الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 08 ماي 1945 – قالمة –
كلية الآداب و اللّغات
قسم اللّغة و الأدب العربي
الرّقم : .....

UNIVERSITE 08 MAI 1945 – GUELMA –
Faculté : des lettres et des langues
Département de langue et littérature Arabe
N :.....

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة

الماستر

تخصّص : لسانيات تطبيقيّة و تعليميّة اللّغة العربيّة

إشكاليّة التّواصل بالفُصحى في الجامعة الجزائريّة

جامعة قالمة

– أنموذجًا –

مقدّمَة من قِبل الطّالبة : نوال بوشريط

إشراف الأستاذة : لطيفة روابحية

تاريخ المناقشة : 20 جوان 2017

لجنة المناقشة :

بلقاسم بلعرج	رئيسًا	أستاذ التعليم العالي	جامعة 08 ماي 1945
لطيفة روابحية	مشرفًا و مقرّرًا	أستاذ مساعد أ	جامعة 08 ماي 1945
محمد الطاهر شينون	ممتحنًا	أستاذ مساعد أ	جامعة 08 ماي 1945

السّنة الجامعيّة : 2017

بسم الله الرّحمان الرّحيم

﴿ رَبِّ أوْزِعْنِي أنَ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الّتِي أنْعَمْتَ عَلَيَّ وَ عَلَى والِدَيَّ وَ أَنَ أَعْمَلَ صَالِحًا ترْضَاهُ وَ أدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصّالحين ﴾

النّمل : 19

شكر و تقدير

أحمد الله الّذي وفّقني في إنجاز هذا العمل المتواضع مِصداقًا لقوله تعالى :

﴿ لَئِنْ شَكَرتُمْ لأزِيدَنّكمْ ﴾ [إبراهيم 7] ، و ما التّوفيق إلّا بالله .

أشكر الله عزّ و جلّ الّذي رزقني من العلم ما لم أكن أحلم به و أعطاني القوّة و المقدرة ما أحتاجه للوصول إلى هذا المستوى ، و من قول النّبي صلّى الله عليه و سلّم :

" من لا يشكر النّاس لا يشكر الله "

أتقدّم بالشّكر الخاص إلى الأستاذة المشرفة الفاضلة " لطيفة روابحية " لإشرافها و لتوجيهاتها و معاملتها الجادّة الّتي كانت حافزًا في إتمام هذا العمل

كما أتقدّم بالشّكر إلى كافة أساتذتي الكرام بقسم اللّغة و الأدب العربي بجامعة الثّامن ماي 1945 – قالمة – و القائمين عليه .

قائمة الرّموز المعتّمدة في البّحث

الرّمز	معناه
(د . ط)	دون طبعة
(د . ت)	دون تاريخ
مج	مجلّد
ج	جزء
تح	تحقيق
تع	تعليق
ع	العدد
ص	الصّفحة
مر	مراجعة
تق	تقديم
تر	ترجمة

مقدِّمة

مقدّمة

تُعدُّ اللّغة وسيلة مُهِمّة من وسائل الاتّصال الّتي بوساطتها يُمكن للإنسان أن يُعبِّر عن أفكاره ، و أن يقف على أفكار غيره و أن يُبرز ما لديه من معانٍ و مفاهيم و مشاعر نُطقًا و كِتابةً .

و باعتبار اللّغة العربيّة لغة رسميّة في الجزائر ، تُستعمل في مختلف مجالات الحياة فهي قِوام الفعل التّعليمي التّعلُّمي ، و عصب الحياة في المنظومة التّربويّة ، و على عاتق أبنائها تقع مسؤوليّة النّهوض بها ، فالمجتمعات تُقاس بمدى مراعاة النّظام التّربوي لمتطلبات العصر ، مع المحافظة على أصالتها و مقوّماتها ، و لا يتحقَّقُ ذلك إلّا بتطوير فكر المتعلّم و تعهده بالرّعاية في مختلف الأطوار التّعليميّة.

و تُعدُّ الجامعة إحدى المؤسّسات التّربويّة الّتي تهدف إلى تطوير البحث العلمي و إتقان اللّغات بما فيها اللّغة العربيّة و تعزيزها ، لِما لها من دور في الرّبط بين الأجيال و نقل الثّقافات و الحضارات ، و الأهم من هذا أنَّها لغة القرآن الكريم و الهويّة العربيّة .

و على الرّغم من ذلك ، فإنَّ اللّغة العربيّة الفُصحى تشهد تحديات و تدهورًا كبيرًا في الجامعة الجزائريّة ، و لعلّ أسوأ ما أُلحِقَ بها هو غيابُها على مستوى التّداول اليّومي و ضيق حدود استعمالها الشّفوي ؛ إذ يندرُ سماع طالبٍ تنحلّ عقدة لسانه بجملة عربيّة فُصحَى خاليّة من الأخطاء و هذا ما أدّى إلى ضعف تحصيله اللّغوي ، و قد يرجع هذا الإهمال إلى عدّة عوامل أدّت إلى تدنٍ في المستوى اللّغوي لدى الطّالب الجامعي ، لذا اقتضى البحث طرح الإشكاليّة الآتية: ما عوامل تدنّي المستوى اللّغوي لدى الطّالب الجامعي؟ و ما مدى تأثير المحيط الأسري و الاجتماعي في ذلك ؟

من ثمّة اخترنا موضوع بحثنا في المجال المذكور ، موسومًا بـــ : **<< إشكاليّة التّواصل بالفُصحى في الجامعة الجزائريّة جامعة قالمة – أنموذجًا – >>** .

و قد تناولناه وَفق خطَّة تضمّنَت فصلين ، أولهما نظري و ثانيهما تطبيقي تسبقهما مقدّمة و مدخل ، متبوعان بِمُلحَق و خاتمة ، و كان ذلك على النّحو الآتي:

مقدّمة ، تحدثنا فيها عن خطة البحث ، و عناصره ، مشيرين إلى أهميّة اللّغة العربيّة في المنظومة التربويّة باعتبارها اللّغة الرّسميّة في الجزائر ، و كذَا التّحديات الّتي تواجهها في الجامعات لدى الطّلاب .

و مدخل ، معنون بـــ : **<< مفهومات مصطلحات >>** ، ذكرنا فيه مفهومات بعض المصطلحات الّتي لها علاقة بموضوع البَحث و هي : مفهوم الجامعة ، و مفهوم الطّالب الجامعي و مفهوم اللّغة ، و مفهوم اللّغة العربيّة ، و مفهوم الفُصحى ، و مفهوم التّواصل اللّغوي .

أمّا الفصل النّظري ، فكان فوسمناه بـــ : **<< عوامل تدنّي مستوى اللّغة الفُصحى لدى الطّالب الجامعي >>** ، تعرضنا فيه إلى أهميّة اللّغة العربيّة و خصائصها ، و مستوياتها و كذا عوامل ضعف المستوى اللّغوي لدى الطّالب الجامعي .

و أمّا الفصل التّطبيقي ، فتابعنا فيه : **<< واقع استعمال اللّغة الفُصحى في جامعة قالمة >>**، من خلال اعتماد الاستبانات الّتي وُزّعت على كلٍّ من الأستاذ و الطّالب بعدّهما طرفا العمليّة التّعليميّة التّعلُمية

وجاءت خاتمة البحث خلاصة لأهمّ النّتائج المتوصّل إليها و من أبرزها :

– الضّعف اللّغوي الّذي يعاني منه الطّالب الجامعي لا يعود إلى المرحلة الجامعيّة ، و إنّما إلى المراحل الدّراسيّة السّابقة الّتي تُعتبر الرّكيزة الأساسيّة لتكوين مستوى لغوي لديه .

– تُعدُّ الأسرة والمدرسة من أهمّ العوامل الفاعلة في تحسين أو تدنّي المستوى اللّغوي لدى الطّالب الجامعي ، فهو لا يستعمل الفُصحى في المحيط الأسري و الاجتماعي ، بل ينحصر استعماله لها في المحيط الجامعي .

و أمّا أسباب اختيارنا هذا الموضوع فيمكن تلخيصها فيما يلي :

– كثرة الدّراسات المهتمّة بأسباب ضعف الطّلبة في اللّغات الأجنبيّة و نُقصها حول ضعف استخدام اللّغة الفُصحى في مختلف المراحل التّعليميّة في أقسام اللّغة العربيّة .

– منافسة العاميّة و اللّغات الأجنبيّة اللّغة الفُصحى و عدم تحكم الطّلاب في قواعد اللّغة واثناء التحدث أو المحادثة و إنجاز البحوث .

– الأهميّة الّتي حظيت بها اللّغة العربيّة و إيماننا بضرورة إتقانها و استعمالها .

و ككلِّ بحثٍ أكاديمي لابدّ من منهج يطبقه عليه ، فقد أوجب موضوع البحث اعتماد المنهج الوّصفي مستعنين بالتّحليل و الإحصاء و الاستنتاج .

و تهدف هذه الدّراسة إلى محاولة المقارنة بين المراحل التّعليميّة الجامعيّة فيما يخصّ استعمال اللّغة الفُصحى ، و معرفة مدى تطور الطّالب الجامعي وتقدمه في استخدامها من السّنة أولى جامعي إلى آخر مرحلة الماستر ، علمًا أنّه من أسباب ضعف مستوى اللّغة الفُصحى عنده ، مراحل ما قبل الجامعة ، و محاولة الوقوف على دور الجامعة في تغيير وتطوير مستوى المتعلمين ، و تكوينهم ليكونوا ، أفرادا يستطيعون التّواصل بلغة سليمة لاسيما في المواقف الرّسميَة .

وأمّا المراجع المعتمدَة في البحث ، فكان أبرزها : الكتاب " لسيبويه" ، و المقدّمة "لابن خلدون" ، و التعليم الجامعي في الوطن العربي ، تحديات الواقع و رُؤى المستقبل "لأحمد حسين الصّغير" ، و آفاق التّعليم العالي في ظلّ الألفيّة الثالثة "لإسماعيل بوقاوة" و "فوزي عبد الرّزاق" ، و دراسات في اللّغة العربيّة الفُصحى و في طرائق تدريسها "لأنطوان صيّاح" .

و قد واجهتنا بعض الصّعاب : أهمّها عامل الزّمن ، و ذلك لِما يتطلّبه الموضوع من توزيع الاستبانات و الانتقال من مكان إلى آخر ، و كذا شرح مضمون هذه الاستبانات و طريقة الإجابة عليها ثُمَّ صعوبة استرجاعها و التّحقق من مدى جدّية الإجابات و تمامها كلّ هذا يتطلب سعة في الزمن و قدرة على الإحاطة بالمكان .

نحمد الله عزّو جلَّ و نشكره بأن وَفَّقنَا في إتمام هذا العمل ، كما نتقدّم بخالص الشكر و العرفان لأستاذتنا الفاضلة "لطيفة روابحيَة" الّتي لم تبخل بالتّوجيهات و الإرشادات و نشكر صبرها علينا و تحملها لنا كُلَّ هذا الوقت ، و كلّ أساتذة قسم اللّغة و الأدب العربي.

مدخل : مفاهيم و مصطلحات

أولًا– تعريف الجامعة

ثانيًا– تعريف الطّالب الجامعي

ثالثًا– تعريف اللّغة

I– عند القدامى

II- عند المحدثين

رابعًا _ تعريف اللّغة العربيّة

خامسًا _ تعريف الفُصحى

سادسًا– تعريف التّواصل اللّغوي

أولًا – تعريف الجامعة

جاء في معجم مصطلحات التّربية : **<< الجامعة مؤسّسة للتّعليم العالي تتكوّن من عدّة كلّياتٍ تنظّم دراسات في مختلف المجالات ، و تخوّل حق منح درجات جامعيّة في هذه الدّراسات . >>**[1]

كما يُمكن عدُّها مجموعة من المعاهد العلميّة ذات الصّفة القانونيّة تقوم أساسًا فيما يتعلّق بالمعرفة على محورين رئيسيين هما : الأستاذ و الطّالب ، في إطار تنظيم و صياغة معارف مختلفة تُسْهِم بشكل مباشر في نشر تلك المعرفة و تهذيبها ، من أجل تكوين فردٍ سويٍّ ، ذي شخصيّة متكاملة منسجمة يمكنها تحقيق التّواصل الاجتماعي في جميع مجالات الحياة . [2]

كما يرى بعضهم : أنّ الجامعة مصطلح يعني أكثر من مجّرد تجمّع الأساتذة ؛ إذ يتضمن أبعادًا عديدة منها جامعة لمعارف عامّة مشتركة ، تمثل قاعدة للمهن المتخصّصة و جامعة لمختلف إبداعات الفكر الإنساني ، و كذا لثوابت المجتمع و خصوصيّاته الثقافيَّة و جامعة لموارد و مصادر المعرفة ، بما ييّسر تجديدها و إنتاجها ، و جامِعَة لمقوّمات الحياة من حيث الشّراكة الفَّاعلة في الحياة الجامعيّة ، لذا يعدّ فوق ذلك عملًا متكاملًا تتآلف فيه عناصر مختلفة لخدمة الطُّلاب و الارتقاء بالبحث العلمي و خدمة المجتمع . [3]

---

[1]) فاروق عبده فليّة ، و أحمد عبد الفتّاح الزّكي ، **معجم مصطلحات التربية لفظًا و اصطلاحًا** ، دار الوفاء لدنيا الطّباعة و النّشر ، الإسكندرية ، مصر ، (د . ط) ، 2004 ، ص 145 .

[2]) يُنظر ، نزيهة وهّابي ، **تدّني مستوى اللّغة العربيّة لدى الطّالب الجامعي الأسباب و الحلول** ، جامعة البليدة الجزائر ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ع 18 ،17 ، 2016 ، ص 171 .

[3]) يُنظر ، أحمد حسين الصّغير ، **التّعليم الجامعي في الوطن العربيّ ، تحديّات الواقع و رُؤَى المستقبل** ، دار عالم الكتب للنّشر و التّوزيع و الطّبَاعة ، القاهرة ، مصر ، ط1 ، 2005 ، ص 21 .

و يمكن القول : إنّ الجامعة مؤسّسة تربويّة تهتم بتحصيل المعرفة و تطويرها ، و ذلك من طريق البّحث العلمي ، خدمةً للمجتمع لتأهيله للتّقدم و الرّقي .

ثانيًا – تعريف الطّالب الجامعي

يُعرّفُ الطّالب الجامعي بأنّه : **<< فردٌ سلَّمَ نفسَهُ للأستاذ ليتعلَّم منهُ عِلْمًا ، و بالتّالي فهو متلقي العلم ، و يعتبر محور العمليَّة التّربويّة ، و يعدّ من أهم مُدْخلَات إدارة البيئة للتّعليم و التّعلم ، فبدون طالب لا يكون هُنَاك فَصْل ، و لا تعلُّم .>>**[1]

و في رأي آخر : هو شخص يتّسم بكفاءات علمّية تُؤهّله للانتقال من مرحلة تعليميّة إلى أخرى أي من الثّانويّة إلى الجامعة ، تبعًا لتخصصّه الفرعي بواسطة شهادة تُؤَهِّلُهُ لذلك و يعدّ أحد العناصر الأساسيّة الفاعلة في العمليّة التعليميّة طيلة التّكوين الجامعي ، إذ إنَّه

النّسبة العاليّة في المؤسسة الجامعيّة .[2]

ثالثًا – تعريف اللّغة

حظيت اللّغة باهتمام كثير من الباحثين و الدّارسين قديمًا و حديثًا ، بعدّها وسيلة مهمّة من وسائل التّواصل البشري فتناولوها بالشّرح و التّحليل .

---

[1]) إسماعيل بوقاوة ، و فوزي عبد الرّزاق ، **أفاق التّعليم العالي في ظِلّ الألّفية الثّالثة حالة الجامعة الجزائرية ، إشكالية التّكوين ، و التّعليم في إفريقيا و العالم العربيّ** ، مخبر إدارة و حتمية الموارد البشرية ، جامعة فرحات عبّاس ، سطيف ، 2004 ، ص 1 .

[2]) يُنظر، نزيهة وهّابي ، **تدّني مستوى اللّغة العربّية لدى الطّالب الجامعي** ، الأسباب و الحلول ص 171.

I– لدى القُدامى

يُعرّفها ابن جني (**ت 392ه**) قائلا : **<< أمّا حدّها فإنّها أصواتٌ يعبّر بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم . >>**[1]

و منه فإنّ هذا التّعريف يُعدّ من أشهر تعريفات القدامى للّغة ، و أشملها حيث إنّه ذكر مميزات اللّغة ، فذكر طبيعتها ألا و هي أصوات ، ثم ذكر مصدرها و هم جماعة من النّاس ينتمون إلى مجتمع معيّن ، أمّا وظيفتها فهي التّعبير عن الأغراض و الأفكار و حاجات النّاس .

كما جاء في " **المقدّمة** " لابن خلدون (**ت 808 ه**) : **<< اعلم أنّ اللّغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده ، و تلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام ، فلابدَّ أن تصير مَلَكَة متقرّرة في العضو الفاعل لها و هو اللّسان ، و هو في كلّ أمّة بحسب**

اصطلاحاتهم . >>[2]

و عليه فإنّ ابن خلدون قد أدرك أنّ اللّغة وسيلة اتصال خاصة بالإنسان ، يحقّق بها حاجاته و يعبّر عن أحاسيسه و مشاعرهِ .

– لدى المحدثين

1– عند العرب

---

[1]) **الخصائص** ، تح : عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط 3 ، 2008 ، م 1 ج 1 ، ص 87 .

[2]) **المقدمة** ، تح : علي عبد الواحد وافي ، دار النهضة المصرية ، ط3 ، 1979 ، ص 1264 .

* الأصوات اللّغوية التي تتلاشى و تختفي أثناء خروجها من الجهاز الصّوتي الإنساني .

يعرّفها بعضهم بأنّها : عبارة عن نظام عرفي يتكوّن من رموز صوتيّة * عندما تكون منظومة ، أو رموز مرسومة عندما تكون مكتوبة ، و هذه الرّموز المتعارف عليها بين أفراد أمّة معيّنة أو مجتمع معيّن ، تُستعمل لتحقيق التّواصل و التّعبير عن مواقف و أفكار و عواطف معيّنة .[1]

كما يعرّفها راتب قاسم عاشور قائلًا : **<< اللّغة قدرة ذهنيّة* تتكوّن من مجموع المعارف اللّغوية ، بما فيها المعاني ، و المفردات و الأصوات و القواعد التي تنظمها جميعًا لتأدية وظائف متعددة . >>**[2]

كما تعرّف اللّغة بأنَّها : **<< نسقُ التّواصل الإنساني ، الّذي يتألّفُ من تنظيم بنوي في وِحدات متعدّدة** [3]**: كلمات ، عبارات ، كلام ، نطق** ** **. >>**

و من ثمّة ، يمكن القول : إنّ اللّغة نظام متكامل ، ذو طبيعة اجتماعيّة ، يُمَكِّنُ الأفراد من التّعبير عن المواقف و الحاجات المختلفة في التّفاهم و التّواصل .

2-عندالغرب

يعرّف فرديناند دي سوسير(**FERDINAND DE SAUSSURE**) اللّغة بقوله :

---

[1]) يُنظر ، عبد الرّحمان الهاشمي ، **اللّغة العربيّة في المرحلة الجامعيّة** ، دار الإعصار العلمي ، عمّان الأردن ، ط 1 ، 2005 ، ص 21 .

* اللّغة تختلف من فرد إلى آخر و هي مكتسبة يتواصل بها أفراد المجتمع .

[2]) **أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظرية و التطبيق**، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع والطّباعة عمّان الأردن ، ط1 ، 2003 ، ص 21 .

[3]) يوسف تغزاوي ، **استراتيجيات تدريس التّواصل باللّغة ، مقاربة لسانيّة تطبيقيّة** ، عالم الكتب الحديث للنّشر و التّوزيع ، إربد ، الأردن ، ط1 ، 2015 ، ص 10 .

** قد ينطق بالكلمة و العبارة و الكلام و الجملة ، فكل ذلك لغة ؛ إنّها أصوات للتّعبير و التَواصل ، أمّا الكلمة فمفرد كلام و العبارة جزء من الكلام أيضًا .

<< فهي في الآن نفسه نتاج اجتماعي لملكة الكلام ومجوعة من المواضعات التي يتبناها

الكيان الاجتماعي ليمكن الأفراد من ممارسة هذه الملكة . >> [1]

يتبَيَّن من خلال هذا التّعريف ، أنَّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة يُنْتِجُهَا اللّسان البشري و تتضمن مجموعة من العادات و التَّقاليد الّتي يتبناها مجتمع معيّن .

و عرّفها عالم اللّغة المعاصر تشومسكي (**NOAM CHOMSKY**) بأنّها : مَلَكة* فطريّة عند المتكلّمين بلغة ما لتكوين و فهم جمل نحويّة .[2]

و بذلك فاللّغة ملكة تُولَدُ مع الإنسان ، و من خلالها يتواصل مع أفراد مجتمعة .

---

[1]) **دروس في الألسنية العامة** ، تر: صالح القرمادي ، و محمد الشاوش ، و محمد عجينة ، الدار العربية للكتاب ، طرابلس ، ليبيا ، و تونس ، 1985 ، ص 29 .

[2]) يُنظر ، حلمي خليل ، **مقدمة لدراسة علم اللّغة** ، **دار المعرفة الجامعيّة** ، (د . ط) ، 2007 ص 24.

*مصطلح كان يطلق على إحدى قوى العقل مثل: الإدراك و الإرادة و الذاكرة تبعًا لنظرية الملكات العقلية التي لم يعد علماء النّفس يقولون بها ، و سيكولوجيا الملكات هي نظرية تُقِرُ أنّ العقل يتألف من عدد من القوى المنفصلة المستقلة ، التي تنتج الأنشطة العقلية المختلفة ، و قد يعني في إطار المنظومة التعليميّة كليّة جامعيّة ينظر، حسن شحاتَة ، و زينب النّجار، **معجم المصطلحات التربويّة و النفسيّة** ، مر: حامد عمار، دار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، مصر، (د . ط) ،2003 ، ص 295 .

رابعا – تعريف اللّغة العربيّة

تُعدّ اللّغة العربيّة إحدى اللّغات السَّامية * ، كمَا أشار إليه " **شلوتزر**" **(SCHLOZER)**** معتمدًا على جدول أنساب النّبي نوح و من أخواتها : البَابليّة الآشوريّة و العبريّة ، و الآرامية ، و الكنعانيّة ، و الحبشيّة ، و قد انقرض أغلب هذه اللّغات و ظلّت العربيّة صامدة . [1]

فكانت بذلك لغة حيّة و قويّة عاشت دهرها في تطوّر ، و نماء و اتّسع صَدْرُها لكثير من

الألفاظ الفارسيّة والهنديّة .[2]

وقدعرّفها مصطفى الغلاييني قائلًا :**<< الكلمات التي يُعبّر بها العرب عن أغراضهم و قد وصلت إلينا من طريق النّقل و حَفَظَهَا لنَا القرآن الكريم[1] والأحاديث النبويّة ***. <<**

---

1) يُنظر، محمّد التّونجي ، **معجم علوم العربيّة** ، تخصص – شمولية _ أعلام ، دار الجيل ، ط 1 2003 ، ص 371

*جملة من اللّغات كانت شائعة منذ أزمان بعيدة في بلاد آسيا و إفريقيا سواء منها ما عَفت آثاره كالأكادية أو ما لا يزال باقيًا إلى الآن ، كالعربيّة و العبريّة ، يُنظر ، كارل بروكلمان، **اللّغات السّاميَّة** تر: رمضان عبد التّواب ، جامعة الرياض ، المملكة العربية السّعودية ، (د . ط) 1977 ، ص 11 .

** عالم لاهوت نمساوي الأصل ، أول من استعمل مصطلح " السَّامية " في أبحاثه و تحقيقاته في التاريخ الأمم الغابرة ، و كان ذلك سنة 1781 م ، و قد استخلص هذه التسميّة من جدول أنساب نوح علية السّلام الموجود في التوراة ، يُنظر ، إسرائيل ولنفسون ، **تاريخ اللّغات السَّامية** ، مطبعة الاعتماد مصر ، ط 1 ،1929 ، ص 2 .

2) يُنظر ، إبراهيم عبد العليم ، **الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر

و يذكر الباحثون أنّ اللّغة العربيّة تُعدُّ نظامًا من الألفاظ و الرّموز المتمثلة في الحروف و الألفاظ و تراكيب الصرف و النّحو و أدب الخيال ، مع الاستطاعة في التّعبير عن مدارك

العلم المختلفة فهيّ أمّ اللّغات ، و ثابتة في أصولها و جذورها و متجدِّدة بفضل ميزاتها و خصائصها ، كما يتواصل بها المتعلّمون و يتعاملون من خلالها مع أفراد المجتمع و زملائهم في المؤسّسة التعليميّة داخل الفصول الدراسيّة و خارجها .

لذا أمكن عدّ اللّغة العربيّة من أكثر الأنظمة تعقيدًا ، و ذلك بالنّظر إلى مهاراتها و الخطوات* التي ينبغي على المتّكلم و المستمع الالتزام و الإحاطة بها .[2]

ط 14 ، (د ، ت) ، ص 48 .

[1]) **جامع الدروس العربيّة** ، دار الفكر للنّشر و التّوزيع ، عمان ، الأردن، ط 1 ،2005 ، ج 1 ،ص 7.

*** أي إنّ النص القرآني و الحديث الشريف من أهم مصادر اللّغة العربيّة التي منها اِسْتُنْبِطَتْ قواعدها و اتّضحت معانيها بريئة من كلِّ ما قد يمسها من تحريف و تلحين

* يرسل المرسل رسالة لغويّة إلى المرسل إليه ، حيث يحوّل المرسل رسالته إلى نسيج من الانفعالات و المشاعر و الأحاسيس الذاتيّة ، و يستخدم في ذلك ضمير المرسل ، و من ثم يتّخذ المرسل بعدًا ذاتيًّا قِوامه التّعبيريّة الانفعالية ، و تحمل هذه الوظيفة في طيّاتها انفعالات ذاتيّة و تتضمن قيّمًا و مواقف عاطفيّة و مشاعر و إحساسات سيقطعها المرسل بضمير المخاطَب بغية إقناعه أو التأثير فيه أو إثارة انتباهه سلبًا أو إيجابًا ، و من هنا فإنّ الوظيفة التأثيريّة هي التي تحدّد العلاقة بين المرسل و المرسل إليه حيث يتم تحريض المتلقي و إثارة انتباهه و إيقاظه حول التّرغيب و التّرهيب ، ما دامت قائمة على الإقناع و التأثير إذ يتحول الخطاب اللّفظي أو غير اللّفظي إلى رسالة ، و هذه الرسالة يتبادلها المرسل و المرسل إليه ، و هذه الرسالة مسننة بشفرة لغوية ، يفكّكها المرسل إليه و يؤولها بلغته الواصفة و يتم هذا التواصل عبر وسيط القناة لتأكيد التواصل و استمراريته و تثبيته أو إيقافه و الحفاظ على نبرة الحديث و الكلام المتبادل بين الطرفين ، يُنظر ، رومان جاكبسون ، **نظرية المنهج الشّكلي** ، تر: إبراهيم الخطيب مؤسسة الأبحاث العربيّة ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1982 ، ص 81 .

خامسا – تعريف الفُصحى

<<هي اللّغة الفصيحة الّتي نَزَل القرآن بها و هي المتمثّلة في نصوص التّراث الأدبي في العصر الجاهلي و الإسلامي ، و هي اللّغة المستخدمة في الأعمال الأدبيّة منذ القديم

حتّى اليّوم و تُقابِلها اللّغة العاميّة[1]، و يُفَضَّلُ استخدام " الفصيحة " على الفُصحى.*>>

و هي أيضًا اللّغة التي نستخدمها الآن في الكتابة و القراءة سواء في المؤسّسات التّربوية أو الإدارات الاقتصادية و الثقافية ، و بما أنّها لغة القرآن الكريم و الحديث النّبوي الشّريف فإنّ البلاد الإسلاميّة تهتم بتعليمها لأبنائها ، بالإضافة إلى كونها اللّغة المكتوبة لكل ما يتعلق بالمأثور من كلام العرب شعرًا أو نثرًا ، و كلّ ما يتعلق بالشّؤون العلميّة و الثقافيّة و الصحافيّة في البلاد العربيّة في عصرنا الحاضر . [2]

---

[2]) يُنظر ، خليل عبد الفتّاح حماد ، **استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة** ، مكتبة سمير منصور ، غزة فلسطين ، ط 2 ، 2014 ، ص 15 ، 16 .

[1]) محمّد التّونجي ، **معجم علوم العربيّة** ، ص 364 .

* فصيحة بزنة " فعيلة " ، مأخوذة من (فَصُحَ = فَعُلَ) صفة مشبّهة للّغة العربيّة الفُصحى ، و فُصْحَى كذلك صفة و لكنّها ليست غالبة فهي بزنة " فُعْلَى " و كون اللّغة العربيّة فصيحة فذاك مرتبط بالبيان و الإفصاح و أنّه مقرون بزمن و مكان حُدِّدَ بخمسين و مائة قبل الإسلام ، و خمسين و مائة بعده مقتصرًا على القرآن الكريم و الحديث النبوي الشريف و شعر العرب و نثرهم ، أمّا الفرق بينها و بين العاميّة فيكمن في النّظام الصّوتي الّذي يؤدي بدوره إلى اختلاف على المستويات الأخرى : مفردات و تراكيب و دلالات ، ثُم إنّ الفُصحى لغة القياس كونها معيارًا يعود إليه النّاطقون بها لغربلة الدّخيل و غيره ، أما العاميّة فلا تُعَدُّ من وجهة نظر الدَّارسين لغة قياس حيث يقول عبد الغّفار حامد هلال : **<< ... لا يصح القيّاس على اللّهجات العاميّة الحديثة ، لأنّها خضعت لقوانين التّطور الصّوتي – و هو ضعف الأصوات الأخيرة في الكلمة و انقراضها– و هو قانون عام**

و من خصائصها أنّها لغة تُستعمَل في مواقف رسميّة كالجرائد و الكتب و المستندات [1].

سادسًا –تعريف التّواصل اللّغوي

و هو التّواصل اللّفظي الّذي يتم عبر استخدام الوسيط التّلفظي و هو الأقوى فاعليّة و الأكثر طواعيّة و الأشدّ تأثيرًا في نقل التّراث و التّعبير عن الثّقافة خلاف العلامات التّواصليّة الأخرى . *

كما يعرفه بعضهم :**<< بأنّه التّفاعل اللّغوي الّذي يقوم بين المتّكلم و المخاطَب و يتم فيه إحداث تغيير المعلومات التّداوليّة ** قصد تحقيق مقاصد معيّنة .>>**[2]

خضعت له جميع اللّغات السّامية ... >> يُنظر ، عبد الغفّار حامد هلال ، **أصل العرب و لغتهم بين الحقائق و الأباطيل** دار الفكر العربي القاهرة ، مصر ، (د . ط) ، 1996 ، ص 152 .

[2]) يُنظر ، محمّد خايفة الأسود ، **التمهيد في علم اللّغة** ، منشورات جامعة السّابع من أفريل ، بنغازي ليبيا ، ط 2 ، 2004 ، ص 115 .

[1]) يُنظر ، انطوان صيّاح ، **دراسات في اللّغة العربيّة الفُصحى و في طرائق تعليمها** ، دار الفكر اللّبناني بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1995 ، ص 6 ، 7 .

* إيماءات ، و إشارات المرور ، و التّعبيرات الوجهيّة ، و تُسمى عوامل غير لفظيّة في التّواصل غير اللّفظي و تدخل في إطار ما يسمّى بالسميائيات .

** قد تعني : النّفعيّة أو البرَاغْمَاتِيَّةُ ، أو الذَّرَائِعيَّةُ ، و تختلف دلالاتها حسب الحقل المعرفي الذي تنبعث منه كالفلسفة و اللّسانيّات ، و الاتصال و هي فرع من علم اللّغة تبحث في كيفية اكتشاف السّامع مقاصد المتكلم "SPEAKER . INTENTINS" أو دراسة معنى المتكلم " SPEAKER MEANING"، يُنظر ، محمود أحمد نحلة ، **أفاق جديدة في البحث اللّغوي المعاصر** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر ، (د . ط) ، 2002 ، ص 12 .

فيما ذهب الأستاذ بشير إبرير : إلى أنّ الجانّب المنطوق من اللّغة ، و استعمالها في مختلف مستويات التّخاطب اليّومي التّلقائي بلا صنعة و لا تكلّف هو يصطلح عليه بالتّواصل اللّفظي و بذلك فهو الأصل و المحرّك الرّئيسي لها ، لأنّ اللّغة المنطوقة هي الأصل ، و لغة التّحرير فرع منها ، و من ثمّ كان المسموع هو الأوّل الّذي يستقي منه الإنسان مقاييس اللّغة و المّادة الإفراديّة ، كما أن المشافهة ممارسة دائمة حيّة للمتكّلمين في الإبانة و الإفصاح عن أغراضهم المختلفة . [1]

أمّا التّواصل الكتابي فيمثّل الجانب المكتوب من اللّغة ، و هي حسب "**روبير اسكاربيت**" (**ROBERT ESCARPITE**) : **<<التقاء اللّغة المنطوقة باللّغة المكتوبة التقاء الصوت بالخط .>>**[2]

كما يتجسّد التّواصل في كلّ سلوك بشري حتّى الصّمت له دلالات [3] ، فإذا كان يُؤَثِّرُ في تفاعل طرفي التّواصل (المتكلّم و السّامع) و من ناحية أخرى يأخذ المتكلّم بعين

---

[2]) يُنظر ، يوسف تغزاوي ، **استراتيجيات تدريس التّواصل باللّغة مقاربة لسانيّة تطبيقية** ، ص 28 .29

[1]) يُنظر ، **تعليميّة النّصوص ، بين النّظرية و التّطبيق** ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن ، ط 1 2007 ، ص 122 .

[2]) يُنظر ، المرجع نفسه ، ص 124 .

[3]) يُنظر ، فيليب بلانشيه ، **التّداولية من أستن على غوفلمان** ، تر : صابر الحباشة ، دار الحوار دمشق ، سوريا ، ط 1 ، (د . ت) ، ص 109 .

الاعتبار السّامع ، فيختار الألفاظ و الكلمات و ترتيبها المناسب بُغية إثارة أفكاره و التّأثير فيه .[1]

و قد ورد تعريف التواصل في قاموس اللسانيات على النّحو التالي :

Communication : << **est l'échange verbal entre un sujet parlent qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant , et un interlocuteur dont it sollicite l'écoute et ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé) la communication est intersubjective . sur le plan psycholinguistique c'est le processus au cours du quel la signification locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ces mêmesons .** >>[2]

و في الكلام إحالة إلى أنّ التّواصل لا يكون إلاّ بين طرفين متكلِّم و مستَّمع * بشرط توفر دلالة المقصود أي أن يتمكّن المتّلقي من فَكِّ شفرات الرّسالة اللّغوية الموجَّهةِ .

---

[1]) يُنظر ، مصطفى ناصف ، **اللّغة و التّفسير و التّواصل** ، علم المعرفة ، الكويت ، (د . ط) 1995 ، ص 11 .

[2]) Jean Dubois , **Dictionnaire de l'inguistique** , la rousse bordas , canada première édition 1994 , p 153.

* يُنظر ، يوسف تغزاوي ، **الوظائف التَداوليّة و استراتيجيات التّواصل اللّغوي في نظرية النّحو الوظيفي** عالم الكتب الحديث للنّشر و التّوزيع ، إربد ، الأردن ، ط 1 ، 2014 ، ص 39 .

فصل نظري : عوامل تدّني مستوى اللّغة الفصحى لدى الطّالب الجامعي

أولًا – أهميّة اللّغة العربيّة و خصائصهَا

I- أهميّتها

II- خصائصها

ثانيًا – مستويات اللّغة العربيّة

I _ المستوى الصّوتي

II_ المستوى الصّرفي

III_ المستوى النّحوي

IV _ المستوى الدّلالي

ثالثًا – عوامل ضعف المستوى اللّغوي لدى الطّالب الجامعي

I_ عوامل اجتماعيّة

II _ العوامل الأسريّة

III_ العوامل المدرسيّة

أولًا – أهمّية اللّغة العربيّة و خصائصهَا :

I _ أهمّيتهَا :

تتميّز اللّغة العربيّة بمجموعة من الخصائص الّتي بوّأتها مكانة أولى بين اللّغات و أهميّة لا حصر لها نُجْمِلها فيما يلي :

- **لغة القرآن الكريم و البيان**

تبرز أهميّة اللّغة العربيّة من تميّزها بتاريخها العريق و صلتها الوثيقة بكتاب اللّه ، الّذي نزل على سيّدنا محمّد صلّى اللّه عليه و سلّم ، ففتح القلوب و العقول و رسم للإنسانيّة طريق حياتها القائمة على الاِتّسام بالخير و البُّعد عن الظّلم ، و بذلك أصبحت اللّغة العربيّة وعاء المعرفة و العلوم و العقيدة علمًا و عملًا ، و منهلًا لا ينضب لطلابِ العلم والحقّ والمعرفة من بُناة الحضارة الإسلاميَّة .[1]

و بذلك فاختيار اللّه سبحانه و تعالى العربيّة لغةً للقرآن الكريم يعني صلاحيّتها لأن تكون لغة البّشرية جمعاء ، و هي مسألة ينبغي أن تُدْرَكَ أبعادُها ، قال تعالى: ﴿ **وَ إِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ العَالَمِينَ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ المُنْذِرِينَ ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ** ﴾ [الشُّعراء 192 – 195] .

فلَمَّا وصفها اللّهُ تَعالى بالبيان عَلِمَ أَنَّ سائر اللّغات قاصرةٌ عنها و هذا وسام و تاج كَلَّلَ اللّه بِهِ العربيَّة ، و يقول تعالى: ﴿ **كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عربيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ** ﴾ [فُصِّلَتْ 3] ، و قوله أيضًا: ﴿ **إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَربيًّا لَعَلَّكُمْ تعْقِلُونَ** ﴾ [الزّخرف 3] .[2]

---

[1]) يُنظر ، زكريا إسماعيل ،**طرق تدريس اللّغة العربيّة**، دار المعرفة الجامعيّة ، الإسكندرية ، مصر (د . ط) 2005 ، ص 33 .

[2]) يُنظر ، عابد محمّد بوهادي ، **تحديّات اللّغة العربيّة في المجتمع الجزائري** ، دار اليازوري العلميّة للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2014 ، ص 79 ، 80 .

و كذلك فاللّغة العربيّة لغة الحديث النّبوي الشّريف الّذي هو جزء من السّنة النبويّة العربيّة، فقد نطق الرّسول صلّى اللّه عليه و سلّم أحاديثه باللّغة العربيّة ، كما شجّع أصحابه على تَعلُّمها .[1]

و عليه فالقرآن عماد اللّغة العربيّة له أثر عظيم في تثبيتها في عقول النّاس و جريانها على ألسنتهم ، و بخاصة أنَّ لغة القرآن الكريم لم تكن لغة عبادة فقط يتلوها المسلمون في صلواتهم ، و يهجرونها في حياتهم و مخاطباتهم ، و في ذلك يقول مصطفى صادق الرّافعي عن القرآن الكريم : **<< فهو يدفع عن هذه اللّغة العربيّة النّسيان ، الّذي لا يُدفع عن شيء و هو وحده إعجاز . >>**[2]

- **إحدى مقوّمات القوميّة العربيّة**

هي لغة العروبة و مستودع تاريخ الأمّة و رمز وحدتها فضلًا عن أنّها أداة تثقيف .[3]

و كذلك فهي متّصلة عبر مراحل الزّمن و حتّى الآن ، فهي أداة وصل حقيقيّة ما بين الإنسان العربيّ المعاصر و بين تراث أمّته عبر القرون المّاضيّة و هذه الخاصيّة تمتاز بها الأمّة و اللّغة في الوطن العربيّ عن سائر الأمّم و اللّغات الأخرى .[4]

---

[1]) يُنظر ، طه حسين الدّليمي ، و سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي ، **اللّغة العربيّة مناهجها و طرائق تدريسها** دار الشّروق للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2015 ، ص 66 .

[2]) يُنظر ، محمود محمّد الطناحي ، **صيحة في سبيل العربيّة ، مقالات من أجل النّهضة العربيّ و ثقافتها** تح ، و تع : أحمد عبد الرّحيم ، تق : حسن الشّافعي ، دار الأروقة لدّراسات و النّشر، عمّان الأردن ، ط1 2014 ، ص 271 .

[3]) يُنظر ، سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي ، **طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التّعبير** ، دار الشّروق للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2004 ، ص 20 .

[4]) يُنظر ، نازلي معوض أحمد ، **التّعريب و القوميّة العربيّة في المغرب العربيّ ، سلسلة الثقافة القوميّة** مركز دراسات الوحدة العربيّة ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1986 ، ص 26 .

- **مكانتها في العالم**

نتيجةً لأهميّة اللّغة العربيّة و حيّويتها ، فقد استطاعت أن تكون إحدى اللّغات المعروضة في العالم المعاصر ، إذ أقبل غير النّاطقين بها على تَعلُّمها لأنّها السّبيل إلى تعلّم القرآن لمن أراد الدّخول في الإسلام . [1]

كما تحتّل اللّغة العربيّة مكانة لابأس بها في الكثير من الجامعات الأمريكيّة إذ إنّه أصبح بإمكان الطالب الأمريكيّ أن يختار اللّغة العربيّة اختصاصًا له من بين الإختصاصات الموجودة في الجامعة الأمريكيّة ، كما أنّه قد تمَّ تنظيم العديد من المراكز و المعاهد الّتي تهتّم بتعليم اللّغة العربيّة مثل : **المعهد الدّولي البريطاني للّغات** بفروعه المختلفة . [2]

- **لغة التّواصل و العلم**

يُعَدُّ النّتاج الحضاري كلّ ما توصّل إليه الفكر الإنساني عبر العصور و تناقلته الأجيال من زمن إلى آخر ،و من مكان إلى آخر ، عبر وسيلة مهمّة هي اللّغة الّتي تعتبر وسيلة إنسانيّة خالصة ، لتوصيل الأفكار و الانفعالات و الرّغبات عن طريق نظام من الرّموز الّتي تصدر بطريقة إراديّة . [3]

فهي إحدى الوسائل المهمّة في تحقيق وظائف المدرسة المتَعدّدة من تحقيق الاتّصال و التّفاهم بين الطالب و بيئته ، و يعتمد عليها في كلّ نشاط يقوم به الطالب سواء كانت عن طريق الاستماع و القراءة أم عن طريق الكلام و الكتابة .

---

[1]) يُنظر ، سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي ، **طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التّعبير** ، ص 20 .

[2]) يُنظر ، رشدي أحمد طعيمة ، **المهارات اللّغوية** ، **مستوياتها** ، **تدريسها** ، **صعوباتها** ، دار الفكر العربي للطّباعة و النّشر ، ط 1 ، 2004 ، ص 331 ، 332 .

[3]) يُنظر ، طه حسين الدليمي ، و سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي ، **اللّغة العربيّة مناهجها و طرائق تدريسها** ، ص 66 .

كما تظهر أهميّة اللّغة العربيّة من كونها قدرة كبيرة على تذليل الصّعاب و قوّة في مجابهة الحيّاة ، و إنّها تتمتّع بقدرة فائقة على استيعاب كل جديد من العلم و الحكمة و الفلسفة و الإبداع و أنواع المعرفة الأخرى و برسوخ الأصول و حيويّة في الفروع .[1]

و من ثمّة ، فإنَّ اللّغة العربيّة لغة لا تُضاهيها في العالم لغة أخرى فتَعلُّمُهَا في العصر الحديث يساعد في فهم الحضارة في الوطن العربي الّذي يعتمد على الإسلام في قيامه لذلك ، فالقرآن الكريم هو الحارس الأمين للّغة العربيّة ، يحميها من الزّوَال و الاندثار.

II _ خصائصها :

حظيت اللّغة العربيّة دون سواها من اللّغات بالفصاحة و البَيان الّذي لا يُدانيه بيان ، فقد زادت مادّتها اللّغوية و كَثُرَت كُثرةً قد تُظَنُّ خيالًا عِند الحديث عنها و من هذه العوامل نذكر مايلي :

1 – الإشتقاق

جاء في الوسيط : فشقَّ الفرسُ و نحوه – شقَقًا : مال في حريه إلى جانب شقَّقَهُ : مبالغة شقَّهُ و – الكلامَ : وَسَّعهُ و بيَّنه وولَّدَ بعضه من بعضٍ و يقالُ : اشتَّقَ طريقهُ في الأمر : سلكه في قوَّة .[2]

و أمَّا في جامع الدّروس العربيّة : أخذُ شِقِّ الشّيءِ ، أي : نِصفُهُ و منه ، اشتقاقُ الكلمة من الكلمة أي : أخذها منهَا .[3]

---

[1]) يُنظر ، طه حسين الدليمي ، و سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي ، **اللّغة العربيّة مناهجها و طرائق تدريسها** ، ص 66 .

[2]) إبراهيم مصطفى و آخرون ، **الوسيط** ، دار الدّعوة مؤسّسة ثقافية للتّأليف و الطّباعة و التّوزيع استنبول ، تركيا ، (د . ط) ، (د . ت) ، ج 1 ، 2 ، مادة (الشّقراقُ) ص489 .

[3]) مصطفى الغلاييني ، **جامع الدّروس العربيّة** ، راجعه و نقّحه ، عبد المنعم خفّاجة ، المكتبة المصريّة للطّباعة و النّشر ، بيروت ، لبنان ، ط 30 ، 1994 ، ج 1 ، ص 208 .

و من ثمَّة ، فإنَّ المعنى اللّغوي للاِشتقاق ينحصر في الأخذ و الإخراج .

أمّا التّعريف الاصطلاحي : فقد جاء في فقه اللّغة العربيّة أنه : **<< نَزْعُ كلمة من أخرى شرطَ تَنَاسبِهما معنًى و تركيبًا * و مغايرتهما في الصّيغة . >>**[1]

كما يُعرفه بعضهم بأنّه :**<< ردُّ لفظ إلى آخر لموافقته إياه في حروفه الأصليّة و مناسبته له في المعنى .>>**[2]

و يُفهم من ذلك أنّ الاِشتقاق يقوم على شرط المناسبة في المّادة و الصّورة بين الألفاظ و لا يتسنّى ذلك إلاّ بين الألفاظ الّتي من أصل واحد ترجع و تتولَّد منه .

و إذا قُورِنَ الاِشتقاق بين العربيّة و أخواتها من اللّغات السَّاميّة ، فإنّه يظهر أنّ الاِشتقاقَ مقصور عليها ، فلا يشبهه اشتقاق العبريَّة أو السريّالية أو الحبشيّة في السِّعَة ولا في تقسيم القاعدة ، و لا في تحكيم المتّكلم في التّعبير عن أغراضه .

فاللّغة العربيّة بلغت غاية الحسن بتقسيمها الحروف إلى نوع صامت لتنويع أصول المعاني و حروف المّد تُنوع المعنى الواحد على حسب أحواله و ملابساته للفاعل و المفعول

---

[1]) صالح بلعيد ، **فقه اللّغة العربيّة ، موافق لبرنامج وزارة التّعليم العالي و البّحث العلمي السَّنة أولى جامعي أقسام الآداب و العربيّة** ، دار هومة للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، بوزريعة ، الجزائر ، (د . ط) (د . ت) ، ص 78 .

* أن يكون بين الكلمتين تناسب في اللّفظ و المعنى دون ترتيب الحروف : **كجَذَبَ** و **جَبَذَ** و يسمّى الاِشتقاقُ الكبير ، و الآخر : أن يكون بين الكلمتين تناسب في مخارج الحروف **كَنَهقَ** و **نَعَقَ** و يسمَّى الاِشتقاق الأكبر يُنظر ، الزّركشي ، **البحر المحيط في أصول الفقه** ، راجعه ، سليمان الأشقر ، وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلاميّة ، الكويت ، ط 2 ، 1992 ، ص 75 .

[2])محمّد صديق حسن خان ، **العلم الخفّاق من علم الاشتقاق** ، ضبط و تع : أحمد عبد الفتّاح تمّام مؤسّسة الكتُب الثّقافيّة للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، ط 1 ، 2012 ، ص 12 .

و الصِّفة و الماضي و المستقبل [1] فالكلمة العربيّة تبدو و كأنّها أُذِيبَتْ ثُم صُبِغَتْ و تَوَّزعت أجزاؤُها ، و حُشِيَتْ أطرافُها وَ أوسَاطُهَا مع الاحتفاظ دومًا على مادتها الأصليّة ، فخرجت في قالبٍ معيّنٍ ووزن محدُود .

لذلك كانت أبنيّة الألفاظ و أوزان الكلم العربيّ وحدات موسيقيّة ترجع إليها ألفاظ اللّغة العربيّة ، و كان الكلام في حال تركيبه شِعرًا أو نثرًا إذا أُحْكِمَ تركيبُه على يد حاذق لغويّ يُمثل وحدات موسيقيّة و كأنّه زخارف الفنّ العربيّ . [2]

و هو ما ذهب إليه المؤرّخ "**آرنست رينان**" **(ARNAST,RENAN)** المتعصّب ضدّ العرب يقف مندهشاً أمام اللّغة العربيّة قائلًا :**<< من أغرب المندهشات التي تُنبت تلك اللّغة القويّة ، و تصل إلى درجة الكمال وسط الصّحاري عند أمّة من الرُّحَلِ ، تلك اللّغة الّتي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها و دّقة معانيها ، و حسب نظامها . >>**[3]

فاللّغة العربيّة إذن لغة عريقة في قوانينها و ضوابطها اللّغوية ، و يُعتبر الإشتقاق أهم ما تتميّز به فهي أوسع لغات العالم أداءً و مفردات و تراكيبَ ، فكلّمة " **ركب** " يُمكن أن يُستَمّد منها تراكيب [4] مثل : **(رك ب)** ، **(ب رك)** ، **(ب ك ر)** ، **(ك ب ر)** ، **(ك ر ب)** و يمكن أن تكون هذه الأفعال مزيدة بحروف الزّيادة الّتي تُجمع هذه الأخيرة في كلمة

---

[1]) يُنظر ،عبد الغفّار حامد هلال ، **العربيّة ، خصائصها و سماتها** ، مكتبة وهيبة ، القاهرة ، مصر ط5 ، 2004 ، ص 172، 173 .

[2]) يُنظر ، المرجع نفسه ، ص 174 .

[3]) أحمد صومان ، **أساليب تدريس اللّغة العربيّة** ، دار زهران للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 2012 ، ص 54 .

[4]) يُنظر ، فخري خليل النّجار ، **اللّغة العربيّة مهارات لغويّة ، و تذوّق الأدب العربي** ، دار صفاء للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 2 ، 2013 ، ص 11 .

" **سألتمونيها**" فيُقال : (**اركب ، سأركب ، ستركب ، سنركب ، مركب ، تركب ، ركوب مراكبة ، تراكيب ، ركبة ، مركبة**) و هكذا .*

2 – النَّحت

جاء في مقاييس اللّغة ، (**نَحَتَ**) : النّون و الحاء و التّاء كلّمة تدل على نجر شيء و تسويته بجديده ، و نَحت النّجار الخَشبَة ينحتُهَا نَحتًا ، و النَّحِيتَةُ : الطّبيعة ، يُريدون الحالة الّتِي نُحِتَ عليها الإنسان كالغريزة الّتِي غُرِزَ عليها الإنسان ، وما سقط من المنحوتِ نُحاتةٌ.[1]

أمّا في المنجد في اللّغة و الأعلام ورد : نَحَتَ – و نَحِتَ – نَحْتًا ، العود براهُ و _ الحجر : سَواهُ و اصلحهُ و – الخَشَبَة : نَجَرَها ، نُحِتَ فُلانٌ على الكرَمِ أي طُبِعَ عليهِ و الكلّمة : أَخَذَهَا و ركّبها من كلمتين أو أكثر[2] نحو : (**صَهْصَلَقَ**) من صهل** و صلق ***.

---

[1]) ابن فارس ، **مقاييس اللّغة** ، وضع حواشيهُ ، إبراهيم شمس الدّين ، دار الكتب العلميّة ، بيروت، لبنان ط 1 ، 1999 ، م 2 ، مادة (ن ، ح ، ت) ، ص 548 .

*هذا ما سمّاه ابن جنّي بالتّقليبات الصّوتية ، حيث يُمكن لمستعمل اللّغة أن يصوغ من كلمة واحدة عدّة ألفاظ ذات الأصل لمعان مختلفة ، يُنظر ، ابن جنّي ، **الخصائص** ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ط 3 2008 ، مج 2 ، ص 325 .

[2])لويس معلوف، **المُنجد في اللّغة و الأعلام**، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط 31 ، (د . ت)،ص 794.

يَصْهَلُ و يصْهِلُ : صهيلًا و صاهلةً و صُهالًا ، الفرسُ : صوّتَ ، يُنظر ، جبران مسعود ، **الرّائد معجم ألفبائي في اللّغة و الأعلام ، دار العلم للملايين مؤسّسة ثقافيّة للتّأليف و التّرجمة و النّشر بيروت ، لبنان ط 3 ، 2005 ، مادة (**صُهارجُ**) ، ص556 .

*** صاح مُوَلْولاً ، صلق الشّاةَ و نَحْوَها : شواها على جنبيها ، و الصَّلْقُ صوت أنياب البّعَير إذا حكَّ بعضُها ببعضٍ ، يُنظر ، إبراهيم مصطفى و آخرون ، **الوسيط** ، ج 1 ، 2 ، مادة (**صَلَفَهُ**) ، ص521.

أمّا النَّحت في الإصطلاح : فهو أن تأخُذَ كلّمة من كلّمات أكثر فيقال : " بَسْمَلَ" من " بسم اللهِ الرّحمان الرّحيم" وَ " حَوْقَلَ" * من " لا حول و لا قوّة إلّا باللّه" .[1]

و من ثمّة ، فالنّحت طريقة من طرائق توليد الألفاظ و هو قليل الاستعمال في اللّغة العربيّة شائع في غيرها من اللّغات الهنديّة الأوروبيّة على عكس الإشتقاق الّذي هو القاعدة الأساسيّة في توليد الألفاظ في اللّغة العربيّة .

و لقد كانت الكلمات المنحوتة على رأي بعض العلماء محدود العدد **كالبَسْمَلَة و الحَمْدَلَة و عَبْشَمِي** نسبة إلى **عبد شمس** ، و قد كانت هذه الكلمات بعد الإسلام ، و بذلك كانت طريقة النّحت قديمة ، إلّا أنّ اللّغة العربيّة أهملت هذه الطريقة في توليد و زيادة ثروتها اللّغوية ، بحجّة أنّ النّحت طريقته أشبه بطريقة الجوامد في زيادتها و نمّوها عن طريق اللّصق و الإضافة على خلاف الاشتقاق الّذِي هو أدّل على الحيويّة و أشبه بطريقة توالد الأحياء في زيادتها . [2]

3 – التّرادف

التّرادف في اللّغة : **<< مصدر ترادفَ ، يدل على الحدث دون الدّلالة على الزّمان و يدلّ على الزّمان ، و يدل بصيغة الصّرفيّة على المفارقة بين طرفين ، و هما اللّفظان اللّذان**

---

[1]) أحمد مطلوب ،**النّحت في اللّغة العربيّة ، دراسة و معجم** ، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، لبنان ط1 ، 2002 ، ص4 .

و للإشارة فقد أُلْحِقَ هذا الوزن (**فَوْعَلَ**) لصيّغ الرُّباعي المجّرد (**فَعْلَلَ**) ، يُنظر ، عبده الرّاجحي **التّطبيق الصّرفي** ، دار النّهضة العربيّة للطّباعة و النّشر ، بيروت ، لبنان ، (د. ط) ، (د . ت) ص28 .

[2])يُنظر ، محمّد المبارك ، **فقه اللّغة و خصائص العربيّة ، دراسة تَحليليّة مقارنة الكلّمة العربيّة و عرض لمنهج العربيّة الأصيل في التّجديد و التّوليد** ، دار الفكر للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، دمشق سوريا ، ط2 ، 1964 ، ص 148 .

يتجاوزان موقعًا سياقيًّا و دلالة ، و هذا مصدر من مادة (ردف) ، الّتي يدخل ضمن دلالتها ، الدّالة على التّبعيّة و الخِلافة و من ذلك الرّدف ، الراكب خلف الراكب ... و كل ما تبعَ شيئًا فهو ردفهُ ... و الرّادفة بهاء . >>[1]

أمّا التّرادف في الاصطلاح : هو اختلاف اللّفظ و اتّحاد المعنى في كلمتين فأكثر و قد تناوله الغزالي فقال : **<< و أمّا التّرادف فنعني به الألفاظ المختلفة و الصّيغ المتواردة على مسمّى واحد ، كالخمر و العقار ، و اللّيث و الأسد ، و السّهم و النّشاب ، و بالجملة كلّ اسمين لمسمّى واحد يتناوله أحدهما من حيث يتناوله الآخر من غير فرق.>>**

و قال الرّازي : **<< الألفاظ المترادفة هي : الألفاظ المفردة الدّالّة على مسمّى واحد باعتبار واحد . >>** [2]

و في مفهومه المعاصر: دلالة ألفاظ متعدّدة على معنى واحد أو متقارب و يُمكن أحياناً أن يَحُلَّ بعضها محلّ بعضٍ من دون تغيّر دلالي كبير نحو :

بُرٌّ / قمح / حنطة من الأسماء

و : أقسم / حلف / آلى من الأفعال [3]

و لقد أثارت مسألة التّرادف في اللّغة العربيّة الجدل قديمًا و حديثًا بين مؤيد له و معارض و كان ممّن عارض التّرادف في اللّغة أبو العبّاس ثعلب (**ت 291 ه**) فقد ذكر ابن سيّدة

أنّه لا يجوز عنده ، كما تبيّن ممّا رواه السيّوطي أنّ أبا علي الفارسي (**ت 377 ه**) لم

---

[1]) محمّد نور الدّين المنجد ،**التّرادف في القرآن الكريم بين النّظري و التّطبيق** ، دار الفكر ، دمشق سوريا ط1 ، 1997 ، ص 29 ، 30 .

[2]) محمود عكّاشة ، **الدّلالة اللّفظية** ، **مكتبة الأنجلو مصريّة** ، القاهرة ، مصر ، (د . ط) ، 2002 ص 51 .

[3]) يُنظر ، هادي نهر ، **الأساس في فقه اللّغة و أرومتها** ، دار الفكر للطّباعة و النّشر و التّوزيع عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2002 ، ص 260 .

يجزه في اللّغة .

و قد وافق رأي ابن فارس (**ت 395 ه**) رأي أبو علي الفارسي و رأي ثعلب في إنكار التَّرادف :**<< ... و يسمّى الشّيء الواحد بالأسماء المختلفة نحو : السّيف و المهنّد و الحسام ، و الّذي نقوله في هذا الإسم واحد و هو السّيف : و ما بعده من الألقاب صفات ، و مذهبنَا أنَّ كلّ صفة منها فمعناها غير معنى الأخرى ... >>**[1]

و مهما يكن من اختلاف حول هذه الطّريقة ، فإنّ التّرادف يعدّ صورة من صور ثراء اللّغة العربيّة و غِناها بالمفردات و الدّلالات المتعدّدة و هذا لا يعدّ عيبًا في اللّغة بل ميزة تدّل على أنّ اللّغة لها القدرة في التّعبير عل جميع المواقف بنسب مختلفة ، و بأساليب مختلفة ، و هذا ما نجده في حيز الأمثلة و أحسنها في القرآن الكريم ، الّذي عبّر عن أكثر من فكرة بألفاظ مختلفة و أساليب مختلفة أيضًا ، فلو كان اللّفظ هو في المعنى لأمكن الاستغناء عن أحدهما ، لأنه يُعدّ حشوًا ، لكن سيّاق الكلام هو الّذي يحدّد دلالة اللّفظ و يُبيّن قيمته في التّعبير حيثُ لا يمكن الاستغناء عنه بغيره .

4 – المشترك اللّفظي

ورد في لسان العرب : الشّركة مخالطة الشّريكين و تشاركا أي شارك أحدهما الآخر .[2]

و جاء في العين مادة (**شرك**) : الشِّرك : ظُلْمٌ عظيمٌ و الشِّركةُ : مخالطةُ الشَّريكَينْ و اشتركنا بمعنى تشاركنَا ، و جمعُ شريك : شُرَكَاءُ و أشراكُ .

و الطّريق مشْتَركٌ : أي النّاس فيه شركاء ، و كلُّ شيء كان فيه القوم سواء فهو مُشتركٌ .[1]

---

[1]) يُنظر ، **الصّاحبي** ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1997 ، ص 60 .

[2]) ابن منظور ، **لسان العرب** ، دار صادر، بيروت ، ط 1، 1990، م 12 ، مادة (ش ر ك) ص446.

و هو في الاصطلاح : ما اتّحدت صورتهُ و اختلف معناه . [2]

كما يذهب بعضهم إلى القول : **<< بأنّه يقابل التّرادف ، إذ إنّه فيه يكون للكلمة الواحدة عدة معان تُطلق على كلّ منها على طريق الحقيقة لا المجاز ، كلفظ " الخال" الّذي يُطْلَقُ على " أخي الأمّ " و على الشّامة* في الوجه و على السّحاب ، و على البعير الضّخم ، و عَلى الأكمة الصّغير .>>**[3]

و بذلك يعدّ المشترك اللّفظي من أكثر الظّواهر اللّغوية في اللّغات خاصة منها اللّغات السّاميّة ، و تحتّل اللّغة العربيّة الصّدارة في اتّساع المعنى و اللّفظ الواحد و هو ما يُمثّل أحد دلائل الغِنى و التّفرد بين اللّغات الأخرى . [4]

و هو لا يختلف عمّا أُطْلِق عليه الوجوه و النّظائر أو الأشباه و النّظائر**و قد اتّفق علماء الأصول على وجود الاشتراك في اللّغة و إن اختلفوا من النّاحية التّطبيقيّة ، و لكن اختلف اللّغويون فيه فهم بين مؤيّد له و مضيِّقٍ لحدوده أو منكر له ، لأنّ وجوده مخالف لنطق اللّغة و أقاموا حجّتهم بشواهد لغويّة . [5]

---

[1]) الفراهيدي ، **العين** ، تر، و تح : عبد الحميد هنداوي ، دار الكتّب العلميّة ، بيروت ، لبنان ط1 2003 ، ج 2 ، مادة (شرك) ص327.

[2]) يُنظر ، صبحي الصباح ، **في فقه اللّغة** ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ط 11 ، 1986 ص 302 .

[3]) علي عبد الواحد وافي ، **فقه اللّغة** ، لجنة البيان العربيّ ، القاهرة ، مصر ، ط 6 ، 1968 ص 183 .

* علامة في البدن تخالف لونه .

[4]) يُنظر ، ربحي كمال ، **لتّضاد** ، دار النّهضة العربيّة ، بيروت ، لبنان ، (د . ط) ، 1975 ص5 .

** فرع من فروع دراسة المعنى يقوم على بحث معاني الألفاظ المتعدّدة ، و حصرها في باب واحد و يُعَدُ نواة علم التّفسير ، يُنظر ، محمود عكّاشة ، **الدّلالة اللّفظية** ، ص 61 .

[5]) يُنظر ، ربحي كمال ، **التّضاد** ، دار النّهضة العربيّة ، بيروت ، لبنان ، (د . ط) ، 1975 ، ص 5 .

5 – الإعراب

ورد في لسان العرب : أعرَبَ عنهُ لسانهُ و عرَب أي : أبان و أفصح و أَعْرَبَ عن الرّجل : بيّن عنه و عرَّبّ عنه : تكلَمَ بحُجّته ، و إنّمَا سُمِيَّ الإعرابُ إعرابًا لِتَبَيّنِهِ و إيضاحِه

بمعنى الإبانة و الإيضاح . [1]

و هو في الاصطلاح : اختلاف آخر الكلمة باختلاف العوامل* الدّاخلة عليها لفظًا أو تقديرًا . [2]

كما ذهب السّيوطي إلى القول : **<< إنّ الإعراب هو الفارق بين المعاني المتكافئة في اللّفظ ، و بِه يُعرف الخبر الّذي هو أصل الكلام و لولاه ما مُيِّزَ فاعل من مفعول ، و لا مضافٍ من نعتٍ و تعجّبٍ من استفهام . >>**[3]

كما ذهب بعضهم إلى القول : إنّ الإعراب قد يُختّص أيضًا في غير الخبر كقول : **<< أزَيْدُ عِنْدَكَ ؟ >>** و **<<أَزَيْدًا عِنْدَكَ ؟ >>** .[1]

---

[1]) ابن منظور ،**لسان العرب** ، م 2 ، مادة (عرب) ، ص 588 ، 589 .

*للإعراب حالتين : إعراب لفظي و فيه يتم ظهور الحركة باللّفظ و النّطق بالفم على آخر الكلمة ، أمّا الحالة الثانية فهي إعراب تقديري و هو عدم ظهور الحركة باللّفظ على آخر الكلمة فتكون مقدّرة لأنّها غير ظاهرة يُنظر ، كاملة الكواري ، **الوسيط في النّحو** ، مر ، و تح : محمّد بن خالد الفاضل دار ابن حزم للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2008 ، ص 57 ، و يُنظر ، أحمد قبش ، **الكامل في النّحو و الصّرف الإعراب** ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، (د . ت)، ص 6.

[2]) يُنظر، الجرجاني ، **كتاب التّعريفات** ، وضع حواشيه و فهارسه محمّد باسل عيون السود : دار الكتب العلميّة بيروت ، لبنان ، ط 3 ، 2009 ، ص 36 .

[3]) **المزهر في علوم اللّغة و أنواعها** ، شرحه و ضبطه و صحّحه و عنون موضوعاته ، و علق حواشيه: محمّد أحمد جار المولى ، و علي محمّد البجاوي و آخرون ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، (د . ط) (د . ت) ، ج 1 ، ص 227 .

وللإعراب علامات حيث إنَّ علامة الضّم هي علامة رفع الفاعل الذي يُطلق عليه العُمدة في الكلام ، أمَّا علامة النّصب فهي تخصُّ الفُضلات كالمفعول به و الحال والنّعت أمَّا علامة الجّر فهي تخصّ الأسماء الّتي تدخل عليها حروف الجّر أو المضاف أيضًا . [2]

6 – التّضاد

جاء في لسان العرب الضِّد: هو كلّ شيء ضاد شيئًا لِيَغْلُبَهُ و السَّواد ضدّ البياض و المّوت ضد الحياة ، و عند ابن سيّدة ضِد الشّيء و ضديده و ضديدته خِلافُه ، و عند ثعلب ضده أيضًا مثله و قد ضاداه و ها متضدّان .

و الضِّدُّ أيضًا النّظير ، و الضّديد النّظير ، يُقال : لا ضديد له أي : لا نظير له . [3]

و هو في الاصطلاح : نوعٌ من المشترك اللّفظي ، و قد عدّه السّيوطي كذلك قائلًا : **<< هو نوع من المشترك اللّفظي >>** قال أهل الأصول : **<<مفهومَا اللّفظ المشترك إمّا أن يَتَبَايَنَا ، بأن لا يُمكن اجتماعهما في الصّدق على شيء واحد كالحيض و الطّهر فإنّهما مدلولا القرء ...>>**[4]

و رغم الموقف الواضح الآتي من زمن القدماء إلّا أنّ المحدَثين انقسموا بين قائل بانتماء الأضداد إلى المشترك اللّفظي و بين منكر لذلك ، كالدكتور "إبراهيم أنيس" الّذي كان موقفه متذبذبًا بين الاعتراف و الإنكار حيث يقول مقرًا بوجودها : **<< فإذا جاز أن تُعبّر الكلمة**

---

[1]) يُنظر ، فاضل ناهي عبد عون ، **طرائق تدريس اللّغة العربيّة** ، دار صفاء للنّشر و التّوزيع ، عمّان الأردن ط 2 ، 2014 ، ص 39 .

[2]) يُنظر ، ابن مالك ، **شرح الكافية الشافية** ، تح : علي محمّد معوّض و عادل أحمد عبد الموجود دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 2000 ، ج 1 ، ص 65_ 67 .

[3]) ابن منظور ، **لسان العرب** ، مج 3 ، مادة (ضد) ص 263.

[4]) **المُزْهر في علوم اللّغة وأنواعها** ، شرحه وضبطه وصححه و عنون موضوعاته و علق حواشيه : محمد أحمد جار المولى ، وعلي محمد البجاوي وآخرون ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، (د . ط)، (د . ت) ج 1 ، ص 387 .

الواحدة عن معنيين بينهما علاقة ما ، فمن باب أولى جواز تعبيرهما عن معنيين متضادين ، فالتّضاد فرع من المشترك اللّفظي ، و عوامل تكوّن المشترك اللّفظي في اللّغات تصلح أيضًا أن تكون نشأة الأضداد . >>

و بما أنّ المشترك اللّفظي هو اللّفظ الواحد الدّال على معنيين مختلفين فأكثر ، فمن الجائز أن يكون المعنيين متّضادين ، و بتّالي التّضاد لا محال نوع من أنواع المشترك اللّفظي . [1]

و نظرًا لأهميّة التّضاد في اللّغة العربيّة ، فقد بدأ الحديث عنه مبّكرًا ، حيث خاض فيه الكثير من اللّغويين الأوائل ، فكان منهم من التقط اللّفظ بعد اللّفظ و نبه إليه معلنًا أنه من الأضداد مثل رَاوية العرب الشّهير أبو عمر بن العلاء ، فهي مسألة قديمة قد تكون بدايتها زمن جمع اللّغة العربيّة . [2]

و قد كان من أسباب الاهتمام بالأضداد منذ زمن قديم استلطافه و ذلك لقلته في كلامهم و طرافته و قد عزموا على جمع الأضداد جميعًا .[3]

و كذا الحفاظ على الدّين حيث خشي علماء اللّغة أن يلتبس الفهم عن من لا يعرف العربيّة و لغاتهم و خصائص ألفاظها و كذلك الدّفاع عن اللّغة العربيّة ، و ذلك بالرّد عن مطامع الشعوبيين في فطنة العرب و في صحة لغتهم حيث يقول ابن الأنباري : **<< ... و يظنّ أهل البدع و الزيغ و الازدراء بالعرب أنّ ذلك كان منهم لنقصان حكمتهم و قلّة بلاغتهم و كثرة الالتباس في محاوراتهم عند اتصال مخاطباتهم ... >>**[4]

7 _ التّعريب

---

[1]) محمّد سعد محمّد ،**في علم الدلالة** ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر ، ط 1 ، 2002 ، ص 152 153 .

[2]) يُنظر ، حسين نصار ، **ظواهر لغوية** ، **مدخل تعريف الأضداد** ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ط 2 1998 ، ص 65 .

[3]) يُنظر ، أحمد عمر مختار ، **علم الدلالة** ، منشورات عالم الكتب ، القاهرة ، ط 1 ، 1985 ، ص 192 .

[4]) **الأضداد** ، تح : محمد ابو الفضل ، المكتبة المصرية ، (د. ط) ، 1987 ، ص 2 .

جاء في الوسيط : عَرُبَ ، عُرُوبًا ، وَ عُرُوبةً ، وَ عَرَابَةً

و عُرُوبيَّة : فَصُحَ ، و يقال : عَرُبَ لسانُهُ

التَّعريب : صَبغُ الكلمة بصبغ عربيّة : عند نقلها بلفظها الأجنبي إلى اللّغة العربيّة . [1]

يُعرّفُ التّعريب بأنّه : استعمال لفظ أجنبيّ في كلام العرب و إجراء أحكام و قواعد اللّفظ العربيّ عليه ووزنه على أحد أوزانه .

و بمرور الزّمن تطّور مفهوم التّعريب و أصبح له دلالات زادته تشعبًا ، كما اكتسب معنى عصريًّا استهدف العمل الاصطلاحي ، المتمثل في ايجاد مقابلات عربيّة للألفاظ الأجنبيّة ، و ذلك لتعميم اللّغة العربيّة و استخدامها في كل ميادين المعرفة البشريّة و قد حمل هذا المفهوم صبغة إنسانيّة شاملة تُعنى بالفرد العربيّ و أصالة فكره و شخصيته و رافق النّهضة العربيّة منذ مطلع القرن العشرين ، حين بدأ الحديث عن تعريب التّعليم و تعريب الإدارة . [2]

و الحقيقة أنّ هذا التّحمس للعروبة و العربيّة ظهر في العصر الامويّ الّذي رأى فيه التّعريب النّور ، حيث إنّ القيّم الّتي حملتها اللّغة العربيّة سيطرت على التّاريخ الثّقافي العربيّ أنذاك ، و كان العربيّ في ذلك العصر متشبعًا بلغة دينه ، و كان فصيحًا طلق اللّسان فلم يخش تعريب الكلمات الأعجميّة و صوغها على أوزان عربيّة و إخضاعها لقواعد لغة صارت مقدّسة بقداسة القرآن . [3]

و كذلك ذهب بعضهم إلى القول : إنّ القرآن الكريم و الحديث النّبوي الشّريف يتضمن مفردات معرّبة ليست عربيّة الأصل ، و منهم ابن عبّاس عندما سئل عن قوله تعالى :

---

[1]) إبراهيم مصطفى و آخرون ، **المعجم الوسيط** ، ج 1 ، 2 ، مادة (عَرُبَ) ، ص591.

[2]) يُنظر ، تييرادل فيوجو ، **التّعريب** ، **الموسوعة العربيّة العالميّة** ، مؤسّسة أعمال الموسوعة للنّشر و التّوزيع ط 2 ، 1999 ، ص 5 .

[3]) يُنظر ، تييرادل فيوجو ، **التّعريب** ، **الموسوعة العربيّة العالميّة** ، ص 5 .

﴿**فَرَّتْ مِن قَسوَرَةِ** ﴾ [المدّثر 51] ، كما روى ابن إسحاق عن أبي ميسرة قال : **<< في القرآن من كل لسان >>**[1]

و من ثمّة ، يُمكن القول : إنَّ التّعريب صورة من صُوَرِ توليد و زيادة الثروة اللّغويّة العربيّة ، و دليل على قدرة العربيّة الفائقة في مقابلة أصواتها لكلّ صوت في اللّغة الأجنبيّة .

ثانيًا – مستويات اللّغة العربيّة :

تتكون اللّغة العربيّة من منظومة من الرّموز و الأصوات و المفردات و التّراكيب اتّفقت عليها جماعة من النّاس بغرض التّواصل فيما بينهم ، فهي نظام يقوم على قواعد و أسس جعلت كثيرًا من البّاحثين يهتمون بدراسة اللّغة و قد توّصلوا إلى أنّ اللّغة تتكوّن من مستويات تنتظم في شكل مترابط لتحقّق رسالة لغويّة ، معيّنة ، و أنّ التّحليل اللّغوي يبدأ من أصغر وحدة لغوية و هي الصّوت الّذي يُعتبر اللّبنة الأولى في النّظام اللّغوي .

I _ المستوى الصّوتي

اللّغة العربيّة نظام مركّب من أصوات أو مقاطع صوتيّة تُمثل المّادة الخام ، و تكون منَظَّمة في وحدات تُمّكن من فهم الدّلالات و المعاني ، و يظهر مفهومه جليًّا في تعريف ابن جنّي له : **<< اعلم أنّ الصّوت عرض يخرج ع النّفس مستطيلًا متّصلًا حتّى يعرض له في الحلق و الفّم و الشّفتين مقاطع تُثنيه عن امتداده و استطالته .>>**[2]

و من ثمّة ، فإنَّ ابن جنّي قد أدرك جيّدًا كيفيّة حدوث الصّوت من خلال تعاون أعضاء جهاز الصّوت عند الإنسان .

و نظرًا لأهميّة الصّوت في الدّراسات اللّغويّة فقد أصبح علمًا قائمًا بذاته تناوله الدّارسون بالبحث ، فقدّموا له تعريفات منها أنّه :

---

[1]) يُنظر ، محمّد حسن عبد العزيز ، **التّعريب في القديم و الحديث** ، دار الفكر العربي للطّباعة و النّشر القاهرة ، مصر ، (د . ط) ، 1990 ، ص 39 .

[2]) **سرّ صناعة الإعراب** ، تح : محمّد حسن محمّد إسماعيل ، و أحمد رشدي شحاته عامر ، دار الكتّب العلميّة بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 2000 ، مج 1 ، ص 19 .

<< الدّراسة العلميّة للصّوت الإنساني من ناحيّة وصف مخارجه و كيفيّة حدوثه وصفاته المختلفة الّتي يتميّزُ بها عن الأصوات الأخرى ، كما يدرس القوانين الصّوتيّة الّتي تخضع الأصوات في تأثيرها بعضها ببعض عن تركيبها في الكلمات أو الجمل . >>[1]

ممّا يدل أنَّ علم الأصْوات ينقسم إلى قسمين إذ يُعنَى القسم الأول بالدّراسة العلميّة الموضوعيّة للصّوت الإنساني حيث يُحدّد الأصوات و كيفيّة حدوثها و صفاتها المُميِّزة لها من غيرها ، و هو ما يُطلق عليه مصطلح **(FHONETIQUE)** أي علم الأصوات أو الصّوتيات ، و أمَّا القسم الثاني فيُطلقُ عليه **(LA FHONOLOGIE)** ، و هو علم يُعنى بدراسة وظيفة الأصوات في المعنى اللّغوي ، أو الدَّور الّذي يَلعبُه الصّوت داخل التّركيب أو السّياق . [2]

و من المشهود به للخليل أنّه أوّل علم عربيّ اتّخذ منهجًا و طريقة جديدة لتحديد مخارج الأصوات و مدارجها *، إلى جانب اهتمامه بموسيقى الشِّعر ، فاستخرج أوزانها و تفاعيلها كما توّجه نحو الألحان و الأنغام ، فألّف آلات الإيقاع و النّغم . [3]

كما أنّه اعتبر الدّرس الصّوتي مَدْخَلًا لدراسة معجمه إذ يقول : **<< في العربيّة تسعة و عشرين حرفًا ، منها خمسة و عشرين حرفًا صّحاح لها أحيانًا مدارج ، و أربعة أحرف**

---

[1]) رمضان عبد التّواب ، **مدخل إلى علم اللّغة و مناهج البحث اللّغوي** ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط 3 1997، ص 13 .

[2]) يُنظر ، فايز صبحي عبد السّلام تركي ، **مستويات التحليل اللّغوي رؤى منهجيّة في شرح ثعلب على ديوان زهير** ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 2010 ، ص 35 ، 36 .

* يقوم على ترتيب أصوات اللّغة بحسب مخارجها ، و ذلك ابتداءً من الحلق صعودًا إلى أن يصل إلى أوّل الفم ، يُنظر ، محمّد السّعران ، **علم اللّغة ، مقدّمة للقارئ العربيّ** ، دار النّهضة العربيّة ، بيروت لبنان ، (د . ط) ، (د . ت) ، ص 90 .

[3]) حسام البهنساوي ، **الدّراسات الصّوتيّة عند العلماء العرب و الدّرس الصّوتي الحديث** ، مكتبة زهران الشّرق، القاهرة ، ط 1 ، 2005 ، ص 21 .

جوف و هي : الواو و الياء ، و الألف الليّنة و الهمزة سُميّت جوفًا لأنّها تخرج من الجوف ، فلا تقع في مدرجة من مدارج اللّسان ، و لا من مدارج الحلق و لا من مدارج اللّهاة ، و إنّما هي هاوية في الهواء فلم يكن لها حيز تنسب إليه إلّا الجوف . >>[1]

و منه ، يمكن القول : إنّ الخليل قد ميّز بين الأصوات حسب صفاتها و مواقع كلّ منها في الجهاز الصّوتي الإنساني ، أي حدّد المخارج و الصّفات .

أمّا سبويه فقد تكلّم عن أصوات اللّغة العربيّة في معرض حديثه عن قضيّة صرفيّة بحثة و هي "الإدغام" فقال : **<< فأصل الحروف العربيّة تسعة و عشرون حرفًا ، الهمزة والألف ، و الهاء ، و العين ، و الحاء ، و الغين ، و الخاء و الكاف و القاف و الجيم والشّين و الياء و اللّام و الرّاء و النّون و الطّاء و الدّال و التّاء و الصّاد و الزاي و السّين و الظاء و الذال و الفاء و الباء و الميم و الواو . >>**[2]

و من ثمة يمكن القول : إنّ الدّراسة الصّوتيّة للّغة العربيّة مسألة قديمة ، حظِيَّتْ باهتمام كبير ، فأيّ دراسة تفصيلية للّغة تقتضي دراسة تحليليّة لمادتها الأساسيّة و عناصرها التّكوينيّة و تقتضي دراسة تجمُّعاتها الصّوتيّة .

II _ المستوى الصّرفي (MONFHOLOGICAL.LEVAL)

يُعَدُّ أحد مستويات التّحليل اللّغوي الّتي على دارس اللّغة أن يكون على دراية به حتّى يتسنّى له معرفة بنيّة الكلمة و معانيها خلال استعمالها في اللّغة العربيّة .

و يُعد علم الصّرف فَرْعًا من فروع اللّغة الّذي يُعنَى بأحكام بنيّة الكلمة ممّا لحروفها من

---

[1]) **العين** ، مج 1، ص 41.

[2]) **الكتاب** ، تع : إميل بديع يعقوب ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1999 ص 572

أصالة و زيادة ، و صحة و إعلال و شبه ذلك . [1]

و ذلك كما في : (وَجَدَ) ، و هي كلمة مبهمة ، فإذا صُرِّفَتْ أفصَحَتْ فَيُقَالُ في المال : (وُجْدٌ) ، و في الضّالة : (وِجْدَانًا) ، و في الغضبِ : (مَوْجَدَةً) ، و في الحزن : (وَجْدًا) و قال عَزَّ و جلَّ ثناؤُه : ﴿ **وَ أَمَّا القَاسِطُونَ فَكَانُوا لِجَهَنَّمَ حَطَبًا** ﴾ [الجّن 15] ، و قال أيضًا : ﴿ **وَّ أَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُ المُقْسِطِينَ** ﴾ [الحجرات 09]

و قد تحوّلَ المعنى بالتّصريف من العدل إلى الجور ، و ذلك بتحويل بنيّة الكلمة الّتي هي أصل واحد (س ق ط) من اسم فاعل بزنة فاعل قاسطين إلى (مُفْعِلِينَ) مُقْسِطِين و منها أيضًا الفعل "أقسطوا" بإسناده إلى جماعة المخاطبين . [2]

و من ثمّة ، فهو يهدف إلى معرفة أثر الزيادة في المعنى الكلمة و ما يُمكن أن تُؤديه من معاني إضافيّة أخرى زيادة إلى معناها الأصلي و الحقيقي ، و قد اصطلح على تسميته في الدّراسات اللّغوية الحديثة "LA MORFHOLOGIE" و يُعنى بالوحدات الصّرفيّة كالمورفيمات و مدى تأثيرها في المعاني اللّغويّة . [3]

و بذلك كان الاهتمام بالنّظام الصّرفي * يهدف إلى معرفة الأحكام و الضّوابط الّتي تخضع لها بنيّة الكلمة و هيئتها ، فوجدوا ما يُسمّى "**الميزان الصّرفي**" الّذي يُعتبر من أحسن ما عُرِفَ من مقاييس في ضبط اللّغات ذلك أنّهم جعلوه يتكوّن من ثلاثة أصول "**ف ع ل**" و هذا لأنّهم أدركوا أنّ الكلّمات العربيّة أكثرها ثلاثيّة الأصول . [4]

---

[1]) يُنظر ، ابن النّاظم ، **شرح ابن ناظم على ألفيّة ابن مالك** ، تح ، محمّد باسل عيون السود ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2000 ، ص 596 .

[2]) يُنظر ، السُّيوطي ، **المزهر في علوم اللّغة و أنواعها** ، ج 1 ، ص 330 .

[3]) يُنظر ، محمود فهمي حجازي ، **مدخل إلى علم اللّغة** ، دار قباء للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، القاهرة (د . ط) ، 2006 ، ص 89 _ 93 .

[4]) يُنظر ، أحمد الحملاوي ، **شذا العُرف في فنّ الصّرف** ، ضبطه و شرحه ووضع فهارسه : محمّد أحمد قاسم المكتبة المصريّة ، صيدا ، بيروت ، (د . ط) ، 2009 ، ص 27 .

وقد عرّف ابن الحاجب الصّرف في قوله : **<< التّصريف عِلْمٌ بأصول تُعرف بها أحوال أبنيّة الكَلِّمِ الّتي ليست بإعراب . >>**[1]

كما عرّفه ابن جنّي : **<< أن تَأْتِيَ إلى الحروف الأصول ، فتتصرّف فيها بزيادة حرف أو تحريف ، بضربٍ من ضروبِ التغيير ، فذلك هو التّصرف فيها و التّصريف لها .>>**[2]

و من ثمّة ، يمكن القول : إنّ علم الصّرف هو معرفة القواعد الّتي تَقوم عليها عمليّة إنتاج الكلّم ، و كذلك القوانين التي تُفسِّر أسباب التغيّر فيها .

III _ المستوى النّحوي

يُعنى المستوى النّحوي أو التّركيبي بالعوامل النّحويّة و قواعد تركيب الجمل من حيث الاسميّة و الفعليّة .

و الكلمة العربيّة قبل انضمامها إلى سواها لا تظهر في آخرها أيّة حركة ، لأنّها غير متأثرة بالعوامل التي تفرض عليها أن تكون في حالة النّصب أو الرّفع أو الجرّ أو الجزم فإذا ائتلفت مع سواها في جملة مفيدة تامّة تأثرت بالعوامل و ظهرت في آخرها الحركات

---

* المعيار أو القالب الّذي توزن به الكلمات العربيّة من وجهة حروفها الّتي تتألّف منها لمعرفة أصالتها و زيادتها يُنظر ، صالح بلعيد ، **الصّرف و النّحو ، دراسة وصفيّة تطبيقيّة في مفردات برنامج السّنة الأولى الجامعيّة** دار هومة للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، بوزريعة ، الجزائر ، (د . ط) ، (د . ت) ص 76 .

[1]) الاستراباذي ، **شرح شافية ابن الحاجب** ، ضبط غريبها و شرح مبهمها : محمّد نور الحسّن و آخرون دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، (د . ط) ، 1982 ، ج 1 ، ص 1 .

[2]) **التّصريف الملوكي** ، صحّحه و ضبط شواهده و إشارات جمله : محمّد سعيد بن مصطفى النعسان الحموي شركة التمدن الصناعيّة ، القَربِيَة ، مصر ، ط 1 ، 1977 ، ص 2 .

الّتي تدّل على وظيفتها في التّركيب ، و قد خصّه علماء العربيّة بفكرة العامل و الإعراب و بموقع الكلمة و ما تركبّ معه . [1]

و من ثمّة ، يُمكن القول : إنّ دراسة النّحو ارتبطت بالمفردات و الكلمات ، و هي داخل تركيب لغوي واحد ، إذا قورن بعلم الصّرف الّذي يُعنى بدراسة بنية الكلمة و هي مفردة معزولة عن التّركيب و السّياق .

IV _ المستوى الدّلالي

يُعدُّ علم الدّلالة من أحدث فروع اللّسانيات الحديثة الذي يُعنى بدراسة المعنى ، دراسة وصفيّة موضوعيّة . [2]

و يُعدُّ الاهتمام بالدّلالة من أقدم الانشغالات الفكريّة في التُراث العربيّ ، و قد اهتم العرب بالدّلالة بعدّة وسائل لفهم أمور كثيرة متعلّقة باللّغة ، فأصحاب المعاجم اهتمُّوا بموضوع الدّلالة في إطار تحديدهم دلالة الألفاظ ، أمّا البلاغيون فاهتمّوا بها في إطار انشغالهم بقضايا الحقيقة و المجاز ، في حين انشغل بها الأصوليّون قصد استخراج الأحكام الشّرعيّة من النّصوص القرآنيّة و فهم مضمونها . [3]

أمّا الغربيون فقد كان أوّل استعمال عندهم على يد اللّساني الفرنسي "**ميشال بريال**" **(MICHEL BREAL)** في مقاله الّذي صدر عام ثلاثة و ثمانين ثمان مائة و ألف ثم فصل القول فيه في كتابه الموسوم "**محاولة في علم الدّلالة**" **(ESSAIDE SEMENITIQUE)** و ذلك سنة سبع و تسعين ثمان مائة و ألف . [4]

---

[1]) يُنظر ، خضر موسى محمّد حمّود ، **النّحو و النّحاة ، المدارس و الخصائص** ، عالم الكتب للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 2003 ، ص 9 .

[2]) أحمد مختار عمر ،**علم الدلالة** ، ص 15 .

[3]) يُنظر ، محمود السّعران ، **علم اللّغة مقدّمة للقارئ العربيّ** ، ص 147 .

[4]) يُنظر ، أحمد مومن ، **اللّسانيات النّشأة و التّطور** ، ديوان المطبوعات الجامعيّة ، بن عكنون الجزائر ، ط 4 ، 2008 ، ص 239 .

فعلم الدّلالة يختلف عن فروع اللّسانيات الأخرى ، إذ يهتَمُ بدراسة الأدلة اللّغويّة [1] والعلاقة التي تربط بين الدّال و المدلول *.

ثمَّ تطوّر الفرع ، ليُعنى بالمنهج السّياقي أو النّظريّة السّياقيّة ، التي تنظر إلى اللّغة نظرة عامّة تركيبيّة تعمد استخراج النّظام الدّلالي للمفردات من النّصوص و السّياقات المختلفة الّتي وردت فيها هذه الألفاظ أو المفردات فمثلًا : إذا تمَّ استخراج معاني كلمة "**أدب**" فإنّه يتّم بحصر و تتبع كلّ السّياقات الّتي وردت فيها هذه الكلمة لفهم معناها الأصلي ، و كذا معناها العام و الخاص على حدّ سواء . [2]

و من ثمّة ، فمستويات اللّغة العربيّة تُعَدُّ كيانًا موحّدًا و متماسِكًا ، لا يُمكن أن يُتصوّر أحدها مفصولًا عن الآخر ، فكل أداء لغوي لا يكتمل من حيث معانيه ، و دلالاته و تراكيبه السّليمة ، إلا من خلال المستويات اللّغويّة مجتمعة .

ثالثًا : عوامل ضعف المستوى اللّغوي لدى الطّالب الجامعي :

يعود ضعف المستوى اللّغوي لدى الطّالب الجامعي إلى عدّة عوامل لها علاقة وطيدة بحياته داخل المجتمع الّذي يعيش فيه تُؤثر فيه و يتأثر بها نُجمِلها فيمايلي :

I _ عوامل اجتماعية :

1_ الصّحافة

تمثّل وسائل الإعلام الواجهة الّتي تعكس مختلف التّفاعلات الثّقافيّة و القيميّة في أيّ مجتمع ، فإنّها تؤدي أخطر الأدوار في الارتقاء باللّغة العربيّة أو الحطِّ من شأنّها ؛ ذلك أنّ

---

[1]) يُنظر ، إبراهيم أنيس ، **دلالة الألفاظ** ، مكتبة أنجلو المصريّة ، القاهرة ، ط 2 ، 1963 ، ص 7 .

*تُعدُّ العلاقة بين هذين العنصرين تبادليّة عكسيّة في آن واحد ، فالمتكلّم يُفكّر في المرجع ، ثم يلفظ الاسم بعد ذلك و تختلف العمليّة عند السّامع ، إذ عندما يسمع فإنّه يُفكّر في المرجع ، يُنظر ، المرجع نفسه ، ص 242.

[2]) يُنظر ، محمود فهمي حجازي ، **مدخل إلى علم اللّغة** ، ص 243 .

التّأثير الهائل الذي أخذت تلك الوسائل تمارسه في حياة النّاس ، أصبح بعضها في مقدمة العوامل المؤسِّسة و المُشَكِلة للإدراك العام ، فما يحدث للّغة العربيّة هو أكثر من الإساءة فهي تُهان في مختلف وسائل الإعلام العربيّ على نحو لا يكاد يتصوَّره أيُّ إِنسان سويٍّ ينتمي إلى هذه الأمّة . [1]

فقد ازدادت مسألة اللّغة العربيّة تعقيدًا في وسائل الإعلام ، بإنشاء الإذاعات الوطنيّة ثم إنشاء التّلفزيونات الّتي فُتِح فيها الباب لاستعمال العاميات منمزجًا للعربيّة الفصيحة . [2]

فتميّزت لغة الصّحافة بالبساطة ورفع التّكاليف عنها من سجع و بديع ، و مع مرور الزّمن نشأت في العصر الحديث لغة أدبيّة عربيّة مكتوبة مبسّطة و كان دور الصّحافة فيها أكبر من دور الكتب و الدّواوين ؛ لأنّها اتّجهت إلى الطبقة الشعبيّة الدنيا في الأمّة و حاولت أن ترفع من طريقها كل حجاب قد يفصل بينها و بين الأدب في الأفكار أو في الكلمات . [3]

و بذلك يمكن القول : إنّ غاية الإعلام أو الكاتب الصّحفي أن يقرأ صحيفته أكبر عدد ممكن من الجماهير ، لكي تنتشر مجلته أو صحيفته و تشيع بين النّاس ، أكثر من اهتمامه باللّغة و سلامتها من الأخطاء و اللّحن .

2 _ الإعلانات التّجارية

تحتاج المّادة الإعلانيّة إلى استعمال لغة لنقلها إلى الجمهور محاولًا التّأثير في قناعات النّاس المستهدفين إعلاميًا ، فهو يميل بشكل كبير إلى اللّهجة العاميّة التي تعتبر منافس لا يستهان به للّغة العربيّة الفصيحة ، فهي نبض الشارع ووسيلته في التّعبير ، فالمعلن هدفه

---

[1]) يُنظر ، محمّد حمزة الجابري ، **اللّغة الإعلاميّة ، المفهوم و الخصائص ، الواقع و التّحديات** ، دار كنوز المعرفة العلميّة للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، (د ، ط) ، 2013 ، ص 217 .

[2]) يُنظر ، المرجع نفسه ، ص 219 .

[3]) شوقي ضيف ، **في التراث و الشعر و اللّغة** ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، (د ، ط) ، 1989 ص 268 .

إيصال الرّسالة ، و الصّحيفة هدفها الكسب المّادي ، و الزّبون لا يهتم باللّغة الإعلانية فتنتشر العاميّة و تضرب بجذورها في الإعلانات و الكلّ بين متفرج وغير مبالٍ .[1]

كما يُلاحظُ أيضًا شيوع اللّغة الإنجليزية في الإعلانات ، حتّى انتشرت في المجتمع ألفاظ لا تستطيع بعض الفئات من النّاس معرفة معناها بالعربيّة . [2]

و من ثمّة ، فإنّ محنة اللّغة العربيّة تظهر بوضوح في الإعلانات التّجارية من خلال تكرارها بشكل مكثّف على أذن المستمع و عينه ، على نحو يجعلها ترسخ في ذهنه ، بحيث يمكن أن يُردّدها دون وعيّ في الوقت الّذي تكون فيه مكتوبة باللّغة العاميّة أو تتضمن أخطاء لغوية ، دون أن ينتبه إليها المستمع .

3 _ البرامج الموجّهة للأطفال

تُعد هذه البرامج بيئة خصبة للتّعليم و التّوجيه غير المباشر ، إن أُحْسِنَ الإعداد لها و تمّ اختيار كفاءات و مواد مناسبة ، إلّا أنّه ما يُلاحظُ في الواقع أنّ وسائل الإعلام تهدم اللّبنات الأولى التي يشيدها التّعليم في عقول هؤلاء الصّغار ، بتركيزها على العاميّة في كلّ ما هو موجّه للطفل بدءًا بالرّسوم المتحركة ، و مرورًا بالبرامج الثّقافيّة و التّرفيهيّة ، و كلّ هذه البرامج لها أشدُّ التّأثير على سلوك الطفل و تفكيره و لغته ، فهو يعمد دومًا إلى محاكاة أبطالها و تقليدهم فيما يأتون من أقوال و أفعال ، و يستوعب كلّ ما يسمعه و يُشاهده بدقة متناهية . [3]

4 _ اللّغات المحليّة (اللّهجات)

---

[1]) يُنظر ، إبراهيم الحاج ، **اللّغة العربيّة ووسائل الاتصال الحديثة** ، دار البداية ناشرون و موزعون عمّان ط 1 ، 2012 ، ص 144 .

[2]) يُنظر ، المرجع نفسه ، ص 161 .

[3]) يُنظر ، مصطفى محمّد الحسناوي ، **واقع لغة الإعلام المعاصر** ، دار أسامة للنّشر و التّوزيع ، عمّان ط 1 ، 2011 ، ص 284 .

ينمو الأطفال في مختلف الأماكن في دولة واحدة ، و في دول مختلفة و هم يتكلّمون بشكل مختلف عن بعضهم بعض ، هذه الفروقات تكون أحيانًا بلفظ الحروف و أصواتهَا و بعض الكلمات لها معنى مختلف عن المعنى الذي يُستعمَل في مدينة أخرى ، فمثلًا الأطفال الذين يعيشون في الغرب الجزائري تختلف لهجتهم عن الأطفال الّذين يعيشون في شرق الجزائر . [1]

كما أنّ من المشاكل الّتي تواجه الأطفال في المدرسة ، هو تمييز المعلّمة الّتي تستخدم لهجة معيّنة ، فتعتبر أنّ القواعد اللّغوية عند الأطفال خاطئة إذا لم يتكلّموا بنفس لهجتها . [2]

II _ العوامل الأسريّة :

1 – المحيط الأسري

تُعدُّ علاقة الطّفل و والديه من أهّمِ عوامل تشجيعه على التّلفظ و إصدار الأصوات ممّا يُكسِّبهُ اللّغة بشكل جيّد ، و تُشير الدِّراسات إلى أنَّ الأطفال الّين ينتمون إلى أُسر تُشجع على اللّغة و الكلام و تُثيبُ عليها يكونون أكثر تفَوُقًا من حيث المهارات اللّغويّة فنشأتهم في جوّ أسريٍّ دافئ يُتيح لهم فرصة الإستماع و التّحدث مع الوالدين ، و بالتالي يتميزون بسلوك لفظي جيّد . [3]

كما يُؤدي المستوى التّعليمي و الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة دورًا مهمًا في النّمو اللّغوي ، حيث إنَّ ثقافة و تعليم الوالدين عوامل مساعدة تُكسبهما الطّريقة الصّحيحة في التربية ، و لا سيما الإجابة على أسئلتهم ، و استفساراتهم، و مشاركتهم الحديث باستمرار.

---

[1]) يُنظر ، هدى عبد اللّه الحاج عبد اللّه العشاوي ، **السّلسلة العلميّة الميدانيّة لصعوبات التّعلم و تنمية رعاية الطفل ، صعوبات اللّغة و اضطرابات الكلام** ، دار الشجَرة للنّشر و التّوزيع ، دمشق ، سوريا ، ط 1 ، 2004 ص 109 .

[2]) يُنظر ، المرجع نفسه ، ص 112 .

[3]) يُنظر ، أنسى محمّد أحمد قاسم ، **اللّغة و التّواصل لدى الطفل** ، مركز الإسكندرية للكتاب ، القاهرة (د . ط) ، 2005 ، ص 164 .

كما يُعدُّ المستوى الاجتماعي و المستوى الاقتصادي عاملين مهمين في غزارة المحصول اللّفظي لدى الطفل ، فهو في البيئات الاجتماعيّة و الاقتصاديّة العاليّة يتكلَّم أفضل و أسرع و أَدَّق منه في البيئات الدّنيَا لأنّهم ينشؤون في بيئة مجهّزة بِوسائل التّرفِيه ، فضلا عن ثقافة أهاليهم و تعليمهم . [1]

2 _ عدد الأطفال في الأسرة و التّرتيب الميلادي للطّفل

عدد الأطفال في الأسرة و ترتيب الطفل الميلادي عاملان مؤثّران في النّمو اللّغوي للطّفل ، فالطّفل الوحيد في الأسرة نموه اللّغوي أسرع و أحسن من الطّفل الّذي يعيش بين عدد من الإخوة و خُصوصًا البنت الوحيدة أكثر تقدّمًا في كلّ الجوانب اللّغوية لأنّ الطّفل الوحيد لا يُقاسمه أحد من الإخوة استماع الأمّ إليه و بالتّالي يكون قادرًا على التّكلّم بسرعة.

و كذلك بيّنت الدّراسات أنّ ميلاد الطفل بين إخوته عامل مؤثّر في عدد كلماته ، كما لوحظ أنه إذا كانت ولادة الاطفال متقاربة فإنّ النّمو اللّغوي يُعَرْقِلُ عند الطّفل الأوّل ، و إنّ كلام الطّفل الأوّل أفضل من الطّفل الأخير ، لأنّ الوالدين يقضيان وقتًا أكثر في تعليمه و تشجيعه على الكلام . [2]

III _ العوامل المدرسيّة

يرجع الضّعف اللّغوي لدى المتعلم أيضًا إلى العامل المدرسي الذي يتضمّن جوانب عديدة نتج عنها هذا الضّعف نذكر منها :

1 _ المعلّم

[1]) يُنظر، المرجع نفسه ، ص 165 .

[2]) يُنظر ، المرجع نفسه ، ص 166 ،167.

للمعلّم دور كبير في النّمو اللّغوي لدى المتعلم و كذلك في ضعف مستواه اللّغوي و ذلك لأسباب كثيرة منها : [1]

- ✓ معظم معلّمي اللّغة العربيّة يجهلون طرائق التّدريس ، و الطرق النّفسيّة الّتي يجب أن يتَّبِعها حسب مستويَات و ميولات المتعلّمين ، فأغلبهم يعمل بالمجال نظرًا لكونهم من متحدّثي اللّغة العربيّة و لديه طلاقة فيها .
- ✓ معظم المعلِّمين يجهلون كيفيّة تصحيح الأخطاء ، أو لا يهتّمون بتصحيحها .
- ✓ عدم الاهتمام بالمهارات اللّغويّة ، أو الاهتمام ببعضها و إهمال بعض الآخر .

و يمكن أن نقول : إنّ هذا الضّعف الّذي يعاني منه المتَعلّمون قد يكون أيضًا نتيجة فقدان المعلّم الخبرة المهنيّة ، أو أن يكون تخصّصه في مجال آخر غير تخصص اللّغة العربيّة .

2 _ المتعلّم

هناك عدّة أسباب خاصّة بالمتعلّم نذكر منها :

*** الأسباب العقليّة**

ينتج عن ضعف الذّكاء لدى الطّفل إلى ضعف قدرته على تعلّم جميع المواد الدّراسيّة و الأطفال المتأخرون عقليًا يتعلّمون اللّغة ببطئ .

***الأسباب الصحيّة و الجسميّة**

تتمثل في اضطراب النّمو الجسمي و ضعف البنية و اعتلال الصّحة الّذي يقود بالضرورة إلى تدهور التّحصيل الدّراسي نتيجة إصابة الطفل بسوء التّغذية أو السّل أو الرّبو أو النزلات الصدريّة .[1]

[1]) يُنظر ، رشدي أحمد طعيمة ، **المهارات اللّغوية ، مستوياتها ، تدريسها صعوباتها** ، ص 116 .

*** أخلاق المتعلّم**

ما يُلاحظُ في المتعلّمين في هذا العصر سوء الأخلاق في المدارس من حوادث الاعتداء المعنويّ و الجسدي على المعلّم، و هذا ما يُستنطقُ من الواقع و ما يُلاحظُ يوميًّا في المدارس ، و من ذلك ، فإذا كان العلم ربحًا ، فالأخلاق رأس مالها ، حيث قال البشير الإبراهيمي في ذلك : **<< فاجعلوا الفضيلة رأس مال نفوس تلاميذتكم ، و اجعلوا العلم ربحًا. >>**

كما ذهبَ ابن مالك بن نبي في قوله : **<< يَنشُد قِيام المناهج و البرامج التّربويّة على أساس أخلاقي أولًا لتكوين الصّلات الاجتماعيّة . >>** [2]

و من ثمّة ، يمكن القول : إنَّ الأخلاق تسبق العلم ، فبِالأخلاق نرتقي و نتطور و لذلك لابدّ من العلاج و الإصلاح .

3 _ المنهاج (المحتوى)

المنهاج هو مجموعة الدّروس المحدّدة لكلّ مستوى دراسي ، و هو موّحد على المستوى الوطنيّ فمن أسباب الضّعف اللّغوي لدى الطّالب بالنّسبة للمنهاج منها : [3]

- ✓ لا يُراعي المستوى الدّراسي مستوى المتّعلم وواقعه ، كما أنّ الدّروس الّتي يتضمّنها ليست مكمّلة لدروس السّنة السّابقة .
- ✓ كثافة الدّروس و عدم كفاية الحجم السّاعي لإتمامه في زمنه المحدّد .

4 _ الكتاب المدرسي

---

[1]) على محمّد عبود العبيدي ، **أسباب تدّني مستوى القراءة و الكتابة في المدارس الابتدائية من جهة نظر المشرفين و المشرفات التّربويات** ، مجلة البحوث التربويّة النّفسيّة ، الجامعة المستنصريّة ، العراق (د. ط) ع 32 ، ص 114 .

[2]) يُنظر ، صالح بلعيد ، **العربيّة في خطر** ، منشورات خبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر ، جامعة مولود معمري تيزي _ وزو ، كليّة الأدب و اللّغات ، (د . ط) ، 2013 ، ص 162 .

[3]) يُنظر ، صالح بلعيد ، **العربيّة في خطر** ، ص 159 .

لقد كَثُرَ الحديث عن الإصلاحات الّتي قامت بها المنظومة التّربويّة و بالخصوص ما مسّ الكتاب المدرسي في الآونة الأخيرة ، حيث أنّ الكتاب المدرسي يُعاني من بعض المشاكل منها : [1]

- ✓ لم يأت من متخصّصين تربويّين يشهد لهم السّبق التّربوي بالتّمكن .
- ✓ الماضويّة الّتي يحملها كتاب اللّغة العربيّة في كلّ مراحل الدّراسة و لم تتحدّد معلوماته بصورة تُراعي الأبعاد المعاصرة .
- ✓ نصوص لا تنسجم وواقع التّلميذ فلم تربطه بمحيطه .

و من ثمّة ، يمكن القول : إنّ العامل الأسري و العامل المدرسي أكثر عاملان يؤثّران في المستوى اللّغوي لدى الطفل ، إمّا بالضّعف أو التطور ، فالطّفل أوّل تعامل له يكون مع أفراد أسرته و خاصّة الأمّ الّتي تكون مرتبطة به في أكثر الأوقات فهي تُحدّثه و تُصحّح أخطاءه اللّغوية و يكتسب معها مفردات و كلمات جديدة كل يوم و قد يكون عكس ذلك أمّا العامل المدرسي ، فالمراحل التعليميّة الأولى الابتدائي و المتوسّط و الثّانوي تُعدُّ بمثابة ركائز أساسيّة يكتسب فيها المتعلّم قدرًا لابأس به من الثّروة اللّغويّة الّتي تُمكنه من مواصلة دراسته في المرحلة الجامعيّة ، و لذلك فالجامعة ليست مسؤولة عن هذا الضّعف الذي يعاني منه الطّلاب حاليًّا ، فلابدّ لكل منهما أن يقوم بدوره في تعليم اللّغة العربيّة بشكل جيّد .

[1]) يُنظر ، المرجع نفسه ، ص 160 .

فصل تطبيقي : واقع استعمال اللّغة الفُصحى في جامعة قالمة

أوّلًا – آليات جمع البيانات

I– المنهج

II– أدوات الدّراسة

III– مجالات الدّراسة

IV– الأساليب الاحصائيّة

ثانيًا – تحليل الاستبانات

I– تحليل استبانة المعلِّمين

II– تحليل استبانة المتعلِّمين

أوّلًا – آليات جمع البيانات:

ركّزنا في هذه الدّراسة على عوامل ضعف الطّالب الجامعي في اللّغة الفُصحى ، و مدى تناسب المحتوى الجامعي مع قدراتهم و ميولاتهم ، و كذا أهمّ الصّعاب الّتي تعترضهم في استعمال الفُصحى ، معتمدين في ذلك على آليات جمع البيانات منها:

I – المنهج

يهتم المنهج بتحديد الظّروف و العلامات الّتي توجد في الواقع ، كما يُعنى بتحديد الممارسات ، و التّعرف على الاتّجاهات و المعتقدات لدى الأفراد و الجماعات و طرائِقها في النّمو و التّطور . [1]

و تتنوّع المناهج ، و ذلك بحسب الموضوع المقدَّم ، فطبيعة الموضوع هي الّتي تفرض منهجًا معيَّنًا لبحث معيّن ، لذا اعتمدنا في بحثنا هذا المنهج الوّصفي ، مستعينين بالإحصائي ، و الّذي يتماشى مع طبيعة الدّراسة .

II – أدوات الدّراسة :

بما أنَّ طبيعة الموضوع تفرض منهجًا معيّنًا ، فكذلك الإدارة المستخدمة لجَمع البيانات اللّازمة ، فقد اعتمدنا مجموعة من الأدوات أهمّها :

1 – الملاحظة

تُعدُّ من أهمّ الأدوات ، لأنّها أوّل خطوة في البحث الميداني ، فهي : **<< المحاولة المنهجيّة الّتي يقوم بها الباحث للكشف عن تفاصيل الظّواهر و بَثّ العلاقة الّتي توجد بين**

[1]) يُنظر ، عبد الوهاب إبراهيم ، **أسس البحث الاجتماعي** ، مكتبة النّهضة للشّرق ، مصر ، ط1 1985 ، ص 42 .

عناصرها . >>[1]

فمن خلالها يُمكن التّعرف على واقع التّدريس المتكوّن من الأطراف الفاعلة ، و هذا من خلال الزّيارات الميدانيّة ، الّتي ساعدتنا في تكوين صورة عن مدى تطبيق مادّة النّحو في تنميّة المهارات اللّغوية و تقسيم المعطيات الميدانيّة .

2 – المقابلة

عُرِّفت المقابَلةُ على أنّها :**<< لِقاء يتمّ بين الشّخص المقابل (الباحث) الّذي يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة على المستجوبين وجهًا لوجه ، و يقوم الباحث بتسجيل الإجابات على الاستمارات .>>** [2]

3 – الاستبانة

استخدمنا لإنجاز هذه الدِّراسة طريقة الاستبانة في جمع المعلومات المطلوبة بُغية معرفة عوامل و أسباب ضعف الطّالب الجامعي في استخدام اللّغة الفُصحى ، و كذا دور الوسائل و المحتوى في هذا الضّعف اللّغوي ، و طريقة الاستبانة كما هو معروف : مجموعة من الأسئلة المكتوبة الّتي تُعدُّ بقصد الحصول على معلومات أو آراء تخص موضوع ما [3] و تختلف من مجال إلى آخر ، و يُطلقُ عليها المصدر المباشر حول الموضوع ، و هي في صورتها كأسئلة و أجوبة ، و رأي و اِقتراح . [4]

---

[1]) علي شكري ، **قراءات معاصرة في علم الاجتماع** ، دار الكتب ، القاهرة ، (د . ط) ، (د . ت) ص 80 .

[2]) حسام هشام ، **منهجيّة البّحث العلمي** ، (د . م) ، ط 2 ، 2007 ، ص 125 .

[3]) يُنظر ، محمّد شطّوخي ، **منهجيّة البّحث** ، مذكّرة تخرّج دكتوراه دولة ، دار مدني ، (د . م) (د . ت) ، ص 28 .

[4]) يُنظر ، المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

III – مجالات الدّراسة :

يتّفق كثير من المشتّغلين في مناهج البّحث أنّ تحديد المجالات الدّراسيّة المختلفة من الخُطوات المنهجيّة العامّة أمر ضروري ، و أنّ لكلِّ دِراسة ثلاثة مجالات رئيسيّة هي :

1 – المجال المكاني

جرت المقابلة في جامِعة 8 ماي 1945– قالمة – كليّة الآداب و اللّغات ، و قد شمل توزيع الاستبانات من السّنة الأولى ليسانس إلى السّنة الأولى ماستر .

2 – المجال الزّمني

تمّت الدّراسة الميدانيّة من خلال المقابلة الشخصيّة مع المعلّمين و المتعلّمين ، و توزيع الاستبانات ، على جميع المراحل التعليميّة في الجامعة (من السّنة الأولى ليسانس إلى السّنة الأولى ماستر) و قد دامت الفترة ما بين التّقديم و التّسليم من 20 أفريل2017 إلى 3 ماي 2017 .

3 – المجال البّشري

بعد اختيارنا لمشكلة البّحث و صياغتها ، قُمنا بتحديد مصادر البيانات المطلوبة للدّراسة ثمَّ تحديد عيّنة االبحث التي رُتِّبة حسب معيار مُعيّن ، كالجنس المستوى ، و كانت العيّنة مجموعة من المعلّمين و المتعلّمين .

أ – عَيِّنة المعلّمين

تتكوّن هذه العيّنة من مجموعة من المعلّمين ، فكانوا من جنس أنثى و ذكر ومُعظَمُهم تخصّص لغة عربيّة ، و كان عددُهم يتراوح بين 15 – 20 معلّمين من مختلف الأعمار .

ب – عيّنة المتعلّمين

تتراوح أعمارهم بين 19 – 23 سنة ، ذكوراً و إناثاً من تخصّص لغة و أدب ، و من الأسئلة المطروحة عليهم : هل تَمَّ توجيهك برغبة إلى التّخصص الأدبي في الجامعة ؟

IV – الأساليب الإحصائية

اِعتمدنا مايلي :

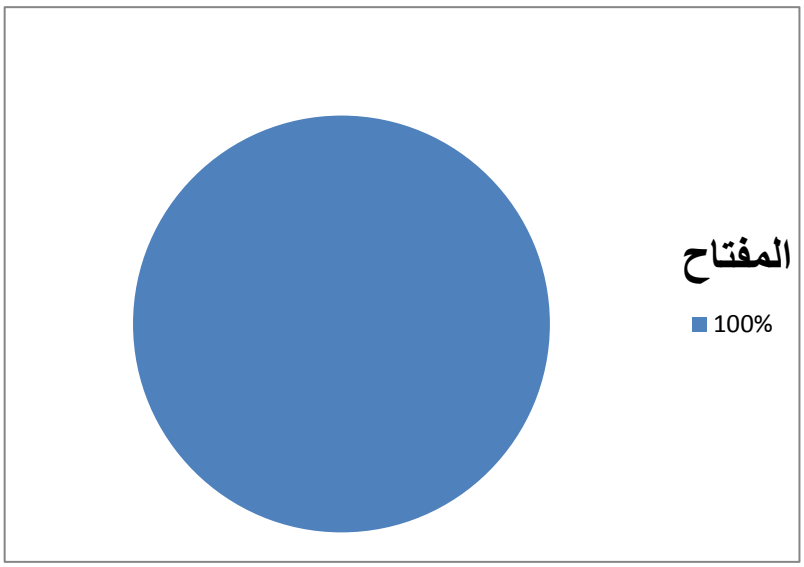
أسلوب التِّكرار من خلال الإجابات : **نعم** ، **لا** ، و جمع تواترها لحساب النِّسبة المئويّة لكلِّ سؤال ، مع الوّصف و التّحليل ، لمعرفة النّتائج المتوصّل إليها .

ثانيًا – تحليل الاستبانات :

I – تحليل استبانة المعلِّمين :

س1 – هل توظّفون في الحصص الرّسميّة اللّغة الفُصحى ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	20	%100
لا	00	%00
المجموع	20	%100

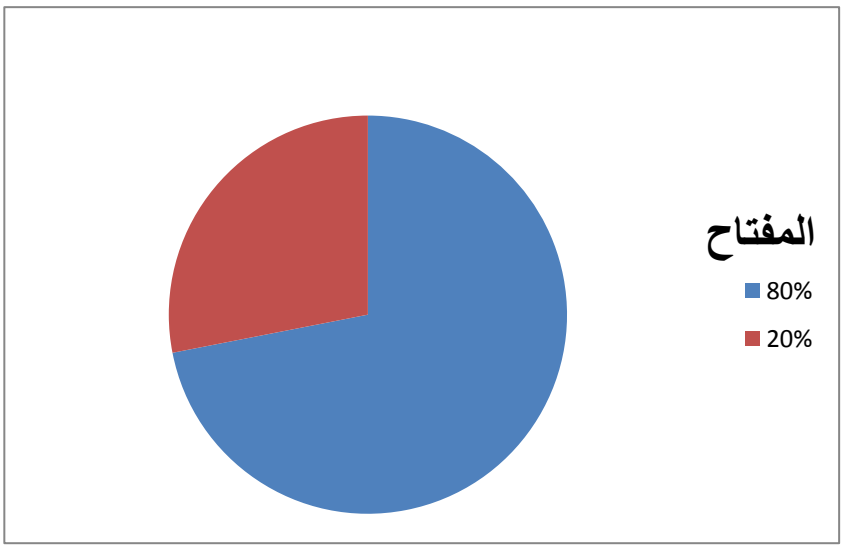


نستقرئ من خلال الجدول الموضّح أنّ كلّ الإجابات كانت (نعم) من خلال النّسبة الممثّلة (100%) ، فقد أجمع كُلَّ الأساتذة على أنّهم يستعملون اللّغة الفُصحى في الحصّص الرّسميّة ، و هذا راجع إلى أهمّيتها في التّعليم ، و خاصّة في أقسام هذا التّخصص ، إذ هي لغة القرآن الكريم ، و هي وسيلة للتّفكير و التّواصل بين أهلها ، لذلك تهتّم البلاد الإسلاميّة بتعليمها لأبنائها .[1]

س 2 – هل ثمّة ازدواج لغوي لدى الأستاذ أثناء تقديمه محتوى الحصّة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	16	%80
لا	04	%20
المجموع	20	%100

[1]) يُنظر ، عبد الله الدنان ، **نظريّة تعليم اللّغة العربيّة الفُصحى بالفطرة و الممارسة** ، المنتدى الإسلامي الشارقة ، الإمارات العربية المتحدة ، ط 1 ، 2014 ، ص 21 .



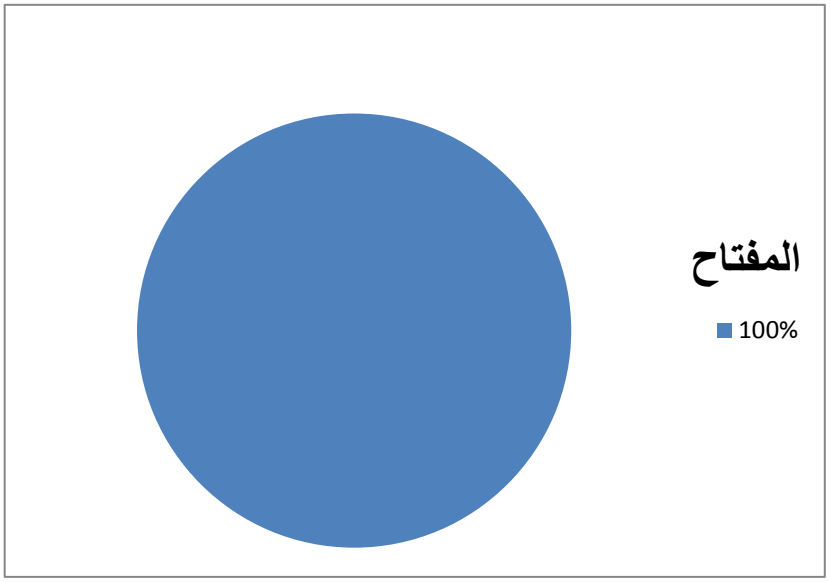
يتّفق أغلب الأساتذة على أنَّ هناك ازدواجًا لغويًا لدى الأستاذ أثناء تقديمه محتوى الحصّة بنسبة (80%) ، مشيرين إلى أنَّ أكثر أنواع الازدواج هو الفصحى بالعاميّة .

و هذه الازدواجيّة الّتي نعيشها اليوم تشكل نمطًا جديدًا للازدواجيّة اللّغويّة ، بطغيان العاميّة فيها على الفصحى ، و لا أدلّ على ذلك ممَّا ذهب إليه كلّ من **عباس المصري** و **عماد أبو حسن عيد** حينمَا ذكرَا أنّ العاميّة تُسيطر على الفُصحى بقوّة حتّى غدت الأكثر تداولًا في مختلف المحافل، و المناحي، و المجالات ، و الأبلغ استخدامًا في معظم المعارف و العلوم ، الأمر الّذي استدعى تحرير الفُصحى و إنقاضها و حمايتها. [1]

س 3 – هل تحرص على أن يستعمل الطّالب اللّغة الفُصحى أثناء الحصّة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	20	%100
لا	00	%00
المجموع	20	%100

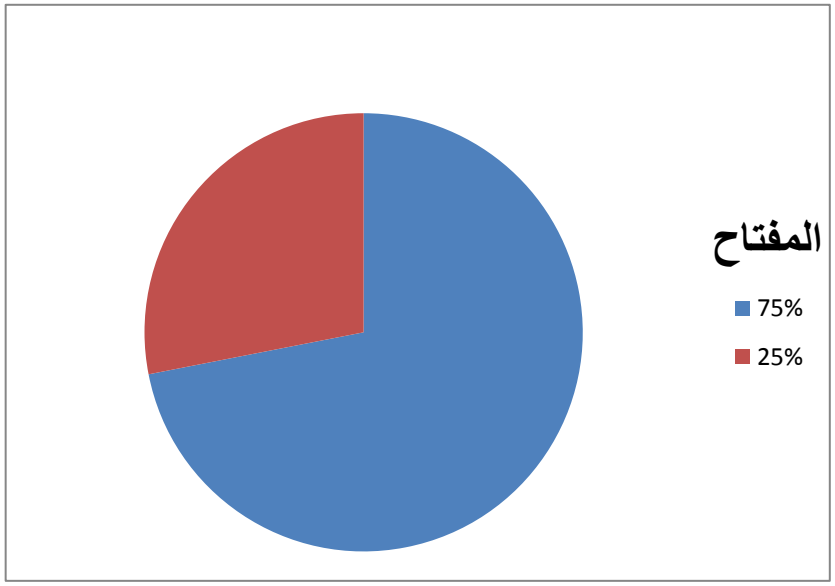
[1]) يُنظر، **الازدواجيّة اللّغويّة في اللّغة العربيّة** ، مجلة مجمع اللغة العربية ، ع 8 ، 2014، ص45 .



من خلال الجدول يتّضح أنَّ جميع الأساتذة يحرصون على أن يستعمل الطّلاب اللّغة الفُصحى أثناء الحصّة بنسبة (100%)، و من المعروف أنّ المعلّم بالنّسبة إلى المتعلّم قُدوة له وَ مَثَلُهُ الأعلى ، و يتأثّر به و بطريقة تدريسه ، لذلك فإنّ شرح الدّروس ومناقشتها تكون أحسن باللّغة العربيّة الفُصحى ، ممّا يجعل الطّالب قادرًا على تَمَثُّلِها و استيعابها و توظيفها في المواقف الرّسميّة .

س 4 – أين تكمن صعوبة اللّغة الفُصحى بالنّسبة إليه ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
اللّفظ	05	%25
الكتابة	00	%00
معًا	15	%75
المجموع	20	%100

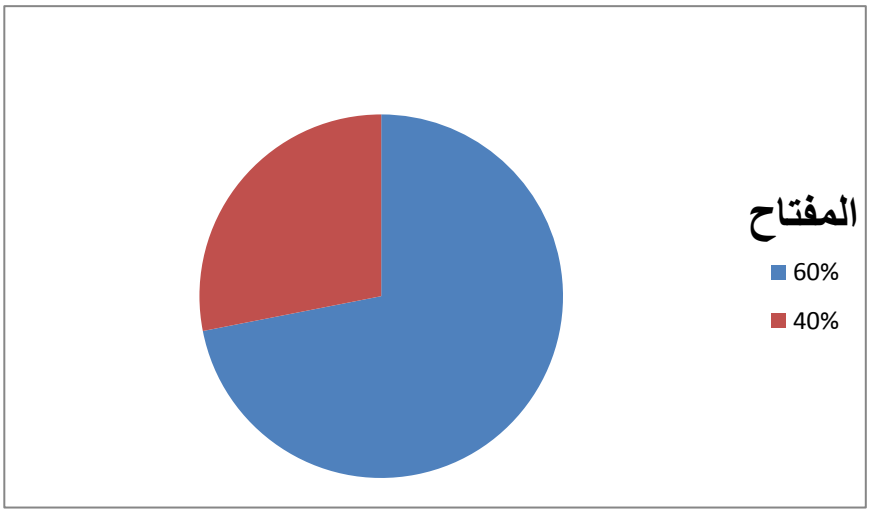


يبدو أنَّ صعوبة استعمال الفُصحى بالنّسبة للطّالب الجامعي تظهر بشكل أكبر على المستوى اللّفظي و الكتابي معًا بنسبة (75%)، كما أنّ المستوى اللّفظي أكثر بنسبة (25%) ، لأن الطّالب الجامعي يفتقر إلى الأسلوب الجيّد في التّعبير مشافهة .

و لأنّه يؤدي دور المستَمع و المتلقي ممثلًا بالمستهلك الخامل فلا مناقشة و لا حوار في حين المعلّم هو الّذي يشرح و يناقش طيلة الحصّة ، و هذا يُحيل على افتقار الطّالب للمُمَارَسَةِ و الدُّربَة على استعمال الفُصحى و اكتساب ثروة لغويّة تُمكّنُه من التّعبير و المشافهة الجيّدة بلغة سليمة .

س 5 – هل يتناسب المحتوى مع قدرات الطّلبة وميولاتهم ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	12	%60
لا	08	%40
المجموع	20	%100



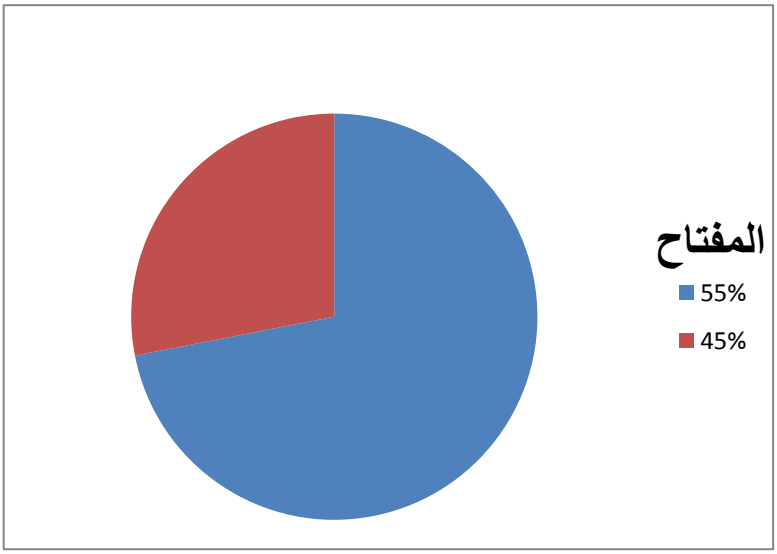
يظهر من خلال الجدول أنَّ نسبة الأساتذة الّذين أجمعوا بأنَّ المحتوى يتناسب و قدرات الطّلبَة وميولاتهم و الّتي كانت نسبتهم (60%) ، و معلّلين بأنّ تحديد المحتوى يجب أن يكون مناسبًا لمستوى الطّلبة و قدراتهم العقليّة و ميولهم النفسيّة و ذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليميّة و التّربويّة ، و اكتساب و تنمية القدرات ، حتّى يُصبح المتعلّم قادرًا على التّفاعل و الاندماج داخل الجماعة ، حيث « يكون التّعلُّم أكثر فاعليّة إذَا أُشرِكَ المتعلِّمُ بالتّخطيط و التَنفيذ و التّقويم ، والمتابعة »[1]

أمَّا الفِئة الّتِي أَقرّت أنَّ المحتوى لا يتناسب و قدرات و كفاءات الطّلبة كانت نسبتهم (40%) ، و ذلك راجع إلى كثافة البرنامج التّعليمي حيث إنّه ثمّة مقاييس لا يُمكن أن يستوعبها الطّالب في سداسيين ، ممّا يجعل الطّالب ينتقل إلى مرحلة تعليميّة أخرى دون معلومات كافيّة مما يجعل مستواه ضعيفًا ، كما أنّ بعض الأساتذة لا يراعون الأهداف التعليميّة قبل البدء في تقديم الدّروس .

[1]) توفيق أحمد مرعي ، و محمّد محمود الحيلة ، **طرائق التّدريس العامّة** ، دار المسيرة ، عمّان الأردن ، ط 4 ، 2009 ، ص 26 .

س 6 – هل يُمكن عَدُّ المحتوى التّعليمي الخاص بمقاييس اللّغة العربيّة أحد عوامل هذا الضّعف ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	09	%45
لا	11	%55
المجموع	20	%100



يتبيّن أنَّ نسبة (55%) من الأساتذة أجابوا بأنَّه لَا يُمكن عدُّ المحتوى التّعليمي الخاص بمقاييس اللّغة العربيّة أحد عوامل هذا الضّعف و إنّما يرجع ذلك إلى ما يلي :

- أنَّ لكلِّ مقياس خصوصياته ، و الضّعف لا يكمن في المحتوى بل يرجع إلى عدّة عوامل مثل: مقاربات المناهج و طرائق التّدريس ، أو الأستاذ إلى غير ذلك .
- الضّعف ليس متعلّقًا بالمرحلة الجامعيّة و لا بالمقياس ، بل هو نتيجةً لتراكمه منذ مراحل تعليميّة سابقة .

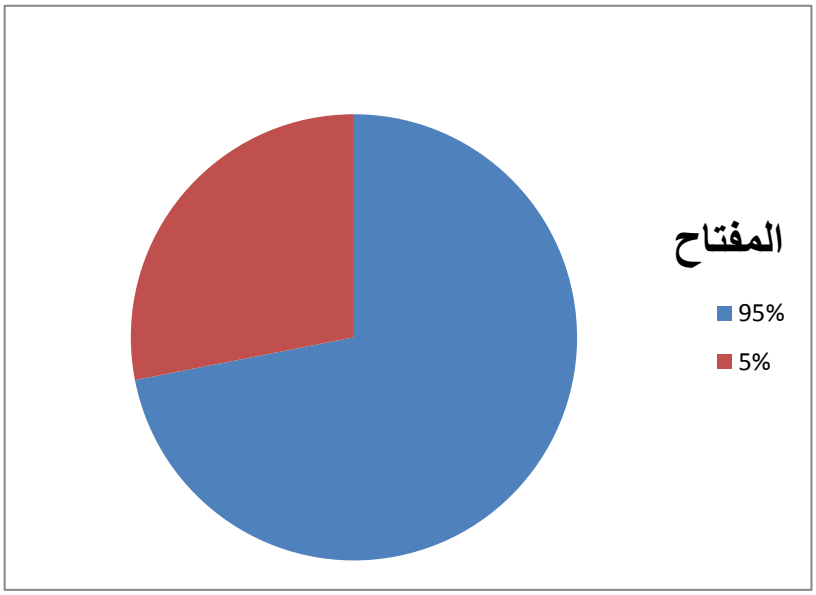
- فقدان الثّقة في لغته العربيّة و تأثّره بالوسط الخارجي الّذي يُعتبر سببًا في التّأخر الفكري دون الانتباه إلى أنّها لغة القرآن الكريم و مَنْطِقُهُ .

أمَّا الفئة الّتي أقرّت أنّه يُمكن عَدُّ المحتوى التّعليمي الخاص بمقاييس اللّغة العربيّة أحد عوامل هذا الضّعف و الّتي كانت نسبتهم (45%) فقد أرجَعوا الأسباب إلى :

- أنَّ الطّالب يُعدُّ باحثًا ، فلا يجب أن يكون المحتوى مقتصرًا على الجوانب السّطحيّة بل أن يكون أكثر تعمقًا لتمكين الطّالب من الوقوف على تلك المحتويات وبلوغها بلغة سليمة.
- لا يُقدّم حمولة فكريّة تستجيب لتطلعات الطّالب و تتكيّف و ضرورات العصر .
- أنَّ المحتوى غير مخطّط له بطريقة علميّة .
- ثمّة مقاييس يحتاج تلقينها للطّلبة سنوات لا سُداسيات .
- محتوى مكثَّف يجني على قدرة الطّالب .

س 7 – هل تُسهم طرائق التّدريس في تذليل صعوبات استعمال اللّغة العربيّة الفُصحى لدى الطُّلاب ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	19	%95
لا	01	%05
المجموع	20	%100



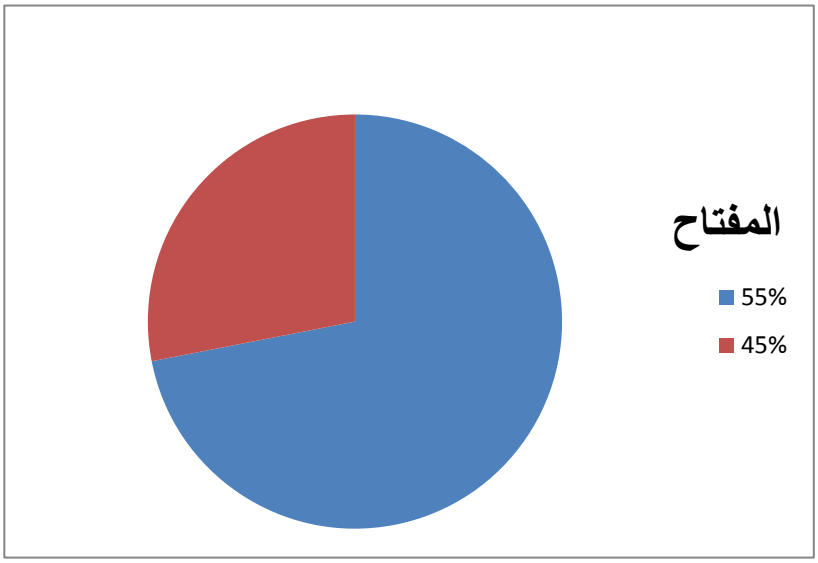
يتبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة (95%) من الأساتذة أجابوا أنّ طرائق التّدريس تُسهم في تذليل صعوبات استعمال اللّغة العربيّة الفُصحَى لدى الطّالب و تسهل عملية التّدريس و تقريب المعلومات للطّالب خاصّة إذا كانت تجمع بين العلميّة و الفنيّة و أكثرها نجاعة هي الّتي تجذب الطّالب .

و من الطّرائق الّتي ذُكرت : هي طريقة المناقشة و الحوار ، فهي من الطّرائق التّدريسيّة الجيّدة الّتي تضمن اشتراك الطّلبة اشتراكًا إيجابيًا في العمليّة التعليميّة ، التعلُميّة ، لأنّ المبدأ الّذي تستند إليه هذه الطريقة هو : أن يشترك الطّلبة في طرح المحتوى مع الأستاذ لمناقشتها و بالنتيجة فهمها و تفسيرها و تحليلها و تقويمها ، فهي طريقة شائعة إذا ما أحسن الأستاذ إعدادها و تنظيمها و قيادتها و تنفيذها . [1]

[1]) يُنظر ، محمّد عبد الوهاب عبد الجبّار ، **طرائق التّدريس المتّبعة في قسم اللّغة العربيّة** ، جامعة ديالي ، مجلّة الفتح ، ع 33 ، 2008 ، ص 20 .

س 8 – هل الوسائل المعتمدة تُعَدُّ بحسبكم عوامل سلبيّة تؤثّر بطريقة مباشرة في مستوى الطّالب الجامعي ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	11	%55
لا	09	%45
المجموع	20	%100

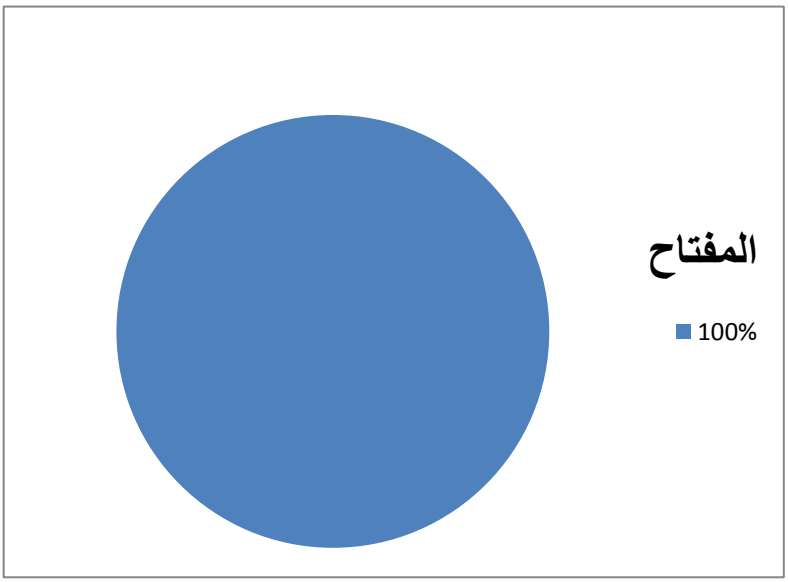


يتّفق الأساتذة بنسبة (55%) أنَّ الوسائل من العوامل السّلبية الّتي تؤثّر بطريقة مباشرة في مستوى الطّالب الجامعي ، فهي جزء مهم في العمليّة التعليميّة التعلُّميّة يساعد في الشّرح و التّوضيح مُوَضِحِين أنَّ الوسائل التّعليميّة تُساعد على استثارة اهتمام الطّالب و إشباع حاجاته للتّعلم ، و يأخذ بعض الخبرات الّتي تثير اهتمامه و تحقيق أهدافه ، و كلَّما كانت هذه الخبرات التعليميّة أقرب إلى الواقعيّة أصبح لها معنى ملموسًا وثيق الصّلة بالأهداف الّتي يسعى إلى تحقيقها .

أمّا الفئة الّتي رأت أنَّ الوسائل لا تُعدُّ من العوامل السلبيّة الّتي تؤثِّر بطريقة مباشرة في مستوى الطّالب الجامعي فقدرت نسبتهم (45%) ، لأنّ الطّالب إذا كانت له رغبة في متابعة الدّروس و فهمها فإنّهُ يَصل إلى هدفه دون تدخل الوسائل في ذلك .

س 9 – هل ثمّة عوامل أخرى تظهر فاعلة في الجانب الاستعمالي للّغة الفُصحى لدى الطّلاب و عزوفهم عنها ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	20	%100
لا	00	%00
المجموع	20	%100



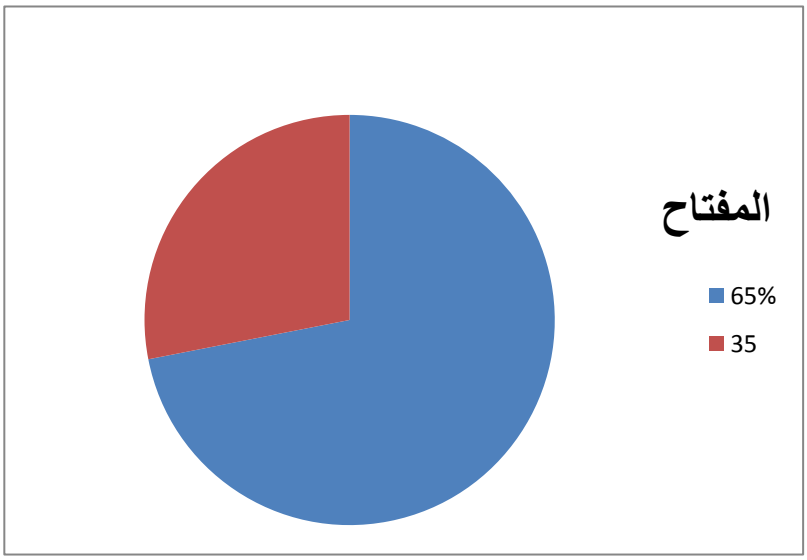
يتّفق مع كلُّ الأساتذة أنَّ هناك عوامل أخرى تَظهر فاعلة في الجانب الاستعمالي للّغة الفُصحى لدى الطُّلاب و عزوفهم عنها بِنسبة (100%) أبرزها :

- العوامل الّتي يعيش فيها الطّالب من أسرة و مجتمع ، و مؤسّسات تعلّميّة ، و الّتي تعمل على تهميش استعمال اللّغة الفُصحى و عدم الحرصِ عليها .
- نقص المراجع في بعض المقاييس ، و عدم الاتّصال المباشر بالمصادر لادّعاءِ صعوبتها .
- اقتصار الطّالب على توظيفها داخل حجرة الدّرس فحسب ، مع عدم إتقانها .
- السّلب الفكري في ظل الثّورة الغربيّة على اللّغة العربيّة ، و دَعوة بعضهم إلى العاميّة بدعوى الصعوبة و التّعقيد ،« و لقد أدرك الأعداء أهميّة اللّغة العربيّة و حضور منزلتها في الإسلام في فهم كتاب الله و سنّة رسوله صلى الله عليه و سلّم ، فكان أهم محاولاتهم إضعاف صلة المسلم بلغته العربيّة ، و إضعاف شعوره بضرورة التّمسك بها و استغرقت هذه المحاولات قروناً . » [1]

س 10 – هل يُحقِّق المحتوى المقدّم الأهداف المسطّرة في المراحل الجامعيّة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	13	%65
لا	07	%35
المجموع	20	%100

[1]) عدنان بن علي رضا بن محمّد النَّحوي ، **اللّغة العربيّة بين مكر الأعداء و جفاء الأبناء** ، دار النّحوي للنّشر و التّوزيع ، ط 1 ، 2008 ، ص 38 .

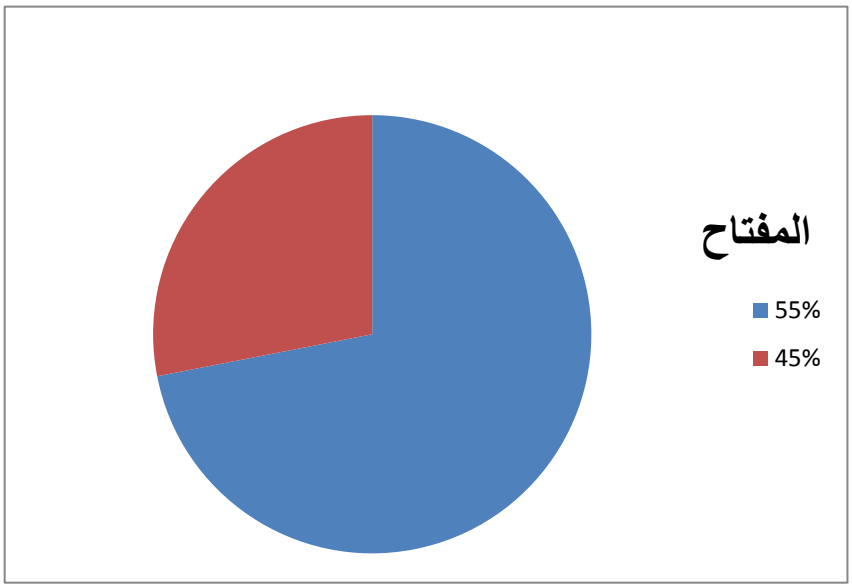


يَتَبَيَّنُ من خلال الجدول أنَّ معظم الأساتذة يُقِرُّون بأنَّ المحتوى المقدّم يُحقِّقُ الأهداف المسطَّرة في المراحل الجامعيّة بنسبة (65%) ، و ذلك بعد التّحسينات النّوعيّة الّتي مسّت أجزاء من النّظام الجديد ل . م . د ، الّذي يهدف إلى تثمين العمل الذّاتي للطّلبة .

أمّا الفئة الّتي أجابت ب (لا) فكانت نسبتهم (35%) ، و مردّ ذلك إلى ما يُعاني منه الطّلبة من ضعف لغوي بسبب كثافة المحتوى الّذي لا يصلح أن يُقدّم في سداسيين ، ممّا يجعل الطّلبة غير قادرين على استيعابه و فهمه كما يجب أن يكون .

س 11 – هل الحجم السّاعي لمحتويات اللّغة العربيّة كافٍ لتحقيق تلك الأهداف ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	09	%45
لا	11	%55
المجموع	20	%100



يَتَبَيّنُ من خلال الجدول أنّ الأساتذة أجابوا ب (نعم) بنسبة (45%) ، و يرجع ذلك إلى أنّ معظم البرنامج التّعليمي يُمكن أن يُدَّرَسَ في سدَاسيين .

أمّا الفئة الّتي رَأَتْ أنَّ الحجم السّاعي غير كافٍ كانت نسبتهم (55%) ، لأنّ بعض المحتويات في حاجة إلى إعادة النّظر إليها من حيث الحجم السّاعي المخصّص لها و خاصّة الحجم السّاعي الّذي ينص عليه النّظام الجديد ل . م . د .

أ – ما المقاييس الّتي تقترحون أن يكون المحتوى فيها مقدّمًا في محاضرة و تطبيق ؟

من المقاييس الّتي اقترحها الأساتذة أن يكون فيها مقدّمًا في محاضرة كانت حسب اختصاص كلّ أستاذ مؤكّدين أنَّ كلَّ المقاييس تحتاج إلى محاضرة و تطبيق: فقه اللّغة الصّوتيات ، علم الدّلالة ، الأسلوبيّة ، أصول النّحو ، الصّرف و النّحو ، البلاغة العربيّة تحليل الخطاب ...

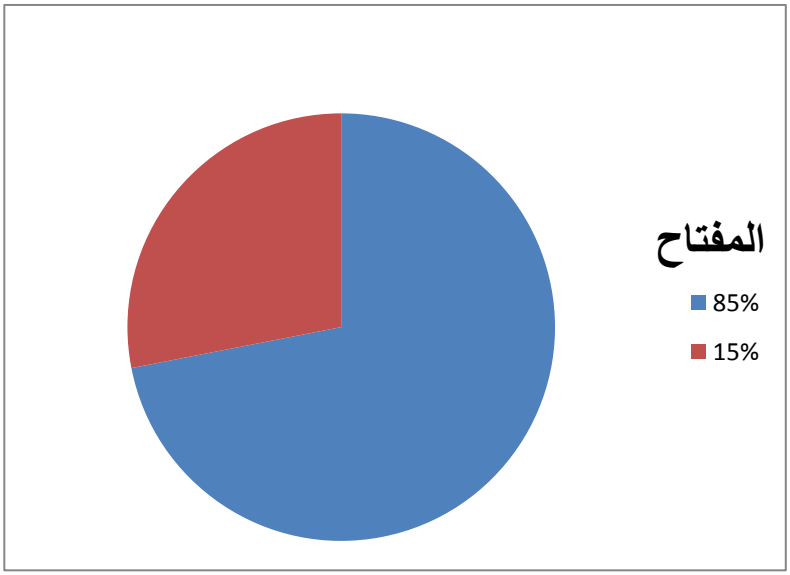
ب – ما الحجم السّاعي الكافي لتقديمها ؟

و أمّا الحجم السّاعي فمن ساعتين إلى ثلاث ساعات ، و أن تكون لحصص التّطبيقيّة فيها على الأقل حصّتين في الأسبوع .

كما اقترح بعض الأساتذة إلغاء نظام السداسيات الّذي لا يتقّدم فيه مستوى الطّالب ، مع التّركيز على الأهداف المسّطرة على المحتوى التّعليمي لا على المدَاخل فقط .

س 12 – هل يُمكنكم اِقتراح بعض الحلول من أجل رفع المستوى الاستعمالي للّغة الفُصحى لدى الطّالب و تمكينه من تجاوز العاميّة أو الاستعمال السّليم للّغة العربيّة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	17	%85
لا	03	%15
المجموع	20	%100



يَتَبَيَّنُ من خلال الجدول أنَّ معظم الأساتذة يقترحون حلولًا من أجل رفع المستوى الاستعمالي للّغة الفُصحى لدى الطّالب و تمكينه من تجاوز العاميّة أو الاستعمال السّليم للّغة العربيّة بنسبة (85%) ، أبرزها :

- توظيف اللّغة الفُصحى في الجَامِعة و فتحها على المحيط الخارجي .
- النَظر في مرحلة ما قبل الجامعة بأن يتم تسقيف معدّل التّوجيه .

- تعديل المحتويات التّعليميّة بأن تتجاوز السّطحيّة و التّعليميّة ، و الارتقاء بالبحث العلمي من خلال تفعيل الطّالب و تشجيعه على البّحث و التّحقيق و المتابعة الميدانيّة .
- توفير الوسائل التّعليميّة الحديثة المؤسِّسة على التّلقي الصّوتي ، و الاهتمام بالمحيط الأسري و الاجتماعي و المدرسي الّذي ينشأ فيه الطّالب .
- تقليل عدد الطّلبة في الأفواج .
- إعطاء الفرصة للطّالب من أجل المشاركة و التَّعبير عن رأيه .
- ضرورة ترسيخ حب اللّغة العربيّة في أذهان المتعلِّمين و قلوبهم من أوّل المراحل التعليميّة إلى آخرها .

أمَّا الفئة الّتي كانت إجاباتهم (لا) بلغت نسبتهم (15%) و يمكن أن يرجع السّبب في أنّهم يرونَ أنّ هذه المشكلة لا يُمكنُ أن تختفي عند الطّلاب مادامت المراحل التعليميّة الأولى لم تحرص على ذلك و لم يتم تعليم الفُصحى بالفطرة .

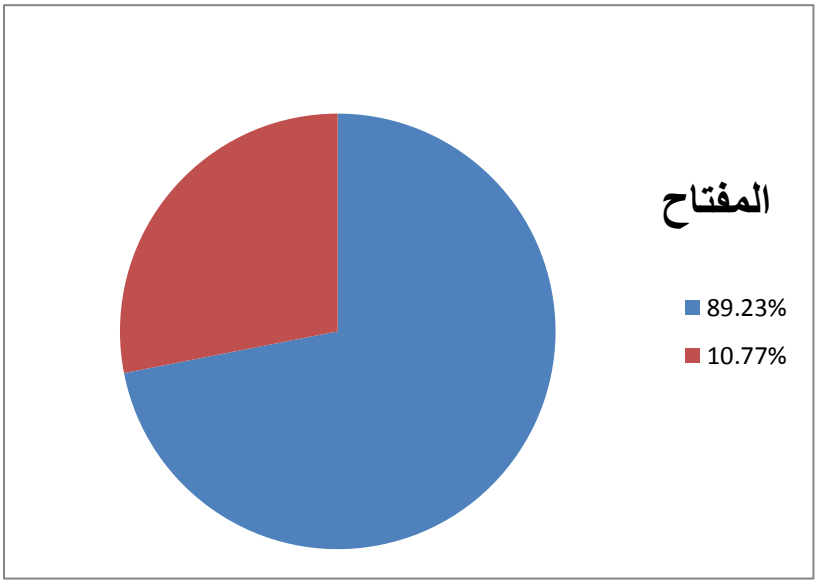
« فقد أُسِّسَت في الكويت " دار الحضانة العربيّة " و كانت أوّل منشأ تربوي في البلاد العربيّة و العالم ، تعتمد التّواصل مع الأطفال بالفُصحى فقط طِوال اليوم المدرسي داخل الصّف و خارجه ، و ذلك بعد أن دُرِّبت المعلِّمات على التّحدث بالفُصحى السّليمة مع المحافظة على الحركات الإعرابيّة فنجحت التّجربة ، وصار الأطفال يتحدّثون مع معلماتهم الفُصحى بشكل جيّدٍ .»[1]

[1]) عبد الله الدنان ، **نظريّة تعليم اللّغة العربيّة الفُصحى بالفطرة و الممارسة** ، ص 14 .

II– تحليل استبانة المتعلِّمين:

س 1 – هل تَمَّ توجيهك برغبة إلى التّخصص الأدبي في الجامعة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	58	%89,23
لا	07	%10,77
المجموع	65	%100



يُلاحظ من خلال الجدول أنَّ نسبة الطّلبة الّذين تمَّ توجيههم برغبة إلى التَّخصص الأدبي في الجامعة أكبر بنسبة (89,23%) ، يعني أنّ نسبة كبيرة من الطّلبة يُحبون اللّغة العربيّة و يرغبون في دراستها ، و هذا راجع إلى إدراكهم أهميّة هذه اللّغة ، و ضرورة التّعرف على قواعدها و إتقانها .

كما أنّ أهميّة هذه اللّغة لم تنحصر إلّا عند أبنائها ؛ بل احتلت مكانة مرموقة بين لغات العالم ، و فُتحَت المدارس و المعاهد المتخصِّصة في هذه اللّغة في مختلف دول العالم .

« و هي تزداد ثراءً و نموًا من خلال الحرص على التّعامل بها في مختلف النّشاطات الحياتيّة من علم و فن و ثقافة ، و غيرها من فنون الحياة العصريّة ، و المدرسة هي الحجر الأساسي للحفاظ على اللّغة العربيّة ، و إثرائها في النفوس و عقول الدّارسين فيها .»[1]

أمّا الفئة الّتي وُجِهَّت لهذا التّخصص كانت نسبتهم (10,77%) ، و هذا راجع إلى ما نلاحظه اليوم عند معظم الطّلبة الّذين يُحبون تعلّم اللّغات الأجنبيّة و النّظر إليها نظرة التّقدم و التّحضر في المستوى عند التّحدث بها في مختلف المواقف الحياتيّة ، كما نجد بعض الآباء الّذين يعملون على تعويد أبنائهم منذ الصّغر على التحدث باللّغات الأجنبيّة .

س 2 – أيُّ المحتويات تجدها كفيلة بجعلك قادرًا على التّواصل بطريقة صحيحة ؟

أجاب معظم الطّلبة و قد ذكروا المحتويات الّتي يفضلونها و يكونون قادرين على التّواصل فيها بطريقة صحيحة و من هذه المواد : النّحو و الصّرف فهم يُفضلونها لأنّها تساعدهم على معرفة قواعد اللّغة العربيّة و تحسينها من خلال تجنب الوقوع في الأخطاء اللُّغويّة .

تدريس قواعد اللّغة العربيّة وسيلة و ليست غايّة ، و الغرض منها الفهم السّليم و التّعبير الصّحيح في الكتابة و الحديث ، ومن ثمّ فيرتبط مدى النّجاح بما يصل إليه

الطّالب من مستوى في الاستخدام الصّحيح للّغة الفُصحى .[2]

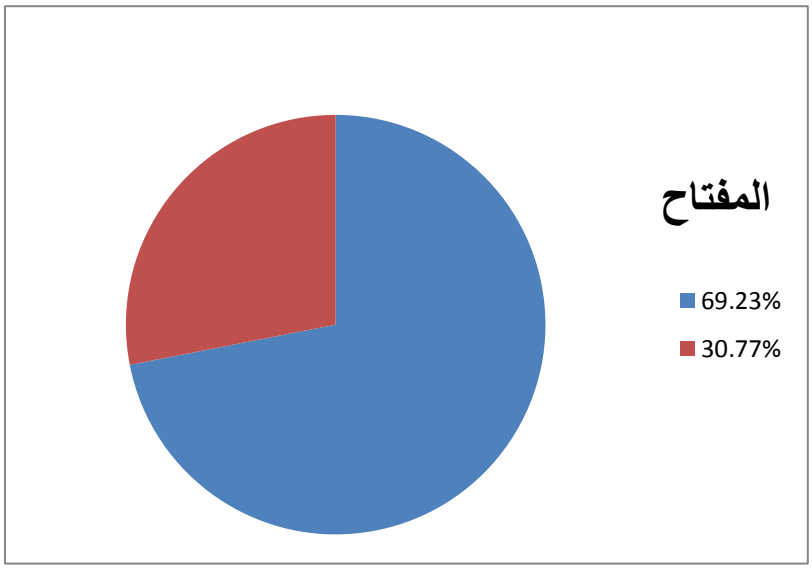
[1])عبد الله جمعه الكبيسي ، **اللّغة العربيّة في مواكبة العصر و تحدياته** ، جامعة قطر ، الملتقى السّنوي الأول لدعم اللّغة العربيّة ، 2002 ، ص 3.

[2]) يُنظر ، برطولي سليمة ، **أهميّة الممارسة الفعليّة في اكتساب الملكة اللّغويّة** ، المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة ، مجلة مخبر تعليم اللّغة العربيّة ، ع 3 ، 2011 ، ص 165 .

ومن المحتويات أيضًا الّتي ذكروها و تجعلهُم قادرين على التَّواصل بطريقة صحيحة: اللّسانيات ، البلاغة ، علم الدّلالة ، أصول النّحو .

س 3 – هل يفرض الأستاذ اعتمادكم اللّغة الفُصحى ؟ لِم ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	45	%69,23
لا	20	%30,77
المجموع	65	%100



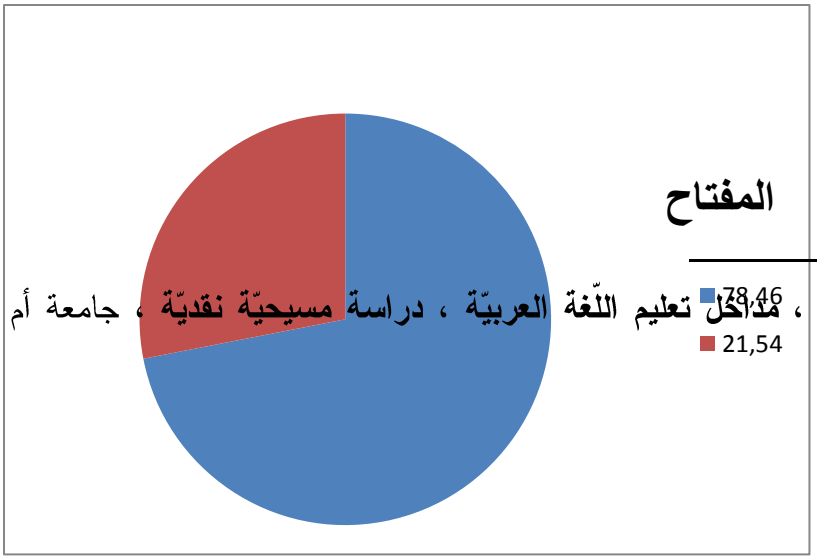
يتّضح من خلال الجدول أنَّ نسبة الأساتذة الّذين يحرصون اعتماد الطَّلبة اللّغة الفُصحى بنسبة (69,23%) ، و ذلك راجع إلى إدراك الأستاذ أهميّة إتقان هذه اللّغة و خاصّة إذا تعلّق الأمر بأقسام اللّغة العربيّة ، فإتقانها واجب على كلِّ طالب في هذا التخصُص لاكتساب مختلف المهارات الأساسيّة فضلًا عن أنّها لغة القرآن الكريم ، و لغة التّواصل اليومي عند أبنائها .

« إنّ وظيفة اللّغة القوميّة الواحدة الّتي تسعى الدّولة عادة إلى تعليمها لمواطنيها جميعًا وظيفة مهمّة للغاية ، فلا شكّ أنّ اللّغة هي دليل هويّة المجتمع ، و من أهمّ العناصر الّتي تعمل على توحيد ذلك المجتمع ، و جدير بالتنويه أنّ اللّغة العربيّة لها دور أهم من أيّة لغة قوميّة أخرى فهي عنصر يعمل ليس على توحيد أفراد مجتمع في وحدة سياسية واحدة كقطر من الأقطار أو دولة من الدول، و لكنّها تستطيع أن توحد بين أبناء الأمّة العربيّة جميعًا. »[1]

أمّا فئة الطّلبة الّذين أجابوا (لا) بلغت نسبتهم (30,77%) ، و هذا يعني أنَّ الأستاذ يُعَدُّ عامل من عوامل ضعف الطُّلاب في استعمال اللّغة العربيّة الفُصحى ، فبعض الأساتذة يتّبعون طرق تفتقر و لا تُشَجِّعُ على التّفاعل و المشاركة في الدّروس مثل طريقة التّلقين الّتي تجعل الطّالب متلقي و مستمع فقط ممّا يؤدي إلى إضعاف مستواه و يفقد عمليّة الممارسة و التّعود على استعمال اللّغة الفُصحى .

س 4 – هل تنحرّج من توظيف اللّغة الفُصحى ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	14	%21,54
لا	51	%78,46
المجموع	65	%100



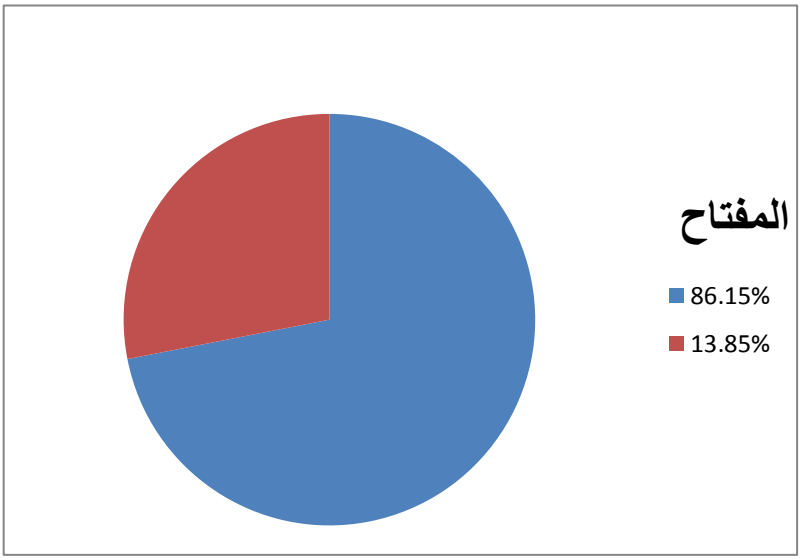
[1]) أحمد عبده عوض ، مداخل تعليم اللّغة العربيّة ، دراسة مسيحيّة نقديّة ، جامعة أم القُرى ، ط 1 2000 ، ص 10 .

يتّضح من خلال الجدول أنَّ فئة كبيرة من الطُّلاب لا ينحرجون من توظيف اللّغة الفُصحى ، و الّتي بلغت نسبتهم (78,46%) ، موضّحين أنّها لغة القرآن الكريم ، و أنّ التّخصص يفرض عليهم استعمالها دون حرج ، كما أنّهم يعلمون جيّدًا أنّه من واجب أبناء هذه اللّغة استعمالها و ممارستها دون تراجع أو ملل أو إحراج .

أمّا الفئة الّتي تجد إحراجًا من توظيف اللّغة الفُصحى كانت نسبتهم (21,54%) و هذا راجع إلى عدم إيمانهم بهذه اللّغة ، و ينظرون إليها نظرة تخلف ، حتّى أننا نلاحظ في الواقع يستهزئ البعض من شخص يتحدث اللّغة الفُصحى ، و هذا يعتبر عامل من عوامل عزوف الطُّلاب من استخدام هذه اللّغة .

س 5- هل اعتمادك عليها ، يقتصر على حجرات الدّرس ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	**56**	**%86,15**
لا	**09**	**%13,85**
المجموع	**65**	**%100**



يتّضح من خلال الجدول أنّ معظم الطّلبة يستخدمون اللّغة الفُصحى في حجرات الدّرس فقط بنسبة (86,15%) ، و قد أرجعوا ذلك إلى طبيعة المجتمع الّذي يعيشون فيه ، فهو يقتصر على استعمال اللّغة العاميّة في التّواصل و التّخاطب بين مختلف الأفراد و الجماعات ، كما أرجع بعضهم إلى أنّه يُحسُّ بالإحراج عند استعمالها خارج حجرة الدّرس و قد يرجع ذلك إلى المستوى الثّقافي للفئة المُخَاطَبَةُ مثل الوالدين فمخاطبتهما باللّغة الفُصحى قد لا يؤدي إلى التّواصل الجيّد ، لأنّهما لا يفهمان بعض الألفاظ باللّغة الفُصحى و إذا لم نقل كلّها .

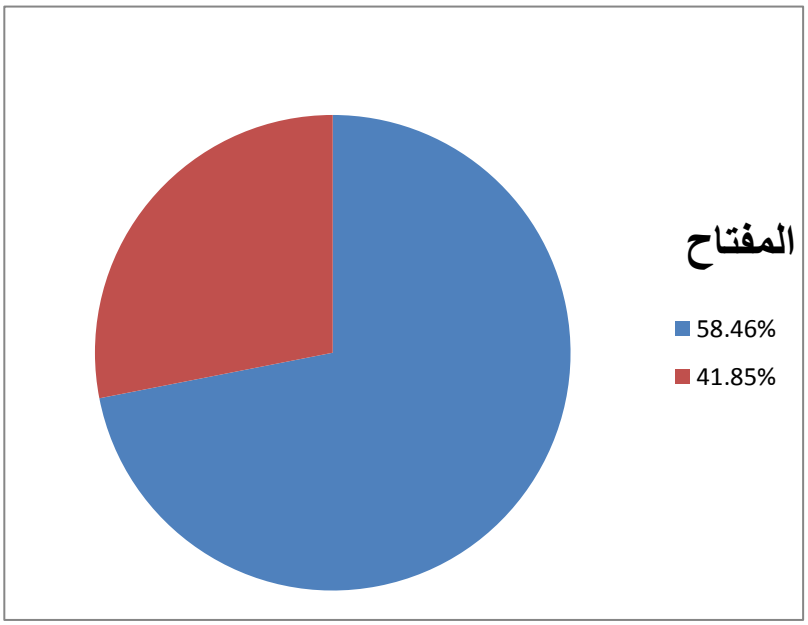
و قد ذهبت خولة طالب إبراهيم إلى القول : «إنّ هذا التّعدّد اللّغوي الّذي يتميّز به واقعنا يُحدث صعوبة كبيرة لدى متعلّمي اللّغة العربيّة ، إذ تتجلّى في حدوث تداخلات لغويّة و تفاعلات بينها و بين الفُصحى و لدى مدرسي هذه اللّغة في البّحث عن الظواهر اللّسانيّة المتفاعلة المسبّبة للاختلالات ، و ذلك بإعطاء أخطاء التّلاميذ الأهميّة التّربويّة الكافية و العمل على ربطها بالبيئة التَعليميّة الاجتماعيّة و اللّسانيّة و خصوصياتها لإيجاد الحلول

التَّربويَّة الملائمة له .» [1]

أمّا الفئة الّتي تستخدم اللّغة الفُصحى خارج حجرة الدّرس بلغت نسبتها (13,85%) و هي نسبة قليلة جِدًّا ، و هذا راجع إلى أنّ اللّغة الفُصحى خارج المدرسة غير مُهمّة ، إلّا عند من يعرف قيمتها و أهمّيتها لأنّها لغة القرآن الكريم .

س 6 – هل ثمّة صعوبات تواجهك في استعمال اللّغة الفُصحى ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	38	%58,46
لا	27	%41,85
المجموع	65	%100



يظهر من خلال الجدول أنّ الطّلبة الّذين يجدون صعوبات في استعمال اللّغة الفُصحى

[1]) نصيرة لعموري ، **مشكلة اللّغة العربيّة عند الطّفل الجزائري** ، كليّة العلوم الاجتماعيّة و الإنسانيّة جامعة البويرة ، مجلّة المعارف ، ع 14 ، 2013 ، ص 22 .

بنسبة (58,46%) ، و قد يرجع ذلك إلى قلّة استعمال الفُصحى و ممارستها و التَّعوّد عليها

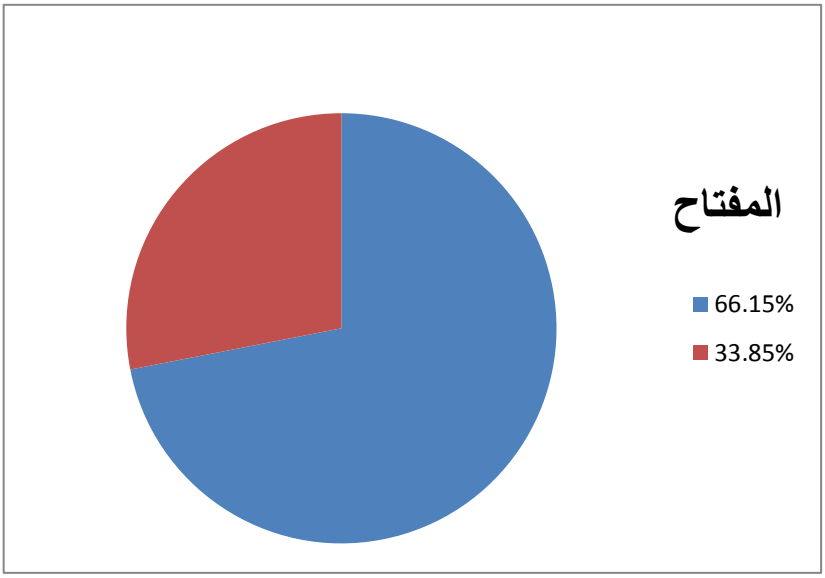
فما نلاحظه اليوم أنّ الطّالب الجامعي يستعمل هذه اللّغة إلّا داخل حجرات الدّرس ، و في أغلب الأحيان لا يستعملها لعدم اهتمامه بها ، أو أنّ المعلِّم لا يحرص على ذلك و هو شخصيًا يتكلّم بالعاميّة .

كما قد يرجع السّبب إلى عدم مطالعة الطّالب و قراءة الكتب المختلفة باللّغة العربيّة في مختلف التّخصّصات ، و ذلك ليكتسب ثروة لغويّة في ذهنه ، تمكنه من اختيار المفردات و التّراكيب المختلفة التّي تساعده على التّواصل و التّعبير بلغة فُصحى سليمة .

أمّا الفئة الّتي لا تجد صعوبة في استعمال اللّغة الفُصحى بلغت نسبتهم (41,27%) فهذا راجع لكونهم يرغبون في تعلّمها و إتقانها و إيمانهم بهذه اللّغة الّتي ارتضى الله تعالى أن تكون لغة القرآن الكريم ، و من واجب كلِّ مسلم تعلّمها و التّحدث بها ، و لذلك فَهُم يستعملونها دون عناء أو صعوبة .

س 7 – هل ثمّة عوامل خارجيّة تؤثّر في لغتكَ ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	**43**	**%66,15**
لا	**22**	**%33,85**
المجموع	**65**	**%100**



نستشّفُ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة إجابات الطُّلاب الّذين يرون أنّ هناك عوامل خارجيّة تؤثّر في لغتهم بنسبة (66,15%) ، و قد رَجّحوا ذلك إلى المجتمع الّذي يعيشون فيه بسَبَبِ طُغيان العاميّة فيه ، كما أنَّ اللّغات الأجنبيّة الّتي أصبحت ملازمة للّغة الفُصحى في الحوارات اليوميّة بسبب التّشجيع على تعلّمها و إتقانها بحجّة التّقدُّم و التّطور إلّا أنّ ذلك كان على حساب اللّغة الفُصحى ، و أيضًا البرامج التلفزيونيّة تؤثّر على اللّغة من خلال مشاهدة المسلسلات و البرامج الّتي تُقدّم للأطفال باللّغة العاميّة و هذا العامل يُعتبر شديد التّأثير على لغة الطّفل الّذي كان من الواجب أن يتعوّد منذ الصّغر على اللّغة الفُصحى و إتقانها .

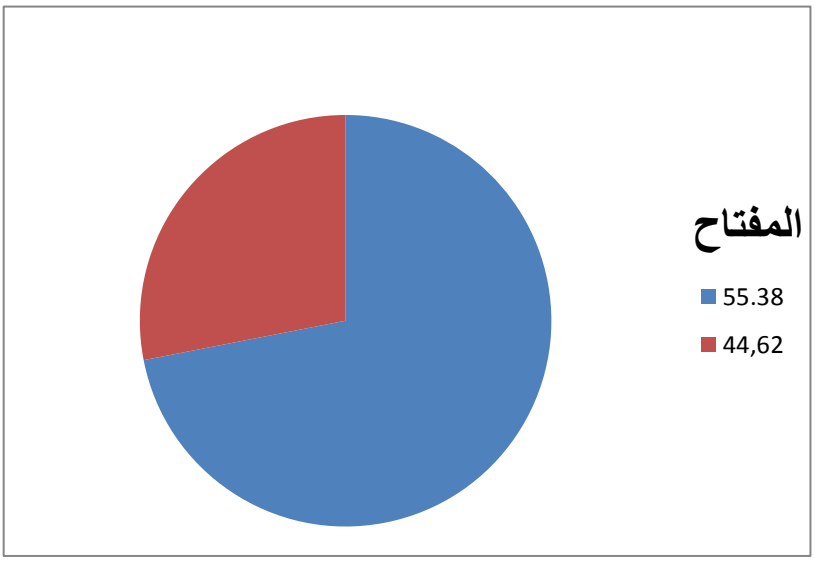
أمّا الفئة الّتي لا تجد أنّ هناك عوامل تؤثّر في لغتهم بنسبة (33,85%) و قد يرجع إلى أنّهم لا يُدرِكون أنَّ هناك عوامل كثيرة تؤثِّر في لغتهم و هذا لعدم اهتمامهم بهذه اللّغة و أنّها لغة تتأثّر بالعوامل الّتي توجد في ذلك المجتمع الّذي يستعملها .

« فاللّغة كائن يعيش مع الإنسان و يخضع لمختلف مظاهر التّطور الّتي يمرّ بها الإنسان في بيئته ، فأيُّ تغيير أو تطور يطرأ على حياة ذلك الكائن البشري ، يجب أن تنعكس على لغته الّتي لا تنفصل عنه لحظة من الزّمان .»[1]

اللّغة ظاهرة اجتماعيّة تتأثّر بمختلف الظّروف الّتي تحيط بالإنسان ، لذلك يجب أن يتقنها الطّالب على الوجه الّذي لا يُخِلّ بقوانينها .

س 8 – هل يتناسب هذا المحتوى و ميولاتكَ ، و كذا قدراتكَ و كفاءاتكَ التّعليميّة ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	29	%44,62
لا	36	%55,38
المجموع	65	%100



[1]) عز الدين صحراوي ، **اللّغة العربيّة في الجزائر ، التّاريخ و الهويّة** ، جامعة فرحات عباس ، سطيف مجلّة كليّة الآداب و العلوم الإنسانيّة و الاجتماعيّة ، ع 5 ، 2009 ، ص 3 .

يتبين من خلال الجدول أنَّ معظم الطَّلبة يرون أنَّ المحتوى لا يتناسب وميولاتهم وكذا قدراتهم وكفاءاتهم بنسبة(55,38%) ، وذلك لأنَّ هناك خللاً في المَّادة التَّعليميّة المُقدَّمة

فهي لا تُثري رصيدهم اللّغوي والثّقافي مؤكّدين أنَّ هناك حشوًا وكثافة في البرنامج السَنوي.

كما أنَّ هناك من المقاييس التي يَمُلُّها الطّلبة لصعوبتها خاصَّة مقياس أصول النّحو ومقياس قواعد النَحو ، لكثرة التّشعبات والتّفصيلات في هذه المّادة ، والّتي لا تؤدي إلى الفهم الجيّد في أغلب الأحيان ، وهو ما ذهب إليه"**إبراهيم عبد العليم**" في قوله:«لعلّه من أسباب صعوبة النّحو العربي في المدارس ، إنّها كدّست أبواب النّحو في مناهجها وأُرهِق بها التّلاميذ ، وإنَّ عناية المعلّمين متّجهة إلى الجانب النَّظري منها، فلم يَعن من النَّاحيّة التّطبيقيّة إلاّ بالقدر الّذي يساعده على فهم القاعدة وحِفظها .[1]»

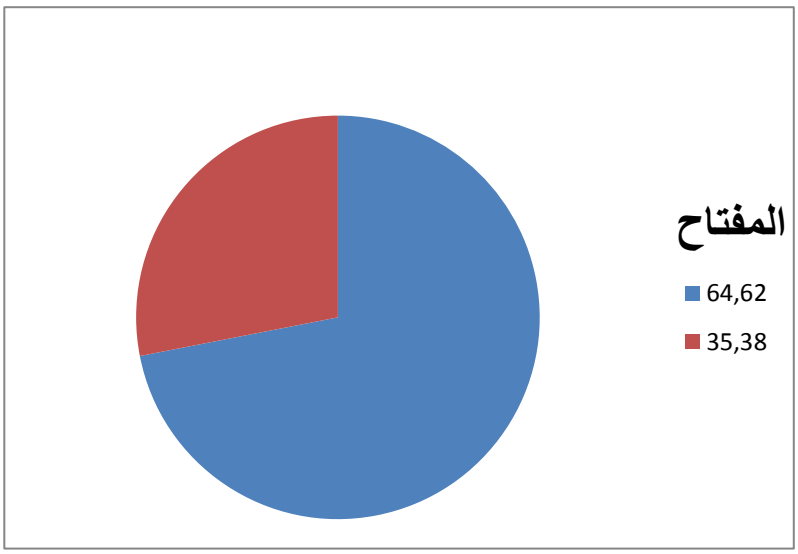
ومنه ما يؤكِّد نفور الطّلبة من مادّة النّحو هو كثَرة التّشعبات والتّفصيلات الّتي لا تؤدي إلى الفهم الجيّد ، وهو ما جعلهم يبتعدون عن اللّغة الفصحى إلى العاميّة الّتي تنبع من حياتهم الاجتماعيّة و تحقّق لهم التّواصل بصفة مباشرة .

أمّا الفئة الّتي أجابت (نعم) بنسبة (44،62%) فهم يرون أنّ المحتوى يتناسب و ميولاتهم وكذا قدراتهم وكفاءاتهم ، ويمكن أن يرجع السّبب أنّ هؤلاء الطّلبة يرغبون في تعلّم اللّغة العربية ، وكان توجههم الى هذا الاختصاص برغبة منهم ، وهذا ما جعل عندهم الرّغبة في فهم واستيعاب مقاييسها ومناسبتها لميولاتهم وقدراتهم.

[1]) **الموجّه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة** ، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة عمّان ، الأردن ، ط1 2002 ، ص53 .

س09 – هل تُسهم الطّرائق المعتمدة في تقديم محتويات اللّغة العربيّة في تذليل أيّة صعوبة كانت ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	42	%64,62
لا	23	%35,38
المجموع	65	%100



يُجمِعُ أغلب الطّلبة أنَّ الطّرائق المعتمدة في تقديم محتويات اللّغة العربيّة تُسهِم في تذليل أيّة صعوبات بنسبة (64,62%) ، و ذلك لأنّ من فوائد طرائق التّدريس هو جذب الطّالب إلى متابعة الأستاذ أثناء شرح الدّرس ، كما أنّها تساعد على استيعاب الدّروس و فهمها و ترسيخها في ذهن الطّالب ، و خاصّة إذا كانت الطّريقة ملائمة لمستوى الطّلبة ، كما أنّ طبيعة موضوع الدّرس تفرض نوع الطّريقة والأستاذ النّاجح هو الّذي يختار الطّريقة المناسبة

الّتي تتصف بمميزات أبرزها : [1]

- تُراعي الطّالب و مراحل نموّه و ميوله .
- تستند على نظريات التعلّم و قوانينه .
- تُراعي خصائص النّمو للطّلاب الجسميّة و العقليّة .
- تُراعي الأهداف التربويّة .
- تُراعي الفروق الفرديّة للطُّلاب .
- تُراعي طبيعة المحتوى .

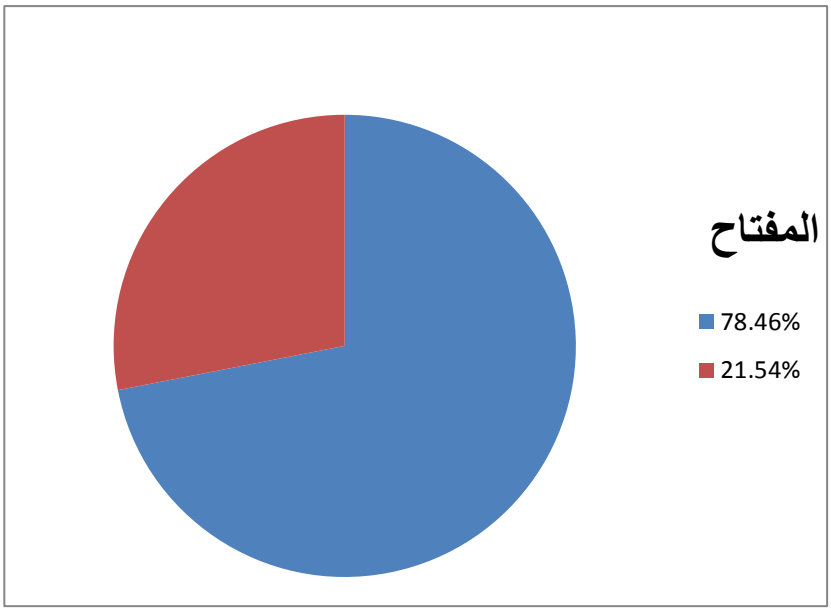
لذا فحسن اختيار الطّريقة التّعليميّة المناسبة يُساهم في تحقيق الأهداف التّربويّة بشكل جيّد .

أمَّا الطَّلبة الّذين أجابوا بأنّ الطّرائق المعتمدة في تقديم محتويات اللّغة العربيّة لا تُسهم في تذليل أيّة صعوبة ، و كانت نسبتهم (35,38%) ، مؤكّدين أنّ الصعوبات الّتي تعترضهم إلى صعوبة المحتوى كمقياس النّحو الّذي يتضمّن دروس كثيرة التّفاصيل و التّعقيدات ممّا يصعب على الطّالب فهمها و استيعابها بشكل جيّد .

س 10 – هل يُمثِّلُ الطَّالب الجامعي عاملًا مستهلكًا ، و مُؤَثِّرًا سلبيًّا في تدني المستوى اللّغوي لديه ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	51	%78,46
لا	14	%21,54
المجموع	65	%100

[1]) يُنظر ، إيمان محمّد عمر ، **طرق التّدريس** ، دار وائل ، عمّان ، ط 1 ، 2009 ، ص 291 .



يظهر من خلال الجدول أنَّ الطَّلبة أجابوا (نعم) بنسبة (78,46%) ، بأنَّ الطّالب يُمثل عاملًا مستهلكًا و مؤثّرًا سلبيًا في تدني المستوى اللّغوي لديه ، و ذلك يعود للأسباب التالية :

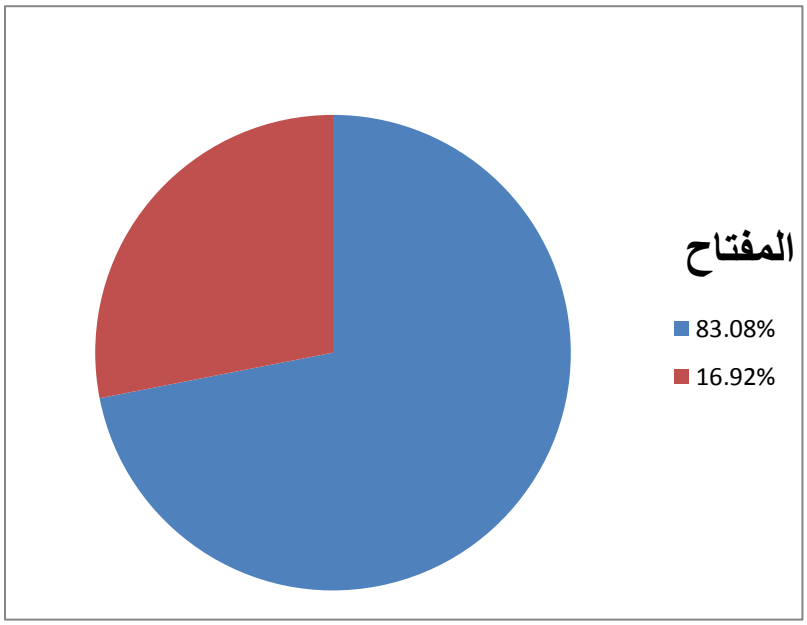
- الطّالب مجرد مستمع و متلقي للدّروس و يعتمد على الأستاذ في كلّ ما يُقدّمه و لا يسعى إلى البحث باعتباره في هذه المرحلة باحثًا .
- هَمُّ الطُّلاب هو النّجاح و ليس البّحث و تطوير قدراته اللّغويّة و العلميّة .
- توجيه بعض الطُّلاب إلى تخصُّص لا يرغبون فيه ، ممّا يُكسبهم الإحباط و الملل من دراستهِ فلا يعطون له أهميّة و لا يرغبون في البّحث فيه و معرفة تفاصيله .

أمّا الطّلبة الّذين يرون أنَّ الطّالب الجامعي يُعدُّ عاملًا مستهلكًا و ليس مؤثِّرًا سلبيًّا في تدّني المستوى اللّغوي لديه فمَثَّلوا نسبة (21,54%) و لعلَّ مَرَدُّ ذلك إلى طبيعة المنظومة التّربويّة و ما تحتويه من منهاج الّذي لا يُنمّي من معارف الطّلبة ، كما أنّ النظام الجديد ل . م . د ، الّذي ينص على أن يدرس الطّالب ثلاث سنوات في اللّيسانس ، و هي مدّة لا

تكفي لكي يستوعب الطّالب الجامعي بعض المقاييس الّتي تُدّرس إلاّ عام واحد ، و من الأفضل أن تُدّرس ثلاث سنوات كاملة .

س 11 – هل تُعدّ الطّريقة المعتمدة من عوامل هذا التّدني؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	54	%83,08
لا	11	%16,92
المجموع	65	%100



أَقرَّ معظم الطّلبة بنسبة (83,08%) أنَّ الطّريقة المعتمدة تُعَدُّ من عوامل هذا التَّدني و ذلك لأنّهم يُدركون أهميّة الطّريقة الّتي يعتمدها الأستاذ أثناء شرح الدّروس ، فاعتماد الطّريقة المناسبة لكلّ درس مهمٌ جدًّا ، يساعد الأستاذ على توصيل المعلومات و المعارف بأقلِّ جُهدٍ ووقت إلى الطّلبة .

كما أنّ لكلّ محتوى الطّريقة الخاصّة الّتي تتناسب معه لذلك فعدم اختيار الطرق المناسبة ، يؤدي إلى شعور الطّالب بالملل و لا يستوعب بشكل جيّد الدّروس ، بالإضافة إلى ذلك يجب أن يكون مُلِّمًا بالطَّرائق التّعليميّة بنوعيها التَّقليديَّة و الحديثة و المزج بينهما أي أنّه لا يكتفي باستعمال طريقة واحدة بل عدّة طرق إلّا أنّه نلاحظ أغلب الأساتذة يعتمدون الطَّريقة الإلقائيّة الّتي تعوِّدهم على الحفظ الآلي دون فهم ، ممَّا يقتل فيهم روح التَّفكير فلا يبذل الطّالب الجهد ، كما أنَّ هذه المعلومات الّتي يحفظها سرعان ما ينساها .

أمّا الطّلبة الّذين أجابوا (لا) كانت نسبتهم (16,92%) ، و قد أقرُّوا أنَّ الطَّريقة المعتمدة لا تُعدُّ من عوامل هذا التّدني ، إنّما يرجع ذلك إلى أسباب نذكر منها : [1]

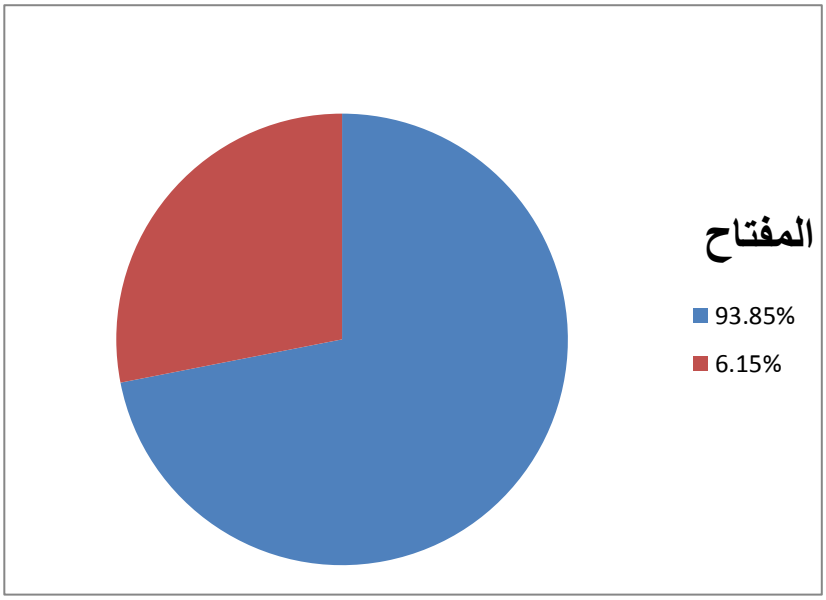
- عدم وضوح الأهداف العامّة و الأهداف الخاصّة للمنهاج وضوحًا كافيًا يساعد الأساتذة على تحديد أهداف دروسهم .
- التّسرع في تطبيق المناهج الجديدة دون إخضاعها للتّدريب على الأهداف المحدّدة في المنهاج .
- طول المنهاج و كثرة عدد وحداته ، ممّا يجعل همَّ الأستاذ يكاد يكون مُنصَبًا على الكمِّ دون الكيف .
- عدم اهتمام بعض الأساتذة بالتّخطيط للدّرس و التّحضير اليومي له .

لذا يجب أن تكون الطَّريقة ملائمة لمستوى الطُّلاب و ميولهم و ذلك يبدأ أوَّلًا من عمليّة وضع المنهاج و عناصره الّتي يجب أن ترتكز كلّها على الطّالب لتحقيق الأهداف التعليميّة.

[1]) يُنظر ، فهد خليل زايد ، **أساليب تدريس اللّغة العربيّة ،بين المهارة والصّعوبة**، دار اليازوري ، عمّان الأردن ، (د . ط) ، 2006 ، ص 219 ، 220 .

س 12 – هل الطَّريقة المعتمدة كذلك من العوامل السّلبيّة الّتي تؤثّر بصفة مباشرة في مستوى الطّالب الجامعي ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	61	%93,85
لا	04	%6,15
المجموع	65	%100



اتّفق معظم الطلبة على أنّ الطّريقة المعتمدة تُعدُّ عاملًا سلبيًّا يؤثّر بطريقة مباشرة في مستوى الطّالب الجامعي بنسبة (93,85%) ، فكلّما كانت الطّرائق المنتهجة في اكتساب اللّغة تقليديَّة كلّمَا كان تدَّني المستوى اللّغوي لدى الطّالب أكبر، فاعتماد الأستاذ طريقة التّلقين الّتي يكتسب الطّالب اللّغة من خلال إرغامه على حفظها ، كما يوجد بعض الأساتذة يطلبون من الطّلبة

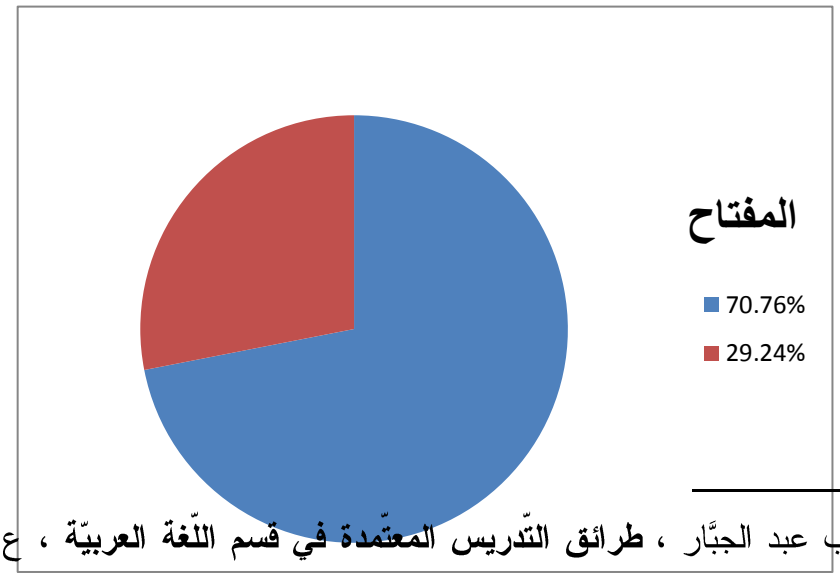
الإجابة على أسئلة الامتحانات انطلاقًا ممّا قدّمه لهم من معلومات دون الخروج عنها ، ممّا يُفقد الطّالب فرصة إعمال ذهنه و التّفكير ليُنَمِّي قدراته العقليّة اللّغويّة .

أمَّا الطّلبة الّذين كانت إجابتهم (لا) بلغت نسبتهم (6,15%) و قد تكون هذه الفئة لا تدرك أهميّة الطّرائق التّعليميّة في توضيح و تسهيل عملية استيعاب الدّروس و شرحها بشكل جيّد .

«إذ تُعدُّ طرائق التّدريس من الأدوات الفعّالة و المهمة في العمليّة التّربويّة ، فإنّها تؤدّي دورًا أساسيًا في تنظيم الحصَّة الدّراسيَّة و في تناول المّادة العلميّة ، و من دون طريقة تدريسيّة يتبعها الأستاذ لا يمكن تحقيق الأهداف التّربويّة العامّة و الخاصّة . »[1]

س 13-هل يُمكن أن تُعدَّ محتويات اللّغة العربيّة المقدّمة في المراحل الجامعيّة المختلفة من أسباب تدنّي مستوى الطّالب الجامعي ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	46	%70,76
لا	19	%29,24
المجموع	65	%100



[1]) محمّد عبد الوهاب عبد الجبَّار ، **طرائق التّدريس المعتمدة في قسم اللّغة العربيّة** ، ع 33 ، 2008 ص 3 .

يتبيّن من خلال الجدول أنَّ نسبة الطّلبة الّذين أجابوا (نعم) بأنَّ محتويات اللّغة العربيّة المقدّمة في المراحل الجامعيّة المختلفة من أسباب تدّني مستوى الطّالب الجامعي بنسبة (70,76%) ، و قد أرجعوا ذلك إلى الأسباب التالية :

- ليس له علاقة بالحياة الاجتماعيّة و المحيط الّذي يعيش فيه الطّالب .
- أنَّ المحتوى لا يراعي ميولات و قدرات و كفاءات الطّلبة .
- يحتوي المحتوى على مقاييس ليست مهمّة و لا تُطَوِرُ من المستوى اللّغوي للطّالب الجامعي .

و لذلك يجب أن يرتكز المحتوى بالدّرجة الأولى على كل ما يلائم الطّالب نفسيًّا و عقليًّا ، و أن تُسْتَنْبَطَ مواضيعُهُ من الحياة الاِجتماعيّة الّتي يَعيش فيها الطَّالب ، و هذا ما ذهب إليه " **ناصر أحمد الخوالدة**" و" **يحي إسماعيل عيد**" إلى القول :«تسعى كلّ أمّة إلى تشكيل عقول أبنائها و إلى بناء اتّجاهاتهم وفق نتاجات تربويّة عامّة ، و نتاجات تعليميّة و سلوكيّة مخطّط لها و متعدّدة و هذه النتاجات التّعليميّة متضمّنة في المحتوى

الدّراسي المعتمد للطّلبة ، فإذا وُجد المحتوى الجيّد و الأستاذ الجيّد و البيئة التّعليميّة الجيّدة تحقّقت الأهداف .»[1]

لذا كلّما كان المحتوى التّعليمي جيّد كلّما ساهم في بناء جيل سوي مثقف وواعي و منسجم في حياته اليوميّة مع مختلف الأفراد و الجماعات .

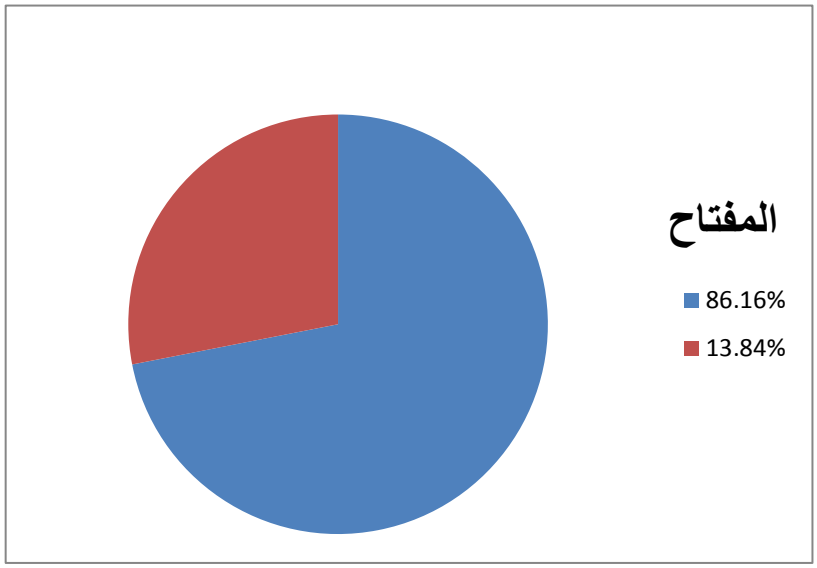
أمَّا الطَّلبة الّذين أجابوا بأنَّ محتويات اللّغة العربيّة في مختلف المراحل الجامعيّة ليست من أسباب تدّني مستوى الطّالب الجامعي بنسبة (29,24%) ، و ذلك لأنَّ الجامعة ليست

[1]) يُنظر ، **تحليل المحتوى في مناهج التَربيّة الإسلاميّة و كتبها** ، دار وائل للطّباعة و النّشر ، عمّان الأردن ، ط 1 ، 2006 ، ص 89 .

مسؤولة عن مستوى الطَّالب ، بل مستواه يُبنى من المراحل التّعليميّة السّابقة الّتي تُعَدُّ الرّكيزة الأساسيّة ، و الطّالب في الجامعة ما هو إلّا باحث ، وما نلاحظُه أنّ الطّالب يكتفي بما يُقَدَّم له من دروس و معلومات من الأستاذ دون أن يبحث و يقرأ مراجع و مصادر تزيد من ثروته اللّغويّة و تُعوّدهُ على استعمال اللّغة الفُصحى .

س 14 – هل ثمّة عوامل أخرى ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	56	%86,16
لا	09	%13,84
المجموع	65	%100



أقرّ معظم الطّلبة أنَّ ثمَّة عوامل أخرى تؤثّر في المستوى اللّغوي لدى الطّالب الجامعي بنسبة (86,16%) ، و قد مثّلت هذه العوامل كل ما يُحيط بحياة الطّالب الاجتماعيّة و الأسريّة و المدرسيّة و قد فُصِّل كل عامل بما يناسبه و هي كالتالي :

1 – العوامل الاجتماعيّة

فالطّالب الجامعي لا يتحدّث اللّغة الفُصحى في حياته اليوميّة بل نجد أنّ العاميّة أكثر انتشارًا على ألسنة أفراد المجتمع ، كما أنّ من العوامل الاجتماعيّة الّتي تؤثّر في لغة الطّالب هي الوسائل الإعلاميّة بأنواعها المرئيّة و المكتوبة ، فقد أصبحت ذات أهميّة كبيرة في حياة المجتمع ، بما تمدُّه من أخبار و معلومات في مختلف المجالات السياسيّة و الاجتماعيّة و الاقتصاديّة و في مختلف أنحاء العالم ، فما نجده في البرامج التّلفزيونيّة مثلًا أنَّها أصبحت تُبَثُ باللّغة العاميّة بحجّة أنْ تصل المعلومات و يَفهمها مختلف أفراد المجتمع على حسب مستواهم الثَّقافي ، و هذا ما ذهب إليه " **محي الدّين عبدالحليم**" في قوله : « فإذا استعرضنا برامج التلفزيون أو الإذاعة في معظم البلاد العربيّة لوجدنا أنّ نسبة ما تبُثُهُ بالعاميّة تزيد عمَّا تبثهُ بالفُصحى و لا سيما في الأعمال الدراميّة و المنوّعات الّتي يندر فيها استعمال الفصيح من اللّغة بحجّة أنّ وسائل الإعلام تُخاطب الجمهور ككل ، و كون هذا الجمهور ذا ثقافات متباينة .»[1]

2 – العوامل الأسريّة

يولد الطّفل و ينشأ بين أفراد أسرته ، فالأمُّ تكون مرتبطة بطفلها أغلب الأوقات تتحدث إليه و تُلاعبه ، كما أنَّ مستوى الثّقافي للوالدين يُساعد الطّفل على اكتساب اللّغة الصّحيحة من خلال إتاحة الفرصة له للتّحدث و التّعبير عن آرائه فالمستوى الثّقافي للوالدين يُكسِبُهُمَا الطّريقة الصّحيحة للتّعامل مع الأبناء و تصحيح الأخطاء الّتي يقعون فيها عند التّحدث باللّغة .

[1]) نور الدّين بليبل ، **الارتقاء باللّغة العربيّة في وسائل الإعلام** ، وزارة الأوقاف و الشّؤون الإسلاميّة ط 1 ، 2001 ، ص 110 ، 111 .

و كذا المستوى الاقتصادي للأسرة يُسهم في اكتساب الطفل ثروة لغويّة جيِّدة من خلال توفير مختلف الوسائل الحديثة من جهاز الكمبيوتر ، الكتب بأنواعها ، ممّا يزيد من حماس الطفل للاطّلاع و لاكتشاف و التّعلم . [1]

3- العوامل المدرسيّة

و يتضمّن هذا العامل جوانب عديدة أدّت إلى هذا الضّعف لدى الطّالب الجامعي و نذكر منها : [2]

أ – المعلّم

ثمّة مشكلات خاصّة ببعض المعلّمين من حيث إعدادهم ، واتّجاهاتهم منها :

- ضعف إعدادهم أكاديميًّا و مسلكيًّا ، قبل الخدمة و في أثنائها .
- تهاون في إعطاء أهميّة خاصّة للتّحدث بلغة سليمة داخل الصّف .
- ضعف اهتمامهم بالتّفاعل الصّحيح داخل الصّف ، أو الأعمال الكتابيّة السّليمة للطّالب.

ب – المتعلّم

هناك عدّة أسباب خاصّة بالمتعلّم نذكر منها :

- النّواحي الجسميّة متمثّلة خاصّة في الصّحة العامّة و قِصر النّظر و ضعف السّمع و عيوب النّطق .
- النّواحي النفسيّة و العقليّة متمثّلة في الخجل و الانطواء و المخاوف و الانفعال و انخفاض مستوى الذّكاء .

---

[1]) يُنظر، أنسى محمّد أحمد قاسم ، **اللّغة و التّواصل لدى الطفل** ، ص 165 .

[2]) فهد خليل زايد ، **أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، بين المهارة و الصّعوبة** ، ص 222 .

- غياب الطّلاب المتكرّر في الصفوف الدّراسيّة وبنسبة مرتفعة جدّا ولاسيما في المحاضرات.

ج- المناهج (المحتوى)

هناك مشكلات تتعلّق بالمنهاج نذكر منها : [1]

- كثافة المنهاج و طوله .
- عدم مراعاته لميول الطّلبة وقدراتهم .
- عدم وضوح الأهداف العامّة و الخاصّة للمنهاج .

د – الكتاب المدرسي

هناك بعض المشكلات الّتي كانت سببًا من أسباب الضّعف اللّغوي لدى الطّالب تُلاحَظُ في الكتاب ، و هي أنَّ معظم الدّروس اللّغويّة الّتي يحتويها تعليميّة ، تتضمّن القاعدة العامّة دون اللّجوء إلى المسائل الخلافيّة بين النّحويين و اللّغويين العرب ، ممّا يجعل الطّالب الجامعي ضعيف المستوى لأنّه يفتقر لأهمّ الجوانب اللّغويّة الّتي تزيد من ثروته اللّغويّة و تجعله يستعمل اللّغة الفُصحى طبِقًا لقواعدها و قوانينها استعمالًا جيّدًا .

[1]) فهد خليل زايد ، **تدريس اللّغة العربيّة ، بين المهارة و الصّعوبة** ، ص 223 .

خاتمة

خاتمة

تطرّقنا في هذه الدّراسة إلى إشكاليّة التّواصل بالفُصحى لدى الطّلبة في جامعة قالمة و أسباب تفشيها، و قد وقَفنا على الواقع الحقيقي لهذا الضّعف . كما تمّت الاستعانة بآراء الأساتذة في الصّعاب الّتي تواجه الطّلبة في استعمال اللّغة الفُصحى و من ثمَّ الضّعف في الأداء ، ووقفنا على جملة من النتائج أبرزها ما يلي :

1 – الضّعف اللّغوي الّذي يُعاني منه الطّالب الجامعي لا يعود إلى المرحلة الجامعيّة و إنّمَا إلى المراحل الدّراسيّة السّابقة الّتي تُعتبر الرّكيزة الأساسيّة لتكوين مستوى لغوي متين .

2 – تُعدُّ الأسرة و المدرسة من أهمّ العوامل الفاعلة في تحسين أو تدّني المستوى اللّغوي لدى الطّالب الجامعي ، فهو لا يستعمل الفُصحى في المحيط الأسري و الاجتماعي ، بل ينحصر استعماله لها في المحيط الجامعي وحتى هذا قليل جدّا .

3 – اعتاد أغلب الأساتذة الطّرائق التّقليديّة ، و عدم إعطاء أهميّة للطّرائق الحديثة ، فهم يركّزون على الطّريقة الإلقائيّة و تلقين الطّلبة المحتويات التعليميّة الّتي يتلَقاها دون العودة إلى المطالعة و البحث لإثراء زاده اللّغوي ، و اكتساب المهارات الّتي تُمكّنه من التّعبير بطريقة صحيحة و إعمال ذهنه و إبداء رأيه في مختلف القضايا .

4 – كثافة البرنامج في مختلف المراحل التّعليميّة الجامعيّة ، فبعض المقاييس يستلزم أن تُدّرس طيلة السّنوات الثلاث على مدار سنة كاملة ؛ غير إنّها تُقدَّم في سداسيين ، ممّا يؤدي بالطّالب إلى الانتقال إلى المرحلة اللّاحقة ، و هو غير مُلِمٍّ بالجوانب المهمّة لتلك المقاييس و هذا ما يُضعف مستواه اللّغوي والمعرفي و الفكري و العلمي .

5 – الحجم السّاعي لبعض المقاييس غير كافٍ لتحقيق الأهداف التّعليميّة علاوة على ذلك فالمحتويات لا تُناسب غالباً ميول الطُّلاب و قدراتهم .

6 – أغلب المتعلّمين الّذين يدرسون تخصّص أدب و لّغة عربيّة لم يتمَّ توجيههم برغبة منهم ، ممّا أدّى إلى نفورهم و مللهم من دراسته ، و عدم الاهتمام بإتقان هذه اللّغة الفُصحى.

7 – نظرة الطُّلاب المتشائمة للّغة العربيّة ، فهم يميلون إلى اللّغات الأجنبيّة و اعتبار استعمالها تقدّمًا و تطوّرًا في المستوى الثّقافي .

و بناء على هذه النتائج نورد مجموعة من الاقتراحات و التّوصيات الّتي نراها تُسهِم في تحسين هذا الوضع و الحفاظ على اللّغة العربيّة الفُصحى من الاندثار و الزّوال على ألسنة أبنائها :

1 – توجيه نصائح و توعيَة المتعلّمين بأنّ اللّغة العربيّة الفُصحى هي لغة القرآن الكريم و هويّة الأمَّة العربيّة ، و زوالها يعني زوال الأمّة ، و تحسيسهم بالمسؤوليّة تجاه هذه اللّغة و بالانتماء إليها .

2 – إخضاع المعلّمين بكلّ المؤسّسات التّعليميّة إلى عمليات تكوينيّة صارمة في اللّغة العربيّة أثناء عمليّة التّدريس و خاصّة في المراحل التّعليميّة ما قبل الجامعة .

3 – إسهام وسائل الإعلام بكلّ أنواعها على نشر اللّغة الفُصحى و خاصّة ما يتعلّق بالبرامج الموجّهة للأطفال لِما لها من أثر كبير في لغتهم .

4 – تشجيع المتعلّمين على استعمال الفُصحى و التّخلص من العوامل النّفسيّة الّتي تؤثّر فيهم مثل الخجل و التحرّج من استعمالها .

5 – توجيه المتعلّمين إلى الفوائد المترتّبة عن المطالعة المستمرة و البحث الّذي يُثري رصيدهم اللّغوي .

6 – تجديد المناهج و المقرّرات الدّراسيّة من عام إلى آخر ، و ضرورة الكفاءة في اختيار المحتويات ، و ضرورة تأسيسها على خلفيات معرفيّة لسانيّة ، و تربويّة ، و نفسيّة و اجتماعيّة.

7 – ضرورة إدراك المعلّمين أهميّة اختيار الطّرائق المناسبة أثناء العمليّة التعليميّة بمَا لها من دور فعّال في استثمار جيّد للمحتويات ، و إسهامها في تذليل الصّعاب الّتي يواجهها الطّلاب في تلقي الدّروس .

8 – توعيّة الآباء بأهميّة تعويد أبنائهم على استخدام الفُصحى منذ الطّفولة ، و ذلك للتّمرس و التّعود على استعمالها في جميع المواقف .

9 – الاهتمام بالاستعمال الشّفوي للغة ثمَّ المكتوبة ، من أجل اكتساب المتعلّم الجانب الشّفوي للّغة لكي يتمكّن من توظيفها في كلّ زمان و مكان .

10 – ضرورة العمل بما تقترحهُ المؤتمرات و الندوات حول استعمال اللّغة الفُصحى في الجامعات و المؤسّسات التّعليميّة .

11 – اقتراح مقياس الاستعمال و التّصويب اللّغوي في جميع المراحل التّعليميّة الجامعيّة.

مُلحَق

الاستبانة الخاصّة بالمعلّمين

أساتذتي الكرام يُشرفني وضع هذه الاستبانة بين أيديكم و الّتي تتعلّق بإشكاليّة التّواصل بالفصحى في الجامعة الجزائريّة ، جامعة قالمة " أنموذجا " ، راجين منكم أن تُجيبوا بكلّ دقة و موضوعيّة على الأسئلة المطروحة أسفله و لكم منّا جزيل الشّكر ، و فائق الاحترام و التّقدير .

– معلومات خاصّة بعيّنة الإجابة :

* اسم الجامعة : 8 ماي 1945 قالمة ، كليّة الآداب و اللّغات .

* الجنس : **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

* المؤهّل العلمي : .....

* سنوات الخبرة في التّعليم : .....

* هل تلقيت تكويناً قبل العمل : **نعم** ☐ **لا** ☐

س 1 / هل تُوظّفون في الحصّص الرّسميّة اللّغة الفُصحى ؟

نعم ☐ **لا** ☐

س 2 / هل ثمّة ازدواج لغوي لدى الأستاذ أثناء تقديمه محتوى الحصّة ؟

نعم ☐ **لا** ☐

ما نوعه ؟

ازدواجيّة الفصحى بالعاميّة ☐ **ازدواجيّة الفصحى بالأجنبيّة** ☐

ازدواجية العاميّة بالأجنبيّة ☐

س 3 / هل تحرص على أن يستعمل الطّالب اللّغة الفُصحى أثناء الحصّة ؟

نعم ☐ **لا** ☐

س 4 / أين تكمن صعوبة اللّغة الفُصحى بالنّسبة إليه ؟

اللّفظ ☐ **الكتابة** ☐ **معًا** ☐

س 5 / هل يتناسب المحتوى مع قدرات الطّلبة وقدراتهم ؟

نعم ☐ **لا** ☐

س 6 / هل يُمكن عَدُّ المحتوى التّعليمي الخاص بمقاييس اللّغة العربيّة أحد عوامل هذا الضعف ؟

نعم ☐ **لا** ☐

علِّل .....

س 7 / هل تسهم طرائق التّدريس في تذليل الصعاب استعمال اللّغة العربيّة الفُصحى لدى الطُّلاب ؟

نعم ☐ **لا** ☐

كيف ذلك ؟ اذكرها إن أمكن .....

و أيُّهَا بحسبكم أكثر تأثيرًا في المستوى اللّغوي لدى الطالب ؟

.....

س 8 / هل الوسائل المعتمدة تُعَدُّ بحسبكم عوامل سلبيّة تؤثر بطريقة مباشرة في مستوى الطالب الجامعي ؟

نعم ☐ **لا** ☐ كيف ذلك ؟

.....

س 9 / هل ثمّة عوامل أخرى تظهر فاعلة في الجانب الاستعمالي للّغة الفُصحى لدى الطلاب و عزوفهم عنها ؟

نعم ☐ **لا** ☐ اذكرها ؟

.....

س 10 / هل يُحقَق المحتوى المقدّم الأهداف المسطرة في المراحل الجامعيّة ؟

نعم ☐ **لا** ☐

س 11 / هل الحجم السّاعي لمحتويات اللّغة العربيّة كافٍ لتحقيق تلك الأهداف ؟

نعم ☐ **لا** ☐

و ما المقاييس التي تقترحون أن يكون المحتوى فيها مقدَّما في محاضرة و تطبيق ، و ما هو الحجم السّاعي الكافي بتقديمها ؟

.....

.....

س 12 / هل يمكنكم اقتراح بعض الحلول من أجل رفع المستوى الاستعمالي للّغة الفُصحى لدى الطّالب و تمكينه من تجاوز العاميّة أو الاستعمال السّليم للّغة العربيّة ؟

نعم ☐ **لا** ☐ اذكر أهمّها ؟

.....

.....

.....

الاستبانة الخاصّة بالمتعلّمين

*الجنس : **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

*التّخصص: **لغة** ☐ **أدب** ☐

س 1 / هل تَمَّ توجيهك برغبة إلى التّخصص الأدبي في الجامعة ؟

نعم ☐ **لا** ☐

س 2 / أيّ المحتويات تجدها كفيلة بجعلك قادرًا على التّواصل بطريقة صحيحة ؟

.....

س 3 / هل يفرض الأستاذ اعتمادكم اللّغة الفُصحى ؟ لِمّ ؟

نعم ☐ **لا** ☐

.....

س 4 / هل تنحرّج من توظيف اللّغة الفُصحى ؟

نعم ☐ **لا** ☐

س 5 / هل اعتمادك عليها ، يقتصر على حجرات الدّرس ؟ أم تعتمدها في مواقف أخرى ؟

نعم ☐ **لا** ☐ علّل ؟

.....

س 6 / هل ثمّة صعوبات تواجهك في استعمال اللّغة الفُصحى ؟

نعم ☐ **لا** ☐

س 7 / هل ثمّة عوامل خارجيّة تؤثّر في لغتك ؟

نعم ☐ **لا** ☐

س 8 / هل يتناسب هذا المحتوى و ميولاتك ، و كذا قدراتك و كفاءاتك التّعليميّة ؟

نعم ☐ **لا** ☐ علّل؟

.....

س 9 / هل تُسهم الطّرائق المعتمدة في تقديم محتويات اللّغة العربيّة في تذليل أيّة صعوبة كانت ؟

نعم ☐ **لا** ☐

اذكر أهمها معلّلًا ذلك .

.....

.....

س 10 / هل يُمثِّلُ الطالب الجامعي عاملًا مستهلكًا ، و مُؤَثِّرًا سلبيًا في تدني المستوى اللّغوي لديه ؟

نعم ☐ **لا** ☐ وضحِّ؟

.....

س 11 / هل تُعدّ الطّريقة المعتمدة من عوامل هذا التّدني ؟

نعم ☐ **لا** ☐ وَضِّح ؟

.....

س 12 / هل الطّريقة المعتمدة كذلك من العوامل السلبيّة الّتي تؤثّر بصفة مباشرة في مستوى الطالب الجامعي ؟

نعم ☐ **لا** ☐ كيف ؟

.....

س 13 / هل يُمكن أن تَعُدَّ محتويات اللّغة العربيّة المقدّمة في المراحل الجامعيّة المختلفة من أسباب تدني مستوى الطّالب الجامعي ؟

نعم ☐ **لا** ☐ وضّح كيف ؟

.....

س 14 / هل ثمّة عوامل أخرى ؟

نعم ☐ **لا** ☐

اذكرها : اجتماعيّة ، أسريّة ، تعليميّة .

.....

.....

.....

فهارس

- فهرس المصادر و المراجع
- فهرس الموضوعات

فهرس المصادر و المراجع

فهرس المصادر و المراجع

• القرآن الكريم : رواية وَرْشٍ عن نَافِع ، دار الخير للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، دمشق سوريا ، ط 2 ، 2009 .

أوّلًا – الكتب القديمة .

• **الاستراباذي (محمّد بن حسن الاستراباذي نجم الدّين ت 686 ه)**

1- شرح شافية ابن الحاجب ، ضبط غريبها و شرح مبهمها : محمّد نور الحسن و آخرون دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، (د . ط) ، 1982.

• **الجرجاني (علي بن محمّد الشّريف الجرجاني ت 816 ه)**

2- كتاب التّعريفات ، وضع حواشيه و فهارسه : محمّد باسل عيون السّود ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط 3 ، 2009 .

• **ابن جنّي (أبو الفتح عثمان ت 392 ه)**

3- الخصائص ، تح : عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط 3 2008 ، م 1 .

4- التصريف الملوكي ، صحّحه و ضبط هوامشه و إشارات جمله : محمّد سعيد بن مصطفى النّعسان الحموي ، شركة التّمدن الصناعيّة ، القَربية ، مصر ، ط 1 ، 1977 .

• **ابن خلدون (أبو زيد عبد الرّحمان بن محمّد بن خلدون الخضرمي ت 808 ه)**

5- المقدّمة ، تح : علي عبد الواحد وافي ، دار النّهضة المصريّة ، ط 3 ، 1979 .

• **الزّركشي (أبو عبد الله بدر الدّين محمد بن بهارد بن عبد الله الزركشي المصري ت 794 ه)**

6- البحر المحيط في أصول الفقه ، مر : سليمان الأشقر ، وزارة الأوقاف و الشّؤون الإسلاميّة ، الكويت ، ط 2 ، 1992 .

• **سبويه (عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي ت 180 ه)**

7- الكتاب ، تع : إميل بديع يعقوب ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط 1 1999 .

• **السّيوطي (جلال الدّين ت 911 ه)**

8- المزهر في علوم اللّغة و أنواعها ، شرحه و ضبطه و صحّحه و عنون موضوعاته و علّق حواشيه : محمّد أحمد جار المولى ، و علي محمّد البجاوي و آخرون ، دار الجيل بيروت ، لبنان ، (د . ط) ، (د . ت).

• **ابن فارس (أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرّازي ت 395 ه)**

9- الصّاحبي ، علّق عليه ووضع حواشيه : أحمد حسن بسج ، دار الكتب العلميّة ، بيروت لبنان ، ط 1 ، 1977 .

• **الفراهيدي (الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي الأزدي ت 170 ه)**

10- العين ، تر ، و تح : عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط1 2013 .

• **ابن مالك (محمّد بن عبد الله ابن مالك الطّائي الحيّاني ت 672 ه)**

11- شرح الكافيّة الشافيّة ، تح : علي محمّد معوّض ، و عادل أحمد عبد الموجود ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 2000 .

• **ابن النّاظم (أبو عبد الله بدر الدّين ت 686 ه)**

12- شرح ابن النّاظم على ألفيّة ابن مالك ، تح : محمّد باسل عيون السّود ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 2000 .

ثانيًا – الكتب الحديثة

• **إبرير (بشير)**

13- تعليميّة النّصوص ، بين النّظريّة و التّطبيق ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن ط 1 ، 2007 .

• **إبراهيم (عبد العليم)**

14- الموجَه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، ط 14 (د . ت) .

• **إسماعيل (زكرياء)**

15- طرق تدريس اللّغة العربيّة ، دار المعرفة الجامعيّة ، الاسكندريّة ، مصر ، (د . ط).

•**أنيس (إبراهيم)**

16- دلالة الألفاظ ، مكتبة الأنجلو مصريّة ، القاهرة ، ط 2 ، 1963 .

• **الأسود (محمد خايفة)**

17- التّمهيد في علم اللّغة ، منشورات جامعة السّابع أفريل ، بنغازي ، ليبيا ، ط 2 2004 .

• **بروكلمان (كارل)**

18- فقه اللّغة السّاميّة ، تر : رمضان عبد التّواب ، جامعة الرّياض ، المملكة السّعوديّة (د . ط) ، 1977 .

• **بلانشيه (فيليب)**

19- التّداوليّة من أوستن على غوفلمان ، تر : صابر الحباشة ، دار الحوار ، دمشق سوريا ، ط 1 ، (د . ت) .

• **بليبل (نور الدّين)**

20- الارتقاء باللّغة العربيّة في وسائل الإعلام ، وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلاميّة ، ط 1 2001 .

• **بلعيد (صالح)**

21- فقه اللّغة العربيّة ، موافق لبرنامج وزارة التّعليم العالي و البحث العلمي ، السّنة أولى جامعي ، أقسام الأدب و العربيّة ، دار هومة للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، بوزريعة الجزائر ، (د . ط) ، (د . ت) .

22- الصّرف و النّحو ، دراسة وصفيّة تطبيقيّة في مفردات برنامج السّنة الأولى الجامعيّة دار هومة للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، بوزريعة ، الجزائر ، (د . ط) ، (د . ت) .

23- العربيّة في خطر ، منشورات مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر ، جامعة مولود معمري ، تيزي- وزو ، كليّة الأدب و اللّغات ، (د . ط) ، 2013 .

- **البهنساوي (حسام)**

24- الدّراسات الصّوتيّة عند العلماء العرب و الدّرس الصّوتي الحديث ، مكتبة زهران الشّرق ، القاهرة ، ط 1 ، 2005 .

- **بوقاوة (إسماعيل) و فوزي (عبد الرّزاق)**

25- آفاق التّعليم العالي في ظلّ الألفيّة الثالثة ، حالة الجامعة الجزائريّة ، إشكاليّة التّكوين و التّعليم في إفريقيا و العالم العربي ، مخبر إدارة حتميّة الموارد البشريّة ، جامعة فرحات عبّاس ، سطيف ، (د . ط) ، 2014 .

- **بوهادي (عابد محمّد)**

26- تحديات اللّغة العربيّة في المجتمع الجزائري ، دار اليازوري العلميّة للنّشر و التّوزيع عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2014 .

- **تركي (فايز صبحي عبد السلام)**

27- مستويات التحليل اللّغوي رُؤى منهجيّة في شرح ثعلب على ديوان زهير ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 2010 .

- **تغزاوي (يوسف)**

28- استراتيجيات تدريب التّواصل باللّغة ، مقارنة لسانيّة تطبيقيّة ، عالم الكتب الحديث للنّشر و التّوزيع ، إربد ، الأردن ، ط 1 ، 2015 .

29- الوظائف التّداوليّة و استراتيجيات التّواصل اللّغوي في نظريّة النّحو الوظيفي ، عالم الكتب الحديث للنّشر و التّوزيع ، إربد ، الأردن ، ط 1 ، 2014 .

- **التّونجي (محمّد)**

30- معجم علوم اللّغة ، تخصص – شموليّة- أعلام ، دار الجيل للنّشر و الطّباعة و التّوزيع ، ط 1 ، 2003 .

- **حاج (إبراهيم)**

31- اللّغة العربيّة ووسائل الاتصال الحديثة ، دار البداية ناشرون و موزعون ، عمّان ط 1 ، 2002 .

- **الحجازي (محمود فهمي)**

32- مدخل إلى علم اللّغة ، دار قباء للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، القاهرة ، (د . ط) 2006 .

- **الحسناوي (محمّد مصطفى)**

33- واقع لغة الإعلام المعاصر ، دار أسامة للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، ط 1 ، 2011 .

- **حلمي (خليل)**

34- مقدّمة لدراسة علم اللّغة ، دار المعرفة الجامعيّة ، (د . ط) ، 2007 .

- **حمّاد (جلال عبد الفتّاح)**

35- استراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة ، بين النّظريّة و التّطبيق ، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطّباعة ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2003 .

- **الحملاوي (أحمد)**

36- شذا

العرف في فنّ الصّرف ، ضبطه و شرحه ووضع حواشيه ، محمّد أحمد قاسم المكتبة المصريّة ، صيدا ، بيروت ، (د . ط) ، 2009 .

- **خان (محمّد صدّيق حسن)**

37- العلم الخفّاق من علم الاشتقاق ، ضبط و تع : أحمد عبد الفتاح تمّام ، مؤسّسة الكتب الثّقافية ، للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، ط 1 ، 2002 .

- **الخوالدة (أحمد ناصر) و عيد (إسماعيل يحي)**

38- تحليل المحتوى في مناهج التّربيّة الإسلاميّة و كتبها ، دار وائل للطّباعة و النّشر عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2006 .

- **الدليمي (طه حسين) الوائلي (سعاد عبد الكريم عباس)**

39- اللّغة العربيّة مناهجها و طرائق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع ، الأردن ط 1 ، 2003 .

- **الدنان (عبد الله)**

40- نظريّة تعليم اللّغة العربيّة الفُصحى بالفطرة و الممارسة ، المنتدى الإسلامي الشارقة ، الإمارات العربية المتحدة ، ط 1 ، 2014 .

- **الرّاجحي (نادية رمضان)**

41- فصول في الدّرس اللّغوي بين القدماء و المحدثين ، مر ، و تق : عبده الرّاجحي دار الوفاء لدنيا الطّباعة و النّشر ، الإسكندريّة ، مصر ، ط 1 ، 2006 .

- **ربحي (كمال)**

42- التّضاد ، دار النّهضة العربيّة ، بيروت ، لبنان ، (د . ط) ، 1975 .

- **رمضان (عبد التّواب)**

43- مدخل إلى علم اللّغة و مناهج البّحث اللّغوي ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط 3 . 1997 .

- **السّعران (محمّد)**

44- علم اللّغة ، مقدّمة للقارئ العربي ، دار النّهضة العربيّة ، بيروت ، لبنان ، (د . ط) (د . ت) .

- **شكري (علي)**

45- قراءات معاصرة في علم الاجتماع ، دار الكتب ، القاهرة ، (د . ط) ، (د . ت) .

- **الصّغير (أحمد حسين)**

46- التّعليم الجامعي في الوطن العربي ، تحديات الواقع و رؤى المستقبل ، دار عالم الكتب للنّشر و التّوزيع و الطّباعة ، القاهرة ، مصر ، ط 1 ، 2005 .

- **صومان (أحمد)**

47- أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، دار زهران للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 2012 .

- **صيّاح (أنطوان)**

48- دراسات في اللّغة العربيّة الفُصحى و طرائق تعليمها ، دار الفكر اللّبناني ، بيروت لبنان ، ط 1 ، 2007 .

- **ضيف (شوقي)**

49- في التّراث و الشّعر و اللّغة ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، (د . ط) ، 1989 .

- **طعيمة (أحمد رشدي)**

50- المهارات اللّغويّة ، مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها ، دار الفكر العربي للطّباعة و النّشر ، ط 1 ، 2004 .

- **الطّناحي (محمود محمّد)**

51- صيحة في سبيل العربيّة ، مقالات من أجل النّهضة العربيّة وثقافتها ، تح و تع : أحمد عبد الرّحيم ، تق : حسن الشّافعي ، دار الأروقة للدّراسات و النّشر ، عمّان الأردن ، ط 1 ، 2014 .

- **عاشور (راتب)**

52- أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، بين النّظرية و التّطبيق ، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع و الطّباعة ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2003 .

- **العشّاوي (هدى عبد الله الحاج عبد الله)**

53- السّلسلة العلميّة الميدانيّة لصعوبات التّعلّم و تنمية رعاية الطفل ، صعوبات اللّغة و اضطرابات الكلام ، دار الشجرة للنّشر و التّوزيع ، دمشق ، سوريا ، ط 1 ، 2004 .

- **عكاشة (محمود)**

54- الدّلالة اللّفظية ، مكتبة مصريّة ، القاهرة ، مصر ، (د . ط) ، 2002 .

- **عمر (إيمان محمّد)**

55- طرق التّدريس ، دار وائل ، عمّان ، ط 1 ، 2005 .

- **عوض (أحمد عبده)**

56- مداخل تعليم اللّغة العربيّة ، دراسة مسيحيّة نقديّة ، جامعة أم القُرى ، ط 1 2001.

- **الغلاييني (مصطفى)**

57- جامع الدّروس العربيّة ، دار الفكر للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 2005.

- **فيوجو (تييرادل)**

58- التّعريب ، الموسوعة العربيّة العالميّة ، مؤسّسة أعمال المؤسّسة للنّشر و التّوزيع ط 2 ، 1999 .

- **قبش (أحمد)**

59- الكامل في النّحو و الصّرف و الإعراب ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان ، ط 1 (د . ت) .

- **الكواري (كاملة)**

60- الوسيط في النّحو ، مر ، و تح : محمّد بن خالد الفاضل ، دار ابن حزم للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 2008 .

- **المبارك (محمّد)**

61- فقه اللّغة و خصائص العربيّة ، دراسة تحليليّة الكلمة العربيّة و عرض لمنهج العربيّة الأصيل في التّجديد و التّوليد ، دار الفكر للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، دمشق ، سوريا ط 2 ، 1964 .

- **محمّد (سعد محمّد)**

62- في علم الدّلالة ، مكتبة زهران الشّرق ، القاهرة ، مصر ، ط 1 ، 2002 .

- **مرعي (توفيق أحمد)**

63- طرائق التّدريس العامّة ، دار المسيرة ، عمّان ، الأردن ، ط 4 ، 2009 .

- **مطلوب (أحمد)**

64- النّحت في اللّغة العربيّة ، دراسة و معجم ، مكتبة لبنان ناشرون ، بيروت ، لبنان ط 1 ، 2002 .

- **مموض (أحمد نازلي)**

65- التّعريب و القوميّة العربيّة في المغرب العربي ، سلسلة الثّقافة القوميّة ، مركز دّراسات الوحدة العربيّة ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1986 .

- **المنجد (محمّد نور الدّين)**

66- التّرادف في القرآن الكريم ، بين النّظرية و التّطبيق ، دار الفكر ، دمشق ، سوريا ط 1 ، 1997 .

- **موسى (محمّد محمود خضر)**

67- النّحو و النّحاة ، المدارس و الخصائص ، عالم الكتب للطّباعة و النّشر و التّوزيع بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 2003 .

- **ناصف (مصطفى)**

68- اللّغة و التّفسير و التّواصل ، عالم المعرفة ، الكويت ، (د . ط) ، 1995 .

- **ناهي (عبد عون فاضل)**

69- طرائق تدريس اللّغة العربيّة ، دار صفاء للنّشر و التّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 2 2014 .

- **النّجار (فخري خليل)**

70- اللّغة العربيّة مهارات لغويّة ، و تذوق الأدب العربي ، دار صفاء للنّشر و التّوزيع عمّان ، الأردن ، ط 2 ، 2013 .

- **نحلة (محمود أحمد)**

71- آفاق جديدة في البّحث اللّغوي المعاصر ، دار المعرفة الجامعيّة ، الاسكندريّة مصر ، (د . ط) ، 2002 .

- **نصّار (حسين)**

72- ظواهر لغويّة ، مدخل تعريف الأضداد ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ط 2 1998 .

- **نهر (هادي)**

73- الأساس في فقه اللّغة و أرومتها ، دار الفكر للطّباعة و النّشر و التّوزيع ، عمّان الأردن ، ط 1 ، 2002 .

- **الهاشمي (عبد الرّحمان)**

74- اللّغة العربيّة في المرحلة الجامعيّة ، دار الإعصار العلمي ، عمّان ، الأردن ، ط 1 2005 .

- **هلال (عبد الغفّار حامد)**

75- اللّغة العربيّة و خصائصها و سماتها ، مكتبة وهيبة ، القاهرة ، مصر ، ط 5 2004 .

76- أصل العرب و لغتهم بين الحقائق و الأباطيل ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر (د . ط) ، 1996 .

- **الوائلي (سعاد عبد الكريم عبّاس)**

77- طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التّعبير ، دار الشّروق للنّشر و التّوزيع ، عمّان الأردن ، ط 1 ، 2004 .

- **ولنفسون (إسرائيل)**

78- تاريخ اللّغات السّاميّة ، مطبعة الاعتماد ، مصر ، ط 1 ، 1929 .

ثالثًا – المعاجم

- **ابن فارس (أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرّازي ت 395 ه)**

79- مقاييس اللّغة ، وضع حواشيّه : إبراهيم شمس الدّين ، دار الكتب العلميّة ، بيروت لبنان ، ط 1 ، 1999 ، مج 2 .

- **مجمع اللّغة العربيّة**

80- معجم الوسيط ، دار الدّعوة مؤسّسة ثقافيّة للتّأليف و الطّباعة و التّوزيع ، استنبول تركيا ، (د . ط) ، (د . ت) .

- **ابن منظور (أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري ت 711 ه)**

81- لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1990 ، مج 12 .

رابعًا – الوثائق التّربويّة

- **شحاتة (حسن) و النّجار (زين)**

82- معجم المصطلحات التّربويّة النّفسيّة ، مر : حامد عمّار ، دار المصريّة اللّبنانيّة القاهرة ، مصر ، (د . ط) ، 2003 .

- **عبده (فاروق) و الزّكي (أحمد عبد الفتّاح)**

83- معجم مصطلحات التربيّة لفظًا و اصطلاحًا ، دار الوفاء لدنيا الطّباعة و النّشر الإسكندرية ، مصر ، (د . ط) ، 2004 .

- **مسعود (جبران)**

84- معجم ألف بائي في اللّغة و الإعلام ، دار العلم للملايين ، مؤسّسة ثقافيّة للتأليف و التّرجمة و النّشر ، بيروت ، لبنان ، ط 3 ، 2005 .

- **معلوف (لويس)**

85- المنجد في اللّغة و الإعلام ، دار المشرق ، بيروت ، لبنان ، ط 31 ، (د . ت) .

خامسًا – المجلّات و الرّسائل العلميّة

- **برطولي (سليمة)**

86- أهميّة الممارسة الفعليّة في اكتساب ملكة اللّغة ، المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة ع 3 ، 2011 .

- **عبد الجبّار (عبد الوهّاب محمّد)**

87- طرائق التّدريس المعتّمدة في قسم اللّغة العربيّة ، جامعة ديالي ، مجلّة الفتح ، ع 33 2008 .

- **صحراوي (عز الدّين)**

88- اللّغة العربيّة في الجزائر ، التّاريخ و الهويّة ، جامعة فرحات عبّاس ، سطيف مجلّة كليّة الآداب و العلوم الإنسانيّة و الاجتماعيّة ، ع 5 ، 2005 .

- **العبيدي (علي محمّد عبود)**

89- أسباب تدنّي مستوى القراءة و الكتابة في المدارس الابتدائيّة من جهة نظر المشرفين و المشرفات التّربويات ، الجامعة المستنصريّة ، مجلّة البحوث التّربويّة النّفسيّة ، العراق ع 3 ، (د . ت) .

- **العموري (نصيرة)**

90- مشكلة اللّغة العربيّة عند الطّفل الجزائري ، كليّة العلوم الاجتماعيّة و الإنسانيّة جامعة البويرة ، مجلّة المعارف ، ع 14 ، 2013 .

- **الكبيسي (عبد الله)**

91- اللّغة العربيّة في مواكبة العصر و تحدياته ، جامعة قطر ، الملتقى السّنوي الأول لدعم اللّغة العربيّة ، 2002 .

- **المصري (عبّاس) و عيد (أبو حسن)**

92- الازدواجيّة اللّغويّة في اللّغة العربيّة ، مجلة مجمع اللغة العربية، ع 8 ، 2014 .

- **وهّابي (نزيهة)**

93- تدنّي مستوى اللّغة العربيّة لدى الطّالب الجامعي ، الأسباب و الحلول ، جامعة البليدة ، الجزائر ، (ع 17 ، 18) ، 2016 .

سادسًا – الكتب الأجنبيّة و المترجمة

- **بلانشيه (فيليب)**

94- التّداوليّة في أوستن على غوفلمان ، تر : صابر الحباشة ، دار الحوار ، دمشق سوريا ، ط 1 ، (د . ت) .

- **جاكبسون (رومان)**

95- نظريّة المنهج الشّكلي ، تر : إبراهيم الخطيب ، مؤسّسة الأبحاث العربيّة ، بيروت لبنان ، ط 1 ، 1982 .

- Dubois (Jean)

96- Dictionnaire de l’inguistique , la rousse bourdas , canada première édition , 1994 .

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات	
العنوان	**رقم الصّفحة**
شكر و عرفان	
قائمة الرّموز المعتمدة في البحث	
مقدّمة	أ- ج
مدخل : مفهومات و مصطلحات	5- 15
أوّلًا – مفهوم الجامعة	5-6
ثانيًا – مفهوم الطّالب الجامعي	6
ثالثًا – تعريف اللّغة	6-9
I–لدى القدامى	7
II– لدى المحدثين	7-9
1- عند العرب	7-8
2 – عند الغرب	8-9
رابعًا – مفهوم اللّغة العربيّة	9-11
خامسًا – الفُصحى	11-13
سادسًا – تعريف التّواصل اللّغوي	13-15
فصل نظري : عوامل تدني مستوى اللّغة الفصحى لدى الطّالب الجامعي	17 - 45
أوّلًا – أهميّة اللّغة العربيّة و خصائصها	17-32
I- أهميّتها	17-20
• لغة القرآن الكريم و البيان	17-18
• إحدى مقوّمات القوميّة العربيّة	18

• مكانتها في العالم	19
• لغة التّواصل و العلم	19-20
II - خصائصها	20-32
1- الاشتقاق	20-23
2- النّحت	23-24
3- التّرادف	24-26
4- المشترك اللّفظي	26-28
5- الإعراب	28-29
6- التّضاد	29-30
7- التّعريب	31-32
ثانيًا – مستويات اللّغة العربيّة	32-38
I - المستوى الصّوتي	32-34
II– المستوى الصّرفي	35-36
III - المستوى النّحوي	36-37
IV – المستوى الدّلالي	37-38
ثالثًا – عوامل ضعف المستوى اللّغوي لدى الطّالب الجامعي	38-45
I – عوامل اجتماعيّة	39-41
1- الصّحافة	39
2- الإعلانات التّجاريّة	40
3- البرامج الموجّهة للأطفال	40-41
4- اللّغات المحليّة (اللّهجات)	41
II – عوامل أسريّة	41-42

1- المحيط الأسري	42-41
2- عدد الأطفال في الأسرة و التّرتيب الميلادي للطّفل	42
III – عوامل مدرسيّة	45-43
1- المعلّم	43
2- المتعلّم	44-43
* الأسباب العقليّة	43
* الأسباب الصحيّة الجسميّة	44
* أخلاق المتعلّم	44
3- المنهاج (المحتوى)	45-44
4- الكتاب المدرسي	45
فصل تطبيقي : واقع استعمال اللّغة الفُصحى في جامعة قالمة	88-47
أوّلًا – آليات جمع البيانات	50-47
I – المنهج	47
II – أدوات الدّراسة	48-47
1 – الملاحظة	48-47
2 – المقابلة	48
3 – الاستبانة	48
III– مجالات الدّراسة	50-49
1 – المجال المكاني	49
2 – المجال الزّمني	49
3 – المجال البّشري	50-49
أ – عيّنة المعلّمين	49

ب – عيّنة المتعلّمين	50
IV – الأساليب الإحصائيّة	50
ثانيًا – تحليل الاستبانات	88-50
I– تحليل الاستبانة الخاصّة بالمعلِّمين	65-50
س1 – هل تُوظِّفون في الحصص الرّسميّة اللّغة الفُصحى ؟	51-50
س2 – هل ثمَّة ازدواج لغوي لدى الأستاذ أثناء تقديمه محتوى الحصّة؟	52-51
س3 – هل تحرص على أن يستعمل الطّالب اللّغة الفُصحى أثناء الحصّة ؟	53-52
س4 – أين تكمن صعوبة اللّغة الفُصحى بالنّسبة إليه ؟	54-53
س5 – هل يتناسب المحتوى مع قدرات الطّلبة وميولاتهم ؟	55-54
س6 – هل يُمكن عَدُّ المحتوى التّعليمي الخاص بمقاييس اللّغة العربيّة أحد عوامل هذا الضّعف ؟	57-56
س7 – هل تسهم طرائق التّدريس في تذليل الصّعوبات استعمال اللّغة العربيّة الفُصحى لدى الطُّلاب ؟	58-57
س8 – هل الوسائل المعتمدة تُعَدُّ بحسبكم عوامل سلبيّة تؤثّر بطريقة مباشرة في مستوى الطّالب الجامعي ؟	60-59
س9 – هل ثمّة عوامل أخرى تظهر فاعلة في الجانب الاستعمالي للّغة الفُصحى لدى الطّلاب و عزوفهم عنها ؟	61-60
س10 – هل يُحقّق المحتوى المقدّم الأهداف المسّطرة في المراحل الجامعيّة ؟	62-61
س11 – هل الحجم السّاعي لمحتويات اللّغة العربيّة كافٍ لتحقيق تلك	64-62

الأهداف ؟	
س12 – هل يمكنكم اقتراح بعض الحلول من أجل رفع المستوى الاستعمالي للّغة الفُصحى لدى الطّالب و تمكينه من تجاوز العاميّة أو الاستعمال السّليم للّغة العربيّة ؟	65-64
II- تحليل الاستبانة الخاصّة بالمتعلِّمين	88-66
س1 – هل تَمَّ توجيهك برغبة إلى التّخصص الأدبي في الجامعة ؟	67-66
س2 – أيّ المحتويات تجدها كفيلة بجعلك قادرًا على التّواصل بطريقة صحيحة ؟	68-67
س3 – هل يفرض الأستاذ اعتمادكم اللّغة الفُصحى ؟ لِم ؟	69-68
س4 – هل تنحرج من توظيف اللّغة الفُصحى ؟	70-69
س5 – هل اعتمادك عليها ، يقتصر على حجرات الدّرس ؟ أم تعتمدها في مواقف أخرى ؟	72-70
س6 – هل ثمّة صعوبات تواجهك في استعمال اللّغة الفُصحى ؟	73-72
س7 – هل ثمّة عوامل خارجيّة تؤثّر في لغتك ؟	75-73
س8 – هل يتناسب هذا المحتوى و ميولاتك ، و كذا قدراتك و كفاءاتك التّعليميّة ؟	76-75
س9 – هل تُسهم الطّرائق المعتمدة في تقديم محتويات اللّغة العربيّة في تذليل أيّة صعوبة كانت ؟	78-77
س10 – هل يُمثِّلُ الطّالب الجامعي عاملًا مستهلكًا ، و مُؤَثِّرًا سلبيًا في تدّني المستوى اللّغوي لديه ؟	79-78
س11 – هل تُعدّ الطّريقة المعتمدة من عوامل هذا التّدني ؟	81-80
س12 – هل الطّريقة المعتمدة كذلك من العوامل السّلبيّة الّتي تؤثّر	83-82

بصفة مباشرة في مستوى الطّالب الجامعي ؟	
س13- هل يُمكن أن تعَدَّ محتويات اللّغة العربيّة المقدّمة في المراحل الجامعيّة المختلفة من أسباب تدّني مستوى الطّالب الجامعي ؟	85-83
س14 – هل ثمّة عوامل أخرى ؟	88-85
خاتمة	92-90
مُلحَق	100-94
فهارس	123-103
فهرس المصادر و المراجع	116-103
فهرس الموضوعات	123-118

مُلَخَّص

تناولتُ هذه الدّراسة : " إشكاليّة التّواصل بالفُصحى في الجامعة الجزائريّة ، جامعة قالمة – أنموذجًا– حيثُ هدفنَا من خلالها إلى معرفة العوامل الّتي تُؤثِّر في الطّالب الجامعي و تجعل مستواه اللّغوي ضعيفًا و كذلك في عزوفه عن استعمال اللّغة الفُصحى ، و إدراك أهميّة استخدامها في المحيط الجامعي ، كما تكمن أهميّة الدّراسة في إيجاد طريقة مناسبة و حلول مُقترَحة تُسهِم في رفع المستوى الاستعمالي للّغة الفُصحى لدى الطّالب ، و تمكينه من تجاوز العاميّة ، أو الاستعمال السّليم للّغة الفُصحى .

Résumé

Cette étude a abordé la problématique de la communication en langue arabe standard à l'université algérienne , prenant l'exemple de celle de Guelma : Notre objectif est de cerner les conditions qui influent sur l'étudiant universitaire et rendent son niveau l'inguistique assez insuffisant , et aussi montrer pourquoi cet étudiant rejette l'utilisation régulière de cette langue et préciser son importance dans le milieu universitaire .

Cette recherche vise d'une parte a trouver la bonne méthode pour améliorer le niveau l'inguistique de l'étudiant et d'une autre part trouver les solutions a déquates pour éloigner ce dernier de l'usage de langue dialectale et l'amener à savoir maitriser sa langue maternelle .