس). - الديوان؛ حق محمد يوسف نجم. - لا طبعة. - بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر، ١٩٦٨. - ص ٢٥.
- (٦١) الرمانى، على بن عيسى بن عبد الله (٩٩٤/٣٨٤). - معانى الحروف للرمانى؛ حق عبد الفتاح إسماعيل شلبي. - لا طبعة. - بيروت: دار الجيل، لا تاريخ. - ص ٢٦٢.
- (٦٢) الزجاج، إبراهيم بن السري بن سهل بن أبو إسحاق (٩٢٣/٣١١). - أصول النحو؛ حق عبد الجليل عبده شلبي. - لا طبعة (منشورات المكتبة العصرية). - بيروت: لا تاريخ. - ج ٢، ص ١١٢.
- (٦٣) - معانى القرآن وإعرابه؛ حق عبد الجليل عبده شلبي. - لا طبعة (منشورات المكتبة العصرية). - بيروت: لا تاريخ. - ص ٨٦.
- (٦٤) الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق (٩٨٧/٣٣٧). - الإيضاح في علل النحو؛ حق حق مازن المبارك. - لا طبعة. - القاهرة: مكتبة دار النهضة ومطبعة المدني، المؤسسة السعودية بمصر، ١٩٥٩. - ص ١٧٢.
- (٦٥) - كتاب حروف المعاني؛ حق على توفيق الحمد. - الطبعة الأولى. - الأردن: أربد، جامعة اليرموك، مؤسسة الرسالة، دار الأمل ١٤٠٦/١٩٨٦. - ج ١، ص ١٦.
- (٦٦) الزمخشري (١٣٩٦/٥٣٨) المفصل في صنعة الإعراب، لا طبعة. - بيروت: دار الجيل لا تاريخ. - ج ١، ٢، ص ٣٢٠.
- (٦٧) الزركلي (خير الدين). - الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين. - الطبعة الثانية. - بيروت: لا ناشر. - ١٩٦٩/١٣٨٩. - ج ٩، ص ٧٩.
- (٦٨) السبزواري (السيد عبد الأعلى الموسوي). - مواهب الرحمن في تفسير القرآن. - الطبعة ٢. - بيروت: مؤسسة أهل البيت، ١٩٨٨/١٤٠٩. - ص ٨.
- (٦٩) سيبويه، عمرو بن عثمان بن بشر (٧٩٦/١٨٠). - الكتاب؛ حق رمضان عبد التواب. - لا طبعة. - القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية، بولاق، لا تاريخ. - ج ١، ٢، ص ٣١٧.
- (٧٠) السيوطي، الإمام جلال الدين (١٥٠٥/٩١١). - الإتقان في علوم القرآن؛ تقديم وتعليق مصطفى ديب البغا. - الطبعة الرابعة. - دمشق: دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع دمشق حلبوني، بيروت، لا تاريخ. - ص ٤٥٢.

- (٧١) - بغية الوعاة في طبقات اللغويين النحاة؛ حق محمد أبو الفضل إبراهيم - الطبعة الأولى - القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٣٨٤/١٩٦٤ ج ١، ج ٢، ص ٨١، ١٠٦، ١٢٠، ١٦٣، ١٦٤، ١٨٧، ٢٠٣، ٢٧٩، ٣١٣، ٣٣٧، ٣٥١، ٤١١، ٤١٣.
- (٧٢) - المزدهر في علوم اللغة وأنواعها، لا طبعة - القاهرة : مطبعة دار أحياء الكتب العربيّة، عيسى البابي الحلبي وشركاه، لا تاريخ - ج ١، ص ٣٢١.
- (٧٣) - همع الهوامع؛ حق الأستاذ عبد السلام محمد هارون، والأستاذ عبد العال سالم مكرم - لا طبعة - القاهرة : الشركة الدولية للطباعة، ١٤٢١/٢٠٠١، ج ١ - ص ٨١.
- (٧٤) الشريف الرضي، أبو الحسن محمد بن الطاهر بن موسى الكاظم (١٠١٥/٤٠٦) - تلخيص البيان في مجازات القرآن؛ حق محمد عبد الغني حسن - الطبعة الثانية - بيروت: دار الأضواء، ١٤٠٦/١٩٨٦ - ص ١٢.
- (٧٥) الشيرازي (ناصر مكارم) الامثل في تفسير كتاب الله المنزل - الطبعة الأولى - إيران: قم، ١٣٩٩/١٩٧٩ - ج ١، ص ٦٥.
- (٧٦) الطبرسي، الفضل بن الحسن (١٣٨٦/٥٢٨) - جوامع الجامع في تفسير القرآن المجيد - الطبعة الأولى - بيروت: دار الأضواء، ١٤٠٥/١٩٨٥ - ج ١، ص ٢٢، ٢١.
- (٧٧) طلاس (العماد مصطفى) - شاعر وقصيدة - الطبعة الثانية - دمشق: المزنة، لا ناشر ١٩٨٥ - ص ١٦٨.
- (٧٨) الطيب (عبد الجواد) - الإعراب لآيات القرآن الكريم؛ لا طبعة - بيروت: المطبعة النموذجية، مكتبة الآداب، لا تاريخ - ج ١، ص ٢٣.
- (٧٩) العبدى (عابد بن محسن) - "ديوان المنقب العبدى" - مجلة معهد المخطوطات العربية (القاهرة) مجلد ١٦، ١٩٧٠ - ص ٢١٣.
- (٨٠) العامري (ليبد بن ربيعة العامري) - الديوان؛ حق إحسان عباس - الطبعة الثانية - الكويت: نشر وزارة الأعلام، مطبعة حكومة الكويت ١٩٨٤ - ص ٢٥٤.
- (٨١) عباس (حسن) - النحو الوافي - الطبعة الثالثة - القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٦٦ - ج ١، ٣، ص ١١٤، ٣٧١، ٣٧٢، ٣٤٣.
- (٨٢) عبد الباقي (محمد فؤاد) - المعجم المفهرس، الألفاظ القرآن الكريم - لا طبعة - القاهرة: مطابع الشعب، لا تاريخ - ١٣٧٨ ص.
- (٨٣) عبد الحميد (عبد الحميد السيد محمد) - مفتاح الإعراب - لا طبعة - القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث، ١٤١٠/١٩٩٠ - ص ٤٣، ٥٣.

- (٨٤) عبد الجواد (الطيب). - الإعراب الكامل لآيات القرآن الكريم، الطبعة الثانية. - لا بلد: لا ناشر. - لا تاريخ. - ج ٢، ص ١٠، ١٨، ٢٠٦.
- (٨٥) (عبد الرحمن). - دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية. - الطبعة الثانية. - الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٣٧٩/١٩٥٩. - ص ٢٥.
- (٨٦) عزام (عبد الكريم فضلوا). - تدريس قواعد اللغة العربية بين القياس والاستقراء. - ١٨٠ ص. (لم تنشر).
- رسالة: ماجستير في التربية: عمان: الجامعة الأردنية، كلية التربية: ١٩٨٠.
- (٨٧) عطا (إبراهيم محمد). - الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام، ١١٧ ص. (لم تنشر)
- رسالة: ماجستير في التربية: القاهرة: جامعة مصر العربية، كلية التربية: ١٣٩٢/١٩٧٢.
- (٨٨) عمران (جميل). - جملة القسم. - ٣٥٥ ص. (لم تنشر)
- رسالة: ماجستير في اللغة العربية وآدابها: البحرين: جامعة البحرين، كلية الآداب: ١٤١٦/١٩٩٥.
- (٨٩) عودة (أحمد سليمان)، وملكاوي (فتحي حسن). - أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية. - لا طبعة. - الأردن: أربد، مكتبة الكتاني، ١٩٩٢. - ص ٣٢٤.
- (٩٠) عيسوي (عبد الرحمن محمد). - القياس والتجريب في علم النفس والتربية. - لا طبعة. - بيروت: دار النهضة العربية، ١٣٥٣/١٩٧٤. - ص ١٠٢.
- (٩١) غريب (جورج). - أسرار اللغة العربية. - الطبعة الثانية. - بيروت: نشر وتوزيع دار الثقافة، لا تاريخ. - ص ٣١٩.
- (٩٢) الغلايني، مصطفى بن محمد محيي الدين. - (١٣٠٢/١٨٨٥) جامع الدروس؛ حق عبد المنعم خواجه. - الطبعة الحادية عشرة. - بيروت: صيدا، منشورات المكتبة العصرية ١٩٨٧/١٤٠٨. - ج ١، ص ١٣٣.
- (٩٣) فارس (محمد رمضان). - الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية. - ٢٠١ ص. (لم تنشر).
- رسالة: ماجستير في التربية: عمان: جامعة الأردن، كلية التربية: ١٩٧٦.
- (٩٤) الفراهيدي، الخليل بن أحمد (١١٧٥/٥٥١). - العين؛ حق عبدالله درويش. - لا طبعة. - العراق: لا ناشر، ١٣٨٧/١٩٦٧. - ج ١، ص ٧٥.
- (٩٥) الفراء، يحيى بن عبدالله بن مروان الديلمي (٩٠٢/٢٨٧). - معاني القرآن؛ حق عبد الفتاح شلبي، مراجعة علي النجدي ناصف. - لا طبعة. - بيروت: منشورات المكتبة العصرية تاريخ. - ج ١، ص ١٠٤، ٤٢٢.

- ٩٦) القزويني، الخطيب (١٣٣٩/٧٣٩). - الإيضاح في علوم البلاغة؛ حق محمد عبد المنعم خفاجي. - الطبعة الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة. - بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٣٦٩/١٩٤٩ - ١٣٧٢/١٩٥٣ - ١٣٩١/١٩٧١ - ١٣٩٥/١٩٧٥ - ص ١٢١.
- ٩٧) القط (عبد القادر). - في الشعر الإسلامي والأموي. - لا طبعة. - بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ١٣٩٦/١٩٧٦. - ص ٣٦٦.
- ٩٨) القلشندي (أبو العباس أحمد بن علي). - صبح الأعشى في صناعة الإنشا. - لا طبعة. - القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥. - ج ١، ص ١٦٧.
- ٩٩) كحالة (عمر رضا). - معجم المؤلفين. - لا طبعة. - لا بلدة: دار إحياء التراث العربي، لا تاريخ. - ج ٩، ص ٢٨٥.
- ١٠٠) كريتي (نهاد). - الكامل في جميع مواد اللغة العربية وشواهداها. - الطبعة الأولى. - الشام: دار دمشق للطباعة والنشر والتوزيع، لا تاريخ. - ص ٣٣.
- ١٠١) الكندي "أهمية اللغة العربية". - مجلة مجمع اللغة العربية، (دمشق): مجلد ٤٤/١/٤٦، لا تاريخ. - ص ٢١.
- ١٠٢) المالقي، أحمد بن عبد النور (١٣٣٥/٧٣٥). - رصف المعاني في شرح حروف المعاني؛ حق أحمد محمد الخراط. - الطبعة الثانية. - دمشق: دار القلم، للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت: مطبعة زيد بن ثابت ١٣٩٥/١٩٧٥. - ص ٣٣.
- ١٠٣) المبرد محمد بن يزيد (٨٩٨/٢٨٥). - المقتضب؛ حق محمد عبد الخالق عضيمة. - لا طبعة. - القاهرة: مطبعة الكشاف، ١٣٨٥/١٩٦٥. - ج ٢، ص ٤٦.
- ١٠٤) المتنبي، أحمد بن الحسين (٩٦٥/٣٥٤). - الديوان؛ حق عبد الرحمن البرقوقي. - لا طبعة. - بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٠/١٩٨٠. - ج ٢، ص ٢٤٤.
- ١٠٥) مجنون (إيلي، قيس بن الملوح). - الديوان؛ حق عبد الستار أحمد فراج. - لا طبعة. - القاهرة: مكتبة مصر، لا تاريخ. - ص ١٣٠.
- ١٠٦) محمود (جمال الدين). - المنتخب في تفسير القرآن الكريم؛ لجنة القرآن الكريم والسنة. - الطبعة الجديدة. - القاهرة: دار الثقافة، لا تاريخ. - ص ٢، ٣.
- ١٠٧) محمود (صافي). - الجدول في إعراب القرآن وصرفه؛ مراجعة لبنة الحمصي. - الطبعة الأولى. - دمشق بيروت: دار الرشيد، ١٤٠٦/١٩٨٦. - ج ٣، ٤، ص ٤٣١.
- ١٠٨) المراغي (علي محمد). - أصول البلاغة. - لا طبعة. - بيروت: دار الكتاب العربي، لا تاريخ. - ص ١٤٠.
- ١٠٩) المرزوق (أحمد علي) و عبد الله علي الشايب. - اللغة العربية للمرحلة الثانوية؛ - الطبعة الثالثة. - البحرين: أوائل، ٢٠٠٢. - عرب ٢٠٢، ص ٣٧.

- (١١٠) مغنية، محمد جواد (١٣٩٩/١٩٧٩). - التفسير المبين .- الطبعة الثانية.- بيروت : دار الجواد، ١٩٨٣/١٤٠٣، ص ٣.
- (١١١) النابغة الذبياني، زياد بن معاوية (٦٠٢ / ١٨) .- الديوان؛ حق محمد أبو الفضل إبراهيم.- لا طبعة.- القاهرة: دار المعارف بمصر، ١٩٧٧.- ص ٢٤.
- (١١٢) الناقة (محمود كامل) .- الأخطاء عند طلاب قسم اللغة العربية.- ١٤٦ ص.
- رسالة: ماجستير في التربية: السعودية: جامعة أم القرى، كلية التربية : ١٤٠١/١٩٨١.
- (١١٣) النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل (٣٣٨/٩٥٠) .- إعراب القرآن؛ حققه زهير غازي.- لا طبعة.- بيروت : دار النهضة العربية، لا تاريخ.- ج ٢، ص ١٧٧-٣٤٩.
- (١١٤) الهاشمي (السيد أحمد .- القواعد الأساسية للغة العربية؛ خلاصة الشراح لابن هشام ، وابن عقيل .- لا طبعة .- مصر : دار الكتب العلمية ، ١٣٥٤/١٩٢٥.- ص ٩ ، ٣٢٨.
- (١١٥) الهروي، أبو الحسن علي بن محمد (٤١٥/١٠٦٠) .- كتاب الأزهية في علم الحروف؛ حققه عبد المعين الملوحي.- لا طبعة.- دمشق: لا ناشر، ١٣٩١/١٩٧١.- ص ٣٣.
- (١١٦) هلال (علي).- الأخطاء النحوية الشائعة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين.- ٢١٥ ص. (لم تنشر)
- رسالة: ماجستير في التربية: بغداد : جامعة بغداد، كلية التربية: ١٤٠٧/١٩٨٧.
- (١١٧) الوعر (مازن) .- نحو نظرية لسانية حديثة لتحليل التراكيب الأساسية في اللغة العربية.- الطبعة الثانية.- دمشق : لا ناشر، ١٩٩٢.- ص ١٦٦ - ١٧٢.
- (١١٨) يعقوب (أميل بديع).- موسوعة الحروف في اللغة.- الطبعة الأولى.- بيروت : دار الجيل ١٩٥٤/٣٧٤.- ص ٢١.
- (١١٩) يعقوب (أنيسة).- أثر تحصيل القواعد النحوية ومستوى سلامة استخدامها كتابة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي.- ٢٢١ ص. (لم تنشر)
- رسالة: ماجستير في التربية : البحرين: جامعة البحرين، كلية التربية: ١٩٩٣.
- (١٢٠) يوسف (مجدي إبراهيم).- الجهود اللغوية لابن السراج "دراسة تحليلية" إشراف محمود فهمي حجازي.- لا طبعة.- القاهرة: دار الكتاب المصري، بيروت : دار الكتاب اللبناني، لا تاريخ.- ص ٢٣.

121) Baird, Ruth Cates "A survey of Errors in Compositions". In the Journal of Educational Research, Vol 56. No, 5 January 1963.

122) Kim, Ik Hwan "An analysis of Errors in English - compositions written by selected Korean and Thai students: Its implications for teaching writing in EFL classrooms". Unpublished PH.D dissertation, Wayne State University 1983, DAI 44/06A, P. 1714

123) Heiman, James Joseph "The effect of three Grammar/Revision strategies on tenth - grade student writing". Unpublished PH.D dissertation, Kansas city: university of Missouri, 1987, DAI 49 / 05A, P.1081.(not published)

124) Piazza, Linda Gaylord. "French Tolerance for Grammatical Errors Made by Americans" in The Modern Language Journal. Vol, 64, No, 4. 1980

125) Wertwyn, Puck "The Language umbrella: A study on the role of Grammar in secondary schools". Unpublished PH.D dissertation, clos. England : Katholieke university, Brabant, 1988, DAI 49 / 03G, P. 342.(not published)

126) Watts, Ruby Waiters "The effects of Grammar Free Sentence combining Practice on the syntactic Fluency of the written and oral responses of seventh grade student". Unpublished P H.D dissertation, University of South Carolina, 1980, DAI 41/09A, P. 3979. (not published)

127) Elkins, Ruth E. Fuhrman "The effect of computer - assisted practice on English Grammar and Mechanics Achievement of third grade students" Unpublished Ed.D dissertation, Ball state University, 1986; DAI 47/03A, P. 785. (not published)

128) Stinstrom, Anna - Birta. "Grammatical Errors in Teacher Trainers Written Work" in Resources in Education, "(Eric).Vol.13. No.3, March, 1978.

فهرست الأعلام

العلم	الصفحة	العلم	الصفحة
حرف الألف			
إبراهيم الحسن	٢ ٣٦	أبو دؤاو الأيادي	٢٤٣، ٧٦
إبراهيم محمد	٢٤	أبو الأسود الدؤلي	٩٥
ابن أبي طالب	٢٤١	أبو الصلت أمية	٢٤٣
ابن تغري	٢٤١	أبو علي الفارسي	١٨٨، ٨٤، ٧٢، ٥٦، ٧
ابن ثابت	٢٤١	إحسان عباس	٢٤٣
ابن جني	١١٧، ١١٤، ٥٤	أحمد بدر	٢٤٤
ابن الخشاب	٥٤	أحمد مرزوق	٢٤٩، ٢٣٥، ١٣
ابن الحاجب	٢٤١	استيئة	٢٤٣
ابن خروف	٤٩	أمين أحمد	٢٤٤، ١٢٠، ١١٦
ابن خلدون	٢٤١، ٦	أندرية	٢٤٤
ابن خلكان	٢٤١	أنطوان	٢٤٤
ابن الزمخشري	١٨٥، ١٠٦، ٥٤	الأخفش	٩٦، ٩٢، ٦٥، ٥٧، ٥٥
ابن السراج	٢٤١، ٧٢، ٥٢، ٤٨	الأعشى	٢٤٣، ٢٤٤، ١١٧، ٧٥
ابن الشجري	٦٦، ٥٧، ٥٢، ٤٣	الأشبيلي	٢٤٤، ٨٦
ابن عصفور	٢٤١، ٦٣، ٦٢	الأشموني	٧٧، ٩٠، ٢٤٤، ٨٦
ابن عقيل	٢٤١، ٦٩، ٦٤	الأصمعي	٢٤٤، ٧٧، ٤٨
ابن فارس	٢٤١	أمرؤ القيس	٢٤٤
ابن قيس الرقيات	٦١٨	أنيسة يعقوب	٢٧
ابن كراع	٧٢	أولمان استيفن	٢٤٣
حرف الباء			
ابن الأنباري	٨٧، ٧٧، ٧٦، ٥٨، ٥٤	بروكلمان	٢٤٥
ابن مضاء	٢٤١	بتول السيد	٢١٣
ابن منظور	٢٤١، ٥٨	البحراني	١١٩
ابن الناظم	٢٥٣، ٢٤١	بحري صادق	٢١٣
ابن هشام	٢٤٢، ٧٩، ٦٩، ٦٨، ٦٣، ٥٩	بشر كمال	٢٤٣
ابن يعيش	٢٤٣، ٧٥، ٥٣، ٥٢، ٤٥	البرقوقي	٢٤٩

حرف الحاء ٦٨ حسان بن ثابت ٧٨ حجر الكندي ٢٥٠ حجازي ٩٠ ، ٨٩ الحجازيون ٢٤٤ الحكيمي	٥٩ ، ٥٦ ، ٨ ٢٦ ٢٤٥ ، ٧٨ ٢٤٥ ٢٤٥ ٣٢ ٢٩	البصريون بغداد البغدادي البطليموس بنت الشاطئ بيازا بيرد
حرف الخاء ٢١٣ ، ١١٠ خالد ٢١٣ خديجة ٥٧ الخليل بن أحمد ١٤٨ الخولي ٢٣٧ خولة	٢٦١، ٢٤ ٣٥	بيروت بوك ويرتوين حرف التاء ٢٤٥ ٢٤١ حرف الثاء ٢٤٣ ٣١ ، ١٠
حرف الدال ٢٦١ دمشق ٤٤ الدوحة ٢٣ الديلمي حرف الذال ٧٧ الذبياني حرف الراء ١٨٨ ، ٨٢ ، ١٠٧ ، ٨٠ ، ٥٤ الرضي ٢٤٦ الراجحي ٣٢ روبي وبترز ٣٤ روث فوهرمان	حرف الجيم ٢٤٥ ، ٢١ ٢٤٥ ، ١١٥ ، ١١١ ، ١٠ ٢٤٥ ٣٥ ١٠٣ ٢٤٨ ٢٣٥ ٢٤٣ ٢٥٢ ٢٥٢	ثعلب الثانوية تايلر ليونا التكريتي حرف الجيم جابر الجرجاني جرير جيمس جوزيف جمال المعجب جميل عمران جميلة حماد جوستاف غرنباوم الجبوري الجواري
حرف الزاي ٢٤٣ الزبيدي ١٠٧ ، ٥٤ الزجاج		

٢٣٥	نسليم الرويعي	٣٤	الكنز
٢٦١، ٢٥٠ ، ٢٤	الناقاة	٣٣	كيم
حرف الواو		حرف اللام	
٢٢٥، ١١٠	الوعر	٧٠	لبيد بن ربيعة
٢٦٢	واتس	حرف الميم	
٢٦٢	ورتون	٢٤٩ ، ٩٣ ، ٥٢ ، ٨	المبرد
حرف الهاء		٢٣٥	المحروس
١٥٧	الهداية	٢٤٦	مازن المبارك
٢٦١، ٢٥٠ ، ٧٦	الهروي	٥٤	المازني
٢٦١ ، ٢٥٠ ، ١٠٢، ٥٥	الهاشمي	٢٤٩ ، ٧٨ ، ٨٣، ٧٥ ، ٧٢	المالقي
٢٥٠	هلال	٢١٣، ٩٣	مريم
٢٦٢	هيمن	٢٤٩ ، ٨٩	المنتبي
٩٢، ٨١	هود	٢٤٤ ، ٢٤٣، ٨٦ ، ٨٠ ، ٢٥ ١٩	محمد
حرف الياء		٢٤٩، ١٢٠	المراغي
٦٩ ، ٤٤	يونس	١٠	المروزي
١١٣، ٩٣ ، ٨٨، ٨١	يوسف	١٣٧، ١٣٤، ١٢٤	محمود صافي
		٧٠ ، ٤١	المتقب العبدى
		١١٩	مصعب بن الزبير
		٢٦١ ، ١٣٣	مغنية
		٢٥٠ ، ٩٠	المنتبي
		٨٢، ٦٧	موسى
		حرف النون	
		٢٤٣	ناهد عباس
		٢٤٤	نبيل طريفي
		٢٦١ ، ٢٥٠ ، ٧٨	النابعة
		١٣٦، ١٣٨، ٢٦١	النحاس
		٢٣٥	نرجس

٢٥٦
فهرست الآيات

السورة	رقمها	رقم الآية	متن الآية	الصفحة
البقرة	٢	٨	وَمِنَ النَّاسِ مَن يَقُولُ آمَنَّا بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَمَا هُمْ بِمُؤْمِنِينَ	١٢٤
البقرة	٢	٩	وَالَّذِينَ آمَنُوا وَمَا يَخْدَعُونَ إِلَّا أَنفُسَهُمْ وَمَا يَشْعُرُونَ	١٢٤
البقرة	٢	١٢	وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ آمِنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ؟	١٢٤ ، ٨١
البقرة	٢	١٦	فَمَا رِبِّحَتْ تِجَارَتُهُمْ وَمَا كَانُوا مُهْتَدِينَ	١٢٤
البقرة	٢	١٧	فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ	١٢٤
البقرة	٢	٢٣	مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا	١٢٥
البقرة	٢	٢٥	كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِنْ ثَمَرَةٍ رِّزْقًا	١٢٥
البقرة	٢	٣٠	قَالَ إِنِّي أَغْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ	١٢٥
البقرة	٢	٣٢	قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا	١٢٥
البقرة	٢	٣٦	فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ	١٢٥
البقرة	٢	٤١	وَأَمِنُوا بِمَا أُنْزِلَتْ مُصَدِّقًا لِّمَا مَعَكُمْ وَلَا تَكُونُوا أَوَّلَ كَافِرٍ بِهِ	١٢٦
البقرة	٢	٥٧	كُلُوا مِن طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَمَا ظَلَمُونَا وَلَكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ	١٢٦
البقرة	٢	٥٩	فَأَنزَلْنَا عَلَىٰ الَّذِينَ ظَلَمُوا رِجْزًا مِّنَ السَّمَاءِ بِمَا كَانُوا يَفْسُقُونَ	١٢٦
البقرة	٢	٦٦	فَجَعَلْنَاهَا نَكَالًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهَا وَمَا خَلْفَهَا وَمَوْعِظَةً لِّلْمُتَّقِينَ	١٢٦
البقرة	٢	٦٩	قَالُوا ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّنْ لَنَا مَا لَوْثُهَا	١٢٦
البقرة	٢	٧٥	وَإِنَّ مِنْهَا لَمَّا يَشْقُقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَّا يَنْهَاطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ، ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُ مِن بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ	١٢٧/١٢٦
البقرة	٢	٧٦	قَالُوا أَتُحَدِّثُونَهُم بِمَا فَتَحَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ	١٢٧
البقرة	٢	٧٩	فَوَيْلٌ لَهُمْ مِّمَّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَهُمْ مِّمَّا يَكْسِبُونَ	١٢٧
البقرة	٢	٨٥	فَمَا جَزَاءُ مَن يَفْعَلُ ذَلِكَ مِنكُم إِلَّا خِزْيٌ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ	١٢٧
البقرة	٢	٨٧	أَفَكُلَّمَا جَاءَكُمْ رَسُولٌ بِمَا لَا تَهْوَىٰ أَنفُسُكُمْ	١٢٧
البقرة	٢	٨٩	وَلَمَّا جَاءَهُمْ كِتَابٌ مِّنْ عِندِ اللَّهِ مُصَدِّقٌ لِّمَا مَعَهُمْ وَكَانُوا مِنْ قَبْلُ يَسْتَفْتِحُونَ عَلَى الَّذِينَ كَفَرُوا فَلَمَّا جَاءَهُمْ مَا عَرَفُوا كَفَرُوا بِهِ	١٢٨
البقرة	٢	٩١	وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ آمِنُوا بِمَا أُنْزِلَ اللَّهُ قَالُوا نُؤْمِنُ بِمَا أُنْزِلَ عَلَيْنَا	١٢٨

	وَيَكْفُرُونَ بِمَا وَرَاءَهُ وَهُوَ الْحَقُّ مُصَدِّقًا لِّمَا مَعَهُمْ			
البقرة	٢	٩٥	وَلَنْ يَتَمَنَّوهُ أَبَدًا بِمَا قَدَّمْت أَيْدِيَهُمْ	١٢٨
البقرة	٢	٩٦	وَمَا هُوَ بِمُزَحِّجٍهِ مِنَ الْعَذَابِ أَنْ يُعَمِّرَ وَاللَّهُ بِصِيرٍ بِمَا يَعْمَلُونَ	١٢٨
البقرة	٢	١٠٢	إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَتَعْلَمُونَ مِنْهُمَا مَا يَفْرُقُونَ بِهِ وَمَا هُمْ بِضَارِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَيَتَعْلَمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ	١٢٨
البقرة	٢	١٠٥	مَا يُوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ	١٢٨
البقرة	٢	١٠٦	مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِهَا	١٢٩
البقرة	٢	١٠٧	وَمَا لَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ	١٢٩
البقرة	٢	١٠٨	كَمَا سُئِلَ مُوسَى مِنْ قَبْلُ	١٢٩
البقرة	٢	١٠٩	مَنْ بَعْدَ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ	١٢٩
البقرة	٢	١١٠	وَمَا تَقْدُمُوا لَأَنْفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ	١٢٩
البقرة	٢	١١٣	فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ	١٢٩
البقرة	٢	١١٥	فَايْتِمَا تَوَلَّوْا فَنُمَّ وَجْهَ اللَّهِ	٨١
البقرة	٢	١١٦	بَلْ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ	١٢٩
البقرة	٢	١١٧	فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ	١٢٩
البقرة	٢	١٢٠	مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ	١٢٩
البقرة	٢	١٣٤	مَا كَسَبَتْ وَأَلَّكُم مَّا كَسَبْتُمْ وَلَا تُسْأَلُونَ عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ	١٣٠
البقرة	٢	١٣٥	وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ	١٣٠
		١٣٧	بِمِثْلِ مَا آمَنْتُمْ بِهِ فَقَدْ اهْتَدَوْا وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا هُمْ فِي شِقَاقٍ	١٣٠
البقرة	٢	١٤٢	مَا وَلَاَهُمْ عَنْ قِبَلَتِهِمُ الَّتِي كَانُوا عَلَيْهَا	١٣٠
البقرة	٢	١٤٣	وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِلَّ إِيْمَانَكُمْ	١٣٠
البقرة	٢	١٤٦	كَمَا يَعْرِفُونَ أَبْنَاءَهُمْ	١٣٠
البقرة	٢	١٤٩	وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ	١٣٠
البقرة	٢	١٥١	كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنْكُمْ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا	١٣٠
البقرة	٢	١٦٤	بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ	١٣١
البقرة	٢	١٦٨	كُلُوا مِمَّا فِي الْأَرْضِ حَلَالًا طَيِّبًا	١٣١

البقرة	٢	١٦٩	إِنَّمَا يَأْمُرُكُمْ بِالسُّوءِ وَالْفَحْشَاءِ وَأَن تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ	١٣١
البقرة	٢	١٧٣	إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخَيْرِ وَمَا أَهْلَ بِهِ لغير الله	١٣١
البقرة	٢	١٨١	فَمَن بَدَّلَهُ بَعْدَمَا سَمِعَهُ فَإِنَّمَا إِثْمُهُ عَلَى الَّذِينَ يُبَدِّلُونَهُ	١٣١
البقرة	٢	١٨٧	وَابْتَغُوا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ	١٣٢
البقرة	٢	١٩٤	فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ	١٣٢
البقرة	٢	٢٠٠	وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ	١٣٢
البقرة	٢	٢٠٢	أُولَئِكَ لَهُمْ نَصِيبٌ مِّمَّا كَسَبُوا	١٣٢
البقرة	٢	٢٠٩	مِّن بَعْدِ مَا جَاءَتْكُمُ الْبَيِّنَاتُ	١٣٢
البقرة	٢	٢١١	وَمَن يُدِلَّ نِعْمَةَ اللَّهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُ	١٣٢
البقرة	٢	٢١٣	لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمْ الْبَيِّنَاتُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا لِمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ مِنَ الْحَقِّ	١٣٢
البقرة	٢	٢٢٥	وَلَكِن يُّؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ	١٣٢
البقرة	٢	٢٢٨	وَلَا يَحِلُّ لَهُنَّ أَن يَكْتُمْنَ مَا خَلَقَ اللَّهُ فِي أَرْحَامِهِنَّ	١٣٣
البقرة	٢	٢٢٩	فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهَا فِيمَا افْتَدَتْ بِهِ	١٣٣
البقرة	٢	٢٣٦	وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِن طَلَقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمْسُوهُنَّ	١٣٣
البقرة	٢	٢٣٧	وَقَدْ فَرَضْتُمْ لَهُنَّ فَرِيضَةً فَنِصْفُ مَا فَرَضْتُمْ. إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ.	١٣٣
البقرة	٢	٢٤٠	فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِي مَا فَعَلْنَ فِي أَنْفُسِهِنَّ	١٣٣
البقرة	٢	٢٤٦	قَالُوا وَمَا لَنَا أَلَّا نُقَاتِلَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ. فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ تَوَلَّوْا.	١٣٤/١٣٣
البقرة	٢	٢٤٨	أَن يَأْتِيَكُمُ التَّابُوتُ فِيهِ سَكِينَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَبَقِيَّةٌ مِّمَّا تَرَكَ آلُ مُوسَى.	١٣٤
البقرة	٢	٢٥١	وَعَلَّمَهُ مِمَّا يَشَاءُ	١٣٤
البقرة	٢	٢٥٣	وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَفْتَتَلَ الَّذِينَ مِنْ بَعْدِهِمْ.	١٣٤
البقرة	٢	٢٥٣	مَنْ بَعْدَ مَا جَاءَتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ وَلَوْ يَشَاءُ اللَّهُ مَا أَفْتَتَلُوا وَلَكِنَّ اللَّهَ يَفْعَلُ مَا يُرِيدُ.	١٣٤

البقرة	٢	٢٥٤	يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنْفِقُوا مِمَّا رَزَقْنَاكُمْ	١٣٤
البقرة	٢	٢٦٢	ثُمَّ لَا يَتَّبِعُونَ مَا أَنْفَقُوا مَنًّا وَلَا أَذًى.	١٣٤
البقرة	٢	٢٦٤	مِمَّا كَسَبُوا وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ	١٣٥
البقرة	٢	٢٦٥	وَاللَّهُ بِمَا يَعْمَلُونَ بَصِيرٌ	١٣٥
البقرة	٢	٢٦٧	أَنْفِقُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّا أَخْرَجْنَا لَكُمْ.	١٣٥
البقرة	٢	٢٧٠	وَمَا أَنْفَقْتُمْ مِنْ نَفَقَةٍ أَوْ نَذَرْتُمْ مِنْ نَذْرٍ وَمَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ أَنْصَارٍ	١٣٥
البقرة	٢	٢٧١	إِنْ تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ	١٣٥
آل عمران	٣	٣٤	إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّي	٤٧
آل عمران	٣	١٥٩	فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ	٧٩، ٧٣
النساء	٤	٤٨	إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَلِكَ لِمَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَقَدْ افْتَرَىٰ إِثْمًا عَظِيمًا	٤١
النساء	٤	١٧١	إِنَّمَا اللَّهُ إِلَهٌ وَاحِدٌ	٧٧، ٧٢
الأنعام	٦	٢٣	وَاللَّهُ رَبُّنَا وَمَا كُنَّا مُشْرِكِينَ	١١٦
الأنعام	٦	٣٨	وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلَّا أُمَمٌ أَمْثَلُكُمْ	١١٩
الأنعام	٦	١٢٥	كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي السَّمَاءِ	٧٨
الأنعام	٦	١٣٤	إِنْ مَا تُوعَدُونَ لَآتٍ وَمَا أَنتُمْ بِمُعْجِزِينَ	٤٤، ٧٢
الأعراف	٧	٧	فَلَنَقْصُصَنَّ عَلَيْهِمْ بَعْلَمٌ وَمَا كُنَّا غَائِبِينَ	١١٩
الأعراف	٧	٢٠٠	وَأِمَّا يَنْزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ	٨١
الأنفال	٨	٦	كَأَنَّمَا يُسَاقُونَ إِلَى الْمَوْتِ	٧٤
الأنفال	٨	٥٧	فَأَمَّا تَتَفَقَّهُهُمْ فِي الْحَرْبِ فَشَرَدَ بِهِمْ مَنْ خَلَفَهُمْ	٧٥
التوبة	٩	٢٥	وَضَاقَتْ عَلَيْكُمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ	٩٢، ٤٩
يونس	١٠	١٨	وَيَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ	٤٢
يونس	١٠	٨١	مَا جِئْتُمْ بِهِ السَّحَرُ	٦٨، ٤٤
هود	١١	٨	أَلَا يَوْمَ يَأْتِيهِمْ لَيْسَ مَصْرُوفًا عَنْهُمْ	٩٠
هود	١١	٤٧	مَا لَيْسَ لِي بِهِ عِلْمٌ	٩٤
هود	١١	١٠٧	خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ السَّمَاوَاتُ وَالْأَرْضُ	٩٣
هود	١١	١٠٨	وَأَمَّا الَّذِينَ سَعَدُوا فَفِي الْجَنَّةِ خَالِدِينَ فِيهَا مَا دَامَتِ	٩٢

	السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ			
٨١	وَإِنْ كُنَّا لَيُؤْفِقْنَهُمْ رَبُّكَ أَعْمَالَهُمْ إِنَّهُ بِمَا يَعْمَلُونَ خَبِيرٌ	١١١	١١	هود
٩٤	وَيَتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكَ	٦	١٢	يوسف
٨٨ ، ٨٧	مَا هَذَا بَشَرًا	٣١	١٢	يوسف
٨١	قَالَ كَبِيرُهُمْ أَلَمْ تَعْلَمُوا أَنَّ آبَاكُمْ قَدْ أَخَذَ عَلَيْكُمْ مَوْتًا مِنَ اللَّهِ وَمَنْ قَبْلُ مَا فَرَّطْتُمْ فِي يُوسُفَ	٨٠	١٢	يوسف
٤٣	وَيَقُولُ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ آيَةٌ مِنْ رَبِّهِ إِنَّمَا أَنْتَ مُنْذِرٌ وَلِكُلِّ قَوْمٍ هَادٍ	٧	١٣	الرعد
٧٢	رُبَّمَا يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا	٢	١٥	الحجر
٩٢	فَاصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ	٩٤	١٥	الحجر
٤١	وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ مَاذَا أُنْزِلَ رُبُّكُمْ قَالُوا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ	٢٤	١٦	النحل
٤٦ ، ٤٤	وَمَا بِكُمْ مِنْ نِعْمَةٍ فَمِنَ اللَّهِ ثُمَّ إِذَا مَسَّكُمُ الضُّرُّ فَإِلَيْهِ تَجَارُونَ	٥٣	١٦	النحل
٤٦ ، ٤٢	وَيَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَمْلِكُ لَهُمْ رِزْقًا مِنَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ شَيْئًا وَلَا يَسْتَطِيعُونَ	٧٣	١٦	النحل
٩٢	فَكُلُوا مِمَّا رَزَقَكُمُ اللَّهُ	١١٤	١٦	النحل
٧٣	أَيَّا مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى	١١٠	١٧	الإسراء
٧٩	أَنَّمَا إِلَهُكُمُ إِلَهٌ وَاحِدٌ	١١٠	١٨	الكهف
٩٣	بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا	٣١	١٩	مريم
٦٧	وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسَى	١٧	٢٠	طه
٧٢ ، ٤٣	إِنَّمَا صَنَعُوا كَيْدًا سَاحِرٍ وَلَا يُفْلِحُ السَّاحِرُ	٦٩	٢٠	طه
٨٠	كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نُعِيدُهُ	١٠٤	٢١	الأنبياء
١٠٣	وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَعْبُدُ اللَّهَ عَلَى حَرْفٍ	١١	٢٢	الحج
٦٧	إِلَّا عَلَى أَرْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ	٦	٢٣	المؤمنون
٧٩ ، ٧٣	قَالَ ذَلِكَ بَيْنِي وَبَيْنَكَ أَيَّمَا الْأَجَلَيْنِ قَضَيْتُ فَلَا عُدْوَانَ عَلَيَّ	٢٨	٢٨	القصص
٩٢	بِمَا نَسِيتُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا	١٤	٣٢	السجدة
٨١	قُلْتُمْ مَا نَنْذِرُ مَا السَّاعَةُ	٣٢	٤٥	الجناثية
٧٨/٧٢	إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ	٢٨	٣٥	فاطر
٨٨	قَالُوا مَا أَنْتُمْ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُنَا	١٥	٣٦	يس

يس	٣٦	٢٧	بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي	٦٩
ص	٣٨	١١	جُنْدٌ مَّا هُنَالِكَ مَهْزُومٌ مِّنَ الْأَحْزَابِ	٧٣
الزمر	٣٩	٩	إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُوا الْأَلْبَابِ	١١٨
فصلت	٤١	٢٠	حَتَّىٰ إِذَا مَا جَاءُوهَا شَهِدَ عَلَيْهِمْ سَمْعُهُمْ	٧٩
فصلت	٤١	٦	إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ	١١٧
الحجرات	٤٩	١٤	وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ	٨١
الذاريات	٥١	٢٣	إِنَّهُ لَحَقُّ مِثْلَ مَا أَنتُمْ تَنْطِفُونَ	٨١
النجم	٥٣	١٠	فَأَوْحَىٰ إِلَىٰ عَبْدِهِ مَا أَوْحَىٰ	٤١
القمر	٥٤	٥٠	وَمَا أَمْرُنَا إِلَّا وَاحِدَةٌ	٩٠
الحشر	٥٩	٢٤	يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ	٦٧
الجمعة	٦٢	١	يُسَبِّحُ لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ الْمَلِكِ الْقُدُّوسِ الْعَزِيزِ الْحَكِيمِ	٤٧
نوح	٧١	٢٥	مِمَّا خَطَبَيْنَاهُمْ أَغْرَقُوا فَأَذْخَلُوا نَارًا فَلَمْ يَجِدُوا لَهُمْ مِّنْ دُونِ اللَّهِ أَنْصَارًا	٧٣
المدثر	٧٤	٣١	وَمَا يَعْلَمُ جُنُودَ رَبِّكَ إِلَّا هُوَ	٨٣
النبأ	٧٨	١	عَمَّ يَتَسَاءَلُونَ	٦٦
النازعات	٧٩	٤٣	فِيمَ أَنْتَ مِنْ ذِكْرَاهَا	٦٩
النازعات	٧٩	٤٥	إِنَّمَا أَنْتَ مُنْذِرٌ مِّنْ يَخْشَاهَا	٩٧
عبس	٨٠	١٧	قَتَلَ الْإِنْسَانَ مَا أَكْفَرُهُ	١١٢
الطارق	٨٦	٢	وَمَا أَذْرَاكَ مَا الطَّارِقُ	١١٦
الطارق	٨٦	٤	فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ	٦٦
الأعلى	٨٧	٧	إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ إِنَّهُ يَعْلَمُ الْجَهْرَ وَمَا يَخْفَىٰ	١١٦
الليل	٩٢	١١	مَا يُغْنِي عَنْهُ مَالُهُ إِذَا تَرَدَّىٰ	١٠٨
القدر	٩٧	٢	وَمَا أَذْرَاكَ مَا لَيْلَةُ الْقَدْرِ	١٠٨
الزلزلة	٩٩	٣	وَقَالَ الْإِنْسَانُ مَا لَهَا	١١٢
القارعة	١٠١	٢	الْقَارِعَةُ مَا الْقَارِعَةُ	١١٥/٧٣
القارعة	١٠١	٣	وَمَا أَذْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ	١١٥

فهرست الأشعار

البيت	الروي	وزنه	القائل	الصفحة
إِنَّمَا مُصْعَبُ شِهَابٍ مِنْ اللَّهِ تَجَلَّتْ عَنْ وَجْهِهِ الظَّلَمَاءُ	الهمزة	الخفيف	ابن قيس الرقيات	١١٨
رُبَّمَا ضَرْبَةٌ بِسَيْفٍ صَقِيلٍ بَيْنَ بُصْرَى وَطَعْنَةِ نَجْلَاءِ	الهمزة	الخفيف	عدي بن الرعلاء	٧٦
وَمَا الدَّهْرُ إِلَّا مَجْنُونًا بِأَهْلِهِ وَمَا صَاحِبُ الْحَاجَاتِ إِلَّا مُعَذِّبَا	الباء	الطويل	بني سعد وقيل مجهول	٨٨
أَحْلَامُكُمْ لِسِقَامِ الْجَهْلِ شَافِيَةٌ كَمَا دِمَاؤُكُمْ تَشْفِي مِنَ الْكَلْبِ	الباء	البسيط	الكميت بن زيد الأسدي	٤٩
قَالَتْ أَلَا لَيْتَمَا هَذَا الْحَمَامُ لَنَا إِلَى حَمَامَتِنَا أَوْ نَصَ فَقَدْ	الدال	البسيط	النابعة	٧٧
وَكَسْتُ بِالْأَكْثَرِ مِنْهُمْ حَصِيً وَإِنَّمَا الْغِرَّةُ لِلْكَائِرِ	الراء	السريع	الأعشى	١٧٧
يَا أَبَا الْأَسْوَدِ لِمَ خَلَقْتَنِي لَهُمُومَ طَارِقَاتٍ وَذِكْرَهُ	الراء	الرملي	مجهول	٦٨
رُبَّمَا الْجَامِلُ الْمُؤَبَّلُ فِيهِمْ وَعَنَاجِيحُ بَيْنَهُنَّ الْمَهَارُ	الراء	الخفيف	أبو دؤاد الأيادي	٧٦
خَلِيلِي مَا أُحْرَى بِذِي اللَّبِّ أَنْ يُرَى صَبُورًا وَلَكِنْ لَأَسْبِيلَ إِلَى الصَّبْرِ	الراء	الطويل	مجهول	٦٣
يَا مَأْمُوحَ غَزَلَانَا شَدَنَّ لَنَا مِنْ هَوْلِيَا نَكْنَ الضَّالِّ وَالسَّمَرِ	الراء	البسيط	إبن منظور	٥٨
أَرَدْتُ لِكَيْمَا أَنْ تَطِيرَ بِقَرَبَتِي فَتَنْتَرُكَهَا شَنَا بَبِيدَاءَ بَلْقَعِ	العين	الطويل	الأعشى	٧٦
بَنِي عُدَانَةٍ مَا إِنْ أَنْتُمْ ذَهَبٌ وَلَا صَرِيفٌ وَلَكِنْ أَنْتُمْ الْخَزَفُ	الفاء	البسيط	مجهول	٨٩

٧٤	مرار الفقيسي	الطويل	الميم	صَدَدْتُ فَأَطَوَّلْتُ الصَّدُودَ وَقَلَّمَا وَصَالَ عَلَى طُولِ الصَّدُودِ يَذُومُ
٩٣	أبو الأسود الدؤلي	الطويل	اللام	ذَكَرْتُ ابْنَ عَبَّاسٍ بِبَابِ عَامِرٍ وَمَا مَرَّ مِنْ عَيْشٍ ذَكَرْتُ مَا فَضِلُ
٨٣	مجهول	الكامل	اللام	رَدُوا فَوَ اللَّهُ لَأُذِدَّنَاكُمْ أَبَدًا مَادَامَ فِي مَائِنَا وَرَدَّ لِنُزَالِ
٦٦	لبيد بن ربيعة بن مقروم	الطويل	اللام	أَلَا تَسْأَلَانِ الْمَرْءَ مَاذَا يُحَاوِلُ أَيَحِبُّ فَيَقْضِي أَمْ ضَلَالٌ وَبَاطِلُ
٧٧	امرؤ القيس	الكامل	الميم	وَكَأَنَّمَا بَدْرٌ وَصِيلٌ كُتْفِيَّةٌ وَكَأَنَّمَا مِنْ عَاقِلٍ أَرْمَامُ
٧٢	سويد بن كراع العكلى	الطويل	الميم	تَحَلَّلْ وَعَالَجْ ذَاتَ نَفْسِكَ وَأَنْظُرَنَّ أَبَا جُعَلٍ لَعَلَّمَا أَنْتَ حَالِمُ
٦٨	حسان بن ثابت	الوافر	النون	عَلَى مَا قَامَ يَشْتُمْنِي لَتِيمُ كَخَنْزِيرٍ تَمَرَّغَ فِي دِمَانِ
٤٢	سحيم بن وثيل الرياحي	الوفر	النون	وَمَاذَا تَبْتَغِي الشَّعْرَاءُ مِنِّي وَقَدْ جَاوَزْتُ حَدَّ الْأَرْبَعِينَ
٦٥ ، ٤٢ ٦٩	المتقّب العبدى	الوافر	النون	ذَعِي مَاذَا عَلِمْتَ سَائِقِيهِ وَلَكِنْ بِالْمَغِيبِ نَبِئَنِي
١١١	المتنبي	البسيط	النون	مَا كُلُّ مَا يَتَمَنَّى الْمَرْءُ دُرُكُهُ الرِّيَّاحُ بِمَا لَا تَشْتَهِي السُّفُنُ
٧٥	الأعشى	المتقارب	الهاء	فَإِمَّا تَرَيَ لِمَتِّي بُدِّلَتْ فَإِنَّ الْحَوَادِثَ أَوْدَى بِهَا

فهرست الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	مكونات الاختبار في صورته الأولى	١٤٨
٢	مكونات الاختبار في صورته المعدلة	١٥١
٣	توزيع مجتمع الدراسة بين التلامذة	١٥٦
٤	توزيع أفراد عينة الدراسة الضابطة وفق المدارس الثانوية المختارة	١٥٧
٥	أخطاء "ما" واستعمالاتها لدى التلاميذ في كل مهارة من المهارات التي يقيسها الاختبار ونسبها المئوية	١٥٩
٦	أخطاء "ما" واستعمالاتها لدى التلميذات في كل مهارة من المهارات التي يقيسها الاختبار ونسبها المئوية	١٦٠
٧	المستوى التعليمي لآباء التلامذة	١٦٥
٨	التوزيع التكراري لعينة التلاميذ	١٦٧
٩	التوزيع التكراري لعينة التلميذات	١٦٨
١٠	المتوسط الحسابي لدرجات التلاميذ والتلميذات في الاختبار التشخيصي	١٧٠
١١	توزيع المهارات المشتركة في الإخفاق بين التلامذة	١٧١
١٢	توزيع مهارات الإتقان بين التلامذة	١٧٣
١٣	معامل الارتباط بين مهارة "ما" النافية و"ما" الزائدة عند التلميذات	١٧٨
١٤	معامل الارتباط بين مهارة "ما" النافية و"ما" الزائدة عند التلاميذ	١٧٩
١٥	معامل الارتباط بين مهارة "ما" الموصولة و"ما" الشرطية عند التلميذات	١٨٠
١٦	معامل الارتباط بين مهارة "ما" الموصولة و"ما" الشرطية عند التلاميذ	١٨١

فهرست الملحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	الخطاب إلى المحكمين في الاختبار التشخيصي	٢١٢
٢	قائمة بأسماء المحكمين على الاختبار في صورته الأولى	٢١٣
٣	الاختبار التشخيصي في صورته الأولى	٢١٤
٤	اختبار تشخيصي معدل	٢٢٦
٥	قائمة بأسماء المحكمين في الاختبار المعدل	٢٣٥
٦	الخطاب إلى مدير جهاز الامتحانات	٢٣٦
٧	الخطاب إلى رئيس التعليم الثانوي	٢٣٧
٨	الخطاب من قبل رئيس التعليم الثانوي العام	٢٣٨
٩	التعليمات للمدرسين الأوائل	٢٣٩
١٠	مفتاح تصحيح الاختبار التشخيصي المعدل	٢٤٠

فهرست المحتويات

الصفحة	الموضوع
٣	المقدمة
١٤	تقويم المصادر والمراجع
٣٩	الفصل الأول
٣٩	الجانب النظري لـ
٤٠	
٤٠	أولاً: آراء النحاة في "ما" واستعمالاتها اسماً في الحالات التالية:
٤٠	أ. آراء النحاة في "ما" الموصولة.
٥٠	ب. آراء النحاة في "ما" الشرطية.
٥٤	ج. آراء النحاة في "ما" التعجبية.
٦٤	د. آراء النحاة في "ما" الاستفهامية.
٧٠	خاتمة
٧١	ثانياً: آراء النحاة في "ما" واستعمالاتها حرفاً في الحالات التالية:
٨٢-٧١	أ. "ما" الزائدة الكافة وغير الكافة.
٨٤-٨٢	ب. "ما" النافية.
٩١-٨٤	ج. "ما" العاملة عمل ليس
٩٥-٩١	د. "ما" المصدرية الظرفية وغير الظرفية
٩٩-٩٥	خاتمة الفصل الأول
١٠٠	الفصل الثاني
	دلالات "ما" واستعمالاتها
١٠١	تطبيقات المفسرين
١٠١	تمهيد
	أولاً: دلالات (ما)
١٠١	أ. الدلالة المعجمية.
١٠٤	ب. الدلالة التركيبية.

١١٤	ج. الدلالة البلاغية الأسلوبية
١١٩	ثانياً: تطبيقات على أقوال المفسرين لـ "ما" واستعمالاتها.
١١٩	تمهيد
١٢٣	أنموذج عن الآيات المختارة من سورة البقرة.
١٣٦	خاتمة الفصل الثاني
	الفصل الثالث
١٣٧	دراسة تطبيقية
١٣٧	تمهيد
١٣٨	أولاً: إجراءات الدراسة
١٣٩	أ. أهمية الدراسة.
١٤٠	ب. فرضيات الدراسة.
١٤٠	ج. متغيرات عنية الدراسة.
١٤٠	ثانياً: أدوات الدراسة
١٤٠	أ. إجراءات بناء الأدوات
١٤٢	ب. تحليل استجابات المحكمين.
١٤٢	ج. آراء المحكمين حول الصياغة اللغوية في كفايات "ما" واستعمالاتها.
١٤٣	د. تقويم مقترحات المحكمين.
١٤٤	ثالثاً: تنفيذ العمل الميداني
١٤٤	أ. الهدف من الاختبار
١٤٥	ب. مراحل الاختبار
١٤٥	ج. الإعلان عن الاختبار
١٤٥	د. إعداد الاختبار في صورته الأولى
١٤٥	رابعاً: معايير بناء الاختبار
١٤٦	أ. الاختيار من المتعدد
١٤٦	ب. صدق الاختبار
١٤٧	ج. ملاحظات المحكمين
١٥٠	د. الصورة المعدلة للاختبار
١٥٣	خامساً: إجراءات تجريب الاختبار القبلي "العينة التجريبية"
١٥٤	أ. إجراءات الاختبار القبلي
١٥٤	ب. أهداف الاختبار التجريبي

١٥٥	ج. تنفيذ الإجراءات
١٥٦	سادساً: إجراءات تطبيق الأدوات
١٥٦	أ. معايير التطبيق
١٥٧	ب. اختيار العينة العشوائية الضابطة
١٥٨	ج. تطبيق الأدوات
١٥٨	د. تصحيح الاختبار
١٥٨	سابعاً: الأخطاء الشائعة
١٥٨	أ. مفهوم الخطأ
١٦١	ب. تحليل الأخطاء وعوامل الوقوع فيها.
١٦٦	ثامناً: معايير تحليل النتائج
١٦٦	أ- التحليل الكمي للأخطاء (الفرض الأول)
١٧٠	ب- التحليل الكيفي للأخطاء (الفرض الثاني)
١٧٤	ج- تحليل النتائج المتعلقة بمدى الارتباط بين درجات فئة
١٨٢	من التلامذة (الفرض الثالث)
١٨٣	خاتمة الفصل الثالث
١٩١	الخاتمة العامة
٢٠٦	أ- الاستنتاجات
٢٠٦	ب- مقترحات الباحثة لتنمية كفايات النحو عند تلامذة
	المرحلة الثانوية.
٢٠٩	ج- مقترحات بحوث أخرى.
٢١١	الملاحق
٢٤١	قائمة المصادر والمراجع
٢٥٦-٢٥٣	فهرست الأعلام
٢٦٣-٢٥٧	فهرست الآيات
٢٦٥-٢٦٤	فهرست الأشعار
٢٦٦	فهرست الجداول
٢٦٧	فهرست الملاحق
٢٦٨	فهرست المحتويات