أخطاء المنصوبات في التعابير الكتابية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط (دراسة في ضوء منهج تحليل الأخطاء)

mistakes of "mansubat[1]" in written expression for students of the fourth year of intermediate education
(a study in the light of the method of analyzing mistakes)

طالب دكتوراه. بوغنامة خليفة

د. عنيشل خديجة

قسم اللغة والأدب العربي ـ جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة(الجزائر)
مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب، جامعة ورقلة
boughenama.khalifa@univ-ouargla.dz

تاريخ الإيداع: 2020/04/28 تاريخ القبول: 2020/05/28

ملخص:

عالجنا من خلال هذه الورقة البحثية قضية تربوية مهمة تمثلت في شيوع أخطاء المنصوبات في التعابير الكتابية لدى تلاميذ الرابعة متوسط، حيث بدأنا بتعريف الخطأ النحوي عموما، ثم الكلام عن صعوبة الدرس النحوي وعوائقه، إضافة للطرائق المتّبعة في تدريسه والأهداف المنشودة منه، وأخيرا تم تحليل أخطاء العيّنة المدروسة وذلك باستخراجها ووصفها والوقوف على أسبابها، واقتراح الحلول المناسبة للحد منها.

الكلمات المفتاحية: النحو؛ المنصوبات؛ التعبير الكتابي؛ المتعلمون؛ الرابعة متوسط؛ تحليل الأخطاء.

Abstract:

Through this research paper، we dealt with an Important educational issue represented in the prevalence of mansubat mistake in the written expression among the fourth year middle school pupils، were we began to define the grammatical mistake in generale، then we talk about the difficulty

of the grammatical lesson and its obstacles، in addition to the methods used in its teaching and the desired goals from it، and finally the errors of the studied sample were analyzed by extracting and describing it، then identifying its causes، and suggesting appropriate solutions to minimize it

key words: grammar ؛ mansubat ؛ written expression ؛ learners ؛ fourth year Intermediate education ؛ analyzing mistakes.

مقدمة:

لا مراء في أنّ التعليم أساس صلاح الأمم والمجتمعات، وتأخذ اللغة العربية خاصة حيزا كبيرا منه، وتتبوأ مكانة مرموقة فيه، نظرا للأثر البالغ الذي تتركه على المتعلم دينيا وفكريا ونفسيا واجتماعيا، وإذا دققنا النظر في واقع تعليم اللغة العربية للأجيال اليوم تصادفنا بعض المشاكل التربوية المعقدة فيها، والتي تتطلب منا اليقظة والحزم لمواجهتها والتصدي لها، ومن أبرز هذه المشاكل ظاهرة الأخطاء التي تشيع يوما بعد يوم في إنتاج التلاميذ المكتوب، وخاصة الأخطاء النحوية التي تعد أفحش من غيرها كونها ترتبط بأهم فروع اللغة وهو النحو، وتتعلق بمهارة لغوية مهمة وهي الكتابة، انطلاقا من هذا جاءت ورقتنا البحثية الموسومة ب: أخطاء المنصوبات في التعابير الكتابية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط (دراسة في ضوء منهج تحليل الأخطاء).

تسعى هذه الورقة للإجابة على بعض الإشكاليات من أهمها:

ما الأسباب التي تقف وراء شيوع أخطاء المنصوبات في التعابير الكتابية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

ما أكثر المنصوبات التي يخطىء فيها متعلمو هذه السنة ؟

ما الحلول المقترحة للحد من هذه الأخطاء ؟

أما سبب اختيارنا للمرحلة المتوسطة فلأنها تعد بحق من أهم مراحل التعليم من حيث التكامل أو عمق الدراسة وهي تتميز بتنوع حصص النحو والصرف، كما أنها مرحلة انتقالية في حياة المتعلّم، أما اختيار السنة الرابعة خصوصا فيكمن في أنها تمثل فترة مهمة في مشوار المتعلّم، ومناسبة لقياس المكتسبات اللغوية ومختلف الموارد والكفاءات التي تعّلمها التلميذ في المرحلة المتوسطة وتقويمها ختاميا، وبها يُقاس ملمح التخرج من هذه المرحلة.

الهدف الحقيقي المنشود من وراء هذه الدراسة يتمثل في إيجاد حلول تحد من تنامي ظاهرة أخطاء المنصوبات لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

ولسبر أغوار البحث جيدا اعتمدت على منهج تحليل الأخطاء القائم على تحديد الأخطاء النحوية و تصنيفها ووصفها وبيان أسبابها واقتراح حلول مناسبة لها.

أولا: تعريف الخطأ النحوي:

بما أن أخطاء المنصوبات تندرج تحت الأخطاء النحوية عامة فيجب أن نشير أولا للخطأ النحوي الذي كثر الكلام عليه، وهذا للمكانة البارزة التي يحتلها علم النحو، وشناعة الخطأ النحوي وقبحه عند المتكلّم، ومن أبرز التعريفات التي وقفنا عليها له ما جاء على لسان فهد خليل زايد؛ حيث يقول عنه أنّه:" قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة [2]".

وممن عرفه أيضا جاسم علي جاسم، حيث قال:" هي التي تتناول موضوعات النحو، كالتذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع وغيرها[3]".

وعرّفه أحمد مختار عمر فقال:"تلك الأخطاء التي تخرج عن قاعدة من قواعد النحو[4]"

يُستنتج من هذه التعريفات أن الخطأ النحوي يتمثّل في خرق القواعد النحوية المتعارف عليها، ويكون ذلك عادة في أواخر الكلمات، والأخطاء النحوية عديدة ومتشعّبة، وقد اخترنا منها للدراسة أخطاء المنصوبات؛ كرفع الحال مثلا أو نصب المفعول به المثنى بالألف أو الواو...

ثانيا: صعوبة النحو عند المتعلمين ومشكلات تدريسه:

يشكو كثير من المتعلّمين من صعوبة النحو وتعقيده ويشتد نفورهم منه، بل أصبح إدراك القواعد النحوية وحسن استخدامها عندهم مشكلة تؤرق المختصين،[5] وصار لسان حالهم مع النحو ـ كما قيل ـ :

النّحوُ صعبٌ وطويلٌ سُلَّمُهُ إذا ارتقى فيه الذي لا يَفْهمُهُ

هَوَتْ به إلى الحَضيضِ قَدَمُهُ أراد أن يُعْرِبَهُ فَيُعْجِمه[6]

وقد تجلّت صعوبة النحو لديهم في الأخطاء التي اسودّت بها آثارهم الكتابية وضعفهم الملموس في حقول التعبير المختلفة رغم إتقانهم للقواعد نظريا.

ويُمكن أن نعالج مشكلة صعوبة النحو وأسباب ذلك بالحديث عن ثلاثة محاور رئيسة تعود إليها أغلب هذه العوائق، وهي (مادة النحو، مناهجه التعليمية، طرائق تدريسه).

1. **مادة النحو:** وتكمن مشكلاته وأسباب صعوبته عند المتعلمين في مايلي:

ـ التعقيدات التي وضعها المؤلفون واعتمادها على عمليات فلسفية عقلية كالاستنباط والموازنة والتحليل ناهيك عن تفريعاتها وتقسيماتها.

ـ شعور المتعلّم بأنها قوانين مجردة تتطلب جهدا فكريا مضاعفا لفهمها، وعدم استساغته لها لصعوبة تعلّمها[7].

ـ كثرة القواعد النحوية وتشعّبها في كامل المراحل التعليمية بطريقة تجعلهم ينفرون منها، ويسعون لحفظ القاعدة دون فهمها أو تطبيقها.

ـ عدم ربط المباحث النحوية بكلياتها التي تنطوي تحتها فتجد الموضوع الواحد يتفرع لعناوين كثيرة[8]، كالتمييز مثلا حيث نجد فيه تمييز المفرد وفيه المقادير والعدد وتمييز الجملة وفيه المنقول وغير المنقول، فهذه التفريعات تشوش أفكار المتعلّمين وتنفّرهم من علم النحو.

2. **المناهج التعليمية**: ومن مشكلاتها:

ـ ضعف مناهج اللغة العربية وقلّة الإفادة من البيئة والمجتمع لتطوير العملية التربوية، فضلا عن ملاءمتها لميول المتعلمين ومستواهم ومواكبتها للتطورات الحاصلة في مختلف مناحي الحياة.

ـ غياب التدرج و الترتيب في أبواب النحو وموضوعاته وتكرار بعضها في أغلب المراحل التعليمية.

ـ غياب الوظيفية في اختيار تدريس مواضيع النحو؛ وهذا من أهم الأسباب إذ أنّه يُفترض أن يُكتفى منه ـ خصوصا في المراحل الأولى ـ بما يقوّم لسان المتعلّم وقلمه[9]، وبالنظر لمناهج النحو اليوم فإنها تعاني مشاكل في اختيار المحتوى المناسب للتعليم يتمثل في إدراج أبواب بالتفصيل لا يستفيد منها المتعلّم عمليا ناهيك عن أنها لا تناسب مستواه مثل، ومثال هذا وجدنا في دروس الظواهر اللغوية لكتاب الرابعة من التعليم المتوسط (عطف البيان، البدل، الاستثناء[10])، وهذه مواضيع لا يرق لها مستوى متعلّم هذه المرحلة نظرا لتعقيدها وتشعّب قواعدها.

3. **طرائق تدريس النحو**:

يُرجع الكثير من المختصين في هذا الشأن أسباب صعوبة النحو ونفور المتعلمين منه إلى الطريقة المتبعة في تدريسه، لذلك ارتأينا الكلام حول أهم الطرائق التي اعتمدت في ذلك.

وكما يُعلم أنّ لطريقة التدريس دورا كبيرا في تذليل الصعوبات التي يعاني منها المتعلّم، فكلّما كانت الطريقة نشطة وحديثة وملائمة للمتعلّم فإن ذلك أقرب لبلوغ الأهداف المنشودة، وبعد البحث وجدنا أن أشهر طرائق تدريس النحو هي:

أ. **الطريقة القياسية**:

من أقدم الطرائق، وتنتقل من العام إلى الخاص؛ حيث يُبدأ فيها بذكر القاعدة مباشرة ثم الإتيان بالأمثلة عليها ختاما بالتطبيقات[11]، وهدفها حفظ القواعد واستظهارها لأنها غاية في نظرها لا وسيلة[12]، ومن إيجابياتها أنها سهلة وسريعة التطبيق وتعين على استرجاع المعلومات[13]، ولا تخلو من سلبيات كبعدها عن تكوين السلوك اللغوي السليم، وقتلها روح الإبداع عند المتعلمين[14].

ب. الطريقة الاستقرائية(الاستنباطية):

وتنسب للألماني"هربارت Herbart" وفيها يُشرع باختيار الأمثلة ثم شرحها ومناقشتها وتستنبط منها القاعدة، وتقوم على خمس مراحل(المقدمة، العرض، الربط، استنباط القاعدة، التطبيق) ومن محاسنها الموقف الإيجابي للمتعلم فيها عن طريق التفاعل، ومراعاتها للتدرج، أما عن سلبياتها فإنها تحتاج لوقت كبير، وقد تسيء لأذواق المتعلمين إذا كانت الأمثلة غير مناسبة[15].

ج. طريقة النصوص المتكاملة:

لها نفس خطوات الطريقة السابقة لكنها لا تعتمد على أمثلة بل على نص كامل، ويرى أنصارها أن من مزاياها ترسيخ القاعدة وتنمية ملكة التذوق الجمالي للنصوص، واكتساب اللغة الصحيحة من خلال كثرة القراءة للنصوص، غير أن أغلب الوقت يضيع في دراسة النص على حساب القواعد[16].

د. طريقة النشاط:

ترتكز على نشاط المتعلمين وذلك بجمعهم للشواهد ذات الصلة بموضوع الدرس، ثم يحاول المعلّم معهم فهم موضوع الدرس واستنباط القاعدة، ولا شك أنها تنمي استقلالية التعلم وتبعث في المتعلم روح الاجتهاد والدافعية وتنمية ملكة التحليل وإبداء الرأي[17].

هـ. طريقة بأسلوب توظيف المطالعة:

ترتبط بالقراءة الجهرية وتهدف إلى تمكين المتعلمين من القراءة والكتابة السليمة وفيها يُربط بين موضوع الدرس و العلامة الإعرابية بأسلوب سهل وممتع وهي طريقة تساعد المتعلم على اكتشاف الخطأ وكيفية النطق السليم[18].

وهذه الطريقة في نظرنا مجدية لحد بعيد لأنها تطبيقية وتراعي التكامل بين المهارات اللغوية وتأخذ القواعد وسيلة لا غاية.

ويمكن تلخيص عيوب بعض طرائق تدريس النحو في مايلي:

- كونها تقليدية لا تواكب العصر ومتغيراته ولا تستجيب لميول المتعلمين وأذواقهم.
- اعتماد طريقة واحدة في كل الدروس وعدم ملاءمتها أحيانا لبعض المواضيع.

ـ كونها جافة مملّة لا تستخدم وسائل تعليمية حديثة تزيد من دافعية المتعلمين وتشوّقهم للدرس.

ـ إحساس المتعلّم فيها بالسلبية؛ حيث لا يعدو كونه مستقبلا فقط غير مشارك في تفعيل الدرس، وهذا ما يتنافى مع المقاربات الحديثة كالمقاربة بالكفاءات التي تنصّ على أن يكون المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية[19].

ـ النحو حسب أغلب طرائق تدريسه ليس هدفه تكوين الملكة اللغوية الصحيحة وإنما هو لتعليم وتعلّم صناعة القواعد فقط[20].

تعقيب على طرائق تدريس النحو:

الطريقة السائدة في مؤسساتنا التعليمية اليوم هي الطريقة الاستقرائية، ولها إيجابيات وسلبيات كما رأينا، وحسب رأينا يمكن القول بأن أفضل طريقة في تدريس القواعد النحوية والتي يُتوصل بها إلى تحقق الكفاءة المرجوة هي الطريقة التي تعتمد على ممارسة اللغة استماعا وكلاما وقراءة وكتابة؛ فلا يمكن بأي حال أن نفصل بين هذه المهارات اللغوية لأنّها كل متكامل وتعمل معا لتحقيق غايات أربع: الكتابة الصحيحة و فهم المسموع و القراءة الصحيحة و فهم المقروء[21]؛ فإجادة الكلام ترتبط بحسن الاستماع، بينما إتقان مهارة الكتابة لن يتم إلا بالقراءة الجيدة، وقد ورد في الكتاب التعليمي للغة العربية للسنة الرابعة متوسط: "لا يمكنني أن أكتب دون أن أقرأ أو أطالع[22]"، فمن رام مهارة الكلام فما عليه إلا أن يكون مستمعا جيدا، ومن أراد أن يكون كاتبا جيدا عليه أن يكون قارئا جيدا، وهذا ما يميل إليه ابن خلدون حيث يرى أن الأسلوب الأمثل في تدريس القواعد يكمن في كثرة الاستعمال ومحاكاة الأساليب اللغوية الصحيحة والتدريب عليها تدريبا متصلا، ومنه فلابد للمعلّم أن يفسح المجال للمتعلمين في دروس الاستماع والتعبير والقراءة وهذا للتدريب على القواعد النحوية[23].

ثالثا. أهداف تدريس القواعد النحوية:

إنّ عدم معرفة الهدف الحقيقي من وراء تدريس القواعد النحوية يعدّ عاملا من عوامل صعوبتها وعندما تتحول الوسيلة إلى غاية فلا نطمح في الوصول للكفاءة المسطرة، ومن أهم أهداف تدريس القواعد النحوية نجد:

ـ عصمة اللسان والقلم من الخطأ: وهذا هو الهدف الأسمى من تعليم القواعد؛ أي أن يظهر أثر القواعد في الإنتاج المنطوق والمكتوب.

ـ فهم وظائف الكلمات فهما يساعد على الإدراك الصحيح لمعاني الكلام[24].

ـ اكتساب العادات اللغوية السليمة عن طريق الاستماع والمحاكاة وكثرة الاستعمال.

ـ تنمية قدرات المتعلمين على التعبير السليم وتزويدهم بطائفة من التراكيب الصحيحة التي تنمّي حصيلتهم اللغوية.

ـ زيادة قدرة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم ونقد الأساليب المسموعة والمقروءة.

ـ ترقية الذوق الأدبي من خلال التعويد على الملاحظة والموازنة والحكم والقدرة على تحليل الألفاظ والجمل والأساليب.

ـ تيسير اكتشاف الأخطاء في المقروء والمسموع، والعمل على تجنبها[25].

رابعا: الدراسة الميدانية:

للوقوف أكثر على تجليات هذه المشكلة التربوية والمتمثلة في ضعف متعلّمي السنة الرابعة متوسط في تطبيق القواعد النحوية عامة والمنصوبات خاصة قمت بدراسة ميدانية قصد التعرف أكثر على جوانب هذا الموضوع.

مجتمع الدراسة:

ومجتمع بحثنا في هذه الدراسة متوسطة "إكمالية الشهيد العقون محمد الكبير " ببلدية الطيبات ولاية ورقلة وهي متوسطة عريقة بالمنطقة، وسبب اختيارها احتكاكي ببعض أساتذتها مما سهّل عليّ جمع المعلومات وتعابير المتعلّمين، تحوي المتوسطة أربعة مستويات طبعا، كل مستوى يضم أربعة أقسام، وفيها خمسة أساتذة لمادة اللغة العربية، والجدول الآتي يوضح هذا:

جدول يوضح بعض معلومات مجتمع الدراسة:

متوسطة الشهيد العقون محمد الكبير بالطيبات				
المستوى	أولى متوسط	ثانية متوسط	ثالثة متوسط	رابعة متوسط
عدد الأقسام	4	4	4	4
عدد أساتذة المادة	5			

العيّنة:

وبناء على هذا فقد اخترت للدراسة مستوى الرابعة متوسط لهذا الموسم (2020/2019م) أما حجم العيّنة فقد أخذت من كل قسم من مستوى الرابعة متوسط عشرة متعلّمين بصفة عشوائية، فتحصلت على 40 ورقة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول يمثل حجم العيّنة المأخوذة للدراسة لمستوى الرابعة متوسط

القسم	عدد التلاميذ	العيّنة المأخوذة
الرابعة متوسط 1	38	10
الرابعة متوسط 2	39	10
الرابعة متوسط 3	38	10
الرابعة متوسط 4	40	10

تجدر الإشارة إلى أنّ التعابير المصحّحة مختلفة المواضيع، وأغلبها طُلب من المتعلّمين في وضعية تقويم الإدماج في الإنتاج الكتابي منه، وهي متنوعة بين الجنسين، كما أنّ أقسام الدراسة مسندة لأساتذة لغة عربية مختلفين، وكل هذا حتى تقترب دراستنا من الموضوعية قدر الإمكان.

منهج الدراسة:

قبل الكلام عن الأخطاء النحوية المستخرجة من تعابير التلاميذ تجدر الإشارة إلى أنّ المنهج المستخدم في التعامل معها هو منهج تحليل الأخطاء لذلك كان لزاما الوقوف عليه ومعرفة بعض حيثياته.

خامسا. منهج تحليل الأخطاء: (method of analyzing mistakes)

هو أحد فروع علم اللغة التطبيقي ظهر في ستينات القرن الماضي وجاء كردّ فعل على منهج التحليل التقابلي (الذي يحصر سبب الأخطاء في التداخل بين اللغة الأم واللغة الهدف فقط)، وهو ثمرة من ثمراته، ويدرس لغة المتعلم الذي ينتجها وهو في طريق التعلّم، ومن أهم أعلامه" كوردر Corder "[26]، كما يمكن تعريفه بأنه:" دراسة أخطاء الطلاب في الاختبارات أو الواجبات الكتابية لإحصائها وتصنيفها والتعرف على أسبابها تمهيدا للوقاية منها أو معالجتها[27]".

ومن أبرز خلفيات هذا الاتجاه دراسات "تشومسكي Chomsky" ونظريته في اكتساب الطفل للغته الأم؛ حيث يرى أنّ أخطاء المتعلّم ليست محاولات فاشلة بل مظهرا من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل، ويرى أصحاب هذا المنهج أمثال" لورد Lord "، " نمسر Nemser "، " سلنكر Selinker " أنّ الأخطاء التي يرتكبها المتعلم ليس سببها التداخل مع اللغة الأم فحسب، بل قد تكون نتيجة قياس خاطىء على قاعدة سابقة أو تعميم مبالغ فيه أو جهل بالقواعد وكيفية تطبيقها[28].

ويجري هذا المنهج على مراحل وهي:

1. **حصر الأخطاء:**

وتعني رصد الأخطاء المنتظمة المرتكبة من قِبل المتعلمين التي تخترق وتتجاوز القواعد المتعارف عليها وذلك في فترة زمنية محددة، والأخطاء المعنية بالدراسة هنا ليست الأغلاط الخارجة عن إرادة المتعلم كالهفوات والزلات.

2. **تصنيف الأخطاء ووصفها:**

نقصد بالتصنيف أي إدراجها حسب مستويات اللغة المعروفة (أخطاء نحوية، صرفية، إملائية ...) إضافة إلى استخلاص القاعدة التي يخترقها الخطأ، أما وصفها فهو شرحها؛ هل وقع الخطأ في إضافة أو حذف أو استبدال أو خلل في الترتيب.

ويتبين من خلال عنوان دراستنا هذه أنها تهتم بالمستوى النحوي أوّلا كون المنصوبات فرع من فروع النحو.

3. **البحث عن أسباب الأخطاء:**

أسباب الأخطاء عديدة كالتعميم الخاطئ لقاعدة معيّنة أو ظروف التعليم أو المتعلم ذاته أو التداخل اللغوي أو القياس...[29].

4. **تصويب الأخطاء:**

أي من خلال الوقوف على الأسباب المختلفة للأخطاء تُقترح الحلول العلاجية المناسبة التي بها يتلافى المتعلمون هذه الأخطاء مستقبلا، ومن ذلك إعادة النظر في طريقة المعلّم أو تعديل المحيط والتخطيط للمقررات الدراسية[30].

سادسا. تطبيق المنهج على أخطاء العيّنة:

وبناء على هذا فقد اطّلعت على تعابير التلاميذ العيّنة المدروسة واستخرجت منها أخطاء المنصوبات، ثم صنفتها حسب نوع المنصوب، ثم قمت بوصف وتفسير هذه الأخطاء (أي كيف وقع فيها الخطأ)، ثم ربطت هذه الأخطاء بأسبابها الممكنة، وبناء على هذه الأسباب المحتملة تم وضع الحلول المناسبة للحد من هذه الأخطاء.

استخراج الأخطاء:

بعد التفحّص الدقيق لتعابير التلاميذ المعنيين بالدراسة قمت باستخراج الأخطاء النحوية التي وقعوا فيها في دائرة المنصوبات، ولا بأس أن نشير للمنصوبات أولا:

المنصوبات: هي ما يكون حكمها النصب في آخرها دوما، وتندرج ضمن الفضلات؛ أي ما لا يمثل عناصر أساسية في الكلام ويمكن الاستغناء عنه غالبا، وهي: المفاعيل الخمسة (المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه، المفعول فيه)، والحال والتمييز، والاستثناء أحيانا،[31]، وظرف الزمان وظرف المكان، وهذا النوع من الأخطاء مستفحل كثيرا لأن المنصوبات مستعملة بكثرة وأنواعها عديدة كما سنرى بحول الله، وتجدر الإشارة أنني قد ألحقت

في هذه الدراسة النعت والاسم المعطوف المنصوبين في دائرة المنصوبات لأن النصب يجري عليهما أحيانا، والأخطاء تشيع فيهما أيضا.

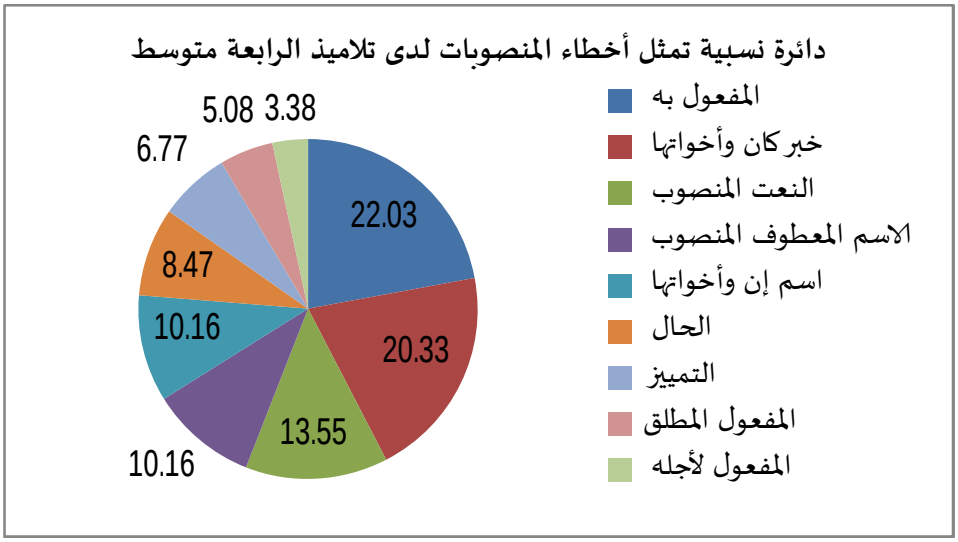
إحصاء الأخطاء:

بعد تفحّص تعابير المتعلّمين جيدا توصّلت إلى أنّ أخطاء المنصوبات بلغت (59 خطأ) موزّعة على أهم الأنواع المشار إليها سابقا، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول يمثّل عدد أخطاء المنصوبات لدى تلاميذ الرابعة متوسط ونسبها المئوية

نوع الخطأ	العدد / التكرار	النسبة المئوية
المفعول به	13	%22,03
خبر كان وأخواتها	12	%20,33
النعت المنصوب	08	%13,55
الاسم المعطوف المنصوب	06	%10,16
اسم إن وأخواتها	06	%10,16
الحال	05	%08,47
التمييز	04	%06,77
المفعول المطلق	03	%5,08
المفعول لأجله	02	%03,38
المجموع	59	%100

تمثيل نسبة أخطاء المنصوبات بيانيا:



بعض الأمثلة عن الأخطاء النحوية وتصنيفها ووصفها وتصويبها:

الخطأ	نوع المنصوب	وصفه وتفسيره	التصويب
لا تُتعب والداك معك	المفعول به	نصب المثنى بالألف	لا تتعب والديك معك
يجب أن نقرأ كثير من الصحف	المفعول به	ترك التنوين المنصوب	يجب أن نقرأ كثيرا من الصحف
يجب أن لا نترك أخينا لوحده	المفعول به	نصب الأسماء الخمسة بالياء	يجب أن لا نترك أخانا لوحده
إن تعمل خير تجده	المفعول به	ترك التنوين المنصوب	إن تعمل خيرا تجده
يجب على المسلم أن يكون متخلق	خبر الناسخ (يكون)	ترك التنوين المنصوب	يجب على المسلم أن يكون متخلقا
من يطالع يصبح مثقف	خبر الناسخ (يصبح)	ترك التنوين المنصوب	من يطالع يصبح مثقفا
احذر أن تصير مدمن للمخدرات	خبر الناسخ (تصير)	ترك التنوين المنصوب	احذر أن تصير مدمنا للمخدرات
يجب أن نكون محبون لأوطاننا	خبر الناسخ (نكون)	نصب جمع المذكر السالم بالواو	يجب أن نكون محبين لأوطاننا

بالعلم نضمن مستقبلا جميل ومزدهر	النعت والاسم المعطوف	ترك التنوين المنصوب	بالعلم نضمن مستقبلا جميلا ومزدهرا
اقرأ كتابا نافع خير لك من تضييع الوقت	النعت	ترك التنوين المنصوب	اقرأ كتابا نافعا خير لك من تضييع الوقت
أعطى لي أبي مبلغا كبير من المال	النعت	ترك التنوين المنصوب	أعطى لي أبي مبلغا كبيرا من المال
إن للعلم فضل عظيم	اسم الناسخ (إن)	ترك التنوين المنصوب	إن للعلم فضلا عظيما
اعلموا أنّ الوالدان حقهما كبير	اسم الناسخ (أنّ)	نصب المثنى بالألف	اعلموا أن الوالدين حقهما كبير
إن السّلمُ والأمنُ نعمة عظيمة	اسم الناسخ (إنّ)	وضع الضمّة بدل الفتحة.	إنّ السلمَ والأمنَ نعمة عظيمة
نصحت زميلي قائل له: إياك والمخدرات	الحال	ترك تنوين النصب	نصحت زميلي قائلا له: إياك والمخدرات
نريد رؤية العرب متحدون	الحال	نصب جمع المذكر السالم بالواو	نريد رؤية العرب متّحدين
المخدرات تتركك يائس ومكتئب	الحال	عدم إثبات التنوين المنصوب	المخدرات تتركك يائسا ومكتئبا
سنشتري حوالي عشرين كتاب ونضعهم في المكتبة	التمييز	ترك التنوين المنصوب	سنشتري حوالي عشرين كتابا ونضعهم في المكتبة
إن لم تنجح فستندم ندم شديد	المفعول المطلق	ترك التنوين المنصوب	إن لم تنجح فستندم ندما شديدا
أطالع الصحفَ والجرائدَ تنميةٌ لأفكاري	المفعول لأجله	رفع ما حقه النصب	أطالع الصحفَ والجرائدَ تنميةً لأفكاري

تفسير النتائج:

من خلال الجدول والتمثيل البياني الموضحين أعلاه يظهر أنّ أخطاء المنصوبات لدى أفراد العيّنة بلغت 59 خطأ، وبتفصيل أكثر: تصدّر المفعول به هذه الأنواع ب(13خطأ) ونسبة قدرها (22,03%)، وهذا لأنه يكثر في الكلام ويشيع استعماله في مختلف التعابير مهما تعددت وتنوعت موضوعاتها، وكمثال عليه (إن تعمل خير تجده).

بعد ذلك حلّ خبر كان وأخواتها ب (12 خطأ) ونسبة (20,33%)، ومثاله (يجب على المرء أن يكون متخلّق) وتفسير هذا هو الخلط بين عمل النواسخ بين رفع ونصب بسبب نسيان القاعدة وهشاشة التكوين فيهما خصوصا في حالات التقديم والتأخير.

احتلّ النعت المنصوب المرتبة الثالثة ب(08أخطاء) بنسبة (13,55%) والاسم المعطوف المرتبة الرابعة ب(06أخطاء) بنسبة (10,16%) وهذان أيضا يكثر تعثر المتعلمين فيهما، وذلك لأنهما لا يثبتان على حال واحدة فهما يتأرجحان كسائر التوابع بين الرفع والنصب والجر وذلك حسب ما قبلهما، ولذلك فإن أغلب المتعلمين لا يميّزون بين هذه الحالات الثلاث ويتركون التنوين المنصوب في آخرهما، ومثالهما(بالعلم نضمن مستقبلا جميل ومزدهر)، ومن أسباب شيوع الأخطاء فيهما أيضا أنهما يكثران في الكلام، بخلاف التوابع الأخرى التي لا تكاد ترى لها أثرا في التعابير إلا إذا طُلبت منهم بعينها.

أما الخطأ في نصب اسم إنّ وأخواتها فقد تكرّر (06 مرات) بنسبة (10,16%)، وهذا يعود للخلط بين عمل النواسخ ـ كما أسلفنا ـ وسبب قلّة أخطاء اسمها مع أخطاء خبر كان وأخواتها، أن الأخيرة هذه تستخدم أكثر بحكم كثرة أخواتها، كما أنّ الأخطاء في اسمها لا تظهر إلا إذا كان الاسم نكرة وذلك بعدم إثبات التنوين المنصوب عليه، أمّا إذا جاء معرفة ـ مع ترك تشكيل آخره ـ فلا يمكن ذلك، إلا في الخطأ في العلامات الفرعية[32] في مثل المثنى أو جمع المذكر السالم فقد ينصبهما المتعلّم بالواو أو الألف، نحو(إن الوالدان حقهما كبير) أو الأسماء الخمسة التي قد ينصبها بالواو أو الياء، وأكثر ما يخطىء المتعلمون في نصب اسم إنّ وأخواتها إذا تقدم الخبر على الاسم أو فُصل بشبه جملة بين إنّ واسمها، ومثال ذلك: (إن للعلم فضل عظيم).

جاء الخطأ في نصب الحال ب(05 مرات) بنسبة (08,47%) والتمييز (04 مرات) وبنسبة قدرها (06,77%)، وسبب قلة الخطأ فيهما لأنهما عادة لا يستعملان بكثرة إلا إذا طلب من المتعلّم توظيفهما، ومما صادفنا من أخطاء نصب الحال ما جاء في تعبير متعلم في وضعية "مدمن مخدرات[33]" (نصحت زميلي قائل له: إياك والمخدرات)، ومن أخطاء التمييز التي وقفنا عليها في وضعية الاهتمام بالإعلام المكتوب[34] كتابة أحدهم: (يجب أن تقرأ شهريا ثلاث أو أربع صحفا لكي تثقف نفسك).

أما الخطأ في نصب المفعول المطلق فقد تكرر (03مرات) بنسبة (05,08%)، وهذا لأنه يقل توظيفه أيضا في مختلف التعابير الكتابية، وكمثال عليه نأخذ تعبير أحد المتعلّمين في وضعية تقويم إدماج خاصة بموضوع دعوة الزملاء للانخراط في جمعية مدرسية خيريّة[35] حيث كتب: (يلزمنا أن نحسن للمحتاجين إحسان كبير).

وأخيرا حلّ الخطأ في المفعول لأجله بمرّتين ونسبة الخطأ فيه: (03,38%) وذلك لأنه ليس من الشواهد المطروقة كثيرا في التعابير، ومما وقفنا عليه في وضعية الاهتمام بالإعلام المكتوب[36]:" أطالع الصحفَ والجرائدَ تنميةٌ لأفكاري ومعلوماتي".

ويلاحظ عموما أن أغلب صور أخطاء المنصوبات جاءت في ترك التنوين المنصوب في آخر الأسماء المنصوبة، وهذا بسبب أن بعض المتعلّمين لا يميّز المنصوبات من غيرها، وقد يعود للتسرّع في الكتابة وعدم التركيز، أو لقلّة التطبيقات على الدروس، وقد يكون تأثرا باللغة العامية التي تقف على الكلمات بالسكون، ويعود لعدم اهتمام المتعلّمين بتشكيل الكلمات.

من صور أخطاء المنصوبات أيضا ما جاء في الخلط بين علامات الإعراب الفرعية التي تنوب فيها حروف عن حركات، وسبب هذا هو الضعف القاعدي في رغم أن هذه الدروس(جمع المذكر السالم، المثنى، الأسماء الخمسة) أغلبها مطروقة في التعليم الابتدائي، ولكن المتعلّمين يفتقدون للتركيز وكثرة التطبيق على هذه القواعد.

سابعا. أسباب أخطاء المنصوبات لدى تلاميذ العيّنة:

يمكن أن نضيف إلى ما قلناه في مشكلات تدريس النحو مايلي:

ـ الضعف في مهارة الاستماع الذي يؤدي بدوره إلى ضعف مهارة الكلام والتعبير الشفوي.

ـ الضعف في مهارة القراءة والمطالعة ونتيجة هذا حتما الضعف في مهارة الكتابة وهذا ما يؤدي إلى الوقوع في الأخطاء.

ـ عدم ربط الكتابة بباقي المهارات اللغوية وخاصة مهارة القراءة والمطالعة؛ فالمهارات كل متكامل لا يمكن الفصل بينها، والقراءة والكتابة وجهان لعملة واحدة، ولا يمكن أن يحسن المتعلم الكتابة ما لم يكن قارئا جيدا، لذلك نجد أن مهارة إنتاج المكتوب تأتي بعد فهم المقروء عادة.

خصائص العصر: حيث نجد كثيرا من تلاميذ اليوم ينظر إلى اللغة العربية نظرة سلبية انهزامية بفعل سيطرة العولمة و التكنولوجيا، فكل هذا يؤدي إلى ضعف ميولهم للاهتمام باللغة العربية وقواعدها[37].

ـ ازدواجية اللغة: وهذه من أخطر الأسباب؛ حيث نجد المتعلّم يسعى لتعلّم القواعد واستخدامها شفويا وكتابيا، ولكن البيئة المنزلية وحتى المدرسية في بعض الجوانب تهدم هذا البنيان باستخدام العامية، وكما لاحظنا أن التلميذ يتأثر كثيرا بالنقل السلبي من اللغة العامية[38].

ـ قلّة التطبيقات على الدروس المأخوذة سواء من المتعلّم، أو نجد المعلّم لا يقدّم تطبيقات مناسبة مما يؤدي إلى نسيان ما دُرس.

ـ المدرّس: قد يكون المعلّم أحد مصادر الخطأ وذلك بعدم تمكّنه جيدا مما يقدّمه أو قلّة إخلاصه، أو عدم فهمه للهدف من تعليم النحو جيدا، أو عدم تطابق طريقته مع تلاميذه،[39] أو كأن يرسّخ فكرة صعوبة القواعد في أذهان التلاميذ[40].

ـ الواقع المدرسي ومشاكله: خاصة فيما يتعلق بكثرة الأفواج المدرسية واكتظاظ التلاميذ داخل الفوج الواحد، إضافة للعامل الزمني وكثرة الدروس المقررة فيضطر الأستاذ إلى الحشو والصراع مع الزمن لأجل إنهاء البرنامج.[41]

ـ عدم ربط القواعد بفروع اللغة العربية:[42] لأن هذا يرسّخ لدى المتعلمين كون القواعد النحوية هدفا في حدّ ذاتها، والصحيح أنّها وسيلة لعدم الوقوع في الأخطاء، وهذا ما تحاربه المقاربات الجديدة كالمقاربة النصية.

ـ الضعف القاعدي: أغلب المتعلمين ينتقلون من الطور الابتدائي إلى المتوسط وهم لا يتقنون حتى المبادىء الأولى من علم النحو، كعدم تمييزهم بين أنواع الكلمة أو لا يعرفون علامات الإعراب الفرعية ومواضعها، ومَن هذا حاله يستحيل عليه فهم المسائل التي تلقى عليه في أطوار قادمة.

ـ المتعلّم: يتحمّل المتعلم جزءا من مسؤولية هذه الأخطاء وذلك بعدم رغبته في التعلّم وقلّة أو انعدام مجهوده الشخصي في سبيل تحسين مستواه، وقد يكون محاطا بظروف نفسية اجتماعية تعوقه عن أداء هذا الدور.

ـ التقصير في حفظ القرآن الكريم وقراءته، فالمشاهَد أنّ تلاميذ المساجد والزوايا والكتاتيب عادة ما تكون لغتهم سليمة إلى حد بعيد، وخاصة من حفظ القرآن بالطريقة التقليدية (الكتابة في الألواح).

ـ مواقع التواصل الاجتماعي: التي تغزوها الأخطاء المختلفة وتشيع فيها العامية، فهذه الأخطاء سترتسم في ذهن المتعلم ويأخذها نموذجا لا محالة.

ثامنا. الحلول المقترحة:

بعدما وقفنا على أهم الأسباب المؤدية للأخطاء نقترح على ضوئها مجموعة من سبل العلاج الكفيلة بالحدّ ـ أو التقليل منها ـ ومن المهم أن نذكر أن هذه التوصيات يضطلع بها جميع الأطراف من واضعي المناهج ومن معلّمين ومن أولياء أمور ومن متعلّمين، لأن المسؤولية مشتركة، و لا تمام للبنيان إذا كان هناك من يهدمه، ورحم الله القائل:

متى يبلُغُ البنيانُ يوماً تَمَامَهُ إذا كُنْتَ تَبنيهِ وغَيرُك يَهْدِمُ[43]

ومن المحاولات المقدمة في هذا الشأن تلك الصيحات الكثيرة التي تعالت في العصر الحديث[44] وكانت تنادي بتيسير النحو وتخليصه من التعقيدات والعلل والآراء الشاذة وتعدد الأوجه الإعرابية، والاكتفاء بتدريس ما ينفع الطلاب في إقامة ألسنتهم وأقلامهم فقط ومن أهمّها دعوات "أحمد حسن الزيّات وطه حسين وشوقي ضيف وغيرهم" إضافة لدعوة إبراهيم مصطفى في كتابه "إحياء النحو"[45].

لكن في نظرنا أن الدعوة الحقيقية لتيسير النحو تلك التي تتعلق بتعليميته وليس بالنحو كعلم قائم بذاته له أصوله ومصطلحاته، لأن النحو بريء من هذه الاتهامات الموجهة له؛ لذلك فإن المشكلة الحقيقية تكمن في طرائق تدريس النحو التي وجب إعادة النظر فيها وتحيينها حسب متطلبات الواقع وقدرات المتعلمين حتى نرى أثر القواعد جليا في الإنتاج الشفوي والمكتوب، أما هذه الدعوات المستعجلة غير المدروسة فقد غالت كثيرا تحت دعوى تيسير النحو ، وذلك بالمطالبة بالتحرر من الإعراب وحركاته، وحذف بعض أصوله وأبوابه على نحو أفقده وظائفه ومقاصده ولا شك أن هذا خطر جسيم يفتك بالنحو و متعلّميه بدلا من أن ييسره، وقد تفطّن بعض الباحثين لهذه المغالطة وقاموا بتمحيصها وعلى رأسهم عباس حسن في كتابه: "اللغة والنحو بين القديم والحديث"[46].

إنّ أول ما يجب أن يغرسه المعلم في أذهان المتعلّمين هو أنّ القواعد النحوية ـ كما أسلفنا القول ـ ليست غاية في ذاتها بل هي وسيلة لإصلاح اللسان والقلم من الوقوع في الخطأ، فإذا كان هذا الهدف واضحا منذ البداية أسهم بنسبة كبيرة في حلّ المشكلة، وبعد هذا يمكن أن نضع بعضا من الاقتراحات في هذا الشأن ومن أهمها:

ـ ضرورة التركيز والإكثار من الممارسة الحقيقية للغة في المواقف الحياتية المختلفة وهذا لاكتساب ملكة سليمة في الأداء اللغوي الطبيعي.

ـ ضرورة التكامل اللغوي بين المواد والمعلّمين؛ فاللغة وسيلة للتواصل ويجب أن تُستخدم الفصحى في جميع المواد ومن طرف جميع المعلّمين، وهذا من شأنه أن يتيح للمتعلّم أكبر مساحة ممكنة للاستماع والممارسة الحقيقية للغة.

ـ مراعاة التكامل بين المهارات اللغوية (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)، وحث المتعلّمين على الإكثار من القراءة والمطالعة خاصة لأن القارىء الجيد هو كاتب جيد بالضرورة.

ـ المحاسبة على الأخطاء المرتكبة من المتعلمين وعدم التساهل معها، وتعوديهم على ممارسة التصحيح الذاتي الفوري بمرافقة الأستاذ ففي هذا دافع قوي لهم.

ـ اتخاذ اللغة نفسها أساسا لدراسة القواعد، واختيار الأمثلة السهلة المتصلة بواقع المتعلمين والتي تزودهم بمختلف ألوان المعرفة، لا الأمثلة المبتورة الجافة المتكلفة[47].

ـ الاعتناء بتربية الملكة التي تصون اللسان والقلم عن الخطأ وذلك بالدربة والمران على حفظ النصوص الأصلية الراقية الفصيحة والشواهد الحية وفهمها، فعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال يجود الأداء المقروء والمكتوب[48].

ـ الإكثار من التقويمات المتنوعة على القواعد و هذا في كل حصص فروع اللغة العربية كالقراءة والتعبير والنصوص والإملاء لأنّ هذه الأنشطة تطبيقية لمادة النحو.

ـ اللجوء إلى إجراءات تربوية من شأنها إصلاح الضعف الموجود لا سيما عند المتعلمين ذوي الحالات الخاصة كالتكفل البيداغوجي وحصص الدعم والاستدراك والمعالجة البيداغوجية ولتكن خاصة بتصويب الأخطاء وتنمية الأداء الكتابي للمتعلمين.

ـ اتباع أساليب ومقاربات تربوية حديثة تُسهم في تحقيق الكفاءة المنشودة كالمقاربة بالكفاءات (competence approach) وما يتصل بها كالمقاربة النصية (textual approach) والبيداغوجيا الفارقية (differentiated pedagogy) والتغذية الراجعة (feed back)، وبيداغوجيا المشروع (project pedagogy)، والتعلّم التعاوني (cooperative learning)، وبيداغوجيا حل المشكلات (resolving problems pedagogy).

ـ التدرج في عرض أبواب القواعد وفقا لمبادىء علم النفس؛من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المعقول وذلك بمراعاة خصائص المرحلة العمرية واستعداداتها وميولاتها.

ـ الالتزام بالفصحى من طرف معلّمي كل المواد، وحمل المتعلّمين على ذلك داخل الصف وخارجه.

ـ استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في تعليم النّحو لأنها أدعى للتشويق، ومن شأنها إثارة فاعلية المتعلّمين.[49]

ـ الاهتمام بعلاج الضعف القاعدي وذلك من خلال إصلاح التعليم الابتدائي ومشاكله خاصة واختيار معلّمين أكفاء في المرحلة.

ـ إصلاح مشاكل القطاع ككثرة الفصول في المؤسسة وظاهرة اكتظاظ التلاميذ ...

ـ ربط الجيل بالقرآن الكريم وحفظه وخاصة على الطريقة التقليدية.

تاسعا. خاتمة:

في ختام هذه الورقة البحثية نخلص إلى النتائج الآتية:

ـ أخطاء المنصوبات من أكثر الأخطاء النحوية شيوعا لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط

ـ أهم صور أخطاء المنصوبات تتمثل في ترك التنوين المنصوب في أواخر المنصوبات، وفي الإعراب بالعلامات الفرعية.

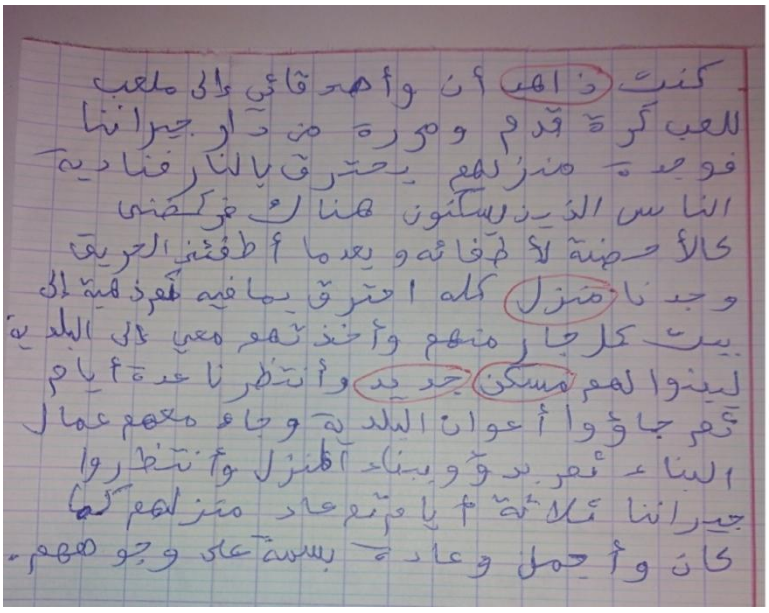
ـ أكثر المنصوبات تقع فيها أخطاء المتعلمين هي المفعول به بحكم كثرة استعماله، وكذا خبر النواسخ المختلفة لأن الأغلب يخلط بين عملها.

ـ أسباب أخطاء المنصوبات مختلفة وأهمها (الضعف القاعدي، التأثر بالعامية، قلة المطالعة، قلة التطبيق، طريقة التدريس غير المناسبة، إهمال المتعلّمين)

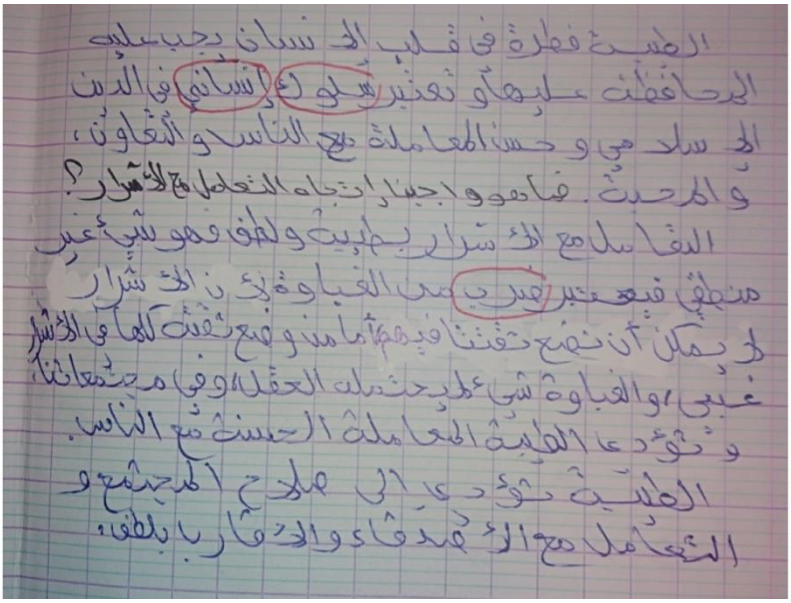
ـ يكمن حل هذه المشكلة في إصلاح شامل لأطراف العملية التعليمية التعلّمية(منهج واضح مرتب، معلّم كفؤ، تلميذ حريص، طريقة تدريس حديثة ملائمة).

الملاحق: نماذج من أخطاء المنصوبات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

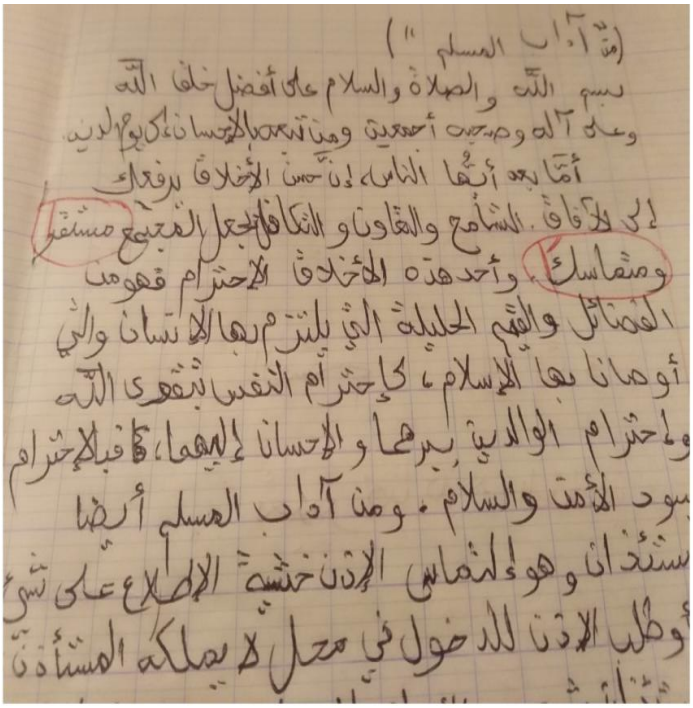
الملحق رقم: 01



الملحق رقم: 02



الملحق رقم: 03



قائمة المصادر والمراجع:

الكتب:

ـ ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، تح: أبي الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، السعودية، ط1، 1994م.

ـ أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، عالم الكتب(القاهرة)، مصر، ط1، 1991م.

ـ الجاحظ، الرسائل، شرح وتعليق: محمد باسل عيون الشرد، دار الكتب العلمية، بيروت(لبنان)، ط1، 2000م.

ـ سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق(سوريا)، دط، 1962م.

ـ سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، عمان (الأردن)، ط1، 2016م.

ـ طه علي حسين الديلمي وآخرون، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2004م.

ـ عارف كرخي أبو خضيري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة(مصر)، دط، 1994م.

ـ عباس حسن: ـ اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، ط1، 1966م.

ـ النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط15، دت.

ـ عبد السلام يوسف الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار الكتاب الجامعي، بيروت(لبنان)، ط1، 2014م.

ـ عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة (مصر)، ط14،دت.

ـ عبد الله بن يوسف بن عيسى بن يعقوب اليعقوب الجديع العنزي، المنهاج المختصر في علمي النحو والصرف، مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت(لبنان)، ط3، 2007م.

ـ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية(مصر)، دط، 1995م.

ـ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2006م.

ـ فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، دط، دت.

ـ محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض(السعودية)، دط، 1984م.

ـ محمد بن صالح العثيمين، شرح المقدمة الآجرومية، تح: محمد بن سيد بن عبد رب الرسول، دار أبي بكر الصديق، ط1، 2007م.

ـ محمد حسن المرسي، سمير عبد الوهاب، قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية، مكتبة نانسي دمياط، مصر، دط، دت.

ـ محمد صالح السمك، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، للنشر والتوزيع، دط، 1998م.

ـ محمد علي السمّان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف(مصر)، دط، 1983م.

ـ نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1988م.

ـ يوسف الصفتي، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية(بحث تحليلي مقارن)، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة(مصر)، دط، 1981م.

المقالات:

ـ جاسم علي جاسم، دراسات لغوية (الجاحظ عالم اللغة التطبيقي)، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، المجلد 03، العدد 02، ديسمبر2012م.

الهوامش:

[1] لا توجد كلمة معادلة في الانجليزية تترجم كلمة (المنصوبات) في اللغة العربية لأن النظام النحوي للغة الانجليزية يختلف عن نظام اللغة العربية (لا توجد منصوبات في الانجليزية).

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان(الأردن)، دط، دت، ص 71.

[3] جاسم علي جاسم، دراسات لغوية(الجاحظ عالم اللغة التطبيقي)، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، المجلد 03، العدد 02، ديسمبر2012م، ص 56.

[4] أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، عالم الكتب(القاهرة)، مصر، ط1، 1991م، ص 58.

[5] ينظر: محمد حسن المرسي، سمير عبد الوهاب، قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية، مكتبة نانسي دمياط، مصر، دط، دت، ص 242.

[6] ينظر: محمد بن صالح العثيمين، شرح المقدمة الآجرومية، ت: محمد بن سيد بن عبد رب الرسول، دار أبي بكر الصديق، ط1، 2007م، ص 20.

[7] ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، عمان (الأردن)، ط1، 2016م، ص 61.

[8] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[9] لذلك قيل :" النحو في الكلام كالملح في الطعام " وتعني أنّ النحو ليس هو الكلام نفسه لكنه ضروري لإصلاحه، كما أنّ الملح ليس هو الطعام نفسه لكنه ضروري لتذوّقه، والملح إذا زاد عن القدر المطلوب أفسد الطعام، كذلك النحو إذا استخدم في اللغة بقدر حاجتها منه كان مقبولا مفيدا، فإذا جاوز الحاجة فإنه يصعب فهمه

واستيعابه، وحصل النفور منه ومن اللغة كلها، ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2006م، ص 319.

[10] ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، منشورات الشهاب، باب الوادي(الجزائر)، دط، 2019، ص 18، 24، 38.

[11] ينظر: يوسف الصفتي، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية (بحث تحليلي مقارن)، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، مصر، دط، 1981، ص: 76.

[12] ينظر علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2006م، ص 322.

[13] ينظر: يوسف الصفتي، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية ، ص 76.

[14] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 322.

[15] ينظر: المرجع نفسه، ص 323.

[16] ينظر: يوسف الصفتي، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية، ص79 ـ 80.

[17] ينظر: محمد صالح السمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، دط، 1998م، ص 178.

[18] ينظر: طه علي حسين الديلمي وآخرون، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق، عمان، ط1، 2004م، ص 152.

[19] ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 65.

[20] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 311.

[21] ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص82.

[22] كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 13.

[23] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص321.

[24] ينظر: محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف(مصر)، دط، 1983م، ص 150.

[25] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 318 ـ 319.

[26] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية(مصر)،دط، 1995م، ص 49.

[27] عارف كرخي أبو خضيري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة(مصر)، دط، 1994م، ص 48.

[28] ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، دط، 1988م، ص 94.

[29] ينظر: المرجع نفسه، ص 97 ـ 98.

[30] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 56 ـ 57.

[31] ينظر: عبد الله بن يوسف بن عيسى بن يعقوب اليعقوب الجديع العنزي، المنهاج المختصر في علمي النحو والصرف، مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت(لبنان)، ط3، 2007م، ص88، ويجدر التنبيه أن المنادى يندرج تحت المفعول به، والمفعول فيه هو الظرف بنوعيه، وقيّد الاستثناء لأنه ليس دوما منصوبا.

[32] هي علامات إعرابية تنوب عن الحركات الأصلية، وقد تكون حركات أو حروفا أو حذفا، والمواضع التي تقع فيها النيابة سبعة: (الأسماء الخمسة، المثنى، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، الممنوع من الصرف، الأفعال الخمسة، الفعل المضارع معتل الآخر)، ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط15، دت، ص 104/1.

[33] ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص 26.

[34] ينظر: المصدر نفسه، ص 46.

[35] ينظر: المصدر نفسه، ص 66.

[36] المصدر نفسه، ص 46.

[37] ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 63 . 66.

[38] ينظر: محمود علي السمّان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، ص159.

[39] ينظر: المرجع نفسه، ص159.

[40] ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار الكتاب الجامعي، بيروت(لبنان)، ط1، 2014م، ص 187.

[41] ينظر: محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض(السعودية)، دط، 1984م، ص 300.

[42] ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 187.

[43] البيت للشاعر العباسي صالح بن عبد القدوس، ينظر: ابن عبد البر، جامع بيان العلم وفضله، ت: أبي الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، السعودية، ط1، 1994م، 447/1.

[44] بل حتى في الدرس اللغوي القديم نجد الجاحظ تكلم عن هذه القضية ورأى بضرورة اقتصار النحو عن ما يؤدي إلى السلامة من فاحش اللحن فقط، ينظر: رسائل الجاحظ، شرح وتعليق: محمد باسل عيون الشرد، دار الكتب العلمية، بيروت(لبنان)، ط1، 2000م، 3/ 31.

[45] ينظر: سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق(سوريا)، دط، 1962م، ص 182 . 184، رأي الأستاذ أحمد حسن الزيات في كتابه: في أصول الأدب تحت عنوان: آفة اللغة هذا النحو، والأستاذ شوقي ضيف في كتابه: تجديد النحو.

[46] ينظر: عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، دار المعارف، مصر، ط1، 1966م، ص 261.

[47] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة (مصر)، ط14، دت، ص 210.

[48] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 332.

[49] ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 109. 112.