الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique Et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف. ميلة

معهد الآداب واللغات **قسم اللغة والأدب العربي**

المرجع : .....

تعليمية حروف النفي في المدرسة الابتدائية

ابتدائيات تسدا انموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والآدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبين: **إشراف الأستاذ:**

- رقية بوريس سليم مزهود
- ليلى بوسكين

السنة الجامعية: 2016/2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء

بسم الله الرحمن الرحيم

"يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات"

صدق الله العظيم

اللهم علمنا أن نحب الناس كلهم كما نحب أنفسنا

وعلمنا أن نحاسب أنفسنا كما نحاسب الناس

وعلمنا أن التسامح هو أكبر مراتب القوة

وأن الانتقام هو أول مظاهر الظلم

اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا ولا باليأس إذا أخفقنا بل

ذكرنا دائما أن الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح

اللهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا

وإذا أسأنا إلى الناس فامنحنا شجاعة الاعتذار

وإذا أساء إلينا فامنحنا شجاعة العفو.

"يا رب"

شكر وتقدير

الحمد لله الذي آنار لنا درب العلم والمعرفة

وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا على إنجاز هذا العمل.

بقلم مفعم بالامتنان والعرفان نحمد الله سبحانه وتعالى الذي وفقنا

على إنجاز هذا البحث، فلك الحمد ربي حتى ترضى

ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد رضاك سبحانك ربي.

بعد شكر الله ربي، يأتي شكر عباده

فمن لم يشكر العباد لم يشكر الله رب العباد..

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على إتمام هذا العمل

وأمدّ الشكر والعرفان إلى الأستاذ "سليم مزهود"

فأنت أهل للشكر والتقدير

وجب علنًا تقديرك فلك منا الثناء كلّه بعدد قطرات المطر

وألوان الزهر وشذى العطر

على جهودك الثمينة والقيمة التي قدمتها لنا

وإلى الأساتذة جميعهم الذين آسهموا في تكويني وتعليمي

في مشوارنا الدراسي

إلى كل من ساندنا في هذا العمل سواء من قريب أو من بعيد.

كل من قدم لي يد العون، وساعدني على إنجاز هذا العمل وإخراجه

على النحو الذي هو عليه شكرا.

إهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين وبعد:

يا طائر الحمام بلغ سلامي لأحبة الدهر والأيام، خذ لهم رسالة إهداء وامتنان

قل لهم يا طائر الحمام قد أنرتم دربي طوال هذه الأعوام

بقلب رقيق كالورد وإرادة صلبة كالفولاذ وصدر مفتوح كالبحر وعقل كبير

كالسماء..إن كان للنجوم أفلاكها وللعبير شذاه وللبحر درره وأصدافه

فلأمي وأبي كل إهدائي.

إليك يا جوهرة الحياة ونغمة النايات وعبير الزهرات ياحبيبتي الزاهية **أمي"ذهبية"**

غردي يا عصافير الحياة، فلأبي "**أحمد موسى**" كل الإهداءات

يا بسمتي يا أبي يا شوق ليوم تفتخر فيه بي وأنا أحمل الشهادات

فلك يا قدوتي كل النجاحات.

إليك يا شريك الحياة "**عنترة**" فبدعمك تخطيت الصعوبات

إلى إخوتي الأعزاء وأخواتي الغاليات:

"حنان، عنتر، يعقوب، نجوى، رضوان، منى عمار، صهيب"

حفظكم ربي وأدامكم نجوما لامعة فوق رأسي وإلى أزواجهن وزوجاتهن

إلى البراعم الصغار أولاد إخوتي وأخواتي:

"فرح، أميمة، ملاك، آسامة، اياد، مهدي، مرام، رتاج، توبة"

إلى كل الأصدقاء والأحباب إلى كل من أسقط دمعة وأيقظ ابتسامة

"آمال، باهية، ريمة، ليلى، فريال،إيمان، دنيا، فتيحة"

إلى كل من نساه قلمي وما نسيهم قلبي .. إلى أساتذتي الكرام في كل مرحلة دراسية.

إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل وإخراجه على النحو الذي عليه.

-أحبكم جميعا-

رقية

إهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك... ولا يطيب النهار إلا بطاعتك..

ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك.. ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك.. ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك..

إلى من أدى الأمانة، وبلغ الرسالة، ونصح الأمة واهتدينا بهديه وسرنا على دربه

النبي المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم"

رفت دموع الأقلام إلى أوراق تخط عليها أجمل العبارات، وإن نظمت شعرا طول العمر ينتهي العمر قبل أن تنتهي الأبيات، فهل بامكان الأقلام أن تعبر عن الإهداءات، وهل تكفي الأوراق لكل الكلمات؟ فما علي سوى اختصارها في هذه العبارات.

إلى منبع الحنان ومرفأ الأمان، إلى من تحت قدميها لنا الحنان إلتي رآني قلبها قبل عينيها وحضنتني أحشاؤها قبل يديها، إلى النجمة التي أنارت دربي إليك يا أمي ي"**عزيزة**" رعاك الله.

إلى قدوتي الأولى ونبراسي الذي ينير دربي إلى من علمني أن أصمد أمام أمواج البحر الهائج.

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار، من علمني العطاء، إلى من أحمل اسمه بكل افتخار

إليك يا أبي "**عبد الكريم**" حفظك الله.

إلى من أتقاسم معهم الحياة بحلوها ومرها: (توفيق،حمزة، سعاد، وداد، اشواق)

وأخص بالذكر أختي الصغيرة" نسيشي" **حفظكم** الله وأنار دربكم وأدامكم **انوار** ا حياتي

إلى زوجة أخي "**مسعودة**"

إلى البراعم الصغار الشموع التي أنارت بيتنا: (مريم عبد السميع آية تسنيم) **حفظك** ربي

إلى اللواتي شاركنني مشواري وألهمنني في أفكاري إلى صديقاتي العزيزات:

إيمان، دليلة، باهية، رقية ، فريال

إلى أساتذتي الكرام الذين ساعدوني في مشواري الدراسي وأخص بالذكر" **خالد مسعود**"

إلى من عرفتهم طيلة مشواري الدراسي..إلى من ساعدني ولو بكلمة طيبة

إلى كل من ذكرهم قلبي ولم يذكرهم قلمي..أهدي لكم جميعا أول أعمالي.

وصلى الله وسلم على النبي المختار وعلى آله وصحبه أجمعين"

ليلى

مقدمة

• مقدمة:

توسم التعليمية اليوم بأنها إحدى الأطروحات العلمية التي تؤسس نظاما تربويا يحيي اللغة، وهي علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية. وهي تحتل مكانة متقدمة بين العلوم الإنسانية، كما استخدم هذا المصطلح التعليمي للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم، بغية الوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة ومشافهة، وتنوع فروعها لا يجعلها تبتعدُ عن كونها تهتم بالمواد الدراسية والبحث عن أنجع الأساليب في تخطيط محتواها.

إن من أهم الأسباب التي جعلتنا نختار موضوع هذا البحث هو وضعية تعليم اللغة العربية ونحوها في مختلف مراحل الطور الابتدائي في الجزائر بصفة خاصة والوطن العربي بصفة عامة، ولعل هذه الوضعية تنم عن عدم التحكم في تسييرها بكفاءة عالية، ومن أجل السعي إلى الكشف عن خبايا مشكلة تعليم النحو وخاصة حروف النفي في مرحلة التعليم الابتدائي والرغبة في إيجاد الحلول بغية تغيير واقع التعليم إلى الأفضل أردنا اتخاذ هذا الموضوع بوصفه إشكالية البحث الذي نحن بصدد إنجازه، وقد وقع اختيارنا على هذا المستوى من التعليم لأنه القاعدة التي يبنى عليها المتعلم أصولا نحوية صحيحة، فهي المرحلة الأساسية في حياة المتعلم، فإن تمكن من هذه القواعد خاصة حروف النفي وتعلمها تعلما صحيحا، ساعده ذلك على إنتاج نصوص وفهمها فهما صحيحا، وقد واجهتنا عدة صعوبات أثناء البحث منها قلة المصادر والمراجع، وضيق الوقت بالإضافة إلى افتقار المكتبة للكتب التي تخدم موضوعنا مما دفعنا إلى الاستنجاد بالكتب الإلكترونية PDF، وقد اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي الذي تناولنا فيه وصف الظاهرة وتحليلها ثم إحصائها.

ويضم هذا البحث بعد هذه المقدمة فصلين، حيث تناولنا في الفصل الأول النظري دلالة التعليم والتدريس والتعلم والتعليمية في اللغة والاصطلاح بالإضافة إلى أقطاب التعليمية وهذا في المبحث الأول، أما في المبحث الثاني فقد تناولنا دلالة حروف النفي في اللغة العربية الذي تطرقنا فيه إلى دلالة الحروف لغة واصطلاحًا، ودلالة النفي لغة واصطلاحًا كما تناولنا فيه أيضًا أدوات النفي المعنية بنوع من التفصيل ليأتي الفصل الثاني–وهو فصل تطبيقي– الذي يحتوي على ثلاثة مباحث حيث يتضمن المبحث الأول أهمية المرحلة

الابتدائية ومتطلباتها أما المبحث الثاني فتناول أنشطة القواعد النحوية وأهميتها وأسس اختيار محتواها، ليليه المبحث الثالث الذي هو عبارة عن استبانة تبين فاعلية تدريس حروف النفي وتوظيفها في المدرسة، واعتمدنا في هذا على عدة مصادر ومراجع أهمها: لسان العرب لابن منظور، الإحالة الزمنية لأدوات النفي وتطبيقاتها في القرآن الكريم لعابد بوهادي، وتعليمية اللغة العربية لأنطوان صياح، والجامع في ديداكتيك اللغة العربية لعبد الرحمان التومي.

وبفضل توجيهات الأساتذة استقامت لنا سبل البحث وساعدتنا في تخطي الصعوبات وكان هذا البحث محاولة نراها جادة للوقوف على تعليمية حروف النفي في الابتدائي تعليماً صحيحاً.

وفي الأخير، نتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع من قدم لنا يد المساعدة حتى يخرج هذا البحث إلى النور، وخصوصاً أساتذتنا الكرام على رأسهم أستاذنا القدير المشرف **سليم مزهود** الذي لا يمكن للكلمات أن توفي حقه ولا الأرقام أن تحصي فضائله فكان عوناً لنا في إتمام هذا البحث. ولله الحمد والمنةُ مِنْ قَبْلُ ومن بعد.

الفصل الأول:

دلالة تعليمية حروف النفي في اللغة العربية

• المبحث الأول؛ دلالة التعليم والتدريس والتعلم والتعليمية:

يعدّ التعليم من أحد الأساسيات للنهوض في المجتمع، وتحسين مستوى ثقافته، فإن عملية التعلم تلازم الكائن الحي مادام على قيد الحياة أما عن علاقة التعليم بالتعلم فكلاهما يمدُ الآخر بالأفكار، ويعدُّ التعليم أيضًا من أهم وأبرز الأمور في حياتنا، فبالتعليم نتطورُ فكريًا وحضاريًا وعلميًا ويمكن أن نصل إلى المستحيل من تطور واكتشافات، كما أن التعليم يهدف إلى إبراز أفراد ذوي فكر ووعي، وهو استثمارٌ في إعمار الأرض، واستمرار الحياة بطرق سلسة ومريحة وذات طعمٍ رائع، كما أن التعليم يعرفُ أيضًا بأنه عبارة عن مجموعة من الممارسات التي يقوم بها الفرد من مهارات ومعارف، بالإضافة إلى القيم الجديدة التي تهدف إلى أن يكون الفردُ قد اكتسب بعدها مهارة ومعرفة وخبرة، كما أن للتعليمِ أساليبَ منوعة منها: نظامية وتلقائية غير رسمية؛ فالتعليم الذي نتعلمه أثناء حياتنا من لغة وعادات وأعمال ما هو إلاّ تعليم تلقائي، وأما التعليم النظامي فهو التعليم الذي يكون في مطارح علمية من مدارس وجامعات وغيرها.

1- مفهوم التعليم:

أ-**لغةً:** اسم مصدر علَّم وعلّمهُ الشيء تعليمًا فتعلَّم، ومنه قوله تعالى: "وعَلَّمَ آدَمَ الأسْمَاءَ كُلَّهَا"(البقرة.آية:31)، وقوله كذلك "وعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَعْلَمْ"(النساء.آية:113)

كما قد ورد التعليم لغة في معجم المعاني الجامع اسم مصدر علَّم وعلّمَ يُعَلِمُ تعليمًا والمفعولُ معلِمٌ وعلّم الشيء وعلّم على الشيء؛ أي وضع علامة، وعلمه القراءة: جعله يعرفها أي فهمه إياها.

ب-اصطلاحًا: عرفه غانم (1995) بقوله إنه نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم ويمارس بالطريقة التي يتم فيها احترام النمو العقلي للطالب وقدرته على الحكم المستقل وهو يهدف إلى المعرفة والعلم، والتعليم يطلق على العملية التي تجعل الآخر يتعلم، فهو جعل الآخر يتعلم ويقع على العلم والصنعة، "وهو عملية مقصودة أو غير مقصودة مخططة أو غير مخططة تتم في داخل المدرسة أو غير المدرسة في زمن أو غير زمن يقوم بها المعلم أو غيره بقصد مساعدة الفرد على التعلم واكتساب الخبرات"[1]

(1)-عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان، ط2، 2014، ص:143.

2- مفهوم التدريس:

أ-لغةً: التدريس من درس فيقال: "درس الشيء يدرسه درساً ودراسة كلأنه عنيده حتى انقاد لحفظه، وقيل درست أي قرأت كتب أهل الكتاب ودراستهم: ذاكرتهم، ومنه درست ويقال: درست السورة أو الكتاب؛ أي: دللته بكثرة الكتابة حتى حفظته"[1]

ب-اصطلاحًا: تعرض مفهوم التدريس إلى آراء واتجاهات متباينة ويرجع السبب في ذلك إلى وجود أكثر من اتجاه بين التربويين الذين حاولوا تعريفه، فلكل منهم منهجه الخاص الأمرُ الذي ترتب عليه إعطاء مفاهيم ومسميات مختلفة يمكن إيجازها على النحو الآتي:

- **التدريس عملية اتصال:** إن التدريس عملية اتصال بين المعلِم والمتعلم يحاول المعلم اكتساب المتعلمين المهارات والخبارات التعليمية المطلوبة ويستعمل طرائق ووسائل تُعينه على ذلك لجعل المتعلم مشاركًا في ما يدور حوله في الموقف التعليمي.

- **التدريس عملية تعاون:** يقصد بالتدريس معاونة المتعلمين على تعديل طرائق تفكيرهم وشعورهم وأفعالهم ووسائل المدّرس في هذا هي خبراته السابقة، وقدرته الفاعلة على إحداث التغيير المطلوب.

- **التدريس نظام:** يقصد به نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته المتمثلة في:

المدخلات: تمثل (المعلم، المتعلم، المناهج الدراسية وبيئة التعليم).

العمليات: تشمل (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، التقويم).

المخرجات: وتشمل (التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية المتعلم)[2]

3- مفهوم التعلُّم:

أ-لغةً: يقال علّمه الشيء تعليما فتعَّم وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية ويقال أيضا تعلم بمعنى أعلم[3]

ب-اصطلاحًا: عبارة عن تغيير السلوك عن طريق الخبرة التي يتلقاها الفرد والمران عليها في أثناء تفاعله مع بيئته وتعامله معها، وتأثيره فيها وتأثره بها، كما يصبح التعلم عاملا من عوامل الكفاءة مع متطلبات البيئة والتكيف معها والتعلم نتاج التعليم وهو نشاط

(1)-عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص:141.

(2)- ينظر: المرجع نفسه، ص:141،142.

(3)- ابن أبي بكر الرازي: مختار الصحاح: دار الكتاب العربي 1980، ص: 454.

يبديه المتعلم في أثناء التعليم أو التدريس يقصد اكتساب المعارف أو المهارات ويكون بإشراف المدرس أو من دون إشرافه، ويعرف بأنه مفهوم فرضي يستدل عليه من طريق نتائج عملية التعلم والأداء التحصيلي للمتعلمين، أو أنه مجموعة من التغيرات السلوكية التي تظهر في سلوك المتعلمين بعد مرورهم بخبرة معينة فيستدل عليها من طريق قياس أدائهم المعرفي والنفسي والحركي والوجداني في ضوء الخبرات التي مرّوُا بها[1]؛ أي إن التعلُّم هو تغير ذاتي في سلوك الفرد نحو الإيجابية، وبمعنى آخر هو اكتساب المتعلم لأنماط جديدة بحسب النشاط الذي يقوم به الفرد، حيث يجعل هذا الإدراك والاكتساب المتعلمَ محيطا بالمحيط الاجتماعي الذي يعيشه إحاطة شاملة.

4- مفهوم التعليمية؛ La didactique:

رغم ما يكتنف تعريف الديداكتيك من صعوبات، فإن معظم الباحثين قد ربطوا هذا المفهوم بعملية التعليم من حيث الطرائق والتقنيات والأساليب والمنهجيات الخاصة بها[2].

فكلمة التعليمية (ديداكتيك) تنحدر -من حيث الاشتقاق اللغوي- من أصل يوناني Didactikos أو Didaskein، وتعني حسب قاموس روبير الصغير Le petit Robert "دَرّس" أو "علَّم" Enseigner[3]

وإذا نظرنا في اللغة الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك Didactique صفة مشتقة من الأصل اليوناني Didactikos. ونطلق الكلمة على نوع من الشعر يدور موضوعه حول عرض مذهب متعلق بمعارف تقنية أو علمية؛ و Didaskein تعني فن التعليم. وقد استخدمت هذه الكلمة أول مرة في مجال التربية سنة 1613م من قبل الباحثين "راتيش" و"هيلفح"[4].

وقد استخدم الباحثين هذا المصطلح مرادفا لفن التعليم كما استخدمه الكاتب "كميلسكي" سنة 1657 في كتابه "الديداكتيك الكبرى" حيث يقول: "إنه يعرفنا بالفن العام للتعليم في جميع مختلف المواد التعليمية ويضيف بأنها ليست فن للتعليم فقط بل للتربية أيضاً"[5]

---

(1)- ينظر: عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص144.

(2)- عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص08.

(3)- نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، ص36.

(4)- رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك. الدوار الأكاديمي والجامعي، دار البيضاء، ط1، 1991، ص37.

(5)- عابد بوهادي، الديداكتيك مقاربة لسانية بيداغوجية، دراسة العلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلّد 39، العدد2 2012م، ص368.

وقد قابلته ألفاظ عديدة في العربية: منها تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم التدريسية، الديداكتيك؛ حيث تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين الديداكتيك تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس وعلم التعليم، وباحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح تعليميات مثل: لسانيات ورياضيات وطبيعيات... غير أن المصطلح الذي شاع أكثر من غيره هو "تعليمية"، وعلى الرغم من اختلاف ترجمة المصطلح الأجنبي الواحد Didactique إلا أن هناك اتفاقًا في معناه فقد عرّف الباحثون –التعليمية– بأنها الدراسة العلمية لمحتويات التعليم وطرق التعلّم، وكيفية تنظيم العملية التعليمية التي يعد المتعلم أحد أقطابها بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة، ويحددها أنطوان الصياح بقوله: "التعليمية هي مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكليات وعلى استثمارها بتلبية وضعيات الصياتية"[1]؛ أي إن التعليمية هي عملية تفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمحتوى بهدف إنشاء معايير فعالة للتطبيق من أجل تخطيط بنشاط كل من المدرس والمتعلّم وتنظيمه، ومساعدة المتعلم على تفعيل قدراته والمشاركة الإيجابية في العمل بغية تحصيل المعارف واستثمارها.

أما الباحث العربي "محمد الدريج" فيرى أن "الديداكتيك هو الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمة قصد الأهداف المسطرة مؤسسيًا، سواء أكان ذلك على المستوى العقلي أم الوجداني أم الحس حركي، وتحقيق لديه للمعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم"[2]

وعليه فالتعليمية علم مستقل بذاته، يدرس التعليم من حيث محتوياته وطرائق دراسة علمية. بمعنى أنه يمسُ سير عملية التعليم والتعلم سواء تعلق الأمر بالطرائق والتقنيات والخطوات التي يستعملها المدرس أم تعلق بالمفاهيم والتوجيهات والنظريات التي تحاور عملية التدريس وتحاول رسم قنوات سيرها، كما أنها تقوم أساسًا بدراسة ظروف المحيطة بمواقف التعلم، ومختلف الشروط التي توضع أمام المتعلم.

(1)– أنطوان صيّاح: تعليمية اللغة العربية. دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006م، ص04.

(2)– عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية. ص08.

وبالرغم مما يكتنف تعريف التعليمية من صعوبات فإن معظم الدارسين والمهتمين بهذا الحقل، ميزوا في التعليمية بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، هما: التعليمية العامة والتعليمية الخاصة.

أ-**التعليمية العامة؛ Didactique générale:** "تهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين وذلك على مستوى الطرائق المتبعة ولعل هذا ما يجعل هذا الصنف من الديداكتيك يقتصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار"[1]

كما تنظر- التعليمية العامة- في طرق التعليم والتعلّم بصفة عامة وما هي العوائق التي يمكن أن تقف في طريق المتعلمين.

ب-التعليمية الخاصة؛ Didactique spéciale أو تعليمية المواد: "تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها"[2] أو هي التي تنظر في طرق تعلّم واكتساب المواد بصفة خاصة، وتهتم بطريقة التخطيط لكيفية دراسة كل مادة من المواد على حِدَةٍ، كأنْ تقول ديداكتيك اللغة العربية أو ديداكتيك الرياضيات، وهناك من يخصصها أكثر فيجعلها في جزء من المواد كأن تقول ديداكتيك النحو أو ديداكتيك الجبر.

2- أقطاب التعليمية:

أ-**المعلم:** يؤدي المعلم أدواراً عديدة ومتداخلة في عملية التدريس منها:

- **خبير التعليم:** أي المعلم هو الشخص الذي يخطط التعلم ويرشده ويقومه، وأنه يضع القرار مسبقًا لتحديد ماذا يتعلم التلاميذ، وما المواد التعليمية المستعملة واللازمة لعملية التدريس، وما الطريقة التدريسية التي تناسب المحتوى المختار وكيف يمكن تقويم مداخلات التعلم. هذه القرارات تعتمد على عدد من الحقائق منها تحديد الأهداف ومعرفته عن الموضوع وعن نظريات التعلم والدافعية وقدرات المتعلمين وحاجاتهم.

(1)-علي آيت أوسان: اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية. دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1:، 2005، ص:21.

(2)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

– **القائد:** دور المعلم هو تهيئة التعلم وإدارتها الإدارة الصحيحة من أجل إحداث التغيير المناسب في سلوكية المتعلمين، ووضع القوانين والإجراءات لنشاط التعليم، وتقع على عاتق المعلم مسؤولية تنظيم الصف الدراسي من مقاعد وإعلانات ولوحة البيانات والكتب الإضافية وتشجيع المتعلمين على الإطلاع على هذه الكتب.

– **المرشد:** دور المعلم أن يمتلك مهارات تكوين علاقات إنسانية طيبة ومهيأة للعمل مع تلك المجموعات، وهذا يتطلب منه فهماً حقيقياً لنفسه ودوافعه وآماله ورغباته من ناحية وفهمه الآخرين من ناحية أخرى[1]

وينبغي للمعلم أن يكون مهيأ من الناحية البيداغوجية لأداء مهنة التعليم وهو ما نسميه في الاصطلاح بالكفاءة اللغوية للرصيد اللغوي المعرفي الذي يكتنزه الأستاذ في دائرته والذي يساعده على أداء مهنة التعليم، وهذه الحصيلة المعرفية تستقل بالتكوين البيداغوجي، كما يجب أن يرتبط تكوين الأستاذ بمعارف في اللسانيات العامة.

ب– المتعلم: المتعلم هو المستهدف في العملية التعليمية، بحيث يكون مهيأ من قبل الانتباه والتركيز والاستيعاب وهذا لامتلاكه للقدرات التي تساعده في ذلك (الملكة اللغوية) التي تساعده في ذلك، فيكون دور المعلم هو الحرص على التدعيم المتواصل لهذه الاهتمامات، باحترام الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين وميولاتهم، ويقوم المعلم بتعزيزها وتدعيمها، والهدف من ذلك كله هو جعل المتعلم يرتقي في العملية التعليمية وينمي ويطور رصيده اللغوي.

ونستخلص مما تقدم أنه "لما كان عرض التربية الأساس هو تعديل سلوك المتعلم فإن وظيفة المنهج الأساسية هي إحداث التقييم والتعديل المطلوب في سلوك المتعلم ولما كان السلوك حصيلةَ العامل الوراثي والعامل البيئي وتفاعلاً بينهما، فإنّ هذا يقتضي أن يعتني واضعُ المناهج بطبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته واستعداداته وميولاته واتجاهاته لما لهذه العوامل كلّها من أثَرٍ في عملية التعلم التي يقتضي أن يضعها واضع المنهج من أولويات العمل بعين الاعتبار[2]

(1)– ينظر: عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية. ص145، 146.

(2)– ينظر: المرجع نفسه. ص:51–52.

ج- المحتوى: هي تلك البرامج اللغوية التي تتكون في الغالب من المفردات اللغوية (الجانب المعجمي)، والأداء والتمثلات (الجانب الصوتي)، والبنى والتراكيب (الجانب التركيبي)، والمعارف اللغوية المختلفة التي يستعرضها الأستاذ في تعليم اللغة والتي يمكن أن نسميها: الثقافة اللغوية، وهذه المحتويات محددة مسبقًا في شكل برامجَ ومقرراتٍ موضوعة من قبل مختصين وخبراء في شؤون التعليم، وتستجيب هذه المحتويات إلى حاجات المتعلم ورغباته كما أنها يجب أن ترتبط بمحيطه الاجتماعي حتى تتحد به وتخلق فيه الدافعية للتعلم، فالمحتوى في مفهومه الواسع الذي نتبناه فهو يشتمل كل ما يتعلمه المتعلم من معارف وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يتمكنه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلّمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وما يستثمره في موقف الحياة المتنوعة[1]

(1)- أنطوان صيّاح: تعليمية اللغة العربية. دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2008م، ص:20.

المبحث الثاني؛ دلالة حروف النفي في اللغة العربية:

1- دلالة الحروف: يُقرُّ أغلب النحاة بأن الحرف من حروف الهجاء، وكل كلمة بنيت أداة عارية في الكلام لتفرقة المعاني تسمى حرفا، وإن كانت بنيتُها من حرفين أو أكثر، مثل: حتّى، هل، بل، لعلَّ، وكل كلمة تُقرأُ على وجوه من القرآن تسمى حرفا، يقال هذا الحرف في حرف ابن مسعود أي في قراءته.

وقد حظي الحرف بتعريفات عديدة في اللغة والاصطلاح أهمها:

أ-لغة: الحرف هو الأداة التي تسمى الرابط لأنها تربط الاسم بالاسم والفعل بالفعل كـ: عن وعلى ونحوهما؛ فالحرف هو طرف كل شيءٍ وشفيرهُ وحدهُ، فيقال طرف الجبل؛ أي حدهُ وهو أعلاهُ، وقد ورد هذا عند الجوهري في قوله: "حرف كل شيء طرفه وشفيرهُ وحده، ومنهم حرفُ الجبل وهو أعلاه المحددُ"[1]

وحرف الشيء ناحيته، وفلان على حرف من أمره أي ناحية منه كأنه ينتظر ويتوقع. فإنْ رأى من ناحية ما يحب وإلا مَالَ إلى غيره.

قال ابن سيده: "فلان على حرف من أمره أي ناحية منه؛ إذا رأى شيئا لا يعجبه عَدَلَ عنه"[2]وفي قوله تعالى: "ومِنَ النَاسِ مَنْ يَعْبُدُ الله على حرفٍ"(الحج.آية:11)؛ أي إذا لم يرَ ما يحبّ انقلب على وجهه، أو أنْ يعبده في السراءِ دون الضَرَّاء حيث إذا وجد ما يلائمه ويتناسب مع رغباته اتبع الدين وسار عليه، أما إذا أصابته مصيبة ابتعد عنه.

ب-اصطلاحا: اختلف النحاة القدامى في تحديد مصطلح الحرف، غير أن اختلافهم يبدو أقل من اختلافهم في الاسم والفعل، وهذه بعضُ آرائهم ومذاهبهم فيه:

ذكر سبويه (ت:180هـ) فقال: "إن الحرف ما جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل، ومثل لذلك بـ: ثم وسوف وواو القسم ولام الإضافة وغيرها"[3]

كما قد عرفه ابن السراج (ت 216هـ) محاولاً التمييز بين أقسام الكلام: "إنّ الحروف لا أن يخبَّر عنها، كما لا يجوز أن تكون خبرا بخلاف الاسم والفعل فلا تقول: "إلى منطلق"[1]

(1)- ابن منظور: لسان العرب. تح: خالد رشيد القافي، دار صبح، بيروت، لبنان، ط:1، 2006م، ج:3، ص:119.

(2)- المرجع نفسه ج:3، ص:120.

(3)-الحبيب دحماني: التعدد الوظيفي لأدوات النحوية وتطبيقات من القرآن الكريم. دار اليازوري، عمان، 2014 ص:18.

وعرفه ابن جني أيضا (ت 392هـ) فقال: "إن الحرف ما لا يحسن فيه علامات الاسم ولا علامات الفعل، وإنما جاء لمعنى في غيره نحو: هل وبل وقد؛ فلا تقول: من هل، ولا: "قد بل"[2]

ونلاحظ أن ابن جني لم يضف شيئا في تعريفه هذا، وإنما ردَّدَ ما قاله سيبويه وابن سراج.

وقد عرّفه الزمخشري (ت 538هـ): فقال "إن الحرف ما دّل على معنى في غيره، وقد أضاف جملة: "ومن ثم لم ينفك" من اسم أو فعل يصحبه"

ومن خلال ما تقدم نلاحظ أن مجموع الآراء والمذاهب حول مفهوم الحرف تدور في فلكٍ واحد؛ هو أن الحرف كلمة تدل على معنى مع غيرها، أي إنه لا يتحقق معناه إلاّ داخل السياق.

2- دلالة النفي:

أ-**لغة:** نفي الشيء ينفيه نفيًا: تنحى، ونفيته أنا نفيًا، قال الأزهري: "ومن هذا يقال نفى شَعْر فلان ينفي إذا ثار واشعانّ"[3]؛ ومعنى نفى في هذا القول ثار وذهب وشعث وتساقط بعدما كان ناعمًا، أي تغير من حال إلى حال أي من الأحسن إلى السيء.

بالإضافة إلى معنى التنحي هناك معان أخرى في اللغة منها:

نفيان السيل: ما فاض من مجتمعه كأنه يجتمع في الأنهار ثم يفيض إذا ملأها، فذلك نفيانه.

ونفى الرجل عن الأرض ونفيته عنها: طردته فانتفى، قال القطامي: "فأصبح جاركم قتيلاً ونافيًا.....أصم فزادوا في مسامعه وقرًا. يقال نفيت الرجل إذا طردته. قال تعالى "أو يُنْفُوا من الأرضِ"(المائدة.آية:33)

ففي الآية معنيان: أما المعنى الأول فمن قتله فدمه هدرٌ؛ أي لا يطالب قاتله بدمه، وأمّا الثاني فأنْ يُنْفُوا من الأرض.

---

(1)-ابن السراج: الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، بيروت مؤسسة الرسالة، ط:1، 1985، ج:1 ص:40.

(2)- ابن جني: اللمع في العربية. تحقيق: خالد المؤمن، مكتبة النهضة العربية، ط:2، 1985، ص:46.

(3)- ابن منظور: لسان العرب. تح: خالد رشيد القافي، ج:14، ص:236.

ونَفَتِ السحابةُ الماء: مجَّته، وهو النُّفيان، قال سبويه: "وهو السحاب ينفي أول شيء رشًا أو بردًا، وقال إنما دعاهم للتحريك أن بعدها ساكنا فحركوا كما قالوا رميًا وغزوا، وكرهوا الحذف مخافة الالتباس، فيصير كأنه فعالٌ من غير بناتِ الواو والياء، وهذا مطَّردُ إلاّ ما شد". والنفوةُ: الخرجةُ من بلدٍ إلى بلد، والطائرُ ينفي بجناحيه نفيانًا كما تنفي السحابة الرشة والبرد.

ب-اصطلاحا: عرفه إبراهيم أنيس: "إن النفي معنى عقلي مشترك بين جميع العقول عبرت عنه اللغات بأساليب لا تطابق دائمًا الأساليب المنطقية أو الرياضية، لأن الموقف اللغوي في الاستعمال العادي يأبى التمنطق ويقبل وجود وسط بين الطرفين المتضادين، وقد يستعين بالخيال فيتجاوز ما يوحيه العقل والمنطق ليدرك حالة ثالثة تجمع بين صفتين متضادتين تقبلها اللغة ولا يشق علينا فهمها"[1]

وفي هذا المعنى، فإن الأساليب اللغوية المعبرة عن النفي لا تطابق دائمًا الأساليب المنطقية التي ترسم المسألة في إطار تقابل لمتناقضين اللذين لا يصدقان معًا في آنٍ واحد على شيء واحد، لا يقبل التوسط بينهما، كما أن الشيء لا يخلو بأن يتصف بواحد منهما وقصد توضيح التمييز بين الناحية النطقية والموقف اللغوي.

والنفي هو أسلوب خاص يقوّي الاستعمال اللغوي ويعبر عن قيم دلالية معينة ولا يساير الدقة المنطقية دائما، بل يحيد عنها في كثير من الأحيان. وقد عرّف المهدي المخزومي: "والنفي أسلوب لغوي تحدده مناسبات القول، وهو أسلوب نقض وإنكار يستخدم لدفع ما يتردد في ذهن المخاطب، فينبغي إرسال النفي مطابقا لما يلاحظه المتكلم من أحاسيس ساورت ذهن المخاطب خطأ مما اقتضاه أن يسعى لإزالة ذلك بأسلوب النفي وبإحدى طرائقه المتنوعة الاستعمال"[2]

(1)-عابد بوهادي: الإحالة الزمنية لأدوات النفي وتطبيقاتها في القرآن الكريم. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان وسط البلد- شارع الملك حسين، 2014، ص:42.

(2)- المرجع نفسه، ص:43.

3- أدوات النفي: نقصد بها الأدوات التي تنفي حدوث الفعل أو الاسم نفيًا صريحًا وهي:

1- **لا، ما، لات، إن:** تردُ في باب الحروف التي تعمل عمل ليس[1]

2- **ليس:** ترد في باب كان وأخواتها، لأنها تعمل عملها بغض النظر عن اختلافهما في المعنى، فـ(ليس) لنفي الحال في الغالب، و(كان) لإثباته في الماضي المستمر[2]

3- **لم، لما:** حرف جزم للفعل المضارع، ينفيان الفعل ويقلبان زمنه إلى الماضي[3]

4- **لن:** حرف نصب ينصب الفعل المضارع وينفيه في المستقبل.

نلاحظ أن الأدوات السابقة لا تخلو منها أداة من حرف واحد على الأقل من الحروف الآتية:(اللام، الميم، النون)، ومخرج هذه الحروف في الغالب هو الأنف وهناك اتصال وثيق بين معنى الأنف، وهو السمو والعلو والارتفاع، فالعرب إذا أرادت التعبير عن الرفض استخدمت اللسان وذلك في حرف اللام وانفجار الصوت معها، أو حركة الأنف إلى الأعلى وهو مخرج النون والميم، فالمتكلم إذا ما استخدم هذه الأدوات فإنه يحرص على الرفض فيستعيض عن المخرج الأكثر استعمالاً للألفاظ احتجاجًا فيؤدي عنه التعبير أقرب الأعضاء إليه وهو الأنف.

إن النفي باب من أبواب المعنى يهدف به المتكلم إلى إخراج الحكم في تركيب لغوي مثبت إلى ضده، وتحويل معنى ذهني فيه الإيجاب والقبول إلى حكم يخالفه، بصيغة تحتوي على عنصر يفيد ذلك.

وإن المتعمق في حملة النفي يرى أنها تؤول إلى الإيجاب، فالنفي يبدأ حركته من دائرة الإثبات، وهو إما أن يتوقف عندها لينميها إلى الغاية التي يحسن الوقوف عندها، وإما أن يدخل بها دائرة النفي، وهذا ما لفت الباحث اللغوي قديمًا، يقول المبرد: إن رفع (زيد) في جملة (قام زيد)، على أنه فاعل، فإذا قلنا: لم يقم زيد، فإن النفي قد تسلط على الفعل فسلبه الحدث، فكيف يرفع الفاعل؟

---

(1)- بهاء الدين ابن عقيل: شرح ابن عقيل، ألفية ابن مالك. ومعه كتاب منحة الجليل، بتحقيق شرح ابن عقيل، تأليف: محمد محي الدين عبد الحميد، ج1، ص: 301.

(2)- المرجع نفسه، ص268.

(3)-المرجع نفسه، ص364.

ويردُ على ذلك بأن النفي إنما يكون على جهة ما كان موجباً ولا يمكن إدراك ذلك إلا بعد إدراك أن النفي يكون على جهة الإثبات[1]

ونلاحظ أن النفي في التركيب يكون مسلطاً على الخبر، فهو دور محدود، دون أن يؤثر على لواحقه، ويفسر ذلك عبد القاهر الجرجاني، بأنك إذا حكيت عن إنسان بأنه قال: زيد بن عمر وسيدٌ، ثم نفيته، لم تكن أنكرت أن يكون: زيد بن عمر، بل أن يكون (سيداً)، فالنفي يتعلق بالخبر، دون اللواحق. [2]

ومعنى ذلك أن النفي يملك طاقة اختيارية تؤثر في بعض أجزاء الجملة دون بعضها.

1- **الحرف –لا–**: وينقسم الحديث عنها إلى:

أ- (لا) تسلط على الفعل.

ب- (لا) تسلك على الاسم.

أ- **لا تسلط على الفعل:** وتستعمل (لا) مع الفعل أكثر مما تستعمل مع الاسم لاسيما الفعل المضارع وهي تنقسم إلى:

1- غير العاملة: وتنقسم إلى:

- **الجوابية نقيضة (نعم):** أي نقيضة الإثبات، كقولك: لا في جواب: هل قام زيد؟؛ وهي تنوب مناب الجملة.

وقد تدخل (لا) على (ياء) النداء والمنادى، مثلا: يظن التلميذ أن حروف النفي نفسها حروف الجر، فيرد الأستاذ عليه قائلا: لا يا تلميذُ، بل إنَّ هناك فرقاً بينهما.

نافية للحدث: أكثر ما تدخل على الفعل، لاسيما الفعل المضارع: مثل: و(لا) في نفيها للمضارع إنما تنتج زمن ينتمي إلى الآتي، من خلال مجموعة (المضارع) التي تفجر زمنا يقول كريسماس[3]:

لأنها لا تعرف الأنوار

غرفتنا لا تعرف الليل من النهار

(1)-محمد بن يزيد المبرد: المقتضب. تح: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، ج:1، ص:8.

(2)-عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز. تح: محمد عبد المنعم حقاجي، مكتبة القاهرة، 1980، ص:361.

(3)-أمل دنقل: الأعمال الشعرية. مكتبة مدبولي، (دت) (دط)، ص:8.

إنَّ المتأمل فيما سبق يُعلن عن سيطرة زمن الحضور، ولكن ربما اتصل الحضور بالماضي، لأن الصياغة تأخذ بعد الحكاية، وهو قد يتلازم مع زمن الماضي مثلا: لولا نعمة الله ما تساقط المطر، ولا تبلور الندى ولا تنفس الشجر، ولا تدفأت عصافير الشتاء؛ فهنا وردت لا نافية للماضي ثلاث مرات، وتكرارها إنما جاء من قبيل توكيد النفي، فالنفيّ مؤكد بالتكرار.

فنفي الماضي بـ لا إنما يمتد من الماضي إلى الحاضر والمستقبل، أي إن هذا النفي هو لنفي الحدث في الزمن المطلق، إلا إذا ورد في الجملة ما يقيّد الزمن.

ومنه نستنتج أنّ (لا) الداخلة على الفعل إذا دخلت على المضارع فإنها تدل على نفي الحال، إما إذا دخلت على الفعل الماضي فإنها تدل على نفي مطلق الزمن، وهي في دخولها على المضارع أو الماضي لا عمل لها.

2- العاملة:

نقصد بها (لا) الناهية، ونعتبرها جزءاً من النفي، لأن هناك صلةً بين النفي والنهي لأنها تعبر عن النهي وهي شبه النفي[1]، فإذا كان النفي هو الاختيار بالسلب، فإن النهي هو الطلب بالسلب، وهو قول القائل لمن دونه: لا تفعل[2]؛ وأصل الكلمة من النهي (بكسر النون أو فتحها) هو الموضع الذي له حاجز ينهى الماء أنْ يفيض منه...[3]

والحرف المستعمل للنهي هو (لا) وحدها، وكذلك لا من أدوات النفي وقد تحدث النحاة عن لا الناهية التي هي نوعان: ناهية ودعائية، وذلك لأن الدعاء يكون من الأدنى إلى الأعلى، والنهي يكون من الأعلى إلى الأدنى، وهما مجموعان في الطلب، (فلا) الدعاء، هي (لا) الناهية في الحقيقة، لكن سميت (لا) الدعاء تأدبا[4]، وقد ذكر بعض النحاة أن (لا) الناهية هي (لا) النافية وأن الجزم بـ(لا) محذوفة ولا زائدة بين الجازم والمجزوم[5] بقصد

(1)- ابن **عقيل**: شرح ابن عقيل، تح: محمد كامل بركات، دار المغربي، جدّة، 1984م، ج:1، ص:265.

(2)- علي الشريف الجرجاني، التعريفات، تح: عبد المنعم الحفني، دار الرشد، (دط) (دت)، ص:273.

(3)- ابن منظور، لسان العرب، ج:15، ص:345.

(4)- عبد القاهر الجرجاني: العوامل المائة النحوية، شرح الشيخ خالد الأزهري الجرجاوي، تح: البدراوي زهران، دار المعارف، مصر، (دط) (دت)، ط:2، ص:214.

(5)-ابن عقيل، المرجع السابق. ج:3، ص:126.

النفي و(لا) الناهية تدخل على الأفعال فتجزمها، ولا يكون الجزم إلا في الأفعال المضارعة فهو يجزم الأفعال المضارعة ويخلصه للاستقبال.

وهي تقع على فعل الشاهد، نحو: لا تفعل، وعلى فعل الغائب، نحو: لا يَفعل، وقد أضاف ابن هشام: أو المتكلم، نحو: لا أرينك ها هنا، وهي تستخدم للنهي سواء أفادت التحريم أو التنزيه، فهي تخرج عن الطلب إلى غيره كالتهديد والتنزيه.

ب- (لا) تسلط على الاسم:

وهي تنقسم إلى: عاملة، غير عاملة، زائدة.

1- عاملة:

قسم النحاة (لا) العاملة في الاسم إلى قسمين:

أ-**النافية العاملة عمل ليس:** وهي لا تعمل إلا في النكرة، وقد أجاز ابن جني إعمال (لا) عمل ليس في المعرفة ووافقه في ذلك ابن مالك[1] وقد فرق ابن هشام بين (لا) العاملة وغير العاملة، في أن المهملة تتكرر[2]

ب-النافية للجنس على سبيل التخصيص: هي العاملة عمل (إنَّ) ولا تعمل -أيضا- إلا في النكرات، ويبنى اسمها إذا كان مفرداً تشبيها بخمسة عشر، وينصب إذا كان مضاف أو شبيها بالمضاف[3]

وهناك فروق بين (لا) العاملة عمل ليس و(لا) النافية للجنس، ذكرنا بعضها ومنها: أن توكيد (لا) النافية للجنس في كقولك: لا رجل في البيت بل امرأة، وهو ببناء رَجُلَ على الفتح، أما إذا قيل برفع (رجل) على أن (لا) تعمل عمل ليس فيقال في توكيده بل رجلان أو رجال.

و(لا) النافية حين تدخل على الجملة الاسمية فتحول معناها من الإثبات إلى النفي، ويأتي خبرها غالبا شبه جملة (ظرف أو جار ومجروراً)، وقد يحذف لدلالة السياق عليه.

---

(1)- الحسن بن القاسم المرادي: الجني الداني في حروف المعاني، تح: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط:2، 1983م، 1983م، ص:292-293.

(2)- جمال الدين بن هشام الأنصاري: معنى اللبيب عن كتب الأعاريب. تح: مازن مبارك، محمد علي حمد الله وسعيد الأفغاني، دار الفكر، ط:5، 1979م، ص:316.

(3)- المرجع نفسه، ص:313.

2- غير العاملة:

تدخل (لا) على الأسماء (نكرة أو معرفة)، فلا تعمل فيها وما بعدها مبتدأ وخبر، وقد تتكرر، وكذلك يجب تكرارها إذا وليها خبر أو حال.

3- زائدة:

ذكر النحاة أنها قد تكون زائدة من جهة اللفظ فقط، نحو: جئت بلا زاد، (فلا) زائدة من جهة اللفظ لأنها توصل عمل ما قبلها إلى ما بعدها وليس زائدة من جهة المعنى لأنها تفيد النفي.

وروي: جئت بلا زاد، بالفتح على تركيب جعلها عاملة، وهذا نادر وذلك لتعليق حرف الجر عن العمل وحكى بعض الكوفيين، أن (لا) في: جئت بلا زاد، اسم بمعنى غير، لدخول حرف الجر عليها. ومن ورودها زائدة مثلا: في شعر أمل دنقل، ما جاء في "كلمات سباد تكوس" الأخيرة[1]:

فخلف كل قيص يموت: قيص جديد!

وخلف كل ثائر يموت: أحزان بلا جدوى

ودمعة سدي

2- الحرف؛ (لم):

قال بعض النحاة إنما منحوتة من (لا) و(ما)، ويترتب على ذلك أنها أكدٌ من النفي بما، وقال آخرون إنّ أصلها (لا) فأبدلت الألف ميماً[2]

ولهذا فقد قسمها النحاة إلى ثلاث أقسام:

- أن تكون نافية جازمة وبقلب الزمن إلى الماضي، نحو: لم يفعلْ
- أن تكون ملغية لا عمل لها، فيرتفع المضارع بعدها، نحو: لم يؤدي
- أن تكون ناصبة للفعل، نحو: قراءة: "ألم نشرح لك صدرك" (الشرح.آية:1)

والظاهر أنّ (لم) تختص بالدخول على الفعل المضارع، ولذلك من مميزات الفعل المضارع قبوله دخول (لم) عليه، فتقلب زمنه إلى الماضي.

---

(1)- أمل دنقل: الأعمال الشعرية، ص149.

(2)- هادي عطية مطر الهلالي: الحروف العاملة في القرآن بين النحويين والبلاغيين. عالم الكتب، بيروت: ط1، 1986م ص:594.

ومن **خصائصها:**

أن النفي بما لا يلزم اتصاله بالحال، بل قد يكون منقطعًا، نحو: لم يكن الطريقُ سهلاً أي: وكان بعد ذلك سهلاً، أو متصلاً نحو: لم أكن منصرفًا عن قول الحق، أي: وما زلت الآن.

- لا يجوز حذف الفعل بعدها.
- تأتي بعدها أدوات الشرط نحو: إن لم، ولم لم.
- يفصل بينها وبين مجرورها اضطرار.
- يجوز أن تلغى.

3- الحرف (ليس):

هي فعل جامد لا يتصرف على وزن (فِعِلَ) بكسر العين، هذا ما أجمع عليه جمهور النحاة، ودليل فعاليتها أنها تقبل دخول الضمائر المرفوعة البارزة كتاء الفاعل ونا الفاعلين ونون النسوة، وتتصل بتاء التأنيث الساكنة، نحو: لستُ، لَسْتَ، لَسْتِ، لسنَا، لَسْنَ، ليستْ.

ومذهب جمهور النحاة أنها كلمة تختص بنفي الحال، أي: انتفاء الصفة عن الموصوف في الحال، جاء في العوامل المائة النحوية[1]: وهي لنفي مضمون الجملة في الحال، كقولك: ليس زيدٌ قائمًا، وهذا مذهب الجمهور، وقال آخرون: والصحيح أنها تنفي الحال والماضي والمستقبل، قال سيبويه: ليس خلق الله مثله، فهي كما قال ابن هشام في المغنى[2]: وتنفي غيره (الحال) بقرينة، فهي تقيدُ تارة بزمان الحال، نحو: ليس زيدٌ قائمًا الآن، وتارةً بزمان المستقبل، نحو قوله تعالى: "أَلاَ يرمَ يأْتِيهِمْ ليْسَ مَصْروفًا عنْهُمْ"(هود.آية:8)، وهي تلازم رفع الاسم ونصب الخبر، وتخرج عن ذلك في مواضع منها[3]:

- أداة من أدوات الاستثناء، ويجب نصب المستثنى بعدها، نحو: قام القوم ليس زيدًا.
- مهملة لا عمل لها على رأي بني تميم إذا انتفض نفي خبرها بإلا، نحو: ليس الطيب إلا المسك.
- حرف عطف على مذهب أهل الكوفة.

---

(1)- عبد القاهر الجرجاني: العوامل المائة النحوية. ص:262.

(2)- جمال الدين بن هشام الأنصاري: مغنى اللبيب عن كتاب الأعاريب. ص:386.

(3)- المرجع نفسه. ص:387-390.

ويجوز توسط الخبر بينها وبين اسمها جريًا على باقي أفعال كان وأخواتها، نحو: ليس قائمًا زيدٌ، أما تقديم الخبر عليها ففيه خلاف، إذ منعه الكوفيون والمبردْ والجرجاني وابن السّراج وابن مالك، وأجازه غيره. (1)

وقد تزاد الباء (بـ) في خبر ليس للتأكيد نحو: ليس زيدٌ بقائمٍ، أي: ليس زيدٌ قائمًا.

4- الحرف (ما):

هو حرف مشترك، يكون حرفًا ويكون اسمًا، أما الحرف فينقسم إلى ثلاثة أقسام: نافية مصدرية، زائدة، أما النافية فلها قسمان: عاملة، غير عاملة.

وتدخل (ما) النافية على الجملة الاسمية وعلى الفعلية، فإذا دخلت على الاسمية، نحو: ما زيدٌ قائمٌ، فهي (ما) التي تعمل عمل ليس على رأي أهل الحجاز، بشروط بسطها النحاة في كتبهم منها:

- تأخير خبرها.
- أنْ لا ينتقض نفي خبرها بإلا.
- أنْ لا تقترن بإن الزائدة.
- أنْ لا يتقدم معمول خبرها على اسمها وهو ليس ظرفًا أو جارًا أو مجرورًا، وإن فُقد شرط من الشروط السابقة يبطل عملها، وزاد بعض النحاة على ذلك شرطين آخرين(2)؛ فإذا دخلت على جملة اسمية فإنها تنفي الحال، أما إذا دخلت على جملة فعلية، نحو: ما قام زيدٌ، فتنفي الفعل ولا عمل لها، فإذا كان المنفي بها فعلاً ماضيًا، ظل على ماضيه، فإذا كان الفعل مضارعًا حولته إلى الحال. عند أكثر النحاة، وقال ابن مالك: ليس كذلك قد تحوله إلى المستقبل على قلة(3)

5- الحرف (لن):

أجمع النحاة أنّ (لن) حرف نفي، ينصب الفعل المضارع ويحول زمنه إلى المستقبل واختلفوا فيها، فذهب سيبويه والجمهور إلى أنها بسيطة غير مركبة، وذهب الخليل والكسائي إلى أنها مركبة وأصلها (لا أن)، حذفت همزت (أن) تخفيفًا ثم حذفت الألف لاتقاء الساكنين

(1)- عبد القاهر الجرجاني: العوامل المائة النحوية. ص:263-264.

(2)-ابن عقيل: شرح ابن عقيل. ج:1، ص:306.

(3)- الحسن بن القاسم المرادي: الجني الداني في حروف المعاني. ص:329.

وليس أصلُ (لن)، (لا أن)، بدليل جواز تقديم معمولها عليها، نحو: زيدًا لن أضرب ولو كان أصلها (لا أن) لم يجز هذا التقديم، والبساطة في التركيب أصل، والتركيب فرع، فلا يقال هي مركبة إلاّ بدليل.

و(لن) تنصب الفعل بنفسها، وزعم بعض النحاة أنها تجزم المضارع، وهذا شاذٌ لا يقاس عليه.

وقد ذهب الزمخشري إلى أنّ (لن) تفيد نفي التأبيد أو توكيد النفي، وهذه دعوة بلا دليل فلو كانت للتأبيد لم يقيد باليوم في قوله تعالى "فلنْ أُكَلِمَ اليَوْمَ إِنْسِيَا" (مريم.آية:26) ولم يذكر معها الأبد في قوله تعالى: "ولن يتَمَنَوْه أبدًا"(البقرة.آية:25)؛ لأن ذلك سيكون تكرارًا.

الفصل الثاني:

تعليمية حروف النفي في ابتدائيات والاية ميلة

- تسداة أنموذجا -

1–المبحث الأول؛ أهمية المرحلة الابتدائية ومتطلباتها:

أ–أهمية المرحلة الابتدائية:

تعد المرحلة الابتدائية في حياة التلميذ أهم وأخطر مرحلة في حياته الدراسية، نظرا لما تكتسبه من أهمية بالغة في تقويم التلميذ أو إفساده، من النواحي جميعها المتعلقة بحياته المادية والمعنوية، إذ إن التلميذ في هذه المرحلة يُعدُّ كالصفحة البيضاء في يد أيّ مسؤول يخط عليها ما يشاء أو كالعجين في يد الرسام يشكل به ما أراد أن يشكل من الأدوات والأغراض.

ونظرا لهذه الأهمية البالغة كان ينبغي أن تولى العناية الفائقة من طرف الدارسين والباحثين من جهة ومن طرف المخططين من جهة أخرى، عملا على إنجاح وتقويم ما يمكن تقويمه في حياة التلميذ قبل أن يتجاوز ذلك السن فينمو على غير ما يحمد.

إن سن التلميذ في هذه المرحلة الهامة يطرح على الباحثين عدداً من التساؤلات الهامة الدقيقة، ما يجعلنا نبحث عن أدق الإجابات العلمية الصحيحة التي تقودنا إلى إجادة ما ينبغي تحديده لهذه الفئة الهامة في المجتمع؛ مرحلة الطفولة، ذلك أن الخطأ مهما قل شأنه في تكوين الطفولة فإن بصماته ستظل عالقة بحياة الفرد طول حياته، ولم يخطئ المثل العربي القديم القائل في مضمونه بأن التعليم في الصغر كالنقش على الحجر، ومن تعلم خطأ في صغره فإنّ خطأه قدْ يظل عالقًا بحياته ومن الصعوبة بمكان محاولة تجاوزه والقفز عليه إلى الصواب الذي ينبغي ترسيخه، فضلاً عن أن مرحلة الطفولة إذا تجاوزها الفرد ولم يحصِّل خلالها ما ينبغي تحصيله، فإن طلبه لأي علم أساسي بعدها قد لا يؤتي ثماره كما ينبغي –بناءً على هذا التصور الواقعي الموضوعي لهذه المرحلة الحساسة التي تنص عليها المعارف النفسية كلها– تحمّلُ المسؤولية تجاه الطفل لاسيما مسؤولية منْ يتولى التخطيط لهذه المرحلة أو من يتولى رعاية هذه الفئة الهامة في المجتمع.

ولا شك أن أولى المهارات التي ينبغي على الطفل أن يتعلمها ويتقنها هي مهارة الكلام المستقيم، هذه المهارة التي تُعد أسبق المهارات العلمية الأخرى التي تكمل حياة الفرد ولا تقوم مهارة الكلام المستقيم إلا بناءً على مهارة الاستماع الجيد، الذي يعدّ الأساس الأول المعتمد في هذه المرحلة. ذلك أنه إذا استقامت هذه المهارة في حياة الطفل ستكون المفتاح الأساس

للمعارف الإنسانية الأخرى كلها. فاللغة الجيدة وإتقانها كلاماً وكتابة ينبغي أن يمنح لها الصدارة والأولوية المطلقة في حياته.

ولأنه من دون التمكن من مهارة اللغة وفنونها وأساليبها في السنوات الأولى من تعليم الأطفال فإن ذلك يؤدي بهم لا محالة إلى نتائج خطيرة مدمرة لحياتهم ونموهم العقلي والاجتماعي سواء، وبالتالي يختل لهم التوازن في قواهم الذاتية، لأنه دون المهارة الحساسة والفعالة سيتعرض المرء بعدها إلى اختلال آخر على مستوى المواد المطلوبة بعد ذلك وفي شتى المواد الدراسية المقدمة لهم في المنهج الدراسي.

ولقد تنبه الجاحظ في زمانه إلى ذلك عندما تحدث قائلاً "أما النحو فلا نشغل قلب الصبي منه إلا بمقدار ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، وما زاد عن ذلك فهو مشغله له"[1] وزيادة على هذا فلن تكون لها إلا آثار سلبية على حياة الطالب ذاته، وحينها ينقلب الأمر إلى ضدّهِ، فبعد أنْ كان الهدف هو تعليم الطالب وتقويمه تنقلب القضية بفعل تلك الزيادة إلى تدمير حياته العلمية، بجهلنا ما يحتاجه الطالب وما لا يحتاجه في مرحلة من المراحل.

ب–متطلبات المرحلة الابتدائية:

وإذا عدنا إلى موضوعنا المتعلق بالمسألة النحوية وماذا ينبغي لهذه المرحلة أن تأخذ نصيبها منها فإنّ عدداً من التساؤلات ينبغي طرحها، لتكون الإجابة عنها المفاتيح الأساسية لتحقيق ما ينبغي تحقيقه وعدم تجاوزه أو التقصير فيه، وأهم هذه الأسئلة هي:

– ماذا ينبغي أن نعلم التلميذ في هذا السن من قضايا النحو العربي؟ أو بصيغة أخرى ما هي الأسس التي ينبغي اعتمادها في وضع البرنامج المطلوب لهذه المرحلة عملاً بأن يكون الاختيار اختياراً علمياً لا ذاتياً؟ وكيف يجب أن نعلم هذه الفئة من الدارسين لترسيخ قواعد النحو في ألسنتهم فينطقون نطقاً تلقائياً دون مشقة ولا عناء.

– كيف ينبغي أن نجعل من التلميذ يشعر بالمتعة في التمسك بقواعد النحو بدلاً من أن نشعره بالتكلف والتصنع في حديثه؟

ولا شك أن الإجابة عن هذه الأسئلة تمثل مفتاح الحل القويم الذي يتطلب الأخذ به والسير على نهجه.

(1)– أبو عثمان الجاحظ، الحيوان، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1997.

إن ما ينبغي أن يتعلمه التلاميذ في هذه المرحلة لا يتعدى القضايا التي تقدم لهم على أن تكون ذات قيمة في حياتهم، والمعلومات التي لها قيمة في حياتهم هي كل ما يتصل بحياتهم الحاضرة والمتعلقة بحاجتهم القيمة.

وبناءً على هذا المعنى فإن ما يقدم للتلميذ في هذه المرحلة إنما هو تزويدهم بالمعلومات التي تخصهم بوصفهم أفرادا في مرحلة الطفولة يعيشون حياتهم سليمة كما ينبغي وبوصفهم مواطنين داخل مجتمع من جهة أخرى، وينبغي أن تساعدهم تلك المعلومات المعطاة لهم على تحقيق الملاءمة الفعالة والأهداف المطلوبة عندهم بصورة توافق بيئتهم المستمرة في التغيير، وسط مجتمع بشري كبير متنوع اللغات متعدد الوسائل.

2–المبحث الثاني؛ أنشطة القواعد النحوية؛أهميتها وأسس اختيار محتواها:

أ–أنشطة القواعد النحوية وأهميتها:

يؤكد خبراء التعليم المختصون جميعهم بأنه ليس من المعقول أن نعلم أطفالنا اللغة العربية تعلمًا صحيحًا بنحوها وصرفها وأساليبها الراقية من كتب القواعد كظاهرة مستقلة عن السلوك الكلامي عامة حتى تبدو كأنها عملية فصل تعسفية اعتباطية لا مبرر لها في واقع الحدث اللغوي، وكلنا نشاهد العيب السائد في تدريس مادة القواعد وهو التركيز على كونها مادة دراسية تحليلية تفكيكية منفصلة منذ أن تطأ أقدام التلاميذ المدارس، حيث يلقنون القواعد الجافة ويقيدونهم بحفظها وتطبيقها في حدود، مغفلين في ذلك الممارسة الحقيقية للغة وأهميتها في التحصيل وإتقان التعبير، وطريقها الصحيح عندهم هو أن تغرس بذورها في بواكير حياتهم، لتنمو بنمو الطفل، وتختلط بحاجاته ورغباته وتمتزج بذوقه وحسه، ويسمعها في أحاديث أهله ورفاقه[1]

وإذا كان الكاتب قد بالغ في توسيع الدائرة التي ينبغي أن تؤخذ منها الفصحى لأن مواضع تلك الدائرة ليست مؤهلة جميعها لاسيما مع الرفاق والأهل والطريق والملعب إلا أن اللغة السليمة ينبغي غرس بذورها منذ الصغر لتنمو بنموهم، وليس ذلك عندنا إلا في الفصول الدراسية والمراكز المؤهلة بالطرق الطبيعية دون تكلف، وعليه فإن ما نؤيده ومما يطرحه بعض الباحثين[2] هو أن نعلم أطفالنا في هذه المرحلة نشاطًا آخر من أنشطة تعلم اللغات هو نشاط القراءة كخطوة تسبق تعلم اللغة بنحوها وصرفها، عملاً على أن الهدف من هذا النشاط الأولي في السنين الأولى من التعلم هو المطابقة بين الكلمة المسموعة والكلمة المرئية، وعليه فالمحتوى اللغوي العام الذي يناسب الطفل في مراحله التعليمية الأولى هو ما يحتاج إليه الطفل في مواقفه المختلفة ولا يكون ذلك إلاّ اللغة المنطوقة نطقًا سليمًا ليؤدي بها أغراضا مختلفة في تواصله مع المجتمع، ولا شك أن نشاط القراءة هو النشاط الهام الذي يجعل من التلميذ قادرًا على النطق السليم والأداء الصحيح. فهذا النشاط يجعله يحقق جملة

(1)– رضا السنوسي صقال: المنطلقات اللسانية واللسانية النفسية في طرق تدريس اللغة العربية، مجلة اللسانيات في خدمة اللغة العربية، ص179.

(2)– محمد كامل حسين، اللغة العربية المعاصرة، ص82.

من الأهداف الرئيسة التي لا يمكن إغفالها في هذه المرحلة ومنها: أن يكون قادراً على تجريد الحروف وتمييزها من بعضها البعض صوتاً وكتابة.

لأن ذلك يجعله يميز بين حرفٍ وآخر، فيعينه على وضع كل حرف في موضعه كما يمكن هذا النشاط التلميذ من إتقان المخارج الصوتية وتحديد موضعها عن طريق المحاكاة عندما يصغي إلى المدرس إصغاءً جيداً حيث يعمل التلميذ على تقليد معلمه تقليداً دقيقاً نظراً للتبعية المطلقة التي نجدها عند التلميذ لمعلمه للسنوات الأولى[1]

ويتبين من خلال التركيز على هذا النشاط الاهتمام بالجانب الصوتي للغة، وبهذه الممارسة المستمرة طوال السنوات الأربع يهتدي التلميذ إلى لون من القواعد النحوية يألفه قبل أن يشار إليه بالاسم على أنه نحو أو قواعد كما هو معهود في مدارسنا وذلك ما أشرنا إليه على أن النحو يعرف تلقائياً بصورة غير مباشرة. وحين نقسم القراءة إلى جهرية وصامتة، فلا شك أن للقراءة الجهرية الأولوية، لأنها تنمي مهارات النطق عند التلميذ، وتمكن المدرس من معرفة الأخطاء المتركبة عنده أثناء النطق فيعمل على تصحيحها، كما تمكنه من تحقيق الثقة بالنفس بصواب ما ينطق به وحرية التعبير عن آرائه اتجاه الآخرين.

والحديث عن نشاط القراءة وأهميته في هذه المرحلة الأولى إنما يتحقق الهدف منه إذا أحسن المخططون والمربون اختيار النصوص المؤثرة والفعالة من قصص وأناشيد وغيرهما من الموضوعات القرائية المشوقة والمؤثرة التي يتفاعل معها التلميذ.

وإذا كانت القراءة فعّالة في ترسيخ التراكيب السليمة، فنشاط المحادثة يُعد أكثر فاعلية من نشاط القراءة والكتابة التي قد تؤدي إلى تراكم بعض الصعوبات على التلميذ، مما يؤدي بهم إلى النفور من جو الدراسة.

وبما أن المرحلة الابتدائية هي حجر الأساس في بناء العملية التعليمية كان لابد أن يعنى فيها بالمحادثة أيَّما عناية، فهي الطريق الطبيعي في تعليم اللغة وهي التي تهيئ للقراءة والكتابة تهيئة صوتية ونفسية[2]

ترتب آليات إدراك عناصر الكلام بحسب أهميتها وفعاليتها ليكون المسموع أولا على مستوى المنطوق وفي مقابل القراءة على مستوى المكتوب، ثم تليه الآلية الثانية متمثلة في التعبيرين الشفهي والكتابي، ولا يعني هذا إلاّ أسبقية المشافهة بالنسبة للتلميذ على القراءة

(1)– حسين عبد الباري، عصر تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص107.

(2)– فتحي علي يونس، اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار، ص130.

والكتابة. ولا تحصل المشافهة –بطبيعة الحال– إلا عن طريق المدرس الذي يسمع منه التلميذ فيعمل على محاكاته وهي الخطوة التي أشار إليها ابن خلدون عندما قال إن: السمع أبو الملكات اللسانية. والذي يفهم من هذا هو أن يكون الإصغاء أولا والتلقي ثانيا، بعدهما الإبداع وتحقيق الذات.

إن تعلم القواعد النحوية لا يكون في المرحلة الأولى المتقدمة من تعليم الطفل إلاّ بصفة عفوية وبطريقة طبيعية من خلال دروس المحادثة والقراءة والمحفوظات لأنها الأنشطة التي تمارس فيها اللغة الصحيحة ويدرب فيها التلميذ على الاستعمال الجيد له، وهي بدورها تؤسس في الطفل العادات اللغوية الصحيحة وترسخها في ذهنه، مما يجعله قادرا مستقبلا على استعمال اللغة بيسر[1] أما أن يتعلم القواعد النحوية تعليما نظريا فإن ذلك لا يجعل من النحو جزءاً من اللغة المستعملة طول الوقت بل عملا لا يقوم به الإنسان إلا في الأوقات الخاصة، لذلك يرى أغلب المختصين أن تعلم اللغة ومنها النحو كأساس جوهري ينبغي أن يجاري طبيعة اللغة نفسها.

ب–أسس اختيار محتوى القواعد في المرحلة الابتدائية:

إن أغلب الدراسات الواردة في ميدان التعليمية تبين كما يبين الواقع المدرسي الملاحظ أن اختيار الموضوعات لا يقوم على أساس علمي دقيق بناءً على التجربة وحقائق العلم إنما اختيار تلك الموضوعات يكون بناءً على الخبرات الشخصية والنظرات الذاتية التي قد تخطئ أو تصيب وهذا الذي جعل موضوعات المنهج في تغير دائم واضطراب مستمر، وعليه يفرض المنطق ضرورة البحث عن الأسس العلمية الصحيحة التي يجب اعتمادها في اختيار القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية ولغيرها من المراحل التي تليها.

وإذا كنا نؤكد أن معالجة الموضوعات النحوية في المرحلة الابتدائية يكون عن طريق أساليب المحادثة والتعبير والقراءة وغيرها من الأنشطة الأخرى، فلا يعني هذا مطلقاً أن تلك النصوص إنما يتم وضعها عشوائياً، بل ينبغي أن يتم اختيارها بصرفة علمية لأداء المهمات المقصودة والأهداف المسطرة، ولا شك أن النصوص الأدبية تختلف من حيث تركيبها وطبيعة أساليبها من حيث السهولة والصعوبة والبساطة والتعقيد، وقد تفطنت الدراسات الحديثة في السنوات الأخيرة إلى العنصر الهام في العملية التعليمية وهو المتعلم في حد

(1)– محمد صالح كريم، العربية ومناهج تدريسها، ص32.

ذاته، فأولته أهمية يتجلى أثرها فيما يستنبط من أغراض متعلقة بتحليل حاجات المتعلمين واختيار المحتوى المطابق لاهتماماتهم، ومعنى ذلك أن طرق التعليم أصبحت تعتمد على المعطيات اللسانية الاجتماعية واللسانيات النفسية والعلاقات التي تربط المتعلم باللغة التي يتعلمها في محيطه وبالأغراض التي يهدف إليها عامة من تعلمه لغة ما[1]

ولذلك فإن الاختيار لا يخرج بشكل عام عما يحتاج إليه التلميذ في حديثه وتعبيراته المختلفة؛ أي إنه لا يخرج عن الموضوعات الوظيفية التي تخدم الإنسان في حياته وتلبي حاجاته وتسهل له عمليات التفاعل الاجتماعي.

وبمعنى آخر ما ينبغي أن نعلم التلميذ من القواعد النحوية في هذه المرحلة ما يحتاج إليه في الكلام والكتابة ولا يمكن أن نعرف الحاجة تلك إلا بناءً على دراسات علمية صحيحة يكون ميدانها الواقع المعيش والتحليل الدقيق. وتتعرض اللسانيات التربوية إلى صلب هذا الموضوع حيث تطرح جملة من القضايا بناءً على سؤالين اثنين يؤكد عليهما خبراء هذا العلم وهما: ماذا يجب أن نعلم من قواعد اللغة في هذه المرحلة الابتدائية؟ وكيف يجب أن نعلمه؟ وللإجابة الصحيحة عن هذين السؤالين ينبغي الابتعاد عن الذاتية والتصورات المحتملة وعلينا التزام السلوك العلمي بإنجاز خطوتين مهمتين هما:

الأولى: إحصاء الوحدات والبنى اللغوية عن طريق الاستقراء وتبيين درجة تواترها وكيفية ورودها في مختلف سياقاتها.

الثانية: هي تحليل تلك المعطيات المصنفة المحصاة تحليلا لغويا دقيقا باعتماد النظريات اللسانية التي لها صلة بموضوع القواعد النحوية بشكل عام.

ولكي يكون هذا العمل واقعًا فإن الموضوعات الأساسية الوظيفية تتضح من خلال توترها واستخدامها في لغة الحديث والكتابة، لأنه كلما لوحظ استخدام نوع من الأساليب والبنى بكثرة دلّ على أنه أساسي ليكون غيره ثانويا، وهكذا عندما نتعرف على الطريق السليم لملاءمة المباحث النحوية حاجاتِ الدارسين ومطالبهم اللغوية نكون بهذا قد حققنا الهدف المرجو من تحقيق السلامة اللغوية لدى أطفالنا ومكناهم من الإلمام بالتراكيب اللغوية والأساليب التي تتيح لهم التعبير عن حاجاتهم.

(1)– محي الدين الغرايدي، مقال: تعلم اللغات بين اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية، مرجع: عبد السلام المسدي اللسانيات من خلال النصوص، ص157.

الأسئلة المتقرحة على المعلم:

1– ما مدى تفاعل التلاميذ مع حصة القواعد؟

حسن ☐ جيد ☐ ممتاز ☐

2– ما عدد الحصص المقررة في الأسبوع؟

.....

3– ما هي أهم المواضيع التي يحبذها التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

4– هل تجد أن موضوع تعليمية حروف النفي من المواضيع الجافة؟

5– هل هناك صعوبات في تقديم حروف النفي؟

نعم ☐ لا ☐

6– بمن تتعلق هذه الصعوبات؟

.....

7– ما مدى تناسب المقرر مع مستوى التلاميذ؟

.....

8– ما هي أنواع الاختبارات التي تستخدمها؟

.....

9– ما الغرض من الاختبار؟

.....

10– ما العلاقة بينك وبين تلميذك؟

.....

الأسئلة المقترحة على التلاميذ

1- كيف ترى درس حروف النفي؟

صعبة ☐ سهلة ☐ متوسطة ☐

2- ما مدى فهمك للأمثلة المقدمة؟

جيدة ☐ معقدة ☐

3- هل تحس بالملل أثناء تعلمك لحروف النفي؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل استوعبت معنى النفي؟

نعم ☐ لا ☐

5- ما هو الشيء الذي يجعلك تنفر من تعلم حروف النفي؟

.....

6- كيف تنظر إلى الأستاذ وكيف تعامله؟

.....

7- هل تستوعب ما يقدم لك من طرف الأستاذ؟ وهل أسلوبه واضح ومبسط؟

.....

8- كيف يتعامل معكم الأستاذ؟

.....

9- ماذا تريد أن تكون مهنتك في المستقبل؟

معلم ☐ طبيب ☐ مهندس ☐

10- هل تشعر بالارتياح داخل القسم

نعم ☐ لا ☐ أحيانًا ☐

• المبحث الرابع؛ تحليل استبانة تبين فاعلية تدريس حروف النفي وتوظيفها في المدرسة:

ونهدف في هذا المبحث من الدراسة التطبيقية إلى وصف الطريقة التي تقدم بها دروس القواعد بحيث اتبعنا ذلك بعملية نقد وتقويم طريقة التوجيهات التربوية في سير حصة نشاطات مادة القواعد، والمعتمدة اعتماداً على اقتراحات تعليمية حروف النفي المتعلقة بشروط ومعايير إنجاح العملية التعليمية، ثم حاولنا تحديد ملامح الطريقة البديلة في اكتساب المتعلم للمهارات اللغوية وترسيخها في سلوكه اللغوي.

- **تحليل وتقويم نموذج الدروس في القواعد:**
- **موضوع الدرس: تعليمية حروف النفي:**

– **الأمثلة:**

– ما أكل الطفل تُفاحة

– لم يدخل التلميذ إلى القسم

– لن أتكلم داخل القسم

– ليس كل ما يتمناه المرء يدركه

أ–وضعية الانطلاق:

- الأسئلة الموجهة للتلاميذ من طرف المعلمة:

– إلى كم ينقسم الكلام؟

– اذكر هذه الأقسام؟

– أعط أمثلة عن كل نوع؟

- وقد كانت إجابات التلاميذ على الألواح على النحو الآتي:

– ينقسم الكلام إلى ثلاثة أقسام هي: الاسم، الفعل، الحرف.

– الأمثلة عن كل نوع: الاسم: مدرسة، الفعل: كتب، الحرف: لم

ملاحظة: من خلال إجابات التلاميذ عن طريق الألواح لاحظنا أنها إجابات صحيحة مع قراءة كل تلميذ إجابتَه بصوت مرتفع.

ب–مرحلة بناء التعلم:

- قراءة المعلمة الأمثلة الموجودة على السبورة ثم فيما بعد قراءة التلاميذ أيضاً.
- الأسئلة الموجهة للتلاميذ من طرف المعلمة:

– ما نوع الكلام الموجود على السبورة؟

– بماذا تبدأ؟

– كيف نسمي هذا الحرف؟

– لماذا نسميه بهذا الاسم؟

- وقد كانت إجابات التلاميذ على الشكل الآتي:

– نوع الكلام عبارة عن جملة

– تبدأ بحرف

– قاموا بتلونيه باللون الأحمر

تضاربت الآراء في الإجابة بين حروف النصب والجزم ويعود ذلك إلى أن التلاميذ لم يتعرفوا بعد على حروف النفي. فاختلفت أيضاً التعليلات وسبب ذلك اختلاف الأحرف.

- **ملاحظة:** الإجابة تكون على الألواح مع مراقبة المعلمة إجاباتهم من حيث الأخطاء ثم قراءة كل واحد منهم إجابته، ثم شرعت الأستاذة بقراءة الأمثلة قراءة مفصلة من حيث الشكل والمعنى حيث تمكنت من إيصال المعنى المطلوب إلى أذهان التلاميذ ألا وهو النفي الذي يكون عكس الإثبات.

ج– استثمار التعلّمات القبلية: محاولة استنتاج القاعدة حيث طرحت المعلمة السؤال الآتي: ما هو النفي؟ وكيف يحدث؟ وما هي أدواته؟

فكانت الإجابة بسيطة وهي: عدم القيام بالشيء، ويكون ذلك باستخدام أحد حروفه: (ما. ليس. لم. لن)، ثم استنتجت القاعدة أو ما يعرف عندهم "أتذكر"

- **أتذكر:**

– النفي هو عدم إثبات الشيء أو العمل باستخدام أحد حروفه.

مثل: 1– ما راجعت اليوم دروسي

2– لم أذهب اليوم إلى المدرسة لأن الجو ممطر

- **حروف النفي هي: لم، لن، ليس، لا، ما**

- **تطبيق حول الدرس المقدم:** هات خمسة جمل من إنشائك موظفاً فيها الحروف الآتية: ليس، لن، ما، لم، لا.
- **تحليل وتقويم الدرس:**

1– **نص السؤال:** من خلال هذا السؤال لاحظنا أنه سؤال بسيط وشامل لمحتوى الدرس حيث إن المعلمة استهدفت الحروف كلها حتى يستطيع التلاميذ فهمها كلها على حد سواء وتكتشف هي الحروف الأقل استعمالا.

2– **وضعية الانطلاق:** نلاحظ من خلال هذه الوضعية أن المعلمة تقوم بخلق جو من النقاش وفسح المجال للتلاميذ من أجل المشاركة في صناعة الدرس من خلال طرح الأسئلة وترك التلاميذ يفكرون من أجل الإجابة عنها، إذا فهي وضعية تقوم على خلق التفاعل بين المعلم والتلميذ، فيحدث بما يعرف بالأخذ والعطاء حيث يتعلم التلاميذ عنصر المشاركة وكيفية الإجابة وكيفية الحوار، كما تساعدهم على الاستنتاج والتقييم.

3– **تقويم كفاءة درس النفي:** التقويم في هذا البرنامج ليس جزءاً منفصلاً في عملية التعليم والتعلم بل هو جزء مندمج في سياقها ويجيب عن الضرورات الآتية:

– معرفة حالة مكتسبات التلميذ.

– تشخيص الأخطاء للتكفل بها.

– ضبط سيرورة التعليم–التعلم لمجموعة تلاميذ القسم، ونذكر هنا بمختلف أنواع التقويم.

أ–التقويم الشخصي قبل (قبل التعلم):

لقد بينت التجارب أهمية التقويم الشخصي قبل الشروع في التعلم للوقوف على مدى قدرة التلميذ على استغلال مكتسباته القبلية وتجنيدها في الوضعيات المناسبة، وعليه قبل الشروع في تقديم معارف جديدة إلى التلميذ، فمن المهم أن نكون قادرين على معاينة حالة كل تلميذ في المجال المعرفي المقصود وذلك من أجل بناء وضعيات تعلم أكثر ملائمة.

ب–التقويم التكويني أثناء التعلم:

تكون بملاحظة تصرف التلميذ وإنتاجه أثناء تعامله مع النشاطات المقترحة عليه. وهو لا يسمح بتحديد أخطاء التلاميذ فحسب، بل بتفسيرها وفهم أسبابها، واستغلالها لتنمية التعليمات وتطويرها، كما أن هذا النوع من التقويم لا يكتفي بالاطلاع على حالة معارف التلاميذ في لحظة ما فحسب، بل يهدف إلى تمكين المعلم من المعلومات جميعها حول

تطوير كفاءاتهم، وحينئذ يستطيع المعلم مساعدة تلاميذه باقتراح نشاطات متنوعة وهادفة وملائمة لتمكينهم من تجاوز الصعوبات التي تعترضهم، إن هذا النوع من التقويم المستمر أساسي لأنه يسمح للمعلم بضبط سيرورة التعليم/التعلم، إنه تقويم المرافق للتعلمات.

ب- التقويم التحصيلي: (بعد التعلم والتدريب):

يتعلق الأمر هنا بتقويم شامل أي تقويم تحصيلي، هو مطبق بانتظام في نهاية مجموعة حصص تعليمية حول مفهوم معين والذي لا نهتم فيه بنتائج التلاميذ فقط بل بإجراءاتهم أيضاً، والمقاربة بالكفاءات المعتمدة في هذا البرنامج تفرض تطوير المراقبة المطبقة سابقاً على المعارف لترتقي إلى مراقبة درجة اكتساب الكفاءات المستهدفة.

- **تحليل الاستبيان:**

يتمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تأكيد النتائج التي انتهت إليها الدراسة الميدانية من خلال التعرف على آراء من يعيشون ويعايشون العملية التعليمية لأن هناك بعض المسائل تتعلق بظروف وملابسات الموقف التعليمي إذ لا نستطيع أن نركز في شأنها على ما تقدمه الوثائق الرسمية كالكتاب المقرر أو توجيهات السادة المفتشين وتوجيهات المناهج لأجل ذلك، واستكمالاً لعملنا الميداني عمدنا إلى تقديم استبانة إلى 15 أستاذا يعملون في خمس ابتدائيات بمقر بلدية تسدان حدادة، وتقديم أخرى إلى عينة من تلاميذ تلك الابتدائيات.

أ- بالنسبة لاستبانة الأساتذة:

- **السؤال الأول:**

- **نصه:** ما مدى تفاعل التلاميذ مع حصة القواعد؟

- كانت الإجابة بالإجماع على أنه تفاعل ممتاز؛ وهذا دليل على أن التلاميذ يفضلون حصص القواعد.

- **السؤال الثاني:**

- **نصه:** ما عدد الحصص المقررة في الأسبوع؟

- مادة النحو هي مادة أساسية وهي قانون المرور ويبنى عليها كل شيء وهي مادة اللغة العربية وكتاب الله سبحانه وتعالى. ولقد كانت النتائج كالآتي: إجماع الأساتذة أن الحجم الساعي في السنة الثالثة حصتين.

– **السؤال الثالث:**

– **نصه:** ما هي أهم المواضيع التي يحبذها التلاميذ؟

– كانت أغلب الإجابات الأفعال والحروف، وهناك فئة قليلة أضافت الأسماء.

– **السؤال الرابع:**

– **نصه:** هل تجد أن موضوع تعليمية حروف النفي من المواضيع الجافة؟

– وكانت الإجابة بالإجماع بـ (لا) حيث إنها مواضيع مرنة ومن السهل تقديمها وتحقيق كفاءات ممتازة.

– **السؤال الخامس:**

– **نصه:** هل هناك صعوبات في تقديم حروف النفي؟

– هناك فئة قليلة أجابت بـ(لا) بينما الأغلبية كانت (نعم) وتتجلى هذه الصعوبات في عدم إدراجها انطلاقا من كونها مواضيعَ مستقلةً في المنهاج المقرر للتعليم الابتدائي ما جعل المتعلمين ينظرون إليها باعتبارها دخيلة، إضافة إلى تشابهها مع بعض التراكيب الأخرى التي تؤدي معنى معينا.

– **السؤال السادس:**

– **نصه:** بمن تتعلق هذه الصعوبات؟

– وكانت الإجابة بالإجماع على أنه المحتوى.

– **السؤال السابع:**

– **نصه:** ما مدى تناسب المقرر الدراسي مع مستوى التلاميذ؟

– منهم من يقول إنه متذبذب لأنه توجد قواعد تفوق مستوى التلميذ ومنهم من يقول إنها لا تخدمه، وهناك رأي آخر يقول إنَّ المقرر ومستوى التلاميذ مقبول جداً لأنه يتماشى معه تدريجياً من الكلمة إلى الجملة إلى غير ذلك من القواعد.

– **السؤال الثامن:**

– **نصه:** ما هي أنواع الاختبارات التي تستخدمها؟

– كانت الإجابة : يومية وتكون شفهية في بداية كل حصة أو درس أو محور/ شهرية وهي كتابية عبارة عن فروض. / فصلية وهي كتابية عبارة عن اختبارات.

- **السؤال التاسع:**

- **نصه:** ما الغرض من الاختبار؟

1- إيقاظ اهتمام التلاميذ وتهيئة جو الدرس.

2- معالجة المعارف الأساسية التي درسوها وتقويمها.

3- قياس مدى اكتسابهم للمعارف وقدرتهم على توظيفها وإدماجها.

- **السؤال العاشر:**

- **نصه:** ما العلاقة بينك وبين تلميذك؟

- كانت الإجابة على النحو الآتي: نظراً للأسلوب الديمقراطي المنتهج –وهو مناسب لبيداغوجيا الكفاءات– فإن العلاقة الموجودة بين المعلم والمتعلم هي علاقة اندماج وتوجيه وتنشيط ثم المشاركة معه في تنفيذ الخطط بكيفية ديمقراطية.

ب–بالنسبة لاستبانة التلاميذ:

السؤال الأول:

نصه: كيف ترى درس حروف النفي؟

صعبة ☐ سهلة ☐ متوسطة ☐

كانت الإجابات على النحو المبين في الجدول الآتي:

عدد الإجابات	صعبة	سهلة	متوسطة
26	1 أي 3%	19 أي 73%	6 أي 23%

نلاحظ أن أغلب التلاميذ يذهبون إلى أن درس حروف النفي من الدروس السهلة وهذا راجع إلى القدرة الكبيرة للاستيعاب. وتجسد هذا من خلال التفاعل الممتاز داخل الحصة بينما هناك فئة أقرّت بأنها دروس متوسطة وكان تفاعلها داخل الحصة حسنا عموما بينما هناك أقلية إلى حد الانعدام وجدوا صعوبة في استيعاب هذا الدرس.

السؤال الثاني:

نصه: ما مدى فهمك للأمثلة المقدمة؟

جيدة ☐ معقدة ☐

الأمثلة	جيدة	معقدة
عدد الإجابات 26	19 أي 73%	7 أي 26 %

– معظم التلاميذ يؤكدون فهمهم الأمثلة والبعض الآخر يرى بأنها صعبة ومعقدة، لأنها غير موجودة في كتابهم المدرسي على خلاف الدروس الأخرى التي يمكن الإطلاع عليها في المنزل، أضف إلى ذلك أنها تحتوي على مصطلحات صعبة أعلى من مستواهم بالإضافة إلى سياقها المعقد.

السؤال الثالث:

نصه: هل تحس بالملل أثناء تعلمك لحروف النفي؟

نعم ☐ لا ☐

كانت الإجابات على النحو المبين في الجدول:

الإجابات	نعم	لا
26	1 أي 3%	25 أي 97%

كانت اغلبية الإجابات بـ(لا) وهذا يرجع إلى طريقة الأستاذة الممتعة في تقديمه الدرسَ حيث لاحظنا أنه يقدم لهم المادة المعرفية في قالب فكاهي يملؤه جو من الجِدِّ وربط المادة المعرفية بالواقع المعيش من الأمثلة المقدمة.

السؤال الرابع:

نصه: هل استوعبت معنى النفي؟

نعم ☐ لا ☐

كانت الآراء متقاربة بين (نعم) و(لا) حيث يوجد من استوعب معنى النفي في حد ذاته بينما هناك من لم يستوعب معناه بل اعتمد أسلوب محاكاة الأمثلة المعطاة من طرف الأستاذ أو زملائه.

السؤال الخامس:

نصه: ما هو الشيء الذي يجعلك تنفر من تعلم حروف النفي؟

ذهب اغلب التلاميذ إلى أن السبب الذي يجعلهم ينفرون من تعلمها هو الاختلاط القائم فيما بينها، مثلا هناك: (لن) حرف نصب، كما أنها تعد من حروف النفي، وكذلك (لم) الجازمة وهي كذلك من حروف النفي، بينما هناك فئة تحبذ تعلم الأسماء والأفعال على حساب الحروف.

السؤال السادس:

نصه: كيف تنظر إلى الأستاذ وطريقة تعامله؟

–كان الرد كالآتي:

أنظر إليه بأنه القدوة الحسنة والمربي والموجه والمعلم الحنون، وأعامله بأدب واحترام وتقدير ومودة وأستَمِعُ إليه أثناء الدرس.

السؤال السابع:

نصه: هل تستوعب ما يقدم لك من طرف الأستاذ؟ وهل أسلوبه واضح ومبسط؟

- فكان الرد كالآتي:

التلاميذ النجباء يستوعبون ما يقدم من طرف الأستاذ رغم نوع الأسلوب سواءً أكان بسيطا أم معقدا، بينما التلاميذ المتوسطين والضعفاء قد لا يستوعبون ما يقدم لهم إلا بالتكرار والتبسيط، وهناك رأي آخر أجمع بالقول بأنه أسلوب مبسط وسهل وواضح.

السؤال الثامن:

نصه: كيف يتعامل معكم الأستاذ؟

هناك رأي يقول بأنه يختلف تعامل الأستاذ في القسم من يوم إلى آخر حسب جو القسم والتلاميذ، فقد يستعمل اللّين أحيانا والقوة أحيانا أخرى، ويرى آخرون أن الأستاذ يتعامل معهم بصبر وتأنٍ ولطف رغم تعبه وإرهاقه بسبب عمله المضني في تدريس التلاميذ.

السؤال التاسع:

نصه: ماذا تريد أن تكون مهنتك في المستقبل؟

معلم ☐ طبيب ☐ مهندس ☐

الإجابات	معلم	طبيب	مهندس
26	12 أي 49%	10 أي 42%	4 أي 9%

حيث إن أغلب الإجابات ركزت على مهنة التعليم وهذا راجع إلى تأثرهم الشديد بشخصية معلمهم وهناك تقارب بينها وبين مهنة الطبيب ثم المهن الأخرى حسب رغباتهم وأحلامهم وطموحاتهم المستقبلية.

السؤال العاشر:

نصه: هل تشعر بالارتياح داخل القسم

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

كانت معظم الإجابات بنعم لكن هناك إجابات أحيانا ترجع إلى مزاجية التلميذ انطلاقا من الأسرة التي قدم منها أو الواقع الخارجي الذي يؤثر فيها قبل الدخول إلى القسم أو بعد الخروج منه.

الخاتمة

• خاتمة:

إن عملية التعليم تعد ركيزة من ركائز تقدّم الأمم وازدهارها، وهي ليست عملية سهلة ولا بسيطة، ومن خلال بحثنا هذا حول تعليمية حروف النفي في الطور الابتدائي الذي اعتمدنا فيه على الحضور الميداني بعض دروس حروف النفي واستجواب الأساتذة والتلاميذ، والإطلاع على ما يحتويه الكتاب المدرسي والتطبيقي من موضوعات القواعد النحوية، توصلنا إلى النتائج الآتية:

1- قلة التطبيقات والتمارين المعتمدة في تدعيم درس حروف النفي، مما يجعل التلاميذ يعجزون عن الفهم الجيد، فالتطبيق أهم جانب في الدرس، لأن المران يولد القياس وينميه ويثبته عند المتعلم. فالتطبيقات والتمارين تجعل من القاعدة شيئا ملموسا ومتناولا في الحياة اليومية لدى المتعلم بعدما كانت مجرد حبر على ورق.

2- عدم تخصيص الوقت الكافي لمادة النحو على الرغم من أن أكثر صعوبة يواجهها الأستاذ في تدريس اللغة العربية هي تدريس قواعد اللغة العربية.

3- استعمال طريقة الحوار أثناء الدرس ومحاولة الحصول على الإجابة من طرف التلاميذ للتأكد من استيعابهم للدرس ومعرفة الفئة الضعيفة لمساعدتها.

4- ملل التلاميذ من تعلم الحروف بسبب الاختلاف القائم فيما بينها مثلا: (لن) حرف نصب كما تعد من حروف النفي و(لم) الجازمة وهي أيضًا من حروف النفي.

5- قدرة التلاميذ على التحليل والتفسير والمناقشة واستنتاج واستنباط الأحكام وهذا يدل على ذكائهم واستيعابهم للمعلومة شريطة مراعاة المراحل العمرية.

هذه أهم النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا، والتي تمثل بالنسبة لكل من الأستاذ والتلميذ عائقا في سبيل الفهم الجيد، وهو ما يتطلب إعادة النظر في الطريقة المتبعة في تدريسها وذلك بمراعاة ما يأتي:

- معرفة المتعلم القاعدة النحوية لا يؤدي -بالضرورة-إلى حسن استخدامه اللغة إلاّ إذا تحولت تلك المعرفة إلى مهارات من خلال تدعيم حصة العرض بالإكثار من التمارين الشفوية الفورية في اللغة فهي لا تقوى إلا بالممارسة، والقاعدة النحوية إنما يرسخها في ذهن المتعلم كثرة مران الأذن على السماع واللسان على الكلام.

- تعتبر حصة تطبيقات نشاط القواعد وسيلة تدريبية للمتعلم، فتطبيقات الدرس على مختلف البنى وأنماطها اللغوية التي أخذها في حصة العرض بغية ترسيخها، ويعتبر نظام تفويج الأقسام أمرًا مجديًا وضروريًا يضفي على حصة التطبيقات فعالية ونشاطات متزايدة يكسبها نجاعة أفضل، والتمارين التطبيقية التي تعالج على مستوى الأفواج تسمح للدرس أن يكون أكثر وضوحا في أذهان المتعلمين، ومن تم يستطيع أن يطلع على الصعوبات والأخطاء اللغوية التي يكثر حدوثها وتواترها لديه، بالإضافة إلى إمكانية استغلال الوقت استغلالاً مثمرًا.
- ضرورة الاعتماد على طرق حديثة في تدريس النحو عامة وحروف النفي خاصة تواكب التطور الحاصل في علوم اللغة ومنها اللسانيات مثل: طريقة التمارين البِنَوِية.

ونختم بحثنا بحمد الله تعالى حمدا كثيرا، وشكر أستاذنا المشرف سليم مزهود، راجين أن يُفيد الطلبة الكرام من هذا البحث، فإن أصبنا فمن الله وإن أخطأنا فمن أنفسنا ومن الشيطان

قائمة المصادر والمراجع

• قائمة المصادر والمراجع:

1- أوسان علي آيت: اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية. دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1 2005م

2- بناني رشيد: من البيداغوجيا إلى الديداكتيك. الدوار الأكاديمي والجامعي. دار البيضاء، ط1، 1991م

3- بوهادي عابد، الديداكتيك مقاربة لسانية بيداغوجية، دراسة العلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلّد 39، العدد2، 2012م

4- التومي عبد الرحمان: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية.

5- الجاحظ أبو عثمان، الحيوان، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1997.

6- الجبوري عمران جاسم، حمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان، ط2، 2014م

7- الجرجاني عبد القاهر: دلائل الإعجاز. تح: محمد عبد المنعم حقاجي، مكتبة القاهرة، 1980م.

8- الجرجاني عبد القاهر: العوامل المائة النحوية، شرح الشيخ خالد الأزهري الجرجاوي، تح: البدراوي زهران، دار المعارف، مصر، (دط) (دت)، ط:2

9- الجرجاني علي الشريف ، التعريفات، تح: عبد المنعم الحفني، دار الرشد (دط) (دت)

10- ابن **جني**: اللمع في العربية. تحقيق: خالد المؤمن، مكتبة النهضة العربية ط:2، 1985م.

11- دحماني الحبيب: التعدد الوظيفي لأدوات النحوية وتطبيقات من القرآن الكريم. دار اليازوري، عمان، 2014م.

12- دنقل أمل: لأعمال الشعرية. مكتبة مدبولي، (دت) (دط).

13- الرازي ابن أبي بكر: مختار الصحاح.دار الكتاب العربي 1980م.

14- ابن **السراج**: الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، بيروت مؤسسة الرسالة، ط:1، 1985، ج:1

15- **صقال** رضا السنوسي: المنطلقات اللسانية واللسانية النفسية في طرق تدريس اللغة العربية، مجلة اللسانيات في خدمة اللغة العربية.

16- **صيّاح** أنطوان: تعليمية اللغة العربية. دار النهضة العربية، بيروت، ط1 2008م

17- ابن **عقيل** بهاء الدين: شرح ابن عقيل، عن ألفية الإمام: أبي عبد الله محمد جمال بن مالك. تح: محمد كامل بركات، دار المغربي، جدّة، 1984م، ج:3

18- **قايد** نور الدين أحمد وحكيمة **سبيعي**: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية.

19- **المبرد** محمد بن يزيد: المقتضب. تح: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، ج:1

20- **المرادي** الحسن بن القاسم: الجني الداني في حروف المعاني، تح: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط:2، 1983م

21- ابن **منظور**: لسان العرب. تح: خالد رشيد القافي، دار صبح، بيروت لبنان، ط:1، 2006م، ج:3

22- ابن **هشام** جمال الدين الأنصاري: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. تح: مازن مبارك، محمد علي حمد الله وسعيد الأفغاني، دار الفكر، ط:5، 1979م

23- **الهلالي** هادي عطية مطر: الحروف العاملة في القرآن بين النحويين والبلاغيين. عالم الكتب، بيروت: ط1، 1986م

الفهرس

• فهرس الموضوعات:

التبويب	الموضوع	الصفحة
– –	**دعاء. شكر وتقدير. وإهداء**	– –
مقدمة	• **مقدمة.**	أ–ج
الفصل الأول	• **دلالة تعليمية حروف النفي في اللغة العربية**	**19-1**
المبحث الأول	– دلالة التعليم والتدريس والتعلم والتعليمية	2
المبحث الثاني	– دلالة حروف النفي في اللغة العربية	9
الفصل الثاني	• **تعليمية حروف النفي في ابتدائيات ولاية ميلة تسدان أنموذجا**	**38-20**
المبحث الأول	– أهمية المرحلة الابتدائية ومتطلباتها	21
المبحث الثاني	– أنشطة القواعد النحوية؛ أهميتها وأسس اختيار محتواها	24
المبحث الثالث	– تحليل استبانة تبين فاعلية تدريس حروف النفي وتوظيفها في المدرسة	30
الخاتمة	• **خاتمة البحث.**	**41-39**
المراجع	• **قائمة المصادر والمراجع.**	**44-42**
الفهرس	• **فهرس الموضوعات.**	**46-45**