قواعد اللّغة العربيّة بين الواقع والمرتجى من خلال طرائقها وأساليب تدريسها

د. دريّة كمال فرحات

المقدمة:

معرفة مبادئ الصّرف والنّحو حاجة متجدّدة، بدأ بها الأوّلون حفاظًا على اللّغة من اللّحن والتّحريف، واستمرت الدّراسات المتعلّقة بها، للوصول إلى أيسر الطّرق لكي يُتقنها أبناء اللّغة؛ واللّغة كائن حيّ متطوّر، تتغيّر أحيانًا بحسب تطوّر المجتمعات وحاجاتها. وإذا كانت اللّغة العربيّة قد أصابها الجمود في حقب زمنيّة، فإنّ هذا لا يعني تركها ورفض قواعدها فالحاجة ملّحة إلى تطويرها لتُناسب العصر ومتطلّباته، مع الحفاظ على قواعدها الأساسيّة التي وضعها اللّغويّون القدماء وضبطوها. إنّ الأهميّة التي اكتسبتها مادة قواعد اللّغة العربيّة، لم يُقابلها اهتمام من قبل التّلاميذ، إذ عدّها البعض مادة جافة صعبة، لا يسهل اكتساب معارفها، ورأوا أنّ تجنّبها وإهمالها أفضل من دراستها، واكتساب مهاراتها، والإفادة منها في كتاباتهم وأحاديثهم؛ وحسبها البعض الآخر أنّها لا تستحق الدّراسة، وبذل الجهد لفهمها، لأنّها ليست لغة العصر، ولا حاجة إلى استخدام مساقاتها المتعدّدة، فالعصر عصر العلوم والتطوّر والأبحاث العلميّة، وهي لغة عاجزة عن مواكبة تطوّر هذا العصر. انطلاقًا من هاتين النّظريتيّن برز الضّعف اللّغويّ لدى التّلاميذ، وافتقارهم إلى الطّلاقة في التّعبير بلغتهم الفصحى، وتفشّي الأخطاء في كتاباتهم. ولا يقتصر الأمر على تلاميذ المراحل التّعليميّة الأولى، إنّما يصل إلى من بلغ مستويات تعليميّة عليا.

ما يُساعد على تعميق هذه المشكلة، وانتشارها أسباب عديدة منها: طرق التّدريس وأساليبها المتّبعة في المدارس، وإهمال الوسائل المساعدة لاكتساب كفايات قواعد اللّغة العربيّة، إضافة إلى بعض الظّروف الاجتماعيّة المؤثّرة في واقع العمليّة التّعليميّة، لكنّها خارجة فيها عن محيط المدرسة وتأثيرها. كلّ هذه الأسباب تُعدّ من عوامل الضّعف المؤثّرة في اكتساب قواعد اللّغة. لهذا يهدف هذا البحث إلى التعريف بواقع تدريس القواعد في المدارس وصولًا إلى الجامعات في لبنان، وذلك للإسهام بتبسيط تدريس قواعد اللّغة العربيّة، واكتشاف الأسس المساعدة في ترغيب التّلاميذ، وتحديد المؤثّرات السّلبيّة في هذه اللّغة، وتحديد مشكلاتها. كما يسعى إلى علاج هذه المشكلة، وتوضيح السّبل المؤديّة إلى تطوير مستوى اللّغة عند التّلاميذ.

وقد اعتمدتُ في هذه الدّراسة منهجين: المنهج الوصفيّ التّحليليّ، والمنهج التّجريبيّ، واستند المنهج الأوّل إلى الوقائع والقضايا المتعلّقة بموضوع البحث والنّظر إليها من زوايا مختلفة في ضوء النّظريات والمقاييس المرتبطة بها، إضافة إلى طرح بعض التّوصيات أو المقترحات المتعلّقة بتعليم اللّغة العربيّة، وطرائق تدريسها، ووصف الواقع اللّغويّ القائم. أمّا المنهج الثّاني التّجريبيّ فيقوم على الدّراسة الميدانيّة، لكشف معطيات هذا الواقع وتحليلها.

أوّلًا: تحديد مفهومي الصّرف والنّحو

اللّغة وسيلة اتصال الفرد بغيره، بها يفصح المرء عن ميوله وطموحه وعواطفه. واللّغة أداة التّفكير، بها يُعبّر الإنسان عن أفكاره ويوصلها إلى الغير، ودور" اللّغة في هذا التّعبير له المقام الأول. لذا يُقال: التّفكير كلام نفسيّ، والكلام تفكير جهريّ"١. إذًا، اللّغة هي أي وسيلة، سواء كانت صوتيّة، أو غير ذلك، للتّعبير عن المشاعر، والأفكار، أو توصيلها، هي نظام من الإشارات المتعارف عليها، خصوصًا الكلمات، أو الحركات التي لها معانٍ محدّدة ٢.

واللّغة أساس مهم للحياة الاجتماعيّة، وتُعدّ ظاهرة "بسيكولوجيّة اجتماعيّة ثقافيّة، لا صفة بيولوجيّة ملازمة للفرد"٣. وتتكوّن اللّغة ضمن هذا التّأثير الاجتماعيّ،

فيمنحها القدرة على التّطور، إذا وُجد من يتعهدها بالدّرس والبحث، والعمل على جعلها قادرة على مواكبة العصر٤. واللّغة سابقة في وجودها على تنظيم قواعدها.

وقواعد اللّغة المدونة، تتولّد من الأبحاث التي يقوم بها العلماء، وتتبدّل بتبدّل النّظريات التي يضعونها، وتدخل خصائصها في "نطاق الأمور الطّبيعيّة، التي لا يمكن أن تُقاس بمقاييس العقل النّظري، والمنطق المجرد، في حين أنّ اللّغة، لا تخرج عن نطاق الأمور الاجتهاديّة، التي يجب أن تبقى خاضعة لحكم العقل، والمنطق على الدّوام "٥. وقواعد اللّغة تنقسم إلى الصّرف والنّحو، ولكلّ منهما مفهوم محدّد، يختلف عن الآخر.

أ - الصّرف:

الصّرف لُغويًّا: ردُّ الشيء عن وجهه. والصّرف التّقلب والحيلة والعدل٦. والصّرف أو التّصريف كلمة وردت في القرآن الكريم على عشرة أوجه بمعنى: وجّه، بيّن، قسم، أمال، هزم، وعظ، البلوى، التّقلّب، الدفع، وعدل. ومنها جميعًا يظهر بأنّ الكلمة تفيد الانتقال نسبيًّا من حالة إلى أخرى وتفيد معنى التّحويل.

أمّا في الاصطلاح فعرّفه "سيبويه"٧ في نصّ قديم قال فيه "هذا باب ما بنت العرب من الأسماء والصّفات، والأفعال غير المعتلّة وما قيس من المعتلّ الّذي لا يتكلمون به، ولم يجيء في كلامهم إلاّ نظيره من غير بابه، وهو الّذي يسميه النّحويون التّصريف والعقل"٨. وعُرّف حديثًا أنّه علم " يختصّ بدراسة بنية الكلمات مراعى فيها التّشكيل الدّاخلي من حركات (ضمة، فتحة، كسرة) أو سكون٩. أو هو العلم الّذي "يُبحث فيه عن الأعراض الذّاتيّة لمفردات كلام العرب من حيث صورها وهيئاتها كالإعلال والإدغام، أي المفردات الموضوعة بالوضع النّوعي، ومدلولاتها، والهيئات الأصليّة العامة للمفردات، والهيئات التّغيريّة كبيان هيئة المعتلات قبل الإعلال وبعد الإعلال، وكيفية تغييرها عن هيئاتها الأصليّة على الوجه الكليّ بالمقاييس الكليّة كصيغ الماضي والمضارع ومعانيهما ومدلولاتهما، وموضوعه الصيغ المخصوصة من الحيثيّة المذكورة، وغرضه تحصيل ملكة، يعرف بها ما ذكر من الأحوال، وغايته الاحتراز من الخطأ"١٠.

ب - النّحو:

النّحو لُغويًا: القصد والطّريق، ومنه نحو العربيّة. والنّحو مصدر شائع أي نحوْت نحوًا١١. وقيل عنه إنّه " انتحاء سَمْت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتّثنية والجمع والتّحقير، والتّكسير والإضافة والنّسب والتّركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم؛ وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها"١٢.

أمّا النّحو اصطلاحًا فهو" مجموعة من الصّيغ اللفظيّة الواضعة للقوانين النّحوية المهيمنة على اللسان بمستوياته التّركيبيّة وصفًا كليًا مجردًا "١٣. والنّحو هو "عملية تقنين للقواعد، والتّعميمات التي تتعلّق بضبط أواخر الكلمات، وهو كذلك دراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل والعبارات..."١٤.

ج القواعد والنّظريات الحديثة

تعدّدت النّظريات التي حاولت تحديد الصّرف والنّحو، ومنها الألسنيّة الحديثة، خصوصًا مع مؤسّسها " فريدنان دوسوسير" الذي ركّز على استعمال كلمة نظام System، فاللّغة في تحديده إنّما هي نظام من الرّموز الاعتباطيّة. وموضوع البحث اللّغويّ " بالنّسبة إلى "سوسير" لا يتركّز على الاستخدام الفردي للّغة بل على النّظام العام الذي يؤسّسها"١٥. أي أنّ اللّغة والكلام يقومان على مواصفات منها أنّ اللّغة نظام اجتماعيّ، وأنّ اللّغة مكوّنة من نظام مفردات تنطوي على دلالات. الدّلالة كما فسّرها " سوسير" تقوم على الانصهار بين الكلمة كصوت والمعنى الذي ترمي إليه. التّركيب الصّوتي Phonème جسد له روح هو المعنى. وهكذا نشأ دال ومدلول، أي الكلمة كمخرج صوتي ومضمونها أي المعنى١٦. إنّ أهمّ ما قدّمته المدرسة الألسنيّة بالنّسبة إلى لدّراسات اللّغويّة هو أنّها اعتمدت المنهج الوصفي في النّظر إلى اللّغة، أي وصف اللّغة كما هي بالفعل في وقت معين، لا وضع المعايير لما يجب أن تكون عليه. كما اعتمدت وصف اللّغة من داخلها، أي وصف بنية اللّغة بموجب معايير صوتيّة وصرفيّة ونحويّة نابعة من داخل اللّغة.

أمّا "نوام شومسكي" وهو من أصحاب المدرسة التّوليديّة، فيقول إنّ علم الصّرف والنّحو هو أسلوب يسمح بصياغة جمل اللّغة قيد التّحليل، وإنّ الجمل المركبة ينبغي أن تكون جملًا نحويّة يمكن للنّاطق باللّغة الأم أن يقبل بها، وتتجلّى مواقف عديدة ومختلفة ضمن هذه الرّؤية العامة، فيميّز بين استعمالين مختلفين كليًّا لمصطلح علم الصّرف والنّحو ينتج عنهما

معنىً محدد وآخر معنىً عام ويتركّز المعنى المحدد في بنية اللّغة التّي تنقسم إلى علم الفونولوجيا، وعلم الصّرف والنّحو، وعلم دلالات الألفاظ. أمّا المعنى العام للمصطلح الذي بسطه " شومسكي " فيصنّف مظاهر وضع نماذج الجمل كلّها بما في ذلك علم دلالات الألفاظ وتعرّض المصطلح لبناء الجملة بحسبانه مفهومًا أكثر تحديدًا١٧.

ميّز " شومسكي " في نظريته بين مظهرين من مظاهر اللّغة: أوّلهما الملكة اللّغويّة التي تتألّف من قواعد اللّغة التي يُشارك فيها كافة أبناء المجتمع اللّغويّ الواحد، والتي تمكّن الفرد من توليد أية جملة صحيحة يحتاج إليها في المواقف المختلفة. وثانيهما الأداء اللّغويّ وهو الكلام الذي يصدر عن المتكلّم بالفعل. وقد استحدث " شومسكي " في نظريته اللّغويّة أنّ لكلّ جملة بنيتين: إحداهما بنية عميقة (Deep Structure) (تكمن فيها العلاقات المعنويّة، ولها قواعد خاصّة لتكوينها، والأخرى بنية ظاهريّة سطحيّة (Surface Structure)هي التي ينطقها المتكلّم، وتنتج عن مجموعة قواعد أخرى سُميت بالقواعد التّحويليّة١٨.

ومهما تعدّدت النّظريات الدّارسة لمفهوم القواعد فإنّ الاهتمام بطريقة اكتساب اللّغة والوظائف اللّغويّة أمر واجب الضّرورة.

ثانيًا: أهداف تدريس الصّرف والنّحو

أ تعريف الأهداف:

الهدف لُغويًّا: " كلّ شيء مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل، ومنه سُمّي الفرض هدفًا، والجمع أهداف١٩. وفي الاصطلاح هو المرمى الّذي تحدّده السّياسة التّربويّة لتُدفع نحو الحركة التّعليميّة والتّدريبيّة والتّهذيبيّة بدقة وإتقان بغية الإصابة وتحديد الغاية المنفعيّة، وتحديد الهدف وتحقيقه يؤدّي إلى نجاح الخطة التّربويّة، ويساعد على تحقيق الهدف " تحديد المحتوى والطّريقة واختيار الوسائل و الأدوات "٢٠. وتنقسم الأهداف إلى: -

أ- الأهداف التّربويّة: تضمن للنّشاط التّربويّ توجيهًا عامًا يُحقّق أهدافًا أشمل هي الأهداف القوميّة بأبعادها السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة.

ب- الأهداف التّعليميّة: وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية التّلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليميّة.

ج- الأهداف السّلوكيّة: تعبيرات محدّدة نسبيًا لنتيجة التّعلّم، ويتمّ التّعبير عنها من ناحية المتعلّم وما يقوم به بعد انتهاء التّعليم٢١.

من خلال الأهداف التّعليميّة تتحقق عملية الأخذ والعطاء بين التّلميذ ومعلّمه لإيصال المعلومات المختلفة، ومتى تحقّق ذلك نصل إلى النّتيجة النّهائيّة للتّعلّم، ومعرفة مدى ما اكتسبه التّلميذ، وليسهل على المعلّم وضع الأهداف في منتجات تعليميّة سلوكيّة عليه أن يُحدّد الأهداف في مجال العمل اليوميّ، وتحديد "الهدف معناه تحديد ما يريد المعلّم أن يحقّقه، أي ما يهدف إليه. وإذا فشل في ذلك فهو يسير إلى غير غاية مدركة "٢٢. أي أنّ تحديد الأهداف ينطلق أولًا من تحديد الأهداف العامة للمادة، ثمّ تحدّد الأهداف الخاصة لكلّ مرحلة من مراحل التّعليم، ويليه تحديد الأهداف المرتبطة بالخطة المدرسيّة، والمرحلة الأخيرة تكون مع معلّم اللّغة العربيّة الّذي يحدّد أهداف دروسه اليوميّة.

ب - تحديد الأهداف:

للصّرف والنّحو هدفان رئيسان، أولهما الهدف النّظريّ الّذي يُمثّل الفكر التّقليديّ في تعليمهما، و" كان التّركيز أساسًا على هذا الهدف حتّى أصبحت القواعد هدفًا يُقصد لذاته، وتُخصص أوقات لدراستها من غير اهتمام رئيس بتطبيقها في مجالات لُغويّة "٢٣. ثانيهما الهدف الوظيفيّ، وغايته مساعدة التّلاميذ " في تطبيق... التّعميمات والحقائق في مواقف لُغويّة مختلفة لتنمية القراءة والكتابة والتّحدّث والاستماع "٢٤، ويتمّ تعليم تلك التّعميمات من خلال المواقف اللّغويّة المستعملة.

استنادًا إلى الهدف الوظيفيّ حدّد التّربويون أهداف تدريس القواعد، والفوائد التّي تتحقّق من تدريسها:

١- صون اللّسان عن الخطأ، وحفظ القلم من الزّلل، وتكوين عادات لُغويّة سليمة.

٢ - تعويد التّلاميذ قوة الملاحظة، والتّفكير المنطقيّ المرتّب، بما يُحقّقه لدراسة من التّحليل والتّركيب والاستقراء والقياس.

٣- إكساب التّلاميذ القدرة على استعمال القاعدة في المواقف اللّغويّة المختلفة٢٥.

٤- فهم الدّلالات اللّغويّة واستيعاب مضامينها الفكريّة، مع ما يتبع ذلك من ارتياح لدى القارئ لدوره الاستدلالي في المعاني المتكافئة.

٥- تدريب التّلاميذ على ضبط لغتهم

حديثًا وقراءة وكتابة بشكل يتلاءم مع تدرّج مستواهم العقليّ واللّغويّ في سلّم التّعلّم التّصاعدي.

٦- إدراك موقع القواعد من النّظام اللّغويّ الّذي بدوره يُمثّل الكيان الإنسانيّ بأوجهه المختلفة.

٧- تضع القواعد أسسًا دقيقة للمحاكاة، ولا يمكن انتقال أثر التّدريب إلاّ إذا تمّت المحاكاة وفق أساليب تعتمد على أحكام وأصول تقيّد الكلام وتضبطه.

٨- زيادة الحصيلة اللّغويّة بما يكتسبونه من مفردات وتراكيب وأنماط، من خلال النّصوص الّتي تُستخدم في الدّروس والتّطبيقات والتّمرينات٢٦.

٩- دراسة قواعد اللّغة تساعد على فهم اللّغة الأجنبيّة خصوصًا لدارسيها، لأنّ بين اللّغات قدرًا مشتركًا من القواعد العامة كأزمنة الأفعال والتّعجب والنّفي والاستفهام والتّوكيد والاستثناء٢٧.

ثالثًا: المشكلات الّتي تواجه تعليم اللّغة العربيّة

تعدّدت الأبحاث الّتي تُحدّد الطّريقة السّليمة لتدريس القواعد، وكيفية الإفادة من القواعد في التّعبير السّليم والكتابة الصّحيحة. لكن التّلاميذ مازالوا يعانون في مراحل التّعليم المختلفة من ضعف عام في لغتهم، فتكثر الأخطاء اللّغويّة في كتاباتهم، وتتجلّى هذه المشكلة في عملية التّعبير اللّغويّ، ومن مظاهرها القصور الواضح في مهارة الاستماع٢٨. هذا الضّعف ناتج عن عوامل متعدّدة تؤثّر في سير العمليّة التّربويّة، وتُقسّم هذه العوامل إلى:عوامل تتعلّق بطبيعة القواعد، والبعض الآخر يتعلّق بالعمل المدرسيّ، ومنها يرتبط بالمحيط الخارجيّ.

أ - صعوبات مادة القواعد:

تكمن صعوبة مادة القواعد في:

١- كثرة القواعد كثرة لا يحتملها التّلاميذ في مراحل التّعليم، وكثرة الأوجه الإعرابيّة، والتّعريفات المتعدّدة، والشّواهد والنّوادر والشّواذ، فيقع التّلاميذ في متاهات نظرًا لتعدّدها وانقسامها، فلا يثبت مفهوم في الأذهان.

٢ - انفصال هذه القواعد عن تأدية المعاني الّتي يحتاج إليها التّلاميذ، بل يُقتصر في تدريسها على تعريف التّلاميذ بقيمتها الشّكليّة في بناء الكلمة أو ضبط آخرها. وقد أثبتت التّجارب الّتي أجريت في مجالات علم النّفس والتّربيّة أهمية إدراك التّلميذ لمعنى ما يتعلّمه في دفعه نحو التّعلّم، وتحبيبه فيما يتعلّمه.

٣ - وجود بُعد بين هذا العلم وأساليب الحياة اليوميّة.

٤- ما يتّصف به هذا العلم من تجريد، وتعليل، وتعميم، واعتماد على المنطق والتّحليل الفلسفيّ للّغة.

٥ - فقدان الدّافع لتعلّم القواعد لدى التّلاميذ؛ فكثير من النّماذج الّتي تُقدّم لا علاقة لها باهتمام التّلميذ وميوله.

٦ - اختيار القواعد الّتي تُدرّس لتلاميذ المدارس العامة على أساس من منطق الكبار وتفكيرهم، ومعظمها متوارث من كتب علماء العربيّة القدامى، ما يُسهم في نفور التّلاميذ منها، لأنّها بعيدة عن تفكيرهم٢٩.

وما يزيد من صعوبة القواعد، ما عدّه اللّغويون شواذات على القاعدة الأساسيّة، ويذكر أحد الباحثين المحدثين أنّ "اللّغويين العرب لم يستوفوا استقراء النّصوص العربيّة، فبنوا قواعدهم على الكثير الفاشي في العربيّة. غير أنّهم لو أحكموا صنعهم لوجدوا أنّ بجانب الكثير الّذي اعتمدوه في ضبط القاعدة شيئًا آخر يقرب من هذا الكثير. ولم يقفوا عليه، ولو وقفوا على شيء منه فعدّوه شذوذًا "٣٠. وإذا كانت القواعد ضرورة لسلامة اللّفظ وجودة التّعبير، فإنّ تجاوز ما ذكره الأقدمون من استثناءات وجوازات وشواذات، والتّركيز على ما يحتاجه التّلميذ يُحقّق الهدف من مادة القواعد لتكون قريبة إلى عقول التّلاميذ، وإلى ميولهم، فلا ينفرون منها.

ب- ثغرات مقومات العمل التّربويّ:

١ - المناهج وأسباب الضّعف:

يعرّف الباحثون المنهج "كونه مخططًا يشمل كلّ الأعمال والخبرات والمساعي الّتي تستخدمها المدرسة والمعلّمون في ضبط التّعليم وتوجيهه لأجل بلوغ الأهداف التّربويّة المعيّنة"٣١. وتعتمد هذه الخبرات على ما يحتاجه المتعلّم، وما تتطلّبه حاجات المجتمع. فإذا كانت هذه المناهج بعيدة عن اهتمامات المتعلّمين، ولا توافق نموّهم العقليّ والنّفسيّ والعاطفيّ، فإنّها تُعدّ عامل تنفير من تعلّم اللّغة٣٢. ومن أهمّ مشاكل مناهج التّعليم هو بعدها عن الجانب الوظيفيّ للقواعد، وإرهاق التّلاميذ بالمسائل التّجريديّة، وبمسائل متخصّصة عميقة لا يحتاجها في مرحلتيه

الابتدائيّة والمتوسطة.

وبعض مناهج القواعد لا يكفي الوقت المخصص لها في الجدول المدرسيّ لدراستها٣٣؛ ويضطّر المعلّم إلى الإسراع في المنهاج من دون الاهتمام بالتّطبيق، ما يؤثّر على استيعاب التّلاميذ للقواعد. ولضيق الوقت قد يُهمل الاهتمام بوحدة اللّغة، فلا تُطبق القواعد في القراءة والإنشاء. وهناك محاولات لتغيير المناهج وتيسيرها، ولكن لا "نفع من تيسير تعليم القواعد إذا لم تكن هناك منهجيّة شاملة توضّح قدرات المتعلّم في المراحل التّعليميّة المختلفة، وتحدّد القدر النّحويّ الملائم لكلّ مرحلة"٦٣. فالضّعف في المرحلة الابتدائيّة ينعكس تلقائيًّا على مراحل التّعليم المختلفة ٣٤، هذا التّداعي في تدني المستوى يحتاج إلى علاج المشكلة من أساسها، ليكون التّلميذ قادرًا على اكتساب اللّغة، وتحليل الآثار الأدبيّة، ومهارة استخدام اللّغة.

٢- الكتب المدرسيّة:

الكتاب المدرسيّ هو الوسيلة الّتي يستخدمها التّلميذ، فمتى كان" سيئ الطّباعة خاليًا من وسائل الإيضاح، غير مشوّق، غامضًا في أسلوبه، لا ترابط بين موضوعاته "٣٥، فإنّه يُسهم في تدنّي المستوى، ولا يُعدّ التّلميذ لإتقان اللّغة حديثًا وكتابة. وإذا كان الكتاب المدرسيّ بعيدًا من حيث المحتوى والتّراكيب عن حياة التّلاميذ، وحاجاتهم، كان ذلك سببًا في صعوبة تدريس اللّغة العربيّة٣٦.

٣- طرائق التّعليم:

لطريقة التّعليم أهمية بالغة في سير العملية التّربويّة، والطّريقة الصّحيحة الملائمة لطبيعة التّلاميذ، ومستواهم تتغلّب على صعوبة المادة وجفافها، وإذا كانت" الطّريقة المستخدمة في عرض القواعد وتدريسها مستفيدة من قوانين التعلّم، وتُبنى على نظريات تعلّم النّفس، ومراحل النّمو والنّضج العقليّ، ونتائج الدّراسات الحديثة، وتُعنى بالفروق الفرديّة بين تلاميذ الصّفّ الواحد "٣٧، فإنّ نتائجها جيّدة، وإلاّ كانت طريقة التّعليم من معوّقات فهم المادة، ومنفرّة للتّلميذ.

ورفض الباحثون الطّريقة الّتي تعتمد التّلقين والحفظ أساسًا في التّعلّم لما لها من آثار سلبيّة ؛ إنّ ما يحفظه التّلميذ من دون فهم لا يبقى بالذّاكرة، ولا يسهل استرجاعه؛ والاسترجاع " يتطلّب من الشّخص أن يتذكّر ما سبق أن تعلّمه، وذلك عن طريق استدعاء الاستجابات الصّحيحة"٣٨. وما يحفظه التّلميذ حفظًا آليًا يستهلك من تفكيره، ويشغله عن معلومات أكثر فاعليّة. وقد تعمل هذه المعلومات الجديدة على إزاحة معلومات سابقة قد تكون أكثر فائدة و أهمية منها٣٩.

٤- تأثير المعلّمين:

يرتبط تدنّي المستوى في اللّغة بمعلّمي المواد الأخرى؛ يرى البعض أنّ معلّمي المواد الأخرى هم معلّمو لُغة من خلال تمسّكهم والتزامهم باللّغة العربيّة الفصيحة، فيما يُقدّمونه من مفاهيم وأفكار، فتكون العربيّة الفصيحة بالنّسبة للمتعلّم هي لغة حديث، وتفكير، وحوار، ونشاط متّصل في كلّ الأوقات٤٠. ومن الصّعب أن يُعدّ معلّمو المواد المختلفة أنفسهم بمعزل عن المجال اللّغويّ، وإذا كان التّرابط والحديث بالفصحى مطلوبًا من معلّمي المواد الأخرى، فإنّ ذلك مطلوب بالدّرجة الأولى من معلّمي اللّغة العربيّة، الذين عليهم أن ينسوا العاميّة في أثناء الدّرس.

وما يؤثّر في ضعف التّلاميذ هو ما نراه في بعض المدارس، حيث تقسيم اللّغة إلى فروع في المنهج التّعليميّ، وخطة الدّراسة٤١، وتجعل للقواعد معلّمًا وللقراءة معلّمًا آخر. وإذا لم يُعدّ المعلّم إعدادًا جيّدًا، وكان جاهلًا أصول التّدريس، لا يُحضّر مادته، أو كان ضعيف الشّخصيّة، أو ضعيفًا في مادته العلميّة، فإنّه يُعدّ عاملًا من عوامل تدنّي المستوى٤٢؛ والمعلّم هو صورة يتّبعها التّلميذ، ويحسبه مثالًا يحتذي به.

٥- التّلاميذ:

يُعدّ العصر الحديث عصر العلوم والتّطور العلميّ والتّقنيّ، واتّجاه العديد من التّلاميذ إلى هذه العلوم ومحاولتهم الإفادة منها؛ والاندفاع وراء التّطور العلميّ أسهم في حثّهم على العناية القصوى بالعلوم، والرّياضيات، واللّغة الإنجليزيّة، مع تدنّي الاهتمام باللّغة العربيّة، فاللّغة الإنجليزيّة هي لغة الانطلاقة العلميّة في العصر الحديث، ودراستها والاهتمام بها يُساعد على اللّحاق بالتّطور العلميّ٤٣. ويحسب بعض التّلاميذ أنّ دراسة اللّغة العربيّة مضيعة للوقت، فهي لغة أدبيّة جماليّة بعيدة عن الاهتمامات العلميّة، وهم يظنون أنّ الجميع يعرفونها لأنّها اللّغة الأمّ، لا ضرورة لدراستها، غافلين تأثير العاميّة على اللّغة العربيّة.

ج- تأثير المحيط الخارجيّ:

١- تعدّد اللّغات واللّهجات:

تأثرت اللّغة العربيّة الفصيحة بسيطرة ما يُطلق عليه (اللّغات العاميّة)، الّتي هي"لهجات محليّة يتحدّث بها عامة النّاس في حياتهم اليوميّة"٤٤، واستمدّت اللّهجات العاميّة معظم ألفاظها وتعبيراتها من اللّغة العربيّة الفصيحة، ويسود استعمالها من عامة النّاس في حياتهم اليوميّة. وأصبح للعاميّة تأثير سلبيّ في تعلّم الفصحى، إذ إنّ استعمالاتها تدخل إلى الفصحى، من دون صقل للغة المتعلّمين ما يؤدّي إلى ارتكاب الأخطاء٤٥. وما يقوّي أثر العاميّة هو اتّساع استعمال العاميّة في البيت أو الشّارع أو من التّلفاز، واقتصار الفصحى في المدرسة مع اتّجاه معظم المعلّمين إلى استعمال العاميّة ؛ ويتطلّب من المدرسة جهدًا كبيرًا لتُساعد التّلميذ على الانتقال من اللّهجة العاميّة إلى اللّغة العربيّة الفصيحة٤٦، فالتّلميذ يأتي من بيئة تعتمد محكيّة منطوقة تختلف عن اللّغة المكتوبة الفصيحة، فالكلمة المنطوقة لا يزال لها حضور وأثر على الرّغم ممّا تنتجه اللّغة المكتوبة من مفردات مسجلّة ٤٧.

٢ - اللّغة الأجنبيّة:

ولا يقتصر ضعف اللّغة العربيّة من تأثير المحكيّة، فللّغة الأجنبيّة أثر في إضعاف اللّغة العربيّة، حيث يتوزّع التّلميذ بين لغتين خصوصًا إذا لم تقتصر على كونها مقرّرًا من المقرّرات، وإنّما تكون لغة مشاركة للّغة الأمّ، ما" يقلّل من فرص تعلّم لغته الأولى ومن فرص تلقي واستيعاب عناصرها اللّفظيّة والمعنويّة، أو من فرص استخدام هذه العناصر، ممّا يؤدّي إلى قلة ما يُكتسب من هذه العناصر"٤٨، وقد يصعب استحضارها في الذّهن ما يُسهم في عدم قدرة التّلميذ على التّعبير بها في مواقف مختلفة. ويذكر أحد الباحثين المحدثين سبل الاهتمام باللّغة العربيّة الفصحى، في مواجهة هاتين المشكلتين، بأن تُعتمد "الفصحى في التّدريس وفي كلّ أوجه التّخاطب داخل إطار المدرسة إلى جانب اعتمادها في وضع المفردات الدّراسيّة "٤٩، ما يدعم وجودها، وألاّ تُدرّس اللّغة الأجنبيّة إلاّ بعد تمكّن التّلميذ من لغته الأمّ، وإدراك سلبياتها ٥٠.

قد تترك هذه المشكلات أثرًا في نفس كلّ تلميذ بنسب متفاوتة، ويرتبط هذا بالفوارق الفرديّة عند كلّ تلميذ. ويبقى أنّ هذه المشكلات تؤثّر سلبًا على تعليم اللّغة العربيّة ما لم يُتدارك أمرها؛ ويظهر أثر هذه المشكلات من خلال نتائج التّلاميذ ونسب النّجاح والرّسوب في الامتحانات، وفي استخدامهم للّغة. ومن هنا فإنّ طرائق تدريس القواعد تؤدّي الدّور المهم في طريقة إيصالها إلى التّلاميذ.

رابعًا: طرائق تدريس القواعد

تتمّ العمليّة التّربويّة بتوافر المعلّم (المرسِل) والتّلميذ (المرسَل إليه)، وهو الّذي يتلقى الدّرس أو المادة العلميّة الّتي يعالجها المعلّم، ويجمع ذلك الطّريقة الّتي يستطيع المعلّم بواسطتها معالجة الدّرس، وإيصال حقائقه إلى أذهان التّلاميذ ٥١. ولم يتوافق التّربويون على طريقة محدّدة للتّدريس، بل تعدّدت النّظريات والآراء، وارتبطت طريقة التّدريس بالمنهج، وبالكتاب، وبالغرض من تدريس القواعد. أدّى ذلك إلى حسبان المعلّم سيّد الصّف، وسيّد المادة، وسيّد طريقة التّدريس. أمّا النّظريات فهي مجرد وسائل ذهنيّة تساعد المعلّم للتّوصل إلى أفضل السّبل الّتي يجب اختيارها وصولًا إلى المتعلّم نفسه، فطرائق التّدريس في خدمة المعلّم، وإلاّ تحوّلت إلى عبء على المعلّم وعلى الدّرس معًا؛ فالطّريقة النّاجحة هي الّتي يستطيع المعلّم نفسه "ابتكارها من واقع الدّرس ومستوى التّلميذ، والجوّ العام المحيط، شرط تطويع هذا الابتكار لمصلحة الهدف المشترك بين موضوع الدّرس وفهم التّلاميذ واستيعابهم"٥٢.

وللتّعرّف على أفضل الطّرائق يكون، حسب أحد الباحثين التّربويين، بقياس نتائجها من خلال اختبارات عمليّة، فهو يربط بين الطّريقة ونتائجها العمليّة. هذا الرّبط لم يلقَ تأييدًا، إذ عُدّ خطأ شائعًا، لأنّ الطّريقة شيء، وعملية تعليمها شيء آخر، إنّ التّعليم الجيّد لا يضمن بالضّرورة تعلّمًا جيّدًا. هنا يبرز دور المتعلّم، وكم من تعلّم سيء (دور المتعلّم) يجعل أفضل الطّرائق عديمة الفائدة، كما أنّ تعليمًا سيئًا (دور المعلّم) يُحبط أمثل الطّرائق.

وتأثير طريقة التّدريس على سير العمليّة التعليميّة أسهم في تعدّد الطّرائق، وبروز محاسن كلّ طريقة مقابل مساوئ الطّريقة الأخرى، ثمّ محاولة التّوفيق بين الطّرائق واختيارها من خلال مناسبتها للجوّ العام وللتّلاميذ.

أ طريقة الاستقراء

التّفكير الاستقرائي Reasoning Inductive هو" الاستدلال الّذي يتطرّق من النّظر في معطيات أو حالات جزئيّة

على حكم عام ينطبق عليها جميعًا"٥٣. والاستقراء العام هو الحكم القائم على تصفّح جميع جزئيات مجموعة ما، وفحصها فحصًا تامًا، بحيث يستحيل الشّك بصحة ذلك الحكم. يُستعمل الاستقراء عادة للدّلالة على نوع من الاستدلال، يحاول الباحث بلوغ نتيجة فيه تصدق على جميع جزئيات ما عن طريق معاينة قسم من هذه الجزئيات اختبرت بدقة لتكون عيّنة لذلك الصّنف٥٤. عند تطبيق مبدإ الاستقراء في التّعليم يتحقّق ما يُسمّى الطّريقة الاستقرائيّةInductive Method، وتُنسب الطّريقة الاستقرائيّة أو الاستنباطيّة إلى " فردريك هربارت ". وهي تعتمد على نظرية في علم النّفس التّرابطيّ تُسمّى نظرية " الكتل المتآلفة "٥٥. تفسير ذلك هو الانتقال بالتّلميذ في أثناء الدّرس من الجزئيّ إلى الكليّ، واكتشاف الحقائق للوصول إلى التّعميم والمفهوم الكليّ.

وتستند هذه الطّريقة إلى خطوات خمس، سمّيت بخطوات هربارت:

١- المقدّمة أو التّمهيد: هي مرحلة ابتدائيّة لتشويق التّلاميذ إلى الدّرس الجديد المنتظر.

٢- العرض: المرحلة الثّانية الّتي توجّه التّلاميذ إلى فهم مادة الدّرس، وتوضيحها في أذهانهم، ويتوصلون إلى ذلك بأنفسهم.

٣- الرّبط أو الموازنة: هو عملية موازنة ومقابلة بين المعلومات الجديدة، ومعلومات قديمة مماثلة.

٤- الاستنباط: هو المرحلة الّتي يوصل بها التّلاميذ إلى وضع القاعدة، أو التّعريف بأنفسهم.

٥- التّطبيق: هو المرحلة الأخيرة الّتي تُثبّت بها المعلومات في أذهان التّلاميذ، عن طريق التّمارين الشّفهيّة والكتابيّة٥٦.

وتعدّ هذه الطّريقة طريقة العقل الطّبيعيّة، وقد تبدأ من خلال الأمثلة ثمّ القاعدة، وتُسمّى طريقة الأمثلة الصّناعيّة أو الأمثلة المفردة؛ ومميزات الاعتماد على الأمثلة أنّها تساعد المعلّم والمتعلّم على سرعة السّير في الدّروس. وعُدّلت هذه الطّريقة تفاديًا لاعتماد أمثلة متفرّقة، فكان البدء بالنّصوص ثمّ الأمثلة فالقاعدة، وتُسمّى طريقة الأساليب المتصلّة أو القطعة المساعدة٥٧. ويرى أنصار هذه الطّريقة المعدّلة أنّها تسهم في" تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد، لأنّه يتمّ عن طريقها مزج القواعد بالتّراكيب وبالتّعبير الصّحيح المؤدّي إلى رسوخ اللّغة، وأساليبها رسوخًا مقرونًا بخصائصها الإعرابيّة "٥٨.

وتعفي هذه الطّريقة المعلّم من إلزام التّلميذ بحفظ ما لا يفهم، فيكره المادة لثقلها٥٩. ولم تخلُ هذه الطّريقة من ثغرات أوضحها الباحثون، فوجدوا أنّ مبدأ التّقديم بنصّ يناقشه المعلّم مع تلاميذه، ثمّ يستخرج الأمثلة الّتي تعينه على استنباط القاعدة الّتي يُراد تدريسها، يُضيّع الوقت، لأنّ إيراد النّصوص المطولة يستغرق مناقشتها معظم زمن الدّرس، وينصرف التّلميذ عن القاعدة٦٠. والتّغيير في الطّريقة الاستقرائيّة ناتج عن الممارسة العمليّة، والتّطبيق الفعليّ. فيُبدي الباحثون آراءهم، ويطرحون مقترحاتهم لمعالجة الأخطاء، وتدارك السّلبيات. وتظلّ الطّريقة الاستقرائيّة بأساليبها المختلفة مجال نقاش بين الباحثين، ما بين مؤيد ومعارض.

يرى أنصار الطّريقة الاستقرائيّة أنّها تُساعد على تحقيق أهداف القواعد لأنّها:

١- تزيد من قوة التّفكير عند التّلاميذ، وتساعدهم حتّى يصلوا إلى الحقيقة، وتجعلهم يثقون بأنفسهم، ويعتمدون على جهدهم، وتعلّمهم الصّبر.

٢- طريقة جادة في التّربيّة، لأنّها توصّل إلى الحكم العام تدريجيًّا، فيكون واضحًا جليًّا، ويصير التّطبيق عليه سهلًا.

٣- تقوم على عرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة حول الحقائق، وتتّخذ الأساليب والتّراكيب أساسًا لفهم القاعدة، وهي الطّريقة الطّبيعيّة.

٤- تحرّك الدّوافع النّفسيّة لدى المتعلّمين، فيهتمون، وينتبهون، ويفكرون، ويعملون، وتجعلهم قادرين على النّقد الصّحيح، فلا يتقبلون آراء غيرهم من دون تفكير٦١.

أمّا معارضو الطّريقة الاستقرائيّة، فيرون:

١- أنّها تتصف بالبطء في إيصال المعلومات إلى أذهان التّلاميذ، وقلّة الأمثلة الّتي قد يعرضها المعلّم، أو التّسرع في الوصول إلى القاعدة.

٢- أنّ استنباط القاعدة من أمثلة معينة لا خير فيه ولا غناء، وهي عملية ثبت أنّها مستحيلة وليس لها أصل علميّ، ولا حاجة للمقارنة بين اللّغات

والعلوم الطّبيعيّة في الاستنباط، لأنّ التّجربة في العلوم الطّبيعيّة ثابتة مطردة، يمكن استخلاص قوانين عامة منها، لكن هذا لا ينطبق على اللّغات٦٢.

مع تعدّد المواقف من هذه الطّريقة، فقد اعتمدها معظم المعلّمين، وسارت عليها معظم الكتب المدرسيّة، لأنّها تبدأ بما هو قريب من التّلميذ، وهي أقرب إلى مقتضيات التّربيّة الحديثة الّتي تُوصي دائمًا بالبدء بمستوى التّلميذ، وبما لديه في بيئته. ويُذكر بأنّ قواعد الطّريقة الاستقرائيّة قد تكون ملائمة إلى حدّ ما في المراحل المبكّرة من تعلّم اللّغة، لكن مع تقدّم التّلاميذ يجب أن يتعرّضوا لقواعد أكثر تعقيدًا، وهي قواعد دقيقة وصحيحة بالنّسبة إلى طبيعة لغة التّلاميذ المستهدفة، وطبيعة اللّغة عمومًا. ويبقى أنّ دور المعلّم في هذه الطّريقة توجيهيّ إرشاديّ٦٣. يساعد التّلاميذ على الكشف، والملاحظة، والموازنة، ومعرفة القواعد بأنفسهم.

ب - الطّريقة القياسيّة (الاستنتاجيّة):

الاستنتاج أو القياس هو"عكس الاستقراء أو الاستنباط، وهو يقضي بأن يبحث المدرّس الحقائق والأشياء المدروسة بالانتقال من "الكل" إلى "الجزء" فيدرس المفهومات والحقائق الكليّة الشّاملة ثمّ يستخرج منها ما تحتويه من جزئيات، أو نتائج عقليّة، ليصل إلى القضايا الجزئيّة والمفهومات المشخصة أو الملموسة "٦٤. وتعدّ الطّريقة القياسيّة من الطّرق القديمة في التّعليم، وتتّبع ثلاث خطوات، "يستهلّ المدرّس بذكر القاعدة أو التّعريف أو المبدأ العام، ثمّ يوضّح هذه القاعدة بذكر الأمثلة الّتي تنطبق عليها، ليعقب ذلك التّطبيق على القاعدة "٦٥.

وأثارت الطّريقة القياسيّة جدلًا بين الباحثين، حيث أنّها طريقة من طرائق التّفكير الّتي يلجأ فيها العقل إلى البدء "بالمجرّد ويتطلّب من المتعلّم عمليات عقليّة في غاية التّعقيد "٦٦. ويرتبط ذلك بأن يسلك المتعلّم حفظ القواعد واستظهارها، فلا تساعد على تكوين سلوك لُغويّ٦٧، وذكر الباحثون مميزات هذه الطّريقة، وعارضها الآخرون. أمّا من أيّدها فلأنّها سهلة، سريعة في الأداء، وتؤدّي إلى استقامة اللّسان٦٨.

ومن عيوب هذه الطّريقة:

١- "السّرد الّذي يُقدّمه المعلّم كشرح للقاعدة المعلنة، لأنّ المتعلّم يكون في حالة المتلقي الّذي يصغي، وقد يشرد ذهنه عن الدّرس إلى أفكار أخرى "٦٩.

٢- يميل التّلميذ إلى الحفظ والمحاكاة.

٣- البدء بالحكم العام قد يكون سببًا في صعوبته، وصعوبة التّطبيق والخطأ فيه.

٤ - تتناقض مع طريقة العقل في الوصول إلى إدراك الأمور الكليّة بعد مشاهدة جزيئاتها.

٥ - تبتعد عن قواعد التّدريس فتقدّم الصّعب على السّهل٧٠.

على الرّغم ممّا وجّه للطّريقة القياسيّة من انتقادات، وأنّها أقدم طريقة استخدمت في تعليم القواعد، إلاّ أنّها لا تزال تُستخدم. وما يؤثّر في استخدام هذه الطّريقة هو المرحلة الّتي تُطبّق فيها، فيُذكَر أنّها صعبة في المراحل التّعليميّة: الرّوضة، الابتدائيّة، المتوسطة، لأنّها تبدأ بالنّتائج ثمّ تنتقل إلى مقدماتها، وهي طريقة ذهنيّة تصلح في الصّفوف العليا٧١.

في الموازنة بين الطّريقة القياسيّة والطّريقة الاستقرائيّة، يتّضح أنّ الاستقراء هو" في التّرتيب طريق العقل الأوّل، وأمّا القياس فهو طريقه الثّاني ترتيبًا طبيعيًّا "٧٢. وتكمن أهمية الطّريقة القياسيّة في موضعها، فيكون الوصول أوّلًا إلى القاعدة العامة بالاستقراء، ومشاركة التّلاميذ حتّى تثبت القاعدة في أذهانهم مُركزة بالأدلّة، وعند التّطبيق يكون الإكثار من القياس٧٣. وترجع المسألة إلى مهارة المعلّم في إدارة درسه وطريقة التّعامل مع التّلاميذ لإيصال المعلومة إلى أذهانهم.

ج - الطّريقة التّحليليّة التّركيبيّة:

هي طريقة ترتكز على الجمع بين الطّريقتين السابقتين (الاستقرائيّة والقياسيّة)، فالتّحليل يبدأ "من العام إلى الخاص، ومن الكلّ إلى الجزء، لاستخلاص العناصر المطلوبة، والأهداف المُرادة، أمّا التّركيب فهو جمع الأجزاء وتنظيمها وضبطها وصولًا إلى القاعدة موضوع الدّرس٧٤.

د - الطّريقة الإلقائيّة:

تعتمد أسلوب المحاضرات، وما على التّلميذ إلاّ التّلقي، ويتركّز الجهد في هذه الطّريقة على المعلّم، هذا ما لا يجعل المادة عميقة في نفوس التّلاميذ، لأنّهم فيها

سالبون، وحسنتها عندما يكون الدّرس المقدّم صعبًا على التّلاميذ، ولم يسبق أن عرفوه، فيسعى المعلّم في كسب الوقت لدى تقديم مادة منسّقة لا يتخلّلها استطراد٧٥.

هـ - الطريقة التّكثيفيّة:

هي طريقة تُقابل الطّريقة الإلقائيّة، حيث تعتمد على الاستجواب الموجّه لاكتشاف الحقائق. من محاسنها أنّها تزيد الطّالب رغبة وانتباهًا، وتُهيئ للمعلّم أن يعرف تلاميذه، وما استوعبوه. وتتركّز مشاكلها في الجهد المبذول في توجيه الأسئلة، وقد تستغرق وقتًا طويلًا ؛ ويشعر التّلاميذ بالعجز لدى صعوبة الأسئلة الموجّهة٧٦.

و - الطّريقة الحيّة:

تجمع هذه الطّريقة بين الإلقاء والاستجواب أو الحوار، ويقوم المعلّم فيها " باستجواب التّلاميذ، وتوجيههم لاكتشاف الحقائق، فيُشركهم بالعمل، دون أن يسمح لهم بالصّمت والاستماع والمشاهدة، لكنّه عندما لا يجد مجالًا للاستجواب، ينتقل إلى العرض والتّلقين والتّحليل والتّقرير، ثمّ يعود إلى متابعة الاستجواب "٧٧. وتُسهم هذه الطّريقة في تكوين عقل التّلميذ وتنمية معلوماته، كما تجعل المعلّم مهتمًّا في التّحضير خصوصًا أنّه سيتحكّم في الحوار بحسب إمكانيات صفّه.

ز طريقة البدء بمشكلة:

تكون دروس التّعبير أو القراءة نقطة البدء لإثارة الظّاهرة اللّغويّة، فيوجّه المعلّم تلاميذه إلى أنّها ستكون موضوع درس القواعد، وتُجمع الأمثلة من كتاب القراءة، أو من كتابات التّلاميذ، ثمّ تُناقش هذه الأمثلة على أساس أنّها ترتبط بمشكلة تحتاج اهتمامهم، وهي تقويم/تقييم ما يقع منهم من أخطاء. يعتمد نجاح هذه الطّريقة "على مهارة المعلّم في إشعار التّلاميذ بما وقعوا فيه من خطأ، وفي معالجة الأمثلة مع تلاميذه، مع التّركيز على إبراز العلاقة القوية بين القاعدة، والمعنى الّذي تؤدّيه الأمثلة والعبارات "٧٨.

وتبرز أهمية المهارة الضّرورية لانتقاء ظاهرة لغويّة في سياق ما، فبالنسبة للمعلّم المادة الّتي ينبغي تعلّمها واضحة، وموقعها في السّياق لا يطرح أيّ مشكلة، والمعلّم قادر على تحديد موقع نقطة ما في المقرر الّذي يُشكّل جزءًا منه، أمّا بالنّسبة إلى لتّلاميذ فالمادة غير مألوفة، وقد لا يفهمون ما يتوجّب عليهم أن يبحثوا عنه، والسّبب وراء بحثهم عنه٧٩. قد لا تُساعد هذه الطّريقة المعلّم على اتّباع المنهج المحدّد، فيمكن للتّلاميذ إثارة موضوعات عديدة من خلال دروس القراءة، يتوجّب شرحها وإعدادها مدّة طويلة، ولأنّها تُسهم في تقويم/ تقييم أخطاء التّلاميذ، يمكن تنظيمها لتؤدّي الهدف الوظيفيّ للقواعد.

ح الطّريقة الوظائفيّة:

يختار المعلّم نصًّا من نصوص القراءة أو المحفوظات، تتجلّى فيه قاعدة معيّنة، ثمّ يوجّه التّلاميذ إلى ما جاء فيه من كلمات تخضع للقاعدة المطلوب دراستها. وتبدأ هذه الطّريقة من التّركيب اللّغويّ إلى استخلاص القاعدة على نحو غير مقصود "٨٠. وما يُراعى في تعليم القواعد وظيفيًّا:

١- أن يقتصر في تعليم القواعد على ما يتّصل بحاجات التّلاميذ أثناء الاستعمال العادي للّغة، ويُكسبهم القدرة على تأليف الجملة العربيّة تأليفًا صحيحًا.

٢- أن يكون العلاج بعد تشخيص نواحي الضّعف عند التّلاميذ في القواعد المختلفة، لأنّ النّظرة الفرديّة في علاج ضعف التّلاميذ أفضل كثيرًا من العلاج الجمعيّ الّذي قد تضيع معه الفائدة على الكثيرين من التّلاميذ.

٣- التّخفيف من القواعد غير الوظيفيّة، وتيسير دراسة القواعد بصفة عامة، والاقتصار على الأبواب الوظيفيّة، فلن يُكلّف التّلميذ بدراسة مصطلحات تقليديّة جافة٨١. وتُسهم هذه الطّريقة في ترابط اللّغة، والإفادة من دراسة القواعد على أساس أنّها ليست غاية في ذاتها.

اعتمدت المناهج التّربويّة الجديدة في لبنان على هذه الرّؤية، فيتمّ تعليم اللّغة على أنّها وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها. وقد جاز في الحلقة الثّانية من التّعليم استكمال التّدريس على أساس فروع اللّغة للاهتمام بها، أمّا في المراحل التّالية فلا يُنظر إلى كلّ فرع مستقلّ بذاته؛ وتتّجه طريقة التّدريس في المنهجيّة الجديدة إلى:

١- النّواحي العمليّة والتّطبيقات الوظيفيّة، والتّدرب على الفهم، أي الاستماع والقراءة بأنواعها وعلى الإفهام أي التّعبير بأشكاله من شفويّ و كتابيّ، إلى تواصليّ وإبداعيّ.

٢- التّدرج في استخدام الفصحى لغة تحصيل وتعبير، إدراكًا لدورها في التّواصل ويكون ذلك عن طريق

المحاكاة والممارسة في جميع مراحل التّعليم.

٣- الإفادة من الوسائل والأنشطة الواردة في المنهج، تحقيقًا للأهداف التّربويّة واستكمالًا لأساليب التّعلّم.

٤- اعتماد مبدإ الإعادة والإضافة للتّذكير بالمحصّلات السّابقة، والانطلاق منها نحو توسّع جديد.

٥ - تنشيط المطالعة الموجّهة الحرّة لتنمية الثّقافة في لغة التّعبير٨٢.

مع تعدّد طرائق تعليم القواعد، يجب الانتباه إلى نقاط عديدة:

أولًا: إنّ الغرض من تدريس القواعد يؤثّر في طريقة التّدريس، فإذا كان الغرض هو الإلمام ببعض مصطلحات القواعد وحفظها كانت طريقة التّدريس تهتمّ في حفظ هذه المصطلحات وتسميعها؛ أمّا إذا كان الغرض من تدريس القواعد هو ربط اللّغة بمواقف الحياة، بحيث يصبح التّلميذ قادرًا على التّعبير السّليم، فإنّ الاهتمام يكون بتدريس القواعد الوظيفيّة٨٣. وطريقة الدّرس تتحدّد بناءً على فهم وظيفة المادّة في الحياة، هذا ما يمنح الغرض من الدّرس الأهمية، لأنّه يُساعد المعلّم على فهم الأسس النّفسيّة والمبادئ التّربويّة، الّتي يعمل عليها، ثمّ يُصبح قادرًا على اختيار الوسائل العلميّة المؤدّية إلى تحقيق أهداف الدّرس.

ثانيًا: إنّ التّربيّة الحديثة اعتمدت " الطّريقة المباشرة لتعليم القواعد، وتعليم القواعد باللّغة، لا تعليم اللّغة بالقواعد، لأنّ اللّغة قد وجدت أوّلًا. وهذه هي الطّريقة الطبيعيّة "٨٤. هذه الطّريقة في تدريس القواعد، تجعل التّلاميذ يشعرون بحاجتهم إلى القاعدة ليستطيعوا التّعبير، وتستند إلى دافع أو رغبة لدى التّلاميذ، فمتى حقّقوها شعروا بلذة الوصول إلى القاعدة.

ثالثًا: إنّ المعلّم هو سيّد الصّفّ، ويمكنه التّغيير في الطّريقة بما يُناسب صفّه.

رابعًا: من المألوف أن ينظر التّلاميذ إلى علم الصّرف والنّحو على أنّه وسيلة، ويرغبون في تعلّم أقلّ قدر منه، فلا ينبغي تجاهل الدّور الّذي تؤدّيه معالجة علم الصّرف والنّحو بطريقة شيّقة، يتمثل بإثارة تنبيه التّلاميذ الفكريّ، وبتغيير المواقف السّلبيّة.

خامسًا: إنّ طرائق تعليم القواعد على تعدّدها وانقسامها، فهي متداخلة ومترابطة، يمكن التّكيف معها جميعًا بحيث تُدمج معًا. ويُلاحظ أنّ كلّ طريقة تقابلها طريقة مخالفة، ومتى استطاع المعلّم أن يفيد من حسنات كلّ من الطريقتين، وصل إلى الغاية المنشودة. وقد تكون الطّريقة الاستقرائيّة هي الأقرب إلى أذهان التّلاميذ، وإلى طريقة التّفكير. ويمكن تطبيقها من خلال طريقة البدء بالمشكلة، أو الطّريقة الوظائفيّة، لأنّه متى جُمعت الأمثلة يمكن معالجتها بالانتقال من الفكرة الجزئيّة إلى الكليّة.

سادسًا: تنفيذ طريقة التّدريس يستدعي من المعلّم تحديد خطوات الدّرس، حيث تتوافق هذه الخطوات مع طبيعة كلّ طريقة.بهذا العرض لطرائق التّعليم يستطيع المعلّم أن يتكيّف معها وفق حاجات تلاميذه، ما يُسهّل عليهم العمليّة التّعليميّة، وتنمية التّحصيل اللّغويّ والقدرة على الإفصاح، وتحقيق غاية القواعد.

خامسًا: تطوير وسائل التّدريس

أ - تحديث المناهج:

اكتسبت قواعد اللّغة أهمية كبيرة كونها وسيلة لضبط الكلام وصحة النّطق والكتابة، ولكن لا يجب قصر القواعد على هذا الأمر، ولا يجب الإسراف فيها ظنًّا من أنّ في ذلك تمكينًا للتّلاميذ من لغتهم٨٥، لذلك ظهرت الدّعوات إلى تيسير تعليم القواعد، ليكون مسايرًا للعصر، ومناسبًا للاحتياجات الجديدة. وتوزّعت اتّجاهات تيسير القواعد ما بين داع إلى تقويضها واللجوء إلى العاميّة واللّغات الأجنبيّة، وآخر سعى إلى النّهوض بالفصيحة في العصر الحديث باللجوء إلى وسائل تيسير تعليمها، وتعلّمها٨٦. تهدف هذه الاتّجاهات إلى التّخلّص من الضّعف اللّغويّ، لكنّ فكرة التّخلّي عن القواعد سيكون هدمًا لركن أساسيّ في اللّغة، ما يُسبّب المشكلات اللّغويّة التي تحتاج إلى ضوابط تحلّ محلّه٨٧. وحلّ هذه المعضلة يكون بتطوير وسائل التّدريس، والتّركيز كيفيًّا على تعليم القواعد لا كميًّا، والتّركيز على النّحو الوظيفيّ الذي يهدف إلى معرفة ما يحتاجه التّلميذ من معلومات، وما يمكن أن يستخدمه.

وعدّد الباحثون أمورًا تسهم في فهم القواعد ومعالجة مشاكلها، منها:

١ - أنّ القواعد ليست معضلة في حدّ

ذاتها، إذ إنّ لجميع اللّغات قواعدها وأصولها وأحكامها، وينطبق ذلك على اللّغة العربيّة، والمطلوب هو معرفة الأسس الصّحيحة لملاءمة المباحث الصّرفيّة والنّحويّة لحاجات الدّارسين ومطالبهم اللّغويّة.

٢- لا يختلف تعلّم القواعد كي تُصبح مهارة وسليقة عن تعلّم أيّ مهارة من المهارات، أو أيّ عادة من العادات، وبما أنّ العادات تكتسب عن طريق التّدريب الواعي المنظّم، فيمكن أن تمرّن الألسنة والأقلام على استخدام القوالب اللّغويّة وأنماطها حتّى يُصبح استخدامها سهلًا.

٣- أن تستهدف معالجة القواعد في مواقفها التّعليميّة ناحية المعنى، وارتباط الكلمات والعبارات بعضها بالبعض الآخر عند أدائها لمعانيها.

٤- أن يرتبط الموقف التّعليميّ للقواعد بموضوعات لا تخرج عباراتها وأساليبها عن تلك التي تعرض للتّلميذ كثيرًا، ويستخدمها في التّعبير عن أفكاره٨٨.

ب الطّرائق النّاشطة وتقنياتها:

يحاول نظام الهيكليّة الجديدة تطبيق الاستراتيجيات الحديثة للتّربية، التي تعتمد على تزويد المتعلّم بجملة من القيم والمعارف والمهارات. وترتكز على أن يكون المتعلّم هو محور العمليّة التّربويّة، والانتقال من التّعليم التّلقينيّ إلى التّعليم التّكوينيّ في وسائل التّعليم وطرائقه، والاعتماد على تطبيق الطّرائق النّاشطة بأسلوبين: الأسلوب التّحليليّ التّركيبيّ، وأسلوب الاستقراء، أمّا الأسلوب الأخير فأكثر ما وردت التّوصية به في تدريس القواعد٨٩.

ومن أهمّ ما تتميّز به الطّريقة النّاشطة أنّ:

- المعرفة تستمدّ في الحاضر بالتّعلّم.
- المعارف نسبيّة، تتبدّل باستمرار، وهي متنوّعة.
- هناك نموّ للملاحظة والمهارات والمواقف.
- هناك توازن بين النّظريّ والعمليّ مع رجحان كفة العمليّ.
- الشّكل تواصليّ، يتمّ من خلال نشاطات تعتمد الوسائل المعينة بشكل فعّال.
- المتعلّم ناشط، ونشاطه يرتبط بحلّ المشكلات.
- المتعلّم مرتبط بالحياة، ومتفاعل مع الواقع٩٠.

ويتوجّب على المعلّم أن يكون دائم التّكيّف، قادرًا على التّجديد باستمرار، موجّهًا للتّلميذ، موزّعًا الأدوار بين التّلاميذ بتساوٍ وعدل، ما يُفعّل دور الطّرائق النّاشطة، فلم تعد العمليّة التّعليميّة قائمة على معلّم يُلقي، وتلميذ يُصغي.

والمقارنة بين الطّريقتين: التّلقينيّة، والنّاشطة، تُبرز أنّ الطّريقة التّلقينيّة تعتمد بالدّرجة الأولى على عرض المعلومات، وتتناسب مع الأعداد الكبيرة في كلّ صفّ، ونجاحها مرتبط بقدرة المعلّم ومهارته في إيصال المعلومات. أمّا الطّريقة النّاشطة فتعتمد على المعلّم والمتعلّم من خلال الوسائل المتاحة، ما يُتيح للتّلميذ فرصة الإبداع، وتُظهر هذه المقارنة " أنّ الطّريقة النّاشطة هي الأفضل، ولكن بحاجة إلى المزيد من الوقت والتّجهيزات والثّقافة العامة. أمّا الطّريقة التّلقينيّة... فلا تحتاج إلى المزيد من التّجهيزات والوقت "٩١.

١ - العصف الذّهنيّ:

من تقنيات الطّرائق النّاشطة "العصف الذّهنيّ وتُستخدم عادة في مقدمة الدّرس للكشف عن تصوّرات التّلاميذ. وفي هذه الحالة لا يجري نقدها أو انتقادها مهما بدت غريبة. فالمعلّم يطرح سؤالًا والتّلاميذ يُجيبون. وتُسجّل الأجوبة ثمّ تُصنّف وفقًا لمعايير يُحدّدها التّلاميذ بمساندة المعلّم ثمّ تُجرى مناقشتها ومقارنتها ببعضها من جهة وبأجوبة من مصادر أخرى أيضًا"٩٢. إنّ لهذه التّقنيّة أثرًا كبيرًا في إشراك التّلميذ في العمليّة التّعليميّة، فتشويق التّلميذ ولفت انتباهه، والحرص على الحيوية في عرض الموضوعات بجانبها النّظريّ والعمليّ يؤدّي إلى "انجذاب الطّلبة للمواد المقرّرة واستيعابهم لعناصرها الفكريّة وتعلّمهم إياها على النّحو السليم "٩٣. وفي ذلك تفعيل للعمليّة التّعليميّة، وإبعاد الملل عن نفوس التّلاميذ. هذه المشاركة الفعّالة قد تُخفّف من صعوبة القواعد وتجعل التّلميذ ينظر إلى القواعد بقدر الحاجة إليها، ويجابه التّلميذ المشكلة التي تعترضه، ويستطيع أن يحتفظ بما خبره بنفسه، فهو قد توصّل إلى فكره من خلال إثارة المشكلة أمامه، وإيجاد الدّافع أمامه لبذل المجهود والوصول إلى النّتيجة.

وجاءت التّوصيات حول الأسئلة المساعدة على تعزيز التّعلّم، ومن خلال الأبحاث التي أجريت ظهرت اقتراحات لمن يهتم بإجراء تحسين على مهاراته في صياغة الأسئلة المساعدة في عملية التّعلّم، ومنها:

- زيادة عدد الأسئلة التي تستدعي التّفكير.

- زيادة وقت الانتظار بعد طرح السّؤال وقبل تلقي الإجابة.
- أن تتضمّن الأسئلة نوعًا هدفه تشخيص مستوى التّلاميذ، والتّعرّف إلى ما يحتاجونه للوقوف عليه.
- أن يوفّر المعلّم للتّلميذ فرصة يطرح فيها أسئلة من عنده، ويتقبّلها منه مهما كان مستواها.
- الاهتمام بالأسئلة المفتوحة "٩٤.

٢ - العمل الفريقيّ:

من تقنيات الطّرائق النّاشطة العمل الفريقي: " وهو قد يُستخدم كطريقة تربويّة عامة... فالتّلاميذ يقومون بعمل مشترك يتوزّعون فيه المهمّات وينتهي بإنجاز... لكن المهم هو أن لا تقتصر هذه الأبحاث على الأنشطة اللاصفيّة بل أن تجري ضمن الدّوام المدرسيّ "٩٥. إنّ هذه التّقنيّة تُعدّ نشاطًا تعليميًا يديره المعلّم، وينفذه التّلميذ على شكل فرق داخل الصّفّ، وهي تقنيّة وطريقة تُساعد التّلميذ على اكتساب الخبرات ذاتيًّا، ما يُساعد على تركيز المعلومات وتثبيتها، لا اعتماده على التّلقين. فإنّ الهدف الرّئيسيّ للعمل الفريقيّ هو "التّعلّم الذّاتيّ من خلال التّواصل وتبادل الآراء والخبرات، والأهداف الأخرى هي التّوافق على إنجاز أهداف مشتركة في وقت محدّد ضمن إطار الانفتاح الآخر المختلف وتقبّل مبدإ الاختلاف "٩٦. والعمل الفريقيّ يُحقّق أهداف المنهجيّة الجديدة من خلق شخصية بنّاءة متعاونة، ويمكن الإفادة من عمل المجموعات في تحسين مادة القواعد، في أن يلجأ التّلاميذ إلى العمل الفريقي من خلال تصحيح الأعمال التّطبيقيّة لمادة القواعد٩٧. ومن الأهداف التّعليميّة للعمل الفريقيّ، بأنّ التّعليم يبدأ من اختبار التّلميذ للأمور على طريقته، وهو أسلم من التّعليم التّلقينيّ. وجاءت توصيات المؤتمرات التّربويّة لتؤكّد على نظام عمل المجموعات من التّلاميذ داخل الصّفّ، والتّأكيد على أن يكون التّلميذ محور هذه المجموعات والعمليّة التعليميّة ٩٨. إلاّ أن هذا العمل الفريقيّ لم يسلم من المعوّقات التي تحدّ من اللجوء إليه، فيتساءل بعض المعلّمين عن الفائدة من اعتماد طرائق تدريس لا يمكن تطبيقها في غرف تضيق بالتّلاميذ، وقد ظهر من خلال نتائج العمل الميدانيّ في هذه الدّراسة أنّ معظم المعلّمين لا يستخدمون هذه التّقنية في طرائق التّدريس، لأنّها تتطلّب وقتًا أطول، وقد حدّدت المناهج الجديدة العام الدّراسي بستة وثلاثين إسبوع تدريس، لكن عدد الأسابيع بقي كما هو، على الرّغم من تطبيق المناهج، أي بحدود أربعة وعشرين أسبوعًا، ما يعيق تطبيق هذه الطريقة. كما أنّ تحوّل العمليّة التّربويّة من تعليم إلى تعلّم، جعل ميدان التّعلّم يتخطّى المدرسة إلى البيت والمجتمع، فازدادت مسؤولية الأهل في تطبيق المناهج الجديدة، من دون إعداد دورات لتوعية الأهل، فقد يكون هناك انفتاح في المدرسة و احترام لرأي الآخر المختلف، يقابله تضييق وفرض إرادة الأهل الفوقيّة في البي ٩٩. ومن صعوبات تحقيق العمل الفريقيّ، كما ذكر بعض الباحثين هو أنّ الطّرائق الجديدة تفترض أنّ المعلّم هو المشرف على الصّفّ، وهو منسّق جهود التّلاميذ، لكن من الصّعب على المعلّم إذا اعتاد على أمر ما أن يُغيّره، إلاّ بعد عناء شديد، وهناك موقف الإدارات من العمل الفريقيّ، فالإدارة تعتبر أنّ الهدوء هو الأساس في سير الدّرس، والعمل الفريقي يتطلّب حركة في الصّفّ ينتفي معها المفهوم القديم في ضبط الصّفّ، وقد يوجّه المدير ملاحظات إلى المعلّم ممّا يُسبّب إرباكًا١٠٠. وليس المطلوب تنفيذ العمل الفريقي في كلّ طريقة تدريس داخل الصّفّ، وعدم تعميم هذا الأمر على كلّ المدارس نظرًا لاكتظاظها بالتّلاميذ١٠١، ويبقى أنّ تنفيذ هذه التّقنيّة مرتبط بتوافر الوقت الطّويل والتّحضير الدّقيق، والإعداد الجيّد للمعلّم والإدارة والأهل، وتجهيز مرافق مدرسيّة متعدّدة ومجهّزة تجهيزًا كاملًا.

٣ - النّشاطات اللاصفيّة:

ومن وسائل تعزيز التّعليم وتطويره الاهتمام بالنّشاطات اللاصفيّة، وتُعدّ " من بين مجالات التّعلّم الذّاتي الذي يخدم لغة التّلاميذ و يُنمّيها"١٠٢. ومن الوسائل أيضًا الأنشطة التّربويّة، التي تساعد على تنمية الفكر واللّغة حسب قدرة المتعلّم اللّغويّة والعقليّة، ومنها المحادثات والمناقشات والمباحثات١٠٣. كما أوصت المؤتمرات التّربويّة على تعزيز استعمال الوسائل السّمعيّة والبصريّة في تعليم اللّغات١٠٤. ويجب تشجيع التّلاميذ على هذه النّشاطات، واستعمال الوسائل التّربويّة، ويتحقّق ذلك بالاهتمام بمكتبة المدرسة، ما يجذب التّلاميذ، ويحفزهم على القراءة لتنمية رصيدهم اللّغويّ، وتشجيعهم على الكتابة من خلال إصدار مجلاّت الحائط، ويمكن اكتشاف المواهب المتعدّدة، هذه الرّوح الخلاّقة تُسهم في زيادة مستوى الاهتمام بقواعد اللّغة عند

التّلاميذ، لتكون كتاباتهم صحيحة وخالية من الأخطاء. كما أنّ لهذه الوسائل الدّور الفعّال في تنمية التّحصيل اللّغويّ عند التّلميذ، وربطه بالحياة العامة، فيُصبح قادرًا على التّحدّث بطلاقة من دون أن يشعر بالإرباك، لأنّه تعوّد على صياغة الأبحاث، والقيام بالنّشاطات المتنوّعة، بذلك يتحقّق الهدف من قواعد اللّغة، وهو تمكين التّلميذ من التّعبير عن أفكاره، والتّواصل مع الغير؛ وذلك يرتبط بمدى توافر هذه الإمكانيات لدى المدارس، وهو ما تُعاني منه معظم المدارس في لبنان، ويبدأ النّزاع بين النّظريّة والواقع الفعليّ، ما يؤخّر العمليّة التّعليميّة، ويمنع تحقيق ما جاءت به المناهج الجديدة من حرصها على التّواصل اللّغويّ، وعلى تحقيق الجانب الوظيفيّ في تعلّم اللّغة كأداة تواصل وتفكير وإبداع.

سادسًا: العمل الميداني

إنّ طبيعة الدّراسة الموضوعيّة تتناول الموضوع المدروس من جوانبه كلّها، فدراسة دور القواعد في تنمية التّحصيل اللّغويّ تتطلّب الدّراسة الميدانيّة، إلى جانب الدّراسة النّظريّة، لأنّه من الصّعب الوصول إلى نتائج تُسهم في تطوير تدريس القواعد من دون الاتّصال بأهل الاختصاص للوقوف على آرائهم و خبراتهم، ما يزيد الدّراسة شمولية وموضوعيّة. وقد تمّ إعداد دراسة ميدانيّة(١٠٥) من خلال استمارة موجهة للمعلمين، مع إعداد امتحان يتضمّن اسئلة في الفهم والتّركيب والتحويل لمفاهيم القواعد، بالأضافة إلى كتابة نصّ في التّعبير الكتابيّ، وتمّت التّجربة على طلّاب الصّفّ السّابع. وبعد استخراج نتائج المسح الإحصائيّ ونتائج المسابقة، تمّ التّوصل إلى دراسة لطبيعة الأخطاء عند التّلاميذ، ونورد بعض هذه الأخطاء التي تشير إلى واقع المستوى الذي وصل إليه التّلاميذ.

أ- دراسة نتائج أخطاء التّعبير الكتابيّ:

- تُشير إلى فهم خاطئ للجمع غير العاقل، ومعاملته معاملة الجمع العاقل، مع أنّ التّلميذ قد بدأ يتعرّف إلى اسم الحيوان والشّيء والإنسان، والفرق بينها في مرحلة سابقة، وعليه أن يُميّز في صياغتها في الجمع مع الأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، والضّمائر.
- تُشير إلى خلل في دراسة الضّمائر ودلالتها، إن كان تأنيثًا أو تذكيرًا، وإن كان مفردًا أو تثنية أو جمعًا، يدرس التّلميذ الضّمائر في بداية المرحلة الابتدائيّة بالمحاكاة، وعليه أن يكتسب هذه الكفاية قبل وصوله الحلقة الثّالثة، أي بداية السّنة السّابعة الأساسيّة من المرحلة المتوسطة.
- يبرز قصور التّلاميذ في إدراك متى يجب التّنكير، ومتى يجب التّعريف، على الرّغم من أنّ هذا الدّرس من الدّروس التي يتناولها التّلميذ في المرحلة الابتدائيّة الحلقة الثّانيّة.
- ارتفاع أخطاء المفعول به من مجموع أخطاء الاسم النّحويّة (٦١،٣٨٪) من أخطاء حالة النّصب ويُشير هذا إلى القصور الفعليّ عند التّلميذ، مع أنّ هذا الدّرس من الدّروس التي تُرافق التّلميذ في مراحل التّعليم، وتبدأ معه في الحلقة الأولى ثمّ الثّانيّة.
- كثرت أخطاء التّلاميذ في موضوع "المبتدأ و الخبر"، أو ما أصله المبتدأ والخبر: اسم كان وأخواتها، واسم إنّ وأخواتها؛ وبرز الخطأ في المبتدإ المؤخّر، أو إذا كان مبتدًا ثانيًا، ويدلّ هذا على قصور في فهم الدّرس، وتمييز المبتدإ أو ما أصله مبتدأ من الخبر.
- إنّ التّلميذ يتعرّف إلى أحرف الجرّ منذ بدء تعلّمه القراءة، مع ذلك كثرت أخطاء التّلاميذ في الاسم المجرور بحرف الجرّ، ويُعدّ موضوع " الجرّ بالحرف " من المواضيع التي يتطرّق إليها التّلميذ دومًا، فيجب التّركيز منذ بداية تعلّمه على دراستها بالمحاكاة، فيتعوّد على جرّ ما بعدها. وارتبط خطأ التّلميذ بجرّ ما بعد حرف الجرّ أو الجرّ بالإضافة بعدم معرفته بإعراب الاسم المثنى، والجمع المذكّر السّالم.
- تُشير أخطاء التّلاميذ في الأفعال إلى لبس بين حالات إعراب الفعل المضارع، وإلى قصور في معرفة الأفعال الخمسة، وإعرابها: رفعًا ونصبًا وجزمًا، وفي جزم الفعل المضارع خصوصًا المعتل ؛ وإذا سُئل التّلميذ عن علامة جزم المضارع المعتل الآخر، قد يقول حذف حرف العلّة، لكنّه عند الكتابة ينسى حذف حرف العلّة، فقد دلّت إجابات بعض التّلاميذ على أسئلة الامتحان، على معرفتهم بعلامة جزم المضارع المعتل، أو جزم المضارع من الأفعال الخمسة، لكن كتاباتهم كانت خاطئة، ويدلّ هذا على اعتماد الحفظ، والتّرداد الآليّ من دون ربط المفاهيم والقاعدات بعملية الكتابة، أي عدم توظيف القاعدة، فيُضيّع التّلميذ جهده من دون أن يفيد.

- لم ينج التّلاميذ من أخطاء التّوابع، ويُشير هذا إلى عدم فهم معنى التّابع أوّلًا، وعدم معرفة المتبوع، وقد جاءت حركة المتبوع خاطئة في بعض الأحيان ما انعكس على التّابع.
- يجب الإشارة إلى أنّ بعض أخطاء التّلاميذ جاءت في موضوعات لم يسبق لهم أن تعرّفوا إليها، كالتّوكيد، والتّمييز، وسيدرسها التّلميذ في منهاج السّنة التّاسعة الأساسيّة. وإن كانت نسبة الأخطاء في هذين الموضوعين قليلة قياسًا إلى غيرها من الأخطاء، ويمكن للمعلّم أن يُشير إليها إشارة سريعة، ويعوّد التّلميذ على استخدامها بالمحاكاة.
- ارتفعت نسبة أخطاء التّلاميذ في الاسم المنقوص، والممنوع من الصّرف، وإسناد فاعلين لفعل واحد، أو إسناد الفعل لضمير من دون أن يكون له عائد، مع أنّه قد درس هذه الموضوعات في السّنة السّابعة وما قبلها، وتعرّف بالتّفصيل إلى حالات إعراب الاسم المنقوص، إلاّ أنّه لم يتمكّن من استخدام القاعدة وظيفيًّا؛ أمّا استخدام الضّمير من دون أن يكون له عائد، فدليل قصور على فهم معنى الضّمير ووظيفته، وقد يكون ذلك ناتجًا عن تأثّره باللّهجة العاميّة، فيكثر إسناد الفعل إلى ضمير لا علاقة له بسياق الجملة.

ب- دراسة نتائج أخطاء المفردات:

إنّ دراسة أخطاء المفردات عند التّلاميذ تُشير إلى:

- التّأثّر بالعاميّة، ما يؤثّر على صياغة الجملة، فيُضعفها، خصوصًا ما يتعلّق بإضافة ضمير إلى الكلمة لا عائد له، وهو مستخدم في المحكيات والعاميات، فيكون الكلام بصيغة الجمع، مع أنّ المقصود هو المفرد.
- اللّبس في استخدام حروف الجرّ، ما يُغيّر معنى الجملة.
- تواتر الأخطاء النّاتجة عن زيادة حرف الجرّ، أو حرف العطف، ما يؤثّر على تركيبة الجملة، ويُضعفها.
- عدم الانتباه لتأثير فتح همزة " إنّ " أو كسرها، والخلل في مفهوم تأويل همزة " إنّ " واسمها وخبرها؛ مع أنّ هذا الدّرس هو من مقررات السّنة السّابعة الأساسيّة من المرحلة المتوسطة، ما يتطلّب من المعلّمين التّركيز على هذه المسألة، بعد الانتهاء من عمل " إنّ "، وفتح الهمزة أو كسرها من المسائل الجديدة في هذه السّنة، فالأفضل التّأكّد من استيعاب التّلاميذ لها.
- الخلط بين الفعل المتعدي بمفعوله، والمتعدي بحرف الجرّ.
- إهمال " أمّا " وعدم الانتباه لوجوب اقتران جوابها بالفاء، ويجب التّركيز على "أمّا" الشّرطيّة التّفصيليّة، لما لها من دور في المعنى، وهي من المسائل الوارد ذكرها في تحليل النّصوص، لأنّها تُفيد التّأكيد، وتعدّ من أدوات الرّبط في الكلام، وتعويد التّلاميذ على الكتابة الصّحيحة ترتكز على الاهتمام بأدوات الرّبط، ما يتطلّب لفت الانتباه إليها وإلى شروطها.

ج- خلاصة حول أخطاء التّعبير الكتابيّ:

أ - تدلّ على ضعف التّلاميذ في استخدام القاعدة النّحويّة، ما يؤثّر في كتاباتهم، ثمّ التّأثير في صياغة الجمل وتركيبها، فيُضعف المعنى والأسلوب.

ب - التّركيز على حفظ القاعدة، من دون التّطبيق، فيقع التّلميذ في الخطإ.

ج - عدم معرفتهم بأدوات الرّبط، واقتصارهم على البعض منها مع سوء استخدامها خصوصًا أحرف العطف، و"أمّا " الشّرطيّة، هذا ما يؤثّر في ترابط الجمل، وتنظيم الأفكار.

د- برز تأثّر التّلاميذ بالعاميّة، التي تُعدّ مشكلة من المشكلات التي تُواجه اللّغة العربيّة، ومن أمثلة الدّلالة الخاطئة النّاجمة عن اعتماد ألفاظ عاميّة:

× " المدينة صاخبة كزمامير السّيارات وصريخ النّاس ". × " ياما أجمل القرية و يا ما أجمل أيام القرية ".
× " " لم يقدروا أن يحطّوا أولادهم في المدارس ".
× " في المدينة نجد الأكل الخالص ".
× " الأشجار الكثيرة والتي ذاهبة في الطّول".
× " يوجد فرق كبير بين والمدينة والرّيف لحدّ السماء والأرض ".

ولم يقتصر تأثّر التّلاميذ بالعاميّة، بل تعدّاه إلى التّأثير باللّغات الأجنبيّة، فجاء في كتاباتهم بعض الألفاظ الأجنبيّة منها:

× " ففي المدينة السّير منظّم فهنالك رجال السّير والإشارات الضّوئيّة و أحدث السّيارات والاتوسترادات ".
× " السّماء الملوّثة بدخان المصانع وأشكمانات السّيارات ".
× "... زمامير الكميونات التي تضوج الإنسان ".

هـ- الخلل في إعراب الجمل، وضبط أواخر الكلمات، وسوء استخدام قواعد النّحو، ما يؤثّر في علاقة الكلمات بعضها مع بعض، وفي وظيفتها في الجمل، فلا يُحقّق النّحو هدفه، كونه وسيلة من وسائل الفهم، ووسيلة للضبط وسلامة العبارة، فتفسد الفكرة ويضيع معنى الكلام. هذا الخلل في القواعد النّحويّة يؤدّي إلى ضعف في الصّوغ، وركاكة في التّعبير.

لذلك ينبغي الاهتمام بتدريس القواعد تدريسًا وظيفيًّا، والابتعاد عن تعويد التّلاميذ على حفظ القاعدة حفظًا آليًا، فالتّدريب والممارسة يُسهمان في تثبيت القاعدة في أذهان التّلاميذ. ويجب الاهتمام بتعويد التّلاميذ على معرفة القاعدة من خلال المحاكاة، واكتشاف القاعدة النّحويّة اكتشافًا ذاتيًّا، ما يُساعدهم على فهمها وعدم نسيانها. وفي ختام شرح القاعدة النّحويّة وحلّ التّمرينات، يجب التّركيز على تأليف جمل حول القاعدة المشروحة، فيعرف المعلّم مدى استيعاب التّلاميذ للقاعدة، لأنّ الغاية المرجوّة هي الوصول إلى إنشاء صحيح وسليم.

الخاتمة:

إنّ الإشكاليّة الأساسيّة التي طُرحت في هذه الدّراسة، تتمثّل في مسألة واقع اللّغة العربيّة من خلال القواعد، وقدرة القواعد على تنمية التّحصيل اللّغويّ، ومدى تكامل وسائل تدريس القواعد /الطرائق، ومدى قدرة هذه الوسائل على تحقيق الغاية من تدريس القواعد. وتمّ البحث فيها للوصول إلى مواطن القوة والضّعف فيها، وفي العناصر المرتبطة معها، مع عرض نظريّ لأسباب وضع النّحو وتاريخه.

ومن المسلّمات التي يُمكن استخلاصها أنّ اللّحن كان من أسباب وضع علميّ الصّرف والنّحو، وقد تفشّى اللّحن بعد توسّع رقعة الدّولة الإسلاميّة، وكان الحلّ بتأسيس وتقعيد علم النّحو، لكنّ المشكلة مازالت مستمرة واللّحن في الكلام ارتبط معه ضعف في اللّغة، ونفور منها وحسبانها مشكلة صعبة الحلّ. ويجب التّسليم بأنّ الإلمام بقواعد الصّرف والنّحو يُسهم في تنمية التّحصيل اللّغويّ، وإنّ القواعد تُنمّي من قدرة التّلميذ على التّعليل والاستنباط. وأهمية قواعد الصّرف والنّحو ودورها في تنمية التّحصيل اللّغويّ، يُقابله خلل وعلّة في الاستفادة منه.

إنّ واقع تدريس القواعد يتطلّب:

× تفعيل طرق التّدريس، خصوصاً الطّرق الجديدة المتعلّقة بعمل الفرق، والخروج بها من قوالبها الجامدة.

× تغيير نمطية أسئلة الامتحانات والاختبارات، وأسس تقييم التّلميذ، والاعتماد على قدرة التّلميذ على التّعبير.

× الاعتماد على الوسائل السّمعيّة والبصريّة لتنمية التّحصيل اللّغويّ.

× الوصول إلى كتاب سليم خالٍ من الأخطاء اللّغويّة والمطبعيّة، مع السّعي إلى توحيد فروع اللّغة العربيّة في كتاب موحّد.

× مراعاة التّدرّج في دروس القواعد، بين مراحل التّعليم.

× الاهتمام بمتابعة التّلميذ، وعدم الاكتفاء بتقييمه ما بين ناجح أو راسب.

× تكثيف متابعة المعلّمين من خلال دورات تدريبيّة، تساعدهم على التّكيّف مع الطّرائق لنّاشطة، التي تتطلّبها المنهجيّة الجديدة، والبعد عن الجمود والقوالب الجاهزة.

إنّ الإشكاليّة المطروحة في هذا البحث لا تتوقف عند تحديدها، وتحليلها، واكتشاف ثغراتها، ومحاولة حلّها، ولا يكفي دراستها بحث، إنّما المطلوب الحلّ الجذريّ، وإعادة النّظر لفتح آفاق جديدة أمام الباحثين والتّربويين لمعالجة هذه المشكلة، والوصول إلى تلاميذ يكتبون بلغة سليمة، وبعربيّة فصيحة من دون خوف أو نفور أو ضعف.

الهوامش

(١)إبراهيم، عبد العليم: الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربيّة، ط. الثالثة، دار المعارف، مصر، ١٩٦٦، ص ٤٢.

(٢)Webster's: New International Dictionary Of The English Language ، ١٩٣٣، Page ١٣٩.

(٣) فريحة، أنيس: نظريات في اللغة، ط. الأولى، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٧٣، ص ١٤.

(٤) الصّميلي، يوسف: اللغة العربيّة وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً،ط.الأولى، المكتبة العصري، صيدا، لبنان، ١٩٩٨،ص ٢٤.

(٥) الحصري، ساطع: في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقوميّة. ط. الثّانية، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، ١٩٨٥، ص ٥٤.

(٦) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين: لسان العرب، ج ٩، لا. ط.، دار صادر، بيروت، ١٩٩٢، مادة صرف، ص ص ١٨٩- ١٩٠.

(٧) سيبويه: عمرو بن عثمان بن قنبر، أبو بشر، إمام النّحو، وأوّل من بسط علم النّحو، وصنّف كتابه المسمّى " كتاب سيبويه". ولد ١٤٨ هـ /٧٦٥ م، وتوفي ١٨٠هـ /٧٩٦م.

الزّركليّ، خير الدّين: الأعلام، ج ٥، ط. الرّابعة عشرة، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩٩، ص ٨١.

(٨) سيبويه " أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر " : الكتـاب، تحقيق عبد السّلام محمد هارون، ج ٢، لا. ط.، عالم الكتب، بيروت، لا. ت.، ص ٣١٥.

(٩) حسنين، أحمد طاهر: نظرية الاكتمال اللّغوي عند العرب منهج شامل لتعليم اللّغة العربيّة، ط. الأولى، لا. ن.، القاهرة، ١٩٨٧، ص ١٩.

(١٠) كحّالة، عمر رضا: اللّغة العربيّة وعلومها، لا. ط.، مكتبة النّسر، دمشق، ١٩٧١، ص ١٤٣.

(١١) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين: لسان العرب، مصدر سابق، ج ١٥، مادة نحا، ص ٣٠٩.

(١٢) ابن جنّي، أبو الفتح عثمان: الخصـائص، تحقيق محمد على النّجار،ج ١، لا. ط.، المكتبة العلميّة، لا. م.،لا. ت.، ص ٣٤.

(١٣) حاطوم، أحمد: اللغة ليست عقلاً من خلال اللسان العربي، لا. ط.، دار الفكر اللبناني، بيروت، لا. ت.، ص ١٤٧.

(١٤) مجاور، محمد صلاح: تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، ط. الأولى، دار المعارف، مصر، ١٩٦٩، ص ٣٦٥.

(١٥) أبو منصور، فؤاد: النّقد البيويّ الحديث بين لبنان وأوروبا، ط. الأولى، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٥، ص ٤٥.

(١٦) مرجع نفسه، ص ٤٦.

(١٧) Crystal ، David: The Cambridge Encyclopedia of Language ، Second Edition، Cambridge University Press ، Great Britain ، ١٩٩٧ ، Page ٢٤٥.

(١٨) أبو منصور، فؤاد: النّقد البيويّ الحديث بين لبنان وأوروبا، مرجع سابق، ص ٤٦.

(١٩) ابن منظور: لسان العرب، مصدر سابق، ج ٩، مادة هدف، ص ٣٤٦.

(٢٠) فالوقي، محمد هاشم: اتجاهات حديثة في التّربيّة مقالات في الفكر التّربويّ الجديد و التّربيّة المستديمة، ط. الأولى، الدّار الجماهيريّة للنّشر والإعلان، لا. م.، ١٩٨٧، ص ١١٥.

(٢١) مرجع نفسه، ص ص ١١٥-١١٦-١١٧.

(٢٢) معروف، نايف: خصائص العربيّة وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص ٣٦.

(٢٣) مجاور، مجمد صلاح: تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، مرجع سابق، ص ٣٦٨.

(٢٤) مرجع نفسه، ص ٣٦٦.

(٢٥) أحمد، محمد عبد القادر: طرق تعليم اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص ص ١٦٧ ١٦٨.

(٢٦) معروف، نايف: خصائص العربيّة وطرائق تدريسها، مرجع سابق، ص ص ١٦٧ ١٦٨.

(٢٧) سمك،محمد صالح: فنّ التّدريس للتّربيّة اللّغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وانماطها العمليّة، مرجع سابق،ص٧٥.

(٢٨) السّيّد، محمود: في قضايا اللّغة التّربويّة، لا. ط.، وكالة المطبوعات، الكويت، لا. ت.، ص ١٧.

(٢٩) انظر: قورة، حسين سليمان: تعليم اللّغة العربيّة دراسات تحليليّة ومواقف تطبيقيّة، مرجع سابق، ص ص ٢٦٤ ٢٦٥. مجاور، محمد صلاح الدّين: تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، مرجع سابق، ص ص ٤٠٢ ٤٠٣.

(٣٠) السّامرائيّ، إبراهيم: النّحو العربيّ في مواجهة العصر، مرجع سابق، ص ١٧٦.

(٣١) غالب، حنّا: مواد و طرائق التّعليم في التّربيّة المتجدّدة، لا. ط.، لا. ن.، بيروت، ١٩٦٦، ص٢٣٨.

(٣٢) السّيّد، محمود: في قضايا اللّغة التّربويّة، مرجع سابق، ص ١٩.

(٣٣) أحمد، محمد عبد القادر: طرق تعليم اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص ١٧٥.

(٣٤) الفيصل، سمر روحي: المشكلة اللّغويّة العربيّة، مرجع سابق، ص ٦٩.

(٣٥) إعداد قسم اللّغة العربيّة: " تعلّم العربيّة "، المجلة التّربويّة، المركز التّربويّ للبحوث والإنماء، لبنان، عدد ١، ١٩٨١، ص ٤٥.

(٣٦) السّيّد، محمود: في قضايا اللّغة التّربويّة، مرجع سابق، ص ٢٠.

(٣٧) شعراني، أماني كبّارة: تعليم اللّغة العربيّة في مدارس بيروت الرّسميّة، لا. ط، دار العلم للملايين، ١٩٨١، ص ١٢.

(٣٨) أحمد، محمد عبد القادر: طرق تعليم اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص ١٧٩.

(٣٩) مدنيك، سارنوف أ.(Saranoff A، Mednick) وآخرون:التّعلّم، ترجمة الدّكتور محمد عماد الدّين إسماعيل، مراجعة الدّكتور محمد عثمان نجاتي، ط. الثّالثة، دار الشّروق، بيروت، ١٩٨٩، ص ١٤٤.

(٤٠) المعتوق، أحمد محمد: " الحصيلة اللّغويّة أهميتها مصادرها وسبل تنميتها "، عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد ٢١٢، آب ١٩٩٦، ص ٢٠٣.

(٤١) عبد الرّحيم، شاكر: " لغتنا العربيّة إلى أين "، التّربيّة، مركز البحوث و المناهج بوزارة التّربيّة، الكويت، العدد السّابع عشر، إبريل / نيسان ١٩٩٦، ص ١٣٨.

(٤٢) قورة، حسين سليمان: تعليم اللّغة العربيّة دراسات تحليليّة و مواقف تطبيقيّة، مرجع سابق، ص ٦٣.

(٤٣) السّيّد، محمود: في قضايا اللّغة التّربويّة، مرجع سابق، ص ٢٠.

(٤٤) عبد الرّحيم، شاكر: " لغتنا العربيّة إلى أين "، مرجع سابق، ص ١٣٩.

(٤٥) معروف، نايف: خصائص العربيّة و طرق تدريسها، مرجع سابق، ص ٥٥.

(٤٦) السّيّد، محمود: في قضايا اللّغة التّربويّة، مرجع سابق، ص ١٩.

(٤٧) صيّاح، انطون: دراسات في اللّغة العربيّة الفصحى وطرائق تعليمها، مرجع سابق، ص ١٣٩.

(٤٨) أونج، والتر ج.(Ong،WalterJ): " الشّفاهيّة والكتابيّة "، ترجمة حسن البنا عز الدّين، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافة والفنون الآداب، الكويت، عدد ١٨٢، ١٩٩٤، ص ٥٥.

(٤٩) المعتوق، أحمد محمد: " الحصيلة اللّغويّة أهميتها مصادرها وسائل تنميتها "، مرجع سابق، ص ١٦٣.

(٥٠) المعتوق، أحمد محمد: " الحصيلة اللّغويّة أهميتها مصادرها وسائل تنميتها "، مرجع سابق، ص ١٦٩.

(٥١) فايد عبد الحميد: رائد التّربيّة العامة و أصول التّدريس، لا. ط.، دار الكتاب اللّبنانيّ، بيروت، ١٩٨١، ص ٥١.

(٥٢) الصّميلي، يوسف: اللّغة العربيّة وطرق تدريسها نظرية و تطبيقاً، مرجع سابق، ص ٣٨.

(٥٣) نجّار، فريد جبرائيل: قاموس التّربيّة وعلم النّفس التّربويّ، مرجع سابق، ص ٢٠٩.

(٥٤) مرجع نفسه، ص ١٤١.

(٥٥) التّوانسيّ، أبو الفتوح و الجنبلاطيّ، علي: الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة والتّربيّة الدّينيّة، ط. الثّانيّة، دار نهضة مصر للطّباعة والنّشر، القاهرة، ١٩٧٥، ص ٢٥٤.

(٥٦) فايد، عبد الحميد: رائد التّربيّة العامة وصول التّدريس، مرجع سابق، ص ص ٥٥ ٥٦.

(٥٧) أحمد، محمد عبد القادر: طرق تعليم اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص ص ١٩٦ ـ١٩٧.

(٥٨) السّيد، محمود أحمد: في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، لا. ط.، مطبوعات جامعة دمشق، دمشق، ١٩٨٤، ص ٤٣٢.

(٥٩) أحمد، محمد عبد القادر: طرق تعليم اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص ١٩٦.

(٦٠) السيّد، محمود أحمد: في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص ٤٣٢.

(٦١) انظر: قورة، حسين سليمان: تعليم اللّغة العربيّة دراسات تحليليّة ومواقف تطبيقيّة، مرجع سابق، ص ٢٦٠.

السيّد، محمود أحمد: في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص ص ٢٤٨ ٢٤٩.

(٦٢) السّيد، محمود أحمد: في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص ٤٣٠.

و أحمد، محمد عبد القادر: طرق تعليم اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص ١٩٣.

(٦٣) الصّميلي، يوسف: اللّغة العربيّة وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، مرجع سابق، ص ١٢٥.

(٦٤) فايد، عبد الحميد: رائد التّربيّة العامة وأصول التّدريس، مرجع سابق، ص ٥٦.

(٦٥) السّيد، محمود أحمد: في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص ٢٢٤.

(٦٦) مجاور، محمد صلاح: تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، مرجع سابق، ص ٣٧٧.

(٦٧) التّوانسيّ، أبو الفتوح والجنبلاطيّ، علي: الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة والتّربيّة الدّينيّة، مرجع سابق، ص ٢٥٣.

(٦٨) السّيد، محمود أحمد: في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص ٤٢٥.

(٦٩) الصّميلي، يوسف: اللّغة العربيّة وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، مرجع سابق، ص ١٢٥.

(٧٠) السّيد، محمود أحمد: في طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص ص ٤٢٥.

(٧١) الصّميلي، يوسف: اللّغة العربيّة وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، مرجع سابق، ص ٣٧.

(٧٢) سمك، محمد صالح: فنّ التّدريس للتّربيّة اللّغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة، مرجع سابق، ص ٧٧٣.

(٧٣) قورة، حسين سليمان: تعليم اللّغة العربيّة دراسات تحليليّة ومواقف تطبيقيّة، مرجع سابق، ص ٢٦٣.

(٧٤) الصّميلي، يوسف: اللّغة العربيّة وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً مرجع سابق، ص٣٧.

(٧٥) الطّاهر، علي جواد: أصول تدريس اللّغة العربيّة، ط. الثّانيّة، دار الرّائد العربيّ، بيروت، ١٩٨٤، ص ٥٨.

(٧٦) مرجع نفسه، ص ص ٥٨ ٥٩.

(٧٧) فايد، عبد الحميد: رائد التّربيّة العامّة وأصول التّدريس، مرجع سابق، ص ٦٤.

(٧٨) التّوانسيّ، أبو الفتوح والجنبلاطيّ،علي: الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة والتّربيّة الدّينيّة، مرجع سابق، ص ص ٢٥٥ ٢٥٦.

(٧٩) Stern ،H. H.: Issues and Option in Language Teaching،Page١٤٥.

(٨٠) الصّميلي، يوسف: اللّغة العربيّة وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً، مرجع سابق، ص ١٢٦.

(٨١) سمك، محمد صالح: فنّ التّدريس للتّربيّة اللّغوية وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة، مرجع سابق، ص ٧١٦.

(٨٢) المركز التّربوي للبحوث و الإنماء: مناهج التّعليم العام و أهدافها العامة تفاصيل محتوى منهج مادة اللّغة العربيّة آدابها، تعميم رقم ٢٩/ م /٩٧، تاريخ ١/ آب/ ١٩٩٧، لا. ط.، مطبعة صادر، بيروت، لا. ت.، ص ص ٩٥. ٩٦.

(٨٣) التّوانسيّ، أبو الفتوح و الجنبلاطيّ، علي: الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة والتّربيّة الدّينيّة، مرجع سابق، ص ١٤.

(٨٤) فايد، عبد الحميد: رائد التّربيّة العامة وأصول التّدريس، مرجع سابق، ص ١٨٠.

(٨٥) إبراهيم، عبد العليم: الموجه الفنيّ لمدرسي اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص ٢٠٠.

(٨٦) الفيصل، سمر روحي: المشكلة اللّغويّة العربيّة، مرجع سابق، ص ٥٤.

(٨٧) تيمور، محمود: مشكلات اللّغة العربيّة، ط. الأولى، المطبعة النّموذجيّة، لا. م، ١٩٥٦، ص ١٧.

(٨٨) انظر: السّيد، محمود: في قضايا اللّغة التّربويّة، مرجع سابق، ص ص ٤٥ ٤٦. قورة، حسين سليمان: تعليم اللّغة العربيّة دراسات تحليليّة ومواقف

تربويّة، مرجع سابق، ص ص ٢٦٨ ٢٦٩.

(٨٩) المركز التّربويّ للبحوث والإنماء: المادة التّدريبيّة اختصاص لغة عربيّة، مرجع سابق، ص ص ٤٢ – ٤٣.

(٩٠) المركز التّربويّ للبحوث والإنماء: المادة التّدريبيّة اختصاص لغة عربيّة، مرجع سابق،ص ص ٤٣ – ٤٤.

(٩١) مدرسة قدموس: " بعد عام على الهيكليّة الجديدة شهادات وتوصيات "، المؤتمر التّربويّ الرّابع في مدرسة قدموس، صور، ٨ و٩ و١٠ تموز ١٩٩٩، لا. ط.، لا. ن.، ص ٨٥.

(٩٢) المركز التّربويّ للبحوث والإنماء: المادة التّدريبيّة المرجعيّة والتّطبيقيّة اختصاص لغة عربيّة، مكتب الإعداد والتّدريب، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، لا. ط.، لا. ن.، لا. م.، ٢٠٠٠، ص ٥٠.

(٩٣) المعتوق، أحمد محمد: الحصيلة اللّغويّة أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، مرجع سابق، ص٢١٧.

(٩٤) جمعية المبرات الخيريّة: " مدارس المبرّات بين رسالية التّربيّة ومهارات التّعليم (المجال التّعليميّ: المهارات والوسائل المساعدة على تعزيز التّعلّم عند التّلاميذ) "، المؤتمر التّربويّ العام العاشر لمدارس ومؤسسات جمعية المبرات الخيريّة، الخميس ٩/ ٩/ ١٩٩٩.

(٩٥) المركز التّربويّ للبحوث والإنماء: المادة التّدريبيّة المرجعيّة والتّطبيقيّة، مرجع سابق، ص ٥٠.

(٩٦) مدرسة قدموس: " بعد عام على الهيكليّة الجديدة شهادات وتوصيات "، مرجع سابق، ص١٥.

(٩٧) مرجع نفسه، ص ١٥.

(٩٨) جمعية المبرّات الخيريّة: " التّربيّة الشّموليّة بين النّظريّة وتحديات التّطبيق"، المؤتمر التّربويّ العام التّاسع لمدارس ومؤسسات جمعية المبرات الخيريّة، ١٥/ ٩ / ١٩٩٨.

(٩٩) رابطة أساتذة التّعليم الثّانويّ الرّسميّ في لبنان: "من أجل تعليم رسميّ متطوّر "، المؤتمر التّربويّ العام، بيروت، قصر الأونيسكو، ٢٤-٢٥ آذار ٢٠٠٠، لا. ط.، لا. ن، لا. ت.، ص ٤٤٧.

(١٠٠) مركز صيدا الثّقافي: "المنهجيّة الجديدة واقع ورؤية "، ندوة عقدت في مركز صيدا الثّقافي، الهلالية، ١٩٩٩/١٠/٣٠، ص ص ٢-٣.

(١٠١) رابطة أساتذة التّعليم الثّانويّ الرّسميّ في لبنان: " من أجل تعليم رسميّ متطوّر "، مرجع سابق، ص ٤٣.

(١٠٢) المعتوق، أحمد محمد: الحصيلة اللّغويّة أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، مرجع سابق، ص ١٧٨.

(١٠٣) المركز التّربويّ للبحوث والإنماء: المادة التّدريبيّة اختصاص لغة عربيّة، مرجع سابق، ص ٢٥.

(١٠٤) جمعية المبرّات الخيريّة: " التّربيّة الشّموليّة بين النّظريّة وتحديات التّطبيق "، المؤتمر التّربويّ العام التّاسع لمدارس ومؤسسات جمعية المبرات الخيريّة، مرجع سابق.

(١٠٥) أُختيرت أهمّ النّقاط التي تمّ التّوصّل إليها من خلال الدّراسة الميدانيّة التي اختارت مائتين وتلميذين،، من التّلاميذ أفراد العيّنة وقد توزّعوا بين الجنسين، ومن المدارس الرّسميّة والخاصّة. إضافة إلى استمارة على المعلمين.