الرسائل العلمية

4

القواعد النحوية والصرفية

في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة

بين النظرية و التطبيق

الصف التاسع أنموذجاً

تـــأليـف الدكتورة

شيخه عيسى غانـم العري

مركز حمدان بن محمد لإحياء التراث

HAMDAN BIN MOHAMMED HERITAGE CENTER

القواعد النحوية والصرفية في مدارس التعليم العام

بدولة الإمارات العربية المتحدة بين النظرية والتطبيق

شيخه عيسى غانـــم العري

مركز حمدان بن محمد لإحياء التراث
HAMDAN BIN MOHAMMED HERITAGE CENTER
ص.ب: 3335500 دبي، هاتف: 3737000 4 971 +

www.hhc.gov.ae
info@hhc.gov.ae
@hhcgovae
@hhcgovae
HHC Gov

الطبعة الأولى 2015 م

جميع الحقوق محفوظة

هذا الإصدار خاص بمركز حمدان بن محمد لإحياء التراث، لا يجوز إعادة إنتاج أي جزء من هذا الإصدار بأي شكل كان (بما في ذلك النسخ المصورة أو استخدام الوسائل الإلكترونية) من دون الموافقة المكتوبة لأصحاب حقوق النشر. وينبغي توجيه الطلبات الخاصة بالحصول على الموافقة المكتوبة لأصحاب حقوق النشر بهدف إعادة إنتاج أي جزء من هذا الكتاب، إلى الناشرين طبقاً لقانون حقوق النشر الدولي لعام 1956م، وللقانون الاتحادي رقم (7) لعام 2002م الخاص بحقوق النشر الخاصة بالمنشئ الأصلي والمنشئين الثانويين. وكل من يتصرف بما يخالف حقوق النشر المذكورة سيكون عرضة للملاحقة القانونية والمطالبة بالأضرار الناجمة عن ذلك.

طبع ونشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

ISBN 978-9948-17-466-0

القواعد النحوية والصرفية

في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة

بين النظرية و التطبيق

مُقدِمَةُ المرَكَز

إدارة البحوث والدراسات
مركز حمدان بن محمد لإحياء التراث

إهداء

شکر و تقدیر

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول
إشكالية الدراسة

الجانب النظري

أ -المشكلة: خلفيتها وأهميتها:

إذا كان لكل أمة أن تعتز بلغتها وتفخر بهويتها الثقافية وإبداعاتها الحضارية، وأن تحافظ على تراثها وتميزها عن غيرها من الأمم، فإن للأمة العربية والإسلامية أن تعتز بالحضارة العربية الإسلامية، وباللغة العربية على وجه الخصوص؛ فمنزلة اللغة العربية في أفئدة أبنائها الناطقين بها تفوق منزلة باقي اللغات: ذلك أنها ليست مجرد وسيلة تواصل ووعاء للثقافة والحضارة فحسب، بل هي علاوة على ذلك لغة القرآن الكريم، الذي نزل به الروح الأمين على قلب إمام الأنبياء وسيد المرسلين، ليكون من المنذرين، فقال تعالى: ﴿ وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٩٢﴾ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾ ﴾، (سورة الشعراء 192-195). وقد جاءت السنة الشريفة بياناً للقرآن وبلغته البينة المشرقة: فلا سبيل أمامنا إلى تلاوة القرآن والاطلاع على دلالاته وإيحاءاته إلا بمعرفة اللغة العربية، لغة الإسلام والوعاء الحامل لأصول الدين وفروعه: فبها تُستنبط الأحكام، وعن طريقها نتذوق تراثنا العربي والإسلامي، وبواسطتها نتغلغل في أعماق الحضارة الإسلامية.

ومعلوم أن اللغة أداة التفاهم والتواصل الأولى بين بني البشر، ووسيلة متقدمة من

وسائل الاتصال بينهم، وهي كذلك، وعاء العلم ومستودع الثقافات وإنتاج العقول. ونظرا لهذه الوظائف الجوهرية للغة، نجد الأمم المتحضرة تتسابق للحفاظ على لغاتها القومية، وتسعى لتطويرها والاهتمام بها؛ إذ تشكل كل لغة مكونة أساسية من مكونات الهوية الثقافية والحضارية للأمة، ومصدر اعتزاز وفخر لجميع أفراد تلك الأمة؛ لذلك كله، تتجه الشعوب والدول في شتى أنحاء العالم إلى تعليم لغاتها الرئيسة أو الأساسية لنشئها الجديد، على أسس سليمة تضمن استمرار هذه اللغة وتطورها، بما يستوعب مستجدات التطور العلمي والتقني، ويستجيب لكافة عوامل التغيّر والتطور الحضاري الشامل المواكب لحركة التاريخ.

وقد تكثفت هذه الجهود، خاصة في العقود الأخيرة من القرن الماضي ومطلع القرن الجديد، نظرا لتسارع الثورة العلمية والتكنولوجية، مما ألقى بظلاله على اللغات في كافة أنحاء العالم، وجعلها أمام تحد أساسي يتمثل في استيعاب ومواكبة هذا الانفجار الهائل في كافة مجالات الحياة العلمية والصناعية والتقنية والمعلوماتية والاستثمارية والاجتماعية وغيرها.

فاللغة التي لا تستطيع أن تواكب هذه النقلة النوعية في العلوم والتكنولوجيا وأثارها علي الشعوب والأمم محكوم عليها بالتنحي عن وظيفتها الأساسية كأداة للتواصل والاتصال مع الآخرين، وهذا ما بدأ يضغط بشدة على اللغات الوطنية والقومية، في خضم عولمة متسارعة تستهدف (في جوانبها السلبية) قيم وعادات وتقاليد الأمم المختلفة والضعيفة؛ فقد أمست لغات هذه الأمم مهددة بالانقراض والاعتماد على اللغات التي تعبر عن روح العصر بكافة سماته وملامحه.

وتعد اللغة العربية من اللغات التي تستخدمها فئة كبيرة من البشر، فهي ليست لغة العرب فحسب، بل هي لغة ما يزيد على مليار من المسلمين، لأنها لغة القرآن التي يتعلمها المسلمون ويستخدمونها، وإن بدرجات متفاوتة، في شتى أنحاء العالم.

ومعلوم أن اللغة العربية لغة حية متطورة عبّرت، قبل نزول القران الكريم، عن حياة العرب في جاهليتهم وعن حاجاتهم وآمالهم بألفاظ متصلة بمضامين الانسان وما يحف به من حضارة وثقافة، وبمحتويات البيئة وما تشمله من حياة وجماد. فلما جاء القرآن الكريم الذي أودع الله سبحانه وتعالي فيه أسراراً عجيبة، فأحكمه في روعة من البيان، وسمو في المعانـــي، قال تعالى: ﴿ بَلْ هُوَ قُرْءَانٌ مَّجِيدٌ ﴿٢١﴾ فِي لَوْحٍ مَّحْفُوظٍ ﴿٢٢﴾ ﴾، (البروج/ 21، 22)، وقال جل من قائل: ﴿ لَّا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ ۖ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ ﴾، (فصلت / 42).

جاء هذا القرآن تعبيراً عن العلم الإلهي وعلم الحقائق الكونية، وبالألفاظ نفسها التي يستخدمها العرب، وهكذا كانت النقلة النوعية هائلة في معاني الكلمات التي انطلقت في هذا العهد لتعبر عن معاني إلهية وكونية عميقة ودقيقة، فكانت اللغة العربية، بهذا المعنى، أشبه بالنخلة: أصلها ثابت في تربة (عالم الشهادة) وفرعها في السماء يستقي من (عالم الغيب) معانيه وإيحاءاته[1]. ولما كانت اللغة العربية قد عبّرت عن معان ومدلولات الحضارة العربية الإسلامية في عصورها الذهبية المزدهرة، عندما كان العالم شرقاً وغرباً يسوده التخلف والجهل، فقد شكلت الأداة التي حفظت لنا مضامين تلك الحضارة باقتدار وكفاءة؛ إلا أن واقع اللغة العربية المعاصر لم يكن كما كان سابقاً، فإن هذا الواقع تزاحمه وتشاركه لغات أجنبية أخرى، ولهجات عامية، تحاول بقوة أن تضعف من تأثير اللغة العربية، ومن تطورها وتمنعها من استيعاب علوم وتكنولوجيا العصر.

أما أهمية اللغة العربية في العملية التعليمية فإنها تنبع من الهدف الذي تسعى إليه وهو تكوين العنصر الأهم في شخصية المتعلم، ويتمثل هذا العنصر في إتقان الفرد

(1) أحلام ماهر محمد حميد (2003م) (صيغة فعل في القران الكريم – دراسة صرفية دلالية)، أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية الآداب، جامعة الموصل – العراق ص2.

لغته القومية، فبها يتعلم الإنسان ويفهم ويقضي حاجاته المختلفة في المجتمع الذي يعيش فيه، وبها يفكر ويبدع ويعبر عن فكره وإبداعه، وبها يعبر عن مشاعره وأحاسيسه.

فاللغة وسيلة تعلم وتحصيل للثقافات، ووسيلة تزود بالكثير من القيم: فبها يستطيع الفرد أن يكيف سلوكه مع تقاليد المجتمع، فمقومات الخلق لدى كلفرد إنما تتشكل مما يسمع وتتمظهر في ما يقول، إذ يتأثر كل منا بما يسمع، ويؤثر بما يقول[1].

ولئن كان بوسع المتعلم للغة أن يكتسب التواصل اللغوي السليم استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، إلا انه لن يستطيع ترسيخ ذلك وإنضاجه وإعطاءه طابعا مطردا إلا من خلال إلمامه بالقواعد النحوية فهي مصدر أساسي لجمال الأسلوب وطلاقة اللسان وصحة المنطق وسلامة الكتابة من الخطأ، كما أن لها دوراً كبيراً في تكوين اتجاهات عقلية لدى المتعلمين وتنمية عقولهم وصقلها. فالجهل بعلم النحو يفسد ما نصوغه من الكلام، ويخل بما نقصد من المعاني[2].

ولقد ارتبط النحو بالصرف ارتباطاً جعل علماء اللغة يطلقون عليهما اسماً واحداً هو «قواعد اللغة» أو ما يفضّل بعضهم ترجمته بالنحو على أساس أن النحو لا ينفصل عن الصرف ولا يستغني أحدهما عن الآخر[3].

ويقوم النحو بالبحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، ولا يقتصر دوره في العرف الحديث على البحث في الإعراب ومشكلاته، وإنما يأخذ في الحسبان أشياء مهمة: كالموقعية والارتباط الداخلي بين وحدات الجملة والعبارة وما إلى ذلك[4].

---

(1) محمد صالح سمك – فن تدريس اللغة العربية مكتبة الأنجلو المصرية 1979م ص 24.

(2) ابن الأثير – المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر تح/ بدوي طبانة وأحمد الحوفي – مصر ج2 ص 14.

(3) د. كمال محمد بشر، دراسات في علم اللغة _ دار المعارف ط السادسة 1986م ص13.

(4) المرجع السابق ص33.

وعلى الرغم من أهمية النحو ودوره في تقويم اللسان وصونه من اللحن والانحراف إلا أن الشكوى من صعوبته وضعف المتعلمين فيه مازالت مستمرة ومقلقة. وترتفع الشكاوى من ضعف التلاميذ في مادة اللغة العربية وعدم قدرتهم على القراءة الصحيحة والكتابة السليمة الخالية من الخطأ في جميع المراحل الدراسية.

وتعد ظاهرة الضعف اللغوي لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة من الظواهر الماثلة للعيان والتي تستحق منا البحث والدراسة، ولعل السبب الرئيس في ذلك يعود لما للغة من أثر على مستوى التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية الأخرى؛ فاللغة أداة التفكير، وهي المرآة العاكسة للمستوى الثقافي للفرد والمجتمع، فغالباً ما يؤدي تدني المستوى اللغوي إلى تدن في الفكر والثقافة، وقصور في تحصيل المعرفة في أشكالها وأبنيتها المختلفة. ويبدو جلياً الاهتمام بهذه الظاهرة من خلال المؤتمرات والندوات التي عقدت في أنحاء الوطن العربي خلال العقدين الأخيرين، من أجل دراسة جوانب الضعف في الظاهرة اللغوية ومحاولة حصر الأسباب الكامنة وراءها وتقديم الحلول العملية للمشكل [1].

من هذه الندوات: ندوة الجزائر 1976 – وندوة عمان 1978، وندوة الرياض 1985، وندوة قطر 1989، وندوة الشارقة 1994.

ومنذ ذلك الوقت وتنفيذا لهذا التوجه الذي عبّرت عنه توصيات هذه الندوات والمؤتمرات، خصصت إدارة التربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم برنامجاً مستمراً لبحث مشكلات اللغة العربية وتيسير تعليمها لتمكين المواطن العربي من التعبير عن أفكاره وثقافته وخبراته في إطار العصر الذي يعيش فيه، وفي

(1) ضعف الطلبة في اللغة العربية – ظاهرة تبحث عن علاج، جريدة الخليج – العدد 9848 غرة ذي القعدة 1424ه – 24/ 12/ 2003 – ص3.

الوقت ذاته تمكين هذا المواطن من الاتصال بروائع تراث أمته وفهما واستيعابا [1].

وأولى الخطوات التي بدئ بها لتنفيذ هذا المشروع هو لقاء عمان (اجتماع خبراء التعليم) عام 1974م، والذي ضم عدداً من المتخصصين في اللغة العربية وفي طرائق تدريسها، وقد خصصت أعمال المؤتمر لبحث مشكلات تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام وتحديدها وترتيب أولوياتها واقتراح خطط لبحثها مستقبلاً. ومن الذين أشاروا إلى مشكلة الضعف في اللغة العربية الدكتور عبد الكريم خليفة: كان ذلك خلال الندوة الأولى لمجمع اللغة العربية الأردني الذي عقد في عمان 18/ 12/ 1977م والتي خصصت لعلاج الضعف اللغوي. فقد بين الدكتور أن: «هناك مشكلة تستدعى الاهتمام والمناقشة وهي مشكلة الضعف العام في اللغة العربية؛ فعلى الرغم من انتشار التعليم في العالم العربي بشكل واسع لا يزال خريج الثانوية في الغالب عاجزا عن قراءة صفحة واحدة قراءة صحيحة، وعن كتابة رسالة قصيرة دون أخطاء كثيرة في الإملاء، وفي التراكيب وفي القواعد النحوية والصرفية، وليس خريج الجامعة بأحسن حالاً منه. يضاف إلى ذلك أن الكثير من المعلمين والمعلمات الذين يدرسّون اللغة العربية نفسها يعانون ضعفاً ملموسا فيها، وكذلك الكثيرين من الكتاب أنفسهم، ولاسيما الشبان[2].

ورغم ما حظيت به اللغة العربية من اهتمام ودراسة وتقص وتمحيص لدى الباحثين والمفكرين العرب الذين أفنوا حياتهم في خدمة العربية، إلا أن هناك صيحات تتعالى وشكاوى متسارعة من ضعف التلاميذ في اللغة العربية بشكل خاص في معظم الدول العربية، رغم الاهتمام الواسع لهذه الدول بهذه اللغة

---

(1) اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – عمان – نوفمبر 1974 ص 1.

(2) مجلة – مجمع اللغة العربية الأردني، العدد الأول، سنة 1978.

باعتبارها لغة التدريس في جميع المناهج الدراسية، وفي مختلف مراحل الدراسة، وباعتبارها المادة الرئيسة في المناهج، حيث يعد النجاح فيها شرطاً أساسياً للانتقال من صف إلى صف في المرحلتين الإعدادية والثانوية؛ وأهم من ذلك: أنها تعد أداة يتوقف عليها نجاح التلاميذ في الامتحانات النهائية لهذه المراحل في الأغلبية العظمى من هذه الدول [1].

كما يظهر الضعف اللغوي من خلال توجه كثير من المهتمين بأمر اللغة إلى إجراء البحوث والقيام بالدراسات التي تعالج هذا الضعف، وقد أسفرت هذه الدراسات عن وجود ضعف ملموس في اللغة العربية لدى المتعلمين في جميع المراحل الدراسية وخاصة النحو، فقد ذكرت بنت الشاطئ أن: «ما يدرسه المتعلمون إنما هي قواعد صنعة وقوالب صماء تجهد المعلمين تلقينًا والمتعلمين حفظًا دون أن تكسبهم ذوق العربية ومنطقها وبيانها»[2].

وقد توالت الدراسات والبحوث في هذا المجال، فمنها (دراسة رمضان 79)، و(شعيشع 81)، (وأبو ضيف مرز 84)، (النجار 84)، (لقديم 88)، (الفارسية 95)؛ كما بحث العديد من التربويين والمختصين باللغة العربية أسباب ضعف الطلاب باللغة العربية عامة والنحو خاصة؛ ومنهم الدكتور (مجاور) الذي يرى «أن سبب ضعف التلاميذ في هذه المادة يعود إلى فقدان الدافع لتعلمها، وإلى طريقة التدريس المتبعة في المدارس»[3]. ويرد الدكتور (محجوب) أسباب الضعف إلى الفجوة

(1) محمود احمد السيد 1983 تطور مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعلم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس، مجمع اللغة العربية الأدبي، العدد الأول 1987 ص 24.

(2) عائشة عبد الرحمن لغتنا والحياة – دار المعارف ط21سنة، تونس؟ 1991، ص187.

(3) ينظر: عباس محجوب / مشكلات تعلم اللغة العربية، حلول نظرية وتطبيق – دار الثقافة الدوحة 1986، ص67، وكذلك: حسن شحاتة – تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق – المصرية اللبنانية، ط1ص202.

بين لغة التخاطب اليومية واللغة الفصحى[1]. ويذكر الدكتور (حسن شحاتة): «أن أسباب صعوبة النحو ترجع إلى تكدس أبواب النحو في مناهجنا، وإلى أن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظري دون التطبيقي». ويؤكد الدكتور (حسن البجه) على أن الضعف في مادة النحو يرجع إلى أن «اختيار الأمثلة والشواهد النحوية لا يتوافق وطبيعة المتعلمين ولا يتصل بواقعهم اللغوي» [2].

ومع كل هذه الجهود فإن واقع تعليم اللغة العربية مازال محيراً نتيجة التباين بين الجهد المبذول والنتائج المحققة. فحين نستقرئ واقع التعليم في مدارسنا، ونحلّل المستوى الأدائي لطلابنا، بعد قضاء فترة من الزمن في تعلم المهارات اللغوية، نجد أن الضعف مازال مستفحلاً ومستشرياً.

وتمثل اللغة العربية بالنسبة لنا – نحن أبناء الخليج العربي – أهمية كبرى لكون بلادنا تستقطب أعداداً هائلة من الجنسيات المختلفة، مما ينعكس على استخدامها والحفاظ على معاني مفرداتها؛ فالمؤسسات التربوية على اختلاف درجاتها تهتم باللغة العربية كلغة دينية وقومية، وتخشى عليها من رياح التغيير سواء على مستوى التخاطب، أم على مستوى التعبير الوظيفي أم على مستوى استخداماتها في سياق الحياة اليومية.

وكما جاء في جريدة الخليج، فقد «أثبتت آخر المسوحات التي أجرتها وزارة التربية في هذا الشأن أن مشكلة الضعف اللغوي تضرب الحقول التعليمية في الإمارات كافة ودون استثناء، وأن هناك طلبة يصلون إلى الصف الرابع الابتدائي بدرجة (أميون) يفتقدون المهارات الأساسية للغة العربية من قراءة وكتابة ومحادثة

(1) عبد الفتاح حسن البجه – أساليب تدريس اللغه العربية – دار الكتاب الجامعي السنة2001 ص284.

(2) مشكلات تعلم اللغة العربية في مراحل التعليم الاساسي – في الوطن العربي – الشارقة 1994 ص8.

وتواصل، الأمر الذي ينسحب على مستوياتهم في المواد الأساسية الأخرى، والتي يتطلب التعامل معها وتحصيلها واستيعابها توافر مهارات القراءة والكتابة بشكل محدد ولحد أدنى، للتحصيل والفهم».

ومن جانبه، يقربنا الدكتور (ثابت الخطيب) الموجه الأول للغة العربية من أبعاد المشكلة أو الظاهرة حين يقول: «مشكلة ضعف مستوى الطلبة في اللغة العربية قديمة ومزمنة وليست مقصورة على دولة عربية بعينها، بل تشمل كل الوطن العربي. والدليل على ذلك ما تكشفه المؤتمرات والمنتديات العربية في هذا الشأن[1].

ويضعنا هذا الكلام على في صميم المشكلة، أي: في المستوى المعرفي والتربوي لمعلم؛ إذ يشير إلى أن هناك ضعفاً في مستوى المعلمين المتخصصين في اللغة العربية. وفي هذا الصدد يمكن الاستشهاد بنتائج الاختبارات التحريرية التي تجريها سنوياً الوزارة لمعلمي اللغة العربية، وهم يمثلون بلداناً عربية متعددة حيث لم تتجاوز نسبة النجاح في هذه الاختبارات ٪50 رغم أن الاختبارات بعيدة كلياً عن أي تعجيز وتكتفي بقياس خلفية المعلمين وكذلك مستواهم الذي يفترض أن يصل إلى درجة المقبول [2].

وتؤكد جريدة الخليج أن الوزارة لم تجر مسحاً شاملاً على مستوى الدولة للوقوف على حجم مشكلة ضعف الطلبة في اللغة العربية. وقد كشفت وزارة التربية والتعليم والشباب أمام مكتب التربية العربي لدول الخليج عن معاناة حقيقية بسبب النقص والقصور في أساليب تدريس اللغة العربية وتقويمها ومتابعتها إلى جانب انخفاض مستوى القراءة لدى نسبة عالية من طلبة الثانوية العامة؛ قياساً بمستوى المهارات التي حددها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج إلى

(1) جريدة الخليج، العدد 8984 – الأربعاء غرة ذي القعدة 1424هـ 2003ص 24/ ديسمبر9.
(2) جريدة الخليج – مرجع سابق – ص9.

جانب ركاكة وسطحية كتابات أغلب الطلبة، وضعف مستواهم في مهارات الإملاء والخط.

ويتجلى الاهتمام بقضية الضعف اللغوي على مستوى دولة الإمارات من خلال الندوات والمحاضرات؛ وأذكر منها على سبيل المثال: ندوة توجيه اللغة العربية، المنعقدة في (أبو ظبي – يناير 1985)، بعنوان (قواعد اللغة العربية المشكلة والحل)، وندوة (أساليب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي)، المنعقدة في (الشارقة 23/ 26/ 10/ 1994)، وأحدثها ملتقى اللغة العربية في أبو ظبي 2005، والذي ناقش في أوراق أعماله (ظاهرة الضعف اللغوي أسبابها وعلاجها). وفي هذا الصدد أصدرت حكومة الشارقة مرسوماً أميرياً بإنشاء جمعية حماية اللغة العربية، والمعنية بمعالجة هموم وقضايا اللغة العربية، وذلك في 28 سبتمبر 1999 بموجب القرار الوزاري رقم (559) سنة 1999، من أجل هدف عظيم هو خدمة لغتنا لغة القرآن. ويرجع الاهتمام بالمشكلات المتعلقة بتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي إلى ما تكتسيه هذه المرحلة من أهمية في بناء شخصية الفرد ورسم معالم التطوير في مجال التربية ووضع الأسس الصحيحة التي يقوم عليها بناء المعرفة اللغوية والتكوين الوجداني، ونمو الفكر القومي والتثقيف الصحيح؛ ذلك أن هذه المرحلة تشكل البنية الأساسية لجميع المتعلمين وتتولى تشكيل شخصياتهم وتنمية عقولهم، وبناء وجدانهم، إذ فيها يتشربون قيم المجتمع وأخلاقه ويكتسبون أدوات التعلم ووسائل الاتصال التي تمكنهم من الاندماج الإيجابي في محيطهم والاتصال الحي بروائع تراث أمتهم[1].

وجاء في ورقة الدكتور (عبد القادر فضيل) المقدّمة لمنظمة التربية والثقافة والعلوم أن نتائج البحوث والندوات ليست في مستوى هذه الجهود، ولا هي

(1) مشكلات تعلم اللغة العربية – مرجع سابق، ص2.

متكافئة مع الأهداف المسطرة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي؛ إذ أن مستوى الكثير من الطلاب في اللغة العربية ضعيف لا يؤهلهم لمواصلة الدراسة في المرحلة الثانوية، ولا يمكنهم من فهم التراث المكتوب، ولا يسمح لهم بالانخراط في الحياة التي تتطلب مستوى من إتقان المهارات اللغوية، وحتى الطلاب الذين تمكنوا من استكمال تعليمهم في المرحلة الثانوية وانتقلوا إلى الجامعة لم يتطور مستواهم اللغوي كثيراً عما كان قبل ذلك، بل كثيرا ما يندهش المرء حين يرى الضحالة الفكرية التي تطبع كتابات الطلاب وكلامهم، والفوضى التعبيرية التي تترجم هذه الضحالة الفكرية والاضطراب في التنظيم؛ يضاف إلى ذلك الضعف الملحوظ في القواعد النحوية والصرفية والإملائية، والعجز البين عن توظيف المفردات والصيغ والتراكيب توظيفاً سليماً مما يدل على جهل واضح بأساليب اللغة وخصائصها وقواعدها، فالكثير من الطلبة يعجز عن إنشاء فقرة سليمة المبنى واضحة المعنى متماسكة العناصر[1].

وقد ذكر الدكتور (ثابت الخطيب) في مجلة (التربية) أنه «إذا افترضنا أن إيجابيات العوامل المؤثرة في نتاجات التعليم أكثر من سلبياتها، بوجود المعلم المؤهل، والمنهاج المتطور، والمبنى المدرسي المناسب، والوسيلة التعليمية الهادفة، والأسرة المتعاونة وما يرتبط بذلك من وجود أجهزة الإشراف التربوي والإدارة المدرسية الواعية فإننا نتوقع مردوداً تربوياً ناجحاً يتمثل في متعلمين يتخرجون من التعليم العام قادرين على توظيف القواعد النحوية والصرفية في حياتهم توظيفاً ناجحاً، ولكن الحقيقة التي تصدمنا رغم وجود كثير من هذه الإيجابيات أن حشداً كبيراً من خريجي التعليم العام يظل جاهلا للغة التي تعلموها خلال اثني عشر عاماً،

(1) عبد القادر فضيل – مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الوطن العربي 1994 ص 2.

محفوفاً بمظاهر الضعف في الحديث الصحيح السليم والكتابة المعبرة الخالية من الخطأ والقراءة الصحيحة بمهاراتها المختلفة [1].

مشكلة الدراسة

من المعروف أن للغة العربية أهمية قصوى في حياة الإنسان العربي بوصفها وعاء لهويته وتراثه، خصوصا في منطقة الخليج العربي، نظرا لكونها تستقطب عدداً هائلاً من الجنسيات المختلفة، من الذين يتكلمون بلغاتهم الوطنية الخاصة؛ فالخطر يبدو ماثلاً في كل يوم على اللغة العربية، سواء في أماكن العمل، والمنازل أو في الحياة اليومية، إذ يضطر المواطن لإيجاد أساليب مختلفة للتفاهم والتواصل مع أفراد هذه القوميات الوافدة، وهذا ما ينعكس سلبياً على استخدامات اللغة العربية، والحفاظ على معاني مفرداتها، واستخدامها في العلوم والحياة العامة على حد سواء.

وبما أن المؤسسات التربوية على اختلاف دراجاتها وأنواعها، تهتم باللغة العربية كلغة وطنية وقومية، فإن لوثة التعبير المتدني وغير السليم بها، سيكون لها أثر سلبي علي حياة اللغة العربية وسلامة استخدامها، سواء على مستوى التخاطب، أم على مستوى التعبير الكتابي الوظيفي، أم على مستوى التحدث الاعتيادي في سياق الحياة اليومية.

وهذا الأمر ينسحب بداهة على استخدامات اللغة العربية في المدارس والمؤسسات التربوية ذات العلاقة، وبما أن الاستخدام الصحيح للغة العربية (قراءة وكتابة وتحدثاً) يعتمد، إلى حد كبير، على ضبط الكلام، من خلال تعلم القواعد النحوية والصرفية في مؤسسات التعليم العام، فإن هذه المراحل التعليمية تتحمل الجهد الكبير والمسؤولية المضاعفة لتحقيق ذلك الهدف.

---

(1) مجلة التربية العدد (67) السنة التاسعة – نوفمبر 19990 – وزارة التربية والتعليم – الإعلام، ص 32.

ورغم أن الأسس النظرية والأهداف التربوية والإرشادات التي تسعى لتحقيق أهداف تعليم وتعلم اللغة العربية تبقى واضحة، إلا أن هناك شكاوى واسعة، حول ضعف استخدام اللغة العربية بين الطلبة، ليس فقط على مستوى أسر الطلبة أو المدرسين، وإنما على مستوى الخبراء والمتخصصين الذين يتابعون باهتمام مؤشرات القوة والضعف في استخدامات اللغة بين الطلبة؛ حيث تشير نتائج امتحانات اللغة العربية في المدارس والجامعات إلى تدني مستوى الناطقين بها[1].

ويتساءل الخبراء، ما هو سبب ضعف أبنائنا في اللغة العربية؟ هل المشكلة تكمن في الجامعة التي تعد المعلم؟ أم أن طرائق التدريس عقيمة عديمة الجدوى؟ أم السبب كامن في صعوبة الكتب المقررة؟ وهل المشكلة في المتعلم، أم في أسرته، أم في المجتمع المحيط به؟..... الخ، أسئلة عديدة يحس بها المواطن العادي قبل المتخصص أحياناً[2].

مما سبق يتضح أن هناك مشكلة محددة تكمن في ضعف استخدام اللغة العربية في مدارسنا، ولدى مخرجات هذه المدارس، وبما أن الاستخدام الصحيح للغة يعتمد اعتماداً كبيراً على القواعد النحوية والصرفية التي يدرسها الطلبة، ولما كانت موضوعات اللغة عديدة ومتشعبة (البلاغة، والقراءة، والتعبير بكافة أنواعه والأدب بكافة فنونه.....)، فإن الخوض في كافة هذه الموضوعات يحتاج إلى فريق عمل متخصص وزمن طويل، ومتطلبات عديدة ومتشعبة؛ ولما كانت القواعد النحوية والصرفية هي الأساس الذي يحتاجه المتعلم ليبني عليه كافة عناصر استخدام اللغة بصورة صحيحة، فقد اخترنا (تدريس هذه القواعد بالتفصيل) موضوعا لهذا العمل، لعلنا من خلال هذه الدراسة نضع اليد على السبب أو الأسباب الموضوعية الواقفة

(1) ندوة: (العربية تحتضر في مدارسنا وجامعاتنا)، جريدة البيان، العدد 9095، الصادر في 7-ابريل-2005م الموافق 28-صفر-1426ه، الإمارات العربية المتحدة.

(2) المصدر السابق (مقدمة الندوة).

وراء ضعف استخدامات الطلبة للغة العربية بصورة مرضية، وبناء على ذلك، فان الإشكالية التي تنطلق منها هذه الدراسة تتمثل في غياب المعرفة العلمية الدقيقة بأسباب ابتعاد الطلبة عن العربية الفصحى، أو ضعف استخدامهم لها بالمستوى المطلوب، والمحدد في الأسس النظرية لتعلم هذه المادة.

تحديد المشكلة:

في ضوء ما سبق، يمكن تحديد أبعاد المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

1 - ما الأسس النظرية للقواعد النحوية والصرفية في مدارس التعليم العام، وبشكل خاص في الصف التاسع الأساسي؟

2 - وما التطبيقات التي تتم في بعض صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: (المستويين الثالث والرابع)؟

3 - ثم، ما الفروق أو الفجوات (Gab) بين الأسس النظرية والتطبيقات في المدارس (الصف التاسع الأساسي نموذجاً)؟

أهداف الدراسة:

من خلال مشكلة الدراسة ومحدداتها، يمكن تلخيص أهدافها في ما يلي: -

1 - التعرف على الأسس النظرية لتدريس القواعد النحوية والصرفية في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة.

2 - التعرف على الواقع التطبيقي لتدريس القواعد النحوية والصرفية في مدارس التعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة، في ضوء الأسس النظرية لهذه القواعد.

3 - التعرف على بعض جوانب القوة والضعف في تدريس القواعد النحوية

والصرفية في مدارس التعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة، من خلال تحليل دروس واقعية من الميدان.

4 – التعرف على أسباب ضعف أداء الطلبة في استخدام اللغة العربية في التحدث، والتعبير والمناقشة والكتابة.

محددات الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على المحددات الآتية:-

1 – مادة القواعد النحوية والصرفية المقررة للصف التاسع الأساسي، وبعض الصفوف السابقة لها في دولة الأمارات العربية المتحدة.

2 – السنة الدراسية 2003/ 2004م – 2004/ 2005م.

3 – يقتصر رصد الواقع التطبيقي والدراسة الميدانية على عينات من المدارس والطلبة والمعلمين.

الدراسة الحالية:

يتوقع من هذه الدراسة أن تحدد بوضوح واقع تدريس القواعد النحوية والصرفية في مدارس التعليم العام، وأن تعين المواقع المسؤولة، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، عن تدني استخدامات اللغة العربية في الحياة اليومية، حتى داخل صفوف الدراسة (إن وجدت)؛ وبذلك تضيف الدراسة ضوءاً جديداً باتجاه تشخيص صعوبات أو تدني استخدام اللغة العربية وتطبيقها في مدارسنا التي تعد المصدر الأساس لبناء جيل جديد يهتم بالحفاظ على هويته الوطنية من خلال التمسك باللغة القومية، لغة القرآن والسنة.

خطة الدراسة:

في ضوء الأهداف السالفة الذكر، يتجه البحث إلى تنفيذ الخطة الآتية:

1 – الإطلاع على الأدبيات التربوية المتعلقة بالدراسة وبخاصة تدريس القواعد النحوية والصرفية في مدارس التعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك من خلال:

- فلسفة تعليم اللغة العربية بصورة عامة.
- الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في مدارس التعليم العام.
- الأهداف التعليمية لتدريس النحو والصرف في مرحلة التعليم الأساسي.
- الأهداف الخاصة لمادة اللغة العربية للصف التاسع الأساسي.
- مرتكزات تدريس القواعد والصرف.
- مرتكزات تقويم القواعد والصرف... وذلك طبقاً للمفصلة التالية:

مقدمة:

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة وأهميتها، وأهدافها وخطتها وحدودها.

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة:

أ – خصائص اللغة العربية:

1 – ظاهرة تمايز اللغة صوتياً: (مؤشرات الاستفادة منها في التدريس).
2 – ظاهرة الترادف: (مؤشرات الاستفادة منها في التدريس).
3 – ظاهرة الاشتقاق: (مؤشرات الاستفادة منها في التدريس).
4 – ظاهرة القياس: (مؤشرات الاستفادة منها في التدريس).
5 – الظاهرة الإعرابية: (مؤشرات الاستفادة منها في التدريس).
6 – ظاهرة الإيجاز: (مؤشرات الاستفادة منها في التدريس).
7 – ديمقراطية اللغة العربية: (مؤشرات الاستفادة منها في التدريس).

ب – موقع النحو والصرف بين فروع اللغة:

– مقدمة

– الصرف في اللغة والاصطلاح.

– النحو في اللغة والاصطلاح.

– وظائف النحو.

– أهداف تعلم النحو.

الفصل الثالث: فلسفة تعلم اللغة العربية والمنطلقات التي يقوم عليها منهجها في دولة الإمارات العربية المتحدة.

1 – فلسفة تعلم اللغة العربية: المفاهيم المرتبطة بها.

2 – المنطلقات الحديثة في وضع منهج اللغة العربية.

أولاً: منطلقات مؤثرة في بناء المنهج.

ثانياً: المنطلقات المبنية على عوامل مؤثرة في عناصر المنهج.

ثالثاً: المنطلقات المبنية على عوامل مؤثرة في تنظيم المنهج.

3 – ترابط منهج اللغة العربية مع مناهج المواد الأخرى.

الفصل الرابع: تخطيط وتنفيذ منهج اللغة العربية في التعليم الأساسي

_ تمهيد

أولاً: الأهداف التربوية العامة.

* فئة الأهداف التربوية.
* فئة الأهداف التعليمية.

ثانياً: أهداف منهج اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

ثالثاً: محاور أهداف المنهج.

أهداف تتصل بالاحتياجات الإنسانية والشخصية للمتعلم.

1 – أهداف تتصل بعلاقة المتعلم بالقضايا الاجتماعية المعاصرة.

2 – أهداف تتصل بعلاقة المتعلم بالبيئة المحلية.

3 – أهداف تتصل بميادين العمل والإنتاج.

4 – أهداف تتصل بتنمية اتجاهات المتعلم المستمر.

رابعاً: الأهداف العامة للغة العربية وأهداف تدريسها.

خامساً: أهداف تعلم النحو والصرف في التعليم العام في دولة الإمارات:

- معايير تحقيق الأهداف في نهاية الصف التاسع.
- الخبرات التي يتعرض لها المتعلم من الرابع إلى التاسع الأساسي:

أولاً: الخبرات النحوية التي يتعلمها المتعلم:

* من الصف الرابع إلى السادس الأساسي.
* في الصف السابع والثامن الأساسي.
* (خبرات جديدة) في الصف التاسع الأساسي.

ثانياً: الخبرات الصرفية التي يتعلمها المتعلم.

الفصل الخامس: واقع تدريس النحو والصرف في التاسع الأساسي (كنموذج)

– المقدمة:

1 – دليل المعلم في تحقيق أهداف المنهج (عرض وصفي).

* محتوى دليل المعلم: الباب الأول والباب الثاني والباب الثالث والباب والربع.

2 – مضمون المنهج والخبرات التعليمية.

3 – تحليل الخبرات والمفاهيم النحوية والصرفية المقررة على طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (السادس – التاسع).

* إجراءات التحليل:

* مبررات التحليل:

4 – نتائج التحليل.

5 – استنتاج عام.

6 – طرائق التدريس.

7 – الوسائل التعليمية.

8 – أسس التقويم في كتاب التاسع الأساسي.

9 – تحليل ونقد.

الفصل السادس: نماذج تطبيقية لتدريس المفاهيم والموضوعات النحوية والصرفية المقررة.

– مدخل: أسس مشاهدة ونقد الدروس المنفذة.

– نماذج لخطط دروس منفذة في النحو للصفوف من السادس إلى التاسع.

– استنتاج عام.

– مقارنة عامة بين الأسس النظرية والتطبيق الفعلي في المدارس.

الباب الثاني: الدراسة الميدانية:

الفصل الأول: أهمية الدراسة الميدانية وأهدافها وفرضيتها.

الفصل الثاني: منهجية البحث وإجراءاته.

الفصل الثالث: الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع.

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها.

الفصل الخامس: التوصيات.

محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة على المحددات الآتية:

1 – القواعد النحوية والصرفية المقررة على طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية في العام الدراسي 2004/ 2005م.

2 – طلبة الصف التاسع الأساسي بإمارة رأس الخيمة وأم القيوين خلال العام الدراسي 2004/ 2005م.

3 – معلمي ومعلمات الصف التاسع الأساسي الذين يدرّسون القواعد النحوية والصرفية – خلال العام الدراسي2004/ 2005م.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة عدداً من المصطلحات، لابد من تعريفها وتحديدها وفقاً للسياق الذي سنستعملها فيه، ويلتزم البحث بهذه المصطلحات وفقاً للتعريفات الإجرائية التي سنوردها، وذلك كما يلي: –

1 – **الأسس النظرية:**

نقصد بالأسس النظرية مختلف الإرشادات والتوجيهات والمبادئ والمنطلقات والأهداف المدونة من قبل وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة والسارية المفعول في الوقت الحاضر، والتي تتم التطبيقات التعليمية والتربوية على أساسها وفي ضوء الاسترشاد بها.

2 –**التطبيق:**

المقصود بالتطبيق هو تحويل الأسس النظرية إلى واقع عملي داخل صفوف الدراسة من خلال التدريس الفعلي وفق المنهج المقرر.

3 – **النحو**:

علم متعلق بحركة أواخر الكلام وبناء الكلمة، ويكشف وظائف الكلمات في الجمل ويبني علاقاتها القائمة داخل التركيب اللغوي الواحد [1].

4 – **القواعد النحوية والصرفية**:

يقصد بها في حدود الدراسة الحالية، جميع قواعد التطبيق الصرفي للقواعد المدروسة في منهج التاسع الأساسي[2].

5 – **الصـــرف**:

العلم الذي تعرف به كيفية صياغة بنية الكلمة العربية وأحوال هذه الأبنية التي ليست إعراباً ولا بناء [3].

(1) د. عبده الراجحي – التطبيق النحوي – دار المعرفة الجامعية 1999 ص 13.

(2) المصدر: الكتاب المقرر.

(3) د. حاتم الضامن – الصرف – مطابع البيان التجارية – 1991م ص14.

الفصل الثاني
الإطار النظري للدراسة

خصائص اللغة العربية ودورها:

اللغة العربية منظومة كبرى لها أنظمة متعددة، فلها نظامها الصوتي الموزع توزيعا لا يتعارض فيه صوت مع صوت، ولها نظامها التشكيلي الذي لا يتعارض فيه موقع على موقع ولها نظامها الصرفي الذي لا يتعارض فيه صيغة مع صيغة، ولها بعد ذلك نظام للمقاطع، ونظام للنبر، ونظام للتنغيم، ونظام التركيب، فهي منظومة كبرى يؤدي كل نظام منها وظيفة بالتعاون مع النظم الأخرى[1]. كما أن للغة العربية خصائص تنفرد بها عن بقية اللغات، منها:

1 – **التميز على مستوى البناء الصوتي:**

الطبيعة الصوتية للغة هي الأساس. فالصوت يسبق الشكل المكتوب للغة في الوجود الإنساني، فلقد اتخذ الإنسان هذه الأصوات منذ آلاف السنين بمثابة وسيط تنتقل خلاله الأفكار والأحاسيس وكل ما يجول في الذهن[2].

إذا قيس اللسان العربي بمقاييس اللسانيات، فإن اللغة العربية ستبدو أوفى اللغات جميعها وذلك نظرا لمقاييس جهاز النطق في الإنسان، فاللغة العربية تستخدم هذا

(1) د. تمام حسان – مناهج البحث في اللغة – الانجلو المصرية – القاهرة 1955 ص 58.

(2) د محمد رجب فضل الله – الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية 1998 ص 16.

الجهاز الإنساني على أتمه وأحسنه [1].

فقد اشتملت على جميع مخارج الأصوات التي اشتملت عليها اللغات السامية، وزادت عليها بأصوات كثيرة لا وجود لها في غيرها مثل: الثاء، الذال، والعين، الضاد، الخاء، والظاء[2].

ومن مواشرات الاستفادة من التميز الصوتي في التدريس ما يلي:

- أن يربط المعلم في درس النصوص في المرحلة الثانوية بين الارتفاع الصوتي والمواقف التي تساق فيها.
- ينبغي مراعاة الجانب الشفهي عند تعلم اللغة ولا سيما في مراحلها الأولى.
- الاستفادة من المرحلة الأساسية الأولى في تنمية هذه الثروة من الكلمات عن طريق النشاط الحركي في المسرحيات والأناشيد والتمثيليات، لأنها مجال واسع ومهم عند الاطفال.
- تعليم القراءة يرتبط أيضا بمدى قدرة المتعلم على التعبير عن نفسه وعما حوله.
- تنمية قدرة متعلم اللغة العربية على التعبير عن مطالبه الذاتية وتحقيق الاتصال بمن يحيطون به، ويتعامل معهم[3].

ويمكن للمعلم تعليم المتعلمين النظام الصوتي عن طريق استخدامه في سياقات لغوية واستخدام الشرح والتقليد مصاحبا بالأمثلة من خلال التطبيق والممارسة.

- على المعلم أن يتيقن من وحدة الألفاظ في ذهنة وأذهان المتعلمين تجنباً للضبابية الفكرية.

---

(1) د. أحمد فؤاد عليان – المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها – دار المسلم 1992 ص 35.
(2) علي عبدالواحد وافي – فقه اللغة – دار نهضة مصر – القاهرة ص 164.
(3) أحمد فؤاد علين – المهارات اللغوية ماهيتها ورائق تدريسها – دار المسلم 1992 ص 35.

2 – **الترادف:**

الأصل في اللغات أن يوضع اللفظ لمعنى واحد، ولكن في اللغة العربية توجد ألفاظ متعددة متحدة المعنى وقابلة للتبادل فيما بينها في أي سياق[1].

فقد ورد في المزهر قول الإمام فخر الدين: أن الترادف هو الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد. وإذا كان الترادف ظاهرة موجودة في كل اللغات، فانه قد بلغ شأنا عظيما في اللغة العربية، كما أنه يعد أحد مفاخرها ودليل سعتها وغناها [2].

وقد افتخر الأصمعي بأنه يحفظ للحجر سبعين اسماً، وافتخر ابن خالويه في مجلس سيف الدولة بأنه يعرف للسيف خمسين اسماً[3].

كما لفتت ظاهرة الترادف في اللغة العربية أنظار العلماء، فأولوها عناية ملحوظة وعدها بعضهم من ابرز خصائص اللغة العربية، ومما يدل على اهتمام هؤلاء العلماء بها، أن بعضهم قد افرد كتبا للكلمات المترادفة، فألف ابن خالوية (ت 370) كتابا في أسماء الأسد وكتابا آخر في اسماء الحية، كما آلف الفيروزبادي (ت817) كتابا اسماه (الروض المسلوف فيما له اسمان إلى ألوف) وكتابا آخر اسماه (تدقيق الأسئلة في أسماء العسل) ذكر فيه ثمانين اسماً للعسل[4].

ويمكن الاستفادة من تدريس هذه الخاصية تربوياً بما يلي:

1 – تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم.

2 – تحسين أساليب التعبير بحيث لا يكرر الألفاظ.

3 – الارتباط بالمعجم اللغوي والرجوع إليه في البحث عن المعاني.

---

(1) علي عبد الواحد وافي – فقه اللغة – دار نهضة مصر – القاهرة 164.

(2) المزهر للسيوطي تحـ محمد أحمد جاد المولى وآخرين ج 1 الجيل بيروت 402.

(3) رمضان عبدالتواب – فقه اللغة – ص 309.

(4) عبدا لحميد الشلقاني: مصادر اللغة – الرياض، عمادة شؤون المكتبات 1980 ص 226 228.

4 - تعويده البحث عن الفروق بين الألفاظ لتحقيق الدقة والوضوح.

5 - كما على المعلم أن يُنحي عن ذهنه فكرة المترادفات المتطابقة الدلالات ما استطاع إلى ذلك سبيلاً.

6 - عليه كذلك أن يضع أيدي المتعلمين على المعنى الحقيقي للكلمة، ثم ما قد يكون لها من دلالات مجازية.

الاشتقاق هو إحدى الوسائل الرائعة التي تنمو عن طريقها اللغات، وتتسع، ويزداد ثراؤها من المفردات، فيتمكن به من التعبير عن الجديد من الأفكار، والمستحدث من وسائل الحياة، وتتسم اللغة العربية بالمرونة لكونها من اللغات الاشتقاقية، فهي كوعاء متسع يُمَكّن من استيعاب كل هذه التغيرات التي تطرأ على المجتمع. فلغتنا تمتلك أداة الاشتقاق التي تمكنها من توليد الألفاظ الملائمة لجميع التغيرات، لذا نجدها لغة ثرية وغنية يمكنها أن تشتق لكل جديد من المتغيرات ألفاظاً ملائمة مثل (اختيارها للتليفون الهاتف، وللراديو المذياع، وللتلفزيون (الرائي) فالجديد تخضعه لأوزانها واشتقاقاتها، وبهذا تمكنت من مواكبة التغيرات وصهرت المستجدات في بوتقتها الاشتقاقية.

والاشتقاق في اللغة العربية عبارة عن توليد لبعض الألفاظ من بعض والرجوع بها إلى أصل واحد، يحدد مادتها، ويوحي بمعناها المشترك [1].

يقول ابن دحية في التنوير: «الاشتقاق من أغرب كلام العرب وهو ثابت عن الله تعالى بنقل العدول عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، لأنه أوتي جوامع الكلم، وهو جمع المعاني الكثيرة في الألفاظ القليلة، فمن ذلك قوله تعالى في الحديث القدسي: «أنا الرحمن خلقت الرحم وشققت لها من اسمي» [2].

---

(1) محمد رجب فضل (مصدر سابق) ص 19.

(2).أخرجه أبو داود، والترمذي من طريق سفيان ابن عيينة عن الزهري عن أبي سلمة.

وقال في شرح التسهيل، الاشتقاق أخذ صيغة من أخرى، مع اتفاقهما في معنى ومادة أصلية، وهيئة تركيب لها؛ ليدل بالثانية على معنى الأصل، بزيادة مفيدة، لأجلها اختلفا حروفاً أو هيئة، كضارب من ضرب، وحذرٌ من حذرٍ[1]. وطريق معرفته تقليب تصاريف الكلمة حتى يرجع منها إلى الأصل وهو الاشتقاق الأصغر. أما الأكبر فتحفظ فيه المادة دون الهيئة فيجعل (قول) وتقاليبها الستة بمعنى الخفة والسرعة.

ويمكن الاستفادة من هذه الخاصية تربوياً مما يلي:

1. أن يربط المعلم الزيادة في المعنى بزيادة المبنى لتوظيفها.
2. يدرب المتعلمين على كيفية الاستفادة من الاشتقاق واستخدامه في أحاديثهم وكتاباتهم.
3. كما يمكن الربط بين الأوزان الاشتقاقية وما تحمله من معان أصلية أو إيحاءات أو إيقاع نغمي، ويمكن للمتعلم كذلك، أن ينتفع بذلك في التعبير والبلاغة.

3 – أن يغرس المعلم في نفوس المتعلمين مدى مرونة اللغة العربية، وأثرها في التنمية اللغوية.

4 – **القياس:**

أجمع أهل اللغة – إلا من شذ عنهم – على أن للغة العرب قياساً، وان العرب تشتق بعض الكلام من بعض وأن اسم الجن مشتق من الاجتنان، وان الجيم والنون تدلان أبداً على الستر. تقول العرب للدرع جنة، وأجنة الليل، وهذا جنين، أي في بطن أمه أو مقبور. وأن الأنس من الظهور، ويقولون آنست الشيء: أبصرته

(1) السيوطي – المزهر في اللغة – محمد جاد المولى وآخرين ج1 دار الجبل بيروت ص 346.

وعلى هذا سائر كلام العرب، علم ذلك من علم وجهله من جهل[1]. والقياس: هو استنباط مجهول من معلوم، واشتهر من علمائنا أبو علي الفارسي وتلميذه ابن جني في دراسته، ومن قولهما: «ما قيس على كلام العرب فهو منه» [2]. وعلينا ألا ننسى مميزاتها الأخرى مثل النحت والتعريب وغيرها.

ويمكننا الاستفادة من خاصية القياس في الموقف التعليمي بما يلي:

غرس قيمة اللغة العربية في نفوس المتعلمين من خلال بيان ما يلي:

1 – أنها لغة القرآن.

2 – قادرة على الوفاء بمتطلبات العصر.

3 – لغة مرنه ولاّدة تستطيع استيعاب ما يطرأ من تغيرات تعز على الحصر، ومن أجل هذا فهي جديرة بأن تتعلم.

5 – الظاهرة الإعرابية:

يعد الإعراب السمة المميزة للغة العربية، فابن فارس في كتابه الصاحبي يرى أنه «من العلوم الجليلة التي خصت به العربية الإعراب: الذي هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وبه يعرف الخبر الذي هو اصل الكلام، ولولاه ما ميز فاعل من المفعول، ولا مضاف من منعوت ولا تعجب من استفهام ولا نعت من توكيد»[3].

فالإعراب من الظواهر المهمة والبارزة في الدرس النحوي، وبلغ ببعضهم أن جعل علم النحو كله إعراباً وها هو ابن جني يعرف علم النحو بأنه «انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة

(1) ابن فارس – الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها – تحـ/ عمر فاروق الطباع – مكتبة المعارف – بيروت 1993ص.ص: 66 – 67.

(2) ابن جني، الخصائص.

(3) أحمد بن فارس – الصاحبي في فقه اللغة.

والنسب وغير ذلك»[1]. والإعراب هو تغير أواخر الكلم لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظاً أو تقديراً[2]. والإعراب أثر ظاهر يجلبه العامل في أخر الكلمة[3]. وتظهر أهمية الإعراب في الدور الذي يقوم به لإصلاح المعنى فمثلاً حين نقرا قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُاْ﴾، (فاطر/ 28).

فإن لم نضع الحركات فسد المعنى. ففي الآية القرآنية لابد من وضع (فتحة) على لفظ الجلالة (الله) على أنه المفعول به وهو الذي يخشاه العلماء ويخافونه سبحانه، والضمة على أخر كلمة (العلماء) تدل على انه الفاعل ولو تبدلت مواقع الحركتين(الضمة والفتحة) لفسد المعنى. فالعربي إذا لم يكن عارفا بعلم النحو، فإنه يفسد ما يصوغه من الكلام، وتختل المعاني المقصودة عنده، ويزخر تراثنا العربي بالأمثلة الدالة على أهمية الحركات الإعرابية للفصل بين المعاني. والإعراب في اللغة العربية ليس مقصوداً منه تعسيرها، وإنما هو ضرورة لغوية لارتباطه بالمعنى. فالآيتان الكريمتان: ﴿أَنَّ ٱللَّهَ بَرِيٓءٌ مِّنَ ٱلْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُۥٓ﴾، (التوبة/ 3). وفي قوله تعالى: ﴿وَإِذِ ٱبْتَلَىٰٓ إِبْرَٰهِـۧمَ رَبُّهُۥ﴾، (البقرة/ 124)، يرتبط فهم المعنى فيهما بعلامات الإعراب. وعليه فليس من الضروري أن يحافظ على ترتيب موقع الكلمات، إذ قد يأتي الفاعل في أخر الجملة والمفعول به في أولها، ولكن إذا سقط الإعراب وجب التعويض عن فقدانه، ويكون التعويض في تغير التركيب، أي تغير موقع الكلمة في الجملة.

ففي الآية ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُاْ﴾، إذا أراد أب أن يصيغها بلغته، كي يفهمها ولده الصغير، يجب أن يكون التركيب على هذا النحو: العلماء من العباد يخشون الله.

---

(1) ابن جني – الخصائص – تح محمد علي النجار – الهيئة المصرية للكتب ص 34.

(2) إبراهيم مصطفى – إحياء النحو – القاهرة 1951.

(3) ابن هشام – قطر الندى وابل الصدى – تح محمد محي الدين عبدا لحميد – المكتبة العصرية – بيروت 1984 ص 45.

ومع التعويض في التركيب، فإن التركيب الجديد لا يمكن أن يفي بالمعنى المقصود. ومن هنا كان الإعراب ضرورة لغوية وأداة لإعمال العقل والفكر[1].

ويمكن الاستفادة التربوية من هذه الخاصية فيما يلي:

- ينبغي اختيار المباحث النحوية على أساس ما هو وظيفي وما يمكن أن يستخدم في الحياة العملية.
- على معلمي اللغة العربية خاصة، ومعلمي المواد الأخرى أن يلتزموا باستخدام اللغة العربية أثناء الموقف التعليمي، حتى يكتسب المتعلمون الأنماط اللغوية السليمة عن طريق التعليم بالقدوة والممارسة والتكرار.
- ينبغي أن يتعلم المتعلم أن القواعد أساس في تكون الكلام، لأنها تحدد وظيفة كل كلمة منه، وتحديد الوظيفة يساعد على تحديد الفكرة، ويعد الإعراب قوام هندسة الجملة وتنظيمها، وكلما كان الكلام دقيقاً كلما كانت الحاجة الى الإعراب اكبر[2].

6 – الإيجاز:

فقد قال عليه السلام: «لقد أوتيت جوامع الكلم» [3]، وإنَ خير الكلام عند العرب ما قل ودل، فالإيجاز خاصة من أبرز خصائص اللغة العربية، وهو يشمل من هذه اللغة حروفها، وألفاظها، وتراكيبها منطوقة، ومكتوبة. ففي الإنجليزية قد نحتاج إلى حرفين في مقابل حرف واحد في العربية لأداء صوت معين كالخاء (Kh). أما في

(1) د. إبراهيم محمد عطا –دليل تدريس اللغة العربية – مكتبة النهضة المصرية – القاهرة 2001، ص71.

(2) محمود رشيد خاطر وآخرون – طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ط4–ص89.

(3) رواه مسلم الترمذي عن أبي هريرة.

العربية فلا نكتب إلا ما نحتاج إليه، أي ما نتلفظ به بل قد نحذف في الكتابة بعض ما يلفظ كما في (لكن) و(أولئك) و(هكذا). ونحن في العربية قد نستغني بالإدغام عن كتابه بعض الحروف، وقد نلجأ إلى حذف بعض الحروف فنقول ونكتب (عم؟) عوضاً عن (عن ما)، أما في الإنجليزية مثلاً فيكتبون (with what) مقابل بمَ؟ ويندر أن نجد في العربية ما يكتب ولا يلفظ إلا لعلة، وذلك كالواو في (عمرو) فإنها للتفريق بينه وبين (عمر)، ولذلك فهي تحذف في حالة النصب فتكتب (عمرًا) بلا (واو)، بسبب منع (عمر) من التنوين.أما الإيجاز في الكلمات فراجع إلى أن العربية ذات أصول يشتق منها وليست تركيبية تعتمد على إضافة حرف في أول الكلمة التي تسمى في الإنجليزية (السوابق) وفي آخر الكلمة تسمى (اللواحق).

والأصول التي تشتق منها العربية ثلاثية في أكثرها، وأقصى ما تصل إليه قبل الزيادة خماسية وقد تصل إلى سبعـة. فلو أخـذنا كلمـة (أم) في العربية ونظيرها في الإنجليزية (Mother) وفي الفرنسية (Mère) لرأيت الفرق واضحاً، وهكذا نلاحظ أن اللغة العربية لغة موجزة، سواء كانت مكتوبة أومنطوقة [1].

ويمكن الاستفادة من هذه الخاصية فيما يلي:

ويمكن استغلال خاصية الإيجاز تربوياً من خلال النقاط الآتية:

1 – تلخيص قصة أو موقف في مادة المطالعة.

2 – كتابة موضوع في التعبير، كذلك في الاستماع والتحدث.

3 – تلخيص قصيدة في أفكار موجزة.

(1) د مازن المبارك – نحو وعي لغوي – ص 39بتصرف.

7 – اللغة العربية لغة ديمقراطية:

لقد اتسمت اللغة العربية بسمات عالية، فهي لغة ديموقراطية تستخدم ضمير المتكلم (أنا) للصغير والكبير والعظيم والحقير وكذلك بقية الضمائر وأسماء الإشارة التي لا تختلف بين ضمير المفرد والجمع.

يقول سبحانه وتعالى: ﴿ إِنَّنِيٓ أَنَا ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعۡبُدۡنِي ﴾، (طه / 14).

ويقول سبحانه مخاطبا رسول اللهﷺ: ﴿ قُلۡ إِنَّمَآ أَنَا۠ بَشَرٞ مِّثۡلُكُمۡ يُوحَىٰٓ إِلَيَّ ﴾، (الكهف / 110).

ويقول سبحانه مخاطباً رسول الله ﷺ: ﴿ خُذۡ مِنۡ أَمۡوَٰلِهِمۡ صَدَقَةٗ ﴾، (التوبة / 103).

ويمكن الاستفادة من هذه الخاصية تربوياً فيما يلي:

1 – تعويد الناشئة على التعامل مع اللغة العربية من خلال توظيف الضمائر في الحديث.

2 – غرس الوعي بخصائص العربية ومكانتها.

3 – العمل على احترام اللغة وتقديسها من شأنه أن يجعل أبناءنا يحرصون على حمايتها.

4 – لابد من اقتناع صناع القرار بأهمية اللغة والحرص على عدم مقارنتها بلغات أخرى، لأنها اللغة الأم وهي أساس هويتنا ولغة ديننا.

جـ – موقع النحو بين فروع اللغة: –

لم يكن هناك قبل الإسلام ولا حتى في فجر الإسلام قواعد لغوية منفصلة عن اللغة، ومقننه يتعلمها من يريد اكتساب اللغة العربية، إنما كان العرب يتعلمون اللغة بالسماع، والممارسة، ولم يتول علماء اللغة وضع القواعد وتقنينها إلا في عهد الدولة العباسية [1]. لقد كانت اللغة تجري على ألسنة أهلها دون قاعدة تضبطها أو

(1) محمد الناصف – في التربية والتعليم – الشركة التونسية للتوزيع، ص2.

أنظمة تقيدها حتى إذا ما هلّ الإسلام بطالعه وجدنا هؤلاء الفصحاء يستجيبون للفتح الذي دعاهم إليه الإسلام فيحملون دينهم، وثقافتهم الإسلامية الجديدة، في فجاج الأرض يفتحون الأقطار، ويمَّصرون الأمصار[1]. ولما اتسع ملك العرب، وترامت أطرافه، وازداد اختلاط العرب بغيرهم من العناصر غير العربية، ودخل الأعاجم تحت لواء المملكة الإسلامية، نشأ ما هو معلوم من تفشي اللحن، فخشي القّـائمون على اللغة ومن يغارون عليها أن يستفحل الخطب ويصيب اللغة وأصولها، ما يذهب بمقوماتها ويضعف شأنها، ففكروا في وضع قواعد تصون اللسان[2]. وهكذا لاقت العربية كل العناية والاهتمام من لدن هؤلاء العلماء، عندما خشي أهلها من ضياعها بعد اختلاطهم بالأعاجم، فدونوها في المعاجـــم (القواميس) وأصلوا لها أصولاً تحفظها من الخطأ وتسمى هذه الأصول (العلوم العربية). والعلوم العربية هي التي يتوصل بها إلى عصمة اللسان عن الخطأ وهي ثلاثة عشر علماً، منها: (الصرف والإعراب والرسم والمعاني.... الخ).

والإعراب هو ما يعرف اليوم بالنحو وهو علم بأصول يعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء أي ما يعرض لها من حال تركيبها[3].

وفي هذه العلوم يعتمد كل فرع على الآخر، فعلم الصرف لا يمكن أن يستقل عن النحو، وعلم النحو في أشد الحاجة إلى ما يقرره علم الصرف، وما يسجله من نتائج، وكل منهما يلتمس العون من علم الأصوات، من آن إلى آخر. والعلاقة بين علم الصرف والنحو هي كالعلاقة بين مادة البناء والبناء نفسه، والهدف منهما

---

(1) سمير نجيب اللبدي – أثر القرآن والقراءات في النحو العربي – دار الكتب الثقافية – الكويت ص 23.

(2) د. عبد الكريم محمد الأسعد – الوسيط في تاريخ النحو العربي – دار الشواف للنشر والتوزيع – الرياض 1992 ص 2.

(3) د مصطفى الغلاييني جامع دروس اللغة العربية – المكتبة العصرية 1998 ص 9.

إنما هو البناء الذي يستطيع الإنسان أن يفيد منه إفادة مباشرة من إيواء ووقاية ومتعة كذلك[1]. ولا ننسى أن الدخول إلى المسائل الصرفية لابد أن يسبق دراسة النحو؛ لأن دراسة الصرف تشكل المدخل إلى دراسة النحو ومعالجة مشكلاته.

والنحو أساسي وضروري لكل دراسة للحياة العربية، في الفقة والتفسير والفلسفة والتاريخ وغيرها من العلوم، لأنك لا تستطيع أن تدرك المقصود من نص لغوي دون معرفة بالنظام الذي تسير عليه هذه اللغة، وفي هذا يقول عبدالقاهر الجرجاني: «إن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها» [2].

وبما أن الصرف هو الخطوة الممهدة للنحو أو هو المرحلة الأولى منه فلابد أن نبـدأ بـه، فما المقصود بالصرف؟

الصرف في اللغة:

«رد الشيء عن وجهه.. والتغلب والحيلة ومنه التصرف في الأمور. وتصريف الرياح: أي صرفها من جهة إلى جهة وتصريف الآيات تبينها [3].

الصرف في الاصطلاح:

هو علم بأصول تعرف بها صيغ الكلمات العربية واحوالها التي ليست بإعراب ولا بناء[4]، أي أنه العلم الذي يتناول بنية الكلمة، وما يكون لحروفها من أصالة أو زيادة أو صحة، أو إعلال، أو إبدال، أو حذف، أو قلب أو إدغام، أو إمالة، وما يعرض لأخرها مما ليس بإعراب ولا بناء كالوقف وغيره[5].

---

(1) د. كمال بشر – دراسات في علم اللغة – دار المعارف بمصر 1986 ص 219 بتصرف.
(2) عبدالقاهر الجرجاني، دلائل الاعجاز مطبعة المنال 1331هـ ص 23.
(3) لسان العرب لابن منظور – باب صرف.
(4) مصطفى الغلاييني مصدر سابق، ص: 5.
(5) حاتم الضامن – الصرف – مطابع البيان التجارية – دبي ص 13.

فالنظام الصرفي للغة مكون من ثلاث دعائم أساسية:

1 – مجموعة من المعاني الصرفية التي ترجع إلى التقسيم كالاسمية والفعلية والحرفية، ويرجع بعضها الآخر إلى التصريف كالإفراد وفروعه والتكلم وفروعه وكالتذكير والتأنيث والتعريف والتنكير، والبعض الثالث يرجع إلى مقولات الصياغة الصرفية كالطلب والصيرورة والعلاقات النحوية كالتعدية والتأكيد.. الخ.

2 – طائفة من المباني وتتمثل في الصيغ الصرفية وفي اللواصق والزوائد والأدوات فتدل هذه المباني على تلك المعاني، أحياناً بوجودها وأحياناً بعدمها سلباً وهو ما يسميه النحاة «الدلالة العدمية» وهي نفسها دلالة الحذف والاستتار والتقدير والمحل الإعرابي.

3 – طائفة من العلاقات العضوية الايجابية وطائفة أخرى من المقابلات أو القيم الخلافية بين صيغة وصيغة، بين قسم كلامي وقسم آخر. فهذه الطائفة من العلاقات هي عصب النظام الصرفي في الفصحى[1].

النحو لغة واصطلاحاً:

النحو في اللغة هو القصد يقال (نحا ينحو نحواً) والجمع أنحاء. ويشكل دعامة العلوم العربية، وقانونها الأعلى، فمنه تستمد العون وتستلهم القصد وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروعها وتشريعها، ولن نجد علماً منها يستقل بنفسه عن «النحو» أو يستغني عن معونته أو يسير بغير نوره وهداه [2].

أما النحو في الاصطلاح، فقد عرفة ابن جني: بقولة: «هو انتحاء سمت كلام العرب في تصريفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع» [3].

---

(1) د. تمام حسن – اللغة العربية معناها ومبناها، سبق ذكره، ص 26.

(2) د. عباس حسن – النحو الوافي ج1 دار المعارف – مصر 1999 ص1/ 26.

(3) الخصائص، سبق ذكره، 1/ 34.

فهو علم منتزع من استقراء هذه اللغة؛ وهو العلم الذي يهدف إلى ضبط الملكة اللسانية بالقوانين المستقرأة، كما يرى ابن خلدون[1]. ويرى ابن عصفور أنة (علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب) [2].

وقد اجتهد القدماء والمحدثون في وضع تعريفات للنحو بداية من سيبويه إلى الجاحظ والجرجاني والسيوطي وغيرهم، ويلاحظ أن هذه التعريفات قديماً وحديثاً تدور حول معان ثلاث هي:

1 – النحو علم بأواخر الكلم.

2 – النحو علم بقوانين تعرف بها أصول التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيره.

3 – النحو علم دراسة الجملة.

4 – واختلاف هذه التعاريف يرجع إلى صلة علم النحو بالفروع الثقافية العربية الأخرى.

أما المعنى الأول لعلم النحو فيمثل النظرة التقليدية للنحو من حيث الاقتصار على أواخر الكلمات فقط وإهمال تراكيب اللغة وما بينها من علاقات ولذلك أطلقوا عبارة «علم الإعراب» على علم النحو. أما المعنيان الآخران فكلاهما لا يقصر مهمة النحو على ضبط الأواخر، وهذه هي النظرة الحديثة التي أعطت النحو وظيفة أشمل وأوسع من حيث الاهتمام بالجانب التركيبي اللغوي للكلمة في جميع مستوياتها وأنظمتها المختلفة وما بينهما من علاقات فأصبحت وظيفة النحو هي البحث في التراكيب وما يرتبط به من خواص، ولا يقتصر الحديث على البحث في الإعراب ومشكلاته كما أراد له بعض المتأخرين من النحاة العرب[3].

(1) المقدمة 546.

(2) المقرب لابن عصفور ط1 العاني بغداد ص45.

(3) كمال محمد بشر (دراسات في علم اللغة) مرجع سابق ص 3.

ورغم تعدد التعريفات وتنوعها، فإن تعريف ابن جني لمفهوم النحو يبقى هو أشمل والأدق، فهو «انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من أهل اللغة في الفصاحة فينطق بها وان لم يكن منهم وان شذ عنها رد بها» [1]. ومن هذا التعريف يمكن أن نستخلص الأمور التالية:

1 – أن القواعد(النحوية) هي محاكاة لأساليب العرب وليست أنظمة تحشى بها العقول عن طريق الحفظ.

2 – أن الوظيفة الأولى لها هي ضبط اللسان عن الانحراف اللغوي ورده إلى جادة الصواب.

3 – أن النحو هو عبارة عن التراكيب والعبارات، وليس مجرد حركات تظهر في أواخر الكلم.

4 – أن تعلم هذه الأنظمة وسيلة وليس غاية بحيث نجعلها من أهدافنا التربوية.

5 – يؤكد هذا التعريف ما قاله ابن خلدون: «إن النحو من علوم الوسائل وليس من علوم المقاصد والغايات».

6 – إن القواعد النحوية ضرورية لتعليم اللغة نطقاً وكتابةً[2].

وظائف النحو:

لا مراء أن الغاية من تدريس النحو في مراحل التعليم العام هي إقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام فإن قرأ المتعلم أو تحدث أو كتب، لم يرفع منخفضاً ولم يكسر منتصباً.

---

(1) أبو الفتح عثمان بن جني_الخصائص_تح_محمد علي النجار _الهيئة المصرية للكتاب ص45.

(2) عبد الفتاح حسين البجة – اللغة العربية وآدابها – دار الكتاب الجامعي – الإمارات 2001 ص27.

وإذا كان ذلك كذلك، فما الذي يضر المتعلم، في مراحل التعليم قبل الجامعي مثلاً، إذا رفع المرفوع يحسبه مبتدأ، وهو فاعل، وإذا نصب المنصوب يحسبه تميزاً وهو حال، مادام صحيح المقال محققاً الغاية. [1].

إن الغاية من تدريس النحو هي تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال؟ وما التمييز؟ ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل؛ وهذا ما قاله الأعرابي الذي مر بمجلس الأخفش، فسمع كلام أهله في النحو وما يدخل فيه، فحار وعجب وأطرق ثم قال: «أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس في كلامنا» [2].

وإتقان اللغة يعد فناً، فهي وسيلة تساعد المتعلم على التعبير الصحيح وضبط الأساليب وفهم الكلام فهماً واضحاً ، وعلى هذا الاعتبار فالقواعد من خوادم التعبير، ويجب أن يكون تعلمها غير مقصود لذاته، بل ينبغي أن يكون شيئاً ثانوياً بالنسبة إلى تعلم التعبير والمران عليه. وإذا كان المقصود من دروس القواعد هو جعلها سبيلاً إلى تصحيح الكلام وفصاحته، فواجب علينا أن نكتفي بالقدر التي يعيننا على تحقيق هذه الغاية[3].

ويمكن تلخيص وظيفة القواعد وبيان فوائدها والغايات التي توجب العناية بدراستها في ما يلي:-

1 - تقويم ألسنة المتعلمين وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم وذلك من خلال تدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً من غير تكلف.

---

(1) د. علي أحمد مدكور تدريس فنون اللغة العربية - دار الفكر 2000\297.
(2) د. حسن عبد الباري عصر - المرجع السابق ص291.
(3) محمد صالح سمك / مصدر سابق ص747.

2 – تنمية ثرواتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية من خلال الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة.

3 – تعويدهم صحة الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقداً صحيحاً، والتميز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون ويقرؤون.

4 – تيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة، بحيث يستطيعون المحاكاة السليمة البعيدة عن الآلية المجردة.

5 – شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم، فالقواعد وسيلة عظيمة من وسائل التربية الذهنية ولذلك تقول المربية (برا كمبري) في كتابها القيم عن تدريس القواعد: «إذا علمت القواعد فينبغي أن تعلم لغرض دائم هو تشجيع التفكير».

6 – القواعد وسيلة تعين المتعلم على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهانها [1].

وعلى العموم فإن تعليم النحو يهدف إلى:

1. إكساب المتعلم القدرة على كشف الغموض والخطأ في المعاني والتعبيرات الملتبسة مع تحديد أسباب اللبس.
2. يمكّن المتعلم من إدراك المعاني الوظيفية في التراكيب.
3. يمكّن المتعلم من إدراك العلاقات بين التراكيب بعضها من بعض.
4. ينمي مهارات المتعلمين في استعمال اللغة وإنتاجها في طلاقة، ثم تعويدهم فحص منطق هذه التراكيب بعد إنتاجها أو عند وقوع اللبس في المعنى والتركيب.
5. إثراء حصيلة المعلم اللغوية بالألفاظ والتراكيب الجديدة [2].

---

(1) عبد الفتاح البجة مرجع سابق ص289.

(2) محمد صالح سمك / مرجع سابق (448–449) بتصرف.

وعلى العموم، يستطيع المتعلم من خلال الدرس النحوي أن يتوصل لما يلي:

1. كيفية قيام العلاقات بين الكلمات في الجمل.
2. معنى الوظائف النحوية للكلمات في الجملة ثم التعبير عنها.
3. فهم أداء الكلمات ووظائفها النحوية في الجملة [1].

4 – استعمال الجمل والألفاظ والتراكيب استعمالاً سليماً وتدريب الطلاب عليها.

5 – تعويدهم العادات اللغوية السليمة بدلاً من تلك التي ورثوها عن المنزل والبيئة المحيطة.

6 – الوعي بسهولة اكتساب الخطأ والصواب في الكلام والكتابة.

7 – التمنكن من التعامل مع بعض المسائل النحوية من خلال تحليل النصوص الشعرية [2].

والمحدثون من رجال التربية الغربيون والشرقيون يرون أن يقتصر تعليم النحو للمتعلمين على الموضوعات والمسائل التي تحقق فائدة عملية، في سلامة عباراتهم وعصمة ألسنتهم وأقلامهم من اللحن وتمكينهم من تفهم الكلام المسموع أو المقروء تفهماً دقيقاً؛ لذلك، أطلقوا عليه (النحو الوظيفي) إشارة إلى أن للنحو وظائف وفوائد في الكلام الذي نسمع أو نقول. أما فلسفة النحو وتعقيداته فلا تقدم ولا تؤخر في ضبط الكلام، فينبغي أن لا يحمل المتعلمون على تعلمها ودرسها بل تقتصر دراستها على المتخصصين [3].

◆◆◆

(1) د. حسن عبد الباري عصر – المرجع السابق ص291.
(2) محمد صالح سمك – مرجع سابق ص748
(3) محمد صالح سمك – فن التدريس – مكتبة الانجلو المصرية 79 ص – ص745.

الفصل الثالث
فلسفة ومنطلقات تعليم اللغة العربية

1 ـ فلسفة تعليم اللغة العربية: المفاهيم المرتبطة بها:

حين نتحدث عن فلسفة تعليم اللغة العربية لابد من التعريج على مفهوم الفلسفة بصفة عامة، فقد اختلف الفلاسفة حول معناها: فمنهم من يفسرها بأنها حب الحكمة كما فسرها اليونانيون قديماً، ومنهم من توسع في تعريفها فقال:»هي مجموعة المعلومات في عصر من العصور»[1].

وبهذا يكون معنى الفلسفة نماء الفكر الناضج من خلال النظر والتأمل بهدف الوصول إلى الحقائق. ونتيجة لهذا النظر والتأمل تكونت فلسفة المعرفة [2].

ويمكن أن نعرف الفلسفة اليوم، بأنها «طريقة الحياة التي يختارها الفرد لنفسه والمنهاج الذي يتبعه والقيم التي يدين بها». فقدانتهت الفلسفة إلى كونها مجموعة من الأفكار المترابطة في صورة مذاهب فكرية تتسق في بحثها عن الحقيقة الكونية وظواهرها الطبيعية والبشرية [3].

أما فلسفة المجتمع فهي مجموعة الأفكار المترابطة، التي يؤمن بها المجتمع في صورة مذهب فكري أو سياسي محدد، يمتاز عن غيره من المذاهب الفكرية أو

(1) د. عبد الحليم محمود، التفكير الفلسفي في الإسلام ط3 القاهرة – الأنجلو المصرية 68، ص225

(2).د. صالح هندي وآخرون، تخطيط المنهج وتطويره – دار الفكر 1999م ص120.

(3).د. صالح هندي وآخرون، أسس التربية ط1 –عمان – دار الفكر 1989م ص156.

السياسية [1].

وقد يقصد بالفلسفة ذلك جانباً من ثقافة المجتمع متعلقاً بالمبادئ، والأهداف، والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشداً لسلوكه في الحياة. وتهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة حولها، كما تهدف إلى تماسك المجتمع والمحافظة على شخصيته بين المجتمعات [2].

والعلاقة وثيقة بين الفلسفة والتربية، ومما يؤكد هذه العلاقة ذلك الترابط القائم بين الغاية من التربية والغاية من الحياة، فالفلسفة تقرر غاية الحياة، والتربية تقترح الوسائل لتحقيق هذه الغاية[3].

تختلف السياسة التربوية باختلاف المجتمعات وطبيعتها وبالتالي تختلف أهداف المنهج من مجتمع إلى آخر نتيجة اختلاف فلسفة تربية الناشء عن اختلاف فلسفة المجتمع؛ فالسياسة التربوية، وطبيعة المنهج وأهدافه، تختلف في مجتمع كالإمارات عن مجتمع آخر كاليابان. ذلك أن الأسس الفلسفية للمنهج هي التي يبنى عليها إطار القيم والمعتقدات ذات الصلة بالأهداف واختيار المعرفة والوسائل والأساليب والجوانب التربوية.

فلكل مجتمع فلسفة تربوية معينة، وقد تعددت الفلسفات بتعدد المجتمعات ولكنها تتفق حين تترجم النظرية والأفكار والمعتقدات إلى تطبيقات عملية في المدرسة [4].

---

(1).د. صالح هندي وآخرون مرجع سابق ص121.

(2) د. الدمرداش سرحان ومنير كامل –المناهج – ط3 القاهرة – دار العلوم 1997م ص75.

(3).د. صالح هندي وآخرون، دراسات في المناهج والأساليب العامة – دار الفكر للنشر والتوزيع 1977م ص31.

(4).الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية في دولة الإمارات / مركز تطوير المناهج 2002م ص10.

ومجتمع الإمارات مجتمع عربي إسلامي له فلسفة تربوية خاصة به، هي بمثابة الوسيلة لتحقيق أفكاره ومثله، وقيمه ومعتقداته التي يؤمن بها، ويحرص على تطبيقها في الحياة. وتنبثق هذه الفلسفة من دستور دولة الإمارات العربية والتراث العربي، وتتمثل في تكوين المواطن المؤمن بربه المنتمي لوطنه وأمته، واللغة العربية هي اللغة الرسمية ووعاء ثقافته ومحدد هويته.

لذا يعد منهج اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة منهجاً لتعليم اللغة الأم، لغة المجتمع والدين، ففلسفة هذا المنهج تقوم على مبادئ العقيدة الإسلامية ودعائم المسلم، إذ ينبغي أن يبرز المنهج الروح الإسلامية ويعكس التضامن من خلال محتواه وأنشطته. فالإطار الفكري لمنهج اللغة بدولة الإمارات يسعى إلى تأكيد الهوية الثقافية الإسلامية العربية لأبناء الإمارات، وإلى إبرازمكانة ودور اللغة العربية في استيعاب التراث الإسلامي العربي، ودور الإسلام في تحقيق وحدة الأمة وحضارتها وتاريخها العلمي والمعرفي.

وعلى هذا الأساس، فإن منهج تعليم اللغة العربية يعتمد على الأسس التي تنطلق منها تلك الفلسفة وهي:

- أنه منهج مستمد من منهج مجتمع يدين بالإسلام.
- أنه منهج مقدم لمتعلمين عرب في مجتمع عربي.
- أنه منهج يراعي ما تتميز به اللغة العربية من خصائص.

فمن هذه الأسس تنطلق الفلسفة التي يبنى عليها منهج اللغة العربية للتعليم العام[1].

عرفنا فيما سبق أن المنهج المدرسي يرتكز على فلسفة تربوية تعكس في

(1) د. نجاح يعقوب الجمل، نحو منهج تربوي معاصر – جمعية عمال المطابع – الأردن 1987 ص85.

المقام الأول فلسفة المجتمع، وذلك باعتبار أن الأهداف المنشودة هي التي يمليها المجتمع القائم. وهذه الفلسفة التربوية تترجم في الواقع التعليمي، في شكل مواقف تربوية، يمر بها المتعلمون للاستفادة منها وفقاً لما تعنيه فلسفة المنهج التي تعبر عن فلسفة المجتمع في المحصلة النهائية. وتعتمد هذه الفلسفة على منطلقات يجب أخذها بعين الاعتبار، عند وضع المنهج.

2 ـ المنطلقات الحديثة في وضع منهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية بدولة الإمارات العربية المتحدة:

يقصد بالمنطلقات هنا الأسس التي تراعى عند وضع المنهج والاتجاهات والتجديدات التربوية المعاصرة في مجال تعليم اللغات، والتي ثبت من خلال الدراسة والبحث، أنها ذات فعالية في تنظيم المنهج اللغوي وفي أدائه لدوره [1].

وقد صنفت هذه المنطلقات إلى ثلاثة جوانب تتعلق جوهرياً بالمنهج وهي:

أولاً: – منطلقات مؤثرة في بناء المنهج، ومنها: –

1. تأكيد الروح الإسلامية:

تتميز اللغة العربية بكونها لغة القرآن الكريم والعقيدة الإسلامية، وبها دُون التراث الإسلامي الذي انتشر مع الفتوحات الإسلامية في مشارق الأرض ومغاربها، فلا بد للمنهج اللغوي أن يبرز هذه المعاني من خلال ما يتضمنه محتوى المنهج من آيات قرآنية وأحاديث نبوية ونصوص من سير الأبطال المسلمين والمجاهدين ومآثرهم التي نبغوا فيها في شتى العلوم والمعارف وحفظتها كتب التراث، التي أصبحت فيما بعد المراجع التي اعتمد عليها الأوربيون في بناء حضارتهم الحديثة.

(1) د. منهج اللغة العربية للتعليم الأساسي – المرحلتان الابتدائية والإعدادية – الطبعة الأولى – الإدارة العامة للمناهج والكتب الدراسية – الإمارات ص 85.

2. **إبراز الطابع المحلي:**

فالمنهاج يبدأ مع المتعلم بتعريفه بنفسه وبيئته المحلية وربطه بواقعه، ثم يتدرج إلى البيئات العربية والمجتمعات الأخرى.

ومنهج اللغة العربية يعكس الطابع المحلي المتمثل في بيئة الإمارات، مثل الاتحاد والتغيرات التي طرأت بعد قيام الاتحاد، وكيف كان يعيش آباؤه وأجداده، والتعريف بعاداتهم وتقاليدهم.

ويستطيع المنهج أن يُطلع المتعلم على أنماط الحياة القديمة وأنواع البيئات ومعالم النهضة الحديثة ومعالم الحياة الثقافية والأدبية وأسماء شعراء الإمارات: فمن خلال المنهج نستطيع أن نجعل المتعلم أكثر حباً لوطنه واعتزازاً بمجتمعه [1].

3. **مراعاة مطالب المرحلة العمرية:**

يراعي منهج اللغة العربية للتعليم العام بدولة الإمارات خصائص المتعلمين، في كل مرحلة إيماناً بأن النمو اللغوي يتأثر بجوانب النمو الأخرى ويؤثر فيها [2].

4. **تشجيع حرية التعبير لدى المتعلم، وإبداعه في فنون اللغة، والمشاركة في أنشطتها المختلفة.**

5. **النظر إلى اللغة على أنها وسيلة اتصال تتمثل في مهارات اللغة الأربعة:**

(الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة)، وعدم الاقتصار على التحدث بها في حجرة الدراسة، بل الانطلاق بها في حياته العامة وفي جميع مواقف الحياة اليومية المختلفة.

---

(1) منهج اللغة العربية للتعليم الأساسي – مرجع سابق ص15،16 بتصرف.

(2) الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية بدولة الإمارات (مرجع سابق) ص 10.

ثانياً: المنطلقات المبنية على عوامل مؤثرة في عناصر المنهج:-

من هذه المنطلقات:

1 - **التوازن في النظر إلى مهارات اللغة:**

ذلك أن اللغة تتكون من أربع مهارات هي: الاستماع والتحدث القراءة والكتابة، والعلاقة بين هذه المهارات علاقة عضوية، علاقة تأثير وتأثر، والصلات بينها متداخلة، فكل مهارة من هذه المهارات حضور في الأخرى والكفاءة في أي منها ينعكس على الكفاءة في الأخرى.

2 - **الاهتمام بالجانب الفكري والجمالي للغة:**

العلاقة وثيقة بين اللغة والفكر، والنمو اللغوي يؤثر مباشره في النمو الفكري، وبمقدار نمو اللغة التي يسمعها الطفل أو يقرؤها تنمو عملية التفكير عنده بمظاهرها المختلفة.

وقد أثبتت الدراسات العلمية أن هناك علاقة إيجابية بين القدرة اللغوية والذكاء والتفكير بصفة عامة. فالصلة بين اللغة والفكر تنبع من أن اللغة أداة لعملية التفكير، فالمعاني التي تمثلها الرموز اللغوية هي المادة الخام التي يستخدمها الطفل في عملية التفكير، وتطبيق ذلك في تعليم اللغة يتطلب العناية بالمعرفة المقدمة في المادة اللغوية من حيث حداثتها ومن حيث صدقها، ومن حيث أهميتها في حياة المتعلم وحياة المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا ما يتطلب العناية بالفهم والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري وبصفة خاصة في عملية القراءة.

أما الناحية الجمالية في الأسلوب فهي الشكل أو القالب العام للغة، ولاشك أن هناك علاقة متبادلة بين الشكل والجوهر أو بين القالب والمحتوى، فالجمال اللغوي يتطلب العناية بالأسلوب، واستخدام الأساليب البيانية الراقية.

3 – **الممارسة أساس التعلّيم اللغوي:**

يقوم هذا الاتجاه على مبدأ تعلم اللغة بواسطة اللغة، فلا يمكن أن يكتسب المتعلم لغة ما لم يسمعها أو يقرأها أو يتواصل بها، وهذا الاتجاه ينبع من تعليم أسس بناء التراكيب، وقواعد بناء مفردات اللغة وعبراتها، ويقوم على أساس إعطاء جرعات متتابعة من الممارسات اللغوية، حتى تتأصل في ذاكرة المتعلم سليقة الإستعمال تلقائياً، باستخدامها كما قرأها وكما سمعها [1].

4 – **تقوية روح البحث والتعلم الذاتي:**

التعلم الذاتي بوصفه تعلماً مستمراَ ودائماَ يعزز مهارات البحث والاكتشاف، كما يؤكد المبدأ التربوي (علمه كيف يتعلم)، ومن صوره:

- الكشف في المعجم عن معاني الكلمات.
- استخدام المكتبة.
- تصويب الأخطاء (حل المشكلات).
- الاكتشاف والاستقصاء.
- البحث وجمع المعلومات [2].

5 – **مراعاة الفروق الفردية في تعلم اللغة:**

ويقصد بذلك اعتبار كل متعلم كياناَ مستقلاً له قدراته واستعداداته الخاصة التي قد لا تتطابق مع غيرة من أقرانه في الفصل الدراسي، وأخذ هذه القدرات والاستعدادات بعين الاعتبار يتطلب الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين فيما يتعلق بمقدراتهم اللغوية واستعداداتهم للسيطرة عليها. والنظر إلي المتعلمين على أنهم متساوون في كل شيء يترتب علية عدم إعطائهم الفرصة الكافية للنمو، وعدم

---

(1).الوثيقة الوطنية ص 13 مرجع سابق.

(2).منهج اللغة العربية للصف التاسع مرجع سابق.

تحقيق تكافؤ بين المتعلمين، ولعل هذه النقطة من أهم ما تدعو إليه التربية الحديثة في تخطيط المناهج والبرامج التعليمية، ويتطلب ذلك تنويع المستويات اللغوية بحيث نواجه ما بين المتعلمين من تفاوت في القدرات، كما يتطلب إضفاء شيء من المرونة على المنهج بحيث يسمح للمتعلم باقتراح بعض الأنشطة والمواد التعليمية (المواد الإثرائية) المساعدة على تحقيق أقصى قدر من النمو لدى المتعلمين [1].

ومراعاة الفروق تتطلب كذلك الاهتمام بالمواد العلاجية التي قد تواجه المعلم أثناء الموقف التعليمي، كما تتطلب الاهتمام بالوسائط التعليمية لدورها في تسهيل عملية التعلم وتحقيق الأهداف وذلك لاعتمادها على أكثر من حاسة في استقبال المثيرات التعليمية.

6 – استخدام الأساليب التقنية الحديثة في تعليم اللغة:

ويكون ذلك بالبعد عن الأساليب التقليدية لحفظ القاعدة اللغوية، وتوظيف التقنيات والوسائط المتعددة في تعليم اللغة وتعليمها. كل ذلك يهدف إلى استغلال أكبر قدر من حواس المتعلم، كما يهدف إلى استثمار الوقت في إحداث تعلم كمي ونوعي أكبر، وهو بالضرورة يهدف إلي تقريب المفاهيم والمعارف وإكساب المهارات بصورة أدق وأسرع.

ثالثاً: – المنطلقات المبنية على عوامل مؤثرة في تنظيم المنهج:

تتمثل هذه المنطلقات في:

أ). النظرة الشاملة للمنهج اللغوي؛ لأنه يمتد ليشمل حياة المتعلم في المدرسة وخارجها، والمنهج يتكون من:

1 – الأهداف التربوية لتعليم اللغة العربية.

---

(1). منهج اللغة العربية للتعليم الأساسي (بتصرف ص25).

2 – المحتوى المعرفي.

3 – طرق التدريس والأساليب والوسائل والمعينات.

4 – طرائق التقويم للتحقق من مدى تحقق الأهداف وملاءمة المحتوى لقدرات المتعلم وحاجاته، وكذلك مدى الفعالية [1].

ب). وحدة فروع اللغة وتكاملها:

من أهم الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة في العصر الحديث تدريس اللغة على أنها وحدة متكاملة، فتدرس القواعد في ظل القراءة، والأدب هو نوع من القراءة، والمراد بهذه الطريقة في تعليم اللغة أن ننظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعاً مختلفة. وتعتمد هذه الطريقة على أسس نفسية وأسس تربوية وأخرى لغوية[2].

3 ـ ترابط منهج اللغة مع مناهج المواد الأخرى:

إن اللغة العربية بفروعها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمواد الأخرى كالعلوم والدراسات الاجتماعية والرياضيات وغيرها، من حيث إن كلا من هذه المواد تمثل حاجة من حاجات الفرد والمجتمع، وسبيل التعبير عنها هو اللغة.

فعن طريق اللغة بأصواتها ورموزها يتحدث المتحدثون ويكتب الكاتبون في ميادين المعرفة المختلفة، وهل بغير اللغة صوتاً ورمزاً نستطيع أن نفهم قوانين الكيمياء ونظريات الهندسة فنهدي الناس إلى ما ينفع الفرد والجماعة؟ وهل بغير اللغة صوتاً ورمزاً تثار المناقشات وتبدى وجهات النظر وتجرى الأبحاث في شتى الميادين، لتقوم عليها نهضة الأمة ويرتفع شأن الفرد؟ [3].

---

(1) منهج اللغة العربية للتعليم الأساسي (مرجع سابق) ص 26.

(2) عبد العليم إبراهيم – الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية – دار المعارف ط القاهرة 1981 م

(3) حسين سليمان قوره – تعليم اللغة العربية: دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية – دار المعارف بمصر ط2 1972 ص 62.

الفصل الرابع
تخطيط وتنفيذ منهج اللغة العربية في التعليم الاساسي

الأهداف التعليمية للغة العربية:

يجسد المنهج أحد العوامل الأساسية المكونة للتربية المدرسية، وتعد عملية التخطيط من العمليات الأساسية في بناء وتصميم المنهج بصفة عامة، وتنفيذ أجزائه ومكوناته أو عناصره المرحلية ضرورية عند التخطيط.

لذلك يتميز التخطيط السليم بالشمول، أي أن يكون تخطيطاً شاملاً لجميع أجزاء المنهج بحيث يتضمن الأهداف والخبرات والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم والوسائل التعليمية [1].

وفي ما يلي تناول كل عنصر على حده:

أولاً: الأهداف التربوية:-

الأهداف التربوية هي حجر الزاوية في العملية التربوية، فلكي نحدد الخبرات أو المواقف التعليمية التي يحتويها أي منهج لابد أن ترتبط بمجموعة من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها. وتحديد الأهداف عمل تربوي تعاوني على مستويات متعددة، فالدولة تحدد أهدافها بصورة عامة، ووزارة التربية تضع أهدافاً تربوية عامة لكل مرحلة من مراحل التعليم ولكل مجال من مجالات الدراسة، في ضوء فلسفة المجتمع

(1) د. فوزي طه ابراهيم، ورجب أحمد الكلزه – المناهج المعاصرة، منشأه معارف الاسكندرية ص 43

وأهدافه، وخصائص نمو التلاميذ في كل مرحلة، وطبقاً لطبيعة كل مجال دراسي.

والهدف في التربية هو استبصار أو توقع لتغيير ينتظر حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة تفاعله مع المواقف التعليمية المختلفة، وهو بهذا المعنى يوجه النشاط ويؤثر في الخطوات المؤدية إليه [1].

وهذه الأهداف تتدرج من العام إلى الخاص.

وفي هذا الصدد، يشير عدد من التربويين إلى فئتين من الأهداف من حيث درجة العمومية أو التخصيص التي تتصف بها هذه الأهداف، وإلى دورها في العملية التربوية، وكذلك طبيعة الجماعات التي تضعها:-

* **فئة الأهداف التربوية**: والتي تشير إلى الغايات القصوى للعملية التربوية وترمي إلى التأثير في شخصية الفرد من أجل جعله مواطناً يتسم باتجاهات وقيم معينة.

* **فئة الأهداف التعليمية**: وتشير إلى الأغراض التي تنشدها العملية التعليمية التعلمية في إكساب الفرد لأنماط سلوكية معينة من خلال المناهج الدراسية المقررة وطرائق تعليمها [2].

هناك أيضاً أهداف عامة: (الأغراض والغايات)..

وهي أهداف استراتيجية طويلة الأمد تعد نهايات يمكن الوصول إليها بعد فترة طويلة، وتعتبر الأهداف العامة البوصلة التي تعطينا اتجاهاً نسير فيه أو معياراً نرجع إليه، وتعد الغاية النهائية من عملية التربية؛ لأنها تشكل ثقافة المجتمع وتعمل على إعادة بنائه، وتسعى لتحقيق أقصى نمو للفرد، وتقدم دليلاً يركز عليه في البرنامج التعليمي، وتحكم العمل المدرسي لانبثاقها عن فلسفة التربية وفلسفة المجتمع[3].

---

(1) د. نجاح الجمل – مرجع سابق ص 15

(2) د. سامي ملحم – سيكلوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية والتطبيق) – دار المسيره للنشر – عمان 2001 ص113

(3) د. صالح هندي – مرجع سابق ص179 بتصرف.

ومن أمثلة ذلك:

- الأهداف العامة المتمثلة في دستور الدولة وفلسفتها.
- الأهداف التربوية العامة للدولة.
- الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية.
- الأهداف التربوية العامة للمادة التعليمية.

وهناك أهداف محددة إجرائية قابلة للقياس في زمن محدد، وتعتبر وسائل لتحقيق الأهداف العامة.

ثانياً: أهداف منهج اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة:

قسمت أهداف منهج اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى أهداف عامة لتعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي، وأهداف خاصة، وقد روعي فيها أن تمتد إلى الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية عند المتعلم، وتمثل المستوى الأول الأساسي (الحلقة الأولى) للتعليم من الأول إلى الخامس والمستوى الثاني من السادس إلى التاسع، وتسمى الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والمستوى الأخير – المستوى الثانوي.

وتتميز أهداف المنهج بأنها صيغت في كل مستوياتها ومجالاتها صياغة إجرائية، لجعلها أكثر دقة وتحديداً وتقربها من الواقعية، ووضوحاً واتساقاً، بحيث تصبح قابلة للقياس والتحقيق، ويمكن تمثيلها بعينة من الأهداف السلوكية الصغيرة، تصور النواتج والتغيرات المرغوب فيها والتي طرأت على سلوك المتعلم ومقدار إتقانه للمهارات اللغوية [1].

(1) منهج اللغة العربية للتعليم الأساسي – إدارة المناهج ط. 1981

ثالثاً: محاور أهداف المنهج:

قد وزعت أهداف المنهج على خمسة محاور أساسية، ويرجى أن تحققها المراحل الدراسية المختلفة والموزعة من خلال ما توفره من خبرات تربوية متكاملة، من ذلك:

أولاً: أهداف تتصل بالاحتياجات الإنسانية والشخصية للمتعلم، وتتمثل في:

1 - تعميق الإيمان بالله، والتعريف بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية السامية، وأسس السلوك الإسلامي القويم.

2 - التمكن من أساسيات المعارف اللازمة، واستخدام المعرفة لتحسين حياته، والتعامل بفهم مع مواقف الحياة اليومية، والتجارب مع مجتمع سريع التغير، واستيعاب مزيد من التقنية العلمية والفكرية الحديثة.

3 - تنمية مهارات الاستقلال والتفكير العلمي الناقد لحل المشكلات، والتعامل مع المتغيرات، وتقدير وجهات النظر الأخرى.

4 - اكتساب مهارات السلامة الجسمية والعقلية، والاتجاهات الضرورية للمحافظة على الذات والغير.

5 - استخدام اللغة العربية وعاء للثقافة العربية والإسلامية، وبياناً للذكر الحكيم.

6 - تتمة مهارات الاتصال الشفوية والتحريرية لبعض اللغات الأجنبية الحية.

7 - تنمية التذوق الجمالي الفني والأدبي واكتساب بعض مهاراته.

ثانياً: أهداف تتصل بعلاقة المتعلم بالقضايا الاجتماعية المعاصرة، ومنها:

8 - استيعاب المشكلات والتحديات التي تواجه أمته العربية وحضارته ومقدساته، وسائر الأخطار الفكرية والاجتماعية والاقتصادية وتنمية قدرته على مواجهتها.

9 - فهم الأطر الاجتماعية المختلفة من حوله والعلاقات وأنماط التقاليد المتضمنة فيها، وتكوين الانتماءات المثقفة والمتوازنة للمواطن الصالح تجاه كل من هذه الأطر (الوطني، الخليجي، العربي، الإسلامي، الانساني).

10 - اكتساب مهارات التعامل الاجتماعي من خلال آداب الإسلام وعادات المجتمع الأصيلة.

11 - اكتساب أسس علمية واضحة لفهم القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تؤثر في مستوى الحياة في الدولة حاضراً ومستقبلاً، وتنمية مهارات التعامل العلمي المتزن والصين مع هذه القضايا.

12 - تنمية القدرة على ممارسة الأنشطة والخدمات المجتمعية، والإسهامات الشخصية في المجتمع في إطار من المودة والتعاون.

13 - تنمية المسؤولية الاجتماعية في مواجهة المشكلات الراهنة.

ثالثاً: أهداف تتصل بعلاقة المتعلم بالبيئة المحلية، ومنها:

14 - إدراكه أن مجتمع الإمارات العربية المتحدة وحدة واحدة لا يتجزأ، ولا مكان فيه للتعصب في كافة صوره وأشكاله، وذلك من خلال تأكيد هويته، وتعزيز انتمائه لدولة الاتحاد، وحرصه على صونها والحفاظ على مؤسساتها.

15 - إدراكه للموارد الطبيعية لدولة الإمارات العربية المتحدة، ومعرفته بألوان النشاطات المختلفة في المجالات الاقتصادية، وما قامت به الدولة في سبيل تنمية الثروات.

16 - اكتساب مهارات التعامل مع البيئة، والحفاظ عليها، وحل مشكلاتها.

17 - إلمامه بتراث بيئته،وتاريخها، وما حدث فيه من تطور على مر العصور، وما ظهر فيها من شخصيات لها مكانتها العلمية والبطولية.

رابعاً: أهداف تتصل بميادين العمل والإنتاج، ومنها:

18 - تكوين اتجاهات الاحترام والتقدير لقيمة العمل اليدوي والفكري والاجتماعي.

19 - تنمية الوعي المهني بمجالات المهن والأعمال القائمة حالياً، والتي يحتاج اليها المجتمع مستقبلاً، كسبيل للاعتماد على الذات.

20 - الوعي بالوقت كقيمة سواء في ساعات العمل أم الفراغ، ومحاولة استثماره أفضل استثمار ممكن بما يعود عليه وعلى مجتمعة بالخير والنفع.

21 - تنمية قدرات الشخصية المنتجة.

22 - تنمية مفهوم الاعتماد على الذات في الإنتاج.

23 - تنمية عادات الاستهلاك الرشيد في مجالات الحياة كافة.

24 - تقدير الصناعات المحلية والإنتاج الوطني.

خامساً: أهداف تتصل بتنمية اتجاهات المتعلم المستمر، ومنها:

25 - تنمية اتجاهات إيجابية نحو مفهوم التعلم المستمر بالنسبة إلى الفرد والمجتمع.

26 - تنمية وعي الفرد بذاته وقدراته وإمكاناته التعليمية.

27 - تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الحر والمستقل.

28 - تنمية القدرات التوقعية، لدى الفرد والمجتمع، بمتغيرات المستقبل والتخطيط لمواجهتها [1].

---

(1) وثيقة منهج اللغة العربية للتعليم العام 1993من ص 24:22.

رابعاً: الأهداف العامة للغة العربية وأهداف تدريسها:

تهدف مراحل التعليم العام إلى تخريج المواطن الذي يمكن الاعتماد عليه في سد حاجات المجتمع في مجالات الحياة المتعددة، واللغة العربية تكون الجزء الأهم في بناء شخصية المواطن.

ونعني بالأهداف العامة للتربية اللغوية تلك الأهداف الوطنية المنشودة. وفي سبيل تحقيق تلك الغايات الاجتماعية ذات المنحى الوطني والقومي، علينا في مدارس التعليم العام أن نحقق هذه الأهداف لتكون بالفعل الأداة والوسيلة التي يستعين بها المجتمع لتحقيق فلسفته التربوية وترجمة غاياته على أرض الواقع اللغوي لأفراده؛ ومن هذه الأهداف العامة ما يلي:

الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية:

يهدف تدريس اللغة العربية إلى مساعدة المتعلم على اكتساب جوانب التعلم العامة وتنمية مهاراته، وذلك على النحو الآتي:

1. إتقان مهارات الاتصال السليم باللغة العربية الفصيحة قراءة وكتابة وتحدثاً واستماعاً.
2. فهم أنماط الاتصال اللغوي المكتوب والمقروء، والمسموع والمنطوق.
3. القدرة على التعبير الوظيفي والإبداعي.
4. فهم الخصائص والتراكيب النحوية والمعرفية والأسلوبية الأساسية للغة العربية، واستخدامها بطريقة صحيحة.
5. القدرة على استخدام المصادر والمعاجم اللغوية المختلفة في البحث والإطلاع.
6. القدرة على الاستدلال المنطقي والتفكير الناقد.
7. القدرة على قراءة القرآن الكريم والاعتزاز به اعتزازاً قائماً على فهم معانيه

وتذوق بيانه وجمال أساليبه وتعابيره، مع والاقتناع بما فيه من عقائد وشرائع وأخلاق.

8. القدرة على انتقاء الأعمال الأدبية والفنية الرفيعة وتمييزها وتحليلها وتقييمها وإصدار الأحكام الفنية المناسبة تنمية التذوق الفني لأنماط التعبير اللغوي المختلفة.

9 – الإيمان بقدرة اللغة العربية على معالجة الأفكار وصياغتها ومواكبة المفاهيم والمصطلحات التي تستحدث في مجالات الثقافة والعلوم الحديثة كافة.

10 – احترام اللغة العربية وتقديرها بوصفها اللسان المبين الذي اختاره الله وعاء للوحي وحاملاً لرسالة الإسلام التي ضمن لها البقاء والخلود.

11 – الوعي بأهمية اللغة العربية كرباط مقدس ولسان واحد يجمع العرب ويوحدهم على مر العصور.

12 – الوعي بضرورة التمسك باستخدام اللغة العربية في شتى مجالات النشاط، في المجتمع العربي والعمل على حمايتها من اللحن والتشويه الذي يتهددها بسبب تعدد اللغات واللهجات وخاصة في مجتمع الإمارات العربية المتحدة.

13 – تقدير أثر الكلمة الصحيحة والطيبة في حياة الناس ودورها في تحقيق التواصل والتفاهم والتأثير المتبادل بين الأفراد والجماعات داخل الوطن وخارجه.

14 – المعرفة والاعتزاز بالتراث الأدبي والفكري العربي والإسلامي والتفاعل معه والانتفاع به.

15 – المعرفة والاعتزاز بالتراث الأدبي والفكري الوطني والمحلي واحترامه

والمحافظة عليه.

16 – الاتجاه نحو القراءة والمطالعة بوصفهما وسيلتين للاتصال بالعالم ومعرفة ما يدور فيه من أحداث ومبتكرات يمكن التفاعل معها.

17 – إدراك أن التطور والتقدم في مجالات المعرفة الإنسانية المختلفة يتطلب إتقان اللغة قراءة وكتابة وفهماً.

18 – وعي الفرد بذاته وإمكانياته التعليمية الخاصة، ووعيه بأن القدرة على الاستمرار في التعلم الذاتي لا تتحقق إلا بالتمكن من اللغة العربية.

19 – الوعي بقيمة وقت الفراغ واستغلاله فيما يفيد.

20 – تنمية الإحساس بالهوية العربية والتكيف الاجتماعي السليم والبناء [1].

خامساً: أهداف تعليم النحو والصرف في التعليم العام في دولة الإمارات:

أما أهداف تدريس النحو والصرف فتصف لنا السلوك المراد إكسابه للمتعلم بعد الاكتسابه الخبرات النحوية والصرفية بحيث نستطيع تقيميها والحكم عليها.

فتعلم النحو في الصف التاسع امتداد طبيعي لما تعلمه المتعلم في المراحل الدراسية السابقة.

وفي ما يلي نقدم الثمرات التي نتوقع أن يجنيها المتعلم بعد اجتيازه مراحل التعليم الأساسي خاصة وهو يضع أقدامه على أعتاب مرحلة دراسية جديدة، ألا وهي المرحلة الثانوية والتي تحتاج منا إلى تأسيس لغوي قوي يقوم عليه البنيان اللغوي، في هذه المرحلة والمرحلة الجامعية.

يتوقـع في نهاية الصف التاسع أن يكون المتعلم قادراً على تحقيق المعايير التالية:

---

(1) وثيقة منهج اللغة العربية – إدارة المناهج 93 ص25.

الخبرات النحوية:

1. **في النحو: خبرات سابقة من الرابع إلى السادس الأساسي:**

- أن يتعرف المتعلم على المبتدأ والخبر في الجملة الاسمية البسيطة ويعربهما إعراباً صحيحاً.
- أن يتعرف على الفاعل والمفعول في الجملة الفعلية البسيطة ويعربهما إعراباً صحيحاً.
- أن يكون قادراً على إعراب أركان جملة كان (البسيطة) إعراباً صحيحاً.
- أن يكون قادراً على إعراب أركان جملة إن (البسيطة) إعراباً صحيحاً.
- أن يتعرف على جملة نائب الفاعل، ويحدد ركنيها ويعربهما إعراباً صحيحاً.
- أن يتعرف على أنواع أخرى من متممات الجملة تحليلاً وإعراباً: (المفعول به، المفعول المطلق، المفعول فيه، المفعول لآجلة).
- أن يتعرف على بنية الجملة المركبة الاسمية والفعلية تحليلاً وإعراباً.

2. **الخبرات النحوية التي يتعلمها المتعلم في الصف السابع والثامن:**

- أن يتعرف على الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول.
- أن يعرب الفعل المضارع الصحيح الآخر رفعاً ونصباً وجزماً.
- أن يتعرف على الأفعال الخمسة ويعربها رفعاً ونصباً وجزماً.
- أن يعرب الفعل المضارع معتل الآخر رفعاً ونصباً وجزماً.
- أن يتعرف على الأفعال المبنية وعلامات بنائها.
- أن يتعرف على المبني والمعرب من الأسماء.
- أن يعرب المثنى والأسماء رفعاً ونصباً وجراً.
- أن يعرب جمع المذكر السالم رفعاً ونصباً وجراً.

- أن يعرب جمع المؤنث السالم رفعاً ونصباً وجراً.
- أن يتعرف على النكرات والمعارف من الأسماء.

النحـــــو (خبرات جديدة) تخص الصف التاسع:

(1) **أن يتعرف المتعلم على الأعداد:** (1، 2، 3، 9، 11، 19، 20، 90، 100، 1000) **ويعربها إعراباً صحيحاً.**

(2) **أن يتعرف المتعلم على بنية المركبات (تحليلاً وإعراباً).**

الخبرات الصرفية:

1 – أن يتعرف المتعلم على المجرد والمزيد من الأفعال.

2 – أن يتعرف المتعلم على الميزان الصرفي.

3 – أ يكون قادراً على صياغة اسم الفاعل واسم المفعول من الثلاثي صياغة صحيحة.

4 – أن يتعرف المتعلم على المصدر السماعي والقياسي.

5 – أن يتعرف المتعلم على صيغ المبالغة وزناً وصياغة[1].

6 – أن يتعرف المتعلم على أحكام العدد تذكيراً وتأنيثاً.

7 – أن يتعرف المتعلم على المفعول فيه بنوعيه.

8 – أن يكون قادراً على إعراب ظرفي الزمان والمكان.

9 – أن يكون قادراً على إعراب البدل بنوعية إعراباً صحيحاً.

10 – أن يكون قادراً على إعراب التوكيد بنوعية إعراباً صحيحاً.

11 – أن يكون قادراً على إعراب العدد.

---

(1) الوثيقة الوطنية لمنهج اللغة العربية للتعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة / يونيو 2002/ ص55.

12 – أن يكون قادراً على إعراب لمفعول معه.

13 – أن يكون قادراً على إعراب المفعول فيه (الظرف).

14 – أن يكون قادراً على إعراب البدل.

15 – أن يكون قادراً على إعراب التوكيد.

مقتضيات الوصول إلى الأهداف اللغوية:

إن الوصول إلى الأهداف اللغوية العامة ومقاصدها التعبيرية اللسانية مرهون بما يتعلمه الطالب من خلال الدروس المتنوعة من فروع اللغة، وبما يوظفه من قواعد نحوية وصرفية في مواقف حياته المختلفة.

وبهذا يتبن أن النحو لم يكن، في أصل وضعه، لحفظ الوقواعد، وإنما ليهدي إلى المفاهيم السليمة من العبارات ويعين القارئ أو السامع على حل الرموز الكتابية أو الصوتية، وتحويلها إلى معان ودلالات [1].

كما يجب أن يكون (أي النحو) قانون تأليف الكلام، وبياناً لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجملة حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها [2].

وعلى معلمي المرحلة الأساسية مراعاة تحقيق الأهداف العامة والخاصة وتنمية خبرات المتعلمين وقدراتهم اللغوية والتذوقية والنقدية، فيما يقومون بتدريسه لهم حتى يتم تكاملهم اللغوي حسب المناهج المقررة والخطط المرسومة.

وطالما تهدف دراسة اللغة في المرحلة الأساسية إلى تمكين المتعلمين – طبقاً لقدراتهم وخبراتهم – من التعبير الصحيح عن أفكارهم ومشاعرهم، وتوسيع ثقافتهم اللغوية ومعارفهم العامة وتربية أذواقهم الأدبية، بمقتضى ما يُختار لهم

---

(1) حسين قوره تعليم اللغه العربية – دار المعارف ص 72.

(2) ابراهيم مصطفى – اصدار النحو – الترجمة والنشر 1973 ص 1.

من النصوص الأدبية، والقواعد النحوية والصرفية وتنمية ميلهم إلى القراءة، فإن هذا القدر من الخبرات اللغوية يستطيع أن يجعل طالب المرحلة الأساسية يمتلك القدرات التي تساعده على مواصلة التعليم **الثانوي دون تعثر أو ارتباك**.

الفصل الخامس
الواقع التطبيقي لتدريس النحو والصرفي
في التاسع الأساسي(كأنموذج):

أولاً: دليل المعلم وأثره في تحقيق أهداف المنهج:

يصاحب وضع المنهج الدراسي عادة وضع دليل للمعلم، أي أن مخططي المنهج حينما يكونون بصدد إعداد مواد تعليمية للمتعلم يضعون في الاعتبار، مقابل ذلك، متطلبات هذا المنهاج من ناحية المعلم، ونتيجة لذلك نجد مواد متنوعة تصدرها السلطات التربوية المشرفة على أمر تخطيط المناهج وتنفيذها بحيث يعتمد عليها المعلم حينما تبدأ مرحلة تنفيذ المنهج.

ولما كانت مواد المعلم وثيقة الصلة بالمنهج الدراسي، مادة وطريقة وسيلة ونشاطاً وتقويماً، فقد اعتُبِر كل ما يصدر للمعلم من مواد تعليمية جزءاً مكملاً للمنهج أو عنصراً من عناصره [1].

وتعد مواد المعلم بمثابة حلقة وصل بين المخطط للمنهاج والمنفذ له، وهي في مجموعها تعبر عما يتصوره المخطط سبيلاً لتحقيق أهداف المنهج المدرسي، لذلك يطلق على تلك المواد عادة مصطلحات مثل:

دليل المعلم أو مرشد المعلم أو كتاب المعلم، وتحمل جميعها ذات المضمون، وكما يحتاج المنهج الدراسي إلى جهد مجموعة من المختصين، فإن دليل المعلم يحتاج إلى جهد مشابه.

---

(1). تحليل دليل المعلم للصف التاسع الأساسي – الطبعة الثانية 2000/ 2001.

محتويات دليل المعلم:-

يشتمل هذا الدليل على أربعة أبواب رئيسة، يحتوي كل منها على الموضوعات، والخبرات التي تعكس حاجات المعلم التعليمية، وحاجات المنهج.

الباب الأول: المحتوى والعناصر اللغوية:

يحتوي هذا الباب على الخبرات الآتية: استراتيجية بناء المحتوى اللغوي وتصميم خبراته، في كل كتاب من منظومة كتب اللغة العربية، وفي كل صف ومستوى.

من خلال هذا الباب يستطيع المطلع على الدليل أن يعرف كيف بنيت الخبرات اللغوية، والدليل يقوم بتحليل العناصر اللغوية الواردة في كل صف، ومستوى تحليلها، ويكشف عن محتوى كل عنصر لغوي ومهارة أو خبرة أو نشلاط.ففيه تحليل لمهارات القراءة والأداء والفهم والتذوق واللغة والتراكيب والأساليب والتعبير الشفوي والإملاء والخط وغيرها من الفروع.

وقد دعم الجانب النظري بالنشاطات في صورة تطبيقية وظيفية، وبلغة إجرائية محددة.

الباب الثاني: الأهداف التعليمية:

اشتمل الباب الثاني على الأهداف السلوكية لعدد من الدروس، لترشد المعلم في بناء خطته الدراسية، وتنفيذ حصته؛ كما توضح له بعض الخطوات المختصرة في أساليب تنفيذ بعض الأهداف والمهارات.

الباب الثالث: الأساليب والتنفيذ:

يتضمن الدليل أساليب تعلم المهارات والعناصر اللغوية في إطار نظري وتطبيقي، كما يوجه المعلمين إلى الأساليب غير المرغوب فيها في تدريس الفهم والاستيعاب والأداء والتذوق والتعبير والإملاء.

ويعد دليل المعلم الخاص بكتابي اللغة العربية والتطبيقات اللغوية إطاراً مرجعياً وإثرائياً في تنفيذ المهارات والفنون.

الباب الرابع: التقويم:

يشتمل الدليل على المعايير الخاصة بورقة الامتحان ومواصفاتها ويقدم للمعلم نموذجين للامتحان في فنون اللغة ومهاراتها [1].

إن دليل المعلم لا يمثل جهداً ضائعاً، بل هو في الواقع جهد ضروري يثري جوهر العمل التربوي. فالمعلم يرجع إليه لفهم فلسفة المنهج ونموذجه والمصادر التي اشتقت منها أهدافه والعلاقة بين الأهداف بمستوياتها المختلفة وعناصر المنهج الأخرى.

والمعلم المعين حديثاً في أمس الحاجة إلى مثل هذا الدليل، ووجوده لا يعني بالضرورة إلزام المعلم به، وإنما هو مرشد يستنير به في عمله، ثم ينطلق في أفق الإبداع.

ثانياً: مضمون المنهج والخبرات التعليمية:

من أجل تحقيق الأهداف التربوية السابق ذكرها، يتم اختيار الخبرات المعرفية (انفعالية - حركية)، بحيث تتناسب هذه الخبرات مع قدرات المتعلم، وخصائص نموه، وحاجته، ومطالبه كما تراعي طبيعة المجتمع، ومتطلباته، وطبيعة المرحلة الدراسية، والمادة الدراسية، وتحقيق الأهداف التربوية [2].

وتحتاج الخبرات التعليمية إلى تنظيم في محتوى المنهج المدرسي، بشكل يحقق ترابطها وتكاملها، سواء على المستوى الأفقي: أي بين الخبرات التربوية في المنهج على مستوى صف دراسي أم على المستوى العمودي الدراسي: أي بين محتويات المنهج المدرسي على مستوى مرحلة معينة مثلاً، حتى يتم تحقيق استمرارية الخبرات وتتابعها.

---

(1) د نجاح الجمل - مرجع سابق ص 35: 36 منصرف.

(2) د فوزية ابراهيم وزميله / المناهج المعاصرة / مرجع سابق ص 15.

وقد تم تجسيد الخبرات اللغوية للصف التاسع الأساسي بدولة الإمارات في كتابين:

1 – كتاب اللغة العربية.

2 – كتاب التطبيقات اللغوية. بالإضافة إلى كتاب آخر يشكل قصصاً مختارة وكتاب التطبيقات اللغوية الذي يعزز كتاب اللغة العربية، فجاء كل منهما محققاً لأهداف المنهج، وملبياً حاجات المتعلم اللغوية، ومترجماً بصدق طموحات الوزارة ومعبراً بقوة عن ملامح مجتمع الإمارات: (الإنسان والوطن)، مع التركيز على الهوية الوطنية. وقد حرص القائمون على بناء المنهج وتنظيمه على ما يأتي:

* بناء الموضوعات وعددها ستة وعشرون موضوعاً وفق المجالات التي حددها المنهج ووفق محاور تخدم هذه المجالات وتقدم إطاراً لتعميق الخبرة وتوظيفها، بما يتصل بحياة المتعلم وحاجاته.

– فالموضوعات التي تجسد المجالات التي نص عليها المحتوى اللغوي والمنهج هي:

(المجال الوطني والعربي والإسلامي والعالمي).

والموضوعات تدور في فلك مجموعة محاور، تتصل باهتمامات المتعلم وبيئته وحياته، وهذه المحاور هي:

(القيادة – الوطن – الإنسان والتكنولوجيا، ابن الإمارات، البحر، العلوم، المخترعات، القيم الإسلامية والاجتماعية والعربية، التربية الأمنية، العجائب والغرائب، نشاطات البيئة الاجتماعية).

وهذه الموضوعات من بينها واحد وعشرون موضوعاً موجهة للدراسة المنهجية، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المرسومة؛ وخمسة موضوعات موجهة للنشاط الذاتي.

• اعتبار النص القرآني محوراً لمعالجة الفنون اللغوية برؤية متكاملة، وقطب الرحى لمهارات اللغة في كتابي اللغة العربية والتطبيقات اللغوية، فكلها تنطلق من النص القرآني في ممارسة الأنشطة التعلمية.

وفي إطار هذا المنحى التكاملي يُوَّظفُ النص القرآني في كتاب اللغة العربية لترسيخ مهارات الاتصال الشفوي، وذلك من خلال أنشطة القراءة والأداء، والاستيعاب، والتذوق، واللغة والتراكيب والتعبير الشفوي، كما يستثمر القرآن الكريم في كتاب التطبيقات اللغوية في أنشطة الفهم والاستيعاب واللغة والتراكيب والإملاء والخط والتعبير الكتابي...

• بناء الموضوعات وفق المنحى المهاري، فجاءت الخبرات مجسدة مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ومنظمة في صورة تُحقق التكامل بين هذه الفنون والمهارات: كالقراءة والأداء والاستيعاب والتذوق، والمعجم واللغة والتعبير الشفوي. ويضم كتاب التطبيقات كذلك مهارات الفهم والاستيعاب والتراكيب والأساليب والإملاء والخط والتعبير الكتابي.

وإذا نظرنا إلى العناصر اللغوية السابقة، وجدناها منظمة تنظيماً تربوياً، ومنطقياً وفق تسلسل الأهداف، فهي تفيد خطوات الدرس، فالقراءة والأداء تسبق الاستيعاب، والتذوق مرحلة متأخرة من مراحل الفهم وتنمية الثروة اللغوية، والتدريب على الأنماط اللغوية مهارات تأتي معالجتها في مرحلة توظيف اللغة وربطها بحياة المتعلم. وفي نهاية المطاف يعد التعبير اللغوي الشفوي محصلة لجميع المهارات، وأباً لجميع الفنون.

وقد حمل المنهج اللغوي في مجال الأساليب والأنشطة والتقويم جوانب تطويرية كثيرة نذكر منها:

توجيه عناية خاصة للقراءة العلاجية، ولمهارات، القراءة الجهرية، والقراءة

المنغمة، والقراءة الواعية، فخطط في كل درس لاكتساب خبرة في صحة النطق والأداء، ومواجهة الضعف القرائي والظواهر الصوتية التي يتعثر فيها كثير من المتعلمين تحت عنوان: (القراءة والأداء)، مع أنشطة تعزيز في القراءة المنغمة، وتمثيل المقروء، والقراءة الواعية والقراءة الصامتة.

• بناء منهج متكامل للتعبير الشفوي في كتاب اللغة العربية، وللتعبير الكتابي في كتاب التطبيقات اللغوية. وقد جاء التعبير الشفوي في صورة وظيفية، ومواقف حية تنمي قدرة المتعلم التعبيرية، وتطلق لسانه وتصقل مهارات التحدث لديه، ولتحقيق ذلك يوجه الكتاب إلى التفاعل مع مواقف حياتية وتمثيلية، تستثير فيه الطلاقة والعفوية. وخصص لذلك أنشطة واعية في مهارات الرسالة الشخصية، والوظيفية والتلخيص، والمقابلة الصحفية والبرنامج الإذاعي، والتعليق والمقترحات، والنقاش المنظم، والمناظرة، وخطة الزيارة، والرحلة، والتحرير الصحيفي، وإجراء المقابلة، والحوار، والتفرد. ونالت الأنماط الإبداعية عناية خاصة، غطت بناء الفقرة والموضوع المحدد بعدد من الأسطر، وفي هذا المنحى غدا التعبير مادة تعلم، وخبرة تمارس، لا مادة اختبار وتقويم كما كانت.

• الوعي بأهمية تعلم اللغة باللغة، وتقديم التراكيب والأساليب في صورة أنماط تحاكي وتستخدم، مع تعريض المتعلم لمواقف حياتية، تستخدم فيها هذه التراكيب في صورة وظيفية حياتية.

ولتحقيق هذه الغاية، أُفرِدَ بابٌ في كتاب اللغة العربية تحت عنوان: (اللغة والتراكيب)، يعني ببعض التراكيب المختارة من النص القرآني، ويُعرّض المتعلم لمحاكاتها واستخدامها، وتوظيفها في مواقف جديدة.

• يتضمن كتاب التطبيقات اللغوية (الإملاء) في صورة جديدة، فهو يمثل مادة تعليمية ونشاطاً كتابياً تعليمياً يمارسه المتعلم في كل حصة وليس مادة اختبارية

تنفذ في حصص محددة كما انه قدم في صورة « نشاطات « و»خبرات» مخططة تتيح للمتعلم الممارسة الكتابية الواعية وتقدم للمعلم استراتجيات التعلم والتعليم، كما أن الإملاء أصبح في المنهج الجديد بناء متكاملاً، وخبرة ممتدة، لا تقف عند المهارات المقررة ولا تعالج ما نص عليه المنهج فحسب، بل تعزز الخبرة الإملائية البسيطة وتدرب على الخبرة السابقة وتجعل السطر الإملائي محوراً لصقل مهارات الكتابة.

- **يراعي المنهج اللغوي التذوق في صورة وظيفية تنمى قدرة المتعلم على الإحساس بالكلمة الموحية، والتعبير القوي وترفعه إلى توظيف ما تعلمه في تعبيره الشفوي والكتابي** [1].

• تناول المنهج الخبرات في صورة نشاطات موجهه للمتعلم وأساليب تحفز على (التعلم الذاتي) والتفاعل مع (الخبرة المقدمة)، وفي سبيل ذلك صُدرت الأنشطة بأنموذج «للحل» ومفتاح للإجابة، ووُجه المتعلم إلى القراءة والبحث، والاستكشاف، وتم تحفيزه إلى محاكاة الأنماط والنماذج، وُقدمت له خبرات تستدعى الملاحظة المنظمة والتعبير، بحيث يوضع في مواقف حياته، تستوجب استخدام عبارة محددة أو توظيف كلمة جديدة.

• وتخصيص كتاب « للتطبيقات اللغوية « يغني عن الكراسات، ويخفف على المعلم والمتعلم، وينظم الأنشطة الكتابية ويقدمها في صورة مخططة واعية، يسهل للمعلم الإشراف عليها وتقويمها، ويخفف عن المتعلم عبء حملها، ويكون هذا الكتاب دليلاً نافعاً، ومرشداً عند الحاجة، وييسر لولي الأمر الوقوف على مستوى ابنه ونشاطه في صورة دائمة.

ولا شك أن تنظيم الخبرات التعليمية في محتوى المنهج قد نظمت بشكل يحقق

(1) تحليل كتاب « اللغة العربية والتطبيقات الغوي للصف التاسع 2004 – 2005، سبق ذكره.

الترابط والتكامل، كما أنها ركزت على المتعلم بصفته محور العملية التعليمية.

تقوم «نظرية المنهج» في معناه التربوي على الترابط الداخلي الوثيق بين «الفكرة» المخطط لها والموجودة في ذهن المخططين وشكلها السلوكي في صورة منتوجات تعليمية تتجسد في بناء العقل وتوجيه الإنفعال وإكساب المهارات. وإذا كان من السهل واليسير أن نصف كيفية الموقف وكيفية تقديم الخبرة والمهارة فإنه من الصعب أداؤها وتطبيقها في أرض الواقع التعليمي. وهذه المرحلة (التنفيذية) تظهر عندما يمارس المعلم كل ما خطط له من خبرات كواقع، وفق ما يرمي إليه (وهو أهداف الدرس)، فكثير من المعلمين يمارسون التدريس وأذهانهم غير واعية بالهدف مما يمارسونه. وقد أثبتت بحوث عديدة أن المعلمين يعطون كل العناية لألوان النشاط، وللمحتوى الذي يتعلمونه، ويعلمون المتعلمين إياه، كما يعنون بمواد التعليم أكثر من عنايتهم بالأهداف التي لا تكون واضحة كل الوضوح في أذهانهم.

ومن خلال تقصينا للخبرات النحوية المقررة للصف التاسع وجدها لا تتجاوز (15) خمسة عشر درساً وزعت على عشرة أشهر، بحيث يعطى الطالب درساً في ثلاثة أسابيع، فهي دروس قليلة جداً بالنسبة للمرحلة الأساسية.

كما تغلب عليها الخبرات الصرفية التي يركز عليها في الصف التاسع، وبعض الخبرات النحوية التعزيزية التي سبقت دراستها، ماعدا التوابع التي تقدم بوصفها دروساً نحوية جديدة، وهذا يجعل الطالب ينسى القواعد النحوية التي سبقت دراستها ويشحن ذاكرته بالمقرر الصرفي المدروس.

وإذا ما أريد لأي منهاج النجاح، فلا بد أن يتصف بالاتصال والترابط مع المناهج السابقة واللاحقة من أجل البناء على الخبرات، لتصبح حلقة متصلة المفاهيم والمهارات، لا حلقة منقطعة تعمل على إدخال الطلبة في صعوبات وتعقيدات

لا داعي لها، وهذا ما يحاول مصححو المناهج التأكيد عليه عند بناء المناهج؛ لأن ذلك يسهل على الطلبة تعلم المفاهيم واكتساب الخبرات وتنمية المهارات والقدرات، ويعمل على تدريب الذاكرة بصورة مستمرة، وبالتالي تثبيت المعرفة الجديدة بصورة أسرع وأكثر، وهذا ما يفيد الطلبة كثيراً عند استخدامهم التغذية الراجعة أثناء تقويماتهم المختلفة.

وهنا يطرح السؤال الرئيسي: هل تتسم مناهجنا في دولة الإمارات العربية المتحدة بسمة الاتصال أم الانفصال؟ والمقصود بالاتصال هو التتابع الرأسي في الموضوعات، بين السابق واللاحق، أما الانفصال، فالمقصود به هو غياب أية علاقة راسية أو أفقية بين الموضوعات.

على كل، حاول مصححو منهاج التطبيقات اللغوية الأخذ بمبدأ الأنصال في معظم الأحيان؛ فبإلقاء نظرة تحليلية على تلك المفاهيم نلاحظ أنها متدرجة من السهولة إلى الصعوبة ومن قلة أعدادها إلى كثرتها، فقد كانت مكونة من خمسة عشر موضوعاَ نحوياً للصف السابع، بينما تكونت من ثمان وعشرين للصف الثامن، وتقاطعت موضوعات المنهجين في ستة عناوين هي: -

(1) المبني والمعرب من الأفعال.

(2) نصب الفعل المضارع.

(3) جزم الفعل المضارع.

(3) المفرد والمثنى والجمع.

(4) إعراب المثني والجمع.

(5) الصحيح والمعتل.

ويبلغ عدد الموضوعات النحوية أو الصرفية لدى الصف التاسع (15) موضوعاً نحوياً أو صرفياً منها ثماني موضوعات صرفية، بينما خلت موضوعات الصف

الثامن الثماني والعشرين من الموضوعات الصرفية، وهذا ما يقتضي ضرورة توزيع الموضوعات الصرفية على الصف السابع والثامن بنسب تلبي حاجات الطلبة وتسهل عليهم تعلمها واستخدامها في حياتهم العلمية.

تتقاطع موضوعات الصف الثامن مع موضوعات الصف التاسع في ثمان موضوعات، بينما يلغ عدد الموضوعات النحوية أو الصرفية للصف العاشر عشرة موضوعات، منها خمسة موضوعات صرفية ومثلها نحوية، ولم يحدث أي اتصال بين موضوعات الصف التاسع والعاشر، سواء أكانت نحوية أم صرفية، اللهم الإ الإتصال عن بعد، كورود بعض المشتقات في الصف التاسع وأخري في الصف العاشر، وكان الأولى توزيع الموضوعات الصرفية على سنوات خلت، لا تركزها في الصف العاشر، ولا يعني هذا أن ما يأخذه الطالب من موضوعات نحوية أو صرفية لا تؤهله للصف العاشر، لكن كان الأولى توزيع المادة النحوية والصرفية للصفين التاسع والعاشر بعدالة واتساق أكثر حتى يتم تبسيط المادة على الطلبة بصورة أفضل.

كما يُلاحظ أن الموضوعات النحوية أو الصرفية وردت في كتاب التطبيقات اللغوية للصفوف 7، 8، 9، 10 بخطوط واضحة وملونة، فقد اعتمد مؤلفو المادة على أسلوب الحوار والمناقشة في عرضها بأسئلة هادفة ومتنوعة ومتدرجة، بهدف إثارة تفكير المتعلمين وإتاحة الفرصة أمامهم للقراءة أو البحث والاكتشاف والتعلم الذاتي والاستقصاء، وان كان ذلك بقدر محدود في الصفوف السابقة.

كما تم التدرج في استنباط القواعد الجزئية، وتم وضعها بألوان خاصة وبخط واضح، وكانت أمثلة الدرس واقعية مألوفة.

أما الموضوعات الصرفية في الصفين التاسع والعاشر فقد تم استعراضها بشكل مختزل وتمت الاستنتاجات بصورة سريعة، وكان الأولى الإكثار من المحاورة

والبحث والاستقصاء والربط المستمر مع الخبرات السابقة.

أما الأنشطة التطبيقية فقد خلت من الأنشطة الاثرائية الخاصة بالطلبة المتقدمين والتي تعمل على تحدي عقولهم وبنائها، فبدلاً من حصرها في الأنشطة السهلة والمتوسطة الصعوبة وردت بألوان جاذبة مشوقة وأحياناً بأشكال هادفة ودون التقيد بمستوى لائق من السهولة.

وكانت أمثلة الأنشطة التطبيقية مستمدة من الواقع، لكنها بحاجة إلى ربط الموضوعات بالحياة عن طريق بناء أنشطة تطبيقية مهاريه، تنمي عند الطالب القدرة على التعامل مع واقع الحياة وتتحدى البناء المعرفي عنده بهدف انتقال القواعد النظرية إلى قواعد علمية مطبقة بصورة صحيحة.

كما أن هذه الأنشطة والتدريبات غير مترابطة، ولا تدفع الطالب للبحث والاستقصاء أو الاتصال مع مؤسسات المجتمع المحلي أو حتى الاهتمام بإحضار العينات أو النماذج.

وعلى ذلك نرى أن المناهج اللغوية للصفوف 7،8،9،10 تركز على جانب المعارف والمعلومات أكثر من جانب التطبيق المهاري بشكل ملحوظ.

هذا بالإضافة إلى أن المناهج العصرية تشرك الطالب في بناء الأنشطة وتطبيقات العملية وتجعل له في الكتاب المدرسي مجالاً للبحث وبناء الأنشطة وحتى التفاعل معاً.

كما يلاحظ إهمال المنهاج للإعراب حيث ورد عشوائياً، غير منهجي ومعظمه جاء محاكاة للأمثلة وهذا النمط يشمل تغيرات ويجعله يسير وفق نهج المثال دون تفكير.

أصبح من المعلوم أن تحقيق الأهداف التربوية يمثل الغاية من العملية التعليمية، ونظراً لارتباط تحقيق هذه الأهداف بفعالية الخبرات والنشاطات التعليمية، فقد

بات من الضروري تحديد استراتيجيات التعليم المناسبة للأهداف والخبرات المطلوبة، ويقصد بالاستراتيجيات في هذا المقام الإجراءات أو الوسائل التي يؤدي استخدامها من جانب المعلم إلى تمكين المتعلمين من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة، وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة؛ وتنبع هذه الاستراتيجيات من القواعد والمبادئ المتعلقة بالخصائص الأساسية للمتعلمين والطرق التي بها يتعلمون ويفكرون ويلبون حاجات النمو [1].

بمعنى أن هذه الاستراتيجيات تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال كاستعمال طرق التدريس الفاعلة واستغلال دوافع المتعلمين ومراعاة استعدادهم وحاجاتهم وميولهم وتوفير المناخ الصفي المناسب والشروط الملائمة للتعلم وغير ذلك. فما هي الأسس النظرية التي يستند إليها تعلم المهارات النحوية والصرفية؟

للإجابة على هذا السؤال نستعرض الخبرات والمفاهيم النحوية والصرفية المقررة على المرحلة الأساسية من السادس وحتى التاسع الأساس سعياً إلى رصد الأساس النظري الذي يستند إليه تعلم المهارات النحوية والصرفية في المرحلة الأساسية، والتي ينبغي أن تتحول إلى ممارسات قابلة للتطبيق في الحياة اليومية ولذلك من خلال الخطوات الإجرائية التالية: -

- الإطلاع على المقرر الدراسي للمرحلة الأساسية ح2 وكل صف دراسي على حده.

- الإطلاع على دليل المعلم واستخلاص التوجيهات الأساسية التي يرشد إليها.

- الاطلاع على الكتب الدراسية المقررة للمرحلة الأساسية (الحلقة الثانية).

- استخلاص نواتج التعليم المتوقع تحققها بعد مرور المتعلم بهذه الخبرات من خلال المواقف التعليمية للدرس النحوي والصرفي.

---

(1) د صالح هندي وزملاؤه / تخطيط المنهج وتطويره - مرجع سابق ص 199

- كما سنقوم باستخلاص الأساليب والأنشطة من كتاب التطبيقات اللغوية المقررة في المرحلة الأساسية، الحلقة الثانية، فضلاً عن الاستعانة بدليل المعلم.
- كما اعتمدنا على بعض الوثائق في رصد الأساليب المعتمدة في عرض الموضوعات في الكتاب.
- لذلك، اقتضى الأمر أن نقوم بتحليل الخبرات النحوية الخاصة بالسنوات الدراسية السابقة للصف التاسع وهي:

(السادس – السابع – والثامن)، فضلاً عن الصف التاسع ذاته وذلك للوقوف على ما تهدف إليه الوزارة من مهارات ينقلها المنهج إلى الطلبة كي تتحول إلى ممارسات فعلية، فضلاً عن أن هناك ما يبرر قيامنا بهذه العملية، من ذلك: -

أولاً: أن منهج تدريس النحو في الصف التاسع ينبني على ما سبق دراسته في الصفوف الدراسية السادس والسابع والثامن.

ثانياً: أن امتحان النحو في الصف التاسع من التعليم الأساسي يتضمن أسئلة عن المهارات النحوية المدروسة في الفصول الدراسية السابقة.

وفيما يلي نقدم جداول (من 1-4) تبين المفاهيم اللغوية والنواتج المتوقعة والأساليب والأنشطة المستخدمة وطريقة تقديم المادة في الصفوف من السادس إلى التاسع الأساسي، مستخلصة من المنهج المقرر لتدريس اللغة العربية والخاص بمادتي النحو والصرف معاً، ويلي ذلك استنتاج عام لمحتوى هذه الجداول، نلخص فيه وجهة نظرنا النقدية في هذا الموضوع الهام [1].

---

(1) ما سبق مستخلص من:
- وثيقة منهج اللغة العربية.
- دليل المعلم.
- كتاب التطبيقات اللغوية للصف التاسع الاساسي 2004-2005م.

جدول (1) يوضح المفاهيم اللغوية والنواتج المتوقعة والأساليب والأنشطة المستخدمة وطريقة تقديم المادة للصف السادس:

الصف	المحور	الموضوعات التي تحتويها المحور	نواتج التعلم	الأساليب والأنشطة	طريقة (عرض الموضوعات في الكتاب)
السادس	المفاهيم اللغوية	• المثنى وعلامة إعرابه • جمع المذكر السالم وإعرابه. • جمع المؤنث السالم. • جمع التكسير. • أنواع الخبر. • استخدام العدد من 1 – 10 • الفعل المبني للمجهول والفعل المبني للمعلوم. • نائب الفاعل. • المفعول لأجله. • المفعول المطلق. • التوابع (العطف) • الأفعال الخمسة.	• يثني الأسماء تثنية صحيحة. • يعرب المثنى إعراباً صحيحا. • تتعرف على أنواع الجموع. • يجمع الكلمات جمعاً مذكراً سالماً. • يعرب جمع المؤنث السالم. • يميز جمع التكسير. • يميز أنواع الخبر. • يحسن استخدام العدد من 1–10 • يتعرف الطالب على الفعل المبني للمجهول والفعل المبني للمعلوم. • يعرب نائب الفاعل. • يتعرف الطالب على المفاعيل بأنواعها كمتممات للجملة الفعلية. • يعرب الطالب المفاعيل في سياق الجملة • يتعرف الطالب على التوابع. • يحدد أركان أسلوب العطف. • يعرب الطالب الاسم إعراباً صحيحاً. • يتعرف الطالب على الأفعال الخمسة.	• جاءت الأساليب في صورة • (نشاطات وألعاب لغوية). • أساليب التعلم الذاتي. • التفاعل مع الخبرة السابقة • (تعزيزي). • الاستقراء والبحث والاستكشاف. • محاكاة الأنماط. • الملاحظة المنظمة. • توظيف المفاهيم اللغوية في المواقف الحياتية.	يستخدم الأسلوب الاستقرائي من الجزء إلى الكل في دروس النحو والصرف كافة.

جدول (2) يوضح المفاهيم اللغوية والنواتج المتوقعة والأساليب والأنشطة المستخدمة وطريقة تقديم المادة للصف السابع:

الصف	المحور	الموضوعات التي تحتويها المحور	نواتج التعلم	الأساليب والأنشطة	طريقة (عرض الموضوعات في الكتاب)
السابع	المفاهيم اللغوية	• الكشف في المعجم. • الصحيح والمعتل. • اللازم والمتعدي. • المعرب والمبني. • نصب الفعل المضارع الصحيح. • جزم الفعل المضارع الصحيح. • المذكر والمؤنث. • المبني والمعرب من الأسماء. • النكرة والمعرفة. • الضمير. • المضاف إليه.	• يتعرف على طريقة ترتيب المعجم الوجيز • يلم بخطوات البحث. • يتعرف على الفعل الصحيح والفعل المعتل بأنواعها. • يميز الفعل اللازم والمتعدي. • يميز المبني من المعرب، من الأفعال. • يعين المضارع المنصوب وأداة النصب. • يضبط الفعل المضارع ويبين سبب الضبط. • يعلل ضبط المضارع بالسكون في الجمل. • يميز المعرب والمبني من الأسماء. • يستخرج المعارف والنكرات. • يميز أنواع المعارف. • يميز المضاف إليه من بين الأسماء المجرورة.	أنشطة التناول والمعالجة. أنشطة التطبيق والتوظيف. أ - الأنماط والقياس على النظائر. ب - البحث والاستكشاف. ج - الضبط والإعراب. د - التصنيف. و-المشكلات وإبداء الرأي. هـ - الاستخدام الوظيفي.	* عرض الموضوعات في الكتاب. • يستخدم الطريقة الاستقرائية من الجزء إلى الكل في كافة دروس النحو. استنتاج - القاعدة والتطبيق عليها.

جدول (3) يوضح المفاهيم اللغوية والنواتج المتوقعة والأساليب والأنشطة المستخدمة وطريقة تقديم المادة للصف الثامن:

الصف	المحور	الموضوعات التي تحتويها المحور	نواتج التعلم	الأساليب والأنشطة	طريقة (عرض الموضوعات في الكتاب)
الثامن	المفاهيم اللغوية	• الأسماء الخمسة. • أنواع الخبر. • الأفعال الخمسة. • نصب الفعل المضارع المعتل الآخر والأفعال الخمسة. • بناء الفعل المجهول. • الاسم المقصور والمنقوص والممدود. • الحال المفردة. - التوابع: أ- (النعت) ب- (العطف)	• يعرب الأسماء الخمسة إعراباً صحيحاً. • يميز أنواع الخبر. • يستخدم الأفعال الخمسة استخداماً صحيحاً. • يميز الأفعال المضارعة المنصوبة مع تحديد الأداة وعملها في الفعل. • يميز الأفعال المجزومة مع تحديد الأداة وعملها في الفعل. • يعرب الأفعال المبنية للمجهول إعراباً صحيحاً. • يستنتج مايلي:- • مفهوم الاسم المقصور والمنقوص والممدود. • إعرابها. • يستخدم الحال استخداماً صحيحاً. • يميز النعت والمنعوت. • يعرب الاسم المعطوف إعراباً صحيحا	• أنشطة التناول والمعالجة. • أنشطة التطبيق والتوظيف. 1 - الأنماط والقياس على النظائر. 2 - البحث والاستكشاف. ج - الضبط والإعراب. د - التصنيف. و - المشكلات وإبداء الرأي. هـ - الاستخدام الوظيفي.	• التناول والمعالجة. • الملاحظة المنظمة واستقراء الظاهرة اللغوية. • الاستقراء. • التعميم. • استنتاج القاعدة. • التطبيق. • التعلم الذاتي.

جدول (4) يوضح المفاهيم اللغوية والنواتج المتوقعة والأساليب والأنشطة المستخدمة وطريقة تقديم المادة للصف التاسع:

الصف	المحور	الموضوعات التي تحتويها المحور	نواتج التعلم	الأساليب والأنشطة	طريقة (عرض الموضوعات في الكتاب)
التاسع	المفاهيم	• – الفعل المجرد والفعل المزيد. • الميزان الصرفي. • الجامد والمشتق. • مصادر الفعل الثلاثي وغير الثلاثي. • اسم الفاعل. • صيغ المبالغة. • اسم المفعول. • العدد. • المفعول معه. • المفعول فيه. • التوابع: • أ – البدل. • ب – التوكيد.	• يميز الفعل المجرد من الفعل المزيد بأنواعهما. • يتعرف على الميزان الصرفي ويزن الكلمات. • يميز الجامد والمشتق وأنواع الجامد. • يصوغ مصادر من أفعال ثلاثية وغير ثلاثية. • يصوغ: اسم الفاعل من الفعل الثلاثي وغير الثلاثي. • يصوغ: اسم المفعول من الثلاثي الصحيح والمعتل وفوق الثلاثي. • يعرف أحكام العدد وتذكيراً وتأنيثاً. • يصوغ العدد على وزن فاعل. • يعرف العدد بالتعريف. • يُعرب المفعول معه إعراباً صحيحاً. • يتعرف على المفعول فيه نوعيه. • يعرب ظرف الزمان والمكان. • يعرب البدل بنوعيه إعرابا صحيحاً. • يعرب التوكيد إعراباً صحيحاً بنوعيه.	أنشطة التناول والمعالجة. أنشطة التطبيق والتوظيف. الأنماط والقياس على النظائر. أ – البحث. ب – الاستكشاف. ج – الضبط والإعراب. د – التصنيف. و – المشكلات وإبداء الرأي. هـ – الاستخدام الوظيفي.	• التناول والمعالجة. • الملاحظة المنظمة واستقراء الظاهرة اللغوية. • الاستقراء. • التعميم. • استنتاج القاعدة. • التطبيق. • التعلم الذاتي.

استنتاج عام

من خلال تحليل الخبرات النحوية والصرفية الخاصة بالصفوف الثلاثة السابقة، للصف التاسع الأساسي.

بالإضافة إلى هذا الصف، وهي خبرات المقرر دراستها من قبل الطلبة في تلك الصفوف، والتي تم تدوين تفاصيل تحليل نتائجها في الجداول السابق ذكرها، نجد أن هذه النتائج تقودنا إلى رصد الأتي: (مصنفاً أولاً، حسب الصفوف، وثانياً حسب المرحلة):-

الصف السادس الأساسي:

- انسجام الأساليب والأنشطة مع طريقة عرض الموضوعات في الكتاب.
- تنوع الأساليب والأنشطة بما يخدم تحقيق نواتج التعلم.
- لا توجد موضوعات تخص (الصرف).

الصف السابع الأساسي:

- استكمال وتكامل موضوعات النحو مع ما قبلها.
- تنوع الأساليب والأنشطة.
- اقتصار طريقة عرض الموضوعات في الكتاب على طريقة الاستقراء والقياس فقط، وتجاهل الأساليب الاخري.
- لا توجد موضوعات تخص (الصرف).

الصف الثامن الأساسي:

- نواتج التعلم واضحة.
- الأساليب والأنشطة أكثر تنوعاً من الصفوف السابقة.

- تكامل الأساليب والأنشطة مع طريقة عرض الموضوعات في الكتاب.
- لا توجد موضوعات تخص الصرف أيضاً.
- تكرار موضوع (العطف) مع منهج الصف السادس.

الصف التاسع الأساسي:

- تكامل الموضوعات النحوية مع سابقتها من الصفوف السابقة.
- تعداد أنماط الأساليب والأنشطة أكثر من الصفوف السابقة.
- التأكيد على تنمية التفكير من خلال الأساليب المقترحة، كالاستكشاف وحل المشكلات وإبداء الرأي، والبحث، وتشجيع التعلم الذاتي المستقل.

وعندما نستقريء ما يدرسه المتعلم في الصفوف من (السادس إلى التاسع) يمكن التوصل إلى ما يلي:-

1 - تكامل موضوعات النحو جميعاً بين الصفوف المختلفة، ماعدا الصرف حيث لا يوجد إلا في الصف التاسع فقط.

2 - تناسق وانسجام الأساليب والأنشطة مع طريقة عرض الموضوعات في الكتب المقررة.

3 - التنوع السليم للأساليب والأنشطة بما يخدم تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، وبخاصة في الصف التاسع الأساسي.

4 - الوضوح التام في نواتج التعلم المفترضة.

5 - تكرار موضوع واحد فقط بين الصفين السادس والثامن.

وبذلك نجد أن الأهداف الموضوعة لتدريس مادتي النحو والصرف، كانت متكاملة، وذات أهداف واضحة ومحددة، ولا يوجد ما يشير إلى قصور في المنهج

المقرر، ولذلك فان عملية تنفيذ المنهج يقع عليها العبء الكبير في تحقيق الأهداف، وهذا ما سيكون موضع تحليل ومتابعة في الفصل القادم، من خلال المشاهدات والمتابعات لعينات من الدروس المنفذة في صفوف ومدارس مختلفة.

1 - **طرائق التدريس**:-

لأساليب التعليم، كعنصر من عناصر المنهج، أهمية متميزة، فإذا قلنا إن للمنهج مستويين: أحدهما تخطيطي، والآخر تنفيذي: المستوى التخطيطي من اختصاص واضعي المنهج، والمستوى التنفيذي هو مجموع المواقف التعليمية التي يشترك فيها المعلم مع المتعلمين في تنفيذ المنهج طبقاً للأهداف المحددة.

وإذا سلمنا أن للعملية التربوية قطبين هما: المتعلم والمنهج فإن طريقة التدريس هي حلقة الوصل بين هذين القطبين [1].

وفيما يلي نقدم وصفاً لطرائق التدريس المقترحة في كتب النحو الصرف المقررة:-

أولاً: الإطار النظري لطرق تدريس قواعد النحو والصرف:-

يمكن تعريف قواعد اللغة بأنها هي القوانين الموضوعة لضبط الكلام وبنائه وتمييز صوابه من خطئه، وتشتمل القواعد النحوية على:-

- بنية الكلمات وتصريفها.
- التراكيب اللغوية والأساليب.
- الإعراب والضبط.

فالقواعد وسيلة لا غاية، هدفها تمكين المتعلم من استخدام اللغة استخداماً سليماً في التحدث والقراءة والكتابة [2].

---

(1) د نجاح الجمل مرجع سابق ص 56.

(2) دليل المعلم - للصف التاسع - وزارة التربية والتعليم - 97/ 98 ص 12.

ويقضي التوجيه السليم في تعليم القواعد مراعاة الأمور الآتية:

1 – توجيه الإهتمام إلى فهم القواعد النحوية وليس إلى حفظها.

2 – تغليب الجانب التطبيقي في درس النحو على الجانب النظري.

3 – ربط القواعد بالنصوص المدروسة، وتأكيد تعليم القواعد في ثنايا القراءة والنصوص.

4 – توجيه الاهتمام في تدريس القواعد إلى الموضوعات النحوية الوظيفية المستخدمة في مواقف الحياة اليومية، وهي نفسها القواعد النحوية ذات التواتر العالي في فصيح الكلام.

5 – عدم التوقف طويلاً عند الجزئيات والتفريعات النحوية الكثيرة التي كانت سبباً في تعقيد النحو وتكوين اتجاهات الطلاب السلبية عنه، وهذا ما يفترض أن تنهض به عملية تدريس النحو في كافة المراحل الدراسية.

طرق تعليم القواعد:

يشير كتاب دليل المعلم إلى أهم الطرق المستخدمة في تدريس القواعد، بقصد أن يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي المناسب، ويمكن توضيحها فيما يلي:

1 – **الطريقة القياسية:**

وهي الطريقة القديمة التي كانت سائدة في التأليف والتدريس والتي تقوم على:

1 – تقديم القاعدة النحوية أولاً.

2 – ضرب الأمثلة على صحة القاعدة.

3 – حل التدريبات المتعلقة بالقاعدة.

وتتميز هذه الطريقة باختصار الوقت بحيث يقدم المعلم المادة العلمية ذات المحتوى الكبير، في زمن قصير نسبيا[1].

(1) دليل المعلم – كتابي اللغة العربية والتطبيقات اللغوية – طبعة تجريبية–1998 ص125.

أما السلبيات التي تؤخذ عليها فتتلخص في أنها طريقة لا تسمح للطالب بالتفكير والاستنتاج[1]. ولذلك لا ينصح المعلمون باللجوء إليها إلا في أضيق الحدود وفي تدريس بعض الموضوعات الصرفية التي تجدي فيها هذه الطريقة أكثر من غيرها.

2 – **الطريقة الاستقرائية**:–

وهي طريقة حديثة نسبياً، تتفق مع الأسلوب العلمي في البحث، وهي على خلاف الطريقة القياسية، تنطلق من الأمثلة إلى استخلاص القاعدة، وتبنى على الخطوات الآتية:

1. عرض الأمثلة الجيدة التي تسهل استنتاج القاعدة.
2. الربط والموازنة بين الأمثلة.
3. استنتاج القاعدة بمشاركة المتعلمين.
4. التطبيق على القاعدة شفوياً وكتابياً.

وتتميز هذه الطريقة بفاعلية المتعلم ومشاركته المعلم في الموقف التعليمي.

3 – **طريقة الأنماط اللغوية**:

1 – وتسمى طريقة (المحاكاة اللغوية): وفي هذه الطريقة يقدم المعلم لطلابه مجموعة من الأنماط والتراكيب اللغوية السليمة ويدربهم على محاكاتها شفوياً وكتابياً دون التطرق لذكر القاعدة أو المصطلحات النحوية، والطالب في هذه الطريقة يكتسب مهارة في محاكاة الأساليب اللغوية الفصيحة بصورة تلقائية، وهذا هو الطريق الطبيعي في تعلم اللغة واكتساب مهاراتها [2].

---

(1) المصدر السابق ص125.

(2) سليمان علي أبو عبيده وآخرون، دليل المعلم إلى كتابي اللغة العربية والتطبيقات اللغوية، للصف التاسع الأساسي، الإمارات – وزارة التربية والتعليم – إدارة المناهج والكتب (أبو ظبي سنة 1998)، ص 127: 128

ويمثل لتلك الطريقة بالمثال التالي:

«قالت المرأة للمعتصم: بحسبي من المجد أنك ثأرت لي».

أكمل على النمط نفسه:

بحسب المسلمين من المجد أنهم.....

بحسب دولة الإمارات من المجد أنها.....

4 – **الطريقة الائتلافية:**–

وينصح المعلم من خلالها أن يتبنى لنفسه طريقة تقوم على الجمع بين مزايا هذه الطرق جميعها، كما يستطيع المعلم أن ينوع في استخدام هذه الطرق حسب:

1 – مستوى الطلاب.

2 – طبيعة الموضوع الذي يدرسه.

3 – متغيرات المواقف التعليمية بما يناسب الهدف من درس النحو.

وجملة القول في الطريقة المتبعة في تدريس النحو في دولة الإمارات العربية المتحدة أنها الطريقة الاستقرائية. وفي ما يلي نعرض درساً مختاراً في مادة الصرف يوضح هذه الطريقة:

وذلك وفقاً لما ورد في الكتاب درس «اسم الفاعل».

الخطوات: كتابة ثلاثة أمثلة لاسم الفاعل من الفعل الثلاثي:

المجموعة (أ):

- الإنسان الصالح هو النافع لوطنه.
- الشخص الفارغ لملاعب الورق الذي يقضى أوقاته في المقاهي.
- ألا تعجب من قاتل وقته بالكلام في شؤون الناس...؟

كتابة ثلاثة أمثلة لاسم الفاعل من الفعل فوق الثلاثي:

المجموعة (ب):

- المهندس العظيم يجمع مع عمله الثقافة الاجتماعية والأدبية.
- مضيع وقته كمن يجنى على نفسه.
- المصادق لوقته مؤمن بأهمية الوقت.

*** أما التناول والتنفيذ (الاستقراء والاستكشاف) فهو على النحو التالي:**

تأمل أمثلة المجموعة (أ) اقرأ المشتقات الملونة

هل صيغت من أفعال ثلاثية؟؟.. ما هذه الأفعال؟...

ما الوزن الصرفي لـــ صالح، نافع، فارغ، وهادر؟

كيف يشتق اسم الفاعل من الفعل الثلاثي؟

ثم يستنج الطالبة القاعدة وتثبت على السبورة.

ويستمر التقويم البنائي وتوجه الطالبات في التعامل مع نشاط تطبيقي متضمن في الكتاب ص89.

اسم الفاعل	المثال الأول	المثال الثاني
خاشع	قاصد	جامع
فاهم		
عاجز		
قائل		
زائد		

وبعد أن تحاكى الطالبة النمط المعطى تعود المعلمة لمتابعة الدرس؛ فتقرأ مجموعة الأمثلة (ب)

ثم تسأل: على من تدل الأسماء التالية؟ مهندس – مؤمن – مضيع.

ما الفعل من كل منها؟ ما علاقة تلك الأفعال بأسماء الفاعل المصوغة منها ؟
إذاً كيف يشتق إسم الفاعل من الفعل فوق الثلاثي؟
ثم تستنتج الطالبة القاعدة وتثبتها على السبورة ومن ثم يبدأ التقويم الذي يليه.

اسم الفاعل	المثال الأول	المثال الثاني
مكرم	مرسل	معرض
محسن		
متقدم		
مشارك		

ومن ثم تحاكى الطالبة النمط المعطى وبعد ذلك تتوجه الطالبة إلى بقية الأنشطة.
من قام بالفعل؟ ما العامل المشترك بين هذه الأفعال؟ هل هي ثلاثية أم فوق الثلاثية؟
إذاً، كيف يصاغ اسم الفاعل من الفعل الثلاثي؟ هاتى أفعالاً ثلاثية واشتقي منها أسماء على وزن فاعل!
وهكذا لا داعي للنمط أو المحاكاة، لان الطالبة تكون قد ألمت بالقاعدة.
أما بالنسبة للتمهيد أو التهيئة فكان لابد من التذكير بـ(الجامد والمشتق والميزان الصرفي)، على الرغم من أن الكتاب لم يشر إليها ليربط بين محتوى الدرس وما يرتبط به من الدروس التي أخذتها الطالبة سابقاً.
أما بالنسبة لأنشطة التقويم فهي على النحو التالي:
استخرج أسماء الفاعلين من الجمل وفق الجدول التالي:

الجمل	اسم الفاعل	فعله	نوعه
قال تعالى:»قد أفلح المؤمنون، الذين هم في صلاتهم خاشعون»، (المؤمنون/ 1).	مؤمن	آمن	فوق ثلاثي
	خاشع	خشع	ثلاثي

ويكون التدريب التالي: صغ اسم الفاعل من الأفعال الواردة في الجدول التالي وحدد سبب الصياغة:

الفعل	اسم الفاعل	السبب
خلد	خالد	فعله ثلاثي على وزن فاعل
يحسن	محسن	فوق الثلاثي على وزن مضارعه بعد استبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل الأخر.
ترك		
يعاقب		

وقد لاحظنا أن الطريقة التي اتبعتها المعلمة هي طريقة الكتاب في الاستقراء والاستكشاف ومن ثم المحاكاة، لكن هذا لا يعني أنها التزمت بها تماماً، فمثلاً أشارت المعلمة في البداية إلى إحدى: (إقرئي المشتقات الملونة)، بينما كان المتوقع منها أن تقول أو تسأل ما نوع الكلمات الملونة؟ وهل هي جامدة آم مشتقة؟ لان الطالبة قد عرفت الجامد والمشتق من خلال دراستها السابقة، ومن ثم سألت المعلمة: (هل صيغت من الأفعال الثلاثية)؟ لقد أوحت المعلمة بالإجابة، بينما كان من الممكن أن تقول صيغي على منوال هذه الكلمات؟

من السهل أن ننظر لطريقة التدريس ونتحدث عن المفاضلة بين هذه الطرق من خلال المراجع التربوية ولكنا حين نعايش هذا الواقع نراه مختلفاً لأننا ندرس مهارة لغوية نريد إكسابها للمتعلمين، وتقديم المهارة يختلف باختلاف المتعلمين

وخلفياتهم اللغوية وأعمارهم ودوافعهم وطبيعة المادة وتتابعاتها.

فالوضع يحتم علينا البحث عن الإجراءات اللازمة، لكي نطوع المادة الدراسية لمستوى المتعلم وليس العكس، ثم تأتي عملية ممارسة هذه الإجراءات داخل الفصل بحيث يسير فيها المعلم منذ بداية التهيئة إلى تقييم الموقف وهو في تفاعل لفظي بينه وبين المتعلمين، وتظهر فيه مناشط المعلم والمتعلم بحيث يُنتج هذا التفاعل تواصلاً متنوعاً متعدد الاتجاهات، ينتهي إلى تحقيق الأهداف السلوكية التي حددها المعلم قبل تنفيذ المواقف التي على المعلمين توضيحها للمتعلم، حتى يكون على بينة من الثمرات التي سيجنيها في نهاية مروره بهذه الخبرة. والمؤمل واضعي المنهج في هذا الصدد هو: -

1 - ربط تعليم اللغة بالنص القرآني.

2 - مراعاة الطبيعة الصوتية للغة العربية.

3 - التدرج اللغوي في مهارات اللغة «الاستماع، التحدث، القراءة اولكتابة».

4 - التعمق التدريجي في المحتوى اللغوي المدروس، وزيادة المناشط اللغوية التي تُجري على النص.

5 - التدرج بين المكتوب والمنطوق كسلوك لغوي.

6 - التكامل بين مهارات اللغة تكاملاً يعكس أهداف تعليم كل فرع من فروعها، بحيث يتمتع كل فرد بتفرد خاص به، دون إلغاء مشاركته مع غيره من بقية فروع اللغة [1].

7 - تعليم كل فروع اللغة بحيث يتمتع كل فرع بتفرده ولا يعدم اشتراكه مع غيره من الفروع.

عرفنا في الصفحات السابقة أن طريقة التدريس هي حلقة الوصل بين المعلم

(1) د حسني عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية ص 122 ينصرف.

والمتعلم، وتطبيق هذه الطرق يحتاج إلى وسائل تعليمية تعين وتدعم أداءه نظراً لارتباط عملية التعلم بعملية التعليم، الواحدة يمكن أن تكون تعليمية تعلمية في الموقف التعليمي نفسه.

وفي ما يلي نقدم وصفاً شاملاً للوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس والمقترحة في الكتاب المقرر[1].

7 – الوسائل التعليمية (المعينات على تدريس اللغة العربية):

المقصود بالوسائل التعليمية كل ما يستعين به المعلم على تنشيط وتوصيل المعلومة بحيث تؤدي إلى إدراك المتعلم [2]، لأهمية الوسائل التعليمية التي تؤدي أدواراً متنوعة للمعلم والمتعلم في سبيل تحقيق أهداف من أهمها:

- تحقق مبدأ التعلم الذاتي عند المتعلم.
- تساعد على حل مشكلة الكثافة الطلابية.
- تسهل عملية التعليم على المعلم والتعلم على المتعلم.
- تجعل العملية التعليمية تواكب العصر.
- تنمي القدرة على التفكير عن طريق الخبرات الحية المقدمة.
- تعمل على تعديل الاتجاهات السلبية لدى المتعلم وإكسابه الاتجاهات الايجابية.
- استثارة اهتمام المتعلم إلى موضوع الدرس لما فيه من تشويق وإثارة وانتباه.
- توفير الجهد على المعلم والمتعلم[3].

---

(1).د. محمد محمود الحيلة وآخرون – طرائق التدريس واستراتيجياته دار الكتاب الجامعي العين ط 1 2001 ص 22.

(2).عبد العليم إبراهيم (الموجه الفني) دار المعارف – القاهرة 1981 صـ 4.

(3) حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية واللبنانية 96 صـ.406

والواضح أن دور المعلم يقوم على اختيار الوسائط المناسبة لتحقيق أهداف درسه، والتي تيسر له عملية التعليم وتزيد من فاعلية المتعلم وبالتالي توفر له الوقت والجهد؛ كما على المعلم ألا يغفل عن جانب الفروق الفردية بين المتعلمين حيث أن اختلاف المتعلمين في ملكاتهم الإدراكية: (سمعية أو بصرية أو حسية) يؤثر على اختيار الوسيطة التعليمية المناسبة. و**الوسائط** التعليمية تعتمد على الخبرات السابقة للمتعلمين، بحيث تسهل ربط الخبرات اللاحقة بالسابقة من أجل تحقيق استمرارية المعلومات والخبرات التعليمية. ومن خلال الواقع الميداني. وقد لاحظنا أن معلمي اللغة العربية ينوعون الوسائط التعليمية حسب الموقف والهدف والمادة التعليمية.

ومن أهم الوسائل المستخدمة:

تتمثل الوسائط التعليمية في: (السبورة – الكتاب المدرسي – المعاجم – المراجع والكتب الإضافية للكتب المقررة – الشفافيات والشرائح – برامج التلفاز – برامج الإذاعة المسموعة – قصاصات الجرائد والمجلات – مواد الحاسوب – البطاقات – أوراق العمل – النماذج والمجسمات – الصور الرحلات – المواقف الحية – التمثيليات – العروض السينمائية – المعارض واللوحات – والرسوم البيانية – الخرائط الجغرافية – الوثائق والسجلات الصور المتحركة – الملصقات – لقاءات مع شخصيات).

ويمكن رد هذه الوسائل أأو اختزالها إلى فئتين:

الأولى: وسائل حسية، وهي التي تؤثر في القوى العقلية عن طريق الحواس، وذلك بعرض ذات الشئ أو نموذجه أو صورته أو غير ذلك؛ وتقسم إلى سمعية وبصرية – أو سمعية بصرية.

الثانية: وسائل لغوية وهي ما تؤثر في القوى العقلية بواسطة الألفاظ، كالمثال

أو التشبيه أو الضد أو المرادف... والتي نستخدمها في الموقف التعليمي الواحد، ذلك أن اللغة ما هي إلا صورة رمزية للواقع[1]. والمدرس لا يستطيع أن يقرب ما بين الرمزي والواقع إلا إذا ربط بينهماً ربطاً محكماً، فإما أن يقود طلابه إلى خبرة مباشرة عن طريق مشاهدة الواقع في المواقف الحياتية المختلفة، وإما أن ينقل إليهم الواقع مصوراً أو مسموعاً أو محسوساً عن طريق الحواس. ومدرسو اللغة العربية يحتاجون إلى المواد التعليمية أثناء تدريسهم؛ وقد يحتاجون كغيرهم من مدرسي المواد الأخرى إلى وسائل إيضاحية تعينهم على أداء الموقف التعليمي. وللغة أيضاً جانب انفعالي فهي وسيلة نقل المشاعر والأحاسيس والتعبير عن العواطف: فإذا ربط المعلم بين اللغة والواقع كان أقدر على تربية مشاعر طلابه وصقلها في جو من الصدق والأمانة وكان في هذا الربط أقدر في تعزيز إثارتهم وقناعتهم العاطفية[2].

مما سبق يمكن القول إن إحدى مرتكزات المنهاج الحديث هي تكنولوجيا التعليم بعامة والوسائل التعليمية على وجه الخصوص، فهي ترتبط بعلاقة وثيقة مع أهداف المنهاج ويتم تحديدها من الأهداف وفي ضوء الأهداف، كما أنها تؤدي دوراً فاعلاً في نقل محتوى المادة العلمية إلى المتعلم بسهولة ويسر.

8 – أسس التقويم في كتاب التاسع الأساسي:

التقويم عنصر أساسي من عناصر بناء المنهج، وهو يرتبط ارتباطاً عضوياً بالعناصر الأخرى فيؤثر فيها ويتأثر بها ويكشف ما تحقق من الأهداف، وفي ضوء نتائج التقويم قد يعاد النظر في الأهداف من أجل تعديلها أو صياغتها صياغة جديدة، وقد يعاد النظر في المحتوى وفي الأساليب فيتم التعديل في ضوء معطيات التقويم. إن وظيفة التقويم تتمثل في مسح المستويات، وتشخيص الواقع، ثم العلاج وتطوير الجوانب المختلفة للعملية التربوية.

---

(1) عبد العليم إبراهيم (مرجع سابق) صـ 433.

(2). محمد صالح سمك (مرجع سابق) ص873 بتصرف.

وهناك مرتكزات أساسية تقوم عليها عملية التقويم، منها:-

- التقويم: بوصفه عملية منظمة تقوم على أسس علمية وطرائق موضوعية، وتبتعد عن الإرتجال والعشوائية.
- التقويم: بوصفه عملية شاملة تمتد إلى مختلف جوانب العمل التربوي وإلى شخصية المتعلم بكافة جوانبها كما تشمل التغيرات التي تطرأ على هذه الشخصية.
- التقويم: بوصفه عملية مستمرة ترافق خبرات المنهج وأنشطة المتعلمين وفعاليات المعلم والإدارة منذ بداية العام الدراسي أو الفصل الدراسي.
- التقويم: بوصفه عملية تشخيصية علاجية تبين نواحي القوة والضعف بقصد الاستفادة من نتائجه وعلاج الضعف وتداركه وهدفه تحسين العملية التربوية.
- تقويم التحصيل اللغوي لدى المتعلمين يعني تقويم ما أتقنه المتعلمون من المهارات اللغوية في فنون الاتصال اللغوي الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) [1].

الأنشطة وأساليب التقويم كما وردت في كتاب التاسع التأسيسي:

لو تأملنا الأنشطة التي وردت في منهج الصف التاسع لوجدنا أنها أنشطة للتطبيق والتوظيف، وأنها جاءت على سبعة أنماط:

أ - أنشطة الأنماط والقياس على النظائر:

مثل:

أكمل بتوكيد مناسب كما في المثال:

1 - الاتحاد أساس القوة..... (ص 185) من كتاب التطبيقات الصف التاسع.

(1) وثيقة منهج اللغة العربية للصف التاسع أساسي.

العدل..... أساس الملك.

الحمد لله..... على ما أنعم.

-هات الأفعال الخمسة من كل فعل وفق المثال:

يحترم: يحترمان، تحترمان، يحترمون، تحترمون، محترمين.

-محسن:

إن هذا النشاط نشاط غير فاعل يضعف قدرة الطلبة على التفكير والبحث، ولو جاء هذا النشاط على النحو التالي لكان أفضل:

اجعل الفعل التالي من الأفعال الخمسة:

يحسن:

أو اجعل الكلمات التالية توكيداً بجملة من إنشائك:

المدينة:

الكتاب:

ب - أنشطة البحث والاستكشاف:

اقرأ الجمل التالية واستخرج منها المفعول لأجله: (كتاب ص 161 فقرة).. ثم يستخرج الطالب منها...

يعتبر هذا النشاط جيداً لأنه يعتمد البحث والتفكير والتعلم الذاتي والتفاعل الجماعي **أيضاً**.

ج - أنشطة التصنيف:

مثل: صنِّف الأفعال الآتية على أفعل مجردة وأفعال مزيدة:

استبشر، يهدي، أعددتها، تعمدت، تزلزلها.

صنف الجموع الآتية إلى جمع مذكر سالم وجمع مؤنث سالم وجمع تكسير:

(المسلمون، الأطباء، المعلمات، المهندسون، الرعاة)

إن مثل هذا النشاط يعد نشاطاً حيوياً يعتمد بالدرجة الأولى على الفهم والاستيعاب وحسن التطبيق على القاعدة، لان الطالب مثلاً كان قد استوعب تماماً المجرد والمزيد وأنواع الجموع، فيكون أمام نشاط يقيس مدى تمكنه من القاعدة.

د – أنشطة الضبط والإعراب:

مثل: حدد علامة المثنى في كل مما يلي: أو أعرب ما تحته خط.

هذه الأنشطة على أهميتها وضرورتها قليلة، لان العربية في الأصل تقوم على ظاهرة الإعراب لذا يفضل الإكثار من هذه الأنشطة.

فالطالب القادر على الضبط والإعراب يحقق أحد أهم أهداف تعلم النحو.

هـ – أنشطة الاستخدام الوظيفي والتي ترد في مثل:

املأ الفراغ بظرف مناسب:

– في الإمارات ينزل المطر.....

– ويعتـدل الجـو .....

إن مثل هذا النشاط البسيط يجب أن يقدم لمرحلة أقل من الصف التاسع. فدرس المفعول فيه (ظرف الزمان وظرف المكان) درس بنائي في الصف الخامس.

ولو أجرينا مقارنة بين المادة المقدمة في الصف الخامس والمادة المقدمة في الصف التاسع للدرس ذاته لما وجدنا اختلافاً، فهذا النشاط ضعيف، ضحل يجب ألا يكون في الصف التاسع بل في المرحلة الأدنى.

و. أنشطة التحويل:

مثل: خاطب بالعبارة الآتية كلاً من المثنى وجمع المذكر وجمع المؤنث:

- المخاطبة المؤنثة: المواطنة الصالحة تفرح بعيد الاتحاد.
- المواطنان الصالحان:
- المواطنات الصالحات:

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: لماذا لا يقدم المصطلح في مثل هذا النشاط، **فنقول:** أسند الفعل في الجملة التالية إلى ألف التثنية أو إلى نون النسوة.

وذلك ليتهيأ الطالب لدرس إسناد الفعل إلى الضمائر، والذي سيمر به في الصف العاشر؟

لماذا لا تقدم هذه المعلومة بشكل مبسط في الصف التاسع فيعرف في ضوئها معنى الإسناد ومن ثم يتابع ذلك في الصف العاشر، فيتناول الإسناد تفصيلاً ودراسة شاملة.

أما التحويل في الصورة... حول كما في المثال:

القمر هالة نور: كأن القمر هالة نور.

السماء مشرقة:

فيفضل أن يطرح السؤال مثل:

أدخل حرفاً ناسخاً على الجملة مراعياً التغير في حركة الإعراب.

ز. الاستخدام في مواقف جديدة:

مع أداة الجزم المناسبة: (يسروا ولا تعسروا)

-لم يلتزموا الحق

-لم يصف عيشه.

أو من مثل: استخدم (كان) أو إحدى أخواتها مع الجمل الآتية واضبطها بالشكل:

البحر ساكن:

-السلام قادم:

هذا النشاط نشاط جيد وحيوي فيه مجال للتعلم الذاتي، كما أنه يحرك ذاكرة الطالب وخياله وتفكيره كما يجعله يرجع للقاعدة ويستحضر مهارات وخبرات سابقة.

أنشطة المشكلات وإبداء الرأي:

- صوب الخطأ النحوي فيما تحته خط... والسؤال الذي يفرض نفسه هنا هو: لماذا يحدد الخطأ ويشار إلية بخط:

لماذا لا يترك للطالب أن يكتشف الخطأ من الصواب دون توجيه، من مثل:

صوب الخطأ في ما يلي: (كان المعلمين في ندوة اليوم)... فالطالب أمامه خيار واحد يقبل التغيير هو

(المعلمون)، إذاً أعطيت الإجابة بطريقة غير مباشرة.

لذلك لكي يكون هذا النشاط أكثر فاعلية يجب ألا يحدد الخطأ.

- أمامك قائمة من عائلة واحدة هي الأفعال الخمسة ابحث بينها عن الكلمة الشاذة:

يتعلمان - تتعلمان - تتعلمون - يتعلمون - يدرسان - مدرسات - تدرسين.

من الطبيعي جداً أن يكتشف الطالب كلمة (مدرسات) لأنها بعيدة وشاذة، بينما لو كانت الكلمة الشاذة (معلمون أو معلمات) لكان التطبيق أجدى وأفضل حيث يتيح المجال أمام الطالب للتفكير إذ يكون هذا الاحتمال موضوع لبس لديه؛ إذ قد ويقع اللبس بين الاسم والفعل.

والآن نستطيع أن نوجز الرأي حول هذه الأنشطة فنقول: إنها أنشطة متنوعة جيدة في بنائها وتنظيمها لكن بعضها كما ذكرنا أنفا يحتاج إلى تبديل صيغة السؤال فيها بحيث تصبح أنشطة تقوم على التفكير والاكتشاف والبحث أكثر مما تعتمد على النمط والمحاكاة.

وفي نهاية أساليب الأنشطة التقويمية نقدم أنموذجاً لورقة امتحانية للصف التاسع الأساسي في النحو والصرف وذلك لما تمثله الورقة من أنها أداة لقياس مدى تغطيتها لمحتوى المادة وتحقيقها للأهداف المرجوة منها والحكم على مدى

تحقق عملية التعليم واتخاذ القرارات التربوية. كما أنها تعتبر وسيلة من وسائل الوقوف من مخرجات العملية التعليمية وبنائها.

أنموذج لورقة امتحانية في النحو للصف التاسع:

خلق الله الإنسان ليكون عاملاً لما يحييه، ساعياً في مناكب الأرض، منتفعاً بخيراتها، معطاءً لأمته، حريصاً على النهوض بها، ولن يتحقق ذلك إلا بالإقدام والعزم، وبذل الجهد واستثارة الهمم.

(1) استخرج من النص:

1 – فعلاً مجرداً.....

2 – فعلاً مزيداً.....

3 – مصدراً.....

4 – اسم فاعل.....

5 – صيغة مبالغة.....

6 – فعلاً مضارعاً منصوباً.....

(2) أعرب الكلمات المشار إليها بخط: –

الإنسان:

عاملاً:

الجهد:

(3) اضبط الكلمات المشار إليها بخط في الجملة:

العربي حريص على الشهامة والكرم.

(4) اجعل العبارة الآتية في صيغة جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم:

المؤمن يسعى في الخير وينهى عن الشر.

جمع المؤنث:.....

جمع المذكر:.....

(5) استخدم أسلوب النهي في نهي أصدقائك عن الكذب والنفاق.

(6) كيف تكشف في القاموس المحيط عن معنى كلمة المعطاء.

الأصل الثلاثي:

طريقة الكشف:

(7) أكمل بخبر مناسب مما بين القوسين:

الصدق:..... (خبر جملة اسمية).

الكتاب:..... (خبر شبه جملة).

(8) صوب الخطأ النحوي الوارد فيما يلي:

1 – المجدون يستعدون كي يشاركون في المسابقة العلمية.

2 – رأيت الطائراتَ في أرض المطار.

وقفة تحليلية نقدية:-

لعل من عوامل ضعف الطلبة في اللغة، ما تقوم عليه عملية التقويم والاختبار والتي تلعب دوراً كبيراً في تفاقم هذا الضعف، إذ يلاحظ نجاح الطالب في الصف الدراسي وانتقاله إلى صف أعلى مهما كان مستواه اللغوي ضعيفاً، وهذا الأمر يتأثر بجانبين: طريقة الأسئلة المعتمدة على (الحقائق والمعلومات) سواء التي تكون بالإشارة إلى الإجابة الصحيحة أو الخطأ أو الفراغات، حيث تقدم المعلومة كاملة أمام الطالب ولا ينقصها إلا كلمة أو عبارة. فالسؤال يأتي سطراً كاملاً والإجابة لا تتجاوز بضع كلمات. والأسوأ من هذا ما لوحظ من خلال الامتحانات الميدانية إذ توزع الدرجات توزيعاً يتيح للطالب النجاح بغض النظر عن مستواه. وهنا نستحضر مثلاً التعبير في المرحلة الأساسية.

فالتعبير يخصص له عشرون درجة تقسم إلى:

- التعبير الوظيفي 10 درجات.

- التعبير الإبداعي 10 درجات.

وبالتالي فإن الطالب قد يتمكن من كتابة التعبير الوظيفي ويحصل على الدرجة الكاملة، ومن ثم يأتي إلى التعبير الإبداعي فلا يحصل إلا على أربع أو خمس درجات والنتيجة يحصل على خمس عشرة درجة أو أربع عشرة درجة من أصل 20 درجة رغم ضعفه، إذاً سيرتقي هذا الطالب إلى المرحلة الأعلى وهو لا يأبه إن أتقن التعبير الإبداعي أم لا، لأنه متيقن من نجاحه في كل الأحوال.

وهنا يتبادر إلى النفس سؤال: هل سيتمكن الطالب من اجتياز المراحل العليا وهو لا يجيد صياغة صفحة في موضوع ما؟ بالطبع سيتعثر في المراحل الثانوية ومن ثم يخرج إلى الجامعة أو الكلية فيبتعد فيها عن اللغة العربية تماماً، وبشكل خاص إذا تخصص في فرع علمي أو تقني. إذاً إن إهمال ضعف الطالب في مادة التعبير دليل على ضعف تعامله مع اللغة وضعفه على صياغة جمل وعبارات ليعبر عن فكرة ما. وهذا ينعكس في النصوص والقراءة والمطالعة، إذ أن جميع هذه الفروع تحتاج إلى قدرة من الطالب على صياغة الإجابة حين يسأل في أي فرع منها.

ومن هنا كان لا بد من إعادة النظر في توزيع الدرجات، وفي طريقة التقويم والامتحانات التي أهملت الأسئلة المقالية التي تحتاج من الطالب إلى فهم وصياغة أكثر من الحفظ فقط، وهذه دعوة إلى إعادة النظر في هذا الأمر

منذ المرحلة الابتدائية العليا، حتى يعتاد الطالب على استخدام اللغة استخداماً فعالاً يمكنه من فهم العربية بأصولها وقواعدها ونحوها وصرفها، ليصبها فيما بعد في التعبير فيعبر عن فكرة أو يشرح بيتاً شعرياً بشكل أدبي صحيح؛ وهذا يحتاج إلى تضافر الجهود لإشعار الطالب بأهمية التعبير فالتعبير الصحيح هو أهم هدف من أهداف تعليم اللغة العربية؛ لأنه يحتاج إلى إتقان اللغة والنحو والصرف

والأساليب والتراكيب. فلا بد إذاً من جعل درجة التعبير الإبداعي هي الأعلى، إذ من الضروري أن تكون درجة التعبير الوظيفي لا تتجاوز خمس درجات والإبداعي خمس عشرة درجة. ولو طبق هذا الأمر لوجدنا الطالب يسعى ليمكن نفسه من الحصول على درجة أعلى ليتمكن من النجاح. هذا بإلاضافة إلى أن درجة النحو في أغلب المراحل لا تتجاوز ست عشرة درجة من مائة، وهذا أمر آخر ومسألة أخرى تستدعي الوقوف عندها: لماذا لا تكون درجة النحو على الأقل أربعين من مائة؟ والجواب واضح لأن ذلك سيجعل نسبة عالية من الطلبة لا تتوصل إلى درجة النجاح أو فوقها قليلاً.

والنتيجة هي أن القصور في أساليب التقويم تجعل بناء الخبرة معرضاً للزوال والنسيان، وذلك لأن أغلب هذه الأساليب لا تقيس إلا الحفظ والتذكر وتهمل المهارات العقلية العليا: من ربط وتعليل واستنتاج وموازنة وحكم، في حين لو شمل التقويم مستويات المعرفة كافة (من التذكر إلى التطبيق والنقد والحكم)، وشملت في الوقت نفسه مستويات الجانب الوجداني من الخبرة ومستويات الجانب الأدائي لأصبح اكتساب المهارات اللغوية مبنياً على أسس متينة من أجل تحقيق استمرارية المعلومات والخبرات التعليمية. ومدرسو اللغة العربية يحتاجون إلى المواد التعليمية في أثناء تدريسهم، وقد يحتاجون إلى عدة مواد في الموقف التعليمي الواحد، ذلك أن اللغة ما هي إلا صورة رمزية للواقع، والمدرس لا يستطيع أن يقرب ما بين الرمزي والواقعي إلا إذا ربط بينهما ربطاً محكماً، فإما أن يقود طلابه إلى خبرة مباشرة عن طريق مشاهدة الواقع في المواقف الحياتية المختلفة، وإما أن ينقل إليهم الواقع مصوراً أو مسموعاً أو ملموساً عن طريق الحواس. وللغة أيضاً جانب انفعالي فهي وسيلة نقل المشاعر والأحاسيس والتعبير عن العواطف، فإذا ربط المعلم بين اللغة والواقع كان أقدر على تربية مشاعر طلابه وصقلها في

جو من الصدق والأمانة، وكان في هذا الربط أقدر على تعزيز إثارتهم وقناعتهم العاطفية [1].

تعرضنا فيما سبق لعناصر العملية التعليمية (الأهداف والمحتوى وأساليب التعليم وطرق التدريس والوسائل والمعينات ثم التقويم وأنشطته) وذلك من أجل معرفة نقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضعف لتلافيها.. أما الآن فنقوم بتقويم المنهج من خلال جانبين هما:

1 – التخطيط.

2 – التنفيذ.

فتخطيط المنهج كعمل له أهداف معينة لابد أن تصاحبه وثيقة تقويم لبيان مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المتوخاه منه، وغني عن القول: إنه مهما بذل من جهد في بناء المنهج ومهما روعي من أسس سليمة عند تخطيطه فلن يكون في الإمكان إصدار أحكام صحيحة ما لم يوضع موضع التنفيذ، والحكم على التنفيذ يستخلص من خلال تقويم الموقف التعليمي ومدى نمو المتعلمين، ونحن بوصفنا تربويين (إداريين ومعلمين وواضعي المناهج ومتخذي القرار) وكذلك أولياء الأمور، نشعر بأن نمو أبنائنا في الجانب اللغوي ليس بمستوى الجهد المبذول في التخطيط وإعداد المناهج اللغوية، والدليل على ذلك نتائج امتحانات الانتقال في التعليم العام، وكذلك نتائج الثانوية العامة والتي تؤكد ضعف المستوى اللغوي لأبنائنا، كما أن المسوحات التي تجريها الجامعات في الدولة في بداية كل عام تؤكد هذا الضعف وتشكو منه.

فنموُّ المتعلمين وإحداث التغيير المطلوب في سلوكهم يرتبط بتنفيذ المناهج من طرف المعلم وترجمته للأهداف إلى سلوكيات إجرائية، من خلال الاستعانة بأساليب تعليمية وطرق تدريسية تراعي واقع المتعلم وخصائص المجتمع وحاجاته

(1). محمود أحمد السيد – طرائق تدريس اللغة العربية – جامعة دمشق 97.

والعصر وتطوراته. والحكم على نجاح الأهداف والمحتوى والأساليب والطرق التدريسية يتم من خلال التقويم الشامل لعناصر العملية التربوية، تمهيداً لاتخاذ قرارات إدارية ومنهجية وتعليمية: قد تتعلق بالإرشاد والتوجيه التربوي والمهني وفتح باب الدراسات التربوية والإجرائية لدراسة الظواهر التربوية.

الفصل السادس
الواقع الفعلي لعملية تطبيق المفاهيم والمفردات المقررة

- مدخل إلى أسس مشاهدة الدروس المنفذة ونقدها:

في الصفحات السابقة تناولنا بالتحليل ما تهدف إليه الوزارة في تدريس النحو والصرف، وما تؤمل من وراء تطبقه في المؤسسات التربوية، كي يتحول (الجانب النظري) إلى مهارات تمارس وظيفياً.

وللتأكد من سلامة التطبيق الفعلي في الموقف التعليمي في مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي، يجب رصد الواقع الفعلي لعملية التطبيق لتلك المفاهيم والمفردات المقررة؛ فقد قمنا بزيارة بعض الفصول ميدانياً وفق الخطوات الآتية:

* حضور بعض الحصص الدراسية.
* متابعة التنفيذ الفعلي للدرس بدءاً من التهيئة وانتهاءً بالتقييم الختامي.
* رصد بعض الملاحظات: (إن وجدت والتي قد تكون خارج المحددات السابقة).
* كما قمنا بوضع استنتاج تفصيلي حول الدرس يتضمن الجوانب الايجابية ونواحي القصور فيه.
* وختاماً قمنا بعرض استنتاج عام يركز على نواحي القوة والضعف فيها، وفيما يلي عرض لتلك المشاهدات الدرسية.

تطبيق الفعلي لتدريس قواعد النحو والصرف:

أنموذج لخطة درسية في النحو / الصف السادس:

عنوان الدرس	التهيئة	أسلوب عرض الدرس	التقويم	الوسائل	ملاحظات
المفعول لأجله	• تعزيز لأنواع الجمل. • إعراب جملة: (صام المسلم رمضان)، ثم سألنا: لماذا يصوم المسلمون رمضان؟ • أسرة المفاعيل والسؤال عن أنواع المفاعيل.	• عرض الأمثلة. • قراءة الأمثلة. • استقراء واستكشاف القاعدة. • الحوار والمناقشة. • العمل (بمجموعات تعاونية).	• بنائي. • مرحلي. • ختامي.	• الكتاب. • السبورة. • الشفافية. • الصور.	• ربطت المعلمة الدرس ربطاً جميلاً بالمفاعيل في التهيئة من خلال جمل منوعة قدمتها الطالبات.

من خلال تحليل الدرس السابق لوحظ أن:-

- الأهداف السلوكية للدرس لم تظهر، بل اكتفت المعلمة بعنوان الدرس ثم شرحت تفاصيله كاملة.
- الوسائل التعليمية المستخدمة كانت جيدة وكافية ومنوعة.
- الطريقة جيدة وكانت تسير على وتيرة واحدة.
- التقويم جيد وفيه إبداع تمثل في الصور والمسابقات وتعزيز الخبرات السابقة.
- لغة المعلمة والطالبات كانت اللغة العربية الفصحى خلال الموقف التعليمي.
- غياب الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية من ذهن المعلمة هو سبب غموضه في أذهان الطالبات، ألا وهو أهمية اللغة العربية.

أنموذج لخطة درسية في النحو / الصف السابع:

عنوان الدرس	التهيئة	أسلوب عرض الدرس	التقويم	الوسائل	ملاحظات
الصحيح والمعتل.	• حديث عن الصحة والمرض أي المريض الذي به عله. • مناقشة هذا المصطلح مع الطالبات.	• بنائي. • مرحلي. • ختامي.	• بنائي. • مرحلي. • ختامي.	• الكتاب. • السبورة. • لوحة.	• توصلت المعلمة الى عنوان الدرس من خلال السؤال عن سبب غياب إحدى الطالبات فقيل بأنها مريضة فربطت المعلمة ذلك بالعنوان.

من خلال تحليل الدرس السابق لوحظ أن:

- الأهداف السلوكية للدرس لم تظهر، بل اكتفت المعلمة بعنوان الدرس ثم شرحت تفاصيله كاملة.
- الوسائل التعليمية تقليدية فلم تستخدم التقنيات كالشفافية... غير أنها وظفت السبورة بشكل جيد وذلك بتثبيت القاعدة أو الحل والشرح...
- الطريقة جيدة.
- التقويم شامل.
- لغة المعلمة والطالبات كانت تتخللها الألفاظ العامية، وكذلك الطالبات، وحبذا لو وجهت المعلمة طالباتها إلى استخدام اللغة البسيطة السليمة.
- لم يحدد الواجب ولم يثبت على السبورة.

أنموذج لخطة درسية في النحو / الصف الثامن:

عنوان الدرس	التهيئة	أسلوب عرض الدرس	التقويم	الوسائل	ملاحظات
جزم الفعل المضارع المعتل الآخر، وجزم الأفعال الخمسة.	* المعرب والمبني من الفعال.	• عرض الأمثلة. • الاستقراء والاستكشاف. • الحوار والمناقشة. • التعلم الذاتي. • الاستنتاج.	• بنائي. • مرحلي. • ختامي.	• شفافية. • الكتاب والسبورة. • لوحة. • ورقة عمل.	

من خلال تحليل الدرس السابق لوحظ:

- أن الأهداف السلوكية لم تظهر، بل اكتفت المعلمة بعنوان الدرس ثم شرحت تفاصيله.
- أن الوسائل التعليمية: مناسبة، لكنها كافية وتحتاج إلى تفعيل الوسائل السمعية، خاصة في تعلم اللغات.
- الطريقة: جيدة.
- التقويم: شامل ومنوع.
- لم يلاحظ ربط الخبرات السابقة (نصب الفعل المضارع) بالدرس من خلال تقويم أو تدريب يحتوي على أفعال منصوبة وأخرى مجزومة، حتى تستطيع الطالبة التمييز بين النصب والجزم.
- لم يحدد الواجب لتثبيت المعلومات.
- من الأفضل لو أعطي كل درس على حدة.

أنموذج لخطة درسية في النحو / الصف الثامن:

عنوان الدرس	التهيئة	أسلوب عرض الدرس	التقويم	الوسائل	ملاحظات
الأسماء الخمسة.	* التذكير بالأفعال الخمسة.	• عرض الأمثلة. • قراءة الأمثلة. • الاستقراء والاستكشاف والبحث. • التعلم الذاتي. • الحوار والمناقشة. • الاستنتاج.	• بنائي. • ختامي.	• شفافية. • ورقة عمل. • الكتاب والسبورة.	

من خلال تحليل الدرس لوحظ:

- أن الأهداف السلوكية لم تظهر أمام المتعلم، بل اكتفت المعلمة بعنوان الدرس ثم شرحت تفاصيله.
- أن الوسائل التعليمية كافية وجيدة.
- أن الطريقة جيدة.
- أن التقويم ينقصه التقويم المرحلي الذي يمثل جزئية القاعدة.
- لغة المعلمة سليمة صحيحة كما هو حال طالباتها.
- كان الأفضل أن تبدأ المعلمة بعلامات الإعراب (الحركات، الحروف).
- أغفلت المعلمة الخبرات السابقة.
- لم يحدد الواجب ولم يشر إليه.

أنموذج لخطة درسية في النحو / الصف الثامن:

عنوان الدرس	التهيئة	أسلوب عرض الدرس	التقويم	الوسائل	ملاحظات
بناء الفعل للمجهول.	* عرض جمل فيها أخطاء نحوية لبيان الخطأ وتعليله.	• عرض الأمثلة. • قراءة الأمثلة ومناقشتها. • استقراء واستكشاف القاعدة. • البحث والاستكشاف. • عمل مجموعات تعاونية.	• بنائي. • ختامي. • مرحلي.	• الكتاب والسبورة. • شفافية. • ورقة عمل.	

من خلال تحليل الدرس السابق لوحظ أن: -

- الأهداف السلوكية للدرس لم تظهر، بل اكتفت المعلمة بعنوان الدرس ثم شرحت تفاصيله كاملة.
- الوسائل التعليمية كانت كافية ومؤدية للغرض.
- الطريقة جيدة.
- التقويم: جيد لكن كان يُفضل تقديم نص يشتمل على أفعال متنوعة مبنية للمعلوم وأخرى مبنية للمجهول، مضارعة وماضية، حتى تستطيع الطالبة أن تبحث وتكتشف الفعل في سياق الجمل.
- لغة المعلمة جيدة وكذلك لغة الطالبات؛ حيث كانت تستخدم اللغة العربية الفصحى أثناء الموقف التعليمي بشكل جيد وفعال.
- لم تشر المعلمة إلى الواجب ولم تحدده.
- كان عرض الدرس سريعاً حيث من المفترض أن يقدم على جزأين - بناء الفعل الصحيح ثم بناء الفعل المعتل - فيفرد لكل منهما حصة.

أنموذج لخطة درسية في النحو / الصف التاسع:

عنوان الدرس	التهيئة	أسلوب عرض الدرس	التقويم	الوسائل	ملاحظات
الجامد والمشتق.	* عرض قطعة من الحجر وقطعة من الصلصال وذلك للمقارنة بينهما.	• عرض الأمثلة. • القراءة الجهرية الواعية. • الاستقراء والاستكشاف والبحث. • التعلم الذاتي. • التعلم التعاوني.	• بنائي. • ختامي. • ختامي.	• شفافية. • الكتاب والسبورة. • ورقة عمل. • صور لأسماء جامدة وأخرى مشتقة. • مجسمات لأنواع الجامد (اسم الذات).	تم التوصل لعنوان الدرس من خلال التهيئة، حيث أخذت صفات للحجر من الطالبات بأنه صعب، قاسي، جامد. وكذلك عن طريق أخذ قطع من الصلصال من القطعة الكبرى، ثم التوصل للاشتقاق: (المشتق الذي يؤخذ من غيره).

من خلال تحليل الدرس السابق لوحظ أن:

- الأهداف السلوكية للدرس لم تظهر، بل اكتفت المعلمة بعنوان الدرس ثم شرحت تفاصيله.
- الوسائل التعليمية: جيدة وكافية، حيث لوحظ أثر التهيئة (باستخدام الحجر والصلصال) واضحاً في جعل الطالبة أكثر فهماً لمعنى الجامد والمشتق.
- الطريقة: جيدة.
- التقويم جيد وشامل ومنوع.
- لغة المعلمة وطالباتها كانت اللغة العربية الفصحى على مدار الحصة.
- لم تحدد الواجب.

أنموذج لخطة درسية في النحو / الصف التاسع:

عنوان الدرس	التهيئة	أسلوب عرض الدرس	التقويم	الوسائل	ملاحظات
التوكيد.	* مشهد تمثيلي من أداء الطالبات عن التوكيد بنوعيه.	• عرض الأمثلة. • قراءة الأمثلة. • مناقشة المعاني وربطها بالدرس. (الحوار والمناقشة). • استقراء واستكشاف القاعدة • التعلم في مجموعات تعاونية.	• بنائي. • ختامي. • مرحلي.	• الكتاب والسبورة. • شفافية. • ورقة عمل.	وقعت الطالبات في خطأ في المشهد التمثيلي كان على المعلمة استدراكه.

من خلال تحليل الدرس السابق لوحظ أن: -

- الأهداف السلوكية للدرس لم تكن واضحة أمام المتعلم.
- اكتفت المعلمة بعنوان الدرس ثم شرحت معظم تفاصيله.
- الوسائل التعليمية المستخدمة جيدة وكافية.
- الطريقة جيدة.
- التقويم شامل.
- لغة المعلمة جيدة حيث استخدمت المعلمة وطالباتها اللغة العربية الفصحى بإتقان.
- ما يؤخذ على الحصة أن المعلمة لم تتوقف عند التوابع، علماً أن الطالبة قد سبق لها أن تعرفت على البدل والعطف والنعت في خبرات سابقة. كما أنها لم تشر إلى المؤكد الذي هو أساس فهم التوكيد.. ولم تعرب نماذج من التوكيد المعنوي ومن الكلمات الدالة عليه (عين، نفس، ذات، جميع..) في حال عدم اتصالها بالضمير، وربما بعود ذلك لكون المعلمة خريجة دراسات إسلامية، فهي لم تتعمق في طرح المعلومات النحوية.

أنموذج لخطة درسية في النحو / الصف التاسع:

عنوان الدرس	التهيئة	أسلوب عرض الدرس	التقويم	الوسائل	ملاحظات
الميزان الصرفي.	• عرض مجسم الميزان وسؤال الطالبات عن اسم الآلة التي أمامهن وعن استعمال هذه الآلة. • تعريف الطالبات بعلم الصرف.	• عرض الأمثلة. • قراءة الأمثلة. • استقراء واستكشاف للقاعدة. • البحث والاستكشاف. • التعلم الذاتي (اختاري الإجابة الصحيحة). • الاكتشاف الموجه. • العمل في مجموعات تعاونية.	• بنائي. • ختامي. • ختامي.	• شفافية. • الكتاب والسبورة. • مجسم لميزان معدني. • بطاقات. • لوحة.	تم التوصل لعنوان الدرس من خلال التهيئة الحاضرة، ومن ثم ربط ذلك بالصرف ومعناه.

تحليل:

من خلال الدرس السابق لوحظ أن:-

- الأهداف السلوكية للدرس لم تظهر بل اكتفت المعلمة بعنوان الدرس ثم شرحت تفاصيله كاملة.
- الوسائل التعليمية والمستخدمة جيدة وكافية.
- الطريقة: جيدة.
- التقويم: جيد وشامل.
- اللغة جيدة، حيث كانت لغة المعلمة والطالبات لغة عربية فصحى.
- الحكم: الدرس ينقصه وضوح الأهداف السلوكية.
- لم يحدد الواجب.

استنتاج عام:

من خلال ملاحظة المواقف التعليمية للحصص السالفة نستنتج مايلي:

* اعتماد المعلمين والمعلمات على عرض الأمثلة المجردة (المبتورة).

مثل: -

* الإنسان الصالح هو النافع لوطنه.
* الشخص الفارغ لملاعب الورق الذي يقضي أوقاته في الملاهي.
* المصادق لوقته مؤمن بأهمية الوقت.

وتعليم اللغة يقتضي تقديم نص لغوي محوري تعالج من خلاله سائر المهارات والفنون اللغوية، بحيث يعالج معالجة شاملة مترابطة. وقد وجهت وزارة التربية والتعليم، من خلال إدارة المناهج، إلى تقديم النصوص المحورية في كتاب شامل، ولكن المعلمين اعتادوا تدريس القواعد من خلال الأمثلة المبتورة دون تقديم نص أدبي يحمل فكرة وخبرة يتم من خلالها عرض القاعدة، وإن عمد بعض المعلمين إلى استخدام النص فإنه يتجاهل ما يحمله النص من معان ودلالات ويقلصه إلى مستوى الشاهد المتصل بالقاعدة النحوية. ونحن لا ننكر أهمية القواعد ولكنها وسيلة لإتقان اللغة وجودة الحديث أو التحرير.

- أغفل المعلمون الهدف الوجداني الذي يغرس المعلم من خلاله أهمية اللغة العربية في نفوس المتعلمين، وأن إتقان اللغة العربية سبيله إلى إتقان المواد الدراسية الأخرى.
- يميل بعض المعلمين إلى استخدام اللهجات المحلية، وذلك لأن المتعلم يرى أن العامية أيسر عليه في الفهم؛ بينما يجب على المعلم أن يرفع المتعلم إلى مستواه اللغوي، لا أن ينزل إلى المستوى العامي.
- يهمل بعض المعلمين الإشارة إلى الأنشطة التقويمية الختامية التي

تؤدي إلى تثبيت المعلومة، كما يهملون أهمية الأنشطة اللاصَفِّية: كالإذاعة المدرسية والخطابة وكتابة المقال والصحافة، رغم علمنا جميعاً بأن اللغة لا تكتسب إلا من خلال المواقف الاجتماعية المتنوعة والتي لها صلة وثيقة بحياة المتعلم وبيئته.. والتعليم اللغوي يجب أن يحقق الوظيفة الاجتماعية، فيتدرب المعلمون على الاستخدام السليم للغة في مواقف التدريس، ليكونوا قادرين على تدريب طلبتهم على استخدامها في مواقف تعلُّمية تمس حياتهم.

- على الرغم من استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة مثل الحاسوب وجهاز عرض الشفافيات، إلا أنهم لا يحفلون بالمختبرات اللغوية رغم وجودها في بعض المدارس. وتنبع أهمية المختبرات اللغوية من خلال الأفلام والأشرطة المسجلة المسموعة والمرئية التي تسمح للمتعلم بالاستماع إلى النطق السليم وكيفية الأداء الصحيح.
- الاقتصار على الحصة الدرسية اليتيمة في الأسبوع لتدريس النحو، والتي قد تطغى عليها الفروع الأخرى، نظراً لعدم الاهتمام بالحصة النحوية بسبب الدرجة الضعيفة للنحو مقارنة بالفروع الأخرى.
- يغفل المعلمون عن الاستعانة بالقرآن وآياته والسنة وأحاديثها والشعر وأبياته في الاستشهاد للقواعد النحوية رغم أن أهداف تعليم اللغة تؤكد على ربط المتعلم بتراثه الفكري والأدبي واللغوي.
- مازال النحو يُدرس في مدارسنا على أساس الحصة المستقلة (نظرية الفروع) رغم أن الوثيقة تركز على ضرورة تدريس القواعد النحوية على أساس نظرية المهارات [1].

(1) وثيقة منهج اللغة العربية للتعليم العام – 1993 ص 25 – 26.

- اللغة بوصفها مهارة تواصلية عامة فإنها تضم أربع مهارات فرعية، هي:
- (القراءة – الكتابة – الاستماع – التحدث)، ويندرج تحت كل مهارة رئيسية عدد من المهارات الفرعية وبقدم مكتسبات المتعلم من هذه المهارات يتحقيق اكتسابه للغة ويقترب من إتقانها: والملاحظ هو غياب الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية عامة والنحو خاصة في ذهن المعلم وهو إكساب المتعلم هذه المهارات، لا التركيز على تلقين المتعلم القاعدة النحوية من أجل الامتحان ذلك السوط الذي يخافه المعلم والمتعلم على حد سواء.
- نلاحظ أن المعلمين لا يلفتون نظر المتعلمين إلى المفاهيم التالية:

أ – الألفاظ: وهي الكلمات المفردة التي تتألف منها الجمل وهي أسماء وأفعال، وحروف؛ وهي مع أهميتها لا تكون كلاماً، لأن تركيب هذه الألفاظ إنما يتم على نظام خاص يتبع قواعد تجعل الكلام مفهوماً ومعترفاً بها من قبل أفراد المجتمع.

الجملة: وهي التركيب الذي يؤدي فكرة واحدة تامة وتكون إسمية أوفعلية – خبرية أو إنشائية؛ طويلة أو قصيرة، وهي ما تضمن الإسناد الأصلي المقصود لذاته واستقل بالإفادة نحو: (قام زيد).

ج – الفقرة: وهي عدة جمل تكون فصلاً، أو جزءاً من المقال، وتقوم على الصلات بين الجمل وتنوعها وترابطها، ففيها الفصل والوصل، والإيجاز والإطناب والمساواة.

العبارة: وهي العنصر اللفظي من الأسلوب.

- وقد لاحظنا تهرب المعلمين من إعطاء حصة نحوية أمام مدير أو موجه أو مقيّم وذلك لضعف الأساس عند المعلمين في هذا الفرع من اللغة.

- كما لاحظنا تمسك معظم المعلمين بالطريقة الاستقرائية أو الحوار أو المناقشة، مع إهمال الملل الذي يصيب الإنسان إذا سار الدرس على وتيرة واحدة، مما يجعل المتعلم قادراً على التنبؤ بأداء المعلم، فيزول عنصر التشويق الذي هو وقود الانتباه.
- اقتصار المعلمين على الكتب المقررة (التطبيقات اللغوية) وما تحويه. ولم يعتن معظم المعلمين بحث الطالب على الرجوع إلى كتب خارجية توسع مداركه وتؤدي إلى الإطلاع والتردد على المكتبات والتعامل مع المصادر والمراجع والمعاجم.
- غياب الواجب المنزلي من الخطة الدرسية، والذي يعد عنصراً أساسياً من عناصر المتابعة وترسيخ المعلومات والخبرات المدرسية.
- التزام المعلمين بمحاسبة المتعلمين على الأخطاء النحوية في إسناد درجة النحو فقط، وعدم ربط القواعد المدروسة بالتعبير وغيره من الفروع.
- التركيز على القواعد المدروسة حالياً، مما يجعل المتعلم لا يأبه بالقواعد التي درسها سابقاً.
- كما لاحظنا أن المعلمين لا يشرحون العلاقات النحوية مثلاً: (**التوابع – المضاف والمضاف إليه – المبتدأ والخبر**).
- حين يوجه المعلم السؤال تكون الإجابة بكلمة واحدة، وهذا لا يعطي مؤشراً على قدرة المتعلم وإتقانه للغة.
- مازال المعلمون هم محور العملية التعليمية وهم ناقلو المعرفة، فالمعلم يتحدث طوال الحصة، مما لا يترك للمتعلم الفرصة للحديث، حتى يتسنى له الحكم على قدرة المتعلم على ممارسة القواعد النحوية المدروسة في حديثه.

مقارنة عامة بين الأسس النظرية لتدريس النحو والصرف والتطبيق الفعلي في المدارس:

سبق وأن أوضحنا الأسس النظرية التي يقوم عليها تدريس مادة النحو والصرف في الصف التاسع الأساسي، والصفوف الثلاثة التي تسبقهُ، وذكرنا أن تلك الأسس كانت متكاملة، وذات أهداف محددة ولا يوجد ما يشير إلى وجود نقص واضح في خطط المنهج المقرر ولا في الكتب المقررة؛ وبعد ملاحظة وتحليل عينة من المواقف التعليمية المنفذة في تدريس النحو والصرف، والتي تناولها الفصل السابق، واستهداء بالاستنتاجات العامة المستمدة منها، توصلنا إلى أن التطبيق الفعلي لتدريس النحو والصرف، يمكن أجماله بما يلي:

- الأهداف السلوكية لكافة الدروس غير واضحة، فقد اكتفى المعلمون بذكر عناوين الموضوعات فقط.
- كما لوحظ استخدام اللهجات المحلية العامية أثناء التدريس من قبل المعلم والمتعلم معاً، وهذا ما يؤثر سلباً على النمو اللغوي السليم للمتعلمين.
- ولوحظ ضعف الأنشطة التقويمية الختامية، وقلة الأنشطة اللاصفية التي تخدم ممارسات الطلبة نحو تحقيق الأهداف.
- كما رأينا أن المعلم ما يزال محور العملية التعليمية، ح يطرد يثإهمال نشاط الطالب بصورة عامة.
- ويطرد تدريس النحو مستقلاً عن الفروع الأخرى، وضعف الدرجة المقررة له والاقتصار على نجاح المتعلم في فروع اللغة كافة.
- كما لاحظنا تمسك المعلمين بطرائق تدريس معينة، فضلاً عن استخدامهم لخطط تدريس جاهزة، ومعدة من قبل جهات خارجية.

- إهمال الواجبات المنزلية لمادة النحو والصرف.
- كما لوحظ أن مادة الصرف لم تظهر في المقررات الدراسية التي تسبق الصف التاسع الأساسي، مما أدى إلى تكثيف الموضوعات الصرفية في التاسع الأساسي، بحيث تشكل عبئاً ثقيلاً على المتعلم، لأنه لم يتدرج في دراستها، فضلاً عن أن المعلم بات يركز على معلومات وقواعد الصرف الجديدة، والإبتعاد نسبياً عن القواعد النحوية.

- مما سبق نكتشف البون الشاسع بين النظرية والتطبيق الفعلي لتدريس النحو والصرف في الصف التاسع الأساسي(كأنموذج)، وهو ما يشير إلى احتمال حصول تدني في اكتساب المتعلمين للمهارات اللغوية التي يحتاجونها في حياتهم اليومية، وبالتالي ضعف شديد في امتلاكهم للمهارات اللغوية اللازمة، وهذا ما يفسر الشكوى الواسعة من قبل أولياء أمور الطلبة، والتربويين، والمتخصصين في اللغة العربية، والتي أفصحوا عنها في مناسبات عديدة.

بناء على ما تقدم من نتائج واستخلاصات ومقارنة، يكون من المحتم على علينا أن نسبر أغوار هذه المشكلة، ونتعرف على الأسباب التفصيلية لضعف الطلبة في ممارسة المهارات اللغوية، لأننا مقتنعون بأن تلك الأسباب متنوعة وذات مستويات متباينة، ومجالات مختلفة، وعليه فانه من المفيد أن نتتبع تلك الأسباب ومجالاتها، من خلال دراسة ميدانية شاملة، نتناول فيها أسباب ضعف الطلبة في ممارسة مهارات اللغة العربية في الصف التاسع الأساسي (كأنموذج)، لنلقي الضوء على الأسباب الواقفة وراء الضعف ميدانياً. وهذا ما ستتناوله الدراسة في الباب الثاني منها، وهو المتعلق بالدراسة الميدانية.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الأول
أهمية الدراسة الميدانية وأهدافها وفرضيتها

أهمية الدراسة الميدانية:-

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها، ومن الأهمية التي يحظى بها النحو بأعتباره فرعاً من فروع اللغة العربية، وعنصراً مهماً في العملية التربوية.

ومن جهة أخرى فان هذه الدراسة مهمة لكل من المعلم والمتعلم وإدارات المدارس والمسؤولين في المناهج، وكذلك القائمين بتعليم اللغة العربية في الجامعات.

فالمعلم يعد أحد أركان العملية التعليمية وقد أشار(محمد عبد القادر 2000) إلى أن معلم اللغة العربية يشكل حجر الزاوية للنهوض بتعليم المادة، فمادته هي المادة الأم، وإذا تعهدنا معلمها بالإعداد الجيد ضمناً تعليماً جيداً [1].

وفي ومن جهة أخرى تتجلى أهمية دور المعلم في تزويد المتعلمين بالمهارات المرتبطة بالثقافة، وذلك لأنه يغرس القيم والسلوك والاتجاهات لدى الطلبة [2].

---

(1) محمد عبد القادر فلسفة إعداد معلم اللغة العربية – مكتبة النهضة المصرية – القاهرة 2000 ص5.

(2) د. محمد صلاح مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم، ط4 83 ص72 بتصرف.

ويرى الأستاذ (أبو الحسن) أننا أصبحنا نعيش في وقت كثر فيه الخطأ وشاع اللحن في الحديث والكتابة على ألسنة المذيعين والخطباء والمتحدثين وفي أقلام الكتاب ورجال الصحافة، وفي كراس إجابات طلاب الجامعات حتى المتخصصين منهم الذين نعدهم لتعليم اللغة العربية [1].

وتؤكد توصيات المؤتمرات التي عقدت حقيقة انخفاض مستوى معلم اللغة العربية وهبوط مستواه، وهذا النقص يعد مسؤولاً عن كثير من مشكلات تدريس اللغة العربية، كما يعد عائقاً في سبيل التطور والإصلاح [2].

وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى أن نسبة تأثير المعلم في تكوين التلاميذ هي ٪6، بينما تشترك بقية العناصر بنسبة ٪4 فقط [3].

معنى هذا أن شخصية المعلم ذات تأثير فعال في نفس المتعلم. وهذا يستدعي ضرورة إعداد المعلمين من منطلق أن تكوينهم الجيد يشكل، إلى حد بعيد، ضمان نجاعتهم تجاه تلاميذهم ومجتمعهم؛ كما يحدد هذا التكوين أساليب وطرق قياميم بأدوارهم، وهو ما يتطلب تحديث برامج الإعداد، بحيث تتناسب مع المتغيرات الجديدة حتى يستطيع المعلم التعامل مع ما أفرزته الثورة العلمية من وسائل وتقنيات حديثة [4].

---

(1) محمد أبو الحسين – الأخطاء الشائعة على السنة الكتاب والأدباء والإذاعيين، مكتبة الشعب القاهرة ص 18.

(2) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: مؤتمر إعداد وتدريب المعلم – القاهرة 72، ص85، وندوة خبراء ومسؤولين لبحث وسائل تطوير معلم اللغة العربية في الوطن العربي الرياض من 10/ 3/ 1977م ص 64.

(3) مكتب التربية لدول الخليج العربي – اتجاهات حديثة في إعداد المعلم – البحرين نوفمبر 88 ص4.

(4) محمد عبد القادر أحمد: اتجاهات حديثة – إعداد المعلمين: (المؤتمر العلمي الأول لكلية البحرين)، تطوير إعداد المعلمين – المنامة من 16–18 مايو 89 ص6.

وقد كشفت دراسة قام بها (النجار 84) أن هناك ضعفاً ملموساً في أداء المعلمين، ولم يكن للجنس أثر ذو دلالة في كفاية الأداء.

كما حاول الأستاذ (محمد قدري لطفي 86) تقديم دليل لتخطيط منهاج تدريب معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية أثناء الخدمة، إلا أن الدراسة وقفت طويلاً عند إعداد معلم اللغة العربية، وأفردت فصلاً لأهداف إعداده واعتمدت في تحديد الأهداف وصياغتها على مراعاة طبيعة المعلم والمادة والمنهج والمجتمع [1].

أما المتعلم فهو محور العملية التعليمية وهو الهدف الذي نسعى إلى تنميته وتربيته عن طريق تعديل وتغيير سلوكه [2].

وطالما أن المتعلم هو محور العملية التعليمية فبديهي أن يسأل المعلمون أنفسهم لماذا أنشئت المدارس؟ وما وظيفة المدرسة إن لم تكن لمساعدة المتعلمين على النمو والتطور إلى أفضل ما تسمح به طاقاتهم وقدراتهم وجهودهم؟

وبعبارة أخرى، فإن مصادر أهداف التعلم تكمن في المتعلمين، وتفرض على القائمين على التعليم أن يوظفوا إمكاناتهم ومعارفهم ومهارتهم لمساعدة المتعلمين على النمو الشامل. وأهم أنواع النمو هو النمو اللغوي المستمد من طبيعة المنهج وخصائصه وأساليبه وأعرافه؛ ولا قيمة لتعليم لغة لا تعين المتعلم على قضاء حاجاته وسط الجماعة؛ فكلما كانت اللغة في المدرسة معبرة عن المجتمع سهل اكتسابها وسهل استعمالها [3].

وعلينا ألا نلقي باللوم على المعلم فحسب، بل على المتعلم نفسه دور، ويجب عليه أن يلتزم به تجاه نفسه ومجتمعه، وذلك بالإطلاع والقراءة والمطالعة، فطلابنا

---

(1) محمد قدري لطفي: معلم التربية الإسلامية واللغة العربية – تصور مقترح لتدريب وتنمية مهاراته، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس 1986م.

(2) صالح هندي وآخرون / تخطيط المنهج وتطويره دار الفكر 99ص41.

(3) حسن عبد الباري / مهارات تدريس النحو – مركز الإسكندرية 2000 ص 49،50.

زاهدون في القراءة الحرة ومنصرفون عن ارتياد المكتبات والوقوف على ما فيها من مصادر معلومات؛ فاللافت للعيان أن طلابنا يعتمدون على الملخصات أو ما يطلق عليه رؤوس الأقلام التي يكتبها من السبورة، مما ينجم عنه قلة الاستفادة من الأساليب الكتابية وضحالة المعلومات واقتصارها على بعض المفردات الركيكة التي لاكتها الألسن وأنهكها الاستعمال.

ومما يحمل التلاميذ المسؤولية، أنهم لا يشاركون في الأنشطة اللغوية المتمثلة في جمعيات الإذاعة والصحافة والمحاضرات ونوادي الخطابة وغير ذلك. ولا شك أن مشاركتهم في هذه الأنشطة تزيد حصيلتهم اللغوية من المفردات والتراكيب والأساليب المختلفة، إضافة إلى أن مداومة السماع تنمي القدرة على الاستمتاع باللغة وتذوقها، والوقوف على ما فيها من طرافة وجمال.

كما أن قلة الأنشطة الكتابية تجعل المتعلم لا يستخدم القواعد المدروسة في كتابته، وأكثر من ذلك: أن المتعلم يعتمد على والديه في الكتابة وغيرها مما يجعله لا يمتلك القدرة على التعبير بلغة سليمة [1].

على كل، ينحدر مستوى التلاميذ في اللغة العربية عاماً بعد عام، ويمكن تأكيد هذا الحكم من خلال الإطلاع على الأعمال الكتابية للتلاميذ، أو زيارة المدارس والفصول والاستماع إلى إجابات التلاميذ الشفهية، يقول أحد الباحثين: «إن هناك كثيراً من التلاميذ الضعاف في التعبير الشفوي والكتابي، فهم عاجزون عن الكلام والكتابة في وضوح يُمَكِّن المستمع أو القاري من فهم ما يريدون. ومن أهم العيوب التي [في] كلامهم، وفي كتاباتهم الغموض والتعميم واختلاط الأفكار» [2].

---

(1) عبد الفتاح الحجة (مصدر سابق) ص258،259 بتصرف.

(2) محمد رشدي خاطر وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية في صور، الاتجاهات الحديثة ط4 89 ص21.

ويشير أحد الباحثين إلى المشكلة نفسها فقول: «إن الضعف في تعبير الطلاب بالمدارس يظهر في أحاديثهم وكتابتهم، فالطالب لا يستطيع التعبير بأكثر من بضع الجمل أو عدة اسطر، تشيع فيها الأخطاء النحوية واللغوية والأسلوبية وسوء الترتيب والتنسيق وتفكك الجمل واضطراب الأفكار، كما أنهم لا يحسنون التعبير الوظيفي ككتابة الرسائل والبرقيات وبطاقات الدعوة أو تلخيص تقرير أو إعداد كلمة في مناسبة بلغة صحيحة خالية من الخطأ»[1].

والواقع الملموس في مدارسنا ونتائج الامتحانات في التعليم العام تؤكد ضعف المتعلمين في اللغة العربية؛ ونتائج المسوح التي كانت تجريها المناطق التعليمية والتي غفلت عنها منذ سنوات عديدة خير شاهد على هذه المشكلة.

وتؤكد الدراسات المتعددة والبحوث التربوية شيوع هذه الظاهرة في الوطن العربي عموماً، فهناك دراسة قام بها كل من: (حمدان 79) و(شعيشع 81) و(الدسوقي 83) و(مرز84) و(لقديم 88)؛ وقد قامت هذه الدراسات بحصر الأخطاء النحوية لدي طلاب المرحلة الإعدادية وحاولت الوقوف على أسبابها وطرق علاجها.

أما إدارات المدارس:

فيقع عليها عبء إعداد الخطة المدرسية، بحيث يجعل مشاريعها المدرسية تخدم وتعالج هذه الظاهرة وذلك بتأمين الاطلاع الحر على الواقع التعليمي، سواء عن طريق توفير الصحف أو الدوريات أو النشرات والكتيبات التى عادة ما تعالج كثيراً من القضايا الحساسة، كماعليها تخصيص قاعات للمطالعة، والاهتمام بالأنشطة اللغوية كالإذاعة المدرسية والمسابقات اللغوية والثقافية التي تدفع الطلاب نحو الممارسة اللغوية السليمة والتى من خلالها تستطيع أن تحكم على قدراتها ونجاحها في الارتقاء بالمستوى اللغوي للطلاب.

---

(1) محمد محمود معكر – مشكلات ضعف الطلاب في التعبير، رسالة التربية العدد السابع، وزارة التربية – سلطنة عمان سبتمبر 89 ص 125.

الإعلام ووسائله المختلفة:

للإعلام دور معتبر في تدني المستوى اللغوي للنشء رغم أنه يفترض أن يكون أداة تثقيف وتعليم، بالإضافة إلى دوره في الترفيه والتسلية؛ ولكنه للأسف أصبح مدعاة فساد لغوي، وأداة دعاية للهجات العامية الهابطة، مما نجم عنه سيطرة هذه اللهجات الدارجة على لغة أجيالنا الصاعدة.حيث يقضي الطلاب أوقاتاً طويلة لمشاهدة المسلسلات، يقول الأستاذ محمد أبو الحسن: «لقد أصبحنا نعيش في وقت كثر فيه الخطأ واللحن في الحديث والكتابة على ألسنة المذيعين والخطباء والمتحدثين وفي أقلام الكتاب ورجال الصحافة» [1].

ويقول الدكتور (أحمد كنعان): «من أسباب ضعف اللغة العربية عند الطلاب أنهم لا يتكلمون الفصحى إلا أثناء الحصة الدراسية، بينما في بقية الحصص لا يتكلمونها، وبالتالي فإن هناك (انفصاما) بين المتعلم وبين لغته، فلو أن وسائل الأعلام أعطت لغة عربية سليمة في مختلف البرامج لأمكن تنمية حب اللغة وكذلك مهارة الاستماع إليها» [2].

إدارة المناهج:

لواقع اللغة العربية في جداول الدراسة، واختيار محتوى مناهجها في مراحل التعليم العام، وتوزيعه على العام والشهور والأسابيع في كل مرحلة، ووضع الأهداف والتوجيهات الخاصة به... كل أولئك له دلالات متعددة، منها ما يتصل بالقيم والمثل التي تريد الدولة أن ينشِّىء أبناءها عليها، ومنها ما يتصل بفلسفة التربية المستمدة من القيم والمثل، ومنها ما يتصل بطبيعة المادة، وما يمكن أن يسهم في

---

(1) محمد أبو الحسن – الأخطاء الشائعة على ألسنة الكتاب والأدباء والاذاعين مكتبة الشعب القاهرة ص18.

(2) جريدة الخليج العدد 9483، الجمعة 27/ ربيع الأول 1426ه – 6مايو 2005م.

بناء الحياة الفردية والاجتماعية بالدولة[1].

ورغم الجهد المبذول من إدارة المناهج، في وضع المناهج الملائمة التي تتناسب مع طبيعة المجتمع والفرد والعادات والقيم، إلا أن هناك تذمراً واعتراضاً على منهج النحو، ليس في دولة الإمارات فحسب، وإنما في البلاد العربية؛ وذلك لكثرة المسائل النحوية النظرية التي ليس لها دور مؤثر في الاستعمال اللغوي، ولا تمت إلى الجانب التطبيقي للنحو، مما يجعل المعلمين يمرون عليها مرور الكرام، ولا يتعمقون فيها ولا يقرنونها بالجانب التطبيقي لتثبيتها في أذهان المتعلمين. وهذه الكمية الكبيرة من المسائل النحوية النظرية لا تتناسب مع الوقت المخصص لها في الجدول المدرسي مما يفرض على المعلم اقتراض حصص الفروع الأخرى. ومن الأمور التي تلاحظ في مختلف المراحل التعليمية عدم ملاءمة الموضوعات النحوية مع المرحلة الدراسية، وكذلك عدم التوزيع المناسب للموضوعات النحوية خلال المراحل الدراسية الأخرى: فالمنهج النحوي يتم استيفاؤه عند المرحلة الثانوية، وبالتحديد عند الصف الأول الثانوي، أما بقية السنوات فيتم اجترار ومراجعة النحو السابق؛ وكان من المفروض أن يوزع توزيعاً سليماً على مراحل الدراسة [2].

وتنبع أهمية هذه الدارسة من جانب أخر من المرحلة الدراسية التي تناولتها، وهي الصف التاسع الأساسي والذي يعتبر نهاية المرحلة الأساسية: فلهذه المرحلة أهمية خاصة، فهي نقطة الارتكاز للمرحلة اللاحقة الأ وهي المرحلة الثانوية.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها الدراسة العلمية الأولى، في حدود معلوماتنا البيبليوغرافية الراهنة، والتي حاولت الوقوف على أسباب ضعف

(1) د. محمود رشيد خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية (مرجع سابق) ص55.

(2).د. عبد الفتاح حسن البجه أساليب تدريس مهارات اللغة العربية (مرجع سابق) ص286 بتصرف.

المتعلمين في تطبيق المهارات اللغوية المدروسة في المرحلة الأساسية.

وقد ركزت على الصف التاسع كأنموذج، ولعل هذه الدراسة تفضي إلى دراسات أخرى مشابهة حول عقبات تعليم النحو وتعلمه في بقية المراحل، وإلى دراسات تتضمن اقتراح حلول أو خططاً علاجية تسهم في علاج هذه الإشكالية بحيث يصبح تعليم وتعلم النحو نشاطاً مشوقاً.

تحديد المشكلة:

في ضوء المشكلة التي رسمنا حدودها أعلاه، يمكن تحديد وجه التحليل والتفكير بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 - ما الأسس النظرية للقواعد النحوية والصرفية في مدارس التعليم الأساسي، وفي الصف التاسع الأساسي على وجه التحديد؟

2 - ما مدى تطبيق هذه الأسس النظرية في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية، المستوى الثالث والرابع)؟

3 - وما الفروق بين الأسس النظرية والتطبيقات في الواقع الميداني (في المدارس) وخاصة في (الصف التاسع كأنموذج)؟

أهداف الدراسة:

كما تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

2 - ما أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية الصرفية بصورة عامة (من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والمعلمات)؟

3 - ما أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية الصرفية بصورة عامة (من وجهة نظر الطلبة طلاب وطالبات)؟

4 – ما أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية الصرفية بصورة عامة (من وجهة نظرالمعلمين والمعلمات)؟

فرضيات الدراسة:

تنطلق هذه الدراسة من الفرضيات الآتية:

1 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الطلاب والطالبات في ضعف الطلبة في تطبيق المهارات
النحوية والصرفية.

2 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر المعلمين والمعلمات في ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية.

3 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر الطلبة من جهة والمعلمين والمعلمات بصورة عامة من جهة أخرى.

الدراسات السابقة:

لقد حظي ميدان تدريس النحو باهتمام الباحثين والدارسين، لما للنحو من أهمية في تحقيق الهدف الأساسي من تعليمه: وهو قدرة المتعلم على التحدث والكتابة دون أخطاء، وتنمية العادات اللغوية السليمة [1].

وقد تنوعت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، ويمكننا تقسيمها إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية.

* فالدراسات العربية تتفرع إلى فرعين:

الأول: يتضمن الدراسات المتعلقة بمشكلات النحو العربي وتعلمه بصورة مباشرة.

(1).عبد الفتاح حسن البجه 2001أساليب تدريس – مهارات اللغة العربية وآدابها، (سبق ذكره).

الثاني: يتضمن الدراسات التي تناولت مشكلات النحو بصورة غير مباشرة، حيث شملت أبعاد القضية: (الطالب، والمعلم، والكتاب، وطريقة التدريس).

وفيما يلي عرضاً مركزاً للدراسات المتعلقة بالبحث تتضمن أهداف الدراسة وعينتها وإجراءاتها وأبرز النتائج التي لها صلة بالبحث.

أولاً: الدراسات العربية:

* تنقسم الدراسات العربية التي أنجزت حول هذه الإشكالية إلى قسمين رئيسين هما:

- الدراسات التي تناولت صعوبات تعليم النحو وتعلمه بصورة مباشرة:

فقد قام (الطعمه1972) بدراسة هدفت إلى تحديد مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ومن بينها مشكلات تدريس النحو، وذلك عن طريق تحليل آراء معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية. وقد وزع الباحث استبانه على عينة من المدرسين والمدرسات في بغداد بلغ عدده (226)؛ ويتمثل هذه الاستفتاء بسؤال مفتوح يطلب من عينة الدراسة إبداء الرأي وعرض الاقتراحات بشأن تدريس اللغة العربية وتوصل إلى أن أهم النتائج المتعلقة بمادة النحو تتمثل في:

كثرة الموضوعات النحوية في المناهج المدرسية وسوء توزيعها على سنوات الدراسة ووجود موضوعات نحوية غير مستخدمة في حياتنا اليومية، بالإضافة إلى جفاف الطريقة التي تعالج فيها محتويات كتاب النحو المدرسي [1].

وأجرى (حمدان 1979) دراسة حاولت الوقوف على الأخطاء الشائعة في القواعد العربية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في الضفة الشرقية لنهر الأردن، في المدارس الحكومية والخاصة والمدارس التابعة لوكالة الغوث. واستعان باختبار

(1) صالح أحمد الطعمة- مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: عرض وتحليل لأراء مدرسي اللغة العربية، مؤسسة الكتب للطباعة والنشر - الموصل - العراق ص 97.

موضوعي حول الأبواب (الوظيفية) في قواعد اللغة العربية وكانت عينته مؤلفة من (1150) طالباً وطالبة، شملت جميع المحافظات في الضفة الشرقية، وتوصلت إلى نتائج من أهمها ضعف عام ظاهر في قواعد اللغة العربية، سواء في الموضوعات التي تمت دراستها في الصف الثالث الإعدادي أم الصفوف السابقة، لذا لم تتحقق فرضية الدراسة [1].

كم حاولت (الجعفري 1980) الوقوف على نتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو على مدى ثماني سنوات في صفوف المراحل الثلاث، محاولة الكشف عن العوامل المؤثرة في هذه النتائج؛ وقد اعتمدنا ثلاث أدوات لتحقيق أهداف بحثها وهي:

1 – اختبار تحصيلي موحد ذو فرعين: الأول ضبط نص أدبي، والثاني اختبار في التعبير والإعراب من وضع مديرية تربية دمشق، واستبانة موجهة للطلبة والمعلمين، ومقابلة للمشرفين المتخصصين وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

1 – لم تتحقق الأهداف المرسومة لتدريس النحو بناء على تحصيل الطلبة الذكور والإناث في كلا الفرعين العلمي والأدبي.

2 – نتائج العلمي أفضل من الأدبي، والإناث أفضل من الذكور.

3 – للّهجات المستخدمة في أساليب المعلمين والطلاب أثر في تدني مستوى التحصيل.

4 – طرق التدريس المستخدمة لها أثر على النتائج.

5 – نظام الامتحانات والكتب المقررة كان لها أثر على تحصيل الطلبة[2].

---

(1) محمد رمضان حمدان، الأخطاء الشائعة في القواعد العربية لدى الصف الثالث الإعدادي / الأردن، 1979.

(2) نظيرة الجعفري: 1981 دراسة تحليلية لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثماني سنوات.

كما قام (أبو شعيشع1981) بحصر الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية، وتحليل الأسباب الكامنة وراءها ومدى اختلاف الأخطاء باختلاف الجنس والصف الدراسي ومدى معالجة موضوعات النحو لهذه الأخطاء، فاختار (320) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الإعدادية الأزهرية وطلب منهم الكتابة في موضوعات حرة وأخرى مقيدة بلغ عددها (384) ورقة ثم قام بتحليل كتاباتهم ومعرفة المناهج النحوية التي يستخدمونها صحيحة كانت أم خاطئة، معتمداً المنهج التحليلي وعالج الدرجات إحصائياً وتوصل إلى شيوع الأخطاء النحوية في كتابات الصفوف الثلاثة [1].

كما أجرى (السيد 1983) دراسة للكشف عن الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ومعرفة أسبابها وعلاجها. ومن أجل ذلك قام بتحليل كتابات الطلبة كما طلب منهم الكتابة في موضوع اختاره الباحث، وبلغ عدد الموضوعات (277) موضوعاً، ثم قام بتصحيحها وتحليلها، فتوصل إلى شيوع الأخطاء التركيبية والصرفية عند المعلمين والأخطاء الإعرابية عند المتعلمين، كما توصل إلى أن المعزز التعليمي لا يسهم في علاج الأخطاء السابقة، وتأثير الازدواجية اللغوية في هذه الأخطاء.

وقامت (أبو ضيف مرز 1984) بدراسة للكشف عن الأخطاء النحوية لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي في مدينة أسيوط بالقاهرة، ومعرفة أسبابها ووضع مقترحات لعلاجها وقد أعددنا اختباراَ تشخيصياً موضوعياً في القواعد النحوية مركزاً على ثلاثة محاور:

* تحليل المقررات الدراسية (السابع والتاسع).

---

(1) الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية، رسالة ماجستير، غير منشورة كلية التربية جامعة الأزهر.1981.

* تحليل كتابات الطالبات في الكتابة والتعبير.
* مقابلة عينة من معلمي وموجهي اللغة العربية في الحلقة الثانية: (20) معلماً وموجهاً لحصر الأخطاء التي يقع فيها الطلبة. واستطاعت التوصل إلى مجموعة من النتائج تؤكد ضعف المستوى اللغوي وترجع شيوع الأخطاء والضعف إلى:

- الكتاب المدرسي.
- طريقة التدريس.
- إعداد المعلم.

إضافة إلى عدم الاهتمام بالقرآن وضعف تدريس النحو في المرحل الدنيا

كما أن (هلال 1987) أراد التعرف على الموضوعات النحوية التي يخطئ فيها طلبة الثالث الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي والأسباب الكامنة وراء أخطاء الطلبة فأعد اختباراً تحصيلياً موضوعياً طبق على عينة من الطلاب والطالبات، بلغ عددها (448) وأما الأداة الثانية فهي استفتاء قدم لعينة من المعلمين والمشرفين بلغ عددها: (50) فرداً وكانت نتائجه كالتالي:

1 – الطلبة يخطئون في جميع الموضوعات النحوية المقررة.
لصالح العلمي على نظيره الأدبي.

2 – استخدام اللهجة العامية من معلمي اللغة العربية والمواد الأخرى.

3 – تدني كفاية المعلمين في تدريس النحو العربي.

4 – الابتعـاد عن الوظيفيـة في اختيار الموضوعات النحوية في السنوات السابقة.

5 – إحساس الطلبة بجفاف مادة النحو والنفور منه.

أما – (لقديم 1988) فقد هدف في دراسته إلى الكشف عن الأخطاء النحوية ومعرفة أسبابها ومحاولة علاجها، واتبع الخطوات الآتية:

- تحديد موضوعين تعبيريين وطلب من أفراد العينة (1050) تلميذاً وتلميذة الكتابة في احد الموضوعيين.
- قام بإعداد موضوع تعبير آخر وطلب من عينة البحث ضبطه بالشكل، ثم قام بتحليل النتائج وتفسيرها ومعالجتها إحصائياً.
- قام بالاستماع لدروس اللغة العربية بكل فروعها بهدف الإطلاع على الطرائق التربوية التي يستخدمها المعلمون وتحديد الأخطاء التي يرجع مصدرها إلى طريقة التدريس.
- قام بإعداد اختبار تشخيصي موضوعي أشتمل على الأخطاء النحوية التي وقع فيها التلاميذ أثناء التعبير المكتوب، ثم قام بتطبيقه على عينة الدراسة وتصحيحه عن طريق التعرف على الخطأ وتصحيحه وتحليله وتفصيله ثم توصل الى مجموعة من النتائج أهمها:

- أن الدارسين يعانون صعوبات نحوية في جميع الموضوعات النحوية.
- تفتقر تعابيرهم إلى تنوع الأساليب، وتكاد تنحصر عباراتهم في الجمل الفعلية والخبرية البسيطة.
- سبب الضعف في الأسلوب اللغوي يعود إلى ضآلة الرصيد اللغوي ومحدودية أساليبهم النحوية والبلاغية.

كما توصل الباحث إلى عوامل تربوية ولغوية أدت إلى ظهور الأخطاء ومن بين العوامل اللغوية:

1. الخلط بين عناصر التركيب (مثل الخلط بين أفعال اللزوم والتعدي).
2. التداخل اللغوي حيث يُخلط بين المذكر والمؤنث.

ومن بين العوامل التربوية:

- تقليدية طرائق التعليم.

- ضعف مستوى المعلمين تربوياً ولغوياً.
- ازدواجية اللغة.
- تأخر التعليم الوظيفي للغة العربية [1].

أما دراسة (الربيعي: 1989) فتهدف إلى تحديد صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي، من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وعن طريق استخدام استبانة لجمع البيانات حول صعوبات تدريس اللغة العربية، وكانت أفراد العينة مكونة من (79) معلماً ومعلمة و(560) طالباً وطالبة. وقد لخص نتائجه في ما يلي:

1 - استخدام المعلمين للهجة العامية وعدم استخدام التقنيات ووسائل الإيضاح في تدريس النحو، كما أن هناك ضعفاً في مستوى بعض المعلمين ينتج عنه ضعف في قدرة المعلمين على تنمية الجانب الايجابي نحو درس النحو، كما يظهر ضعف الطلبة في النحو التراكمي، وعدم وجود الدافعية لديهم لدراسة النحو [2].

كما هدفت (ملاك 1989) في دراستها إلى التعرف على مستوى التحصيل في النحو لدى الطلبة المتوقع تخرجهم في جامعة النجاح الوطنية في العام 86/ 87، كما استخدمنا اختباراً في النحو يتضمن (55) فقرة شملت الموضوعات الأساسية في النحو، أعدته وأقرته لجنة من المحكمين. وقد أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية والاختبار الإحصائي وتحليل التباين الثنائي لعلامات الطلبة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات. ففي الإختبار الذي أجري في كليتي الهندسة والتربية كانت النسبة المئوية لمتوسط أداء طلبة كلية الهندسة منخفضة

(1) عبد الله لقديم 1988: «الأخطاء النحوية عند تلاميذ المدارس الإعدادية في منطقة بجاية بالجزائر»، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب جامعة القاهرة.

(2) جمعة رشيد الربيعي: صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي لمدارس الثانوية والإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد، 1989.

ولكلية التربية متدنية [1].

أما دراسة (الهروط 1997) فقد حرص فيها على التعرف على أسباب تدني تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في مواد النحو في جامعة مؤتة بالمملكة الأردنية الهاشمية.

فقد طور استبانة تضمنت أربعة أبعاد: المتعلم المعلم والمادة النحوية وطريقة التدريس. وطبق الاستبانة على مجموعة من الطلبة بلغت (157) طالباً وطالبة ممن أنهوا مساقاً أو اكثر في النحو في جامعة مؤته، وممن كانت علاماتهم متدنية، وتوصل إلى نتائج أهمها:

- الفكرة السائدة عن صعوبة النحو.
- ضعف الخلفية النحوية.
- قلة الوقت في الجدول المدرسي لمادة النحو.
- عدم اهتمام الطلبة بالتحضير المسبق للمادة.
- عدم كفاية التطبيقات النحوية.
- عدم ارتباط المادة بالحياة الواقعية.
- عدم ربط النحو بفروع اللغة المختلفة.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة [2].

---

(1) آمنة فريد ملاك مستوى التحصيل في النحو لدى الطلبة في جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة النجاح – نابلس 1989.

(2) خلف مطلق الهروط أسباب تدني تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في النحو في جامعة مؤتة – رسالة غير منشورة – جامعة مؤتة الأردن. (1977).

- الدراسات التي تناولت تعليم النحو العربي وتعلمه بطريقة غير مباشرة:

البعد الأول: الطالب:

هدفت دراسة (عبيدات 1983) إلى قياس أثر أسلوبي الاكتشاف والشرح في اكتساب المتعلمين للمفاهيم النحوية وانتقالها والاحتفاظ بها لدى طلبة الثاني الإعدادي، حيث قسم العينة إلى ثلاث مجموعات:

- درست الأولى وهي المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
- المجموعة الثانية درست بأسلوب الشرح.
- المجموعة الثالثة بأسلوب الاكتشاف.

ثم أجرى اختباراً تحصيلياً لمعرفة مدى اكتساب المتعلمين للمفاهيم والاحتفاظ بها، ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة بعد استخدام المنهج التجريبي على المجموعة الضابطة والتجريبية أن كفة أثر أسلوب الاكتشاف هي التي رجحت ثم الشرح ولم تظهر فروق ذات دلالة أحصائية في مجال الاحتفاظ بالمفاهيم [1].

وهدفت دراسة (سلامة 1988) إلى تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية وبيان أثر ذلك في اكتسابهم المفاهيم ومدى احتفاظهم بها (الصف الثاني الإعدادي في الأردن - اربد)، فقد اخترنا (116) طالبة بطريقة عشوائية ثم قسمت العينة إلى مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية، ثم قسمت التجريبية إلى ثلاث فئات حسب مستوى التحصيل العام (تحصيل مرتفع - متوسط - منخفض)، وقد زودت المجموعة التجريبية بالأهداف السلوكية بينما تركت المجموعة الضابطة بدون أهداف، علماً بأن المجموعتين درستا بطريقة واحدة، وبعد انتهاء فترة التجريب قمنا بإجراء اختبار تحصيلي، ومن أهم النتائج التي ظهرت أن هناك فروقا إحصائية

---

(1).عبد المجيد أحمد عبيدات: أثر أسلوبي الاكتشاف في الشرح في اكتشاف بعض مفاهيم وقواعد اللغة العربية عند طلاب الثاني الإعدادي في الأردن رسالة غير منشورة اليرموك، الأردن الأردن 1983.

تعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وهناك فروقاً إحصائية لصالح فئة التحصيل المرتفع ثم المتوسط [1].

تهدف دراسة (إبداح 1990) إلى محاولة التعرف على المستوى التحصيلي للنحو عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، ومعرفة أثر كل من الجنس والتخصص، ومستوى الصف في الأداء النحوي، فقد صممنا اختباراً تحصيلياً شمل الموضوعات الأساسية في النحو حيث طبق هذا الاختبار على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها(43) طالباً وطالبة، توزعوا على متغير الجنس بالتساوي. وبعد تصحيح أوراق الإختبار أظهرت النتائج أن المستوى العام لدرجات جميع الطلبة في الاختبار منخفض وغير مناسب، وأن ومستوى أداء طلبة الثاني الثانوي أعلى من أداء من طلبة الأول الثانوي، ومستوى الطالبات أعلى من مستوى أداء الطلبة [2].

وهدفت دراسة (الفارسية 1995) إلى قياس مستوى الأداء النحوي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية في سلطنة عمان، ولإجراءات الدراسة قمنا بتطوير استبانه تضمنت قائمة من المفاهيم النحوية وفق مستويات (بلوم) للأهداف، وقد طبقت هذه الإستبانة على عينة من الطلبة بلغت (800) طالب وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي من المنطقة الداخلية في عمان. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة لم يحققوا المستوى التربوي المطلوب في مادة النحو، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى الصف وذلك لصالح ارتفاع مستوى الصف وأن أداء الطالبات أعلى من الطلاب، ولا فرق بين أداء القسم العلمي والأدبي [3].

---

(1) رهيفة سلامة: تزويد طالبات الصف الثاني الإعدادي بالأهداف السلوكية ومآثرها في اكتسابهن واحتفاظهن ببعض المفاهيم اللغوية – رسالة ماجستير غير منشورة – اليرموك الأردن، 1988.

(2) فوزية إبداج مستوى الأداء النحوي عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن – رسالة ماجستير، غير منشورة جامعة اليرموك(1990).

(3) فاطمة بنت ناصر الفارسية 1995 مستويات الأداء النحوي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان: رسالة ماجستير غير منشورة جامعة سلطان قابوس – عمان.

وفي مجال الأخطاء الشائعة قام (البو سعيدي 1998) بدراسة حاول فيها معرفة الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان؛ حيث اختار عينة من الطلبة بلغ عدد أفرادهـا (317) طالباً وطالبة من مدارس منطقة الباطنة، بشكل عشوائي، واعتمد في دراسته على ثلاث أدوات: الأولى من نوع الاستبانة، والثانية بطاقة تحليل الأخطاء النحوية الشائعة في كراسات التعبير الكتابي لدى الطلبة، وأما الأداة الثالثة فتتمثل في استطلاع آراء المشرفين والمعلمين حول أسباب الأخطاء النحوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة. وبعد إجراء التحليلات المناسبة خلص الباحث إلى أن هناك ضعفاً عاماً في توظيف القواعد النحوية في مادة التعبير، وتفوقاً لصالح القسم العلمي على القسم الأدبي في توظيف المهارات النحوية[1].

البعد الثاني – المعلم:

تهدف دراسة (النجار 1984) إلى تقويم كفاية تدريس قواعد النحو في المرحلة الإعدادية من خلال تقويم كفاية أداء المعلمين في تدريس القواعد، فقد قوم الباحث أداء الطلبة باستخدام اختبار تحصيلي موضوعي من نوع الاختيار المتعدد، وقوم أداء المعلمين باستخدام صحيفة ملاحظة أعدها الباحث. تحتوي هذه الصحيفة على نقاط تبين من خلالها معايير الأداء في الحصة الواحدة. وقد تألفت عينة المعلمين من (30) معلماً ومعلمة ممن يدرسون اللغة العربية، وبعد تحليل الدراسة تبين أن هناك تدنياً ملموساً في أداء المعلمين في تدريس قواعد اللغة العربية، سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً [2].

---

(1) سالم البوسعيدي (1991) الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية لسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس / عمان.

(2) محمد احمد النجار (1984) تقويم كفاية تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، الأردن، رسالة غير منشورة.

هدفت دراسة (الخوالدة 1988) إلى تحليل السلوك اللفظي للمعلمين والمعلمات في حصص اللغة العربية للمرحلة الإعدادية وذلك بالكشف عن الأخطاء النحوية الشائعة في مجالات الحركات الإعرابية والتراكيب والأبنية الصرفية. وقد اختار الباحث (100) معلماً ومعلمة بطريقةً عشوائية، فاستخدم الباحث أشرطة تسجيل بحيث سجل لكل معلم حصة صفية واحدة، ثم فرغت مادة التسجيل على نماذج خاصة، وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة بين المؤهل وشيوع الأخطاء النحوية، بحيث تقل الأخطاء كلما ارتفع مستوى المؤهل، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الصرف والنحو تعزى إلى المؤهل العلمي. كما توجد فروق إحصائية تعود لصالح الخبرة الطويلة، فكلما كان المعلم ذا خبرة كلما قلت أخطاؤه النحوية [1].

قامت (الخطيب 1990) بدراسة هدفت إلى معرفة طرق التدريس الشائعة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية. فقد اخترنا 72 معلماً ومعلمة بطريقة عشوائية، واستخدمت أشرطة تسجيل أداة لدراستها وذلك من اجل تسجيل حصة صفية لكل فرد من أفراد العينة، وقد وجد من نتائج الدراسة أن أكثر الطرق الشائعة هي الطريقة الاستقرائية، تليها القياسية، ولا علاقة بين طريقة التدريس والخبرة، وكذلك لا علاقة بين المؤهل العلمي وطريقة التدريس[2].

---

(1) كساب الخوالدة (1988): التعرف إلى الأخطاء النحوية الشائعة عند معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الإعدادية من خلال سلوكهم اللفظي وأثر عوامل اللغة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في طبيعة تلك الاخطاء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأردن عمان.

(2) رغد الخطيب (1990): طرائق تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالمؤهل العلمي والخبرة – رسالة ماجستير غير منشورة – الجامعة الأردنية – عمان.

البعد الثالث كتاب النحو المدرسي:

قام (السيد 1983) بدراسة تهدف إلى حصر الأخطاء النحوية الشائعة في أساليب الناشئة في الوطن العربي في مجالي التعبير الشفوي والكتابي، والعمل على تحليل القوالب اللغوية الواردة في أساليب الكتاب المعاصرين والأدباء بحثاً عن المباحث النحوية الوظيفية المستعملة منها، من أجل بناء منهج لدراسة القواعد النحوية على أسس موضوعية ووظيفية. فقد قام بتقويم المناهج النحوية في (قطر – البحرين – السعودية – سوريا – العراق – الأردن – مصر – السودان – ليبيا)، وذلك عن طريق استفتاء أشتمل على (35) سؤالاً بهدف التعرف على واقع مناهج النحو، ثم عرضها على المعلمين، ثم وزعها على مجموعة من الموجهين في اللغة، ومن نتائج الدراسة تبين أن هناك أخطاء نحوية شائعة ومشتركة بين القطرين السوري والمصري، وأن السبب في الأخطاء يعود لاستخدام المعلمين للهجة العامية. وقد أوصى الباحث بضرورة التركيز على المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل في الحياة، من أساليب الكتاب المعاصريـن والأدباء والاقتصار على المباحث النحوية التي لها صلة بحياة المتعلم[1].

كما هدف (مدكور وعقيلان 1987) إلى تحديد المطالب اللغوية لطلبة الصف الأول الإعدادي طبقاً لحاجاتهم بصرف النظر عن الترتيب المنطقي لموضوعات النحو التي وضعها النحاة. ثم حددا الأخطاء النحوية الشائعة في تعبير الطلاب وما يجب أن يقوم به منهج النحو في علاجها. وقد طلبا من المتعلمين كتابة موضوعات تعبير بلغت (111) موضوعاً، وبلغت عينة الدراسة(456) تلميذاً، ثم قاما بتصحيح الموضوعات واستخراج الأساليب الصحيحة والخاطئة، وتوصلا إلى حصر

(1) محمود أحمد السيد: تطوير مناهج تعليم قواعد النحوية وأساليب التعليم في مراحل التعليم العام في الوطن العربي تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

الموضوعات النحوية التي كثر خطأ الطلاب فيها، وأوصيا باختبار الموضوعات النحوية بحيث تتلاءم مع احتياجات المرحلة العمرية والحياة اليومية [1].

أما دراسة (شاهين1991) فهدفت إلى تحليل وتقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث الثانوي في الأردن.

واعتمد الباحث في تحليله منحيين:

الأول: منحى تحليلي حيث استخدم لتحليل الكتاب وإخراجه ومعرفة مستوى مقروئيته ومعرفة مدى اشراكياته للطالب؛ والمنحى الآخر وصفي: ويتمثل في استبانة مكونة من (77) فقرة توزعت على خمسة مجالات: (الأهداف والمحتوى والعرض والتقويم وشكل الكتاب وإخراجه).

وقد اختار الباحث (100) معلم ومعلمة و(50) طالباً من إحدى المدارس الثانوية، وذلك لاختبار مقروئية الكتاب، وكانت نتائجه:

- ملاءمة الكتاب للطلبة من حيث إخراجه، وأنه يساعد على تحقيق أهداف التلقين والحفظ للمفاهيم.
- قليل من محتواه يساعد على التعلم الذاتي، بل إنه كان سبباً في إحداث إحاطات للطلبة.
- توزيع المادة العلمية وتوزيع المحتوى غير عادل بين الفصليين.
- لغة الكتاب بعيدة عن التكرار والتعقيد.
- هناك ارتباط بين أهداف الكتاب والمحتوى.
- خلا الكتاب من الأسئلة التقويمية في نهاية كل فصل من فصول الكتاب.

---

(1) علي أحمد مكور ومحمد موسى عقيلان: المباحث النحوية التي يشيع استعمالها ويشيع الخطأ فيها لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة (الرياض – مركز البحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود 1987).

- أسئلة الكتاب بعيدة عن روح الاكتشاف [1].

أما (جاب الله 1993) فهدف إلى تحديد المفاهيم النحوية اللازمة للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية، مع إعادة النظر وتوزيع المفاهيم. حيث طالب عينة الدراسة بكتابة موضوعين من موضوعات التعبير بلغت كل عينة (995) تلميذاً وتلميذة، ثم قام بتحليل عينة من الكتب الدراسية بالصفوف موضع الدراسة، فاختار نسبة 5٪ من عدد صفحات كل كتاب من كتب القراءة معتمداً في كل ذلك على أسلوب تحليل المحتوى، لإبراز المفاهيم النحوية الشائعة وتقديم أساس نظري عن طبيعة المفاهيم النحوية وخصائصها وطرق قياسها وتدريسها والعلاقة الوثيقة بين المفهوم والمصطلح والقاعدة، وتحديد المفاهيم الأكثر إدراكاً عند الطلبة في هذه المرحلة العمرية [2].

حاول (الصفي 1993) إعداد برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لمرحلة الثالث الإعدادي، وذلك في ضوء مطالب المتعلمين واحتياجاتهم وفي ضوء المعرفة السائدة في المجتمع وآراء المتخصصين للتغلب على المشكلات الناتجة عن صعوبة النحو. ولإعداد هذا البرنامج في النحو الوظيفي قام الباحث بتحديد مفهوم النحو الوظيفي ثم قام بخطوات عديدة منها: إعداد استبانة تحتوي على موضوعات وأساليب نحوية من إعداده، وتحليل استعمالات التلاميذ اللغوية،

---

(1) يوسف شاهين (1991): دراسة تحليلة تقويمية لكتاب مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف الثالث الثانوي (سابقاً) «الثاني ثانوي حالياً، في الأردن - رسالة ماجستير غير منشورة / اليرموك.

(2) علي سعد جاب الله: (المفاهيم النحوية المناسبة لتنفيذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقويم منهج النحو المقرر في ضوئها)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق 1992.

واستعان ب(500) تلميذ وتلميذة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بمحافظة الغربية، وطلب منهم كتابة موضوع من اختيارهم، ثم قام بتحليل الكتابات وتشخيصها، وحلل استعمالات الكتاب المعاصرين، ممن يميل التلاميذ إلى قراءة كتبهم وذلك باختيار عينة من قراءة هذه الكتب وتحليلها، وقد تمكن الباحث من إعداد أدوات تقويم البرنامج، وتشمل:

- اختباراً تحصيلياً موضوعياً قبلياً وبعدياً.
- مقياس الميول نحو المادة الدراسية.
- موضوعات تعبير لقياس مدى تحسن أداء التلاميذ اللغوي.

وانتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند كل المستويات بين متوسطي درجات الطـــلاب في المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الأداء القبلي على الاختبار التحصيلي في النحو، أما مقياس الميول فيعزى إلى دراسة النحو.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند كل المستويات لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على الأثر الإيجابي للتجربة في تنمية أداء تلاميذ النحو وارتفاع مستوياتهم [1].

وهدفت (العجمي) إلى تحديد التراكيب والموضوعات النحوية والصرفية الملائمة لتلميذات الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان، كما هدفت إلى تقويم محتوى كتاب القواعد النحوية في ضوء النحو الوظيفي. وقامت بتحليل كتابات

(1) مطاوع السباعي احمد الصفي: (برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لتلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي)، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة طنطا 1992.

التلميذات وأحاديثهن الشفوية وذلك للحصول على عينة من لغة التلميذات عن طريق تحليل بعض الكتب والقصص والمجلات التي تميل الطالبات إليها، وأخذت رأي الخبراء (استبانه مفتوحة) والمختصين في النحو والصرف. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود (36) موضوعاً نحوياً ووظيفياً مشتقاً من الموضوعات النحوية الشائعة لدى الطلبة. والكتاب يحتوي على بعض القواعد الوظيفية. وأشارت إلى أن الكتاب غفل عن بعض القواعد الوظيفية التي وردت في قائمة النحو الوظيفي. وهناك موضوعات لم ترد قي قائمة النحو الوظيفي. مع وجود مفاهيم أدركها الطلاب معرفة وتطبيقاً، ومفاهيم أُدرِكت على المستوى المعرفي، ومفاهيم أُدرِكت مستوى التطبيق ومفاهيم لم يدركها الطلاب لا معرفة ولا تطبيقاً، وكذلك مع وجود بعض المفاهيم التي أدركها المتعلمون ولم تدرج في المنهج، وبعض المفاهيم التي لم يدركها المتعلمون وأدرجت في المنهج. ووجود نسبه اتفاق بين المنهج المطبق والمقترح.

ثـــانيـــاً: الدراسات الأجنبية:

أثارت الدراسات الأجنبية عدة قضايا تتعلق بتعليم النحو وتعلمه وسأتعرض لبعض هذه الدراسات التي تناولت صعوبات النحو والطرائق والاستراتيجيات التي يتبعها المعلمون في تدريس النحو، من ذلك:

هدف (شافز Chavez) إلى المقارنة بين الصعوبات النحوية وصعوبات المعاني عند الطلبة الذين يتكلمون اللغة الإنجليزية لغة أصلية ويتعلمون الألمانية لغة ثانية، (أجريت الدراسة في الولاياتِ الأمريكية).

استخدم الباحث: مقارنة بين نص في الإنجليزية يقابله النص ذاته مكتوب بالألمانية، وقد تعمد حذف لبعض المفردات بطريقة منتظمة، وطلب من (20)

طالبة تعيين الفراغات بما تناسبها من المفردات، واستعان باستبانة طلب فيها من بقية عينة الدراسة وعددهم (19) أن يشيروا إلى نوع الاستراتيجية التي استخدموها في ملء الفراغات. وبعد المقارنة بين المجموعة الضابطة والتجريبية توصل الباحث إلى نتائج أهمها:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الأخطاء المتعلقة باستعمال الأدوات [1].

- وجود فروق ذات دلالة بين المجوعتين في أخطاء تراكيب الجمل.

أما (ومانلي: Manly) فهدف إلى معرفة أثر تدريس القواعد لطلبة الجامعة الذين يدرسون اللغة الفرنسية ضمن المستوى المتقدم على التعبير الكتابي بشكل أفضل. واستخدم الباحث أداتين: الأولى الطريقة النوعية: استبانة قبلية وبعدية، والأخرى الطريقة الكمية: وهي ماتم الحصول عليه من معلومات من خلال تحليل الأخطاء النحوية في موضوعات التعبير ومن أهم نتائجه:

1 - لدراسة القواعد أهمية في كتابة التعبير.

2 - حماسة الطلبة لدراسة القواعد التي تساعدهم في فهم النحو.

3 - رأي الطلبة سلبي نحو دراسة القواعد وأثرها في التعبير الشخصي.

4 - ازدادت قدرة الطلبة على وصف احتياجاتهم القواعدية والأنماط التعليمية بعد تطبيق البرنامج.

ظهور تحسن على قدرة الطلبة على استعمال القواعد النحوية (Grammar) نتيجة تدريس القواعد خلال الفصل الدراسي بمقارنة الأخطاء قبل وبعد البرنامج[2].

---

(1) Chave M. (1994) English Native speakers Reading German: syntactic versus semantic problems and strategic Behavior IRAL V.32N4, p32,N4, 321 = 33 Nov,1994

(2) J.، M (1997)Grammar Instruistics FOR SKILLS WRITIG :Do students perceive Anna، Foreign Language ? useful as Grammar، V 30 n 1، P 73-83، SPR 1997.

سعى (جرين Green 1992) إلى المقارنة بين تعلم القواعد بشكل صريح مقابل تعلمها بشكل غير صريح وأثره على تعلم اللغة الإنجليزية، وهدف إلى الحصول على لغة سليمة متعلقة بمعرفة القواعد الصحيحة. وقد أعد اختباراً يتضمن اثني عشرة فقرة، وكلفت عينة الدراسة بتصحيح الخطأ الوارد في كل فقرة وذكر القاعدة التي اعتمد عليها في التصحيح. وكانت عينته (50) طالباً إنجليزياً (300) طالباً ألمانياً ممن يتعلمون الإنجليزية من خلال تدريس رسمي وكانت نتائجه كالتالي:

يلاحظ قدرة المتعلمين على تعلم القواعد التي درست لهم بيد أن بعضهم قد صحح الأخطاء الواردة دون ذكر القواعد، وخبرة المتعلم بالقواعد تؤدي إلى تعلم أفضل، وتعلم القواعد الصحيحة يؤدي إلى إليتعبير السليم. وأصحاب اللغة الأصلية يستطيعون تصحيح أخطائهم دون الرجوع إلى القواعد. ولكنهم أسوأ من المتعلمين الأجانب في مستوى القواعد النحوية العامة [1].

تحليل ومناقشة الدراسات السابقة:-

أ - التحليل:-

إن الإطلاع على الدراسات والأدبيات المتعلقة بالبحث الحالي قد قدم لنا خلفية نظرية واسعة عن ظاهرة الضعف اللغوي أسبابه وعلاجه.

فمن خلال تحليل تلك الدراسات وجدنا أنها تركز بصورة عامة على مجالات عديدة تدور في فلكها الظاهرة، وهي المعلم والمتعلم وعناصر المنهج والأسرة والمجتمع، ولما قمنا بتفحص هذه الدراسات بغية التعرف على موقع الدراسة الحالية منها، توجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر المكونة للدراسات السابقة والدراسة الحالية، ابتداء من الأهداف وصولاً إلى النتائج، وفيما يلي تحليل ذلك:

---

(1) Green P، S.H.(1992).Grammar Implicit :Grammar Explicit An :Empirical An
Linguistics Applid study، V.13 N2. PL6884 – Hun، 1992

أولاً: الأهداف:

1 - تناولت دراستان فقط مشكلات وصعوبات تدريس اللغة العربية بصورة عامة والنحو بصورة خاصة:
(الطعمة 1972) و(الربيعي 1989).

2 - كما تناولت دراسات أخرى الوقوف على الأخطاء النحوية الشائعة في مراحل التعليم العام: (حمدان 197)
و(شعيشع 1981) و(السيد 1983)، في حين أن دراسات أخرى تناولت ذات الهدف إلا أنها تعرضت للأخطاء النحوية بصورة عامة مثل: (مرز 1984) و(مدكور وعقيلان 1987) و(هلال 1987) و(القديم 1988)
و(البو سعيدي 1998).

3 - ركزت بعض الدراسات في أهدافها على العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة في مادة النحو مثل: (الجعفري 1980) و(ملاك 1989) و(أبداح 1990) (الهروط 1997).

4 - وهناك دراسات تناولت أثر التدريس الصفي على مستوى تحصيل الطلبة في النحو مثل: (دراسة عبيدات 1983) و(سلامة 1988) (الخطيب 1988) (الفارسية 1995).

5 - وهناك دراسات أخرى تناولت تحليل المحتوى والمفاهيم النحوية وإعداد البرامج المقترحة في تدريس النحو، مثل: (شاهين 1991) و(جاب الله والصيفي 1993) و(العجمي 1995).

* أما الدراسة الحالية فقد فكان من أهدافها التعرف على الأسباب الكامنة وراء ضعف الطلبة في تطبيق المفاهيم النحوية والصرفية في مدراس الإمارات في التعليم الأساسي الحلقة الثانية، وقد اخترنا الصف

التاسع الأساسي، حيث تنفرد هذه الدراسة عن كافة الدراسات السابقة في أهدافها عدا دراسة واحدة تقترب في أهدافها من الدراسة الحالية وهي دراسة: (الهروط 1997)، ولذلك فإن الدراسة الحالية ستسد نقصاً واضحاً في مجتمع الإمارات لما للمرحلة الأساسية والصف التاسع بالذات من أهمية؛ لأنه يعد المرحلة النهائية للمرحلة الأساسية والمحصلة الختامية لمخرجات تسع سنوات في دراسة اللغة العربية بصفة عامة، وست سنوات في دراسة قواعد النحو بصفة خاصة كما انه يشكل اللبنة التي يقوم عليها التعليم في المرحلة الثانوية.

ثانياً:الأدوات:

نوع الباحثون في الأدوات التي استعانوا بها للوصول إلى أهدافهم فمنهم من استخدم:

1). الاستبانة مثل: (الطعمة 1972) و(الجعفري 1980) و(الربيعي 1989) و(الفارسية والعجمي 1995). (الهروط 1997) (البوسعيدي 1998).

2). أما التي استعانت باختبار تحصيلي فهي دراسة: (حمدان 1979) و(الجعفري 1980) و(عبيدات 1983) (النجار 1984) و(هلال 1987) و(سلامه 1983) و(ملاك 1989) و(أبداح 1990).

3). وأخرى قامت بتحليل كتابات الطالبات في التعبير مثل: (شعيشع 1981) و(الدسوقي 1983) و(مرز 1984) و(القديم 1988) و(البوسعيدي 1998).

4) ومنهم من حلل المقررات الدراسية مثل: (مرز 1984) و(السيد 1983).

5). وهناك اثنان استخدماً المنهج التجريبي مثل: (عبيدات 1983) و(سلامه 1988).

6). وكناك كذلك دراستان استعانتا بتسجيل الحصص الدراسية عن طريق أشرطة التسجيل مثلاً: (الخوالدة 1988) (الخطيب 1990).

7). أما اللذان استخدماً المقابلة الشخصية فهما: (الجعفري 1980) (مرز 1984).

وللتذكير، هناك بعض الدراسات استعانت بأكثر من أداة، والدراسة الحالية اعتمدت على استبانة ذات أبعاد أو مجالات ثلاثة حول أسباب ضعف الطلبة في تطبيق القواعد النحوية والصرفية المدروسة من خلال المنهج المقرر لمرحلة التعليم الأساسي الصف التاسع، وهي المجال المدرسي ومجال الأسرة والمجتمع، ومجال وسائل الإعلام والمجال النفسي للمتعلم (انظر ملحق).

ثالثاً: عينة الدراسة:

اختلفت عينة الدراسة حسب أهداف البحث وطبيعته، فقد تراوحت كحد أعلى بين (1050) كما في دراسة (القديم 1988) و(560) الربيعي 1989) و(448) في دراسة (هلال 1987)، أما أقل عينة فقد كانت (115) في دراسة حمدان 1979)، أما الدراسة الحالية فبلغت عينتها (429) طالب وطالبة من طلاب التاسع الأساسي في مدارس منطقتي أم القيوين ورأس الخيمة، وأما عينة المعلمين فكانت (36) معلماً ومعلمة من اللذين يدرسون هذا الصف بالتحديد، فالمجموع الكلي للعينة هو: (465) فرداً.

رابعاً: الأساليب الإحصائية:

استخدم الدارسون في الدراسات السابقة وسائل إحصائية متنوعة تخدم أغراض بحوثهم مثل معاملات الارتباط ومعادلة (t.test) كما في دراسة (الجعفري 1980) و(النجار 1981) و(عبيدات 1983)، ومنهم من استخدم أسلوب النسب المئوية ومربع (كاي)، كما في دراسة (الدسوقي 1983) و(ابداح 1990).

أما الدراسة الحالية فقد استخدمت أسلوب الفرق بين الرتب لإيجاد معامل الارتباط والثبات للأداة المستخدمة، ومعادلة الفروق بين النسبة المئوية (Z)، ومربع كاي (X2) ومعادلة الاختبار التائيT.test

مناقشة الدراسات السابقة:-

اتفقت جميع الدراسات السابقة على أن هناك ضعفاً عاماً وملموساً لدى الطلبة في مادة النحو نتيجة بعض العوامل المتداخلة، والتي تنعكس على عملية تعليم النحو وتعلمه بعناصرها المختلفة: الطالب، والمعلم، والكتاب المدرسي، والمادة النحوية. أما ما يخص الطالب فقد أشارت أغلب الدراسات إلى تدن في مستوى أداء الطلبة في مادة النحو.كما أن اكتسابهم للمفاهيم النحوية لم يصل إلى المستوى المطلوب تربوياً، وقد تمثل هذا الضعف في عدم قدرة الطلبة على توظيف تلك المفاهيم والقواعد النحوية في سلوكياتهم التعبيرية، إضافة إلى انخفاض مستوى تحصيلهم في النحو. لهذا حاولت بعض هذه الدراسات: (الجعفري 1980) و(مرز 1984) و(ملاك 1989) و(أباح 1990) و(الهروط 1997) و(النجار 1984) و(الخوالدة 1988) و(هلال 1987) أن تكشف عن العوامل التي تقف وراء هذه الظاهرة حتى تستطيع أن تضع الاستراتيجيات المناسبة لمعالجتها. وأشارت بعض الدراسات في هذا المجال إلى ضعف ملموس في مستوى أداء المعلمين في التدريس. ويتمثل ذلك في ضعف امتلاكهم للمهارات التدريسية المناسبة، وفي كثرة الأخطاء الشائعة لديهم، وكذلك في شيوع اللهجة العامية على ألسنتهم.

وفيما يتعلق بالمناهج والكتب النحوية المدرسية، فقد دلت بعض نتائج الدراسات (شاهين 91) و(جاب لله والصيفي 93) و(العجمي 95) التي أجريت حول كتب النحو في المرحلة الثانوية على أن تلك الكتب مناسبة من حيث شكلها،

وإخراجها، وضبطها، وفصاحتها ووضوحها وسهولتها ودقتها العلمية؛ بيد أنها محبطة لكثير من الطلبة من حيث كثرة موضوعاتها، وسوء توزيعها، وبعدها عن واقع الحياة اليومية للطلبة؛ كما أنها تحتوي على كثير من الآراء النحوية المتشعبة التي من شأنها تشتيت أفكار الطلبة.

هذا، واتفقت كثير من الدراسات (الهروط 97) و(البوسعيدي 98)على صعوبة مادة النحو بشكل عام. ويبدو أن اللغات الأجنبية تعاني من مشكلات في تعليم النحو وتعلمه، بيد أن هذه المشكلات تتفاوت من لغة إلى أخرى: ومن هنا أكدت نتائج بعض الدراسات الأجنبية التي استعرضناها في هذا الفصل على أن الطلبة اللذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أصلية يعانون من مشكلات نحوية بقدر ما يعانون من مشكلات تتعلق بالمعاني. بينما نجد العكس عند أولئك الذين يدرسون اللغة الألمانية. وأشارت بعض الدراسات (Manly) و(Green) إلى أن دراسة القواعد النحوية تزيد من كفاءة الطلبة في توظيف تلك القواعد في استعمالاتهم اللغوية كما أنها تنمي قدراتهم الإدراكية بشكل عام. ثم إن تعلم القواعد النحوية يجعل الطلبة أكثر قدرة على تحديد احتياجاتهم النحوية بشك واضح ودقيق، ويجعلهم يتلافون أخطاءهم النحوية مما يؤدي بهم إلى استعمال اللغة بشكل سليم.

وقد تمثلت الاستفادة من تلك الدراسات في النقاط الآتية:

1 – معرفة الأخطاء النحوية التي يشيع استعمالها لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

2 – معرفة مصادر هذه الأخطاء والعوامل المؤدية إليها وكيفية علاجها.

3 – تحديد الوسائل والأدوات التي يمكن عن طريقها حصر الأخطاء النحوية ومعرفة أسباب تدني مستوى الطلبة في استخدام المهارات اللغوية، وذلك كما يلي:

- موضوعات تعبير كتابية.
- اختبارات (تشخيصية أو تحليلية).
- استبيان.
- بطاقة ملاحظة.
- تحليل محتوى كتب النحو.

_مقابلات شخصية.

4 - الأساليب الإحصائية التي اتبعت في تحليل نتائج البحوث، والتوصل إلى الأهداف المحددة.

الفصل الثاني
منهجية البحث وإجراءاته

1 – منهجية البحث:

لقد اتبعنا في هذا الفصل المنهج الوصفي؛ لأنه يتلاءم مع أهداف الدراسة، حيث يتصدى إلى التعرف على الواقع التي تستهدفه الدراسة لغرض وضع حلول وتوصيات، في حالة ما إذا كانت النتائج تشتمل على سلبيات تعيق العمل التربوي.

حيث يعرف المنهج الوصفي بأنه «أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننه عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة» [1].

2 – مجتمع البحث وعينته:

أولاً مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من معلمي ومعلمات إمارتي أم القيوين ورأس الخيمة الذين يقومون بالتدريس في الصف التاسع الأساسي، وكذلك طلبة هذه الصفوف

(1) ملحم سامي محمد: مناهج البحث في التربية وعلم النفس – دار المسيرة للنشر والتوزيع – 2002 ص 352.

في الإمارتين، حيث بلغ مجتمع المعلمين والمعلمات (440) منهم (22) معلماً و(418) معلمة.

أما مجتمع الطلبة فقد بلغ (3334) طالباً وطالبه، منهم (1714) طالباً و(1620) طالبة.

علماً أن عدد الشعب التي يدرس فيها الطلبة (التاسع الأساسي) كانت (131) شعبة، منها (66) شعبة للطلاب، و(65) شعبة للطالبات في الإمارتين أيضاً.

ثانياً: عينة البحث:

وقد قمنا باختيار عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات من مجتمع البحث بلغت (17) معلماً و(19) معلمة، يمثلون نسبة ٪77 و٪86 على التوالي من المجتمع الأصلي.

كما قمنا باختيار عينة عشوائية من شعب الصف التاسع الأساسي وكان عددها (9) شعب للطلاب و(8) شعب للطالبات، تمثل العينتان (13.6) و(12.1) على التوالي من المجتمع الأصلي لعدد شعب الطلاب والطالبات.

أما عينة الطلبة، التي خضعت للدراسة، فقد اخترناها بصورة (قصدية) من الطلبة الذين أجمع معلموهم بأنهم ضعفاء في النحو والصرف بصورة خاصة، وفي اللغة العربية عموماً. وكان عددهم من الطلاب (233) طالباً، يمثلون نسبة ٪13.6 من الطلاب ومن عينة الشعب الخاضعة للدراسة، أما عينة الطالبات فكان عددهن هو (196) يمثلن نسبة ٪12.1 من الطالبات ومن عينة الشعب الخاضعة للدراسة أيضاً.

والجدول (1) يوضح تفاصيل مجتمع البحث وعينته من المعلمين والمعلمات، أما الجدول (2) فيمثل تفاصيل مجتمع الطلبة وعينته والشعب التي يدرسون بها.

جدول (١)

يبين تفاصيل مجتمع البحث وعينة من المعلمين والمعلمات

الذين يُدرسون اللغة العربية في الصف التاسع الأساسي:

البيانات الجنس	المجتمع العدد	العينة العدد	٪
المعلمين	22	17	4،77
المعلمات	22	19	4،86
المجموع	44	36	8،81

جدول (٢)

يبين تفاصيل مجتمع البحث وعينة من الطلاب والطالبات والشعب

في الصف التاسع الأساسي:

البيانات الجنس	المجتمع العدد	العينة	٪	عدد الشعب	عينة الشعب	٪
الطلاب	1714	233	6،13	66	9	6،13
الطالبات	1620	196	1،12	65	8	3،12
المجموع	3334	429	9،12	131	17	95،12

ثالثاً: أدوات الدراسة:

للتوصل إلى أهداف الدراسة الميدانية (التطبيقية) قمنا باستخدام عدد من الأدوات وهي:-

أولاً: الاستبانة:

1 - إعدادها:-

مرت الاستبانة أثناء إعدادها بعدة خطوات نذكرها فيما يلي:-

1) . توجيه سؤال استطلاعي لعينة من المعلمين والمعلمات والطلبة حول أسباب ضعف بعض الطلبة في مادة النحو والصرف وهو: - (ما أسباب ضعف طلبة التاسع الأساسي..... (ملحق 1).
2) . جمعت الإجابات وكان عددها (40) استمارة وأفرغت نتائجها على شكل فقرات.
3) حسبت التكرارات لكل فقرة، وأخذت الفقرات المتكررة ذات المعنى الواحد وكذلك الفقرات المفردة أو ذات التكرار المتدني لتكون المادة الأساسية للاستبانة، حيث بلغ عدد الفقرات المجمعة (65) فقرة، وبعد دمج بعض الفقرات ذات المعنى المتقارب أصبح مجموع الفقرات بصورتها الأولية والمستخلصة من السؤال الاستطلاعي (50) فقرة.
4) . تم الإطلاع على بعض الدراسات ذات العلاقة بالبحث القائم، حيث استفدنا من بعض أدواتها لبناء أو إعداد أداة البحث الحالية (الهروط 97 - البوسعيدي98).

وعلى ذلك فقد أصبحت الأداة (53) فقرة بصورتها الأولية (انظر ملحق 4).

1 - صدقية الأداة:

يقصد بصدقية الأداة: أن الفقرات الواردة فيها تحقق الهدف الذي تسعى إليه الدراسة، فقد عرفت الصدقية بأنها: « مدى ارتباط فقرات الاستبانة بالأهداف التي صمم من أجلها» [1].

ومعرفة مدى تحقيق الأداة (الاختبار) للغرض الذي أعدت من أجله، وعلى ذلك فقد

---

(1) ملحم سامي محمد: مناهج البحث في التربية وعلم النفس - دار المسيرة للنشر والتوزيع - 2002 ص 352. وكذلك: عوده أحمد سليمان: أساسيات البحث العلمي في التربية - مكتبة المنار 1987ص159.

قمنا بالتأكد من صدقية الأداة التي بدأت ببنائها، وذلك باختيار أحد أنواع الصدقية يتلاءم مع مصدر أهداف البحث، وهوصدق المحكمين. (4) حيث أنه يتطابق مع الغرض الذي أعدت من أجله الأداة. ويتضمن هذا الصدق أيضاً ما يسمى بالصدق الظاهري Facevalidity، ونتيجة لذلك فقد عرضنا الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين الذين تتوفر لديهم الخبرة والكفاية في العلوم التربوية وبخاصة مناهج البحث العلمي، وطلبت منهم إفادتها بمدى تغطية فقرات الاستبانة لأهداف البحث، كما طلبت منهم تحديد المجال الذي تقع ضمنه الفقرات، وتعديل أي فقرة تحتاج إلى ذلك، واقتراح حذف أي فقرة لا تمثل هدفاً من أهداف البحث أو جزءاً منه....الخ

والمحكمون هم:

الاسم	الدرجة العلمية	الوظيفة
1 – محمد زياد حمدان	أستاذ	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
2 – د.مي خالد عبد الحليم	أستاذ مشارك	جامعة المستنصرية / بغداد
3 – عبد الله ألوحيدي	مدرس طرق تدريس لغة عربية	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
4 – د.زيد سلمان الطائي	أستاذ مشارك	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
5 – د.رضوان الداية	أستاذ	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
6 – د. محمد عادل الهاشمي	أستاذ مشارك	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
7 – د.سيد عبد اللطيف	أستاذ مساعد	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
8 – د.عادل ياسين	أستاذ مشارك	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
9 – د.باسم السامرائي	أستاذ مشارك	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
10 – د.صلاح عبد الحي	أستاذ مساعد	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
11 – د. محمد البحتري	دكتوراه في التربية	موجه لغة عربية
12 – أ. محمد البيك	ماجستير تربية	موجه لغة عربية

وبعد الإطلاع على آراء المحكمين فإن عدداً من الفقرات قد أدمج بعضها في البعض، وحذف منها البعض الآخر، كما أن مجالات الاستبانة تغير عددها فأصبحت بالصورة الجديدة المقدمة، حيث أخذ بعين الاعتبار رأي المحكمين في الفقرات والمجالات، إذا كانت نسبتها أكثر من 50٪ من عدد المحكمين، حيث بلغت عدد فقراتها بهذه الصورة (43) فقرة موزعة على عدة مجالات:

1 – **المجال المدرسي**:

وعلى ذلك فقد أصبحت الأداة بصورتها النهائية صادقة؛ لأنها حصلت على تصديق المحكمين والصدقية الظاهرية، وجاهزة أيضاً لاختبار ثباتها، قبل التطبيق التجريبي والنهائي لها.

ثبات الأداة:

يشير مصطلح الثبات إلى «اتساق الدرجات التي تم الحصول عليها من جراء تطبيق أداة ما، أي مدى اتساق الدرجات المقياسة إذا ما أعيد تطبيقها على نفس الأفراد» [1].

وعلى هذا الأساس فقد تم تطبيق الأداة بصورتها النهائية على عينة من الطلاب والطالبات (من خارج عينة البحث) بلغ عددهم (10) و(11) على التوالي لأغراض معرفة ثبات الأداة، وكذلك التعرف على صعوبات التطبيق إن وجدت، وعلى وضوح الفقرات، ومعرفة أية إعاقة قد تحدث أثناء التطبيق، فضلاً عن تحديد الوقت اللازم للتطبيق.

وقد بدأنا التطبيق الأول على الطلاب والطالبات يوم 13/ 3/ 2004 وحسبنا

(1) د. صلاح مراد وفوزية هاد: طرائق البحث العلمي تصميماتها وإجراءاتها دار الكتب الحديث 2001 ص191.

علاماتهم بصورة دقيقة، ثم أعيد الاختبار «تطبيق الأداة» بعد أسبوعين من التطبيق الأول أي يوم 27/ 3/ 2004 وحسبت كذلك الدرجات النهائية بناء على استجابات الطلاب والطالبات.

ثم وضعت درجات كل طالب وطالبة في الاختبارين الأول والثاني مع بعضهما، وقمنا بحساب معامل الارتباط على البيانات المحددة أمام كل طالب وطالبة باستخدام معامل ارتباط فرق الرتب (لسبيرمان).

وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين الاختبارين للطلاب كانت (٪90) وهي نسبة عالية كما يبدو.

وكذلك أجريت على بيانات الطالبات في الاختبارين بنفس الإجراء السابق وهو تطبيق معادلة ارتباط فرق الرتب (لسبيرمان) وظهر أن معامل الارتباط بين الاختبارين كان (٪90) وهي نسبة عالية أيضاً، مما أتاح لنا إمكانية تطبيق الأداة على الطلبة بصورتها النهائية.

أما معرفة مدى ثبات الأداة بالنسبة للمعلمين والمعلمات فقد جرى تطبيق الاختبار على عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (10) ومن خارج عينة البحث أيضاً بتاريخ 13/ 3/ 2004، ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد أسبوعين فقط وذلك بتطبيق معادلة ارتباط فرق الرتب (لسبيرمان) وكانت النتيجة (٪94.4) وهي نسبة عالية أيضاً كما تبدو.

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

البيانات والجنس	المعلم والمعلمة		معامل الارتباط	الطالب		معامل الارتباط	الطالبات		معامل الارتباط
رقم المعلم أو الطلبة	درجة التطبيق الأول	درجة التطبيق الثاني		درجة التطبيق الأول	درجة التطبيق الثاني		درجة التطبيق الأول	درجة التطبيق الثاني	
1	152	155	94%	110	104	90%	168	166	90%
2	131	146		119	114		163	164	
3	140	146		144	151		167	167	
4	132	148		99	108		159	149	
5	138	145		105	100		148	157	
6	131	131		126	122		158	155	
7	141	129		148	142		140	149	
8	123	126		143	133		129	127	
9	134	119		143	151		137	133	
10	150	155		91	97		141	140	
							158	161	

وعلى هذا الأساس تأكدنا من أن أداة البحث أصبحت جاهزة للتطبيق النهائي بعد إجراءات صدقيتها وثباتها، وحدد مبدئياً أحد الأيام ليكون بداية للتطبيق على المعلمين والمعلمات والطلبة، من عينة البحث (انظر ملحق 5).

- التطبيق التجريبي للأداة:

لقد اعتمدنا في التطبيق التجريبي للأداة على إجراءات معرفة (الثابت) السابق ووصف إجراءاتها وذلك اختصاراً للزمن واستثماراً له.

وعليه فقد استفسرنا الباحثين عن أية صعوبات قد يرونها في الأداة من الناحية اللغوية أو المعنى أو الغموض أو أي صعوبة قد تعوق الإجابة بصورتها الطبيعية.

وخلصنا إلى أن فقرات الأداة كانت واضحة جداً ولا تحتاج إلى أي تعديل فيها.

كما أن الوقت الذي استغرق في تطبيق الأداة كان بحدود (55) دقيقة لآخر طالب أكمل إجابة على الأداة، وعليه فقد حددنا زمناً قدره ساعة واحدة لإجراء التطبيق النهائي.

أما المعلمون والمعلمات فقد أفادوا بأن الأداة كانت واضحة.

- أسس الاستجابة على فقرات الاستبانه:

عندما تعرض الاستبانة على الطلبة أو المعلمين والمعلمات فإنهم يختارون الإجابة التي تتفق مع أرائهم لكل فقرة وذلك بوضع (ü) تحت البديل الذي يقع عليه اختياراتهم.

علما أننا حددنا (4) درجات للبديل (مواقف بدرجة كبيرة) و(3) درجات للبديل (موافق بدرجة متوسطة) و(2) درجتان للبديل (موافق بدرجة قليلة) و(1) درجة للبديل (غير موافق).

4 - الوسائل الإحصائية المستخدمة:

وقد استخدمنا عددا من الوسائل الإحصائية لأغراض معالجة نتائج البحث وهي:

1 - معادلة ارتباط فرق الرتب لـ (سبيرمان (دو) (مـ) Spearman)[1]، بهدف قياس التغير القائم بين ترتيب الأفراد بالنسبة لمتغير معين، وترتيبهم بالنسبة لمتغير أخر.

(1) أحمد سليمان عودة ملكاوي - أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة المنار 1978ص226.

وقد استطاع البحث أن يرتب مجموعة من الأفراد حسب خاصيتين مختلفتين ترتيباً تصاعدياً أو تنازلياً، إذ الارتباط بين رتبهم على المتغيرين يمكن حسابه بمعادلة سيبرمان (دو) (مـ)التالية:

$$\text{مـ} = 1 - \frac{6 \text{ ف}2}{\text{ن} (\text{ن}2 - 1)}$$

حيث ف = فرق الرتب

2 – معادلة الفروق بين النسب المئوية $(Z) = \frac{\text{س} - u}{Q}$ = كا 2

3 – معادلة مربع كاي (x2). كا2 ويعرف كأي تربيع إحصائياً بأنه مجموعة مربعات

العلامات المعيارية، أي أن كأي2 = [z2]، وبما أن عدد الانحرافات المعيارية يعتمد على العناصر المأخوذة من المجتمع في كل مرة [1].

4 – معادلة الاختبار التائي T. Tast: يستخدم هذا الأسلوب الإحصائي ليحدد ما إذا كان هناك فرق جوهري بين متوسطين حسابين أم لا وفق مستوى دلالة معين، كما يستخدم أيضاً بدلاً من اختبار (ز) في حالة العينات الصغيرة، حيث أن التوزيع التكراري لقيمها يبتعد بعض الشيء عن التوزيع السوي، ويستخدم عند الاستعانة بتباين العينة في حساب الخطأ المعياري بدلاً من تباين المجتمع، وفي حالة مستوي دلالة معين. ويقوم اختبار (ت) على أساس مقارنة الفرق بين المتوسطات الحقيقية مع الفروق المتوقعة عن طريق الصدفة واختبار (ت) تمثيل النسبة بين هذين الحرفين تحسب دلالة (ت) لفرق متوسطين غير مرتبطين ومختلفين في عدد الأفراد [2].

---

(1) أحمد سليمان عودة وملكاوي (مرجع سابق) ص 244.

(2) سامي محمد ملحم: (مرجع سابق) ص 1.

$$\frac{م \quad 2م2}{ن1ع1+ ن م ع2 [\frac{1}{ن1}+\frac{1}{ن2}}$$

5 – معايير التعامل مع النتائج:

لقد اعتمدنا المعايير الآتية للتعامل مع النتائج التي سنحصل عليها بعد تطبيق الأداة وهذه المعايير هي:

من 1 درجة _ 1.75 درجة (غير موافق).

من 1.7 درجة _ 2.50 درجة (موافق بدرجة قليلة).

من 2.51 درجة _ 3.25 درجة (موافق بدرجة متوسطة).

من 3.26 درجة _ 4 درجة (موافق بدرجة كبيرة).

وسنعتمد الأسباب المؤدية إلى ضعف الطلبة في النحو والصرف إذا كانت موافقتهم تبلغ 2.51_ 4 درجات، وتهمل الأقل من ذلك.

عرض النتائج ومناقشتها:

حاولت هذه الدراسة معرفة الأسباب التي تحول دون تطبيق الطلبة للمهارات النحوية المقررة خلال المنهج الدراسي للغة العربية في الإمارات بشكل سليم، والتي تظهر خلال أحاديثهم وكتاباتهم وإجاباتهم، واستعنا باستبانة موجهة لمجتمع الدراسة (طلبة وطالبات ومعلمي ومعلمات) الصف التاسع الأساسي بمنطقتي أم القيوين وراس الخيمه0وتم تحليل الأسباب كالتالي:

1. أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية بصورة عامة:

من خلال تحليل البيانات التي حصلنا عليها، تبيّن أن الأسبـاب كانت عديدة، بلغت (35) سبباً، وذلك باستخدام (درجات الحدّة) لإجابات أفراد العينة بصورة عامة (أي لجميع أفراد العينة، من طلاب وطالبات ومعلمين ومعلمات)، وبما أن الإجابة على الفقرة (السبب) إذا بلغت 2.51 فأكثر، تعتبر سبباً من أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية في الصف التاسع الأساسي، كما ورد في الفصل الثالث في الجزء الثاني، أثناء وصف الوسائل الإحصائية المستخدمة، فإن هذه الأسباب جميعاً، تدرجت من أعلى درجة حدّة وهي (3.27) للفقرة التي تحمل الرقم 19 في الإستبانة وهي « اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان»، إلى أقل درجة وهي (2.52) للفقرة التي تحمل الرقم (12) في الاستبانة وهي «لا رُبط تدريس النحو بين اللفظ وما يؤديه من معنى في الجملة».

أما إذا دققنا في هذه النتيجة، من حيث المجالات التي تنتمي إليها هذه الأسباب، فإننا نجد أن المجالات الآتية حصلت على نسبة (100%) من الأسباب التي تعد أسباباً مباشرة، وهي مجالات الأسرة والمجتمع ومجال وسائل الإعلام والمجال النفسي للمتعلم، في حين أن المجال المدرسي، جاء بالمرتبة الثانية حيث بلغ (70.4%) موزعاً على ثلاث مجالات فرعية هي، المعلم (50%)، الطالب (87.5%)، الكتاب المدرسي (85.7%)، وقد تفسر هذه النتيجة على أن للأسرة والمجتمع أو وسائل الإعلام والتأثيرات النفسية للمتعلم تأثيراً واضحاً على فهم وتطبيق المهارات النحوية والصرفية للمتعلم من وجهة نظر أفراد العينة كافة وتتفق هذه النتيجة مع الجدول الآتي:

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (1) يبين الترتيب التنازلي لدرجات الحدة لأسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر أفراد كافة العينة، (ن = 465).

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	19	اضطـرار الطلبـة إلى حفـظ القواعـد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.27	
2	30	اللغة العامية هي لغة الحديـث في المعـاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.26	
3	33	التأثير السلبـي للمـربيـات الأجنبيـات على الطلبـة.	الأسرة والمجتمع	3.24	
4	32	تأثير الأم الأجنبيـة يشكـــل عاملاً قوياً في الضعـف.	الأسرة والمجتمع	3.15	
5	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	3.15	
6	43	نسيان الطالـب للقواعـد النحـوية السابقـة.	النفسي للمتعلم	3.14	
7	14	قلة استخـدام اللغـة العربية الفصحى داخل المـدرسة وخارجها.	الطالب	3.10	
8	35	تأثير الإعلام العـربي الذي يستخـدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.09	
9	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	3.08	
10	23	كثـرة الأوجـه الإعرابيـة والتعاريـف والشـــواهد والمصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	3.06	
11	41	الخوف مـن السخـرية والانتقـاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	3.05	

12	13	ضعف الأساس النحـوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	3.02	
13	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى	وسائل الإعلام	3.02	
14	1	تدريـس النحـو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المعلم	3.00	
15	16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي	الطالب	2.97	
16	42	طبيعة المرحلة العمـرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.	النفسي للمتعلم	3.94	
17	34	قلة اهتمـام النـوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.	الأسرة والمجتمع	2.93	
18	37	كثـرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.	وسائل الإعلام	2.93	
19	39	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديـث.	وسائل الإعلام	2.92	
20	18	قلة القـراءة والمطالعـة مـن قبل الطلبـة.	الطالب	2.90	
21	25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.	الكتاب المدرسي	2.88	
22	22	صعوبة بعض الموضوعـات النحوية والصـرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.	الكتاب المدرسي	2.87	
23	28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغـة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	2.85	
24	36	قلة المجلات والصحـف التي تستهـدف ثقافة الأطفـال والمراهقين.	وسائل الإعلام	2.82	
25	15	نـدرة المراجعـة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية	الطالب	2.75	

26	26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو	الكتاب المدرسي	2.74	
27	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتـاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.73	
28	11	تعليم النحـو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى.	المعلم	2.72	
29	31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد.	الأسرة والمجتمع	2.70	
30	3	الاهتمام بفروع مادة اللغة العربية (القراءة والنصوص) على حساب النحو.	المعلم	2.70	
31	29	تشجع الأسرة والمجتمع الأبناء على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	6.69	
32	21	لا يسمح الكتاب المـدرسي باكتسـاب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي	2.62	
33	4	غالباً ما يقتصـر المعلمـون على الطلبـة النابهين في استخلاص القاعدة النحوية.	المعلم	2.60	
34	10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.	المعلم	2.58	
35	12	لا يربط تدريس النحو بين اللفظ وما يؤديه من معنى في الجملة.	المعلم	2.52	

2.أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر (الطلاب والطالبات) بصورة عامة:

من خلال تفحص النتائج التي حصلنا عليها، نجد أن الأسباب التي حددها الطلبة كان عددها (35) سبباً، موزعة على جميع المجالات وبنسب مختلفة، وعندما نضع وصفاً شاملاً للأسباب، نجد أن أعلى درجة حدّة كانت (3.22) للفقرة التي تحمل التسلسل (19) في الاستبانة وهي: «اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية والصرفية من أجل الامتحان».

في حين كانت أدنى فقرة ذات درجة حدة مقبولة (2.25) هي الفقرة، التي تحمل الرقم 12 في الاستبانه، وهي «لا يربط تدريس النحو بين اللفظ وما يؤديه من معنى في الجملة»، وهكذا تدرجت الأسباب بين هاتين الدرجتين.

أما إذا دققنا في المجالات التي تنتمي إليها الأسباب، فسنجد أن مجالات «الأسرة والمجتمع، ووسائل الأعلام، والمجال النفسي للمتعلم» كانت هي الأعلى بين الإجابات، حيث جاءت نسبة كل منها ٪100 من مجموع فقرات (الأسباب) التي تنتمي لهذه المجالات، في حين أن المجال المدرسي الذي يضم المجالات الفرعية (المعلم، الطالب، الكتاب المقرر). كانت نسبته ٪63 فقط، وبالتفصيل كانت نسبة مجال المعلم ٪41.7 والطالب ٪75 والكتاب 85.7 وهذا يعنى أن مجالات الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام والمجال النفسي للمتعلم، كان تأثيرها السلبي على المتعلم أقوى من تأثير المجال المدرسي بصورة عامة، وعلى مستوى المجالات الفرعية فيه أيضاً.

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (2) يبين الترتيب التنازلي لدرجات الحدة لأسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر الطلاب والطالبات (ن = 429):

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	19	اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.22	
2	30	اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.21	
3	33	التأثير السلبي للمربيات الأجنبيات على الطلبة.	الأسرة والمجتمع	3.19	
4	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	3.10	
5	32	تأثير الأم الأجنبية يشكل عاملاً قوياً في الضعف.	الأسرة والمجتمع	3.10	
6	43	نسيان الطالب للقواعد النحوية السابقة.	النفسي للمتعلم	3.10	
7	14	قلة استخدام اللغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها.	الطالب	3.05	
8	35	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.04	
9	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	3.03	
10	23	كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف والشواهد و المصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	3.02	
11	41	الخوف من السخرية والانتقاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	3.00	

12	13	ضعف الأساس النحـوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	2.98	
13	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى	وسائل الإعلام	2.98	
14	1	**تدريـس النحـو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).**	**المعلم**	2.95	
15	16	**ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي**	**الطالب**	2.93	
16	42	**طبيعة المرحلة العمـرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.**	**النفسي للمتعلم**	2.89	
17	34	**قلة اهتمـام النـوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.**	**الأسرة والمجتمع**	2.89	
18	37	**كثـرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.**	**وسائل الإعلام**	2.89	
19	39	**الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديـث.**	**وسائل الإعلام**	2.88	
20	18	**قلة القـراءة والمطالعـة مـن قبل الطلبـة.**	**الطالب**	2.86	
21	25	**تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.**	**الكتاب المدرسي**	2.84	
22	22	**صعوبة بعض الموضوعـات النحوية والصـرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.**	**الكتاب المدرسي**	2.84	
23	28	**كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغـة الأم في المجتمع.**	**الأسرة والمجتمع**	2.82	
24	36	**قلة المجلات والصحـف التي تستهـدف ثقافة الأطفـال والمراهقين.**	**وسائل الإعلام**	2.80	
25	15	**نـدرة المراجعـة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية**	**الطالب**	2.74	

26	26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو	الكتاب المدرسي	2.73	
27	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.72	
28	11	تعليم النحو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى.	المعلم	2.70	
29	3	الاهتمام بفروع مادة اللغة العربية (القراءة والنصوص) على حساب النحو.	المعلم	2.69	
30	31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد.	الأسرة والمجتمع	2.69	
31	29	تشجع الأسرة والمجتمع الأبناء على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	6.69	
32	21	لا يسمح الكتاب المدرسي باكتساب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي	2.62	
33	4	غالباً ما يقتصر المعلمون على الطلبة النابهين في استخلاص القاعدة النحوية.	المعلم	2.60	
34	10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.	المعلم	2.58	
35	12	لا يربط تدريس النحو بين اللفظ وما يؤديه من معنى في الجملة.	المعلم	2.52	

3. أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر المعلين والمعلمات بصورة عامة:

من خلال تحليل البيانات التي حصلنا عليها، تبين أن الأسباب بلغت (35) سبباً توزعت بين أعلى درجة حده (3.81) للسبب الذي ينتمي إلى مجال (الأسرة والمجتمع) وهو: -

(اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية) في حين أن أقل درجة حـدة للأسبـاب كانـت (2.52) للسبب الذي ينتمي إلى المجال الدراسي (المعلم) وهو «تعليم النحو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تخفظ ثم تنسى» وهكذا تتوزع الأسباب بين أعلى درجة وأدناها مرتبة تنازلياً كما يشير إليها الجدول الآتي:

أما إذا تفحصنا المجالات التي تنتمي إليها الأسباب فإننا نجد ما يلي:

إن مجالات (الأسرة والمجتمع)، (ووسائل الإعلام)، (المجال النفسي للمتعلم) حصلت على نسبة ٪100 كما أن في حين أن المجال الدراسي لم يحصل إلا على (٪70.4)، وإذا دققنا في المجال الأخير نجد أن أبعاده الأساسية تختلف في نتائجها حيث إن المجال الفرعي (الطالب) كانت نسبة الإجابات (٪100) ويليه المجال الفرعي (الكتاب) بنسبة (٪85.7) ويأتي (المعلم) بنسبة (٪41.7) وتبدو هذه النتيجة منطقية تماماً لأنها صادرة من أعضاء هيئة التعليم (معلمي ومعلمات) حيث يدفعون بأسباب الضعف عنهم، وهذا أمر متوقع والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (3) يبين الترتيب التنازلي لدرجات الحدة لأسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية للمعلمين والمعلمات (ن = 36):

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	30	اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.81	
2	31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد.	الأسرة والمجتمع	3.77	
3	32	تأثير الأم الأجنبية يشكل عاملاً قوياً في الضعف.	الأسرة والمجتمع	3.72	
4	13	ضعف الأساس النحوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	3.69	
5	14	قلة استخدام اللغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها.	الطالب	3.69	
6	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	3.66	
7	18	قلة القراءة والمطالعة من قبل الطلبة.	الطالب	3.63	
8	28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	3.63	
9	43	نسيان الطالب للقواعد النحوية السابقة.	النفسي للمتعلم	3.61	
10	34	قلة اهتمام النوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.	الأسرة والمجتمع	3.55	
11	19	اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.52	
12	39	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديث.	وسائل الإعلام	3.50	

13	41	الخوف من السخرية والانتقاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	3.47	
14	42	طبيعة المرحلة العمرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.	النفسي للمتعلم	3.47	
15	33	التأثير السلبي للمربيات الأجنبيات على الطلبة.	الأسرة والمجتمع	3.44	
16	35	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.44	
17	15	ندرة المراجعة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية	الطالب	3.38	
18	29	تشجع الأسرة والمجتمع الأبناء على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	3.36	
19	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى	وسائل الإعلام	3.36	
20	16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي	الطالب	3.33	
21	36	قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال والمراهقين.	وسائل الإعلام	3.33	
22	25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.	الكتاب المدرسي	3.22	
23	17	اعتماد الطالب على الآخرين في كتابة موضوعات التعبير.	الطالب	3.13	
24	37	كثرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.	وسائل الإعلام	3.05	
25	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.72	
26	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	2.83	

27	26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو	الكتاب المدرسي	2.83	
28	10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.	المعلم	2.80	
29	23	كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف والشواهد و المصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	2.72	
30	21	لا يسمح الكتاب المدرسي باكتساب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي	2.69	
31	22	صعوبة بعض الموضوعات النحوية والصرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.	الكتاب المدرسي	2.66	
32	1	تدريس النحو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة)	المعلم	2.58	
33	2	قلة استخدام المعلمين للأساليب الحديثة في تدريس النحو والصرف.	المعلم	2.58	
34	6	لا يشجع المعلمون طلبتهم على حفظ نصوص من تراثنا الأدبي بحيث يقيس عليها الطالب في حديثه وكتابته.	المعلم	2.58	
35	11	تعليم النحو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى.	المعلم	2.52	

4. أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر الطلاب.

أشارت نتائج إجابات الطلاب على الاستبانة المعدة لمعرفة الأسباب التي تؤدي إلي ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية الصرفية إلى عدد من النتائج، وهي أن جميع الأسباب المعروضة عليهم اعتبروها أسباباً حقيقية من وجهة نظرهم، عدا السبب الأخير والذي يحمل الرقم (6) وهو «لا يشجع المعلمون الطلبة على حفظ نصوص من التراث الأدبي بحيث يقيس عليها الطالب في حديثه وكتابته».

أما أعلى درجة حدة في إجابات الطلبة فكانت (3.25) للفقرة التي تحمل التسلسل (33) في الاستبانة وهي «التأثير السلبي للمربيات الأجنبيات على الطلبة» والذي ينتمي إلى مجال «الأسرة والمجتمع»، أما أقل درجة حدة (2.51) فكانت للفقرة (7) وهي «ضعف قدرة المعلم على إثارة دافعية الطلبة نحو تعلم النحو» والتي تنتمي إلى المجال المدرسي (المعلم)، وهكذا تتدرج إجابات الطلاب بين أعلى درجة حدة وأدناها في كافة المجالات، التي تفاوتت أيضاً فيما بينها، فحين كانت نسبة إجابات الطلبة على مجالات (الأسرة والمجتمع) و(ووسائل الإعلام) و(المجال النفسي للمتعلم) بـ ٪100 من فقرات الاستبانة، إلا أن المجال المدرسي بلغت نسبته ٪70.4 فقط موزعة على المجالات الفرعية وكما يلي، (المعلم ٪41.7)، (الكتاب ٪85.7) و(الطالب ٪100).

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (4) يبين الترتيب التنازلي لأسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر الطلاب ن = 196

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	33	التأثير السلبي للمربيات الأجنبيات على الطلبة.	الأسرة والمجتمع	3.25	
2	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	3.18	
3	30	اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.17	
4	19	اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.15	
5	43	نسيان الطالب للقواعد النحوية السابقة.	النفسي للمتعلم	3.12	
6	32	تأثير الأم الأجنبية يشكل عاملاً قوياً في الضعف.	الأسرة والمجتمع	3.12	
7	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	3.07	
8	14	قلة استخدام اللغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها.	الطالب	3.06	
9	35	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.06	
10	41	الخوف من السخرية والانتقاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	3.04	
11	18	قلة القراءة والمطالعة من قبل الطلبة.	الطالب	3.03	

12	39	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديث.	وسائل الإعلام	3.02	
13	13	ضعف الأساس النحوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	3.01	
14	23	كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف والشواهد و المصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	2.99	
15	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى	وسائل الإعلام	2.98	
16	1	تدريس النحو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المعلم	2.97	
17	37	كثرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.	وسائل الإعلام	2.94	
18	16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي	الطالب	2.93	
19	26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو	الكتاب المدرسي	2.92	
20	31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد.	الأسرة والمجتمع	2.91	
21	34	قلة اهتمام النوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.	الأسرة والمجتمع	2.91	
22	42	طبيعة المرحلة العمرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.	النفسي للمتعلم	2.91	
23	28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	2.90	
24	25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.	الكتاب المدرسي	2.90	
25	11	تعليم النحو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى.	المعلم	2.89	

26	22	صعوبة بعض الموضوعات النحوية والصرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.	الكتاب المدرسي	2.87	
27	36	قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال والمراهقين.	وسائل الإعلام	2.83	
28	4	غالباً ما يقتصر المعلمون على الطلبة النابهين في استخلاص القاعدة النحوية.	المعلم	2.82	
29	15	ندرة المراجعة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية	الطالب	2.80	
30	29	تشجع الأسرة والمجتمع الأبناء على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	2.77	
31	3	الاهتمام بفروع مادة اللغة العربية (القراءة والنصوص) على حساب النحو.	المعلم	2.72	
32	21	لا يسمح الكتاب المدرسي باكتساب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي	2.72	
33	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.70	
34	10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.	المعلم	2.68	
35	17	اعتماد الطالب على الآخرين في كتابة موضوعات التعبير.	الطالب	2.66	
36	6	لا يشجع المعلمون طلبتهم على حفظ نصوص من تراثنا الأدبي بحيث يقيس عليها الطالب في حديثه وكتابته.	المعلم	2.58	

5. أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية، من وجهة نظر الطالبات:

في النتائج التي أمدتنا بها إجابات الطالبات على الاستبانة، نجد أن (29) فقرة من مجموع فقرات الاستبانة البالغ (43) فقرة، اعتبرت في وجهة نظر الطالبات أسباباً حقيقية وأساسية، حيث كانت درجات الحدة لأعلى فقرة كانت (3.30) والتي تحمل الرقم (19) في الاستبانة، وتنتمي إلى المجال المدرسي (الطالب) وهي «اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان»، أما أقل درجة حدة مقبولة، فكانت للفقرة رقم (26) في الإستبانة، والتي تنتمي إلى المجال المدرسي أيضاً، (الكتاب المدرسي)، وهي «أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو»، وهكذا نجد أن الأسباب تتدرج بين أعلى فقرة وأدناها في الإستبانة، أما إذا تفحصنا المجالات التي تنتمي إليها الأسباب، ونسبتها إلى فقرات كل مجال، نجد ما يلي:

أن مجالي وسائل الأعلام والمجال النفسي للمتعلم حقق نسبة ٪100 من إجابات الطالبات، يليها مجال (الأسرة والمجتمع) بنسبة ٪85.7، أن المجال الفرعي للمجال الدراسي وهو (المعلم) كان أقل النسب في إجابات الطالبات وهي ٪16.7، وقد تفسر هذه النتيجة بأن المعلم تأثيره السلبي على تطبيق المهارات النحوية والصرفية قليل.

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (5) يبين الترتيب التنازلي لأسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر الطالبات

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	19	اضطـرار الطلبـة إلى حفـظ القواعـد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.30	
2	30	اللغة العامية هي لغة الحديـث في المعـاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.27	
3	33	التأثير السلبـي للمـربيـات الأجنبيـات على الطلبـة.	الأسرة والمجتمع	3.12	
4	32	تأثير الأم الأجنبيـة يشكـــل عاملاً قوياً في الضعـف.	الأسرة والمجتمع	3.07	
5	43	نسيان الطالـب للقواعـد النحـوية السابقـة.	النفسي للمتعلم	3.06	
6	23	كثـرة الأوجـه الإعرابيـة والتعاريـف والشـــواهد و المصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	3.06	
7	14	قلة استخـدام اللغـة العربية الفصحى داخل المـدرسة وخارجها.	الطالب	3.03	
8	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	3.01	
9	35	تأثير الإعلام العـربي الذي يستخـدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.01	
10	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	2.99	
11	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى	وسائل الإعلام	2.97	
12	41	الخوف مـن السخـرية والانتقـاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	2.95	

13	13	ضعف الأساس النحـوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	2.93	
14	1	تدريـس النحـو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المعلم	2.92	
15	16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي	الطالب	2.92	
16	42	طبيعة المرحلة العمـرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.	النفسي للمتعلم	2.88	
17	34	قلة اهتمـام النـوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.	الأسرة والمجتمع	2.86	
18	37	كثـرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.	وسائل الإعلام	2.82	
19	22	صعوبة بعض الموضوعـات النحوية والصـرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.	الكتاب المدرسي	2.80	
20	25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.	الكتاب المدرسي	2.77	
21	36	قلة المجلات والصحـف التي تستهـدف ثقافة الأطفـال والمراهقين.	وسائل الإعلام	2.77	
22	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتـاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.75	
23	28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغـة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	2.73	
24	39	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديـث.	وسائل الإعلام	2.71	
25	15	نـدرة المراجعـة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية	الطالب	2.66	
26	18	قلة القـراءة والمطالعـة مـن قبل الطلبـة.	الطالب	2.66	
27	3	الاهتمام بفروع مادة اللغة العربية (القراءة والنصوص) على حساب النحو.	المعلم	2.65	
28	29	تشجع الأسرة والمجتمع الأبناءعلى تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	2.59	

6. أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر المعلمات:

عند رصد وتحليل نتائج إجابات المعلمات، حول أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من قبل الطلبة (عينة البحث) وجدنا ما يلي:

أن أعلى درجة حدّه في إجابات المعلمات كانت (3.68) للسبب الذي يحمل التسلسل (30) في الاستبانة والذي ينتمي إلى مجال (الأسرة والمجتمع) وهو:

«اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية» وهذه النتيجة عالية كما تبدو، في حين أن أقل درجة حدّه في إجابات المعلمات، وتعد سبباً حقيقياً كانت (2.52) للسبب الذي يحمل التسلسل (22) في الاستبانه، والذي ينتمي إلى المجال المدرسي الذي يخص الكتاب المدرسي، وهو «صعوبة بعض الموضوعات النحوية والصرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية»، وهكذا تدرجت الأسباب الأخرى بين هاتين الدرجتين.

أما المجالات التي تنتمي إليها الأسباب من وجهة نظر المعلمات، فكانت نسبتها ٪100 للمجالات كافة عدا المجال المدرسي الذي كان بنسبة ٪66.7، والذي تفاوتت أبعاده باختلاف كبير، بين ٪100 لكل من (الكتاب المدرسي) و(الطالب)، أما (المعلم) فكانت نسبته ٪25 فقط، وهذه النتيجة تقترب من وجهة نظر الطالبات، كما أشير إليها سابقاً.

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (6) يبين الترتيب التنازلي لدرجات الحدة لإجابات لأسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر المعلمات ن = 19:

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	30	اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.68	
2	31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد.	الأسرة والمجتمع	3.68	
3	39	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديث.	وسائل الإعلام	3.63	
4	13	ضعف الأساس النحوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	3.57	
5	32	تأثير الأم الأجنبية يشكل عاملاً قوياً في الضعف.	الأسرة والمجتمع	3.57	
6	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	3.57	
7	28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	3.52	
8	41	الخوف من السخرية والانتقاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	3.52	
9	43	نسيان الطالب للقواعد النحوية السابقة.	النفسي للمتعلم	3.52	
10	14	قلة استخدام اللغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها.	الطالب	3.47	
11	19	اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.47	

12	34	قلة اهتمام النوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.	الأسرة والمجتمع	3.42	
13	35	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.36	
14	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى	وسائل الإعلام	3.36	
15	15	ندرة المراجعة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية	الطالب	3.31	
16	18	قلة القراءة والمطالعة من قبل الطلبة.	الطالب	3.31	
17	42	طبيعة المرحلة العمرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.	النفسي للمتعلم	3.31	
18	25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.	الكتاب المدرسي	3.26	
19	29	تشجع الأسرة والمجتمع أبناءها على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	3.21	
20	36	قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال والمراهقين.	وسائل الإعلام	3.21	
21	16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي	الطالب	3.15	
22	37	كثرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.	وسائل الإعلام	3.15	
23	33	التأثير السلبي للمربيات الأجنبيات على الطلبة.	الأسرة والمجتمع	3.05	
24	10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.	المعلم	2.89	
25	17	اعتماد الطالب على الآخرين في كتابة موضوعات التعبير.	الطالب	2.89	

26	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	2.89	
27	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.89	
28	26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو	الكتاب المدرسي	2.89	
29	23	كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف والشواهد و المصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	2.73	
30	6	لا يشجع المعلمون طلبتهم على حفظ نصوص من تراثنا الأدبي بحيث يقيس عليها الطالب في حديثه وكتابته.	المعلم	2.67	
31	1	تدريس النحو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المعلم	2.63	
32	21	لا يسمح الكتاب المدرسي باكتساب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي	2.63	
33	27	قلة التمرينات الإعرابية في الكتاب الدراسي.	الكتاب المدرسي	2.57	
34	22	صعوبة بعض الموضوعات النحوية والصرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.	الكتاب المدرسي	2.52	

7. أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر المعلمين:

عند تحليل إجابات المعلمين أفراد عينة البحث، نجد أن أعلى درجة حدّة كانت (4.00) للفقرة (18) في الإستبانة والتي تنتمي إلى المجال المدرسي، (الطالب) وهي «قلة القراءة والمطالعة من قبل الطالب». أما أدنى درجة حدّه في إجابات المعلمين، فكانت للفقرة التي تحمل الرقم (1) في المجال المدرسي (2.52)، وهي «تدرسي النحو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية، النصوص والقراءة»، وجاءت الأسباب متدرجة بينهما.

أما إذا تفحصنا المجالات التي تنتمي إليها الأسباب، فكانت كما يلي:

أن المجالات التي تنتسب إليها الفقرات بنسبة ٪100 كانت لكافة المجالات أيضاً، عدا المجال المدرسي الذي جاء بنسبة 70.4 ٪ وهذه النتيجة تسهم بدرجة كبيرة مع نتائج أو أداء المعلمات والمشار إليها في الفقرة السابقة.

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (7) يبن الترتيب التنازلي لدرجات الحدة لإجابات عن أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر المعلمين:

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	18	قلة القـراءة والمطالعـة مـن قبل الطلبـة.	الطالب	2.86	
2	14	قلة استخدام اللغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها	الطالب	3.05	
3	30	اللغة العامية هي لغة الحديـث في المعـاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.21	
4	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	3.10	
5	31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد.	الأسرة والمجتمع	2.69	
6	32	تأثير الأم الأجنبيـة يشكـــل عاملاً قوياً في الضعـف.	الأسرة والمجتمع	3.10	
7	33	التأثير السلبـي للمـربيـات الأجنبيـات على الطلبـة.	الأسرة والمجتمع	3.19	
8	13	ضعف الأساس النحـوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	2.98	
9	28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغـة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	2.82	
10	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	3.03	
11	34	قلة اهتمـام النـوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.	الأسرة والمجتمع	2.89	

12	43	نسيان الطالب للقواعد النحوية السابقة.	النفسي للمتعلم	3.10	
13	42	طبيعة المرحلة العمرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.	النفسي للمتعلم	2.89	
14	19	اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.22	
15	16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي	الطالب	2.93	
16	29	تشجع الأسرة والمجتمع أبناءها على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	6.69	
17	35	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.04	
18	15	ندرة المراجعة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية	الطالب	2.74	
19	36	قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال والمراهقين.	وسائل الإعلام	2.80	
20	17	اعتماد الطالب على الآخرين في كتابة موضوعات التعبير.	الطالب	3.13	
21	41	الخوف من السخرية والانتقاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	3.00	
22	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى	وسائل الإعلام	2.98	
23	39	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة حديث.	وسائل الإعلام	2.88	
24	25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.	الكتاب المدرسي	2.84	
25	4	غالباً ما يقتصر المعلمون على الطلبة النابهين في استخلاص القاعدة النحوية.	المعلم	2.60	

26	37	كثـرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.	وسائل الإعلام	2.89	
27	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتـاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.72	
28	22	صعوبة بعض الموضوعـات النحوية والصـرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.	الكتاب المدرسي	2.84	
29	21	لا يسمح الكتاب المـدرسي باكتسـاب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي	2.62	
30	26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو	الكتاب المدرسي	2.73	
31	2	قلة استخدام المعلمين للأساليب الحديثة في تدريس النحو والصرف.	المعلم	2.58	
32	10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.	المعلم	2.58	
33	23	كثـرة الأوجـه الإعرابيـة والتعاريـف والشـواهد والمصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	3.02	
34	11	تعليم النحـو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى.	المعلم	2.70	
35	1	تدريـس النحـو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المعلم	3.00	

5 – منهجية البحث:

لقد اتبعنا المنهج الوصفي للدراسة لأنه يتلاءم مع أهدافها، حيث يتصدى إلى التعرف على الواقع التي تستهدفه الدراسة لغرض وضع حلول وتوصيات إذا كانت النتائج تشتمل على سلبيات تعيق العمل التربوي.

حيث يعرف المنهج الوصفي بأنه « أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننه عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة» [1].

6 – مجتمع البحث وعينته:

أولاً مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من معلمي ومعلمات إمارتي أم القيوين ورأس الخيمة الذين يقومون بالتدريس في الصف التاسع الأساسي وكذلك طلبة هذه الصفوف في الإمارتين أيضاً، حيث بلغ مجتمع المعلمين والمعلمات (440) منهم (22) معلماً و(؟) معلمة.

أما مجتمع الطلبة فقد بلغ (3334) طالباً وطالبة، منهم (1714) طالباً و(1620) طالبة.

علماً بأن عدد الشعب التي يدرس فيها الطلبة (التاسع الأساسي) كانت (131) شعبة، منها (66) شعبة للطلاب، و(65) شعبة للطالبات في الإمارتين أيضاً.

---

(1) ملحم سامي محمد: مناهج البحث في التربية وعلم النفس – دار المسيرة للنشر والتوزيع – 2002 ص 352.

ثانياً: عينة البحث:

وقد قمنا باختيار عينه عشوائية من المعلمين والمعلمات من مجتمع البحث بلغت (17) معلماً و(19) معلمة، يمثلون نسبة ٪77 و٪86 على التوالي من المجتمع الأصلي.

كما قمنا باختيار عينة عشوائية من شعب الصف التاسع الأساسي وكان عددها (9) شعب للطلاب و(8) شعب للطالبات، يمثلان نسبة (13.6) و(12.1) على التوالي من المجتمع الأصلي لعدد شعب الطلاب والطالبات.

أما عينة الطلبة، التي خضعت للدراسة، فقد اخترناها بصورة (قصدية) من الطلبة الذين أجمع معلموهم بأنهم ضعفاء في النحو والصرف بصورة خاصة، وفي اللغة العربية عموماً. وكان عددهم من الطلاب (233) طالباً، يمثلون نسبة ٪13.6 من الطلاب في عينة الشعب الخاضعة للدراسة، أما عينة الطالبات فكان عددهن هو (196) يمثلن نسبة ٪12.1 من الطالبات في عينه الشعب الخاضعة للدراسة أيضاً.

والجدول (1) يوضح تفاصيل مجتمع البحث وعينته من المعلمين والمعلمات، أما الجدول (2) فيمثل تفاصيل مجتمع الطلبة وعينته والشعب التي يدرسون بها.

جدول (١)

يبين تفاصيل مجتمع البحث وعينة من المعلمين والمعلمات الذين يُدرسون اللغة العربية في الصف التاسع الأساسي.

البيانات / الجنس	المجتمع العدد	العينة العدد	٪
المعلمين	22	17	4.77
المعلمات	22	19	4.86
المجموع	44	36	8.81

جدول (2)

يبين تفاصيل مجتمع البحث وعينة من الطلاب والطالبات والشعب في الصف التاسع الأساسي.

البيانات الجنس	المجتمع العدد	العينة	٪	عدد الشعب	عينة الشعب	٪
الطلاب	1714	233	6,13	66	9	6,13
الطالبات	1620	196	1,12	65	8	3,12
المجموع	3334	429	9,12	131	17	95,12

ثالثاً: أدوات الدراسة:

للتوصل إلى أهداف الدراسة الميدانية (التطبيقية) استخدمنا عدداً من الأدوات وهي:-

أولاً: الاستبانة:

2 - إعدادها:-

مرت الاستبان أثناء إعدادها بعدة خطوات نذكرها فيما يلي:-

5) توجيه سؤال استطلاعي لعينة من المعلمين والمعلمات والطلبة حول أسباب ضعف بعض الطلبة في مادة النحو والصرف وهو: - (ما أسباب ضعف طلبة التاسع الأساسي..... (ملحق 1)

6) جمعت الإجابات وكان عددها (40) استمارة وأفرغت نتائجها على شكل فقرات.

7) حسبت التكرارات لكل فقرة، وأخذت الفقرات المتكررة ذات

المعنى الواحد وكذلك الفقرات المفردة أو ذات التكرار المتدني لتكون المادة الأساسية للاستبانة حيث بلغ عدد الفقرات المجمعة (65) فقرة، وبعد دمج بعض الفقرات ذات المعنى المتقارب أصبح المجموع للفقرات بصورتها الأولية والمستخلصة من السؤال الاستطلاعي (50) فقرة.

8) تم الإطلاع على بعض الدراسات ذات العلاقة بالبحث القائم، حيث استفدنا من بعض أدواتها لبناء أو إعداد أداة البحث الحالية (الهروط 97 - البوسعيدي 98).

وعلى ذلك فقد أصبحت الأداة (53) فقرة بصورتها الأولية (انظر ملحق 4).

1 -صدق الأداة:

يقصد بصدق الأداة: أن الفقرات الواردة فيها تحقق الهدف الذي تسعى إلية الدراسة، فقد عرف الصدق بأنه: «مدى ارتباط فقرات الاستبانه بالأهداف التي صمم من أجلها»[1].

ومعرفة مدى تحقيق الأداة (الاختبار) للفرض الذي أعد من أجله وعلى ذلك فقد قمنا بالتعرف

على صدق الأداة التي بدأنا ببنائها، باختيار أحد أنواع الصدق الذي يتلاءم مع المصدر أهداف البحث، وهو صدق المحكمين؛ حيث أنه يتطابق مع الغرض الذي أعدت من أجلة الإداة[2].

ويتضمن هذا الصدق أيضاً ما يسمى بالصدق الظاهري Facevalidity ونتيجة لذلك فقد عرضنا الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين

---

(1) ملحم سامي محمد: مناهج البحث في التربية وعلم النفس - دار المسيرة للنشر والتوزيع - 2002 ص 352.

(2) عوده أحمد سليمان: أساسيات البحث العلمي في التربية - مكتبة المنار 1987ص159.

الذين تتوفر لديهم الخبرة والكفاية في العلوم التربوية وبخاصة مناهج البحث العلمي، وطلبت منهم إفادتها بمدى تغطية فقرات الاستبانة لأهداف البحث، كما طلبت منهم تحديد المجال الذي تقع ضمنه الفقرات، وتعديل أي فقرة تحتاج إلى ذلك، واقتراح حذف أي فقرة لا تمثل هدف البحث أو جزءاً منه....الخ

والمحكمون هم:

الاسم	الدرجة العلمية	الوظيفة
1 – محمد زياد حمدان	أستاذ	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
2 – د.مي خالد عبد الحليم	أستاذ مشارك	جامعة المستنصرية / بغداد
3 – عبد الله ألوحيدي	مدرس طرق تدريس لغة عربية	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
4 – د.زيد سلمان الطائي	استلذ مشارك	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
5 – د.رضوان الداية	أستاذ	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
6 – د. محمد عادل الهاشمي	أستاذ مشارك	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
7 – د.سيد عبد اللطيف	أستاذ مساعد	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
8 – د.عادل ياسين	أستاذ مشارك	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
9 – د.باسم السامرائي	أستاذ مشارك	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
10 – د.صلاح عبد الحي	أستاذ مساعد	شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
11 – د. محمد البحتري	دكتوراه في التربية	موجة لغة عربية
12 – أ. محمد البيك	ماجستير تربية	موجة لغة عربية

وبعد الإطلاع على آراء المحكمين فان عدداً من الفقرات دمج بعضها والبعض الآخر حذف منها، كما أن مجالات الاستبانه تغير عددها فأصبحت بالصورة الجديدة

المقدمة، حيث أخذ بنظر الاعتبار رأي المحكمين في الفقرات والمجالات، إذا كانت نسبتها أكثر من 50٪ من عدد المحكمين، حيث بلغت عدد فقراتها بهذه الصورة (43) فقرة موزعة على عدة مجالات:

1 – **المجال المدرسي**

وعلى ذلك فقد أصبحت الأداة بصورتها النهائية، صادقة؛ لأنها حصلت على صدق المحكمين والصدق الظاهري، وجاهزة أيضاً لاختبار ثباتها، قبل التطبيق التجريبي والنهائي لها.

ثبات الأداة:

يشير مصطلح الثبات إلى « اتساق الدرجات التي تم الحصول عليها من جراء تطبيق أداة ما أي مدى اتساق الدرجات المقياس إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد»[1].

وعلى هذا الأساس فقد تم تطبيق الأداة بصورتها النهائية على عينة من الطلاب والطالبات (من خارج عينة البحث) بلغ عددهم (10) و(11) على التوالي لأغراض معرفة ثبات الأداة، وكذلك التعرف على صعوبات التطبيق إن وجدت، وعلى وضوح الفقرات، ومعرفة أية إعاقة قد تحدث أثناء التطبيق، فضلاً عن تحديد الوقت اللازم للتطبيق.

بدأت التطبيق الأول على الطلاب والطالبات يوم 13/ 3/ 2004 وحسبت علاماتهم بصورة دقيقة، ثم أعيد الاختبار «تطبيق الأداة» بعد أسبوعين من التطبيق الأول أي يوم 27/ 3/ 2004 وحسبت كذلك الدرجات النهائية بناء على استجابات الطلاب والطالبات.

---

(1) د. صلاح مراد وفوزية هادي – طرائق البحث العلمي تصميماتها وإجراءاتها دار الكتب الحديث 2001 ص191.

ثم وضعت درجات كل طالب وطالبة في الاختبارين: الأول والثاني مع بعضهما، وقمنا بحساب معامل الارتباط على البيانات المحددة أمام كل طالب وطالبـة باستخـدام معامل ارتباط فرق الرتب لسبيرمان المصدر السابق ص191.

وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين الاختبارين للطلاب كانت (٪90) وهي نسبة عالية كما يبدو.

وكذلك أجريت على بيانات الطالبات في الاختبارين بنفس الإجراء السابق وهو تطبيق معادلة ارتباط فرق الرتب لسبيرمان أن معامل الارتباط بين الاختبارين كانت (٪90) وهي عالية أيضاً، مما أتاح للباحثة إمكانية تطبيق الأداة على الطلبة بصورتها النهائية.

أما معرفة مدى ثبات الأداة بالنسبة للمعلمين والمعلمات فقد جرى تطبيق الاختبار على عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (10) ومن خارج عينة البحث أيضاً بتاريخ 13/ 3/ 2004 ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد أسبوعين فقط وذلك بتطبيق معادلة ارتباط فرق الرتب لسبيرمان (المصدر) وكانت النتيجة (٪94.4) وهي نسبة عالية أيضاً كما تبدو.

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

البيانات والجنس	المعلم والمعلمة		معامل الارتباط	الطالب		معامل الارتباط	الطالبات		معامل الارتباط
رقم المعلم أو الطلبة	درجة التطبيق الأول	درجة التطبيق الثاني		درجة التطبيق الأول	درجة التطبيق الثاني		درجة التطبيق الأول	درجة التطبيق الثاني	
1	152	155	94%	110	104	90%	168	166	90%
2	131	146		119	114		163	164	
3	140	146		144	151		167	167	
4	132	148		99	108		159	149	
5	138	145		105	100		148	157	
6	131	131		126	122		158	155	
7	141	129		148	142		140	149	
8	123	126		143	133		129	127	
9	134	119		143	151		137	133	
10	150	155		91	97		141	140	
							158	161	

وعلى هذا الأساس تأكدنا من أن أداة البحث أصبحت جاهزة للتطبيق النهائي بعد إجراءات صدقها وثباتها وحددنا مبدئياً أحد الأيام لتكون بداية للتطبيق على المعلمين والمعلمات والطلبة من عينة البحث (**انظر ملحق** 5).

- التطبيق التجريبي للأداة:

اعتمدنا في التطبيق التجريبي للأداة على إجراءات معرفة (الثبات) السابق وصف إجراءاتها وذلك اختصاراً للزمن واستثماراً له.

وعليه فقد استفسرنا المبحوثين عن أية صعوبات قد يرونها في الأداة من الناحية اللغوية أو المعنى أو الغموض أو أي صعوبة قد تعوق الإجابة بصورتها الطبيعية.

وخلصنا إلى أن فقرات الأداة كانت واضحة جداً ولا تحتاج إلى أي تعديل فيها.

كما أن الوقت الذي استغرق في تطبيق الأداة كان بحدود (55) دقيقة لآخر طالب أكمل إجابة على الأداة وعليه فقد حددنا زمناً قدره ساعة واحدة لإجراء التطبيق النهائي.

أما المعلمون والمعلمات فقد أفادوا بأن الأداة كانت واضحة.

- أسس الاستجابة على فقرات الاستبانه:

عندما تعرض الاستبانه على الطلبة أو المعلمين والمعلمات فإنهم يختارون الإجابة التي تتفق مع أرائهم لكل فقرة وذلك بوضع (✈) تحت البديل الذي تقع عليه اختياراتهم.

علماً بأننا حددنا (4) درجات للبديل (موافق بدرجة كبيرة) و(3) درجات للبديل (موافق بدرجة متوسطة) و(2) درجتان للبديل (موافق بدرجة قليلة) و(1) درجة للبديل (غير موافق).

8 - الوسائل الإحصائية المستخدمة:

لقد استخدمنا عدداً من الوسائل الإحصائية لمعالجة نتائج البحث وهي:

1 - معادلة ارتباط فرق الرتب لسبيرمان يهدف إلى قياس التغير القائم بين ترتيب الأفراد بالنسبة لمتغير معين وترتيبهم بالنسبة لمتغير أخر.معادلة سبيرمان (دو) (مـ) Spearman[1].

(1) أحمد سليمان عودة وملكاوي - اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية مكتبة المنار 1978ص226. كذلك: أحمد سليمان عودة وملكاوي (مرجع سابق).

إذا استطاع الباحث أن يرتب مجموعة من الافراد حسب خاصيتين مختلفتين ترتيباً تصاعدياً أو تنازلياً فإن الارتباط بين رتبهم على المتغيرين يمكن حسابة بمعادلة سيبرمان (دو) (مـ) التالية:

$$\text{مـ} = 1 - \frac{6 \text{ ف}2}{\text{ن}(\text{ن}2 - 1)}$$

حيث ف = فرق الرتب

2 – معادلة الفروق بين النسب المئوية $(Z) = \frac{\text{س} - u}{Q} = \text{كا}2$

3 – معادلة مربع كاي (x2). كا2 ويعرف كأي تربيع احصائياً بأنة مجموعة مربعات

العلامات المعيارية أي أن كأي2 = [2z] وبما ان عدد الانحرافات المعيارية يعتمد على العناصر المأخوذة من المجتمع في كل مرة[1].

4 – معادلة الاختبار التائي T. Tast)[2]: يستخدم هذا الاسلوب الاحصائية ليحدد اذا كان هناك فرق جوهري بين متوسطين حسابين أم لا وفق مستوى دلالة معين، كما يستخدم أيضاً بدلاً من اختبار (ز) في حالة العينات الصغيرة، حيث إن التوزيع التكراري لقيمها يبتعد بعض الشيء عن التوزيع السوي، ويستخدم عند الاستعانة بتباين العينة في حساب الخطأ المعياري بدلاً من تباين المجتمع، وفي حالة مستوي دلالة معين. ويقوم اختبار (ت) على أساس مقارنة الفرق بين المتوسطات الحقيقية مع الفروق المتوقعة عن طريق الصدفة واختبار (ت) تمثيل النسبة بين هذين الحرفين تحسب دلالة (ت) لفرق متوسطين غير مرتبطين ومختلفين في عدد الافراد.

---

(1) أحمد سليمان عودة ملكاوي – أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة المنار 1978ص226.

(2) أحمد سليمان عودة وملكاوي (مرجع سابق).

$$\frac{م}{ن1ع1+ ن م ع2 [\frac{1}{ن2}+\frac{1}{ن1}]} \quad \frac{2م2}{}$$

5 – معايير التعامل مع النتائج:

كما اعتمدنا المعايير الآتية للتعامل مع النتائج التي ستحصل عليها بعد تطبيق الأداة وهذه المعايير هي:

من 1 درجة – 75.1 درجة (غير موافق)

من 7.1 درجة – 50.2 درجة (موافق بدرجة قليلة)

من 51.2 درجة – 25.3 درجة (موافق بدرجة متوسطة)

من 26.3 درجة – 4 درجة (موافق بدرجة كبيرة)

وسنعتمد الأسباب المؤدية إلى ضعف الطلبة في النحو والصرف إذا كانت موافقتهم تبلغ 2.51 – 4 درجات، ونهمل الأقل من ذلك.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع

لقد حظي ميدان تدريس النحو باهتمام الباحثين والدارسين لما للنحو من أهمية في تحقيق الهدف الأساسي من تعليمه وهو قدرة المتعلم على التحدث والكتابة دون أخطاء، وتنمية العادات اللغوية السليمة [1].

وقد تنوعت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، ويمكن تقسيمها إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية.

* والدراسات العربية تفرعت إلى فرعين:

الأول: يتضمن الدراسات المتعلقة بمشكلات النحو العربي وتعلمه بصورة مباشرة.

والثاني: يتضمن الدراسات التي تناولت مشكلات النحو بصورة غير مباشرة حيث شملت أبعاد الطالب، والمعلم، والكتاب، وطريقة التدريس.

وفيما يلي عرض مركز للدراسات المتعلقة بالبحث يتضمن أهداف الدراسة وعينتها وإجراءاتها وأبرز النتائج التي لها صلة بالبحث.

أولاً: الدراسات العربية:

* تنقسم إلى قسمين رئيسين هما:

---

(1) عبد الفتاح حسن البجه 2001، أساليب تدريس – مهارات اللغة العربية وآدابها.

- الدراسات التي تناولت صعوبات تعليم النحو وتعلمه بصورة مباشرة:

قام (الطعمه) 1972 بدراسة هدفت إلى تحديد مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ومن بينها مشكلات تدريس النحو وذلك عن طريق تحليل آراء معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.وقد وزع الباحث استبانة على عينة من المدرسين والمدرسات في بغداد بلغ عدده (226) ويتمثل هذه الاستفتاء بسؤال مفتوح يطلب من عينة الدراسة إبداء الرأي وعرض الاقتراحات بشأن تدريس اللغة العربية وتوصل إلى أهم النتائج المتعلقة بمادة النحو وتتمثل في:

كثرة الموضوعات النحوية في المناهج المدرسية وسوء توزيعها على سنوات الدراسة ووجود موضوعات نحوية غير مستخدمة في حياتنا اليومية بالإضافة إلى جفاف الطريقة التي يعالج فيها محتويات كتاب النحو المدرسي [1].

وأجرى (حمدان 1979) دراسة حاولت الوقوف على الأخطاء الشائعة في القواعد العربية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في الضفة الشرقية من الأردن في المدارس الحكومية والخاصة والمدارس التابعة لوكالة الغوث. واستعان باختبار موضوعي حول الأبواب (الوظيفية) في قواعد اللغة العربية وكانت عينته (1150) طالباً وطالبة شملت جميع المحافظات في الضفة الشرقية من الأردن وتوصلت إلى نتائج من أهمها ضعف عام ظاهر في قواعد اللغة العربية سواء كانت في الموضوعات التي تمت دراستها في الصف الثالث الإعدادي أم الصفوف السابقة لذا لم تتحقق فرضية الدراسة [2].

وحاولت (الجعفري (1980) الوقوف على نتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة

(1) صالح أحمد الطعمة: (مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: عرض وتحليل لأراء مدرسي اللغة العربية)، مؤسسة الكتب للطباعة والنشر - الموصل - العراق، ص 97.

(2) محمد رمضان حمدان 1979: الأخطاء الشائعة في القواعد العربية لدى الصف الثالث الإعدادي / الأردن.

النحو على مدى ثماني سنوات في صفوف المراحل الثلاث ومحاولة الكشف عن العوامل المؤثرة في هذه النتائج وقد اعتمدنا ثلاث أدوات لتحقيق أهداف بحثها وهي:

1 – اختبار تحصيلي موحد ذو فرعين: الأول ضبط نص أدبي، والثاني اختبار في التعبير والإعراب من وضع مديرية تربية دمشق.و استبانة موجهة للطلبة والمعلمين ومقابلة للمشرفين المتخصصين وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

2 – لم تتحقق الأهداف المرسومة لتدريس النحو بناء على تحصيل الطلبة الذكور والإناث في كلا الفرعين العلمي والأدبي.

3 – نتائج العلمي أفضل من الأدبي. والإناث أفضل من الذكور.

4 – للّهجات المستخدمة في أساليب المعلمين والطلاب أثر في تدني مستوى التحصيل.

5 – طرق التدريس المستخدمة لها أثر على النتائج.

6 – نظام الامتحانات والكتب المقررة كان لها أثر على تحصيل الطلبة [1].

كما قام (أبو شعيشع1981) بحصر الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية والأسباب الكامنة وراءها ومدى اختلاف الأخطاء باختلاف الجنس والصف الدراسي ومدى معالجة موضوعات النحو لهذه الأخطاء واختار (320) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الإعدادية الأزهرية وطلب منهم الكتابة في موضوعات حرة وأخرى مقيدة بلغ عددها (384) ورقة ثم قام بتحليل كتاباتهم ومعرفة المناهج النحوية التي يستخدمونها صحيحة أم خاطئة

(1) نظيرة الجعفري 1981: دراسة تحليلية لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثماني سنوات.

معتمداً المنهج التحليلي وعالج الدرجات إحصائياً وتوصل إلى شيوع الأخطاء النحوية في كتابات الصفوف الثلاثة [1].

وأجرى (السيد 1983) دراسة للكشف عن الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ومعرفة أسبابها وعلاجها. ومن أجل ذلك قام بتحليل كتابات الطلبة كما طلب منهم الكتابة في موضوع اختاره الباحث بلغ عدد الموضوعات (277) موضوعاً ثم قام بتصحيحها وتحليلها، وتوصل إلى شيوع الأخطاء التركيبية والصرفية عند المعلمين والأخطاء الإعرابية عند المتعلمين والمعزز التعليمي لا يسهم في علاج الأخطاء السابقة والازدواجية اللغوية.

وقامت أبو ضيف مرز 1984 بدراسة للكشف عن الأخطاء النحوية لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي في مدينة أسيوط بالقاهرة ومعرفة أسبابها ووضع مقترحات علاجها وقد أعددنا اختباراً تشخيصياً موضوعياً في القواعد النحوية عن طريق ثلاثة محاور:

* تحليل المقررات الدراسية (السابع والتاسع).
* تحليل كتابات الطالبات في الكتابة والتعبير.
* مقابلة عينة من معلمي وموجهي اللغة العربية في الحلقة الثانية (20) معلماً وموجهاً لحصر الأخطاء التي يقع فيها الطلبة واستطاعت التوصل إلى مجموعة من النتائج تؤكد ضعف المستوى اللغوي وترجع شيوع الأخطاء والضعف إلى:

- الكتاب المدرسي.
- طريقة التدريس.
- إعداد المعلم.

---

(1) أبو شعيشع1981: أخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية)، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الأزهر 1981.

إضافة إلى عدم الاهتمام بالقرآن وضعف تدريس النحو في المرحل الدنيا[1].

كما أن (هلال 1987) أراد التعرف على الموضوعات النحوية التي يخطئ فيها طلبة الثالث الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي والأسباب الكامنة وراء أخطاء الطلبة فأعد اختباراً تحصيلياً موضوعياً طبق على عينة من الطلاب والطالبات بلغ عددها (448) وأما الأداة الثانية فهي استفتاء قدم لعينة من المعلمين والمشرفين بلغ عددها (50) فرداً وكانت نتائجه كالتالي:

1 – الطلبة يخطئون في جميع الموضوعات النحوية المقررة.

2 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفرع العلمي والأدبي لصالح العلمي على نظيره الأدبي.

3 – استخدام اللهجة العامية من معلمي اللغة العربية والمواد الأخرى.

4 – تدني كفاية المعلمين في تدريس النحو العربي.

5 – الابتعاد عن الوظيفية في اختيار الموضوعات النحوية في السنوات السابقة.

6 – إحساس الطلبة بجفاف مادة النحو والنفور منه.

أما – (لقديم 1988) فقد هد ف في دراستة إلى الكشف عن الأخطاء النحوية ومعرفة أسبابها ومحاولة علاجها. واتبع الباحث ما يلي:

تحديد موضوعين تعبيريين وطلب من أفراد العينة (1050) تلميذاً وتلميذة الكتابة في احدهما.

- قام بإعداد موضوع تعبير آخر وطلب من عينة البحث ضبطه بالشكل ثم قام بتحليل النتائج وتفسيرها ومعالجتها إحصائياً.
- قام بالاستماع لدروس اللغة العربية بكل فروعها بهدف الإطلاع

(1) أحمد هلال 1987: البحرين رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية – جامعة المنامة.

على الطرائق التربوية التي يستخدمها المعلمون وتحديد الأخطاء التي يرجع مصدرها إلى طريقة التدريس.

- قام بإعداد اختبار تشخيصي موضوعي اشتمل على الأخطاء النحوية التي وقع فيها التلاميذ في التعبير المكتوب ثم قام بتطبيقه على عينة الدراسة وتصحيحه عن طريق التعرف على الخطأ وتصحيحه وتحليله وتفصيله ثم توصل الى مجموعة من النتائج أهمها:
- أن الدارسين يعانون صعوبات نحوية في جميع الموضوعات النحوية.
- تفتقر تعابيرهم إلى تنوع الأساليب وتكاد تنحصر عباراتهم على الجمل الفعلية والخبرية البسيطة.
- سبب الضعف في الأسلوب اللغوي يعود إلى ضآلة الرصيد اللغوي ومحدودية أساليبهم النحوية والبلاغية.

الباحث توصل إلى عوامل تربوية ولغوية أدت إلى ظهور الأخطاء ومن بين العوامل اللغوية:

1. الخلط بين عناصر التركيب (مثل الخلط بين أفعال اللزوم والتعدي).
2. التداخل اللغوي حيث يخلط بين المذكر والمؤنث.
3. **ومن بين العوامل التربوية:**

- تقليدية طرائق التعليم.
- ضعف مستوى المعلمين تربوياً ولغوياً.
- ازدواجية اللغة.
- تأخر التعليم الوظيفي للغة العربية[1].

(1) عبدالله لقديم 1988: (الأخطاء النحوية عند تلاميذ المدارس الإعدادية في منطقة بجاية بالجزائر)، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب جامعة القاهرة.

أما دراسة (الربيعي: 1989) فقد هدفت إلى تحديد صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي من وجهة نظر المعلمين والطلبة عن طريق استخدم استبانة لجمع البيانات حول صعوبات تدريس اللغة العربية، وكان أفراد العينة المكونين من (79) معلماً ومعلمة و(560) طالباً وطالبة. وقد لخص نتائجه فيما يلي:

2 – استخدام المعلمين للهجة العامية وعدم استخدام التقنيات ووسائل الإيضاح في تدريس النحو. كما أن هناك ضعفاً في مستوى بعض المعلمين ينتج عنه ضعف في قدرتهم على تنمية الجانب الايجابي نحو درس النحو، كما يظهر ضعف الطلبة في النحو التراكمي، وعدم وجود الدافعية لديهم لدراسة النحو[1].

هدفت (ملاك 1989) إلى التعرف على مستوى التحصيل في النحو لدى الطلبة المتوقع تخرجهم في جامعة النجاح الوطنية في العام 86/ 78 وقد استخدمنا اختباراً في النحو يتضمن (55) فقرة شملت الموضوعات الأساسية في النحو،أعدته وأقرته لجنة من المحكمين وقد أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية واختبار(ت) الإحصائي وتحليل التباين الثنائي لعلامات الطلبة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05 و> p) بين طلبة الكليات على الاختبار خاصة في كليتي الهندسة والتربية، فقد كانت النسبة المئوية لمتوسط أداء طلبة كلية الهندسة منخفضة، بينما كانت متدنية في كلية التربية [2].

أما دراسة (الهروط 1997) فقد حرص على التعرف على أسباب تدني تحصيل

(1) جمعة رشيد الربيعي 1989: صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي لمدارس الثانوية والإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد.

(2) آمنة فريد ملاك: مستوى التحصيل في النحو لدى الطلبة في جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة النجاح – نابلس 1989.

طلبة قسم اللغة العربية في مواد النحو في جامعة مؤتة بالمملكة الأردنية الهاشمية.

طور استبانة تضمنت أربعة أبعاد: المتعلم المعلم والمادة النحوية وطريقة التدريس وطبق الاستبانة على مجموعة من الطلبة بلغت (157) طالباً وطالبة ممن أنهوا مساقاً أو اكثر في النحو في جامعة مؤته، وممن كانت علاماتهم متدنية وتوصل إلى **نتائج أهمها:**

- الفكرة السائدة عن صعوبة النحو.
- ضعف الخلفية النحوية.
- قلة الوقت في الجدول المدرسي لمادة النحو.
- عدم اهتمام الطلبة بالتحضير المسبق للمادة.
- عدم كفاية التطبيقات النحوية
- عدم ارتباط المادة بالحياة الواقعية.
- عدم ربط النحو بفروع اللغة المختلفة..
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة [1].

الدراسات التي تناولت تعليم النحو العربي وتعلمه بطريقة غير مباشرة:

البعد الأول: الطالب:

هدفت – دراسة (عبيدات 1983) إلى قياس أثر أسلوبي الاكتشاف والشرح في اكتساب المتعلمين للمفاهيم النحوية وانتقالها والاحتفاظ بها لدى طلبة الثاني الإعدادي. حيث قسم العينة إلى ثلاث مجموعات:

– حيث درست الأولى وهي المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

(1) خلف مطلق الهروط (1977): أسباب تدني تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في النحو في جامعة مؤتة – رسالة غير منشورة – جامعة مؤتة الأردن.

- المجموعة الثانية درست بأسلوب الشرح .
- الثالث بأسلوب الاكتشاف.

ثم أجرى اختباراً تحصيلياً لمعرفة مدى اكتساب المتعلمين للمفاهيم والاحتفاظ بها ومن النتائج التي ظهرت من الدراسة بعد استخدام المنهج التجريبي على المجموعة الضابطة والتجريبية أن كفة أثر أسلوب الاكتشاف هي التي رجحت ثم الشرح ولم تظهر فروق ذات دلالة أحصائية في مجال الاحتفاظ بالمفاهيم [1].

وهدفت دراسة (سلامة 1982) إلى تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية وبيان أثر ذلك في اكتسابهم المفاهيم ومدى احتفاظهم بها (الصف الثاني الإعدادي في الأردن) «اربد»، فقد اخترنا (116) طالبة بطريقة عشوائية ثم قسمت العينة إلى مجموعتين: إحداها ضابطة والأخرى تجريبية، ثم قسمت التجريبية إلى ثلاث فئات حسب مستوى التحصيل العام (تحصيل مرتفع - متوسط - منخفض) وقد زودت المجموعة التجريبية بالأهداف السلوكية بينما تركت المجموعة الضابطة بدون أهداف علماً بأن المجموعتين درستا بطريقة تدريس واحدة وبعد انتهاء فترة التجريب أجرينا اختباراً تحصيلياً، ومن أهم النتائج التي ظهرت أن هناك فروقاً إحصائية تعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وهناك فروقاً إحصائية لصالح فئة التحصيل المرتفع ثم المتوسط.

تهدف دراسة (إبداح 1990) إلى محاولة التعرف على المستوى ألتحصيلي

---

(1) عبد المجيد أحمد عبيدات 1983: أثر أسلوبي الاكتشاف في الشرح في اكتشاف بعض مفاهيم وقواعد اللغة العربية، عند طلاب الثاني الإعدادي في الأردن رسالة غير منشورة اليرموك، الأردن.

(2) رهيفة سلامة 1988: (تزويد طالبات الصف الثاني الإعدادي بالأهداف السلوكية مآثرها في اكتسابهن واحتفاظهن ببعض المفاهيم اللغوية)- رسالة ماجستير غير منشورة - اليرموك الأردن.

للنحو عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ومعرفة أثر كل من الجنس والتخصص، ومستوى الصف في الأداء النحوي فقد صممنا اختباراً تحصيلياً شمل الموضوعات الأساسية في النحو حيث طبق هذا الاختبار على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها(43) طالباً وطالبة توزعوا على متغير الجنس بالتساوي وبعد تصحيح أوراق الاختبار أ ظهرت النتائج أن المستوى العام لدرجات جميع الطلبة في الاختبار منخفض وغير مناسب ومستوى أداء طلبة الثاني الثانوي أعلى من أداء طلبة الأول الثانوي، ومستوى الطالبات أعلى من مستوى أداء الطلبة [1].

وهدفت دراسة الفارسية 1995) إلى قياس مستوى الأداء النحوي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية في سلطنة عمان، ولإجراءات الدراسة قمنا بتطوير استبانة تضمنت قائمة من المفاهيم النحوية وفق مستويات بلوم للأهداف وقد طبقت هذه الإستبانة على عينة من الطلبة بلغت (800) طالب وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي من المنطقة الداخلية في عمان. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة لم يحققوا المستوى التربوي المطلوب في مادة النحو، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مستوى الصف وذلك لصالح ارتفاع مستوى الصف وأن أداء الطالبات أعلى من الطلاب ولا فرق بين أداء القسم العلمي عن الأدبي [2].

وفي مجال الأخطاء الشائعة قام البو سعيدي 1998) بدراسة حاول فيها معرفة الأخطاء النحوية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان. حيث اختار الباحث عينة من الطلبة بلغ عدد أفرادها (317) طالباً وطالبة من مدارس منطقة الباطنة عشوائياً، واعتمد في دراسته على ثلاث أدوات: الأولى

(1) فوزية إبداج (1990): مستوى الأداء النحوي عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك.

(2) فاطمة بنت ناصر الفارسية 1995: مستويات الأداء النحوي لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة سلطان قابوس، عمان.

من نوع الاستبانة والثانية بطاقة تحليل الأخطاء النحوية الشائعة في كراسات التعبير الكتابي لدى الطلبة، وأما الأداة الثالثة فتتمثل في استطلاع آراء المشرفين والمعلمين حول أسباب الأخطاء النحوية في التعبير الكتابي لدى الطلبة. وبعد إجراء التحليلات المناسبة خلص الباحث إلى أن هناك ضعف عام في توظيف القواعد النحوية في مادة التعبير.

وتفوق لصالح القسم العلمي على القسم الأدبي في توظيف المهارات النحوية[1].

البعد الثاني - المعلم:

تهدف دراسة (النجار 1984) إلى تقويم كفاية تدريس قواعد النحو في المرحلة الإعدادية من خلال تقويم كفاية أداء المعلمين في تدريس القواعد فقد قوم الباحث أداء الطلبة باستخدام اختبار تحصيلي موضوعي من نوع الاختيار المتعدد، وقوم أداء المعلمين باستخدام صحيفة ملاحظة أعدها الباحث وتحتوي على نقاط تبين من خلالها معايير الأداء في الحصة الواحدة وقد تألفت عينة المعلمين من (30) معلماً ومعلمة ممن يدرسون اللغة العربية وبعد تحليل الدراسة تبين أن هناك تدنياً ملموساً في أداء المعلمين في تدريس قواعد اللغة العربية سواء كانوا ذكور أم إناثاً[2].

هدفت دراسة (الخوالدة 1988) إلى تحليل السلوك اللفظي للمعلمين والمعلمات في حصص اللغة العربية للمرحلة الإعدادية وذلك بالكشف عن الأخطاء النحوية الشائعة في مجالات الحركات الإعرابية والتراكيب والأبنية الصرفية. وقد اختار الباحث 100 معلم ومعلمة بطريقة عشوائية؛ فاستخدم الباحث

(1).سالم البوسعيدي (1991): الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية لسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس / عمان.

(2) محمد أحمد النجار (1984): تقويم كفاية تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية الأردن / رسالة غير منشورة.

أشرطة تسجيل بحيث سجل لكل معلم حصة صفية واحدة ثم فرغت مادة التسجيل على نماذج خاصة وكان من بين نتائج الدراسة وجود علاقة بين المؤهل وشيوع الأخطاء النحوية بحيث تقل الأخطاء كلما ارتفع مستوى المؤهل ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الصرف والنحو يعزى إلى المؤهل العلمي كما توجد فروق إحصائية تعود لصالح الخبرة الطويلة فكلما كان المعلم ذا خبره كلما قلت أخطاؤه النحوية [1].

قامت (الخطيب 1990بدراسة3) هدفت إلى معرفة طرق التدريس الشائعة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية وعلامتها المؤهل والخبرة. فقد اخترنا72 معلماً ومعلمة بطريقة عشوائية واستخدمت أشرطة تسجيل أداة لدراستها وذلك من أجل تسجيل حصة صفية لكل فرد من أفراد العينة وقد وجد من نتائج الدراسة أن أكثر الطرق الشائعة الاستقرائية تليها القياسية ولا علاقة بين طريقة التدريس والخبرة وكذلك لا علاقة بين المؤهل العلمي وطريقة التدريس [2].

البعد الثالث: كتاب النحو المدرسي:

قام (السيد 1983) بدراسة تهدف إلى حصر الأخطاء النحوية الشائعة في أساليب الناشئة في الوطن العربي في مجالي: التعبير الشفوي والكتابي، والعمل على تحليل القوالب اللغوية الواردة في أساليب الكتاب المعاصرين والأدباء بحثاً عن المباحث النحوية الوظيفة المستعملة منها، من أجل بناء منهج لدراسة القواعد النحوية على أسس موضوعية ووظيفية. فقد قام بتقويم المناهج النحوية في (قطر

(1) كساب الخوالدة (1988): التعرف إلى الأخطاء النحوية الشائعة عند معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الإعدادية من خلال سلوكهم اللفظي وأثر عوامل اللغة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في طبيعة تلك الاخطاء رسالة ماجستير غير منشورة / الجامعة الأردن عمان.

(2) رغد الخطيب (1990): طرائق تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالمؤهل العلمي والخبرة، رسالة ماجستير غير منشورة – الجامعة الأردنية – عمان.

– البحرين – السعودية – سوريا – العراق – الأردن – مصر – السودان – ليبيا –) وذلك عن طريق استفتاء أشتمل (35) سؤالاً بهدف تعرف واقع مناهج النحو ثم عرضها على المعلمين، ثم وجهها على مجموعة من الموجهين في اللغة، ومن نتائج الدراسة تبين أن هناك أخطاء نحوية شائعة ومشتركة بين القطرين السوري والمصري وإن السبب في الأخطاء يعود لاستخدام المعلمين للهجة العامية، وقد أوصى الباحث بضرورة التركيز على المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل في الحياة في أساليب الكتاب المعاصريـن والأدباء والاقتصار على المباحث النحوية التي لها صلة بحياة المتعلم [1].

هدف (مدكور وعقيلان 1987م) إلى تحديد المطالب اللغوية لطلبة الصف الأول الإعدادي طبقاً لحاجاتهم بصرف النظر عن الترتيب المنطقي لموضوعات النحو التي وضعها النحاة. ثم حددا الأخطاء النحوية الشائعة في تعبير الطلاب وما يجب أن يقوم به منهج النحو في علاجها. وقد طلباً من المتعلمين كتابة موضوعات تعبير بلغت (111) موضوعاً وبلغت عينة الدراسة (456) تلميذاً ثم قاما بتصحيح الموضوعات واستخراج الأساليب الصحيحة والخطأ وتوصلا إلى حصر الموضوعات النحوية التي كثر خطأ الطلاب فيها وأوصيا باختبار الموضوعات النحوية بحيث تلاءم مع احتياجات المرحلة العمرية والحياة اليومية [2].

أما دراسة (شاهين1991) فهدفت إلى تحليل وتقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الثالث الثانوي في الأردن.

---

(1) محمود أحمد السيد تطوير مناهج تعليم قواعد النحوية وأساليب التعليم في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1983.

(2) علي أحمد مكور ومحمد موسى عقيلان: المباحث النحوية التي يشيع استعمالها ويشيع الخطأ فيها لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة المتوسطة (الرياض – مركز البحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود.

واعتمد الباحث في تحليله منحيين:

الأول: المنحى التحليلي حيث استخدم لتحليل الكتاب وإخراجه ومعرفة مستوى مقروئيته ومعرفة مدى اشراكياته للطالب، والمنحى الآخر الوصفي ويتمثل في استبانة مكونة من (77) فقرة توزعت على خمسة مجالات (الأهداف والمحتوى والعرض والتقويم وشكل الكتاب وإخراجه).

اختار عدد (100) معلماً ومعلمة و(50) طالباً من إحدى المدارس الثانوية وذلك لاختبار مقروئية الكتاب.

وكانت نتائجه: ملاءمة الكتاب للطلبة من حيث إخراجه، يساعد على تحقيق أهداف التلقين والحفظ للمفاهيم.

- وقليل من محتواه يساعد على التعلم الذاتي بل إنه كان سبباً في إحداث إحاطات للطلبة.و توزيع المادة العلمية وتوزيع المحتوى غير عادل بين الفصلين ولغة الكتاب بعيدة عن التكرار والتعقيد.وهناك ارتباط بين أهداف الكتاب والمحتوى.خلا الكتاب من الأسئلة التقويمية في نهاية كل فصل من فصول الكتاب وأسئلة الكتاب بعيدة عن روح الاكتشاف[1].

أما (جاب الله 1993) فهدف إلى تحديد المفاهيم النحوية اللازمة للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية مع إعادة النظر وتوزيع المفاهيم. حيث طالب عينة الدراسة بكتابة موضوعين من موضوعات التعبير حيث بلغت العينة (995) تلميذاً وتلميذة ثم قام بتحليل عينة من الكتب الدراسية بصفوف موضع الدراسة حيث اختار نسبة 5٪ من عدد صفحات كل كتاب من كتب القراءة معتمداً في كل ذلك على أسلوب

(1) يوسف شاهين (1991): دراسة تحليلة تقويمية لكتاب مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف الثالث الثانوي (سابقاً) « الثاني ثانوي حالياً، في الأردن – رسالة ماجستير غير منشورة / اليرموك.

تحليل المحتوى لإبراز المفاهيم النحوية الشائعة و.تقديم أساس نظري عن طبيعة المفاهيم النحوية وخصائصها وطرق قياسها وتدريسها والعلاقة الوثيقة بين المفهوم والمصطلح والقاعدة.وتحديد المفاهيم الأكثر إدراكا عند الطلبة وهذه المرحلة العمرية [1].

حاول (الصفي 1993) إعداد برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لمرحلة الثالث الإعدادي وذلك في ضوء مطالب المتعلمين واحتياجاتهم وفي ضوء المعرفة السائدة في المجتمع وآراء المتخصصين للتغلب على المشكلات الناتجة عن صعوبة النحو. ولإعداد برنامجه في النحو الوظيفي قام الباحث بتحديد مفهوم النحو الوظيفي، ثم قام بخطوات عديدة منها: إعداد استبانة تحتوي على موضوعات وأساليب نحوية من إعداده، ولتحليل استعمالات التلاميذ اللغوية استعان ب500 تلميذ وتلميذة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بمحافظة الغربية، وطلب منهم كتابة موضوع من اختيارهم، ثم قام بتحليل الكتابات وتشخيصها، وحلل استعمالات الكتاب المعاصرين، ممن يميل التلاميذ إلى قراءة كتبهم وذلك باختيار عينة من قراءة هذه الكتب وتحليلها، وقد تمكن الباحث من إعداد أدوات تقويم البرنامج وتشمل:

- اختباراً تحصيلياً موضوعياً قبلياً وبعدياً.
- مقياس الميول نحو المادة الدراسية.
- موضوعات تعبير لقياس مدى تحسن أداء التلاميذ اللغوي.

وانتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

---

(1) علي سعد جاب الله: (المفاهيم النحوية المناسبة لتنفيذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقويم منهج النحو المقرر في ضوئها)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق 1992.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند كل المستويات بين متوسطي درجات الطــلاب في المجموعتين التجريبيتين والضابطة في الأداء القبلي على الاختبار التحصيلي في النحو، ومقياس الميولتعزي إلى دراسة النحو.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند كل المستويات لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على الأثر الإيجابي للتجربة في تنمية أداء التلاميذ النحو وارتفاع مستوياتهم [1].

هدفت (العجمي) إلى تحديد التراكيب والموضوعات النحوية والصرفية الملائمة لتلميذات الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان كما هدفت إلى تقويم محتوى كتاب القواعد النحوية في ضوء النحو الوظيفي. كما قامت بتحليل كتابات التلميذات وأحاديثهن الشفوية وذلك للحصول على عينة من لغة التلميذات عن طريق تحليل بعض الكتب والقصص والمجلات التي تميل الطالبات إليها وأخذت رأي الخبراء (استبانه مفتوحة) والمختصين في النحو والصرف. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود (36) موضوعاً نحوياً ووظيفياً مشتقاً من الموضوعات النحوية الشائعة لدى الطلبة.و الكتاب يحتوي على بعض القواعد الوظيفية. وأشارت إلى أن الكتاب غفل عن بعض القواعد الوظيفية التي وردت في قائمة النحو الوظيفي. وهناك موضوعات لم ترد قي قائمة النحو الوظيفي، مع وجود مفاهيم أدركها الطلاب معرفة وتطبيقاً، ومفاهيم أدركت على المستوى المعرفي، ومفاهيم أدركت مستوى التطبيق ومفاهيم لم يدركها الطلاب لا معرفة ولا تطبيقاً، وجود بعض

(1) مطاوع السباعي احمد الصفي: (برنامج مقترح في تدريس النحو الوظيفي لتلاميذ المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي)، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة طنطا 1992.

المفاهيم التي أدركها المتعلمون ولم تدرج في المنهج، وبعض المفاهيم التي لم يدركها المتعلمون وأدرجت في المنهج. ووجود نسبه اتفاق بين المنهج المطبق والمقترح [1].

ثـــانيـــاً: الدراسات الأجنبية:

أثارت الدراسات الأجنبية عدة قضايا تتعلق بتعليم النحو وتعلمه وسأتعرض لبعض هذه الدراسات التي تناولت صعوبات النحو والطرائق والاستراتيجيات التي يتبعها المعلمون في تدريس النحو.

هدف (شافز Chavez) إلى المقارنة بين الصعوبات النحوية وصعوبات المعاني عند الطلبة الذين يتكلمون اللغة الإنجليزية لغة أصلية ويتعلمون الألمانية لغة ثانية (أجريت الدراسة في الولاياتِ الأمريكية)

استخدم الباحث: مقارنة بين نص بالإنجليزية ومقابله بالألمانية، وقد تعمد حذف لبعض المفردات بطريقة منتظمة وقد طلب من (20) طالبة تعيين الفراغات بما تناسبها من المفردات، واستعان باستبانة طلب فيها من بقية عينة الدراسة وعددهم (19) طالباً أن يشيروا إلى نوع الاستراتيجية التي استخدموها في ملء الفراغات. وبعد المقارنة بين المجموعة الضابطة والتجريبية توصل الباحث إلى نتائج أهمها:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الأخطاء المتعلقة باستعمال الأدوات.
- وجود فروق ذات دلالة بين المجوعتين في أخطاء تراكيب الجمل [2].

---

(1) معصومة العجمي (1995): تقويم المستوى النحوي المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي، سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة السلطان قابوس عمان.

(2) Chave M. (1994) English Native speakers Reading German: syntactic versus semantic problems and strategic Behavior IRAL V.32N4, p32,N4, 321 = 33 Nov,1994.

وهدفت مانلي: Manly إلى معرفة أثر تدريس القواعد لطلبة الجامعة الذين يدرسون اللغة الفرنسية ضمن المستوى المتقدم على كتابة التعبير بشكل أفضل. واستخدم الباحث أداتين: الأولى الطريقة النوعية استبانة قبلية وبعدية والأخريالطريقة الكمية وهي ماتم الحصول عليه من معلومات من خلال تحليل الأخطاء النحوية في موضوعات التعبيرومن أهم نتائجه:

1 – لدراسة القواعد أهمية في كتابة التعبير.

2 – حماسة الطلبة لدراسة القواعد التي تساعدهم في فهم النحو.

3 – رأي الطلبة سلبي نحو دراسة القواعد وأثرها في التعبير الشخصي.

4 – ازدادت قدرة الطلبة على وصف احتياجاتهم القوا عدية والأنماط التعليمية بعد تطبيق البرنامج.

ظهور تحسن على قدرة الطلبة على استعمال القواعد النحوية ((Grammar نتيجة تدريس القواعد خلال الفصل الدراسي بمقارنة الأخطاء قبل وبعد البرنامج[1].

وقد سعى (جرين Green 1992) إلى المقارنة يين تعلم القواعد بشكل صريح مقابل تعلمها بشكل غير صريح وأثره على تعلم اللغة الإنجليزية، وهدف إلى الحصول على لغة سليمة متعلقة بمعرفة القواعد الصحيحة.أعد اختباراً يتضمن اثنتي عشرة فقرة وقد كلفت عينة الدراسة بتصحيح الخطأ الوارد في كل فقرة وذكر القاعدة التي اعتمد عليها في التصحيح .وكانت عينته (50) طالباً إنجليزياً (300) طالباً ألمانياً ممن يتعلمون الإنجليزية من خلال تدريس رسمي وكانت نتائجه كالتالي:

قدرة المتعلمين على تعلم القواعد التي درست لهم بيد أن بعضهم قد صحح

---

(1) J.M (1997) Grammar Instruistics FOR WRITIG SKILLS: Do students perceive Grammar as useful ? Foreign Language Anna. V 30 n 1.P 73-83.SPR 1997.

الأخطاء الواردة دون ذكر القواعد، وخبرة المتعلم بالقواعد تؤدي إلى تعلم أفضل، وتعلم القواعد الصحيحة يؤدي القدرة على التعبير السليم. وأصحاب اللغة الأصلية يستطيعون تصحيح أخطائهم دون الرجوع إلى القواعد.ولكنهم أسوأ من المتعلمين الأجانب في مستوى القواعد النحوية العامة [1].

تحليل ومناقشة الدراسات السابقة:-

أ - التحليل:-

إن الإطلاع على الدراسات والأدبيات المتعلقة بالبحث الحالي قدم للباحثة خلفية نظرية واسعة عن ظاهرة الضعف اللغوي أسبابه وعلاجه.

ومن خلال تحليل تلك الدراسات وجدنا أنها تركز بصورة عامة على مجالات عديدة تدور في فلكها الظاهرة وهي: المعلم والمتعلم وعناصر المنهج والأسرة والمجتمع، ولما قمنا بتفحص هذه الدراسات بغية التعرف على موقع الدراسة الحالية منها، توجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر المكونة للدراسات السابقة والدراسة الحالية ابتداء من الأهداف ووصولاً إلى النتائج، ونجد فيما يلي تحليلاً لذلك:

أولاً: الأهداف:

1 - لم يتطرق إلى مشكلاتِ وصعوباتِ تدريس اللغة العربية بصورة عامة والنحو بصورة خاصة، سوى دراستين، هما: (الطعمة 1972) و(الربيعي 198).

2 - كما تناولت دراسات أخرى الوقوف على الأخطاء النحوية الشائعة في

(1) Green P. S..H.(1992).Implicit Grammar: An Explicit Grammar:An Empirical study Applid Linguistics. V.13 N2. PL6884 – Hun. 1992

مراحل التعليم العام (حمدان 197)
(شعيشع 1981) (السيد 1983) في حين أن دراسات أخرى تناولت ذات الهدف إلا أنها تعرضت للأخطاء النحوية بصورة عامة مثل: (مرز 1984) و(مدكور وعقيلان 1987) و(هلال 1987) و(القديم 1988) و(البو سعيدي 1998).

3 - ركزت بعض الدراسات في أهدافها على العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة في مادة النحو مثل (الجعفري 1980) (ملاك 1989) (أبداح 1990) (الهروط 1997).

4 - وهناك دراسات تناولت أثر التدريس الصفي على مستوى تحصيل الطلبة في النحو مثل (دراسة عبيدات 1983) (سلامة 1988) (الخطيب 1988) (الفارسية 1995).

5 - ودراسات أخرى تناولت تحليل المحتوى والمفاهيم النحوية وإعداد البرامج المقترحة في تدريس النحو (شاهين 1991) (جاب الله والصيفي 1993) (العجمي 1995).

* أما الدراسة الحالية فقد تناولت في أهدافها التعرف على الأسباب الكامنة وراء ضعف الطلبة في تطبيق المفاهيم النحوية والصرفية في مدراس الإمارات في التعليم الأساسي الحلقة الثانية واخترنا الصف التاسع الأساسي حيث تنفرد هذه الدراسة عن كافة الدراسات السابقة في أهدافها عدا دراسة واحدة تقترب في أهدافها من الدراسة الحالية وهي دراسة (الهروط 1997) ولذلك فإن الدراسة الحالية ستسد نقصاً واضحاً في مجتمع الإمارات لما للمرحلة الأساسية والصف التاسع بالذات من أهمية؛ لأنه يعد المرحلة النهائية للمرحلة الأساسية

والمحصلة الختامية لمخرجات تسع سنوات في دراسة اللغة العربية بصفة عامة وست سنوات في دراسة قواعد النحو بصفة خاصة كما أنه يشكل اللبنة التي يقوم عليها التعليم في المرحلة الثانوية.

ثانياً:الأدوات:

نوع الباحثون في الأدوات التي استعانوا بها للوصول إلى أهدافهم فمنهم من استخدم..

1) **الاستبانة** مثل (الطعمة 1972) (الجعفري 1980) (الربيعي 1989) (الفارسية والعجمي 1995)
(الهروط 1997) (البوسعيدي 1998)
2) أما التي استعانت باختبار تحصيلي فهي دراسة (حمدان1979) (الجعفري 1980) (عبيدات 1983) (النجار 1984) (هلال 1987) (سلامه 1983) (ملاك 1989) (أبداح 1990)
3) وأخرى قامت بتحليل كتابات الطالبات في التعبير مثل (شعيشع 1981) (الدسوقي 1983) (مرز 1984) (القديم 1988) (البوسعيدي 1998)
4) ومنهم من حلل المقررات الدراسية مثل (مرز 1984) (السيد 1983)
5) واثنان استخدما المنهج التجريبي مثل (عبيدات 1983) (سلامه 1988)
6) ودراستان استعانتا بتسجيل الحصص الدراسية عن طريق أشرطة التسجيل مثلاً (الخوالدة 1988) (الخطيب 1990)
7) أما المقابلة الشخصية فقد استخدمها كل من: (الجعفري 1980) و(مرز 1984).

وللعلم هناك بعض الدراسات استعانت بأكثر من أداة والدراسة الحالية اعتمدت

على استبانة ذات أبعاد او مجالات ثلاثة حول أسباب ضعف الطلبة في تطبيق القواعد النحوية والصرفية المدروسة من خلال المنهج المقرر لمرحلة التعليم الأساسي الصف التاسع، وهي: المجال المدرسي ومجال الاسرة والمجتمع، ومجال وسائل الاعلام والمجال النفسي للمتعلم (انظر ملحق).

ثالثاً: عينة الدراسة:

اختلفت عينة الدراسة حسب أهداف البحث وطبيعته فقد تراوحت كحد أعلى (1050) كما في دراسة (القديم 1988) (560) الربيعي 1989) (448) في دراسة (هلال 1987)، أما أقل عينة فقد كانت (115) في دراسة حمدان 1979) أما الدراسة الحالية فبلغت عينتها (429) طالباً وطالبة من طلاب التاسع الأساسي في مدارس منطقتي: أم القيوين ورأس الخيمة، أما عينة المعلمين فكانت (36) معلماً ومعلمة من الذين يدرسون هذا الصف بالتحديد فالمجموع الكلي للعينة (465) فرداً.

رابعاً: الأساليب الإحصائية:

استخدم الدارسون في الدراسات السابقة وسائل إحصائية متنوعة تخدم أغراض بحوثهم مثل: معاملات الارتباط ومعادلة (t.test) مثل دراسة (الجعفري 1980) (النجار 1981) (عبيدات 1983) ومنهم من استخدم أسلوب النسب المئوية ومربع كاي مثل دراسة (الدسوقي 1983) (ابداح 1990).

أما الدراسة الحالية فقد استخدمت أسلوب الفرق بين الرتب لإيجاد معامل الارتباط والثبات للاداة المستخدمة ومعادلة الفروق بين النسبة المئوية (Z)، ومربع كاي (X2) ومعادلة الاختبار التائيT.test

مناقشة الدراسات السابقة:-

اتفقت جميع الدراسات السابقة أن هناك ضعفاً عاماً وملموساً لدى الطلبة في مادة النحو نتيجة بعض العوامل المتداخلة، والتي تنعكس على عملية تعليم النحو وتعلمه بعناصرها المختلفة: الطالب، والمعلم، والكتاب المدرسي، والمادة النحوية. أما ما يخص الطالب فقد أشارت أغلب الدراسات إلى تدن في مستوى أداء الطلبة في مادة النحو. كما أن اكتسابهم للمفاهيم النحوية لم يصل إلى المستوى المطلوب تربوياً، وقد تمثل هذا الضعف في عدم قدرة الطلبة على توظيف تلك المفاهيم والقواعد النحوية في سلوكياتهم التعبيرية. إضافة إلى انخفاض مستوى تحصيلهم في النحو. لهذا حاولت بعض هذه الدراسات (الجعفري1980)، (مرز1984)، (ملاك1989)، (أباح1990)، (الهروط1997)، (النجار 1984)، (الخوالدة 1988)، (هلال1987) أن تكشف عن العوامل التي تقف وراء هذه الظاهرة حتى تستطيع أن تضع الاستراتيجيات المناسبة لمعالجتها. وأشارت بعض الدراسات في هذا الفصل إلى ضعف ملموس في مستوى أداء المعلمين في التدريس.حيث تمثل هذا في ضعف امتلاكهم للمهارات التدريسية المناسبة، وفي كثرة الأخطاء الشائعة لديهم، وكذلك في شيوع اللهجة العامية على ألسنتهم.

وفيما يتعلق بالمناهج والكتب النحوية المدرسية، فقد دلت بعض نتائج الدراسات (شاهين 91)، (جاب لله والصيفي 93)، (العجمي 95) التي أجريت حول كتب النحو في المرحلة الثانوية على أن تلك الكتب مناسبة من حيث

شكلها، وإخراجها، وضبطها، وفصاحتها ووضوحها وسهولتها ودقتها العلمية، بيد أنها محبطة لكثير من الطلبة من حيث كثرة موضوعاتها، وسوء توزيعها، وبعدها عن واقع الحياة اليومية للطلبة، كما أنها تحتوي على كثير من الآراء النحوية المتشعبة التي من شأنها تشتيت أفكار الطلبة.

هذا وقد اتفقت دراسات عديدة على صعوبة مادة النحو بشكل عام، من ذلك: (الهروط 97)، (البوسعيدي 98). ويبدو أن اللغات الأجنبية تعاني من مشكلات في تعليم النحو وتعلمه، بيد أن هذه المشكلات قد تتفاوت من لغة إلى أخرى، ومن هنا أكدت نتائج بعض الدراسات الأجنبية التي استعرضناها في هذا الفصل: أن الطلبة اللذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أصلية يعانون من مشكلات نحوية بقدر ما يعانون من مشكلات تتعلق بالمعاني. بينما نجد العكس عند أولئك الذين يدرسون اللغة الألمانية.وأشارت بعض الدراسات (Green)، (Manly) إلى أن دراسة القواعد النحوية تزيد من كفاءة الطلبة في توظيف تلك القواعد في استعمالاتهم اللغوية كما أنها تنمي قدراتهم الإدراكية بشكل عام. ثم إن تعلم القواعد النحوية تجعل الطلبة أكثر قدرة على تحديد احتياجاتهم النحوية بشك واضح ودقيق، وتجعلهم يتلافون أخطاءهم النحوية مما يؤدي بهم إلى استعمال اللغة بشكل سليم.

تمثلت الاستفادة من تلك الدراسات في التالي:

1 – معرفة الأخطاء النحوية التي يشيع استعمالها لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

2 – معرفة مصادرها والعوامل المؤدية إليها وكيفية علاجها.

3 – الوسائل والأدوات التي يمكن عن طريقها حصر الأخطاء النحوية ومعرفة أسباب تدني مستوى الطلبة في استخدام المهارات اللغوية، وهي على النحو التالي:

– موضوعات تعبير كتابية.

–اختبارات (تشخيصية أو تحليلية).

– استبيان.

- بطاقة ملاحظة.
- تحليل محتوى كتب النحو.
_ مقابلات شخصية

4 - الأساليب الإحصائية التي اتبعت في تحليل نتائج البحوث، والتوصل إلى الأهداف المحددة.

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها

سنقوم في هذا الفصل بعرض النتائج حسب ورودها أو تسلسلها في أهداف البحث، أي أننا سوف نعرض أسباب ضعف الطلبة في النحو الصرف بصورة عامة، من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والمعلمات، ثم نقوم بعرض الأسباب من وجهة نظر الطلبة (طلاب وطالبات) بصورة عامة، يلي ذلك عرض لنتائج البحث التي تحدد الأسباب في ضعف الطلبة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ثم من وجهة نظر:-

(1) الطلاب أنفسهم.

(2) الطالبات أنفسهن.

(3) المعلمين أنفسهم.

(4) المعلمات أنفسهن.

كما نقوم بعد ذلك بعرض نتائج الوسائل الإحصائية المستخدمة في معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تحديد الأسباب بين:

- الطلاب والطالبات.
- المعلمين والمعلمات.
- الطلبة، معلميهم.

وفيما يلي عرض مركز للنتائج التي توصل إليها البحث، يليها مناقشة تفصيلية في ضوء الاولويات والمعايير المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم، والدراسات المتعلقة بالموضوع.

عرض النتائج ومناقشتها:

حاولت هذه الدراسة معرفة الأسباب التي تحول دون تطبيق الطلبة للمهارات النحوية المقررة خلال المنهج الدراسي للغة العربية في الإمارات بشكل سليم والتي تظهر خلال أحاديثهم وكتاباتهم وإجاباتهم،وقد استعنا في ذلك باستبانة موجهه لمجتمع الدراسة(طلبة وطالبات ومعلمين ومعلمات) الصف التاسع الأساسي بمنطقتي أم القيوين وراس الخيمه0وتم تحليل الأسباب كالتالي:

1. أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية بصورة عامة:

من خلال تحليل البيانات التي حصلنا عليها، تبيّن أن الأسباب كانت عديدة، بلغت (35) سبباً، وذلك باستخدام (درجات الحدّة) لإجابات أفراد العينة بصورة عامة (أي لجميع أفراد العينة، من طلاب وطالبات ومعلمين ومعلمات)، وبما أن الإجابة على الفقرة (السبب) إذا بلغت 2.51 فأكثر، تعتبر سبباً من أسباب ضعفالطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية في الصف التاسع الأساسي، كل ورد في الفصل الثالث في الجزء الثاني، أثناء وصف الوسائل الإحصائية المستخدمة، فإن هذه الأسباب جميعاً، تدرجت من أعلى درجة حدّة وهي (3.27) للفقرة التي تحمل الرقم 19 في الإستبانة وهي « اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان»، إلى أقل درجة وهي (2.52) للفقرة التي تحمل الرقم (12) في الاستبانة وهي «لا يُربط تدريس النحو بين اللفظ وما يؤديه من معنى في الجملة».

أما إذا دققنا في هذه النتيجة، من حيث المجالات التي تنتمي إليها هذه الأسباب، فإننا نجد أن المجالات الآتية حصلت على نسبة ٪100 من الأسباب التي تعد أسباباً مباشرة، وهي مجالات الأسرة والمجتمع ومجال وسائل الإعلام والمجال النفسي للمتعلم، وفي حين أن المجال المدرسي، جاء بالمرتبة الثانية حيث بلغ ٪70.4 موزعاً على ثلاث مجالات فرعية هي، المعلم (٪50)، الطالب (٪87.5)، الكتاب المدرسي (٪85.7) وقد تفسر هذه النتيجة على أن للأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام والأحوال النفسية للمتعلم تأثيراً واضحاً على فهم وتطبيق المهارات النحوية والصرفية للمتعلم من وجهة نظر أفراد العينة طاقة ووتتفق هذه النتيجة مع...

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (1) يبين الترتيب التنازلي لدرجات الحدة لأسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر أفراد كافة ، (ن = 465).

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	19	اضطـرار الطلبـة إلى حفـظ القواعـد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.27	
2	30	اللغة العامية هي لغة الحديـث في المعـاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.26	
3	33	التأثير السلبـي للمـربيـات الأجنبيـات على الطلبـة.	الأسرة والمجتمع	3.24	
4	32	تأثير الأم الأجنبيـة يشكـــل عاملاً قوياً في الضعـف.	الأسرة والمجتمع	3.15	
5	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	3.15	
6	43	نسيان الطالـب للقواعـد النحـوية السابقـة.	النفسي للمتعلم	3.14	
7	14	قلة استخـدام اللغـة العربية الفصحى داخل المـدرسة وخارجها.	الطالب	3.10	
8	35	تأثير الإعلام العـربي الذي يستخـدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.09	
9	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	3.08	
10	23	كثـرة الأوجـه الإعرابيـة والتعاريـف والشـــواهد و المصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	3.06	
11	41	الخوف مـن السخـرية والانتقـاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	3.05	

12	13	ضعف الأساس النحـوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	3.02	
13	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى	وسائل الإعلام	3.02	
14	1	تدريـس النحـو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المعلم	3.00	
15	16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي	الطالب	2.97	
16	42	طبيعة المرحلة العمـرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.	النفسي للمتعلم	3.94	
17	34	قلة اهتمـام النـوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.	الأسرة والمجتمع	2.93	
18	37	كثـرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.	وسائل الإعلام	2.93	
19	39	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديـث.	وسائل الإعلام	2.92	
20	18	قلة القـراءة والمطالعـة مـن قبل الطلبـة.	الطالب	2.90	
21	25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.	الكتاب المدرسي	2.88	
22	22	صعوبة بعض الموضوعـات النحوية والصـرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.	الكتاب المدرسي	2.87	
23	28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغـة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	2.85	
24	36	قلة المجلات والصحـف التي تستهـدف ثقافة الأطفـال والمراهقين.	وسائل الإعلام	2.82	
25	15	نـدرة المراجعـة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية و الصرفية	الطالب	2.75	

26	26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو	الكتاب المدرسي	2.74	
27	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.73	
28	11	تعليم النحو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى.	المعلم	2.72	
29	31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد.	الأسرة والمجتمع	2.70	
30	3	الاهتمام بفروع مادة اللغة العربية (القراءة والنصوص) على حساب النحو.	المعلم	2.70	
31	29	تشجع الأسرة والمجتمع الأبناء على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	6.69	
32	21	لا يسمح الكتاب المدرسي باكتساب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي	2.62	
33	4	غالباً ما يقتصر المعلمون على الطلبة النابهين في استخلاص القاعدة النحوية.	المعلم	2.60	
34	10	إهمال معلمو اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.	المعلم	2.58	
35	12	لا يربط تدريس النحو بين اللفظ وما يؤديه من معنى في الجملة.	المعلم	2.52	
36	6	لا يشجع المعلمون طلبتهم على حفظ نصوص من تراثنا الأدبي بحيث يقيس عليها الطالب في حديثه وكتابته.	المعلم	2.58	

2. أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر (الطلاب والطالبات) بصورة عامة:

من خلال تفحص النتائج التي حصلنا عليها، نجد أن الأسباب التي حددها الطلبة كان عددها (35) سبباً، موزعة على جميع المجالات وبنسب مختلفة، وعندما نضع وصفاً شاملاً للأسباب، نجد أن أعلى درجة حدّة كانت (3.22) للفقرة التي تحمل التسلسل (19) في الاستبانة وهي: «اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية والصرفية من أجل الامتحان»

في حين كانت أدنى فقرة ذات درجة الحدة المقبولة (2.25) وهي الفقرة، التي تحمل الرقم 12 في الاستبانه، وهي «لا يُربط تدريس النحو بين اللفظ وما يؤديه من معنى في الجملة»، وهكذا تدرجت الأسباب بين هاتين الدرجتين.

أما إذا دققنا في المجالات التي تنتمي إليها الأسباب، فنجد أن مجالات «الأسرة والمجتمع، ووسائل الأعلام، والمجال النفسي للمتعلم» كانت هي الأعلى بين الإجابات، حيث جاءت نسبة كل منها ٪100 من مجموع الفقرات (الأسباب) التي تنتمي لهذه المجالات، في حين أن المجال المدرسي الذي يضم المجالات الفرعية (المعلم، الطالب، الكتاب المقرر) كانت نسبته ٪63 فقط. وبالتفصيل كانت نسبة مجال المعلم ٪41.7 والطالب ٪75 والكتاب 85.7، وهذا يعنى أن مجالات الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام والمجال النفسي للمتعلم كان تأثيرها السلبي على المتعلم أقوى من تأثير المجال المدرسي بصورة عامة، وعلى مستوى المجالات الفرعية فيه أيضاً.

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (2) يبين الترتيب التنازلي لدرجات الحدة لأسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر الطلاب والطالبات (ن = 429)

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	19	اضطـرار الطلبـة إلى حفـظ القواعـد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.22	
2	30	اللغة العامية هي لغة الحديـث في المعـاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.21	
3	33	التأثير السلبـي للمـربيـات الأجنبيـات على الطلبـة.	الأسرة والمجتمع	3.19	
4	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	3.10	
5	32	تأثير الأم الأجنبيـة يشكـــل عاملاً قوياً في الضعـف.	الأسرة والمجتمع	3.10	
6	43	نسيان الطالـب للقواعـد النحـوية السابقـة.	النفسي للمتعلم	3.10	
7	14	قلة استخـدام اللغـة العربية الفصحى داخل المـدرسة وخارجها.	الطالب	3.05	
8	35	تأثير الإعلام العـربي الذي يستخـدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.04	
9	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	3.03	
10	23	كثـرة الأوجـه الإعرابيـة والتعاريـف والشـــواهد و المصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	3.02	
11	41	الخوف مـن السخـرية والانتقـاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	3.00	

12	13	ضعف الأساس النحـوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	2.98	
13	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى	وسائل الإعلام	2.98	
14	1	تدريـس النحـو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المعلم	2.95	
15	16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي	الطالب	2.93	
16	42	طبيعة المرحلة العمـرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.	النفسي للمتعلم	2.89	
17	34	قلة اهتمـام النـوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.	الأسرة والمجتمع	2.89	
18	37	كثـرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.	وسائل الإعلام	2.89	
19	39	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديـث.	وسائل الإعلام	2.88	
20	18	قلة القـراءة والمطالعـة مـن قبل الطلبـة.	الطالب	2.86	
21	25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.	الكتاب المدرسي	2.84	
22	22	صعوبة بعض الموضوعـات النحوية والصـرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.	الكتاب المدرسي	2.84	
23	28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغـة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	2.82	
24	36	قلة المجلات والصحـف التي تستهـدف ثقافة الأطفـال والمراهقين.	وسائل الإعلام	2.80	
25	15	نـدرة المراجعـة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	2.74	

26	26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو.	الكتاب المدرسي	2.73	
27	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.72	
28	11	تعليم النحو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى.	المعلم	2.70	
29	3	الاهتمام بفروع مادة اللغة العربية (القراءة والنصوص) على حساب النحو.	المعلم	2.69	
30	31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد.	الأسرة والمجتمع	2.69	
31	29	تشجع الأسرة والمجتمع الأبناء على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	6.69	
32	21	لا يسمح الكتاب المدرسي باكتساب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي	2.62	
33	4	غالباً ما يقتصر المعلمون على الطلبة النابهين في استخلاص القاعدة النحوية.	المعلم	2.60	
34	10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.	المعلم	2.58	
35	12	لا يربط تدريس النحو بين اللفظ وما يؤديه من معنى في الجملة.	المعلم	2.52	

3.أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر المعلين والمعلمات بصورة عامة:

من خلال تحليل البيانات التي حصلنا عليها، تبين أن الأسباب كانت بلغت (35) سبباً توزعت بين أعلى درجة حده (3.81) للسبب الذي ينتمي إلى مجال (الأسرة والمجتمع) وهو: -

(اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية) في حين أن أقل درجة حـدة للأسبـاب كانـت (2.52) للسبب الذي ينتمي إلى المجال الدراسي (المعلم) وهو: «تعليم النحو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تخطط ثم تنسى»، وهكذا تتوزع الأسباب بين أعلى درجة وأدناها مرتبة تنازلياً كما يشير إليه الجدول الآتي:

أما إذا تفحصنا المجالات التي تنتمي إليها الأسباب فإننا نجد ما يلي:

إن مجالات (الأسرة والمجتمع)، (ووسائل الإعلام)، (المجال النفسي للمتعلم) حصلت على نسبة ٪100، في حين لم يحصل المجال الدراسي إلا على (٪70.4). وإذا دققنا النظر في المجال الأخير نجد أن أبعاده الأساسية تختلف في نتائجها: حيث إن المجال الفرعي (الطالب) كانت نسبة الإجابات (٪100) ويليه المجال الفرعي (الكتاب) بنسبة (٪85.7) ويأتي (المعلم) بنسبة (٪41.7) وتبدو هذه النتيجة منطقية تماماً؛ لأنها صادرة من أعضاء هيئة التعليم (معلمين ومعلمات) حيث يدفعون بأسباب الضعف عنهم، وهذا أمر متوقع، والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (3) يبين الترتيب التنازلي لدرجات الحدة لأسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية للمعلمين والمعلمات (ن = 36)

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	30	اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.81	
2	31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد.	الأسرة والمجتمع	3.77	
3	32	تأثير الأم الأجنبية يشكل عاملاً قوياً في الضعف.	الأسرة والمجتمع	3.72	
4	13	ضعف الأساس النحوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	3.69	
5	14	قلة استخدام اللغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها.	الطالب	3.69	
6	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	3.66	
7	18	قلة القراءة والمطالعة من قبل الطلبة.	الطالب	3.63	
8	28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	3.63	
9	43	نسيان الطالب للقواعد النحوية السابقة.	النفسي للمتعلم	3.61	
10	34	قلة اهتمام النوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.	الأسرة والمجتمع	3.55	
11	19	اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.52	
12	39	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديث.	وسائل الإعلام	3.50	

13	41	الخوف من السخرية والانتقاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	3.47	
14	42	طبيعة المرحلة العمرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.	النفسي للمتعلم	3.47	
15	33	التأثير السلبي للمربيات الأجنبيات على الطلبة.	الأسرة والمجتمع	3.44	
16	35	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.44	
17	15	ندرة المراجعة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	3.38	
18	29	تشجع الأسرة والمجتمع الأبناء على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	3.36	
19	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى.	وسائل الإعلام	3.36	
20	16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي.	الطالب	3.33	
21	36	قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال والمراهقين.	وسائل الإعلام	3.33	
22	25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.	الكتاب المدرسي	3.22	
23	17	اعتماد الطالب على الآخرين في كتابة موضوعات التعبير.	الطالب	3.13	
24	37	كثرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.	وسائل الإعلام	3.05	
25	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.72	
26	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	2.83	

27	26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو	الكتاب المدرسي	2.83	
28	10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.	المعلم	2.80	
29	23	كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف والشواهد و المصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	2.72	
30	21	لا يسمح الكتاب المدرسي باكتساب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي	2.69	
31	22	صعوبة بعض الموضوعات النحوية والصرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.	الكتاب المدرسي	2.66	
32	1	تدريس النحو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة)	المعلم	2.58	
33	2	قلة استخدام المعلمين للأساليب الحديثة في تدريس النحو والصرف.	المعلم	2.58	
34	6	لا يشجع المعلمون طلبتهم على حفظ نصوص من تراثنا الأدبي بحيث يقيس عليها الطالب في حديثه وكتابته.	المعلم	2.58	
35	11	تعليم النحو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى.	المعلم	2.52	

4. أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر الطلاب:

أشارت نتائج إجابات الطلاب على الاستبانة المعدة لمعرفة الأسباب التي تؤدي إلي ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية الصرفية إلى عدد من النتائج، وهي أن جميع الأسباب المعروضة عليهم اعتبروها أسباباً حقيقية من وجهة نظرهم، عدا السبب الأخير والذي يحمل الرقم (6) وهو «لا يشجع المعلمون الطلبة على حفظ نصوص من التراث الأدبي بحيث يعيش عليها الطالب في حديثه وكتابته».

أما أعلى درجة حدة في إجابات الطلبة فكانت (3.25) للفقرة التي تحمل التسلسل (33) في الاستبانة، وهي «التأثير السلبي للمربيات الأجنبيات على الطلبة» والذي ينتمي إلى مجال «الأسرة والمجتمع»، أما أقل درجة حدة (2.51) فكانت للفقرة (7) وهي «ضعف قدرة المعلم على إثارة دافعية الطلبة نحو تعلم النحو» والتي تنتمي إلى المجال المدرسي (المعلم)، وهكذا تتدرج إجابات الطلاب بين أعلى درجة حدة وأدناها في كافة المجالات، التي تفاوتت أيضاً فيما بينها، فحين وصلت نسبة إجابات الطلبة على مجالات (الأسرة والمجتمع) و(ووسائل الإعلام) و(المجال النفسي للمتعلم) ٪100 من فقرات الاستبانة، فقد بلغت نسبة المجال المدرسي ٪70.4 فقط، موزعة على المجالات الفرعية، كما يلي: (المعلم ٪41.7)، (الكتاب ٪85.7) و(الطالب ٪100).

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (4) يبين الترتيب التنازلي لأسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر الطلاب ن = 196

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	33	التأثير السلبي للمربيات الأجنبيات على الطلبة.	الأسرة والمجتمع	3.25	
2	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	3.18	
3	30	اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.17	
4	19	اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.15	
5	43	نسيان الطالب للقواعد النحوية السابقة.	النفسي للمتعلم	3.12	
6	32	تأثير الأم الأجنبية يشكل عاملاً قوياً في الضعف.	الأسرة والمجتمع	3.12	
7	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	3.07	
8	14	قلة استخدام اللغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها.	الطالب	3.06	
9	35	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.06	
10	41	الخوف من السخرية والانتقاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	3.04	
11	18	قلة القراءة والمطالعة من قبل الطلبة.	الطالب	3.03	

12	39	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديث.	وسائل الإعلام	3.02	
13	13	ضعف الأساس النحوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	3.01	
14	23	كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف والشواهد و المصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	2.99	
15	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى	وسائل الإعلام	2.98	
16	1	تدريس النحو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المعلم	2.97	
17	37	كثرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.	وسائل الإعلام	2.94	
18	16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي.	الطالب	2.93	
19	26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو.	الكتاب المدرسي	2.92	
20	31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد.	الأسرة والمجتمع	2.91	
21	34	قلة اهتمام النوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.	الأسرة والمجتمع	2.91	
22	42	طبيعة المرحلة العمرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.	النفسي للمتعلم	2.91	
23	28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	2.90	
24	25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.	الكتاب المدرسي	2.90	
25	11	تعليم النحو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى.	المعلم	2.89	

26	22	صعوبة بعض الموضوعات النحوية والصرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.	الكتاب المدرسي	2.87	
27	36	قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال والمراهقين.	وسائل الإعلام	2.83	
28	4	غالباً ما يقتصر المعلمون على الطلبة النابهين في استخلاص القاعدة النحوية.	المعلم	2.82	
29	15	ندرة المراجعة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية	الطالب	2.80	
30	29	تشجع الأسرة والمجتمع الأبناء على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	2.77	
31	3	الاهتمام بفروع مادة اللغة العربية (القراءة والنصوص) على حساب النحو.	المعلم	2.72	
32	21	لا يسمح الكتاب المدرسي باكتساب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي	2.72	
33	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.70	
34	10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.	المعلم	2.68	
35	17	اعتماد الطالب على الآخرين في كتابة موضوعات التعبير.	الطالب	2.66	
36	6	لا يشجع المعلمون طلبتهم على حفظ نصوص من تراثنا الأدبي بحيث يقيس عليها الطالب في حديثه وكتابته.	المعلم	2.58	

5. أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية، من وجهة نظر الطالبات:

في النتائج التي أمدتنا بها إجابات الطالبات على أسئلة الاستبانة، نجد أن (29) فقرة من مجموع فقرات الاستبانة البالغ (43) فقرة، قد اعتبرت، في وجهة نظر الطالبات، أسباباً حقيقية وأساسية، حيث بلغت درجات الحدة لأعلى فقرة (3.30) والتي تحمل الرقم (19) في الاستبانة، وتنتمي إلى المجال المدرسي (الطالب) وهي «اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان»، أما أقل درجة حدة مقبولة، فكانت للفقرة رقم (26) في الإستبانة، والتي تنتمي إلى المجال المدرسي أيضاً، (الكتاب المدرسي)، وهي «أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النمو»، وهكذا نجد أن الأسباب تتدرج بين أعلى فقرة وأدناها في الإستبانة، أما إذا تفحصنا المجالات التي تنتمي إليها الأسباب، ونسبتها إلى فقرات كل مجال، نجد ما يلي:

- أن مجالي وسائل الأعلام والمجال النفسي للمتعلم حقق نسبة 100٪ من إجابات الطالبات، يليها مجال (الأسرة والمجتمع) بنسبة 7.85٪.
- أن المجال الفرعي للحقل الدراسي وهو (المعلم) فكان أقل النسب في إجابات الطالبات وهي 7.16٪، وقد تفسر هذه النتيجة بأن التأثير السلبي للمعلم على تطبيق المهارات النحوية والصرفية قليل.

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (5) يبين الترتيب التنازلي لأسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر الطالبات

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	19	اضطـرار الطلبـة إلى حفـظ القواعـد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.30	
2	30	اللغة العامية هي لغة الحديـث في المعـاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.27	
3	33	التأثير السلبـي للمـربيـات الأجنبيـات على الطلبـة.	الأسرة والمجتمع	3.12	
4	32	تأثير الأم الأجنبيـة يشكـــل عاملاً قوياً في الضعـف.	الأسرة والمجتمع	3.07	
5	43	نسيان الطالـب للقواعـد النحـوية السابقـة.	النفسي للمتعلم	3.06	
6	23	كثـرة الأوجـه الإعرابيـة والتعاريـف والشـــواهد و المصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	3.06	
7	14	قلة استخـدام اللغـة العربية الفصحى داخل المـدرسة وخارجها.	الطالب	3.03	
8	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	3.01	
9	35	تأثير الإعلام العـربي الذي يستخـدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.01	
10	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	2.99	
11	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى	وسائل الإعلام	2.97	
12	41	الخوف مـن السخـرية والانتقـاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	2.95	

13	13	ضعف الأساس النحـوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	2.93	
14	1	تدريـس النحـو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المعلم	2.92	
15	16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي.	الطالب	2.92	
16	42	طبيعة المرحلة العمـرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.	النفسي للمتعلم	2.88	
17	34	قلة اهتمـام النـوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.	الأسرة والمجتمع	2.86	
18	37	كثـرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.	وسائل الإعلام	2.82	
19	22	صعوبة بعض الموضوعـات النحوية والصـرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.	الكتاب المدرسي	2.80	
20	25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.	الكتاب المدرسي	2.77	
21	36	قلة المجلات والصحـف التي تستهـدف ثقافة الأطفـال والمراهقين.	وسائل الإعلام	2.77	
22	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتـاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.75	
23	28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغـة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	2.73	
24	39	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديـث.	وسائل الإعلام	2.71	
25	15	نـدرة المراجعـة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية	الطالب	2.66	
26	18	قلة القـراءة والمطالعـة مـن قبل الطلبـة.	الطالب	2.66	
27	3	الاهتمام بفروع مادة اللغة العربية (القراءة والنصوص) على حساب النحو.	المعلم	2.65	
28	29	تشجع الأسرة والمجتمع أبناءها على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	2.59	

6. أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر المعلمات:

عند رصد وتحليل نتائج إجابات المعلمات، حول أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من قبل الطلبة (عينة البحث) نجد ما يلي:

أن أعلى درجة حدّة في إجابات المعلمات كانت (3.68) للسبب الذي يحمل التسلسل (30) في الاستبانة والذي ينتمي إلى مجال (الأسرة والمجتمع) وهو:

«اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية»، وهذه النتيجة عالية كما تبدو، في حين أن أقل درجة حدّة في إجابات المعلمات، وتعد سبباً حقيقياً، كانت (2.52) للسبب الذي تحمل التسلسل (22) في الاستبانة، والذي ينتمي إلى المجال المدرسي الذي يخص الكتاب المدرسي، وهو «صعوبة بعض الموضوعات النحوية والصرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية»، وهكذا تدرجت الأسباب الأخرى بين هاتين الدرجتين.

أما المجالات التي تنتمي إليها الأسباب من وجهة نظر المعلمات، فكانت نسبتها ٪100 للمجالات كافة، عدا المجال المدرسي الذي بلغ بنسبة ٪66.7، والذي تفاوتت أبعاده باختلاف كبير، بين ٪100 لكل من (الكتاب المدرسي) و(الطالب)، أما (المعلم) فكانت نسبته ٪25 فقط، وهذه النتيجة تقترب من وجهة نظر الطالبات، كما أشير إليها سابقاً.

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (6) يبين الترتيب التنازلي لدرجات الحدة كما تعكسها الإجابات عن أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر المعلمات ن = 19

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	30	اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.68	
2	31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد.	الأسرة والمجتمع	3.68	
3	39	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديث.	وسائل الإعلام	3.63	
4	13	ضعف الأساس النحوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	3.57	
5	32	تأثير الأم الأجنبية يشكل عاملاً قوياً في الضعف.	الأسرة والمجتمع	3.57	
6	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	3.57	
7	28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	3.52	
8	41	الخوف من السخرية والانتقاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	3.52	
9	43	نسيان الطالب للقواعد النحوية السابقة.	النفسي للمتعلم	3.52	
10	14	قلة استخدام اللغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها.	الطالب	3.47	
11	19	اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.47	

12	34	قلة اهتمام النوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.	الأسرة والمجتمع	3.42	
13	35	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.36	
14	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى	وسائل الإعلام	3.36	
15	15	ندرة المراجعة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية	الطالب	3.31	
16	18	قلة القراءة والمطالعة من قبل الطلبة.	الطالب	3.31	
17	42	طبيعة المرحلة العمرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.	النفسي للمتعلم	3.31	
18	25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.	الكتاب المدرسي	3.26	
19	29	تشجع الأسرة والمجتمع الأبناء على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	3.21	
20	36	قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال والمراهقين.	وسائل الإعلام	3.21	
21	16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي	الطالب	3.15	
22	37	كثرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.	وسائل الإعلام	3.15	
23	33	التأثير السلبي للمربيات الأجنبيات على الطلبة.	الأسرة والمجتمع	3.05	
24	10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.	المعلم	2.89	
25	17	اعتماد الطالب على الآخرين في كتابة موضوعات التعبير.	الطالب	2.89	

26	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	2.89	
27	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.89	
28	26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو	الكتاب المدرسي	2.89	
29	23	كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف والشواهد و المصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	2.73	
30	6	لا يشجع المعلمون طلبتهم على حفظ نصوص من تراثنا الأدبي بحيث يقيس عليها الطالب في حديثه وكتابته.	المعلم	2.67	
31	1	تدريس النحو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المعلم	2.63	
32	21	لا يسمح الكتاب المدرسي باكتساب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي	2.63	
33	27	قلة التمرينات الإعرابية في الكتاب الدراسي.	الكتاب المدرسي	2.57	
34	22	صعوبة بعض الموضوعات النحوية والصرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.	الكتاب المدرسي	2.52	

7. أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر المعلمين:

عند تحليل إجابات المعلمين أفراد عينة البحث، نجد أن أعلى درجة حدّة كانت (4.00) للفقرة (18) في الإستبانة والتي تنتمي إلى المجال المدرسي، (الطالب) وهي «قلة القراءة والمطالعة من قبل الطالب». أما أدنى درجة حدّة في إجابات المعلمين، فكانت للفقرة التي تحمل الرقم (1) في المجال المدرسي (2.52)، وهي «تدرس النحو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية، النصوص والقراءة»، وجاءت الأسباب متدرجة بينهما.

أما إذا تفحصنا المجالات التي تنتمي إليها الأسباب، فنجدها كما يلي:

أن المجالات التي تنتسب إليها الفقرات بنسبة ٪100 كانت لكافة المجالات أيضاً، عدا المجال المدرسي الذي جاء بنسبة 70.4 ٪ وهذه النتيجة تسهم بدرجة كبيرة مع نتائج أو أداء المعلمات، والمشار إليها في الفقرة السابقة.

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذه النتائج:

جـــدول (7) يبن الترتيب التنازلي لدرجات الحدة كما تعكسها الإجابات عن أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية من وجهة نظر المعلمين، ن = 19

م	رقم الفقرة في الإستبانة	الأسباب	المجال الذي ينتمي إليه	درجة الحدة	الملاحظات
1	18	قلة القـراءة والمطالعـة مـن قبل الطلبـة.	الطالب	2.86	
2	14	قلة استخدام اللغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها	الطالب	3.05	
3	30	اللغة العامية هي لغة الحديـث في المعـاملات اليومية.	الأسرة والمجتمع	3.21	
4	20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	3.10	
5	31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد.	الأسرة والمجتمع	2.69	
6	32	تأثير الأم الأجنبيـة يشكـــل عاملاً قوياً في الضعـف.	الأسرة والمجتمع	3.10	
7	33	التأثير السلبـي للمـربيـات الأجنبيـات على الطلبـة.	الأسرة والمجتمع	3.19	
8	13	ضعف الأساس النحـوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	2.98	
9	28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغـة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	2.82	
10	40	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى	النفسي للمتعلم	3.03	
11	34	قلة اهتمـام النـوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى.	الأسرة والمجتمع	2.89	

12	43	نسيان الطالب للقواعد النحوية السابقة.	النفسي للمتعلم	3.10	
13	42	طبيعة المرحلة العمرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.	النفسي للمتعلم	2.89	
14	19	اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان.	الطالب	3.22	
15	16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي	الطالب	2.93	
16	29	تشجع الأسرة والمجتمع أبناءها على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.	الأسرة والمجتمع	6.69	
17	35	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	3.04	
18	15	ندرة المراجعة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية.	الطالب	2.74	
19	36	قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال والمراهقين.	وسائل الإعلام	2.80	
20	17	اعتماد الطالب على الآخرين في كتابة موضوعات التعبير.	الطالب	3.13	
21	41	الخوف من السخرية والانتقاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.	النفسي للمتعلم	3.00	
22	38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى	وسائل الإعلام	2.98	
23	39	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديث.	وسائل الإعلام	2.88	
24	25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.	الكتاب المدرسي	2.84	
25	4	غالباً ما يقتصر المعلمون على الطلبة النابهين في استخلاص القاعدة النحوية.	المعلم	2.60	

26	37	كثـرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.	وسائل الإعلام	2.89	
27	24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتـاب بواقع واحتياجات الطالب.	الكتاب المدرسي	2.72	
28	22	صعوبة بعض الموضوعـات النحوية والصـرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.	الكتاب المدرسي	2.84	
29	21	لا يسمح الكتاب المـدرسي باكتسـاب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي	2.62	
30	26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو	الكتاب المدرسي	2.73	
31	2	قلة استخدام المعلمين للأساليب الحديثة في تدريس النحو والصرف.	المعلم	2.58	
32	10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.	المعلم	2.58	
33	23	كثـرة الأوجـه الإعرابيـة والتعاريـف والشـواهد و المصطلحات ترهق الطالب.	الكتاب المدرسي	3.02	
34	11	تعليم النحـو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى.	المعلم	2.70	
35	1	تدريـس النحـو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المعلم	3.00	

الفصل الخامس
النتائج والتوصيات

نتائج الوسائل الإحصائية المستخدمة

1 - الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات الطلاب وإجابات الطالبات حول ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية:

لمعرفة الفروق في الإجابات بين الطلاب والطالبات، قمنا باستخدام معادلة مربع (X2)، وذلك لمعالجة البيانات التي حصلنا عليها من تطبيق الاستبانة الخاصة بذلك المحور، والمشار إليها في إجراءات البحث، والهدف من هذا الإجراء هو التعرف على إجابات الطلبة، هل أنها تنظر إلى الأسباب التي تؤدي إلي ضعف الطلبة من نفس الزاوية، بحيث تتطابق وجهة نظر الطلاب والطالبات معاً نحو تلك الأسباب، أم أن هناك اختلافات جوهرية، وليست فطرية أو سطحية، وبعد معالجة البيانات إحصائياً تبين أن جميع الفقرات (الأسباب) ينظر إليها من قبل الطلاب والطالبات بشكل مختلف: أي أن جميع الطالبات ينظرن إلى المشكلة ككل نظرة مختلفة عن نظرة الطلاب، ماعدا (5) فقرات اتفق عليها، وهي التي تحمل الأرقام (8،13،14،15،24) في الاستبانة الأصلية، الفقرة الأولى رقم (8) تنتسب إلى بعد (المعلم) والفقرات (13،14،15) إلى بعد(الطالب) والفقرات (24) إلى مجال (الكتاب المدرسي).

والجدول التالي يوضح تفاصيل هذه النتيجة (جدول ٦):

م	الفقرة	المجال	القيمة المحسوبة	القيمة النظرية	االنتيجة
1	تدريس النحو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المدرسي	15,4724	7,81	
2	قلة استخدام المعلمين للأساليب الحديثة في تدريس النحو والصرف.		11,5447		
3	الاهتمام بفروع مادة اللغة العربية (القراءة والنصوص) على حساب النحو.		19,5632		
4	غالباً ما يقتصر المعلمون على الطلبة النابهين في استخلاص القاعدة النحوية.		42,4249		
5	لا يوظف معلم اللغة العربية القواعد النحوية في التعبير الشفوي والكتابي.		49,5619		
6	لا يشجع المعلمون طلبتهم على حفظ نصوص من تراثنا الأدبي بحيث يقيس عليها الطالب في حديثه وكتابته.		19,0773		
7	ضعف قدرة المعلم على إثارة دافعية الطلبة نحو تعلم النحو.		41,5995		
8	ضعف قدرة بعض معلمي اللغة العربية على معالجة ضعف الطلبة في النحو.		5,0538		
9	لا يراعي المعلم الفروق الفردية للطلبة في تقديم القواعد النحوية أثناء الدرس.		32,3408		
10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.		33,9098		
11	تعليم النحو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى.		37,8668		
12	لا يربط تدريس النحو بين اللفظ وما يؤديه من معنى في الجملة.		30,2823		
13	ضعف الأساس النحوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	1,5702		
14	قلة استخدام اللغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها.		5,3882		
15	ندرة المراجعة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية.		5,6922		
16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي.		29,8985		
17	اعتماد الطالب على الآخرين في كتابة موضوعات التعبير.		47,3532		
18	قلة القراءة والمطالعة من قبل الطلبة.		26,4836		
19	اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان.		35,3921		
20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية.		16,6805		

21	لا يسمح الكتاب المدرسي باكتساب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.		24,8609		
22	صعوبة بعض الموضوعات النحوية والصرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.		36,7924		
23	كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف والشواهد والمصطلحات ترهق الطالب.		25,5864		
24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتاب بواقع واحتياجات الطالب.		3,5636		
25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.		35,8999		
26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو.		39,152		
27	قلة التمرينات الإعرابية في الكتاب الدراسي.		43,6124		
28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	32,1645		
29	تشجع الأسرة والمجتمع الأبناء على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.		41,7935		
30	اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية.		21,0367		
31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد .		43,7697		
32	تأثير الأم الأجنبية يشكل عاملاً قوياً في الضعف.		20,3299		
33	التأثير السلبي للمربيات الأجنبيات على الطلبة.	وسائل الإعلام	9,2365		
34	قلة اهتمام النوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى .		22,7534		
35	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.		23,9338		
36	قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال والمراهقين		36,6871		
37	كثرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.		20,0519		
38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى.		24,9709		
	الخجل والتحرج من استخدام اللغة العربية لغة الحديث.	النفسي للمتعلم	37,3958		
	ضعف دافعية الطلاب نحو استخدام اللغة العربية الفصحى.		9,9702		
41	الخوف من السخرية والانتقاد من قبل الآخرين عند استخدامه للغة الفصحى.		42,1338		
42	طبيعة المرحلة العمرية تجعل الطالب يتباهى بتعلم اللغة الأجنبية.		78,2931		
43	نسيان الطالب للقواعد النحوية السابقة.		15,5663		

ومن الجدول يتبين أن إجابات الطلاب والطالبات، لا يوجد فيها اختلاف حول الفقرة (8) وهي (ضعف قدرة بعض معلمي اللغة العربية على معالجة ضعف الطلبة في النحو) وقد تفسر هذه النتيجة بأن الطلبة قد يرمون بضعفهم في تطبيق مهارات النحو والصرف على غيرهم، وهم المعلمون، أو قد يرون أن مستوى هذا الضعف تجعل من بعض المعلمين غير قادرين على علاجه، ونحن نرجح الاحتمال أو التفسير الأول، وتتطابق هذه النتيجة مع دراسة السيد عام 1983م[1]؛ الذي يعزي أسباب الضعف إلى ضعف إعداد المعلم أصلاً، وكذلك دراسة (لقديم 1988) الذي يرى الأسباب في ضعف مستوى المعلمين تربوياً ولغوياً. كما نتفق مع الرأي الأخير [2].

أما الفقرات (13، 14، 15) والتي تتناول ضعف الأساس النحوي وقلة استخدام اللغة العربية داخل وخارج المدرسة، وندرة المراجعة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية، كلها أسباب تتعلق بالنمو المعرفي لدى الطالب في مجال النحو والصرف، وهذا الاتفاق بين الطلاب والطالبات في الإجابات، يرتبط

أساساً بالمرحلة السابقة، لأنها لا تنفصل عن ضعف الطلبة في مرحلة التاسع الأساسي، وهذه النتيجة تتطابق مع ما توصلت إليه دراسة (الهروط عام 1997) السالفة الذكر [3]. ونحن نتفق مع هذا التفسير، كما أن قلة استخدام اللغة العربية في الحياة، يقلل من إتقانها واستخدامها، وهذا السبب يتكامل مع الفقرة (15) التي تحدد ندرة المراجعة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية، ونحن أيضاً نتفق مع هذه النتيجة التي تعتبر تفسيراً لإجابات الطلبة على هذه الفقرة، والذي أثبتته

---

(1) **السيد،**1983،**(الاخطاء النحوية الشائعة -----)**

(2) لقديم، 1988، مصدر سبق ذكره.

(3) الهروط، 1997، مصدر سبق ذكره.

المتابعة الميدانية للخطط التدريسية المنفذة، والمشار إليها في الفصل (السادس) صفحة 78، فضلاً عن تزاحم اللغات الأجنبية الأخرى كاللغة الانكليزية مثلاً مع اللغة الأم في فترة مبكرة من دراسة الطالب في المؤسسات التربوية المختلفة.

أما الفقرة (24) والتي تشير إلى ابتعاد الأمثلة والشواهد في الكتب عن واقع واحتياجات الطلبة، فيبدو أن الطلبة يتعاطفون مع الأمثلة التي تعبر عن ميولهم وحاجاتهم، وهذا مبدأ تربوي هام، ينبغي الانتباه إليه.

أما إذا تناولنا الفقرات الأخرى والبالغ عددها (39) قفرة، والتي تنتمي إلى مجالات الاستبانه كافة، فنجد أن هذه النتيجة منطقية، فبالرغم من أن تلك الفقرات حازت على درجات حدة عالية نسبياً، إلا أنها تحتمل اختلاف وجهات النظر، وقد تعزى هذه النتائج إلى واحدٍ أو أكثر من الأسباب التالية: -

1 - الاختلاف الواضح في تربية الأبناء والبنات في المجتمع العربي عموماً وفي المجتمع الخليجي خصوصاً، مما يترتب عليه اختلاف في النظر إلى الدراسة، ومتابعة التعلم والالتزام به، من كلا الطرفين.

2 - اختلاف الجدية في الدراسة بين الطالبات والطلاب، استناداً إلى مساحة الحرية الممنوحة لكل طرف، وبالتالي اختلاف النظرة إلى أمور تتعلق بدراسة وتطبيق قواعد النحو والصرف.

3 - إختلاف من يعلم الطلاب والطالبات من حيث الجنس، والجنسية، ومصادر التعلم لكل فئة منهم.

4 - قلة الخبرة التربوية لدى المعلمات الحديثات التعيين.

وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات السابقة من حيث تنوع مجالاتها وتفرع أبعادها، مثل دراسات (السيد 1983) و(لقديم 1988) و(الربيعي 1989) و(الهروط1997) و(النجار 1984) و(الخوالدة 1988) و(Green1992) وغيرها.

2 – الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات المعلمين والمعلمات حول ضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية:

للإجابة على السؤال الذي استهدفه البحث، ونصه: (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين وإجابات المعلمات على فقرات الاستبانة المعدة لذلك؟). فقد قمنا بتطبيق معادلة (Z) المشار إليها في الوسائل الإحصائية المستخدمة، (انظر الفصل الثالث من الدراسة الميدانية).

ولما كانت بدائل الاستجابة على الاستبانة تتضمن أربعة بدائل هي: (متحققة بدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة)، وغير متحققة، ولما كانت العينة الخاضعة للبحث قليلة نسبياً، فقد تم دمج تكرار الإجابات لكل الفئتين (كبيرة ومتوسطة) لتكون فئة واحدة؛ لأن شروط تطبيق معادلة (Z) للتعرف على الفروق في النسب المئوية للإجابات تتطلب ألا يقل عدد كل خلية (فئة) عن (5) أفراد.

وبصورة عامة نجد أن النتائج التي توصلنا إليها من خلال تطبيق المعادلة المذكورة، تشير إلى أن جميع الفقرات، لا توجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية، ماعدا الفقرات (5) وهي:(لا يوظف معلم اللغة العربية القواعد النحوية في التعبير الشفوي والكتابي)، حيث كانت نتيجة (Z) المحسوبة (2،0245) وهي أعلى من القيمة النظرية لها البالغة (1،96) في مستوى دلالة (٪5).

والجدول الآتي يوضح تفاصيل هذة النتيجة:

يوضح نتائج اختبار (Z)، للفروق بين إجابات المعلمين والمعلمات، أسباب ضعف الطلبة في النحو والصرف في الصف التاسع الأساسي (19 معلمة 19 معلما):

م	الفقرة	المجال	القيمة المحسوبة	مستوى الدلالة	الفروق	الملاحظات
1	تدريس النحو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المعلم		1.96	لا يوجد	
2	قلة استخدام المعلمين للأساليب الحديثة في تدريس النحو والصرف.		0.0564		لا يوجد	
3	الاهتمام بفروع مادة اللغة العربية (القراءة والنصوص) على حساب النحو.		1.4108		لا يوجد	
4	غالباً ما يقتصر المعلمون على الطلبة النابهين في استخلاص القاعدة النحوية.		-1.0451		لا يوجد	
5	لا يوظف معلم اللغة العربية القواعد النحوية في التعبير الشفوي والكتابي.		2.0248		لا يوجد	
6	لا يشجع المعلمون طلبتهم على حفظ نصوص من تراثنا الأدبي بحيث يقيس عليها الطالب في حديثه وكتابته.		0.5985		لا يوجد	
7	ضعف قدرة المعلم على إثارة دافعية الطلبة نحو تعلم النحو.		-0.6502		لا يوجد	
8	ضعف قدرة بعض معلمي اللغة العربية على معالجة ضعف الطلبة في النحو.		0.2986		لا يوجد	
9	لا يراعي المعلم الفروق الفردية للطلبة في تقديم القواعد النحوية أثناء الدرس.		-1.8885		لا يوجد	
10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.		-0.4721			
11	تعليم النحو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى.		-0.9705			
12	لا يربط تدريس النحو بين اللفظ وما يؤديه من معنى في الجملة.		0.0965			

13	ضعف الأساس النحوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	-0,7336			
14	قلة استخدام اللغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها.		-0,081			
15	ندرة المراجعة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية.					
16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي.		0,3486			
17	اعتماد الطالب على الآخرين في كتابة موضوعات التعبير.		0,7465			
18	قلة القراءة والمطالعة من قبل الطلبة.		1,6423			
19	اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان.					
20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية		-0,081			
21	لا يسمح الكتاب المدرسي باكتساب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي				
22	صعوبة بعض الموضوعات النحوية والصرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.		0,7916			
23	كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف والشواهد والمصطلحات ترهق الطالب.		0,7916			
24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتاب بواقع واحتياجات الطالب.		0,0186			
25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.		-0,5782			
26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو.		-0,5782			
27	قلة التمرينات الإعرابية في الكتاب الدراسي.		-1,2936			

28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	-0.6502			
29	تشجع الأسرة والمجتمع الأبناء على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.		0.5033			
30	اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية.					
31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد .					
32	تأثير الأم الأجنبية يشكل عاملاً قوياً في الضعف.					
33	التأثير السلبي للمربيات الأجنبيات على الطلبة.					
34	قلة اهتمام النوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى .					
35	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام				
36	قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال والمراهقين		0.7465			
37	كثرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.		1.314			
38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى.		-0.5838			
39	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	النفسي للمتعلم	-0.1493			
40	قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال والمراهقين		-0.118			
41	كثرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.					
42	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى.		-0.6168			
43	نسيان الطالب للقواعد النحوية السابقة.		0.9443			

من هذا الجدول يتبين أن الفقرة (5)، أظهرت في إجابات المعلمين والمعلمات اختلافاً جوهرياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (هلال 1987) ودراسة (لقديم 1988)، رغم أن هذه الفقرات لم تكن أساساً سبباً من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الطلبة. وقد تفسر هذه النتيجة بأن المعلمين لا يعترفون بأنهم لا يوظفون القواعد النحوية في التعبير الشفوي والكتابي، وهذا أمر متوقع من المعلمين، وليس متوقعاً من الطلبة، أما الاختلاف في الإجابات بين المعلمين والمعلمات، فإنة قد يجد تفسيره في درجة الرفض لهذه الفقرة، وليس في الموافقة عليها.

وأما غياب فروق جوهرية (ذات دلالة إحصائية) بين إجابات المعلمين وإجابات المعلمات، فقد يفسرها واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:-

1 - أن الأسباب المذكورة منطقية، ويتعاملون معها يومياً.

2 - أن أسباب الضعف بين الطلاب والطالبات، قد تكون ذات أصول مشتركة وبخاصة ما يخص المجال المدرسي ومجال الأعلام.

3 - قد يكون للتنفيذ الدرسي الموحد، من قبل المعلمين والمعلمات، والمخطط له من قبل وزارة التربية والتعليم، أثر في توحيد النظرة نحو الأسباب.

3 - الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين (المعلمين والمعلمات) من جهة وبين (الطلاب والطالبات من جهة أخرى (ن = 36معلماً ومعلمة):

لمعرفة الفروق ذات الدلالة إحصائية بين إجابات (المعلمين والمعلمات من جهة والطلاب والطالبات من جهة أخرى) فقد استخدمنا معادلة (مربع كأي X2) كوسيلة إحصائية مناسبة. واقتصرت المقارنة الإحصائية على الفقرات التي اتفقت عليها عينتا البحث بأنها تعد أسباباً رئيسة لضعف الطلبة في تطبيق المهارات

النحوية والصرفية وذلك استهداءً بنتائج درجات الحدة التي حصلنا عليها من خلال الجدولين (2) و(3)، بحيث حددت الفقرات التي تخضع للمقارنة على أساس أن عينتي البحث اتفقتا على أن تكون الفقرة سبباً من الأسباب المؤدية لهذا الضعف، وبعبارة أوضح: فأن الفقرة التي تحصل على درجة حدة تصل 51،2 فأكثر من قبل الفئتين المذكورتين، تخضع للمقارنة وفق معادلة (مربع كأي X2).

والجدول الآتي يوضح لنا الفقرات التي خضعت للمقارنة مع النتيجة الخاصة لكل واحدة منها، حيث أننا قمنا بتحديد الدرجة المحسوبة من معادلة (X2) وقمنا بمقارنتها بالدرجة النظرية وهي (84، 3) وبمستوى دلالة (05، 0)، طبقاً للمبدأ القائل: (فإذا كانت الدرجة المحسوبة أكثر من الدرجة النظرية فإن ذلك مؤشر وجود فروق ذات دلالة إحصائية، أما إذا كانت مساوية لها أو اقل منها فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية).

وفيما يلي تفصيل ذلك:-

جدول يوضح نتيجة (X2) مع دلالتها الإجابات (المعلمين والمعلمات) من جهة و(الطلاب والطالبات) من جهة أخرى ن = 429 (طلبة) ن = 36 (معلمين ومعلمات)

م	الفقرة	المجال	قيمة(x2) المحسوبة	القيمة النظرية	النتيجة	الملاحظات
1	تدريس النحو كمادة مستقلة عن فروع اللغة العربية (كالنصوص والقراءة).	المعلم	2.9085	3,84		
2	قلة استخدام المعلمين للأساليب الحديثة في تدريس النحو والصرف.		0.8733			
3	الاهتمام بفروع مادة اللغة العربية (القراءة والنصوص) على حساب النحو.		3.5959			
4	غالباً ما يقتصر المعلمون على الطلبة النابهين في استخلاص القاعدة النحوية.		0.2236			
5	لا يوظف معلم اللغة العربية القواعد النحوية في التعبير الشفوي والكتابي.		2.0758			
6	لا يشجع المعلمون طلبتهم على حفظ نصوص من تراثنا الأدبي بحيث يقيس عليها الطالب في حديثه وكتابته.		0.6716			
7	ضعف قدرة المعلم على إثارة دافعية الطلبة نحو تعلم النحو.		0.1102			
8	ضعف قدرة بعض معلمي اللغة العربية على معالجة ضعف الطلبة في النحو.		3.901			
9	لا يراعي المعلم الفروق الفردية للطلبة في تقديم القواعد النحوية أثناء الدرس.		2.4372			
10	إهمال معلمي اللغة العربية حصة الاستماع رغم أهميتها في علاج الضعف النحوي.		0.0441			
11	تعليم النحو يقوم على أساس تخصيص درس لكل قاعدة نحوية تحفظ ثم تنسى.		0.2249			
12	لا يربط تدريس النحو بين اللفظ وما يؤديه من معنى في الجملة.		1.9774			

13	ضعف الأساس النحوي في المراحل الدراسية السابقة.	الطالب	10.7313			
14	قلة استخدام اللغة العربية الفصحى داخل المدرسة وخارجها.		8.7579			
15	ندرة المراجعة والمتابعة بعد دراسة القواعد النحوية والصرفية.		8.364			
16	ضعف الطالب في التمييز بين المفهوم النحوي والصرفي.		11.1873			
17	اعتماد الطالب على الآخرين في كتابة موضوعات التعبير.		15			
18	قلة القراءة والمطالعة من قبل الطلبة.		9.6842			
19	اضطرار الطلبة إلى حفظ القواعد النحوية من أجل الامتحان.		5.1115			
20	ضعف الطالب في القراءة يؤثر سلبياً على تطبيق القواعد النحوية والصرفية		2.7417			
21	لا يسمح الكتاب المدرسي باكتساب النحو عن طريق الممارسة والتطبيق.	الكتاب المدرسي	1.2632			
22	صعوبة بعض الموضوعات النحوية والصرفية مقارنة بالمرحلة الدراسية الحالية.		0.0497			
23	كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف والشواهد والمصطلحات ترهق الطالب.		5.3849			
24	لا ترتبط الشواهد والأمثلة في الكتاب بواقع واحتياجات الطالب.		2.4474			
25	تكدس المسائل الصرفية في الصف التاسع الأساسي وعدم تدرجها في المراحل السابقة.		1.8994			
26	أساليب التقويم والاختبارات لا تقيس أهداف تدريس النحو.		0.0010			
27	قلة التمرينات الإعرابية في الكتاب الدراسي.		0.5447			

28	كثرة وتزاحم اللغات الأخرى مع اللغة الأم في المجتمع.	الأسرة والمجتمع	11.2837				
29	تشجع الأسرة والمجتمع الأبناء على تعلم اللغة الأجنبية أكثر من اللغة العربية.		6.0035				
30	اللغة العامية هي لغة الحديث في المعاملات اليومية.		10.4198				
31	ضعف المتابعة المنزلية للطالب من قبل الأسرة لتمكينه من استخدام القواعد .		17.2995				
32	تأثير الأم الأجنبية يشكل عاملاً قوياً في الضعف.		8.7439				
33	التأثير السلبي للمربيات الأجنبيات على الطلبة.		6.9855				
34	قلة اهتمام النوادي الاجتماعية والثقافية باللغة العربية الفصحى .		11.4323				
35	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	وسائل الإعلام	1.8466				
36	قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال والمراهقين.		7.4965				
37	كثرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.		0.1156				
38	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى.		2.8485				
39	تأثير الإعلام العربي الذي يستخدم اللهجات المحلية الشائعة في المجتمع.	النفسي للمتعلم	6.5679				
40	قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال والمراهقين		6.1033				
41	كثرة أغلاط الإعلاميين والمثقفين في الحديث والكتابة.		3.7919				
42	قلة المسلسلات والمسرحيات التي تستخدم اللغة الفصحى.		6.8559				
43	نسيان الطالب للقواعد النحوية السابقة.		7.328				

من هذا الجدول تبين أن الفقرات التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين، كانت فروقاً منطقية إلى حد كبير، حيث إن الأسباب المتعلقة بضعف الطلبة في تطبيق المهارات النحوية والصرفية لا يعترف بها الطلبة أنفسهم وإنما يرمون باللائمة على المعلمين والمعلمات أو على المراحل الدراسية السابقة، أو يؤيدون أن هناك ندرة في المراجعة والمتابعة للقواعد النحوية والصرفية..... الخ، في حين أن المعلمين والمعلمات يعلقون الأسباب على الطلبة وضعف التدريس السابق وإهمال الطلبة للمراجعة، ولهذا فإن النتيجة بطبيعة الحال كانت مختلفة ومتباعدة بحيث كان هذا الاختلاف جوهرياً وليس شكلياً.

وهكذا تتطابق هذه النتيجة مع النتائج التي تحمل الأرقام (18-19) وهي جميعاً تنتمي إلى المجال المدرسي الذي يخص (الطالب).

أما إذا أخذنا الفقرات التي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية والتي تنتمي إلى المجال المدرسي أيضاً في بعد (الكتاب المدرسي) فإننا نجدها هي التي تحمل الرقم (23). وقد تُفسَّر هذه الاختلافات بين (الطلبة والمعلمين) بإرجاعها إلى: عدم الاتفاق في حول تلبية الأمثلة والشواهد في الكتاب المدرسي لاحتياجات الطلبة.

أما الفقرات التي أظهرت اختلافاً في مجال (الأسرة والمجتمع)، وخصوصاً تلك التي تحمل الأرقام (28-29-30-31-32-33-34) على التوالي، فقد حصلت جميعاً على درجات حدة أكثر من 2،51 كما أشير إلى ذلك سابقاً، إلا أن درجة قوة تلك الأسباب من وجهة نظر الطرفين مختلفة. وهذه النتيجة في الاختلاف لا تقلل من كون الطرفين يتفقان على اعتبارها أسباباً تعيقُ الطلبة عن امتلاك المهارات النحوية والصرفية واستخدامها في الحياة اليومية.

أما الفقرة (36) وهي (قلة المجلات والصحف التي تستهدف ثقافة الأطفال

والمراهقين) والتي تنتمي إلى مجال وسائل الإعلام، فقد أظهرت النتيجة أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية بين الطرفين، وقد تفسر هذه النتيجة بأن احد الطرفين ليس لدية معلومات كافية عن حجم ومصادر تلك المجلات والصحف، ويرجح أن يكون هذا الطرف هو (الطلبة)، لقلة اطلاعهم على ذلك، وسعة اطلاع المعلمين والمعلمات عليها.

أما إذا تناولنا المجال النفسي للمتعلم، فثمة عدد من الأسباب قد اتفق الطرفان على أنها أسباب رئيسة، وهى التي تحمل الأرقام (39، 40، 41، 42) على التوالي، إلا أنهما يختلفان في درجة الاتفاق على الأسباب وقوتها، وقد يكون السبب في هذه النتائج عائداً إلى عدم اعتراف الطلبة بالخجل من استخدام اللغة العربية كلغة حديث أو ضعف دافعيتهم نحو استخدامها، وعدم الاعتراف بالتباهي في تعلم اللغات الأجنبية، وهو واقع محسوس في الحياة الاجتماعية الاعتيادية..... الخ. مما أدى إلى ظهور هذه الاختلافات الجوهرية بين الجانبين.

مصادر البحث ومراجعه

المصادر والمراجع العربية:

1 – **القران الكريم**

إبراهيم محمد عطا:

2 – **دليل تدريس اللغة العربية** – مكتبة النهضة المصرية – القاهرة 2001 م.

إبراهيم مصطفى:

3 – **إحياء النحو** – لجنة التأليف والترجمة والنشر – القاهرة 1937 م.

ابن الأثير (ضياء الدين أبو الفتح):

4 – **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، تحقيق الدكتور أحمد الحوفي والدكتور بدوي طبانة مطبعة مصر، القاهرة 1962 م.

أحمد حسين اللقاني:

5 – المناهج النظرية والتطبيق، عالم الكتب – القاهرة 1981 م.

أحمد فؤاد عليان:

6 – **المهارات اللغوية ما هيتها وطرائق تدريسها** – دار المسلم، بيروت سنة 1992م.

الاستراباذي (رضي الدين محمد بن الحسين):

7 – **شرح شافية ابن الحاجب**، تح. محمد نور الجسن وآخرين، دار الكتب العلمية 1402 هـ – 1982 م.

البخاري:

8 – **الأدب المفرد**، المكتبة السلفية بمصر، القاهرة 1375 هـ.

تمام حسان (دكتور):

9 – **اللغة العربية معناها ومبناها** ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب – الطبعة الثانية، القاهرة 1979 م.

10 – **مناهج البحث في اللغة** – مكتبة الانجلو المصرية – القاهرة سنة 1955 م.

ابن جني (أبو الفتح عثمان):

11 – **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1999 م.

حسن شحاتة (دكتور):

12 – **تعليم اللغة العربية والتطبيق**، الدار المصرية واللبنانية، القاهرة 1996 م.

حسني عبد الباري عصر (دكتور):

13 – **مهارات تدريس النحو** – مركز الإسكندرية 2000 م.

14 – **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية** – مركز الإسكندرية 2000 م.

حسين سليمان قوره:

15 – **تعليم اللغة العربية دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية** – دار المعارف بمصر، ط2 القاهرة 1972 م.

الدمرداش سرحان ومنير كامل:

16 – **المناهج** – دار العلوم، الطبعة الثالثة، القاهرة سنة 1997 م.

رمضان عبد التواب (دكتور):

17 – **فصول في فقه اللغة العربية** – مكتبة الخانجي، القاهرة _ 1998 م.

سامي ملحم (دكتور):

18– **سيكولوجية التعلم والتعليم** (الأسس النظرية والتطبيق) – دار المسيرة للنشر، عمان 2001 م.

19 – **منهاج البحث في التربية وعلم النفس** – دار المسيرة للنشر، عمان 2002م.

ابن السراج (أبو بكر محمد بن سهيل):

20 – **الأصول في النحو**، تح. عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط. الأولى بيروت 1980 م.

سمير نجيب اللبدي:

21– **أثر القران والقراءات في النحو العربي** – دار الكتب الثقافية – الكويت 1973م.

السيوطي (عبدالرحمن جلال الدين):

22 – **المزهر** – تحقيق محمد أحمد جاد المولى وآخرين _ دار الجيل، بيروت، بدون تاريخ.

23 – **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**، تح. أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت بدون تاريخ.

صالح هنيدي وآخرون:

24 – **أسس التربية دار الفكر**، ط 1 ـ دار الفكر – عمان 1989 م.

25 – **تخطيط المنهج وتطويره** – دار الفكر – عمان 1999 م.

26 – دراسات في المناهج والأساليب العامة – دار الفكر، 1987 م.

صلاح مراد وفوزية هادي:

27 – **طرائق البحث العلمي تصميماتها وإجراءاتها**، دار الكتب الحديثة، 2001 م.

عائشة عبدالرحمن (دكتورة):

28- **لغتنا والحياة** - دار المعارف ط 2، القاهرة 1991 م.

عباس محجوب:

29 - **مشكلات تعلم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيق** - دار الثقافة، الدوحة 1986م.

عبد الحليم محمود (دكتور):

30 - **التفكير الفلسفي في الإسلام** - مكتبة الانجلو المصرية ط، 3 القاهرة 1968 م.

عبد الحليم الشلقاني (دكتور):

31 - **مصادر اللغة** - عمادة شؤون المكتبات، الرياض 1998 م.

عبد العليم إبراهيم :

32 - **الموجه الفني** ـ دار المعارف - ط 5 القاهرة 1981 م.

عبد الفتاح حسن البجه:

33 - **أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها** - دار الكتاب الجامعي - الإمارات - العين 2001 م.

عبد الكريم محمد الأسعد:

34 - **الوسيط في تاريخ النحو العربي** - دار الشواف للنشر والتوزيع - الرياض 1992 م.

ابن عقيل (بهاء الدين عبدالله):

35 - **شرح ابن عقيل على ألفية بن مالك**، ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل لمحمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا - بيروت 1424 هـ - 2003 م.

علي عبد الواحد وافي (دكتور):

36 - **فقه اللغة**، دار نهضة مصر، القاهرة. بدون تاريخ.

عوده، أحمد سليمان:

37 – **أساسيات البحث العلمي في التربية** – مكتبة المنار الزرقاء، عمان 1987 م.

ابن فارس (أبو الحسين أحمد):

38 – **الصاحبي في فقه اللغة ومسائله وسنن العرب في كلامها** – تحقيق عمر فاروق الطباع – مكتبة المعارف، بيروت 1993 م.

فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزه:

39 – **المناهج المعاصرة، منشأة المعارف**، الإسكندرية 1999 م.

كمال محمد بشر (دكتور):

40 – **دراسات في علم اللغة**، دار المعارف، ط 6، القاهرة 1986 م.

مازن المبارك (دكتور):

41 – **نحو وعي لغوي** ـ دار البشاير ط 4، دمشق 2003 م.

محمد أبو الحسن (دكتور):

42 – **الأخطاء الشائعة على ألسنة الكتاب والأدباء والإذاعيين** ـ مكتبة الشعب القاهرة بدون تاريخ.

محمد رجب فضل الله:

43 – **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، القاهرة – 1998 م.

محمد صالح سمك (دكتور):

44 – **فن تدريس اللغة العربية** ـ مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة 1979م.

محمد صلاح الدين مجاور :

45 – **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية** – دار المعارف، القاهرة 1999م.

محمد عبد القادر:

46 – **فلسفة إعداد معلم اللغة العربية** – مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 2000م.

محمد محمود الحيلة وآخرون:

47 – **طرائق التدريس واستراتيجياته**، دار الكتاب الجامعي، العين 2001م.

محمد الناصف:

48 – **في التربية والتعليم** – الشركة التونسية للتوزيع ودار محمد – تونس بدون تاريخ.

محمود أحمد السيد:

49 – **طرائق تدريس اللغة العربية**، جامعة دمشق 1997 م.

محمود رشدي خاطر وآخرون:

50 – **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية** ـ مطابع سجل العرب، ط4 القاهرة 1984 م.

نجاح يعقوب الجمل:

51 – **نحو منهج تربوي معاصر** – جمعية عمال المطابع – الأردن 1987 م.

ابن هشام الأنصاري (أبو محمد عبدالله جمال الدين):

52 – **قطر الندى وبل الصدى**، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت سنة 1984 م.

المُحتَوىٰ

مقدمة المركز 5
إهداء..... 7
شكر وتقدير..... 9

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة..... 13
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة 35
الفصل الثالث: فلسفة ومنطلقات تعليم اللغة العربية 53
الفصل الرابع: تخطيط وتنفيذ منهج اللغة العربية في التعليم الاساسي 63
الفصل الخامس: الواقع التطبيقي لتدريس النحو والصرفي..... 77
الفصل السادس: الواقع الفعلي لعملية تطبيق المفاهيم والمفردات المقررة..... 119

الباب الثاني: الدراسة الميدانية

الفصل الأول: أهمية الدراسة الميدانية وأهدافها وفرضيتها..... 137
الفصل الثاني: منهجية البحث وإجراءاته..... 171
الفصل الثالث: الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع 221
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها..... 247
الفصل الخامس: النتائج والتوصيات 277

مصادر البحث ومراجعه 293

نبذة عن المؤلفة