

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية



مذكرة ماستر

لغة وأدب عربي

دراسات لغوية

لسانيات تطبيقية

رقم: ل. ت. 9.

إعداد الطالبة

هشوات بن خزالة

يوم: 2025/06/03

إشكالات تعلّم الإعراب في المرحلة المتوسطة

-السنة الثالثة أنموذجا-

لجنة المناقشة:

رئيسا

محمد خيضر بسكرة

أ.د.

الأمين ملاوي

مقررا

محمد خيضر بسكرة

أ.د.

عبد القادر رحيم

مناقشا

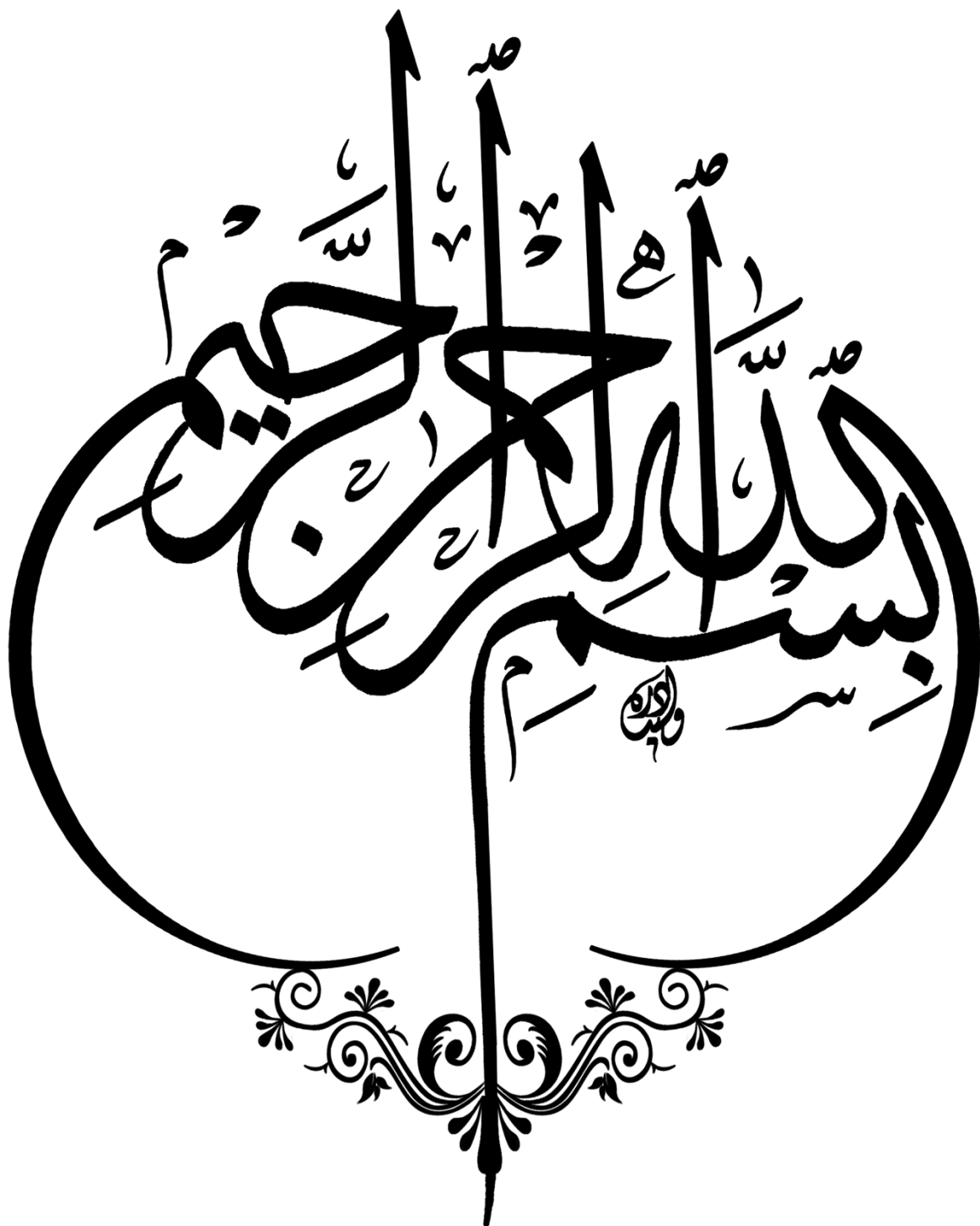
محمد خيضر بسكرة

أ.مح.أ.

فهيمة لحلوي

السنة الجامعية: 2024/2025

1445-1446 هـ



مقدمة

مقدمة

تتسعُ المعرفةُ في التراث العربي، وترتسم في الزخم التألّيفي الحافل بالموضوعات والعلوم، التي استأثرت باهتمام الباحثين والدارسين، ويُعدّ النحو أحد تلك العلوم، ودعامتها الأساسية وقانونها الأعلى، لذا عُنِيَ به أشدّ العناية درسا وتطبيقا، حفظا وتنسيقا وذلك حرصا على أداء الذكر الحكيم أداء فصيحاً وسليماً، وعصمةً للسان من اللحن والخطأ، فاللغة إذا خَلَّت من النحو غمّ كلامها وصارت مبهمَةً لمن يقرؤها.

ولا يتأتّى الحفاظُ على التراثِ النحويِّ إلا بتعميق البحث في مجالاته واستجلاء كثير من مسائله وأبوابه، وأبرزُ هذه المسائل والأبواب الإعرابُ، فهو الدعامَةُ الأساسية لنحو العربية، وأصلٌ من أصولها ومقومٌ من مقوماتها، يُظهرُ خصائصها، ويُشيرُ إلى مميزاتها.

ومع بدايات التعلّم يلزمُ المتعلّم اللغة العربية الفصيحة فيدرك حروفها، ثمّ كلماتها وتراكيبها، ولصحة أسلوبه نزيده مصطلحات "الفعل، الفاعل، المفعول"، وهنا تتشكل له صورة الإعراب بأنه تلك القواعدُ الصارمة التي يحكمون بها على الأسلوب العربي، وتلك العلامات التي يحدّدون بها كلّ بابٍ من أبواب النحو، وتصادفه هذه المصطلحات أيضا في امتحاناته فيفشل في الإجابة عنها، ويخلّ بعلامات منها.

ويوما بعد يوم ينفر المتعلّم من الإعراب وتزداد إشكالاته فلا يتيسّر له بلوغ الغاية، ولو بذل في تعلّمه جهدا عظيما.

انطلاقا من هذه الوقفات في أصول العربية وبحثا عن إشكال تعلّمها في بيئة التعليم المتوسط، انبنى موضوع البحث بـ: **إشكالات تعلّم الإعراب في المرحلة المتوسطة - السنة الثالثة أنموذجا.**

ويكتسبُ هذا البحثُ أهميةً كونه يتعلّق بمشكلة تعليمية تواجه اللغة العربية، وهو موضوعٌ مهمٌ وحساس، يتناولُ قضيةً هامّة في الدراسات اللغوية، ووسيلةً أساسية لفهم النصوص الشرعية، فحكمُ تعلّم الإعراب أصبح من الواجبات الأساسية.

ومن الأهداف التي ترومُ هذه الدراسة تحقيقها نذكر:

مقدمة

• التعرف على أهم الإشكالات التي تواجه التلاميذ في تعلّم الإعراب واكتساب مادّة النحو.

• تهدفُ إلى تحديد الأطراف المُسهمّة في ضعف المتعلّم.

• كما تهدف إلى البحث عن الوسائل الناجحة لمعالجة هذا الضعف.

إنّ طبيعة هذا البحث تفرض علينا الانتقال بين مناهج بحثية مختلفة لتحقيق مطالب الموضوع، ولما كان المنهج الوصفيّ المستند على آلية التحليل هو عمادُ الدراسات اللغوية الحديثة، كان الاعتماد عليه قائماً في الجانب النظري.

أمّا فيما يخصّ الجانب التطبيقيّ، فقد اعتمدنا على المنهج الإحصائيّ المناسب لعملية التحليل، عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية.

ولإعداد هذا البحث كان لابدّ من توافر أسباب ذاتية وأخرى موضوعية، فأما الذاتية: فهي حبّ اللغة العربية والغيرة عليها، والأكثر من ذلك أنّها لغة القرآن.

في حين تمثّلت الأسباب الموضوعية في:

• الاهتمام بالدراسات النحوية، التي أسال العلماء والباحثون الحبر الكثير حولها ونحن من وراء اجتهادهم نستفيد.

• ضعف المتعلّمين في النحو والإعراب ومحاولة البحث عن الأسباب الحقيقية التي أدّت إلى هذا الضعف.

أمّا اختيار المرحلة المتوسطة، فلأنّها مرحلة الممارسة الفعلية للإعراب.

من خلال هذه المعطيات، سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤالٍ مهمّ حدّد الإشكال الرئيس في البحث وتمثّل في:

ما الإشكالات التي تواجه تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط في تعلّم

الإعراب ؟

وتمحورت حول هذه الإشكالات مجموعة من التساؤلات نوجزها فيما يلي:

- هل يعود إشكالُ تعلّم الإعراب إلى المتعلّم، أو المعلّم، أو المادّة التعليمية؟
- أين يكمنُ الإشكال؟ أفي تحديد العلامة؟ أم في تحديد نوع الكلمة؟
- ما الحلولُ المُمكنة لمعالجة هذه الإشكالات؟

من أجل الإجابة عن هذه التساؤلات المطروحة، وتحقيق الأهداف المرجوة، جاء بحثنا وفق هيكلٍ تنظيمي:

مقدمة وفصلين وخاتمة.

أما الفصل الأول: فوسمناه بـ "ماهية الإعراب والتعلّم"، وقد جاء في مبحثين تفصيليّهما كالآتي:

الأول: تضمّن دراسةً نحويّةً خالصة، تشملُ ظاهرةً انفردت بها لغةُ العرب، وتمّ صياغته بـ **ظاهرة الإعراب في اللغة العربية**، وفصّلنا الحديث فيه عن ماهية الإعراب والنحو وبقاءً في نفس الفكرة انتقلنا إلى عرض علامات الإعراب وأقسامه، ثمّ ختمنا هذا المبحث بالحديث عن الإعراب وأثره في المعنى.

الثاني: جاء المبحثُ الثاني موسوماً بـ **التعلّم والمرحلة المتوسطة**، وتضمّن بعض المفاهيم الضرورية في التعلّم، بالإضافة إلى مفهوم المرحلة المتوسطة ومشاكل متعلّميها.

أما الفصل الثاني: فتطبيقيّ وعنوانه بـ **إشكالات تعلّم الإعراب**، وقد تمّ تقسيمه إلى مبحثين:

الأول: احتوى هذا المبحثُ الإجراءات المنهجية للدراسة والمتمثلة في المنهج، الأداة، حدود الدراسة...

مقدمة

الثاني: تمثّل في عرض وتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لأساتذة السنة الثالثة متوسط، ثم ختم بنتائج للدراسة.

وكلّ فصلٍ من هذين الفصلين استُهلّ بتوطئة، وختمَ بخلاصة، ثمّ ديلنا البحث ب **خاتمة** تضمّ أهمّ النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذا البحث، وكذا بعض الاقتراحات والتوصيات، لتجاوز الإشكالات التي انطلقت منها فكرة هذا البحث.

وفي الأخير تضمّن البحث: الملاحق، قائمة المصادر والمراجع، فهارس الدراسة وملخصا باللغتين.

وقد كانت عدّتنا في هذا البحث مجموعةً من **المصادر والمراجع** التي مكّنتنا من تبين طرائق البحث، ولمّا كان الموضوع نحويًا تعليميًا فقد اعتمدنا على كتبٍ تهتمّ بكليهما ومنها:

•الإيضاح في علل النحو، لأبي القاسم الزجاجي.

•جامع الدروس العربية، لمصطفى الغلاييني.

•دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني.

وكلّ باحثٍ لا بدّ أن يصطدم بـ **صعوباتٍ** في بحثه، ولا يخلو طريقُ بحثٍ من عراقيلٍ، فقد واجهتنا في بحثنا صعوباتٌ منها سعةُ الموضوع، وصعوبةُ الإلمام بجوانبه كلّها، فهو بحثٌ ممتدٌّ غيرُ متناهٍ فكلّ يومٍ نضيفُ إليه شيئًا جديدًا، نقدّمُ فكرةً ونؤخّرُ أخرى، ونحذفُ ما لا نجد فيه فائدةً، وهكذا كنّا لا ننتهي من شيءٍ حتى يتبيّن لنا شيءٌ آخر، فقد أجلنا فيه النظر وأتعبنا به خاطر.

وعلى الرغم من ذلك، فإنّ مصاحبتنا النحوَ والإعراب طيلةَ فترةِ البحث، قد أفادتنا كثيرًا.

مقدمة

على عتبة النهاية، يبقى حقّ الشكر وردّ الفضل إلى الأستاذ المشرف أ. د/ "عبد القادر رحيم"، على توجيهاته القيّمة التي رافقت البحث وكانت نبراسا يضيء الطريق، فكان نعم المشرف والموجه، جعل الله عمله هذا في ميزان حسناته، وله منّا جميلُ الشكر والعرفان.

ولكلّ من قدّم لنا يد العون، فأعطى رأيا، أو صوّب خطأ أو وجّه لفكرة، أو دلّ على كتاب، أو خصّنا بدعاء أو غير ذلك.

وفي الأخير نسألُ الله أن يوفّقنا ويسدّد خطانا وأن يجعل عملنا هذا نافعا خالصا لوجهه الكريم.

الفصل الأول

ماهية الإعراب والتعلم

توطئة:

❖ المبحث الأول: ظاهرة الإعراب في اللغة

العربية

• أولاً: الإعرابُ والنحو (الماهية والمفهوم)

• ثانياً: الإعرابُ علاماته وأثره في المعنى

❖ المبحث الثاني: التعلمُ والمرحلة المتوسطة

• أولاً: مفاهيم في التعلم

• ثانياً: المرحلة المتوسطة ومشاكلُ متعلّميها

❖ خلاصة الفصل

توطئة:

اللغة العربية إحدى أقدم اللغات وأغناها على الإطلاق، فهي ضاربة في التاريخ، عميقة الجذور، بلغت أرقى درجات السمو والازدهار في العصر الجاهلي، فقد كان العرب أهل فصاحة وخطابة، بلغوا من التفنن اللغوي وفصاحة البيان ما لم يبلغه غيرهم، ظهرت روائع إنتاجهم في الأشعار والأمثال والقصص، وكافة الأقوال، ومما زدها شرفاً وعزاً نزول آخر الكتب السماوية بها، فازدادت به رفعة وسموا حتى صارت لغة دين ودنيا في آن واحد.

وتحظى اللغة العربية بأهمية كبيرة لدى المهتمين باللغات، لما يتوافر فيها من خصائص وميزات مكنتها من الصمود في مختلف الأزمان وعلى مرّ العصور، ومن بين ما امتازت به لغة العرب، ما جعلها أكثر حيوية، وأفصح بيانا، وأعذب ذوقا للإعراب، فهو عنوانها وروحها وجوهرها، وإحدى الركائز الأساسية التي قامت عليها، ولا سبيل للحديث عن العربية دون الحديث عن الإعراب، فبفضله اكتسبت مرونتها، وثراءها، ولذلك يُعدُّ تعلّم الإعراب وإتقانه من الأسس المهمة لفهم اللغة العربية والتحدّث بها بطلاقة.

إنّ اهتمام الباحثة بتعلّم الإعراب في المرحلة المتوسطة لم يكن من باب المصادفة، وإنّما تأتّى من كونه مظهرا من مظاهر الصعوبة في العربية، وجانبا صعبا على متعلّمي هذه المرحلة، لا يتيسّر لهم إتقانه إلا بالحرص على الفهم العميق والتدريب المستمر.

وعطفا على ما ذكر، سوف نخصّص الحديث في العرض الأول من الدراسة لماهية الإعراب والتعلّم، وذلك بدءًا بالمعاجم العربية وانتهاءً بآراء العلماء.

❖ المبحث الأول: ظاهرة الإعراب في اللغة العربية

أولاً: الإعراب والنحو (الماهية والمفهوم)

1- حدّ الإعراب .

1.1 الدلالة اللغوية:

يدور مصطلحُ الإعراب مُعجمياً حول الإبانة والإفصاح، وَرَدَ ذلك في معجم لسان العرب لـ" ابن منظور(ت711هـ)" حيثُ جاء فيه: « الإعرابُ والتعريبُ معناهما واحد، وهو الإبانة، ويُقالُ أعربَ عن لسانه وعربَ أي أبان وأفصح، وسُمِّيَ الإعرابُ إعراباً لتبيينه وإيضاحه، وعربَ منطقه أي هدّبه من اللحن، والإعرابُ الذي هو النحو، إنّما هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ¹. وإضافةً إلى ما قاله ابنُ منظور فإنَّ « الإعرابُ ثلاثةُ أوجه أحدها أن يكونَ سُمِّيَ بذلك لأنّه يُبينُ المعاني، مأخوذاً من قولهم: أعربَ الرجلُ عن حجّته إذ بيّنها، فلما كان الإعرابُ يُبينُ المعاني سُمِّيَ إعراباً لأنّه تغيّرَ يلحقُ أواخرَ الكلم وأعرِبتُ الكلامَ؛ أي أزلتُ عَرَبَه، وهو فساده، وثالثُ الوجوه أن يكونَ سُمِّيَ إعراباً لأنَّ المعربَ الكلامَ كأنّه يتحبّبُ إلى السامع بإعرابه، ومنه تسميةُ المرأةِ العروب إذا تحبّبت إلى زوجها². »

وبناءً على أقوال اللغويين في معنى الإعرابِ لغةً فإنَّ معظمها يدورُ حول الإبانة والوضوح، ويرادُ به أيضاً الإفصاحُ المبيّنُ عمّا يقصده المتكلّم، وكلّ هذه المعاني لها علاقةٌ بمفهوم الإعراب اصطلاحاً.

¹ - ابن منظور، (محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل)، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، مادة

(ع- ر - ب)، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د.ط)، (د.ت)، ص 2865.

² - الأنباري (ابو البركات عبد الرحمان)، أسرارُ العربية، تح: بركات يوسف هبود، دار الأرقم للنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط1، 1999م، ص44.

2.1 الدلالة الاصطلاحية:

اكتسب الإعرابُ دلالةً جديدةً وأصبح من مصطلحات النحو المشهورة والمحور الأساس الذي تدور حوله الدراسات النحوية، وللوقوف على ماهية هذا المصطلح، والإتيان بتعريف شامل، نسرد أهم ما قاله علماء النحو حول هذه الظاهرة.

لم يكن لأوائل علماء العربية، "الخليل وسيبويه"، تعاريف صريحة للإعراب على نحو الاصطلاحي ولكن لم يمنع ذلك من وجود إشارة إلى مفهومه المُتداول، فقد قال "سيبويه" (ت180هـ) في تعريفه للإعراب في باب مجاري أواخر الكلم من العربية:

« وهي تجري على ثمانية مجارٍ: على النصب والجر والرفع والجزم والفتح والضم والكسر والوقف... فالرفع والجر والنصب والجزم لحروف الإعراب، وحروف الإعراب للأسماء المتمكنة، وللأفعال المضارعة لأسماء الفاعلين التي في أوائلها الزوائد الأربع: الهمزة والتاء والياء والنون »¹.

استناداً إلى عنوان الباب؛ مجاري أواخر الكلم نخُص إلى أن الإعراب عند سيبويه هو التغيير الذي يطرأ على آخر حرف في الكلمة.

أمّا الزجّاجي (ت337هـ) فقد كان طويل النفس في الإعراب، حيث خصّ كل مسألة من مسائله بباب في كتابه "الإيضاح في علل النحو"، فقد عقد باباً سماه باب القول في الإعراب والكلام، أيهما أسبق؟ وباب القول في الإعراب لم يدخل في الكلام، وباب القول في الإعراب أحركة أم حرف².

والأبواب في هذا الضرب كثيرة، ومعنى هذا أن "الزجّاجي" تناول مباحث الإعراب بحثاً ودراسةً وفهماً.

¹ - سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 1988م، ص13.

² - يُنظر: الزجّاجي (أبو القاسم عبد الرحمان ابن اسحاق)، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن مبارك، دار النفائس، بيروت-لبنان، ط3، 1979م، ص66-69-72.

وصرح "ابن هشام" في كتابه " شرح شذور الذهب" بأنّ « الإعراب أثرٌ ظاهرٌ أو مُقدَّرٌ يجلبه العامل في آخر الاسم المتمكّن والفعل المضارع »¹.

وشرح "عبد الرّاجحي" أركان الإعراب من خلال التعريف فقال: « الإعرابُ هو العلامةُ التي تقعُ في آخر الكلمة، وتحدّد موقعها من الجملة، أي تحدّد وظيفتها فيها، وهذه العلامةُ لا بدّ أن يتسبّب فيها عاملٌ معيّن، ولما كان موقعُ الكلمة يتغيّرُ حسب المعنى المُراد كما تتغيّرُ العوامل فإنّ علامة الإعراب تتغيّرُ كذلك »²، ومن هذا التعريف نستطيعُ تحديدَ أركان الإعراب وهي العلامةُ، والموقع، والعاملُ والمعمول.

ومن خلال ما تقدّم تبدو العلاقة واضحةً بين الإعراب بمعناه اللغوي المشهور وهو الإبانة والإفصاح، وبين الإبانة عن المعاني بالحركات، فهو التغيّر الذي يعتري آخر الكلمات بسبب تغيّر العوامل الداخلة عليها.

3.1 الإعرابُ اللفظي والمعنوي

اختلف العلماء في تحديد مدلول الإعراب أهو الحركاتُ نفسها وما ينوبُ عنها؟ أم هو التغيّر الذي يحدث في أحكام الكلمات تبعاً لتغيّر وظائفها ويُدلّ عليه بالعلامات؟ وبعبارة أخرى؛ أهو أثرٌ لفظيٌّ أم تغيّرٌ معنويٌّ؟.

ذهب "الأعلم الشنتمري" (ت476هـ) وجماعةٌ من المغاربة إلى أنّ الإعرابَ معنويٌّ، والحروف والحركات دلائلٌ على ذلك التغيّر، وهذا ما رجّحه "أبو حيّان"، وهو رأيُ أستاذه "ابن عصفور" الذي عرّفه في المُقَرَّب بقوله: « تغيّرُ آخر الكلمة لعاملٍ يدخلُ عليها لفظاً أو تقديراً »³.

¹ - ابن هشام الأنصاري (جمال الدين أبو محمد)، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تح: محمد أبو الفضل، دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، ط1، 2001م، ص20.

² - عبد الرّاجحي، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية-مصر، ط1، 1998م، ص18.

³ - ابن عصفور (أبو الحسن محمد بن علي الحضرمي)، المُقَرَّب مُثُل المُقَرَّب، تح: عادل أحمد ومحمد معوّض، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1988م، ص69.

وذهب فريقٌ إلى أنّه لفظيٌّ، وهو أنّ الحركاتَ المَلْفُوظَ بها أو ما ينوبُ عنها، حيثُ لا يُتَبَيَّنُ إعرابُ المعرِبِ غيرها، وهو مذهبُ الجمهور، وإليه ذهب ابنُ خروف (ت609هـ)، والشلوبين (ت645هـ)، وابن الحاجب (ت646هـ)، وابن مالك (ت672هـ)، وسائر المتأخرين، وهو ما ذهب إليه "ابن هشام" في التوضيح والشذور عند شرحه لباب الإعراب¹. هكذا طرح أهل اللغة قضيةَ الإعراب، وانقسم رأيهم إلى ثنائية بين اللفظ والمعنى، فاللفظيُّ هو مجموعُ الحركات المَلْفُوظَ بها من حركةٍ وسكونٍ وحرفٍ وحذفٍ، والمعنويُّ هو وسيلةٌ للفرقة بين المعاني المتكافئة، وللفرقين في هذا الطرح آراء وأدلة كثيرة.

4.1 فائدةُ الإعراب:

أشاد كثيرٌ من النحاة بقيمة الإعراب وأثره في تأدية المعنى وكشفه اللبس عنه، وأدركوا هذه المزية، ونوّهوا إلى فوائده، ومن بين ما قيل في فائدته نذكر²:

- الإعرابُ يتيح للكلمة حريةَ الانتقال داخل الجملة العربية، وهذا ما يسمحُ للمتكلّم بالتفنّن في الأساليب.
- هو ظاهرةٌ صوتيةٌ لصيقةٌ بالعربية، لا تنفكُ عنها، متى سقط الإعرابُ التبسَ المعنى وانغلق.

- إنّهُ رمزٌ مُعيّنٌ دون غيره، كالفاعلية والمفعولية.
- الإعرابُ دليلٌ على الإيجاز، لا يعادله شيء في اختصاره.

¹ - يُنظر: عبد الكريم الرعيض ظاهرة الإعراب في العربية، منشورات جمعية الدعوة الإسلامية العالمية، طرابلس - ليبيا، 1988م، ص105.

² - عمر علي الدليمي، تيسير النحو وأصوله عند القدماء والمحدثين، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، (د.ط)، 2023م، ص66.

2. النحو (الماهية والمفهوم)

نشأ النحو العربي للحفاظ على القرآن الكريم وصونه من اللحن والتغيير لكن سرعان ما تطور ونما واصبح يضاهي العلوم الأخرى، تصنف فيه الكتب والمدونات وتكثر فيه المذاهب والاختلافات فالمتنبعُ للغة العربية وعلومها يجد أنّ النحو لا يفارق مؤلفاً من مؤلفات القدامى، فهو أكثر أبحاث اللغة جدلاً وتأليفاً.

1.2 النحو لغةً

يُجمعُ أهل اللغة على أنّ النحو هو القصد، ولتعريفه اكتفينا بما جاء في مقاييس اللغة لـ "ابن فارس" (ت 395هـ): « النونُ والحاءُ والواو كلمة تدلُّ على القصد، ونحوُ نحوه، لذا سمي نحو الكلام، لأنه يقصد أصول الكلام، فيتكلم على حسب ما كانت العرب تتكلم¹ ».

وقد يأتي النحو بمعنى التحريف، التمثيل، المقدار.... إلخ، لأنّ المعنى اللغوي لكلمة: "نحو" يتفرّع إلى سبعة معانٍ، نظمها الداودي شعراً بقوله:

لِلنَّحْوِ سَبْعُ مَعَانٍ قَدْ أَتَتْ لُغَةً	جَمَعْتُهَا ضِمْنَ بَيْتٍ مُفْرِدٍ كُمُلاً
قَصْدٌ، وَمِثْلٌ، وَمَقْدَارٌ، وَنَاحِيَةٌ	نَوْعٌ، وَبَعْضٌ، وَحَرْفٌ، فَاحْفَظِ الْمَثَلَا ²

وبهذا نرى أنّ للنحو معاني كثيرة لكن أشهرها هو القصد.

2.2 النحو اصطلاحاً:

لوصف ماهية النحو وتحديد مفهومه، ورصد أثره في اللسان، نبسط آراءً وتعريفات بارزة في كتب القدامى والمحدثين.

كان لـ "ابن السراج" (ت 316هـ) السبق في وضع تعريف للنحو، وذلك من خلال كتابه "الأصول في النحو" حيث قال: « النحو إنّما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلّمه كلام

¹ - ابن فارس (أحمد بن الحسين)، مقاييس اللغة، تح: محمد هارون، دار الجيل للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، ج5، ط1، 1991م، ص403.

² - عبد الله خضر، موسوعة علوم اللغة، دار القلم للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، (د.ط)، 2023م، ص12.

العرب، وهو علمٌ استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون في هذه اللغة»¹.

يتضح من هذا التعريف الربط بين المعنى اللغوي والاصطلاحي من خلال إشارته إلى المعنى اللغوي وهو القصد.

ثم أتى "ابن جني" (ت392هـ) الذي قدّم تعريفاً لازال يُؤخذُ به إلى يومنا هذا: «هو انتحاء سمتِ كلام العرب في تصرّفه من إعرابٍ وغيره، كالنثنية والجمع، والتحقيق، والتكسير، والإضافة والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها»².

ومن الحقائق التي نستخلصها من هذا التعريف أنّ ابن جني جمع بين النحو والصرف وذلك من خلال الإعراب، وبيان نوع الكلمة، هل هي مثنى، جمع... كما أشاد بفصاحة العرب ومحاكاة طريقتهم، فيكون بذلك قدّم تعريفاً شاملاً ودقيقاً للنحو.

ويُعرّفه "ابن عصفور" (ت669هـ): "أنّه « العلمُ المُستخرجُ بالمقاييس المُستتبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها»³.

من خلال عرضنا لهذا التعريف نرى أنّ ابن عصفور قد ضبطَ هذا العلمَ كونه مُستخرجاً، أمّا مقصده بالمقاييس فهو مجموعة القواعد.

والملاحظ أنّ تعريف "ابن عصفور" مشابه لتعريف "ابن السراج" سابق الذكر.

ومن التعريفات التي أوردنا جزءاً منها في حديثنا أعلاه نجد أنّ القدامى يتفقون على المعاني اللغوية، أمّا المعاني الاصطلاحية فقد اختلفوا فيها، فبعضهم مزج بين النحو والصرف في تعريفه، وهو بذلك انتحاء سمت كلام العرب، ومنهم من عرفه بأنّه علمٌ يُعرفُ به أحوال أواخر الكلم.

¹ - ابن السراج (أبو بكر محمد بن سهل)، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ج1، ط3، 1996م، ص35.

² - ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ج1، (د.ط)، (د.ت)، ص34.

³ - ابن عصفور، المُقَرَّبُ مُثُلُ المُقَرَّبِ، ص5.

وللمُحدّثين رأيٌ آخر في تعريف النحو، فقد عرّفه "عبدُہ الراجحي" « بأنّه العلمُ الذي يُدرّسُ الكلمات في علاقة بعضها ببعض.....والنحوُ إذن لا يُدرّسُ أصواتَ الكلمات، ولا بنيتها ولا دلالتها، وإنّما يدرسها من حيثُ هي جزءٌ في كلامٍ تودّي فيه عملاً معيّناً »¹ . يُفرّقُ "عبدُہ الراجحي" في هذا التعريف بين النحو والصرف، فالصرفُ يتناولُ الكلمةَ بمعزلٍ عن السياق والتركيب، بينما النحو يدرسها إذا انتظمت في التركيب. وينتهي بنا مفهوم النحو عند قول "عبّاس حسن": « النحو وسيلةُ المُستعرب، وسلاحُ اللّغويّ، وعمادُ البلاغيّ، وأداةُ المشرّع والمجتهد، والمدخلُ إلى العلوم العربية والإسلامية جميعاً »².

3.2 النحو العلمي والنحو التعليمي

ميّز العلماء بين مستويين من النحو وهما كالآتي:

أ. النحو العلمي التحليلي: " grammaire scientifique analytique "

يقومُ على نظرية لغويةٍ تنشد الدقّة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدقّ المناهج، فهو نحوٌ تخصّصي ينبغي أن يكون عميقاً مجرداً يُدرّسُ لذاته وتلك طبيعته، وهذا المستوى من النحو . كما يقول عبد الرحمن حاج صالح. يُعدُّ نشاطاً قائماً برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشافُ المستمرُّ والخلقُ والإبداع، وهذا هو الأساس والمُنطَلَقُ في وضعِ نحوٍ تعليميٍّ تُراعى فيه قوانينُ علمِ التدريس.³

ب. النحو التربويّ التعليمي: " grammaire pedagogique "

ويُمثّلُ المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض، وترجمة الحاجة، فهو يركّز على كلّ ما يحتاجه المتعلّم، يختار المادّة المناسبة من مجموع ما يقدّمه النحو العلمي مع تكييفها تكييفاً مُحكماً طبقاً لأهداف التعليم وظروف العمليّة

¹ - عبدہ الراجحي، التطبيق النحوي، ص13.

² - عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ج1، ط3، (د.ت)، ص2.

³ - محمد صاري، تيسير النحو ترفُّ أم ضرورة، مجلّة الدراسات اللغوية، المجلّد3، العدد2، 2001م، ص15.

التعليمية، فالنحو التربوي يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، وليس مجرد تلخيص للنحو العلمي¹.

فعلى هذا المستوى ينبغي أن تُصَبَّ جهودُ التيسير والتبسيط. إذن النحو العلمي شيء والنحو التعليمي شيء آخر، وهما كلٌّ متكاملٌ نظرياً وتطبيقياً، ولا يستغني أحدهما عن الآخر.

4.2 بين النحو والإعراب

1.4.2 خلط المفاهيم:

اختلف النحو والإعراب اختلافاً جلياً من حيث المفهوم لدى كثير من النحاة والأدباء حيث إن كثيراً منهم يسمون النحو إعراباً ويسمون الإعراب نحواً، فالمُتَصَفُّ لبعض كتب النحو واللغة يُدرك هذا الخلط، فهناك كتبٌ في الإعراب لكنها في الحقيقة تحوي في طياتها مسائلَ نحويةً مختلفة.

وهنا لابد أن نوضح مواطن الخلط في هذه الكتب، وكيف حصل ذلك ؟

أ- **في المعاجم:** أردنا أن نمثل لذلك بما جاء في معجم اللسان، وفيه يقول "ابن منظور": «... ومنه سُمِّيَ النحو، لأنه يحرف الكلام إلى وجوه الإعراب.... والإعراب الذي هو النحو، إنما هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ»².

ب- **في عناوين الكتب:** لم يقتصر الأمر على المعاجم بل تعداه إلى بعض عناوين الكتب ومثال ذلك كتاب " سر صناعة الإعراب " لابن جني (ت 392هـ): فيُتَوَقَّعُ أن يكون موضوع الكتاب كما يدلّ عنوانه دراسةً إعرابيةً مفصلةً في نحو اللغة، ولكن الحقيقة أن أغلب الكتاب يتحدث عن مباني الحروف ويدرسها دراسةً صوتية.

وهناك بعض الكتب يتحدث عن إعرابها، ولكن مضمونها يختلف ومن ذلك أشهر كتب ابن هشام " مغني اللبيب عن كتب الأعريب " فهو كتاب قيم وشامل، ولكن

¹ - محمد صاري، تيسير النحو ترفاً أم ضرورة، ص15.

² - ابن منظور، لسان العرب، ص2865.

عنوانه لا يدلُّ على موضوعه، ومن ذلك أيضاً كتابُ " إعراب القرآن"، فعنوانه يوحي بأنَّه يتضمَّنُ إعرابَ الآياتِ القرآنيةِ أو الآياتِ التي فيها إشكال في الإعراب، لكنَّ الكتابَ يشملُ مسائلَ في القراءات، وفي فقه اللغة، وفي نظامِ الجملة¹.

2.4.2 علاقة النحو بالإعراب:

بعد أن فرغنا من بيانِ ماهيةِ النحوِ والإعراب، نوذُّ أن نلقِيَ الضوءَ على العلاقةِ بينهما، ولدراسة هذه العلاقة يجبُ أن نعود إلى كتابِ إحياءِ النحو لـ "إبراهيم مصطفى" الذي وضَّح فيه أنَّ النحوَ أوسعُ وأشملُ من موضوعاتِ الإعراب، فهو يدرسُ طرقَ الإثباتِ والنفي والتأكيد، والتقديم، والتأخير.... واستدلَّ على أنَّ النحوَ أعمُّ وأشملُ من الإعراب بوجودِ لغاتٍ لا إعرابَ فيها، ولا تبديلَ لأواخر كلماتها، ولها مع ذلك نحوٌ وقواعدُ مفصلةٌ تبيِّنُ نظامَ العبارة، وقوانينَ تأليفِ الكلم².

وعلى ضوء ما وضَّحنا نصلُ إلى نتيجةٍ مفادُها أنَّ العلاقةَ بين الإعراب والنحو كالعلاقة بين الجزء والكلِّ فالنحو يشملُ قضايا تتجاوزُ الإعرابَ، ولا يمكنُ إجادَةُ اللغة دون الإلمام بقواعد النحو وأصول الإعراب.

¹ - يُنظر: أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، 1994م، ص17.

² - يُنظر: إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، (د.ط)، 2014م، ص18.

ثانيا : الإعرابُ علاماتُه، وأثره في المعنى

1. علاماتُ الإعرابِ وأقسامه:

لا تخرجُ الكلمةُ عن حالتين، إمّا مُعرَبةٌ وإمّا مبنيةٌ ولا تكونُ مُعرَبةٌ ومبنيةٌ في الوقت نفسه، « فالبناءُ هو لزومُ الكلمة حالةً واحدة، إمّا حالةُ الضمِّ أو حالةُ الفتح، أو حالةُ الكسر، أو حالةُ السكون، أمّا الإعرابُ فقد سبق ذكره بأنّه الاثرُ الظاهرُ أو المُقدَّرُ الذي يجلبُه العامل في آخر الكلمة »¹، وفيما يلي تفصيلٌ لأنواعه وأقسامه.

1.1 أنواعُ الإعرابِ وعلاماته

1.1.1 أنواعُ الإعرابِ:

أنواعُ الإعرابِ أربعةٌ: رفعٌ، ونصبٌ، وجزمٌ، وبعض النحاة يسمّونها مجارياً كما في الكتاب وبعضهم الآخر يسمّونها ألقاباً، كما في المقرَّب لابنِ عصفور، وهذه الأربعةُ تنقسمُ إلى ثلاثة أقسامٍ²:

أ- قسمٌ تشترك فيه الأسماءُ والأفعالُ (الفعل المضارع): وهو الرفع والنصبُ مثل: زيدٌ يقومُ، إنّ زيدا لن يقومَ.

ب- قسمٌ تختصُّ به الأسماءُ: وهو الجرُّ مثل: مررتُ بزيدٍ.

ج- قسمٌ تختصُّ به الأفعالُ: وهو الجزمُ مثل: لم يَقمَ، لم يضرب...

وقد بيّن سيبويه خلوّ الأسماء من الجزم في قوله: « اعلم أنّ بعض الكلام أثقل من بعضٍ فالأفعالُ أثقلُ من الأسماء، لأنّ الأسماء هي الأولى، وهي أشدُّ تمكّناً فمِنْ ثَمَّ لم يلحقها تنوينٌ ولحقها الجزمُ والسكون، وإنما هي من الأسماء »³، ويقصد هنا أنّ الأفعال مشتقةٌ من الأسماء، ونستشفُّ من حديثه أنّ الفعلَ أثقلُ من الاسم والحركة أثقلُ من السكون.

¹ - إبراهيم قلّاتي، قصّةُ الإعراب، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، (د.ط)، 2006م، ص146.

² - عبد الله محمد النقراط، الشامل في اللغة العربية، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2003م، ص17.

³ - سيبويه (أبو بشر عثمان بن قنبر) الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 1988م، ص20.

2.1.1 علامات الإعراب:

علامات الإعراب هي حركات متغيرة تلحق آخر الاسم والفعل لتبين موقعه وتكون إما حركة أو حرف أو حذف وهي كالاتي¹:

- الحركات ثلاث: الضمة، الفتحة، الكسرة.
 - الأحرف أربعة: الألف، النون، الواو، الياء.
 - الحذف: إما قطع الحركة (ويسمى السكون)، وإما قطع الآخر، وإما قطع النون.
- وللدلالة على المعاني استخدم العرب نوعين من العلامات، علامات أصلية وعلامات فرعية وتفصيل ذلك في الآتي²:

أ- **علامات الرفع**: للرفع أربع علامات: الضمة، الواو، الألف، النون، والضمة هي الأصل مثال ذلك: يَنْجُ الْمُجْتَهِدُ، أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ، يُكْرَمُ التَّالِمِيزَانِ الْمُجْتَهِدَانِ، تَنْطَقُونَ بالصدق.

ب- **علامات النصب**: للنصب خمس علامات: الفتحة، الألف، الياء، الكسرة، حذف النون، والفتحة هي الأصل، مثال ذلك:

- ✓ إِنَّ زَيْدًا لَن يَقُومَ
- ✓ اعْطِ ذَا الْحَقِّ حَقَّهُ
- ✓ يُحِبُّ اللَّهُ الْمُتَّقِينَ
- ✓ كَانَ خَالِدُ بْنُ الْوَلِيدِ وَأَبُو عُبَيْدَةَ بْنُ الْجَرَّاحِ قَائِدَيْنِ عَظِيمَيْنِ.
- ✓ وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ﴾³، وقوله: ﴿لَن تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تَحِبُّونَ﴾⁴.

¹ - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ج1، ط30، 1994م، ص20.

² - المرجع نفسه، ص21.

³ - سورة الأحزاب، الآية 35.

⁴ - سورة آل عمران، الآية 92.

ج- علامات الجرّ: للجرّ ثلاث علامات: الكسرة، الياء، الفتحة، والكسرة هي الأصل مثال ذلك:

✓ تمسّك بالفضائل

✓ المرء بأصغريه قلبه ولسانه

✓ تقرب من الصادقين، أطع أمر أبيك،

قال تعالى: ﴿إِذَا حُيِّمَ بِحِجَّةٍ فَيُؤَا بِأَحْسَنَ مِنْهَا أَوْ رُدُّهَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَى كُلِّ

شَيْءٍ حَسِيبًا¹.

• د- علامات الجزم: للجزم ثلاث علامات: السكون، حذف الآخر، حذف النون، والسكون هو الأصل، مثال ذلك:

✓ من يفعل خيرا يجد خيرا

✓ لا تدع إلا الله

✓ قولوا خيرا تغنموا واسكتوا عن الشرّ تسلموا.

3.1.1 مواضع العلامات:

تأتي علامات الإعراب الأصلية والفرعية في المواضع الآتية²:

أ. مواضع العلامات الأصلية:

• الاسم المفرد	• جمع المؤنث السالم
• جمع التكسير	• المضارع الذي لم يتصل بآخره شيء

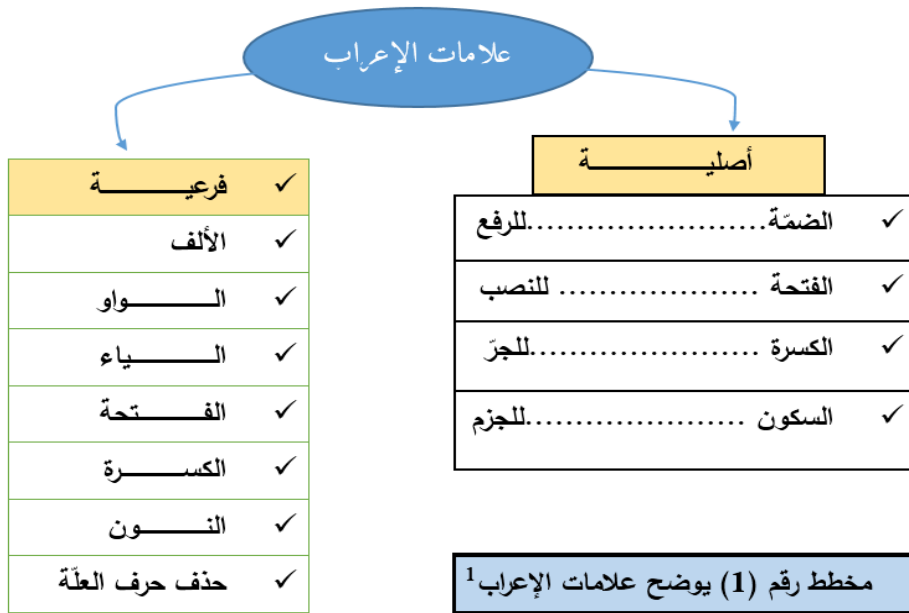
ب- مواضع العلامات الفرعية:

• الأسماء الستة	• جمع المؤنث السالم
• المثنى وملحقاته	• الاسم غير المنصرف

¹ - سورة النساء، الآية 36.

² - يُنظر: عبد الهادي الفضلي، مختصر النحو، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة، المملكة العربية، السعودية، ط7، 1980م، ص24.

• جمع المذكر السالم	• المضارع معتلّ الآخر
• الأفعال الخمسة	



¹ - يُنظر: عبد الهادي الفضلي، مختصر النحو، ص24.

2.1 أقسام الإعراب:

أقسام الإعراب ثلاثة: لفظي، تقديري، محلي.

أ. الإعراب اللفظي: أثر ظاهر في آخر الكلمة يجلبه العامل، ويكون في الكلمات المعربة غير المعتلة الآخر¹، مثل: (يكرم الأستاذ المجتهد).

ب. الإعراب التقديري: أثر غير ظاهر على آخر الكلمة، يجلبه العامل، فتكون الحركة مقدرة لأنها غير ملحوظة.

ويكون في الكلمات المعربة المعتلة الآخر بالألف أو الواو أو الياء، وفي المضاف إلى ياء المتكلم، وفي المحكي إن لم يكن جملة، وفيما يسمّى به من الكلمات المبنية أو الجمل². أسباب المنع والتقدير:

أسباب المنع والتقدير هي التعذر والثقل والاشتغال، وتأتي في المواد التالية³:

❖ الاسم المقصور: هو الاسم المعرب المختوم بألف لازمة، تُقدّر عليه جميع الحركات للتعذر، مثل: (جاء مصطفى)، فعلامة رفع مصطفى ضمة مقدرة منع من ظهورها التعذر.

❖ الاسم المنقوص: هو الاسم المختوم بياء لازمة قبلها كسرة، فتقدّر عليه الضمة والكسرة فقط للنقل، مثل: (هذا القاضي)، فعلامة رفع القاضي ضمة مقدرة للنقل.

❖ الاسم المضاف إلى ياء المتكلم: تُقدّر عليه جميع الحركات للاشتغال، مثل: (هذا أبي، غلامي، أخي)، وكلّها معربة بحركات مقدرة على ما قبل الياء منع من ظهورها اشتغال آخر الاسم بكسرة المناسبة.

❖ الاسم المحكي: هو الجملة المنقولة إلى العلمية أو الكلمة المعادة في جملة أخرى بهيئتها في جملتها السابقة، مثل: (تأبط شراً شاعرٌ، رأيت تأبط شراً).

¹ - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص22.

² - المرجع نفسه، ص23.

³ - ينظر: عبد الهادي الفضلي، مختصر النحو، ص28.

في المثال الأول علامة الرفع ضمة مقدرة للاشتغال، وعلامة نصبه في المثال الثاني فتحة مقدرة للاشتغال.

❖ الاسم المجرور بحرف الجر الزائد: كخبر ليس، مثل: (ليس خالد بشاعر)، شاعرٌ هنا خبرٌ منصوب بفتحة مقدرة منع من ظهورها الاشتغال بحركة حرف الجر الزائد.

❖ الفعل المضارع المعتلّ بالالف: تُقدّر عليه الضمة والفتحة فقط للثقل نحو: يدعو، يرمي، رفعهما ضمة مقدرة للثقل¹.

ج. الإعراب المحلّي: تعيّر اعتباري بسبب العامل، فلا يكون ظاهراً ولا مقدّراً.

❖ في الكلمات المبنية: يكون في الكلمات المبنية مثل:

✓ جاء هؤلاء التلاميذ

✓ أكرمت من تعلّم...

فإن وقع أحد المبنيات موقع مرفوع أو منصوب أو مجرور أو مجزوم، فيكون رفعه أو نصبه أو جرّه أو جزؤه اعتبارياً ويُسمّى إعرابه إعراباً محلّياً².

❖ في الأسماء المعربة المجرورة بحرف التعديّة: كقولك:

✓ مررتُ بزيدٍ

فإنه في محلّ نصبٍ على المفعولية، وفي المجرورة بالإضافة اللفظية، نحو: أعجبنى ضربُ زيدٍ، فإنه في محلّ رفعٍ على الفاعلية.

❖ الجمل التي لها محلٌّ من الإعراب: مثل:

✓ سليمٌ أبوه معلّم، فجملة أبوه معلّم في محلّ رفع خبر المبتدأ (سليم)³.

في ضوء ما سبق نخلص إلى الفرق بين الإعراب اللفظي والتقديرية والمحلّي:

¹ - يُنظر: عبد الهادي الفضلي، مختصر النحو، ص29.

² - مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص28.

³ - عبد الهادي الفضلي، المرجع السابق، ص30.

• الإعراب اللفظي والتقديري: يكونان على آخر حرفٍ من الكلمة، فيظهر في الأول، ويقدر في الثاني.

• الفرق بين المحلي والتقديري: لا يظهر فيهما الإعراب، فالتقديري مقدر على الحرف الأخير من الكلمة، والمحلي يكون منصبا على الكلمة كلها أو الجملة كلها.

2- الإعراب وأثره في المعنى

من أجل القضايا التي شغلت بال القدامى والمحدثين وكانت مجالا خصبا للبحث والدراسة، قضية العلاقة بين الإعراب والمعنى، ونظرا للاختلاف المتباين حول هذه القضية انقسم الباحثون إلى فريقين، الأول يرى أن للإعراب دورا وأهمية في المعنى، وهؤلاء هم علماء اللغة الأوائل كالزجاجي، وابن فارس، وابن جني، والثاني لا يرى له أهمية في المعنى ويمثله من القدامى فطرب ومن المحدثين إبراهيم أنيس.

وفي السطور الآتية آراء بعض النحاة قديما وحديثا حيال هذه القضية.

1.2 القائلون بأهميته وأثره في المعنى:

طرح أهل اللغة قديما وحديثا مسألة علاقة علامات الإعراب بالمعاني، وتعرض كثير منهم لبيانها، فكان القول بأن حركات الإعراب دوال على المعاني، هو قول أكثر النحويين، ومن تأكيدات العلماء يقول "الزجاجي (ت 337هـ)" في الإيضاح: باب القول في الإعراب « إن الأسماء لما كانت تعنوها المعاني، فتكون فاعلة ومفعولة ومضافة ومضافا إليها، ولم تكن في صورها وأبنيتها أدلة على المعاني بل كانت مشتركة جعلت حركات الإعراب تنبئ على هذه المعاني...»¹، وشرح ابن جني (ت 392هـ) ذلك بقوله: « الإعراب هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ألا ترى أنك إذا سمعت "أكرم سعيد أباه" و "شكر سعيدا أبوه" علمت برفع أحدهما ونصب الآخر الفاعل من المفعول، ولو كان الكلام شرحا. أي نوعا واحدا. لاستبهم أحدهما

¹ - الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص 69.

من صاحبه ¹، وبيّن "ابن فارس (ت395هـ)" أهمية الإعراب ويختصه بأنه « من العلوم الجلية، وهو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ »².

امتاز ابن فارس بنظرة وصفٍ للإعراب فوسّمه بأنه من العلوم الجلية، وهو المميّز بين المعاني والمُفرّق بينها، والدالُّ على مراد المتكلم، ولولاه ما عُرف المعنى ولا امتاز عن غيره. وبهذا ربط النحاة واللغويون القُدّامى الإعراب بالمعنى، وأولوه اهتماما كبيرا في مصنّفاتهم، وأعطوه مكانةً فريدةً في كلامهم فجاء تعبير "الجرجاني (ت471هـ)" أعمق وأدقّ فقال في أهمية الإعراب ودلالته عن المعنى: « الألفاظ مغلقةٌ على معانيها، حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأنّ الأغراض كامنّةٌ فيها حتى يكون المستخرج لها، وأنّه المعيار الذي يتبيّن نقصانَ الكلام ورُجحانه حتى يُعرَض عليه، والمقياس الذي لا يُعرفُ صحيحٌ من سقيم حتى يُرجع إليه »³.

نستشفّ ممّا قاله الجرجاني أنّ الإعراب مفتاحٌ تُفتحُ به المعاني الكامنة، ووسيلةٌ تستخرجُ بها، ومقياسٌ لمحاسن الكلام ونقائصه.

ولا يغيبُ عنا في هذا المقام، أنّ أوّل حكايات ظهور اللحن في زمنِ أبي الأسود الدؤلي تدلّ على أنّ الإعراب له أثرٌ في المعنى، وأنّ القراءات القرآنية توجه معانيها الحركات الإعرابية، والشاهد الأوضح على ذلك قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ ﴾⁴، فلو أبدلت فيه حركة إعراب لفظ الجلالة إلى الرفع وحركة إعراب العلماء إلى النصب لاختلّ المعنى وفسد.

¹ - ابن جني، الخصائص، ص35.

² - ابن فارس، الصحاحي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، م1998، ص43.

³ - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، القاهرة، ط3، 1992، ص35.

⁴ - سورة فاطر، الآية28.

منتهى القول: إنّ أهمّ المصنّفات النحوية تلجّ على أهمية الإعراب وتُشيد بدور العلامات في تمييز المعاني، وبالتالي فإنّ الاستغناء عنه ضربٌ من المحال.

ولكن هل يكفي الاعتماد على العلامة الإعرابية لتحديد المعنى؟ وما هو تفسير الجمل والوحدات اللغوية التي يتّضح معناها رغم غياب الحركة الإعرابية فيها؟.

2.2 القائلون بعدم أهميته وأثره في المعنى:

* رأي قطرب:

من المسلّمات التي تناولها علماء الدرس النحوي « الحركات دوالٌ على المعاني »¹ وأجمعوا على أنّ الحركات تدلّ على المعاني المختلفة، كالفاعلية أو المفعولية، أو الإضافة... ولم يخالف هذه المسلّمة من القدامى إلا "قطرب محمد بن المستنير (ت 206هـ)" المعاصر لـ "سيبويه (ت 180هـ)"، الذي أثّر الجدل قديماً وحديثاً وعابَ على النُحاة قولهم.

ومُعتمد مذهبه في ذلك يتلخّص في وجود أسماء متّفقة الإعراب مُختلفة المعاني، وأسماء مختلفة الإعراب متّفقة المعاني، ولكي يُدلل قطربُ على رأيه يسوق أمثلةً كثيرةً².

فما اتفقَ إعرابه واختلفَ معناه قولك: إنّ زيدا أخوك، ولعلّ زيدا أخوك، وكأنّ زيدا أخوك، ومما اختلفَ إعرابه واتفقَ معناه قولك: ما زيدٌ قائماً، وما زيدٌ قائمٌ.

وله رأيٌ آخر يرى فيه أنّ حركات الإعراب جيء بها للسرعة في الكلام وللتخلّص من التّقاء الساكنين « لذلك جاء كلامُ العرب مبنيًا على متحرّكٍ وساكن، ومتحرّكين وساكن، ولم يجمعوا بين ساكنين في حشو الكلمة، ولا في حشو بيتٍ، ولا بين أربعة أحرف متحرّكة لأنهم في اجتماع الساكنين يبطئون، وفي كثرة الحروف المتحرّكة يتعجّلون، وتذهبُ المهلة في كلامهم، فجعلوا الحركة عقب الإسكان »³.

¹ - الزجاجة، الإيضاح في علل النحو، ص 70.

² - المرجع نفسه، ص ن.

³ - المرجع نفسه، ص 71.

ما يلفت انتباهنا أنّ رأيَ قُطرب فيه تضيقٌ لمفهوم الإعراب، وإجحافٌ للواقع اللغوي، وبهذا الرأي يُخالف آراء العلماء المتقدّمين، فما زعمه من نفي وإنكارٍ لوظيفة العلامة الإعرابية في الكشف عن المعنى لم يؤيِّده أحدٌ إلا إبراهيم أنيس من المحدثين.

والتساؤل المطروح هنا: هل أفصح قُطرب عن رأيه وسيبويه على قيد الحياة، أم أنّ رأيه جاء بعد وفاته؟ ولماذا بقي رأيه مسكوتاً عنه هذه المدّة إلى أن أثاره الزجاجي في الإيضاح؟. مثل هذه التساؤلات تحتاجُ إلى وقفةٍ أرحب في مصنّفات النحو، والمؤسف أنّ مقام البحث لا يتسعُ لذلك.

*رأي إبراهيم أنيس:

خصّص رائد الدراسات اللغوية "إبراهيم أنيس" في مؤلّفه (من أسرار اللغة) فصلاً عنوانه بـ "قصّة الإعراب"، وبعبارات توحى بذلك قال: « ما أروعها قصّةً، لقد استمدّت خيوطها من ظواهر لغوية متناثرة بين القبائل العربية، ثم حيكت وتمّ نسجها حياكةً مُحكمةً في أواخر القرن الأوّل وأوائل القرن الثاني، على يد قومٍ من صنّاع الكلام نشأوا وعاشوا معظم حياتهم في البيئة العراقية...»¹.

بهذه الكلمات بدأ "إبراهيم أنيس" حديثه عن الإعراب، وفيه يرى أنّ الحركات الإعرابية لم تكن لتحدد المعاني في أذهان العرب القدماء كما يزعم النحاة، بل لا تعدو أن تكون حركاتٍ يُحتاج إليها في كثيرٍ من الأحيان لوصل الكلمات بعضها ببعض، واستدلّ على ذلك بأنّه يُمكن فهمُ الكلام غير المُعرب كمن يقرأ خبراً صغيراً في إحدى الصحف على رجلٍ لم يتّصل بالنحو أيّ نوع اتصال، فإنّه يفهمه مهما تعمّد - القارئ - الخلط في إعراب كلماته².

وذهب أيضاً إلى أنّ الذي يحدّد معاني الفاعلية والمفعولية هو نظامُ الجملة، والموضع الخاص لكلّ منهما، وما يحيط بالكلام من ظروفٍ وملابسات، وإضافةً إلى ما تقدّم جاءت

¹ - إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، ط3، 1966م، ص183.

² - يُنظر: المرجع نفسه، ص225.

قراءته للإعراب مختلفة فهو يُرجع الإعراب بالحروف إلى اختلاف اللهجات أما عن الحركات فيرى أنّ سقوطها في حالة الوقف لا يغيّر من المعنى ولا يُشوّه الصيغ¹.

بهذه الآراء مضى "إبراهيم أنيس" على درب قطرب في الرأي والقول بأنّ الحركات الإعرابية ليس لها مدلول.

ولم يتوقف عند هذه الأفكار والآراء بل راح يشكّك في صحّة وأصالة الإعراب وكيف اختصّت به اللغة العربية، وتجرّدت منه اللغات الأخرى.

أسلفنا القول في الإعراب وأثره في المعنى، وكيف أنّه اثار جدلا في الدراسات اللغوية، فما طرحه القدامى لا يستطيع أحدٌ تجاهله، بدليل الشواهد والأدلة التي أوردناها، فالإعراب ليس لغوا فارغا وإنّما يوجّه المعنى ويؤثّر فيه، أمّا ما تناوله قطرب قديما وأنيس حديثا، ففيه شيءٌ من المبالغة، وما يراه إبراهيم بقصّة نسجها النحاة، لا نراه كذلك، بل ظاهرة استخلصها النحاة الأوائل.

¹ - يُنظر: إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة ، ص 238، 258.

❖ المبحث الثاني: التعلّم والمرحلة المتوسطة

➤ أولاً مفاهيم في التعلّم:

اعتدنا أن نسمع في ميدان دراستنا مفاهيم ومصطلحات تربوية كثيرة، عادةً ما نخلطُ بينها، نتيجة التداخل والتشابه الحاصل فيها معنى ومبنى، وللعلّاقة الوثيقة بينها. وبما أنّ المفاهيم والمصطلحات هي الأساس الذي يُبنى عليه البحث العلمي، وهي المفاتيح التي تجعل من العمل واضحاً وجلياً، كان لابدّ من التوقّف عند مفاهيم الفضاء التعليمي المثيرة للاهتمام، كالتعلّم، التعليم، التعليمية، ولو نلحظ لهذه المصطلحات لوجدنا أنّ فيها من التشابه ما يوهم القارئ بأنها تحمل المعنى نفسه كونها مشتقة من الفعل "علم"، إلا أنّها تتداخل فيما بينها وتختلف تعاريفها باختلاف الباحثين والمفكرين، لذا لابدّ من التمييز بينها من خلال الحديث عن كلّ مصطلح، وما يحمله من معنى، وهذا ما سنسير على نهجه في هذا الجزء.

1- مفهوم التعلّم: « apprentissage »

التعلّم أساس العملية التعليمية، فلا يكاد يخلو السلوك البشري من نوع ما من أنواع التعلّم، ومفهوم هذا المصطلح يتوزّع على حقلين:

1.1 معجمياً:

مفهوم التعلّم في عدّة معاجم، ومن بينها نذكر ما جاء في القاموس المحيط لـ " الفيروز آبادي (ت817هـ) » « علم: علّمه كسمّعه، ورجل عالم وعليم، ج: علماء وعُلماء وعلّمه العلم تعليماً وعِلّاماً، وأعلّمه إياه فتعلّمه والعلامة: السّمة، وتعلّمه الجميع: علّموه »¹.

2.1 اصطلاحاً:

التعلّم عملية أساسية في الحياة، وتغيّر دائم في سلوك الإنسان، واكتساب مستمرّ لخبرات ومهارات جديدة تؤدّي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة بالمحيط الطبيعي والاجتماعي

¹ - الفيروز آبادي، (مجد الدين محمد بن يعقوب)، القاموس المحيط، تح: أنس محمد الشاسي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث للنشر والنشر، القاهرة- مصر، (د.ط)، 2008م، ص 1117.

الذي يعيش فيه الإنسان، ويتصفُّ التعلُّمُ بجهودٍ مستمرةٍ يبذلها المتعلِّمُ استجابةً لهذا الوضع، فهو عمليةٌ راقيةٌ في تكوين الإنسان، ونشاطٌ مستمرٌ يتحقَّقُ بواسطة اكتساب مهاراتٍ جديدةٍ وقدراتٍ تزيد الخبرات السابقة¹.

وعُرفَ بأنَّه: « إحدَثُ تعديلٍ في سلوك المتعلِّم نتيجة التدريس والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة، ومما لا شكَّ فيه أنَّ عملية التعلُّم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعملية التعليمية التي تعمل على تحقيقه من خلال المنهج والمعلِّم، بما في ذلك كفاياته الأكاديمية والتدريسية »². في ضوء هذه التعاريف نخلص إلى أنَّ التعلُّم نشاط ذاتي يصدر من المتعلِّمين أساسه التغيير والتعديل في السلوك، ولا يكون إلا بالاستمرارية.

3.1 عوامل نجاح التعلُّم:

تتمَّ عملية التعلُّم وفقاً لتكاتف وتكامل مجموعةٍ من العوامل أشار إليها أحمد حساني وفصل القول فيها، وهي كالآتي:

✓ **النضج:** يقصد به النمو الداخلي للمتعلِّم، ويشمل جميع الجوانب، ويحدث بكيفية غير شعورية، فهو حدثٌ غير إراديٍّ يواصل فعله بالقوَّة خارج إرادة الفرد بينما التعلُّم عملية إراديةٌ على القلب بخاصة عند الإنسان، ويتداخل النضج مع التعلُّم إلى درجة يتعذَّر الفصل بينهما، إذ يسهمان معاً في نمو الكائن الحيَّ نمواً متكاملًا، فعلى المهتمِّ بعملية التعلُّم أن يكونَ على وعيٍ عميقٍ بمراحل النضج المختلفة للمتعلِّم³.

✓ **الاستعداد:** عاملٌ نفسيٌّ هام في عملية التعلم، ويكون مرتبطاً بالنمو العقلي والعضوي والوجداني والعاطفي، لأنَّ عدم الاستعداد لفعل التعلُّم لا يؤدِّي إلى نتيجة.

¹ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، دار المطبوعات الجامعية، بن عكنون - الجزائر، ط2، 2009م، ص46.

² - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2010م، ص29.

³ - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 52.

✓ **الفهم:** عاملٌ أساسي في عملية التعلم، ولا يتحقق بين المعلم والمتعلم إلا إذا توافرت شروطٌ من أبرزها التجانسُ التواصلِي؛ أي لا بدّ أن تكون هناك لغةٌ مشتركة بين المعلم والمتعلم كي تحدث الاستجابة لعملية التعلم .

✓ **التكرار:** من الدعائم الأساسية التي تقوم عليها عملية التعلم، فهو استمرارٌ لفعل العلاقة القائمة بين المُشير والاستجابة، وهي العلاقة التي تتحوّل إلى عادةٍ عند المتعلم، ممّا يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم، ولا بدّ من أن يكون التكرار هادفاً وموجّهاً وفق خطة بيداغوجيّة وتعليمية معيّنة ¹.

2- التعليم "Enseignant"

1.2 التعليم لغة:

يرجع الجذر اللغوي للتعليم إلى (ع ل م). «وعلم الشيء يعلمه (علما) عرفه، ورجل علامة أي عالمٌ جدّا، واستعلمه الخبر فأعلمه إيّاه، وأعلم الفارس، جعل لنفسه علامةً، وعلمه الشيء تعليماً فتعلم، قال ابنُ السكّيت: تعلّمْتُ أنّ فلانا خارجٌ أي علمتُ، ويقالُ: تعلّم بمعنى أعلم» ².

2.2 التعليم اصطلاحاً:

ببساطة يُعرّف التعليم على أنّه « العملية المنظّمة والتي تهدف إلى تلقّي الشخص لمختلف المعلومات البنائية للمعرفة، ويتمّ ذلك بطريقة دقيقة، ذات أهدافٍ محدّدة ومعروفة. وببساطة أكثر هو نقل المعلومات الأساسية لأي علم من العلوم من المعلم إلى المتعلم سواء كان موادّ دراسية أو صنعة، حيث يقوم بتوجيه المتعلم إلى طرق اكتساب المعرفة، وطرق توظيفها في بناءاته المعرفية أو في حياته اليومية » ³.

¹ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 54.

² - محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، تح: عصام الحريستاني، دار عمّار للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط9، 2005م، ص225.

³ - عدنان مهدي، التعليم في الجزائر، أصول وتحديات، المنقّف للنشر والتوزيع، ط1، 2008م، ص09.

يَتَّضِحُ مِمَّا سَبَقَ أَنَّ التَّعْلِيمَ هُوَ النِّشَاطُ الَّذِي يُسَهِّمُ فِي نَقْلِ الْمَعَارِفِ مِنْ قَبْلِ الْمُعَلِّمِ وَاسْتِيعَابِهَا مِنْ قَبْلِ الْمُتَعَلِّمِ بِطَرِيقَةٍ مَنْظَّمَةٍ وَمُنَسَّقَةٍ مِنْ أَجْلِ الْوَصُولِ إِلَى الْأَهْدَافِ.

3.2 الفرق بين التعلّم والتعليم:

يَمَكُنُ تَحْدِيدَ الْفَرْقِ بَيْنَ التَّعْلَمِ وَالتَّعْلِيمِ فِي عِدَّةِ نَقَاطٍ¹:

- التَّعْلَمُ أَشْمَلُ وَأَعَمُّ وَيَحْمِلُ فِي مَضَامِينِهِ التَّعْلِيمَ وَالتَّدْرِيسَ وَالتَّدْرِيبَ، فَكُلُّ تَعْلِيمٍ تَعَلُّمٌ، وَلَيْسَ كُلُّ تَعَلُّمٍ تَعْلِيمٌ.
- التَّعْلَمُ يَشْمَلُ جَمِيعَ مَرَاكِلِ النَّمُو الْعَقْلِيِّ، وَيَحْدُثُ فِي أَزْمَنَةٍ مُتَعَدِّدَةٍ وَغَيْرِ مُحَدَّدَةٍ.
- التَّعْلِيمُ يَتِمُّ وَفَقَ زَمَنٍ مُعَيَّنٍ لِمَرَحَلَةٍ دَرَسَةٍ أَوْ عَامٍ دَرَاسِيٍّ أَوْ يَوْمٍ دَرَاسِيٍّ.
- يَحْدُثُ التَّعْلَمُ بِجَهْدٍ ذَاتِيٍّ أَوْ بِمُسَاعَدَةٍ وَإِشْرَافٍ.
- يَحْدُثُ التَّعْلِيمُ مِنْ جِهَاتٍ رَسْمِيَّةٍ، تَسَاعِدُ الْفَرْدَ عَلَى اكْتِسَابِ الْمَعَارِفِ وَالْقِيَمِ وَالْمَهَارَاتِ.
- يَحْدُثُ التَّعْلَمُ فِي أَيِّ مَكَانٍ كَالْبَيْتِ، الشَّارِعِ، الْمَدْرَسَةِ، الْجَامِعَةِ.
- يَحْدُثُ التَّعْلِيمُ فِي مَكَانٍ مُعَيَّنٍ، الرُّوْضَةِ، الْمَدْرَسَةِ، الْجَامِعَةِ.

¹ - يُنْظَرُ حَسَنَ حَيَالٍ مُحْيِسْنَ السَّاعِدِيِّ، الْمُعَلِّمُ الْفَعَّالُ وَاسْتِرَاطِيَّاتُ وَنَمَازِجُ تَدْرِيسِيَّةٍ، النَّاظِرُ: مَكْتَبَةُ الشُّرُوقِ لِلطَّبَاعَةِ وَالنَّشْرِ، ط2، 2020م، ص15.

3- التعليمية « Didactique »

1.3 لغة:

إنّ كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدرٌ صناعيٌّ لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علّم؛ أي وضع علامة أو سِمَةً من السمات للدلالة على الشيء، ويرجع الأصل اللغوي للتعليم إلى الكلمة اليونانية " **Didaktikos** " التي كانت تُطلق على ضربٍ من ضروب الشعر، والتي تعني فلننّعلّم؛ أي فليعلّم بعضنا بعضاً، أتعلم منك وأعلمك¹.

ومن جملة ما قيل في المعنى اللغوي لهذه الكلمة نذكر ما جاء به "ابن منظور (ت711هـ)" في اللسان: « علِمْتُ الشيءَ أَعْلَمُهُ علماً: عرفتُه، علِمَ وقَّه أي تعلَّم وتفقَّه، وعَلَّمَهُ العِلْمَ أَعْلَمَهُ إِيَّاه فتعلَّمه »².

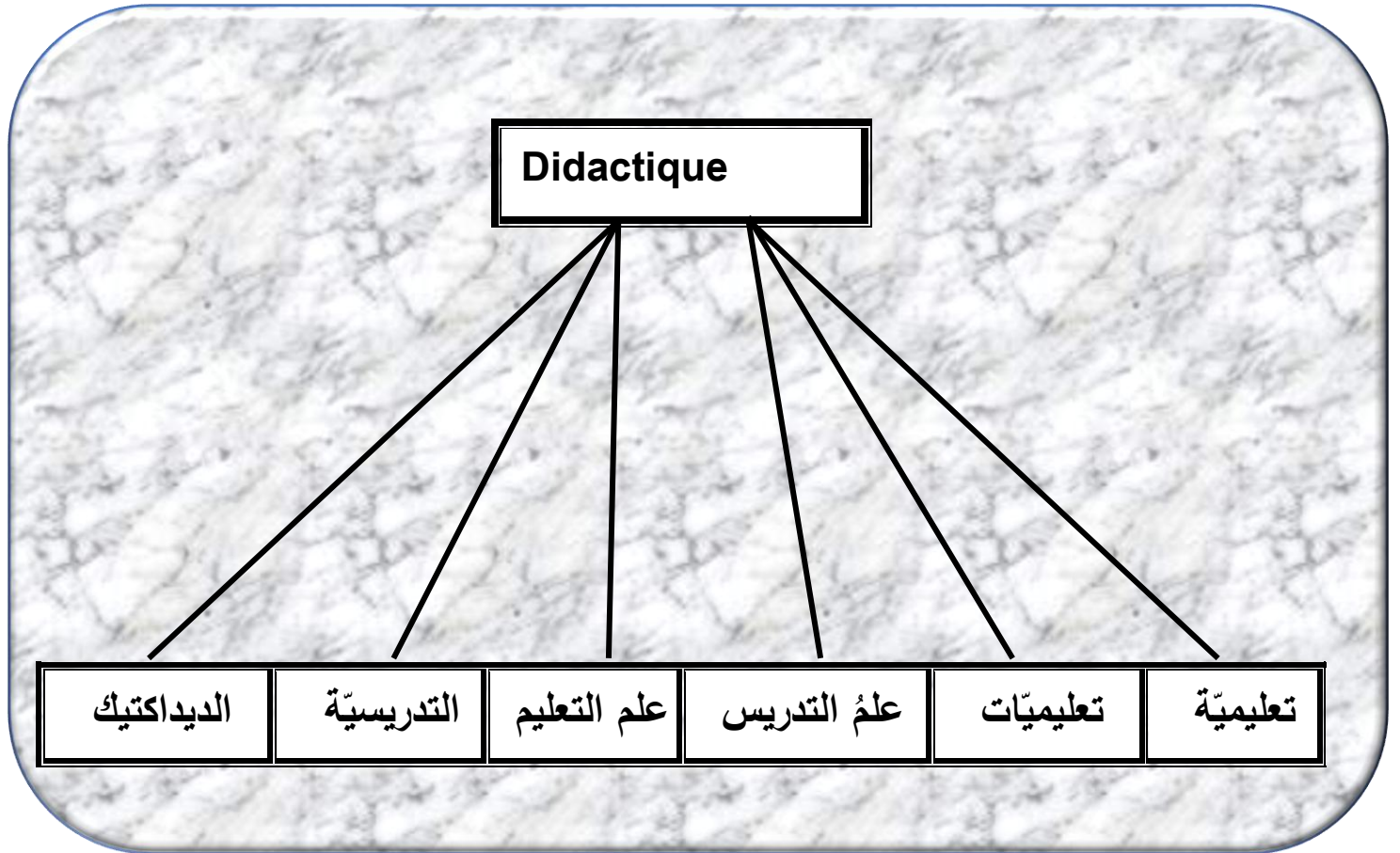
2.3 اصطلاحاً:

قبل تعريف التعليمية في مفهومها الاصطلاحي، نشير إلى أننا نجد في اللغة العربية عدّة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي، ويرجع ذلك إلى تعدّد مناهل الترجمة، فبعضهم يسمّيها تعليمية، وبعضهم التدريسية، والتعليميات، علّم التدريس، وفيما يلي مخطّط يوضّح ذلك³:

¹ - فاطمة بوقريط، الفعالية التعليمية وعلاقتها باختيار طريقة التدريس، مجلّة السراج في التربية وقضايا المجتمع، جامعة سطيف2، مجلد8، عدد03، 2024م، ص144.

² - ابن منظور، لسان العرب، ص3082.

³ - يُنظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إريد، الأردن، ط1، 2007م، ص08.



مخطط رقم (02) يوضح مصطلحات الديداكتيك.

ويُقصدُ بها اصطلاحاً: كلُّ ما يهدفُ إلى التثقيف، وإلى ما له علاقةٌ بالتعليم، ولقد عرّف محمّد الدريج الديداكتيك في كتابه " تحليلُ العملية التعليمية " كما يلي:

« هي الدراسةُ العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال مواقف التعليم التي يخضعُ لها المتعلّم، قصدَ بلوغِ الأهداف المنشودة، سواءً على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحسّ الحركي المهاري »¹.

من خلال هذه التعاريف يمكن أن نخلص إلى نقاطٍ مهمّةٍ

¹ - نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، 2010م، ص 36.

- يحتلّ مفهوم التعليمية مكانةً هامّة، من حيث هو فرعٌ معرفيٌّ مهم.
- تبحث التعليمية في العلاقة التفاعلية بين أقطاب العملية التعليمية (معلّم، متعلّم، محتوى...).
- كما تهتمّ بالطرق والوسائل التي تساعد المتعلّم والمعلّم على تعلّم اللغة وتعليمها.

3.3 الأطراف الفاعلة في التعليمية:

• المعلّم:

من ناحية التسمية، « المعلّم مصطلحٌ أكاديمي تربيوي يُستخدم للدلالة على من يقوم بعملية تعليم الطلاب في المراحل الدراسية؛ الابتدائية، الإعدادية، الثانوية»¹، و« المعلّم هو رأس العملية التعليمية، وذروة سنامها وزكّنها الركين، وأساسها المتين، إنّ المنهج الجيد، والكتاب المتميّز، والمبنى النموذجي، والوسائل المعينة المتطورة لا تُجدي إذا لم يكن المعلّم قادراً، قُدوةً في عمله وعلمه، حكيماً في تربيته، متمكناً في مادّته، جيّداً في تدريسه، مشوّقاً لطلّابه مؤثراً فيهم»². ومُجمل القول، إنّ المعلّم كان ولا يزالُ العنصرَ الأساسَ في الموقف التعليمي، والوسيطَ بين المتعلّم والمعرفة، فلا قوامَ للتعليميّة من دونه فهو المرشدُ والموجّه لخطوات التلميذ نحو تحقيق الأهداف التعليمية، والمنظّم لعمليات التعلّم.

• المتعلّم:

يُعَدُّ المتعلّم أو التلميذ كما يُطلقُ عليه أحدُ مكوّنات العملية التعليمية، فبدونه لا وجود للمعلّم أو المؤسسة التعليمية أو المادّة العلمية، فمن أجله نبني المدرسة، ونُعَدُّ المعلّم الناجح، ونكتبُ المادّة العلمية المناسبة³.

¹ - أحمد مصطفى حلّمة، جودة العملية التعليمية آفاقٌ جديدة لتعلّم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2014م، ص117.

² - يُنظر: حسن محيسن الساعدي، المعلّم الفعّال واستراتيجيات ونماذج تدريسه، ص200.

³ - يُنظر: أحمد مصطفى حلّمة، جودة العملية التعليمية، ص200.

تأسيساً على هذا، إذا حصلنا على تلميذٍ أو متعلِّمٍ ذي جودة في تعلُّمه وتفكيره وتحليله، ونقده، نستطيعُ عندئذٍ أن نعتبرَ العمليةَ التعليميةَ بكافَّةِ مكوناتها ناجحةً ومميَّزةً، فهو العنصرُ الرئيسُ والفعالُ فيها ومتلقِّي التواصل التعليمي، وهو جوهرُ التعليمية، تُقامُ لأجله وتوضعُ لخدمته.

• المعرفة "المادَّةُ التعليمية":

هي الأفكارُ والمصطلحاتُ والقواعدُ والقوانينُ والنظرياتُ والتعليماتُ والقيَمُ والاتجاهاتُ والمهاراتُ المتضمَّنةُ في أيِّ كتابٍ مدرسيٍّ تُقدِّمُ للطلّاب في تنظيمٍ محدّدٍ ليكتسبَها الطّلابُ عن طريقِ التدريس الذي يمارسه المعلمون ضمنَ عمليّتي التعليم والتعلُّم تحقيقاً للأهداف التي وُضع من أجلها المحتوى¹.

وانطلاقاً ممّا سبق نستنتجُ أنّ جودةَ عمليّة التعليم والتعلُّم تتحقّقُ بجودةِ هذه الأطراف وتفاعلها. ثانياً: المرحلةُ المتوسطة ومشاكلُ متعلّميها.

تقومُ المدرسة الجزائرية على مراحل تعليمية أساسية، الابتدائي، المتوسط، الثانوي. ولخدمة بحثنا هذا سوف نركّز الحديث على أهمّ مرحلةٍ في السياق التعليمي ألا وهي المرحلة المتوسطة، وذلك بتوضيح مفهوميها، ومراحلها، وصولاً إلى أهدافها ومشاكل متعلّميها.

1 . مرحلة التعليم المتوسط:

1.1 المفهوم: جاء في المرجعية العامة للمناهج أنّ « التعليم المتوسط يُشكّل المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وله غاياته الخاصة، ويهدفُ إلى جعلِ كلّ تلميذٍ يتحكّم في قاعدة غير قابلةٍ للتقليص من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكّنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي »².

وتُعرَّفُ المرحلةُ المتوسطةُ أيضاً بأنّها « مرحلةٌ تعليميةٌ تقعُ بين مرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم الثانوي، ومدّتها أربع سنواتٍ بعد أن كانت ثلاث سنوات، يلتحقُ بها جُلُ التلاميذ

¹ - أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التعليمية ، ص 227.

² - وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009م، ص 36.

الذين أنهوا المرحلة الابتدائية، والتي مدتها خمس سنوات بدلاً من ست سنوات، إذاً، المرحلة المتوسطة تمثل إحدى المسارات التعليمية التي يمرُّ عبرها التلميذ في رحلته التعليمية¹.

2.1 أطوار المرحلة:

تتوزع السنوات الأربع في التعليم المتوسط على ثلاثة أطوار، وهي كالآتي²:

- **الطور الأول:** يُصطلح عليه طور " **التجانس والتكيف** " ويمثل السنة الأولى، سنة ترسيخ المكتسبات، والتجانس والتكيف مع التعليم باعتماده على المادة المستقلة أكثر.
- **الطور الثاني:** يُصطلح عليه طور " **الدعم والتعميق** "، ويمثل السنتين الثانية والثالثة، ويُخصَّص لدعم الكفاءات ورفع المستوى الثقافي والعلمي والتكنولوجي.
- **الطور الثالث:** ويُصطلح عليه طور " **التعميق والتوجيه** " ويمثل السنة الرابعة، حيثُ بالإضافة إلى تعميق وتنمية التعلّات في مختلف المواد، يتمُّ فيها تحضيرُ توجيه التلاميذ نحو شُعب التعليم ما بعد الإلزامي أو الحياة، ويُتوجُّ التعليم الإلزامي بشهادة التعليم المتوسط.

3.1 أهداف مرحلة التعليم المتوسط:

- من جملة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها هذه المرحلة نذكر³:
- مرحلة التعليم المتوسط هي مرحلة ثقافية عامّة، هدفها تربية النشء تربيةً إسلاميةً شاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه.
- تزويده بالخبرات والمعارف الملائمة لسنّه، حتى يُلمَّ بالبادئ الأساسية للثقافة والعلوم.
- تنمية قدرات التلميذ العقلية والمهارية والتهذيبية.
- تنتج المزيد من الفرص لتنمية قدرات واستعدادات الطلّبة لمواصلة الدراسة لاحقاً، فضلاً عن هذا، فالمرحلة تتطلبُ عدّة حاجاتٍ منها:

¹ - أحلام عليّة، التقييم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللسانيات التعليمية، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2019م/2020م، ص55.

² - وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، ص36.

³ - يُنظر: صلحاي حسناء، اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسطة نحو حصة التربية البدنية والرياضية بالمناطق الريفية والحضرية، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، 2016م، ص104.

➤ الحاجة إلى الأستاذ الذي يساعد على تعلّم المهارات .

➤ الحاجة إلى المفاهمة التامة بين المدرسة والأسرة، الحاجة إلى العناية بصحة الفرد.

2 . مشاكل المرحلة المتوسطة:

بعد إتمام المرحلة الابتدائية والتي مدتها خمس سنوات واجتياز الامتحان الوزاري ينتقل المتعلّم إلى المرحلة الثانية من سُلّم النظام التعليمي، وهي المرحلة المتوسطة، والتي يواجه فيها المتعلّم مشاكل مختلفة منها:

3.2 مشكلة المناهج والامتحانات:

صعوبة المناهج والامتحانات التي تحتاج إلى بذل مجهود أكبر من المتعلّم أثناء الشرح والذاكرة، وهذه المشكلة أساسها أنّ بعض المتعلّمين الذين اعتادوا على النجاح والانتقال إلى المرحلة التالية بمجهود قليل ودون امتحانات فعلية يواجهون نظاما تعليميا في المناهج والتقويم يختلف كثيرا عن المرحلة السابقة، وهنا تظهر بقوة مشكلة التعثر الدراسي عند كثير منهم في هذه المرحلة¹.

2.2 مرحلة المراهقة:

المشكلة الكبرى التي تواجه متعلّمي المرحلة المتوسطة هي انتقالهم إلى مرحلة المراهقة كنمو طبيعي، وهي المرحلة التي تؤثر كثيرا على سلوكيات المتعلّم وتحتاج إلى رعاية خاصة من قبل المدرسة والأسرة والمجتمع ككل، لأنّ هذه المرحلة بمثابة مفترق الطرق للمتعلّم إذا تجاوزها بطريقة علمية ونفسية واجتماعية صحيحة فإنّها ترسم مستقبله والعكس صحيح، إذ إنّ كثيرا من الدراسات الاجتماعية أثبتت أنّ التعامل الخاطئ مع المتعلّم في هذه المرحلة أدّى إلى

¹ - إيمان محمد أحمد الناصر، المشكلات التي تواجه الطلاب في مراحل التعليم المختلفة ودور علم النفس في التغلّب عليها، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، ع56، 2023م، ص11.

عواقب وخيمة وإلى سلوكيات مرفوضة، كالتدخين، والتهرب من المدرسة، وعدم الاهتمام بالواجبات المدرسية والتعامل بعنف مع الطلاب، بل ومع المعلمين¹.

¹ - إيمان محمد أحمد الناصر، المشكلات التي تواجه الطلاب في مراحل التعليم المختلفة ودور علم النفس في التغلب عليها، ص12.

خلاصة الفصل:

تطلّب البحث أن نخصّص فصله الأول لضبط مفاهيم ومصطلحات العنوان، والوقوف عندها بالشرح والتفصيل حتى لا يقع القارئ في اللبس والإبهام.

فتطرّقت الباحثة أولاً إلى أبرز ظاهرة توشّحت بها لغة القرآن الكريم، والمتمثّلة في الإعراب.

ولا شك أنّ العلماء المتقدّمين من العرب أدركوا قيمته في الكلام وأنّ ضياعه من اللغة العربية والتفريط فيه يؤدّيان إلى ضياع العربية، فتنبّهوا إلى أهمّيته ومكانته، وعلاقته بالمعنى، واهتمامهم هذا كان منبعه حرصهم على الإسلام وعلى لغة القرآن سليمةً من اللحن والتحريف لتظلّ الأمّة موصولةً بكتابها الكريم، ومن هذا الشأن وُضعت له التعريفات وأُديرَت حوله الدراسات، وكثرت في معانيه الاجتهادات ولعلّ أوضحها وأكثرها جريانا هو الإبانة والإفصاح، فهو العاصم للألسن من الزلل والأقلام من الأخطاء، كما يُعدّ السبيل الأمثل لإتقان المهارات اللغوية لأنّ فساد الإعراب يترتّب عليه فساد المعنى.

ومن غير الممكن أن يتصدّى أحدٌ لدراسة الإعراب بعيداً عن النحو، فمن رام الحديث عن الإعراب وعلاماته، وأقسامه، جرّه ذلك إلى الحديث عن النحو وأنواعه وعلاقته بالإعراب.

كما تعرّضت الباحثة في هذا الفصل إلى المفاهيم المتعلّقة بالتعلّم، وما إن نذكر عمليّتي التعليم والتعلّم في أيّ مرحلةٍ من المراحل التعليمية إلّا ويذكرُ معها كلّ من المعلّم والمُتعلّم، المادة التعليمية، فجودة العملية التعليمية تتحقّق بجودة وتفاعل هذه الأطراف.

الفصلُ الثاني

إشكالاتُ تعلّم الإعراب - دراسة ميدانية -

❖ توطئة

❖ المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة

- أولاً منهج الدراسة
- ثانياً أداة الدراسة
- ثالثاً حدود الدراسة
- رابعاً الأساليب الإحصائية

❖ المبحث الثاني عرض وتحليل نتائج الدراسة

- أولاً: تحليل البيانات الشخصية
- ثانياً: تحليل البيانات العلمية
- ثالثاً: نتائج الدراسة

❖ خلاصة الفصل

توطئة:

قضينا سنواتٍ في التعلّم، ألفنا فيه حشدا هائلا من القواعد النحوية المتقاربة والمتداخلة، الواضحة والغامضة، وفي هذا السياق تنامت حدّة الشكوى من صعوبة القواعد وتعلّم الإعراب، الذي أصبح من أبرز المشكلات التعليمية التي تواجه اللغة العربية.

وبالاطّلاع على الحدود النظرية للموضوع، وتحديد المفاهيم المتعلّقة بالإعراب والتعلّم، كان لزاما علينا أن نُثري الدراسة بجزءٍ مكملٍ وهو الجانب التطبيقي أو الدراسة الميدانية، التي سعينا من خلالها إلى ضبط أهم إشكالات الإعراب في المرحلة المتوسطة، وتحديد السنة الثالثة متوسط، لذا استوجب علينا استخدام أداة بحثية لهذا الموضوع تمثّلت في استباناتٍ قدّمت لمجموعةٍ من أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط، باعتبارهم الأقرب إلى الواقع التعليمي وإشكالاته.

ولكي يتمّ تأسيس عملٍ منهجيٍّ منظمٍ لا بدّ من توضيح الإجراءات العلمية والمنهجية المستخدمة للدراسة، وذلك من حيث المنهج وأداة الدراسة، والمجال الزماني والمكاني، وكذا عيّنة الدراسة.

❖ المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة

من المعلوم في أيّ بحثٍ ميدانيٍّ أن يقفَ الباحثُ على مجموعةٍ من الإجراءات المنهجية التي يرى بأنها ضروريةٌ في بحثه، ومن المعلوم أيضاً أنّ هناك علاقةً بين طبيعة الموضوع وبين المنهج المستخدم وكذا الأدوات التي تُستخدمُ في الدراسة، فالباحثُ يحتاج إلى الربط بين ما هو نظري وما هو ميداني، باعتبار أن الميدان يُعزّز ما تمّ التطرُّقُ إليه في الدراسة بشقّها النظري.

أولاً: منهج الدراسة

تعتمدُ الدراساتُ العلميةُ على منهجٍ مُحدّدٍ ومضبوطٍ تسيرُ عليه، وقد يكونُ منفرداً أو مُجتمعاً مع مناهجٍ أخرى، وهو في أبسط تعريفٍ «الأسلوبُ الذي يستخدمُهُ الباحثُ في دراسة ظاهرةٍ معينة، والذي من خلاله يتمُّ تنظيم الأفكار المتنوعة بطريقةٍ تمكّنه من علاج مشكلة البحث»¹، وللقيام بهذه الدراسة استخدمنا من بين مناهج البحث العلمي المنهج الوصفي الذي يُعرّف بأنه «طريقةٌ لوصف الموضوع المُراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتصوير النتائج التي يتمُّ التوصلُ إليها على أشكالٍ رقميةٍ معبرةٍ يمكنُ تفسيرها»²، وهو من أهمّ المناهج في البحوث التربوية واللغوية أساسه دراسة وتحليل الظاهرة وتحديد خصائصها.

كما استعنا بالإحصاء بُغية الوصول إلى الدقّة في الوصف والتحليل «وهو النوع الذي يهتمُّ بجمع البيانات وتنظيمها وتصنيفها وعرضها عن طريق الجداول والرسوم البيانية وغيرها»³، وهما أكثرُ المناهج استخداماً والمناسبان لطبيعة الموضوع.

¹ - محمد سرحان علي المحمدي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء - اليمن، ط3، 2019م، ص35.

² - المرجع نفسه، ص45.

³ - ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي (أسسه، مناهجه وأساليبه وإجراءاته)، بيت الأفكار الدولية، عمان - الأردن، (د.ط)، 2001م، ص180.

ثانيا: أداة الدراسة

من أجل جمع المعلومات المناسبة لتشخيص إشكالية البحث، تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على: الاستبيان - "Questionnaire".

الاستبيان/ الاستبانة: « مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تُعدّ بقصد الحصول على آراء أو معلومات المبحوثين حول ظاهرة أو موقفٍ معيّن »¹.

كما يُعرّف بأنّه: « مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة المرتبطة ببعضها البعض بشكلٍ يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث على ضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه »²، وعليه فالاستبيان من الوسائل المهمّة، ووثيقة يتمّ بواسطتها تسجيل البيانات والمعلومات وجمعها حول الظاهرة المدروسة. وتضمّنت الاستبانة عددا متنوعا من الأسئلة وهي:

• **الأسئلة المفتوحة:** هذا النوع من الأسئلة « يأخذ من المجيب حرية الإجابة والتعبير عن آراءه بالتفصيل، ويترك للمبحوث التعبير أيضا عن دوافعه واتجاهاته »³.

• **الأسئلة المغلقة:** « أو المقيدة المحدودة الخيارات، وذلك عن طريق اختيار الإجابة الصحيحة مثل: نعم، لا، قليل، نادر »⁴، ويساعد هذا الاستبيان في الحصول على معلومات وبيانات أكثر.

• **الأسئلة المغلقة المفتوحة:** سُميت هذه الأسئلة بالمغلقة المفتوحة لأنها: « تحتوي على نوعين من الأسئلة، الأول يتضمّن أجوبة محدّدة للمستجيب وعليه اختيار إحداها

¹ - محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل، عمان-الأردن، ط2، 1999م، ص63.

² - رديم يونس العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة للنشر، عمان - الأردن، ط1، 2008م، ص131.

³ - المرجع نفسه، ص134.

⁴ - يُنظر: رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي (أساسياته النظرية وممارسته العلمية)، دار الفكر، دمشق-سوريا، ط1، 2000م، ص334.

والثاني يتوقّع أجوبةً غيرَ محدّدة يضعها المستجيبُ بألفاظه وعباراته «¹، وهذا النوعُ من الأسئلةِ يزيد الموضوعَ إحاطةً وإماماً.

وعلى هذا الأساس تمّ بناءُ أسئلة الاستبانة بطريقةٍ علميّةٍ وفق المحاور الآتية:

المحورُ الأوّل: البياناتُ الشخصية

الهدفُ منه الاستعلامُ حول أفراد العيّنة من حيث: الجنس، المؤهل العلمي، الوضعية المهنية، الخبرة المهنية.

• المحورُ الثاني: البياناتُ العلمية.

الهدفُ منه الاستعلامُ عن إشكالات الإعراب لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

وأدرجنا تحته ثلاثة أقسامٍ وهي:

1. **المحتوى:** عبارةٌ عن أسئلةٍ حول محتوى قواعد اللغة العربية في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة، وذلك من حيثُ مناسبتها لقدرات المتعلّم، وصعوبتها، ومن حيثُ التدرّج.

2. **كفاءةُ المعلّم:** وتطرّقنا إلى:

أ- الطريقة

ب- التقويم

3. **أداءُ المعلّم:** عبارةٌ عن أسئلةٍ حول المُتعلّم، المستوى، الضعف، الفهم،...

وختامُ الأسئلة كان لآراء الأساتذة حول صعوبات المتعلّم في السنة الثالثة متوسط.

ثالثاً: حدود الدراسة

المقصود هنا الجهةُ المعنويّةُ بالدراسة وتتمثّلُ في الحدود المكانية، والحدود الزمنية والحدود البشرية.

¹ - عبود عبد الله العسكري، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النمير، دمشق، سوريا، ط1، 2002م.

1. الحدود المكانية:

ونعني بها المكان الذي أُجريت فيه الدراسة الميدانية، ودراستنا هذه تمت في (06) ستة متوسطات بولاية أولاد جلال، بلدية سيدي خالد تحديداً، وذلك من أجل الوصول إلى عددٍ كافٍ من أفراد العينة، وبعد أن أدركنا أنه قليلٌ في كلٍّ من متوسطة خالد بن الوليد، ومتوسطة زنتار إبراهيم تمّ توسيعُ الدراسة ب (4) أربع مؤسساتٍ أخرى لتشملَ أساتذة آخرين يدرّسون السنة الثالثة متوسط وقد تمّ اختيارُ هذه المتوسطات قصداً لما فيها من تسهيلٍ وترحيب، حيثُ سرّع الأساتذة والمُدرّاء عمليةَ توزيع الاستبانة وجمعها، وهي كالاتي:

متوسطة خالد بن الوليد	❖	متوسطة تونسي عبد القادر
متوسطة زنتار إبراهيم	❖	متوسطة عديلة علي
متوسطة قط عبد القادر	❖	متوسطة هاني عبد الرحمن بن الهادي

2. الحدود الزمنية:

ويُقصدُ به المجالُ الزمني، أو الوقت الذي تمت فيه الدراسة، وأُجريت دراستنا خلال الموسم (2025/2024)، وكانت الانطلاقة الفعلية يوم (2025/03/12) إلى غاية (2025/03/19)، حيثُ قمنا بتقديم طلبٍ إلى مديرية التربية لولاية أولاد جلال، وتمّت الموافقة عليه وقُدّم لنا ترخيصٌ بذلك.

3. الحدود البشرية:

وتمثّل مجتمع البحث أي « جميع الحالات والأفراد والأشياء التي يتجه الباحث لدراستها »¹ وبما أنه يصعبُ الوصولُ إلى جميع أفراد مجتمع البحث تمّ الاعتمادُ على مجموعةٍ جزئيةٍ من مجتمع الدراسة وهي العينة Sample، « إذ يختارها الباحث لإجراء دراسته وفق قواعدٍ خاصّةٍ لكي تمثّل المجتمع تمثيلاً صحيحاً »²، وهي من الأساسيات التي لا يمكنُ

¹ - رحيم يوسف العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص181.

² - يُنظر: رحيم يوسف العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، ص161.

الاستغناء عنها في البحث، وتتمثل عينة الدراسة في جمع من أساتذة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط، وقد بلغ عددهم (16) أستاذا.

فمنا بتوزيع (24) أربعة وعشرين استبياناً على المؤسسات التعليمية الستة، استرجعنا منهم (19) تسعة عشر، إلا أن ثلاثة منهم كانت إجاباتهم خاصة بالسنوات الأخرى (الأولى، الثانية، الرابعة)، بالرغم من إشارتنا في مقدمة هذا الاستبيان بأنه خاص بالسنة الثالثة متوسط، ومُجملُ هذا أن عدد الأساتذة الذين أجابوا بشكلٍ صحيحٍ هو (16) ستة عشر أستاذاً.

رابعاً: الأساليب الإحصائية.

بعد أن تمكّنّا من جمع كلّ الاستبانات، جاءت عمليةُ تفرّيع البيانات وتبويبها، وذلك بالاعتماد على:

1. التكرار: يُعرّف « بأنه عددُ المرات التي تتكرّر فيها ظاهرةٌ أو مشاهدةٌ معيّنة »¹.

2. النسبة المئوية:
$$\frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{مجموع العينة}} \% = \dots$$

3. الجداول الإحصائية: استعمالُ الجداول يسهّل عملية تحليل البيانات واستخلاص

النتائج.

¹ - محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، ص117.

❖ المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة.

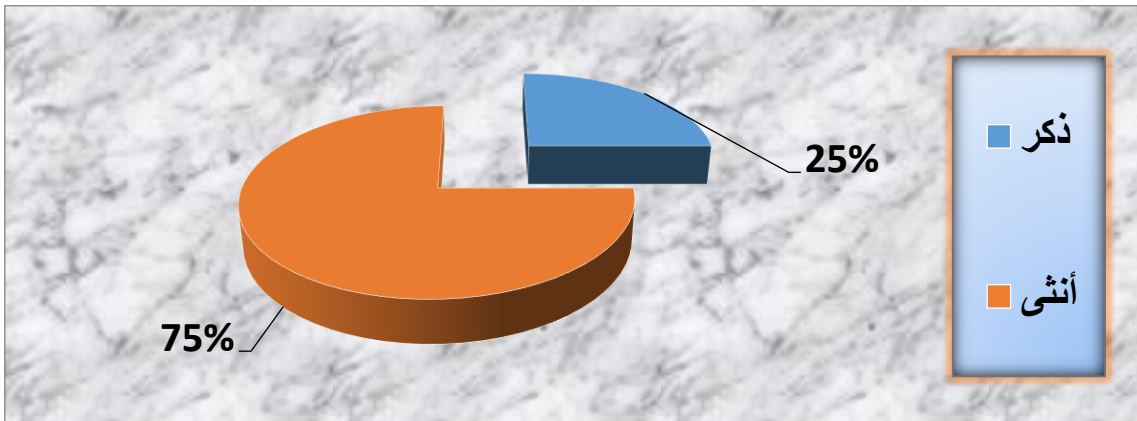
لمناقشة الفرضيات الخاصة بإشكالات تعلم الإعراب، وجب علينا القيام بتحليل النتائج التي تم جمعها عن طريق استمارة الاستبيان المقدمة لأساتذة السنة الثالثة متوسط، وذلك بتفريغ البيانات في جداول ودوائر والتعليق عليها، واستخراج النتائج، واستنادا إلى ذلك جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

أولا: تحليل البيانات الشخصية

1. حسب متغير الجنس:

الجدول (1) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	04	25%
أنثى	12	75%
المجموع	16	100%



الشكل (1) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

قراءة وتحليل:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة (75 %) من أفراد عينة الدراسة هم إناث، وهي أكبر من نسبة الذكور المقدرة بـ (25%).

والحضور المميّز للإناث راجع إلى عدّة أسباب نختصرها في النقاط الآتية:

✓ تميل الإناث إلى دراسة الفروع الأدبية أكثر من الذكور الذين يميلون إلى المواد العلمية.

✓ التعليم هو المجال الأنسب للمرأة، والمقبول عند معظم الأسر.

✓ طبيعة المرأة تسمح لها بالتعامل مع التلاميذ بشكل أقرب، خاصة وأن مرحلة التعليم المتوسط مرحلة صعبة تحتاج إلى معاملة خاصة.

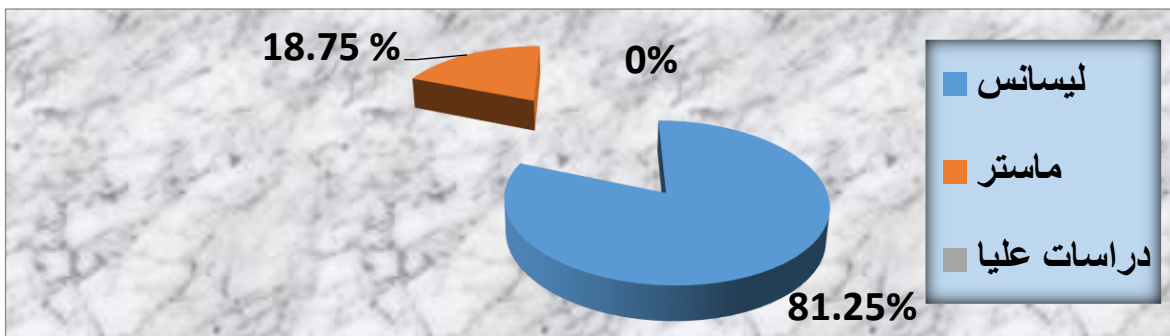
ولا يفوتنا أن ننوه بفكرة هامة حول نسبة الإناث العالية، إذ تؤثر على المدرسة خاصة وأن هذه الفئة تتميز بخصوصيات كالعطل المرضية والأمومة وبالتالي كثرة الاستخلاقات التي لم يتلق أصحابها التكوين الكافي، وهو ما يؤثر في العملية التعليمية، ويعود بالسلب على المتعلّم، باعتباره أحد الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.

2. المؤهل العلمي:

الجدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
ليسانس	13	81.25 %
ماستر	03	18.72 %
دراسات عليا	0	0 %
المجموع	16	100 %

الشكل رقم (2): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي



قراءة وتحليل:

يتجلى لنا من البيانات الموضحة في الجدول أعلاه ارتفاع نسبة الاساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس، مقارنةً بالفئات الأخرى حيث بلغت (81.25%)، في حين انعدمت نسبة المؤهل العلمي للدراسات العليا (0%)، بينما قُدرت نسبة المتحصّلين على شهادة الماستر بـ (18.75%).

وللحصول على مبررات لما بيّنه الجدول أعلاه من نتائج يمكن أن نربط تلك النسب ببعض الاستنتاجات المتوصل إليها:

• التوظيف داخل القطاع التعليمي -المرحلة المتوسطة- لا يحتاج سوى إلى شهادة الليسانس.

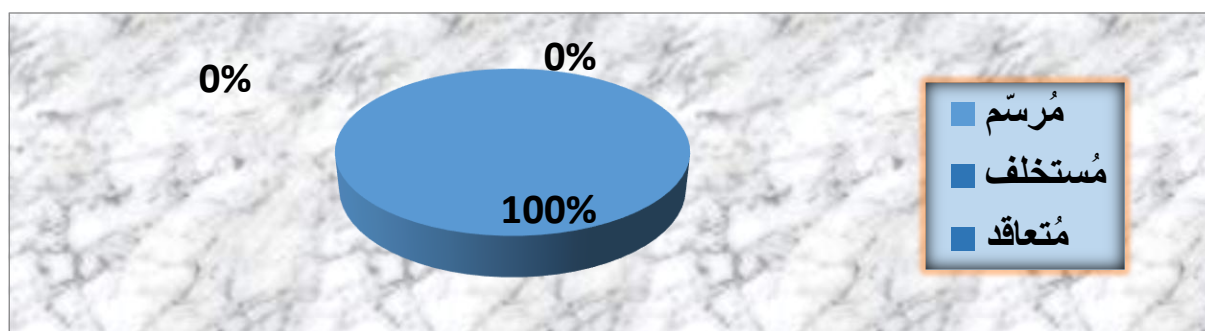
• أغلب أفراد عينة الدراسة من الإناث والطابع الاجتماعي يفرضُ عليهنّ الاكتفاء بشهادة الليسانس بُغية العمل فقط.

3. الوضعية المهنية:

الجدول رقم (3) يوضّح: توزيع أفراد العينة حسب متغيّر الوضعية المهنية

الوضعية المهنية	التكرار	النسبة
مُرسّم	16	100 %
مُستخلف	0	0 %
متعاقد	0	0 %
المجموع	16	100 %

الشكل رقم (3) يوضّح: توزيع أفراد العينة حسب متغيّر الوضعية المهنية



قراءة وتحليل:

يكشفُ الجدولُ أعلاه والشكلُ المرفقُ له عن مؤشرٍ إيجابيٍّ بالنسبة لتوزيع أفراد العيّنة حسب مُتغيّر الوضعية المهنية، حيثُ تشكّلُ نسبةُ الأساتذة المُرسّمين (100 %)، في حين تتعدّمُ نسبةُ الفئة المستخلّفة والمتعاقدّة (0 %).

والحديثُ عن النسبةِ المُوضّحة في الجدول يوكّدُ أنّ الفئةَ المُرسّمةَ تتميّزُ بإعداد أكاديمي ومهني، مع امتلاك مهاراتٍ وتقنياتِ التعليم، فالأستاذ المُرسّمُ يملكُ الكفايةَ التعليمية التي تهدفُ إلى إحداثِ التغيّرات في سلوك المتعلّمين وتحقيقِ جودَةٍ عاليةٍ لمُخرجات العملية التعليمية.

اللافتُ للنظر، أنّ قطاعَ التربية استحدثَ رُتباً جديدةً؛ أستاذٌ رئيسيٌّ، أستاذٌ مكوّن، وأخيراً رتبة أستاذٍ مميّز، فما الداعي إلى هذه الرتبِ والألقاب إذا لم تعالج صعوباتِ التعلّم والتعليم في الميدان.

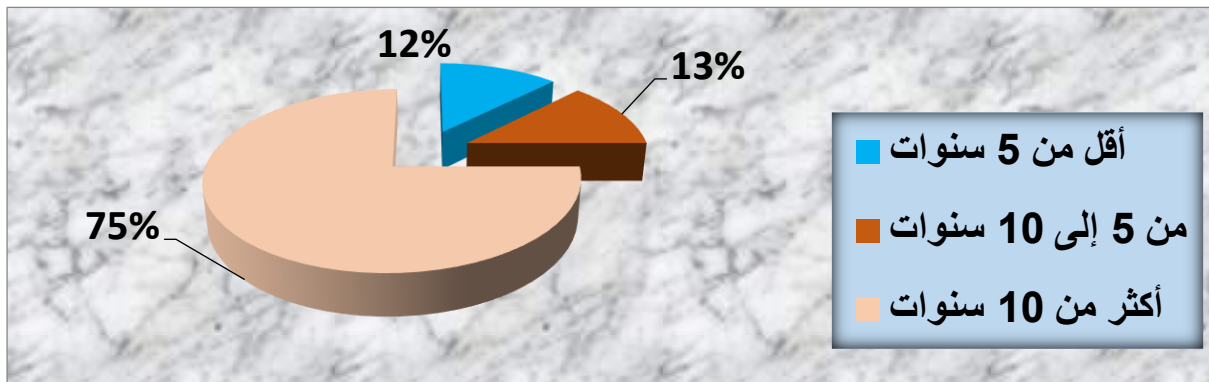
4. الخبرة المهنية:

يُقصدُ بالخبرة المهنية المُدّة التي قضاها الأستاذ في مجال التربية والتعليم وما اكتسبه من مهارات وخبرات في فنّ التدريس، فالأستاذ الذي يملكُ الخبرةَ يستطيعُ أن يزودنا بمعلوماتٍ وملاحظاتٍ يُمكنُ أن نغفل عنها في تحليلنا، والجدولُ التالي يوضّحُ ذلك.

الجدول (4): يوضح توزيع العينة حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	2	12.5
من 5 إلى 10 سنوات	2	12.5
أكثر من 10 سنوات	12	75
المجموع	16	100

الشكل (4): يوضح توزيع العينة حسب متغير الخبرة المهنية



قراءة وتحليل

تتوزع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية على نسب متفاوتة حيث توضح الإحصائيات أن نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية أكثر من 10 سنوات قد بلغت (75 %)، وهي النسبة الأكثر ارتفاعاً والمسيطرة على العينة، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين تتحدد خبرتهم بأقل من 5 سنوات ومن 05 إلى 10 سنوات بـ (12.5 %).

وبناء على ذلك فتحليلنا لهذه النسب يكمن في الآتي:

- الفئة التي خبرتها أكثر من 10 سنوات قد عايشَت التحولات البيداغوجية وتعرف الفارق بين المقاربتين، وهذا ما يساعد تلاميذ الطور المتوسط على اكتساب المعارف

• والخبرات، فالأستاذ المُدرِّك لمهامّه ومسؤوليّاته، الحريص على نشاطه، جديرٌ بأن يُحقّق الأثر الطيّب في متلقّيه.

أمّا الفئة الثانيةُ والتي تمثّل نسبةً (12.5%)، وهي فئةٌ فنيّةٌ لها تكونٌ حديثٌ في التعليم، وتحاولُ أن تثبتَ جدارتها في الميدان.

وما تجدرُ الإشارةُ إليه أنّ عاملَ الخبرة المهنية قد يُقلّصُ من حدّةِ صعوباتِ التعلّم، ولكن لا يكفي لتجاوزها في المجال التربوي.

ثانيا: تحليلُ البيانات العلمية

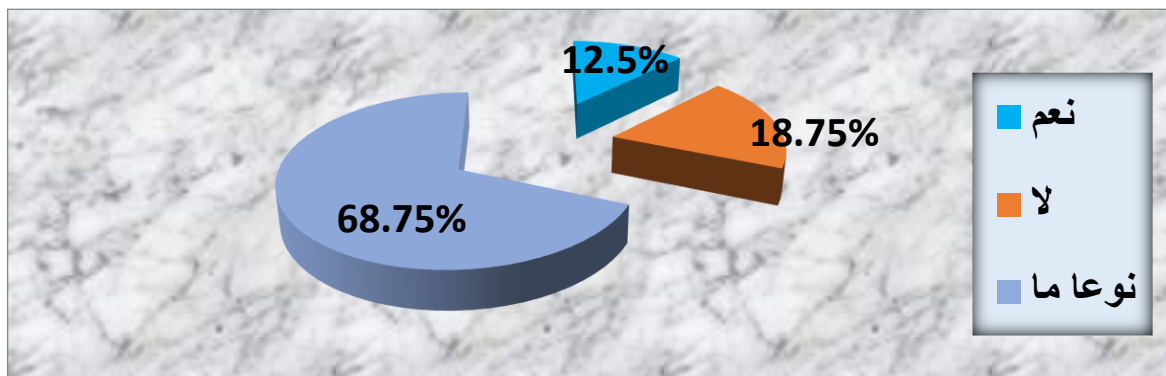
1. المحتوى:

❖ السؤال رقم(5): هل مواضيعُ قواعد اللغة في الكتاب المدرسي تناسبُ قدرات المتعلّم؟

الجدول رقم (5) يوضّحُ تناسب مواضيع القواعد مع قدرات المتعلّم

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	02	12.5 %
لا	03	18.75 %
نوعا ما	11	68.75 %
المجموع	16	100 %

الشكل رقم (5) يوضّحُ تناسب مواضيع القواعد مع قدرات المتعلّم



قراءة وتحليل:

ننطلق من السؤال المطروح في عرض الاستبيان الميداني في صيغته: هل قواعد اللغة في الكتاب المدرسي تتناسب قدرات المتعلم ؟

تباينت أجوبة الأساتذة عن هذا السؤال، وتوزعت الإجابات على الخيارات الثلاث، حيث كان الرد بـ "نوعا ما" من خلال إحدى عشر (11) إجابة مشكّلة نسبة (68.75 %) وهي أكبر نسبة.

في حين أجاب ثلاثة منهم بـ "لا" وفُدرت نسبتهم بـ (18.75 %)، والحقيقة أنّ كلا الخيارين يُحيل إلى أنّ مواضيع قواعد اللغة للسنة الثالثة لا تتناسب مع قدرات المتعلم.

أما الفئة الثالثة من الأساتذة فأجابت بـ "نعم"، وسجّلنا هذا الخيار بنسبة (12.50%).

والملاحظ أنّ هذا الأخير مناقض تماما للخيارين الأولين، وليس في صالح التلميذ، لأنه لو انطلق الأستاذ من فكرة ملائمة المواضيع لقدرات المتعلم لم يحترم الفروق الفردية بينهم.

واستنادا إلى الأغلبية في ترجيح الجواب عن هذا السؤال وقفنا عند فكرة طرحها "الجاحظ" (ت255هـ): « أمّا النحو فلا تشغل قلب الصبيّ منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كلّ كتابٍ إن كتبه، وشعرٍ إن أنشده، وشيءٍ إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به...»¹

ولا يحصل استيعاب وفهم القواعد إلا بمراعاة حاجة المتعلم في كل مرحلة من مراحل التلقّي، فلا يُعطى فوق ما يحتمل، فهو لا يدرس اللغة العربية فقط، بل له مواد أخرى.

❖ السؤال رقم (6): من خلال تجربتك التعليمية، هل حقّق برنامج قواعد اللغة مبدأ

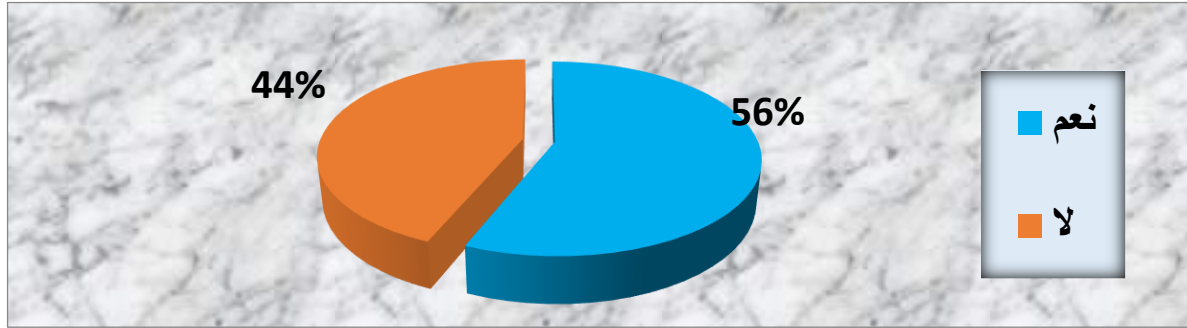
التدرّج من السهل إلى الصعب ؟

¹ - الجاحظ، (أبو عثمان بن بحر بن محبوب)، رسائل الجاحظ، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991م، ص38.

الجدول رقم (6): يوضح تحقيق برنامج قواعد اللغة مبدأ التدرّج.

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	09	56.25 %
لا	07	43.75%
المجموع	16	100

الشكل رقم (6): يوضح تحقيق برنامج قواعد اللغة مبدأ التدرّج.



قراءة وتحليل:

مبدأ التدرّج والترتيب مهمّ في كلّ المجالات، ولا سيما في مجال التعليم، وفي هذا المقام فهو أمرٌ أساسيٌّ بعد تخيير المادة النحوية، ولا يخفى على أحد أنّ ترتيب المحتوى له علاقةٌ وطيدةٌ برفع كفاءة المتعلّم وزيادة جودة التعلّم، وقد أثار " عبد الرحمن حاج صالح" هذه النقطة بقوله: « إنّ الغاية من هذا الترتيب والتدرّج هو أن نجعل المتعلّم لا يحسّ بأيّ غرابةٍ عندما ينتقل من درسٍ إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسلٍ متماسكٍ بين الدروس المتتالية، ولا يتمّ ذلك إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتنشيط للمكتسبات السابقة بالذي يليه لما فيه من التمهيد له »¹.

ومن هنا نتساءل، هل حقّق برنامج قواعد اللغة مبدأ التدرّج من السهل إلى الصعب؟

¹ - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر (د.ط)، 2012م، ص226.

تباينت الإجابات بين "نعم" و"لا" بالنسبة إلى هذا السؤال، ونتائج ذلك يُفسرها الجدول أعلاه، حيث يتّضح أنّ أعلى النسب هي المتعلقة بالخيار الأول "نعم"، بنسبة (56.25%)، ودعموا هذه النسبة بأمثلة نذكر منها¹:

- بناء الماضي - بناء المضارع - بناء الأمر.
- أدوات النداء - أنواع النداء - إعراب المنادى.

في حين خالفهم (07) سبعة أساتذة، وقدرت إجابتهم ب (43.75%)، أمّا التمثيل فقد امتنع بعضهم، وبعضهم الآخر راح يُعَدّد الأمثلة السابقة مع توضيح مخالف نوجزه فيما يلي:

- المقطع (05): أدوات الشرط الجازمة 1
- المقطع (07): أدوات الشرط الجازمة 2

ليفصل بينهما مقطع كامل يشمل (أفعال المقاربة، اسم الفعل المضارع، أدوات النداء)²، كان من الأحسن لو اشتركت هاتان الظاهرتان في مقطع واحد، لعلاقة التكامل والتتابع بينهما، ولكي يتمّ استيعابهما جيّداً، وهذا الضرب نفسه مع النداء. والذي شدّ انتباهنا أنّ هذه الفئة تقصد الفصل بين أجزاء الموضوعات التي من المفترض أن تُجمع في درس واحد، وما نراه أنّ الأسس المعتمدة في هذا البرنامج اكتفت بتقديم العناصر في قالب مجزوء، معزول، وهذا يؤثر سلباً على قابليّة التعلم. بعد عرض حقيقة الإجابات والأمثلة التوضيحية نجد أنّها تحمل مفارقة تحيلنا إلى أمور كثيرة منها:

- ✓ تفاوت الأساتذة في مفهوم التدرّج
- ✓ الاختلاف في تطبيق القواعد
- ✓ ملامسة بعض الأساتذة غياب مبدأ التدرّج

¹ - يُنظر: ميلود غرمول وآخرون، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (2023م-2024م)، ص6.

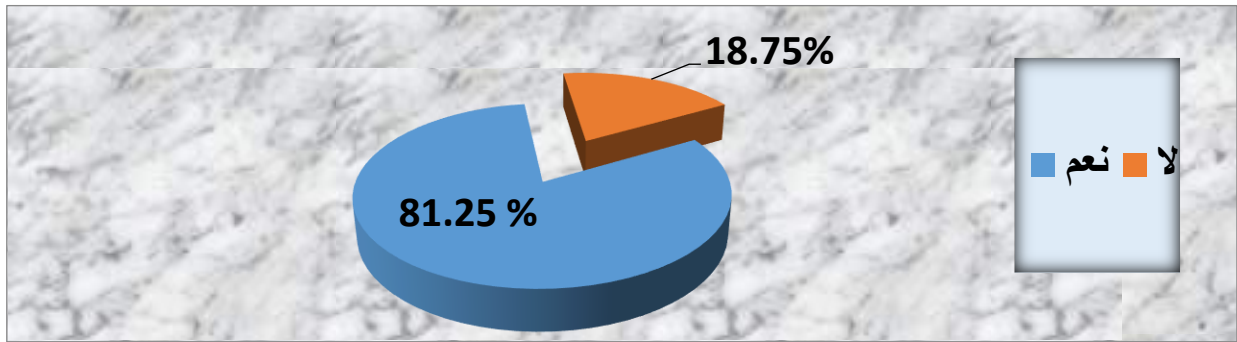
² - المرجع نفسه، ص7.

❖ السؤال رقم (07): هل هناك دروس تجدها صعبة في برنامج قواعد اللغة للسنة الثالثة متوسط وتقتراح حذفها؟

الجدول رقم (07): يوضّح الدروس الصعبة في البرنامج

النسبة	التكرار	الإجابة
% 81.25	13	نعم
% 18.75	03	لا
% 100	16	المجموع

شكل رقم (07): يوضّح الدروس الصعبة في البرنامج



قراءة وتحليل:

وضعنا هذا السؤال مواليا ومتمّما لما قبله لمعرفة الدروس الصعبة في برنامج القواعد للسنة الثالثة متوسط، وفي هذا تكادُ الآراء تُجمَع على أنّ هناك دروسا تمتاز بالصعوبة في البرنامج، إذ أنّ النسبة وصلت إلى: (81.25 %).

أمّا الآراء التي رأت غير ذلك فلم تتجاوز نسبتها (18.25 %) في البداية كان السؤال مُغلّقا؛ بمعنى أن يُطرح السؤال والإجابة تكون "نعم" أو "لا"، لكن لم نترك السؤال هكذا دون معرفة ما هي هذه الدروس .

والملاحظ أنّ عددا كبيرا من الأساتذة شارك في الإجابة عن هذا الشقّ من السؤال، وإن اكتفى بعضهم بذكر ما يريد حذفه من الدروس، فبعضهم الآخر قدّم أسباب دعوته إلى الحذف، وفيما يلي مُجملُ الاقتراحات:

- الصفة المشبّهة باسم الفاعل لتداخل أوزانها مع صيغ المبالغة.
- نصبُ الفعل المضارع بأن المضمرة لصعوبة تحديد عامل النصب.
- أدوات الشرط لصعوبة إعرابها.

وتوضّح المقترحات أيضا أنّ أغلبية الأساتذة اتفقوا على حذف درس (لا النافية للجنس)، دون ذكر سبب ذلك.

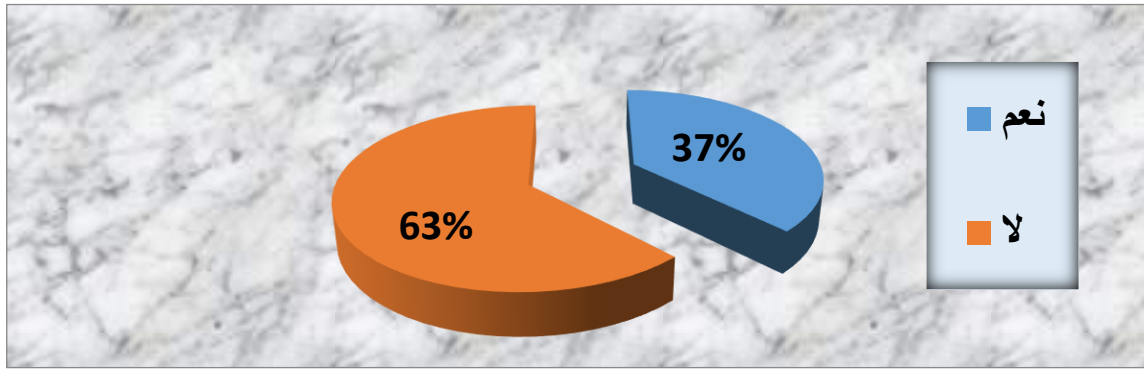
على العموم يجب إعادة النظر في هذه الدروس، ومدى ملائمتها لمتعلّمي هذه المرحلة.

❖ السؤال رقم (08): هل هناك توافق بين المادّة التعليمية لـ (قواعد اللغة) والحجم الساعي ؟

الجدول رقم (08): يوضّح توافق المادة التعليمية والحجم الساعي

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	06	37.5 %
لا	10	62.5 %
المجموع	16	100 %

الشكل رقم (08): يوضّح توافق المادة التعليمية والحجم الساعي



قراءة وتحليل:

بالاطلاع على النتيجة الخاصة بالسؤال الموجه ألفينا عشرة (10) أساتذة يقرّون بعدم التوافق بين المادة التعليمية (قواعد اللغة) والحجم الساعي، وبذلك تشكل نسبته ما قيمته (62.5 %)، وفي هذا اثر سلبي على العملية التعليمية.

والتبرير لهذه النسبة يعود في نظرنا إلى عدة أمور منها:

- قواعد اللغة تحتاج إلى تفسير أكثر من طرق المعلم وتركيزا أكبر من قبل المتعلم.
- بعض المواضيع تستدعي التأني في تقديمها لطولها وكثرة تفاصيلها .
- عدم التوافق راجع أيضا إلى طريقة الأستاذ، الاكتظاظ، الفروق الفردية.

فيما نجد في هذا الاستبيان ستة (06) أساتذة وبنسبة (37.5 %) أكدوا التوافق بين

المادة التعليمية والحجم الساعي، وتبريرنا لهم يكمن في:

- الجدية في العمل، والمحافظة على التوزيع الزمني.
- التحكم في سير الدرس.

إذن الأمر الذي لابدّ منه هو توافق المواضيع مع الحجم الساعي، ولا يكونُ هذا إلا بتقديم منهجيةٍ تتماشى وسير الدرس بدءاً من التحضير المُسبق وصولاً إلى تحديد العناصر التي ينبغي على الموضوع ملامستها، أمّا إذا لم يكن ذلك فيحدث العكس.

2. كفاءة المُعلّم:

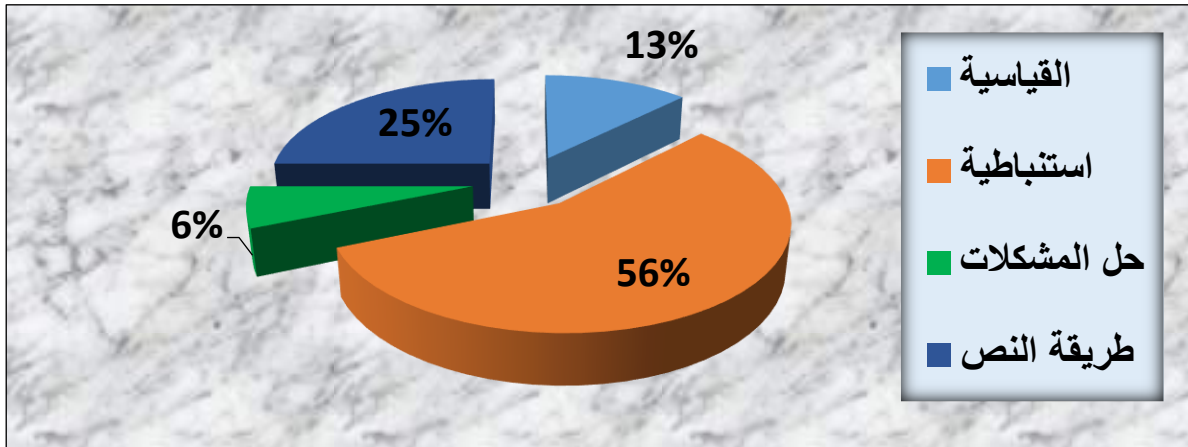
أ. الطريقة

❖ السؤال رقم (09): ما هي الطريقة التي تعتمدُها في التدريس ؟

الجدول رقم (09): يوضّح الطريقة المُعتمدة في التدريس

الإجابة	التكرار	النسبة
القياسية	02	12.5 %
استنباطية	09	56.25 %
حل المشكلات	01	6.25 %
طريقة النص	04	25 %
المجموع	16	100 %

الشكل رقم (09): يوضّح الطريقة المُعتمدة في التدريس



قراءة وتحليل:

لما كان المعلم هو سيّد الصفّ، وسيّد المادّة، والمُجسّد الفعليّ للمادّة التعليمية، جاء سؤالنا حول الطريقة التي يعتمدونها في التدريس، وأدرجنا ضمنه أربعة احتمالات، حيثُ أسفرت النتائج عن:

أغلبُ الأساتذة يفضلون الطريقة الاستنباطية، ويدرسون وفقها، وهي الأنسب للتدريس، وقد بلغت نسبتهُم (56.25 %).

تقوم هذه الطريقة على « الأمثلة التي يشرحها المعلم ويُناقشها، ثمّ يستنبط منها القاعدة، وهذا يعني أنها تبدأ من الجزء إلى الكلّ »¹. والانتقال من الجزء إلى الكلّ يُسهّل ويزيد من دافعية المتعلّم نحو التعلّم.

وقد اختارت نسبة (25 %) من الأساتذة طريقة النص « وتسمّى هذه الطريقة بأسلوب السياق المتّصل، أو المعدّلة عن الطريقة الاستقرائية، خطواتها هي التمهيد، كتابة النص، تحليل النص، القاعدة أو التعميم، التطبيق »².

واختارت فئة أخرى من الأساتذة الطريقة القياسية بنسبة (12.5 %) وتقوم هذه الطريقة على الانتقال من الكلّ إلى الجزء، وتتمثّل خطواتها في « التمهيد، عرض القاعدة، عرض الأمثلة، التطبيق »³.

في حين اختار أستاذ واحد طريقة حلّ المشكلات، وقُدّرت النسبة بـ (6.25 %) وهي نسبة ضئيلة، تركّز هذه الطريقة على أسلوب الحلّ وإجراءاته وكيفية اكتشافه بمعرفة التلاميذ

¹ - يُنظر: سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2005م، ص229.

² - يُنظر: طه علي حسين الديلمي وكامل نجم الديلمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2004م، ص72.

³ - محسن عطية، المناهج وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2003م، ص317.

وبتوجيه المعلم، خطواتها تتمثل في: « تحديد المشكلة، فرض الفروض، جمع البيانات، تبويب البيانات، مناقشة المعلومات، اتخاذ القرار»¹.

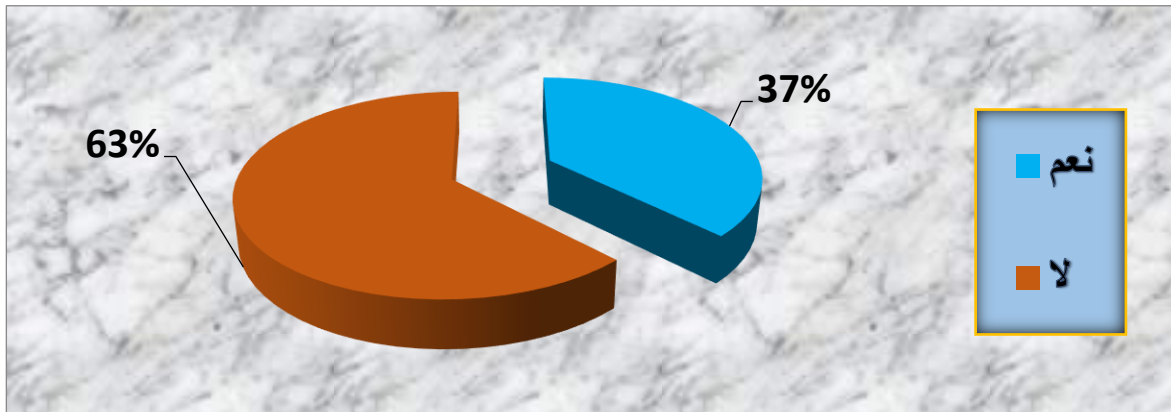
وفي الأخير يمكن القول إن الطريقة الناجحة هي التي يستطيع المعلم نفسه تحقيقها من واقع موضوع الدرس، ومستوى التلاميذ واستيعابهم.

❖ السؤال رقم (10): هل تجد صعوبة في إ فهم التلاميذ قواعد الإعراب؟

الجدول رقم (10) يوضح صعوبة إ فهم التلاميذ القواعد

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	06	37.5
لا	10	62.5
المجموع	16	100

الشكل رقم (10) يوضح صعوبة إ فهم التلاميذ القواعد



قراءة وتحليل:

تدعيما للسؤال السابق، اقتصر هذا السؤال على صعوبة إ فهم التلاميذ قواعد الإعراب، ومن منطلق النتائج الواردة في هذا الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك تبايناً في الإجابة بين "نعم" و"لا" وتفصيل ذلك كالآتي:

¹ - محسن عطية، المناهج وطرائق التدريس ، ص 334.

عشرة (10) من أفراد العينة أجابوا بـ"لا"؛ أي لا صعوبة لديهم، وبلغت نسبتهُم (62.5%)، وهي مؤشر إيجابي يعكس مهارة الأستاذ وتمكّنه من المادة التعليمية، وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ بعض الأساتذة قدّم تعليقاتٍ نوجزها فيما يلي:

• مراعاة الخصائص النمائية لمتعلّم هذه المرحلة.

• لاستثارة تفكير المتعلّم لا بدّ من تنوّع الطريقة.

• تحديد أهداف الدرس.

• مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.

وبعد التمعّن في هذه التعليقات، نلاحظ أنها عوامل تحدّ من صعوبة التعلّم، في حين ألفينا ستّة (06) أساتذة يُقرّون بوجود صعوبة في إفهام التلاميذ بنسبة (37.5 %).

وممّا لا ريبَ فيه أن نجدَ صعوباتٍ تواجه أستاذ التعليم المتوسط، ولهذا كان للسؤال شقّ ثانٍ مرتبطٌ بالأساتذة الذين أجابوا بـ"نعم" والذي تمحورَ حول أبرز الصعوبات، وكانت إجاباتهم محصورةً في جملةٍ من النقاط نذكر منها:

• ضعفُ مكتسبات التلميذ القبلية

• صعوبة الفهم وعدمُ التركيز.

• النسيانُ وعدمُ الرغبة.

• إعرابُ الكلمات.

• تحديدُ نوع الكلمة.

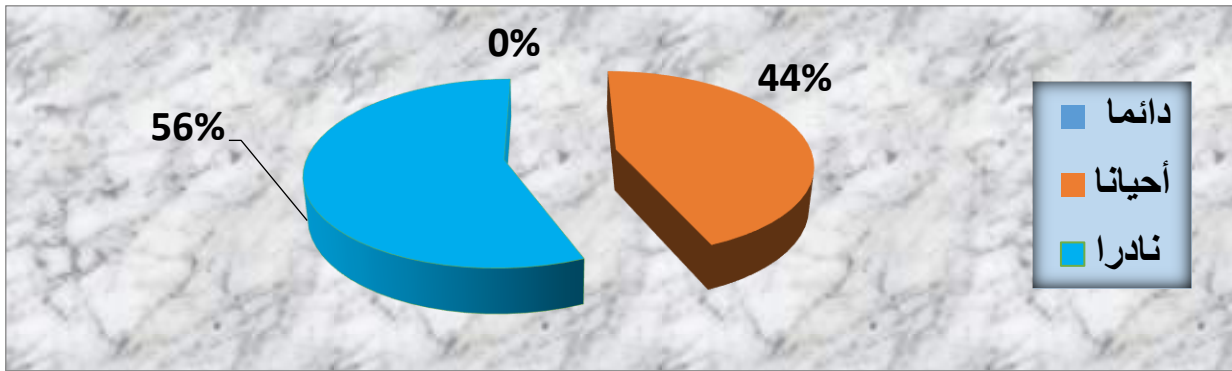
وقوفا عند هذه الإجابات نلاحظ أنّ هذه الفئة لم تدرك السؤال جيّداً، فغايشتنا هي الوقوف على الصعوبات التي تواجه المعلّم وليس صعوبات المتعلّم، والتي خصّصنا لها سؤالاً قائماً بذاته.

❖ السؤال رقم (11): هل توظّف العامية في شرح وتبسيط القاعدة؟

الجدول رقم (11): يوضّح توظيف العامية في الشرح

النسبة	التكرار	الإجابة
0 %	0	دائما
43.75 %	07	أحيانا
56.25 %	09	نادرا
100 %	16	المجموع

الشكل رقم (11): يوضّح توظيف العامية في الشرح



قراءة وتحليل:

شيوخ العامية في أوساط التعليم حقيقة لا يتصورها أحد، فنزولنا إلى الميدان، ولقاؤنا مع بعض أساتذة اللغة العربية، ونقاشنا معهم أثبت لنا ذلك، فهم يعتمدون الفصحى في كلامهم لا العامية، وهو أمر طبيعي لأنّ الموقف التعليمي يستدعي ذلك.

وإيماننا بهذا أوردنا في هذا السؤال العامية لمعرفة مدى توظيفها في شرح وتبسيط القاعدة، ووضعنا له اقتراحات ثلاثة (دائما، أحيانا، نادرا) وتحصلنا على الإجابات التالية:

الملاحظ من الجدول أعلاه أنّ ما نسبته (43.75 %) أجابت بـ " أحيانا" توظّف

العامية في الشرح بتكرار يساوي (07) سبعة من أفراد العينة.

في حين أنّ نسبة (56.25%) أجابت بـ " نادرا" وبتكرار تسعة (09) من أفراد العينة. ومن خلال هذه النسب التمسنا توضيحا لتوظيف العامية بـ " أحيانا ونادرا " يتمثل في:

- لتقريب الفهم يحتاج الأستاذ إلى العامية.
- بعض المفاهيم والقواعد تحتاج إلى العامية لتوضيحها.
- عدم تمكن متعلمي هذه المرحلة من اللغة العربية.

أما نسبة الإجابة بـ "دائما" فهي معدومة (0%)، وكانت هذه النسبة هي المتوقعة في نظرنا، إذ جميع الأساتذة من مختلف المؤسسات التربوية يتفقون على عدم توظيف العامية في الشرح، لأنّ العامية تؤثر سلبا على اللغة الفصحى، وموقفهم هذا يتبنّاه ويؤكدّه كثير من الباحثين حيث إنّ « العامية لا تصلح للرسالة العلمية، وهي في حدّ ذاتها ليست ثابتة لأنها تتغيّر بسرعة وأنّ التخاطب باللغة العامية يُظهر تدنّي المستوى الثقافي العام، وضعفا في المستوى اللغوي، وهما أمران ينبغي أن ينأى عنهما المدرّس الذي لا بدّ أن يبدو أمام طلبته كمُتقّف ومفكّر بما يليق بمستواه العلمي »¹.

❖ السؤال رقم (12): هناك فروق فردية بين التلاميذ في استعدادهم لتعلّم الإعراب، كيف يُمكنك التعامل مع كل فئة؟

نمط الأسئلة المفتوحة يتطلّب من المجيب الإجابة بحريّة تامّة دون التقيد بإجابات أو اقتراحات محدّدة، وهو النمط الأوّل في هذا المحور، والغرض منه رصد تعامل الأستاذ مع فئات التلاميذ من حيث الفروقات الفردية واستعدادهم لتعلّم الإعراب.

وقبل ذلك على الأستاذ أن يتعرّف على الفروق الفردية بين تلاميذه بمظهرها؛ بمعنى أنه « يبحث عن الفروق الفردية بين التلاميذ عامة، فلافراد لا يتساوون في السمات والقدرات مثال ذلك الفرق بين التلاميذ في القدرة اللغوية، ثمّ عليه أن يتعرّف على الفروق داخل كلّ

¹ - محمد بن حاج الطاهر، الازدواجية وأثرها على تعليمية اللغة العربية المرحلة الثانوية أنموذجا، مذكرة دكتوراه في اللسانيات التطبيقية وآفاق الدرس اللغوي، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والفنون، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، 2021م/2022م، ص254.

تلميذ على حدة، فالفرد لا تتساوى فيه القدرات، وقد لا تتساوى فيه القدرة الواحدة من مرحلة عمرية إلى أخرى، مما يجعله يتميز في مجالٍ ويخفق في مجال آخر¹.

ومن خلال رصدنا لاستبانات الأساتذة تحصلنا على مجموعة من الآراء المتطابقة والمُتشابهة في المعنى وأجملناها في النقاط التالية:

- غرس روح التنافس بين التلاميذ.
- إجراء مسابقات لمعرفة الفروقات.
- الدمج بين الشرح النظري والتطبيقي.
- استخدام وسائل تعليمية متنوعة.
- الاعتماد على التكرار لاستدراك النقص.
- تكثيف التمارين في حصّة المعالجة البيداغوجية.
- استرجاع المكتسبات في حصص القراءة وتوظيفها في حصص الإنتاج الكتابي.
- استخدام الأنشطة التفاعلية.

ومن خلال هذه المعطيات يتضح لنا أنّ الأستاذ الكفاء هو الذي يُحوّل فشل التلميذ إلى نجاح، وهو الذي لديه القدرة على فهم تلاميذه وفق حاجاتهم وقدراتهم الفردية، ويُحسن استخدام الأساليب والوسائل التعليمية التي تناسب كلّ فئة، لأنّ إمام الأستاذ بظاهرة الفروق الفردية له فوائد عديدة في المجال التعليمي، فمعرفة الفروق الفردية²:

تساعده على انتقاء طرائق التدريس التي تلائم مستويات التلاميذ داخل الصف
تساعده على توجيه التلاميذ توجيهًا تعليميًا مناسبًا.

تساعده على تقديم الكثير من البرامج والأنشطة والواجبات الدراسية الإضافية التي تتلائم مع المستويات المتباينة لقدرات التلاميذ.

1 - سليمان الخضيرى الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة، القاهرة-مصر، (د.ط)، 1989م، ص19.

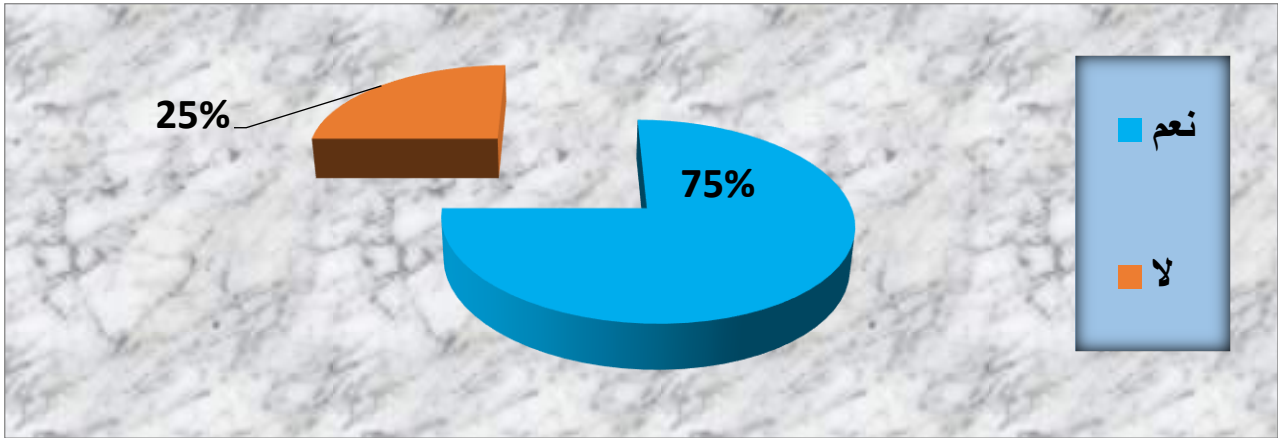
2 - أمل يوسف النل، التعلم والتعليم، دار الفنون العلمية، عمان-الأردن، ط1، 2009م، ص172.

السؤال رقم (13): هل تستخدمُ المُعِينات التعليمية (الخرائط الذهنية، الجداول، الرسوم) في تدريس قواعد اللغة؟.

الجدول رقم (12): يوضّح استخدام المُعِينات التعليمية

النسبة	التكرار	الإجابة
75	12	نعم
25	04	لا
100	16	المجموع

الشكل رقم (12): يوضّح استخدام المُعِينات التعليمية



قراءة وتحليل:

يرى بعضُ اللسانيين أنّ أحسن الطرق التربوية لتحقيق النحو النظري وتفاذي النص المُسهب الذي يصعبُ حفظه، هي التي تُقدّم معلوماته وقوانينه على شكلِ رسومٍ بيانيّةٍ بسيطةٍ يُشارُ فيها إلى العلاقات والعمليات والرموز¹.

لكنّ الإشكالَ الواقعَ، هل أساتذةُ التعليم المتوسط واعونَ بهذا؟ وهل يتمُّ استخدامها في تدريس قواعد اللغة؟.

¹- يُنظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلّة اللسانيات، العدد 04، الجزائر، 1973م، ص72.

فبالرجوع إلى المعطيات الرقمية للسؤال المطروح أعلاه يتبين لنا أن أكبر نسبة هي فئة الأساتذة الذين أكدوا استخدام المعينات التعليمية (الخرائط، الرسوم، الجداول، الرموز)، وقُدّرت بـ (75 %)، في حين أن الذين أجابوا بـ (لا) قُدّرت نسبتهُم بـ(25 %).

من خلال هذه المعطيات يتّضح لنا أن الاساتذة واعون بأهمية هذه الوسائل والأدوات التوضيحية في تدريس القواعد، ويدركون تأثيراتها الإيجابية في تثبيت المعلومات، وتسهيل عملية استرجاعها، فهي وسائل مُعينة تزيد من دافعية المتعلّم واستعداده للتعلم، وبالتالي يكون الدرسُ أسرع في الفهم وأرسخ في الذهن، وكلُّ هذا من شأنه أن يضع حدًا لإشكالات وصعوبات التعلم.

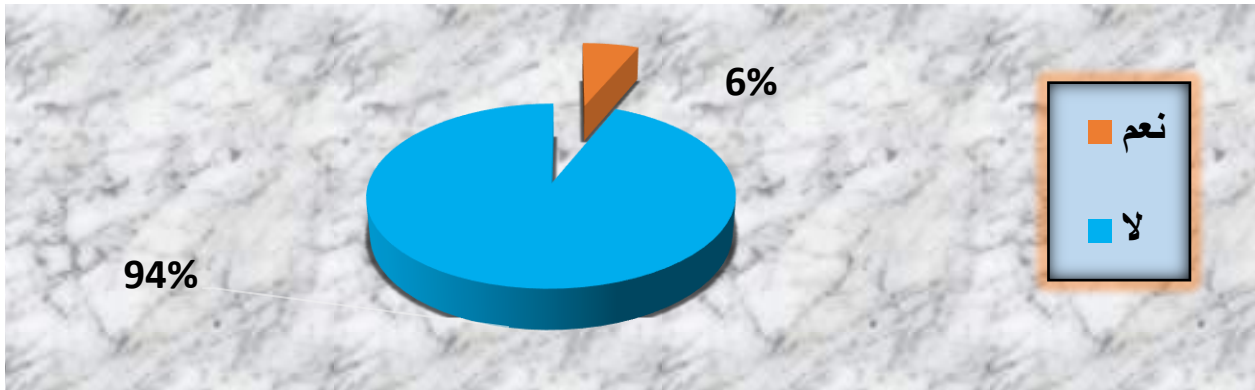
ب. التقويم:

❖ السؤال (14): في رأيك، يكفي الامتحان الكتابي لمعرفة مدى استيعاب المتعلم للقواعد النحوية ؟

الجدول رقم (13): يوضّح مدى كفاية الامتحان الكتابي لاستيعاب القواعد

النسبة %	التكرار	الإجابة
6.25 %	01	نعم
93.75 %	15	لا
100 %	16	المجموع

الشكل رقم (13): يوضّح مدى كفاية الامتحان الكتابي لاستيعاب القواعد



قراءة وتحليل:

التقويم بكلّ اشكاله جزء لا يتجزأ من سيرورة الفعل التعليمي، وأداة هامة لتحديد نقاط القوة والضعف، وتأسيسا على ذلك أصبح أساس العملية التقويمية النتائج التي يحققها المتعلّم في الفروض والامتحانات، ولتبيّن أنّ الامتحان الكتابي ليس الوسيلة الوحيدة والكافية لمعرفة استيعاب المتعلّم القواعد النحوية أوردنا السؤال أعلاه.

ومن مُنطلق النتائج الواردة في الجدول ألفينا فارقا كبيرا في الإجابة، فمعظم الاستبانات كانت لصالح الاحتمال الثاني "لا" بنسبة (93.75 %)، وبتكرار (15) من أفراد العينة، وهي أجوبة منسجمة مع السؤال، حيثُ رأوا أنّ الامتحان الكتابي لا يكفي لمعرفة مدى استيعاب المتعلّم القواعد النحوية، ولا يظهر الوجه الحقيقي للمتعلّم، وتعليل ذلك يعود إلى:

- التخوّف الكبير من الامتحان ومن الإعراب.
- ضيق الوقت وتراكم الفروض والاختبارات.

• إغفال المتعلّم المطالعة والقراءة، واهتمامه بالوسائل التكنولوجية كلّها عوامل تُعيقُ سيرورة التعلّم.

في حين سجّلنا اختياراً واحداً لاحتمال الأول "نعم"، والذي قُدّرت نسبته بـ (6.25 %) وهي نسبة قليلة جداً، ولا تتوافق مع واقع العملية التعليمية الذي يتطلب التنويع في الأساليب التقويمية، فلا يقتصرُ تقديرُ استيعابِ المتعلّم على الامتحان الكتابي فقط، بل يشملُ مشاركته أثناء الدرس، وأدائه في الاختبارات الشفوية والكتابية.

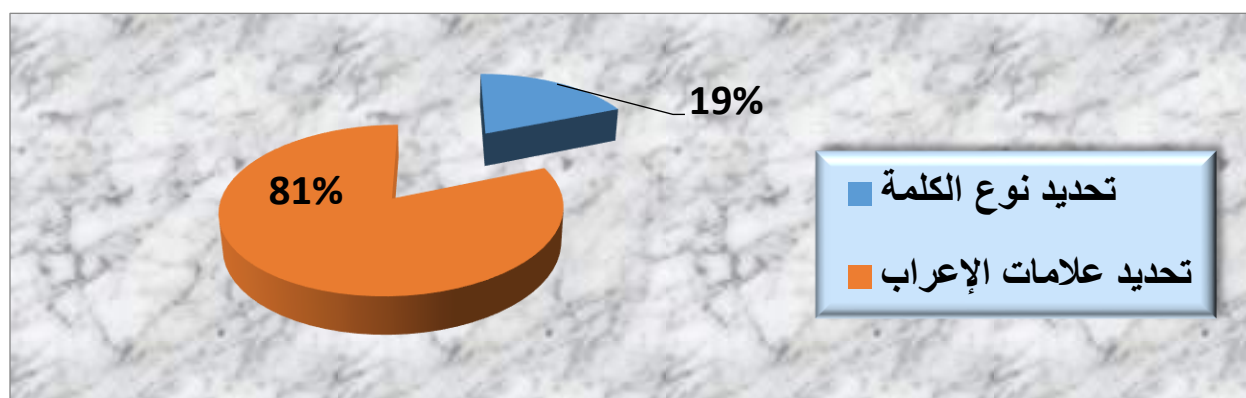
❖ السؤال رقم (15): أين تكمن الأخطاء التي يقعُ فيها متعلّم السنة الثالثة متوسط

؟

الجدول رقم (14): يوضح الأخطاء التي يقع فيها متعلّم السنة الثالثة متوسط.

النسبة	التكرار	الإجابة
18.75 %	03	تحديد نوع الكلمة
81.25 %	13	تحديد علامات الإعراب
100 %	16	المجموع

الشكل رقم (14): يوضح الأخطاء التي يقع فيها متعلّم السنة الثالثة متوسط



قراءة وتحليل:

جوهر الإعراب يكمن في " تحديد العلامة " و"نوع الكلمة"، لهذا انبنى سؤالنا عن الأخطاء التي يقع فيها متعلّم السنة الثالثة، حيث اختلفت الآراء وتباينت النتائج، وتوزّعت إجابات الأساتذة على الخيارين.

ومن خلال الجدول أعلاه رصدنا (13) ثلاث عشرة استبانة أجاب أصحابها بأن أخطاء متعلّم السنة الثالثة تكمن في:

"تحديد علامات الإعراب" بنسبة قُدّرت بـ (81.25 %) وهي أعلى نسبة، وتفسّر هذه النسبة المرتفعة يعود إلى:

• طبيعة العلامة الإعرابية، ظاهرة أو مقدّرة، أصلية أو فرعية.

• الفرق بين حركات الإعراب والبناء.

وما يجدر أن نشير إليه أنّ المتعلّم قد يُصادفُ مصطلحاتٍ إعرابيةٍ لا يدركُ كُنْها، مثل النّقل، التّعذر،...وهنا تكمنُ الصّعوبةُ في تحصيل القواعد، وعدم الرغبة في تعلّمها، والنفور منها.

أمّا الخيارُ الأوّل " تحديد نوع الكلمة" فقد عبّرت عنه (03) ثلاث استباناتٍ فقط وقُدّرت نسبتهُم بـ(18.75 %).

وعلى العموم يبقى إشكالُ الإعراب قائماً في التعليم، سواء تعلّق الأمرُ بنوع الكلمة أو علاماتها، أو موقعها، فهو إشكالٌ في جميع الأطوار وليس حكراً على التعليم المتوسط.

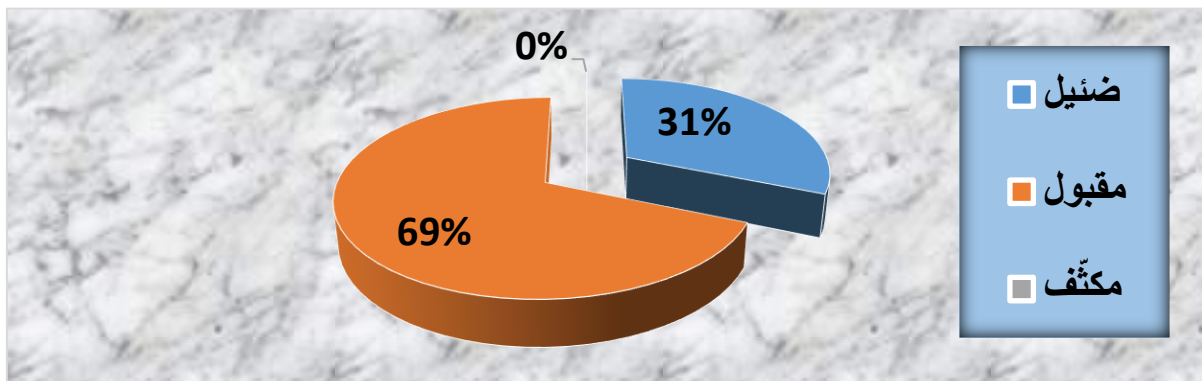
❖ السؤال رقم (16): هل ترى أنّ عدد التمارين اللغوية المبرمجة لكلّ درس، ضئيل

/ مقبول / مكثّف؟

الجدول رقم (15): يوضح عدد التمارين اللغوية لكلّ درس

النسبة %	التكرار	الإجابة
31.25 %	05	ضئيل
68.75 %	11	مقبول
0 %	0	مكثّف
100 %	16	المجموع

الشكل رقم (15): يوضح عدد التمارين اللغوية لكلّ درس



قراءة وتحليل

التمارين اللغوية نشاطٌ تربويٌّ لا يمكنُ الاستغناء عنه، ولكن هل عدده في الدروس المبرمجة للسنة الثالثة متوسط، ضئيلٌ/ مقبول / مكثف ؟

ومن خلال الجدول أعلاه يتّضح أنّ عدد التمارين اللغوية المبرمجة لكلّ درسٍ عددٌ مقبولٌ، حيثُ قُدِّرَت نسبةُ (68.75 %) بتكرار (11) إحدى عشر من أفراد العيّنة. أمّا الاحتمال " ضئيل"، فقد قُدِّرَت نسبته بـ (31.25 %)، بتكرار (05) من أفراد العيّنة في حين إنّ النسبة المنعدمة كانت للاحتمال " مكثف" بـ (0 %).

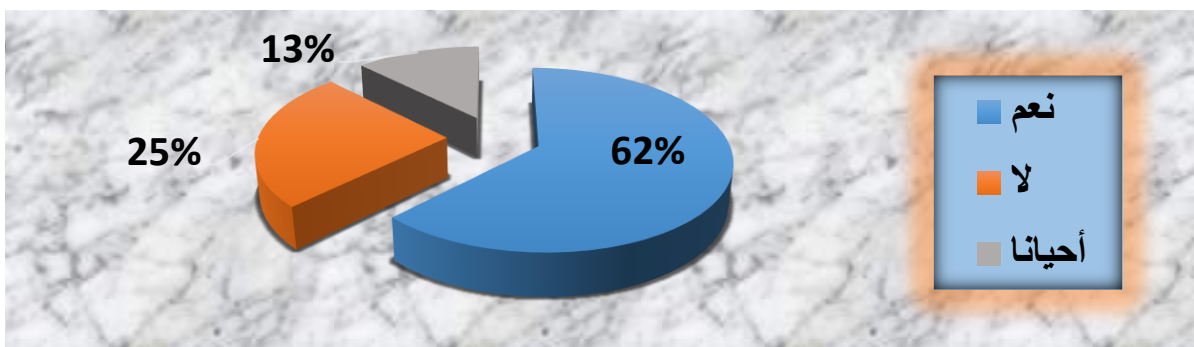
كثرة التمارين والتطبيقات اللغوية، وتنوّعها أيضا يسهّل عملية الفهم، فهي أداة مفيدة لقياس نقاط القوة والضعف لدى المتعلّم.

❖ السؤال رقم (17): هل بإمكان تلاميذ السنة الثالثة متوسط التفريق بين أفعال الشروع والمقاربة والرجاء ؟.

الجدول رقم (16): يوضح التفريق بين أفعال الشروع والمقاربة والرجاء.

النسبة %	التكرار	الإجابة
62.5 %	10	نعم
25 %	04	لا
12.5 %	02	أحيانا
100 %	16	المجموع

الشكل رقم (16): يوضح التفريق بين أفعال الشروع والمقاربة والرجاء



قراءة وتحليل

طرحنا هذا السؤال من أجل معرفة مدى استيعاب التلاميذ لدروس أفعال المقاربة والشرع والرجاء، وإمكانية التفريق بينها، باعتبارها أفعالا ناقصةً متقاربةً في العمل، متباعدةً في التدريس في هذه السنة .

وبالاطلاع على النتيجة الخاصة بالسؤال ألفينا أجوبةً متباينةً توزعت على الخيارات الثلاثة وهي كالآتي:

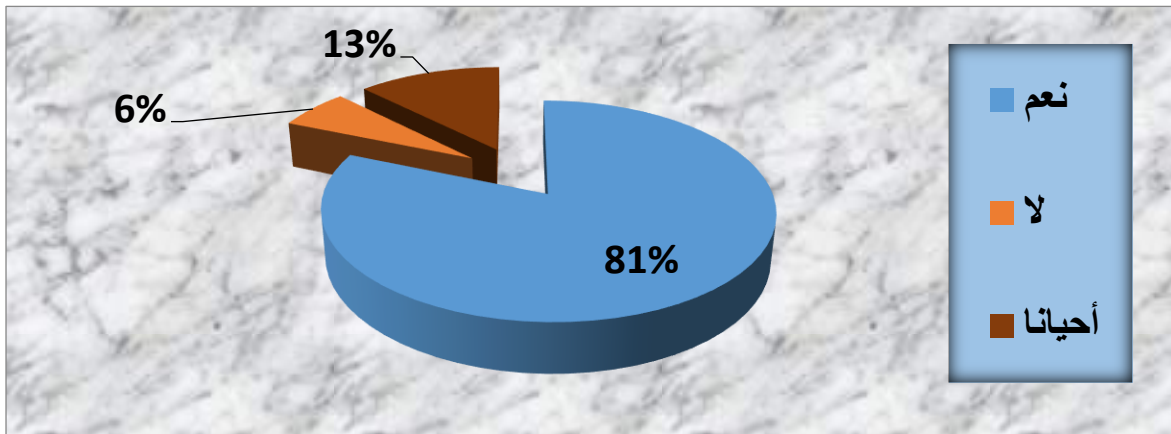
أقرّ أغلبيةُ الأساتذة أنّ تلاميذ السنة الثالثة بإمكانهم التفريق بين هذه الأفعال، وبلغت نيتيهم (62.5 %)، في حين خالفهم (04) أربعةً اساتذةً قُدرت نسبهم بـ (25%).
أما الإجابةُ بـ " أحيانا " فقدّرت بنسبة (12.5 %).

السؤال رقم (18): هل تُخصّص أنشطة إضافية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبةً في فهم الإعراب؟

الجدول (17): يوضح تخصيص الأنشطة الإضافية

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	13	81.25
لا	01	6.25
أحيانا	02	12.5
المجموع	16	100

الشكل رقم (17): يوضح تخصيص الأنشطة الإضافية



قراءة وتحليل

يوضح الجدول أعلاه أنّ أغلب الأساتذة يخصّصون أنشطة إضافية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبة في فهم الإعراب، وفُدرت نسبة ذلك ب(81.25 %). ويُعدّ هذا عاملاً مهماً لرفع وتحسين مستوى المتعلّم حيثُ تسمحُ الأنشطة الإضافية بترسيخ القاعدة، وتعزيز الفهم .

في المقابل صرّح (02) اثنان من الأساتذة بأنهم أحياناً يقدمون أنشطة إضافية بنسبة (12.5 %)، في حين أجاب استاذ واحد بـ "لا" وفُدرت النسبة بـ (6.25 %).

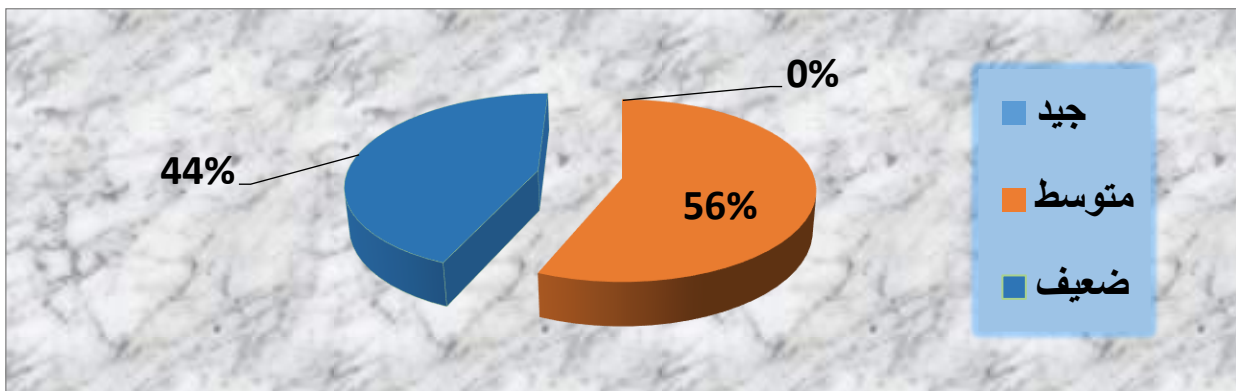
3- أداء المتعلّم

❖ السؤال رقم (19): كيف ترى مستوى المتعلّم في الإعراب ؟

الجدول رقم (18): يوضح مستوى المتعلّم

النسبة	التكرار	الإجابة
0	0	جيد
56.25	09	متوسط
43.75	07	ضعيف
100	16	المجموع

الشكل رقم (18): يوضح مستوى المتعلّم



قراءة وتحليل:

يُعدُّ هذا السؤال من أهمَّ الأسئلة المطروحة في هذا الاستبيان، لأنه يُحيلنا إلى مجموعة أسئلة انبثت عليها إشكالية البحث.

ومن هذا المنطلق، تشكّل مُعطيات الجدول أعلاه مؤشراتٍ على مستوى المتعلّم في الإعراب.

فمن خلال الجدول يتبيّن لنا أنّ نسبة الإجابة بـ "متوسط" قُدّرت بـ (56.25 %)، أمّا نسبة الإجابة بـ "ضعيف"، فكانت (43.75 %)، والذي نراه أنّ هذا المستوى يشمل جميع الأجيال الحديثة على اختلاف مراحلها التعليمية.

والملاحظ أيضا أنّ نسبة الخيار "جيد" معدومة وهي نسبة تؤكّد الواقع اللغوي « فنحن حين نستقرئ هذا الواقع اللغوي في المؤسسة التعليمية نسجّل ضعفا جليّا وواضحا في اللغة العربية لدى المتعلّمين يظهر في كثرة الأخطاء الإملائية والتركيبية والأسلوبية، وفي قدراتهم التعبيرية...»¹.

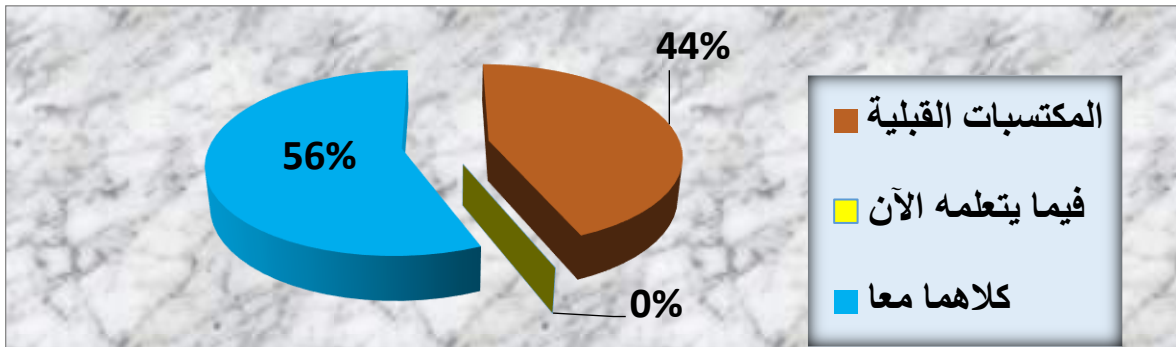
❖ السؤال (20): إلام يرجع ضعف المتعلّم في الإعراب ؟

¹ - عز الدين صحراوي وعبد القادر بقادر، واقع اللغة العربية في المنظومة التعليمية بين الاستعمال والإهمال، مجلة الأثر، العدد 29، 2017م، ص138.

الجدول (19): يوضح سبب ضعف المتعلم في الإعراب.

النسبة	التكرار	الإجابة
43.75 %	07	المكتسبات القبلية
0 %	0	فيما يتعلّمه الآن
56.25 %	09	كلاهما معا
100 %	16	المجموع

الشكل (19): يوضح سبب ضعف المتعلم في الإعراب



قراءة وتحليل

نجاح المتعلم يعتمد على مدى إقباله على التعلم، أما ضعفه فيرجع إلى عدة أسباب، خاصة إذا تعلّق الضعف بقواعد اللغة والإعراب، التي عادةً ما ينفّر منها المتعلّمون ولا يُقبلون عليها، فالإلام يرجع هذا الضعف؟

من خلال الجدول أعلاه يتبيّن لنا أنّ (09) من الأساتذة يرون أنّ ضعف المتعلم في الإعراب يرجع إلى المكتسبات وإلى ما يتعلّمه الآن، أي كليهما معا، بنسبة (56.25 %). في حين رأى بعضهم، وبتكرار (07) سبعة من أفراد العيّنة أنّ ضعف المتعلم منحصر في مكتسباته القبلية، وقُدّرت نسبتهُم بـ (43.75 %).

أما الاحتمال المتعلّق بـ "فيما يتعلّمه الآن" فاندempt النسبة فيه.

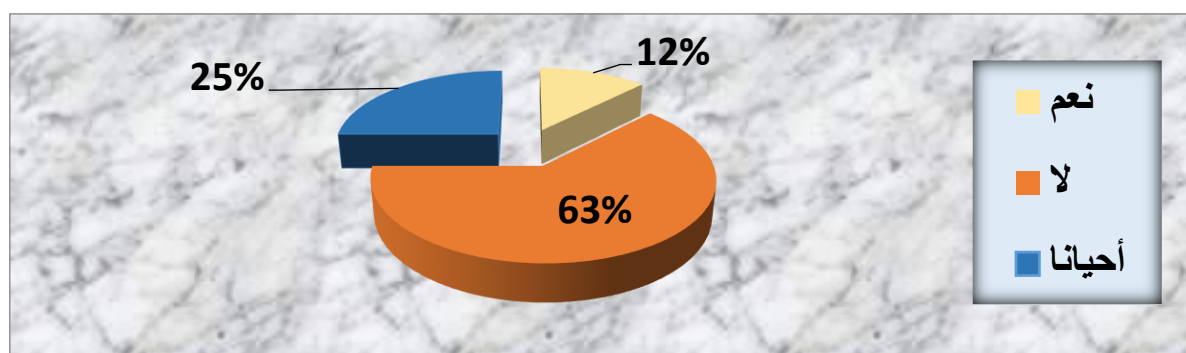
ومن هؤلاء الأساتذة من أضاف قائلا: إنّ هذه الاحتمالات ليست كافيةً لتحديد سبب ضعف المتعلم وعلّلوا ذلك بـ:

- عدم إيجاد طريقة تعليمية مناسبة لكل مرحلة من مراحل التعليم.
- اختيار المادة المناسبة وعدم مراعاة سن المتعلم وقدراته الاستيعابية ابتداءً من التعليم الابتدائي إلى الجامعي، وكلها عوامل تتداخل وتتشابك فتزيد المتعلم ضعفاً.
- إذن بات من الضروري استدراك الضعف، قبل أن يستمر في المراحل التعليمية القادمة، لأن الوقوف على السبب يُسهل معالجة المشكلة.

السؤال رقم (21): هل كل تلميذ يفهم القاعدة يُجيد الإعراب؟

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	02	12.5 %
لا	10	62.5 %
أحيانا	04	25 %
المجموع	16	100 %

الجدول رقم (20): يوضح فهم التلميذ للقاعدة



الشكل رقم (20): يوضح فهم التلميذ للقاعدة

قراءة وتحليل

بمقتضى النتائج المدونة أعلاه، يظهر جلياً أن نسبة (62.5 %) بتكرار (10) من أفراد العينة، تؤكد أنه ليس كل من يفهم القاعدة يستطيع الإعراب، فيمكن أن يستوعبها، ولا يحسن تطبيقها، أما النسب الباقية فتراوحت بين "نعم" و"أحيانا".

حيثُ أجابَ (02) من الأساتذة بأنَّ المتعلِّمَ الذي يدركُ القاعدةَ يتمكَّنُ من الإعراب، وبلغت نسبتهُم (12.5 %)، أمَّا نسبةُ (25 %) من الأساتذة فيرون أنَّ التلميذَ أحيانا يتمكَّنُ من الإعراب، وأحيانا لا يمكنه ذلك.

ولكي لا نتركَ السؤالَ بهذه الصيغة وبالاحتمالات الثلاثة دون البحثِ عن السبب، أتبعناه بـ "علل ذلك".

وبالنظر إلى تعليقات الأساتذة حول هذا الجزء من السؤال، رصدنا استباناتٍ دونَ أجوبةٍ، واستباناتٍ لم تكن الإجابةُ فيها بالمستوى المنتظر، وبلغ عددهم (05)، أمَّا عن الاستبانات التي انسجمت الإجابةُ فيها مع السؤال فقد قُدِّرت بـ (11)، وفيما يلي مُجملُ تعليقاتهم:

- يمكنُ للمتعلِّم أن يجيّدَ الإعرابَ إذا كان هناك تمارينُ مكثّفةٌ وحصصٌ إضافيّةٌ.
- الفهمُ في القسم لا يوصل المتعلِّمَ دائما إلى فهمِ المشكلات المُقدّمةِ له، بل يحتاجُ إلى التطبيق.
- فهمُ القاعدة يعودُ إلى سهولةٍ أو صعوبةٍ الدرس.
- الترابطُ بين الدروس يُصعّبُ فهمَ القاعدة.
- أساسُ الإعراب التمييز بين الاسم والفعل.
- الابتعادُ عن الفهم، والتركيزُ على الحفظ، والتفريغُ يوم الامتحان.

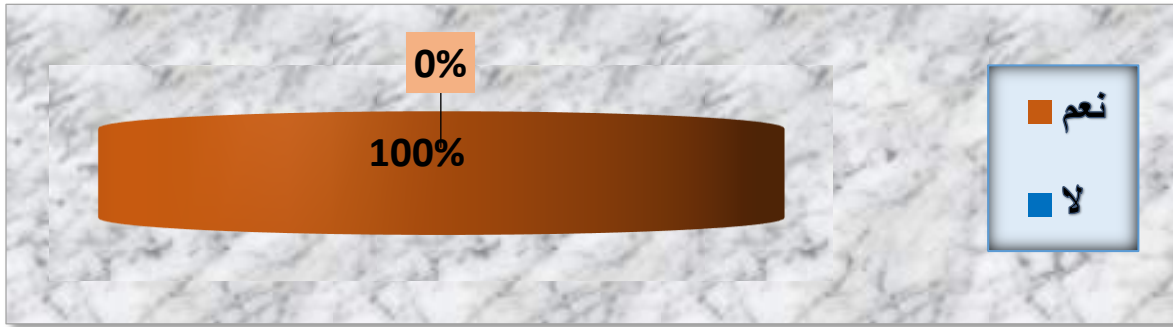
❖ السؤال رقم (22): هل يؤثر عدد التلاميذ على تحصيلهم واستيعابهم لدرس

القواعد ؟

الجدول رقم (21): يوضح تأثير عدد التلاميذ على التحصيل والاستيعاب

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	16	100
لا	0	0
المجموع	16	100

الشكل رقم (21): يوضح سبب ضعف المتعلم في الإعراب



قراءة وتحليل

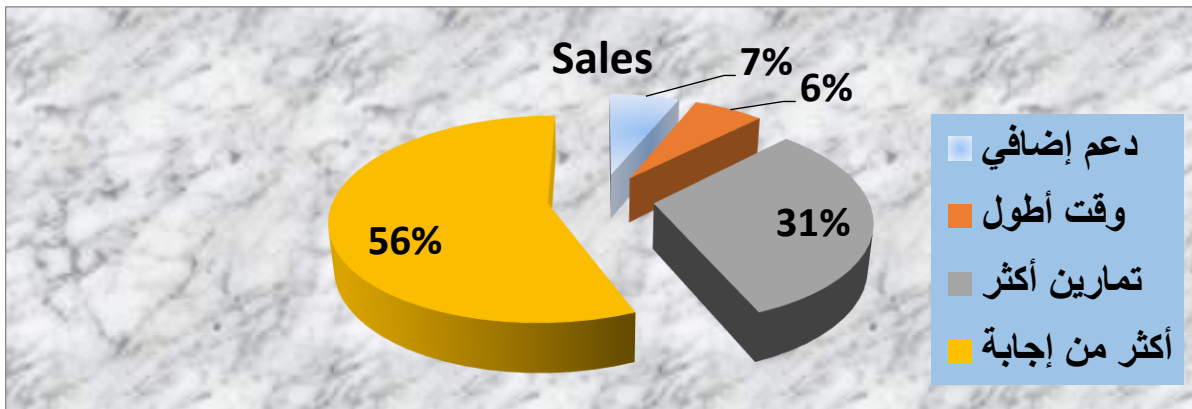
واقع التعليم يُثبت أنّ مدارسنا تشكو من اكتظاظ التلاميذ في القسم الواحد، إذ يتجاوز عدد التلاميذ في الفصل الواحد (35) إلى (40) تلميذا، وهو عامل مؤثر يزيد من حدة ضعف المتعلم، ونتائج الجدول تؤكد ذلك فقد أورد جميع الأساتذة إجابة موحدة حول تأثير عدد التلاميذ على تحصيل واستيعاب المتعلم، وبلغت النسبة (100%)، فكلما كان عدد التلاميذ قليلا، كان تجاؤبهم مع الدرس أسرع، والعكس إن كان عدد التلاميذ كبيرا. وصفوة القول في هذا: إنّ الأستاذ مهما حقق من مهارات وكفايات فإنه لا يستطيع تتبّع كلّ تلميذ على حدة.

❖ السؤال رقم (23): ما الذي يحتاجه المتعلّم لتحسين مهاراته في الإعراب ؟

الجدول رقم (22): يوضّح تحسين مهارات المتعلّم في الإعراب

النسبة	التكرار	الإجابة
6.25%	01	دعم إضافي
6.25%	01	وقت أطول
31.25%	05	تمارين أكثر
56.25%	09	أكثر من إجابة
100	16	المجموع

الشكل رقم (22): يوضّح تحسين مهارات المتعلّم في الإعراب



قراءة وتحليل

لتحسين مهارات المتعلّم في الإعراب، اختارت فئة من الأساتذة الخيارات الثلاثة، وفُدرت نسبُهم بـ (56.25 %) وهذه النسبة تُؤكّد أنّه لا يمكن تحقيق الكفاية اللغوية، وتحسين مهارة الإعراب إلا بوجود وقتٍ كافٍ، ونشاطٍ كثيفٍ، ودعمٍ إضافيٍّ.

أمّا النسبُ الباقية فتوزّعت، حيثُ يرى (05) خمسة أساتذة أنّ المتعلّم يحتاجُ إلى "تمارين أكثر" وفُدرت نسبة ذلك بـ (31.25 %).

في حين أنّ النسبة المئوية للخيارين، الأول والثاني، كانت قليلةً ومتساويةً فُدرت بـ (6.25 %).

ولا يخفى علينا أنّ مهارة الإعراب تحتاجُ إلى الممارسة والتدريب « فالجانبُ المعرفيُّ يُكتَسَبُ بالتعلّم القاصد، والجانب المهاري يُكتَسَبُ بالممارسة المتكرّرة »¹.

❖ السؤال رقم (24): في ضوء خبرتك المهنية، لخص الصعوبات التي تواجه متعلّم السنة الثالثة متوسط في الإعراب.

بناءً على خبرة الأستاذ المهنية، خصصنا آخر سؤالٍ في الاستبانات ليقدم أهم الصعوبات التي تواجه متعلّم السنة الثالثة، ومن خلال رصدنا للاستبانات تحصلنا على مجموعةٍ من النقاط صُنّفت في:

صعوبات المحتوى

- كثرة الدروس وقلة التدريب.
- النصوص المقترحة نصوص جافة غير خادمة للظاهرة اللغوية.
- عدم مناسبة بعض الطرائق لتدريس القواعد.
- تداخل الصرف والنحو، ممّا حدا بالمتعلّم إلى إعراب اسم الفاعل، اسم فاعلٍ لا حسب موقعه في الجملة.
- بعض الدروس تفوق قدرة المتعلّم، فهي أكثر عمقا وتفصيلا من السنوات السابقة.

صعوبات المتعلّم

- صعوبة التمييز بين الاسم والفعل.
- الخوف والنفور من الإعراب.
- عدم التحصيل الجيد من الابتدائي.
- عدم التحكم في المبادئ الأساسية للقواعد.
- قلة التمارين والتدريب.

¹ - محمد بن حاج الطاهر، الازدواجية وأثرها على تعليمية اللغة العربية- المرحلة الثانوية أنموذجا-، ص252.

• المراجعة أيام الامتحان فقط.

أما اقتراحات الأساتذة بخصوص الصعوبات التي تواجه متعلّم السنة الثالثة فتمثّلت في:

- برمجة دروسٍ تتوافق مع قدرات المتعلّم.
- تكثيف حصص الإدماج لتعزيز المفاهيم أكثر.
- الاعتماد على طرائق تدريسٍ حديثة.
- تخفيف الحجم الساعي للتلميذ.

ثالثا: نتائج الدراسة:

بعد تبويب البيانات التي جمعناها من الميدان بالاعتماد على الاستبانات الموزعة على أساتذة السنة الثالثة متوسط، وبعد قراءة وتحليل الجداول والتعليق عليها، نصل إلى أهم الخطوات المتبقية في المنهجية ألا وهي نتائج الدراسة:

وترتبط على ما تقدّم في الاستبانة (المحتوى، المعلم، المتعلم) أسفرت النتائج على عدّة نقاط أهمّها:

- موضوعات النحو المقررة للسنة الثالثة متوسط لا تتماشى مع قدرات المتعلّم، وتفتقر للترتيب والتدرج المطلوب، فهي أكثر عمقا وتفصيلا من السنوات السابقة، تكثر فيها القواعد وتتشعب التفاصيل، وبعضها صعب على المتعلّم.
- بعض المصطلحات شكّلت عثرة لتلاميذ السنة الثالثة متوسط، فلا النافية للجنس فضلا عن طول مصطلحه وقلة أمثاله فيه شيء من التعقيد يلتبس على التلميذ فهمه، وهو ما أكده الأساتذة عند إجاباتهم على الاستبانات بحذف هذا الدرس، ومصطلح الصفة المشبهة باسم الفاعل فيه نوع من الصعوبة لدى المتعلّم حيث لا يميّز هذا الشبه حتى يفهم أنها تشبه اسم الفاعل في دلالتها على الحدث فضلا عن تداخل أوزانه مع باقي الصيغ.

- الفصلُ بين الموضوعات وعدمُ الاتصال والترابط بينها، وبهذا الفصل تصبحُ حلقةُ المفاهيم حلقةً متقطعةً لا متصلةً، تزيد المتعلّمين تعقيداً وصعوبةً.
- الحجم الساعي المبرمج لقواعد اللغة لا يساعد المتعلم على الإلمام بالكفاءات والمهارات المطلوبة.
- الاعتمادُ على طريقة واحدةٍ في تدريس القواعد يؤدّي إلى الملل وعدم التفاعل بين أطراف العملية التعليمية، ولاستثارة تفكير المتعلّم لا بدّ من تنوُّع الطريقة.
- تبليغ المادة النحوية وإفهام التلاميذ يتطلبُ جملةً من الكفايات التعليمية أهمّها:
- امتلاك مهارات التدريس، التخطيط، التنفيذ، التقويم.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، فكلّ تلميذٍ له القدر المحدّد من الفهم والإدراك والتذكّر.
- تسهيلاً للقاعدة التي تعرض في شكل نص أو فقرة يستخدم الأساتذة الخرائط - الجداول فهي تساعد في توضيح العلاقات بين المفاهيم النحوية وتثيرُ انتباه المتعلم وتجذبُ اهتمامه، وبها يكون تعلّم الإعراب أفيّذً وأنجح .
- قلة الأنشطة التطبيقية والتقويمية تحول دون تعلّم الإعراب، فهيهات أن ينجح تدريس النحو دون تطبيقٍ وتقويم.
- كثرة الأخطاء وعدم قدرة المتعلم على ضبط أواخر الكلمات وتحديد العلامات كتابةً ونطقاً دليلٌ على ضعف المكتسبات القبلية.
- ضعف مستوى المتعلم في الإعراب سببه انعدامُ دافعية التعلّم، فمن الصعب أن تعلّم تلميذاً ليس له دافعية للتعلّم.
- التداخل بين الموضوعات النحوية والصرفية، من شأنه أن يعسرَ الفهم على المتعلّم فلا يميّز بين المباني الصرفية والمعاني النحوية، مثال ذلك: إعرابُ اسم الفاعل
- الابتعادُ عن الفهم، والتركيز على الحفظ والمراجعة لتقديم الامتحان فقط.

هذه أهم الإشكالات التي تواجه متعلّم السنة الثالثة متوسط في تعلّم الإعراب، والتي حاول بعض الأساتذة إيجاد حلول لها من خلال التبسيط والتيسير وغير ذلك.

خلاصة الفصل

يُجسّدُ هذا الفصلُ الهدفَ الذي تصبو إليه الدراسةُ، وهو البحثُ في إشكالاتِ تعلّم الإعراب لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، حيثُ تمّ فيه عرضُ لإجراءاتِ الدراسةِ الميدانية، بدءاً بالمنهج، ثمّ الأداة، وعيّنة الدراسة، ثمّ التطرُّقُ إلى الأساليب الإحصائية في الدراسة، وقراءة وتحليل نتائجها وقد خلّصَ الفصلُ إلى عرضِ نتائج الدراسة.

الخلاصة

سعت هذه الدراسة إلى قراءة واقع الإعراب في المرحلة المتوسطة، والكشف عن أهم إشكالاته من خلال استشارة أهل الميدان.

وبعد أن بلغت مداها في الجانب النظري والجانب التطبيقي توصلنا إلى مجموعة من النتائج أهمها:

• الإعراب هو الدعامَةُ الأساسية التي يقوم عليها علم النحو، والركيزة التي يرتكز عليها.

• النحو أهم الأنشطة اللغوية التي تهدف إلى تقويم ألسنة المتعلمين كونه أساس اللغة وعمادها.

• يواجه المتعلم في المرحلة المتوسطة مشكلات تعليمية تحول دون تحقيق الاكتفاء اللغوي، أبرزها الضعف في المستوى النحوي.

• كل أطراف العملية التعليمية لها يدٌ في ضعف المتعلم في النحو والإعراب.

• الكتاب المدرسي الموجه إلى متعلم هذه المرحلة يفتقر إلى الجدّة والجاذبية من حيث النصوص المقترحة، فهي غير خادمة للظاهرة اللغوية ولا تحقق الأهداف المرجوة.

• ضعف الترابط بين الموضوعات النحوية المقدّمة، وسوء اختيارها ممّا يؤدي إلى صعوبة عرضها منهاجاً وتدرّيساً.

• كثافة الدروس، وقلة الحجم الساعي.

• طرق التقويم والتقييم في الإعراب محدودة، ولا تبيّن مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم، الذي أصبح جُلّ اهتمامه الحصول على النقطة التي تمكنه من النجاح للسنة المقبلة.

• نقص التطبيق الذي هو سبيل رئيس في تثبيت المعرفة، فأساسُ تعلّم الإعراب التدريب اللغوي، لا الحفظ والتكرار، لأن الحفظ غير كافٍ لامتلاك الملكة اللغوية والمهارة الإعرابية، فكل قاعدة غير مُطبّقة قاعدةٌ منسية.

• الجهد الذي يبذله المتعلم في فهم الدروس النحوية غير كافٍ لتنمية قدراته اللغوية.

- اعتماد طرائق تدريس لا تثير اهتمام المتعلمين ولا تحفزهم.

مقترحات البحث وتوصياته:

أما الاقتراحات والتوصيات التي نراها ذات فائدة لمعالجة هذه الإشكالات فهي:

- إعادة النظر في توزيع الدروس النحوية والتخفيف منها حتى يتمكن المتعلم من تحصيل المعلومات وتقبلها.

- صياغة القاعدة النحوية بطريقة إبداعية كالخرائط الذهنية.

- يتناسى المتعلم المعارف بسرعة ولتنشيت القاعدة النحوية وجب اللجوء إلى أكثر من

طريقة: الأناشيد، المسرح، الألغاز، النادرة النحوية.

- الإعراب حلقة ضرورية وهامة ينبغي برمجتها في جميع التدريبات اللغوية.

- تكثيف الحجم الساعي، والتركيز على الجانب التطبيقي.

- متابعة المتعلم في مشافهته اللغوية وتصحيح أخطائه

- مراعاة خصائص المتعلمين وقدراتهم الذهنية والمعرفية

- قراءة القرآن لأنه السبيل القويم للغة.

وفي الختام نأمل أن نكون قد وفقنا ولو بالقدر اليسير في معالجة هذا الموضوع.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات الأجنبية

قسم الآداب واللغة العربية

إلى السادة أساتذة اللغة العربية

الطور المتوسط

بن غزالة شهرزاد

السنة الثانية ماستر

التخصص: لسانيات تطبيقية

استبانة حول:

إشكالات تعلم الإعراب في المرحلة المتوسطة " السنة الثالثة أنموذجا "

في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات تطبيقية، يسرنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة لجمع المعلومات اللازمة للدراسة التي نقوم بإعدادها والموسومة بـ " إشكالات تعلم الإعراب في المرحلة المتوسطة "السنة الثالثة أنموذجا"، والهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على الصعوبات التي تواجه متعلم السنة الثالثة في الإعراب. ونظرا لأهمية رأيكم في هذا الموضوع نأمل منكم التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبانة بدقة، حيث أن مشاركتكم ضرورية، ورأيكم عامل أساسي في إنجاحها، ولكم الشكر الجزيل على هذه الخدمة مسبقا.

ملاحظة :

- إجاباتكم لا تكون إلا لأغراض علمية
- نطلب منكم وضع علامة (x) أمام الإجابة المرغوبة .

2025 - 2024

I- محور البيانات الشخصية

- 1- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى
- 2- المؤهل العلمي شهادة الليسانس ☐ شهادة الماستر ☐ دراسات عليا ☐
- 3- الوضعية المهنية : مرسّم (ة) ☐ مُستخلف (ة) ☐ متعاقد (ة) ☐
- 4- الخبرة المهنية : أقلّ من 05 سنوات ☐ من 05 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

II- محور البيانات العلمية

1- المحتوى :

- 5- هل مواضيع قواعد اللغة في الكتاب المدرسي تناسب قدرات المتعلّم ؟
☐ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما
- 6- من خلال تجربتك التعليمية، هل حقّق برنامج قواعد اللغة مبدأ التدرّج من السهل إلى الصعب ؟
☐ نعم ☐ لا

مثال يوضّح ذلك

.....

.....

.....

.....

.....

- 7- هل هناك دروسٌ تجدها صعبةً في برنامج قواعد اللغة للسنة الثالثة متوسط وتقتترح حذفها؟

☐ نعم ☐ لا

إذا كان الجواب (نعم) ما هي ؟

.....

8- هل هناك توافق بين المادة التعليمية (قواعد اللغة) والحجم الساعي ؟

☐ نعم ☐ لا

2- كفاءة المعلم :

أ- الطريقة

9- ما هي الطريقة التي تعتمد عليها في التدريس ؟

☐ قياسية ☐ استنباطية ☐ حل المشكلات ☐ طريقة النص ☐

10- هل تجد صعوبة في إيفهام التلاميذ قواعد الإعراب ؟

☐ نعم ☐ لا

إذا كان الجواب (نعم) ، ماهي أبرز الصعوبات ؟

.....
.....

11- هل توظف العامية في شرح وتبسيط القاعدة ؟

☐ دائما ☐ أحيانا ☐ نادرا

12- هناك فروق فردية بين التلاميذ في استعدادهم لتعلم الإعراب كيف يمكنك التعامل مع كل فئة؟

.....
.....

13- هل تستخدم المعينات التعليمية (الخرائط الذهنية، الجداول، الرسوم...) في تدريس قواعد اللغة ؟

☐ نعم ☐ لا

ب- التقويم :

14- في رأيك أيكفي الامتحان الكتابي لمعرفة مدى استيعاب المتعلم القواعد النحوية ؟

☐ نعم ☐ لا

15- أين تكمن الأخطاء التي يقع فيها متعلم السنة الثالثة متوسط ؟

☐ تحديد نوع الكلمة ☐ تحديد علامات الإعراب

16- هل ترى أن عدد التمارين اللغوية المبرمجة لكل درس : ضئيل/ مقبول/ مكثف ؟

☐ ضئيل ☐ مقبول ☐ مكثف

17- هل بإمكان تلاميذ السنة الثالثة متوسط التفريق بين أفعال الشروع والمقاربة والرجاء ؟

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

18- هل تُخصّص أنشطة إضافية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبة في فهم الإعراب ؟

☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا

3- أداء المتعلم :

19- كيف ترى مستوى المتعلم في الإعراب ؟

☐ جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف

20- إلام يرجع ضعف المتعلم في الإعراب ؟

☐ المكتسبات القبلية ☐ فيما يتعلمه الآن ☐ كلاهما معا

21- هل كل تلميذ يفهم القاعدة جيّد الإعراب ؟

☐

أحياناً

☐

لا

☐

نعم

علّل ذلك :

.....

.....

.....

22- هل يؤثّر عدد التلاميذ على تحصيلهم واستيعابهم لدرس القواعد ؟

☐

لا

☐

نعم

23- ما الذي يحتاجه المتعلّم لتحسين مهاراته في الإعراب: (اختر أكثر من إجابة) ؟

☐

تمارين أكثر

☐

وقت أطول

☐

دعم إضافي

24- في ضوء خبرتك المهنية، لخص الصعوبات التي تواجه متعلّم السنة الثالثة متوسط في الإعراب .

.....

.....

.....

.....

.....

وماذا تقترح لمعالجة ذلك ؟

.....

.....

.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مدير التربية
إلى السادة :
مدير متوسطة خالد بن الوليد
مدير متوسطة زنطار ابراهيم
سيدي خالد

مدير التربية لولاية أولاد جلال
مصلحة المستخدمين و التفتيش
مكتب التكوين والتفتيش
الرقم: 95/م.م.ت.ت/2025

الموضوع: الموافقة على إجراء تربص ميداني

المرجع : مراسلة جامعة محمد خيضر تحت رقم 47 بتاريخ 2025/02/23

بناء على المرجع المشار أعلاه،
يشرفني أن أعلمكم بموافقتي على إجراء التربص الميداني .
للطالبة : بن غزالة شهرزاد .
كلية : الآداب واللغات (قسم الآداب واللغة العربية)
التخصص : الثانية ماستر لسانيات تطبيقية .
وهذا ابتداء من : 2025/03/12 الى 2025/03/19 مدة : 08 أيام.
على مستوى مؤسستكم ، مع تقديم كل المساعدات في حدود الإمكانيات المتوفرة لديكم .

أولاد جلال في : 2025/03/11

مدير التربية
عن مدير التربية والتكوين منه
الأمين العام
مؤمن بن عطا الله

المصنف: الأصوات الغائبة
 ٥١٥
 ١- مباحة فوه عامة للفتحة في الكاتب جمال
 الجواز منه ممدن وهران و بجاية
 الوضعية الثانية: ٥٨ ن
 ٢- إجاب مباحة حذاه
 ٣- اسم فعل مفترع بالكس و فاعله خصير مستتر
 بقدره أنا
 يعرفوا: اسم مرفوع بالضم والواو السطوية على آخره

شرح المعزاة أنت
 المولود المنتصيا
 الفصح المصاغة
 الفكرة الخاصة ومفالك انت بلد الجزائر و صمير انت
 وسر حاله ودعوتك لزيارته
 الوضعية الثانية
 الاعراب
 ٤- اسم فعل امر صفي على الفتحة ولها الظاهرة
 على آخره والفاعل لا صير مستتر تقديره «انت»

الفكرة العامة: بلد الجزائر
 بيان الكاتبة
 الوضعية الثانية
 ١- الاعراب
 ٥- اسم فاعله صمير على الفتحة والفاعل منطير
 مستتر تقديره (انت)
 يعرفوا: لام التحليل
 يعرفوا: اسم فاعله منصوب بأن المصنعة جواراً و
 نصبة الفتحة الظاهرة



إفادة تربص ميداني

أعلم سيادتكم الموقرة أن الطالب(ة): - بن غزالة شهرزاد
تخصص: لسانيات تطبيقية السنة: الثانية ماستر رقم التسجيل: 2020 35043491
قسم: الآداب واللغة العربية
معني(ة) بتربص ميداني في مؤسسة:- متوسطة خالد بن الوليد
- متوسطة زنطار ابراهيم
في إطار إنجاز مذكرة التخرج للسنة الجامعية 2025/2024.

سلمت هذه الإفادة لاستعمالها في حدود ما يسمح به القانون.

بسكرة في: 23 فيفري 2025

نائب العميد
المكلف بالدراسات و المسائل
المرتبطة بالطلبة
أ.د / بخوش علي



المندوب
بالقوة
م.م.م.ط/2025



فهرس الكتاب

مقدمة صفحة 3			أكتشف كتابي صفحة 4		أقوم مكتسباتي القبلية صفحة 8
المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج
1 الآفات الاجتماعية 09 ص	آلة المهلكة 11 ص	قلّ ثمّ ص 12	علامات الوقف 14 ص	فنيات التحرير الكتابي 15 ص	العش (منطوق) 26 ص
	السكبر والملاك 16 ص	ولي التلمذة 17 ص	بناء الفعل الماضي ص 19	20 ص	بين الآباء والأبناء (مكتوب) 26 ص
	فرحة العام 21 ص	الشريد 22 ص	بعض حروف المعاني ص 24	25 ص	إنتاج مطبوعة تجسسية للوقاية من الآفات الاجتماعية في الوسط المدرسي 28 ص
المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج
2 الإعلام والمجتمع 29 ص	الإعلام في خدمة المجتمع ص 31	وسائل الإعلام ص 32	بناء الفعل المضارع ص 34	الفقرة التفسيرية ص 35	العالم الافتراضي (منطوق) 46 ص
	الصحافة ص 36	الصحافة الإلكترونية ص 37	اسم الفاعل وعمله ص 39	40 ص	التلفاز والتشقة الاجتماعية (مكتوب) 46 ص
	الإعلام الجديد ص 41	دليل الفيسبوك ص 42	«لا» النافية للجنس ص 44	45 ص	تصميم وتقديم برنامج إذاعي مدرسي مدته خمس عشرة دقيقة 48 ص
المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج
3 التضامن الإنساني 49 ص	التضامن ولز بالكلمة ص 51	درهم السّل ص 52	اسم الفعل الماضي ص 54	فنيات التقليل والتلخيص ص 55	نأس الخير (منطوق) 66 ص
	التوزة ص 56	الهلل الأحمر الجزائري ص 57	صين المبالغة وعملها ص 58	60 ص	إنشاء صفحة تضامن مع معاق على شبكة التواصل الاجتماعي 68 ص
	من لجان الإغاثة ص 61	أسعفوه ص 62	بناء فعل الأمر ص 64	65 ص	التضامن والسلم (مكتوب) 66 ص
المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج
4 شعوب العالم 69 ص	عراق أهل الصّين ص 71	أرخيل البراكين والعطور ص 72	الشّرط وأركانه ص 74	فنيات التوسيع ص 75	أهلا بك في اليابان (منطوق) 86 ص
	شعوب شرق إفريقيا ص 76	التواريخ: التاريخ العريق ص 77	اسم فعل الأمر ص 79	80 ص	عرض برنامج زيارة سياحية بالجزائر لهديق أجنبي 88 ص
	رحلة إلى آسيا الوسطى ص 81	أخي الإنسان ص 82	نصب الفعل المضارع به إن «المضمرة» ص 84	85 ص	حضارة شعب «الإنكا» (مكتوب) 86 ص

فهرس الكتاب

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سندا الإدماج	المشروع
5 العلم والتقدم التكنولوجي 89 ص	أثر التقدم العلمي على التلوث البيئي ص 91	دواء للسرطان ص 92	أفعال الشرع ص 94	الحجاج ص 95 ص 100 ص 105	مجتمع المعرفة (منطوق) ص 106 التكنولوجيا الحديثة وتراسل المعطيات (مكتوب) ص 106	التصميم الحاسوبي لمجلة المتوسط ص 108
	الدور الحضاري للإنترنت ص 96	الإدارة الإلكترونية ص 97	الصفة المشبهة باسم الفاعل وعملها ص 99			
	يا شباب الجزائر! ص 101	إلى أبناء المدارس ص 102	أدوات الشرط الجازمة ص 104			

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سندا الإدماج	المشروع
6 التلوث البيئي 109 ص	بيئتنا مهددة ص 111	عماد البيئة ص 112	أفعال المقاربة ص 114	الروابط النصية ص 115 ص 120 ص 125	الإنسان والتلوث (منطوق) ص 126 الحاجة إلى التربية البيئية (مكتوب) ص 126	إثراء المعرض السنوي للمتوسطة بركي حول البيئة ص 128
	التلوث الصناعي ص 116	إنقاذ البيئة ص 117	اسم الفعل المضارع ص 119			
	التلوث المائي ص 121	محاورة الطبيعة ص 122	أدوات التداء ص 124			

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سندا الإدماج	المشروع
7 الصناعات التقليدية 129 ص	الصناعات التقليدية قبل الاحتلال ص 131	صناعة الفخار ص 132	أدوات الشرط الجازمة ص 134	التعبير عن الرأي ص 135 ص 140 ص 145	الفخار والخزف (منطوق) ص 146 الصناعات التقليدية (مكتوب) ص 146	رسم خريطة لانتشار الصناعات التقليدية في الجزائر ص 148
	صناعة الحللي في الجزائر ص 136	مدينة التسبيح ص 137	أفعال الرجاء ص 139			
	صناعة النحاس في تلمسان ص 141	رسل الصناعة ص 142	أنواع المبادئ ص 144			

المقطع	النص المنطوق	النص المكتوب	قواعد اللغة	التعبير الكتابي	سند الإدماج	المشروع
8 الهجرة الداخلية والخارجية ص 149	الهجرة السريعة ص 151	ظاهرة الهجرة ص 152	اقتران جواب الشرط بالفاء ص 154	النص التفسيري الحجاجي ص 155 ص 160 ص 165	البداية (منطوق) ص 166 الهجرة الخطورة (مكتوب) ص 166	إنشاء مدونة على الإنترنت لتوعية الشباب بخطورة الهجرة السريعة ص 168
	هجرة الأدمغة الجزائرية ص 156	المهاجر إلى المغرب ص 157	إعراب المبادئ ص 159			
	الحادث العظيم ص 161	تور الهجرة ص 162	أدوات الشرط غير الجازمة . ص 164			
أقوم مكتسباتي صفحة 169		تراجم الأدباء صفحة 170		رصيد اللغوي صفحة 173		

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش

أولاً: الكتب

- 1- إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، ط3، 1966م.
- 2- إبراهيم قلّاتي، قصّة الإعراب، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، (د.ط)، 2006م.
- 3- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، (د.ط)، 2014م.
- 4- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، دار المطبوعات الجامعية، بن عكنون - الجزائر، ط2، 2009م.
- 5- أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقاتها في القرآن الكريم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، 1994م.
- 6- أحمد مصطفى حلّمة، جودة العملية التعليمية آفاق جديدة لتعلّم معاصر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م.
- 7- أمل يوسف النل، التعلّم والتعليم، دار الفنون العلمية، عمان - الأردن، ط1، 2009م.
- 8- أبو البركات الأنباري، أسرار العربية، تح: بركات يوسف هبود، دار الأرقم للنشر والتوزيع، بيروت - لبنان، ط1، 1999م.
- 9- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007م.
- 10- الجاحظ، (أبو عثمان بن بحر بن محبوب)، رسائل الجاحظ، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991م.
- 11- ابن جني (أبو الفتح عثمان)، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ج1، (د.ط)، (د.ت).
- 12- حسن حيال محيسن الساعدي، المعلم الفعّال واستراتيجيات ونماذج تدريسيّة، الناشر: مكتبة الشروق للطباعة والنشر، ط2، 2020م.

- 13- ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي (أسسه، مناهجه وأساليبه وإجراءاته)، بيت الأفكار الدولية، عمان - الأردن، (د.ط)، 2001م.
- 14- رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي (أساسياته النظرية وممارسته العلمية)، دار الفكر، دمشق-سوريا، ط1، 2000م.
- 15- رحيم يونس العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة للنشر، عمان - الأردن، ط1، 2008م.
- 16- ابن السراج (أبو بكر محمد بن سهل)، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ج1، ط3، 1996م.
- 17- سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
- 18- سليمان الخضري الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة، القاهرة، مصر، (د.ط)، 1989م.
- 19- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2010م.
- 20- سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 1988م.
- 21- طه علي حسين الدليمي وكامل نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.
- 22- عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ج1، ط3، (د.ت).
- 23- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر (د.ط)، 2012م.
- 24- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، تح: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، مطبعة المدني، القاهرة، ط3، 1992.

- 25- عبد الكريم الرعيض ظاهرة الإعراب في العربية، منشورات جمعية الدعوة الإسلامية العالمية، طرابلس- ليبيا، 1988م.
- 26- عبد الله خضر، موسوعة علوم اللغة، دار القلم للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، (د.ط)، 2023م.
- 27- عبد الله محمد النقراط، الشامل في اللغة العربية، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2003م.
- 28- عبده الراجحي، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية-مصر، ط1، 1998م.
- 29- عبد الهادي الفضلي، مختصر النحو، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1980، 7م.
- 30- عبود عبد الله العسكري، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النمير، دمشق، سوريا، ط1، 2002م.
- 31- عدنان مهدي، التعليم في الجزائر، أصول وتحديات، المثقف للنشر والتوزيع، ط1، 2008م.
- 32- ابن عصفور (أبو الحسن محمد بن علي الحضرمي)، المُقَرَّب مُثُلُ المُقَرَّب، تح: عادل أحمد ومحمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1988م.
- 33- عمر علي الدليمي، تيسير النحو وأصوله عند القدماء والمحدثين، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (د.ط)، 2023م.
- 34- ابن فارس، الصحابي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.
- 35- أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن مبارك، دار النفائس، بيروت-لبنان، ط3، 1979م.

- 36- محسن عطية، المناهج وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م.
- 37- محمد سرحان علي المحمدي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء- اليمن، ط3، 2019م.
- 38- محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل، عمان-الأردن، ط2، 1999م.
- 39- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ج1، ط30، 1994م.
- 40- ابن هشام الأنصاري (جمال الدين أبو محمد)، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، تح: محمد أبو الفضل، دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، ط1، 2001م.

ثانيا: المعاجم

- 41- ابن فارس(أحمد بن الحسين)، مقاييس اللغة، تح: محمد هارون، دار الجيل للطباعة والنشر، بيروت - لبنان، ج5، ط1، 1991م.
- 42- الفيروز آبادي،(مجد الدين محمد بن يعقوب)، القاموس المحيط، تح: أنس محمد الشاسي وزكريا جابر أحمد، دار الحديث للتوزيع والنشر، القاهرة- مصر، (د.ط)، 2008م.
- 43- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، تح: عصام الحريستاني، دار عمّار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط9، 2005م.
- 44- ابن منظور، (محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل)، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، دار المعارف، القاهرة، مصر، (د.ط)، (د.ت).

ثالثاً: الرسائل والأطروحات الجامعية

45- أحلام عليّة، التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللسانيات التعليمية، قسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2019م/2020م.

46- صلاحوي حسناء، اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسطة نحو حصة التربية البدنية والرياضية بالمناطق الريفية والحضرية، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، 2016م.

47- محمد بن حاج الطاهر، الازدواجية وأثرها على تعليمية اللغة العربية والمرحلة الثانوية أنموذجاً، مذكرة دكتوراه في اللسانيات التطبيقية وآفاق الدرس اللغوي، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والفنون، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، 2021م/2022م.

رابعاً: المجلات والدوريات

48- إيمان محمد أحمد الناصر، المشكلات التي تواجه الطلاب في مراحل التعليم المختلفة ودور علم النفس في التغلب عليها، المجلة الإلكترونية الشاملة متعدّدة التخصصات، العدد 56، 2023م.

49- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 04، الجزائر، 1973م.

50- عز الدين صحراوي وعبد القادر بقادر، واقع اللغة العربية في المنظومة التعليمية بين الاستعمال والإهمال، مجلة الأثر، العدد 29، 2017م.

51- فاطمة بوقريط، الفعالية التعليمية وعلاقتها باختيار طريقة التدريس، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، جامعة سطيف 2، مجلد 8، عدد 03، 2024م.

52- محمد صاري، تيسير النحو شرفاً أم ضرورة، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد 3، العدد 2، 2001م.

53- نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، 2010م.

خامسا: الوثائق التربوية

- 54- ميلود غرمول وآخرون، كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (2023-2024).
- 55- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009م.

الفهارس

الأشكال

الرقم	اسم الشكل	الصفحة
1	مخطط يوضّح علامات الإعراب.	21
2	مخطط يوضّح مصطلحات الديداكتيك	34
1	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	48
2	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي.	49
3	دائرة نسبية توضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الوضعية المهنيّة	50
4	دائرة نسبية توضح توزيع العينة حسب متغير الخبرة المهنية.	52
5	دائرة نسبية توضح تناسب مواضيع القواعد مع قدرات المتعلّم.	53
6	دائرة نسبية توضح تحقيق برنامج قواعد اللغة مبدأ التدرّج.	55
7	دائرة نسبية توضح الدروس الصعبة في البرنامج.	57
8	دائرة نسبية توضح توافق المادة التعليمية والحجم الساعي	59
9	دائرة نسبية توضح الطريقة المعتمدة في التدريس	60
10	دائرة نسبية توضح صعوبة إفهام التلاميذ القواعد	62
11	دائرة نسبية توضح توظيف العامية في الشرح	64
12	دائرة نسبية توضح استخدام المعينات التعليمية	67
13	دائرة نسبية توضح مدى كفاية الامتحان الكتابي لاستيعاب القواعد	69
14	دائرة نسبية توضح الأخطاء التي يقع فيها متعلّم السنة الثالثة متوسط	71
15	دائرة نسبية توضح عدد التمارين اللغوية لكل درس	72
16	دائرة نسبية توضح التفريق بين أفعال الشروع والمقاربة والرجاء	73
17	دائرة نسبية توضح تخصيص الأنشطة الإضافية	74

75	دائرة نسبية توضح مستوى المتعلم	18
77	دائرة نسبية توضح سبب ضعف المتعلم في الإعراب	19
78	دائرة نسبية توضح فهم التلميذ للقاعدة	20
80	دائرة نسبية توضح تأثير عدد التلاميذ على التحصيل والاستيعاب.	21
81	دائرة نسبية توضح تحسين مهارات المتعلم في الإعراب	22

الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	48
2	جدول يوضّح توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي	49
3	جدول يوضّح توزيع أفراد العينة حسب متغير الوضعية المهنية	50
4	جدول يوضّح توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية	52
5	جدول يوضّح تناسب مواضيع القواعد مع قدرات المتعلّم	53
6	جدول يوضّح تحقيق برنامج قواعد اللغة مبدأ التدرّج.	55
7	جدول يوضّح الدروس الصعبة في البرنامج	57
8	جدول يوضّح توافق المادة التعليمية والحجم الساعي	59
9	جدول يوضّح الطريقة المعتمدة في التدريس	60
10	جدول يوضّح صعوبة إفهام التلاميذ القواعد	62
11	جدول يوضّح توظيف العامية في الشرح	64
12	جدول يوضّح استخدام المعينات التعليمية	67
13	جدول يوضّح مدى كفاية الامتحان الكتابي لاستيعاب القواعد	69
14	جدول يوضّح الأخطاء التي يقع فيها متعلّم السنة الثالثة متوسط.	71
15	جدول يوضّح عدد التمارين اللغوية لكل درس	72
16	جدول يوضّح التفريق بين أفعال الشروع والمقاربة والرجاء	73
17	جدول يوضّح تخصيص الأنشطة الإضافية	74
18	جدول يوضّح مستوى المتعلم	75
19	جدول يوضّح سبب ضعف المتعلم في الإعراب	77

78	جدول يوضح فهم التلميذ للقاعدة 78	20
80	جدول يوضح تحسين مهارات المتعلم في الإعراب	21
81	جدول يوضح تحسين مهارات المتعلم في الإعراب	22

المحتويات

المحتوى	الصفحة
مقدمة	أ-هـ
الفصل الأول: ماهية الإعراب والتعلم	07
توطئة	08
المبحث الأول: ظاهرة الإعراب في اللغة العربية	09
أولاً: الإعراب والنحو (الماهية والمفهوم)	09
1- حد الإعراب	09
2- النحو (الماهية والمفهوم)	13
ثانياً: الإعراب علاماته، وأثره في المعنى	18
1- علامات الإعراب وأقسامه	18
2- الإعراب وأثره في المعنى	24
المبحث الثاني: التعلم والمرحلة المتوسطة	29
أولاً: مفاهيم في التعلم	29
1- مفهوم التعلم	29
2- التعليم	31
3- التعليمية	33
ثانياً: المرحلة المتوسطة ومشاكل متعلّميها	36
1- مرحلة التعليم المتوسط	36
2- مشاكل المرحلة المتوسطة	38
خلاصة الفصل	40
الفصل الثاني: إشكالات تعلم الإعراب - دراسة ميدانية -	41

42	مقدمة
43	المبحث الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة
43	أولاً: منهج الدراسة
44	ثانياً: أداة الدراسة
45	ثالثاً: حدود الدراسة
45	1- الحدود المكانية
45	2- الحدود الزمنية
46	3- الحدود البشرية
47	رابعاً: الأساليب الإحصائية
48	المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة
48	أولاً: تحليل البيانات الشخصية
53	ثانياً: تحليل البيانات العلمية
83	ثالثاً: نتائج الدراسة
86	خلاصة الفصل
87	الخاتمة
90	الملاحق
102	قائمة المصادر والمراجع
109	الفهارس
110	فهرس الأشكال
112	فهرس الجداول
112	فهرس المحتويات

ملخص :

يهدف هذا البحث الى دراسة واقع الإعراب في المرحلة المتوسطة وذلك بتسليط الضوء على أهم الإشكالات التي تواجه متعلم السنة الثالثة متوسط في تعلم الإعراب. و انطلاقا من ذلك قسمنا البحث الى جانبين، نظري و تطبيقي، فالأول خصص لمفاهيم الدراسة الإعراب و التعلم، فتعلم الإعراب وإتقانه من الأسس المهمة لفهم العربية و التحدث بها بطلاقة، أما الدراسة التطبيقية سعت الى عرض أهم الإشكالات التي تواجه المتعلم من خلال استبانة موجهة لأساتذة هذه الفئة . وتصلنا من خلالها الى ان إشكالات تعلم الإعراب تقف وراءها أسباب وأطراف متعددة تجعل من الإعراب نشاط صعب لا يقبل عليه المتعلم. الكلمات المفتاحية: الإعراب؛ النحو؛ التعلم؛ المرحلة المتوسطة.

Abstract:

This research aims to examine the reality of grammatical parsing (*i' rāb*) in middle school, shedding light on the key challenges faced by third-year middle school students in learning *i' rāb*.

Based on this objective, the study is divided into two aspects: theoretical and practical. The theoretical section is dedicated to foundational concepts such as *i' rāb* and learning, emphasizing that mastering grammatical parsing is essential for understanding Arabic and speaking it fluently. The practical study, on the other hand, seeks to highlight the main difficulties learners encounter through a questionnaire directed at teachers of this grade level.

The findings reveal that the challenges in learning *i' rāb* stem from multiple causes and stakeholders, making parsing a difficult and often unattractive activity for students.

Keywords: *I' rāb* (grammatical parsing); syntax; learning; middle school.