وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة يحيى فارس بالمدية

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

صعوبات تعليمية النّحو العربي في المرحلة الجامعية

بجامعة المدية السنة الأولى ليسانس – أنموذجا –

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصّص: تعليمية اللّغات

إعدادالطالبة:

*صبرينة فرقاني

إشراف الأستاذ:

د. إسماعيل محروق

السنة الجامعية:

2022م-2023م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

نحمد الله عز وجل أولا على توفيقه

ثم نتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور " إسماعيل محروق " الذي

كان لنا خير العون والسند، ولم يبخل عنا بالنصح والإرشاد طيلة فترة إنجاز هذا العمل.

إلى كل أساتذتنا الذين درسونا خلال هاته السّنوات ولم يبخلوا علينا

كما نشكر أعضاء لجنة المناقشة على تكبدهم عناء قراءة هذا العمل وتصويب هفواتنا

وزلات أقلامنا.





الإهداءّ

بقلب مليء بمشاعر الحب والعرفان أهدي هذا العمل إلى رمز التضحية والحنان صاحبة القلب الأبيض " أمي الحبيبة أطال الله في عمرها وشفاها.

إلى من كللهم الله بالوقار، إلى من علموني العطاء دون انتظار، إلى من أحمل اسمهم بكل افتخار، أرجو من الله الستار أن يمد في أعمارهم إلى " عائلتي حفظهم الله "

إلى القلوب الطيبة الطّاهرة والنفوس البريئة إلى إخواني وأخواتي كل باسمه

إلى الأستاذ الكريم الذي تشرفت بالعمل معه " إسماعيل محروق ".



مقدمة

مقدمة:

إنّ الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد ألاّ إله إلاّ الله وحده لا شريك له، خلق الخلائق فأتقن ما صنع، وشرّع الشرائع فأحكم ما شرع، وأشهد أنّ نبينا محمدا عبده ورسوله صلى الله عليه وسلم تسليما كثيرا، أما بعد:

تعدّ اللّغة العربيّة مفتاح جميع العلوم وبابا لجلّ ميادين المعرفة والحياة وتمتاز العربية بالفصاحة وجمال الأسلوب والجزالة والدّقة في الوقت ذاته لأنّها تستمدّ تلك الخصائص الفريدة من القرآن الكريم، الكتاب المقدّس المصون في كتاب محفوظ، الحافظ معه للّغة العربية، ولذلك أولى العلماء القدماء والمحدثون على حد سواء الاهتمام بها والبحث والتعمّق والتّوسع فيها، وكان النّحو العربي صاحب الحظ الأوفر من الاهتمام، إذ هو من يحافظ على اللغة العربية بشكل مباشر، فهو يهتم بعناصر اللّغة والمهارات اللّغوية ويعتبر عماد العربيّة لما قدّمه لها، فقد حفظها من اللّحن وزلل الألسن والخطأ.

هذه دراسة عنوانها: " صعوبات تعليميّة النّحو العربي لدى طلبة الجامعة للسّنة الأولى ليسانس أنموذجا "، عقدناه لاستكمال متطلّبات الحصول على درجة الماستر في اللّغة والأدب العربي، والسبب الأول لاختياري لهذا الموضوع دون غيره هو ظاهرة نفور الطلبة في الوسط الجامعي من لغتهم الأم قد أصبح ظاهرة متفشية، كما أنّهم يهمشونها ويقزّمون قواعدها أمام نظيراتها من اللّغات، بل ويستحي بعضهم من البوح بدراسته لهذا التّخصص، ويعتبرونها لغة لا تساير ولا تواكب متطلّبات العصر، أمّا السبب الثاني فهو أهميّة علم النّحو بالنّسبة للغتنا وكتابنا وديننا، فهو كان الحافظ لكتاب الله وأحكامه من خطر التّحريف.

ورغم أهمّية هذا العلم على الصّعيدين الدّيني والمعرفي، لاحظنا بعد الإنسان العربي بشكل عام والنّاشئين والمتعلّمين والطّلبة بشكل خاصّ عدولهم وبعدهم عنه مشتكين من تعقيده وصعوبة قواعده، إذ ينظر الطّلبة إليه على أنّه مادّة لا تقدّم شيئا لحياتهم الوظيفية

والعملية واليومية، وبعضهم ينفر من العربية نفورا تاما بسببه، وذلك يولد الإشكالية التالية: ما هي الأسباب الّتي تدفع الطلبة للنظر إلى النّحو العربي على أنّه أصعب مادّة يواجهونها في المرحلة الجامعية؟ وتتدرج تحت هذه الإشكالية تساؤلات أخرى أبرزها: أين تكمن تلك الصّعوبات التي تجعلهم ينفرون من المقياس ويهملون لغتهم الأم؟ هل بسبب صعوبة النّحو في ذاته أم لصعوبة طرق تدريسه؟ هل للمقرر النّحوي أثر في تراكم القواعد على الطّلبة؟ أم راجع لطرق تدريس القديمة مع متطلبات العصر، ولا تساعد الطلبة على استيعاب أساسيات هذا العلم وقواعده؟

وللإجابة عن هاته لتّساؤلات وضعنا الفرضيّات التّالية:

_ قد ترجع الصّعوبة إلى اختلاط القواعد ببعضها و تقاربها لشّديد من بعضها البعض.

_ قد لا تتماشى طرائق التّدريس القديمة مع متطلّبات العصر، ولا تساعد الطّلبة على استيعاب أساسيّات هذا العلم و قواعده.

– قد لا تتناسب أساليب شرح بعض الأساتذة مع جميع قدرات الطّلبة ولا تراعي فروقاتهم الفردية ودرجات استيعابهم المتفاوتة.

– الطلبة لا يجتهدون ولا يبذلون أي مجهودات فردية عن طريق الاطّلاع على الكتب أو تنويع وسائل البحث والتعلم، ويكتفون فقط بما يقدّم لهم أثناء الحصة.

ونهجنا في هذه الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي، حيث قمنا بوصف وتقديم تصوّر نظري عن الصّعوبات التّي قد تواجه الطّلبة في تعلّم النّحو، ثمّ حلّلنا نتائج الاستبيانات وقمنا بإحصاء بياناتها.

تمّ تقسيم هذا العمل إلى قسمين، أحدهما نظري والآخر تطبيقي، فأمّا القسم النّظري فقد جاء في فصل تمهيدي حدّدنا فيه مفاهيم المصطلحات التّعليمية، ثمّ أشرنا إلى نشأتها وعناصر العملية التّعليمية التعلّمية ووسائلها، أمّا الفصل الأول فقد تطرقنا فيه إلى دراسة النحو العربي دراسة تنظيريّة، حيث قمنا بتحديد مفهوم النّحو، ثمّ تتبعنا نشأته وأسباب

وضعه، وفي الختام تحدّثنا عن أهمّية النّحو بالنّسبة للّغة العربية والقرآن الكريم، أمّا الفصل الثاني فقد تحدّثنا فيه عن طرق تدريس النّحو في الجامعة الجزائرية، كما عرضنا موضوعات المقرّر النحوي للسنة الأولى ليسانس، وأخيرا تطرّقنا إلى صعوبات تدريس النّحو العربي ومحاولات تيسير تلك الصعوبات.

أمّا الجزء التطبيقي فقد كان عبارة عن دراسة ميدانية ممثلة في الفصل الثّالث حيث قمنا فيه بتحليل نتائج الاستبيانات التّي وزّعناها على طلبة السّنة الأولى ليسانس و تشخيص الصّعوبات الّتي تواجههم في مقياس النّحو، و استنتاج بعض الحلول الّتي قد تسهّل عملية اكتسابهم للنّحو العربي، ثمّ جاءت الخاتمة التي أجملنا فيها أهم النتائج التّي توصّلنا إليها.

وأخيرا فللّه الحمد من قبل ومن بعد، الذي أعاننا على إتمام هذا البحث، ولا يخلو أيّ بحث من العوائق والصّعوبات، حيث واجهت مشكلتين، أولهما نقص المصادر والمراجع وأمّهات الكتب التي تعالج موضوع بحثنا، وثانيهما عند توزيع الاستبيانات الخاصّة بالقسم الميداني بسبب غياب الطّلبة عن مقاعد الدّراسة تارة، ورفض بعضهم الإجابة تارة أخرى، وكذا عدم إجابة بعضهم بجدّية ومصداقية عن أسئلة الاستبيان، ممّا جعل تحليل النّتائج صعبا، ونتقدم بجزيل الشكر إلى من أخذوا أسئلتنا بمحمل الجد وأجابوا عنها بنزاهة وساعدونا على إتمام هذا البحث، فإن جاء بصواب فبتوفيق الله وإن حاد عن الصّواب فحسبه أجر البحث والاجتهاد.

كما أتقدم بوافر الشكر والامتنان للأستاذ المشرف الدّكتور : "محروق إسماعيل"، فقد كان نعم المعين والمرشد في هذا البحث.

أسأل الله أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وأن يجعله وأصحابه من المقبولين وأن يبوّئنا العفو منازل المتوكّلين.

ربّنا عليك توكّلنا

وإليك أنبنا

وإليك المصير

الفصل التمهيدي:

دراسة تنظيريّة للتّعليميّة

1/ مفهوم التّعليميّة.

2/ نشأة التّعليميّة.

3/ عناصر العملية التّعليميّة التعلميّة.

4/ وسائل العملية التّعليميّة التعلميّة.

تمهيد:

إنّ اللّغة البشريّة هي ما تميّز الإنسان عن باقي المخلوقات، وهي أهمّ وسيلة للتّفاهم والتّواصل، وهي أساس البحوث العلميّة لأنّها تبحث عن المعارف واكتساب المهارات اللّغويّة والاجتماعيّة، وتهتمّ خاصّة بالمجال التّعليمي والتّعليميّة. فما هي التّعليميّة؟ وما هي عناصرها و وسائلها؟

الفصل التمهيدي: دراسة تنظيريّة للتّعلميّة

1- مفهوم التّعلميّة:

أ/ لغة:

علّم : من صفات الله عزّ وجلّ العليم والعالم والعلاّم ، والعلم: نقيض الجهل، وعَلِمَ الرَّجُلُ خبره وأحبَّ أن يعلمه أي: يخبره[1].

ب/ اصطلاحا:

جاء في معجم مصطلحات التّربية والتّعليم أنّ الدّيداكتيك هو علم تدريس المواد ونقل المعرفة قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي الوجداني أو الحسّ الحركي أو الانفعالي المعماري[2].

وعرّف حبيب بوزواودة ويوسف ولد النبيّة التّعليميّة ، بأنها مصدر صناعيّ لكلمة "تَعْلِيمٌ"، وهي ترجمة المصطلح اللاتيني (Didactique) ذي الأصل اليوناني (Didacticos) التّي تعنني فلنتعلّم، أو فنّ التّعليم كما ورد في معجم الأكاديمية الفرنسيّة[3].

وعند أحمد حساني: "التّعليميّة هي وسيلة إجرائيّة لتنمية قدرات المتعلّم قصد اكتساب المهارات اللّغوية واستعمالها بكيفية وظيفيّة تقتضي الإفادة المتواصلة من التّجارب والخبرات العلميّة التّي لها صلة مباشرة وملازمة في ذاتها بالجوانب الفكرية والعضوية والنّفسية والاجتماعية للأداء الفعلي للكلام عند الإنسان[4].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطّباعة والنّشر، د ط، 2000، ج10، ص 151.

[2]- مراد سهام، معجم مصطلحات التّربية والتّعليم، د ط، 2015م، ص 22.

[3]- حبيب بوزواردة ويوسف ولد النبيّة ، تعليمية اللّغة العربية في ضوء اللّسانيات التّطبيقية، قضايا وأبحاث – مكتبة الرشاد للطّباعة والنّشر، الجزائر، ط1، 2020م، ص 67.

[4]- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية: حقل تعليميّة اللّغات ، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر، د ط، 2009م، ص 1.

وفي منهاج اللّغة العربية وآدابها: التّعليميّة قدرات المكوّن التّربويّة المتمثّلة في معرفة من يعلّم، وسيطرته على المادّة التّي يدّرسها وتحكّمه في طرائق التّدريس[1].

من المفاهيم والتّعريفات السّابقة نجد بأنّ التّعليميّة هي حقل من حقول اللسانيات التّطبيقيّة المختصّة بتعليم اللّغة، هدفها تطوير الوسائل التّعليميّة وتركّز على البحث في طرق تسهيل نقل المعارف من المعلّم إلى المتّعلم وتغييرها وفقا لما يتناسب مع قدرات المتعلّمين الفكرّية المختلفة.

2- نشأة التّعليمية:

التقت أحمد حساني التفاتة سريعة إلى نشأة مصطلح التّعليميّة، حيث قال: "إذا ما التقت التفاتة سريعة إلى الظّروف الّتي ظهر فيها مصطلح التّعليميّة (Didactique) في الفكر اللّساني والتّعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى (M F. Makey) الذي بعث من جديد المصطلح القديم (Didactique) للحديث عن المنوال التّعليمي[2].

كما أشار إليه حبيب زواودة ويوسف ولد النبيّة في مفهوم التّعليميّة إلى أنّ أصل مصطلح (Didactique) هو أصل يوناني (Didacticos) ويُعنى به (فَلْنَتَعَلَم).[3]

3-عناصر العملية التّعليميّة التعلميّة:

قبل التطرّق إلى عناصر العمليّة التّعليميّة التعلميّة نشير في عجالة إلى مفهوم العمليّة التّعليميّة التعلميّة، ويقصد بها تجهيز وإعداد أفراد يتمتعون بقدر من المعرفة والمهارة في مواضيع محدّدة ، يمتلكون بعض التأهيل المناسب لسوق العمل.[4] وهي تفاعل ما بين المعلّم والمتعلّم من أجل تبليغ وبلوغ المعرفة أو هي مجموع النّشاطات التّي يقوم بها المعلّم والمتعلّم لتحقيق الأهداف التّعليميّة المحدّدة للمنهج، المتمثّلة في النّمو الشّامل

[1]- منهاج اللّغة العربية وآدابها فيالتّعليم الثانوي العام، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 1995م.
[2]- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية: حقل تعليميّة اللّغات ، مرجع سابق، ص 130-131.
[3]- ينظر: حبيب بوزواردة ويوسف ولد النبيّة ، تعليمية اللّغة العربية في ضوء اللّسانيات التّطبيقية، مرجع سابق، ص 67.
[4]- مراد سهام، معجم المصطلحات التّربية والتّعليم، مصدر سابق، ص 30.

والمتكامل للمتعلّم ، سواء تمّ هذا النّشاط داخل غرفة الصفّ أم خارجها، طالما أنّه يتمّ تحت إشراف المدّرس، كما تعرف أيضا بأنّها البرامج التّي نضعها أو تنظّمها الأجهزة التّربويّة لتكون متكاملة مع البرنامج التّعليمي[1].

تقوم العمليّة التّعليميّة التعلميّة على عناصر ضروريّة تقوم بدور محدّد من أجل تحقيق الأهداف التّعليميّة وهي:

أ/ المعلّم: وهو من يبلّغ المعارف ويراقب اكتسابها، وه الشّخص الذي يتحمّل مسؤولية تربية المتعلّمين داخل المدارس، وهو مكلّف أيضا بالتدّريب والإرشاد والتّنظيم والتّوجيه[2]، ويجب أن يتمتّع المعلّم بشروط تجعل منه مدرّسا فعّالا، حيث يجب أن يتمتع بتأهيل علمي وبيداغوجيّ مناسب وكاف، وأن يكون قادرا على اختيار الطّرائق البيداغوجيّة والوسائل المساعدة بشكل ذاتّي واستثمارها استثمارا جيّدا من أجل إنجاح عملية التّواصل مع المعلّم، كما يجب على المعلّم التحكّم في آليّة الخطاب التّعليمي، مع إمكانيّة ترقية خبرة المعلّم البيداغوجيّة في مجال تقويم المهارات وتعزيزها[3] ويستثمر كلّ المقاربات التّربويّة والبيداغوجيّة الفعّالة التّي تجعل المتعلّم في صلب العمليّة التّعليمية التعلميّة[4].

نستنتج ممّا سبق أنّ المعلّم هو إحدى الركائز الأساسيّة في العمليّة التّعليمية التعلميّة إذ لا يمكن أن تتمّ بدونه، وهو ليس مجرّد ملقن وناقل للمعارف فحسب، بل يرتقي دوره إلى التّربية والتّنشئة، وذلك يعود إلى الوقت الطّويل الّذي يقضيه المتعلّم مع معلّمه.

ب/ المتعلّم: وهو محور العمليّة التّعليمية التعلميّة، حيث أنّ المعلّم غير قادر على مزاولة التّعليم في غياب المتعلّم، ويمكن تعريف المتعلم بأنّه المستهدف من العمليّة التّعليمية التّربوية حيث تسعى التّربية بمختلف مؤسساتها ووسائلها إلى تربية المتعلّم وتنشئته وتوجيهه وإعداده للمشاركة في حياة المجتمع بشكل منتج ومثير[5]. ويتمثّل دور التّلميذ في

---

[1]- المصدر السابق، ص 44.
[2]- مرداد سهام، معجم المصطلحات التّربية والتعليم، مصدر سابق، ص 339.
[3]- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، مرجع سابق، ص 41-42.
[4]- مراد سهام، معجم المصطلحات التّربية والتّعليم، مصدر سابق، ص 37.
[5]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدريس، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص 45.

المشاركة في جميع الأنشطة العلميّة، وممارسة الخبرات التعليميّة المباشرة، والتّفاعل مع البيئة التّعليمية المحيطة والغنيّة بمثيراتها[1]. كما يتباين المتعلّمون فيم بينهم من حيث القابلية الذّاتية في اكتساب المعارف، وفي طريقة مشاركتهم في الأنشطة الصفيّة والصّعوبات التي تواجههم في العمليّة التّعليميّة التعلميّة، وذلك عائد إلى الفروقات الفردّية النفسية والاجتماعية[2].

ج/ المادّة التعليميّة: وهي المادّة الدّراسية التّي تتكوّن من محتوى المادّة المراد نقلها للتّلاميذ، من أفكار وتصوّرات ومواقف ومهارات، والّتي نتوخّى أن يتعلّمها ويكتسبها المتعلّم[3]. أي أنّها المحتوى الّذي يجب نقله من المعلّم إلى المتعلّم المتمثّلة في جملة المعارف المكوّنة للمقرّر الدّراسي.

د/ المدرسة: هي مؤسّسة أسّسها المجتمع لتربية أبنائه تربية جسميّة وعقليّة واجتماعيّة مقصودة ومخطّط لها، تجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع[4].

فالمدرسة هي المكان الّذي يجمع بين أقطاب المثلّث التّعليمي (المتعلّم- المعلّم- المادّة التّعليميّة)، إذ لا يمكن مزاولة العمليّة التّعليمية التعلميّة في أماكن عشوائيّة، بل يجب أن تتمّ العمليّة ضمن فضاء يسمح بترتيب الأفكار والمعارف المقدّمة وضبطها وفقا لاحتياجات المتعلّمين المقرّرة في البرنامج.

4- وسائل العمليّة التعليميّة التعلميّة:

هي مجموعة الأدوات والمواد والأجهزة الّتي يستخدمها المعلّم أو المتعلّم لنقل محتوى معرفي أو الوصول إليه داخل غرفة الصّف أو خارجها، بهدف نقل المعاني وتوضيح الأفكار وتحسين عمليتيّ التّعليموالتّعلم[5]. أو هي كلّ ما يستخدمه المعلّم والمتعلّم

[1] - عبد المحسن أبا نمي، الوسائل التعليمية، مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العمليّة التّعليميّة، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنّية ، الرّياض، السّعودية، ط1، 1414ه، ص 4.

[2] - أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، مرجع سابق، ص 42.

[3] - مرداد سهام، معجم مصطلحات التّربية والتّعليم، مصدر سابق ص 35.

[4] -المصدر نفسه ، ص 37.

[5] - المصدر نفسه، ص 47.

والمتعلّم من أجهزة وأدوات تعليميّة داخل الفصل أو المدرسة. وتصنّف الوسائل التّعليميّة إلى ثلاثة أصناف هي:

أ/ الوسائل البصرّية : " هي الوسائل التي تُستخدم فيها حاسّة البصر، كما هو واضح من التّسمية، أي أنّه يمكن رؤيتها لا سماعها، حيث أشارت الدّراسات في مجال الوسائل التّعليميّة إلى أنّ ما يقارب (83%) من المعلومات والحقائق الّتي يتعلّمها الفرد تأتي عن طريق حاسّة البصر، وذلك يؤكّد أهميّة هذا النّوع من الوسائل التّعليميّة المتّصلة بحاسّة البصر.

ومن أمثلة الوسائل البصريّة ما يُكتب أو يُرسم على السّبورة، والخرائط بمختلف أنواعها، والرّسوم البيانيّة، واللّوحات التّوضيحية والمتاحف والصّور الفوتوغرافيّة والشرائح بأنواعها، والعيّنات والنّماذج، والكرات الأرضية، والرّحلات، ومجلاّت الحائط والأفلام الثّابتة عند عرضها دون مصاحبة الصّوت[1].

ب/ الوسائل السّمعية: " هي الوسائل الّتي تُستخدم فيها حاسّة السّمع، كما يتبيّن من تسميتها، وتأتي حاسّة السّمع في المرتبة الثّانية من حيث الأهمية في عمليّة التعلّم.[2]

ومن أمثلة الوسائل السّمعية كلّ ما يعتمد على حاسّة السّمع، مثل الإذاعة والأسطوانات بأنواعها، والتسجيلات الصّوتيّة، والإذاعة المدرسيّة، ففي تعليم القرآن الكريم يمكن الاستعانة بالتّسجيلات الموجودة على أشرطة " الكاسيت " أو " أسطوانات " لبعض القارئين، ولا شكّ أنّ الفوائد العلميّة التّي يجنيها الطّلاب من التّسجيلات الصوتيّة سواء سماع الأشرطة، أو الأسطوانات في المواقف التّعليميّة كثيرة، لا سيّما في الصّفوف الدّراسيّة التّي يديرها المعلّم، ويتولّى عمليّة شرح وتفسير ما قد يصعب على الطّلاب فهمه ومتابعته، كما يقوم بالإجابة على أسئلتهم[3].

---

[1]- عبد المحسن أبانمي، الوسائل التّعليمية مفهومها، وأسس استخدامها ومكانتها في العمليّة التّعليميّة، مرجع سابق، ص 72-73.

[2]، المرجع نفسه، ص 73.

[3]- المرجع نفسه، ص 73-74.

ج/ الوسائل السمعيّة البصريّة:" تشمل هذه الأخيرة جميع المواد والأدوات والأجهزة والطّرق الّتي تعتمد أساسا على حاسّتي السّمع والبصر معا، بحيث يمكن سماعها ورؤيتها في آن واحد.

ومن أهمّ أنواع هذه الوسائل الصّور المتحرّكة النّاطقة، مثل الأفلام، والتّلفاز التّعليمي، والأفلام الثّابتة، والشرائح، والصّور عندما يتّم استخدامها مع تسجيلات صوتية أو أشرطة تسجيل"[1].

تساعد الوسائل التّعليميّة بشكل كبير على تحقيق الأهداف التعلميّة المنشودة شريطة أن يخضع اختيار الوسيلة التّربويّة المناسبة إلى مجموعة شروط، نذكر منها:

*أن تخدم الوسيلة الأهداف العامّة والخاصّة للدّرس.

*أن يكون موضوع الوسيلة التّعليمية محددا وذا صلة بموضوع الدّرس حتّى لا يشعر التّلاميذ بالملل ولا يذهب وقت الدّرس والمعلّم سدى.

*تنويع الوسائل التّعليمية وعدم الإكثار من استعمال نوع دون آخر.

*أن تناسب الوسيلة مستوى التّلاميذ وتثير تشويقهم واهتماماتهم.

*أن تكون الوسيلة التّعليميّة آمنة ولا تعرّض التّلاميذ لأيّ ضرر وأن تكون سليمة[2].

[1]- عبد المحسن أبانمي، الوسائل التّعليمية مفهومها وأسس استخدامها، مرجع سابق، ص 74.
[2]- المرجع نفسه، ص 76-77.

الفصل الأول: دراسة تنظيرية للّنحو العربي

1-مفهوم النّحو العربي.

2- نشأة النّحو وأسباب وضعه.

3-أهميّة النّحو.

يُعتبر النّحو العربي عماد اللّغة وأساسها ودرعها الحامي الّذي حافظ عليها خلال الأزمنة والعصور، واحتلّ بذلك مكانة هامّة بين لعلوم المختلفة خاصّة مع اتّساع الرّقعة الإسلاميّة في العالم. فما هو النّحو العربي؟ و ما هي أسباب و دواعي ظهوره؟ و ماهي ظروف نشأته؟

الفصل الأول: دراسة تنظيريّة للنّحو العربي

المبحث الأوّل: مفهوم النّحو ونشاته

1- مفهوم النّحو:

أ/ **لغة:** نحاَ: النَّحوُ: القصد نحو الشيء، نحوت نحوه أي قصدت قصده، وبلغنا أنّ "بالأسود" وضع وجوه العربيّة، فقال للنّاس: النّحو هذا فسمّي نحوا ويُجمع أنحاء[1].

ب/ اصطلاحا:

يعرف النّحو بأنّه التّغيير الّذي يطرأ على أواخر الكلم من حيث البناء والإعراب، وتباينت مفاهيم النّحو بين القدماء والمحدثين، إلّا أنّ ابن جنّي قد شمل جميع المفاهيم في تعريفه للنّحو، حيث قال: " هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيرها، كالتشبيه والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة والنّسب وغير ذلك، ليلحق من ليس أهل اللّغة العربيّةبأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدّ به إليها"[2].

ويعرّفه السكّاكي بقوله: " هو أن تنحو معرفة كيفيّة التّركيب فيم بين الكلم، لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها ليحترّز بها عن الخطأ في التّركيب"[3].

من المفهومين السّابقين يتضّح أنّ قدماء النّحاة العرب كانوا على دراية تامّة بماهية النّحو، حيث يرون بأنّ الإعراب نتيجة للتّركيب، لأنّ الكلام عبارة عن تركيب كلمات

---

[1] - الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين،، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ج4، 201.

[2] - ابن جنّي (الفتح عثمان)، الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، دار الكتب المصريّة، القاهرة، ط2، 1952م، ص 33.

[3] - السكّاكي(سراج الدّين يوسف بن أبي بكر محمّد بن علي أبو يعقوب السكّاكي)، مفتاح العلوم، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، (د.ط)، (د، ت)، ص 33.

للحصول على جمل، وتركيب جمل للحصول على نصوص، أي أنّه يتداول العلاقات بين الكلمات والجمل في النّصوص.

2- نشأة النّحو العربي وأسباب وضعه:

نشأت اللّغة العربية في أحضان شبه الجزيرة العربيّة خالصة لأبنائها، نقيّة سليمة ممّا يشينها من اللّغات الأخرى ولبثت كذلك أحقابا مديدة من الزّمان، لا يختلطون بغير العرب والأعاجم من بلاد فارس والرّوم وغيرها إلاّ لحاجة ماسّة أو لتبادل المنافع أو لتجارة ما، رغم أنّ أسواق العرب كانت تغنيهم عن سائر الأسواق خارج حدود شبه الجزيرة العربيّة (سوق عكاظ، سوق مجنة، سوق ذو المجاز)، وقد كانت هذه الأسواق فوق ما تضّمه من مرافق الحياة ومتطلّبات المعيشة منتديات للأدب يتبارى فيها الأدباء والخطباء والشّعراء من مختلف القبائل، مفاخرين بأشعارهم وأنسابهم وعاد ذلك على اللّغة العربيّة بتثبيت دعائمها وإحكام رسوخها وجودة صقلها، متماسكة البنيان لا يشوبها تلوّث من الأعاجم إلى أن سطع نور الإسلام على ما حول الجزيرة العربيّة بالفتوحات الإسلاميّة، وقد امتدّت إلى أبعد من ذلك بكثير فأصبحت مملكة إسلاميّة مترامية الأطراف متنوّعة الأجناس والأوطان، ممّا أدّى إلى اختلاط العرب بغيرهم اختلاطا مستمرّا في البيوت والأسواق والمساجد وانصهروا واندمجوا ببعضهم، وبطول هذا الامتزاج والانصهار، تسرّب الضعف إلى سليقة العرب، ممّا أدى إلى تسرّب اللّحن إلى اللّغة العربيّة، ووهنت دقّتها المرتبطة باختلاف المعاني طوعا لاختلاف شكل آخر الكلمة، وقد كان هذا النّوع أوّل اختلال طرأ على اللّغة العربيّة، وطفق يزداد رويدا رويدا ما طال الزّمان وتفسّحت الرّقة الإسلاميّة[1].

ومن بين مظاهر اللّحن تفشّت آنذاك ما يلي:

* " أنّ أعرابيّا طلب في عهد عمر بن الخطّاب رضي الله عنه أن يقرئه شيئا من القرآن، فأقرأه رجل سورة براءة، فلحن في قوله تعالى: { وَأَذَانٌ مِنَ الله وَرَسُولِهِ إِلَى النَّاسِ يَوْمَ الحَجِّ

[1]- محمد الطّنطاوي، نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1995م، ص 13-16.

الأَكْبَرِ أَنَّ الله بَرِيءٌ مِنَ المُشْرِكِينَ وَرَسُولِهِ}[1]، وكسر اللّام في (رسوله)، فأنا أبرأ منه، فلمّا بلغت هذه الحادثة عمر دعى الأعرابيّ، وقال له ليس هكذا يا أعرابيّ " فقال الأعرابيّ وأنا والله أبرأ ممّن برئ الله ورسوله منهم، فأمر عمر بعد ذلك ألاّ يقرأ القرآن إلاّ عالم باللّغة".[2]

***قال ابن قتيبة:** سمع أعرابيّ مؤذّنا يقول أشهد أنّ محمّدا رسولَ الله بنصب اللّام فقال ويحك ! يفعل ماذا... ودخل أعرابيّ السّوق فسمعهم يلحّنون، فقال سبحان الله ! يلحّنون ويربحون، ونحن لا نلحّن ولا نربح[3].

*ونذكر آخر موقف لحادثة جرت مع أبي الأسود الدّؤلي واضع علم النّحو، حيث قالت لهابنته : " في ليلة كثيرة النّجوم أو في يوم شديد الحرّ، ما أحسنُ السّماء، بضمّ نون (أحسن) وكسر سين (السِّماء)، أو ما أشدُّ الحرِّ بضمّ الدّال وكسر الرّاء، فقال نجومها أو القيظُ، حيث ظنّ أنّها تستفهم ... فتحيّرت وظهر لها خطؤها، فعلم أبو الأسود أنّها أرادت التعجّب فقال لها: قولي يا بنيّة ما أحسنَ السَّمَاءَ ! بفتح النّون والهمزة، أو ما أشدَّ الحرَّ! بفتح الدّال والرّاء، فعمل باب التعجّب وباب الفاعل والمفعول به وغيرهما من الأبواب[4].

ترجّح أغلب الرّوايات أنّ بداية نشأة النّحو العربي كانت في عهد علي بن أبي طالب كرّم اللّه وجهه، حيث قيل: "اعلم أنّ أوّل من وضع علم العربيّة و وأسّس قواعده وحدّ حدوده أمير المؤمنين علي، وأخذ عنه أبو الأسود الدّؤلي... وسبب وضع علي بن أبي طالب لهذا العلم ما روى أبو الأسود، قال: دخلت على أمير المؤمنين عليّ ابن أبي طالب عليه السّلام، فوجدت في يده رقعة‘ فقلت: ما هذه يا أمير المؤمنين؟ فقال: إنّي تأمّلت كلام العرب فوجدته قد فسد بمخالطة هذه الحمراء، يعني الأعاجم، فأردت أن أضع شيئا يرجعون إليه ويعتمدون عليه، ثمّ ألقى إليّ الرّقعة وفيها مكتوب: الكلام كلّه اسم

[1]- سورة التّوبة ، الآية3.
[2]- إبراهيم عبّود السّامرائي، المدارس النّحوية، دار المسيرة للطّباعة والنّشر، عمّان، الأردن، ط1، 2007م، ص 17.
[3]- محمد الطّنطاوي، نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة، مرجع سابق، ص 17.
[4]- إبراهيم عبّود السّامرائي، المدارس النّحوية، مرجع سابق، ص 20.

وفعل وحرف، فالاسم ما أنبأ عن المسمّى، والفعل ما أنبئ به، والحرف ما أفاد معنى، وقال لي: انحُ هذا النّحو، وأضف إليه ما وقع إليك، واعلم يا أبا الأسود أنّ الأسماء ثلاثة: ظاهر و مضمر و اسم لا ظاهر ولا مضمر، وإنّما يتفاضل الناس يا أبا الأسود فما ليس بظاهر ولا مضمر، وأراد بذلك الاسم المبهم. قال: ثمّ وضعت بابيّ العطف والنّعت، ثم بابي التعجّب والاستفهام، إلى أن وصلت إلى باب إنّ وأخواتها ما خلا لكنّ، فلمّا عرضتها على عليّ عليه السّلام أمرني بضمّ لكنّ إليها، وكنت كلّما وضعت بابا من أبواب النّحو عرضته عليه، إلى أن حصّلت ما فيه الكفاية.قال: ما أحسن هذا النّحو الّذي قد نحوت ! فلذلك سمّي النّحو، وروى أنّ سبب وضع عليّ عليه السّلام لهذا العلم أنّه قد سمع أعرابيا يقرأ لا{يأكله إلاّ الخاطئين} ، فوضع النّحو"[1].

وهناك روايات ترجّح أنّ أوّل من وضع النّحو عبد الرّحمن بن هرمز الأعرج، وزعم آخرون أنّ أوّل من وضع النّحو نصر بن عاصم، فأمّا من زعم أنّ أوّل من وضع النّحو عبد الرحمن بن هرمز أو نصر بن عاصم فليس بصحيح، والصّحيح أنّ أوّل من وضع النّحو علي بن أبي طالب رضي الله عنه، لأنّ الرّوايات كلّها تستند إلى أبي الأسود، وأبو الأسود يستند إلى عليّ فإنّه روى عن أبي الأسود لأنه سُئل فقيل له: من أين لك هذا النّحو؟ فقال: لفقت حدوده من عليّ بن أبي طالب[2].

والسّبب الرّئيسي والدّافع الحقيقي لوضع علم النّحو هو الدّافع الدّيني، حيث ظهر النّحو لحماية اللّغة العربية ولغة القرآن الكريم من التعرّض للّحن وتشوه المعاني الدّينية والأحكام المقدّسة وخوفا عليه من التّحريف، وتطّور على أيدي علماء كثر منهم سبويه، والفراهيدي والكسائي وغيرهم، حتى وصل إلينا.

[1]- محمد الطنطاوي، نشأة النّحو وتاريخ أشهر النّحاة، مرجع سابق، ص 24-25.
[2]- المرجع السّابق، ص 24،25.

أهميّة النحو العربي:

اكتسب النّحو العربي أهميّته ودقّته لارتباطه بالدّين الإسلامي ولغة القرآن الكريم حيث يعدّ ما وصل إليه العرب حول النّحو مكسبا كبيرا وإنجازا يستحقّ الذّكر والفخر، وتكمن أهميّة النّحو فيما يلي:

*يرى عبد القاهر الجرجاني أنّ علم النّحو هذا العلم الّذي يميّز صحيح الكلام من فاسده.

*كما أنّه يعصم اللّسان من الوقوع في الخطأ و ييسّر العربيّة لمن يرغب في تعلّمها حيث يرى ابن مضاء القرطبي": أن النحويّين قد وضعوا صناعة النّحو لحفظ كلام العرب من اللّحن وصيانة من التّغيير، فبلغوا من ذلك الغاية الّتي أمّوا وانتهوا إلى المطلوب الّذي انبغوا ".

*وكان النّحو سياجا على المعنى القرآني، حيث أنّه حمى اللّغة العربيّة من تحريف بعض الضّالين لمعانيه في تفاسيرهم واستخراج الأحكام القرآنيّة[1].

*والنّحو هو الرّابط ما بين تراكيب النّصوص من جمل وكلمات، وهو النّظام الذّي يربط الكلمات المستقلّة الغير دالّة على أيّ إلى نصوص ذات معاني، ويرى ابن خلدون أنّ:" النّحو يتبين به أصول المقاصد بالدّلالة فيعرف الفاعل من المفعول والمبتدأ من الخبر ولولاه لجهل أصل الإفادة."[2]

ويفيد النّحو العربي الطّلبة والمتعلمّين بشكل عام بما يلي:

*تمكينهم من الكتابة والحديث وفهم اللّغة، وكذا تنمية العادات اللّغوية السّليمة لديه.

*شحذ العقل وصقل الذّوق، وإثراء المحصول اللّغوي.[3]

*إثراء الحسّ النّقدي لدى المتعلّم لتمكينه من الكشف عن الرّكاكة في التّعبير.

[1]- نايف محمود معروف، خصائص العربيّة وطرق تدريسها، دار النفائس، لبنان، ط6، 2008م.، ص 140.
[2]- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدّمة ، دار ابن الجوزي القاهرة، مصر، ط1، 2010م، ص 498.
[3]- عبد الفتّاح حسن البجّة. اللّغة العربيّة وآدابها،دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتّحدة، ط1، 2001م، ص 222.

*تمكينه من إدراك الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والجمل والكلمات.[1]

* تنمية دقّة الملاحظة والموازنة والحكم وتنمية التذوّق الأدبي.

وجدنا أنّ النّحو علم يبحث في كيفيّة بناء تراكيب و نصوص وجمل صحيحة، ظهر من أجل حماية العربيّة من اللّحن وصون القرآن الكريم و أحكامه من التّحريف. و قد ظهر على يد أبي الأسود الدّؤلي بعد أن أخذ مبادئه وحدوده من أمير المؤمنين علي بن أبي طالب رضي اللّه عنه.

[1] - حامد عبد السلام زهران، وآخرون، المفاهيم اللّغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنّشر والتوزيع، عمّان ، ط1، 2007م، ص435.

الفصل الثّاني: طرق تدريس النّحو وصعوباتها.

1-طرق تدريس النّحو في الجامعة الجزائرية.

2-مقرّر النّحو لطلبة السّنة الأولى ليسانس.

3-صعوبات تعليميّة النّحو العربي.

4- محاولات تسيير تدريس النّحو العربي.

النّحو هو العلم الّذي تقوم عليه تعليميّة اللّغة العربيّة بشكل عامّ، حيث لاحظ التّربويّون أهميّته في العمليّة التّعليميّة، لذلك أولوه أهميّة خاصّة سواء من حيث اختيار مقرّراته أو تسهيل و تيسير تعليمه وطرق تدريسه. غير أنّ واقع تعليم النّحو في المرحلة الجامعيّة و غيرها من المراحل أيضا غير مطمئن إذ يعاني الطّلبة والمتعلّمون من صعوبات في تعلّمهم للنّحو. فأين تكمن تلك الصّعوبات؟ و هل هناك محاولات لإزالتها؟ وما محتوى مقرّر مقياس النّحو؟

الفصل الثاني: طرق تدريس النّحو العربي وصعوباته:

1- طرق تدريس النّحو في الجامعة:

يتمّ تدريس النّحو العربي في جميع المراحل التّعليمية للأطوار الثّلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) وكذلك في المرحلة الجامعيّة، وفقا لنفس الطّرق التّدريسية المتمثّلة فيم يلي:

أ- الطّريقة القّاسية أو طريقة المحاضرة:

تقوم هذه الطّريقة على حفظ القاعدة ثم اتباعها بالأمثلة والشّواهد المؤكّدة الموضحة لمعناها، والأساس الّذي تقوم عليه هذه الطّريقة هو انتقال أثر التّدريس، كما أنّها ستهدف تحفيظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها وليست وسيلة[1].

حيث يخضع طلبة الجامعة في المحاضرات النّظرية إلى تلقّن مختلف القواعد النّحوية، ويقوم الأستاذ بشرحها وتبسيطها ثمّ يقوم الطّلبة بحفظ تلك القواعد من أجل توظيفها في الجانب التّطبيقي.

ولهذه الطّريقة إيجابيّات وسلبيّات نذكر أهمّها:

1-الإيجابيات:

* توفّر على الأستاذ الجهد.

* لا تستغرق الكثير من الوقت.

* الحقائق والقواعد المدروسة تكون مضبوطة لأنها خاضعة للتّجربة والبحث العلمي الدّقيق.

* يستطيع الطّالب أن يطبّق تلك القواعد المدروسة والمحفوظة ويرسّخ معارفه الجديدة أكثر.

[1]- علي أحمد مذكور، تدريس اللّغة العربية (النّظرية والتّطبيق)، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009م، ص 238.

2- **السّلبيات:**

* تعود الطّلبة على الحفظ والاكتساب فقط دون القيام بمجهود شخصي في البحث عن الحقائق، حيث أنّهم يقومون بمحاكاة وإعادة تلك المعلومات وعدم تغيير أو إضافة أي شيء إليها.

ب/ **الطّريقة الاستقرائية:**

وهي استقراء واستنتاج القاعدة من الأمثلة والشّواهد المختلفة وهي الطّريقة التّي استعملها قدامى العلماء في تعقيدها واستنباط حقائقها، لذلك يجب تحضير الأمثلة التي تنطبق عليها القاعدة العامّة وتوضيحها للطّلبة من حيث المعنى والمبنى، ومن ثمّ يتوصّل الطّالب عن طريق التّفكير إلى الأحكام العامّة أو القاعدة من خلال الأمثلة[1].

1- **إيجابيّاتها:**

* تكون المعلومات المكتسبة في هذه الطّريقة أكثر ثباتا في ذهن الطّالب لأنّه توصّل إليها بنفسه.

* تؤّدي إلى فهم أكثر للتّعليمات التّي يتوصل إليها المتعلّم بمساعدة المدّرس.

* أسلوب التّفكير الّذي يتعوّده الطّالب فيها يمكن أن يستفيد منه في مواجهة مواقف الحياة[2].

2- **سلبياتها:**

* تحتاج إلى عناية دقيقة وتوجيه وإرشاد مستمر من المدّرس لطلبته، ولا يمتلك الكثير من المدّرسين والأساتذة تلك القدرة، وبذلك هم غير مؤهّلين لتطبيقها.

* الخشية من استخدام الاستقراء النّاقص عند تطبيقها.

* الخشية من استخدام هذه الطّريقة بصورة شكلية.[1]

[1]- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعيّة، الأزارطة، د.ط، 2005م، ص 222.
[2]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 121.

ج/ الطّرق المعدّلة للنصّ الأدبي:

تعتمد هذه الطّريقة على تدريس القواعد من خلال نصوص لغويّة، من أجل فحص التّراكيب داخل السّياق ودراستها وفهمها من خلاله، حيث يقوم الطّلبة بدراسة ذلك النّص وتحليله من مختلف الجوانب (تركيبياّ، صوتيّا، بلاغيّا، صرفيّا...) ولهذه الطّريقة أيضا مؤيّدون ومعارضون، حيث يرى مؤيّدوها" بأنّها طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النّحوية، عن طريق مزج هذه القواعد بالتّركيب وبالتّعبير السّليم الّذي يؤدي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها". بينما يقول معارضوها أنّها تعمل على إضعاف الطّلبة في اللّغة العربية، لأنّ المبدأ الذي تقوم عليه ضياع للوقت، لأنّ الطّالب ينشغل بموضوعات جانبيّة تصرفه عن القاعدة النّحويّة المراد شرحها"[2].

د/ طريقة النّشاط:

يتمّ فيها الطّلب من الطّلبة جمع النّصوص والأمثلة والمادّة التّي تتناول القاعدة المراد تدريسها، ومن ثمّ يقوم المدّرس بدراسة ومناقشة تلك االنّصوص مع الطّلبة، حيث تتمّ بتنسيق بين جهود الطّلبة والمدّرس وينظّمها حتّى يتمّ استخراج القاعدة، لكن لا يستطيع أغلب المدّرسين خاصّة اللّغة العربية استعمال هذه الطّريقة نظرا لضيق الوقت ومحدّودية الحصص، حيث يكتفي بعدد قليل من الأمثلة لتعميم القاعدة المدروسة، ويشترط على الطّلبة فهم القاعدة النّحوية التّي يتمّ على أساسها جمع المادّة البحثية.

3- صعوبات تعليمية النّحو العربي:

عمد جموع الباحثين والدّارسين إلى التّساؤل حول أسباب صعوبة تعليم وتعلّم النّحو العربي، حيث أرجعها البعض إلى ضعف الطّلبة الظّاهر في قواعد اللّغة الظّاهر في عجزهم عن التحدّث بلغة صحيحة سليمة فصيحة، خالية من الأخطاء اللّغوية،

[1]- سمير شريف ستيتية، علم اللّغة التّعليمين دار الأمل، الأردن، د ط، 2010م، ص 116.
[2]- سعدون محمّد السّاموك وهدى جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، ط1، 2005م، ص 229.

والإملائية، وبعدهم عن سليقة العرب، وترجع الصّعوبات أيضا إلى تعدّد اللّهجات العربيّة المليئة باللّحن والبيئة التّي ينشأ فيها كلّ متعلّم في وقتنا الرّاهن.

بينما يُرجع البعض الآخر السّبب إلى طرق تدريس النّحو التّي تؤثّر سلبا على المتعلّمين النّاشئين، حيث تظهر أخطاؤهم النّحوية بوضوح في كلامهم وقراءتهم وكتابتهم، ولا يقتصر الموضوع على النّاشئين فحسب، بل تصل حتّى خريّجي الجامعات في مختلف التخصّصات، وترجع صعوبة تعليميّة النّحو إلى عدّة أسباب منها:

* صعوبة النّحو في حدّ ذاته حيث أصبح النّحو بعد إقحامه بالفلسفة والتّأويلات البعيدة عنه مادّة تسببّ المتاعب للنّحاة والمتعلّمين، حيث يرى علي أحمد مدكور بأنّ: " جوهر المشكاة ليس في اللّغة ذاتها، و إنّما في كوننا نتعلّم العربيّة قواعد صنعة وإجراءات تلقينية، وقوالب صمّاء نتجرّعها تجرّعا عقيما، بدلا من تعلّمها لسان أمّة ولغة حياة"[1].

* ضخامة المادّة وتعدّد الآراء النّحوية بين النّحاة في المسألة الواحدة، وكذا اللّهجات واللّغات الضّعيفة والشاذّة زاد في مادّة النّحو وحجمها بكثير وأصبحت ثقيلة يصعب الإلمام بها[2].

* طريقة تدريس النّحو التّقليدية التي لا تساير متطلّبات العصر، حيث لا تثير التّشويق في نفوس المتعلّمين، بل ترهقهم حفظا وحشوا للمادّة دون أن تحقّق هدفا وظيفيا في حياتهم.

* استعمال اللّهجات العامية الّذي طغى على استعمال اللّغة العربيّة الفصيحة أضعف سليقة النّاشئين وجعل من اللّغة العامية أساسا ومن الفصحى فرعا.

* كثرة القواعد النّحوية والصّرفية وتشعّبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطّلبة وتجعلهم يضيقون بها.

* القواعد النّحوية تركّز فقط على الجوانب الشكليّة دون ربطها بالمعنى.

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون العربيّة، دار الفكر، القاهرة، مصر، (د.ط)، 2000 م، ص 283
[2]- أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 206م.

* ضعف بعض مدّرسي المقاييس والمواد في القواعد النّحوية، واستخدامهم للّهجة العاميّة في التّدريس[1].

وكنتيجة للدّراسة الميدانية للاستبيانات المقدّمة للطّلبة وجدناهم يرون بأنّ كثرة القواعد وحتّى القواعد نفسها وتعدد قوانينها ومبادئها هي السّبب الرّئيسي في صعوبتها، ونستنتج ممّا سبق أنّ الدّارسين يحيلون الصّعوبة الحقيقيّة في تعليميّة النّحو إلى نظام التّدريس ذاته، وكذا البيئة التّي يترعرع فيها الناشئون وبعدهم التّام عن بيئة العرب الأوائل الأقحاح ذوي السّليقة السّليمة.

4/ محاولات تيسير تدريس النحو العربي:

نظرا للصّعوبات المحيطة بتعليميّة النّحو العربي ظهرت العديد من محاولات تيسيره وتسهيله من أجل تلقينه للمتعلّمين بشكل أفضل وأسهل، حيث كان " ابن مضاء القرطبي" السّباق إلى تيسير النّحو وصاحب أجدر محاولة في كتابه " الرّد على النّحاةّ "، حيث قام بمعارضة كبار النّحاة وهو ما لم يكن مألوفا في الأعراف السّائدة آنذاك، حيث خالفهم في بعض المسائل التّي نذكر منها:

* معارضته لسيبويه في نظريّة العامل، حيث قال: فظاهر هذا أنّ العامل أحدث الإعراب، وذلك بين الفساد".[2]

* كما دعى أيضا إلى إسقاط الثّواني والثّوالث وتمارين التّصريف.[3]

* ودعى كذلك إلى إلغاء الحذف والتّقدير، حاصر المحذوفات في ثلاثة أقسام هي: محذوف لا يتمّ الكلام إلاّ به- محذوف لا يحتاج الكلام إليه- محذوف إذا ظهر تغيّر

[1]- أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران، (د.ط)، 2009م، 244-245.
[2]- ابن مضاء القرطبي، الردّ على النّحاة، تح، محمّد إبراهيم البنا، دار الإعتصام، ط1، 1979م، ص 12.
[3]- المصدر نفسه، ص 9.

الكلام عمّا كان عليه قبل إظهاره[1]، كما طالب بإلغاء التّمرينات غير الوظيفية والاقتصار على ما يفيد اللغة واقعا وفعلا[2].

كما اقترحت وزارة المعارف المصريّة إلغاء الإعراب التّقديري، والمحلّي، والضّمير المستتر جوازا ووجوبا، وجعل المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل في باب واحد تحت مسمّى المسند والمسند إليه، أمّا مؤتمر مفتشي اللّغة العربيّة في القاهرة فقد دعى إلى تبني نهج جديد في تدريس النّحو، يقوم على أساس أنّ الكلام العربيّ كله مكوّن من جمل ومكمّلات وأساليب فالجمل لكلّ منها ركنان أساسيّان: المسند والمسند إليه، المكمّلات هي كلّ لفظ يضيف إلى معنى الجملة الأساسية معنى يكمّله، والأساليب هي الأنماط اللّغوية التّي نطق بها العرب على الصّورة التّي وصلت إلينا، ونحن نحفظها ونقيس عليها، وقد هدفت دعوتهم إلى تبويب النّحو من جديد، فيجمع كلّ ما تعلّق بالمعنى في باب واحد يسمى أسلوبا[3].

رغم محاولات التّيسير العديدة مازال النّحو العربي يلقّن على الطّريقة التّي جاء بها النّحويّون القدماء، لأنّ جموع العلماء يقدسّون النّحو العربي ويدعون إلى عدم المساس به وتركه كما هو، لأنّه يحفظ لغة القرآن الكريم، بينما يحاول القسم الآخر البحث عن تعديلات تحقّق وتسهّل تعلّم النّحو على النّاشئين وغيرهم.

[1]- المصدر نفسه، ص 21.
[2]- نايف محمود معروف، خصائص اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 149.
[3]- زكريآ اسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعية، الأزارطة، د. ط، 2005م، ص 204.

5/ مقرر النحو لطلبة السنة الأولى ليسانس:

السداسي الأول: وحدة التعليم الأساسية

01- النحو العربي: النشأة والعقيد

02- التصنيف في النحو العربي: المؤلفات الأولى.

03- الإعراب والبناء- دروس تعليمية.

04- الجملة الفعلية وأنماطها.

05- الفعل اللازم والفعل المتعدي.

06- الفاعل.

07- متممات الجملة الفعلية: المفعولات (المفعول به).

08- المفعول المطلق.

09- المفعول لأجله (من أجله) (له).

10- المفعول فيه (الظرف) (ظرف الزمان وظرف المكان).

11- المفعول معه.

12- الحال.

13- التمييز.

14- الاستثناء.

تعدّدت صعوبات تعليميّة النّحو العربي ما بين طبيعة المادّة الّتي تتعدّد أبوابها و قواعدها وآراء النّحويّين المختلفة في المسألة الواحدة إلى بعد الطّلبة عن سليقة العربيّة و النّحو نظرا للظّروف الّتي ينشؤون فيها، وكذا طرق تدريس النّحو الّتي لا تواكب متطلّبات العصر.

الفصل الثالث: الدّراسة الميدانية

1-الدّراسة الميدانيّة: أسبابها وأهدافها.

2-المنهج المستعمل في الدّراسة.

3- تحليل نتائج الدّراسة الميدانيّة.

الفصل الثالث: الدّراسة الميدانيّة:

1_ الدراسة الميدانية: أسبابها وأهدافها:

بعد الدّراسة النّظرية للصّعوبات التي تواجه طلبة الجامعة في تعلّم النّحو العربي وطرق تدريسه، لابدّ من إجراء دراسة ميدانيّة من أجل التأكّد من صحّة الصّعوبات التّي تواجههم، عن طريق تقديم استبيانات لطلبة السّنة الأولى ليسانس، لأنّ السّنة الأولى جامعي تعتبر سنة جديدة في مشوارهم الدّراسي بعد انتقالهم من المرحلة الثّانوية، لمعرفة مستواهم اللّغوي ومدى إحاطتهم بالنّحو العربي خاصّة أنّ لهم معارف قبليّة فيه من سنوات دراستهم السّابقة، ومعرفة مدى تأثير ذلك على سنته الجديدة، وكذا الإحاطة بالصّعوبات التّي تواجههم في موضوع النحو ، ثم إيجاد حلول مناسبة لتسهيل وتيسير عمليّة تعليم وتعلّم النّحو.

يتألف الاستبيان من أسئلة مغلقة و أسئلة مغلقة مفتوحة، محدّدة باقتراحات مدرجة مع ترك الحرّية للمستجوَب في إبداء رأيه الشّخصي دون تقييده بمقترحات.

2- المنهج المستعمل:

اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي الإحصائي، لأنّ موضوع الدّراسة هو معرفة الصّعوبات التّي تواجه طلبة السّنة الأولى جامعي في تعلّمهم لمادّة النّحو العربي، حيث تمّ تقديم تصّور نظري عن الصّعوبات التّي قد تواجه الطّلبة في مادّة النّحو العربي، ثم قمنا بالتأكّد من تلك النّتائج عن طريق هذه الدّراسة وتحليل وإحصاء تلك النّتائج المتوصّل إليها.

3- تحليل نتائج الدّراسة الميدانية:

الجدول رقم 1: توزيع المبحوثين حسب الجنس:

الجنس	التّكرار	النّسبة المئوية
أنثى	36	77%
ذكر	11	23%
المجموع	47	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ عدد المبحوثين الإناث من عدد المبحوثين الذّكور إذ تقدّر نسبة الطّالبات بـ 77% من مجموع المبحوثين بينما تقدر نسبة الطّلاب بـ .23%

الجدول رقم 2: توزيع المبحوثين حسب العمر:

العمر	التّكرار	النّسبة المئوية
من 17 إلى 20 سنة	29	62%
من 20 إلى 23 سنة	11	23%
أكثر من 23	7	15%
المجموع	47	100%

نستنتج من خلال الجدول أنّ أغلب المبحوثين تتراوح أعمارهم ما بين 17 و 23 سنة بنسبة 62%، أمّا الّذين تتراوح أعمارهم ما بين 20 إلى 23 سنة فيحتلون نسبة 23% بينما الّذين أعمارهم أكثر من 23 سنة فيشغلون نسبة 15%، وهي نسب طبيعيّة.

الجدول رقم 3: توزيع المبحوثين حسب وضعيّاتهم:

وضعية الطّالب	التّكرار	النّسبة المئوية
مقيم	35	74%
غير مقيم	12	26%
المجموع	47	100%

يبيّن لنا هذا الجدول أنّ 74% من الطّلبة بصفة إقامة داخل الحرم الجامعي، بينما 26% آخرون هم بصفة غير مقيمين بالإقامة الجامعية.

الجدول رقم 4: توزيع المبحوثين حسب حيازتهم على شهادات تعليم العالي في تخصّصات أخرى من قبل:

حيازة الشّهادة	التّكرار	النّسبة المئوية
حائز	2	4%
غير حائز	45	96%
المجموع	47	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ شخصين يحوزان على شهادة التّعليم العالي في تخصّص آخر من قبل، حيث أحدهما صرّح بأنّه حائز على شهادة ليسانس في العلوم الإسلامية، بينما رفض الآخر التّصريح بشهادته الممتلكة، ويشغلان نسبة 4%، بينما يشغل باقي الطّلبة الغير الحائزين على أيّ شهادة تعليم عال من قبل بنسبة 96%.

الجدول رقم 05: هل لديك ميل اتجاه مقياس النّحو العربي؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	33	70%
لا	14	30%
المجموع	47	100%

أظهرت النتائج المبيّنة في الجدول أنّ 70% من الطّلبة لديهم ميول واهتمام وشغف بمقياس النّحو العربي، بينما 30% من الباقون لا يهتمون بالمقياس ولا يميلون أو ينجذبون إليه.

الجدول رقم 06: هل يفيدك مقياس النّحو العربي في المحافظة على سلامة لغتك وتطويرها؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	45	96%
لا	2	4%
المجموع	47	100%

أفادت النّتائج أنّ 96% من الطّلبة يؤكّدون بأنّ مقياس النحو العربي يفيدهم في المحافظة على سلامة لغتهم وتقويتها، وتلك غاية طبيعية للنّحو، بينما يرى 4% آخرون بأن المقياس لا يفيد في المحافظة على اللّغة وتطويرها.

الجدول رقم 07: هل يفيدك المقياس في حلّ مشكلاتك اللّغوية والإملائية؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	45	96%
لا	2	4%
المجموع	47	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ 96% من الطّلبة يقرّون بقدرة النّحو على حل مشكلاتهم اللّغوية والإملائية وتصويب الأخطاء، في حين أنّ 4% من الطّلبة يرون عكس ذلك أولا يلتمسون الغاية المرجوّة من النّحو العربي.

الجدول رقم 8: فيم تكمن غاية النحو العربي بالنّسبة لك؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
فهم المقروء	1	2%
فهم المسموع	0	0%
فهم المقروء والمسموع معا	0	0%
تقويم اللّسان العربي	3	6%
تصحيح الأخطاء الإملائية	26	55%
تصحيح الأخطاء النّحوية	17	36%
المجموع	47	100%

يرى غالبيّة الطّلبة بأنّ غاية النّحو العربي تكمن في تصحيح وتقويم الأخطاء الإمائية المنتشرة لدى جموع الطلاّب ويشتغلون نسبة 55%، ويرى 36% من الطّلبة أنّ غاية النّحو هي تصحيح الأخطاء النّحوية، يؤكّد الآخرون أنّ غاية النحو تقويم اللّسان العربي، شاغلين بذلك 6% من الآراء الإجمالية، وترى آخر فئة بأنّ النحو غايته فهم المقروء بنسبة 2%.

الجدول رقم 09: هل تقوم بالاطّلاع على الكتب والمراجع المرفقة في برنامج دراستكللنّحو؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	12	26%
لا	35	74%
المجموع	47	100%

من النّتائج المبيّنة في الجدول يتّضح أنّ 26% فقط من الطّلبة يقومون بمطالعة الكتب النّحوية المرفقة في المقرّر النّحوي ذكروا منها: كتاب محمّد حماسة عبد اللّطيف

المعنون بـ : " في بناء جملة العربيّة " وأيضا كتاب " الكتاب" لسبويه، وكتاب الخصائص لابن جنّي، بينما أقرّ باقي الطّلبة الشّاغلين للمساحة الأكبر بنسبة 47% بأنّهم لا يطّلعون على أيّة كتب نحويّة.

الجدول رقم 10: هل تجد صعوبة في فهم موضوعات القواعد النّحوية المقرّرة في برنامجكم؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	34	72%
لا	13	28%
المجموع	47	100%

يجد الكثير من الطّلبة صعوبات في فهم موضوعات القواعد النّحوية المقرّرة عليهم في البرنامج، ويشغل هؤلاء نسبة كبيرة تتمثّل في 72% من إجمالي العيّنة، بينما أفاد الباقون بأنّهم لا يعانون من أيّة صعوبات في فهم الموضوعات المقرّرة عليهم، وتقدر نسبتهم بـ 28%.

الجدول رقم 11: ما هو رأيك في مقرّر النّحو المبرمج عليكم؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئويّة
البرنامج كثيف مقارنة بالحجم السّاعي المقرّر ويصعب الاستيعاب خلال مدّة قصيرة	18	38%
برنامج متناسب مع الحجم السّاعي والاستيعاب سهل	16	34%
البرنامج قصير وغير كاف مقارنة بالحجم السّاعي	13	28%
المجموع	47	100%

أدلى غالبيّة الطّلبة بأنّ البرنامج كثيف مقارنة بالحجم السّاعي المقرّر، والفترة الزّمنية القصيرة لا تسمح باستيعاب كافّة محتويات البرنامج، ويشغل هؤلاء نسبة 38%، بينما يرى البعض الآخر بأنّ البرنامج يتناسب مع الحجم السّاعي وأنّ الاستيعاب سهل للقواعد

في الفترة المحددّة بنسبة تقدّر بـ 34%، بينما ترى الفئة الثّالثة بأنّ البرنامج قصير وغير كاف مقارنة بالحجم السّاعي وافادوا بأنّ البرنامج يحتاج موضوعات أكثر، بنسبة 28%.

الجدول رقم 12: هل تجد في البرنامج موضوعات لا تحتاجها كطالب وتوصي بحذفها؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	4	9%
لا	43	91%
المجموع	47	100%

أوصى بعض الطّلبة الممثلين بنسبة 9% بحذف بعض الموضوعات المتمثّلة في متممات الدملة الفعلية، المفعولات (المفعول به) وأيضا الحال، نظرا البساطة، بينما أفاد الآخرون الممثّلون بـ 91% بأنّ برنامجهم لا يحتاج إلى حذف أيّة موضوعات.

الجدول رقم 13: هل تجد موضوعات نحويّة وجب إدراجها في البرنامج وتحتاج تلقّنها كطالب؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	0	13%
لا	47	87%
المجموع	47	100%

لا يرى أيّ طالب أيّة موضوعات لإدراجها في المقرّر النّحوي المدروس، وذلك يوضّح مدى اكتفاء الطّلبة بالمقرّر أو رغبتهم في التّخفيف والحذف منه لا الزّيادة،أو لأن هذه الموضوعات تحقّق الغايات النّحوية المطلوبة.

الجدول رقم 14: هل تجد أنّ البرنامج الحالي يحتاج لتلك الموضوعات بالتناسب؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
صعوبة فهمها واستيعابها كلّها في الأطوار التعليميّة السّابقة والطّالب يحتاج لها الآن	6	13%
الأخطاء اللّغوية والإملائية الشائعة بين الطّلبة	41	87%
المجموع	47	100%

أفادت النّتائج المبيّنة في الجدول بأنّ المقرّر النّحوي يحتاج إلى موضوعات أكثر تعالج الأخطاء اللّغوية والإملائية المنتشرة والمعروفة لدى الطّلبة، حيث تشغل أصحاب هذا الرأي بنسبة 87% بينما يرى باقي الطّلبة بأنّ المقرر يحتاج إلى تلك الموضوعات من أجل مراجعتها واستيعابها بشكل أفضل من الأطوار التعليميّة السّابقة، إذ مرّ على دراستهم بها في المراحل السّابقة فترة طويلة كفيلة بنسيان واختلاط بعض الموضوعات والقواعد، وشغل رأيهم نسبة 13% من جموع الطّلبة.

الجدول رقم 15: هل ترى بأنّ تراكم القواعد النّحوية المكتسبة خلال مسيرتك التّعليمية في الأطوار الثّلاثة والمرحلة الجامعيّة سببا في صعوبة فهم المّادة؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم	37	79%
لا	10	21%
المجموع	47	100%

يتبين من خلال الجدول أنّ نسبة 79% من الطّلبة يرجعون بسبب صعوبة المّادة النّحو تراكم القواعد المكتسبة خلال سنوات تعلمّهم والمراحل السّابقة، بينما يفيد الآخرون نسبة 21% أنّه لا علاقة للتّراكم بصّعوبة مقياس النّحو العربي.

الجدول رقم 16: إلى ما ترجع بسبب ضعف بعض الطّلبة في مقياس النّحو العربي؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
صعوبة قواعد المقياس	9	19%
اختلاط القواعد ببعضها	10	21%
طريقة شرح بعض الأساتذة التي لا تتوافق مع اختلاف مستويات الطّلبة الاستيعابية والفكرية	23	49%
كثافة المقياس لا تمنح وقتا كافيا لاستيعابه	3	6%
طغيان استعمال اللّغة العاميّة في الحياة على حساب اللّغة العربيّة أدّى إلى تراجع المستوى اللّغوي والإملائي	2	4%
المجموع	47	100%

ترى الفئة الغالبة بأنّ ضعف الطّلبة في مقياس النّحو راجع إلى طريقة شرح بعض الأساتذة التّي لا تتوافق مع الفروقات الفردية لدى الطّلبة، إذ يتباين الطّلبة من حيث سرعة وطريقة الاستيعاب، ويشغل هؤلاء نسبة 49%، بينما تشير الفئة الثّانية المقدّرة بـ 21% أنّ بسبب الضّعف عائد إلى اختلاط القواعد ببعضها، وترى باقي فئات المبحوثين أنّ نسب ضعف الطّلبة إلى صعوبة قواعد المقياس وكثافة لا تمنحان الوقت الكافي لاستيعاب جميع موضوعاته المقرّرة كما أنّ طغيان العاميّة على الاستعمال اليومي همّش دور العربيّة والنّحو بشكل كبير ويشغل هؤلاء نسبة 19% و 6% على التّوالي.

الجدول رقم 17: أيّ من الطرق الآتية أنسب لك لتعلّم النّحو؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
فهم القاعدة النّحوية دون حفظها ثمّ تطبيقها	18	38 %
الرجوع إلى القاعدة النّحويّة ومن ثمّ التّطبيق	22	47%
فهم وحفظ القاعدة النّحويّة ثمّ تطبيقها	7	15%
التّعلم من خلال التّطبيق والممارسة مباشرة دون حفظ أو فهم	0	0%
المجموع	47	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 47% من الطّلبة يرون بأنّ أنسب طريقة لتعلّم النّحو أو الموضوع النّحوي هو الرّجوع إلى القاعدة ثم تطبيقها، بينما يلجأ 38% آخرون إلى فهم القاعدة النّحوية وتطبيقها دون الحاجة إلى حفظها، وترى فئة أخرى بأنّ الفهم والحفظ ثمّ التّطبيق هو أفضل الطّرق لتعلّم مادّة النّحو العربي، ويشغل هؤلاء نسبة 15% بينما لا يجد أيّ من الطّلبة أنّ طريقة التعلّم من خلال التّطبيق المباشر ثمّ الفهم طريقة جيّدة لتعلّم مادة معقدّة مثل النّحو.

الجول رقم 18: هل النّحو العربي؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
حفظ وفهم القاعدة	15	32%
ممارسة وتطبيق للقاعدة	7	15%
كلاهما	25	53%
المجموع	47	100%

ترى الفئة الأولى بأنّ النّحو العربي عبارة عن حفظ وفهم للقاعدة لتجنّب التّعقيد والاختلاط، ويشغلون نسبة 32%، بينما ترى الفئة الثّانية أنّ تعلّم النّحو يتم عن طريق ممارسة وتطبيق القاعدة، وتقدّر نسبهم بـ 15%، بينما ترى الفئة الأخيرة وهي الغاية بنسبة 53% بأنّ تعلّم النّحو يتمّ عن طريق المزاوجة بين حفظ وفهم القواعد ومن ثمّ تطبيقها، لأنّ التّطبيق يرسّخ الحفظ والفهم.

الجدول رقم 19: بصفتك طالبا للّغة العربيّة، هل تستعمل اللّغة العربيّة الفصحى اثناء التعلّم والتفاعل مع الأساتذة، لا سيّما في حصّة النّحو العربي؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
نعم أستعمل	28	60%
لا أستعمل	19	40%
المجموع	47	100%

تفيد النّتائج المبيّنة في الجدول بأنّ 60% من الطّلبة يستعملون اللّغة العربية الفصحى في التعلّم والتّفاعل أثناء الحصص من أجل تنمية ملكتهم اللّغوية، بينما 40% من الطّلبة لا يستعملون اللّغة الفصيحة خلال الحصص التّعليمية المقرّرة وغير المقرّرة.

الجدول رقم 20: إلى ما ترجع سبب عدم استعمال الطّلبة للّغة العربيّة الفصحى أثناء الحصص؟

الإجابات	التّكرار	النّسبة المئوية
اتردّد	17	36 %
التّكابر	0	0 %
الخوف والخجل من الخطأ	21	45%
بعض المشاكل النّطقية	3	6 %
التردّد أمام الغير	6	13%

المجموع	74	100%

تشير نتائج الجدول بأنّ أكبر نسبة (45%) من الطلبة ينتابهم الخوف والخجل الخطأ أثناء تفاعلهم باللّغة العربي الفصحى أثناء الحصص، بينما يرجع 36% من الطّلبة السّبب إلى التردّد بشكل عام، أمّا الفئة الأخرى (13%) تتردّدّ أمام الغير فقط، بينما هم فصحاء عندما يستعملون اللّغة في فضاءات مغلقة خاصّة بهم، وآخر فئة ممثّلة بـ 6% ترجع عدم قدرتهم أو رغبتهم في استعمال الفصحى أثناء الحصص إلى بعض المشاكل النّطقية مثل التأتأة وغير ذلك.

خلاصة الفصل:

من خلال الدّراسة الميدانية يتضح لنا أنّ الصّعوبات التي تواجه الطّلبة في مقياس النّحو العربي هي:

– طبيعة المادة: حيث أصبح النّحو عبارة عن قواعد صمّاء لا تُستعمل في الحياة اليومية، بل من خلال الحصص التعليميّة فقط، ممّا يجعلها غير معروفة وغير مهضومة بالنّسبة لهم.

– تعدّد القواعد النّحوية: إذ أنّ تعدّد قواعد النّحو المتراكمة على أذهان الطّلبة منذ بداية مشوارهم التّعليمي وعدم هضمهم وفرزهم الجيّد لها بسبب في صعوبة استيعاب وتلقي المزيد منها.

– طرق شرح الأساتذة: ترجع بعض الصّعوبات لدى الطّلبة إلى طرق التّلقين، حيث لا تتناسب بعض طرق شرح الأساتذة مع جميع مستويات الفكريّة للطّلبة ولا تراعي فروقاتهم الفرديّة في التّعلم والاكتساب، ممّا يجعلهم يخوضون في تفاصيل صعبة بالنّسبة لهم.

– المقرّر النحوي: ممّا يسبب اختلاط القواعد المقرّرة وعدم هضمها هو ضيق الوقت، حيث لا يتمكّن الطّلبة من التعمّق في القواعد بشكل كافٍ خلال مدّة قصيرة.

– اعتماد مادّة النّحو على حفظ القواعد بالدّرجة الأولى يجعل الطلبة ينفرون منه، إذ أنّ غالبية الطّلبة يفضلون الفهم أكثر من الحفظ.

– عدم التزام الطّلبة باللّغة العربية الفصحى أثناء الحصص.

ولتيسير وتذليل تلك الصّعوبات نقترح ما يلي:

- توظيف الوسائل التعلميّة العصريّة والحديثة في تعليم النّحو.
- استعمال اللّغة العربية الفصحى أثناء الحصص من أجل التعود عليها وفكّ العقدة التي يعاني منها الطّلبة.

- أن تلامس الموضوعات النّحوية المقرّرة الحياة الواقعية لطّلبة.
- تتبع الأخطاء النحوية والإملائية للطّلبة وتقويمها ومعرفة مواطن الصّعوبة لديهم.

خاتمة

خاتمة:

توصلنا في ختام هذا البحث إلى عدّة نتائج هامّة، حيث أضحى واقع لغتنا العربّية مؤسفا نظرا للتّهميش الّذي تعرضت له في مختلف الميادين وجلّ المؤسسات، والجامعة هي إحدى المؤسسات التّي شملها هذا الواقع المزري. حيث لمسنا ذلك من خلال الدّراسة الميدانية التي قمنا بها في جامعة المديّة، ومن بين تلك النّتائج ما يلي:

* أنّ السّبب الرّئيسي لضعف الطّلبة في لغتهم الأم راجع إلى نشوئهم في بيئة تختلف عن البيئة التي نشأ فيها قدامى النّحاة وقدماء اللّغويين، فالطّلبة ينشؤون منذ نعومة أظافرهم في مجتمع تطغى عليه التعدّدية اللّغوية وتكثر فيه اللّهجات.

* أنّ المتعلّم ما يلبث أن تطأ قدماه المدرسة الابتدائية، ويتعلّم فيها جزءً لا يُذكر من مبادئ اللّغة العربيّة، حتى يجد نفسه بصدد تعلّم لغة جديدة مختلفة تماما (الفرنسية) فينشأ بذلك مشتّت الذّهن بين لغتين لا يقدر على الإمساك بها معا والتّمكن منهما دون التّضحية بلغة على حساب الأخرى، فينشأ منذ بداية مشواره الدّراسي بقاعدة نحوية عربية غير مكتملة الأركان، ما لبث أن يتمكن من دعائمها حتّى تُضاف له لغة جديدة.

* أنّ عدم استعمال الطّلبة للّغة العربية الفصحى خلال الحصص والتّفاعل مع الأستاذ راجع إلى خوفهم من الخطأ والخجل وقلة ثقتهم بأنفسهم، و يعود أيضا إلى عدم استعمال بعض الأساتذة للّغة الفصحى في تدريسهم للطّلبة، ممّا يجعل الطّلبة يشعرون بعدم جدوى دراسة لغة لا وجود لها في واقعهم المعيش.

* أنّ الطّالب أمام كثافة المقرّر النّحوي أصبح مجرد متلقٍ للمعلومات لا هدف له سوى استقبالها وحفظها وإعادتها للأستاذ من خلال الامتحانات من أجل الحصول على نقاط تمكنه من الانتقال للفصل أو المرحلة التالية ويتلخص بذلك من المادّة نهائيا.

* أنّ ضعف الطّلبة يظهر من خلال ركاكة أسلوبهم في التعبير كتابة ونطقا، وبعضهم لا يستطيع إنشاء فقرة كاملة بلغة صحيحة سليمة دون أخطاء.

وهاته النتائج المذكورة أعلاه هي العوامل الحقيقية الّتي أدّت إلى عدم نجاح محاولات تيسير النّحو العربي، لأن صعوبة النّحو في ذاته ليست مبّررا كافيا للنّزوح عنه، لأنه يحتاج إلى تجهيز وسط مناسب لتعليمه بعيدا عن تلك العوامل التّي تحول دون تعلّمه لأن الطّلبة يستصعبون دراسة النّحو العربي فقط، بينما لا مانع عندهم من دراسة لغة أجنبية والتعمّق فيها وفهم قواعدها والتمكّن منها، وذلك راجع إلى التّبعية التي نشأت عليها أوطاننا ومجتمعاتنا فأصبحوا يرون بأنّ اللّغات الأجنبية هي الأهم في الزّمن الرّاهن من أجل مواكبة العصر والتّواصل الجيّد مع العالم، رغم أنّ النّحو هو الأهم كونه مرتبطا بالعامل الدّيني المتمثل في حفظ كتاب الله وكلامه من اللّحن والتّحريف والإبقاء على المعاني الحقيقية له.

وفي الختام نرجو أن يكون بحثنا قد ساهم ولو قليلا في مجال اللّغة العربية عامة والنّحو خاصة، ونتمنّى أن يكون منطلقا للمزيد من الدّراسات الاكاديمية المتعلقة بهذا الموضوع، من أجل إيجاد حلول تساهم في الارتقاء باللّغة العربية ورد الاعتبار لها بين المجتمعات والأوطان بعد أن أصبحت غريبة عن أبنائها.

والله ولي التوفيق

و الحمد لله رب العالمين

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الدكتور يحي فارس المدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
تخصص تعليميّة اللغات

استبيان

مذكرة لنيل شهادة الماستر تحت عنوان:

صعوبات تعليميّة النّحو العربي في المرحلة الجامعيّة
(السّنة الأولى ليسانس أنموذجا)

إعداد الطّالبة:
* فرقاني صبرينة

تحت إشراف الأستاذ المحترم:
د/ محروق إسماعيل

ملاحظة:

الطّالب (ة) الفاضل (ة):

وضعنا هذه الاستمارة أمانة بين أيديكم للحصول على آرائكم فيم يتعلّق بموضوع بحثي المعنون بـ: "صعوبات تعليميّة النّحو العربي في المرحلة الجامعيّة".

لمعرفة الصّعوبات التّي تواجهكم في تعلم مادّة النحو العربي ورأيكم مهمّ بالنسبة لنا ولكم، لذا يرجى فهم الأسئلة المطروحة جيدا والإجابة عنها جميعا من أجل مساعدتنا على إتمام الدراسة الميدانيّة المتعلقة بالموضوع.

أحيطكم علما أن هذه الاستمارة ستحظى بالسريّة التّامة.

السنة الجامعية: 2022م/2023م.

1- الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2- العمر:

من 17 إلى 20 سنة ☐ من 20 سنة إلى 23 سنة ☐ أكثر من 23 سنة ☐

3- وضعية الطالب:

مقيم ☐ غير مقيم ☐

4- هل أنت حائز على شهادة في التّعليم العالي في تخصّص آخر من قبل؟

نعـــم ☐ لا ☐

* إذا كان الجواب "نعم" ما هي الشّهادة التي تملكها؟

شهادة ليسانس ☐ شهادة ماستر ☐ شهادة دكتوراه ☐

5- هل لديك ميول اتجاه مقياس النّحو العربي؟

نعـــم ☐ لا ☐

6- هل يفيدك مقياس النحو العربي في المحافظة على سلامة لغتك وتطويرها؟

نعـــم ☐ لا ☐

7- هل يفيدك المقياس في حلّ مشكلاتك اللّغوية والإملائيّة؟

نعـــم ☐ لا ☐

8- فيم تكمن غاية النّحو العربي بالنّسبة لك؟

فهم المقروء ☐ فهم المقروء والمسموع معا ☐ تصحيح الأخطاء الإملائيّة ☐

فهم المسموع ☐ تقويم اللسان العربي ☐ تصحيح الأخطاء النّحويّة ☐

9- هل تقوم بالإطّلاع على الكتب والمراجع المرفقة في برنامج دراستك للنّحو؟

نعـــم ☐ لا ☐

* إذا كان الجواب "نعم" أذكر بعضا من تلك الكتب؟

.....

.....

10- هل تجد صعوبة في فهم موضوعات القواعد النحوية المقرّرة في برنامجكم؟

نعـــم ☐ لا ☐

* إذا كان الجواب "نعم" أين تكمن تلك الصّعوبات؟

.....

.....

11- ما هو رأيك في مقرّر النّحو المبرمج عليكم؟

- برنامج كثيف مقارنة بالحجم السّاعي المقرر ويصعب الاستيعاب خلال مدة قصيرة. ☐
- برنامج متناسب مع الحجم السّاعي والاستيعاب سهل. ☐
- البرنامج قصير وغير كاف مقارنة بالحجم السّاعي. ☐

12- هل تجد في البرنامج موضوعات لا تحتاجها كطالب وتوصي بحذفها؟

نعـــم ☐ لا ☐

* إذا كان الجواب "نعم" أذكر بعضا؟

.....

.....

13- هل تجد موضوعات نحويّة وجب إدراجها في البرنامج وتحتاج تلقنها كطالب؟

نعـــم ☐ لا ☐

* إذا كان الجواب "نعم" أذكر بعضا منها؟

.....

.....

14- هل تجد بأنّ البرنامج الحالي يحتاج لتلك الموضوعات حاليّا بسبب:

- صعوبة فهمها واستيعابها كلها في الأطوار التعليميّة السّابقة والطّالب يحتاج لها الآن؟ ☐
- الأخطاء اللّغوية والإملائيّة الشّائعة بين الطّلبة؟ ☐

15- هل ترى بأنّ تراكم القواعد النحويّة المكتسبة خلال مسيرتك التعليميّة في الأطوار الثّلاثة والمرحلة الجامعيّة سببا في صعوبة فهم المادة؟

نعـــم ☐ لا ☐

16- إِلَمَ تُرجِع سبب ضعف بعض الطّلبة في مقياس النّحو العربي؟

- صعوبة قواعد المقياس. ☐
- اختلاط القواعد ببعضها. ☐
- طريقة شرح بعض الأساتذة التّي لا تتوافق مع اختلاف مستويات الطّلبة الاستيعابية والفكرية. ☐
- كثافة المقياس لا تمنح وقتا كافيا لاستيعابه. ☐
- طغيان استعمال اللغة العاميّة في الحياة على حساب اللغة العربية أدى إلى تراجع المستوى اللغوي والإملائي؟ ☐

17- أيّ من الطّرق الآتية أنسب لك لتعلم النّحو؟

- فهم القاعدة النحوية دون حفظها ثم تطبيقها. ☐
- الرجوع إلى القاعدة النّحوية ومن ثم التطبيق. ☐
- فهم وحفظ القاعدة النّحوية ثم تطبيقها. ☐
- التعلم من خلال التطبيق والممارسة مباشرة دون حفظ أو فهم. ☐

18- اعتمادا على معطيات السؤال السابق، هل تجد بأن النّحو العربي:

حفظ وفهم للقاعدة ☐ ممارسة وتطبيق للقاعدة ☐ كلاهما ☐

19- بصفتك طالبا للغة العربية، هل تستعمل اللغة العربية الفصحى أثناء التعلم والتفاعل مع الأساتذة، لاسيما في حصة النحو العربي؟

نعم أستعمل ☐ لا أستعمل ☐

20- إِلَمَ تُرجِع عدم استعمال الطلبة للغة العربية الفصحى أثناء الحصص؟

- التردّد. ☐
- التّكابر. ☐
- الخوف والخجل من الخطأ. ☐
- بعض المشاكل النّطقيّة. ☐
- التردّد أمام الغير. ☐

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1/ القرآن الكريم.

2/ ابن جني (أبو الفتح عثمان) _ الخصائص، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، 1952م.

3/ ابن مضاء القرطبي _ الرد على النحاة، دار الإعتصام، م1979.

4/ ابن منظور لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، 2000م.

5_أحمد حساني _ دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)_، ديوان المطبوعات الجامعية، 2009م.

6/ أحمد صومان _ أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران، 2009م.

7/ أنطوان صياح _ تعليمية اللغة العربية،

8/ الخليل بن أحمد الفراهيدي _ كتاب العين، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 2003م.

9/ السكاكي(سراج الدين) _ مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

10/ إبراهيم عبود السامرائي _ المدارس النحوية، دار المسيرة للطباعة و النشر، عمان، االأردن،2007م.

11/ حبيب بو زواودة ويوسف ولد النبية _ تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية _(قضايا وأبحاث)، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، الجزائر، 2020م.

12/ زكريا إسماعيل_ طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الأزارطة،2005م.

13/ سعدون محمد الساموك وهدى جمال الشمري _ مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، 2005م.

14/ سمير شريف ستيتية _ علم اللغة التعليمي، دار الأمل، الأردن، 2010م.

15/ سهيلة معلم محسن كاظم الفتلاوي _ المدخل الى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، 2009م.

16/ عبد الرحمن ابن خلدون _ المقدمة، دار ابن الجوزي، القاهرة، مصر، 2010م.

17/ عبد الفتاح حسن البجة _ اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة،2001م.

18/ عبد المحسن أبا نمي _ الوسائل التعليمية، مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، السعودية،1414 هـ.

19/ علي أحمد مذكور تدريس اللغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، 2009م.

20/ محسن علي عطية _ الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان الأردن،2006م.

21/ محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1995م.

22/ منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

23/ مرداد سهام _ معجم مصطلحات التربية والتعليم، 2015م.

24/ نايف محمود معروف_ خصائص العربية وطرق تدريسها، دار النفائس، لبنان، 2008م.

الفهرس:

*المقدمة.....أ

*الفصل التمهيدي: دراسة تنظيرية للتعليمية.....

1_ مفهوم التعليمية.....07

2_نشأة التعليمية.....08

3_ عناصر العملية التعليمية التعلمية.....08

4_ وسائل العملية التعليمية التعلمية.....10

الفصل الأول: دراسة تنظيرية للنحو العربي.....

1_ مفهوم النحو.....15

2_ نشأته وأسبب وضعه.....16

3_ أهميته.....19

الفصل الثاني: طرق تدريس النحو وصعوباته.....

1_ طرق تدريس النحو في الجامعة الجزائرية.....23

2_ صعوبات تدريس النّحو العربي.....25

3_ محاولات تيسير النّحو العربي.....27

4_مقرّر النّحو لطلبة السّنة الأولى ليسانس.....29

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية.....

1_ الدراسة الميدانية.....32

2_ المنهج المستعمل.....32

3_ تحليل نتائج الدراسة.....33

*الخاتمة.....47

*الملاحق.....50

*قائمة المصادر والمراجع.....55

*الفهرس.....57

ملخص الدراسة:

سلطنا الضوء خلال الدراسة على الصعوبات (التي تواجه الطلبة في تعلمهم للنحو العربي، ومن خلال دراستنا هذه الموسومة ب: "**صعوبات تعليمية النحو العربي في المرحلة الجامعية بجامعة المدية (السنة الأولى ليسانس أنموذجا)**". قمنا بتحديد تلك الصعوبات التي تواجههم واقترحنا حلولا مناسبة لها وتتبعنا محاولات تيسير النحو العربي وكذا طرق تدريسه.

الكلمات المفتاحية: صعوبات تعليمية النحو العربي– محاولات تيسير صعوبات تدريس النحو– طرق تدريس النحو.

Study summary:

During the study, we shed light on the difficulties (which students face in their learning of Arabic grammar, and through our study this is tagged with: "**Difficulties in teaching Arabic grammar at the university level at Medea University (the first year of a Bachelor's degree as a model)**". We identified those difficulties that confront them and suggested appropriate solutions for them We follow attempts to facilitate Arabic grammar, as well as methods of teaching it.

Keywords: educational difficulties in Arabic grammar - attempts to facilitate difficulties in teaching grammar - methods of teaching grammar.