الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللّغة العربية

الموضوع:

الظّاهرة الإعرابية في المدرسة الجزائرية
- السّنة الأولى متوسّط - نموذجا

إعداد الطّالبة:
آمال نعيمي

إشراف :الدّكتورة
سميرة جداين

تاريخ المناقشة:...../...../.....

لجنة المناقشة		
الدّكتورة	شوميسة بن مداح	رئيسا
الدّكتور	عبد الكريم مكي	ممتحنا
الدّكتورة	سميرة جداين	مشرفا مقررا

العام الجامعي : 1437- 1438ه/2016-2017م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علـوم اللُّـغة العربية

المـــوضـــوع:

الظّاهرة الإعرابية في المدرسة الجزائرية
- السّنة الأولى متوسّط - نموذجا

إعـداد الطّالبـة:
آمـــال نعيـمي

إشـــراف :الدّكتـورة
سميـرة جداين

تاريخ المناقشة:...../...../.....

لجنة المناقشة		
الدّكتورة	شوميسة بن مداح	رئيسا
الدّكتور	عبد الكريم مكي	ممتحنا
الدّكتورة	سميرة جداين	مشرفا مقررا

العام الجامعي : 1437- 1438ه/2016-2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ
وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ
وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

المجادلة / ١١

فهرس
الموضوعات

فهرس الموضـــوعات

الموضوعات	الصّفحة
إهداء	
مقدّمة	أ- ه
مدخل: ماهية الإعراب وعلاقته بالنّحو والمعنى	1- 16
الفصل الأوّل: أسباب الظّاهرة الإعرابية السّقيمة في المدرسة الجزائريّة	
1.التّعليم في المدرسة الجزائريّة	17- 23
2 .منزلة الإعراب في النّحو التّعليمي	24
3.طرائق تدريس النّحو التّعليمي	25- 29
4.أسباب الظّاهرة الإعرابية السّقيمة لدى تلاميذ المتوسّط	30- 39
5-أساليب علاج الظّاهرة الإعرابيّة السّقيمة	40- 47
الفصل الثّاني: الدّراسة الميدانية	
1.مُقرّر دروس النّحو للسّنة الأولى متوسّط	48- 51
2.تحليل المُقرّر	52- 53
3.طريقة تعليم الإعراب لتلاميذ المرحلة المتوسّطة	54- 60
4.واقع الإعراب في التّعليم المُتوسّط	61- 88
أ- نموذج لبعض تطبيقات التّلاميذ	61-66
ب- الاستبيانات المُقدّمة للأساتذة	67-77
ج-الاستبيانات المُقدّمة للتّلاميذ	78-83
د- تحليل نتائج الاستبيانات	84-88
الخاتـمة	89-93
قائمة المصادر والمراجع	94-101

الإهـــداء

إهداء خاصّ إلى من فارقني بجسده وبقي معي بروحه، إلى من علّمني فراقه أن انجح ودفعتني ذكراه لأن أمضي قدما ، إلى روح أبي في جنّة الخلد إن شاء الله

*إلى أمّي الغالية

* إلى كلّ من همّه أمر البحث فأسهم فيه بتوجيه، مرجع، نصيحة، انتقاد

*إلى كلّ من تتبّع مراحل بحثي بسؤاله فلمّا أتممته ارتاح باله.

* إلى كلّ من يحاول الحفاظ على لغة القرآن من أي لحن يشوبها.

* إلى كلّ من وسعهم قلبي ولم يسعهم قلمي.

* إلى كلّ من أحبّني بصدق وأحبّ لي الخير

* إلى كلّ طلبة السّنة الثّانية ماستر تخصّص علوم اللّغة العربية دفعة 2017

آمـــال نعيـــمي

مقـــدمـــة

المُقـدّمـــــة

الحمد لله ربّ العالمين المنزّل كتابه بلسان عربي مبين، والصّلاة والسّلام على سيّد المُرسلين سيّد الأوّلين والآخرين وعلى آله الطّيّبين الطّاهرين وأصحابه الغُرّ الميامين و بعد ...

تنبّه أهلُ اللّغة العربيّة إلى أهميّة الحفاظ على لغتهم، والتّقعيد لها،لمّا رأوا ظاهرة اللّحن تتفشّى على ألسنة النّاس ، أخذوا من كلام العرب، القواعد الّتي تحفظ لغتهم.فكانت تلك الجُهود اللّبنة الأولى في بناء قواعد العربيّة، وأصبح تعليم اللُّغة العربيّة عامّةً وتعليمُ الإعراب بالخُصوص، من الضّرورات في المدارس العربيّة والجزائريّة. وكان لزامًا علينا أن نبحث عن الأسباب المُؤدّية إلى ضعف التّلاميذ في استعمال اللُّغة وخاصّة ضعفهم في الإعراب، وذلك يظهرُ جليًّا من خلال النّتائج الّتي يتحصّلُ عليها التّلاميذ كُلّ سنة، والتّدني المستمر في النّتائج الّذي تشهدُهُ المدارس الجزائريّة.ونحاول إيجاد الحلول المُناسبة للحدّ أو التّقليل من خُطورة هذه الظّاهرة، حتّى أصبح يُنظرُ إلى الإعراب على أنّهُ صعب، بل تعدّى ذلك حيثُ صار يُشكّلُ هاجسًا لدى التّلاميذ الّذين صاروا يشعرون بالخوف عند الوُصول إلى توظيف المُكتسبات وسماع كلمة أعرب،وهذا الرُّعب لم يتملّك التّلاميذ المتوسّطين أو الضّعاف فحسب، وإنّما تعدّاهم فحتّى التّلميذ المُجتهد والمتمكّن من نشاطات اللُّغة العربية إذا حان وقت التّطبيق في درس الظّواهر اللُّغوية نجدُه يراقبُ الأستاذ تحسُّبًا لنوع التّطبيق المبرمج فإذا ما علم أنّه غير الإعراب ارتاح قلبُه. هؤلاء التّلاميذ صاروا يُنتجون إعرابًا عليلًا سقيمًا، فكان لزامًا علينا محاولة معرفة الأسباب الّتي أوقعتهم في ذلك، ومن هُنا جاء عنوانُ مذكّرتي، **الظّاهرة الإعرابيّة السّقيمة وأسبابُها في المدرسة الجزائريّة**

ـ السّنة الأولى متوسّط نموذجا ـ

وما دفعي لخوض غمار هذا البحث هو توفُّر دوافع ذاتية وأخرى موضوعية،فأمّا الذّاتية فلها ارتباط بعلاقتي الوطيدة باللُّغة العربيّة وحبّي لها، وغيرتي عليها.

أمّا الدّوافع الموضوعيّة فتتعلّقُ بالتّنقيب في هذا اللّون من البحوث الهامّة، حيثُ أسال العُلماء والباحثون الحبر الكثير حولها، ونحن من بحوثهم و اجتهاداتهم نستفيد، وممّا هو مهمٌّ أيضا أنّني أزاول مهنة التّعليم بالمرحلة المُتوسّطة ،وكم أودُّ أن أُساهم في جعل التّلاميذ قادرين على الكلام والكتابة دون خطأ .فاحتكاكي بالتّلاميذ ساعدني على ملاحظة بعض الأمور الّتي كانت سببًا في البحث في هذا الموضوع منها:

– عدم قدرة التّلميذ الجزائري على إتقان اللُّغة العربيّة، رغم مُضيّ سنوات عديدة على تعلُّمها.

– إجماع أغلب التّلاميذ على أنّ الصّعوبة الّتي تعترضُهم في تعلّم اللُّغة العربيّة هي الإعراب.

– القطيعة بين اللُّغة العربيّة والتّلاميذ، إمّا باستعمال الدّارجة أو اللُّغة الأجنبية.

– اجتناب التّلاميذ للإعراب والنتائج المُتدنية في اختبارات اللُّغة العربية.

ولاشكّ أنّ مسألة تعليم الإعراب في المدرسة الجزائريّة وفي المرحلة المُتوسّطة بالخصوص، ولتلاميذ السّنة الأولى خصوصًا ،تطرحُ العديد من الإشكالات الّتي آملُ أن أكون قد أجبت عنها في هذا البحث المُتواضع،ومن أهمّ هذه الإشكالات نذكر:

– لماذا نتعلّم النّحو عامّة والإعراب خاصّة؟

– لماذا أصبح النّحوُ الّذي نُدرّسه في مدارسنا عائقًا في تعلّم اللُّغة العربيّة بدل أن يكون مساعدًا لتعلّمها؟

– ما أسبابُ الظّاهرة الإعرابية السّقيمة لدى تلاميذ المرحلة المُتوسّطة و تلاميذ السّنة الأولى بالأخصّ؟

وقد توزّعَ الموضوع على مدخل وفصلين، حيثُ تعرّضنا في **المدخل** لتعريف الإعراب وعلاقته بالنّحو والمعنى.

أمّا الفصل الأول ،كان حول أسباب الظّاهرة الإعرابيّة السّقيمة في المدرسة الجزائريّة، حيث تناولته في خمسة مباحث، **المبحث الأوّل** تطرّقت فيه إلى التّعليم في المدرسة الجزائريّة، خاصّة في المرحلة المتوسّطة ، أمّا **المبحث الثّاني** فخصّصته لمنزلة الإعراب في النّحو التّعليمي ، إذ لا يُمكننا فصل الإعراب عن النّحو لأنّه عمادُه.في حين كان **المبحث الثّالث** حول طرائق تدريس النّحو التّعليمي وتعليم الإعراب خاصّة .أمّا **المبحث الرّابع** فكان خاصًّا بالبحث عن أسباب الظّاهرة الإعرابية السّقيمة عند تلاميذ السّنة الأولى مُتوسّط، ثُمّ تلاه **المبحث الخامس** والأخير الّذي كان عبارة عن أساليب وحلول لعلاج السُّقم الّذي أصاب الإعراب عند تلاميذ المرحلة المُتوسّطة.

ثمّ يأتي **الفصل الثّاني**، الّذي كان عبارة عن دراسة ميدانية اعتمدنا فيها على المُلاحظة العلميّة، كما اعتمدت على منهاج الجيل الثّاني والوثيقة المُرافقة له، وكتاب اللُّغة العربيّة للمستوى نفسه.وقد قسّمت هذه الدّراسة الميدانية على خمسة مباحث، **المبحث الأوّل** قُمت فيه بجرد مُقرّر دروس النّحو للسّنة الأولى متوسّط في منهاج الجيل الثّاني ومُقارنته بالمُقرّر القديم، ثمّ تبعه **المبحث الثّاني** لتحليل ذلك المُقرّر.أمّا **المبحث الثّالث** فكان حول طريقة تعليم الإعراب لتلاميذ المرحلة المُتوسّطة بعد إدراج الطُّرق السّائدة في تدريس النّحو ككلّ. **المبحث الرّابع** خصّصته لذكر واقع الإعراب في التّعليم المُتوسّط، وهذا ما عرفته من خلال بعض التّطبيقات الّتي قدّمناها للتّلاميذ، ثمّ تلتها بعض الاستبانات المُقدّمة للأساتذة والتّلاميذ معًا من مُختلف متوسّطات دائرة الحناية. ثُمّ ختمنا الفصل الثّاني بتحليل للاستبانات والنّتيجة المُستخلصة منها.

خُتم البحث بخاتمة أوجزنا فيها أهمَّ النّتائج الّتي توصّلت إليها من خلال هذا العمل. ثمّ أردفتها بقائمة المصادر والمراجع المُعتمد عليها .

وقد وجّهتني طبيعة البحث إلى اعتماد المنهج الوصفيّ في المدخل والفصل الأوّل ، والمنهجين التّحليليّ الإحصائيّ من خلال تحليل الاستبيانات والدّراسة الميدانية.

ولم يخْلُ سبيل بحثي من بعض الصُّعوبات، ولعلّ أهمّها شساعة الموضوع وعدم القدرة على الإلمام بجميع جوانبه، ولكن بفضل الله وتوفيقه حاولت وبذلتُ الجُهد، وأملي أن أكون قد وُفّقتُ في عملي.

وقد كانت عُدّتي في هذا البحث مجموعة من المصادر والمراجع، الّتي مكّنتني من تبيُّن طريق البحث، من أهمّها :"الإيضاح في علل النّحو"للزّجاجي،"المرجع في تدريس مناهج اللُّغة العربيّة بالتّعليم الأساسي" لمحمّد رجب فضل اللّه،" المُوجّه الفنّي لمُدرّسي اللُّغة العربية" لإبراهيم عبد العليم، " تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة" لظبية السّليطي.بالإضافة إلى بعض الدّراسات السّابقة الّتي بحثت في نفس الموضوع، واعتمدت عليها في بحثي هذا منها: "الظّاهرة الإعرابية السّقيمة وأسبابُها في المدرسة الجزائريّة" للأستاذة سميرة جداين، و " ظاهرة الإعراب في اللُّغة العربيّة" لسعدون طه سرحان، " الإعراب وأثره في المعنى" لفضل اللّه النُّور.

وإنّني لا أدّعي الكمال ، فالكمال للّه سبحانه وتعالى ، حيثُ يبقى هذا البحث مُجرّد محاولة متواضعة، ولكن أحسبُ أنّني قد حاولت لملمة بعض جوانبه، فإن لم أنل أجر الصّواب، أرجو أن أنال أجر المحاولة.

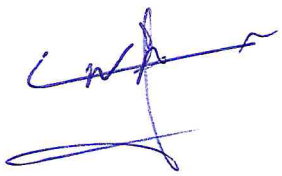
ومن له عليّ حقّ الشّكر والامتنان في توفيقي لإنجاز هذا الموضوع بعد اللّه تعالى، هي أستاذتي المشرفة على هذا العمل سميرة جداين بتوجيهها ودعمها وصبرها.

وأخيرًا آملُ أن أكون قد ساهمتُ ولو بالنّزر القليل في خدمة لغة القرآن، ليسهُل غرسُها في ألسن الأجيال، وبالشّكل الصّحيح، فإن وُفّقتُ فذلك من فضل ربّي، وإن أخفقتُ فذلك من تقصيري ولضيق الوقت .نسأل الله تعالى التّوفيق والسّداد، وأن يجعلَ عملنا هذا عملًا نافعًا خالصًا لوجهه تعالـى.

أمـــــال نعيـــمـي

في: تلمسان 15 أفريل 2017م

الموافق ل: 18 رجب 1438ه



المدخل
ماهية الإعراب وعلاقته بالنّحو والمعنى

مدخـــل: ماهية الإعراب وعلاقته بالنحو والمعنى

تعدُّ ظاهرة الإعراب من البحوث الشّائكة عند النّحاة القدامى والمحدثين، من عرب ومستشرقين وذلك للاختلافات الّتي طَبعتْ آراءهم، وللإعراب تعريفات كثيرة منها ما هو لُغوي ومنها ما هو اصطلاحي:

أوّلا: **تعـريف الإعـــراب**: الإعرابُ مصدرُ أعربَ ، ولهذه المادّة ومُشتقاتُها معان و تعريفات لغوية واصطلاحية عديدة، يدورُ مُعظمُها فيما يلي:

أ- **تعريف الإعراب لغة**: عرّفه العديد من العلماء أمثال ابن منظور (ت.711هـ) في معجمه (لسان العرب) بقوله :(الإعراب والتّعريب معناهما واحد وهو الإبانة،يقال: أعربَ عنْهُ لسانُهُ وعرّبَ أيْ أبانَ وأفصَحَ .وأعربَ عن الرّجل بيّنَ عنْهُ وقال إنّما سُميّ الإعراب إعرابا لتبيينه وإيضاحه ، وقال : أعربَ بحُجّته أيْ أفصَحَ بها، ولم يتّق أحدا ، وقال الإعرابُ الّذي هو النّحوُ، إنّما هو الإبانةُ عن المعاني بالألفاظ.وأعربَ كلامهُ إذا لم يلحنْ في الإعراب) (1) إذن الإعراب حسب تعريف ابن منظور لا يتعدّى كونَهُ الإفصاح، والإبانةُ والإظهار.

كذلك ورد في (القاموس المُحيط) للفيروز أبادي (ت.817هـ) تعريف للإعراب حيثُ قال: (الإعراب، الإبانةُ والإفصاحُ عن الشّيء ... والإعرابُ أنْ لا يُلحن في الكلام) (2)

ولا يخرُج ابن فارس (ت.390هـ) عن حدود التعريفات السّابقة ،فمعنى الإعراب عندهُ يقتصرُ على الإبانة والإفصاح فقد قال في مُعجمه مقاييس اللّغة:(ومن ذلك قولُ

---

(1) أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم، ابن منظور، لسانُ العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، 1488ه/ 1968م، مادة (ع ر ب) ،588/2

(2) مجد الدّين محمد بن يعقوب ، الفيروز أبادي ، القاموس المحيط ، ضبط الشّيخ محمد البقاعي ، دار الفكر ، بيروت ، مادة (ع ر ب)، ص 113

العرب: أعربَ الرّجلُ عن نفسه إذا بيّن وأوضحَ)(1) وقد ورد الحديثُ الشّريف بهذا المعنى اللّغوي في قول الرّسول –صلّى اللّه عليه وسلّم–:«الثّيّبُ تُعربُ عن نفسها، والبكْرُ رضَاها صمْتُها »(2)، وبذلك يُفهمُ من أصل الاستعمال اللّغوي، أنّ الإعرابَ سُميَّ إعرابا لتبيينه المعنى وتوضيحه إيّاه.

أمّا ابن منصور الأزهري (ت.370هـ) ، فيرى بأنّ التّعريب مثل الإعراب فقد ورد في كتابه تهذيب اللّغة ما يلي: الإعرابُ والتّعريب معناهُما واحد وهو الإبانةُ، يُقال: عرّبتُ لهُ الكلام تعريبًا، وأعربتُهُ لهُ إعرابًا ، إذا بيّنتُهُ لهُ ويُقال: أعربْ عمّا في ضميركَ أيْ أبنْ (3) رُويَ يَعْربُ ويُعّربُ بالتّخفيف والتّضعيف على خلاف في ذلك، قال ابن الأثير (ت630هـ) في كتابه (النهاية في غريب الحديث) بعد ذكره لهذا الخلاف: (وكلا القولين لغتان متساويتان بمعنى الإبانة والإفصاح) (4)

ويلاحظُ أنّ استعمال الإعراب قد شاع لدى النّحاة للدّلالة على علامات الإعراب وعلاقتها بالتّراكيب، بينما شاع التّعريب لدى اللّغويين على نقل الكلمات الأجنبية إلى العربية.

---

(1) أحمد بن فارس ، مقاييس اللغة ، تحقيق عبد السّلام هارون، دار الفكر، القاهرة، د.ط، د.ت، مادة (ع ر ب) ، ص 299

(2) محمّد ناصر الدّين ، الألباني ، صحيح الجامع الصّغير وزياداته ، المكتب الإسلامي ، بيروت ، ط3 ، 1988م، الحديث رقم 3084

(3) ينظر: أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، تهذيب اللّغة، الدّار المصريّة للتّأليف والأنباء والنّشر ، دار القوميّة العربيّة للطّباعة، القاهرة، 1484ه/1974م ، مادّة (ع ر ب) ، ص41

(4) المبارك بن محمد الجزري، بن الأثير مجد الدّين أبو السّعدات، النّهاية في غريب الحديث والأثر، تح:طاهر أحمد الزّاوي، المكتبة العلمية، بيروت ، ط 3، 1963م، ص201

ومن المعاني اللغويّة للإعراب أيضا الجولان يقال: عَربَت الدّابةُ ، جالَتْ في مرعاها وأعربها صاحبُها أي أجالها (1) وفيه أيضا معنى الظّهور والخروج إلى المرعى.

وجاء في مادّة أعرب في (المعجم الوسيط): (أعْرَبَ فلان : كان فصيحا في العربيّة إنْ لم يكنْ من العرَب ، وأعربَ الكلام : بيّنَهُ وأتى به وفقَ قواعد النّحْو وأعربَ: طبّقَ عليه قواعد النّحْو ، وأعرب بمراده: أفصح به ولم يُوَاربْ ، وأعرب عنْ حاجته : أبَانَ ويُقالُ عرّبَ عنْهُ لسانُه : أبَانَ وأفصَحَ ، وعرّبَ الكلام : أوضحهُ ، وعَرّبَ فُلانًا: علّمهُ العربيّة). (2)

ومن المعاني الأخرى للإعراب أيضا ، التّحسينُ يقال: (أعربْتُ الشّيْء ، أيْ : حسّنْتُهُ أو أظهَرْتُ محاسنه) (3)

وأعربتُ الكلام أي أزلتُ عُرَبَهُ وهو فسادهُ ، فتكون الهمزة للإزالة ويأتي أعرب لازما لمعنى تكلّم بالعربيّة أو صارت له خيلٌ عُرَابٌ أو وُلد له ولدٌ عربيّ اللّون لظهور صفات العروبة على من حصل لهُ ذلك، أو تكلّم بالفُحْش فأظهرَ ما يجبُ سترَهُ.

---

(1) ينظر: جلال الدّين السّيوطي ، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح :عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلميّة، الكويت، 1980م، ج1/ص14

(2) مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، مصر، الطبعة الرّابعة، 1425 ه/2004م، ص 59

(3) أبو بركات الأنباري، أسرار العربيّة، تح. فخر صالح قدارة، دار الجيل ، بيروت، د.ط ،1415 ه/1995م، ص18

وبعد عرضنا لهذه التّعريفات، نُلاحظ أنّ النّحاة قد أوردوا عشرة معان لغوية للإعراب منها:

1- الإبانةُ: أعربَ الرّجلُ عنْ حاجَته ، أبان عنها

2- التّحسين: أعرَبْتُ الشّيْء، حسّنتُهُ

3- التغيير: عربَتْ معدَةُ الفصيل، إذا تغيّرتْ

4- إزالةُ الفساد

5- التّكلّم بالعربيّة

6- أعرب: صار له خيْلٌ عرابٌ(بكسر العين)

7- وُلد لهُ ولدٌ عربيّ اللّون

8- أعطى العربون

إذن، هذه أشهر المعاني اللّغويّة للإعراب ويُفهَمُ من مُعظمها معنى الإبانة والظّهور والإفصاح والإيضاح.

ب- تعريف الإعراب اصطلاحا:

لفت انتباه العلماء من النّحاة ،أواخر الكلمات العربية حال استعمالها في جُمل مفيدة ورأوا ما يطرأ عليها من تغييرات في اللّفظ تبعا لما يحدث فيها من تغييرات في المعنى وانطلاقا من المعاني اللّغويّة السّابقة للإعراب ، وإيمانا بأهميّته في التّمييز بين المعاني ، رأوا أن يطلقوا

مصطلح الإعراب على اختلاف آخر الكلمة لاختلاف العامل فيها لفظا أو تقديرا ويقول ابن الأنباري (ت.304هـ) في هذا الشّأن :(ويدخل في هذا الإعراب، الاسم الصّحيحُ والمعتلّ ، فالمقصور مثلا يُقدّرهُ على ألفه الإعراب كاللّفظ وليس كذلك آخر المبني، فإنّ آخره إذا كان ألفا لا يُقدّرُ عليه حركة إلّا أن يكون ممّا يستحقّ البناء على الحركة) (1)

أمّا ابن هشام الأنصاري(ت.761هـ) فيعرّف الإعراب بقوله:(الإعراب أثر ظاهر أو مقدّر يجلبه العاملُ في آخر الكلمة وأنواعه أربعة: رفع ونصب في اسم وفعل،نحو"زيْدٌ يقومُ ، وإنّ زيْدًا لنْ يَقُومَ" ، وجرّ في اسم نحو:"لزيْد" وجزْم في فعْل، نحو: "لَمْ يَقُمْ" ولهذه الأنواع الأربعة علامات أُصُول وهي: الضمّةُ للرّفع والفتحةُ للنّصب والكسرةُ للجرّ وحذْفُ الحركة للجزْم وعلامات فروع عنْ هذه العلامات) (2)

ولعلّ من أحسن حدود الإعراب قولُ ابن آجرّوم في مقدّمته:(الإعرابُ هو تغيير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظا أو تقديرا) (3)

ومرادُ ابن آجرّوم بتعريفه هذا، أنّ الإعراب هو التّغيير الحاصلُ على آخر الكلمات العربية حال تركيبها بين رفع وجرّ ونصب وجزم وذلك بسبب اختلاف العوامل التي تُحدثُ هذه الأنواع الأربعة للإعراب، وهي عوامل إمّا معنويّة أو لفظية. على أن تكون التّغيرات النّاجمة عنها إمّا ظاهرة على آخر الكلمة ، أو مقدّرة لتعذر أو ثقل أو مناسبة ،كما هو معلوم عند دارسي النّحو والمنشغلين به.

---

(1)ابن الأنباري، أسرار العربية، ص43

(2) أبو محمد عبد الله جمال الدّين بن يوسف بن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك ، ومعه مصباح السّالك إلى أوضح المسالك، دار الفكر، لبنان، 2000م، ج1/ص64

(3)محمد بن محمد أبو عبد الله الصّنهاجي ابن آجرّوم، المقدّمة الآجروميّة، تح. حايف النّبهان ،دار الظاهريّة، الكويت، ط2، 2001 م ، ص45

وقد استمرّ هذا المصطلح واضحا جليّا ، كتخصيص الاسم من المسمّى والدّال من المدلول وغيرها...، عند ذلك ،اختلفوا في تحديد مدلول الإعراب، (أهو الحركات نفسُها وما ينوبُ عنها ؟ أم هو التّغيير الّذي يحدثُ في أحكام الكلمات، تبعا لتغيير وظائفها ويدلّ عليه بالعلامات؟وبعبارة أخرى ،أهو أثر لفظي أم تغير معنوي؟ فذهب فريق منهم إلى أنّه أثر لفظي، وهو الحركات الملفوظ بها أو ما ينوب عنها .وهو منهج الجمهور وإليه ذهب ابن خروف والشّلوبين وابن الحاجب وسائر المتأخّرين) (1)

وهو ما ذهب إليه ابن هشام في شُذور الذهب (2) ورأي الأشموني(ت.90هـ) أقرب إلى الصّواب عند شرحه لهذا الباب من الألفية (3) كما اقتصر عليه الجرجاني(ت.471هـ) في الإيضاح (4) وهو رأي ابن درستويه أيضا(ت.347هـ).

أمّا ابن مالك فيعرّف الإعراب بقوله:(وهو عندهم عبارة عن المجعول آخر الكلمة موضّحا للمعنى الحادث فيها بالتّركيب من حركة أو سكون أو ما يقوم مقامها ، وقد يتغيّر مدلوله، وهو الأكثر كالحركات الثلاث في: ضَرَبَ زيْدٌ غُلام عمرو، وربّما يلزمُ للزومه كرفع: "لعمرُك" ..."ونصب: " رُويدَكَ وسُبْحانَكَ" وجرّ:"الكلاع وعريط " من ذي الكلاع وأمّ عريط) (5) .

فابن مالك بتعريفه هذا ، جعل التّعريف الاصطلاحي للإعراب هو ما جُعلَ آخر الكلمة .

---

(1) ينظر: همع الهوامع، ص59

(2) ابن هشام الأنصاري، شُذُور الذّهب في معرفة كلام العرب، تح: محمّد محي الدّين عبد الحميد، دار الفكر، د.ت، ص33

(3) أبو الحسن نور الدّين علي بن محمّد الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك بحاشية الصّبّاني ، دار إحياء الكتُب العربيّة، القاهرة، مصر ،د.ت، ج/1ص 49

(4) أبو القاسم الزّجاجي، الإيضاح في علل النّحو ، تح: مازن المبارك مطبعة المدني ، بيروت، 1973م، ص19

(5) جلال الدّين السّيوطي، الأشباه والنظائر في النّحو، راجعه وقدمه له الدّكتور فايز رجزي، دار الكتاب العربي، بيروت، 1984م ،73/1

وقد علّل ابن مالك (ت.672هـ) ترجيحه للرّأي قائلا:(بهذه المعربات التي تَلْزَمُ وجها واحدا يُعْلَم فسادُ قول من جعلَ الإعراب تغييرًا) (1) فضلا عن كونه فارقا بين المعاني العارضة من الفاعلية و المفعولية وغيرهما.

وهذا وجهٌ يكاد يتّفقُ لفظا ومعنى مع ما حرّره واختاره أبو البقاء العكبري (ت.616هـ) في مسائل الخلاف(2) وذهب جماعة من المغاربة إلى أن الإعراب معنوي، ورجّحه أبو حيّان(3) (ت.745هـ) وهو رأي شيخه ابن عصفور (ت.670هـ) الذي عرّفه في المقرّب بقوله:(تغيير آخر الكلمة، العامل يدخل عليها لفظا أو تقديرا) (4)

ومن خلال ما تقدّم من عرض للمعاني اللّغوية والاصطلاحيّة تتجلّى الصّلة بين الدّلالتين واضحة ، ولذلك سميّ الإعراب إعرابا لتبيينه وإيضاحه المعنى، فهو يبيّنُ المعاني التّركيبية للكلمات .

كما يبيّن الإنسان ويعرب عمّا في نفسه، وهذا ما يناسبُ التّعريف اللّفظي للإعراب، أمّا كونه معنوي فيناسبه التّغيير، وأنّ اختيار علماء العربيّة هذا المصطلح لهذه الظّاهرة اللّغوية له دلالة واضحة على إيمانهم بفائدة الإعراب في توضيح المعاني وإزالة اللّبس ودفع الإبهام.

---

(1) موفق الدّين أبو البقاء يعيش بن علي بن يعيش، شرح المفصّل ، صحّحه وعلّق عليه مجموعة من العلماء ، دار المطبعة المنبريّة، مصر د.ت، ص72

(2) المرجع نفسه، ص73

(3) محمد بن محمد بن أبي بكر المرابط الدّلائي، نتائج التّحصيل في شرح التّسهيل ، تح:مصطفى الصادق العربي، بنغازي، د.ت، ص262

(4) المرجع نفسه، ص264

ثانيا – موقع الإعراب من الكلمة: إذا نظرنا إلى الواقع اللغوي وإلى الكلمات المعربة نجدُ أنّ الإعراب يقعُ على الحرف الأخير من الكلمة وهذه ظاهرة لغوية تواترت عن العرب ، ولكن حبُّ التماس العلل دفع النُّحاةَ إلى التماس علّة لهذه الظّاهرة والبحث عن السّبب في وُقوعها آخر الكلمة دون وسطها أو أولها فقال بعضُهم(أنّ الإعرابَ أتى به للدّلالة على وظيفة الكلمة في التّركيب ، وعليه فإنّه من الواجب التّلفظُ بالكلمة أوّلا حتّى تعْلمَ حقيقتها ثمّ يأتي بما يدُلُّ على حالتها ووضعها و وَضْعها في الجُملة) (1)

وقال آخرون إنّما وقع الإعرابُ آخر الكلمة لأنّ أوّلها تلزمُهُ الحركة بوصْف الأوّل متحرّكا ، لأنّ العربَ لا تبْدأُ بساكن .ولا يجُوزُ اجتماعُ حركتيْن في حرف واحد .

والتّغييرُ الّذي طرأ على كلمة " الأستاذُ" في الجمل الآتية يسمّى إعرابا:

حضرَ الأُستاذُ – رأيْتُ الأُستاذَ – مررْتُ بالأُسْتاذ

ويُفسّر النّحاةُ هذا التّغيير باختلاف العوامل الدّاخلة على الكلمة المعربة (فموضعُ الإعراب آخر الكلمة تحقيقا مثل الدّال في كلمة "زَيْدٌ" أو ما نزل منزلتها تقديرًا مثل التّاء في كلمة " لُغتي" وهو عنْد النُّحاة حرفُ الإعراب سواء أكانت الكلمة مُعربة أم لا، واختلف النّحاة هل الحركة قبل الإعراب أم معه أم بعده؟ ويستحيلُ أن تكونَ قبْلهُ لأنّها كالعرض فيه، وبعضهم قال أنّها بعدهُ لأنّها فاصلة بين المثلين أو المتقاربين كما في " طلَلٌ") (2)

فموضعُ الإعراب إذن هو آخر حرف من الكلمة، ولا يمكنُه أن يكون لا أول الكلمة ولا وسطها.

---

(1) أبو القاسم عبد الرّحمن بن أحمد السّهيلي ، نتائج الفكر في النّحو، دار الكتب العلمية، بيروت، 1412ه/ 1992م ، ص 82

(2) أبو الفتح عثمان، ابن جنّي، سرّ صناعة الإعراب ، تحقيق وتعليق: فتحي حجازي وأحمد فريد أحمد ، المكتبة التّوفيقية، مصر، 28/1

ثالثا – علاقة الإعراب بالنّحو:

إذا عدنا إلى كتُب النّحو نجدُ أنّ أصحابها سواءً أكانوا قدامى أو محدثين تطرّقوا لتعريف النّحو، وباستقراء هذه الكتب نجدُ أنّ الإعراب لصيقٌ به، حيثُ كاد بعضُهم لا يفصلُ هذا عن ذاك.فالإعرابُ هو الحجرُ الأساس الّذي يُبنى عليه النّحوُ.

فالزّجاجي (ت.337ه) مثلا يقول في كتابه الإيضاح معرّفا النّحو:(النّحو اسم لهذا الجنس من العلم، وقد بيّنا اشتقاقه وذكرنا السّبب في تسميته بذلك، والإعراب أصله البيانُ...ثمّ إنّ النّحويين لمّا رأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركات تدلّ على المعاني وتبيّنُ عنها ، سمّوها إعرابا أي بيانا وكأنّ البيانَ بها يكونُ ... ويسمّى النّحوُ إعرابا والإعرابُ نحوا سماعًا لأنّ الغرضَ طلبُ علم واحد)(1)

ابن جنّي(ت.392ه) أيضا يعرّف النّحو في كتابه الخصائص بقوله:(انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة وغير ذلك.ليلحق من ليس من أهل اللغة العربيّة بأهلها في الفصاحة)(2)

فهذا التّعريف جامع مانع، إذ جمع كلّ جوانب النّحو وأصوله، من قياس وسماع وتصريف واشتقاق وإعراب وبناء. كمّا تضمّن العلاقات النّحويّة فيما بين الكلمات والجُمل.

أمّا إبراهيم مصطفى فقد انطلق في معالجة مفاهيم النّحو من تعريف ورد عن بعض النّحاة المتأخّرين مفادُهُ أنّهُ علمٌ بأُصُول يُعْرفُ بها أحوال الكلم إعرابا وبناءً (3) ، فمضمونُ النّحو

---

(1) الزّجاجي ، الإيضاح في علل النّحو، ص91

(2)أبو الفتح عثمان، ابن جنّي ، الخصائص، تح:عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1/ص35

(3) ينظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، دار الكتاب الإسلامي ، القاهرة، ط 2، 1413ه/1992م، ص ،ع

(3) ينظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، دار الكتاب الإسلامي ، القاهرة، ط 2، 1413ه/1992م، ص ،ع

مقصور على الحركات الإعرابيّة الّتي تلْتزمُ أواخر الكلمات، إلّا أنّهُ أوسعُ من أن يُحْصَرَ في الإعراب والبناء. فهُوَ يتجاوزُ حدودَ الوصْف الشّكلي إلى الوظائف التّركيبيّة والدّلالية.

(ومعظمُ الرّوايات الّتي ذُكرتْ لتعليل نشأة النّحو، كانت روايات تدور حول خطأ في الإعراب ترتّب عليه غمُوض حول المقصود أو إبهام معنى غير لائق بالمقام أو بقصد المتكلّم) (1)

يتضحُ لنا جليّا مما سبق أنّ الإعراب يعدّ من قرائن المعنى النّحوي ، ويُعْرَفُ هذا المعنى بواسطة الإعراب ، أيْ من ناحية العلامة الإعرابية ومن ناحية المعاقبة أيْ أن يحلّ عنصر لغوي محلّ عنصر آخر.فالإعراب أدّى إلى نشأة النّحو خشية ضياع القرآن الكريم جرّاء اللّحن الذي مسّ الألسن.

رابعًا – علاقة الإعراب بالمعنى:

تعدُّ ظاهرةُ الإعراب من أخصّ خصائص اللّغة العربيّة، ونلمح هذا واضحا في كتاب سيبويه (ت.180ه) حيثُ تحدّث عن المواقع الإعرابية للكلمة وعلامات الإعراب وعلله فيقولُ:(إنّما ذَكَرْتُ لك ثمانية مجار لأفرّق بين ما يدخُلُه ضربٌ من هذه الأربعة لما يحدُثُ فيه العاملُ.وليس شيء منها إلّا وهو يزول عنه، وبين ما يُبنى عنه وبين ما يُبنى عليه الحرف بناءً لا يزول عنه تغيّر شيء أحدث ذلك فيه من العوامل الّتي لكلّ عامل فيها ضربٌ من اللّفظ في الحرف، وذلك الحرفُ حرفُ الإعراب) (2)

---

(1) سعدون طه سرحان العجيلي، ظاهرة الإعراب في اللّغة العربيّة ، أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه، قسم فلسفة آداب اللغة العربية ، تخصّص لغة ونحو ، كليّة اللغة العربية وعلوم القرآن، الجامعة الإسلامية، بغداد، ص 55

(2) أبو البشر عمرو بن عُثمان بن قَنبر، سيبويه، الكتاب ، تح: عبد السّلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط3، 1408 ه/1988م، ج1/ ص 13

السّببُ الّذي جعل سيبويه يهتمّ كلّ هذا الاهتمام بالإعراب ،هو أنّ اللّغة العربيّة لغة تتبيّنُ الإيضاح والإبانة ، لذلك وجب عليه الاهتمام بالإعراب الذي هو أحد وسائلها للإيضاح والإفصاح عن علاقة الكلمات ببعضها البعض ، فهي تكوّنُ جملا للُّغة السّليمة التي تعوّدَ عليها الإنسان العربيُّ الفصيح.

وليس سيبويه وحْدَهُ من تطرّق للحديث عن أهميّة الإعراب في اللّغة العربيّة ، بل نجدُ كثيرا من النّحويين واللّغويين قد أقرّوا هذه الحقيقة ، وهي أنّ اللّغة العربيّة لغة مُعربة ، وأنّ الإعرابَ عنصُرٌ ضروريٌّ ومهمّ في التّركيب اللّغوي، ولا يستقيم المعنى بدُونه ، وهذا ما أكّدهُ ابن فارس (ت.390هـ) بقوله:(فأمّا الإعراب فيه تميّز المعاني ويوقف على أغراض المتكلّمين وذلك أنّ قائلا لو قال " ما أحسنْ زيدْ" غير مُعْرب أو " ضرب عمرْ زيدْ" غير معرب، لم يوقف على مُراده) (1)

ويظهرُ من خلال المثالين أنّ السّامع لا يستطيع فهم واستيعاب هذه الجُمَل، ولا يفهمُ المقصود منها، ولكن لو قيلَ: "ضَربَ عُمَرُ زيْدًا" لفُهم من الضّارب ومن المضروب، والفضلُ في ذلك يعود للإعراب.

من النّحاة الّذين يؤيدون هذا الطرح ابن جنّي(ت.1002هـ) حيثُ يرى أنّ الإعراب يُفصحُ عن المعاني بالألفاظ دون أن يحدث لبس إذ يقول:(الإعراب هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ ألا ترى أنّك إذا سمعت أكْرَمَ سعيدٌ أباهُ وشكر سعيدًا أبُوه، علمتَ برَفْع أحدهما ونصب الآخر

---

(1) الحسن أحمد بن فارس، الصّاحبي في فقه اللّغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: السيّد أحمد صقر، مطبعة الحليبي، القاهرة، د.ت، ص 310

الفاعل من المفعول ، ولو كان الكلام شرجا واحدا لاستبهمَ أحدُهما من صاحبه) (1)

فابن جنّي يوضّحُ ويؤكّدُ لنا أنّ الإعراب كونه الإبانة والإفصاح أظهر معاني الكلمات برفع أحدها ونصب الآخر، فاستطعنا التّمييز بين الفاعل والمفعول.

ولابن قتيبة (ت.889هـ) حديث يدعّم هذه الحقيقة يقول فيه:(ولها "العرب" الإعراب الذي جعلهُ الله وشيا لكلامها وحيلة لنظامها وفارقا في بعض الأحوال ،بين الكلامين المتكافئين والمعنيين المختلفين كالفاعل والمفعول، لا يفرّقُ بينهما إذا تساوت حالتهما في إمكان الفعل أن يكون لكلّ واحد منهما إلّا بالإعراب، ولو أنّ قائلا قال:" هذا قاتلٌ أخي" بالتّنوين، وقال الآخر:"هذا قاتلُ أخي" بالإضافة، يدلّ التّنوين على أنّه لم يقتله، ودلّ حذف التّنوين عل أنّه قد قتلهُ) (2) لولا الإعراب لاختلط علينا الأمر، لأنّ من يريد أن يحكم في هذه القضية مثلا يختلط عليه الأمر، ولكنّ الإعراب أبان وأفصح عنها دون غموض أو إبهام أو لبس.

وقد أجمع النّحاة على أنّ الإعراب فرعُ المعنى وأنّ العلاقة بينهما وطيدة وثيقة من جهة القراءات القرآنية، فتعدُّدُها تعدّدٌ للأحكام المستنبطة. كقوله تعالى :﴿وحُورٌ عينٌ﴾ (3) قرئ بالرّفع والنّصب والجرّ، (فمن جرّ –وهو حمزة و الكسائي– وغيرهما جاز أن يكون معطوفا

على (بأكواب) وهو محمول على المعنى. ومن نصب وهو الأشهب العقيلي والنّخعي وعسيى بن عمر الثقفي.

ومن رفع– وهم الجمهور– وهو اختيار أبي عبيدة وأبي حاتم .فعلى معنى (وعندهم حورٌ عينٌ)

---

(1) ابن جنّي ، الخصائص، ص 69

(2) محمد بن عبد الله بن مسلم ، ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، مكتبة دار التراث، القاهرة، ط2 ،1973 م، ص14

(3) سورة الواقعة [الآية 22]

لأنّه لا يطافُ بهنّ يلزمه ذلك في فاكهة ولحم ، لأنّ ذلك لا يطافُ به وليس يُطافُ إلّا بالخمر وحدها.) (1)

وقال الأخفش(830هـ) يجوز أن يكونَ محمولا على المعنى، لأنّ المعنى لها أكوابٌ ولهم حور عين، (وجاز أن يكون معطوفا على " ثلّة" ابتداء وخبرُهُ " على سرُر موضونة ") (2)

لا نكاد نجد كتابا في النّحو إلّا وفيه حديث عن الإعراب، ولعلّ ما دعا العلماء إلى هذا الاهتمام البالغ به، أمثال رمضان عبد التّواب(ت.1422هـ)الّذي يقول بأنّ نحاة العرب جميعهم إلّا قطربا (ت.206هـ) قد رأوا بأنّ (حركات الإعراب تدلّ على المعاني المختلفة التي تعتور الأسماء من فاعليّة أو مفعولية أو إضافة أو غير ذلك) (3)

لأبي القاسم الزّجاجي قول لعلّه من أحسن ما يعكس رأي القوم في حقيقة الإعراب ودوره في العربيّة، ارتأينا ذكره لأهميّته:(فإن قال قائل: قد ذكرتُ أنّ الإعراب داخلٌ في الكلام ، فما الّذي دعا إليه واحتيج إليه من أجله؟ فالجواب أن يُقالَ: إنّ الأسماء لمّا كانت تعتورُها المعاني ...ولم يكُنْ في صُوَرها وأبنيتها أدلّة على هذه المعاني، بل كانت مشتركة جُعلتْ حركاتُ الإعراب فيها تنبئ عن هذه المعاني فقالوا: «ضرب زيْدٌ عمرًا» فدلّوا برفع زيْد على أنّ الفعل

---

(1) التواتي بن التواتي ، محاضرات في أصول النّحو ، دار رويغي للنّشر والتّوزيع، الأغواط، الجزائر، 2013م، ص300

(2) محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1387ه/1967م ، 7/ 204

(3)رمضان عبد التّواب، فصول في فقه العربيّة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6، 1999 م، ص 371

له، وبنصْب عمرًا على أنّ الفعل واقع به)(1)

على الرّغم من أهميّة الإعراب إلّا أنّ هناك بعض العلماء أمثال قطرب، قدحوا في هذه القضيّة وطعنوا في دور الإعراب في الجملة العربيّة ، حيثُ ينكرون دوره في المعنى ، ويرون بأنّهُ وُجد في اللّغة لعلل ،فالعربُ تُعربُ كلامها للدّلالة على المعاني والتفريق بينها ، (لأنّ هناك أسماء تأتي متّفقة في الإعراب مختلفة المعاني ، وأسماء مختلفة الإعراب متّفقة المعاني .فما اتّفق إعرابُهُ واختلف معناه قولُك:" إنّ زيدًا أخوك" و" لعلّ زيْدًا أخوكَ" و"كأنّ زيدًا أخوكَ" اتّفق إعرابهُ واختلف معناه، وممّا اختُلفَ إعرابُهُ واتّفق معناه، قولُك:" ما زيدٌ قائمًا" و"ما زيدٌ قائمٌ" اختلف إعرابه واتّفق معناه) (2)

ولقطرب رأيٌ آخر ، يرى فيه أنّ هذه الحركات جيئ بها للسّرعة في الكلام ، وللتّخلص من التقاء السّاكنين عند اتّصال الكلام ، وليس لها دورٌ آخر في الجملة .

إبراهيم أنيس أيضا سار على نفس الدرب الذي سار فيه قطرب، بل اقتفى أثرَهُ وذلك بقوله:

(يظهرُ–الله أعلم– أنّ تحريك أواخر الكلمات كان صفة من صفات الوصل في الكلام شعرا، أو نثرا فإذا وقف المتكلّم أو اختتمَ جُملته لم يحتجْ إلى تلك الحركات ، بل يقفُ على آخر كلمة من قوله بما يُسمّى السّكون كما يظهرُ أنّ الأصل في كلّ الكلمات أن تنتهي بهذا السّكون ، وأنّ المتكلم لا يلجأُ إلى تحريك الكلمات إلّا لضرورة صوتية يتطلّبُها الوصل) (3)

---

(1)الزّجاجي، الإيضاح في علل النّحو، ص 70

(2))فضل الله النّور علي، مقال بعنوان: الإعراب وأثرُهُ في المعنى، مجلّةُ العلوم الإنسانية والاقتصادية، جامعة السّودان للعلوم والتّكنولوجيا ، العدد الأول ، يولو، 2012م، ص30

(3) إبراهيم أنيس، من أسرار العربيّة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر ، ط. 3، 2010م، ص208

رأى إبراهيم أنيس أنّ الحركات الإعرابية ليست دلالة على الفاعليّة أو المفعوليّة أو غيرهما، وإنّما هذه الحركات لا تعدو أن تكون حركات يحتاج إليها لوصل الكلمات بعضها ببعض، فهي إذًا تأتي للتّخلص من التقاء السّاكنين عند وصل الكلام.

كما فنّد محمّد عبد الخالق عضيمة هذا الرّأي مُوضّحا أنّ الدكتور إبراهيم أنيس جعل حركات أواخر الكلمات للانسجام ، ولكنّه لم يتبيّن ضوابط هذا الانسجام ولا حدُودهُ ، وإذا سئل عنْهُ لم تسمعْ منهُ إلّا همهمة وغمغمة لا تتّضحُ فتارة الانسجام عندهُ تحريك الحرف الأخير بحركة ما قبلهُ، وتارة يُحرّكُ الحرفُ الأخير بحركة ما بعدهُ (1)

من خلال ما سبق يتّضح لنا أنّ ما قالهُ قطرب وتبعه فيه إبراهيم أنيس قول غير موفّق، ولا ينسجمُ مع اللغة العربية التي ميّزت بالإعراب بين الجمل المختلفة من حيثُ المعنى ، كما أتاحت فرصا كبيرة للمتحدّث ليبدّل موقع الكلمات في الجملة عن طريق التّقديم والتّأخير دون أن يختلّ المعنى ودون أن يحدث لبس.

قال المستشرقون قولتهم في هذا الأمر ، حيثُ واجه الإعرابُ نقدًا منهم، فقد قال المستشرق اليهودي إيلي كوهين (ت.1965م) :(أنّ هذه القواعد المتشبّعة والدّقيقة من الصّعب جدّا مراعاتها في الحديث ، وربّما يتعذرُ تطبيقها لأنّها تتطلّب قدرًا كبيرا من الانتباه وملاحظة عناصر الجملة وعلاقة بعضها ببعض)(2)

---

(1) ينظر :مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجُها في دراسة اللّغة والنّحو، مطبعة مصطفى الحلبي، مصر، ط2 ، 1958 م، ص251

(2) عبد الواحد وافي، فقه اللّغة ، مكتبة نهضة مصر، مصر، ط 8 د.ت ، ص211

رأيُ كوهين يفتقر إلى الصّحة والدّقة ، لأنّ هذه القواعد تعدّ صعبة بالنّسبة لنا ولغيرنا، ولكنّها ليست صعبة بالنّسبة للعرب الخُلّص الّذين كانوا يتكلّمون العربية بالسّليقة ، وشتّان بين من يتكلّمها بالفطرة وبين من يتكلّمها بالتّعلم ، كما فاتهُ أنّ اللغة العربية المعربة كانت لغة العرب في الجاهلية ولغة القرآن الكريم الّتي عمّت العربَ جميعا.وللقرآن علاقة بالإعراب حيثُ أنّه نزل بلسان عربي مبين إلّا أنّ بعض المستشرقين أمثال فولرز (ت.1909.م) يقولون بخلاف هذه الحقيقة حيثُ يقول:(إنّ القرآن نزل أوّل الأمر بلهجة مكّة المجرّدة من ظاهرة الإعراب ، ثمّ نقّحهُ العلماءُ على ما ارتضوه من قواعد ومقاييس حتّى أضحى يُقرأُ بهذا البيان العذب الصّافي وغدا في الفصاحة مضربَ الأمثال) (1)

قال فولرز عن لغة قريش أنّها لغة مكّة ، ولعلّه كان يقصد أنّ لغة قريش أفصح قبائل العرب ، ووصفها بأنّها خالية من الإعراب لأنّ علم النّحو ما كان موجودا عند نزول القرآن، بل وُضعَ بعد نزوله للحفاظ عليه من اللّحن.فالقرآنُ لا يُفهمُ إلّا إذا قرئ مُعربًا عكس الكتابات الأخرى.

قضيّةُ الإعراب ودوره في اللغة العربية توضّحُ لنا أنّ هذا المُصطلح ورد في مصادر اللّغة المُختلفة، وبمعناه الشّامل الّذي يدلُّ على الفصاحة والبيان، ومن يقولُ بخلاف ذلك يُعدّ متحاملًا على اللّغة العربية دون حقّ.

ومن خلال ما تقدّم يبدو لنا جليّا أنّ للإعراب أهميّة في اللُّغة العربية، لأنّهُ يساعدُ على إزالة الغموض واللُّبس الّذين يُمكنُ أن يحدثا فيها لولا الإعراب، وبالإضافة إلى ذلك فهو يُعدُّ مظهرًا من مظاهر الدّقة والجمال اللّذان تتميّزُ بهما اللُّغة العربيّة.

---

(1) صبحي الصّالح، دراسات في فقه اللّغة، دار العلم للملايين ، بيروت، لبنان، ط3 ، 2004م، ص 119

الفصل الأوّل
أسباب الظّاهرة الإعرابيّة السّقيمة في المدرسة الجزائريّة

الفصل الأول: أسبابُ الظاهرة الإعرابية السّقيمة في المدرسة الجزائريّة

لاشكّ أنّ الإعراب من الموضوعات الّتي يُشْغلُ بها الطّالبُ الجزائري بصورة أو بأخرى، في مراحل دراسته المُختلفة، الابتدائية والمتوسّطة والثّانوية، ولا يكادُ يخْلُصُ منهُ في دراسته الجامعيّة.

و الإعرابُ من الموضوعات الّتي يضيقُ بها الطّالبُ ذرعًا وذلك راجعٌ إلى أسباب عديدة سنُحاولُ عرضَها في بحثنا هذا بعد أن نعرّجَ على مراحل التّعليم في المدرسة الجزائريّة.

أوّلًا: التّعليم في المدرسة الجزائريّة:

استقلّت الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية في 5 يوليو1962م ،بعد كفاح مسلّح طويل ضدّ الاستعمار الفرنسي ،لتُنهي فترة استعمارية مريرة خلفت مآسي خطيرة وويلات إنسانية كبيرة في مختلف مناحي الحياة، لذلك من الطّبيعي جدًا في بلد كان طوال حقبة الاحتلال الاستعماري محرومًا من حقه في المعرفة ومحظورة عليه سبل الدّراسة، وممارسة التّعليم واستعمال لغته الوطنية، أن يكون التّعليم بعد استرجاع الاستقلال من بين الأولويات التي تحظى بمكانة مرموقة في برنامج الدولة.

نشأت المدرسة الجزائرية عقب استرجاع الاستقلال الوطني وتطورت انطلاقا من المسلمة القاضية بوجوب بناء أكبر عدد ممكن من المؤسسات التّعليمية وتكوين أكبر عدد ممكن من المدرسين والأساتذة لاستيعاب أكبر عدد ممكن من التّلاميذ والطلبة، وهذا التوجه كان يفرض نفسه فرضا باعتباره ضرورة ملحة لأن الجزائر كان عليها أن تسارع في توفير الموارد البشرية اللازمة لمسيرة تنمية طموحة مستندة إلى مشروع مجتمع شديد الاهتمام بانتمائه الحضاري وبانفتاحه على العالم.

المدرسة الجزائرية التي أخذت على نفسها انتهاج هذه الفلسفة قد تحركت ونمت في بيئة صعبة مطبوعة بمناقشات حادة حول جدلية الكم والنّوع، الأصالة والمعاصرة، وحول القضية الهامة المتمثلة في البرامج وفي الأساليب التربوية، هذا في وقت بلغت فيه نسبة الأمية في الجزائر أكثر من 90% وعلى ذلك قامت المدرسة الجزائرية على خمسة مبادئ أساسية:

1-لكل مواطن الحق في التربية والتعليم و التكوين.

2- التعليم إجباري لجميع الأطفال من 6 إلى 16 سنة.

3-الدولة تضمن المساواة في شروط الالتحاق بالتعليم اللاحق للمرحلة الأساسية.

4-التعليم مجاني في جميع مستوياته مهما تكن المؤسسة الملتحق بها.

5- التعليم مكفول باللغة الوطنية(1)

لم يبدأ تعريب التعليم إلا سنة 1967م بعد صراع كبير بين دعاة التعريب والمتمسكين باللغة الفرنسية كلغة استعمال أولى في الإدارة ومختلف مصالح الدولة خوفًا من فقدان مناصبهم لصالح المعربين، لذلك استغلت أوساط سياسية معارضة الظرف لشن حملات التشكيك في قدرة اللغة العربية على استيعاب مفردات العلوم الحديثة وبرزت بشكل جلّي بعض المظاهر الاجتماعية السّاخرة من الدارسين باللّغة العربية بيد أنّ المجتمع الجزائري قد انقسم فعلا في أحد أهم مقومات شخصيّته، وهي اللغة، وكان أن تخرجت الدفعات الأولى المعرّبة سنةم1980 وهي نفس السنة التي عرفت ميلاد «المدرسة الأساسية» وهي مرحلة كاملة من التعليم بتسع سنوات تهدف إلى إعطاء الصغار ثقافة علمية وتقنية ملموسة وذات مستوى عال في آن واحد.

---

(1)صبحة بغورة، مقال بعنوان: التّعليم في الجزائر" تراكمات الماضي وصراعات الحاضر"، 2009/11/16م، ص24

عرفت المدرسة الجزائرية خلال النّصف الأول من التّسعينيات صدعًا خطيرًا تزامن مع تداعيات النظام الديمقراطي النّاشئ وإقرار التّعددية الحزبية وحرية إنشاء الجمعيات المدنية والنّقابات المهنية، إذ تفشت ظاهرة الانتماءات الحزبية في الأوساط المدرسية، وانعكست القناعات الحزبية للمعلمين والأساتذة على أدائهم التربوي في مختلف مراحل التعليم، فتأثرت المنظومة التربوية بكاملها بارتدادات أزمة سياسية حادة اتسعت دائرة الصراع فيها بين الفرانكفونيين والمعربين.

(لقد كانت الدورة الثامنة للمجلس الوطني في مايو 1997م منطلقًا جديدًا من أجل تشخيص الداء وتحديد العلاج حيث تضمن تقرير المجلس حول المشروع التمهيدي للإستراتيجية الوطنية للتنمية ، علاوة على الضرورة الملحة لتثمين وضع فئات أسرة التعليم ورفع أجورهم بما يضمن المستوى التعليمي الرفيع للأجيال القادمة، نصّ المجلس أيضا على ما يلي:

1-إعادة توازن مختلف أطوار المنظومة التربوية بصفة منسجمة.

2- تغيير محتوى البرامج والمناهج التربوية.

3-التفتح على لغة أو لغتين أجنبيتين

4-تحسين التأهيل التربوي للمراحل الابتدائية والإعدادية والمتوسطة

5-تنظيم البحث التربوي، وتحديث محتوى الكتاب(1)

لقد كان للتسارع في بناء المدارس و التوسع في توظيف المعلمين أثره السلبي سواءٌ

---

(1) ينظر: المرجع السابق، ص25

على مستوى شروط التوظيف حيث تطلبت الحاجة الاستعانة بذوي المستويات التعليمية المتواضعة وضعف الدورات التدريبية للمدرسين المبتدئين، أو على مستوى تجهيز المدارس بالعتاد والوسائل البيداغوجية الملائمة لاحتياجات التّربية الوطنية ولأهدافها، لقد أدى التسرع في تطبيق نظام المدرسة الأساسية أن تم الخوض في عملية تربوية بالغة الدقة تعتمد

في إكساب التلاميذ العلوم والمعرفة على طريق«التعلـــم»، في حين افتقدت المدرسة إلى وسائل تحقيقها بالمشاهدة والملاحظة والاستنتاج والحكم،وقد طبّق محتوى المدرسة الأساسية بوسائل التعليم التقليدي القائم على «التّلقيـــن» وبكتاب مدرسي مليء بالنقائص والغلطات في المحتوى،إلى جانب عدم قدرة المعهد الوطني التربوي على توفير الكمية

المناسبة من الكتب لعدد التلاميذ عبر مختلف المراحل فظهر الإهدار المدرسي المرتفع ، وظاهرة التسرب المدرسي لتلاميذ في سن المراهقة غير مؤهلين عمليًا لولوج عالم الشغل، وارتفاع معدلات الإخفاق في امتحانات الثانوية العامة (البكالوريا) لأعداد متزايدة من الشباب، وأصبح الحديث عن الطريقة التي تحل بها هذه المعادلة والاتجاه الذي ستأخذه المدرسة الأساسية تبعًا لذلك شرطين عليهما يتوقف مستقبل الجامعة التي تُعلّق البلاد عليها آمالاً كبيرة

1-إصلاح المنظومة التّربويّة: ويرمي إلى تحسين نوعية التعليم و مردودية المنظومة التربوية ، من خلال الأهداف التّالية:

أ.تعميم تدريجي للتعليم التحضيري لجميع الأطفال البالغين من العمر 5 سنوات.

ب . تمدرس جميع الأطفال الذين هم في سن الدراسة.

ج . تمكين التحاق 90% من فئة من في سنّ نهاية التّعليم الإجباري حتى بعد إعادة السّنة مرة أو مرّتين.

د- العمل على تمكين التحاق 75% من التلاميذ الذين أنهوا التّعليم الإجباري بالتّعليم بعد الإجباري بتنمية التعليم المهني.

هـ - توجيه 70% من التلاميذ إلى التعليم الثانوي والتكنولوجي، ويتوجب توجيه نسبة 30% المتبقية إلى التعليم التقني والمهني.

2-الكتاب المدرسي:

ينظر إلى الكتاب المدرسي كأحد المحاور الأساسية في برنامج الإصلاحات التربوية .و(يثار الإشكال حول إغفال دور المواد التّربوية الإنسانيّة وإلغائها من مضامين البرامج والكتب المدرسية، أو تم تقليصها في أحسن الأحوال بالرغم من تأكيد خبراء التربية بالجزائر أن هذه الموادّ تربوية أساسية في تنشئة الأجيال على ثقافة التقدم والرقي).(1)

منذ سنة 1962م إلى غاية 16أفريل 1976م وخلال كلّ تلك الفترات كانت طريقة التدريس وفق المقاربة بالمحتويات، حيث كانت تعتمد على الحفظ والاسترجاع .وفي بداية الثمانينات بدأ تطبيق نظام المدرسة الأساسية عبر الوطن، لكن وفق مقاربة الأهداف التي كانت تُجزّؤ الفعل التّعليـمي التّعلمي«فصل المعارف عن بعضها البعض وعدم تطبيقها في الواقع»

أمّا في عام 1999 نصبت لجنة الإصلاح من طرف رئيس الجمهورية بقيادة بن زاغو ،وكانت نورية بن غبريط(وزيرة التربية الوطنية الحالية) عضوا فيها.

(1) لخضر عواريب، محمد السّاسي الشّايب، مقال بعنوان: "تطور الإصلاحات التّربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرّسين" ،مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر، عدد خاص بالملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، ص440

– في الموسم الدراسي2003 / 2004 تم تبني مقاربة جديدة في المنظومة التّربوية الجزائـريّة وهي :المقاربة بالكفاءات ،حيث تم التّخلي عن هيكلة التعليم الأساسي(6سنوات في الابتدائي و3سنوات في المتوسط) وأصبحت 5سنوات في الابتدائي و 4سنوات في المتوسط. والكفاءة هي أن يتحكم التلميذ في المعارف ويستطيع أن يربط بينها ويوظفها لحل أيّ مشكل يصادفه في الواقع لكن هذه المقاربة لم تطبق بشكل مقبول نظرا لقلة

وضعف وعدم تكوين المعلّمين والأساتذة في هذا الإطار.

منهاج الجيل الثاني: في مارس– أفريل 2015 أصدرت المجموعات المتخصصة لكتابة المناهج مناهج الجيل الثاني لمختلف المواد مع الوثائق المرافقة.

إنّ تحيين البرامج والمناهج في الدول المتقدمة يتم خلال كل 06 سنوات، فهذه المناهج متغيّرة باستمرار.ووفق مقتضيات الاكتشافات والاختراعات العلمية والتكنولوجية ... التي تتقدم بصورة سريعة و هائلة .فالجديد في الجيل الثاني هو تغيير الممارسة التّعلّمية/التعليمية داخل القسم.دون تغير لمحتوى منهاج المواد اللّهم بعض التعديلات الطفيفة على مستوى بعض المفاهيم أو بعض المصطلحات المهيكلة للمنهاج، فمثلا استبدلت المجالات بالميادين و مكان الكفاءات القاعدية الكفاءات الختامية عند نهاية الميادين، ومكان الكفاءة الختامية عند نهاية مجموعة ميادين بالكفاءة الشاملة.

يجدر بنا القول أنه من خلال دراسة منهاج الجيل الثاني والوثيقة المرافقة وطريقة التقويم ، أنّ العملية التعليمية/التّعلمية أصبحت تقاس بالتحكم بالموارد المعرفية وتوظيفها وبمدى اكتساب التّلميذ للكفاءات العرضية وتوظيفها ومدى تحليه بالسّلوك العلمي والأخلاقي المطلوب،وهذا وفق أربعة معايير هي: وجاهة المنتوج – التحكم في الموارد المعرفية – توظيف الموارد المعرفية والكفاءات العرضية – القيم والسّلوكات والمواقف.وهذا أثناء عملية التعلم والتعليم داخل القسم.(1)

---

(1) https://www.google.dz/?gws_rd=ssl#q=%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85+%D9%wIDw ,http://etarbia11.com/node/729081%D9%8A+%D8%A7%D /

إنّ هذا النظام الذي تتبناه الجزائر هو النظام السّائد في الدّول المتقدّمة وأغلب دول العالم، وبإشراف المنظمة العالمية الأممية ،منظمة اليونيسكو، لكن بغطاء جزائري، أي أنّه كُيّفَ من طرف الخبراء الجزائريين قبل إسقاطه على الواقع.

من خلال التدرج السّابق للمناهج التّربويّة إلى غاية آخر منهاج وآخر مُقرّر للسّنة الأولى متوسط، سنعرض دروس النّحو الموجودة في المنهاج السّابق مقارنة بما هي عليه الآن في منهاج الجيل الثاني. وبما أنّ الإعراب عمادُ النّحو وهو لصيقٌ به ، سنضطرّ للحديث عن الإعراب من خلال دروس النّحو، إذ لا توجد مُقرّرات خاصّةٌ بالإعراب مُنعزلا عن النّحو.

لكن قبل هذا وذاك سنتطرق لأهمية تعليم الإعراب ضمن دروس النّحو العربي وطريقة تدريسه لتلاميذ التّعليم المتوسّط عامّة والسّنة الأولى متوسط خاصّة.

ثانيًا:منزلة الإعراب في النّحو التّعليمي:

عند تعليم الإعراب لابد من وضع أهداف واضحة المعالم، فالغاية الأساسية من تدريس النّحو عامّة والإعراب خاصّة، تتمثّل في استخدام اللّغة العربية استخداما صحيحا خاليا من اللّحن في النّطق والكتابة ، حيثُ تقول إحدى الباحثات في اللغة والنّحو:(لا تكمُنُ أهميّة تعليمية النّحو في اكتساب المتعلم ملكة نحويّة مهمّة أو قويّة بقدر ما تكمُن الأهمية في كيفية توظيف وتجسيد هذه الملكة في الكلام والجُمل الّتي يُنشؤها) (1)

ولتدريس النّحو عامّة والإعراب خاصّة أهداف كثيرة ومتنوّعة، منها ما ورد في منهاج السّنة الأولى متوسّط وهي كالآتي:

1- اكتساب القدرة على القراءة والفهم

2- اكتساب القدرة على الكتابة السّليمة والخالية من الأخطاء.

3- القدرة على بناء الجُملة السّليمة سواء أكانت فعلية أو اسميّة.

4-يُوظّفُ نواصبَ الفعل المضارع حسب معانيها المختلفة وما تُحدثُهُ في الفعل من أثر معنوي ولفظي وإعرابي في فقرة من إنشائه.

5- ينسخُ الجملة الاسميّة ب "كان" وأخواتها و ب "إنّ" وأخواتها مُراعيا الأثر المعنوي واللّفظي(2)

---

(1) أكلي صورية،حركة تيسير تعليم النّحو في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللّغات، جامعة الجزائر، ص20

(2) مديريّة التّعليم الأساسي، مناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط،الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، ط1، 2015م، ص24

6- مساعدة المتعلّم على فهم الجملة وتمييز عناصرها.

7- الوُقوف على وظائف الجُمل.

8- استخدام اللّغة العربيّة الفصيحة.

9- معرفة الحكم الإعرابي والعلامات المتّصلة به.(1)

ثالثًا: طرائق تدريس النّحو التّعليمي: قبل التّطرق إلى وصف طريقة تعليم قواعد اللّغة في المدرسة الجزائرية – الطّور الثّاني- نُحاولُ في البداية تحديد مفهوم الطّريقة،فمثلا ظبية السّليطي ترى أنّ: (طريقة التّدريس هي النّمط أو الأسلوب الذي يختارُه المعلّم في سبيل أهداف الدّرس وهي وسيلة لتحقيق الهدف) (2)فقد حصرتها الدّكتورة ظبية في كونها لا تتعدّى أن تكونَ نمطًا أو أسلوبًا يختارُه المُعلّم لتحقيق أهداف الدّرس.

وهي أيضا مجموعة من الأساليب والفعاليات ، يشتركُ فيها طرفي العملية التّعليميّة التّعلميّة، وهما المعلّم والمتعلّم لكي يصل المتعلّم في النّهاية إلى إدراك وفهم المعلومات المطلوبة بأقل جهد وأقصر زمن.

أمّا محمّد عطيّة الأبرشي ،فيُعرّفُ الطّريقة بقوله:(الوسيلة الّتي نتّبعُها لنُفهمَ التّلاميذ أيّ درس من الدّروس في أيّ مادّة من الموادّ، وهي الخطّة الّتي نضعُها لأنفُسنا قبل أن ندخُلَ إلى حُجرة الدّراسة ونعملَ لتنفيذها في تلك الحُجرة قبلَ وبعدَ دُخولها)(3)أو هي مجموع الأنشطة

---

(1) سعيد لايفي، تعليم اللّغة العربية المعاصرة، عالم الكتب ، القاهرة، 2015م، ص 273

(2) ظبية سعيد السّليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة، الدّار المصرية اللّبنانية، 2002م، ص24

(3) محمّد عطيّة الأبرشي، روح التّربية والتّعليم، مطبعة عيسى الباب الحلبي وشُركاؤه، القاهرة،ط 5، د.ت، ص 267

والإجراءات الّتي يقُومُ بها المُدرّسُ والّتي تبدو آثارُها على ما يتعلّمُهُ التّلميذ) (1)

إذن يتلخّص مفهُوم الطّريقة، في كونها وسيلة وأسلوب وأنشطة وإجراءات تُتّخذُ لشرح أيّ درس كان للتّلاميذ. وهناك العديدُ من طرائق التّدريس منها القديم ومنها الحديث سنُحاولُ عرضَ بعض منها فيما يلي:

أ- طريقة المحاضرة (الإلقائية): يُقصَدُ بها قيامُ شخص ما بتزويد مجموعة من الدّارسين أو الأشخاص بمجموع من المفاهيم لموضوع معيّن.وتصلُحُ هذه الطّريقة في التّدريس للكبار الرّاشدين، كما في الكليّات وهي أسهل إستراتيجية في التّدريس، مادام أنّ دور المحاضر هو نقل المعلومات، وقد يكتفي المعلّم في عرض الموضوع بالكلمة المنطوقة، وقد يستعين ببعض الوسائل التّعليمية ويقتصرُ دور التّلاميذ فيها على التّلقي والاستماع دون المشاركة.

ب- الطّريقة القياسية: تُعدّ هذه الطّريقة من أقدم طرق تدريس القواعد، إلّا أنّها مازلت تستعمل في المدارس حتّى الآن، ومازلت الكتابات الحديثة في مجال التّربية اللّغوية تعرضُ لها وتُعدّد بعض مميّزاتها.(2) ، وهذه الطريقة هي المُطبّقة في تدريس مادّة قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية، (3)وهي إحدى طُرق التّفكير الّتي يستخدمُها العقل في الوُصول من المعلُوم إلى المجهول .والفكرُ في القياس ينتقلُ من القاعدة العامّة إلى الحالات الجُزئيّة بناءً على القاعدة.

---

(1) عبد اللّطيف الفاربي، عبد العزيز الغضاف، مُعجم علوم التّربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ، ج1/ ص 290

(2) ينظر: محمّد رجب فضل الله، المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتّعليم الأساسي، عالم الكتب، القاهرة، 2014م، ص267

(3) يروي التّاريخ أنّ الطّريقة القياسية هي طريقة عميقة في مُمارسة تعليم اللّغة في التّاريخ العربي الإسلامي، خاصّة في كتاب سيبويه، وكُتب ابن عقيل ، وشذور الذّهب، والأشموني وغيرها من الكُتب الّتي اتّبعت الطّريق القياسية في تعليم اللّغة العربيّة.

أي من القانون العامّ إلى الحالات الخاصّة.خطوات هذه الطّريقة تبدأ بعرض القاعدة على السّبورة، ثمّ تأتي بالأمثلة التي تؤيّدُ القاعدة وتُوضّحها ، وذلك كطريقة للتّفكير ، أي تنتقلُ من المعلوم إلى المجهول ومن المقدّمات إلى النّتائج.

ج- الطريقة الاستقرائية (الاستنباطية): وتسمّى أيضا نظرية الكتل المتآلفة، والتّفسير التّطبيقي لها أنّ التّلميذ يتعلّم الحقائق الجديدة في ضوء خبراته السّابقة.و تقوم هذه الطّريقة بتدوين الأمثلة على السّبورة، ثمّ شرحُها بمشاركة التّلاميذ ومن ثمّ استنباط القاعدة وتدوينها على السّبورة، وهي تسيرُ في خُطوات خمس وهي: المقدّمة أو التّمهيد والعرض والرّبط والمُوازنة والاستنتاج والتّطبيق. (1)وما يُؤخذُ على هذه الطّريقة قلّة الأمثلة المعروضة والتّسرع في الوُصول إلى القاعدة .

د-طريقة النّصوص ثمّ الأمثلة ثُمّ القاعدة:تُسمّى أيضا طريقة النّصوص المُتكاملة، وتقومُ هذه الطّريقة على عرض نصّ معيّن مناسب من حيث المعنى، تُستخلصُ منه الأمثلة الّتي تشمُلُ موضوع الدّرس ، ثمّ تسير وفق خُطوات الطّريقة الاستقرائية.لكن ممّا يُؤخذ على هذه الطّريقة أنّه نادرًا ما تُوجدُ نُصوص معدّة لدراسة النّحو تتوافقُ مع القاعدة الّتي ستدرّسُ ، (وممّا يُلاحظُ أنّ تدريس القواعد وفق هذه الطّريقة يُسايرُ الاتّجاه الحديث في تعليم اللُّغات الّذي يدعو إلى التّكامُل بين فُروع اللّغة، لأنّ تعليم اللّغة ينبغي أن يتمّ عن طريق مُعالجة اللّغة نفسها)(2)وهي بذلك تعيدُ العلاقة الطّبيعية بين اللُّغة وقواعدها.

هـ- الطّريقة الاستدلالية: يتمّ فيها استنتاج الكليات من الجزئيات ، والجُزئيات من الكليّات، فبعد أن ينتهي المُدرّس من استنباط القاعدة بالاستقراء يلجأ إلى القياس ، وذلك لتزويد

---

(1)ينظر: لافي سعيد، تعليم اللّغة العربية المعاصرة، ص276

(2) جاسم محمود الحسّون، حسن الجعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العامّ، منشورات جامعة عمر المختار، دار الكتب الوطنيّة، بنغازي ، 1996م ، ص 250

التّلاميذ بالمادّة التي يدور حولها تفكيرهم. فتطبيقُ القراءتين (القرائية والاستقرائية) لتُعطينا الطّريقة الاستدلالية.(1)أيْ أنّها مزجٌ بين الطّريقتين السّابقتين.

و- طريقة الاكتشاف:أساسُها أنّ التلميذ في اكتشافه للمعرفة يفهمُها بعمق، ويحتفظُ بها لمدّة طويلة ، وبذلك يستطيعُ توظيفها في مواقف مشابهة .و في هذه الطّريقة يُوجّه التّلميذ من قبل المعلّم لكي يكتشف القاعدة، وهكذا يكون نشطًا وإيجابيا لأنّه محور العملية التّعليمية، والمعلّم يمثّل دور التّوجيه والإرشاد.

ز- طريقة حلّ المشكلات: تُعدّ هذه الطّريقة من الطّرائق الجيّدة، وتصلُحُ لتدريس كثير من المواد الدّراسية، ويُطلق عليها" الطّريقة العملية للوُصول إلى النّتائج" ، وتعتمدُ هذه الطّريقة على نشاط المتعلّم، وذلك بمتابعة المعلّم لأعمال التّلميذ وملاحظتُها فيجمعُ الأخطاء ، ثمّ يُناقش التّلاميذ في نوع الأخطاء وأسباب الوُقوع فيها، وبهذا يتبيّنُ للمعلّم جهل التّلاميذ بالقاعدة أي – موضوع الدّرس- فيقعُ التّلميذ في حيرة من أمره، ولا يستطيع الإجابة عن الخطأ أو تصحيحه، وهنا يتدخّلُ المعلّم لمساعدة التّلاميذ وذلك بتوضيح القاعدة النّحوية.

كلّ الطّرائق السّابقة، ورغم ما أشرنا إليه من مزايا وعيوب لكلّ واحدة منها،هي مفيدة إذا عرف المعلّم توظيفها توظيفا صحيحا، فالطّرائق القديمة كانت تقضي أن يكونَ مُعظم وقت الدّرس في الاستماع للمُعلّم.أمّا الطّرائق الحديثة فإنّها تعتمدُ على التّفاعل الإيجابي النشط للمتعلّم بتوجيه من المعلّم، لأنّ التّعلم يكون أعمق أثرا إذا توصّل إليه المتعلّم بنفسه.

---

(1) ينظر: ظبية سعيد السّليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة ،ص 68

ومن الأجدر عدم تفضيل طريقة عن الأخرى، كما قد أثبتت الدّراسات أنّ كُلّ تلك الطُّرق صالحة لتدريس أنواع مُعيّنة من المعرفة مع تلاميذ معيّنين، لذلك فإنّ المزجَ بين كُلّ تلك الطّرائق واستغلالُها حتْمًا يُحقّقُ الفائدة المرجُوّة من فهم واستيعاب جيّد للإعراب..

يقترنُ الإعرابُ عادةً بدراسة النّحو خاصّةً، ولكنّهُ يدخلُ في دراسة العربيّة بصفة عامّة فهو يكونُ في درس القراءة كما يكون في درس الإنشاء، وفي كلّ موقع يُحسُّ فيه المُعلّم أنّهُ يُؤدّي فيه فائدة للتّلميذ، وعلى الرّغم من ذلك كلّه ، يبقى الإعرابُ من الموضوعات الّتي يضيقُ بها الطّالبُ ذرْعا ، ويسيئُ بها ظنًّا لسبب بسيط هُو أنّه لا يفْهمُ للإعراب كُنْهًا ،ولا يتبيّنُ له غايةٌ ، ولا يَعرفُ لهُ فائدة، وإن هي إلّا ألفاظٌ يُردّدُها وعبارات يُكرّرها وأقوالٌ يستظْهرُها ،دون أنْ يعلمَ الغايةَ من ذلك كُلّه .ولا شكّ أنّ هذا هو سرُّ شقاء الطّلبة بالإعراب وتذمُّرهم منه، وإعراضهم عنهُ. وسنُحاولُ فيما يلي عرض بعض الأسباب الّتي جعلت التّلاميذ عامّة وتلاميذ التّعليم المتوسّط خاصّة يتذمّرون من الإعراب ويبتعدُون عنه.

رابعًا: أسباب الظّاهرة الإعرابية السّقيمة لدى تلاميذ التّعليم المتوسّط:

لقد عُنيَ بتدريس الإعراب في مراحل التّعليم كُلّها عناية تجلّت في الوقت المُخصّص له، ولم يكنْ اهتمامُ مناهج التّعليم بالقواعد النّحويّة من حيثُ الوقت المخصّص لها في الخُطّة الدّراسية فقط، وإنّما امتدّت أيضا إلى الكُتب المدرسيّة المُقرّرة، وعلى الرّغم من العناية بالنّحو في مدارسنا ،ترتفعُ الشّكوى من هُنا وهُناك من كثرة الأخطاء النّحويّة الّتي يرتكبُها الطّلاب أثناء القراءة الجهريّة، والتّعبير الشّفهي والتّحرير فما السّببُ في هذا الضّعف؟ (1)

هُناك العديدُ من العوامل الّتي تقفُ وراء الضّعْف الّذي يُعاني منْهُ التّلاميذ في الإعراب، ومن هذه العوامل ما يرجعُ إلى النّحو نفسه، ومرّة إلى طُرق تدريسه، ومرّة إلى كيفيّة بناء المناهج التّعليميّة نفسها. وهناك أسبابٌ تعودُ للمتعلّم نفسه، ومنها ما يرجع إلى المعلّم، فبعضُ المدرّسين يبالغون في الاهتمام بتفاصيل الإعراب والإثقال بذلك على تلاميذهم، وهذا

(1)ينظر: محمود أحمد السّيد، الاستعمالات اللّغويّة، النّحوية في التّعبير ، مكتبة الأنوار، دمشق ، د.ت ، ص08

خطأ فادح. وهم يظنّون أنّهم بهذا يساعدون تلاميذهم على التّمكن من لغتهم والدّفع

بهم إلى إجادة البيان والتّعبير (1) بالإضافة إلى قصور أداء بعض المُدرّسين وعدمُ جدّيتهم في تيسير مادّة النّحو، فقد يبدأُ المعلّمُ درسهُ دون تمهيد أو مقدّمة مناسبة، ولا أمثلة من عنده لتُستَنتجَ منها القاعدة، ولا تنظيم للسّبورة ولا تشويق في حديثه وأسلوب تدريسه،

ولا يهتمّ بتصحيح هفوات التّلاميذ، إضافة إلى عدم تمكّن كثير من المعلّمين من قواعد النّحو

ممّا يجعلُهم يدرّسون الخطأ للتّلاميذ بدلا من الصّواب. وإذا اجتمعت كلّ هذه العوامل ستجعلُ من النّحو مادّة مُقصاة تمتازُ بالصّعوبة والجفاف، والبُعد عن الواقع، والاستعمال اللّغوي بينما يُفترضُ أن يكونَ العكس.

والآن، سنبدأُ بعرض العوامل التي أدّت إلى ضعف الطّلاب في الإعراب من خلال استخدام القواعد النّحوية استخداما خاطئا ونذكر منها ما يأتي:

1- البعد عن السّليقة اللّغوية، وهي تنشأ بين قوم يتكلّمون الفصحى، ويراعون حسّها اللّغوي، ويهتمون بأدائها التّعبيري، ويستخدمونها بتلقائية، وعفو الخاطر، ويَجدُونَ اللّحن فيها خروجًا عن التّعبير السّليم والذّوق الفطري، ويكرهون سماعه، لأنّ آذانهم لا تستريح

للكلام الشاذّ، أو ما خرج عن السّليقة اللّغوية. ولعلّها – أي السّليقة – قد انتهت إلى حدّ ما بانتشار الإسلام والمسلمين خارج الجزيرة العربيّة، حيث فشا اللّحن فيها.

---

(1) ينظر: إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف ،مصر، ط14 ، 1973م ، ص203

2- كثرة القواعد النّحوية المُقرّرة في السّنة الواحدة، كثرةً تضيقُ بها عقول الطّلاب في مراحل التّعليم العامّة، وتشعُّب التّفاصيل الّتي تندرج تحت هذه القواعد وتُزاحمها بصورة لا تساعد على تثبيت مفاهيمها في الأذهان، بل على العكس قد يعمل بعضها على طرد البعض الآخر بعد تعلّمه.

3- اختيار القواعد النّحوية التي تُدرّسُ لطلاب المدارس،على أساس من منطق الكبار وتفكيرهم، فهيَ تعتمدُ على القوانين الكُليّة المُجرّدة والتّحليل والتّقسيم والاستنباط ممّا يتطلّبُ جهودًا فكريّةً كبيرة من قبل التّلميذ.بحيث تبعد هذه القواعد عن الوظيفة في حياة الطّلاب، ويزيد هذا الأمر خطورة على اللّغة، وتعقيدًا لدراستها وتعلّمها أن التّلاميذ في المدرسة وفي البيت وفي المجتمع يتحدّثُ بعضهم إلى بعض في معظم أحاديثهم بالعاميّة، يقضون بها حاجاتهم، وهي في غنى عن تلك القواعد عند تأديتها لهذه الوظيفة الحيويّة.

4-بُعدُ النّماذج المُقترحة للدّراسة عن حياة التّلميذ واهتماماته.فهذه النّماذج أو الأمثلة تركّزُ على الجانب الشّكلي في تعليم الإعراب، وليس لها علاقة بمواقف الحياة بالنّسبة للمُتعلّم.

5- لا يزال الإعراب يُدرّسُ من خلال أساليب بعيدة عن الذّوق العربي، ممّا جعل المتعلّم ينفر منه، و (تناهى إليه الإحساس أن تعلّم الإعراب من خلال قواعد النّحو ، لا يُنتفعُ به في الحياة ولا يستخدمُ في اللّغة المتداولة، ومعروف أن قراءة الطّلاب للنّص الأدبي البليغ، وفهمهم له، ووقوفهم على خصائصه يعطيهم الملكة القادرة على البيان، والموهبة المبدعة للأدب، ويقوي الحاسّة الأدبية في وجدانهم، وأعماق شعورهم، ويُجسّدُ أمامهم النّماذج الحيّة البليغة التي يجب أن يقولوا على نمطها، وأن يقتبسوا من فصاحتها ويأخذوا من بلاغتها، ما يطبع لسانهم على البيان الجيّد، والتّعبير البليغ.)[1]

(1) عطا إبراهيم محمد، طرق تدريس اللّغة العربيّة والتّربية الدّينية، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة، مصر، ج2، ص 75

6- تدريسُ القواعد كمادّة مستقلّة، فقد أصبحت قواعدُ النّحو تُدرّسُ كقواعد صنعت لذاتها ولأجل ذاتها، فقد(تَحملُ الطّلاب على أن يُعدّوها غاية في ذاتها، فيستظهروها استظهارًا دون تفهم وتعقل، و يهملوا جانبها التّطبيقي، وغايتها العلميّة، لأنّ دراستها لا توصل إلى هدف مباشر يحسّه الطّلاب كبقيّة الموادّ الأخرى.)(1)فالتّلميذُ صار يَحفظُ القواعد ويستظهرُها دون أدنى فهم لها ولا أن تُتْبعَ هذه القواعدُ بتطبيق عملي ،وهذا ما أدّى لعدم القدرة على الإعراب الصّحيح الكاملأو حتّى تمييز القواعد بعضها من بعض.

7- تعلُّم الإعراب في أغلبه يعتمد على الجانب المُجرّد من المفاهيم والحقائق والمعلومات والقواعد، وهو جانب لا يصل إليه الطّالبُ إلا بعد أن يكون قد صدمه جفاف القواعد وتعدُّدُها، وبعدها يكون قد وقع في نفسه صعوبة القواعد، فتكبر معه هذه الصّعوبة، ويندر من الطّلاب من يتخلّص منها، أو يتخلّص من المقولة الشّائعة بأن درس النّحو صعب وتطبيق القواعد في الإعراب أصعبُ وأصعب ، ولا قبل لأحد بالسّيطرة عليه.

بالإضافة إلى أسباب أخرى ، كتلك المتعلّقة بالبيئة المُحيطة بالمتعلّم حيثُ لها أثر في صُعوبة النّحو عامّة وإدراك الإعراب خاصّة ، فنحنُ نعيش في بيئة سيطرت عليها العاميّة في مُختلف مناحي الحياة، فقد حُوربَتْ الفصحى باللّهجات العاميّة المتعدّدة، واتُّهمت بجمودها وتعقّدها وبداوتها وتخلّفها عن حاجة العصر، مع تحميلها مسؤوليّة تخلّف العرب.فكانت الدّعوة إلى العاميّة بدعوى أنّها أكثر مرونة وسهولة من الفصحى، وأقدر منها على التّعبير على مطالب الحياة العصريّة، وتثقيف جماهير الشّعب وتعليم الأُميّين، فمعظم ما يتعلّمُهُ الطّلابُ داخل المدارس، لا يلبثُ أن يذوبَ ويختفي بمُجرّد خروجه إلى الشّارع والعودة إلى البيت، إن لم نقل بمجرّد دقّ جرس الحصّة وهذا الأمر ترتّب عليه حرمانُ التّلاميذ من الاستماع إلى الأساليب الصّحيحة، والتّراكيب السّليمة إعرابيا. (وقد أشار العديد من علماء اللّغة أمثال ابن خلدون (ت.1406هـ/ 808هـ) إلى هذه الظّاهرة وأثرها في

(1) عائشة عبد الرّحمن، لغتنا والحياة، دار المعارف، مصر، ط2، 1991م، ص97

تكوين ملكة الحديث، وأرجع إليه العلّة في فساد لغة العرب قديما)(1فالطّالبُ لا يُوظّف القواعد الّتي درسها لا في حديثه مع أقرانه ، ولا في الشّارع، ولا في البيت ولا حتّى مع زُملائه خارج حصّة اللّغة العربيّة ، وهذا ما أدّى إلى تلاشي قواعد النّحو والإعراب .

*كما يرى بعضُ الأساتذة والباحثين أنّ صعوبة الإعراب لا تكمُنُ في القواعد نفسها، وإنّما تعودُ إلى ضعف بعض معلّمي اللّـغة، والطّرق التّقليدية الّتي يعتمدونها في تدريس النّحو. (وترتّبَ على هذا الضّعـف تجنّب هؤلاء المدرّسين تدريس القواعد، وسرى الخوف والهربُ من تدريسها من جانب بعض المعلّمين إلى التّلاميذ،ممّا أتيح لهؤلاء الطّلاب أن يواروا استعدادهم وميولهم تجاه الإعراب، وأن يستبعدوه من الموادّ الّتي قد يُثبتـون فيها ذاتـهم. ففي معظـم حـالات نفور التّلاميـذ من الإعـراب، يكـونُ السّبب عدم مهارة المعلّم في اتّباع الطّـريقـة النّاجحـة لإيـصال تلك القواعد إلى أذهــان التّـلاميـذ.)(2 فبالفعل إذا أحسّ التّلميذ هذا الضّعف أو النّقص في المعلّم نفر من المادّة ولم يُبالي بها.

*الازدواجيّة في اللّغة، حيْثُ أنّ التّلاميذ لا يستفيدون من أصُول اللّغة الفصيحة وقواعدها وذلك من خلال عدم تعاون مُدرسّي الموادّ الأخرى مع مدرسّي اللغة العربية في مراعاة القواعد النحوية ،سببٌ آخر من أسباب الظّاهرة الإعرابيّة السّقيمة، فعندما تسنح فرص التّطبيـق لاستخدامها في كتاباتهم لطلابهم أو قراءة طلابهم لهم أو لزملائهم، وذلك إمّا لجهلهم بها أو لاستهانتهم بمراعاتها شعورًا منهم بانفصال موادّهم عن مادّة اللغة العربية.

*من بين الأسباب أيضا، الفكرة الّتي أصبحت تلازمُ عقل التّلميذ والّتي تقولُ (بأنّ الإعـراب صعبٌ ، وفي نفس الوقت لا نفْعَ منْهُ فلماذا يُتعبُ نفْسَهُ في فهـمه، وهـذا مـا أدّى

---

(1)فتيحة سليمان،مقال بعنوان: الاتجاهات التربوية في مقدمة ابن خلدون ، في أعمال مهرجان ابن خلدون، منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعيّة، القاهرة،العدد الأوّل، 1962م ،ص425

(2) أبو مغلي سميح ، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة، دار مجدلاوي للنّشر، عمّان، الأردن، ط1999،2م، ص59

إلى عزوف الكثير من التّلاميذ عن دراسته.)(1)، فنُقص ميل التّلميذ نحو دراسة مادّة مُعيّنة، هو ما جعلهُ لا يجدُ سببًا لدراستها (ولقد أشارت بعض الدّراسات إلى أنّ أسباب كراهية التّلاميذ لموادّ الدّراسة وموضوعاتها هو بُعدُ المناهج عن حياة التّلاميذ وعدمُ وُضوح الفائدة الّتي يمكنُ تحقيقها من دراستها)(2)حيثُ يشعُرُ كثيرٌ من الطّلاب بجفاء بينهم وبين الإعراب ، وذلك لعدم إدراكهم للهدف الصّحيح من وراء تعلّمهم ، فإحساسُ المتعلّمين بأنّ النّحو عامّة والإعراب بصفة خاصّةً لا يُنتفعُ به في الحياة،و(لا يُستخدمُ في اللّغة المُتداولة ، بل هو مجرّدُ علم يُدرسُ لذاته، فالنّحو يُدرسُ دون ربطه ببقيّة فروع اللّغة العربيّة،وهذا يُحسّسُ التّلميذ أنّ دراستهُ لهذا العلم لا تُوصلُهُ إلى أيّ هدف كما تفعلُ الموادّ الأخرى.) (3) ، فعلا لقد فقد المتعلّمُ الدّافع القويّ لتعلم النّحو، حيثُ يقضي مآربهُ ويتحدّثُ إلى النّاس ،ويتحدّثونَ إليه ويفهمُهم دون الحاجة إلى دراسة هذا العلم. ولو أنّ الطُّلاب بدؤوا يشعرون بأنّ تعلّمَ الإعراب يُعينهم على سلامة التّعبير، وصحّة الفهم، وأنّهُ ضروري لابُدّ منه، لزاد اهتمامهم به ولأقبلوا عليه.

وتقول بنت الشّاطئ في هذا الصّدد:(الظّاهرةُ الخطيرة لأزمتنا اللّغويّة هي أنّ التّلميذ كلّما سار خُطوة في تعلّم اللّغة ، ازداد جهلًا بها ونُفورًا منها، وصُدودًا عنها،وقد يمضي في الطّريق التّعليمي إلى آخر الشّوط فيتخرّجُ من الجامعة وهوَ لا يستطيعُ أن يكتُبَ خطابًا بسيطًا بلُغة

---

(1) الهاشمي عابد توفيق، الموجّه العملي لمدرّس اللّغة العربية، مؤسّسة الرّسالة للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، 1417ه، ص198

(2)سرحان الدّمرداش، تلاميذ المدارس الثّانويّة، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1956م، ص 78

(3) عطا إبراهيم محمد، طرق تدريس اللّغة العربية والتّربية الدّينية، ص 75- 76

قومه) (1) وللأسف هذا هو واقعُ اللّغة العربيّة اليوم على ألسُن أبنائها، ويُعدُّ النّحو في صورته الّتي يُدرّسُ بها حفظًا واستظهارا حيْثُ ابتعد عن واقع الحياة العقلية العلمية.

* إضافة إلى المُقرّرات الدّراسية الّتي (لا تُعنى بتتابُع أبواب النّحو وقواعده، وتعميق مفاهيمه تعميقا مُتدرّجا، بل إنّ الكثير منها لا يهتمُّ بالتّفصيلات المُهمّة الّتي تُوضّحُ القاعدة وتُساعدُ على فهمها.) (2). فواقعُ نظامنا التّعليمي اللّغوي العربيّ يحملُ آفات تعليميّة، وأخطرُها (السّيرُ على آثار من سبق من دون أدنى جهد للمخالفة، ومن دون عمل حقيقيّ للتّطوير الرّصين الجادّ في تعليم اللّغة العربيّة...وتضلّ مُعلّقة بين فساد تعليم اللّغة، و أصحاب القرار التّربوي) (3)

والدّليل على ذلك، أنّ هناك دروسا غير مُتسلسلة مع بعضها البعض فمثلا يجبُ التّعرف على عناصر الجملة الاسمية ثُمّ دراسة المبتدأ والخبر

* تؤثّرَ وسائلُ الإعلام سواء أكانت مرئية أو مسموعة أو مكتُوبة ، على شخصيّة الأفراد بشكل عامّ، والتّلاميذ بصفة خاصّة، ومن هُنا تبرُزُ خُطورة هذه الوسائل لمَا يشيع فيها من اللّحن والتّحريف على ألسنة العاملين فيها في أبسط قواعد اللّغة، بل إنّ كثيرا من القنوات وخاصّة المرئية منها، تستخدمُ اللّغة العاميّة واللّهجات المحليّة، كما أنّ كثيرًا من الصُّحُف تشيعُ فيها أخطاءٌ كتابية بارزة.

---

(1)عائشة عبد الرّحمن، لغتنا والحياة، ص 196

(2) محمّد فؤاد الحوامدة، راتب قاسم العاشور، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، عمّان ، الأردن، 1424ه/ 2003م، ص 109

(3) حسني عبد الباري عمر، قضايا أساسيّة في تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية ، مصر، 1999م، ص 349

*من أسباب الظّاهرة الإعرابية السّقيمة أيضا كثرة الأوجُه الإعرابيّة المُختلفة، والإسرافُ في الإعراب التّقديري والمحلّي، وتحميل الكلام من الضّمائر المُقدّرة ما لا مُبرّرَ لهُ، فأكثرُ المُعربين من التّلاميذ ، بل من المُدرّسين أيضا لا يعرفونَ لماذا يُعربونَ ولا يكادونَ يتبيّنونَ المقاصدَ ولا الفوائدَ من هذه العمليّة اللّغويّة الّتي يُطلقُ عليها اسم الإعراب، فهم يتناقلونَ عبارات مُكرّرة في إعراب ما يُواجهُهُم من نُصوص، دون إيلاء هذه العبارات شيئا من التّأمل أو إمعان النّظر. ولذلك لابُدّ أن يرتكبوا الخطأ ويُخالفوا قواعد العربيّة، (وكأنّ الإعرابَ بالنّسبة لهم مُجرّد وظيفة عابرة لا تستحقُّ منهم أكثر من حفظ ما يُلقى عليهم من العبارات والأقاويل والتّعريفات القاصرة، وكيف لا يكونُ الأمرُ كذلك ومُعظم الطّلبة في مُختلف مُستوياتهم الدّراسيّة من الابتدائي حتّى الجامعي لم يُعرّفهم مُدرّسوهم بالمعنى الدّقيق للإعراب، ولم يحدّدوا لهم علاقتهُ بعلم النّحو،ولم يرسُموا لهم أهدافهُ ، كما فاتهم أن يبنُوا مقاصدهُ وفوائدهُ، فبدون كلّ هذا لا يستطيعُ أحد من مُدرّسي العربيّة أن يزْعمَ أنّه يُؤدّي رسالة العربيّة، أو أنّهُ يُقدّمها سهلةً سائغةً لأجيالنا الطّالعة.)(1وخيرُ دليل على خُطورة مشكلة الإعراب في مدارسنا هو ما يظْهرُ على تلامذتنا عندما يصلونَ إلى المرحلة الجامعيّة ويتخصّصون في علوم اللّغة العربيّة ، (فتجدُ مُعظمهم لا يستطيعون تفسير معنى جملة "لا محلّ لها من الإعراب"لأنّها ابتدائيّة ، أو " لا محلّ لها من الإعراب " لأنّها صلة الموصول)(2، فهم يُردّدون هاتين العبارتين بطريقة أو بأخرى، ولكنّهم إذا سُئلوا عن تفسير ذلك غلب عليهم الحرج، وسيطرت

(1) جميل علّوش ، الإعراب النّموذجي في النظرية والتّطبيق، أزمنة للنّشر والتّوزيع، الأردن، 1998م ، ص 50

(2) المصدر نفسه، ص 51

عليهم الحيرة .(1)

وما يتّضح جليّا أنّ التّلاميذ الّذين يتحصّلون على علامات عالية في الإعراب، يحفظون عبارات الإعراب حفظا لفظيا ببغاويا خاليا من الفهم أو التّحليل أو التّعليل.

*صُعُوبة النّحو أيضا من أساب الظّاهرة الإعرابية السّقيمة لدى التّلميذ، فهُو يحتاجُ إلى جهد عقليّ شاقّ وتعلّمُهُ يقومُ على المُوازنة والتّعليل المنطقي للّغة، وأيضا التّركيز والتّحليل ودقّة المُلاحظة، كذلك قلّة ثروة التّلميذ اللّفظيّة ممّا يسبّبُ لديه عجزًا عن استيعاب بعض المُصطلحات النّحوية "الإعرابيّة" (فمثلا في درس الفعل المُضارع المنصوب المُقرّر في برنامج السّنة الأولى متوسّط ، عندما يصلُ الأستاذ إلى الحالات الّتي يُنصبُ فيها الفعل ب "أن المُضمرة" فإنّ هذا المُصطلح يُدهشُ التّلاميذ كثيرا حتّى النُّجباء منهم ، فمثلا إحدى التّلميذات الممتازات اقترحت عليّ أثناء الدّرس أن نقولَ عندَ إعراب الفعل المُضارع المنصُوب ب" أن المُضمرة" بعد لام التّعليل (أن المخفية) بدلا من أن نقولَ المُضمرَة ليستطيعَ زُملاؤُها تذكُّرها جيّدًا بعد أن يفهموا معناها) (2) ،كما يحتاجُ الإعراب إلى أساليبَ دقيقة في التّعبير يعجزُ عن إدراكها الطّالب ولاسيّما في مراحله التّعلميّة الأولى.

* المُمارسات التّدريسيّة الخاطئة في تدريس مادّة النّحو ككلّ ، ومنها الإعراب .ومن ذلك اللّجوء إلى طرق التّدريس القديمة، وتكريس الجهود على استظهار وحفظ القواعد من قبل التّلاميذ، وربّما الاكتفاء بقراءة مادّة الكتاب قراءة صورية من قبل المُدرّس أو التّلميذ، "فنجدُ

---

(1)الجملةُ الابتدائية لا محلّ لها من الإعراب لأنّها لم تُسبقْ بعامل يُؤثّرُ فيها ، فهي لم تقع تحت تأثير عامل سابق من فعل أو حرف أو ما يقومُ مقامهُما ،. أمّا صلة الموصول فإنّ عمل العامل يقعُ فيها على الاسم الموصول ولا يتجاوزُه إلى ما بعدهُ.

(2) سميرة جداين، مقال بعنوان: الظاهرة الإعرابيّة السّقيمة وأسبابُها في المدرسة الجزائريّة –مرحلة التعليم المتوسّط أنموذجا – جامعة تلمسان، 2014م ، ص 48

بعض الأساتذة يكتفونَ بالقاعدة المُقترحة في كتاب اللّغة العربيّة المُقرّر للتّلاميذ، ولا يُكلّفونَ أنفُسهم عناء البحث عن أيّ معلومة أخرى تُسهّلُ عليهم شرْحَ الدّرس، وفي نفس الوقت تجعلُ التّلميذَ يستوعبُ القاعدة دون خوف منها."ثُمّ قيام النّجباء فقط بالإعراب وعدم الاهتمام بمدى فهمه من قبَل الآخرين. وهذا يجرُّنا للحديث عن سبب آخر من أسباب الظّاهرة الإعرابيّة السّقيمة وهو تركيزُ الأساتذة على التّلاميذ النُّجباء سواءً أكان ذلك في حصّة القواعد أو في حصّة الأعمال المُوجّهة(حصة التّطبيقات) مع إغفاله باقي التّلاميذ.

* بالإضافة إلى قلّة التّدريبات الفاعلة في مباحث النّحو، إذ أنّ القائمين بالعمليّة التّعليمية يجهلُون أنّ الإعراب يجبُ عدّه من ضمن المهارات التي تُكتسبُ عن طريق التدريب والتّكرار.

* عُزلة النّحو عن الدّروس اللّغويّة الأخرى سبب من أسباب ضعف الطّلاب، حيْثُ يقفُ فهمُ التّربويين اللّغويّين للنّحو عامّة والإعراب خاصّة ودوره عند حُدود كونه قواعد، ولا مُحاولة لإثبات دوره في فُنون اللّغة استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً، وهذا ناتجٌ عن الجهل بمكان النّظام النّحوي من النّظام اللّغوي العام والوظيفة الإبلاغيّة للّغة.

والواقعُ أنّهُ لو كلُّ واحد من المُعلّمين يسأل نفسهُ من بين الآلاف الّذين درّسهم في كلّ سنواته التّعليمية كم واحد من اللّذين تخرّجوا يعرفون لُغتهم ويُحسنون القراءة والكتابة بها. ويُحسنون إعراب الكلمات أو إعراب الجُمل دون خطأ؟ (1)

بالفعل، لو استطعنا أن نُجيبَ عن هذا السّؤال وحده، لعرفنا مدى الهوّة السّحيقة الّتي نجدُ فيها لُغتنا العربيّة، ولعلمنا مدى الحاجة إلى أن نُعيد النّظر في تدريس هذه اللّغة العظيمة– لغة القرآن الكريم– من جميع الوُجوه والجوانب. ولا يُمكنُنَا أن نُحمّلَ البيت وحدهُ المسؤوليّة

(1) ينظر: موسى الدوان الزّبيدي، تعليم لغة القرآن مشكلات وحلول، دار أسامة للنّشر والتّوزيع ، عمّان، الأردن، 1999م، ص75

كما لا يُمكننا أن نُحمّلها للشّارع وحدهُ، ولا على المُجتمع فهذا الواقعُ نتحمّله جميعًا فهُو غرسُ أيدينا نحنُ المُدرّسين. المسؤوليّةُ تقعُ أوّلًا وقبْل كلّ شيء على الكتاب، وعلى درُوس القواعد في الدّرجة الأولى ، ثمّ على طريقتنا العميقة في التّدريس الّتي بدلًا من أنْ تُحبّبَ اللّغة إلى أبنائها تقتُلُ كلّ رغبَة في تعلّمها.

وعليه يجبُ السّعي إلى إيجاد الحلول للعلاج أو للتّخلص من السُّقم الموجود في الإعراب الّذي يُنتجه تلامذتُنا.

خامسًا: أساليب علاج الظّاهرة الإعرابيّة السّقيمة لدى التّلاميذ:

لا يخفى على أحد أنّ المتعلّم إذا لم يكُن مُلّمًا بقواعد العربيّة الّتي يحتاجُها في مستواه الدّراسي، فهُو سيُخطئ لا محالة في الإعراب المُقرّر عليه، وكما نعلمُ فالإعرابُ هُو عبارة عن قواعد على وجه العُموم أُستُنبطتْ من كلام العرب وفق نُصوص موثوقة ، لذلك أصبحَ من اللّازم أن يُختار من القواعد النّحويّة مالهُ أهميّةٌ وظيفيّةٌ وفائدة عمليّةٌ في الكلام ممّا يَنتفعُ به التّلاميذ في تأليف الجُمل وضبط مُفرداتها ضبطًا صحيحا، والبُعدُ عن التّفصيلات الّتي لا فائدة منها، وقد أثبتت الدّراسات بعد استقصاء الموضوعات والأساليب النّحويّة الّتي يتكرّرُ استخدامُها في الكُتُب والمُؤلّفات والصّحف اليوميّة، أنّ هُناك موضوعات يتكرّرُ استخدامُها بكثرة منها: حُروف الجرّ والضّمائر، والمُعرب والمبني من الأسماء والأفعال .(وموضوعات يندُرُ استخدامُها مثل:التّعجب وحروف العرض والتّحضيض، والمُشبّهات وموضوعات لم ترد أصلًا ومنها إعمال المُشتقات والمصادر ، وحذف المبتدأ أو الخبر وُجوبًا وجوازًا، والأفعال المُتعدّية إلى ثلاثة مفاعيل...) (1)كما يجبُ التّسلسُلُ في تناول موضوعات القواعد النّحويّة،

---

(1) مجاور محمّد صلاح الدّين ، تدريس اللّغة العربيّة - المرحلة الثّانوية – دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر، ص 205

بما فيها الإعراب بحيثُ يتمُّ البدء بالموضوعات السّهلة، مع بناء بعضها على ما سبق للطّالب تعلُّمه.أو البدء بالموضوعات الأكثر أهميّة وهي الموضوعات الّتي يكثُرُ استخدامُها لدى التّلميذ.

و الظّاهرة الإعرابيّة السّقيمة تضطرُنا حتْمًا إلى البحث عن أساليب علاجيّة نذكرُ منها ما يأتي:

- لا ينبغي المُغالاة في تدريس النّحو حيثُ تُصبحُ القواعد وحفظُها الشُّغل الشّاغل للمُعلّمين، ومن هنا ندعو إلى البحث عن طريقة جديدة لتعلّم العربيّة تكونُ فيها دراسة القواعد النّحويّة عامّة والإعراب خاصّةً ذا فائدة كبيرة.

ليس العيبُ في الإعراب بقدر ما هُو في طريقة عرض المادّة النّحويّة (فلو وُجد المعلّمُ الكُفء وقلّلت المادّة النّحويّة، وتَمّ وضْعُ المناهج المُتدرّجة في صعوبة الموضوعات النّحويّة وألّفت الكتب الّتي تمتازُ بسُهولة العرض ووضع التّدريبات المناسبة لتغلّبنا على الصّعوبة في تدريس النّحو ولما لجأنا إلى عمليّة تحجيم أو تقزيم مادّة النّحو ...فالتّيسيرُ يجبُ أن يكونَ في طريقة التّدريس وفي أسلوب العرض وفي كيفيّة التّعامُل مع مادّة النّحو من الطّالب والمُدرّس) (1) فإن سهّلنا في طريقة التّقديم خفّفنا كثيرًا على طالب هذا العلم.

- التّيسير في النّحو لا يعني إلغاء بعض المصطلحات الهامّة، وإنّما التّخفيف من تلك الّتي تثقلُ على الطّالب ولا فائدة من إبقائها والحفاظ عليها، كالثّقل ، التّعذر، اشتغال المحلّ.

---

(1) فيصل حسين طحيمر العلي، المُرشد الفنّي لتدريس اللّغة العربيّة ،دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 1998م، ص 216

ولا يُمكنُ الاعتداد ببعض محاولات التّيسير الّتي طُرحت، بحيْث لا يُعقل تنفيذُها وإلّا فقد النّحوُ كثيرًا من خصائصه ومن عمله، (كما قيل عن اسم كان اعتبارُهُ مبتدأُ كان وغير ذلك، فليس من واجبنا من باب التّيسير أن نُشوّهَ الحقائقَ النّحويّة الثّابتة، وأن نُبعدَ الطّالب عن الحقيقة، ففي ذلك ضررٌ كبيرٌ وسلبي على الطّالب) (1) فهذا لا يُعتبرُ تخفيفًا وإنّما تشويها للثّوابت النّحويّة.

- ينبغي تظافُر جهود علماء اللّغة والنّحو من أجل تخريج نحو عربي يُساهمُ بفعاليّة في خدمة اللّغة العربيّة، بما يقتضي الانتقاء والتّرتيب وفق معايير مُعيّنة تنطلقُ من حاجات المُتعلّم(إذ لطالما ننادي في أوساطنا التّربويّة بضرورة الانطلاق من واقع المُتعلّمين ومعرفة خبراتهم، وقُدراتهم، ومُيولهم، واهتماماتهم ، وحاجتهم حتّى يكونَ ما يُقدّمُ إليهم بعد ذلك من معرفة متلائما مع تلك القُدرات... فالطّالبُ يُحسّ بالحاجة إلى إتقان اللّغة وتعلّم أساليبها) (2)فكُلّما كانت النّماذج المُقدّمة من واقع المتعلّم كُلّما استوعبها بسُرعة وسُهولة.
- العنايةُ بانتقاء النّماذج والأمثلة الّتي يعرضُها مُعلّم اللّغة العربيّة من الواقع المعيش ، بحيثُ تتلاءمُ مع قدرة التّلميذ ومُستواه الإدراكي ، والّتي تُسهّل وصول القاعدة لذهنه وإنتاجه إعرابًا سليما.
- توجيه مُدرّسي اللّغة العربيّة إلى العناية بأسلوب الكلام في التّدريس وسلامته من الأخطاء اللّغوية والنّحويّة، لما لمُحاكاة التّلاميذ لهم من أثر كبير في تقويم ألسنتهم. مع ضرُورة التّحدث مع التّلميذ ببطئ والنّزول إلى مُستواه كي لا تتسلّل إلى نفسه رهبة أو نفور من

---

(1) المرجع نفسه، ص 217

(2)محمود رشيدي خاطر، الاتّجاهات الحديثة في النّحو العربي، دار المعارف، مصر، 1958م، ص 28

القواعد النّحويّة الّتي يقومُ على أساسها الإعراب.

- التّركيزُ على التّدريبات اللّغويّة كمّا ونوعًا، لأنّها أساسُ تكوين المهارات اللّغويّة الّتي تهدفُ إلى تهذيب لغة التّلاميذ من العاميّة الّتي يسْمعُونها ويستعملُونها في البيت والشّارع، وتدريبهم على الاستعمال اللّغوي الصّحيح.وأن يُوظّفوا ما تعلّموه من قواعد داخل المؤسسة التربويّة وخارجها.
- الابتعادُ بالتّلميذ عن حفظ القواعد النّحويّة حفظًا شكليًا غيرَ واع، وأنْ تُتاح للطّالب فُرصُ التّطبيق الكثيرة عليها داخل القسم وخارجهُ ، وتكثيف نماذج الإعراب المُختلفة، وتوجيه التّلاميذ إلى المُطالعة خارج نُصوص المُطالعة المُقرّرة،حتّى يصلَ إلى درجة الإتقان.
- التّأكيد على ضرورة اتّباع أسلوب مشاركة التّلميذ في درس القواعد، حيثُ أنّ أسلوب التّلقين أو الإلقاء مرفوضٌ تمامًا في الدّرس، لأنّ ما يصلُ إليه التّلميذ بنفسه أدعى إلى البقاء في ذاكرته ممّا يُقدّمه له المُدرّسُ.
- تحديث الوسائل الّتي تُستخدمُ في تدريس النّحو وتوظيف التّقنيات الحديثة ، ولا سيّما الحاسب الآلي والبرامج الإلكترونيّة الّتي تتضمّنُ ألعابًا لُغويّةً مُتنوّعةً ، وذلك نظرًا لأهميّتها في تدعيم تدريس النّحو، فهي تُساعدُ على إنجاح عمليّة التّعليم، وبدُونها لا يستطيعُ كلٌّ من المُعلّم والمُتعلّم تأدية دوره فهي تُساعدُ المعلّمَ على تحسين أدائه ، فهي تُغيّرُ دورةُ من ناقل للمعلومات إلى مُخطّط ومُوجّه، وتسمحُ لهُ باستغلال الوقت المُتاح بشكل أفضل.

كما تُساعدُ على تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها وتُساعدُ التّلاميذ على القيامَ بأداء المهارات المطلوبة بصورة جيّدة.

- التّركيزُ على تصحيح الأخطاء الّتي يقعُ فيها التّلاميذ في تركيب الجُمل أو في ضبط الكلمات بالشّكل المُناسب وخاصّة تلك الّتي تُؤثّر في المعنى.فالإعرابُ كما قُلنا سابقًا أساسُ فهم المعنى.

إدخالُ المُدرّسين بعض المرح والدّعابة على دروس القواعد حتّى يُخفّفوا من جفاف هذه المادّة فمثلًا الأستاذة جداين تقولُ في مقالتها :(يستطيعُ المدرّسُ وهو يشرحُ درسَ الفعل المضارع المجزوم المُعتلّ الآخر " النّاقص" أن يُخبرَ التّلاميذ أنّ حروف الجزم عدوّةٌ لدودة لحروف العلّة، فبمُجرّد أن تدخلَ حروفُ الجزم تفرُّ حروف العلّة من الفعل ، وهذا الشّرح حسب تجربتي الشّخصيّة مع التّلاميذ ينالُ إعجابهم بحيثُ يضحكون وفي الوقت نفسه يستوعبونَ القاعدة بسُرعة... والأمثلة كثيرة وثبتت فاعليّتُها مع التّلاميذ) (1) ، بالفعل محاولة التّخفيف عن التّلميذ وإدخال بعض الدّعابة أثناء تقديم الدّرس يُساعدُه على استيعابه وبسُرعة.

- تدريب التّلاميذ على الاستعمال الصّحيح للُّغة في مواقف تعلّميّة حيويّة لا افتعال فيها ولا تصنُّع، كاستثمار الإذاعة المدرسيّة والحفلات الطُّلابية أو المُناسبات العامّة والمواقف الاجتماعيّة المُتنوّعة.
- تحديدُ القدر الّذي يحتاجُ التّلاميذ إلى تعلّمه من قواعد اللّغة العربيّة، ويُمكن أن يتمّ ذلك من خلال تتبُّع الأخطاء اللّغويّة الّتي يقعُون فيها، والصُّعوبات الّتي يُواجهونها في ذلك، وتقرير القواعد النّحويّة على هذا الأساس من ناحيتي النّوع والكمّ، أو بالاعتماد على تحليل الإنتاج اللُّغوي للتّلاميذ ، (وتحديد القواعد النّحوية التي يكثُرُ شيوعُها في

---

(1) سميرة جداين، مقال بعنوان: الظّاهرة الإعرابيّة السقيمة وأسبابُها في المدرسة الجزائريّة– التعليم المُتوسّط أنموذجا -، ص 50

أساليبهم ، هذا إلى جانب تحديد أساسيات المادّة واختيار ما يُساعدُ منها التّلاميذ على الاستعمال اللُّغوي الصّحيح)(1)

- ربطُ الإعراب الّذي يُدرّس من خلال الظّواهر النّحويّة، بحاجات التّلاميذ وميولهم واتّجاهاتهم ،لجذبهم وإثارة دافعيّتهم نحو تعلّم الإعراب بدلًا من العبارات المبتُورة والأمثلة المُتناثرة.
- تهيئة البيئة المناسبة لنجاح تدريس النّحو من خلال التزام المعلّم التّحدث بلغة سليمة في دروس القواعد، وفي غيرها.وحثّ التّلاميذ على الحديث بها ليغدو استخدام قواعد اللّغة العربيّة عادات لسانية متأصّلة لا تحتاج إلى معاناة في التّذكر ولا تكون عاملا في اضطراب الكلام والتّعثر.
- إنّ التّلميذ يأتي من البيت بلغة مستعملة قد اكتسب نمطها واعتاد على طرق التّعبير
- بها،ولا يمكن أن ننقله إلى نمط لغوي جديد له طرقه وأساليبه الخاصّة إلّا من خلال المواقف الّتي يُتاح له فيها فرص المحاكاة والاستعمال الشّفهي والتّحريري.
- توظيف القاعدة اللّغويّة من خلال الملاحظة والمُقارنة وإتباع ذلك بإعراب نموذجي فوري، كما يجبُ أن تكونَ الدّروس متسلسلة فلا ندرسُ درسًا يتعلّقُ بالخبر مثلًا،ثمّ ننتقلُ إلى الفعل ثمّ نعودُ إلى الاسم مُجدّدًا، كما يجبُ أن تكونَ الدّروس مُوزّعةً بطريقة متسلسلة في كلّ المُستويات ، حتّى لا يجدُ المتعلّمُ فراغًا وعدم ربط.
- تضافر الجُهود من أجل عرض جديد لموضوعات النّحو بطرائق جذّابة تتميّزُ بالإبداع والابتكار، لأنّ أزمة قواعد النّحو – والإعراب خاصّة– الّتي تشكّلت في

---

(1) ظافر محمّد إسماعيل و الحمادي يوسف، التّدريس في اللّغة العربيّة، دار المريخ للنّشر ، الرّياض، المملكة العربية السّعودية، 1984م، ص 286

الميدان التّربوي يصْعُبُ حلُّها بعيدًا عن الحقائق الّتي كشفها المُختصّون في التّعليمية و الّتي تعتمدُ على مواهب المُدرّسين واجتهاداتهم وتجاربهم ليُكسبَهُ طابعًا علميًا .

- ضرورة اهتمام المناهج التّعليمية بالتّدرج في عرض أبواب النّحو، مُراعية في ذلك المُستويات العقلية الإدراكية، فقُدُرات تلميذ الأولى متوسّط تقلّ عنها عند تلميذ الثّانية متوسّط. كما يجبُ الابتعاد عن كثرة المواضيع المُقرّرة ، والارتكاز على الشّائع الاستعمال من الظّواهر اللُّغويّة في المُجتمع، فما كان ميّتًا منها لا جدوى من دراسته إلّا لذوي الاختصاص.
- تغليب الجانب التّطبيقي في قواعد اللُّغة على الجانب النّظري، حتّى لا يُؤدّي ذلك إلى الخلط بين الواقع اللّغوي والمنطق العقلي من جهة، ومن جهة أخرى تجسيدًا لإلحاح التّلاميذ على الإكثار من التّطبيقات كحلّ أوّل . فالتّطبيق سبيل إلى تحقيق اللّغة ونظامها، والتّعود على الحديث والتّواصُل بها،وإنتاج إعراب خال من الأخطاء.
- الاهتمام بتنمية الكفاءة التّربويّة للمُدرّسين، وتمكينهم من آليات التّعليم والتّعلُم، عن طريق التّكوين المُستمر وتحسين المُستوى ليُحقّقوا بدورهم الغاية من تدريس اللّغة، وتنبيههم بأنّ الامتحانات ما هي إلّا وسيلة لتحقيق الغاية.
- اعتمادُ طريقة المُقاربة النّصيّة –كما هو معمول به حاليا– في تدريس قواعد النّحو، وذلك يجعلُ النّص محورًا تدورُ حولهُ جميعُ أنشطة اللُّغة العربيّة، بدلَ أنْ تُدرّس الظّاهرة الإعرابيّة معزولة عن سياق الاستعمال الطّبيعي.
- التزامُ مُدرّسي الموادّ التّعليميّة المُدرّسة باللُّغة العربيّة، كالرّياضيات والاجتماعيات والعلوم ...التّحدُثَ باللُّغة العربيّة ، ليُكملوا عمل المدرّس المُختصّ في تدريس العربية، وإلّا كان كمن يبني وغيره يهدمُ.

- العُزوفُ عن ظاهرة الإعراب الشّكلية الّتي غايتُها الأساسيّة مراعاة البحث عن الموقع الإعرابي للكلمة، دون الاهتمام بالبحث عن دلالتها، والمعلوم لدينا أنّ النّحو والصّرفُ والإملاء نُظمٌ لا ينفكُّ أحدها عن الآخر، فهي مُتظافرة من أجل الوظيفة اللُّغويّة.
- توفير الوسائل السّمعيّة البصرية، ممّا يُسهّل استيعاب القاعدة ومن ثمّة تحقيق التّواصل السّليم، ولعلّ ترديد الأطفال لما يسمعُون في الأفلام الكرتونية العربية دليلٌ على ذلك.
- ضرورة تسهيل بعض المسائل الإعرابيّة في مرحلة التّعليم المُتوسّط.

إذن، كما رأينا ثمّة مُعوّقات كثيرة تقفُ حجر عثرة في طريق المُعلّم والمُتعلّم، ولكن بشحذ الهمّة وصدق العزيمة والإرادة يمكنُ تبديدُ هذه الحواجز وإزالتها،يُزيلُها المُدرّسُ وهوَ يدرّسُ القاعدة اللّغوية ويحرصُ على توظيفها في سياقات تواصُليّة ويُلحّ على حُسْن استعمالها من لدُن المتعلّم فيتدرّبُ المتعلّم على الإعراب بكلّ بساطة وسهولة. والحلّ أيضًا يكمنُ في نيّة العطاء والنّهوض بالمُستوى خدمةً للُغة الضّاد ، وليسَ صعبًا على مُدرّس اللُّغة العربية الارتقاءُ بمُستوى تلاميذه إذا كانت لهُ النّيةُ الصّادقة لتحقيق ذلك، بالمُواظبة على تكوين نفسه والمُشاركة في النّدوات التّربويّة.

الفصل الثاني

الدّراسة الميدانية

بعدما تعرّفنا على التّعليم في المدرسة الجزائريّة وبعض الصّعوبات الّتي تُواجهُ التّلميذ في المرحلة المتوسّطة وتقف حجر عثرة أمام تعلّمه للإعراب، فيُنتجُ لنا إعرابًا سقيمًا.سنتطرّقُ للمُقرّر السّنوي لدروس النّحو وسنأخذُ برنامج السّنة الأولى متوسّط كنموذج للدّراسة.وبعدا سنحلّلُ هذا المُقرّر لنتعرّف على طبيعة دروس النّحو ونستنتج أسباب صعوبة الإعراب لدى تلاميذ السّنة الأولى متوسّط من خلال البرنامج السّنوي.

أوّلا:مقرّر دروس النّحو للسّنة الأولى متوسّط:

البرنامجُ السّنوي يُقدَّم للأستاذ فيجدُ فيه الوحدات والدّروس مُرتّبة ترتيبا تسلسليّا، فيقومُ الأستاذُ بتقديم الحصص حسب البرنامج أو التّدرج السّنوي الموجود بين يديه. والحجم السّاعي المُخصّص للّغة العربيّة في السّنة الأولى متوسط حسب المنهاج الجديد (منهاج الجيل الثّاني) هو خمسُ ساعات ونصف أسبوعيًا ولم تتغيّر بل بقيت على ما كانت عليه في المنهاج القديم والتغيّر الحاصلُ يكمنُ في تغيير المُصطلحات فقطو تُوزّعُ على نشاطات المادّة كما يلي:

النّشـــــاط	التّـــوقيـــت الأسبوعي
فهم المنطوق وإنتاجه(تعبير شفهي)	ساعة واحدة
فهم المكتوب(قراءة مشروحة)	ساعة واحدة
فهم المكتوب (ظواهر لُغويّة)	ساعة واحدة
فهم المكتوب (دراسة نصّ)	ساعة واحدة

إنتاج المكتوب (تعبير كتابي)	ساعة واحدة
أعمال موجّهة	نصف ساعة

نُلاحظُ من خلال الجدول السّابق أنّ الحصّة الأولى هي حصّة فهم المنطوق، أو كما كانت تُسمّى سابقا حصّة التعبير الشّفهي، والحصّة الثّانية هي حصّة للقراءة المشروحة، أمّا الحصّة الثالثة فهي مُخصّصة للظّواهر اللُّغويّة، ثُمّ تليها حصّة دراسة النّص، ثمّ حصّة إنتاج المكتوب أيْ التّعبير الكتابي .وخُصّصت ثلاثين دقيقة لحصّة الأعمال المُوجّهة.

وبما أنّ الدّراسة في هذا البحث المُتواضع مُخصّصة على وجه التّحديد على الظّواهر اللّغوية (النّحو) ، فإنّ هذه الأخيرة تُفردُ لها حصّة واحدة مُستقلّة بذاتها ولكنّها تكونُ مُرتبطة بالنّص الّذي سبقها عن طريق الأمثلة المُرتبطة بمضمون النّص، وهذا ما تهدفُ إليه المُقاربة النّصيّة، لأنّ الهدف من تدريس القواعد هو تقويم لسان التّلميذ، بحيث يقرأ قراءة صحيحة (1)

تُمكّنه من استنباط القواعد اللّغويّة من النّص المُقرّر لحصّة القراءة المشروحة، وهذا النّص بالطّبع يوجد في كتاب التّلميذ. (فعمليّة التّدريس أيًّا كان نوعُها تعتمدُ اعتمادا كبيرا على الكتاب المدرسي، لذلك تتأثر وظيفته الأساسية، فهو يُعتبر وسيلة تقنية ووحيدة لتمكين المتعلّم من الدّراسة المنتظمة، كذلك هو المرجع الأساسي الّذي يزمعُ تدريسه للتّلاميذ، بالإضافة إلى أنّه يُحقّق التّأكد النّسبي من التّحصيل العلمي الّذي تمكّن منه التّلميذ في الظّروف العادية.)(2)وبالتّالي يتقمّصُ التّلميذ دور المُكتشف لوظائف الكلمات داخل التّراكيب

---

(1)ينظر: طه حسين الدّيلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، علم الكتب للنّشر والتّوزيع، عمّان ، الأردن، 2004م، ص 193

(2)أحمد بلحوت،النّحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النّحو العربي(في المرحلة الثّانوية والطّور الثّالث من التّعليم الأساسي)، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 1992م، ص24

و مع تطور بيداغوجيا التدريس وانتهاج التّدريس بالكفاءات فيما يخصّ مادّة اللّغة العربية ، نلاحظُ أنّه لم يعد لمادة القواعد كتاب مستقلّ يحتوي على دروس معيّنة ، بل أصبحت دروس القواعد توجدُ ضمن نصوص القراءة والمُطالعة في كتاب واحد أُطلق عليه كتاب اللّغة العربية.وهذا ما أعاد للّغة العربية وحدتها الطّبيعيّة، بحيث تترسّخُ هذه الوحدة في ذهن التّلميذ، ولا تبقى دروس القواعد دروسا تنأى عن الاستعمال اللّغوي(النّصوص) ، كما أنّ دروس القواعد التي يحتوي عليها كتاب اللّغة العربية تعالجُ القاعدة اللّغوية فقط، وبعض التّطبيقات .دون أنتُلزمَ المعلّم اتّباع خُطوات معيّنة لشرح هذه الدّروس، عكس ما كان سائدا في كتب القواعد المدرسيّة السّابقة.وهذا ما يُحفّزُ المعلّم والتّلميذ على الإبداع.

وحتّى نتبيّنَ طريقة تعليم الإعراب لتلاميذ السّنة الأولى متوسّط، ينبغي أن نتطرّق إلى المُقرّر (البرنامج) الحالي لدروس القواعد الموجود في منهاج الجيل الثّاني ومقارنته بالمُقرّر القديم

دروس النّحو في المنهاج القديم	دروس النّحو في منهاج الجيل الثاني
عناصر الجملة الفعلية الفعل اللّازم والفعل المتعدي الفاعل المفعول به الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل الفعل المضارع المرفوع الفعل المضارع المنصوب الفعل المضارع المجزوم عناصر الجملة الاسمية نسخ الجُملة الاسمية بكان وأخواتها نسخ الجملة الاسمية ب إنّ وأخواتها النّكرة والمعرفة الصّفة والموصوف	النّعت الحقيقي و النّعت السّببي الضّمير وأنواعُه أسماء الإشارة الاسم الموصول الفاعل جمع المذكر والمؤنث السّالمين جمع التّكسير المبتدأ والخبر كان وأخواتها إنّ وأخواتها نائب الفاعل المفعول به المفعول المُطلق المفعول لأجله المفعول معه الحال وأنواعه

ثانيا: تحليـــل المُـقـــرّر:

من المعروف أنّهُ قبل تحديد مُقرّر مُعيّن على إحدى السّنوات الدّراسيّة،(تُحدّدُ لجان وضع المُقرّرات والبرامج أهدافًا تكونُ مُنطلقًا لوضع المُقرّرات)(1).فاختيار الموضوعات المُقرّرة على كلّ مُستوى في مدارسنا لا تتمُّ على أساس موضوعي، و(إنّما تُختارُ هذه الموضوعات في الأغلب الأعمّ على الخبرة الشّخصيّة، والنّظرة الذّاتية لأعضاء لجان وضع المناهج، ممّا جعل موضوعات المنهج في تغيُّر مستمر) (2)ولهذه اللّجان أهدافٌ تسعى للوُصول إليها من خلال هذه المُقرّرات.

ومن المُلاحظات التّحليليّة الّتي سجّلناها على المُقرّر الحالي للسّنة الأولى متوسّط لمادّة النّحـــو والموجـــود في منهـــاج الجـــيل الثّاني ما يلـــي:

- أنّ هُناك دُروسا كانت في البرنامج القديم ولم يُستغنى عنها في البرنامج الجديد وهي:الفاعل– المفعول به – نائب الفاعل –كان وأخواتُها – إنّ وأخواتُها – الصّفة.
- بالإضافة إلى تغيير واضح مسّ الدّروس الأخرى،فهناك دروس أُستغنيَ عنْها ودُروسٌ أضيفت كالمفاعيل بأنواعها فهذه الدّروس كانت مُقرّرة لتلاميذ السّنة الثانية مُتوسّط ثُمّ صارت لتلاميذ السّنة الأولى.إضافة إلى الجُموع بأنواعها.
- إنّ مُعظم دروس القواعد المُقرّرة للسّنة الأولى متوسّط تُناسبُ تلميذ السّنة الأولى متوسّط،إلّا أنّ المُقرّر تضمّن مواضيع كثيرة ولكنّ تلميذ السّنة الأولى متوسّط يُمكنُه استيعابُها إذا قُدّمت هذه الدُّروس بطريقة مناسبة ووسائل مُساعدة .كما أنّ أغلب هذه الدُّروس قد تطرّق إليها في المرحلة الابتدائيّة.

---

(1)أحمد بلحوت، النّحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريّة النّحو العربي، ص 148

(2)علي أحمد مدكور ، تدريس فُنون اللّغة العربيّة ، دار الفكر العربي، مصر، 2000م، ص 242

- النّعت الحقيقي تطرّق إليه التّلميذ في السّنوات السّابقة وكان في مُتناوله، أمّا درس النّعت السّببي كان صعبًا فوق مُستوى تلميذ السّنة الأولى مُتوسّط.وكانَ من الأجدر أنْ يُتركَ في المُستوى اللّاحق ضمنَ مُتمّمات الجُملة، وهو يستلزمُ نُضجًا أكثر للقُدُرات العقليّة للتّلميذ حتّى يُدركَ مفهومَ النّعت السّببي ومُطابقته لمنعوته وفُروقَ هذه المُطابقة
- هُناك دروسٌ مرتبطة مع بعضها البعض مثل(المبتدأ والخبر –كان وأخواتُها – إنّ وأخواتُها).
- في درس الفاعل نُلاحظُ أنّ هذا الدّرس قد ركّز على الوظيفة النّحويّة وعلى أشكال هذه الوظيفة، وهُو تناوُلٌ مُوفّق لأنّ معرفة الوظيفة النّحويّة وأشكالها وحُكمها الإعرابي هُو الغاية الّتي ينبغي أن يصلَ إليها التّلميذ وكذلك بالنّسبة لدرس المفعول به.
- في درس كان وأخواتُها وإنّ وأخواتُها يهتمُّ بدلالة كلّ واحدة منهُما، كما أنّ الدّرس يحتوي على معنى كلمة النّواسخ، وقد كان التّلميذ في السّابق يستعملُ هذه المُصطلحات دون أن يعرفَ معناها، وهذه الخُطوة جيّدة تُحبّبُ التّلميذ في دُروس القواعد بحيثُ تجعلُ منهُ لا يُردّدُ مثلَ هذه المُصطلحات دون أنْ يفهمها.

إنّ الدُّروسَ المُقرّرة للسّنة الأولى متوسّط في عُمومها مُناسبة للتّلميذ، كما تتميّزُ عناصرُ هذه الدّروس بالسُّهولة، فهي تُجسّدُ الوحدة الطّبيعيّة للُّغة .

إذن، فمُقرّرُ السّنة الأولى متوسّط يتميّزُ سواءً من حيثُ الكمّ أو النّوع بالسُّهولة، وبكونه يتناولُ قواعدَ أساسيّة على التّلميذ أن يتعرّفَ عليها في هذه المرحلة، كما أنّها تُناسبُ عُمرهُ العقلي والفكري ، حيثُ أنّ التّلميذ في هذه المرحلة قد بدأ يتّجهُ نحوَ التّفكير المُجرّد.

والتّجريدُ هُو طبيعة أساسية في القاعدة النّحوية، ومن هُنا فإنّ برنامج النّحو للسّنة الأولى مُتوسّط صارَ يقتربُ أكثر من طبيعة اللُّغة وقُدرات المتعلّم،وبالتّالي يُحاولُ القضاء على فكرة صُعُوبة الإعراب، إلّا أنّ هذه الفكرة قدْ رسّختها مُقرّراتُ النّحو السّابقة وطريقةُ تدريسها.

وعُمومًا فإنّ المُقرّر ينبغي أن يخضعَ لمجموعة من المقاييس الهامّة الّتي تفعّلُهُ فتجعلُ موضوعاته ذات فائدة وأهداف غايتُها تعزيز الملكة اللُّغويّة .

ثالثًا: طـريقـةُ تعليم الإعراب لتلاميذ المرحلة المُتوسّطة:

لا يُمكنُنا أن نعزلَ طريقة تعليم الإعراب عن طريقة تعليم النّحو لأنّ الإعراب هو عمادُ النّحو وجوهرُه، والطريقةُ المُطبّقةُ في تدريسه ،في المدرسة الجزائرية هي الطّريقةُ الاستقرائية كما سبق وذكرنا، وهي إحدى طرق التّفكير الّتي يستخدمُها العقل في الوُصول من المعلوم إلى المجهول. (وينتقلُ الفكرُ فيها من الحقيقة العامّة إلى الحقائق الجُزئيّة ...وتمتازُ عن غيرها بأنّها طريقةُ التّعليم والتّزويد بالمعلومات، وبأنّها سريعةٌ بإعطاء المعلومات مُباشرة للتّلاميذ واقتصادية في الوقت) (1)وتعليم النّحو عامّة والإعراب خاصّة من أهمّ الأمور الّتي ينبغي أن يطّلع عليها المعنيون بتعليم اللّغة، (لأنّها من أهمّ مُشكلات تعلُّم اللُّغة العربيّة، إذ تتفرّعُ هذه المُشكلة إلى مُشكلة الإعداد النّحوي لمُعلّم اللُّغة، والمُحتوى النّحوي المُناسب للتّلاميذ و أنسب طرق تدريسه).(2)فتقريبُ النّحو من عقول التّلاميذ هو عمل تربويٌّ تعليمي، غرضُهُ التّغلبُ على شكاوى المتعلّمين من صُعوبة ما يُقدّمُ إليهم من قواعد النّحو العربي.

وما ينبغي أن يعلمهُ التّربويون اللّغويون أنّ (النّحو التعليمي يختلفُ اختلافًا جوهريّا عن النّحو العلمي، فنحنُ عندما نعلّمُ اللُّغة لا نُعلّمُ الأنماط اللّغوية المقبولة نحويًا فحسب، أي أنّنا لا نعلّمُ التّلميذَ كيف يُنتجُ جُملًا نحويّةً صحيحةً ، بل لابدّ أن نُعلّمهُ متى يستعملُها وكيفَ يستعملُها) (3) وهذا هو جوهر النّحو العربي ،لأنّ الهدف منه هو إنتاج التّراكيب الصّحيحة مع معرفة كيفية استعمالها.

---

(1) ينظر: عبد الفتّاح حسن البجّة، أُصول تدريس العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، المرحلة الأساسية الدّنيا، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع ، مصر، 2001م، 256

(2) حسني عبد الباري عصر، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة،مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000م، ص 312

(3) عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة ، مصر، 2000م، ص 31

في الحقيقة إنّ خُطوات السّير في درس قواعد اللُّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة هي نفسُها في جميع البُلدان العربيّة، أيًّا كانت الطّريقةُ الّتي يتمُّ بها اختيار الأمثلة المُتّصلة بالقاعدة النّحويّة.ولا شكّ أنّ المُحتوى التّعليمي مهما كان مُناسبًا للتّلميذ فإنّ هدفهُ لن يتحقّق إلّا إذا عُرضَ بطريقة مناسبة، حيْثُ تُعتبرُ طريقة التّدريس العُنصر الأساسي الّذي يتحكّمُ في نجاح عمليّة التّعليم أو فشلها.والطّريقةُ المُستعملة في تعليم النّحو والإعراب في المدرسة الجزائريّة، وحسب ما تنصُّ عليه بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات هي الطّريقة الاستقرائية أي : " النّص، الأمثلة، القاعدة، التّطبيق "

من خلال منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط، يتّضحُ لنا جليّا أنّ نشاط القراءة المشروحة ونشاط القواعد اللّغويّة متلازمان، وهذا ما تقتضيه المُقاربة النّصية الّتي جاءت ضمن البيداغوجيا الجديدة.

وفيما يلي سنُعطي وصفًا تحليليًا لسير درس النّحو للسّنة الأولى مُتوسّط، وقد اعتمدنا في ذلك على:

- منهاج اللّغة العربيّة للسنة الأولى متوسّط .
- الوثيقة المُرافقة لمنهاج مادّة اللُّغة العربية للسّنة الأولى متوسّط.
- تجربتي المُتواضعة كوني أستاذة في التعليم المُتوسّط .

يتمُّ سير درس قواعد اللُّغة بعد حصّة القراءة المشروحة وفقًا للخُطوات التّالية:

أ- التّمهيد للموضوع بإلقاء أسئلة على التّلاميذ لإثارة نشاطهم الفكريّ، ويُشوّقهم إلى الاطّلاع على مفهُوم النّص (وهذا التّشويق يكونُ على حسب براعة الأُستاذ في ذلك).

ب- دعوة التّلاميذ بعد ذلك إلى قراءة النّص قراءة صامتة واعية، تُتبع بأسئلة مُختارة لمُراقبة فهم النّص.

ج- تكليف التّلاميذ بتقسيم النّص إلى وحدات فكريّة.

د- يُمارسُ المُعلّم فنيّات القراءة الجهريّة ، ثُمّ يُشركُ عددًا من التّلاميذ في القراءة مع تصحيح الأخطاء المُرتكبة من قبلهم.

هـ- تحليل مضمون النّص ويُناقشُه فقرة فقرة،

هذا فيما يخصُّ الحصّة الأولى، وأمّا الحصّة الثّانية فإنّها تُخصّصُ لدراسة باب من أبواب قواعد اللُّغة، من خلال النّص المقروء، وذلك لأنّ قواعد اللُّغة تُدرسُ باعتبارها وسيلة لفهم النُّصوص المكتوبة وإنشائها بلُغة سليمة خالية من الشّوائب، لا باعتبارها غاية مقصُودة لذاتها، ثُمّ إنّ قواعد اللُّغة ينبغي أن تكون وظيفيّة تُساعدُ المتعلّم على الفهم والإفهام ولتحقيق هذا الهدف تعتمدُ نُصوص القراءة المشروحة لمُعالجة موضوعات قواعد اللُّغة، والنُّصوص الأدبيّة ونُصوص المُطالعة لتثبيتها ودعمها. بما أنّ التّلميذ في هذا السّن قادرٌ على التّحليل والمُوازنة والتّعليل والاستنباط.

وتتمُّ خُطُوات الحصّة الثّانية كما يلي:

أ- المُراجعة: مُراجعة الدّرس السّابق بتصحيح تمرين قد أنجزهُ التّلاميذ خارج القسم كونه مُنطلقًا لاستعادة أهمّ عناصر الدّرس.

ب- يَطرحُ الأستاذُ في هذه المرحلة مجموعة من الأسئلة الدّقيقة حولَ الجُمل المُستخرجة من النّص، ويُدوّنُها على السّبورة، فإن لم يتوافر النّص على كُلّ الأمثلة الّتي تشمُلُ عناصر الدّرس ، يلجأ إلى التّصرُف في بعض المعاني بصوغ جديد يُوفّرُ المثال المُناسب، ويتمُّ ذلك من طرف

المُتعلّمين، وبتوجيه من الأُستاذ .ثمّ تدوّنُ الأمثلة على السّبورة وتُوضعُ خُطوطٌ تحت الكلمات المطلوبة أو تتمُّ كتابتُها بلون مغاير وتُضبطُ بالشّكل ،خاصّة آخر الكلمة لأنّها ما يهمّنا في الإعراب ، كما يُمكنُ للأستاذ أن يأتي بأمثلة إضافيّة من عنده لتُناسبَ القاعدة.

ج- يطرحُ الأُستاذُ مجموعة من الأسئلة حول المعلومات السّابقة المُتّصلة بموضوع الدّرس، وهو ما يُسمّى بالتّقويم التّشخيصي، أيْ فحص المعلُومات الموجودة عند المُتعلّم، وذلك من أجل استثمار المُكتسبات السّابقة للتّلميذ لبناء معارفه الجديدة.

د- قراءة الأمثلة المُرتّبة حسب عناصر الدّرس من قبل الأُستاذ،ثُمّ من طرف بعض التّلاميذ مع تصحيح الأخطاء المُرتكبة.

هـ- المُناقشة: وفيها يشرعُ الأُستاذ في مُساعدة التّلاميذ على تحليل هذه الأمثلة مُستعملًا الطّريقة الاستقرائية، يستخلصُ من خلالها المُتعلّمون الأحكام الجُزئيّة تدريجيًا بتوجيه من المُدرّس، وتتمُّ المُناقشة حول الصّفات المُشتركة أو المُختلفة بين الجُمل ، تمهيدًا لاستنباط الحُكم العامّ وهو القاعدة النّحويّة وتشمل المُناقشة نوع الكلمة وإعرابُها وعلاقتُها بغيرها من الكلمات (وظيفتُها وموقعُها) ،وتتمُّ المُناقشة عن طريق طرح أسئلة تتعلّقُ بالأُمور الأخيرة.

و- الاستنتاج: بعد أن يُنهي الأستاذ عمليّة الموازنة وإظهار المُشترك والمُختلف في الأمثلة وخصائصُ الكلمة المقصُودة في الدّراسة، يقُوم بمُشاركة التّلاميذ باستخلاص القاعدة بعد أن يذكُرَ لهم الاسم الاصطلاحي الجديد (فاعل، مفعول به، مُضاف إليه...)، وذلك باستثمار المُكتسبات القبليّة للتّلميذ في موضوع الدّرس، ثُمّ تسجيل القاعدة على السّبورة حسب أجزائها.

وفي كُلّ مرحلة من مراحل القاعدة ، يُؤكّدُ الأُستاذُ على الأجزاء السّابقة للقاعدة، للتّأكد من مدى تحقُّق كلّ هدف مرحلي أي اعتماد التّقويم التّكويني ، مع مُطالبة التّلاميذ بإعطاء أمثلة

على كُلّ جزْء من القاعدة ،مع ذكر نموذج للإعراب حتّى يكون بمثابة دليل يقتدون به .

ز- التّطبيق: حيث يلجأُ المعلّم إليه بعد استنباط جميع القواعد الفرعيّة، الّتي يشملُها موضوعُ الدّرس ويُعطي فُرصةً للتّلاميذ لحلّ التّمرين والإعراب وفق النّموذج المُقترح عليهم، مثلًا في درس النّعت الحقيقي ورد في التطبيق أو كما يُسمّى في الكتاب الجديد أوظّفُ تعلُّماتي

صفحة 13، أعرب ما تحتهُ خطٌّ: البنتُ المُهذّبةُ تحترمُ الإنسانَ الكبيرَ

أمّا في صفحة 73 وبالضّبط في درس المبتدأ والخبر ورد في توظيف التّعلمات ما يلي:

أعرب ما يأتي الإنسان اجتماعيٌّ بطبعه. ثُمّ يُصحّحُ التّطبيقُ جماعيًا.

ويُعدُّ التّطبيق الجانب العملي للدّرس، القصدُ منهُ تثبيت القواعد في أذهان التّلاميذ،ومن خلال تتبّعنا للتّمارين المُقترحة على التّلاميذ لاحظنا ما يلي:

- حظُّ التطبيق ضئيل إذا ما قورنَ بمرحلة عرض الدّرس، على الرّغم من أنّ الإعراب هو مهارةٌ من المهارات الّتي تُكتسَبُ بكثرة بالتّدريب عليها تدريبًا مُتكرّرًا .

-وُجود نُقص كبير في المُمارسَة اللُّغويّة الّتي من شأنها ترسيخُ الدُّروس في أذهان التّلاميذ، ومُساعدتهم على الضّبط السّليم لأواخر الكلمات وتركيب جُمل صحيحة تُوافقُ نظام لُغتهم

- صعوبة بعض الجُمل المُقترحة للإعراب، مثلًا ورد في درس الاسم الموصول صفحة 41 هذه الجملة قرأتُ ما في الكتاب. وطلب من التّلاميذ إعراب ما تحته خطّ، أمّا في درس المفعول معه صفحة 133 طُلب منهم إعراب الكلمات الآتية:

فكونوا أنتم وبني أبيكم مكان الكليتين من الطّحال

وكان من الأجدر تبسيط الكلمات المطلوبة للإعراب بقدر الإمكان حتّى لا ينفر التّلميذ منه ويُحسّ بصعوبته.

ح- الواجبُ المنزلي(أنجزُ تماريني في البيت): حيثُ يُكلّفُ الأستاذُ التّلاميذ بوضعيات مُختلفة للإعراب، مُتعلّقة بموضوع الدّرس ليُصَحّحَ في حصّة التّطبيقات.

إنّ طريقة تعليم الإعراب طريقةٌ تقليديّة، تعتمدُ على استذكار القواعد والأحكام بعد تقديمه،فلا تُعطي أهميّة كبيرة إلى استعمال اللُّغة كأداة توصيل وتبليغ في شتّى الأغراض اليوميّة. بحيثُ لا يعرفُ الأستاذ إذا كان التّلميذ قد فهم الدّرس إلّا من خلال ورقة الإجابة.

إذن، فطريقُ تعليم الإعراب (طريقةٌ مُعتمدة منذُ زمن بعيد ولم يطرأ عليها تغيّرٌ يُذكر ، رغم ما طرأ من مُستجدّات في الدّرس اللُّغوي وعلى المُستوى المنهجي خُصوصًا) (1)

ويُمكنُ أن نستخلص ممّا سبق، أنّ (التّلميذ الّذي يخضعُ إلى هذه الظُّروف التّربويّة عامّة، والنّحو خاصّة، لا ينبغي أن ننتظر تحقُّق الأهداف فيه، من حيثُ استيعاب هذه الوسيلة الأساسيّة لكلّ تواصُل ولكلّ تعلّم مدرسي) (2)

في الأخير يجبُ القول أنّ الخُطوات الّتي تُتّبعُ في تعليم الإعراب هي نفسُها تتكرّرُ من المرحلة الابتدائيّة إلى نهاية الطّور الثّالث، وهذا الرّوتين الّذي ينشأ عليه التّلميذ سيدفعُه إلى الملل وعدم الاهتمام.

---

(1) مجلّة تقويم العمليّة التّعليميّة، مخبر تقويم تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسي والثّانوي، جامعة تلمسان، العدد الثّالث ، 2003م ، ص 85

(2)علي تعوينات، صعوبات تعلّم اللّغة المكتوبة في الطّور الثّالث من التّعليم الأساسي،ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1992م / 1412ه ، ص 20

وحبّذا لو أدخلنا بعض الطُّرق والوسائل الحديثة على الطّريقة التّقليدية لتعليم الإعراب ، فالتّعليمُ المُعاصرُ يعتمدُ اعتمادًا كبيرًا على الوسائل التّعليمية الحديثة وذلك لتحسين مُستوى التّعليم، وهذه الوسائل كثيرةٌ وهي كلُّ الأدوات الّتي تُعينُ الدّارسَ على اكتساب خبرات ومعارف، وطرائق، ومواقف أي هي كلُّ ما لها علاقة بالعمليّة التّعليمية، وتهدفُ إلى تحقيق الغاية التّعليميّة المُتوخاة (1) ويُعرّفها إبراهيم مطاوعقائلًا:(إنّ الوسائل التّعليميّة هي كلُّ أداة يستخدمُها المُدرّس لتحسين عمليّة التّعليم والتّعلُّم، وتوضيح معاني كلمات الدّرس أو شرح الأفكار، أو تدريب التّلاميذ على المهارات ...) (2) ومن أهمّ هذه الوسائل الحديثة :الحاسوب وذلك لما يتميّزُ به من دقّة علميّة،وسُرعة في الاستعمال بالإضافة إلى التّبويب والتّخزين والإحصاء والاسترجاع (3) كما أنّه وسيلة للتّدريب والمُحاكاة، كأن يتدرّب التّلميذ على الإعراب ويُحاكي في ذلك ما يُشاهده على شاشة الحاسُوب ، بالإضافة إلى التّسجيلات الشّكلية والصّوتية، كالصُّور الثّابتة الّتي يعتمدُ عليها في بعض المواقف والتّسجيل الصّوتي لبعض النُّصوص اللُّغوية والنّماذج الإعرابيّة.

وعليه فمن الضّروري أنْ نعلمَ أنّ تعليم الإعراب ليس مُجرّد تلقين يعتمدُ على الاجتهادات الشّخصيّة، بل أصبح علمًا يقومُ على أُصول وقواعد، ويتطوّرُ وفقًا لنتائج الدّراسات والبُحوث العلميّة في مجال اللُّغة والتّعليم.

---

(1) ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع ، الجزائر، 2003م، ص 107

(2)إبراهيم مطاوع ، الوسائل التّعليميّة، مكتبة النّهضة المصريّة، مصر، ط2، 1976م، ص 31

(3)خالد الميرو آخرون ، الوسائل التّعليميّة والتّقويم التّربوي، مطبعة النّجاح الجديدة سلسلة التّكوين التّربوي، العدد الخامس، الدّار البيضاء، 1996م، ص 107

رابعًا: واقع الإعراب في التّعليم المتوسّط:

لا يخفى على أحد من المنشغلين بالأمور التّربويّة التّعليمية أنّ الإعراب صار يُشكّلُ هاجسا لدى التّلاميذ، بل تعدّى ذلك وأصبح مصدر رُعب لهم فأغلبهم وحتّى المُجتهدين منهم يرتعدون خوفًا عند الوُصول إلى توظيف المُكتسبات (التّطبيق) وسماع كلمة أعرب، ولكي نعرف واقع الإعراب أكثر ارتأينا تقديم بعض نماذج الإعراب عند تلاميذ السّنة الأولى مُتوسّط في مُؤسّسة أبي قرّة الفرنيدي ، متبوعة باستبيانات قدّمناها للأساتذة والتّلاميذ معًا.

أ- **نموذج لبعض التّطبيقات الّتي أنجزها التّلاميذ:** هذه التّطبيقات حول الإعراب، أعطيت لتلاميذ السّنة الأولى مُتوسّط بمتوسّطة أبي قرّة الفرنيدي بالحناية ، أُعطيت لهم في القسم وكان المطلوب منهُم إعراب ما تحته خطٌّ و إعراب جُملتين وفيما يلي بعض النّماذج من أجوبة التّلاميذ وقد حاولتُ نقلها كما هي دون زيادة أو نُقصان: الجملة الأولى أعرب ما تحته خطٌّ:

فهمتُ الدّرسَ فهمًا جيّدًا .

*كانت إجابة بشرى كالتّالي:

الدّرسَ: مفعول به منصوب وعلامة رفعه الفتحة الظّاهرة

فهمًا: فاعل مرفوع

جيّدًا: نعة منصوب بالفتحة وعلامة رفعه الفتحة الظّاهرة على آخره.

بشرى لا تعرف أدنى أساسيات الإعراب فهي لا تميّزُ علامات النّصب من علامات الرّفع .

*أمّا شكري فكان إعرابه كما يلي:

الدّرسَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.

فهمًا: مفعول مطلق وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.

جيّدًا: حال منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.

*وليد أعرب الكلمات :

الدّرسَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على نخره.

فهمًا: مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.

جيدًا: حال منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.

اختلط الأمر على شكري ووليد فلم يُفرّقا بين الحال والنّعت المنصوب، رغم أنّهما من التّلاميذ النّجباء.

*أعرب محمّد الكلمات كالآتي:

الدّرس: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره.

فهمًا: مضاف إليه منصوب وعلامة نصبها الفتحة الظّاهرة على آخره

جيّدًا: صفة منصوبة وعلامة نصبها فتحة ظاهرة على آخره

*أمّا زهرة كتبت ما يلي:

الدّرسَ: مفعول به منصوب بالفتحة الظّاهرة على آخره وهو مضاف

فهمًا: مضاف إليه منصوب بالفتحة الظّاهرة على آخره

جيّدًا: صفة منصوب بالفتحة الظّاهرة على آخره.

*محمّد وليد كان إعرابُه كالآتي :

الدّرسَ: مفعول به منصوب بالفتحة الظاهرة على آخره.

فهمًا: مضاف إليه منصوب بالفتحة الظاهرة على آخره وهو موصوف

جيّدًا: صفة منصوبة بالفتحة الظّاهرة على آخره

اتّفق محمّد وليد و زهرة ومحمّد على إعراب كلمة فهمًا مضافا إليه بدل إعرابها مفعول مطلق.

في حين بلحاج أعرب فكتب:

الدّرسَ: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة

فهمًا: مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة

جيدا: نعت منصوب وعلامة نصبه الفتحة.

أمّا بلحاج فإعرابُه كان صحيحًا، لكن ينقصه أن يُعرب إعرابًا كاملًا.

2- أعرب الجُملتين الآتيتين إعرابًا تامّا:الأعيادُ سُنّةٌ فطريّةٌ - تعلنُ سرورها

الكلمة	إعرابُها
الأعيادُ	مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره
سُنّةٌ	خبر مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره
فطريةٌ	مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره
تُعلنُ	فاعل مضارع مرفوع وعلامة الضمة الظّاهرة على آخره
سرورَها	مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره

هذا كان إعراب فاطمة، الّتي لم تستطع فيه حتّى تمييز الاسم عن الفعل. أما بلال فأعرب الجملة كما يلي وكان مُوفّقا توفيقا تامّا في إعرابه:

الكلمة	إعرابُها
الأعيادُ	مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره
سُنّةٌ	خبر مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره

فطريةٌ	نعت مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره
تُعلنُ	فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظّاهرة على آخره
سرورَها	مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره وهو مضاف والهاء ضمير متّصل في محلّ جر مضاف إليه

أمينة أعربت الجُملة كالآتي:

الكلمة	إعرابُها
الأعيادُ	اسم مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره
سُنّةً	فاعل منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره
فطريةٌ	فعل ماضي مبني على الفتح
تُعلنُ	فاعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظّاهرة على آخره
سرورَها	فعل فاعل منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره

إعراب أمينة كان كارثيا فكلّه أخطاءٌ ولم توفّق ولا في كلمة.

إعراب كوثر كان كالآتي:

الكلمة	إعرابُها
الأعيادُ	مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره

سُنّةٌ	اسم مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره
فطريةٌ	خبر مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره
تُعلنُ	فعل مضارع مرفوع
سرورَها	صفة منصوبة وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره

وُفّقت أمينة في إعراب المبتدأ فقط.

أعرب محمّد الجُملتين كما يلي:

الكلمة	إعرابُها
الأعيادُ	مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره
سُنّةٌ	خبر مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره
فطريةٌ	نعت مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره
تُعلنُ	فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظّاهرة على آخره
سرورَها	مضاف إليه منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره

كان إعراب ريان كما يلي:

الكلمة	إعرابُها
الأعيادُ	مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظاهرة على آخره
سُنّةٌ	خبر مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره
فطريةٌ	نعت مرفوع وعلامة رفعه الضّمة الظّاهرة على آخره
تُعلنُ	فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظّاهرة على آخره .
سرورَها	مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظّاهرة على آخره .والهاء ضمير متّصل في محلّ رفع فاعل.

أمّا محمّد وريان فلم يُوفّقا فقط في إعراب كلمة سرورها

والأمثلة كثيرة عن الأخطاء الّتي يرتكبُها التّلاميذ أثناء الإعراب ،وما يُلاحظُ أنّ هذه الأخطاء ترجعُ بالدّرجة الأولى إلى عدم تركيز التّلميذ أثناء الإعراب، وبالأخصّ عدم تركيزه على الكلمة الّتي يُعربُها فهو لا يُعطي أهميّة للحركات الإعرابية وهذا ما يوقعه في الخطأ، بالإضافة إلى عدم إقبال التّلميذ على الإعراب والفكرة المسيطرة عليه والّتي تقول بأنّ الإعراب صعبٌ وهذا ما يوقعه في الخطأ.

ب- الاستبانات المقدّمة للأساتذة والتّلاميذ: من أكثر وسائل البحث استخدامًا- خُصوصًا في المجالات النّفسيّة والاجتماعيّة والتّربويّة- الاستبيان والمُقابلة.ويُعتبرُ الاستبيانُ أحد وسائل البحث العلمي، المُستعملة على نطاق واسع من أجل الحُصول على بيانات أو معلومات تتعلّقُ بأحوال الآخرين وميولهم أو اتّجاهاتهم أو مُعتقداتهم. وتأتي أهميّة الاستبيان كأداة لجمع المعلومات بالرّغم ممّا يتعرّضُ لهُ من انتقادات، في أنّه اقتصادي في الجُهد و الوقت.ورغبة في جمع المعلومات من مصدرها أُعتُمدَ الاستبيان للاقتراب من تحليل واقع الإعراب في التّعليم المتوسّط (السّنة الأولى) خاصّةً، وقد ارتأينا استخدام الاستبيان في الدّراسة الميدانية لأهميته في نقل الحقائق كما هي .علمًا بأننا اخترنا من أنواعه ، الاستبيان المُغلق الّذي يحتوي على أسئلة ذات إجابات جاهزة ومُحدّدة. ولقد طبّقنا هذا العمل مع الأساتذة والتّلاميذ الّذين اخترناهم كعيّنة للدّراسة. فكانت العيّنة عبارة عن تلاميذ وأساتذة من متوسّطات دائرة الحناية وهي كالآتي:

- متوسّطة صغير بن رحو
- متوسطة الإخوة همهامي
- متوسّطة أبو قُرّة الفرنيدي
- متوسّطة بن سونة قويدر
- متوسّطة الإخوة خالد

استبيان

خاصّ بأساتذة اللّغة العربيّة

للتّعليم المُتوسّط

خدمةً للتّربية والرّقي بالمُستوى الدّراسي للتّلاميذ، وتحقيقا للغايات والمرامي المُستهدفة من وضع المناهج، نرجو من زُملائنا الأساتذة ملء هذا الاستبيان بأوّل إجابة تتبادرُ إلى أذهانهم.

الرّجاء منك أخي ، أختي الأستاذة وُضوح الإجابة ودقّتها .شكر اللّه لك.

الولاية:تلمسان

الجنس::أنثى

الصّفة (مُرسّم أو متربّص): مرسّمة

مُؤسّسة العمل: متوسّطة الإخوة خالد

1- هل معرفة الأستاذ للمنهاج تُساعده في نجاح دروس الظّواهر اللُّغوية؟

نعم ☐ لا ☒

2- ما رأيكم في برنامج النّحو الخاصّ بالسّنة الأولى بعد تغييره أو ما يُسمّى الجيل الثّاني؟

ملائم ☐ فوق طاقة استيعاب التّلاميذ ☒

3- هل معلومات الكتاب في درس الظّواهر اللُّغوية مناسبة وكافية لمُستوى التّلاميذ.

نعم ☐ لا ☐ نوعًا ما ☒

4- هل التّطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي مُناسبة؟

نعم ☐ لا ☐ نوعًا ما ☒

5-هل الحجم السّاعي المُبرمج لتعليم النّحو والإعراب مُناسب؟

نعم [×] لا [ ]

6- هل تنتهجُ المُقاربة النّصيّة في تعليم الإعراب؟

نعم [×] لا [ ]

7- ما أحسن طريقة من الطّريقتين الآتيتين لتعليم الإعراب في التّعليم المُتوسّط ؟

الطريقة القياسية [ ] الطّريقة الاستقرائية [×]

8- هل تستعملُ العاميّة وأنت تُدرّسُ التّلاميذ؟

نعم [ ] لا [ ] أحيانا [×]

9- إذا كنت تستعملُها فلأيّ سبب؟

لصعوبة التّحدث بالفصحى [ ] للتّسهيل على التّلاميذ [×]

10- ما مقدارُ استيعاب التّلاميذ للإعراب؟

حسن [ ] متوسّط [×] ضعيف [ ]

11- ما سببُ ضعف التّلاميذ في نظرك؟

الطّريقة المُتّبعة [ ] عدم إقبال التّلاميذ عليه [×] خلل في البرنامج [ ]

12-هل تُوافق على تيسير النّحو والتّخفيف على التّلاميذ بحذف الإعراب التّقديري كالثقل، التّعذر وغيرهما ... من برنامج النّحو ؟

نعم [×] لا [ ]

استبيان

خاصّ بأساتذة اللّغة العربيّة

للتّعليم المُتوسّط

خدمةً للتّربية والرّقي بالمُستوى الدّراسي للتّلاميذ، وتحقيقا للغايات والمرامي المُستهدفة من وضع المناهج، نرجو من زُملائنا الأساتذة ملء هذا الاستبيان بأوّل إجابة تتبادرُ إلى أذهانهم.

الرّجاء منك أخي ، أختي الأستاذة وُضوح الإجابة ودقّتها .شكر اللّه لك.

الولاية: : تلمسان
الجنس:ذكر
الصّفة (مُرسّم أو متربّص): مرسّم
مُؤسّسة العمل: الإخوة همهامي

1- هل معرفة الأستاذ للمنهاج تُساعده في نجاح دروس الظّواهر اللُّغوية؟

نعم [×] لا [ ]

2- ما رأيكم في برنامج النّحو الخاصّ بالسّنة الأولى بعد تغييره أو ما يُسمّى الجيل الثّاني؟

ملائم [ ] فوق طاقة استيعاب التّلاميذ [×]

3- هل معلومات الكتاب في درس الظّواهر اللُّغوية مناسبة وكافية لمُستوى التّلاميذ.

نعم [×] لا [ ] نوعًا ما [ ]

4- هل التّطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي مُناسبة؟

نعم [ ] لا [ ] نوعًا ما [×]

5–هل الحجم السّاعي المُبرمج لتعليم النّحو والإعراب مُناسب؟

نعم [×] لا [ ]

6– هل تنتهجُ المُقاربة النّصيّة في تعليم الإعراب؟

نعم [×] لا [ ]

7– ما أحسن طريقة من الطّريقتين الآتيتين لتعليم الإعراب في التّعليم المُتوسّط ؟

الطريقة القياسية [ ] الطّريقة الاستقرائية [×]

8– هل تستعملُ العاميّة وأنت تُدرّسُ التّلاميذ؟

نعم [ ] لا [×] أحيانا [ ]

9– إذا كنت تستعملُها فلأيّ سبب؟

لصعوبة التّحدث بالفصحى [ ] للتّسهيل على التّلاميذ [ ]

10– ما مقدارُ استيعاب التّلاميذ للإعراب؟

حسن [×] متوسّط [ ] ضعيف [ ]

11– ما سببُ ضعف التّلاميذ في نظرك؟

الطّريقة المُتّبعة [ ] عدم إقبال التّلاميذ عليه [ ] خلل في البرنامج [×]

12–هل تُوافق على تيسير النّحو والتّخفيف على التّلاميذ بحذف الإعراب التّقديري كالثقل، التّعذر وغيرهما ... من برنامج النّحو ؟

نعم [×] لا [ ]

استبيان

خاصّ بأساتذة اللّغة العربيّة

للتّعليم المُتوسّط

خدمةً للتّربية والرّقي بالمُستوى الدّراسي للتّلاميذ، وتحقيقا للغايات والمرامي المُستهدفة من وضع المناهج، نرجو من زُملائنا الأساتذة ملء هذا الاستبيان بأوّل إجابة تتبادرُ إلى أذهانهم.

الرّجاء منك أخي ، أختي الأستاذة وُضوح الإجابة ودقّتها .شكر اللّه لك.

الولاية: :تلمسان
الجنس:أنثى
الصّفة (مُرسّم أو متربّص):مرسّمة
مُؤسّسة العمل:صغير بن رحو

1- هل معرفة الأستاذ للمنهاج تُساعده في نجاح دروس الظّواهر اللُّغوية؟

نعم [×] لا [ ]

2- ما رأيكم في برنامج النّحو الخاصّ بالسّنة الأولى بعد تغييره أو ما يُسمّى الجيل الثّاني؟

ملائم [ ] فوق طاقة استيعاب التّلاميذ [×]

3- هل معلومات الكتاب في درس الظّواهر اللُّغوية مناسبة وكافية لمُستوى التّلاميذ.

نعم [ ] لا [ ] نوعًا ما [×]

4- هل التّطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي مُناسبة؟

نعم [ ] لا [ ] نوعًا ما [×]

5-هل الحجم السّاعي المُبرمج لتعليم النّحو والإعراب مُناسب؟

نعم ☐ لا ☒

6- هل تنتهجُ المُقاربة النّصيّة في تعليم الإعراب؟

نعم ☒ لا ☐

7- ما أحسن طريقة من الطّريقتين الآتيتين لتعليم الإعراب في التّعليم المُتوسّط ؟

الطريقة القياسية ☐ الطّريقة الاستقرائية ☒

8- هل تستعملُ العاميّة وأنت تُدرّسُ التّلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☒

9- إذا كنت تستعملُها فلأيّ سبب؟

لصعوبة التّحدث بالفصحى ☐ للتّسهيل على التّلاميذ ☒

10- ما مقدارُ استيعاب التّلاميذ للإعراب؟

حسن ☐ متوسّط ☒ ضعيف ☐

11- ما سببُ ضعف التّلاميذ في نظرك؟

الطّريقة المُتّبعة ☐ عدم إقبال التّلاميذ عليه ☐ خلل في البرنامج ☒

12-هل تُوافق على تيسير النّحو والتّخفيف على التّلاميذ بحذف الإعراب التّقديري كالثقل، التّعذر وغيرهما ... من برنامج النّحو ؟

نعم ☒ لا ☐

استبيان

خاصّ بأساتذة اللّغة العربيّة

للتّعليم المُتوسّط

خدمةً للتّربية والرّقي بالمُستوى الدّراسي للتّلاميذ، وتحقيقا للغايات والمرامي المُستهدفة من وضع المناهج، نرجو من زُملائنا الأساتذة ملء هذا الاستبيان بأوّل إجابة تتبادرُ إلى أذهانهم.

الرّجاء منك أخي ، أختي الأستاذة وُضوح الإجابة ودقّتها .شكر اللّه لك.

الولاية: :تلمسان
الجنس:ذكر
الصّفة (مُرسّم أو متربّص):مرسّم
مُؤسّسة العمل:بن سونة قويدر

1- هل معرفة الأستاذ للمنهاج تُساعده في نجاح دروس الظّواهر اللُّغوية؟

نعم [×] لا [ ]

2- ما رأيكم في برنامج النّحو الخاصّ بالسّنة الأولى بعد تغييره أو ما يُسمّى الجيل الثّاني؟

ملائم [ ] فوق طاقة استيعاب التّلاميذ [×]

3- هل معلومات الكتاب في درس الظّواهر اللُّغوية مناسبة وكافية لمُستوى التّلاميذ.

نعم [ ] لا [ ] نوعًا ما [×]

4- هل التّطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي مُناسبة؟

نعم [ ] لا [×] نوعًا ما [ ]

5-هل الحجم السّاعي المُبرمج لتعليم النّحو والإعراب مُناسب؟

نعم [×] لا [ ]

6- هل تنتهجُ المُقاربة النّصيّة في تعليم الإعراب؟

نعم [×] لا [ ]

7- ما أحسن طريقة من الطّريقتين الآتيتين لتعليم الإعراب في التّعليم المُتوسّط ؟

الطريقة القياسية [ ] الطّريقة الاستقرائية [×]

8- هل تستعملُ العاميّة وأنت تُدرّسُ التّلاميذ؟

نعم [ ] لا [ ] أحيانا [×]

9- إذا كنت تستعملُها فلأيّ سبب؟

لصعوبة التّحدث بالفصحى [ ] للتّسهيل على التّلاميذ [×]

10- ما مقدارُ استيعاب التّلاميذ للإعراب؟

حسن [ ] متوسّط [×] ضعيف [ ]

11- ما سببُ ضعف التّلاميذ في نظرك؟

الطّريقة المُتّبعة [ ] عدم إقبال التّلاميذ عليه [×] خلل في البرنامج [ ]

12-هل تُوافق على تيسير النّحو والتّخفيف على التّلاميذ بحذف الإعراب التّقديري كالثقل، التّعذر وغيرهما ... من برنامج النّحو ؟

نعم [×] لا [ ]

استبيان

خاصّ بأساتذة اللّغة العربيّة

للتّعليم المُتوسّط

خدمةً للتّربية والرّقي بالمُستوى الدّراسي للتّلاميذ، وتحقيقا للغايات والمرامي المُستهدفة من وضع المناهج، نرجو من زُملائنا الأساتذة ملء هذا الاستبيان بأوّل إجابة تتبادرُ إلى أذهانهم.

الرّجاء منك أخي ، أختي الأستاذة وُضوح الإجابة ودقّتها .شكر اللّه لك.

الولاية: :تلمسان

الجنس:أنثى

الصّفة (مُرسّم أو متربّص):مرسّمة

مُؤسّسة العمل:أبو قرة الفرنيدي

1- هل معرفة الأستاذ للمنهاج تُساعده في نجاح دروس الظّواهر اللُّغوية؟

نعم ☐ لا ☒

2- ما رأيكم في برنامج النّحو الخاصّ بالسّنة الأولى بعد تغييره أو ما يُسمّى الجيل الثّاني؟

ملائم ☐ فوق طاقة استيعاب التّلاميذ ☒

3- هل معلومات الكتاب في درس الظّواهر اللُّغوية مناسبة وكافية لمُستوى التّلاميذ.

نعم ☐ لا ☐ نوعًا ما ☒

4- هل التّطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي مُناسبة؟

نعم ☐ ☐ نوعًا ما ☒

5-هل الحجم السّاعي المُبرمج لتعليم النّحو والإعراب مُناسب؟

نعم [×] لا [ ]

6- هل تنتهجُ المُقاربة النّصيّة في تعليم الإعراب؟

نعم [×] لا [ ]

7- ما أحسن طريقة من الطّريقتين الآتيتين لتعليم الإعراب في التّعليم المُتوسّط ؟

الطريقة القياسية [ ] الطّريقة الاستقرائية [×]

8- هل تستعملُ العاميّة وأنت تُدرّسُ التّلاميذ؟

نعم [ ] لا [ ] أحيانا [×]

9- إذا كنت تستعملُها فلأيّ سبب؟

لصعوبة التّحدث بالفصحى [ ] للتّسهيل على التّلاميذ [×]

10- ما مقدارُ استيعاب التّلاميذ للإعراب؟

حسن [ ] متوسّط [×] ضعيف [ ]

11- ما سببُ ضعف التّلاميذ في نظرك؟

الطّريقة المُتّبعة [ ] عدم إقبال التّلاميذ عليه [ ] خلل في البرنامج [×]

12-هل تُوافق على تيسير النّحو والتّخفيف على التّلاميذ بحذف الإعراب التّقديري كالثقل، التّعذر وغيرهما ... من برنامج النّحو ؟

نعم [×] لا [ ]

الفصـــل الثانـــي : الـــدّراســـة المـيدانيـــــة

استبيان

خاصّ بتلاميذ

السّنة الأولى متوسّط

الولاية: : تلمسان

المؤسّسة:أبو قرة الفرنيدي

السّنة الدّراسية:2017/2016

مُعيد السّنة: نعم ☐ لا ☒

عزيزي التّلميذ سعيًا وراء تحقيق مستوى أفضل بتذليل المعوّقات الّتي تعترض سبيل تعلمك، نطلب منك ملء هذا الاستبيان بأوّل إجابة تخطر ببالك. وفّقك اللّه.

1-رتّب الأنشطة التّالية لديك حسب الأولويّة في الخانات المرقّمة من 1إلى5

دراسة نص أدبي، الظّواهر اللّغويّة، قراءة مشروحة، إنتاج المكتوب، فهم المنطوق

1- فهم المنطوق	2-قراءة مشروحة	3- دراسة نصّ	4- إنتاج المكتوب	5-ظواهر لغوية

2-في رأيك أين تكمن صعوبة الظّواهر اللّغويّة؟

في القواعد نفسها ☐ في الإعراب ☒

3- إذا كانت الصّعوبة تكمنُ في الإعراب فهل ذلك راجعٌ ل؟

طريقة الأستاذ في تقديم الدّرس ☐ قلّة التّطبيقات ☒ كثرة حجم المعلومات ☐

4-ما الطّريقةُ الّتي يسْهلُ بها فهمك للإعراب؟

الانطلاق من النّص ☐ حفظ القاعدة عن ظهر قلب ☐ الإكثار من التّطبيقات ☐ بسيط القواعد ☒

الفصـــل الثانـــي : الـــــدّراســـة المـيدانيـــــة

استبيان

خاصّ بتلاميذ

السّنة الأولى متوسّط

الولاية: :تلمسان

المؤسّسة:أبو قرة الفريدي

السّنة الدّراسية:2017/2016

مُعيد السّنة: نعم [×] لا [ ]

عزيزي التّلميذ سعيًا وراء تحقيق مستوى أفضل بتذليل المعوّقات الّتي تعترض سبيل تعلمك، نطلب منك ملء هذا الاستبيان بأوّل إجابة تخطر ببالك. وفّقك اللّه.

1-رتّب الأنشطة التّالية لديك حسب الأولويّة في الخانات المرقّمة من 1إلى5

دراسة نص أدبي، الظّواهر اللّغويّة، قراءة مشروحة، إنتاج المكتوب، فهم المنطوق

1- دراسة نص	2- فهم المنطوق	3-قراءة مشروحة	4- إنتاج المكتوب	5-ظواهر لغوية

2-في رأيك أين تكمن صعوبة الظّواهر اللّغويّة؟

في القواعد نفسها [ ] في الإعراب [×]

3- إذا كانت الصّعوبة تكمنُ في الإعراب فهل ذلك راجعٌ ل؟

طريقة الأستاذ في تقديم الدّرس [ ] قلّة التّطبيقات [×] كثرة حجم المعلومات [ ]

4-ما الطّريقةُ الّتي يسْهلُ بها فهمك للإعراب؟

الانطلاق من النّص [ ] حفظ القاعدة [ ] الإكثار من التّطبيقات [ ] تبسيط القواعد [×]

الفصـــل الثانـــي : الـــدّراســـة المـيدانيـــــة

استبيان

خاصّ بتلاميذ

السّنة الأولى متوسّط

الولاية: :تلمسان

المؤسّسة:أبو قرة الفرنيدي

السّنة الدّراسية:2017/2016

مُعيد السّنة: نعم ☐ لا ☒

عزيزي التّلميذ سعيًا وراء تحقيق مستوى أفضل بتذليل المعوّقات الّتي تعترض سبيل تعلمك،

نطلب منك ملء هذا الاستبيان بأوّل إجابة تخطر ببالك. وفّقك اللّه.

1-رتّب الأنشطة التّالية لديك حسب الأولويّة في الخانات المرقّمة من 1إلى5

دراسة نص أدبي، الظّواهر اللُّغويّة، قراءة مشروحة، إنتاج المكتوب، فهم المنطوق

1- دراسة نص	2- فهم المنطوق	3-قراءة مشروحة	4- إنتاج المكتوب	5-ظواهر لغوية

2-في رأيك أين تكمن صعوبة الظّواهر اللُّغويّة؟

في القواعد نفسها ☐ في الإعراب ☒

3- إذا كانت الصّعوبة تكمنُ في الإعراب فهل ذلك راجعٌ ل؟

طريقة الأستاذ في تقديم الدّرس ☐ قلّة التّطبيقات ☐ كثرة حجم المعلومات ☒

4-ما الطّريقةُ الّتي يسْهلُ بها فهمك للإعراب؟

الانطلاق من النّص ☐ حفظ القاعدة ☐ الإكثار من التّطبيقات ☒ تبسيط القواعد ☐

الفصـــل الثانـــي : الـــــدّراســـة المـيدانيـــــة

استبيان

خاصّ بتلاميذ

السّنة الأولى متوسّط

الولاية: :تلمسان

المؤسّسة:أبو قرة الفريدي

السّنة الدّراسية:2017/2016

مُعيد السّنة: نعم ☐ لا ☒

عزيزي التّلميذ سعيًا وراء تحقيق مستوى أفضل بتذليل المعوّقات الّتي تعترض سبيل تعلمك،

نطلب منك ملء هذا الاستبيان بأوّل إجابة تخطر ببالك. وفّقك اللّه.

1-رتّب الأنشطة التّالية لديك حسب الأولويّة في الخانات المرقّمة من 1إلى5

دراسة نص أدبي، الظّواهر اللُّغويّة، قراءة مشروحة، إنتاج المكتوب، فهم المنطوق

1- فهم المنطوق	2-قراءة مشروحة	3- دراسة نصّ	4- إنتاج المكتوب	5-ظواهر لغوية

2-في رأيك أين تكمن صعوبة الظّواهر اللُّغويّة؟

في القواعد نفسها ☐ في الإعراب ☒

3- إذا كانت الصّعوبة تكمنُ في الإعراب فهل ذلك راجعٌ ل؟

طريقة الأستاذ في تقديم الدّرس ☐ قلّة التّطبيقات ☐ كثرة حجم المعلومات ☒

4-ما الطّريقةُ الّتي يسْهلُ بها فهمك للإعراب؟

الانطلاق من النّص ☐ حفظ القاعدة ☐ الإكثار من التّطبيقات ☐ تبسيط القواعد ☒

الفصـــل الثانـــي : الـــدّراســـة الميدانيـــــة

استبيان

خاصّ بتلاميذ

السّنة الأولى متوسّط

الولاية: :تلمسان

المؤسّسة:أبو قرة الفرنيدي

السّنة الدّراسية:2017/2016

مُعيد السّنة: نعم ☐ لا ☒

عزيزي التّلميذ سعيًا وراء تحقيق مستوى أفضل بتذليل المعوّقات الّتي تعترض سبيل تعلمك، نطلب منك ملء هذا الاستبيان بأوّل إجابة تخطر ببالك. وفّقك اللّه.

1-رتّب الأنشطة التّالية لديك حسب الأولويّة في الخانات المرقّمة من 1إلى5

دراسة نص أدبي، الظّواهر اللُّغويّة، قراءة مشروحة، إنتاج المكتوب، فهم المنطوق

1- فهم المنطوق	2- دراسة نص	3- قراءة مشروحة	4- إنتاج المكتوب	5-ظواهر لغوية

2-في رأيك أين تكمن صعوبة الظّواهر اللُّغويّة؟

في القواعد نفسها ☐ في الإعراب ☒

3- إذا كانت الصّعوبة تكمنُ في الإعراب فهل ذلك راجعٌ ل؟

طريقة الأستاذ في تقديم الدّرس ☐ قلّة التّطبيقات ☒ كثرة حجم المعلومات ☐

4-ما الطّريقةُ الّتي يسْهلُ بها فهمك للإعراب؟

الانطلاق من النّص ☐ حفظ القاعدة ☐ الإكثار من التّطبيقات ☐ تبسيط القواعد ☒

تحليل نتائج الاستبانات: لمّا كانت الظّاهرة محلّ الدّراسة – نقصد موضوع البحث – تتطلّب الاستقصاء والاستبيان، فإنّنا لم نغفل ذلك. وارتأينا أخذ خمس نماذج للاستبيان الخاصّ بالأساتذة، استبيان واحد في كل متوسّطة من متوسّطات دائرة الحناية، أمّا الاستبيان الخاصّ بالتّلاميذ فقد أخذنا بعض الاستبيانات من متوسّطة أبي قرّة الفرنيدي لنعرف رأي تلاميذ السّنة الأولى متوسّط هناك، وقد أسفرت نتائج الدّراسة عمّا يلي:

أ- استبيانات الأساتذة:

1- **هل معرفة الأستاذ للمنهاج تساعده في نجاح دروسه؟**: أجاب ثلاث أساتذة من خمسة ب "نعم" بنسبة60%،وهي نسبة عالية ، لكن لا يجبُ أن نغفل نسبة 40% في إجابة "لا"، والّتي لا ترى أنّ معرفة الأستاذ للمنهاج تُساعدُه في نجاح دروسه.

2- **رأي أساتذة السّنة الأولى في برنامج النّحو في منهاج الجيل الثّاني**: أجمع الأساتذة بنسبة 100% على أنّ برنامج النّحو بعد تغييره صار فوق طاقة استيعاب تلاميذ السّنة الأولى متوسّط، وعليه يجبُ إعادة النّظر من جديد وبجدّية في طبيعة الدّروس المُقدَّمة للتّلاميذ.

3-**هل معلومات الكتاب مُناسبة وكافية لمستوى التّلاميذ؟**: أجاب أستاذ واحد ب "نعم " أي بنسبة 20 %، في حين أجاب بقية الأساتذة كلّهم ب " نوعًا ما" أي بنسبة 80 %. فهذا يتطلّبُ من المختصّين إعادة النّظر في مُحتويات الكتاب المدرسي.

4- **هل التّطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي ملائمة؟**: أجاب أستاذ واحد ب "لا" أي بنسبة 20%، أمّا بقيّة الأساتذة فأجابوا ب " نوعًا ما"، وهذا يعني أنّ التّطبيقات الموجودة في الكتاب الجديد تفوق مستوى التّلاميذ.

5- هل الحجم السّاعي المُبرمج لتعليم النّحو والإعراب مُناسب؟:أجمع الأساتذة بنسبة 100 % على أنّ الحجم السّاعي لتدريس الظّواهر اللُّغويّة مناسب للتلاميذ.

6- هل تنتهجُ المقاربة النّصية في تعليم الإعراب؟: جلّ الأساتذة يتّبعون المقاربة النّصية فهم يعودون للنّص لاستخراج الأمثلة المتعلّقة بالظّاهرة الإعرابيّة.

7- ما أحسن طريقة لتعليم الإعراب في المرحلة المُتوسّطة؟: اتّفق الأساتذة كلّهم على أنّ أحسن طريقة لتعليم الإعراب في التّعليم المتوسّط هي الطّريقة الاستقرائية، بنسبة 100 %، وهذا راجعٌ لنجاعتها.

8- هل تستعملُ العاميّة وأنت تُدرّس التّلاميذ؟: أجاب أربعة أساتذة ب " أحيانًا" للتّسهيل على التّلاميذ بنسبة 80 %، في حين أجاب أستاذ واحدٌ بأنّه لا يستعملُ العامية أثناء تدريس تلامذته.

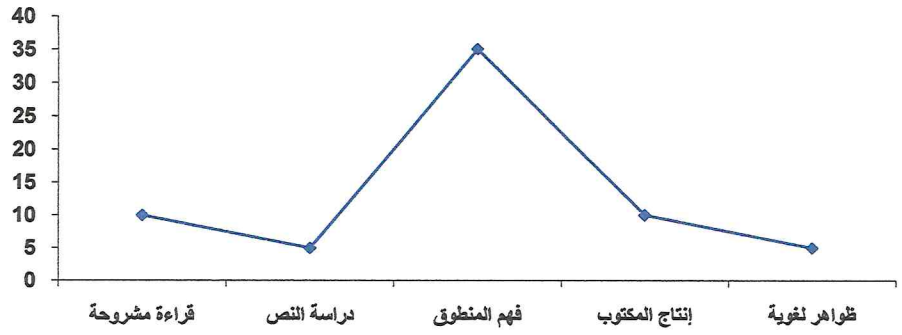
9- ما مقدارُ استيعاب التّلاميذ للإعراب؟:أجاب جلّ الأساتذة بأنّ استيعاب تلامذتهم للإعراب استيعابٌ متوسّط، إلّا أستاذا واحدًا أجاب بأنّه حسن أي بنسبة 20 %.

10- ما سببُ ضَعف التّلاميذ في الإعراب في نظرك؟أجاب أستاذين بأنّ السّبب في ضعف التّلاميذ راجعٌ لعدم إقبالهم على الإعراب أي بنسبة 40 % ، في حين أجاب ثلاث أساتذة بانّ السّبب يرجعُ لخلل في برنامج السّنة الأولى نفسه، وهي النّسبة المتبقيّة 60 %.

11- هل تُوافقُ على تيسير النّحو والتّخفيف على التّلاميذ؟: أجاب جلُّ الأساتذة ب "نعم" أي بنسبة 100 %، وهذا ما يدعو المختصّين إلى إعادة النّظر في البرامج التّربويّة ومُحاولة تيسير النّحو، وإلغاء بعض المصطلحات الّتي تثقلُ كاهل التّلميذ.

ب- استبيانات التّلاميذ:طُلب من تلاميذ السّنة الأولى متوسّط الإجابة عن الأسئلة لمعرفة أين تكمنُ صعوبة الإعراب عندهم، وما الطّريقةُ المُثلى لاستيعابه.

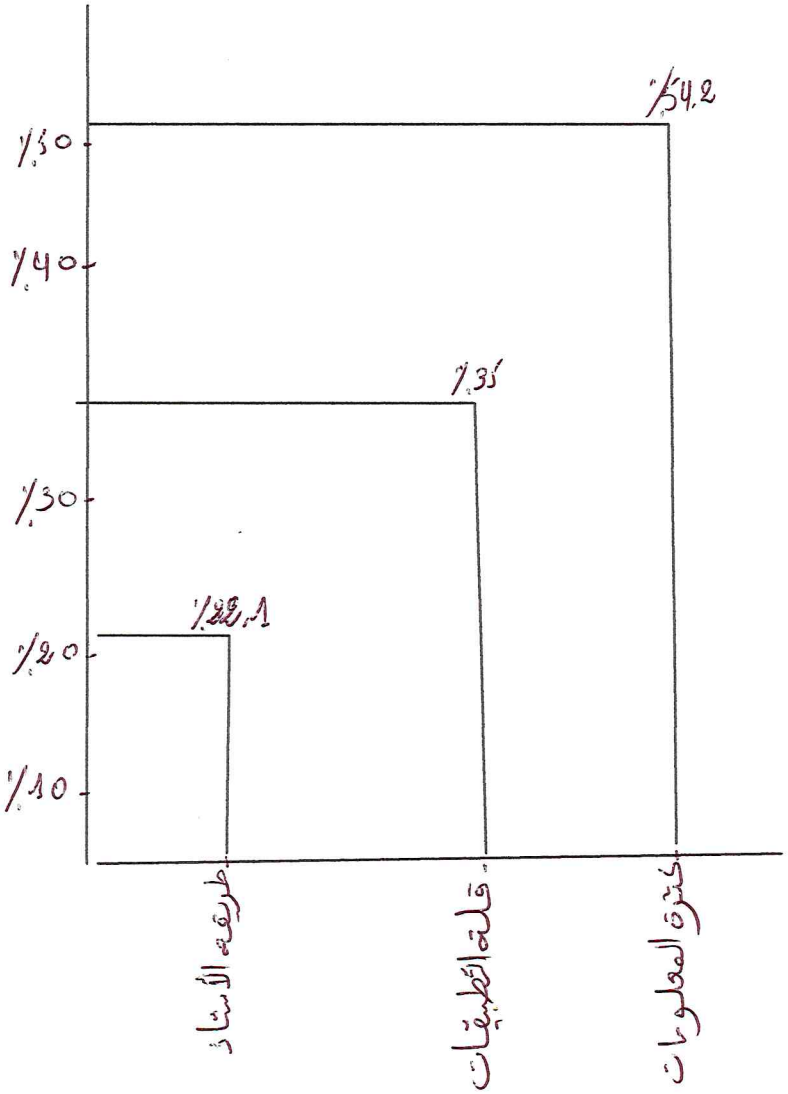
1- ترتيب الأنشطة حسب الأولويّة:



نلاحظ أنّ النّسبة الأكبر استحوذ عليها نشاط فهم المنطوق(التّعبير الشّفهي) لما فيه من الحيويّة، غذ أنّ التّلميذ يجهل النّص ولا يملكه في كتابه، ويتعرّف عليه سماعا فقط داخل القسم ، ثُمّ يلخصه شفويا.أمّا النّسبة الأقل فكانت من نصيب الظّواهر اللُّغوية وعلى الأغلب الإعراب هو الّذي جعل التّلاميذ ينفرون من هذا النّشاط.

2-أين تكمُنُ صعوبة الظّواهر اللُّغويّة؟:أجمع التّلاميذ بنسبة 100 % على أنّ صعوبة نشاط الظّواهر اللُّغويّة تتمثّل في الإعراب نفسه، وهذا ما لاحظته حقّا عندما طلبتُ منهم إعراب الكلمات الّتي أوردتها سابقا.

3- إلام ترجعُ صُعوبة الإعراب؟:اقترحنا على التّلاميذ ثلاث اقتراحات، هل ترجع الصُّعوبة في الإعراب إلى طريقة الأستاذ في تقديم الدّرس ،أم إلى قلّة التّطبيقات أم إلى كثرة حجم المعلومات المقدّمة للتّلاميذ، فخلُصنا إلى المنحنى البياني الآتي:



4- ما الطّريقة الّتي يسهُلُ بها فهمُك للإعراب؟أجاب التّلاميذ بنسبة 66.66% بأنّ "تبسيط القواعد" هو الطّريقة المثلى الّتي تجعلُهم يفهمونَ الإعراب، وتلتها "حفظ القاعدة عن ظهر قلب" بنسبة 33.33 %،فالإجماع على تبسيط القواعد يضطرُّ المختصّين في الأمور التّربويّة إلى إعادة النّظر في صيغة القواعد والتّعريفات الموجودة على كتاب التّلميذ واللُّجوء إلى تبسيطها من أجل تدارك ضعف التّلاميذ في الإعراب.

كلّ هذه الاستنتاجات جاءت لتعزّز الدّراسة الميدانية الهامّة، حيثُ استطعنا أن نُقارنَ من خلالها بين ما هو نظري، وما يعمل به الأساتذة، فكانت تلك الدّراسة بمثابة الرّبط بينهما – النّظري والتّطبيقي– رغم ضيق الوقت الّذي لم يسمح بالمزيد من الدّراسة،إلّا أنّنا خلُصنا إلى ما يلي:

– معرفة الأستاذ للمنهاج تُساعدُه في نجاح دروسه.

– منهاج الجيل الثّاني يحتوي على دروس فوق مستوى استيعاب تلميذ السّنة الأولى مُتوسّط، أمّا التّطبيقات الموجودة في الكتاب المدرسي فإنّها ملائمة نوعًا ما لمُستواه.

– الأساتذة ينتهجون المُقاربة النّصيّة والطّريقة الاستقرائية في حصّة الظّواهر اللُّغويّة.

– استيعاب التّلاميذ للإعراب متوسّط، وهذا الضّعف يرجعُ بالدّرجة الأولى إلى خلل في برنامج السّنة الأولى، وهذا ما أقرّه الأساتذة.

– أجمع الأساتذة على ضرورة تيسير النّحو والتّخفيف على التّلاميذ.

– ترتيب الأنشطة بالنّسبة لتلاميذ السّنة الأولى حسب أفضليّتها كالتّالي:

فهم المنطوق، قراءة مشروحة، دراسة نصّ، إنتاج المكتوب، الظّواهر اللُّغوية.

– اتّفق التّلاميذ على أنّ صعوبة الظّواهر اللُّغويّة تكمنُ في الإعراب، وأنّ هذه الصُّعوبة راجعة لكثرة حجم المعلومات المُقدّمة وقلّة التّطبيقات.

– الطّريقةُ الّتي يسهُلُ بها فهم التّلميذ للإعراب وبإجماع التّلاميذ تكمنُ في تبسيط القواعد والإكثار من التّطبيقات.

خـــاتـمة

الخاتمة

الخاتمة

الحمد للّه الّذي هدانا لهذا، وما كنّا لنهتدي لولا أن هدانا اللّه .لقد أردنا من خلال بحثنا المتواضع هذا أن نقف على هذه المسألة الهامّة الّتي أرّقت الكثيرين في ميدان تعليم وتعلُّم اللُّغة العربية، وهي مسألة تعليم الإعراب، فالإعراب من العلوم الجليلة الّتي خصّ بها العرب فهو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللّفظ، ولولاه ما مُيّز فاعل من مفعول ولا مضاف من منصوب ،لذلك حاولنا أن ندرُس هذا الموضوع ونحاول معرفة أسباب تدنّي مُستوى التّلاميذ في المرحلة المُتوسّطة وخاصّة مستوى السّنة الأولى في الإعراب وسبب إعرابهم السّقيم الّذي ينتجونه في امتحاناتهم وفي أعمالهم اليومية سواءً أكان الأمر كتابة أو نُطقا، ولقد أخذنا من السّنة الأولى نموذجا لنتبيّن على أيّ وجه يتمُّ تعليم الإعراب فيها ، فخرجنا والحمد للّه وتوفيقه بمجموعة من النّتائج وهي كالآتي:

- وضعية تعليم اللُّغة العربية وتعليم الإعراب خاصّة في مختلف دول المغرب العربي عامّة والجزائر بصفة خاصّة في تدنّ رهيب في تعليم هذه المادّة الحيويّة (مادّة النّحو).

- لابُدّ أن يُؤخذ بعين الاعتبار في تعليم الإعراب ، نظريّة التّعلم، وخصائص المتعلّم والإجراءات التّعليميّة والوسائل التّعليميّة، فنجاح العمليّة التّعليميّة يتوقّفُ على هذه الأمور الأربعة مجتمعة.

- عدم اعتماد المناهج الدّراسيّة على أيّ أساس علمي موضوعي يُراعي سيكولوجية المتعلّمين.

- الاتّجاه السّالب نحو النّحو عامّة والإعراب خاصّة، يُشكّل عقبةً في سبيل فهمه وفي سبيل تعليمه، وفهم عمله في السّلوك اللّغوي، وليس هذا إلّا حصادٌ سيّء عن الإعراب أصّلته بالدّرجة الأولى برامج النّحو وطرق تدريسه.

- الاتّجاه في التّيسير لابُدّ أن يتمّ نحو طرائق تدريس النّحو، لا في النّحو نفسه.

الـخاتـــمـــــة

– إغفال المناهج والمُقرّرات للمقاصد الحقيقية لتعلُّم الإعراب، ووظيفة القواعد النّحويّة، حيث يحفظُها التّلاميذ دون تبيُّن الهدف المرجو من دراستها، ودون أن تُحقّق لهم حاجة من حاجاتهم التّعليميّة ممّا أدّى بهم إلى استثقالها.

– التّركيز على الجانب الشّكلي في تعليم الإعراب وعد مُعالجتها بما يربطها بالمعنى.

– ضرورة التّفريق بين النّحو العلمي الّذي يوجد في الكتب، والنّحو التّعليمي الّذي يهدف إلى الأخذ بيد المتعلّم .

– إنّ تطوير تعليم الإعراب سيظلّ قضية الانسجام بين ثلاث أمور تُعتبر محاور أساسيّة ينبغي أن يربط بينهم مُقرر النّحو وطرق تدريسه، وتتمثّل هذه لمحاور فيما يلي: طبيعة البنية النّحويّة، وخصائص عقول التّلاميذ والوظائف الاجتماعيّة للنّحو العربي. فمن خلال ربط هذه المحاور يمكن استحداث مدخل تربوي لتعليم الإعراب، انطلاقا من الواقع المعرفي للتّلميذ والواقع اللُّغوي والاجتماعي للُّغة.

– إنّ تعلّم قواعد النّحو وحدها لا يكفي لأن يُعبّر التّلميذ بلغة عربيّة سليمة، فاللّغة تُكتسب بالممارسة والتّعايش مع الأداء اللُّغوي.

– إنّ البرنامج السّنوي لدروس النّحو بدأ يعرف نوعًا من التّحسن، من حيث الدّروس المُقرّرة وارتباطها بعضها البعض وأهميّتها بالنّسبة لهذه المرحلة.

– العلامةُ الإعرابية ليست الوسيلة الوحيدة في فهم المعنى، بل هناك وسائل أخرى تُساعد على تحديده، ولكن قرينة العلامة الإعرابية هي أيسرها وأوضحها لأننا نُدركها عن طريق الحسّ والسّمع والبصر.

– في هذه المرحلة من التّعليم المُتوسّط، كان من المفروض أن يكون المتعلّم قد اكتسب مختلف المهارات اللُّغوية، وتحصّل على أساسيات إدراك الإعراب الصّحيح، وربّما نلوم في ذلك أساتذة المرحلة الابتدائية الّذين يُدرّسونه على أنّه مادّة جافّة تخلو من أيّ تجديد وإبداع.

الـخاتـــمـــــــة

– ضعف تلاميذ السّنة الأولى متوسّط في الإعراب وإنتاجهم إعرابًا سقيمًا يرجع إلى عدّة أسباب منها ما هو متعلّق بالنّحو نفسه، وقد يعود السّبب أيضا إلى كيفية بناء المناهج التعليميّة. ومنها ما نُرجعه للمتعلّم الّذي لا يُقبل على مادّة النّحو بل ويخاف منها، ومنها ما يرجع إلى المُعلّم فمنهم من يُبالغ في الاهتمام بتفاصيل الإعراب والإثقال على التّلميذ،أو لا يعرف الطّريقة المثلى لإيصال المعلومة إلى تلامذته، بالإضافة إلى طريقة تعليم الإعراب حيثُ لا يزال يُدرّس من خلال أساليب قديمة ، بل هناك من المعلّمين من يستعملُ العاميّة أثناء تدريس اللُّغة العربية فكيف لهذا التّلميذ أن تكون له ملكة لغوية سليمة إذا كان المعلّم نفسه يفقدها، ففاقد الشّيء لا يعطيه.فإذا اجتمعت كلّ هذه العوامل ستجعلُ من النّحو مادّة مُقصاة تمتاز بالصّعوبة والجفاف والبعد عن الاستعمال اللُّغوي.

– إنّ عمليّة تدريس النّحو عامّة والإعراب خاصّة، تتميّز بصعوبة عرضها على التّلاميذ، منهجا وكتابا وتدريسا، وللتّغلب على هذه الصّعوبات بمكن استخدام مجموعة من الاستراتيجيات وهي : العرض، الاستكشاف، المناقشة، الاستقصاء، باعتبارها استراتيجيات تتلاءم مع مختلف مستويات فهم التّلاميذ .

– من الأساليب العلاجية للتّخلص أو للتّقليل من ظاهرة السّقم في إعراب تلامذتنا اقترحنا مجموعة من الحلول وهي كالآتي:

1– تظافر جهود علماء اللغة لتخريج نحو عربي يُساهم في خدمة اللُّغة العربية.

2– تكوين المُدرّسين باستمرار من خلال النّدوات الدّاخلية والخارجية، والأيّام الدّراسية، وجعلهم يستشعرون جسامة المهمّة المُلقاة على عاتقهم.

3– العناية بانتقاء الأمثلة والنّماذج الّتي يعرضُها المعلّم، حيثُ يجبُ أن تكون من الواقع المعيش للتّلميذ.

الـخاتـــمـــــة

4- الابتعاد بالتّلميذ عن حفظ القاعدة النّحوية ومحاولة إشراكه في استنتاجها.

5- تغليب الجانب التّطبيقي في قواعد اللُّغة على الجانب النّظري داخل القسم وخارجه، وتكثيف نماذج الإعراب المختلفة، وتوجيه التّلاميذ إلى المطالعة خارج نصوص المطالعة المُقرّرة.

6- تحديث الوسائل الّتي تُستخدم في تدريس النّحو وتعليم الإعراب، ولاسيّما استخدام الحاسب الآلي الّذي يحتوي على ألعاب لغويّة متنوّعة.

7- إدخال المدرّسين بعض المرح والدّعابة، حتّى يُخفّفوا من جفاف مادّة النّحو،فهذه الدّعابة تساعد التّلميذ على استيعاب الدّرس بسرعة .

8- تهيئة البيئة المناسبة لنجاح درس النّحو، ونقل التّلميذ من نمط لغوي جاء به من البيت واعتاد عليه، إلى نمط لغوي جديد له طرقه وأساليبه الخاصّة.

9- اعتماد طريقة المُقاربة النّصية والطّريقة الاستقرائية في تعليم الإعراب لتلاميذ المتوسّط.

10- التزام مدرّسي الموادّ الأخرى كالرّياضيات والاجتماعيّات ... التّحدث باللغة العربيّة ليُكملوا عمل مدرّس اللُّغة العربيّة، وإلّا كان كمن يبني وغيره يهدم.

11- ضرورة تسهيل بعض المسائل الإعرابيّة لمستوى السّنة الأولى متوسّط، وتركها للمستويات اللّاحقة.

12- لا ينبغي المغالاة في تدريس الإعراب حتّى تصبح القواعد النّحوية الشُّغل الشّاغل للمُعلّمين، فنقترح أن يلجأ المهتمون بالبرامج التّعليميّة إلى التّخفيف والتّيسير في النّحو بإلغاء بعض المُصطلحات الّتي تثقل على الطّلاب ولا فائدة من إبقائها والحفاظ عليها، كالثّقل والتّعذر ، واشتغال المحلّ وغيرها ...

الـخاتـــمـــــة

ثمّة معوّقات كثيرة تقف حجر عثرة في طريق المُعلّم والمتعلّم، ولكن بشحذ الهمّة وصدق العزيمة والإرادة، يمكنُ تبديد هذه الحواجز وإزالتها، يُزيلها المُعلّم من خلال توظيف القاعدة اللّغوية في سياقات تواصلية ويلحّ على استعمالها من لدن المتعلّم، فيتدرّب المتعلّم على الإعراب بكلّ سهولة وبساطة. والحلّ أيضا يكمن في نيّة العطاء والنّهوض بالمُستوى التّعليمي خدمة للغة الضّاد.

نرجو من اللّه العليّ القدير أن تكون هذه النتائج وهذه الحلول جزءا ولو ضئيلًا فيه الفائدة للدّارسين من طُلّاب العلم،ونسأل الله تعالى بما خطت به الأقلام، وبما حوت به الصُّدور أن ييسّر لنا سبيل التّعلم والبحث، إنّه على كلّ شيء قدير. كما نرجو أن يُستكمل البحث على يد باحثين آخرين لإكمال ما بدأناه، نظرًا لضيق الوقت ولالتزامنا بموعد تسليم المذكّرة.

قائمـــة
الـمصادر
والـــمراجع

قائـــمة الـمصادر والـمراجـــع

*القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

قائمة المصادر والمراجع

أ- ***المعاجم:***

1- ابن جنّي أبو الفتح عثمان، الخصائص، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان ، (د.ت)

2- أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللُّغة، تح:عبد السلام هارون، (د.ط، د.ت)، مادة (ع ر ب)

3- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر ، بيروت،لبنان، 1968م، 588/2

4- أبو منصور الأزهري، تهذيب اللُّغة، الدار المصرية للتّأليف والنّشر، القاهرة، مادة (ع ر ب) ، 1974م

5- الفيروز أبادي ، القاموس المحيط، ضبط الشّيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، مادة (ع ر ب)

6- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّولية، مصر، ط4، 2004 م

ب: -***الكتب:***

حرف الألف:

7- إبراهيم أنيس، من أسرار العربيّة ، مكتبة الأنجلو المصريّة، مصر، ط3، 2010م

8-إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربيّة، دار المعارف، مصر، ط14، 1973م

9- إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ط2، 1992م

قائـــمة الـمصادر والـمراجـــع

10- إبراهيم مطاوع، الوسائل التّعليمية، مكتبة النّهضة ، مصر، ط2، 1976م

11- أبو البركات الأنباري، أسرار العربيّة، تح:فخر صالح قدارة، دار الجيل، بيروت، 1995م

12- أبو البشر بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، تح: عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجي للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط3، 1988م

13- أبو الحسن أحمد بن فارس، الصّاحبي في فقه اللُّغة العربيّة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، مطبعة الحليبي، القاهرة، (د.ت)

14- أبو الحسن الأشموني، شرح الأشموني على ألفية بن مالك بحاشية الصّبان، دار إحياء الكتب العربيّة، القاهرة ، مصر، (د.ت)

15- أبو الفتح عثمان بن جنّي، سرّ صناعة الإعراب، تح:فتحي حجازي وأحمد فريد، المكتبة التّوقيفية، مصر، 1954م

16- أبو القاسم الزّجاجي، الإيضاح في علل النّحو، تح:مازن المبارك، مطبعة المدني، بيروت، 1973م

17- أبو القاسم عبد الرّحمن السّهيلي، نتائج الفكر في النّحو، دار الكتب العلمية ، بيروت، 1992م

18- أبو محمّد بن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية بن مالك، دار الفكر، لبنان، 2000م

19- أبو محمّد بن هشام الأنصاري، شذور الذّهب في معرفة كلام العرب، دار الفكر، لبنان، (د.ت)

قائـــمة الـمصادر والـمراجـــع

20- أبو مغلي سميح،الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية،دار مجدلاوي للنّشر،عمّان الأردن، ط2، 1999م

حرف التّاء:

21- التّواتي بن التّواتي ،محاضرات في أصول النّحو، دار رويغي للنّشر والتّوزيع، الأغواط ، الجزائر، 2013م

حرف الجيم:

22- جاسم محمود الحسّون وحسن الجعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربيّة في التّعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، دار الكتب الوطنيّة، بنغازي، 1996م

23- جلال الدّين السّيوطي،الأشباه والنّظائر في النّحو، دار الكتاب العربي، بيروت، 1984م

24- جلال الدّين السّيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح:عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلميّة، الكويت،1980م

25- جميل علّوش، الإعراب النّموذجي في النّظرية والتّطبيق، أزمنة للنّشر والتّوزيع، الأردن، 1998م

حرف الحاء:

26- حسني عبد الباري عصر،الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثّانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 2000م

27- حسني عبد الباري عصر، قضايا أساسية في تعليم اللّغة العربيّة وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1999م

حرف الرّاء:

28- رمضان عبد التّواب، فصول في فقه العربيّة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط6، 1999م

قائـــــمة الـمصادر والـمراجـــع

حرف السين:

29- سرحان الدّمرداش، تلاميذ المدارس الثّانوية، دار الكتاب العربي، القاهرة، 1956م

30- سعيد لايفي، تعليم اللّغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، 2015م

حرف الصاد:

31- صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2003م

32- صبحي الصّالح، دراسات في فقه اللّغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط3، 2004م

حرف الطّاء:

33- طه حسين الدّيلمي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب للنّشر،الأردن، 2004م

حرف الظّاء:

34- ظافر محمد إسماعيل، التّدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنّشر،المملكة العربية السّعودية، 1984م

35- ظبية السّليطي، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة،الدار المصرية اللُّبنانية، 2002م

حرف العين:

36- عائشة عبد الرّحمن ،لغتنا والحياة،دار المعارف، مصر، ط2، 1991م

37- عبد الفتاح حسن البجّة، أصول تدريس العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، المرحلة الأساسية الدّنيا، دار الفكر للطّباعة والنّشر، مصر، 2001م

قائـــمة الـمصادر والـمراجـــع

38- عبد اللّطيف الفاربي،عبد العزيز الغضاف، علوم التّربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج1،1992م

39- عبد الواحد وافي، فقه اللّغة، مكتبة نهضة مصر، ط8، (د.ت)

40- عبده الرّاجحي، علم اللُّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، 2000م

41- عطا إبراهيم محمّد،طرق تدريس اللغة العربية والتّربية الدّينية،مكتبة النّهضة المصرية،القاهرة،(د.ت)

42- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، مصر، 2000م

43- علي تعوينات، صعوبات تعلّم اللّغة المكتوبة في الطّور الثّالث من التّعليم الأساسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992م

حرف الفاء:

44- فيصل حسين العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللغة العربية، دار الثّقافة عمّان، الأردن، 1998م

حرف الميم:

45-مبارك الجزري بن الأثير، النّهاية في غريب الحديث والأثر، تح: طاهر أحمد الزّاوي، المكتبة العلمية، بيروت، ط3، 1963م

46- مجاور محمّد صلاح الدّين، تدريس اللُّغة العربيّة المرحلة الثّانوية، دار الفكر، مصر، 1992م

47- محمّد أبو عبد اللّه الصّنهاجي ابن آجروم، المقدّمة الآجرومية، دار الظّاهرية، الكويت،ط2، 2001م

48- محمّد بن أحمد الأنصاري القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تح:أحمد البردوني، دار الكتب المصريّة، القاهرة، ج7، 1967 م

قائـــمة الـمصادر والـمراجـــع

49- محمّد بن عبد الله بن مسلم بن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، مكتبة دار التّراث، القاهرة، ط2، 1973م

50- محمد بن محمد الدّلائي، نتائج التّحصيل في شرح التّسهيل، تح:مصطفى الصّادق، بنغازي، (د.ت)

51- محمد رجب فضل الله، المرجع في تدريس مناهج اللغة العربيّة بالتّعليم الأساسي، عالم الكتب ، القاهرة، 2014م

52-محمّد عطيّة الأبرشي، روح التّربية والتّعليم، مطبعة عيسى الحلبي، القاهرة، ط5، (د.ت)

53- محمّد فؤاد الحوامدة، راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، عمّان، الأردن، 2003م

54-محمّد ناصر الدّين الألباني، صحيح الجامع الصّغير وزياداته، المكتب الإسلامي ، بيروت،ط3، الحديث رقم 3084، 1988م

55- محمود أحمد السّيد، الاستعمالات اللغوية النّحوية في التّعبير، مكتبة الأنوار، دمشق، (د.ت)

56- محمود رشيدي خاطر، الاتّجاهات الحديثة في النّحو العربي، دار المعارف، مصر، 1958م

57- مديرية التّعليم الأساسي، مناهج السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015م

58- مهدي المخزومي، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللُّغة والنّحو، مطبعة مصطفى الحلبي، مصر، ط2، 1958م

59-موسى الدوان الزّبيدي، تعليم لغة القرآن مشكلات وحلول، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن،1999م

قائـــمة الـمصادر والـمراجـــع

60- موفّق الدّين أبو البقاء بن يعيش، شرح المفصّل ، دار المطبعة المنبرية، مصر، (د.ت)

حرف الهاء:

61- الهاشمي عابد توفيق، الموجّه العملي لمدرّس اللغة العربية، مؤسسة الرّسالة للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، 1417هـ

ج-الرّسائل الجامعيّة:

62- أحمد بلحوت، النّحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النّحو العربي ، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، قسم اللغة والأدب العربي كلية الآداب واللّغات، جامعة الجزائر، 1992م

63- أكلي صورية، حركة تيسير تعليم النّحو في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللُّغات، جامعة الجزائر ، 2012م

64-سعدون طه سرحان العجيلي، ظاهرة الإعراب في اللُّغة العربيّة، أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه، قسم فلسفة آداب اللغة العربية، تخصّص لغة ونحو، كلية اللّغة العربية وعلوم القرآن، الجامعة الإسلامية، بغداد

د- الدّوريات والمجلّات:

65- خالد الميرو وآخرون، الوسائل التّعليميّة والتّقويم التّربوي، مطبعة النّجاح الجديدة، سلسلة التّكوين التّربوي،العدد الخامس،الدار البيضاء، المغرب، 1996م

66- سميرة جداين،الظّاهرة الإعرابيّة السّقيمة وأسبابها في المدرسة الجزائرية – مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا-جامعة تلمسان، 2014م

قائـــــمة الـمصادر والـمراجـــع

67- فتيحة سليمان، مقال بعنوان:الاتّجاهات التّربوية في مقدّمة ابن خلدون،في أعمال مهرجان ابن خلدون،منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية،القاهرة،العدد الأوّل،1962م

68- فضل الله النّور علي، مقال بعنوان:الإعراب وأثره في المعنى، مجلّة العلوم الإنسانية والاقتصادية، جامعة السّودان للعلوم والتّكنولوجيا، العدد الأوّل، 2012م

69- صبحة بغورة، مقال بعنوان: التّعليم في الجزائر" تراكمات الماضي وصراعات الحاضر"، نوفمبر 2009م

70- لخضر عواريب، محمّد السّاسي الشّايب، مقال بعنوان: تطور الإصلاحات التّربويّة في المدرسة الجزائريّة ومعاناة المدرّسين، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر ، 2013م

71- مجلّة تقويم العمليّة التّعليمية، مخبر تقويم تعليم اللغة العربية في التّعليم الأساسي والثّانوي، جامعة تلمسان، العدد الثّالث، 2003م

هـ- المواقع الالكترونية:

https://www.google.dz/?gws_rd=cr&ei=cMDDWJSlMOfU6AS9lY-

الملخّص:

يُعدّ الإعراب فرعا هاما من فروع اللُّغة العربيّة، إذ عُنيَ بتدريسه في مراحل التّعليم كلّها.إلّا أنّنا نجدُ نُفورًا منه من طرف التّلاميذ، ظهر للنا هذا جليًّا من خلال النتائج المتدنيّة كلّ سنة. وهذا ما دفعنا إلى البحث عن أسباب هذا النُّفور الّذي يقف حجر عثرة بين المتعلّم ودرس الإعراب، ممّا جعله يُنتج إعرابًا سقيمًا.

الكلمات المفتاحية: الإعراب – النّفور – الأسباب – سقيم

Résumé

Déclinaison est considéré comme l'élément le plus nécessaire dans la langue arabe, en fait on l'enseigne durant tous les cycles de l'apprentissage, ce qui représente la dégradation de leurs résultats baisse chaque année . puisque cela présente un obstacle pour eux,. Voila ce qui nous a conduit à rechercher les raisons pour l'aversion des élèves. C'est ce qui rend l'élève d'exprimer des faux déclinaisons.

Mots clés

Déclinaison – aversion – les raisons – débile

Abstract

The declension is an important branch of the arabic language it teach in all stages of education . However we find the aversion student , this is shown by the average results for a year.this motivated us to search for the reasons that stend a stumbling block between the learner and the lesson of declension , come to be produce the spindling declension.

Key words

Declension - absconding – reasons – spindling