الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

رمز المذكرة:.....

المـــــوضـــوع:

تعليمية النّحو في المستوى الجامعي السنة أولى والثانية ليسانس أدب عربي جامعة أبو بكر بلقايد أنموذجا –تلمسان–

إعداد الطالب (ة):

مليايني خناثة

إشـــراف الأستاذ:

د. قريش أحمد

لجنة المناقشة		
أ.الدكتور	جداين سميرة	**رئيسا**
أ.الدكتور	بلقاسم إيمان	**ممتحنا**
أ.الدكتور	قريش أحمد	**مشرفا مقررا**

العام الجامعي : 1440-1441هـ /2019- 2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

عملا بقوله تعالى: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ﴾ **إبراهيم، الآية 7، نشكر الله العلي القدير والحمد لله الذي بنعمته تتم الصّالحات فبعون من الله تعالى وتوفيقه تم إنجاز هذا العمل.**

ونسأله تعالى المزيد من التوفيق والنجاح

أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ الفاضل الدكتور "عمّاري عبد القادر " الذي أمدّني بيد العون لإنجاز هذا البحث، والذي لم يبخل عليّ بنصائحه وتوجيهاته، والمعلومات القيّمة التي بها تمّ تخطّي الصعاب وإتمام هذا البحث.

وأشكر الأستاذ الفاضل "قريش أحمد" الذي شرّفني بإشرافه على هذه المذكرة، وساعدني في إتمام هذا البحث، وإلى كلّ من علّمني حرفا، إلى كل أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها،

إلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيّبة لإتمام هذتا البحث.

إلى كلّ هؤلاء خالص الشكر والتقدي

لإهداء

أهدي هذا العمل إلى:

الوالدين الكريمين "أبي وأمي" عرفانا بجميلهما، وإلى إخوتي الأعزاء وزوجاتهم، وإلى أخواتي العزيزات.

إلى من سأكمل معه حياتي المستقبلية ورفيق دربي "بومدين" وعائلته الكريمة

إلى من تقاسمت معهم الحيياة الجامعية بحلوها ومرّها صدييقاتي الغاليات: إكرام– سامية– حنان– منال– فائزة– نسيمة

إلى من ذكرهم قلبي ونسيهم قلمي

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وله الحمد والشكر على نعمه التي لا تعدّ ولا تُحصى، وهو الذي قدّرنا على شرب جرعة من هذا العلم الوافر.

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء، وعلى من تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين.

ممّا لا يدع مجال للشكّ أنّ لغتنا العربية تتميّز بأصالة ماضيها، فهي من أقدم اللّغات في العالم، ولغة الرسول صلى الله عليه وسلم، كما أنّها اللغة التي نزل بها كلام الله تعالى في القرآن الكريم، ومازالت من اللّغات المستخدمة بين العرب حتى يومنا هذا، فهي من أهمّ مقوّمات مجتمعنا العربي، وعنوان حضارتنا، وسجّل تاريخنا، فلولاها لم تكن هناك حضارة أو اتّصال لثقافتنا، إذ لا يمكن أن يكون هناك مجتمع دون لغة، كما لا يمكن أن توجد لغة دون مجتمع، فهي أداة الاتّصال والتخاطب بين البشر جميعا.

ولقد نشأت اللّغة العربية في أحضان الجزيرة العربية نقيّة خالصة، فقد كان العرب قبل الإسلام يتحدّثون العربية بصورة صحيحة ولا تتعثّر ألسنتهم، وكان اختلاطهم بغيرهم من الأمم قليلا، ولما جاء الإسلام خرج المسلمون لنشر دين الله خارج شبه الجزيرة العربية، وكان طبيعيا أن تتأثّر لغة العرب فتتسرّب إليها كلمات أجنبية أو تتعثّر أبنية بعض الألفاظ، أو يختلّ ضبط بعض حروفها، أو تركيب جملها وأساليبها، فكان لابدّ على العرب إيجاد حل للحفاظ على دينهم وقرآنهم من التّحريف والخطأ في النّطق، فوضعوا علم النّحو للدّفاع عن عقيدتهم وحضارتهم، فألّفوا في هذا الفنّ الكثير من الكتب

وكانت موجّهة لمختلف طبقات المجتمع فمنها التّعليمي والمختصّ، ومنه ما ارتبط بفلسفة معيّنة، لذلك بلغ تراثهم النّحوي حدًّا كبيرا من الكمال والجودة.

ونظرا لأهمّية هذا العلم ودوره الهام في دراسة جميع العلوم، رأيت أنّه من الأجدر أن أقدّم صورة واضحة المعالم، فأيّ علم إلاّ ويحتاج إلى تعريف يسهّل علينا عملية التّوغل فيه ودراسته والكشف عن جُنُباته، ومن هنا جاء عنوان مذكّرتي "**تعليمية النّحو في المستوى الجامعي**".

ومن هنا يطرح السؤال التالي: هل تمكّن الطلبة من تحصيل مادّة النّحو في مشوارهم الجامعي؟

ومن أسباب ودوافع اختياري لهذا الموضوع ما يلي:

- الفضول والرغبة الذاتية في دراسة هذا الموضوع.
- الرّغبة في تعلّم وتعليم النّحو العربي.
- التّعرف على واقع تدريس القواعد النّحوية في جامعتنا.
- معرفة مدى استفادة الطلبة من اللّغة العربية عامّة ومن القواعد النّحوية بالخصوص.
- اكتشاف الصعوبات التي يواجهها الطلبة في اكتساب مادّة النحو.
- التّدهور الكبير الذي تعرفه طريقة تدريس القواعد، بحيث لا تعتمد في عملها على الأساس العلمي الحديث الذي يعطي أهمية كبيرة لاستعمال اللّغة كأداة تبليغ وتواصل في شتّى الأغراض والمقامات، بل ما تزال تعتمد الطرائق التّقليدية التي تقوم على تلقين القواعد، وتحفيظها في شكلها الاصطلاحي النظري فقط، وقد ثبت فعلا عدم نجاح هذه الطرائق.

وقد قسّمت بحثي إلى مقدمة وتمهيد وثلاث فصول وخاتمة. أمّا التمهيد فقد تطرقت فيه إلى نشأة علم النّحو وواضعه. وفي الفصل الأول الموسوم بمصطلح تعليمية النّحو تطرّقت إلى: مفهوم التعليمية لغة واصطلاحا وعناصرها، ثمّ مفهوم النّحو لغة واصطلاحا، طرائق تدريس النّحو. أمّا الفصل الثاني الموسوم بعوائق تدريس النّحو العربي تطرّقت إلى: صعوبة تدريس النحو العربي، صعوبة استيعاب الطّلاب للقواعد النّحوية، أهداف تدريس النّحو، علاقة النّحو بالمهارات اللّغوية، الطّريقة النّاجحة لتبليغ دروس النّحو. وخصّص الفصل الثالث للدراسة الميدانية التي تمثلت في إستبانة تمّ توزيعها على أساتذة وطلبة قسم اللّغة والأدب العربي، وأخيرا خاتمة رصدت فيها أهمّ النتائج المتوصّل إليها من خلال هذه الدّراسة.

أمّا المنهج الذي اتّبعته في الدّراسة: في الفصل الأوّل انتَهَجْتُ المنهج الوصفي عرضت بعض المفاهيم وكل ما ذُكر في هذا الفصل، أمّا الفصل الثاني فكان منهجا تحليليا وتمثل في تحليل الاستبيانات الخاصّة بالعمل الميداني، وعرض أهمّ النتائج المتوصّل إليها.

ومن أهم المصادر والمراجع التي اعتمدتها في بحثي أذكر:

- تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة لظبية سعيد السليطي.
- الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية لحسني عبد الباري عصر.

- تدريس فنون اللغة العربية لعلي أحمد مدكور، وغيرها من المراجع الأخرى التي انصبّ الحديث فيها عن النّحو وتعليمه للطلبة.

من طبيعة الأمور، أنّ كلّ بحث لا يخلو من صعوبات، وهذه الصعوبات لا تخرج في مجملها عن تلك التي يمكن أن يتلقّاها أي باحث، وخاصّة المتعلقة بالمصادر والمراجع والاتّصال بالأساتذة، بالإضافة إلى كثرة الآراء حول هذا الموضوع، وصعوبة مواكبة مختلف الأبحاث التي تندرج ضمن هذا الموضوع بغية الوقوف على نتائجها والاستفادة من آراء أصحابها.

وفي الأخير، أشير إلى أنّ بحثنا هذا ما هو إلاّ جمع لمختلف الجهود والدّراسات التي تناولت هذا الموضوع، أمّا دورنا فاقتصر على ترتيب تلك الأفكار والرّبط بينها مع بعض التّحليلات.

مدخل:
نشأة علم النّحو، وواضعه

أولا: نشأة علم النّحو:

للنّحو مكانة مهمّة بين علوم اللّغة، ونظرا لهذه الأهمّية رأينا أنّه من الأجدر أن نقدّم صورة واضحة المعالم، فأيّ علمٍ إلاّ ويحتاج إلى تعريف يسهّل علينا عملية التّوغل فيه ودراسته والكشف عن جُنُباته.

وعلم النّحو أو ما يعرف بعلم الإعراب، من أهمّ العلوم في اللّغة العربية، فقد كان العرب شديدي العناية بالإعراب، وكان حسّهم به دقيقا يقظا، فهو عنوان الثقافة والأدب الرفيع، ذلك لأنّ العربية تجري على قوانين ومقاييس يُعدّ الانحراف عنها خطأ ولحنا فيها، وكذلك مفرداتها في صيغها ومعانيها، وكلّ لغة تجري «على قوانين يجب مراعاتها، وتجنّب مخالفتها، وقد اشتهر أنّ العرب يخطئون في المعاني لا في الألفاظ، ذلك أنّ العربية سليقة لهم، مُرِّن عليها لسانهم، وطُبِعُوا عليها، فلا يحيدون عن الصّواب فيها»[1].

ولقد بدأ ظهور اللّحن في أوّل الأمر يسيرا، ثم ما لبث أن ازداد نتيجة لاختلاط العرب بالأعاجم، وكان أوّل ظهور اللّحن في الإعراب وأواخر الكلمات التي تختلف المعاني باختلافها، ثمّ امتدّ إلى الصّيغ والأبنية، ومن أمثلة النّوعين قال ياقوت: مرّ عمر بن الخطّاب على قوم يسيئون الرّمي، فَقَرَعَهُم، فقالوا: إنّا قوم متعلّمين، فأعرض مُغضِبًا، وقال: والله لخطئكم في لِسَانكم أشدّ عليّ من خطئكم في الرّمي.

[1]- محمد علي النجار، محاضرات عن الأخطاء، معهد الدراسات العربية، القاهرة، 1959، ص ص 1- 2.

إلاّ أنّ أشهر القصص في تاريخ النّحو ما أورده الأصفهاني: إذ دخل أبو الأسود الدؤلي في وقدة* الجرّ بالبصرة على انبتلى، فقالت له: يا أبت ما أشدُّ الحرّ؟ فرفعت كلمة (أشدُّ) فظنّها تسأله وتستفهم منه أيّ زمان الحرّ أشد؟ فقال لها: شهرَا نَاجِرَ، فقالت: يا أبتِ إنّما أخبرتك ولم أسألك، والحقيقة أنّه كان عليها أن تقول إذا أرادت إظهار التّعجب من شدّة الحرّ، والإخبار عنه: ما أشدَّ الحرّ!

لذلك عُني علماء اللّغة ببيان ما يلحن فيه الناس كي يجتنبوه، ويعودوا إلى السداد، وأمروا بضبط اللّغة لضبط الألسن، وبتدوين القواعد واستنباطها لحفظ كتاب الله من اللّحن والتحريف في اللفظ ثم في المعنى.

ثانيا: واضع علم النّحو

لقد وُضع علم النّحو ونشأ في العراق، لأنّه على حدود البادية وملتقى العرب وغيرهم من الأجناس المختلفة، وقد تعدّدت الروايات وتضاربت فيمن وضع ذلك العلم، فبعض الروايات تؤكّد أنه الإمام علي بن أبي طالب، على حين تذكر بعض الروايات أنّ واضعه أبو الأسود الدؤلي.

وفي ذلك يقول الأنباري[1]: «وسبب وضع علي رضي الله عنه لهذا العلم، ما روى أبو الأسود، قال: دخلت على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي الله عنه، فوجدت في يده رقعه، فقلت: ما

* وقدة: ج: وَقدَاتٍ ووقداتْ. وقدة الحرّ: شدّته.

[1]- أبو البركات كمال الدّين عبد الرحمن بن محمد بن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تح: إبراهيم السامرائي، مطبعة المعارف، بغداد، 1959، ص ص 2- 3.

هذا يا أمير المؤمنين، فقال: إنّي تأمّلت كلام النّاس، فوجدته قد فسد بمخالطة هذه الحمراء "يعني الأعاجم"، فأردت أن أضع لهم شيئا يرجعون إليه، ويعتمدون عليه، ثم ألقى إليه الرقعة، وفيها مكتوب الكلام كلّه: اسم وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمّى، والفعل ما أنبئ به، والحرف ما أفاد معنى، وقال لي: انح هذا النّحو، وأضف إليه ما وقع إليك، واعلم يا أبا الأسود أنّ الأسماء ثلاثة: ظاهر ومُضْمَر، واسم لا ظاهر ولا مُضْمَر وإنّما يتفاضل النّاس يا أبا الأسود فيما ليس بظاهر ولا مُضْمِر، وأراد بذلك الاسم المبهم، قال: ثم وضَعْتُ بَابَيْ العطف والنّعت، ثمّ بَابَيْ التّعجب والاستفهام إلى أن وصلتُ إلى باب إنّ وأخواتها، ما خلافكن، فلمّا عرضتها على عليّ رضي الله عنه أمر بضمّ لكن إليها، كنت كلّما وضعتُ بابًا من أبواب النّحو عرضته عليه إلى أن حصلتْ ما فيه الكفاية، قال: ما أحسن هذا النّحو! الذي قد نحوت فلذلك سمي النّحو».

وهكذا يتّضح لنا أنّ واضع علم النّحو هو الإمام عليّ بن أبي طالب –كرّم الله وجهه– فهو مؤسّسه، وحاد حدوده، وراسم منهجه، أمّا أبو الأسود الدؤلي، فله الفضل الوافر في بدء الغرس الذي نما، وترعرع، وازداد على مرّ الزمان بإضافة اللاّحق إلى السّابق ما استدركه، وما ابتدئ، فازداد فيه التّدوين والتّصنيف شيئا فشيئا، وقد تمثلت مهمّته في وضع ضوابط للشكل الإعرابي تتمثّل في تنقيط أواخر الكلمات.

ولقد اعتمد علماء اللّغة والنحاة في وضعهم لعلم النّحو على ثلاثة مصادر أساسية هي: السماع– القياس– الإجماع.

ويشمل المصدر الأوّل (السماع) ثلاثة مصادر هي:

أ. القرآن الكريم.

ب. الحديث النّبوي الشريف.

ج. كلام العرب.

بينما يشمل الإجماع ثلاثة أنواع من الإجماع اللّغوي وهي:

أ. إجماع الرّواة.

ب. إجماع العرب.

ج. إجماع النّحاة.

أمّا القياس، فقد ورد هذا اللّفظ مقرونا بمحاولة النّحاة الأوائل عندما وضعُوا أسُسًا للنّحو العرب تحفظ اللّسان من اللّحن، وتُعين على فهم القرآن الكريم.

ومن خلال ما سبق يتّضح لنا:

- أنّ النّحو نشأ فنّا قبل أن يكون علما، أي أنّ طرائق الأداء اللّغوي قد مرّنت عليها الألسنة، وتطبّعوا بها حتى أصبحت عادة وسليقة، قبل أن يوضع علم النّحو.
- أنّ النّحو العربي ظهر بصورة وظيفية كاستجابة طبيعية لظهور اللّحن، ولذلك وُضِعَ النّحو صوتا للقرآن الكريم من اللّحن، وحِفظًا للّسان والقلم من الزّلل.
- أنّ الإمام علي بن أبي طالب –كرّم الله وجهه– هو واضع علم النّحو، وأنّ أبا الأسود الدؤلي مؤسسه.
- أنّ النّحو العربي نشأ وليدا كغيره من العلوم، ثمّ نما وكبر، وازدهر.
- أنّ العرب كانوا شديدي الاهتمام بلغتهم وإعرابها، فالنّطق السّليم لديهم عادة وممارسة وظيفية في كل جوانب حياتهم اللّغوية.

الفصل الأول:
مصطلح تعليميّة النحو

المبحث الأوّل: مفهوم التّعليمية

المطلب الأوّل: لغة

«اشتقّ مفهوم التّعليميّة من الكلمة ديداكتيك (Didactique) التي تعني تعلّم أو علم، والتي اشتقّت بدورها من المصطلح اليوناني ديداكتيتوس (Didactitos)، والتي كانت تطلق على نوع من الشعر تناول مع الشرح معارف تقنية أو علمية، وهو يشابه إلى حدّ ما الشعر التعليمي الذي تم تنظيمه بهدف تيسير العلوم في بلادنا، ليسهّل على الطّلاب استيعابها واستظهارها والاستشهاد بها لاحقا عندما تقتضي الضرورة لذلك»[1].

وتعني أيضا: ديداكتيك: «لفظة يونانية الأصل ومعناها مشتق من كلمة "ديداكيتكوس" والتي تعني "لنتعلّم" أو "فلنَتَعلّم" أو لتُعلّم بعضنا البعض»[2].

«وإنّ أصل لفظة التّعليميّة هو للمقابل العربي لكلمة (Didactique) الفرنسية، و(Didacis) الإنجليزية، واللّفظان الإنجليزي- والفرنسي معا مستمدّان من كلمة (Didacskein) اليونانية التي تعني علَّمَ»[3].

---

[1] -the editors of encyclopedia Britannica, Didactic,www.Britannica.com, Retrieved 30-6-2018, edited.

[2]- سعيدي محمد، في البيداغوجيا قضايا وإستراتيجيات معرفية ومنهجية، جامعة أبي بكر بلقايد –تلمسان، 2018، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص 18.

[3]- عبد القادر شاكر، اللّسانيات التّطبيقية التعليمية قديما وحاضرا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، ط 1، 2016، ص 149. نقلا: عن قاموس التربية الحديث، بدر الدين بن تريدي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2010، الجزائر، ص ص 129- 130.

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التعليمية طريقة ينتهجها المعلّم لتبليغ ما يريد من معارف لمتعلّميه.

المطلب الثاني: اصطلاحا

يُعرف محمد الدريج الديداكتيك على أنّها: «دراسة علمية لمحتويات التّدريس وطُرُقه وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجُوّة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحسّي الحركي الماري، كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد، ومن هنا تأتي تسمية تربية خاصّة أي خاصّة بتعلّم المواد الدّراسية (ديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد) أو منهجية التّدريس في مقابل التربية العامّة (ديداكتيك العام) التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، وبالنظام التربوي برمّته مهما كانت المادّة الملقّنة»[1].

كما أنّ الديداكتيك «علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب إستراتيجيات بيداغوجية لتسهيل إنجاز المشاريع، فهي علم تطبيقي يهدف لتحقيق هدف عملي لا يتم إلاّ بالاستعانة بالعلوم الأخرى كالسوسيولوجيا، والسيكولوجيا، والإبستيمولوجيا، فهي علم إنساني مطبّق موضوعه إعداد وتجريب

[1]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، منشورات الدّراسات النفسية التربوية، 1983م، ص 28.

وتقديم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تُتيح بلوغ الأهداف العامّة والنوعيّة للأنظمة التربويّة»[1].

ويعرّفها جون كلود غانيون (J.C. Gagnon): «إشكالية وديناميّة تتضمّن:

* تأملا وتفكيرا في طبيعة المادّة الدّراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
* إعدادا لفرضياتها الخصوصيّة، انطلاقا من المعطيات المتجدّدة والمتنوّعة باستمرار لعلم النّفس، البيداغوجية وعلم الاجتماع.
* دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريسها»[2].

وخلاصة القول فإنّ التعليمية تهدف إلى تحقيق ما يخطّط له المعلّم من أهداف بإتّباع المسالك المناسبة والوسائل الموضّحة.

[1]- معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، عبد اللطيف الفارابي وآخرون، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط 1، 1994م، ص 69.

[2]- جون كلود غاينون، معجم اللّسانيات، نقلا عن بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط 1، 2007م، ص 9.

المبحث الثاني: عناصر العملية التّعليميّة التَّعَلُّميّة

العملية التّعليميّة هي: «عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلّم داخل غرفة الصّف، وخاصّة لدى عرضه للمادّة الدراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر فإنّ العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلاّ عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي كثيرا ما تأخذ شكل التسلسل الهومي»[1].

وتقوم العملية التّعليميّة على ثلاثة أركان أساسية، وهي: المعلّم، المتعلّم، المنهاج.

1. المعلّم:

«يعتبر المعلّم أساس العملية التّعليمية، إذ أنّه يبني العقول، ويربّي الأجيال التي من شأنها أن تعود على مجتمعاتها بالنّفع، وهو يؤثّ في المتعلّمين، فيرشدهم إلى التعلّم، ويُشيع في نفوسهم الرّاحة، والسّكينة، إلاّ أنّ هذا التّأثير يرتبط نوعا ما بالصورة التي يشكّلها المتعلّم عنه من ناحية، والصورة الحقيقية التي تشكّل، إثر الاحتكاك الحاصل بينهما في الواقع من ناحية أخرى، ومن الجدير بالذكر أنّ المعلّم هو القادر على معرفة جوانب الضعف والقوّة لدى طلبته، ممّا يساعده على توجيههم توجيها سليما يعكس مبادئ الوحدة فيما بينهم، كما أنّه يساهم في تهذيب أخلاقهم، وتزويدهم بالمقدرة على التفكير المنطقي، بالإضافة إلى أنّه لا يمكن إغفال ما للمعلّم من أهمّية كبيرة تتمثل في كونه

[1]- ينظر: خولة لبوخ، تعليمية اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية السنة الخامسة ابتدائي –أنموذجا– مذكرة لنيل شهادة الماستر أكاديمي، 2016-2017م، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، ص 13.

صانعا للرّجال حيث إنّ التّعليم رسالة ربّانية ترتقي بعقل الإنسان وتسمو به»[1]. ولا يمكن الحديث عن الأستاذ كشخص حامل للمهنة التّعليمية إلاّ إذا توفّرت لديه ثلاث شروط أساسية وهي[2]:

أ. **المعرفة:** أي لابدّ وأن يكون الأستاذ حامل لرصيد معرفي مقبول يؤهّله إلى مرتبة الأستاذيّة من حيث الفعل المهني، يكون قد تابع دراسته وتكوينه التعليمي بطريقة نظامية، وقد مرّ عبر المراحل التعليميّة الأربعة المعروفة من مرحلة التّعليم الابتدائي ثم المتوسّط ثم الثانوي فالجامعي، فكلّ مرحلة قد تضيف إلى تكوينه الشخصي والعلمي والتعليمي والفكري والثقافي رصيدا قد يُفيده في صقل موهبته العلميّة والتعليميّة والتي قد يستفيد منها في الزمن الحاضر في مرحلته التعليميّة.

ب. **الرغبة:** والمقصود بالرغبة هو ذلك الجانب النفسي وتلك المساحة المخفية من الحياة الشعورية أو لا شعورية لهذا الأستاذ، فهو قد يحبّ هذه المهنة كما أنّه قد لا يحبّها، أي لا يرغب في أن يكون أستاذا، فهو لا يحب هذه المهنة وإنّما جاء إليها خطأ أو صدفة أو اضطراريا أو هروبا من البطالة أو ظرفيا، وفي أي لحظة من اللّحظات قد يغادر هذه المهنة بدون تأسف وبدون رجعة، وفي هذه الحالة قد لا ننتظر من هذا الأستاذ الفائدة أو الاجتهاد، فهو أصلا موجود في فضاء مهني لا يحبّه، كما أنّه قد لا يحب مكان العمل، ولا يحب الزّملاء، ولا يحب الطلبة، ولا يحب الدّرس والتدريس.

[1]- د. نصر الدين الشيخ بوهني، العملية التربويّة وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، ص ص 357- 358- 365- 366، بتصرف.

[2]- أ. د. سعيدي محمد، في البيداغوجيا قضايا وإستراتيجيات معرفية ومنهجيّة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة تلمسان، النشر الجامعي الجديد، 2018، ص ص 31 ... 33.

ج. **القدرة:** والمقصود بالقدرة هي تلك الإمكانيات المادّية والمعنوية الممكنة من أجل مساعدة الأستاذ والتّكفل به للقيام بمهمته في أحسن الظروف، وإنّ الحديث عن القدرة المادية والمعنوية للأستاذ من أجل أداء مهمته في ظروف حسنة قد يؤدي بنا إلى إثارة أحد أكبر مشاكل الأستاذ والمرتبطة بالظروف الاجتماعية للأستاذ وضمان له فضاء عائلي يساعده على العمل من حيث تحضير الدروس والحصول على مكتبة خاصّة وشخصية وتوفر الوسائل التكنولوجيّة الحديثة المساعدة له من أجل البحث والتكوين، مثل الإنترنيت والكتب والاشتراكات في المجلاّت والدّوريات العلمية.

2. المتعلّم:

هو الأساس في العملية التعليميّة لما يملكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وخُلُقيّة، وما لديه من رغبة ودوافع للتّعلم، فلا يوجد تعلّم دون طالب ولا يحدث تعلّم ما لم تتوفّر رغبة الطّالب في التعلّم، وبالتالي فالدّافع إلى التعلّم هو أساس نجاح العملية التّعليميّة[1].

وبالحديث عن المتعلّم، فإنّ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم نصّت في وثيقتها الرئيسية لمدرسة المستقبل على أهم الكفايات التي لابدّ أن يمتلكها متعلّم المستقبل ومن أهمّها[2]:

- الحفاظ على الهويّة الدينية، والقوميّة والوطنية والثقافية.

[1]- العالية حبار، تعليمية اللّغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة، دراسة صوتية تقويمية للقراءة –السنة الأولى ابتدائي- مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2012- 2013، ص 20.

[2]- أ. د. نبيل محمد زايد، التعليم والتّعلّم ... المعلّم والمتعلّم في مدرسة المستقبل، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، ص 4.

- التّحلي بمهارات التّواصل الحضاري والثقافي.
- التّحلي بمهارات التفكير النّاقد، والحوار مع الآخرين، والنقد البنّاء وغيرها.
- المقدرة على استخدام التقنيات الحديثة واستخدام الحاسوب في مجالات الحياة جميعها.
- التّحلي بروح الفريق، والمبادرة، والإبداع والتعاون، والتّحلي أيضا بالأخلاقيات.
- المقدرة على التّعلم الذّاتي، والاستمرارية في التعلّم، ممّا يعني امتلاك مفاتيح المعرفة.
- تحمّل المسؤولية، والاتّصاف بالمرونة، والتكيّف، وضبط الذّات في مختلف المجالات.
- المقدرة على اتّخاذ القرارات، وحلّ المشكلات، والتّخطيط للمستقبل.
- المقدرة على البحث، وتحليل المعلومات، وإتقان مهارات اللّغة العربية، مع الحرص على استخدام اللّغات الأخرى.
- استثمار الوقت بشكل فعّال، وإدراك قيمته.

3. المنهاج:

قبل التّطرق للحديث عن المنهاج، يجب أوّلا أن نتطرف لمفهومه لغة واصطلاحا:

3. 1. مفهوم المنهاج:

المطلب الأول: لغة

يعرّفه ابن كثير[1] بأنّه: «الطريق الواضح السّهل، لقوله تعالى: ﴿لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗاۚ وَلَوۡ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَعَلَكُمۡ أُمَّةٗ وَٰحِدَةٗ وَلَٰكِن لِّيَبۡلُوَكُمۡ فِي مَآ ءَاتَىٰكُمۡۖ فَٱسۡتَبِقُواْ

[1]- ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار طيبة للنشر، السعودية، ط 2، 1999، ج 3، ص 129.

ٱلۡخَيۡرَٰتِۚ إِلَى ٱللَّهِ مَرۡجِعُكُمۡ جَمِيعٗا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ فِيهِ تَخۡتَلِفُونَ﴾ [سورة المائدة، آ 48]، ويعرّف المنهاج: «(Curriculum) من أصل لاتيني، وهو يعني الطريق الذي يسلكه المعلّم والمتعلّم، أو المضمار الذي يسيران فيه، بغية الوصول إلى الأهداف التّربوية النّابعة من التراث المتراكم»[1].

ومن خلال هذين التعريفين يتّضح لنا أنّ المنهاج يعني الطريق الواضحة التي لا لُبس فيها ولا غموض.

المطلب الثاني: اصطلاحا

المنهاج: «مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية، الثقافية والرياضية والفنّية والعلميّة التي تخطّطها المدرسة وتهيئها لطلبتها داخل المدرسة أو خارجها، ليقوموا بتعلّمها بهدف إكسابهم أنماط من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى»[2].

ويعرّفه عبد القادر شاكر بأنّه: «مجموعة من الأعمال المخطّطة من أجل إثارة التّعلّم، يتألّف من تحديد أهداف التّعليم، ومن المحتويات، والطرائق بما في ذلك التقييم، والوسائل والكتب المدرسية، والإجراءات المتعلّقة بالتّكوين المناسب للمدرّسين، والمنهاج عمل بيداغوجي أكثر اتّساعا من البرنامج الدّراسي، يتجلّى عادة في شكل المحتويات، والتّدرج والطرائق، والوسائل التي ينبغي إعدادها من أجل التّعليم والتّقييم»[3].

---

[1]- عبد القادر شاكر، اللّسانيات التطبيقيّة التعليميّة قديما وحاضرا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط 1، 2016، ص 120، نقلا عن قاموس التربية الحديث، بدر الدين بن تريدي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص 347.

[2]- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط 2، 2001، ص 20.

[3]- المرجع السابق، ص 120.

ومن خلال ما سبق فإنّ المنهاج نعني به مجموع الخبرات والمعلومات أو الأفكار والثقافات التي تُهيّأ للمتعلّمين قصد مساعدتهم على النّمو الشامل والمتكامل كي يكونوا أكثر قدرة على التكيّف مع الذّات ومع الآخرين.

وبهذا فإنّ المنهاج يُعدّ تكامليا، نظرا لأنّ المعرفة غير محدّدة بموضوعات معيّنة، ممّا يساعد على استخدام نماذج من الواقع، لعرض وتحليل، وتطبيق وتقييم مفاهيم خاصّة وعامّة، في سبيل دمج المعارف المتعدّدة، ويعبّر المنهاج عن مجموع الخبرات التي يتمّ توفيرها للمتعلّمين، بحيث يكون مخطّطا لها بهدف تحقيق الأهداف التعليمية على النحو الأفضل، ممّا يساعد على تعديل السّلوكيات الخاصّة بهم.

وفي الأخير يتّضح لنا أنّ نجاح العملية التّعليميّة لا يعتمد على عنصر واحد، وإنّما تنجح بتفاعل العناصر السابقة جميعها معا، وتكاتفها بسلاسة وبدون تقصير في أي عنصر منها.

المبحث الثالث: مفهوم النّحو

المطلب الأول: لغة:

النّحو: «نَحَا: قَصَدَ، والنّحو: القصد والطريق، يُقال: (نَحَا نحوهُ) أي قَصَد قَصْدَهُ، ونَحَا بَصَرَهُ إليه أي صرف وبابهما عَدَا، وأنحى بصره عنه، عَدَلَهُ، ونحَّاه عن موضعهِ فتَنَحَّى.

والنّحو: إعراب الكلام العربيّ، والنّحِيُ (بالكسر): زِقٌّ* للسّمن، والجمع أنحاءُ، والناحيّة واحدة النّواحي»[1].

النّحو: «إعراب الكلام العربي، والنّحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، نَحاه يَنْحُوه وينحَاهُ نحوًا وانتحاهُ ونحوُ العربية منه»[2].

ويقول حسن عون: «نرجّح أنّ الأصل في هذه المادّة هو النّاحية، أي الجانب من الشيء، ثمّ جاءت المشتقّات من هذا الأصل ...، ومن هذه المادّة: نَحَا يَنْحُو بمعنى اتّجه، أو قَصَدَ يَقْصِدُ، والصّلة واضحة بين الناحيّة والفعل»[3].

ومن خلال هذه التعاريف نستنتج أنّ النّحو يعني القصد والجهة وقد جمع الشيخ الداوودي معاني النّحو في بيتين هما:

---

[1]- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصّحاح، دار مكتبة الهلال، بيروت، طبعة حديثة 1988م، ص 650، مادة ن ح ا.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 4، 2005، مجلد 14، ص 213، مادة نحا.

[3]- حسن عون، اللّغة والنحو، دراسات تاريخية وتحليلية مقارنة، ص 217.

* زِقٌّ: وعاء من الجلد يستعمل للماء أو اللّبن أو السّمن.

للنّحو سبعُ معانٍ قد أتت لُغةً جمعتها ضمن بيتٍ مفرد تكمـلا

قَصْدٌ ومِثْلٌ ومِقدارٌ وناحيـــةٌ نوعٌ وبعضٌ وحروف فاحفظ المثلا

المطلب الثاني: اصطلاحا

النّحو «قانون تأليف الكلام وبيان لكلّ ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتى تتّسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها، وذلك أنّ لكلّ كلمة وهي منفردة معنى خاصًا تتكفّل اللغة ببيانه، وللكلمات المركبة معنًى، هو صورة لما في أنفسنا، ولما نقصد أن نعبّر عنه ونؤدّيه إلى النّاس، وتأليف الكلمات في كلّ لغة يجري عليه ولا تزيغ عنه»[1].

ومن خلال هذا التّعريف يتّضح لنا أنّ النّحو هو قانون تأليف الكلام وميزانه ومعياره، فالنّحو العربي يحدّد ما يجب أن تكون عليه الجملة بكلّ مفرداتها، حتى تتمّ الفائدة وتتّسق العبارات، ولهذا نقول: النّحو العربيّ هو نحو النصّ والتركيب.

«والإعراب (وهو ما يعرف اليوم بالنّحو) علم بأصول تُعرف بها أحوال الكلمات العربيّة من حيث الإعراب والبناء، أي من حيث ما يُعرضُ لها في حال تركيبها، فيه نعرف ما يجب عليه أن

[1]- إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، دار الفكر العربي، ط 2، القاهرة، 1413هـ- 1992م، ص 32.

يكون آخر الكلمة من رفعٍ، أو نصبٍ، أو جرٍّ، أو جزم، أو لزوم حالة واحدة، بعد انتظامها في الجملة»[1].

وقد عرّف النّحو قديما بأنّه «العلم الذي يُعرف به ضبط أواخر الكلمات ومعرفة حالتها إعرابا وبناءًا وتركيب الجملة».

أمّا المفهوم الحديث لعلم النّحو فهو: «علم البحث في التراكيب وما يرابط بها من خواص، كما أنّه تناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة»[2].

ومن خلال هذه التعاريف نستنتج أنّ علم النّحو هو علم بالقواعد التي تُعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية حال تركيبها من إعراب وبناء وما يتبعهما.

علم النّحو هو علم يبحث في أصول تكوين الجملة وقواعد الإعراب، فهدف علم النّحو أن يحدّد أساليب تكوين الجمل ومواضع الكلمات ووظيفتها فيها، كما يحدّد الخصائص التي تكتسبها الكلمة من ذلك الموضع أو الحركة أو مكانها في الجملة، سواء أكانت خصائص نحوية كالابتداء والفاعلية والمفعولية أم أحكاما نحوية كالتّقديم والتّأخير والإعراب والبناء.

[1]- الشيخ مصطفى الغلاييني، بعناية د: كوكب ديب دياب، جامع الدروس العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط 1، 2004، ص10.

[2]- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط 1، 1424هـ- 2003م، عمان، الأردن، ص 103.

المبحث الرابع: طرائق تدريس النحو العربي

المطلب الأول: مفهوم الطريقة

أ. **لغة:** ذكر كثير من العلماء تعريفات للطّريقة منها ما يلي: الطريقة: «السيرة، وطريقة الرجل، مذهبه، يقال: مازال فلانٌ على طريقة واحدة أي على حالة واحدة، وفلانٌ حسّن الطريقة، والطريقة الحال، يُقال: هو على طريقة حسنة وطريقة سيّئة، ومنها قوله تعالى: ﴿وَيَذۡهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ ٱلۡمُثۡلَىٰ﴾، [سورة طه، الآية 63]».

جاء في التفسير: أنّ الطريقة: الرّجال الأشراف، معناه بجماعتكم الأشراف، والعرب تقول للرّجل الفاضل: هذا طريقة قومه، وطريقة القوم أماثلهم، وخيارهم، وهؤلاء طريقة قومهم، وإنّما تأويله هذا الذي يُبتغى أن يجعله قومه قدوة ويسلكوا طريقته[1].

وجاء في معجم الوسيط: الطريقة: «الطريق والسيرة والمذهب، وفي التنزيل العزيز في قصة فرعون: ﴿وَيَذۡهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ ٱلۡمُثۡلَىٰ﴾، [سورة طه، الآية 63]»[2].

«الطريق: م، ويؤنث، ج: أطرُقٌ وطُرُقٌ وأطرقاءُ وأطْرِقَةٌ، جج: طرقات، ج: طريق، والحال، وشريف القوم وأمْثلُهُم*»[3].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 9، طبعة جديدة محققة، 1863م، ط 4، 2005، باب الطاء، ص 112- 113، مادة طرق.

[2]- إبراهيم أنيس وآخرون، معجم الوسيط، دار الفكر، ج 2، باب الطاء، 556، مادة طرق.

* ومنه قوله تعالى: ﴿وَيَذۡهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ ٱلۡمُثۡلَىٰ﴾، والمراد بسنتكم، أو أهل طريقتكم.

[3]- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز الآبادي، القاموس المحيط إحياء التراث العربي، بيروت، تقديم: محمد عبد الرحمن المرعشلي، ج 2، ط 1، 1417هـ- 1997م، ص 1199، فصل الطاء، مادة طرق.

ومن خلال ما تقدّم يتبيّن أنّ الطريقة في اللّغة تتمثل في السيرة أو السّنة أو المذهب.

ب. **اصطلاحا**: للطريقة في الاصطلاح معانٍ كثيرة ومتعدّدة، ومختلفة أذكر منها ما يلي:

* الطريقة عند المحدثين:

إنّ للطريق في اصطلاح المحدثين مدلولين:

1- مدلولا حسيّا

2- مدلولا معنويا

استقاهما المحدثون من السنة النبوية.

- **المدلول المادّي الحسّي للطريق**: مثل: «قول النبي صلى الله عليه وسلّم فيما يرويه عنه أبو سعيد الخذري –رضي الله عنه– عن النبي صلى الله عليه وسلّم أنّه قال: "إيّاكم والجلوس في الطّرقات، فإن أبيتم إلاّ المجالس فأعطوا الطريق حقّه، قالوا:: وما حق الطريق يا رسول الله؟ قال: غضُّ البصر، وكفّ الأذى، وردّ السّلام، والأمر بالمعروف، والنّهي عن المنكر»[1].
- **المدلول المعنوي للطريق**: مثل: «ما ورد في رواية عن أبي هريرة –رضي الله عنه– قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلّم: ما من رجل يسلك طريقا يطلبُ فيه علما إلاّ سهّل الله له به طريقا إلى الجنّة، ومن أبطأ به عملهُ لم يسرع به نسبه»[2].

[1]– عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، الجامع الصغير، ج 10، ص 387.

[2]– المرجع نفسه، ج 1، تح: الألباني، ص 1066.

* الطريقة عند الفلاسفة: « تعني المنهج والطريق الواضح المستقيم الذي يمكن التوصل بصحيح النظر فيه إلى غاية معيّنة».

* الطريقة عند الصوفية: «السيرة المختصّة بالمتصوفة السالكين إلى الله والسالك أو المريد هو المسافر فعلى المسافر أن يسلك طريق القوم وأن يجتازها مرحلة بعد مرحلة»[1].

* والطريقة عند أهل الحقيقة: «عبارة عن مراسم الله تعالى وأحكامه التكليفيّة التي لا رُخصة فيها، وهي المختصّة بالسالكين إلى الله تعالى مع قطع المنازل والترقي في المقامات»[2].

هذه التعريفات اصطلاحية عامّة، أمّا في المجال التربوي التعليمي فقد عرّف بوران كريستيان الطريقة بقوله: «مجموع الأساليب والتّقنيات المتّبعة في القسم، والتي من شأنها أن تدفع التلميذ للقيام بسلوك، أو نشاط محدود»[3].

* الطّريقة: «مجموع التّقنيات الفضلى المنظّمة وفق قواعد والمستخدمة عن وعي من أجل بلوغ مقصد، والطرق منها: الطّريقة التّحليلية، والطّريقة البديهية، والطّريقة التّعليمية، والطّريقة التّجريبيّة وغيرها»[4].

[1]– قاموس التربية الحديث، بدر الدين بن تريدي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2010م، الجزائر، ص 223.

[2]– عبد الله مولى عكاشة، ظهور الحقائق في بيان الطرائق، دار الكتب، القاهرة، بدون تاريخ، ص 17.

[3] -Puren Christien, Histoire des méthodologie de l'enseignement, paris, 1988, clé international, page 16.

[4]– اللّسانيات التطبيقية التعليمية قديما وحاضرا، عبد القادر شاكر، ط 1، 2016، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ص 122، نقلا عن قاموس التربية ...

وممّا سبق نستخلص أنّ الطريقة في الاصطلاح إمّا أن تدلّ على المسلك، وإمّا أن تدلّ على المذهب الذي ينتهجه الناس كالصوفية وغيرها.

المطلب الثاني: مفهوم التدريس

أ. **لغة:** جاء في معجم الوسيط: «درس الكتاب يَدْرُسُهُ درسا ودراسة، قرأه وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه، ويُقال: دَرَسَ العِلْمَ والفنَّ»[1].

وورد في مقاييس اللّغة تعريف مادّة (دَرَسَ):

دَرَسَ: «الدال والراء والسين أصل واحد يدلّ على خفاء وخفض وعفاء، فالدّرسُ: الطريق الخفيّ، يُقالُ: دَرَسَ المنزلُ: عَفَا، ومن الباب درستُ القرآن وغيره، وذلك أنّ الدّارس يتْبَعُ ما كان قرأ، كالسّالك للطريق يتتّبعهُ»[2].

التّدريس –وفق لسان العرب– «من جذر [درس]، دَؤرَسَ الكتاب يَدْرُسُهُ درسًا ودراسة ودَارَسَهُ، في ذلك كأنّه عانده حتى انْقادَ لِحِفْظِهِ، وقيل: دَرَسْتَ قرأتَ كُتب أهل الكتاب، ودَرَسْتُ الكتاب أدرسُهُ دَرْسًا أي ذلَلْتُهُ بكثرة القراءة حتى خفّ حفْظُهُ عَلَيَّ»[3].

[1]– مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، دار الفكر، مصر، ط 2، ج 1، ص 279، باب الدال، مادة درس.

[2]– أحمد بن فارس بن زكريا أبو الحسين الرازي، تح: عبد السلام هارون، مقاييس اللّغة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ج 2، ص 267–268، باب الدال والراء وما يثلثهما، مادة درس.

[3]– ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 5، طبعة جديدة محققة، 1863م، ط 4، 2005، باب الدال، مادة درس.

ويُستخلص ممّا سبق ذكره أنّ الدّرس في المجال التّربوي ما يتلقّاه المتعلّم من معارف محدودة في مدّة محدودة.

ب.اصطلاحا:

يُعَرّف التّدريس على أنّه: «عملية تواصل Communication لغوية مدبّرة مقصودة هادفة، متعدّدة الاتجاهات، والمراحل والمهارات، يُديرها المعلّمون في حجرات الدّراسة، ويوفّرون فيها كافّة الخبرات المباشرة المربية اللازمة الكافية الشاملة المتكاملة المتوازنة، لكي يحتكّ بها المتعلّمون، ثم ينخرطون فيها متفاعلين معها لفترة محدّدة من الزّمن، ليسْتَقوا منها آثارا خبرية عقلا ووجدانا ومهارة، فيعدّل سُلوكهم إلى نحوٍ لم يكن لديهم من قبل التفاعل مع الخبرات، فتنمو شخصياتهم في شمول وتكامل وتوازن»[1].

التّدريس: «نظام من الأعمال المخطّط لها، يقصد به أن يؤدّي إلى تعلّم الطّلبة في جوانبهم المختلفة ونموّهم، وهذا النّظام يشتمل على مجموعة الأنشطة الهادفة، يقوم بها كل من المعلّم والمتعلّم، ويتضمّن هذا النظام عناصر ثلاثة: معلّما، متعلّما، ومنهجا دراسيّا، وهذه العناصر ذات خاصّية دينامية، كما أنّه يتضمّن نشاطا لغويا هو وسيلة اتّصال أساسية بجانب وسائل الاتّصال الصّامتة، والغاية من هذا النّظام إكساب الطّلبة المعارف والمهارات والقيم والاتّجاهات والميول المناسبة»[2].

[1]- الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2000م، د ط، ص 7.

[2]- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود حيلة، طرائق التدريس العامّة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 2، 2005، ص 23.

ويعرّفه يوسف قطامي بأنّه: «نشاط متواصل يهدف إلى إثارة المتعلّم وتسهيل مهمّة تحقيقه، ويتضمّن سلوك التّدريس مجموعة من الأفعال التّواصلية والقرارات التي يتمّ استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرّس الذي يعمل وسيطا في إطار موقف تربوي تعليمي»[1].

فالتّدريس إذا نشاط تربوي يقوم به المدرّس لتبليغ مجموعة من المعارف لمجموعة من المتمدرسين هدفه تقويم اللّسان والقلم والسلوك.

المطلب الثالث: مفهوم طريقة التّدريس

تُعرّف طريقة التّدريس بأنّها: «الإجراءات التي يتّبعها المعلّم لمساعدة تلاميذه لتحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع، إثارة مشكلة تدعو التلاميذ إلى التساؤل، أو محاولة لاكتشاف أو فرض فروض أو غير ذلك من الإجراءات».

وتُعرّف أيضا بأنّها: «النّمط أو الأسلوب الذي يختاره المعلّم في سبيل تحقيق أهداف الدّرس»[2].

وتُعرّف أيضا بأنّها: «مجموعة الأساليب التي يتمّ بواسطتها تنظيم المجال الخارجي بها للتّعليم من أجل تحقيق أهداف تربوية معيّنة ... فهي بذلك أكثر من مجرّد وسيلة لتوصيل المعرفة»[3].

[1]- نقلا عن: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط 2، 2005م، ص 81.

[2]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، 2002، ص 64.

[3]- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2000م، د ط، ص 107. نقلا عن: رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، ط 2، 1981م، ص 392.

وهناك من يرى الطريقة «الأسلوب أو المنهج الذي يسلكه المعلّم مع تلاميذه في عملية التّدريس، بحيث يتيحُ هذا الأسلوب أو المنهج، الفرصة الكاملة لتلميذ لكي يشارك بنشاط، وفاعليّة في عملية التّعليم، وبحيث لا يصبح المتعلّم مُتلقّيا ولكن مشاركا»[1].

فطريقة التّدريس إذا تتمثّل في الأسلوب الذي يتّبعه المعلّم أو الأستاذ رُفقة طُلاّبه قصد تبليغهم مجموعة من المعارف وإكسابهم طائفة من المهارات وتزويدهم بمختلف السلوكات التي تساعدهم على فهم رسالة المعلّم وتطبيقها في واقعهم.

المطلب الرابع: طرائق تدريس النّحو العربي

نظرا لأهمّية القواعد وصعوبتها فإنّ المتخصّصين والمهتمّين بطرائق التّدريس وضعوا طرائق كثيرة لتدريسها، وذلك لتذليل قسم من الصعوبات وحالة الجفاف التي تتّصف بها القواعد النّحوية لدى الطّالب العربي بشكل عام، فهناك الطريقة الإلقائية، الطريقة القياسية، الطّريقة الاستقرائية، طريقة النّصوص المعدّلة، وغيرها من الطّرائق التي أذكر منها:

1. الطريقة الإلقائية (المحاضرة):

وهي طريقة قديمة وتقليدية تعتمد على أسلوب المحاضرة أو الإملاء، ويُقصَد بها قيام شخص ما بتزويد مجموعة من الدّارسين أو الأشخاص بمجموعة من القضايا أو المفاهيم المتعلّقة بموضوع معيّن[2].

[1]- حسني عبد الباري عصر، نقلا عن محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، شركة الطويجي للطباعة والنشر، القاهرة، 1984م، ص 26.

[2]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، 2002، ص 65.

* المناسبات التي تستخدم فيها الطريقة الإلقائية[1]:

أ. **المحاضرات:** والمقصود بالتّحاضر: مجرّد العرض الشفوي دون مناقشة أو إشراك للمُستمعين مع المدرّس إلاّ في الاستماع والفهم وتدوين المذكّرات دون أن يسمح بالسؤال أثناء الإلقاء وإنّما بعد انتهاء الحديث.

ب. **الشرح:** والمقصود به توضيح وتفسير ما غمض على التلاميذ فهمه، على ألاّ يكون الشرح مجرّد كلام يُسرد، أو يُلقى، بل يهدف الشّرح إلى إظهار النّقط الأساسية، والانتقال التّدريجي من نقطة إلى أخرى، وفقا لقوّة التلاميذ ومراعاة اختلافهم قوّة وضعفا.

ج. **الوصف:** يُعدّ الوصف وسيلة من وسائل الإيضاح اللّفظي، ويتوقّف على مقدار علم المدرّس بما يصف، وعلى لغته وأسلوبه، ومعرفته لمعلومات التلاميذ واستغلالها، وعلى تأكيد النقط الأساسية، لذا يجب أن تكون الصورة التي يصفها المدرّس قائمة حيّة واضحة في ذهنه هو، قبل أن يعمد إلى تكوينها في أذهان تلاميذه.

ومن أهمّ سمات هذه الطريقة[2]:

- يدرّس المعلّم ويلقّن الدّارسين.
- يتحدّث المعلّم بينما يُصغي الدّارسون في خضوع.

[1]- عبد المنعم سيّد عبد العال، طرق تدريس اللغّة العربية، دار غريب للطباعة، القاهرة، ص ص 31- 32.

[2]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، 2002، ص 66، نقلا عن: جودت أحمد سعادة، طريقة المحاضرة في التدريس، رسالة الخليج العربي، الرياض، 1998، العدد 66، ص 117..

- يضبط المدرّس النّظام، وعلى الدّارسين أن يمتثلوا للنّظام.
- يختار المدرّس ما يريد، ويطبّق رغباته، وعلى الدّارسين أن يرضخوا لتلك الرّغبات.
- المدرّس هو محور العملية التّعليمية في حين أنّ الدّارسين ليسوا إلاّ مجرّد مستمعين.

ومن أبرز عيوبها ما يلي:

- أنّ دور المتلقّي سلبي.
- يصعب اكتساب كثير من الصفات الاجتماعية المرغوب فيها مثل احترام آراء الآخرين، تحمّل المسؤولية، والمشاركة النّشطة والإصغاء.

2. الطّريقة القياسية[1]:

وتقوم هذه الطريقة على البدء بحفظ القاعدة، ثمّ إتباعها بالأمثلة والشواهد المؤكّدة لها والموضّحة لمعناها، والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو نظرية انتقال أثر التدريب، كما أنّها تستهدف القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها، وليست وسيلة، والطريقة القياسية هي إحدى طرق التفكير التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول «فالقياس دائما يأتي بعد معرفة، أيّا كانت هذه المعرفة، فلن تستطيع تبنيه على جهل بالمقيس عليه، إذ هو في الواقع ليس إلاّ إلحاقا للشّبيه بشبيهه الذي عرف وانتهى فيه البحث»[2].

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، أميرة للطباعة، 2000م، ص 294.

[2]- حسين سليمان قورة، دار المعارف بمصر 1981م، ط 2، القاهرة، ص 280، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللّغة العربية والدّين الإسلامي.

وعلى الرغم من سهولة وسرعة حفظ القواعد بهذه الطريقة إلاّ أنّها تعوّد التلاميذ على الحفظ والمحاكاة العمياء، وعدم الاعتماد على النّفس، والاستقلال في البحث، كما أنّها تضعف فيهم القدرة على الإبداع والابتكار.

ومن مساوئ هذه الطريقة أيضا أنّها تبدأ بالأحكام العامّة الكلّية التي تكون غالبا صعبة الفهم والإدراك ثمّ تنتهي بالجزئيات، وقد أدّى هذا إلى نفور التلاميذ من دراسة النّحو.

3. الطريقة الاستنباطية (الاستنتاجية)[1]:

تقوم الطريقة الاستنباطية على البدء بالأمثلة التي تشرح وتناقش، ثمّ تُسْتَنبط منها القاعدة.

وقد نُسبت هذه الطّريقة (الاستنباطية) إلى الفيلسوف الألماني "يوحنا فردريك هربارت"، وطريقته التي تُعرف باسم "طريقة هربارت" ذات الخطوات الخمس وهي: المقدمة والعرض، والربط، واستنباط القاعدة، والتطبيق.

- تحضير درس القواعد حسب الطريقة الاستنباطية: يُحضّر درس القواعد وِفقًا للطريقة الاستنباطية على النحو التالي: التاريخ ....هـ الموضوع الصف الدراسي ....م الفاعل الفصل

أوّلا: الأهداف

1- أن يفهم التلاميذ الأفكار الموجودة بالنصّ والأمثلة.

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.

2- أن يدركوا موقع الفاعل من الجملة الفعلية موقعا وعملا.

3- أن يفهموا أنواع الفاعل وإعراب كلّ نوع.

4- أن يستطيعوا ممارسة الفاعل في لغتهم بطريقة صحيحة.

ثانيا: المحتوى

1- أفكار النصّ الكامل أو الأمثلة المتنوّعة.

2- معنى الفاعل وموقعه في الجملة.

3- أنواع الفاعل.

4- التدريب على استعمال الفاعل.

ثالثا: طريقة السّير في الدّرس

1- التّمهيد للدّرس بإلقاء بعض الأسئلة المتّصلة بأهدافه السّابقة.

2- قراءة التّلاميذ للنصّ –إذا كان نصّا متكاملا- قراءة صامتة ثمّ مناقشتهم فيما يحتويه من أفكار ومعانٍ وقيم ... إلخ.

3- قراءة التلاميذ للنصّ جملة بعد جملة مع بيان الشّاهد فيها (الفاعل) من حيث معناه، ونوعه وإعرابه، والإتيان بأمثلة مشابهة ... إلخ، ثم استنباط القاعدة في النهاية.

رابعا: التّقويم

يتم التّقويم في ضوء أهداف الدّرس وذلك على النّحو التّالي:

1- تقويم بنائي يتمثّل في المناقشة والحوار الذي يدور بين المعلّم والمتعلّمين، أو بين المتعلّمين فيما بينهم من بداية الدّرس إلى نهايته.

2- كما يتمثّل في حلّ بعض تدريبات الدّرس مع المتعلّمين أثناء الحصّة.

3- تقويم ختامي ويتمثل في إعطاء المتعلّمين بعض التّدريبات ليحلوها في كرّاس الواجب، ثمّ يُصوّبها المدرّس بعد ذلك ويضع لكلّ متعلّم الدّرجة التي يستحقّها.

4- يعالج المدرّس الأخطاء الشائعة لدى المتعلّمين في لقاءات لاحقة.

4. الطريقة المعدّلة "النّص الأدبي"[1]:

لقد نشأت هذه الطّريقة نتيجة لتعديل الطّريقة السابقة، وهي تقوم على تدريس القواعد النّحوية من خلال عرض نصّ متكامل المعاني، أي من خلال الأساليب المتّصلة لا الأمثلة المنقطعة المتكلّفة التي لا يجمع شتاتها جامعٌ ولا تمثّل معنى يُشعر المتعلّمين أنّهم بحاجة إليه، فتبدأ بعرض نصّ متكامل يحتوي على معان يودّ المتعلّمون معرفتها، فيُكلّف المعلّم المتعلّمين قراءة النصّ ومناقشتهم فيه لفهم معناه، بحيث يشير المعلّم إلى الجمل المكوّنة للنصّ وما بها من خصائص ثم يعقب ذلك استنباط القاعدة والتطبيق عليها.

ويرى أنصار هذه الطريقة أنّها طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النّحوية، عن طريق مزج هذه القواعد بالتّراكيب وبالتعبير السّليم الذي يؤدّي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها، ولكن يرى

[1]- راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط 1، 2003م، ص 115.

خصوم هذه الطريقة أنّها تعمل على إضعاف التلاميذ باللغة العربية لأنّ المبدأ الذي تقوم عليه، إنّما هو ضياع للوقت لأنّ المتعلّم ينشغل بموضوعات جانبية تصرفه عن القاعدة النّحوية المراد شرحها.

* **مزايا هذه الطريقة**[1]:

1- تمزج القواعد باللّغة نفسها وتعالجها في سياق لغوي علمي أو أدبي متكامل.

2- تخفض من الإحساس بصعوبة النّحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب وتجعله مجرّد وسيلة لأهداف أكبر هي: الفهم، والموازنة، والتفكير المنطقي المرتب.

3- تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنّحو وتجعل من البلاغة والتّذوق مجالا لفهم القواعد فتمزج بذلك بين الشعور والمنطق أو بين العواطف والعقل.

* **عيوب هذه الطّريقة:**

1- تدفع التلاميذ للتركيز على البلاغة والقراءة والاستخفاف بالنّحو وإهماله، لأنّ الوقت اللاّزم للنّحو يتوزّع على مناشط أخرى فيقلّ نسيب النّحو من الدّرس، من نوع خاص معدّ للنّحو.

2- يندر أن توجد نصوص من نوع خاصّ معدّ للنّحو تُنتقى بطريقة دقيقة يندر أن تتحقق فيها القواعد المقصودة من تدريس النّحو.

3- تؤدّي إلى تشويه التّدريس في حصص القراءة والنصوص فلا يستطيع التلاميذ توجيه جهودهم وأفكارهم في كلّ درس ناحية الطّالب والمهارات اللاّزمة لكلّ فرع لغوي.

[1]- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب 2000/، د ط، ص ص 327- 328.

5. الطريقة الاستدلالية[1]:

وفيها يتم استنتاج للكّليات من الجزئيات، وللجزئيات من الكلّيات، والمدرّس النّاجح هو الذي يلجأ إلى استخدام هاتين الطّريقتين في الوقت المناسب، فبعد أن ينتهي المدرّس من استنباط القاعدة بالاستقراء يلجأ إلى القياس لتزويد المتعلّمين بالمادّة التي يدور حولها تفكيرهم، وليثبت ما انتهوا إليه من حكم عند استنباط القاعدة.

6. طريقة النشاط[2]:

تعتمد هذه الطّريقة على نشاط التلاميذ ومقروءاتهم، إذ يكلّفون بجمع الأساليب والنّصوص والشواهد التي تتناول قاعدة من القواعد النّحوية كالفاعل، أو الجار والمجرور، أو النواسخ، أو أدوات الشرط، أو أدوات الاستفهام ممّا يقرؤونه داخل الفصل، أو خارجه، ثم تُتّخذ هذه الأساليب وتلك الأمثلة أو الجمل والعبارات محورا للمناقشة، التي تنتهي باستنباط القواعد المقصودة، ثم القيام بمزيد من التّدريب عليها.

ويتوقّف نجاح هذه الطّريقة على عدّة أمور منها:

1- الحضور النحوي لمعلّمي اللّغة العربية، وذلك بالسّيطرة على كلّ الأبواب والقواعد التي يُكلّف بها التلاميذ من حيث القواعد، والقدرة على تطبيقها وتفهّم أماكنها المختلفة في العبارة أو الجملة.

[1]- ظبية سعيد السليطي، ص 68.

[2]- المرجع في تدريس اللّغة العربية، إبراهيم محمد عطا، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، ط 2، 1427هـ- 2006م، ص 287.

2- نشاط التلاميذ من حيث رجوعهم إلى مصادر متعدّدة يمكن اقتباس منها ما يتّصل بما كلّفوا به

3- فهم التلاميذ للقاعدة النّحوية التي على أساسها يتمّ تجميع الشواهد، أو الأساليب أو الجمل.

4- نُضج التلاميذ من الجانب التّعليمي.

5- مدى اهتمام الأسرة بالوقوف على مستوى أبنائها، والتّعاون معهم في حلّ مشكلاتهم التّعليمية، أو فيما يكلّفون به من واجب مدرسي.

7. طريقة حلّ المشكلات:

تقوم هذه الطريقة على أساس معالجة المشكلات التي تعن للتلاميذ في أثناء كلامهم أو كتاباتهم، ويرى هذه الطريقة تعرف القاعدة التي يخطئ فيها التلاميذ من خلال التعبير، والاختبارات، والمذكرات والقصص، ومجلاّت الحائط، والدّعوات الاجتماعية، والرّسائل الإخوانية، والمكاتبات الرسمية، والمادة الإذاعية بالمدرسة، وكذا ما يقع من التلميذ من أخطاء في أثناء القراءة ... إلى غير ذلك.

يقوم المعلّم بحصر تلك الأخطاء، وتصنيفها، ورسم خطّة لمعالجتها، بدءا بالخطأ الشائع، ثمّ الذي يليه وهكذا، وتعتبر تلك الطريقة من حيث تناولها لكلّ ذلك حلاّ للمشكلات النّحوية التي تواجه التلميذ، وهذه الطريقة –إذا أحسن استخدامها– تعدّ من أفضلا الطّرق، حيث إنّها تقوم على

أساس الحاجات الحقيقية للتلاميذ، وما يقعون فيه من أخطاء في كلامهم وكتاباتهم، وقراءاتهم كما أنّها لا تخضع للتّخمين، أو الترتيب المنطقي لقواعد اللغة، كما وضعه النّحاة بل إنّها تهتمّ بتشخيص وعلاج نواحي الضعف لدى التلميذ كفرد[1].

وبعد عرض هذه الطّرائق التدريسية المختلفة، يمكن القول بأنّ الطريقة المثلى في تبليغ المعارف أن يكون الأستاذ أو المعلم مُلمًّا بها، يُحسن استعمال الطريقة المناسبة للدّرس المناسب مع مستوى المتعلّمين إذ يعدُّ الأستاذ طبيب قسمه يختار لهم ما يعالج نقائصهم بما يُناسب مستوياتهم.

[1]- المرجع في تدريس اللّغة العربية، إبراهيم محمد عطا، ص 288.

الفصل الثاني:
عوائق تدريس النّحو العربي

المبحث الأوّل: صعوبات تدريس النّحو العربي

تتمثّل مظاهر هذه الصعوبة في التّالي:

1- صعوبات تتعلّق بالضّعف في اللّغة العربية.

2- صعوبات تتعلّق بمادّة النّحو.

3- صعوبات تتعلّق بالمعلّم وطريقة تدريسه.

وفيما يلي تفصيل لمظاهر تلك الصعوبة[1]:

1. صعوبات تتعلّق بالضّعف في اللغة العربية:

أ. ما يرجع إلى طبيعة اللغة العربية نفسها:

وهذا أمر تشترك فيه جميع اللّغات العريقة، إذ إنّ لكلّ لغة خصالا معيّنة تمتاز بها، وغالبا ما ترتبط صعوبة اللّغة العربية بصعوبة نحوها الذي كُتِب منذ ما يقارب ألف عام، وقلّما تغيّر بعد ذلك على الرّغم من المحاولات العلميّة التي بذلت لدراسته وتسييره.

ب.اختلاف اللّغة المنطوقة عن اللّغة المكتوبة:

ويرجع ذلك إلى الفرق بين اللّغة الفصحى (الأم) واللّهجات العامّية، حيث إنّ الازدواج اللّغوي بين لغة منطوقة تمثّل العامية ولغة مكتوبة تمثّل الفصحى شيء طبيعي، ولا يُعدّ سببا مباشرا في ضعف

[1]- ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، 2002، ص 29.

اللّغة العربية، وإنّما يعدّ أحد الأسباب التي تؤثّر على ضعف اللّغة، وكلّ اللّغات الأخرى تعرف هذا الاختلاف، حيث لا توجد لغة في العالم تتطابق فيها اللّغة المنطوقة واللّغة المكتوبة، وتعدّ قضايا الازدواج اللّغوي من أخطر قضايا اللّغة العربية وذلك من خلال آثارها على الثقافة العربية، ويمكن القضاء على تلك المشكلة من خلال المدرسة.

ج. عدم تحديد المستوى اللّغوي للمتعلّم في كلّ مرحلة دراسية:

تعدّ هذه المشكلة من أبرز المشاكل في تعليم اللغة العربية، فغالب ما يدرسه التلاميذ يكون من اختيار المتخصّصين في المادّة، وليس وفق احتياجاتهم.

د. افتقار مناهج اللّغة العربية لما يحتاج إليه النشء:

تعاني مناهج اللغة العربية من افتقارها إلى ما يحتاج إليه النّشء في حياته العلمية والعمليّة، فأغلب هذه المناهج بعيدة عن واقع التلاميذ، فما يدرسه التلاميذ شيء وما يمارسونه شيئا آخر.

هـ. ضعف إعداد معلّم اللّغة العربية:

يعاني معلّم اللّغة العربية في وطننا العربي ضعفا عامّا شديدا، سواء في إعداده الأكاديمي أو المهني على الرغم من أنّه يمثّل عنصرا رئيسيا من عناصر العملية التّربويّة.

ولمعلّم اللغة العربية أدوار عامّة وخاصّة يمارسها في سبيل تحقيق أهداف تعليم اللّغة العربيّة، فمن أدواره العامّة التدريس والإشراف والتّوجيه الفنّي، أمّا أدواره الخاصّة في تعليم اللّغة العربية فدوره مثلا

في تدريس القواعد النّحوية هو أن يساعد التلميذ، ويمدّه ببعض المعايير والقواعد ليسترشد بها في ضبط قلمه ولسانه من الخطأ.

ومن أسباب ضعف معلّمي اللّغة العربية العزوف عن الاهتمام بها حين كانوا طلاّبا في الجامعة، وهم إن تخصّصوا في هذا المجال يكونون مُجبرين على تدريسها لضمان وظيفة فقط.

ولتلافي الضّعف العام في مجال إعداد معلّم اللّغة العربية ينبغي مراعاة التّالي:

* إعداده إعدادا أكاديميا وتربويا.
* ضرورة توفير دورات تدريبية لتنمية مهاراته وصقل سلوكه وتنمية اتجاهاته نحو التدريس.
* الاهتمام المستمر برفع المستوى اللّغوي والثقافي والتّربوي لمدرّسي اللّغة العربية عن طريق دورات تدريبية قصيرة كلّ عام أو عامين.
* الاستفادة من نتائج الدّراسات العلمية التي أجريت في مجال إعداد المعلّم عامّة ومعلّم اللّغة العربية خاصّة، وكذلك الاستفادة من توصيات النّدوات والمؤتمرات التي تُعقد في هذا المجال.

و. الضّعف العام في اللّغة العربية:

يغلب هذا الضّعف عند كلّ المستويات التّعليمية والفكرية والعلميّة، إذ يشكو الكثير من صعوبة اللّغة العربية وبالأخصّ صعوبة النّحو، وأرجع الدّارسون موقفهم من القواعد إلى:

* صعوبة المادّة وجفافها وعدم القدرة على تحصيلها.
* عزوف الطّلبة عن مادّة اللّغة العربية بسبب سلوك مدرّسها وسوء معاملته لطلبته.
* طريقة تدريسها.

ز. عدم الالتزام بالفصحى في الحديث أو الكتابة:

ويظهر ذلك بصورة واضحة جليّة في مجتمعنا العربي بكلّ صوره وأبعاده، حيث نجده في المدرسة والبيت والمجتمع.

ففي المدرسة يكون عدم التزام مدرّسي اللّغة العربية بالفصحى أثناء تدريسهم إلى جانب مدرّسي المواد الأخرى، وينعكس ذلك كلّه على الأداء اللّغوي للتّلاميذ داخل المدرسة وخارجها.

وفي البيت نجد أفراد الأسرة لا يحرصون على التّحدث بالفصحى، وبالتّالي لا ضرورة لتُحدّث أبنائها بذلك، ويَرَوْنَ أنّ ذلك مكانه المدرسة، ويرجع ذلك بالطّبع إلى ضعف الثقافة اللّغوية لديهم.

كما تظهر تلك المشكلة في المجتمع وذلك بعدم حرص أفراد المجتمع على التّحدث بذلك، وإن حاول أحدهم التّحدث بذلك يَكُن مدعاة للسّخرية والاستهزاء من قبل الآخرين.

2. صعوبات تتعلّق بمادّة النّحو:

وتتمثل مظاهر تلك الصعوبة في الجوانب التّالية:

أ. «اعتماد النّحاة في وضعهم لعلم النّحو على منطق العقل (المعيارية) دون الاهتمام بمنطق اللّغة وطبيعتها (الوصفية)، وقد برز ذلك في طريقة التّناول والتّعبير في كثير من كتب النّحو والصّرف والبلاغة، ويُستثنى منها كُتب قلّة ظهرت في أوّل عهد العرب بهذه الدراسات حيث قامت على الوصف في كثير من أبوابها»[1].

[1]– تمام حسان، اللّغة بين المعيارية والوصفية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1958م، د ط، ص 2.

ب. تأثّر واضعي علم النّحو بعلماء الكلام في أنّ كلّ أثر لابدّ له من مؤثر، والإمعان في ذلك إمعانا انتهى إلى نظرية العامل وإلى الحديث عن العِلَل وعِلَلُ العِلل.

ت. كثرة ما في القواعد من أقوال ومماحكات واختلاف مسائلها، واعتمادها على التحليل المنطقي الذي يستدعي حصر الفكر لاستنباط الأحكام العامّة من أمثلة كثيرة متنوّعة ممّا دَعَا علماء التربية أن يُنادوا بتأخير دراسة القواعد إلى سنّ المراهقة.

ث. جفاف النحو وصعوبته وتأكيده على مماحكات عقلية مجرّدة بعيدة عن واقع الحياة العلميّة التي يعيشها التلاميذ، وهمّه التّدقيق في الجمل والتّراكيب اللّغوية لمعرفة موقع الكلمة من الإعراب وضبط الحركات.

ج. كثرة العوامل النّحوية وتشعّب التّفاصيل التي تندرج تحت هذه القواعد وتزاحمها بصورة لا تُساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان التلاميذ، بل إلى تثبيتها ونسيانها، وذلك لتجرّدها وبُعدها عن واقع الحياة التي يحياها التّلاميذ.

ح. اختيار القواعد النّحوية التي تدرّس للتّلاميذ على أساس من منطق الكبار وفكرهم، فهم الذين يقرّرون ما يحتاجه التلاميذ من القواعد النّحوية، وهذه نظرة تقليدية.

والاختيار الصحيح في اختيار مناهج القواعد النّحوية ينبغي أن يكون مبنيا على احتياجات التلاميذ والترتيب المنطقي للمادّة، ويكون مرتبطا بأحدث الاتّجاهات التّربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربية وفنونها المختلفة.

خ. «المناهج قد تكون مسؤولة إلى حدّ كبير عن هذا الضّعف، لأنّ ما يتعلّمه التّلاميذ منها لا يُعادلهم في السنة التالية، وقد تكون له أهمّية كبرى في الضبط وتنظيم الجملة العربية»[1].

3. صعوبات تتعلّق بالمعلّم وطريقة تدريسه:

أ. يرى بعض الباحثين أنّ صعوبة النّحو لا ترجع إلى طبيعة القواعد النّحوية، وما بها من تجريدات وتأويلات، بل ترجع إلى طريقة التّدريس وإعداد المعلّم، إذ إنّ «طرق تدريس القواعد لها دخل كبير في صعوبتها وسهولتها، فإذا دُرست بطريقة آلية وجافّة لا تستثير التلاميذ، ولا تستحفزُ هَمَّهُم، رغبوا عنها، أمّا إذا رُوعيَ في تدريسها طريقة حديثة تُثير شوقهم، وتستدعي اهتمامهم مالوا إليها، وألفوا دراستها»[2].

ويؤكّد ما سبق أنّ القواعد النّحوية محبّبة عند بعض التلاميذ ومكروهة عند بعضهم الآخر، ويرجع ذلك بالطّبع إلى طريقة التّدريس وإلى مهارة المعلّم في ذلك، فالمدرّس النّاجح يستطيع أن يستخدم الطريقة المناسبة في الوقت المناسب، كما أنّ قدرته ومهارته في خلق العامل المساعد للتّعلم وذلك من خلال إثارة اهتمام التّلميذ وانتباهه بما يُساعد على إيجاد الفاعلية بين التلميذ والموقف التّعليمي لها أكبر الأثر في تحقيق قدر كبير من النتائج.

[1]- علي الجمبلاطي، أبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربية والتربية الدينية، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، د ت، ص 319.

[2]- عبد المنعم سيّد عبد العال، طرق تدريس اللغّة العربية، دار غريب للطباعة، القاهرة، د ت، د ط، ص 134.

ب. جمود طرائق تدريس النّحو والالتزام بها أثناء التّدريس تعدّ عاملا كبيرا في صعوبة النّحو على التلاميذ، ولا توجد طريقة مُثلى في تدريسها، فكلّ طريقة بها عدد من المميّزات وآخر من العيوب، والمدرّس يستطيع أن يجمع بين أكثر من طريقة، ويرى البعض أنّ أفضل طريقة لتدريس النّحو هي الجمع بين الطّريقتين القياسية والاستقرائية، في حين يرى البعض الآخر أنّ أفضل طريقة في ذلك هي ما اعتمدت على الأسلوب الطّبيعي للغة وذلك بأنّ تدريس القواعد من خلال اللّغة وفي ظلّ اللّغة وهو ما يطلق عليها "بالطّريقة التكاملية".

ج. «نتيجة لسوء استخدام طريقة التّدريس في تعليم اللّغة النّحوية فإنّ التّركيز يتمّ على القواعد في حدّ ذاتها وإغفال الجانب المهمّ في ذلك، وهو جانب التّذوق والإحساس بها ومعايشتها وممارستها»[1].

والمدرّس هو المسؤول في ذلك لأنّ التلميذ إذا لم يتّضح له أنّ القاعدة التي يدرسها تُحقّق له حاجة من حاجات التّعلّم، فإنّه ينصرف عنها حتما، لذلك ينبغي بيان الغرض من دراسة النّحو في ذهن المعلّم والمتعلّم، مع مراعاة ربط القاعدة بالمعنى فقد «أثبتت بحوث علم النّفس التّعليمي أهمّية فهم الطّالب لمعنى ما يتعلّمه، وأنّ الفهم سيُثير دافعيته إلى التّعلّم، ويُحبّبه فيما يتعلّمه»[2].

[1]- عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية، الدوحة، دار الثقافة، د ت، د ط، ص 68.

[2]- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 5، 1970م، ص 136.

المبحث الثاني: صعوبة استيعاب الطّلاب للقواعد النّحوية

صعوبة استيعاب الطّلاب للقواعد النّحوية وعزوفهم عن استخدامه بصورة صحيحة في كلامهم يعود للأسباب التالية[1]:

- كثرة القواعد النّحوية والصّرفية وتشعّبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطّلاب، بل تجعلهم يضيقون بها.
- الكثير من القواعد النّحوية التي يتم تدريسها للطّلاب في المدارس لا تحقّق هدفا وظيفيا في حياة الطّلاب.
- الاقتصاد في تدريس القواعد النّحوية على الجوانب الشّكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط أواخرها، أو عدم معالجتها بما يربطها بالمعني.
- هناك أسباب ترجع إلى البيئة المحيطة التي يعيش فيها الطّالب يتأثّر ويؤثّر فيها البيت والمجتمع والأصدقاء الذين يتعامل الطّالب معهم، أي ما دَرَسَه في المدرسة لا يستخدمه في الحياة وبذلك تحدث فجوة بين ما هو يدرس وبين ما هو مطبّق على أرض الواقع.
- المقرّرات المدرسية التي لا تُعنى بتتابع أبواب النّحو وقواعده، وتعميق مفاهيمه تعميقا متدرّجا، بل أنّ الكثير منها لا يهتمّ بالتّفصيلات المهمّة التي توضّح القاعدة، وتساعد على فهمها.

[1]- فايزة السيّد عوض ودعاء أبو اليزيد البسطامي، تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مكتبة المتنبي، الدمام، 2015، ص ص 330-331.

- قلّة التزام بعض المعلّمين بطرائق التّدريس المناسبة في تدريس القواعد النّحوية، فبعض المعلّمين قد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محدّدة يعتقد أنّه من خلالها قد شرح القاعدة النّحوية، بالإضافة لضعف بعض معلّمي المواد الأخرى في القواعد النّحوية واستخدامهم للعامية في تدريس هذه الموادّ.

ومن خلال هذه الأسباب المذكورة نستنتج أنّ: مشكلة عدم قدرة المتعلّم على استعمال قواعد النّحو تعود إلى تعويده على حفظ القواعد حفظا آليا، وعجزه عن استعمال ما تعلّمه من قواعد يرجع إلى غموض مفهوم النّحو عنده.

المبحث الثالث: أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة

يوضّح إبراهيم زكريا[1] الهدف من تدريس النّحو في النقاط التّالية:

- تعريف الطّلاب بأساليب العربيّة وتعويدهم على إدراك الخطأ في ما يقرؤون ويسمعون وتجنب ذلك في حديثهم وقراءتهم وكتابتهم.
- ضبط الكلام وصحّة النطق والكتابة.
- مساعدة الطّلاب على فم ما يقؤون ويسمعون فهما دقيقا.
- تثقيف الطّلاب وذلك عن طريق زيادة معلوماتهم بالأمثلة والتّطبيقات المفيدة.
- زيادة ثروة الطّلاب اللّفظية واللّغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتّدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.
- وضع القواعد النّحوية والصّرفية موضع التّطبيق العملي قراءة ومحادثة وكتابة، وهو الغاية من تدريس النّحو.

وبهذا فإنّ دراسة النّحو تهدف إلى: إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدّث به فهما صحيحا، وكذلك تعويد الطّالب على قراءة القرآن الكريم قراءة صحيحة، وعدم اللّحن فيه، والاعتزاز باللّغة العربية والمحافظة عليها، وأيضا تمرين الطّلاب على دقّة التّفكير والبحث العقلي الدّقيق.

[1]- زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1999، ص 210. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني فبراير 2018.

المبحث الرابع: علاقة النّحو بالمهارات اللّغوية

* علاقة النّحو بمهارة الاستماع:

يعدّ الاستماع أحد المهارات اللّغوية، ويقصد به الإنصات والفهم والتّفسير، ولقد أثبتت الأبحاث اللّغوية أنّ المرء في حالة الاستماع إيجابي فعّال، إذ أنّه يعمل على فكّ الأصوات التي تصل إليه من المرسل ويعمل على فهمها والحكم عليها حيث يسهم النّحو في ذلك، وعن طريق الاستماع يكتسب الفرد المفردات، فنموّ مهارة الاستماع تساعد في نموّ الانطلاق في الحديث، والمستمع أقدر على فهم الجمل الطّويلة والمعقّدة.

* علاقة النّحو بمهارتي القراءة والكتابة:

من أهداف النّحو تدريب الطّلبة على ضبط لغتهم حديثا وقراءة وكتابة بشكل يتلاءم مع تدرّج مستواهم العقلي واللّغوي في سلّم التّعلم التّصاعد، وإثراء ثروة الطّلاب اللّغوية بما يكتبون من مفردات وتراكيب وأنماط، ومن خلال قراءة النّصوص والقدرة على اكتشاف الخطأ عند مشاهدته مكتوبا أو سماعه.

* علاقة النّحو بمهارة المحادثة:

تعدّ المحادثة المهارة الثانية بعد الاستماع، وهي وسيلة للتعبير الأوّلي قبل مهارة الكتابة والمحادثة وسيلة المرء لإشباع حاجاته وتنفيذ متطلّباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وهي الأداة الأكثر تكرارا

وممارسة واستعمالا في حياة الناس، فالتّركيب والأساليب والأنماط اللّغوية المستخدمة في المحادثة هي عناصر النّحو، فالقواعد ليست غاية في حدّ ذاتها، ولكنّها وسيلة لصحّة الأسلوب وسلامة التركيب وتقويم اللّسان من الاعوجاج والزلل[1].

[1]- فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتّطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، عالم الكتب الحديث، إربد، 2009م، ط 1، 1430هـ- 2009م، ص 259.

المبحث الخامس: الطريقة الناجحة لتبليغ دروس النّحو

طريقة الأستاذ في تبليغ دروسه قد تكون غير مجدية أحيانا، وقد تؤدي بعض الفائدة، وقد تؤدي ثمارها كاملة، فقد قال أهل الأدب: «كنّا نختلف إلى ثلاثة من مشايخ علماء النّحو، فمنهم من لم نفهم من كلامه شيئا، ومنهم من نفهم بعض كلامه دون البعض الآخر، ومنهم من نفهم جميع كلامه، أمّا الذي لا نفهم من كلامه شيء فأبو الحسن الرّماني، وأمّا الذي نفهم بعض كلامه دون البعض الآخر فأبو علي الفارسي، وأمّا الذي نفهم جميع كلامه فأبو سعيد السيرافي».

ونجاح درس القواعد يرجع إلى طريقة المدرّس، وما يبدعه من مهارة فنّية أثناء التّدريس، وليس لنا أن نفرض طريقة مرسومة ما دمنا مقتنعين بأنّ نجاح تدريس مادّة أو عدم التّوفيق فيها يعود إلى المدرّس، والملاحظات التالية استرشاد للمدرّس، له أن يأخذ بها أو ببعضها، أو يتركها[1]:

1. يكون التمهيد لدرس القواعد بمناقشة عامّة فيما سبق للطلبة دراسته من أبواب النّحو التي تتّصل بالدّرس المعدّ حاليا.
2. يُراعي في الأمثلة جودة الاختيار (طرافة الفكرة، وجمال الأسلوب)، على أن تُكتب بخطّ واضح مع وضع خطّ تحت الألفاظ التي يدور حولها الدّرس الجديد.
3. تُقرأ الأمثلة قراءة صامتة تُسهّل على الطلبة فهم معناها.

[1]- عبد المنعم سيّد عبد العال، طرق تدريس اللغّة العربية، دار غريب للطباعة، القاهرة، ص ص 156- 157.

4. ينبغي أن يتأكّد المدرّس من فهم الطّلبة لمعاني الأمثلة وذلك بمناقشتهم، فهذا يُعين على لفت أنظارهم إلى خصائص الكلمات والألفاظ التي سيدور حولها الشرح للتّعريف بالقاعدة، وكلّما أتحنا للطلبة فرصة الاعتماد على أنفسهم لمعرفة الصفات المشتركة بين الأمثلة استطاعوا استنباط القاعدة، ووجدوا لذّة في البحث تُحبّب إليهم دروس القواعد.
5. يُستحسن أن تكون العبارة التي تشير إلى القاعدة وتفصل أحكامها من صياغة الطلبة (ما أمكن) في لغة سهلة لا تتقيّد بعبارات التعاريف الاصطلاحية.
6. بعد استنباط القاعدة وفهم الطلبة لها يُطالبهم المدرّس بصياغة عبارات فيها أمثلة مشابهة لتلك الأمثلة التي كانت سبيلهم لفهم القاعدة ليزداد الأمر وضوحا.
7. يجب ألاّ ينتهي وقت حصّة القواعد دون إجراء تدريبات تطبيقية على القاعدة التي نحن بصددها في درسنا، لتثبيت القاعدة من ناحية، وإثارة روح النشاط في الطلبة من ناحية أخرى.

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية

عرض وتحليل النتائج

توطئة:

يشتمل هذا الفصل على البحث الميداني حول واقع تدريس النحو العربي في جامعة تلمسان، قصد التّعرف على مختلف الصعوبات التي تواجه الطّلبة في دراستهم لهذا المقياس، واستنتاج أسباب هذه الصعوبات بهدف إيجاد بعض الحلول لها.

1. **خطوات البحث الميداني:** لقد تمّ إنجاز هذا البحث الميداني بتقديم (توزيع) استبيانات للطّلبة والأساتذة، أمّا الطلبة فقد خصّصنا السنة أولى والثانية ليسانس، وبالنسبة للأساتذة فقد اخترت أساتذة تدرّس مقياس النّحو بالجامعة.
2. **أهداف هذه الدّراسة:** وتتمثّل أهداف هذا البحث في:

- ذكر الأسباب المؤدية إلى ضعف مستوى الطّلبة في مقياس النّحو وتحليلها.
- محاولة إيجاد الحلول والاقتراحات النّاجحة.
- الرّفع من مستوى الطّالب الجامعي بقسم اللّغة والأدب العربي، كونه المعني الأوّل بضرورة سلامة لسانه وقلمه من اللّحن.

3. **المنهج المستخدم:** إنّ المنهج المتّبع لإنجاز هذا البحث هو المنهج الوصفي لأنه يدرس الوقائع كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، واعتمدت على المنهج التّحليلي في تحليل النتائج وعرضها.
4. **ميدان الدّراسة:** تمّ اختيار "جامعة أبي بكر بلقايد" تلمسان.

المبحث الأول: تحليل نتائج الاستبانة الخاصّة بالطلبة:

القسم الأوّل: بيانات خاصّة بالطّالب

أ. الجنس:

	العدد	النسبة المئوية
ذكور	6	% 20.7
إناث	23	%79.3
المجموع	29	%100

من خلال الجدول لاحظنا أنّ أكبر نسبة من الطلبة هم إناث حيث بلغت نسبتهم 79.3%، فيما قدّرت نسبة الذكور ب 20.7%، وهذا يدلّ على إقبال الإناث على دراسة اللّغة العربية.

ب.نوع البكالوريا:

	العدد	النسبة المئوية
أدبي	25	% 86.2
علمي	4	%13.8
المجموع	29	%100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ أكبر نسبة تتوجّه لدراسة اللّغة العربية تمثّلها طلبة الشّعب الأدبية بنسبة 86.2%، وهذا لا ينفي توجّه فئة معيّنة بنسبة 13.8% من الشعب العلمية للتّخصّص في اللغة العربية بالجامعة.

ج. السنة الدراسية:

	العدد	النسبة المئوية
س 1	6	% 20.7
س 2	23	%79.3
المجموع	29	%100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ معظم الطّلبة الذين استجوبناهم يدرسون السنة الثانية ليسانس.

د. التّوجه لهذا الاختصاص:

	العدد	النسبة المئوية
اختياري	29	%100
إجباري	0	%00
المجموع	29	%100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ اختيار الطلبة لتخصّصهم الدراسي كان عن قناعة تامّة.

هـ. اللّغة التي يفضّلونها للمطالعة:

	العدد	النسبة المئوية
العربية	27	%93.1
الفرنسية	2	%10.3
المجموع	29	%100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ جلّ الطّلبة يفضّلون مطالعة اللّغة العربية وذلك بنسبة تقدّر ب 93.1% على غرار فئة أخرى ضئيلة تحبّذ الفرنسية بنسبة تقدّر ب10.3%.

و. هل تحب اللّغة العربية؟

بناءا على الجدول التّالي لاحظنا أنّ كلّ الطّلبة اختاروا الجواب (نعم)، وهذا يدلّ على حبّهم للّغة العربية.

القسم الثاني: أسئلة حول النحو العربي

1. ما رأيك في النحو العربي؟

	العدد	النسبة المئوية
سهل	7	%24.1
صعب	24	%82.8
المجموع	29	%100

من خلال الجدول نلاحظ أنّ أغلبية الطّلبة بنسبة 82.8% تؤكّد على صعوبة النّحو العربي، وفئة أقلّ منها يبدو لها النّحو سهلا.

2. هل تعاني من ضعف مستواك في النّحو؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	22	75.9%
لا	7	%24.1
المجموع	29	%100

من خلال الجدول يتّضح لنا أنّ أغلبية الطلبة بنسبة 75.9% يعانون من ضعف مستواهم في النّحو، وفئة أقلّ منها بنسبة 24.1% لا تعاني من أيّ ضعف.

3. إذا كان الجواب بنعم، فلماذا؟

	العدد	النسبة المئوية
لأنّه ليس علما دقيقا	3	%10.3
لأنّك لا تراه ضروريا في دراستك	1	%3.4
لأنّه صعب للاستيعاب	20	%69
لأنّنا لم ندرسه كفاية في الأطوار التي سبقت مرحلة الجامعة	1	%3.4
اهتمامي بالنّحو كبير	1	%3.4
عدم إعطائه أهمّية والأجدر تدريسه في الجامعة	1	%3.4
المجموع	29	%100

من خلال الجدول يتّضح لنا أنّ أغلب الطّلبة الذين يعانون من ضعف مستواهم في النّحو يُرجعون سبب ذلك إلى أنّه مقياس صعب للاستيعاب بنسبة 69%، وفئة أقلّ منها بنسبة 10.3% تُرجع سبب ضعفها إلى أنّه ليس علما دقيقا، أمّا بقية الطّلبة يُرجعون ضعفهم إلى أسباب أخرى.

4. هل ترى النّحو ضروري للتّمكن من اللغة العربية؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	28	%96.6
لا	1	%3.4
المجموع	29	%100

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنّ جلّ الطلبة بنسبة 96.6% يرون أنّ النحو ضروري للتّمكن من اللّغة العربية، في حين لا تبلغ نسبة الذين يرون أنّ النّحو ليس ضروريا للّغة العربية سوى 3.4%.

5. هل تظن أنّ تدهور اللّغة العربية راجع إلى إهمال النّحو؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	24	%82.8
لا	5	%17.2
المجموع	29	%100

يبيّن لنا الجدول التالي أنّ معظم الطّلبة يرون أنّ تدهور اللّغة العربية راجع إلى إهمال النّحو وتقدّر نسبتهم ب 82.8%، بينما الذين يرون أنّ إهمال النّحو ليس السبب في تدهور اللغة العربية تقدّر نسبتهم بـ 17.2%.

6. هل طبيعة المناهج تؤثّر على مستوى الطّلبة في النّحو؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	23	%79.3
لا	6	%20.7
المجموع	29	%100

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنّ معظم الطّلبة يقرّون أنّ طبيعة المناهج تؤثّر على مستوى الطلبة في النّحو بنسبة 79.3%، ولا تبلغ نسبة الذين ينكرون ذلك سوى 20.7%.

7. ما رأيك في توظيف أساتذة بدون خبرة في تدريس الأدب العربي؟

وقد تركنا هذا السؤال مفتوحا حتى يجيب الطّالب دون قيود، وفي تحليلنا لإجاباتهم وجدنا أنّ معظم الطّلبة يقولون أنّ الخبرة المقصودة هنا هي التّعامل مع الطلبة، أمّا تدريس الأدب العربي يتطلّب

التّمكن من المادة العلمية التي يُقبل الأستاذ على تدريسها، وآخرون يقولون أنّها كارثة لأنّه سيصعب عليه تقديم المادة العلمية ولا يمكنه أن يمتلك ملكة لغوية ويصعب عليه حتى توصيل وشرح أيّ درس، أمّا فئة أخرى ترى أنّها تخلق فجوة بين الطّالب والأستاذ من جهة وبين الطّالب والتّحصيل العلمي من جهة ثانية، وهو ما يكسر مردودية اكتساب المادة المعرفية.

8. هل يؤثر ذلك سلبا لاستيعاب النّحو لدى الطلبة؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	28	%96.6
لا	1	%3.4
المجموع	29	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة كبيرة من الطّلبة أجابت بتأثير توظيف أساتذة بدون خبرة في تدريس النحو سلبا على استيعابهم النّحو وتصل نسبتهم إلى 96.6%، أمّا الذين لا يوافقون هذا الرأي فنسبتهم ضئيلة جدا لا تتعدّى 3.4%.

9. ما رأيك في الأمثلة الموظفة في دروس النّحو؟

	العدد	النسبة المئوية
تساعدك على الفهم	15	%55.2
لا تساعدك على الفهم	14	%48.8
المجموع	29	%100

يُظهر لنا الجدول التالي أنّ النسب متقاربة بين الطلبة ومنهم من يرى أنّ الأمثلة الموظفة تساعد على الفهم وذلك بنسبة 55.2%، وآخرين يرون أنّ تلك الأمثلة لا تساعد على الفهم وذلك بنسبة 48.3%، وبذلك لا يوجد تفاوت في الإجابة.

10. إذا كانت هذه الأمثلة لا تفيد الطّالب فما سبب ذلك؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	11	%37.9
لا	18	%62.1
المجموع	29	%100

تبيّن لنا النتائج التالية أنّ أغلبية الطّلبة اختاروا الحجة الثانية وتقدّر نسبتهم بـ 62.1%، أمّا نسبة الذين اختاروا الحجة الأولى تقدّر بـ 37.9%.

11. كيف ترى حصص التّطبيق؟

	العدد	النسبة المئوية
تدعّم حصص التّنظير	9	%31
تغطّي العجز الحاصل في التّنظير	4	%13.8
لا يوجد انسجام بين حصص التّنظير والتّطبيق	16	%55.2
المجموع	29	%100

يبيّن لنا الجدول التالي أنّ معظم الطّلبة يرون أنّه لا يوجد انسجام بين حصص التّنظير والتّطبيق ونسبتهم تقدّر بـ 55.2%، في حين تقدّر نسبة الذين يرون أنّها تدعّم حصص التّنظير ب، 31%، أمّا النسبة الأخيرة يرون أنّها تغطّي العجز الحاصل في التّنظير وتقدّر بـ 13.8%.

12.هل تتوفّر المصادر التي يحتاج إليها الطّالب بشكل كاف في الجامعة؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	8	%27.6
لا	7	%27.1
بقلة	13	%48.3
المجموع	29	%100

نلاحظ من خلال الجدول التالي أنّ نسبة الطلبة الذين أجابوا بأنّ المصادر متوفّرة بقلّة تقدّر ب 48.3%، وهي نسبة كبيرة، أمّا بالنسبة للّذين أجابوا بعدم وجود المصادر التي يحتاج إليها الطالب ونسبة الذين أجابوا بأنّها متوفّرة متقاربة فيما بينها وذلك بنسبة 27.6%.

13.هل ترى أنّ النحو يحتاج إلى جهد شخصي من الطّالب ليستوعب أكثر؟

	العدد	النسبة المئوية
نعم	28	%96.6
لا	1	%3.4
المجموع	29	%100

بناءا على الجدول التّالي يتّضح لنا أنّ معظم الطّلبة يرون أنّ النّحو يحتاج إلى جهد شخصي ليستوعب أكثر وتقدّر نسبتهم بـ 69.6%، في حين تقدّر النّسبة التي ترى أنّ النّحو لا يحتاج إلى جهد شخصي بـ 3.4%.

14. ما سبب تراجع اللّغة العربية عامّة والنّحو خاصّة في جامعة تلمسان؟

يبيّن لنا الجدول التالي أنّ أكبر نسبة من الطّلبة أجابت بالتّبرير الأوّل وهو نفور الطّلبة من اللّغة العربية وهي تقدّر ب 89.7%، أمّا النسبة الضئيلة التي أجابت بسعة انتشار اللّغة الفرنسية تقدّر ب 10.3%.

وبعد تحليل النتائج المحصّل عليها عن طريق الاستبانة نستنتج أنّ:

- الطّلبة يُقرّون بصعوبة القواعد النّحوية كمادّة في حدّ ذاتها.
- المشكلة لا تكمن في اللّغة العربية ولا في النّحو، بل تكمن في الطّالب بالدّرجة الأولى، وفي نفوره من هذه اللّغة.
- جلّ الطّلبة يعانون من ضُعف مستواهم في النّحو وذلك راجع حسبهم إلى أنّه مقياس صعب الاستيعاب والفهم، وأنّه ليس علما دقيقا.
- الطّلبة يرون أنّ توظيف أساتذة بدون خبرة يؤدّي إلى نشأة جيل ينفُرُ من اللّغة العربية، ويراها صعبة لأنّ فاقد الشيء لا يُعطيه، ويؤدّي كذلك إلى خلق فجوة بين الطّالب والأستاذ وهو ما يكسر مردودية اكتساب المادّة المعرفية.

الخاتمة

وفي الأخير، ومن خلال الدّراسة التي قمت بها توصّلت إلى أنّ النّحو علم شريف وجوهرة نفيسة من بحر اللغة العربية الأم، به يقوم اللّسان، ونفهم الأحاديث النبويّة، وبالرّغم من أنّه يبدو للبعض صعبا ومُعقّدا في مظهره لكنّه يتطلّب فقط تركيزا وحبّا للغتنا الغالية.

ولا شكّ أنّ المتتبع لواقع تدريس النّحو في الجامعة الجزائريّة يُلاحظ وجود ضُعف في مستوى التّحصيل الذي يظهر أثره انطلاقا من نتائج الفروض والامتحانات، كما يلاحظه من منطلق الاستعمال اللّغوي للمتعلّمين إذ ما راموا التّعبير مشافهة أو كتابة.

والذي يجب ألاّ يغيب عن أذهاننا أنّ هذا الضّعف ليس وليد المرحلة أو السّنة التي يجتازها الطّالب في الجامعة، وإنّما هي إرث متراكم بدأ في سنوات التّعليم الابتدائي ورافقه على مرّ المراحل الموالية من التّعليم العامّ إلى أن صبّ في المرحلة الجامعية، وفي هذه الأثناء يجرّ معه المزيد من الصعوبات والمشاكل، حتى صارت قواعد اللّغة العربية مستغلقة على العقول، مستنكرة من قبل بعض النّفوس.

وفي الأخير نسأل الله تعالى التوفيق والسّداد.

الملاحق

الملحق رقم 01: الاستمارة الخاصة بأساتذة اللغة والأدب العربي–جامعة أبو بكر بلقايد–تلمسان

أستاذي(تي) الكريم(ة) يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التّي تمثّل جزءًا مهمًّا من البحث الذي أنا بصدد إعداده، ولهذا أرجوا منكم التفضّل بالإجابة عن الأسئلة المطروحة عليكم بكل نزاهة، وذلك بوضع علامة (X) أمام الجواب الذي ترونه مناسبًا، وإليكم الشكر الجزيل مسبّقًا.

الخيار رقم 1

1– البيانات الشخصيّة:

الاسم واللقب.....:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

نوع البكالوريا المتحصّل عليها:

☐ أدبي

☐ علمي

☐ أخرى ☐

الشهادة الجامعية :

☐ دكتوراه

☐ ماجستير

الخبرة:

☐ أقل من 5 سنوات

☐ بين 5 و10سنوات

☐ أكثر من 10سنوات

2– أسئلة حول مقياس النحو:

ما رأيكم في واقع اللغة العربية بجامعة تلمسان؟

☐ جيّد

☐ متوسط

☐ متدهور

كيف ترون مادة النحو العربي؟

☐ مهمّة

☐ غير مهمّة

هل سبق لكم أن درستم مادة النحو؟

☐ نعم

☐ لا

إذا كانت الإجابة (بنعم)، فما هي نوعية الكتب والمصادر النحوية التي تعتمد عليها في إعداد المحاضرة؟

☐ تراثية

☐ حديثة

ما هي الطريقة التي تتّبعها في تدريس الحصة التطبيقية؟

☐ تمارين الإعراب

☐ البطاقات

☐ التطبيقات المنزلية

☐ التمارين اللغوية الفورية

☐ العروض

هل تخصّص مراجعة أو مناقشة خارجة عن موضوع الدرس لمعرفة الخلفيات المرجعيّة للطالب في مادة النحو؟

☐ نعم

☐ لا

هل ترون أن مادة النحو مبرمجة بشكل كافٍ في الجامعة؟

☐ نعم

☐ لا

إذا كانت إجابتكم (بلا)، فماذا تقترحون؟

ما سبب تراجع مستوى الطلبة في علم النحو بجامعة تلمسان؟

☐ عدم توظيف طرائق فعالة في تدريس هذه المادة

☐ صعوبة هذه المادة وعدم دقّة قواعدها

☐ لا يبذل الطالب جهدًا فرديًّا

ما هي أسباب صعوبة مادة النحو العربي؟

☐ قِدم القواعد النحوية و عدم تناسبها مع العصر

☐ صعوبة اللغة التي كُتِبَ بها

☐ النحو واختلاف التأويلات فيه

☐ الضعف اللغوي والعلمي في الجامعة الجزائرية

هل تشاطرون من يقول أن سبب تدهور اللغة العربية هو إهمال النحو بالدرجة الأولى؟

☐ نعم

☐ لا

ما الطريقة التي تقترحونها لتفعيل تدريس النحو العربي؟

ما هي الحلول التي تقترحونها للرّقيّ بمستوى اللغة العربية والنحو العربي في الجامعة الجزائرية؟

شكرا على تعاونكم معنا.

الملحق رقم 02: استمارة خاصة بطلبة قسم اللغة و الأدب العربي جامعة تلمسان

عزيزي (تي) الطالب (ة) يشرّفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التّي تمثّل جزءًا مهمّاً من البحث الذّي أنا بصدد إعداده،الموسوم ب:تعليمية النحو في المستوى الجامعي بجامعة تلمسان،لهذا أرجوا منكم التفضّل بالإجابة عن الأسئلة المطروحة عليكم بوضع علامة (X) أمام الإجابة التّي ترونها مناسبة مع الشكر الجزيل مسبّقًا.

1- بيانات خاصّة بالطالب:

أ-الجنس :

☐ ذكر

☐ أنثى

ب-نوع البكالوريا :

☐ أدبي

☐ علمي

☐ أخرى ☐

ج-السنة الدراسية الجامعية :

☐ س1

☐ س2

د-هل توجيهك لهذا الاختصاص؟

☐ اختياري

☐ إجباري

هـ-ما هي اللغة التي تفضّلها للمطالعة؟

☐ العربية
☐ الفرنسية

و-هل تحب اللغة العربية؟

☐ نعم
☐ لا

2- أسئلة حول النحو العربي:

ما رأيك في النحو العربي؟

☐ صعب
☐ سهل

هل تعاني من ضعف مستواك في النحو؟

☐ نعم
☐ لا

إذا كان جوابك بنعم، فلماذا؟

☐ لأنه ليس عِلمًا دقيقًا
☐ لأنك لا تراه ضروريًا في دراستك
☐ لأنه صعب للاستيعاب

هل ترى النحو ضروريّ للتمكّن من اللغة العربية؟

☐ نعم
☐ لا

هل تظن أن تدهور اللغة العربية راجع إلى إهمال النحو؟

☐ نعم

☐ لا

هل طبيعة المناهج تؤثّر على مستوى الطلبة في النحو؟

☐ نعم

☐ لا

ما رأيك في توظيف أساتذة بدون خبرة في تدريس الأدب العربي؟

هل يؤثّر ذلك سلبًا لاستيعاب النحو لدى الطلبة؟

☐ نعم

☐ لا

ما رأيك في الأمثلة الموظفة في دروس النحو؟

☐ تساعدك على الفهم

☐ لا تساعدك

إذا كانت هذه الأمثلة لا تفيد الطالب فما سبب ذلك؟

☐ لأنها صعبة

☐ لا تُستَمدُّ من واقع الطالب

كيف ترى حصص التطبيق؟

☐ تدعِّم حصص التنظير

☐ تغطّي العجز الحاصل في التنظير

☐ لا يوجد انسجام بين حصص التنظير والتطبيق

هل تتوفر المصادر التي يحتاج إليها الطالب في الجامعة بشكلٍ كافٍ؟

☐ نعم

☐ لا

☐ بقلّة

هل ترى أن النحو يحتاج إلى جهدٍ شخصي من الطالب ليستوعب أكثر؟

☐ نعم

☐ لا

ما سبب تراجع اللغة العربية عامة و النحو خاصة في جامعة تلمسان؟

☐ نفور الطلبة من اللغة العربية

☐ سعة انتشار اللغة الفرنسية

شكرًا على تعاونكم معنا

قائمة المصادر والمراجع

أوّلا: القرآن الكريم

ثانيا: المعاجم

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللّغة العربية، دار الفكر، مصر، الطبعة 2، الجزء 1، باب الدال، مادة درس.
2. ابن كثير (أبو الغداء الدّين إسماعيل بن عمر بن كثير)، تفسير القرآن العظيم، دار الطيبة للنشر، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، الجزء الثالث، 1999.
3. ابن منظور (أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، باب الطاء، مادة طرق، الجزء 9، الطبعة 4، 2005.
4. أحمد بن فارس بن زكريا أبو الحسين الرازي، تحقيق: عبد السلام هارون، مقاييس اللّغة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الجزء 2، باب الدال والراء وما يثلثهما، مادة درس.
5. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2010، الجزائر.
6. عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، الجامع الصغير، الجزء 10.
7. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، الطبعة 1، 1994م.
8. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز الآبادي، القاموس المحيط إحياء التراث العربي، بيروت، تقديم: محمد عبد الرحمن المرعشلي، الجزء 2، الطبعة 1، 1417هـ- 1997م، فصل الطاء، مادة طرق.
9. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصّحاح، دار مكتبة الهلال، بيروت، طبعة جديدة، مادة ن ح ا، 1988م.

ثالثا: المصادر والمراجع

1. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، الطبعة 2، 1427هـ- 2006م.
2. إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، دار الفكر العربي، الطبعة 2، القاهرة، 1413هـ- 1992م.
3. أبو البركات كمال الدّين عبد الرحمن بن محمد بن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، مطبعة المعارف، بغداد، 1959.
4. تمام حسان، اللّغة بين المعيارية والوصفية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1958م، دون طبعة.
5. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود حيلة، طرائق التدريس العامّة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة 2، 2005.
6. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة 2، 2001.
7. جون كلود غاينون، معجم اللّسانيات، نقلا عن بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، الطبعة 1، 2007م.
8. حسن عون، اللّغة والنحو، دراسات تاريخية وتحليلية مقارنة.
9. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2000م، دون طبعة.
10. حسين سليمان قورة، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللّغة العربية والدّين الإسلامي، دار المعارف، الطبعة 2، مصر، 1981م.
11. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة 1، عمان، الأردن، 1424هـ- 2003م.
12. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد، 2009م، الطبعة 1، 1430هـ- 2009م.

13. رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، الطبعة 2، 1981م.

14. زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1999.

15. سعيدي محمد، في البيداغوجيا قضايا وإستراتيجيات معرفية ومنهجيّة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة تلمسان، النشر الجامعي الجديد، 2018.

16. ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة 1، 2002.

17. عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية، الدوحة، دار الثقافة، دون تاريخ، دون طبعة.

18. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، الطبعة 5، 1970م.

19. عبد القادر شاكر، اللّسانيات التّطبيقية التعليمية قديما وحاضرا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة 1، 2016.

20. عبد الله مولى عكاشة، ظهور الحقائق في بيان الطرائق، دار الكتب، القاهرة، بدون تاريخ، دون طبعة.

21. عبد المنعم سيّد عبد العال، طرق تدريس اللغّة العربية، دار غريب للطباعة، القاهرة، دون تاريخ، دون طبعة.

22. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، أميرة للطباعة، 2000م.

23. علي الجمبلاطي، أبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربية والتربية الدينية، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، دون تاريخ، دون طبعة.

24. فايزة السيّد عوض ودعاء أبو اليزيد البسطامي، تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، مكتبة المتنبي، الدمام، 2015.

25. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، منشورات الدّراسات النفسية التربوية، 1983م.

26. محمد علي النجار، محاضرات عن الأخطاء، معهد الدراسات العربية، القاهرة، 1959.

27. محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، شركة الطويجي للطباعة والنشر، القاهرة، 1984م.

28. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، الطبعة 1، 2004.

29. نبيل محمد زايد، التعليم والتّعلّم ... المعلّم والمتعلّم في مدرسة المستقبل، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

30. نصر الدين الشيخ بوهني، العملية التربويّة وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات.

31. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامّة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، الطبعة 2، 2005م.

رابعا: الرسائل الجامعية

1. خولة لبوخ، تعليمية اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية السنة الخامسة ابتدائي –أنموذجا– مذكرة لنيل شهادة الماستر أكاديمي، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2016– 2017م.

2. العالية حبار، تعليمية اللّغة العربية وفق المنظومة التربوية الجديدة، دراسة صوتية تقويمية للقراءة – السنة الأولى ابتدائي– مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2012– 2013.

خامسا: مواقع الإنترنيت والمجلات

1. Puren Christien, Histoire des méthodologie de l’enseignement, paris, 1988, CLE international.

2. www.Britannica.com, Retrieved 30-6-2018, edited.

3. جودت أحمد سعادة، طريقة المحاضرة في التدريس، رسالة الخليج العربي، الرياض، 1998، العدد 66.

4. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثاني فبراير 2018.

الفهرس

الفهرس

البسملة

الإهداء

الشكر والتقدير

مقدمة .....أ

مدخل: نشأة علم النحو وواضعه 6

أولا: نشأة علم النحو 6

ثانيا: واضع علم النحو 7

الفصل الأول: مصطلح تعليمية النحو

المبحث الأول: مفهوم التعليمية..... 11

المطلب الأول: لغة 11

المطلب الثاني: اصطلاحا 12

المبحث الثاني: عناصر العملية التّعليمية التّعلمية.....13

المطلب الأول: مفهوم المنهاج لغة.....17

المطلب الثاني: مفهوم المنهاج اصطلاحا.....18

المبحث الثالث: مفهوم النحو 20

المطلب الأول: لغة 20

المطلب الثاني: اصطلاحا 21

المبحث الرابع: طرائق تدريس النحو العربي.....23

المطلب الأول: مفهوم الطريقة 23

المطلب الثاني: مفهوم التدريس 26

المطلب الثالث: مفهوم طريقة التدريس 28

المطلب الثاني: طرائق تدريس النحو العربي 29

الفصل الثاني: عوائق تدريس النحو العربي

المبحث الأول: صعوبات تدريس النحو العربي.....40

المبحث الثاني: صعوبات استيعاب الطلاب للقواعد النّحوية.....47

المبحث الثالث: أهداف تدريس قواعد اللغة العربية.....90

المبحث الرابع: علاقة النحو بالمهارات اللغوية.....50

المبحث الخامس: الطريقة الناجحة لتبليغ دروس النحو.....52

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية: عرض وتحليل النتائج

المبحث الأول: تحليل نتائج الاستبانة الخاصّة بالطلبة.....57

خاتمة 67

ملاحق 69

قائمة المصادر والمراجع 77

فهرس الموضوعات 84

الملخص

الملخص:

إنّ الحديث عن موضوع طبيعة النّحو العربي من حيث التّدريس، والفهم، والتّطبيق قد كثُر وتنوّع، ماضيا وحاضرا، حيث يعتبر النّحو أحد أهمّ المرتكزات التي تقوم عليها علوم اللغة العربية، وبات تعليمه للطّلاب قضية تُؤرق كلّ المعنيين باللّغة العربية درسا وتدريسا، ومن هنا كان موضوع دراستنا حول "تعليمية النّحو في المستوى الجامعي"، السنة أولى وثانية ليسانس كنموذج، وهذا بغية تقديم نموذج حول تدريس النّحو في هذين الصّفين، حيث قدّمنا دراسة نظرية حول التّعليمية والنّحو، ودراسة ميدانية لتطبيق الجانب النظري، وكانت خلاصة القول هي ضرورة الاهتمام بتعليم مادّة النّحو في جميع المراحل التّعليمية، وليس فقط المرحلة الجامعية وذلك من أجل الرفع من مستوى التعليم عموما والطّلبة خصوصا.

الكلمات المفتاحية: التّعليمية– النحو– الطلبة.

Résumé :

Le thème de la nature de la grammaire arabe en termes d'enseignement, de compréhension et d'application a été nombreux et varié, passé et présent, où la grammaire est l'un des piliers les plus importants de la sciences de la langue arabe, et son enseignement aux étudiants est devenu une question qui concerne toutes les personnes concernés en arabe, et donc le sujet Notre étude sur «L'enseignement de la grammaire au niveau universitaire», première et deuxième année de baccalauréat comme modèle, afin de fournir un modèle sur l'enseignement de la grammaire dans ces deux classes, où nous avons présenté une étude sur la théorie de la grammaire et l'enseignement, et le refore l'étude de l'aspect champ de l'application de la théorie, en fin de compte, il fallait prêter attention à l'enseignement secondaires À touts les niveaux d'éducation, et pas seulement au niveau universitaire, afin d'élever le niveau d'éducation en général et les étudiants en particulier.

Les mots clés : éducation- grammaire- étudiants.

Abstract :

the topic of the nature of Arabic grammar in terms of teaching, understanding, and application has been many and varied, past and present, where grammar is one of the most important pillars of Arabic language science, and its teaching to students has become an issue that concerns all does concerned in Arabic ,language as a lesson and teaching, and hence the subject of Our study on "Teaching Grammar at the University Level", first and second year of a Bachelor's degree as a model, in order to provide a model on the teaching of grammar in these two grades, where we presented a study on the theory of grammar and teaching, and the refore the study of the field aspect of the application of the theory. The bottom line was the need to pay attention to grammar education at all levels of education, not just the university level, in order to raise the level of education in general and students in particular.

Key words: educational- grammar- students.