



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل ط1: 1835075086

رقم التسجيل ط2: 1835081487

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: لسانيات عامة
بعنوان:

استراتيجية الخرائط الذهنية في تدليل

صعوبات النحو

السنة الأولى ثانوي أنموذجا

إعداد الطلبة:

شيماء شيخ - راضية خضراوي

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

د. محمد دلوم	الرتبة: أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	رئيسا
د. عزوز ختيم	الرتبة: أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د. مراد قفي	الرتبة: أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023-2022

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



** شكر وتقدير **

في البداية الشكر والحمد لله تعالى الذي أعاننا في إنجاز هذا العمل
كما نقدم بالشكر والتقدير إلى الأساذ الفاضل المشرف الدكتور

ختيم عزوز

الذي لم يدخل علينا بنصائح وتوجيهاته ومعلوماته القيمة التي ترها إتمام
هذا العمل

كما أقدم بالشكر إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة

رسالتنا المناقشة

وأشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد في إتمام هذا العمل

فلكم منا خالص الشكر والتقدير

مقدمة

مقدمة:

إن النحو العربي قانون ينظم الكلام لدى مستعمل اللغة أو من يريد تعلم العربية، فهو بوابة لجميع علوم العربية، ولفهم معاني المدونات اللغوية، خاصة أنها لغة القرآن، فكان لابد من الحفاظ على هذا القرآن الكريم من اللحن وضبط الألسنة من الخطأ فيه، وقد روي أن رجلا لحن أمام رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال عليه السلام لصحابته: (أرشدوا أخاكم)، ولتكرر حوادث جديدة من هذا القبيل، أدت إلى وضع علم تستقيم عليه الألسن وهو "علم النحو"، الذي وضع على يد أبي الأسود الدؤلي بإشارة من الخليفة علي بن أبي طالب، ومن هنا كانت بداياته ليمر بذلك بعدة مراحل بين علماء البصرة والكوفة:

- مرحلة الوضع والتكوين.

- مرحلة النشاط والنمو.

- مرحلة النضج والكمال.

وقد كانت ثمرة هذا العلم العديد من الكتب النحوية مثل:

- الخصائص لابن جني.

- الأصول في النحو لابن سراج.

- الكشاف والمفصل لجار الله الزمخشري وغيرها من الكتب.

ورغم أن النحو العربي حاول ترميم هذه الثغرة التي أشاعت اللحن، وكان وسيلة لتحقيق الكفاءة التواصلية للفرد، إلا أننا في زماننا هذا نرى أن طلاب العلم يعانون في جميع المراحل التعليمية من صعوبات في النحو، وهي مشكلة ليست بالهين أن نصرف النظر عنها بل أن نعالجها خاصة في دولنا العربية.

وفي بحثنا هذا تطرقنا إلى أسباب صعوبات النحو ووجدنا فيها الكثير من وجهات النظر، فهناك من يرجع هذه الصعوبات إلى النحو في حد ذاته، وأخرى إلى تعقيد النحو وتأثره بالمنطق الفلسفي، وكذلك إلى مناهج التدريس وطرق تدريسه، فتنوعت طرق تدريس النحو: من طريقة لمناقشة وطريقة النص ولقطة الطرق المتبعة في تدريس النحو كان لابد أن

نوسع نطاقه إلى طرق أخرى أكثر فاعلية وديناميكية مثل طريقة الخرائط الذهنية لتوني بوزن وهو دكتور اهتم بالتعلم وكيف دماغنا يستقبل المعلومات ويسترجعها، ودرس مجالات كثيرة حتى يحاول الإمام بهذا الموضوع، وتوصل في نهاية الأمر إلى أن دماغنا لا يفكر بهيئة نص أو كتاب، ويحتاج إلى تكرار وحفظ كبير، ولكن عندما تكون هناك صورة للدماغ يحفظها ويتذكرها بسهولة خاصة إذا استعملت فيها الألوان "أي تعلم عن طريق البصريات"، كما أن الدماغ لا يفكر في أشياء كثيرة في وقت واحد بل ينتقل من فكرة إلى أخرى ومن هنا وضع الفكرة المركزية والعناصر التي تتفرع منها.

وقد استخدمت هذه الطريقة في عدة ميادين مثل الإعداد للعمل وحفظ القرآن الكريم، وتحضير الدروس والمراجعة والذاكرة، حتى أن الدكتور توني بوزن استخدمها في كتابة سيرته الذاتية.

ونحن نهدف من خلال دراستنا هذه إلى إضافة مقارنة جديدة ربما تجد صداها فيما بعد، وتستخدم ضمن طرائق التدريس في المؤسسات التعليمية، وتجنب الحفظ الممل والكتابات النصية للقواعد فهذه الطريقة تساعد على الفهم بدرجة الأولى أكثر من الحفظ وهي طريقة سهلة ومرنة، لا تستخدم فيها وسائل تفوق إمكانيات الطالب، خاصة الآن بعد استخدام الأجهزة الإلكترونية في المؤسسات بدلا من الكتاب المدرسي، فهي تحتوي على برامج مخصصة لتصميم الخرائط الذهنية مثل برنامج VUE وبرنامج MindNode وغيرها من البرامج.

أسباب اختيار الموضوع: مثلت أسباب اختيارنا لهذا الموضوع مزيج من الأسباب الذاتية والموضوعية التي أدت بنا إلى هذه الدراسة منها:

- الميل الشديد للسانيات التطبيقية والتعليم.
- نقص الدراسات في هذه الموضوعات، ورغبة منا في إثراء البحث العلمي واستكمال حلقة البحوث في الدراسات التي تناولت الخرائط الذهنية والإمام بجميع حيثيات الموضوع وجزئياته
- السعي إلى معالجة صعوبات النحو لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ومن هذا المنطلق تجسدت إشكالية البحث الأساسية كآلاتي:
إلى أي مدى تساهم الخرائط الذهنية في معالجة صعوبات النحو؟
وتتفرع منها أسئلة فرعية وهي كآلاتي:

1- ماهي الخرائط الذهنية؟ وهل كانت هناك محاولات لتسيير النحو ومعالجته؟

2- ما هي الأسباب التي صعبت النحو؟

3- كيف تتجز الخرائط الذهنية سواء يدويا أو عن طريق التطبيقات؟

فرضت علينا الإشكالية المطروحة تقسيم بحثنا إلى مدخل وفصلين:

مدخل: تحدثنا فيه عن التعليمية وأركانها ومفهوم التدريس والفرق بينه وبين التعلم والتعليم والتلقين

-الفصل الأول: المفاهيم والمصطلحات الأساسية، يتفرع منه مبحثين: تناولنا في المبحث الأول ماهية الخرائط الذهنية، مفهوم الخرائط الذهنية، النظريات التي استندت عليها، مميزاتها، أهدافها، أهميتها وفوائدها، مجالاتها، المبحث الثاني وتطرقنا فيه إلى علم النحو مفهومه ونشأته ومدارسه.

-الفصل الثاني: الخرائط الذهنية وطرق التدريس، وقد قسمناه إلى مبحثين: المبحث الأول تناولنا فيه طرق التدريس القديمة والحديثة وركزنا فيه على صعوبات النحو وطرق تيسيره، أما المبحث الثاني فكان دراسة تطبيقية للخرائط الذهنية على قواعد النحو للسنة الأولى ثانوي.

أسباب اختيار مرحلة الثانوي:

- أن المتعلم يكون في مرحلة المراهقة قادر على إبداع أفكار جديدة.

- يكون لديه مخزون من المعارف يستطيع من خلالها إنشاء الخرائط الذهنية وربط الأفكار الجديدة بالقديمة.

- اخترنا هذه المرحلة لأنها تمثل المرحلة الأساسية العليا والسبب النمو العقلي والعاطفي والانفعالي الذي يعكس نمو المهارات العقلية لدى الطالب، وهذا ما بينه بياجيه في نظريته النمو المعرفي للمرحلة الأساسية العليا والتي تمثل مرحلة التفكير المجرد من عمر (12-21)

سنة إذ يكون تفكير المراهق منطقيًا ومثاليًا يسميه الباحثون بتفكير العلماء ويتجاوز المحسوس إلى المعقول.

المنهج المتبع: اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي وسبب اختيارنا لهذا المنهج هو أنه أهم المناهج الملائمة لمعالجة هذا الموضوع.

الدراسات السابقة:

-مذكرة الخرائط الذهنية وأثرها في تدريس قواعد اللغة العربية من خلال نص الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي.

- أثر استراتيجية الخارطة الذهنية على التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط

اطلعنا على هذه الموضوعات والرسائل في فترة إنجازنا لبحثنا محاولين تجاوز الثغرات التي وقعوا فيها وإضافة ما لم يصلوا إليها من دراسات لأننا في بحثنا ربطنا الخرائط الذهنية بالنحو وأنها طريقة في تدليل صعوباته، حيث مثلت الدراسات السابقة أهم المراجع المهم لنا.

المصادر والمراجع:

ويعد الكتاب المدرسي المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى من التعليم الثانوي من أبرز المصادر التي اعتمدنا عليها، كما أثرنا بحثنا بالاعتماد على مجموعة من المراجع القيمة والتي من أبرزها كتاب استخدام خرائط العقل في العمل لتوني بوزن، والخرائط الذهنية ومهارات التعلم لطارق عبد الرؤوف، والخريطة الذهنية خطوة... خطوة لنجيب عبد الله الرفاعي، جلال الدين السيوطي في كتابه الاقتراح في علم أصول النحو، وكتاب الفكر النحوي عند العربي لعلي مزهر الياسري وغيرها من الكتب التي أشرنا إليها في طيات الدراسة.

وككل بحث علمي قد يواجه صعوبات في طريقه، ففي بحثنا هذا اعترضتنا بعض الصعوبات من بينها:

-ضيق الوقت خاصة أن موضوعنا هذا كان متشعب وأدرجنا فيه العديد من المواقع حتى يكون بحثا معمق ومتسلسل للوصول إلى الهدف المرجو منه والإجابة عن الإشكالية أفضل المراجع التي أردنا استخدامها لم تكن متاحة جميعها في الفضاء الإلكتروني مما أدى بنا إلى تعويض هذا النقص باستخدام مقالات ومواقع إلكترونية أكثر. وفي نهاية المطاف نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف ختيم عزوز، على توجيهنا وتصحيح أخطائنا وإلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرين الذين أعطونا من وقتهم الثمين جزء صححوا فيه أخطاءنا وأكملوا نقصنا فلهم منا جزيل الشكر والثناء.

الفصل الأول

المفاهيم والمصطلحات الأساسية

مدخل:

العلم في عمومه يساهم في الإفادة والاستفادة من مجالات واتجاهات عديدة، كما هو الحال في علوم التربية، فهي ذلك المجال أو البحث المنظم الذي يأخذ التربية من حيث هي فعل وممارسة وتعليم، والتي تستمد أساسها النظري من جملة من العلوم المختلفة، وعلوم التربية جانبين نظري والآخر تطبيقي أو عملي، فالفعل أو الممارسة ليس هي الاستجابة للمبادئ والنظرية ويتجلى هذا الشق التطبيقي أو العملي في مجموعة نتائج استمدت من البعد النظري ومن بينها ما يطلق عليها الديدكتيك الذي ينحصر مجاله في التعليم والتدريس وكل ما يتعلق بذلك، ويتجسد ظهوره أثناء العملية التعليمية والتعلمية القائمة على أركان أساسية ومختلف الطرائق المعتمدة.

كما تستند التعليمية إلى مجموعة من النظريات والاتجاهات التي تعتمد عليها من أجل إيجاد أنجع الطرق الموصلة إلى تحقيق ما أنشدته من غايات وأغراض.

1- مفهوم التعليمية:

أ- لغة: وهي مصدر صناعي لكلمة (تعليم) المشتقة من الفعل "علم" ويعني به لغة: من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلام، قال الله وجل: ﴿وهو الخلاق العليم﴾ [سورة يس، الآية 81].. والعلم نقيض الجهل .. وعلم الشيء: شعر .. ويجوز أن تقول علمت الشيء بمعنى عرفته وخبرته"¹.

كما جاء في القاموس المحيط علمه، كسمعه، علما بالكسر: عرفه، وعلم وهو في نفسه، ورجل عالم وعليم ج: علماء وعلام، كجهال وعلمه العلم تعليما وعلاما، ككذاب وأعلمه إياه فتعلمه"².

ومنه فالمفهوم اللغوي للتعليمية يعني به الإخبار والإدراك والشعور والمعرفة.

¹ - أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، مج12، مادة (ع ل م)، ص 416-418.

² - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرسوقي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 2005م، مادة (ع ل م)، ص 1136

اصطلاحا:

والتعليمية وضعت كمصطلح عربي مقابلا للمصطلح الأجنبي didactique ويتضمن هذا المصطلح معنى الجمع بين الفن والعلم والذي قوامه التعليم¹. ويستعمل لفظ ديداكتيك أساسا كمرادف للبيداغوجيا أو للتعليم إذا استبعدنا عدد من استعمالات الأسلوبية، فإن اللفظ يوحي بمعنى آخر تعبير عن مقارنة خاصة لمشكلات التعليم، فالديداكتيك لا تشكل حقا معرفيا وإنما بذاته أو فرعا لحقل معرفي ما، كما أنها لا تشكل مجموعة من الحقول المعرفي، بل إنها نهج أو معنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية².

واستنادا إلى هذا التعريف نرى أن الديداكتيك هو العلم المبني على معايير ومبادئ دقيق تسعى إلى تطبيق مجموع النظريات والتعلمات وفق طرائق مناسبة والتي متعلقة بالأساس بالمحتويات والمضمون الدراسي ومختلف المواد، أي هو فن التدريس وكثيرا ما يستعمل لتمييز بعض تقنيات التدريس مما يعني المصطلح: الطريقة التوجيهية.

كما أشار أحمد حساني إلى مفهوم التعليمية بأنها: "... بوصفها وسيلة إجرائية لتنمية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية، تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب والخبرات العلمي التي لها صلة مباشرة وملازمة في ذاتها بالجوانب الفكرية والعضوية والنفسية والاجتماعية للأداء الفعلي للكلام عند الإنسان"³.

والمقصود من خلال هذا التعريف أن التعليمية تعد الجانب الكمي الإجرائي للمفاهيم والمعارف النظرية وتكريسها في مجال التعليم للوصول إلى أفضل الطرق الفعالة للتعليم والتفاعل الإيجابي بين أطراف العملية التعليمية والتنسيق بين جميع عناصرها.

¹ - يوسف مقران: مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة، الجزائر، د ط، 2013، ص 15.

² - سعد علي زاير، سماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، ط1، 2015، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ص 115.

³ - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، ص01

2- مفهوم العملية التعليمية وأركانها:

تعرف بأنها: "عملية تدور بين شخص يدرس معلومات تدخل في إطار منهج معين وآخر يستقبل تلك المعلومات ويقوم بتخزينها، إنها علاقة مرسل ومستقبل وقد كانت العملية التعليمية تسير وفق اتجاه واحد حيث المدرس يلقي والطالب أو التلميذ يتلقى"¹.
بمعنى أن العملية التعليمية هي عملية تفاعلية بين طرفين المعلم والمتعلم ولكل منهما دور في هاته العملية يمارسه.

وأما عن أركان العملية التعليمي هي في أساسها جملة التفاعلات والأنشطة التواصلية بين أركان رئيسية تقوم عليها، كما أن هذه العناصر أو الأركان يجب أن تتناظر وتتلاءم فيما بينها لتحقيق والتعليم وتتمثل هذه الأركان كما يلي:

المعلم "المدرس": هو الذي يعلم ويربي في الوقت ذاته، وينقل الحقائق والمعلومات ويسعى إلى تكوين المفاهيم والتعميمات لدى التلاميذ ويحاول إكسابهم العديد من الميول والمهارات المختلفة².

المتعلم: يمثل هذا الطرف دورا بارزا وأساسيا في عملية التعلم والتعليم تتمثل في الإصغاء الفعال وطرح الأسئلة للتأكد من الاستيعاب، الإسهام في الدرس بإعطاء ملاحظات تضيف للدرس معلومات جديدة وأفكارا وآراء وممارسة المهارات المكتسبة تحت إشراف المعلم³.

المحتوى (المادة الدراسية): ويعني ذلك المضمون الدراسي المقدم للتعلم، إذ يجب مراعاة نوعها وأسلوب تنظيمها، وتكون ملازمة لطبيعة المتعلم ومستواه الدراسي ونموه⁴.

1- عبد السلام ياسمينية: أساسيات العملية التعليمية، دار المثقف، ط1، د ب، 2019، ص 49.

2- عبد الحي أحمد البيدي، محمد بن عبد الله العثايمية، طرائق التدريس العامة وتقويمها خوارزم العلمية، د ط، د ب، 2010، ص 13.

3- راشد محمد راشد، أساليب التدريس، طلاب المهنية تخطيط وتطوير مناهج، 2008-2009، ص 17.

4- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، ط1، 2013، ص 133.

3- مفهوم التدريس والفرق بينه وبين التعلم والتعليم والتلقين:

أ- مفهوم التدريس:

لغة: ورد في لسان العرب مادة "درس" بأنها: "درس الشيء والرسم يدرس دروسا والدرس الطريق الخفي ودرس الثوب درسا أي أخلق .. ودرس الكتاب يدرسه درسا ودراسة ودرسته من ذلك، كأنه عائدة حتى انقاد لحفظه وقد قرئ بهما وليقولوا درست ودرست أي هذه أخبار قد عفت وامحت ودرست أشد مبالغة¹.

اصطلاحا: إن التدريس عملية منظمة يمارسها المدرس بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى المتعلمين الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف والتي تكنت عنده بفعل الخبرة والتأهل الأكاديمي والمهني.

وبذلك فالتدريس عملية مقصودة تستفيد من القوانين التي كشف عنها علم التعلم فالتعلم علم، والتدريس تكنولوجيا يتم فيها تطبيق وتوظيف ما كشف عنه العلم في مواقف تعليمية وتربوية².

وهي أيضا عملية تربوية هادفة، تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم ويتعاون خلالها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية، وهي عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الأطراف التي تهمهم العملية التربوية من إداريين وعاملين ومعلمين وتلاميذ لغرض نمو المتعلمين والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم واختيار المعارف والمبادئ والأنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم وتنسجم في نفس الوقت مع روح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعية³.

¹ ابن منظور: لسان العرب، مج6، مادة (د ر س)، ص 72.

² سعد علي زايد، سماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2015، ص 102.

³ راشد محمد راشد، أساليب التدريس، مرجع سابق، ص 02.

فترى من خلال ما سبق من المفهومين أن التدريس يقوم على التفاعل والتواصل بين المعلم والطالب، حيث يتفاعل فيه المتقدم مع الخبرة التعليمية تفاعلا إيجابيا ونشيطا بتوجيه وإشراف من قبل المعلم ومن ثمة تتحقق أهداف الدرس بأنواعها وهو أيضا تفاعل اجتماعي بين كافة الأطراف في العملية التعليمية والتربوية.

ب- التدريس والفرق بينه وبين التعلم والتعليم والتلقين:

يختلف مصطلح التدريس عن جملة من المصطلحات التي تتواجد كلها في حقل العملية التعليمية منها مصطلح التعلم والتعليم والتلقين.

فالتعلم مجموعة من المتغيرات السلوكية التي تظهر عند المتعلمين نتيجة مرورهم بخبرة معينة ويستدل عليها من خلال قياس أدائهم المعرفي والنفسي والحركي والوجداني أو هو مفهوم فرضي يستدل عليه عن طريق نتائج عملية التعلم.

يعد مصطلح التعلم من ناحية تربوية: كل فعل يمارسه الشخص بذاته يقصد من ورائه اكتساب معارف ومهارات وقيم جديدة¹.

يتضح مما سبق أن التعلم تعديل السلوك والدوافع الفطرية واكتساب مهارات وخبرات جديدة، كي يحصل المتعلم على استجابات ويكون مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل في الحياة.

أما التعليم فهو النشاط الذي يهدف إلى تطوير المعرفة والقيم الروحية والفهم والإدراك الذي يحتاج إليه الفرد في كل مناحي الحياة إضافة إلى المعرفة والمهارات ذات العلاقة تجعل بحقل أو مجال محدد.

وهو أيضا: تفاعل معقد بين المدرس والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية².

¹ - سعد علي زاير: سماء تركي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، ط1، 2015، ص 115.

² - المرجع نفسه، ص 99.

أما التدريس فهو جملة من الأنشطة القصدية والعمدية التي تستهدف الوصول إلى التعلم، أو هو الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لترجمة محتويات المنهج علميا وتحقيق أهداف التعليم واقعا في سلوك المتعلمين¹.

ويختلف التدريس عن التلقين إذ لا يعالج الأخير الموضوعات كموضوعات مفتوحة يسعى المدرس فيها إلى تنمية قدرة متعلميه على مناقشتها بل يهدف في نهاية الأمر إلى أن يحصل على موافقتهم على رأيه².

ومن هنا ترى أن التلقين ينحصر في مهمة المعلم على نقل وصب المعارف إلى المتعلم وتقبله إياه دون إعطائه فرصة للمشاركة أو التعليق.

¹- عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود: طرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة القاهرة، 2004-2005، ص85

²- المرجع نفسه، ص 85.

المبحث الأول: ماهية الخرائط الذهنية.

1-تعريف الخريطة الذهنية:

لغة: جاء في معجم "محيط المحيط" خارط الشجر بخرطه: انتزاع الورق منه اجتذابا، الخارطة مؤنث الخارط وعند أهل الجغرافية رقعة مرسومة عليها صورة الأرض أقسم منها الخرائط حرفة الخراط¹.

تعريف **الذهن لغة**: جاء في لسان العرب "الذهن من (ذ.ه.ن): الفهم والعقل ... وهو الفطنة والحافظ والذهن أيضا: القوة"².

اصطلاحا:

- **خريطة العقل حسب مايكل ميتشاكلو**: خريطة العقل هي الأسلوب البديل الذي يستخدم جميع أجزاء المخ بدلا من التفكير الخطي التقليدي، فهي تأخذك في كل الاتجاهات، وتلتقط الأفكار من أي زاوية³.

- خريطة العقل حسب توني بوزان Tony Buzan* :

يعرفها تون بوزان على أنها عبارة عن أشكال مرئية ملونة لأخذ الملاحظات، يمكن أن يقوم بها شخص واحد أو مجموعة من الناس. ويوجد في قلب الشكل فكرة مركزية أو صورة، ويتم بعد ذلك استكشاف هذه الفكرة عن طريق الفروع التي تمثل الأفكار الرئيسية، والتي تتصل جميعا بالفكرة المركزية.

يتفرع عن كل فرع "الفكرة الرئيسية" فروع "لأفكار الثانوية" تستكشف الموضوعات بعمق أكبر، ويمكنك إضافة المزيد من الفروع إلى فروع الأفكار الثانوية، باستمرار

¹- بطرس البستاني: محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، 1998، ص 225-226.

²- ابن منظور، لسان العرب، تح عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص 147.

³- محمد عزيز الضميري، الخريطة الذهنية مفهومها خطواتها فوائدها وطريقة رسمها، أريد، على الموقع: <http://prtal-arid.my>

arid.my تاريخ الاطلاع: 2022/03/30

* - توني بوزان (Tony Buzan) (1942م) المعروف بأستاذ الذاكرة، هو صاحب السجل العامر من الأعمال والكتابات المتميزة في حقل الذاكرة، كما أنه واضع خرائط العقل.

لاستكشاف الفكرة بطريقة أكثر عمقا، وكما أن جميع الفروع متصلة ببعضها، فكذلك كل الأفكار تكون على علاقة مع بعضها البعض، وهذا هو ما يعطي لخرائط العقل تعمقا وسعة في أفق التفكير لا يتوفر لقائمة أفكار بسيطة¹.



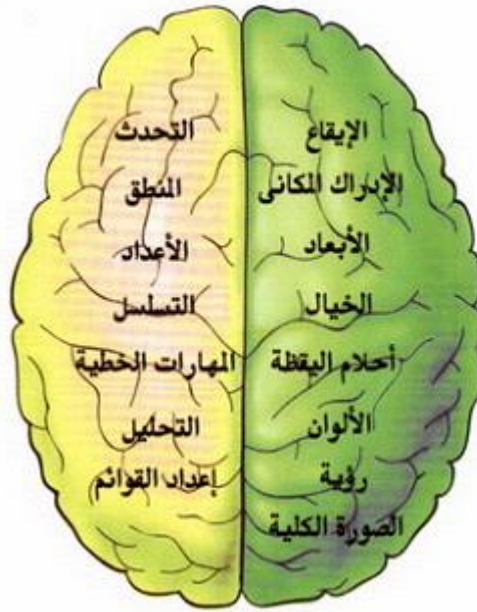
2- نشأة الخرائط الذهنية:

أول من ابتكر هذه الوسيلة هو السيد توني بوزان Tony Buzen عام 1970م وهو من مواليد مدينة لندن عام 1942 ويعرف بأستاذ الذاكرة وهو صاحب سجل حافل بالأعمال والكتابات المميزة في حقل الذاكرة، وهو واضع الخرائط الذهنية والتي تعتبر أداة التفكير متعددة الأساليب لتقوية الذاكرة، وقد ابتكر هذه الاستراتيجية عندما أدرك أهمية استخدام جانبي المخ وهما:

-الجانب الأيمن: المسؤول عن الصور والموسيقى والخيال والألوان والعواطف.

¹- توني بوزان: استخدام خرائط العقل في العمل، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، ط1، 2002، ص 08.

- الجانب الأيسر: المسؤول عن اللغة، المنطق، الأرقام، المتتابعات، الخطية، الرموز. إعادة التقديم والتقييم مما يساعد في تحسين الذاكرة واستدعاء المعلومات السابقة. وهو يقول في ذلك في كتابه استراتيجية خرائط العقل "ولأن السطور والتسلسل والحروف والأرقام عبارة عن مهارات عقلية خاصة بالنصف الأيسر من المخ، فإن استخدامها في عملية العصف الذهني يحد من إبداعك ويقيده، لأن هذه الأشياء مرتبطة فقط بالنصف الأيسر من المخ، وهذا هو جانب المخ الذي يرتبط ارتباطاً تقليدياً بالإحساس بالعمل الجيد، ولكن لا بد أن تستخدم خيالك لكي تكون حقا مبدعا، والخيال هو مملكة النصف الأيمن من المخ".



وهي طريقة من طرق استخدام الذاكرة، فهي تعتمد على الذاكرة البصرية واللفظية في رسم توضيحي سهل المراجعة والتذكر بقواعد وتعليمات ميسرة من أفكار بوزان، فهذه الطريقة الفعلية التي يستخدمها العقل البشري في التفكير، حيث يتم ربط الكلمات ومعانيها بصورة وربط المعاني المختلفة ببعضها البعض، يعني أنها تستخدم نصفي المخ الأيمن والأيسر لرفع كفاءة المتعلم.

ويظهر التاريخ أن الخرائط الذهنية استخدمت منذ عدة قرون، حيث استخدمت للتعلم وحل المشكلات من قبل مربين ومهندسين وبعض عامة الناس، وقد كان يستعمل في رسمها الحجر السماقي أو الحجر الأرجواني (الرسوم الشعاعية) التي ظهرت على يد أرسطو وغيره من الفلاسفة.

وكان النبي صلى الله عليه وسلم يستخدم أحيانا رسوم توضيحية لتوصيل فكرة معينة إلى صحابته أو لتوضيح المقصود من كلامه، ويمكن اعتبار مثل هذه الرسوم خرائط ذهنية بسيطة من أمثلة ذلك: عن ابن عباس رضي الله عنه قال: خط رسول الله صلى الله عليه وسلم في الأرض أربعة خطوط فقال: أتدرون ما هذا، فقالوا: الله ورسوله أعلم، فقال: أفضل نساء الجنة خديجة بنت خويلد، وفاطمة ابنة محمد صلى الله عليه وسلم ومريم ابنة عمران وآسية ابن مزاحم امرأة فرعون¹.

وعن جابر بن عبد الله رضي الله عنهما قال: كنا عند النبي صلى الله عليه وسلم فخط خطأ، وخط خطين عن يمينه وخطين عن يساره ثم وضع يده في الخط الأوسط فقال: هذا سبيل وهذا سبيل الشيطان.

لكن كل هذه المحاولات في تدوين المعلومات، أساليب تقليدية، ويمكن أن نطلق عليها المذكرات التقليدية ولها عدة مساوئ، فهي لا تسلط الضوء على الكلمات الرئيسية، حيث يتم عادة طرح الأفكار الهامة عن طريق الكلمات الرئيسية أو المفتاحية، والتي تتمثل على شكل كلمات أو أفعال قوية تعيد إلى الأذهان تداعيات معينة عند قراءتها أو سماعها، لكن في المذكرات التقليدية نجد أن هذه الكلمات الرئيسية سوف تظهر وتختفي وسط مجموعة الكلمات الأقل أهمية، وهذه العوامل تعيق العقل البشري وتمنعه من عمل تداعيات وروابط مناسبة بين الكلمات والمفاهيم الرئيسية، وتخلق صعوبة في التذكر لأنها تعتمد على لون والحد تكون مثيرة للضجر المرئي وبالتالي سوف تقابل بالرفض والنسيان.

¹ ينظر: طارق عبد الرؤوف: الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، دار المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2015، ص

ولم تظهر بشكل منظم إلى حيز الوجود كتقنية في أوائل السبعينات في القرن الماضي على يد بوزان يعتمد على استخدام المخ بأكمله، ويسهل رسم الخرائط الذهنية الوصول إلى الإمكانيات الهائلة للمخ عن طريق تمثيل الأفكار باستخدام الكلمات المفتاحية وهي عبارة عن طريق منظمة للعصف الذهني للتواصل إلى فكرة محورية ثم تصوير التدايعات على هيئة عروق نامية في كل الاتجاهات¹.

3- النظريات التي قامت عليها الخرائط الذهنية:

3-1- نظرية أوزيل David Ausubel *: تعرف بنظرية (التعلم ذو المعنى)، وهي من النظريات المهمة أسسها دفيد أوزيل يكون التعلم فيها ذا معنى وظيفي عندما يستطيع المتعلم ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معلومات في بنيته المعرفية بطريقة يتم بها تعديلها، فينتج عنها مفاهيم وأفكار جديدة قامت بتطوير البنية المعرفية السابقة، مما يؤدي إلى تسهيل تعلم مادة جديدة وتثبيتها وجعلها أكثر مقاومة للنسيان، كما تزود المتعلم باستراتيجيات فاعلة تمكنه من استدعاء هذه المادة في المستقبل.

فنظريته تركز على الفكرة القائلة "إن التعلم يصبح سهلاً إذا ما وجد معنى في المعلومات الجديدة"، ولقد كان لها دور واضح في ظهور استراتيجيات تدريس حديثة مبنية على نظرية أوزيل من بينها الخارطة الذهنية².

3-2- النظرية البنائية (جون بياجيه Jean Piaget *): هي نظرية تعلم ترى أن المتعلم

يقوم بتكوين معارفه انطلاقاً مما يخزنه بداخله فلكل شخص معارف يمتلكها، والمعلم يكون

¹- ينظر: طارق عبد الرؤوف: الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، المرجع السابق، ص 34.

* - أوزيل David Ausubel: هو عالم نفس أمريكي له العديد من الإسهامات في مجال علم النفس التربوي والعلوم المعرفية وتعليم العلوم، والذي آمن بفكرة التعليم القائم على المعنى بدل الحفظ الصم ويعتبر العامل الوحيد الذي يؤثر على التعلم.

²- ينظر: ranse: نظرية أزيل، مجلة المنتدى، على الموقع: shere26queenowno.com تاريخ الاطلاع: 2023/02/26.

* - جون بياجيه: هو عالم نفس وفيلسوف سويسري، طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية.

معرفته بنفسه إما بشكل فردي أو مجتمعي بناء على معارفه الحالية وخبراته السابقة، حيث يقوم بانتقاء وتحويل المعلومات وتكوين الفرضيات واتخاذ القرارات معتمداً على البنية المفاهيمية التي تمكنه من القيام بذلك.

وتهتم النظرية البنائية بالعمليات المعرفية الداخلية للمتعلم، أي ما يجري داخل عقله عندما يتعرض للمواقف التعليمية لمعرفته السابقة ومدى تقبله ودفاعيته، وقدرته على معالجة المعلومات.

فالتعليم البنائي ينقل الطلبة المتعلمين بعيداً عن التعلم السطحي للمفاهيم إلى الفهم الذاتي للحقيقة، وهكذا تكون عملية الفهم والإدراك كيفية يتم خلالها تعديل المعرفة وإضافة معلومات جديدة، أو إعادة ترتيب ما لديه، وبالتالي يكون دور المعلم تهيئة التعلم لتجعل المتعلم يبني معرفته بنفسه وهذا ما تلتقي فيه مع الخرائط الذهنية التي تؤكد بأن الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين الأفكار والأحداث التي هم بصدد تعلمها¹.

3-3- النظرية الجشطالتيّة: يرى ماكس فيرثير (Max Wertheimer)* ترى أن السلوك عبارة عن وحدة كلية واحدة غير قابلة للتفصيل ولا للتجزئة، فالسلوك عندهم لا يمكن أن يحل إلى وحدات بسيطة وجزئيات متناثرة لأنها تعتمد على الإدراك الذي يكون بطريقة مجملّة كلية، ثم يتم الانتقال إلى التفاصيل أي أننا لا نفهم التفاصيل إلا في إطار الكل.

والتعلم عندهم هو استبصار لهذا الكل وفهم حقيقي للعلاقات القائمة بين أجزائه، وبذلك فإن التعلم عند الجشطالت ليس عملية آلية قائمة على التكرار، وإنما يعتمد على تنظيم المواقف، فعندما ينظم الإنسان محيطه من السهل عليه أن يدركه ويتعلمه، أي أن التعلم

¹ - ينظر: زيد سليمان العدوان: أحمد عيش جاود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز جيبونو لتعليم التفكير، ط1، 2016، ص 34.

* - ماكس فريتميرس: هو عالم نفس ألماني وهو أحد مؤسسي نظرية الجشطالت والتي تعرف أيضاً بنظرية الاستفسار مع كل من كورت كوفكا ولفجانج كوهلر.

عندهم يسير من العام إلى الخاص معتمدا على طريقة الاستبصار (قدرات الفرد، ذكائه، خبرة) في التغلب على مشكلة النسيان¹.

وقد دمجها بوزان في طريقته ليتمكن من جمع عناصر مختلفة من فصي الدماغ فتفي باحتياجات المخ لإغلاق الأجزاء غير الكاملة باستخدام الكلمات والأرقام وترتيب وتسلسل الألوان والأبعاد والرموز، فاستراتيجية الخرائط الذهنية تعكس عمليات التفكير الطبيعية.

4- خطوات رسم الخرائط الذهنية:

الخطوة الأولى: العنوان الرئيسي في المركز

فمثلا أن أفكر الآن في رسم خريطة لهواياتي، وفي البداية أفكر ما هو الشعار المعبر عن موضوع الهوايات ثم أكتب تحته أو أحيانا فوقه، وأحيانا أخرى يمكن أن نكتب حوله اسم الموضوع.

الخطوة الثانية: رسم الأقواس.

أمد القوس الأول الذي يخرج من الشعار وأكتب عليه الهواية الأولى وهي القراءة، الحركة في رسم الأقواس اتجاه عقارب الساعة أي من اليمين إلى اليسار أو العكس، كما يجب أن تكون مساحة القوس مقاربة لمساحة الكلمة أو الجملة التي استعملتها.

استعمال حجم الخط الذي نريد وترك البصمات الفنية التي يحبها مخك، والخطوط تكون منحنية لأنها أكثر راحة للعين والأفضل من ناحية الصورة التي نخاطب الجانب الأيمن من الدماغ هي الأقواس².



¹- ينظر: كفاح يحيى صوالح العسكري وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار تموز، ط1، 2012، ص181.

²- ينظر: نجيب عبد الله الرفاعي: الخريطة الذهنية خطوة خطوة، الكويت، ط3، 2013، ص 26-28.

الخطوة الثالثة: رسم الأقواس الباقية

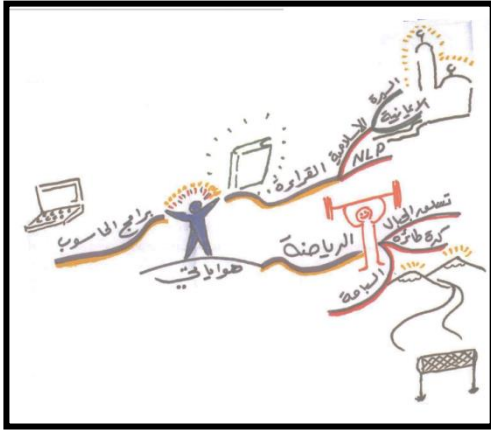
أمد القوس الثاني من الشعار، وأكتب عليه الهواية الثانية وهي الرياضة. أمد القوس الثالث الخارج من المركز وأكتب عليه الهواية الثالثة وهي برامج الحاسوب.

الخطوة الرابعة: إضافة الرسومات المعبرة



هنا أبدأ أتأمل هذه اللوحة الفنية وأضيف عليها بعض الرسومات المعبرة، والفائدة من الرسومات كما مر معك من قبل، أنها تشجع الجانب الأيمن من الدماغ على التذكر وتحرك الجانب الأيسر من الدماغ لمزيد من التحليل في جو هادئ غير متوتر.

الخطوة الخامسة: إضافة الأقواس الفرعية الأولى والثانية.



وأنا أتأمل هذه اللوحة مرة أخرى، طرأت على ذهني فروع جديدة للأقواس المرسومة، فمن هواية القراءة وجدت أنني أحب قراءة الكتب الإسلامية وهو موضوع مهم لكل مسلم حيث تزوده هذه الكتب والقراءات بما يفقهه في دينه ودنياه، ومن الكتب الأخرى المتصلة بفنون هندسة النجاح أو البرمجة

العصبية أما هواية الرياضة فأنا أعشق تسلق الجبال والسباحة ولعبة كرة الطائرة¹.

5- الفرق بين الخرائط الذهنية والخرائط المفاهيمية:

الخريطة الذهنية: منظم تخطيطي يشمل مفهوم رئيسي أو مركزي تنتفرع منه الأفكار الرئيسية وتحتوي على رموز وألوان ورسومات.

¹ - ينظر: نجيب عبد الله الرفاعي: الخريطة الذهنية خطوة خطوة، مرجع سابق، ص 29-37.

الخريطة المفاهيمية: استراتيجية تخطيطية تعليمية لتمثيل مجموعة من المعاني المفاهيم الخاصة ضمن شبكة من العلاقات، بحيث يتم ترتيب المفاهيم العلمية بشكل هرمي من الأكثر عمومية وشمولية إلى الأقل عمومية وتجريدا¹.

من خلال التعريفين السابقين يظهر وجود اختلاف بين الخرائط الذهنية والمفاهيمية، ومه وبالنظر إلى العديد من الكتب التي تناولت الموضوعين وبحثت فيهما تم استخلاص أهم الفروق بين الخرائط الذهنية والخرائط المفاهيمية كما يوضح الجدول الآتي:

وجه المقارنة	الخرائط الذهنية	الخرائط المفاهيمية
موقع الموضوع أو المفهوم الرئيسي	الموضوع المحوري في مركز الخريطة، وتخرج منه التفريعات بشكل مشع من جميع الجهات	المفهوم المركزي في قمة الخريطة وتدرج المفاهيم الفرعية منه هرميا بشكل متسلسل
الأفكار	تشتمل فكرة واحدة رئيسية وكلمة واحدة لكل فرع	تشمل على كثير من الأفكار الرئيسية والكثير من الكلمات
الخطوط	خطوط متصلة ومتسلسلة	الخطوط ليست متسلسلة وبالتالي يكون بنيتها ضعيفة
كيفية رسم الخطوط	يجب توصيل جميع الخطوط حيث تبدأ سميكة من الصورة المركزية ثم يقل سمكها	الخطوط ليست متصلة دائما ولا مميزة على بعضها
المساحة الفنية	الألوان والصور من الأساسيات في رسم الخريطة الذهنية	الألوان والصور ليست من أساسيات رسم الخريطة المفاهيمية
حدود المعلومات	تذهب إلى أبعد المعلومات وتحتوي على علاقات جديدة	تلتزم خريطة المفهوم بحدود المعلومات في الدرس
الهدف منها	استراتيجية تعلم تبنى فيها طالبة روابط وعلاقات ومهارات فهي تسهم في خلق روابط جديدة	في الأساس هي استراتيجية التدريس لتوضيح المادة وتنظيمها فهي مجرد أخذ ملاحظات وتسجيلها كما هي

1- عيبر محمود نجيب أبو دياك، أثر استخدام الخرائط الذهنية والمفاهيمية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم في فلسطين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2016، ص 08.

أبرز المميزات	تساعد في العصف الذهني وتلخيص والإبداع	تساعد على توضيح البنية المعرفية للمواضيع العلمية
الشمول	هي خريطة ناقصة يمكن استكمالها بشكل دائم، حيث يمكن أن تضم الخريطة المفاهيمية	هي خريطة متكاملة وهي أقل شمولية من الخريطة الذهنية
التشابه	لكل طالب خريطة ذهنية خاصة به، لا يمكن إيجاد خريبتين متشابهتين	الخرائط المفاهيمية متشابهة خاصة إذا وضعتها المعلمة أو المعلم
الاستفادة	لا يمكن استخدامها إلا من قبل صاحبها	يمكن لأي شخص فهم الخريطة المفاهيمية والاستفادة منها

من خلال الجدول نلاحظ أن الفرق الأساسي بين الخرائط المفاهيمية والخرائط الذهنية هو أن الخرائط الذهنية تحتوي على مفهوم مركزي واحد أما خرائط المفاهيم فإنها تحتوي على الكثير من المفاهيم بحيث الفكرة الرئيسية تكون في أعلى الهرم ثم ترتب فيها المفاهيم على شكل شبكة أو هرمي.

ورغم أنهما متشابهان (خرائط مفاهيمية، خرائط ذهنية) في بعض المميزات وتختلفان في مميزات أخرى، والنقص في إحداها تعوضه الأخرى، وأن هناك تكامل وترابط وتداخل بينهما يجعل استخدامها في التدريس فاعلا ومحققا لأهداف التعلم ذي المعنى.

6- مميزات الخرائط الذهنية:

نذكرها فيما يلي:

- مختصرة: للخريطة الذهنية القدرة على جمع المعلومات، حيث أنها ستكون في ورقة واحدة بدلا من وجودها في العديد من الأوراق مما يساهم في الحفظ بشكل سريع.
- تعطي نظرة مثالية لأفكارك: من مميزات تصميم الخرائط الذهنية هي أنها تساعدك على الفهم والتركيز بصورة أعمق للموضوع، فهي لها القدرة على إعطائك اللمحة المثالية لجميع الأفكار والمفاهيم حتى الأفكار ذات الصلة بالموضوع في آن واحد، مما يجعلها مميزة بالشمولية للمعلومات.

- مسلية: للخريطة الذهنية عدة أشكال ورسومات تعتمد عليها فهي مليئة بالألوان والرموز والخطوط التي تجعل العمل ممتعا فيها.
- استمرارية: من أهم مميزات الخرائط الذهنية أنها تتحلى بالاستمرارية فهي تساعد في تذكر المعلومات بشكل أطول.
- التعلم: للخرائط الذهنية قدرة قائمة على المساعدة على التعلم بصورة إبداعية وحفظ العديد من المعلومات بشكل أسرع وأيسر.
- منظمة: من أهم الاعتمادات التي تعتمد عليها تنظيم الأفكار والمواضيع والفروع بصورة فعالة لكي تصمم خريطتك بصورة صحيحة وكفاءة عالية¹.

7- الأدوات المستعملة في رسم الخريطة الذهنية:

- والآن فقد حان الوقت لكي تحقق أقصى استفادة من الطريقة الطبيعية والمحفزة التي تستخدم بها مخط، حاول أن ترسم خريطة عقل تحتاج إلى ما يلي:
- ورقة بيضاء.
 - أقلام ملونة، أقلام رصاص وأقلام شمع ملونة.
 - ملكة الخيال لديك².

وضع توني بوزان هذه الأدوات ليتمكن أي شخص من إعداد الخريطة الذهنية بصورة صحيحة والاستفادة منها، غير أن طارق عبد الرؤوف في كتابه "الخرائط الذهنية ومهارات التعلم" يضيف عليها بعض التعديلات أو نستطيع أن نسميها بالإيضاحات كما يقدم اقتراحات لأشكال مختلفة تسير عملية الرسم وتتيح لمستعملها ابتكار أشكال جديدة ومتنوعة.

أ-الأسهم:

ويتم الاستعانة بها لتوضيح كيفية تواصل الأفكار المتناثرة بأجزاء مختلفة من شكل ما ويكون السهم إما أحاديا أو مزدوج الرأس ويشير إلى اتجاهات أمامية أو خلفية.

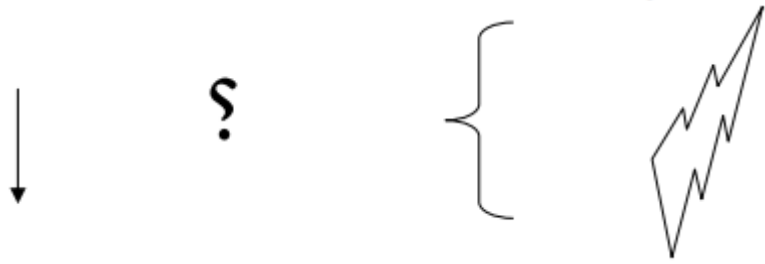
¹- ينظر: هيئة التحرير، الخرائط الذهنية (تعريفها، مميزاتها، استخداماتها وأهم قوانينها، المرجع السابق.

²- توني بوزان، استخدم عقلك، ترجمة عبد الله مكي، دار البيان العربي، بيروت، 1990، ص 128-129.



ب- الرموز:

يمكن الاستعانة بالنجوم وعلامات التعجب وعلامات الاستفهام وجميع أدوات الإشارة الأخرى إلى جانب الكلمات لتوضيح العلاقات والأبعاد الأخرى.



ج- الأشكال الهندسية:

بعض الأشكال الهندسية كالمربعات والمستطيلات والدوائر والقاطع الناقصة ... يتم الاستعانة بها للإشارة إلى مساحات¹.



د- الأشكال الإبداعية:

يأتي الإبداع نتيجة الاستعانة بالأبعاد الثلاثية في الأشكال الزخرفية التي تنتاب الموضوع الذي توضح فيه².

هـ- الألوان:

تكمن الفائدة في استخدام الألوان في كونها منشطة للذاكرة وأداة مساعدة إبداعية في تعميق الربط في الدماغ وتساعد في تحديد الفواصل بين المساحات الرئيسية في تصميم ما³.

¹ طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، المرجع السابق، ص 77-78.

² توني بوزان، استخدم عقلك، المرجع السابق، ص 129.

³ طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، المرجع السابق، ص 78.

8- الخرائط الذهنية وتطبيقاتها في مجال التعليم:

تسمح الخرائط الذهنية كاستراتيجية وأسلوب تربوي يعمل العقل كوحدة كاملة ومتناغمة بين النصفين الأيمن والأيسر من الدماغ وذلك نظرا لما تحتويه هذه الخرائط من أنماط وصور ورسومات، فهي تعمل على تنظيم المحتوى التعليمي بشكل متشعب بحيث يوضع المفهوم الرئيسي في الوسط ثم عمل فروع له بشكل متصل ومتشعب منه وهذا ما يجعل عملية التعلم قوية وذات معنى.

وتعد الخرائط الذهنية من الاستراتيجيات الهامة التي يحبذ استخدامها في التعليم لامتيازها بخصائص فريدة وأثر إيجابي من خلال تسهيل عملية التعليم والتعلم بسبب سهولة وتيسير توفير الوقت والجهد وعليه وجب تدريب المتعلمين أو التلاميذ على استخدام الخرائط الذهنية عند مذاكرة الموضوعات التي يسعون إلى تعلمها قصد التوصل إلى النتائج المرجوة من التعلم.

وتعد الخرائط الذهنية من الأساليب الحديثة في التدريس والتي تتيح للتلميذ والمتعلم التعلم بطريقة مرحة مع تقديم نظرة شمولية للموضوع، وهي تساعد على التعلم بطريقة إبداعية ومع التركيز أثناء التعلم، كما أنها تسعى إلى زيادة نشاط المتعلم ومشاركته في العملية التعليمية وتحفيز قدراته الشخصية وزيادة ثقته بنفسه، فهي إذن تساعد على التعلم الذاتي.

كما تكمن تطبيقات الخرائط الذهنية في التعليم فيما يلي:

- تحضير المذكرات الخاصة بالمحاضرات أو الدروس على شكل خرائط ذهنية ويكون ذلك أسرع بكثير من تدوينها كتابيا.
- تدوين المحاضرة بهذا الشكل سيجعلها أكثر تشويقا وإمتاعا لكل من المحاضرة والمتعلم أو الطالب.
- تسمح بإدارة الوقت بشكل سليم أثناء المحاضرة، كما تمكن المتحدث من سرعة التكيف وبشكل لحظي مترجل مع الفترة الزمنية المتاحة.

- يسمح استخدام الخرائط الذهنية من التخطيط السنوي للبرنامج التعليمي طيلة السنة الدراسية.

- تساعد في تحديد الموضوعات التي سوف يتم تناولها ضمن المنهج الدراسي الذي ينوي المدرس تغطيته.

- يمكن للمدرس أو المحاضر استخدام الخريطة الذهنية لشرح وتقديم الدروس بحيث يعد خريطة ذهنية لشرح وتقديم الدروس حيث يعد خريطة ذهنية لدرس معين¹.

9- مراحل وإجراءات التدريس باستخدام الخرائط الذهنية:

تسير استراتيجية الخرائط الذهنية وفق المراحل والخطوات التالية:

9-1- مرحلة التمهيد: وتهدف إلى إثارة انتباه الطلاب واهتمامهم ودافعيتهم للدرس من خلال:

- مناقشة وطرح العديد من الأسئلة التمهيدية لتوصل إلى عنوان الدرس.

- التذكير بالدرس السابق من خلال مناقشة الطالب فيه، وتوضيح علاقته بالدرس الجديد.

- الإجراء نشاط تمهيدي أو عرض بعض الصور أو الأشكال المتعلقة بالدرس الجديد.

- مناقشة المتعلمين واستنتاج عنوان الدرس (الموضوع المحوري للدرس).

9-2- مرحلة الاستعداد والتحضير: ويتم في هذه المرحلة تجهيز المستلزمات الرئيسية لرسم

الخرائط الذهنية وهي: ورق أبيض غير مسطر، أقلام ملونة، أقلام التخطيط متعددة السمك،

وأقلام ملونة عريضة لتحديد والإبراز ويمكن إحضار ملصقات متنوعة.

9-3- مرحلة المركز الإشعاعي: بعد أن يحدد المعلم مع الطلاب الموضوع المحوري

للدرس الجديد بحيث يتم كتابته في منتصف الصورة أو شاشة العرض، ويمثل عنوان

الخريطة الذهنية ويمكن استخدام شكل أو صورة توضيحية للتعبير عنه.

9-4- مرحلة تفرع العناوين الرئيسية: يحدد المعلم الخلفية المعرفية لدى الطلاب عن

موضوع الدرس عن طريق المناقشة وطرح الأسئلة وإثارة تفكيرهم، وذلك لمساعدتهم في توليد

الأفكار المتعلقة بالموضوع المحوري للدرس، ويتم تمثيل تلك الأفكار على الأفرع الرئيسية

¹- ينظر: حياة فزادري، تطبيقات الخرائط الذهنية في مجال التعليم، أريد، 2020/05/17، ps://portal.arid.my

المنبثقة من عنوان الخريطة الذهنية وكتابتها على هيئة كلمات مفتاحية لكل فرع، ثم يستعرض المعلم العناوين الرئيسية المرتبطة بالموضوع المحوري داخل المركز الإشعاعي على شاشة العرض بعد استنباطها من الطلاب، ويمكن رسم الرموز بدل من كتابة الكلمات المفتاحية ولكن عند الحاجة فيسمح بوضع الرمز بجانب الكلمة، أما عندما يريد المعلم تأكيد فكرة محددة فإنه يكتب الكلمات المهمة لأن التأكيد يساعد على تعميق المعرفة وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

9-5- مرحلة الأنشطة والتفصيلات: في هذه المرحلة يستمر النقاش واستثارة انتباه الطلاب حتى يتم استنتاج تفصيلات كل عنوان رئيسي والمواضيع الفرعية المرتبطة به، من خلال قيام الطلاب بحل التدريبات وتنفيذ الأنشطة الخاصة بالدرس. ودور المعلم في هذه الحلول المختلفة التي توصلوا إليها، وتأكيد الحلول الصحيحة وشرح وتفسير الأجزاء الغامضة بالدرس، وترتب أفكار الخريطة من العام إلى الخاص، مع تدعيم الفروع بالرسوم والألوان الجذابة¹.

9-6- مرحلة المراجعة: ويتم فيها مراجعة الخريطة بناء على الشكل والمحتوى، حيث تم تلخيص ما تم عمله في الحصة، والتركيز على الأفكار الرئيسية التي تم التوصل إليها والمفاهيم والمعلومات المتعلقة بها، ويمكن إضافة أفكار جديدة في هذه المرحلة.

9-7- مرحلة الارتباط ذي المعنى: في هذه المرحلة يتم النظر للخريطة بمنظور تكاملي، ويتم عمل روابط وعلاقات بين المعلومات في الدرس الحالي والدروس السابقة حتى يمكن تكوين علاقات ترابطية ويصبح التعلم ذا معنى.

9-8- مرحلة التغذية الراجعة: في هذه المرحلة على الطلاب أن يصمموا خريطة ذهنية للدرس بعد تحديد الموضوع المحوري وحصر العناوين الرئيسية والثانوية فيه.

¹ العمري هدى مباري محسن، فاعلية استراتيجيات الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل ومهارات اتخاذ القرار في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة، كلية التربية، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية، 2019، ص 28-29.

9-9- مرحلة التقويم: وفيه يتم تحديد مدى إسهام استراتيجية الخارطة الذهنية في تحقيق أهداف الدرس.

9-10- مرحلة الحضانة: تترك الخارطة الذهنية لدى المتعلم لتعديلها ويتم استلامها في الحصة المقبلة.

9-11- أفكار جديدة وخريطة جديدة: بعد المراجعة يمكن للمتعلم إعادة رسم الخريطة الذهنية بالتنظيم يعتمد على بنائها المعرفي وقد تم الاستفادة مما سبق في أثناء بنائها للخرائط الذهنية في دليل المعلم باتباعه الخطوات السابقة في تنفيذ المعلم لاستراتيجية الخارطة الذهنية، وفي عمل الطلبة الخارطة الذهنية¹.

10- أهداف استخدام الخرائط الذهنية:

إن الهدف من استخدام الخرائط الذهنية هو مساعدة المتعلمين على أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم ويعرفون كيفية القراءة والتعلم دون الرجوع إلى المعلم، إضافة إلى تذكر الأفكار المهمة وتنظيم تعبيراتهم عنها، فمن خلال استخدامها تساعدهم على:

- أن تستغل طاقتي مخط الأيمن والأيسر بنجاح وفعالية، فتحصل على ما تريد في الحياة.
- أن تتمتع بثقة بالنفس وتكون مرتاحا في حياتك أكثر، بعيدا عن التوترات والضغوط النفسية الحياتية واليومية مثل: أيام الاختبارات وتسليم المشاريع.
- أن تتخلص من بعض العوارض مثل: قلة التركيز، عدم التنظيم، عدم الاستيعاب والفهم
- أن تضاعف مستوى ذكائك وتستغل قدراتك الكامنة بنجاح وفعالية.
- أن توفر الجهد والوقت في أداء أعمالك الحياتية اليومية، مما يساعدك ويحفزك على الإبداع والابتكار والتجديد وزيادة الإنتاجية والكفاءة².

¹- العمري هدى مباري محسن، فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل ومهارات اتخاذ القرار في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة، المرجع السابق، ص 25.

²- صقر عمار حسن والقادري محمد عبد القادر، الخرائط الذهنية وتطبيقاتها التربوية: دراسة كيفية وصفية تحليلية مرجعية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 39، الجزائر، جوان 2013، ص 63.

11- أهمية الخريطة الذهنية:

من أهم الأساليب الحديثة أسلوب الخرائط الذهنية التي تتيح للطلاب التعلم عن طريق اللعب والمرح وتساعد على تقديم نظرة شمولية لموضوع كبير وتساعد على التعلم بطرق إبداعية تساعد على حل المشكلات، كما أنها تساعد على التركيز أثناء التعلم بشكل كبير، كما أنها تحرر التعليم من الطرق التقليدية المعتمدة فقط على المعلم، حيث أنها تسعى إلى زيادة نشاط الطالب داخل البيئة التعليمية ومشاركة الطالب وتحفيز قدرته الشخصية وتساعد على التعلم الذاتي من خلال المناقشة والأسئلة.

وتتمثل أهمية الخرائط الذهنية في الجوانب التالية:

- تقدم نظرة شاملة لموضوع أو مجال كبير.
- تمكن من التخطيط للأهداف أو تحديد الخيارات.
- يكون النظر إليها وقراءتها وتذكرها أمرا ممتعا ومسليا.
- تعمل على تجميع أكبر قدر من المعلومات في مكان واحد¹.
- إضافة إلى أهميتها البالغة في:
- سهولة الوصول للمعلومة، وسرعة مراجعتها بشكل الأسهل عن طريق الرجوع للخريطة الذهنية بدلا الرجوع لمعلومات مكدسة في عشرات الأوراق.
- تيسر لنا أيضا ربط المعرفة الجديدة بالمعارف السابقة بطريقة تمكننا من الاطلاع عليها دفعة واحدة وبشمولية.
- تنمي فينا النشاط الإبداعي ومهارتنا العقلية².

¹- منال محمود خيربي، فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية تحصيل مفاهيم سوق الأوراق المالية لدى طلاب المدرسة الفنية التيارية المتقدمة، مجلة كلية التربية، العدد 43، الجزء 3، جامعة حلوان، 2019.

²- شميصة خلوي، تعليم قواعد النحو بتوظيف الخرائط الذهنية (متن الأجرومية أنموذجا)، مجلة العمدة للسانيات وتحليل الخطاب، المجلد 06، العدد 02، جامعة الجزائر، 2022، ص 307.

12- فوائد الخرائط الذهنية:

هناك عدة فوائد للخرائط منها مراعاة الفروق وتنمية مهارات التفكير كما أنها تحفز على الإبداع وتنشيط الذهن وتشوق الطالب للمادة التعليمية لأنها تضيء عليها المتعة وتشجعه على توليد الأفكار والآراء الجديدة وتنمي قدرته على توظيف مهارة الرسم والإخراج بشكل جيد.

ومن الفوائد التي تم استخلاصها ويمكن أن يحققها استخدام الخرائط الذهنية ما يلي:

أولاً: بالنسبة للمعلم.

- عرض المعلومات بطريقة منظمة بشكل يسهل على المتعلم فهمها من خلال الملخص السيوري.

- تسهل عليه فرصة بناء اختبار من خلال النظر إلى عناصر الموضوع.

- إمكانية عرض الخرائط الذهنية من خلال جهاز العرض أو الحاسوب أو العاكس الرأسي.

- تقلل من الكلمات المستخدمة في عرض الدرس، فتساعد في شدة التركيز وتسهل فهمه بوضوح من قبل المتعلمين.

- توثيق البيانات والمعلومات من مصادر بحثية مختلفة.

- مفيدة كأدوات التقويم.

ثانياً: بالنسبة للمتعلم.

- تتيح له فرصة مراجعة المادة الدراسية واستذكارها بسهولة ويسر وتساعد في تنظيم البناء المعرفي والمهاري.

- تسهل عليه تذكر المعلومات السابقة وفهم المعلومات الجديدة.

- تساعد في تطوير أسئلة جديدة تدور حول عناصر الخارطة¹.

¹ عواطف بنت راشد بن ناصر القاسمي، فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، سلطة عمان، 2010، ص 32-33.

13- أنواع الخرائط الذهنية:

يرى بوزان (2006) أن هناك عدة أنواع للخرائط الذهنية وهي:

13-1- الخرائط الذهنية الثنائية: وهي التي تحتوي على فرعين متشعبين من المركز.

13-2- الخرائط الذهنية المركبة أو متعددة التصنيفات: تشمل أي عدد من الفروع

الأساسية، يتراوح من ثلاثة إلى سبعة، حيث ثبت من خلال التجربة أن العقل المتوسط لا يستطيع أن يحمل أكثر من سبع مفردات أساسية من المعلومات أو سبعة بنوك في الذاكرة القصيرة المدى، ومن أهم ميزات هذا النوع من الخرائط أنها تساعد على تنمية القدرات العقلية الخاصة بالتصنيف والوضوح والدقة¹.

13-3- الخرائط الذهنية الجماعية: يقوم بتصميمها عدد من الأفراد معا في شكل

مجموعات، وأهم ما يميزها أنها تجمع معارف ورؤى عدد من الأفراد حيث كل فرد له رؤيته أولا بشكل مستقل ثم يتم بعد ذلك تكامل للأفكار لإخراج خريطة ذهنية جماعية.

13-4- الخرائط الذهنية المعدة باستخدام الحاسوب: حديثا يمكن أن تقوم بتصميم الخرائط

الذهنية عن طريق الحاسوب، حيث هناك العديد من برامج الحاسب الآلي التي تساعد في إعداد وحفظ الخرائط، فهناك برامج تساعد على رسم الخريطة الذهنية وبرامج أخرى تعتبر تطبيق متكامل على الموضوع بصورة مباشرة².

¹- إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم رزق، فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير البصري وبعض عادات العقل لدى التلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة كلية التربية، العدد 3، جامعة العريش، مصر، 2020، ص145.

²- حسن شيماء محمد علي، فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التفكير المنطومي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ مرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بور سعيد، مصر، أبريل ..، ص 39-40.

جدول مقارنة بين الخرائط الذهنية المرسومة باليد والخرائط الذهنية المعدة عن طريق الحاسوب:

نوع الخريطة	مميزاتها	عيوبها
الخريطة الذهنية المرسومة باليد	<ul style="list-style-type: none"> - غير مكلفة - لا يوجد قيود على تصميم الخريطة الذهنية وتخطيطها - يمكن تخطيط الخريطة الذهنية في أي وقت باستعمال الورقة والقلم - يمكن أن يتعاون مجموعة من الأشخاص في رسمها إذا كانوا في نفس المكان¹ 	<ul style="list-style-type: none"> - لا يمكن تخزينها إلا باستخدام الماسح الضوئي - حجمها محدود
الخريطة الذهنية المعدة عن طريق الحاسوب	<ul style="list-style-type: none"> - قلة التكلفة والوقت - القدرة على تخزين كم هائل من المعلومات - السرعة في إجراء العمليات² - إعادة ترتيب المواضيع والأفكار من خلال تحريك بعض الأيقونات وهذا من يكون صعبا في الخرائط التقليدية - تحديث محتويات الخريطة حسب الحاجة مما يجعلها أداة قوية للتتبع والاستمرار³ 	<ul style="list-style-type: none"> - التكلفة العالية للبرامج غير المجانية - لا يمكن استخدامها في أي وقت حيث تتطلب وجود الحاسوب - أن تصميم الخريطة الذهنية مقيدة بتعليمات البرنامج⁴

¹ طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة، مصر، 2015، ص 54.

² نادية سعد مرسي، أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في زيادة تحصيل الطلاب لحدثين من مقرر مدخل إلى تكنولوجيا المعلومات، دراسة تجريبية على طالبات الفرقة بقسم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب، جامعة طنطا.

³ مثال محمود خيرى، فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية تحصيل مفاهيم سوق المالية لدى طلاب المدرسة التجارية المتقدمة، مجلة كلية التربية، العدد 43، جامعة حلوان، 2019.

⁴ طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، المرجع السابق، ص 53.

14- مجالات الخريطة الذهنية:

- إن استخدام الخريطة الذهنية أدى إلى توسع في مجالات وتعددتها، وتشير دراسة كل من وايزيك وموسوعة ويكيبيديا إلى مجالات استخدام خرائط الذهن التي من أهمها:
- العصف الذهني.
 - التعليم والتعلم.
 - تقوية الذاكرة.
 - التفكير البصري.
 - حل المشكلات.
 - التقييم.
 - عمل مدونات الملاحظات.
 - عرض وتقديم المعلومات المختلفة.
 - التفكير الشمولي.
 - تصميم الأطر والمخططات التمهيدية.
 - بناء المناهج مكثفة بشكل موجز وحجم معين.
 - التدريب.
 - تعزيز أخلاقيات العمل¹.

15- مفهوم الخرائط الذهنية الإلكترونية:

إن اجتهاد الباحثين والمختصين في المناهج وطرق التدريس تطورت مع مواكبة التطور التكنولوجي السريع حيث وردت مصطلحات جديدة في العملية التربوية بسبب استخدام الحاسوب وإشراك العالم الرقمي في العملية التربوية، ومن هذه المصطلحات نجد مصطلح الخرائط الذهنية الإلكترونية والتي تتعدد تعريفاتها ومن بينها:

¹- طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، المرجع السابق، ص 58.

هي رسوم تخطيطية إبداعية حرة، قائمة على برامج كمبيوترية متخصصة تقوم على فكرة تقسيم الموضوع إلى أفكار رئيسية واستخراج أفكار فرعية من كل فكرة من الأفكار ويحاول أن يعبر عنها في صورة ملخصة ومختصرة في شكل رسوم وتكوينات التي تدعم التعلم البصري الذي يساعد الطلاب على توضيح أفكارهم وتنظيم وتحليل المعلومات والتفكير النقدي¹.

16- فوائد استخدام الخرائط الذهنية في العملية التعليمية:

تتمثل فوائد استخدام الخرائط الذهنية في العملية التعليمية فيما يلي:

- تساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلم.
- تساعد على بقاء أثر التعلم وتذكر المعلومات.
- تساعد على ترتيب وتنظيم الأفكار وإدراك العلاقات بين الموضوعات والأفكار المختلفة في المادة التعليمية.
- تساعد في التعليم التعاوني والتشاركي عبر الويب بحيث يمكن للطلاب إنجاز مجموعة كبيرة من الأنشطة.
- تساعد على تنمية مهارات المتعلمين في الجانب الفني.
- تجعل التعلم أكثر متعة وتشويقاً من خلال استخدام أدوات جديدة تجعل التعلم غير تقليدي

17- المكونات الأساسية للخرائط الذهنية الإلكترونية:

- الأشكال الهندسية: لتمثيل الأفكار.
- الخطوط والأسهم: لربط الأفكار ببعضها البعض وتوصيل الأفكار المتناثرة بالأجزاء ذات العلاقة وتوضيح اتجاه سير الأفكار وتدفعها.
- الصور والرموز: لتقريب الصورة الذهنية عن الأشياء والظواهر وتكوينها.
- الألوان: عامل مساعد للإبداع وتنشيط الذاكرة².

¹- افتخار سعد، الخريطة الذهنية الإلكترونية، مقال عبر الأنترنت، اطلع عليه بتاريخ: 2022/10/30.

²- المرجع نفسه.

المبحث الثاني: علم النحو مفهومه، نشأته ومدارسه.

1- مفهوم النحو:

يعد النحو من بين علوم اللغة العربية التي لقيت اهتماما كبيرا، فقد تعدد مفهوم علم النحو والأبواب التي يبحث فيها، ففيما يلي عدد من تعريفاته لغة واصطلاحا.

1-1- لغة:

ورد في معجم العين في باب النون مادة "نحا": النحو القصد، نحو الشيء نحوت نحو أي قصدت قصده، وبلغنا أن أبا الأسود وضع وجوه العربية فقال للناس أنح نحو هذا وسمي نحو¹.

يقول ابن منظور (ت 711هـ) في معجمه الشهير "نحا": بمعنى النحو وهو إعراب الكلام العربي، والنحو القصد والطريق يكون طرفا واسما، نحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه، يقول الجوهري نحوت نحوك أي قصدت قصدك، وعند ابن السكيت نحا نحوه إذا قصده، ونحا الشيء ينحاه ينحو إذا حرفه، ومنه سمي النحوي لأنه يحرف الكلام إلى وجوه الإعراب².

ورد في مقاييس اللغة "النون والحاء والواو كلمة تدل على القصد، نحوت نحوه ولذلك سمي نحو الكلام، لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلم على حسب ما كان العرب تتكلم به³. من خلال التعريفات المذكورة سابقا نستنتج أن أظهر معاني المحو "لغة" وأكثرها تداولاً هو "القصد" وهو أوفق المعاني اللغوية بالمعنى الاصطلاحي.

1- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2003، مج4، مادة (نحا)

2- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، مج14، مادة (نحا).

3- ابن فارس، معجم مقاييس اللغوية، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، د ت، مج 5، مادة (نحا ونحو).

1-2- اصطلاحا:

مما لا شك فيه أن النحو في بدايته الأولى وفي عصر أبو الأسود الدؤلي (ت 69 هـ) كان عبارة عن أفكار، إذا لم يكن علما قائما بذاته، ولم يعرف وضوحا في منهجه ومصطلحاته لأن الفكر العربي آنذاك لم يكن على درجة كبيرة من النضج العلمي، غير أن هذا المصطلح كانت له بدايات تحولت بعد ذلك إلى علم قائم بذاته سمي بعلم النحو، ولعل أقم محاولة لتعريف هذا المصطلح ما ذكره ابن السراج (ت 316 هـ) في كتابه "الأصول": "النحو إنما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب"¹.

وقد كان ابن السراج هو أول من عرف علم النحو، وليس هذا في الواقع تحديدا لحقيقة النحو بقدر ما هو تعريف بمصادره، وبيان الهدف من تدوينه ودراسته.

وعرفه الشريف الجرجاني (ت 816 هـ) في كتابه "التعريفات": "علم بقوانين يعرف بها التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما وقيل النحو علم يعرف به أحوال الكلام من حيث الإعلال، وقيل علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده"².

ومن هذا التعريف يكون الجرجاني قد قدم تعريفا كاملا إذ تحول مفهوم النحو من تتبع كلام العرب إلى علم بقوانين هذا الكلام، فالجرجاني لم يستعمل كلام العرب وإنما قال التراكيب العربية، إذ أن التمكن يأتي بعد معرفة القواعد والقوانين وخالصة القول أن موضوع علم النحو أنه يعرف به ضبط أواخر الكلمات.

وعرفه ابن جني (ت 392 هـ) في كتابه "الخصائص" ولا يزال هذا التعريف يؤخذ به إلى الآن بقوله: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتصغير والتكسير والإضافة والسبب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شد بعضهم عنها رد به إليها،

¹ ابن السراج، الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1996، ج1، ص35.

² الشريف علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، د ط، 1980، ص 259-260.

وهي في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحواً، كقولك: قصدت قصداً، ثم خص به انتحاء به هذا القبيل من العلم، كما أن الفقه في الأصل مصدر فقهت الشيء أي عرفته، ثم خص به علم الشريعة من التحليل والتحريم، وكما أن بيت الله خص جنسه على أحد أنواعه وقد استعملت العرب ظرفاً وأصله المصدر¹.

نرى من خلال هذا التعريف أن النحو هو محاكاة العرب في طريقة كلامهم وهو الغاية المتوخاة من تدوين هذا العلم ودراسته، وأن هذا العلم ميز بين نوعين في دراسة الكلمة أولهما (الإعراب) الذي يعني تغيير الكلمة بسبب انضمامها إلى غيرها في التركيب وهو داخل فيما اختص باسم النحو، والثاني (بنية الكلمة) مفردة وهو الذي اختص باسم الصرف.

2- نشأة النحو العربي:

2-1- سبب التسمية: قديماً لم يكن يعرف النحو بهذا الاسم بل كان يعرف "بعلم العربية" وهذه التسمية ظهرت في عهد الطبقة الثانية من علماء البصرة حيث اشتهرت عنها مؤلفات واستمرت بأنها نحوية وصرح فيها باسم النحو².

2-2- مكان نشأته: تجمع المصادر على أن العراق كان مهداً لنشأة النحو، وذلك للأسباب التالية: كون العراق ملجأً للعلم قبل الفتح الإسلامي أقبل المسلمون عليها عرباً وعجماً إلى جانب ذلك أن العراق كانت أكثر البلدان العربية إصابة بوباء اللحن بسبب هذا المزج بين العرب والعجم، كذلك كون العراقيين ذوي عهد قديم بالعلوم والتأليف³.

2-3- دوافع نشأة النحو: لقد أحدث الإسلام تغييراً جذرياً في الحياة العربية، وكان له الأثر الكبير في انتشار اللغة العربية، وبخاصة بعد الفتوحات الإسلامية واتساع رقعة الدولة، فدخل كثير من الشعوب غير العربية في الإسلام وانتشرت العربية كافة بين الشعوب، مما أدى إلى دخول اللحن في اللغة وتأثير ذلك على العرب فدعت الحاجة علماء ذلك العصر لتأصيل

1- عثمان ابن جني أبو الفتح، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 4ط، دت، ج1، ص 34.

2- إبراهيم عبود السامرائي، المدارس النحوية، دار المسيرة، ط1، 2007، ص 23.

3- إبراهيم عبود السامرائي، المرجع السابق، ص 23.

قواعد اللغة العربية لمواجهة ظاهرة اللحن خاصة وأن هذه اللغة هي لغة القرآن الكريم، ويعد هذا أهم دوافع نشأة النحو العربي، ونذكر دوافع نشأة النحو على النحو التالي:

أ-دافع ديني: يمكن أن نرد من أسباب أو دوافع وضع النحو العربي إلى بواعث مختلفة ومنها الدافع الديني وأخرى غير الديني، أما البواعث الدينية فترجع إلى الحرص الشديد على أداء نصوص الذكر الحكيم أداءً فصيحاً سليماً إلى أبعد حدود السلامة والفصاحة، وخاصة بعد أن أخذ اللحن يشيع على الألسن، وكان قد أخذ في ظهور منذ حياة الرسول صلى الله عليه وسلم، فقد روى بعض الرواة أنه سمع رجلاً يلحن في كلامه فقال: "أرشدوا أخاكم فإنه قد ظل". .. غير أن اللحن في صدر الإسلام كان لا يزال قليلاً بل نادراً وكلما تقدمنا منحدرين مع الزمن اتسع شيوعه على الألسن وخاصة بعد تقرب الشعوب كما ذكرنا سابقاً¹.

وقد كفل الله تعالى حفظ القرآن الكريم من التحريف بقوله تعالى: ﴿إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون﴾²، وعلى مر العصور دأب المسلمون على حفظه والحفاظ على القراءات السليمة له وبخاصة بعد شيوع اللحن على الألسن بسبب كثرة الموالي الذين وفدوا إلى الأمصار الإسلامية بعد الفتوحات³.

وقد تتفق الروايات في الواضع الأول للنحو عند أبو الأسود الدؤلي، غير أنها تعود فتضطرب في السبب الذي جعله يرسمه وفي حاكم البصرة موطنه الذي بعثه على هذا الرسم والأبواب الأولى التي رسمها فيه، فمن قائل أنه سمع قارئاً يقرأ الآية الكريم: ﴿أن الله بريء من المشركين ورسوله﴾ بكسر اللام في رسوله فقال: ما ظننت أمر الناس يصل إلى هذا⁴. وهذا ما جعل أبو الأسود الدؤلي يضع النقاط على المصحف.

ب- دافع قومي: وهي القومية العربية، إذ أن العربي يعتز بلغته اعتزاز خشي منه فسادها وخاصة حين امتزجوا بالأعاجم، إضافة إلى إحساس الشعوب المستعربة بالحاجة إلى من

1- شوقي ضيف، المدارس النحوية، دار المعارف، ط7، القاهرة، دت، ص 11.

2- سورة الحجر، الآية 09.

3- خضر موسى محمد، النحو والنحالة، عالم الكتب، بيروت، ط1، 2003، ص 10.

4- شوقي ضيف، المدارس النحوية، المرجع السابق، ص 15.

يرسم لها أوضاع العربية في إعرابها وتصريفها حتى تتمثلها تمثلا واضحا مستقيما، ولا يفوتنا أيضا نمو الطاقة الذهنية العربية إذ عملت على رصد الظواهر اللغوية وتسجيل الرسوم النحوية التي كانت أساسا راسخا لنشوء علم النحو وقواعده¹.

ج- دافع اجتماعي: وهو أيضا حاجة الشعوب المستعربة إلى أن تتقن النطق بأساليب اللغة العربية نطقا سليما، وكل ذلك معناه أن بواعث متشابكة دفعت دفعا إلى التفكير في وضع النحو². ولابد أن نضيف إلى ذلك من هذه الدوافع رقي العقل العربي ونمو طاقته الذهنية نمو أعدّه للنهوض برصد الظواهر اللغوية وتسجيل الرسوم النحوية تسجيلا تطرد فيه القواعد وتتنظم الأقبسة انتظاما يهيئ نشوء علم النحو ووضع قوانينه الجامعة المشتقة من الاستقصاء الدقيق للعبارات والتراكيب الفصيحة ومن المعرفة التامة بخواصها وأوضاعها الإعرابية³.

3- واضعو النحو العربي:

لقد اختلف العلماء في أول من وضع النحو فمنهم من قال: عبد الرحمان بن هرمز (ت 117هـ)، حدثنا أحمد بن سعد بن إبراهيم الزهري قال: حدثنا يحيى بن أبي بكير عن أبي النضر قال: كان عبد الرحمان بن هرمز أول من وضع العربية، وكان أعلم الناس بالنحو⁴.

ومنهم من قال إن واضع النحو هو نصر بن عاصم الليثي (ت 89هـ) قال ابن أبي أسعد حدثنا خلف بن هشام ابتزاز عن خالد الحذاء قال: سألت نصر بن عاصم وهو أول من وضع العربية⁵.

1- خضر موسى محمد حمود، النحو والنحاة، المرجع السابق، ص 11.

2- شوقي ضيف، المدارس النحوية، المرجع السابق، ص 13.

3- المرجع نفسه، ص 13-14.

4- أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، د ط، د ت، ص 28.

5- المرجع نفسه، ص 27.

لكن أكثر الكتب نجدها ترجعه إلى أبو الأسود الدؤلي وأنه هو أول من أسس العربية ونهج سبلها ووضع قياسها وذلك حين اضطرب كلام العرب، وصار سراة الناس ووجوههم يلحنون، فوضع باب الفاعل والمفعول به والمضاف وحروف النصب والرفع والجر والجزم. قال أبو علي إسماعيل بن القاسم بن غيدون بن هارون القالي، ثم البغدادي: حدثنا أبو إسحاق إبراهيم بن السري الزجاج النحوي، قال: حدثنا أبو العباس محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الأزدي قال: أول من وضع العربية ونقط المصاحف أبو الأسود ظالم بن عمرو¹. وكل تلك الروايات ذكرت في كتب اللغة، وفيها اختلاف بين العلماء ولكن اتفقوا على أن أبا الأسود الدؤلي هو من وضع الشكل وأول من تكلم بالنحو وأنه كان يتصدر لإعراب القرآن وقد أخذ عنه يحيى بن يعمر (ت 129هـ) وعتيبة الغيل وغيرهم وعن هؤلاء أخذ علماء البصرة مشككين المذهب البصري النحوي وبعدها ظهر مذهب عرف بالمذهب الكوفي. وبهذا الصدد ينقلنا الحديث عن أهم المدارس النحوي وأعلامها.

4- المدارس النحوية:

4-1- المدرسة البصرية:

تعد البصرة أسبق مدن العراق اشتغالا بالنحو، حيث احتضنت النحو قرن من الزمان قبل أن تشغل به الكوفة التي كانت بدورها أسبق من بغداد، وعلى هذه الشاكلة شادت البصرة صرح النحو ورفعت أركانها بينما كانت الكوفة مشغولة عن ذلك كله، على الأقل حتى منتصف القرن الثاني للهجرة، بقراءات الذكر الحكيم ورواية الشعر والأخبار، وقلما نظرت في قواعد النحو إلا ما سقط إلى بعض أساتذتها من نحاة البصرة، إذ كانوا يتتلمذون لهم ويختلفون إلى مجالس محاضراتهم وإملاءاتهم، وكان القدماء يعرفون ذلك معرفة دقيقة فنصوا عليه بعبارات مختلفة من ذلك قول ابن سلام: وكان لأهل البصرة في العربية قدمة وبنحو العرب والغريب عناية².

1- أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، المرجع السابق، ص 21-22.

2- شوقي ضيف، المدارس النحوية، المرجع السابق، ص 20.

ومن هنا يمكن إيجاز أسباب أسبقية البصرة على غيرها من مدن العراق في الاشتغال بالنحو فيما يلي:

-صلتها بالثقافات في القرن الثاني للهجرة وكانت مرفأً تجاري للعراق على خليج العرب¹.
- أن أوائل البصريين قد اطمأنوا إلى سلامة لغة جماعة من العلماء ممن ينتمون إلى أصول غير عربية².

- الذين نقلت العربية عنهم أخذ اللسان العربي من قبائل العرب هم: قيس، تميم، أسد³.
فالبصرة كانت أول من مهد للنحو ووضع قواعده وذاع وانتشر على أيدي علمائها وهذا بإجماع علماء القدماء والمحدثين وأبو الأسود الدؤلي بصريا وكان وضع نقط الإعراب وقد مضى الناس يأخذونه عن تلاميذه فنذكر أبرزهم:
الطبقة الأولى: عبد الرحمان بن هرمز يقول عنه الزبيدي: أول من وضع العربية وأعلم الناس بها.

الطبقة الثانية: نصر بن عاصم الليثي، قال عنه عمرو بن دينار اجتمعت أنا والزهري ونصر بن عاصم ... فقال الزهري: إنه سيغلق بالعربية تغليقا، يحيى بن يعمر وقال عنه إسحاق بن سويد أخذ النحو يحيى بن يعمر عن أبي الأسود الدؤلي، ثم عنيسة الفيل والميمون الأقرن.
الطبقة الثالثة: وقد نبع منها الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي قام باستخراج مسائل النحو وغيرها وبعده سيبويه وغيرهم من علماء الذين ينتمون إلى هاته المدرسة وهم كثير.

خصائص المنهج البصري:

1-اعتماد البصريين على السماع وجعلوه دليلا ونبراسا يهتدون من خلاله إلى وضع قواعد النحو والصرف والصوت.

1- شوقي ضيف، المدارس النحوية، المرجع السابق، ص 20.

2- إبراهيم السامرائي، المدارس النحوية، المرجع السابق، ص 21.

3- المرجع نفسه، ص 24.

- 2- كانت أقيستهم على الكثير المطرد مما ورد في كلام الفصحاء العرب المحتج بلغتهم وكان رأس هذه المسموعات القرآن الكريم.
- 3- كان لهم موقف المدافع من القرآن الكريم وقراءته وقاموا على آياته الظواهر الواردة في كلام العرب وأجازوا القواعد التي وردت في لفظه أو في تواتر قراءته.
- 4- لقد غفل نحاة البصرة وغيرهم الاحتجاج بالحديث الشريف ولم يعرف سبب إهمالهم لذلك، وترك القياس عليه في ظواهر الصرف والنحو وربما كان السبب في أن الحديث النبوي الشريف لا يخرج بأي حال في أساليب تعبيره وأبنيته عما ورد في القرآن الكريم.
- 5- قاموا بتأويل ما ورد عن بعض العرب الفصحاء أو عن الشعراء المطبوعين بالفصحاء ممن يحتج بأقوالهم أو في قراءة قارئ غير متواترة مما خالف أقيستهم ولم يستطيعوا تخطئته أو نسبته إلى اللحن، فقاموا باللجوء إلى التأويل والتفسير في المعنى.
- 6- قاموا بتعليل بعض الظواهر النحوية والصرفية والصوتية تعليلا خطريا دون تعقيد أو مبالغة أو إعنات أو تداخل¹.

2-4- مدرسة الكوفة:

تركت الكوفة للبصرة وضع نقط الإعراب في الذكر الحكيم ووقع نقط الإعجام والأنظار النحوية والصرفية الأولى التي تبلورت عند ابن أبي إسحاق والتي قام عليها قانوني القياس والتعليل، إذ كانت في شغل عن كل ذلك بالفقه ووضع أصوله ومقاييسه وفتاواه وبالقرئات وروايتها رواية دقيقة مما جعلها تحظى بمذهب فقهي، وعادة تذكر كتب التراجم أولية للنحو الكوفي مجسدة في أبي جعفر الرواسي ومعاذ الهراء، بدأ النحو الكوفي بدءا حقيقيا بالكسائي وتلميذه الفراء، فهما اللذان رسما صورة هذا النحو ووضعوا أسسه وأصوله وأعداه بحذقهما وفطنتهما لتكون له خواصه التي يستقل بها عن النحو البصري².

¹- خضر موسى محمد محمود، النحو والنحاة، المرجع السابق، ص 250-251.

²- شوقي ضيف، المدارس النحوية، المرجع السابق، ص 153-154.

ومن النحو بين الكوفيين نذكر منهم:

الطبقة الأولى: هو أبو جعفر وكان أستاذ أهل الكوفة في النحو، ومعاذ الهراء وأبو مسلم كان قد نظر في النحو.

الطبقة الثانية: الكسائي أخذ عن الواسي.

الطبقة الثالثة: الفراء كان أبرع الكوفيين في علمهم،¹ وغيرهم من علماء هذه المدرسة.

خصائص المنهج الكوفي:

1-نشأت الدراسات اللغوية والنحوية والصرفية فيها قبل نشأتها في معظم الأمصار الإسلامية بعد نشوء العلوم الدينية وتطورها وانتشارها على أيدي قراء القرآن والدارسين لقراءته وعلومه فقد اهتمت الكوفة بالعلوم الدينية منذ تأسيسها.

2- الاهتمام الواسع برواية الشعر والاهتمام به نتيجة لوجود القبائل العربية في الكوفة والتي تمثل الطبقة العليا فيها.

3- وضع مصطلحات جديدة لبعض أبواب النحو والصرف ومسائلهما على يد الفراء، حيث كانت أقرب دلالة على موضوع أو الظاهرة من مصطلحات البصريين².

4-ترك القول بالتأويل البعيد والتعليل والتفسير مما اضطر إليه البصريون ولجؤوا إليه عندما صادفتهم بعض ما توثق من شواهد وعبارات فصيحة.

5- امتازت المدرسة الكوفية بطوابع ثلاث أرساها الفراء إمام مدرسة الكوفة بحق وهي: طابع الاتساع في الرواية، طابع الاتساع في القياس، طابع الاتساع في المخالفة في بعض المصطلحات النحوية وما يتصل بها من عوامل³.

¹- أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، المرجع السابق، ص 125-131.

²- خضر موسى محمد محمود، النحو والنحاة، المرجع السابق، ص 252-253.

³- المرجع نفسه، ص 253-254.

4-3- المدرسة البغدادية:

بين المدرستين الكوفية والبصرية، ظهرت المدرسة البغدادية التي نهج نحاتها نهجا جديدا في دراساتهم ومصنفاتهم النحوية، فكان جيل من النحاة الأولين قد تتلمذوا على المبرد وثلعب وحمل هذا الجيل آراء المدرستين وخرج بآراء جديدة أيضا، وهذا ما أدى إلى ميل البعض إلى المدرسة البصرية والآخر إلى المدرسة الكوفية، ورغم اتباع البعض آراء المدرسة الكوفية إلا أننا نستطيع أن نصنفهم ضمن المدرسة البغدادية، فمن نحاة البغداديين نذكر منهم: ابن جني أبو الفتح عثمان بن جني النحوي ومن تلاميذه: أبو القاسم عمر بن ثابت الثمانيني، أحمد ابن عبد السلام البصري الذي كان لغويا¹.

خصائص المنهج البغدادي:

1- الانتخاب من آراء المدرستين (الكوفية والبصرية) فقد كان أوائل هؤلاء النحاة قد تتلمذوا على يدي المبرد وثلعب.

2- كانت في كثير من الأحيان تغلب على بعض نحاة البغداديين النزعة الكوفية وبعضهم الآخر كانت تغلب عليهم النزعة البصرية، فكان من يميل إلى البصريين يأخذ بآرائهم كحجة ثابتة ومن يميل إلى الكوفيين ينزع إلى آرائهم ويعتمدها كحجة دافعة ناهيك عن فتحهم لآراء جديدة.

3- كثرة اللجوء إلى التحليل والتأويل والحجاج والجدل المصحوب بالاستدلال والتعليل فابن جني مثلا أكثر من التعليل والمبالغة والإسراف في استعماله².

4- تأثر بعض البغداديين بألفاظ أهل المنطق وعلم الفلسفة ومصطلحاتهم، فاستخدموها في كتبهم اللغوية والنحوية كالعرض والجوهر والعلة وعلم العلة والدليل والحجة إلى غير ذلك.

¹ خضر موسى محمد محمود، النحو والنحاة، المرجع السابق، ص 129-133.

² المرجع نفسه، ص 254-255.

5- الاهتمام بالفصحى من المسموع والتثبت منه وخير مثال على ذلك كتاب ابن جنى (الخصائص) كما اهتم بعضهم بالأمتثلة الموضوعة للتدريب على مسائل النحو والصرف وبعضهم اهتم بالموضوعات الصرفية والصوتية كابن جنى.

6- لا تجد الدارسين البغداديين يتابعون مذهباً من المذهبيين متابعة خالصة وإنما اختاروا ما يرون صحته وقد يقولون برأى ثالث لم يقل به أحدهما مع زيادة في التعليل والتحليل والتأويل والحجاج والاستدلال¹.

4-4- المدرسة الأندلسية:

لا نكاد نمض في عصر بني أمية بالأندلس (138-422هـ) حتى تنشأ طبقة كبيرة من المؤيدين الذين كانوا يعلمون الشباب في قرطبة وغيرها من الحواضر الأندلسية مبادئ العربية عن طريق مدارس النصوص والأشعار بدفعهم إلى ذلك حفاظهم على القرآن الكريم وسلامة لغته وتلاوته، وبذلك كان أكثرهم من قراء الذكر الحكيم، وكان كثير منهم يرحلون إلى المشرق فيتلقون هذه القراءات ويعودون إلى موطنهم فيرسمونها للناس بجميع شاراتها كما يرسمون لهم العربية بمقوماتها اللغوية.

ومن بين هؤلاء المؤيدين يعنون بالتأليف في القراءات يتقدمهم أبو مسى الهواري وهو كما يقول الزبيدي: "أول من جمع الفقه في الدين وعلم العرب بالأندلس"، وكان يعاصره الغازي بن قيس الذي احترف تأديب الناشئة برطبة وقد رحل مثله إلى المشرق وأخذ عن مالك الفقه وعن نافع بن أبي نعيم².

وأول نحاة الأندلس بالمعنى الدقيقى بن عثمان الموروري الذي رحل إلى المشرق وتتلذذ للكسائي والقراء، وهو أول من أدخل إلى موطنه كتب الكوفيين وأول من صنف به النحو، ويتكاثر هؤلاء القراء والمؤدبون في القرن الثالث الهجري ويتميز من بينهم عبد الملك

¹- خضر موسى محمد محمود، النحو والنحاة، المرجع السابق، ص 255-256.

²- شوقي ضيف، المدارس النحوية، المرجع السابق، ص 288.

بن حبيب وكان إماما في الفقه والحديث والنحو واللغة، ومن بين مصنفاة كتاب في إعراب القرآن.

ويبدو أن الأندلس تأخرت في عنايتها بالنحو البصري وأنها صبت عنايتها أولا على النحو الكوفي، مقتدية بنحوها الأول جودي بن عثمان¹.

خصائص المنهج الأندلسي:

1- تأخر العناية بالنحو البصري وصب الاهتمام على النحو الكوفي.

2- تنقيف البعض منهم بالفلسفة والمنطق والكلام، ومعاناة بعضهم إقامة الصناعة في تلقين تلاميذهم العوامل وما شاكلها وتقريب المعاني لهم في ذلك ولم يأخذوا كما يقول شوقي ضيف: "بعلم دقائق العربية وغوامضها والاعتلال لمسائلها أم كانوا لا ينظرون في إمالة ولا إدغام ولا تصريف ولا أبنية ..".

3- قيام نهضة لغوية نحوية خصبة على يد القالبي ومدارسه وما حمله من ذخائر اللغة والشعر والنحو من المشرق.

4- مخالفة نحاة الأندلس لمعظم النحاة السابقين من بصريين وكوفيين وبغداديين وانتهاجهم نهج البغداديين في اختيار آراء الكوفيين والبصريين والخلوص إلى آراء جديدة.

5- الإسهام في تحرير بعض مباحث النحو وأبوابه ومصطلحاته وتذليل مشاكله وصعابه كما فعل ابن مالك الذي كان رائد السماع فهو لا يدلي بحكم دون سماع يسنده مع تذليله لمشاكل النحو وصعوباته، وربما كان أبو حيان أهم من خلفوه من الأندلسيين وهو شديد العصبية لسببويه والبصريين².

مسائل الخلاف:

إن معرفة مسائل الخلاف النحوية تقتضي الاستقراء لما ورد في كتب الخلاف وأهمها كتاب "الإنصاف" لأبي البركات الأنباري.

¹- شوقي ضيف، المدارس النحوية، المرجع السابق، ص 289.

²- خضر موسى محمد محمود، النحو والنحاة، المرجع السابق، ص 256-257.

وأول مسائل الخلاف ما يتصل منها "بالمعامل" وهذه هي المسائل التي كان الخلاف فيها يعود إلى اختلافهم في تقدير "العامل" نذكر منها:

- 1- يرى الكوفيون أن المبتدأ يرفع الخبر، والخبر يرفع المبتدأ فهما يترافعان. ويرى البصريون أن المبتدأ يرتفع بالابتداء، والخبر يرتفع بالابتداء أو بالابتداء أو المبتدأ أو بالمبتدأ.
- 2- يرى البصريون أن الظرف إذا تقدم على الاسم ارتفع الاسم بالابتداء. ويرى الكوفيون أن الاسم يرتفع بالظرف ووافقهم المبرد والأخفش في أحد قوليه.
- 3- يرى البصريون أن الاسم يرتفع بالابتداء إذا وقع بعد "لولا" ويرى الكوفيون أنه يرتفع بـ"لولا".

4- يرى البصريون أن الفعل يعمل وحده في الفاعل والمفعول. ويرى الكوفيون أن العامل في المفعول النصب والفعل والفاعل جميعاً، أو الفاعل، وقال بعضهم أن العامل في الفاعل معنى الفاعلية وفي المفعول معنى المفعولية.

5- يرى البصريون أن العامل في الاسم المنصوب الذي نصب الفعل ضميره فعل مقدر، ويرى الكوفيون أنه هو الفعل نفسه الواقع على الضمير¹.

ويوجد مسائل أخرى ومنها مثلاً:

- مسألة "القول في إعراب المثني والجمع على حده". حيث ذهب الكوفيون إلى أن الألف والواو والياء في التثنية والجمع بمنزلة الفتحة والضمة والكسرة في أنها إعراب، وذهب البصريون إلى أنها حروف الإعراب.
- مسألة "تقديم خبر المبتدأ عليه"، ذهب الكوفيون إلى أنه لا يجوز تقديم خبر المبتدأ عليه، مفرداً كان أو جملة، فالمفرد نحو "قائم زيد" و"ذاهب عمرو" والجملة نحو "أبوه قائم زيد"

¹- إبراهيم السامرائي، المدارس النحوية، المرجع السابق، ص 61-62.

و"أخوه ذاهب عمرو"، وذهب البصريون إلى أنه يجوز تقديم خبر المبتدأ عليه المفرد والجملة¹.

وغيرها من مسائل الخلاف فهي تتنوع وتتعدد.

المصادر التي اعتمد عليها النحاة:

اعتمد النحاة على المصادر في دراستهم للنحو استقوا منها في القواعد وشواهد لكي يتوصلوا إلى أحكام عامة ومن هذه المصادر ثلاثة أساسية هي: السماع، القياس، الإجماع.

1-السماع:

كان السماع هو الأصل الأول في مباحث النحاة المتقدمين وفي تنفيذاتهم فقد كان أداة جمع اللغة واستقصاء قوانين بنائها وكان للنحاة في ذلك سبيلان:
-النقل أو الرواية.

- مشافهة الإعراب في البوادي.

يدخل في السبيل الأول: القرآن الكريم والحديث الشريف وما سمعه النحاة من الرواة الأعراب الذين كانوا يغدون إلى البصرة، ويدخل في السبيل الثاني ما نقله النحاة أنفسهم من مشافهة الأعراب في بواديهم وتسجيل أنماط مختلفة من كلام العرب شعره ونثره.

ويعد القرآن الكريم مصدرا مهما من مصادر السماع وأجمع النحاة على الاحتجاج بالقرآن الكريم، وعدو الفقه في المرتبة العليا من كلام العرب فصاحة وتوثيقا².

ومن هنا ننتقل إلى المصدر الثاني من مصادره الأساسية لدى النحاة.

2- القياس:

هو الدليل الثاني من أدلة النحاة، وفي اللغة العربية "قاس الشيء يقيسه قياسا وقياسا واقتاسه إذا دقره على مثاله"، أما القياس في الاصطلاح فهو عبارة عن رد الشيء إلى نظيره

1- أبو بركات بن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، د ت، ص25-62.

2- علي مزهر الياسري، الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، دار العربية، ط1، 2003م، ص 176.

وقيل إن أبي الأسود الدؤلي هو أول من أسس العربية ووضع قياسها، والقياس في هذا الكلام لم يرد على لسان أبي الأسود وليس فيه ما يدل على أن قياس أبي الأسود يماثل قياس النحوي، وقيل إن عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي (ت117هـ) كان أشد تجريدا للقياس¹. ومن نحاة البصرة كذلك يونس بن حبيب الذي كان له قياس في النحو، قال ابن الأنباري: "هو حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه وهو معظم أدلة النحو والمعول في غالب مسائله عليه"، كما قيل "إنما النحو قياس يتبع"، ولهذا قيل في حده: إنه علم بمقاييس مستتبطة من استقراء كلام العرب"².

وللقياس أربعة أركان هي: الأصل: وهو المقيس عليه، فرع: وهو المقيس، حكم وعلّة جامعة.

أما الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) واضع الأسس الحقيقية للدرس النحوي بصورته الشاملة فقد قيل عنه أنه كان "الغاية في استخراج مسائل النحو وتصحيح القياس فيه".

ومن كل ما تقدم يمكن القول إنه لا تتوافر لدينا صورة للقياس النحوي قبل الخليل مما نقله النحاة... وتحسب أن القياس النحوي بمعناه الاصطلاحي عرف طريقه إلى النحو على يد الخليل ويمكن وصفه "بالقياس الطبيعي"³.

وبعد ذكرنا للمصدر الثاني ننتقل إلى المصدر الثالث الذي اعتمده النحاة.

3- الإجماع: والمراد به إجماع نحاة البلديتين: البصرة والكوفة.

قال في الخصائص: "يجوز الاحتجاج باجتماع الفريقين، وذلك كإنكار أبي العباس جواز تقديم خبر "ليس" عليها، فأحد ما يحتج به عليه أن يقال: هذا أجازه سيبويه وكافة أصحابنا، والكوفيون أيضا.

¹ - المرجع نفسه، ص 206-207.

² - جلال الدين السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، تح: عبد الحكيم عطية، دار البيروتية، ط2، 2002، ص79.

³ - علي مزهر الياسري، الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، المرجع السابق، ص 211-212.

وقال: "فما جاز خلاف الإجماع الواقع فيه منذ بدء هذا العلم وإلى آخر هذا الوقت قولهم في (هذا بحر ضب قرب) إنه من استناد الذي لا يحمل عليه ولا يجوز رد غيره إليه. وقال غيره: "إجماع النحاة على الأمور اللغوية معتبر، خلافا لمن تردد فيه وفرقه ممنوع، ومن ثم رد"¹.

وبهذا الصدد فقد عرفنا أهم المصادر الأساسية الثلاث التي اعتمد عليها النحاة سواء البصرة أو الكوفة.

¹- جلال الدين السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، المرجع السابق، ص 73-74.

الفصل الثاني

الخرائط الذهنية وطرق التدريس

مدخل:

إن الاهتمام بالتعليم وطرائق تدريسه يزداد يوماً بعد يوم، إذ تتنوع طرائق التدريس وتصنف كل واحدة منها من حيث الفاعلية والتأثير والمميزات والعيوب التي تحيط بكل طريقة، حيث أنه لا يمكن تعميم طريقة تدريسية على أنها الأفضل لاختلاف المواقف التعليمية ويترك الاختيار على الأستاذ ليحدد الطريقة التي تناسب الموقف التعليمي والمادة التعليمية.

وتكمن طرائق التدريس في تقديم مجموعة من الفعاليات والخطوات الهادفة التي يقوم الأستاذ من خلالها بإيصال الهدف المرجو إلى الطالب، أو من خلال قيام الأستاذ بمجموعة من الخطوات المتسلسلة والمتراصة من أجل إيصال هدف إليهم.

1- مفهوم الطريقة:

أ- لغة: الطريقة السيرة، وطريقة الرجل مذهبه، يقال: ما زال فلان على طريقة واحدة أي على حال واحدة، وفلان حسن الطريقة والطريقة الحال، وقال الأخفش: بطريقتكم المثلى، أي بسنتكم ودينكم وما أنتم عليه¹.

ب- اصطلاحاً:

يقصد بها أسلوب المعلم في معالجة النشاط التعليمي مع تلاميذه ليحقق معهم أكبر قدر من الفائدة ويمكنهم من التعلم بأنفسهم فيستعملون قدراتهم الفكرية في تطوير تعليمهم².

2- مفهوم التدريس:

هو عبارة عن الجهود المقصودة والمخطط لها التي يبذلها المعلم من أجل مساعدة التلاميذ على التعليم، كل وفق قدراته واستعداداته وميوله، وهو عملية مقصودة ومخطط لها

¹ ابن منظور: لسان العرب، ط3، المجلد 10، ص 220.

² محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة،

1998، ص 365.

تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم أو تلاميذه أو لكليهما، بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل¹.

3- أسلوب التدريس:

حسب نوال إبراهيم شلتوت وميرفت علي خفاجة يقصد بأسلوب التدريس مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه، ويعني هذا التعريف أن أسلوب التدريس يختلف من معلم إلى آخر في تنفيذ طريقة تدريس واحدة².

4- معايير اختيار الطريقة في التدريس:

ويمكن إيجازها فيما يلي:

أ- **الهدف التعليمي:** فكل هدف له طريقة تدريس تناسبه، وعمل المعلم اختيار الطريقة المناسبة لإيصال المعلومات إلى طلبته.

ب- **طبيعة المتعلم:** أي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وأغراضهم ودوافعهم للتعلم، فما ينطبق عن طبيعة متعلمين لا ينطبق على فئة أخرى.

ج- **طبيعة المادة:** فبعد اختيار الطريقة لابد من التعرف على طبيعة المادة الدراسية ومستوى صعوبتها، فالتاريخ وطبيعة محتواه يختلف عن محتوى مادة العلوم.

د- **اتجاه المعلم نحو التعليم:** فكل معلم صفاته ومهاراته وأسلوبه الذي يميزه عن غيره كما أن الطريقة التي تناسبه، تتحدد وطريقة التدريس بنظرته إلى عملية التعليم واتجاهه الفلسفي الذي يتبناه واذلي لابد أن ينسجم مع الطريقة التي يختارها³.

1- عبد السلام يوسف الجعافرة: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص 412.

2- بن سليم حسين وآخرون: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد 8، العدد 3، الجزائر، 2019، ص 211.

3- ينظر: محمد محمود ساري حمادة: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، مرجع سابق، ص 49.

5- طريقة التدريس بين القديم والحديث¹:

طريقة التدريس حديثا	طريقة التدريس قديما
أصبحت تعنى بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات وغيرها من جوانب التعلم الضرورية، وأبج المتعلم مشاركا وفاعلا في عملية التعلم، كما أنه أصبح باحثا عن المعلومة ومقوما لنفسه ولزملائه وصانعا لمواقف التعلم، بل أصبح هناك بصورة شبه كلية والمعلم موجه ومدير للموقف التعليمي	كانت تعنى بنقل المعلومات والمعارف فقط مع إهمال لبقية جوانب التعلم، وبالتالي كانت تنصب أساسا في خطواتها وإجراءاتها على ما يدعم ويناسب الجوانب المعرفية مع الاعتماد الكامل على المعلم في تنفيذها وإهمال مشاركة المتعلمين كما أنها منفصلة عن البيئة المحيطة بالمتعلمين

6- أهداف تدريس النحو في المرحلة الثانوية:

أ- الهدف النظري والذي يرمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللغة لأن هذه التعميمات تعتبر ضوابط يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة فيها مقومات انتقال أثر التدريب.

ب- الهدف الوظيفي والذي يرمي إلى مساعدة الطلاب في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتحدث والاستماع.

ج- يهدف النحو إلى ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.

د- مساعدة التلميذ على فهم ما يقرأ أو يسمع فهما صحيحا.

هـ- زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها.

و- وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العملي قراءة ومحادثة وكتابة وهي الغاية من تدريس النحو².

¹- خديجة بنت محمد عمر حاجي: طرق تدريس اللغة العربية التقليدية والحديثة، جامعة طيبة، كلية التربية، ص 122-125

²- ينر: محمود سي أحمد: طرائق تدريس النحو في المرحلة الثانوية، جسر المعرفة، العدد 10، جوان 2017.

المبحث الأول: طرائق تدريس النحو

1- صعوبات تعليم النحو:

علم النحو بوصفه أحد الأركان المهمة للغة العربية، تم تأسيسه من أجل صيانة اللغة من الخطأ واللحن في الكلام. وقد تجسدت مبادئ هذا العلم في الآراء النحوية لخليل بن أحمد، وتلميذه سيبويه، ثم طوره نحاة آخرون اهتموا باستنباط قضايا علم النحو وتدوين أصوله. لكن ظهرت أسباب أدت إلى خروج النحو من مجراه الطبيعي وتورطه في مشكلات عديدة؛ فمن تلك الأسباب يمكن أن نشير إلى ما يلي: اختلاط علم النحو بعلوم أخرى لا تمت إلى اللغة بصلة، ولا سيما علمي المنطق والفلسفة، والمنهج الخاطئ للنحاة في دراسة قضايا اللغة، والإفراط في التركيز على القواعد كالمسيطر القاصر على اللغة وقلة الاهتمام بالجانب الوظيفي للغة، والاهتمام البالغ بالقضايا اللغوية النادرة والقليلة الاستعمال، والاستشهاد بالشواذ ودراسة اللهجات المختلفة والخلافات النحوية، واللجوء إلى التأويل، ونقائص في منهج تصنيف الكتب النحوية، والابتعاد عن واقع اللغة في إطار تحاليل غير لغوية.

ومن هنا يمكننا تقسيمك صعوبات تعلم النحو حسب منتقديه إلى رأيين مختلفين، بين من يرى أن صعوبة النحو تتعلق بالنحو نفسه ومشكلة تعقيده من جهة، وبين من يرجعها إلى الأساليب والطرق التي يدرس بها، ومنهج قواعده من جهة أخرى خاصة فيما يتعلق بالنحو التعليمي.

1-1- الأسباب التي تتعلق بالنحو نفسه ومشكلة تعقيده:

أنه تم إقحام الفلسفة والمنطق وعلم الكلام في النحو، ولذلك لم يسلم من الخطأ، فمرور السنين وبتأثير النحاة بعلوم غريبة بعيدة عن غاية النحو صار عبئاً على اللغة، فابتعد النحو قليلاً عن الغاية التي وضع من أجلها، فكان تأثيرها كالاتي:

1-2- أثر المنطق والفلسفة فيه:

تأثر النحاة عند قيامهم بالدراسات النحوية بجو غلبت عليه علوم الفقه والمنطق والفلسفة، فترك هذا الجو أثرا كبيرا في تفكيرهم العلمي، والجدير بالذكر أن النحو العربي كان من آخر العلوم اللغوية تأثرا بالمنطق اليوناني، فقد سبق النحاة إلى التأثر به علماء الأدب والبلاغة والنقد الأدبي، وحين قام الاتصال بين النحاة العرب والمنطق اليوناني بمعطياته الفلسفة، وجدنا أن النحاة صمدوا في منهجهم مدة ليست بالقصيرة في مواجهة التراث الإغريقي، ولم يتمكن من تغيير تفكيرهم النحوي وأصوله العامة إلا بعد تسلله إلى كثير من الجزئيات النحوية، وقد هاجم بعض النحاة المنطق هجوما مريرا على الرغم من إخضاع أحكامهم النحوية تقعيدا وتعليلا لأساليب المنطق مثبتين فساده منهجا للتفكير ومعيارا للبحث¹.

ومن أمثلة تأثر النحو بالمنطق تقسيم النحاة للكلمة، فالكلمة عندهم إما اسم، وإما فعل، وإما حرف، على أساس أن الوجود يتألف من (ذات) وهو الاسم، ومن (حدث) وهو الفعل، ومن (واسطة) وهو الحرف أي الأداة عند الكوفيين.

وفي الواقع عندما نجعل الألفاظ (وطن) و(جميل) و(هو، هي) و(الذي، التي) و(هذا، هذه) تحت قائمة الأسماء سيكون إدراك التلميذ المبتدئ لها صعبا، ولا بد من تقسيمها تقسيما آخر كأن نجعلها أسماء وصفات وضمائر وإشارة ووصلا آخرين عند تقسيمنا للكلمة معناها ووظيفتها في الجملة. وهناك مثال آخر عند جعلهم الوزن (فعل) ميزانا لكل الأفعال الثلاثية، ولكي يكون هذا الأصل الفلسفي مطردا لجأوا إلى وضع قوانين الإبدال والإعلال والإدغام².

1- ينظر: كامل محمود نجم الدليبي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، مكتبة لسان العرب، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص 46-47.

2- ينظر: كامل محمود نجم الدليبي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، المرجع السابق، ص 49.

1-3- مشكلة العلل الفلسفية:

كان النحاة القدامى يهتمون كثيرا بالبحث عن العلل في الإعراب، إذ بحثوا عن علة رفع الفاعل نصب المفعول به وغيرها، وقسموا العلل إلى العلل الأوائل وهي العلل التعليمية، والعلل الثواني والثالث التي لا جدوى منها في المراحل التعليمية الأساسية للمتعلم واستمر التعليل يتفرع حتى دخل علم الافتراض والميتافيزيقا، فدعا ابن مضاء إلى إسقاطها وبعده النحاة المحدثون أمثال الدكتور إبراهيم مصطفى في كتابه السابق حيث رفض التعليلات الفلسفية، ونجد إلى جانبه الأستاذ عبد الرحمان أيوب يهاجم هذه العلل لأنها غير قائمة على واقع اللغة، فتعليل القدامى لإعراب الفعل المضارع لشبهه باسم يتماشى مع الفلسفة التي ترى الذات هي أهم الموجودات، كذلك أن معظم النظريات الحديثة تعتمد على المنطق، كما أن الطفل في المراحل الأولى من تعليمه لا يستوعب مثل هذه التعليلات وينبغي تفاديها وتركها للمختصين في المراحل العليا من التعليم¹.

1-4- الأسباب التي تتعلق بالأساليب وطرق التدريس ومنهج القواعد النحوية:

إن صعوبة قواعد النحو وتعلمها تزداد شيئا فشيئا حيث أنها أحدثت مشكلات عديدة وشكاوى عديدة ولا سيما لدى بعض التربويين حيث أصبحت هذه القواعد بالنسبة للمتمدرسين تولد فيهم كراهية وبغضا وهذا كله راجع إلى أسباب منها:

-صعوبة النحو لا تعود إليه في ذاته بقدر ما تعود على البعد الزمني بيننا وبين الرعيل الأول الذي أعد النحو العربي.

- اختلاف المنهج في تناول المادة النحوية، واختلاف اللغة المنطوقة (اللغة العامية) عن اللغة المكتوبة (اللغة الفصحى)².

¹- ينظر: آكلي سوربة: حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012، ص 12.

²- محمد عطا الله: النحو العربي من التقعيد إلى التجديد بحث في مبررات التيسير، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، العدد 09، جويلية 2016، ص 148.

- كثرة القواعد النحوية وتشعباتها وتفصيلاتها بشكل لا يساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان التلاميذ بل تجعلهم يضيقون ذرعا بها.
- إن الكثير من القواعد النحوية تركز على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.
- أسباب بيئية واجتماعية محيطة بالتلميذ مثل: البيت والمجتمع والأصدقاء ... فالطالب يدرس النحو بين جدران الصف، فإذا خرج من الصف لم يلبس أي تطبيق ولا استخدام لها.¹
- الاعتماد على الطرائق التقليدية العقيمة، المعتمدة على التلقين والحفظ، دون الفهم.
- عدم ربط الدرس النحوي ببقية فروع اللغة، ومهاراتها من جهة، والمواد الدراسية الأخرى من جهة ثانية.
- ضعف الإعداد التخصصي والمهني لمعلمي اللغة العربية، ذلك أن من بين ما نلاحظه في مؤسساتنا التربوية هو غياب التخصص في علوم العربية وغياب الإعداد العلمي.
- ضعف العام في اللغة العربية في المجتمعات العربية بسبب اختلاف اللغة المنطوقة عن اللغة المكتوبة: حيث ينشأ اللحن عن التحدث أو الكتابة بالعربية والنظر إلى اللغة العربية نظرة ازدراء واتهام بعضهم لها بعدم مواكبتها التقدم العلمي.²

1-5- المعنى والحلقة المفقودة من الفكر النحوي القديم:

لاشك أن المعنى مطلب رئيس بين ثنائيات الخطاب لأنه لو لم يكن لصارت العملية من أصلها هراء أو ثرثرة، وما دام النحو العربي قد بني على أنساق قواعدية مستمدة من تعبيرات مستخدمي اللغة قديما فهذا حتما سيفضي إلى الدلالة على المعاني الذهنية التي تتفدح إذا ما طبقت القاعدة النحوية سواء بحفظ الرتبة أو الإخلال بها بأن يلجأ إلى التقديم

¹- علوي عبد الله طاهر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2010، ص 329.

²- ميلود رحمون: صعوبات تعليم قواعد النحو العربي، مجلة علوم اللسان، العدد 11، جوان 2017، مخبر علوم اللسان، جامعة الأغواط.

والتأخير على نية إحداث أثر بلاغي يزيد المعنى وضوحا وجمالا اعتمادا على المخالفة التركيبية بين وحدات الجملة، وهذا ما نلاحظه في السياقات التعبيرية في القرآن الكريم. والقراءة لا يحكمها إلا المعنى المعجمي اذلي هو رصيد لهجة ينتمي إليها قارئ من القراء أقره النبي صلى الله عليه وسلمك على القراءة وفقها دون أن تخالف هذه القراءة معنى شرعيا، فاهتمام البلاغيين والقراء بالمعنى وديباجته كان في منظور النحاة أبعد ما يكون من اختصاصهم.

والمقصود بالمعنى الذي غيبه النحاة هو ذلك التصور الذي ينشأ عند حدوث عملية الاستبدال الموضوعي بين عناصر الجملة.

فهذه التراكيب تبدو ولكل قارئ لها أنها نسيج لغوي متكرر لا فارق بينه إلا أن وجود العلاقات الإعرابية في الجمل الأربع أبان عن المحتملة في الجملة.

فإشارة كهذه تجعل من البحث النحوي القديم عقيما في مجال التنقيب عن المعنى وتتبع حركة تغيراته انطلاقا من تنوع التركيب الواحد تقديما وتأخيرا مثلا، ولعلها علاقة الوصل التي ضيعت في ظل الدرس النحوي في ظل الاهتمام بالقواعد والطرائق بنائها على حساب رصد معانيها الدلالية¹.

2- طرق تدريس قواعد علم النحو:

تشكل مادة علم النحو جزءا رئيسا في تعليم اللغات بشكل عام. ويعد هذا الجزء من أكثر الموضوعات تعقيدا وتذبذبا في مناهج تعليم العربية خاصة، ومما لا شك فيه أن أسبابا عديدة تشكلت منها صعوبة القواعد النحوية في المجال التربوي التعليمي، فقد أشرنا إليها سابقا كجفاف المنهاج وعقم الكتب المدرسية والطرائق، إلى جانب ذلك كله هناك طبيعة المادة النحوية المدرسة في حد ذاتها، والتي أعجزت كل من المعلمين والمتعلمين على حد

¹ ينظر: زين الدين بن موسى: طرائق تعليم النحو العربي بين القديم والحديث، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 36، ديسمبر، ص 45-50.

سواء، وعليه فإن تيسير هذه المادة على المتعلم سيظل واجبا قائما في الحاضر والمستقبل، كما كان قائما في الماضي، لكن التيسير في هذه المسائل الخطيرة جهد ضائع، أو طريقة مضلة لا تعرف لها حدود، إلا إذا تم معالجته بعيدا عن الحقائق التي أثبتتها العلماء والمختصون في ميدان علم تدريس اللغات، ومن هنا نذكر طرق تدريس علم النحو¹.

2-1- الطريقة القياسية:

وهي أقدم الطرق الثلاث، وقد احتلت مكانة عظيمة في التدريس قديما، وتسير في خطوات ثلاث: يستهل المعلمون الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام، ثم يوضحون هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التي تنطبق عليها، ليعقب ذلك تطبيق على القاعدة².

وتمثّل هذه الطريقة إلى استراتيجية الشرح النحوي وتحفيظ القواعد وفيها يقدم التركيب اللغوي الجديد للتلاميذ ثم تترك لهم فرصة كافية لممارسة القاعدة الجديدة والتدريب عليها ثم تعميمها.

أما الأساس الذي تقوم عليه فهو القياس حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الجزئية ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكلي إلى الجزئي ومن المبادئ إلى النتائج وتلك هي إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول³.

وبالرغم من سهولة وسرعة حفظ القواعد إلا أن لهذه الطريقة سلبيات تتمثل فيما يلي:
- لا تصلح مع جميع الطلاب حيث لا تتحمل مدارك بعض الطلاب القواعد العامة بشكل مباشر.

¹ ينظر: عزة الليلة: طرائق تدريس علم النحو واستراتيجياتها الفعالة، التدريس، المجلد الرابع، العدد الأول، يونيو 2012، ص 71.

² طرق تدريس مواد اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، 2011، ص 273.

³ ينظر: محمود سي أحمد: طرائق تدريس النحو في المرحلة الثانوية، مرجع سابق، ص 361.

- تبعد التلاميذ عن اكتشاف القواعد والقوانين العامة بأنفسهم، لأنهم يحصلون عليها مباشرة من المعلم لكي يحفظوها.
- غير مناسبة في المراحل الأولى من التعليم، لا تصلح للمتوسطين من التلاميذ وينبغي ألا يقتصر عليها للكبار.
- نسيان التلاميذ للقاعدة لأنهم لم يبذلوا جهدا في استنتاجها¹.

2-2- الطريقة الاستقرائية:

- ويطلق على هذه الطريقة (الطريقة الاستنباطية أو الاستنتاجية)، فهي طريقة تقوم على عرض الأمثلة ثم محاورة الطلاب فيها، ومناقشتها، ثم إجراء موازنة بينها وبعد ذلك يتم استخلاص القاعدة واستنباط المفهوم النحوي.
- وهي طريقة تعمل على حفز تفكير الطلاب، والتوصل من خلالها إلى الحكم تدريجيا، وتتخذ هذه الطريقة أسلوبين متغايرين في عرض المادة، متفقين في الأهداف العامة وهي:
- 1- طريقة الأمثلة ثم القاعدة: تسمح هذه الطريقة للمعلم في اختيار أمثلة بحرية، وبسردها وأنها أفضل طريقة لتدريس النحو لسهولة استخدامها؛ ذلك أن الطالب يفهم القاعدة فهما جيدا.
 - 2- طريقة النصوص ثم الأمثلة والقاعدة: وتقوم هذه الطريقة على عرض قطعة متكاملة المعنى، تؤخذ في العادة من موضوعات القراءة أو النصوص الأدبية، وفي هذه الطريقة لا بد أن يقوم المعلم بمعالجة القطعة كما يعالج درس القراءة، من حيث الشرح والتفسير ثم ينتزع منها الأمثلة ويدونها على السبورة².

¹ حسين نجاة: طرائق تدريس النحو العربي لدى طلاب اللغة العربية وآدابها، مجلة إلكترونية، أعلام الهند، العدد 3، سبتمبر 2019.

² ينظر: محمد بركات: تدريس مادة قواعد اللغة العربية والنحو العربي، موقع الموجه التربوي، مختص باستراتيجيات التدريس، 2020، www.almuaiejh.com، 12 أبريل 2023.

أ-خطوات الطريقة الاستقرائية:

لقد تأثرت هذه الطريقة في نشوئها بمبادئ المربي الألماني هاربارت، تلك المبادئ الرامية إلى وضع خطوات لإعطاء الدروس وتتمثل تلك الخطوات فيما يلي:

-**عرض الأمثلة:** بعد التمهيد للدرس يقوم المعلم بعرض مجموعة من الأمثلة على السبورة، على أن يكون قد حضرها تحضيراً دقيقاً، وتكون مناسبة لموضوع الدرس شاملة لجميع جوانبه.

- **الموازنة والربط:** بعد عرض الأمثلة عرضاً واضحاً من حيث الخط والتشكيل، تقرأ قراءة سليمة، ثم يباشر المعلم الشرح والتفصيل، ويحرص على الأسلوب الذي يجمع بينه إليه أذهان المتعلمين، وأثناء الشرح يوجه التلميذ إلى الربط بين الأمثلة من أجل الوصول إلى القاعدة.

- **استنتاج القاعدة النحوية:** بعد انتهاء خطوة الموازنة والربط بين الأمثلة تبدأ عملية المحاوراة بين المعلم والمتعلمين، ويكون الغرض من الحوار إشراك المتعلمين في الوصول إلى صياغة القاعدة النحوية، وذلك من خلال المعلومات التي حصلوا عليها من الأمثلة والموازنة والربط.

- **التطبيق:** بعد انتهاء المعلم والتلاميذ من صياغة القاعدة النحوية تأتي خطوة التمرين والتدريب وذلك بتطبيق القاعدة على المستوى الشفوي والكتابي أيضاً، كتوظيفها في فقرة قصيرة أو الإتيان بالأمثلة مكتوبة على السبورة¹.

ب- مميزات الطريقة الاستقرائية:

من محاسن الطريقة الاستقرائية ما يلي:

1-التسهيل على الدارس، فعندما ينتقل الدارس من الجزء إلى الكل يسهل عليه الفهم، كما أن البدء بالأمثلة ثم الانتقال للقاعدة يساعد في ترسيخ المعلومات بشكل أفضل لدى الدارس

¹ ينظر: بولنوار عبد الرزاق وآخرون: طرائق تعليمية القواعد النحوية وإشكالات توظيفها في التعليم المتوسط، مجلة إشكالات اللغة والأدب، مجلد 09، 2020، ص 311.

أو الطالب، وبالتالي تطبيقها بشكل أفضل من الدارس اذلي يتم فرض القاعدة المستنتجة بشكل نهائي ومباشر.

2- تعويد الدارس الاعتماد على النفس في الاستنتاج وإكساب عقله مرونة فكرية، وإثارته للحصول على النتائج.

3- سهولة استرجاع المعلومات، فالدارس عندما يستطيع الوصول إلى القاعدة من خلال الأمثلة ودراسة الفروقات.

4- يستفيد المعلم المتبع لهذه الطريقة في معرفة مستوى الطلاب من خلال عملية المناقشة التي تحدث، كما أن العلاقة بين الطالب والمعلم تزداد وتصبح أكثر قوة¹.

ج- سلبيات الطريقة الاستقرائية:

بالرغم من تسجيل مجموعة من المحاسن والمزايا للطريقة الاستقرائية إلا أن معارضي هذه الطريقة يسجلون عليها بعض العيوب، ويمكن تلخيص مساوئ وصعوبات الطريقة الاستقرائية في النقاط الآتية:

1- عدم مناسبة هذه الطريقة للطلاب الذين لديهم قدرات عقلية بمستوى عالي، والذين لديهم القدرة والتمكن من الاستنتاج بينما يجد طلاب ذو القدرات المحدودة صعوبة في استخدامها.

2- هذه الطريقة تتطلب مدة زمنية طويلة من أجل الوصول إلى النتائج المطلوبة بالمقارنة مع طريق التدريس الأخرى، التي تستعمل في تدريس النحو.

3- تتطلب هذه الطريقة مجموعة كبيرة من الأمثلة التي لها علاقة بموضوع الدرس الرئيسي والتي ليس لها علاقة بالموضوع الرئيسي أيضا، من أجل أن تتكون عند التلميذ القدرة والتمكن من استنتاج القاعدة النحوية².

¹ ينظر: سناء الدويكات: الطريقة الاستقرائية في التدريس، موقع المودوع، 4 ماي 2012، mawdo3.com، 14 فيفري 2023.

² ينظر: أسماء شاكور: سلبيات الطريقة الاستقرائية في التدريس التربوي، أي عربي، 2020، De e3arabi.com، 14 فيفري 2023.

2-3- الطريقة التكاملية (المعدلة):

وهي أحدث الطرق الثلاث من جهة الترتيب التاريخي، وقد نشأت نتيجة تعديل في طريقة التدريس السابقة، ولذا أسميناها الطريقة المعدلة، وهي تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة لا الأساليب المنقطعة، أي من القراءة في موضوع واحد ونص من النصوص¹.

أ- خطوات الطريقة المعدلة:

لهذه الطريقة جملة من الخطوات يمكن تلخيصها في الآتي:

-**التمهيد:** تعد هذه الخطوة ثابتة في كل الطرق المتبعة بحيث يمهّد المعلم بالتطرق إلى الدرس السابق ليهيئ طلبته إلى الدرس الجديد.

- **كتابة النص:** وبما أن هذه الطريقة تعتمد على نص متكامل فلا بد من كتابة النص على السبورة ويقراً قراءة نموذجية بحيث يركز على المفردات والجمل موضوع الدرس، مستعيناً بوسائل توضيحية كالطباشير الملونة للمفردات المخصوصة.

- **تحليل النص:** يحلل النص لما له من قيم وتوجيهات تربوية بالتركيز على جانبه اللغوي أثناء التحليل والتطرق إلى القواعد النحوية المتضمنة في الدرس.

- **القاعدة أو التعميم:** يعد وصول معظم الطلبة إلى القاعدة الصحيحة بلون المعلم القاعدة بخط واضح وفي مكان أوضح، بعد صياغتها صياغة سليمة.

- **التطبيق:** تطبق على القاعدة أمثلة إضافية، ويكون ذلك بالإجابة على الأسئلة التي يوجهها المعلم أو بتكليف الطلبة بالإتيان بجمل مطبقة حول القاعدة النحوية المقصودة².

كل طريقة من هذه الطرق حاول منظروها تيسير النحو من خلالها لا سيما الطريقة الأخيرة التي تبدو أكثر كفاءة وواقعية، لكن المتتبع لمسار تدريس المادة النحوية لا يوجد

¹ طرق تدريس مواد اللغة العربية، مرجع سابق، ص 272.

² ينظر: أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، مرجع سابق، ص 71-73.

اختلاف كبير بين نتائج كل طريقة، فالمستوى لا يزال في تراجع مستمر رغم كثافة الجهود العاملة على الاستحداث والتطوير، مما يدل على أن المشكلة ليست منحصرة في طرف واحد وهو علم النحو وإنما تتوزع على بقية ثلاثية العملية التعليمية (المقرر، الطالب، الأستاذ)¹.

ب- مزايا الطريقة المعدلة:

من بين مزايا هذه الطريقة نذكر:

- إن تعليم القواعد على وفق هذه الطريقة يجاري تعليم اللغة نفسها، لأن تعليم اللغة يأتي عن طريق معالجة اللغة نفسها.

- إن مزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابية.

- إن تعليم القواعد من خلال اللغة يحبها الطلبة لشعورهم باتصال لغتهم بالحياة.

- تجعل القاعدة جزءاً من النشاط اللغوي، فهي تدربهم على القراءة السليمة وفهم المعنى وتوسع دائرة معارفهم وتدربهم على الاستنباط².

ج- عيوب الطريقة المعدلة:

أما عن عيوب هذه الطريقة فيمكن حصرها فيما يلي:

- عدم التعادل في النحو اللغوي، فقد تشتت حماسة المدرس ويزيد إخلاصه في حصة القواعد مثلاً.

- لا يتكافأ النمو اللغوي عند الطلاب على الرغم من ذلك استطاع المدرس أن يدرب الطلبة أثناء التعليم والتعلم بالإضافة إلى استخدام هذه الطريقة.

- لا يساعد الطلاب على تحقيق الهدف المرجو في الظروف الخاصة³.

¹- ينظر: زين الدين بن موسى: طرائق تعليم النحو العربي بين القديم والحديث، مرجع سابق، ص 53.

²- ينظر: سهلي ليلي: القواعد النحوية وأساليب تدريسها، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ص 147.

³- مصرية، الطريقة المعدلة وتطبيقاتها في المقروء، قسم تعليم اللغة العربية بكلية التربية وتأهيل المعلمين، جامعة الرانيري الإسلامية، أندونيسيا، 2017، ص 42.

3- دعوة القدماء والمحدثين إلى تيسير النحو:

إن النحو العربي بل علوم العربية جملة نشأت نتيجة لإحساس هز وجدان الغياري منذرا بالخطر الذي داهم لغة القرآن والسنة، وهذا الشعور هو الذي دفعهم إلى التفكير الجاد في إيجاد طريقة تحفظ عليهم لغة دينهم الذي استماتوا في الدفاع عنه ونشره في أصقاع نائية ودانية، فكان النحو -القواعد- علم من نتاج تقدم المجتمع وتطور العقلية العربية، وهنا لا بد من معرفة الأصوات التي تتادي بتيسير النحو قديما وحديثا¹.

3-1- طرق تيسير النحو عند القدماء:

لقد كان لصعوبات النحو طرق لتيسيره من قبل العلماء وكل واحد محاولته بحسب وجهة نظره الخاصة ويمكن إيجازها فيما يلي:
أ- محاولة ابن مضاء القرطبي (ت 592هـ):

تجلت محاولته في قضية العامل التي كانت مناط اهتمام الكثير من النحويين، حيث سدد سهام دعوته أو جل سهام ثورته إلى نظرية العامل، التي أحالت كثيرا من جوانب كتاب النحو العربي إلى عقد صعبة الحل، عسيرة الفهم ... وابن مضاء لا يزري على نظرية العامل ويلتمس تهجينها لأنها فاسدة في ذاتها، وإنما تجره من تقدير في العبارات لعوامل ومعمولات على نحو ما نعرف في أبواب الضمائر المستترة ونواصب المضارع².

حيث تحامل ابن مضاء على النحو والنحاة من حوله، إذ وجد مادة العربية تتضخم بتقديرات وتأويلات وتعليقات وأقيسة .. فمضى يهاجمها في ثلاث كتب هي: "المشرق في النحو" و"تنزيه القرآن عما لا يليق بالبيان" وكتاب "الرد على النحاة"، وهو وحده الذي بقي من

¹- ينظر: صادق فوزي دباس: جهود علماء العربية في تيسير النحو وتجديده، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العدد 1 و2، المجلد 7، 2008، ص 79.

²- ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، دار الفكر العربي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط1، 1947م، ص ب.

آثاره، وفيه يهاجم نظرية العامل التي عقدت النحو وأكثرته فيه التقديرات والمباحث¹. فأصبح الدارسون يسعون إلى فهم تلك المسائل والخوض فيها من دراسة لتلك المسائل.

وقد أوضح ابن مضاء سبب تأليفه لهذا الكتاب بقوله: "وإني رأيت النحويين -رحمة الله عليهم- قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن وصيانته عن التغيير فبلغوا من ذلك إلى الغاية التي أموا، وانتهوا إلى المطلوب الذي ابتغوا، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوه منها، فتوعرت مسالكها ووهنت مبانيها وانحطت عن رتبة الإقناع حجبتها"².

ويمكن تلخيص دعوة ابن مضاء التيسيرية في:

-الدعوة إلى إلغاء نظرية العامل.

- الدعوة إلى لإلغاء العلل الثواني والثالث.

- الدعوة إلى إلغاء القياس.

- الدعوة إلى إلغاء التمارين غير العملية³.

ب- محاولة ابن مالك (ت 672هـ):

لقد كان لابن مالك دور كبير في تيسير النحو وتقريبه للمتعلمين حتى أصبحت كتبه مرجعا لمن أراد أن يتعلم النحو ولعل من أبرز مؤلفاته: ألفية بن مالك، شرح التسهيل، واذلي تناول فيه العديد من المسائل النحوية، ولقد قسمه إلى عدة أبواب من بينها: باب شرح الكلمة والكلام وما يتعلق به، ويقول: الكلمة لفظ مستقل دال بالوضع تحقيقا أو تقديرا، أو منضوي معه كذلك وهي اسم وفعل وحرف. فالاسم كلمة يسند ما لمعناها إلى نفسها أو نظيرها،

¹- شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، د ت، ص 305.

²- ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، مرجع سابق، ص 80.

³- ينظر: المرجع نفسه، ص 85-151-156-161.

والفعل كلمة تسند أبدا قابلة لعلامة فرعية المسند إليه، والحرف كلمة لا تقبل إسنادا وضعيا بنفسها ولا بنظير¹.

إضافة إلى أبواب أخرى: باب إعراب صحيح الآخر، باب إعراب معتل الآخر، باب المعرفة والنكرة.

فهو عند ذكر أقوال النحاة يختار الأسهل والأبعد عن التكلف ويجعل ذلك سببا من أسباب اختياراته². ولقد نص على ذلك في مواضع مختلفة من كتبه.

ج- محاولة ابن عصفور (ت 669هـ):

تجلت محاولة ابن عصفور في تيسير النحو من خلال مصنفات مختلفة والتي من بينها كتاب "المقرب" وهو من أهم آثار ابن عصفور وقد أصاب شهرة رفيعة، وصيتا بعيدا. وقد تناول فيه العديد من المسائل النحوية المختلفة وقسمه إلى عدة أبواب نذكر منها: باب معرفة علامات الإعراب، واذلي يقول فيه: "قد تقدم أن ألقاب الإعراب: الرفع والنصب والخفض فأما الرفع فعلاماته ثلاث: الضمة والنون وبقاء اللفظ عند دخول عامل الرفع عليه، وأما النصب فعلاماته خمس: الفتحة والكسرة وانقلاب الألف ياء وانقلاب ياء وحذف النون، وأما الخفض فعلاماته أربع: الكسرة والفتحة وانقلاب الألف ياء وانقلاب الواو ياء ..، إضافة إلى أبواب أخرى: باب الفاعل، باب التعجب، باب المبتدأ وخبره ... الخ³.

ومما يتميز به منهج ابن عصفور في المقرب في هذه الأمور:

- أنه يتميز بالدقة في التعريفات.

- يتميز بتتبع المعاني اللغوية للأدوات واستعمالاتها.

¹ ابن مالك جمال الدين محمد بن عبد الله الطائي الحياي الأندلسي: شرح التسهيل، تح: عبد الرحمان السيد ومحمد بدوي المختون، ج1، دت، ص 5-9، ص 10.

² علي بن علوي الشهري: أسباب ترجيحات ابن مالك النحوية في شرح التسهيل، جامعة أم القرى، السعودية، 1435هـ، ص 07.

³ ينظر: علي بن مؤمن المعروف بابن عصفور: المقرب، تح: أحمد عبد الستار الجوارى وعبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، ط1، ج1، 1971م، ص 48، 53، 71.

- يستقصي الأحكام استقصاء لا نظير له في غيره من كتب النحو مثال: باب كان وأخواتها¹.

د- محاولة ابن هشام الأنصاري (ت 761هـ):

تكمن محاولة ابن هشام في تيسير قواعد اللغة العربية من خلال مؤلفاته "الإعراب عن قواعد الإعراب" و"مغني اللبيب عن كتب الأعراب"، إذ بين هدفه من التيسير واضحا من قوله: "فهذه فوائد جليلة في قواعد الإعراب، تقتفي بم تأملها جادة الصواب وتطلعها في الأمد القصير على نكت كثير من الأبواب عملتها عمل من طب لمن حب وسميتها بالإعراب عن قواعد الإعراب"².

لكن أهمها كتاب "مغني اللبيب عن كتب الأعراب" وقد اختط له منها لم يسبق إليه إذ لم يقسمه على أبواب النحو المعروفة بل قسمه قسمين كبيرين قسما أفرده للحروف والأدوات التي تشبه مفاتيح البيان في لغتنا، أما القسم الثاني فتحدث فيه عن أحكام الجملة وأقسامها المتنوعة وأحكام الظرف والجار والمجرور وخصائص الأبواب النحوية وغيرها³.
فكما أشرنا سابقا أن كتاب "مغني اللبيب" أكثر شهرة من سابقه وتميز بسهولة وتفصيله لأحكام النحو⁴.

ومن خلال ذلك نكون قد أبرزنا أوجه نشاط تيسير النحو العربي لابن هشام الأنصاري.

¹- ينظر: المرجع نفسه، ص 21-22.

²- ابن هشام الأنصاري: الإعراب عن قواعد الإعراب، تح: علي فودة نيل، مكتبة لسان العرب، جامعة الرياض، د ت، ص 32.

³- ينظر: شوقي ضيف، المدارس النحوية، ص 347.

⁴- ينظر: صالح بلعيد: في قضايا فقه اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1995، ص 198.

4- دعوة المحدثين إلى تيسير النحو:

لقد ظهرت في العصر الحديث عدة كتب اختصت بموضوع تيسير النحو وهي كالتالي:

4-1- كتاب إحياء النحو للأستاذ إبراهيم مصطفى:

نشر هذا الكتاب سنة 1937 وصاحبه يلتقي فيه بثورة ابن مضاء على نظرية العامل في النحو والدعوة إلى إلغائها، وحاول الأستاذ إبراهيم مصطفى بعد إلغائه لهذه النظرية أن يضع للنحو بناء جديدا أقامه على:

- حذف الفتحة من علامات الإعراب والإبقاء فقط على الضمة والكسرة، أما الضمة فقال إنها علم الإسناد وجمعه تحت لوائها المبتدأ أو الفاعل ونائبه، واسم كان، واعتراض المنادى المضموم ...، وعلامة الإعراب الثانية عند صاحب إحياء النحو الكسرة، ويجعلها علم الإضافة وتضم بابين: باب الإضافة المعهودة وباب الجر.

- كما عقد الكاتب في مؤلفه فصلا للعلامات الفرعية في إعراب الأسماء الخمسة، وجمع المذكر السالم كما يذهب إلى أن الواو والألف والياء في الأسماء الخمسة ليست علامات فرعية للإعراب، وإنما هي مد وإشباع للضمة والفتحة والكسرة السابقات لها، والإعراب إنما هو بتلك الحركات الممدودة أي نقول عن الأسماء الخمسة أنها مرفوعة بضمة ممدودة، ومنصوبة بفتحة ممدودة ومجرورة بكسرة ممدودة.

- ويعرض لرأي النحاة في أن الفتحة تتوب عن الكسرة في الممنوع من الصرف ويقول إنما لم تتب عنها وإنما أعرب بالفتحة لأنه حرم التنوين، فأشبهه المضاف إلى ياء المتكلم.

- فتح إبراهيم مصطفى فصلا لدراسة التوابع تحدث في مقدمته عن العطف، حيث ذهب إلى ضرورة إخراجها من باب التوابع لأنه ليس كالنعت والتوكيد والبذل مكمل لما قبله ولا كالمكمل.

- إذا كان قد حذف العطف من باب التوابع فقد وضع مكانه الخبر الذي يقول عنه أنه أهم من الأقسام السابقة كلها وأولها أن يذكر في باب التوابع، وذلك إذا أرادوا أن يدلوا أن الكلمة هي عين الأولى وأنها صفة متحققة لما أشاروا إلى ذلك بالموافقة.

وعلى هذه الشاكلة حاول إبراهيم مصطفى أن يقيم للنحو بناء جديد ييسره على الناشئة إذ جمعه في بابين: باب للضمة وأنها علم الإسناد، وباب للكسرة وأنها علم الإضافة، ليحاول بهذا إلغاء أبواب النحو الكثيرة، حيث أن للإعراب عنده الضمة والكسرة فقط وهي ليست بقية من مقطع ولا أثرا لعامل من اللفظ. وختم الأستاذ كتابه بباب ناقش فيه بعض المواضع التي أجاز النحاة فيها وجهين من الإعراب أما هو فيرى ذلك غير جائز¹.

4-2- محاولة أمين الخولي:

من أولئك الداعين إلى التيسير في النحو، وهذه الدعوة جاءت من صعوبة النحو، وأسباب هذه الصعوبة عنده هي ثلاثة نذكرها بإيجاز:

-إننا نعيش بلغة غير معربة ولا واسعة، حيث نتعلم لغة معربة وافرة الحظ من الإعراب واسعة الآفاق من ذلك.

- ثقل إعرابها علينا فهو لا يسهل ضبطه بقاعدة بل يسوده الاستثناء فتتعدد قواعده وتتقارب فالفتحة تنصب وتجر، والكسرة تجر وتنصب .. الخ، وهذا ما سميناه اضطراب الإعراب.

يقول الخولي إن الأصل لهذا الحل هو "أن ندع النحاة وآراءهم وقواعدهم ونمضي إلى ما وراء ذلك من أصولهم التي استخرجوا منها هذه القواعد .. وأن نرجح من منقول اللغويين، ومرويهم في اللغة، أوجها تدفع هذه الصعوبات وتقلل هذا التعدد ... لكننا سنلاحظ في اختياره اعتبارين الأول تقليل الاستثناء واضطراب الإعراب ما استطعنا إلى ذلك سبيلا.

¹- ينظر: سميرة جداين: مفهوم تيسير النحو لدى النحاة المحدثين، جامعة تلمسان، www.asjp.cerist.dz يوم:

وقد تجوز لنفسه الأخذ من اللغات الأخرى أو الخارجة عن الأصول والقواعد العامة التي وضعها النحاة اعتمادا.

وعلى عباراتهم، وفي هذه الإجازة يقول: "كل ما ورد أن القرآن قرئ به جاز الاحتجاج به في العربية سواء أكان متواترا أم أحادا أم شاذا وقد أطبق الناس على الاحتجاج بالقراءات الشاذة في العربية ... 2- اللغات على اختلافها كلها حجة ألا ترى أن لغة الحجاز في أعمال ما ولغة تميم في تركه كل منهما يقبله القياس فليس لك أن ترد إحدى اللغتين بصاحبيتها".

تحدث الخولي عن اضطراب الإعراب بعده من صعوبات النحو العربي إذ يقول: "إذ كثرت فيما نعلم الاستثناءات في الأفعال والأسماء جميعا، فاتسعت لذلك الهوة بين لغة الحياة ولغة التعليم ووجدت الصعوبة".

ويذكر من هذه الاضطرابات الأسماء الستة، والمثني وما على صورته، وجمع المذكر السالم، وما على صورته، والجمع بألف وتاء، ينصب بالكسرة، حين يجر ما لا يتصرف بالفتحة ويقول عنها بأنها مقابلة متبعة، وما لا ينصرف والاسم المنقوص ومن اضطراب الأفعال الخمسة والمضارع المعتدل الآخر وتحدث عن اضطراب القواعد.

ثم بعدها ينتقل إلى اللغة العامية فيقول: "فهل تتوسعون فتجيزون في تلك الأسماء ما جاء في الكنية فتبقونها بالواو دائما في: أب وأخ، أولا ترون هذا التيسير فتترفضون هذا التوسع .. وهو غير بعيد بأنه لون من القياس الذي أسس النحاة عليه نحوهم"¹.

يتحدث أمين الخولي عن اضطرابات القواعد وأخذ مثلا على ذلك لم "التي تعمل الجزم وكذر أن القول متفرق فيها فهي أحيانا لا تجزم عملا لها على ما أو لا فيرفع الفعل بعدها وأحيانا تنصب في لغة أخرى".

¹ ينظر: سهاد حمدان أحمد: تيسير النحو عند المحدثين، المجلد 09، العدد 34، السنة التاسعة، جامعة تزكيت، كلية التربية، قسم اللغة العربية، 2013

4-3- محاولة تمام حسان:

يعد تمام حسان من الذين لديهم جهود بارزة في الدعوة إلى تيسير النحو العربي، حيث حاول تمام حسان في كتابه "اللغة العربية معناها ومبناها" التجديد في النحو واعتمد في محاولته على الاستغناء عن نظرية العامل، والفكرة الأساسية في كتابه هي إحلال ما أسماه بـ(تظافر القرائن) محل نظرية العامل، وقد علل ذلك بأن المعنى لا يدرك بالعلامة الإعرابية وحدها، بل بتضافر جملة من القرائن، وهذه القرائن بعضها لفظية وبعضها معنوية، أما القرائن اللفظية فهي: العلامة الإعرابية، الرتبة .. أما القرائن المعنوية فهي: الإسناد، التخصيص، النسبة...¹.

كما تميز تمام حسان في كتابه هذا بنظرته الواسعة إلى النحو العربي فلم يقصره على الحركات الإعرابية وأواخر الكلمات، بل رأى أنه ينبغي على عدى أسس منها: معاني الجمل والأساليب، معاني خاصة كالفاعلية والمفعولية، وما يربط بينها من علاقات كالإسناد والتخصيص والنسبة والقيم الخلافية بين أفراد كل عنصر مما سبق وبين بقية أفرادها².

4-4- محاولة أحمد المتوكل:

تمثلت محاولته في تيسير النحو العربي من خلال نظريته المسماة بنظرية النحو الوظيفي، حيث اعتبر النحو الوظيفي هو ذلك النحو الذي لا يكفي بدراسة الدور الذي تلعبه الكلمات داخل بنية الجملة أي الوظائف التركيبية مثل: الفاعل والمفعول والمضاف ... الخ. بل تتعداها إلى وظائف أخرى أعطى لها النحو الوظيفي أهمية كبيرة وتتمثل في الوظيفة الدلالية والتداولية وهما متعلقان على التوالي بالوظيفة التبليغية والمقامية³.

¹ عبد الله بن حمد بن عبد الله الحسين: تيسير النحو عند عباس حسن في كتابه النحو الوافي دراسة وتقويم، إشراف رياض الخوام، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، قسم الدراسات العليا، السعودية، 1433هـ، ص 26.

² تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1979، ص 07.

³ ينظر: حكيمة حمقه: محاضرات في النحو الوظيفي، موجهة لطلبة السنة الثالثة تخصص لسانيات عامة، ص 08.

فالنحو الوظيفي يعتبر الاتجاهات التي سارت في وصفها للغة وصف بنيويا تمثل فصلا للغة عن وظيفتها التواصلية والنحو العربي لا يكاد يخرج عن هذا الاعتبار كونه لا يتجاوز تحديد المعاني من خلال استظهار حركات أواخر الكلمات، لهذا عمد أحمد المتوكل إلى تبني النحو الوظيفي قصد إعادة وصف قواعد اللغة العربية وفق مفاهيمه النظرية مضيفا إلى قواعد النحو العربي وصفا دلاليا وتداوليا¹.

ومن بين مؤلفاته: آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، حيث حدد فيه أهم عناصر البنية الوظيفية المحمول (فعلي، اسمي، وصفي، ظرفي) دل على (واقعة) أو (حدث) أو (وضع) أو (حالة) يواكبه عدد من الحدود التي هي حدود موضوعات أو حدود لواحق². إضافة إلى مؤلفات أخرى: الوظائف التداولية في اللغة العربية، الوظيفة والبنية (مقاربات وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية) ... الخ.

¹- ياسين بوراس: مشروع أحمد المتوكل في النحو الوظيفي، الوظائف الدلالية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ص 02.

²- أحمد المتوكل: آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، دار الهلال العربية، ط1، 1993، ص 07.

المبحث الثاني: دراسة تطبيقية للخرائط الذهنية على قواعد النحو "السنة الأولى ثانوي".

1- مفهوم قواعد اللغة العربية:

إن القواعد النحوية ليست غاية تقصد لذاتها، وإنما هي وسيلة لضبط الكلام وتقويم اللسان وتصحيح الأساليب، ولهذا فإن مادة القواعد تعتبر مقياساً ينظم عملية التفكير وضبط اللسان بوصفه عامة فإن اللغة لا تصح ولا تفهم قواعدها إلا باتباع مناهجها وتطبيق مقاييسها، ولا ينمو الخيال إلا بالتدريب الطويل على استعمال مبادئها وقواعدها في التعبير. والقواعد النحوية هي بمثابة الأداة أو الآلية التي تتيح للإنسان أن يتكلم اللغة، والتي تحدد شروط التواصل والتفاهم وضوابطها بين أبناء اللغة الواحدة، فقواعد النحو من أهم مقومات الاتصال اللغوي لا يحدث الاتصال السليم إلا باللغة السليمة الخالية من الخطأ في الإعراب، واللحن في ضبط الكلمات لأن الخطأ في نقل المعنى المقصود ويؤدي إلى الخلط والاضطراب في الفهم¹.

1-1- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (ق ع د) قعد بنو فلان لبني فلان يقعدون وجأؤوهم بأعدادهم، وقد بقرنه: أطاقه، وقعد للحرب هياً لها أرانها، وقعدت المرأة عن حيض والولد يقعد قعوداً: وهي قاعد، انقطع عنها، والجمع قواعد في التنزيل القواعد النساء².

1-2- اصطلاحاً:

قواعد اللغة العربية بوصفها موضوعات مدرسية تشمل قواعد النحو والصرف وهي بمعناها المطلق تشمل قواعد (النحو والصرف والبلاغة والأصوات والكتابة)، أما النحو فهو العلم الذي يبحث في أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءً، ويبحث الصرف في بنية الكلمة أي في

¹ حليلة تمزور وآخرون: أثر طريقة التعلم التعاوني في تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 15، العدد 02، سبتمبر 2021، ص 298.

² ينظر: ابن منظور: لسان العرب، مج 11، دار صادر، بيروت، لبنان، ص 150.

التغيرات التي تصيب الكلمة العربية من إعلال وإبدال وتقديم وتأخير وزيادة ونقص، وما إلى ذلك، وتقتصر في تدريس قواعد اللغة على مفهومها المدرسي (النحو والصرف) ¹.

2- الدوافع التي اعتمدنا عليها في اختيار بعض القواعد النحوية:

وهي كالآتي:

- أن القواعد التي اخترناها بما فيها الجملة الاسمية بأطرافها والجملة الفعلية وبعض اللواحق هي أساسية بالنسبة لطلاب السنة الأولى ثانوي كذلك وعلى الطالب أن يكون ملم بجميع هذه القواعد بتقريعاتها وما يتخللها من شروط وتجاوزات كانت صعبة لفهم عليه في مراحل سابقة.

3- نماذج من قواعد النحو للسنة الأولى ثانوي:

3-1- رفع المضارع ونصبه:

الفعل المعرب: وهو نوع واحد:

الفعل المضارع فهو معرب دائما إلا في موضعين:

الأول: إذا اتصلت به نون التوكيد اتصالا مباشرا فإنه (يبني على الفتح) مثل: يكتبن.

الثاني: إذا اتصلت به نون النسوة، فإنه يبني على السكون وذلك لمشابهته الفعل الماضي المتصل بنون النسوة مثل: يرضعن.

أما إعراب المضارع فقد يكون بالرفع وهو الأصل فيه طالما لم يتقدمه ناصب ولا جازم مثل: يذاكرُ محمدُ الدرس، الفارس يقاتلُ ببسالة.

وقد يعرب الفعل المضارع بالنصب وذلك إذا سبقه أحد النواصب.

وحروف النصب هي:

لن: حرف نفي واستقبال ونصب، مثل: لن يفوزَ المتكاسل.

¹ - ينظر" طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات الحديثة، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2009، ص 73.

كي: حرف تعليل واستقبال ونصب، وقد تصاحبها لام التعليل الجارة مثل: ذاكرت لكي أنجح.
وقد لا تأتي إلا أنها تفهم من الكلام مثل: ذاكرت كي أنجح.

إن: حرف جواب وجزاء تقع جوابا لكلام قبلها، مثلا: إذا قال لك صديقك: سأزورك غدا، فإنه تجيب قائلاً: إذن أكرم ضيافتك.

ويشترط فيها: أن تنصدر جملتها وأن يليها الفعل مباشرة دون فصل، أن يكون الفعل دالا على الاستقبال.

أن (أم النواصب): وهي حرف مصدري واستقبال ونصب، تؤول مع ما بعدها بمصدر، وهي تعين المضارع للاستقبال مثل: رغبت أن أفعل الخير، وهي تنصب بكونها ظاهرة أو مضمرة، وإضمارها يكون جائزا أو واجبا.

تضمّر أن الناصب جوازا على موضعين:

- بعد لام التعليل مثل: حضرت لأستمع إلى المحاضرة¹.

- بعد حرف يعطف المضارع على اسم صريح خالص من معنى الفعل، أي: خالص في الاسمية كالاسم الجامد. مثل: تعبك وتبلغ الرشاد أشرف لك.

وتضمّر أن الناصبة (وجوبا) في أربعة مواضع:

- بعد (حتى) إذا كانت حرف (غاية وجر معا) بشرط أن تكون بمعنى إلى أو لام التعليل.

- إذا وقعت بعد (أو) التي بمعنى (حتى) أو (إلا).

فقال التي بمعنى (حتى): سأصبر أو أبلغ المجد

ومثال (أو) التي بمعنى (إلا): سأضرب التلميذ أو يذاكر، أي: إلا يذاكر.

- إذا وقع المضارع بعد (فاء السببية أو واو المعية) الواقعتين في جواب نفي.

مثل: هل تذاكر فتتجَحَّ / لا أنصحك وتجهل نصيحتي

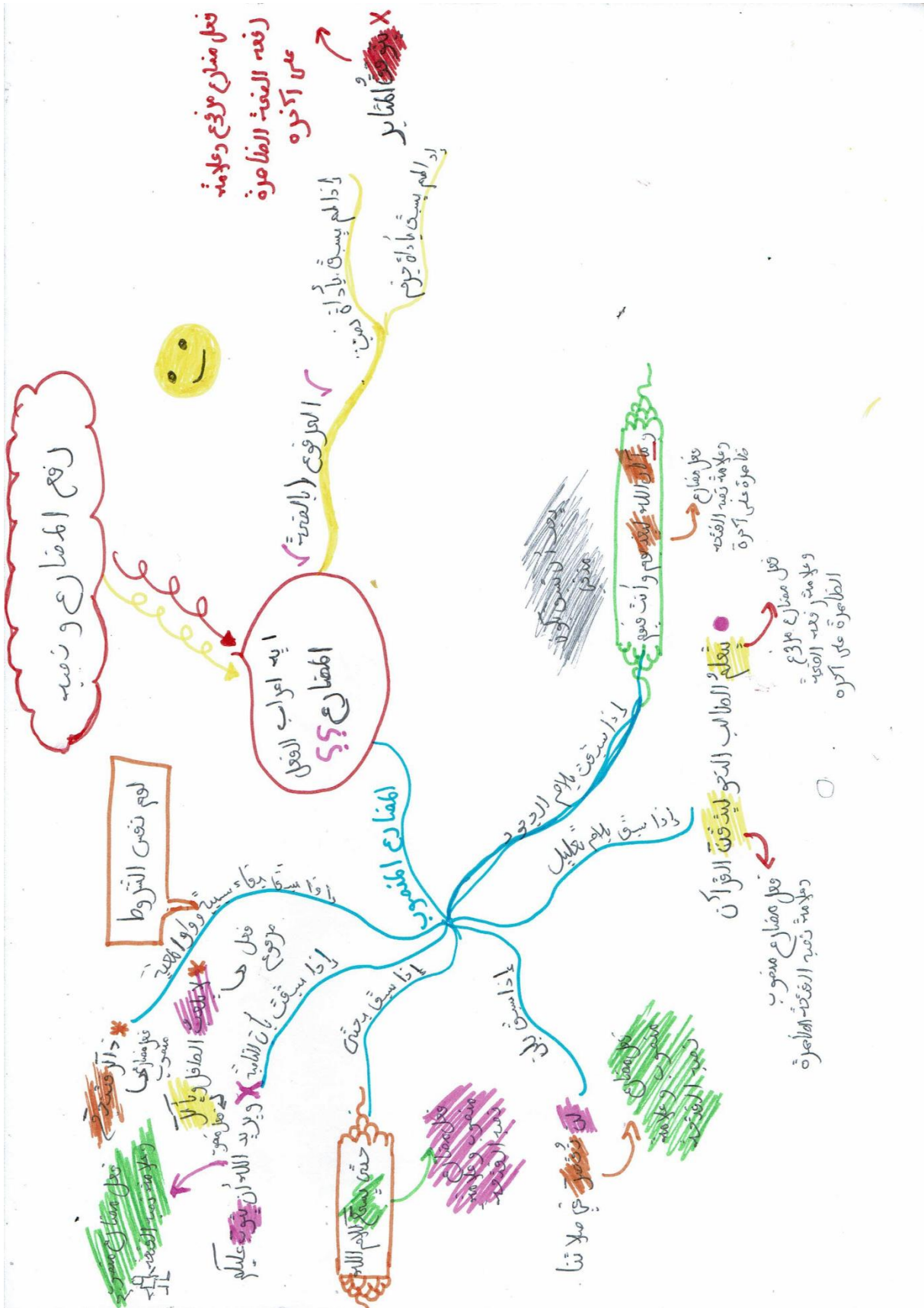
¹- ينظر: مصطفى محمود الأزهرى: تيسير قواعد النحو للمبتدئين، دار العلوم والحكم، مصر، ط1، 2006، ص 88-89

- أن يقع المضارع بعد لام الجحود الجارة المسبوقه بـ(كان منفية)، مثل: ما كان المعلم ليتكل على تلاميذه.

وتظهر (أن) وجوبا: إذا وقعت بين لام الجر ولا النافية للجنس، مثل: اجتهد لئلا أندم
أن الناصبة المصدرية: تنصب الفعل المضارع بلا شرط إلا في بعض الأحوال يكون الرفع واجب فيها، فيرفع المضارع بعد (أن) إذا سبقت بفعل من أفعال العلم واليقين، مثل: علمت أن تمطرُ السماء. أي: أن تمطر.

ويجوز رفع المضارع ونصبه بعد أن إذا سبقت بفعل يدل على الظن والرجحان مثل: ظننت أن تطلب الحق، أو أن تطلب الحق¹.

¹- ينظر: مصطفى محمود الأزهرى، تيسير قواعد النحو للمبتدئين، المرجع السابق، ص 90.



3-2-المبتدأ والخبر وأنواعهما:

-المبتدأ:

هو الاسم الذي يقع في أول الجملة الاسمية لكي يحكم عليه بحكم ما، وهذا الحكم اذلي يحكم به على المبتدأ يسمى خبراً، وبه يتم معنى الجملة ويصح الوقوف عنده.

مثال: التلميذ الذي ينجح في الصف ذكي ومجتهد.

التلميذ: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

الذي: اسم موصول مبني على السكون في محل رفع نعت

نجح: فعل ماض مبني على الفتح الظاهر على آخره وفاعله ضمير مستتر جوازا تقديره هو والجملة الفعلية لا محل لها من الإعراب لأنها صلة الموصول.

في الصف: جار ومجرور وشبه الجملة متعلق بالفعل نجح.

ذكي ومجتهد: خبر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره¹.

أنواع المبتدأ:

يعرف المبتدأ على أنه اسم لم يسبق بعامل لفظي بمعنى لم يسبق بمنطوق قبله والأصل في المبتدأ أن يكون معرفة لا نكرة، ذلك لأن النكرة مجهولة والحكم على مجهول لا يعطي معنى للجملة ولا يفيد، لذلك أوجب علماء النحو أن يكون الابتداء بالمعرفة لا بالنكرة، وإن كان هناك ابتداء بنكرة فلوجود مسوغات وضعوها، وبالحديث عن أنواع المبتدأ فالتفصيل كما يلي:

أ-الاسم الظاهر: يسمى أيضا الاسم الصريح والذي يأتي بصورة المفرد أو المثنى أو الجمع للمذكر أو المؤنث، ويعرف المبتدأ على حسب الاسم الصريح الذي جاء به فإن كان مفردا كان مرفوعا بالضمة وإن كان مثنى كان مرفوعا بالألف وإن كان جمعا كان مرفوعا بالواو،

¹- ينديم حسين وعكور، القواعد التطبيقية في اللغة العربية، مؤسسة بحسون للنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1998، ص151.

وإن كان من الأسماء التي يرفع بالواو أيضا لكي يأتي أحيانا مجرورا لفظا مرفوعا محلا وهذا في حالة واحدة إذا سبق بـ(من)، (الباب) و(رب) ومن مثال ذلك:

الله ربنا

الله: لفظ الجلالة مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

ربنا: خبر المبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

ب- الضمير: من الأنواع التي يأتي بها المبتدأ أن يأتي على هيئة ضمير منفصل لا متصل، ذلك لأن الضمير المتصل لا يأتي مستقلا بذاته، فلا يمكن أن يأتي الضمير المتصل في محل رفع مبتدأ، أما المنفصل فقد يكون للمتكلم مثل: أنا، نحن، وقد يكون للمخاطب مثل: هو، هي، هما، هم، هن، مثال: أنا كاتب مجتهد.

أنا: ضمير منفصل مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.

كاتب: خبر المبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

مجتهد: صفة للكاتب مرفوعة وعلامة رفعها الضمة الظاهرة على آخرها¹.

ج- المصدر المؤول: ويعرف المصدر المؤول على أنه تركيب يتكون من حرف مصدري يليه جملة اسمية أو فعلية، ويستخرج المبتدأ من الحرف المصدري مع ما يليه من فعل مضارع، ولو تأملنا في قوله تعالى: (وأن تصوموا خير لكم) [سورة البقرة الآية 184] لرأينا أن المصدر المؤول المتمثل بالحرف المصدري والفعل المضارع يعرف في محل رفع مبتدأ، والتقدير صيامكم خير ومثال ذلك: (أن تعمل بجد خير ورزق)

أن: حرف مصدري ناصب مبني على السكون لا محل له من الإعراب

تعمل: فعل مضارع منصوب بالحرف المصدري وعلامة نصبه الفتحة والفاعل ضمير مستتر تقديره أنت، والمصدر المؤول في محل رفع مبتدأ والتقدير عمالك.

¹- ينظر: سعيد العمودي، أنواع المبتدأ، موقع موضوع، mawdo3.com، يوم: 11 أبريل 2023

جد: باء حرف جر مبني على الكسر لا محل له من الإعراب، جد: اسم مجرور بحرف الجر وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره.

خير: خبر المبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.

ورزق: الواو حرف عطف مبني على الفتح لا محل له من الإعراب ورزق اسم معطوف على خير مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره¹.

د- اسم إشارة: هو ما وضع لمعين بالإشارة إليه وهي ثمانية وتعرب حسب موقعها في الجملة فتعرب مفعول به وأحياناً مبتدأ مثل: هذا الرجل خلق.

هـ- اسم موصول: ما يدل على معين بوساطة جملة تذكر بعده تسمى صلة الموصول.

و- اسم استفهام: هو مصدر مأخوذ من كلمة استفهمت، والتي تعني أني طلبت فهم شيء ما ومعرفة ماهيته ومعناه وتعرب حسب موقعها في الجملة فتأتي في صيغة مبتدأ مثل: من الباب؟

من: اسم استفهام مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.

بالباب: جار ومجرور وشبه الجملة في محل رفع خبر.

-الخبر وأنواعه:

يتبع المبتدأ في جميع حالاته، في الأفراد والتنثية والجمع والتذكير والتأنيث، كما يكون خبر المبتدأ مفرداً، يكون جملة فعلية، أو جملة اسمية، أو شبه جملة، أي ظرفاً للزمان والمكان²، ونذكرها كما يلي:

أ-الخبر المفرد: أي يكون كلمة واحدة كقول النبي صلى الله عليه وسلم: (أمقت الناس

المتكبر) [ميزان، 16951]

¹- سعيد العمودي، أنواع المبتدأ المرجع السابق.

²- إبراهيم شمس الدين، مرجع الطلاب في قواعد النحو، دار الكتب العلمية، بيروت، ط7، 2002، ص 32.

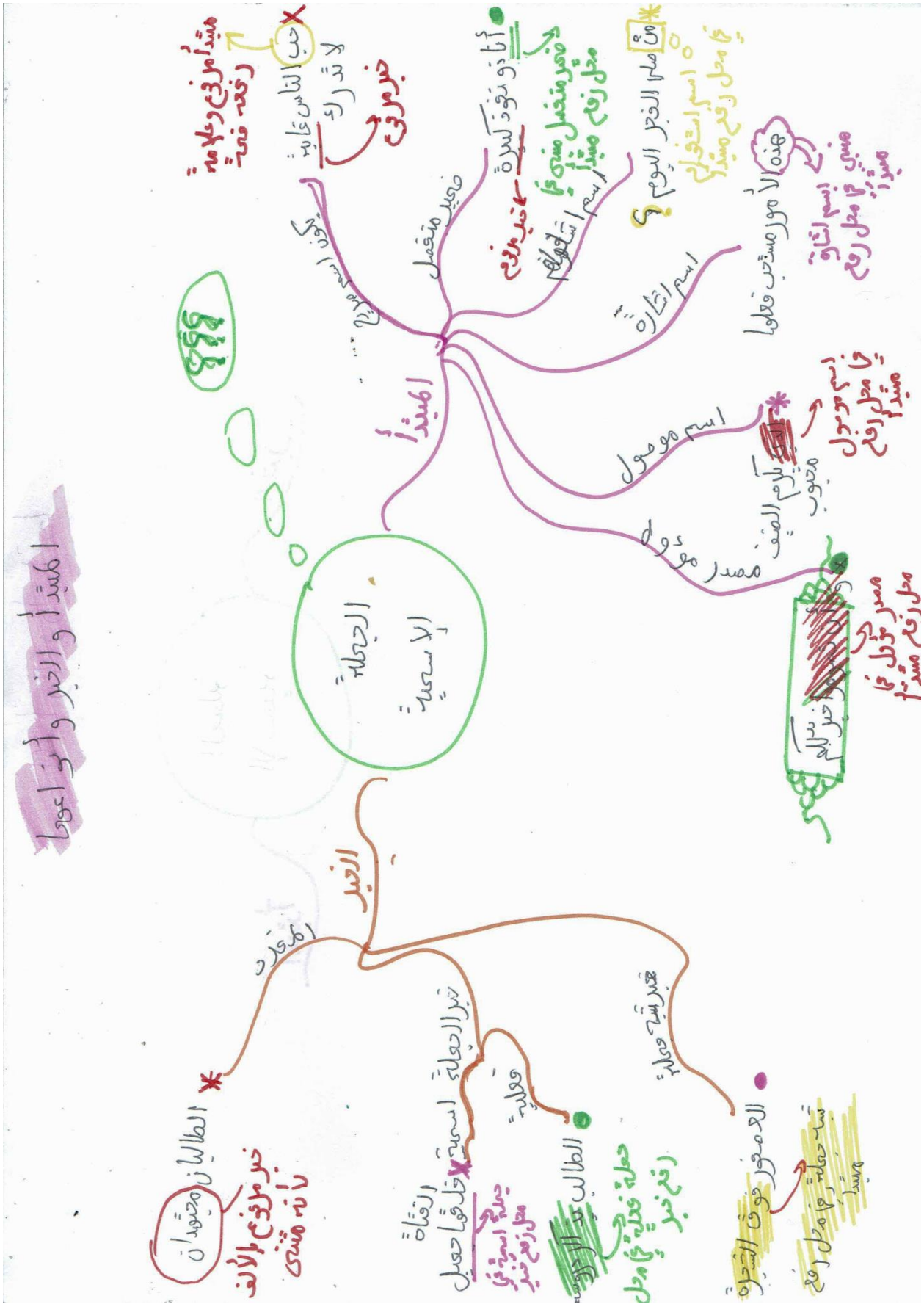
ب- **الخبر الجملة**: كقول النبي صلى الله عليه وسلم: (كثرة الكذب يمحو الإيمان)، وقول علي رضي الله عنه: "المؤمن سيرته القصد" [ميزان 1243]، ويشترط في الجملة الواقعة خبراً أن تشمل -غالبا- على رابط يربطها بالمبتدأ، والروابط أنواع كثيرة منها: الضمير الراجع إلى المبتدأ؛ مثل قول الإمام علي رضي الله عنه: (الكافر الدنيا جنته) [ميزان 17446] ومنها الإشارة إلى المبتدأ السابق؛ مثل قوله تعالى: (والذين كذبوا بآياتنا واستكبروا عنها أولئك أصحاب النار) [الأعراف الآية 32]، ومنها إعادة المبتدأ السابق؛ كقوله تعالى: (الحاقة ما الحاقة) [الحاقة، الآية 1-2] ¹.

ج- **الخبر شبه جملة**: كقول الإمام علي رضي الله عنه: (لسان العاقل وراء قلبه) [ميزان 17874] وقول النبي عليه الصلاة والسلام: (سلامة الإنسان في حفظ اللسان) [ميزان 1788].

يكثر أن يكون المبتدأ الواحد خبران أو أكثر، كقول النبي صلى الله عليه وسلم: (المؤمن ألف مألوف) [ميزان 1449]، ويجوز حذف المبتدأ أو الخبر إن دل عليه دليل ولم يتأثر المعنى بحذفه، فمثال حذف المبتدأ جوازا قوله تعالى: (لمن الملك اليوم لله الواحد القهار) [غافر، آية 12]، ومثال حذف الخبر جوازا يقال: من في الحقل؟ فيجاب: علي والأصل: علي في الحقل ².

¹- محمد كاظم الحسيني الحكيم: النحو للمبتدئين، القسم العربي لمعهد تعليم اللغات ريال، ط1، 1427هـ، ص 66.

²- المرجع نفسه، ص 67.



3-3- التمييز:

هو اسم نكرة منصوب يذكر لبيان المقصود من اسم قبله مبهم يصلح لأن يراد به أشياء كثيرة مختلفة، فمثلا لو قلت: اشتريت عشرين. فكلمة عشرين عدد مبهم يحتاج إلى ما يفسره فهي تصدق على القلم والكتاب والمكتب، إلا أننا إذا قلنا: اشتريت عشرين كتابا فإن كلمة (كتابا) تمييز لأنها أزلت الإبهام الذي في كلمة (عشرين) وميزته بهذا المعدود بالذات عن باقي الأشياء التي تصلح أن تكون معدودة بهذا العدد¹.

أقسام التمييز:

وهو بذلك نوعين:

1- ما يوضح كلمة مبهمة ويقال له: تمييز الذات أو المفرد أو الملفوظ.

2- ما يوضح معنى جملا ويقال له: تمييز النسبة أو الجملة أو الملحوظ.

تمييز الملفوظ ويقع هذا النوع من التمييز في أربعة مواضع:

أ- بعد الأعداد: والأعداد نوعان: الصريحة والكنائية.

*الصريحة: يشمل هذا النوع الأعداد الواقعة بين أحد عشر وما فوقها إلى تسعة وتسعين

نحول قوله تعالى: (إني رأيت أحد عشر كوكبا) [سورة يوسف، الآية 4].

أحد عشر: اسم مبني على الفتح الجزئين في محل نصب مفعول به.

كوبا: تمييز منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره.

*الكنائية: وتشمل كم الاستفهامية التي تتضمن عددا مجهولا يراد معرفته نحو: كم كتابا

قرأت؟.

ب- بعد المقادير: وهي على ثلاثة أنواع:

* ما يدل على الوزن: بعثك رطلا عنبا.

* ما يدل على المساحة: نحو: اشتريت فدانا أرضا

¹ - مصطفى محمود الأزهرى، تيسير قواعد النحو للمبتدئين، مطبعة العمرانية، مصر، ط3، 2011، ص 270.

* ما يدل على الكيل: نحو: اشتريت مدا قمحا¹.

* تمييز الملحوظ: وقد يكون

* محولا عن الفاعل مثل: طابت الإسكندرية هواء.

فالأصل في المثال: طاب هواء الإسكندرية، ثم حول الفاعل تمييزا.

* محولا عن المفعول به مثل: غرسنا الأرض شجرا.

فالأصل في المثال: غرسنا شجر الأرض، ثم حول المفعول به تمييزا

* محولا عن المبتدأ مثل: أنا أكثر منك تجرية.

فالأصل: تجربتي أكثر من تجربتك، ثم حول المبتدأ تمييزا.

* محولا عن أسلوب تفضيل مثل: محمد أفضل خلقا

* محول عن أسلوب تعجب مثل: ما أجمل الورد رائحة.

حكم إعراب التمييز:

1- تمييز الملحوظ منصوب.

2- تمييز الملفوظ: إذا كان المميز اسم وزن أو كيل أو مساحة يكون منصوبا، ويجوز جره

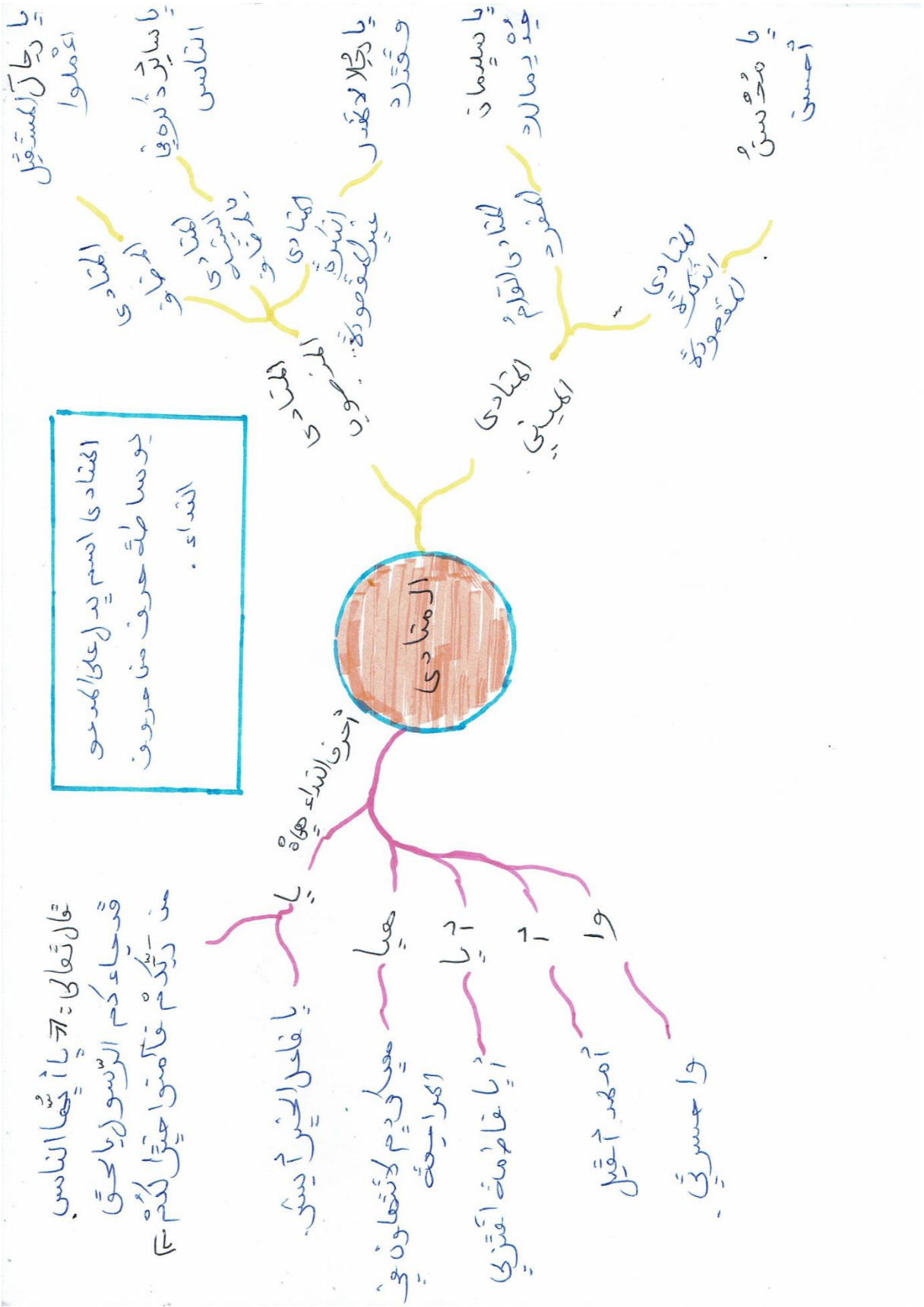
بالإضافة أو بمعنى مثل: اشتريت جراما ذهباً، أو جراما ذهب، أو جراما من ذهب².

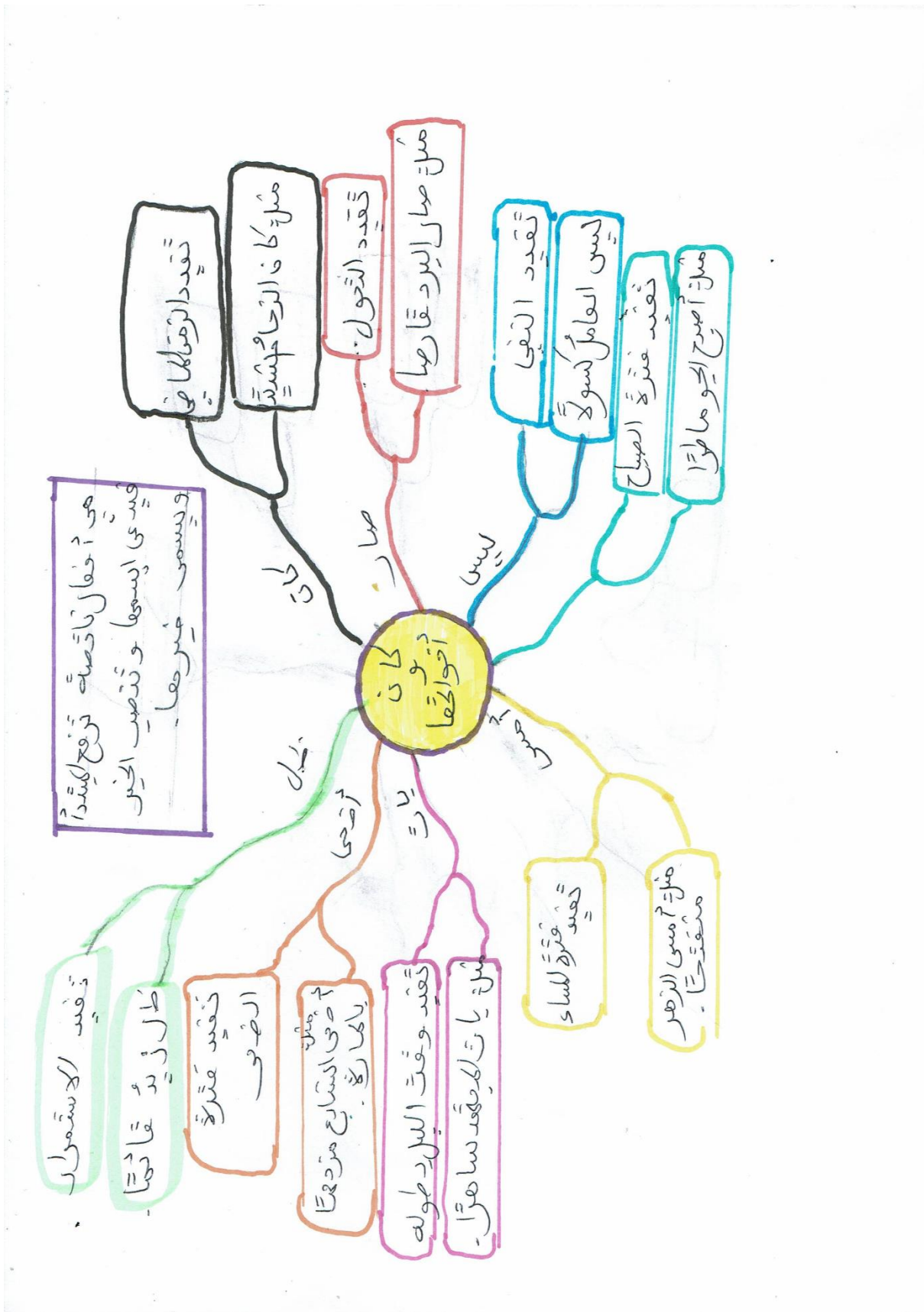
¹- ينظر: نديم حسين وعكور، المرجع السابق، ص 301-303.

²- ينظر: يوسف الحمادي وآخرون: القواعد الأساسية في النحو والصرف، الهيئة العامة للشؤون المطابع الأميرية، القاهرة،

1994، ص 110-112.







3-4- كان وأخواتها:

كان وأخواتها أفعال ناقصة تدخل على المبتدأ والخبر، فيبقى المبتدأ مرفوعاً ويدعى اسمها أما الخبر فينصب ويدعى خبرها، وقد سميت هذه الأفعال ناقصة لأنه لا يتم بها مع مرفوعها كلام تام مثل: صار الجو. وهذه الأفعال هي:

كان: وتفيد التوقيت في الماضي.

صار: تفيد التحول

أصبح، أضحى، ظل، أمسى، بات: تفيد التوقيت في زمن مخصوص وكثيراً ما تستعمل بمعنى صار.

مازال، ما برح، ما انفك، ما فتى، ما دام: تفيد الاستمرار

يشترط في: زال، برح، انفك، فتى أن يتقدمها نفي أو نهي مثل: لا يزال الطالب مجتهداً.

ويشترط في دام التي تفيد التوقيت بحالة مخصوصة غير مستمرة أن تتقدمها (ما) المصدرية الظرفية. كقوله تعالى: (وأوصاني بالصلاة والزكاة ما دمت حياً) [مريم 03]

خبر كان وأخواتها:

يكون خبر هذه الأفعال مفرداً مثل: كن جميلاً تر الوجود جميلاً، وجملة فعلية أو اسمية مثل: "ما فتى اللسان يحفظ صلاح الإنسان" و"ما زال الظلم مرتعه وخيم". أو شبه جملة مثل: "ما فتئت عظمة الرجال في إنجاز جلائل الأعمال"، وقد يتقدم على الاسم مثل قوله تعالى: (وكان حقاً علينا نصر المؤمنين) [الروم 47]¹.

¹ حسين شلوف، حسن تليان، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى ثانوي، جذع مشترك آداب، ص 53-54.

أقسام كان وأخواتها:

تنقسم كان وأخواتها إلى ثلاثة أقسام:

- 1- ما لا يتصرف وهو: ليس، ودام، فلا يأتي منها المضارع والأمر.
- 2- ما يتصرف تصرفا تاما بمعنى أنه تأتي منها الأفعال الثلاثة وهو: كان، أصبح، أمسى، أضحى، ظل، بات، صار.
- 3- ما يتصرف تصرفا ناقصا بمعنى أنه يأتي منه الماضي والمضارع فقط، وهو: مازال، ما انفك، ما فتى، ما برح¹.

3-5- المنادى:

اسم يدل على المدعو بواسطة حرف من حروف النداء، ليقبل صاحبه على المنادي أو يلتفت إليه مثل: يا فاعل الخير أبشر. ويأتي المنادى دائما بعد حرف من حروف النداء وهي:

(أي) و(أ): للمنادى القريب.

(أيا) و(هيا) و(آ): للمنادى البعيد.

(يا): للقريب والبعيد.

(وا): للندبة².

مثل:

- قال تعالى: (يا أيها الناس قد جاءكم الرسول بالحق من ربكم فآمنوا خيرا لكم). [النساء

الآية 170]

- أيا فاطمة اقتربي.

- أمحمد أقبل.

¹- المرجع السابق، ص 54.

²- بدر الدين بن تريدي: الكامل في الأدب واللغة، سنة أولى ثانوي، جذع مشترك جميع الشعب، دار المعرفة، الجزائر، ص 134.

- هيا كريم لا تتهاون في مراجعة دروسك.

- واحسرتي !

والجدول الموالي يبين متى يأتي المنادى منصوبا ومتى يأتي مبنيا على ما يرفع به

قبل النداء: ¹

الإعراب	أمثلة	نوع المنادى	
منادى منصوب بالفتحة لأنه مضاف	يا رجال المستقبل اعملوا	المنادى المضاف	المنادى المنصوب
منادى شبيه بالمضاف منصوب	يا سائرا ذكره في الناس	المنادى الشبيه بالمضاف	
منادى نكرة غير مقصودة منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة	يا رجلا لا تهذر وقتك	المنادى النكرة غير المقصودة	
منادى مبني على الضم	يا سليمان جد بمالك	المنادى انعدم المفرد	المنادى المبني
منادى نكرة مقصودة مبني على الضم في محل نصب على النداء	يا محسن أحسن	المنادى النكرة المقصودة	

3-6- النعت بنوعيه:

النعت ويسمى الصفة أيضا تابع يدل على معنى أو صفة في منوعته فيوضحه إن

كان معرفة ويخصه إن كان نكرة، مثل: التاجر الجالب مرزوق والمحتكر ملعون.

ينقسم النعت من حيث المعنى إلى:

- **نعت حقيقي:** وهو ما دل على معنى في منوعته ذاته، ويطابق المنعوت في الإعراب وفي

التعريف والتكثير وفي النوع والعدد مثل: زرت حديقة جميلة.

- **نعت سببي:** وهو ما دل على معنى في اسم ظاهر بعده، منتسب إلى المنعوت ومرتب

بضمير بارز يطابقه، والنعت السببي يرد مرفدا -غالبا- ويطابق منوعته في الإعراب وفي

التعريف والتكثير ويوافق ما بعده في النوع (التذكير والتأنيث) مثل: قرأت كتابا شائقة قصصه

وينقسم النعت من حيث لفظه إلى:

¹- المرجع السابق، ص 134.

- نعت مفرد: مثل: التلميذات النجيبات ناجحات.

- نعت جملة (اسمية وفعلية): ويجب أن تشمل على ضمير يطابق المنعوت مثل: الحياة نعيما متصلا ولا رخاء يتجدد.

- نعت شبه جملة (ظرف أو جار ومجرور): مثل: أطربنا هديل حمامات على شجرة في البستان¹.

¹- حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي: المرجع السابق، ص 131-132.

الختامة

خاتمة:

توصلنا في نهاية دراستنا هذه إلى مجموعة من النتائج نذكر منها ما يلي:

- 1- طريقة الخرائط الذهنية تساعد في ربط الأفكار ويستطيع الطالب من خلالها ربطك الموضوعات ببعضها ومراجعتها بسهولة
- 2- أثر الخرائط الذهنية على مشاكل صعوبات التعلم لدى التلاميذ ومعالجتها خاصة في تعلم النحو العربي، فحبذا لو تدمج هذه الطريقة مع طرق التدريس في جميع المراحل التعليمية وتوعية بضرورة استخدامها والتدريب عليها سواء بالنسبة للتلاميذ أو الأساتذة.
- 3- استراتيجية الخرائط الذهنية تساهم في تبسيط العملية التعليمية وتيسيرها، واتخاذها أسلوب في تدريس النحو التعليمي.
- 4- الخريطة الذهنية أو الخارطة العقلية وسيلة للتعبير والتدريس، بدلا من الاقتصار على الكلمات فقط، كما أنها تساهم في تحديد أهداف الدرس وضبط المعلومات ومعالجتها
- 5- ما يميز الخريطة الذهنية هو وجود الرسومات والألوان والرموز فيها، بالإضافة إلى أنها عبارة عن صفحة واحدة، الأمر الذي يجعل الدماغ يتعامل معها بسهولة ويكتسب المعلومات منها بصورة أفضل.
- 6- الخريطة الذهنية هي طريقة فعالة في معالجة صعوبات النحو خاصة التطويل في القواعد فهي تعتمد على الاختصار وتقدم كل ما يحتاج إليه المتعلم في النحو.
- 7- الخرائط الذهنية تساعد المعلم على تقليل كمية الكلمات المستخدمة في شرح المادة في العملية التعليمية وبهذا تزيد فرصة التركيز والانتباه لدى الطلاب.
- 8- تعطي دافعية للطلاب للتعلم؛ لأنها تجعل العملية التعليمية مشوقة وغير مملة، كما أنها تساعد في عرض التفاصيل الدقيقة.
- 9- الخرائط الذهنية أتاحت للطلاب الكبيرة لاكتشاف طرق علمية مميزة وتجعلهم يستطيعون دائما الربط بين الصورة التي أمامهم والفكرة أو المعلومة المراد إيصالها.

10- ربط المفاهيم ببعضها واستخدام الألوان يساعد على فهم الدرس النحو أكثر واستيعاب، إن صعوبة التدريس النحو قد تكون في القواعد في حد ذاتها وقد تكون في عدم القيام بالتطبيق الفعلي وجعل النظري يحتل المرتبة الأولى.

11- عدم اهتمام النحاة بالمعنى الكلي الذي ينشأ عن تلاحم عناصر الجملة وهي متحدة لا يعني إغفالهم لور المعنى في عملية التواصل.

12- نشأة النحو جاءت للحفاظ على لغة القرآن الكريم من اللحن

13- كثرة الطرائق المقترحة والمستخرجة من المنهج القديم لم تستطع أن تكون بديلا كافيا لما ينشده المجتهدون في تيسير النحو، فلغة العصر اختلفت تماما عن اللغة الأولى، التي استنبطت منها القواعد، لذلك كان لابد من استحداث طرق جديدة مثل طريقة الخرائط الذهنية.

14- أن مشكلة تعليم قواعد اللغة العربية قديمة وموروثة لم تعالج معالجة جذرية

15- هناك محاولات لتيسير النحو وذلك من أجل تقريب وتحبيب هذه المادة العلمية للطلاب
16- صعوبات النحو لدى أغلبية التلاميذ في الطور الثانوي لشعبتين العلمية والأدبية ترجع إلى طبيعة الموضوعات المقررة في الكتاب المدرسي، ضف إلى ذلك الوقت المخصص لها وكذلك كثرة الدروس المقترحة مع صعوبة بعضها.

17- صعوبات النحو أدت إلى محاولات كثيرة لإصلاح النحو معتمدين فيها على تبسيط النحو وتسهيله وتخليصه مما لا حاجة للطالب به، من حشو وإطالة وخلاف بين المدارس النحوية.

18- اتفاق الجميع على صعوبات النحو العربي ناتجة من منهاج النحو ذاته اذلي يرهق المتلقي بكثرة أبوابه وتفرعاته وأبنيته وصيغته الافتراضية التي لا تجري في الاستعمال اللغوي.

19- دعوة الكثيرين إلى أن ما يحتاجونه من القواعد اللغوية هو شيء من التنظيم والتنسيق وعرض المادة في أسلوب عصري يخلو من ما لا حاجة بطلاب العلم به، من تفصيلات

الخاتمة

وتفريعات وتعليقات، وإعادة النظر في قواعد اللغة، والاستغناء عما لا يفيد منها، واختيار المنهج المناسب لكل مرحلة دراسية.

20- إن مجمل العوامل الكامنة وراء صعوبة النحو ما يتعلق بالنحو في تفاوت تقعيده وتأثره بالمنهج الفلسفي والعلل الفلسفية وطرائق تدريس النحو ومناهجه.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولاً: المصادر:

(1) حسين شلوف، حسن تليلاني، محمد القروي: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة أولى ثانوي، جذع مشترك آداب

ثانياً: المراجع:

(2) إبراهيم شمس الدين، مرجع الطلاب في قواعد النحو، دار الكتب العلمية، بيروت، ط7، 2002

(3) إبراهيم عبود السامرائي، المدارس النحوية، دار المسيرة، ط1، 2007

(4) ابن السراج، الأصول في النحو العربي، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1996، ج1

(5) ابن فارس، معجم مقاييس اللغوية، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، د ت، مج5، مادة (نحا ونحو).

(6) ابن مالك جمال الدين محمد بن عبد الله الطائي الحياتي الأندلسي: شرح التسهيل، تح: عبد الرحمان السيد ومحمد بدوي المختون، ج1، د ت

(7) ابن مضاء القرطبي: الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، دار الفكر العربي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ط1، 1947م

(8) ابن منظور: لسان العرب، مج11، دار صادر، بيروت، لبنان

(9) ابن منظور، لسان العرب، تح عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003

(10) ابن هشام الأنصاري: الإعراب عن قواعد الإعراب، تح: علي فودة نيل، مكتبة لسان العرب، جامعة الرياض، د ت

(11) أبو بركات بن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، د ت

(12) أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، طبقات النحويين واللغويين، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، د ط، د ت

- (13) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، مج12، مادة (ع ل م)
- (14) أحمد المتوكل: آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، دار الهلال العربية، ط1، 1993
- (15) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2
- (16) الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 2003، مج4، مادة (نحا)
- (17) الشريف علي بن محمد الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان، بيروت، د ط، 1980
- (18) بدر الدين بن تريدي: الكامل في الأدب واللغة، سنة أولى ثانوي، جذع مشترك جميع الشعب، دار المعرفة، الجزائر
- (19) بطرس البستاني: محيط المحيط، مكتبة لبنان، بيروت، 1998
- (20) تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط2، 1979.
- (21) توني بوزان: استخدام خرائط العقل في العمل، مكتبة جرير، المملكة العربية السعودية، ط1، 2002
- (22) توني بوزان، استخدم عقلك، ترجمة عبد الله مكي، دار البيان العربي، بيروت، 1990
- (23) جلال الدين السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، تح: عبد الحكيم عطية، دار البيروتي، ط2، 2002
- (24) حكيمة حمقه: محاضرات في النحو الوظيفي، موجهة لطلبة السنة الثالثة تخصص لسانيات عامة
- (25) خضر موسى محمد، النحو والنحالة، عالم الكتب، بيروت، ط1، 2003
- (26) راشد محمد راشد، أساليب التدريس، طلاب المهنية تخطيط وتطوير مناهج، 2008-2009
- (27) زيد سليمان العدوان: أحمد عيش جاود، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز جيبونو لتعليم التفكير، ط1، 2016

- (28) سعد علي زايد، سماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2015
- (29) شوقي ضيف: المدارس النحوية، دار المعارف، القاهرة، ط7، د ت
- (30) صالح بلعيد: في قضايا فقه اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 1995
- (31) طارق عبد الرؤوف: الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، دار المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2015
- (32) طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القادرة، مصر، 2015
- (33) طرق تدريس مواد اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، 2011
- (34) طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات الحديثة، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2009
- (35) عبد الحي أحمد البيدي، محمد بن عبد الله العثايمية، طرائق التدريس العامة وتقويمها خوارزم العلمية، د ط، د ب، 2010
- (36) عبد السلام ياسمينية: أساسيات العملية التعليمية، دار المثقف، ط1، د ب، 2019
- (37) عبد السلام يوسف الجعافرة: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011
- (38) عثمان ابن جني أبو الفتح، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط4، د ت، ج1
- (39) علوي عبد الله طاهر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2010
- (40) علي بن علوي الشهري: أسباب ترجيحات ابن مالك النحوية في شرح التسهيل، جامعة أم القرى، السعودية، 1435هـ
- (41) علي بن مؤمن المعروف بابن عصفور: المقرب، تح: أحمد عبد الستار الجوارى وعبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، ط1، ج1، 1971م
- (42) علي مزهر الياسري، الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، دار العربية، ط1، 2003م

- (43) كامل محمود نجم الدالي: أساليب تدريس قواعد اللغة العربية، مكتبة لسان العرب، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013
- (44) كفاح يحيى صوالح العسكري وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار تموز، ط1، 2012
- (45) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرسوقي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 2005م، مادة (ع ل م)
- (46) محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج، عمان، ط1، 2013.
- (47) محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998
- (48) محمد كاظم الحسيني الحكيم: النحو للمبتدئين، القسم العربي لمعهد تعليم اللغات ريال، ط1، 1427هـ
- (49) مصطفى محمود الأزهري: تيسير قواعد النحو للمبتدئين، دار العلوم والحكم، مصر، ط1، 2006
- (50) مصطفى محمود الأزهري، تيسير قواعد النحو للمبتدئين، مطبعة العمرانية، مصر، ط3، 2011
- (51) نجيب عبد الله الرفاعي: الخريطة الذهنية خطوة خطوة، الكويت، ط3، 2013.
- (52) ياسين بوراس: مشروع أحمد المتوكل في النحو الوظيفي، الوظائف الدلالية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، د ت.
- (53) ينديم حسين وعكور، القواعد التطبيقية في اللغة العربية، مؤسسة بحسون للنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1998
- (54) يوسف الحمادي وآخرون: القواعد الأساسية في النحو والصرف، الهيئة العامة للشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1994
- (55) يوسف مقران: مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة، الجزائر، د ط، 2013.
- ثالثا: الرسائل الجامعية**
- (56) آكلي سورية: حركة تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2012

(57) العمري هدى مباري محسن، فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل ومهارات اتخاذ القرار في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة بيشة، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة، كلية التربية، جامعة بيشة، المملكة العربية السعودية، 2019

(58) سهلي ليلي: القواعد النحوية وأساليب تدريسها، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة

(59) عبد الله بن حمد بن عبد الله الحسين: تيسير النحو عند عباس حسن في كتابه النحو الوافي دراسة وتقييم، إشراف رياض الخوام، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، قسم الدراسات العليا، السعودية، 1433هـ

(60) عبير محمود نجيب أبو دياك، أثر استخدام الخرائط الذهنية والمفاهيمية في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم في فلسطين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2016

رابعاً: المجالات العلمية

(61) إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم رزق، فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير البصري وبعض عادات العقل لدى التلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة كلية التربية، العدد 3، جامعة العريش، مصر، 2020، ص 145.

(62) بن سليم حسين وآخرون: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد 8، العدد 3، الجزائر، 2019

(63) بولنوار عبد الرزاق وآخرون: طرائق تعليمية القواعد النحوية وإشكالات توظيفها في التعليم المتوسط، مجلة إشكالات اللغة والأدب، مجلد 09، 2020

(64) حسن شيماء محمد علي، فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التفكير المنطومي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ مرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة بور سعيد، مصر، أبريل

(65) حسين نجاة: طرائق تدريس النحو العربي لدى طلاب اللغة العربية وآدابها، مجلة إلكترونية، أقلام الهند، العدد 3، سبتمبر 2019.

(66) حليلة تمزور وآخرون: أثر طريقة التعلم التعاوني في تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 15، العدد 02، سبتمبر 2021

- (67) زين الدين بن موسى: طرائق تعليم النحو العربي بين القديم والحديث، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 36، ديسمبر 2017
- (68) سهاد حمدان أحمد: تيسير النحو عند المحدثين، المجلد 09، العدد 34، السنة التاسعة، جامعة تزكيت، كلية التربية، قسم اللغة العربية، 2013
- (69) شميصة خلوي، تعليم قواعد النحو بتوظيف الخرائط الذهنية (متن الأجرومية أنموذجا)، مجلة العمدة للسانيات وتحليل الخطاب، المجلد 06، العدد 02، جامعة الجزائر، 2022
- (70) صادق فوزي دباس: جهود علماء العربية في تيسير النحو وتجديده، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، العدد 1 و2، المجلد 7، 2008
- (71) صقر عمار حسن والقادري محمد عبد القادر، الخرائط الذهنية وتطبيقاتها التربوية: دراسة كيفية وصفية تحليلية مرجعية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 39، الجزائر، جوان 2013
- (72) عزة الليلة: طرائق تدريس علم النحو واستراتيجياتها الفعالة، التدريس، المجلد الرابع، العدد الأول، يونيو 2012
- (73) عواطف بنت راشد بن ناصر القاسمي، فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، سلطة عمان، 2010
- (74) مثال محمود خيرى، فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية تحصيل مفاهيم سوق المالية لدى طلاب المدرسة التجارية المتقدمة، مجلة كلية التربية، العدد 43، جامعة حلوان، 2019.
- (75) محمد عطا الله: النحو العربي من التقعيد إلى التجديد بحث في مبررات التيسير، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، العدد 09، جويلية 2016
- (76) محمود سي أحمد: طرائق تدريس النحو في المرحلة الثانوية، جسور المعرفة، العدد 10، جوان 2017.
- (77) مصرية، الطريقة المعدلة وتطبيقاتها في المقروء، قسم تعليم اللغة العربية بكلية التربية وتأهيل المعلمين، جامعة الرانيري الإسلامية، أندونيسيا، 2017

78) منال محمود خيرى، فعالية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية تحصيل مفاهيم سوق الأوراق المالية لدى طلاب المدرسة الفنية التيارية المتقدمة، مجلة كلية التربية، العدد 43، الجزء 3، جامعة حلوان، 2019.

79) ميلود رحمون: صعوبات تعليم قواعد النحو العربي، مجلة علوم اللسان، العدد 11، جوان 2017، مخبر علوم اللسان، جامعة الأغواط.

80) نادية سعد مرسي، أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في زيادة تحصيل الطلاب لوحدين من مقرر مدخل إلى تكنولوجيا المعلومات، دراسة تجريبية على طالبات الفرقة بقسم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب، جامعة طنطا.

81) -خديجة بنت محمد عمر حاجي: طرق تدريس اللغة العربية التقليدية والحديثة، جامعة طيبة، كلية التربية

82) -عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود: طرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة القاهرة، 2004-2005

خامسا: مواقع الأنترنت

83) ranse: نظرية أزيل، مجلة المنتدى، على الموقع: shere26queenowno.com تاريخ الاطلاع: 2023/02/26.

84) أسماء شاكر: سليات الطريقة الاستقرائية في التدريس التربوي، أي عربي، 2020، De e3arabi.com، 14 فيفري 2023.

85) افتخار سعد، الخريطة الذهنية الإلكترونية، مقال عبر الأنترنت، اطلع عليه بتاريخ: 2022/10/30.

86) حياة فزادري، تطبيقات الخرائط الذهنية في مجال التعليم، أريد، 2020/05/17، ps://portal.arid.my

87) سعيد العمودي، أنواع المبتدأ، موقع موضوع، mawdo3.com، يوم: 11 أبريل 2023

88) سميرة جداين: مفهوم تيسير النحو لدى النحاة المحدثين، جامعة تلمسان، www.asjp.cerist.dz يوم: 2023/03/02.

89) سناء الدويكات: الطريقة الاستقرائية في التدريس، موقع المودوع، 4 ماي 2012، mawdo3.com، 14 فيفري 2023.

(90) محمد بركات: تدريس مادة قواعد اللغة العربية والنحو العربي، موقع الموجه التربوي، مختص باستراتيجيات التدريس، 2020، www.almuajeh.com، 12 أبريل 2023.

(91) محمد عزيز الضميري، الخريطة الذهنية مفهومها خطواتها فوائدها وطريقة رسمها، أريد، على الموقع: <http://prtal-arid.my> تاريخ الاطلاع: 2022/03/30

فهرس المحتويات

الفصل الأول: المفاهيم والمصطلحات الأساسية

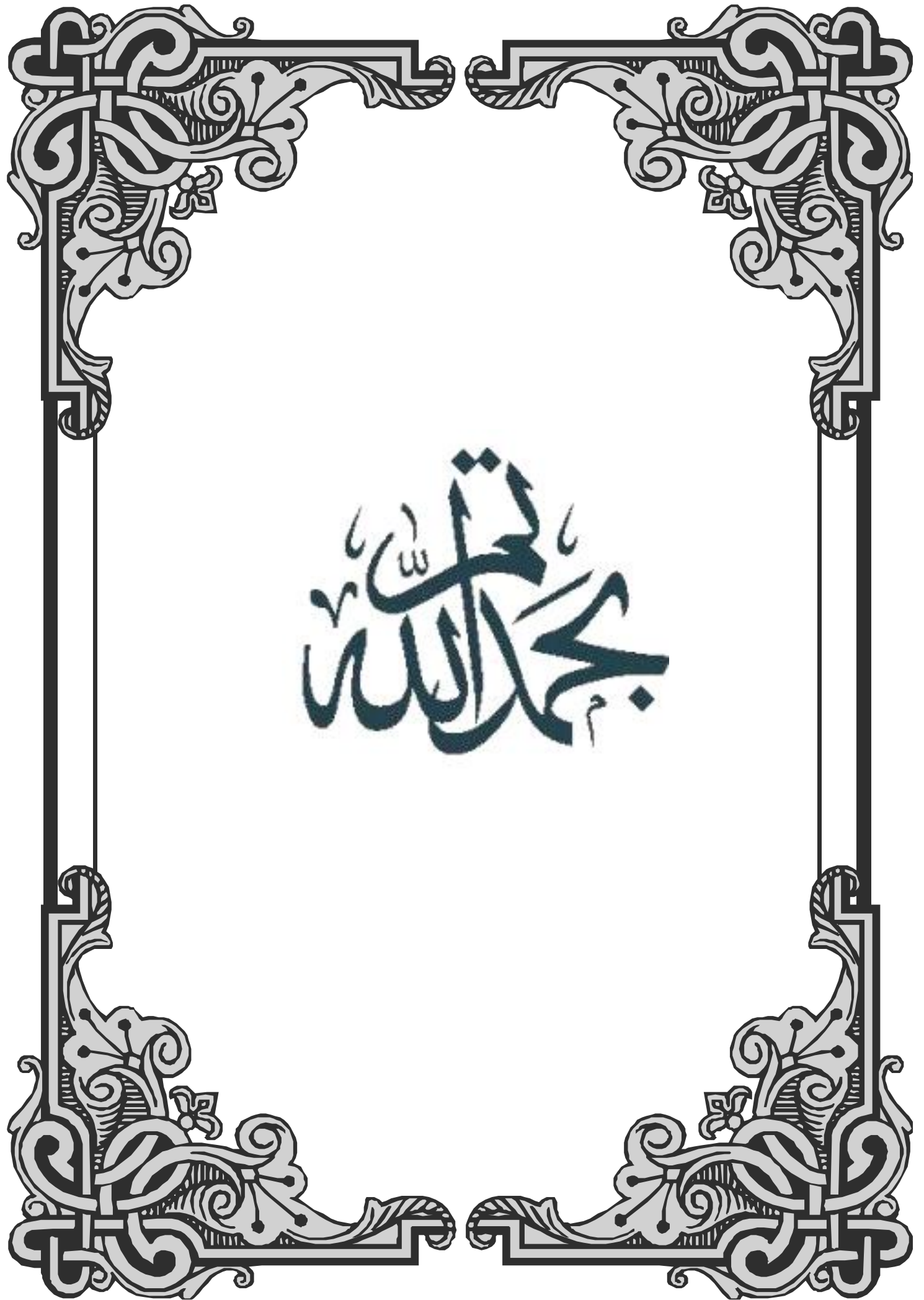
7	مدخل
7	1- مفهوم التعليمية
9	2- مفهوم العملية التعليمية وأركانها
10	3- مفهوم التدريس والفرق بينه وبين التعلم والتعليم والتلقين
13	المبحث الأول: ماهية الخرائط الذهنية
13	1- تعريف الخريطة الذهنية
14	2- نشأة الخرائط الذهنية
17	3- النظريات التي قامت عليها الخرائط الذهنية
19	4- خطوات رسم الخرائط الذهنية
20	5- الفرق بين الخرائط الذهنية والخرائط المفاهيمية
22	6- مميزات الخرائط الذهنية
23	7- الأدوات المستعملة في رسم الخريطة الذهنية
25	8- الخرائط الذهنية وتطبيقاتها في مجال التعليم
26	9- مراحل وإجراءات التدريس باستخدام الخرائط الذهنية
28	10- أهداف استخدام الخرائط الذهنية
29	11- أهمية الخريطة الذهنية
30	12- فوائد الخرائط الذهنية
31	13- أنواع الخرائط الذهنية
33	14- مجالات الخريطة الذهنية
33	15- مفهوم الخرائط الذهنية الإلكترونية

- 34 16- فوائد استخدام الخرائط الذهنية في العملية التعليمية
- 34 17- المكونات الأساسية للخرائط الذهنية الإلكترونية
- 35 **المبحث الثاني: علم النحو مفهومه، نشأته ومدارسه**
- 35 1- مفهوم النحو
- 37 2- نشأة النحو العربي
- 39 3- واضعو النحو العربي
- 40 4- المدارس النحوية

الفصل الثاني: الخرائط الذهنية وطرق التدريس

- 52 **مدخل**
- 52 1- مفهوم الطريقة
- 52 2- مفهوم التدريس
- 53 3- أسلوب التدريس
- 53 4- معايير اختيار الطريقة في التدريس
- 54 5- طريقة التدريس بين القديم والحديث
- 54 6- أهداف تدريس النحو في المرحلة الثانوية
- 55 **المبحث الأول: طرائق تدريس النحو**
- 55 1- صعوبات تعليم النحو
- 59 2- طرق تدريس قواعد علم النحو
- 66 3- دعوة القدماء والمحدثين إلى تيسير النحو
- 70 4- دعوة المحدثين إلى تيسير النحو
- 75 **المبحث الثاني: دراسة تطبيقية للخرائط الذهنية على قواعد النحو "السنة الأولى ثانوي" 75**
- 75 1- مفهوم قواعد اللغة العربية
- 76 2- الدوافع التي اعتمدنا عليها في اختيار بعض القواعد النحوية

76	3- نماذج من قواعد النحو للسنة الأولى ثانوي
96	الخاتمة
100	قائمة المصادر والمراجع
109	فهرس المحتويات



ملخص:

يعد علم النحو من أسمى العلوم قدرا ونفعا وجزءا أساسيا في تعليم اللغات، والتي من بينها اللغة العربية واذلي لقي اهتماما واسعا من علمائنا سواء القدماء أو المحدثين ويتمثل ذلك في محاولة منهم إلى تيسير صعوبة القواعد النحوية في المجال التربوي التعليمي من خلال مؤلفاتهم وتقريبه بصورة بسيطة ومفهومة لدى كل من المعلم والتعلم، باعتمادهم على طرق تدريس متعددة نذكر منها: الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية والطريقة التكاملية، ولكل واحدة منها مزايا سهلت العملية التعليمية في مادة النحو، إضافة إلى طرائق تعليمية أخرى سعت إلى تبسيطه والتي من بينها الخرائط الذهنية التي كان لها دورا فعال في تنمية القدرات الذهنية للطلاب باعتبارها استراتيجية تعتمد على الرسومات وتساعد عقل المتعلم على فهم قواعد اللغة العربية وتمكنه من استعمالها وممارستها بطريقة سليمة.

الكلمات المفتاحية:

التعليمية، صعوبات النحو، استراتيجية الخرائط الذهنية.

Summary:

Grammar and syntax are considered one of the basic sciences in teaching different languages in general, and Arabic language in particular, for its rich and detailed grammar. Scholars, old and modern, have focused more attention on attempting to smooth out the difficulty of grammar in Arabic language for both the educator and the learner; therefore, many methods arose to serve that purpose of presenting Arabic grammar in a more intelligible mould. Three distinct methods are: the inductive method, the integrative method, and the standard method. These didactic approaches have remarkably opened new horizons and dimensions to learning as well as teaching grammar.

Inarguably, modern sciences have provided a new dimension to all fields, and given more space to different sciences to grow and evolve out of its traditional shell with all its ways and methods. Syntax and grammarology are one of the fields that were profoundly influenced and developed accordingly, regarding which, one of the modern established educative ways is the Mind Maps method, that can be fruitfully invested in teaching and learning grammar. Mind maps is a method that is centred around translating pieces of detailed information into a concise map. This strategy depends on, simultaneously, develops the mind skills of the learner and aids him to comprehend, memorize and use Arabic grammar accurately.

Key words:

Didactic approaches, methods, mind maps, syntax