فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف

مشروع بحث مدعوم من جامعة الجوف برقم (384/37)

د. أحمد إبراهيم محمد بني عطا
أستاذ اللغة والنحو المشارك بقسم اللغة العربية
كلية العلوم والآداب بالقريات، جامعة الجوف
المملكة العربية السعودية

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف باستخدام المنهج الوصفي، وتمثَّل مجتمع الدراسة الأصلي من طلاب وطالبات اللغة العربية في الجامعة؛حيث بلغ حجم العينة (475) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وجمعت المعلومات باستخدام أداة الاستبانة، التي قدمت اثنين وثلاثين بنداً، مثلت أربع فرضيات قد تكون سبباً في نشوء هذه الظاهرة، وهي فرضية عضو هيئة التدريس، وفرضية الطالب، وفرضيةالمحتوى الدراسي، وفرضيةطرائق التدريس.

الكلمات المفتاحية: فوبيا، إعراب، جامعة الجوف، لغة.

Abstract

The present study aimed to uncover the phenomenon of parsing phobia among students of Arabic Departments at Aljouf University by adopting the descriptive research method. The original population of the study consisted of male and female students majoring Arabic at the university. The sample size included (475) male and female students who were selected randomly. A thirty-two item questionnaire was used in the data collection, representing the four hypotheses of what could be the reason for the emergence the phenomenon. They include the hypothesis of teaching-staff member, the hypothesis of the students, the hypothesis of the syllabus and the hypothesis of the teaching method.

Key words: Phobia, Aljouf University, Parsing,Language.

مقدمة

ما زال الإعرابعند أهل العربيةصعب المسالك، كثير التعقيدات، يُقدَّم للمتعلمين بشيء من الخلافات؛وهو مادفع بهم إلى الشكوى والنفور.فعندمايطلب من الطالب أن يعرب جملةً ما، استعصت عليه، ترى وجهه قد تغير، ولسانه قد تلعثم؛ لأنه لم يفهم القاعدة النحوية، أو لعدم قدرته على ربط القاعدة بالمعنى، وأحياناً لقصور المعرفة بهذا العلم. وأخيراً هو يتعثر خوفاً ورهبةً من أسوار الإعراب الموهوم، إذ أشعر كأن عقله قد توقف، وفكره قد تعطل، حين يطلب منه الإعراب.

والأساتذة في أقسام اللغة العربية في الجامعة، تراهم يصرحون في أكثر الأحيان عن مستوى طلاب اللغة العربية وضعفهم في معرفة الأدوات الأولية في النحو العربي عموماً بل في الإعراب على وجه التخصيص، حتى غدا الضعف في الإعراب ظاهرةً جامعيَّةً، ولم تجد الجامعة بداً من التصدي لهذا الضعف بالبحث والدراسة، ولذا يمكن القول: إن ظهور ملامح عدم الرغبة والخوف المتزامن والمتكرر اتجاه تعلم الدرس النحوي على بعض الطلاب يشير إلى وجود ما يشبه الرُّهاب من الإعراب، والذي يمكن حصر بعض أسبابه إما في أساليب وطرائق التدريس المتبعة. أو في المحتوى الدراسي الذي أصبح مصاباً بالتخمة من كثرة تزاحم القواعد، بل والخلافات النحوية التي تزيده تعقيداً ونفوراً، أو بالطالب نفسه الذي لا يعفى من أسباب هذه الظاهرة، والذي يعوزه الدافعية والاهتمام. ولهذا لم تبرح الجامعة تشجع وتدعم الدراسات العلمية التي ترصد الجوانب الانطباعية التي خلفتها عوامل الضعف اللغوي من رهاب نفسي اتجاه النحو والإعراب، وقد جاء هذا

البحث ليعايش هذه الظاهرة ويقيسها ويعالجها من خلال المنهج الوصفي، بهدف الوصول إلى أسبابها، ويقدم المقترحات لعلاجها عند طلبة اللغة العربية في الجامعة.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال البحثي التالي:

ما أسباب فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف؟ وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- هل أسباب فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف ناتجة عن عضو هيئة التدريس؟
- هل أسباب فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف ناتجة عن الطالب؟
- هل أسباب فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف ناتجة عن طرائق التدريس؟
- هل أسباب فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف ناتجة عن المحتوى الدراسي؟

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة للإعراب فإنَّ نفورَ الطلبة منها ظاهرٌ للعيان لكل من يعمل في حقل التعليم الجامعي؛ وذلك من خلال تصفح أعمالهم الكتابية أو الاستماع إلى حديثهم عقب خروجهم من الامتحانات وتعبيرهم عن صعوبة المادة وجفافها، وهذا ما لمسه الباحث نفسه من خلال عمله بصفته عضو هيئة تدريس بقسم اللغة العربية في كلية العلوم والآدابجامعة الجوف.

ومن الملاحظ أن هذه الظاهرة لم تقتصر على طلبتنا في الجامعة بل تعدتها إلى كل أرجاء الوطن العربي، وتؤكد ذلك (عائشة عبد الرحمن) بقولها: "الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن الطالب كلما سار خطوة في تعلم اللغة ازداد جهلا بل نفوراً منها وصدوداً عنها"[1].

أهداف الدراسة:

- التعرف إلى أسباب الخوف من الإعراب لدى طلاب أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف.
- تحديد أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب.
- تقديم بعض الحلول والمقترحات والتوصيات التي تسهم في علاج هذه الظاهرة.
- توفير مادة علمية حول أهم المشكلات السلوكية لدى طلاب أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف.

أهميَّة الدِّراسة:

- تقديم إطار نظري عن فوبيا الإعراب يستفيد منه الباحثون في المجال.
- كون النحو والإعراب يتعلق بمادة هي عمود اللغة، فضعف الإعراب هو ضعف للغة.
- تقع هذه الدراسة ضمن سلسلة من المحاولات التي تهدف إلى مواجهة إحدى مشكلات اللغة العربية التي تتمثل في ضعف الطلاب في فرع النحو العربي.
- يمكن أن تدفع هذه الدراسة القائمين على تدريس النحو العربي إلى البحث عن استراتيجيات تدريسية جديدة وجاذبة تحبب الطلاب في النحو وتقربه إلى نفوسهم.
- تسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار الأخصائيين الاجتماعيين والمرشدين الأكاديميين إلى تبني خطط جديدة تدفع بالطالب إلى بناء فكر إيجابي جديد تتحقق به الرغبة في تعلم الإعراب والنحو .

فرضيات الدراسة:

إن إشكالية الرُّهاب من الإعراب في الجامعة يتقاسمها العديد من الأطراف، وتسهم فيها الكثير من المظاهر جعلت الباحث يقدم عدداً من الفرضيات التي قد توصله إلى نتائج مرفقة بحلول قد تجد من يأخذ بها:

الفرضية الأولى: قد يكون سبب الإشكالية عضو هيئة التدريس؛ إذ هو المتحكم في العملية التعليمية، فإذا كان الأستاذ متمكنا من المادة هاضما لها، مستوعباً مناهجها، فهذا نجاح للعملية التعليمية، أما إذا اعتمد في تدريسه على الحفظ والإلقاء والاستظهار، فهذا ضرب من العودة إلى العقم المدرسي.

الفرضية الثانية: قد يكمن الإشكال في الطالب، فهل يدفع نفسه للتعلم، ليكتسب مهارات السماع والحديث وحتى التفكير، أم أنه جامع للمادة، ومتلق لها دون أن تولد في نفسه الرغبة ؟.

الفرضية الثالثة: ربما تعزى هذه الإشكالية إلى المحتوى نفسه؛ إذ إنه مادة تميل إلى التجريد والتضمين أكثر من المواد الأخرى، وغياب الخلفية المعرفية حول أصول النحو قبل الجامعة قد يصعب على الطالب الفهم.

الفرضية الرابعة: قد يكمن الإشكال في طرائق التدريس؛ أي المجموعة المتكاملة من الأهداف والطرائق والوسائل والتقويم .

الدراسات السابقة:

1–قامت الدكتورة أمل محمود علي إبراهيم (2016) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتدريس القواعد النحوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة القاهرة في ضوء نظرية الملكة اللسانية لابن خلدون، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلم ومعلمة لغة عربية، وتوصلت إلى ضعف إدراك المعلمين لأهمية ممارسة القواعد النحوية في المواقف التعليمية، واقتصارهم في التعليم على الجانب النظري دون التطبيقي؛ الأمر الذي أدى إلى ضعف الطلاب في تمثلهم القواعد في القراءة والكتابة، وهو ما خلف انطباعات نفسية غير مرضية اتجاه تعلم النحو عند الطلاب.

2–قام الدكتور باسم عبد الرحمن البابلي (2015م) بدراسة هدفت إلى بيان أثر المذاهب النحوية في منهاج النحو في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من منهاج النحو لطلبة التوجيهي، وتوصل إلى نتيجة؛ وهي اهتمام المنهاج بالمسائل الخلافية والتشعبات النحوية؛ الأمر الذي ترتب عليه مخرجات مرحلية غاية في الصعوبة، وهو ما ترك عند طلبة هذه المرحلة انطباعا غير مرضٍ عن المنهاج.

3–أجرى الباحث حماد نسيبة (2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى إشكالية تعليم مادة النحو العربي، و تكونت عينة الدراسة من (125) طالباً من طلاب قسم اللغة العربية في جامعة بجاية بالجزائر، وتوصلت إلى نتائج منها: أن كل أطراف العملية التعليمية لها اليد الطولى في ضعف الطلاب في النحو العربي؛ الأمر الذي أثار ضجة نفسية عند طلاب اللغة العربية؛ وبالتالي أدى إلى ضعف الطلبة في هذه المقررات.

4– أعد الباحث إبراهيم محمد جوال (2009) دراسة هدفت إلى تدريس المفاهيم النحوية وفق استراتيجية خرائط المفاهيم في محافظة بغداد، وتكونت عينة الدراسة من (57) طالبةً من طالبات الصف الثاني المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة فاعلية استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس قواعد النحو العربي بحيث قدمت المادة بطريقة شائقة وقللت من دور التلقي المجرد إلى دور التعليم ذي المعنى ؛ وهو ما جعل الطلاب أكثر حبا لمقرر النحو.

5– أجرت الباحثة أكلي سورية (2004) دراسة هدفت إلى تيسير تعليم النحو العربي في الجزائر وتكونت عينة الدراسة من (150) أستاذا من الأساتذة المختصين في اللغويات بصفة عامة وفي النحو العربي بصفة خاصة، وتوصلت في النتائج إلى: أن مشكلة صعوبة النحو وتعقيده أدت إلى خوف بعض الطلاب من النحو والإعراب وبالتالي إلى عزوفهم عن تعلمه، وهي ظاهرة نفسية منذ بدايتها.

6– قام الباحث عمر علي دحلان (2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام المنظمات المتقدمة على التحصيل وبقاء أثر التعليم في مادة النحو العربي لدى طلاب الصف الثامن بمحافظة خان يونس في غزة، واشتملت عينة الدراسة على (100) طالب من طلاب الصف الثامن. وتوصلت النتائج إلى أن لطرق التعليم المتقدمة أثراً ملموساً في تعليم مادة النحو والتقليل من صعوباتها التي تؤثر سلبا على التلقي عند الطلاب نتيجة انطباعات مسبقة عن صعوبة مادة النحو _ مقارنة بالطريقة التقليدية.

التعليق على الدراسات السابقة:

وبعد سرد هذه الدراسات نجد أنها خرجت بمجموعة من النتائج ينحصر جلها في تلك الانطباعات غير المرضية عن مقررات النحو الجامعية والمدرسية، لأسباب بعضها يتعلق بالمحتوى أو بالأستاذ أو بالطريقة التي يعطى بها المقرر.

وأغلب الدراسات السابقة لم تتناول هذه الظاهرة بالبحث والتوصيف، وقد ركزت في أكثر عيناتها على المراحل المدرسية، ولم تختر فئاتها من المجتمع الجامعي إلا قليلاً. وانحصرت مهمتها في رفد الإطار النظري، وشكلت قاعدة انطلاق للدراسة الحالية، وعليه جاءت هذه الدراسة لتثير تساؤلا حول إذا ما كان هناك تخوف من مقررات النحو على المستوى الجامعي وصل إلى ما يشبه الرهاب من الإعراب والنحو. وهي تلك الفجوة التي لم يفردها الباحثون بشيء من التخصيص بدراسة مستقلة ليتقرر بها هذا التساؤل يصل إلى حد الظاهرة .

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته لطبيعة المشكلة وموضوع الدراسة التي تتعلق بالرهاب من الإعراب لدى طلاب اللغة العربية في الجامعة؛ ولأن المنهج الوصفي مرتبط بدراسة المشكلات المتعلقة بالعلوم الاجتماعية والإنسانية. حيث جمعت بيانات هذه المشكلة البحثية وتحليلها باستخدام الاستبانة التي تم تطبيقها على طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، من المستوى الأول إلى المستوى الثامن. واختارت الدراسة عينتها من أقسام اللغة العربية من ثلاث كليات في الجامعة وهي: وقسم اللغة العربية بكلية العلوم والآداب بالقريات، وقسم اللغة العربية بكلية العلوم والآداب بطبرجل، وقسم اللغة العربية بكلية العلوم الإدارية والإنسانية بسكاكا، وبلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة (846) طالباً، و (2285) طالبةً، وفق الكشوف التي حصل عليها الباحث من القبول والتسجيل في الجامعة. كما هو موضح في الجدول التالي :

المقر	الطلاب	الطالبات
القريات	**284**	**881**
طبرجل	**319**	**1158**
سكاكا	**243**	**246**
المجموع	**846**	**2285**

عينة الدراسة:

اختار الباحث العينة بطريقة قصدية وهي جزء من طلاب وطالبات أقسام اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (193) طالباً، و (282) طالبةً من أقسام اللغة العربية في كلية العلوم والآداب بالقريات، وكلية العلوم والآداب بطبرجل، وكلية العلوم الإدارية والإنسانية بسكاكا، وتراوحت أعمارهم بين (18 إلى 24) سنة.

وقد قسمت البحث إلى مبحثين: أما **المبحث الأول** فهو الإطار النظري، واشتمل على أربعة محاور: المحور الأول: يقدم لمفهوم الفوبيا، وأسبابها، وأنواعها، وطرق علاجها: والمحور الثاني يقدم لمفهوم الإعراب اللغوي والاصطلاحي، ونشأته وأهميته وأهداف تدريسه، والمحور الثالث: يبحث في محاولات التيسير في القرن العشرين، وطرائق التدريس. أما المحور الرابع: فيتناول قضية ضعف الطلاب في الإعراب وخوفهم وعزوفهم عنه. أما **المبحث الثاني**، فهو الإطار التطبيقي للدراسة.

أدوات جمع معلومات الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبانة لاستطلاع آراء الطلاب والطالبات حول أسباب الخوف من الإعراب في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1437/ 1438هـ) . (ملحق رقم 1) وكان على النحو التالي:

1- طُرِح اثنان وثلاثون سؤالا على طلاب وطالبات أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف من المستويات المختلفة بواقع ثماني أسئلة لكل فرضية من فرضيات الدراسة الأربعة. ولتسهيل الردود على المقياس تم تحديد خمسة خيارات متدرجة، وهي: (موافق بشدة، موافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

2- قُدمت الاستبانة لثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص في الجامعة لتحكيمها، ومراعاة مدى قياسها ومناسبة العبارات للطلاب، وتم الأخذ بجميع التعديلات التي أشاروا إليها. ثم عرضت الاستبانة بصورتها النهائية على الأعضاء المختصين وتم اعتمادها.

3- تم تحميل الاستبانة برابطين بالبريد الإلكتروني الخاص بالجامعة، رابط للطلاب، ورابط للطالبات، و تم إرسالهما على نظام التعليم الخاص بالجامعة (البلاك بورد).

المبحث الأول: الإطار النظري للدراسة:

أولاً: الفوبيا: مفهومها، أسبابها، أنواعها، وطرق علاجها:

مفهوم الفوبيا: الفوبيا: الرُهاب[2]. وهو خوف، غير عقلاني، وغير مبرر من حالة معيّنة أو سلوك معيّن، ينطوي على شعور بالخطر، وبالتالي يؤدي بصاحبه إلى الهروب من المواجهة مع هذه الحالة[3].

أسباب الفوبيا: يمكن إرجاع الفوبيا لسببين رئيسيين:[4]

1- الوراثة: فكما يرث الطفل من والديه لون العينين وبعض الصفات الأخرى، كذلك قد يرث من أفراد أسرته الميل نحو القلق المفرط من أمور معيّنة، ويتطور هذا الأمر عندما يلاحظ خوف والديه منها.

2- العوامل البيئية والاجتماعية: والتي تعود لتجارب معيّنة مرّت بحياة الشخص نفسه أو شخص قريب منه وانعكست عليه بنتائج سيئة، يؤدي ذلك إلى خوفه من مواجهة مثل تلك التجارب وتتكون مشاعر دفينة في ذاكرة الشخص لتظهر عند مواجهة الموقف نفسه أو مواقف مشابهة له.

أعراض الفوبيا: بالرغم من أن العوارض تختلف من نوع إلى آخر فإنَّ هناك بعض العوارض المشتركة[5].

الهلع: وهو الخوف المتواصل من شيء أو موقف ما.

العوارض الجسدية: الارتجاف، الخفقان السريع في دقات القلب, التعرق.

الأفكار القهرية: صعوبة التفكير بأي أمر آخر غير الخوف.

الرغبة في الفرار: وهي الرغبة الملحة لترك الموقف والفرار بعيدا عنه.

القلق المسبق: أي القلق المتواصل من حدوث موقف أو شيء.

طرق علاج الفوبيا: بشكل عام هناك ثلاث طرق للعلاج[6]:

1- العلاج بالمواجهة: حيث يتم تعريض المريض للموقف نفسه الذي خلق عنده حالة الخوف، وبشكل منتظم ولأطول فترة ممكنة، وبوجود الطبيب النفسي المعالج.

2- العلاج بالتكيّف: حيث يتم تعليم المريض التعامل مع الموقف بتعويده على الاسترخاء ذهنياً وجسدياً.

3- العلاج بالتنويم المغناطيسي: حيث يقوم الطبيب بتنويم المريض مغناطيسياً ومساعدته في الدخول في استرخاء عميق، لتغيير نمط تفكيره بالتحدث مع عقله الباطن، ومساعدته في التغلب على مخاوفه. والهدف منه إعادة برمجة السلوك السلبي لدى المريض.

ثانياً: الإعراب: مفهومه اللغوي والاصطلاحي.

الإعراب في اللغة: هو الإبانة، يقال: أعرب الرجل عما في نفسه إذا أبان، أما في صناعة النحو فهو تغيير آخر الكلمة، لاختلاف العوامل الداخلة عليها[7]،والإعراب مصدر أعرب، وأعرب: تكلم بالعربية، فهذان المعنيان مناسبان للمعنى الاصطلاحي، إذ القصد به إبانة المعاني المختلفة"[8].

ولم يقف النحاة طويلا عند مصطلح الإعراب بالتفسير والتعريف، وربما سببه استغناؤهم وكفايتهم عنه بمصطلح (النحو)، وبتتبع هذا المصطلح في أمهات الكتب نجد أول ما يطالعنا مفهومه الاصطلاحي الذي يعرج إليه الأنباري (في أسرار اللغة) بقوله:" فإن قيل فما حد الإعراب والبناء قيل أما الإعراب فحده اختلاف أواخر الكلم باختلاف العوامل لفظا أو تقديرا"[9].

ويظهر من خلال تتبع النصوص اللغوية أنَّ مصطلح (الإعراب) درج عند اللغويين بدلالة (النحو) في القرن الثالث للهجرة، ويدل على ذلك قول الزجاج (ت 337 ه): "ويسمى النحو إعرابا، والإعراب نحواً سماعاً؛ لأن الغرض طلب علم واحد"[10]. وهذا يؤكد استخدامه بهذا المفهوم قبل الزجاج بكثير، ويتضح ذلك من الرواية المنسوبة إلى عمر بن الخطاب حيث استعمل مصطلح (الإعراب) بمعنى مصطلح (النحو)،[11] لقوله: "وليعلِّم أبو الأسود أهل البصرة الإعراب"[12].

وعليه إذا صحت نسبة هذه الرواية لعمر بن الخطاب يمكن القول: إنّ استعمال (الإعراب) بهذا المعنى الاصطلاحي أسبق من استعمال مصطلح (النحو).ومن أمهات المؤلفات القديمة التي دار بين دفتيها مصطلح (الإعراب) بمعنى (النحو) كتاب "ملحة الإعراب" للحريري(576ه) صاحب المقامات، واستعملها ابن معطي (ت 628 ه) في كتابه "الفصول الخمسون"، إذ قال: "إن غرض المبتدئ الراغب في علم الإعراب حصرته في خمسين فصلا".[13]

وأقدم استعمال للفظ (الإعراب) بمفهوم التحليل النحوي للمشكل من الكلام نجده عند الفراء (ت207ه) حيث ابتدأ تفسيره لكتاب الله بـ "تفسير مشكل إعراب القرآن ومعانيه"[14]، ثم النحاس (ت 238 ه) في كتابه "إعراب القرآن"، ثم ابن خالويه (ت 370 ه) في كتابه "إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم"، ومكي بن أبي طالب القيسي (ت 437 ه) في كتابه "مشكل إعراب القرآن".

وهناك اختلاف بين القدماء والمتأخرين في تناول الدرس النحوي، حيث وقف المتقدمون في تحليلهم على النواحي النحوية والصرفية عند معالجتهم للقضية الواحدة، ويمثل هذا المنهج ابن خالويه في تحليله سورة الناس، بقوله: "أعوذ: فعل مضارع، علامة مضارعته الهمزة، وعلامة رفعه ضم آخره، وهو فعل معتل، لأن عين الفعل واو، ... والأصل (أعوذ) على مثال (أفعل) فاستثقلوا الضمة على الواو، فنقلت إلى العين، فصارت أعوذ إلى آخره"[15].

أما المتأخرون فقد اكتفوا في الدرس النحوي، بالوقوف على المفردات وما يعتريها من تغير في أواخرها بناءً وإعراباً، وتقديماً وتأخيراً... إلخ . ويتمثل في المفهوم الاصطلاحي للنحو كما قدمه ابن جني والذي يعمل به حتى الآن بقوله: "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكثير والإضافة والنسب والتركيب"[16].

ثالثاً: الإعراب: نشأته وأهميته وأهداف تدريسه:

1- نشأة الإعراب:

ترجع أكثر الدراسات النحوية نشأة الإعراب إلى حادثة نقط القرآن الكريم برعاية من علي بن أبي طالب _كرم الله وجهه_ وبطلبه الذي يسجله التاريخ من أبي الأسود الدؤلي (69ه) الذي استعان بكاتبه، وقال له: "إذا رأيتني قد فتحت فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه، فإن رأيتني ضممت فمي، فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرت فاجعل النقطة تحت الحرف"[17].

وتذكر بعض المصادر أن أبا الأسود الدؤلي هو الذي سمى النقط على أواخر الكلمات إعراباً، ويروى أنه قال: "أرى أن أبتدئ بإعراب القرآن".[18] وقد تكون التسمية بنقط الإعراب حدثت في ما بعد، تمييزاً لنقط أبي الأسود عن نقط

الإعجام الذي قام به بعد ذلك نصر بن عاصم،[19]أو يحيى بن يعمر العدواني[20]، وكان التفريق بينها بأنهم جعلوا النقط الذي للإعراب باللون الأحمر.

وقد سمى سيبويه (180هـ) أواخر الكلم إعراباً، فقال: "النصب والفتح في اللفظ ضرب واحد، والجر والكسر فيه ضرب واحد، وكذلك الرفع والضم، والجزم والوقف. وإنما ذكرت لك ثمانية مجار، لا فرق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يحدث فيه العامل– وليس شيء منها إلا وهو يزول عنه – وبين ما يبنى عليه الحرف بناءً لا يزول عنه، لغير شيء أحدث ذلك فيه من العوامل التي لكل عامل منها ضرب من اللفظ في الحرف، وذلك الحرف حرف الإعراب"[21].

2- أهمية الإعراب:

إنّ غاية الإعراب الإفصاح عن معاني الألفاظ في مجيئها فاعلاً، أو مفعولاً. وتبرز أهمية الإعراب في قول ابن فارس: "فأما الإعراب فبه تميز المعاني ويوقف على أغراض المتكلمين. وذلك أن قائلاً لو قال: ما أحسنْ زيدْ، غير معرب أو ضرب عمرْ زيدْ، غير معرب، لم يوقف على مراده فإذا قال: ما أحسنَ زيداً أو ما أحسنُ زيدٍ أو ما أحسنَ زيدٌ، أبان بالإعراب عن المعنى الذي أراده"[22].

وتتجلى أهمية الإعراب بالاستعانة به في بيان الأحكام الفقهية وتفسير الآيات القرآنية، ولذلك كان تعلمه ضرورةً في فهم كتاب الله، والسنة النبوية، والأدب العربي شعره ونثره؛ لأنَّ آخر الكلام إذا لم يُحرَّك تحريكاً صحيحاً اختل معناه. ويتضح ذلك من قوله تعالى: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ ﴾ (التوبة: 3) ولو قرئت (ورسولِه) بكسر اللام لأصبح عطفا للأول على الثاني ولفسد المعنى ببراءة الله من المشركين وبراءته من رسوله، والقراءة الصحيحة "ورسولُه "بضم اللام ببراءة الله من المشركين وبراءة الرسول من المشركين كذلك، على الابتداء بعد الاستئناف.

وذهب أكثر النحويين إلى: "أنَّ الإعراب معنى يدل اللفظ عليه، وقال آخرون: الإعراب اختلاف آخر الكلمة لا اختلاف العامل...؛ أي أنّ الإعراب يدل عليه مرة الحركة وتارة الحرف كحروف المد"[23].

إنّ عناية العلماء بالإعراب وشرحه وتفسيره كان في باكورة عصر الاحتجاج والفصاحة والجزالة والبيان، فالإعراب لم يؤت به لتزيين الكلم وتحسين نغمه الصوتي، بل جيء به للتفريق بين المعاني وبيانها .

3- أهداف تدريس الإعراب:

إن تعليم الإعراب يهدف إلى ترسيخ عدة جوانب على المستوى النظري و التطبيقي يمكن إبراز أهمها فيما يلي:

- ترسيخ ضوابط عامة في اللغة نهج عليها القدماء، لتحتذى في الاستعمال عند الطالب.
- تأسيس مفاهيم لغوية صحيحة لدى الطلاب، وتمكينهم من استعمالها عند صياغة الجمل.
- تصحيح الأخطاء اللغوية الشائعة على ألسنة الطلاب.
- إدراك المضامين اللغوية عبر عصورها المختلفة بسهولة ويسر، والتعبير عنها بكل وضوح.
- إثراء المعجم اللغوي لدى الطالب نتيجة دراسة الشواهد النحوية.
- تنمية قدرة الطالب على التمييز بين التراكيب الصحيحة والتراكيب الخاطئة.
- إكساب الطالب مهارة التفكير الصحيح المنظم، والموازنة بين الدلالات والألفاظ في إطار الضوابط النحوية، حيث لا تخلو دراسة النحو من هذه المهارات.
- إن دراسة النحو تربط الدارس بتراثه، وتوجد الروابط المتينة بين الأجيال في العصور المختلفة.

إن هذه الأهداف تعين الطالب على إجادة اللغة نطقا وكتابة، وفهما واستماعا، فيدرج اللسان على النطق الصحيح، درجاً تلقائياً يؤثر في السامع أو القارئ.

رابعاً: محاولات تيسير النحو في القرن العشرين.

ظهرت كثير من المحاولات التي تدعو إلى تيسير النحو وتجديده، ومن بين أهم هذه المحاولات:

1- محاولة الأستاذ إبراهيم مصطفى في كتابه "إحياء النحو" عام1937، وهو يلتقي فيه بثورة ابن مضاء على نظرية العامل والدعوة بقوة إلى إلغائها، والنحو عنده ليس دراسة أواخر الكلمات كما فهمه كثير من النحاة، بل هو "قانون تأليف الكلام، وبيان كل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل، حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها"[24].

2- محاولة الدكتور تمام حسان، في كتابيه (العربية بين المعيارية والوصفية 1958م، واللغة العربية معناها ومبناها 1973) وانتقد في كتابيه تقديس القواعد بعد أن كانت خاضعة للنص، ويؤيد ابن مضاء في رفضه للعامل ويرى ألاّ عامل في اللغة، والمقصود من أي حركة أي حركة إعرابية هو الربط بينها وبين معنى وظيفي خاص، والشرط الوحيد في كل ذلك أن يكون هناك ارتباط تام بين اختلاف الحركات واختلاف الأبواب[25].

3- محاولة الدكتور إبراهيم السامرائي في كتابه (النحو العربي نقد وبناء 1968م) أبطل مسألة العلة والعامل، وأخذ المنهج الوصفي في دراسته للغة، وقد قسم كتابه قسمين: لغوي يدرس أصوات العربية والكلمة وبناءها والأسماء، وقسم نحوي يدرس أنواع الجملة والأفعال وأنواع الإعراب والمرفوعات والمنصوبات. ويقول : إن هذه هي المواد التي ينبغي لطالب النحو أن يتزود بها، ولكن ذلك لا يغني عن معرفة النحو القديم[26].

4- محاولة الدكتور شوقي ضيف، في كتابه (تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا 1971م) فقد أسدى إلى ميراث النحو التعليمي يدا بيضاء، وقد جاءت محاولاته في التيسير وفق مراحل متعددة، إذ قدّم لهذا الكتاب بمدخل، عرض فيه عدة اقتراحات تدعو إلى تيسير النحو التعليمي مستهلا بذلك بآراء ابن مضاء القرطبي في كتابه، وفي عام 1971قدم اقتراحات إضافية إلى مجمع اللغة العربية[27].

5- محاولة الدكتور عبده الراجحي، في كتابه(النحو العربي والدرس الحديث 1979م) ويشير فيه إلى أننا بحاجة ملحة للبحث في منهج النحويين، والبحث عن منهج نحوي جديد، وأن الذي لا شك فيه أن رفض الجديد من منطلق الجهل به شيء لا يقبله العلم ولا تقبله الطبيعة الإنسانية[28].

6- محاولة الدكتور أحمد عبد الستار الجواري، في كتابه (نحو التيسير 1984م) وهو في مجال تيسير النحو التعليمي، فقد أسهم في تيسير النحو إسهاماً جاداً، فهو يرى أن النحو" قد استقل عند المتأخرين_ كما كان منذ نشأته الأولى_ بمعنى ضيق محدود، هو تغيير أواخر الكلم بحسب مواقعها من التركيب، وهو الذي يعرف بالإعراب، وغلب عليه هذا المعنى غلبة الجمود المنقطع... فلم يعد في مفهومه في التعبير عن الأفكار والمشاعر وله دخل له في الأساليب التي تختلف باختلاف المعاني والأفكار"[29].

7- محاولة الدكتور مهدي المخزومي، في كتابه "في النحو العربي نقد وتوجيه" عام 1986م فقد دعا فيه إلى "تخليص الدرس النحوي من سيطرة المنهج الفلسفي عليه"[30]. ويرى أنه ليس من وظيفة النحوي أن يفرض على المتكلمين قاعدة ولا يخطئ لهم أسلوباً؛ لأن النحو دراسة وصفية تطبيقية، وأن تيسير النحو لا يقوم على الاختصار وعلى حذف الشروح النحوية والتعليقات والحواشي، ولكنه عرض جديد لموضوعات النحو من خلال إصلاحٍ شاملٍ لمنهج الدرس النحوي وموضوعاته، وأهم هذه الإصلاحات تخليص النحو مما علق فيه من شوائب وفلسفة حملتها فكرة العامل[31].

كانت تلك أبرز محاولات تيسير النحو التي تركز في مجملها على الثورة في جمود القواعد وإلزام الناشئة بعوامل وحركات معينة.

خامساً: طرائق تدريس النحو:

إن من أهم الأسباب في صعوبة فهم الدرس النحوي، إذا ما تجاوزنا الصبغة الفلسفية عند القدماء والتي طغت على الخلافات النحوية؛ إنما هو بسبب العزلة التعليمية للدرس النحوي عن بقية فروع اللغة الأخرى، فالنحو في قاعة الدرس

النحوي فقط، ولا نكاد نجد له أثراً واضحاً في قاعة الدرس الأدبي والنقدي والشعري والبلاغي، وهو ما كان السبب المباشر وراء القصور في فهم الدرس النحوي، والشعور بصعوبته.

فالتكاملية اللغوية خير طريق لممارسة النحو وذلك بالتركيز على النحو التركيبي لا النحو الإفرادي. ويمكن أن يمارس بالتدريب على مهارة القراءة والكتابة، وتذوق النصوص، وإعطاء أهمية لتنمية المهارات الأساسية، وألا يكون هناك فصل بين فروعها، مع ضرورة مراعاة أن عملية التعليم ليست واحدة في جميع مناطق تعليم اللغة العربية، ولا في جميع مراحل تعليمها الزمنية[32].

ولهذا يتوجب استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في تقديم الدرس النحوي؛ لتيسير عرضه وتسهيل فهمه من قبل الطالب، كاستخدام الحاسوب، والرسومات البيانية، وخرائط المفاهيم، والمشجرات؛ ليسهل تصوره ذهنياً.

وبالرجوع إلى الأدبيات النحوية والمراجع العلمية يتضح أن طرائق تدريس النحو العربي كثيرة وسوف نقتصر في البحث على أربع طرائق:

1- الطريقة القياسية:

وهي أقدم وأكثر طرائق التدريس انتشاراً، ويمكن إجمالها في ثلاث مراحل: المرحلة الأولى: ذكر القاعدة أو المفهوم العام، المرحلة الثانية: توضيح القاعدة، وذلك بتدعيمها بالأمثلة والشواهد. المرحلة الثالثة: التطبيق على القاعدة. وتعتمد عملية القياس فيها على الانتقال من الحقيقة والفكرة العامة إلى الفكرة الجزئية، وهي بذلك إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، وكانت هذه الطريقة مستخدمة في تدريس النحو في مطلع هذا القرن؛ حيث يقوم المدرس بذكر القاعدة النحوية مباشرة موضحاً إياها ببعض الأمثلة، ثم يأتي بالتطبيقات والتمرينات عليها[33].

وأشار السيد (1415هـ) إلى المآخذ على هذه الطريقة في تدريس النحو: حيث تقود الطالب إلى حفظ القاعدة النحوية، وتلزمه بمحاكاتها دون إعمال للذهن، وتقلل من الإبداع والابتكار في الفكر والرأي.

إنّ الابتداء بتقديم القاعدة النحوية يثير عنصر المفاجأة عند الطالب، وقد يكون سببا في صعوبتها، وبالتالي تكون النتائج المتوقعة ذات نسبة كبيرة في الخطأ.

إن هذا النوع من التفكير لا يضيف إلى المعرفة شيئاً جديداً، حيث إنه لا يبدأ من عدم معرفة ليصل إلى معرفةٍ، ولا يبدأ من جزيئاتٍ ليصل إلى تعميماتٍ أو قوانين، كما إنه لا يؤدي إلى زيادة المعرفة بل يجعلها تدور حول نفسها[34].

2- الطريقة الاستنباطية (الاستقرائية):

وهي الطريقة التي ينتقل فيها الفكر من الحالة الخاصة إلى الحكم العام، واستنباط القاعدة. وتقوم على طرح عدد من الأمثلة للمناقشة؛ وذلك لاستنباط القاعدة النحوية منها. ويرى أنصار هذه الطريقة أنها خير سبيل لتحقيق أهداف القواعد النحوية؛ لأنها تحفز الطالب على الإعمال الذهني، حتى يتمكن بنفسه من استنباط القاعدة النحوية العامة[35]. (خلف الله، 2002، 231)

إلا أن النقاد عابوا عليها: أنها تُشغل وقتاً زمنياً طويلاً للوصول إلى القاعدة النحوية، بسبب الإفراط في ذكر الأمثلة. وهذا ما يجعلها غير سليمة، وبهذه الإطالة تفقد القاعدة النحوية عنصر التشويق، كما أن استنباط القاعدة من أمثلة معينة لا خير فيه ولا غناء، وهي عملية ثبت أنها مستحيلة، وليس لها أصل علمي[36].

3- الطريقة الحوارية (المناقشة):

إن عدد الطلاب يكاد يكون هو الضابط الذي يقودنا إلى تطبيق هذه الطريقة أو التخلي عنها، فكلما كان عدد الطلاب قليلاً كان تطبيقها أكثر جدوى.

و يرى زقوت (1997) أن السمة الغالبة على هذه الطريقة هي الحوار، وتتخذ من السؤال والجواب منطلقا لمعالجة النشاط التعليمي[37].

ويمكن إجمال المآخذ على هذه الطريقة فيما يلي:

– تحتاج إلى خبرات عالية في سبك السؤال بأكثر من طريقة مراعاة للفروق الفردية.

– إن إعادة تدوير السؤال بأكثر من طريقة قد يكون سبباً في هدر الوقت، والبقاء في البنى السطحية للمقررات، دون سبر أغوارها؛ الأمر الذي يترتب عليه عدم تحقق جميع الأهداف.

– إنَّ التدفق المستمر للأسئلة، قد يثير عنصر القلق والتوتر عند الطالب، خوفاً من الانتقاد.

– إن جمع الإجابات على كل سؤال، يحتاج مهارة عالية في إعادة الصياغة والتوفيق بين الآراء.

4– الطريقة المعدلة (التكاملية):

نشأت هذه الطريقة نتيجة تعديل في طريقة التدريس السابقة؛ ولذا سميت الطريقة المعدلة، وتقوم على تدريس النحو من خلال النص، بعد فهم معناه، والجمل وما فيها من الخصائص، ثم استنباط القاعدة، والتطبيق عليها. وقد تم تبني هذه الطريقة في تدريس القواعد النحوية في البلاد العربية. فالغرض من تعليم القواعد تقويم اللسان وعصمته من الخطأ، وأفضل آلية لذلك تسخير النص؛ بحيث يصبح للطالب رافدا خصبا للاستشهاد على القاعدة النحوية. إضافة إلى أن هذا الطريقة تربطه بتراثه من خلال النصوص الأدبية وتسمو بأسلوبه، وترفد ثقافته المعرفية، إلى جانب ما توضحه من قواعد نحوية.

مزايا هذه الطريقة: أنها الطريقة الفضلى في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية؛ لأنه يتم عن طريقها مزج القواعد بالتراكيب وبالتعبير الصحيح المؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصها الإعرابية[38].

ومن الانتقادات التي توجه إلى هذه الطريقة أنها تعمل على إضاعة زمن الحصة في غير هدفها الأساسي؛ حيث يقضى أغلب الوقت في معالجة النص مع الطلاب، ولا تعطى القواعد النحوية إلا وقتا محدداً[39].

سادساً: الطلاب بين الضعف والعزوف عن تعلم الإعراب.

بدأ الشعور باستقراء كلام العرب وتقعيد النحو بعدما حاد اللسان عن النطق السليم، فجاءت القواعد وسيلة لضبط الكلام، وقد بذل العلماء القدماء فيها جهداً لا يناظرهم بها غيرهم في اللغات الأخرى، ولا نغفل جهد العلماء المحدثين بشروحاتهم وتعليقاتهم لتلك الضوابط، وبالرغم من ذلك فإنها من أعقد المشاكل التعليمية في اللغة؛ ولم ينفك الطلاب ينفرون من تعلم الدرس النحوي، ويعانون في سبيل تعلمه الضجر والملل، وقد أدى هذا إلى تجنب الطلاب توظيف القواعد في استعمالهم اللغوي، فتمكن الكره في نفوسهم للنحو خاصة، وسيطر عليهم الضعف في تعلمه ولم يعودوا يهتمون بأمره، فصارت ظاهرة عند أغلب الطلاب تستدعي البحث العلمي والدراسة، للوصول إلى أسبابها الأساسية؛ لعلاجها بوسائل ناجعة يتم بعدها تطبيقها وتعميمها. ويذكر ابن خلدون السبب وراء صعوبة النحو بقوله: " وتلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم، ولكنهم أجروها على غير ما قصد بها، وأصاروها علما بحتا، وبعدوا عن ثمرتها"[40].

وقد ترجع ظاهرة ضعف الطلاب في استخدام القواعد النحوية إلى الأسباب التالية:

1– البعد عن السليقة اللغوية، وتنشأ بين قوم يتكلمون الفصحى، ويراعون حسها اللغوي، ويهتمون بأدائها التعبيري، ويستخدمونها بتلقائية، ويجدون اللحن فيها خروجاً عن التعبير السليم والذوق الفطري، ويمجون سماعه، لأن آذانهم لا تستريح للكلام الشاذ، أو ما خرج عن السليقة اللغوية. ولعلها – أي السليقة – قد انتهت – إلى حد ما – بانتشار الإسلام والمسلمين خارج الجزيرة العربية، حيث فشا اللحن فيها نتيجة الامتزاج والاختلاط، وبهذا تحولت اللغة من الفطرة إلى الفطنة[41].

2– كثرة القواعد النحوية، وتشعبها وتزاحمها بصورة لا تساعد على تثبيت مفاهيمها في الأذهان.[42]

3- تدريس النحو بمعزل عن النصوص الأدبية، القديمة والحديثة، فغدت القواعد النحوية بأمثلتها المصنوعة مبتورة عن الذائقة العربية الأصيلة، فأدت إلى نفور المتعلم من النحو، وتناهى إليه الإحساس أن تلك القواعد علم يدرس لذاته، لا للانتفاع به في الحياة أو استخدامه في اللغة المتداولة[43].

4- تدريس القواعد كمادة مستقلة قد تحمل الطلاب على أن يعدوها غاية في ذاتها، فيستظهروها استظهاراً دون تفهم وتعقل، ويهملوا جانبها التطبيقي، وغايتها العلمية؛ لأن دراستها لا توصل إلى هدف مباشر يحسه الطلاب كبقية المواد الأخرى[44].

5-العزلة التعليمية بين الأطراف العلمية المختلفة: حيث تنقطع الشراكة والتعاون التعليمي اللغوي بين الأساتذة في مختلف فروع العربية، بل تتسع هذه الفجوة والهوة بين أساتذة العربية وبين أساتذة فروع العلوم الأخرى في عدم مراعاة القواعد النحوية عندما تسنح فرص التطبيق لاستخدامها، وذلك إما لجهلهم بها أو لاستهانتهم بمراعاتها شعورًا منهم بانفصال موادهم عن مادة اللغة العربية[45].

ولعل من أهم أسباب الصعوبة في النحو العربي في الجامعاتتزاحم وتشعب الأبواب النحوية في المقررات، والاتجاه نحو الجانب النظري في تعليمه أكثر من الجانب التطبيقي، وإن كنا نرى منه جزءا تطبيقيافهو ليس إلا لتجاوز مرحلة الاختبار فقط.

ويورد الهاشمي (1417هـ) عدداً من الأسباب التي أدت إلى ضعف الطلاب في النحو، وتتمثل في: أنه يحتاج إلى جهدٍ عقليّ شاقٍ، وتعليلٍ منطقيّ، وثروةٍ لفظيةٍ وأساليب دقيقة في التعبير. ومن ذلك الجمود على طرق التدريس القديمة، وتكريس الجهود على حفظ القواعد من قبل الطلبة. وعدم الجديّة في تيسير تعليم النحو، والانطباعات النفسية المسبقة التي لازمت دراسة النحو، والقناعة بأنه لا يمكن إدراك حقيقته، أو الانتفاع منه في الحياة؛ وهوما أدى إلى عزوف الكثيرين عن دراسته.

المبحث الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة:

فيما يلي وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف، والبالغ عددهم (3131) طالباً وطالبة، حسب إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تكونت العينة من (475) طالباً وطالبة، ويشكلون ما نسبته (15.17%) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	193	40.63%
	إناث	282	59.37%
المستوى الدراسي	أقل من الثالث	187	37.47%
	الثالث الى الخامس	154	32.42%
	السادس الى الثامن	143	30.11%
الكلية	العلوم والآداب بالقريات	216	45.47%

	العلوم والآداب بطبرجل	164	34.53%
	العلوم الإدارية والإنسانية بسكاكا	95	20.00%
المجموع		**475**	**100.00%**

أداة الدراسة:

استخدم الباحث "استبانة ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف"، تكونت الاستبانة من (32) فقرة موزعة على أربعة مجالات بالتساوي، وهي: مجال عضو هيئة التدريس، ومجال الطالب، ومجال المنهج الدراسي، ومجال المحتوى التعليمي.

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة قام الباحث بعرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (8) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في كليات الآداب، حيث تم الآخذ بتوجيهات ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم لبعض الفقرات، وذلك عندما يجمع خمسة محكمين على ذلك.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لها، بطريقتين: الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعددهم (35) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وقدره أسبوعان. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.82 – 0.90)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاستبانة الكلية (0.92)، أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة ألفا كرونباخ للتعرف على اتساق الفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.83 – 0.90)، و(0.91) للاستبانة الكلية. وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

تصحيح الاستبانة:

تم استخدام استبانة خماسية التدريج على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. كما تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية:

الرقم	الدرجة	الموافقة
1	1,00 ــ1,80	قليلة جدا
2	1,81 ــ2,60	قليلة
3	2,61 ــ3,40	متوسطة
4	3,41 ــ4,20	مرتفعة
5	4,21 ــ5,00	مرتفعة جدا

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً:المتغيرات الوسيطة:

الجنس: وله فئتان، وهي (ذكور، وإناث).

المستوى الدراسي:وله ثلاثة مستويات: (أقل من المستوى الثالث، ومن المستوى الثالث إلى المستوى الخامس، ومن المستوى السادس إلى المستوى الثامن).

الكلية: ولها ثلاث فئات: (كلية العلوم والآداب بالقريات، وكلية العلوم والآداب بطبرجل، وكلية العلوم الإدارية والإنسانية بسكاكا).

ثانياً:المتغير التابع:

ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف، والتي يعبر عنها بتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة وفقراتها المعدة لذلك.

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد، وتحليل التباين الثلاثي، واختبار شافيه.

عرض النتائج:

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة "**استبانة ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف**"، وقام بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "ما أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على مجالات استبانة ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	4	المحتوى التعليمي	3.62	.49	مرتفعة
2	1	عضو هيئة التدريس	3.58	.56	مرتفعة
3	3	طرائق التدريس	3.48	.51	مرتفعة
4	2	الطالب	3.42	.54	مرتفعة
مجالات الاستبانة ككل			3.53	.41	مرتفعة

* الدرجة العظمى من (5)

يُبيّن الجدول رقم (2) أن مجال المحتوى التعليمي قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (0.49)، وجاء مجال عضو هيئة التدريس في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (0.56)، وجاء مجال الطالب في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.54)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة ككل (3.53) بانحراف معياري (0.41)، وهو يقابل درجة تقدير مرتفعة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الاستبانة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: مجال عضو هيئة التدريس:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال عضو هيئة التدريس مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
2	لدي انطباع إيجابي عن عضو هيئة التدريس الذي يدرس مقررات النحو.	3.77	.74	مرتفعة
5	يثير عضو هيئة التدريس القدرة على الاستنتاجات في الإعراب.	3.66	.67	مرتفعة
8	يوفر عضو هيئة التدريس أجواء صحية لاختبار النحو	3.65	.98	مرتفعة
1	عضو هيئة التدريس الذي يدرس مقرر النحو العربي ذو كفاءة علمية عالية.	3.63	.73	مرتفعة
7	يقوم عضو هيئة التدريس بربط المحاضرة الحالية بالمحاضرة السابقة .	3.61	.77	مرتفعة
6	يستقبل عضو هيئة التدريس أسئلة الطلاب ومشاركاتهم في محاضرة النحو بطريقة تثير الدافعية والتحبب.	3.54	.75	مرتفعة
4	يثير عضو هيئة التدريس عنصر التشويق في المحاضرة.	3.40	.72	متوسطة
3	يشرح عضو هيئة التدريس الإعراب بأسلوب سهل.	3.35	.60	متوسطة
	المجال ككل	3.58	.56	مرتفعة

* الدرجة العظمى من (5)

يُبيّن الجدول (3) أن الفقرة رقم (2) والتي نصت على "لدي انطباع إيجابي عن عضو هيئة التدريس الذي يدرس مقررات النحو" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.74)، وجاءت الفقرة رقم (5) والتي كان نصها " يثير عضو هيئة التدريس القدرة على الاستنتاجات في الإعراب" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (0.67)، بينما احتلت الفقرة رقم (3) والتي نصت على " يشرح عضو هيئة التدريس الإعراب بأسلوب سهل" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (0.60)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.58) وانحراف معياري (0.56)، وهو يقابل تقدير موافقة بدرجة مرتفعة.

ومما سبق يمكن القول: إن عضو هيئة التدريس يتحقق عنه الانطباع الإيجابي والقدرة على إثارة الاستنتاجات في الإعراب وهذا يحسب له، بينما يفتقد إلى طريقة التدريس المناسبة للطالب من حيث التيسير والتسهيل في طرح النواحي الإعرابية، وقد ترك هذا العامل انطباعا سلبيا لدى الطالب عن صعوبة الإعراب وخوفه منه(وهذا ما يؤخذ بعين الاعتبار كنتيجة من نتائج هذا البحث).

المجال الثاني: مجال الطالب:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الطالب مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
6	تتفاعل وتشارك مع زملائك في الإعراب.	3.70	.76	مرتفعة
2	تفهم موضوعات مقررات النحو بدرجة عالية.	3.63	.69	مرتفعة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4	دراسة الإعراب تحتاج إلى إعمال للذهن وتركيز عال في الدراسة.	3.50	.76	مرتفعة
3	تجيب بكل ثقة إذا وجه إليك سؤال "أعرب الجملة التالية".	3.43	.65	مرتفعة
1	تمتلك رغبة عالية في تعلم الإعراب.	3.41	.71	مرتفعة
5	أتخوف من الانتقاد من قبل عضو هيئة التدريس أو الزملاء بعد الإجابة على أي مسألة إعرابية.	3.38	.74	متوسطة
7	الخوف من الإحراج يجعلني أتجنب القيام بالإجابة في محاضرات النحو.	3.25	.74	متوسطة
8	تتسارع خفقات قلبي عندما أدخل محاضرة النحو.	3.06	.72	متوسطة
	المجال ككل	3.42	.54	مرتفعة

- الدرجة العظمى من (5)

يبينالجدول (4) أن الفقرة رقم (6) والتي نصت على " تتفاعل وتشارك مع زملائك في الإعراب" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.76)، وجاءت الفقرة رقم (2) والتي كان نصها " تفهم موضوعات مقررات النحو بدرجة عالية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.69)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) والتي كان نصها "تتسارع خفقات قلبي عندما أدخل محاضرة النحو" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.72)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.42) وانحراف معياري (0.54)، وهو يقابل تقدير بدرجة مرتفعة.

ولهذا فقد حرص الطالب على التفاعل والمشاركة في الإعراب وإبداء قدر من الفهم لموضوعات النحو، ولكنه أخفق في الناحية التطبيقية؛ لأنها تحتاج إلى إعمال الذهن والتركيز العالي وهو ما أدى به إلى النفور من الإعراب، وجاءت الفقرة رقم (8) في المرتبة الأخيرة؛ لأن الخوف هنا هو خوف نفسي لا فسيولوجي. ومما يؤكد أن خوفه نفسي العبارتان (الخامسة والسابعة). وربما كان الخوف له بعض الأعراض الفسيولوجية التي يحاول بعض الطلاب إخفاءها والسيطرة عليها بدليل تخوفه من الانتقاد من قبل عضو هيئة التدريس أو الزملاء بعد الإجابة على أي مسألة إعرابية بطريقة خطأ.

المجال الثالث: مجال المحتوى التعليمي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال المحتوى الدراسي مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	تتوزع المفردات النحوية والإعرابية على جميع المستويات الدراسية.	3.68	.71	مرتفعة
4	يتلقى الطالب معلومات إعرابية كثيرة.	3.65	1.05	مرتفعة
3	يركز الدرس الإعرابي على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي	3.60	.96	مرتفعة
2	تتوافق الموضوعات النحوية مع مستوى الطالب من المستوى الأول إلى المستوى الثامن.	3.59	.97	مرتفعة
7	تواجه صعوبة في فهم الطرائق الإعرابية بسبب الأسلوب الذي ألفت	3.40	.70	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	فيه.			
6	يتميز المحتوى الدراسي لمقرر النحو بالبساطة والوضوح	3.38	.91	متوسطة
8	الإعراب مجرد قوالب جامدة ليس فيه إبداع	3.36	1.03	متوسطة
5	لا تخدمك الموضوعات النحوية في حياتك العملية	3.20	.90	متوسطة
المجال ككل		3.48	.51	**مرتفعة**

* الدرجة العظمى من (5)

يُبيّنالجدول (5) أن الفقرة رقم (1) والتي نصت على " تتوزع المفردات النحوية والإعرابية على جميع المستويات الدراسية" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.71)، وجاءت الفقرة رقم (4) والتي كان نصها "يتلقى الطالب معلومات إعرابية كثيرة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (1.05)، بينما احتلت الفقرة رقم (5) والتي نصت على "لا تخدمك الموضوعات النحوية في حياتك العملية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.90)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.48) وانحراف معياري (0.51)، وهو يقابل تقدير موافقة بدرجة مرتفعة.

وعليه يمكن القول: إن المفردات النحوية تتوزع بشكل جيد على جميع المستويات الدراسية، وهذا جانب إيجابي يتميز به المحتوى الدراسي، بينما جاءت المعلومات الإعرابية كثيرة وهذا يمثل جانبا سلبيا وهو ما يحتاج معه إلى إعادة النظر في بعض المعلومات التي قد تكون غير مجدية، كالخلافات النحوية، إضافة إلى أن الموضوعات النحوية نفسها لا تتميز بالبساطة والوضوح؛ مما أدى بالطالب إلى العزوف عن تعلم العربية والنفور من تعلم الإعراب على وجه الخصوص.

المجال الرابع: مجال طرائق التدريس:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال المنهج التعليمي مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
3	وسائل التقويم المتبعة في مقررات النحو مناسبة.	3.79	.70	مرتفعة جداً
6	يستخدم عضو هيئة التدريس أمثلة واقعية وتطبيقات مختلفة في تدريس مقرر النحو.	3.74	.72	مرتفعة جداً
2	الأهداف التي تراد من تدريس مقررات النحو العربي ذات جدوى.	3.72	.72	مرتفعة جداً
5	يستخدم عضو هيئة التدريس وسائل اتصال مناسبة بينه وبين الطلبة.	3.72	.72	مرتفعة جداً
8	تراعي أهداف المقرر جميع مستويات الطلاب من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى.	3.68	.92	فوق المتوسط
1	يستخدم عضو هيئة التدريس طرائق تدريس متنوعة.	3.65	.67	مرتفعة جداً
4	يوظف عضو هيئة التدريس التقنيات التعليمية المختلفة لتدريس مقرر النحو بشكل فعال.	3.61	.72	مرتفعة جداً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
7	يستخدم التعليم عن طريق طرح الأسئلة وتلقي الإجابات من الطلبة.	3.02	.79	مرتفعة جداً
المجال ككل		3.62	.49	**مرتفعة**

- الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (6) أن الفقرة رقم (3) والتي نصت على "وسائل التقويم المتبعة في مقررات النحو مناسبة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.70)، وجاءت الفقرة رقم (6) والتي كان نصها " يستخدم عضو هيئة التدريس أمثلة واقعية وتطبيقات مختلفة في تدريس مقرر النحو" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.72)، بينما احتلت الفقرة رقم (7) والتي نصت على "يستخدم التعليم عن طريق طرح الأسئلة وتلقي الإجابات من الطلبة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.79)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (3.62) وانحراف معياري (0.49) وهو يقابل تقدير موافقة بدرجة مرتفعة.

من التحليل الإحصائي السابق يتضح أن وسائل التقويم المتبعة في مقررات النحو مناسبة، من حيث التنوع والتدرج، وكذلك استخدام عضو هيئة التدريس لأمثلة واقعية وتطبيقات مختلفة جاءت في مرتبة متقدمة وهذه ناحية إيجابية فيما يخص المنهج، بينما مثلت طرائق التدريس المتبعة في تدريس الإعراب جانبا سلبيا، إذ تخلو من المناقشة والحوار والتفاعل بين عضو هيئة التدريس وطلابه، وتعتمد على الإلقاء من جانب واحد، إضافة إلى ندرة استخدام التقنيات التعليمية في عملية التدريس، وكل ذلك أدى إلى التشتت والشرود الذهني لدى الطالب، وكلها عوامل أسهمت في تكريس اللامبالاة، بحيث تولدت انطباعات نفسية سلبية اتجاه الإعراب.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لأسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية)؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة، حسب متغيرات الدراسة، على النحو التالي:

أ- حسب متغير الجنس:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير الجنس

المجال	ذكور (ن = 193)		إناث (ن = 282)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عضو هيئة التدريس	3.34	.61	3.74	.46
الطالب	3.17	.57	3.59	.40
طرائق التدريس	3.12	.59	3.73	.50
المحتوى التعليمي	3.41	.50	3.76	.47
الاستبانة ككل	3.26	.53	3.71	.40

ب- حسب متغير المستوى الدراسي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير المستوى الدراسي

المجال	أقل من الثالث (ن = 178)		الثالث إلى الخامس (ن = 154)		السادس إلى الثامن (ن = 143)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عضو هيئة التدريس	3.39	.54	3.46	.48	3.95	.77
الطالب	3.17	.49	3.27	.41	3.89	.75
طرائق التدريس	3.25	.53	3.37	.48	3.88	.77
المحتوى التعليمي	3.44	.40	3.52	.43	3.95	.76
الاستبانة ككل	3.31	.45	3.41	.40	3.92	.73

ج- حسب متغير الكلية:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير الكلية

المجال	كلية العلوم والآداب بالقريات (ن = 216)		كلية العلوم والآداب بطبرجل (ن = 164)		كلية العلوم الإدارية والإنسانية بسكاكا (ن = 95)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عضو هيئة التدريس	3.55	.61	3.61	.46	3.60	.72
الطالب	3.45	.57	3.39	.40	3.41	.77
طرائق التدريس	3.51	.59	3.44	.50	3.49	.69
المحتوى التعليمي	3.66	.50	3.61	.47	3.58	.76
الاستبانة ككل	3.54	.53	3.51	.40	3.52	.61

يتبين من الجداول أرقام (7، 8، 9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات استبانة أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف حسب متغيرات الدراسة، ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (10) يبين ذلك.

جدول (10): التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة هوتلنغ= 0.162 ح= 0.001	عضو هيئة التدريس	5.243	1	5.243	16.592	*0.000
	الطالب	4.027	1	4.027	14.697	*0.000
	طرائق التدريس	2.658	1	2.658	8.831	*0.000
	المحتوى التعليمي	4.603	1	4.603	19.422	*0.000
المستوى الدراسي	عضو هيئة التدريس	9.384	2	4.692	14.848	*0.000

قيمة ولكس= 0.625 ح= 0.012	**الطالب**	7.154	2	3.577	13.055	*0.000
	طرائق التدريس	6.238	2	3.119	10.362	*0.000
	المحتوى التعليمي	6.008	2	3.004	12.675	*0.000
الكلية قيمة ولكس = 0.943 ح= 0.625	**عضو هيئة التدريس**	0.644	2	0.322	1.019	0.426
	الطالب	0.562	2	0.281	1.026	0.418
	طرائق التدريس	0.486	2	0.243	0.807	0.497
	المحتوى التعليمي	0.438	2	0.219	0.924	0.471
الخطأ	**عضو هيئة التدريس**	148.204	469	0.316		
	الطالب	128.506	469	0.274		
	طرائق التدريس	141.169	469	0.301		
	المحتوى التعليمي	111.153	469	0.237		

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يُبيّن الجدول رقم (10):

1-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع المجالات، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث.

2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (11).

جدول (11): اختبار شافيه للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة حسب متغير المستوى الدراسي

المجال	**المستوى الدراسي**	**المتوسط الحسابي**	**أقل من الثالث** 3.39	**الثالث إلى الخامس** 3.46	**السادس إلى الثامن** 3.95
عضو هيئة التدريس	أقل من الثالث	3.39		0.07	*0.56
	الثالث إلى الخامس	3.46			*0.49
	السادس إلى الثامن	3.95			
المجال	المستوى الدراسي	**المتوسط**	3.17	3.27	3.89
الطالب	أقل من الثالث	3.17		0.10	*0.72
	الثالث إلى الخامس	3.27			*0.62
	السادس إلى الثامن	3.89			
المجال	المستوى الدراسي	**المتوسط**	3.25	3.37	3.88
طرائق	أقل من الثالث	3.25		0.12	*0.63

التدريس	الثالث إلى الخامس	3.37			*0.51
	السادس إلى الثامن	3.88			
المجال	المستوى الدراسي	**المتوسط**	3.44	3.52	3.95
المحتوى التعليمي	أقل من الثالث	3.44		0.08	*0.51
	الثالث إلى الخامس	3.52			*0.43
	السادس إلى الثامن	3.95			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبين الجدول (11) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات ذوي المستوى الدراسي (أقل من الثالث، ومن الثالث إلى الخامس) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي المستوى الدراسي (السادس إلى الثامن) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المستوى الدراسي (السادس إلى الثامن).

وقد يعزى سبب ذلك إلى طلبة المستويات(السادس إلى الثامن) حيث يكونوا قد قاموا بدراسة الكثير من مساقات النحو والإعراب، وتجمعت لديهم حصيلة معرفية واسعة في النحو والإعراب تمكنهم من دخول عالم الإعراب والخوض فيه، على عكس طلبة المستويات الأقل، التي تعوزهم المعرفة والممارسة في هذا المجال. ولم يعثر الباحث على أية دراسة تناولت هذا المتغير.

3-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة، تعزى لمتغير الكلية.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى تناغم تلك الكليات (كلية العلوم والآداب بالقريات، وكلية العلوم والآداب بطبرجل، وكلية العلوم الإدارية والإنسانية بسكاكا) في برامجها ومناهجها وطرائق التدريس فيها. ولم يعثر الباحث على أية دراسة تناولت هذا المتغير.

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة ككل حسب متغيرات الدراسة، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (12).

جدول(12): اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة ككل حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.614	1	2.614	12.507	*0.000
المستوى الدراسي	9.334	2	4.667	22.330	*0.000
الكلية	0.446	2	0.223	1.067	0.392
الخطأ	98.021	469	0.209		
الكلي	328.116	474			

•ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يبيّن الجدول (12):

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع المجالات ككل، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة ككل تعزى لمتغير المستوى الدراسي. ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (13).

جدول (13): اختبار شافيه للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة ككل حسب متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي		أقل من الثالث	الثالث إلى الخامس	السادس إلى الثامن
	المتوسط	3.31	3.41	3.92
أقل من الثالث	3.31		0.10	*0.61
الثالث إلى الخامس	3.41			*0.51
السادس إلى الثامن	3.92			

- ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يُبيّن الجدول (13) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات ذوي المستوى الدراسي (أقل من الثالث، ومن الثالث إلى الخامس) من جهة، ومتوسط تقديرات ذوي المستوى الدراسي (السادس إلى الثامن) من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات ذوي المستوى الدراسي (السادس إلى الثامن).

3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة ككل، تعزى لمتغير الكلية.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف. وبعد أن قام الباحث بتناول البيانات وتحليلها وعرض نتائجها تم مناقشة النتائج تبعا لأسئلة الدراسة:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

حيث نص السؤال الأول على: ما أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

لقد تناولت الأداة بهدف التعرف على أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف في أربعة مجالات هي: مجال عضو هيئة التدريس، مجال الطالب، مجال المحتوى التعليمي، مجال طرائق التدريس والأهداف.

المجال الاول: مجال عضو هيئة التدريس :

دلت النتائج أن الفقرة التي نصت على " لدي انطباع إيجابي عن عضو هيئة التدريس الذي يدرس مقررات النحو" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.77) ويفسر الباحث ذلك بوعي عضو هيئة التدريس بأهمية العلاقة الإيجابية بين الطالب وعضو هيئة التدريس, وأهمية الأثر الإيجابي الذي يتركه لدى الطالب ،وما لذلك من أثر فعال على تحصيل الطالب وعدم التخوف من الإعراب، وجاءت الفقرة التي كان نصها "يثير عضو هيئة التدريس القدرة على الاستنتاجات في الإعراب" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.66) ويعزو الباحث ذلك إلى تمكن عضو هيئة التدريس من مادته ومقدرته على إيصال المعلومات بكل سلاسة وتفعيل الاستراتيجيات الحديثة بالتدريس وإشراك الطالب الذي هو محور العملية التعليمية في عملية الاستنتاجات في الإعراب.

بينما احتلت الفقرة التي نصت على "يشرح عضو هيئة التدريس الإعراب بأسلوب سهل" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.45) ويعزو الباحث ذلك إلى تمكن أعضاء هيئة التدريس من مادتهم ؛الأمر الذي انعكس إيجابا على مقدرتهم على إيصال المعلومات بطريقة سهلة يلمسها الطلاب, وهذا إن دل على شيء إنما يدل على استبعاد عضو هيئة التدريس ليكون أحد أسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف ،وهذا يؤكد رفض الفرضية الأولى.

المجال الثاني: مجال الطالب:

بينت النتائج أن الفقرة التي نصت على :"تتفاعل وتشارك مع زملائك في الإعراب" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.70) ويفسر الباحث ذلك بتمكن عضو هيئة التدريس من جذب انتباه الطلاب ،وحثهم على التفاعل والتشارك فيما بينهم أثناء تناول موضوعات المقرر، محاولا بذلك الاستفادة مما يسمى الطالب المعلم والتي تتيح للطالب أن يساعد زميله باكتساب المعلومة بطريق يشعر من خلالها بمشاركته وأهميته في المحاضرة ، وعدم الخجل من السؤال حول أي معلومة يشعر أنّها غامضة لديه، وجاءت الفقرة التي كان نصها "تفهم موضوعات مقررات النحو بدرجة عالية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.63). ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى تمكن الطالب نظريا من موضوعات مقررات النحو, وأن المشكلة لديه تكمن في تطبيق المعرفة النظرية من خلال إعراب الجمل أو الكلمات ،وهذه النتيجة تبرز مقدرة عضو هيئة التدريس على تقديم المادة العلمية للطلاب مع معرفتنا أن تقديم المعلومة يستند على جانبين أحدهما نظري ،والآخر عملي تطبيقي, وهذا يدل على حسن اختيار القيادات العليا المسؤولة عن اختيار أعضاء هيئة التدريس، بينما جاءت الفقرة التي كان نصها "تتسارع خفقات قلبي عندما أدخل محاضرة النحو" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.06) ويعزو الباحث ذلك إلى شعور الطالب بالضعف بالجانب التطبيقي للإعراب, والذي يتمثل له بالشعور بالخوف والقلق من محاضرة الإعراب ؛لأن ذلك قد يشعره بالإحراج، وعدم الثقة أمام زملائه وأمام أساتذته، لاسيما وأنه يريد أن يتخصص في هذا المجال ،وسيكون بالمستقبل مدخل أساسي من مدخلات وزارة التربية والتعليم والذي عليه تقع مهمة تعليم وتأسيس طلبة المدارس. وهذا يعطي مؤشرالقبول الفرضية الثانية.

المجال الثالث: مجال المحتوى التعليمي:

دلت النتائج أن الفقرة التي نصت على :"تتوزع المفردات النحوية والإعرابية على جميع المستويات الدراسية "قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.68) ويعزو الباحث ذلك إلى المنهج الدراسي الذي قد تم بناؤه بشكل متدرج بحيث يراعي إعداد الطالب في المستويات الدراسية المختلفة ؛الأمر الذي يمكن عضو هيئة التدريس من عرض المواضيع التي تتناسب ومستويات وقدرات الطلاب، وجاءت الفقرة التي كان نصها: "يتلقى الطالب معلومات إعرابية كثيرة " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.65) ويفسر الباحث ذلكبأن المنهج تم بناؤه ليراعي الجانب النظري والجانب التطبيقي, وأن المشكلة لدى الطلبة تكمن في الجانب التطبيقي، وهذا يستدعي معرفة عضو هيئة التدريس بأهمية تحفيز الطالب فكلما كان الطالب على دراية بأهمية ما يتناوله من موضوعات، كانت لديه الرغبة والدافعية نحو التميز، وبالتالي التخلص من شعور الخوف والقلق من الإعراب، بينما احتلت الفقرة التي نصت على "لا تخدمك الموضوعات النحوية في حياتك العملية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.20) ويفسر الباحث عدم اقتناع الطلاب بأهمية الموضوعات النحوية في الحياة العملية، لعدم تعرضهم لمواقف تستدعي تطبيق معلوماتهم النحوية في حياتهم العملية، وقد يكون لطبيعة الاهتمامات التي تتناولها هذه الفئة خارج الأسوار الجامعية السبب في ذلك ؛إذ تكاد تنحصر الاهتمامات بالمسابقات الرياضية ووسائل الترفيه, وهذا يستدعي من المؤسسات الجامعية إقامة الفعاليات والأنشطة والمسابقات خارج أسوارها، وإشراك فئات المجتمع فيها وتوزيع الجوائز العينية والمادية على المتميزين, وكذلك الأمرلا بد من معالجة هذه النقطة خلال بناء المحتوى الدراسي والذي يستدعي إشعار الطالب بأهمية ما يتناوله في حياته العلمية والعملية، وهذا يعطي مؤشراً يتفق مع الفرضية الثالثة.

المجال الرابع : مجال طرائق التدريس والأهداف

أشارت النتائج أن الفقرة التي نصت على "وسائل التقويم المتبعة في مقررات النحو مناسبة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.79) ويرجع الباحث ذلك إلى دقة بناء المنهج الدراسي الذي يأخذ بعين الاعتبار الجانب التقويمي في المقرر وكذلك تمكن أعضاء هيئة التدريس من التنويع بأساليب التقويم التي تعد التغذية الراجعة للطالب حول مدى إدراكه وفهمه المادة، والتي تعطي عضو هيئة التدريس القدرة على الوقوف وتشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب والعمل

بكل ما يمكن للتخلص من نقاط الضعف، وجاءت الفقرة التي كان نصها "يستخدم عضو هيئة التدريس أمثلة واقعية وتطبيقات مختلفة في تدريس مقرر النحو "بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.74) ويفسر الباحث ذلك بوعي عضو هيئة التدريس بأهمية تنويع استراتيجيات التدريس ؛ لما لذلك من أثر إيجابي في إيصال المعلومة للطالب وذلك باستخدام الاستراتيجية التي تزيد من تفاعل وتشارك الطالب في المحاضرة, وهذا يبين أهمية الجانب التطبيقي في إكساب الطالب للمعلومات الإعرابية، وإدراكه وفهمه لموضوعات المقرر؛ وبالتالي مساعدته على التخلص من الخوف من الإعراب, بل تعمل على تنمية شعور الرغبة والاستمتاع لديه أثناء دراسته لموضوعات الإعراب.

بينما احتلت الفقرة التي نصت على "يستخدم التعليم عن طريق طرح الأسئلة وتلقي الإجابات من الطلبة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.02) ويرجع الباحث ذلك إلى أهمية الحوار والمناقشة كاستراتيجية من استراتيجيات التدريس الحديثة؛ والتي تساعد بشكل إيجابي وفاعل في تحقيق الأهداف التي يسعى عضو هيئة التدريس والمحتوى الدراسي من تحقيقها وهي: أن تكون مخرجات مؤسسات التعليم العالي مدخل أساسي من مدخلات مؤسسات التعليم العام الذي يحقق رؤية وتطلعات وزارة التربية والتعليم. وهذا يؤكد على رفض الفرضية الرابعة.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة أمل محمود علي إبراهيم (2016) التي توصلت إلى ضعف إدراك المعلمين لأهمية ممارسة القواعد النحوية في المواقف التعليمية، واقتصارهم في التعليم على الجانب النظري دون التطبيقي؛ الأمر الذي أدى إلى ضعف الطلاب في تمثلهم القواعد في القراءة والكتابة، وهو ما خلف انطباعات نفسية غير مرضية اتجاه تعلم النحو عند الطلاب، ودراسة البابلي (2015م) التي توصلت إلى اهتمام المنهاج بالمسائل الخلافية والتشعبات النحوية، عملت على ترك انطباعات غير مرضية عن المنهاج لدى الطلبة. كما اتفقت مع نتائج دراسة نسيبة (2011) التي توصلت إلى أن كل أطراف العملية التعليمية لها اليد الطولى في ضعف الطلاب في النحو العربي؛ الأمر الذي أثار ضجة نفسية عند طلاب اللغة العربية وبالتالي إلى ضعف الطلبة في هذه المقررات. كما اتفقت مع نتائج دراسة سورية (2004) التي توصلت إلى أن مشكلة صعوبة النحو وتعقده أدت إلى خوف بعض الطلاب من النحو والإعراب وبالتالي إلى عزوفهم عن تعلمه. ولم يعثر الباحث على أية دراسة توصلت إلى خلاف ذلك.

ثانيا: مناقشة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لأسباب ظاهرة فوبيا الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية)؟".

وأشارت نتائج هذا السؤال إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع المجالات، تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة عند جميع مجالات الدراسة، تعزى لمتغير الكلية.

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج ببعض التوصيات وهي:

1– ربط الموضوعات النحوية بالحياة العملية اليومية للطلبة.

2– إثارة عنصر التشويق لدى الطلبة وتحفيزهم على تعلم الموضوعات الإعرابية.

3– تبسيط الموضوعات النحوية بطريقة محببة لدى الطلبة.

4- إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لدى فئات طلابية أخرى ،وخاصة في الكليات والتخصصات الأخرى.

5- الاهتمام بقدرات عضو هيئة التدريس ومحاولة جذب الطالب إلى المقرر.

6- وضع مقرر فصلي يحمل عنوان " التطبيقات اللغوية" وتكون النصوص المقترحة فيه من القرآن والسنة وكلام العرب ويطبق الطالب فيها ما يدرس من موضوعات النحو في كل مستوى من المستويات الدراسية.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

1- **الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد**، أسرار العربية، تحقيق: محمد بهجت البيطار، دمشق، مطبوعات المجمع العلمي العربي، 1957.

2- **الأنباري،أبو البركات عبد الرحمن بن محمد**، نزهة الألباء في طبقات الأدباء،تحقيق: إبراهيم السامرائي، ط3،1985.

3- **البعلبكي، منير** ، المورد، قاموس إنجليزي _ عربي،بيروت_ لبنان، دار العلم للملايين،1967 .

4-**ابن جني، أبو الفتح عثمان**،الخصائص، تحقيق: عبد الحميد الهنداوي،ط1، بيروت، 2001م.

5- **الجواري، أحمد عبد الستار**،نحو التيسير _ دراسة ونقد منهجي،بغداد،المجمع العلمي العراقي، .1984

6-**الحريري، أبو محمد القاسم بن علي**،شرح ملحة الإعراب، ط1، لبنان، دار ابن حزم، 2003.

7- **حسان، تمام**، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية،ط4 ، القاهرة،عالم الكتب،2000 .

8- **ابن خالويه،الحسين بن أحمد**،إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، دار الكتب المصرية، 1941.

9- **ابن خلدون، عبد الرحمن**،مقدمة ابن خلدون، القاهرة، دار الفجر، 2004.

10- **ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد**،وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ط1، بيروت، دار صادر، 1994.

11- **خليفة، حسن محمد**، تحليل محتوى لكتاب، يهود وعرب في دولة إسرائيل، فصل في الجغرافيا السكانية الصف السادس بالمدارس الحكومية، جامعة الملك سعود، 2003.

12- **الخماش، فائز بن حامد**، تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة،(بحث مكمل لرسالة الماجستير) المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 2008.

13-**الداني، أبو عمر عثمان بن سعيد بن عثمان**، المحكم في نقط المصاحف، تحقيق: عزة حسن، ط2، 1987.

14- **الدجني، فتحي عبد الفتاح**، أبو الأسود الدؤلي ونشأة النحو العربي، ط1، الكويت،وكالة المطبوعات الكويت، 1974.

15-**الراجحي، عبده**،النحو العربي والدرس الحديث، بيروت، دار النهضة العربية، 1997.

16- **الزبيدي، محمد بن الحسن**، طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف.

17- **الزجاجي، أبو القاسمعبد الرحمن بن إسحاق**، الإيضاح في علل النحو ، تحقيق: الدكتور مازن المبارك، ط4، بيروت، دار النفائس، 1982.

18- **السامرائي، إبراهيم**، النحو العربي نقد وبناء، بيروت، دار الصادق، 1968.

19- **سليمان، سيد عبد الرحمن**، المخاوف والاكتئاب والعلاج، ط1، القاهرة، عالم الكتاب، 2011.

20- **سيبويه، أبو بشر عثمان بن قنبر**،الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، ط2، القاهرة، 1977.

21-**السيد، محمود أحمد**، في طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق، جامعة دمشق، 1966.

22- **السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله**، أخبار النحويين البصريين، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، مصطفى البابي الحلبي، 1966.

23-**السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر**،همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، مصر، عالم الكتب، 2001.

24-**شحاته، حسن**، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط3، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 1996.

25- **صالح، قاسم حسين**،الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية أسبابها وطرائق علاجها، ط1، الأردن، العراق، دار دجلة، 2010.

26- **ضيف، شوقي**،تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، مصر، دار المعارف، 1986.

27- **ظافر، محمد، والحمادي، يوسف**، التدريس في اللغة العربية، الرياض، دار المريخ للنشر ، 1984.

28- **عبد الرحمن، عائشة**، لغتنا والحياة، مصر، دار المعارف، 1971.

29- **العجمي، فالح شبيب**، تطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام، القاهرة، جامعة القاهرة، مؤتمر اللغة الثاني بكلية دار العلوم، 2004.

30- العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين،مسائل خلافية في النحو، تحقيق: محمد خير الحلواني، ط1، بيروت، دار النشر العربي، 1992.

31-**عطا، إبراهيم محمد**،طرق تدريس اللغة العربية والدينية،ط2، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1990.

32- ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، تحقيق: السيد أحمد صقر، مطبعة الحلبي، 1975.

33- **الفراء،أبو زكريا يحيى بن زياد**،معاني القرآن، تحقيق: أحمد نجاتي، عالم الكتب، .1983

34-**القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف**، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية،.1982

35- **قورة، حسين سليمان**، تعليم اللغة العربية (دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية)، القاهرة، دار المعارف، 1969.

36- **القوزي، عوض حمد**، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، ط1، الرياض، جامعة الرياض، عمادة شؤون المكتبات،.1981

37- **المخزومي، مهدي**، في النحو العربي نقد وتوجيه، ط2، لبنان، دار الرائد العربي،.1986

38- **مصطفى، إبراهيم**، إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة، القاهرة، .1959

39-**ابن معطي، أبو الحسين يحيى**، الفصول الخمسون، تحقيق: محمود محمد الطناحي، الناشر: عيسى البابي الحلبي، 1977.

المراجع الأجنبية

- **Edmund**, **Bourne**, (2015). The Anxiety & Phobia Workbook 5th Ed. New Harbinger Publications.1

2- **Edmund**, **Bourne** (2015), P47. Albrecht, Karl (2012), "The Only 5 Fears We All Share" psychology today. https://www.psychologytoday.com

3 - **Nordqvist, Christian** (2016) what-is-a-phobia, Symptoms, Diagnosis and Treatment of Phobias, https://www.verywell.com

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات الاستبانة

أخيالطالب -أختي الطالبة

نضعبينأيديكمهذهالاستبانة،آملينالتفضلبالإجابةعلىفقراتهابكلدقةوموضوعية. وتهدف هذه الاستبانة إلىالتعرف على وجهة نظرك في بعض القضايا والمشكلات التي تخص الإعراب عند طلبة أقسام اللغة العربية في جامعة الجوف، وهذه الاستبانة ليست اختباراً لقياس معلوماتك في أيّمقرر دراسيّ، كما أن درجتك فيها لن تؤثر سلباً أو إيجاباً علىمستواكالعلمي أو درجاتك في المقررات الدراسية المختلفة،علماأنهلاتوجدإجاباتصحيحةوأخرى خاطئةحيثإنَّكتعبرعماتعتقدهبالفعل،وسيتم التعامل مع إجاباتك ومعلوماتك بسرية تامة لغاية البحث العلمي، وسوف يتم تحويل الإجابات إلى مؤشرات رقمية تستخدم في التحليل. والمطلوب منك أن تختار الإجابة التي توافق وجهة نظرك من حيث البدائل التالية :

موافق بشدة	إذا كانت العبارة تنطبق على ما تعتقده بشكل كبير
موافـق	إذا كنت تعتقد في ذلك فقط
محايد	إذا كنت غير متأكد من اعتقادك
غير موافق	إذا كنت لا تعتقد فيها
غير موافق بشدة	إذا كنت لا تعتقد فيها نهائيا.

ولكم خالص التحية والتقدير

الباحث

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	عضو هيئة التدريس الذي يدرس مقرر النحو العربي ذو كفاءة علمية عالية.					
2	لدي انطباع إيجابي عن عضو هيئة التدريس الذي يدرس مقررات النحو.					

3	يشرح عضو هيئة التدريس الإعراب بأسلوب سهل.					
4	يثير عضو هيئة التدريس عنصر التشويق في المحاضرة.					
5	يثير عضو هيئة التدريس القدرة على الاستنتاجات في الإعراب.					
6	يستقبل عضو هيئة التدريس أسئلة الطلاب ومشاركاتهم في محاضرة النحو بطريقة تثير الدافعية والتحبب.					
7	يقوم عضو هيئة التدريس بربط المحاضرة الحالية بالمحاضرة السابقة.					
8	يوفر عضو هيئة التدريس أجواء صحية لاختبار النحو.					
9	تمتلك رغبة عالية في تعلم الإعراب.					
10	تفهم موضوعات مقررات النحو بدرجة عالية.					
11	تجيب بكل ثقة إذا وجه إليك سؤال "أعرب الجملة التالية".					
12	دراسة الإعراب تحتاج إلى إعمال للذهن وتركيز عال في الدراسة.					
13	أتخوف من الانتقاد من قبل عضو هيئة التدريس أو الزملاء بعد الإجابة على أي مسألة إعرابية.					
14	تتفاعل وتشارك مع زملائك في الإعراب.					
15	الخوف من الإحراج يجعلني أتجنب القيام بالإجابة في محاضرات النحو.					
16	تتسارع خفقات قلبي عندما أدخل محاضرة النحو.					
17	تتوزع المفردات النحوية والإعرابية على جميع المستويات الدراسية.					
18	تتوافق الموضوعات النحوية مع مستوى الطالب من المستوى الأول إلى المستوى الثامن.					
19	يركز الدرس الإعرابي على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي.					
20	يتلقى الطالب معلومات إعرابية كثيرة.					
21	لا تخدمك الموضوعات النحوية في حياتك العملية.					
22	يتميز المحتوى الدراسي لمقرر النحو بالبساطة والوضوح.					
23	تواجه صعوبة في فهم الطرائق الإعرابية بسبب الأسلوب الذي ألفت فيه.					
24	الإعراب مجرد قوالب جامدة ليس فيه إبداع.					
25	يستخدم عضو هيئة التدريس طرائق تدريس متنوعة.					

26	الأهداف التي تراد من تدريس مقررات النحو العربي ذات جدوى.					
27	وسائل التقويم المتبعة في مقررات النحو مناسبة.					
28	يوظف عضو هيئة التدريس التقنيات التعليمية المختلفة لتدريس مقرر النحو بشكل فعال.					
29	يستخدم عضو هيئة التدريس وسائل اتصال مناسبة بينه وبين الطلبة					
30	يستخدم عضو هيئة التدريس أمثلة واقعية وتطبيقات مختلفة في تدريس مقرر النحو.					
31	يستخدم التعليم عن طريق طرح الأسئلة وتلقي الإجابات من الطلبة					
32	تراعي أهداف المقرر جميع مستويات الطلاب من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى.					

الهوامش

(1) عبد الرحمن، عائشة (1971)، لغتنا والحياة، دار المعارف بمصر، ص96.

(2)البعلبكي، منير (2008) قاموس المورد، انجليزي عربي، دار العلم للملايين. **Phobia**.

(3) Edmund, Bourne (2015), the Anxiety & Phobia Workbook 5th Ed. New Harbinger Publications.P46.

– صالح، قاسم حسين (2010) الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية أسبابها وأعراضها وطرائق علاجها، ط1، الأردن، العراق، دجلة، ص361.

(4) Edmund, the Anxiety & Phobia Workbook 5th Ed.P46.

– صالح، الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية أسبابها وأعراضها وطرائق علاجها، ص361.

(5)Nordqvist, Christian (2016) what-is-a-phobia, Symptoms, Diagnosis and Treatment of Phobias, https://www.verywell.com.

(6) صالح، الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية أسبابها وطرائق علاجها، ص380. وسليمان، سيد عبد الرحمن (2011) المخاوف والاكتئاب والعلاج، ط1، القاهرة، عالم الكتاب، ص314– 320.

(7) ينظر: الحريري، أبو محمد القاسم بن علي (2003)، شرح ملحمة الإعراب، ط1، لبنان، 2003، دار ابن حزم، ص26.

(8) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن (2001) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، مصر، عالم الكتب، ص 40.

(9) الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد (1957) أسرار العربية، تحقيق: محمد بهجت البيطار، دمشق، مطبوعات المجمع العلمي العربي، ص63.

(10)الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق (1982) الايضاح في علل النحو، تحقيق: الدكتور مازن المبارك، ط4، دار النفائس، بيروت، ص 91.

(11)القوزي، عوض حمد (1981) المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، جامعة الرياض، ط1، ص 14. الدجني، فتحي عبد الفتاح،(1974) أبو الأسود الدؤلي ونشأة النحو العربي، وكالة المطبوعات– الكويت، ص 14 .

(12)القفطي، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف (1982) إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي – القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية– بيروت، ط1، 1 / 15.

(13) المعطي، زين الدين أبو الحسن (1977) الفصول الخمسون، تحقيق، محمود محمد الطناحي، عيسى البابي الحلبي، ص 149.

(14) الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد (1983) معاني القرآن، تحقيق، أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار، عالم الكتب، 1/1.

(15) ابن خالوية، الحسين بن أحمد (1941) إعراب ثلاثين سورة من القرآن الكريم، دار الكتب المصرية، ص 3.

(16) ابن جني، أبو الفتح عثمان (2001)، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد الهنداوي، ط1، بيروت، 88/1.

(17) السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله (1966)، أخبار النحويين البصريين، تحقيق: طه محمد الزيني، محمد عبد المنعم خفاجي، الناشر، مصطفى البابي الحلبي، ص16. الأنباري، أبو البركات عبد الرحمن بن محمد (1985) نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، ط3، ص 12.

(18) القلقشندي، أبو العباس أحمد (1922)، صبح الأعشى في صناعة الإنشا، دار الكتب المصرية، 160/3، الأنباري، نزهة الألباء، ص 12.

(19) ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد، (1994)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ط1، دار صادر– بيروت، 1 /125، الداني، أبو عمر عثمان بن سعيد بن عثمان (1987)، المحكم في نقط المصاحف، تحقيق: عزة حسن، ط2، ص7.

(20) الزبيدي، محمد بن الحسن (1984) طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط2، دار المعارف، ص 29، الداني، أبو عمر عثمان بن سعيد بن عثمان (1987)، المحكم في نقط المصاحف، تحقيق: عزة حسن، ط2، ص 2.

(21) سيبويه، أبو بشر عثمان بن قنبر(1977)، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون وعبد العال سالم مكرم، ط2، القاهرة، 1/ 13.

(22) ابن فارس، أحمد (1328) الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، المكتبة السلفية، القاهرة، ص161.

(23) العكبري، أبو البقاء (1992)، مسائل خلافية في النحو، تحقيق: محمد خير الحلواني، بيروت، ط1، دار النشر العربي، 107/1.

(24) مصطفى، إبراهيم (1959) إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة، القاهرة، ص1.

(25) ينظر: حسان، تمام (2000)، اللغة العربية بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، ص49.

(26) ينظر: السامرائي، ابراهيم (1968)، النحو العربي نقد وبناء، دار الصادق، بيروت، ص10.

(27) ينظر: ضيف، شوقي (1968)، تيسير النحو التعليمي قديما وحديثا، دار المعارف، مصر 1986، ص3.

(28) ينظر: الراجحي، عبده (1997)، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت، ص6.

(29) الجواري، أحمد عبد الستار(1984)، نحو التيسير دراسة ونقد منهجي، طبعة المجمع العلمي العراقي، بغداد، ص22.

(30) المخزومي، مهدي (1986)، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، لبنان، ط2، ص19.

(31) ينظر: المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، ص 15.

(32) ينظرالعجمي، فالح شبيب (2004)، تطوير مقررات اللغة العربية في التعليم العام، مؤتمر اللغة الثاني بكلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ص 586.

(33) ينظر:شحاته، حسن (1996)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص76.

(34) ينظر:الخماش، فائز بن حامد بن شديد (2008)، تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة، بحث مكمل لرسالة الماجستير، جامعة أم القرى، إشراف الدكتور مرزوق بن إبراهيم بن عبيان القرشي، ص 58.

(35) ينظر: خلف الله (2002) ص 231.

(36) ينظر:شحاته (1996)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص76.

(37) ينظر: أبو شتات، 2005، ص28.

(38) ينظر:شحاته (1996)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص80.

(39) ينظر:الخماش (2008)، تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة، ص34.

(40) ابن خلدون، عبد الرحمن (2004) مقدمة ابن خلدون، القاهرة، دار الفجر، ص717.

(41) ينظر: عطا، إبراهيم محمد (1990)، (طرق تدريس اللغة العربية والدينية، ط2، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ص 46.

(42) ينظر: قورة، حسين سليمان (1969)، تعليم اللغة العربية (دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية)، القاهرة، دار المعارف، ص120.

(43) ينظر: ظافر، محمد، والحمادي، يوسف (1984)، التدريس في اللغة العربية، الرياض، دار المريخ للنشر ، ص 67.

(44) ينظر: عطا، طرق تدريس اللغة العربية والدينية، ص 60.

(45) ينظر: ظافر والحمادي، التدريس في اللغة العربية، ص 75.