الإتقان الإعرابي في المرحلة الابتدائية في ضوء فعالية التعلم الوظيفي ـ رؤية تطبيقية –

د. مبروك بركات

وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية ورقلة

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية

ملخص البحث

إن مسألة الإتقان الإعرابي في ميدان تعلم اللغة العربية وتعليمها واستعمالها أيضا من المسائل بالغة الأهمية ، إذ إنها المحصلة التي ينبغي أن يُتَوَصل إليها، ولكن الواقع يبين أنها بعيدة المنال وستحاول هذه الورقة البحثية أن تنطلق من التشخيص لهذه المشكلة رغبة في البحث عن علاج منهجي لها ، وهذا من خلال النقاط الآتية :

- مقدمة .
- 1 الإعراب في المنظور اللساني :
- 2 واقع الإتقان الإعرابي في التعليم الحديث
- 3 أهمية المرحلة الابتدائية
- 4 – مفهوم التعلم الوظيفي وبعض روافد الإتقان الإعرابي:
- 4 – 1 مهارة الاستماع
- 4 –2 مسرحة تعلم القواعد
- خاتمة

- *Résumé:*
- La perfection de l'analyse grammaticale au niveau de l'apprentissage-enseignement de la langue arabe, mais aussi son utilisation est l'une des questions les plus importantes ,car son doute elle est l'objectif à atteindre.
- Cependant, en réalité cet objectif est loin d'être réalisé.
- A travers les points ci-après, le présent article essaiera méthodiquement de diagnostiquer et traiter la question en vue de trouver les solutions possibles:
- -Introduction.
- -La perfection de l'analyse grammaticale du point de vu linguistique.
- -La réalité de la perfection de l'analyse grammaticale à l'enseignement moderne.
- -L'importance du cycle primaire.
- -Le concept de l'apprentissage fonctionnel.
- -La compétence de l'écoute.
- - La phase de l'apprentissage des règles grammaticales.

- Conclusion –

مقدمة :

إن درس القواعد ركيزة مهمة من ركائز اكتساب اللغة العربية وإتقانها ، فهو أداة لتقويم الكلام المنطوق والمكتوب ، ونظرا لهذه الخطورة التي يتسم بها فإن الحديث عن طرق تدريسه كان مجال اهتمام من الباحثين قديما وحديثا .

ومن الجوانب المهمة التي يحملها درس القواعد ويسعى إلى ترسيخها في لب المتعلم ولسانه الإتقان الإعرابي ليس لوقعه الصوتي الموسيقي فحسب وإنما لكونه ميزة للغة العربية ، ومساعدا المخاطَبَ على فهم المراد من الكلام .

1 –**الإعراب في المنظور اللساني :**

لقد شغلت قضية الإعراب الباحثين وملأت دنياهم تقصيا وبحثا لشتى جوانبها ، فقد حظيت العلامة الإعرابية باهتمام كبير من قبل النحاة، وما كانت لتنال هذا الاهتمام لولا دورها الكبير في الدلالة على المعاني في التراكيب، وقد بين هذا الدور عبد القاهر الجرجاني في قوله : " قد علم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها " [1].

و إن النظر في أمهات الكتب اللغوية، والشروح والمختصرات النحوية البصرية منها والكوفية يبين مدى ربط النحاة بين العلامة الإعرابية ودلالتها على المعاني، حتى وإن اختلفت نظراتهم في التطبيق[2].

وسنورد بعض النصوص التي تعزز هذا الرأي، منها قول الزجاجي (ت 337 هـ) : " إن الأسماء لما كانت تعتورها المعاني، فتكون فاعلة ومفعولة، ومضافة ومضافا إليها، ولم تكن في صورها وأبنيتها أدلة على هذه المعاني بل كانت مشتركة، جعلت حركات الإعراب فيها تنبئ عن هذه المعاني"[3].

وقد أومأ ابن جني (ت 392 هـ) إلى هذا الدور في سياق حديثه عن الإعراب، قائلا : الإعراب " هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ " [4] ، وقصد بالألفاظ الحركات الإعرابية القصيرة منها والطويلة . وصرح السيوطي (ت 911 هـ) بدلالة العلامة الإعرابية على المعاني و التمييز بينها في قوله : " الإعراب يميز بين المعاني ويوقف على أغراض المتكلمين "[5] .

و إن هذا النزر القليل من النصوص مثال على نصوص أخرى احتوتها كتب النحو واللغة، ودعَّمَها التطبيق .

تكاد تتفق كلمة النحاة واللغويين على دلالة العلامة الإعرابية على المعاني ؛ إذ لم يرد أن نحويا شذ عن هذا الرأي إلا محمد بن المستنير المعروف بقطرب (ت 206 هـ) – حسب اطلاعنا – الذي نسب إليه الزجاجي رأيا يذهب فيه إلى أن الإعراب لم يدخل الكلام للدلالة على المعاني والفرق بين بعضها بعض [6] ، وإنما جيء به – في نظره – لوصل الكلام بعضه ببعض، وإحداث خفة فيه، ويسوق دليلا يبرر به رأيه هذا، يقول : " الاسم في حال الوقف يلزمه السكون للوقف، فلو جعلوا وصله بالسكون أيضا لكان يلزمه الإسكان في الوقف والوصل، وكانوا يبطئون عند الإدراج فلما وصلوا وأمكنهم التحريك، جعلوا التحريك معاقبا للإسكان ليعتدل الكلام " [7] .

وموقف قطرب وإن كان ناشزا عن اتفاق النحاة على دلالة العلامة الإعرابية على المعاني فإنه يشير إلى أن غاية الإعراب شغلت بال الرعيل الأول من النحاة، خاصة إذا علمنا أن قطربا كان تلميذ سيبويه ومعاصره [8] .

وأما الدارسون المحدثون فقد سار فريق منهم إلى القول بدلالة العلامة الإعرابية على المعاني[9] ، وذهب إبراهيم مصطفى إلى تخصيص بعض العلامات الإعرابية بالدلالة على المعاني دون أخرى، فقد جعل الضمة علما للإسناد، والكسرة علما للإضافة [10]، وأما الفتحة فقد جردها من الدلالة ؛ لأنها – في نظره– " هي " الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب، التي يحبون أن يشكل بها آخر كل كلمة في الوصل ودرج الكلام . فهي في العربية نظير السكون في لغتنا العامية"[11].

ولا نوافق إبراهيم مصطفى في تجريده الفتحة من الدلالة ؛ لأن هذه العلامة الإعرابية لم ترد في اللغة العربية هملا، بل إن لها أثرا في بيان بعض المعاني النحوية، ولولم يكن لها هذا الأثر لألغي باب المنصوبات من كتب النحو .

وقد قام إبراهيم أنيس من المحدثين بإحياء رأي قطرب ؛ حيث ذهب إلى أن العلامات الإعرابية لم تكن تحدد المعاني " في أذهان العرب القدماء كما يزعم النحاة، بل لا تعدو أن تكون حركات يحتاج إليها في الكثير من الأحيان لوصل الكلمات بعضها ببعض "[12] .

وقد تكفل بعض الدارسين [13] بالرد على هذه النظرة التي تخالف واقع اللغة، فالعلامة الإعرابية لو كانت " فارغة الدلالة إلا من وصل الكلمات بعضها ببعض لما ترتب على تغيير وظيفة الكلمة في الجملة مع تغيير العلامة الدالة عليها تغيير في المعنى " [14] .

وأما تمام حسان فإنه لم يلغ دلالة العلامة الإعرابية على المعاني مثلما فعل قطرب وإبراهيم أنيس ، كما أنه لم يخص بعض العلامات بالدلالة دون أخرى على نحو مصطفى إبراهيم، ولم يحمل العلامة عبء بيان المعاني في التراكيب لوحدها، ولكنه ذهب إلى أنها قرينة تتعاون مع غيرها من القرائن في الدلالة على المعاني النحوية، وقد صاغ رأيه هذا في قوله : " ولا أكاد أمل ترديد القول : إن العلامة الإعرابية بمفردها لا تعين على تحديد المعنى فلا قيمة لها بدون ما أسلفت القول فيه تحت « تضافر القرائن» وهذا القول صادق على كل قرينة أخرى بمفردها "[15] .

وإننا لم نرم من إيراد هذا النقاش حول الإعراب فتح نقاش نظري بُحِثَ طويلا ولكننا أردنا أن يتلمس القارئ – ولو بصورة مبسطة – مدى الاهتمام الذي حظي به الإعراب في الدرسين اللسانيين القديم والحديث .

وإن الاهتمام البالغ بالإعراب لم يكن من باب الترف الفكري وإنما تأتى من كونه مساعدا للمرء على فهم المعاني، وبالأخص فهم معاني القرآن الكريم ، وعصمته من اللحن الذي أناخ – في بدايات تأسيس الدرس النحوي – بكلكله على اللغة العربية .

وعطفا على ما ذكر ، نجد أن هنا سؤالا وجيها يفرض نفسه علينا في هذه الأيام ، وهو ما حظ الإتقان الإعرابي في الاستعمال التدريسي في أيامنا ؟ .

2 – واقع الإتقان الإعرابي في التعليم الحديث :

لم يعد خافيا على طلاب العلم ومن لهم مسكة في تتبع سيرورة تعليم اللغة العربية وتعلمها في الوطن العربي وفي الجزائر على وجه الخصوص مدى العوز الإعرابي الذي يصوره تسلط لغة التسكين على ألسنة الطلاب والمتخصصين ، تسكينٌ يفزعون إليه تلافيا للحن الإعرابي ، ولكن تأبى طبيعة اللغة العربية إلا أن تفضح عجزهم وعللهم .

وما دام هذا الضعف مسيطرا عل المتخصصين فضلا عن غيرهم فهو إعلان على وجود خلل ومرض يخص جانبا من جوانب العملية التعليمية التعلمية أو يصيبها كلها ، ولكي نتخطى الجانب التوصيفي نقف عند بعض الأسباب التي أدت إلى الوقوع في هذا العجز الإعرابي ، ونذكر منها :

1 – توظيف المعلمين النحو على أنه غاية في حد ذاته، لا وسيلة لفهم الكلام، فراح المعلمون يلزمون تلاميذهم بالحفظ الببغاوي للقواعد وساعتها بدأت ترانيم الشكوى تتعالى من هذا الدرس الذي صار حملا ثقيلا عليهم .

2– عدم التوفيق في اختيار القواعد التي تناسب كل مرحلة من مراحل التعليم ، إذ تلمح حشوا في بعضها للمعلومات ، أومفتقرة لأمثلة ناصعة تساهم في ترسيخها في ذهن المتعلم .

3- ملء ذهن المتعلم بالمصطلحات والتفسيرات الفلسفية التي تشغله عن توظيف القاعدة في كلامه ، بقدر ما يتمسك بحفظ نغمة يكررها في الإعراب اللفظي للكلمة الموضع تحتها خط في المراحل الأولى من التعليم ، إلى درجة أن وفرة من تلاميذ التعليم الابتدائي و المتوسط بل والثانوي أيضا لا يحسنون التفريق بين الحركة المقدرة و للثقل أو التعذر مثلا ، ما ينأى بهم عن تطبيقها في كلامهم التواصلي ، ومن المعلوم أن الإفراط في استعمال المصطلحات يشتت الأذهان وهذا ما تنبه له ابن خلدون قديما في قوله " اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدد طرقها " [16] .

5- عسر طريقة تدريس النحو : إذ يعمد بعض المدرسين إلى التلقين و الاستظهار دون التركيز على الغاية من ذلك، فقد يُلَقَنُ المتعلم درس الفاعل مثلا، وقد يحفظ قواعده من خلال متن ما، ولكنه ينصب الفاعل فيقول : حضر المعلمين ، دون أن يوظف ما تعلمه في كلامه .

ولايعني ما سبق ذكره أن الحفظ سلوك يغلق مسام الفهم لدى المتعلم، بل هو عمل يوفر له زادا لغويا يمكنه من السلاسة في التعبير والكلام، وقد قيل : " احفظ تقل "، ولكن السلبية تكمن في طغيان الحفظ على الفهم وعلى التوظيف أيضا .

وبناء على ذلك صار المتفوق في اللغة العربية متفوقا في حفظ قواعد يفتقد إلى فهم دلالاتها التي يفترض أن يتواصل بها لأنه لا يجد من يساعده على تطبيقها داخل الفصل ، ولا يجد معلما يوجهه إلى فحواها ، فأغلب التلاميذ يحفظ عبارة : " لم " : حرف جزم ونفي وقلب ، ولكنه لا يدرك المقصود منها ، وقس على بقية الأدوات .

ومن نواتج توصيف الضعف الإعرابي في التعليم يبين أن هذا الداء يجر بأذياله مع التلميذ من المراحل الأولى للتعليم ، وبناء عليه فإنه لا يمكن استئصاله أو معالجته إلا من خلال إيلاء هذه المراحل الأولى الاهتمام ونقصد بها المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص.

3-أهمية المرحلة الابتدائية :

إن اختيار هذه المرحلة في المضمار الإصلاحي لبلوغ الإتقان الإعرابي متأت من كونها مرحلة في التعليم بإمكانها أن تغرس الكفاية الإعرابية لدى التلميذ ، وأن ترقى به إلى إتقان المهارات اللغوية ، ويمكنها أن تزحف به نحو الضياع والعجز في شتى المهارات ومن ضمنها الإعراب " ذلك أن الخطأ مهما قل شأنه في التكوين الطفولة فإن بصماته ستظل عالقة بحياة الفرد طول حياته ، ولم يخطئ المثل العربي القديم القائل في مضمونه بأن العلم في الصغر كالنقش على الحجر، ومن تعلم خطأ في صغره المتمثل في مرحلة الطفولة فإن خطأه ذلك سيظل عالقا بحياته ، ومن الصعوبة بمكان محاولة تجاوزه والقفز عليه إلى الصواب الذي ينبغي ترسيخه "[17] ، ولكي لا يكون هذا التقرير عاريا عن الدليل العملي فإنني – وانطلاقا من تجربتي المتواضعة في التدريس في المرحلتين الابتدائية والثانوية – لاحظت أن جل الأخطاء الإملائية و الإعرابية التي يقع فيها المتعلمون في الثانوي قد حملوها معهم من المرحلة الابتدائية حتى ترسخت في أذهانهم إلى حد صارت تظهر لهم أنها هي الصواب ، إذ على الرغم من تنبيه الأستاذ إليها إلا أن جنان التلاميذ وألسنتهم تصر عليها في الكتابة والكلام .

فتجد المتعلم يجر في غير موضع الجر ، ويرفع في غير موضع الرفع ، وكذلك يفعل في حالة النصب ، وقد قامت الباحثة مسعودة ساكر بدراسة للأخطاء اللغوية في إحدى الثانويات ودعمت دراستها بمنظور إحصائي مجدول يبين مدى

الضعف الإعرابي الذي تحدثنا عنه سلفا ، هذا جدول يعطينا صورة عن تلك الأخطاء الشاملة للمرفوعات والمنصوبات والمجرورات [18] :

المبحث	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
تنكير ما ينبغي السياق تعريفه	24	% 05.53	°20
المجرورات	153	% 35.25	°127
المرفوعات	38	% 08.75	°31
المنصوبات	74	% 17.05	°61
النواسخ	49	% 11.29	°41
التطابق	46	% 10.60	°38
همزتي الوصل القطع	38	% 08.75	°32
الجزم ،وحذف حرف العلة	12	% 02.76	°10
المجموع	434	% 100	°360

وإن الملاحظ من خلال الجدول والأمثلة التي قدمها عن كل باب مدى كثرة الأخطاء الإعرابية في واقع التعليم ، مثل :

يفوض لرئيسْ الجمهورية : تسكين الاسم المجرور .

عانت منه الجزائرَ : نصب الفاعل .

أن نكون أحرار : رفع خبر كان .

ومن أبرز التدابير التي ينبغي اتباعها للوصول إلى حل لهذه المشكلة الاستناد إلى التعلم الوظيفي .

4 – مفهوم التعلم الوظيفي :

إن التعلم لأي نشاط لغوي يتخذ جانبين : تعلم من أجل اكتساب المعلومة أو المهارة لتخزينها واستخدامها في أطر تعليمية فحسب ، وهناك تعلم وظيفي ويتمثل في : تدريس الأنشطة اللغوية في مواقف استعمالية تضمن " تحقيق الطلاقة اللغوية ، والتي تعكس قدرات الفرد اللغوية وتسهم في إثبات ذاته ، وتؤدي إلى تفاعله الاجتماعي ، حيث يختار في حديثه ما يحقق له الهدف منه ، ويندر أن تخونه ذاكرته عن الحديث أو الكتابة لأنها تختزن ما يفيده، وما يجد نفسه دائما يستخدمه " [19] .

وإن المثال من شأنه توضيح المقال : نقارن بين معلمين يدرسان من أدوات النصب " لن " :

1 / المعلم الأول : يهتم هذا المعلم بإعراب لن باعتبارها حرف نصب ، والفعل بعدها فعل مضارع منصوب فحسب ، ويخرج تلاميذ لا يتعدى فهمهم لدور هذه الأداة إلا ما ذكرنا .

2 / المعلم الثاني : يركز هذا المعلم على تركيب جملة فيها " لن " من خلال أسلوب النفي ، ولهذا فهو يدرب تلاميذه على استخدام هذه الأداة الاستخدام السليم في المواقف المختلفة ، وفي الزمن المناسب ، فيبين لهم أن نفي الزمن الحاضر يكون بـ : " لا " كقولك : لا أشاهد الصورة .فهو يقصد نفي المشاهدة في الحاضر ، وإذا أراد نفي المشاهدة في المستقبل ماذا يقول المتكلم ؟ . يقول : لن أشاهد الصورة .

ويسأل المتعلم بعد التعرف على الفرق بين الأداتين من حيث المعنى : ما وظيفة كل منهما في الفعل المضارع ؟ .

فيكون الجواب : " لا " تبقي الفعل مرفوعا . و أما " لن " فتنصبه .

والنتيجة التي نكون قد توصلنا إليها من خلال تلك المقارن أن يتعرف التلميذ على دور الأداة " لن " من الجانب الإعرابي والدلالي ، ويتعرف على الاستخدام الصائب للأداة في المواقف التواصلية ، وتلك هي الغاية المثلى من درس القواعد.

ويتطلب هذا التعلم الوظيفي في المرحلة الابتدائية – في نظري – رافدين مهمين هما :

1 – 4 تنمية مهارة الاستماع :

إن للاستماع دورا مهما في اكتساب اللغة ، لأن الطفل يسمع أولا ثم يتكلم ثانيا ، كما أن للاستماع دورا مهما في اللغة و الحياة جميعا ،" ذلك أن قسطا كبيرا من وقت الإنسان ينفق في الاستماع في مرحلة الطفولة الأولى طيلة العامين الأولين ، وقبل المدرسة ، وفي المدرسة ، وفي التسلي و أوقات الفراغ ، ومع المذياع ، ومن التلفاز "[20] أيضا .

وبناء عليه يجب على المعلمين في هذه المرحلة أن يشبعوا التلميذ بنصوص ناصعة وفصيحة ومعربة في مخاطباتهم ، وأن يستعينوا بالوسائل الحديثة التي تجلب انتباهه في ذلك من أجل بلوغ المراد دون تناول صريح للقواعد و إنما تناولها في إطار ضمني ، ويستحسن أن تكون النصوص في قالب قصصي ممتع[21].

ومن الحسنات التي تذكر للمدرسة الجزائرية هي اهتمامها بالقسم التحضيري الذي يتم فيه التعليم في قالب اللعب العلمي ، والذي نلمح فيه اهتماما بالغا بتنمية مهارة الاستماع ، إذ فيه يتاح للطفل أن يكثر من السماع ، ويمكن تطبيق الطريقة مع سنوات الطور الأول من التعليم الابتدائي .

ومثلما يظهر دور الاستماع للمعلم في تعليم الحروف ، يمكنه أن يستخدم ذلك في تناول التراكيب الفصيحة المتنوعة التي تمكن الطفل من التقرب إلى مستواها ، ولكن بشرط أن يكون المعلم ذا دور إيجابي ، بحيث لا يسمح لنفسه الحديث بالعامية راجيا بلوغ التلاميذ إليه دون النزول إليهم ، ولكن تكون اللغة المستخدمة قريبة من أفهامهم .

وتكمن أهمية هذه المهارة في أنها متاحة للكبير والصغير والمتعلم والجاهل بقواعد اللغة العربية فهي مهارة تتسم بالسليقية ، أما ترى الشيخ الكبير والمرأة الطاعنة في السن التي لم تتلق قواعد اللغة ولكنها تفهم نشرة الأخبار إذا سمعتها وتتفاعل مع ما تنقله .

2 – 4 مسرحة تعلم القواعد :

من الأمور المساعدة على إتقان الإعراب في المرحلة الابتدائية مسرحة درس القواعد وهي ميزة من ميزات التعلم الوظيفي ، ونقصد بهذا المصطلح : تعلم القواعد في " أسلوب فعال يوظف نشاط الطالب ويساعده في التعلم من خلال لعب الأدوار في المواقف الحياتية و الخيالية المنوعة ، فيؤدي إلى تعميق الوعي عند الطالب ويعمل على تنمية قدراته في التعبير و التفكير الناقد و تعزيز الثقة في الاعتماد على النفس وأخذ القرارات ، فالمتعلم من خلال تفاعله مع الدور يستخدم

أحاسيسه وطاقاته كلها ، ليكتشف المعلومة بنفسه أو بمساعدة زملائه بعيدا عن التلقين المباشر " [22] ، وإن ميل التلميذ إلى التمثيل وتأثره البالغ بالرسوم المتحركة يساهم في التشجيع على ذلك ، وسنتناول هذه المسرحة في باب العدد و كان وأخواتها .

أ / باب العدد :

والأمر نفسه في تناول باب العدد ، فلا يكتفي المعلم بتناول الدرس تناولا نظريا ، وإنما يحاول أن يعلمه وظيفيا في هذه المرحلة مستفيدا من مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات، فيصنف ركنا للبيع والشراء في القسم ، و يقوم بعض التلاميذ بدور المشترية، فيقسمهم الأستاذ إلى ثلاثة أصناف :

1 – صنف يستخدم واحد وإثنان ، فيقول مثلا : بعني تفاحة واحدة . أو تفاحتين . يتوجه المعلم إلى بقية التلاميذ من يأتي بمثال على هذا النوع ، فيأتون بأمثلة تكون موضع تصحيح من طرف الأستاذ .

2 – صنف آخر يستخدم أعدادا من ثلاثة إلى تسعة ، فيقول مثلا : ناولني خمس موزات . فيجيب الآخر : بقيت عندي أربع موزات .

3 – صنف يستخدم عشر مفردة ومركبة ، فيذهب إلى التاجر ويقول : بعني عشر تمرات .

سؤال من مشتر آخر : هل عندك أكثر : نعم عندي سبع عشرة تمرة .

في الطور الأول من الابتدائي يطلب المعلم من المتعلمين الإتيان بأمثلة من كل صنف من الأصناف المذكورة .

ولو كنا في الطور الثاني نتيح للمتعلمين الملاحظة والاكتشاف ، فيطرح السؤال : ماذا تلاحظ على كل من العدد والمعدود في كل صنف ؟

1 – الصنف الأول : إذا كان العدد واحد أو إثنان فيكون متوافقا مع المعدود في التذكير والتأنيث .

2 – الصنف الثاني : الأعداد من 3 إلى 9 يكون المعدود مخالفا للعدد من حيث التذكير و التأنيث .

3 – الصنف الثالث :يتحدث عن حكم عشرة المفردة فحسب .

يتبع هذا البيان بقصة مشوقة تضم الحديث عن الأعداد ويطلب من التلاميذ التعرف على الصنف وعلى خاصيته مع المعدود في كل صنف .

ب / كان وأخواتها :

تقرأ مسرحية أبطالها كان وأخواتها ، ثم يقوم المتعلمون بتمثل الأدوار مكتفين بالأدوات الآتية : " كان – أصبح – أضحى – أمسى – بات " فتأتي كان بلباس ممزق تعبر عن الزمان الماضي بقولها : كان الثوب جديدا .

يطرح المعلم السؤال : كيف كان الجو في الصباح ، فتأتي أصبح قائلة : أصبح الجو باردا .

السؤال : ماذا تلاحظ على الأدوات الأخرى ؟ .

عبرت عن زمن معين .

في الطور الثاني يطرح السؤال ، ماذا تلاحظ على الاسمين اللذين بعد كان وأخواتها ؟

الاسم الأول مرفوع ، والثاني منصوب .

هات أمثلة على كل أداة ، فتتهاطل أمثلة التلاميذ معبرة عن الزمن والوظيفة الإعرابية ، وبذلك نحقق المراد الذي نسعى إليه إن لم يكن كليا فجزئيا ولكن بشرط أن تكون المراحل التعليمية الأخرى متبعة لنهج يحفظ للتلميذ ما اكتسبه

، ويؤهله إلى التكيف مع المرحلة التي هو فيها ، وهي مسئولية يتحمل كل طرف من أطراف العملية التعليمية نصيبا منها .

خاتمة

إن الإتقان الإعرابي ليس أمرا بعيد المنال ولكنه يتطلب معلما موجها مرشدا ، ومتعلما متحفزا مبدعا، ومادة دراسية متوافقة مع قدراته ، وأما النتائج التي توصلنا إليها من خلال البحث :

- للضعف الإعرابي أسباب تتعلق بأطراف التعليمية الثلاثة : المعلم والمتعلم والمادة التعليمية .
- التعلم الوظيفي وسيلة ناجعة للوصول إلى الإتقان الإعرابي وينبغي ترسيخها منذ المرحلة الابتدائية في أنشطة المهارات اللغوية المختلفة.
- مهارة الاستماع أداة ناجعة لإشباع المتعلمين بأشكال أدبية بالفصحى تبلغهم إلى الإتقان الإعرابي .
- مسرحة درس القواعد تحبب المتعلم في الإعراب وترسخ المعلومة في ذهنه.

- **الإحالات والهوامش:**

[1] عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، دار المدني ، جدة ، ط3 ، 1992م . ص 55 .

[2] ينظر : عبد القادر المهيري ، نظرات في التراث اللغوي العربي ، دار الغرب الإسلامي ، لبنان ، ط1 ، 1993 ، ص 55 – 56 .

[3] أبو القاسم الزجاجي ، الإيضاح في علل النحو ، تحقيق ، مازن المبارك ، دار النفائس ، بيروت ، ط3 ، 1979م ، ص 69 .

[4] ابن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، ط1 ، 2006 م ص 68 .

5 عبد الرحمن السيوطي ، الإتقان في علوم القرآن ، تحقيق أحمد فواز ، دار الكتاب العربي ، لبنان ، ص دط ، 2005 ، ص 433 .

[6] ينظر : الإيضاح في علل النحو ، ص 70 .

[7] المرجع نفسه ، ص 70 – 71 .

[8] ينظر : نظرات في التراث اللغوي العربي ، ص 55 .

[9] ينظر : عباس حسن ، النحو الوافي ، دار المعارف ، د ط ، د ت .ج1 ، ص 74. محمد حماسة عبد اللطيف ، العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث ، دار الفكر العربي ، د ط ، د ت .

ص 246 – 249 .

[10] ينظر : إبراهيم مصطفى ، إحياء النحو ، دار الآفاق العربية ، د ط ، 1423هـ ، 2003 م .

ص 53 – 72 .

[11] المرجع نفسه ، ص 78 .

[12] ينظر : إبراهيم أنيس ، من أسرار اللغة ، ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط 3 ، 1966م، ص 235.

[13] ينظر : صبحي الصالح ، دراسات في فقه اللغة ، دار العالم للملايين ، بيروت ، ط 15 ، 2002 ، ص 126.

[14] محمد حماسة عبد اللطيف ، العلامة الإعرابية في الجملة ، ص 282 .

[15] تمام حسان ، اللغة العربية معناها ومبناها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط5 ، 2006 م ، ص 207 .

16 عبد الرحمن ابن خلدون ، المقدمة ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، 2006 ، ص 488 .

[17] عبد المجيد عيساني ، تعليمية اللغة العربية في المستوى التركيبي في المراحل الدراسية الأولى ، مجلة الأثر ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، ع 8 ، 2009 ، ص 30 .

[18] ينظر : ساكر مسعودة ، الأخطاء اللغوية لدى طلبة السنة ثانية ثانوي دراسة وصفية تحليلية – ثانوية الحاج ابن عدي أم الطيور أنموذجا – مذكرة ماجستير ، جامعة بسكرة ، 2007 – 2008 ، ص 145 .

19 محمد رجب فضل الله ، مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمراحل الابتدائية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، ع18 ، 2001 ، ص 73 .

20 حسن عبد الباري عسر، قضايا تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، دط، 1993، ص 116.

21 أشار تمام حسان إلى هذا المعنى من خلال ذكر مصطلح تأديب النحو ويعني به استغلال المتعة التي يوجدها الأدب بما فيه من أقاصيص عن الأدباء أو عن التاريخ تشتمل على نصوص، وما فيه من أمثال سائرة، وأبيات شعرية رائعة قريبة المتناول بالنسبة لفهم التلميذ، على أن تشتمل هذه الفقرات القصيرة على الأنماط اللغوية المراد إيصالها للتلميذ في إطار الدرس ، ونشير إلى أن متعة الأدب الكامنة في أقاصيصه --- وأمثاله السائرة لا تكفي لوحدها لرأب الصدع بين التلميذ والدرس النحوي ما لم تجد معلما يحسن المزاوجة بين المتعة وتبليغ القاعدة النحوية دون طغيان القصص إلى حد تُفقَد معه الغاية المنشودة . ينظر تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، مصر، ج1، ط1، 2006 ، ص 87 –88 .

22 أثر الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي ، المجلة الأردنية في المجلة التربوية ، مج 5 ، ع 3 ، 2009 ، ص 202 .