المجلد 23 العدد 2 / 3 2022

التفعيل الوظيفي لقواعد النحو في أثناء القراءة الجهرية

د. محمد رضا جوهر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت – دولة الكويت
mohammed.jouhar@ku.edu.kw

أ.د. علي عاشور الجعفر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت – دولة الكويت
ali.alghafar@ku.edu.kw

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/230306

التفعيل الوظيفي لقواعد النحو في أثناء القراءة الجهرية

د. محمد رضا جوهر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت – دولة الكويت

أ. د. علي عاشور الجعفر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت – دولة الكويت

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية استقصاء الأخطاء النحوية المرتكبة في أثناء القراءة الجهرية من قبل معلمي العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت. وأُجريت الدراسة على عينة عشوائية ضمت 50 معلمًا ومعلمة مسجلين في التربية العملية في برنامج اللغة العربيّة في الفصل الأول من العام الأكاديمي 2021/2022. طلب من المعلمين ضبط نص معلوماتي للصف الرابع الابتدائي يقع في صفحتين، وتقديم تسجيل صوتي للنص المضبوط يمثل قراءتهم الجهرية. أثبتت النتائج أنَّ معلم العربيَّة المتوقع تخرجه في كلية التربية بجامعة الكويت يرتكب وسطيًا 94 خطأ نحويًا لكلِّ 463 كلمة مقروءة في أثناء القراءة الجهرية، وذلك يمثل 20% من إجمالي ما يقرؤه المعلم. فشل أيّ من معلمي العربيّة في قراءة صفحتين دون ارتكاب أيّ خطأ. شكّلت اثنتا عشرة وظيفة نحوية، من إجمالي ثلاثين وظيفة تضمنّها النص، ثلثي إجمالي الأخطاء النحوية. في مقابلات أجريت مع المعلمين بعد انتهاء المسار الكمي للدراسة للبحث عن أسباب ضعف أدائهم النحوي، أرجع المعلمون كثرة أخطائهم النحوية في أثناء القراءة الجهرية لأسباب أبرزها: غياب الهدف من تعلُّم النحو، الممارسات التدريسيّة السلبية القائمة على التلقين والتحفيظ، وعدم الترابط بين المقررات النحوية.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء النحوية، التحصيل النحوي، ضبط النصوص، القراءة الجهرية، النحو الوظيفي.

* تاريخ تسلم البحث: 2022/3/2
* تاريخ قبوله للنشر: 2022/6/12

Functional Activation of Grammar During Oral Reading

Dr. Mohammed R. Jouhar
College of Education
Kuwait University- Kuwait

Prof. Ali A. Al-Jafar
College of Education
Kuwait University - Kuwait

Abstract

The purpose of this study was to investigate the grammatical errors made by Arabic teachers during oral reading. The study took place during the fall semester of the academic year 2021/2020. The random sample consisted of 50 teachers who were registered in the practical education Arabic program and expected to graduate from the College of Education at Kuwait University. The teachers were asked to place appropriate final-letter diacritical marks on a two-page informational text with a fourth-grade readability level and provide an audio recording demonstrating their oral reading of that text. On average, results showed that Arabic teachers made 94 grammatical errors per 463 words, which means that 20% of teachers' oral reading was grammatically incorrect. No teacher was successful in reading a two-page text without any grammatical errors. Twelve grammatical functions, out of the 30 total functions included in the text, constituted two-thirds of the overall grammatical errors. In the interviews conducted with the teachers at the conclusion of the study, they attributed their errors to several reasons, most notably the absence of the purpose of learning grammar, ineffective instructional practices that are based on memorization, and the lack of coherence between grammar courses.

Keywords: diacritical marks, functional grammar, grammar achievement, grammatical errors, oral reading.

التفعيل الوظيفي لقواعد النحو في أثناء القراءة الجهرية

د. محمد رضا جوهر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت – دولة الكويت

أ. د. علي عاشور الجعفر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت – دولة الكويت

المقدمة

تعرّف القراءة الجهرية بأنَّها عملية تحويل الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة بصوت مرتفع (زايد، 2006). وكثيرًا ما يلجأ معلمو العربيّة إلى القراءة الجهرية؛ لتمثيل القراءة الصحيحة على أصولها modelling of good reading أمام المتعلمين (مدكور، 2008). فعبر القراءة الجهرية، تتاح للمتعلمين فرصة التعرف إلى خصائص القراءة الجيدة، من قبيل: وضوح الصوت، صحة مخارج الأصوات، حسن الوصل والوقف، التلوين الصوتي والإيقاع المعبر وإبراز الأفكار والانفعالات، السرعة المناسبة، وسلامة ضبط بنية الكلمات وأواخرها (الظفيري، 2019).

ويحقّق معلم العربية، إن أتقن ضبطه لأواخر الكلم في أثناء القراءة الجهرية، مكسبين هامين في الحد الأدنى. فأما الأول، فإثبات قدر عال من التمكن النحوي واحترافية في تدريس القراءة الجهرية. وأمَّا الثاني فإرهاف ذائقة المتعلمين النحوية وتهذيبها؛ فتكرار استماع المتعلمين إلى نصوص سليمة الضبط، يدرب آذانهم على اكتساب موسيقا النحو العربي اكتسابًا يسبق تعلّم قواعد النحو دراسيًا (الخطيب ومصلوح، 2008). وهذه الذائقة النحوية متى امتزجت بتعلم القواعد النحوية حصلت لذة المعرفة. كما أنها تساعد المتعلم، في كثير من الأحيان، في مج الضبط النحوي المضطرب ورفضه ولفظه، وإن كان المتعلم غير قادر على تعليل فعله؛ لجهله بقاعدة نحوية ما (الجعفري، 1981).

وتكون مهمة معلم العربيّة ميسرة في أثناء القراءة الجهرية إن كان النص الذي سيقرؤه مضبوطاً، كما هو الحال في كتب مرحلة التعليم الابتدائي. لكن معلم العربيّة سيكون مطالبًا بتفعيل قواعد النحو وظيفيًا في أثناء القراءة الجهرية إن كان النص غير مضبوط، كما هو الحال في كتب المراحل التعليمية المتقدمة، الأمر الذي سيخلق صعوبات لمعلم العربيّة إن كان غير متمكن من النحو. فيشيع بين معلمي العربيّة غير المتمكنين تسكين أواخر الكلم في أثناء

القراءة الجهرية عملاً بمقولة "سكّن تسلم" (العمايرة، 2007؛ المنيزل، 2020)، ومن شأن ذلك الإخلال بحسن وصله ووقفه في أثناء القراءة الجهرية (الظفيري، 2019)، وقطع الصلة بين دروس النحو النظرية وتطبيقاتها العمليّة. أو ينتهي الأمر بعدد منهم إلى قراءة جهرية مضطربة الضبط يختلط فيها الصواب بالخطأ (الدليمي والجعفري، 1990)، ومن شأن ذلك إفساد الذائقة النحوية للمتعلمين. أمَّا معلم العربيّة الجيّد المحترف، فإنه يدرك أن الحركات إنمَّا تمَّ حذفها من نصوص القراءة في المراحل التعليمية المتقدمة لأسباب علمية، سيتم ذكرها، غير أنه لا يعبأ بوجودها؛ وذلك لأنه قادر على تفعيل قواعد النحو وظيفياً في أثناء القراءة الجهرية، ومن ثم، استحضار الحركات.

تُضَمَّنُ الكتب الدراسية نصوص القراءة مضبوطة بالحركات diacritical marks في مرحلة التعليم الابتدائي (Saiegh-Haddad & Spolsky, 2014). ومرد الأمر أن وجود الحركات يدعم إستراتيجية فك الترميز الصوتي phonological decoding، أي مطابقة حروف الكلمات مع أصواتها لتكوين المعاني، التي يعتمد عليها القراء المبتدئون beginning readers في اللغات الألفبائية (Ehri, 2005) alphabetic languages). فتقوم الحركات بتوجيه النطق الصوتي للكلمات غير المألوفة لدى القارئ المبتدئ بشكل صحيح (Abu-Rabia, 2019).

غير أنَّ وجود الحركات على نصوص القراءة، خصوصًا القصصيّة narrative والمعلوماتية informational، يبدأ في التلاشي تدريجيًا في كتب المراحل التعليميّة المتقدمة (Al Ghanem & Kearns, 2015). فالتعرض المنهج للنصوص systematic exposure of texts، المقترن بنضج القدرات الصوتية والحرفية وارتفاع الحصيلة اللغوية من الكلمات المألوفة familiar vocabulary، يقلِّل اعتماد القراء المتقدمين advanced readers على إستراتيجية فك الترميز الصوتي (Ibrahim, 2013)، ويعزِّز من هيمنة إستراتيجية القراءة البصرية visual access على عملية القراءة؛ أيّ الوصول إلى معاني الكلمات عبر التعرف البصري دون الحاجة لفك رموزها الصوتية (Taouk & Coltheart, 2004). وهكذا، تحذف الحركات كي لا تعيق إستراتيجية القراءة البصرية. فقد أثبتت دراسة لتتبع البصر eye-tracking study أن وجود الحركات لا يمكن تجاهله بصريًا (Roman & Pavard, 1987)؛ فتضطر العين إلى قراءتها حتى إن كان القارئ ماهراً skilled reader لا يحتاجها. ويزيد وجود الحركات من عدد مرات ثبات بؤبؤ العين على الكلمات المقروءة fixation، كما يزيد من مدة تحديق العين عليها gaze duration. ليس هذا وحسب، فوجود الحركات لا

يمكن تجاهله دماغيًا أيضًا. فقد أثبتت دراسة لتصوير الدماغ magnetic resonance imaging أن الدماغ يقوم بتفعيل مناطق الذاكرة فقط عند قراءة الكلمات غير المضبوطة، بينما يقوم بتفعيل مناطق الأصوات والذاكرة عند قراءة الكلمات المضبوطة (Bourisly, Haynes, Bourisly, & Mody, 2013). وهكذا، فإنَّ معالجة الحركات بصريًا ودماغيًا يقلّل بالتبعية من سرعة القراءة reading speed، ويؤخر وصول القارئ لمعاني الكلمات التي يقرؤها (Taha & Azaizah-Seh, 2017) latency in lexical decisions).

وعلى الرغم مما تقدم، لكن حاجة القراء، حتى المتقدمين منهم، للحركات في المراحل التعليمية المتقدمة تبقى قائمة عند التعامل مع نصوص القرآن الكريم وأشعار العرب التراثية؛ نظرًا لاحتوائها على كلمات كثيرة غير مألوفة، تجدِّد حاجتهم لاستخدام إستراتيجية فك الترميز الصوتي. ولذلك، تأتي هذه النصوص حصرًا مضبوطة في الكتب الدراسية الخاصة بالمراحل التعليمية المتقدمة. ولكن، ما أن تصبح كلمات تلك النصوص مألوفة، تنتفي حاجة القراء للحركات؛ فيصبحون قادرين على قراءة تلك النصوص باستخدام إستراتيجية القراءة البصرية (Jouhar, 2020).

تندر الدراسات التي عنيت بقياس قدرة المتعلمين العرب على تفعيل قواعد النحو وظيفيًا في أثناء القراءة الجهرية. وقد اتسقت أداة القياس measure في الدراسات المتاحة كلها؛ فطلب من المتعلمين ضبط أواخر الكلم في نصوص معطاة لهم. وتعكس هذه الأداة محاكاة دقيقة simulation للعملية الذهنية التي يمر بها القارئ العربي في أثناء القراءة الجهرية؛ حيث يسعى لتفعيل قواعد النحو وظيفيًا؛ تجنبًا للخطأ النحوي (مدكور، 2008).

أجرى جابر (1980) دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الأداء النحوي لدى 271 طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في قطر. واستخدم الباحث ثلاثة نصوص قصيرة كأداة لقياس قدرة المتعلمين على تفعيل قواعد النحو وظيفيًا في أثناء القراءة الجهرية؛ فطلب منهم ضبط أواخر كلماتها. وقد حدَّد الباحث معيار الجودة النحوية بقدرة المتعلمين على ضبط أواخر الكلم بشكل صحيح بنسبة 60% فما فوق للنصوص الثلاثة. أثبتت النتائج وجود ضعف ذي دلالة إحصائية في قدرة المتعلمين على الضبط بشكل سليم؛ فبلغ المتوسط الحسابي average لأفراد العينة 53%. كما أثبتت النتائج أنَّ قدرة المتعلمات الإناث على الضبط تفوق عند مستوى إحصائي دال قدرة المتعلمين الذكور. وأثبتت النتائج أيضاً وجود فروقات إحصائية دالة بين متعلمي الفرعين العلمي والأدبي؛ بأفضلية لصالح متعلمي الفرع العلمي.

وقامت الجعفري (1981) بدراسة أخرى على 500 طالب وطالبة في الصف العاشر في سوريا لتحليل تحصيلهم النحوي بعد دراسة النحو مدة ثماني سنوات (أي: منذ الصف الثالث)، وطلبت من المتعلمين ضبط أواخر الكلم في نص أدبي (شعر عمودي من 15 بيتًا). أثبتت النتائج وجود تدن ذي دلالة إحصائية للمتوسط الحسابي للمتعلمين عن معيار الجودة النحوية المحدد من قبل الباحثة (60%). كما أثبتت النتائج أنَّ قدرة المتعلمات الإناث على الضبط تفوق عند مستوى إحصائي دال قدرة المتعلمين الذكور. وأثبتت النتائج أيضًا وجود فروقات إحصائية دالة بين متعلمي الفرعين العلمي والأدبي؛ بأفضلية لصالح متعلمي الفرع العلمي. وقدمت الجعفري أسبابًا تفسر الضعف النحوي لدى الطلاب، فذكرت أنَّ مزاحمة اللهجات المحلية للعربية الفصحى في قاعات الدرس تفسد ذائقة المتعلمين النحوية. وأشارت إلى أنَّ طرق تدريس النحو التي تعتمد على الإلقاء والحفظ وتُغيّب التفاعل الطلابي ترسخ ضعف التحصيل النحوي. كما نوَّهت بطبيعة التدريبات في الكتب الدراسية ونظام الاختبارات؛ حيث يتم التركيز بشكل كبير على تمارين الاستقبال والتعرف، وإغفال تمارين الإنتاج والمحاكاة.

وفي دراسة الدليمي والجعفري (1990)، استقصى الباحثان الأخطاء النحوية في أثناء القراءة الجهرية لدى 56 طالبًا وطالبة متخصصين في اللغة العربيّة متوقعًا تخرجهم في كلية التربية بجامعة بغداد للعام الأكاديمي 1984/1983. أُعطي المتعلمون فقرة من 100 كلمة، وطلب منهم ضبط أواخر كلماتها. أثبتت النتائج أنَّ المعدل الوسطي لارتكاب الأخطاء النحوية بلغ 19 خطأ لكل 100 كلمة مقروءة. وكانت هناك فروق إحصائية دالة بين الطلاب الذكور والإناث؛ فارتكبت الإناث أخطاء أكثر. وكانت أكثر الأخطاء النحوية شيوعًا، على الترتيب، تلك المرتبطة بالمجرور بالإضافة، النعت، الاسم المجرور بالحرف، المفعول به، العطف، الفعل المضارع المرفوع، الفاعل، البدل، المبتدأ، الخبر، الفعل المضارع المنصوب، والفعل الماضي. وفي العام الأكاديمي 1985/1984، أعاد الباحثان التجربة ذاتها على عينة أخرى من 56 طالبًا وطالبة متوقعاً تخرجهم أيضاً. أثبتت النتائج أنَّ المعدل الوسطي لارتكاب الأخطاء النحوية بلغ 18 خطأ لكل 100 كلمة مقروءة. كما انعدمت الفروقات الإحصائية الدالة بين الطلاب الذكور والإناث. وعندما قارن الباحثان بين معدل الخطأ النحوي للطلاب في العامين الأكاديميين، لم يجدا فروقاً إحصائية دالة. ولم يستفض الباحثان في تفصيل أسباب ضعف التحصيل النحوي لدى الطلاب؛ فذكرا أنَّ بابي المجرور من الأسماء والتوابع لا يحظيان بالاهتمام المناسب في المدارس الثانوية والجامعات. كما تطرقا لقضية إهمال الطلاب وتقصيرهم في الدروس.

وفي دراسة أخرى (Abu-Rabia, 2007)، استخدم الباحث نصًا قصيرًا من 30 كلمة وطلب من 90 طالبًا فلسطينيًا، في الصفوف السادس والتاسع والثاني عشر، ضبط أواخر كلماته. أثبتت النتائج وجود فروقات إحصائية دالة بين المعدل الوسطي لارتكاب الأخطاء النحوية لطلاب الصفين السادس والتاسع، بأفضلية لصالح الصف التاسع الذين ارتكبوا أخطاء أقل. في حين لم تنتج فروق إحصائية دالة بين طلاب الصفين التاسع والثاني عشر؛ فكان معدل الخطأ النحوي في كلا الصفين متقاربًا إحصائيًا.

وللوقوف على مستوى التمكن النحوي لدى طلاب برنامج اللغة العربيّة في كلية التربية بجامعة الطائف، طلب الزهراني (2012) من 72 طالبًا جامعيًا في السنة الأولى، أنهوا لتوهم مقرر النحو العلاجي الإلزامي، ضبط أواخر الكلمات لنص قصير من 20 كلمة. أثبتت النتائج وجود تدن ذي دلالة إحصائية عن معيار الجودة النحوية المحدَّد من قبل الباحث (80%)؛ فبلغ المتوسط الحسابي لأفراد العينة 58%. وفي سياق حديثه عن أسباب ضعف التحصيل النحوي لدى الطلاب، ذكر الباحث أن طرق تدريس النحو لا تخرج من قالب التلقين والتحفيظ، ولا تهتم بالتطبيق والممارسة إلا فيما ندر. كما نوَّه بقضية عدم اكتراث أساتذة النحو بتصحيح الأخطاء النحوية الشائعة لدى الطلاب. والتفت الباحث إلى سبب هام آخر وهو الاقتصار على مقررات النحو التخصصية في الجامعة وإغفال إدراج مقررات تعنى بالنحو الوظيفي الذي يعزز القراءة والكتابة والتحدث.

وهكذا، يُفهم من الدراسات السابقة أن من أسباب ضعف التحصيل النحوي لدى الطلاب الاعتماد على طرق التدريس القائمة على التلقين والتحفيظ، وإهمال الممارسة والتدريب سيّما تمارين الإنتاج والمحاكاة. والأسباب السابقة وجيهة يعتد بها أثبتتها الدراسات الاستطلاعية؛ فما يزيد عن 75% من معلمي العربيّة وأساتذة النحو الجامعيين يعتمدون على الإلقاء، يغفلون التدريب والتطبيق، ويؤكدون على الحفظ والاستظهار (السليطي، 2018؛ شارف، 2016؛ عبده، 2000). وقد أشارت إلى الأسباب السابقة ذاتها الكثير من الدراسات النظرية التي تعنى بتطوير تعليم النحو في المدارس والجامعات (بيبية، 2009؛ عمار، 2005؛ نورالدين، 2004). ومن هنا، فلا غرابة أن يفشل كثير من المتعلمين في تفعيل قواعد النحو وظيفيًا في أثناء القراءة الجهرية؛ فهذا التفعيل يتطلب فهمًا وتطبيقًا مستمرين سيغيبان حتمًا في ظل الاعتماد على الحفظ ومحدودية فرص التطبيق؛ نظراً لغياب مقررات النحو الوظيفي والاقتصار على مقررات النحو التخصصية التي تكرس التعامل المجرد مع النحو في أذهان الطلاب (الزهراني، 2012). والزعم أن مقررات النحو التخصصية لا تسهم بشكل كاف في

تعزيز مهارتي الفهم والتطبيق النحوي له ما يؤكده في دراسات علمية أخرى. في دراسة قام بها عثمان وعبدالحي (2012) على 50 معلمًا للعربية متوقعاً تخرجهم من كلية التربية بجامعة الملك فيصل خضعوا لاختبار نحوي يقيس الفهم مكوناً من 48 سؤالاً، بلغ المتوسط الحسابي لفهم المعلمين لقواعد النحو 39%، وسجل الباحثان تدنيًا ذا دلالة إحصائية عن معيار جودة الفهم النحوي المحدد من قبلهما (80%). وفي دراسة أخرى قام بها الشوملي (2009) على 165 معلمًا للعربية متوقعًا تخرجهم من الجامعات الأردنية الأهلية، حيث أجرى اختبارًا نحويًا يقيس تحصيل المعلمين في النحو في مستويي بلوم Bloom الحفظ والتطبيق، أثبتت النتائج وجود فارق شاسع ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لأسئلة الحفظ (65%) والمتوسط الحسابي لأسئلة التطبيق (50%). وقد فشل أكثر من 55% من المعلمين في الإجابة عن أسئلة التطبيق بنجاح.

إجمالاً، يلحظ من الدراسات السابقة وجود ضعف عام في قدرة المتعلمين العرب على تفعيل قواعد النحو وظيفيًا في أثناء القراءة الجهرية. ويفهم منها أيضًا، أنَّ دراسة المتعلمين للنحو في المدارس في سني التعليم العام لا تحقق الهدف المرجو منها؛ فيفشل المتعلمون بالحصول على الحد الأدنى من معيار الجودة النحوية. كما أثبتت دراسة أن قدرة المتعلمين على التفعيل الوظيفي لقواعد النحو في أثناء القراءة الجهرية تتطور عند مستوى إحصائي دال في نهاية المرحلة الدراسية المتوسطة عنها في نهاية المرحلة الدراسية الابتدائية، غير أنَّ قدرتهم في نهاية المرحلة الدراسية الثانوية تتطابق إحصائياً مع قدرتهم في نهاية المرحلة الدراسية المتوسطة؛ وهذا شيء غريب إذا ما أخذنا في الاعتبار الفروقات النحوية، كمًا ونوعًا، التي تعطى لمتعلمي الثانوية كجزء من برنامجهم الدراسي، الأمر الذي يمهد، نظريًا في الحد الأدنى، لارتقاء الأداء النحوي لمتعلمي الثانوية. وقد أثبتت الدراسات أن اجتياز مقررات النحو الجامعية، العلاجية والتخصصية، لا يطور قدرة المتعلمين على تفعيل النحو بشكل وظيفي في أثناء القراءة الجهرية؛ فالأخطاء النحوية تشكل 20% من إجمالي ما يقرؤه معلم العربيّة المتوقع تخرجه في كليات إعداد المعلم في أثناء القراءة الجهرية.

مشكلة الدراسة

قليلة هي الدراسات التي عنيت بقياس قدرة المتعلمين العرب على تفعيل قواعد النحو وظيفياً في أثناء القراءة الجهرية، والبحث عن أسباب كثرة الأخطاء النحوية لدى المتعلمين في أثناء القراءة الجهرية. ويرجع تاريخ معظمها إلى ما يزيد عن ثلاثين عامًا. وقد كانت عملية

الحصول على نسخ أو ملخصات لبحثي جابر (1980) والجعفري (1981) أمرًا بالغ الصعوبة؛ نظرًا لقدم تاريخ نشرهما. إن مرور الزمن لا يقلل من أهمية نتائج تلك الدراسات على الإطلاق؛ إذ لا يمكن إغفال السياق التاريخي الذي يكشف عن ضعف متجذر لدى المتعلمين في تفعيل قواعد النحو وظيفيًا في أثناء القراءة الجهرية. بيد أن مرور الزمان صاحبه مستجدات وتطورات؛ خاصة عمليات تطوير المناهج في المدارس والجامعات، والاتجاهات الحديثة في التدريس. ومن هنا، لا يصح التسليم المطلق لنتائج الدراسات السابقة، وإسقاط نتائجها على الواقع الحالي؛ سيّما إن أخذنا في الاعتبار أنَّ نتائج الدراسات تبنى عليها قرارات تتعلق بتطوير عناصر العملية التعليميّة، من قبيل: الأهداف، أنشطة التعلم، الكتب الدراسية، وسائل التعلم، أدوات القياس والتقويم، والممارسات التدريسية الفعالة. ومن هنا تبرز الحاجة للدراسات الحديثة التي تبين تقاطع الماضي والحاضر وتمايزهما.

وتبرز مشكلة أخرى وهي أنّ معظم الدراسات السابقة عنيت بفئة متعلمي المدارس، في سني التعليم العام، كعينة بحثية. إنَّ قياس قدرات المتعلمين أمر بالغ الأهمية؛ إذ يتم عبره التأكد من تحقق الأهداف الموضوعة، وفاعلية الممارسات التدريسيّة المقدمة لهم، وتقويم مواطن ضعفهم. غير أن هذا لا يقلل من أهمية قياس قدرات المعلمين أنفسهم؛ بغية التحقق من كفاءتهم، وتوجيههم إلى برامج التطوير المهني لتقويم عناصر ضعفهم إن وجدت. ومن هنا، فإن معلمي العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت يمثلون عينة بحثية ممتازة في الدراسة الحالية. فمن جهة، هم متعلمون شارف برنامج إعدادهم على الانتهاء. ومن جهة أخرى، هم معلمون ينتظرون مرور الإجازة الشتوية أو الصيفية كي يباشروا عملهم في مدارسهم. فيمكن بذلك قياس جودة ما قدم لهم في كلية التربية، فضلاً عن قياس كفاءتهم المتوقعة في المدارس في الوقت نفسه.

أهداف الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية تشخيص قدرة معلمي العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت على تفعيل قواعد النحو وظيفيًا في أثناء القراءة الجهرية. وهذا التشخيص يهدف لبيان درجة وقوع المعلمين في الأخطاء النحوية في أثناء القراءة الجهرية، وتحديد أنواعها، والإضاءة على الأسباب المؤدية لوقوعهم في الأخطاء النحوية؛ فلا تتأتى سبل المعالجة والتقويم قبل تشخيص دقيق يعين مواطن الخلل.

أسئلة الدراسة

- ما درجة وقوع معلمي العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت في الأخطاء النحوية في أثناء القراءة الجهرية؟
- ما الأخطاء النحوية التي يقع فيها معلمو العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت في أثناء القراءة الجهرية؟
- بم يفسر معلمو العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت أخطاءهم النحوية في أثناء القراءة الجهرية؟

أهمية الدراسة

من الناحية النظرية، تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تعيد إحياء موضوع بحثي يكاد يختفي من الدراسات التجريبية experimental studies الحديثة المهتمة بالنحو. ففي الوقت الذي تكثر فيه الدراسات التي عنيت بقياس قدرة المتعلمين على تفعيل قواعد النحو العربي وظيفياً أثناء الكتابة عبر تحليل كتابات المتعلمين كأداة قياس (إسماعيل وخليل، 2018؛ جوهر، 2022؛ رسلان، 1990؛ زايد، 2007؛ الصويركي، 2018؛ القرشي، 2000؛ الناقة، 1982)، تندر الدراسات التي عُنيت بقياس قدرة المتعلمين على تفعيل قواعد النحو وظيفياً في أثناء القراءة الجهرية.

فضلاً عن ذلك، يشيع استخدام الاختبار التحصيلي، الذي يشمل أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الإعراب وأسئلة الإجابات القصيرة كاكتشاف الأخطاء النحوية وتصويبها، كأداة لقياس قدرات المتعلمين النحوية في الكثير من الدراسات التجريبية (أحمد، 2016؛ الأصم، 2015؛ سالم ولافي، 1998؛ سلطان، 2020؛ الشوملي، 2009؛ عثمان وعبدالحي، 2012؛ المرقاقي وإسماعيل، 2021). ومن هنا، فإنَّ الدراسة الحالية تشير بجدية إلى أداة بحثية أخرى (وهي ضبط النصوص) عنيت بها دراسات تجريبيّة قديمة، ربما تفيد في عملية تصميم الأبحاث المستقبلية. ولهذه الأداة قدرة عالية على قياس قدرات المتعلمين النحوية بشكل وظيفي. ومن هنا، لا ينبغي الاقتصار على الاختبارات التحصيلية كأداة قياس.

من الناحية العملية، يفتقر الميدان التربوي الكويتي لدراسات توثق كفاءة معلمي العربيّة وجودتهم. فهناك دراستان فقط وثقتا كفاءة معلمي العربيّة من الناحية الكتابية. فقد سجل الظفيري (2002) علاقة طردية بين خبرة معلم العربيّة في مدارس الكويت، أي مدة بقائه في الخدمة، وكمية الأخطاء الكتابية عند متعلميه؛ فذكر أن كمية الأخطاء الكتابية للمتعلمين تزيد

كلما زادت خبرة المعلم؛ وأثبت نتائج جوهر (2022) أن معلمي العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت يرتكبون وسطيًا 21 خطأ كتابيًا لكل 487 كلمة مكتوبة (ما يعادل 4% من إجمالي ما يكتبه المعلم)، منها ثمانية أخطاء تتبع من خلل في تفعيل قواعد النحو وظيفيًا أثناء الكتابة. وباستثناء الدراستين السابقتين، لا تقدم الدراسات الكويتية مؤشرات لجودة معلمي العربيّة في دولة الكويت. ومن هنا، فإنه لا يمكن الحديث عن جودة تعليم العربيّة في مدارس الكويت دون قياس جودة معلمي العربيّة أنفسهم. كما تضيء الدراسة على أسباب تعوق قدرة المتعلمين على تفعيل قواعد النحو وظيفيًا في أثناء القراءة الجهرية. وتقدم توصيات إجرائية. ومن شأن ذلك أن يسهم في تعديل، وإن كان جزئيًا، لبرامج كليتي الآداب والتربية في جامعة الكويت؛ كاستحداث مقررات تعنى بالنحو الوظيفي مثلاً. كما يسهم هذا البحث في تقويم ممارسات تدريسية خاطئة ربما يمارسها أساتذة النحو في الجامعات ومعلمي العربيّة في المدارس. ومن شأن ذلك أن ينعكس على مستوى التحصيل النحوي للمتعلمين.

حدود الدراسة

فيما يخص الحدود الموضوعية، تقتصر الدراسة الحالية على استقصاء الأخطاء النحوية الناتجة من ضبط خاطئ لأواخر الكلم في النص المعطى للمعلمين في أثناء القراءة الجهرية فقط. وأيّ أخطاء أخرى في أثناء القراءة الجهرية، من قبيل: الأخطاء الصرفية المتعلقة بضبط بنية الكلمات، صحة مخارج الأصوات، إبدال الحروف، عدم التفريق بين الأصوات المتقاربة في النطق، حسن الوصل والوقف، التلوين الصوتي والإيقاع المعبر وإبراز الأفكار والانفعالات، والسرعة المناسبة، غير داخلة في إطار الدراسة الحالية. وفيما يخص الحدود البشرية والمكانية والزمانية، فقد اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت في الفصل الأول من العام الأكاديمي 2022/2021.

مصطلحات الدراسة

تفعيل قواعد النحو العربي وظيفيًا في أثناء القراءة الجهرية: قدرة معلم العربيّة المتوقع تخرجه في كلية التربية بجامعة الكويت على ضبط أواخر كل الكلمات في نص معطى له مكون من 463 كلمة. فيتم ضبط أواخر الكلم التي تظهر عليها العلامة، أي أن العلامة غير مقدرة، بعلامة الإعراب أو البناء الصحيحة (الضمة، الفتحة، الكسرة، السكون)؛ استنادًا إلى معرفته بوظيفة الكلمة النحوية (مبتدأ، خبر، فاعل، مفعول به، ... إلخ)، وحالتها الإعرابيّة (مبنية أو معربة: مرفوعة، منصوبة، مجرورة، مجزومة)، وحالتها الاسمية (مفرد، مثنى، جمع،

ينصرف، ممنوع من الصرف، صحيح، مقصور، منقوص، نكرة، معرفة).

الخطأ النحوي: خطأ وقع به معلم العربيّة المتوقع تخرجه في كلية التربية بجامعة الكويت في أثناء القراءة الجهرية في ضبط أواخر الكلمات في نص معطى له مكون من 463 كلمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

تمّ اعتماد منهجية التفسير التسلسلي mixed-methods sequential explanatory design. وتقوم هذه المنهجية على مسارين تراتبيين (Creswell, 2008): المسار الأول كمي quantitative يعنى بجمع البيانات وتحليلها. المسار الثاني وصفي qualitative يُعنى بتفسير البيانات الكمية التي جمعت في المسار الأول وإيضاحها.

للمسار الكمي، عُنيت الدراسة الحالية بتحديد درجة وقوع المعلمين في الأخطاء النحوية في أثناء القراءة الجهرية كما في دراسة الدليمي والجعفري (1990). ولم تلجأ الدراسة الحالية إلى استخدام طرق التحليل الإحصائية statistical analysis التي تتطلب تحديد معيار مسبق للجودة النحوية كما فعلت الدراسات السابقة (جابر، 1980؛ الجعفري، 1981؛ الزهراني، 2012). إن المتتبع للدراسات السابقة ليلحظ ذاتية subjectivity معيار الجودة النحوية عند الباحثين. مثلاً، قام جابر والجعفري بتحديده عند 60%، في حين اعتمد الزهراني نسبة 80%. وهكذا، ونظراً لغياب مرجع قياس معتمد موحد، فضل الباحثان الابتعاد عن تحديد معيار للجودة النحوية، واكتفيا بتحديد درجة الوقوع في الأخطاء النحوية في أثناء القراءة الجهرية.

للمسار الوصفي، وبعد أن تمَّ إصدار نتائج المسار الكمي، أجرى الباحثان مقابلات شبه منظمة semi-structured interviews مع عدد من المعلمين لتفسير النتائج. وقد اعتمد الباحثان طريقة التحليل الاستقرائي inductive analysis لمضامين المقابلات للحصول على النتائج.

مجتمع الدراسة والعينة

المسار الكمي

تمَّ اختيار عينة عشوائية simple random sample من إجمالي عدد معلمي العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت في الفصل الأول من العام الأكاديمي 2021/2022، البالغ عددهم 237، منهم 44 من الذكور. بلغ إجمالي العينة 50 معلمًا (12 ذكور، 38 إناث)،

وذلك يمثل 20% من إجمالي عدد معلمي العربيّة المتوقع تخرجهم في ذلك الفصل. بلغ متوسط أعمار العينة 22 عاماً. ما نسبته 12% من العينة لها معدل دراسي عام يتراوح بين 65 - 75% طبقًا للنظام المئوي. ما نسبته 70% من العينة يتراوح معدلها الدراسي العام بين 76 - 89%. ما نسبته 18% من العينة يتراوح معدلها الدراسي العام بين 90 - 100%. ما نسبته 82% من العينة وصفوا أنفسهم بأنهم من بيئة منزلية متوسطة الدخل الاقتصادي والمكانة الاجتماعية socioeconomic status. جميع أفراد العينة طبيعيو النمو والتعلم typically developed learners إذ لا يشكو أي منهم من صعوبات طبية أو تعليمية. أثناء إجراء هذه الدراسة، كانت العينة مسجلة في مقرر التربية العملية لبرنامج اللغة العربيّة الذي يمثل ختام برنامج الإعداد الجامعي، ويسمح للمعلمين بالانتساب إلى وزارة التربية الكويتية؛ لتعيينهم في المدارس فور انتهاء عطلة الربيع.

المسار الوصفي

تم اختيار عينة عشوائية من إجمالي العينة المشاركة في المسار الكمي nested random sample. بلغ عدد المشاركين 25 معلماً (6 ذكور، 19 إناث)، أي ما يمثل نصف العينة التي شاركت في المسار الكمي.

أداة القياس والإجراءات

المسار الكمي

أخذ النص من اختبار (Progress in International Reading Literacy Study PISA) الدولي الذي انعقد في العام 2011. والنص عبارة عن نص معلوماتي informational text يتحدث عن القارة القطبية، طبيعتها الجغرافية والمناخية، حيواناتها، وطبيعة حياة العلماء فيها. وقد صمم النص خصيصاً لمتعلمي الصف الرابع الابتدائي طبقًا لمؤشر فراي Fry Readability Index. وقد وقع اختيار الباحثين على نص معلوماتي، دون غيره من النصوص القرآنية والشعرية الكلاسيكية، لتوفير درجة ضمان عالية جدًا لعينة البحث من حيث كون كلمات النص مألوفة يمكن الدخول إلى معانيها بسرعة كبيرة عبر إستراتيجية القراءة البصرية؛ الأمر الذي ييسر عملية ضبط أواخرها بسهولة دون الحاجة إلى إطالة التفكير في كيفية نطق الكلمات أو اكتشاف معانيها. وقد تقدم تفصيل ذلك في الإطار النظري. وكون النص مخصصًا للصف الرابع الابتدائي يعطى ضمانة إضافية لسرعة الوصول إلى معاني الكلمات، دون إغفال أن عينة البحث متخصصة في اللغة أصلاً. تمت طباعة النص المكون من 463 كلمة في صفحتين مطبوعتين بحجم خط 14، ومسافة تباعد بين الأسطر 2.

وبتحليل النص نحويًا، اتضح أنَّ نسبة الأسماء المرفوعة فيه تمثل 12% من إجمالي كلمات النص. بينما تمثل الأسماء المنصوبة ما نسبته 12%. وتمثل الأسماء المجرورة ما نسبته 22% (المجرور بالإضافة = 10%، المجرور بالحرف = 12%). وتمثّل التوابع ما نسبته 14%. وتمثل الأفعال ما نسبته 14%. وتمثل الأسماء المبنية ما نسبته 6%. في حين تمثّل الأدوات والحروف ما نسبته 20%. وبشكل عام، فإن 82% من كلمات النص تظهر على آخرها علامة الإعراب أو البناء، وكان نصيب الضمة والفتحة والكسرة والسكون منها: 31%، 27%، 37%، و5%، على الترتيب. في حين أن الحركة مقدرة على أواخر 18% من إجمالي كلمات النص. وفي النص تنوع على مستوى الوظائف النحوية؛ ففيه 30 وظيفة نحوية.

وللتأكد من صلاحية أداة القياس وصدقها validity، فقد تمَّ عرض النص على محكمَيْن مختصَيْن في تدريس العربيّة (أستاذ في النحو والصرف في كلية الآداب بجامعة الكويت، وأستاذ في مناهج العربيّة وطرق تدريسها في كلية التربية بجامعة الكويت)، وطلب منهما إبداء الرأي في مدى تغطية النص span of coverage للوظائف النحوية، وعلامات الإعراب والبناء، والحالات الإعرابية والاسمية، بشكل شامل ومناسب inclusive representation. وقد اقترح أحدهما تطعيم النص بثلاث وظائف نحوية إضافية هي: المفعول معه، المفعول لأجله، والمستثنى؛ نظرًا لغيابها عن النص الأصلي. فقام الباحث الأول بإضافة سطرين من 25 كلمة تضمنا الوظائف المقترحة. تمَّ بعدها عرض النص مجددًا على المحكمين اللذين أقرا شمولية النص نحويًا. كما أقر المحكمان السطرين المضافين من حيث سهولة الألفاظ لغويًا، وضوح المعنى، والاتساق مع النص الأصلي.

وللتحقق من ثبات أداة القياس وموثوقيتها reliability، فقد تم تطبيقها، في صورتها النهائية، على عينة من 10 معلمين للعربيّة، من خارج عينة البحث ومن مجتمع البحث نفسه، متوقع تخرجهم في الفصل الأكاديمي ذاته. ثم تمت إعادة التطبيق مرة أخرى بعد 60 يومًا على المعلمين أنفسهم test-retest reliability؛ منعاً لانتقال أثر التطبيق الأول carryover effect. وبحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson's Correlation Coefficient، اتضح أن نسبة المعامل ≈ 0.7 (r = 0.6564)، الأمر الذي يدل على قوة ارتباط strength of correlation معتدلة moderate أو مرتفعة high طبقاً لاختلاف مرجعية التفسير المتبعة rule of thumb.

في الأسبوع الأخير من أكتوبر 2021، تم عقد حصة تدريبية للمعلمين، عينة البحث، من ساعتين؛ تم فيها شرح الأهداف الحقيقية من تعلم النحو، المقصود من تفعيل النحو وظيفيًا تحدثاً وقراءة وكتابة، مراجعة الوظائف النحوية وعلامات الإعراب والبناء، والتدرب بشكل

جماعي تفاعلي على ضبط نص معلوماتي قصير من 60 كلمة عن أسماء البحار. بعد ضبط النص، قام الباحث الأول بتمثيل القراءة الجهرية الصحيحة للنص أمام المعلمين. استهدفت هذه الحصة التدريبية تقديم نموذج يحاكي ما سيقوم المعلمين لاحقاً demonstration.

في نوفمبر 2021، تم إعطاء النص (القارة القطبية: أرض الجليد) للعينة عبر تطبيق الفرق Microsoft Teams. تم إعطاء العينة 75 دقيقة إجمالاً. طلب من المعلمين ضبط النص خلال 60 دقيقة، وتخصيص الوقت المتبقي لتقديم تسجيل صوتي له؛ يُقرأ فيه قراءة جهرية متأنية يراعى فيها وضوح الصوت، صحة مخارج الأصوات، حسن الوصل والوقف، ضبط أواخر الكلم، التلوين الصوتي والإيقاع المعبر، والسرعة المناسبة. تمت الإجراءات في أجواء هادئة ومنضبطة.

المسار الوصفي

بعد الانتهاء من إصدار نتائج المسار الكمي، عقد الباحثان اجتماعًا تشاوريًا حددا فيه طبيعة الأسئلة التي ستطرح على المعلمين في المقابلات. وقد تم اعتماد الأسئلة الآتية:

1. هل أخبرك أساتذة النحو أن النحو علم لا يطلب لذاته؛ بل يفعل وظيفيًا أثناء ممارسة اللغة؟
2. ما طبيعة الدراسة والاختبارات في مقررات النحو في كلية الآداب؟
3. درجتك الإجمالية هي كذا؛ بمعنى، لديك كذا خطأ نحويًا، بم تفسر كثرة وقوعك في الخطأ؟
4. بالنظر إلى جدول (1)، هل يمكنك تفسير كثرة الخطأ في الوظائف النحوية من 1 إلى 12؟
5. هل تريد إضافة شيء ما؟

أجريت جميع المقابلات، بعد انتهاء المسار الكمي وإصدار نتائجه، عبر لقاءات افتراضية virtual meetings بتطبيق الفرق. استغرقت المقابلة الواحدة 10 دقائق. تمت مقابلة كل معلم على حدة. التزم الباحثان بتدوين ملاحظات أثناء إجراء المقابلات، فضلاً عن تدوين عبارات بنصها قيلت من قبل المعلمين. أجريت المقابلات على يومين؛ بمعدل 12 مقابلة لليوم الواحد.

تحليل البيانات

المسار الكمي

كخطوة أولى، قام الباحثان بمطابقة التسجيلات الصوتية للمعلمين مع أوراق إجاباتهم؛ بغية التأكد من اتساق الإجابات. وبعد التأكد من الاتساق التام بينهما، انتقل الباحثان للخطوة الثانية (أي: تصحيح أوراق الاختبار). أعد الباحثان نموذج تصحيح موحد (أي: نص القارة القطبية وقد تمَّ ضبط أواخر كلمه) حفاظاً على الاتساق في التصحيح. وقد اطلع

على هذا النموذج المحكمان المشار إليهما سابقًا، وأقراه. تم تقسيم أوراق الاختبار مناصفة بين الباحثين. وكانت آلية التصحيح موحَّدة عند الباحثين. لإظهار العلامة النهائية لكل ورقة اختبار (وهي 463 علامة): لكل كلمة جاءت في النص تظهر عليها علامة الإعراب أو البناء، تم احتساب نقطة لصالح المعلم إن كان الضبط صحيحًا، وإن كان الضبط خاطئاً أو تم ترك الكلمة دون ضبط، احتسبت العلامة صفرًا. تمَّ بعدها جمع النقاط الصحيحة وتسجيل درجة المعلم النهائية على الورقة إضافة إلى عدد الأخطاء النحوية المرتكبة (مثلاً: الدرجة 393 من أصل 463 متاحة – عدد الأخطاء = 70 خطأ). بعد انتهاء التصحيح، ولإنشاء موثوقية تداخل المصححين interrater reliability، عمد الباحث الأول إلى إعادة تصحيح 20% من أوراق الباحث الثاني، أي تسع أوراق من إجمالي 25 ورقة. كما عمد الباحث الثاني إلى إعادة تصحيح 20% من أوراق الباحث الأول. بعدها، قام الباحثان بمطابقة نتائج الأوراق الخاصة بهما بنتائج الأوراق المعاد تصحيحها. بلغت نسبة التطابق 100%.

وكانت الخطوة الثالثة هي تصنيف الأخطاء النحوية التي ارتكبها المعلمون عينة البحث في بطاقة رصد الأخطاء الخاصة بالباحثين (وهي بطاقة كبيرة تشبه جدول (1) المعروض في النتائج)؛ حيث تم تصنيف الأخطاء النحوية المرتكبة في أوراق الاختبار على الوظائف النحوية الموجودة في بطاقة رصد الأخطاء، وتسجيل معدل تكرار الخطأ فيها لكل ورقة اختبار. وهكذا حتى تم الانتهاء من جميع أوراق الاختبار. بعد ذلك، تم احتساب معدل تكرار الخطأ الإجمالي لكل وظيفة نحوية. وقد كانت هذه العملية الشاقة غاية في الدقة واستغرقت في المجمل خمسة أيام بساعات عمل طويلة (بمعدل 10 أوراق اختبار في اليوم الواحد). فلكل ورقة اختبار، كان الباحث الأول يحدد نوع الخطأ النحوي للباحث الثاني الذي يقوم بتسجيل معدل تكرار الخطأ النحوي في بطاقة رصد الأخطاء جنب الوظيفة النحوية التي تم فيها الخطأ. وبمجرد الانتهاء من كل ورقة، يتم إعادة مراجعتها مع مراعاة تبديل الأدوار بين الباحث الأول والثاني. كل ذلك بغية الوصول إلى نتائج علمية دقيقة.

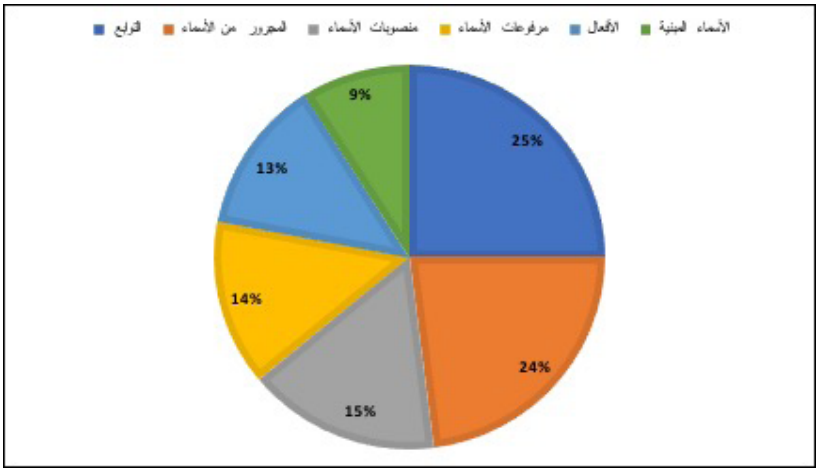
المسار الوصفي

تم تفريغ كافة البيانات المسجلة في المقابلات الشخصية على أوراق. وبعد التمعن في قراءتها، تم ترميز البيانات coding حسب موضوعاتها themes. ثم تم تجميع cluster البيانات المشتركة وتصنيفها تحت خانتها الرئيسة categories بعد إيجاد الارتباطات connections. تم التناقش reflective discussions والاتفاق بين الباحثين على الكيفية المناسبة لعرض النتائج ومناقشتها.

عرض نتائج الدراسة

المسار الكمي

إجمالاً، ارتكب المعلمون 4702 خطأ نحويًا في أثناء القراءة الجهرية. بلغ معدل الخطأ وسطيًا لكل معلم 94 خطأ نحوياً لكل 463 كلمة مقروءة في أثناء القراءة الجهرية، وذلك يمثل 20% من إجمالي ما يقرؤه المعلم. شكلت الأخطاء النحوية المتصلة بباب التوابع ما نسبته 25% من إجمالي الأخطاء. شكَّلت الأخطاء النحوية المتصلة بباب المجرور من الأسماء ما نسبته 24% من إجمالي الأخطاء. شكَّلت الأخطاء النحوية المتصلة بباب منصوبات الأسماء ما نسبته 15% من إجمالي الأخطاء. شكَّلت الأخطاء النحوية المتصلة بباب مرفوعات الأسماء ما نسبته 14% من إجمالي الأخطاء. شكَّلت الأخطاء النحوية المتصلة بباب الأفعال ما نسبته 13% من إجمالي الأخطاء. شكَّلت الأخطاء النحوية المتصلة بباب الأسماء المبنية ما نسبته 9% من إجمالي الأخطاء. شكل (1) يستعرض النسب المئوية للأخطاء النحوية لدى معلمي العربيّة في أثناء القراءة الجهرية موزعة على الأبواب النحوية. جدول (1) يعرض النتائج التفصيلية للأخطاء النحوية لدى معلمي العربيّة موزعة على الوظائف النحوية التي اشتمل عليها النص. جدير بالذكر أنه قد فشل أي معلم في قراءة صفحتين دون ارتكاب أي خطأ نحوي.



شكل (1)

الأخطاء النحوية لدى معلمي العربيّة في أثناء القراءة الجهرية موزعة على الأبواب النحوية

جدول (1)

الأخطاء النحوية لدى معلمي العربيّة في أثناء القراءة الجهرية موزعة على الوظائف النحوية

التسلسل	الوظيفية النحوية	معدل تكرار الخطأ
1	النعت	843
2	المضاف إليه	593
3	الاسم المجرور بالحرف	542
4	الأسماء المبنية	429
5	الفاعل	307
6	الفعل المضارع المرفوع	293
7	المفعول به	224
8	المبتدأ	166
9	الاسم المعطوف	156
10	البدل	152
11	الفعل الماضي	112
12	الخبر	102
13	الفعل المضارع المنصوب	102
14	ظرف المكان	89
15	الحال	89
16	التمييز	62
17	خبر إن وأخواتها	51
18	المفعول المطلق ونائبه	45
19	الفعل المضارع المجزوم	44
20	ظرف الزمان	40
21	التوكيد	40
22	المنادى	39
23	فعل الأمر	37
24	المفعول معه	34
25	نائب الفاعل	31
26	خبر كان وأخواتها	22
27	مفاعيل ظن وأخواتها	19
28	المستثنى	18
29	اسم كان وأخواتها	13
30	المفعول لأجله	5
31	اسم إن وأخواتها	3
مجموع الأخطاء النحوية		4702

المسار الوصفي

غياب الهدف من تعلم النحو

أكد المعلمون جميعهم أنهم لم يتلقوا دروسًا مباشرة وصريحة explicit عن أهداف تعلم النحو، سيما في مقرري: المدخل إلى الدراسات النحوية واللغوية، ونحو (1). قالت معلمة: "بعد اثنتي عشرة سنة في مدارس التعليم العام، وأربع سنين جامعية، أفهم الآن وظيفية النحو. كنت أحفظ وحسب، وكأن القواعد النحوية معلومات عامة ... لم أكن أعتقد أن النحو علم لا يطلب لذاته، أليس عليهم (أي: أساتذة النحو) أن يخبرننا بذلك؟! ... أشعر أنني استيقظت من كابوس مزعج! هذا جرس إيقاظ لي". وبسؤالهم عن سبب عدم استنباط ذلك بأنفسهم؛ سيمّا في ضوء تعريف النحو الأكثر شيوعًا من أنه علم يعرف به ضبط أواخر الكلم، أكد المعلمون جميعهم أنهم يحفظون التعريف، غير أن تفعيل قواعد النحو وظيفيًا في أثناء القراءة الجهرية ليس أمرًا بديهيًا. قال أحد المعلمين: "حسنًا، ربما معك حق، لكنني دأبت على الحفظ لاجتياز مقررات الجامعة. ربما تعرضت إلى تجارب محدودة جدًا من قبل أساتذة قلة دعونا للفهم، ولكن كثرة التركيز على الحفظ مع الأعم الأغلب من الأساتذة عطلت عقولنا. لا تتوقع مني أن أحاول فهم كل ما أحفظ ... يجب أن أحفظ كثيرًا كي أجتاز الاختبارين النصفيين والاختبار النهائي بعد ذلك، لا وقت للفهم ... إن كانت أسئلة الاختبار ستأتي copy-paste من الكتاب المقرر أو المذكرة المقررة، لمَ أتعب نفسي بالفهم والاستنباط؟ أليس كذلك؟". وبسؤالهم عن مدى تأثير غياب الهدف من تعلم النحو في أذهانهم على أدائهم القرائي، أجاب أحد المعلمين: "في التمرين الأول الذي سبق النص (أسماء البحار)، تحكمت الارتجالية والعشوائية في ضبطي. ولأن الهدف أصبح أكثر وضوحًا في ذهني، بت قادراً، في النص الثاني، على استحضار الوظائف النحوية وعلامات الإعراب ذهنيًا أثناء التفكير والحل".

ممارسات تدريسية سلبية وتجربة جديدة

أجمع المعلمون أن تجربة ضبط أواخر الكلم لنص كامل تجربة جديدة عليهم لم يتدربوا عليها في كلية الآداب مطلقًا. وأجمع المعلمون أنَّ طبيعة الدرس النحوي في كلية الآداب كانت تقتصر على بسط القاعدة النحوية وشرح شواهدها بشكل مجرد. وأجمع المعلمون أيضًا أنهم لم يتلقوا تدريبات في نهاية المحاضرات أو واجبات منزلية إلا فيما ندر. قالت إحدى المعلمات: "يتحدث أستاذ النحو بشكل مجرد دون وسائل، ودون استخدام اللوحة كذلك، ونحن نتابع ما يقوله عبر النظر إلى الكتاب ... نجلس مستمعات سلبيات لا نتحدث بشيء ... يلقى إلينا المحتوى، ونغادر مع انتهاء وقت المحاضرة ... هكذا حتى يحين موعد الاختبارات". وقد تكرر

مثل هذا القول عند المعلمين كافة. وعند سؤالهم عن طبيعة الاختبارات التي كانوا يخوضونها بعد المقررات النحوية، أجمع المعلمون أن الاختبارات كانت تنحصر في أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد أو إكمال الفراغ. بيد أن المعلمين انقسموا بعد ذلك: قسم أكد أن الاختبارات كانت تكون من الشواهد والأمثلة التي تم التدرب عليها أثناء المحاضرات، في حين أكد قسم آخر أن الأساتذة كانوا يعمدون إلى جلب شواهد جديدة في الاختبارات، غير تلك التي تم التدرب عليها في قاعة الدرس. وعن ذلك، قالت إحدى المعلمات: "أذكر مرة أني نقمت على أستاذ مقرر نحو (3) الذي قام بجلب شواهد وأمثلة لم نتدرب عليها في المحاضرات. أفهم الآن بعد مضي سنتين لمَ قام بذلك؛ أراد أن يتأكد من فهمنا للقواعد وليس من حفظنا لها". وقالت إحداهن أيضًا: "رَغم كثرة أخطائي لكنني استطعت إنجاز النص كاملاً، أنا فخورة بذلك ... لو تدربنا على مثل ذلك في كلية الآداب، ربما وجدت أخطائي قليلة جدًا. لا أعلم لِمَ لَمْ نتدرب على مثل الأشياء المفيدة رغم سهولة تنفيذها في القاعات الدراسية؟!".

التوقيت والتجزيء والإهمال

وبسؤال المعلمين عن سبب كثرة وقوعهم في الأخطاء النحوية تزامنا مع عرض جدول (1) أمامهم، تنوعت الإجابات، وكان أغلبها مكرراً من قبيل "نحن نحفظ دون أن نفهم". ولكن، أبرز بعض المعلمين نقاطًا جادة يجب التوقف عندها، من قبيل: توقيت أخذ المقرر (أي: فصل اعتيادي طويل أم فصل صيفي قصير)، تجزيء النحو طبقاً للتخصص (أي: معلم للمرحلة الابتدائية أم معلم للمرحلة المتوسطة والثانوية)، وإهمال الطلاب أنفسهم. قال أحد المعلمين: "أخذت نحو (3) (الذي يعنى بمنصوبات الأسماء) في الفصل الصيفي. ونتيجة لقصر الوقت، قام أستاذ المقرر بحذف أجزاء كثيرة من الكتاب المقرر، أذكر أن من بينها التمييز والاستثناء والنداء والحال". وقد تكرر مثل هذا القول لدى أغلب المعلمين. وقالت معلمة: "أنا معلمة عربية للمرحلة الابتدائية، لا نأخذ مقرر نحو (4) (الذي يعنى بالتوابع والمجرور من الأسماء)". وعن تقصير المعلمين أنفسهم، قال أحدهم: "بصراحة، أخذت مقررات النحو عند أساتذة ممتازين، بيد أني قصرت في الدرس والمذاكرة ... لا يصح إلقاء اللوم كاملاً على الأساتذة ... أخطأت كثيرًا في الاسم المجرور بالحرف رغم بساطة القاعدة ووضحها، وأخطأت كثيرًا في الفعل المضارع المرفوع رغم أنه لم يسبق بناصب أو جازم. هذه فضيحة حقيقية! أشعر بالخجل حقًا".

مقررات غير مترابطة وشواهد مبتورة لا تعكس التكامل النحوي

تطرق عدد من المعلمين إلى موضوع تقسيم المطالب النحوية على مقررات النحو الجامعية، وكيف أن هذا التقسيم لا يساعد في فهم النحو بشكل شامل ومنسجم. قالت إحدى المعلمات: "نأخذ أقسام الكلمة وعلامات الإعراب وحالات الاسم والممنوع من الصرف والأفعال في نحو (1)، ومرفوعات الأسماء والنواسخ في نحو (2)، ومنصوبات الأسماء في نحو (3)، والمجرور من الأسماء والتوابع في نحو (4). مثلاً، في نحو (2) عندما ندرس المبتدأ، نعطى شاهداً حُدد المبتدأ فيه بخط، نركز على الكلمة محل الدرس وحسب دون الالتفات إلى ما قبلها وبعدها ... في النص الذي قمت بضبطه، تتداخل الوظائف النحوية بشكل مخيف ... ما الضير أن نأخذ الصفة والمبتدأ معًا في مقرر واحد، أو المبتدأ والمضاف إليه؟!". وعند تدخل الباحث الأول بسؤال اعتراضي من أن هذه الطريقة إطار تنظيمي فقط؛ غير أن المتعلم الجيد يقوم بالربط بين المقررات والمطالب النحوية، أضافت: "صحيح ولكن، ربّما كان من الأجدى أن نأخذ النحو كاملاً في مقرر واحد على نحو مختصر ندرس فيه كل شيء ... كتاب الآجرومية مثلاً ... يكون هذا في نحو (1) مثلاً، وتكون بقية المقررات النحوية تعميق لما تقدم، مع التركيز على الجانب الوظيفي للنحو في القراءة والكتابة والتحدث، بدلاً من التعمّق في مطالب نحوية لا نجد لها تطبيقات حياتية عصرية، أليس ذلك أفضل؟".

أمثلة وشواهد عصرية

ولم تقدم إضافات نوعية من قبل المعلمين في ختام المقابلات إلا في النزر اليسير. قال أحد المعلمين: "أخطأت كثيرًا في الأسماء الحديثة من قبيل (سارة ويلر)، (أبريل)، (سبتمبر) ... صحيح أننا نأخذ أنَّ الأسماء الأعجمية ممنوعة من الصرف، ولكن الشواهد التي ندرسها باتت قديمة من قبيل أسماء الأنبياء وحسب، لا أدري كيف أتصرف مع أسماء حديثة من قبيل (دونالد ترامب) و(ليونيل ميسي). أعرف أنه يمكنني ببساطة تطبيق القاعدة. ولكن، قد يكون من الجيد تحديث الشواهد والأمثلة في كتب النحو والمذكرات؛ بحيث تلامس مفردات وأسماء عصرية. هكذا، سترسخ القاعدة في ذهني حقاً، ألا توافق؟".

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول

نصَّ سؤال الدراسة الأول على: (ما درجة وقوع معلمي العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت في الأخطاء النحوية في أثناء القراءة الجهرية؟)، وقد أثبتت النتائج

أن معلم العربيّة المتوقع تخرجه في كلية التربية بجامعة الكويت يرتكب وسطيًا 94 خطأ نحويًا لكل 463 كلمة مقروءة في أثناء القراءة الجهرية، أي ما نسبته 20% من إجمالي ما يقرؤه المعلم. صحيح أنه لا توجد معايير لوصف عدد الأخطاء من حيث القلة والكثرة؛ إذ يعد خروجًا عن النهج العلمي أن يوصف هذا الرقم أنه كثير دون مرجع قياس؛ غير أن الرقم، في الحد الأدنى، يبقى مخيباً للآمال والتطلعات التي تعقد على أهل الاختصاص. اللافت في الموضوع أنه بحساب عدد الأخطاء النحوية لكل 100 كلمة مقروءة يكون الناتج 20 خطأ؛ وهذه النتيجة متقاربة جدًا مع نتيجة دراسة الدليمي والجعفري (1990) التي مضى عليها أكثر من ثلاثين عاماً؛ إذ ذُكر أن الأخطاء النحوية تشكل ما نسبته 20% لكل 100 كلمة يقرؤها معلم العربيّة المتوقع تخرجه في كلية إعداد المعلم في جامعة بغداد. هنا، لا يود الباحثان إطلاق تعميم، غير أنهما يدعوان إلى إجراء مزيد من الدراسات للتثبّت والتحقّق من النمط pattern الذي أفرزته الدراستين من أن نسبة الأخطاء النحوية في أثناء القراءة الجهرية التي يقع فيها معلم العربيّة المتوقع تخرجه في كليات التربية في الجامعات الحكومية العربيّة تبلغ 20% من إجمالي المقروء.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

نصَّ سؤال الدراسة الثاني على: (ما الأخطاء النحوية التي يقع فيها معلمو العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت في أثناء القراءة الجهرية؟)، وقد وقع معلمو العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت في أخطاء نحوية شملت الأبواب النحوية كافة (جدول 1). ولكن الأخطاء النحوية في بابي التوابع والمجرور من الأسماء شكلت ما نسبته 49% من إجمالي الأخطاء النحوية (شكل 1). المدهش في الأمر، أنه بمقارنة الوظائف النحوية الاثنتي عشرة الواردة في جدول (1) بنتائج دراسة الدليمي والجعفري (1990)، فإنَّنا نجد التطابق تاماً؛ فذكر الباحثان أن بالمجرور بالإضافة، النعت، الاسم المجرور بالحرف، المفعول به، العطف، الفعل المضارع المرفوع، الفاعل، البدل، المبتدأ، الخبر، الفعل المضارع المنصوب، والفعل الماضي، كانت أكثر الوظائف النحوية التي وقع فيها معلمو العربيّة العراقيون بالخطأ. والوظائف النحوية السابقة هي ذاتها المتكررة في الدراسة الحالية. وقد شكّلت هذه الوظائف الاثنتي عشرة، مضافا إليها الأسماء المبنية، ما مجموعه 82% من إجمالي الأخطاء النحوية في الدراسة الحالية (73% دون الأسماء المبنية). في حين شكّلت الوظائف ذاتها ما مجموعه 80% في دراسة الدليمي والجعفري (1990). واللافت في الأمر أيضًا، أن الوظائف النحوية الثلاث التي تصدرت طليعة الأخطاء بفارق شاسع عن بقية الوظائف النحوية في الدراسة

الحالية، وهي: النعت، المضاف إليه، والاسم المجرور بالحرف، هي ذاتها التي تصدرت طليعة الأخطاء، بفارق شاسع أيضًا، عن بقية الوظائف النحوية في دراسة الدليمي والجعفري (1990). وقد مثلت هذه الوظائف الثلاث مجتمعة ما مجموعه 42% من إجمالي الأخطاء النحوية في الدراسة الحالية، في حين مثلت الوظائف الثلاث ذاتها ما نسبته 37% من إجمالي الأخطاء النحوية في دراسة الدليمي والجعفري (1990).

ولا يعرف على التحديد سبب كثرة الخطأ في بابي التوابع والمجرور من الأسماء في الدراستين. فالذي يبعث على الغرابة فعلاً، أن كافة الأسماء المجرورة بالحرف التي وردت في الدراسة الحالية كانت مفردة، إلا اسمًا واحدًا. ومن هنا، كان يفترض أن تكون هذه الكلمات هدية مجانية للقراء؛ فالكسرة علامة الجر للاسم المفرد. أيعقل أنَّ المعلمين يجهلون هذا الأمر البسيط؟! كما أنه لا يصح الاحتجاج الافتراضي من أنَّ تكرار مجيء الوظيفة النحوية في النص أكثر من غيرها هو سبب ارتفاع كثرة الخطأ فيها. فالفعل المضارع المرفوع في نص القارة القطبية تكرر 41 مرة، في حين تكرر المضاف إليه 43 مرة. رغم ذلك، جاءت نسبة الخطأ في المضاف إليه ضعف نسبة الخطأ في الفعل المضارع المرفوع. ثمة أمر ما يجعل الخطأ في النعت والمضاف إليه كثيرًا بين أبناء العربية، ولا نعرف ما هو على وجه التحديد. وقد ذكر الدليمي والجعفري (1990) أن بابي المجرور من الأسماء والتوابع لا يحظيان بالاهتمام المناسب في المدارس الثانوية والجامعات لكنهما لم يقدما أدلة تؤكد قولهما. ويرى الدكتور سعد مصلوح، في محادثة شخصية personal communication مع الباحث الأول (س. مصلوح، محادثة شخصية، 23 مايو، 2022)، أنَّه لا خصوصية للمضاف إليه والنعت والاسم المجرور بالحرف كوظائف نحوية تبرر كثرة الخطأ فيها في أثناء القراءة الجهرية؛ فأرجع الأمر إلى سبب مركب وهو هشاشة الذائقة النحوية لعينة البحث وتقصيرهم في الدروس. فلو أن لعينة البحث، والكلام لمصلوح، ذائقة نحوية لوجدوا بأساً في قولهم "أرضُ الجليدَ ... في القارةُ ... القارةُ القطبيةَ" وفطنوا لذلك، حتى لو قصروا في دروس النحو، لكن ذائقتهم هشة لم تُقوّم بالتعرض لنصوص مضبوطة تجعل الأذن حساسة تمج الضبط المضطرب أو بالدرس النحوي الجيد. وقد أشارت الجعفري (1981) لذلك أيضاً حين ذكرت أن استعمال الفصحى في دروس النحو، في الحد الأدنى، والابتعاد عن اللهجات المحلية يبنى ذائقة نحوية تساعد المتعلم، في كثير من الأحيان، في مج الضبط النحوي المضطرب، وإن كان المتعلم غير قادر على تعليل فعله؛ لجهله بقاعدة نحوية ما. على أيّة حال، ربما كان ذلك سؤال تجيب عنه الدراسات المستقبلية. إن القدر المتيقن منه هنا أن معلمي العربيّة الذين يولون عناية خاصة للوظائف النحوية الاثنتي

عشرة التي جاء ذكرها في الدراستين، ربما انخفضت أخطاؤهم النحوية بمقدار الثلثين في أثناء القراءة الجهرية. ولمعلمي العربيّة وأساتذة النحو دور هام في قضية العلاج ومساعدة الطلاب؛ فقد أشار الزهراني (2012) إلى عدم اكتراث أساتذة النحو بتصحيح الأخطاء النحوية الشائعة لدى الطلاب. أخيرًا، يرى الباحثان أنه من المفيد الإشارة إلى ما قاله عمار (2005) من ضرورة تحليل نصوص مكتوبة وشفوية من ميادين الحياة المختلفة، لتحديد أكثر الوظائف النحوية انتشارًا في الكلام العربي؛ ومن ثم، التركيز عليها في عملية تأليف كتب النحو الدراسية، صياغة الأهداف التدريسية، تدريس النحو، ومعالجة الأخطاء الشائعة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

فيما يخص سؤال الدراسة الثالث والذي نصَّ على: (بم يفسر معلمو العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت أخطاءهم النحوية في أثناء القراءة الجهرية؟)، وقد تطرق معلمو العربيّة المتوقع تخرجهم في كلية التربية بجامعة الكويت لعدة نقاط جديرة بالتوقف. فقد أجمع المعلمون أنهم لم يتلقوا دروسًا مباشرة وصريحة عن أهداف تعلّم النحو من حيث إنّه علم لا يطلب لذاته؛ بل تفعل قواعده وظيفيًا أثناء ممارسة اللغة تحدثًا وقراءة وكتابة. كما أجمع المعلمون أنَّ إدراك هذه الأهداف ليست بديهية، رغم بساطتها ظاهريًا، ذلك لأنَّ قدرتهم على الاستنباط والاستنتاج معطلة؛ لكثرة ما يحفظون. وأكد المعلمون أن وضوح الهدف من تعلّم النحو في أذهانهم يجنبهم الارتجالية والعشوائية في أثناء ضبط النصوص وقراءتها. ولمزاعم المعلمين في الدراسة الحالية ما يؤكدها في الدراسات العلمية؛ فقد ذكرت دراسات استطلاعية كثيرة أن ما يزيد عن 90% من معلمي العربيّة في مدارس التعليم العام وأساتذة النحو في الجامعات يدرسون النحو كغاية دون تبيان أهمية تعلّم النحو وظيفيًا (السليطي، 2018؛ شارف، 2016؛ عبده، 2000). إن "دراسة النحو (دون بيان الغاية من تعلّمه) لا توصل لهدف مباشر يشعر به المتعلمون كإحساسهم بالأهداف المباشرة للمواد العملية" (بيبية، 2009، 632). وربما كان لغياب الغاية من تعلّم النحو في أذهان المتعلمين دور كبير في إهمالهم لمادة النحو، ضعف شعورهم بأهميتها والإقبال عليها، وكثرة أخطائهم النحوية.

فضلاً عن ذلك، فقد أجمع المعلمون في الدراسة الحالية أنهم لم يتلقوا تدريبات على ضبط النصوص الكاملة في كلية الآداب؛ فاقتصرت دروسهم على تلقٍ سلبي لمحتوى نحوي يلقى من قبل الأساتذة بشكل مجرد، دون واجبات أو تدريبات إلا في النزر اليسير. كما اقتصرت اختباراتهم على أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد أو إكمال الفراغ. إن هذه الممارسات من قبل

معلمي العربيّة وأساتذة النحو الجامعيين مثبتة في الدراسات الاستطلاعية؛ فما يزيد عن 75% منهم يعتمدون على الإلقاء، يغفلون التدريب والتطبيق، ويؤكدون على الحفظ والاستظهار للشواهد التي تعطى في المحاضرة (السليطي، 2018؛ شارف، 2016؛ عبده، 2000). ومن هنا، يمكن تفسير جزء كبير من أخطاء المعلمين النحوية في أثناء القراءة الجهرية، وغيرها من الإخفاقات في الجوانب التطبيقيّة الوظيفية. وقد ذكرت الدراسات السابقة هذه النقاط ذاتها عند محاولة تفسير ضعف التحصيل النحوي لدى الطلاب (الجعفري، 1981: الزهراني، 2012). وهذا التقاطع ربّما يشير بجدية أن طرق تأليف الكتب الدراسية وتدريس النحو وطبيعة الاختبارات لم تتغير في الواقع العربي في السنين الأربعين الأخيرة!

وتحدث المعلمون في الدراسة الحالية عن قضية توقيت أخذ المقرر، وكيف أن بعض الأساتذة يميل في الفصل الصيفي لحذف أجزاء من المقرر بحجة قصر الوقت. في دراسة لشارف (2016) على 50 طالباً في قسم العربيّة في الجامعات الجزائرية، أكد 60% منهم أنَّ الحجم الساعي المخصص لمقررات النحوية غير مناسب في الفصول الاعتيادية أو الصيفية وطالبوا بزيادته. رغم ذلك، يبقى توقيت أخذ المقرر سببًا هشًا، في رأينا؛ فهو مرهون بكفاءة الأستاذ والمتعلّم في آن واحد، فضلاً عن طبيعة المطالب النحوية التي يغطيها المقرر، مع إقرارنا أن قيام بعض الأساتذة بحذف مطالب كاملة خطأ جسيم غير مبرر.

ولعلَّ نقطة عدم الترابط بين المقررات النحوية الجامعية تبقى الأجدر في النقاش. ربما تسبب فصل مطالب النحو في مقررات متنّوعة، وإن كان الفصل في إطاره الترتيبي ليس إلا، في غياب الوحدة العضوية والتكامل النحوي المنشود الذي يتطلبه إنجاز التطبيقات الوظيفية من قبيل ضبط النصوص. ربما كانت الدعوة التي أطلقها أحد المعلمين بجعل مقرر نحو (1) دورة نحوية كاملة مختصرة دعوة وجيهة يجب التفكير في تطبيقها. يبقى أضعف الإيمان ألا تعطى الأمثلة والشواهد النحوية مبتورة كما يميل إلى ذلك 85% من معلمي العربيّة كما ذكر عبده في دراسته الاستطلاعية (2000). وأيضًا، تبقى دعوة أحد المعلمين إلى تحديث الشواهد والأمثلة في الكتب الدراسية دعوة وجيهة تتقاطع مع ما قاله الزهراني (2012) من أنَّ أساتذة النحو يقومون، في أحيان كثيرة، باستخدام شواهد نحوية ساذجة تخدم القاعدة النحوية فقط غير مناسبة للعربية العصرية الحياتية. يحتاج طلاب النحو إلى شواهد وأمثلة وكلمات عصرية مستمدة من الواقع ذات قيمة معنوية ولغوية وأدبية ترتبط ارتباطاً عضوياً بمفهوم التطبيق الوظيفي الحياتي (نورالدين، 2004).

التوصيات

ختاما، يرى الباحثان تفعيل التوصيات الآتية: ضرورة قيام أساتذة النحو ببيان الهدف من تعلم النحو، تغيير الممارسات التدريسية السلبية القائمة على الإلقاء المباشر وبسط الشواهد المبتورة والتركيز على الحفظ، إعطاء حيِّز كبير للتدريبات والتطبيقات الوظيفية التفاعلية في مقررات النحو، استخدام ضبط النصوص كوسيلة، أساسية أو رديفة، في التدريبات والاختبارات في مقررات النحو، إضافة مقرر نحو (4) لصحيفة تخرج معلمي العربيّة المتخصصين في المرحلة الابتدائية مراعاة للتكامل النحوي، استحداث مقررات النحو الوظيفي القرائي والكتابي في كلية الآداب بجامعة الكويت، وتوجيه معلمي العربيّة حديثي التخرج لمسارات التطوير المهني لاستدراك جوانب ضعفهم وتقويتها. إنَّ هذه التوصيات ليست حكراً على أساتذة الجامعات فقط؛ يمكن لمعلمي العربيّة في مدارس التعليم العام تنفيذها أيضاً.

إن هذه التوصيات ذات طبيعة إجرائية لا تحتاج أكثر من رغبة صادقة في خلق بيئة تعليمية جذابة وفعالة لتنفيذها.

المراجع

أحمد، ملكة عبد الرحمن (2016). فاعلية إستراتيجية الألعاب اللغوية في تحصيل بعض قواعد النحو العربي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، (61)، 345–396.

إسماعيل، فهد خلف، وخليل، زينب (2018). فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التعبير الكتابي عبر تدريس القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (17)، 31–59.

الأصم، ليلى الأمين (2015). استخدام الحاسوب في تدريس مادة النحو لطلاب مرحلة التعليم الثانوي ودوره في التحصيل الدراسي. مجلة النيل الأبيض للدراسات والبحوث، (6)، 1–34.

بيبية، علية (2009). الاتجاه الوظيفي في تدريس اللغة العربية. حوليات التراث، (9)، 43–52.

جابر، عبدالحميد جابر (1980). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الأداء النحوي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدارس القطرية. رسالة ماجستير غير منشورة، قطر: جامعة قطر.

الجعفري، نظيرة (1981). دراسة تحليلية لنتائج تحصيل الطلاب بعد دراسة النحو مدة ثماني سنوات. دمشق: مكتبة الخنساء.

جوهر، محمد رضا (2022). الأخطاء الكتابية لمعلمي العربيّة المتوقع تخرجهم من كلية التربية بجامعة الكويت. المجلة التربوية، *142*(36)، 11–36.

الخطيب، عبداللطيف، ومصلوح، سعد (2008). نحو العربية. الكويت: مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه علي، والجعفري، ماهر (1990). دراسة مقارنة في الأخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، *16*(15)، 201–316.

رسلان، مصطفى رسلان (1990). الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة لدى طلاب جامعة السلطان قابوس: دراسة تشخيصية. دراسات تربوية، *6*(28)، 181–238.

زايد، فهد خليل (2006). إستراتيجيات القراءة الحديثة. عمان: دار يافا العلمية.

زايد، فهد خليل (2007). الأخطاء الشائعة: النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا. عمان: دار اليازوري.

الزهراني، محمد سعيد (2012). مستوى تمكن طلاب اللغة العربيّة في جامعة الطائف من المهارات النحوية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (23)، 225–250.

سالم، مصطفى رجب، ولافي، سعيد عبدالله (1998). تشخيص صعوبات تعلّم النحو لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (50)، 40–64.

سلطان، صفاء عبد العزيز (2020). فاعلية إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، *20*(1)، 743–776.

السليطي، ظبية سعيد (2018). صعوبات تعليم القواعد النحوية وتعلمها في المرحلة الابتدائية بقطر: تشخيصها وعلاجها. مجلة التربية بجامعة الأزهر، (180)، 386–428.

شارف، عبدالقادر (2016). تعليمية النحو العربي في المرحلة الجامعية: المنهج والأستاذ والطالب. مجلة جسور المعرفة، (7)، 6–25.

الشوملي، علي موسى (2009). مستوى تحصيل طلبة أقسام اللغة العربيّة في الجامعات الأردنية الأهلية في النحو. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (10)، 140–199.

الصويركي، محمد علي (2018). الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات طلبة جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، *8*(23)، 174–184.

الظفيري، محمد دهيم (2002). الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت: دراسة تشخيصية تحليلية. المجلة التربوية، *16*(63)، 193–243.

الظفيري، محمد دهيم (2019). فنون الاتصال اللغوي ووسائل تنميتها. الكويت: آفاق للنشر.

عبده، أحمد عبده (2000). تقويم أداء معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الإعدادية في تدريسهم مادة النحو في ضوء عنايتهم بالأخطاء النحوية لدى التلاميذ اكتشافا وتصويبا ومناقشة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، *15*(2)، 39–80.

عثمان، أسامة عطية، وعبدالحي، محمود (2012). مدى تمكن طلاب قسم اللغة العربيّة في كلية التربية من المفاهيم النحوية والصرفية. مجلة الثقافة والتنمية، *12*(54)، 2–60.

عمار، سام عبدالكريم (2005). تصور عملي لتيسير تعليم النحو في التعليم الأساسي والثانوي. مجلة التربية، *34*(153)، 90–105.

العمايرة، حنان إسماعيل (2007). الازدواجية والخطأ اللغوي. دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، *34*(1)، 56–69.

القرشي، مرزوق إبراهيم (2000). الأخطاء النحوية والإملائية التي تظهر في كتابات طلاب كلية اللغة العربيّة بجامعة أم القرى. مجلة البحوث النفسية والتربوية، *15*(1)، 288–315.

مدكور، علي أحمد (2008). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

المرقاقي، سعيد السيد، وإسماعيل، عمر (2021). استخدام نموذج بوسنر في تصحيح بعض الأخطاء الشائعة في المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الابتدائية. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، 89، 989–1033.

المنيزل، تمام حمد (2020). الازدواجية اللغوية وأثرها على اللغة العربية. المجلة العربيّة للعلوم ونشر الأبحاث، *6*(2)، 87–93.

الناقة، محمود كامل (1982). الأخطاء النحوية عند طلاب قسم اللغة العربيّة بكلية التربية في جامعة أم القرى. المجلة العربيّة للبحوث التربوية، *2*(2)، 177–180.

نور الدين، عصام (2004). مشكلات تدريس النحو في لبنان. مجلة الدراسات اللغوية، *5*(4)، 306–334.

Abu-Rabia, S. (2007). The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among normal and dyslexic readers in grades 3, 6, 9, and 12. *Journal of Psycholinguistic Research, 36*(2), 89–106.

Abu-Rabia, S. (2019). The role of short vowels in reading Arabic: A critical literature review. *Journal of Psycholinguistic Research, 48*(4), 785–795.

Al Ghanem, R., & Kearns, D. M. (2015). Orthographic, phonological, and morphological skills and children's word reading in arabic: A literature review. *Reading Research Quarterly, 50*(1), 83–109.

Bourisly, A. K., Haynes, C., Bourisly, N., & Mody, M. (2013). Neural correlates of diacritics in arabic: An FMRI study. *Journal of Neurolinguistics, 26*(1), 195–206.

Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167–188.

Ibrahim, R. (2013). Reading in arabic: New evidence for the role of vowel signs. *Creative Education, 4*(4), 248–253.

Jouhar, M. (2020). *A Meta-Synthesis on the importance of diacritical marks in arabic word recognition for typically developed arabic readers: toward a comprehensive theory*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University. Texas: College Station.

Roman, G., & Pavard, B. (1987). *A comparative study: How we read Arabic and French?* In O' Regan, J. K. & Levy-Schoen, A. (Eds.), Eye movements: from physiology to cognition (pp. 431–440). Amsterdam, The Netherlands: North Holland Elsevier.

Saiegh-Haddad, E. & Spolsky, B. (2014). *Acquiring literacy in a diglossic context: Problems and prospects*. In Saiegh-Haddad, E. & Joshi, M. (Eds.), handbook of arabic literacy: Insights and perspectives (pp. 225–240). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Taha, H. & Azaizah-Seh, H. (2017). Visual word recognition and vowelization in Arabic: New evidence from lexical decision task performances. *Cognitive Processing, 18*(4), 521–527.

Taouk, M. & Coltheart, M. (2004). The cognitive processes involved in learning to read in a rabic. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 17*(1-2), 27–57.