الجمـــهورية الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

الرقم: .....

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة

الماستر

تخصص: (لسانيات تطبيقية)

أثر المتون النّحويّة في تعليميّة النّحو العربيّ في الجامعة الجزائريّة -ألفيّة ابن مالك أنموذجا-

مقدّمة من قبل:

الطالبة: رباب موساوي

الطالبة: زينب مرابطي

تاريخ المناقشة: 2021/07/12

أمام اللجنة المشكّلة من:

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
محمد جاهمي	أستاذ محاضر –ب–	جامعة 08 ماي 1945	رئيسًا
جمال بن دحمان	أستاذ محاضر –ب–	جامعة 08 ماي 1945	مشرفًا ومقرّرًا
الطاهر بلعز	أستاذ محاضر –ب–	جامعة 08 ماي 1945	مناقشًا

السنة الجامعيّة: 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى :(...وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ العِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً)

سورة الإسراء الآية {85}

الحمدُ لله الذي خلق الإنسان في أحسن تقويم وأمدّه بالفهم وحباه بالتكريم سبحانه.. رفع شأن العلم فأقسم بالقلم وامتنَّ على الإنسان فعلمه ما لم يكن يعلم.

اللهم صل و سلم على صاحب الخلق العظيم والقدر الفخيم من أرسلته رحمةً للعالمين سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين وألحقنا بخلقه وأدبنا بأدبه وأحيي فينا وفي أمته هذه المعاني يا كريم.

نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير لكل من ساهم في إنجاز هذا البحث ولو بالكلمة الطيبة وعبارات التحفيز، ونخصُّ بالذكر الأستاذ المشرف"جمال بن دحمان" الذي أعطى وأجزى بعطائه، إلى من ضحى بوقته وجهده، لك أستاذنا كل الشكر والتقدير على جهودك الكبيرة ونصائحك القيّمة، فمنك تعلمنا كيف يكون التفاني والإخلاص في العمل، ومعك آمنا أنه لا مستحيل في سبيل الإبداع والرقي.

كما نتوجه بالشكر إلى كل أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها

ونخص بالشكر الجزيل الأستاذة لطيفة روابحية، والأستاذ صالح طواهري، والأستاذ صويلح قاشي من قسم اللغة العربيّة، والأستاذ ياسين لعفيفي من قسم الإعلام الآلي، والأستاذ سمير ورتسي من قسم اللغة الفرنسيّة، والأستاذ محمد وليد شطيبي من قسم اللغة الإنجليزيّة، على دعمهم وثقتهم التي كانت دفعة أمل لنا.

فشكرًا جزيلا وجزاكم الله خيرًا

إهداء

الحمد لله ربّ العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين.

فلتكن الروح فداءً لتراب قدميكما، فكيف بعملي البسيط هذا، إليكما أُهدي حبر قلمي.

إليكِ يا قمري في ليالي الظلماء، يا كوثر العطاء أمّي

إليكَ يا من كنت في كلّ عاصفة لي ميناءً أبي

إلى نور عيني، إلى أجزاءٍ من قلبي، إخوتي أسأل الله أن يسدّد خطاهم في طريق العلم: صالح بلقيس توبة

إليكما يا جرعتا الأمل، يا بوصلتيّ في قفار الحياة خالتيّ فصيحة وآسيا

إلى قرّتيْ عيني جدّي وجدّتي، إلى أخوالي الغوالي وزوجاتهم وأولادهم

إلى ملاك الجنّة "آية".

إلى رفيقة الدرب والشدّة إلى أختي من غير أمّي زينب مرابطي.

إلى أستاذي الفاضل "جمال بن دحمان"

إلى الأستاذة منى والأستاذة سعيدة.

إلى كلّ من ساعدني ولو بكلمة طيّبة.

والحمد لله ربي الذي تمت بنعمته الصالحات، فليس منّي شيءٌ وإنّما

من فضله.

رباب

إهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على صاحب الشفاعة سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

إلى من نذرت عمرها في أداء رسالة صنعتها من أوراق الصبر وطرزتها في ظلام الدّهر، إلى من لم تدخر نَفَسًا في تربيتي، إلى من ساندت خطواتي الأولى وشجعت أمانيّ، إلى من يعجز اللسان عن شكرها أمي الحنون أمدّ الله في عمرها بالصالحات وكتب لها كل الخيرات.

إلى من حصد الأشواك ليمهد لي طريق العلم والمعرفة، إلى القلب الكبير أبي الصبور -حسين- أطال الله بقاءه وألبسه ثوب الصّحة والعافية ومتعني ببره ورد جميله، أهدي له ثمرة غرسه.

إلي أُختيّ توأمَا روحي ونورَا عينيّ شيماء وملاك وفقهما الله في مشوارهما الدراسي

إلى قرة عيني وحبيبي المدلل أخي وسيم

إلى زوجي المستقبلي محمد

إلى صديقتي ورفيقة دربي: رباب موساوي أرجو أن يوفقها الله ويُسدد خطاها

وأتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذي المشرف جمال بن حمان أدعو الله أن يوفقه ويطيل عمره

إلى كل أساتذتي الكرام

وفي الأخير أرجو من الله عزَّ وجَّل أن يجعل منا خير خلف لخير سلف، وأن يمد طريقنا في مشوار العلم ويكلل أعمالنا بالنجاح والفلاح.

زينب

مقدمة

منذ فشو اللحن على الألسن العربيّة وقيام النحو العربيّ تصدّيا لهذا الداء، وهو يحوز أهمّ مكانة بين علوم العربيّة، لاسيما وأنّه ارتبط بحسن الفهم وأداء العربيّة على أكمل وجهٍ، ورغم تظافر جهود العلماء من القديم إلى الحديث بما ألّفوه من كتبٍ حملت بين دفّاتها زخم قواعد العربيّة، وما ظهر بعد هذه الكتب من أنواعٍ جديدة من التأليف؛ من بينها ظهور المتون النحويّة أو ما يُعرَفُ بالمختصرات لترسيخ النحو صائبا في أذهان وألسنة المتعلّمين، إلّا أنّهم لم يبلغوا ما سعوا إليه، كون اللحن ما يزال قائما عليها، لا بل وازداد الأمر سوءا حين أصبح المقبل على تعلّم العربيّة يستصعب قواعدها، ولم يقتصر الأمر على المتعلّمين في المراحل الأولى فقط، بل انتقل حتى إلى النّخبة المتخصّصة التي نأمل أن تكون دواءً لهذا الدّاء، فإذا بالداء يستوطن ألسنتها. وهذا ما استدعى النظر إلى الأمر بعينٍ فاحصة منقّبة عن الحلّ، فكان أن اخترنا " أثر المتون النحويّة في تعليميّة النحو العربي في الجامعة الجزائريّة–ألفيّة ابن مالك أنموذجا–" عنوانا لبحثنا.

وللوصول إلى نتائج ملموسة من خلال هذا البحث طرحنا الإشكاليّة الآتية:

- فيم يتجلّى أثر متن ألفيّة ابن مالك في تعليميّة النحو العربيّ؟

والتي تفرّعت عنها إشكالات أخرى منها:

- ما هي مميّزات المتون؟ وما دوافع تأليفها؟
- ما أبرز الصعوبات التي تواجه متعلّم النحو؟
- وما طرائق التدريس المعتمدة في تقديم هذا المقياس؟

أمّا عن أهميّة موضوع بحثنا فإنّه يأخذها من أهميّة النحو بين علوم العربيّة، ومن مكانة الألفيّة بين مؤلّفاته؛ لأنّها كانت وما زالت من أبرز المنظومات التي حفظت لباب النحو، فهي خلاصة لما جاء في كتب النحويين المتقدّمين.

وتعود دوافع اختيارنا لهذا الموضوع إلى الوضع الذي آل إليه الدرس النحويّ في الجامعة نتيجة الصعوبات التي يواجهها المتعلّمون في تلقّي المحتوى النحويّ، الأمر الذي انعكس سلبا على إنتاجهم للغة. أمّا اختيارنا لمتن الألفيّة دون غيره من المتون فذلك راجع لكونها أثبتت نجاعتها في عصور سابقة، حيث كانت غاية ابن مالكٍ من تأليفها التيسير على المتعلّمين.

وما نروم تحقيقه من أهدافٍ من خلال هذا البحث هو الوقوف على آراء الأساتذة والطلبة الجامعيين بشأن مسألة تقديم المحتوى النحويّ اعتمادا على المتون النحويّة، وإثبات مدى نجاعة الاعتماد على الألفيّة لتدريس النحو العربيّ بالاستناد إلى منجزات البحث اللسانيّ المعاصر في مجال التعليميّة، والاستفادة من نتائج ذلك لتحسين مستوى المتعلّمين.

ولتحقيق جملة الأهداف المذكورة سلفًا قسّمنا البحث إلى مقدّمة وفصلين أوّلها نظريٌّ والآخر تطبيقيّ، ثمّ خاتمة.

تناولنا في المقدّمة إشكاليّة البحث وأهميّته ثم أهم الأسباب التي دفعت بنا إلى الخوض في الموضوع، ثمّ الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من خلاله، وأهمّ المصادر والمراجع التي كانت سندا لنا، وكذلك الدراسات السابقة التي كانت بينها وبين هذا البحث نقاط اشتراك لنقف على نقاط الاختلاف.

أمّا الفصلُ النظريُّ المعنونُ ب: المتون النّحويّة ودورها في تعليميّة النّحو العربيّ

فقسّمناه إلى مبحثين:

المبحث الأوّل بعنوان: "ماهيّة المتون العلميّة"، جاء فيه تعريف المتن لغة واصطلاحا، وذكرنا فيه أنواع المتون ومميّزاتها، ثم تطرّقنا إلى نشأة المتون وتاريخها وعرّجنا على دوافع تأليفه ومجالات التأليف فيها.

أمّا المبحث الثاني فقد كان بعنوان: "المتون النحويّة وتعليميّة النحو العربي"، تناولنا فيه تعريفات لغويّة واصطلاحيّة لكلّ من التعليميّة والنحو، ثم أوردنا: صعوبات تعلّم النحو وأشهر الطرائق لتدريسه، وأخيرا البعد التعليميّ للمتون العلميّة ودورها في التحصيل العلميّ.

أمّا الفصل الثاني فجاء معنونا ب: دراسة تطبيقيّة لأثر ألفيّة ابن مالك في تعليميّة النحو العربي، تطرّقنا فيه إلى التعريف بابن مالك وألفيّته، والحديث عن مجالات الدراسة والهدف من اختيار العيّنة، ثمّ قمنا بتحليل الاستبانات الموجّهة للأستاذة والأخرى الموجّهة للطلبة، وعرضنا مقابلة أجريناها عبر وسائل التواصل الاجتماعي مع الدكتور "حبيب بوزوادة"، وفي الأخير قدّمنا دروسًا في مقياس النحو تمّ الاعتماد فيها على أبيات من الألفيّة من إعداد الدكتور صالح طواهري، وأنهينا بحثنا بخاتمة تضمّنت أهمّ النتائج التي توصّلنا إليها.

وقد اعتمدنا في إنجاز هذا العمل على مجموعة من المصادر والمراجع نذكر أهمّها:

1-تعليميّة اللغة العربيّة في ضوء اللسانيات التطبيقيّة، قضايا وأبحاث لحبيب بوزوادة ويوسف ولد النبيه.

2-الدليل إلى المتون العلميّة لعبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم.

3-الشعر التعليميّ، ماهيّة، تاريخًا، وأهميّته للسعيد بوبقار.

4-نحو تحديث تدريس النحو العربي في المدرسة الجزائريّة لليلى قلاتي.

5-بعض صعوبات تعلّم النّحو عند الطلاب-الأسباب والحلول-لجمال محمّد سعيد حمد.

وللوصول إلى حلول منطقيّة للإشكاليّات المطروحة في هذه الدراسة اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم أساسا على وصف الظاهرة ونقلها كما هي في الواقع، ثمّ شرحها وتحليلها للوقوف على أسبابها ومسبّباتها.

أمّا عن الدراسات السابقة، فقط اطّلعنا على بعضها لتعزيز البحث، وتسليط الضوء على جوانب أخرى من الموضوع، والتوصّل إلى نتائج جديدة لم يصل إليها السابقون؛ من ذلك:

-مذكّرة تخرّج لنيل شهادة الماستر في الأدب بعنوان" المتون النحويّة ودورها التعليميّ-ألفيّة ابن مالك أنموذجا- للطالبة خيرة بن عمارة بإشراف الأستاذ مختار بن قويدر، جامعة مصطفى إسطمبولي ولاية معسكر.

كانت نظرتنا لموضوع البحث نظرة تعليميّة حاولنا فيها الوقوف على الأثر الذي تحدثُه الألفيّة في تحصيل المتعلّمين للمعرفة النحويّة وهي نظرة مختلفة عن نظرة الطالبة وعّما عالجته في موضوعها .

أمّا عن الصعوبات التي صادفتنا في هذا البحث، فقد تمثّلت في صعوبة التنقّل إلى الجامعات الأخرى لأخذ رأي أساتذة النحو في الموضوع، نتيجة الإجراءات الاحترازيّة للوقاية من فيروس كورونا، بالإضافة إلى ضيق الوقت المخصّص لأعداد المذكّرة، وذلك لتأخّر الدخول الجامعيّ وتأخّر إجراء امتحانات السداسيّ الأوّل وما فرضته الوزارة من تغييرات في التوقيت ونظام الدّراسة الاستثنائي (نظام الدفعات).

وفي الأخير نقول بأنّ هذه الدراسة تمت بحمد الله عزَّ وجلَّ وشكره عظيمَ الشُّكرِ ثم الشّكر الجزيل لأستاذنا المشرف "جمال بن دحمان" الذي قبل الإشراف على بحثنا ولصبره علينا ولمساعدته لنا على تجاوز عقبات البحث ومصاعبه بتقديمه للإرشادات اللازمة لإنجاز هذا البحث، كما نوجه شكرنا لكل من قدم لنا يد المساعدة ولم يبخل علينا ولو بعبارات التحفيز.

ونعتذر إذا قصرنا في شيء من هذا البحث، ونرجو أن يكون موضوعنا منطلقًا لظهور دراسات جديدة تشمل جوانب مختلفة منه. وأخيرًا لا ننسى الصلاة والسلام على نبيينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الفصل النظريّ:

المبحث الأول: ماهيّة المتون العلميّة

1- مفهوم المتن: لغةً واصطلاحًا

2- أنواع المتون.

3- مميزات المتون

4- نشأة المتون وتاريخها.

5- دوافع تأليفها.

6- مجالات التأليف فيها.

7- المتون النّحويّة.

المبحث الثاني: المتون النحويّة وتعليميّة النحو العربي

1- مفهوم التعليميّة: لغةً واصطلاحًا.

2- عناصر العمليّة التعليميّة.

3- مفهوم النحو: لغةً واصطلاحًا.

4- تعليميّة النحو العربي، وطرائق تدريسه.

أ- صعوبات تعلم النحو العربي الأسباب والعوامل.

ب- طرائق تدريس النّحو العربيّ

5- البعد التعليميّ للمتون العلميّة ودورها في التحصيل العلميّ.

المبحث الثالث: نبذة عن ابن مالك والألفيّة

تمهيد:

تستند بحوث التخرّج عادة إلى قسمين؛ قسم نظريّ وآخر تطبيقيّ، ويعّد هذا الأخير محاولة للوصول إلى النتائج النظريّة في الواقع العمليّ وتقييم مدى نجاعتها فيه، والقسم النظري يتمّ فيه الوقوف على ماهيّة المصطلحات والتأريخ لها، وذكر كل ما يتعلّق بالموضوع من مميزات وعيوب وأسباب ونتائج.

وبحثنا الموسوم ب "أثر المتون النحويّة في تعليميّة النحو العربي-ألفيّة ابن مالك أنموذجا-" كبقيّة هذه البحوث، جاء بفصلٍ نظريّ وآخر تطبيقيّ، أمّا الفصل التطبيقيّ فلنا معه وقفة، وأمّا الفصل النظريّ فهو بوّابة هذا البحث ومفتاح لمغاليقه ممّا غمُض، وبما أنّ المتون مصطلحٌ يجهله كثيرٌ من الطلبة، كان لِزامًا علينا أن نبتدئ بكشف ما جُهِل، فجاء أوّل مبحث في المذكّرة معنونا ب" ماهيّة المتون العلميّة" قمنا خلاله بتعريف المتون لغة واصطلاحا، ثم بيّنا أنواع المتون منظومها ومنثورها، وأهمّ ما تميّزت به، ثم عرضنا لتاريخ نشأة هذا النوع من التأليف ولمختلف الآراء التي وردت في هذا الصدد، ثم الأسباب التي أدّت إلى تأليفها ، ثم العلوم التي ألّفت في المتون، ومن بينها علم النحو لننتقل من هنا إلى التعريف بالمتون النحويّة التي تعدّ لبّ موضوعنا، ثم أشهر المؤلّفات فيها منظومها ومنثورها.

أمّا المبحثُ الثاني فكان بعنوان " المتون النحويّة وتعليميّة النحو العربي" تطرّقنا فيه إلى تعريف التعليميّة، ثم ذكرنا عناصر العمليّة التعليميّة (معلّم، متعلّم، محتوى) ومفهوم النّحو العربيّ، والصعوبات التي تواجه المتعلّمين وأسبابها، وانتقلنا إلى الطرائق المعتمدة في تدريس النحو (الاستقرائيّة، القياسيّة، التكامليّة) ومزايا وعيوب كلٍّ منها، وأخيرًا البعد التعليميّ للمتون العلميّة ودورها في التحصيل العلميّ والذي تحدّثنا ضمنه عن المؤيّدين والمعارضين للمتون.

وختمنا حديثنا في الفصل النظريّ بالحديث عن ابن مالك وألفيّته في مبحثٍ ثالث.

المبحث الأول: ماهيّة المتون العلميّة.

1- مفهوم المتن:

أ- **لغة:** "المتنُ مِن كلّ شيءٍ ما صَلُبَ ظَهْرهُ والجمْعُ مُتُونٌ ومِتانٌ.

ومَتْنُ كلّ شيءٍ ما ظَهرَ مِنه... والمِتنُ ما ارتفعَ من الأرضِ واستوى وقيلَ ما ارتفعَ من الأرضِ وصَلُبَ".[1]

-و"مَتُنَ الشيءُ صَلُبَ وبابه ظرُف فهو متينٌ، ومتنَا الظهرِ مُكتَنفَا الصُّلبِ عن يمينٍ وشمالٍ من عَصبٍ ولحمٍ، ويُذَكَّرُ ويُؤنّثُ".[2]

-والمِتنُ: النكاحُ، والحلفُ، والضّربُ أو شديدُهُ، والذّهابُ في الأرضِ والمدُّ كالتّمتانِ، بكسر(ج)تماتين، وضربُ الخيامِ بخيوطِها".[3]

-"(متن)بالمكان-متنًا: أقامَ، و-فلانٌ: حلفَ، و-بفلانٍ: سارَ به يومَه أجمع...يُقال: حبلٌ متينٌ، ورأيٌ متينٌ...ومتَّن البناءَ: أجادَ إقامتَهُ.

والماتنُ: في اصطلاحِ المؤلفين: واضعُ أصلِ الكتابِ وهو خِلافُ الشارحِ ومَتْن الكتابِ: الأصلُ الذي يُشرحُ وتُضاف إليه الحواشي".[4]

من خلال ما سبق يتّضِحُ أنّ المتنَ لفظٌ يحملُ معانٍ كثيرةً، منها:

الشدّة والصلابةُ والارتفاعُ والحلفُ والنكاحُ

---

[1]-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت- لبنان، ط1، 1997، 12/6، مادة (م ت ن).

[2]-محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، تحقيق سليم محمد، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، ط1، 2015، ص398.

[3]-الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق أبي وفاء نصر الهويريني، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، ط4، 2015، ص398.

[4]-مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، إسطنبول، تركيا، (دط)، (دت)، 853/01.

ب- تعريف المتن اصطلاحا:

أمّا عن المتن في اصطلاحِ المؤلفين فيُعنى به النصّ الأصليّ الذي تُوضعُ عليه الشروحُ والحواشي والتفاسير.

عرّفه صاحبُ قصْدِ السبيلِ بأنّه:" الكتابُ الأصليُّ الذي يُكتبُ فيه أصولُ المسائلِ، ويقابله الشرحُ...، جرى إطلاقهُ عند أهلِ العلمِ على مبادئ فنٍّ من الفنونِ تُكثّفُ في رسائلَ صغيرةٍ غالباً، وهي تخلو في العادةِ من كلِّ ما يؤدي إلى الاستطرادِ أو التفصيل كالشواهدِ والأمثلة إلّا في حدودِ الضرورة، وذلك لضيق المقامِ عن استيعابِ هذا ونحوِهِ."[1]

فالمتن حسب ما سبق هو المؤَلَّف الأوّل الذي يتناولُ قضايا أساسة في علمٍ من العلومِ أو فنٍّ من الفنونِ، يبتغي فيه الماتنُ تبْسيط المعارفِ بأسْلوبٍ مُركّزٍ بعيدٍ عن الإطالة، ولا يَعمدُ إلى الأمثِلة والشواهدِ إلّا فيما غَمُضَ.

يلجأ الطلّابُ إلى حفظِ المتونِ واستظهارِها "ترسيخاً لمسائلِ العلم في حفظِهم، وكلّما كانت ألفاظُها أقلّ زادت قبولًا عند المدرّسين، ثمّ يشْرعون بعْد استظهار الطلّابِ لها في شرحِ ألفاظِها وحلّ معقّدها... وهذه المتون تكون نثرا وتكون نظما. وقد راج النظْمُ لسهولة حفظه وإنْ كان التعقيدُ ألْزَم له لما تُوجِبه مقتضيات الوزنِ من تقديمٍ وتأخيرٍ زيادةً على التكثيفِ..."[2]

في هذا التعريف إشارة إلى فائدة المتون التي تكمن في سهولة حفظها واسترجاعها، وإلى كيفية تعامل المدرّسين معها شرحا وتبسيطًا لمعانيها ليُسهّلوا على الطلّابِ استيعابها... وذكرَ أنّ المتونَ نوعانِ شعرٌ ونثرٌ.

[1]-عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلميّة، دار الصميمي، الرياض، ط1، 2000 ص66.

[2]-سعيد الأفغاني، من تاريخِ النحوِ، دار الفكر، لبنان، (دط)، (دت)، ص180.

2- أنواع المتون:

عندما انفتحَ العربُ على ثقافات البلدانِ الأخرى وتوسّعت علومهم وازدادت مؤلّفاتهم بحثوا عن سبلٍ جديدة لاحتواء هذه المعارف، ليسهُل على الرّاغبين في امتلاك ناصيتها ذلك ويتأتّى لهم حفظها والاستفادة منها واسترجاعها وقت الحاجة بيسرٍ، فكانت طريقتهم المثلى لتحقيق ذلك اللجوءَ إلى التأليفِ في المتونِ العلميّة بنوعيْها؛ المنظومِ والمنثور.

أ- المتون المنثورة:

وهي الأكثر انتشارا والأسبق ظهورا إذا ما قورنت بالمنظوم من المتون[1]، ويعودُ ذلك إلى سهولةِ عرضِها للمعلوماتِ، وأسلوبها البسيطِ والموجز، والعبارات المختصرةِ، ويعرّف الزبيديّ النثرَ على أنّه الكلام المقفّى بالأسجاع ضدّ النظمِ، لذلك فالمتون المنثورة بمثابة الكتب التي تحتوي على مسائلَ علميّةٍ في علمٍ من العلوم الشرعيّة أو العربيّة أو غيرها، وتكون مُصاغة بطريقةٍ إنشائيّة.[2]

ب- المتون المنظومة:

تندرج المتون المنظومة ضمن ما يُعرف بالشعر التعليميّ وهو اتجاهٌ جديدٌ في الشعر، "يهدف إلى تعليم الناس، ويشتمل على المضامينِ الأخلاقيّة أو الدينيّة أو الفلسفيّة أو التعليميّة عموما أو هو الذي يُرادُ به الأراجيزُ أو القصائدُ التاريخيّة أو العلميّة" [3]،ظهر لما ازدادت حاجةُ العربِ إلى التعلّم، وهو نوعٌ

---

[1]- محمّد عبد القادر الصديق عليّ، المتون النحويّة ووظيفتها التعليميّة (ملحة الإعراب أنموذجا)، مجلّة الدراسات اللغويّة والأدبيّة، مجلّد20، 2019، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، ص250.

[2]- أنظر: موسى جبريط ومصطفى دمغزاوي، ظاهرة المتون العلميّة في العلوم العقليّة بالغرب الإسلامي the Phenomenon of Scientific texts in the Islamic west Mentel Sciences، الأكاديميّة للدّراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة، العدد19، جامعة حسيبة بن بو علي، قسم العلوم الاجتماعيّة، الشلف-الجزائر، جانفي 2018، ص174.

[3]- أنظر: ناصر بن سليم بن محمّد علي الحميدي، الشعر في كتاب الأوراق للصوليّ، دراسة تحليليّة، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، فرع الأدب والنقد، قسم الدراسات العليا، كليّة اللغة العربيّة، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السعوديّة، 2006/ ص81.

من التصنيف يُعينُ على حفظِ المعلومات ونقلِها، وكان شعرا لأن العربَ امتلكوا ناصيته، وكان منذ القديمِ ذا مكانة رفيعة لديهم، كما أنه وسيلةٌ مشوّقة مُساعدة على الحفظ[1]، اتخذ هذا اللون من بحرَيْ الرجز والسريعِ وسيلة لنظمِ العلوم لما لهما من إمكانات تتّسع لذلك[2].

3- مميّزات المتون العلميّة:

تتّسم المتونُ العلميّة بجملة من المميّزات تجعلها مختلفة عن باقي المؤلفات العلميّة الأخرى، منها: [3]

- الجمع بين الاختصار الشديد والعبارة المركبة الموجزة والكم الكبير من المعلومات.
- ألفاظها وعباراتها مضغوطة، وتعتمد على الإيماء والإشارة والتلميح.
- تأتي مستغنية عن التفاصيل والخلاف وذكر الشواهد والعلل والتأويل إلّا فيما دعت إليه الضرورة.
- تكون المتون صغيرة الحجم جيّدة الاختصار مراعية للمستوى الذي تخصّص إليه.
- تتضمّن الإيجاز والرمز استجابة لما تقتضيه الأوزان الشعريّة من تقديمٍ أو تأخير أو حذف.

4- نشأة المتون وتاريخها:

تعدّدت الآراء بشأنِ ميلادِ الشعر التعليميّ أو ما يُسمّى المتون العلميّة، كلونٍ من ألوان الشعر في الأدب العربيّ، فمنها القائل بأنّ مصْدرها الأساس عربيٌّ أصيل؛ من هؤلاء نجِدُ "حنّا الفاخوري" و"طه حسين" واللّذانِ نجِدُ أنّهما أيضًا اختلفا في نِسبة هذه النّشأة إلى عصْرٍ محدّدٍ. "فحنّا الفاخوري" في كتابهِ تاريخ الأدب العربيّ يمدّ جذورَ الشعر التعليميّ إلى العصْر الجاهليّ وإلى زُهَير بن أبي سلمى بالذّات في معلّقته المشهورة التي مَطْلعها قوله:

---

[1]- أنظر: زارب الطيّب، تيسير النحو العربي بين القدامى والمحدثين، دراسة وصفيّة مقارنة-ابن مضاء وعبّاس حسن أنموذجين، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم اللغة العربيّة وآدابها، كليّة الآداب واللغات والفنون، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر،2018، ص47.

[2]- أنظر: ممدوح عبد الرحمن، نظم قواعد النحو العربي واختصارها بحث في التقييم والتقويم، مرجع سابق، ص82.

[3]-أنظر: زارب الطيّب، تيسير النحو العربي بين القدامى والمحدثين، دراسة وصفيّة مقارنة-ابن مضاء وعبّاس حسن أنموذجين، مرجع سابق، ص46-47.

أمِنْ أمّ أوفَى دِمْنةٌ لمْ تكلّمِ بَحوْمانةِ الدرّاجِ فالمتثَلّمِ

وكأنّ الحكمة والنّصح والتّوجيه سمة غالبة على شعر العلماء والشعر التعليمي منه على وجه الخصوص.[1]

"ومن أقدم ما وصل إلينا من الشعر التعليميّ أيضا قصيدتان لبشرِ بن المعتمر جمعَ فيها كثيرًا من الغرائبِ والفوائد نبّه على وجوهٍ كثيرةٍ من الحكمة العجيبة والموعظة البليغة

ومطْلع القصيدة الأولى، يقول فيه:

الناسُ دأباً في طَلابِ الغِنى وكلّهُم من شأنُه الخثرُ

كأذْؤبٍ تنهَشُها أذؤبُ لها عُواءٌ ولها زفْرُ

تَراهُم فوضى وأيدِي سبا كلٌّ له في نفثهِ سِحْرُ

تباركَ اللهُ وسُبحانَه بين يديْهِ النفعُ والضرُّ

ومطلعُ القصيدة الثانية، يقول فيه:

أمَا ترى العالمَ ذا حُشوةٍ يقْصرُ عَنْها القطرُ

أوابذُ الوحُوشِ وأحْناشُها وكلُّ سبْعٍ وافرِ الظِّفرِ

وبعضُه ذو همَجٍ هامِج فيه اعتبارٌ لذوي الفِكرِ[2]

وبما أنّ الحكمة كان لها شأنها في العصر الجاهليّ وحتّى ما بعده من العصور، نجِدُ أنّ الشعراءَ قد نظموا فيها أبياتا وقصائدَ كثيرةً، ليُعلّموها للنّاس، لذلك فحنّا الفاخوري يَعُدّ الأبيات التي نُظِمت

[1]-أنظر: السعيد بوبقار، الشعر التعليمي، ماهيّة، وتاريخًا، وأهميّة، مجلّة العلوم الإنسانيّة، العدد 50، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، سبتمبر2018، ص37.

[2]-المرجع نفسه، ص38.

في الحِكمة تنتمي إلى الشعر التعليميّ وأنّها أوّلُ ما وصلنا منه.

أمّا طه حسين فينسِبُ نشأة الشعر التعليميّ إلى العصر العباسيّ" ويرى أنّ أبان بن عبد الحميد اللّاحقي هو مبتكر هذا الفنّ في الأدب العربيّ، ويقول عنه: فهو إمام طائفةٍ عظيمة الخطر من الناظمين، نعني أنّه ابتكر في الأدب العربيّ فنًّا لم يتعاطه أحدٌ من قبلِه، وهو الشعر التعليميّ"[1]

من هذا القول يتبيّن أنّ طه حسين يرى أنّ ميلاد الشعر التعليميّ كان على يد أبان بن عبد الحميد اللاحقي (ت 200هـ) في العصر العبّاسيّ.

فهو يعدّ "من الأوائل الذين خاضوا في الشعر التعليميّ في العصر العباسيّ وعمِلوا على إشاعته حتّى يسهُل على الدارسين حفظ الكتب، فقد نظم في التاريخ، والفقه، والقصص، أما في التاريخ فنظم سيرتيْ أرديشر وأنوشروان وكتاب مزدك، وأما في الفقه فنظم الأحكام المتعلّقة ببابيْ الصومِ والزكاة، وأمّا في القصّة فنظم كليلة ودمنة الذي كان ابن المقفّع قد ترجمه من الفارسيّة إلى العربيّة في نحو خمسة آلاف بيتٍ ".[2]

من خلال ما سبق ذِكره نجِدُ أنّ تأليف أبان اللاحقي في علوم شتى هو ما دعا طه حسين ومن أيّدوه في رأيه إلى القول بأنّ له الأسبقيّة في النظم في الشعر التعليميّ، ذلك أنّ الخوض في هذه العلوم جعله يتفطّن إلى الصعوبة التي يواجهها طلّابها، وأنّ السبيل إلى تسهيل هذه العلوم هو نظْمُها في شكلٍ متون للحفظِ.

هذه الآراءُ القائلة بعربيّة أصل المتون العلميّة، أما بقيّة الآراء؛ فمنها من يرجعُ نشأتها "إلى العصر العباسيّ بالضبط إلى القرن الثاني الهجريّ" وذلك نتيجةً لاتصال العرب بالفكر الوافدِ، فهناك

[1]-جواد غلام علي زادة، الشعر التعليميّ، خصائصه ونشأته في الأدب العربيّ، مجلة العلوم الإنسانيّة، العدد14، جامعة إعداد المدرّسين، طهران، إيران، 2007، ص52-53.

[2]-ناصر بن لسيم بن محمد علي الحميري، الشعر في كتاب الأوراق للصوليّ، دراسة تحليليّة، رسالة ماجستير، قسم الدراسات العليا، كليّة اللغة العربيّة، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السعوديّة، 1429هـ-2008، ص81.

من يرى أنّ هذا التأثير ناشئ عن الثقافة الهنديّة التي اتصل بها العرب في العصر العباسيّ، ومن هؤلاء الأستاذ أحمد أمين، والدكتور أحمد فوزي الهيب، والدكتور مصطفى هدارة، إذ يعلّلُ الدكتور هدارة هذا التأثير ويقول: فأيُّ الثقافتين اليونانيّة أم الهنديّة .بل كلتا الثقافتين قد اتصلت بالفكر العربيّ اتصالا وثيقا كما بيّنا من قبل، ولكن اتصال العرب بالأدب الهنديّ كان أوثقَ بكثير من اتصالهم بالأدب اليونانيّ لأنّ أدب الهنودِ أقرب إلى الطبيعة العربيّة بما فيه من أساطير وأسمارٍ وحكاياتٍ ثمّ إنّ علوم الهندِ التي كانت متقدّمة فيها أو تنفرد بها مثل الفلك والحساب وغيرها، كانت سببا في توثيق العلاقة بين الثقافتين العربيّة والهنديّة أيضا، هذا بالإضافة إلى تأثير الشعراء المولّدين الذين هم من أصلٍ هنديّ، وتأثير عملية المزجِ بين الجنسين على وجهِ العموم، وما يترتب عليها من آثارٍ مختلفة."[1]

إذن فكلٌّ من أحمد أمين وأحمد فوزي الهيب ومصطفى هدارة يعزون نشأة المنظومات العلميّة إلى تأثير الثقافة الهنديّة مرجّحينها على الثقافة اليونانيّة، مستندين في ذلك إلى الشبه القائم بين طبيعة الأدب الهنديّ والأدب العربيّ وما بينهما من التقاء، وإلى الدّور الذي مثّله الشعراءُ المولّدون الذين نظموا شعرا عربيّا على حين يرجع انتماؤهم إلى الهندِ، والجدير بالذّكر أنّ هناك رأيًا آخر يقولُ بتأثيرِ الثقافة الفارسيّة في الثقافة العربيّة.

5- دوافع تأليف المتون:

بعد أن كانت قواعد النّحو مبثوثة في كتب النّحويين يصعب تمييزها عن باقي القواعد التي تندرج ضمن باقي العلوم الأخرى من صرفٍ وصوت، عمد علماء العربيّة إلى نوعٍ جديدٍ من التأليف هو التأليف في المتون بنوعيها، وكان وراء هذه المبادرة أسباب منها: [2]

[1]-جواد غلام علي زاده كبرى روشنفكر، الشعر التعليميّ، خصائصه ونشأته في الأدب العربيّ، مرجع سابق، ص52.

[2]-عبد الله بن عويقل السلمي، المتون والشروح والحواشي والتقريرات في التأليف النحويّ، مجلّة الأحمديّة، العدد 4، جمادى الأولى 1420هـ، ص262.

- الرغبة الشديدة في التسهيل؛ ليمكن تعلّم قواعد وتيسير حفظها على واستذكارها واستيعابها، فوجود متن يتميّز بالاختصار والاقتصار على الأسس العامة، كان معينا على حفظ أصول العلم وقواعده، وتقريب الحقائق إلى أذهان المتعلّمين في مراحلهم المختلفة، ليسهُل عليهم حفظها.
- ضبط أصول العلم بدقّة وإحكام، ويكون ذلك بجمع مادّته، ولمّ شعثها بعباراتٍ موجزةٍ جامعةٍ دقيقة يستطيعُ الدّارس استيعابها بأقصر طريقٍ وأقلّ زمان.
- شدّة حرص علماء هذه العصور على سرعة تلافي ما ضاع من الكتب، لاسيما ما حدث في بغداد (فتنة هولاكو)، وما حدث في الأندلس، فرغبوا في جمع شتات هذه العلوم في صورٍ مختلفة، وحفظها من الضياعِ بعد النكبات السياسيّة التي ذهبت بجلّ تراثهم.
- الحرص على أن تحفظ المتون من العلم جوهره ولبابه، وأن تقوم بدورها الفعّال في مسرح التعليم، وقد حدث هذا في ذلك العصر وفي عصرنا.

6- مجالات التأليف في المتون:

إنّ أُلفة الإنسانِ العربيّ بالشّعرِ وقُدرتِه عل حفظه، جعلتْه يتّخِذُ منه وسيلةً تُسهّلُ عليْه حفظَ علومِه وتيسيرِها ليتأتّى للمعلّمينَ تقديمها للمتعلّمين، فبدأ ينظِمُ في كلّ العلومِ والفنونِ، من هذا المنطَلَقِ اتّسعت وتنوّعت مجالات التأليفِ في المتونِ العلميّة، فمنها ما كان في:

أ- علومِ القرآن:

- في علمِ التجويدِ والقراءات:

-متن الجزريّة المسمّاة مقدّمة فيما يجِبُ على قارئ القرآنِ أن يعْلمه، لمحمد بن محمد بن الجزريّ

بن عليّ بن يوسف الدّمشقيّ(ت833هـ).[1]

-متن تحفة الأطفال والغِلْمان في تجويدِ القرآن، لسليْمان بن حسين بن محمد الجمزوريّ الشافعيّ(ت1198هـ).[2]

- في علم التفسيرِ وأصوله: [3]

-مقدّمة في أصول التفسير، لتقيّ الدّين أحمد بن عبد الحليم بن التيميّة الحرّانيّ(ت728هـ).

-الإكسير في علم التفسير لسليمان بن عبد الكريم الصرصريّ البغداديّ(ت716هـ).

-التّحبير في علم التفسير لجلال الدّين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطيّ(ت911هـ).

-تفسير القرآن العظيم للحافظ عماد الدّين أبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير البصريّ الدمشقيّ(ت774).

ب- علوم الحديث:

- علم مصطلح الحديث: [4]

-متن غرامي صحيح لأبي العبّاس أحمَد فرح الإشبيليّ(ت699هـ).

-ألفيّة الحديث للحافظ عبد الرّحيم بن حسين بن عبد الرحمن العراقيّ(ت806هـ).

-منظومة البيقونيّة لعمر بن محمّد بن فتوح البيقونيّ الدمشقيّ الشافعيّ(ت1080هـ).

---

[1]-محمد بن الجزريّ، متن الجزريّة، تحقيق يحي بن عبد الرزّاق الغوثانيّ، مركز دار القرآن الكريم للدراسات والبحوث، القبّة، الجزائر، ط1، 2010، ص7.

[2]-سليمان الجمزوريّ، متن تحفة الأطفال، بيت الحكمة، العلمة، الجزائر، ط1، 2010، ص2.

[3]-عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدّليل إلى المتون العلميّة، مرجع سابق، ص87-95.

[4]-مجموعة علماء، مجموع المتون الكبير من مهمّات المتون في مختلف العلوم والفنون، مطبعة الاستقامة، القاهرة، مصر، (دط)، 1958، ص95-99.

ج- علوم العقيدة:

- علم التوحيد:

-متن الشيبانيّة لمحمّد بن الحسن بن فرقد الشيبانيّ(ت189هـ).[1]

-متن بدء الأمالي لسراج الدين عليّ بن عثمان الأوشيّ الفرغانيّ(ت569هـ).

-متن السنوسيّة لمحمّد بن يوسف الحسني المكنّى أبو عبد الله السنوسيّ وتسمّى أمّ البراهين(ت895هـ)

-متن الجوهرة للإمام برهان الدّين إبراهيم بن هارون القاني أبو الأمداد(ت1041هـ).[2]

- علم الفقه:

-لباب المتون الفقهيّة في فروع المالكيّة، لمحمد بن محمد عبد الله بن محمد الماميّ اليعقوبيّ الشنقيطيّ.[3]

-متن مختصر القدّوريّ لأبي الحسين القدّوريّ(ت428هـ).[4]

-متن الرّسالة لأبي محمّد عبد الله النفزيّ القيروانيّ(ت386هـ).[5]

- علم الفرائض:

-منظومة الرّحبيّة لأبي عبد الله محمّد بن عليّ بن محمّد بن الحسن الرحبيّ الشافعيّ المعروف بابن المتقنة(ت577هـ).

---

[1]- مجموعة علماء، مجموع المتون الكبير من مهمّات المتون في مختلف العلوم والفنون، مرجع سابق، ص34.

[2]- المرجع نفسه، ص 95_99.

[3]- محمّد بن محمّد عبد الله بن محمّد الماميّ اليعقوبيّ الشنقيطيّ، لباب المتون الفقهيّة في فروع المالكيّة، مكتبة النور، ط1، 2015، ص307.

[4]-عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلميّة، مرجع سابق، ص349.

[5]-المرجع نفسه، ص378.

-خلاصة الفرائض لعبد الله بن جار الله بن إبراهيم الجار الله(ت1327هـ).[1]

د- في علوم اللغة:

- في علم البديع والبيان والمعاني:

-متن السمرقنديّة لأبي القاسم حسن بن أبي بكر محمّد الليثيّ السمرقنديّ(ت373هـ).[2]

-منظومة الشحنة للقاضي محبّ الدين محمّد بن محمود الحلبيّ الحنفيّ(ت815هـ).

-تلخيص المفتاح في علوم البلاغة لجلال الدّين الخطيب محمّد بن عبد الرحمن القزوينيّ(ت739هـ).[3]

-الجوهر المكنون في صدف الثلاثة فنون لعبد الرحمن الصغير الأخضريّ(ت953هـ).[4]

- في علم العروض والقوافي:

-متن الرامزة أو الخزرجيّة لضياء الدين محمّد عبد الله الخزرجيّ الأندلسي(ت626هـ).

-متن الكافي لأحمد بن عبّاد شعيب القناوي(ت858هـ).[5]

- علم الصرف:[6]

-متن بناء الأفعال للمولى الدتفزي.

-متن لاميّة الأفعال لمحمّد بن مالك.

---

[1]- مجموعة من العلماء، مجموع مهمّات المتون، مرجع سابق، ص57.

[2]- المرجع نفسه، ص585.

[3]- المرجع نفسه، ص 608-615.

[4]- المرجع نفسه، ص717.

[5]- المرجع نفسه، ص745-775.

[6]- المرجع نفسه،557_580.

-ما ورد من الأفعال بالواو والياء لابن مالك.

-متن الشافية في علم التصريف لجمال الدين أبي عمرو عثمان بن عمر النّحويّ المعروف بابن الحاجب(ت646هـ).

-نزهة الطرف في علم الصرف لأحمد بن محمّد بن أحمد الميدانيّ(ت518هـ).[1]

- علم النّحو:[2]

-أرجوزة في النّحو لأحمد بن منصور اليشكري(ت370هـ).

-ملحة الإعراب وسنخة الآداب للحريريّ جمال الدّين أبي محمّد القاسم بن عليّ البصريّ صاحب المقامات المشهورة(ت516هـ).

-متن الألفيّة أو الخلاصة لمحمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجياني(ت672هـ).

-متن الآجروميّة لأبي عبد الله محمد بن محمد بن داوود الصنهاجي المعروف بابن آجروم(ت723هـ).

-قطر الندى وبلّ الصدى لجمال الدين أبي عمرو عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس الدرينّ(ت646هـ).

7- المتون النّحويّة:

المنظومات النّحويّة شكلٌ من أشكالِ تيسير علم النّحو التي مرّ بها منذ بدء التأليف فيه، فقد لجأ علماء العربيّة إلى تيسيره بتصنيف المختصراتِ التي تخلو من كلّ حشوٍ، وابتعدوا فيها عن الإشارة إلى

[1]- عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلميّة، مرجع سابق، ص 550-551.

[2]- المرجع نفسه، ص489_506

الاختلافات القائمة بين مذهبيْ البصرة والكوفة، كما تعدّدت عندهم محاور التصنيف.[1] فمثّلت كلّ ما أُلّف مختصرا في النّحو منظوما أو منثورا لغرضٍ تعليميّ حتى يسهُل حفظه وتذكّره واسترجاعه عند الحاجة إليه[2]، وقد عمد كثير من العلماء إلى هذا النوعِ من التأليفِ، فألّفوا في نوعيْه المنظوم والمنثور.

أما عن **المتون المنثورة:** فهي من الظواهر التي سادت النّحو العربي، اعتمدها النحاة لأنّ النثر مساعد على تحديد القواعد العلميّة والنّحويّة، "ويُنسب أقدم متن نحويٍّ منثور لخلف بن حيّان الأحمر (ت180هـ)، وهو كتاب مختصر سمّاه (مقدّمة في النّحو)، ثمّ ألّف أبو عمر صالح بن إسحاق الجرمي(ت225هـ) مختصرا سمّاه (المقدّمة) وسمّاه بعضهم (مختصر نحو المتعلّمين)، ثم ألّف أبو عليّ أحمد بن جعفر الدينوري(ت289هـ) مختصرا سمّاه(المهذّب) جرّده من الاختلافات واكتفى فيه بمذهب البصريين"[3]، كانت هذه بدايات التأليف في المتون المنثورة، وقد استمرّت وازدهرت وكثرت حتى عصر المماليك، كما كثر شُرّاحها وحفظتها والمقبلون عليها، ومن أشهر ما أُلّف في عصرهم:

-(الكافية) لابن الحاجب (ت646هـ).

-(المقدّمة الآجروميّة) لابن آجروم (ت723هـ)، والتي شاعت وذاع صيتها[4].

المتون المنظومة: اشتهر هذا النوع من التأليف في القرن الثاني الهجري حسب ما جاء في مصادر كثيرة والتي تذكر كلّها أنّ أوّل منظومة وضعت في النّحو ترجع للخليل بن أحمد الفراهيدي

(ت170هـ) إذ يقول خلف الأحمر (ت180هـ) أن حروف النسق خمسة ذكرها الخليل في تفصيلاته

[1]- أنظر: ممدوح عبد الرحمن، نظم قواعد النحو العربي واختصارها بحث في التقييم والتقويم، مركز الحضارة العربيّة، مصر، (دط)، (دت)، ص61.

[2]- أنظر: محمّد عبد القادر الصديق علي، المتون النحويّة ووظيفتها التعليميّة (ملحة الإعراب أنموذجا)، مجلّة الدراسات اللغويّة والأدبيّة، المجلّد 20، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كليّة التربية، قسم اللغة العربيّة،2019، ص 216.

[3]-اليوم الدراسي السابع حول اللغة العربيّة بين نظريّة النحو العربيّ ونظريات البحث اللسانيّ، مخبر الممارسات اللغويّة في الجزائر، 2014، ص78.

[4]- أنظر: المرجع نفسه، ص78.

في النّحو:

فانسق وصل بالواو قولك كلّه وبلا وثمّ واو فليست تصعبُ

الفاء ناسقة كذلك عندنا وسبيلها رحب المذاهب مشعّب[1]

"وقد سادت هذه الظاهرة مدّة طويلة في تاريخ الدرس النّحوي، عرفنا خلالها منظومات كثيرة كان أشهرها الخلاصة أو ألفيّة ابن مالك، التي صارت مادّة نحويّة مهمّة في التّدريس حتى يومنا هذا[2]، قبلها ألفية ابن معطي (ت628هـ)، وهناك غيرها مثل:

-أرجوزة لأحمد بن منصور اليشكري (ت370هـ).

-ملحة الإعراب للحريري(ت516هـ).

-أرجوزة في النّحو لأبي حيّان الأندلسيّ (ت745هـ).

-متن غاية الإحسان في علم اللسان لتقي الدين عبد الرحمن بن أحمد الواسطي البغدادي (ت781هـ).

-الحلاوة السكّريّة لشعبان بن محمّد المصريّ الأثاريّ (ت828هـ)[3].

هذه منظومات أّلفت في علم النّحو من القرن الثاني الهجري واستمرّ التأليف فيها حتى ما بعد القرن التاسع.

[1]- أنظر: زارب الطيّب، تيسير النحو العربي عند النحاة القدامى والمحدثين، دراسة وصفيّة مقارنة-ابن مضاء وعبّاس حسن أنموذجين، ص47.

[2]- اليوم الدراسي السابع حول اللغة العربيّة بين نظريّة النحو العربيّ ونظريات البحث اللسانيّ، مرجع سابق، ص77.

[3]- زارب الطيّب، تيسير النحو العربي عند النحاة القدامى والمحدثين، دراسة وصفيّة مقارنة-ابن مضاء وعبّاس حسن أنموذجين، مرجع سابق، ص47-48.

المبحث الثاني: تعليميّة النّحو العربيّ والمتون العلميّة:

1- مفهوم التعليميّة:

إنّ الممارسات التي عرفتها مختلف تعلّمات المواد خلال العقدين الأخيرين في التحام وثيق مع مواد علميّة مختلفة مثل: الرياضيات، والتاريخ، والنّحو، والبيولوجيا...وغيرها، يجعل من العسير على الباحث المعاصر إيجاد تعريف واحد متفق عليه للتعليميّة، وإنّ المتصفح للأدبيات المنشورة في هذا الباب يجد نفسه أمام مجموعة من التعريفات التي تلقي أضواء مختلفة على هذا العلم.[1]

وقبل التطرّق إلى التعريف الاصطلاحيّ للتعليميّة، وجب أن نعرّج على مادّتها اللغويّة.

أ-التعليميّة لغةً: ورد في معجم الوسيط: (عَلِمَ) فلان-عَلَمًا: انشقَّت شفته العليا. فهو أعلم، وهي عَلْمَاءُ. (ج) عُلْمٌ.

(أَعْلَمَ) نَفْسَهُ وفرسَه: جعل له أوْ لها علامةً في الحربِ...، و- فلانًا الخبر، وبه: أخبره به...، والفاعل مُعلِّمٌ، والمفعول معلَّمٌ. و- فلانًا الشيءَ تعليمًا: جعله يتعلّمه.[2]

أمّا في اللغة الفرنسيّة(DIDACTIQUE) وهي صفة اشتقت من الأصل اليوناني (DIDAKTITOS) وتعني فلنتعلّم؛ أي يعلّم بعضنا بعضًا، أو أتعلّم منك وأعلمك، وكلمة (DIDASKO) تعني أتعلّم، و(DIDASKIEN) تعني التعليم، وقد استخدمت بمعنى فن التعليم.[3]

---

[1]-أنظر: بعلي الشريف حفصة، التعليميّة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد 01، المركز الجامعي بالوادي، معهد العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، الجزائر، يونيو 2010، ص08.

[2] - مجمع اللغة العربيّة، معجم الوسيط، مرجع سابق، ص 624.

[3]- أنظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليميّة: الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2016م، ص19.

هذا يعني أن التعليميّة في اللغة العربيّة كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي الصحيح " عَلِمَ " وهي مصدر لكلمة تعليم، أما في اللغة الفرنسيّة فهي ذات أصل يوناني وتعني فلنتعلّم.

ب- اصطلاحًا:

- تحاول "أنيت بيغين"(ANNETTE BEGUIN) تسليط الضوء على الأسس والافتراضات التي تقوم عليها التعليميّة فتقول: "يعتمد الديداكتيك(فن التّدريس) على ثلاثة افتراضات: وجود محتوى لمادة تعليميّة محددة، وقابليّة التعليم المعرفي للأفراد، ووجود تقنيات لنقل المعرفة القابلة للصياغة وللتعليم".[1]

نلاحظ في هذا التعريف تركيز "أنيت بيغين" على عناصر العمليّة التعليميّة الثلاثة ممثلة في رؤوس المثلث الديداكتيكي وهي: المحتوى(المادة)، والمتعلّم بما يُبديه من استعداد ودافعيّة للتعلم، والمعلّم بما يوفره من تقنيات واستراتيجيات لتبسيط المعرفة ونقلها للمتعلم بغية تحقيق الأهداف التعليميّة المسطرة.

وعرّف "محمد الدريج" الديداكتيك في كتابه "تحليل العمليّة التعليميّة" كما يلي:

"هي الدراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلّم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي، أو الانفعالي الوجداني، أو الحس حركي المهاري"[2].

المقصود من هذا التعريف أنّ التعليميّة علمٌ يهتمُّ بتنظيم العمليّة التعليميّة التعلّميّة، ودراسة كل ما

[1]- رياض بن علي الجوّادي، مدخل إلى علم تدريس المواد: ديداكتيك، تدريسيّة، تعلميّة، تعليميّة، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، تونس، ط02، 1441هـ-2020م، ص16.

[2]- نور الدين أحمد قايد، حكيمة بسيعي، التعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربيّة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2010، ص36.

يخصّ التعليم من طرائق واستراتيجيات بما يتناسب مع الجوانب العقليّة والوجدانيّة والمهاريّة للمتعلم، قصد تحقيق أكبر عدد من الأهداف.

2- عناصر العمليّة التعليميّة:

لا يمكن التحدث عن العمليّة التعلميّة دون التطرق إلى عناصرها الثلاثة، والتي تعد الأركان الأساسيّة لنجاحها، وهي المعلّم والمتعلّم والمعرفة(المحتوى).

أ- المعلّم: يعد المعلّم أحد أهم الركائز التي تقوم عليها العمليّة التعليميّة إنْ لم يكن القلب النابض فيها، يقول "أحمد حساني": يجب أن يكون[المعلّم]مُهيئًا لهذا العمل الشاق، وذلك عن طريق التكوين العلمي البيداغوجي الأولي،" ومن المفروض أن يتحكم في آليّة الخطاب العلمي وأن يحسن استثمار الوسائل التعليميّة استثمارا جيدًا، فهو المرشد والموجه بل القائد للعمليّة التعليميّة التعلميّة الذي يتحكم في مدى نجاحها.[1]

من هنا نقول إنّ للمعلم دورًا أساسًا وفعالاً في العمليّة التعليميّة، لذلك وجب عليه أن يحسن اختيار الطرائق والاستراتيجيات والوسائل التعليميّة التي تتناسب مع مستويات وميولات متعلميه، وكذا مع طبيعة المادة الدراسيّة، وهذا الأمر يُوجب على المعلّم أنّ يكون متخصصًا ملمًّا بكل مفاهيم التّدريس ونظريات التعلم.

ب- المتعلّم: هو الركن الثاني المستهدف في العمليّة التعليميّة، فلا يوجد تعلّم دون طالب، ولا يحدث تعلّم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلّم، والمتعلّم الكفء هو الذي يسعى إلى تنمية قدراته ومهاراته وتوظيف استعداداته للتعلم تحت الإشراف النوعي، فلا يكتفي بفهم المعارف بل ينبغي أن

[1]- ليلى قلاتي، نحو تحديث تدريس النحو العربي في المدرسة الجزائريّة، مجلة التعليميّة، العدد 06، جامعة الحاج لخضر باتنة-01، الجزائر، جوان 2019، ص145.

يوظف مكتسباته وقدراته في وضعيات تعليميّة دالة.[1]

نفهم من هذا أنّ المتعلّم هو المحور الثاني من محاور العمليّة التعليميّة الذي تتوجه إليه عملية التعليم، فهو ركن أساسيّ أخذ عناية الدارسين وأَوْجَب على المعلّمين أن يعرفوا احتياجاته بالنظر إلى خصائصه المختلفة (النضّج، الاستعداد، الدافع، الذكاء...) بهدف تنمية مختلف القدرات لديه.

ج- المعرفة(المحتوى):هو كل ما يُقدم للمتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين، وما يُرجى إكسابه له من قيم، واتجاهات وميول، فالمحتوى هو تحديد ماذا تدرس، ويمكن القول إنّ المحتوى هو وسيلة تحقيق أهداف المنهج، ويُبنى المحتوى التعليمي لأيّ مقرر أو وحدة دراسيّة حول فكرة أساسيّة كبيرة يُراد للتلاميذ أن يتعلموها، إذن فالمحتوى هو الغاية التي يسعى المعلّم إلى إيصالها للمتعلم، وهو يُعبر عن حاجاته وميولاته في أغلب الأحيان، ويمكن أنّ نشير هنا إلى أنّ المحتوى يكون صادقًا كلما كان وثيق الصّلة بالأهداف المسطرة، وكذلك كلما كان متماشيًا مع الأفكار الحديثة التي تثبت صحتها.[2]

يُشار هنا إلى أنّ المحتوى هو مجموعة من الأفكار والمعلومات والحقائق المعبرة عن ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه المتعلّم، يتم ضغطها في شكل مقررات (دروس) هادفة يسعى المعلّم من خلالها إلى تعليم المتعلّمين مجموعة من الأفكار بغية تحقيق أهداف عامة يسطرها المنهاج، واختيار المحتوى عادة ما يُراعى فيه ميولات ورغبات وحاجات المتعلّم بعدّه العنصر المستهدف في العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

[1] – ليلى قلاتي، نحو تحديث تدريس النحو العربي في المدرسة الجزائريّة، مرجع سابق، ص145.

[2] – طيب هشام، دور المثلث التعليمي في التربيّة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد34، المركز الجامعي صالحي أحمد، النعامة، الجزائر، جوان2018، ص54.

3- مفهوم النّحو:

أ- لغةً:

يقول ابن منظور(ت711هـ) في معجمه الشهير:"(نحا) النّحو القصد والطريق يكون ظرفًا واسمًا، ينحوه وينحاه نحوًا وانتحاه...

وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوًا كقولك قصدت قصدًا، ثم خُصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم، والجمع أنحاء ونحوٌ، ومنه سُميّ النّحويّ لأنّه يحرّف الكلام إلى وجوه الإعراب".[1]

ويُعرف ابن فارس النّحو بقوله: النون والحاء والواو كلمةٌ تدل على قصد: ونحَوتُ نَحْوه.

ولذلك سُميّ نحوُ الكلام، لأنّه يقصد أصول الكلام فيتكلّم على حسب ما كانت العرب تتكلّم به.

ومن الباب: انتحى فلانٌ لفلانٍ: قصده وعرض له.[2]

وقد ورد أنّ للنحو لغةً سبعة معانٍ: القصد والجهة: كنحوتُ نحو البيت، والمِثْلُ: كزيدٌ نحو عمرو، والمقدارُ: كعندي نحو ألفٍ، والقسمُ: كهذا على خمسة أنحاء، والبعضُ: كأكلتُ نحو السمكة، وأظهرها وأكثرها الأول، وفي هذا نظمَ الإمام الداودي بيتين من الشعر:

للنّحو سبعُ معانٍ قد أتتْ لُغةً جمعتُها ضمنَ بيتٍ مفردٍ كَمُلا

قصدٌ ومثلٌ ومقدارٌ وناحيّةٌ نوعٌ وبعضٌ وحرفٌ فاحفظ المثلا[3]

---

[1]-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط01، 1374هـ-1955م، 15/309-310، مادة(نحا).

[2]-ابن فارس، مقاييس اللغة، ت: عبد السلام هارون، دار الفكر، (دط)، (دت)، 05/ 403، مادة(نحو).

[3]-محمد بن عفيفي الباجوري الخضري، حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، ضبط وتصحيح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، لبنان، ، ط01، 1424هـ-2003م، 15/01.

وممّا جاء في المعجم الوسيط: نحا -إلى الشيء نحوًا: مال إليه وقصده، فهو ناحٍ، وهي ناحيّةٌ، و-الشيء: قصده و- كذا عنه: أبعده وأزاله.

و(النّحو): القصد: و- الطّريقُ، و- الجهة، و-المثل، و- المقدار، و- النّوع (ج) أنحاءٌ، ونحوٌّ: و- عِلْمٌ يُعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابًا وبناءً.[1]

تشترك التعريفات اللغويّة السابقة للنحو في كونه يحمل عدة معانٍ هي: القصد، والمثل، والمقدار، والناحِيَة، والنوع، والبعض، والحرف، أمّا المعنى الأكثر شيوعًا وانتشارًا فهو القصد، وعلم النّحو علمٌ يهتم في جوهره بضبط أواخر الكلمات وما يُصيبها من تغيرات.

ب- اصطلاحًا:

- **تعريف النّحو عند النّحويين:**

عرّفه ابن السرّاج (ت316هـ) بقوله:" إنّما أريد به أن ينحو المتكلم إذا تعلّم كلام العرب، وهو علمٌ استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة".[2]

في هذا التعريف بيّن ابن السرّاج سبب تسمية هذا العلم بالنّحو، وهو لأننا ننحو منحى العرب في كلامهم، ونسير على آثارهم، وهو علمٌ أقامه العلماء الأوائل من خلال استقراء كلام العرب الفصحاء، حتى وقفوا على خصائص اللغة العربيّة وقواعدها الصحيحة.

قال ابن جني(ت392هـ) في كتابه (الخصائص):" النّحو: هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنيّة، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب وغير ذلك،

[1]-مجمع اللغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدوليّة، ط04، 1424هـ-2003م، ص908.

[2]-ابن السرّج، الأصول في النحو، تحقيق الحسين الفيلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط03، 1417هـ-1996م، 35/01.

ليلحق من ليس من أهل العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها رُدَّ إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوًا، كقولك قصدت قصدًا ثم خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم".[1]

يُعد هذا التعريف من أشهر التعريفات وأكثرها انتشارًا لما فيه من إلمام لمعانيه، فهو حسب ابن جني محاكاة كلام العرب الفصحاء في كل شيء (في حالات الجمع، والتثنيّة، والتحقير، والتكسير...) وذلك لكي يستطيع غير العربيّ النطق بالعربيّة سليمة كما ينطقها أهلها وحتى إن لَحَنَ أحدٌ من أهلها، قوّم النّحو لسانه.

ومن علماء اللغة المحدثين إبراهيم مصطفى الذي عرّف النّحو بقوله:" النّحو- كما ترى وكما يجب أن يكون – هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجملة حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها".[2]

في تعريف إبراهيم مصطفى للنحو إشارة إلى أنّه عبارة عن نظام يقوم من خلاله المتكلم بنظم كلامه، وذلك بوضع الكلمة في موضعها المناسب بالنظر إلى ارتباطها بغيرها من الكلمات داخل الجملة، وهو علم يعمل على معالجة مكونات اللغة (كلمات، جمل...) لتؤدي دلالتها كاملةً.

- **تعريف النّحو عند التربويين:**

يُعرّف النّحو عند التربويين بأنّه:" فن تصحيح كلام العرب كتابةً وقراءة "[3]

[1]- ابن جني، الخصائص، ج1، ص35، نقلا عن محمود حبيب شلال المشهداني، النحو العربي محاولات تيسيره وطرائق تدريسه، مجلة كليّة العلوم الإسلاميّة، العدد 27، جامعة بغداد، العراق، 1432هـ-2011م، ص 348.

[2]-إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، (دط)، 2014م، ص17.

[3]-نصيرة بونوة زيتوني، أسباب ضعف طلبة اللغة العربيّة غي مادة النحو من وجهة نظر أساتذتنا في جامعة حائل، المجلة الأكاديميّة للأبحاث والنشر العلميّ، العدد 18، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية، أكتوبر 2020م، ص121.

والمقصود من هذا القول أنّ النّحو إلى جانب كونه علمًا فهو فنٌ يُصحَّح ويُصوَّب به الكلام سواء أكان مكتوبًا أو منطوقًا.

وعرِّف النّحو أيضًا بأنّه " عملية تقنين للقواعد والتعميمات التي تصف الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال، وهو كذلك دراسة للعلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات، فهو موجِّه وقائد إلى الطريق التي بها يتمّ التعبير عن الأفكار".[1]

هذا يعني أنّ النّحو هو قانون للغة يضبط مكوّناتها بقواعد تحدد عمل كل عنصرٍ من عناصرها وكذا العلاقة القائمة بينها، فهو الوسيلة التي يتم من خلالها نقل مختلف الآراء والأفكار إلى الآخرين قصد تحقيق التواصل فيما بينهم فهمًا وإفهامًا.

4- تعليميّة النّحو العربيّ وطرائق تدريسه:

إنّ تعليم اللغة العربيّة وتعلُّمها في عصرنا يحظى بأهميّة متزايدة لدى الدارسين والمربين في العالم العربيّ والإسلامي عمومًا والجزائر على وجه الخصوص، ومما لا شكّ فيه أنّ نمو هذا الاهتمام لدى القائمين على الميدان يعود إلى أسباب متعددة: حضاريّة، وثقافيّة، واجتماعيّة، وعلميّة، واقتصاديّة...إلخ.

غير أنّ هذا الميدان يواجه مشكلات تربويّة حادة، لعل من أبرزها تعقيدا وتذبذبًا؛ مسألة القواعد النّحويّة وتدريسها، فقد ظلّت هذه المسألة قضيّة جدليّة ساخنة في تعليم العربيّة بشكل عامٍ.

ومسألة تيسير القواعد النّحويّة تثير حاليًا العديد من الإشكاليات النظريّة والتطبيقيّة، فهي تشكل جزءًا رئيسًا في تعليم اللغات بشكلٍ عامٍ، ويُعد هذا الجزء- عند جمهور المربين والمعلّمين- من أعقد العناصر اللغويّة في مناهج تعليم اللغة العربيّة، فعلى الرغم من العناية الكبيرة التي تلقاها مادة النّحو إلاّ

[1]-نصيرة بونوة زيتوني، أسباب ضعف طلبة اللغة العربيّة غي مادة النحو من وجهة نظر أساتذتنا في جامعة حائل، مرجع سابق، ص121.

أنّ التقارير العلميّة والبحوث التربويّة التي أنجزت في هذا الشأن تشير إلى ضعف التلاميذ في لغتهم الوطنيّة من حيث الأداء المنطوق، والمكتوب، وكثرة الأخطاء النّحويّة وشيوعها في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم في جميع مراحل التعليم العام، ولم يسلم من ذلك طلاب الجامعة والمتخرجون منها.[1]

ظلّت مسألة تيسير النّحو العربيّ تشغل بال علماء العربيّة منذ القدم، وصارت إشكاليّة حاول الكثير من العلماء معالجتها والإسهام في حلّها، وبالرغم من الاهتمام الكبير الذي يوليه الدارسون للنحو إلا أنّ المتعلّمين في كل الأطوار يجدون صعوبة في تعلم القواعد والتحدث باللغة واستعمالها كتابةً أو مشافهةً، ولم يسلم من هذا الضعف نخبة المجتمع والمتخصصون في اللغة العربيّة.

أ- صعوبات تعلّم النّحو عند الطلاب- أسبابها وعواملها -:

هناك صعوبات ومشكلات متعدّدة يواجهها طلاب مرحلة التعليم العام وطلاب الجامعات غير المتخصصين في اللغة العربيّة في تعلّم النّحو العربيّ نذكر منها:

- **المادّة النّحويّة غير المناسبة في المناهج التعليميّة:**

الملاحَظ أنّ المادة النّحويّة بقيت في الكتب المقرّرة على تنظيمها وفق منطق الكبار، فهي مرتّبة طبقًا لوجهة نظرهم في أهميّتها وصعوبتها وسهولتها، وهي في معظم الكتب والمقرّرات نوع من التحليل الفلسفيّ، فيها كثيرٌ من المصطلحات والحدود والتعريفات، كما أنّ تأليف كتب النّحو وتطويرها يولي اهتمامًا أساسًا للتحديد المسبق لحجم المعارف المعطاة، دون التّطرّق إلى أساسات العلم، وبعض المناهج تفتقد إلى فكرة الترابط بين المفاهيم النّحويّة.[2]

[1]- عبد القادر شارف، تعليميّة النحو العربيّ في المرحلة الجامعيّة (المنهج، الأستاذ، الطالب)، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ص11-12.

[2]- جمال محمد سعيد حمد، بعض صعوبات تعلّم النحو عند الطلاب- الأسباب والحلول-، مجلة كليّة التربية الأساسيّة للعلوم التربويّة والإنسانيّة، العدد 45، جامعة الباحة، المملكة العربيّة السعوديّة، تشرين الأول 2019، ص110.

المقصود هنا أنّ التغيّرات التي حدثت في المناهج لم تمسّ المحتوى النّحويّ فبقي بنفس ترتيب الدروس في الكتب المدرسيّة، الترتيب الذي غُيِّب أو أُهمِل فيه المتعلّم المستهدَف في العمليّة التعليميّة، وبالتالي غُيِّبت قدراته العقليّة ومستواه المعرفيّ وميولاته، بالإضافة إلى صعوبة المادّة النّحويّة في حدّ ذاتها لِما فيها من مصطلحاتٍ وتعريفاتٍ ذات طابع منطقيّ فلسفيّ، فإنّنا نجد أغلب المقرّرات تركز على الكم دون الكيف.

- **غياب التكامليّة اللغويّة في التّدريس:**

الاتجاه المتوارَث والسائد في تدريس قواعد النّحو، هو فصل القواعد من فروع اللغة الأخرى وتدريسها مستقلة، وتدريس النّحو بهذه الطريقة يمثّل واحدةً من مشكلاتِ تعلم النّحو، فينبغي أن يُدرَّس النّحو مدمجًا مع فروع اللغة الأخرى(الاتجاه التكامليّ)، وأنْ يكون له دور في فروع اللغة الأخرى كالقراءة، والتعبير، والمحفوظات؛ لأنّه لا فائدة من تدريس قواعد النّحو منفصلة في دروس مستقلة، فتنميّة الملكات تكون بالمحاكاة والتقليد لا بالقواعد؛ لأنّ اللغة وُجدت قبل التقعيد النّحويّ، والعرب كانوا فصحاء بلغاء من غير دراسة القواعد أو التّدرّب عليها، وإنّما كانوا يتحدّثون على السليقة.[1]

على الرغم من أنّ تواجد اللغة مقرون بوجود النّحو، إلاّ أنّ غياب التكامليّة اللغويّة في التّدريس في أغلب المراكز والمؤسسات التعليميّة جعلت المتعلّم ينظر للنّحو على أنّه مادة مستقلة منفصلة عن فروع اللغة الأخرى، في وضعٍ ينبغي أو يستدعي إدراجه معها؛ لأنّ الهدف من تدريس القواعد النّحويّة هو إكساب المتعلّم القدرة على النطق السليم باللغة، ثم إنّ قواعد النّحو العربيّ وُضعت بالاستناد إلى ما كانت العرب تتحدث به فطرةً وليس العكس.

[1]-جمال محمد سعيد حمد، بعض صعوبات تعلّم النحو عند الطلاب- الأسباب والحلول-، مرجع سابق، ص111.

- **إهمال ضبط النصوص بالشكل عند التّدريس:**

إنّ مسألة ضبط الكلمات بالعلامات الإعرابيّة أمرٌ ضروريٌ في تعلّم العربيّة؛ لأنّ الضّبط يساعد في القراءة الصّحيحة للكلمات، ويزيح اللبس عنها، خاصة أنّ كثيرا من الكلمات لا يتضح معناها إلاّ بعد ضبطها، فبالضّبط تُقرأ الكلمات قراءة صحيحةً سليمةً، مما يساعد على الفهم السريع والجيد للنّصوص، وإهمال التشكيل وعدم إعطائه الأهميّة التي يستحقها- كما هو الحال في المدارس والجامعات – يُؤدي إلى الغموض وعدم الفهم الجيد للنّصوص، وهذا بدوره يُصّعب مهمّة المتعلّم والدارس في استنباط القاعدة من النّصوص، مع ملاحظة أنّ النّحو أصلاً لا يُدرّس من خلال نصوص كاملةٍ.[1]

من هنا نقول إنّ اللغة العربيّة تتميّز عن غيرها من اللغات في كون كلماتها تُضبط بالشكل وخاصةً أواخرها التي تبيّن موقعها من الجملة، لذلك يُعدّ التشكيل أمرًا ضروريًا يُسهّل على المتعلّم قراءة الكلمات بشكلٍ صحيحٍ وإدراك معانيها، ولكنّ عدم الاهتمام بالتشكيل -وهو أمرٌ كثيرًا ما نلاحظه في الجامعات وحتى المدارس- يُصعِّب على المتعلّم معرفة موقع الكلمات في الجملة، وبالتالي يَصعُب عليه تعلّم النّحو.

- **طرائق التّدريس غير المناسبة:**

رغم الاختلاف الواضح في المناهج والمقرّرات النّحويّة المدرسيّة التي تمّ إعدادها في كل قطر من الأقطار العربيّة، إلاّ أنّ الطريقة التي يستعملها المربّون لتبليغ المادّة التعليميّة تكاد تكون واحدة في جانبها الإجرائيّ، فهي طريقة تعتمد على العرض المباشر لموضوعات النّحو، ولا تخرج غالبًا عن إطار العادة والروتين، وهي الطريقة الاستقرائية أو الاستنباطية (الكلاسيكيّة) التي تقوم على عرض النّص الذي تُستخرج منه الأمثلة لتُناقَش وتُستنبَط منها الأحكام النّحويّة التي تجرى عليها تطبيقات فوريّة،

[1]-جمال محمد سعيد حمد، بعض صعوبات تعلّم النحو عند الطلاب- الأسباب والحلول-، مرجع سابق، ص112.

ثم تُستخلص القواعد الكليّة النهائيّة، ويتلو ذلك اقتراح تمرينات تطبيقيّة غالبًا ما تكون نظريّة لا علاقة لها بالتعبير بشكليه الشفهيّ والكتابيّ.[1]

تُعدّ طرائق التّدريس من الأمور التي يجب على المعلّم الإلمام بها، وذلك من أجل اختيار الطريقة المناسبة للمادة المعرفيّة المدرّسة، ورغم حدوث تجديدات مستمرة في المنهاج إلاّ أنّ أغلب المدرسين يلتزمون بطريقة واحدة في تدريس مادة النّحو وهي طريقة تعتمد على الانتقال من الجزء إلى الكل أو من الكل إلى الجزء، وهذا أمرٌ يبعث في نفوس المتعلّمين شعورًا بالملل والنفور من درس النّحو.

- **المعلّم والأستاذ غير المُؤهّلِ والمُدرّبِ:**

المعلّم هو حجر الزاويّة، وأساس التعليم في كل مراحله، وهي مهنة الأنبياء ورسالة وأمانة وفخر واعتزاز، ومعلّم اللغة العربيّة يُمثّل ركيزة أساسةً في العمليّة التعليميّة التربويّة، ولكن ثمّة تساؤلات نقف عندها: هل المعلّم مؤهلٌ تأهيلاً جيدًا لأداء هذه المهمة؟ أجاء لهذه المهنة برغبةٍ أم الظروف والصدفة هي التي جمعته بها؟ وهل يقوم بدوره مربيًا ومؤدِّبًا، قبل أن يُعلّم؟ وهل له أسلوب جاذب ومحفز للطلاب؟ أهو مُحِب الطلابَ في المادّة أم مُنفّرهم منها؟ وهل يجدُ العناية والتدريب المستمرين حتى يتقن عمله؟[2]

هذا يعني أنّ المعلّم ركن أساسيّ في العمليّة التعليميّة، ومعلّم اللغة العربيّة خاصةً يأخذ حصة الأسد في التعليم بحكم أنّ اللغة العربيّة مادة أساسة في التعليم العام بكل أطواره، ولكن لينجح المعلّم في أداء رسالته لابد أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط لعلّ أهمها الرغبة والقدرة؛ الرغبة في اختيار تخصص اللغة العربيّة، والقدرة على حيازة رصيد كافٍ يُمكّنه من تدريس اللغة العربيّة بكل علومها،

[1]- جمال محمد سعيد حمد، بعض صعوبات تعلّم النحو عند الطلاب- الأسباب والحلول-، مرجع سابق، ص113.
[2]- المرجع نفسه، ص114-115.

وإن لم تتوفر فيه هذه الشروط وغيرها لن نجد معلمًا متمكنًا يشغل منصب الموجّه والمرشد في العمليّة التعليميّة، وبالتالي لن نجد متعلمًا ناجحًا في اللغة العربية عامةً والنّحو خاصةً.

ب- طرائق تدريس النّحو:

تمثّل طرائق التّدريس والأنشطة عنصرًا رئيسًا من عناصر المنهاج، ولها خطة تسير عليها وهدف تسعى لتحقيقه، وهي بحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الهدف المراد بلوغه، وتُختار طريقة التّدريس في ضوء الأهداف.[1]

سنحاول فيما يأتي عرض مجموعة من الطرائق الخاصة بتدريس قواعد النّحو، والتي تُعدّ أشهر الطرائق في تدريسه وأكثرها استعمالاً.

❖ الطريقة الاستقرائيّة (الاستنباطيّة، الهربارتيّة):

الطريقة الاستقرائيّة هي طريقة تدريس تقوم على مبدإ الانتقال في التّدريس من الجزء إلى الكل؛ أي تُعطي مجموعة من الأمثلة ثم تصل إلى القاعدة تِباعًا. وأنّ أساس هذه الطريقة هو الاستقراء الذي يُمكن تعريفه بأنّه ملاحظة الظاهرة ملاحظة علميّة مبنيّة على فروض، ثم فحص هذه الفروض للخروج بالنتائج التي تُمليها الظاهرة.[2]

وقد نُسبت هذه الطريقة (الاستنباطية) إلى الفيلسوف الألماني "يوحنا فريدريك هربارت" وطريقته التي تُعرَف باسم "طريقة هربارت" ذات الخطوات الخمس وهي: المقدمة، والعرض، والربط، واستنباط

[1]- أنظر: توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط04، 1429هـ-2009م، ص21.

[2]- نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربويّة في طرائق تدريس اللغة العربيّة، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط01، 1435هـ-2014م، ص147.

القاعدة، والتطبيق. ومن أشهر الكتب التي أُلّفت وفقًا للطريقة الاستنباطيّة كتاب" النّحو الواضح " للأستاذ على الجارم.[1]

نستنتج أنّ هذه الطريقة تقوم على مبدإ التّدرّج من الخاص إلى العام أي من الأمثلة إلى القاعدة وهو تدرّج يتماشى مع منطق العقل في اكتساب المعرفة، تُعرَف هذه الطريقة باسم الطريقة الهربارتيّة نسبةً إلى صاحبها "فريدريك هاربرت" والذي جعلها تقوم على خمس خطوات أساسة يُراعى فيها الانتقال من الجزئيات إلى الكليات.

أ- خطوات الطريقة الاستقرائيّة:

- التهيئة: ويُقصد بها إعداد التلاميذ لجو الدرس، ولابدّ أن تبدو طبيعيّة منتمية إلى الموضوع الذي يُراد تدريسه وألاّ تزيد عن خمس دقائق من زمن الحصة.
- عرض الأمثلة: وقد تكون على شكل أمثلة متفرّقة لكنّ جميعها يجب أن تكون ذات علاقة بالمادّة المراد تدريسها، أو قد تكون نصًا يتضمن المادّة التعليميّة.

ويُشترط في هذه الأمثلة أن تكون معدّة إعدادًا جيدًا، يُراعي الوضوح والدقة والعمليّة واللغويّة، وأن تتدرّج تدرجًا منطقيًا، وأن تترابط ترابطًا موضوعيًا حتى تسهّل على المتعلّمين ملاحظة المادة مبنية جزئيًاتها بعضها على الآخر ومتسلسلة تسلسلاً منطقيًا.

- الموازنة والمقارنة والرّبط: وفي هذه الخطوة يُتاح المجال أمام التّلاميذ كي يقارنوا بين الأمثلة المعروضة في الشّكل والمضمون، وتتأتى أهميّة هذه الخطوة في كونها تقود المتعلّمين من خلال الملاحظ العلميّة إلى التّوصّل إلى الحقيقة العامّة التي تربط بين الجزئيات المتشابهة، وصوغها صياغة

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربيّة، دار الشواف، القاهرة، مصر، (دط)، 1991م، ص339.

واضحة، تبدو في الخطوة التّاليّة.[1]

- استنتاج القاعدة أو التعميم: وتأتي هذه الخطوة نتيجة منطقيّة للخطوات السّابقة، أو تتويجًا لها، حيث يستخلص التلاميذ القانون المشترك الذي عُرض عليهم، وناقشوا مضامينه، وفهموا ما بين جزئياته من ائتلاف أو اختلاف، فقد صاروا قادرين على اشتقاقه بلغتهم وبطريقة فهمهم له.
- التطبيق على القاعدة: وتمثل هذه الخطوة المحكّ العلميّ والعمليّ للمتعلّم، ففي هذه الخطوة يتأسس استخدام ما توصّل إليه المتعلّم، ومدى توظيفه في حياته سواء أكان قانونًا علميًا أو قواعد لغويّة، أو مفاهيم اجتماعيّة أو غير ذلك، وبقدر ما يستخدم المتعلّم القانون الذي تعلّمه أو استخلصه بنفسه أو ساهم في صياغته، بقدر ما يكون تعلّمه فعّالاً ووظيفيًا ومستمرًا.[2]

ب- مزايا وعيوب الطريقة الاستقرائيّة:

- **مزاياها**: للطريقة مزايا عديدة نذكر منها:[3]

- تثير للطلبة قوة التّفكير، وتأخذ بأيديهم تدريجيًا للوصول إلى الحقيقة.

- التطبيق عليها سهل.

- تتّخذ الأساليب والتراكيب أساسًا لفهم القاعدة، فهي إذًا طريقة طبيعيّة لأنّها تمزج القواعد بالأساليب.

- تُحرّك الدوافع النفسيّة للمتعلم فينتبه ويفكّر ويعمل.

---

[1]- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربويّة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط02، 1425هـ-2005م، ص 196-197.

[2]- المرجع نفسه، ص 197-198.

[3]- ليلى سهل، العمليّة التعلميّة بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة المخبر، العدد 10، جامعة بسكرة، الجزائر، 2014، ص76.

– تساعد على بقاء المعلومات في الذّاكرة مدّة أطول من الطّرائق الأخرى.

– الطالب المتعلّم بهذه الطريقة يُصبح فردًا مستقلاً في تفكيره واتجاهاته سواء أكان ذلك في أعماله المدرسيّة أم الحياة الاجتماعيّة.

– تُركّز على عنصر التشويق، وتثير التنافس بين الطلبة وتعوّدهم دقة الترتيب والملاحظة.

- **عيوبها:** يُؤْخذ على الطريقة الاستقرائيّة أنّها: [1]

– لا تمثّل المتعلّم الذي ينبغي أن يكون محور العمليّة التعليميّة، بل يكون النّشاط في هذه الطريقة معظمُه للمعلم.

– يتعذّر تطبيق هذه الطريقة في دروس كسب المهارات.

– تتعارض مع مبادئ علم النّفس الحديث بإهمالها الدّوافع الداخليّة للفرد واستعداداته للنّواحي الوجدانيّة.

– تهتم بدراسة المادّة وتقديم الأفكار الجديدة، وتُهمل الحياة ومشكلاتها.

– إنّ التوصّل إلى بعض النّظريات والقوانين يحتاج إلى قدرات عاليّة.

– قد لا يستطيع المتعلّمون العاديّون التوصّل إلى نتائج.

– تحتاج إلى وقتٍ طويل.

❖ الطريقة القياسيّة (الاستنتاجيّة):

تقوم هذه الطريقة على أساس انتقال الفكر من المقدمات إلى النتائج ومن الحقيقة العامّة إلى الحقائق الجزئيّة، ومن القانون العام أو القاعدة إلى النتائج، ومن فوائد هذه الطريقة سهولة عرضها حتى أنّ

[1]– مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعيّة المعارف الإسلاميّة الثقافيّة، بيروت، لبنان، ط01، 2011م، ص 106-107.

بعض التربويين أطلق عليها طريقة "ضرب زيدٌ عمرًا"، والأساس في هذه الطريقة هو تحفيظ القاعدة واستظهارها باعتبارها غايةً في حدّ ذاتها...[1]

نستنتج من هذا التعريف أنّ الطريقة القياسيّة هي عكس الطريقة الاستقرائيّة، حيث تقوم على مبدإ الانتقال من الكليات إلى الجزئيات ومن العامّ إلى الخاصّ؛ أي الانتقال من القاعدة إلى الأمثلة، وتعتمد أساسًا على الحفظ والاسترجاع.

أ- خطوات الطريقة القياسيّة:

- التمهيد: وهو عبارة عن خطوة أوليّة يُدخل فيها المعلّم التلاميذ في جوّ الدرس مع ربطه بالدرس الماضي من أجل جذب انتباه التلاميذ إليه.

إنّ التمهيد هو ما يعادل وضعيّة الانطلاق في الاصطلاح الحديث، ويستحسن أن يكون مشوقًا للمتعلّم، باعثًا على الاهتمام، وباثًا فيه الرغبة.

- عرض القاعدة النّحويّة: يأتي عرض نصّ القاعدة النّحويّة مباشرة بعد التمهيد، حيث يكتب المعلّم على السبورة أو يكلّف المتعلّم بالكتابة، فتُدوّن القاعدة النّحويّة بخطٍ واضحٍ مقروءٍ، وبعد ذلك يقوم المعلّم بشرح تلك القاعدة النّحويّة، ويُوضّح المفاهيم الجديدة الواردة فيها، ويمكن قراءة القاعدة بتكرارٍ من طرف بعض التلاميذ بغية ترسيخها.
- عرض الأمثلة: وهذه المرحلة تفصيليّة، حيث يقوم المعلّم- بعد انتهاء عرضه وشرحه للقاعدة النّحويّة- بكتابة مجموعة من الأمثلة على السبورة، تكون متناسبةً مع المعلومات الموجودة في القاعدة النّحويّة، ثم يوضّح المعلّم خلال هذه الخطوة العلاقة القائمة بين الأمثلة والقاعدة

[1]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة، مصر، 2005م، ص224.

النّحويّة.[1]

- الربط والموازنة: وهو أن يقوم المعلّم بإشراك المتعلّمين في ربط الأمثلة التي قدّمها على السبورة وموازنتها.[2]
- التطبيق: يأتي ختامًا للدّرس؛ أي بعد عرض الأمثلة، حيث يُطالب التلاميذَ بتركيب أمثلة مشابهةٍ لأمثلته، ويقوم بمراقبتها وإبداء التوجيهات، وذلك بمقارنة أمثلة المتعلّمين بالأمثلة النموذجيّة، وملاحظة مدى توافقها مع القاعدة، حتى يصل التلاميذ إلى التمكن من الدرس.

ب- مزايا وعيوب الطريقة القياسيّة:

- **مزاياها**: إنّ مُجربي الطريقة في مجال تعليميّة النّحو العربيّ عدّدوا لها مزايا تعود على العمليّة التعليميّة بالنجاح إلى حد ما، ويمكن تلخيص ما وصلوا إليه فيما يلي: [3]

- التفكير الجيّد: يرى بعض الخبراء والمعلّمين أنّ استعمال الطريقة القياسيّة يدفع التلميذ إلى التفكير الجيّد، لأنّ عقله يكون مستعدًا في البداية فيتلقى القاعدة، ويركز عقله في فهمها.
- السرعة في العرض: حيث يتم الوصول إلى نتائج ملموسة بسرعة، ذلك لأنّها تبدأ بأهم شيء هو القاعدة، مما لا يُكلّف وقتًا في سير الدّرس وتحقيق أهدافه.
- قلّة جهد المعلّم: إنّ الطريقة القياسيّة لا تُكلّف المعلّم جهدًا كبيرًا، إذْ يَسهُل عليه البدء بالقاعدة (تقديم الأهم)، ومن ثَمّ يتدرّج في تقديم المعارف بشكل سلسٍ، وتركيز المتعلّمين معه في بداية الدرس له أثر في تخفيف الضغط عليه.

---

[1]- بولنوار عبد الرزاق، حمدان بن عبد الله، طرائق تعليميّة القواعد النحويّة وإشكالات توظيفها في التعليم المتوسط، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد09، العدد 02، المركز الجامعي لتمنراست، جامعة دكتور مولاي طاهر، سعيدة، الجزائر، 2020، ص306-307.

[2]- محمد خليل إبراهيم، دراسة مقارنة لأثر الطريقتين الاستقرائيّة والقياسيّة في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم، مجلة كليّة التربيّة الأساسيّة، العدد 71، الجامعة المستنصريّة، 2011م، ص275.

[3]-بولنوار عبد الرزاق، حمدان بن عبد الله، طرائق تعليميّة القواعد النحويّة، مرجع سابق، ص307

- الاهتمام بالحفظ: لا يكفي الفهم فقط دون الحفظ- كما يزعم كثيرون- بل لابد من الحفظ المتقن للقواعد، لأنّه مدعاة إلى الاستحضار، والاستحضار طريقٌ إلى الفهم، وحفظ القواعد يُسهّل فهمها، كما أنّ فهمها يُسهّل حفظها أيضًا، فالعلاقة بين الحفظ والفهم تكامليّة، لا يستغني أحدهما عن الآخر.

- **عيوبها:** كما وُجدت للطريقة القياسيّة إيجابيات، فإنّ لها أيضًا عيوبًا وسلبيات، وفيما يلي نوجِز ما ذكره الباحثون والخبراء للطريقة القياسيّة من عيوب: [1]

- غلبة الحفظ على الفهم.
- الجفاف والبعد عن النّص الأدبيّ.
- استعمال القواعد غاية لا وسيلة.
- تنميّة الموقف الصناعيّ والبعد عن الجانب الجماليّ.
- المحاكاة وعدم استقلاليّة البحث.
- البعد بالأحكام الكليّة الصّعبة، وتأخير البديهيات والأمور السهلة وهذا مُنافٍ للتعليميّة وأصولها.

❖ الطريقة التكامليّة(المعدّلة)/ طريقة النّص الأدبيّ:

إنّها طريقة يعرض المعلّم فيها نصًا متكاملاً يشتمل على الأساليب المتّصلة بالدّرس والأساس العلميّ والتربويّ، فهي طريقة تقوم على عرض النّص الأدبيّ مترابط الأفكار، وتسير بكتابة ذلك النص أمام التلاميذ مع كتابة الأمثلة المرغوب دراستها بخط مميّز، أو وضع خطوط تحتها وبعد أن يقرأها التلاميذ يناقشهم المعلّم بالأمثلة المميّزة ليصلوا إلى استنباط القاعدة.

وقد سُميت بالطريقة التكامليّة لأنّها تُعلّم اللغة كوحدة متكاملة الأجزاء لا كأجزاء منفصلة...، كما

[1]- يُنظر: بولنوار عبد الرزاق، حمدان بن عبد الله، طرائق تعليميّة القواعد النحويّة، مرجع سابق، ص308.

تُسمّى الطريقة المعدّلة لأنّها مستنسخة من الطريقة الاستقرائية، مع إضافة تعديلات عليها.[1]

نستنتج أنّ الطريقة التكامليّة أكثر الطرائق ارتباطًا بالنص؛ حيث يقوم المعلّم باختيار نصٍ يشتمل على جُملٍ خادمةٍ للدرس المراد تقديمه، وبعد أن يكتب النصَّ ويحدّد فيه الأمثلة المطلوبة، يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة تكون الإجابة عنها بالجمل والعبارات التي اختارها أمثلةً لدرسه والتي يتم من خلالها استنباط القاعدة.

أ- خطوات الطريقة التكامليّة: [2]

- تحديد الأهداف السلوكيّة -اللغويّة- النفسيّة والاجتماعيّة المراد تحقيقها داخل حجرة الدّراسة أو خارجها من خلال النّص الأدبيّ.
- تجهيز الوسيلة التعليميّة المناسبة والتي تُعبر عن النّص، وقد يقتضي ذلك الخروج إلى الميدان...
- قراءة النّص قراءةً جيّدة من قِبل التلاميذ، وشرحه من خلال مناقشة أفكاره الرئيسة.
- الإشارة إلى ما يحتويه النّص من قواعد نحويّة.
- الإشارة إلى العبارات والجمل المقصودة وتحديد الكلمات المراد دراستها.
- يُنبّه المعلّم التلاميذ إلى موضع الكلمة أو الجملة وإعرابها وما يميّزها عن غيرها توطئة لاستنباط القاعدة.
- يستنبط التلاميذ القاعدة بأنفسهم ويأتون بأمثلة مشابهة في جملٍ مفيدةٍ وقصيرةٍ معبّرة.
- إجراء تطبيقات شاملة على ما سبق دراسته للتأكد من استيعاب التلاميذ للقاعدة.

[1]- بولنوار عبد الرزاق، حمدان بن عبد الله، طرائق تعليميّة القواعد النحويّة وإشكالات توظيفها في التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص315.

[2]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربيّة، مرجع سابق، ص229.

ب- مزايا وعيوب الطريقة التكامليّة:

- **مزاياها:** يُمكن تلخيص مزايا هذه الطريقة في عدّة نقاطٍ هي كالآتي: [1]

- جعل التلميذ يشعر باتصال القواعد النّحويّة بلغة الحياة التي يتكلّمها، هذا ما يقنعه بأنّ القواعد لها هدف، وليست أمورا نظريّة وعقليّة فحسب بل تطبيقيّة عمليّة.
- الربط بين علوم اللغة العربيّة بطريقة تكامليّة، حيث يمرّ المتعلّم – من خلال النّصوص المقترحة- بالبلاغة والصرف وغيرها من الظواهر التي تخدم فهمه الشامل للغة.
- جعل القواعد النّحويّة رغبة وحبًّا، لا سبب نفور وعزوف.
- تمكين التلميذ من التحصيل الجيّد والتّمكن من القاعدة النّحويّة وربطها بالتعبير الصحيح.

- **عيوبها:** ويُمكن اختصار عيوب الطريقة التكامليّة في الآتي:

- صعوبة الحصول على نصٍ متكاملٍ، يحمل كلّ الأمثلة المطلوبة التي تُستنبط منها القاعدة كاملة.
- يضيع الوقت في القراءة والتحليل، ويُشغل المتعلّم عن الهدف الأساس.
- يتصّف النّص المخصص لتدريس القواعد عادةً بالتكلّف والاصطناع، ولهذا لا يُؤدي إلى جلب انتباه التّلاميذ لأنّهم لا يجدون متعةً وهم يدرسونه.
- لا يَأخُذ التطبيق والتدريب إلا حيزًا ضئيلاً، مع أنّ القواعد لا تُمارس إلاّ بكثرة التدريبات.

5- البعد التعليميّ للمتون العلميّة ودورها في التحصيل العلميّ:

غَنيٌّ عن البيان، أنّ التّدريس عن طريق المتون نمطٌ تعليميٌّ سار عليه أسلافنا في البلاد العربيّة والإسلاميّة ردحًا من الزمن، ومازالت بعض المراكز التعليميّة تسير عليه إلى يومنا هذا.[2]

---

[1]- بولنوار عبد الرزاق، حمدان بن عبد الله، طرائق تعليميّة القواعد النحويّة، مرجع سابق، ص317.

[2]- حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبيه، تعليميّة اللغة العربيّة في ضوء اللسانيات التطبيقيّة قضايا وأبحاث، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، معسكر، الجزائر، ط01، 2020م، ص11.

على أنّ العلماء قد اختلفوا – قديما وحديثا- في مدى فاعليّة المتون في التحصيل العلميّ، بين مؤيِّد لها ورافض:

أما **الرافضون** فقد رأوا أنّ تدريس المتون العلميّة منهجٌ صعبٌ في التعلّم، كابن خلدون(ت808هـ)، الذي عقد فصلاً في مقدمته سماه" كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم"، ومما قاله فيه:" ذهب كثيرٌ من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها، ويُدّونون منها برنامجًا مختصرًا في كلّ علمٍ، يشتمل على حصر مسائله وأدلتها باختصار في الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفنّ، وصار ذلك مُخلًّا بالبلاغة، وعسيرًا على الفهم وربما عمدوا إلى كتب الأمهات المطّولة في الفنون للتفسير والبيان، فاختصروها تقريبًا للحفظ، كما فعله ابن الحاجب في الفقه، وابن مالك في العربيّة، والخونجي في المنطق وأمثالهم، وهو فسادٌ في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل." [1]

وقد ذكر ابن خلدون سبب فساد التعليم عن طريق المتون أو المختصرات العلميّة بقوله:" وذلك لأنّ فيه تخليطا على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعدّ لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم كما سيأتي، ثمّ فيه مع ذلك شُغلٌ كبيرٌ على المتعلّم، يتّبع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم تتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها، لأنّ ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبةً عويصةً، فينقطع في فهمها حظ صالح من الوقت.

ويُضاف إلى هذا أنّ التّدريس عن طريق المتون-الذي يعتمد على تقديم القاعدة جاهزة للمتعلم وتلقينها إيَّاه- يتعارض مبدئيًا مع طريقة التّدريس بالكفاءات، التي تُركّز أساسًا على المعارف القبليّة للمتعلم، والتي تجعل المتعلّم يشغل حيزًا معتبرًا في العمليّة التعليميّة، ولا يعدو أن يكون المعلّم في هذه الطريقة سوى وسيطٍ بين المعرفة والمتعلّم[2].

[1]- حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبيه، تعليميّة اللغة العربيّة في ضوء اللسانيات التطبيقيّة قضايا وأبحاث، مرجع سابق، ص12.

[2]- المرجع نفسه، ص13.

يُمكن تلخيص الأسباب التي قدّمها الرّافضون للتّدريس بالمتون العلميّة –ومنهم ابن خلدون– في النقاط الآتيّة:

6- المتون مُخلّة بالبلاغة.

7- عسيرة الفهم صعبة الإدراك.

8- هي عبارة عن اختصارات أخلّت بتعلّم العلوم وتعليمها.

9- يَعسُر استخراج واستنباط المسائل منها.

10- ألفاظها صعبة وجملها معقدة.

11- يُضاف إلى ذلك أنّ التّدريس بالمتون يتعارض مع مبادئ المقاربة بالكفاءات لأنّها تعتمد على التلقين بدل التكوين.

أمّا **المؤيّدون** للتّدريس عن طريق المتون العلميّة فقد رأوا أنّ هذه الطريقة نافعة في التعليم، بل رأوا أنّ حفظ المتون سبيل إلى حيازة الفنون؛ ذلك لأنّهم يجدون أنّ هذه الطريقة تشتمل على فوائد كثيرة منها: [1]

1- أنّ فيها عمقًا علميًا يتجلّى في كثرة المعلومات وتنوعها وترتيبها ترتيبًا محكمًا.

2- إضافة إلى ما فيها من الفوائد والإضافات التي لا توجد في المطوّلات.

3- تكوين صورة مجملة للفن الذي أُلّفت فيه، يستطيع الطالب الإحاطة بها في زمن قليل، وما هي إلاّ مدخل للعلوم، وليست هي الغاية وإليها النهايّة، بل هي الأساس والبداية.

4- إنّ العلم الذي في المتون أكثر منه فيما تلاها من المؤلفات الحديثة وأعظم فائدة.

5- هذه المتون يحتاج الدارس لها إلى الصبر، والجدّ والاجتهاد في فهمها ويكون هذا الجد والاجتهاد ملكة لا توجد لغير دارسها.

[1]– عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلميّة، مرجع سابق، ص71–72.

6- إنّ الغموض الذي عِيبت به المتون ليس مما يُعاب، بل هو في الحقيقة مدحٌ لها لا قدحٌ فيها، لأنّه لا يستوي من يُحصّل العلم بيسر وسهولة، ومن يُحصّله بكدٍ، ومشقةٍ، وعناءٍ...، وأين مستوى هذا من ذاك، وبهذا يُشرّف قدر العالم وتُفضّل منزلته، ولو كان العلم كلّه بيّنًا لاستوى في علمه جميع من سمعه فيَبطُل التفاضل.

7- المتون تجمع حقائق العلم في ورقات يسهُل حفظها، ويسهُل استحضارها في الدرس والمناسبات.

8- الذين يُحيطون بالمتون ويتقنونها ولا يشتكون منها أقرب إلى الابتكار وإلى الاجتهاد من غيرهم، ومن قال عن المتون: "إنّها غامضة وعميقة" قد يكون كلامه هذا من عدم القدرة على الفهم.

9- الناظر في تراجم العلماء، وكيفيّة طلب العلم بالنسبة لهم، يدرك تمامًا صحة هذه الطريقة.

10- هذا الأسلوب من التصنيف يُربّي فضيلة البحث والتمحيص، ويُنمي حيلة الصّبر والاعتماد على النّفس، ويُعوّد على دقة الملاحظة.[1]

نفهم من هذا أنّ للمتون فوائد كثيرة ذكرها المؤيدون للتدريس من طريقها، تتمثل في تنميّة الذاكرة، حيث تُكسب حافظها القدرة على استحضار المسائل العلميّة بسرعة وفي فهمها وإدراك معانيها، كما أنّها تجعله دقيق الملاحظة سريع البديهة وغيرها من الفوائد، حتى قِيل فيها "من حفظ المتون حاز الفنون".

على أنّه من الصعوبة بمكان، التسليم بأحد الرأيين المختلفين في مدى فاعليّة المتون في التّحصيل العلميّ بشكل عامٍ، وفي التّحصيل اللّغويّ بشكل خاصٍ؛ فمن جهة نجد أنّ لدارسي المتون العلميّة قدرة على استحضار مسائل العلم واسترجاعها من الذاكرة العميقة بسرعة ودونما تفكير، لتميّز الذاكرة العميقة أو الذاكرة طويلة المدى بدوام المعلومة المخزونة، وهذا ما ذهب إليه باحثون في الدراسات

[1]- عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلميّة، مرجع سابق، ص73.

النفسيّة العصبيّة. لذلك فقد كان حُفّاظ المتون العلميّة في تراثنا العربيّ الإسلاميّ يتميّزون بسرعة استحضار المعلومة واستظهارها، عندما يقتضي المقام ذلك.

ومن جهةٍ أخرى، فإنّ حفظ المتون العلميّة ليس دليلاً قاطعًا على تمكّن دارسها من مسائل العلم...

وتوفيقًا بين الرأيين المختلفين في مدى فاعليّة المتون في التّحصيل العلميّ بصفة عامة، وفي التحصيل اللّغوي بصفة خاصّة، نرى أنْ نستعين في تعليميّة اللغة العربيّة عن طريق المتون العلميّة ببعض مبادئ اللسانيات التعليميّة؛ كمبدإ التدرج، والمبدإ الانتقائي، والمبدإ التفاعليّ.[1]

أي أنَّ الاعتماد في تقديم المادّة العلميّة عامة والنحويّة خاصّة من خلال المتون لا يكون كما في السابق مجرّد تحفيظٍ لها وتلقين، وإنّما يجب استثمار منتجات البحث اللسانيّ المعاصر في مجال تعليميّة اللغات، من ذلك اعتماد مبدأ التدرّج؛ أي الانتقال في تقديم المحتوى المعرفيّ من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقّد ومن الجزء إلى الكلّ، ومبدإ الانتقاء؛ أي انتقاء ما هو مقرّر في المنهاج التعليميّ بدقّة دون حشو ولا إطالةٍ، وما يلائم مستوى المتعلّمين ويخدم حاجاتهم التعليميّة، والمبدأ التفاعليّ؛ أي الحرص على أن يبدي المتعلّمون تفاعلهم تجاه ما يتلقّونه من معارف وخبراتٍ، ليتمكّن المعلّم من تقدير مدى استيعابهم لها.

[1]- يُنظر: حبيب بزوادة، يوسف ولد النبيه، تعليميّة اللغة العربيّة في ضوء اللسانيات التطبيقيّة قضايا وأبحاث، مرجع سابق، ص15-17.

المبحث الثالث: نبذة عن ابن مالك والألفيّة

1- التعريف بالناظم "ابن مالك "(600هـ-672هـ):

- **مولده ونشأته:**

محمّد بن عبد الله بن عبد الله بن مالك، العلامة إمام النّحاة وحافظ اللغة، جمال الدّين أبو عبد الله الطائي الجيّاني الشافعي النحويّ، ولد سنة ستمائة للهجرة، في بلدة "جيّان" من الأندلس، رحل إلى المشرق، وأقام بحلب مدّة، ثم بدمشق حيثُ توفي سنة 672هـ ودُفن بسفح جبل قاسيون[1].

وكان إمامًا في القراءات وعِلَلِها؛ وأمّا اللغة فكان إليه المنتهى في الإكثار من تقل غريبها والاطّلاع على حواشيها، وأمّا النحو والتصريف فكان فيهما بحرًا لا يُجارى، وحبرًا لا يبارى. وأمّا أشعار العرب التي يستشهد بها على اللغة والنحو فكانت الأئمّة والأعلام يتحيّرون فيه ويتعجّبون: من أين يأتي بها.[2]

- **شيوخه:**

تتلمذ ابن مالك في بدايات طلبه للعلم على يد ثلّة من العلماء في القراءات والنحو وغيرهما، ومن أهم شيوخه:

- ثابت بن خيار الكلاعي(ت628هـ) أخذ عنه القراءات والنحو في جيان بالأندلس.

- أبو صادق الحسن بن صباح المخزومي المصري (ت632هـ).

- أبو الفضل نجم الدين محمّد بن محمّد بن أبي الصقر القرشي (ت635هـ).

[1]- محمود خور سندي وحيدر زهراب، موازنة توصيفيّة بين ألفيّة ابن مالك وألفيّة الرّبيعي، مجلّة دراسات في اللغة العربيّة وآدابها، العدد20، شتاء 2015، ص33.

[2]- سعيد الأفغاني، من تاريخ النحو، دار الفكر، (دط)، (دت)، ص178.

– أبو الحسن السخاوي علي بن محمّد (ت643هـ)، أخذ عنه ابن مالك القراءات القرآنيّة والنحو.

– ابن يعيش: موفّق الدين يعيش بن عليّ بن يعيش النحوي الحلبيّ، وقد لزمه ابن مالك بعد قدومه إلى دمشق وأخذ عنه النحو.

– ابن عمرون: أبو عبد الله جمال الدين محمّد بن عمرون الحلبي النحوي (ت649هـ).

هؤلاء وغيرهم أخذ عنهم ابن مالك علمه وهم من الذين يوثق بعلمهم.

- **تلاميذه:**

كما تلقّى ابن مالك العلم من شيوخه، فإنّه كذلك كان حريصا على تبليغ ما تلقّاه فلقّن العلم لتلاميذه الذين صاروا علماء من بعده، من بينهم:

– محيي الدين النوويّ: يحي بن شرف (ت676هـ).

– شمس الدين: محمّد بن عبّاس بن جعوان (ت682هـ).

– بدر الدين: محمّد بن محمّد بن عبد الله بن مالك، المشهور "بابن الناظم"(ت686هـ).

– شمس الدين: محمّد بن أبي الفتح البعلي (ت709هـ).

– شهاب الدين: محمّد بن سليمان الحلبي (ت725هـ).[1]

- **مكانته العلميّة:**

يعدّ ابن مالك من مشاهير القرن السابع الهجري، وأحد المصنّفين ذائعي الصيت بالعلم والفضل، وقد

[1]–حوفان بن صالح بن عبد الله آل حوفان القرني، اختلاف آراء ابن مالك النحويّة من خلال شرح الأشموني للألفيّة " تأصيل ودراسة"، بحث تكميلي لنيل شهادة الماجستير، قسم الدراسات العليا العربيّة، كليّة اللغة العربيّة، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السعوديّة، 2005، ص17-19.

كان بحرا في شتّى العلوم، فهو في القراءات القرآنية عالمٌ؛ حيث حفظ القرآن مبكّرا في جيان بالأندلس، وتلقّن القراءات القرآنيّة، وتصدّر لتدريسها حينما انتهى به المطاف في دمشق.

يقول فيه الأسنوي:" كان إمام وقته في اللغة، والنحو، والقراءات، وحفظ أشعار العرب، مشاركا في الحديث، والفقه، دينا صالحا، كامل العقلِ، والوقار والتؤدة، شافعيّا."

فقد شاع أمره في اللغة، فبلغ درجة من المعرفة والإتقان والبصيرة التي فاق بها أهل زمانه، وفي النحو كان إماما لا يشقّ له غبار، بصيرا بمذاهب النحاة مستقصيا لأدلّتهم، وخير شاهدٍ على معرفته الفائقة؛ هذا التراث النحويّ والصرفيّ الذي خلّفه من بين مطول ومختصر.

- **أهم مؤلّفاته:**

- إكمال الأعلام بمثلّث الكلام.
- الألفاظ المختلفة في المعاني المؤتلفة.
- ثلاثيات الأفعال.
- رسالة في الاشتقاق.
- المفتاح في أبنية الأفعال وتسمّى كذلك لاميّة الأفعال.
- مختصر الشاطبيّة في القراءات.[1]
- الكافية الشافية (مطبوع) ضمن شرح الكافية.
- شرح الكافية الشافية (مطبوع) تحقيق د: عبد المنعم هريدي.
- الخلاصة (الألفيّة) (مطبوع).
- عمدة الحافظ وعدّة اللاقط (مطبوع) ضمن شرح عمدة الحافظ وعدّة اللاقط، تحقيق: عدنان عبد الرحمن الدوري.

[1]- محمود خور سندي وحيدر زهراب، موازنة توصيفيّة بين ألفيّة ابن مالك وألفيّة الربيعي، مرجع سابق، ص33.

- شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح (مطبوع) تحقيق: محمّد فؤاد عبد الباقي.
- تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد (مطبوع) تحقيق: محمّد كامل بركات.
- شرح تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد (مطبوع) تحقيق: عبد الرحمن السيّد/ بدوي مختون.
- سبك المنظوم وفك المختوم(مخطوط)، مركز إحياء التراث الإسلامي بجامعة أمّ القرى.
- تنبيهات ابن مالك(مخطوط)، مكتبة الأزهر.[1]

2- التعريف بالمنظومة ألفيّة ابن مالك (الخلاصة):

هي أرجوزة في النحو في ألف بيت وضعها أبو عبد الله محمّد بن عبد الله، المعروف بابن مالك، وقد اختصر فيها كتابه الكافية الشافية، هو أرجوزة أيضا تقع في نحو ثلاثة آلاف بيتٍ، وتسمّى أيضا الخلاصة الألفيّة، ومطلعها (من الرجز):

قالَ محمّدٌ هو ابن مالكِ أحمدُ ربي الله خيرَ مالكٍ

وقد اشتهرت اشتهارا كبيرا، وظلّت مدّة طويلة، ولا تزال حتى يومنا هذا في بعض الأوساط أساس كتب التدريس في علم النحو مع شرحها لابن عقيل، وقد اشتهر هذا الشرح شهرة الألفيّة، حتى قيل فيها (من الطويل):

لألفيّةُ الحَبر ابن مالك بهجةٌ على غيرها فاقتْ بألفِ دليل

عليها شروحٌ ليس يُحصى عديدُها وأحْسَنُها المنسوبُ لابن عقيلِ

أمّا سائر شروحها فكثيرة بين مسهب وموجز ومتوسّط. هذا إلى الحواشي والتعليقات على بعض الشروح. وأشهر ذلك: شرح ابن المصنّف بدر الدين بن مالك، يعرف شرحه ب "شرح ابن المصنّف". وعليه حاشية لعز الدّين بن جماعة الكناني، وحاشية لزكريا بن محمّد الأنصاري؛ وحاشية

[1]-حوفان بن صالح بن عبد الله آل حوفان القرني، اختلاف آراء ابن مالك النحويّة من خلال شرح الأشموني للألفيّة " تأصيل ودراسة"، مرجع سابق، ص22.

لتقي الدين بن عبد القادر التميمي، وعليها تعليقة للسيوطي؛ وحاشية لشهاب الدين أحمد بن قاسم العبادي، وحاشية لبدر الدين بن العيني. وشرح ابن أمّ قاسم النحوي؛ وشرح ابن جابر الأعمى الهواري، وقد فسّر فيه أبياتها، حلّ مشكلاتها؛ وشرح أبي زيد عبد الرحمن المكودي؛ وشرح تقي الدين الشمني؛ وشرح شمس الدين الجزري؛ وشرح محمّد بن أبي الفتح الحنبلي؛ وشرح أبي حيّان الأندلسي؛ وشرح ابن النقّاش؛ وشرح ابن الوردي، وغيرهم كثير، وممن نثرها نور الدين بن هبة الله الأسنوي؛ وبرهان الدين الكركي؛ وابن هشام، وله عليها حاشية كبيرة سمّاها " التوضيح"، شرحها خالد الأزهري.

وللألفيّة طبعات عدّة، منها:

- طبعة بولاق 1835م/1251هـ.
- طبعة بولاق1837 م/1253هـ.
- طبعة بولاق1288 هـ.
- طبعة بولاق1888 م/1306هـ.
- طبعة الآستانة1887 م.
- طبعة القاهرة1888 م/1306هـ.
- طبعة المطبعة الأدبيّة ببيروت سنة1888م[1].

هذه مجموعة من الطبعات للألفيّة والقائمة تطول، وذلك لأهميّة الألفيّة قديما وحديثا.

[1]-إميل بديع يعقوب، موسوعة علوم اللغة العربيّة، الجزء الثالث، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، ط1، 2006، ص49-50.

الفصل التطبيقي:

1- منهج البحث

2- وسائل جمع البيانات.

أ- الملاحظة

ب- الاستبانة

ج- الأسلوب الإحصائي

د- المقابلة

3- مجال الدّراسة

أ- المجال المكانيّ

ب- المجال الزمنيّ

ج- المجال البشريّ

4- عيّنة البحث وهدف اختيارها.

5- تحليل الاستبانات الموجهة للأساتذة والطلبة.

أ- تحليل الاستبانة الخاصة بالأساتذة.

ب- تحليل الاستبانة الخاصّة بالطلبة.

6- مقابلة غبر وسائل التواصل الاجتماعي مع الدكتور حبيب بوزوادة.

7- دروس نموذجيّة في النّحو العربيّ من إعداد الدكتور "صالح طواهري."

تمهيد:

من المعلوم أنّ أهميّة أيّة دراسة تتعدى الجانب النظريّ إلى جانب تطبيقي من أجل التحقق من فرضيات الموضوع وبالتالي تعميم النتائج المتحصل عليها، وهذا ما قمنا به في الفصل النّظري والذي وقفنا فيه على تقديم مفهوم للمتن لغةً واصطلاحًا، كما أوردنا لمحة تاريخيّة عن نشأة المتون النحويّة وأسباب ظهورها، بالإضافة إلى أبرز مجالاتها، ووقفنا عند البعد التعليمي للمتون النحويّة...وسنحاول في هذا الفصل التطبيقي المعنون ب" دراسة تطبيقيّة لأثر متن ألفيّة ابن مالك في تعليميّة النّحو العربيّ" التعريف بابن مالك وألفيّته، ووقفنا على المنهج المتّبع في الدراسة، والأدوات المعتمدة في جمع المعلومات، ثمّ ذكرنا مجال الدّراسة، وأشرنا إلى العيّنة والهدف من اختيارها، بعد ذلك قمنا بتحليل الاستبانات الخاصة بالأساتذة والطلبة، وعرض المقابلة التي أجريناها مع الدكتور حبيب بوزوادة وأيضًا تقديم دروس نموذجيّة للنحو العربي بالاعتماد على ألفيّة ابن مالك من إعداد الدكتور صالح طواهري.

1- منهج البحث:

يُعدُّ المنهج المستخدم في الدراسة مكون رئيسا خطة البحث حيث إنّه يرسم الآلية والطرق التي يستخدمها الباحث للوصول إلى حلول للمشكلة المطروحة في هذا البحث، ويُعرّف على أنّه:"فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار من أجل الكشف عن الحقيقة، فهو طريق أو نسق يتبعه الباحث وصولا إلى الحقيقة التي ينشدها."[1]

وبالتالي فإنَّ اختيار المنهج أمر مهم جدًا وذلك ليتماشى مع طبيعة الموضوع الذي بواسطته يمكن الوصول إلى الغرض المنشود بسهولة ويسر بطريقة تَتَسِم بالتنظيم، وقد اعتمدنا في بحثنا الموسوم ب"أثر المتون النحويّة في تعليميّة النحو العربيّ –ألفيّة ابن مالك أنموذجًا– المنهج الوصفي التحليلي الذي يمكّننا من دراسة الظاهرة ووصفها كما هي في الواقع.

2- وسائل جمع البيانات:

اعتمدنا في هذه الدراسة على مجموعة من الأدوات والوسائل التي تساعدنا على تحقيق الأهداف المرجوة من هذا البحث، وقد تمثلت في:

أ-الملاحظة:

تُعدُّ الملاحظة من أهم وسائل جمع البيانات في البحث العلميّ، والتي تعتمد على مهارة الباحث وقوة تركيزه ودقة ملاحظته حيث تتم بالعين المجردة فيقوم الباحث بملاحظة الظاهرة بصفة عامة وتسجيل النتائج المتحصل عليها ليتم تحليلها فيما بعد.

[1]- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية واعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة الجزائر، (دط)، 2005، ص14.

ب–الإستبانة:

تُعدُّ الاستبانة كذلك من أهم وسائل جمع البيانات، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة يصوغها الباحث بما يخدم موضوعه توجه إلى عينة البحث، وتعرّف بأنَّها: " أداة يتم تصميمها من قبل الباحث لجمع المعلومات، وتضم مجموعة من الأسئلة والجمل الخبرية التي تعطى لعينة الدراسة، ويُطلب منهم الإجابة عليها بالطريقة التي يحددها الباحث، وذلك حسب الأغراض والأهداف التي يسعى الباحث إلى تحقيقها من خلال البحث."[1]

اشتملت الاستبانة على مجموعة من الأسئلة بلغ عددها ثلاثين سؤالًا، منها ثمانية عشر سؤالًا وُجّه إلى مجموعة من أساتذة النحو في الجامعة بلغ عددهم اثني عشر أستاذًا منهم عشرة أساتذة من جامعة 08 ماي 1945 وأستاذ من جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلاميّة بقسنطينة، وأستاذ من جامعة الجزائر –1– ، واثني عشر سؤالاً وُجّه إلى عيّنة من طلبة جامعة 8ماي1945 بلغ عددهم خمسين طالبًا وطالبةً.

كُتبت الاستبانة باللغة العربية وكانت أسئلتها سهلة خالية من التعقيد والغموض، وجاءت متنوعة وشاملة لموضوع الدراسة وأُردفت باختيارات لتكون الإجابة عنها بصورة دقيقة ومعمّقة.

وبالنظر إلى صعوبة التنقل إلى الجامعات الأخرى قمنا بطلب المساعدة من أساتذة قسم الإعلام الآلي –الدكتور "لعفيفي ياسين" على وجه الخصوص– لجعل الاستبانة إلكترونية أرسلناها لأكثر من جامعة ولأكثر من خمسين أستاذًا ولم يأتنا الردّ إلا من أستاذين، وربما يعود السبب في عدم الردّ إلى أنّ الأساتذة مشغولون أو إلى أنّ الموضوع ليس من اهتماماتهم أو مجال دراستهم.

وهذه هي روابط الاستبانة الالكترونيّة:

https://docs.google.com/forms/d/1XxcAm_DL4Nig_AVwWse0gInfgWC4uOZqy1gg5yt21vY/prefill

[1]– عمر عبد الرحيم نصر الله، أساسيات ومناهج البحث العلمي وتطبيقاتها، دار وائل للنشر، ط1، 2016م، ص 257.

https://docs.google.com/forms/d/1XxcAm_DL4Nig_AVwWse0gInfgWC4uOZqy1gg5yt21vY/edit

ج- الأسلوب الإحصائي:

اعتمدنا في بحثنا على الأسلوب الإحصائي عن طريق استخدام النسب المئوية، والتي يتم الحصول عليها كالآتي:

$$\text{النسبة المئويّة} = \frac{\text{مجموع تكرار العبارة} \times 100}{\text{المجموع الكلي لأفراد العيّن}}$$

د- المقابلة:

يقول طلعت إبراهيم:"...المقابلة تفاعل لفظي مقصود يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشّخص القائم بالمقابلة أن يستثير معلومات أو آراء أو اعتقادات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعيّة"[1]

اعتمدنا في بحثنا هذا على تقنيّة المقابلة لطرح مجموعة من الأسئلة على الدكتور "حبيب بوزوادة" أستاذ في جامعة معسكر.

3- مجال الدراسة:

أ- المجال المكاني(الجغرافي):

ينحصر مكان بحثنا في جامعة 8 ماي 1945 بولاية قالمة، وقد تم هذا الاختيار على اعتبار أنّها جامعتنا من جهة، ونتيجةً لصعوبة التنقل إلى الجامعات الأخرى خاصةً في ظل انتشار جائحة كورونا من جهة ثانيّة.

[1]- أميرة منصور، المقابلة رؤية منهجيّة في بحوث تعليم اللغة العربيّة، مجلة الأثر، العدد 27، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر-2-، ديسمبر 2016، ص 215.

ب- المجال الزمني :

حُدّدت فترة حضورنا مع طلبة السنة الثانية ليسانس تخصص دراسات أدبيّة من 03 ماي 2021 إلى 17 ماي 2021 وهي فترة زمنية حضرنا فيها مع الدكتور "صالح طواهري" أثناء تدريسه لمقياس النحو العربي في حصة المحاضرة والتي كانت يومي السبت والاثنين من الساعة الثامنة إلى الساعة التاسعة صباحًا، وحصة التطبيق التالية لحصة المحاضرة.

ج- المجال البشري:

اشتملت الدراسة على عينة من الطلبة بلغ عددهم خمسين طالبًا، واثني عشر أستاذًا منهم عشرة أساتذة من جامعة 08 ماي 1945، وأستاذان من جامعات أخرى.

أما بالنسبة لعدد الأسئلة في الاستبانة فقد بلغت ثمانية عشر سؤالاً موجهاً للأساتذة واثني عشر سؤالاً موجهاً للطلبة.

4- عيّنة البحث وهدف اختيارها:

إنَّ اختيار عينة البحث أمر ضروري جدًا ولا يكون بطريقة عشوائيّة وإنّما لاختيارها أهداف معينة. وكذلك فإنَّ لحسن اختيار العينة أهمية كبيرة.

لقد اخترنا لبحثنا عيّنةً من طلبة جامعة 8 ماي 1945، وهي عيّنة شملت طلبة من كل المستويات وكل التخصصات؛ وذلك لمعرفة مستوى الطلبة الجامعيين في المحتوى النحوي من جهة، ولمعرفة رأيهم في الموضوع من جهة أخرى.

أمّا الهدف من اختيارنا لطلبة الجامعة فكان لأنّهم نخبة المجتمع، وإذا تخرجوا منها لا يسعهم التعويض عما فاتهم فيها، وطالب اليوم هو أستاذ المستقبل، ومهنة التدريس ليست بالشيء الهين الذّي يُتاح لمن

يشاء- وخاصة أستاذ اللغة العربيّة - ومن المعروف أنّ النّحو هو أساس اللغة فكيف لطالب لا يُجيد هذا العلم أن يدرّسه، وفاقد الشيء لا يُعطيه.

5- تحليل نتائج الاستبانات الموجهة للأساتذة والطلبة:

أ- تحليل نتائج الاستبانة الخاصة بالأساتذة

أولا: معلومات الأستاذ(ة):

السؤال رقم (01): يتعلق بجنس الأساتذة.

الجدول رقم (01): يُوضح جنس الأساتذة الّذين شاركوا في الإجابة عن أسئلة الاستبيان.

الجنس	التكرار	النسبة المئويّة
ذكر	09	%75
أنثى	03	%25
المجموع	12	%100

الشكل رقم (01): يُوضح جنس الأساتذة الّذين شاركوا في الإجابة عن أسئلة الاستبيان.

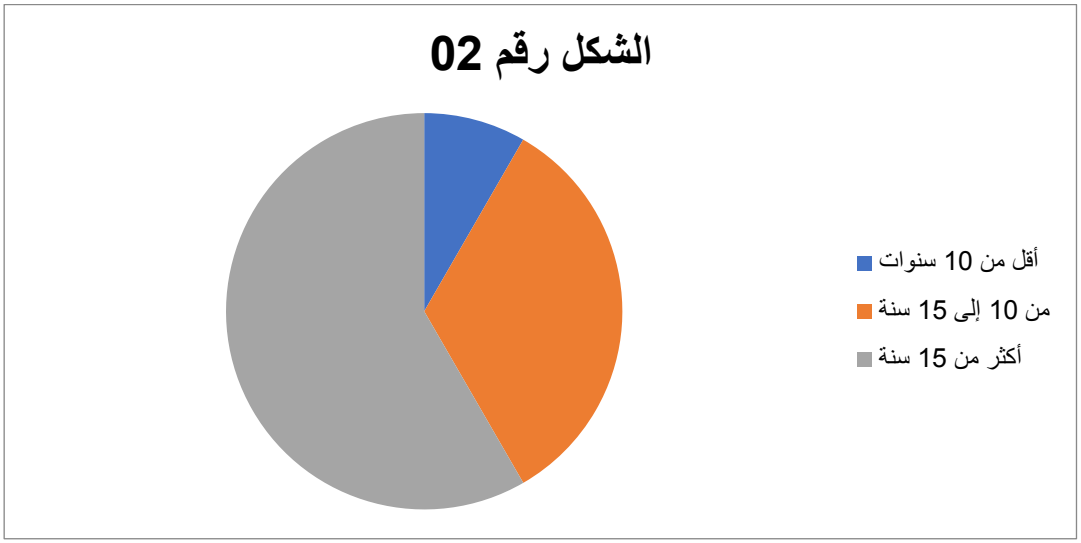
نلاحظ أنّ المشاركة في الاستبيان شملت كلا الجنسين حيث بلغت نسبة الأساتذة الذكور 75%، وهي أكبر من نسبة الأساتذة الإناث التي بلغت 25%.

السؤال رقم (02): يتعلق بالأقدميّة في التعليم.

الجدول رقم (02): يُوضح عدد السنوات التي درسها الأساتذة في الجامعة.

عدد السنوات	التكرار	النسبة المئويّة
أقل من 10 سنوات	**01**	**%08,33**
من10 إلى 15 سنة	**04**	**%33,33**
أكثر من 15 سنة	**07**	**%58,33**
المجموع	**12**	**%100**

الشكل رقم (02): يُوضح عدد السنوات التي درسها الأساتذة في الجامعة.



نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة الّذين امتهنوا التدريس لأكثر من خمس عشرة سنة هي أكبر النسب والتي بلغت 58,33%، بينما نسبة الّذين درّسوا من عشر سنوات إلى خمس عشرة سنة بلغت

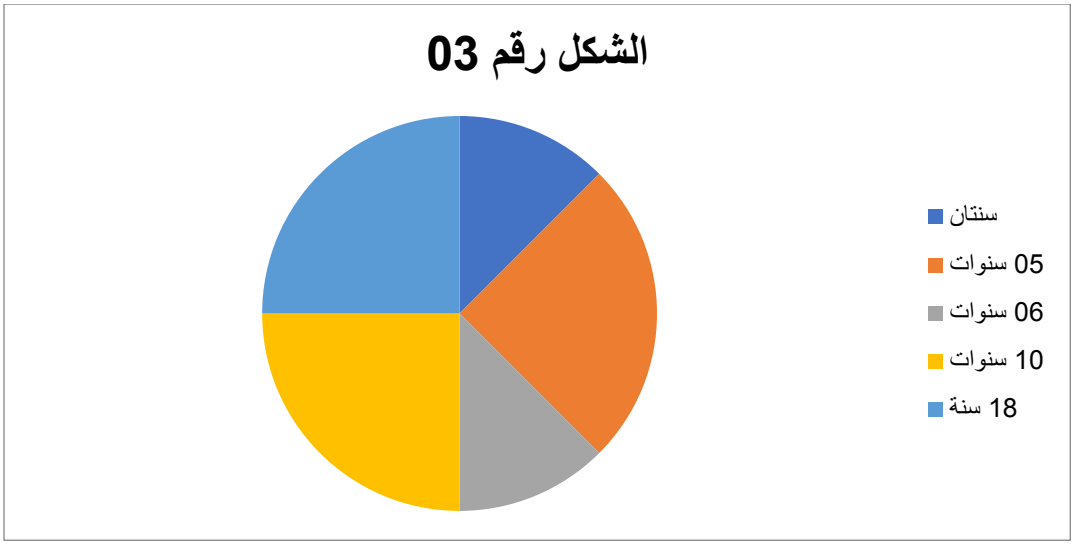
33,33%، كما وُجد أستاذ درّس لأقل من عشرة سنوات نسبته بلغت 08,33%، وهذا الاختلاف في سنوات الخبرة في التعليم يُعطي نتائج شاملة يمكن تعميمها.

السؤال رقم (03): كم تبلغ مدة خبرتك في تدريس مقياس النّحو العربيّ في الجامعة؟

الجدول رقم (03): يُبيّن عدد سنوات الخبرة في تدريس مقياس النّحو العربيّ في الجامعة.

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئويّة
سنتان	01	%10
05 سنوات	04	%40
06 سنوات	01	%10
10 سنوات	02	%20
18 سنة	02	%20
المجموع	10	%100

الشكل رقم (03): يُبيّن عدد سنوات الخبرة في تدريس مقياس النّحو العربيّ في الجامعة.



نلاحظ أنّه يُوجد تنوعٌ في سنوات الخبرة في تدريس مقياس النّحو في الجامعة وأنّ أكبر نسبة سُجلت عند الأساتذة الّذين درّسوا النّحو لمدة خمس سنوات وقد بلغت 40%، وهي سنوات كافية للتعرف على طبيعة المتعلم وتتيح فرصة التنويع في طرائق التدريس واختيار أنسبها للطلبة والتي تضمن تمكنهم من المحتوى النّحويّ، وإذا أردنا حصر سنوات الخبرة فهي بين السنتين والثماني عشرة سنة، هذا التنوع في سنوات الخبرة يفسح لنا المجال للتعرف على آراء أكبر عدد من الأساتذة بناءً على خبرة كل واحدٍ منهم في تدريس مقياس النّحو العربيّ في الجامعة.

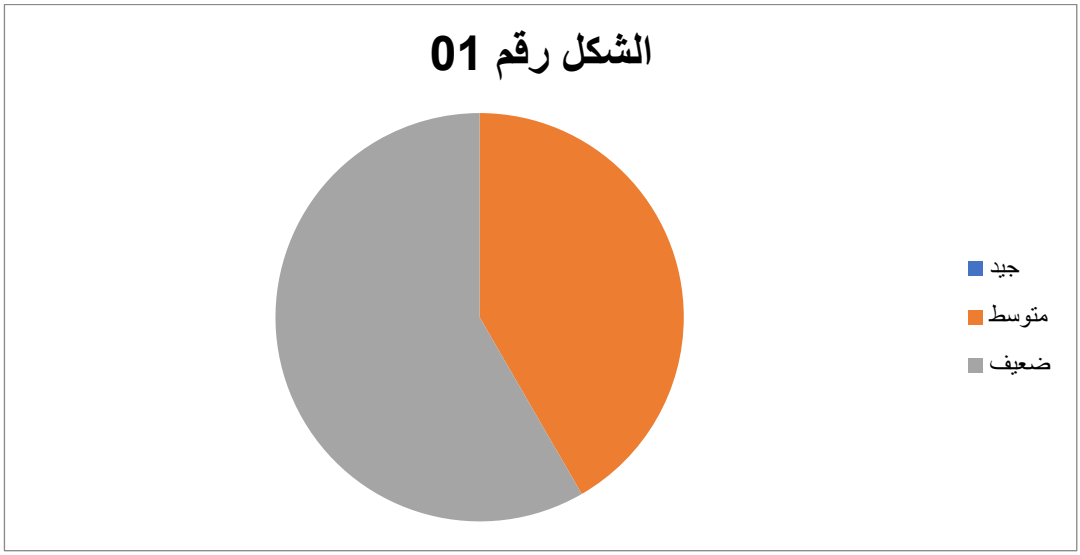
ثانيًا: معلومات خاصةٌ بمقياس النّحو.

السؤال رقم (01): بناءً على خبرتك في التدريس كيف تُقيّم مستوى الطلبة في مقياس النّحو؟

الجدول رقم (01): يُوضّح تقييم الأساتذة لمستوى الطلبة في مقياس النحو.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
جيّد	00	%00
متوسط	05	%41,66
ضعيف	07	%58,33
المجموع	12	%100

الشكل رقم (01): يُوضّح تقييم الأساتذة لمستوى الطلبة في مقياس النحو.



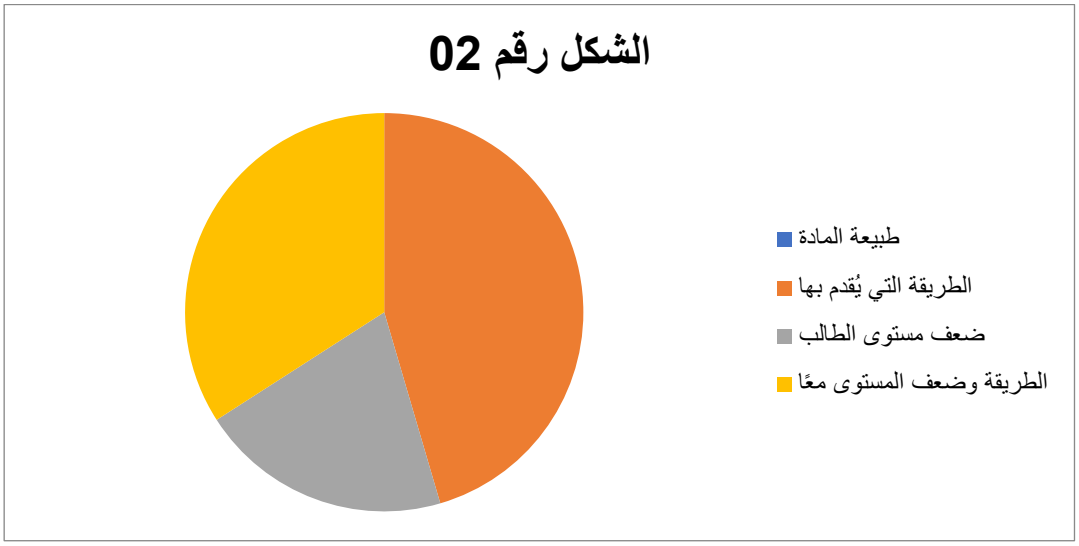
نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة أجابوا عن السؤال المتعلق بمستوى الطلبة في مقياس النّحو بأنّه ضعيف حيث قُدرت نسبتهم ب 58,33%، وهذا الأمر عمومًا هو ما نلاحظه كثيرًا على طلبة الجامعة، أمّا نسبة الأساتذة الّذين يرون أنّ مستوى الطلبة متوسط فقد بلغت 41,66%، وهذا أمرٌ طبيعيٌ لأنّه إذا حُكم على أغلبيّة الطلبة بالضعف في مقياس النحو فهذا لا ينفي وجود طلبة مستواهم متوسط فيه، ونلاحظ كذلك إجماع الأساتذة على أنّ مستوى الطلبة عمومًا في مقياس النحو لم يصل إلى المستوى الجيّد، وهو أمرٌ يبعث على الأسف خاصةً أنّ من نتحدّث عنهم طلبة الجامعة.

السؤال رقم (02): في رأيك ما مرّد ضعف الطلبة – عمومًا –في مقياس النحو؟

الجدول رقم (02): يُوضح رأي الأساتذة في سبب ضعف الطلبة – عمومًا – في مقياس النّحو.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
طبيعة المادة	00	%00
الطريقة التي يُقدم بها	04	%33,33
ضعف مستوى الطالب	03	%25
الطريقة وضعف المستوى معًا	05	%41,66
المجموع	12	%100

الشكل رقم (02): يُوضح رأي الأساتذة في سبب ضعف الطلبة – عمومًا – في مقياس النّحو.



نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة أرجعوا سبب ضعف الطلبة في مقياس النّحو إلى الطريقة التي يُقدم بها وإلى ضعف مستوى الطلبة معًا حيث بلغت نسبتهم 41,66%، وبالحديث عن طرائق تدريس النّحو نجد أنها طرائق تقليديّة قليلة غير متنوعة، وهذا الأمر يجعل أغلب أساتذة النّحو يعتمدون على طريقة واحدة في تقديم المحتوى النّحويّ مما يبعث على الملل والنفور.

وقد ذكر الأساتذة مجموعة من الأسباب الأخرى نذكر منها:

1- شيوع اللحن في السنوات الدراسيّة قبل الجامعة وعدم تصويبها من قِبل الأساتذة.

2- إقصاء الجوانب السلوكيّة وعدم استثمار معطيات علم النفس التربويّ وتطبيق مبادئه في مجال تدريس النّحو مثل:(التعزيز، والتحفيز، والدافعيّة...).

3- هناك منظومة كاملة أدت إلى هذا الضعف الملحوظ على مستوى كل قطب من أقطاب العمليّة التعليميّة (المعلم، المتعلم، المنهاج).

4- أسباب تتعلق بتعليميّة النّحو العربيّ في مرحلة ما قبل الجامعة، ومن هذه الأسباب نذكر:

- غياب التنسيق ما بين أصحاب المنهاج وواضعي الكتاب حول اختيار التعلمات اللغويّة (مواضيع النّحو).
- سوء برمجة الدروس وترتيبها، إذ في كلّ مرحلة تعليميّة يُفترض وضع تعلّمات لغويّة تكون خاضعة للاختيار المنهجيّ والعلميّ والبيداغوجيّ وهو ما نراه غائبًا.

5- تدريس أبواب من النّحو لا علاقة لها بالاستعمالات اللغويّة المعاصرة وهو ما يُولد ضعفًا في استعمال اللغة كتابةً ونطقًا.

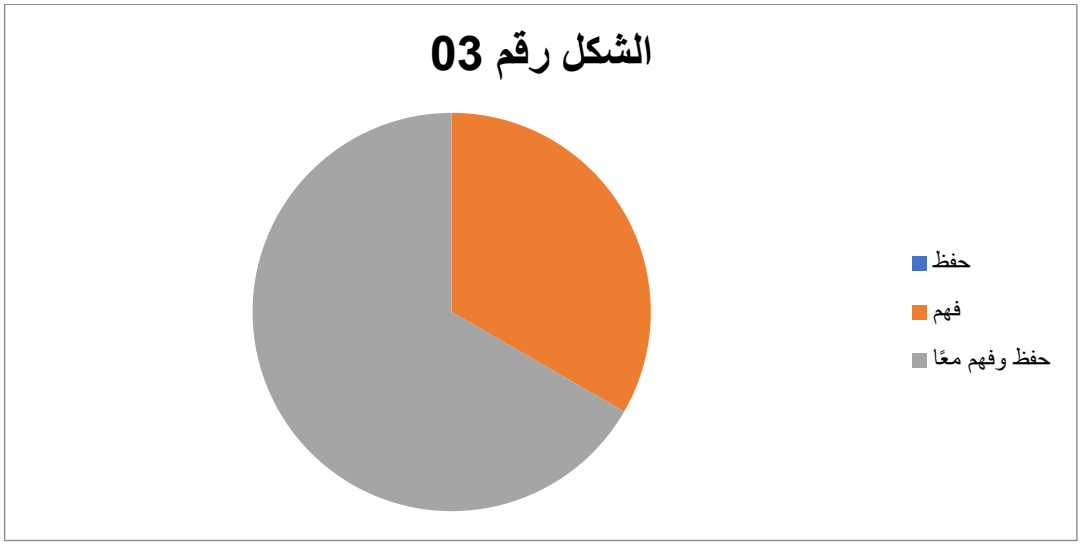
6- وقد تعود المشكلة إلى اللامبالاة الملحوظة لطلبة الأدب العربيّ في تعاطيهم مع النّحو العربيّ والنظر إليه بمنظار الاستهزاء وعدم الاكتراث، ثمّ إنّ جُلّ الطلبة مقبلون عليه ولديهم نفور منه نتيجة معرفتهم المؤسسة على آراء قبليّة مكمنها غالبًا ما يكون نفسيًا وقائمًا على الاستصعاب.

السؤال رقم (03): هل ترى أنّ محتوى النّحو محتوى حفظ أو فهم أو حفظ وفهم معًا؟

الجدول رقم (03): يُوضح رأي الأساتذة في المحتوى النّحويّ.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
حفظ	00	%00
فهم	04	%33,33
حفظ وفهم معًا	08	%66,66
المجموع	12	%100

الشكل رقم (03): يُوضح رأي الأساتذة في المحتوى النّحويّ.



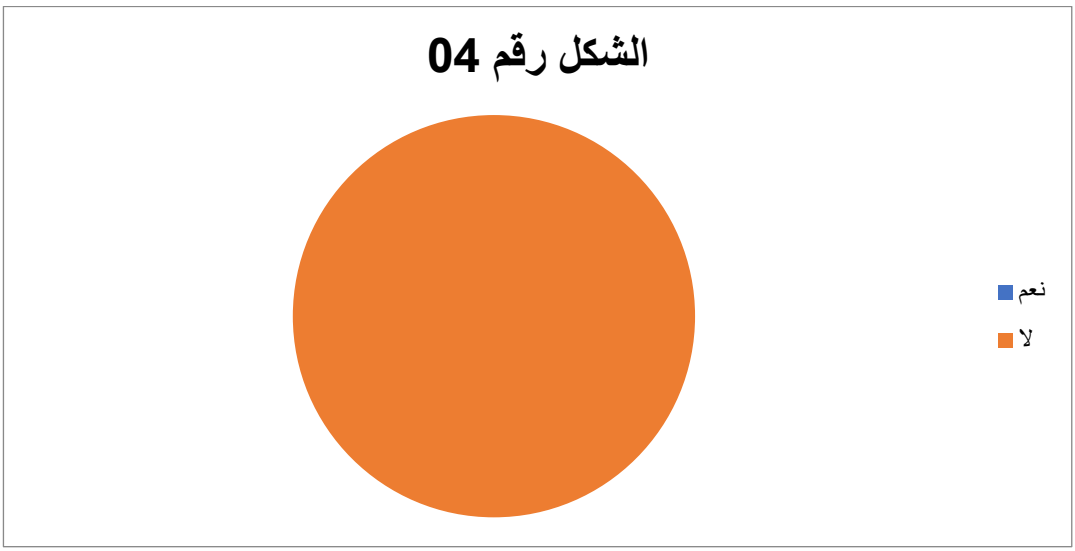
نلاحظ أنّ اغلب الأساتذة يرون أنّ المحتوى النّحويّ هو محتوى حفظ وفهم معًا حيث بلغت نسبتهم 66,66%، وفي المقابل نجد أنّ نسبة الأساتذة الّذين يرون أنّ النّحو محتوى يركز على الفهم قُدرت ب 33,33%، وهذا أمرٌ راجعٌ إلى طبيعة كل أستاذ في تعاطيه مع المحتوى النحويّ، وبالتالي فإنّ إجابتهم عن هذا السؤال تُعطينا صورة عن كيفيّة تدريسهم له؛ فمنهم من يُركز على الحفظ والفهم معًا، ومنهم من يُركز على الفهم فقط في تقديم دروس النّحو العربيّ.

السؤال رقم (04): هل ترى أنّ حصص النّحو المبرمجة في الجامعة كافية للتمكن من المحتوى؟

الجدول رقم (04): يُوضح رأي الأساتذة فيما إذا كانت حصص النّحو في الجامعة كافية للتمكن من المحتوى.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	00	%00
لا	12	%100
المجموع	12	%100

الشكل رقم (04): يُوضح رأي الأساتذة فيما إذا كانت حصص النّحو في الجامعة كافية للتمكن من المحتوى.



نلاحظ إجماع الأساتذة على أنّ حصص النّحو المبرمجة في الجامعة غير كافية للتمكن من المحتوى النّحوي بنسبة100%، وهذا راجع إلى أنّ النحو بالرغم من أهميّته لطالب اللغة العربيّة إلاّ أنّنا نجد الطالب يدرس النّحو العربيّ سداسيين فقط خلال مسيرته الدراسيّة في الجامعة، في وضعٍ يجب فيه تدريسه في كل السنوات وعلى مدار السنة لأنّه مقياس ضروريٌ بالنسبة إلى الطالب المتخصص.

السؤال رقم (05): أيّة طرائق للتدريس تعتمدها في تدريس محتوى النّحو؟

في هذا السؤال فسحنا المجال للأساتذة للإجابة التي تتضمن الطرائق التي يُدرّسون بها المحتوى النّحويّ فكانت أغلب إجاباتهم كالآتي:

1- الطريقة المعتمدة لدينا جميعًا هي الطريقة التقليديّة القائمة على التلقين الّذي يتخلله الحوار والمناقشة أحيانًا.
2- الطريقة التكامليّة نظريًا، والطريقة التي يستوجبها كلّ مقام تطبيقيًا
3- طريقة التدريس مسؤولية الأستاذ والطالب معًا، ولأنّ الفئة المتعَلّمة ليست في المستوى المطلوب، اقتضى الأمر اعتماد طريقة المحاضرة، بإزاء الطريقة الاستقرائيّة وتعزيزهما بالأمثلة والشواهد وأسلوب التكرار.
4- طريقة التحليل والطريقة الاستقرائيّة.
5- الطرائق النشيطة التي يتفاعل فيها المعلم مع المادة ليصل بنفسه إلى الاستنتاجات، مع ربط القاعدة بأمثلة من لغة الاستعمال الحيّة.
6- أحبذ طريقة المتون وشرحها كالأجرومية مثلا.

ثالثًا: معلومات خاصة بتدريس محتوى النّحو بالاعتماد على المتون النحويّة.

السؤال رقم (01): في رأيك ما مدى مساهمة المتون النحويّة في تقريب المعرفة النحويّة للطلاب؟

تنوعت إجابات الأساتذة عن هذا السؤال واختلفت، فمنهم من يرى أنّ المتون النّحويّة تُسهم فعلاً – إلى حدٍ ما– في تقريب المعرفة النحويّة للطلاب، وكانت أغلب الإجابات تصب في هذا الرأي، أمّا البعض الآخر فلا يرى في المتون النحويّة فائدة كبيرة، والاختلاف في هذا الموضوع ليس جديدًا بل هو قديم قدم ظهور هذا النوع التعليميّ، وسنعرض فيما يأتي آراء الأساتذة حول الموضوع:

1- من حيث المبدأ هي أبرز منبع لتعلّم المادة النحويّة، كونها متون تعليميّة وُضعت في وقتها لهذا السبب؛ بيد أنّها اليوم ونتيجة تدهور المستوى التعليميّ باتت متوناً علميّة قلّما تجد تجاوبًا من لدن المتعلّم ولا سيما الألفيّة.

2- تُسهم المتون النحويّة في تثبيت أحكام الدروس وترسيخها، فضلاً عن أنّها تجعل حصّة النّحو تتسم بالحيويّة، وتعمل على ترغيب المتعلمين في هذا النشاط.

3- المتون النحويّة من أهم الوسائل التعليميّة، إذا أُحسن استثمارها لأنّ أهم ما يميزها: الإيجاز، والاختصار، مع كثرة المعاني، وهذا أصل البلاغة، تُسهم في استيعاب القاعدة لأنّها تخلو من التفصيل والإكثار من الأمثلة التي تُشتّت المتعلم.

4- لا أحد يُنكر أهميّة المتون النحويّة كرافد من أهم روافد المعرفة النحويّة، لكنها لا تلقى اهتمامًا بالغًا بقدر قيمتها من قِبل الطلبة، الّذين أصبحوا يكتفون في هذا المقام بتلقي القواعد في شكلها المبسط سعيًا وراء ما كان سهلاً ويسيرًا، لأنّها تستوجب حفظًا وفهمًا معًا.

5- المتون أفضل من البرامج المقدمة حاليًا.

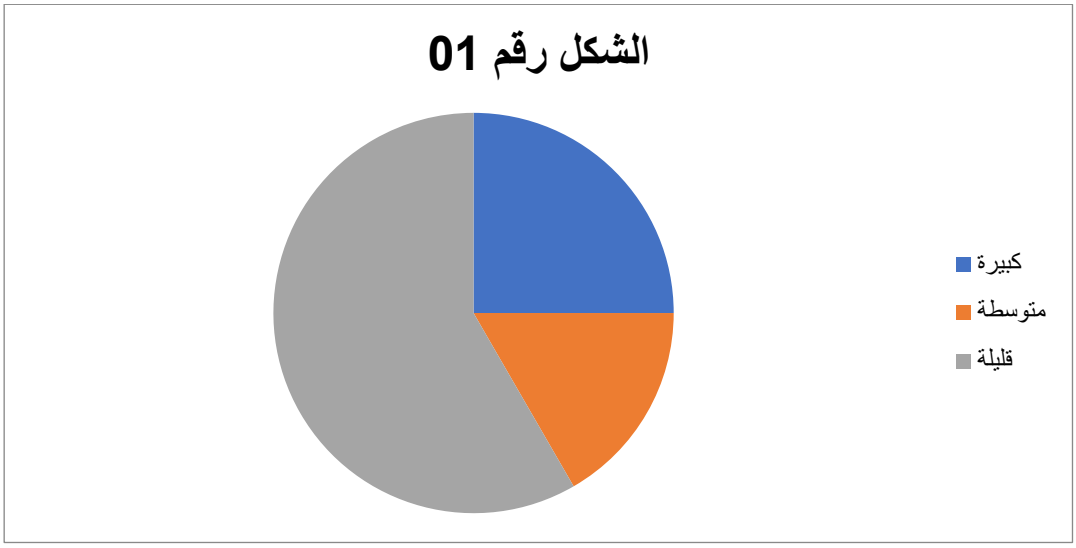
6- لا أرى في تلك المتون كبير فائدة لاعتمادها التلقين والحفظ لقواعد جاهزة، تدعمها أمثلة تُلوى فيها أعناق النصوص ليًّا كي تستجيب لتلك القواعد.

السؤال رقم (02): كم تبلغ نسبة اعتمادك على المتون النحويّة في تدريس محتوى النحو؟

الجدول رقم (02): يُوضّح نسبة اعتماد أساتذة النّحو على المتون النحويّة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
كبيرة	03	%25
متوسطة	02	%16,66
قليلة	07	%58,33
المجموع	12	%100

الشكل رقم (02): يُوضّح نسبة اعتماد أساتذة النّحو على المتون النحويّة.



نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة لا يعتمدون كثيرًا على المتون النحويّة في تدريس المحتوى النحويّ حيث بلغت نسبتهم 58,33%، وهذا راجعٌ ربما إلى مستوى الطالب الّذي لا يسمح بتقديم دروس النحو بالاعتماد على المتون، أو إلى عدم تفضيل الأساتذة لطريقة المتون واعتماد طرائق أخرى غيرها، في حين نجد أنّ نسبة الّذين يعتمدون على المتون بنسبة كبيرة قُدرت ب 25% ويرجع السبب في ذلك ربما إلى أنّهم وجدوا فيها فائدة لتحقيقها للأهداف المرجوة.

السؤال رقم (03): هل أنت من المؤيدين للتدريس بألفيّة ابن مالك؟

الجدول رقم (03): يُبيّن رأي الأساتذة في التدريس بألفيّة ابن مالك.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	09	%75
لا	03	%25
المجموع	12	%100

الشكل رقم (03): يُبيّن رأي الأساتذة في التدريس بألفيّة ابن مالك.

نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة المؤيدين للتدريس بألفيّة ابن مالك بلغت 75%، وهي أكبر من نسبة الأساتذة الّذين يرفضون التدريس بها حيث قُدرت ب25%.

وقد برر كلّ أستاذ رأيه فكانت إجاباتهم كالآتي:

1- تبريرات الأساتذة المؤيدين للتدريس بألفيّة ابن مالك:

- لأنّها أبرز المتون النحويّة وأقربها إلى قدرات المتعلّم اليوم، وهي يسيرة من حيث مادتها اللغويّة.

- لاشتمالها على البلغة من المادة النحويّة اللازمة.
- ما من شكّ في أهميّة ألفيّة ابن مالك الّذي صاغ قواعد النّحو في قالب تعليمي من شأنه أن يُسهم في حفظها بطريقة أيسر، فضلاً على ما تميزت به الألفيّة من اختصار وبُعْدٍ عن التفصيل والمسائل الخلافيّة.
- لأنّها جمعت أهم القواعد النحويّة العربيّة، ثم يُسرُ ألفاظها وسهولة حفظها.
- لاشتمالها على الحفظ والفهم معًا من جهة، ولاستيعابها جلّ الأبواب النحويّة من جهة أخرى.
- مهمة في ترسيخ القاعدة النحويّة وطريقة جيّدة للحفظ.

2- أما تبريرات الأساتذة الرافضين للتدريس بالألفيّة فكانت كالآتي:

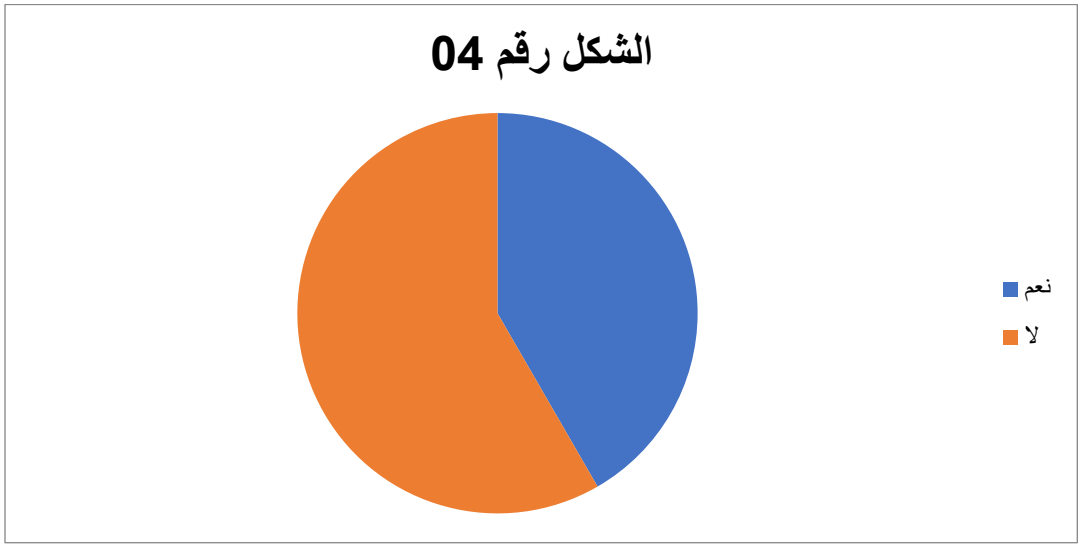
- لضعف مستوى الطالب.
- هي من الشعر التعليمي، صيغت في شكل قوالب جاهزة وبلغة تراثيّة لا يفهمها أهل اللغة المعاصرون إلاّ بعد لأْيٍ.

السؤال رقم (04): هل تُلزم طلابك حفظ أبيات من الألفيّة؟

الجدول رقم (04): يُوضح ما إذا كان الأساتذة يُلزمون طلابهم حفظ أبيات من ألفيّة ابن مالك.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	**05**	**%41,66**
لا	**07**	**%58,33**
المجموع	**12**	**%100**

الشكل رقم (04): يُوضح ما إذا كان الأساتذة يُلزمون طلابهم حفظ أبيات من ألفيّة ابن مالك.



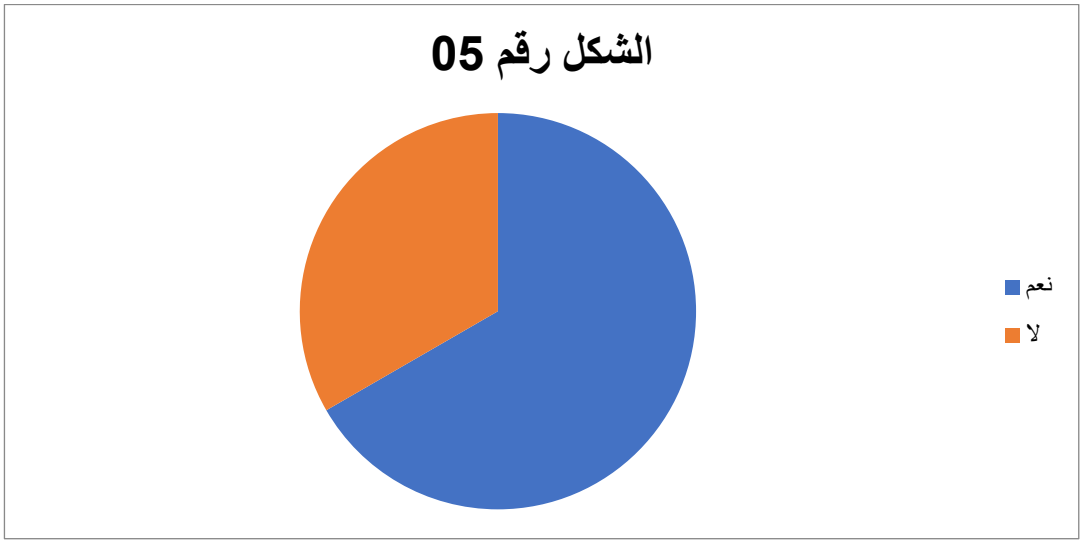
نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة لا يُلزمون طلابهم بحفظ أبيات من الألفيّة إذْ بلغت نسبتهم 58,33%، وهذا أمرٌ طبيعيٌ لأنّ الألفيّة ليست مبرمجة ضمن مقررات مقياس النّحو، في المقابل نجد أنّ الّذين يُلزمون طلابهم بحفظ أبيات منها نسبتهم قُدرت ب 41,66%، وهذا الأمر يدخل ضمن طريقة كل أستاذ في تقديم الدرس النحويّ.

السؤال رقم (05): في رأيك، هل يستوعب الطلاب دروس النّحو التي يتمّ الاعتماد فيها على أبيات من الألفيّة؟

الجدول رقم (05): يُبيّن رأي الأساتذة في موضوع استيعاب الطلبة لدروس النّحو المقدمة بالألفيّة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	**08**	**%66,66**
لا	**04**	**%33,33**
المجموع	**12**	**%100**

الشكل رقم (05): يُبيّن رأي الأساتذة في موضوع استيعاب الطلبة لدروس النّحو المقدمة بالألفيّة.



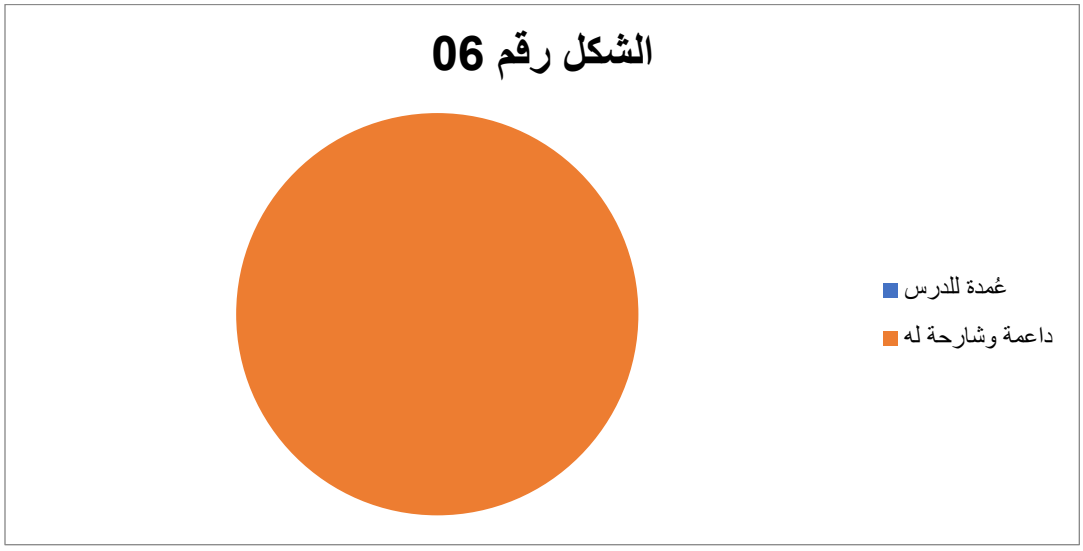
نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة يرون أنّ الطلاب قادرون على استيعاب دروس النّحو التي تُقدم من طريق متن الألفيّة بنسبة بلغت 66,66%، وهو أمرٌ من المفروض أن يتوفر في الطالب الجامعي المتخصص، في حين نجد أنّ بعض الأساتذة يرون أنّ الطلاب غير قادرين على استيعاب دروس النّحو التي يتمّ الاعتماد فيها على أبيات من الألفيّة بنسبة قُدرت ب33,33%.

السؤال رقم (06): هل تُفضل جعل أبيات الألفيّة عمدةً للدرس أم داعمة وشارحة له؟

الجدول رقم (06): يُوضح رأي الأساتذة في كيفيّة الاستفادة من أبيات الألفيّة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
عُمدة للدرس	**00**	**%00**
داعمة وشارحة له	**12**	**%100**
المجموع	**12**	**%100**

الشكل رقم (06): يُوضح رأي الأساتذة في كيفيّة الاستفادة من أبيات الألفيّة.



نلاحظ أنّ كلّ الأساتذة يُفضلون جعل أبيات ألفيّة ابن مالك داعمة وشارحة لدروس النّحو بنسبة 100%، وقد برروا اختيارهم بمجموعة من المبررات نذكر منها:

1- داعمة وشارحة لكي يتقبلها المتعلمون ويستطيعوا فهمها.

2- الأصل أن تكون عمدة لكن مستوى الطالب لا يُتيح ذلك.

3- يُمكن الاعتماد عليها في تذليل الدرس والتأكيد على مادتها.

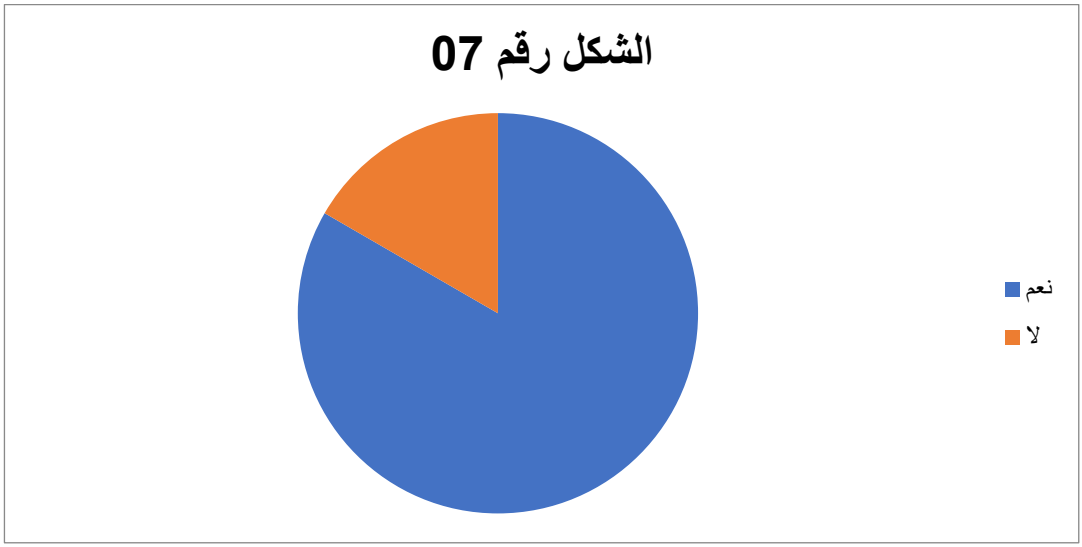
4- الألفيّة من الشعر التعليميّ وهذا شكلٌ من أشكال التعليم لذا يُحبذ جعلها داعمة وشارحة.

السؤال رقم (07): هل أنت من الأساتذة الّذين يقولون بضرورة إدراج ألفيّة ابن مالك ضمن مقررات مقياس النّحو في الجامعة؟

الجدول رقم (07): يُوضح آراء الأساتذة حول إدراج ألفيّة ابن مالك ضمن مقررات مقياس النّحو العربيّ في الجامعة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	10	%83,33
لا	02	%16,66
المجموع	12	%100

الشكل رقم (07): يُوضح آراء الأساتذة حول إدراج ألفيّة ابن مالك ضمن مقررات مقياس النّحو العربيّ في الجامعة.



نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة يرون أنّ إدراج ألفيّة ابن مالك ضمن مقررات مقياس النّحو أمرٌ ضروريٌ بنسبة قُدرت ب 83,33%، وفي المقابل نجد نسبة الأساتذة الّذين يرون أنّ إدراجها ليس ضروريًا بلغت 16,66%.

وقد برر الأساتذة إجاباتهم عن هذا السؤال بمجموعة من المبررات نذكر منها:

1- تبريرات الأساتذة الّذين يقولون بضرورة إدراج الألفيّة ضمن مقررات مقياس النّحو العربيّ في الجامعة:

- بَعُد النّحو المقدم حديثًا عن الأهداف المسطرة، والنتائج الهزيلة التي جنتها المناهج المستوردة خير دليلٍ على البحث عن البديل.
- لإسهامها في تيسير حفظ القواعد النّحويّة بناءً على إيقاعها النظمي.
- لأنّه لا غنى عما فيها لطالب جامعي متخصص.
- لأنّ ما لا يُحفظ أو بالأحرى يُثبّت في الذهن بالنثر قد يُثبّت بالشعر، وهذه ميزة في الشعر، ولذلك –ربما– وضع ابن مالك ألفيّته، فلم لا نستفيد منها!
- لتخفيف عبء القواعد الموجودة في الكتب الدراسيّة السابقة.
- لأنّها المنظوم التعليمي الأنسب للطالب الجامعي في هذه المرحلة، فضلاً عن أنّها تُعالج قضايا نحويّة متعددة.
- لخصائصها المتميزة كثيرًا، فلا أحد يُنكر أنّ ابن مالك عُدّ في زمانه ومازال قامة من قامات النّحو، كما أنّ الألفيّة تتميز بطابعها التعليمي (التدرج، اليُسر، الأمثلة التوضيحيّة..).

2- أما تبريرات الأساتذة الّذين يقولون أنّه ليس من الضروري إدراج الألفيّة ضمن المقررات كانت كالآتي:

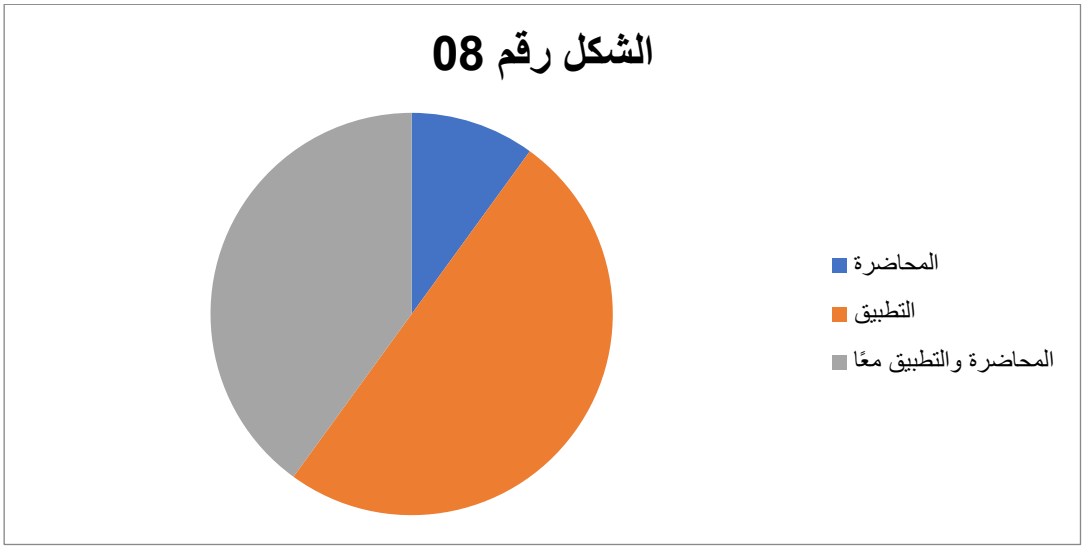
- لأنّ إدراج الألفيّة ضمن المقرر لا يفي بالغرض المطلوب، بل لا بُدّ من الشرح من قبل الأساتذة.
- ربّما كانت هذه المتون —ومنها ألفيّة ابن مالك– صالحة في زمانها، أمّا اليوم فقد توافرت وسائط أخرى بديلة نابت عنها في تقديم المادّة النحويّة وشروحها.

السؤال رقم (08): إذا كانت إجابتك "نعم" هل تُفضل إدراجها في حصص المحاضرة أو التطبيق أو المحاضرة والتطبيق معًا؟

الجدول رقم (08): يُبيّن الحصص التي يُفضلها الأساتذة لإدراج الألفيّة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
المحاضرة	01	%10
التطبيق	05	%50
المحاضرة والتطبيق معًا	04	%40
المجموع	10	%100

الشكل رقم (08): يُبيّن الحصص التي يُفضلها الأساتذة لإدراج الألفيّة.



نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة الّذين يُفضلون إدراج ألفيّة ابن مالك في حصص التطبيق بلغت 50%، وسبب اختيارهم لحصص التطبيق ربما راجعٌ إلى أنّ عدد الطلبة قليل بالمقارنة مع عددهم في حصص المحاضرة، غير أنّنا نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة الّذين يُفضلون إدراجها في حصص المحاضرة والتطبيق معًا بلغت 40%، وهذا لأنهم يرون فيها أهميّة بالغة وفائدة كبيرة.

السؤال رقم (09): هل ترى أنّه توجد قابليّة لدى الطلبة في تلقي دروس النّحو بالاعتماد على الألفيّة وكذا حفظ أبيات منها؟

الجدول رقم (09): يُوضح رأي الأساتذة فيما إذا كانت هناك قابليّة لدى الطلبة في تلقي دروس النّحو بالاعتماد على الألفيّة وكذا حفظ أبيات منها.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	08	%66,66
لا	04	%33,33
المجموع	12	%100

الشكل رقم (09): يُوضح رأي الأساتذة فيما إذا كانت هناك قابليّة لدى الطلبة في تلقي في تلقي دروس النّحو بالاعتماد على الألفيّة وكذا حفظ أبيات منها.

من خلال الجدول والدائرة النسبيّة نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة يرون أنّه توجد قابليّة لدى الطلبة لتلقي دروس النّحو بالاعتماد على الألفيّة بنسبة بلغت 66,66%، وفي المقابل نجد أنّ نسبة الأساتذة

الّذين يرون أنّه لا توجد قابليّة للطلبة قُدرت ب 33,33%، وذلك راجعٌ ربما إلى نفور الطلبة من الشعر والألفيّة متنٌ منظومٌ.

السؤال رقم (10): هل ترى أنّ تدريس النّحو بالاعتماد على ألفيّة ابن مالك حلٌ من الحلول المعالجة لضعف الطلبة في المحتوى النحويّ؟

الجدول رقم (10): يُبيّن ما إذا كان الأساتذة يعتبرون التدريس بالاعتماد على الألفيّة حلاً من الحلول المعالجة لضعف الطلبة في النّحو.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	**09**	**%75**
لا	**03**	**%25**
المجموع	**12**	**%100**

الشكل رقم (10): يُبيّن ما إذا كان الأساتذة يعتبرون التدريس بالاعتماد على الألفيّة حلاً من الحلول المعالجة لضعف الطلبة في النّحو.

نلاحظ أنّ أكبر نسبة قُدرت ب75%، وهي نسبة الأساتذة الّذين يرون أنّ التدريس من طريق متن الألفيّة حلٌ من الحلول المعالجة لضعف الطلبة في النّحو، في حين نجد أنّ الأساتذة الّذين يرون أنّها ليست حلاً قد بلغت 25%، وهم يرون أنّه توجد حلول أخرى غير التدريس بالألفيّة، وقد اقترحوا مجموعة من الحلول، هي كالآتي:

1- الطريقة الأيسر لتيسير النّحو هي توظيف النّحو الوظيفيّ (الاستعمالي).

2- يجب إصلاح المنظومة كلها، أمّا المحتوى فهو أيسر الحلول.

3- أقترح أن يُدرس النّحو وفقًا للطرائق النشيطة التي تتيح للمتعلم أن يستنتج القاعدة بنفسه من أمثلة حيّة مُستقاة من اللغة المعاصرة التي يتواصل بها –كتابةً وشفاهةً –.

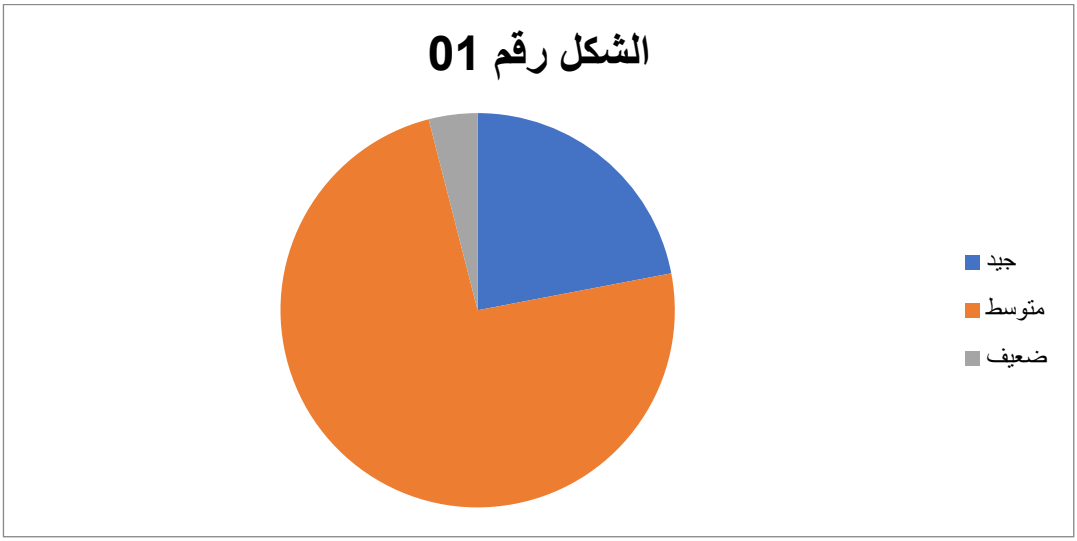
ب- تحليل نتائج الاستبانة الخاصة بالطلبة:

السؤال رقم (01): كيف تقيّم مستواك في مقياس النحو؟

الجدول رقم (01): يوضّح كيفية تقييم الطلبة لمستوياتهم في مقياس النّحو.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
جيّد	11	%22
متوسّط	37	%74
ضعيف	2	%4
المجموع	50	%100

الشكل رقم (01): يوضّح كيفية تقييم الطلبة لمستوياتهم في مقياس النّحو.



نجد من خلال الجدول والدائرة النسبيّة أنّ مستوى الطلبة في مقياس النحو يتراوح بين جيّد ومتوسّط، فنسبة الطلّاب القائلين بأنّ مستوياتهم جيّدةٌ بلغت 22%، وهي نسبة منخفضة إذا قارنّاها بنسبة الطلّاب الذين يرون أنّ مستوياتهم متوسّطة والتي بلغت 74%، في حين أنّ الطلبة ضعيفي المستوى

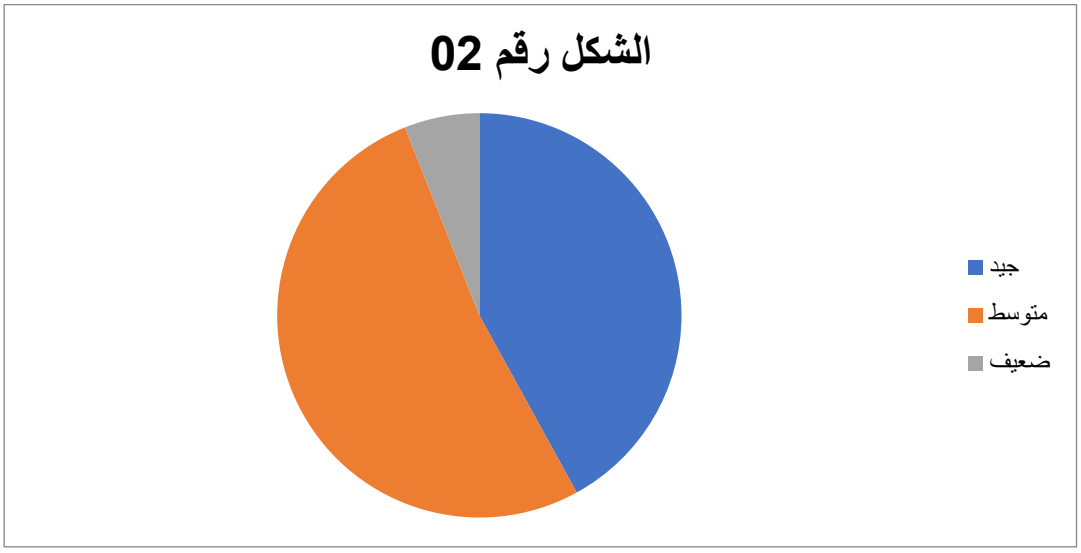
كانت لهم اخفض نسبة، وهي4%، هذه النسب تدعو إلى التساؤل لاسيما إذا تحدّثنا عن طلبة متخصّصين، وبما أن الاستبانات توزّعت بين طلبة السنة الأولى ليسانس إلى غاية طلبة السنة الثانية ماستر، فيمكن القول إنّ هذا الضّعف راجع إلى مستويات التعليم العام(ابتدائيّ، متوسّط، ثانويّ)، كما نقول: إنّ سنوات التخصّص الخمس لم تسهم في تغيير هذا الواقع.

السؤال رقم (02): ما مدى استيعابك لمفردات مقياس النّحو؟

الجدول رقم (02): يوضّح مدى استيعاب الطلبة لمفردات مقياس النّحو.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
جيّد	21	%42
متوسّط	26	%52
ضعيف	03	%6
المجموع	50	%100

الشكل رقم (02): يوضّح مدى استيعاب الطلبة لمفردات مقياس النّحو.



من خلال النّسب المسجّلة في الجدولِ أعلاه والدائرة، نجد النسب التي حازتها إجابة جيّد ومتوسّط متقاربة، عكس ما كان في السؤال السّابق حيثُ بلغت الأولى 42%، والثانية52% على الترتيب، وظلّت إجابة ضعيف تحوز أضعف نسبة6% ، والحديث يقود إلى نسبة الطلبة الذين يقولون بفهمهم الجيّد لمقياس النحو، فيُثار التساؤل: لماذا لم ينعكس ذلك على تحصيلهم؟ فنعزو هذا التضارب إلى أسئلة الامتحان التي ربّما لم تكن في صالح الطالب أو أنّ الطالب قد توهّم فهمه لمفردات المقياس وانكشف زيف ذلك عند الامتحان، ذلك أنّ محتوى النحو يستندُ إلى التطبيق لتثبّته، حينها يستطيع الطالب معرفة مدى استيعابه، وهذا ما نجده غائبا عند بعض الأساتذة القائمين على تدريس المقياس، إذ يعمدون إلى تقديم المحتوى النحويّ في المحاضرات وحتّى في حصص التطبيق، فينعدم التطبيق ويصبح النحو نظريا فقط.

السؤال رقم (03): ما رأيك في طريقة شرح الأستاذ لدروس النحو؟

الجدول رقم (03): يوضّح رأي الطلبة في طريقة شرح الأستاذ لدروس النحو.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
جيّدة	**25**	**%50**
مقبولة	**25**	**%50**
المجموع	**50**	**%100**

الشكل رقم (03): يوضّح رأي الطلبة في طريقة شرح الأستاذ لدروس النحو.

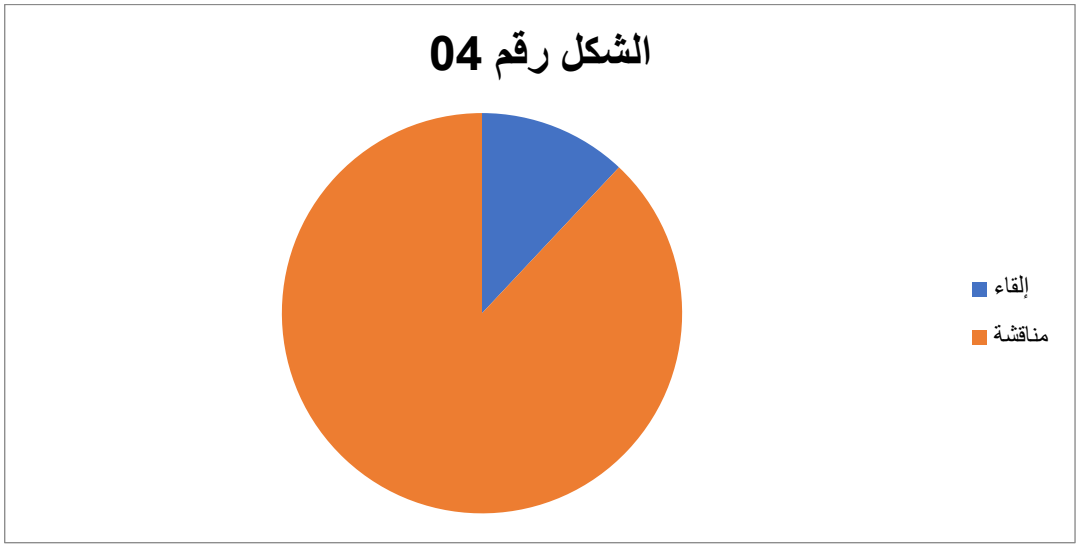
كانت الإجابات عن هذا السؤال متساوية النسب بين الطلبة القائلين بجودة ومقبوليّة طريقة شرح الأستاذ في الشرح، على حين أنّ ما يُرجى في المستقبل هو أن ترجح كفّة جودة طريقة الأستاذ في تقديمه للمحتوى النحويّ، ذلك أنه كما للأستاذِ والمتعلّم والمحتوى المعرفيّ دورا أساسا في العمليّة التعليميّة، فإنّ طريقة الأستاذ في عرض هذا المحتوى جزء منه، فكلّما سارت نحو الجودة سارت العمليّة التعليميّة نحو النجاحِ وتحقيق أهدافها.

السؤال رقم (04): كيف تفضّل تلقّي دروس النحو العربيّ؟

الجدول رقم (04): يوضّح كيفيّة تفضيل الطلبة لتلقّي دروس النحو.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
إلقاء	06	%12
مناقشة	44	%88
المجموع	50	%100

الشكل رقم (04): يوضّح كيفيّة تفضيل الطلبة لتلقّي دروس النحو.



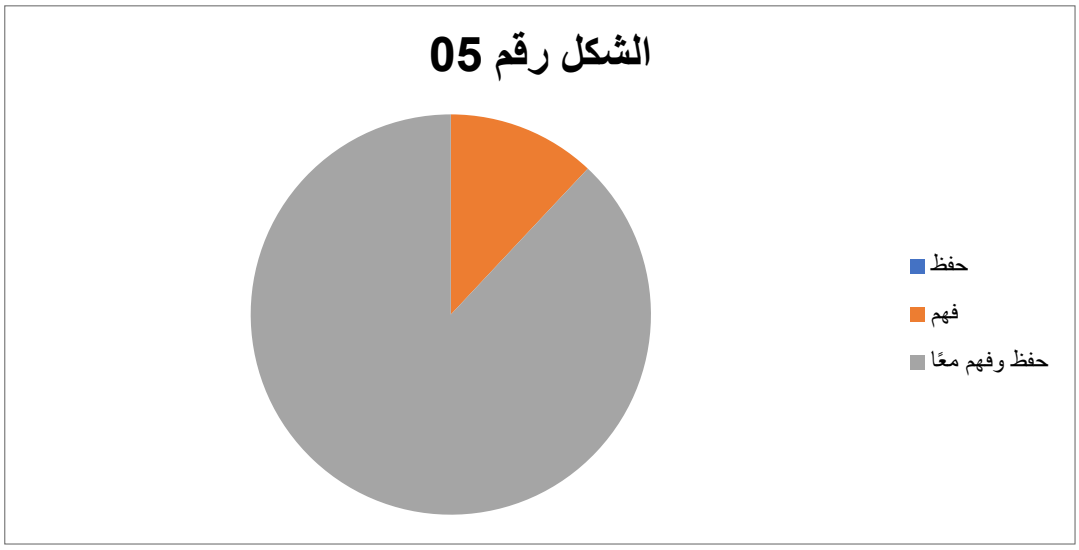
في إجابات هذا السؤال نجد أنّ أعلى نسبة حازتها الإجابات المؤيّدة لطريقة المناقشة بنسبة 88% مقابل 12%من الذين يفضّلون طريقة الإلقاء(المحاضرة)، وهذا يعكس نفور المتعلّمين الواضح من طريقة الإلقاء لما تثيره من جوّ مملٍ ورتابةٍ في نفوسهم، إذ تعيد المتعلّم إلى دوره السلبيّ الذي كان عليه ضمن منهاج المقاربة بالأهداف، غير متفاعلٍ مع ما يتلقّاه من محتوًى معرفيّ، عكس ما هو كائن في طريقة المناقشة التي تعّد أكثر حيويّة وتتيح للمتعلّمين المشاركة في بناء الدرس وطرح الأسئلة التي من شأنها أن تثبّت فهمهم وتعمّق معرفتهم، وتزيد نشاطهم داخل الحجرة.

السؤال رقم (05): هل ترى أن مادّة النحو مادّة فهمٍ أو حفظٍ أو حفظ وفهمٍ معا.

الجدول رقم (05): يوضّح رأي الطلبة في مقياس النحو إن كان مقياس فهم أم حفظ أم حفظٍ وفهمٍ معا.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
حفظ	0	%0
فهم	06	%12
حفظ وفهم معا	44	%88
المجموع	50	%100

الشكل رقم (05): يوضّح رأي الطلبة في مقياس النحو إن كان مقياس فهم أم حفظ أم حفظٍ وفهمٍ معا.



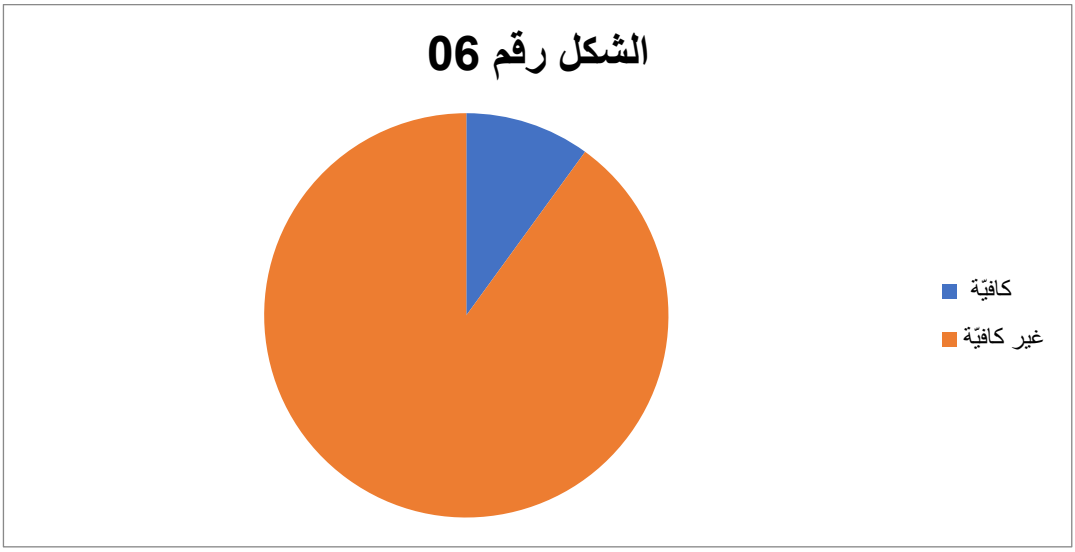
ما يلفت الانتباه في إجابات الطلبة أنّ لا أحد منهم يرى أن النحو مادّة حفظٍ فقط، فكانت النسبة0%، ثم تليها النسبة الأكثر بقليل 12% للقائلين بأنها مادّة فهمٍ فقط، ثم أعلى نسبة للمدركين بأنّ النحو مادّة تُفهم ثم تُحفظ، إذْ بلغت 88%، لأن مفردات مقياس النحو لا ترسخ بالفهم فقط إن لم يُدعّم ذلك الفهم بتثبيتها حفظا، وما لا يُفهم يعسر حفظه، وهذا ما يفسّر اختيار جلّ الطلبة لطريقة المناقشة كأنسب طريقة لتقديم المحتوى النحويّ.

السؤال رقم (06): هل ترى أنّ حصص النحو المبرمجة في الجامعة كافية أو غير كافية

الجدول رقم (06): يوضّح وجهة نظر الطلبة عن كفاية حصص تدريس النحو في الجامعة من عدم كفايتها.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
كافية	05	%10
غير كافية	45	%90
المجموع	50	%100

الشكل رقم (06): يوضّح وجهة نظر الطلبة عن كفاية حصص تدريس النحو في الجامعة من عدم كفايتها.



الطلبة الذين يرون أنّ حصص النحو المبرمجة كافية قُدّرت ب10% أمّا الذين يرون عكس ذلك فكانوا بنسبة90%، وإذا رأينا من زاوية أنّ النحو من أهمّ علومِ العربيّة، وأنّ سنوات التخصّص خمسُ سنوات، لا يُدْرس فيها النحو إلّا سداسيين على مدارها، ندرك صواب القائلين بأنّ هذه المدّة غير

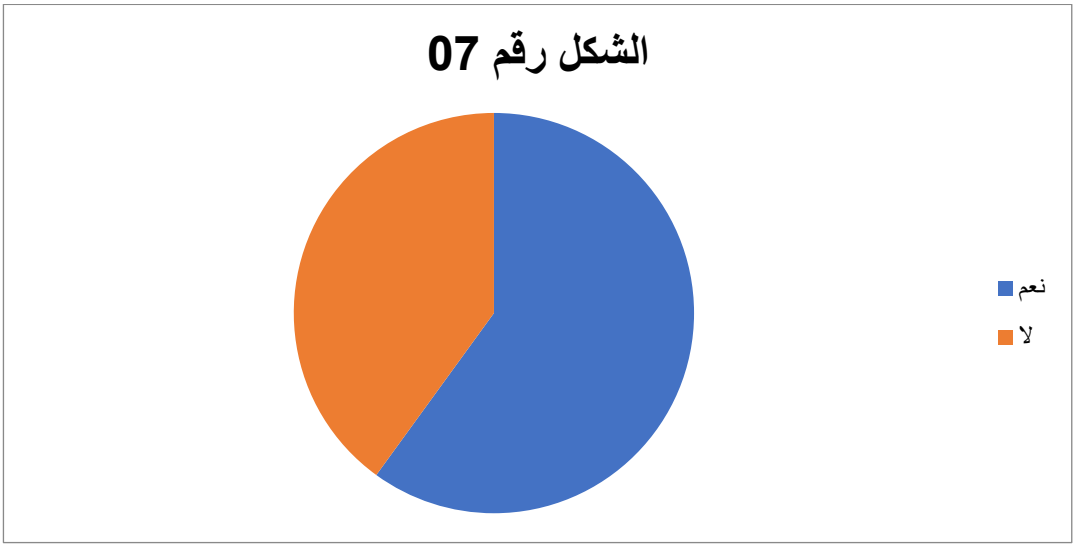
كافية، ولا كفيلة بتحسين واقع الطلبة في مقياس النحو، لا سيما إذا كنّا نتحدّث عن مشاريع أساتذة في الأطوار العامّة، أو طلبة دكتوراه ومشروع أساتذة في الجامعة، وهو ما يشرحُ الضعف الملاحظ على مستوى هذا المقياس. إذ الأجدر أن يُدرّس على مدار الخمس سنوات من التخصّص، مع اعتماد الطلبة على البحث خارج تأطير الأستاذ في الجامعة.

السؤال رقم (07): هل سبق وسمعت بمصطلح المتون النحويّة؟

الجدول رقم (07): يوضّح معرفة الطلبة لمصطلح المتون النحويّة أو عدمها:

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	30	%60
لا	20	%40
المجموع	50	%100

الشكل رقم (07): يوضّح معرفة الطلبة لمصطلح المتون النحويّة أو عدمها:



نسبة الطلبة الذين سمعوا بمصطلح المتون النحويّة سابقا قُدّرت ب60% وهي نسبة مقبولة، أمّا الذين لم يسبق لهم سماعه ف40% وهي نسبة ليست بالهيّنة، لاسيما عندما نقول أنّ الاستبانة وُجّهت إلى جميع الطلبة –كما سبق الذكر– من أوّل سنة تخصّصٍ إلى آخرها، فهل يُعاب الأستاذ على ذلك لأنّه موجِّهٌ ومُرشد للطلبة، أم يُعاب الطالب الباحث في الجامعة لتكون عدم معرفته دليلا على قصور اطّلاعه.

السؤال رقم (08): هل تعرف ألفيّة ابن مالك؟

الجدول رقم (08): يوضّح إذا كان الطلبة يعرفون ألفيّة ابن مالك أم لا.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	43	%86
لا	07	%14
المجموع	50	%100

الشكل رقم (08): يوضّح إذا كان الطلبة يعرفون ألفيّة ابن مالك أم لا.

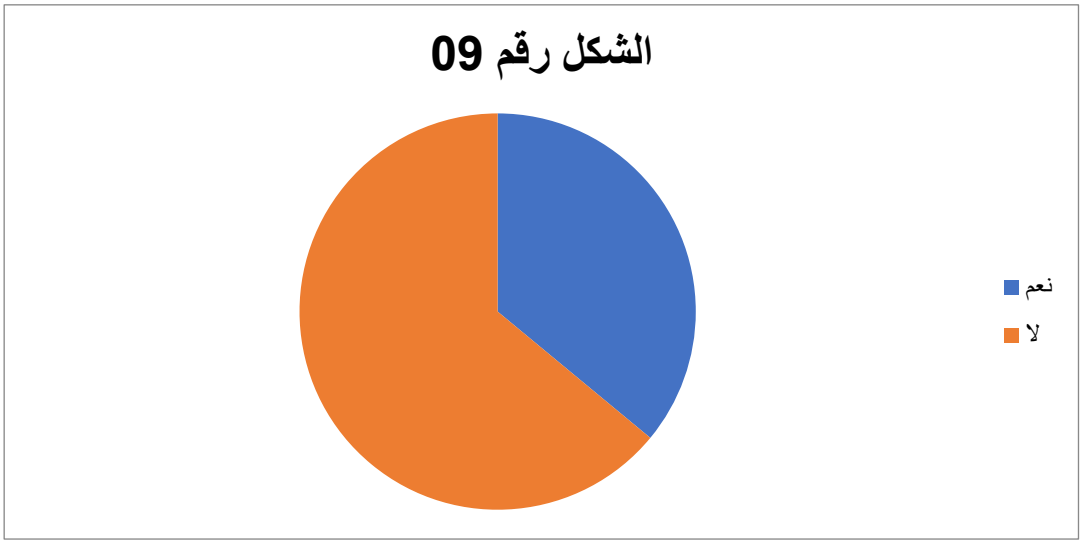
الطلبة الذين يعرفون ألفية ابن مالك–والتي تعدّ مصدرا مهمّا من مصادر النحو العربيّ قديما ولا غنًى عنها حديثًا–كانوا بنسبة 86% وهي نسبة تشفي الغليل ولو قليلا، لأننا إذا أوردنا نسبة من لا يعرفها الطلبة 14% فنسحب ما قلناه عن المنكرين لمصطلح المتون النحويّة على من ينكرون الألفيّة.

السؤال رقم (09): هل تحفظ أبياتا منها؟

الجدول رقم (09): يبيّن نسب الطلبة بين من يحفظون أبياتا من الألفية ومن لا يحفظون.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	18	%36
لا	32	%64
المجموع	50	%100

الشكل رقم (09): يبيّن نسب الطلبة بين من يحفظون أبياتا من الألفية ومن لا يحفظون.



من النسب المسجّلة أعلاه، نلحظ عزوف الطلبة عن حفظ أبياتٍ من الألفيّة، حيث شكّل هؤلاء أكبر نسبة قُدّرت ب64%، أمّا من يحفظون منها أبياتا فنسبتهم 36%، وقد نفسّر هذا العزوف

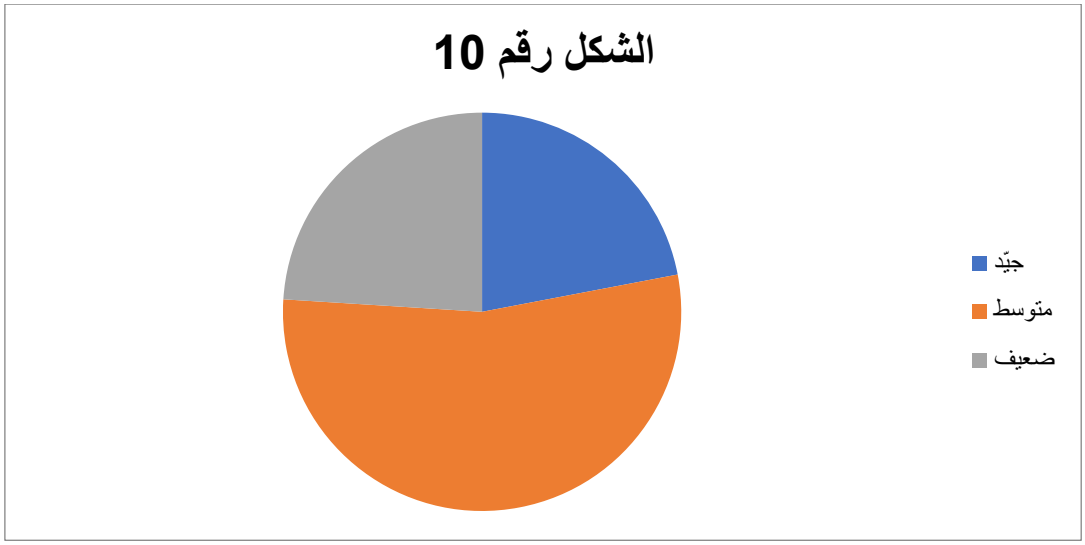
بعدم اطّلاع الطلبة على الألفيّة، أو عدم احتياجهم لذلك، خاصّة إذا لم يُشِد الأستاذ بأهميّة هذه المنظومة في النحو، وهذا يُعدّ إجحافا في حقّ ابن مالك، ونكرانًا لفضله ولمؤلّفاته في النحو لاسيما إذا ذكرنا غايته الأساسة التي دفعته إلى تأليفها ألا وهي التيسير على المتعلّمين.

السؤال رقم (10): ما مدى فهمك لأبياتها؟

الجدول رقم (10): يوضّح مدى فهم الطلبة لأبيات الألفيّة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
جيّد	11	%22
متوسّط	27	%54
ضعيف	12	%24
المجموع	50	%100

الشكل رقم (10): يوضّح مدى فهم الطلبة لأبيات الألفيّة.



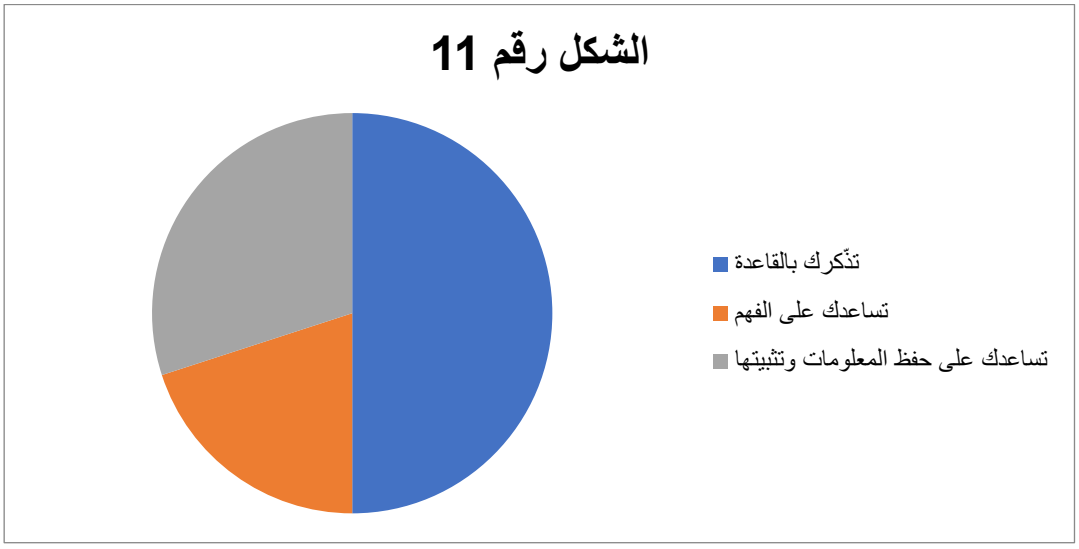
تباينت نسب الإجابات، وحصدت الإجابة بمتوسّط أعلى نسبة بلغت 54%، في حين كانت الإجابة بجيّد أضعف نسبة22%، والإجابة بضعيف 24%، يمكن القول أنّ سبب عدم حفظ الطلبة لأبيات من الألفيّة، راجع إلى عدم فهمهم لمحتوى الأبيات، وإلى أسبابٍ سبق ذكرها عن عدم تناول الأستاذ لها بالشرح، والسبب الأكبر اكتفاءُ الطالب بما يقدّم له في حجرة الدرس ونسيانه أنه باحث في الجامعة.

السؤال رقم (11): كيف تؤثّر الألفيّة على تحصيلك لدروس النحو؟

الجدول رقم (11): يوضّح كيفيّة تأثير الألفيّة على تحصيل الطلبة لدروس النحو.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
تذكّرك بالقاعدة	**25**	**%50**
تساعدك على الفهم	**10**	**%20**
تساعدك على حفظ المعلومات وتثبيتها	**15**	**%30**
المجموع	**50**	**%100**

الشكل رقم (11): يوضّح كيفيّة تأثير الألفيّة على تحصيل الطلبة لدروس النحو.



الطلبة الذين قالوا بأنّ الألفيّة تذكّرهم بالقاعدة شكّلوا أكبر نسبة قُدّرت ب50%، أمّا القائلون بأنها تساعدهم على الفهم فأضعف نسبة 20%، والذين يرون بأنها تساعد على الحفظ وتثبيت المعلومات في الذهن فنسبتهم 30%، من خلال هذه النسب نجد الطلبة يعتبرون الألفيّة أساسا للدرس، ثم أداة لتثبيت تلك القاعدة وحفظها، كما أنّ هناك من كانت إجاباتهم بأنّ الألفيّة تُسْهِمُ في كلّ ما سبق ذكره، وفي ذلك اعتراف بما تؤدّيه الألفيّة من دورٍ في تحسين مستوى المتعلّمين.

السؤال رقم (12): هل لديك قابليّة لحفظ أبياتٍ من الألفيّة؟

الجدول رقم (12): يبيّن مدى قابليّة الطلبة لحفظ أبيات من الألفيّة.

الإجابة	التكرار	النسبة المئويّة
نعم	**39**	**%78**
لا	**11**	**%22**
المجموع	**50**	**%100**

الشكل رقم (12): يبيّن مدى قابليّة الطلبة لحفظ أبيات من الألفيّة.

تصدّرت نسبة الطلبة الذين أبدوا رغبتهم في حفظ أبياتٍ من الألفيّة أعلى نسبة قُدّرت ب78%، وهو أمر يدعو إلى التفاؤل بمصير مستوى النحو لدى الطلبة إن تُوّجت تلك الرغبة بالعمل الجدّي، لاسيما وأننا نجد أنّ جلّ أساتذتنا الذين نعتبرهم سادة النحو في الجامعة يهضمون الألفيّة هضمًا، أمّا عن النسبة المتبقّية وهي التي تترجم الطلبة غير الراغبين في الإقبال على الألفيّة حفظًا لأبياتها فكانت 22%، وكان لهؤلاء أسبابهم، المتمثّلة في الآتي:

- أنّه يمكن تلقين القاعدة بطريقة أسهل دون عقدة ولا اختلاط بين الأبيات.
- ليس لديهم الوقت الكافي لحفظ أبيات منها.
- لأنهم يستخرجون القاعدة التي تساعدهم في الدرس النحويّ فحسب، فلا يرون ضرورة لحفظها.
- لأنهم لم يطّلعوا عليها البتة.
- لأنّهم لم يعتادوا على الحفظ، وأن أبياتها تعزيزيّة فقط، وأنهم يميلون إلى تفضيل الشعر الإيحائي، والألفيّة بالنسبة لهم تشبه النثر ولم تأخذ من الشعر إلّا وزنه وموسيقاه.
- ليس لديهم قابليّة لحفظ الشعر.
- نظرا لعدم فهم القواعد يصعب حفظها.

6- مقابلة عبر وسائل التواصل الاجتماعي مع الدكتور "حبيب بوزوادة":

بتاريخ 19 ماي 2021 على الساعة التاسعة وتسع دقائق صباحًا قمنا ببعث رسالة للأستاذ حبيب بوزوادة أستاذ في كليّة الآداب واللغات بجامعة معسكر عبر حسابنا الخاص في (الفايسبوك)، عرّفنا من خلالها بأنفسنا (الاسم واللقب، والمستوى الدراسي، والتخصص، والكليّة، والجامعة التي ننتمي إليها)، بعد ذلك مباشرةً أفصحنا عن سبب تواصلنا معه وهو أنّنا نريد طرح مجموعة من الأسئلة عليه لنعرف من خلالها وجهة نظره في موضوع المتون، خاصة أنّ كتابه" تعليميّة اللغة العربيّة في ظل اللسانيات التطبيقيّة قضايا وأبحاث" كان سببًا رئيسًا في اختيارنا لموضوع مذكرتنا.

كانت مقابلتنا معه كالآتي:

19 ماي 2021 الساعة 09:09

السلام عليكم أستاذ

أنا الطالبة زينب مرابطي من جامعة 08 ماي 1945

طالبة سنة ثانيّة ماستر بكليّة الآداب واللغات تخصص لسانيات تطبيقيّة

لقد كان كتابكم المعنون ب: "تعليميّة اللغة العربيّة في ضوء اللسانيات التطبيقيّة قضايا وأبحاث" ملهمًا لنا، حددنا من خلاله عنوان مذكرتنا

إذا تفضلت أستاذ أريد أن أطرح عليك بعض الأسئلة

أمّا عنوان مذكرتنا فهو: أثر المتون النحويّة في تعليميّة النّحو العربيّ –ألفيّة ابن مالك أنموذجًا–

ولكم منا أستاذ كل الاحترام والتقدير.

19 ماي 2021 الساعة 10:55

وعليكم السلام ورحمة الله

تفضلي بأسئلتك وستكون إجابتي قصيرة – إذا عرفتها طبعًا – فليس لديّ النفس الطويل في الدردشة.

19 ماي 2021 الساعة 14:43

حسنًا شكرًا جزيلاً لك أستاذ

1- لاحظت في كتابك أنّك أحييت الحديث عن المتون العلميّة (ومنها المتون النحويّة) في وقت أصبح فيه هذا المصطلح غائبًا في الدراسات الحديثة.
فهل أنت من مناصري تعليم اللغة العربيّة بالاعتماد على الطرائق التراثيّة؟ وهل هذا يعني رفضك للطرائق الحديثة؟

2- هل ترى أنّ التوفيق بين الطرائق التراثيّة والطرائق الحديثة أمرٌ ممكن في وقت تربعت فيه الأبحاث والدراسات الحديثة على الساحة العلميّة؟

3- قلت في كتابك " يُستحسن تدريس "متن الآجروميّة" للمبتدئين، و" قطر الندى وبلُّ الصدى" للمتوسطين، و" ألفيّة ابن مالك" للمتخصصين"

4- هل سبب جعلك لألفيّة ابن مالك للمتخصصين راجعٌ إلى كونها متن شعري والآجروميّة وقطر الندى وبلُّ الصدى متنان نثريان أم أنّه راجعٌ إلى أسباب أخرى؟

آسفة أستاذ إن أطلت الأسئلة وشكرًا جزيلاً مسبقًا

19 ماي الساعة 16:30

1- تدريس المتون جيّد، وأنا من أنصاره في مراحل التكوين الأساسيّة، لكن لا يُمكن الاعتماد عليها وحدها. فالنّحو العربيّ شهد أزهى عصوره وأفضلها قبل عصر المتون.

هذه إجابة عن سؤاليك الأول والثاني.

2- تدريس النّحو عن طريق المتون يجعل حفظ القواعد سهلاً، واستحضارها ميسورًا، ومع ذلك فإني أنصح بكتب النّحو المعاصرة مثل (النّحو الوافي) لعباس حسن.

3- متن الآجروميّة مختصر جدًا يصلح للمبتدئين، وشرح قطر الندى لابن هشام كتاب ممتاز في أسلوبه، سهل في لغته.

أمّا الألفيّة فأكثر استيعابًا لأبواب النّحو وحتى الصرف في القسم الأخير منها. وهذا التدرج مجرّب في المعاهد ذات التوجه التقليدي وأثبت نجاعته. ولا علاقة لذلك بكونه منظومًا أو منثورًا.

والله الموفق

19 ماي 2021 الساعة 18:52

بارك الله فيك أستاذ جزاك الله خيرًا.

7- دروس نموذجيّة للنحو العربيّ من إعداد الدكتور " صالح طواهري":

فيما يلي سنعرض عناصر من دروس الأستاذ طواهري استعمل فيها أبياتًا من ألفيّة ابن مالك:

المحاضرة الأولى: الإسناد في الجملة الاسميّة

– مسوّغات الابتداء بالنكرة: الأصل في المبتدأ أن يكون معرفة، إلا أنّنا أحيانا نجده نكرة وذلك لأسباب ومسوغات ذكرها النحاة وأطالوا في شرحها يمكن أن نبرز أهمها فيما يأتي:

- إذا اختص المبتدأ بـ:

-إضافة: مثل قولك: أخلاق الطالب رفيعة، وقد جاء في الأثر (عمل بر يزين).

-صفة: كقولك: رجل صبور محترم، وقد قالت العرب قديما: (رجل من الكرام عندنا)

-بجار ومجرور: لاعب في الملعب يتفنن.

إذا كان المبتدأ اسما مصغرا: شجيرة في البستان، و(رجيل عندنا)، لأنّ التّصغير فيه فائدة معنى الوصف تقديره: (رجل حقير عندنا)،[1] وتقدير الجملة الأولى (شجيرة في البستان مثمرة).

– إذا سبق المبتدأ باستفهام أو نفي:(ما مهمل المجتهد).

– إذا سبق المبتدأ بإذا الفجائية: قصصت فإذا مستمع تفاعل.

– إذا كان المبتدأ لفظا من الألفاظ الدالة على الدعاء: سلام، ويل، رحمة، قال تعالى (**سَلامٌ عَلى إِلْ ياسِينَ**). الصافّات (130)، فالذي جعل كلمة (سلام) مبتدأ على الرغم من كونها نكرة هي أنّها تحمل معنى الدّعاء.

[1]–محمد علي سلطاني، تيسير وتكميل شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار العصماء، ط01، (دت) ج2ص199.

– إذا كان المبتدأ من الكلمات الدالة على العموم: كل، بعض.

– إذا سبق المبتدأ بجار ومجرور أو رب: في الدار رجل، رب ضارة نافعة.

– أن تدخل على النكرة لام الابتداء نحو: (لرجل قائم)

عموما هذه أبرز حالات مسوغات الابتداء بالنكرة، وإن كان بعض النحاة قد ذكروا نيفا وثلاثين مسوغا كنا قد اكتفينا نحن بأهمّها، وفي هذا ذهب الناظم بقوله:

وَلاَ يَجُوزُ الِابْتِدَا بالنَّكِرَهْ مَا لَمْ تُفِدْ كعِنْدَ زَيْدٍ نَمِرَهْ

وَهل فَتى فِيكُمْ؟ فَمَا خِلٌّ لنا ورَجُلٌ مِنَ الكِرَامِ عِنْدَنَا

وَرَغْبَةٌ فِي الخَيْرِ خيرٌ وَ عَمَلْ بِرٍّ يَزِيْنُ، وَلْيُقَسْ مَا لَمْ يُقَلْ

المحاضرة الثالثة: إلحاق النواسخ بالجملة الاسمية

1– (كان وأخواتها)

أ–النسخ لغة :إزالة الشيء ، ونسخه.

اصطلاحا :مٌا دخل على الجملة الاسمية من أفعال ناقصة أو حروف مشبهة بالفعل حُيث تنسخ الجملة؛ أي تحدث فيها تغييرًا في المبنى وآخر في المعنى، فالأفعال الناقصة ترفع المبتدأ، وٌسمى اسمها، وتنصب الخبر ويسمى خبرها،

ترفع (كان)المبتدا اسْماً والخبرْ تَنْصِبُهُ ك"كان سَيِّداً عُمَرْ"

وهي:(**كان – ظل– بات –أضحى –أصبح– أمسى – صار – ليس – مازال – مابرح– مافتئ–ما نفك– مادام)**

وتعرف بالأفعال الناقصة؛ لأنّ منهاٌ دل على معنى ناقص لا يتم بالمرفوع كالفاعل، بل لا بدّ من جملة اسمية تستند إليها ويتمّ معنى الجملة من خلالها.

أقسام كان وأخواتها:

تنقسم كان وأخواتها من حيث شروط العمل إلى قسمين:

الأول : ما يرفع المبتدأ بلا شروط وهي: **كان . ظل . بات . أضحى . أصبح . أمسى . صار . ليس** .

الثاني : ما يرفع المبتدأ بشروط ، وتنقسم إلى قسمين:

ما يشترط في عمله أن يسبقه نفي، أو شبهه وهي:

–زال . برح . فتئ . انفك –ويكون النفي إما لفظا . نحو :**ما زال العمل مستمرا.**

. ومنه قوله تعالى: { **فما زِلْتُم في شَكٍّ** }

ومن شبه النفي الدعاء .نحو :**لا يزال الله محسنا إليك**

يقول ابن مالك في ألفيته:

ككَانَ ظلَّ بَاتَ أضحَى أصْبَحَا أمسى وصَارَ لَيْسَ، زَالَ بَرِحَا

فَتِئَ وواْنَفَّكّ وَهَذِي الأَرْبَعَة لِشِبْهِ نَفْيٍ أوْ لِنَفْيٍ مُتْبَعَهْ

من المفيد التنبيه إلى أنّ اشتراط النفي، وشبهه في عمل الأفعال السابقة مرده أنّ الجملة الداخلة عليها تلك الأفعال مقصود بها الإثبات ، وهذه الأفعال معناها النفي، فإذا نفيت انقلبت إثباتًا؛ لأن نفي النفي إثبات.

2–ما يشترط في عمله أن يسبقه ما المصدرية: وهي دام:

وفي هذا يقول ابن مالك:

ومِثْلُ(كَانَ): دَامَ مَسْبوقًا ب(ما) كـ"أَعْطِ مَا دُمْتَ مُصِيباً دِرْهَمَا"

يُشترط في دام أن تتقدمها ما المصدريّة الظرفيّة موصولة بها نحو أحسن إلى الناس ما دمت حيًا؛ أي مدة دوامك حيًّا.

المحاضرة الرابعة: إلحاق النواسخ بالجملة الاسمية 2(إنّ واخواتها)

1- تعريف إن وأخواتها

إنّ وأخواتها أحرف مشبهة بالفعل، وهي حروف ناسخة تدخل على الجملة الاسمية، فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها، وترفع الخبر ويسمى خبرها؛ الفرق بين كان و أخواتها وإنّ و أخواتها، أنّ الأولى أفعال ، والثانية حروف؛ فكان و أخواتها ترفع الاسم وتنصب الخبر ، أمّا إنّ و أخواتها تعمل عكس ذلك. يقول ابن مالك[1]:

ل (إِنَّ أَنَّ لَيْتَ لَكِنَّ لَعَلَّ كَأَنَّ) عَكْسُ مَا لِ(كَانَ) مِنْ عَمَلْ

ك"إِنَّ زَيْدًا عَالِمٌ بِأَنِّي كُفْءٌ، ولَكِنَّ ابْنَهُ ذُو ضِغْنِ"

[1]- ألفيّة ابن مالك في النحو والتصريف، المرجع السّابق، ص93.

خاتمة

من خلال مسيرة بحثنا التي مررنا فيها بعدّة محطات تمثلت في مقدمة، وفصلين: أحدهما نظري والآخر تطبيقي توصلنا إلى النتائج الآتيّة:

- المتن في معناه اللغوي يحملُ معانٍ كثيرة منها: الشدّة والصلابة والارتفاع والحِلف والنِّكاح.
- المتن في الاصطلاح هو النص الأصليّ الذي توضع عليه الشروح والحواشي.
- المتن نوعان منظوم ومنثور.
- أهمّ ما يُميّز هذا النوع من التأليف قلّة اللفظ وزخم المعنى.
- تعدّدت الآراء عن نشأة المتون العلميّة؛ فمنها القائل بأنّها تعود لأصلٍ عربيّ خالص وأنّ تاريخ ظهورها يرجع إلى العصر الجاهليّ، ومنها القائل أنّ نشأتها اقترنت بالتأثّر بالثقافة الهنديّة، وآخر يعزو نشأتها إلى التأثر بالفكر اليونانيّ وأنّ بداية ظهورها تعود إلى القرن الثاني الهجري.
- تنوّع مجال التأليف في المتون فألّفت في علوم القرآن وعلوم الحديث وعلوم العقيدة والتوحيد وعلوم اللغة؛ ومن أمثلة هذه الأخيرة المتون النحويّة.
- المتون النحويّة كانت شكلا من أشكال التيسير النحويّ، وتعرف بتسميات أخرى منها المنظومات النحويّة أو المختصرات.
- أهمّ أسباب تأليف المتون العلميّة عامّة والنحويّة خاصّة هي تيسير العلوم وتسهيل تلقينها على المتعلّمين أوّلا، ثمّ حفظ التراث العربي العلميّ من الضياع والزوال ثانيا.
- التعليميّة هي كلُّ نشاطٍ يتمّ بين الثالوث الديداكتيكي (معلّم، متعلّم، محتوى معرفي)، يحدث بهدف إكساب المتعلّم مهارات جديدة وتطوير جوانب منه ليستطيع التكيّف مع الواقع العملي.
- النحو في معناه اللغوي يحمل سبعة معانٍ هي: القصد والمثل والمقدار والناحيّة والنوع والبعض والحرف.
- أمّا في الاصطلاح فهو قانون تأليف الكلام وتصحيحه نطقا وكتابة.

- تعليميّة النحو نالت حظوة بالغة منذ القديم وحتى العصر الحالي لما له من فائدة تكمن في صواب وحسن أداء اللغة العربيّة.
- هناك جملة من الصعوبات تقف حائلا بين المتعلّم وتعلّمه لقواعد لغته من بينها وأهمّها نجد: المادّة النّحويّة غير المناسبة في المناهج التعليميّة، وغياب التكامليّة اللغويّة في التّدريس، وإهمال ضبط النصوص بالشكل عند التّدريس، وطرق التّدريس غير المناسبة، وقبل كل شيءٍ المعلّم والأستاذ غير المؤهّلِ والمدربِ
- للنحو عدّة طرائق توظّف لتدريسه، منها: الطريقة الاستقرائيّة وتسمى كذلك الاستنباطيّة، أو الهربارتيّة نسبة إلى مؤلّفها، والطريقة القياسيّة أو الاستنتاجيّة، الطريقة التكامليّة والتي تُسمّى بالطريقة المعدّلة أو طريقة النّص الأدبيّ وهي أحدث الطرائق.
- إنّ مستوى الطلبة ضعيف في مقياس النحو وذلك بشهادة أغلب الأساتذة، وهذا الضعف راجع في نظرهم إلى الطريقة التي يُدرّس بها وإلى المستوى العامّ لهم.
- كلٌّ من الأستاذ والطالب يُقرّ أنّ النحو مادة حفظٍ وفهمٍ معًا.
- كما يرى كلاهما أنّ حصص النحو المبرمجة في الجامعة غير كافية لتدارك القصور الواضح على مستوى الطلبة في هذا المقياس.
- طريقة الشرح المعتمدة في تقديم المحتوى النحويّ في الجامعة هي الطرائق التقليديّة لاسيما طريقة الإلقاء والتي اتّضح نفور الطلبة منها وتفضيلهم لطريقة المناقشة أكثر ذلك أن الأولى تُعيد المتعلّمين إلى ما كانوا عليه سابقا سلبيّي الدور غير متفاعلين مع ما يُقدّم.
- تفاوتت آراء الأساتذة بخصوص نجاعة التدريس بالمتون النحويّة، وكان المؤيّدون لها هم النسبة الأكبر، وفي هذا إقرار بمدى أهميّتها في تدريس النحو، إلّا أنّ من يعتمدها في تقديم الدرس النحويّ هم القلّة القليلة، وتعليلهم لذلك كان أنّ ضعف الطالب هو السبب الرئيس، كما أنّ من يعتمدها في التدريس لا يُلزم طلبته بحفظها.

- يرى الأساتذة أنّ الطلبة يتجاوبون مع ما يُقدّم من دروس بالاعتماد على الألفيّة، وهذا ما أثبتته إجابات الطلبة.
- يفضّل الأساتذة تضمين الألفيّة كداعمة وشارحة لا عمدة للدّرس في حصص التطبيق وحجّتهم في ذلك دائما أنّ مستوى الطلّاب لا يتيح لهم غير ذلك.
- كما يؤيّدون إدراج الألفيّة ضمن مقرّرات مقياس النحو في الجامعة، لأنّهم يقرّونها ضرورة فيه من حيثُ فائدتُها، فهي قد تشكّل حلًا للضّعف الموجود على مستوى هذا المقياس وتلائمُها مع مستوى طالب جامعيّ متخصّص.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أ- المعاجم العربيّة:

1- ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، (دط)، (دت).

2- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق: أبي وفاء نصر الهويريني، دار الكتب العلميّة، بيروت- لبنان، ط4، 2015.

3- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، إسطنبول، تركيا، (دط)، (دت)،

4- محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، تحقيق: سليم محمد، دار الكتب العلميّة، بيروت- لبنان، ط1، 2015.

5- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط1، بيروت- لبنان، 1997.

ب- المراجع العربيّة:

6- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر، (دط)، 2014م.

7- إميل بديع يعقوب، موسوعة علوم اللغة العربيّة، دار الكتب العلميّة، بيروت-لبنان، ط1، 2006.

8- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط04، 1429هـ-2009م.

9- حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبيه، تعليميّة اللغة العربيّة في ضوء اللسانيات التطبيقيّة قضايا وأبحاث، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر، معسكر، الجزائر ط01، 2020م.

10- رياض بن علي الجوّادي، مدخل إلى علم تدريس المواد: ديداكتيك، تدريسيّة، تعلميّة، تعليميّة، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، تونس ط02، 1441هـ-2020م.

11- زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة، مصر، 2005م.

12- ابن السرّاج، الأصول في النحو، تحقيق الحسين الفيلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط03، 1417هـ-1996م.

13- السعيد الأفغاني، من تاريخِ النحوِ، دار الفكر، لبنان، (دط)، (دت).

14- سليمان الجمزوريّ، متن تحفة الأطفال، بيت الحكمة، العلمة، الجزائر، ط1، 2010.

15- صالح بلعيد، في المناهج اللغوية وإعداد الأبحاث، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة الجزائر، (دط)، 2005.

16- عبد العزيز بن إبراهيم بن قاسم، الدليل إلى المتون العلميّة، دار الصميمي، الرياض، ط01، 2000م.

17- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربيّة، دار الشواف، القاهرة، مصر، (دط)، 1991م.

18- عمر عبد الرحيم نصر الله، أساسيات ومناهج البحث العلمي وتطبيقاتها، دار وائل للنشر، ط1، 2016م.

19- عبد القادر لورسي، المرجع في التعليميّة: الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2016م.

20- مجموعة علماء، مجموع المتون الكبير من مهمّات المتون في مختلف العلوم والفنون، مطبعة الاستقامة، القاهرة، مصر، د ط، 1958.

21- مجموعة من العلماء، مجموع مهمّات المتون، مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط4، 1949.

22- محمد بن الجزريّ، متن الجزريّة، تحقيق يحيى بن عبد الرزّاق الغوثانيّ، مركز دار القرآن الكريم للدراسات والبحوث، القبّة، الجزائر، ط1، 2010.

23- محمد بن عفيفي الباجوري الخضري، حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، ضبط وتصحيح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط01، 1424هـ-2003م.

24- محمّد بن محمّد عبد الله بن محمّد الماميّ اليعقوبيّ الشنقيطيّ، لباب المتون الفقهيّة في فروع المالكيّة، مكتبة النور، ط1، 2015.

25- مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعيّة المعارف الإسلاميّة الثقافيّة، بيروت، لبنان، ط01، 2011م.

26- ممدوح عبد الرحمن، نظم قواعد النحو العربي واختصارها بحث في التقييم والتقويم، مركز الحضارة العربيّة، مصر، (دط)، (دت).

27- نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربويّة في طرائق تدريس اللغة العربيّة، دار الرضوان، عمان، الأردن، ط01، 1435هـ-2014م.

28- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها التربويّة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط02، 1425هـ-2005م.

ج- المجلات:

29- أميرة منصور، المقابلة رؤية منهجيّة في بحوث تعليم اللغة العربيّة، مجلة الأثر، العدد 27، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر-2-، ديسمبر 2016.

30- بعلي الشريف حفصة، التعليميّة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد01، المركز الجامعي بالوادي، معهد العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة، الجزائر، يونيو 2010.

31- جمال محمد سعيد حمد، بعض صعوبات تعلّم النحو عند الطلاب- الأسباب والحلول-، مجلة كليّة التربية الأساسيّة للعلوم التربويّة والإنسانيّة، العدد45، جامعة الباحة، المملكة العربيّة السعوديّة، تشرين الأول 2019.

32- جواد غلام علي زادة، الشعر التعليميّ، خصائصه ونشأته في الأدب العربيّ، مجلة العلوم الإنسانيّة، العدد14، جامعة إعداد المدرّسين، طهران، إيران، 2007.

33- عبد الرزاق بولنوار، حمدان بن عبد الله، طرائق تعليميّة القواعد النحويّة وإشكالات توظيفها في التعليم المتوسط، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، مجلد09، العدد02، المركز الجامعي لتمنراست، جامعة دكتور مولاي طاهر، سعيدة، الجزائر، 2020.

34- السعيد بوبقار، الشعر التعليمي، ماهيّة، وتاريخًا، وأهميّة...، مجلّة العلوم الإنسانيّة، العدد50، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر، سبتمبر2018.

35- طيب هشام، دور المثلث التعليمي في التربيّة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، العدد34، المركز الجامعي صالحي أحمد، النعامة، الجزائر، جوان2018.

36- عبد القادر شارف، تعليميّة النحو العربيّ في المرحلة الجامعيّة (المنهج، الأستاذ، الطالب)، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.

37- ليلى سهل، العمليّة التعلميّة بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة المِخْبر، العدد10، جامعة بسكرة، الجزائر، 2014.

38- ليلى قلاتي، نحو تحديث تدريس النحو العربي في المدرسة الجزائريّة، مجلة التعليميّة، العدد06، جامعة الحاج لخضر باتنة-01-، الجزائر، جوان 2019.

39- عبد الله بن عويقل السلمي، المتون والشروح والحواشي والتقريرات في التأليف النحويّ، مجلّة الأحمديّة، العدد4، جمادى الأولى 1420هـ.

40- محمد خليل إبراهيم، دراسة مقارنة لأثر الطريقتين الاستقرائيّة والقياسيّة في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم، مجلة كليّة التربيّة الأساسيّة، العدد71، الجامعة المستنصريّة، 2011م.

41- محمّد عبد القادر الصديق علي، المتون النّحويّة ووظيفتها التعليميّة (ملحة الإعراب أنموذجا)، مجلّة الدراسات اللغويّة والأدبيّة، المجلّد 20، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كليّة التربية، قسم اللغة العربيّة،2019.

42- محمود حبيب شلال المشهداني، النحو العربي محاولات تيسيره وطرائق تدريسه، مجلة كليّة العلوم الإسلاميّة، العدد27، جامعة بغداد، العراق، 1432هـ-2011م.

43- محمود خور سندي وحيدر زهراب، موازنة توصيفيّة بين ألفيّة ابن مالك وألفيّة الرّبيعي، مجلّة دراسات في اللغة العربيّة وآدابها، العدد20، شتاء 2015.

44- موسى جبريط ومصطفى دمغزاوي، ظاهرة المتون العلميّة في العلوم العقليّة بالغرب الإسلامي the Phenomenon of Scientific texts in the Islamic west Mentel Sciences، الأكاديميّة للدّراسات الاجتماعيّة والإنسانيّة، العدد19، جامعة حسيبة بن بو علي، قسم العلوم الاجتماعيّة، الشلف-الجزائر، جانفي 2018.

45- نصيرة بونوة زيتوني، أسباب ضعف طلبة اللغة العربيّة غي مادة النحو من وجهة نظر أساتذتنا في جامعة حائل، المجلة الأكاديميّة للأبحاث والنشر العلميّ، العدد18، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية، اكتوبر2020م.

46- نور الدين أحمد قايد، حكيمة بسيعي، التعليميّة وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربيّة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد08، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2010.

د- المذكّرات والرسائل الجامعيّة:

47- حوفان بن صالح بن عبد الله آل حوفان القرني، اختلاف آراء ابن مالك النحويّة من خلال شرح الأشموني للألفيّة " تأصيل ودراسة"، بحث تكميلي لنيل شهادة الماجستير، قسم الدراسات العليا العربيّة، كليّة اللغة العربيّة، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السعوديّة، 2005.

48- زارب الطيّب، تيسير النحو العربي بين القدامى والمحدثين، دراسة وصفيّة مقارنة-ابن مضاء وعبّاس حسن أنموذجين، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم اللغة العربيّة وآدابها، كليّة الآداب واللغات والفنون، جامعة جيلالي اليابس، سيدي بلعباس، الجزائر،2018.

49- ناصر بن سليم بن محمّد علي الحميدي، الشعر في كتاب الأوراق للصوليّ، دراسة تحليليّة، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، فرع الأدب والنقد، قسم الدراسات العليا، كليّة اللغة العربيّة، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السعوديّة، 2006.

هـ- الأيام الدراسيّة:

50- اليوم الدراسي السابع حول اللغة العربيّة بين نظريّة النحو العربيّ ونظريات البحث اللسانيّ، مخبر الممارسات اللغويّة في الجزائر، 2014.

ملاحق

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التعليم العالي والبحث العلميّ

جامعة 08 ماي 1945

قالمة

كلية: الآداب واللغات قسم: اللغة والأدب العربي

استبانة خاصّة بالأساتذة و الطلبة

في إطار تحضير مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يعد جزءًا من متطلبات بحثنا الموسوم ب "**أثر المتون النحويّة في تعليميّة النحو العربي في الجامعة الجزائريّة-ألفية ابن مالك أنموذجًا-**"، ندعوكم أساتذتنا الأفاضل وطلبتنا الأعزّاء إلى المشاركة في الإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان وذلك لأن آراءكم تهمنا كثيرا، ونحيطكم علمًا بأنّ هذه المعلومات لن تستخدم إلا لغرض علميّ، ولكم منا جزيل الشكر وفائق الاحترام والتقدير.

إعداد الطالبتين:

-زينب مرابطي

-رباب موساوي

إشراف الأستاذ:

-جمال بن دحمان

السنة الجامعية: 2020 - 2021

أولا: معلومات خاصة بالأستاذ(ة):

1- الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

2- اسم الجامعة التي تُدرِس بها:

3- التخصص:

4- الأقدميّة في التعليم:

أقل من 05 سنوات ☐

من 10 إلى 15 سنة ☐

أكثر من 15 سنة ☐

5- كم تبلغ مدة خبرتك في تدريس مقياس النّحو العربيّ في الجامعة؟

.....

.....

.....

ثانيًا: معلومات خاصة بمقياس النّحو:

1- بناءً على خبرتك في التدريس كيف تقيّم مستوى الطلاب في مقياس النّحو؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

2- في رأيك ما مردّ ضعف الطلبة- عمومًا - في النّحو؟

أ- طبيعة المادة ☐ ب- الطريقة التي يُقدم بها ☐

أ- ضعف مستوى الطالب ☐

إذا كانت هناك أسباب أخرى اذكرها:

.....

.....

.....

.....

3- هل ترى أنّ محتوى النّحو محتوى:

حفظ ☐ فهم ☐ حفظ وفهم معًا ☐

4- هل ترى أن حصص النّحو المبرمجة في الجامعة كافيّة للتمكن من المحتوى النّحويّ؟

نعم ☐ لا ☐

5- أيّة طرائق التدريس تعتمدها في تدريس محتوى النّحو؟

.....

.....

.....

.....

ثالثًا: معلومات خاصة بتدريس محتوى النحو بالاعتماد على المتون النّحويّة

1- في رأيك ما مدى مساهمة المتون النحويّة في تقريب المعرفة النّحويّة للطلاب؟

.....

.....

.....

.....

2- كم تبلغ نسبة اعتمادك على المتون النّحويّة في تدريس محتوى النّحو؟

كبيرة ☐ متوسطة ☐ قليلة ☐

3- هل أنت من المؤيدين للتدريس بألفيّة ابن مالك؟

نعم ☐ لا ☐

لِم؟.....

.....

.....

.....

4- هل تلزم طلابك بحفظ أبيات من الألفيّة؟

نعم ☐ لا ☐

5- في رأيك هل يستوعب الطلاب دروس النّحو التي يتم الاعتماد فيها على أبياتٍ من الألفيّة؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل تفضل جعل أبيات الألفية:

عمدًة للدرسِ ☐ داعمةً وشارحةً له ☐

.....

.....

.....

7- هل أنت من الأساتذة الذين يقولون بضرورة إدراج ألفيّة ابن مالك ضمن مقررات مقياس النّحو في الجامعة؟

نعم ☐ لا ☐

لِم؟.....

.....

.....

8- إذا كانت إجابتك " نعم " هل تفضل إدراجها في حصص:

المحاضرة ☐ التطبيق ☐ المحاضرة والتطبيق معًا ☐

9- هل ترى أنه توجد قابليّة لدى الطلاب في تلقي دروس النّحو بالاعتماد على الألفيّة وكذا حفظ أبيات منها؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل ترى أنّ تدريس مقياس النحو بالاعتماد على ألفية ابن مالك حلٌ من الحلول المعالجة لضعف الطلاب في المحتوى النحويّ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت إجابتك " لا " ما هي الحلول التي تقترحها؟

.....

.....

.....

.....

.....

استبانة موجهة للطلاب

1-كيف تقيّم مستواك في مقياس النحو؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

2- ما مدى استيعابك لمفردات مقياس النحو؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

3- ما رأيك في طريقة شرح الأستاذ لدروس النحو؟

جيدة ☐ مقبولة ☐

4- كيف تفضل تلقي دروس النحو العربيّ؟

إلقاء ☐ مناقشة ☐

5- هل ترى أن مادة النحو مادة:

حفظ ☐ فهم ☐ حفظ وفهم معًا ☐

6- هل ترى أن حصص النحو المبرمجة في الجامعة:

كافية ☐ غير كافية ☐

7- هل سبق وسمعت بمصطلح " المتون النحويّة "؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل تعرف ألفيّة ابن مالك؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل تحفظ أبياتا منها؟

نعم ☐ لا ☐

10- ما مدى فهمك لأبياتها؟

جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

11- كيف تؤثر الألفيّة على تحصيلك لدروس النحو؟

تذكرك بالقاعدة ☐ تساعدك على الفهم ☐

تساعدك على حفظ المعلومات وتثبيتها ☐

12- هل لديك قابليّة لحفظ أبيات من الألفيّة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك " لا " لم؟

.....

.....

.....

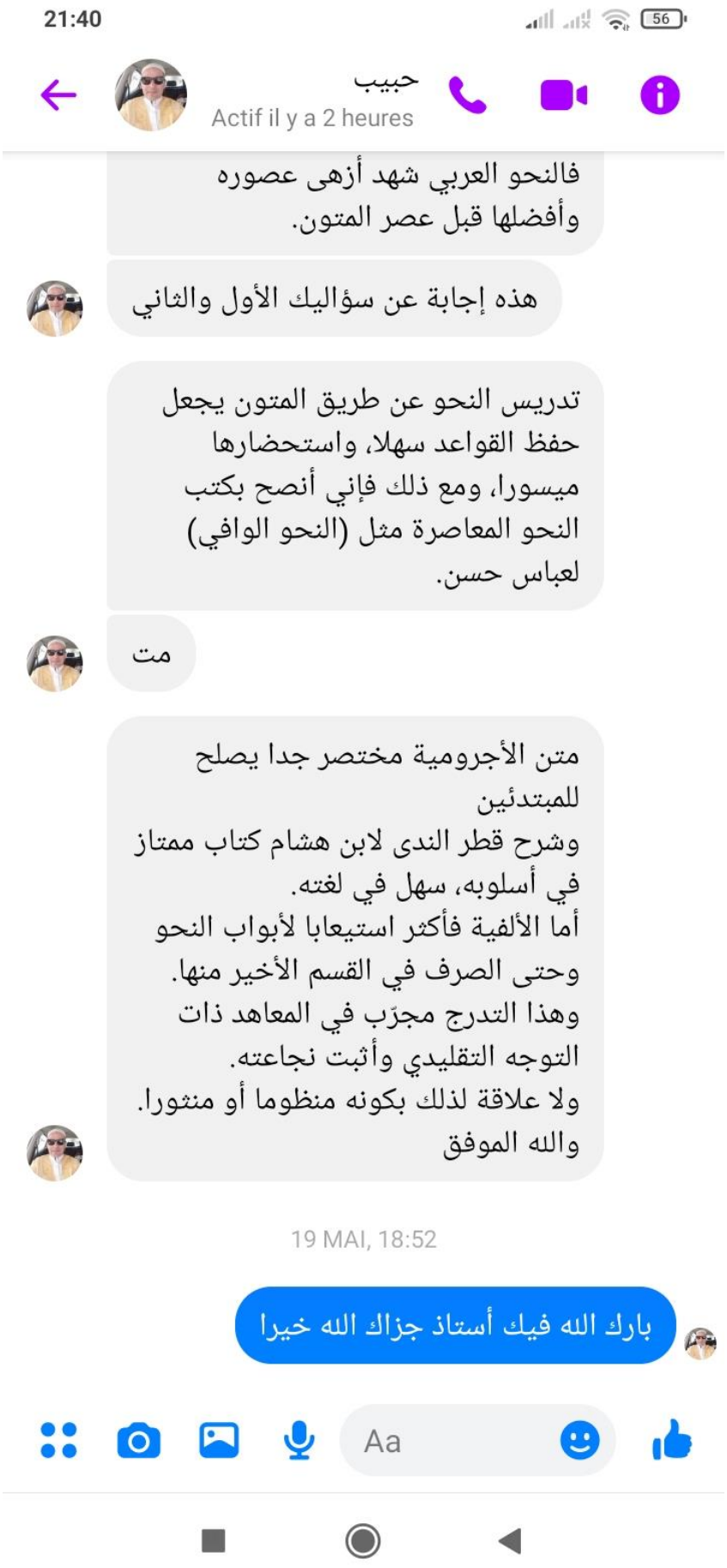
.....

21:39
56
Rechercher dans la conversation
حبيب بوزوادة
Facebook
Vous êtes amis sur Facebook
كلية الآداب واللغات جامعة معسكر Travaille chez
Habite à Mascara
VOIR LE PROFIL
19 MAI, 09:09
السلام عليكم أستاذ
أنا الطالبة زينب مرابطي من جامعة 8 ماي 1945 قالمة
طالبة سنة ثانية ماستر في كلية الآداب واللغات تخصص
تطبيقية
Aa

21:40
56
حبيب
Actif il y a 2 heures
طالبة سنة ثانية ماستر في كلية الآداب واللغات تخصص لسانيات تطبيقية
لقد كان كتابكم المعنون ب: تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية قضايا وأبحاث ملهما لنا حددنا من خلاله عنوان مذكرتنا
إذا تفضلت أستاذ أريد أن أطرح عليك بعض الأسئلة
أما عنوان مذكرتنا فهو: أثر المتون النحوية في تعليمية النحو العربي-ألفية ابن مالك أنموذجا-
ولكم منا أستاذ كل الإحترام والتقدير
19 MAI, 10:55
وعليكم السلام ورحمة الله
تفضلي بأسئلتك
وستكون إجابتي قصيرة -إذا عرفتها طبعاً- فليس لديّ النفس الطويل في الدردشة.
Vous pouvez maintenant vous envoyer des
Aa

21:40
56
حبيب
Actif il y a 2 heures
19 MAI, 14:43
حسنا شكرا جزيلا لك أستاذ
لاحظت في كتابك أنّك أحييت الحديث عن المتون العلمية(ومنها المتون النحوية) في وقت أصبح فيه هذا المصطلح غائبًا في الدراسات الحديثة
فهل أنت من مناصري تعليم اللغة العربيّة بالاعتماد على على الطرائق التراثية؟ وهل هذا يعني رفضك للطرائق الحديثة؟
19 MAI, 15:02
هل ترى أنّ العودة للتدريس بالمتون النحويّة"أمر ضروريّ "خاصة مع التراجع الملحوظ في مستوى الطلبة في مادة النحو؟
هل ترى أنّ التوفيق بين الطرائق التراثية والطرائق الحديثة ممكن في وقت تربعت فيه الأبحاث والدراسات الحديثة على الساحة
Aa

21:40
56
حبيب
Actif il y a 2 heures
هل ترى أنّ التوفيق بين الطرائق التراثية والطرائق الحديثة ممكن في وقت تربعت فيه الأبحاث والدراسات الحديثة على الساحة العلمية؟
قلت في كتابك « يُستحسن تدريس متن "الآجروميّة" للمبتدئين و"قطر الندى وبلُّ الصدى" للمتوسطين و"ألفية ابن مالك" للمتخصصين»
هل سبب جعلك "ألفية ابن مالك" للمتخصصين راجع إلى كونها متن شعري و"الآجرومية وقطر الندى وبل الصدى" متنان نثريان أم أنه راجع لأسباب أخرى؟
آسفة أستاذ إن أطلت الأسئلة وشكرا جزيلا مسبقا
19 MAI, 16:30
1-تدريس المتون جيد، وأنا من أنصاره في مراحل التكوين الأساسية، لكن لا يمكن الاعتماد عليها وحدها.
فالنحو العربي شهد أزهى عصوره وأفضلها قبل عصر المتون.
Aa


21:40
56
حبيب
Actif il y a 2 heures
فالنحو العربي شهد أزهى عصوره وأفضلها قبل عصر المتون.
هذه إجابة عن سؤاليك الأول والثاني
تدريس النحو عن طريق المتون يجعل حفظ القواعد سهلا، واستحضارها ميسورا، ومع ذلك فإني أنصح بكتب النحو المعاصرة مثل (النحو الوافي) لعباس حسن.
مت
متن الأجرومية مختصر جدا يصلح للمبتدئين
وشرح قطر الندى لابن هشام كتاب ممتاز في أسلوبه، سهل في لغته.
أما الألفية فأكثر استيعابا لأبواب النحو وحتى الصرف في القسم الأخير منها.
وهذا التدرج مجرّب في المعاهد ذات التوجه التقليدي وأثبت نجاعته.
ولا علاقة لذلك بكونه منظوما أو منثورا.
والله الموفق
19 MAI, 18:52
بارك الله فيك أستاذ جزاك الله خيرا
Aa

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

العناصر	الصفحة
مقدمة	أ – د
الفصل النّظريّ **المتون النّحويّة ودورها في تعليميّة النحو العربيّ**	
تمهيد	06
المبحث الأول:ماهيّة المتون النّحويّة	
1- تعريف المتن: لغةً	**07**
اصطلاحًا	**08**
2- أنواع المتون	**09**
3- مميزات المتون	**10**
4- نشأة المتون وتاريخها	**10**
5- دوافع تأليف المتون	**13**
6- مجالات التأليف فيها	**14**
7- المتون النّحويّة	**18**
المبحث الثاني: المتون النحويّة وتعليميّة النحو العربيّ	
1- مفهوم التعليميّة: لغةً	**21**
اصطلاحًا	**22**
– عناصر العمليّة التعليميّة	23
2- مفهوم النحو: لغةً	**25**
اصطلاحًا	**26**
3- تعليميّة النحو العربي وطرائق تدريسه.	**28**

فهرس المحتويات:

أ- صعوبات تعلم النحو العربي الأسباب والعوامل.	**29**
ب- طرائق تدريس النّحو العربيّ.	**33**
- الطريقة الاستقرائيّة (الاستنباطيّة، الهربارتيّة)	33
- الطريقة القياسيّة (الاستنتاجيّة)	36
- الطريقة التكامليّة (المعدّلة)/ طريقة النّص الأدبيّ	39
4- **البعد التعليميّ للمتون العلميّة ودورها في التحصيل العلميّ**	**41**
المبحث الثالث: نبذة عن ابن مالك والألفيّة	
1- التعريف بابن مالك	**46**
2- التعريف بالألفيّة	**49**
الفصل التطبيقي **دراسة تطبيقيّة لأثر ألفيّة ابن مالك في تعليميّة النحو العربيّ**	
تمهيد	52
1-منهج البحث	**53**
2-وسائل جمع البيانات	**53**
أ- الملاحظة	53
ب- الاستبانة	55
ج- الأسلوب الإحصائي	55
د- المقابلة	55
3-مجال الدراسة	**55**
أ- المجال المكانيّ	55

فهرس المحتويات:

ب- المجال الزمنيّ	56
ج- المجال البشريّ	56
4-عيّنة البحث وهدف اختيارها	**56**
5-تحليل الاستبيانات	**58**
أ- تحليل الاستبيانات الخاصة بالأساتذة	58
ب- حليل الاستبيانات الخاصة بالطلبة	81
6-مقابلة عبر وسائل التواصل الاجتماعي مع الأستاذ حبيب بوزوادة	**95**
7-دروس نموذجيّة في مقياس النّحو العربيّ من إعداد الدكتور صالح طواهري	**98**
- خاتمة	103
- قائمة المصادر والمراجع	107
- ملاحق	115

ملخص:

نظرًا لتراجع مستوى الطلبة في مقياس النحو أردنا الخوض في هذا الموضوع للوقوف على أسباب هذا الضعف ومحاولة إيجاد الحلول له، وارتأينا في ألفيّة ابن مالك سبيلاً لتحقيق ما نرومه، ساعين إلى الوقوف على آراء الأساتذة الجامعيين والطّلبة بشأن مسألة تقديم المحتوى النحويّ اعتمادا على المتون النحويّة، وإثبات مدى نجاعة الاعتماد على الألفيّة لتدريس النحو العربيّ بالاستناد إلى منجزات البحث اللسانيّ المعاصر في مجال التعليميّة، والاستفادة من نتائج ذلك لتحسين مستوى المتعلّمين.

Résumé

Les insuffisances que l'on constate chez les étudiants en grammaire nous ont poussés à chercher leurs origines afin d'y remédier. Pour réaliser nos objectifs, nous nous sommes référés à l'ouvrage clé de grammaire versifiée du grand docte Ibn Malik dont le titre emblématique est « Al Alfia ». Nous avons essayé aussi à la lumière des directives d'enseignants et les étudiants universitaires de transmettre le savoir grammatical en s'appuyant sur le modèle déjà cité afin de prouver son efficacité dans le processus d'apprentissage de la grammaire arabe. Les contributions de la recherche linguistique dans le domaine de la didactique des langues nous ont été des plus utiles dans l'amélioration des compétences grammaticales des étudiants.

SUMMARY:

Due to the decline in the level of students in grammar courses, we wanted to decipher this topic in order to reveal the reasons for this weakness, and try to discover solutions and remedies to it. As such, "Millennium of Ibn Malek" (Ulfiya Ibn Malik) serves as the best way to achieve what we aspire, by seeking to analyze the opinions of university teachers and students about the issue of providing grammatical content by relying on grammatical texts, and proving the effectiveness of relying on the Millennium for teaching Arabic grammar based on the achievements of contemporary linguistic research in the field of education and benefiting from its results to improve the level of learners.