جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا – كلية التربية

التخصص : تربية لغة عربية

إعراب الكلمة وضبطها طلاَّ ب الصَّف الثَّالث الثَّانوي

دراسة وصفية تجريبية

بمحليَّة الخرطوم

Parsing and Vowelization of a Word among the Secondary Third Class's Students
Descriptive Experimental Study
at Khartoum Locality

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة في التربية (اللغة العربية)

إعداد الباحث:
فيصل البشرى سليمان المكي

إشراف:
د. فضل الله النور علي

مشرف مساعد:
د. حربية محمد أحمد

1435هـ 2014م

بسم الله الرحمن الرحيم

استهلالٌ

ٱ ب ب
چ ٱ ب ب ب ب ب ب ب پ پ پ پ ت ت ٹ ٹ ٹ
چ

صدق الله العظيم
سورة النحل: الآية (١٠٣)

الإهداء

إلى والدي العزيز فأنت الذي كُنْتَ سبباً وُجودي في هذه الحياة رَحِمكَ اللهُ وأسكَنكَ فسيحَ جنَّاتِه مع النَّبيين والصِّديقِين والشُّهداء والصَّالحين وحسُن أولئك رفيقاً .

إلى أُمِّي التي حملَتني في بطنِها وأرضعَتني وربَّتني خير تربية حتى استقام عودي. متَّعك الله بالصِّحة والعافية وجعلَك قرَّةَ عينٍ لنا في هذهِ الحياة وجعلَنا قرَّة عينٍ لك.

إلى زوجتِي الغَالِيشريكةِ حياتِي وأُمِّ أولادي..

إلى أولادِي وبناتِي حفظَكُم اللهُ ورعاكُم..

إلى أخوانِي وأخواتِي وأصدقائِي وزُملائِي.

إليكُم جميعاً أُهدِي هذا الجهدَ المتواضِعَ ..

وما توفيقي إلا بالله

الباحث

شكرٌ وتقديرٌ

حمدُ لله الذي علَّمنا ما لم نعلم وجعلَنا خيرَ أُمّةٍ أُخرجَت للنَّاس ، وفضَّلنا على جميعِ الأُممِ بكتابِه العزيزِ الذي لا يأْتيه الباطلُ من بين يديه ولا من خلفه تنزيلٌ من حكيمٍ حميدٍ .

والصَّلاةُ والسَّلامُ على خيرِ من نطقَ بالضَّاد وأفصحِ العربِ والذي قال أنا أفصحُ العربِ بيْد أنَّي من قريشٍ سيِّدنا محمَّدٍ وعلَى آله".

أمّا بعدُ : -

أتقدَّمُ بجزيلِ الشُّكرِ والامتنانِ إلى أساتذتي الأجلاَّء الذين أشرفُوا على هذا البحثِ من حيث التَّصحيح وتحكيم الاستبانة ، وأخصُّ بالشُّكر الدُّكتور: **فضل الله النُّور علي** الذي أشرف علَى الجانب اللُّغويِّ ، والدُّكتورة: **حربيَّة محمَّد أحمد** التي أشرفت على الجانب التَّربويِّ وكانا خيرَ معينٍ لي لإخراج هذا البحثِ بصورتِه المقبولة وأشكرُهما على توجيهِهما وإرشادِهما لي.

والشُّكرُ للأساتذةِ الأجلاَّء بالجامعاتِ المختلفةِ في الخرطوم الذين قاموا بتحكيمِ الاستبانة حتى خرجت بالصورةِ المُرضية.

والشُّكرُ لأُمناء المكتباتِ في كلٍّ من كلِّيَّات التَّربية بجامعة السُّودان للعلوم والتُّكنولوجيا وجامعة أم درمان الإسلاميَّة، وجامعة إفريقيا العالميَّة وجامعة الخرطوم الذين كانوا خيرَ معينٍ لي ، وأخصُّ بالشُّكرِ الأستاذ **بابكر سلمان** أمين مكتبة معهد الخرطوم الدَّولي للُّغة العربيَّة الذي ساعدني في هذا البحث.

والشُّكرُ موصولٌ للأساتذةِ الأجلاَّء بمعهد الخرطوم الدَّولي للُّغة العربيَّة.

والشُّكرُ لإدارةِ المرحلة الثَّانويَّة بمحليَّة الخرطوم لتسهيل هذه المهمَّة ، والشُّكرُ لمديري المدارس في كلٍّ من مدرسة الشَّيخ القرآنيَّة للبنين ومدرسة الشَّيخ مصطفى النَّموذجيَّة للبنين ومدرسة الخرطوم الجديدة النَّموذجيَّة الثَّانويَّة للبنين الذين أتاحُوا لي الفرصة لإجراء اختبار قدرات الطُّلاَّب في الإعراب "الصَّف الثَّالث الثَّانويِّ".

كما أشكرُ أيضاً لمُوجِّهي اللُّغة بإدارة المرحلة الثَّانويَّة بمحليَّة الخرطوم ، الذين أُجريت معهم المقابلة ، وشُكري وتقديري لزُملائي المعلِّمين في تخصُّص المادَّة الذين كانُوا خيرَ معينٍ لي.

وللجميع الشُّكرُ وأخيراً وليس آخراً أحمدُ الله الذي بنعمتِه تتمُّ الصَّالحاتُ وآخرُ دَعواي أنِ الحمدُ لله ربِّ العالمين.

مستخلص الدِّراسة

تناولت هذه الدِّراسةُ موضوعَ إعرابِ الكلمةِ وضبطُها لدى طلَّابِ الصفِّ الثالث الثانويِّ بمحليَّة الخرطوم) ويرى الباحثانِ أنَّ مشكلة البحث تكمن في صعوبة إعرابِ الكلمةِ وضبطِها لدى طلَّاب الصفِّ الثالث الثانويِّ بالمحليَّة المعنيَّة.

وأهميَّةُ هذا البحث تلفتُ أنظارَ الدَّارسين إلى القيمة الوظيفيَّة للإعراب.

كما هدفت هذه الدِّراسةُ إلى الوقوفِ على المشكلات التي تواجهُ الطلَّاب في مادَّة النَّحو وتحولُ دون استيعابهم لهذه المادَّة والعمل على إيجاد حلولٍ مناسبةٍ لها، والتَّأكيدُ على القيمة الوظيفيَّة للحركات الإعرابيَّة وأنَّها ضابطةٌ معياريَّةٌ للُّغة العربيَّة لا يمكنُ الاستغناءُ عنها في ضبط الأداء اللُّغوي وتوصيلِ المعاني.

وقد استخدم الباحث ثلاثاً من أدوات البحث وهي الاستبانة والمقابلة والاختبار.

أولاً: الاستبانة اختيرت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (150) معلماً ومعلمة بالطريقة العشواوية حيث بلغ أفراد العينة (33) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمدارس الثانوية بمحلية الخرطوم.

ثانياً: المقابلة عرض الباحث أسئلة استشارية على عينة الدراسة البالغة (5) من مجموع (10) من موجهي وموجهات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم.

ثالثاً: الاختبار: وزع الباحث اختباراً لقياس قدرات طلاب الصف الثالث الثانوي في الإعراب وقد اختار الباحث ثلاث مدارس نموذجية ثانوية وهي: الشيخ مصطفى القرآنية للبنين، والشيخ مصطفى النموذجية للبنين والخرطوم الجديدة النموذجية للبنين، من مجموع (60) مدرسة للبنين والبنات بمحلية الخرطوم. واختار الباحث فصلاً واحداً من خمسة فصول لكل مدرسة فكانت عينة الدراسة (106) طالباً من مجموع (600) طالباً. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي لأنه مناسب لها والمنهج التجريبي. واختتم البحث بأهم النتائج والتوصيات والمقترحات.

وقد توصَّل الباحث من خلال الدِّراسة إلى عدد من النتائج من أهمها ما يلي:

أهمُّ النَّتائج:

1- صعوبةُ مادَّة النَّحو بسبب طبيعة المنهج.

2- استخدامُ الطَّريقة القياسيَّة في تدريس النَّحو هو الأنجع لتجويد الإعراب.

3- نائبُ الفاعلِ والاسمُ الواقعُ في مادَّة النَّحو طلَّابَ الصفِّ الثالث الثانوي وتلبية حاجاتهم.

4- إهمالُ المعلِّم للحركات الإعرابيَّة أثناء الدَّرس يُسهم في تدنِّي مستوى الطلَّاب في الإعراب.

5- وكانت نتيجة الاختبار على الترتيب لثلاث مدارس هي:

أ- مدرسة الشيخ مصطفى القرآنية الثانوية للبنين ونسبة النجاح للفصل المختار 87%.

ب- مدرسة الشيخ مصطفى النموذجية الثانوية للبنين ونسبة النجاح للفصل المختار 60.5%.

ج- مدرسة الخرطوم الجديدة النموذجية الثانوية للبنين ونسبة النجاح للفصل المختار 53%.

6- وكانت نتيجة المقابلة لموجهي اللغة العربية والإجماع على ما يلي:

أ- هناك ضرورة لتدريب المعلمين على تدريس مادة النحو.

ب- تحبيب مادة النحو للطالب ومتابعته في التطبيق بالتمارين وأثناء الحصة.

Abstract

This study discussed the issue (Parsing and Vowelization of a Word among the Secondary Third Class's Students Descriptive Experimental Study at Khartoum Locality). The researcher believes that the research problem lies in difficulty of parse and vowelization of a word among secondary third class's students at the above mentioned Locality. The importance of this research it draws researchers' attention to the functional value of parsing. This study also aimed to identify the problems faced by students in grammar hindering their understanding this subject and find out appropriate to them solutions, to emphasize the functional value of syntactic vowels as indispensable standard orders of Arabic language to set the linguistic performance and deliver meanings.

The researcher adopted three research tools which are the questionnaire, interview and test. Firstly, the questionnaire: the study sample was randomly selected from the study population which amounted (150) teachers males and females, the study sample amounted (33) individuals from Arabic language teachers at secondary schools in Khartoum Locality.

Secondly, the interview: the researcher asked consultant questions to the study sample which amounted (5) from the total study population which amounted (10) supervisors of Arabic language at secondary school in Khartoum Locality. The study sample was randomly selected from the investigated study population totaling 150 teachers males and females and the number of sample respondents was (33) Arabic language teachers males and females of secondary schools at Khartoum Locality. Thirdly, the test: the researcher distributed a test to measure ability of secondary third class students to parse; the researcher selected three model secondary schools which are: Al Sheikh Mustafa Quranic Secondary for Boys, Al Sheikh Mustafa Model for Boys and Khartoum Model New Secondary School for Boys from (60) the total number of boys' and girls' schools in Khartoum Locality. The researcher selected a class from five classes of each school and the study sample consisted of (106) students from the total which was (600) students. The researcher adopted the descriptive method because it is appropriate to the study, and also the experimental method.

The research concluded several findings the most important are as follows:

1. Grammar is difficult because of the nature of the curriculum.
2. Using the standard method in teaching grammar is the most effective way to master the parse.
3. Curriculum of Grammar is appropriate to the secondary third class students and it meets their needs.

4. Neglecting syntactic movements by the teacher during lessons contributes to low achieving level students in parsing.
5- The test results for the three schools are as follows:
a) Al Sheikh Mustafa Quranic Secondary School for Boys, the selected class achieved success of 87%.
b) Al Sheikh Mustafa Model Secondary School for Boys, the selected class achieved success of 60.5%.
c) Khartoum Model New Secondary School for Boys, the selected class achieved success of 53%.
6- The interview results for the supervisors of Arabic language are that they agreed as follows:
a) There is necessity that teachers of grammar should be trained to teach grammar.
b) Grammar should be endeared to students; it also should be followed by applying through exercises and during lessons.

الفهرس

الموضوع	رقم الصفحة
البسملة	-
استهلال	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
مستخلص الدراسة باللغة العربية	د – هـ
مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية	و – ز
فهرس الموضوعات	ح – ط
فهرس الجداول	ي - ك
الفصل الأول الإطار العام	
المبحث الأول: أساسيات البحث	1
مقدمة	1
مشكلة البحث	1
أهمية البحث	2
أهداف البحث	2
فروض البحث	2
منهج البحث	3
أدوات البحث	3
حدود البحث	3
مصطلحات البحث	3
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
ولاً : الإطار النظري	5
المبحث الأول: اللغة العربية	5
أ- نشأة اللغة العربية	5 - 14
ب- علم الكتابة العربية	14 – 20

المبحث الثاني: النحو العربي	63 – 21
المبحث الثالث: الإعراب ونشأته	75 - 64
المبحث الرابع : طرق تدريس النحو العربي	109 -76
ثانياً : الدراسات السابقة	118 – 110
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	119
الفصل الرابع: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة	133
الفصل الخامس: أهم النتائج والتوصيات والمقترحات	161
ولاً : النتائج	162
ثانياً : التوصيات	162
ثالثاً : المقترحات	163
لمصادر والمراجع والرسائل والمجلات والمنشورات	182 - 164
الملاحق	

فهرس الجداول

العبارات	الصفحة
ولاً : البيانات الشخصية	
جدول وشكل (1) يوضح لتوزيع التكراري والنسب لمتغير النوع لأفراد عينة الدراسة.	136
جدول وشكل (2) يوضح التوزيع التكراري والنسب لمتغير الوظيفة الحالية لأفراد عينة الدراسة.	137
جدول وشكل (3) يوضح التوزيع التكراري والنسب لمتغير سنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة.	138
جدول وشكل (4) يوضح التوزيع التكراري والنسب لمتغير المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة.	139
جدول وشكل (5) يوضح التوزيع التكراري والنسب لمتغير مجال التأهيل لأفراد العينة المبحوثة.	140
جدول وشكل (6) يوضح التوزيع التكراري والنسب لمتغير التدريب التربوي في اللغة لأفراد العينة.	141
جدول وشكل (7) يوضح التوزيع التكراري والنسب لمتغير عدد الدورات لعينة الأفراد المبحوثة	142
جدول رقم (8) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الأول : المقرر الدراسي.	143
جدول رقم (9) يسط الحسابي والانحر اف المعياري وقيم مربع كاي ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الأول: المقرر الدراسي.	144
جدول رقم (10) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الثاني: الأهداف.	145
جدول رقم (11) الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم مربع كاي ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الثاني : الأهداف.	146
جدول رقم (12) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الثالث: المحتوى.	147
جدول رقم (13) الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم مربع كاي ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الثالث: المحتوى.	149
جدول رقم (14) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الرابع: طرق التدريس.	151
جدول رقم (15) الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم مربع كاي ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الرابع: طرق التدريس.	152

جدول رقم (16) يوضح التكرارات والنسب لمئوية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الخامس: الوسائل التعليمية.	153
جدول رقم (17) الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم مربع كاي ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الخامس: الوسائل التعليمية.	154
جدول رقم (18) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور السادس: التقويم.	156
جدول رقم (19) الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم مربع كاي ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبار ات المحور السادس: التقويم	157
جدول رقم (20) يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور السابع: المعلم.	159
جدول رقم (21) الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم مربع كاي ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور السابع: المعلم.	160

الفصل الأول

الإطار العام

الإطار العام

أساسيات البحث

مقدمة :

إنّ اللُّغةَ العربيَّةَ التي نزل بها القرآنُ الكريم ونُشرَها بين الأمم تبعاً لانتشار الدِّينِ الأسلاميِّ أصابها كثيرٌ من التَّغيرِ ، بسبب تأثرُّها بألسنةِ تلك الأمُم وقد كان العربُ في الجاهليَّة أفصح النَّ ، وأوضحهم إبانة عن المقاصد ، وإنَّه لمَّا جاء الإسلام وفارق العربُ الحجازَ لنشر الدعوة الاسلامية وخالطوا العجم ، تغيَّرت ألسنتُهم فخشيَ أهلُ العلمِ أن ينغلق القرآن و الحديث عن الفهم إذا طال العهدُ ([1]).

ومن هنا هبَّ الغيورون من أئمة اللُّغة ، وحملوا عبءَ صيانتها من الزَّلل وحفظها بين الألسن، وكان ذلك عن طريق وضع قواعد النحو ، وكانت هذه القواعد تتنامي بتنامي ظاهرة اللَّحن إلى يومنا هذا ، مما جعل ميدان النَّحو ميداناً متجدداً للبحث لتجدد القضايا العالقة بالظَّواهر التي تنتابه عبرالزَّمن.

لقد طرأت علي النَّحو محاولاتٌ كثيرةٌ للتَّيسير والتَّسهيل وإعادة التَّبويب ، وذهب بعض أصحاب هذه الدَّعوات إلى إلغاء العامل قديماً ، والشَّكِّ في جدوى الإعراب إلي جانب دعوة إعادة تبويب النَّحو العربي ولكن كانت هنالك اجتهادات علمية منصفة خدمت النحو العربي في تسهيله وتقريبه للناشئة.

ولقد رأى الباحث أن يناقش هذا الموضوع للتَّأكيد على أهميّة الإعراب وضبط الكلمة والمعنى والحفاظ على البنية اللُّغويَّة .

والإعراب هو الأساس الذي قامت عليه العربيَّة ، وتوارثته الأجيالُ جيلاً بعد جيل ونزل القرآن مُعرباً ودوِّن التُّراث بهذه اللُّغة العربيَّة التي شرَّفها الله سبحانه وتعالى ونزل القرآنُ بها ، وهذا غايةُ الشَّرفِ ولله الحمدُ .

مشكلةُ البحث :

([1]) ابن خلدون ، المقدمة ط4، دار القلم ، بيروت لبنان ، 1981م ، ص546.

يرى الباحث أنَّ مشكلة البحث تكمن في صعوبة إعراب الكلمة وضبطها لدى طُلاّب الصَّف الثّالث الثَّانوي بمحليّة الخرطوم.

أهميّةُ البحث :

إنَّ تراكيب الكلمات العربيَّة ليست على وتيرة واحدة إذ إنّه لُوحظ أنَّ الكلمة في هذه اللُّغة لها حُريَّة التَّنقُّل فتارةً تأتي مرفوعة وتارةً تأتي منصوبةً وأُخرى مجرورةً أو مجزومةً بل قد تأتي جملةً أو شبه جُملةٍ لها محلٌّ من الإعراب.

ورغم ذلك نجدُ أنَّ العرب الأوائل كانوا يلتزمون بحركات الإعراب من رفع ونصب وجر وجزم بطريقة صحيحة ، بحيث تحملُ كلُّ كلمةٍ حركةَ إعرابها مهملين ترتيبَ وضعها في الجملة وركَّزوا على حركات الإعراب ؛ وذلك للإبانة عن أغراضهم من كلِّ كلمةٍ يقولونها لكي يفهم السَّامعُ العلاقات بين الألفاظ ، وذلك طبقاً لما يقصدونه منها ولكنَّ اختلاط العرب بالشُّعوب الأعجميَّة أثَّر على سلامة اللُّغة وأدّى إلى اللَّحن في الإعراب.

كما أنَّ كثيراً من الأجانب ممَّن أرادوا تعلُّم اللُّغة العربيَّة قد أحجموا عن المُضي في تعلُّمها بسبب تعقيد قواعد النَّحو الحاليّة ، وعدم فهمهم لمعنى النَّحو العربيِّ على حسب اعتقادهم ، لذلك فإنَّ العلامة الإعرابيَّة ومعها القرائن الأُخرى تجعل هذا المتعلِّمَ يُمارسها في سهولة ويستطيع أن يُحدِّد معناها في يُسرٍ .

ومن هنا تأتي أهميّةُ هذا البحث في محاولته لفت أنظار الدَّارسين إلى القيمة الوظيفيَّة للإعراب.

أَهدافُ البحث :-

1- الوقوفُ على المشكلات التي تواجه الطُلاّب في مادَّة النَّحو وتحولُ دون استيعابهم لهذه المادَّة والعملُ على إيجاد حلولٍ مناسبةٍ لها.
2- التَّأكيدُ على القيمة الوظيفيَّة للحركات الإعرابيَّة وأنَّها الضابطةُ المعياريَّة للُّغة العربيَّة لا يمكنُ الاستغناءُ عنها في ضبط الأداء اللُّغوي وتوصيل المعاني.
3- إيجادُ أيسر الطُّرق والوسائل التي تُساعد الطُلاّب على تذوُّق القواعد النَّحويَّة واستعمالها ومساعدة المتعلِّم على تقويم اللِّسان وعصمه من اللَّحن لأنَّ دراسة النَّحو ليست غايةً في حدِّذاتها.

4- بيانُ ضرورة الاستخدام اللُّغويِّ السليم أكثر من الاهتمامِ بحفظِ القواعدِ وما يُسمَّى بالإعراب.

فروضُ البحث :

1- تُوجدُ صعوبةٌ في مادةِ النَّحوِ بسببِ طبيعة المنهج.
2- العلامةُ الإعرابيةُ الأصليةُ والفرعيةُ تؤديدوراً مهماً في تحديدِ معنى الكلمة ودلالتها.
3- استخدامُ الطرَّيقةِ القياسيةِ في تدريسِ النَّحوِ هو الأنجع لتجويدِ الإعراب.
4- تناسبُ المقررُ الدِّراسيُّ في مادَّة النَّحوِ طُلَّابَ الصفِّ الثَّالثِ الثَّانويِّ وتلبيةحاجاتِهم.
5- إهمالُ المعلِّمِ للحركاتِ الإعرابيَّة أثناء الدَّرسِ يسُهمُ في تدنِّي مستوى الطُّلَّابِ في الإعراب.

منهجُ البحث :

استخدمَ الباحثُ في دراستهِ المنهجَ الوصفيَّ لأنَّ الأنسبُ لهذه الدِّراسة؛ والمنهج التجريبي.

أداتُ البحث :

استخدمَ الباحثُ الاستبانةَ لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بمحلية الخرطوم وعينة الدراسة (33) فرداً من مجموع (150) فرداً، والمقابلة لموجهي وموجهات اللغة العربية بمحلية الخرطوم وعينة الدراسة (5) أفراد من مجموع (10) أفرادوالاختبارَ لطلاب الصف الثالث بثلاث مدارس بمحلية الخرطوم من مجموع (60) مدرسة للبنين والبنات وهي الشيخ القرآنية النموذجية الثانوية، الشيخ مصطفى النموذجية الثانوية والخرطوم الجديدة النموذجية الثانوية. واختار الباحث فصلاً واحداً من بين خمسة فصول لكل مدرسة وكانت عينة الدر اسة (106) طالباً من مجموع (600) طالب.

حدودُ البحث :

أ – الحدودُ الموضوعيّة حيثتعتمدُ هذه الدِّراسةُ علىمشكلةِ صعُوبةِ إعرابِ الكلمةِ وضبطِها لدىطلَّابِ الصَّفِّالثَّالثِ الثَّانويِّبمحليّة الخرطوم.

ب –الحدودُ الزَّمانيَّةُ : 1435هـ - 2014 م .

ج -الحدود المكانية: محلية الخرطوم

د- المعلمون ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم

- موجهو وموجهات اللغة العربية بمحلية الخرطوم.

- طلاب الصف الثالث الثانوي بمحلية الخرطوم .

المصطلحات :-

(1) **الإعراب :** لغة : يُلاحظُ في مادة (ع، ر، ب)باب الباء فصل العين معنيين لكلٍّ منهما دلالته في هذا الموضوع فالأَول بالنسبة إلى العرب والثاني الإبانة والإيضاح والعرب العاربة الصريح منهم.[1]

واصطلاحاً :الإبانة عن المعاني بالأَلفاظ.[2]

(2)**ضبط :** لزوم الشيء وحبسه، يضبِط ضبطاً وضباطة.[3]

(3) **الكلمة :** لغة : كلمات الله أي كلامه وهو صفته وصفاته لا تنحصر بالعدد.[1]

واصطلاحاً : هي الوحدة اللفظية الدنيا التي تدل على معنى.[2]

(4)**اللَّحْن :** لغة : جاء في لسان العرب في مادة (ل، ح، ن) باب النون فصل اللام – كلمة لَحْن على كلٍّ خطأ ورد في الإعراب أو اللغة أو الغناء أو الفطنة أو التعريض أو في المعنى.[3]

واللحن اصطلاحاً : هو صرف الكلام عن سننه الجاري إما بإزالة الإعراب أو التصحيف وهو المذموم.[4]

(5)**النَّحْو :** لغة :الطَّريق والقصد نحاه ينحوه وينحاه نحواً وانتحاءً ونحو العربية منه.[5]

---

[1] الخليل بن أحمد، كتاب العين في مادة (ع، ر، ب) باب الباء فصل العين، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي ، (القاهرة: دار مكتبة الهلال، 988م)، ص 128.
[2] ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النماء، (بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر، ط2، ج1، 1952م)، ص 35.
[3] ابن منظور، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، ج13، 1410هـ - 1990م)، ص 340.
[1] ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ج12، 1410هـ - 1990م، ص 522.
[2] السفير انطوان الدحداح، معجم لغة النحو العربي، (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 1993م)، ص 262.
[3] ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ج13، ط1، 1410هـ - 1990م، ص 380.
[4] ابن الانباري، ايضاح الوقف والاستواء في كتاب الله، تحقيق محمد محي الدين عبد المجيد، (دمشق: مطبعة اللغة العربية، ج1، 1966م)، ص 18.

اصطلاحهًو:العلم الذي يـُعرفـُ به أواخر الكلمات ومعرفة حالها وا ٍعرابها وبنائها.

أو هو انتحاء سـِمت كلام العرب في تصر ٌفه من إِعراب وغيره.[6]

(6) **الصَّرف** : لغة التَّصريف اشتقاق بعض من بعض وتصريف الر ِّياح تغيرها من وجوه إلى وجوه وحال إلى حال وكذلك تصريف الخـُيول والسـُّيول والأمور.[7]

اصطلاحاً :هو تغيير الكلمات بالحركات والز ِّيادات والقلب حتى تصير على مثال كلمة أخرى.[8]

(7) **التَّصحيف** : لغة المصحِّف وهو الذي يروي الخطأ عن قراءة الصـُّحف بأشباه الحروف.[9]

---

[5] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن، ح، و) باب الواو فصل النون ج 15 ، مرجع سابق، ص 309-310.

[6] ابن جـني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النّجار، (بيروت: ج3، ط3، 1406هـ - 1986م)، ص 34.

[7] الخليل بن أحمد، كتاب العين، معجم لغوي تراثي، مادة (ص، ر، ف) باب الفاء فصل الصاد ترتيب ومراجعة داود سلوم(بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، ط1، ، 2004م)، ص 442.

[8] خديجة الحويثي، دراسات في كتاب سيبويه،(الكويت: وكالة المطبوعات، ط1، 1976م)، ص 24.

[9] الخليل بن أحمد، كتاب العين، معجم لغوي تراثي، ترتيب ومراجعة داود سلوم، مرجع سابق، ص 427.

الفصل الثانـي

الإطارُ الذّظري والدراسات السابقة

أولاً الإطار النَّظري

المبحث الأول: اللُّغة العربيَّة

(1) نشأة اللُّغة العربيَّة

اللُّغة الَّتي نزل بها القرآن الكريم وهي الَّتي يقال لها اللُّغة العربيَّة الفصحى ، وكذلك سائر لهجات العرب هي فروع من مجموعة لغات عُرفت عند بعض المستشرقين باللُّغات السَّاميَّة.

وقولع بعض المستشرقين بدراسة هذه اللُّغات فألَّفوا فيها كتباً وأبحاثاً وأنشأوا مجلاَّت عدَّة تفرغَّت لها، وماز الوا يسعون في توسيعها وتنظيمها وتبويبها وقد عُرفت دراساتهم هذه عندهم بالسَّاميّات.

وترجع تسميةُ السَّاميَّة إلى عالم الألماني اسمه " شلوتسر " فهو أوَّل من استعمل السَّاميَّة في بحوثه في تاريخ الروُّم القديم ، ويعود فضل إيجاده شجرة أنساب الأُمم الواردة في التَّوراة والتَّي ترجع أنساب البشر إلى أبناء نوح الثَّلاثة سام وحام ويافث.

فأطلق العالم " شلوتسر لفظ السّاميَّة على جملة شعوب رجَّحت التَّوراه نسبها إلى سام بن نوح عليه السَّلام ، وشاعت تسميته منذ ذلك الحين وخاصَّة باستعمال المستشرق الألماني " آيسن هورن" وا إدخاله إيَّها في مؤلَّفاته وبحوثه واستعملها غيره من العلماء الألمان والإنجليز والفرنسيين حتى صارت مصطلحاً عندهم ذا مدلول معيَّن مفهوم ثمَّ وجد هذا المصطلح سبيله إلى الأُمم المنتشرة في آسيا وا إفريقيا.([1])

(1) الوطن الأصلي للأُمم السَّاميَّة([2]):-

([1]) أحمد عبد الرحيم السائح، مجلة اللسان العربي، (نشأة اللغة الإنسانية)، المجلد التاسع ،المكتب الدائم لتنسيق التعريب في الوطن العربي، جامعة الدول العربية، المغرب، الرباط، 1385هـ ، ص 55.

([2]) محمود عباس حمودة دراسات في علم الكتابة العربية دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة : 2000م ، ص13.

أصلُ العرب:

نبحث عن أصل العرب وانتسابهم للأُمم السَّاميَّة وما كان منتشراً بينهم من لهجات وكتابات ، وسكّان العالم القديم عبارة عن ثلاث مجموعات لكلٍّ منها مهدها الذي نشأت فيه وانتشرت وهي:

أ/ مجموعةُ الشُّعوب السَّاميَّة:

ومهدها جزيرة العرب وانتشروا في العراق والشَّام وشمال إفريقيا ولون أفرادها حنطيٌّ .

ب/ مجموعةُ الشُّعوب الآريَّة :

ومهدها أواسط آسيا وانتشرت في آسيا وأوروبا ولون أفرادها أبيض وأصفر.

ج/ مجموعةُ الشُّعوب الحاميَّة :

مهدها قارة إفريقيا وانتشرت في إفريقيا ولون أفرادها أسود.

- يذهب المؤرِّخ فيليب إلى أنَّاليمن هو مهد العرب ويُسمِّيه بعضهم "مصنع العرب "وأنَّ الهجرات كانت من أقسام الجزيرة العربيَّة الجنوبيَّة وذلك عندما انهار سدُّ مأرِب فتفرَّق العرب.([1])

(2) خصائصُ اللُّغات السَّاميَّة:

1- اعتمادُ مجموعة اللُّغات السَّاميَّة على الحروف الصَّامتة أكثر من اعتمادها على الأصوات فنرى أن أغلب كلماتها تتألَّف من اجتماع ثلاثة أحرف صامتة ، أمَّا الصوائت فلا نجد لها حروفاً تمثِّلها في هذه اللُّغات السامية عكس اللُّغات الآريَّة التي اهتمَّت بالصوائت فدوَّنتها مع الحروف الصَّامتة وقد اضطرَّت اللُّغات السَّاميَّة نتيجة لذلك إلى الاستزادة من الحروف فزادت أعدادها عن العدد المألوف في اللُّغات الآريَّة وأوجدت لها حروفاً للتَّفخيم والتَّرقيق وإبراز الأسنان والضَّغط على الحلق.

2- ويتولَّدُ في اللُّغات السَّاميَّة معانٍ جديدةٌ بتغيير حركات الأحرف الثَّلاثة الصَّامتة وتبديلها ولهذا كان من أهمَّ واجبات الأصوات السَّاميَّة تغيير حركات الحروف لتولِّد معانٍ جديدةً ، فالأحرف

([1]) د. محمود عباس حمودة ، دراسات في علم الكتابة العربية ، مرجع سابق ، ص 13-14.

الثّلاثة الصّامتة (أصول الكلمات) إذن هي التي تكوّن مفهوم الكلمة وهكيلها ولكنّ مفاهيم هذه الأصوات الثّلاثة لا تبقى على حالها حتّى تغيُّرت حركات هذه الحروف.

3- ومن الممكن إحداث معانٍ جديدة في اللُّغات السّاميّة وذلك بإضافة زوائد تتألّف من حرف أو أكثر إلى الأصول الثّلاثة فيتبدّل بذلك معنى الأصل.

4- وليس في اللُّغات السّاميّة إدغام الكلمات أي وصل كلمة بأخرى لتتكوّن من كلمتين كلمةٌ واحدةٌ يكون لها معنىً مركّب ، من معنى الكلمتين المستقلّتين كما في اللُّغات الآريّة. وأمّا ما نراه من عدّ كلمتين مضافتين كلمة واحدة تؤدّي معنىً واحداً فإنّ هذا النوع من التّركيب بين الكلمتين شيءٌ جديد في اللُّغات السّاميّة لم يكن معروفاً عند أجدادهم القدماء.

5- وهذا هو سبب ظهور الإعراب الذي كان موجوداً في جميع اللُّغات السّاميّة ، ثمّ خفّ حتّى زال؛ لكن نرى وجود الإعراب في اللغات قديماً؛ نرى له أثراً في لغة سامية هي العبرية في حالتين هما: المفعول به وفي ضمير التبعية؛ ونرى أثره في السريانية البابلية في ضمير التبعية؛فإنّ هاتين الحالتين تدُلاّن على وجود الإعراب في أصولها القديمة.[2]

ويرى العلماء أنّ الفعل قد تطوّر في اللُّغات السّاميّة تطوراً خطيراً استغرق قروناً طويلةً وأنّ ما نعرفه من تقسيم الأفعال إلى ماضٍ ومضارعٍ وأمرٍ لم يكن معروفاً على هذا النّحو عند السّاميين.[1]

إذن مما سبق بيانه وضح لنا أنّ اللُّغة العربيّة مثل اللُّغات السّاميّة- الآريّة –والكنعانيّة –والكلدانيّة - والسّريانيّة - والآشوريّة - والعبرانيّة وغيرها -التي نشأت فيما يُسمّى الآن منطقة الشّرق الأوسط.

وا إذا كانت قريشٌ زعيمة قبائل العرب طالما كانت تتولّى قيادة الأمور وتسيطر على تجارة الحجاز فإنّ لهجتها استطاعت في النّهاية أن تصهر كلّ اللّهجات العربيّة في بوتقتها لتنتج منها لغة مشتركة.

وقال جماعةٌ من الباحثين إنّ قريشاً أفصح العرب وبلسانها نزل القرآن الكريم؛وذلك لأنّها تختار أفضل لغات العرب وهذا الرأي منسوب إلى قتادة المتوفّى سنة 117هـ.

وللفرّاء المتوفّى سنة 207هـ رأي يشبهه قال: (كانت العرب تحضر المواسم في كلّ عام وتحجّ البيت في الجاهليّة وقريشٌ تسمع لغات العرب في أسواقها خاصّة سوق عُكاظ فخلت لغتهم من مُستبشع ومُستقبح الألفاظ).

وقال أحمد بن فارس المتوفّى سنة 395هـ، نقلاً عن إسماعيل بن أبي عبيدة: أجمع علماؤنا بكلام الرُّواة لأشعارهم والعلماء بلغاتهم وأيّامهم ومجالسهم أنّ قريشاً أفصح القبائل ألسنةً

---

[2] أحمد عبد الرحيم السائح، مجلة اللسان العربي، (نشأة اللغة الإنسانية)، مرجع سابق، ص 55.

[1] أحمد عبد الرحيم السّائح مجلة اللّسان العربيّ (نشأة اللُّغة الإنسانية) ، مرجع سابق، ص 71.

وأصفاها لغةً وذلك أنّ الله عزّوجلّ اختارهم من بين جميع العرب واختار منهم نبيّ الرّحمة سيّدنا محمداً صلّى الله عليه وسلّم فجعل قريشاً قُطّان حرمه وجيران بيته الحرام وولاته فكانت وفود العرب من حجّاجها وغيرهم يفدون إلى مكّة للحجّ، يتحاكمون إلى قريشٍ في أمورهم وكانت قريشٌ مع فصاحتها وحسن لغتها ورقّة لسانها إذا أتتهم الوفود من العرب تخيّروا من كلامهم وأشعارهم أحسن لغاتهم وأصفى كلامهم واجتمع ما تخيّروا من تلك اللّغات إلى سلائقهم التي طُبعوا عليها فصاروا بذلك أفصح العرب([1]).

وجاء في مقدّمة ابن خلدون، كانت قريشٌ أفصح القبائل العربيّة وأصرحها لبعدهم عن بلاد العجم من جميع جهاتهم ثمّ من اكتنفهم من ثقيف وهذيل وخزاعة وبني كنانة وغطفان وبني أسد وبني تميم. وأمّا من بعُد عنهم من لخم وجزام وغسّان وإياد وقضاعة وعرب اليمن المجاورين لأمم الفرس والرّوم والحبشة فلم تكن لغتهم تامّة الملكة بمخالطة الأعاجم وعلى نسبة قريش كان الاحتجاج بلغتهم في الصّحة والفساد عند أهل الصّناعة العربيّة([2]).

وقال أبو عبيدة المتوفّى سنة 223هـ : أحسب أفصح هؤلاء بني سعد بن بكر ، وذلك لقول الرسّول صلّى الله عليه وسلّم أنا أفصح العرب بيْد أنّي من قريشٍ وإنّ نشأتُ في بني سعد بن بكر وكان مسترْضَعاً فيهم وهم الّذين يقول فيهم عمرو بن العلاء ((أفصح العرب عُليا هوازن وسُفلى تميم)).

وقيل: إنّ القرآن الكريم جاء بلسان قريشٍ ولسان خزاعة لأنّ الدّار واحدة وقد أجمل الطّبريّ في تفسيره رأيه في لغة القرآن بقوله "إنّ القرآن كلّه عربيٌّ وأنّه نزل بألسن بعض العرب دون ألسن جميعها وأنّ قراءة المسلمين اليوم وفصاحتهم الّتي بين أظهرهم ببعض الألسن الّتي نزل بها القرآن دون جميعها". ([3]) والعربُ أمّة ككلّ الأمم الموجودة الآن يرجع نسبها الأعلى إلى نبيّ الله نوح عليه السّلام؛ لأنّه كما يُسمّيه العلماء آدم الصّغير ، وجاء ذلك في القرآن الكريم صريحاً في قوله ﭽ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ ﭗ ﭘ ﭙ ﭚ ﭛ ﭜ ﭝ ﭞ ﭟ ﭠ ﭡ ﭢ ﭣ ﭤ ﭥ ﭦ ﭧ ﭨ ﭩ ﭪ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭼ الصافات: آية ٧٧.

ويُقسّم النّسّابون العرب قديماً إلى ثلاث طوائف([4]) :

الأُولى عربٌ بائدةٌ وهم عادٌ الأولى وثمود وطسم وجريس وجُرهم الأولى وهؤلاء بادوا وانقطعت أخبارهم إلا قليلاً .

الثّانية عربٌ عاربةٌ ومنهم سبأ وقحطان وجُرهم الثّانية.

([1]) أحمد عبد الرحيم السّائح ،المرجع السابق، ص 72.
([2]) ابن خلدون ، المقدمة ، مرجع سابق ، 1981م ، ص546 .
([3]) الطبري ، تفسير الطبري ، ج1 ، دار الفكر ، بيروت ، 2005م ،ج1 ، ص25.
([4]) احمد عبد الرحيم السائح , مجلة السان العربي (نشأت اللغة الانسانية) مرجع سابق , ص55.

الثَّالثة: عرب مستعربة وهم أولاد إسماعيل بن خليل الله إبراهيم عليهما السَّلام وأمُّهم من جرهم حيث جاور قوم أمها إسماعيل هو في مهده ورأوا الماء "زمزم" يتفجَّر حوله ، فأقاموا بجواره.

وكانوا أوَّل من كوَّن بلداً عرف من بعد باسم "مكَّة" ومن ولد إسماعيل هذا كانت القبائل العدنانيَّة التي منها خاتم الرُّسل سيِّدنا محمدً صلَّى الله عليه وسلَّم وكانت مساكنهم مكَّة وما حولها من الحجاز وتهامة ومن عدنان هكذا حفظت العرب العدنانيَّة أنسابها ويُقال لبطون هذا الشَّعب العدنانيَّة النزاريَّة.

وتشعَّبت عدنان هذه إلى قبائل أشهرها قريش ويُسمَّى "فهراً" وهو الجدُّ الحادي عشر للنَّبيِّ صلَّى الله عليه وسلَّم ، وأصل معنى "الفهر" "الحجر الصُّلب" وانقسمت قريش إلى بطونٍ منها بنو هاشم أسرة النَّبيِّ صلَّى الله عليه وسلَّم.
وكان سبب اعتزاز قريشٍ نفسها ما هيَّأه الله لها من إسكانها بجوار بيته حتى كانت تُسمِّيهم العرب جيران الله وآل الله وفي ذلك يقول عبد المطلب بن هاشم جدُّ النَّبيِّ صلَّى الله عليه وسلَّم:

نحن آل الله في ذمَّةٍ * لم نزل فيها على عهد القدم
إنَّ للبيت لرباً مانعاً *من يرُدِ فيه بإثمٍ يخترم
لم نزل لله فينا حرمةٌ * يدفع الله بها عنا النِّقَم.

كُتُب لقريشٍ القَوقُ والنَّقبُ وذلك لأسباب[1] :

1- **النُّفوذُ الدِّينيُّ :** فقد كان لقريشٍ مكانة دينيَّة ممتازة لقيامهم بسدانة البيت الحرام الَّذي يفدون إليه لتقديم قرابينهم وتقديس آلهتهم وشهود منافع لهم فكانوا لذلك موضع تقديس العرب جميعاً .
2- **النُّفوذُ التِّجاريُّ :** وقد كان للقُرشيين سلطانٌ إقتصاديٌّ كبير ، فقد كان زمام التِّجارة بأيديهم فيجلبون البضائع من الشَّصيفاً ومن اليمن شتاءً ويوزِّعونها على القبائل العربيَّة فأصبحوا قبلة الأنظار العربيَّة، وقد قال الله تعالى في محكم تنزيله: چ ٱ ب ب ب ب پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ چقريش: ١ - ٤.
3- **النُّفوذُ السِّياسيُّ :** وقد تهيَّأ لقريشٍ مكانة سامية بفضل ماولُّوا من نفوذٍ دينيٍّ واقتصاديٍّ وما حُبوا به من حضارةٍ ومجدٍ فأصبح لهم نفوذ عند العرب جميعاً ، ويرشدنا إلى ذلك ، ما قاله

[1] احمد عبد الرحيم السائح , مجلة اللسان العربي (مصادر اللغة العربية), مرجع سابق . ص56.

أبوبكر ٌ الصدِّيق في ردِّه على الأنصار الذين طمَعوا في الخلافة بعد وفاة النَّبيِّ عليه الصَّلاة والسَّلام:لا(تدين العرب ُ إلاَّ لهذا الحيِّ من قريشٍ فلا تنفسوا على إخوانكم).

4- **النُّفوذُ اللُّغوي ُّ** إنَّ القريشيين لم يقفوا حجر عثرةٍ في سبيل تقدُّم لغتهم بل عملوا على نمُوِّها، فأضافوا إليها ماهو من مسيس الحاجة إليه ورأوه أخفَّ على أسماعهم وأيسر على ألسنتهم. فهذه العوامل قد هيَّأت للقرشيين سبيل النَّجاح ومكَّنتهم من أن تصبح اللُّغة العربيَّة السَّائدة ذات الأصالة والعمق.

(4)مصادر ُ اللُّغة العربيَّة [2]:

هي مصادر أصيلة للعربيَّة وركائز أساسيَّةٌاعتمدت عليها في تفاعلها مع الزَّمن وهذه المصادر يمكن ُ أن نستقيها من القرآن الكريم والشِّعر والأمثال والقصص.

أولاً :القرآن ُ الكريم :

فضلاً عن كونه أحدثتغييراً جذرياً في التَّفكير العربيِّ في جميع مناحي الحياة فقد كان مصدراً عظيماً للُّغة التي أغناها بمصطلحات وبأساليب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالدِّين والعبادات والمعاملات.

وكان النَّبيُّ عليه الصَّلاة والسَّلام يقدُّ هذاالأسلوب المنُزَّل في صور وحي كأخبار أو جواب عن أسئلة يثيرها العرب (ﮫ ے ۓ چ البقرة:189، (ﭫ ﭭ ﭮ چ البقرة: ٢١٧ ، (چ البقرة: ٢١٥ چ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ چالنبأ: ١ - ٢ .

وفي عهدالرسَّول صلَّى الله عليه وسلَّم لم تثُر أسئلةٌكثيرةٌ لتأويل عدد من نصوص القرآن فكان على الصَّحابة أن يأخذوا على أنفسهم ثقل هذه المسؤولية فلم يقدم على ذلك إلاَّ قليل منهم كعكرمة وابن عباس اللَّذين تصدَّ ا للجواب عن كثيرٍ من الأسئلة التي أثارها المستفسرون.

وأثار الخلاف في قراءة القرآن مشكلةَ ظهور عدة روايات تُنوقلت عن جماعة معيَّنة من القُرَّاء واحتفظت الآيات بوجه عام بصورتها الحقيقيَّوا إنَّما كان الخلاف يتعلَّق بالحركات لا بجوهر اللَّفظ نفسه ، ومهما يكن من شيء فإنَّالقرآن كان مرجعاً أساسياً لرواة اللُّغة الذين اعتمدوه نقطةاستقراء واستنتاج وقد حُفظ من الاستعمالات التي لم تعد خارجة من الأسلوب

---

[2] أحمد عبد الرحيم السائح ، المرجع السابق، ص 72.

العربيِّ مثل (قال ربُّ ارجعون) ، (الأرض فرشناها) ، (فقد صغت قلوبكما) "وكلُّ هذه الاستعمالات وغيرها كان يُستشهد بها للتدليل على صحَّة ما يقابلها من غير القرآن ، قال المستشرقُ " بروكلمان" فضل القرآن بلغت اللُّغةُ العربيَّةُ من الاتساع مدىً لا تكاد تعرفه أيُّ لغة أخرى من لغات الدُّنيا والمسلمون جميعاً مؤمنون بأنَّ العربيَّة وحدها اللِّسان الذي أُحلَّ لهم أن يستعملوه في صلاتهم وبهذا اكتسبت العربيَّة منذ زمن طويل مكانةً رفيعةً فاقت جميع اللُّغات الأخرى التي تنطق بها شعوبٌ إسلاميَّة.

والحديث الشَّريف لم يحظُ بمثل هذه الحظوة ومع ذلك توجد تراكيب مشهورة وردت قصداً أو ضمناً في أحاديث النَّبيِّ صلَّى الله عليه وسلَّم ، حتَّى قيل إنَّها لم تُسمع من غيره من قبل ومنها : " مات حتف أنفه – الحرب خدعة – لا يلُدغ المؤمن من جحر مرَّتين " .[1]

- **ثانياً الشِّعرُ :**

أ- الشِّعر فمصدر بالغُ الأهميَّة للُّغة حتَّى قيل:

أنَّه لولا الشِّعر لضاع نصف اللُّغة إنَّما ظل الشِّعر مصدراً للُّغة لسهولة حفظه وروايته ولأنَّه لا يحتمل المكذوب والمدسوس مثلما يحتمل النَّثر ، وإذا كان الشِّعر لم يسلم من التَّحريف والانتحال فإنَّ بعض الأدباء عمدوا إلى جمع كثير منه كتابةً ، في وقت متأخرٍّ نسبياً كأبي تمَّام في كتابه " الحماسة" وأبو الفرج الأصفهاني في كتاب " الأغاني "والذين قصدوا جمع مواد اللُّغة للتأليف في هذاالباب عمدا إلى الاستشهاد بالشِّعر كما فعل بعض النُّحاة أيضاً .

وهكذا استشهدوا بالشَّطر التَّالي على أنَّ " عزب "تطلق على الذَّكر والأنثى.

يا من يدلُّ عزباً على عزبٍ

كما استشهدوا في مخاطبة الواحد بلفظ التَّثنية بقول سويد بن كراع :([1])

فإن تزجراني يابن عفَّان انزجر*وإن تدعاني أحمِ عرضاً مُمنَّعاً

وقس على هذه الأمثلة وقد كان ابن عباس يقول :

إذا قرأتم شيئاً من كتاب الله لم تعرفوا فاطلبوه في أشعار العرب ، لأنَّ الشِّعر ديوان العرب([2]).

---

[1] أحمد عبد الرحيم السائح , مجلة اللسان العربي (مصادر اللغة العربية) ، مرجع سابق، ص 73.

([1])أحمد عبد الرحيم السائح , مجلة اللسان العربي (مصادر اللغة العربية) ، مرجع سابق، ص 74.

([2])أحمد عبد الرحيم السائح , المرجع السابق، ص 75.

قال أبو حاتم الرازي المتوفَّى سنة 322هـ: -

إنَّ اللُّغة العربيَّة ديواناً ليس لسائر لغات الأمم وهو الشّعر الذي قيَّدوا به المعاني العربيَّة والألفاظ الشَّاردة فلجأوا إلى معرفة حرف مستصعب ولفظ نادر التمسوه في الشّعر الذي هو ديوان لهم فقفَّ عليه مرضيٌّ بحكمه مجمع على صحَّمعانيه وأحكام أصوله محتجٌّ به على ما اختلف فيهمن معاني الألفاظ وأصول اللُّغة.

ثالثاً : الأمثالُ :

العرب يمتازون بأمثالهم المبنيَّة على الحوادث لأنَّ الأمثال عندهم نوعان:

أ/أمثالُ حكمة كقولهم "الجار قبل الدَّار " ، " الحرب خدعة " ، و " الخطأ زاد العجول" ، و"العتاب قبل العقاب" ، ونحوها مما يتناقله النَّاس في الأعقاب وترويها الأُمم بعضها عن بعض وأقدم مجموع لها ، أمثال سليمان عليه السَّلام وأكثر الأُمم أخذت عنها.

ب/الأمثالُ المبنيَّة على الحوادث وهي خاصَّة بهم لأنَّ الحادثة جرت لهم كقولهم : "وافق شنٌّ طبقة" و "قطعت جهيزة قول كلِّ خطيب " و "الصيَّف ضيعت اللَّبن " و "سبق السَّيف العذل " وهم يؤثرون تلك الأمثال عند قائلها وقد يروون عشرات من الأمثال.

قال الواحد في حادثة واحدة كما رووا في حادثة الزُّباء وقصير وجزيمة الأبرش فذكروا في أثناء هذه الحادثة عشرات من الأقوال ذهبت مثلاً ، منها قول قصيررأيٌ فاترٌ وعدوٌ حاضر " ، وقوله : "رأيك في الكنِّ لا في الضحِّ" ،"وماضلّ من تجرى به العصا "وقول الزُّباء : " لأمر ما جدع قصير أنفه " و " بيدي لا بيد عمرو " ونحو ذلك وهذه الأمثال وأشباهها كثير في أقوال الجاهليَّة.

وقد عنى العرب بجمع الأمثال لأنَّها من جملة ما احتاجوا إليه من تحقيق ألفاظ اللُّغة ، ذكر ابن الدَّيم أنَّ عبيد بن شربة من أهل اليمنألَّف كتاباً في الأمثال في خمسين ورقة في أواخر القرن الأوَّل الهجري وهو أوَّل من فعل ذلك وقد ضاع هذا الكتاب([1]).

واهتمكثيرٌ من دبُّاء البصرة والكوفة في إبّان النَّمنُّ الإسلاميِّ بجمع أمثال العرب ، منهم صحار العبدى كان معاصراً لابن شربة ويونس النَّحويِّ المتوفَّى سنة 182هـ وأبوعبيدة المتوفَّى سنة 211وثعلب المتوفَّى سنة 291هـ وأبو عبيدة القاسم بن سلام المتوفَّى سنة 223هـ ،

([1])أحمد عبد الرحيم السائح ، مجلة اللسان العربي (مصادر اللغة العربية)، مرجع سابق، ص 75.

والمفضّل وأبو هلال العسكريُّ، ومحمد بن زياد الأعرابيُّ ومحمد بن حبيب البغداديُّ وحمة الأصفهانيُّ وغيرهم.

وقد شرح هذه الكتب كثيرون وأضافوا إليها من الأمثال الحادثة في الإسلام وأهمُّ هذه الكتب الباقية إلى الآن كتاب " المستقصى "للزَّمخشريِّ المتوفَّى سنة 538هـ ومجمع الأمثال للميدانيِّ المتوفَّى سنة 518هـ.([1])

رابعاًالقصص ُ :

فوراء كلِّ مثل قصَّة حفظت كتب الأمثال السَّابق ذكرها كثيرا منها وخصوصاً مجمع الأمثال للميدانيِّ .

والقصص ُ تمثِّل بدورها نماذج صادقة من تفكير العرب وآدابهم ،وأهميَّتها اللُّغوية تتمثَّل فيما شملته من غريب الـَّلفظ وجمال الأسلوب وأحسن مرجع لها هو كتاب " الأمالي " لأبي علي القالي وكتاب " الأغاني "لأبي الفرج الأصفهانيِّ وكتاب"البيان والتَّبيين " للجاحظ.

وخلاصةُ القول إنَّ القرآن والشِّعر والأمثال والقصص قد أدَّت دوراً بارزاً في حفظ اللُّغة العربيَّة وتقويمها ، إلاَّ أنَّ جميع اللِّسانات اللُّغوية أثبتت في قوَّة أنَّ سبب نشأة اللُّغة ونموِّها واتِّساعها وشمولها وتبلورها هو القرآن الكريم قبل غيره ،وذلك أنَّ ألفاظاً كثيرة يردِّدها القرآن الكريم كانت مثار أسئلة المسلمين منذ عهد الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم وكان بين هذه الألفاظ ما هو غير عربيٍّ ثمَّ كان المعنى اللُّغوي يتعيَّن فهمه قبل الإقدام على التَّأويل الشَّرعي فنشأ عن ذلك العناية بتفسير القرآن الكريم.

واختلفت الروايات في قراءة القرآن فنشأ عند ذلك علم القراءات الَّتي كانت ذات ارتباط وثيق بالنَّحو .

وأخيراً فإنَّ وضع قواعد النَّحو كان ضرورياً لحفظ آيات الله على صورتها الأصليَّة بغض النَّظر عن تعدُّد القراءات ولحسن الحظِّ فقد كان العرب يفطنون إلى ضرورة تدوين أكثر ما يمكن من الأشياء التي يخشون ضياعها بسرعة كما فعلوا في تدوين المصحف مثلاً ، فقد بدأوا في ذلك منذ عهد أبي بكر الصدِّيق.

وهذا يدلُّ على أنَّالعرب كان فيهم عدد ممن يحسن الكتابة والقراءة بل يمكن أن يـُفهم من تعليم أسرى مكَّة لصبيان المدينة إثر وقعة بدر الكبرى.إنَّالكتابة والقراءة كانتا تنتشران بمكَّة

([1])أحمد عبد الرحيم السائح , المرجع السابق، ص 75.

الّتي عرفتها قبل المدينة ومن ثمّ فتدوين العلوم المتّصلة بالقرآن قد سبق تدوين غيرها من العلوم([1]).

(5)اللّهجاتُ المستكرهة والمستقبحة :

نقلت كتب اللّغة عددا من اللّهجات المستكرهةوالمستقبحة عند العرب وقد تحدث الثّعالبيُّ عن هذه اللّهجات ضمن فصلٍأطلق عليه اسم َ في حكاية العوارض الّ تي تعرض لألسنة العرب قال فيه:

الكشكشة: تعرض في لغة تميم كقوله في خطاب المؤنّث " ما الذي جاء بش؟"يُريد بك وقرأ بعضهم " قد جعل ربّ ِ تحتش سريًّا " لقول القرآن: " قد جعل ربُّك تحتك سريًّا " سورة مريم ، آية 24.

الكسكسة :تعرض في لغة بكر كقولهم في خطاب المؤنّث أبوس أُمـ ّس يّريدون أبوك وأمـ ّك.

العنعنة : تعرض في لغة قضاعة كقوله " ظننت عنك ذاهب "أي أنّ ك.

اللّ خلخانيّة :تعرض في لغات عرب الشّ حر وعمان " ما شا الله كان " ويريدون " ماشاء الله "

الطّ مطمانيّة : تعرض في لغات حمير كقولهم " طاب أمهوا " يريدون طاب الهواء.([2])

هذه اللّهجات الّتي أوردها الثّعالبيُّ لا تقلُّ سوءاً عن كثير من لهجات العاميّة في عصرنا مما يؤكّ د لنا أنجذور العاميّة منغرسة في أقدم اللّ هجات العربيّة.

(6)أهدافُ اللّغة المكتوبة والمتكلّم بها:

قال ابن جنّي في الخصائص في تعريف اللغة "إنّ أصواتٌ يعبّ ر بها كلُّ قوم عن أغراضهم "([3])فوجدت اللّغة أنها:

1-أداةُ التّفكير الإنسانيّ ، فالقاموس اللّغويُّالذاتي يشكّل إلى درجة كبيرة طبيعة التّفكير واتّ جاهه.

2-نقلُ الأفكار والمشاعر من إنسان لآخر.

والمحصلّة لهذين الهدفين اللّ ذين ينبعثانمن ذات الإنسان ينشأ الهدف الثّ الث وهو الهدف الإجتماعيُّ والرّابط الإنسانيُّ والتّفاهم البشريُّ .([4]).

- وقد لخّ ص العالم العلاّ مة " أولبرت "وظائف اللّغة الاجتماعيّة :

([1])ابن خلدون ، المقدمة ، مرجع سابق ، 1981م ، ص 546

([2])أبو منصور الثعالبي ، فقه اللّغة ، مطبعة الآباء اليسوعيين ، بيروت –لبنان ، 1985م ، ص 107.

([3])ابن جني , الخصائص , مرجع سابق , ص18.

([4])أحمد عبد الرحيم السائح ، نشأة اللغة الإنسانية ، مجلة اللسان العربي، مرجع سابق ، ص 52.

1- أنَّها تجعل للمعارف والأفكار البشريَّة قيماً اجتماعيَّة بسبب استخدام المجتمع اللُّغة بقصد الدّلالة على أفكاره وتجاربه.
2- وأنَّها تحتفظ بالتُّراث الثَّقافيّ والتَّقاليد الاجتماعيَّة جيلاً بعد جيل.
3- وأنَّها باعتبارها وسيلة لتعلُّم الفرد ، تعينه على تكييف سلوكه ، وضبطه حتى يلائم هذا السُّلوك تقاليد المجتمع وسلوكه.
4- وأنَّها تزوّد المرء بأدوات التَّفكير وما كان المجتمع البشريُّ ليصل إلى ما هو عليه الآن بدون التَّعاون الفكريّ لتنظيم حياته ولا يتأتَّى هذا التَّعاون الفكريُّ إلاّ بالتَّفاهم وتبادل الأفكار بين أفراد المجتمع والوسيلة العمليَّة الميسورة لهذا التَّبادل والتَّفاهم هي لغة الكلام وبدونها ينحط التَّفاهم إلى مستوى التَّعبير عن الحركات المحسوسة والانفعالات الأوّلية.([1])فاللُّغة أهمُّ مظهر لوجود الجماعة والمحافظة على كيانها .

(7) وظائفُ اللُّغة:

اللُّغةُ في عمومها ذات وظيفة مهمَّة جدًّ يمكن أن تُلخَّص في أمرين:

(أ) أمر فرديٌّ وهو ربط الفرد بالمجتمع.
(ب) أمر إجتماعيٌّ خالص : هو تهيئة الوضع المناسب لتكوين مجتمع وحياة اجتماعيَّة.
وأماّ الشقّ الثَّاني من وظيفة اللُّغة فإنَّ اللُّغة أصل وجذر لكلّ ما يمكن تصوُّره من عوامل تكوين المجتمع كالتَّاريخ المشترك والدِّين المشترك والأدب المشترك والفكر والإحساس والإرادة والعمل المشترك إذ لا يقوم شيءٌ من ذلك بدون اللُّغة ، إنّ الشرَّاكة في كلّ أولئك هي الحياة الاجتماعيَّة ولا تتمُّ هذه الشّركة بدون اللُّغة. ([2])

ويكفي اللُّغة العربيَّة شرفاً أنَّها لغة القرآن ولغة العبادة .

(ب) علمُ الكتابة العربيَّة:

(1) مفهومُ الكتابة: -

الكتابة لغةً : نجد في لسان العرب في مادة (ك ت ب) كتب الشئ يكتبه كتباً بمعنى خطه ([3]).

([1]) أحمد عبد الرحيم السائح ، المرجع السابق ، ص55.
([2]) د.تمّام حسان ، مجلة المجلة ، العدد 114 ، القاهرة ، يونيو 1966م. , ص25.
([3]) ابن منظور , لسان العرب , مرجع سابق , ص698-699.

واصطلاحاً : الكتابة هي إعادة ترميز اللُّغة المنطوقة في شكلٍ خطيٍّ على الورق من خلال أشكال ترتبط ببعضها وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللُّغة في وقت مالحيث يُعدُّ كل شكل من الأشكالمقابلاً لصوت لغويٍّيدلُّ عليه ، وذلك لتعرف نقل أفكار الكاتب وآرائه ومشاعره إلى الآخرين بوصفهم الطَّرف الآخر لعمليَّة الاتِّصال , والكتابة تتضمَّن مهارات آليَّة مع مهارات عقليَّة معقَّدة .([1])وقد تباينت تعريفات الكتابة ووردت لها بعض التَّعريفاتالتَّي قلَّصت مفهوم الكتابة إلى مجرَّد رسم الحروف باليد "الخطّ"أو تحويل رموز اللُّغة الصَّوتيَّة إلى رسومٍ خطيَّة مكتوبة أو أشكال مرئيَّة " خط إملاء "([2])وعرفَّها فتحي يونس في كتابه تعليم اللُّغة العربيَّة للمبتدئين بأنَّها أي الكتابة المهارة اللُّغويَّة الَّتي تتضمَّن القُدرة على التَّعبير في مواقف الحياة والقُدرة على التَّعبير عن التُّراث بجمل متماسكة مترابطة بها الوحدة والاتِّساق ويتوفَّر فيها الصَّحَّة اللُّغويَّة والصَّحَّة الهجائيَّة وجمال الرَّسم"([3])ويُعرِّفها رشدي طعيمة أنَّ الكتابةلغةً مصدر من كتب كتابة ومعناه الجمع ومن هذا سُمِّي الخطُّ كتابة لجمع حروفه بعضها البعض" ([4])

(2)أهميّةُ الكتابة :

إنَّ أعلى ما يُعبِّر به الإنسان عن فكره وأحاسيسه هو الكلام بمجموع ألفاظ مفرداته وجمله وهو الوسيلة الأُولى للخطاب ونشر التَّعليم ، وكسب المعرفة ، والإنسان في خطابه وعباراته المنطوقة أقوى على البصر عمَّا يريد وأفصح من محاولته ذلك بأيِّ وسيلة أخرى، ويلي العبارة المنطوقة في الإفصاح عن الفكر ، العبارة المكتوبة ومن ثمَّ كان للكتابة عند الأمم جميعاً أثر بعيد وكان لها الفضل الكبير في حفظ تراث الأُمم السَّابقة في دواوين العلم.([5])

الكتابةُالعربيَّة في عهد الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم:

لمّا جاء الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم ، اتَّخذ بضعة كُتَّاب منهم علي بن أبي طالب وعثمان بن عفَّان وعمر بن الخطَّاب وأبوبكر وخالد بن سعيد بن العاص ، وحنظلة بن الرَّبيع ويزيد بن أبي سفيان ومعاوية بن أبي سفيان وأُبي بن كعب وزيد بن ثابت ، وكان زيد من ألزم النَّاس بذلك ، ثمَّ

([1])على أحمد مدكور ، تدريس فنون اللُّغة العربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1433 ، هـ ، 2003م ، ص 3

([2])عبد اللطيف عبد القادر أبوبكر ، تعليم اللُّغة العربية ، الأطر والإجراءات ، مكتبة الضامري ، عمان- الاردن ، ط1 ، 1433هـ ، 2003م ، ص 189.

([3])فتحي علي يونس ، تعليم اللُّغة العربية للمبتدئين ، مطبعة الكتاب الحديث القاهرة ، 1996م ، ص 132.

([4]) رشدي أحمد طعيمة ، تعليم الكبار الخط ، برامجه وتدريس مهارته في التعليم العام ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 2000م، ص12-13.

([5]) د. محمود عباس حمودة ، دراسات في علم الكتابة العربية، مرجع سابق ، ص 7.

تلاه معاوية بعد الفتح فكانا ملازمين الكتابة بين يدي الرسَّول صلىَّ الله عليه وسلَّم في الوحي وغير ذلك.([1])

وأو ّل من كتب للرسَّول صلىَّ الله عليه وسلَّم في المدينة بعد هجرته أبي بن كعب وكان يكتب رسائل الرسَّول صلَّى الله عليهوسلَّم أيضاً .

وكان أُبي إذا لم يحضر دعا رسولُ اللهصلىَّ الله عليه وسلمَّ زيدَ بن ثابت فيكتب فهذان كانا يكتبان الوحيَّ بين يديه.

ولقد ساعد النَّبي عليه الصَّلاة والسَّلام على نشرالكتابة وتعلُّمها ، فبعد غزوة بدر مثلاً ، وافق على إطلاق كل أسير بغية تعليمه الكتابة والقراءة لعشرة صبيان من المسلمين ، كان يأمر عبادةَ بن الصامت أن يعلِّم النَّاس الكتابةَ وكذلك عبد الله بن سعيد بن العاص.

وكانت الكتابة في عهد الرسَّول صلَّى الله عليه وسلَّم تشمل شيئين أولهَّما وهو الأهم ّ كتابة الوحيوالثَّاني تدوين الرسَّائل التي كان الرسَّول صلَّى اللهعليه وسلَّم يكتبها للملوك والرُّؤساء يدعوهم إلى الإسلام وكذلك كتابة العهود والمعاهدات ولعلَّ أقدم معاهدة إسلاميَّة هي تلك الَّتي تمَّت بين المسلمينوبين غير المسلمين من سكَّان المدينة عقب هجرة الرسَّول صلَّى الله عليه وسلَّم إليها.([2])

(3)أصلُ الخطِّالعربيِّ وتطوُّره:-

يكاد يُجمع الباحثون أنَّالكتابة نشأت وتطوَّرت في أرض الوطن العربي القديم وأنَّ مراحل إيجاد الأبجديَّة (الحرف الهجائية) تمَّ على الأرض العربيَّة القديمة سواء أبجديَّة سيناء أو أبجديَّة جبيل أو أبجديَّة رأس شمرا وهي أتمّ ها وتُعتبر أمُّ الأبجديَّات العالميَّة.

وإذا ما تجاوزنا الكتابات القديمة كالهروغليفيَّة وتطوُّرها والمسماريَّة فإننا عثرنا على عدد من الكتابات العربيَّة القديمة ، إذ لا يكاد يخلو حجر جنوبي الجزيرة العربيَّة وقلبها وشمالها من نقش تذكاريٍّ نقشه كُتَّاب محترفون أو غير محترفين من الرُّعاة ورجال القوافل ، يذكرون فيها أسماء آلهتهم متضرِّعين إليها أن تحميهم ، وقد يذكرون ما يقدِّمون إليها من قرآبين ، وقد يكتبونها على

([1]) صلاح الدين المنجد : دراسات في تاريخ الخط العربي ، بيروت – لبنان ، دار الكتاب الجديد ، 1972م ، ص 23
([2]) د. محمود عباس حمودة ، مرجع سابق ، ص36-37

قبورهم مُسجِّلين أسماءهم وأسماء عشائرهم ، وما قام به الميِّت من أعمال ، وقد يودعونها بعض قوانينهم وشرائعهم.([1])

- ولقد اختلف العرب أنفسهم في أصل خطِّهم كما اختلفوا في المحلِّ الذي نشأ فيه وفي كيفيَّة نشوئه وتطوُّره.

وقد جاء في كثير من كتب المؤلِّفين العرب روايات متشابهة حتَّى أنَّ آدم عليه السَّلام هو أوَّل من كتب الكتب ، وقد استندوا في قولهم هذا ببعض الآيات القرآنيَّة: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)العلَق: الآيات ١ – ٥.

ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ (1)القلم: الآية ١. وقوله تعالى: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ (31) البقرة:الآية ٣١.

واستدلُّوا من هذه الآيات على أنَّ الخطَّ والأسماء والألفاظ كلَّها توقيفيَّة من الله تعالى لآدم.

- أمَّا علماء الإفرنج فقد اتَّفقوا مع العرب في الرَّأي بادئ الأمر ، فقد ذهب المستشرق " مورتز "إلى أنَّ أصل الكتابة بالحروف بعد الكتابة الهيروغليفيَّة كان في اليمن ، وأنَّ اليمانيين هم الذين اخترعوا الكتابة وليس الفينقيين ، ولكنَّهم خالفوا العرب في الرَّأي وذلك بعد أن توصَّلوا إلى أنَّ وسائط ماديَّة تثبت أصل الخطِّ العربيِّ وأنَّه قد اشتُقَّ من الخطِّ النَّبطيِّ .([2])

(4)الإصلاحُ في الخطِّ العربيِّ .

التَّنقيطُ ، الشَّكيلُ (الحركاتُ):

كانت فصاحة العرب وبلاغتهم موهبةً إلهيَّة ، وفطرة غريزيَّة فطرهم الله عليها ، غير مكتسبة ، بالغليم ، لذلك كانوا يكتبون ويقرأون قراءةً صحيحةً فصيحةً ، وكانت لهم أيضاً ملكةٌ قويةٌ لا يحتاجون معها إلى وضع علامات لتمييز الحروف المتشابهة في الصُّورة كالجيم والحاء والخاء فيدركون من سياق المقام وقرائن الأحوال.لذلك لم يكن الشَّكل والإعجام معروفاً عندهم .

([1]) أنور الرفاعي ، الإسلام في حضارته ونظمه ، دار الفكر ، القاهرة ، 1973م ، ص 436.
([2]) محمد طاهر الكردي : تاريخ الخط العربي وآدابه ، القاهرة ، مكتبة الهلال ، 1939م ، ص 73.

وفي ابتداء ظهورهما كانوا يكرهونهما لأنَّهم يرو َن ذلك تشويهاً للمكتوب وتحصيلاً للحاصل.([1])

وا ِنَّ أولَّ من وضع الشَّكل في الكلمات هم السُّريان وذلك عندما دخلوا في النَّصرانيَّة ونقلوا الكتب المقدَّسة إلى لغتهم ورأوا أنَّ بعض الشَّ يُ لحنون في قراءتها فخافوا أن ينشأ عن ذلك تحريف في ألفاظ قد يُ غيِّر المعنى ويؤدِّي إلى الكفر والزَّ ندقة ، فاخترع الشَّكل الأسقف يعقوب الرَّهاوي الملقَّب "بمفسِّر الكتب "المتوفَّى سنة 460هـ وكان الشَّكل عندهم بالنَّقط فاقتدى العرب بالسُّريان في اتِّخاذ الحركات بالنُّقط الكبيرة والصَّغيرة ثم استبدلوها بالحركات المستقلَّة.

وتدلُّ بعض الكتابات العربيَّة التي تُنسب إلى أوائل العقد الثَّالث الهجري "22هـ"على أنَّ العرب استعملَّموا النَّقط قبل إنشاء الكوفة واستقرارهم في العراق أي قبل زياد وأبي الأسود الدُّؤلي الذي هو أولُّ من ابتدع علم النَّحو ووضع أساس الشَّكل للأحرف العربيَّة والذي استعان بطريقة السِّريان في وضع هذه الرُّموز إذ كان كثير المخالطة لهم ، وربَّما درس وتعلَّم على أيدي أساتذة منهم ([2]) وهو الذي أحدث الشَّكل في الخطِّ الكوفيِّ وذلك سنة 67هـ وقد توفى سنة 69هـ وضعه بأمرٍ من زياد في زمن الخليفة معاوية بن أبي سفيان ، والأرجح علي بن أبي طالب.

يُ قال إنَّ أبا الأسود مرَّ برجلٍ يقرأ القرآن وسمعه يقول: "إنَّ الله بريءٌ من المشركين ورسولُه" بكسر اللام وقيل:إنَّ ابنته قالت له مَّا أحسنُ السَّماءِ ؟" فقال لها نجومُها فقالت:- إنَّما أردتُّ التَّعجُّب. فقال لها عليك أن تقولي ما أحسنَ السَّماءَ ! "وتفتحي فاك فلمَّا رأى أبو الأسود العجمة في الكلام العربيِّ وفي قراءة الكتابة العربيَّة بادر بوضع الشَّكل على أواخر الكلمات ، وبدأ بالمصحف أولاً حيث استحضر كاتباً وأمره أن يتناول المصحف وأن يأخذ صبغاً يخالف لون المداد فيضع نقطةًواحدةً فوق الحرف إذا رأى أبا الأسود يفتح شفتيه على آخر ذلك الحرف وهذه النُّقطة هي الفتحة ، وا ِذا رأى أبا الأسود قد خفض شفتيه عند آخر الحرف نقط نقطةً تحت الحرف من ذلك الصِّبغ المخالف للون المداد فيكون هو الكسر، فإذا ضمَّ شفتيه جعل الكاتب النُّقطة بين يدي الحرف "أمامه"فيكون هذا هو الضَّمُّ.([3]) أمَّا إذا تبع الحرف الأخير نقطتين إحداهما فوق الأخرى فهذا هو التَّنوين.

غير أنَّ نظام النَّقط للدِّلالة على الحركات أصبح يختلف أمره بنظام النُّقط الَّتي استخدمت للإعجام وقد حُلَّت المشكلة في زمن بعيد ، فإنَّ في مخطوطات القرآن القديمة نجد أنَّ النُّقط

([1]) سهيلة ياسين الجبوري ، الخط العربي وتطوره في العصور العباسية في العراق ، بغداد ، مطبعة الزهراء ، 1962 ، ص 54

([2]) أنور الرفاعي ، الإسلام في حضارته ونظمه ، مرجع سابق ، ص 572 .

([3]) سهيلة الجبوري ، الخط العربي وتطوره ، مرجع سابق ، ص 56-57

للحركاتكانت تكتب بحبر يختلف عن الحبر المستعمل في كتابة الكلمات ، وكانوا أوّلاً يكتبونها بالحبر الأحمر.

ثم شاع بعد ذلك اللّون الأصفر فالأخضر أمّا لفظ الإعجام فكانت تكتب بالحبر الذي يستعمله الكاتب في نسخه ما نسخ ،ولا نعلم على وجه التّحقيق الزّمن الذي وضع فيه هذا النّظام.

أمّا الإصلاح الثّاني الذي أُجري في الكتابة العربيّة فهو إعجام الحروف أو نطقها وبمعنى آخر تمييز الحروف المتشابهة الرّسموضع علامة عليها لمنع اللّبس ، وقد تمّ ذلك في الثّلث الأخير من القرن الأوّل الهجريّ ، أي زمن خلافة عبد الملك بنمروان ، حيث إنّ الكتابة قبل هذاالزّمن أي الكتابة العربيّة في صدر الإسلام كانت خالية من الإعجام واعتماداً على الشّكل فقط.([1])

إلاّ أنّه كثر التّصحيف " القراءة الخطأ "في القراءة وخصوصاً في العراق لكثرة الأعاجم فيها.

وقد كثر التّصحيف وانتشر بالعراق ففزع الحجّاج بن يوسف الثّقفي إلى كُتّابه وسألهم أن يضعوا لهذه الحروف المتشابهة علامات.

ويقال:إنّ نصر بن عاصم قام بذلك فوضع النّقط أفراداً وأزواجاً وخالف بين أماكنها لذا دعا الحجّاج بن يوسف الثّقفي الذي كان والياً على العرق ، نصر بن عاصم اللّيثي المتوفّى سنة 89هـ ويحيىبن يعمر العدوانيّ قاضي خراسان المتوفّى سنة 129هـ لوضع الإعجام بمعنى النّقط ونقطت الحروف بنفس مداد الكتابة؛لأنّ نقط الحروف جزء منه.

وبعد الإعجام " النّقطو" ُجدت الحاجة ماسّة إلى التّمييز بين علامات الشّكل الّتي وضعها أبو الأسود الدّؤلي أو الإعجام الّتي وضعها كل من يحيىبن يعمر ونصر بن عاصم ، حيث إنّ الأدوات في الشّكل والنّقط هي النّقط ولو أن نقط الشّكل كانت بمداد مخالف للون مداد الكتابة ، إلاّ أنّه حدث اللّبس ، لذا فقد أُجرى الإصلاح الثّالث والأخير في العصر العبسيّ الأوّل.

([1]) سهيلة الجبوري ، الخط العربي وتطوره ، مرجع سابق ، 48

فقد عني الخليل بن أحمد الفراهيديُّ المتوفَّى سنة170هـ بهذا الأمر وكان أوسع النَّاس علماً بالعربيَّة ، حيث أبدل نقط الشَّكل الَّتي وضعها أبو الأسود بثماني علامات ، الفتحة والضمَّة والكسرة والسُّكون والشَّدَّة والمدَّة والصِّلة والهمزة وهي كما يلي:.

1- جرات ٌ علويَّة وسفليَّة للدلالة على الفتح والكسر.

2- رأس ُ واو (و) للدلالة على الضمِّ إذا كان الحرف المنوَّن مررت العلا ً مة فكتبت مر َّتين فوق الحرف أوتحته.

3- الكوُّن ُ الخفيف ، اصطلح أن يكون ر أس خاء بلا نقط (حـ) أو دائرة (هـ) وأن يكون السُّكون الشَّديد هو السُّكون الذي يصاحبه إدخال على هيئة حرف سين بغير نقط.([1])

4- الهمزة ُ : رأس عين (ء) كلٌّ ها حروف صغيرة أو أبعاض حروف وبينها وبين مدلولاتها مناسبة ظاهرة.وبهذه الطَّريقة أمكن أن يجمع الكاتب بين الكتابة والإعجام والشَّكل بلون واحد.

واستعمل الخليل هذه الطَّريقة في كتب اللُّغة والأدب دون القرآن حرصاً على كرامة أبي الأسود وأتباعه ولقاء تهمة البدعة في الدِّين.([2])

وبهذه الطَّريقة تمكَّن العرب من المحافظة على لغتهم العربيَّة وخطِّهم العربيِّ من العجمة ، وقد رغبوا في الشَّكل بعدما كانوايكرهون إضافة أيِّشيءٍ على خطِّهم العربيِّ . وقال سعيد بن حمد "من سلك طريقاً بلا إعجام ضلَّ ومن قرأ خطاً بلاإعجام زلَّ ".([3])

وهذا يدل على أهمية الاعجام في وقتنا الحاضر إذ أن العرب في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم كانوا يقراون القران على السليقة أما ألان فقد كثر الاختلاط بالاعاجم.

([1]) أنور الرفاعي ، الإسلام في حضارته ونظمه ، مرجع سابق، ص 572 وسهيلة الجبوري ، الخط العربي وتطوره ، مرجع سابق ص 60.

([2]) محمد طاهر الكردي ، تاريخ الخط العربي وآدابه ، مرجع سابق، ص 81.

([3]) سهيلة الجبوري ، الخط العربي وتطوره ، مرجع سابق ، ص 61.

المبحثُ الثَّاني

النَّحو العربيُّ

أولاًمفهومُ النَّحو :

مقدِّمة :

يشغل النَّحو حيزاً كبيراً من المعارف العربيَّة ، والمكتبة النَّحويَّة القديمة حافلة بالمصنَّفات الكبرىتليَّ شغلت النُّحاة عصوراً عُدة فكثرت الشرُّوح واتَّسع نطاق البحث.

ولما كان النَّحو من لوازم الثَّقافة الإسلاميَّة كثُر طلاّبه المنقطعون له ، المشتهرون به ، كما كثُر المحتاجون إليه من أصحاب العلوم المختلفة.

وكان عسيراً على طلاّب النَّحو أن يتزوَّدوا بهذه المادَّة لكثرة مسائلها ووعورة مسالكها وأنَّهم ملزمون بمعرفة الأساليب النَّحويَّ الَّتي لم تسلم إلى النَّحو وحده ، بل استعارت أساليب أهل المنطق وعلماء الكلام.

وقد ورثنا –أهلُ هذا العصر –هذه المادَّة الضَّخمة المعقَّدة ، وطُلب إلينا أن نأخذها ونفهمها على نحو ما كان يفهم أهل القرون المتقدِّمة أساليبها ، وكان النَّحو عند جمهرة كبيرة من المعنيين بعلوم العربيَّة ، علماً لا يمكن لأهل هذا العصر أن ينالوا منه ، ومن أجل ذلك فلم يستطع أهل التَّيسير والراغَّون للإصلاح أن يقيموا بناءً نحويًّجديداً يتنكَّر للقديم.

(ومن المعلوم أن " النَّحو " في بداية نشأته كان نتيجة تفكير الأقدمين في إيجاد ضوابط تعمل على صيانة العربيَّة من اللَّحن ولاسيَّكتاب الله الكريم ، وعلى هذا فإنّ الغرض الأوَّل من وضع الضَّوابط النَّحوية كان تعليميًّ، وهو أن يكون كافياً للحاجة الَّتي جدّت في المجتمع العربيِّ بعد أن دخل فيه الكثير من الأُمم الَّتي اعتنقت الإسلام ، غير أنَّ هذا الغرض التَّعليميِّ قد صار إلى شيء آخر فأصبح النَّحو غرضاً يطلبه الدَّارسون كما يطلبون وسائل العلوم الأخرى وكثر طلاّب النَّحو منذ نشأته فكانت طبقات النُّحاة المختلفة المتعاقبة طوال العصور ، وقد أضافت

القرون المتلاحقة الشيء الكثير إلى مادةّ النَّحو وأساليب الدَّرس فيه حتَّى انتهى إلى ما انتهى إليه.([1])

(أ) مفهومُ النَّحو : لغةً :-

يطُلق النَّحو في اللُّغة على معانٍ منها :

- القصدُ يُقال نحوت نحوك أي قصدتُ قصدك.
- الجهةُ يُقال توجهَّتُ نحو البيت أي جهة البيت.
- المثلُ يُقال هذا رجلٌ نحواً أي مثلك.
- المقدارُ يُقال له عندي نحو ألف أي أي مقدار ألفٍ .
- القسمُ يُقال على أربعة أنحاء أي أقسام.

ويُراد به في اصطلاح النُّحاة العلم الذي يبحث عن أحوال أواخر الكلمات إعراباً وبناءً وأمَّا فائدته : الاستقامة على فهم كلام العرب والاحتراز عن الخطأ في الكلام).([2])

(وكلمة " النَّحو "لغةً تعني القصد والطريق ، نحاه ينحوه وبنحاه نحواً وانتحاءً ونحو العربيَّة منه).([3])

وتُطلق كلمة " نحو "أيضاً على الجهة وعلى الشَّبه والمثل وهو بالنِّسبة إعراب الكلام العربيِّ .([4])

(والنَّحو في الأصل مصدر شائع أي انحنحواً كقولك قصده قصداً ثم خصَّ به انتحاء هذا القبيل من العلم.([5])

(وقيل عنه هو علم فيه يعرف ما يجب أن تكون عليه الكلمة من رفع ونصب أو جر أو جزم أو لزوم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة وهو اسم منقول يُقصد منه تبين صواب الكلام من خطئه).([6])

([1]) د. إبراهيم السامرائي ، النَّحو العربي ، نقد وبناء ، دار عمار ، الأردن –عمان ، سوق البتراء ، ط1 ، 1418هـ-1997م ، ص 9
([2]) د.حسن محمد نور الدين ، الدليل إلى قواعد اللُّغة العربية ، دار العلوم العربية ، بيروت لبنان ، ط1 ، 1416هـ - 1996م ، ص 15
([3]) ابن منظور ، لسان العرب ، بيروت دار صادر – ط1 ، ج15 ، ص 309-310.
([4]) الرازي ، مختار الصحاح ، دار المعارف ، القاهرة 1397هـ - 1977م ، ص 650
([5]) ابن منظور ، لسان العرب ، مرجع سابق ، ص 310.
([6]) ابن الانباري : (منثور الفوائد) تحقيق صالح الضامن ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ط 1 1403هـ-1983م ، ص 23

ويعتقد بعض الدَّارسين أنَّ كلمة نحو مأخوذة عن السِّريانيَّة الَّتي أخذتها عن اليونانيَّة غير أنَّمعظم الرُّواة العرب اتَّفقوا على أنَّ النَّحو كلمةٌ عربيةُ الأصل ، ويدعم ذلك روايات ابن النَّديم وابن الجزريِّ والنَّحو السَّاري.

(يبدو أنَّ كلمة " نحو "ومدلولها ، لم تكن مستعملةً عند النُّحاة الأوائل وبالأحرى لم يطلق العرب كلمة " نحو"على علم النَّحو العربي"المعروف لدينا اليوم بل أطلقوا اصطلاح العربيَّة تارةً وأخرى كلاماً وأحياناً الإعراب حتَّى استقرَّالرأي أخيراً على تسميتها بالنَّحو).([1])

ويظهر من أقوالهم مثلاً "أوَّل من استنَّ العربيَّة – النَّحو – وفتح بابها وأنقح سبيلها ووضع قياسها أبو الأسود الدُّؤلي.

(النَّحو أخيراً هو الإعراب وتكوين الجملة والأحرى هو عارضة لغويَّة تخضع لما تخضع له اللُّغة من عوامل الحياة والتَّطوُّر فهو تطورٌ أبداً لأنَّ اللُّغة تطوِّرة أبداً).([2])

(ب)مفهومُ الصَّرف :

لغةً :(وردت كلمة صرف في القرآن الكريم على ثمانية أوجه).([3])

1-بمعنى وجّه : چ ٱ ب ب ٻ ٻ پ پ پ چالأحقاف: ٢٩.
2-بمعنى بيّن : چ ڃ ڃ ڃ ڃ چ چ چ ڇ ڇ چالإسراء: ٤١.
ومثله سورة طه : چ چ طه: ١١٣.
3-بمعنى قسّم : چ ٹ ٹ ٹ ٹ ڤ ڤ ڤ ڤ ٹ ٹ چالفرقان: ٥٠ يعني قسمنا المطر بينهم عاماً فعاماً .
4- بمعنى ذهب و أمال چ گ گ گ ڳ ڳ ڳ ڳ گ گ ں ں ڻ ڻ ڻ ۀ ہ ہ ہ ھ ھ چالتوبة: ١٢٧ ، أي أمال قلوبهم.
5- بمعنى هزم : چ گ گ گ ں ں چآل عمران: ١٥٢، يعني هزمكم.
6- بمعنى الوعظ : چ چ الأحقاف: ٢٧.

([1]) فتحي عبد الفتاح ، أبو الأسود الدؤلي ، نشأة النَّحو العربي ، الكويت ،وكالة المطبوعات ، ط 1 1394هـ ، 1974م ، ص 19.
([2]) مهدي المخزومي :في النَّحو العربي ، نقد وتوجيه. صيدا ، المكتبة العصرية ، " 1384هـ - 1964م ، ص 19.
([3])الحسن بن محمد الدامغاني ، قاموس القرآن وإصلاح الوجوه والنظائر في القرآن الكريم ، تحقيق عبد العزيز سيد الأهل ، بيروت دار العلم للملايين ، ط 4 ، 1404هـ -1983م ، ص279.

7-بمعنى البلوى والتقلّب : ﭽ ﭾ ﭿ ﮀ ﮁ ﮂ ﮃ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ ﭼ البقرة: ١٦٤ ، يعني بلوى الرياح وتقلبها يميناً وشمالاً وغرباً ورحمة قبولاً ودبوراً ومثله في سورة الجاثية : ﭽ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ ﭺ ﭻ ﭼ الجاثية: ٥ يعني تقليب الرياح.

8-بمعنى الدَّفع : ﭽ ﮯ ﮰ ﮱ ﭼ الفرقان: ٦٥. أي أدفع

كقوله في سورة الأنعام: ﭽ ﯖ ﯗ ﯘ ﯙ ﭼ الأنعام: ١٦

9- بمعنى عدل : ﭽ ﮂ ﮃ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ ﮉ ﮊ ﮋ ﮌ ﭼ غافر: ٦٩ أي أنى يعدلون عن الإيمان.

(يبدو من هذه الأوجه جميعها أنَّ كلمة صرف تفيد الانتقال نسبيّاً من حالة إلى أخرى ، وهذا كما تبدو حدا اللُّغويين إلى تصريفها لقولهم الصَّرف يعني التغيُّر ومنه تصريف الرِّياح أي تغييرها).([1])

(لم يقتصر تعريف الصَّرف على اللُّغة فحسب بل عُرف اصطلاحاً بإجماع أهل العلم).([2])

تعريفُ الصَّرف اصطلاحاً :

لعلَّ أقدم نصٍّ وصل إلينا وفيه ذكر التَّصريف هو قول سيبويه " هذا باب ما بنت العرب من الأسماء والصِّفات والأفعال غير المعتلَّة وما قيس من المعتلِّ الذي لا يتكلَّمون به ولم يجيء في كلامهم إلا نظيره من غير بابه وهو الذي يُسمِّيه النَّحويون التَّصريف والفعل).([3])

وفسَّر السيَّرافي الكلمتين الأخيرتين من نصِّ سيبويه فقال: (أمَّا التَّصريف فهو تغيير الكلمات بالحركات والزِّيادات والقلب ، حتَّى تصير على مثال كلمة أخرى).([4])

(يبدو أنَّ بعضهم جعل معنى الصَّرف الاصطلاحيّ ذا وجهين الأوَّل عمليٌّ يعني تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعاني مقصودة لا تحصل إلا بها والثَّاني علميٌّ مفاده أنَّ الصَّرف علم بأصول يُعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء وموضوعه الألفاظ العربيَّة حيث تلك الأحوال كالصِّحة والإعلال والزِّيادة ونحوها ويختصُّ بالأسماء المتمكِّنة والأفعال المتصرِّفة.)([5])

([1]) عبد العزيز عتيق ، المدخل إلى علم النَّحو والصرف ، بيروت، دار النهضة العربية ، ط 2 ، 1387هـ-1967م ، ص 7.
([2]) د. حسن محمد نور الدين ،الدليل إلى قواعد اللُّغة العربية ، مرجع سابق ، ص16
([3]) سيبويه ، الكتاب تحقيق عبد السلام هارون ، عالم الكتب ، بيروت ج2 (1988م) – ص15
([4]) خديجة الحويثي : دراسات في كتاب سيبويه ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ط 1 ، 1976م، ص 24.
([5]) الشيخ أحمد الحملاوي ، شذا العرف في فن الصرف ، القاهرة ، مكتبة الحلبي ، ط 16 ، 1384هـ-1965م ، ص 19.

ويقول الميدانيُّ :-أن(التَّصريف تفعيل من الصَّرف وهو أن تصرف الكلمة الواحدة فتتولَّد منها ألفاظ مختلفة ومعانٍ متفاوتة ثم هو لا يختصُّ بالأفعال دون الأسماء بل يُطلق عليها جميعاً).([1])

- (ويختصر عبد العزيز عتيق تعريف الصَّرف بقوله هو العلم بأحكام بنية الكلمة فيما يجرّدونها من أصالة وزيادة وصحةً وإعلال وشبه ذلك).([2])

الفرقُ بين النَّحو والصَّرف:

(إذا كان علم النَّحو هو العلم الذي يبحث في التَّغييرات الَّتي تطرأ على أواخر الكلمات وأحوالها المتنقِّلة ، فإنَّ علم الصَّرف بمفهومه الاصطلاحي هو العلم الذي يبحث في التَّغييرات على أبنية الكلمات وصورها المختلفة من الدَّاخل وهذا الرَّابط العمليُّ بين النَّحو والصَّرف يوضِّح لنا أنَّ نشأتهما كانت معاً بعد أن شعر العرب بحاجتهم إليهما بغية حفظ القرآن الكريم من اللَّحن)([3]).

(وقد انتشر اللَّحن نتيجة دخول شعوب غير عربيَّة في الإسلام تهافت الدَّارسين على النَّص القرآني باعتباره مناط الأحكام الَّتي تنتظم الحياة)([4]) (ثمَّ إنَّ العلوم الصَّرفيَّة والنَّحويَّة لم تكن منفصلة عن بعضها ، إذ بقيت كذلك ردحاً طويلاً من الزَّمن حتَّى أنَّ ابن جنِّي لا يفرقُ بينهما في القرن الرَّابع الهجريِّ –العاشر الميلاديِّ عندما عرَّف النَّحو).([5])

- لذلك نقول من أراد معرفة النَّحو عليه أن يبدأ بمعرفة التَّصريف لأنَّ معرفة ذات الشَّيء الثَّابتة ينبغي أن يكون أصلاً لمعرفة حاله المتنقِّلة.([6]).

(وقد تناول الألسنيُّون كلاًّ من النَّحو والصَّرف بحيث أنَّ الدِّراسة النَّحويَّة دراسة تتعلَّق بحركة الكلمة أو ما يعادلها من الأحرف الإعرابيَّة في حين اعتبروا الدِّراسة الصَّرفيَّة دراسة أصول الكلمة الَّتي سوف تدخل في التَّركيب ، أي البحث عن الكلمة وما يعتريها من تغيير وتبدُّل في حالات الإفراد والتَّثنية والجمع والبحث أيضاً عن وظيفة الأصوات ولِّصالها الوثيق بالدِّراسات الصَّرفيَّة فالأصوات قرينة صالحة في تفسير معظم الظَّواهر اللُّغويَّة).([7])

([1])أحمد بن محمد الميداني ، نزهة الطرف في علم الصرف ، تحقيق لجنة التُّراث العربي ، بيروت ، دار الآفاق الجديدة، ط1 ، 1411هـ-1981م، ص 4.

([2]) عبد العزيز عتيق ، المدخل إلى النَّحو والصرف ، مرجع سابق ، ص 8.

([3]) سعيد الأفغاني :من تاريخ النَّحو ، دار الفكر ، بيروت، -1971م ، ص15.

([4]) عبده الراجحي :فقه اللُّغة في الكتب العربية ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ب ط ، 1400هـ -1979م ،ص 34-35.

([5]) عصام نور الدين : أبنية الفعل في شافية ابن الحاجب ، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشروالتوزيع ، ط1 ، 1402هـ-1982م ، ص 90-91

([6]) ابن جني – الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، ج3 ، ط3 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، بيروت ، 1406هـ ، ص3.

([7]) ريمون طحان ، الألسنة العربية ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، مكتبة الجامعة، ط 1، 1392هـ -1972م ، ص 23-24.

ويرى الباحثُ أن كل هذه التعريفات متقارب مع بعضها في المعنى.

الكلامُ :

(يطلق في اللُّغة على كلِّ ما يتكلَّم به الإنسان وقد يُطلق على ما ليس لفظاً كالخطِّ والإشارة.

ويُراد به في الاصطلاح اللَّفظ المفيد فائدةً يحسن السُّكوت عليها ويتألَّف بضم كلمة إلى أخرى أو أكثر على وجه تحصل معه الفائدة المذكورة مثل " السِّلم محبوب "بدأ العام ، أدَّى الوطنيُّ واجبه.

قالوا وأقلُّ ما يتألَّف منه الكلام اسمان مثل هيهات العير ، هذا محمدٌ ، أو فعل واسم مثل حضر المسافر ، نعم الثَّواب ، ومثل اكتب فهو مؤلَّف من فعل الأمر الملفوظ به ومن ضمير المفرد المخاطب، الذي يُقدر بأنت في هذا المثال ولذا يُسمى كلاماً ، لأنَّه يفيد فائدةً يحسن السُّكوت عليها.

وبالتَّعريف السَّابق لا يُسمَّى كلاماً في الاصطلاح ما ليس لفظاً كالخطِّ والإشارة وما ليس مقيَّداً كاللَّفظ المفرد مثل رجل وكالمركَّب الإضافيِّ مثل كتاب إبراهيم وكالمركَّب المزجيِّ مثل بعلبك والمركَّب الإسناديُّ المُسمَّى به مثل جاد المولى ونحمده ، ولا يدخل كذلك ما ليس مستقلاً بالإفادة بجملة الشَّرط مثل إذا ذاكرت دروسك ، وما ليس مقصوداً كالَّذي يصدر عن السَّكران أو المجنون).([1])

الكلمةُ :

هي اللَّفظ الموضوع لمعنىً مفرد سواء أكان اسماً مثل جبل أم فعلاً مثل جلس أم حرفاً مثل في وتطلق الكلمة في اللُّغة على الجملة المفيدة التي يُراد بها ما يُراد بالكلام وذلك هو يُريد بالكلمة قول الكافر حين يأتيه الموت " چ ے ۓ ۓ ڭ ڭ ڭ ڭ ۇ ۇ ۆ ۆ ۈ ۈ ۇٴ چ المؤمنون: ٩٩-100 فقد أطلق الكلمة على هذا الكلام المفيد ومثل قول الرسُّول صلَّى الله عليه وسلَّم " أصدق كلمة قالها شاعرٌ ، لبيد :

ألا كلُّ شيءٍ ما خلا اللهِ باطلٌ وكلُّ نعيمٍ لا محالةَ زائلُ .

([1]) عبد الرحمن السيد : الكفاية في علم النَّحو ، دار المعارف ، القاهرة ، ط2 ، 1991م، ص 3.

فقد أراد بالكلمة الكلام المفيد ، ومثل قولهم لا إله إلاَّ الله " كلمة الإخلاص ، ومثل قولهم " لا إله إلاَّ الله محمَّد رسول الله "كلمة الشَّهادة ، ومثل قولك ألقى الخطيب كلمةً وهو لم يلق كلمةً واحدةً بل ألقى كلاماً كثيراً .

الكلِمُ :

هو ما تركَّب من ثلاث كلمات فأكثر سواء اتَّحد نوعها أو لم تتحد وهو أفادت معنى يحسن السُّكوت عليه مثل اتَّخذ المؤتمر قرارات خطيرة أو لم تُفد مثل إذا اتَّحد العرب والكلم قيل إنَّه جمع كلمة وقيل اسم جمع وقيل اسم جنس جمعي وهو المختار وقيل اسم جنس إفراديٌّ وهو الَّذي يطلق على الكثير والقليل مثل ماء وتراب .

القولُ :

هو اللَّفظ الدَّال على معنى سواء أكان مفيداً أم غير مفيد فهو أعمُّ من الكلام والكلمة والكلم .. وكان أعمّ من الكلام لأنَّالكلام لا يطُلق إلاَّ على المفيد والقول يُطلق على المفيد وعلى غيره ، وأعمُّ من الكلمة لأنَّالكلمة تختصُّ بالمفرد والقول يُطلق على المفرد والمركَّب. وأعمُّ من الكلِم لأنَّ الكلمختصٌّ بالمركَّب من ثلاث كلمات فأكثر والقول يُطلق على ذلك وعلى المركَّب من كلمتين وعلى المفرد).([1])

الاسمُ :

للاسم معنى في طلاطلاح ومعنى في اللُّغة. الاسم في الاصطلاح ما دلَّعلى معنى في نفسه غير مقترن بأحد الأزمنة الثَّلاثة " الماضي ، الحاضر والمستقبل)نحو محمَّد ، خالد ، عصفور ، بيت ، هواء أو كلمة تدلُّ بذاتها " أي من غير أن تحتاج إلى كلمة أخرى على محسوس أو غير محسوس يُعرف بالعقل وهو الاسم في اللُّغة سمة الشَّيء أي علامته.

أقسامُ الفعل : ثلاثة من حيث زمانه:

1-ماضٍ :وهو كلمة تدلُّ على مجموع أمرينمعنى وزمن فات قبل النَّطق بهما " ومن أمثلته : چچ چچ ڳ ڳ ڳ ڳ ں ں ڻ ڻ ٹچ الفرقان: ٦١ وحالته البناء.

([1]) عبد الرحمن السيد : الكفاية في علم النَّحو ، مرجع سابق ، ص7-8.

2-مضارعٌ :وهو ما دلَّ على حالة أو حدث في زمن الحال ، أو الاستقبال نحو يحسن ، يتكلَّم وهو يصاغ من الماضي بزيادة أحد أحرف المضارعة في أوله ، ويكون معرباً إلاَّ في حالتين إذا اتَّصلت به نون التَّوكيد ثقيلة أو خفيفة أو نون الدِّسوة.

3-الأمرُ :وهو ما دلَّ على طلب في الحاضر نحو دارس ، أو في المستقبل وهو يدلُّ بصيغته على طلب شيء مع قبوله ياء المخاطبة إذا دلَّت الكلمة بصيغها على ما يدلُّ عليه فعل الأمر ولكنَّا لم تقبل علامته فليست بفعل أمر وا ِنَّمااسم فعل أمر نحو صه بمعنى اسكت.

بين المضارع والأمر علامتان مشتركتان ،الأولى نون التَّوكيد خفيفة أو ثقيلة نحو والله لأَجتهِدَنَّ واجتهدَنَّ يا صديقي بتشديد النُّون وتخفيفها.والثَّانية يلمخاطبة نحو أنتِ يا زميلتي تُحسنين أداء الواجب ، فدوامي على ذلك. "تُحسنين – داومي) زمن الأمر مستقبل في أكثر حالاته مطلوب به حصول ما لم يحصل أو دوام ما هو حاصل فمثال الأوَّل :سافر زمن الصَّيف إلى الشَّواطئ ومثال الثَّاني " قوله تعالى : چ ٱ ب ب ب پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ چالأحزاب: ١الأنَّ النَّبيَّ لا يترك التَّقوى مطلقاً فإذا أمر بها كان المراد الاستمرار عليها.

الحرفُ :

أ. تعريفه في اللُّغة طرف الشَّيء لحرف الجبل وفي التَّنزيل : چ ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ڱ ں چالحج: ١١.

ب. في الاصطلاح :ما دلَّعلى معنىً في غيره.

أنواعُه :

يُعرف الحرف بأنَّه لا يقبل شيئاً من العلامات المذكورة للاسم والفعل وهو على ثلاثة أنواع:

1-ما يدخلُ على الأسماء والأفعال :

هلْ : مثل دخولها على الاسم قوله تعالى:چ و ۈ ۈ ۇ ۆ ۆ چالأنبياء: ٨٠ ومثال دخولها على الفعل قوله تعالى : چ ڃ ڃ ڃ چ چ چ چ ڇ ڇ چص: ٢١

2-ما يختصُّ بالأسماء :

في: نحو قوله تعالى : چ ہ ہ ہ ہ ھ ھ ھ ھ چالذَّاريات: ٢٢.

3-وما يختصُّ بالأفعال :

لم ْ : نحو قوله تعالى : چ پ پ پ پ ڀ ڀ چ الإخلاص: ٣.([1])

الإعراب ُ :

لهمعنيان لغويٌّواصطلاحيٌّ :

(أ) المعنى اللُّغويُّ : يلاحظ في مادة (ع ر ب) ويعنى الإبانة و الإيضاح والعرب العارب الصريح منه([2]).

(ب) والمعنى الاصطلاحيُّ : هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ ([2]).

وعر ّفه اللُّغويُّون بأنَّه أثر ٌ ظاهر ٌ أو مقدّر يجلبه العامل في آخر الكلمة أو في آخر الاسم المتمكّن والفعل المضارعوهو التغيُّر اللا ّحق آخر الأسماء والأفعال بسبب تغيُّر العامل ، وهو تغيير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الدَّاخلة عليها ويكون لفظاً نحو جاء سعيٌ ، رأيت سعيداً ، سلَّمتُ على سعيدٍ أو تقديراً نحو جاء الفتى رأيتُ الفتىمررتُ بالفتى أو محلاً ً نحو من هذا؟.

والإعراب أخيراً أثر يُحدثه العامل في آخر الكلمة فيكون آخرها مرفوعاً أو منصوباً أو مجزوماً أو مجروراً حسب ما يقتضيه ذلك من العامل.

نمثل على ذلك بقولناجاء سعيدٌ ، رأيت ُسعيداً ، مررت ُبسعيدٍ ، فكلمة سعيد اختلفت علامة آخرها مرةً جاءت ضمةً ومرةً فتحة وأخرى كسرة فما سبب هذا التَّغير ؟ السَّبب وجود داعٍ متغيِّر في كلِّ جملة يحتاج إلى كلمة سعيد لتؤدِّمعنى ً معيَّناً في الجملة وهذا المعنى يختلف باختلاف الدَّاعي في الجمل ، ويُرمز إليه في كل حالة بعلامة خاصَّة في آخر الكلمة ففي الجملة الأولى كانت كلمة سعيد مرفوعة لوجود الدَّاعي " الفعل جاء "الذي يتطلَّب فاعلاً وفي الثَّانية كانت كلمة سعيد منصوبة لوجود داعٍ من نوع آخر هو الفعل " رأى" الذي يحتاج إلى مفعول به لبيان نوع الشَّيء الذي وقع عليه الفعل والمفعول به يُرمز إليه بالفتحة علامة النَّصب إذا كان مفرداً . وفي الجملة الثَّالثة كانت كلمة سعيد مجرورة لوجود داعٍ يخالف الدَّاعيين وهو "الباء "الَّتي تزيد الفعل وضوحاً بعد أن يُجر الاسم وعلامة الجر ّ الكسرة.

([1]) • ملاحظة :
الواو إذا وقعت بين ياء مفتوحة وكسرة حذفت نحو وعد يعد وزن يَعِد يَوْزِن بهذا نعلم لأي شيء حذفت في يلد وثبت في يُولد.

([2]) الخليل ابن احمد معجم العين , مرجع سابق , ص128..

([2]) ابن جني , الخصائص , مرجع سابق , ص35.

- إنَّ تغيُّر المعنى أوجب تغيُّر حركة في آخر الكلمة من ضمةٍ إلى فتحة فكسرة وهو الَّذي نُسميِّه إعراباً أمَّا الدَّاعي الَّذي أوجد الإعراب فنُسمِّيه العامل.

أنواعُ الإعراب :

أمَّا أنواع الإعراب فأربعة رفع ونصب وجزم وجر، فالرَّفع والنَّصب يجريان على الأسماء نحو زيدٌ يقوم ، وإنَّ زيداً لن يقوم . والأفعال.

والجرُّ يختصُّ بالأسماء نحو التقيتُ بسعيدٍ والجزم يختصُّ بالأفعال المضارعة نحو لم يكتب واجبه.

-والمعربُ هو ما يتغيَّرُ آخرُه بتغيُّر العوامل الَّتي تسبقه ، والمعرباتُ هي الفعلُ المضارع الذي لا تتَّصل به نونا التَّوكيد ولا نون النِّسوة وجميع الأسماء إلاَّ قليلاً منها والمعربات قسمان بالحركات الظَّاهرة وبالحركات المقدَّرة.

- والمعرباتُ بالحركات الظَّاهرة هي:

1-ما لا ينصرف وحكمه أن يوافق ما ينصرف في أمرين علامة الرَّفع وعلامة النَّصب ويخالفه في أمرين أن لا ينونَّ وعلامة الجرِّ الفتحة عوضاً عن الكسرة وتكون علامة الجرِّ في ما لا ينصرف الكسرة إذا أضيفت أو عُرِّف بأل التَّعريف.

2-ما جُمع بألف وتاء مزيدتين:سواء أكان جمعاً لمؤنَّث نحو هندات أو جمعاً لمذكَّر نحو حمَّاماتجمع حمّام، كلُّ هذه الأَسماءعلامةُالرَّفع فيها الضمَّةوعلامة النَّصب والجرِّ الكسرة ، ويلحق بهذه أولات الَّتي لا واحد لها وعلامة نصبها وجرِّها الكسرة.

واما المعربات بالحروف هي:

1-الأسماءُ السِّتَّة المضافة إلى غير ياء المتكلِّم فعلامة رفعها الواو نيابة عن الضَّمَّة وعلامة النَّصب الألف نيابة عن الفتحة والأسماء الستَّةإذا أُضيفت إلى ياء المتكلِّم كُسِرت أواخرها لمجانسة الياء وكان إعرابها بحركات مقدَّرة قبل الياء ، نحو هذا أبي ، رأيتُ أبي ، مررتُ بأبي ، تقدَّر حركات الإعراب قبل ياء المتكلِّم في هذه الكلمات وما شابهها.

2-المثنَّى :كلُّ اسم يدلُّ على اثنين علامة الرَّفع فيه الألف ، نحو جاء التِّلميذان ، وعلامة النَّصب والجرِّفيه الياء المفتوح ما قبلها والمكسور ما بعدها نحو رأيتُ التِّلميذين ، سلَّمتُ على التِّلميذين .ويلحق بالمثنَّى خمسة ألفاظ ، اثنان ، اثنتان ، ثنتان ، كلا ، كلتا.

3جمع ُ المذكَّر السَّالم :علامة الرَّفع في هذا النَّوع الواو ، وعلامة النَّصب والجر ِّ الياء ويلحق بجمع المذكَّر السَّالم " أولو"جمع لا واحد له من لفظه ، وا ِنَّما له واحد من معناه وهو ذو ، عاملون، أرضون ، ستون ، عشرون إلىتسعين ، أهلون ، عل ِّيون.

4-الأفعال ُ الخمسة ُ :كل ٌ فعل مضارع اتَّصل به ألف الاثنين أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة ، علامة الرَّفع ثبوت النُّون وعلامة النَّصب والجزم حذف الذُّون.

5-الفعل ُالمضارع ُ الذي آخره حرف علَّ ة فعلامة الجزم حذف هذا الحرف.

والمعربات ُ بالحركات المقدَّرة نوعان:

(أ) في المقصور: الذي آخره ألف لازمة ، "فتى ، عصا تُ ُقدَّر فيه الحركة للتَّعَذُّ ر والمضارع ، والمعتل تُ ُقدَّر الحركة فيه للثِّ قل " يرمي ، يدعو" وللتعذر في الفعل يسعى.

(ب) في المنقوص:الاسم المعرب الذي آخره ياء لازمة قبلها كسرة تُ ُقدَّر فيه الحركة للثِّ قل في حالة الرفع والجر وتظهر الفتحة عن النصب.

البناء ُ :-

ضالإِّعراب وهو يلزم آخره حالة واحدة فلا يتغيُّر وا ِن تغيُّرت العوامل الَّتي تتقدَّمه نحو أين ، من ، كتب ، اكتب ْ .

فالبناء ُ ليس أثراً يجلبه العامل في آخر الكلمة والمبنيَّات هي:

1جميع ُ الحروف.

2- الفعلان الماضي والأمر دائماً .

3-الأفعال ُ الَّتي تتَّصل بها إحدى نوني التَّوكيد (الخفيفة والثَّ قيلة)ونون النُّسوة.

4بعض ُ الأسماء المبنيَّة مثل سيبويه ، خ َزام ِ .

5- الضَّمائر.

6-الأسماء ُ الموصولة ما عدا المثنَّى منها(اللَّذان ، اللَّ تان) فإنَّهامعربة تُ ُرفع بالألف وتنُصب وتُجر ُّ بالياء.

7أسماء ُالإشارة ماعدا المُ ثنَّى منها (هذان ، هاتان) ، فإنَّها معربة ترُفع بالألف وتُ ُنصب وتُجر ُّ بالياء.

•نشأةُ النَّحو العربيِّ :

اللُّغةُ العربيَّة من أهمِّ مقومِّات مجتمعنا العربيِّ ، فهي عنوان حضارتنا وسجل تاريخنا لولاها لم تكن هناك حضارة أو اتِّصال لثقافتنا ، إذ لا يمكن أن يكون هناك مجتمع دون لغة ، كما لا يمكن أن تُوجد لغةٌ دون مجتمع ، فهي أداة الاتِّصال والتَّخاطب بين البشر جميعاً .

ولقد نشأت اللُّغة العربيَّة في أحضان الجزيرة العربيَّة نقيَّةً خالصةً ، فقد كان العرب قبل الإسلام يتحدَّثُون بصورة صحيحة ، ولا يحتاجون إلى إعمال فكر وروية ، ولا تتعثَّر ألسنتهم ، وكان اختلاطهم بغيرهم من الأُمم قليلاً ، إذ كان ينحصر في التِّجارة نحو اليمن أو الشام أو في مجاورتهم للروُّم والفُرس ، ولمَّا جاء الإسلام ، ونشر رايته دخل النَّاسُ في دين الله أفواجا ، وخرج المسلمون لنشر دين الله خارج شبه الجزيرة العربيَّة وكان طبيعيًّا أن تتأثَّر لغة العرب فتسرَّبت إليها كلماتٌ أجنبيَّة أو تتغيَّر أبنية بعض الألفاظ ، أو يختلُّ ضبط بعض حروفها أو تركيب جملها و أساليبها.

ولقد كان العربُ شديدي العناية بالإعراب ، وكان حِسُّهم به دقيقاً يقظاً ، فهو عنوان الثَّقافة والأدب الرَّفيع ، وكذلك مفرداتها في صيغها ومعانيها ، وكل لغة تجري على قوانين يجب مراعاتها ، وتجنُّب مخالفتها وقد اشتُهر أنَّ العربيَّة سليقةٌ ملهمٌ عليها لسانُهم ، وطُبعوا عليها ، فلا يحيدون عن الصَّواب فيها.)([1])

ولقد بدأ ظهور اللَّحن في أولَّ الأمر يسيراً ثمَّ ما لبث أن ازداد نتيجة لاختلاط العرب بالأعاجم ،وكان أولَّ ظهور اللَّحن في الإعراب وأواخر الكلمات التي تختلف المعاني باختلافها ثمَّ امتدَّ إلى الصِّيغ والأبنية.

ومن أمثلة الذَّوعين قال ياقوتُ :-

مرَّ عمرُ بن الخطَّاب رضي الله عنه على قومٍ يسيئون الرَّمي فقرعهم فقالوا: إنَّا قومٌ متعلِّمين ، فأعرض مغضباً وقال: "والله لَخطؤكم في لسانكم أشدُّ عليَّ من خطئكم في الرَّمي".

([1]) محمد علي النجار ، محاضرات عن الأخطاء النحوية ، القاهرة ، معهد الدراسات العربية ، 1959م – ص 1-2.

- وطلب إعرابيٌّ في عهد عمر بن الخطاَّب أن يقرئه قارئٌ شيئاً من القرآن فأقرأه رجلٌ سورة "براءة " وقال :إنَّ الله بريءٌ من المشركين ورسولُه"بجر ٍ رسوله فقال الإعرابيُّ : أوقد برئ اللهُ من رسوله؟
- ولماَّ وقع اللَّحن في القرآن كان أثره عليهم أشدَّ ولذلك بادروا إلى إعراب القرآن الكريم بوضع نقط معيَّنة عند آخر الكلمات تدلُّ على حركاتها وكان ذلك من عمل أبي الأسود الدُّؤلي ومن بعده.
- وقد ظهر اللَّحن أولاً في الحاضرة ، ثمَّ امتدَّ إلى البادية ، فقد ذكر الجاحظُ أنَّ أوَّل لحنٍ في البادية " هذه عصاتي " والصَّواب " عصاي"وهكذا بدأت ظاهرة تفشيِّ اللَّحن في ألسنة العوام الذين لم يُرزقوا الليَّقة العربيَّة ، ولذلك نشأت اللهَّجات العامَّة ، كما تسرَّب اللَّحن إلى ألسنة الخاصَّة العالمِين بالعربيَّة.
- لذلك عنَى علماءُ اللُّغة ببيان ما يلحن فيه النَّاس كي يتجنَّبوه ويعودُوا إلى السَّداد ، وقد بدأ التَّأليفُ في لحن العامَّة ، فلماَّ فشا اللَّحن فيهم اتَّجه التَّأليفُ إلى لحن الخاصَّة ، هذا ويُعتبر كتاب ما تلحنُ فيه العوام) للكسائي أقدم أثر وصل إلينا في اللَّحن كما جاء في كتاب المدارس النحوية لشوقي ضيف([1]).

- **وضعُ النَّحو:**

الواضعُ الأوَّل للنَّحو العربيِّ :

تتضارب الرِّوايات في تعيين الواضع الأوَّل للنَّحو العربيِّ وليس ذلك غريباً في الظَّواهر الاجتماعيَّة الَّتي تظهر بذورها وتتدرَّج نحو الكمال بمضافرة عدَّة جهُود ، ومن هنا يصعبُ تحديد عالمٍ واحدٍ ينسُب وضعُ النَّحو إليه.

" لما كانت العلوم في الأُمم لا تظهر فجأةً ، بل تأخذ في الظُّهور رويداً حتَّى تستوي على سوقُها، كان ذلك مدَعاة في كثير من الأمر لأن تغمض نشأة بعض العلوم ، وأن يختلط على النَّاس واصفوها المؤسِّن ، وهذا نفسه ما حدث فيمن نُسبت إليهم الخطواتُ الأُولى في وضع النَّحو العربيِّ ".([2])

([1]) شوقي ضيف , المدارس النحوية , ط6 , دار المعارف , القاهرة , 1986م , ص172-191.
([2]) شوقي ضيف : المرجع السابق، ص 13.

ومن ذلك السيِّرافيُّ : (اختلف النَّاس في أوَّل من رسم النَّحو ، فقال قائلون : أبو الأسود الدُّؤليُّ وقال آخرون نصر بن عاصم اللَّيثيُّ ويُقال اللَّيثيُّ، وقال آخرون عبد الرَّحمن بن هرمز ، وأكدَّ النَّاس على أبي الأسود الدُّؤليِّ).([1])

إنَّ أوَّل من وضع علم العربيَّة وأسَّس قواعدَه وحدَّ حدودَه ، أمير المؤمنين عليٌّ بن أبي طالب كرَّم الله وجهه وأخذه عنه أبو الأسود الدُّؤلي.

وسبب وضع عليٍّ رضي الله عنه لهذا العلم ما روَى أبو الأسود الدُّؤلي ، قال: دخلتُ على أمير المؤمنين عليٍّ بن أبي طالب، رضي الله عنه ، فوجدتُ في يده رقعة ، فقلت :- ما هذه يا أميرَ المؤمنين ؟ فقال:- إنِّي تأمَّلتُ كلام النَّاس فوجدتُه قد فسد بمخالطة هذه الحمراء – يعني الأعاجم- فأردتُ أن أضع لهم شيئاً يرجعون إليه ، ويعتمدون عليه ، ثمَّ ألقى إليَّ الرُّقعة وفيها مكتوبٌ :الكلام كلُّه اسمٌ وفعلٌ وحرفٌ، فالاسم ما أنبأ عن المسمَّى ، والفعل ما أُنبئ به ، والحرف ما جاء لمعنَى . وقال لي:-أنحُ هذا النَّحو ، وأضف إليك ما وقع إليه ، وأعلم يا أبا الأسود أنَّ الأسماء ثلاثة ظاهرٌ ومضمرٌ واسمٌ لا ظاهر ولا مضمر وإنَّما يتفاضل النَّاس يا أبا الأسود فيما ليس بظاهرٍ ولا مضمرٍ وأراد بذلك العلم بهم".([2])

والصحيح أنَّ أوَّل من وضع النَّحو عليٌّ بن أبي طالب رضي الله عنه لأنَّ الروِّايات كلَّها تستند إلى أبي الأسود وأبو الأسود يُسند إلى عليٍّ بن أبي طالب رضي الله عنه ، فإنَّه روى عن أبي الأسود أنَّه سُئل فقيل له : - من أين لك هذا النَّحو ؟ فقال:-لقفت حدوده من عليٍّ بن أبي طالب.([3])

قال محمَّد بن اسحق :- (زعم أكثر العلماء أنَّ النَّحو أُخِذ عن أبي الأسود الدُّؤلي ، وأنَّ أبا الأسود أخَذَ ذلك عن أميرالمؤمنين عليٍّ بن أبي طالب رضي الله عنه ، وقال آخرون: رسم النَّحو نَصرُ بن عاصم اللَّيثيُّ ويُقال اللَّيثيُّ .)([4])

([1]) السيرافي : أخبار النَّحويين البصريين ،تحقيقد. محمد إبراهيم البنا ، دارالاعتصام القاهرة ، 1405هـ-1985م ، ص33 ، 1405هـ-1985م ، ص 33.

([2]) أبو البركات كمال الدين عبد الرحمن محمد الأنباري : نزهة الألباء في طبقات الأدباء ، مكتبة الهلال للطباعة والنشر ، 1967م ، القاهرة ، ص 4-5.

([3])الأنباري ، نزهة الألباء في طبقات الأدباء ، مرجع سابق ، ص 81

([4])ابن النديم :الفهرست ، تحقيق رضا تجدد ، دار المسيرة ، ط3 ، 1988م ، ص 45.

يقول الزَّبيديُّ :- عن أبي سعد قال: - حدَّثنا أحمد بن سعيد ، بن إبراهيم الزُّهري قال:- حدَّثنا يحيى بن أبي بكر قال:-حدَّثنا عبد الله بن لهيعة عن أبي النَّصر قال: -كان عبد الرَّحمن بن هرمز من أوَّل من وضع العربيَّة وكان من أعلم النَّاس بالنَّحو وأساليب قريش.([1])

يعني ذلك أنَّهم اتَّفقوا على أنَّبدايات النَّحو كانت في الفترة المحصورة بين عليٍّ بن أبي طالب وعبد الرَّحمن بن هرمز وينحصر خلافهم في منهو واضع هذه اللَّبنة الأُولى وما مقدارها؟.

ويرجح الباحث بعد النَّظر في المرويَّات المختلفة أنَّ كلَّ هؤلاء قاموا بمجهودات في تأسيس صرح النَّحو العربيِّ ، إمَّا بمشورة ، أو ملاحظة لغويَّة ، أو تطوير فكرة ، إذ لا يعقل أن يتمَّظهور علم وتأسيسه بمجرَّد ملاحظة خطأ دون مقلتّت ومحاولات سابقة ، لابُدَّ أنَّ الأمر قد أخذ مدَّةً من الزمَّن ومرَّ على عدَّة محاولات وملاحظات أسهم فيها عدد من العلماء حتَّى استقرَّ الأمر على الصُّورة النهائيَّة.

•أسبابُ وضعِ النَّحو:

وُضع النَّحو العربيُّ لأسباب مختلفة ، منها الدِّينيُّ ومنها غير الدِّينيِّ ، أمَّا الدِّينيَّة فترجع إلى الحرص الشَّديد على أداء نصوص الذِّكر الحكيم أداءً صحيحاً سليماً إلى أبعد حدود الفصاحة والسَّلامة وخاصَّة بعد أن أخذ اللَّحن يشيع على الألسنة "وظهر اللَّحن في كلام الموالي والمتعرِّبين من عهد النَّبيِّصلَّى الله عليه وسلَّم، فقد روِيأنَّ رجلاً لحن بحضرته فقال: "أرشدوا أخاكم فقد ضلَّ"قال أبو بكر رضي الله عنه لأن أُقرأ فأسقط أحبُّ إليَّمن أن أقرأ فألحن فقد كان اللَّحن معروفاً ".([2])

غير أنَّاللَّحن في صدر الإسلام كان لا يزال قليلاً بل نادراً ، وكلَّما تقدَّمنا منحدرين مع الزمَّن شاعَ شيوعه على الألسنة ، وخاصة بعد تعرُّب الشُّعوب المغلوبة التي كانت تحتفظ ألسنتها بكثير من عاداتها اللُّغويَّة ، مما فسح للتَّحريف في عربيَّتِهم الَّتي كانوا ينطقون بها كما فسح للَّحن وشيوعه.([3])

([1]) الزبيدي ، طبقات النَّحويين واللغويين ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، ط2 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1984م، ص 26

([2]) أبو الطيب اللغوي :مراتب النَّحويين ، تحقيق أبو الفضل إبراهيم ، دار النهضة ، مصر للطبع والنشر ، القاهرة ، 1955م ، ص 33".

([3])شوقي ضيف ، المدراس النَّحوية ، مرجع سابق ، ص11.

يذهب معظم الباحثين إلى أنَّ السَّبب المباشر لوضع النَّحو العربيِّ هو اللَّحن بسبب اتِّصال العرب بالأعاجم بعد دخولهم للإسلام ، ويُروى من ذلك روايات مختلفة لا مجال لإيرادها في هذا البحث.فاللُّغة ظاهرة اجتماعيَّة والنَّحو مأعلى مراحل تطوَّر ها ، لذلك لابدَّ أن تتضافر عدَّة عوامل لإيجاد مثل هذه الظَّاهرة.

ويذهب بعض المعاصرين إلى أنَّ اللَّحن ليس هو السَّبب المباشر في وضع النَّحو العربيِّ وإنَّما خدمة القرآن وتسهيله للموالي والحيطة من أن يتسرَّب إليه الخطأ في نصوصه هو الدَّافع لوضع النَّحو ، والعلوم العربيَّة في العصور الإسلاميَّة الأُولى نشأت لخدمة القرآن أو تفرَّعت عن نصوصه ، ولم يكن النَّحو في الواقع سوى حلقة مهمَّة من سلسلة تلك العلوم الَّتي تخدم القرآن وتحافظ على نصوصه" . ([1])

ولم يكن العربُ منغلقين في الجزيرة العربيَّة ، فقد عرفوا رحلة الشتاء والصَّيف ، كما كانت الحجاز إحدى المحطَّات الرئيسيَّة للتِّجارة العالميَّة وكانت بها أسواق سنويَّة كان يحدث فيها اختلاط بين العرب واليهود والفرس والروُم ، وكلُّ هذه العوامل سبيل للاختلاط ومدعاة للَّحن. لهذه الاعتبارات لا نستبعد وجود اللَّحن في البيئة العربيَّة في فترة مبكِّرة وإن كان الرُّواة قد نقلوا لنا حوادث فرديَّة .

ويضيف شوقي ضيف " ولابدَّ نضيف إلى ذلك رقيَّ العقل العربيِّ ونمو طاقته الذِّهنيَّة نمواً أعدَّه للهُوض برصد الظَّاهر اللُّغوية وتسجيل الرُّسوم النَّحويَّةستجيلاً تطَّرد فيه القواعد وتنتظم الأقيسة انتظاماً يهيءُ لنشوء علم النَّحو ووضع قوانينه الجامعة المشتقَّة من الاستقصاء الدَّقيق للعبارات والتَّراكيب الصَّحيحة وفي المعرفة التَّامة بخواصِّها وأوضاعها".([2])

فنزول القرآن والتَّحوُّل الاجتماعيُّ الكبير الذي أحدثه في المجتمع العربيِّ هو الذي أحدث هذا الرقُّيَّ والتَّطوُّر الذِّهنيَّ الذي أشار إليه شوقي ضيف.

ويدعمُ هذا الرَّأي بالنَّظر إلى لغات الشُّعوب إذ اختلطت بغيرها من لُغات الشُّعوب المتقدِّمة وأصابها اللَّحن حتَّى إنَّبعض أبنائها لا يكاد يُجيد الأداء السَّليم ، ومع ذلك لم يوضع له النَّحو.

([1]) حسن عون:تطور الدرس النَّحوي ، قسم البحوث والدراسات الأدبية واللُّغوية ، دار نشر الثقافة – الإسكندرية ، 1951م ص 25
([2]) شوقي ضيف:المدارس النَّحوية مرجع سابق ، ص 12

لأنَّه لم يتوافر لهذه الشُّعوب الدَّوافع الحضاريَّة والبواعث الاجتماعيَّة والعوامل النَّهضويَّة ، الَّتي وجدتها العربيَّة في القرآن ورسالة الإسلام.

وكان كثيرون من أبناء العرب وُلدوا لأمهاتٍ أجنبيَّات أو أعجميَّات ، فكانوا يتأثَّرون بهنَّ ، في نطقهنَّ لبعض الحُروف ، ومن تعبيرهنَّ ببعض الأساليب الأعجميَّة ، وكلُّ ذلك جعل الحاجة تمسُّ في وضوح إلى وضع رسوم يُعرف بها الصَّواب من الخطأ في الكلام خشية دخول اللَّحن وشيوعه في تلاوة آيات القرآن الكريم.([1])

لا يمكن إيجاد ظاهرة من الظَّواهر الاجتماعيَّة بعامل واحد بل تتضافر عدَّة عوامل لإيجاد الظَّاهرة ولو بدرجاتٍ متفاوتة ، وليس بمستثنى عن ذلك ، وهناك ثلاثة أسباب مؤثِّرة في نشأة النَّحو:

أولاً: العاملُ الدِّينيُّ :

ذلك أنَّ القرآن هو المرجع الأعلى للمسلمين ودستورهم فيه أحكام العبدات وآداب السُّلوك وهو نصٌّ موثوقٌ فيه وضمن الله حفظَه " چ ڳ ڳ ڳ ڳ ڱ ڱ ڱ ں چ الحجر آية(9).

يقول مهدي المخزوميُّ "رأينا مدى اعتزاز المسلمين بكتاب الله الكريم ، ومبلغ ما بذلوه من عنايةٍ ورعايةٍ في سبيل حفظِه وصيانتِه ، ورأينا أنَّ فكرة جمع القرآن في الصُّحف نبتت ونمت في عهد أبي بكر الصِّدِّيق رضي الله عنه وتمَّ جمعه في عهده بإشارة من عمربن الخطَّاب رضي الله عنه ، ثمَّ تلا ذلك توحيد نصوصه في المصاحف بعد أن رأى أُولو الأمر ما كان بين المسلمين من أجله من خلاف وجدال ، وخافوا على المسلمين أن يتفرقَّوا شيعاً وأحزاباً ، وعلى كتاب الله أن يناله تصحيف وتحريف ، وكان ذلك في عهد عثمان بن عفَّان رضي الله عنه.

ولمَّا لم تكن هاتان الخطوتان كافيتين لصيانة القرآن وحفظه ، عمل زيادُ بن أبيه على إعرابه، وندب لذلك أبا الأسود الدُّؤلي ، فقام بعمله المعروف.ثم جاء الحجَّاج بن يوسف الثَّقفيُّ فعمل على إعجامه ، وندب لذلك نصر بن عاصم ويحيى بن يعمر ، فقاما بنقط المصحف نقطاً يهدف إلى غير ما كان يهدف إليه نقط أبي الأسود، الذي كان يهدف إلى تمييز حركات الحروف من ضمٍّ وفتحٍ وكسرٍ ، وكان بالمداد الأحمر ، ونقط نصر بن عاصم ويحيى بن يعمر

([1]) ينظر شوقي ضيف ، المدارس النحوية ، مرجع سابق ، ص 12

كان يهدف إلى تمييز الحروف المتشابهة في الصوُّرة بعضها من بعض ، كتمييز الباء من التَّاء وخ ُتمت هذه الأعمال بوضع علامات الإعراب من علامات الإعجام. والذي قام بهذا العمل هو الخليل ُ أحمد الفراهيديُّ ، فالنَّحو إذن وليد التَّفكير في قراءة القرآن ، لأنَّ العُلماء لم يفكِّروا ابتداء ً في دراسة علم ٍ يبحث عن علل التَّأليف ولكنَّهم توصَّلوا إلى ذلك بعد أن نضجت الفكرة في أثناء قيامهم بعملهم القرآنيِّ).([1])

ثانياً :العامل ُالقوميُّ :

إنَّ اتِّصال العرب بغيرهم من الأُمم والشُّعوب ذات الحضارات العريقة جعلهم يقومون بخدمة لغتهم ، لتكون في مصاف هذه اللُّغات ، ولصيانتها من أن يصيبها الانحراف بسبب الاختلاط وذلك بوضع ضوابط المعياريَّة لهذه اللُّغة ، يقول شوقي ضيف "(انضمَّ إلى الباعث الدِّيني بواعث أخرى ، بعضها قوميٌّ عربيٌّ يرجع إلى أنَّ العرب يعتزُّون بلغتهم اعتزازاً شديداً وهو اعتزاز جعلهم يخشون عليها من الفساد حين امتزجوا بالأعاجم).([2])

ويقول ابن خلدون في مقدِّمته "إنَّ اللُّغة في المتعارف هي عبارة المتكلِّم عن مقصوده وتلك العبارة فعلٌ لسانيٌّ ، فلا تعتبر ملكة متقررِّة في العضو الفاعل لها ، وهو اللِّسان ، وكانت الملَكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسن الملَكات وأوضحها إبانة عن المقاصد ، فلمَّا جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب المُلك الذي كان في أيدي الأُمم والدُّول وخالطوا العجم ،تغيَّرت تلك الملَكة بما ألقى إليها السَّمع من المخالفات للمستعربين ، والسَّمع أبو الملَكات اللِّسانية ، ففسدت بما ألقى إليها مما يغايرها بجنوحها إليه باعتياد السَّمع وخشى أهل العلم منهم أن تفسد تلك الملَكة.([3])

ثالثاً :العامل ُ السيِّاسيُّ :

المَوالي الَّذين دخلوا في الإسلام شعروا بالحاجة لإتقان اللُّغة العربيَّة للاندماج في المجتمع، يقول ُ المخزوميُّ :- "وساعد على إنماء النَّحو حاجة الشُّعوب ، الدَّاخلة في حكم الدَّولة العربيَّة ، إلى معرفة لغة الملَّة ، وا إلى حياة الإسلام في ظلِّها ، وقد وجدت هذه الشُّعوب في هذه الدِّراسة الجديدة ، الَّتي بدأت بعمل أبي الأسود ونضجت في عهد الخليل بن أحمد

([1]) مهدي المخزومي بمدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللُّغة والنَّحو ، ط3 ، المكتبة العصرية ، بيروت ، 1986م ، ص18-20.
([2])شوقي ضيف ، المدارس النَّحوية ، مرجع سابق ، ص12.
([3]) ابن خلدون ، المقدمة ، مرجع سابق ، ص 546.

الفراهيديُّ وعلى يده ويد من عاصروه ، ما يضمن لها معرفة هذه اللُّغة ويُحقِّق لها الرَّغبة في حياةٍ مستقرَّةٍ آمنة".([1]).

وكأنَّ اللُّغة كانت حاجزة لتتبوأ المكانة الاجتماعيَّة اللاَّئقة ، يقول تمَّام حسَّان "(لم نر في العهد الأمويِّ من وصل إلى مكان عليٍّ في اللغة ولقد كان النَّصارَى في عهد معاوية يتولَّون بيت المال ، ولم نسمع من المَوالي من بلغ هذه المكانة ، ولعلَّ اللُّغة كانت حاجزاً يحول بين معظم المَوالِي وبين الوصول إلى هذه المناصب الرفيعة ، بل نجدُ فيما عدا القلَّة من المَوالِي الَذين نشأوا في حِجر العرب كابن أبي اسحق ويلتقي بن بُرد والحسنُ البَصريُّ وغيرهم من استظلُّوا بظلِّ الفصاحة والليَّقة العربيَّة لا نكاد نجدمُولىً يتمتَّع بالإحساس بالزَّمالة الاجتماعيَّة مع العرب بسبب حاجة هؤلاء المَوالي إلى تعلُّم لُغة إخوتهم في الدِّين والدَّولة)" . ([2])

ويدعمُ هذا الرأي أنَّ الطَّبقة الأُولى من النُّحاة ما إن فرغوا من وضع اللَّبنة الأُولى للنَّحو العربيِّ حتَّى انتزع المَوالِي الصنَّاعة النَّحويَّة من العرب فكانت جمهرة النُّحاة منهم ، وكأنَّهم وجدوا في إتقان النَّحو العربيِّ أداةً للانصهار الإجتماعيِّ . ([3])

فالعاملُ الإجتماعيُّ ينصهر في العامل السِّياسيِّ ، ولا يقلُّ عنه أهميَّة ، وهناك بعض الروِّايات الَّتي تقرنُ نشأة النَّحو بالعامل الإجتماعيِّ روَى يحيى بن آدم عن أبي بكر بن عيَّاش ، عن عاصم :- قال: أوَّل من وضع العربيَّة أبو الأسود الدُّؤلي ، جاء إلى زياد بالبصرة فقال: -إنِّي أرى العربَ قد خالطت الأعاجم وتغيَّرت ألسنتُهم أفتأذن لي أن أضع للعرب كلاماً يعرفون أو يقيمون به كلامهم؟ قال: لا : قال :فجاء رجلٌ إلى زياد فقال: أصلح اللهُ الأميرَ توفَّى أبانا وترك بنوناً فقال زياد :-توفَّى أبانا وترك بنونا؟ ادع لي أبا الأسود فقال : -ضع للنَّاس الَّذي نهيتك أن تضع لهم.([4])

وهناك أسباب اجتماعيَّة أخرى دعت النَّاس لتعلُّم العربيَّة والنَّحو ، فالدَّاخل الجديد في المجتمع العربي لابُدَّ أن يفهم العربيَّة حتَّى يستطيع العيش في المجتمع الجديد ،إذا سرَّك أن

([1]) مهدي المخزومي ، مرجع سابق، ص 18-20
([2]) تمام حسان : الأصول، دراسة استيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب ، دار الثقافة ، الدارا لبيضاء ،1991م ، ص 27.
([3]) تمام حسان ، المرجع السابق ، ص 28.
([4]) السيرافي: أخبار النَّحويين البصريين ، مرجع سابق ، ص 36.

تعظمُ في عين من كنتَ في عينِه صغيراً ويصغرُ من كان في عينِك عظيماً فعلَّم العربيَّة فإنَّها تجريك على المنطق وتدنيك من السُّلطان.([1])

وقد وصلت الدَّرجة إلى حدِّالعقاب للاَّحن في اللُّغة العربيَّة "كتب كاتبٌ لأبي موسى الأشعريِّ إلى عمر : " من أبو موسى"فكتب إليه عمر سلام عليك ، أمَّا بعد ، فاضرب كاتبك سوطاً وأخِّر عطاه سنة" ([2])

وهكذا نرى أنَّنظرة المجتمع إلى المخُطئ في النَّحو نظرةَ احتقار ، ونتيجة للعوامل السَّابقة مجتمعة ظهرت طائفة من العلماء وقاموا بدراسات واسعة ونما النَّحو وازدهر حتَّى غدا علماً يُفتخر به.

مراحلُ تطوُّر النَّحو العربيِّ :

لكلِّ أطوارٌ يمربُّها كما يمرُّ الحيُّ بأطوار الحياة ، وليداً ناشئاً ، وشاباً وكهلاً ، فنشأ النَّحو أولَ أمره صغيراً نشأة كلِّ كائنٍ حيٍّ .

فالنَّحو كان وضعه في الصدَّر الأوَّل لإسلام لأنَّعلم النَّحو ككُلِّقانون تتطلَّبه الحوادث وتقتضيه الحاجات ، وقد كان وضعه في العراق ونشوؤه أيضاً لأنَّه على حدود البادية وملتقى العرب وغيره ، توطَّ الجميع لرخاء الحياة فيه، فكان أظهر بلدٍ انتشر فيه وباء اللَّحن الدَّاعي إلى وضع النَّحو.

فنشألنَّحو في العراق في صدر الإسلام نشأةً عربيةًعلى مقتضى الفطرة ، ثم تدرَّج لطوُّر تمشِّيَمع سُنَّة الرَّقيِّ حتَّى هَلَت أبوابُه غير مقتبس من لغة أخرى ، لا في نشأته ولا في تدرُّجه.([3])

المرحلة الأولى:

تضطرب الروِّايات في تحديد اللَّبنة الأُولى فيلنَّحو العربيِّ شأنهم في ذلك اضطرابهم في الواضع الأوَّل للنَّحو.

([1]) فتحي عبد الفتاح الرضي : أبو الأسود الدؤلي ونشأة النَّحو ، مرجع سابق، ص 49.
([2]) أبو الطيب اللغوي: مراتب النَّحويين ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، مرجع سابق ص 23.
([3])محمد الطنطاوي : نشأة النَّحو وتاريخ أشهر النحاة ، ط5 ، دار المعارف ، القاهرة، 1973م ، ص 34.

1- يقول محمدَّ الطَّنطاوي : " نرى بعضهم يقولون :بأنَّ البدايات إنَّما هو باب التَّعجُّب ! وذلك على أثر لحنة من ابنة أبي الأسود الدُّؤلي.([1])

يقول السيِّرافيُّ : "كان أبو الأسودُ من أفصح النَّاس ، قال قتادةُ بن دعامة السَّدُوسيُّ :- قال أبو الأسودُ الدُّؤليُّ لبنيَّ أجدُ للحَّن غمراً كغمر اللحَّم ، ويُقالُ :إنَّ ابنته قالت له يوماً يا أبتِ ، ما أحسنُ السَّماء ؟ فقال : - أي بنيَّة نُجومُها ، قالت: إنِّي لم أرد:أيُّ شيء منها أحسن، إنَّما تعجَّبُ من حُسنها ، قال:إذاً فقوليما:أحسنَ السماءَ فحينئذٍ وضع كتاباً .([2])

ويقول أبو الطنَّيِّبُ اللُّغويُّ : - "وكأنَّ أبو الأسود أخذ ذلك عن أمير المؤمنين عليٍّ بن أبي طالب كرَّمَ اللهُ وجهه ، لأنَّه سمع لحناً ، فقال لأبي الأسود أجعل للنَّاس حروفاً وأشار له إلى الرفعَ والنَّصب والجرِّ ".([3])

وهنالك روايات أخرى تقول إنَّ معظم أبواب النَّحو قد وضعها أبو الأسود الدُّؤلي.

يقول شوقي ضيف في مناقشته هذه الرِّوايات:-

"وكل ذلك من عبث الرُّواة الوضَّاعين المتزيِّين وهو عبث جاء من أنَّ أبا الأسود يُنسب إليه حقاً أنَّه وضع العربيَّة ، فظنَّ بعض الرُّواة أوَّضع النَّحو ، وهو إنَّما وضع أوَّل نقطٍ يُحرِّر أواخر حركات الكلمات في القرآن الكريم" ([4])

يقول السيِّرافيُّ :- "سمع أبو الأسود قارئاً يقرأ "أنَّ الله بريءٌ من المشركين ورسولهُ " سورة التوبة آية (3) وذلك بكر اللام في رسولهُ .

فقال:ما كنت أظنُّ أنَّ أمر النَّاس صار إلى هذا فرجع إلى زياد ، فليبغنى كاتباً لقناً بفعل ما أقول فأُتى بكاتب من عبد القيس فلم يرضه ، فأتى بآخر ، فقال أبو العباس المبرِّد أحسبه فهم فقال له أبو الأسود إذا رأيتني قد فتحتُ فمي بالحرف فأنقط نقطة بين يدي الحرف

([1]) محمد الطنطاوي ، المرجع نفسه ، ص 34
([2]) السيرافي،أخبار النَّحويين ، مرجع سابق ، ص 36.
([3]) أبو الطيب اللغوي ، مراتب النَّحويين ، مرجع سابق ، ص 24 .
([4]) شوقي ضيف ، المدارس النَّحوية ، مرجع سابق ، ص16.

، وإن كسرت فلجعل النُّقطة تحت الحرف فإنإتَّبعت شيئاً من ذلك غنّه فلجعل مكان النُّقطة نقطتين" . ([1])

وكان هنلبباً في أن يختلط الأمر فيما بعد على الرُّواة فتظنُّ طائفة منهم أنَّ أبا الأسود رسم النَّحو وشيئاً من أبوابه ، وهو إنَّما رسم إعراب القرآن الكريم ، عن طريق نقط أواخر الكلمات فيه.

ويؤكد هذا الرَّأي حسن عون إذ يقول:-

وقد يبدو لنا سهولة تصوُّر انحصار ألفاظ العربيَّة في الاسم والفعل والحرف ، ولكنَّ هذه السهُّولة الَّتي نلمسها نحن هي ثمرة جهود أجيال عديدة ، وطوائف من العلماء قد أفنوا حياتهم في الدَّرس والتَّحصيل والشَّرح ، والتَّفصيل ، لذلك يصعب علينا قبول كل ما نسبه الرُّواة إلى أبي الأسود الدُّؤلي من وضع في النَّحو.([2])

ويفيدنا تصوير يونس بن حبيب لحال العلم في عهد ابن أبي اسحق وهو الَّذي جاء بعد أبي الأسود بخمسين سنة ، في تخيُّل ما كان عليه واقع العلم في عهد أبي الأسود الدُّؤلي ، يقول السيِّرافيُّ " وقال:- محمد بن سلام ، سمعت رجلاً يسأل يونس عن ابن أبي اسحق وعلمه ، قال هو والنَّحو سواء أي هو الغاية ، قال: - فأين علمه من علم النَّاس اليوم؟ قال : - لو كان في النَّاس اليوم من لايعلم إلاَّ علمه ، لضحك به ولو كان فيهم أحدٌ له ذهنه ونفاذه ونظر نظره كان أعلم النَّاس". ([3])

المرحلةُالثَّانيةُ:

2-وتمثِّل هذه المرحلة طبقة أبي عمرو بن العلاء وعبد الله ابن اسحق ، فالأصل في كلِّ علمٍ أن تبدأ فيه نظرات متناثرة هنا وهناك ، ثمَّ يُتاح له من يصوغ هذه النَّظرات صياغة علميَّة تقوم على أساس القواعد ، وما يُطوى فيها من أقيسة وعلل ، يقول السيِّرافيُّ : - "ويُقال :إنَّ ابن أبي اسحق كان أشدّ تجريداً للقياس ، وكان أبو عمرو أوسع علماً بكلام العرب ولغاتها وغريبها".([4])

([1])السيرافي : أخبار النَّحويين البصريين ، مرجع سابق ، ص 34.
([2]) حسن عون:اللُّغة والنَّحو ، دراسة تاريخية وتحليلية مقارنة ، دار نشر الثقافة الاسكندرية، 1951م، ص 241.
([3]) السيرافي : أخبار النَّحويين البصريين مرجع سابق ص 43-44.
([4]) السيرافي ، أخبار النَّحويين البصريين ، المرجع السابق ، ص 43.

المرحلةُ الثَّالثةُ:

3-وتُعدُّ مرحلة التَّأليف النَّحوي العام ، وتمثّل هذه المرحلة طبقة عيسى بن عمر الثَّقفيِّ وأبي عمرُ بن العلاء وتلاميذهما ، يقول السيِّرافيُّ ، "كان عيسى بن عمر من مقدميِّ نحويىَّ أهل البصرة وكان أخذه عن عبد الله بن أبي اسحق وعن عيسى بن عمر الثَّقفيأخذ الخليلُ بن أحمد الفراهيديُّ ،وقد مضى على هدى ابن أبي اسحق يطَّرد القياس ويعملُه" ([1])

يقول شوقي ضيف "وعلى يد عيسى بن عمر بدأ التَّأليف النَّحوي الموسَّع في كتابيه.([2])

يقول السيِّرافيُّ : "ولعيسى كتابان في النَّحو سُمى أحدهما الجامع والآخر الإكمال ، فقال: الخليل بن أحمد :

بطل النَّحو جميعاً كلّه غير ما أحدث عيسى بن عمرُ

ذاك إكمال وهذا جامع فهما للنَّاس شمس وقمرٌ

أمَّا أبو عمرو بن العلاءأخذ أيضاً عن ابن أبي اِسحق وكان أوسع علماً بكلام العرب ولغاتها وغريبها من عبد الله بن أبي اسحق ، وكان قلَّة من القراء الموثوق بهم ، وقال يونس لو كان أحد ينبغي أن يؤخذ بقوله كلّه في شيءٍ واحد لكان ينبغي لقول بن عمرو أن يُؤخذ كلّه.([3])

1-هذا هو الطوَّر الأوَّل من أطوارتطورُ النَّحو والذَّي يمتد من عصر أبي الأسود إلى أوّل عصر الخليل بن أحمد.

يقول محمدَّ الطَّنطاوي " هذا هو النَّحو الَّذي استأثرت به البصرة صاحبة الفضل في وضعه وتعهُّده في نشأته ، والكوفة منصرفة عنه بما شغلها من رواية الأشعار والأخبار والنَّوادر زهاء قرن ، اشتغل فيه طبقتان من البصريين بعد أبي الأسود حتى تأصَّلت أصول منه كثيرة، وعرفت بعض أبوابه.

([1]) السيرافي : أخبار النَّحويين البصريين ، مرجع سابق ، ص 49.
([2]) شوقي ضيف ، المدارس النَّحوية ، مرجع سابق ، ص26.
([3]) الزبيدي : طبقات النَّحويين واللغويين ، مرجع سابق ، ص 35.

وا إنالطَّ بقة الأُولى التَّي أخذت عن أبي الأسود استمرتَّ في تثمير ما تلقتَّه ، ووفِّقت إلى استنباط كثير من أحكامه.وأنَّ ما تكونَّ من نحو هذه الطبَّقة كان شبه الرِّواية للمسموع ، فلم تثبت منهم فكرة القياس ولم تقف حركة التَّصنيف بينهم.

أمَّ الطبَّقة الثَّ انيةفقد كانت أوفر حظَّ اًفي هذا الشَّ أن فازدادت المباحث لديها ، وأضافت كثيراً من القواعد ، ونشأت حركة النِّقاش بينهما ، فحدث في تتبُّع النُّصوص واستخراج الضَّوابط ما هيأ لها وقتها واستطاعت التَّصيف ، فدوَّنت فيه بعض كتب مفيدة ، وكان من المشار إليهم فيها عبدالله بن أبي اسحق الحضرميُّ .([1])

يقول فيه أبو الطَّيِّب اللُّغويُّ : "(وكان يُقال :عبد الله أعلم أهل البصرة وأعقلهم ففرَّع النَّحو وقاسه)."([2])

ولم ينقضِ هذا الطَّور حتَّو ُفِّق العلماء إلى وضع طائفة كبيرة من أصوله ويُعتبر هذا الطَّور طوراًلوضع وتكوين النَّحو ، وكان من نصيب البصرة وكان لهم باعٌ في هذا المجال ولهم اليد الطُّولى. ([3])

2- أما الطور الثاني فرائدهو الخليلبُن أحمد وتلميذه سيبويه ، ويُعتبر هذا الطَّور طوراً للتَّأليف المنهجيِّ لعلم النَّحو وبه انتقل الدَّ ُ النَّحويُّ إلى مرحلة التَّنظيم والتَّأليف الدَّقيق وهذه المرحلة مهَّ لها الخليلُ أحمد.

قال البيِّرافيُّ :- "كان الخليلُ الغاية في استخراج مسائل النَّحو وتصحيح القياس فيه ، والخليلُ أستاذ سيبويه ، وعامَّة الحكاية في كتاب سيبويه عن الخليل ، وكلَّ ما قال سيبويه وسألته ، أو قال من غير أن يذكر قائله فهو الخليل." ([4])

فأهمُّ من يُمثِّل هذه المرحلة الخليلُ بن أحمد وتلميذُه سيبويه ، ولم يترك الخليلُ في النَّحو والصَّريف كتاباً كبيراً يضمُّفروعها وشعبها الكثيرة ، فإنَّ تلميذه سيبويه سجَّل في كتابه كثيراً من بحوثه النَّحويَّةوالصَّرفيَّة حتَّى قال عنه القدماء: -إنَّ كتابه من تصنيفه وتصنيف أستاذه الخليل.

([1]) محمد الطنطاوي :نشأة النَّحو وتاريخ أشهر النحاة ، مرجع سابق ، ص 37-39
([2]) أبو الطيب اللغوي: مراتب النَّحويين ، مرجع سابق ، ص 31.
([3])محمد الطنطاوي :نشأة النَّحو وتاريخ أشهر النحاة ، مرجع سابق ، ص 39.
([4]) السيرافي ،: أخبار النَّحويين البصريين، مرجع سابق ، ص 54.

وحقاً سبقت الخليل في النَّحو والتَّصريف خطوات مهمَّة وخاصَّة عند ابن أبي اسحق وعيسى بن عمر.

ولكنَّ الحقَّ أنَّه هو الَّذي رفع قواعدَهما وأركانهما وشاد صرحهما وبناءهما الضَّخم بما رسم من مصطلحاتهما وضبط قواعدهما وبما شعَّب من فروعها.([1])

فالمناقشةُ اللَّثرة بين سيبويه وأستاذه تعطينا صورةً واضحةً عن الحالة الَّتي وصل إليها هذا العلم وعن مقدار ما بلغه من نضج.([2])

فالخليلُ يُعدُّ بحقٍّواضع النَّحو العربيِّ ألمَّسيبويه فقد اختصَّ بالخليلِ بن أحمد وأخذ منه كلَّ ما عنده في الدِّراسات النَّحويَّة والصَّرفيَّة ، يقولُ أبو الطَّيِّبُ اللُّغويُّ :- "(سيبويه أعلم النَّاس بالنَّحو بعد الخليل وألَّف كتابه الَّذي سمَّاه قرآن النَّحو وعقد أبوابه بلفظه ولفظ الخليل).([3])

ويقولُ محمَّدُ الطَّنطاويُّ : "(مباحث رجال الطَّور الأوَّل كانت منصرفة حول أواخر الكلمات بخلاف رجال هذا الطَّور فإنَّهم قد اتَّجهت أنظارهم إلى مراعاة أحوال الأبنية أيضاً ، وقصدوا بالنَّحو معناه العام الَّذي يشمل مباحث الصَّرف وعمَّالأمرين اسم النَّحو ولذا عرَّف بعضهم النَّحوبأنَّعلم يُعرف به أحوال الكلمة العربيَّة إفراداً وتركيباً يشمل الأمرين) .([4])

فالخليلُ -وهو غرة جبين هذا الطَّور قد جمع اللُّغة والنَّحو فابتدأ هذا الطَّور وأخذ العلماء في إعمال الفكر واستخراج القواعد ، وكان مبعث ذلك النَّشاط هو التَّنافس بين علماء البصرة والكوفة.يقولُ محمَّدٌ الطَّنطاويُّ "وقُصارى القول إنَّه لم ينصرم هذا الطَّور حتَّى قطع النَّحو شوطاً كبيراً شارف فيه الغَّاية وكثرت فيه المؤلَّفات ، وكان كتاب سيبويه من مؤلَّفات هذا الطَّور ، ولقد بهر العلماء أمر هذا الكتاب شرحاً واختصاراً وانتقاداً واستدراكاً وأروا إعراباً للشَّواهد.([5])

إنَّكتاب سيبويه نتاجٌ وتطورٌ طبيعيٌّ لمجهودات سجَّلها صاحب الكتاب ونظَّمها وبوَّبها، فاستوعب المسائل النَّحويَّة الأساسيَّة وجدَّ معظم المصطلحات مما جعل الكتاب محطَّ أنظار علماء النَّحو بعده يأخذون منه شرحاً واختصاراً وتعليقاً ، وانحصرت مجهودات التَّأليف في مادَّة

([1]) شوقي ضيف : المدارس النَّحوية ، مرجع سابق ، ص 34
([2]) عبد الرحمن السيد :مدرسة البصرة النَّحوية ، مرجع سابق ، ص 78.
([3]) أبو الطيب اللغوي :مراتب النَّحويين ، مرجع سابق ص 106.
([4]) محمد الطنطاوي :نشأة النَّحو وتاريخ أشهر النحاة مرجع سابق ، ص 41
([5]) محمد الطنطاوي :نشأة النَّحو وتاريخ أشهر النحاة مرجع سابق ، ص 41

الكتاب ومنهجه حتَّى ظهر الزَّمخشريُّ في كتابه المفصَّل فأحدث تطوراً في الدَّرس النَّحويِّ من حيث المادَّة والتَّصنيف وطريقة معالجة القضايا النَّحويَّة.

وأنا أرى أنَّ هذا التَّطور يمثِّل مبدأ الاشتراك بين البصرة والكوفة والنُّهوض بهذا الفنِّ والمنافسة فيه ، لذلك يُعتبر هذا الطَّور طور النُّشوء والنُّمو والنُّضج والاكتمال للنَّحو العربيِّ .

3- والطور الثالث يمتدمن عهد أبي عثمان المازنيِّ البصريِّ ويعقوب بن السكيت الكوفيِّ ، إلى آخر عهد المبرِّد البصريِّ وثعلب الكوفيِّ .

(ونرى الظُّروف السَّابقة قد هيأ لهذا الطَّور تمام الكمال والنُّضج بفضل ما بذل رجاله من جهدٍ مضنٍ كان له الأثر في تخريج جمهرة من العلماء امتاز بها هذا الطَّور ، فأكملوا ما فات السَّابقين ، وشرحوا مجمل كلامهم واختصروا ما ينبغي ، وبسطوا ما يستحقُّ ، وهذَّبوا هذه التَّعريفات وأكملوا وضع الاصطلاحات ، فخلص النَّحو من الصَّرف الَّذي بقي وحده متمسِّكاً به في التَّأليف إلى أولَّ هذا الطَّور ، فألَّف المازنيُّ في الصَّرف وحده وشقَّ ذلك الطَّريق لمن بعده ، وتشعَّبت مسالك التَّأليف في العلم العربيَّة فمن من مؤلِّف في النَّحو وحده ، ومن مصنِّف في الصَّرف وحده ومن خالط بينهما ، وقد رعى العهد القديم المبرِّد في كتابه الكامل الَّذي جمع فيه من كلِّ دوحةٍ غُصناً ، ولم ينسلخ هذا الطَّور حتَّى فاضت دراساتُه في المدن الثَّلاث " البصرة والكوفة وبغداد فاستوى النَّحو قائماً على قدميه فنمت أصولُه)".([1])

وأخيراً الطَّورُ الرابع وهذا الطور بغداديٌّ وهو طورُ التَّرجيح يقول محمدٌ الطَّنطاويُّ " أساس هذا الطَّور المفاضلة بين المذهبين البصريِّ والكوفيِّ وإيثار المختار منهما وأمعنوا في هذا الاختيار ، فاصطنعوا مسائل ذات بال مزيجاً من المذهبين ، وعثروا على قواعد أخرى من تلقاء أنفسهم لا تمتُّ بصلةٍ إلى المذهبين ، تولَّدت لهم من اجتهاداتهم قياساً وسماعاً ، وعلى هذا فمسائله إمَّا كوفيَّة أو بصريَّة ، أو مبتكرة فكانت المسائلُ الكوفيَّة أوَّل الأمر أكثر من البصريَّة ، لأنَّ النُّفوذ في بغداد لهم ، وبعد موت العصبيَّة رجعوا إلى تقدير المذهب البصريِّ"([2])

هذه هي مراحل تطوُّر النَّحو وأطواره فنشأ عاماً مُبهماً ، ثمَّ بدأ التَّعليل والقياس حتى اكتمل واستوى على سوقه ونضج.

([1]) محمد الطنطاوي :نشأة النَّحو وتاريخ أشهرة النحاة مرجع ، سابق ص 47.
([2]) محمد الطنطاوي ، المرجع السابق ، ص 47.

جمعُ اللُّغة:

أمَّا طريقة اللُّغويين فيجمع اللُّغة فكانت وقفاً على السَّماع من أفواه العرب ، يذهبون إليهم في البواديكي يلتقطوا من أفواههم كلمةأو يسمعوا منهم بياناً أو بيتاً من الشِّعر أو يتلقُّوا منهم شفهاً طرائق النُّطق وا إلقاء الكلام وقد تمثَّلت في أمرين:

1جمعُ الألفاظ ونقطها وتدوينها.
2وقوفُالنُّحاة أمام ما جُمع من اللُّغةومفرداتها ومراقبتها مراقبة دقيقة.([1])

ولقد(حول هذه المراقبة ودأبهم عليها هداهم إلى كشف سرٍّ عظيمهن أسرار العربيَّة وهو أنَّ هذه الحركات ترجع إلى عللٍ وأسبابٍ يطرَّد حكمها من الكلام ويمكن الرُّجوع إليها أو الاحتجاج بها).([2])

فعرفوا أنَّها قد تكون معربة مرفوعة أو منصوبة أو مجرورة أو مجزومة وقد تكون مبنيَّة ثمَّ اتَّجهوا إلى الأسماء المرفوعة في مئات الأمثلة بعد أن تمَّ حصرها ، وتتبُّع أوصافها حتَّى استطاعوا أن يحصروا حالات الرَّفع وحدها ، وهكذا بالنِّسبة للأسماء المنصوبة والمجرورة ، ووصلوا من هذا كلِّه إلى استنباط قواعد لغويَّة مختلفة نحويَّة وصرفيَّة وبلاغيَّة ولكلٍّ منها آثاره ومزاياه في صحَّة القول وسلامة الكلام وقوَّة تأثيره وسمُّوا ما اكتشفوا أوَّل الأمر " علل الإعراب ، أو علل النَّحو لاهتمامهم بالعلل والأسباب الَّتييطرَّدُ حكمها ثمَّ أوجزوها فسمُّوها "عِلم النَّحو أو الإعراب" .

ولقد اعتمد علماء اللُّغة والنُّحاة في وصفهملعِلم النَّحو على ثلاثة مصادر أساسيَّة هي السَّماع، الإجماع ،والقياس ، ويشمل المصدر الأوَّل السَّماع ثلاثة مصادر هي:

(أ) القرآن الكريمُ إذ يُعتبر أقوى المصادر في الاحتجاج باللُّغة.
(ب) الحديثُ النَّبويُّ الشَّريف وفيه اختلاف على اعتباره أصلاً من الأصول في الاستنباط وفي ذلك استنباط القواعد وتقرير الحكم.

([1]) عباس حسن :اللُّغة والنَّحو بين القديم والحديث ، دار المعارف ، القاهرة ، 1966م ، ص 20-21.
([2]) إبراهيم مصطفى :إحياء النَّحو ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ،القاهرة ، 1937م ، ص 10.

(ج) كلامُ العربِ: يُقصد به كلُّ ما أُثِر عن العرب من شعر أو بيان سواء أكان قبل الإسلام أم بعده.

بينما يشمل المصدرُ الثاني " الإجماع" ثلاثة أنواع من الإجماع اللُّغوي وهي:

(أ) إجماعُ الرُّواة.
(ب) إجماعُ العرب.
(ج) إجماعُ النُّحاة.

أما المصدرُ الثالث فهو " القياس "وقد ورد هذا اللَّفظ مقروناً بمحاولة النُّحاة الأوائل عندما وضعوا أسساً للنَّحو العربيِّ تحفظ اللِّسان من اللَّحن وتُعين على فهم القرآن الكريم ويُوجد دليل أو أصل رابع ويُطلق عليه الاستصحاب إلاَّ أنَّه لا يُعدُّ من الأدلَّة اللُّغويَّة في الاستنباط لأنَّه مبنيٌّ على غلبة الظَّنِّ).([1])

(وهذا الشُّروع والاهتمام باللُّغة بوضع أصول وضوابط نحويَّة لها قد بدأ في صدر الإسلام ولكنَّه خطا خطواته الأولى وئيداً وئيداً خلال القرن الأوَّل الهجريِّ وصدر الثَّانيِّ ثمَّ نشط واتَّسع وظهر الأعلام المشتغلون به والمؤلَّفون فيه أواخر القرن الثَّانيِّ الهجريِّ وأوائل الثَّالث ثمَّ علا شأنُه واشتهر أمرُه في القرن الخامس والقرون الأربعة الَّتي تليه).([2])

(يعد سيبويه إمام النَّحو والنُّحاة بلا منازع وقد ظهر في النَّصف الثَّانيِّ من القرن الثَّانيِّ للهجرة ونتج عن تفوُّقه وشدَّة إعجاب النُّحاة به أن طُبِّق الكثير من النَّحوي بشكلٍ واسع الجميعُ في فلك سيبويه واتَّخذوه أساساً لدراستهم).([3])

وقد ظهر من بعده أعلامٌ في النَّحو في كلٍّ من البصرة والكوفة فمن نُحاة البصرة " الأخفش سعيد بن مسعدة وقُطرب والمازنيُّ والمبرِّد" ومن نُحاة الكوفة "الكسائيُّ، الفراءُ، ثعلب ، وابن السَّكيت "وفي ضوء العرض السَّابق عن نشأة النَّحو نجد أنَّه مرَّ بعدَّة مراحل أو أطوار هي:

1- الوضعُ والتَّكوينُ "بصريٌّ "
2- النُّموُّ والنُّضجُ "بصريٌّ كوفيٌّ"

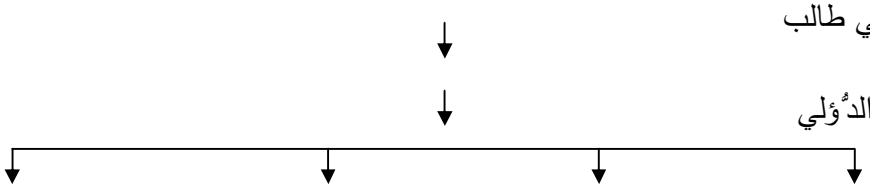
([1]) محمود أحمد نحلة : أصول النَّحو العربي ، دار العلوم العربية ، بيروت ، 1987م ، ص 47.
([2]) عباس حسن :اللُّغة والنَّحو بين القديم والحديث ، مرجع سابق ، ص 21.
([3]) أحمد مختار عمر ، البحث النَّحوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر ، ط6 ، عالم الكتب ،القاهرة، 1988م –ص 124

3- النُّضوجُ والكمالُ "بصريٌّ كوفيٌّ".
4- النَّجيحُ والبسطُ في التَّصنيف "بغداديٌّ ، وأندلسيٌّ ومصريٌّ وشاميٌّ".

مؤلِّفو علم النَّحو

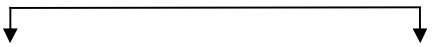
عليٌّ بن أبي طالب

أبو الأسود الدُّؤلي



نصر بن عاصم عنبسة الفيل عبد الرحمن بن هرمز يحي بن يعمر

ت 89هـ ت 155 هـ ت 117 هـ ت 129 هـ

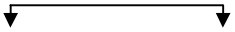


عبد الله بن أبي اسحق عيسى بن عمر أبو عمرو بن العلاء

ت 117هـ ت 149 هـ ت154 هـ

الخليلُ بن أحمد الفراهيديٌّ الرَّؤاس

ت 175هـ توفِّيفي عهد هارون الرَّشيد



الأخفشُ الأكبر الهراء

ت 177 هـ ت 187 هـ

يونس ُ بن حبيبالكسائيُّ

ت 188هـ ت 189هـ

سيبويه الفرَّاء

ت188 ت207

الزبَّيديُّ المبرِّد ثعلب

ت 202هـ ت 282 هـ ت 291 هـ

- **وظائفُ النَّحو:**

للنَّحو وظائفٌ مرتبطة بالدَّور الَّذي يقوم به في ضبط الأداء اللُّغويِّ "نطقاً وكتابةً وقراءةً " وهذه الوظائف على النَّحو التَّالي:

1- يكفلُ سلامة التَّعبير وصحَّة أداء معناه وفهمه وإدراكه في غير لبس أو غموض.
2- يُساعدُ على تجلية جمال الأسلوب وجودته ودقَّته وتنمية مهارات التَّفكير العِلميِّ .
3- يُعينُ على استعمال الألفاظ والجمُل والعبارات استعمالاً صحيحاً لتتكوَّن عند الدَّارسين عاداتٌ لغويَّةٌ سليمة.
4- يقدِّم لنا العلامات والإشارات ليصل إلى التَّغييرات المحتملة للرسَّائل الَّتي نتلقَّاها. وهو يقدِّم هذا من خلال تصنيفه للكلمات أو لمجموعة من الكلمات.

ومن الوظائف الأساسيَّة أنَّه يدلُّنا على مجموعة من عناصر مهمَّة نفسِّر الكلام منها:

1- العلاقةُ بين المشاركين في التَّفاعل.
2- الموضوعُ محلُّ المناقشة.
3- وقتُ الحدث.
4- طبيعةُ الكلام.
5- الاتِّجاهُ الَّذي يتملَّكُ المُتحدِّث.

تلك كانت أبرز وظائف النَّحو الَّتي يقوم بها ، حتَّى يكتمل جمال الأسلوب وصحَّة التَّعبير وسلامة التَّركيب اللُّغويِّ .

كما أنَّ لعِلم النَّحو وظائف يؤدِّيها فإنَّ للنَّحويِّ "وهو المهتمُّ بدراسة النَّحو وتدريسه" دوراً في معالجته للنَّو سواءً أكان عالماً متخصِّصاً أم مدرساً أم طالباً في النَّحو ، إذ ينبغي له ألاَّ يُعرض عليهم قاعدة أو يخطئ لهم أسلوباً بل يجب أن يكون على معرفة ودراسة لطبيعة اللُّغة ووظيفتها وخصائصها وعلاقتها بالعلوم الأخرى.

وتتمثَّلُ وظيفة النَّحو في تسجيل " الملاحظات ونتائج الاختبارات الَّتي يقوم بها كذلك في وصف ما يطرأ على الكلمة أو الجملة ، وبيان معرفة العلاقة بين الكلمة والكلمة الأخرى ، وعلاقتها بالجملة ولا بدَّ أن ينطلق تلك من النَّظر إلى اللُّغة على أنَّها ظاهرة اجتماعيَّة تخضع لما يخضع له المجتمع من أحكام حيث إنَّها تستند إلى عقل المجتمع وفلسفته والتغيُّرات الَّتي

تطرأ عليه وأوّل من نبَّه إلى دراسة اللُّغة من منظور اجتماعيهُو العالم ُ اللُّغويُّ الإنثروبولوجيُّ " مالينوفسكي"([1])

فقد ظلَّ دراسة اللُّغة حيناً من الدَّهر مقطوعة الصِّلة عن المجتمع الَّذي يتكلَّم هذه اللُّغة ، متناسين في ذلك أنَّ اللُّغة وعاء التَّجارب ودليل النَّشاط الإنسانيِّ ومظهر السُّلوك اليوميِّ للأفراد في المجتمع.

صعُوبات ُ الدَّحو العربيِّ :

من خلال العرض السَّابق لنشأة علم النَّحو ، ومن خلال مفهومه وأهميَّته ، والدَّور الَّذي يقوم به في مجال ضبط اللِّسان العربيِّ من الخطأ والانحراف اللُّغويِّ ، وسلامة الكتابة والقراءة في ذلك ، إلاَّ أنَّا نجد الشَّكوى من صعوبته تزداد يوماً بعد يوم سواء من قبل المعلِّمين أو المتعلِّمين ، في كلِّ المراحل التَّعليميَّة المختلفة بدءاً من المرحلة الابتدائيَّة وحتَّى المرحلة الجامعيَّة ، وهذه الشَّكوى ليست وليدة الحاضر بل لها في القدم جذور وأصداء واسعة وقد بدأت مظاهرها بعد عصر الخليل بن أحمد الفراهيديِّ ، وخاصَّة عندما اتَّصل علماء النَّحو ومنهم سيبويه بفلاسفة اليونان وعلماء الكلام ولذلك دار الجميع في فلك سيبويه ، كثرت المختصرات والشُّروح على كتاب سيبويه ومن هنا ظهرت صعوبة النَّحو نتيجة لتعقيد فسلفة النَّحو ، وكثرت الآراء وتعدَّدت المسائل، وذلك راجع لتأثُّره بالفلسفة اليونانيَّة والمنطق الأرسطيِّ ، ومن هنا ظهرت وانتشرت المختصرات ُوالمتون ُ والحواشيُّ ، لتُسهِّل على المتعلِّمين فهم النَّحو ، وتيسيره بعد أن تشعَّبت مسالكه وكثرت خلافاته ومدارسه ما بين بصريَّة وكوفيَّة وبغداديَّة وأندلسيَّة.

وتتمثَّل ُمظاهر الصُّعوبة في التَّالي:

1صعوبات ٌتتعلَّق بالضَّعف في اللُّغة.
2صعوبات ٌتتعلَّ قبمقرَّرات النَّحو.
3صعوبات ٌتتعلَّق بالمعلِّم وطريقة تدريسه.

([1]) مهدي المخزومي : في النَّحو العربي ، نقد وتوجيه ، مرجع سابق، ص 19.

1.4 صعوباتٌ تتعلَّق بالضَّعف في اللُّغة العربيَّة:

وهذا أمر ٌتشترك فيه جميعُ اللُّغات العريقة إذ إنَّ لكلِّ لغة خصالاً معيَّنة تمتاز بها وغالباً ما ترتبط صعوبة اللُّغة العربيَّة بصعوبة نحوها ، الَّذي كُتب منذ ما يقارب ألف عام ،و قلَّماً تغيَّر بعد ذلك على الرَّغم من المحاولات العلميَّة الَّتي بُذِلت لدراسته وتيسيره والصعوبات هي على النحو التالي.

(أ) اختلافُ اللُّغة المنطوقة عن اللُّغة المكتوبة :

ويرجع ذلك إلى الفرق بين اللُّغة الفُصحى "الأم"واللَّهجة العاميَّة ، حيث إنَّ الازدواجَ اللُّغويَّ بين لغة منطوقة تُمثِّلُ العاميَّة ولغة مكتوبة تُمثِّلُ الفُصحى شيءٌ طبيعيٌّ ولا يُعدُّ سبباً مباشراً في ضعف اللُّغة العربيَّة ، وإنَّما يُعدُّ أحد الأسباب الَّتي تؤثِّر على ضعف اللُّغة ، وكلُّ اللُّغات الأخرى تَعرف هذا الاختلاف، حيث لا توُجد لغة في العالم تتطابق فيها اللُّغة المنطوقة واللُّغة المكتوبة ، وفي هذا تقولُ بنت الشَّاطئ : "القولُ بوجود لغتين فُصحى وعاميَّة هي عقدة الأزمة في حياتنا اللُّغويَّة مردود بحكم التَّاريخ ومنطق الواقع المحكوم بسُنن الاجتماع والأدب ولهجات محليَّة محدودة بنطاق البيئة والإقليم والقطر."فالشَّابُّ الإنجليزيُّ أو الفرنسيُّ مثلاً إنَّما يُتقن ويُحسن النُّطق بها لأنَّه يسمعها صحيحةً سواء داخل المدرسة أو خارجها) ([1]).

وتُعدُّقضايا الازدواج اللُّغويِّ من أخطر قضايا اللُّغة العربيَّة ، وذلك من خلال آثارها على الثَّقافة العربيَّة ويمكن القضاء على تلك المشكلة من خلال المدرسة.

بينما يرى حسام الخطيب رأياً آخر في تلكالمشكلة يتمثَّل في المحافظة والتَّجديد في اللُّغة، التَّمهيد بما يُلبِّي احتياجات التِّلميذ والعصر والمجتمع الَّذي نعيش فيه وبين المحافظة والتَّمسُّك باللُّغة والحفاظ على إحيائها.([2])

وتقول ظبية سعيد السليطي أنَّ القضية لا أساس لها من الصَّحَّة ، لأنَّنا من الطَّبيعيِّ أن نجدِّد ونيسِّر ونطورِّ اللُّغة ، ذلك لأنَّ لكلِّ عصر خصائص يمتاز بها ، ولكلِّ مجتمع فلسفته ، وبما أنَّ المدرسة تُعدُّ إحدى مؤسسات المجتمع وناقلة المعرفة من ذلك المجتمع ، فإنَّها تأخذ

([1]) عائشة عبد الرحمن " بنت الشاطئ " لغتنا الجميلة والحياة ، القاهرة ، معهد البحوث والدراسات العربية ، 1966م ، ص 207.
([2]) حسام الخطيب :اللُّغة العربية والمشكل اللغوي ، المجلة العربية للثقافة ، السنة (12) العدد (22) مارس 1992م المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ص 50.

بأحدث الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة الّتي ترى ضرورةالاهتمام بتيسير تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتنميتها وتطويرها للمتعلّمين إلى جانب المحافظة على أصالتها وطبيعتها. ([1])

(ب) عدم تحديد المستوى اللُّغويّ للمتعلّم في كلّ مرحلة دراسيَّة:

تُعدُّ هذه المشكلة من أبرز المشاكل في تعليم اللُّغة العربيَّة فغالب ما يدرسه التّلاميذ يكون من اختيار المتخصِّصين في المادّة وليس وفق احتياجاتهم ، وعلى الرّغم من إجراء الكثير من البحوث والدِّراسات العلميَّة في مجال الأخطاء النّحويّة وميول التّلاميذ القرائيَّة والأدبيَّة فإنّهم لم يستفيدوا من نتائجها في بناء مناهج اللُّغة العربيَّة من حيث وضع الأهداف واختيار المحتوى وطرائق التّدريس واستخدام تكنولوجيا التّعليم وأساليبالتّقويمإعداد معلّم اللُّغة العربيَّة وغيرها وما تزال هذه البحوث حبيسة أرفف المكتبات يعلوها التُّراب دون استفادة منها.

ويمكن تحديد المستوى اللُّغوي لكلّ مرحلة عن طريق معرفة احتياجات التّلاميذ في تلك المرحلة ، وذلك عن طريق جمع كتاباتهم التّحريريّة وتسجيل أحاديثهم اللُّغويَّة وخطاباتهم في المدرسة وخارجها ، وكذلك معرفة ما يميل التّلاميذ إلى قراءته في ميادين الفكر العامّة.

(ج) افتقار مناهج اللُّغة العربيَّة لما يحتاج إليه النّشء :

تُعاني مناهج اللُّغة العربيَّة من حيث افتقارها إلى ما يحتاج إليه النّشء في حياته العلميَّة والعمليَّة فأغلب هذه المناهج بعيدة عن واقع التّلاميذ فما يدرسونه شيء وما يمارسونه شيئاً آخر ، مما يؤدِّي إلى إيجاد فجوة بين ما تعلّمه التّلميذ داخل جدران المدرسة وما يتعرّض له من مواقف وخبرات خارجها.وذلك راجع إلى أنّأغلب تلك المناهج لم يتمّ اختيارها بناءً على احتياجات واهتمامات التّلميذ ، وإنّما على أساس من منطق الكبار وتفكيرهم وخبرتهم ،وأدّى كلّ ذلك إلى أن تكون المناهج بعيدةً كلّ البُعد عما يتعلّق باهتمامات التّلاميذ وحاجاتهم وخبراتهم على الرّغم من وجود بعض الدِّراسات العلميَّة في هذا المجال الّتي تهتمّ بتجويد ما يحتاج إليه التّلميذ إلاّ أنّللأسف لم يُستفَد من نتائجها حتّى الآن.

([1]) ظبية سعيد السليطي ، تدريس النّحو العربي في ضوء الأتجاهات الحديثة ، الدار المصرية اللبنانية ، 1423هـ - 2002م، ص 30.

د/ضعف ُ إعداد معلِّم اللُّغة العربيَّة:-

يعاني معلِّم اللُّغة العربيَّة في وطننا العربي ضعفاً عاماً شديداً سواء في إعداده الأكاديميِّ أو المهنيِّ على الرَّغم من أنَّه يُمثِّل عنصراً رئيسيًّا من عناصر العمليَّة التَّربويَّة، وعلى كفاءته ومدى فاعليته تعتمدُ مخرجات النِّظام التَّربويِّ اعتماداً كبيراً سواء تجسَّدت تلك المخرجات في تحصيل تلاميذه ومستواهم الوَعيِّ أو في التَّأثيرات الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة الَّتي تُحدثُها مدرسته في بيئتها المحليَّة وبالتَّالي تأثيره في النِّظام التَّربويِّ ككُل [1].

ولمعلِّم اللُّغة العربيَّة أدوارٌ عامَّة وخاصَّة يمارسها في سبيل تحقيق أهداف تعليم اللُّغة العربيَّة، فمن أدواره العامَّة في تعلُّم اللُّغة العربيَّة التَّدريسُ والإشرافُ والتَّوجيهُ الفنِّيُّ، أمَّا أدواره الخاصَّة في تعليم اللُّغة العربيَّة ، فدوره مثلاً في تدريس القواعد النَّحويَّة هو أن يُساعد التِّلميذ وغيره ببعض المعايير والقواعد ليسترشد بها في ضبط قلمه ولسانه من الخطأ.

الخصائصُ والموصفاتُ لمعلِّم اللُّغة العربيَّة:

1-أن يكون واعياً ومثقَّفاً ثقافةً لغويَّةً خاصَّةً تُمكِّنه من معاونة تلاميذه على استعمال اللُّغة استعمالاً وظيفياً في الحياة ، يُمكِّنُهم من مواجهة مشكلاتها المختلفة.
2-أن يكون باحثاً مطَّلعاً على أحدث الاتِّجاهات التَّربويَّة الَّتي تُساعده على النُّمو المهنيِّ في مجال عمله.
3-أن يكون على وعيٍ تامٍّ بأهداف اللُّغة العربيَّة ودورها في تكوين الشَّخصيَّة الإنسانيَّة.
4-أن يكون قادراً على تكوين إطارٍ فكريٍّ واضح عن أهميَّة اللُّغة العربيَّة ووظيفتها الأساسيَّة في الحياة وإدراك دورها الفعَّال في التَّربية القوميَّة لأبناء المجتمع العربيِّ .

وعلى الرَّغم من أهميَّة الدَّور الَّذي يؤديه المعلِّم بعامَّة ومعلِّم اللُّغة العربيَّة بخاصَّة في التَّعليم والتَّربية والإعداد فإنَّما زال يعاني ضعفاً كبيراً سواء في إعداده الأكاديميِّ أو المهنيِّ . ولقد دعت كثيرٌ من المؤتمرات والنَّدوات العلميَّة في توصياتها إلى ضرورة الاهتمام بمعلِّم اللُّغة العربيَّة.

ولتلافي الضَّعف العام في مجال إعداد معلِّم اللُّغة العربيَّة ينبغي مراعاة الآتي:-

1.إعدادُه أكاديميًّا وتربويًّا .

([1]) مجيد إبراهيم دمعة: ملاحظات على دراسة وتدريس اللُّغة العربية في المدارس ومؤسسات التعليم – حولية كلية التربية بجامعة قطر – السنة الأولى – العدد الأول 1982م – ص 109.

2. ضرورةُ توفيرِ دوراتٍ تدريبيةٍ لتنمية مهاراته وصقل سلوكه وتنمية اتِّجاهاته نحو التَّدريس.
3. الاهتمامُ المستمر برفع المستوى اللُّغويِّ والثَّقافيِّ والتَّربويِّ لمدرسيِّ اللُّغة العربيَّة عن طريق دوراتٍ تدريبيةٍ مفيدة كلَّ عامٍ أو عامين.
4. الاستفادةُ من نتائج الدِّراسات العليَّة الَّتي أُجريت في مجال إعداد المعلِّم عامَّة ومعلِّم اللُّغة العربيَّة خاصَّة ، وكذلك الاستفادة من توصيات النَّدوات والمؤتمرات الَّتي تُعقَد في هذا المجال.

هـ/ الضَّعفُ العام في اللُّغة العربيَّة:-

يَغلُبُ هذا الضَّعف عند كلِّ المستويات التَّعليميَّة والفكريَّة والعلميَّة ، إذ يشكو الكثير من صعوبة اللُّغة العربيَّة وبالأخصِّ صعوبة النَّحو. وهذا ما أكَّده دراسةُ توفيق الفيل وقد تبيَّن له أنَّ السَّبب الرئيسيَّ في العزوف عن دراسة اللُّغة العربيَّة هو قواعد اللُّغة العربيَّة [1].

وأرجع الدَّارسون موقفهم من القواعد إلى أمرين هما:-

أ. صعوبةُ المادَّة وجفافها وعدم القدرة على تحصيلها وهذه الصعوبة ناتجة عن ضعف المعلِّم.

ب. طريقةُ تدريسها.

وتتركَّزُ توصياتُ تلك الدِّراسة في الآتي:-

1. ضرورةُ الاهتمام بقواعد اللُّغة العربيَّة وطريقة تدريسها ولذلك تُوصي تلك الدِّراسة بإعادة النَّظر في مناهج اللُّغة العربيَّة وطريقة تدريسها.
2. الاهتمامُ بالتَّطبيق والتَّدريس وخاصةً في الفروع الَّتي تتطلَّب ذلك.

وعن أزمة اللُّغة العربيَّة تقول بُنتُ الشَّاطئ "ليست عقدة الأُمَّة في اللُّغة العربيَّة ذاتها، العقدة فيما أتصوَّر هي أن أبناءها لا يتعلَّمُون العربيَّة لسانَ أمَّة ولغةَ حياة وإنَّما تتعلَّمُ ونها بمعزل عن سليقتهم اللُّغويَّة، قواعد صنعة وقواعد صماء تُجهدُ المعلِّم تلقيناً والتِّلميذ حفظاً دون أن تُكسبه ذوق العربيَّة ومنطقها وبيانها.

([1]) نقلاً عن عائشة عبد الرحمن: (بنت الشاطئ) لغتنا والحياة، القاهرة، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة، 1966م – ص 129.

وفي دراسةٍ استطلاعيَّة قامت بها الباحثة "ظبية سعيد السَّليطي" في شهر أكتوبر 1966م وذلك بتوجيه سؤال لعينة 13 مُوجِّهاً ومُوجِّهة و26 مُدرِّساً ومُدرِّسة من مدرسي اللُّغة العربيَّة بالمرحلة الثَّانويَّة بدولة قطر.

من أربع مدارسٍ ثانويَّة حول مدى تأثير طرائق تدريس القواعد النَّحويَّة على التَّمكُّن من المهارات اللُّغويَّة وذلك بتوجيه السُّؤال التَّالي[1]:-

هل طرائق تدريس القواعد النَّحويَّة التي تُدرَّس في مناهجنا تُؤدي إلى تنمية المهارات اللُّغويَّة في القراءة والكتابة؟

وقد أجاب أفرادُ العينة بالنَّفي وتمثلَّت أهمُّ الأسباب في التَّالي:-

1. عدمُ فهم الغاية من تدريس القواعد النَّحويَّة.
2. تدريسُ القواعد على أنَّها علوم وإجراءات تلقينيَّة وقوالب صمَّاء.
3. عدمُ توظيف القواعد النَّحويَّة في التَّحدُّث والقراءة.
4. **عدمُ الالتزام بالفُصحى في الحديث أو الكتابة:-**

ويظهر ذلك بصورةٍ واضحةٍ جليَّةٍ في مجتمعنا العربيِّ بكلِّ صوره وأبعاده حيث تجده في المدرسة والبيت والمجتمع ففي المدرسة يكون عدم التزام مدرسي اللُّغة العربيَّة الفُصحى أثناء تدريسهم إلى جانب مدرسي المواد الأخرى وينعكسُ ذلك كلُّه على الأداء اللُّغويِّ للتَّلاميذ داخل المدرسة وخارجها.

إنَّ مظاهر الصُّعوبة الَّتي سبق ذكرها –نجدها في كلِّ جوانب الحياة في المدرسة على تعدُّد مراحلها وفي البيت على اختلاف مستواه وفي الوزارة على تنوُّع اختصاصها ، في المقال المكتوب والكتاب المطبوع ، في المحاضرة الَّتي تُلقَى والحديث الذي يُذاع بل إنَّنا نلمسُها في وجوه ثقافتنا العلميَّة وفي وجوه ثقافتنا الأدبيَّة على السَّواء.

بل إنَّ هذه الأزمة تُوشكُ أن تتناول اللُّغة نفسها في دراستها وتدريسها ، في مصطلحها القديم وفي مصطلحها الحديث.

---

[1] د. ظبية سعيد السليطي ، تدريس النَّحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ، مرجع سابق ، ص 30.

على أنَّ الظَّاهرة الخطيرة لأزمتنا اللُّغوية هي أنَّ التِّلميذ كلَّما سار وتقدَّم خطْوةً في تعليم اللُّغة في مراحل التَّعليم إزداد جهلاً ونفوراً شديداً عنها وقد يمضي إلى نهاية الشَّوط التَّعليميِّ ويتخرَّج في الجامعة ومع هذا يزداد نفوراً منها وهذا ما أكدَّه دراسة عبد الرَّحمن عطيَّة[2].

2- صعُوباتٌ تتعلَّقُ بمادَّة النَّحو: -

وتتمثَّلُ جوانبُ الصُّعوبة في الجوانب الآتية:

(أ) اعتمادُ النُّحاة في وضعهم لعلم النَّحو على منطق العقل "لا المعياريَّة" دون الاهتمام بمنطق اللُّغة وطبيعتها "الوصفيَّة" وقد برز ذلك في طريقة التَّناول والتَّعبير في كثير من كتب النَّحو والصَّرف والبلاغة ويُستثنى منها كتبٌ قلَّة في أوَّل عهد العرب بهذه الدِّراسات حيث قامت على الوصف في كثير من أبوابها ولم تقع في المعياريَّة إلاَّ من قبيل التَّوسُّع في التَّعبير أمثال كتاب سيبويه "الكتاب" وكتاب عبد القاهر الجرجانيِّ "أسرار البلاغة" و "دلائل الإعجاز" وبعد أن انتهى عصر الاستشهاد استمر اللُّغويُّون في دراسة اللُّغة عن طريق ما وصفه السَّلف من قواعد اللُّغة لا عن مادَّة اللُّغة من هنا بدأ فرض القواعد على الأمثلة وبدأ القول بالوجوب والإيجاز[1].

أدَّى كلُّ ذلك إلى قصور كثير من الحدود والقيود. والاقتراحات الَّتي تتنافى أحياناً مع الواقع اللُّغويِّ. لذا فإنَّ الاتِّجاه الحديث في تدريس اللُّغة يقوم على الوصف ، وصف اللُّغة المستعملة للتَّلاميذ وهذا ما تدعو إليه كثير من المؤتمرات والنَّدوات والدِّراسات العلميَّة في ذلك المجال.

(ب) تأثُّرُ واضعي علم النَّحو بعلماء الكلام في أنَّ كلَّ أثر لابُدَّ له من مؤثِّر والإمعان في ذلك إمعاناً إنتهى إلى نظريَّة العامل وا لى الحديث عن العلل وعلل العلل.

(ج) كثرةُ ما في القواعد من أقوال ومماحكات واختلاف في مسائلها واعتمادها على التَّحليل المنطقيِّ الَّذي يستدعي حصر الفكر لاستنباط الأحكام العامَّة من أمثلة كثيرة متنوِّعة، مما دعا علماء التَّربية ألا أينادوا بتأخير دراسة القواعد إلى سنِّ المراهقة[2].

---

[2] د. ظبية سعيد السليطي ، المرجع السابق ، ص 100.

([1]) د/ تمام حشان ، اللغة العربية – معناها ومبناها – الهيئة المصرية العامة ، القاهرة ، ط2 ، 1979م ، ص27.

([2]) عبد المنعم سيد عبد المتعال: طرق تدريس اللُّغة العربية – القاهرة ، مكتبة غريب ، القاهرة ،1980م ، ص 134.

(د) جفاف النَّحو وصعوبته وتأكيده على مماحكات عقليَّة مجرَّدة بعيدة عن واقع الحياة العمليَّة التي يعيشها التَّلاميذ وهمُّه الدَّقيق في الجمل والتَّراكيب اللُّغويَّة لمعرفة موقع الكلمة من الإعراب وضبط الحركات، وقد أشار إلى هذه الصعوبة أمين الخولي بقوله "إنَّ هذه الفصحى لا يسهل ضبط قاعدتها بل يسودها الاستثناء فتعدَّد القواعد وتتضارب.

(هـ) كثرة العوامل النَّحويَّة وتشعُّب التَّفاصيل الَّتي تتوَّج تحت هذه القواعد وتزاحمها بصورةٍ لا تساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان التَّلاميذ بل إلى عدم تثبيتها ونسيانها وذلك لتجردها وبعدها عن واقع الحياة الَّتي يحياها التَّلاميذ.

(و) اختيار القواعد النَّحويَّة الَّتي تؤسِّس لتَّلاميذ على أساس من منطق الكبار وفكرهم، فهم الَّذين يقرِّرون ما يحتاجه التَّلاميذ من القواعد النَّحويَّة وهذه نظرة تقليديَّة، فقد كان الأساس الَّذي انبنى عليه اختيار المناهج هو نظريَّة انتقال أثر التَّدريب "أي ما يتعلَّمه التِّلميذ داخل المدرسة ينتقل أثره إلى خارج أسوار المدرسة داخل المجتمع ، إلاَّ أنَّ هذا غير متحقِّق إذ يوجد اختلافٌ بين ما يتعلَّمه في المدرسة وما يتعرَّض له من مواقف وخبرات خارجها. ولذلك سقطت هذه النَّظريَّة وخاصَّة بعد ظهور التَّطورُّ الفكريِّ والتَّربويِّ على يد كلٍّ من "فردريك هربرت وجون ديوي" إذ كان لأثرهما أضواءٌ واضحةٌ في المنهج.

وأصبح للمنهج أسسٌ مهمَّةٌ ينبغي مراعاتها عند بنائه كما يلي:

1- ينبغي أن تكون الخبرة العربيَّة هي وحدة بناء المنهج.
2- ينبغي أن يكون المنهج وثيق الصلة ببيئة التَّلاميذ.
3- ينبغي أن يتيح المنهج للتَّلاميذ المجال لممارسة الهيئ والقيم المتضمَّنة في فلسفة المجتمع.
4- ينبغي أن يراعي المنهج خصائص نموِّ التَّلاميذ.
5- ينبغي أن تستخدم أساليبٌ سليمةٌ لتقويم خبرات التَّلاميذ[1].

والاختيار الصَّحيح في اختيار مناهج القواعد النَّحويَّة ينبغي أن يكون مبنيَّاً على احتياجات التَّلاميذ والتَّتيب المنطقيِّ للمادَّة ويكون مرتبطاً بأحدث الاتِّجاهات التَّربويَّة المعاصرة في تدريس اللُّغة العربيَّة وفنونها المختلفة.

([1]) علي الجمبلاطي، وأبو الفتوح التونسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، القاهرة ، 1971م ، ص30.

المناهج قد تكون مسؤولةً إلى حدٍّ كبير عن هذا الضعف لأنَّ ما يتعلَّمه التلميذ منها لا يُعادُ في السَّنة التاليَّة وقد تكونُ له أهميَّةٌ كبُرى في الضَّبط وتنظيم الجملة العربيَّة[1].

3- صعوباتٌ تتعلَّقُ بالمعلِّم وطريقة تدريسه:-

أ. يرى بعضُ الباحثين أنَّ صعوبة النَّحو لا ترجع إلى طبيعة القواعد النَّحويَّة وما بها من تجريدات وتأويلات بل ترجع إلى طريقة التَّدريس وإعداد المعلِّم إذ إنَّ طرق تدريس القواعد لها دخلٌ كبيرٌ في صعوبتها وسهولتها فإذا دُرِّست بطريقةٍ آليَّةٍ وجافَّة لا تستثير ولا تستحفز هممهم رغبوا عنها. أمَّا إذا روعِيَ من تدريسها طريقة حديثة تثير شوقهم وتستدعي اهتمامهم مالوا إليها وألفوا دراستها.[2]

ويُؤكِّدُ مما سبق أنَّ القواعد النَّحويَّة محيَّة عند بعض التَّلاميذ ومكروهة عند بعضهم الآخر ويرجع هذا الخلل إلى طريقة التَّدريس وإلى مهارة المعلِّم من ذلك فالمدرِّس النَّاجح يستطيع أن يستخدم الطَّريقة المناسبة في الوقت المناسب. كما أنَّ قدرته ومهارته في خلق العامل المساعد للتَّعلُّم وذلك من خلال إثارة اهتمام التِّلميذ وانتباهه بما يساعد في إيجاد الفاعليَّة بين التِّلميذ والموقف التَّعليميِّ لها أكبر الأثرفي تحقيق قدرٍ كبيرٍ من النَّتائج.

ب. جمودُ طرائق تدريس النَّحو والالتزام بها أثناء التَّدريس تُعطِّلاً كبيراً من صعوبة النَّحو على التَّلاميذ.

ولا توجد طريقةٌ تُثلى في تدريسها فكلُّ طريقة بها عددٌ من المزايا وآخر من العيوب.

والمدرِّس النَّاجح هو الذي يستطيع أن يستخدم الطَّريقة المناسبة في الموقف المناسب. كما أنَّه يستطيع أن يجمع بين أكثر من طريقة ، ويرى البعضُ أنَّ أفضل طريقة لتدريس النَّحو هي الجمع بين الطَّريقتين القياسيَّة والاستقرائيَّة حيث يرى البعضُ أنَّ أفضل طريقة في ذلك ما اعتمدت على الأسلوب الطَّبيعي للُّغة وذلك بأن تُدرسَّ القواعد من خلال اللُّغة وفي ظلِّ اللُّغة وهو ما يُطلق عليها الطَّريقة التَّكامليَّة.

([1]) عبد المنعم سيد عبد العال:طرق تدريس اللُّغة العربية ،مرجع سابق، ص 134.
([2]) عبد المنعم سيد عبد العال ، طرق تدريس اللغة العربية ، المرجع السابق ، ص 134.

ج.نتيجة لسوء استخدام طريقة التَّدريس في تعليم اللُّغة العربيَّة فإنَّ التَّركيز يتمُّ على القواعد في حدِّذاتها وا ِغفال للجانب المهمِّ من ذلك وهو جانب التَّذوُّق والإحساس بها ومعايشتها وممارستها[1].

والمـُدرِّسُ هو المسؤول عن ذلك ، لأنَّ التِّلميذ إذا لم يتضح له أنَّ القاعدة التِّي يدرسها تـُحقِّقُ له حاجةً من حاجات التَّعلُّم. فإنَّه ينصرف عنها حتماً لذلك ينبغي بيان الغرض من دراسة النَّحو في ذهن المعلِّم والمـُتعلِّم مع مراعاة ربط القاعدة بالمعنى فقد أثبتت بحوث علم النَّفس التَّعليميِّ أهميَّة فهم الطَّالب لمعنى ما يتعلَّمه، وأنَّ الفهم يستثير دافعيَّته إلى التَّعلُّم ويحبِّبه فيما يتعلَّمه[2].

تلك كانت أبرز المشكلات في تعليم القواعد النَّحويَّة وبعض الحلول العلميَّة في ذلك ويمكن القضاء على تلك المشكلات عن طريق:-

1-التَّخطيطُ السَّليمُ في عمليَّة وضع المناهج وبنائها والتَّدرُّج في عمليَّة وضعها حسب المستوى العام للتَّلاميذ في المراحل التَّعليميَّة المختلفة.
2-الاهتمامُ بطرائق التَّدريس في اللُّغة العربيَّة والعمل على تطويرها بما يتناسب مع احتياجات التَّلاميذ واهتمامهمومستواهم وملاءمة متطلَّبات العصر الذي نعيش فيه عن طريق مسايرة أحدث الاتِّجاهات التَّربويَّة السَّائدة في ذلك العصر.
فبينما الطَّريقة القياسيَّة كانت سائدة في فترة من الفترات نجد أنَّه ظهرت عدَّةُ طرائق تربويِّة بعدها مثل:الاستقرائيَّة والطَّريقة المعدَّلة ثمَّأخيراً الطَّريقة الكلِّيَّة.

واللُّغةتُعدُّ قبل ذلك وسيلةً لا غاية وتُعدُّ من الوسائل والمقاصد لكنَّ علماء اليوم يرونها علماً خليقاً بأن يدُرسَّ لذاته ككلٍّضربٍ من ضرُوب النَّشاط الإنسانيِّ")[3] ويرجع الفضل في ذلك إلى العالِم الإنثروبولجيِّ "مالينوفسكي"الَّذي لفت الأنظار إلى مفهوم جديد في اللُّغة وهو أنَّ اللُّغة لاعتُرَف قيمتها إلاَّ بمعرفة الوظيفة الَّتي تقوم بها في المجتمع[4].

([1]) عباس محجوب:مشكلات تعليم اللُّغة العربية حلول نظرية وتطبيقية ، ، دار الثقافة ، الدوحة ، 1982، ص 86.
([2]) عبد العليم إبراهيم:-الموجه الفني لمدرسي اللُّغة العربية ، النحو الوظيفي ، دار المعارف ، القاهرة، ، ط5، 1970م، ص 136.
([3]) توفيق محمد شاهين:عوامل تنمية اللُّغة ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، 1980م، ص 21.
([4]) توفيق محمد شاهين ، مرجع سابق، ص 22.

- **محاولاتُ تيسير النَّحو:**

إنَّ هذه المحاولات منها ما يدعو إلى تهذيب النَّحو وإصلاحه ومنها ما يدعو إلى تركه والتَّخلِّي عنه. والسُّطور اللَّاحقة تُبيِّنُ أبرز هذه المحاولات والجهود في مجال تيسير النَّحو قديماً وحديثاً .

وأوَّلُ محاولاتُ الإصلاح قديماً محاولة خلف بن حيَّان الأحمر البصريِّ المتوفَّى سنة 180هـ عندما ألَّف رسالةً سمَّاها "مقدِّمة في النَّحو "، فقد ضاقه كثرةُ الإسراف والتَّطويل وعدم اهتمام النُّحاة بما يحتاج إليه المتُعلِّم.

لذلك وضع مقدِّمتَه وهي على رغم صغرها حوت أساسيَّات النَّحو العربيِّ وفيها يقول: ولمَّا رأيتُ النَّحويين وأصحاب العربيَّة أجمعين قد استعملوا التَّطويل وكثرة العلل ، وأغفلوا ما يحتاج إليه المتُعلِّم المتبلِّغ في النَّحو من المختصر، والطُّرق العربيَّة المأخذ الَّتي يُؤخذ على المبتدئ حفظُ ويعمل في عقله ويحيط به منهجهُ فأمعنتُ النَّظر والفكر في كتابٍ أوَّلتُهُ وأجمعُ فيه الأصول والأدوات والعوامل على أصول المبتدئين ليستغني به المتعلِّم عن التَّطويل فعملتُ هذه الأوراق.([1]) وتتمثل محاولته في عدم التطويل وما يحتاجه المتعلم في النحو من المختصر.

وفي القرن السَّادس الهجريِّ برزت محاولة ابن مضاء القُرطبيِّ المتوفَّى سنة 592هـ في كتابه "الرَّدُّ على النُّحاة" الَّذي ثار فيه على فلاسفة النَّحو وطالب بإلغاء العامل والمعمول.

كما أنَّه أبطل فكرة التَّقدير الَّتي تُؤدِّي إلى عدم التَّمسُّك بحرفيَّة القرآن وهو يودُّ أن يُحذف من النَّحو كلُّ ما ينفِّر الإنسان عنه في معرفة نطق العرب بلغتهم فأحوال أواخر الكلام كأحوال أوائله اللُّغوية بسيطة لا تحتاج معرفتها إلى عسُر في الفهم ولا بُعد في التَّأويل.([2])

وعلى الرَّغم من أهميَّة تلك المحاولات فإنَّها لم تُمارس أو تُنشر إلا على يد شوقي ضيف حينما حقَّق كتاب الرَّدِّ على النُّحاة ، عام 1947م.

([1]) خلف بن حيان البصري ، مقدمة في النَّحو تحقيق عز الدين التنوفي – وزارة الثقافة دمشق ، 1960 ، ص33.

([2]) فتحي علي يونس محمود ، استراتيجية تعليم اللُّغة العربية في المرحلة الثانوية ، مطبعة الكتاب الحديث ، القاهرة ، 1977م ، ص 297.

تلك كانت محاولاتُ إصلاح النَّحو قديماً أمَّا في العصر الحديث فقد تميَّزت تلك الفترة الَّتي ظهرت فيها المحاولاتُ بأنَّها أضعف فترات تاريخ الوطن العربيِّ ما تميَّزت به من ضعف وفساد وجهل لوقوع الوطن العربيِّ تحت نير الاستعمار ، وعلى الرغَّم من ذلك كانت اللُّغة العربيَّة هي اللُّغَة إلاَّ أنَّ القائمين على أمر تعليمها لاحظوا ما تعانيه من ضعف وقصور في مادَّتها وفي الكتب الَّتي تدُرَّس من خلالها ، لذلك لجأوا إلى إيجاد الحلول اليسيرة لتسهيلها وتقريبها إلى أذهان التَّلاميذ خاصَّةً في مجال تدريس النَّحو حيث الشَّكوى كانت وما تزال قائمة.

وتنقسم محاولاتُ الإصلاح إلى قسمين هما:

(أ) إصلاحُ الكتاب النَّحويِّ .
(ب)إصلاحُ المحتوى النَّحويِّ .

أولاًإصلاحُ الكتاب النَّحويِّ :

كانت أولُ محاولة من وضع علي باشا مبارك 1824م-1893م ، ثمَّظهرت مختصراتُ النَّحو وفنونه تُدرَّس للنَّاشئة في العصر الحديث أمثال متنُ الأجروميَّة " ، "الألفيَّة " وهي كتب تتميَّز بالجفاف والصُّعوبة ولذلك قام رفاعةُ الطَّهطاويُ بتأليف رسالةً في النَّحو أسماها " التُّحفة المكتبيَّة لتقريب اللُّغة العربيَّة"وهي مصوغة بأسلوبٍ جيِّد يتناسب وطبيعة المتعلِّمين وقد حوت أساسيَّات النَّحو العربيِّ .وهي مرتبةٌ على عُدَّة أبواب بلغت (15)باباً ثمَّظهرت بعده محاولاتٌ مماثلة وهي كتاب تقريب فنِّ العربيَّة لأبناء المدارس الابتدائيَّة " من تأليف أحمد بن محمد المرصفي ثم كتاب "الوسيلة الأدبيَّة إلى العلوم العربيَّة" .

(وحسينُ المرصفيُّ حاول علاج المشكلة ولكنَّ للمراحل اليلا ، ويُحمد للكتاب أنَّه أعاد للنَّحو لأولَّ مرَّة في العصر الحديث مكانه الصَّحيح بين علوم العربيَّة باعتباره جزءاً أوفصلاً من منهجٍ متكامل ، يبدأ بفقه اللُّغة ، فالصَّرف ، فالنَّحو ، فالبلاغة ، وذلك ليصل بالدَّارس في النِّهاية إلى القدرة على تملُّك ناصية اللُّغة والتَّعبير بها في قوة عن مختلف الأغراض)[1] .

(وفي عام 1880م وجَّه محمَّد عبده انتقاداتٍ شديدةً إلى نظام التَّعليم مما دفع على مبارك إلى تشكيل لجنة تكوين مهمَّتها التَّصدي لمشكلة العربيَّة ورأت اللَّجنة أنَّ انحطاط مستوى

[1] عبد الوارث مبروك ، في إصلاح النَّحو العربي ، دراسة نقدية ، دار العلم ، الكويت ، 1985م ، ص66.

التَّلاميذ في اللُّغة العربيَّة إمَّا يرجع إلى الكتب الَّتي يستخدمها التَّلميذ والطُّرق الَّتي تُستخدَم وأنَّ العِبرة ليست في التَّبديل)[2].

ثمَّ انتهت اللَّجنة إلى اقتراح عدَّة مقترحات من أهمِّها:

1- اختيارُ ما يناسب التَّلاميذ من الكتب اللُّغويَّة بحيث يُراعى فيها أن تكون بسيطةً سهلة التَّناول وشاملةً ما يُهمُّ معرفته من قواعد فنون اللُّغة مدرجة تدريجيًّا يناسب المتعلِّمين واستعدادهم وسنِّهم.

ثمَّ ظهرت محاولةٌ مهمَّةٌ في ذلك الوقت وهي محاولة حفني ناصف ونخبة من مفتشيِّ اللُّغة العربيَّة ومعلِّميها عام 1887م في كتاب "الدُّروس النَّحويَّة لتلاميذ المدارس الابتدائيَّة ويقع هذا الكتاب في ثلاثة أجزاء صغيرة على شكل سلسلة ويُضمِّنُ كلُّ جزء منها القواعد الأساسيَّة للنَّحو مرتَّبةً بأسلوب سهل مع اختيار أمثلة قريبة تناسب المُبتدئين.

ثمَّ ظهرت أهمُّ محاولة في التَّأليف التَّعليميِّ في العصر الحديث هي محاولة كلٍّ من علي الجارم ومصطفى أمين في كتابهما "النَّحو الواضح"للمراحل التَّعليميَّة الثَّلاث " ابتدائي ، إعدادي ، ثانوي".([1])

تلك كانت أهمُّ محاولات الإصلاح في التَّأليف النَّحويِّ وبالنَّظر إليها نجد أنَّها لم تصحِّح وضعاً ولم تجدِّد منهجاً يعيد إلى الدَّرس النَّحويِّ قوتَه وحيويَّتَه سوى إصلاح في المظهر وأناقة في الإخراج فالقواعد والأسئلة كما هي ، لم يصبها من التَّجديد شيءٌ والمقصود بالتجديد تقعيد القواعد أي طريقة شرحها وإفهامها والتمثيل لها) .

أمَّا القسم الثَّاني من المحاولات فيشمل محاولات إصلاح المحتوى النَّحويِّ وقد تمثَّل ذلك في عدَّة محاولات أهمُّها محاولات إبراهيم مصطفى والمؤتمرات والنَّدوات العلميَّة في هذا المجال.

ثانياً إصلاحُ المحتوى النَّحويِّ :

رائدةُ تلك المحاولات محاولة إبراهيم مصطفى في كتابه" إحياء النَّحو " عام 1937م إذ تُعدُّ تلك المحاولة أهمُّ محاولة لتيسير النَّحو على أسسٍ علميَّة ويُميِّز إبراهيم مصطفى في محاولته انه بين نوعين من القواعد لا ثالث لهما.

1- نوعٌ يسهلُ تعلُّمه ولا يكثُر فيه الخلاف.

---

[2] علي الجارم ومصطفى أمين ، النَّحو الواضح في قواعد اللُّغة العربية ، ط23 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1969م. , ص35.

([1]) علي الجارم ومصطفى أمين ، المرجع السابق. ص37

2- ونوعٌ آخر يصعُب على التلميذ استيعابه مثل لا سيّما وإعراب الاسم الذي يليها فقد يكون مرفوعاً أومنصوباً أو مجروراً ([1]).

كما أنّه عاب على النُّحاة تعريفهم لعلم النَّحو وذلك لاقتصارهم في ذلك على الحرف الأخير في الكلمة. وأنا أرى محاولة إبراهيم مصطفى لتيسير النحو محاولة مقبولة.

وعلى الرغَّم من أهميّة تلك المحاولة الجادَّة في تيسير النَّحو للنَّشئة فقد هُوجم بشدَّة من جانب علماء النَّحو وخاصَّة رجال الأزهر ، وذلك لتطاوله على علماء النَّحو ، مما جعل محمَّد عرفة يؤلِّف كتاباً في النَّحو يعيد للنَّحو هيبته وقدسيته. ([2]) وأنا أرى هذا تعنُّت من رجال الأزهر لأن النحو متجدد بتجدد القضايا.

وفي عام 1938م ارتفعت الصيحَات تشكو من صعُوبة النَّحو على النَّاشئة وكان نتيجة ذلك أن نادي الباحثون بمقترحاتٍ وتوجيهاتٍ في سبيل حلِّ تلك المشكلة مما دفع وزارة المعارف المصريَّة أن تشكِّل لجنةً لتبسيط قواعد النَّحو والصَّرف والبلاغة وتيسيرها على النَّاشئة ، ولقد شُكِّلت اللَّجنة من كبار الأساتذة في الأدب والنَّحو ومن بعض القائمين على تعليم العربيَّة في الوزارة وقد خرجت تلك المحاولة بمقترحاتٍ كانت في أغلبها متأثِّرة بآراء كلٍّ من ابن مضاء القرطبيِّ في كتابه الرَّدُّ على النُّحاة وإبراهيم مصطفى في كتابه "إحياء النَّحو" ومن أهمّ تلك المقترحات ما يلي: ([3])

1- إلغاءُ المتعلِّق العام للمجرورات والظَّرف.

2- اختصارُ أبواب النَّحو وجعلها في ثلاثة أبواب ، هي باب الإسناد ، باب الإضافة ، باب التَّكملة.

وفي عام 1943م ظهرت دعوة جديدة لأمين الخولي بعنوان " هذا النَّحو "وقد تركَّزت دعوته في الدَّعوة إلى العامِّية وفي ذلك القضاء على اللُّغة العربيَّة الفُصحى وعلل ذلك بأنَّ مكمن الصُّعوبة في تعلُّم اللُّغة العربيَّة الفُصحى إنَّما يرجع إلى ثلاثة أسباب رئيسيَّة:

1- إنَّا نعيش بلغةٍ واسعة ومعربةٍ إذ إنَّنا نتعلَّم بلغةٍ ونتعامل بلغةٍ أخرى.

([1]) إبراهيم مصطفى ، إحياء النَّحو ، مرجع سابق ، ص15.

([2]) محمد أحمد عرفة ، النَّحو والنحاة بين الأزهر والجامعة ، مطبعة السعادة ،القاهرة ، 1938م ، ص16.

([3]) شوقي ضيف ، تيسيرالنَّحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده ، دار المعارف القاهرة ، 1986م، ص20

2-الفُصحى الواسعة لا يسهُل ضبط قاعدتها بل يسوده الاستثناء متعدِّد الأوجه فعلامة النَّصب قد تكون الفتحة وقد تكون الكسرة مثل " جمع المؤنَّث السَّالم يُسمِّي هذا اضطِّراب الإعراب.

3-أنَّ هذه الفُصحى لا تستقرُّ على قاعدة أوحكم في الكلمة الواحدة فيجوز فيها الرَّفع أو النَّصب أو الجرُّ وأطلق على هذا النُّوع "اضطِّراب القاعدة" .([1])

وهذه الدَّعوة أوَّل من حمل لواءها وليم ويلكوكس عندما ألقى خطابه التَّاريخي في نادي الأزبكيَّة في يناير عام 1892م بعنوان " لم تُوجد قوَّة الاختراع لدى المصريِّين الآن؟ ثمَّ تجدَّدت هذه الحملة ضد اللُّغة العربيَّة عام 1901م عندما دعا مستر ويلمور أحد قضاة المحاكم الاستئنافية بالقاهرة إلى استعمال اللُّغة العاميَّة بدلاً من العربيَّة الفُصحى. ([2])ثمَّ ظهرت محاولة جرجس الخوريِّ المقدسيِّ عام 1903م ، ثمَّ قاسم أمين وسلامة موسى ،.

وجميع هذه المحاولات تحاول القضاء على اللُّغة العربيَّة الفُصحى وإحلال اللَّهجة العاميَّة محلّها ، وهذا مستحيل على الرَّغم من استمرار تلك المحاولات حتَّى وقتنا الحاضر.

وفي عام 1945م كون مجمع فؤاد الأوَّل "مجمع اللُّغة العربيَّة الآن" لجنةً لتيسير القواعد المتفرِّعة من لجنة الأصول عدَّة جلسات للبحث في هذا التَّقرير وقدَّمت مقترحاتها إلى المؤتمر في جلسته الحادية عشرة أبدى ملاحظاته على تقرير الوزارة وتمثَّلت مهمَّة المجمع في نقطتين أساسيَّتين هما: ([3])

1-البحثُ في تيسير علوم اللُّغة العربيَّة والعلوم الأخرى وتقريبها إلى العقل الحديث.

2-الملاءمةُ بين علوم اللُّغة العربيَّة والعلوم الأخرى. وذلك لمعرفة ما وصلت إليه من تقدُّم وتطوُّر.

ويشُترط لذلك ألا يمُسَّ أصلاً من أصول اللُّغة العربيَّة أو أي شكل من أشكالها.

وقد انتهى المجمع من دراسته تلك إلى عدَّة مقترحات جاءت في مضمونها قريبة من اقتراحات لجنة وزارة المعارف وهي على النَّحو التَّالي:

1أن يُستغنى عن الإعراب التَّقديريِّ عن الإعراب المحلِّيِّ في المفردات وفي الجمل.

([1]) أمين الخولي :مناهج تجديد النَّحو والبلاغة والتفسير والأدب ، دار المعرفة القاهرة ، 1961م ، ص42-43.

([2]) أنور الجندي :اللُّغة العربية بين حماتها وخصومها ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1965م ، ص 60.

([3]) مجلة فؤاد الأول للغة العربية ، تيسير علوم العربيَّة والعلوم الاخرى، القاهرة، 1951م ، ص 81-185

2-ترى اللَّجنة أن يكون لكلِّحركة لقبٌ واحدٌ من الإعراب وفي البناء وأن يكتفي بألقاب البناء.

ثمَّ انتهى المؤتمر إلى مجموعة من القرارات من أهمِّهاكلُّ رأيٍ يؤدِّي إلى تغيير في جوهر اللُّغة وأوضاعهاالعامَّة لا تنظر إليه اللَّجنة.

ثمَّ ظهرت محاولةٌ ناجحة في تيسير النَّحو عام 1947م عندما عقدت جامعةُ الدُّول العربيَّة مؤتمرها الثَّقافيَّ الأوَّل في لبنان " إذ كان منبين لجانه لجنة اللُّغة العربيَّة وأكدَّ المؤتمر حاجة القواعد إلى التيسير. ([1])

وقد انتهى المؤتمر إلى قراراتٍ فُصِّلَ فيها أبواب النَّحو ومحتوياتها ووُزِّعت على مراحل التَّعليم وصفوفه وأوصى مجلس الجامعة الحكومات العربيَّة بأن تضعها موضع العناية والبحث.

ثمَّ تعدَّت المحاولات في مجال إصلاح النَّحو العربيِّ مثل محاولة عبد المتعال الصَّعيديِّ في كتابه " النَّحو الجديد " 1967م الذي عرض فيه خمساً من محاولات تجديد النَّحو أحدثها محاولة قام بها للرَّدِّعلى المحاولة الَّتي قامت بها لجنة وزارة المعارف المصريَّة 1938م وتعدُّ محاولات التَّجديد الَّتي تمَّ عرضها في كتابه أهمُّ محاولات التَّجديد والإصلاح النَّحويِّ في العصر الحديث.

ويذكرُ مؤلِّفُ الكتاب سبب تناوله لهذا الموضوع بقوله:إنَّ النَّحو تناوله علماء كلِّ من البصرة والكوفة وبغداد والمغرب والأندلس وكان لهم فيه آراء ومذاهب وقد آن الأوان أن يخلع الأزهر عنه ثوب الجُمود ويكون له فيه آراء ومذاهب.([2])

وفي عام 1956مقدعالمؤتمر الأوَّلُ للمجامع اللُّغويَّةاجتماعَه ثمَّعقد بعده مؤتمر مفتشيِّ اللُّغة العربيَّة عام 1957م في القاهرة وكان بعنوان "الاتِّجاهات الحديثة في النَّحو " وانتهى المؤتمرُ إلى عدَّتوصياتٍ من أهمِّها أن تمزَج الفروع المختلفة في الدِّراسة من القواعد والقراءة والتَّعبير والبلاغة والنَّقد مزجاً يبيِّن الغاية من تعليم هذه الفروع هو تنمية الملكة اللُّغوية ، وتقويم التَّفكير وتصحيح التَّعبير وتربية الذَّوق اللُّغويِّ.

([1]) شوقي ضيف ، تيسير النَّحو التعليمي ، مرجع سابق ، ص 45.

([2]) أمين عبدالمتعال الصعيدي ، النَّحو الجديد ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1947م ، ص 4.

وفي السبعينيّات من القرن العشرين ظهر كتابٌ في النَّحو يعالج المشكلة النَّحويَّة بأسلوبٍ تربويٍّ شائق هو كتاب "النَّحو الوظيفيُّ" ([1]) ، وقد قام فيه مؤلفه بعرض المعلومات والموضوعات النَّحويَّة في تبويبٍ مبتكرٍ واعتمد في ذلك على العديد من النُّصوص القرآنيَّة والأحاديث الشَّريفة والنُّصوص الأدبيَّة.

وفي عام 1972م ظهر كتابٌ في النَّحو هو "النَّحو المعقولُ" لمحمَّد كامل حسين ، وفي عام 1974م عقد اتِّحاد المجامع اللُّغويَّة العلميَّة العربيَّة ندوةً عن تعلُّم النَّحو العربيِّ حيث تمَّ فيها استعراض كلِّ الجهود المبذولة في مجال تيسير النَّحو.([2])

وفي مدينة الجزائر عام 1976م عقد اتِّحاد المجامع اللُّغويَّة العلميَّة ندوةً بعنوان "تيسير تعليم اللُّغة العربيَّة وبحث فيها عدَّة موضوعات هي:

1. البيتُ واللُّغة.
2. أثرُ القراءة في اللُّغة.
3. وسائلُ الإعلام وأثرها في اللُّغة.
4. تعليمُ النَّحو العربيِّ.

وحول موضوع تعلُّم النَّحو العربيِّ خرجت النَّدوةُ بعدَّة توصياتٍ مهمَّة على النَّحو التَّالي:

1. الرَّبطُ بين علم النَّحو ومفهوم الدِّلالات .
2. استخلاصُ الشَّواهد والأمثلة من القرآن الكريم والحديث والنُّصوص الأدبيَّة.
3. الاقتصارُ في القواعد النَّحويَّة – ما أمكن – على ما يستعمله الطُّلاّب في حياتهم.
4. الإبقاءُ على الإعراب التَّقديريِّ والمحلِّيِّ دون تعليل وتراعي قدرة الطَّالب عند اختيار القواعد.
5. الحرصُ على المصطلحات النَّحويَّة كالفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر.
6. العنايةُ بالنُّطق العربيِّ ودراسة مجملة للأصوات.
7. اعتبارُ جميع علامات الإعراب أصليَّة دون تمييز بين أصليٍّ وفرعيٍّ .

وبالنَّظر إلى تلك التَّوصيات السَّابقة نجد أنّها ، تدعو إلى التَّيسير والوظيفيَّة في تعلُّم النَّحو – من ذلك ما يلي:

([1]) عبد العليم إبراهيم : النَّحو الوظيفي مرجع سابق ، 1969م، ص16

([2])اتحاد المجامع اللُّغوية العلمية العربية ،ندوة بعنوان تيسير تعليم اللغة العربية ، الجزائر ، 1977م ، ص 61.

1. اهتمامُ ها بالمعنى والنَّحو فكلاهما مرتبطان معاً .
2. الاقتصارُ في تعليم النَّحو على ما يستخدمه الطُلاّب في حياتهم اليوميَّة وترك التعليلات والتَّعريفات الأخرى إلى مراحل دراسيَّة علميَّة متقدِّمة "الجامعات والكليَّات " في ذلك.
3. تيسيرُ الإعراب على الطُلاّب من حيث الإبقاء على الإعرابين التَّقديريِّ والمحلِّيِّ دون تعليل عكس ما انتهى إليه مجمع اللُّغة العربيَّة 1945م من الاستغناء عن الإعرابين.
4. الاهتمامُ بالذَّوق العربيِّ ، وبالسِّرِّ في مناهجنا الحاليّة نلاحظ نقصاً في تدريس التَّلاميذ على فنَّي الاستماع والكلام وهما في العصر الحديث من أهمِّ مكوِّنات برامج تعليم اللُّغات القوميَّة إذ إنَّ التَّلاميذ في حاجة لأن يتدرَّبوا على أنماط الحديث المختلفة وعلى ما ينبغي أن يكون عليه المتحدِّث في جميع الظرُوف ،التَّي يعيشها في مجتمعه القوميِّ والمحلِّيِّ .([1])

وفي عمَّان عام 1978م عقد اتِّحادُ المجامع اللُّغويَّة العلميَّة ندوةً بعنوان "تعليم اللُّغة العربيَّة في ربع القرن الأخير بهدف معرفة أسباب ضعف العرب في لغتهم القوميَّة ومعالجة هذا الضَّعف" وانتهت إلى توصياتٍ عديدة ومن أهمِّها فيما يتعلَّق برفعمستوى اللُّغة العربيَّة ما يأتي:([2])

1- العملُ على التَّوسُّع في إعداد المعلِّمين إعداداً علميَّاًلتدريس اللُّغة العربيَّة تحقيقاً للنَّهضة الَّتي نسعى إليها .
2- حثُّ جميع الإدارات المدرسيَّة على التَّقيُّد باللُّغة الفصيحة في تدريس مختلف المواد وفي الحوار مع التَّلاميذ.

وقد ظهرت أصداء تلك التَّوصيات في كثير من النَّدوات العلميَّة.

وفي عام 1979م عقد مجمع اللُّغة العربيَّة بالقاهرة مؤتمره من دور الانعقاد الخامس والأربعين في محاولة لتيسير اللُّغة العربيَّة حيث أكدَّ فيها المجمع دعوته إلى تيسير تعليم اللُّغة العربيَّة وذلك بتقديم ما يحتاجه النَّاشئة من النَّحو والنَّحو الوظيفيِّ "وترك التَّوسُّع فيه للمتخصِّصين كما أنَّه أكدَّ أنَّ الغاية من تدريس اللُّغة هي الاستخدام نطقاً ، تعبيراً ، حديثاً ، كتابةً، قراءةً ، وليس حفظ مصطلحات؛ ولذلك فقد تمَّ استخدامها وممارستها في كلِّ مكان" في البيت والمدرسة والمصنع " حيث يقول : فلنيسِّرها لهم ولنجعلها لقلوبهم ، وربَّ درسٍ في القراءة أو المطالعة أو

([1])فتحي على يونس ، استراتيجية تعليم اللُّغة العربية في المرحلة الثانوية ، مرجع سابق ، 1977م ، ص 72-73
([2]) مجمع اللغة العربية في عيده الخمسين ، ندوة بعنوان تعليم اللغة العربية، الأردن، عمان 1978م، ، ص 370.

المحفوظات والمحادثة يكون أجدى على صغار التَّلاميذ من ساعات تنفق في شرح قاعدة نحويَّة أو صرفيَّة غامضة ، لا يلبث التَّلاميذ أن ينسوها بعد أن عرفوها([1]).

وختامُ هذه المحاولات في مجال تيسير النَّحو محاولة شوقي ضيف في كتابه "تجديد النَّحو " عام 1982م وقد اعتمد فيه على ثلاثة أسس هي:

1-إعادةُ تنسيق أبواب النَّحو العربيِّ .
2-الاستنادُ في التَّجديد بآراء كلٍّ من ابن مضاء القرطبيِّ ومقترحات لجنة وزارة المعارف المصريةِّ إضافة إلى قرارات مجمع اللُّغة العربيَّة.
3-عدمُ إعراب أيِّ كلمة لافائدة من صحَّة نطقها.

ومحاولة شوقي ضيف لا تضيف تيسيرات إلى النَّحو بقدر ما تضيف تعليلات واقتراحات جديدة وفي ذلك يقول:محمَّد عيد في نقد لتلك المحاولة إنَّه خلط بين مستويين لدارسيه هما مستوى المتخصِّصين والدَّارسين في المدارس وترتَّب على ذلك الخلط بين التَّجديد والتَّيسير ، ويُرجع سبب ذلك إلى أن المادَّة العلميَّة لهذا الكتاب مقتبسة من كتب النَّحو القديمة وليس من واقعهِ اللُّغويِّ .([2])

بينما يرى عبد الوارث مبروك أنَّ أهمَّ مساهماته هو فيما اتَّسم به من جرأة في تناول قضايا النَّحو ومناهج النُّحاة وقد تقصَّي عن النَّحو الهيبة والقدسيَّة.([3])

وعلى الرغَّم من الجهود السَّابقة في مجال تيسير النَّحو وتجديده فإنَّ الشَّكوَى من صعُوبة النَّحو مازالت قائمة ويرجع ذلك إلى عدَّة أسباب نذكر منها.

1-إنَّ محاولات التَّيسير لم تستند على أساسٍ علميٍّ ، وفي ذلك من تحليل تعبيرات التَّلاميذ المختلفة الشَّفهيَّة والتَّحريريَّة أو قراءتهم الخارجيَّة الصحيَّحة منها والخاطئة وإنَّما تمثَّلت عمليَّات التَّيسير في الحذف والإضافة أو إعادة تبويب الموضوعات النَّحويَّة أو في إعادة تنسيق أبواب النَّحو. ([4])
2-عدمُ فهم المعنى الصحَّيح لعمليَّة التَّيسير "ذلك أنَّ التَّيسير عند الكثرة الغالبة ممن يعنون بأمر اللُّغة ويتصدُّون للبحث ، يعني التَّسهيل والاختصار وتذليل الصَّعب من

([1])مجمع اللُّغة العربية ،المؤتمر الخامس والاربعون، "تيسير تعليم اللغة العربيَّة"، القاهرة، 1983م ، ص 791.
([2])محمد عيد ، أصول النَّحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1989م ، ص 13-15.
([3]) عبد الوارث مبروك عمر ، في إصلاح النَّحو العربي ،دراسة نقدية ، مرجع سابق ، 1985م ، ص 111.
([4]) عبد العليم إبراهيم ، النحو الوظيفي ، مرجع سابق ، 1970م ، ص140.

مباحث النَّحو ،وتمهيد الوعر من مسالكه وهذا في الحق جزء من التَّيسير [1]وذلك لأنَّ التَّيسير يشمل إلى جانب ذلك ما يلي:

1-الاهتمامُ بإعداد المعلِّم الذي يقوم بعمليَّة التَّدريس أكاديميًّا وتربويًّا .

2-ابتكارُ أساليب حديثة ووسائل تعليميَّة مُعينة في ذلك.

3-تهيئةُ المناخ التَّعليمي المناسب لعمليَّة التَّعليم.

4-إجراء دراسات ميدانيَّة مرتبطة بالواقع الذي يحياه التَّلاميذ وتستند إلى:

(أ)تحليلُ الاستعمالات اللُّغويَّة للتَّلاميذ في فنون اللُّغة الثَّلاثة "التَّحدُّث ، الكتابة ، القراءة".

(ب) آراءُ المتخصِّصين وأولياء الأمور.

(ج)النَّظرةُ العامَّة إلى النَّحو على أنَّه صعب ، ولا يمكن فهمه ، وهو ما أكدَّته دراسة حسام نادي 1991م من "أنَّ الصُّورة الحاليَّة للنَّحو العربيِّوللُّغة ككلٍّ في النُّظم التَّعليميَّة والمجتمعات العربيَّة تجعل جهود التَّيسير لا تؤتي ثمارها المرجوةَّ إذ أنَّ نظرة المحدثين إلى النَّحو تقف حاجزاً أمام الاستفادة من تلك الجهود. [2]

وواضح أنَّتدريس اللُّغة النَّاجح يعتمد على خليط من طرق تكوين العادات والتَّحليل الاستقرائيِّ في نسب مختلفة معتمدة على تكوين العادات والتَّحليل الاستقرائيِّ في نسبة مختلفة معتمدة على هدف التَّعليم ونوع الطَّلبة الموجودين في موقف التَّعليم،لذلك ينبغي لمدرسيِّ اللُّغة أن يضعوا نصب أعينهم أنَّ هدفهم في حجرة الدِّراسة هو اتقان التَّلاميذ للُّغة وممارستها ذلك لأنَّ المقصود بتعلُّم اللُّغة وتوجيهها وظيفيًّا هو تحقيق القدرات اللُّغوية عند التِّلميذ بحيث يتمكَّن من ممارستها في وظائفها الطبيعيَّة العمليَّة ممارسة صحيحة.[3]

([1]) أحمد عبد الستار الجواري ، نحو التيسير " دراسة ونقد منهجي " ، المجمع العلمي العراقي ، بغداد ، 1984م ، ص 15.

([2]) حسام محمد نادي النَّحو العربي بين التعقيد والتيسير قديماًوحديثاً ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية دار العلوم ، القاهرة ، 1991م.،ص20

([3]) د. ظبية سعيد السليطي ، مرجع سابق ة، 1423هـ ، 2002م ، ص 53.

المبحث الثالث

الإعراب ُ ونشأتُه

مقدِّمة:

لا شكَّ أنَّ الإعراب من الموضوعات التي يُشغَل بها الطَّالب بصورة أو بأخرى في مراحل دراسته المختلفة ويقترن الإعراب عادةً بدراسة النَّحو خاصَّةً ولكنَّه يدخل في دراسة العربيَّة بصفةٍ عامَّة.

فهو قد يدخل في درس القراءة كما يدخل في درس الإنشاء وفي كلٍ يحس ُ المدرِّس أنَّه قد يؤدِّي فيه فائدة للطَّالب.

وعلى الرغم من ذلك كلِّه يبقى الإعراب من الموضوعات التي يضيق بها الطَّالب ذرعاً ويُسيء بها ظناً لسبب هو أنَّه لا يفهم الإعراب كنهاً ولا يتبيَّن له غايةً ولا يعرف له فائدةً ، وإن هي إلا ألفاظ يردِّها وعبارات يكررِّها وأقوال يستظهرها دون أن يعلم الغاية من ذلك كلِّه.

ولا شكَّ أنَّ هذا هو سرُّ شقاء الطَّلبة بالإعراب وتنفُّرهم منه وإعراضهم عن ممارسته.

ولو عرف الطَّالب معنى الإعراب وعلاقته بعلم النَّحو والأهداف المتوخاة من دراسته والفوائد المرتجاة من ممارسته ، لما واجه كلَّ هذه العقبات الَّتي تعترض طريقه في متابعته له ، وإقباله عليه.([1])

وإذا كانت دراسة النَّحو عمليَّة لصقل اللِّسان باللُّغة العربيَّة وتطلُّعه على أساليب بنائها وسبل صياغتها وتجنُّبه الزلل واللَّحن في استخدامها فإنَّ الإعراب يجعل العمليَّة أسهل وأوضح وأوجز ولعلَّ أثر ذلك في اتِّساع آفاق الدِّراسة النَّحويَّة لموضوعات متعددة.

فالإعراب هو التَّطبيق ُ العمليُّ لقواعد النَّحو وأصوله والتَّعامل ُ الغنيُّ بألفاظه ومصطلحاته وهو علاوة على ذلك رياضة عقليَّة ، تحرك الذِّهن وترهف الحس ّ وتمكِّن الدَّارس من النفاذ إلى أعماق النَّحو والكشف عن أسراره وخفاياه.

([1]) د. جميل علوش ، الإعراب النموذجي في النظرية والتطبيق ، مطبعة الشرق الأوسط ، ط 1 ،القاهرة ، 1998م ، ص 7.

وقد أثبتت التَّجربةُ أنَّ الاهتمام بهذا المنحى المتميِّز في دراسة العربيَّة يعود على الطَّلبة بالفائدة الجزيلة والنَّفع العميم ؛ فمن خلال التَّمرينات المتوالية يتردَّ على مسامع الطَّلبة معظم ألفاظ الإعراب وعباراته ومصطلحاته مما يجعلهم أكثر إلفاً لها وتفهُّماً لمدلولاتها وا ٍدراكاً لمعانيها.

وليس ثمَّة شكٌّ في أنَّ اختيار النَّماذج الإعرابيَّة من جيِّد الشِّعر ومختار القصيد مما يزيد النَّفع ويجزل الفائدة؛ذلك لأنَّ عرض نماذج شعريَّة راقية وا ٍشراك الطَّلبة في إعرابها وتحليلها مما يحقِّق أهدافاً كثيرة وتطبيق ذلك في القرآن والحديث.

مفهومُ الإعراب :

أ/الإعرابُ لغةً يُلاحَظ في مادَّة " ع ، ر ، ب ى"معنيين لكلٍّ منهما دلالتُه في هذا الموضوع فالأوَّل النِّسبة إلى العرب والأصالة فيه والثَّاني الإبانة والإفصاح ،والعرب العاربة ، الصَّريح منهم.

وأعربَ الرجَّلُ أفصحَ القولِ والكلام وهو عربانيُّ اللِّسان أي فصيح ، وأعربَ الفرسُ إذا خلُصت عربيَّتُه ، والمرأةُ العروبُ الضَّاحكةُ الطيِّبة النَّفس .

والعُرْب: النَّشاط ، فالفرسُ عربيٌّ أي نشيطٌ[1] وتقولُ عاربة وعرباء ، صرحاء وهم الخلُّص فَهم[2] والإعرابُ والتَّعريب مُعناهما واحدٌ وهو الإبانة يُقال أعربَ عنه لسانُه وعربَّ أي أبانَ وأفصحَ وأعربَ عن الرَّجل نيَّة عنه وسُمِّيَ الإعرابُ إعراباً لتبيينه وا ٍيضاحه ، ويُقال أعربِ عمَّا في ضميرك أي أبِنْ، ومن هذا يُقال للرجَّل الذَّي أفصح بالكلام أعربَ ، وأعرب الكلام وأعرب به بيَّنه وعرَّب منطقه ، أي هذَّبه من اللَّحن .

والإعرابُ الذَّي هو النَّحو ، إنَّما هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ ، وأعرب كلامه إذا لم يُلحِن في الإعراب ، ويُقال عرَّبتُ له الكلام تعريباً ، وأعربتُ له إعراباً إذا بيَّنتُه له.

وعرَّب الرَّجلُ إذا فصح وبه لُكنة في لسانه وعربيَّةُ الفرَس نقِيُّه وسلامتُه من الهجن وفرَسٌ معرِب أخصلت عربيَّتُه.

([1]) الخليل بن أحمد الفراهيدي ، مرجع سابق ، 1968م ، ص 128

([2]) ابن منظور ، لسان العرب ، ج12، مرجع سابق ، 1968م ، ص 588.

وجاء في شرح الأشموني على ألفيَّة ابن مالك قولُه:

الإعرابُ مصدر "أعرَبَ أي أبانَ أو أظهرَ أو أمالَ أو حسَّنَ أو غيَّرَ أو أزالَ عرب الشَّيء وهو فساده ، أو تكلَّم بالعربيَّة أو ولد له ولدٌ عربيُّ اللَّون أو تكلَّم بالفحش أو لم يلحن في الكلام أو صار له خيل أو حُبّب إلى غيره ومنه العروية المتحببة إلى زوجها" ([1]) ومن ذلك قوله تعالى عُرباً أتراباً " سورة الواقعة اية 37. ومنه حديث النبي صلى الله عليه وسلم الثيّب يُعرب عنها لسانها والبكر تستأذن في نفسها" ([2]) أي يفصح عنها لسانها ومنه أيضاً قولهم " عربت معدته " ([3]) أي فسدت ، لأنها تغيَّرت.

بالإعرابُ اصطلاحاً :

يقول الزجّاج الإعرابُ دالٌّ على المعاني وإنَّه حركةٌ داخلةٌ على الكلام بعد كمال بنائه أي هو الحركات المبيِّنة عن معاني اللُّغة ، وليس كلُّ حركةٍ إعراباً ، كما أنَّه ليس كلُّ الكلام معرباً .([4])

ويعتبرُ هذا التَّعريف من أوائل التَّعريفات للإعراب دقَّةً وتحديداً وضبطاً ، إذ يقولُ أبو القاسم الزجَّاج إنَّ النَّحويين للمَّرأوا في أواخر الأسماء والأفعال حركاتٍ تدلُّ على المعاني ، وتُبيِّنها سمُّوها إعراباً أي بياناً "([5])

ويرى أبو الفتح عثمان بن جنِّي أنَّ الإعراب هو "الإبانة عن المعاني بالألفاظ" ([6]) ويقولُ ابنُ يعيش: الإعرابُ هو اختلافُ أواخر الكلمة لاختلاف العوامل في أوَّلها".

وقال ابن دُرستويه وغيرُه: الإعرابُ عبارة عن كلِّ حركة أو سكون يطرأُ على آخر الكلمة في اللفظ يحدثُ بعاملٍ ويبطلُ ببطلانه" ([7]).

([1]) الأشموني ، شرح محمد محي الدين عبد الحميد ، على ألفية بن مالك ، ج1 ، ط 3 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1966م ص 39.
([2]) أخرجه أحمد في المسند ، ص 19414 ، وابن ماجة ص 1872 ، في النكاح، دار النشر والتوزيع ، بيروت ، ط1 ، 1994.
([3]) الزبيدي ، تاج العروش ، من جواهر القاموس ، دراسة وتحقيق علي خيري ، دار الفكر للطباعة ، بيروت ط1 ، 1994م ، ص 13-34
([4]) أبو القاسم الزجّاج ، الايضاح في علل النحو ، تحقيق مازن المبارك ، ط5 ، دار النفائس ، بيروت ، ، 1406هـ ، ص72-91
([5]) الزجّاج ، المرجع السابق ، ص 72-91 .
([6]) ابن جني ، الخصائص ، ج1 ، مرجع سابق ،1952 ، ص 35.
([7]) ابن يعيش ، شرح المفصل ، ج1 ، عالم الكتب ، بيروت ، 1968 ، ص 72.

فالزجَّاجُ يجعلُ وظيفةَ الإعراب جزءاً من تعريفه والتَّعريفُ الأوَّلُ الذي أورده ابنُ يعيش يجعلُ الإعرابَ أمراً معنوياً مرتبطاً بالعامل والتَّعريفُ الثَّاني الذي أورده ابن يُعيش منسوباً لابن درستويه يجعلُ الإعرابَ أمراً لفظياً مرتبطاً بالعامل أيضاً .

يقولُ ابن يُعيش بعد أنْ يورد التَّعريفين والأظهرُ التَّعريفُ الأوَّلُ حتَّى لا يُضاف الشيءُ إلى نفسه إذا قلنا حركات الإعراب ، لأنَّ الإعراب نفس الحركات على الرأي الثَّاني"([1])

وجاء في مَعرِض حديث الدُّكتور محمَّد إبراهيم عبادة عن معنى الإعراب اصطلاحاً " أنه مذهبان أحدهما أنَّه لفظيٌّ جيء به لبيان مُقتضى العامل من حركة أو حرف أو سكون أو حذف.

والثَّاني معنويٌّ والحركاتُ دلائل عليه وهو ظاهر مذهب سيبويه وعرفُوه بأنَّه تغيير أواخر الكلمة لاختلاف العوامل الدَّاخلة عليها لفظاً وتقديراً " ([2])

وفي اصطلاح علماء العربيَّة له معنيان أيضاً يتعلَّقان بالمعنيين اللُّغويَّين وهما "الإفصاح والإبانة ، والتَّغيير".

(أ) الإعرابُ : هو " الإفصاح عن خصائص الكلمات العربيَّة حال تركيبها بواسطة قواعد علم النَّحو ".

(ب) الإعرابُ : هو تغيُّرُ الأثر في آخر الكلمة التي لها محلٌّ حسب تغيُّر العامل.([3])

الإعرابُ لا يفسد المعنى ، فإذا كان الإعرابُ يُفسد المعنى فليس من كلام العرب.([4]).

وأولَى "الزجَّاجُ" المتوفَّى سنة 337 الإعرابَ اهتماماً وبيَّن قيمتَه ومدى الحاجة إليه الفقي باب الإعراب لِمَ دخل الكلام فإنْ قال قائلٌ فقد ذكرتُ أنَّ الإعراب داخلٌ في الكلام فما الَّذي دعا إليه واحتيج من أجله؟).

الجوابُ الأسماءُ لمَّا كانت تعتورها المعاني فتكونُ فاعلةً ومفعولةً ومضافةً ومضافاً إليها ولم تكنْ في صدرها وأبنيتها أدلَّة هذه المعاني بل كانت مشتركة جعلت حركة الإعراب تتبنَّى من

([1]) ابن يعيش ، مرجع سابق ، ص 72.
([2]) محمد إبراهيم عبادة ، عصور الاحتجاج في النَّحو ، ج1 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1980م ، ص 69.
([3]) عباس حسن ، النَّحو الوافي ، ج1 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1965م ، ص74
([4]) الزبيدي ، طبقات النَّحويين واللغويين ،تحقيق أبي الفضل إبراهيم ، مرجع سابق ، 1973م ، ص 131

هذه المعاني فقالوا: ضرب زيدٌ عمراً فدلُّوا برفع " زيد "أنَّ الفعل له وينصب "عمراً "على أنَّ الفعل واقعٌ به وقالوا: ضرب زيدٌ فدلُّوا بتغيُّر أواخر الفعل ورفع " زيد "على أنَّ الفعل ما لم يُسمَّ فاعلُه وأنَّ المفعول به قد ناب منابه.

وقالوا هذا غلام زيدٍ فدلُّوا بخفض " زيد " على إضافة الغلام إليه وكذلك سائر المعاني.

جعلوا هذه الحركات دلائل عليها ، ليتَّسعوا في كلامهم ، ويقدِّموا الفاعل إن أرادوا ذلك أو المفعول عند الحاجة إلى تقديمه وتكون الحركات دالَّةً على المعاني([1]).

واهتمام الزجَّاج بالإعراب وعلله يظهر جلياً في كتاب " الإيضاح في علل النَّحو " فهذا الكتاب يكاد يكون إعراباً محضاً يناقش علله ويدافع عنه ويحتجُّ له ويربطه دائماً بالمعنى ومباحث الإعراب في الإيضاح عديدة منها الإعراب والكلام أيُّهما أسبق ، الإعراب لِمَ دخل الكلام ، الإعراب لِمَ وقع في آخر الاسم دون أوَّله ووسطه.

وعرَّف ابن جنِّيٍّ المتوفَّى سنة 392هـ الإعراب وبيَّن قيمته في بابٍ أفرده لذلك في كتابه الخصائص هو باب " القول على الإعراب" ، فقال " (هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنَّك إذا سمعت أكرم سعيدٌ أباه، وشكر سعيداً أبوه علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرجاً واحداً لاستُبهم أحدهما من صاحبه). ([2])

ويوفِّق ابن فارس ([3]) مع ابن قتيبة في قوله بأنَّ الإعراب مما اختصَّت به لغة العرب ووصفه ابن فارس بالجلالة: قال في ذكر ما اختصَّت به العرب " من العلوم الجليلة الَّتي اختصَّت بها العرب الإعراب الَّذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في الفَظّ، وبه يُعرف الخبر الَّذي هو أصل الكلام، ولولاه ما ميِّز فاعلٌ من مفعولٍ، ولا مضافٌ من منعوتٍ ولا تعجُّبٌ من استفهامٍ ، ولا صدرٌ من مصدرٍ ولا نعتٌ من تأكيدٍ .

وقال ابن فارس: (وللعرب في ذلك ما ليس لغيرها فهم يفرِّقون بالحركات وغيرها بين المعاني يقولون مِفْتَح للآلة الَّتي يُفتح فبها ومِفْتَح لموضع الفتح ومِقَص لآلة القصِّ ومَقَص للموضع الَّذي يكون فيه القصُّ).

([1]) الزجَّاج ، الإيضاح في علل النَّحو ، مرجع سابق ، ص 72-91 ..
([2]) ابن جني ، الخصائص ، ج1 ، مرجع سابق ، ص 35.
([3]) أحمد فارس بن زكريا ، العالم اللغوي ، الفقيه ، له مقاييس اللُّغة والصاحبي في فقه اللُّغة.

وقال :") أمَّا النَّصريفإنَّ من فاته علمُه فإنَّالمُعظَم، لأنَّا نقولَجَدَ وهي كلمة مبهمة فإذا صرفنَّا أفصحتْ فقلنا في المالوُجْداً "وفي الطلةَ وِجْداناً وفي الغضَبوْجْدَةً " وفي الحزن وَجْداً ")([1]).

ويُلحظ أنَّ الحركات سواء أكانت للإعراب في آخر الكلمة الحادثة بالعامل أم بنية الكلمة ، إنَّما يضبطها علماءُ العربيَّة "في النَّحو والصَّرف ".

ويتَّفقُ " أبو البقاءالعكبريُّ مَع سابقيه من أئمة النَّحو واللُّغة في الغاية من الإعراب وأهمِّيَّه في باب علِّة الإعراب :

الإِعرابُ دخل الكلاملِيفرِّق بين المعاني من الفاعليَّة والمفعوليَّةوالإِضافة ونحو ذلك "وخصَّص للإعراب باباً كاملاً جمع فيه المسائل الخاصَّة وسار النُّحاة على هذا النَّهج في تقديرهم للإعراب وا ٍيلائه الاهتمام الأوَّل؛ لأنَّه عندهم هو النَّحو وهو الطبَّل للمعاني والمُبيِّن عنها([2]).

ويقولُابنُ سلام الجمحيُّ : "وكان أوَّل من أسَّس العربيَّة وفتح بابها وأنهج سبيلها ووضَّح قياسها أبو الأسود الدُّؤلي. ([3])

أفردجلالُ الدِّين السيِّوطيُّباباً فصَّل فيه القول وذكر عدَّة أوجه ([4]):

1- أنَّه منقول من الإعراب الَّذي هو البيان والمعنى على هذا أنَّالإعراب يُبيِّن معنى الكلمة كما يُبيِّن الإنسان نفسه.
2- أنَّه مشتقٌّ من قولهم " عربت معدة الفصيل إذا فسدت وأعربتها أي أصلحتها والهمزة للسَّلب ، كما نقول أشكيت الرَّجل إذا زلْت شكايته والمعنى على هذا أنَّ الإعراب أزال عن الكلام التباس معانيه.
3- أنَّه منقول من التَّحبُّب ، ومنه امرأة عروب إذا كانت مُتحبِّبة إلى زوجها والمعنى على هذا أنَّ المتكلِّم بالإعراب يتحبَّب إلى السَّامع.

([1]) ابن فارس ، الصاحبي في فقه اللغة ، تحقيق السيد أحمد صقر ، مطبعة الحلبي ، القاهرة ، 1965 ، ص76.
([2]) أبو البقاء العكبري ، مسائل خلافية في النَّحو ، المسألة 9 ، تحقيق محمد خير الحلواني ، دار المأمون للتراث ، ط2 ، دمشق ، 1972 ، ص 89 .
([3]) ابن سلام الجمحي ، طبقات فحول الشعراء ، تحقيق محمود شاكر ، ط1 ، دار المدني ، جدة ، ج1 ، 1980م ، ص12.
([4]) جلال الدين السيوطي ، الأشباه والنظائر في النَّحو ، تحقيق عبد العال سالم بكر ، مؤسسة الرسالة ، ج1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، 1984 ، ص 63.

4- أنَّه منقول من أعرب الرجَّل إذا تكلمَّ بالعربيَّة لأن المتكلِّم بغير إعراب غير متكلِّم بالعربيَّة ، لأنَّ اللُّغة الفاسدة ليست من العربيَّة والمعنى هذا أنَّ المتكلِّم بالإعراب موافق للُّغة العربيَّة.

ونرى بعد الجمع بين هذه الأوجه كلِّها أنَّ الإعراب يحقِّق (1) البيان والوضوح (2) وأنَّ الإعراب من الخواص المميِّزة للُّغة العربيَّة.

وقد أيَّد الأستاذ مازن المبارك هذه الخصوصيَّة بقوله "الإعراب خاصِّيَّة من أبرز خصائص العربيَّة قديمة قدم اللُّغة".([1])

•مجاري أواخرِ الكلامِ من العربيَّة:

وهي تجري على ثمانية مجارٍ : على النَّصب والجرِّ والرَّفع والجزم والفتح والضمِّ والكسر والوقف. وهذه المجاري الثَّمانية يجمعهنَّ في اللَّفظ أربعة أضرب: فالنَّصب والفتح في اللَّفظ ضرب واحد والجرِّ والكسر فيه ضرب واحد وكذلك الرَّفع والضمِّ والجزم والوقف وإنَّما ذكرتُ لك ثمانية مجارٍ لأفرِّق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يحدث فيه العامل - وليس شيء منها إلا وهو يزول عنه - وبين ما يبنى عليه الحرف بناءً لا يزول عنه لغير شيء أحدث ذلك فيه من العوامل التي لكلِّ منها ضرب من اللَّفظ في الحرف وذلك الحرف حرف الإعراب فالرَّفع والجرُّ والنَّصب والجزم لحروف الإعراب. وحروف الإعراب للأسماء المتمكِّنة وللأفعال المضارعة لأسماء الفاعلين الَّتي في أوائلها الزَّوائد الأربع: الهمزة والنَّاء والياء والنُّون. وذلك قولك: أفعل أنا وتفعل أنت أو هي ويفعل هو ونفعل نحن.

والنَّصبُ في الأسماء زأيتُ زيداً ،والجرُّ :مررتُ بزيدٍ ،والرفعُّ : هذازيدٌ . وليس في الأسماء جزم لتمكُّنها وللحاق التَّنوين فإذا ذهب التَّنوين لم يجمعوا على الاسم ذهابه وذهاب الحركة.

والنَّصبُ في المضارع من الأفعال: لنيفعلَ ،والرفعُّ :سيفعلُ والجزمُ : لميفعلْ . وليس في الأفعال المضارعة جرٌّ كما أنَّه ليس في الأسماء جزمٌ .([2])

([1]) مازن المبارك ، نحو وعي لُغوي ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1970م ، ص 102.
([2]) سيبويه : الكتاب ، مرجع سابق ، 1988م، ص13-14.

•أهمِّيَّةُ الإعراب وقيمتُه:

لعلَّ المدلول الأوَّل للإعراب هو الإيضاح والبيان وقد حثَّ رسول الله صلَّى الله عليه وسلَّم على إعراب القرآن من ذلك قوله: " أعربوا القرآن والتمسوا غرائبه"([1])أي افصحوا ووضِّحوا القرآن وبيِّنوا معانيه.

وعن أبي بكرٍ الصدِّيق رضي الله عنه ، "لأن ْ أقرأَ فأسقطُ أحبُّإليَّمن أن ْأقرأَ فألحُ ن".

وعنه رضي الله عنه "لأن أُعرب آيةً في القرآن أحبُّ إليَّمن أن ْ أحفظ آية"([2]) بمعنى أبيِّن.

وقال عمرُ بن الخطَّاب رضي الله عنه يحثُّ على تعلُّم العربيَّة وتجنُّب اللَّحن "تعلَّموا العربيَّة فإنَّها من دينكم حيث جعل تعلُّم العربيَّة من الواجب الدِّينيِّ ، وقال :إقْرأوا ولا تَلحِنوا".

ويروِى أنَّ رضي الله عنه مرَّ بقومٍ يرمون نبلاً فعاب عليهم رميهم ، فقالوا يا أمير المؤمنين إنَّا قوم متعلِّمين ، فقال: لحنكم أشدُّ علي َّمن سوء رميكم ، وقال سمعتُ رسول اللهصلَّى الله عليه وسلَّم يقول: "رحم الله امرأً أصلح من لسانه " ([3])

وأخرج ابن الأنباريِّ حديثاً عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه أنَّه قال: "جرِّدوا القرآن وزيِّنُوه بأحسن الأصوات ، وأعربُوه فإنَّه عربيٌّ والله يحبُّ أن يعرب".

والعربُ تُعيبُاللَّحنَ الذَّي هو في اللُّغة الميل عن جهة الاستقامة وذكر الرَّاغب في المفردات اللَّحن فقال : ((هو صرفُ الكلام عن سَنَنِهِ الجاري ، إمَّا بإزالة الإعراب أو التَّصحيف ، وهو المذموم وذلك أكثر استعمالاً ، وإمَّا بإزالته عن الصَّريح وصرفه بمعناه إلى تعريفٍ وفحوى وهو المراد)) وأنا أرى أن كل هذه النُّصوص تدل على أهمية الإعراب.

يقول الشَّعرُ : وخير الكلام ما كان لحناً .وإيَّاه قصد بقوله تعالى چ ٱ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ چ محمد: ٣٠.

([1]) ابن كثير: فضائل القرآن ، تحقيق أبو اسحق الجويني الأثري ، مكتبة ابن تيمية ، القاهرة ، 1416هـ ج1 ، ص 92.
([2]) ابن الأنباري ، إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله ، تحقيق محمد محي الدين عبد الميد ، مطبعة اللغة العربية ، دمشق ، 1966م ، ج1 ، ص 15.
([3])الزجّاج ، الإيضاح في علل النَّحو ، مرجع سابق ص96

ويُقال: لَحَنَ فلانٌ في كلامه إذا مال عن صحيح المنطق ومستقيم الإعراب ، ولحنت لفلان إذا قلت له قولاً يفهمه هو ويخفى على غيره لأنك تميله عن الواضح بالوَّرية ، يُقال: رجلٌ لحنٌ إذا فُهِم وفُطن لما لا يفطن له غيره.

ومنه قوله صلىَّ الله عليه وسلَّم : (لعلَّ بعضكم أن يكون ألحن بحجَّته من بعض فمن قضيت له بشيء من حقِّ أخيه فإنَّما أقطع له قطعة من النَّار). ([1])

وعلى هذا المعنى جاء قول الشاَّعر القتال الكلابيِّ :([2])

ولقد لحنتُ لكُمْ لكيْ ما تفهموا *ووحيتُ وحياً ليس بالمرتاب.

واللَّحن على هذا من الأضداد فهو مشترك بين الخطأ والصَّواب ، يقال: (لحنَ الرجلُ يلحنُ فهو لحنٌ إذا أصاب ولحَن يلحن فهو لاحنٌ إذا أفسد) ([3])

واللَّحن في مصطلح النُّحاة ضدُّ الإعراب أي الخطأ في العربيَّة ، ولقد أولاه علماء العربيَّة والإسلام اهتماماً كبيراً وذمُّوا اللَّحن لما فيهمن الخلط ولبس المعاني حيث أفرد له بعضُ المصنِّفين الأوائل أبواباً كاملةً منهم: ابْنُ قتيبة توفَّى سنة 276هـ في كتاب " تأويل مشكل القرآن" أفرد باباً لما خصَّ الله به العرب من العارضة والبيان واتِّساع المجاز فيؤكِّد فيه على أنَّمما خصَّ الله به العربية الإعراب ، قال فيه: (وإنما الإعراب الَّذي جعله الله وشياً لكلامها، وحلية لنظامها، وفارقاً في بعض الأحوال بين الكلامين المتكافئين، والمعنيين المختلفين كالفاعل والمفعول، لا يفرقّ بينهما، إذا تساوت حالاهما في إمكان الفعل أن يكون لكلِّواحدٍ منهما- إلا بالإعراب.ولو أنَّ قائلا قال:هذا قاتلٌ أخي بالتَّنوين، وقال آخر:هذا قاتلُ أخي بالإضافة- لدلَّ التَّنوينُ على أنَّه لم يقتله، ودلَّ حذف التَّنوين على أنَّه قد قتله).

قضية اللَّحن لم تشغل بال العرب إلاَّ بعد نزول القرآن كتاباً عربيًّامبيناً ويمكن القول بأنَّ ذلك بدأ في عصر الصحَّابة رضي الله عنهم ، حين ظهر لحنٌفي قراءة كلماتٍ قرآنيَّة ، فكان النَّظر إليه من حيث مساسه بكيان الأُمَّة ووجودها شريعةً ولساناً فأصبح المسلمون يعيبون

([1]) الزمخشري ، الفائق في غريب الحديث ، (ل ، ح ، ن) والحديث متفق عليه ، دار الفكر ، بيروت ، 1415هـ ، ص45.
([2]) ابن الأنباري ، إيضاح الوقف والإبتداء في كتاب الله، مرجع سابق ، ج1 ، ص 18 ..
([3]) ابن الأنباري ، مرجع سابق ، ج1 ، ص 18.

اللَّحن ويحذِّرون منه وعن الانباري أن ابن فارس قال: إنَّ العرب والمسلمين يجتنبون اللَّحن فيما يكتبونه ويقرأون كاجتنابهم بعض الذَّنوب"([1])

وظهر الاهتمام بالعربيَّة والنَّحو ، إذبلغ درجةًكبيرةً حيث أمرعُمر بن الخطَّاب رضي الله عنه أن لا يقُرئ القرآن إلاَّبالعربيَّة والنَّحو ، وذلك عندما قدِمَ إعرابيٌّ ([2]) المدينة في عهده فدخل المسجد فرأى رجلاً يُقرئ الناس فقرأ عليه: أنَّ اللَّه بريءٌ من المشركين ورسوله سورة التوبة آية 3 بالجر، فقال الأعرابي: أوقد برئ اللَّه من رسوله ، إن يكن اللَّه بريءٌ من رسوله ، فأنا أبرأ منه ، فبلغ عمر مقالة الأعرابي ، فدعاه وقال: يا أعرابي، أتتبرأ من رسول اللَّه صلَّى اللَّه عليه وسلَّم؟ فقال: يا أمير المؤمنين إنِّي قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن ، فسألت عن أقرأ القرآن فدلِّت على هذا الرجل ، فأقرأني هذا سورة براءة ، فقال: أنَّ اللَّه بريءٌ من المشركين ورسوله سورة التوبة آية 3 بالجر، فقلت: أنَّ اللَّه من رسوله ؟ إن كان اللَّه بريءٌ من رسوله ، فأنا أبرأ منه، فعلا عمر يكسنه بالدرة ، قائلاً: يا أعرابي أتقرئ القرآن بجر المشركين ورسوله سورة التوبة آية 3 فقال: يا أمير المؤمنين إن كنت بريئاً من رسوله فأنا بريء منه ، فأمر عمر بن الخطَّاب ألا يُقرئ القرآن إلا عالمٌ بالعربيَّة، ويُروى أنَّه قال: تعلَّموا إعراب القرآن كما تتعلَّمون حفظه) ([3]) فالحرص على إعراب القرآن وبيانه وإيضاحه لغةً إعراباً ومخارج ، ظهر مبكِّراً مع نزول القرآن الكريم ، وذلك لأنَّه حرصٌ على القرآن نفسه حيث إنَّ اللَّحن فيه أو الإخلال بالقراءة الَّتي قرأ بها النَّبيُّ صلَّى الله عليه وسلَّم ، تحريف لكلام الله عن مواضعه وإخلال بكثير من الأحكام الشَّرعيَّة ومسٌّ للعقيدة كما فهم الإعرابي بطبعه.

وقد يُدخل اللَّحن في القرآن بالشِّرك كما نرى في رواية أنَّ سابقاً الأعمى كان يقرأ: ((الخالقُ البارئُ المُصوَّرُ)) الحشر الآية (21) قرأها بفتح الواو في المصوِّر بدلاً من كسرها وكان ابن جابان إذا لقيه قال: يا سابق، ما فعل الحرف الذي تُشرك فيه باللَّه)، حيث أودى به اللَّحن

([1]) ابن الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، المسألة 70 ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، مطبعة اللغة العربية ، دمشق ، 1966م ، ص32

([2]) ابن فارس:الصاحبي في فقه اللُّغة ، مرجع سابق ، ص 32.

([3]) ابن النحاس ، إعراب القرآن ، تحقيق زهير غازي زاهد ، مطبعة العاني ، بغداد ، 1397هـ ج1 ، ص115.

إلى الشِّرك بالله،ولهذا استهجن المسلمون اللَّحن وعابوه وعدُّوه خطيئةً وذنباً ، ووصمةَ عارٍ يحذِّرون الوقوع فيه([1]).

موضوعُ الإعرابِ :

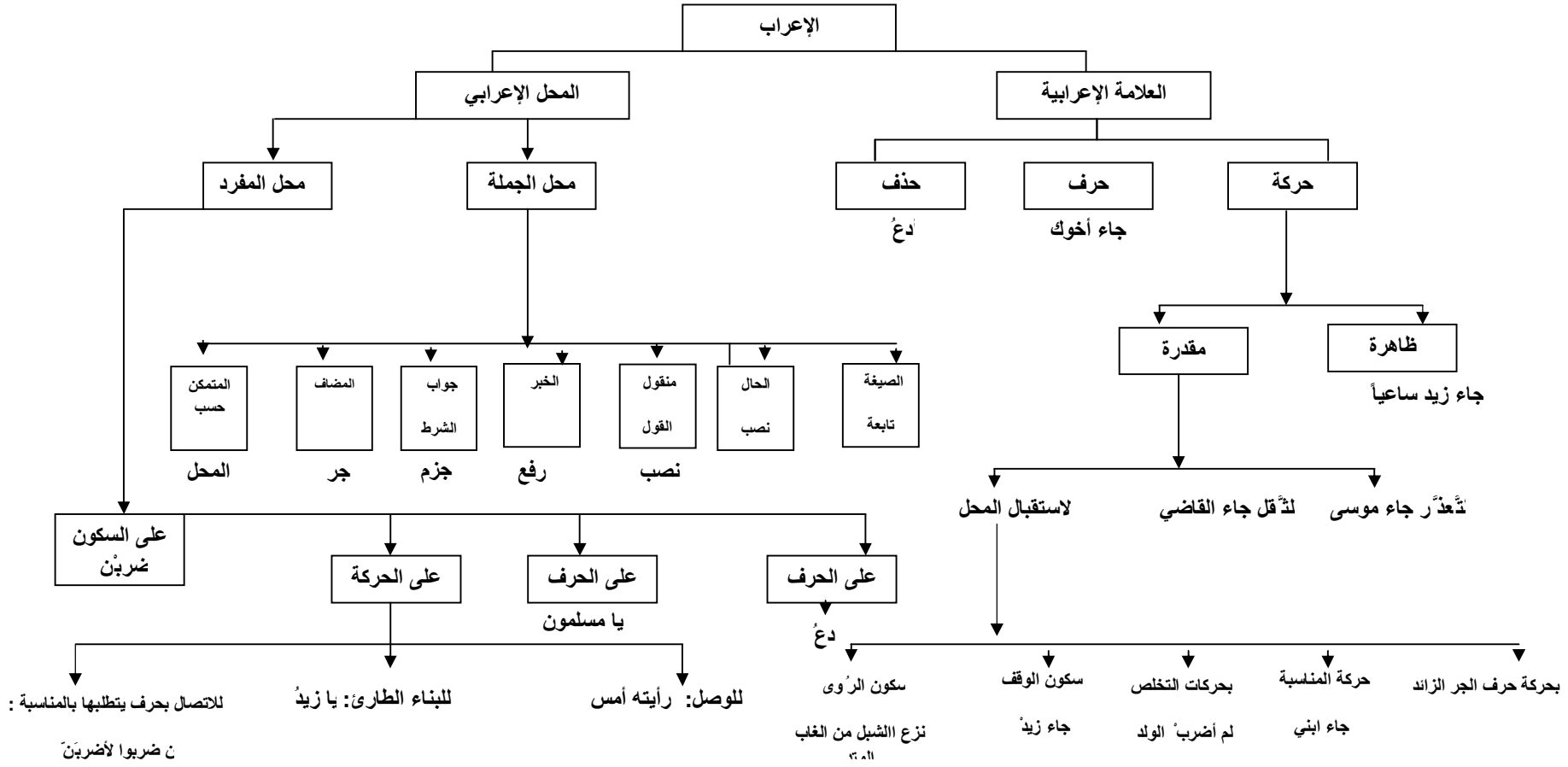
أولاً : معرفةُ أحكام وخصائص الكلمات العربيَّة حال تركيبها مع بعضها ، وهذه الأحكام والخصائص هي:

1- تحيدُ نوع الكلمة.
2 تحديدُ معناها الإعرابيِّ .
3 تحديدُ رتبة لفظها.
4 تحديدُ عملها.
5 تحديدُ حالتها.
6 تحديدُ عاملها.
7 تحديدُ علامتها.

ثانياً :معرفةُ التَّغييرات الَّتي تطرأ على الكلمات بتأثير العوامل حيث إنَّكلَّ تعبير فيها يعطيها معنىً إعرابياً جديداً .

([1]) الجاحظ ، البيان والتبيين ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1998، ج2 ، ص 219.

تخطيط الصورة الإعرابيَّة كما رسمه د. تمام حسان وما ورد عن النُّحاة ([1]):



([1])تمام حسان ، اللُّغة العربية معناها ومبناها ، ط2، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1403هـ-1979م ، ص206.

فائدةُ علمِ الإعرابِ وغرضُه:

للإعراب أغراضٌ وفوائد منها ما لايمكن الاستغناء عنه ومنها ما فيه نفع كثيرٌ للُّغة وأهلها ، حُرمت منه اللُّغات المبنيَّة وأهمُّ هذه الأغراض هي: ([1])

1- الإبانةُ عن المعاني:

وذلك الأصْل في الإعْراب أن يكون للإبانة عن المعاني في لو قلتَ ما أحسنُ زيدٍ لَكُنْت مستفهماً عن شيء منه حسن فلو لم تُعرب في هذه المواضع لالتبس التَّعجُّب بالنَّفي والنَّفي بالاستفهام ، واستُبهمهذه المعاني بعضها ببعض وإزالة الالتباس واجبٌ وذلك مثل قوله تعالى: ﭽ ﭼ القمر: ٤٩ ، بنصب "كلَّ" إذ لو تغيَّرت علامة إعرابها لتغيَّر المعنى.

2- السَّعةُ في التَّعبير :

وذلك أن يكونلمتكلِّمُ سعة في التَّقديم والتَّأخير إذ أنَّ الكلمة تحمل معها مركزها في الجملة بعلامتها الإعرابيَّة فالجملة الآتية يمكن صوغها في عدَّصور مع بقاء المعنى العام واحداً ..

- أعطى محمدٌ خالداً كتاباً .
- محمدٌ أعطى خالداً كتاباً .

إلى غير ذلك من الصُّور الأخرى دون أن يحصل لبس بين المعطى والآخذ.

3- الدِّقَّةُ في المعنى :

للإعراب فائدة أخرى جليلة وهيأنَّهيمنح اللُّغة غناءً ودقَّةً في التَّعبير عن المعاني وتمكُّن المتكلِّم من التَّعبير بدقَّة المعاني ، التي يريدها مما لا نجد نظيره في اللُّغات المبنيَّة.

ويشير إلى ذلك جلالُ الدِّين السيِّوطيُّ في كتابه المزهر:

حيث يقول : علم الإعراب له فوائد عديدة تظهر آثارها في الاستعمال فيها.

1-الفصلوإزالة اللَّبس والفرق بين المعاني المختلفة من الفاعلين والمفعولين وغير ذلك([2]).

فنحن إذا قلناجاء زيدٌ فإنَّ كلمة " زيد" هنا تحمل معنى الفاعليَّةوإذا قلناأتيتُ زيداً فإنَّ كلمة "زيد" هنا تحمل معنى المفعوليَّةوإذا قلنا جاء زيدٌ ماشياً فإنَّ كلمة "ماشياً" تحمل معنى الحاليَّة

([1]) د. فاضل صالح السامرائي:معاني النَّحو ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ج1، ط1، 1420هـ ، 2000م ، ص 32

([2])جلال الدين السيوطي ، المزهر في اللُّغة ، مكتبة احياء الكتب العربية ، القاهرة ، 1972م ص75.

وهكذا.. فيمايبين لنا أنَّالإعراب هو الذي يكشف المعنى الوظيفيَّللكلمة ، الَّذي كان كامناً في نفس المتكلِّم ، وذلك بحسب الموضع الَّ ذي وضعها فيه من الجملة.

2- اختصار الدِّلالة على المعاني الإعرابيَّة المختلفة بأصغر رمز وأوضح صورة ، وذلك باستخدام علامات الإعراب ، فلو أردنا أن ندلَّ من دون رموز الإعراب على معنى الفاعليَّة ومعنى المفعوليَّة في قولنا: أكرم الوالدَ ولدُه) لاستعملنا ألفاظاً كثيرة، كأن نقول: إنَّالولدَ هو فاعل الإكرام ، وا ِنَّالوالدَ هو الَّ ذي وقع عليهفعلُ الإكرام.([1])

وهذا الأسلوب فيه إسرافٌ كلاميٌّ وزمانيٌّينافي اللُّغة العربيَّة الَّ تي تعتمد على الحذف والتَّقدير والاختصار والاختزال وهنا تأتينا الرُّموز الصغَّيرة الرَّائعة " علامات الإعراب "لتُقدِّم لنا خدمةً جليلةً عظيمةَ الأثر ، قليلةَ الكُلفة ، فيكفي أن نضع ضمَّة على كلمة "ولدُه"لتأخذَ معنى الفاعليَّة ويكفي أن نضع الفتحة على كلمة "الوالدَ "لتأخذَ معنى المفعوليَّة ، هذا هو الإيجاز الكثير في الدِّلالة الواسعة.

([1])عباس حسن ، النَّحو الوافي ، ج1 ، مرجع سابق ، ص 74 - 75 .

المبحثُ الرابع

طرق تدريس النحو العربي

يعد علم النحو أحد علوم اللغة ، وهو لسان الأمة والقانون الذي يحفظها من اللحن وترجع أهميته إلى أنه يتعلق بالمبادئ الأساسية لصياغة المفردات واشتقاقها وبناء الجمل ونظمها في موضوعات وفقرات بحيث تساعد على النطق السليم والأداء الجيد في الكتابة.

يحتاج تعليم النحو قدراً من التفكير المجرد ومهارة عقلية تساعد على التحليل والاستنباط لأنه مرتبطاً بسيكولوجية النمو عند التلميذ فنحن في تعلّمنا اللّغة صغاراً لا نعي خلال هذا التعلمُّ قوانين النحو والصرف ولا ندرك السر في اختيار الأصوات التي استخدمناهاللأشارة إلى معانٍ معيّنة فهذه الحقيقة تبقى قائمة حتى بعد تعرّفنا على قواعد اللغة(1).

- **أهداف تدريس النَّحو: ([2])**

تهدف دراسة النَّحو إلى إدراك مقاصد الكلام وفهم ما يُقرأ ويُسمع أو يُكتب أو يُحدث به فهماً صحيحاً تستقر معه المفاهيم في ذهن المتلقي وتتضح به المعاني والأفكار وضوحاً لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب.

فهناك هدفان رئيسان لتدريس القواعد النَّحوية:

أولهما: الهدف النظري ، وهو هدف رئيسي في تدريس النَّحو ، ويرمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللُّغة وهذه التعميمات تعتبر ضوابط يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة .

وثانيها: الهدف الوظيفي الذي يرمي إلى مساعدة الطُلاّب في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في موقف لغوية مختلفة لتنمِّية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع وتتدرج تحت هذين الهدفين الأهداف الآتية:

([1]) د. طبية سعيد السليطي ، مرجع سابق ، 1423هـ / 2002م ، ص53.

([2])راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللُّغة العربية بين النظرية والتطبيق ، ط2 ، دار السيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن ، عمان ، 2007م ، ص105.

(أ) تقويم اعوجاج اللسان وتصحيح المعاني والمفاهيم وذلك بتدريب الطلبة على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا يصدر من غير تكلف ولا جهد .

(ب) تمكن الطّالب من القراءة والكتابة والحديث بصورة خالية من أخطاء اللُّغة , وذلك بتعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النَّحوي.

(ج) تيسير إدراك الطلبة للمعاني والتعبير عنها بوضوح , وجعل محاكاتهم للصحيح من اللُّغة التي يسمعونها أو يقرأونها مبنياً على أساس مفهوم بدلا من أن تكون مجرد محاكاة آلية.

(د) وقوف التلاميذ على أوضاع اللُّغة وصيغها لأن قواعد النَّحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيُّرات التي تحدث في ألفاظها .

(هـ) دراسة قواعد النَّحو تساعد الطُلاّب على فهم اللُّغة الأجنبية التي يودون دراستها لأنَّ بين اللُّغات قدرا مشتركا من القواعد العامَّة.

- **أهداف تدريس القواعد النَّحوية في المرحلة الثَّانويَّة:** [1]

1- مساعدة الطُلاّب على تقويم ألسنتهم.
2- تمكِّن الطُلاّب على تقويم كتاباتهم .
3- تنمية قدرة الطُلاّب على فهم ما يسمعوه ويقرأونه فهماً دقيقاً .
4- تعويد الطُلاّب على الرَّبط الصحيح بين أجزاء الجملة.
5- مساعدة الطُلاّب على فهم القاعدة النَّحوية من حيث ارتباطها بالمعنى.
6- تجنب الخطأ في الحديث والقراءة والكتابة.
7- معرفة الفروق الدقيقة بين التراكيب وفي بنية الكلمة وفي نهاية الكلمة.
8- تذوقُ القاعدة من خلال النّصوص اللُّغوية .
9- أن يكتسب الطُلاّب الدقة في فهم اللُّغة.
10- صقل الذوق الأدبي للطلاّب عن طريق ما يدرسونه .
11- تنمية ثروة الطُلاّب اللُّغوية.

التدريس:

(أ) مفهوم التَّدريس:

التَّدريس لغة: مشتق من الفعل درس ودرّس الكتاب قام بتدريسه. [2]

---

[1] جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة ، طرق تعليم اللُّغة العربية في التعليم العام ، ط1 ، دار المكتبة الوطنية ، بنغازي ، 1996م ،ص 238.

وردتوفي القاموس المحيط بمعنى قرأ الكتاب يدر ُسه ُ ويدر ِسه درساً ودراسة ، قرأه.

وقد ور دت هذه الكلمة عدة مرات في القرآن الكريم " ٹ ٹ چ ڈ ڈ ڈ ڈ ڈ ژ ژ چ الأنعام: ١٠٥ ، وقوله تعالى ٹ ٹ چ ہ ہ ہ ہ ھ ھ ے ے ۓ ۓ ڭ ڭ ڭ ڭ ۇ ۇ چ الأنعام: ١٥٦ وقوله تعالى ٹ ٹ چ چ القلم: ٣٧ .

والتَّدريس اصطلاحاً :هو مجموعة النَّشاطات التي يقوم بها المعلِّم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربويِّة محددة " ([1])

ونجاح عمليّة التَّدريس مترتبط بمدى توفير المعلِّم الإمكانات والوسائل حيث يقصد بالإمكانات حجرة الدراسة وما بها من إضاءة وتهوية والكتاب المدرسي والسَّبورة .

(ب)سلوب ُ التَّدريس:

أسلوب التَّدريس هو الأسلوب الذي يتبعه المعلِّم في تنفيذ طريقة التَّدريس بصورة تميزه من المعلِّمين الذين يستخدمون نفس الطريقة. ([2])

وأسلوب التَّدريس كذلك يقصد به مجموعة من الأنماط التَّدريسيَّة الخاصَّة بالمعلِّم والفُضلَى إليه. ([3])

وأسلوب التَّدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشَّخصية للمعلِّم ، مما يشير لذلك إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التَّدريس تلزم المعلِّم اتباعها أثنا قيامه بعمليّة التَّدريس، وبالتلي فإنَّ طبيعة أسلوب التَّدريس تظلُّ مرهونة بالمعلِّم الفرد وشخصيته وذاته وبالتغيُّرات اللُّغوية والحركات الجسميّة وتعقيدات الوجه والانفعالات ونغمة الصَّوت ومخارج الحروف والإشارات والإيماءات والتعبير عن القيم وغيرها.([4])

---

(2) كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه ومهاراته ، ط1 ، المكتب العلمي للنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، 1992م ، ص 27.

([1])عبد الرحمن عبد السلام جامل ، طرائق التدريس ، ومهاراته ، تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ، ط 3، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2002م ، ص16.

([2]) فراس إبراهيم ،طرق التدريس ووسائله وتقنياته ، ط بدون ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن – عمان ، 2005م ، ص 6.

([3]) محمود حسن الأستاذ ، وماجد محمود مطر ، أساليب المناهج ط1 ، مكتبة العلا ، دبي ، 2004م ، ص105

([4])عاطف الصيفي ، المعلّم واستراتيجيات التعليم الحديث، ط 1 ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن – عمان ، 2009م ، ص 60.

وأسلوب التَّدريس يختلف من معلِّم إلى آخر على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة مما يؤدِّي إلى فروقات واضحة وبيِّنة في مستويات تحصيل التلاميذ.

فالطريقة والأسلوب لا ينفصلان عن بعضهما فكل منهما مكمل للآخر وأسلوب التَّدريس يُعبر عن نوع التفاعل التَّعليمي بين عناصر الموقف للتدريس فالباحث يرى أن أسلوب التَّدريس له دور فعَّال في تحريك وا ثارة ذهن المتعلِّمين وجذب انتباههم ، نحو سر العمليَّة التَّعليميَّة.

(ج) التَّخطيطُ للتدريس:

التَّخطيط هوعمليَّة تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلِّم قبل الدرس بمدة كافية ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة.

والتَّخطيط هو أحد المكونات المهمَّة لعمليَّة التَّدريس والذي عادة يتم تنفيذه قبل مواجهة التلاميذ.

ويمثل التَّخطيط الرؤُية الواعية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العمليَّة التَّعليميَّة ،وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتباينة وتنظيم هذه العناصر مع بعضها يؤدِّي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العمليَّة المتمثلة في تنمية المتعلِّم فكرياً وجسمياً ووجدانياً .

التَّخطيط يتضمن وصفاً شاملاً لكل العمليَّات التي سوف يقوم بها المعلِّم داخل حجرة الدِّراسة والغاية من التَّخطيط أن يحصل المتعلِّمون على تعلُّم كافٍ ذي أهداف واضحة وعلى مراحل محددة ، وأن يشمل جميع عناصر العمليَّة التَّعليميَّة "التلميذ ، المعلِّم ، المنهج" .

ولتخطيط الدرس أهميَّة كبيرة إذ إنه يجعل عمليَّة التدريس مُتقنة الأدوار وفق خطوات محددة ومنظَّمة مترابطة الأجزاء وخالية من الارتجالية والعشواوية محققة للأهداف المتوخاة في الدرس فهو يجنب المعلِّم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة ، ويسهم في نمو خبراته المعرفيَّة أو المهارية ، وكذلك يساعد على رسم وتحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها ، فهو يعين على الاستفادة من فن الدرس بالصُّورة الأمثل ويسهم التَّخطيط في التعرُّف على مفردات المقرر وتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديم المقترحات لتحسينها ، بالإضافة إلى

ذلك فهو يُعين المعلّم على التعرُّف على الأهداف العامَّة والخاصَّة وكيفيَّة تحققها ، ويساعد المعلّم على اختياروسيلة التّعليم المناسبة وا ِعدادها.([1])

(د) مهارات تنفيذ التَّدريس:

المهارة هي مجموعة السلوكيات التَّدريسيَّة التي يُظهرها المعلّم في نشاطه التّعليمي بهدف تحقيق أهداف معيَّنة.([2])

فمن خلال خطَّة التدريس هناك مهارات يجب على المعلّم أن يراعيها وهي:

1- مهارة إثارة الدافعية لدى المتعلّمين:

فالمعلّم يستطيع إثارة الانتباه والدافعية لدى المتعلّمين من خلال طرح بعض الأسئلة عليهم وهذا يؤدّي إلى الاستعداد والتركيز والاهتمام بموضوع الدرس ويكون التلميذ حينئذٍ أكثر قابليةً للمشاركة في الموقف التّعليمي وأكثر خصوبةونشاطاً .

2- مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها:

وهي تعدُّ جزءاً من عمليّة التَّدريس وهي تعطي الفرصة للمدرس كي يتعرف على نواحي القوة والضعف عند التلاميذ وتدفع التلميذ إلى الانتباه والتركيز أثناء تنفيذ الدرس.

3-مهارة إعداد الوسيلة التّعليميَّة:

فالمعلّم يقوم بتحديد الوسيلة على حسب طبيعة الدرس وأهدافه ومحتواه وذلك من أجل أن يساعد الطُلاّب على بلوغ الأهداف . فالوسيلة يجب أن تكون مرتبطة بالأهداف وأن تكون متكاملة مع طريقة التَّدريس ومناسبة لمستويات التلاميذ وأن يكون المعلّم على معرفة سابقة بها وأن يُشارك في إعدادها التلاميذ.

([1]) عاطف الصيفي ، المعلّم واستراتيجيات التعليم الحديث ، مرجع سابق ن 61.
([2]) عبد الرحمن عبد السلام جامل ، طرائق التدريس ومهاراته ، مرجع سابق ، 117.

4- مهارة الإلقاء:

يجب على المعلّم أن يعرف كيف يتحدث ومتى يسكت وكيف يرفع صوته ومتى يخفضه وكيف يكون حديثه معبِّراً عمَّا في نفسه ويعكس إحساسه عليه وأن يقوم بالتدريب على عمليّة الإلقاء كونه وسيلة لنقل المعارف والمعلومات.

عناصر المنهج:

لابد من توفر خمسة عناصر لمنهج اللغة العربية وخاصة قواعد النحو وهي كالاتي:

(1) الأهداف:

تعتبر الأهداف نقطة البداية في إقامة العمليّة التّعليميَّة على أسس سليمة وتعتبر الأهداف أكثر عناصر المنهج لأنَّها تتحكم في بقية العناصر.كما أنَّ الأهداف تشكل العمود الفقري للعمليّةالتّعليميَّة وهي تحدِّد طرق التَّدريس والوسائل ونوع وأهميّة المحتوى.

لقد عرَّف الأهداف كثير من التربويُّين منهم محمد الهادي عرَّفها "بأنَّها عبارة عن ما يريده المجتمع لنفسه كما أنَّها صورته المستقبلية ويُعنى أيضاً باختيار القيم التي تحدِّد نوع الموطن والحياة فيه كما أنها تنبع من حاجاته ومطالبه وآلامه وآماله.([1])

ويعرِّفها اللقاني فيقول:الأهداف هي أوَّل تلك المكونات ولعلَّنا لا نغالي إذا قلنا إنَّها تشمل نقطة البداية لعمليَّات المنهج المدرسي سواء ما يتصل منها بالناحية التَّخطيطية أو ما يتصل منها بالناحية التنفيذية ([2]).

(2) المحتوى:

المحتوى في اللُّغةمن حوى فلانٌ مالاً وحواية أي جمعه وأحرزه واحتوى عليه([3]).

أمَّا المحتوى في الاصطلاح التربويُّ فيُعرف بأنَّه ترجمة الأهداف المشتقة من المجتمع وحاجاته إلى خبرات تعليمية ويُعرف بأنَّه القدر من المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معيَّن([1]).

([1]) محمد الهادي عفيفي، الأصول الفلسفية للتربية – القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1978م، ص29.
([2]) أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق – القاهرة- عالم الكتب، ط3، 1989م، ص99.
([3])الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، ج4 ، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي ، دار مكتبة الهلال ، القاهرة، ص318

تنظيم محتوى قواعد اللُّغة العربيَّة :

أورد حسين قورة تنظيماً لمحتوى مادة قواعد اللُّغة العربيَّة في المرحلة الجامعيّة وهذا التنظيم الذي أورده يسير وفق التسلسل من السَّهل إلى الصَّعب ومن المعلوم إلى المجهول ومن ما يستعمله الطّالب إلى ما لا يستعمله وقد كان على النَّحو التالي : ([2])

- أن يكون محتوى القواعد في أغلب الصَّفوف مهتماً بالممارسة السليمة والتدريب على النطق السيلم للألفاظ والعبارات اللُّغوية بحيث يُدرّب الطّالب على عدم الوقوع في الأخطاء النَّحوية الشائعة دون التعرُّض لهذه القواعد بتعريف وتفصيل وأن يكون النَّشاط التّعليمي خاضعاً لميول التلاميذ.
- وأن تكون الموضوعات مما يحتاج الطُلاّب في حياتهم ويحسون بضرورة تعلُّمه ودراسته طبقاً لمقتضيات المواقف التي تستدعيها ضرورة الحياة وأن تستهدف معالجتها في المواقف التّعليميَّة قبل كل شيء ،ناحية المعنى وارتباط الكلمة والعبارات بعضها ببعض عند أدائها لمعانيها ، وأن يربط الموقف التّعليمي للقواعد النَّحوية بموضوعات لا تخرج عباراتها وأساليبها عنه.
- أن يرتبط المحتوى بالأهداف وبواقع التلميذ الثقافي ويعطي معلومات وافية عن المادة وأساسياتها من أفكار ومبادئ وأنه يناسب المستوى الدراسي الذي يُقدّم له.

(3)الوسائل التّعليميَّة:

تعريف الوسيلة لغةً :

من وسلت إلى ربِّي وسيلة أي عملت عملاً أتقرب به إليه وتوسلت إلى فلان بكتاب أو قرابة أي تقرَّبتُ به إليه. ([3])

وفيالاصطلاح التربويُّ هي مجموعة من المواد والأدوات والأجهزة التّعليميَّة التي يستخدمها المعلِّم أو المتعلُّم لنقل محتوى معرفي أو الوصول إليه داخل غرفة الصَّف أو خارجها بهدف تحسين عمليّة التّعليم والتعلُّم .([4])

([1])جودة الركابي، طرق تدريس اللُّغة العربية، ط4، دار المعارف ، القاهرة، 1986م، ص818

([2])حسين سليمان قدورة ، تنظيم محتوى قواعد اللُّغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ، 1982م ، ص 267-271

([3]) الخليل بن أحمد ، كتاب العين ، مرجع سابق ، ص 332.

([4])بشير عبد الرحمن الكلوبي ، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلّم عمان – الأردن ، دار الشروق ، ط2 1997م ، ص105.

وعرّفها عبدالعلّيم - هي كل ما يفضي به المعلّم على تفهيم التلاميذ من الوسائل التوضيحية. ([1])

ويعرّفها محمد قطب - بأنّها أداة لتحقيق ما نؤمن به من أهداف وينبغي العناية به والتوثيق في بحثها واختيارها –إذ إنّ الوسيلة الفاسدة تضيع الهدف الصالح وتحيد عن الطريق([2]).

وعرّفها حمدان بأنَّها كافة الوسائل التي يمكن الاستفادة منها في المساعدة على تحقيق الأهداف التربويُّة المنشودة في عمليّة التّعليم سواء أكانت هذه الوسائل تكنولوجية كالأفلام أو بسيطة كالسَّبورة والرسوم التوضيحية أو بيئية كالآثار والمواقع الطبيعية. ([3])

ويقول حسين حمدي : تعتبر الوسائل التّعليميَّة القناة أو القنوات التي تمر من خلالها الرسالة بين المرسل والمستقبل فهي عبارة عن قنوات للاتصال ونقل المعرفة.([4]) إذ إن الوسيلة مهمَّة جداً وخاصة في مجال التربيَّة التّعليم ووجودها لا يلغي دور المعلّم مهما كانت بل إنه هو الذي يفيض عليها قوة التأثير والفعالية وذلك بحسن استخدامها والتعامل معها في الزمان والمكان والمادة العلّميَّة ونوعية التلميذ.([5])

وقد اعتمد التّعليم لفترة طويلة على المعلّم والكتاب وكانت وسيلة المعلّم هو الكلام واستخدام السَّبورة والطباشير ، وتفاوت المعلّمون في قدراتهم على التغيير واستخدام نبرات الصوت والإشارة لتوضيح ما يقولون وكان ذلك من مجموع وسائل الإيضاح المختلفة على تقريب مستويات الخبرة للمدارس فالرسم والصورة توضح ما لا توضحه الكتابة وحدها أحياناً ، وتوفر الوسائل التّعليميَّة الأساس المادي المحسوب للتفكير وتقلل من أخطار التّعليم اللفظي ، كما أنها تثير اهتمام التلاميذ وتجعل الخبرات باقية الأثر وتوفر خبرات متنوعة يصعب توفيرها أحياناً ، فهي تتخطى حواجز الزمان والمكان والإمكانيات البشرية في الرؤية والسمع أو غيرها من الحواس وقد صدق القول :إن شعار الوسائل التّعليميَّة" صورةٍ خيرٌ من ألف كتاب".([6])

([1]) عبد العليم إبراهيم ، الوسائل التعليمية ، دار المعرفة القاهرة ، ط7 ، 1973م ، ص 208.
([2]) محمد قطب ، منهج التربية الإسلامية ، دار بيروت ، القاهرة ، 1972م، ص10.
([3]) محمد زياد حمدان ، الوسائل التعليمية مبادئها ، تطبيقاتها في التعليم ، دار القلم ، الكويت ، ط9 ، 1995م ، ص 31.
([4]) حسين حمدي الطوبجي ، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ،دار القلم ، الكويت ،ط9 ، 1995، ص 31.
([5]) إبراهيم محمد عطا ،المناهج بين الأصالة والمعاصرة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1995م ، ص 138.
([6]) محمد علي السيد ، الوسائل التعليمية ،تكنولوجيا التعليم ، مكتبة المنار ، القاهرة ، ط7 ، 1987م ، ص 46.

وأهميّة الوسائل التّعليميَّة تتمثل في تنمية حب الاستطلاع في المتعلُّم وترغبه في التّعليم وتشوقه وتوسع مجالات الحواس وا ٍمكانات الاستفادة منها ، وتقوية العلاَ قات بين المتعلُّم والمعلِّم وتعليم المعاني الصحيحة للعبارة والمفردات الغامضة والمجردة بأقل الأخطاء وأقصر الأوقات ، وتنمي قاموس مفردات المتعلُّم ، وتقوية روح التأمل في المتعلُّم واستنباط المعارف الجديدة لتساعده في حل مشاكله بواسطة تقييم الخبرات السَّابقة وتساعده على نقل المهارات من صاحب المهارات إلى أكبر عدد ممكن من المتعلِّمين وتنقذ المعلِّم من بعض مواقف الضعف أي أن الوسيلة توفر وقت كلٍ من المعلِّم والمتعلُّم.([1])

أهميّة استخدام الوسائل التّعليميَّة في تدريس اللُّغة العربيَّة :

إن الوسيلة التّعليميَّة إذا أُحسن استخدامها في تدريس اللُّغة العربيَّة تجعل الخبرة التّعليميَّة أكثر وأقرب للحياة وأكثر قبولاً للتطبيق وتتجلى هذه الأهميّة من خلال : ([2])

1تشويق التلاميذ للإقبال على تعلُّم اللُّغة العربيَّة وشعورهم أن في هذا الأمر متعة وسروراً .

2تسهيل تعليم اللُّغة العربيَّة ، لأن اللُّغة العربيَّة في أساسها رموز ذات دلالة لفظية والاعتماد على الرَّبط الحسي في تعلمها يكون أقرب إلى ذهن المتعلِّم وأسرع في الاكتساب.

3تسهم في تحسين قدرات معلِّم اللُّغة العربيَّة وذلك من خلال عرضه للمادة وتبسيطها وتقويمها وا ٍثارة دافعية المتعلِّم.

4-ترسيخ ما تعلَّمه المتعلِّم نظرياً .

5- تنمية قوة الملاحظة لدى المتعلِّمين.

6- الوسيلة الجيدة تحارب العاميَّة وتسالم الفصحى وتنشرها.

7- توضيح المعاني المجردة عندما تجعلها مادة ملموسة.

إن للوسائل التّعليميَّة أهميّة خاصة في مجال التربيَّة والتّعليم وأنها تؤدي دوراً فعّالاً في توصيل المادة بحسن استخدام المعلِّم لها ، واختيار الوسيلة التي تناسب مادته ، من حيث عرض وتوضيح لأسس وقواعد المادة وتقريب ما يُفيد وجلب انتباه الطُلاّب.

([1]) أحمد خيري كاظم ، وجابر عبد الحميد ، الوسائل التعليمية والمنهج ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ط2 ، 1982م ، ص 37.

([2])إسماعيل حسن صالح ، معوّقات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية ، الحلقة الثانية في تعليم الأساس باليمن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم درمان الإسلامية ، 1996م ، ص23.

(4) التقويم:

نسبة لأهميّة التقويم في كل المراحل الدراسيَّة وجب تناول مفهوم التقويم ومدى تأثيره وارتباطه بمفهوم المنهج وتطوّره التربويُّ تبعاً لتطوّر المنهج من جهة ولمواكبة المعارف والتقنيات الحديثة ومتطلبات المجتمع الحاليّة من جهة أخرى.

معنى التقويم لغة واصطلاحاً :

من الفعل قوّم – يقوّم – تقويماً عدّله وأزال إعوجاجه ، وقوّم السلعة سعّرها وقيّمها أو وضع لها قيمة أو ثمناً . ([1])

وإذاما تجاوزنا التطوّر الدلالي اللُّغوي لكلمة التقويم وسائر استعمالاتها فإن التقويم كمفهوم تربوي يحتلُّ مساحةً واسعةً في الأدب التربويُّ ، لكونه من العناصر الأساسيَّة للعمليّة التربويُّة وانطلاقاً من هذا الاهتمام فإنّ تعريفات عدة للتقويم قد ظهرت من جوانب عديدة لتحديد عناصره وعلاقته بمكونات العمليّة التربويُّة من هذه التعريفات :

-ويعرّفه " جابر أنّ التقويم عمليّة جمع البيانات وتحليلها بطريقة منظّمة لكي تحدِّد مدى تحقق الأهداف ولكي تتخذ قرارات في ضوء نتائج التحليل ([2])

نجد أن التعريفات السَّابقة تشترك في قولها بأنّ التقويم عمليّة إصدار حكم أو إعطاء قيمة وتتقارب في الصياغة والتفصيلات حول هذه النقطة المحورية حيث مالت التعريفات التي ظهرت في عقد السبعينيات من القرن الماضي والعقود اللاحقة إلى الوصف الإجرائي.

يُعرَّف التقويم بأنه هو مجموع أحكام تُوزن بها جميع جوانب التّعليم والتعلُّم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها ([3]) ويعرّفه فرانسيس : فيقول: هو العمليّة التي تم بها إصدار حكم على وصول العمليّة التربويُّة إلى أهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها والعمل على كشف نواحي النقص في العمليّة التربويَّة أثناء سيرها واختيار الوسائل وأوجه النَّشاط في ضوء الأهداف المنشودة.([4])

([1]) ابن منظور :لسان العرب ، مرجع سابق ، 1997م ، ج12 ، ص355 .
([2]) جابر عبد الحميد ، التقويم التربوي والقياس النفسي في التربية ،دار النهضة ، القاهرة ، 1983م ، ص 133.
([3]) رشدي لبيب وآخرون ، المنهج منظومة المحتوى والتعليم ، القاهرة ، دار الثقافة ، بدون ط ، 1984م ، ص133 .
([4]) فرانسيس عبد النور ، التربية والمناهج ، دار النهضة للطباعة والنشر ، القاهرة 1978م، ص 283.

وعر ّفه فهمي وعليان بأنه العمليّةالتي يُحكمها على نجاح العمليّة التربويَّة في تحقيق الأهداف المنشودة وهو جزء لا يتجزأ من عمليّة التعلُّم. ([1])

ويبدو أنَّ التعريفات التي أخذ المنحنى الوظيفي بعمليّة التقويم جاءت مفسرة ومفصلة لما ألمحت إليه التعريفات السَّابقة والتي تناولت التقويم بصورة عامة سواء في المجال التربويُّ أو غيره من المجالات.

ورأت أنَّ التقويم هو تقديرمدى صلاحية أو ملاءمة شيء في ضوء غرض ذي صلة.([2])

ويعر ّفه عزيز "بأنه العمليّة المنهجية التي تتضمن جميع المعلومات من سمة معيَّنة في ضوء أهداف محددة للتعرف على مدى كفايتها. ([3])

ولا يقتصر التقويم على مجال التحصيل الدراسي بل هناك مجالات أخرى في ميدان التربيَّة وعلم النفس تعتمد على التقويم ،مثل الذكاء والميول ،والاتجاهات والشَّخصية والاستعداد حيث تعتبر هذه المجالات مهمَّة جداً في علم النفس التربويُّ. ([4])

ولكي يحقق التقويم أهدافه فلا بدمن الاستناد إلى جملة من المبادئ أبرزها:

1تحديد الهدف من التقويم ، حيث إن وضوح الأهداف تمكِّن عمليّة التقويم من تحقيق الفائدة المرجوة منها.

2- مراعاةالشمول في عمليّة التقويم لأن التربيَّة عمليّة إنسانية معقدة ، فلا يمكن تجاوز بعض العناصر والظروف في عمليّة التقويم ، وعلى المقوِّم بذل جهده في تقييم جميع العناصر ومحاولة دراستها ،أو إدخالها في عمليّة التقويم فلم تعد العناصر الثَّلاثة التقليديَّة تشكل فقط أركان العمليّة التربويُّة "الطّالب ، المعلِّم ، الكتاب".

3الإستمراريَّة في عمليّة التقويم ، إن اقتران التقويم بالاختبارات النهائيّة جعل التصور بأن عمليّة التقويم عمليّة موسمية ، تأتي لتصنيف فئات المتعلِّمين وا ٍصدار الأحكام على إنجازهم التّعليمي.

([1]) نادر فهمي وهشام عليان ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الأردن –عمان ، 1990م ، ص13.
([2]) عمر الشيخ ، طرق التقويم وأدواته منشورات معهد التربية ، بيروت يونسكو ، 1975م ، ص 1.
([3]) عزيز سمار ، محمد عبد القادر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الفكر والنشر ،الأردن، عمان ، 1989م ، ص12.
([4]) نادر فهمي وهشام عليان مصدر سابق ص 36.

أهميّة التقويم :

على الرغم من أن التقويم يمثّل هدفاً أساسياً هو تحديد فعالية أو قيمة شيء ما فإن له أدواراً متعددة ذات أهميّة يلخّصها الهاشمي فيما يأتي: ([1])

1- تقدير نتائج تعلُّم التلاميذ وهو النوع المألوف لدى المعلّمين والإداريين ويتم عن طريق اختبار وقياس وتطوير تحصيل التلاميذ موضحاً التقدم الذي حصل عليه مقارنة مع النتائج ومعدل الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في الصفّ.
2- تحديد قيمة المقرر وهل حقق الأهداف التي وُضع من أجلها هل الأهداف نفسها صحيحة ، هل المنهج ملائمٌ للفئة المعنية من التلاميذ الذين يُستخدم هذا المنهج معهم؟ هل اختيار طرق التّدريس في ضوء الأهدال المنشودة؟ هل المحتوى هو أفضلُ ما يمكن اختياره ؟ هل المواد التّعليميَّة أوفت لأعراض التّدريسيَّة الملائمة وأنَّها أفضل مما هو متوفّر لتحقيق الأهداف كما تصوّرها واضعوها؟
3- الحكم على جدوى الترتيبات الإدارية والتنظيمية والممارسات التي تعمل المدرسة ضمنها.

وظائف التقويم:

على الرغم من أنّ التقويم التربويُّ هدفاً أو وظيفة أساسيَّة هي تحديد جدوى أو قيمة برنامج ما ، إلا أنّه يمكن تحليل هذه الوظيفة الأساسيَّة إلى الآتي: ([2])

1- تقويم نتائج التقويم.
2- تقويم قيمة البرنامج نفسه.
3- تقويم الاستعدادات والإجراءات الإدارية والتنفيذية لعمليّة التقويم.
4- المساعدة في حلّ المشكلات التي تعترض سبيل البرامج التربويُّة المختلفة عن طريق تشخيص المعوّقات للتغلب عليها.
5- فحص ملاءمة أغراض البرنامج ، فلسفته وأهدافه وأنشطته .
6- المساعدة على إنجاز قرار بشأن جدوى المشروع ومدى فعالية آثاره للنظر في تبني البرنامج أو رفضه.

([1]) عائد توفيق الهاشمي ، طرق تدريس التربية الإسلامية ، دار الفكر ، الأردن- عمان ، 1990م ، ص144.
([2]) عائد توفيق الهاشمي طرق تدريس التربية الإسلامية ، مرجع سابق ، ص 9-10

7- وصف الوضع الحالي للبرامج التربويُّة المنفذة لهدف الوصول إلى الجوانب التي تحتاج إلى إعادة نظر وتعديل.

من المعروف أنّ العمليّة التربويُّة بمختلف جوانبها وطرائقها تعتبر عمليّة هادفة ، حيث تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف والغايات التي تمَّ رصدها ورسمها من قبل الهيئات العلّيا المسؤولة عن تخطيط السياسات التربويُّة ومن أهمّ هذه الأهداف إيصال المتعلُّم إلى مستوى مقبول من النمو بمختلف أشكاله وأنواعه لذا كان لابُدَّ لها من التأكد بشكل أو بآخر عن مدى نجاح هذه العمليّة في تحقيق الأهداف الموضوعة لها.

كما أن عمليّة التقويم لا ينحصر مدلولها العلمي من جوانب التحصيل المدرسي عند التلاميذ فقط ،وإنَّما يمتد ليشمل تقويم المنهج وتقويم الطريقة المستخدمة والوسيلة التّعليميَّة والكتاب المدرسي والأنشطة المدرسيَّة وغير ذلك .([1])

ويمكن القول بأن التقويم يحقق أهدافاً تربويِّة جليلة تساعد كلاً من المعلِّم والتلاميذ على حدٍ سواء ، فمن خلاله يستطيع المعلِّم الوقوف على ما حصل عليه التلاميذ من خبرات ومدى استفادتهم مما تعلُّموه ومقارنتها بالأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها والكشف عن مشكلات التلاميذ وحاجاتهم وقدراتهم وميولهم حتى يتمكن من تكييف المناهج تبعا لما يحصل عليه من هذه النتائج عليه من هذه النتائج وتطلعه إلى الضعف والقوة في المنهاج الذي يقوم بتدريسه.

ويُعين التقويم التلميذ على معرفة جوانب الخطأ أو الضعف في تعلُّمه حتى يتمكن من معالجته ، ويؤدِّي عمله بنجاح حيث إنّ هذا النجاح سيدفعه إلى مضاعفة الاجتهاد في سبيل التعلُّم ، ويترتب على نتائج التقويم انتقاله من صف إلى آخر أو من مدرسة إلى أخرى ، أو تجميع التلاميذ من فئات متجانسة وفقاً لقدراتهم العقلية ،وتساعد نتائج التقويم مدرِّس المدرسة للوقوف على نجاح المدرسة في توفير المناخ التّعليمي الصَّالح أو العكس ، كما أن عمليّة التقويم بمثابة إعلام الوالدين بالمستوى التّعليمي الذي وصل إليه أبناؤهم وما يعانون من مشكلات وما يجب على الآباء القيام به تجاه أبنائهمن تربِّية تعاونيِّة مشتركة تتم من الأطراف الثَّلاثة ، البيت والمدرسة والمجتمع.

([1]) سعيد التل وآخرون ، المرجع في مبادئ التربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان-الأردن ، ط4 ، 1993م ، ص166.

إضافة إلى أنّ نتائج التقويم تأخذ بـُعداً خطيراً على مستوى الدائرة العلّيا إذ يترتب عليها اتخاذ قرارات بشأن التقويم ويـُعدُّ الاختبار وسيلة من وسائل التقويم وهو موقف عملي تطبيقي يوضع فيه التلاميذ للكشف عن الملعومات والمعارف والمفاهيم التي اكتسبوها خلال تعليمهم لمادة من المواد أو مهارة من المهارات خلال فترة زمنية محددة ، ومن أهمّ الوسائل التقويمية التي يستخدمها المعلّمون الاختبارات التحصيلية ، اختبارات تكوينيةواختبارات ختامية .

فالاختبارات التكوينية هي التي تستخدم في نهاية كل وحدة دراسية والغرض منها هو أن يتأكد المعلّم من مدى تحقيق أهداف تلك الوحدة في نفوس الطُلاّب من ناحية ويتعرف على مواطن الضعف ومواطن القوة من ناحية أخرى.

أما الاختبارات الختامية فهي التي يتم استخدامها في نهاية العام الدراسي ، أو الفصل الدراسي والهدف منها الوقوف على مستويات التحصيل عند الطُلاّب وتحديد درجاتهم في نهاية تعلـُّمهم ذلك المقرر.([1])

كما أن التقويم التمهيدي يـُجرى قبل البدء بتطبيق البرنامج التربويُّ للحصول على المعلومات الأساسيَّة القبلية التي تؤثّرفي تطبيقه ويهدف إلى قياس مدى استعداد المتعلّمين وامتلاكهم لمتطلبات التّعليم السابق للتَّعليم اللاحق ، أي لتحديد المفاهيم والمهارات والمعارف الجديدة ، فسيستفيد المعلّم من هذا النَّوع من التَّخطيط لبعض التدريبات أو النَّشاطات التي يـُمكن أن تتضمنها المادة الدراسيَّة الجديدة، وذلك لتسهيل التّعليم والتعلـُّم.([2])

وتسعى الاختبارات اللـُّغوية في مجال تدريس اللـُّغة العربيَّة إلى قياس المهارات اللـُّغوية المختلفة في كافة مناشط اللـُّغة العربيَّة الاستماعية والتعبيرية والقرآئية والكتابية التي هيأتها المناهج الدراسيَّة لتحقيق هذه المهارات من ناحية والكشف عن الصـُّعوبات التي اعترضت سبيل بعض التلاميذ في اكتسابها ومساعدتهم في إتقانها من ناحية أخرى ([3])

إنّ بالتقويم يمكن معرفة تحقق الفائدة وذلك بتعديل أوتصحيح مسار المقرر والمحتوى والأهداف ، إذ إنّه يؤثّر كثيراً في نجاح العمليّة التربويُّة لتحقيق الأهداف ،وحسن اختيار الطريقة

([1]) سعيد التل وآخرون ، المرجع في مبادئ التربية ، مرجع سابق ، ص 318.
([2]) زكريا محمد طاهر وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، مكتبة دار الثقافة ، عمان- الأردن ، ط1 ، 1991م ، ص52
([3])وليد جابر ، أساليب تدريس اللـُّغة العربية ، دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان – الأردن ، ط1 ، 1991م ، ص 32.

والوسيلة، ويمكن الا يرتبط بزمن معيَّن بل تُوضع له خطَّة بحيث يتمُّ تعديلها إذا تطلب الأمر لتكون مناسبة.

(5) طرق التَّدريس:

إن لكل مادة طريقة تناسبها ويستخدمها المعلِّم لتوصيل مادته وتيسير فهمها لكي يصل إلى الهدف الذي يرمي إليه في تدريس المادة.

تعريف الطريقة لغوياً :

الطريقة من الطُّرق والطريق السبيل ، يُذكّر ويؤنّث وتقول الطريق الأعظم والجمع أطرق أو طرق وطريق الرجل مذهبه .

إن الطريقة في أوسع معانيها لا تعدو أن تكون إعداداً للخطوات اللازمة لعمل شيء من الأشياء ويمكن تعريفها تربوياً بأنها أيسر السبل للتعلُّم والتّعليم في أي منهج من مناهج الدراسة وتصبح الطَّريقة جيِّدة متى أسفرت عن نجاح المدرس في عمليّة التَّدريس وتعلُّم التلاميذ بأيسر السبل وأكثرها اقتصادية. ([1])

ويعرّفها عمر الشيباني بقوله " الطريقة هي جمع أوجه النَّشاط الموجه الذي يقوم به المدرّس بغية مساعدة تلاميذه على تحقيق التغيُّر المنشود في سلوكهم وبالتالي مساعدتهم على اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والعادات والاتجاهات والميول والقيم المرغوبة.([2])

يرى الكثير من النّاس أنَّ طرق التَّدريس وأساليب التَّدريس شيئاً واحداً ولكن الواقع أن طرق التَّدريس هي الخطوط العريضة التي يضعها المعلِّم أو يتبعها في موقف تعليمي معيَّن ، أما أساليب التَّدريس فهي الإجراءات الخاصَّة التي تحدث أثناء الموقف التّعليمي. ([3])

([1]) صالح عبد العزيز ، التربيةوطرق التدريس ، التربية الحديثة ، مبادئها تطبيقاتها ، القاهرة ، دار المعارف ، ج3 ، 1965م ، ص 202.

([2]) عمر الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية ، طرابلس ، الشركة العامة للنشر والتوزيع ، ط5 ، 1987م ، ص 405.

([3]) محمد السكران ، أساليب تدريس الدراسات الإجتماعية ، دار الشروق ، عمان – الأردن ، ، بدون ط، 1989م ، ص 121.

حيث تتلخص أهميّة طرق التَّدريس في كيفيَّة استغلال محتوى المادة بشكل يمكّن التلاميذ من الوصول إلى الهدف الذي ترمي إليه في دراسة مادة من المواد وهذه الأهميّة لها أسباب وهي:([1])

1- أنَّه لا يمكن فصل الطريقة عن المادة فلكي تؤدي الطريقة وظيفتها بنجاح ، يجب أن ترتبط بالمادة بحيث يصبح الاثنان كلاً واحداً ، فالطريقة لا يمكن عزلها عن المادة بحيث تصبح قائمة بنفسها.
2- يجب أن تتضمن الطريقة إمكان تداول المادة بشكل موصل إلى الهدف ، وقيل هذا الضمان لا يمكن الحصول عليه إلا أذا انتقيت الطريقة المناسبة للمادة بعد اختبار وتجربة.
3- إن اختيار الطريقة قائم على أصول معيَّنة لا يمكن مجانبتها فالطريقة الناجحة يجب أن تقوم على أساس عملي من حيث ارتباطها وعلاقتها بالمادة المراد تدريسها والهدف المراد الوصول إليه.

ومادة طرق التَّدريس هي الفرع الذي يبحث في الأساليب المختلفة العلَّميَّة لتدريس المواد وتتابع الدراسات لإيجاد طريقة مثلى لتدريسقواعد اللُّغة العربيَّة يقتنع بها الجميع ويثبت جدواها بحيث لا نبحث عن غيرها.([2])

فالنَّحو بوصفه علماً من فروع اللُّغة العربيَّة التي نالت اهتمام المربين والمهتمين بأصول أو طرائق تدريس اللُّغة العربيَّة ، أثير حول تدريس قواعد اللُّغة العربية جدل طويل عريض ر بما يعود إلى أهميّة القواعد لذلك أعطى لطرائق تدريسها الأهميّة نفسها وهي الطريقة الاستقرائيَّة والقياسيَّة والذّصوص المتكاملة والإلقائية والنَّشاط وحل المشكلات. ([3])

حيث إن هذه الطُّرق لم تكن خاصة بقواعد اللُّغة العربيَّة إنما طرق شاملة تتعامل مع اللُّغة عامة.

---

[1](وطرق التدريس ، التربية الحديثة ، مبادئها تطبيقاتها ، مرجع سابق ، ص 202) صالح عبد العزيز ، التربية

([2])إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللُّغة العربية ، ج2 ، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة، 1990م ، ص20.

([3])زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللُّغة العربية ، دارالمعارف الجامعية ، الأسكندرية ، 1991م ، ص 230 -239

أمَّا طريقة النَّص فإنَّها تستند فلسفياً إلى المعنى ودلالته ضمن الجملة ومعنى الجملة وأثرها في ربط اللُّغة فضلاً عن الجملة لأن اللُّغة والمعنى متلازمان وكلاهما فرع للآخر ولا تجئ القواعد النَّحوية إلا من خلال الأساليب والتراكيب. ([1])

وسوف يتعرض الباحث إلى بعض هذه الطُّرق وأهمها في المبحث القادم "طرق تدريس النَّحو".

طرق تُدريس النَّحو العربيِّ

تمهيدٌ :

يُعدُّ علم النَّحو أحد علوم اللُّغة ، وهو لسان الأُمَّة والقانون الذي يحفظها من اللَّحن وترجع أهميته إلى أنه يتعلق بالمبادئ الأساسيَّة لصياغة المفردات واشتقاقها وبناء الجمل ونظمها في موضوعات وفقرات بحيث تساعد على النطق السليم والآداء الجيد في الكتابة .

يحتاج تعليم النَّحو قدراً من التفكير المجرد ومهارة عقلية تساعد على التحليل والاستنباط ذلك لأنه مرتبط بسيكولوجية النمو عند التلميذ فنحن في تعلُّمنا اللُّغة صغاراً لا نعي خلال هذا التعلُّم قوانين النَّحو والصَّرف ولا ندرك السر في اختيار الأصوات التي استخدمناها للإشارة إلى معانٍ معيَّنة فهذه الحقيقة تبقى قائمة حتى بعد تعرُّفنا على قواعد اللُّغة"([2])

متى تكون طريقة التَّدريس ناجحة:

لقد وضع المربون أسساً معيَّنة لنجاح طريقة التَّدريس ومن هذه الأسس: ([3])

1- استناد الطريقة إلى علم النفس لدراسة الميول ومراحل النمو والقابليات وطرائق التفكير.

2استناد الطريقة إلى طرائق التعلُّم وقوانينه ، مثل التعلُّم بالعمل والتعلُّم بالملاحظة والمشاهدة والتعبير كذلك بالتجربة والخطأ والتعلُّم بالخبرة والتجربة والاستعداد والتمرين والتأثير والاستعمال.

3مراعاة صحة الطّالب العقلية والبدنية مثل عدم التخويف وتنمية الانضباط الذاتي وا يجاد رغبة في العمل بالتعاون.

([1])زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللُّغة العربية ،مرجع سابق ، ص115.
([2]) د. ظبية سعيد السليطي ، مرجع سابق ، 1423هـ -2002م ، 53
([3])طه علي حسين الدليمي ، اللُّغة العربية منهاجها وطرق تدريسها ، مرجع سابق ، ص 89.

4- مراعاة الأهداف التربويَّة المطلوب تحقيقها في التّعليم .

5- مراعاة طبيعة مادة التَّدريس وطبيعة الموضوعات الدراسيَّة.

6- استخدام وسائل الإيضاح.

7- القدرة على التكيُّف " المرونة" .

8-شخصية المعلّم إبداعه وابتكارهفشخصية المعلّم تتجلى في طريقته وفي أعماله الأخرى.

لقد توصل المربُّون والمهتمون بطرائق التَّدريس إلى أنه لا توجد هناك طريقة مـُثلى تتوافر بها الأسس التي ذكرت آنفاً وبمعنى آخر أنه لا يوجد نظام صارم يجب اتِّباعه في كلِّ موضوع ومع كلِّ تلميذ.

وقد أمكن تقسيم طرائق التَّدريس إلى ثلاث مجموعات هي:

أ/ طريقة قائمة على جهد المعلّم:

1- طريقة المحاضرة " الإلقائية".

2- الطريقة القياسية.

ب/ طرائق قائمة علىجهد المعلّم ونشاط المتعلُّم:

1- الطريقة الاستقرائيَّة.

2- طريقة النَّص الأدبي.

3- طريقة الاكتشاف.

ج/طرائق قائمة على نشاط المتعلُّم:

1- طريقة النَّشاط.

2- طريقة حل المشكلات.

تصنيفات طرق التَّدريس:

تنقسم طرق التَّدريس إلى نوعين :

(أ) طرق تدريس تقليدية أو قديمة وتستخدم المنهج التقليدي ، وتركز على عمليّة توصيل المعلومات والمعارف للتلاميذ عن طريق المعلّم.

(ب) طرق تدريس حديثةوهذه الطُّرق تعتبر التلميذ وليس المعلِّم محور العمليّة التّعليميَّة فهي تُركِّز على ميول التلاميذ ودوافعهم ورغباتهونشاطهم في في عمليّة التّعليم ، وتهتم بالتعلُّم الذاتي والتعاوني وتعليم التلميذ كيف يُعلِّم نفسه بنفسه.

ومن أهم طرق التَّدريس القديم:

1- طريقة الإلقاء .

2- طريقة المحاضرة.

3- طريقة هربرت.

4- الطريقة الاستقرائيَّة.

ومن أهم طرق التَّدريس الحديثة:

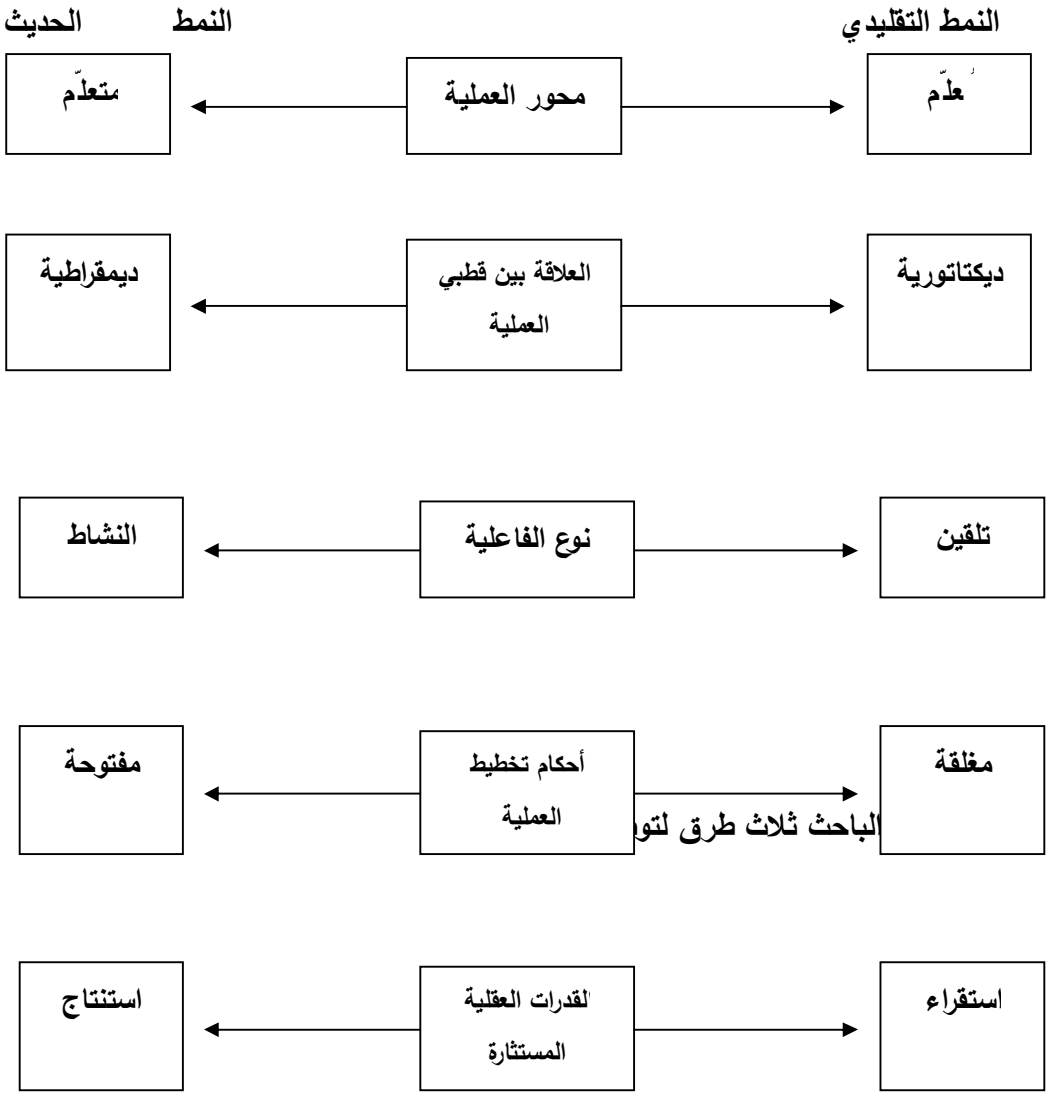
1- طريقة حل المشكلات.

2- طريقة المناقشة.

3-طريقة التعلُّم التعاوني.

4-طريقة التّعليم المبرمج.

الشكل يلخِّص الخصائص العامَّة لكل نمط من تلك الطُّرق: ([1])



أولاً : طريقة الاستقراء:

الاستقراء هو موقف تعليمي يُعنىفيه بعرض الأمثلة أو النتائج وفحصها ومقارنتها والتعرُّف على أوجه الشبه والاختلاف فيها ومن ثم الوصول إلى أحكام عامة أو قوانين محددة.

([1]) د. محمد مزمل البشير ، منشورات جامعة السودان المفتوحة (المناهج العامة) ، الخرطوم ، 2005م ، ص 92.

وتمتاز هذه الطريقة بافساحها المجال للطلاّب للمشاركة الفعالة في الدروس وفهم الأحكام والقوانين التي يصلون إليها وتطبيقها بسهولة ويسر كما أنها تساعد على بقاء المعلومات في الذاكرة لفترة طويلة.

والاستقراء هو المنهج العلّمي الذي يتّبعه العلّماء التجريبيون في إجراء التجارب والوصول إلى النتائج والقوانين والنظريات بل يعبتره البعض الطريقة الوحيدة لكسب المعرفة بالأشياء والانتقال من الجزئيات إلى القضايا العامّة وإصدار الأحكام يحتاج إلى جمع قدر من المعلومات ذات الصلة بالموضوع مما يتطلب إشراك الطُلاّب في جميع الجزئيات الكثيرة وعرضها وضرب الأمثال المتنوعة وفحصها فحصاًدقيقاً وإجراء التجارب كما يتطلب من المعلّم الأخذ بيد الطالب لمشاهدة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأمثلة والحالات المختلفة وحثهم على استنتاج القاعدة العامّة دون تدخل منه.

وهي خير الطُرق لدراسة قواعد النّحو في المرحلة الثانويّة وهي تقوم على عرض أمثلة كثيرة متنوعة تدور حول معاني ومقاصد خاصة بحيث يمكن اتخاذ كلماتها وأساليبها أساساً لاستنباط القاعدة المطلوبة وفهمها وتلك طريقة شائغة ومفيدة للتلاميذ لأنها تمزج القواعد بالأساليب فيمكن إدراكها وتطبيقها في التعبير ولكي تؤدي هذه الطريقة مقاصدها التّعليميّة التربويُة ينبغي أن تكون الأمثلة المختارة قطعاً أدبية كاملة تتصل بحياة التلاميذ وتجاربهم.[1]

والطريقة الاستقرائيّة تعني انتقال الفعل أثناء التفكير من الأمثلة الجزئية إلى القواعد والقوانين أي من الجزء إلى الكل.

مراحل هذه الطريقة وهي خمس: [2]

1- المقدمة .

2- العرض.

3- الاستنباط.

4-الرّبط .

5- الموزانة والتطبيق.

---

[1] محمد صالح سمك ، فن التدريس في التربية ، دار الأنجلو ، القاهرة ، مرجع سابق ،ص 534.

[2] محمد علي الخولي ، أساليب التدريس العامة ، دار الفلاح ، الأردن- عمان ، 2000م ، ص85.

وخطّة السير في دروس القواعد على مقتضى هذه الطريقة يكون على النّحو التالي:-

1-التمهيد للدرس تمهيداً مناسباً يشير به المدرس لمعلومات التلاميذ السّابقة والتي لها ارتباط بموضوعات الدرس.

2-إعلان موضوع الدرس وتدوينه على السّبورة وقراءة التلاميذ القطعة قراءة متأنية بعد شرح معانيها .

3- مناقشة المدرس للأمثلة بمشاركة التلاميذ ليستنبطوا القاعدة.

4- يوازن المدرس بين مشاركة التلاميذ.

5- عرض الأسئلة التطبيقيّة.

مزايا الطريقة الاستقرائيّة:

1تعوّد الطُلاّب على دقة الملاحظة.

2-اعتماد الطُلاّب على أنفسهم للتوصل إلى الحقائق .

3- ترفع درجة الانتباه لديهمويزيد تفاعلهم الذّهنّ في الدّرس ومع المدرّس.

عيوبها:

1- البطء في إيصال المعلومات إلى أذهان التلاميذ .

2- تعتمد إلى حد كبير على المدرس. [1]

ثانياً : طريقة القياس

تبنى هذه الطريقة على أساس عرض القاعدة العامّة أو المبدأ أو القانون على الطُلاّب وشرحه ثم اتباعالأمثلة والشواهد المؤكدة والمبينة وا إتاحة الفرصة للطلاّب لاستخدامه في تفسير المواقف الجزئية المشابهة .

وهذه الطريقة لا تستغرق وقتاً طويلاً كالطريقة الاستقرائيّة فالأحكام العامّة والنظريات تعرض بصورة مباشرة على الطُلاّب وتكون عادة كاملة ومضبوطة لأنها قد تم التوصل إليها بواسطة التجريب والبحث الدقيق.

[1] إبراهيم محمد عطا ، طرق التدريس العامة ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1990 ، مرجع سابق ، ص 86

وتستخدم هذه الطريقة في إثبات النظريات الرياضية وخاصة نظريات الهندسة ويمكن الجمع بين الطريقتين في إطار واحد "أي الطريقة الاستقرائيَّة والقياسيَّة" وذلك بعرض الأمثلة المختلفة على الطُلاّب واستخراج القانون والقاعدة بالطريقة الاستقرائيَّة ثم تثبت القاعدة في أذهان الطُلاّب وتتاح لهم الفرصة في تطبيقها في بعض الأمثلة الخاصَّة.

والقياس هو إلحاق الشبيه بشبيهه لانطوائه معه تحت قانون عام أو قاعدة كلية ،تقوم هذه الطريقة على أساس عرض القاعدة ذُكر آنفاً ثم مطالبة التلاميذ بحفظها ثم تعرض الأمثلة بعد ذلك لتوضيح القاعدة ،ومعنى هذا أن الذهن ينتقل من الكل إلى الجزء وتتطلب هذه الطريقة: ([1])

1- دقة صياغة القاعدة بوضوح.
2- أن يقدم المدرس حقائق جديدة أو يشرح لهم حقائق سبق شرحها بشكل واضح ومحدَّد يشعرهم بمشكلة تتحداهم وتستلزم حلاً .

مميزاتالطَّريقة القياسية:

1-تختصر وقت التعلُّم ، تقدم المفهوم مصحوباً بأمثلة يشترك فيها المعلِّم والمتعلِّم. ([2])
2- سهولة عرضها حتى إن بعض التربويِّين أطلق عليها طريقة "ضرب زيدٌ عمر" والأساس في الطريقة هو تخطيط القاعدة واستظهارها باعتبارها غاية في حد ذاتها.

عيوبها:-

1-تحرم التِّلميذ من اكتشاف القوانين النَّحوية وتصرفه عن تنمِّية القدرة على تطبيقها وتكوين سلوك لغوي سليم.
2-تبعث في التلميذ الميل إلى الحفظ وتعوِّده المحاكاة العمياء والاعتماد على الغير.
3- إن مفاجأة التلميذ بالحكم العام قد يكون سبباً في صعوبته وقد تؤدي هذه الصعوبة إلى الخطأ في التطبيق.
4-إنها تتنافى مع قواعد التَّدريس، لأنها تقدم الصَّعب على السَّهل ، حيث تقدم القاعدة على الأمثلة والتطبيقات.

([1])هاشم السامرائي وآخرون ، طرائق التدريس العامة ، دار الأمل ، عمان -الأردن ، ط1 ، 1994م ، ص129-130
([2]) إبراهيم محمد عطا ، مرجع سابق ، ص 86.

5-إن هذا من التفكير لا يضيف جديداً إلى المعرفة فهو لا يكتشف شيئاً جديداً حيث لا يبدأ من جهل ليصل إلى معرفة ، ولا يبدأ من جزئيات ليصل إلى التعميمات أو قوانين.

ثالثاً : طريقة هربارت

هي عبارة عن خطّة كاملة لتدريس موضوع ما في الزمن المتاح للحصة على خمس خطوات هي:

1- التمهيد أو المقدمة أو الإعداد.

2- العرض .

3-الرّبط والمقارنة.

4- الاستنتاج أو الاستنباط.

5- التطبيق " الإعادة أو المراجعة".

وفيما يلي شرحاً لكل منها:

1- الخطوة الأُولى: التميهد أو المقدمة أو الإعداد:

وهي الخطوة التي يستهل المعلّم بها درسه ، ويهيئ طلاّبه لتلقي المادة الجديدة ، وليس هناك أسلوب واحد أو طريقة معيَّنة يبدأ بها المعلّم الدرس. فله مطلق الحرية في اختيار أنسب الأساليب وفقاً لطبيعة الدرس ،فقد يذكر الطُلاّب بالحقائق التي لها صلة بالدرس ومبنية على خبرات الطُلاّب السَّابقة. أو قد يبدأ بعرض وسيلة أو إجراء تجربة لاستثارة اهتمام الطُلاّب بالدرس.

ولا تنتهي هذه الخطوة إلا والطُلاّب قد أصبحوا على فهم علم تام بالهدف من الدرس واستحضروا المعلومات الضرورية التي يعرفونها ولها صلة بالدرس وانحصر انتباههم للمُّي المادَّة الجديدة.

2- الخطوة الثانية: العرض:-

وتعتبر أهم خطوة ، وينبغي أن تنال الاهتمام اللازم من المعلّم ، ففيها تعرض المعلومات والأفكار والخبرات الجديدة على الطُلاّب ويحاول المعلّ م بشتى الوسائل والسبل توضيح المادة الجديدة حتى يتسنى لهم فهمها واستيعابها.

وقد تختلف طريقة وأسلوب عرض المادة في هذه الخطوة باختلاف موضوع الدرس ومستوى نضج الطُلاّب ، فقد يستخدم المعلِّم موقف العروض العمليّة أو النقاش أو الاستقراء أو الاستنباط أو غيرها من المواقف التّعليميَّة المختلفة ، ويستحسن هنا الاستعانة بالأشياء المحسوسة ، والخبرات العمليّة والتدرج من السَّهل إلى الصَّعب ، ومن البسيط إلى المركب ويُراعى اشتراك الطُلاّب في الدرس سواء عن طريق الأسئلة أو إجراء التجارب أو تخليص الدرس أو غيره من أنواع المشاركة التي تجعل الطُلاّب في حالة انتباه دائم أثناء العرض.

3- الخطوة الثّالثة :الرَّبط أو المقارنة:

وفيها يقوم المُدرِّس بتحليل المعلومات والخبرات والأفكار الجديدة ومقارنتها مع بعضها البعض ،وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين المعارف والخبرات القديمةوتُراعى في هذه الخطوة ربط المعلومات والأفكار والجديدة بالقديمة مع ربطها بحياة الطّالب اليومية وخبراته وتجاربه الشَّخصية والبيئة المحيطة.

4- الخطوة الرابعة : الاستنتاج أو الاستنباط أو التعميم:

وتهدف إلى استنباط القواعد والأفكار والمبادئ العامَّة حيث تتجمع الصِّفات والخصائص المشتركة بين الأمثلة التي تم عرضها بواسطة المدرس وتخلص إلى تكوين فكرة عامة أو تعريف جامع يصل إليه الطُلاّب بعد المناقشة والموازنة وعلى المعلِّم التأني في ذكر القاعدة أو التعريف ويستحسن أن يتيح الفرصة كاملة للطلاّب للوصول إلى القاعدة الجديدة وإذا لم يستطع الطُلاّب استنتاج القاعدة العامَّة فعلى المعلِّم عرض المزيد من الأسئلة أو ذكر بعض المعلومات الإضافية التي قد تساعد الطُلاّب على الوصول إلى القاعدة أوالتعميم.

5-الخُطوةُ الخامسةُ : التَّطبيقُ (الإعادةُ أوالمُراجعة):

وهي الخطوةُ الأخيرةُ من الدَّرس ، حيث يتمُّفيها تطبيقُ القواعد العامَّة الَّتي تمَّاكتسابُها للتأكُّد من مدى فهم الطُلاّب لها وتثبيتها في أذهانهم.

وطريقةُ هاربت استقرائيَّة استنباطيَّة وسميِّت خطواتُه في هذه الطرَّيقة باسم الخُطوات الخمس.[1]

[1] إبراهيم القاعود ، طرق التدريس العامة وتنمية التفكير ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ط2 ، 1994م ، ص122

الطَّريقة القياسيَّة هي عكس الطَّريقة الاستقرائيَّة حيث يتمُّ فيها الانتقالُ من الكلِّ إلى الجُزءِ فتبدأ بذكر القاعدة أو القانون أو التَّعريف ثمَّ توضيح ذلك وتبرهن على صحَّته.

إنَّ لكلِّ طريقة من هذه الطُّرق إيجابياتٌ وسلبياتٌ فإنَّ الطَّريقة النَّاجحة هي التي تقومُ على أسسٍ ومميِّزات يجبُ أن تتوفَّر في الطَّريقة الجيِّدة [2]

أسسُ ومميِّزات الطَّريقة الجيِّدة:

1يجبُ أن تجعل الهدفَ واضحاً أمام التَّلاميذ.

2-من شأنها أن تستغلَّ الدَّوافع التي تدفعُ التَّلاميذَ إلى العمل.

3- استغلال مظاهر نشاط التلاميذ.

4- تبعث في التلاميذ المقدرة على الوصول إلى النتائج.

5- من شأنها أن توصل إلى الهدف المنشود.

6-هي التي تربط المادة بالحياة الاجتماعيّة.

7- تمكنهم من دراسة النتائج التي وصلوا إليها.

- **أسس نجاح الطَّريقة لتدريس النَّحو: ([1])**

1أن تكون موافقة لطبائع التلاميذ ومراحل النمو العقلي والظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة والأسرية التي يعيشها التلاميذ.

2أن تراعى بعض القواعد العامَّة فيتخذ منها المعلِّم مرشداً وهادياً له في معالجة الدروس وتقريبها من العقول مثل:

أ) التدرج من السَّهل إلى الصَّعب.

ب) التدرج من البسيط إلى المركب.

ج) التدرج من المحسوس إلى المعقول.

هنالك بعض الملاحظات التي تؤخذ في الاعتبار أثناء سير درس القواعد وأهم هذه الملاحظات هي:

---

[2] إبراهيم محمد عطا ،طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق ، ص 55.

([1])محمد عبد القادر أحمد ، طريقة تدريس اللُّغة العربية ، مكتبة النهضة ، المصرية ، القاهرة ، ط5 ، 1986م ، ص68.

(أ) النظر إلى القواعد على أنها جزء من كل وهو اللُّغة ولا ينبغي بأي حال أن يطغى الجزء على الكل ، بمعنى أنه لا ينظر إلى القواعد على أنها مجموعة قوانين تحفظ فقط ولكنها إذا حفظت ففي نطاق الكل.

(ب) تدريس القواعد يتم من خلال قطعة أدبية متكاملة تؤدي معنى مفيداً ليتصل بحياة التلميذ ، ويرى التلميذ فيها لغة تخاطب حاجة في نفسه ، وتسمو بأسلوبه وتزيد ثقافته وتوسع دائرة معارفه بالإضافة إلى ما توضحه من القواعد اللُّغوية.

(ج) اختيار المعلِّم لطريقة التدريس هو قراره لأنه أدرى بمن يعلمهم وأعرف بنفسيات تلميذه.

(د) إدراك المعلِّم أن تدريس القواعد أداة تسهم في قيام اللُّغة بوظائفها من تفكير. ([1])

أسس نجاح تدريس القواعد النَّحويَّة: ([2])

هناك أسس تساعد على نجاح تدريس القواعد النَّحوية ، ينبغي على المعلِّم أن يتبعها ويهتدي بها في كل درس من دروس القواعد.

1-على المعلِّم أن يختار الأمثلة الوثيقة الصلة بالحياة العامَّة والتي تتناسب مع ميول وحاجات وخبرات التلاميذ وذلك تثير في نفوسهم المشاعر والذكريات والأحاسيس.

2-على المعلِّم الابتعاد عن الأمثلة المتكلفة المصنوعة لأن ذلك يزيد دروس القواعد النَّحوية جفافاً .

3-على المعلِّم أن يكثر من التمارين والتدريبات العمليّة المنظمة القائمة على المحاكاة والتكرار حتى تكون لديهم العادات اللُّغوية الصحيحة ونتطبع ألسنتهم على النطق السليم.

4-على المعلِّم أن يجعل التعبير الطبيعي والحرية المطلقة للطلاّب في أحاديثهم أساساً للدرس الذي يريد تدريسه.

5-على المعلِّم أن يبين معاني الأدوات اللُّغوية وطريقة استعمالها في الكلام وبيان أثرها الإعرابي دون الدخول في تفاصيل الإعراب.

6-على المعلِّم عند تدريسه القواعد النَّحوية أن يلتزم اللُّغة العربيَّة الفصحى ، لأن ذلك يبعث في التلاميذ العناية بالتعبير ويجنبهم كثيراً من الخطأ في ضبط الكلام.

([1])محمد صالح سمك ، مرجع سابق ، ص 534.

([2])محمد صالح سمك، المرجع السابق ، ص 516.

7-على المعلِّم الابتعاد عن التعمق تدريس القواعد ما أمكن وفقط الاكتفاء ما كانت له فائدة علميَّة محققة.

8-على المعلِّم عند تدريسه القواعد أن يتدرج من المحسوس إلى المعنوي ومن السَّهل إلى الصَّعب.

9-على المعلِّم عند تدريس القواعد أن يعتمد على أفضل الطُّرق.

- **أسس نجاح طريقة التَّدريس: [1]**

لطريقة التَّدريس أسس نجاح يجب على كل معلِّم معرفتها والإلمام بها ومن هذه الأسس:

1- أن تكون طريقة التَّدريس موافقةلسنِّ المتعلِّمين.
2- أن تراعي ميول ورغباتوحاجات المتعلِّمين..
3- أن تأخذ باعتبارها الفروق الفرديَّة بينالمتعلِّمين.
4- أن تهتم بفاعليَّة المتعلُّم في الدرس وتعمل على زيادة هذه الفاعليَّة من خلال إشراك المتعلُّم في الدرس وتشجيعه على طرح الأسئلة ودفعه إلى التفكير ..
5- أن تتصف بالمرونة و القابلية للتكيف مع الظروف الصَّعبة الطارئة التي قد تتطلب تغيير بعض خطواتها أو استبدالها بشكل كامل.
6- أن تراعي الوقت المخصص للحصة .

فهذه الأسس توافرها في أي طريقة يجعلها طريقة ناجحة وجيدة وهذا ما كان يبحث عنه التربويُّون من أجل الوصول إلى طريقة جيدة في التَّدريس ولا سيما في مجال تدريس القواعد النَّحوية ، ولعلَّ ذلك يرجع غلى ما يلاقيه المتعلُّم من عنت ومشقة في تعلُّم هذه القواعد النَّحوية والسيطرة عليها.

- **ضعفُ التَّلاميذ في استخدام القواعد النَّحوية:**

إدراك قواعد النَّحو وحسن استخدامها من أعقد المشاكل التربويُّة لدى التلاميذ حتى اشتد نفورهم منها ، ولقد أصبح ضعفهم في القواعد ملموساً في قراءتهم وحديثهم وكتاباتهم ولعلَّ أصل الداء يكمن في العوامل والأسباب الآتية:

---

[1] علي منير الحصري ، ويوسف العنيزي ، طرق التدريس العامة ، ط1 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الإمارات العربية ، العين ، 2001م ، ص 30.

1- كثرة القواعد المفروضة على التلاميذ.

2- سوء اختيار وعرض القواعد النَّحوية.

3- عدم معالجة القواعد بما يربطها بالمعنى بل تقتصر على تعريفها بقيمتها الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها.

4-عدم ُ التزام المدرسين بمراعاة تدريس النَّحو على استخدام الطريقتين الاستقرائيَّة والقياسيَّة.

5- عدم تبين الهدف الصحيح من دراسة القواعد النَّحوية.

6- إهمال ربط القواعد بمواقف الحياة.([1])

7- عدم ربط قواعد النَّحو بالقراءة والتعبير .

8- طرق التَّدريس نفسها تعتمد على التلقين والاستظهار .

9- الافتقار إلى تطبيق القواعد النَّحوية التي تم تعلُّمها.([2])

- **علاج ُ الضَّعف في استخدام القواعد النَّحوية: ([3])**

لقد بـ ُذلت محاولات عديدة للتخفيف من وطأة الصُّعوبات التي تكتنف إدراك التلاميذ للقواعد وحسن استخدامها والعمل على رفع مستوى التلاميذ في استخدام القواعد النَّحوية :

ومن هذه المحاولات:

1. –جعل ُ فروع مادَّة اللُّغة العربيَّة كلٍّ منها مواد تطبيقيَّة لمادَّة النَّحو وعدم التَّهاون ِ في أي تقصير ٍ لُغويٍّ من جانب التَّلاميذ.
2. العمل على تبسيط مادة النَّحو من الجانبين المنهجي والتنفيذي.
3. أن تكون موضوعات النَّحو التي تدر ّس للتلاميذ مما يحتاج إليها التلاميذ فعلاً ً في حياتهم.
4. أن تساير طرق تقويم التلاميذ بحيث تقيس مدى تحقيق الأهداف لتعليم القواعد النَّحوية.([4])

([1]) صالح عبد العزيز ، التربية وطرق التدريس الحديثة، مبادئها – تطبيقاتها ، مرجع سابق ، 1953م ، ص202.

([2])زكريا إسماعيل أبو الضبعات ، طرائق تدريس اللُّغة العربية ، دار الفكر ، عمان – الأردن ، ط1 ، 1991م ، ص 36.

([3]) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مجلة التربية المستمرة ، العدد الخامس ، السنة الثالثة ، 1992م.

([4])زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللُّغة العربية ، مرجع سابق ، ص219.

5. جعل فروع مادة اللُّغة العربيَّة كلها مواد تطبيقيَّة لمادَّة النَّحو ، وعدم التَّهاون في أيٍّ تقصير لغوي من جانب الطُلاّب.

6. يدرس النَّحو عرضاً منه خلال القراءة والتعبير والإملاء عن طريق اختيار الأساليب والعبارات المتضمنة لأساسيات اللُّغة مثل نصوص القراءة وآيات القرآن والأحاديث.

7. ضرورة مراعاة مستويات الطُلاّب ومراحل نموهم اللُّغوي أثناء تدريس الأساليب الصحيحة والتطبيقات عليها.

- **أهم الاتِّجاهات الحديثة في تدريس النَّحو:**

وفي مجال تدريس القواعد النَّحوية توجد عدة اتجاهات ومبادئ أساسيَّة تهتم بكل جوانب العمليّة التّعليميَّة التي تساعد في تيسير تعلُّم القواعد النَّحوية ومن ثم اكتسابها وممارستها ، وتتمثل في كل من "1- المنهج 2- التلميذ 3- المعلِّم 4- طريقة التَّدريس 5-الوسائل التّعليميَّة" وفيما يلي تفصيل ذلك:

(1) فيما يتعلق بالمنهج:

أ) الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة الضبط وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً وهذا يعني الاتجاه في تعليم القواعد إلى منهج النَّحو الوظيفي ونعني بذلك أن نتخير من النَّحو ما له صلة وثيقة بالأساليب التي تواجه التلميذ في الحياة العامَّة أو التي يستخدمها.

ب) التدرج في عرض أبواب القواعد فتدرس بعض الأبواب مجملة في أحد الصَّفوف ثم تعاد دراستها في صف تالٍ مع شيء من التفصيل. ([1])

ج) جعل المنهج وحدات متكاملة تشمل كلٌّ وحدة عدة أبواب متجانسة أو متحدة الغاية.

د) البعد بالمنهج عن الترتيب التقليدي في معالجة مشكلات النَّحو وتخليصه من الشوائب التي لا تفيد ومن كثيرمن المصطلحات العيَّة. ([2])

(2) فيما يتعلق بالتلميذ:

أ) لابُدَّ من وضوح الهدف والغاية من تدريس القواعد في ذهنه أولاً ، حتى يشعر بحاجتها وأهميتها ، ولذلك ينبغي أن تتاح له فرص كثيرة في الكلام والكتابة وفيها يستخدم القواعد

([1])عبد العليم إبراهيم ، النحو الوظيفي ، مرجع سابق ، 1970م ، ص 209.

([2]) فتحي علي يونس ، استراتيجيات تعليم اللُّغة العربية في المرحلة الثانوية ، القاهرة ، مطبعة الكتاب الحديث ، 1984م ، ص299

وعندئيشعر بحاجة إلى معرفتها ويبذل جهده في تعلُّمها ويحسُّ بقيمتها في حياته وتعبيره.

ب) استغلال الدافعية لدى المتعلِّم ، ولا شك أن هذه الدافعية تساعده على تعلُّم القواعد وتفهمها ، ويمكن للمعلِّم أن يجعل الدراسة قائمة على المشكلات ، فالأخطاء التي يكثر شيوعهاوتكرارها في كتاباتهم وقراءتهم يمكن أن تكون محوراً لدراسة النَّحو.

وقد أُجريت كثير من الدراسات العلَميَّة وذلك بهدف معرفة الأخطاء النَّحوية التي يقع فيها التلاميذ في كل المراحل التّعليميَّة ، وقد كان هذا الاتجاه هو السائد قديماً في معرفة المباحث النَّحويةالوظيفية عن طريقة دراسة الأخطاء النَّحوية الشائعة. ([1])

أما الاتجاه الحديث فإنه يأخذ بعين الاعتبار استعمالات الطُلاّب اللُّغوية الصحيحة منها والخاطئة إلى جانب استخدام متوسط الاستخدام النَّحوي لكل مبحث نحوي على حدة.

(3) فيما يتعلق بالمعلِّم:

لابُدَّ أن يعملالمعلِّم جهده للمزج بين فروع اللُّغة وفنونها ، فيربط بين القراءة والنَّحو وإجادة الخط وسلامة التعبير ، حتى يشعر التلميذ أن هذه هي اللُّغة فلا يكفي أن يقوم المدرس بذلك بل يجب أن يعوِّد التلميذ على الرَّبط والتكامل بين فنون اللُّغة كما ينبغي أن يمتد ذلك إلى مدرسي العلَوم الأخرى.

لا بُدَّ أن يستثير دوافع التلاميذ وحاجاتهم للقواعد النَّحوية بأن يعايشهم في موقف من مواقف التعبير أو القراءة ، فإذا حدث خطأ في ضبط كلمة من الكلمات انتهز المعلِّم هذه الفرصة، وأرشدهم إلى الضبط الحقيقي وإلى القاعدة النَّحوية وبذلك ينشأ عندهم الميل إلى دراسة هذه القاعدة.

(4)فيما يتعلق بطريقة التدريس والوسائل التّعليميَّة:

أ) تدرّس القواعد في إطار الأساليب التي في محيط القعلِّم وفي مستواه ، وتلك التي ترتبط بواقع حياته .

ب)الاهتمامبالُموقف التّعليمي والوسائل المُعِينة وطريقة التَّدريس والجوِّ للمدرسيِّ والنَّشاط.

([1]) محمود أحمد السيِّد ، أساسيات القواعد ، مصطلحاً وتطبيقاً ، دار دمشق ، دمشق – سوريا ، 1984م.

ج)الاهتمامُ بالممارسة وكثرة التَّدُّرب على التَّمارين ذلك لأنَّها تعمل في تثبيت القاعدة وفائدة جدواها.

وبالنَّظر إلى تلك الاتِّجاهات السَّابقة في مجال تدريس النَّحو نجد أنها تدعو إلى الوظيفية في استخدام القواعد النَّحوية وضرورة ربطها بالممارسة.

درسٌ نموذجيٌّ

قام الباحث بتحضير درس نموذجي في قواعد النحو في الصف الثالث الثانوي وذلك بالطريقتين القياسية والاستقرائية.

الدرس الأول: (جواز جزم المضارع في جواب الطلب)

الدرس الثاني: (اسم الفاعل وعمله)

وذلك مع التدريبات لكل درس والتركيز على الاعراب.

بسم الله الرحمن الرحيم

(1)درسٌ نموذجيٌّ لتدريس القواعد النَّحويَّة بالطَّريقة القياسيَّة

اليوم : ..... الصَّف :الثَّالث الثَّانوي

التاريخ: ..... الحصَّة: .....

فرع المادة: قواعد النَّحو الموضوع: جواز جزم المضارع في جواب الطلب

الأهدافُ العامَّة :

1-ضبطُحركات ماكيتُبُ وما يُلفظ.
2تكوينُ عادات لُغويَّة صحيحة.
3-تنميةُ التَّذوق الأدبي.
4-تفهُّ صيغ اللُّغة واستقامتها.
5-التَّربية العقليَّة.

الأهدافُ الخاصَّةالأهدافُ الخاصَّة من تدريس موضوع جواز جزم المضارع في جواب الطَّلب.

1- معرفة ماذا يقصد بالطلب.
2- تحديد جزم المضارع في جواب الطلب؟
3- شرط جزم المضارع مع النهي.

4- شرط الجزم مع غير النهي.

خطواتُ الدَّرس:

1- التمهيد : ربط الموضوع بالموضوع الذي سبقه وهو أسلوب الشرط."فعل الشرط وجوابه".

أولاً : القاعدة : تعرض القاعدة على السَّبورة بخط واضح.

أ) يقصد بالطلب الأمر والنهي والاستفهام والدعاء والتمني والترجي.

ب) شرط جزم المضارع مع النهي صحة حلول (إلا) محلّه.

ج) شرط الجزم بعد غير النهي حلول إنْ وفعل مناسب محل الطلب.

المضارع المجزوم في جواب الطلب يُعرب جواباً لشرط محذوف.

ويجب هنا على المعلِّم أن يتثبّت أن القاعدة أصبحت ناضجة في أذهان معظم طلاّبه فإذا لم يستطع عدد كبير من الطلبة التوصل إلى القاعدة يجب على المعلِّم ذكر أمثلة أخرى مساعدة أو إعادة الدرس ، بتوضيح الأمثلة بشكل أفضل؛ لكي تستنتج القاعدة استنتاجاً صحيحاً .

الأمثلة:

1- واسِ الفقراء يحبُّوك أو يحبونك.

2- احترمْ الناّس يحترموك أو يحترمونك.

3- لا تكثرْ العتاب يكثرْ أصدقاؤك أو يكثرُ .

4- لا تعجلْ في أمورك تسلمْ أو تسلمُ .

5- إن الحديقة نذهبْ إليها أو نذهبُ .

المثال	الطلب	نوعه	المضارع المجزوم في جواب الطلب	علامة	شرط الجزم
1-	اسِ	أمر	يحبوك	حذف النون	لول إنْ وفعل مضارع محل الطلب
2-	ترمْ	أمر	يحترموك	حذف النون	
3-	تكثرْ	نهي	رْ	السكون	صحة حلول إلاّ محله

4-	لا تعجلْ	نهي	لمْ	السكون	
5-	لن	استفهام	هبْ	السكون	لمحة حلول إنْ وفعل مساعد محلّه

التطبيق:

(أ) ضع فعلاً مضارعاً مناسباً يجوز جزمه في جواب الطلب.

1- تعلُّمِ السباحة.....

2- تشبّهْ بالكرام.....

3- لا تُكثرْ الجدال.....

4- اتقن عملك.....

5- لا تظلمْ الناسَ.....

(ب) وضح إعراب ما تحته خط وأضبطه بالشكل:

1. أحسنْ إلى الناس تستعبدْ قلوبهم.
2. لا تلعبْ بالنار تحترقْ.
3. لا تنزلْ البحر تأمنْ الغرق.
4. سامحْ أخاك تدمْ له مودتك.
5. أقرعِ البابَ يسمعْك من في الدار.

(ج) بين فيما يلي ما يحوز جزمه بعد النهي وما يمتنع.

1- لا تلعب بالنار تحترق ..... 2- لا تسيء لوالديك تنال رضاء الله .....

3- لا تفش سر الصديق يأتمنك .....

(د) بين فيما يلي كل مضارع مجزوم في جواب الطلب وعلامة جزمه.

1- قدم الخير تنال الجزاء. الفعل .....علامة الجزم .....

2- لا تعرضوا أنفسكم للبرد تسلموا. الفعل ..... علامة الجزم .....

3- سامح أخاك تدم لك مودته. الفعل ..... علامة الجزم .....

(هـ) ضع في كلهكان خال مما يأتي مضارعاً مرفوعاً مرةً ومجزوماً مرة أخرى وبين العلامة في الحالتين.

1- أكثر من الاطلاع ..... 2- لا تسرفوا في تناول الطعام .....

3- عاوني أمَّك .....

بسم الله الرحمن الرحيم

(2) درس نموذجي لتدريس القواعد النَّحوية بالطّريقة الاستقرائيَّة

اليوم : ..... الصَّف :الثّالث الثّانوي

التاريخ: ..... الحصَّة: .....

فرع المادة: قواعد النَّحو الموضوع: اسم الفاعل وعمله

الأهدافُ العامَّة :

1ضبط حركات ما يكتبُ وما يلفظ.

2تكوينُ عادات لغوية صحيحة.

3- إنماء التَّذوق الأدبي.

4-تفهم صيغ اللُّغة واستقامتها وأوزانها.

5-التَّربية العقليَّة.

الأهدافُ الخاصَّة:

إنَّالأهدافَ الخاصَّة من تدريس موضوع اسم الفاعل هي جعل الطّالب قادراً على أن :

1يتعرَّف على اسم الفاعل.

2يتعرَّف على شروط عمل اسم الفاعل.

3يستعمل اسم الفاعل استعمالاً صحيحاً كتابةً وتحدثاً .

خطُواتُ الدَّرس:

1-التَّحضير:أو التَّمهيد أو المقدِّمة:

في هذه الخطوة يهيئ المعلِّم طلاّبه لتقبل المادة الجديدة وذلك عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكرة بحيث تثير في نفوس الطُلاّب الذكريات المشتركة فتشدهم إلى التعلق بالدرس وهي أساسيَّة لأنها واسطة من وسائل النجاح وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه ، وفي هذه الخطوة أيضاً يحمل

المعلّم الطُلاّب على التفكير فيما سيعرضه عليهم من المادة وقد يكون ذلك بإلقاء أسئلة تدور حول الدرس السابق.

2- العرض: وهو لب الدرس وبه يتحدّد الموضوع.

3-الرَّبط أو التداعي أو المقارنة أو الموازنة.

وفي هذه الخطوة تربط الأمثلة مع بعضها

4- التعميم " استنتاج القاعدة" :

في هذه الخطوة يستنتج الطّالب بالتعاون مع المعلّم قاعدة وهي وليدة تهم القسم الأعظم من الطُلاّب لفهم الدرس ، فالقاعدة هي زبدة ما بلغ إليه السعي من الدرس.

5- التطبيق إن التطبيق على القاعدة في الواقع عمليّة فحص لصحتها ، فإذا فهم الطُلاّب الموضوع جيداً استطاعوا أن يطبقوا عليه تطبيقا جيداً .

التَّمهيد:

1عرّف الفاعل؟

2عرّف الجامد والمشتق؟

3-ما هي الأسماء المشتقَّة؟

الأمثلة اسم الفاعل:من الفصل الثَّلاثي:

الفعل	نوعه	اسم الفاعل	الوزن
كتب	ثلاثي	كاتب	فاعل
قال	ثلاثي	قائل	فاعل
قرأ	ثلاثي	قارئ	فاعل
سار	ثلاثي	سائر	فاعل
وعد	ثلاثي	عدٌ	فاعل
دعا	ثلاثي	داعٍ	فاعل

القاعدة:

يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثُّلاثيِّ على وزن فاعل:

الأمثلة : اسم الفاعل من غير الثَّلاثي:

الفعل	نوعه	مضارعه	اسم الفاعل	حكمه
زلزل	رباعي	يزلزل	زلزِل	يكون على وزن مضارعه مع قلب حرف المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل اخره
علم	رباعي	يعلِّم	معلِّم	
أكرم	رباعي	يكرم	مُكرم	
ناقش	رباعي	يناقش	مُناقش	
انتصر	خماسي	ينتصر	منتصِر	
استخرج	خماسي	يستخرج	مستخرِج	

القاعدة :

يصاغ اسم الفاعل من غير الثَّلاثي بإبدال ياء المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل الآخر.

الأمثلة :

1- اخوك مسافر إلى الحج

اخوك: مبتدأ ، مسافرٌ : خبر المبتدأ ، إلى الحج: جار ومجرور .

2- محمدٌ حافظٌ القصيدة :

محمد: مبتدأ ، حافظ: خبر المبتدأ ، القصيدة : مفعول به لاسم الفاعل .

3- منجزٌ أخوك واجبَه.

ما نافية ، منجزٌ : مبتدأ مرفوع وهو اسم فاعل. أخوك : فاعل لاسم الفاعل سد مسد الخبر. واجبَه : مفعول به لاسم الفاعل.

القاعدة:

1- يعمل اسمُ الفاعلِ عملَ الفعلِ المبني للمعلوم فيرفعُ الفاعل :

- إن كان فعله متعدياً لواحد أو اثنين.
- إن كان فعله متعدياً لاثنين مثل أنا مانحٌ الفقير ثوباً .

2- إذا كان اسم الفاعل مقترناً بأل عمل عمل الفعل دون شرط.

3- إذا كان مجروراً من "أل" عمل عمل الفعل بشرطين:

أ) أن يكون دالاً على الحال أو الاستقبال.

ب) أن يكون إما مبتدأ مسبوقاً بنفي أو استفهام أو منادى أو خبراً لمبتدأ أو خبراً لناسخ أو صفة أو حالاً .

نموذجٌ في الإعراب:

1- الفلاحُ حارثُ ثورهُ الأرض:

- الفلاحُ :مبتدأ مرفوع بالضمَّة.
- حارثُ :خبر لمبتدأ مرفوع بالضمَّة.
- ثورهُ : فاعل لاسم الفاعل قبله والهاء مضاف إليه.
- الأرض : مفعول به لاسم الفاعل.

التَّطبيقُ :

(أ) وضِّح عمل اسم الفاعل في الآتي:

1- المحاربُ حاملٌ سلاحه . 2- زرنا حديقةً مخضرةً أرضها.

3- أنا ظانٌ السَّفر شاقاً . 4- لستُ جاحداً الفضل.

(ب) أعرب الآتي:

أمنجزٌ أنت وعدَك؟

أمنجزٌ ..... أنت..... وعدك:.....

ثانياً: الدِّراساتُ السَّابقةُ

تمهيدٌ :

الدِّراساتُ العلميَّةُ في البحثِ العلميِّ قائمةٌ على الدِّراساتِ السَّابقةِ لها للانتفاع بما توصَّل إليه السَّابقون والاستفادة من آرائهم العلميَّةِ والنَّاضجة والباحثُ كي لا يحيد عن الحقيقةِ ولأنَّ العلمَ تراكميٌّ فإنَّه يهدفُ إلى المعرفةِ بما انتهى إليه الآخر.

وقد استفادَ الباحثُ في هذه الدِّراسةِ الحاليّة من الدِّراساتِ السَّابقة وكانتْ عوناً له في إخراج هذه الدِّراسة.

الرَّسائلُ :

أولاً: رسائلُ الدُّكتوراه:

(1) دراسةُ رياض حسين علي:

أثرُ استخدامِ بعض الطرائقِ التَّدريسيَّة لتحصيل الأدب الصَّف الثَّاني بالمرحلة المتوسطة بالعراق في قواعد اللُّغة العربيَّة).

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه ، الفلسفة في التَّربية، جامعة الخرطوم ، 1422هـ-2001م.

أهدافُ البحث:

يهدفُ البحثُ إلى الآتي :

أ/ معرفةُ أثر استخدام الطرَّيقة الاستقرائيَّة والطَّريقة القياسيَّة وطريقة النَّص في تحصيل طلبة الثَّاني المتوسط في مادَّة قواعد اللُّغة العربيَّة.

ب/معرفةُ أكثر الطَّرائق فاعليَّةفي تحصيل الطَّلبة.

منهجُ البحث:استخدم الباحثُ المنهج التَّجريبيَّ في دراسته وأداة البحث الاختبار.

أداة البحث: الاختبار

عينة البحث: طلاب الصف الثامن المرحلة المتوسطة.

النَّتائجُ :

توصلَّت الدِّراسةُ إلى النَّتائج الآتية:

1- لا فرق بين طرائق التَّدريس الثَّلاث الاستقرائيَّة والقياسيَّة والنَّص في تدريس قواعد اللُّغة العربيَّة لطلبة الصَّف الثَّاني المتوسط، في الحدود التي أجريت فيها وذلك لعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة تذكر في تحصيل الطَّلبة.
2- بعضُ الموضوعات يصلحُ في تدريسها الطَّرائقُ الثَّلاث الاستقرائيَّة والقياسيَّة والنَّص.

أوجهُ الاتِّفاق والاختلاف:

الاتِّفاق: في المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي والأداة (الاختبار).

الاختلافُ : استخدم الباحث الحالي إلى جانب الاختبار المقابلة لموجهي اللغة العربية والاستبانة لمعلمي اللغة العربية لمرحلة الثانوية وفي عينة الدراسة وتناول الموضوع.

أوجة الاتفاق والاختلاف في نتائج الدراسة:

الاتفاق:

1. يتفق الباحث الحالي مع الدراسة السابقة في بعض النتائج.
2. استخدام الطريقة القياسية لتدريس قواعد النحو.

الاختلاف: لا توجد اختلافات في النتائج.

(2) دراسةُ عالية محمد خليفة:

تحليلُ وتقويم مقررَّ قواعد اللُّغة العربيَّة للصَّفالأوَّل والثَّاني بالمرحلة الثَّانويَّة من وجهة نظر المعلِّمين ، دراسة ميدانية بولاية الخرطوم).

بحث مقدم للحصول على درجة الدكتوراه في التَّربية ، جامعة السُّودان للعلوم والتكنولوجيا ، كليَّة التَّربية ، 1425هـ-2004م.

أهدافُ البحث:

يهدفُ هذا البحث إلى بلوغ الآتي:

1-تحليلُ وتقويم مقررَّ قواعد اللُّغة العربيَّة للصيَّفّ الأوَّل والثَّاني بالمرحلة الثَّانويَّة من وجهة نظر المعلِّمين.
2-معرفةُ المحتوى وأثره في رفعمستوى اللُّغة العربية.
3-معرفةُ الخطَّة لتنفيذ المقررَّ وتطبيقه من طرق التَّدريس ودورها في رفع مستوى الطُّلاّب.
4-معرفةُالوسائل التّعليميَّة المستخدمة في تنفيذ مقررَّ قواعد اللُّغة العربيَّة للصَّفّين الأوَّل والثَّاني بالمرحلة الثَّانويَّة.
5-معرفةُ طرق وأساليب التَّقويم المتَّبعة خلال فترة الدِّراسة ودورها في رفع مستوى قواعد اللُّغة العربيَّة للصيَّفّ الأوَّل والثَّاني بالمرحلة الثَّانويَّة.

منهجُ البحث:

استخدمَت الباحثةُالمنهجَ الوصفيَّ التَّحليليَّ .

عينة الدراسة: معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

الأداة: الاستبانة للمعلمين.

النَّتائجُ :

توصلَّت الباحثةُ في دراستها إلى النَّتائجِ الآتية :

1- ضعفُ الاهتمامبربط قواعد اللُّغة العربيَّة بالعقيدة الإسلاميَّة واللُّغة هي وعاءُ القرآن.
2- ضعفُ مراعاة التَّدرج في المادَّة من السَّهل إلى الصَّعب.
3-عدمُ الاهتمام بتنمية مهارة الإعراب لدى الطُّلاّب .
4- أغلبُ المعلِّمين يستخدمون الطَّريقة الاستنباطيّة.

التَّوصياتُ :

تُوصي الباحثةُ في دراستها بالآتي:

1-الاهتمامُ بمراعاة تدرجُّ الموضوعات في كتابي قواعد اللُّغة العربيَّة للصَّفّين الأوَّل والثَّاني من السَّهل إلى الصَّعب.

2- زيادةُ الزمَّن المحدَّد لتدريس المادَّة.
3- الاهتمامُ بمراعاة الفروق الفرديَّة.
4- الاهتمامُ بالجوانب الوجدانيَّة عند وضع الأهداف.
5- ربطُقواعد اللُّغة العربيَّة بالفروع الأخرى للمادَّة.
6- توفيرُ دليلٍ للمعلِّم لتحقيق الغاية.
7- إعادةُ النَّظر في التَّوجيهاتِ المصاحبةِ للموضوعات.

أوجهُ الاتِّفاقِ و الاختلاف:

الاتِّفاقُ :في المنهج الوصفي التحليلي وعينة الدراسة والأداة (الإستبانة).

الاختلافُ :اختلفَت الدِّراسةُ السَّابقةُ مع دراسةِ الباحثِ في تناول الموضوع واستخدم الباحث الحالي (المقابلة والاختبار).

أوجهُ الاتِّفاقِ و الاختلاف في نتائج الدراسة:

الاتفاق:

1. إهمال المعلم للحركات الإعرابية أثناء الدرس يسهم في تدني مستوي الطلاب.
2. عدم الاهتمام بتنمية مهارات الإعراب.

الاختلاف: أن أغلب المعلمين يستخدمون الطريق الاستنباطية لتدريس قواعد النحو في حين استخدم الباحث الحالي الطريقة القياسية.

(3) دراسةُ حمود يحيى أحمد يحيى:

دراسةٌ تقويميَّةٌ لمنهجِ النَّحو المقرَّر على طُلَّب المرحلة الثَّانية من التَّعليم الأساس في الجمهورية اليمنيَّة.

دراسةٌ مقدمةٌ لنيل درجة الدُّكتوراه في التَّربية، جامعة إفريقيا العالميَّة ، كليَّة التَّربية ، 2002م.

أهدافُ الدِّراسة:

ترمي هذه الدِّراسةُ إلى :

أ.تقويمُ منهج النَّحو لطلاّب المرحلة الثّانية من التّعليم الأساس في الجمهورية اليمنيَّة.

ب.تتبُّع جهود إصلاح النَّحو ومناهجه قديماً وحديثاً .

منهجُ الدِّراسة:

استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ والتَّريخيَّ وأداة البحث الاستبانة لموضوع الدِّراسة.

الأداة: الإستبانة لمعلمو اللغة العربية لمرحلة الأساس.

نتائجُ الدِّراسة:

توصَّلت الدِّراسةُ إلى النَّتائج الآتية: تحققت معايير كل من:

1- الأهداف بنسبة 64%.

2- المحتوى بنسبة 60%.

3- طرق التدريس بنسبة 57%.

4- الوسائل التعليمية بنسبة 45%.

5- التقويم بنسبة 65%.

أوجهُ الاتِّفاق والاختلاف:

الاتِّفاقُ : في المنهج الوصفي التحليلي والأداة (الاستبانة للمعلمين).

الاختلافُ : في تناول موضوع الدراسة واستخدم الباحث الحالي المقابلة والاختبار.

أوجهُ الاتِّفاق والاختلاف في نتائج الدراسة:

الاتِّفاقُ : في طرق تدريس قواعد النحو ومن ضمنها الطريقة القياسية.

الاختلافُ : في بعض النتائج.

ثانياً :رسائلُ الماجستير

(1) دراسةُ : سعاد إبراهيم العاقب:

تحديدُ المعنَى النَّحويِّ في غياب العلاَّمة الإعرابيَّة

ماجستير ، في التَّربية ومناهج ، معلمخرطوم الدّولي ّ للُّغة العربيَّة (1998م).

أهدافُ البحث:

1- التَّأكيدُ على القيمة الوظيفيَّة للحركات الإعرابيَّة وأنَّها ضابطةُ المعياريَّة للُّغة العربيَّة لا يمكن ُالاستغناء ُعنها في ضبط الأداء اللُّغويِّ وتوصيل المعاني.
2- إبرازُ دور القرائن التي سلبها النُّحاة حقّها من العناية بسبب انشغالهم بقرينة واحدة من بينها ، هيالعلاَّمة الإعرابيَّة .
3- الكشفُ عنقيمة تضافر القرائن لبيان المعنَى النَّحويِّ.
4- إقامةُ البرهان على أنَّتحديد المعنَى النَّحويبالعلاَّ مة الإعرابيَّة غير كافٍ ، ولابُدَّ أن تتضافر َ معها عدةُ قرائنٍ تسهيلاً للدِّراسة ، وتخفيفًمن الثِّقل الإعرابيِّ .
5- ليكون في مقدور كلمِّ َن يرُيدتعلُّم اللُّغة العربيَّة أن يمُارسَها في سهولةٍ ويسرٍ وأن يُحدِّد المعنَى النَّحويفي أن يمُارسَها في سهولةٍ ويسُرٍ ، وأن يُحدِّ المعنَى النَّحويَّ في أبسط صورة وأسرع وقت.

منهجُ البحث:

يتبعُّ هذا البحثُ المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليَّ الذي يعتمداُستقراء الشواهد والأدلَّة حيث تجمعُ الباحثةُالمعلومات من المصادر والمراجع وتحلِّلُها بغية الوصول إلى الأهداف.

إلى جانب المنهجِ التَّريخيِّ لتتبُّع تطوير الظَّاهرة النَّحويَّة الإعرابيَّة والمقولات النَّظريَّة المتعلِّقة بها عبر العصور.

عينة البحث: لا توجد.

أداة البحث: لا توجد.

النَّتائجُ :

1- إنَّظهور النَّحو العربيِّكان نتاجُ وعيٍ حضاريٍّ بفضل ما أحدثَ القرآنُ في الذِّهن العربيِّ منتطورٍ ، الأمر الذي أدَّى إلى الاهتمام بالقرآ وإدراك مراميه بإعتباره محوراً لكلِّ العلوم العربيَّة الإسلاميَّة.

2-لم يكُ اللَّحنُ هو السَّببُ الرئيسيُّ لظهور النَّحو بل هنالك أسباب أخرى تمثَّلت في الاهتمام بفهم القرائن وضبط تلاوته وتيسيره لغير العرب ، كماتمثَّلت في اهتمام العرب بلغة القرآن الكريم.

3-يتَّسمُ النَّحوُ العربيُّ بكثرة القواعد ، وتتعدَّدُ فيه الضَّاريفُ ويصبحُ تحديدُ معناه وفهمه صعباً للمتعلِّم الشَّيء ، لذلك يتطلَّبُ من المتعلِّم يقظةً واعيةً وجهداً موصولاً ، وذلك لطبيعة تراكيب اللُّغة العربيَّة وبنائها ، فهيَ ولا ضير عليها بعد ذلك أن تكونَ فنَّاً من أصعب الفُنون.

4-الإعرابُ من خصائص اللُّغة العربيَّة ، به يتمُّ البيانُ والوضوحُ ، وله أهميَّتُه ،ولكنَّه لا يؤدِّي وظيفةً حاسمةً إذا لم يفهمْ السِّياقُ ، لأنَّ المعنَى النَّحويَّ في الجملة محكومٌ بالسِّياق وبقرائن متعدِّدة وأنَّ المعنَى يتضافرُ في بيانه دوال غير الإعراب.

5-وكلُّ معنًى لابُدَّ أن تكتنفَه أحوالٌ وكيفيَّةٌ في تركيب الألفاظ وفي تأليفها ، من تقديم وتأخير أو حذف ، أو حركة إعراب ، أو تلازم أو ربط وهذه الأحوال تؤدِّي إلى فهم المقصود.

6-الإعرابُ في بعض الحالات قد لا يكونُ فاصلاً بين المعاني ويصعبُ التَّمييزُ بين الأبواب بوساطة العلامة الإعرابيَّة ، حيث يكونُ الإعرابُ تقديريَّاً أو محليَّاً أو بالحذف ، لأنَّ العلامة الإعرابيَّة في كلِّ واحدةٍ من هذه الحالات ليست ظاهرة. وهنا تلجأُ اللُّغةُ إلى قرائن أخرى.

7- العلامة الإعرابيَّة لم تكنْ أكثر من نوعٍ واحدٍ من أنواع القرائن فالعلامةُ الإعرابيَّةُ قرينة واحدة من القرائن اللَّفظيَّة التي تحتاجُ إليها في الكشف عن المعاني.

8-يصبحُ تحديدُ المعنَى النَّحويِّ وفهمه أكثر وضوحاً بتضافر القرائن النَّحويَّة مجتمعةً سواءً أكانت معنويَّة أم كانت لفظيَّة.

9-القرائنُ جميعُها مسؤولةٌ عن أمن اللَّبس وعن وضوح المعنَى، ولا تُستعملُ واحدةٌ منها بمفردها للدِّلالة على معنى ما ، وإنَّما تتضافرُ كلُّها لتدلَّ على المعنَى النَّحويِّ.

التَّوصياتُ :

خرجت هذه الدِّراسةُ بالتَّوصيات الآتية:

1-إعادةُ النَّظر في طريقة تدريس النَّحو للنَّاشئة في مراحل تعليمهم الأوَّلى ، ووضعُ أساسٍ جديدٍ له حتى لا يكونَ مصدرَ عنتٍ وصعوبةٍ للمتعلِّم النَّاشئ .

2-دراسةُ بعض التَّراكيب النَّحويَّة دراسةً تُحدِّدُ معانيها وتضبطُ أواخرَها دون تعرُّض لإعرابها التَّفصيليِّ ومراجعة أبواب النَّحو مراجعة تجعلُ منها أبواباً مختصرة بمعنى أن تجمع الأبواب المتشابهة في هدفها النَّحو.

3-ألايَّقتصر فهمُ النَّشئة على أنَّ وظيفة النَّحو تتعلقُ بالأعراب وضبط أواخر الكلام وأن لا علاقة له بالمعنى.

4- عدمُ التَّركيز على قرينة الإعراب فقط في مسألة تحديد المعاني النَّحويَّة، بل يجبُ أن يكون الاهتمامُ بكلِّ القرائن النَّحويَّة.

5- التَّركيزُ على النَّمرينات والتَّطبيقات التي تُوضحُ ظاهرة تضافر القرائن النَّحويَّة في تحديد المعنى النَّحويِّ.

أوجهُ الاتِّفاق والاختلاف:

الاتِّفاقُ: الاتفاق في تناول الموضوع وهو الإعراب وفي المنهج.

الاختلافُ: اختلفَت الدِّراسةُ السَّابقةُ عن الدِّراسةِ الحاليّةِ في لا توجد غدوات بحث في دراستها.

أوجهُ الاتِّفاق والاختلاف في نتائج الدراسة:

الاتفاق:

1. أن الإعراب من خصائص اللغة العربية.
2. توجد في النحو صعوبة بسبب طبيعة المنهج.
3. العلامة الإعرابية قرينة واحدة من القرائن اللفظية نحتاج إليها في الكشف عن المعاني.

الاختلاف: في نتائج الدراسة السابقة أن الباحثة لم تتعرض في دراستها للدراسة الميدانية والتحليل الإحصائي وعدم وجود فروض للدراسة.

(2) دراسةُ مختار كبى :

ضرورةُ الإعراب في تحديد المعنى

ماجستير في التَّربية ، مناهج وطُق تدريس، معهد الخرطوم الدّولي للُّغة العربيَّة ، 1995م.

الأهدافُ :

1- التأكيدُ على القيمة الوظيفيَّة للحركات الإعرابيَّة وأنَّها ضابطة المعياريَّة للُّغة العربيَّة لا يمكنُ الاستغناءُ عنها في ضبط الأداء اللُّغويِّ وتوصيل المعاني.
2- البرهنةُ على إمكانيَّة تسهيل القواعد وتطويرها مع الاحتفاظ على الأصول الإعرابيَّة والاستغناء عن بعض جزئياتها تسهيلاً للدَّارسين وتخفيفاً من الثِّقل الإعرابيِّ.
3- جمعُ معظم الآراء الدَّاعية لإلغاء الإعراب ومناقشتها للتَّأكيد من ضعفها أمام حجيَّة الوظيفة الدِّلاليَّة للإعراب.
4- حثُّ الدَّارسين على الأداء اللُّغويِّ السَّليم من خلال ضبطه بالحركات الإعرابيَّة.

المنهج: استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: لا توجد.

أداة البحث: لا توجد.

النتائج: التأكيد على أهمية الحركات الإعرابية وأنها الضابطة المعيارية للغة العربية.

التَّوصياتُ :

يُوصي الباحثُ بعددٍ من التَّوصيات يمكنُ أنْ تُسهم في تيسير الصُّعوبات النَّاجمة عن الظَّاهرة الإعرابيَّة.

1- إعادةُ النَّظر في طريقة تدريس الإعراب بحيث يُركِّزُ على فهم التَّراكيب وعدم الاقتصار على نظام تدريبات الصَّحة اللُّغوية لأنَّ الهدف من تدريس النَّحو ليس معرفة قوانين الإعراب وا إنَّما الاستعمال الصَّحيح للُّغة وتحقيق الاتِّصال في مواقف الحياة المختلفة.
2- عدم التَّركيز على التَّمرينات الإعرابيَّة بل الاهتمام على الاستعمال اللُّغويِّ السَّليم لأنَّ حفظ القواعد لها يعني بالضَّرورة القدرة على استعمالها.
3- أن تُصمَّم المادَّةُ الدراسيَّةُ مع الشكل الإعرابيِّ حيث يُنمِّي في الدَّارس الحسَّ اللُّغويَّ ويألف هذه الظَّاهرة عند سماعها بأذنيه والنُّطق بها صوتاً ، ويعتادُ بصرهُ على أشكال هذه العلامة.
4- أن يُبدأ تعليم الناشئة تعلُّم العربيَّة بالقرآن تجويداً وترتيلاً وأداءً سليماً وحفظاً كي يساعد ذلك على تجويد الأداء النُّطقيِّ له.
5- الاهتمامُ بتعليم الدَّارس الشِّعر العربيَّ وحفظه وأدائه سليماً حتى تتعوَّد على التَّعامل مع الحركات الإعرابيَّة.

أوجهُ الاتِّفاق والاختلاف:

الاتِّفاقُ : في النهج الوصفي وتناول موضوع الدراسة (الإعراب).

الاختلافُ : لا توجد في الدراسة السابقة عينة وأداة.

أوجهُ الاتِّفاق والاختلاف في نتائج الدراسة:

الاتفاق: التأكيد على أهمية الحركات الإعرابية.

الاختلاف:لا توجد دراسة ميدانية وفروض لنتائج الدراية.

(3) دراسةُ محمد أحمد السيد:

دراسةُ مقارنة بين طرائق تدريس قواعد اللُّغة العربيَّة .

رسالةُ ماجستير في التَّربية ،غير منشورة ، جامعة عين شمس 1969م.

الأهدافُ :

حاولَت الدِّراسةُ معالجة ضعف الطُلاّب في القواعد النَّحويَّة رغم العناية التي يلقاها تعليم النَّحو.

المنهجُ :

استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليَّ .

عينة الدراسة: الطلاب.

الأداة: لا توجد.

النَّتائجُ :

أسفرت نتائجُ الدِّراسة عن أنَّ الطَّريقة القياسيَّة كانت أفضلنسبياً من الطَّريقتين الاستقرائيَّة والنّصوص المتكاملة في مختلف نواحي النَّحو اللُّغويِّ التي شملها القياس في التَّجربة المتمثِّلة في فهم القواعد مصطلحاً وتطبيقاً وفي سلامة التَّعبير والتَّحصيل اللُّغويِّ خاصَّة.

أوجهُ الاتِّفاق والاختلاف:

الاتِّفاقُ :

1. عينة الدراسة (الطلاب).
2. طريقة التدريس.

الاختلافُ :

1. تناول موضوع الدراسة.
2. لا توجد أداة للبحث في الدراسة السابقة.

أوجهُ الاتِّفاق والاختلاف في نتائج الدراسة:

الاتفاق: أن الطريقة القياسية لتدريس قواعد النحو كانت أفضل نسبياً من غيرها.

الاختلاف: لا توجد دراسة ميدانية وفروض لنتائج الدراسة.

خلاصةُ الدِّراسات السَّابقة

- لقد ركزتْ كلُّ الدِّراساتِ السَّابقةِ على منهجِ اللُّغة العربيَّة سواءً كان في المرحلة الثَّانويَّة أو مرحلة الأساس ، وقد استفادت الدِّراسةُ الحاليّةُ من بعض النِّقاط والمحاور في محتوى قواعد اللُّغة العربيَّة وطرق تدريس قواعد النحو.
- إلاَّ أنَّ الدِّراسةَ الحاليّةَ قد ركزَّت على قضيَّة الإعراب "إعراب الكلمة وضبطها لدى طُلاّب الصَّفِّ الثّالث الثَّانويِّ بمحليّة الخرطوم وهذا ما انفردت وتميَّزت به هذه الدِّراسةُ الحاليّةُ عن بقيَّة الدِّراسات السَّابقة التي تناولت منهجَ اللُّغة العربيَّة.
- وقد تميز هذا البحث باختيار ثلاث أدوات للبحث هي:

1- الاستبانة.

2- المقابلة.

3- الاختبار.

الفصل الثالث

إجراءاتُ الدِّراسةِ الميدانيَّة

إجراءاتُ الدِّراسةِ الميدانيَّة

تمهيدٌ :

في ضوء الآراء النَّظريَّة والاجابة عن أسئلة الدِّراسة وتحقيقاً للأهداف يتناولُ هذا الفصل وصفاً مجملاً للطرَّيقة والإجراءات الَّتي اتَّبعها الباحثُ لتنفيذ هذه الدِّراسة وفقاً للتَّالي:

منهجُ الدِّراسة.

مجتمعُ الدِّراسة.

- عينةُ الدِّراسة.

أدواتُ الدِّراسة: 1- استبانةٌ 2- مقابلةٌ 3اختبارٌ .

تصميمُ الاستبانة.

اجراءاتُ تطبيقِ الاستبانةِ وتوزيعها.

صدقُ وثباتُ الاحصائيَّة.

أولاً منهجُ الدِّراسة

استخدمَ الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليَّ القائم على اختبار الفرضيَّات وهو أكثر المناهج المتَّبعة من البحوث التَّربويَّة وهو منهج يهدف إلى وصف ما هو في الواقع.

والبحوثُ الوصفيَّةُ ترمي إلى وصف واقع المشكلات والظَّواهر كما هي، وتحديد الصُّورة الَّتي يجب أن تكون عليها هذه الظَّاهرة في ظلِّ معاييرٍ محدَّدةٍ مع تقديم توصياتٍ ومقترحاتٍ من شأنها تعديل الواقع إلى ما يجب أن تكون عليه هذه الظَّاهرة.

ثانياً: مجتمعُ الدِّراسة

المجتمعُ الأصليُّ للدِّراسة هو المجموعةُ الكلِّيَّةُ التي يسعى الباحثُ إلى أن يصمِّم عليها النَّتائج ذات العلاقة بالمشكلة.[1]

وهم:

1. معلِّمو ومعلِّماتُ اللُّغة العربيَّة بمحليَّة الخرطوم وعددهم (150) فرداً.
2. موجِّهو وموجِّهاتُ اللُّغة العربيَّة بمحليَّة الخرطوم وعددهم (10) أفراد.
3. طُلاَّبُ الصَّف الثَّالث الثَّانوي بثلاث مدارسٍ نموذجيَّةٍ بمحليَّة الخرطوم من مجموع (30) مدرسةً للبنين والبنات وعددهم (600) طالب وهي:

أ. الشَّيخُ القرآنيَّة للبنين (5) فصول وعددهم (200).

ب. الشَّيخُ مصطفى النَّموذجيَّة للبنين (5) فصول وعددهم (200).

ج. الخرطومُ الجديدةُ النَّموذجيَّة للبنين (5) فصول وعددهم (200).

ثالثاً: عينةُ الدِّراسة

تُمثِّلُ عينةُ الدِّراسة جزءاً من مجتمع الدِّراسة من حيث الخصائص والصفَّات وقد اختار الباحثُ في هذه الدِّراسة العينةَ بالطَّريقةِ العشواويَّة من الاستبانات، حيث اختار الباحثُ (33) مُعلِّماً ومُعلِّمة من مجتمع الدِّراسة البالغ عددهم (150) فرداً في تخصُّص مادَّة اللُّغة العربيَّة بالمدارس الثَّانويَّة بمحليَّة الخرطوم.

وعينةُ المقابلة وعددهم (5) من المُوجِّهين والمُوجِّهات من (10) أفراد للُّغة العربيَّة بمحليَّة الخرطوم، وعينةُ الطُّلاَّب للاختبار لفصلٍ واحدٍ من ثلاث مدارسٍ من مجموع (60) مدرسةً بنين وبنات بمحليَّة الخرطوم والمدارس هي:

---

[1] أحمد عودة وآخرون، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم، مكتبة المنار، القاهرة، 1987م، ص 128.

ألمشدَّيخُ القرآنيَّة للبنين وعددهم (38) طالباً من مجموع (200) طالب.

بـالمشدَّيخُ مصطفى النَّموذجيَّةُ للبنين وعددهم (38) طالباً من مجموع (200) طالب.

جالمخرطومُ الجديدةُ النَّموذجيَّةُ للبنين وعددهم (30) من مجموع (200) طالب.

فتكونُ عينةُ ثلاث المدارس أعلاه هي (106) طالباً من مجموع (600) طالب

رابعاً :أداةُ البحث

المقصودُ بالأداةِ الوسيلة التي يجمعُ عبرها الباحثُ المعلومات والبيانات المتعلِّقة بالدِّراسة ولقد وجد الباحثُ أنَّ الاستبانةَ والمقابلةَوالاختبارَ أنسب الأدوات لجمع المعلومات المطلوبة وذلك للأسباب الآتية:

1- مناسبةُهذه الأدواتِ لتحقيق أهداف البحث وفرضياته.

2- سهولةُ هذه الأدوات للمفحوصين.

3- تتيحُ فرصةًأكبر للمفحوصين للاجابة عن الأسئلة الواردة فيها بحرُيَّةٍ وصراحةٍ .

4- تحصرُ المجيب على الإجابة عن الموضوع المطروح ولا تسمح بالخروج عنه.

خامساًتصميمُ الاستبانة

تُعتبَرُ الاستبانةُأداةً فعَّالةً لجمع البيانات والمعلومات إذا أُعدَّت بدِقةٍ وكانت الاجابة عن عباراتها بدِقةٍ أيضاً .

وقد قام الباحثُ بتصميم الاستبانة في صورتها الأوليَّة بعد استشارة الدُّكتور المشرف على الدِّراسة.

وتتكونُّ الاستبانةُ من جزئين هما:

الجزءُ الأولُ :يحوي البيانات العامَّة من أفراد العينة وضمَّت سبعة أسئلة: 1- النَّوعُ 2- الوظيفةُ الحاليَّة 3-سنواتُ الخبرة 4- المؤهِّلُ العلميُّ 5-مجالُ التَّأهيل 6- التَّدريبُ 7-عددُ الدَّورات.

الجزءُ الثَّاني يشملُ محاور الاستبانة وهي سبعة محاور يطلبُ فيها الباحثُ استطلاع آراء العينة عن الدَّرجةِ المناسبةِ لكلِّ بندٍ وطلب المفحوصين وضع علامة (√) في البند المناسب على أساس الخيارات العلميَّة.

- (أوافق): تشير إلى درجة إيجابية علميَّة.
- (متردد): تشير إلى درجة إيجابية أقل.
- (لا أوافق): تشير إلى درجة السّلب (صفر).

* ملحوظة:

في الصفحاتِ التَّالية:

أ- تحكيمُ الاستبانة.

ب- أسئلةُ المقابلة.

ج- تحليلُ الاختبار.

أمَّا أسئلة الاختبار ودرجات الطُّلاَّب مرفق مع الملاحق.

سادساً: إجراءاتُ الدِّراسة الميدانيَّة

(أ) تحكيمُ الاستبانة:

بعد عرض عبارات محاور الاستبانة الَّتي تتكونُ من سبعة محاور على الدُّكتورة حربيَّة محمَّد أحمد مساعد المشرف وقد استفدت من استشارتها وآرائها وقد قامت بإدخال وتعديل بعض عبارات محاور الاستبانة. وقد استفدت منها كثيراً ومن توجيهها. ثمَّ قمت بعرض عبارات محاور الاستبانة على الأساتذة الأجلاَّء لتحكيمها وقد قاموا بتعديل الكثير من العبارات وإضافة عبارات جديدة للمحاور وحذف البعض وقد استفاد الباحثُ من مشورتهم وآرائهم وتوجيههم حيث خرجت محاورُ الاستبانة بالصُّورة المُرضية لها ولهم. وأكنُّ عظيم الامتنان والشُّكر لهم، والشُّكر موصول للدُّكتورة

حربيَّة محمدَّ أحمد، والأساتذة الأجلاَّء الَّذين قاموا بتحكيم الاستبانة من جامعة السودان للعلوم والتكنو لوجيا وجامعة أفريقيا العالمية وقد ابدوا ارائهم حول محاور الاستبانة.

تعليق الأساتذة المـُحكِّمين عن الاستبانة:

(1) د/عبد الرَّحمن أحمد عبد الله

1- أبدى الكُّتور رأيه بتعديل بعض فقرات البيانات الشَّخصيَّة.

2-أبدى رأيه في تعديل بعض عبارات محاور الاستبانة وفك العبارات المركَّبة إلى جزئيَّة لتكون عبارة قائمة بذاتها.

(2) د/ سعيد محمَّد أحمد النُّورابي

1-أبدى رضاه بأنَّ عبارات محاور الاستبانة مناسبة بعد التعديل.

2- أبدى رأيه بتعديل المعيار (أوافق لحدِّ ما) إلى المعيار (متردِّد).

3-أضاف بعض الارشادات إلى البيانات الشَّخصيَّة.

4-أبدى رأيه بفك العبارة المركَّبة إلى جزئيات ليكونكلُّ جزء عبارة قائمة بذاتها في محور الوسائل التَّعليميَّة.

(3) د/حسن عثمان عبدُ الرَّحيم

1- ابدى رأيه بتعديل المعيار (لحدِّ ما) إلى عبارة المعيار (متردِّد).

2- أبدى رأيه بتعديل بعض العبارات في المحور الخامس (لوسائل التَّعليميَّة) والمحور السَّادس (التَّقويم).

(4) د/ عمر إبراهيم عالم

1-أبدى رأيه بإضافة بعض العبارات في البيانات الشَّخصيَّة.

2- أبدى رأيه بتعديل معيار (أوافق لحد ما) إلى المعيار (محايد).

3-أبدى تمام الرِّضا بأنَّ عبارات محاور الاستبانة مناسبة.

(5) د/حياة عبدُ الوهَّاب النَّهامي

1- أبدت رأيها بإضافة عبارةٍجديدةٍ في المحور الأوَّل (المقرَّرُ الدِّراسيُّ).

2- أبدت رأيها بإضافة عبارةٍأخرى جديدةٍ في المحور الرَّابع (طرقُ التَّدريس) وتعديل العبارة الثَّالثة في المحور الخامس (الوسائل التَّعليميَّة)وتعديل العبارة الثَّامنة في نفس المحور.

3- أبدترأيها بإضافة عبارةٍجديدةٍ في المحور السَّادس (التَّقويم).

4- كما أبدت رأيها بتعديل بعض العبارات في المحور السَّابع (المُعلِّم).

بسم الله الرحمن الرحيم

(ب)الأداةُ الثَّانية للبحث: المقابلة

لقد أجرى الباحثُ مقابلةً مع ذوي الخبرة في التَّربية والتَّعليم وخاصَّة مادَّة اللُّغة العربيَّة وقد كان الحوارُ يتكونَّ من خمسة أسئلة تتعلَّقُ بمادَّة البحث.

وكانت هذه الأسئلةُ المُوجَّهةُ للأساتذة الموجِّهين وقد أبدى كلٌّ منهم رأيه في إجابته عن الأسئلة الخمسة.

والمُوجِّهون هم الآتية أسماؤهم:

أسماء الموجهين:

رقم	الاسم	الدرجة	التخصص	سنوات الخبرة	المحلية
1-	عثمان نور الدائم بين علي ورّاق	الأولى	لغة عربية	35	الخرطوم
2-	عبد الغفَّار عبد الرَّحيم محمَّد محمَّد خير	الأولى	لغة عربية	33	الخرطوم
3-	عبد العاطي الأمين محمَّد	الأولى	لغة عربية	28	الخرطوم
4-	عماد ميرغني المهدي أبو حراز	الأولى	لغة عربية	32	الخرطوم
5-	عماد إبراهيم العاقب فرح	الثانية	لغة عربية	28	الخرطوم

أولاً:رأيُ الأستاذ عثمان نور الدَّائم في إجابته عن أسئلة المقابلة:

السؤالُ الأولُ :

هل أنت راضٍ عن أداء بعض المعلِّمين في تدريس مادَّة النَّحو للصفَّ الثَّالث الثَّانوي؟ مع ذكر الأسباب؟

الإجابة:إلى مدىً .

السؤالُ الثَّاني:

هل تعقدون دورات تدريبيَّة وتأهيليَّة لمدرِّس النَّحو؟ وإذا كانت الإجابة بالنَّفي ما الأسباب؟

الإجابة:نعم ولكن ليس على نحوٍ منتظم.

السؤال الثالث :

ما هي في رأيك أسباب عجز الطلاب عن توظيف قواعد النحو في تعبيراتهم التحريرية والشفهية؟

الإجابة: ضعف الاستيعاب.

السؤال الرابع :

هل ترى أن تصميم مقرر النحو في كتاب الصف الثالث الثانوي مناسب لقدرات الطلاب وتلبية حاجاتهم؟

الإجابة: كلا .

السؤال الخامس :

ما الأساليب المقترحة التي تعمل على تطوير وتسهيل عملية تعليم القواعد النحوية في رأيكم؟

الإجابة: تحديد درس النحو بتدريب المعلمين.

ثانياً: رأي الأستاذ عبد الغفار عبد الرحيم في إجابته عن أسئلة المقابلة

السؤال الأول :

هل أنت راضٍ عن أداء بعض المعلمين في تدريس مادة النحو للصف الثالث الثانوي؟ مع ذكر الأسباب؟

الإجابة: أرفض كل الرفض والسبب أن الجهد المبذول يتم في أسوأ الظروف – معيشية – صحية – معنوية انخفاض الفصول – تدني المستوى في الكتابة والقراءة انخفاض المقرر.

السؤال الثاني:

هل تعقدون دورات تدريبية وتأهيلية لمدرس النحو إذا كانت الإجابة بالنفي ما الأسباب؟

الإجابة: لا، - عدم إسناد هذا الأمر للموجهين بل له إدارة خاصة تنقصها الصلة اللصيقة التي تربطها الموجهين.

السؤال الثالث :

ما هي في رأيك أسباب عجز الطلاب عن توظيف قواعد النحو في تعبيراتهم التحريرية والشفهية؟

الإجابة: لم ينالوا التدريب الكافي على ذلك بل إن المقررات محشوة وتعتمد على التدريس دون إتاحة الفرصة للتدرب خاصة في مرحلة الأساس.

السؤال الرابع :

هل ترى أن تصميم مقرر النحو في كتاب الصف الثالث مناسب لقدرات الطلاب وتلبية حاجاتهم؟

الإجابة: لا وهو عبارة عن فشل بين دفتي كتاب.

السؤال الخامس :

ما الأساليب المقترحة التي تعمل على تطوير وتسهيل عملية تعليم القواعد النحوية في رأيكم؟

الإجابة تدريب التلميذ على القراءة والكتابة في مرحلة الأساس بأن يكون ذلك هو الهم الأول لتلك المرحلة حتى يكون التلميذ قادراً على مواكبة مراحله التالية فلا يعقل أن ترسل تلميذاً لا يعرف القراءة والكتابة إلى مرحلة متقدمة فيكون مثل (أطرش في زفة).

ثالثاً رأي الأستاذ عبد العاطي الأمين في إجابته عن أسئلة المقابلة

السؤال الأول :

هل أنت راضٍ عن أداء بعض المعلمين في تدريس مادة النحو للصف الثالث الثانوي؟ مع ذكر الأسباب؟

الإجابة: نعم.

السؤال الثاني:

هل تعقدون دوراتٍ تدريبية وتأهيلية لمدرس النحو إذا كانت الإجابة بالنفي ما الأسباب؟

الإجابة: نعم.

السؤال الثالث :

ما هي في رأيك أسباب عجز الطلاب عن توظيف قواعد النحو في تعبيراتهم التحريرية والشفهية؟

الإجابة: لعدم فهمهم كثيراً من قواعد النحو.

السؤال الرابع :

هل ترى أنَّ تصميم مقرَّر النحو في كتاب الصف الثالث مناسب لقدرات الطلاب وتلبية حاجاتهم؟

الإجابة: لا.

السؤال الخامس :

ما الأساليب المقترحة التي تعمل على تطوير وتسهيل عمليَّة تعليم القواعد النحويَّة في رأيكم؟

الإجابة: إقامة دورات تدريبيَّة.

رابعاً: رأي الأستاذة وداد ميرغني المهدي أبو حراز في إجابتها عن أسئلة المقابلة

السؤال الأول :

هل أنت راضية عن أداء بعض المعلِّمين في تدريس مادَّة النحو للصف الثالث الثانوي؟ مع ذكر الأسباب؟

الإجابة: لا. عدم التمكُّن ثمَّ عدم التحضير للحصَّة.

السؤال الثاني:

هل تعقدون دورات تدريبيَّة وتأهيليَّة لمدرِّس النحو إذا كانت الإجابة بالنفي ما الأسباب؟

الإجابة: نعم.

السؤال الثالث :

ما هي في رأيك أسباب عجز الطلاب عن توظيف قواعد النحو في تعبيراتهم التحريرية والشفهية؟

الإجابة: عدم تمكن المعلم وعدم تدريبه وعدم كتابة الطلاب للتعبير.

السؤال الرابع :

هل ترين أن تصميم مقرر النحو في كتاب الصف الثالث مناسب لقدرات الطلاب وتلبية حاجاتهم؟

الإجابة: لا.

السؤال الخامس :

ما الأساليب المقترحة التي تعمل على تطوير وتسهيل عملية تعليم القواعد النحوية في رأيكم؟

الإجابة: المعلم المؤهل – المدرب – ثم تحبيب المادة للطالب ومتابعته في التطبيق للتمارين أثناء الحصة.

خامساً: رأي الأستاذة سعاد إبراهيم العاقب في إجابتها عن أسئلة المقابلة

السؤال الأول :

هل أنت راضية عن أداء بعض المعلمين في تدريس مادة النحو للصف الثالث الثانوي؟ مع ذكر الأسباب؟

الإجابة: لا البعض يجيد والبعض غير متمكن يكتفي فقط بمادة الدرس ولا يثقف نفسه في هذا البحر الواسع.

السؤال الثاني:

هل تعقدون دورات تدريبية وتأهيلية لمدرس النحو وإذا كانت الإجابة بالنفي ما الأسباب؟

الإجابة: نعم – يجب أن تكون هناك دورات تدريبيَّة وتأهيليَّة لأنَّ تأهيل المعلِّم هو تمكين للطَّالب.

السُّؤال الثَّالث :

ما هي في رأيك أسباب عجز الطُّلاَّب عن توظيف قواعد النَّحو في تعبيراتهم التَّحريريَّة والشَّفهيَّة؟

الإجابة: لأنَّ تدريس هذه المادَّة من قِبَل المعلِّم ضعيفة –من بعض المعلِّمين –ولإهمال التَّعبير من قِبَل المعلِّم ومن قِبَل الطَّالب.

السُّؤال الرَّابع :

هل ترين أنَّ تصميم مقررَّ النَّحو في كتاب الصَّف الثَّالث مناسب لقدرات الطُّلاَّب وتلبية حاجاتهم؟

الإجابة: نعم.

السُّؤال الخامس :

ما الأساليب المقترحة الَّتي تعمل على تطوير وتسهيل عملية تعليم القواعد النَّحويَّة في رأيكم؟

الإجابة: تُنظَّم أبواب القواعد النَّحويَّة المقررَّة على الطَّالب – لترتبط مع بعضها البعض – حتَّى لا تكون متنافرة وغير متَّقِة وأن تبدأ من الجزء إلى الكلِّ ومن البسيط إلى السهل.

ملخَّص إجابات الأساتذة المُوجِّهين عن أسئلة المقابلة:

السُّؤال الأوَّل الرِّضا عن الأداء

كانت إجابة ثلاثةٍ منهم بالايجاب ما عدا إجابة الأستاذة وداد – والأستاذة سعاد فالإجابة كانت بالسَّالب. ولذلك سبب هو أنَّ البعض يجيد والبعض غير متمكن من المادَّة. ثمَّ عدم التَّحضير للدَّرس.

السُّؤال الثَّاني: عقد الدَّورات التَّدريبيَّة

ثلاثةٌ منهم قالوا (نعم) ولكن ليس على نحوٍ منتظم.

السؤال الثالث: أسباب عجز الطلاب في قواعد النحو

جميعهم أجمعوا على الآتي:

1ضعف الاستيعاب.

2عدم التقريب الكافي وحشو المقرر.

3عدم فهمهم لكثير من قواعد النحو.

4عدم تدريب المعلم وكتابة التعبير.

5تدريس المتضعيف من قبل المعلم.

السؤال الرابع: تصميم المقرر هل يلبي حاجات الطلاب

أربعة منهم قالوا (لا) واحد منهم قال (نعم) ولم يذكروا الأسباب سواء كان بالايجاب أم بالسلب.

السؤال الخامس: الأساليب المقترحة للتطوير

لقد أجمع هؤلاء الموجهون على ما يلي:

1-تحديد درس الخو الذي يدرس.

2تدريب المعلم.

3تدريب التلاميذ على القراءة والكتابة في مرحلة الأساس.

4- اقامة الدورات التدريبية لمادة النحو.

5تحبيب مادة النحو للطالب ومتابعته في التطبيق للتمارين وأثناء الحصة.

6تنظيم أبواب القواعد النحوية والتدرج من الجزء إلى الكل ومن السهل إلى الصعب.

بسم الله الرحمن الرحيم

(ج)الأداة الثالثة للبحث (الاختبار)

دراسة ميدانية –الصف الثالث الثانوي

اختبار قدرات الطلاب في الإعراب للصف الثالث الثانوي

لقد أجرى الباحثُ دراسةً ميدانيَّةً لاختبار قدرات طُلاَّب الصفَّ الثَّالث الثَّانوي في الإِعراب. وقد اختار الباحثُ ثلاث مدارسٍ ثانويَّة بمحليَّة الخرطوم نموذجاً وهي:

1- مدرسةُ الشَّيخ مصطفى القرآنيَّة الثَّانويَّة للبنين الصفَّ الثَّالث.

2- مدرسةُ الشَّيخ مصطفى النَّموذجيَّة الثَّانوية للبنين الصفَّ الثَّالث.

3- مدرسةُ الخرطوم الجديدة النَّموذجيَّة الثَّانويَّة للبنين الصفَّ الثَّالث.

أولاً: مدرسةُ الشَّيخ مصطفى القرآنيَّة. يناير 2015م

من خلال فحص نتيجة الاختبار تبيَّن أنَّ الطُلاَّب أحرزوا نسبة 87% من المجموع الكُلِّيِّ لفصل واحد وهو 38 طالباً.

وأنَّ أعلى درجة هي 22 من 25 لدرجة الاختبار وقد أحرزها ثلاثة طُلاَّب فقط وأنَّ أعلى نسبة من الطُلاَّب وهم 17 طالباً قد حصلوا على الدَّرجات من 16-20، و13 طالباً حصلوا على الدَّرجات من 11-15 وأدنى الدَّرجات كانت لخمسة طُلاَّب فقط وهي 5-10.

ويلاحظ أنَّ نسبة النجاح عالية وهي 87% وهذا يرجع لمستوى الطلاب الاكاديمي وفروقاتهم الفردية ولأنَّهم صفوة طلاب مرحلة الأساس إذ إِنَّهم قبلوا في المرحلة الثانوية بمجاميع عالية وقد حافظ البعض على هذا المستوى بدليل هذا الاختبار الذي أجرى لهم.

ثانياً: مدرسةُ الشَّيخ مصطفى النَّموذجيَّة الثَّانوية للبنين يناير 2015م

تبيَّن من نتيجة الاختبار أنَّ نسبة النَّجاح كانت 60,5% وعدد الطُلاَّب لفصلٍ واحد 38 طالباً. وأنَّ أعلى درجة كانت هي 25 من 25 درجة الاختبار وقد أحرزها طالبٌ واحدٌ فقط من مجموع 38 طالباً.

وأعلى نسبة من الطُلاَّب وعددهم 14 طالباً قد حصلوا على الدَّرجات من 16-20، وأنَّ 9 طلاب حصلوا على الدَّرجات من 6-10، و7 طُلاَّب حصلوا على الدَّرجات من 11-15.

وكانت أعلى الدَّرجات من 21-25 حصل عليها 4 طُلاَّب فقط وأدناها من 1-5 وقد حصل عليها 4 طُلاَّب فقط.

ثالثاً : مدرسةُ الخرطوم الجديدة المَّوذجية الثَّانوية للبنين يناير 2015م

تبيَّن من نتيجة الاختبار للصفَّ الثَّالث أنَّ نسبة النَّجاح كانت 53% لمجموع طُلاَّب الفصل الواحد وعددهم 30طالباً .

أعلى درجة كانت 20 من 25درجة الاختبار لطالبٍ واحدٍ فقط.

أعلى درجة كانت من 16-20 وقد أحرزها 5طُلاَّب فقط وهذه أعلى نسبة نجاح.

وأدنى نسبة من 5-10 احرزها 13طالباً فقط.

يُلاحظُ من خلال تحليل هذه النَّتيجةأنَّ أعلى نسبة للنَّجاح كانت لمدرسة الشَّيخ مصطفى القرآنيَّة الثَّانوية 87%تليها مدرسةُ الشَّيخ مصطفى المَّوذجية الثَّانوية 60,5%وأخيراً مدرسةُ الخرطوم الجديدة المَّوذجية الثَّانوية 53%.

وفي الصفحات التَّالية جداولٌ تكراريَّةٌ وبيانيَّةٌ تبيِّن النَّتيجة الَّتي حصل عليها طُلاَّب كلِّ مدرسة.

الفصلُ الرَّابعُ

تحليلُ ومناقشةُ نتائجِ الدِّراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

نتيجةُ اختبار قدرات طُلاَّب الصفَّ الثَّالث الثَّانوي في الإِعراب

تحليلُ الاختبار

أولاً :مدرسةُ الشَّيخ مصطفى القرآنيَّة الثَّانويَّة للبنين يناير 2015م

- محليَّةُ الخرطوم

-عددُ الطُّلاَّب الجالسين 38طالباً .

- النَّاجحُ 33 الرسُّوبُ 5.

-نسبةُ النَّجاح: 87%.درجةُ الاختبار: 25 درجة

مدرَّجٌ تكراريٌّ

فئاتُ	إشاراتُ المفردات	عددُ الطُّلاب
5-10	|||| ———	5
11-15	|||| ||||—— —— |||	13
16-20	|||| ||||— ||||— ||——	17
21-25	|||	3
	المجموع	38

- أعلى درجة 21-25 أحرزها 5 طلاب.

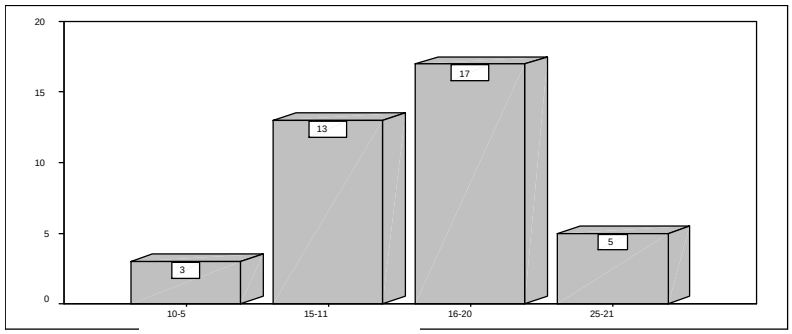
- أدنى درجة 5-10 احرزها 3 طلاب.

- المدى 22-5 = 17

- المنوال 16-20 = 17

- المتوسط الحسابي = 13

مدرَّجٌبيانيٌّ



* من عمل الباحث.

ثانياً :مدرسةُ الشَّيخ مصطفى الأمين النَّموذجيَّة الثَّانوية للبنين يناير 2015م

تحليلُ نتيجة الاختبار

-عددُ الطُّلاب الجالسين 38طالباً .

- النَّاجحُ : 23طالباً .الرسُّوبُ : 15طالباً .

-نسبةُ النَّجاح: 60,5%. درجة الاختبار: 25.

مدرَّجٌ تكراريٌّ

ئاتُ	لتِّرُ	ددُ طُلَّاب
5-1	IIII	04
10-6	IIII—IIII	09
15-11	IIII —II	07
20-16	IIII IIII—IIII—	14
25-21	IIII	04
	المجموع	38

- أعلى درجة: 21-25 أحرزها 4 طلاب.

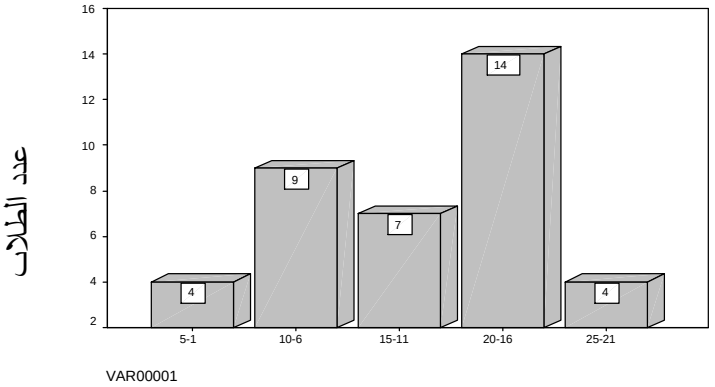
- أدنى درجة: 1-5 أحرزها 4 طلاب.

- المدى: 25-3 = 22.

- المنوال: 16-20 = 14.

- الوسط الحسابي: 13,6.

مدرَّجٌ بيانيٌّ



* من عمل الباحث.

ثالثاً : مدرسة الخرطوم الجديدة النموذجية الثانوية للبنين يناير 2015م

تحليل نتيجة الدرجات

ثالثاً مدرسةُ الخرطوم الجديدة النَّموذجيَّة الثَّانويَّة للبنين

حددُ الطُّلاَّب الجالسين: 30.

- النَّاجحُ : 16. الرسُّوبُ : 14

-نسبةُ النَّجاح: 53%. درجة الاختبار: 25.

مدرَّجٌ تكراريٌّ

ئاتُ	لتِّرُ	ددُ طُـَّب
10-5	𝍸 𝍸 IIII	13
15-11	𝍸 II IIII	12
20-16	IIII—	05
25-21	-	-
	المجموع	30

- أعلى درجة: 16-20 أحرزها 5 طلاب فقط.

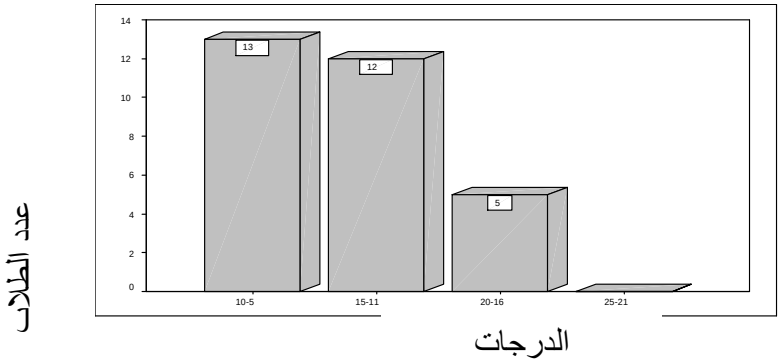
- أدنى درجة: 5-10 أحرزها 13طالباً .

- المدى: 20-4 = 16.

- المنوال: 50-10 = 13.

- الوسط الحسابي: 9.

مدرجٌ بيانيٌّ



* من عمل الباحث.

تحليلُ ومناقشةُ نتائجِ الدِّراسة

تمهيدٌ :

يهدفُ هذا الفصلُ في محصلته النِّهائيَّة إلى التَّحقُّق من صحَّة الفُروض الَّتي قامت عليها الدِّراسةُ وذلك عن طريق تحليل ومناقشة ما حصل عليه الباحثُ من معلوماتٍ وبياناتٍ بواسطة أداة البحث الاستبانة بمحاورها السبَّعة وفي كلِّ محورٍ عبارات مختلفة. والمحاور هي:

1- المقرَّرُ الدِّراسيُّ 2- الأهدافُ .

3- المحتوى 4- طرقُ التَّدريس

5- الوسائلُ التَّعليميَّةُ 6- التَّقويمُ

7- المعلِّمُ

تناول هذا الفصلُ استجابات أفراد العينة الَّذين اختيروا عشوائيَّاً وعددهم (33) فرداً من مجموعة مجتمع الدِّراسة متمثِّلُ ومعلِّمات اللُّغة العربيَّة المرحلة الثَّانويَّة بمحليَّة الخرطوم وعددهم (150)فرداً .

وفيما يلي العرض والتَّحليل:

عرضُ وتحليلُومُ ناقشةُ البيانات

أولاً : الترميزُ :

تمَّرميزُ إجابات المبحوثين حتَّى يسهلُ إدخالُها في جهاز الحاسب الآلي للتَّحليلِ الإحصائيِّ حسب الأوزان الآتية:

موافق	وزنها	3
متردِّد	وزنها	2
لا أوافق	وزنها	1

الوسطُ الحسابيُّ الفرضيُّ = مجموع الأوزان = 1 +2 + 3 = 2

عددها 3

الغرضُ من حساب الوسطِ الفرضيِّ هو مقارنته بالوسطِ الحسابيِّ الفعليِّ للعبارة حيث إذا قلَّ الوسط الُفعليُّ للعبارة عن الوسطِ الفرضيِّ دلَّ ذلك على عدم موافقة المبحوثين على العبارة أمَّا إذا زاد الوسطُ الحسابيُّ الفعليُّ عن الوسطِ الفرضيِّ دلَّ ذلك على موافقة المبحوثين على العبارة.

ثانياً: الأسلوب الإحصائي :

استخدم برنامج (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائياً SPSS مختصر لـ statistical package for social sciences والتي تعني بالعربية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل هذه البيانات هو التكرارات والنسب المئوية لإجابات المبحوثين والأشكال البيانية بالإضافة إلى الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأوزان إجابات المبحوثين.

الوسط الحسابي يستخدم لوصف البيانات أي لوصف اتجاه المبحوثين نحو العبارة هل هو سلبي أم إيجابي للعبارة فإذا زاد الوسط الحسابي الفعلي عن الوسط الحسابي الفرضي (2) فهذا يعني أن اتجاه إجابات المبحوثين إيجابي للعبارة أي يعني الموافقة على العبارة.

ولإختبار تكرارات إجابات المبحوثين هي في الاتجاه السلبي أم في الاتجاه الإيجابي استخدم اختبار مربع كأي لجودة التطابق .

أي لإختبار الفرض الآتي إلى أي مدى التكرارات المتحصل عليها من إجابات المبحوثين تتوزع بنسب متساوية (منتظمة) للعبارات (أوافق متردد ، لا اوافق) إذا كان حجم العينة 33 يتوزعون بنسب متساوية للإجابات الخمسة (11 لكل إجابة) فإذا كان هنالك فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوقع (11 لكل إجابة) وبين التكرارات المتحصل عليها هذا يعني أن إجابات المبحوثين تميل نحو الإيجابية أو السلبية حيث يمكن تحديد ذلك من خلال الوسط الحسابي الفعلي هل هو أكبر من الوسط الحسابي الفرضي أم أقل من الوسط الفرضي .

اختبار مربع كأي نحصل فيه على قيمة مربع كأي

$$X^2 = \sum_{i=1}^{n} \frac{(O_i - E)^2}{Ei}$$

حيث أن:

Oi : هي التكرارات المشاهدة (المتحصل عليها من العينة)

Ei : هي التكرارات المتوقَّعة (11 في هذه الدِّراسة)

$\sum_{i=1}^{n}$: المجموع

n: عدد أفراد العينة

3. 2 . 1 : i

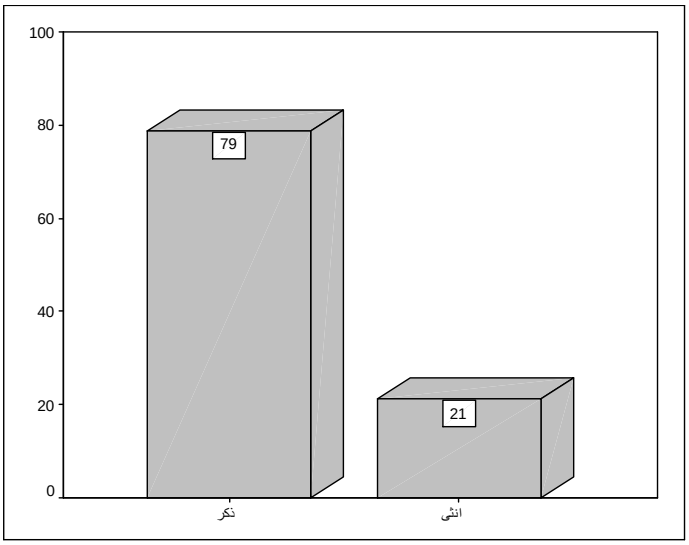
كما أنَّ القيمة الاحتماليَّة فهي الَّتي تحدِّد ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين التكرارات المتوقَّعة والتكرارات المشاهدة وذلك بمقارنة القيمة الاحتمالية بمستوى معنويَّة(0.05) فإذا كانت أقلّ من 0.05 فهذا يدلُّ على أنَّ توجد فروقٌ بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقَّعة وفى هذه الحالة نقارن الوسط الحسابيَّ الفعليَّ للعبارة بالوسطِ الفرضيِّ فإن كان أقلّ من الوسطِ الفرضيِّ دليل كافي على عدم موافقة المبحوثين على العبارة أمَّا إذا كان أكبر من الوسطِ الفرضيِّ فهذا دليلٌ على موافقة المبحوثين على العبارة.

جدول (1) يوضِّح التَّوزيع التكراريَّ والنِّسبيَّ لمتغيِّر النَّوع لأفراد عينة الدِّراسة

النوع	التكرار	النسبة (%)
ذكر	26	78.8
أنثي	7	21.2
المجموع	33	100.0

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

شكل (1)يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير النوع لافراد عينة الدراسة



المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

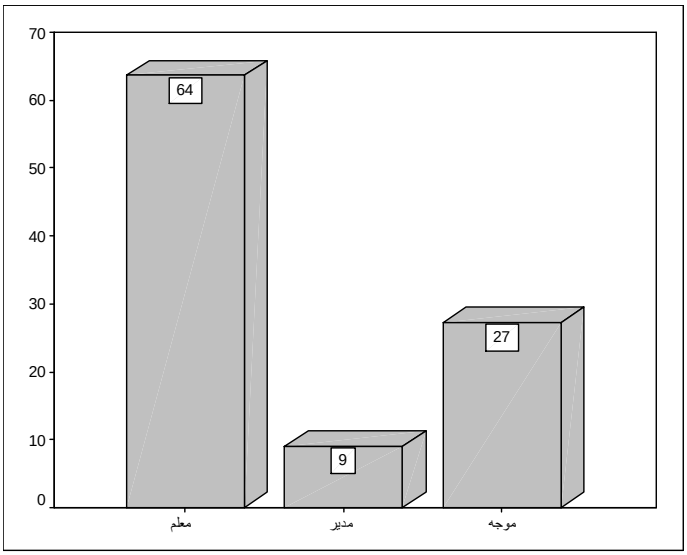
من الجدول والشَّكل أعلاه نجد 78.8% من أفراد عينة الدِّراسة من الذُّكور وبينما نجد 21.2% منهم من الإناث وممَّا سبق يتَّضحُ أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة من الذُّكور.

جدول (2) يوضِّحُ التَّوزيعَ التِّكراريَّ والنِّسبيَّ لمتغيِّر الوظيفة الحاليَّة لأفراد عينة الدِّراسة

الوظيفة	التِّكرار	النِّسبة (%)
معلم	21	63.6
مدير	3	9.1
موجه	9	27.3
المجموع	33	100.0

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

شكل (2) يوضِّحُ التَّوزيعَ التِّكراريَّ والنِّسبيَّ لمتغيِّر الوظيفة الحاليَّة لأفراد عينة الدِّراسة



المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

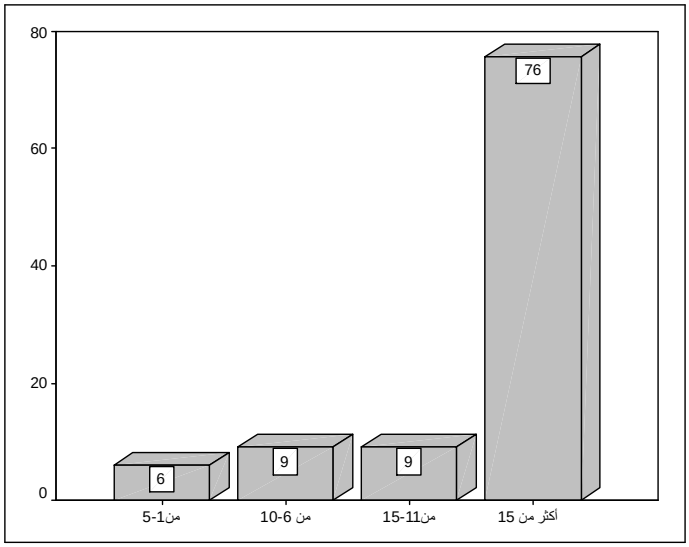
من الجدول والشَّكل أعلاه نجد 63.6% من أفراد عينة الدِّراسة معلِّمين وبينما نجد 9.1% منهم مدراء و27.3% منهم مُوجِّهين وممَّا سبق يتَّضحُ أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة معلِّمين.

جدول (3)يوضحُ التوزيعَ التكراريَّ والنسبيَّ لمتغيِّر سنوات الخبرة لأفراد عينة الدِّراسة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (%)
1-5 سنة	2	6.1
من 6-10سنة	3	9.1
من 11-15 سنة	3	9.1
أكثر من 15سنة	25	75.8
المجموع	33	100.0

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

شكل رقم(3)يوضحُ التوزيعَ التكراريَّ والنسبيَّ لمتغيِّر سنوات الخبرة لأفراد عينة الدِّراسة



المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

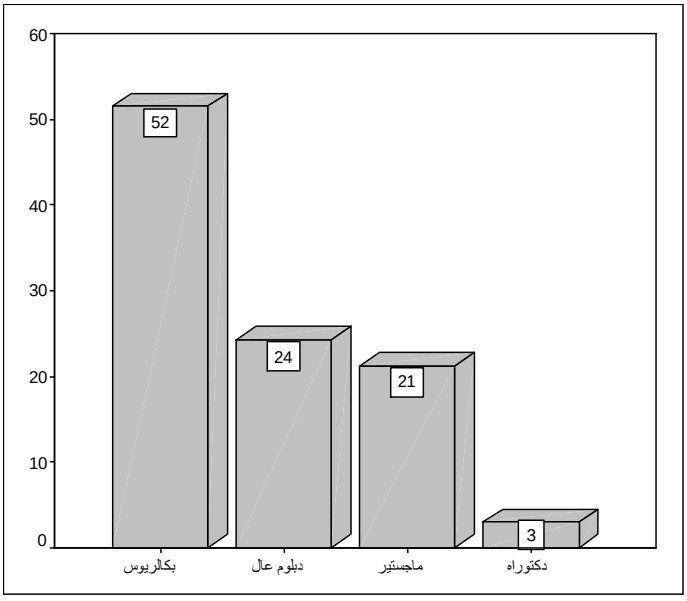
من الجدول والشّكل أعلاه نجد 6.1% من أفراد عينة الدّراسة سنوات خبرتهم أقلّ من 5 سنة وبينما نجد 9.1%منهم سنوات خبرتهم ما بين 6-10 سنة و9.1% منهم أيضاً سنوات خبرتهم تراوحت ما بين 11-15 سنة و78.8% منهم سنوات خبرتهم أكثر من 15سنة وممّا سبق يتبيَّن لنا أنّ غالبية أفراد عينة الدّراسة سنوات خبرتهم أكثر من 15 سنة.

جدول (4) يوضحُ التوزيعَ التكراريَّ والنسبيَّ لمتغيِّر المؤهِّل العلميِّ لأفراد عينة الدِّراسة

المؤهل	التكرار	النسبة (%)
بكلاريوس	17	51.5
دبلوم عالِ	8	24.2
ماجستير	7	21.2
دكتوراة	1	3.0
المجموع	33	100.0

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

شكل رقم (4) يوضحُ التوزيعَ التكراريَّ والنسبيَّ لمتغيِّر المؤهِّل العلميِّ لأفراد عينة الدِّراسة



المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

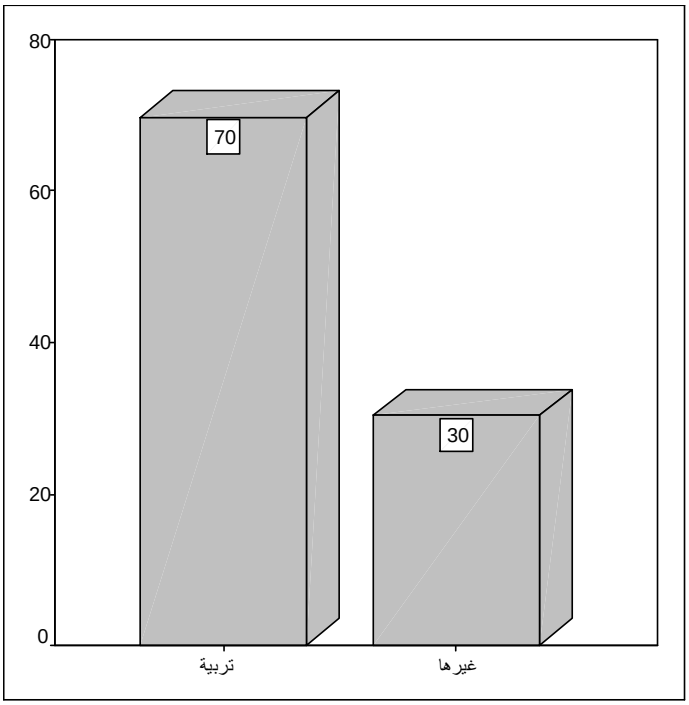
من الجدول والشّكل أعلاه نجد 51.5% من أفراد عينة الدّراسة مؤهّلهم العلميُّ بكالريوس و24.2% منهم مؤهّلهم العلميُّ دبلوم عال و21.2% منهم مؤهّلهم العلميُّ ماجستير و3% منهم فقط مؤهّلهم العلميُّ دكتوراه ومماّ سبق يتّضّح لنا أنّ غالبية أفراد عينة الدّراسة مؤهّلهم العلميُّ بكالريوس.

جدول (5) يوضحُ التَّوزيعَ التِّكراريَّ والنِّسبيَّ لمتغيِّر مجال التَّأهيل لأفراد العينة المبحوثة.

المجال	التكرار	النسبة (%)
تربية	23	69.7
غيرها	10	30.3
المجموع	33	100.0

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

شكل(5) يوضحُ التَّوزيعَ التِّكراريَّ والنِّسبيَّ لمتغيِّر مجال التَّأهيل لأفراد العينة المبحوثة.



المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

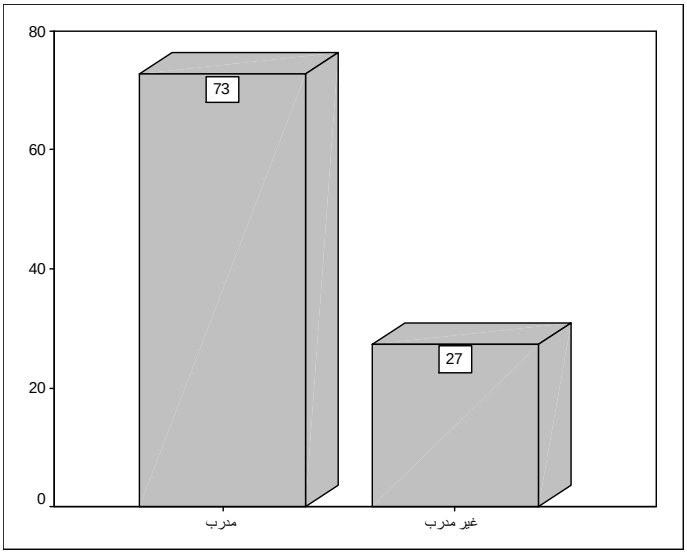
من الجدول والشَّكل أعلاه نجد 69.7% من أفراد عينة الدِّراسة مجال تأهيلهم تربوي و30.3% منهم مجال تأهيلهم غير ذلك. وممَّا سبق نخلص إلى أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة مجال تأهيلهم تربوي.

جدول(6)يوضِّحُ التَّوزيعَ التِّكراريَّ والنِّسبيَّ لمتغيِّر التَّدريب التَّربوي في اللُّغة لأفراد العينة

التدريب	التكرار	النسبة (%)
مدرب	24	72.7
غير مدرب	9	27.3
المجموع	33	100.0

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

شكل رقم(6يوضِّحُ التَّوزيعَ التِّكراريَّ والنِّسبيَّ لمتغيِّر التَّدريب التَّربوي في اللُّغة لأفراد العينة



المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

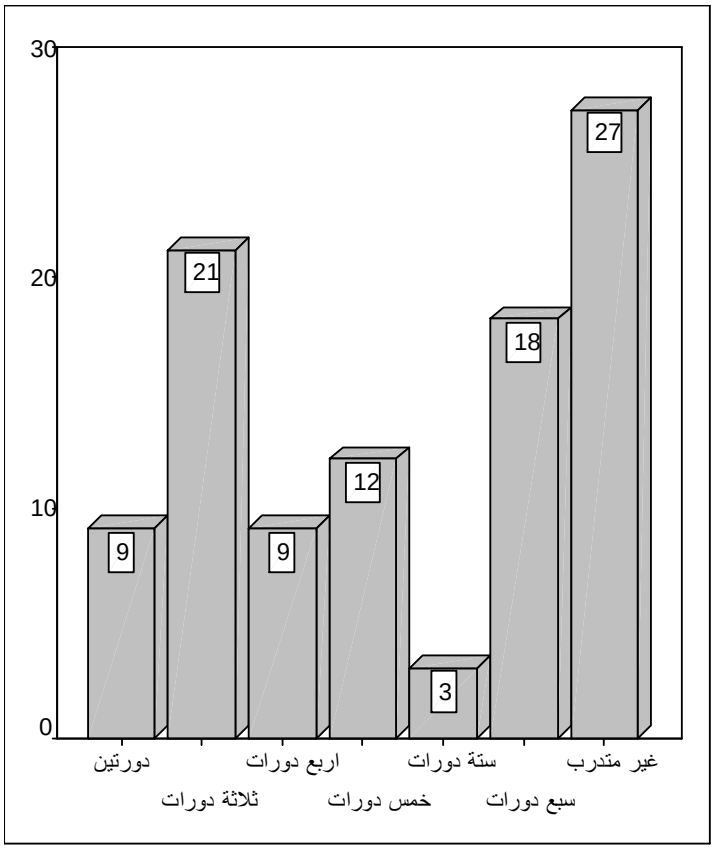
من الجدول والشكل البيانيِّ أعلاه نجد72.7% من أفراد عينة الدراسة مدرَّبين تدريب تربوي في اللُّغة و27.3%منهم غير مدرَّبين وممَّا سبق يتَّضح لنا أنَّ غالبية أفراد عينة الدراسة مدرَّبين تدريب تربوي في اللُّغة.

جدول رقم(7) يوضحُ التوزيعَ التكراريَّ والنسبيَّ لمتغيِّر عدد الدَّورات لأفراد العينة المبحوثة.

عدد الدورات	التكرار	النسبة (%)
دورتان	3	9.1
ثلاث دورات	7	21.2
أربع دورات	3	9.1
خمس دورات	4	12.1
ست دورات	1	3.0
سبع دورات	6	18.2
غير متدرب	9	27.3
المجموع	33	100.0

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

شكل (7) يوضحُ التوزيعَ التكراريَّ والنسبيَّ لمتغيِّر عدد الدَّورات لأفراد العينة المبحوثة.



المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول و الشكل البيانيِّ أعلاه نجد 9.1% من أفراد عينة الدِّراسة عدد الدَّورات الَّتى تلقُّوها دورتان وبينما نجد 21.2%منهم عدد الدَّورات الَّتى تلقُّوها ثلاث دورات و9.1%منهم أيضاً تلقُّوا أربع دورات و 12.1%منهم تلقُّوا خمس دورات تدريبيَّة و3% منهم تلقُّوا ست دورات تدريبيَّة و18.2%منهم تلقُّوا سبع دورات تدريبيَّة و27.3%منهم غير متدرِّبين وممَّا سبق يتَّضحُ أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة مدرَّبين .

جدول رقم (8)يوضحُ التكرارات والنِّسب المئويَّة لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الأول المقرُّ الأسيُّ

العبارات	معيار النتيجة		
	اوافق	متردد	لا اوافق
1.توجد صعوبة في مادة النحو.	20	3	10

	%60.6	%9.1	%30.3
2.يتناسب المقرر الدراسي في مادة النحو لطلاب الصف الثالث الثانوي ويلبي حاجاتهم.	14 %42.4	7 %21.2	12 %36.4
3.تنقيح وتطوير المقرر الدراسي يجعلة محققاَ للأهداف الموضوعة له.	27 %81.8	3 %9.1	3 %9.1
4.لمقرر الدراسي يراعي مرحلة الطلاب العمرية .	13 %39.4	9 %27.3	11 %33.3
5.المقرر الدراسي واضح وقابل للتنفيذ.	17 %51.5	9 %27.3	12 %36.4
6. لمقرر الدراسي يربط ميول الطلاب بقدراتهم العقلية والجسمية.	15 %45.5	6 %18.2	7 %21.2
7. المقرر الدراسي مبني على الاسس الثقافية والنفسية للطلاب.	8 %24.2	9 %27.3	16 %48.5
8. المقرر الدراسي ذو صلة بالاساليب التى تناسب ثقافة التلاميذ وبيئتهم .	8 %24.3	9 %27.3	14 %48.5
9. لمقرر الدراسي يراعي وضع الحركات الإعرابية وضبط أواخر الكلمات.	15 %45.5	7 %21.2	11 %33.3

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد اتِّجاه أفراد عينة الدِّراسة نحو فقرات محور المقرَّر الدِّراسيِّ اتسير في الاتِّجاه الإيجابيِّ أي يعني موافقتهم على محتوىومضمون فقرات محور المقرَّر الدِّراسيِّ عدا العبارات رقم (7 ، 8) حيث نجد استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحوها تسير في الاتِّجاه السِّلبي وهذا يعني عدم موافقة أفراد عينة الدِّراسة على هذه العبارات ، وممَّا سبق يتَّضحُ أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة يوافقون علىاتفقمحور المقرَّرِ الدِّراسيِّ من حيث المضمون ومحتواه.

جدول (9) يوضحُ الوسطَالحسابيَّ والإنحرافَ المعياريَّ وقيمة مربَّع كاي ودرجات الحريَّة والقيمة الاحتمالية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الأوَّل المقرَّرُ الدِّراسيُّ

العبارات	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	القيمة الإحتمالية

1.توجد صعوبة في مادة النحو.	2.30	.920	13.27	2	0.00
2.يتناسب المقرر الدراسي في مادة النحو لطلاب الصف الثالث الثانوي ويلبي حاجاتهم.	2.06	.900	2.36	2	0.03
3.تنقيح وتطوير المقرر الدراسي يجعلة محققاَ للأهداف الموضوعة له.	2.73	.630	34.90	2	0.00
4.لمقرر الدراسي يراعي مرحلة الطلاب العمرية	2.06	.860	7.72	2	0.04
5.المقرر الدراسي واضح وقابل للتنفيذ.	2.09	.910	3.81	2	0.00
6. المقرر الدراسي يربط ميول الطلاب بقدراتهم العقلية والجسمية.	2.30	.810	5.09	2	0.00
7. المقرر الدراسي مبني على الاسس الثقافية والنفسية للطلاب.	1.76	.830	3.45	2	0.01
8. المقرر الدراسي ذو صلة بالاساليب التى تناسب ثقافة التلاميذ وبيئتهم .	1.76	.830	3.45	2	0.00
9.لمقرر الدراسي يراعي وضع الحركات الإعرابية وضبط أواخر الكلمات.	2.12	.890	2.90	2	0.03

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد الأوساط الحسابيَّة لكلِّ عبارة من عباراتحور المقرَّر الدِّراسيِّ ويلاحظ أنَّ الأوساط الحسابيَّة لهذه الفقرات أكبر من وسطها الحسابيِّ الفرضيِّ (2) وهذا يشير الى أنَّ استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي يعني موافقتهم على محتوىومضمون تلك الفقرات عدا العبارات (7 ،8) حيث نجد أوساطها الحسابيَّة قلَّ من الوسطِ الحسابيِّ الفرضيِّ وتساوي (1.76 ، 1.76) وهذا يشير إلى عدم موافقة أفراد العينة على محتوى ومضمون تلك الفقرات ونجد الإنحرافَ المعياريَّلكلِّ فقرة من تلك الفقرات يتراوح ما بين (0.63-0.92) والفرق بين الإنحرافق أقلّ من الواحد الصَّحيح وهذا دليل على وجود تشابه وتجانس بين استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول الفقرات ، ونجد أيضاً القيمة الاحتمالية لكلِّ فقرةٍ من فقرات المحور قلَّ من مستوي معنوية 0.05 وهذه يشير إلى وجود فروق معنويَّة وذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو الفقرات تعزى لصالح الموافقة على

فقرات المحور. وممَّا سبق نخلص إلى أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة يوافقون على محتوى ومضمون فقرات محور المقرَّر الدِّراسيِّ .

جدول رقم (10) يوضِّحُ التِّكرارات والنِّسب المئويَّة لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عباراتالمحور الثَّاني:الأهداف

العـــبارات	معيار النتيجة		
	اوافق	متردد	لا اوافق
1.أهداف المقرر الدراسي واضحة ومحددة.	19 %57.6	5 %15.2	9 %27.3
2. تراعي الأهداف القيم الروحية والخلقية في المجتمع.	14 %42.4	10 %30.3	9 %27.3
3.الأهداف واقعية ويمكن تحقيقها.	13 %39.4	7 %21.2	13 %39.4
4. الأهداف تسعي لتنمية مهارة الإعراب.	16 %48.5	11 %33.3	6 %18.2
5.أهداف مقرر القواعد النحوية تلبي حاجة الطلاب لمعرفة مواقع الكلمات إعراباً في الجمل.	14 %42.4	9 %27.3	10 %30.3
6. اهداف مقرر القواعد النحوية تسعي لإثارة الروح الإيجابية للطلاب نحو قواعد اللغة العربية.	15 %45.5	4 %12.1	14 %42.4

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد اتِّجاه أفراد عينة الدِّراسة نحو فقرات محور المقررَّ الدِّراسيِّ تسير في الاتِّجاه الإيجابيِّ أي يعني موافقتهم على محتوى ومضمون فقرات محور الأهداف ، وممَّا سبق يتَّضحُ أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة يوافقون على فقرات محور الأهداف من حيث مضمونها ومحتواها.

جدول (11) يوضحُ الوسطَالحسابيَّ والإنحرافَ المعياريَّ وقيمة مربع كاي ودرجات الحريَّة والقيمة الاحتمالية لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عباراتالمحور الثَّاني : الأهداف

العبارات	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	القيمة الإحتمالية
1.أهداف المقرر الدراسي واضحة ومحددة.	2.45	.750	11.45	2	0.04
2. تراعي الأهداف القيم الروحية والخلقية في المجتمع.	2.30	.880	9.45	2	0.01
3.الأهداف واقعية ويمكن تحقيقها.	2.15	.830	1.27	2	0.00
4. الأهداف تسعي لتنمية مهارة الإعراب.	2.00	.900	2.18	2	0.003
5.أهداف مقرر القواعد النحوية تلبي حاجة الطلاب معرفة مواقع الكلمات إعراباً في الجمل.	2.15	.710	4.54	2	0.02
6. اهداف مقرر القواعد النحوية تسعي لإثارة الروح الإيجابية للطلاب نحو قواعد اللغة العربية.	82.3	.860	1.27	2	0.04

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد الأوساطَ الحسابيَّة لكلِّ عبارةٍمن عبارات محور المقرَّر الدِّراسيِّ ويلاحظ أنَّ الأوساطَ الحسابيَّة لهذه الفقرات أكبر من وسطها الحسابيِّ الفرضيِّ (2)وهذا يشير إلى أنَّ استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو هذه العبارات تسير في الاتِّجاه الإيجابيِّ أي يعني موافقتهم على محتوىومضمون تلك الفقرات ، ونجد الإنحرافَ المعياريَّلكلِّ فقرة من تلك الفقرات يتراوح ما بين (0.71-0.90) والفرق بين الإنحرافين قلَّ من الواحد الصَّحيح وهذا دليل على وجود تشابه وتجانس في استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول الفقرات ، ونجد أيضاً القيمة الاحتماليَّة لكلِّ فقرة من فقرات المحور قلَّ من مستوي معنويَّة 0.05 وهذه يشير إلى وجود فروق معنويَّة وذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو الفقرات تعزى لصالح الموافقة على فقرات المحور. وممَّا سبق نخلص إلى أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة يوافقون على محتوى ومضمون فقرات محور الأهداف.

جدول رقم (12) يوضحُ التّكرارت والنّسب المئويَّة لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عباراتالمحور الثّالث: المحتوى

العبارات	معيار النتيجة		
	اوافق	متردد	لا اوافق
1. محتوى مقرر مادة النحو والصرف للصف الثالث الثانوي يحقق الاهداف التى وصع لها .	17 %51.5	4 %12.1	12 %36.4
2.محتوى مقرر مادة النحو للصف الثالث يفتقر الى التدرج من السهل الى الصعب.	16 %48.5	4 %12.1	13 %39.4
3.محتوى مقرر النحو للصف الثالث الثانوي يكثف التدريبات ويركز المحتوي على الصرف أكثر من النحو.	22 %66.7	5 %15.2	6 %18.2
4.محتوى مقرر مادة النحو والصرف للصف الثالث الثانوي لا يراعي خلفيات الطلاب اللغوية.	24 %72.7	4 %12.1	5 %15.2
5. محتوى مقرر مادة النحو والصرف للصف الثالث لا يراعي خلفيات الطلاب الثقافية.	17 %51.5	1 %3	15 %45.5
6. عدد الحصص لتدريس مقرر مادة النحو لا يتناسب مع المقرر.	28	2	3
7.العلامة الإعرابية الأصلية والفرعية تلعب دوراً مهماً في تحديد معني الكلمة ودلالتها.	9 %27.3	10 %30.3	14 %42.4
8.محتوى مقرر مادة النحو غني بالموضوعات المتعلقة والجاذبة لمادة الإعراب.	17 %51.5	7 %21.5	9 %27.3
9. محتوى مقرر مادة النحو لا يراعي الفروق الفردية.	15 %45.5	10 %30.3	8 %24.2
10. النصوص في محتوى مقرر مادة النحو الصف الثالث ترتبط بالقرآن والتراث الاصيل .	14 %42.3	10 %30.3	9 %27.3
11. الشواهد الأدبية في محتوى مقرر مادة النحو للصف الثالث الثانوي ترتبط بالقرآن والتراث الأصيل	11 %33.3	6 %18.2	16 %48.5
12. يشتمل محتوى مقرر مادة النحو للصف الثالث الثانوي على تدريبات إضافية للتدريب على الإعراب.	11 %33.3	8 %24.2	14 %42.4
13. يرتبط محتوى مقرر مادة النحو للصف الثالث الثانوي بين فروع اللغة العربية.	13 %39.4	3 %9.1	17 %51.5

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول فقرات محور محتوىمقرَّر النَّحو للصفِّ الثَّالث الثَّانوي حيث نجد اتِّجاه أفراد عينة الدِّراسة حول الفقرات يسير في الاتِّجاه الإيجابيِّ أي يعني موافقتهم على محتوى ومضمون تلك الفقرات عدا الفقرات (7، 11 ، 12 ، 13) حيث نجد اتِّجاه استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو هذه الفقرات تسير في الاتِّجاه السِّلبيِّ أي يعني عدم موافقتهم على محتوى ومضمون تلك الفقرات ، وممَّا سبق نستنتج أنَّ معظم أفراد عينة الدِّراسة المبحوثة يوافقون على فقرات محور محتوىمقرَّر النَّحو للصفِّ الثَّالث الثَّانوي .

جدول (13) يوضحُ الوسطَالحسابيَّ والإنحرافَ المعياريَّ وقيمة مربَّع كاي ودرجات الحريَّة والقيمة الاحتماليَّة لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عباراتالمحور الثَّالث : المحتوى

العبارات	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	القيمة الإحتمالية
1. محتوي مقرر مادة النحو والصرف للصف الثالث الثانوي يحقق الاهداف التى وصع لها .	2.03	.950	6.72	2	0.00
2.محتوي مقرر مادة النحو للصف الثالث يفتقر الى التدرج من السهل الى الصعب.	2.15	.940	7.81	2	0.00
3.محتوي مقرر مادة النحو للصف الثالث الثانوي يكثف التدريبات ويركز المحتوي على الصرف أكثر من النحو.	2.09	.950	7.09	2	0.04
4.محتوي مقرر مادة النحو والصرف للصف الثالث الثانوي لا يراعي خلفيات الطلاب اللغوية.	2.48	.800	16.54	2	0.03
5. محتوي مقرر مادة النحو والصرف للصف الثالث لا يراعي خلفيات الطلاب الثقافية.	2.58	.750	23.09	2	0.01
6. عدد الحصص لتدريس مقرر مادة النحو لا يتناسب مع المقرر.	2.06	1.00	13.81	2	0.02
7العلامة الإعرابية الاصلية والفرعية تلعب دوراً مهماً في تحديد مهني الكلمة ودلالتها.	.761	.610	39.45	2	0.00
8.محتوي النحو غني بالموضوعات المتعلقة والجاذبة لمادة الإعراب.	50.2	.830	1.27	2	0.04
9. محتوى مقرر مادة النحو لا يراعي الفروق الفردية.	2.24	.870	5.09	2	0.03
10. النصوص في محتوي مقرر مادة النحو للصف الثالث ترتبط بالقرآن والتراث الاصيل .	2.21	.820	2.36	2	0.00
11. الشواهد الأدبية في محتوى مقرر مادة النحو للصف الثالث الثانوي ترتبط بالقرآن والتراث الأصيل	59.1	.830	1.27	2	0.04
12. يشتمل محتوى مقرر مادة النحو للصف الثالث الثانوي على تندريبات إضافية للتدريب على الإعراب.	1.85	.910	4.54	2	0.03
13. يرتبط محتوى مقرر مادة النحو للصف الثالث الثانوي بين فروع اللغة العربية.	1.91	.880	1.63	2	0.04

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد الأوساطَ الحسابيةَ لكلِّ عبارةٍ من عبارات محور المقرَّر الدِّراسيِّ ويلاحظ أنَّ الأوساطَ الحسابيَّة لهذه الفقرات أكبر منوسطها الحسابيِّ الفرضيِّ (2)وهذا يشير إلى أنَّ استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو هذه العبارات تسير في الاتِّجاه الإيجابيِّ أي يعني موافقتهم على محتوى ومضمون تلك الفقرات ،عدا الفقرات (7 ، 11 ، 12 ، 13) نجد أوساطها الحسابيَّة أقلّ من الوسط الحسابيِّ الفرضيِّ وهذا يشير إلى أنَّ اتِّجاه أفراد عينة الدِّراسة نحو هذه الفقرات يسير في الاتِّجاه السِّلبي أي يعني عدم موافقتهم على محتوى ومضمون تلك الفقرات. ونجد الإنحرافَ المعياريَّ لكلِّ فقرةٍ من تلك الفقرات يتراوح ما بين (0.61 - 1.00) والفرق بين الإنحرافين أقلّ من الواحد الصَّحيح وهذا دليل على وجود تشابه وتجانس في استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول الفقرات ، ونجد أيضاً القيمة الاحتماليَّة لكلِّ فقرةٍ من فقرات المحور أقلّ من مستوى معنويَّة 0.05 وهذه يشير إلى وجود فروق معنويَّة وذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو الفقرات تعزى لصالح الموافقة على فقرات المحور. وممَّا سبق نستنتج أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة يوافقون على محتوى ومضمون فقرات محور محتوىمقرَّر النَّحو للصَّف الثَّالث الثَّانوي .

جدول رقم (14) يوضِّحُ التِّكرار ات والنِّسب المئويَّة لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الرَّابع طرقُ التَّدريس

العبارات	معيار النتيجة		
	اوافق	متردد	لا اوافق
1.يعمل المعلم على تدريس مادة النحو بطريقة المحاضرة .	21 %63.6	5 %15.2	17 %21.2
2. استخدام الطريقة القياسية في تدريبس مادة النحو هو الانجع لتجويد الإعراب.	18 %54.5	7 %21.2	8 %24.2
3.يغرس المعلم روح الإستعداد في نفوس التلاميذ لإعراب أي كلمة تمر بهم.	21 %63.6	4 %12.1	8 %24.2
4.يخلق المعلم التلاميذ تدريبات إضافية أثناء الحصة.	23 %69.7	7 %21.2	3 %9.1
5. يشرك المعلم التلاميذ في استنباط القاعدة .	21 %63.6	6 %18.2	6 %18.2
6. يحفز المعلم التلاميذ باستخدام طريقة التعليم التعاوني.	26 %78.8	6 %18.2	1 %3
7.مساعدة المعلم الطلاب في حل تدريبات النحو يساعد في رفع مستواهم اللغوي.	20 %60.6	12 %36.4	7 %21.2
8. يدفع المعلم لإدراك العلاقة بين إعراب الكلمة ودلالتها .	12 %36.4	4 %12.1	9 %27.3
9 . الطريقة المتبعة في شرح قواعد النحو تنفر الدراسين من إستيعاب قواعد النحو	26 %78.8	6 %18.2	3 %9.1

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد اتِّجاه أفراد عينة الدِّراسةنحو فقرات محور المقرَّر الدِّراسيِّ تسير في الاتِّجاه الإيجابيِّ أي يعني موافقتهم على محتوىومضمون فقرات محور طرق التَّدريس ، وممَّا سبق يتَّضحُ أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة يوافقون على فقرات محور طرق التَّريس مقرَّر النَّحو بالصَّف الثَّالث الثَّانوي من حيث مضمونها ومحتواها.

جدول (15) يوضحُ الوسطَ الحسابيَّ والإنحرافَ المعياريَّ وقيمة مربَّع كاي ودرجات الحريَّة والقيمة الاحتماليَّة لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحورالرَّابع :طرقُ التَّدريس

العبارات	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	القيمة الإحتمالية
1.يعمل المعلم على تدريس مادة النحو بطريقة المحاضرة .	1.88	.960	9.45	2	0.00
2. استخدام الطريقة القياسية في تدريبس مادة النحو هو الانجع لتجويد الإعراب.	2.42	.830	13.81	2	0.00
3.يغرس المعلم روح الإستعداد في نفوس التلاميذ لإعراب أي كلمة تمر بهم.	2.30	.850	6.72	2	0.03
4.يخلق المعلم للتلاميذ تدريبات إضافية أثناء الحصة.	2.39	.860	14.36	2	0.00
5. يشرك المعلم التلاميذ في إستنباط القاعدة .	2.61	.660	20.36	2	0.00
6. يحفز المعلم التلاميذ باستخدام طريقة التعليم التعاوني.	2.45	.790	13.63	2	0.02
7.مساعدة المعلم الطلاب في حل تدريبات النحو يساعد في رفع مستواهم اللغوي.	2.76	.500	31.81	2	0.00
8. يدفع المعلم لإدراك العلاقة بين إعراب الكلمة ودلالتها .	2.39	.830	11.09	2	0.00
9 . طريقة المتبعة في شر ح قواعد النحو تنفر الدراسين من استيعاب قواعد النحو	2.09	.800	10.05	2	0.03

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد الأوساطَ الحسابيَّة لكلِّ فقرةٍ من فقرات محور طرق التَّدريس ويلاحظ أنَّ الأوساطَ الحسابيَّة لهذه الفقرات أكبر من وسطها الحسابيِّ الفرضيِّ (2) وهذا يشير إلى أنَّ استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو هذه العبارات تسير في الاتِّجاه الإيجابيِّ أي يعني موافقتهم على محتوى ومضمون تلك الفقرات ، ونجد الإنحرافَ المعياريَّ لكلِّ فقرةٍ من تلك الفقرات يتراوح

ما بين (0.50-0.96) والفرق بين الإنحرافين قلّ من الواحد الصّحيح وهذا دليل على وجود تشابه وتجانس فيإستجابات أفراد عينة الدّراسة حول الفقرات ، ونجد أيضاً القيمة الاحتماليَّة لكلّ فقرةٍ من فقرات المحور أقلّ من مستوى معنويَّة 0.05 وهذه يشير إلى وجود فروق معنويَّة وذات دلالة إحصائيَّة بين استجاباتفأراد عينة الدّراسة نحو الفقرات تعزى لصالح الموافقة على فقرات المحور. وممَّا سبق نستنتج انّ غالبية أفراد عينة الدّراسة يوافقون على محتوى ومضمون فقرات محور طرقالتّدريس لمقرّر النّحو للصفّ الثّالث الثّانوي.

جدول رقم (16) يوضّح التّكرارت والنّسب المئويَّة لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الخامس:الوسائل التّعليميَّة

العبارات	معيار النتيجة		
	اوافق	متردد	لا اوافق
1.يستخدم معلم النحو والصرف وسائل تقليدية في تدريسة.	22 66.7%	6 18.2%	5 15.2%
2. لا يستخدم المعلم أي وسيلة ويعتمد على الكتاب فقط.	30 90.9%	1 3%	2 6.1%
3. استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة النحو يخلق روح التنافس بين الطلاب.	8 24.2%	5 15.6%	26 60.6%
4. الوسائل المستخدمة في تدريس مادة النحو والصرف حديثة وجاذبة.	4 12.1%	3 9.1%	26 60.6%
5.يستخدم المعلم الشريط المسجل لتثبيت النطق الصحيح للكلمة لدي الطلاب.	26 78.8%	2 6.1%	5 15.2%
6. الوسيلة التعليمية تنمي حب الاستطلاع للمتعلم.	26 78.8%	3 9%	4 12.1%
7. الوسيلة التعليمية ترغب المتعلم في تعليم الانتباه أثناء الحصة.	15 45.5%	9 27.9%	9 27.3%
8.ينوع المعلم الوسائل التعليمية في الدروس المختلفة.	17 51.5%	8 24.2%	8 24.2%
9.يمارس التلاميذ الدرس خلال النشاط المصاحب للمنهج.	17 55.5%	6 18.2%	10 30.3%

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد استجابات أفراد عينة الدّراسة حول فقرات محور الوسائل التّعليميَّةلمقرّر النّحو للصّفالثّالث الثّانوي حيث نجد اتّجاه أفراد عينةالدّراسة حول الفقرات تسير في الاتّجاه

الإيجابيِّ أي يعنى موافقتهم على محتوى ومضمون تلك الفقرات عدا الفقرات (3، 4) حيث نجد اتِّجاه استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو هذه الفقرات تسير في الاتِّجاه السِّلبي أي يعني عدم موافقتهم على محتوي ومضمون تلك الفقرات ، وممَّا سبق نستنتج أنَّ معظم أفراد عينة الدِّراسة المبحوثة يوافقون على فقرات محور الوسائل التَّعليميَّة لمقرَّر النَّحو للصفِّ الثَّالث الثَّانوي .

جدول (17) يوضِّحُ الوسطَ الحسابيَّ والإنحرافَ المعياريَّ وقيمة مربَّع كاي ودرجات الحريَّة والقيمة الاحتماليَّة لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور الخامس :الوسائلُ التَّعليميَّة

العبارات	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	القيمة الإحتمالية
1.يستخدم معلم النحو والصرف وسائل تقليدية في تدريسة.	2.08	.960	30.72	2	0.00
2. لا يستخدم المعلم أي وسيلة ويعتمد على الكتاب فقط.	2.42	.830	16.54	2	0.00
3. استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة النحو يخلق روح التنافس بين الطلاب.	89.1	.850	49.27	2	0.00
4. الوسائل المستخدمة في تدريس مادة النحو والصرف حديثة وجاذبة.	96.1	860.	11.45	2	0.00
5.يستخدم المعلم الشريط المسجل لتثبيت النطق الصحيح للكلمة لدي الطلاب.	2.61	.660	30.72	2	0.00
6. لوسيلة التعليمية تنمي حب الاستطلاع للمتعلم.	2.45	.790	31.09	2	0.00
7. الوسيلة التعليمية ترغب المتعلم في تعليم الانتباه أثناء الحصة.	2.76	.500	30.72	2	0.00
8.وِّع المعلم الوسائل التعليمية في الدروس المختلفة.	2.39	.830	2.18	2	0.00
9.يمارس التلاميذ الدرس خلال النشاط المصاحب للمنهج.	2.09	.800	4.90	2	0.00

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد الأوساطَ الحسابيَّةَ لكلِّ عبارةٍ من رابعة محور المقرَّر الدِّراسيِّ ويلاحظ أنَّ الأوساطَ الحسابيَّةَ لهذه الفقرات أكبر من وسطها الحسابيِّ الفرضيِّ (2) وهذا يشير إلى أنَّ

استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو هذه العبارات تسير في الاتِّجاه الإيجابيِّ أي يعني موافقتهم على محتوى ومضمون تلك الفقرات ،عدا الفقرات (3 ، 4) نجد أوساطها الحسابيَّة أقلّ من الوسطِ الحسابيِّ الفرضيِّ (2) وهذا يشير إلى أنَّ اتِّجاه أفراد عينة الدِّراسة نحو هذه الفقرات يسير في الاتِّجاه السِّلبي أي يعني عدم موافقتهم على محتوى ومضمون تلك الفقراتونجد الإنحرافَ المعياريَّ لكلِّ فقرةٍ من تلك الفقرات يتراوح ما بين (0.50-0.96) والفرق بين الإنحرافين أقلّ من الواحد الصَّحيح وهذا دليل على وجود تشابه وتجانس في استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول الفقرات ، ونجد أيضاً القيمة الاحتماليَّة لكلِّ فقرةٍ من فقرات المحور أقلّ من مستوى معنويَّة 0.05 وهذه يشير إلى وجود فروق معنويَّة وذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو الفقرات تعزى لصالح الموافقة على فقرات المحور. وممَّا سبق نستنتج أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة يوافقون على محتوىومضمون فقرات محور الوسائل التَّعليميَّة لمقرَّر النَّحو للصفِّ الثَّالث الثَّانوي .

جدول رقم (18) يوضحُ التّكرارت والنّسب المئويَّة لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور السَّادس: التَّقويم

العبارات	معيار النتيجة		
	اوافق	متردد	لا اوافق
1.ركّز المعلم على التقويم النهائي المستمر في مقرر مادة النحو والصرف.	21 63.6%	4 12.1%	8 24.2%
2. ركّز المعلم على التقويم المستمر في مقرر مادة النحو والصرف	21 63.6%	6 18.2%	6 18.2%
3. يستخدم المعلم الإختبارات الدورية لمادة النحو والصرف لرفع مستوي التحصيل اللغوي لدي الطلاب.	26 78.8%	5 15.2%	2 6.1%
4.يهتم المعلم بالتدريبات الشفهية بالإضافة الى التحريرية في تدريس مادة النحو .	18 54.5%	9 27.3%	6 18.2%
5.يكثف المعلم التدريبات النحوية الإضافية للطلاب.	18 54.5%	6 18.2%	9 27.3%
6. ينوع المعلم في أساليب التقويم في مادة النحو.	19 57.6%	8 24.2%	6 15.1%
7. يكرس المعلم جهده لعلاج جوانب الضعف لدى الطلاب.	19 57.6%	8 24.2%	6 15.1%
8. يقسم المعلم التلاميذ لمجموعات تنافسية في تحصيل القواعد النحوية.	16 48.5%	5 15.2%	12 36.4%
9. يحفز المعلم التلاميذ المبرزين في النحو.	19 57.6%	3 9.1%	11 33.3%
10. ستخدم المعلم العقاب التربوي لتجويد ضبط الكلمة إعرابياً	15 45.5%	10 30.3%	8 24.2%
11. إهمال المعلم للحركات الإعرابية أثناء الدرس يسهم في تدني مستوي الطلاب في الإعراب.	26 78.8%	4 12.1%	3 9.1%

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد غالبية اتّجاه أفراد عينة الدّراسة نحو فقرات محور التّقويم تسير في الاتّجاه الإيجابيّ أي يعني موافقتهم على محتوى ومضمون فقرات محور التّقويم ، وممّا سبق

يتَّضِّح أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة يوافقون على فقرات محور التَّقويم من حيث مضمونها ومحتواها.

جدول (19) يوضِّحُ الوسطَ الحسابيَّ والإنحرافَ المعياريَّ وقيمة مربَّع كاي ودرجات الحريَّة والقيمة الاحتماليَّة لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور السَّادس: التَّقويم

العبارات	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	القيمة الإحتمالية
1.يركِّز المعلم على التقويم النهائي المستمر في مقرر مادة النحو والصرف.	2.70	.640	5.63	2	0.04
2. يركِّز المعلم على التقويم المستمر في مقرر مادة النحو والصرف	2.52	.760	14.34	2	0.00
3. يستخدم المعلم الاختبارات الدورية لمادة النحو والصرف لرفع مستوي التحصيل اللغوي لدي الطلاب.	2.85	.510	13.63	2	0.00
4.يهتم المعلم بالتدريبات الشفهية لإضافة الى التحريرية في تدريس مادة النحو .	1.64	.860	31.09	2	0.00
5.يكثف المعلم التدريبات النحوية الإضافية للطلاب.	1.33	.690	7.09	2	0.02
6. ينوع المعلم في أساليب التقويم في مادة النحو.	2.64	.740	7.09	2	0.02
7. يكرس المعلم جهدة لعلاج جوانب الضعف لدي الطلاب.	2.67	.690	8.90	2	0.00
8. يقسم المعلم التلاميذ لمجموعات تنافسية في تحصيل القواعد النحوية.	2.18	.850	5.63	2	0.04
9. يحفز المعلم التلاميذ المبرزين في النحو.	2.27	.840	11.63	2	0.00
10. يستخدم المعلم العقاب التربوي لتجويد ضبط لكلمة إعرابياً	2.21	.890	2.36	2	
11. أهمال المعلم للحركات الإعرابية أثناء الدرس يسهم في تدني مستوى الطلاب في الإعراب.	2.39	.860	30.72	2	0.00

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد الأوساطَ الحسابيةَ لكلِّ فقرةٍ من فقرات محور التَّقويم ويلاحظ أنَّ الأوساط الحسابيةَ لهذه الفقرات أكبر من وسطها الحسابيِّ الفرضيِّ (2) وهذا يشير إلى أنَّ استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو هذه الفقرات تسير في الاتِّجاه الإيجابيِّ أي يعني موافقتهم على محتوها ومضمونها ، ونجد الإنحرافَ المعياريَّ لكلِّ فقرةٍ من تلك الفقرات يتراوح ما بين (0.51-0.89) والفرق بين الإنحرافين قلَّ من الواحد الصَّحيح وهذا دليل على وجود تشابه وتجانس في استجابات أفراد عينة الدِّراسة حول فقرات المحور ، ونجد أيضاً القيمة الاحتماليَّة لكلِّ فقرةٍ من الفقرات قلَّ من مستوى معنويَّة 0.05 وهذه دليل على وجود فروق معنويَّة وذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو الفقرات تعزى لصالح الموافقة على الفقرات. وممَّا سبق نستنتج أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة يوافقون على محتوى ومضمون فقرات محور التَّقويم.

جدول رقم (20) يوضِّح التِّكرارت والنِّسب المئويَّة لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور السَّابع المعلِّم

العبارات	معيار النتيجة		
	اوافق	متردد	لا اوافق
1. معلم النحو والصرف مؤهَّل أكاديمياً .	14 42.4%	7 21.2%	12 36.4%
2. معلم نحو والصرف مدرَّب تربوياً .	16 48.5%	9 27.3%	8 24.2%
3. يتمتع معلم النحو والصرف بقدرات إبداعية إبتكارية في تدريسة.	11 33.3%	11 33.3%	11 33.3%
4. يراعي معلم النحو والصرف في تدريسة الفروق الفردية بين الطلاب.	18 54.5%	5 15.2%	10 30.3%
5. تخطيط الدرس يساعد المعلم على النمو المستمر في المهنة.	27 81.8%	2 6.1%	4 12.1%
6. درس معلم النحو والصرف بلغة فصيحة مراعياً حركات الإعراب.	18 54.5%	7 21.2%	8 24.2%
7. حب معلم النحو والصرف لمادتة ينعكس إيجاباً على تلاميذه.	29 87.9%	2 6.1%	2 6.1%
8.معلم النحو والصرف يتحلى بثقافة إسلامية.	24 72.7%	6 18.2%	3 9.1%
9. معلم النحو والصرف مبدع في انتقاء النصوص لتدريس مادة النحو.	21 63.6%	7 21.2%	5 15.2%
10. لم النحو قادرٌ على تجاوز المواقف الحرجة أثناء الدرس.	22 66.7%	8 24.2%	3 9.1%
11. لم النحو والصرف قادرٌ على تصحيح أخطاء المقرر الدراسي.	20 60.6%	9 27.3%	4 12.1%

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد معظم اتِّجاه أفراد عينة الدِّراسة لفقرات محور المعلِّم تسير في الاتِّجاه الإيجابيِّ أي يعني موافقتهم على محتواها ومضمونها ، وممَّا سبق يتَّضح أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة يوافقون على فقرات محور المعلِّم من حيث المضمون والمحتوى.

جدول (21) يوضحُ الوسطَ الحسابيَّ والإنحرافَ المعياريَّ وقيمة مربَّع كاي ودرجات الحريَّة والقيمة الاحتماليَّة لاستجابات أفراد العينة المبحوثة عن عبارات المحور السَّابع المعلِّم

العبارات	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	القيمة الإحتمالية
1. معلم النحو والصرف مؤهل أكاديمياً .	2.06	.900	2.36	2	0.03
2. معلم النحو والصرف مدرب تربوياً .	2.24	.830	3.45	2	0.01
3. يتمتع معلم النحو والصرف بقدرات إبداعية ابتكارية في تدريسه.	2.00	.830	0.00	2	0.00
4. يراعي معلم النحو والصرف في تدريسة الفروق الفردية بين الطلاب.	2.24	.900	7.81	2	0.02
5. تخطيط الدرس يساعد المعلم على النمو المستمر في المهنة.	2.70	.680	35.81	2	0.03
6. يدرس معلم النحو والصرف بلغة فصيحة مراعياً حركات الإعراب.	2.30	.850	6.72	2	0.000
7. حب معلم النحو والصرف لمادتة ينعكس إيجاباً على تلاميذه.	2.82	.530	44.18	2	0.000
8.معلم النحو والصرف يتحلى بثقافة إسلامية.	2.64	.650	23.45	2	0.000
9. معلم النحو والصرف مبدع في انتقاء النصوص لتدريس مادة النحو.	2.48	.760	13.81	2	0.000
10. لم النحو قادرٌ على تجاوز المواقف الحرجة أثناء الدرس.	2.58	.660	17.63	2	0.000
11. لم النحو والصرف قادرٌ على تصحيح أخطاء المقرر الدراسي.	2.48	.710	12.18	2	0.000

المصدر : إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS - 2015م

من الجدول أعلاه نجد الأوساطَ الحسابيَّة لكلِّ فقرةٍ فقرات محور المعلِّم ويلاحظ أنَّ الأوساطَ الحسابيَّة لهذه الفقرات أكبر من وسطها الحسابيِّ الفرضيِّ (2) وهذا يشير إلى أنَّ استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو هذه الفقرات تسير في الاتِّجاه الإيجابيِّ أي يعني موافقتهم على محتوها ومضمونها ، ونجد الإنحرافَ المعياريَّ لكلِّ فقرةٍ من تلك الفقرات يتراوح ما بين (0.53-0.90)

والفرق بين الإنحرافين أقلّ من الواحد الصحيح وهذا دليل على وجود تشابه وتجانس في استجابات أفراد عينة الدّراسة حول فقرات المحور ، ونجد أيضاً القيمة الاحتماليَّة لكلّ فقرةٍ من الفقرات أقلّ من مستوى معنويَّة 0.05 وهذه دليل على وجود فروق معنويَّة وذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو الفقرات تعزى لصالح الموافقة على الفقرات. وممَّا سبق نستنتج أنَّ غالبية أفراد عينة الدِّراسة يوافقون على محتوى ومضمون فقرات محور المُعلِّم.

الفصلُ الخامسُ

أهمُّ النَّتائجِ والتَّوصياتِ والمُقترحاتِ

أهمُّ النَّتائج والتَّوصيات والمقترحات

تمهيدٌ :

يضمُّ هذا الفصل أهمَّ النَّتائج الَّتي توصلَّ إليها الباحثُ إضافة إلى التَّوصياتوالمقترحات إلى كلِّ المهتمِّين بأمر العمليَّة التَّعليميَّة وخاصةً معلمي اللُّغة العربيَّة.

وذلك للاهتمام بظاهرة الإعراب لأنَّه يدخل في دراسة اللُّغة العربيَّة بصفةٍ عامَّة.

فهو يدخلُ في درس القراءة كما يدخلفُي درس الإنشاء، وفي كلِّ موقع يحسالُمعلِّمُ أنَّه قد يُؤدِّي فيه فائدةً للطَّالب ولابدَّ للطَّالب من معرفة معنى الإعراب وعلاقته بعلم النَّحو، والأهداف المُتوخَّاة من دراسته، والفوائد المُرتجاة من ممارسته، ولأنَّ الإعراب هو التَّطبيقُ العمليُّ لقواعد النَّحو وأصوله.

أولاً : النَّتائج

أسفرت هذه الدِّراسةُ من خلال المعالجات الإحصائيَّة عن صحَّة فروض البحث الَّتي بلغ عددها خمسةفروض وقد تحقَّق منهاأربعةفُروضٍ بنسبة 80% وهي:

1-توجدصُعوبةٌ في مادَّة النَّحو بسبب طبيعة المنهجمعيارُ النَّتيجة (أوافق) 60.6%.

2-استخدامُ الطَّريقة القياسيَّة في تدريس النَّحو هو الأنجع لتجويد الإعرابمعيارُ النَّتيجة (أوافق) 54.5%.

3-يتناسبُ المقرَّرُ الدِّراسيُّ في مادَّة النَّحو لطُلاَّب الصفَّ الثَّالثِ الثَّانويِّ ويلبِّي حاجاتهممعيارُ النَّتيجة (أوافق) 42.4%.

4-إهمالُالمعلِّمُ للحركات الإعرابيَّة أثناء الدَّرس يسُهمُ في تدنِّيمستوى الطلاَّب في الإعراب. معيارُ النَّتيجة (اوافق) 78.8%.

5-العلامةُ الإعرابيَّةُ الأصليَّةُ والفرعيَّةُ تلعبُ دوراً مهمَّاً في تحديد معنى الكلمة ودلالتها بمعيار النَّتيجة لا أوافق 42,4%.

ثانياً : التوصيات

من أهم توصيات البحث، يوصي الباحث بالآتي:

1- إعادة النظر في تدريس مادة النحو للناشئة في مراحل تعليمهم الابتدائي ووضع أساس جديد له، حتى لا يكون مصدر عنت وصعوبة للمتعلم الناشيء.

2- زيادة حصص مقرر مادة النحو.

3- ربط قواعد اللغة العربية بالفروع الأخرى.

4- التركيز على التمرينات والتطبيقات الخاصة بالإعراب.

5- وضع مقرر دراسي متسلسل ومتدرج حسب النمو العقلي والعمري للطلاب.

6- حث الطلاب على التحدث باللغة العربية الفصحى أثناء اليوم الدراسي وفي خارج المدرسة حتى تصبح عادة لهم.

7- حضور المحاضرات والندوات العامة المتعلقة بالنحو العربي والاستفادة منها.

ثالثاً: المقترحات

هذه المقترحات أدناه يمكن أن تكون في شكل عناوين لبحوث مستقبلية:

1- دور التلفاز التعليمي في اكساب الطلاب مهارة الإعراب.

2- أثر المنافسات بين الطلاب في دروس الإعراب.

3- دور تلاوة القرآن الكريم في تجويد الإعراب.

4- استخدام الفنيات الحديثة في تدريس مادة النحو.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع والرسائل والمجلات والمنشورات

أولاً : المصادر:

أ- القرآن الكريم.

ب- الحديث الشريف.

ج- الشعر العربي.

د- الأمثال.

ثانياً : المراجع:

1. إبراهيم السَّامرَّائيُّ ، النَّحو العربيُّ ، نقد وبناء ، دار عمَّار الأردن سوق البتراء ، ط1 ، 1418هـ-1997م.
2. إبراهيم القاعود طرق التَّدريس العامَّة وتنمية التَّفكير ، مكتبة النَّهضة المصريَّة ، القاهرة ، 1994م.
3. إبراهيم محمَّد عطا المناهج بين الأصالة والمعاصرة ، مكتبة النَّهضة العربيَّة ، القاهرة ، 1995م.
4. إبراهيم محمَّد عطا طرق التَّدريس العامَّة ، مكتبة النَّهضة المصريَّة ، القاهرة ، 1990م.
5. إبراهيم محمَّد عطا طرق تدريس اللُّغة العربيَّة ، ج2، مكتبة النَّهضة المصريَّة ، القاهرة ، 1990م.
6. إبراهيم مصطفى : إحياء النَّحو"لجنة التَّأليف والتَّرجمة والنَّشر ، القاهرة ، 1937م.
7. ابن الأنباريِّ :أبو بكر محمَّد بن القاسم بن بشَّار الأنباري "إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الشحقيق محمَّد محي الدِّين عبد الحميد ، مطبعة اللُّغة العربيَّة ، دمشق ، 1966م.
8. ابن الأنباريِّ : أبو بكر محمَّن القاسم بن بشَّارٍ الأنباريِّ " منثور الفوائد" ، تحقيق صالح الضَّامن ، مؤسسة الرِّسالة ، ط1 ، بيروت ، 1403هـ-1983م.
9. ابن الأنباريِّ : الإنصاف في مسائل الخلاف، المسألة 70 ، تحقيق محمد محي الدين عبد المجيد، مطبعة اللغة العربية، دمشق، 1966م.

10. ابنُ النَّحَّاس : أبو جعفر النَّحَّاس ، أحمد بن إسماعيل ، ت336هـ ، إعرابُ القرآن " تحقيق زهير غازي زاهر ، مطبعة العاني ، بغداد ، 1397هـ.
11. ابنُ النَّديم: أبو الفرج محمَّد بن أبي يعقوب بن اسحاق " الفهرست " تحقيق رضا تجدد ، دار المسيرة ، بيروت ،1988م.
12. ابنُ جريرٍ الطَّبريّ : أبو جعفر محمَّد بن جريرتفسيرُ الطَّبريِّ " ج1 ، دار الفكر ، بيروت ، 2005م.
13. ابنُ جِنِّي : أبو الفتح عثمان، ت 399هالخصائصُ "تحقيق محمد علي النَّجَّار ، ج3 ، ط3، الهيئةُ المصريَّة العامَّة للكتاب ، القاهرة ، 1406هـ - 1986م.
14. ابنُ خلدون : أبو زيد عبد الرَّحمن بن خلدون المُقدِّمةُ "ط4 ، دار القلم ، بيروت ، 1981م.
15. ابنُ سلاَّم :محمَّد الجمحي ، ت 23هطبقاتُ فُحُول الشُّعراء" تحقيق محمود شاكر ، ط1، ج1 ، دار المدني ، جدة ،1980م.
16. ابنُ فارس أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريَّا الرَّازي الصَّاحبيُّ في فقه اللُّغة " تحقيق السَّيِّد أحمد صقر ، مطبعةُ الحلبي ، القاهرة ، 1965م.
17. ابنُ كثير : الإمام الحافظ -أبو الفداء – عماد الدِّين إسماعيل بن عمر بن كثير "فضائلُ القرآن"تحقيق أبو اسحق الجويني الأثري ، مكتبةُ ابن تيمية ، القاهرة ، 1416هـ.
18. ابنُ منظورأبو: الفضل جمال الدِّين محمَّد بن مكرم الأفريقيّ المصريّ ، ت 611هـ " لسانُ العرب" ج15 ، دار صادر ، بيروت ، 1968م.
19. ابنُ يعيش :موفَّق الدِّين بن علي بن يعيش ، ت643هشرحُ المُفصّل" ج1 ، عالم الكتب ، بيروت ، 1968م.
20. أبو البركات الأنباري : كمال الدين عبد الرحمن بن محمد ، ت577هـ ، " نزهة الألباء في طبقات الأدباء "تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار مكتبة الهلال، القاهرة ، 1967م.
21. أبو الطيب اللغوي : عبد الواحد علي الحلبي ، ت351هـ "مراتب النحوين " تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ط3 ، القاهرة ، 1955م.

22. أبو البقاء العكبرى : عبد الله بن الحسين البغدادي ، ت616هـ ، " مسائل خلافية في النحو العربي ، المسألة 9 ، تحقيق محمد خير الحلواني ، دار المأمون للتراث ، ط2 ، دمشق ، 1972م.
23. أبو منصور الثعالبي ، فقه اللغة ، مطبعة الآباء اليسوعيين ، بيروت ، لبنان ، 1985م.
24. أحمد بن محمد الميداني : نزهة الطرف في علم الصرف ، تحقيق لجنة التراث العربي ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت ، ط1 ، 1411هـ-1981م.
25. أحمد حسين اللقاني : المناهج بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب ، ط3 ، القاهرة، 1989م.
26. أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد ، الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية الحلقة الثانية في تعليم الأساس باليمن ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أمدرمان الإسلامية، 1996م.
27. 30- أحمد عبد الستار الجواري : نحو التيسير ، دراسة ونقد منهجي ، المجمع العلمي العراقي ، بغداد ، 1984م.
28. أحمد عودة وآخرون : أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم ، مكتبة المنار، القاهرة ، 1987م.
29. أحمد مختار عمار : "البحث النحوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر ن ط6 ، عالم الكتب، القاهرة، 1988م.
30.إسماعيلُ حسن صالح: معوقات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية الحلقة الثانية في تعليم الأساس باليمن ، دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أمدرمان الإسلامية ، 1996م.
31. الأشموني: علي بن محمد بن عيسى ، ت 918هـ، شرح محمد محي الدين عبد الحميد ، على ألفية ابن مالك ، ج1 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1966م.
32. الجاحظ : أبو عثمان عمر بن بحر الجاحظ ، ت255هـ " البيان والتبيين " تحقيق عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1998م.
33للحسنُ بن محمد الدامغاتي :قاموس القرآن وإصلاح الوجوه والنظائر في القرآن الكريم ، تحقيق عبد العزيز سيد الأهل ، دار العلم للملايين ، ط4 ، بيروت ، 1404هـ-1983م.

34. الخليلُ : الخليل بن أحمد الفراهيدي ، ت 175هـ ، " كتاب العين " ج2 ، تحقيق مهدي المخزومي وا ٍبراهيم السامرائي ، دار مكتبة الهلال ، القاهرة ، 1968م.
35. الرَّازيُّ : - محمَّد بن أبي بكر بن عبد القادر ، ت666هـ "مختار الصحاح" ، دار المعارف القاهرة ، 1397هـ-1977م.
36. الزّبيديُّ : أبو الفيض السَّيِّد محمَّد مرتضى الحسين الزّبيديُّ ، ت379هـ "تاجُ العروسِ من جواهرِ القاموس"دار الفكر للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع ، ط1 ، بيروت ، 1994م.
37. الزّبيديُّ : أبو بكر محمد بن الحسين الأندلسي ، ت379هـ " طبقات النحويين واللغويين" دار المعارف ، القاهرة ، 1984م.
38. الزَّجّاجُ : أبو القاسم عبد الرَّحمن بن اسحق ، ت 337هـ "الإيضاحُ في علل النَّحو" تحقيق مازن المبارك ، ط5 ، دار النفائس ، بيروت ، 1406هـ.
39. الزَّمخشريُّ : أبو القاسم محمود بن عمر بن محمَّد ، بن عمر الخوارزمي "الفائقُ في غريب الحديث" " ل – ن – ح " ، دار الفكر ، بيروت ، 1415هـ.
40. السِّيرافيُّ : أبو سعيد الحسن بن عبد الله البغداديِّ ، ت368هـ"أخْبارُ النَّحويِّين البصريِّين" ، تحقيق د. محمد إبراهيم البنَّا ، ط1 ، دار الاعتصام ، القاهرة ، 1985م.
41. السفير انطوان الدحداح ، معجم لغة النحو العربي ، بيروت ، مكتبة لبنان ناشرون ، 1993م.
42. الشِّيخُ أحمد الحملاويُّ : شذا العرف في فن الصرف ، مكتبة الحلبي ، ط6 ، القاهرة ، 1384هـ -1965م.
43. أمينُ الخوليُّ متاهجُ تجديد النَّحو والبلاغة والتَّعبير و الأدب ، دار المعرفة ، القاهرة ، 1961م.
44. أمينُ عبد المتعال الصَّعيديُّ :النَّحو الجديد ، دار الفكر العربيِّ ، القاهرة ، 1947م.
45. أنورُ الجنديُّ اللُّغةُ العربيَّةُ بين حُماتِها وخُصومِها، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1965م.
46. أنورُ الرَّافعيُّ ، الإسلامُ في حضارتِه ونظمِه ، دار الفكر ، القارة ، 1973م.

47. بشير عبد الرَّحمن الكلوبيُّ ، التكنولوجيا في عملية التَّعليم والتَّعلُّم ، عمان –الأردن ، دار الشروق ، ط2 ، 1997م.
48. تمام حسَّان ، الأصول ، دراسة استيمولوجية الفكر اللُّغويِّ عند العرب ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، 1991م.
49. تمام حسَّان ، اللُّغة العربيَّة ومعناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة ، القاهرة ، ط2 ، 1979م.
50. توفيق محمَّد شاهين :عوامل تنمية اللُّغة ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، 1980م.
51. جابر عبد الحميد التَّقويم التَّربوي والقياس النَّفسيُّ في التَّربية دار النَّهضة ، القاهرة ، 1983م .
52. جاسم محمود الحسُّون،حسن جعفر الخليفة طرق تعليم اللُّغة العربيَّة في التَّعليم العام ، ط1 ، دار المكتبة الوطنيَّة ، بنغازي ، 1996م.
53. جلال الدِّين الأسيوطيُّ :الأشباه والنَّظائر في النَّحو " بيروت ، ط1 ، 1984م ، تحقيق عبد العال سالم بكر ، مؤسسة الرسالة.
54. جلال الدِّين السِّيوطيُّ :أبو عبد الرَّحمن بن أبي بكر ، ت 911هـ ،المزهر في اللُّغة " مكتبة إحياء الكتب العربيَّة ،القاهرة ، 1972م.
55. جميل علُّوش:الإعراب الذَّموذجيُّ في النَّظريَّة والتَّطبيق ، مطبعة الشَّرق الأوسط ، ط1 ، القاهرة ، 1998م.
56. جودة الرِّكابيُّ طرق تدريس اللُّغة العربيَّة ، ط4 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1986م.
57. حسام محمَّد نادي ، النَّحوالعربيُّ بين التَّعقيد والتَّيسيرقديماً وحديثاً ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية دار العلوم ، القاهرة ، 1991م.
58. حسن عون : اللغة والنحو ، دراسات تاريخية وتحليلية مقارنة ، دار نشر الثقافة ، الإسكندرية، 1951م.
59. حسن عون: تطور الدرس النَّحوي ، قسم البحوث والدراسات الأدبيةواللُّغوية ، دار النشر الثقافة ، الإسكندرية ، 1951م.
60. حسن محمَّور الدِّين ،الدَّليل إلى قواعد اللُّغة العربيَّة دار العلوم العربيَّة ، بيروت - لبنان ، ط1 ، 1416هـ - 1996م.

61. حسين حمدي الطوبجي ، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ، دار القلم ، الكويت ، ط9 ، 1995.
62. سليمان قورة : تنظيم محتوى قواعد اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ، 1982م.
63. خديجة الحويثي دراسات في كتاب سيبويه ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ط 1 ، 1976م.
64. خلف بن حيان البصري ، مقدمة في النحو تحقيق عز الدين التنوخي – وزارة الثقافة دمشق ، 1960.
65. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق" ، ط2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن ، عمان ، 2007م.
66. رشدي أحمد طعيمة تعليم الكبار الخط برامج وتدريس مهارته في التعليم العام" ، القاهرة دار الفكر العربي ، 2000م.
67. رشدي طعيمة وآخرون : المنهج منظومة المحتوى والتعليم" ، القاهرة ، دار الثقافة ، بدون ط ، 1984م.
68. ريمون طحان : الألسنة العربية" ، بيروت دار الكتاب اللبناني ، مكتبة الجامعة، ط 1، 1392هـ - 1972م.
69. زكريا إسماعيل أبو الضبعات: طرائق تدريس اللغة العربية "دار الفكر ، عمان – الأردن ، ط1 ، 1991م.
70. زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، 1991.
71. زكريا محمد طاهر وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية " ، مكتبة دار الثقافة ، عمان- الأردن ، ط1 ، 1991م.
72. سعيد الأفغاني : من تاريخ النحو ، دار الفكر ، بيروت، -1971م.
73. سعيد التل وآخرون المرجع في مبادئ التربية دار الشروق – الأردن – عمان، ط1، 1993م.

74. سهيلةُ ياسين الجبوريُّ : "الخطُّ العربيُّ وتطوره في العصور العبَّاسيَّة في العراق" ، مطبعة الزهراء ، بغداد ، 1962.
75. سيبويه : عمرو بن بشر بن قنبر ، ت180هـ، "الكتاب" ، تحقيق وشرح عبد السَّلام محمَّد هارون ، ج1 ،مكتبةُ الخانجي ، القاهرة ، ط3 ، 1988م.
76. شوقي ضيف :المدارسُ النَّحوية "، دار المعارف ، القاهرة ، 1986م.
77. شوقي ضيف: تيسيرُ النَّحو التَّعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده" ، دار المعارف القاهرة ، 1986م.
78.صالحُ عبد العزيز :التَّربيةُ وطرقُ التَّدريس الحديثة ، مبادئها تطبيقاتها " ، القاهرة ، دار المعارف ، ج3 ، 1965م.
79صلاحُ الدِّين المنجد : دراساتٌ في تاريخالخطِّ العربيِّ" ، بيروت – لبنان ، دار الكتاب الجديد ، 1972م.
80. طه عليحسين الدِّليميُّ ،اللُّغةُ العربيَّة ،مناهجُها وطرقُ تدريسها ، دار الشُّروق ، القاهرة، ط1، 2005م.
81. ظبيةُ سعيدالسِّليطيُّ تدريسُ النَّحوالعربيِّ في ضوء الاتِّجاهات الحديثةالدَّارُ المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 1423هـ -2002م.
82.عائدُ توفيقالهاشميُّ : طرقُ تدريس التَّربية الإسلاميَّةدارُ الفكر ، الأردن- عمَّان ، 1990م.
83. عائشةُ عبدالرَّحمن بنتُ الشَّاطئ "لغتُنا الجميلةُ والحياة ، القاهرة ،معهدُ البحوث والدِّراسات العربيَّة ، 1966م.
84.عاطفُ الصَّيفيُّ المعلِّمُ واستراتيجاتُ التَّعليم الحديث، ط 1 ، دار أسامة للنَّشر والتَّوزيع ، الأردن – عمَّان ، 2009م.
85عبَّاسُ حسن :اللُّغة والنَّحو بين القديم والحديث ، دار المعارف ، القاهرة ، 1966م.
86عباسُ حسن: النَّحو الوافي ، ج1 ، دار المعارف ، القاهرة ،1965م.
87عبَّاسُ محجوبشكلاتُ تعليم اللُّغة العربيَّة ، حلولٌ نظريَّةٌ وتطبيقيَّة ، دارُ الثَّقافة الدَّوحة ، 1982م.
88.عبدُ الرَّحمن السَّيِّد :الكفايةُ في علم النَّحو ، دار المعارف ، القاهرة ، ط2 ، 1991م.

89. عبدُ الرَّحمن عبدُ السَّلام جامل: طرائقُ التَّدريس ،ومهاراتُه ،تنفيذُ وتخطيطُ عملية التَّدريس ، ط 3، دار المناهج للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان-الأردن، 2002م.

90. عبدُ العزيز عتيق : "المدخلُ إلى علم النَّحو والصَّرف "دارُ النَّهضة العربيَّة ، بيروت، 1387هـ-1967م.

91. عبدالُعليمُ إبراهيم : الوسائلُ التَّعليميَّة ، دار المعارف ، القاهرة ، ط7 ، 1973م.

92. عبدُ اللَّطيف عبدُ القادر أبوبكر: تعليمُ اللُّغة العربيَّة الأطرُ والإجراءات" ، مكتبة الضَّامري ، عمَّان- الأردن ، ط1 ، 1433هـ ، 2003م.

93. عبدُ العليم إبراهيم: النَّحو الوظيفيُّ ، دارُ المعارف ، ط6 ، القاهرة ، 1970م.

94. عبدُ المنعم سيِّد عبدُ المتعال: طرقُ تدريس اللُّغة العربيَّة – القاهرة ، مكتبة غريب ، القاهرة ،1980م.

95. عبدُ الوارث مبروك: في إصلاحِ النَّحو العربيِّ، دراسةٌ نقديَّةٌ ، دار العلم ، الكويت ، 1985م.

96. عبدُ الرَّاجحي: فقهُ اللُّغة في الكتب العربيَّة دارُ النَّهضة العربيَّة ، بيروت ، 1400هـ - 1979م.

97. عزيزُ سمَّار ، محمَّد عبد القادر وآخرون: مبادئُ القياس والتَّقويم في التَّربية دارُ الفكر والنَّشر ،الأردن، عمَّان ، 1989م.

98. عصام نُورُ الدِّين : أبنيةُ الفعل في شافية ابن الحاجب ،المؤسَّسةُ الجامعيَّة للدِّراسات والنَّشر والتَّوزيع ، ط1 ، بيروت ،1402هـ- 1982م.

99. عليٌّ أحمد مدكور: تدريسُ فنون اللُّغة العربيَّة دارُ الفكر العربيِّ ، القاهرة ، 1433هـ ، 2003م.

100. عليٌّ الجارمُ ومصطفى أمين النَّحو الواضحُ في قواعد اللُّغة العربيَّة ، ط23 دار المعارف ، القاهرة ، 1969م.

101. عليٌّ الجمبلاطيٌّ ، وأبو الفتوح التُّونسيٌّ ،الأصولُ الحديثةُ لتدريس اللُّغة العربيَّة والتَّربية الإسلاميَّة ، دار نهضة مصر للطَّبع والنَّشر ، القاهرة ، 1971م.

102. علي حسين الدليمي ، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها ، دار الشروق ، القاهرة ، ط1 ، 2005م.

103. عليٌ منير الحصريٌ ، ويوسف العنيزي : طرقُ التَّدريس العامَّة ، ط1 ،مكتبةُ الفلاَّح للنَّشر والتَّوزيع ، الإمارات العربيَّة ، العين ، 2001م.

104. عمرُ الشَّيبانيٌ ،فلسفةُ التَّربية الإسلاميَّة ، طرابلس ، الشّركة العامَّة للنَّشر والتَّوزيع ، ط5 ، 1987م.

105. فاضلُ صالحٌ السَّامرَّائيٌ : معاني النَّحو ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ج1، ط1، 1420هـ ، 2000م.

106. فتحيعبدُ الفتَّاح ، أبو الأسود الدُّؤلي ،نشأةُ النَّحو العربيِّ ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ط 1 1394هـ ، 1974م.

107. فتحيعليٌ يونس استراتيجياتُ تعليماللُّغة العربيَّة للمبتدئين ، القاهرة ،مطبعةُ الكتاب الحديث ، 1996م.

108. فتحيعليٌيُّونسُ محمود ،استراتيجيةُ تعليماللُّغة العربيَّة في المرحلةالثَّانويَّة ، مطبعة الكتاب الحديث ، القاهرة ، 1977م.

109. فراس إبراهيم ،طرق التدريس ووسائله وتقنياته ، ط بدون ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن – عمان ، 2005م.

110. فرانسيس عبد النور ، التربية والمناهج ، دار النهضة للطباعة والنشر ، القاهرة 1978م.

111. كمال عبد الحميد زيتون ، التدريس نماذجه ومهاراته ، ط1 ، المكتب العلمي للنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، 1992م.

112. مازن المبارك ، نحو وعيلُغوي ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1970م

113. محمد إبراهيم عبادة ، عصور الاحتجاج في النَّحو ، ج1 ، دار المعارف ، القاهرة ، 1980م.

114. محمد أحمد عرفة ، النَّحو والنحاة بين الأزهر والجامعة ، مطبعة السعادة ،القاهرة ، 1938م.

115. محمد السكران ، أساليب تدريس الدراسات الإجتماعية ، دار الشروق ، عمان – الأردن ، ، بدون ط، 1989م.

116. محمد الطنطاوي : نشأة النَّحو وتاريخ أشهر النحاة ، ط5 ، دار المعارف ، القاهرة، 1973م.
117. محمد الهادي عفيفي، الأصول الفلسفية للتربية – القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1978م.
118. محمد زياد حمدان ، الوسائل التعليمية مبادئها ، تطبيقاتها في التعليم ، دار القلم ، الكويت ، ط9 ، 1995م.
119. محمد صالح سمك، فن التدريس للتربيةاللُّغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1998م.
120. محمد طاهر الكردي : تاريخ الخط العربي وآدابه ، القاهرة ، مكتبة الهلال ، 1939م.
121. محمَّدُ عبدُ القادر أحمد ،طريقةُ تدريس اللُّغة العربيَّة ،مكتبةُ النَّهضة ، المصريَّة ، القاهرة ، ط5 ، 1986م.
122. محمَّدُ علي الخوليُّ ،أساليبُ التَّدريس العامَّة ،دارُ الفلاح ، الأردن- عمَّان ، 2000م.
123. محمَّدُ علي السَّيِّد ،الوسائلُ التَّعليميَّة ، تكنولوجيا التَّعليم ،مكتبةُ المنار ، القاهرة ، ط7 ، 1987م .
124. محمَّدُ علي النَّجار محاضراتٌ عن الأخطاء ، القاهرة ،معهدُ الدِّراسات العربيَّة ، 1959م.
125. محمَّدُ عيد ،أصولُ النَّحو العربيِّ في نظر النُّحاةورأيُ ابن مضاء ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1989م.
126. محمَّدُ قُطب منهجُ التَّربية الإسلاميَّة ، دار القاهرة بيروت ، 1972.
127. محمَّدُ زَمِّل البشير منشوراتُ جامعة السُّودان المفتوحة (المناهج العامة)، الخرطوم ، 2005م.
128. محمودُ أحمد السَّيِّد أساسياتُ القواعد ،مصطلحاً وتطبيقاً ، دار دمشق ، دمشق – سوريا ، 1984م.
129. محمودُ أحمد نحلة :أصولُ النَّحو العربيِّ دارُ العلوم العربيَّة ، بيروت ، 1987.

130. محمودُ حسن الأستاذ وماجدُ محمود مطر أساليبُ المناهج ط1 ، مكتبة العلا ، دبي ، 2004م.
131. محمودُ عبَّاس حمودة دراساتٌ في علم الكتابة العربيَّة ، دار غريب للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع ، القاهرة، 2000م.
132. مهدي المخزوميُّ : في النَّحو العربيِّ ، نقد وتوجيه. صيدا ، المكتبة العصريَّة ، " 1384هـ - 1964م.
133. مهدي المخزوميُّ :مدرسةُ الكوفة ومنهجُها في دراسة اللُّغة والنَّحو ، المكتبة العصرية، بيروت، ط3 ، 1986م.
134. نادر فهمي وهشام عليَّان مبادئُ القياس والتَّقويم في التَّربية ، دار الفكر للنَّشر والتَّوزيع ، الأردن –عمَّان ، 1990م.
135. هاشم السَّامرَّائيِّ وآخرون طرائقُ التَّدريس العامَّة دارُ الأمل ، الأردن ، ط1 ، 1994م.
136. وليدُ جابر أساليبُ تدريس اللُّغة العربيَّة دارُ الفكر للنَّشر والتَّوزيع ، عمَّان – الأردن ، ط1 ، 1991م.

ثالثاً : المجلات:

1. اتحاد المجامع اللُّغوية العلمية العربية ،القاهرة، (ندوة بعنوان تيسير تعليم اللغة العربية ، الجزائر ، 1977م).
2. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مجلة التربية المستمرة ، العدد الخامس ، السنة الثالثة ، 1992م.
3تمّام حسان ، مجلة المجلة ، العدد 114 ، القاهرة ، يونيو 1966م.
4. حسام الخطيب :اللُّغة العربية والمشكل اللغوي ، المجلة العربية للثقافة ، السنة (12) العدد (22) ، القاهرة ، 22 مارس 1992م.
5. أحمد عبد الرحيم السائح، مجلة اللسان العربي، (نشأة اللغة الإنسانية) ، و(مصادر اللغة العربية)، المجلد التاسع، ج1 ، المكتب الدائة للتنسيق والتعريب في الوطن العربي، جامعة الدول العربية، المغرب -الرباط ، يناير 1972م.

6. مجيد إبراهيم دمعة: - ملاحظات على دراسة وتدريس اللُّغة العربية في المدارس ومؤسسات التعليم – حولية كلية التربية بجامعة قطر – السنة الأولى – العدد الأول 1982م.
7. محمد الحاج الخليل ، دعوة للتيسير في اللغة العربية الفصيحة ، رأي في تعاليم القواعد ، كلية التربية ، الدوحة ، السنة 20 العدد 99، 1991م.
8. مجلة فؤاد الأول للغة العربية، (تيسير علوم العربية والعلوم الأخرى)، القاهرة، 1951م.
9. مجمع اللغة العربية المؤتمر الخامس والأربعون، (تيسير تعليم اللغة العربية)، القاهرة، 1983م.
10. مجمع اللغة العربية في عيدها الخمسين ندوة بعنوان (تعليم اللغة العربية) الاردن عمان 1978م.

رابعاً : المنشورات:

1. عمر الشيخ ، طرق التقويم وأدواته منشورات معهد التربية ، لبنان -بيروت يونسكو ، 1975م.

خامساً : الرسائل:

(أ) رسائل الدكتوراة: -

1. حمود يحيى أحمد يحيى

دراسة تقويمية لمنهج النَّحو المقرر على طلاّب المرحلة الثانية من التّعليم الأساس في الجمهورية اليمنيَّة. دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربيَّة ،جامعة إفريقيا العالميَّة ، كلية التربيَّة ، 2002م.

2. رياض حسين علي:

أثر استخدام بعض الطرائق التَّدريسيَّة لتحصيل طلاّب الصَّف الثاني بالمرحلة المتوسطة بالعراق في قواعد اللُّغة العربيَّة). بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه ، الفلسفة في التربيَّة ،جامعة الخرطوم ، الدراسات العلّيا ، كلية التربيَّة ، قسم المناهج وطرق التَّدريس، 1422هـ-2001م.

3. عالية محمد خليفة:

تحليل وتقويم مقرر قواعد اللُّغة العربيَّة للصَّف الأوَّل والثَّاني بالمرحلة الثانويَّة من وجهة نظر المعلِّمين ، دراسة ميدانية بولاية الخرطوم). بحث مقدم للحصول على درجة الدكتوراه في التربيَّة تخصص مناهج وطرق تدريس اللُّغة العربيَّة ، جامعة السُّودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية التربيَّة، 1425هـ-2004م.

(ب) رسائل الماجستير

1. سعاد إبراهيم العاقب:

تحديد المعنى النَّحوي في غياب العلامة الإعرابيَّة ماجستير ، في التربية ومناهج ، معهد الخرطوم الدّولي للُّغة العربيَّة (1998م).

2. محمد أحمد السيد :

دراسة مقارنة بين طرائق تدريس قواعد اللُّغة العربيَّة. رسالة ماجستير في التربية ، مناهج وطرق تدريس ، غير منشورة ، كلية التربيَّة ، عين شمس 1969م.

3. مختار كبى :

ضرورة الإعراب في تحديد المعنى ماجستيرفي التربية ، مناهج وطرق تدريس، معهد الخرطوم الدّولي للُّغة العربيَّة ، 1995م.

الرقم	الآيات	الصفحة
1	چ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ ﭺ ﭻ ﭼ ﭽ ﭾ چ البقرة: ٣١	17
2	چ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ ﭗ ﭘ ﭙ ﭚ ﭛ ﭜ ﭝ ﭞ ﭟ ﭠ ﭡ ﭢ ﭣ ﭤ ﭥ ﭦ ﭧ ﭨ ﭩ ﭪ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ ﭺ ﭻ ﭼ ﭽ ﭾ چ البقرة: ١٦٤	22
3	چ ﮧ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ ﮯ ﮰ ﮱ ﯓ ﯔ ﯕ ﯖ ﯗ ﯘ ﯙ ﯚ ﯛ ﯜ ﯝ ﯞ ﯟ ﯠ ﯡ ﯢ ﯣ ﯤ چ البقرة: ١٨٩	10
4	ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ ﭗ ﭘ ﭙ ﭚ ﭛ ﭜ ﭝ ﭞ ﭟ ﭠ چ البقرة: ٢١٥	10
5	ﭑ چ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ ﭗ ﭘ ﭙ ﭚ ﭛ ﭜ ﭝ ﭞ ﭟ ﭠ ﭡ ﭢ ﭣ ﭤ ﭥ ﭦ ﭧ ﭨ ﭩ ﭪ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ ﭺ ﭻ ﭼ ﭽ ﭾ ﭿ ﮀ ﮁ ﮂ ﮃ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ ﮉ ﮊ ﮋ ﮌ ﮍ ﮎ ﮏ ﮐ ﮑ ﮒ ﮓ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮛ ﮜ ﮝ ﮞ ﮟ ﮠ ﮡ ﮢ ﮣ ﮤ ﮥ ﮦ ﮧ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ چ البقرة: ٢١٧	10
6	چ ﭿ ﮀ ﮁ ﮂ ﮃ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ ﮉ ﮊ ﮋ ﮌ ﮍ ﮎ ﮏ ﮐ ﮑ ﮒ ﮓ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮛ ﮜ ﮝ ﮞ ﮟ ﮠ ﮡ ﮢ ﮣ ﮤ ﮥ ﮦ ﮧ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ چ آل عمران: ١٥٢	23
7	چ ﯜ ﯝ ﯞ ﯟ ﯠ ﯡ ﯢ ﯣ ﯤ ﯥ ﯦ ﯧ ﯨ چ الأنعام: ١٦	23
8	چ ﭿ ﮀ ﮁ ﮂ ﮃ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ چ الأنعام: ١٠٥	77
9	چ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ ﮯ ﮰ ﮱ ﯓ ﯔ ﯕ ﯖ ﯗ ﯘ چ الأنعام: ١٥٦	78
10	چ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ ﭗ ﭘ ﭙ ﭚ ﭛ ﭜ ﭝ ﭞ ﭟ ﭠ ﭡ ﭢ ﭣ ﭤ ﭥ ﭦ ﭧ ﭨ ﭩ ﭪ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ ﭺ چ التوبة: ٣	70
11	ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ چ ﭗ ﭘ ﭙ ﭚ ﭛ ﭜ ﭝ ﭞ ﭟ ﭠ ﭡ ﭢ ﭣ ﭤ ﭥ ﭦ ﭧ ﭨ ﭩ ﭪ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ چ التوبة: ١٢٧	23
12	چ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮛ ﮜ ﮝ ﮞ ﮟ چ الحجر: ٩	34
13	چ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ ﭺ ﭻ ﭼ ﭽ ﭾ چ الإسراء: ٤١	23
14	چ ... چ طه: ١١٣	23
15	چ ﯘ ﯙ ﯚ ﯛ ﯜ ﯝ ﯞ ﯟ ﯠ ﯡ ﯢ چ الأنبياء: ٨٠	27
16	چ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮛ ﮜ ﮝ ﮞ ﮟ ﮠ ﮡ ﮢ ﮣ ﮤ ﮥ ﮦ ﮧ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ ﮯ ﮰ ﮱ ﯓ چ الحج: ١١	27
17	چ ﮥ ﮦ ﮧ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ ﮯ ﮰ ﮱ ﯓ ﯔ ﯕ ﯖ ﯗ ﯘ ﯙ ﯚ ﯛ ﯜ ﯝ ﯞ ﯟ ﯠ ﯡ ﯢ چ المؤمنون: ٩٩ - ١٠٠	25
18	چ ﮞ ﮟ ﮠ ﮡ ﮢ ﮣ ﮤ ﮥ ﮦ ﮧ چ الفرقان: ٥٠	23
19	چ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮛ ﮜ ﮝ ﮞ ﮟ ﮠ چ	26
20	چ ﯜ ﯝ ﯞ ﯟ چ الفرقان: ٦٥	23
21	چ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ ﭕ ﭖ ﭗ ﭘ ﭙ ﭚ ﭛ ﭜ ﭝ ﭞ ﭟ چ الأحزاب: ١	27
22	چ ﭑ ﭒ ﭓ ﭔ چ الصافات: ٧٧	8
23	چ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ چ ص: ٢١	27
24	چ ﭿ ﮀ ﮁ ﮂ ﮃ ﮄ ﮅ ﮆ ﮇ ﮈ چ غافر: ٦٩	23
25	چ ﭤ ﭥ ﭦ ﭧ ﭨ ﭩ ﭪ ﭫ ﭬ ﭭ ﭮ ﭯ ﭰ ﭱ ﭲ ﭳ ﭴ ﭵ ﭶ ﭷ ﭸ ﭹ ﭺ چ الجاثية: ٥	23

23	الأحقاف: ٢٧ ﭽ	ﭽ 26

27	 الأحقاف: ٢٩	23
28	 محمد: ٣٠	70
29	چ ﷼ ﷽ ﷾ ﷿  چ القمر: ٤٩	74
30	چ 	31
72	چ ﷻ ‌ ‍ ‎ ‏ ‪ ‫ ‬ ‭ ‮  چ الذاريات: ٢٢	32
17	چ ﴾ ﴿ ﵀ ﵁ ﵂ ﵃ ﵄ ﵅ ﵆ ﵇ ﵈ ﵉ ﵊ ﵋ ﵌ ﵍ ﵎ ﵏ ﵐ ﵑ ﵒ ﵓ ﵔ ﵕ ﵖ ﵗ ﵘ ﵙ ﵚ ﵛ ﵜ ﵝ ﵞ ﵟ ﵠ ﵡ ﵢ ﵣ ﵤ ﵥ ﵦ ﵧ ﵨ ﵩ ﵪ ﵫ ﵬ ﵭ ﵮ ﵯ ﵰ ﵱ ﵲ ﵳ ﵴ ﵵ ﵶ ﵷ ﵸ ﵹ ﵺ ﵻ ﵼ ﵽ ﵾ ﵿ ﶀ ﶁ ﶂ ﶃ ﶄ ﶅ ﶆ ﶇ ﶈ ﶉ ﶊ ﶋ ﶌ ﶍ ﶎ ﶏ ﶐ ﶑ ﶒ ﶓ ﶔ ﶕ ﶖ ﶗ ﶘ ﶙ ﶚ ﶛ ﶜ ﶝ ﶞ ﶟ ﶠ ﶡ ﶢ ﶣ ﶤ ﶥ ﶦ ﶧ ﶨ ﶩ ﶪ ﶫ ﶬ ﶭ ﶮ ﶯ ﶰ ﶱ ﶲ ﶳ ﶴ ﶵ ﶶ ﶷ ﶸ ﶹ ﶺ ﶻ ﶼ ﶽ ﶾ ﶿ ﷀ ﷁ ﷂ ﷃ ﷄ ﷅ ﷆ ﷇ ﷈ ﷉ ﷊ ﷋ ﷌ ﷍ ﷎ ﷏ ﷐ ﷑ ﷒ ﷓ ﷔ ﷕ ﷖ ﷗ ﷘ ﷙ ﷚ ﷛ ﷜ ﷝ ﷞ ﷟ ﷠ ﷡ ﷢ ﷣ ﷤ ﷥ ﷦ ﷧ ﷨ ﷩ ﷪ ﷫ ﷬ ﷭ ﷮ ﷯ ﷰ ﷱ ﷲ ﷳ ﷴ ﷵ ﷶ ﷷ ﷸ ﷹ ﷺ ﷻ چ القلم: ١	33
78	چ  چ القلم: ٣٧	34
10	چ ﷼ ﷽ ﷾ ﷿ ︀ ︁ ︂ ︃ ︄ ︅ ︆ ︇ ︈ ︉ ︊ ︋ ︌ ︍ ︎ ️ ︐ ︑ ︒ ︓ ︔ ︕ ︖ ︗ ︘ ︙ ︚

فهرس الأحاديث الشريفة

الحديث	الإخراج	الصفحة
1.(الثيب يعرب عنها لسانها والبكر تستأذن في نفسها)	اخرجه احمد في المسنتد ، ص 19، 414، وابن ماجة ، ص 18-72، في النكاح ، دار النشر والتوزيع ، بيروت ، ط1، 1994م .	65
2.(اعربوا القرآن والتمسوا غرائبه)	بن كثير فضائل القرآن تحقيق أبو اسحق الجويني الاثري ، مكتبة بن تيمية ، القاهرة ، 1416هـ، ج1، ص92	69
3.(رحم الله امرأ اصلح من لسانه)	ذكره الزجاج في كتاب "الايضاح في علم النحو" تحقيق مازن المبارك، ط5 ، باب النفائس بيروت ، 1406هـ ، ص 96.	70
4.(لعل بعضكم أن يكون ألحن بحجته من بعض ، فمن قضيت له بشيء من حق أخيه فإنما اقطع له قطعة من النار)	اخرجه الزمخشري في كتاب " الفائق في غريب الحديث" " ل ،ح، ن" والحديث متفق عليه ، دار الفكر ، بيروت ، 1415هـ ، ص45	70

فهرس الشعر العربي

البيت	القائل	الصفحة
1.نحن آل الله في ذمته لم نزل فيها على عهد القدم .	عبد المطلب بن هاشم	9
2.فإن تزجران بإبن عفان انزجر ن تدعاني أحم عرضاً ممذّعا	سويد بن كراع	11
3. بطل النحو جميعاً كله غير ما أحدث عيسى بن عمر ذاك إكمال وهذا جامع فهما للناس شمس وقمر	الخليل بن أحمد	39
4. ولقد لحنت لكم كيما تفهموا ،وحيت وحياً ليس بالمرتاب	القتال الكلابي	70
5. ألا كل شيء ما خلا الله باطل وكل نعيم لا محالة زائل	لبيد بن ربيعه	25

فهرس الأمثال

المثل	القائل	الصفحة
1. (الجار قبل الدار)	سائر بين العرب	11
2. (الحرب خدعة)	سائر بين العرب	11
3. (الخطأ زاد العجول)	سائر بين العرب	11
4. (العتاب قبل العقاب)	سائر بين العرب	11
5. (وافق شن طبقه)	سائر بين العرب	11
6. (قطعت جهيزة قول كل خطيب)	سائر بين العرب	11
7. (صيف ضيّعت اللبن)	سائر بين العرب	11
8. (سبق السيف العزل)	سائر بين العرب	11
9. (رأي فاتر وعدو حاضر)	قصير	11
10. (، في الكنّ لا في الضحّ)	قصير	11
11. (ما ضل من تجري به العصا)	قصير	11
12. (أمرٍ ما جدع قصير آنفه)	الزباء	11
13. (بيدي لا بيد عمرو)	الزباء	11