الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات

UNIVERSITE 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues

الرقم:..... N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــــــــــر

(تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية)

ضعف متعلم اللغة في النحو والبلاغة

سنة ثالثة ثانوي أنموذجا

–دراسة وصفية تحليلية–

مقدمة من طرف:

وفاء خوالد

تاريخ المناقشة: 2015/06/20

عمار بعداش	رئيسا	أستاذ مساعد "أ"	جامعة 8 ماي 1945 -قالمة-
محمد جاهمي	مقررا	أستاذ مساعد "أ"	جامعة 8 ماي 1945 -قالمة-
أنيس قرزيز	ممتحنا	أستاذ مساعد "أ"	جامعة 8 ماي 1945 -قالمة-

السنة: 2015

"إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتابا في يومه إلا قال في غده: لو غُيّر هذا لكان أحسن، ولو زيد هذا لكان يستحسن، ولو قدِّم هذا لكان أفضل، ولو تُرك هذا لكان أجل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر"

العماد الأصفهاني (597)ﻫ

شكر وعرفان

الحمد لله كثيرا الذي كتب لي الحياة حتى أنجز هذا العمل

أخي لن تنال العلم إلا بستة سأنبؤك عن تفصيلاتها ببيان

ذكاء وإخلاص وحرص وبلغة وصحبة أستاذ وطول زمان

لذا أتقدم بأخلص الشكر إلى من كان صاحب الفضل علي، ولم يبخل بدعمه وتوجيهاته في رحلة دراستي ومشوار بحثي، إلى من يسر الله على يده ترجمة هذا البحث من فكرة إلى واقع ملموس، تحية تقدير إلى من أدين له بالفضل ما حييت أستاذي الفاضل "محمد جاهمي" أدامك الله رائدا للعلم.

إهداء

الحمد لله الذي أنعم علي نعمة حمده، الموفق الهادي إلى سبيل الرشاد، لا يسعني وقد منّ الله علي بتمام هذا البحث إلا أن أتوجه بالشكر إلى:

من أوصى بهما المولى خيرا، وجعل رضاه من رضاهما إلى من كانا لي عونا في طفولتي وسندا لي على مر الأيام "والديّ" إلى:

من كان دعاؤها سر نجاحي، إلى أغلى الحبايب، إلى من الجنة تحت أقدامها "أمي الحبيبة".

رمز العطاء والتضحية، إلى من بوجوده أكتسب قوة لا حدود لها، إلى من علمني معنى الصبر والتمسك بالأمل "أبي الغالي"

من أتقاسم معهما بكاء الحياة وضحكها، إلى من عرفت معهما معنى الحياة "إخوتي"

وأغتنم الفرصة لأشكر الأساتذة الفاضلة: "زدادرة إسمهان" والأستاذة: " حمركروها لويزة" اللتين قدمتا لي النصائح و الإرشادات دائما في كل زمان.

والأستاذة" نميري سهام" التي ساعدتني في توزيع بعض الاستبيانات وجمعها.

أهديكم جميعا هذا العمل.

مقدمة

مقدمة:

تعد اللغة ظاهرة بشرية خصّ الله بها الإنسان وميزه بها عن سائر الكائنات الحية، فهي من نعمه سبحانه وتعالى التي أنعم بها على العباد ومن أهم الظواهر الاجتماعية باعتبارها أداة التواصل بين الأفراد.

واللغة العربية عريقة عظيمة القدر والمنزلة لها مكانة خاصة بين اللغات الأخرى يكفيها شرفا أنها لغة القرآن، وما تزال قائمة إلى يومنا هذا لأن الله تعهدها بالحفظ والبقاء مادامت لسان القرآن ، فهو خير حافظ لها وهذا لا يعني إعفاء أهلها من هذه المهمّة، فواجب علينا حمايتها من التحريف لأنها لغتنا ولسان رسالة الإسلام ووعاء ذخيرة الأعمال، الحافظة لها منذ القدم عبر الأجيال، فتعلمها واجب والحفاظ عليها أمر محتوم.

وأصبح تعليم اللغة ضرورة تفرضها المعرفة؛ ذلك أن الأمم ترقى برقي لغاتها، فأضحت بذلك موضوع البحوث العلمية ومحط اهتمام المشتغلين بتعليم اللغات، للوصول بالمتعلم إلى الأهداف المسطرة في المنهاج، وتعليمية اللغات عبارة عن وسيلة إجرائية تعمل على إكساب المتعلم المهارات اللغوية.

وبما أنّ النّحو العربي واحد من أهم فروع اللغة العربية لكونه وسيلة لضبط الكلام وتعديل الأساليب، فهو يساعد على إدراك مقاصد الكلام وفهم المسموع والمقروء، لذا حظي بالعناية في المناهج التربوية ويظهر هذا الاهتمام في الوقت المبكر الذي خصص لتدريسه بداية من المرحلة الابتدائية التي يتم فيها اكتساب القواعد بشكل ضمني من خلال دروس القراءة والمحفوظات والتعبير، إلى أن يدرس على شكل مصطلحات نحوية في المرحلة الثانوية.

أما نشاط البلاغة فيتمثل في وسيلة المتعلم لتذوق معاني النصوص.

وتركيزنا على المرحلة الثانوية إنما هو لأهمية هذه المرحلة التعليمية لكونها ثمرة السنوات السابقة من التعليم، إضافة لكون المتعلم مقبلا على اجتياز امتحان البكالوريا الذي يعد حلقة جوهرية لولوج عالم التعليم العالي والبحث العلمي، لذلك تلقى عليها اهتمامات كبيرة، ينبغي العناية بها من لدن المشتغلين بالتربية والتعليم للحفاظ على الهوية الوطنية لا سيما أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية في البلاد، فأي تقصير أو إهمال سينعكس سلبا على المراحل المقبلة، وهو حال المتعلم اليوم الذي يشكو من ضعف في هذه اللغة وبخاصة في نشاطي النحو والبلاغة، وتزداد درجة عزوفه لتعلق المادة بالنحو والبلاغة، ولما كان

النحو مقوم الألسن وروح اللغة ولأهميته هو والبلاغة في إدراك المعنى ورغم استيعاب المتعلم ما يقدم له وحفظه للقواعد النحوية والبلاغية غير أنه لا يستطيع وضعها حيّز التطبيق، بات الاهتمام بهما ضرورة، من هنا تولدت لدي فكرة البحث عن التساؤل عن أسباب ضعف متعلم اليوم الذي أصبح يشتكي من صعوبة هذه المادة وعدم قدرته على تطبيقها إن استطاع فهمها.

وأفترض أن إشكال الصعوبة يعود إلى:

- عدم تركيز المتعلم وانتباهه أثناء الدرس.
- وربما تعزى الصعوبة إلى المادة نفسها لكثرة القواعد النحوية والتفريعات فيها فضلا عن بعد الأمثلة البلاغية عن زمن المتعلم.
- سوء الطريقة المنتقاة لتقديم المادة.
- قلة الوسائل التوضيحية إن لم نقل انعدامها.
- عدم تحفيز المتعلمين وتشجيعهم على البحث والاطلاع.
- استعمال العامية في التدريس.
- المحيط الاجتماعي ووسائل الإعلام المختلفة التي تعتمد على اللهجة العامية إلى درجة أن اللغة العربية أصبحت حبيسة الكتب وجدران الأقسام.

والمشكلة –حسب رأي– تتصل بالطريقة لأنّ المادة هي نفسها منذ القديم، أي أنّ القواعد هي ذاتها، وينبغي التغيير في كيفية التقديم.

وقد سعى هذا البحث لسبر أسباب الضّعف الذي يكاد يكون عاما يمس قدرات المتعلم على الأداء الصحيح فهما ونطقا وكتابة واخترت أن يكون الموضوع: "ضعف متعلم اللغة في النّحو والبلاغة في المرحلة الثانوية وبخاصة السنة الثالثة منها شعبة آداب وفلسفة، دراسة وصفية تحليلية لأن طبيعة الدراسة تقتضي الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي الذي يعد عماد الدراسات اللغوية الحديثة، والهدف منه هو وصف ظاهرة لغوية معينة كما هي في الواقع في زمن محدد ومكان معين، ويتناول بالتحليل والتقييم ويسمح بإبداء الرأي الخاص واقتراح الحلول الممكنة لهذه المشكلة المدروسة.

أما عن بنية هذا البحث فقد قسم إلى:

مقدمة عرضت فيها سبب اختيار الموضوع، والإشكالية وما تحمله من فروض والدراسات السابقة.

وفصلين تليها خاتمة تحتوي على النتائج المتوصل إليها في البحث والاقتراحات، وفهرس وملحق.

الفصل الأول: النظري الموسوم بـ "ماهية الضعف النحوي والبلاغي لمتعلم اللغة وأسبابه" ضم مبحثين:

المبحث الأول: "ضبط المفاهيم والمصطلحات".

المبحث الثاني: "أسباب صعوبة النّحو والبلاغة".

تعرضنا في هذا الفصل إلى أهم الأسباب المؤدية إلى ضعف المتعلم في هذين النشاطين، ثم وصفنا العلاج والحل، لتدارك هذا المشكل.

الفصل الثاني: وهو فصل تطبيقي يحمل عنوان: " الضعف النحوي والبلاغي دراسة وصفية تحليلية" تم فيه إجراء دراسة ميدانية للوقوف على أسباب ضعف المتعلم في النحو والبلاغة، وتوزيع الاستبيانين الأول خاص بالأساتذة والآخر خاص بالمتعلمين في ست ثانويات متنوعة، قمنا بتحليل هذين الاستبيانين بمعية المقابلة مع كلا الفئتين للوصول إلى نتائج البحث متبوعة بمجموعة من الحلول المقترحة التي تضمنتها الخاتمة.

أما بالنسبة للأعمال العلمية التي تناولت هذا الموضوع فقد استعنت بمذكرة الليسانس الموسومة بـ: "صعوبات تعليمية البلاغة" في جامعة قالمة، مقال بعنوان: "مجابهة الضعف اللغوي" لأبي أوس إبراهيم الشمسان بجامعة الملك سعود.

ولإنجاز هذا البحث تم الاعتماد على مجموعة من المصادر والمراجع والمجلات التي كانت خير عون لخدمة ميدان الدراسة منها:

- "تدريس فنون اللغة العربية" لعلي أحمد مدكور.
- "مجلة التواصل".
- "دروس في اللسانيات التطبيقية" لصالح بلعيد.
- "بحوث ودراسات في علوم اللسان" لعبد الرحمن الحاج صالح.
- "أساليب تدريس اللغة العربية" بين النظرية والتطبيق لراتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة.

ومما لا شك فيه واجهتني عدة صعوبات منها:

- قلة البحوث التي تناولت هذه الدراسة.

- صعوبة إيجاد المعلمين لأنهم كانوا في إضراب مفتوح، فضلا عن قلة عدد المتعلمين المواظبين على الدراسة لاعتماد معظمهم على الدروس الخصوصية.

- ضيق المدة المخصصة للبحث لاعتماده على الجانب الميداني أكثر.

ولا أحسب أنني أحطت بكل جوانب الموضوع، فمسائل اللغة كثيرة وهي أشبه بالبحر الذي لا ساحل له وقد حاولت أن أقف من خلاله على أهم الأسباب المؤدية إلى ضعفهم.

الفصل الأول

ماهية الضعف النحوي والبلاغي لمتعلم اللغة وأسبابه

يضم مبحثين:

المبحث الأول: ضبط المفاهيم والمصطلحات

المبحث الثاني: أسباب صعوبة النّحو والبلاغة

تمهيد:

يشكو قطاع التعليم العام من ظاهرة استفحلت متعلميه، إذ تشير معظم المقالات العلميّة والملتقيات الوطنية والدولية إلى ضعف ملحوظ في اللّغة العربية –من لدن المتعلمين– في الجانب العلمي والوظيفي؛ فأمّا الأول، فيكمن في تحصيل علوم العربيّة –من نحو وصرف، عروض وبلاغة...– والّتي تعتبر وسيلة المتعلّم لبلوغ غاية واحدة التي يجسدها الجانب الوظيفي ألا وهي الأداء الفعلي بوساطة هذه العلوم للوصول إلى نشاط التعبير لتحقيق فعل التواصل مع الآخرين، باعتبار أنّ هذا النّشاط هو الغاية القصوى من تعليم اللّغة.

وقد شاع في أوساط المتعلّمين أنّ علم النّحو صعب، فلا يكاد المتعلّم يبدأ التعلّم في مادة النّحو إلاّ وهو على دراية كونه مادة صعبة وجافة، ولعلّ شيوع هذه الفكرة أدّت إلى النّفور منه على الرّغم من أنّ الأبواب الصّعبة في النّحو ملغاة من الكتب المدرسية، ومع ذلك نجده لا يراعي رفع ماحقة الرفع ونصب ما ينبغي أن ينصب سواء أكان أثناء الكتابة أم التحدّث.

ولعلّ السّبب في هذا راجع إلى تعوّد المتعلم على الحفظ الآلي للقواعد دون فهمها وتوظيفها، وقد أشار ابن خلدون إلى هذه المسألة، فرأى أنّ اكتساب اللّغة العربيّة لا يتحقق إلاّ باستعمال المحفوظ «وعلى مقدار جودة المحفوظ تكون جودة الاستعمال من بعده»[1]. فلا قيمة لقواعد تُحفظ عن ظهر قلب من دون أن تُفهم وتستعمل بتوظيفها –هذه القواعد المتعلّمة– في المواقف اللّغوية المختلفة لتنمية مهارات اللّغة.

وجدير بالذكر أنّ هذه الظاهرة ليست حديثة العهد، بل تعود أصولها إلى زمن بعيد مضى، فقد شكا ابن منظور ظاهرة الضعف اللّغوي في مقدمة معجمه بقوله: «وذلك لما رأيته قد غلب، في هذا الأوان، من اختلاف الألسنة والألوان، حتى لقد أصبح اللّحن في الكلام يُعدُّ لحنا مردودا، وصار النطق

[1]: المقدمة: دار الجوزي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2009، ص 525.

بالعربيّة من المعايب معدودا. وتنافس النّاس في تصانيف الترجمانات في اللّغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير العربيّة».[1]

ومع تلك الجهود العظيمة الّتي بذلها المتقدمون لإنقاذ الوضع المتدني للّغة العربيّة إلاّ أنّ الشكوى من تردّي مستوى الأداء اللّغوي عند المتعلّمين في مراحل التعليم العام تزداد بشكل كبير إلى أن أصبحت ظاهرة مقلقة!

[1]: لسان العرب: دار صادر، بيروت، دط، 1994، 8/1.

المبحث الأول: ضبط المفاهيم والمصطلحات

مفهوم اللّغة (Language):

تعددت تعريفات اللّغة واختلف العلماء القدماء والمحدثون في تحديد مفهومها، ففي القديم لم يكن مصطلح (لغة) موجوداً، بل استعيض بـ (اللّسان) للدلالة عليه كما هو الحال في القرآن الكريم كقوله تعالى: «وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ والأرضِ وَاخْتِلاَفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ»[1]، وقوله عزّ وجلّ: «بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ».[2]

لغة: ورد في معجم العين في مادة (لسن): اللِّسان: ما ينطق به... والكلام من قوله عزّ وجلّ: «وَمَا أَرْسَلْنا مِنْ رَسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ»[3]... لغا (لغو): اللّغة، واللّغات، و(اللّغون): اختلاف الكلام في معنى واحد.[4]

كما ورد في مادة (لسن): "اللّسان: اللّغة واللّسن بكسر اللام: اللّغة واللّسان الرّسالة، وحكى أبو عمرو: لكلّ قوم لسن؛ أي لغة يتكلّمون بها، واللسن: الكلام واللّغة".[5]

ومعنى هذا أنّ لفظ اللّسان يراد به اللّغة؛ وهي خاصة بكل جماعة لغوية يتواضعون على استعمالها.

واعتبر الزمخشري (528)ﻫ -اللّغة من (لغا)- لغة العرب أفصح اللّغات وبلاغتها أتم البلاغات.[6]

---

[1]: سورة الرّوم من الآية 22.

[2]: سورة الشعراء الآية 195.

[3]: سورة إبراهيم من الآية 4.

[4]: الخليل بن أحمد الفراهيدي: تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003، باب اللام، 83،84/4.

[5]: ابن منظور: لسان العرب، 386/13.

[6]: أساس البلاغة: تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998، 173/2.

وعرّفها الفيروز أبادي (817)ﻫ فقال: «اللِّسان: المقول (ج) ألسنة وألسن ولسن واللّغة، واللِّسن: الكلام واللّغة».[1]

فاللّسان هنا لم يخرج عن إطار اللّغة والكلام، "وهي على وزن فُعلة، من الفعل لغوتُ أي تكلّمتُ وأصل لغة: لُغْوة فحُذِفَتْ واوها وجُمعت على لُغَاتٍ ولُغُونٍ، ولم ترد لفظة لغة في القرآن الكريم وإنّما ورد مكانها اللّسان -كما سبقت الإشارة إليه-... وهي مواضعة واصطلاح".[2]

وقد وردت في المعجم الوسيط في مادة (لغا): "اللّغة هي أصوات يُعبِّر بها كل قوم عن أغراضهم (ج) لغى ولغات، يقال سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم".[3]

نلاحظ أنّ المحدثين استعملوا مصطلح (اللّغة) والتي هي في الأساس اتّفاق وتواضع على استعمال جماعة لغوية أصواتا لتعبر بها عن أغراضها، فهي ذات وظيفة نفعية تواصلية تختلف من مجتمع لآخر أو حتى داخل المجتمع الواحد.

اصطلاحا:

تعددت تعريفات اللّغة، ومن أبرز تعريفات القدماء تعريف ابن جنّي (392)ﻫ الّذي قال بأنَّ: «حدّها أصوات يُعبِّر بها كلّ قوم عن أغراضهم».[4]

هذا تعريف خفيف المبنى عظيم المعنى بسيط في ظاهره عميق في معناه، وعلى الرّغم من كتابته قبل قرون عديدة إلاّ أنَّه نال اهتمام الباحثين اللّغويين المحدثين واقترب من تعريفاتهم لضمِّه حقائق مهمّة عنها، فقد أكّد على أنَّها ظاهرة صوتية، وأنَّ لها وظيفة اجتماعية تربط أفراد المجتمع، وأنَّ لكل مجتمع لغته الخاصة.

---

[1]: القاموس المحيط: تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، دط، 1999، ص 1109.

[2]: محمد التونجي: معجم علوم العربية تخصص شمولية أعلام، دار الجيل، بيروت، ط1، 2003، ص 364.

[3]: مجمع اللّغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، ص 824،825.

[4]: الخصائص: تح: محمد علي النّجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1952، 33/1.

وعرّفها روي سي هاجمان (Roy se Hagman) بأنّها: «قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما».[1]

بمعنى أنَّها قابلة للاكتساب، وهي ذات طبيعة صوتية تحمل قيمة نفعية لأنّها تُستعمل للتواصل.

ويرى سابير (Edward Sapir) بأنّها: «وسيلة إنسانية خالصة مكتسبة لإيصال الأفكار والرّغبات بواسطة نظام من الرّموز الّتي تصدر بطريقة إيرادية».[2]

وهي «مجموعة من الرّموز الصّوتيّة الّتي يحكمها نظام معين، والّتي يتعارف أفراد ذوو ثقافة معينة على دلالتها من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض».[3]

بمعنى أنّ للّغة مجموعة من الحقائق والمعلومات بمثابة مقومات لها؛ هي كونها رموزا، أصواتا، متواضعا عليها ضمن نظام معين قصد تحقيق الاتصال في سياقات معينة بين أفراد ينتمون إلى الثقافة نفسها.

---

[1]: روي سي هاجمان: اللّغة والحياة والطبيعة البشرية، تر: حلمي خليل، أحمد السيِّد، مقدمة المترجم، ص 15. ينظر: محمد محمد داود: العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، دط، 2001، ص 44.

[2]: راتب قاسم عاشور ومحمد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003، ص 21.

[3]: فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، ط1، 2003، ص 164.

من خلال التعريفات السابقة يتضح أنّ اللّسان البشري –اللّغة– هو قدرة فطرية تحقق التواصل مع البشر، ومؤسسة اجتماعيّة تربط أفراد جماعة لغويّة واحدة، وكونه نظاما من العلامات يستعمل للتعبير عن الأفكار [*]. وأداة لتلقي المعرفة وتجسيدها، فاعتبر «أهم ميزات الكائن البشري، ومن خلالها ندرك العالم، ويتطوّر الكون وتعمل آليات التفكير ونتواصل فيما بيننا ونشتغل وننتج»[1] حتى عدّت اللّغة أعظم اختراع للإنسان.

وتُعدّ اللّغة العربيّة رسميّة –في بلادنا– ولها منزلة كبيرة، حيث إنّ كل أنشطة اللّغة ومعظم المواد في مراحل التعليم العام تُدرَّس بوساطتها، أي أنها رابطة العقد في خريطة المعرفة الإنسانية وأهم مقومات الثقافة العربيّة الإسلامية.

واللّغة العربيّة من اللّغات الحية المنتمية إلى اللّغات السّامية، وهي الّتي «ما نزال نستخدمها في الكتابة والتأليف والأدب، وهي التي وصلتنا عن طريق الشعر الجاهلي والقرآن الكريم والسنّة.

والواقع أنّ الإسلام واجه –عند ظهوره– لغة مثالية مصطفاة موحدة جديرة أن تكون أداة التعبير عند خاصة العرب لا عامتهم فزاد من شمول تلك الوحدة وقوّى من أثرها بنزول قرآنه بلسان عربيّ مبين، وكان تحديه لخاصة العرب وبلغائهم أن يأتوا بآي من مثله».[2]

كما أنّها العروة الوثقى التي تجمع بين الشّعوب العربيّة والإسلاميّة قاطبة، فالوفاق العربي والتضامن الإسلامي ينبغي أن يقوما على هذا الأساس المتين؛ لغة القرآن ولغة الثقافة العربيّة الإسلاميّة؛

---

[*]:كما تجدر الإشارة بأنّ النظرة التي ترى بأنّ اللغة أداة للقول ووسيلة للتعبير فحسب، وأنّ الإنسان يمكنه أن يغيّرها متى شاء أصبحت قديمة، لأنّ الأبحاث الحديثة أكدّت أنّها أكثر من هذا، فهي أداة تفكير لها صلة وثيقة مع الفكر؛ ذلك أنّ الفكرة تبقى كامنة في الذهن ترد حيّز الوجود بوساطة اللّغة؛ التي تعبّر عن الفكرة –التي هي كلام نفسي– بينما اللّغة/ الكلام فهو التفكير الجهري، كما أنّ تجسيد الكلام في رموز يضمن له البقاء وكلما كانت اللّغة دقيقة عبّرت بوضوح عما يجول في الفكر، وهذا الأخطل (592)ﻫ يقول:

إنَّ الْكَلاَمَ لفِي الفؤادِ وإنما جُعِلَ اللِّسَانُ عَلَى الفؤادِ دَلِيلاَ [**]

[**] ياسين الأيوبي: اللغة العربية في القرن الواحد و العشرين في المؤسسات التعليمية في الجمهورية اللبنانية الواقع والتحديات واستشراف المستقبل، 2005، ص259.

[1]: عمر أوكان: اللّغة والخطاب، أفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2001، ص 10.

[2]: صبحي الصالح: دراسات في فقه اللّغة، دار العلم للملايين، بيروت، ط11، 1986، ص 59.

فهي وعاء للثقافة وأداة لمعرفة مبادئ الدِّين وفهم أحكامه ولغة التّراث العربي الإسلامي على مدى قرون عديدة، ولغة التّعليم والتعلُّم في المدارس والجامعات على امتداد الوطن العربي في الكتب والمجلات والمؤتمرات، لذا يعدُّ إتقانها على مستوى المهارات الأربعة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) ضروري من أجل التماسك الثقافي بين الشعوب العربيّة ولتحقيق الإبداع الفكري كالّذي ألفناه منذ القدم.

وقد ذهب العلماء إلى أنّ أصل نشأة اللّغة أخذ ثلاثة اتجاهات أساسة:

1- أنها توقيفية من السّماء [1]؛ بمعنى أنّ الله علّمها آدم، فهي وحي وإلهام من السّماء حسب رأي أصحاب هذا الاتجاه، ودليل ذلك قوله تعالى: "وَعَلَّمَ آدَمَ الأسماءَ كُلَّهَا"[2] وقد آمن بهذه النظرة ابن فارس، أبو علي الفارسي ومعظم رجال الدّين.

2- أنّ منشأها التواضع والاصطلاح، وأنّها من صنع الإنسان ابتدعها واتفق عليها؛ «ذلك أنّ أفراد المجتمع يتفقون على الألفاظ ودلالتها قصد تحقيق التفاهم بينهم» [3]، بمعنى أن ألفاظها مرتجلة وهذا ما يفسِّر اختلاف الدليل (الاسم) للمدلول الواحد باختلاف اللّغات، وقد آمن ابن خلدون والسيوطي بهذا الاتجاه.

3- أنّ أصلها الأصوات المسموعة كدوي الريح وخرير المياه ونحو ذلك ثم سارت في سبيل الرّقي شيئا فشيئا تبعا لتقدم الحضارة واتساع نطاق الحياة الاجتماعية وتعدد حاجات الإنسان. وهناك من جمع بين الاتجاه الثاني والثالث وقال بأنّ أية لغة تعتمد على الاتفاق والمواضعة والاصطلاح الجماعي بين أعضاء الجماعة اللغويّة على المعاني المختلفة الّتي تستدعيها أصوات خاصة، تصدرها أعضاء النطق وتكتسب معناها عندما توضع في شكل تتابعي مستحضرة أفكارا معينة.[4]

---

[1]: صلاح الدين صالح حسنين: دراسات في اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، دار العلوم،الرياض، السعودية، ط1، 1984، ص 45.

[2]: سورة البقرة من الآية 31.

[3]: زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005، ص 26.

[4]: ماريو باي: أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمار، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998، ص 40،41.

وتحمل العربيّة سمات خاصة بها تشكل في مجملها جملة الفروق بين لغة وأخرى، وهذه الخصائص تميزها من غيرها من اللّغات كانفرادها باسم "لغة الضاد"؛ الذي خصه ابن جني بالعرب وأنه لا يوجد إلاّ في القليل من كلام العجم، وكذا لغة "الحاء" و"القاف" لعجز غير العرب بالنطق بهما، ومن هذه السِّمات نذكر:

- أنّها لغة غنية جدا تمتاز بالوفرة الهائلة في الصيغ، وهي متميزة من الناحية الصوتية، حيث استغرقت كل جهاز النطق عند الإنسان من أقصى الحلق حتى الشفتين،[1] لذا نجد أنّ العربي لا يصعب عليه تعلم أي لغة أخرى، بينما قد نجد في لغات أخرى حروفا أكثر عددا لكن مخارجها تكون محصورة في نطاق أضيق كأن تجتمع في الشفتين أو الخيشوم خاصة في اللّغات الكثيرة الغنّة مثل الفرنسيّة[2] كما يراعى الانسجام الصوتي في اجتماع الحروف وترتيبها في الكلمة الواحدة، فلا تجتمع(الزاي والضاء)، (السِّين والصّاد) ولا(الجيم والقاف) ولا (الحاء والهاء). وأنّ الطّبيعة الصّوتية تجسّد الصّورة الحيّة للّغة، فهي تحيا بالاستعمال.

والعربيّة انتقلت –في أول الأمر– بالمشافهة إلى أن دوّنت وهذا ما يفسِّر استقرار أصواتها إلى حدٍّ كبيرة مقارنة مع تطور أصوات لغات أخرى.[3]

خصائص اللّغة العربية:

تتسم اللّغة العربية بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- الإعراب: الّذي يعني البيان والإفصاح وهوّ من العلوم الجليلة التي اختصت بها العرب والفارق بين المعاني المتكافئة في اللّفظ وبه يُعرف الخبر الذي هو أصل الكلام ولولاه ما ميّز فاعل من مفعول ، ولا مضاف من منعوت، ولا تعجب من استفهام ولا نعت من تأكيد".[4]

---

[1]:كمال بشر: دراسات في علم اللّغة، دار غريب، القاهرة، ط5، 1998، 194/2.

[2]: م ن، 196/2.

[3]: محمد محمد داود: العربية وعلم اللّغة الحديث، ص 45.

[4]: حاتم صالح الضامن: فقه اللغة، مكتبة القادر المبارك، دط، 1990، ص 55.

فهو حلية العربية و الموضّح لمعانيها يفصح عنها ويبينها ويظهر بتغيّر العلامة الموجودة في آخر الكلمة لاختلاف العوامل الداخلة عليها لفظا أو تقديرا، وجدير بالذّكر أنّ العرب ورثوا لغتهم معربة قبل ظهور علم النّحو والاصطلاح على استخدام حركات الضبط بالشكل -المعروفة اليوم- والّتي هي ست حركات؛ وهي وحدات مميزة للمعاني والقيم الدلاليّة في العربية[1] إضافة إلى الشّدة (ّ) الّتي تكون مع أحد الحركات توضع فوق الحرف للدلالة على تكراره (مشدد)؛ أي أنّه في الأصل حرفان وبذلك تستغني عن كتابته خلافا للغة الأجنبية الّتي يرد فيها مكررا في الكتابة.

- اختلاف شكل الحرف حسب موقعه من المقطع،- مجموعة من الحروف المتصلة، قد تتكون الكلمة من أكثر من مقطع- فمنه ما يأخذ شكلا واحدا و هو الهمزة المفردة (ء) و منه ما تتعدد أشكاله (ع-ـع-ـعـ-ع) ومنه ما يكتب ولا ينطق مثل همزة الوصل،(عبد الله) وواو الجماعة (قالوا).
- تشابه صور الحروف العربية في الكتابة ويكون النقط الفاصل الوحيد بينها (ب ت ث ي) (ج ح خ) (د ذ) (ر ز) (ط ظ) (ص ض) (ع غ)....[2]
- الاشتقاق: وهو أخذ شيء من آخر، واقتطاع فرع من أصل أو«صوغ كلمة من أخرى على حسب قوانين الصرف»[3] مع التوافق والتناسب بينهما في المعنى والمادة الأصليّة ومغايرتهما في الصيغة ليدل بالثانية على معنى الأصل بزيادة مفيدة[4] مثل كتب، كاتب، مكتوب، مكتب... فكل زيادة في المبنى تقتضي زيادة في المعنى ويكون أصل الاشتقاق مكوّنا من ثلاثة أحرف(ف ع ل) تقع في دائرة الأصوات الصامتة لا الصائتة، وهو من وسائل نمو اللّغة وتكثير مفرداتها.

---

[1]: كمال بشر: دراسات في علم اللّغة، 199/2.

[2]: تمام حسّان:اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007، ص 143.

[3]: مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ص 489.

[4]: عبد الرحمن جلال الدين السيوطي: المزهر في علوم اللغة، شر: محمد أحمد جاد المولى بك، محمد أبو الفضل إبراهيم ، علي محمد النجاوي، دار التراث، القاهرة، ط3، دت، 346/1.

- الهمز في عرض الكلام نحو قرأ، وهذا لا يكون في شيء من اللّغات إلاّ ابتداءً[1]وكذا انفرادها بأداة التعريف "أل" الّتي تكون متصلة بالكلمة خلافا لبقية اللّغات الأجنبية التي تكون منفصلة عنها. كما أنّها لا تجمع بين ساكنين ميلا منها للتخفيف.
- ذكر الواحد والمراد الجمع مثل، قوله تعالى: «بِمَ يَرْجِعُ المْرْسَلُونَ».[2]
- تقديم الكلام وهو في المعنى مؤخر والعكس[3] نحو: مَا بَالُ عَيْنَيْكِ مِنْهُمَا الْمَاءُ يَنْسَكِبُ والمراد: مَا بَالُ عَيْنَيَكِ ينسكب منهما الماء.

و: «لَوْلاَ كَلِمَةٌ مِنْ رَبِّكَ لَكَانَ لِزَامًا وَأَجَلٌ مُسَمًّى»[4] والتأويل: ولولا كلمة سبقت من ربّك وأجل مسمى لكان العذاب لازما لهم.

- التلميح بالإشارة إلى المعنى دون التصريح به نحو: طويل النّجاد وهو يريد طول الرجل.
- استعمال الفعل بلفظ الماضي وهو حاضر أو مستقبل أو بلفظ المستقبل وهو ماض نحو: «وَيَوْمَ يُنْفَخُ فِي الصُّور فَفَزِعَ مَنْ فِي السَّمَواتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ».[5]

وردت (فزع) بلفظ الماضي ولكن سياق الكلام يوضح دلالتها التي تكون في المستقبل (يفزع).

وقوله تعالى: «واِتَّبَعُوا مَا تَتْلُوا الشَّيَاطِينُ عَلَى مُلْكِ سُلَيْمَانَ»[6] وللتأويل : إنّهم اتبعوا ما تلت ....

- التخصيص في المعاني ودقة التعبير وهذا يساعد في تحقيق الإيجاز أو الإطناب دون خلل أو إحداث ملل[7] لذا قيل خير الكلام ما قلّ ودلّ.

---

[1]: صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، ص 328.

[2]: سورة النمل من الآية 35.

[3]: السيوطي: المزهر في علوم اللّغة، 321/1.

[4]: سورة طه الآية 129.

[5]: سورة النمل الآية 87.

[6]: سورة البقرة من الآية 102.

[7]: سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، ط1، 2005، ص 32.

- الترادف: وهو ما اختلف لفظه واتفق معناه، ويوجد من العلماء من أنكر هذه الظاهرة أمثال: ابن فارس وثعلب وابن الأعرابي وأبو هلال العسكري الّذي ألف كتابا وسمه بـ"الفروق اللّغوية" لنقض فكرة الترادف وإبراز الاختلاف بين الكلمات، وحجتهم في ذلك أن كل لفظة فيها معنى ليس في غيرها؛ "فكل حرفين أوقعتهما العرب على معنى واحد في كل واحد منهما معنى ليس في صاحبه ومثال ذلك قعد وجلس، نقول: قام ثم قعد، ونقول: كان مضطجعا فجلس".[1]

كما أن السّيف اسم في حين أنّ الحسام، المهند، الصّارم هي صفات له. بينما نلاحظ أن معظم المحدثين من اللّغويين يقرون بوجود الترادف أمثال: إبراهيم أنيس، علي الجارم ويقولون بأنه لاسبيل لإنكاره شريطة عدم المبالغة فيه بإدخال الصّفات مرادفة للأسماء.

- التعريب: من أساليب تنمية اللّغة ودلالة سعتها واستيعابها التطور الحاصل، فهو عملية تهذيب كلمة أجنبية وفقا لأوزان اللغة العربية وأبنيتها، أي صبغها بالصبغة العربيّة أو رسمها بأحرف عربية حتّى تتفوّه بها العرب على مناهجها مثل: نيشابور (فارسيّة) نيسابور وكعك من (cake).
- مراعاتها للتثنيّة –على عكس اللّغات الّتي تهمله لتنتقل من المفرد إلى الجمع– الّذي يكون بإضافة ألف ونون أو ياء ونون إلى المفرد مثل: نافذة– نافذتان– نافذتين، في حين أنه لابد من ذكر العدد والكلمة وعلامة الجمع في الفرنسية والإنجليزية –على سبيل المثال لا الحصر–.

كما تتسم اللّغة العربية بخصيصة لا نجدها في بقية اللّغات الأخرى وهي الديمومة والقدرة على الانتشار باعتبارها لغة الدّين الإسلامي ولغة القرآن، وهذه المنزلة القدسيّة جعلت ابن تيميّة يقول فيها: «إِنَّ اللّغةَ العربيّةَ من الدِّين، ومعرفتها فرض، فإن فهم الكتاب والسّنة فرض، ولا يفهم إلاَّ باللّغة العربيّة ومالا يتم الواجب إليه فهو واجب».[2]

---

[1]: مصطفى صادق الرافعي: تاريخ آداب اللغات، راجعه، عبد الله المنشاوي ومهدي البحقيري، مكتبة الإيمان، دط، دت، 161/1.

[2]: هادي أحمد فرحان الشجيري: الدراسات اللغوية والنحوية في مؤلفات شيخ الإسلام ابن تيمية وأثرها في استنباط الأحكام الشرعية، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط1، 2001، ص 35.

وهذا وسام شرف وتاج كلّل الله به العربية فقال:«إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ»[1] و«كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ».[2]

واتصافها بحسن الانتظام وكثرة المفردات وثباتها جعلت ارنست رينان يقول: «إنّ من أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللّغة القومية... وكانت هذه اللّغة مجهولة عند الأمم ويوم عُلمت ظهرت لنا في حلل الكمال إلى درجة أنّها لم تتغير أي تغير يذكر».[3]

ومما انفردت به العربية مناسبة الألفاظ والحروف لمعانيها[*] ودوران المادة حول معنى واحد؛ إذ تجد أنّ الأصل اللّغوي للكلمة يدل على معنى بعينه وأنّ كلّ ما يشتق من هذا الأصل يدل على معان متقاربة ومتشابهة تدور جميعها حول المعنى العام الذي يدل عليه الأصل، وقد عُني بهذه الظاهرة وكان له فضل السّبق إلى ابتكارها العالم اللّغوي الخليل بن أحمد الفراهيدي بتأليف كتاب "العين" الذي يقوم على نظام تقليبات المادة اللّغويّة.[4]

- النحت: وردت في لسان العرب في مادة (ن ح ت) "النحت: النّشر والقشر، والنّحت: نحت النّجار الخشب، ونحت الجبل ينحته: قطعه".[5]

وقد أقرّ ابن فارس بوجوده عند العرب فهي "تنحت من كلمتين كلمة واحدة وهو جنس من الاختصار".[6]

---

[1]: سورة الزخرف الآية 3.

[2]: سورة فصلت الآية 3.

[3]: ينظر زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربية، ص37.

[*]: وقد عقد ابن جني بابا في كتابه الخصائص (ج2 ص 152- 168) سماه في إمساس الألفاظ أشباه المعاني ذكر فيه صور التناسب بين الألفاظ ومعانيها ونقله عنه السيوطي في المزهر (48/1) وما بعدها. ينظر: حاتم الصالح الضامن: فقه اللغة، ص 59، كما تناول هذه الظاهرة صبحي الصّالح في دراسات في فقه اللغة ص 141 وما بعدها.

[4]: إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1984، ص 67.

[5]: ابن منظور:لسان العرب، 97/2.

[6]: صبحي الصالح: دراسات في فقه اللّغة، ص 44.

كما وردت لفظة "النحت" في القرآن الكريم في قوله تعالى: «تَتَّخِذُّونَ مِنْ سُهُولِهَا قُصُورًا وَتَنْحِتُونَ الجِبَالَ بُيُوتًا»[1]، وقوله: «أَتَعْبُدُونَ مَا تَنْحِتُونَ».[2]

فالتعريف اللّغوي متضمن في الآيتين الكريمتين، والنّحت ضرب من الصّنعة بمزج كلمتين أو عبارة قصد الاختصار.

وهذا حافظ إبراهيم يقول في اللّغة العربية:[3]

وَسِعْتُ كِتَابَ اللهِ لَفْظاً وَغَايَةً وَمَا ضِقْتُ عَنْ آَيٍ بِهِ وَعِظَاتٍ

فَكَيْفَ أَضِيقُ الْيَوْمَ عَنْ وَصْفِ آلَةٍ وَتَنْسِيقِ أَسْمَاءٍ لِمخْتَرَعَاتٍ

أَنَا الْبَحْرُ فِي أَحْشَائِهِ الدُّرُ كَامِنٌ فَهَلْ سَأَلُوا الغَوَّاصَ عن صَدَفَاتِي

فقد أشار الشاعر إلى الطاقة الهائلة والمخزون الضّخم الذي تمتلكه العربية التي وسعت القرآن بكل أبعاده والتي لن تزول إلاّ بزوال القرآن، وقد تكفّل الله بحفظها ضمنيا بقولة: «إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ».[4]

المتعلم:

هو محور العملية التعليمية التعلمية، ويعد الركن الأساس فيها –على عكس الدراسات القديمة التي كان مهمشا فيها– يقوم بفعل التعلّم ليُقَدِّم صورة جيدة عن لغته.

---

[1]: سورة الأعراف الآية 74.

[2]: سورة الصافات الآية 95.

[3]: ديوان حافظ إبراهيم: قصيدة اللغة العربية تنعى حظها بين أهلها، ص 253 نقلا عن الموقع: http://www.adab.com/modules.php?name=Sh3er&doWhat=shqas&qid=13086، يوم: 2015/06/02، 13:24سا.

[4]: سورة الحجر الآية 9.

وأول عامل يجب مراعاته في عملية التعليم هو معرفة عينة المتعلمين أصغار هم أم كبار؟ ومستواهم المعرفي؟ ومعرفتهم السابقة بمواد التخصص الذي يدرسونه وبالمادة المدرَّسة، وخصوصياتهم النفسيّة والاجتماعية، وخصائصهم كجماعة يضمُّهم قسم واحد؟ والخصائص المميّزة لهم كأفراد؟.[1]

وتحديد حوافز المتعلم ودوافعه المختلفة نحو التعلّم وموقفه من المادة وعلاقته بالمحيط واستعماله للغة، فالمعلومات السابقة تمكنُّه من التصرف فيها ووضعها واستثمارها في الوقت والمكان المناسبين، كما أن معرفة ميولاته وحاجاته والأهداف المتوخاة من التعليم تُعَدُّ مطيّة للتعلم، لأن كل تعلُّم ناجح يكون مراعيا لحاجات المتعلم مستثيرا لدافعيته منميا لملكته التواصليّة، فيُمكِّنه من استعمال اللّغة حسب ما تقتضيه الأحوال.

وينطبق هذا المصطلح –المتعلم– على الكبار والصِّغار وهو أشمل من مصطلحي تلميذ وطالب وأعم منهما.[2]

ويعتبر المتعلم الركن الثالث من أركان العملية التعليمية في المثلث الديداكتيكي، والمستهدف بالتعليم "وهو مهيأ للانتباه والاستيعاب لامتلاكه مجموعة من القدرات مع حرص المعلم لدعمه المستمر لاهتماماته وتعزيزها بغرض ارتقائه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم".[3]

تعريف الضّعف:

هناك شبه إجماع في التعاريف اللّغوية على أنّ الضّعف خلاف القوة، وأنّ الضُّعف بالضَّم، خاص بالجسد؛ ومن المعاجم التي نحت هذا المنحى:

لسان العرب "الضَّعف والضُّعف: خلاف القوة، وقيل: الضُّعف، بالضّم، في الجسد، والضَّعف بالفتح، في الرأي والعقل، وقيل هما معًا جائزان في كل وجه... وروي عن ابن عمر أنه قال: قرأت على

---

[1]: بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص 10.

[2]: بشير إبرير وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، دط، 2009، ص 176.

[3]: أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط4، 2000، ص 142.

النبي –صلّى الله عليه وسلّم– «اللهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ»[1]، فأقرأني من ضُعف بالضّم... وقوله تعالى: «وَخُلِقَ الإِنْسَانُ ضَعِيفًا»[2]؛ أي يستميله هواه".[3]

والأزهري (370)ﻫ: ورد في باب العين والضاد مع الفاء مادة [ضعف]... قال تعالى: «عَلِمَ أَنَّ فِيكُمْ ضَعْفًا»،[4] و«اللهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ» [5]، بفتح الضّاد، قال اللّيث: يقال ضعف الرجل يضعف ضَعْفًا وضُعْفًا، وهو خلاف القوة، ومنهم من يقول أنّ الضَّعف في العقل والرّأي والضُّعف في الجسد، وهما أهل البصرة سيان يستعملان في ضعف البدن وضعف الرأي.[6]

ورأى ابن فارس (395)ﻫ أنّ الضّعف: «الضّاد والعين والفاء أصلان متباينان يدلّ أحدهما على خلاف القوة ويدل الآخر على أن يزداد الشيء مثله، فالأوّل الضَّعف والضُّعف وهو خلاف القوة، يقال: ضَعُفَ يَضْعُفُ، ورجل ضَعيف وقوم ضُعَفَاء وضِعَافٌ.

أمّا الأصل الثاني فقال الخليل: أَضْعَفْتَ الشَّيْءَ، إِضْعَافًا وضَعَّفْتَهُ تَضْعِيفًا، وضاعفته مضاعفة، وهو أن يزداد أصل الشّيء فَيُجعل مثليْن أو أكثر».[7]

اصطلاحا:

يعدّ الضّعف اللّغوي ظاهرة العصر التي تفشّت في المجتمع عامة، وفي المؤسسات التعليمية خاصة، لعلها مسّت مهارات اللّغة المختلفة، ويقصد به "انخفاض أداء التلاميذ في المهارات اللّغوية للفنون الفرعية عن مستوى 50% وذلك من خلال أدائهم على اختبار في المهارات اللّغويّة".[8]

---

[1]: سورة الرّوم من الآية 54.

[2]: سورة النساء من الآية 28.

[3]: ابن منظور: لسان العرب، 203/9.

[4]: سورة الأنفال من الآية 66.

[5]: سورة الرّوم من الآية 54.

[6]: تهذيب اللغة: تح: عبد السلام هارون، محمد علي النجار، الدار المصرية، ط1، 1976، 482/1.

[7]: مقاييس اللّغة: تح: محمد شمس الدّين، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، دت، 47/2.

[8]: أحمد جمعة أحمد نايل، الضّعف في اللّغة تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2006، ص 21.

بمعنى تدني مستوى أداء المتعلم في مهارات اللّغة الأربعة عن نسبة 50% ويتجلى ذلك أثناء الحصص الدراسية فعدم الاستماع الجيّد والانتباه يصحبه أخطاء في الكتابة وكذا في القراءة والكلام أو في أوراق الامتحانات من خلال العلامات والأخطاء التي يقع فيها المتعلم.

كما يعني –الضّعف– الانحراف عمّا هو مقبول في العرف المتداول، وخارج المقاييس التي يوظّفها الباحثون، إنّه شيء مشوّش ينبغي إقصاؤه واختفاؤه، ولا تسامح فيه لأنّه يؤدّي إلى الفساد اللّغوي.[1]

فالمقصود به الخروج عن القواعد المتعارف عليها، وينبغي القضاء عليه، إذ لا مجال للتسامح فيه لأنّ عواقبه وخيمة تؤدّي إلى فساد اللّغة.

تعريف النحو:

يعد النحو من أسمى العلوم قدرا وأنفعها أثرا، فهو سلاح اللغوي وأداة المجتهد للدخول إلى العلوم العربية، وقد وصفه السّابقون بأنّه ميزان العربية وبه يتضح صحيح الكلام من فاسده، من خلال ضبط أواخر الكلمات في زمن لم تعد العربيّة الفصيحة سليقة للمتكلمين بها لاصطناع العامية بديلة عنها، فقيمة المرء تكمن فيما تحت لسانه، وقد صدق إسحاق بن خلف الأحمر البرهاني في قوله: [الكامل].[2]

[الكامل].[2]

النَّحوُ يَبْسُطُ من لِسَانِ الأَلْكَنِ وَالْمَرْءُ تكرمه إِذَا لَمْ يَلْحَنِ

وَإِذَا طَلَبْتَ مِنْ الْعُلُومِ أَجَلَّهَا فَأَجَلُّها مِنْهَا مُقِيمُ الأَلْسُنِ

لغة: النحو في اللّغة يعني القصد والطريق ورد في لسان العرب ضمن مادة (نحا) بأنه: «إعراب الكلام العربي. والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه وينحاه نحوا وانتحاه. والجمع أنحاء ونحوٌ... وفي بعض كلام العرب إنكم لتنظرون في نحو كثيرة أي في ضروب من النحو... ورجل ناحٍ من قوم نحاة: نحوي.

اللّيث: النحو القصد نحو الشيء وأنحى عليه وانتحى عليه إذا اعتمد عليه».[3]

---

[1]: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط6، 2011، ص 158.

[2]: محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت، ص 9.

[3]: ابن منظور: 309،310/15.

وعرفه الأزهري (370)ﻫ بقوله: قال اللّيث: النحو: القصد نحو الشيء، نحوت نحو فلان إذا قصدت قصده قال: وبلغنا أن أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية، وقال للناس: أنحوا نحوه فسمي نحوا.[1]

وعرفه الفيروز أبادي (817)ﻫ بأنه الطريق والجهة والقصد والجمع أنحاء ونحو ويكون ظرفا واسما، ومنه نحو العربية.[2]

فالنحو في التعاريف السالفة الذكر يعني الطريق والجهة والقصد إلى الشيء والجمع أنحاء ونحو والنسبة إليه نحوي، كما يعني إعراب الكلام العربي.

اصطلاحا:

كان مصطلح "العربية" هو المتداول –في القديم– ثم ظهر مصطلح النحو لأول مرة على لسان الخليل، والّذي يعني ضبط اللّغة وصيانتها من اللّحن والفساد.

وقد عرّفه ابن جني (392)ﻫ بقوله: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفّه من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير، والتكسير والإضافة والنسب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم".[3]

وهو علم ناتج من استقراء هذه اللّغة –لفساد ملكة السماع– فاستنبطت قوانين من كلام العرب يقيسون عليها أنواع الكلام قصد ضبط الملكة الإنسانية، و"للوصول إلى معرفة أحكام أجزائه التي ائتلف منها... والمراد هنا بالنحو ما يرادف قول: (علم العربية)".[4]

من خلال التعريفات السابقة نلاحظ أن هناك شبه إجماع بين النحاة على أنّ الإعراب هو السمة المميزة للنحو وجوهره وأنّ هذه القواعد –التي حددها النحاة– تمكن غير العربي من الالتحاق بأهل العربية في الفصاحة.

---

[1]: تهذيب اللغة: 252/5.

[2]: القاموس المحيط، الهيئة المصرية للكتاب، ط3، 1980، 386/4.

[3]: الخصائص: تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 2008، 88/1.

[4]: شرح الأشموني عل ألفية بن مالك: دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998، 19،20/1.

كما عرف بأنه "علم بأصول تعرف بها أواخر الكلمات من حيث الإعراب والبناء وهو يبحث في الكلمات بعد تركيبها" [1]. ذلك أن الكلمة يتغير آخرها عندما تنتظم في التركيب –الجملة– تسمى معربة وتكون مرفوعة الآخر أو منصوبة أو مجرورة أو مجزومة، وعندما تثبت على حالة واحدة تسمى بالمبنية.

وهذا العلم يقدم لدارس اللّغة «الصيغ والتراكيب التي تشتمل عليها إمكانيات الاستعمال اللّغوي الصحيح، فيتناول تقسيم الكلمات وحالات تغيرها الإعرابي بحسب مواقعها، أو لزومها حالا واحدة، وصور الجمل المستعملة من اسمية وفعلية، وما يطرأ على كل منها من زيادات أو نقص أو تبديل».[2]

ولعل تسمية هذا العلم مأخوذة من معناه اللّغوي وهو الاتجاه والقصد وإذا كان هذا الأخير قصدا خاصا إلى لغة العرب، واستعمالها، ووظيفة الكلمات فيها، فتخصيص العام في اللّغة أمر شائع مألوف، فالكتاب إذا أطلق ينصرف إلى كتاب سيبويه، ولعل ما يؤيد ذلك ما روي عن علي عندما عرض على أبي الأسود الدؤلي ما اهتدى إليه قال: ما أحسن هذا النّحو الذي نحوت، قالوا: فلذلك سُمِّي النحو نحوا.[3]

وقد أكد عبد القاهر الجرجاني (474)ﻫ على أهمية النّحو بقوله: «فلست بواجد شيئا يرجع صوابه إن كان صوابا وخطؤه إن كان خطأ إلى النظم، ويدخل تحت هذا الاسم إلا وهو معنى من معاني النّحو قد أصيب به موضعه ووضع في حقه أو عومل بخلاف هذه المعاملة فأزيل عن موضعه واستعمل في غير ما ينبغي له».[4]

من هنا يتضح أن النّحو هو العلم الّذي يبيّن الكلام الفاسد من الكلام الصحيح، وعن طريقه يقرأ القرآن بصورة صحيحة، فتفهم معانيه وتستخرج تعاليمه وقيمه، وبه تكشف المعاني المبهمة، فمن لا يعرف النّحو لا يتلذذ بحلاوة بديع الكلام وحديثه تمجه الأسماع.

---

[1]: جرجي شاهين عطية: سلم اللسان في الصرف والنحو والبيان، دار الريحاني، بيروت، ط4، دت، ص 135.

[2]: محمد عبد الله جابر: الأسلوب والنحو، دار الدعوة، الإسكندرية، ط1، 1988، ص 7.

[3]: صلاح رزّاي: النّحو العربي نشأته تطوّره، مدارسه رجاله، دار غريب للنشر، القاهرة، دط، 2003، ص 50.

[4]: دلائل الإعجاز: تح: أبو فهد محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ط3، 1992، ص 82،83.

البلاغة:

البلاغة من المنظور اللغوي مأخوذة من مادة (ب ل غ) وتقول بلغت المكان: إذا وصلت إليه وتعني كذلك المشارفة [1]، وهو الوصول إلى الشيء، ويمدح بها فصيح اللسان لأنّه يبلِّغ بها ما يريده.[2]

كما تعني «مطابقة الكلام لمقتضى الحال والمراد بالحال: الأمر الدّاعي إلى التكلم على وجه مخصوص مع فصاحته وهي تنبئ عن الوصول والانتهاء، ويوصف بها الكلام والمتكلم فقط دون المفرد».[3]

فالكلمة لا توصف بكونها بليغة لقصورها عن الوصول بالمتكلم إلى غرضه، في حين أن الكلام البليغ يعني مطابقته لما يقتضيه حال الخطاب مع فصاحة ألفاظه وهو الأمر الّذي يحمل المتكلم إيراد عباراته في صورة مخصوصة، ومقتضى الحال (الاعتبار المناسب) وهو الصورة المخصوصة الّتي تورد عليها العبارة.

أمّا بلاغة المتكلم فهي ملكة في النفس يستطيع بها صاحبها تأليف الكلام البليغ المطابق لمقتضى الحال مع فصاحته في أي معنى قصده.

وتعني البلاغة في الاصطلاح: «الإيجاز في غير عجز بحذف الفضول وتقريب البعيد والإطناب في غير خطل» [4]، فهي قَلِيلٌ يُفْهَمُ وكثير لا يُسأم.

وعدّها صحار العبدي (40)ﻫ «إيجازا بأن لا يبطئ ولا يخطئ».[5]

وهي «درس يتناول ثلاثة علوم: المعاني، البيان والبديع؛ ففي الأول الخبر والإنشاء، الذكر والحذف، التقديم والتأخير، القصر، الوصل والفصل، الإيجاز، الإطناب وفي الثاني: التشبيه، المجاز،

---

[1]: الجوهري: الصحاح، 4،5/4.

[2]: ابن فارس: مقاييس اللّغة، 156/1.

[3]: الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، دط، 1985، ص 17.

[4]: أبو عثمان عمرو بحر الجاحظ: البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1991، 97/1.

[5]: الجاحظ: البيان والتبين، 97/1.

الاستعارة والكناية، وفي الثالث محسنات معنوية مثل التورية، الطباق ومحسنات لفظية مثل الجناس، السجع والاقتباس».[1]

ويتكون علم البلاغة من ثلاثة مباحث:

علم المعاني: الّذي يعرف به أحوال اللفظ العربي، يبحث في الجملة فتأتي معبرة عن المعنى المقصود،[2] فالمعنى هو الذي يقتضي الذكر أو الحذف، الإظهار أو الإضمار...وتتجلى المعاني بوساطة الألفاظ كما أنها ليست متناهية فلا يمكن حصرها على عكس الألفاظ.

علم البيان: يدل –البيان– في اللغة على الوضوح والكشف والظهور والإفصاح أمّا اصطلاحا فهو «العلم الذي يبحث طرق التعبير المختلفة عن المعنى الواحد».[3]

فهو العلم الذي يستطاع بمعرفته إبراز المعنى الواحد في صور مختلفة لوضوح الدلالة، ومن مباحث علم **البيان**: التشبيه، الحقيقة والمجاز (المجاز اللغوي والمجاز المرسل).

وقد جعله الجاحظ عنوانا لكتابه "البيان والتبيين".

علم البديع: «هو ما يعرف به وجوه تحسين الكلام بعد رعاية تطبيقه مقتضى الحال وفصاحته».[4]

المبحث الثاني: أسباب صعوبة النّحو والبلاغة

أ/ أسباب صعوبة النّحو:

لا مراء أنّ الغاية من تدريس النّحو في مراحل التعليم العام هي صون اللّسان من اللّحن في الكلام وتجنّب الزّلل في الكِتابة، ليتمكّن المتعلّم من وضع القواعد النّحويّة موضع التطبيق العملي استماعا ونطقا وقراءة وكتابة بغية إيصال الرّسالة إلى الأذهان وفهمها بكل صدق وأمان، إلاّ أننا نلاحظ أنّها من أعقد المشكلات التّربوية؛ إذ اشتدّ نفور المتعلمين من مواضيعها التي سببّت لهم الكثير من العنت

---

[1]: علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللّغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1984، ص 87.

[2]: الخطيب القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة: المعاني، البيان والبديع، وضع حواشيه إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2002، ص 4.

[3]: سعد سليمان حمودة: دروس في البلاغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1، 1999، ص 16.

[4]: غازي يموت: علم أساليب البيان، دار الفكر اللبناني، ط2، 1995، ص 57.

وأدت هذه الحال إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد في الكلام، فاستبدّ الضَّعف بشأنها؛ وذلك لما انقلبت الوسيلة غاية في حدِّ ذاتها تُعرض وتُشرَح وتُكثر حولها التطبيقات من دون التركيز على الغرض من ورائها، فضاع المتعلم معها ووقع في غموض وإبهام، وتجلّت أزمة المؤسسات التعليمية فيما يخص تعليم النّحو؛ الذي أصبح همّا يورِّق كلّ المعنيين باللّغة العربيّة درسا وتدريسا، وتزايدت الشكوى من الإقبال عَلَى دراسته، ومما لاشك فيه أنّ مآل هذه الصّعوبة يكمن في معظم عناصر العملية التعليمية التي ساهمت بنسب متفاوتة في خلق أزمة النّحو في المجال التربوي نذكر منها:

- **طبيعة النّحو العربي:**

التي تختزن صعوبة في طياته «حين صار نوعاً من التحليل الفلسفي الذي لا يراعي طبيعة اللغة».[1]

فمعظم الكتب التي ظهرت في أول الأمر أولت الاهتمام بالوصف أكثر ك "الكتاب" "لسيبويه"، "أسرار البلاغة" و"دلائل الإعجاز" لـ "عبد القاهر الجرجاني".

والملاحظ أن طبيعة المادة تحتاج إلى حصر الفكر والانتباه لاعتمادها على التحليل الفلسفي والتعليل المنطقي والملاحظة والموازنة والتجريد لاستنباط القاعدة (الحكم العام) من الأمثلة الكثيرة.

كثرة الموضوعات النّحويّة المفروضة على المتعلمين وتشعبها وكثرة تفصيلاتها التي تتطلّب جهدا لحفظها –الذي أضحى الهدف والغاية والنهاية– غير أنّ مصيرها النسيان[2] لأنّها قائمة على الاستظهار فتتلاشى بمجرد انتهاء الامتحان لأنّ الكثير منها لا تحقق هدفا وظيفيا في حياة المتعلمين.

وكذلك تعدد الأوجه الإعرابية تجاه المسألة الواحدة وكثرة التعاريف والشواهد والنوادر والمصطلحات جعلها تفرز مادة ضخمة أرهقت عاتق المتعلم وأجهدت ذهنه حيال استيعابها، منها

[1]: جنان التميمي: النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2013، ص 18.

[2]: زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربية، ص 209.

الاختلاف في إعراب (شيخ) في قوله تعالى: "وهَذَا بَعْلِي شَيْخًا"[1] مرة حالا بالنصب ومرة خبرا أو بدلا بالرفع.

وكذا الاقتصار في تدريس القواعد النّحوية على الجانب الشكلي في بناء الكلمة-ضبط آخرها-[2] فضلا عن أن المادة العلمية مقتبسة من كتب النّحو القديمة، والتي لا تشويق فيها ولا تجديد.

- **طبيعة المتعلم:**

لاشك أنّ النّاس أعداء ما يجهلون وأحباء ما يفهمون، ولما جهل المتعلم قضايا النّحو تركه وبدا له كارها في زمن لم يلتق فيه العربية التلقي المباشر، بل أصبح يتعلمها صنعة في المدارس، يكتسبها بالتعليم في شكل قوالب صمّاء بدلا من تعلُّمها لسان أمة ولغة حياة. وقد شكا معلمو اللّغة العربية من ضعف متعلميها «ولا يزال معظم الشكوى ينصبّ على ضعفهم في قواعد اللّغة وإعراضهم عنها»[3] نتيجة لإحساس المتعلم كونها قوانين مجردة تتطلب منه مجهودات كثيرة لاستيعابها، تعتمد على الاستنباط والموازنة وتكثر فيها التقسيمات والتفريعات مما جعلت المتعلم يشعر بجفاء تجاه المادة؛ لعدم إدراكه الهدف من دراستها، فلو أدرك أنّ تعلم النّحو جد ضروري وأنّه يعينه على سلامة التعبير وقد يتوقف عليه صحة الفهم لزاد اهتمامه به وإقباله عليه.

وقد يؤثر عدد المتعلمين -في الصف- سلبا على سير الدرس وفهمه وكذا التركيز على «الفروق الفرديّة الموجودة بينهم -على مستوى القدرة والإدراك والميول والحاجات والاستعداد-»[4]، فقد يستوعب الذكي والمهتم والمجد الدّرس جيّدا في حين لا يصل المراد منه للبعض الآخر بالمستوى المطلوب؛ بمعنى أنّه ينبغي على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفرديّة الموجودة بين المتعلمين، وهم بدورهم

---

[1]: سورة هود الآية 72.

[2]: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظريّة والتطبيق، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2003، ص 109.

[3]: نهاد الموسى: الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللّغة العربية، دار الشروق، عمّان، ط1، 2003، ص 187. ينظر: أنطوان صياح: تعليمة اللّغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، 120/1.

[4]: فوزي أحمد سمارة: التدريس مفاهيم أساليب طرائق، الطريق للنشر والتوزيع، ط1، 2004، ص 22.

يتوجّب عليهم الاهتمام والبحث والمطالعة أكثر لتطوير مستواهم، إذا لم تتح لهم فرصة التطبيق على القاعدة في القسم يستدركون ذلك في المنزل وكذا الانتفاع بما درسوا في استعمالاتهم لتثبيت أثره لديهم.

- **البيئة المحيطة بالمتعلم:**

حيث أصبحت الفصحى لغة كتابة مقصورة على المناقشات الفكريّة والخطب الرّسمية لا غير، ولا تكاد تتجاوز جدران المدارس في حصص اللّغة العربيّة إلاّ قليلا، وغدت العاميّة هي المسيطرة باعتبارها لغة الحديث في الواقع اليومي في جميع مجالات الحياة المختلفة، مما جعلت المتعلم يتعلثم أثناء الحديث باللّغة العربيّة فيندفع لاستخدام العاميّة وهنا تظهر الهجنة اللّغوية[*]؛ إذ تمتزج العربيّة بالعاميّة بالفرنسية في زمن غدا فيه "الجيل الجديد لا يتقن العربيّة ولا يعرف الفرنسية، ووسيلة الاتصال والتبليغ التي يتحكم فيها بطلاقة هي اللّهجة، ولكنّها ليست لهجة مهذبة (قريبة من الفصحى) بل هي هجين من الفرنسيّة والفصحى والدارجة".[1]

بمعنى أنّ المتعلم أصبح متذبذبا غير مستقر على استخدام العربيّة الفصحى القديمة فقط ولا الفصيحة المعاصرة لوحدها ولا حتى العاميّة، عاجزا على التحكم بلغة واحدة، بل أخذ من كل واحدة بطرف، والنتيجة اختلاط العربيّة بالفرنسيّة بالعاميّة في لهجاتها، فيكون بذلك قد حصد اللا لغة باعتبار العاميّة "ضيقة لفظا وفكرا؛ فهي لا تستطيع أن ترقى بعقل الإنسان فكريا أو ثقافيا، كما أنّها ليست لغة قراءة أو كتابة، ولا تُمكِّنه من اكتساب المعرفة والإلمام بتراث أمته الثقافية والارتباط بعالمها المعاصر".[2]

فالعامية إذن لغة حديث واستماع تجري بها حياة الناس لقضاء حوائجهم اليومية، وقد أثّرت على المتعلم للنّحو في كون معظم ما يتعلمه في المدرسة يتلاشى ويختفي بمجرد خروجه من قاعة الدرس إلى الشارع أو عودته إلى المنزل، وهذا الأمر ترتب عنه حرمانه من الاستماع إلى الأساليب الصحيحة

---

[*]: وردت في مادة (ه ج ن): هجنة وهجونة وهجانة: كان هجينا وهجن الكلام وغيره: صار معيبا مرذولا. ينظر: المعجم الوسيط: ص 975.

[1]: محمد صاري: التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، جامعة باجي مختار عنابة، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ص 5.

[2]: فتحي علي يونس: التواصل اللّغوي والتعليم، جانفي 2009، ص 22.

والتراكيب السليمة[*] لعدم توفر المحاكاة –حاليا– في بيئته؛ فهو لم يلمس فيها أي تطبيق لِمَ درسه فتحدث بذلك الفجوة بين ما يدرسه وبين ما هو مطبق في الواقع.

إضافة إلى الإعلام بوسائله المختلفة التي تؤدي دورا مهما في شخصية الأفراد عامة والمتعلمين خاصة، وتبرز خطورتها لما يشيع فيها من اللّحن والتحريف على ألسنة العاملين فيها في أبسط قواعد اللغة، بل إنّ الكثير من الإذاعات وخاصة المرئية منها تستخدم العامية في الكلام بصورة فجة، وإن استخدمت الفصحى تكون مثخنة الجراح بالأخطاء والتجاوزات اللّغوية، التي تعبِّر في حقيقة الأمر عن «جرائم انتهاك لغتنا العربية في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية... وقد يرى البعض أنّ هذه المسائل شكلية غير ذات أهمية، وهنا تكمن المصيبة الكبرى، فإهدار اللّغة هو إهدار لشخصيتنا وتراثنا وثقافتنا ولواحد من أهم مقومات أمتنا، إنّه استهانة وعبث خطير».[1]

فالإيغال في استخدام العاميّة من خلال الإذاعة والتلفزيون شكّل ثغرة واسعة قللت من فاعلية الإعلام وقدراته، فهي ضيّقة الآفاق أسفرت عن ارتكاب جرائم في حق العربيّة؛ التي تُعدُّ أحد مقوّمات الأمة والحافظة للتراث والثقافة العربية على مر العصور، والتخلي عنها يضاهي تخلي الفرد عن شخصيته لذا لا يجوز الاستهانة والعبث بهذا الأساس.

- **المعلم:**

عناية المعلّم بالجانب النظري أكثر من التطبيقي إلاّ بالقدر الذي يسهم في فهم المتعلّم للقاعدة وحفظها ليوظفها في الامتحان فحسب، ومرد هذا ضيق الوقت الذي يحول دون تطبيق المعلم لجميع الأبواب النّحوية.

---

[*]: هذا يبين الدور الذي تلعبه البيئة إذا كانت صافية في اكتساب اللغة الصحيحة، "فالعرب القدامى كانوا يأخذون أبناءهم إلى البوادي ليتشربوا اللّغة من أصحاب العرب الخلّص في بيئتها الصافية ولينغمسوا في بحر أصواتها وهنا تكمن الأصالة ويسمى هذا الحمام اللّغوي (Bain linguistic)". ينظر: بشير إبرير: أصالة الخطاب في اللّسانيّات الخليلية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 07، 2005، ص 6.

[1]: محمود عبد المنعم مراد: لغتنا المسكينة مجلة أكتوبر. ينظر: أحمد مختار عمر: أخطاء اللّغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1993، ص 24.

وكذلك عدم عناية مدرسي اللّغة العربية باستخدام اللّغة الصحيحة[1]، وقد يعود هذا لـ "سوء إعدادهم وعدم كفايتهم من الناحية البيداغوجية لتكونهم بطريقة تقليدية تعتمد بالدرجة الأولى على الحصول على الدرجات العلمية العالية ثم يباشرون مهامهم في التدريس دون أي تكوين ديداكتيكي في طرق التدريس وعلم النفس".[2]

غير أنّ الملاحظ في هذه الأيام أنّ المنظومة التربويّة تطورت في هذا الجانب، ويتضح ذلك بإدراج مقاييس في "طرائق التدريس" و"علم النفس" في التعليم العالي لتكوين المعلم وتزويده بطرائق تساعده على كيفية التعامل مع المتعلمين وتعينه على تسيير صفّه إذا أحسن تطبيق ما قد تعلّمه نظريا، فضلا عن الدورات التكوينيّة التي أُدرجت للأساتذة الجدد لمساعدتهم على الاندماج في عالم التدريس، كأن يراعي المعلم في تعليم النّحو التدرج من القواعد السّهلة البسيطة إلى الأصعب منها بشكل منطقي وطبيعي بمراعاة البساطة والوضوح في الأمثلة المستخدمة لتعليمها، والابتعاد عن التكلُّف والغموض فيها، مع إضفائه شيئا من المرح والدعابة ليخفف من جفاف المادة.

كما قد يرتبط ضعف المعلم بكونه «ما جعل اللّغة واقعا معيشا، بل حوّل رأسه مخزنا للقواعد النّحويّة يستدعيها وقت الحاجة داخل الفصل الدراسي فقط».[3]

ومن هنا يتضح أنّ الاستخدام والممارسة والمران المستمر هي الأساس الذي يجعل اللّغة سجية في اللسان سليقة في الطبع؛ لأن ما يتكرر على اللسان سيتقرر –لا محالة– في الجنان، ويصبح بذلك يتكلم اللّغة معربّة صحيحة بعفوية وطلاقة مثل العرب الأوائل كقول الشاعر[4]:

لَسْتُ بِنَحْوِيٍّ يَلُوكُ لِسَانَهُ وَلَكِنْ سَلِيقِيٌّ أَقُولُ فَأُعْرِبُ

---

[1]: أحمد كنعان، اللّغة العربيّة و التحديات المعاصرة وسبل معالجتها، جامعة دمشق، كلية التربية، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للغة العربية: العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، بيروت، 2012، ص 5.

[2]: محمد صاري: التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللّغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، ص 5.

[3]: أبو مالك سامح عبد الحميد: كيف تكون فصيحا، تقديم ياسر برهامي، دار الإيمان، ط1، 1999، ص 16.

[4]: م ن، ص ن.

كما قد يكون السبب "ضعف معلمي المواد الأخرى"[1] التي تُدرَّس باللّغة العربية لعدم استخدامهم اللّغة الفصيحة في تدريس تلك المواد نتيجة ضعفهم في النّحو، فيسهمون بذلك في هدم ما قد بناه معلم العربيّة، لأنه من المفروض أنّ هؤلاء المعلمين هم معلمو اللغة -في الأصل- واستعمالهم للعربية الفصيحة واجب لكن الواقع يقول غير ذلك.

- **الطريقة المستخدمة في التدريس:** كعدم التزام المعلم بالطريقة السليمة، فقد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية مكتفيا بإلقاء أمثلة محددة ظنا منه أنّها كافية لشرح القاعدة النّحويّة.

وقد دلّت كثرة المؤلفات النّحويّة على وجود مشكلة، وهذا ما نبّه إلية ابن خلدون بقوله: "أنه ممّا أضّر بالنّاس في تعليم العلم والوقوف على غاياته كثرة التأليف في التعليم"[2] وهذا يُبيِّن أنّ النّحو ليس صعبا لذاته بل طريقة تقديمه لم تسهِّل عملية تعلّمه وإيصاله بالشكل المطلوب ليفهمه المتعلمون، "فقضيّة النّحو في التعليم هي قضية طريقة التدريس".[3]

ومن البديهي أن يكون هناك اختلاف بين ما هو قديم وما هو حديث -باعتبار الطرائق وجدت منذ القديم- غير أنّ الشيء المسلم به أنّ مصطلح طريقة التدريس تعني "مجموعة من الخطوات التي يضعها ويتبعها المعلم بهدف إيصال المادة إلى المتعلمين بالأساليب والوسائل المتاحة".[4]

وحسب هذا المفهوم تكون طريقة التدريس الخطة المتبعة من قبل المعلم أثناء عملية التدريس من أجل تلقين المتعلم المادة فيحدث بذلك التعلّم.

---

[1]: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 109.

[2]: المقدمة: ص 485.

[3]: حسني عبد الباري عسر: قضايا في تعليم اللّغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، دط، 1999، الإسكندرية، ص 207.

[4]: رديمة عثمان يوسف وحذام عثمان يوسف: طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة، دار المناهج، ط1، 2005، الأردن، ص 54.

كما تُعرّف أيضا بأنها "الخطة الإجمالية لعرض وترتيب مواد تعليم اللّغة بالشكل الذي يحقق الأهداف التربوية المنشودة".[1]

بمعنى أنّ طرائق التدريس تكون منظمة ومرتبة وفق منهجيّة محددة تُعرض فيها مواد اللّغة بغية الوصول إلى الأهداف المسطر لها.

وما دام تدريس النّحو بدأ منذ القديم فالقدامى استعملوا طرائق لإيصاله إلى المتعلمين تتناسب وثقافتهم، وقد كانت بسيطة شأن فكرهم متماشية وعصر الإنسان في ذاك الزّمان.

أ/ الطرائق التقليدية:

التي كانت تركِّز على توصيل المعرفة إلى المتعلمين مولية العناية والاهتمام باستظهار القاعدة بدلا من تحقيق المهارة اللّغوية والعناية بها، نذكر من بينها:

1.طريقة المحاضرة (Lecture method):

تعتمد على المعلم، الذي يعتبر العنصر الإيجابي في عمليّة التدريس، ارتبط ظهورها بعدم توافر الكتب، وتقوم على مبدأ الإلقاء المباشر قصد تزويد المتعلمين بمجموعة من المفاهيم أو القضايا المتعلقة بموضوع معين، فهي اقتصاديّة في الجهد والوقت التكاليف لكنّ دور المتعلم فيها سلبي، فلا تحترم آراء الآخرين كما أنّها مرهقة للمعلم ومجهدة له.

2.الطريقة القياسية:

لها مكانة كبيرة في تدريس النّحو، تنطلق من القاعدة التي تكون مصاغة بطريقة واضحة ثم تُقدّم الأمثلة التي تنطبق على القاعدة لتوضيحها وترسيخها في أذهان المتعلمين، فتكون بمثابة إثبات لها. ثم تُجرى التطبيقات عليها من خلال أمثلة مشابهة وحالات مماثلة.

من فوائد هذه الطريقة أنّها ذات طابع تطبيقي، تتماشى وطبيعة التفكير العقلي بالانتقال من الكل إلى الجزء، إلاّ أنّها قد لا تتلاءم مع المتعلمين ذوي المستويات الدنيا –محدودي القدرات–.

---

[1]: رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية إعدادها –تطويرها– تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2004، ص 34.

3.الطريقة الاستقرائيّة (الهاربرتية):

تعود إلى العالم فريديرك هاربرت (F. Herbert)، يقوم فيها المعلم بتدوين الأمثلة ثم يشرحها بمعية المتعلمين ومن ثمّ تُستنبط القاعدة وتُدوَّن على السبورة، تسير هذه الطريقة وفق خطوات خمسة: «المقدمة، العرض، الربط، استنتاج القاعدة (استنباطها) والتطبيق»[1]، من سماتها أنها تزيد من مشاركة المتعلم وتجعله أكثر إيجابية في التعامل مع محتوى الدرس، فتثبت في ذهنه لأنّه هو الذي يتوصل إليها بنفسه (فترسخ المفاهيم والقواعد في ذهنه) إلاّ أنّها تتطلب جهدا كبيرا وخبرة عالية من المعلم ليس من السهل على كل المعلمين أن يطبقوها.

ب/ الطرائق الحديثة:

هي التي تركّز على جهد المتعلمين ونشاطهم في التعليم بجعلهم صانعي المعرفة، فتنطق بذلك من التربية التي تنادي بـ «علِّم الطفل كيف يتعلّم» والمثل الصيني: «لا تصد لي سمكة ولكن علمني كيف أصيد» مع تدخل المعلم –وقت الحاجة– لاختيار الطريقة المناسبة لإنجاح درسه. ومن أبرز الطرائق الحديثة نذكر:

طريقة النشاط:

وتعتمد على نشاط المتعلم وفعاليته، وفيها يقوم المعلم بتكليف متعلميه بجمع الأمثلة والأساليب والشواهد التي لها صلة بموضوع الدرس والتعاون فيما بينهم للوصول إلى القاعدة. والملاحظ أنّ هذه الطريقة قد لا تصلح لتدريس النّحو نظرا لمحدودية حصصه وضيق الوقت، فيلجأ المعلم لتفادي هذا العيب بتخصيص حصص أسبوعية لمناقشة ما تم تحضيره ودراسته وكذا استغلال حصص القراءة والتعبير والإملاء لتطبيق ما تم دراسته نظريا.

[1]: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللّغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009، ص 266.

طريقة حل المشكلات (Problem solving):

تعتمد على نشاط المتعلم الذاتي بإثارة اهتمامه إلى مشكلة تتعلق بموضوع الدرس فيحوله إلى صورة مشكلة في موقف تعليمي ليس لديها حل جاهز، من خلال ملاحظة المعلم للأخطاء المشتركة بين المتعلمين، فيجمعها ويناقشها بمعية المتعلمين من حيث طبيعتها وأسبابها فيتضح لهم –للمتعلمين– إمّا جهلهم بالقاعدة أو نسيانهم لها، فيقعوا في حيرة يكون بوسع المعلم إخراجهم من ورطتهم قد لا تصلح هذه الطريقة لتدريس النّحو لأنّها تكون منصبة على قاعدة بعينها، لذا يمكنه أن تخصص لها حصصا إضافية –مثل طريقة النشاط–.

الطريقة المعدلة "النص الأدبي"

تقوم بعرض نص متكامل المعاني بدلا من الأمثلة في تدريس القواعد النّحوية، فيناقش المعلم تلاميذه بعد قراءتهم له للوقوف على معناه وخصائصه للوصول بهم إلى استخلاص القاعدة والتطبيق عليها، وفيها تُمزج القواعد بالتراكيب والتعبير السليم الذي يؤدي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها، غير أنّها تستغرق وقتا كبيرا.

من خلال ما تقدم يتضح أنّ طريقة التدريس هي التي تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، وتحدد الأساليب الواجب اتباعها والوسائل الواجب استخدامها والأنشطة الواجب القيام بها، فقد يمزج المعلم عدة طرائق (قديمة وحديثة) في الدرس الواحد، ومعنى هذا أنّه لا توجد طريقة مثلى يصلح استخدامها في كل الدروس، كما قد تكون الطريقة التي أثبتت جدواها مع معلم لا تكون فاعلة مع آخر كما قد لا تتناسب مع جميع الصفوف ولنفس الموضوع ومع نفس المعلم، لذا يحسن أن يكون المعلِّم ملما بجميع الطرائق ليختار المناسب منها للدرس ويستحسن أن «تحمل في ذاتها عوامل التشويق والترغيب والتشجيع التي يستجيب لها المتعلمون فيجدوا في أنفسهم لذة الإقبال على التعلم»[1] مع مراعاة الفروق الفردية الموجودة بينهم قدر المستطاع.

[1]: خير الدين هني: تقنيات التدريس، ط1، 1999، ص 31.

- **الوسائل المستخدمة في تعليم النّحو:**

تعد الوسائل التعليمية وسائط تربوية وأدوات توضيحية فاعلة تستخدم لتسهيل عملية التعليم والتعلم، وبخاصة إذا أحسن المعلم اختيارها وتوظيفها لينقل بوساطتها الدرس للمتعلم فتساعده على تحصيل العلم واكتساب عادات لغوية لكنّ الواقع يؤكد فقر كتب النّحو ومقرراته من الوسائل التعليمية «-وكذا قلة التدريب الميداني-»[1] التي تؤدي إلى تشويق المتعلمين، فمعلم اللّغة العربية لا يملك سوى كتاب مدرسي وسبورة فتحتم عليه الضرورة -باعتباره أهم العناصر في الوسط التربوي- الاجتهاد والبحث عن وسائل تساهم في تسهيل تعليم مادة النّحو لبلوغ أكبر عدد ممكن من الأهداف، لأنّ وظيفة المعلم لا تتوقف عند حدود نقل المعلومات وتوصيل المعارف للمتعلمين بل الأهم من ذلك تمكينهم من اكتشافها والقدرة على التحكم فيها وتوظيفها، ولكي يجعل المعلم العناصر النّحوية راسخة في أذهان المتعلمين ينبغي عليه الاجتهاد لتوفير وسائل مساعدة حتى لو كانت جدّ بسيطة كتقديم المعلومات على شكل رسوم بيانية ومشجرات باستخدام السّهام والأقواس بالألوان التي تساهم في توضيح المفاهيم وتثبيت المعلومات وتسهيل عملية استرجاعها، فتجعل المفاهيم المجردة محسوسة والمعقدة بسيطة والغامضة واضحة، فيخلص بذلك القواعد المستهدفة من الدرس.

ويتمكّن المتعلّم من إدراكها وفهمها بسهولة ويكون في غنى عن كثير من المصطلحات والتعاريف التي تتزاحم في رأسه الصغير، وقد أيّد عبد الرحمن الحاج صالح هذا بقوله إنّ «أحسن الطرق التربوية لتحصيل النّحو النظري هي التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز».[2]

---

[1]: محمد صاري: التقويم وأثره في تحسين أداء الأستاذ الجامعي، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار، عنابة، مجلة التواصل، عدد 21، جوان، 2008، ص 106.

[2]: بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007، ص 236.

علاج الضعف النحوي:

بعد تشخيص ضعف المتعلم في النّحو، طرحت فكرة تيسيره قصد تبسيط المادة وتقريبها منه، لكن الملاحظ للمحاولات السائدة يجدها عنيت باختصار المادة –كحذف بعض الأبواب أو الشروح والتعليقات– لا أكثر وكان الأولى أن ينطلق مبدأ التيسير من «تكييف النّحو مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد[*] على المتعلمين وعلى هذا، ينحصر التيسير في كيفية تعليم النّحو لا في النّحو ذاته».[1]

ومن هنا يتضح أن جوهر التيسير ينبغي أن يمس الطريقة لا المادة باعتبار أنّ قضية التيسير مسألة تربوية تتعلق بطرائق تعليم النّحو؛ الذي ينبغي أن يدرس بصورة تطبيقية حيوية تعوّد المتعلم على استنتاج القاعدة بنفسه ومحاولة توظيفها قدر الإمكان.

كما وجّه الجاحظ نصحا لمعلمي اللغة العربية بالابتعاد عن دقائق النّحو[*] في التدريس والتركيز على الأساسيات فقط التي تحفظ اللسان وتكفل له السلامة من اللحن بقوله: «أما النّحو فلا تشغل

---

[*]: يلاحظ أن صلب مشكلة صعوبة النحو وتعقده هو الإعراب، لذا دعا الاتجاه المعادي للغة الفصيحة إلى إلغائه وإقصائه واللجوء إلى تسكين أواخر الكلم، باعتبار الشكل ليس أصلا من أصول اللّغة بل عرض عليها –ومن هنا يتضح أنه يوجد خلط عند أصحاب هذا الاتجاه لتسويتهم بين النحو والإعراب، فالأول قضية لغوية تعني اكتساب المعرف النحوية النظرية، والثاني يعني معرفة أحوال أواخر الكلم من إعراب وبناء، يعين على عصمة اللسان والقلم من الخطأ أمّا لحن المتعلّم فمرتبط بعدم اكتسابه مهارة تطبيق المعارف النّحويّة، فمعرفة الشيء لا يعني إتقانه بالضرورة وإنما يكون بالممارسة و الميران.

[1]: محمد صاري: تيسير النحو ترف أم ضرورة، جامعة عنابة، مجلة الدراسات اللّغوية، العدد2، سبتمبر، 2001، ص 152.

[*]: يجدر أن نفرق هنا بين نوعين من النّحو: النظري والتعليمي:

فالنحو العلمي (تخصصي/تحليلي) (Grammaire scientifique Analytique): هو نحو تخصصي يهتم به الباحثون الجامعيون.

أما النحو التعليمي: (Grammaire pedagogique) يمثل المستوى الوظيفي فيركز على ما يحتاجه المتعلم لتقويم اللسان وسلامة الخطاب، يقوم بالبحث في كيفية وطريقة تبليغ هذه المادة للمتعلم وفق الأهداف المسطرة. ينظر: محمد صاري: تيسير النحو ترف أم ضرورة، ص 152،153.

قلب الصبي منه إلاّ بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن...وممّا زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به من رواية المثل والشاهد والخبر الصحيح والتعبير البارع».[1]

ب/ أسباب ضعف المتعلم في البلاغة:

لقد تزايدت صيحات شكوى المتعلمين من صعوبة الدرس البلاغي ويعود هذا لأسباب عديدة منها:

- **ما يتصل بالمادة في حدّ ذاتها:** ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ البلاغة ومفرداتها لا تتماشى والعصر الحالي للمتعلم؛ الذي يجد صعوبة في فهم معانيها والوقوف على جمالها، وهذه النظرة قديمة أشار إليها توفيق الحكيم بقوله: "إن أولئك الّذين علمونا اللّغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية كانوا يجهلون لا معنى العربية وحدها بل معنى اللّغة على الإطلاق ... منهم من يقول إنها لغة بهرج وتنميق لماذا؟ السبب بسيط: هو أن النماذج الّتي وضعت في أيدينا –ونحن صغار– للبلاغة العربية كانت غثة المعنى متكلفة المبنى لو كتب بها شخص اليوم لأثار سخرية الناس... نعم إنهم يعلموننا في المدرسة لغة إذا استعملناها في الحياة ضحك منّا الناس".[2]

فعلى الرغم من بعد الزّمن الّذي قيل فيه هذا الرأي، إلا أنه مازال يعبر عن حقيقة تدريس البلاغة العربية، ويلاحظ أنّ طه حسين أيّد رأي الحكيم بقوله: "...ليس في مصر أساتذة للّغة وآدابها، وإنما فيها أساتذة لهذا الشيء الغريب الذي يسمونه بلاغة وما هو بالبلاغة... تعال نحص آثارهم في اللّغة العربيّة وآدابها... كتاب مدرسي في النّحو والصّرف لا يمكّن الطلاب من أن يقرؤوا نصا عربيا... ويفهموه كما ينبغي... وشيء مثله في البلاغة من الإثم أن يسمى بلاغة، لأنه حوّل هذه الفنون الأدبيّة الحلوة الّتي

---

[1]: شوقي ضيف: تيسير النحو وتجديده، بحث مقدم إلى ندوة، مناهج تعليم اللّغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي ص 73. ينظر: زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللّغة العربية، ص 202،203.

[2]: وداد القاضي: مختارات من النثر العربي، المؤسسة العربية للنشر، بيروت، ط1، 1980، ص 11. ينظر: بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 106.

ينبغي أن يجد فيها الطلاب لذّة ونعيما إلى صيغ جافة معضلة كصيغ الجبر والهندسة إلا أنّ صيغ الجبر والهندسة تدل على علم قيم وصيغ البلاغة هذه لا تدل إلا على جمود وجفوة في الطبع".[1]

فعلى الرغم من تطور الحياة وتغير المناهج الدراسية إلا أن الدرس البلاغي مازال يدرس بعيدا عن سياقاته النصية ومقامات إنتاجه، فأصبح شبيها بقواعد جافة صمّاء تدفع المتعلم –أحيانا– للتساؤل عن جدواها.

فعندما نقول: "فلان كثير الرماد" كناية عن الجود والكرم لأنه كثير الحرق وكثير إشعال النار... إلاّ أنّه يوجد من المتعلمين من لم ير الرماد قط، فكيف سيفهم الصورة البلاغية ويتذوقها؟ فلو تكلمنا عن فاتورة الكهرباء والغاز لكان أحسن! لكن أسلوب هذا الأخير سيتم إقصاؤه بحجة أنه ليس بليغا.

ومن هنا بقي الدرس البلاغي جافا جامدا لكن البلاغة –في الأصل– لا تدرّس لنقول هذه كناية أو استعارة أو تشبيه بل نتخذها دليلا حتى نقف على ما أحدثته من جمال أو قبح في النّص الأدبي، وهنا تكمن قيمتها الحقيقية.

- **ما يتصل بالمتعلم**: الذي أصبح غير قادر على تذوق معاني النّص وبيان قيمته وقدرة الأديب على التعبير بأسلوب رفيع –والبلاغة فطرية في الكلام تستخدم كثيرا في الحديث اليومي– من تشبيه واستعارة وكناية... إلا أن نزوح المتعلم إلى البساطة والسهولة جعله يفقد قيمة التذوق الأدبي، الذي ينبغي أن يصقل بالمطالعة لتهذيب أسلوبه والارتقاء به، وهذا يعني أن صعوبة البلاغة ليس إلا ادعاء باطلا من المتقاعسين عن البحث في بطون أمهات الكتب، وبالتالي عدم إدراك معاني النصوص، فـ"الجهل الفادح بالبلاغة جعل المتصفح لكتبها يشعر أحيانا بالنفور والحرج، فهو يلتقي بمصطلحات وتعريفات غريبة عن أفقه بعيدة عن قاموسه".[2]
- **ما يتصل بطريقة التدريس**: نجد بعض المعلمين لا يعرض المحتوى بطريقة جذابة تستميل المتعلم لتيسر عليه فهم المادة البلاغية، بل يعتمد على طريقة آلية خالية من الجمال الأدبي تنفر من المادة،

[1]: في الأدب الجاهلي، مطبعة فاروق، القاهرة، ط3، 1993، ص 9،10.

[2]: عمر أوكان: اللّغة والخطاب، ص 99.

فالاعتماد على النمط الواحد يثقل عاتق المتعلم ويؤدي به إلى الروتين المفضي إلى صعوبة تعلم البلاغة.

لذا ينبغي على المعلم أن يختار الطريقة الملائمة لمتعلميه –فهو سيد الموقف التعليمي– بأن تكون مشوقة جذابة تنمي روح التذوق الأدبي لدى المتعلمين وكذا المشاركة في النقاش والقدرة على النقد والموازنة بين النصوص لمعرفة الجيد من الرديء.

علاج الضعف البلاغي:

إن أفضل الطرق لعلاج ضعف المتعلم في البلاغة تكمن في تعريفه "الغاية من القاعدة المدروسة، لأن وجود صورة بلاغية في النص لا يعني شيئا بذاته بل المهم ما أحدثته من تأثير، وهنا تكمن قيمتها الحقيقية"[1]، لذا ينبغي عليه كثرة المطالعة والاطلاع على الكتب الأصيلة ليكتسب اللغة الراقية ويرتقي بأسلوبه.

مما سبق ذكره يتضح أن صعوبة تعلم النحو ترجع إلى عدة أسباب منها انخفاض مستوى المعلم النحوي واللغوي، ومنها ما يعود للمتعلم في حد ذاته كعدم اهتمامه بالحصة لصعوبة وجفاف قواعدها وكثرة آراء العلماء فيها لتشعب مادتها وتعدد أشكالها الدالة على القاعدة الواحدة، فالفاعل الذي يعتبر اسما مرفوعا بالضمة يطلق على الأسماء المفردة لا على الجمع المؤنث السالم والمثنى، فتصبح القاعدة قواعد والمسألة مسائل مما يضفي على المادة صعوبة ونفورا من لدن المتعلمين. أو لقلة الدرجات المخصصة لها، ومنها ما يعود لطريقة التدريس العقيمة التي يستخدمها بعض المعلمين كالإلقاء والإملاء ثم مطالبة المتعلم بحفظ القاعدة، إلا أنّه لا يستطيع تطبيق ما تعلمه فيعجز عن ضبط نص بالشكل الصحيح وعن إعراب تراكيب لغوية حتى السهل منها، والأهم من هذا كله أنه لا يحسن تطبيق ما تعلمه من قواعد نحوية في كتاباته وتعبيراته، فهو أشبه بمن يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا، وكذلك البيئة المحيطة بالمتعلم الذي يكثر فيها الاستعمال اللهجي وعدم توافر نماذج المحاكاة الصحيحة في المجتمع.

[1]: علي جواد الطاهر: أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1984، ص 94.

أما صعوبة البلاغة فتتصل بالمادة التي أصبحت بعيدة عن زمن المتعلم –الحاضر–، الذي أصبح بدوره عاجزا عن تذوق معاني النصوص، كما تؤدي الطريقة الدور الأساس لتيسير فهم المادة على المتعلم، فكلما كانت مشوقة استمالت المتعلم أكثر.

الفصل الثاني

الضعف النحوي والبلاغي دراسة وصفية تحليلية

تمهيد:

بعد أن تطرقت في الفصل السابق إلى أسباب ضعف المتعلم في النحو والبلاغة –المتعلقة بصعوبتهما– سيختبر هذا الفصل مدى تطابق الجانب النظري مع الجانب العملي.

بغرض إجراء الجانب التطبيقي قامت الباحثة بجمع المعطيات من خلال الخطوات التالية:

الخطوة الأولى وهي طلب رخصة بدخول الثانويات من إدارة الجامعة، حيث تم إعطائي الإذن وتم أخذه لمديرية التربية بمدينة قالمة للمصادقة عليه أين تم إعطائي الموافقة بالحضور للمؤسسات المعنية بالدراسة، بعد استلام قرار التوجيه من طرف مديرية التربية توجهت إلى ثانوية " بشير سلاطنية" وبعد تلقي المدير للقرار عقد اجتماعا وأساتذة تخصص اللغة العربية من أجل التكفل بالتربص، وكانت المعلمة المشرفة على تربصي "لويزة حمركروها" قدمت التوقيت الزمني الخاص بها، وخصصت لي أقسام السنة الثالثة لأطبق معهم، علما أنها تدرس الشعب العلمية فقط ما جعلني أحتك بالمعلمات الأخريات لأتمكن من الحكم بموضوعية على المتعلمين –في المذكرة– و قد خصصوا لي حصص الأقسام النهائية للحظور معهم.

وكانت أغلب الدروس الملقاة تدور حول نشاط النحو والبلاغة، وفي البداية تقوم المعلمة بطرح أسئلة كـ "وضعية انطلاق" للحصة تليها مرحلة "بناء التعلمات" وفيها يقرأ المتعلمون الأمثلة بعدها تقرأ المعلمة المثال الأول وتناقشه بمعية المتعلمين بطرح أسئلة حوله لمساعدتهم للوصول إلى الجواب الصحيح وبنفس الطريقة تشرح كل الأمثلة وبعد الانتهاء من جميع الأمثلة تدون القاعدة "أبني أحكام القاعدة" بالإضافة إلى إعطاء تطبيقات جزئية تسير مع الدرس لترسيخ الفهم، وفي الأخير تستثمر المكتسبات بتطبيقات كتابية وأخرى شفوية حول القاعدة المدروسة لمعرفة مدى استيعاب المتعلمين.

ومما لا شك فيه أن أي دراسة لا تخلو من جانب نظري وآخر تطبيقي، ويعتبر هذا الأخير مقياسا للأوّل، إذ به تتضح معالم الدراسة بصورة جليّة، وقد شملت عينة البحث فئتين حيث وقع

الاختيار على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة كعينة للبحث وتعرَّف العينة بأنها: «جزء من المادة يؤخذ منها نموذجا لسائرها».[1]

وقد تم الاختيار بطريقة عشوائية، وزعت الاستبيانات على مئة وستين متعلما في ست ثانويات من ولاية قالمة:

ثانوية بشير سلاطنية – بومهرة أحمد.

ثانوية هواري بومدين – بومهرة أحمد.

ثانوية محمد بلخير – بلخير

ثانوية يونس ريحايلي – بوشقوف.

ثانوية الإمام محمد قتاتلية – حمام النبائل.

ثانوية بن مارس – قالمة.

وقد اعتمدت الطريقة الثلاثية لحساب النسبة المئوية:

160 → 100 %

س؟ → التكرار

أمّا الفئة الثانية فضمت معلمي اللغة العربية وعددهم عشرون (20) معلما من سبع (7) ثانويات.

واعتمدت الطريقة الثلاثية لحساب النسبة المئوية:

20 → 100 %

ع؟ → التكرار

مع إجراء مقابلة مع كلتا الفئتين لجمع المعلومات اللازمة فضلا عن نتائج الاستبيانات الموزعة عليهما لمعرفة آراء كل من المعلمين والمتعلمين من خلال مجموعة من الأسئلة، ويُعرَّف الاستبيان على أنه: «من أكثر الأدوات استعمالا لجمع البيانات في الدراسات الوصفية، وهو وسيلة تساعد على

[1]: بشير إبرير و آخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات المعاصرة، دط، دت، ص 76.

الحصول على البيانات من عدد كبير من الأفراد خلال مدة قصيرة ». [1] مع استخدام أداة الملاحظة التي تعتمد على رصد الظاهرة كما هي في الواقع.

تحليل الاستبيان الخاص بالمعلمين:

مادام البحث يتعلق بإشكالية تعليمية، فقد استهدف هذا الاستبيان المعلم باعتباره المبلغ الأول للمادة وهو كفيل بالإجابة على التساؤلات، وقد التزمنا الأمانة العلمية في هذا التحليل دون إحداث أي تصرّف أو تغيير فيها:

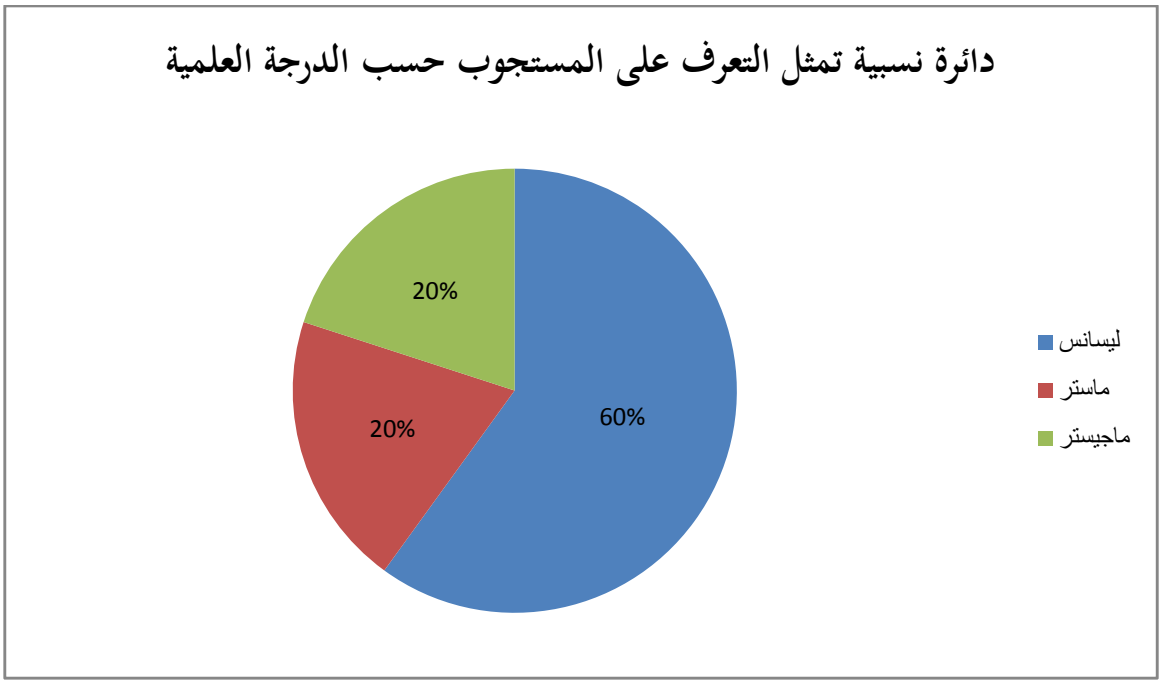
1.**التعرف على المستجوب:** كانت الأسئلة التي وردت في هذا العنصر مشتملة على:

الدرجة العلمية، الأقدمية في التعليم، التخصص، التساؤل حول تلقي المعلم التكوين قبل الشروع في العمل.

أ. الدرجة العلمية: بعد إحصاء عدد الأساتذة تبيّن لنا أنّ عدد المتحصلين على شهادة الليسانس يفوق بكثير (عدد الأساتذة) حاملي شهادة الماستر والماجيستر والنتائج مبينة في الجدول التالي:

الدرجة العلمية	العدد	النسبة
ليسانس	12	%60
ماستر	04	%20
ماجيستر	04	%20

[1]: فريحة مفتاح الجنزوري، قمر الزمان عبد الغني: جريدة الإسلامية والتربية العربية، ماليزيا، 2011، ص 77.

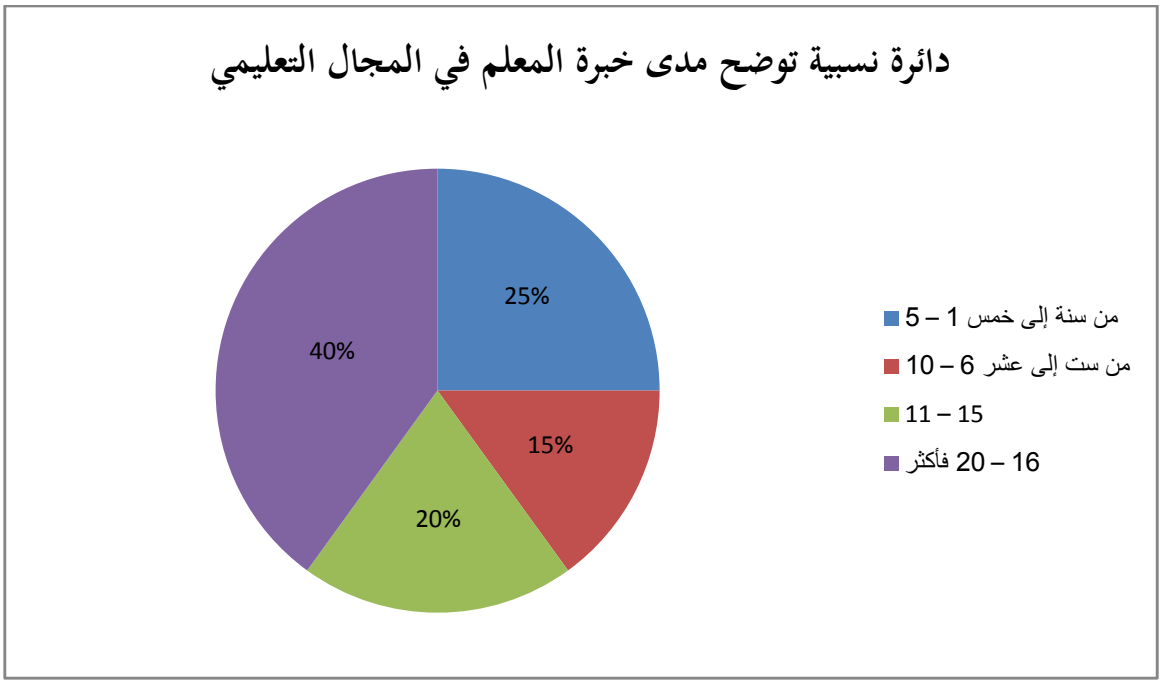


التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ حاملي شهادة الليسانس يتصدرون المرتبة الأولى بنسبة (60%) في حين تساوى عدد المعلمين الحاملين شهادة الماستر والماجستير نسبة (20%) لكل واحد.

ب. الأقدمية في التعليم: للوقوف على مدى خبرة المعلم في المجال التعليمي:

الأقدمية في التعليم	العدد	النسبة
من سنة إلى خمس 1– 5	5	%25
من ست إلى عشر 6– 10	3	%15
11– 15	4	%20
16– 20 فأكثر	8	%40

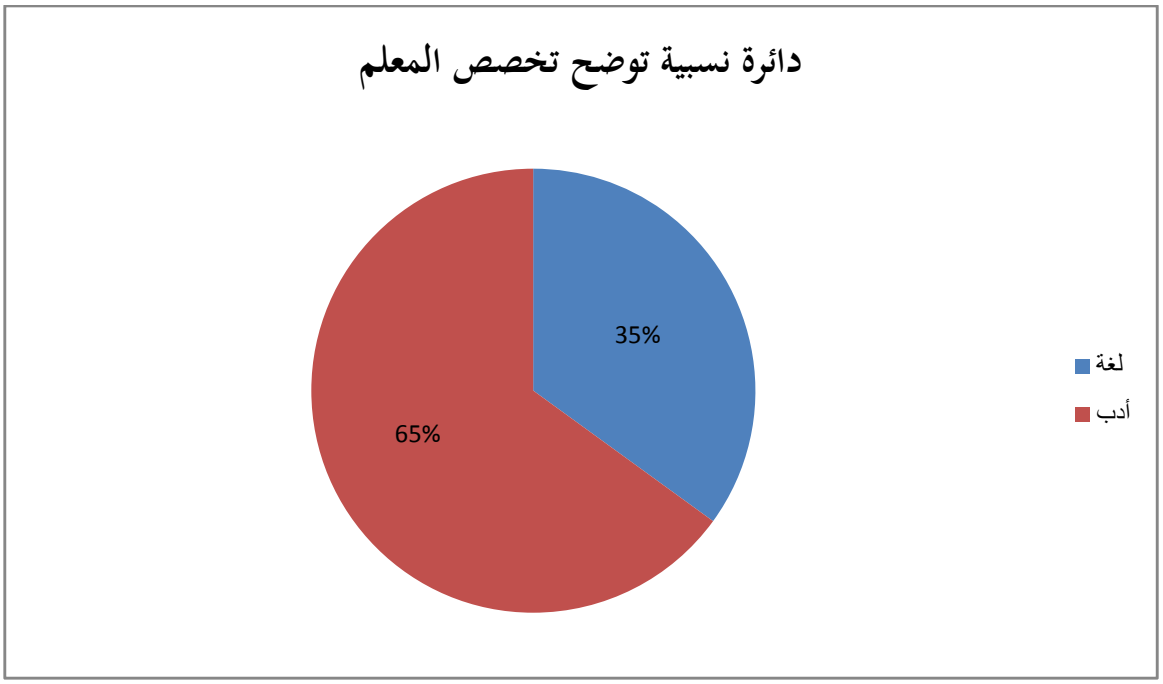


التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المعلمين الذين تتراوح سنوات تدريسهم من (16 إلى 20 سنة فأكثر) في المرتبة الأولى بنسبة (40%) وقد سُلِّمت لهم الأقسام النهائية، ولعلّ الغرض من ذلك هو الحرص على تحقيق أفضل النتائج للمتعلمين المقبلين على شهادات التعليم الثانوي تليها الخبرة من سنة إلى خمس سنوات بنسبة (25%) ثم تأتي نسبة (20%) للمعلمين الذين يتراوح معدل خبرتهم (11 – 15 سنة) وآخر النسب هي عدد السنوات من (6 – 10).

ج. التخصص:

التخصص	العدد	النسبة
لغة	7	%35
أدب	13	%65

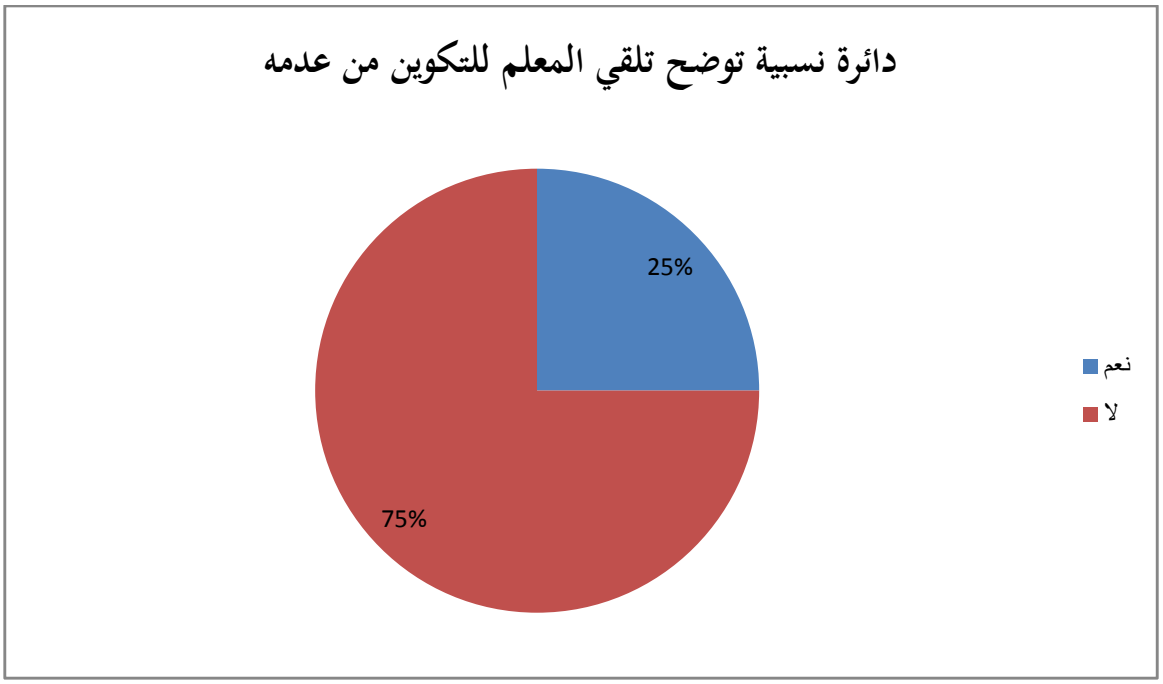


التحليل:

يلاحظ من خلال الجدول أن نسبة (65%) تضم تخصص المعلمين في الأدب، في حين تبلغ نسبة المتخصصين في اللغة (لسانيات تطبيقيّة) و(علوم اللسان) (35%)، وقد لا يكون القسم الأول على حظ معرفي لساني كبير بخاصة في الجانب اللغوي، وذلك لاختلاف طبيعة المقاييس المدرسة في كلا التخصصين.

د. هل تلقيت تكوينا قبل العمل؟ بعد إحصاء الإجابات تبين أن أغلبية المعلمين لم يخضعوا للتكوين وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

هل تلقيت تكوينا قبل العمل	العدد	النسبة
نعم	5	%25
لا	15	%75



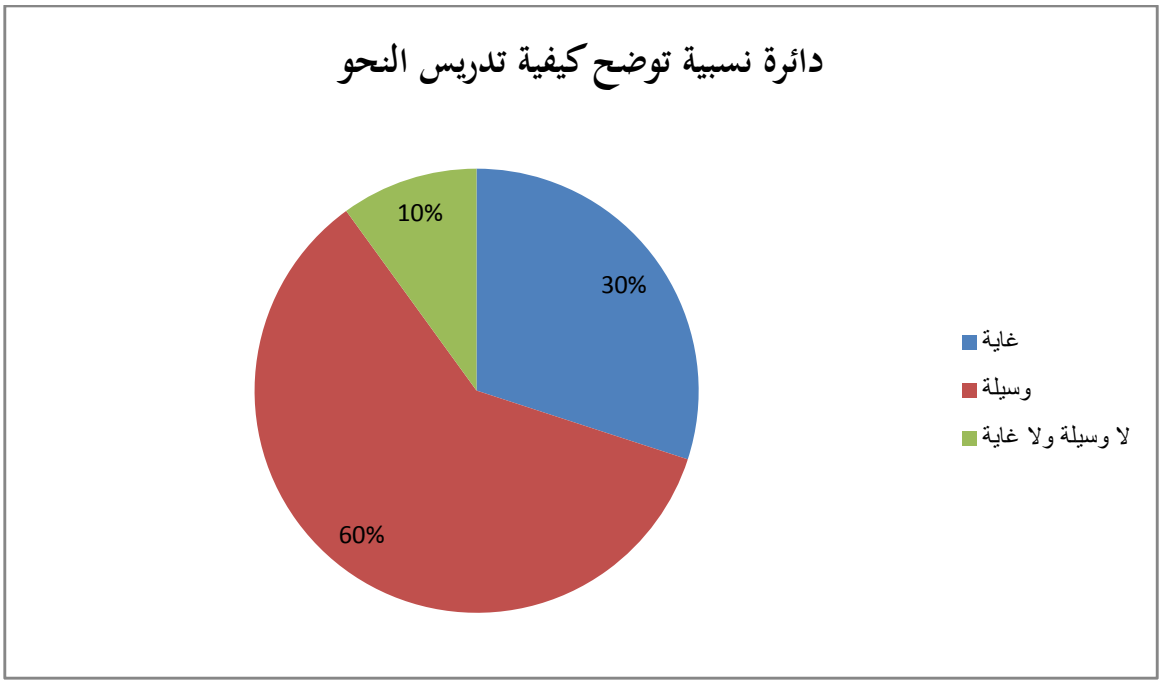
التحليل:

يتضح من خلال الجدول أن معظم المعلمين لم يتلقوا تكوينا قبل العمل وقد بلغت نسبتهم (75%) بمعنى أنهم انتقلوا من الحياة التعلمية إلى الحياة التعليمية مباشرة دون سابق تكوين بيداغوجي، وهذا من شأنه أن يؤثر سلبا على العملية التعليمية التعلمية في المراحل الأولى لكن مع مرور السنوات يكتسب المعلم خبرة وتجربة من واقعه المعيش إضافة إلى ضرورة اطلاعه على ما جد في الصعيد التربوي البيداغوجي واللساني.

2.**التعرف على المشكلة:** ضمت عددا كبيرا من الأسئلة:

1-كيف يدرس النحو من خلال الكتاب أهو كغاية أم كوسيلة؟

الإجابة	العدد	النسبة
غاية	6	%30
وسيلة	12	%60
لا وسيلة ولا غاية	2	%10



التحليل:

يتضح من خلال الجدول أن معظم الإجابات رأت أنّ النّحو يُدرَّس كوسيلة بنسبة (60%) في حين نجد منهم من عدّه غاية في حد ذاته وكانت نسبتهم (30%) والملاحظ أثناء تحليل الاستبيانات أن هناك عددا قليلا من المعلمين الذين لم يميّزوا بين المصطلحين (غاية أم وسيلة) مما شتت عليهم اختيار مفردة على حساب أخرى فتحفظوا عن الإجابة على السؤال وبلغت نسبتهم (10%).

ومن المتعارف عليه أن تدريس القواعد النحوية ليست غاية تدرس لذاتها وإنما هي وسيلة تؤدي إلى سلامة التعبير حديثا وكتابة وإلى فهم الأفكار وإدراك المعاني بيسر.[1]

فتعليم النّحو إذن وسيلة لغاية أخرى، فهو طريقة لتقويم اللسان، وهذا ما ذهب إلية رجال التربية بعده «ليس غاية مقصودة لذاته وإنما وسيلة لصحة التعبير وتصحيح الأساليب وتقويم الألسنة».[2]

---

[1]: عائشة حوري: تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق، إشراف محمود السيد، مجلد 26، ملحق 2010، ص 131.

[2]: راتب قاسم عاشور+ محمد الحوامدة: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 105.

ذلك لأنّ استعمال اللغة سابق على تقعيدها ووظيفة القاعدة هي تقنين المسارات الصحيحة للغة[1] في زمن أضحى النّاس فيه لا يتكلمون اللغة سليقة، فهم يحفظون مبادئ النّحو على أكمل وجه لكن «ضعف السليقة» جعلهم يألفون الخطأ إلى درجة نفور الصواب.

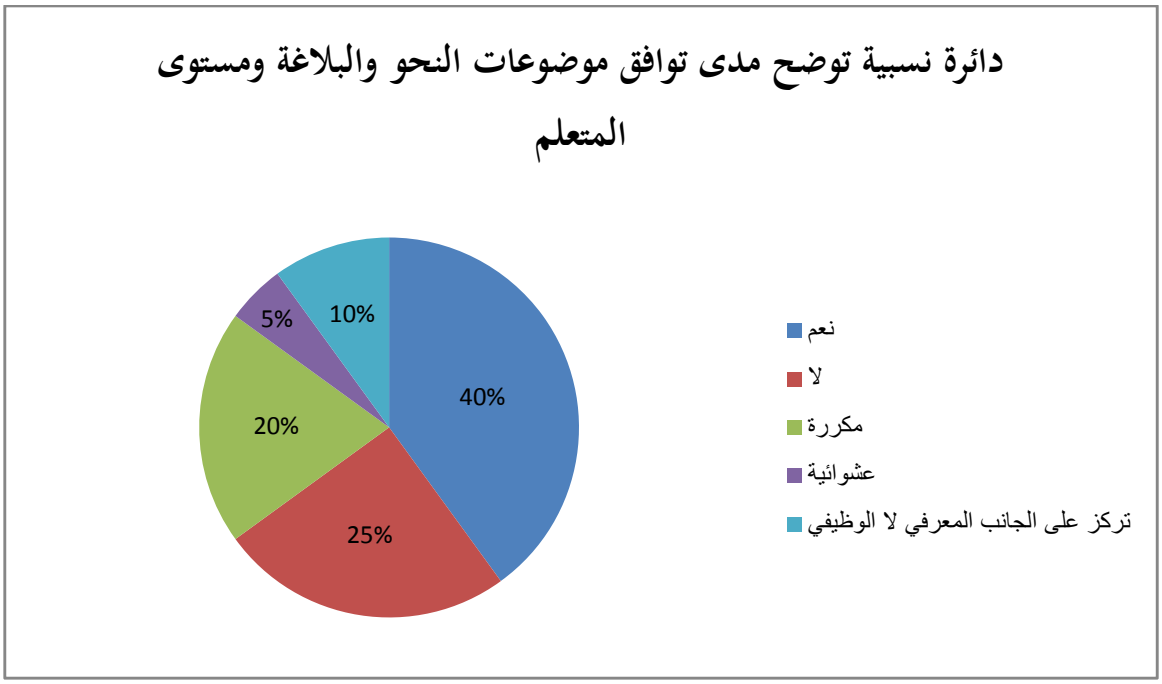
كما يعد "من وسائل إتقان المهارات الأربعة التي لا تكتمل دون معرفة قواعد اللّغة".[2]

2- سألت المعلم عن موضوعات النحو والبلاغة المقدمة في السنة النهائية إن كانت تتوافق ومستوى المتعلم، ووضعنا له ثلاثة احتمالات إضافة إلى احتمالي القبول والرفض فكانت الإجابة كالتالي:

هل تتوافق موضوعات النحو والبلاغة ومستوى المتعلم؟	العدد	النسبة
نعم	8	%40
لا	5	%25
مكررة	4	%20
عشوائية	1	%5
تركز على الجانب المعرفي لا الوظيفي	2	%10

[1]: رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها -تطويرها- تقويمها، ص 61.

[2]: داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص 53.

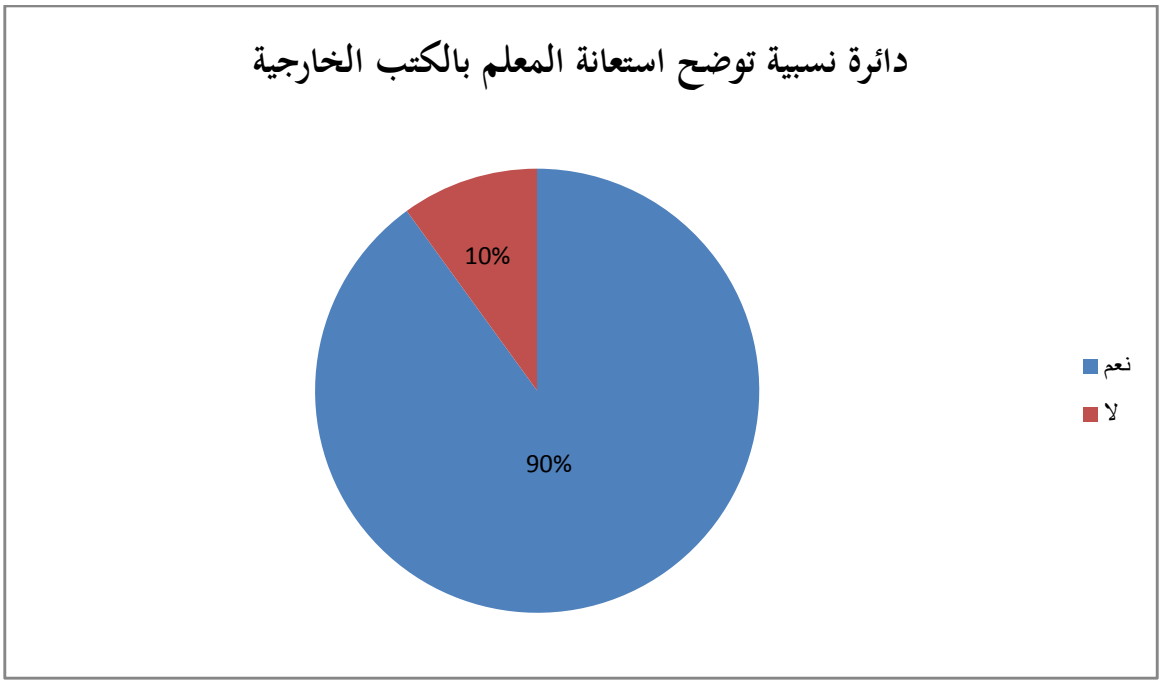


التحليل:

اختلفت الآراء وتباينت النتائج، غير أن العدد الكبير من المعلمين رأوا أن الموضوعات المقررة تتناسب ومستوى المتعلم فبلغت نسبة (40%) ومنهم ما قال بعدم مناسبتها بنسبة (25%) ثم جاءت نسبة الذين رأوا بأنها مكررة وسبق للمتعلم أن درسها في سنوات سابقة (20%) وقلة منهم ذهبت إلى أنها تركز على الجانب المعرفي لا الوظيفي بنسبة (10%)، والقلة القليلة رأت أنها عشوائية ونسبتها (5%).

3- نص السؤال: " هل تستعين بمراجع أخرى لتقديم الدرس"؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	18	%90
لا	2	%10



التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أن النتائج تقر باستعانة المعلمين بكتب ومراجع خارجية لتقديم الدروس، لأن نسبة الاطلاع بلغت (90%)، في حين بلغت نسبة عدم الاطلاع والاكتفاء بما هو موجود في الكتاب المدرسي (10%) وهي نسبة ضئيلة جدا.

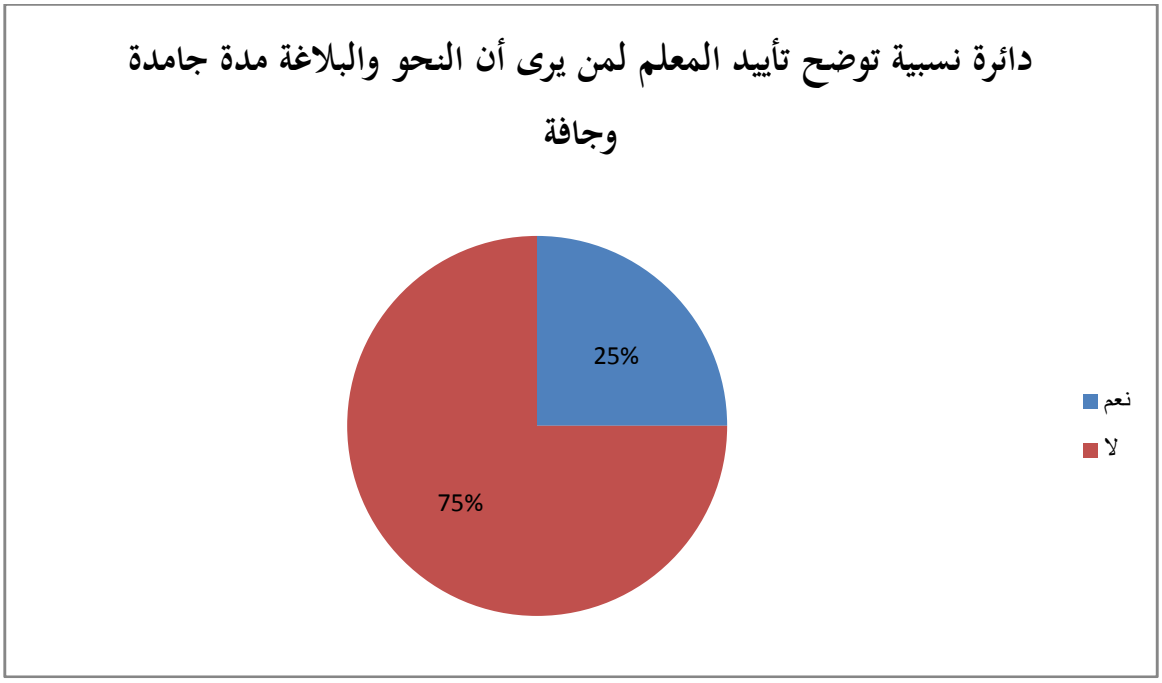
ومع هذا لا يمكن إنكار أهمية الكتاب المدرسي فهو الشيء المشترك بين المعلم والمتعلم فضلا عن كونه "أهم مصدر تعليمي وأداة مهمة من أدوات التعليم والتعلم، باعتباره أيسر المصادر التعليمية التي تتوافر للدارس".[1]

وهذا لا يعني أن يكون اعتماد المعلم عليه اعتمادا كليا بل ينبغي الاستزادة والاطلاع على كتب ومصادر أخرى.

4- أتوافق من يقول أن مادة النحو والبلاغة عبارة عن قوانين جافة وجامدة، كان هذا نص السؤال الموجه للمعلمين الذين كانت إجاباتهم كالتالي:

[1]: سهيل رزق دياب: تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطيني، مقدمة للمشاركة في المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية (جامعة الأقصى)، جامعة القدس المفتوحة، غزة، سبتمبر، 2006، ص 2.

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	5	%25
لا	15	%75



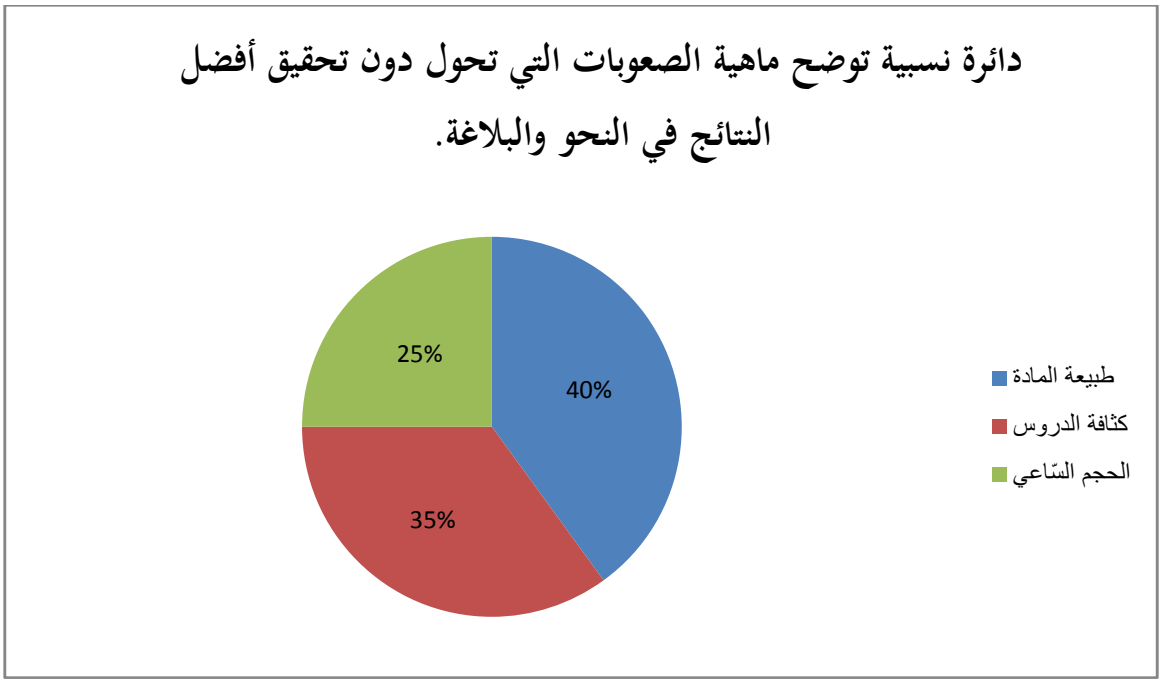
التحليل:

يبدو من خلال الجدول أن معلم اللّغة العربية لا يذهب وراء ما يقال عن المادة وهذا ما أظهرته النسبة المئوية بالإجابة بالنفي (لا) (75%)، وبلغت نسبة الذين رأوا أنها مادة جافة وقوانينها جامدة (25%).

5- نص السؤال الرابع على ماهية الصعوبات التي تحول دون تحقيق أفضل النتائج في مادتي النحو والبلاغة.

ووضعت ثلاثة احتمالات يختار المعلم ما يرى أنه أساس الصعوبة، إمّا طبيعة المادة أو كثافة الدروس أو الحجم الساعي.

الإجابة	العدد	النسبة
طبيعة المادة	8	%40
كثافة الدروس	7	%35
الحجم السّاعي	5	%25



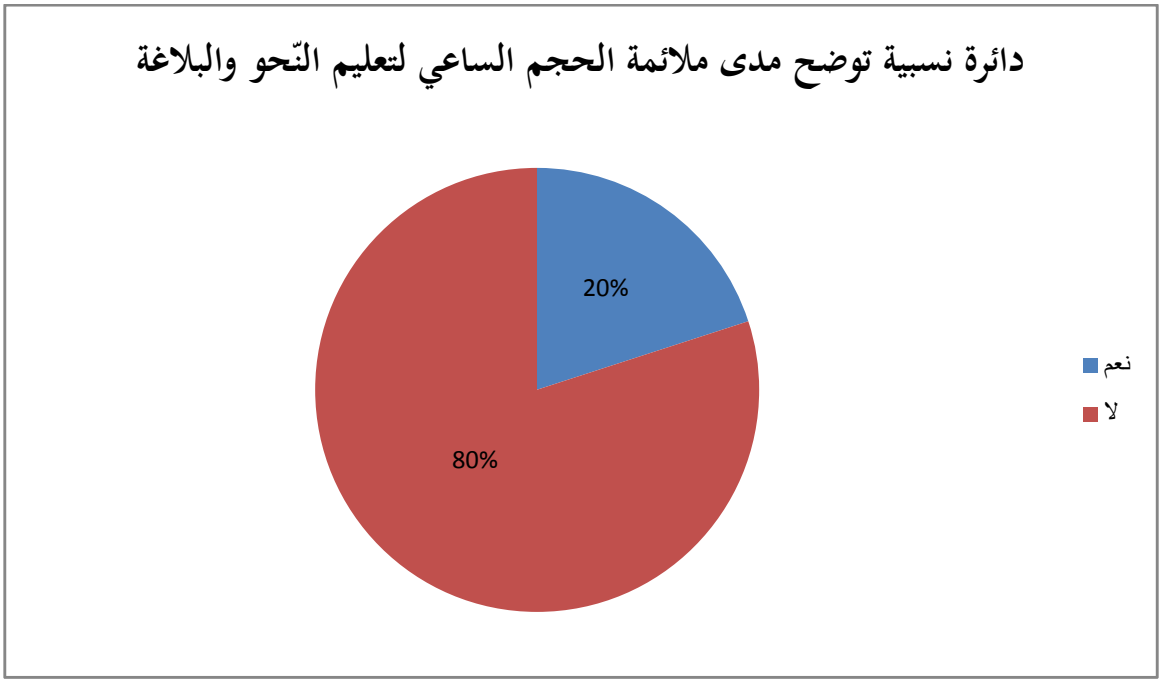
التحليل:

نستشف من خلال الجدول أنّ الصعوبات التي تحول دون تحقيق أفضل النتائج تتصل بطبيعة المادة حيث بلغت نسبة (40%) وقد يعود هذا لاتسامها بالتجريد أكثر، ثم تأتي كثافة الدروس في المرتبة الثانية بنسبة (35%)، وقد يرجع هذا لكثرة الأبواب النّحويّة والبلاغية المبرمجة في السنة الدراسية –ثالثة آداب وفلسفة– حتى وإن سبق للمتعلم دراستها فالمعلم مجبر على الإعادة دوما لما سبق ليبني على آثاره الجديد أو التتمة لما سبق دراسته، أو التذكير بالقاعدة أو الدرس الأصل ليأتي بعده الدرس الجديد الذي يتفرع عليه، بمعنى أنه يربط المعلومات السابقة ليصل إلى الجديدة لكن ضيق

الوقت المخصص للدرس الواحد يقف عائقا أمامه وهذا هو رأي أنصار الحجم الساعي الذي بلغ نسبة (25%).

6- يتعلق هذا السؤال بملاحظة مدى ملائمة الحجم الساعي وكفايته لتعليم النّحو والبلاغة.

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	4	%20
لا	16	%80



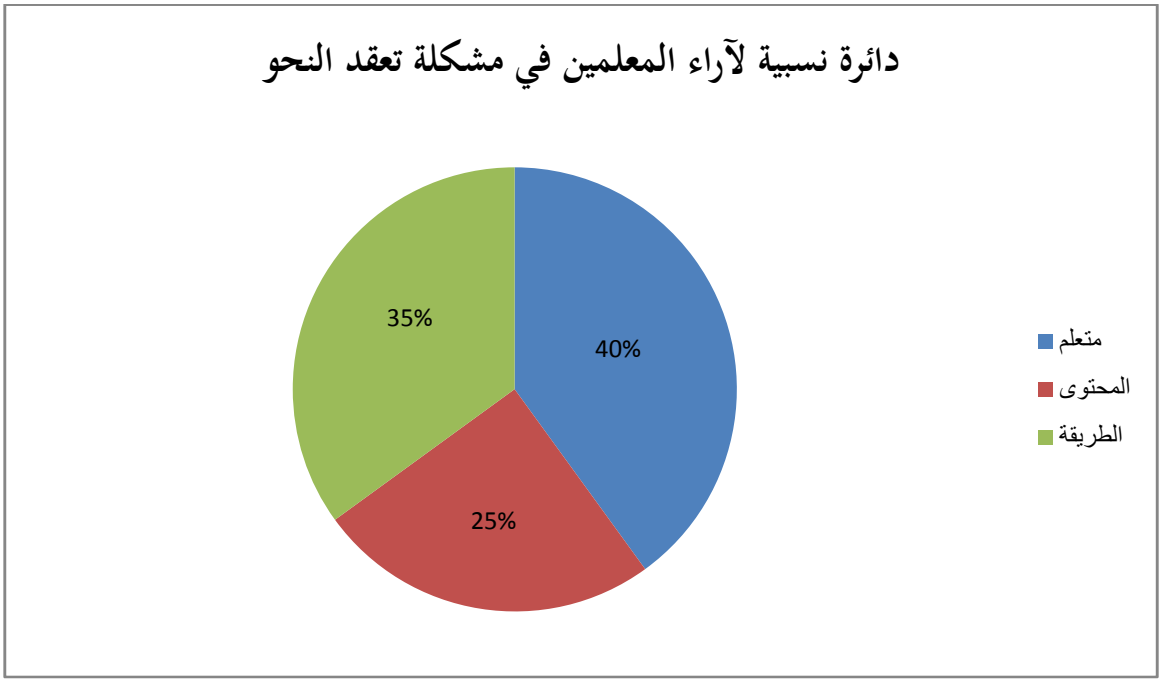
التحليل:

نستنتج من خلال الجدول أن الحجم الساعي غير كاف لتقديم المادة، حيث بلغت نسبته (80%) على الرغم من وضع الوزارة لخطة سنوية -يوضحها المنهاج- يوزع فيها الأنشطة على وحدات تعليمية طيلة السنة الدراسية، وصرّح بعض من المعلمين أن الوقت ملائم لتحقيق المهارة المرجوة من كل نشاط من أنشطة الكتاب إلاّ أنّ الوقت المخصص لبعض الدروس غير كاف بتاتا.

7- نص السؤال: "إلى ماذا تعود مشكلة صعوبة النّحو؟"

وقدمنا للمعلمين أربعة احتمالات، وكانت الإجابات موزعة على النّحو الآتي:

الإجابة	العدد	النسبة
معلم	/	/
متعلم	8	%40
المحتوى	5	%25
الطريقة	7	%35
رأي آخر	/	/



التحليل:

لقد أوردنا أربعة احتمالات في هذا السؤال ووجدنا أكبر نسبة من المعلمين يرون بأن سبب تعقد مادة النّحو والبلاغة يعود بالدرجة الأولى للمتعلم (40%)، بعدها تأتي نسبة القائلين بأنها تعود إلى الطريقة حيث بلغت (35%)، ثم تليها نسبة أقل منها بقليل وهي نسبة الرأي القائل بأنها تعود إلى المحتوى.

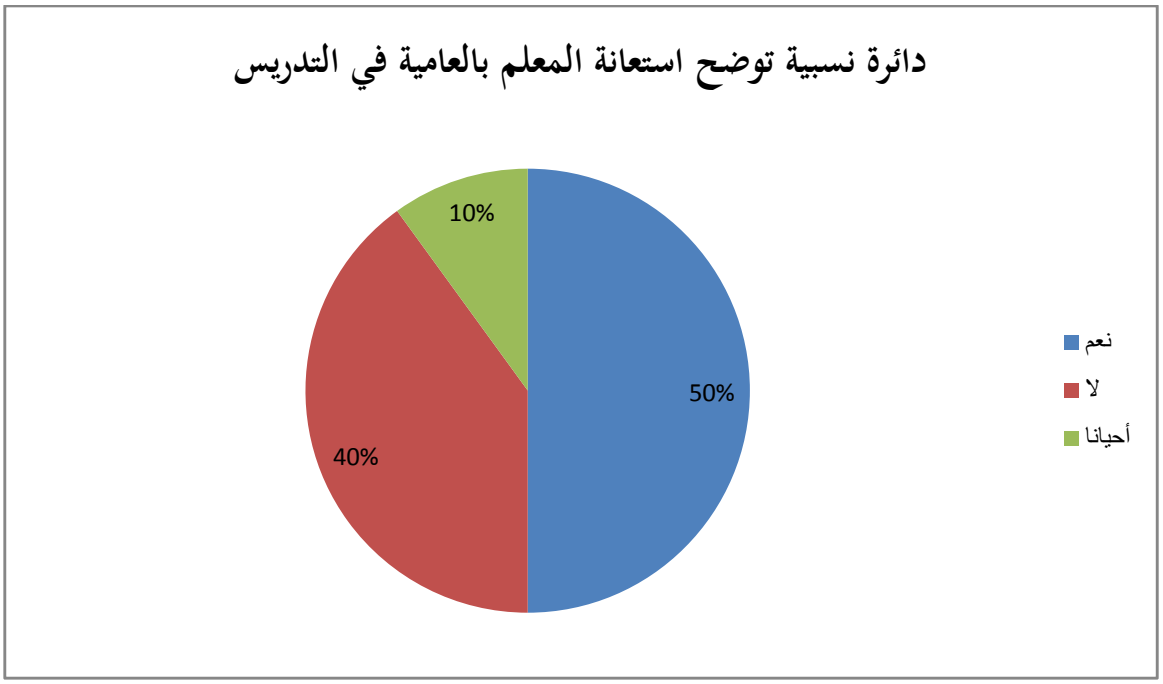
فمن يدعى أنّ المشكلة تتصل بالمحتوى وعدم ملاءمته للمتعلم قد يساهم في تفاقم المشكلة؛ ذلك أنه لا يختار بصفة عشوائية وإنما هو عمل وزارة التربية بالتنسيق والمشاركة مع الأساتذة المختصين في علم النفس والتربية والاجتماع إضافة إلى عدد من المعلمين الذين يقدمون هذه المادة، وهذا يعني أن عمليّة اختيار المحتوى الدراسي ليست هينة ولا بسيطة فهي أشبه بالصناعة التي يخطط لها، بمعنى أنها تتم عن سابق تخطيط ودراسة عميقة لكل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية، وهذا العمل من مهام أهل الاختصاص وليس مهمة أي كان أما الاحتمال المتعلق بالمعلم فنسبته منعدمة.

وعلى كل حال قد تساهم كل هذه العوامل في خلق أزمة هذه المشكلة لكن طريقة التعليم المتبعة من معلم لآخر مع أخذه المرحلة التعليمية بعين الاعتبار لها أكبر تأثير في صعوبة المادة النحوية والبلاغية أو سهولتها، فعلى المعلم هضم المادة أولا ثم إيجاد الطريقة الملائمة. ثانيا لابد من إيصال المادة وتبليغها إلى المتعلم من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، وطريقة التدريس تندرج ضمن الوسائل التعليمية التي يعوّل عليها لتبليغ المادة، ويعد المعلم هنا طرفا فاعلا في العملية التعليمية فضلا عن اعتماده التسلسل فيما يقدمه إلى المتعلم لأنه أساس استيعابه لما يتلقاه. كما يجدر التنويه إلى أنّ أحسن الطرق التربوية (*) هي التي تقدم المعلومات على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات ويتفادى بذلك النّص المسهب الذي يصعب حفظه، بمعنى خلق منهجية جديدة في تعليم هذه المادة وفق الطرائق اللغوية الحديثة.

8- وُجِّه السؤال إلى المعلمين عن استعانتهم بالعامية في التدريس فكانت إجابتهم كالتالي:

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	10	%50
لا	8	%40
أحيانا	2	%10

(*): سبق الإشارة إلى هذا في الجانب النظري.



التحليل:

يلاحظ من خلال عملية التحليل أن نسبة الذين يستعينون باللهجة العامية (اللغة الأم)[1] من المعلمين في تبليغ الدروس بلغت (50%)، ومن خلال الدراسة الميدانية لوحظ استخدامهم لها كوسيط في تعليم اللغة العربية، وقد يؤدي هذا إلى إحداث نوع من الخلل في التعامل بين المعلمين والمتعلمين، ومن أبرز الظواهر اللغوية هو توهم المتعلم وجود تشابه بين لغته الأم واللغة العربية الفصحى، وهو تشابه غير حقيقي قد يؤدي بهم إلى الوقوع في كثير من الأخطاء، لذا نجد التحليل التقابلي مختصا بالبحث في أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات –مثل اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية التي يتعلمها– في حين بلغت نسبة المعلمين الذين يستخدمون اللغة العربية الفصيحة (40%).

أما نسبة الإجابة بـ "أحيانا" تمثل الاستعانة القليلة وقدرت بـ (10%).

ولعل تفسير نسبة الذين كانت إجاباتهم تمثل أعلى مرتبة توضح الخطر الذي عليه اللغة العربيّة، فمن المفروض في الطرائق التعليمية. عدم استعمال اللهجة المحلية أو اللغة الأم في التعليم

[1]: اللغة الأم/اللهجة: تسمى أيضا لغة المنشأ واللغة الأصلية، وتكتسب في البيت والشارع، أي أنها لغة المتعلم التي اعتادها ونشأ وجبل عليها. ينظر: صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 63.

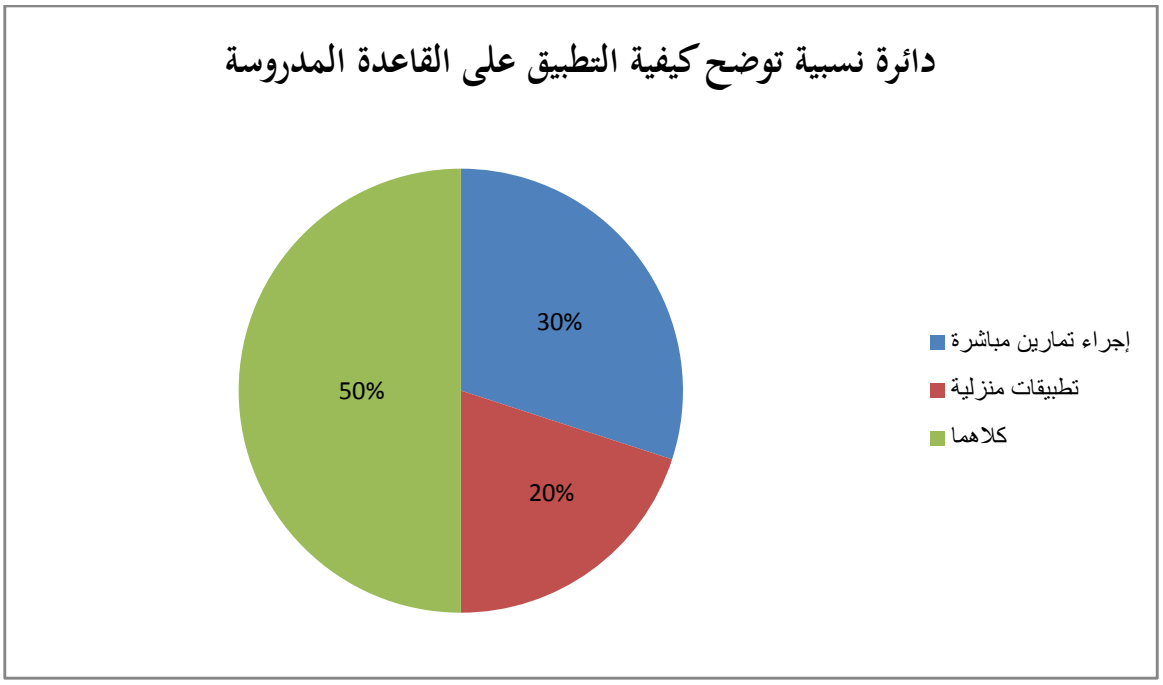
لترسيخ اللغة العربية النموذجية في أذهان المتعلمين، واللسانيات التطبيقية تفضل مصطلح التحليل التقابلي للظواهر اللغوية كتحليل لغوي يجري على اللغة التي هي موضع التعليم واللغة الأولى للمتعلم، وفكرة التحليل التقابلي مستمدة من مقولة مفادها أنّ متعلم اللغة العربيّة لا يبدأ من فراغ، وإنما يبدأ التعلم وهو يعرف شيئا ما من هذه اللغة وهذا الشيء يشبه شيئا ما في لغته الأم، وصحيح أنّ المتعلم الناجح يفترض –في أول الأمر– أن اللغة التي يتعلمها تختلف عن لهجته العامية، وعليه أن يبذل قصار جهده ليتعلمها، لكنه يكتشف أثناء تعلمه أن ثمة ظواهر تشبه أشياء في لغته، ومن هنا نجد أن التحليل التقابلي ينطبق حتى على المعلم، لذا ينبغي عليه عدم توظيف العامية في التعليم حتى لا يقع المتعلم في دائرة المقارنة بين اللغة العربية والعامية –لأنه كما تكون الشجرة تكون ثمارها–، لكن للأسف الشديد وانطلاقا من الزيارات الميدانية للعديد من الثانويات لاحظت أن معظم المعلمين يعتمدون بشكل شبه كلي على العامية أثناء التواصل مع المتعلمين.

وهذا يؤدي إلى الازدواج اللغوي في الحديث الذي يؤدي إلى ضعف المتعلم في المستوى اللغوي لعجزه عن الحديث باللغة العربية الفصحى وحدها.

9–كيف يتم التطبيق على القاعدة المدروسة؟

لقد ركزت الدراسة على جوانب التطبيق النّحوي والبلاغي لمعرفة كيفية إجراء التمارين ولترسيخ القاعدة لدى المتعلمين، وقد كان هذا السؤال مرفقا بثلاثة خيارات، والجدول التالي كفيل بتقديم الخيار الأنجع –حسب رأي المعلم–، لترسيخ القاعدة المدروسة:

الإجابة	العدد	النسبة
إجراء تمارين مباشرة	6	%30
تطبيقات منزلية	4	%20
كلاهما	10	%50



التحليل:

يتضح من خلال الجدول أنّ أكبر نسبة محققة لترسيخ القاعدة النّحوية والبلاغية التي اختارها المعلمون هي 50% وشملت المزج بين التمارين المباشرة و التطبيقات المنزلية –أي الخيار الثالث"كلاهما"– في حين تحتل التمارين المباشرة المرتبة الثانية بنسبة 30% وآخر الإجابات ترتيبا هي التمارين المنزلية بنسبة 20%.

ولعل المزج بينهما راجع لضيق الوقت فيستلهم المعلم الجزء اليسير منه في التطبيق المباشر ويعوّض النقص في الممارسة بتقديم تمارين منزلية.

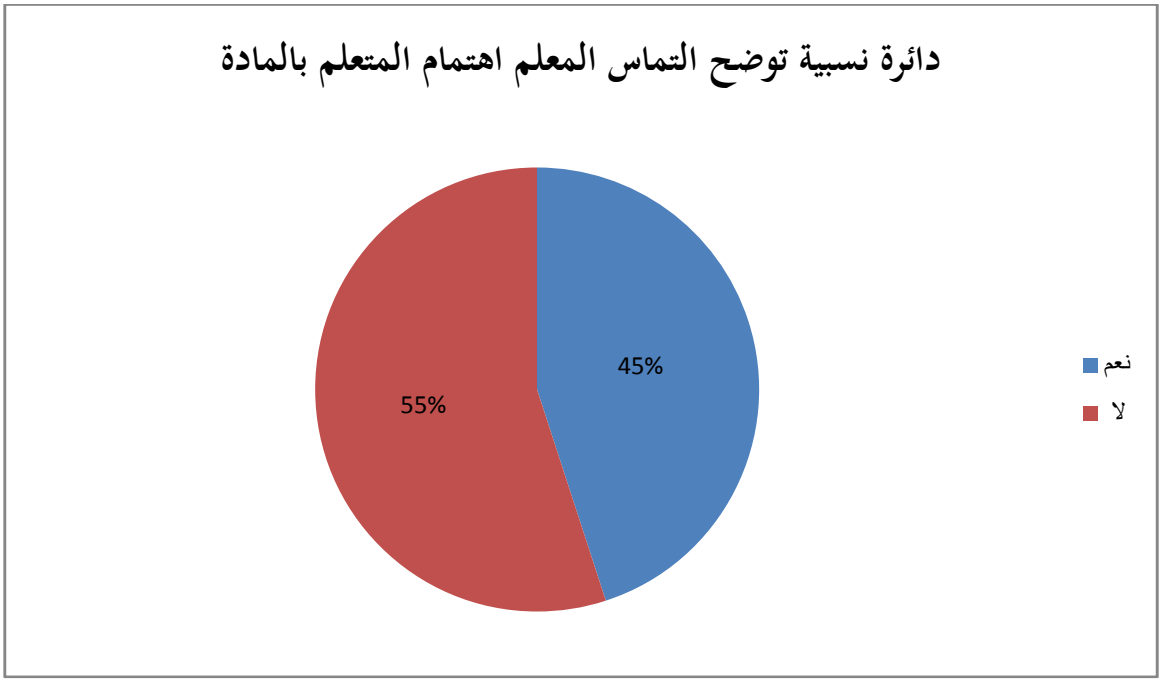
فتعزيز المعرفة العملية التطبيقية يكون «بالحرص على الإكثار من الممارسة بهدف التثبيت والترسيخ، حيث إن الغرض الأسمى من تدريسها هو تمكين المتعلم من التعبير السليم الواضح وفق هذه القواعد وأن تساعده على فهم الصيغ والتراكيب الموظفة في النّص أو الخطاب».[1]

[1]: منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها، الشعبتان آداب وفلسفة، لغات أجنبية، وزارة التربية والتعليم، 2006، ص 8.

هذا فيما يخص القواعد النحويّة، أما تعزيز البلاغة فتكون باستثمار «مكتسبات المتعلم القبلية مع التأكيد على الجانب التطبيقي العملي، فينوع في أساليب تعبيره فضلا عن الإفادة من الأدباء واقتباس أساليبهم ومحاكاتها، وتوسل المسائل البلاغية يكون قصد التعمق في فهم النّص الأدبي».[1]

10- نص السؤال: "هل تلمس اهتمام المتعلم بالمادة (نحو وبلاغة)؟".

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	9	%45
لا	11	%55



التحليل:

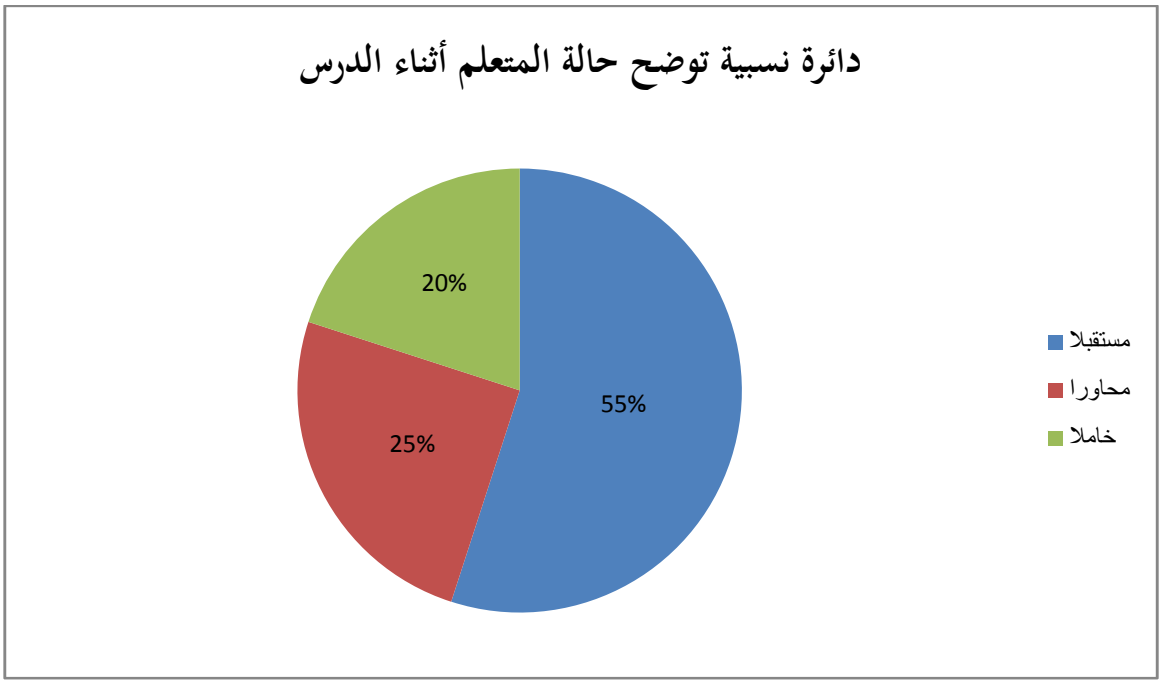
يوضح الجدول أنّ المعلم أثناء تبليغه للمادة لا يلمس اهتمام متعلميه حيث بلغت نسبة (%55) في حين سجلت نسبة (%45) للمعلمين الذين يلمسون اهتمام المتعلم للمادة أثناء تقديمها، وقد يكون هذا رَاجع لإدراكهم مكانة النّحو في اللغة العربية خاصة.

[1]: المنهاج: ص 9.

والبلاغة أيضا التي غالبا ما يوظفها المتكلم في حديثه اليومي تساعده على إيصال المعنى المراد من الكلام بطريقة موجزة وضمنية.

11- كيف تجد المتعلم أثناء الدرس؟ وُزِّعت الإجابات على النّحو الآتي:

الإجابة	العدد	النسبة
مستقبلا	11	%55
محاورا	5	%25
خاملا	4	%20



التحليل:

يتبين من الجدول أن المتعلم يستقبل المعلومات فقط دون السؤال عنها أو مناقشتها مع المعلم وقد أوضحته النسبة المتحصل عليها والتي تجاوزت نصف الآراء فبلغت (55%)، في حين كانت الإجابات التي قالت بأن المتعلم لا يستقبل المادة فحسب بل يحاور أيضا خمس إجابات والنسبة(25%)، ويحتل الاقتراح الذي يصف المتعلم بالخمول أدنى مرتبة بنسبة (20%).

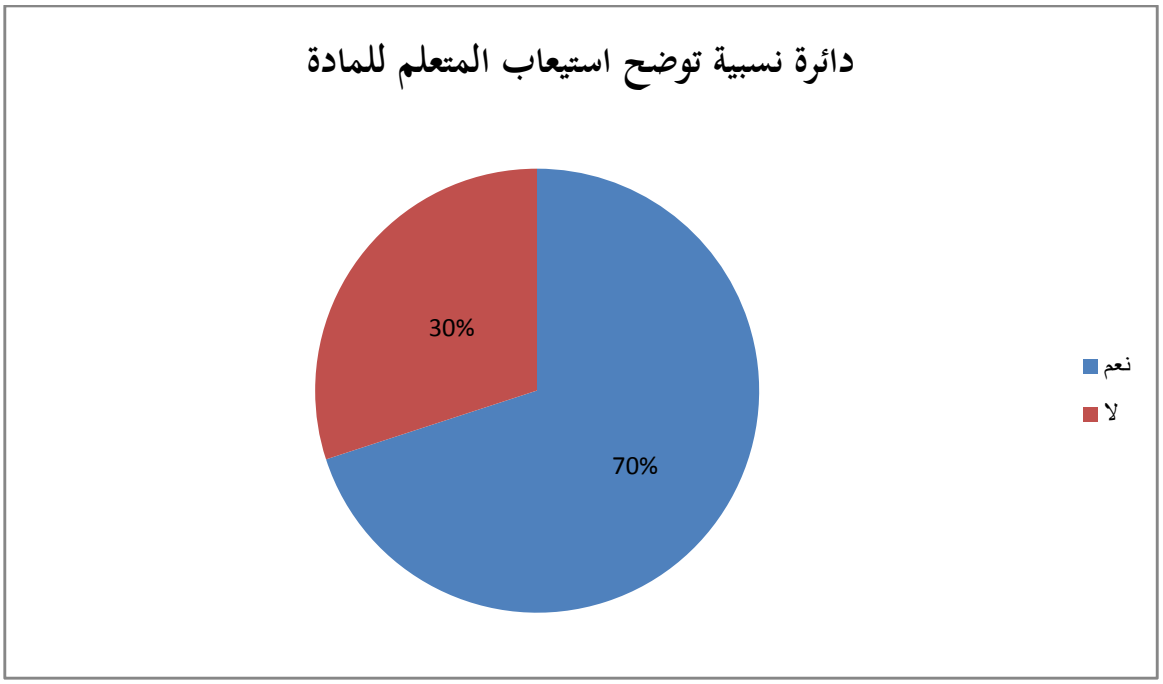
وهنا نتساءل كيف ننتظر أن تتكون للمتعلم الذي يستقبل فقط المادة ملكة لغوية -إن تكونت- يستطيع أن يفيد بها زميله، فهي حبيسة فكره هذا إن قلنا بصحتها، فقد يكون استيعابه لها خاطئا، وأوّل المعلومات إلى غير ما أراد المعلم، وبهذا قد يؤثر سلبا بها إن قدمها لغيره.

والمتعلم هنا نموذج للتعليم التقليدي الذي تقتصر وظيفته على الاستقبال واستهلاك المقررات الجاهزة ثم رد المادة حين تطلب منه غير أنّ الزّمن تغيّر والتعليمية تقول غير هذا، لأن وظيفة المتعلم تغيّرت من مستهلك إلى منتج ومساهم فعّال باعتباره محور الاهتمام وجوهر العملية التعليمية منه تبدأ وإليه تعود، وعليه تتحدد الأهداف ويضبط المحتوى وتختار الطريقة وتنتقى الوسيلة.

12- نص السؤال: "حين تبليغ المادة هل تلمس استيعاب المتعلم لها؟"

يعد استيعاب المادة مسؤولية مشتركة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية، فمن المعلم الشرح والتوضيح والتبسيط مع إثارة الانتباه، ومن المتعلم الانتباه والتركيز والاستفسار والحوار ليتحقق الاستيعاب وتضمن العملية التعليمية النجاح، فهل يلمس معلم المادة استيعاب المتعلم أثناء تلقيه لها؟، وكم تبلغ نسبة الاستيعاب؟ إن كانت الإجابة بـ "نعم".

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	14	%70
لا	6	%30



التحليل:

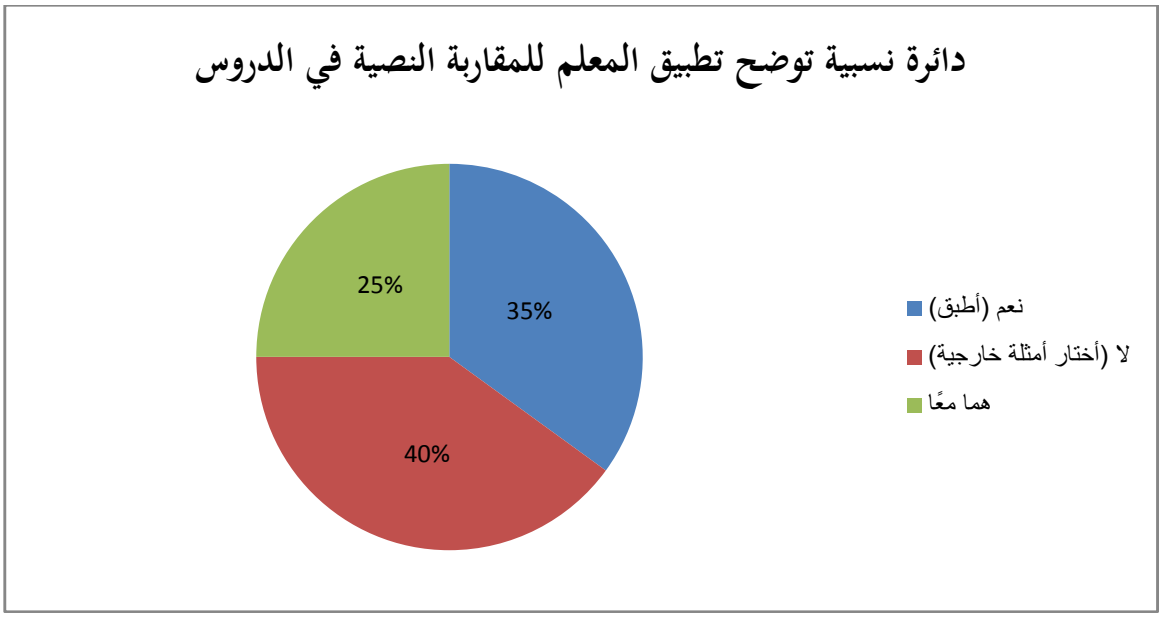
من خلال الجدول يتضح أنّ نسبة الآراء التي أجابت بأن المتعلم يستوعب المادة (70%)، في حين كانت نسبة الإجابات التي قالت بعدم استيعاب المتعلم للمادة (30%)، وما دام المعلم قال باستيعاب المتعلم للمادة، فقد كان هناك شبه إجماع على أن متوسط الاستيعاب يبلغ (40%) لأن هذه النسبة شملت أغلبية الآراء، غير أن هناك رأيين فقط قالا بأنها لا تقل عن (50%).

3.تقديم الحلول:

جاء موزعا على ثلاثة أسئلة يجيب فيها المعلم بحرية ومن خلال الزيارة الميدانية لاحظت أن المعلمين يلجأون إلى اختيار أمثلة خارج النص المدروس في تقديم نشاط القواعد والبلاغة، وعليه كان السؤال المقدم على النّحو التالي:

1. "هل تطبق المقاربة النصيّة في تقديم الدروس؟" أم تلجأ إلى اختيار أمثلة خارج النص المدروس في نشاط القواعد والبلاغة.

الإجابة	العدد	النسبة
نعم (أطبق)	7	%35
لا (أختار أمثلة خارجية)	8	%40
هما معًا	5	%25



التحليل:

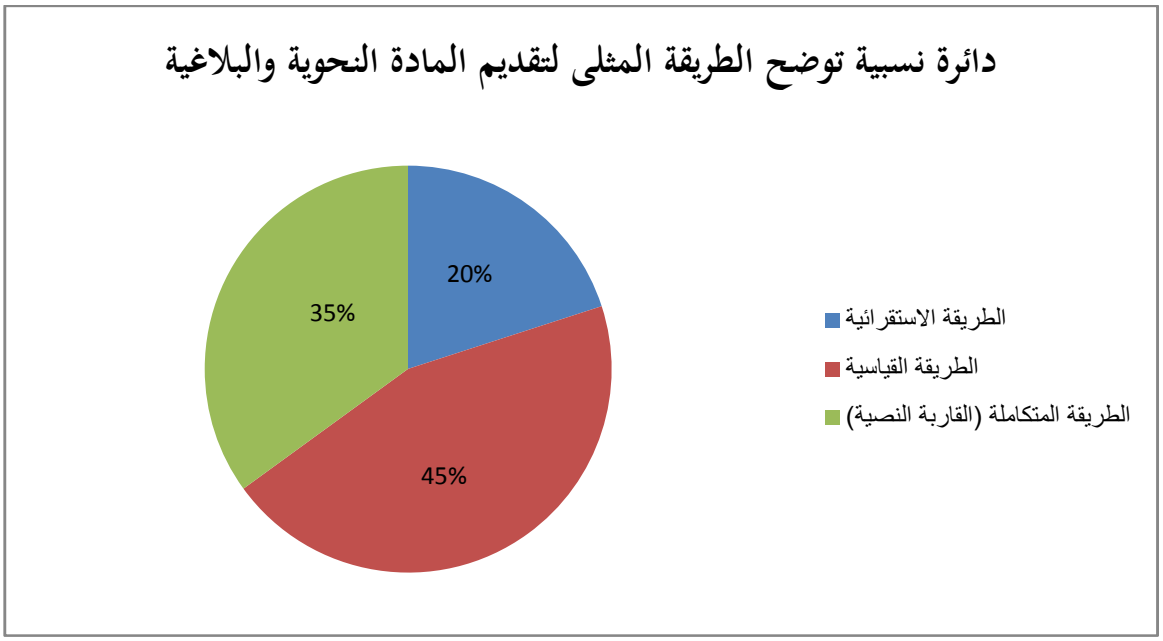
نستنتج من خلال الجدول أن معظم المعلمين يلجأون إلى اختيار أمثلة خارج النص المدروس واضعين اللوم على الكتاب المدرسي والنقص الوارد فيه من الأمثلة –من خلال المقابلة– وبلغت نسبتهم (40%). أما نسبة الذين يطبقون المقاربة النصيّة فهم على رصيد وافر من المعارف اللسانية من خلال معايشتهم البحوث الأكاديمية والتطلع على كل جديد فهم على دراية بأن كل النشاطات تنطلق من النّص حتى إن لم تتوافر أمثلة جاهزة، فهم يقومون بتحوير جمل من النّص تتوافق مع الدرس.

وبلغت نسبة المعتمدين على أمثلة النّص مع إضافة أمثلة خارجية قصد الاستزادة والشرح بغرض إفهام المتعلم الدرس (25%).

2. ما هي الطريقة المثلى –حسب رأيك– لتقديم المادة النّحوية والبلاغية للمتعلم؟

لقد أدرجت ثلاثة خيارات لهذا السؤال وهي الطريقة القياسية، الاستقرائية والمتكاملة، والجدول التالي يبين النسب المتحصل عليها في كل احتمال:

الإجابة	العدد	النسبة
الطريقة الاستقرائية	4	%20
الطريقة القياسية	9	%45
الطريقة المتكاملة (القاربة النصية)	7	%35



التحليل:

ما يلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة كانت للطريقة القياسية وقدرت بـ (45%) ثم تأتي بعدها الطريقة المتكاملة وقدرت نسبة المصوتين لها بـ (35%) وفي آخر مرتبة تأتي نسبة المصوتين للطريقة الاستقرائية بـ (20%).

وهناك من جمع بين الطرائق الثلاثة المقدمة، أما عن الطريقة المقترحة فهناك شبه إجماع بين المعلمين على أنّه لا توجد طريقة مثلى (Standard) يصلح استعمالها في كل الدروس ومع كل

المراحل وفي كل الصفوف، فكل هذه الجوانب تدخل في اختيار الطريقة التعليمية المساعدة على إيصال المادة إلى أذهان المتعلمين.

3.أمّا عن الحلول المقترحة من قبل المعلمين لمعالجة ضعف المتعلم في النّحو والبلاغة نذكر منها:

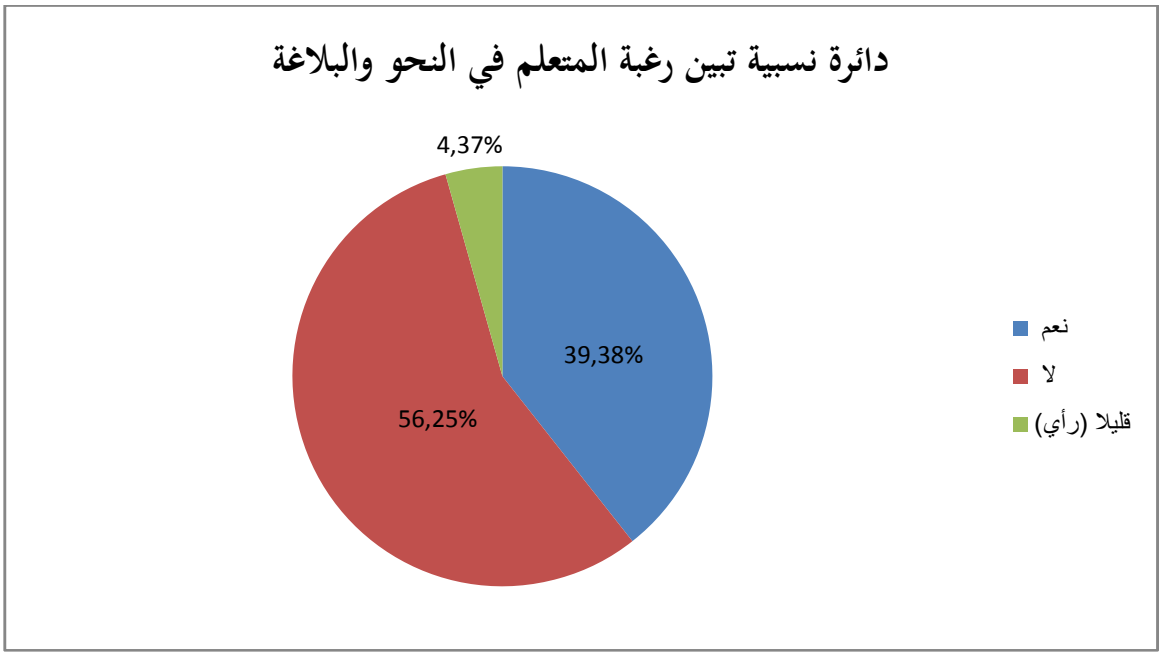
- المطالعة والإكثار من التمارين والتطبيقات لاكتساب اللغة السليمة والصحيحة مع الاهتمام والمتابعة.
- التحضير النفسي لتلقي المعلومات بالبحث والاستقراء وكذا التحفيز.
- تثمين المقاربة النّصية وتفعيلها، بتعويد المتعلم على التفكير السيّاقي في النّحو والبلاغة كإنجاز نصوص تعتمد على المعارف النحوية والبلاغية المطلوبة في المنهاج.
- التخفيف من كثافة المادة.
- معالجة الأسباب الحقيقية في عزوف المتعلم عن تعلم مادتي النّحو والبلاغة؛ وذلك ببث النشاط والتشويق في هذه المادة وكذا تدريبه على حل الواجبات المنزلية.
- التدرج في تقديم الدروس من السهل إلى الصعب وإعطاء الوقت الكافي لتقديمها ولو كان متباينا من درس لآخر.
- ينبغي أن تكون الأمثلة نابعة من واقع المتعلم ومجتمعه لجلب اهتمامه أكثر.
- تطبيق مادتي النّحو والبلاغة في مادة النّصوص الأدبية.

تحليل الاستبيان الخاص بالمتعلمين:

يضم الاستبيان اثنى عشر سؤالا موزعا على مئة وستين (160) متعلما:

1. "هل تحب مادتي النحو والبلاغة؟".

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	63	% 39.38
لا	90	% 56.25
قليلا (رأي)	7	% 4.37



التحليل:

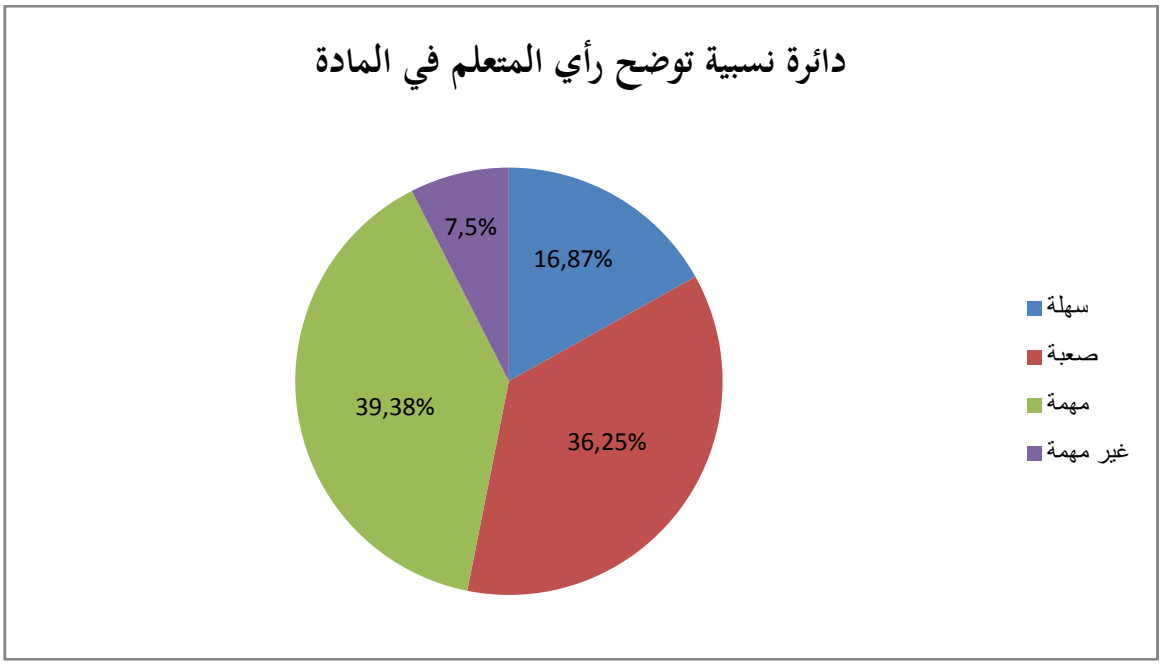
من خلال معايشة المتعلمين في المؤسسات التعليمية –الثانوية– وكذلك نتائج الاستبيانات نلاحظ أن مادة النّحو غير محبذة لديهم، والبعض منهم يفضل البلاغة أكثر من النّحو، لكن المشكلة تكمن في عجزهم عن حل التمارين والتطبيقات فضلا عن أسئلة الامتحانات التي تضم دائما الإعراب الجملي واللفظي، واستخراج الصور البيانية من السند على الرغم من قدرتهم على فهم الدرس ومضمونه جيدا، وهذا يدل على حفظ المتعلم للقاعدة –بطريقة آلية– وفهمه لها دون القدرة على توظيفها وتطبيقها.

وبمقتضى النتائج المدونة أعلاه يظهر جليا أن نسبة كبيرة من المتعلمين لا يحبون مادتي النّحو والبلاغة إذ بلغت (56.25%)، في حين وصلت نسبة الآراء التي تقول بحب المادة إلى (39.38%) وبلغت نسبة الذين كان لهم رأي آخر (قليلا، البلاغة أكثر) (4.37%).

2. لقد تضاربت الآراء حول هذه المادة (النّحو والبلاغة) من حيث أهميتها، كما مجّت الأسماع تعقيدها من بساطتها، وعلى هذا كان السؤال المطروح:

ما رأيك في مادة النّحو والبلاغة؟

الإجابة	العدد	النسبة
سهلة	27	%16.87
صعبة	61	%36.25
مهمة	63	%39.38
غير مهمة	9	%7.5



التحليل:

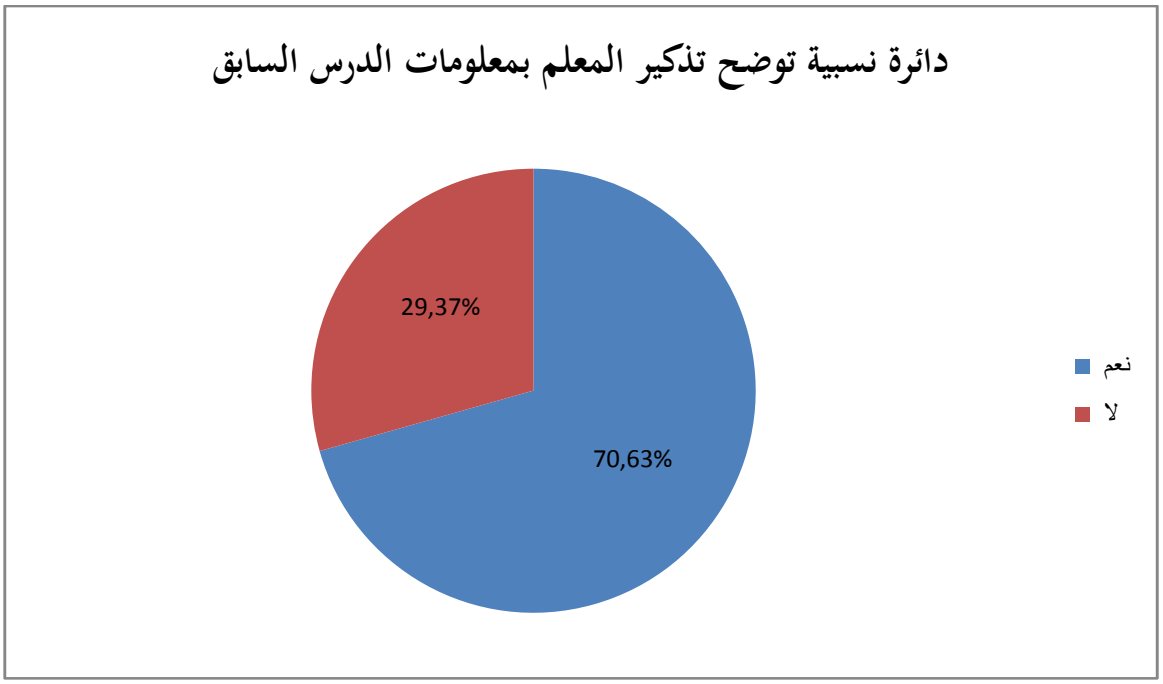
تكاد تجمع الآراء على أنّ المادة مهمة، إذ وصلت النسبة إلى (39.38%) فضلا عن أنها مادة صعبة بنسبة (36.25%) في المرتبة الثانية، أما نسبة من قال ببساطتها وسهولتها فبلغت (16.87%)، وفي المرتبة الأخيرة ضمت نسبة الذين قالوا بعدم أهميتها (7.5%).

3. تعتمد تعليمية اللغات ربط المعلومات فيما بينها، ولتطبيق هذا على أرض الواقع يقوم المعلم بالتذكير بمعلومات الدرس السابق لوضع المتعلم في صورة الدرس الجديد، وعليه كان طرح السؤال على المتعلمين:

"أيقوم المعلم بالتذكير بالمعلومات التي تناولها الدرس السابق؟"

وكانت الإجابات موزعة على النّحو التالي:

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	113	%70.63
لا	47	%29.37



التحليل:

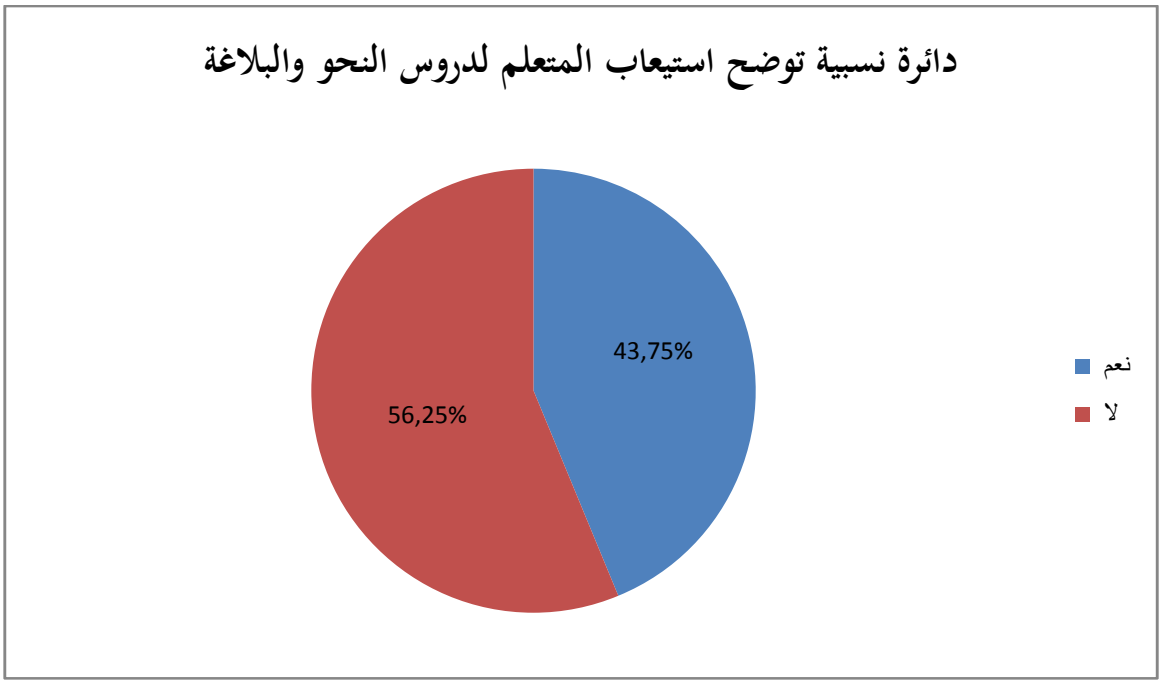
تظهر النتائج أنّ المعلم يقوم بتذكير المتعلم حول ما تطرق إليه في الدرس السابق، لأن نسبة الإجابة بـ (نعم) تجاوزت النّصف وبلغت (70.63%) وبالمقابل فإن نسبة الذين أجابوا بعدم تذكير المعلم بمعلومات الدرس السابق كانت (29.37%).

4. يعتبر النّحو الروح بالنسبة للجسد في أي لغة من اللغات وهذا دليل على مقدار أهميته، وبالبلاغة «تدرك المعاني وتسمو الأفكار ويتذوق المتعلم ما بالنّص من جمال وخيال وصور بليغة»[1]، ومن هنا كان السؤال:

[1] : علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1997، ص 216.

هل تستوعب دروس النّحو والبلاغة؟ وتوزعت الإجابات كالآتي:

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	70	%43.75
لا	90	%56.25

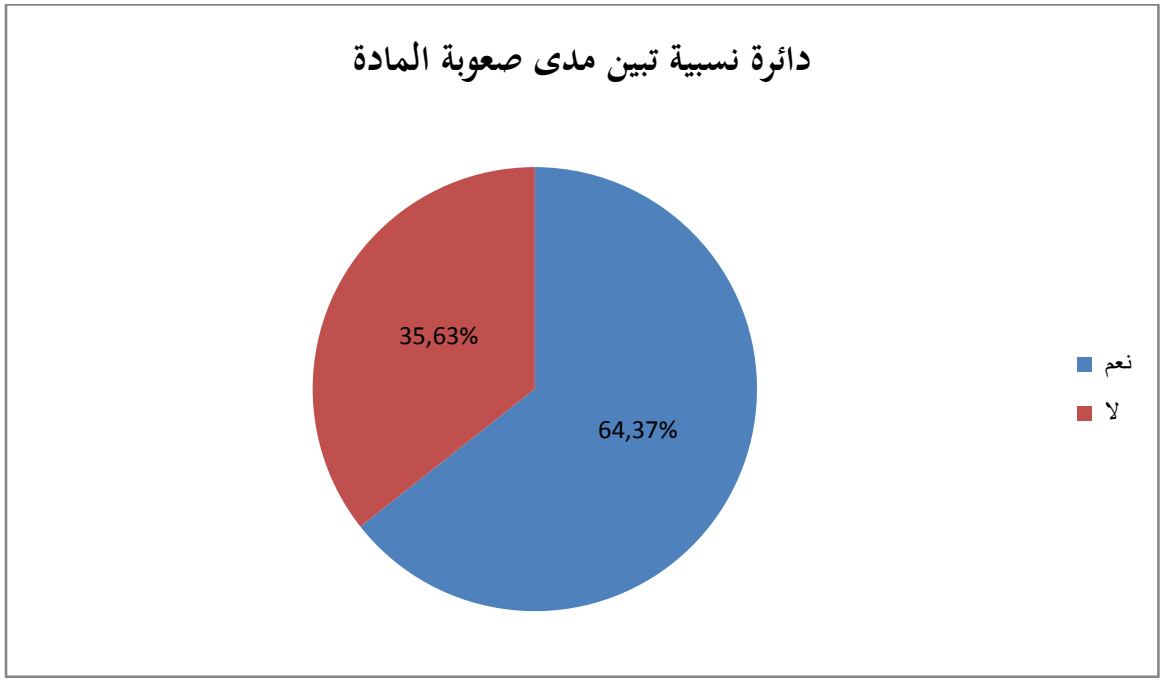


وعليه، فإن العدد الكبير من المتعلمين لا يستوعب المادة لأن النسبة تثبت ذلك (%56.25)، وفضّلت نسبة قليلة بالتصريح كونها تستوعب معظم الدروس وتعجز عن إدراك البعض الآخر بنسبة (%43.75) وهي نسبة مقبولة إلى حدّ ما.

5. يتعلق السؤال بصعوبة مادتي النّحو والبلاغة فكان التالي:

«أتجد صعوبة في مادتي النّحو والبلاغة؟» وكان على المجيب أن يختار بين "نعم" أو "لا" مع تحديد الصعوبة بنسبة إن كانت الإجابة بنعم:

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	103	%64.37
لا	57	%35.63



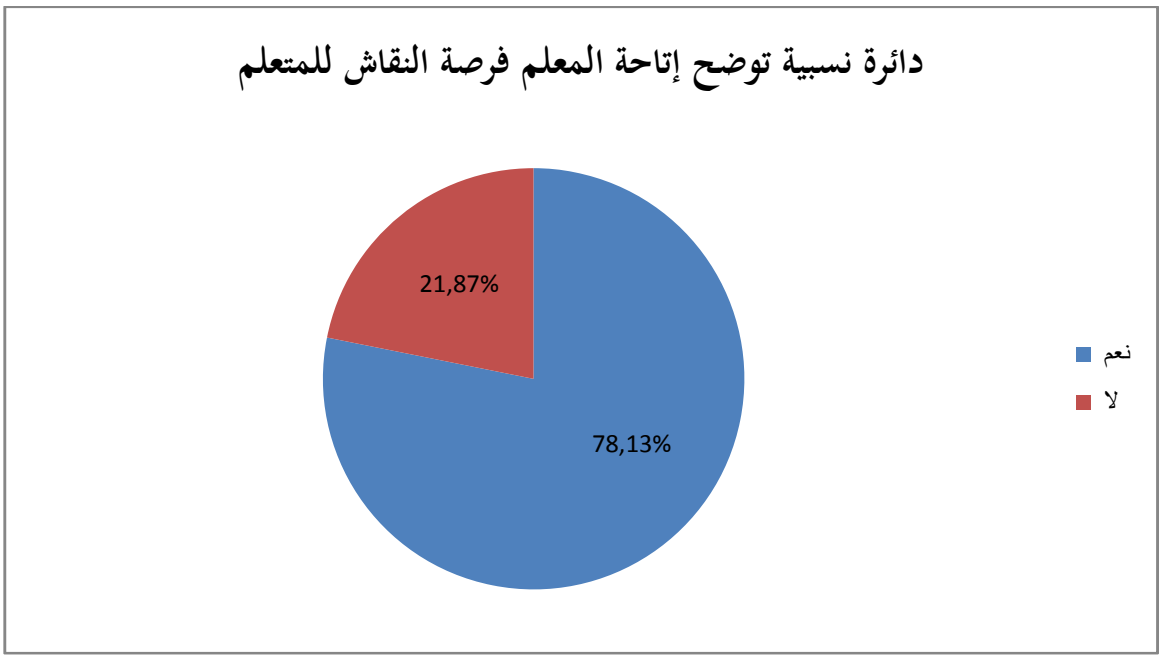
التحليل:

من خلال الجدول نلاحظ أنّ أغلب الإجابات ذهبت إلى القول بأن المادة تمتاز بنوع من الصعوبة بنسبة (64.37%)، أمّا نسبة الذين رأوا غير ذلك فكانت (35.36%). وشملت الصعوبة عجز المتعلم عن تذكر الدروس من سنوات سابقة لأن المعرفة تراكمية، وكذا عدم القدرة على تطبيق ما تعلمه نظريا وبخاصة الإعراب واستخراج الصور البيانية، فالمتعلم هنا أشبه بمن «يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا؛ أي أنه علم بكيفية لا نفس كيفية... فهناك من يجيد علم الخياطة ولا يمارسها عملا».[1]

[1]: علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص 343،344.

6.نص السؤال السادس على ما إذا كان المعلم يتيح للمتعلم فرصة للمناقشة والتعبير عن آرائه؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	125	%78.13
لا	35	%21.87

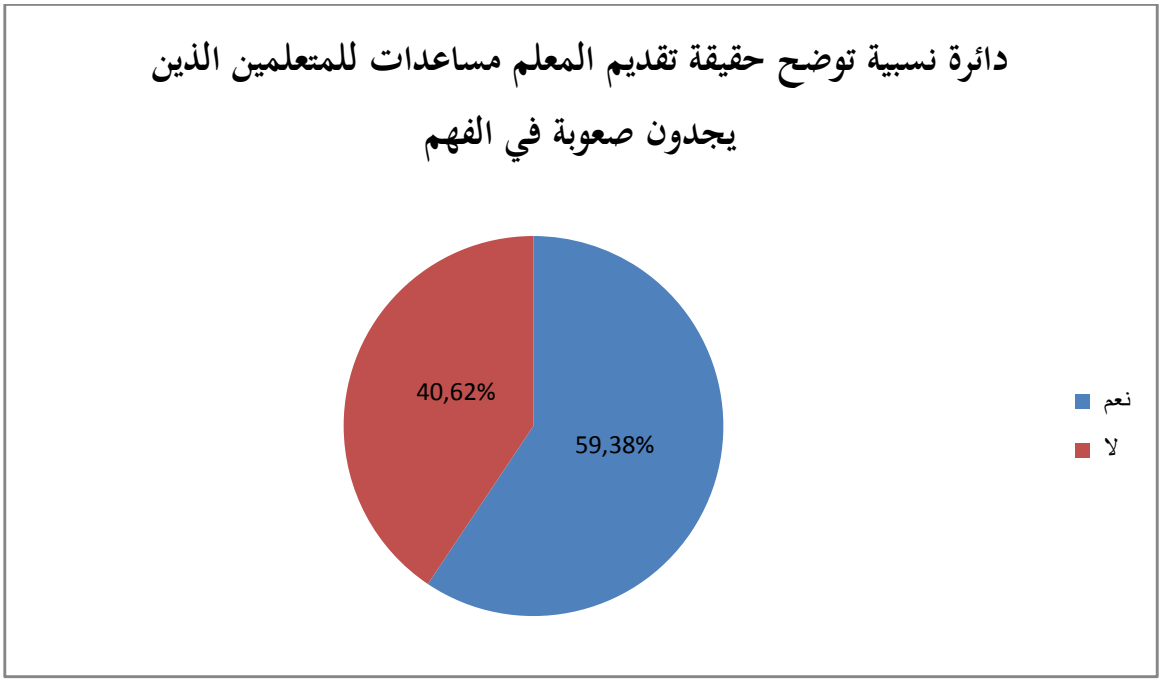


التحليل:

توضح نتائج الجدول أنّ المعلم يتيح فرصة إبداء الآراء والحوار والمناقشة للمتعلمين، حيث بلغت النسبة (78.13%)، وهذا يدل على أن المعلم يفسح المجال للمتعلم كي يكون صانع المعرفة وعنصرا فاعلا ونشيطا في العملية التعليمية والدراسة الميدانية أثبتت هذا بالفعل. في حين بلغت نسبة من قال بعدم إتاحة المعلم فرصة النقاش (21.87%)، وقد يعود هذا لضيق الوقت وكثافة الدروس مما يضطر المعلم إلى الإسراع لإتمام البرنامج في وقته المحدد.

7. نظرا لصعوبة بعض الدروس وكذا وجود الفروق الفردية بين المتعلمين فهم لا يستوعبون المادة بدرجة واحدة قُدّم هذا السؤال لمعرفة حقيقة تقديم المعلم مساعدات للمتعلمين الذين يجدون صعوبة في الفهم فكانت إجاباتهم على النّحو التالي:

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	95	%59.38
لا	65	%40.62

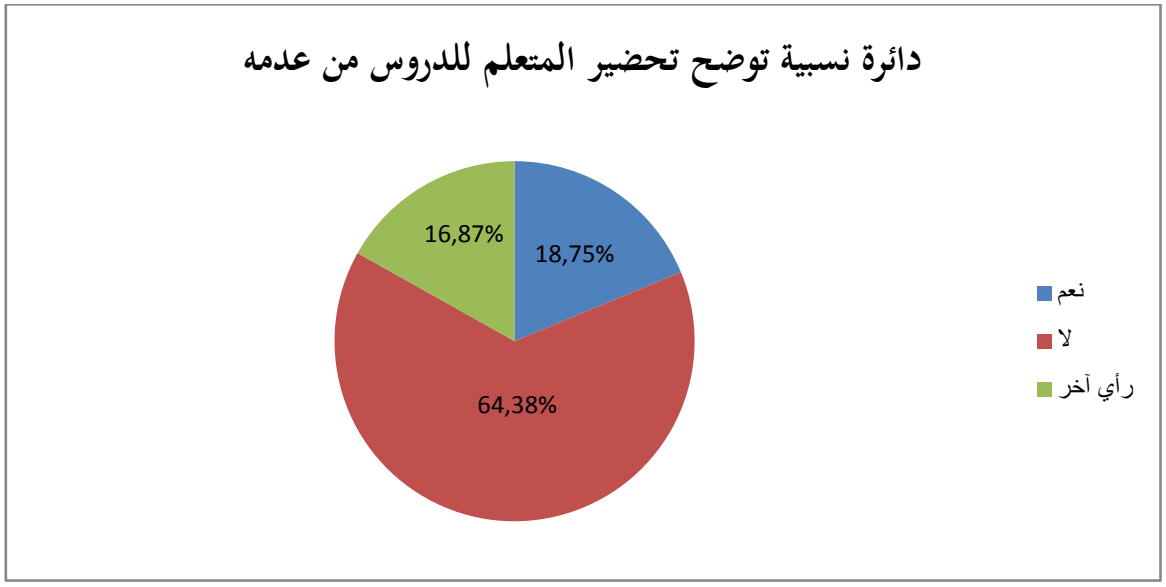


التحليل:

توضح الإجابات أن معظم المعلمين يقدمون مساعدات وشروحا إضافية والإعادة المستمرة لما يعجز المتعلم عن إدراكه، ويجد صعوبة في تعلّمه (59.38%) وكذا تدعيمه بتطبيقات خاصة به – الإكثار من التمارين– ينجزها في القسم إن أمكن، وأخرى في المنزل ويقدمها للمعلم لمعرفة درجة تقدمه في فهم الدرس. وبلغت نسبة المعلمين الذين لا يقدمون المساعدات (40.62%).

8. "هل تقوم بتحضير الدروس أم تعول على المعلم فقط؟":

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	30	%18.75
لا	103	%64.38
رأي آخر	27	%16.87



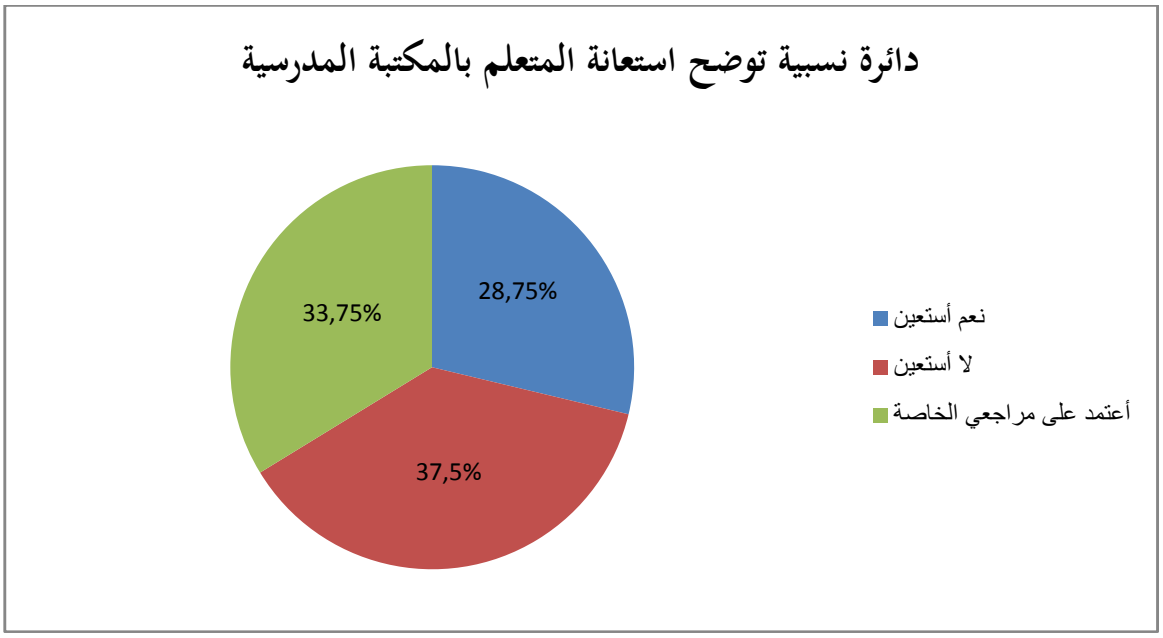
التحليل:

يبدو أن أغلبية المتعلمين لا يقومون بوظائفهم الأساسية فعدم تحضير المتعلم الدرس يسهم في عرقلة سيره كما هو مطلوب، وقد يستغرق وقتا أطول من الحجم الساعي المبرمج في المقرر الدراسي، هنا يلجأ المعلم إلى إلقاء الدرس مباشرة أو بذل جهد ووقت إضافي ليفهم أكبر عدد ممكن من المتعلمين وقد بلغت نسبة الاعتماد على المعلم (64.38%)، بينما شملت النسبة (18.75%) المتعلمين الذين يحضرون دروسهم باستمرار وهي نسبة قليلة مقارنة بسابقتها، وتوجد فئة وسطى بين هذه وتلك تحضر الدروس أحيانا ومرات أخرى تعول على المعلم أو على زملائها وبلغت نسبة (16.87%).

وهذا من شأنه أن يحصر المتعلم في المعلومات المقدمة له فحسب، على عكس المثابرين والمجتهدين الذين تكون لهم سابق معرفة ودراية بموضوع الدرس وحيثياته لاعتمادهم البحث والتحضير المستمر.

9. "هل تستعين بالمكتبة المدرسية أو تقتني كتبا لفهم وتيسير الصعب من الدروس؟ ":

الإجابة	العدد	النسبة
نعم أستعين	46	%28.75
لا أستعين	70	%37.5
أعتمد على مراجعي الخاصة	44	%33.75



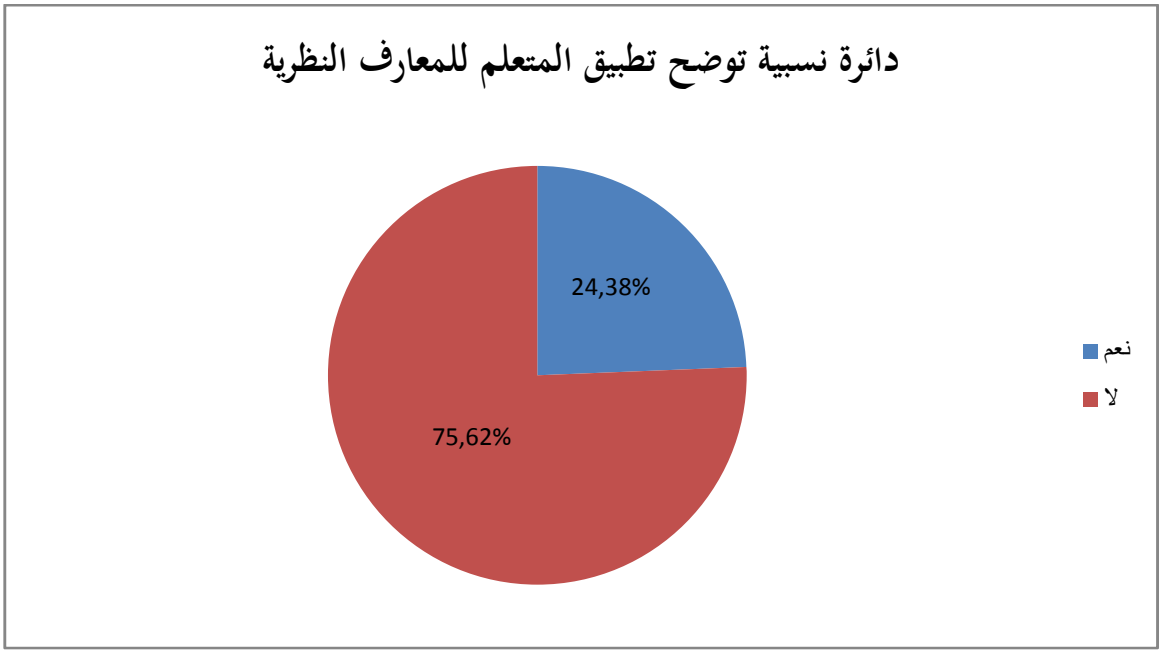
التحليل:

لعل التفسير الذي يقدم لهذه النتائج أن المتعلم لا يهتم بالمكتبة ولا الكتب ولا يستعين بها، إذ بلغت نسبة إهمال المكتبة (37.5%)، وقد يتصل هذا بخمول المتعلم وعدم رغبته في التعلم وعناء البحث والاطلاع أو إلى عدم تنبيه المعلم له بضرورة المطالعة والاستعانة بها، كما قد تتصل بعدم زيارة المعلم المكتبة تحت أنظار متعلميه فلو رأوه لحذو حذوه.

وشملت النسبة (28.75%) الذين يستعينون بها، وفي المرتبة الأخيرة قلة من المتعلمين الذين لهم مراجع خاصة في المنزل يستندون إليها بنسبة (33.75 %)، ورغم توافر الكتب المنزلية هذا لا يعني الاستغناء عن المكتبة المدرسية، لأن فيها ما يلزم المتعلم ويحتاج إليه من الكتب المهمة فعلا في كل مستوى وفي كل مادة.

10- "هل تطبق ما تعلمته نظريا في الكتابة والكلام؟":

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	39	%24.38
لا	121	%75.62



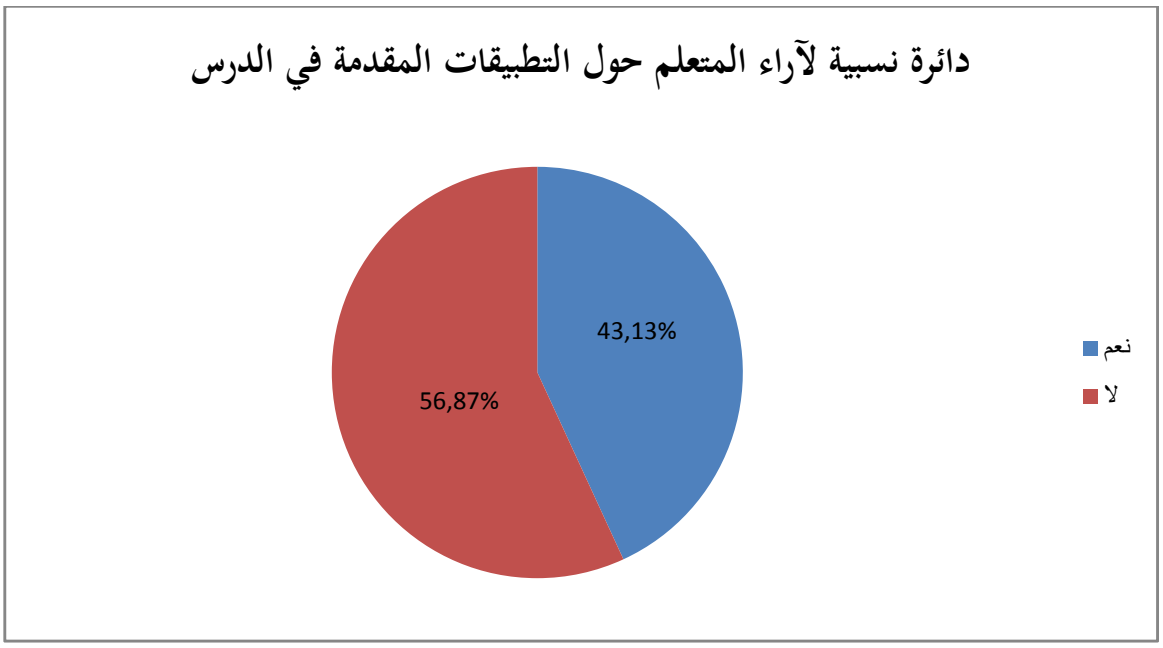
التحليل:

إن القراءة المقدمة في الجدول توحي أن نسبة كبيرة من المتعلمين لا يطبقون ما تعلموه نظريا، إذ وصل العدد إلى(121) متعلما؛ أي نسبة (75.62%) وهي نسبة عالية توحي بالخطر الذي عليه اللغة المدرسة التي تكاد لا تتجاوز دفاترهم، وعليه، فالمتعلم عاجز عن توظيف مكتسباته النظرية.

أما الذين يطبقون المادة في كتابتهم وحديثهم فبلغ نسبة (24.38%)؛ أي (39) متعلما.

11. نص السؤال:"هل التطبيقات المقدمة أثناء الدرس كافية لفهم الموضوع؟ "

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	69	%43.13
لا	91	%56.87

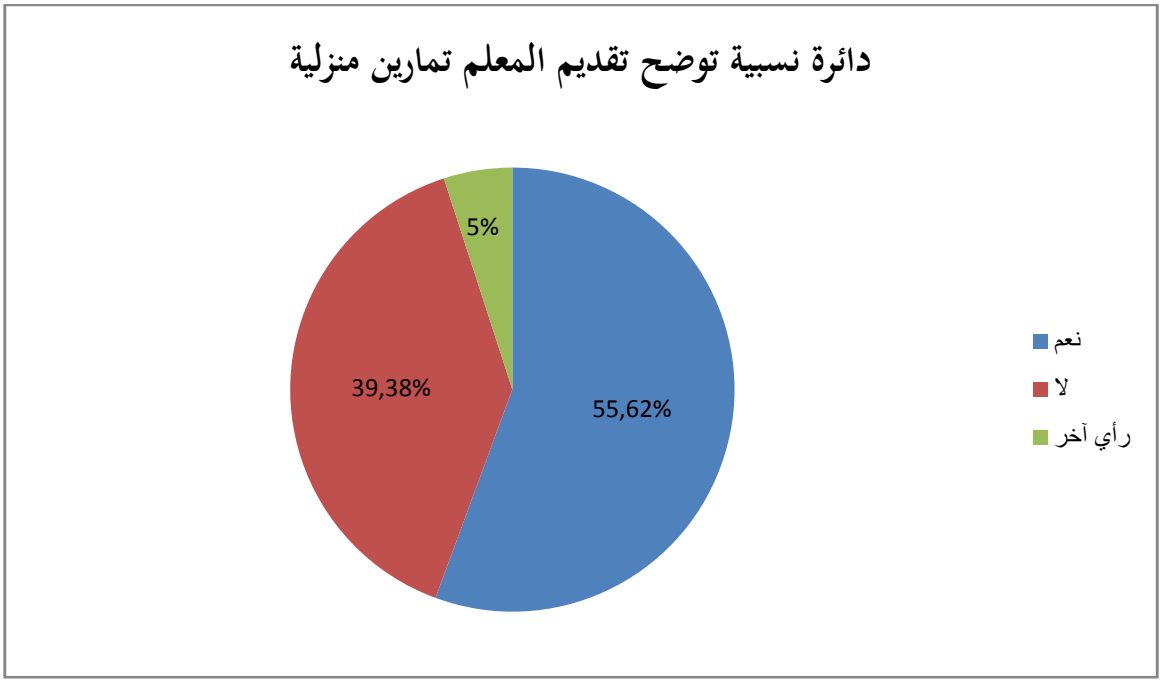


التحليل:

بلغ عدد المتعلمين الذين رأوا أنّ عدد التمارين المقدمة لهم أثناء الحصّة غير كافية لفهم الدرس (91) متعلما؛ أي نسبة (56.87%) أمّا الذين رأوا كفايتها لفهم المادة بلغوا (69) متعلما بنسبة (43.13%)، فقد يقدم المعلم تطبيقا أو اثنين أثناء الحصة نظرا لكون الحجم الساعي غير كافٍ لإجراء العديد من التطبيقات مما يضطره إلى تقديم تمارين منزلية، وعلى المتعلم المبادرة بحلها، حتى وإن لم يكلفه المعلم يبادر بمفرده ويقوم بحل تمارين مختلفة –في زمن غدا البحث فيه يسيرا نظرا للانفجار المعرفي الذي تعرفه الساحة التعليمية– خاصة بالدرس ويقدمها للمعلم قصد توجيهه وإرشاده وهذا هو نص السؤال الموالي.

12. "هل يكلِّفك المعلم بتطبيقات منزلية؟"

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	89	%55.62
لا	63	%39.38
رأي آخر	8	%5



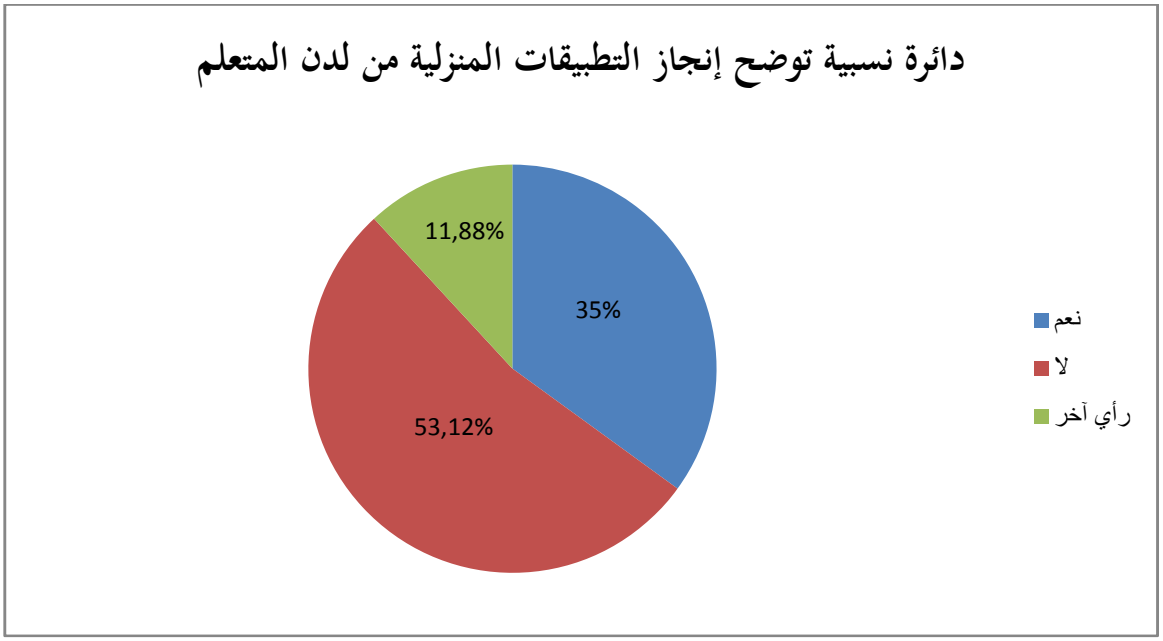
التحليل:

تبرز نتائج الجدول أنّ معظم المعلمين يكلفون المتعلم بتطبيقات منزلية (55.62%) في حين نجد أن البعض الآخر لا يعتمد عليها ظنا منهم أن المتعلم لن يقوم بحلها لوحده، وقد يقدمها لغيره فيحلها بطريقة صحيحة، مما لا يعكس المستوى الحقيقي للمتعلم ويختفي بذلك وراء ستار العائلة والأصدقاء، وعليه لا يعرف المعلم نقاط ضعف المتعلم الواجب معالجتها وشملت هذه الفئة نسبة (39.38%) ونسبة قليلة جدا من المعلمين تكلّف المتعلم بتطبيقات منزلية من فترة لأخرى (5%).

ثم سألنا المتعلم إن كان:

13. يقوم بحلها أم لا؟

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	56	%35
لا	85	%53.12
رأي آخر	19	%11.88



التحليل:

يبين الجدول أن أغلب المتعلمين لا ينجزون التمارين والتطبيقات المنزلية وبلغ عددهم (85) متعلما بنسبة (53.12%) ونسبة المتعلمين الذين ينجزون أعمالهم (35%)، أمّا الفئة الثالثة فتتوسط سابقيها، وهم الذين يقومون بحلها في بعض الأحيان أو عندما يتذكرونها !! وتضم (11.88%).

ولعل هذا ما يفسر كثرة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلم سواء أكان عند الحديث أم أثناء الكتابة، الذي تبته دفاترهم وتعج به أوراق الامتحانات، ومن أبرز أخطاء المتعلم نذكر:

- أخطاء صرفية: تشمل الاستعمال الخاطئ لبعض الكلمات أو عدم امتثال القاعدة القياسية في صياغة اسم الفاعل أو المفعول أو صيغة المبالغة...
- أخطاء نحوية: تتجلى في عدم قدرة المتعلم على ضبط أواخر الكلمات في جملة ما، فيرفع ما حقه النصب أو العكس، ومرد هذا عدم تمكنه من القاعدة أو صعوبة تطبيقها.
- أخطاء تركيبية: وهي التي يخرج فيها المتعلم عن القواعد المتعارف عليها، ومرد هذا أن المتعلم يربكه التقديم والتأخير مثل: الحالات التي يجب أن يتقدم فيها المفعول به على الفاعل فيقع في اللحن.

وما ينبغي الإشارة إليه أن الممارسة و«التمرن تكون في إطار الصف وخارجه شريطة تطبيقها في جميع السلوكات التي تقتضي ذلك لترسيخها».[1]

[1]: عز الدين الزياتي: ديداكتيك تقنيات التعبير الكتابي والتواصل ، دار القلم، الرباط، المغرب، ط1، 2009، ص 16.

خاتمة

خاتمة:

في الأخير، لقد خضت مضمار هذه التجربة العلمية التي كانت مفيدة في الدراسة الجامعية في السنة النهائية، كما ستكون مفيدة في حياتي العملية حيث تطرقت من خلال المذكرة والدراسة الميدانية البسيطة إلى واقع ضعف المتعلم في النّحو والبلاغة في المستوى الثانوي –ثالثة آداب وفلسفة– وقالمة كانت النموذج فقط، فما نجده في هذه الولاية قد ينطبق على ثانويات ولايات أخرى، ولما كان غرض النّحو إقامة الألسن من الوقوع في الخطأ بعدّه وسيلة لا غاية، وهدف البلاغة القدرة على تذوق معاني النصوص، وترقية الأسلوب.

ومن الضروري بما كان الاهتمام بهذا العلم لأن الضعف في النّحو والبلاغة يستلزم ضعف اللغة العربية ككل.

ومن هنا وصف هذا البحث واقع المتعلم المعيش وحدد مشكلة تقف وراءها أسباب عديدة وأطراف متعددة لنصل إلى نتيجة مفادها أنّ معظم عناصر العملية التعليمية ساهمت في تدني مستوى المتعلم في هذه المادة، فقد تبيّن أن ضعف السليقة اللغوية التي أصبح فيها تعلم العربية اكتسابا لا فطرة كما كان عليه الإنسان العربي القديم، وللمحيط الاجتماعي (البيئة المحيطة) الذي غدت العامية المسيطرة في حديثه اليومي دخلا في ضعف المتعلم اللغوي، وهذا لا يعني تبرئة ذمة المتعلم لأنّه مسؤول عن نفسه أولا، وعن لغته ثانيا، فهمّه الوحيد الحفظ الآلي للدروس حتى دون فهمها أو جهل الغاية من ورائها، وعند قدوم الامتحان يقوم بتفريغها إن أمكنه ذلك؛ ففي معظم الأحيان يعجز عن تطبيق ما هو راسخ في ذهنه –قواعد في شكل قوالب صمّاء– في الكتابة والكلام، فلو جسدها في حديثه لأصبحت راسخة في سلوكه اللغوي أمّا إذا انتقلنا إلى العنصر المتحكم في العملية التعليمية والذي يُعوّل عليه في التكوين الجيّد للمتعلمين، لأنه كما تكون الشجرة تكون ثمارها وجدنا الزاد المعرفي متوفر لديه بنسب مقبولة غير أنّ الطرائق التي يعتمد عليها لا تجدي نفعا لشرح وإيصال القاعدة بالمشكل المطلوب ليفهمها المتعلمون، فطريقة التقديم لم تسهّل عملية التعلم كالاعتماد على طريقة

واحدة أو على الطرائق التقليدية، فصلب المشكلة يكمن في الطريقة، لذا ينبغي على المعلم التنويع فيها والمزج بينها بما يوافق الموقف التعليمي ويسهل فهم المادة واكتسابها.

وانطلاقا من الدراسة الميدانية والاحتكاك بالأسرة التربوية واستجواب أساتذة التعليم الثانوي ومتعلمي الطور النهائي توصل البحث إلى مجموعة من النتائج العامة نذكر منها:

1- أنّ المؤسسات التعليمية عامة والثانويات خاصة تشكو من ضعف المتعلم في اللغة العربية جملة وفي نشاطي النحو والبلاغة على وجه الخصوص، والسبب الرئيسي يعود إلى عدم قدرة المتعلم على تطبيق القاعدة النظرية.

2- اتصال مشكلة صعوبة النحو والبلاغة بجميع العناصر التي لها علاقة بالعملية التعليمية التعلمية من متعلم، وبيئة محيطة، وطريقة التدريس والوسائل المستخدمة كوسائط وأدوات توضيحية لتسهيل سير العملية وهذا ما ينقص من المعلم لامتلاكه سوى الكتاب المدرسي والسبورة والمادة في حد ذاتها.

3- لم يتوصل إلى إيجاد طريقة تعليمية مثلى ناجعة تتماشى مع الدروس والمتعلمين لتقديم هذه المادة (نحو وبلاغة)، فالطريقة تلعب الدور الأساس الميسر على المتعلم فهم المادة وكلما كانت مشوقة استمالت المتعلم للانتباه أكثر.

أمّا بالنسبة للاقتراحات والحلول المقدمة لهذه المشكلة يمكن القول:

1. الاجتهاد لإيجاد الطريقة الإيجابية الموصلة لتحقيق فهم المادة من لدن المتعلم.
2. تعريف المتعلم بمكانة اللغة العربية من شأنه أن يوليها الاهتمام والعمل على تطوير مستواه الذي يؤثر إيجابا على تطوّرها.
3. ربط النحو والبلاغة بالمعنى، فتغير الحركة الإعرابية يؤدي إلى تغير المعنى.
4. الإكثار من التطبيق والممارسة لهذين النشاطين من شأنه أن يرسخ القواعد النظرية.

5. الاهتمام بلغة الصحافة ولغة الإعلام السمعي والبصري لكونها تؤثر على المتعلم بطريقة فعالة ومباشرة، يتعلم من خلالها اللغة الشفوية التي تعمل على ترسيخ القواعد النحوية والبلاغية في ذهنه بطريقة عفوية.
6. الاهتمام أكثر بالوسائل التعليمية التي تساعد على عرض المحتوى بشكل موجز.
7. تحفيز المتعلم لتمكينه من حب المادة وتحضيره نفسيا لتلقي المعلومات عن طريق البحث والاستقراء، وبذلك يشب باحثا لا متوكلا على المعلم.
8. معالجة الأسباب الحقيقية في عزوف المتعلم عن تعلم مادتي النحو والبلاغة وذلك ببث النشاط والحيوية في هذه المادة وإجراء تطبيقات تشويقية وتدريبه على حل الواجبات المنزلية بنفسه.
9. المطالعة المستمرة للكتب لاكتساب لغة سليمة فضلا عن حفظ قواعد النحو والبلاغة وتطبيقها في مادة النصوص الأدبية.
10. تثمين المقاربة النصية وتفعيلها، وتعويد المتعلم التفكير السياقي في النّحو والبلاغة كإنجاز نصوص تعتمد على المعارف النحوية والبلاغية المطلوبة في المنهاج.

الملاحق

الملحق رقم 01: توزيع النشاطات خلال السنة

المحور	نصوص أدبية	ص	قواعد اللغة	ص	بلاغة وعروض	ص	نصوص تواصلية	ص	مطالعة موجهة	ص	تعبير	ص	مشاريع	ص
1	في مدح الرسول (ص)	9	الإعراب اللفظي الإعراب التقديري	11 12	تشابه الأطراف	13	الشعر في عهد المماليك	20	إنسان ما بعد الموحدين	22	تلخيص نص	26	إعداد الخريطة السياسية للعالم العربي قبيل النهضة	28
	في الزهد	14	إعراب المعتل الآخر	17	التضمين والتناص	18								
2	خواص القمر وتأثيراته	30	معاني حروف الجر	34	الجمع	37	حركة التأليف في عصر المماليك	45	مثقفونا والبيئة	48	كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصية الفرد	52	.	
	علم التاريخ	38	معاني حروف العطف	42	التقسيم	77								
3	آلام الاغتراب	55	المضاف إلى ياء المتكلم	58	بلاغة المجاز العقلي والمرسل	58	اختلال البلاد العربية وآثاره في الشعر والأدب	63	المجتمع المعلوماتي	65	.		إعداد إضبارة عن عوامل النهضة ومظاهرها، وأهم أعلامها	70
	من وحي المنفى	59	نون الوقاية	62	بلاغة التشبيه	62								
4	أنا	72	إذ، إذا، إذن، حينئذ	75	الكناية وبلاغتها	81	الشعر مفهومه وغايته	82	ثقافة أخر	85	كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري	90	.	
	هنا وهناك	77	الجمل التي لها محل من الإعراب	79										
5	منشورات فدائية	94	الجمل التي لا محل لها من الإعراب	97	الرجز في الشعر الحر	99	الالتزام في الشعر العربي الحديث	107	رصيف الأزهار لا يجيب	109	.		تحضير تقصيبة تمثل المدارس الأدبية الأوروبية وأثرها في الأدب العربي	114
	حالة حصار	101	الخبر وأنواعه	98										
			إعراب المسند والمسند إليه	104	المتقارب في الشعر الحر	105								
6	الإنسان الكبير	116	أحكام التمييز والحال	120	الرمل في الشعر الحر	122	الأوراس في الشعر العربي	131	إشكالية التعبير في الأدب الجزائري	135	كتابة مقال فكري موضوعه «ماهية الحكم الحقيقي الذي أصدره»	139	.	
	جميلة	123	الفضلة وإعرابها	127	الكامل في الشعر الحر	129								
			الهمزة المزيدة في أول الأمر	129										

الملحق نفسه

7	أغنيات للألم	142	صيغ منتهى الجموع وقياسها	145	المتدارك في الشعر الحر	145	الإحساس بالألم عند الشعراء المعاصرين	151	التسامح الديني مطلب إنساني	154	كتابة مقال قصصي حواري موضوعه «الخيبة انسحاق للضعيف وللقوي نقطة انطلاق»	159	إنتاج نقصيبة لجمعية العلماء	60
	أحزان الغربة	146	جموع القلة تصريف الأجوف	149	الوافر والهزج في الشعر الحر	150								
8	أبو تمام	162	البدل وعطف البيان	166	الإرصاد	172	الرمز الشعري	173	الصدمة الحضارية: متى نتخطاها؟	176	.		.	
	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين	168	اسم الجنس الإفرادي والجمعي	171										
9	منزلة المثقفين في الأمة	182	لو، لولا، لوما	185	بلاغة الاستعارة	187	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي	193	الأصالة والمعاصرة	196	كتابة مقال تفسيري حجاجي عن النمو الديمغرافي	201	إنتاج إضبارة للفن القصصي بأنواعه ومقوماته	202
			موازين الأفعال	186										
	الصراع بين التقليد والتجديد	189	أمّا، إمّا	192										
10	الجرح والأمل	204	الأحرف المشبهة بالفعل	210	التفريق	211	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية	220	من رواية «الأمير:»	223	تحليل قصة قصيرة انطلاقا من الخصائص الفنية	228	.	
	الطريق إلى قرية الطوب	212	اسم الجمع	218	الجمع مع التقسيم	219								
11	من مسرحية شهرزاد	230	أيْ، أيّ، إي	233	الجمع مع التفريق	234	المسرح في الأدب العربي	242	ثقافة الحوار	245	.		إعداد مسرحية	252
			تصريف اللفيف	234										
	كابوس في الظهيرة	235	كم، كأين، كذا	240										
			إعراب المتعدي إلى أكثر من مفعول	241										
12	لالة فاطمة نسومر «المرأة الصقر»	254	نونا التوكيد	260	المشاكلة	262	المسرح الجزائري: الواقع والآفاق	274	العلامة الجزائري «محمد أبوشنب»	277	تحليل نص مسرحي	284	.	
	من مسرحية المغص	264	ما: معانيها وإعرابها	270										
			تصريف الناقص	272										

الملحق رقم 02: نموذج من درس

نموذج من نشاط البلاغة

الكفاءة المقيسة	المراحل	أنشطة التعلم/المتعلم	الطريقة	الزمن
بلاغـة		**بلاغة الاستعارة**		
	مرحلة الانطلاق	كيف نميز التعبير الحقيقي من المجازي؟ فما هو التعبير المجازي؟ وما هي أهم العلاقات التي تربط المعنى المجازي المستعمل بالمعنى الحقيقي المقصود؟.	**حوارية**	**5د**
	الأمثلة	**إليك الأساليب التالية** 1- تأمل قول الشاعر: شيعوا الشمس ومالوا بضحاها وانثنى الليل عليها فبكاها 2- قال الشاعر: لا تعجبي يا سلم من رجل ضحك المشيب برأسه فبكى		
	مرحة بناء التعلمات	لعلك أدركت أن التعبير هنا على المجاز وليس على الحقيقة. المشبه محمد عبده والمشبه به الشمس "استعارة تصريحية" (المثال الأول) ضحك المشيب: فيه علاقة تشبيهية، إذ شبه المشيب بالذي يضحك بأسنانه البيضاء وهو الإنسان وذكر لازمة من لوازمه وهو الفعل (ضحك) على سبيل الاستعارة المكنية.	**حوارية**	**25د**

	أبني أحكام القاعدة	**الاستعارة:** هي استعمال لفظ المشبه به للتعبير عن المشبه مدعيا دخول المشبه في جنس المشبه به لعلاقة المشابهة مع قرينة مانعة من إرادة المشبه به، (هُوَ الَّذِي يُنَزِّلُ عَلَى عَبْدِهِ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ لِيُخْرِجَكُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ). **إجراء الاستعارة:** يقصد بإجراء الاستعارة تحليلها إلى عناصرها الأساسية، بتمييز كل من المشبه والمشبه به وبيان علاقة المشابهة، ونوع الاستعارة، وبيان نوع القرينة المانعة من إرادة المعنى الحقيقي. ففي المثال السابق تجرى الاستعارة على النحو التالي: شبه الكفر بالظلمات بجامع انعدام الهداية، وشبه الإيمان بالنور بجامع الاهتداء، ثم حذف المشبه، الكفر والإيمان، وأبقى بدلهما المشبه به، الظلمات والنور، على سبيل الاستعارة التصريحية، والقرينة المانعة من إرادة المعنى الحقيقي هي القرينة الحالية. **أقسام الاستعارة باعتبار ذكر أحد طرفي التشبيه:** تنقسم إلى: (أ) استعارة تصريحية: وهي ما صرح فيها بذكر لفظ المشبه به (المستعار منه)، وحذف لفظ المشبه (المستعار له). (ب) استعارة مكنية: وهي ما ذكر فيها لفظ المشبه وحذف منها لفظ المشبه به وأبقي شيء من لوازمه.		**15د**

		بلاغة الاستعارة: وأما سرُّ بلاغة الاستعارة فهو يتأتى من ناحيتين: الأُولى تأْليف أَلفاظها، والثانية ابتكار مشبه به بعيد عن الأَذهان، لا يجول إِلا في نفس أديب. فبلاغتها من ناحية اللفظ. أنَّ تركيبها يدل على تناسى التشبيه، ويحْملك عمدًا على تخيُّل صورة جديدة تُنْسيك رَوْعَتُها ما تضمَّنه الكلام من تشبيه خفي مستور. أنظر إِلى قول البحترِي في الفتح بن خاقان: يسمو بكف على العافين عاتية تهمي وطرف إلى العلياء طماح ألست ترى كفه وقد تمثَّلتْ في صورة سحابة هتَّانة تصُبُّ وبلها على العافين السائلين، وأنَّ هذه الصورة قد تملكت عليك مشاعرك فأذْهلتْكَ عما اختبأَ في الكلام من تشبيه؟ أما بلاغةُ الاستعارة من حيث الابتكارُ ورَوْعَة الخيال، وما تحدثه من أثر في نفوس سامعيها، فمجالٌ فسيحٌ للإبداع، ميدان لتسابق المجيدين من فُرسان الكلام. انظر إِلى قوله عزَّ شأْنه في وصف النار: {تكَادُ تميَّز من الغَيظِ كلَّما أُلقي فيها فَوْجٌ سألهم خَزنتُها أَلَمْ يأْتِكم نَذِير [3] }؟ ترتسم أمامك النار في صورة مخلوقٍ ضَخْمٍ بطَّاشٍ مكفهرِّ الوجه عابسٍ يغلى صدرُه حقدًا وغيظاً **تطبيق**: من الكتاب.		**15د**

نموذج من نشاط القواعد

الكفاءة المقيسة	المراحل	أنشطة التعلم/المتعلم	الطريقة	الزمن
قواعد اللغة		**الجمل التي لا محل لها من الإعراب**		
	مرحلة الانطلاق	تذكير بأنواع الجمل التي لها محل من الإعراب **الأمثلة:** تأمل قول الشاعر: لن تجعلوا من شعبنا شعب هنود حمر فنحن باقون ... في هذه الأرض التي تلبس في معصمها إسورة	**حوارية**	**5د**
	أكتشفُ أحكام القاعدة	المتأمل المثال الأول والجملة الأولى، هل يمكن تأويلها؟ ماذا تستنتج؟ وما رأيك في جملة "فنحن باقون"؟ هل تؤل إلى مفرد؟ ماذا تبعت؟ وإذا نظرت إلى الجملة التي جاءت بعد اسم الموصول التي في السطر الثالث؟ هل تجدها تؤول إلى مفرد؟ ماذا تستنتج؟	**حوارية**	**25د**
	أبني أحكام القاعدة	الجملة التي ل محل لها من الإعراب: هي الجملة التي لا تحل محل المفرد، و تأخذ إعرابه، ولا يقال فيها إنها في موضع رفع، أو نصب، أو جر، أو جزم. وأنواعها على النحو التالي: * الجملة الابتدائية: ويقصد بها الجملة التي نبتدئ بها		**15د**

		الكلم لفظا، أو تقديرا، وسواء أكانت اسمية، أم فعلية. * الجملة التابعة لجملة لا محل لها من الإعراب. * جملة صلة الموصول الاسمي، أو الحرفي: هي الجملة التي تكون صلة لاسم موصول، أو حرف مصدري، وأسماء الموصول هي: الذي، التي، اللذان، اللتان، الذين، اللواتي، اللاتي، اللائي، ما، ذا، ماذا ، ذو، أي، أية. * الجملة المعترضة: هي الجملة الواقعة بين شيئين متلازمين، يحتاج كل منهما للآخر، وفائدتها تقوية الكلم وتوضيحه، أو توكيده، أو تحسينه ومثالها قول زهير: سئمت تكاليف الحياة ومن يعش ثمانين حولا لا أبا لك يسأم * الجملة الواقعة جوابا لشرط غير جازم. أدوات الشرط غير الجازمة: إذ، لو، لولا، لوما، لما الظرفية المتضمنة معنى الشرط، كيف. كقول المتنبي: إذا أنت أكرمت الكريم ملكته وإن أنت أكرمت اللئيم تمردا الجملة الواقعة جوابا لشرط جازم غير مقترن بالفاء، أو إذا الفجائية. وأدوات الشرط الجازمة هي: أيان، إن، إذما، من، ما، مهما، كيفما، حيثما، أينما، متى. نحو قوله تعالى: "وإن تعودوا نعد" * الجملة المفسرة: هي جملة فضلة زائدة تفسر ما يسبقها. نحو: هو مؤدب أي أخلاقه نبيلة. نحو قوله		

		تعالى : "هل أدلكم على تجارة تنجيكم من عذاب أليم تؤمنون بالله ورسوله". * الجملة الواقعة جوابا للقسم: نحو: والله لأقولن الحق. **تطبيق**: تطبيقات فورية داخل القسم + تكليف التلاميذ بحل تمارين منزلية.		**15د**

الملحق رقم 03: استمارة الاستبيان الخاصة بالمعلمين

أساتذتي الأفاضل ، سعيا منّا لإنجاز مذكرة الماستر المعنونة بـ "ضعف متعلم اللّغة في النّحو والبلاغة" نطلب منكم عن طيب خاطر إمداد يد العون لنا لإتمام هذا البحث بالإجابة على الأسئلة الواردة في هذا الاستبيان.

معلومات عن المستجوب :

1.الدرجة العلمية : ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐

2.الأقدمية في التعليم : .....

3. الاختصاص: .....

4.هل تلقيت تكوينا قبل العمل؟ نعم ☐ لا ☐

التعرف على المشكلة :

1.هل يدرس النحو من خلال الكتاب المدرسي كـ : غاية ☐ وسيلة ☐

2.حسب رأيك هل تتوافق موضوعات -النحو والبلاغة- ومستوى المتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

مكررة ☐ عشوائية ☐

تركز على الجانب المعرفي لا الوظيفي ☐

3.هل تستعين بمراجع خارج الكتاب لتقديم الدرس؟ نعم ☐ لا ☐

4.أتوافق من يقول أن مادة النحو والبلاغة عبارة عن قوانين جافة و جامدة؟. نعم ☐ لا ☐

5.هل تتصل الصعوبات التي تحول دون تحقيق أفضل النتائج في النحو والبلاغة بـ :

طبيعة المادة ☐

كثافة الدروس ☐

الحجم الساعي ☐

6.هل الوقت المخصص لتعليم النّحو والبلاغة كاف ؟ نعم ☐ لا ☐

7.حسب رأيك إلى ماذا تعود مشكلة تعقد مادة (النّحو / البلاغة)

المتعلم ☐ المعلم ☐ المحتوى ☐ الطريقة ☐

8.هل تستعين بالعامية في التدريس؟ نعم ☐ لا ☐

9.كيف يتم التطبيق على القاعدة المدروسة (في النّحو / البلاغة)

- إجراء تمارين مباشرة ☐ - تطبيقات منزلية ☐ - كلاهما ☐

10. أتلمس اهتمام المتعلمين بالنحو والبلاغة؟. نعم ☐ لا ☐

11.كيف تجد المتعلم أثناء الدرس؟

مستقبلا ☐

محاورا ☐

خاملا ☐

12. حين تبليغ المادة هل تلمس استيعاب المتعلم لها ؟

نعم ☐ بنسبة لا ☐

تقديم الحلول :

1.هل تطبق المقاربة النصية في تقديم الدروس (تستخرج الأمثلة من النص للوصول إلى القاعدة أم تلجأ إلى اختيار أمثلة خارج النص المدروس)

.....

.....

2. حسب رأيك ما هي الطريقة المثلى لتقديم مادة النحو والبلاغة ؟

استقرائية ☐

قياسية ☐

المتكاملة (المقاربة النصية) ☐

3. ماذا تقترح لمعالجة ضعف المتعلم في النحو والبلاغة ؟

.....

.....

.....

الملحق رقم 04: استمارة الاستبيان الخاصة بالمتعلمين

أجب عن الأسئلة التالية:

1. أتحب مادة النحو والبلاغة؟ نعم ☐ لا ☐

2. ما رأيك في مادة النحو والبلاغة؟

سهلة ☐ صعبة ☐

مهمة ☐ غير مهمة ☐

3. أيقوم المعلم بالتذكير حول المعلومات التي تناولها الدرس السابق؟

نعم ☐ لا ☐

4. هل تستوعب دروس النحو والبلاغة ؟ نعم ☐ لا ☐

5. أتجد صعوبة في مادة النحو والبلاغة؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فيم تكمن هذه الصعوبة؟

.....

6. هل يتيح لك المعلم فرصة للمناقشة والتعبير عن آرائك ؟ نعم ☐ لا ☐

7. هل يقدم المعلم مساعدات للتلاميذ الذين يجدون صعوبة في الفهم ؟ نعم ☐ لا ☐

8. هل تقوم بتحضير الدروس أم تعوّل على المعلم فقط ؟

.....

9. هل تستعين بالمكتبة المدرسية أو تقتني كتبا لفهم و تيسير المستغلق والصعب من الدروس وكذا تحسين وتطوير مستواك؟

.....

10. هل تطبق ما تعلمته نظريا في الكتابة والكلام ؟ نعم ☐ لا ☐

11. هل التطبيقات المقدمة أثناء الدرس كافية لفهم الموضوع ؟ نعم ☐ لا ☐

12. هل يكلفك المعلم بتمارين منزلية ؟ نعم ☐ لا ☐

و هل تقوم بحلها؟.....

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

* القرآن الكريم

المعاجم:

1. **الخليل بن أحمد الفراهيدي**: معجم العين: تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003.
2. **الزمخشري**: أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998.
3. **الشريف الجرجاني**: كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، دط، 1985.
4. **الفيروزأبادي**: القاموس المحيط، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، دط، 1999.
5. **ابن منظور**: لسان العرب، تح: علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، د ط، دت.

الكتب:

6. **أحمد جمعة أحمد نايل**: الضّعف في اللّغة تشخيصه وعلاجه، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2006.
7. **أحمد حساني**: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط4، 2000.
8. **أحمد مختار عمر**: أخطاء اللّغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1993.
9. **أنطوان صياح**: تعليمة اللّغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006.
10. **بشير إبرير و آخرون**: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات المعاصرة، دط، دت.

11. **بشير إبرير وآخرون:** مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، دط، 2009.
12. **بشير إبرير:** تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.
13. **تمام حسّان:**اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007.
14. **جرجي شاهين عطية:** سلم اللسان في الصرف والنحو والبيان، دار الريحاني، بيروت، ط4، دت.
15. **جنان التميمي:** النحو العربي في ضوء اللسانيات الحديثة، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2013.
16. **ابن جني:** الخصائص، تح: محمد علي النّجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1952.
17. **حاتم صالح الضامن:** فقه اللغة، مكتبة القادر المبارك، دط، 1990.
18. **حسني عبد الباري عسر:** قضايا في تعليم اللّغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، دط، 1999.
19. **الخطيب القزويني:** الإيضاح في علوم البلاغة: المعاني، البيان والبديع، وضع حواشيه إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2002.
20. **ابن خلدون:** المقدمة، دار الجوزي للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2009.
21. **خير الدين هني:** تقنيات التدريس، ط1، 1999.
22. **داود عبده:** نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979.
23. **راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة:** فنون اللّغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، ط1، 2009.
24. **راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة:** أساليب تدريس اللّغة العربية بين النظريّة والتطبيق، دار المسيرة، عمّان الأردن، ط1، 2003.
25. **ردينة عثمان يوسف وحذام عثمان يوسف:** طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة، دار المناهج، الأردن، ط1، 2005.

26. **رشدي أحمد طعيمة**: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2004.
27. **زكرياء إسماعيل**: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، دط، 2005.
28. **سعد سليمان حمودة**: دروس في البلاغة العربية، دار المعرفة الجامعية، ط1، 1999.
29. **سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري**: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، ط1، 2005.
30. **شرح الأشموني على ألفية بن مالك**: دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998.
31. **صالح بلعيد**: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط6، 2011.
32. **صبحي الصالح**: دراسات في فقه اللّغة، دار العلم للملايين، بيروت، ط11، 1986.
33. **صلاح الدين صالح حسنين**: دراسات في اللغة الوصفي والتاريخي والمقارن، دار العلوم، الرياض، السعودية، ط1، 1984.
34. **صلاح روّاي**: النّحو العربي نشأته تطوّره، مدارسه رجاله، دار غريب للنشر، القاهرة، دط، 2003.
35. **طه حسين**: في الأدب الجاهلي، مطبعة فاروق، القاهرة، ط3، 1993.
36. **عبد الرحمان الحاج صالح**: بحوث ودراسات في علوم اللسان ، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007.
37. **عبد الرحمن جلال الدين السيوطي**: المزهر في علوم اللغة، شر: محمد أحمد جاد المولى بك، محمد أبو الفضل إبراهيم ، علي محمد النجاوي، دار التراث، القاهرة، ط3، دت.
38. **عبد القاهر الجرجاني**: دلائل الإعجاز، تح: أبو فهد محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ط3، 1992.
39. **أبو عثمان عمرو بحر الجاحظ**: البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1991.
40. **عزالدين الزياتي**: ديداكتيك تقنيات التعبير الكتابي والتواصل، دار القلم، الرباط، ط1، 2009.
41. **علي أحمد مدكور**: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1997.

42. **علي جواد الطاهر**: أصول تدريس اللغة العربية ، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1984.
43. **عمر أوكان**: اللّغة والخطاب، أفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2001.
44. **غازي يموت**: علم أساليب البيان، دار الفكر اللبناني، ط2، 1995.
45. **فايز مراد دندش**: اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، ط1، 2003.
46. **فوزي أحمد سمارة**: التدريس مفاهيم أساليب طرائق، الطريق للنشر والتوزيع، ط1، 2004.
47. **كمال بشر**: دراسات في علم اللّغة، دار غريب، القاهرة، ط5، 1998.
48. **ماريو باي**: أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمار، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998.
49. **أبو مالك سامح عبد الحميد**: كيف تكون فصيحا، تقديم ياسر برهامي، دار الإيمان، ط1، 1999.
50. **مجمع اللّغة العربية**: مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004.
51. **محمد التونجي**: معجم علوم العربية تخصص شمولية أعلام، دار الجيل، بيروت، ط1، 2003.
52. **محمد الطنطاوي**: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، القاهرة، ط2، دت.
53. **محمد عبد الله جابر**: الأسلوب والنحو، دار الدعوة، الإسكندرية، ط1، 1988.
54. **محمد محمد داود**: العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، دط، 2001.
55. **مصطفى صادق الرافعي**: تاريخ آداب اللغات، راجعه، عبد الله المنشاوي ومهدي البحقيري، مكتبة الإيمان، دط، دت.
56. **هادي أحمد فرخان الشجيري**: الدراسات اللغوية والنحوية في مؤلفات شيخ الإسلام ابن تيمية وأثرها في استنباط الأحكام الشرعية، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط1، 2001.
57. **وزارة التربية والتعليم**: منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي اللغة العربية وآدابها، الشعبتان آداب وفلسفة، لغات أجنبية، 2006.

المجلات:

58. **بشير إبرير**: أصالة الخطاب في اللّسانيّات الخليلية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 07، 2005.

59. **عائشة حوري**: تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق، إشراف محمود السيد، مجلد 26، ملحق 2010.

60. **فريحة مفتاح الجنزوري، قمر الزمان عبد الغني**: جريدة الإسلامية والتربية العربية، ماليزيا، 2011.

61. **محمد صاري**: التقويم وأثره في تحسين أداء الأستاذ الجامعي، قسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار، عنابة، مجلة التواصل، عدد 21، جوان، 2008.

62. **محمد صاري**: تيسير النحو ترف أم ضرورة، جامعة عنابة، مجلة الدراسات اللّغوية(المملكة العربية السعودية)، العدد2، سبتمبر 2001.

المقالات

63. **أحمد كنعان**: اللّغة العربيّة و التحديات المعاصرة وسبل معالجتها، جامعة دمشق، كلية التربية، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للغة العربية: العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، بيروت، 2012.

64. **سهيل رزق دياب**: تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطيني، مقدمة للمشاركة في المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية (جامعة الأقصى)، جامعة القدس المفتوحة، غزة، سبتمبر، 2006.

65. **فتحي علي يونس**: التواصل اللّغوي والتعليم، جانفي، 2009.

66. **محمد صاري**: التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، جامعة باجي مختار عنابة، قسم اللّغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

67. **ياسين الأيوبي**: اللغة العربية في القرن الواحد و العشرين في المؤسسات التعليمية في الجمهورية اللبنانية الواقع والتحديات واستشراف المستقبل، 2005.

الأنترنت:

68. **ديوان حافظ إبراهيم:** قصيدة اللغة العربية تنعى حظها بين أهلها، ص 253. نقلا عن الموقع:
http://www.adab.com/modules.php?name=Sh3er&doWhat=shqas&qid=13086 يوم: 2015/06/02، 13:24سا.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
مقدمة.....	أ-د
الفصل النظري: ماهية الضعف النّحوي والبلاغي لمتعلم اللغة وأسبابه	
تمهيد.....	2
المبحث الأول: ضبط المفاهيم والمصطلحات.....	4
مفهوم اللّغة.....	4
لغة.....	4
اصطلاحا.....	5
خصائصها.....	9
المتعلم.....	14
تعريف الضعف.....	15
لغة.....	15
اصطلاحا.....	16
تعريف النحو.....	17
لغة.....	17
اصطلاحا.....	18
البلاغة.....	20
المبحث الثاني: أسباب صعوبة النحو والبلاغة.....	21
أ- أسباب صعوبة النحو.....	21
طبيعة النحو العربي.....	22
طبيعة المتعلم.....	23
البيئة المحيطة بالمتعلم.....	24
المعلم.....	25

الطريقة المستخدمة في التدريس.....	27
الوسائل المستخدمة في تعليم النحو.....	31
علاج الضعف النحوي.....	32
ب- أسباب صعوبة البلاغة.....	33
ما يتصل بالمادة.....	33
ما يتصل بالمتعلم.....	34
ما يتصل بطريقة التدريس.....	34
علاج الضعف البلاغي.....	35
الفصل التطبيقي: الضعف النحوي والبلاغي دراسة وصفية تحليلية	
تمهيد.....	38
تحليل الاستبيان الخاص بالمعلمين.....	40
تحليل الاستبيان الخاص بالمتعلمين.....	63
خاتمة.....	79
الملاحق.....	83
قائمة المصادر والمراجع.....	95
فهرس المحتويات.....	102