أسبابُ ضعفِ التَّواصلِ بالعربيَّة الفُصْحَى لدَى طُلَّابِ الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ في مدينة دمشق من وجهة نظر التَّلاميذ أنفسهم.

بحث مُصمَّم لاستكمال متطلَّبات الحصول على دكتوراه في تعليم اللُّغة العربيَّةِ.

الباحثة: ربا الحايك

إشراف: د. حسن الأحمد.

أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية جامعة دمشق.

2020م

Mobile: 0955688109.

Email: roba_hayek@hotmail.com

roba.alhaiek@gmail.com

ملخَّص البحث باللغة العربيَّة:

يهدفُ البحثُ الحاليّ إلى معرفة أسباب ضعف التَّواصُل بالعربيَّة الفُصْحَى لدى تلاميذ الصَّف الثامن الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر التَّلاميذ أنفسهم، وكذلك تعرُّف الفروق في أسباب هذا الضعف الَّتي تُعْزَى لمتغيِّر النَّوع الاجتماعي، وقد استخدمتْ الباحثة المنهج الوصفي، وأداتُهُ استبانة ترصد أهمّ أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى لدى طلبة الصَّفّ الثامن الأساسيّ، مقسَّمة إلى أربعة مجالات هي: أسباب تتعلَّق بفهم اللُّغة واستعمالها، وأسباب تتعلَّق بالمنهج التَّعليميّ، وأسباب تتعلَّق بالمدرِّس وطريقته في التَّعليم، وأسباب عاطفيَّة واجتماعيَّة تتعلَّق بنظرة الطَّالب إلى اللُّغة العربيَّة، وموقفهُ منها،

حيثُ بلغَتْ عيِّنة البحث (747) طالباً وطالبةَ من طلَّاب الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ في مدينة دمشق، وتوصَّلَ البحث إلى النتائج الآتية:

1. وردتْ الأسباب العاطفيَّة في مقدِّمةِ الأسباب الَّتي تُعوقُ تواصُلَ الطَّلبة بالعربيَّة الفُصْحَى، تلتْها في المرتبة الثَّانية الأسباب المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ، وبعدها الأسباب المتعلِّقة بفهم اللُّغة واستعمالها، وأخيراً الأسباب المتعلِّقة بطريقة المدرِّس في تعليم العربيَّة.
2. جاءَتِ الأسباب المتعلِّقة بتعليم اللُّغة العربيَّة وظيفيَّاً في مقدِّمةِ الأسباب الَّتي تُعوقُ التَّواصُلَ بالفُصْحَى عندَ ترتيبِ الأسبابِ في كُلِّ محورٍ تنازُلِيَّاً.
3. تؤثِّرُ أسبابُ ضعفِ التَّواصُل بالفُصْحَى سلباً في اختباراتِ اللُّغة العربيَّة التَّحصيليَّة.
4. لا توجد فروق بين متوسِّطات درجات أفراد عيِّنة البحث على مقياس أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى تُعْزَى لمتغيِّر النَّوع الاجتماعي.

الكلمات المفتاحيَّة: العربيَّة الفُصْحَى، ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى، اختبارات اللُّغة التَّحصيليَّة، طلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ.

The reasons for poor communication in standard Arabic among students of eighth grade junior high in Damascus from the students' own point of view.

Abstract

The current research aims to find out the causes of poor communication in formal Arabic among students of the eighth grade basic in the city of Damascus from the point of view of the students themselves, as well as to identify the differences in the causes of this weakness that are attributed to the gender variable. In the formal class for second-year middle school students, they are divided into four areas: reasons related to the understanding and use of the language, reasons related to the educational curriculum, reasons related to the teacher and his method of teaching, emotional and social reasons related to the student's view of the research, 747 where the language is related to the student's view of it One male and female students of the eighth primary class in Damascus, and the research reached the following results:

1. The emotional reasons were mentioned in the forefront of the reasons that impede student communication in formal Arabic, followed in second place by the reasons related to the educational curriculum, then the reasons related to the understanding and use of the language, and finally the reasons related to the teacher's way of teaching Arabic.
2. The reasons related to teaching the Arabic language functionally came at the forefront of the reasons that hinder communication with the Eloquent when arranging the causes in each axis in a descending order.
3. The causes of poor communication in the formal Arabic language negatively affect the Arabic language achievement tests.
4. There are no differences between the mean scores of the members of the research sample on the scale of the causes of poor communication in the Euphrates due to the gender variable.

Key words: Classical Arabic,poor Communicating in Eloquent, Language Achievement Tests, Students of the Eighth Basic Grade**.**

مقدمة:

اللُّغةُ طريقةُ الإنسان الأولى في التَّعبيرِ عنْ نفسهِ بكلِّ ما يعتمل فيها من رغباتٍ واحتياجاتٍ ومشاعرَ وأفكار، وهي طريقتُهُ المُبتكرَة في التَّواصل مع الحاضر والماضي وربَّما المستقبل، كما أنَّها وسيلتُهُ الَّتي يتواصلُ بها مع العالم من حوله. فكيفَ نستطيعُ أنْ نعبَّرَ التَّعبير الصَّحيح عنْ أنفسنا وما يعتمل فيها، وعالمنا وما يحتويه بلغة هجينةٍ من هُنا وهُناك؟ وخصوصاً بعد أنْ أصبحَ من شروط النَّجاحِ والإبداعِ في هذا العصر إتقانُ أكثرَ من لغةٍ؟ فنحنُ نجدُ أنفسنا مضطرينَ أنْ نتعلَّمَ ونعلِّم أبناءنا لغتين وربَّما أكثر لنحقِّق النجاحَ الَّذي نرغبُهُ في حياتنا، وفي ظلِّ وجود عاميَّات تزاحمُ الفصحى في الاستعمالِ والتَّواصلِ أصبحْنا نجدُ أنفسنا أمامَ نوعٍ منَ التَّداخل اللُّغويّ بين مستوياتٍ ثلاثة (فُصحى، وعاميَّة، ولغة أجنبيَّة أو أكثر) تضعنا أمام لغةٍ هجينةٍ غريبةٍ يستخدمها أبناؤنا في كلِّ مكان، في المدرسة، والبيت، ومواقع التَّواصل الاجتماعي، فلا يميِّزون المكان الصَّحيح للغة التي يستخدمونها، فقد تجدُ في امتحان اللغة العربيَّة كلمات وأساليب عاميَّة، بل وربَّما كلماتٍ بلغةٍ أجنبيَّة وأحرف عربيَّة، في حين تجدُ في امتحان مادَّة اللُّغة الأجنبيَّة كلمات عربيَّة مكتوبةً بأحرف لاتينيَّة! عدا عن الاختلاط العجيب بين المستوياتِ الثَّلاثة السَّابقة في أثناء التَّواصل والتَّفاعل اليوميّ، بل وفي دروس العربيَّة.

ولو سألت الطَّالبَ عنها لوجدتهُ لا يميِّزُ حقيقةً الموقع الصَّحيح لكلِّ كلمة، بل وأكثر من ذلك ستجدُهُ يلتزم الصَّمتَ إذا ما طلبتَ منه الحديث بالفُصحى وحدها، أو بالعاميَّة وحدها، أو بالأجنبيَّة وحدها. عدا عن ذلك؛ فإنَّ الاتِّجاه نحو تعلُّمِ الفُصحَى واستعمالها باتَ أقلَّ أهميَّةً لدى الطَّلبة كما لاحظتِ الباحثة خلال عملها على مدى عقدٍ من الزَّمان، وربَّما يعود ذلك إلى قلَّة انتفاعهم بما يتعلَّمون، فحدود تواصلهم بالفُصحَى ينحصر في المدرسة، وغالباً مع مدرِّس اللُّغةِ العربيَّةِ فقط، ممَّا جعلهم يتساءلون عَنْ جدوى هذا التَّعليم؟ وربَّما كانَ لهم الحقُّ في ذلك ففي مرحلتهم العمريَّة يصعب عليهم معرفة فوائدِ إتقانِ اللُّغةِ الأمّ وفهمِهَا، وأهميةِ اكتسابِهِمْ القدرةَ على استعمالِ مهاراتِ اللُّغةِ الأربع، وفهم الإنتاجِ المكتوبِ بلغةٍ عربيَّةٍ فصيحة.

وليس الحديثُ عن أسباب ضعف التَّواصل بالفصحى بالجديد أبداً، فقدْ تطرَّقَ الباحثون والتَّربويُّون وأساتذة اللُّغة العربيَّة إلى مناقشة أسباب هذا الضعف، واختلفوا في تشخيص الأسباب حيثُ تمَّ إسناد هذا الضَّعف إلى عوامل مختلفة منها ما يتعلُّق بطبيعة اللُّغة وقواعدها، ومنها ما يعود إلى واقع تدريسها، وآخرون قالوا أنَّ سبب هذا الضَّعف هو مزاحمة العاميَّات لها، وتعدُّد المستويات اللغويَّة واللهجات، وترى الباحثة أنَّ ماسبق هو آراء الخبراء في المجال؛ في حينِ أنّ رأي الطَّالب غير حاضرٍ في معظم الدِّراسات السَّابقة، وعليه فقد حاولت الباحثة أن تتعرَّفَ أسباب هذا الضَّعف من وجهة نظر الطَّلبة، وتقيس نسبته لديهم، ومدى تأثيره في اختبارات اللُّغة العربيَّة التَّحصيليَّة، ويتمُّ التَّأكُّدُ منه بطريقة كميَّة (إحصائيَّة) لا كيفيَّة.

وقدْ لا حظتِ الباحثةُ أنَّ اتِّجاهاتِ الطلبةِ نحوَ استخدامِ الفُصحى مختلفةٌ ومتنوعةٌ، كما لاحظت أنَّ أسبابَ ضعفِ التَّواصلِ بالفُصحَى يعودُ لأسبابٍ متنوِّعة لا لسببٍ واحدٍ؛ فمنها ما يعودُ إلى الطَّالبِ واتِّجاهاتهِ نحوَ الفُصحَى، ومنها ما يعودُ إلى المنهجِ المدرسيّ، ومنها ما يعودُ إلى طريقةِ المعلِّم نفسِهَا في التَّدريس، وربَّما كانتِ الأسبابُ عاطفيَّة واجتماعيَّةَ أفرزتها ظروف التَّعليم والتَّعلُّم في العصرِ الحاضرِ، ولا علاقةَ لها بما سبقها. إذن فالبحثُ سيعملُ على معرفة نسب الأسباب السَّابقة من وجهة نظر الطَّلبة، وسينظر في تأثير أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحَى في نتائج اختبارات اللُّغة التَّحصيليَّة.

2. مشكلة البحث:

كثيراً ما يشتكي الطَّلبة من صعوبةِ اللُّغة العربيَّة، ونستطيعُ أنْ نلحظَ تراجعَ قدرتهم على الحديث والكتابة بلغةٍ سليمةٍ، ويظهر ضعف الطَّلبة جليَّاً عند طلب الحديث بالفُصحَى، ويعودُ ضعفُ تواصلهم بالفُصحى إلى ضعف قدرتهم على فهمها استماعاً، وقراءةً، واستعمالها كتابةً وتحدُّثاً، "يشهد التربويون في مدارس التَّعليم العامّ، ضعفاً ملحوظاً في أوساط الطلاب في اللغة العربية؛ ضعفاً علمياً ووظيفيا: في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب والتواصل، وفي تحصيل علوم العربية، وفي الإقبال عليها". (النصار، 1429هـ، ص:81).

والشكوى من ضعف تواصل الطَّلبة بالفُصحى ليس أمراً جديداً أبداً فقد انْفِقَ عليه بين الباحثين، والمدرِّسين والمهتمين بالشَّأن التَّربويّ قديماً وحديثاً، كما ذكر (عمار، 1415هـ)، و(النصار، 2012م)، و(حسين،1933م)، و(سعدون 2012م)، و(حوري، 2011م)، والكثير أيضاً ممَّن لا يتَّسعُ المقامُ لذكرهم، وقد اختلفتْ طريقة تعاطيهم مع القضية، فبعضهم عالجها بطريقة نظريَّة إذ عرض الأسباب بعد استقرائها من وجهة نظره، واقترح حلولاً لها، وبعضهم الآخر ممَّا سيتمُّ عرضهُ في الدِّراسات السَّابقة ناقش أسباب الضَّعف من خلال الدِّراسة الميدانيَّة، "فالمتأمل في واقع اللغة العربية هذه الأيام يرى أنها قد أهملت على يد أبنائها، ويصح أن نقول: إن هناك أزمة لغوية وضعفاً..، ولا نستطيع أنْ نناقش هذه المشكلة بمعزل عن عمليات تعليم اللغة العربية". (صالح بلعيد، 2004م، ص:103).

وقدْ ناقش كثيرٌ من الباحثين، والمؤتمرات عامَّةً أسباب هذا الضَّعف؛ فذكروا "اتِّفاق الآراء على ضعف مستوى الطلاب في اللغة لكن الاختلاف يقع في تقدير الأسباب". (عريف، 2017م، ص:192).

وتتَّفقُ الباحثةَ مع الرَّأي القائل بأنَّ أسبابَ هذا الضَّعف تعود في جانبٍ كبيرٍ منها إلى المتعلِّم، ونظرتِهِ إلى العربيَّة، ودوافعه تجاه تعلُّمها: "فتعليم العربية شأنه شأن تعليم موادّ أخرى، يتوقف على عدة عوامل نفسية وتربوية واجتماعية وثقافية، ولعل صعوبة العربية ليست عائدة إلى صعوبة ألفاظها وموادها، بقدر ما قد تكون عائدة إلى ضعف دوافع المتعلمين إلى دراستها". (الرباعي، 2018م، ص: 165_166).

ولذلك فإنَّ أهميَّةَ هذا البحث تكمنُ في محاولته معرفةَ أسبابِ ضعفِ التَّواصُل بالفُصْحَى من وجهة نظر الطُّلَّاب، بعد محاولة جمع الأسباب، وتصنيفها إلى نفسيَّة لدى الطَّالب، وتربويَّة تتعلَّقُ بالمعلِّمِ والمنهج التَّعليمي، إضافةً إلى الأسباب الاجتماعيَّة والعاطفيَّة الَّتي أفرزتها ظروف التَّعليم والتعلُّم الَّذي يتعرَّضُ فيهِ الطَّالِب لثلاثة مستويات لغويَّة؛ وهي فصحى، وعامية، ولغة أجنبية أو أكثر.

وممَّا سبق يحاول البحث الإجابة عن السُّؤال الرَّئيس الآتي: **ما أسباب ضعف التواصل بالعربية الفصحى لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مدينة دمشق من وجهة نظر التلاميذ أنفسهم.**

وينبثق عن السُّؤال السَّابق مجموعة من الأسئلة تُحدَّدُ في البحث الحالي كالآتي:

1. ما أكثر المحاور الّتي سبَّبَتْ خللاً في تواصُل تلاميذ الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ بالفُصْحَى؟
2. ما أبرز أسباب عدمِ تواصُلِ تلاميذ الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ بالعربيَّة الفُصْحى؟
3. ما أثر أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحَى على نتائج اختبارات اللُّغة التّحصيليَّة؟

3_1. أهميَّةُ البحث: من المتوقَّع أن يستفيد من هذا البحث:

1. مصمِّمي المناهج التَّعليميَّة؛ حيثُ أنَّ معرفة أسباب ضعف التّواصُل بالفُصْحَى، وتصنيفها بين أسباب متعلِّقة باللُّغة، وأسباب متعلِّقة بالمنهج التَّعليمي، تساعد في اختيار موضوعات ذات وظائف لغويَّة تلبِّي حاجاتِ الطَّالب اللغويَّة، وتناسب ميوله واتِّجاهاته لاستخدامها.
2. طلبة الصَّفّ الثّامن الأساسيّ، حيثُ تجعلهُم يحدِّدونَ مشكلاتهم بدقَّة، فيتعرَّفون نقاط ضعفهم، ويعملونَ على معالجتها وردمها.
3. مدرِّسي اللُّغة العربيّة، فاستخدام أداة محكَّمة تحدِّد جوانب الضَّعف تجعل المعلِّم يركِّز على حلِّ المشكلات الَّتي تعوق التَّواصُل بالعربيَّة دون إهدار الوقت في التَّكهُّن بأسباب هذا الضَّعف.
4. إثراء البحث التَّربوي بأداة محكَّمة ترصد أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى من وجهة نظر الطَّلبة.

3_2. أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

1. معرفة المحور الأكثر أهميَّة في جعل الطُّلَّاب لا يتواصلونَ بالعربيّة الفُصْحَى.

2. ترتيب أسباب عدم تواصل الطُّلَّاب بالفُصْحَى تنازليَّاً في المحاورِ كلِّها.

3. معرفة أثر أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في اختبارات اللُّغة التَّحصيليَّة.

3_3. فرضيَّات البحث: تفترض الباحثة ما يأتي: اُخْتُبِرَتْ الفرضيَّة عند مستوى دلالة 0.05.

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات درجات أفراد عيِّنةِ البحث على استبانة أسباب ضعف التَّواصل بالفُصْحَى تُعْزَى لمُتغيِّر النّوع الاجتماعيّ (ذكور وإناث).

4. حدود البحث:

4_1. الحدود الزَّمانيَّة: تمَّ تطبيق أدوات البحث خلال شهري كانون الأوَّل 2019م، وكانون الثَّاني 2020م.

4_2. الحدود المكانيَّة: تمَّ تطبيق أدوات البحث في المدارس الآتية:

1. مدرسة عمر الأبرش.
2. مدرسة عين جالوت.
3. مدرسة يعقوب الكندي.
4. مدرسة عدنان الطّباع.
5. مدرسة فريز مالك.
6. مدرسة أنور العطار.
7. مدرسة المتفوقين "نذير النبعة"..
8. مدرسة مونتيسوري الدُّوليَّة الخاصَّة.

4_3. الحدود الموضوعيَّة: تتمثَّل في أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحى لدى عيِّنة من تلاميذ الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ في المدارس التَّابعة لوزارة التَّربيَّة السُّوريَّة_مديريَّة تربية دمشق.

4_4. الحدود البشريَّة: تتمثَّل بعيِّنة عشوائيَّة من طلبة الصَّفّ الثّامن الأساسيّ في عدد من المدارس الحكوميّة والخاصَّة.

4_5. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

اللُّغة العربيَّة الفُصْحَى: هي الفصيحة المُبسَّطة "المعاصرة" كما وردت لدى طعيمة، ويقصد بها: "اللغة التي تكتب بها الصحف اليومية والكتب والتقارير والخطابات وتلقى بها الأحاديث في أجهزة الإعلام ويتحدث بها المسئولون في لقاءاتهم العامة وتدار بها

الاجتماعات الرسمية وتؤدى بها بعض المسرحيات لاسيَّما المترجم منها وغير ذلك من مواقف تستخدم فيها الفصحى لغة للفهم والإفهام" (طعيمة، 1986م، ص: 153).

وتعرفها الباحثة إجرائيَّاً بأنَّها: المستوى الصّحيح قواعديا وصرفياً وصوتياً من اللغة، الَّذي لا يخالف أصول العربيَّة الفصيحة في قواعدها، والمستخدم في الحياة اليوميَّة وظيفيّاً، وعفويّاً بعيداً عن التَّكلُّف، بحيث يفهمه ويستعمله خاصَّةُ النَّاس، وعامَّتُهُم.

ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى: جعل النصار ضعف الطلاب في اللغة العربية يتجلَّى في مظهرين هما (النصار، 1430، ص: 86):

1. العيّ: وهو صفة للمنتج اللغوي (الشفهي والكتابي) حين يكون الطالب ضحل الألفاظ، محدود التراكيب، سطحي الأفكار، رديء البيان، ويقابل العي الطلاقة والبيان.
2. اللحن: وهو صفة للمنتج اللغوي حين يعتريه الخطأ في الألفاظ اللغوية، أو التراكيب النحوية، أو الإعراب، أو الصيغ الصرفية، أو الرسم الإملائي، ويقابل اللحن الصحة اللغوية.

وتعرِّفُه الباحثة بأنَّهُ: ضعف الطُّلَّاب في المهارات الإنتاجيَّة (الكتابة، والتَّحدُّث) من حيث صياغة العبارات، واستخدام المفردات المناسبة للمعنى، والصَّحَّة الإملائيَّة، إضافةً إلى عدم قدرتهم على استيعاب الأفكار، وتلخيصها، وإعادة إنتاجها في المهارات الاستقباليَّة (الاستماع، والقراءة).

اختبارات اللُّغة التَّحْصيليّة: ويقصد بها في البحث: درجة الطَّالب في امتحان مادَّة اللُّغة العربيَّة في الفصل الأوَّل من العام الدِّراسيّ 2019_2020م.

طلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ: هم الطُّلَّاب في السّنة الثَّانية من مرحلة التَّعليم الأساسيّ (الحلقة الثانية)، وتتألَّف من 3 سنوات، تليها المرحلة الثانويَّة.

وقدْ اختارَتْ الباحثة هذه المرحلة تحديداً لأنَّها المرحلة الَّتي يكون الطَّالب قدْ تلقى قسماً جيداً من المهارات اللُّغويَّة الأربع في المراحل السَّابقة، ويميِّز بينها، وقادر على التَّحدُّث أمام زملائه، لأنَّ مهارتي المحادثة والاستماع مطلوبتان منه باستمرار في هذه المرحلة، كما أنَّه يستطيع أن يميِّز بين موضوعات النَّحو الأساسيَّة كالمرفوعات والمنصوبات

والمجرورات، إضافة إلى أنَّهُ قد تعلَّم تذوُّق النَّصوص الأدبيَّة في الصَّفين السَّادس والسَّابع، فهو في مرحلة ينتقل فيها من معرفة الموضوعات الأساسيَّة إلى مرحلة المعرفة التَّفصيليَّة الَّتي تبدأ في الصَّفّ التَّاسع التي يتعلَّم الطُّلَّاب فيها عادةً الأساليب النحوية، وينتقلون إلى مستوى أعلى في تذوُّق النَّصوص الشِّعريَّة.

5. الدِّراسات السابقة والإطار النظري.

5_1. الدِّراسات السَّابقة: لا يكادُ يخلو بحثٌ أو مؤتمرٌ من التَّطرُّق إلى أسباب ضَّعف تواصُل الطلبة بالفصحى، وطرائق علاجه، في المراحل الدِّراسيَّة المختلفة بدءاً من المرحلة الابتدائيَّة، وانتهاءً بالجامعيَّة، بل ويتمّ التَّطرُّقُ إلى ضعف المعلِّمين المُؤهَّلين أكاديميَّاً وتربويَّاً، وستختار الباحثة من هذه الدِّراسات فقط الأبحاث الحديثة (بعد عام2000م)، والَّتي تناولت الموضوع ميدانيَّاً، أيْ قامتْ بدراسة أسباب هذا الضَّعف إمَّا من وجهة نظر الطُّلَّاب، أو من وجهة نظر المعلِّمين، تذكُرُ الباحثة منها:

1. **دراسة بن يامة (2015م) الجزائر.**

هدف الدِّراسة: هدفتْ الدِّراسة إلى تَّعرُّف نسبة التّداخل اللغوي بين الفُصحى والعاميَّة في التَّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط في منطقة وادي سوف، وعلى أيِّ مستويات اللغة أكثر تأثيراً، وعلى أسبابها سواءٌ أكانت البيئية أم كفاءة الأستاذ.

المنهج: الوصفي.

عيِّنةُ الدِّراسة: 46 تلميذاً وتلميذةً من ثلاث مدارس في منطقة وادي سوف.

أدوات الدِّراسة: مدونة أوراق التعبير الكتابيّ لأفراد العيِّنة+ الملاحظة الشَّخصيَّة للباحث.

أبرز نتائج الدِّراسة: 1. تغلغل ظاهرة التَّداخل بين العامية والفصحى لدى أفراد عيِّنة البحث في مستويات اللغة (الصوتي، التركيبي، المعجمي، الصرفي)، وبنسبة أكبر في المستويين الصّرفي والتّركيبي.

2. إنَّ الإناث أقلّ استعمالاً للعامية من الذكور.

2. دراسة بقادر (2014م) الجزائر.

هدف الدِّراسة: تشخيص وتحليل واقع الممارسة اللغوية في الوسط المدرسي بمنطقة توات (أدرار). المنهج: الوصفي.

عيِّنةُ الدِّراسة: (300) تلميذ وتلميذة من صفوف المرحلة المتوسطة الأربعة (أولى| ثانية| ثالثة| رابعة متوسط).

أدوات الدِّراسة: استبانة الطالب+ استبانة المعلم.

أبرز نتائج الدِّراسة: واقع اللغة العربية الفصحى في المدارس المتوسطة لا يبعث على القلق الكبير بقدر ما هو في حاجة ماسة إلى العناية والاهتمام، مع توفير الوسائل الضّرورية التي ترفع من شأن المعلّم والمتعلِّم على حدٍّ سواء. فالمتعلِّمون يحبُّون التَّواصل بالفُصحى، ولكنَّهم يفضِّلون العربية الفُصحى المكتوبة على المشافهة بسبب خجلهم، وسخرية البعض منهم وخصوصاً خارج الوسط المدرسيّ.

3. دراسة دحلان (2013م) مصر.

هدف الدِّراسة: معرفة أسباب ضعف تحصيل طلبة التعليم العام في اللغة العربية من وجهة نظر المعلِّمين، ومديري المدارس في قطاع غزَّة.

المنهج: الوصفي.

عيِّنةُ الدِّراسة: (253) من معلمي اللغة العربيَّة من الصف الرابع إلى الصف الحادي عشر، ومدراء المدارس؛ (193) معلِّمة ومعلِّم، و(60) مديرة ومدير.

أدوات الدِّراسة: استبانة.

أبرز نتائج الدِّراسة: احتلَّ محور "الأسباب المتعلِّقة بالتلميذ والظروف الأسرية" المرتبة الأوَّل في استبانة أسباب ضعف الطلبة في التحصيل العام في اللغة العربية، تلاه في المرتبة الثانية محور "الأسباب المتعلقة بالمعلم"، وفي المرتبة الثَّالثة محور "الأسباب المتعلِّقة بطرائق التدريس والوسائل التعليمية"، وفي المرتبة الرابعة محور "الأسباب المتعلقة بالمنهاج والكتاب المقرَّر"، وأخيراً محور "الأسباب المتعلقة بالإدارة المدرسيَّة والإشراف".

4. دراسة سعدون (2012م) الجزائر.

هدف الدِّراسة: هدفتْ هذه الدِّراسة إلى تعرُّف مظاهر الضَّعف اللغوي في المهارات الأربع، وأسبابه لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بولاية أم البواقي، من وجهة نظر المعلّمين والتلاميذ لاقتراح طرق علاج هذا الضّعف.

المنهج: الوصفي.

عيِّنةُ الدِّراسة: 20 أستاذاً، و150 تلميذاً.

أدوات الدِّراسة: 1. الملاحظة. 2. استبانة مظاهر الضعف اللغوي "للأساتذة".

3. استبانة أسباب الضعف اللغوي مقسَّمة إلى قسمين: الأوَّل للأساتذة مكوَّن من 14 سؤالاً. والثَّاني للتلاميذ مكوَّن من 12 سؤالاً.

أبرز نتائج الدِّراسة: 1. إنَّ مظاهر الضّعف اللّغوي الأكثر انتشاراً لدى مرحلة التعليم المتوسِّط من وجهة نظر المعلمين، كانت في مجال الكتابة وبأعلى نسبة مئوية، حيث بلغت 95.62%، تلاها مجال المحادثة بنسبة 92.5%، ثمَّ مجال القراءة بنسبة 89.28%، والاستماع أخيراً بنسبة 77.77%. 2. يمكن إرجاع أسباب الضعف اللغوي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط إلى تداخل العديد من العوامل؛ منها ما يتعلق بالمتعلم لعدم جديّته، ورغبته في إدراك المهارات الأساسية في اللغة العربية، ومنها ما يرتبط بالمعلم وتأهيله وطريقة تدريسه، ومنها ما يعود إلى المناهج وسوء تصميمها، ومنها ما يرجع إلى الإعلام ووسائله المختلفة.

5. <u>دراسة حوري (2011م) سوريا</u>.

هدف الدِّراسة: الكشف عن مواطن القصور في استخدام اللغة العربية الفصحى عند الناشئة في مواقف الحياة العلمية والعملية، والتوصل إلى توصيات ومقترحات تسهم في ازدهار الفصحى في المجالات كافة.

المنهج: الوصفي.

عيِّنةُ الدِّراسة: عيِّنة قصديَّة مكوَّنة من (80) معلِّمة ومعلّم في مدارس مدينة حلب.

أدوات الدِّراسة: استبانة موجَّهة للمعلمين للوقوف على آراء المعلمين في تطبيق تعليم اللغة العربية وتعلمها.

أبرز نتائج الدِّراسة: إنَّ اعتماد طريقة تمثيل الأدوار، وممارسة الأنشطة اللغوية في الحياة العامّة، وتقريب المفاهيم المجرَّدة من الأذهان، وقعت في المرتبة الأولى من بين الطرق

التي يمكن أنْ تساعد في استعمال اللغة العربية في المواقف الدراسية والعملية، وتمَّ التّأكيد على أنَّ تعليم اللغة العربية، وتعلّمها، يجب أنْ ينطلق من استعمال التقانات المعاصرة، لكي نعزِّز مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية.

6. دراسة النصار (2008) الرياض.

هدف الدِّراسة: تحديد درجة ضعف طلاب المرحلتين المتوسِّطة والثّانويّة في مدينة الرّياض في اللّغة العربيّة، وتحديد أهمّ أدوار معلِّمي اللغة العربيّة الَّتي يمكن أنْ يكونَ لها أثرٌ في معالجة ضعف الطُّلّاب في اللغة العربيَّة، ودرجة فعالية تلك الأدوار من وجهة نظر المعلمين، ومدى ممارستهم لتلك الأدوار في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

المنهج: الوصفي التَّحليلي.

عيِّنةُ الدِّراسة: (400) من معلِّمي اللّغة العربيَّة في المرحلتين المتوسِّطة والثَّانويَّة في المدارس الحكومية والأهلية.

أدوات الدِّراسة: استبانة لمعرفة مدى ضعف الطَّلبة في اللُّغة العربيَّة، وتحديد أدوار معلِّمي اللغة العربيّة الَّتي يمكن أنْ يكونَ لها أثرٌ في معالجة ضعف الطُّلّاب في اللغة العربيَّة، ودرجة فعالية تلك الأدوار ومدى ممارستهم لها.

أبرز نتائج الدِّراسة: 1. اتِّفاق (88%) من معلِّمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسّطة والثّانويّة على أنَّ طلابهم ضعاف فعلاً في اللّغة العربيَّة.

2. إنَّ أدوار معلمي اللغة العربية فاعلة وإنْ كانت بدرجة متوسِّطة من وجهة نظر المعلِّمين، وأخذت الترتيب الآتي تنازليَّاً: مجال التَّدريس، مجال القدوة والتحفيز، مجال الأنشطة غير الصَّفيَّة، مجال التّواصل مع الهيئة الإدارية والتدريسية.

3. إنَّ معلمي اللغة العربية يمارسون أدوارهم في معالجة الضعف في اللغة العربية في جميع المجالات بدرجة دائمة أو متقطعة أحياناً، ولم يوجدْ أي من المجالات التي لا يمارس فيها المعلمون أدوارهم أبداً.

تعقيب على الدِّراسات السَّابقة:

إنَّ البحث الحالي يتقاطع مع بعض الدِّراسات السَّابقة في العيِّنة المستهدفة؛ وهي طلَّاب الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ، ويختلف عنها في ربط أسباب ضعف التَّواصل

بالفُصحى بنتائج اختباراتهم التَّحصيليَّة، وفي الأداة المستخدمة الَّتي أعدَّتها الباحثة لرصد أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحَى وفق أربع محاور تمّ الإشارة إليها سابقاً. وقد أفادت الباحثة من الدِّراسات السَّابقة في تحديد مجالات أسباب ضعف التّواصل بالفصحى، وفي تحديد منهجيَّة البحث أيضاً.

6. الإطار النَّظري:

إنَّ اللُّغة الأمّ أداةُ الإنسانِ الأولى في فهمِ العالم، فهي "تشكِّلُ أهم أداةٍ في تداول المعلومات وتوليد المعارف" (فرح، 2009م، ص:8)، وعليهِ فإنَّ الخوف من ضعف استعمال العربية الفصيحة، وفهمها لدى أبنائنا في عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم مُسوَّغٌ؛ فاللغة العربيَّةُ "تيسِّر للطالب العربي العملية التعليمية، وتساعده على سرعة الفهم والتحصيل والاستيعاب". (بشر، 1999م، ص: 225_226).

وقدْ أخذتْ مظاهر ضعف الطَّلبة في التَّواصل باللغة العربيَّة الفصيحة واستعمالها، تتَّسعُ لتظهر في جوانب اللُّغة العربيَّةٍ ومجالاتها المختلفة، فليس إهمال استعمال الفصيحة تحدُّثاً المظهر الوحيدَ من مظاهر ضعف الفُصحى لدى أبنائنا الطَّلبة، بل إنَّ الأمرَ يتجاوز ذلك إلى الضَّعف في قراءتها، وفهم المسموع منها، إضافة إلى ضعف التَّعبير الكتابيّ لديهم "الإبداعي تحديداً"، فإذا بالطَّالب يجدُ نفسهُ _ومن الطَّبيعي مع هذا الضَّعف اللُّغويّ أنْ يحدث ذلك_ عاجزاً عن تذوُّق الجمال في هذه اللُّغة، وفهمها استماعاً وقراءةً، واستعمالها تحدُّثاً وكتابةً، فتجدُ الخطأ اللُّغويّ شائعاً على ألسنتهم وفي كتاباتهم، في الصَّرف، والنَّحو، والإملاء، ويتعدَّاهُ إلى تركيب الجملة، وأسلوب الكتابة الَّذي يخلط بين العاميَّة والأجنبيَّة، عدا عن الأخطاء الصَّوتيَّة الكثيرة بدءاً من الخطأ في لفظ صوت الحرف (كالخلط بين لفظ الحرف ب العربية وP في الإنجليزية، وأصوات المدود العربية القصيرة والطويلة ومثيلاتها بالإنكليزية)، انتهاءً باللَّكنة الَّتي تبتعد في قليلٍ أو كثيرٍ عن اللَّكنة العربيَّة الفصيحة. والسَّببُ الرَّئيسُ في هذا الضَّعف من وجهة نظر الباحثة يعودُ إلى البُعْدِ عن تعليم اللُّغة وظيفيَّاً، فنحن لا نستطيعُ إبرازَ أهميَّة اللَّغة الأمّ وجمالها، ومساعدة الطَّلبة على تذوُّقها مالم يكن استعمالها وفهمها ميسوراً للطالب في حياتهِ اليوميَّة، وملبِّياً لحاجاتهِ في التَّعبير عمَّا يريد: "إنَّ تعليم اللغة العربية يشكو من أزمة حادة

في محتوى المادة التعليمية وفي مناهج التدريس على حد سواء، ولعل من أبرز أعراض هذه الأزمة إهمال الجانب الوظيفي في استخدام اللغة وعدم تنمية المهارات اللغوية في الحياة العملية والاقتصار على جانب الكتابة دون جانب القراءة في تنمية المهارات الإبداعية".(تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003م، نقلاً عن: دحلان، 2013م، ص: 9).

وفيما يأتي وصفٌ لبعض مظاهر ضعف الطَّلبة في المهارات اللُّغويَّة الأربع:

أوَّلاً: مهارةُ الاستماع: تلخِّص الباحثة مظاهر ضعف التَّلاميذ في مهارة الاستماع فيما يأتي: "ضعفُ قدرة التَّلميذ على تركيز الانتباه، وإبداء الرأي، واستخلاص الفكرة العامة والأفكار الثانوية، وتلخيص ما استمع إليه شفويا أو كتابيا، إضافة إلى ضعف قدرته على الاستنتاج والربط بين الأفكار، كما أنه يجهل معاني كثير من الكلمات في السياق، وقد يحتاج أحيانا إلى التكرار أو إعادة صياغة المعنى بجمل جديدة، أو البطء في الحديث إليه مع الالتزام بمستوى الجملة البسيطة". (سعدون، 2012م، ص: 53).

ثانياً: مهارةُ القراءة: من أبرز مظاهر الضَّعف في القراءة من وجهة نظر الباحثة ضعف القدرة على إظهار النَّبر والتّنغيم الصَّوتي في أثناء القراءة الجهريَّة، وعدم مراعاة أماكن الوقف، والوصل في أثناء القراءة، وضعف القدرة على ربط أفكار النَّصّ مع بعضها ببعض، إضافة إلى ضعف القدرة على فهم معاني الكلمات من خلال السِّياق، وعدم اللفظ الصَّحيح لبعض الأحرف مثل: (ظ، ث، ذ، ض، ب).

ثالثاً: مهارةُ المحادثة: تتجلَّى مظاهر الضَّعف في القراءة من وجهة نظر الباحثة فيما يأتي:

عدم القدرة على استخدام العربية الفصيحة لأكثر من دقائق (أي ما مقداره تكوين خمس أو ستّ جمل على الأكثر). إضافة إلى ضعف القدرة على فهم المستوى غير المباشر في اللُّغة؛ وتوظيفه في الحديث، مثل: الطَّلب، والاعتذار، والنَّقد، والسُّؤال، المدح، والشكوى، والخلط بين المستويات اللغويَّة (العاميَّة والفُصحى)، وبروز ظاهرة التَّداخل بينها وبين اللُّغات الأجنبيّة (على المستوى النَّحوي، والصَّوتي تحديداً).

رابعاً: مهارةُ الكتابة: أورد عثمان وصالح (2013م، ص:20) مظاهر الضَّعف الآتية في الكتابة: "الجهل بقواعد الإملاء ومصطلحاتِهِ، والجهل بالقواعد الصَّرفيَّة وقواعد النَّحو العربيّ، إضافة إلى كثرة الأخطاء اللّغوية الشَّائعة المخالفة للمسموع من اللُّغة وأصولها، وعدم السّلامة في الأسلوب، وتركيب الجمل تركيباً يَنِمّ على التّكلُّف، كما ذُكِر هنا إهمال علامات الترقيم من فاصلة وقاطعة وشارحة وغيرها إهمالاً تامَّاً".

وقد أُضيف إلى ما سبق "الجهل بمعاني الأدوات اللُّغويَّة ووظائفها، بحيثُ تستعمل استعمالاً اعتباطيَّاً لا تُراعَى فيه دقة توظيف الأداة؛ كعدم تفريقهم بين: لم ولمَّا الجازمتين، وحرفي الجواب نعم وبلى". (محمَّد، 2016م، ص: 267).

ووجد السَّيد أنَّ "الفقر في الرصيد الحفظي من الشواهد الشعرية والنثرية". (السيد، 1998م، ص: 594). سبباً من أسباب الضَّعف في مهارة الكتابة.

أمَّا فيما يتعلَّقُ بأسباب هذا الضَّعف المذكور سابقاً فقد أوردت البحوث السَّابقة الكثير من الأسباب؛ منها ما يعودُ إلى طرائق التَّدريس، ومنهجيَّة التَّعليم، ومنها ما يعود إلى بعض عيوب المنهاج التَّعليميّ، وطريقة عرض الموضوعات في الكتاب المدرسيّ، ومنها ما يعود إلى اللُّغة في ذاتها وتعدُّدِ مستوياتها، ومنها ما يعود إلى التَّقصير في توظيف التَّقانة في تعليم العربيّة، ومنها ما يعودُ لأسبابٍ اجتماعيَّة وعاطفيَّة تتعلَّقُ باتِّجاهات الطُّلَّاب نحو العربيَّة وتعلُّمها، ومنها ما يتعلَّقُ بالطَّالب وقدراته الذَّاتيّة، وتكوينه الاجتماعيّ، ومنها ما يعودُ إلى أسباب خارجيَّة، كشيوع استعمال العاميَّة، والاهتمام باللُّغات الأجنبيَّة، "وقد يرجع تدنِّي مستوى الطَّالب في استخدام اللغة العربية الفصحى إلى العديد من العوامل من بينها، طغيان اللغات المحلية وتداولها بكثرة في المؤسسات الرسمية، وانتشار الجهل والأمية في المجتمعات العربية مما أفرز صعوبة في فهم اللغة العربية الفصحى، وسائل الإعلام وما تتضمنه من عدم مراعاة القواعد الصحيحة، وهناك من يرى أنَّ الأسباب الناتجة عن الأسرة والمدرسة من أكثر العوامل تأثيراً، لأن الأسرة هي المؤسسة الأولى التي يكتسب من خلالها الطفل اللغة الأم، لتليها المؤسسة الثانية وهي المدرسة، ليقابله فارق كبير بين لغة الأسرة ولغة المدرسة". (نزيهة، 2016م، ص: 172).

وقد ردَّ آخرون أسباب ضعف استعمال الفُصحى إلى "انعدام الفاعلية في التعليم، واختلاط جوهر التعليم بأشكاله الظاهرة كعامل نتج عنه انفصال تلقائي بين الفكر وبين العمل، الفجوة بين أهداف تعليم اللغة العربية وبين تأهيل معلميها، وكذلك ضعف اللغة العربية في المنزل والمدرسة والشارع والجامعة مما أدَّى إلى ضعف أداء وتحصيل الطالب تعليمياً في جميع موادّ المنهج المدرسيّ". (سقاف، 1426هـ، ص:191_224).

فيما أورد السيد (1998م، ص: 595_601) مسارين من أسباب هذا الضَّعف؛ تضمَّنَ المسار الأوَّل السَّبب الأوَّلَ والرّئيس في ضعف طلبة العربية؛ وهو المدرِّسَ الَّذي لا يتقنُ لغته، العاميّ في عرضه الدُّروس، والَّذي يتسبَّبُ في نفور الطلبة من لغتهم الأمّ، إضافةً إلى التعقيدات والمماحكات، والمبالغة في التَّأويلات في تعليم النَّحو، والإعراب، والابتعاد عن الوظيفيَّة في الأداء اللغوي، والفصل بين النَّحو وعلم المعاني.

أمَّا المسار الثَّاني فتضمَّنَ عدداً من الأسباب تُوجَزُ فيما يأتي: (السيد،1998م، ص: 601_604).

1. العامية وآثارها السَّلبيَّة في اكتساب المهارات اللغوية.
2. طرائق التَّدريس والأساليب التلقينية التي نتبعها في تدريس اللغة.
3. ضعف إعداد معلمي اللغة.
4. القصور في اختيار المادة اللغوية الملائمة لمراحل النمو العقلي والملبية لاهتمامات الناشئة، وغياب المعايير العلمية الموضوعية في عملية الاختبار.
5. ضآلة المناشط اللغوية غير الصفية.
6. قلة إقبال الناشئة على القراءة الحرة.
7. القصور في أساليب التقويم.
8. ضآلة استخدام التقنيات التربوية في تعليم اللغة وتعلمها.
9. عدم وضوح الأهداف في أذهان نفر من القائمين على تعليم العربية.
10. الكتاب المدرسي.

وأضاف بقادر (2013م، ص:7) أسباباً تتعلَّقُ بالخجل من استعمال العربية الفصحى في الوسط المدرسي والاجتماعي والمنزل وهي:

1. عدم وجود الشريك الذي تمارس معه اللغة العربية الفصحى.
2. الخجل الذي يسيطر على التلميذ المستعمل للغة العربية الفصحى.

7. منهج البحث وإجراءاته:

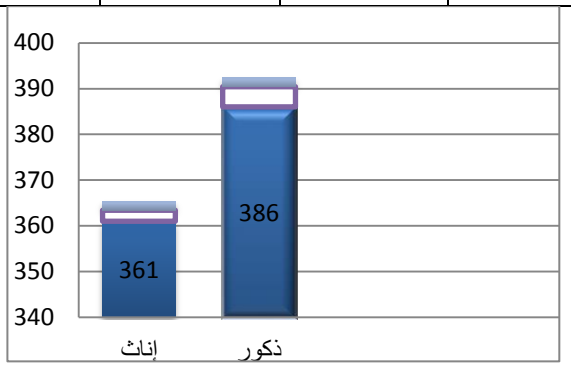
7_1. منهج البحث: اعتمدَ البحثُ المنهجَ الوصفيَّ، وذلكَ لملاءَمتهِ طبيعةَ البحثِ وظروفهِ، فالمنهج الوصفيّ يمكِّنُ الباحثةَ منْ وصفِ الظَّاهرةِ، وتحليلها، من خلالِ جمعِ البيانات والمعلوماتِ، ثمَّ دراستها إحصائيَّاً للتوصُّل من خلالها إلى نتائج كميَّة مدعومة بأرقام توضِّحُ مدى أهميَّة موضوع البحث، ويكثُرُ استخدام المنهج الوصفيّ في الدِّراسات التَّربويَّة والاجتماعيَّة؛ لأنَّ كثيراً من المواقف التَّربويَّة (وهي في هذا البحث أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصحى؛ المقسَّمة إلى أربع مجموعات نفسيَّة تتعلَّق بنظرة الطَّالب للغة، وتربويَّة تتعلَّق بالمنهج التَّعليميّ وطريقة التَّدريس، واجتماعيَّة وعاطفيَّة أيضاً تتعلَّق بالطَّالب) لا يمكن دراستها إلَّا وفقاً لهذا المنهج الَّذي يسهِّلُ وصفها، وتحليل أبعادها.

7_2. المجتمع الأصلي: يتمثَّل المجتمع الأصلي للبحث بطلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ جميعهم في مديريَّة تربية دمشق، والبالغ عددهم (19071) طالباً وطالبةً، وذلك في العام الدِّراسيّ 2019|2020م. إذ تمَّ الحصول على حجم المجتمع الأصلي من مديرية تربية دمشق، دائرة التَّخطيط.

7_3. عيِّنَةُ البحث: تمَّ سحب العيِّنة بالطريقة العشوائية البسيطة، والَّتي تؤدِّي إلى "احتمال اختيار أي فرد من أفراد المجتمع كعنصر من عناصر العينة، فلكل فرد فرصة متساوية لاختياره ضمن العينة، واختيار فرد في العينة لا يؤثر في اختيار أي فرد آخر" (أبو علام، 2004، ص: 159). وقد تمَّ اختيار هذه الطَّريقة في سحب العيِّنة من أجل تعميم النتائج على أفراد المجتمع الأصلي، إذ تمَّ تطبيق الأداة في أثناء الدَّوام المدرسي في الفترة ما بين (5كانون الأوَّل 2019م، إلى 30 كانون الثاني 2020م)، بعدما أنهى الطُّلَّاب امتحانات الفصل الدِّراسيّ الأوَّل، ممَّا مكَّن الباحثة من الحصول على درجاتهم في اختبارات اللغة التَّحصيليَّة للفصل الأوَّل. وعليه فقد تمَّ سحب نسبة (4% تقريباً) من المجتمع الأصلي، حيث بلغ حجم العينة (747) طالباً وطالبةً، منهم (386) ذكور، و(361) إناث، كما هو مبيَّنٌ في الجدول الآتي:

الجدول رقم (1) يبيّن توزُّع أفراد عيّنة البحث.

المتغيِّر	العدد		المجموع
النَّوع الاجتماعيّ	ذكور	386	747
	إناث	361	



الشَّكل رقم (1) يُبيِّن توزُّع أفراد عيِّنة البحث.

8. أدوات البحث:

8_1. استبانة أسباب ضعف التَّواصل بالفصحى لدى طلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ:

وصف الاستبانة: تمَّ بناء الاستبانة بناءً على خبرة الباحثة في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة لطلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ لمدَّة طويلة تجاوزت (10) سنوات، لاحظتْ من خلالها هذه الأسباب فقامت بجمعها وتصنيفها في أربعة مجالات؛ تضمَّنت (41) فقرة تتمّ الإجابة عنها وفق البدائل: (أوافق بشدَّة، أوافق، إلى حدٍّ ما، لا أوافق، لا أوافق أبداً)، ويتراوح المجموع العامّ للدرجات بين (5) و(1) إذ تشير الدَّرجة المنخفضة إلى عدم وجود مشكلات في أثناء التواصل بالفُصحى، في حين تدلُّ الدَّرجة المرتفعة إلى وجود مشكلات تؤدِّي إلى ضعف التَّواصل بالفُصحى، وقدْ تمَّ تصنيف الفقرات إلى سلبيَّة وإيجابيَّة بحسب دلالتها على جود مشكلة أو عدم وجودها.

8_2. الدِّراسة الاستطلاعيَّة لأدوات البحث:

تمَّ إجراء الدِّراسة الاستطلاعيَّة قبل القيام بالتَّطبيق الميداني لأدوات البحث وكانَ الهدفُ منها:

- التَّأكُّد من وضوح تعليمات أداة البحث وفقراتها، ومصطلحات البحث، وسهولة فهمها من قبل المستجيبين.
- تحديد المدَّة الزَّمنيَّة التي يستغرقها تطبيق أداة البحث "الاستبانة".
- التَّأكُّد من سلامة العبارات ووضوحها.

8_3. العيِّنة الاستطلاعيَّة:

تمَّ تطبيق استبانة البحث الَّتي تمَّ إعدادها لغرض تحديد أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحى على عيِّنة من طلَّاب الصَّفّ الثَّاني الإعداديّ بلغ عددهم (47) طالباً وطالبةً، تمَّ اختيارهم بالطَّريقة العشوائية البسيطة، بعد توزيع أدوات البحث على المفحوصين وإعطاء التَّعليمات اللَّازمة، طلبتْ الباحثة البدء بالإجابة عن الأدوات مع تقديم أي استفسارات بخصوص الفقرات، وقد تبيّن أنَّ الفقرات جميعها واضحة، أمَّا بالنِّسبة إلى وقت تطبيق الأدوات فقد تبيَّنَ أنَّ المُدَّة اللَّازمة للإجابة عن المقاييس كانت بحدود (10_15) دقيقة.

8_4. الدِّراسة السيكومترية لاستبانة أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصحَى لدى طلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ:

قامت الباحثة بإجراء دراسة سيكومترية لمقياس استبانة أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحى لدى طلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ، تتضمَّن الصِّدْق والثَّبات لعبارات المقياس، من خلال التَّطبيق على عيِّنة استطلاعيَّة بلغ عددُها (90) طالباً وطالبةً، من طلبة الصَّفّ الثَّامن الأساسيّ في المدارس التَّابعة لتربية دمشق (مدرسة فريز مالك، وأنور العطَّار للتعليم الأساسيّ) وإعادة الاختبار بعد (15) يوماً ليقومَ (87) طالباً وطالبةُ بالرَّدّ على الاستبانة، وتقوم الباحثة باحتساب الصِّدْق والثَّبات بناءً على العيِّنة الاستطلاعيَّة كما يأتي:

1. **الصِّدْق:** للتحقُّق من صدق الاستبانة تمَّ استخدام الطُّرق الآتية:

آ. صدق المحكِّمين: تمَّ عرض الاستبانة بصورته الأوَّليَّة على (8) محكِّمين من المتخصِّصين في مجال تعليم اللُّغة العربيَّة لأبنائها؛ من أساتذة وموجِّهين تربويين، إضافة إلى أساتذة في كلية التربية، وذلك بغية التَّأكُّد من صدقه، وأنَّ عباراته تقيس فعلاً ما

وُضِعَت لقياسه، إذ أشارَ السَّادة المحكِّمون إلى بعض المُلاحظات حول حذف بعض العبارات، وإعادة صياغة بعض العبارات لتكونَ أكثر وضوحاً ودقَّةً بالنسبة إلى المفحوصين، وقدْ تمَّ الأخذ بالملاحظات كلِّها، والالتزام بها، ثمَّ عُرِضَت الاستبانة مرَّةً ثانية على المحكِّمين، وأشاروا إلى أنَّهُ أصبحَ جاهزاً للتطبيق، وأنَّهُ يقيس ما وُضِعَ لقياسِهِ.

ب. الصِّدْق البنيوي: ويسمَّى هذا النَّوع من الصِّدْق أيضاً بصدق الاتِّساق أو التَّجانُس الدَّاخليّ، ويتمُّ فيه احتسابُ الاتِّساق الدَّاخليّ باستخدام معامل الارتباط بيرسون بينَ درجة كل مجال من المجالات الأربعة، والدَّرجة الكُلِّيَّة للاستبانة ككُل، والجدول الآتي يوضِحُ ذلك:

الجدول رقم (2) يبيِّن معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال والمجالات الأخرى، والدَّرجة الكُليَّة للاستبانة.

المجال		أسباب تتعلَّق بفهم اللُّغة	أسباب تتعلَّق بالمنهج	أسباب تتعلَّق بالمدرس	أسباب عاطفيَّة واجتماعيَّة	الاستبانة ككُل
أسباب تتعلَّق بفهم اللغة	معامل الارتباط	1	0.432**	0.362**	0.332**	0.710**
	القيمة الاحتمالية	87	0.000	0.001	0.002	0.000
أسباب تتعلَّق بالمنهج	معامل الارتباط	0.432**	1	0.483**	0.426**	0.803**
	القيمة الاحتمالية	0.000	87	0.000	0.000	0.000
أسباب تتعلَّق بالمدرس	معامل الارتباط	0.362**	0.483**	1	0.366**	0.759**
	القيمة الاحتمالية	0.001	0.000	87	0.000	0.000
أسباب عاطفيَّة واجتماعيَّة	معامل الارتباط	0.332**	0.426**	0.366**	1	0.692**
	القيمة الاحتمالية	0.000	0.000	0.000	87	0.000

الاستبانة كَكُل	القيمة الاحتمالية	**0.710	**0.803	**0.759	**0.692	1
	معامل الارتباط	0.000	0.000	0.000	0.000	87

نستنتج من الجدول السَّابق أنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجة جيِّدة من الصِّدق البنيوي لأنَّ الأبعاد مترابطة مع الاستبانة كَكُل بالشَّكل الآتي:

* الأسباب المتعلِّقة بفهم اللُّغة واستعمالها ترتبط مع الاستبانة كَكُل بدرجة: 0.71.
* الأسباب المتعلِّقة بالمنهج ترتبط مع الاستبانة كَكُل بدرجة: 0.80.
* الأسباب المتعلِّقة بالمدرِّس ترتبط مع الاستبانة كَكُل بدرجة: 0.75.
* الأسباب العاطفيَّة والاجتماعيَّة ترتبط مع الاستبانة كَكُل: 0.69.

وجميعها دالَّة عند مستوى الدَّلالة 0.01 وهي نسبة جيِّدة إحصائيَّاً.

2. الثَّبات: تمَّ احتساب الثَّبات لاستبانة أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصحى ومجالاتها الأربعة بالطّرائق الموضَّحَة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (3) يبيِّن معاملات الثَّبات لدرجات الاستبانة ومجالاتها.

المجال	الإعادة	التَّجْزئة الصفية		ألفا كرونباخ
		سبيرمان- براون	جتمان	
أسباب تتعلَّق بفهم اللغة واستعمالها.	**0.732	0.698	0.697	0.781
أسباب تتعلَّق بالمنهج	**0.680	0.772	0.767	0.707
أسباب تتعلَّق بالمدرس	**0.810	0.725	0.724	0.730
أسباب عاطفيَّة واجتماعيَّة	**0.748	0.602	0.599	0.563
الاستبانة كَكُل	**0.761	0.515	0.515	0.787

آ. ألفا كرونباخ: بلغَ معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة كَكُل 0.78، وهذا يشير إلى أنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجة جيِّدة من الثَّبات.

ب. التَّجزئة النِّصفيَّة: تمَّ احتساب الثَّبات بطريقة التَّجزئة النِّصفيَّة من خلال تجزئة الاستبانة إلى الفقرات الَّتي تحمل الأرقام الفرديَّة، والفقرات الَّتي تحمل الأرقام الزَّوجيَّة،

حيثُ بلغَ معامل ارتباط سبيرمان_ براون 0.51، ومعامل ارتباط جتمان 0.51، وهذا يدلُّ على أنَّ الاستبانة تتمتَّع بدرجة مقبولة من الثَّبات.

ج. الإعادة: بلغ معامل الثَّبات للاستبانة كَكُل في الإعادة 0.76، وهي نسبة مقبولة إحصائياً عند مستوى الدَّلالة 0.01.

كما أنَّ معاملات الثَّبات لمجالات الاستبانة الأربعة كلّها مرتفعة، ومقبولة بالطُّرائق الثَّلاث: كرونباخ، والتَّجزئة النِّصفيَّة، والإعادة كما هو موضَّح في الجدول رقم (3).

9. عرض البحث و المناقشة والتحليل:

9_1. الإجابة عن أسئلة البحث:

للإجابة عنْ أسئلة البحث تمَّ تحديد نظام تقدير درجات الاستبانة، إذ تتمُّ الإجابة عنها وفق تدرُّج خماسي (موافق بشدَّة، موافق، إلى حدٍّ ما، غير موافق، غير موافق أبداً)، وتمَّ تحديد طول الفئة باعتمادِ المعادلةِ الآتية: $\frac{\text{الحد الأعلى للبديل}-\text{الحد الأدنى للبديل}}{\text{عدد البدائل}} = \frac{5-1}{5} =$ **0.80 وهو طول الفئة.**

وبذلك يكون تصنيفُ درجةِ وجود مشكلة في التَّواصُل بالفُصْحَى، أو عدم وجودها وفق ما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (4) درجة وجود مشكلة في التَّواصل بالفُصْحَى أو عدمه.

مدى المتوسطات	درجة وجود مشكلة، أو عدمه
من 1 إلى 1.80	غير موافق أبداً
من 1.81 إلى 2.60	غير موافق
من 2.61 إلى 3.40	إلى حدٍّ ما
من 3.41 إلى 4.20	موافق
من 4.21 إلى 5.00	موافق بشدَّة

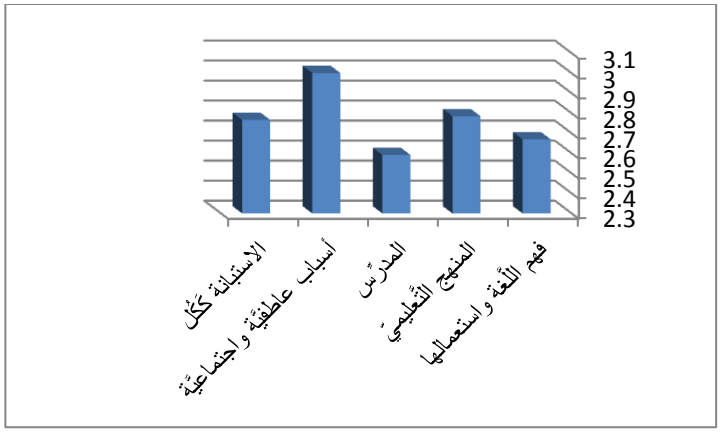
السُّؤال الأوَّل: 1. ما أكثر المحاور الّتي سبَّبَتْ خللاً في تواصُل تلاميذ الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ بالفُصْحَى من وجهة نظر الطُّلَّاب أنفسهم؟ للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ احتساب المتوسِّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ لإجابات أفراد عيِّنة البحث، إذ بلغَ المتوسِّط الحسابيّ للاستبانة كَكُل (2.76)، والانحراف المعياريّ (0.45)، ممَّا يعني أنَّ مجالات

أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى لدى طلبة الصَّفّ الثَّاني الإعداديّ في الاستبانة تقع في المُستوى (إلى حدٍّ ما)، والجدول الآتي يوضِّحُ ذلك:

الجدول رقم (5) ترتيب المحاور التي سببتْ خللاً في تواصُل الطَّلبة بالفُصحى.

المجال	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	التَّرتيب
فهم اللُّغة واستعمالها	2.6703	0.5579	إلى حدٍّ ما	3
المنهج التَّعليميّ	2.7855	0.7754	إلى حدٍّ ما	2
المدرِّس	2.5923	0.8125	غير موافق	4
أسباب عاطفيَّة واجتماعيَّة	3.0012	0.6073	إلى حدٍّ ما	1
الاستبانة ككُل	2.7672	0.4593	إلى حدٍّ ما	

يمكن تفسير النتيجة السَّابقة بأنَّ الطُّلَّاب يجدون مشاكل تمنعهم من التَّواصُل بالفُصحى، ولكن كما هو موضَّح في الجدول فإنَّ ذلك كانَ بدرجة متوسِّطة، أي أنَّ تلك المشكلات لا تمنع الطُّلَّاب من التَّواصُل بالفُصْحَى بشكلٍ كامل، ولكنَّها تُحدث بعض العوائق، وتعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ الطَّلبة يستطيعون التَّواصل بالفُصحَى ولكن ليسَ دائماً، ويعود ذلك بالدَّرجة الأولى إلى الأسباب العاطفيَّة والاجتماعيَّة الَّتي أخذت المرتبة الأولى بين مشكلات التَّواصُل باللُّغة الفُصْحَى، فالطَّالب الَّذي يحاول التَّواصُل بالفُصْحَى؛ وهو قادرٌ على ذلك يقع تحت نوعٍ من الضُّغوط العاطفيَّة تتعلَّق بنظرته إلى اللُّغة الفُصْحى، وسهولة الحديث بالعاميَّة، وطغيان رغبة التَّواصُل باللُّغات الأجنبيَّة، والسُّخريَّة والاستهزاء الَّتي يتعرَّضُ لها عند محاولة الحديث بالفُصْحَى، فالطَّالب إذن لا يجد أنَّ الأسباب المذكورة تمنع تواصله بالفُصحى لأنَّها وقعت في المستوى "إلى حدٍّ ما" أي إنَّهُ يملك الاستعداد والأدوات اللازمة الَّتي تمكِّنُهُ من التَّواصُل بالفُصْحَى، في حينَ أنَّ الأسباب العاطفيَّة والاجتماعيَّة جاءت في مقدِّمة الأسباب التي تمنعه من التَّواصُل بها.



الشكل رقم (2) ترتيب المحاور التي سببتْ خللاً في تواصُل الطَّلبة بالفُصحى.

السُّؤال الثَّاني: ما أبرز أسباب عدمِ تواصُلِ تلاميذ الصَّفِّ الثَّامن الأساسيّ بالعربيَّة الفُصْحى من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ احتساب المتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عيِّنة البحث، لترتيب الفقرات تنازليَّاً ضمن كلّ مجال من المجالات الأربعة، وكانت النَّتائج كالآتي:

آ. المجال الأوَّل: الأسباب المتعلِّقة بفهم اللُّغة واستعمالها.

الجدول رقم (6) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الأوَّل.

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المُستوَى	الترتيب
اللغة العربيَّة صعبة بالنسبة إليّ.	2.7805	1.0159	إلى حدٍّما	4
أجدُ صعوبةً في توظيف قواعد اللغة العربية في المحادثة.	2.8206	1.2020	إلى حدٍّ ما	3
أجدُ صعوبةً في توظيف قواعد اللغة العربية في الكتابة.	2.3896	1.1974	غير موافق	10
أواجه صعوبةً في اختيار المفردات المناسبة للمعنى الذي أريده.	2.7403	1.1690	إلى حدٍّ ما	5
أواجهُ صعوبةً في استعمال التَّعبيرات المناسبة للمعنى الذي أريده.	2.6845	1.2421	إلى حدٍّ ما	7
أواجه صعوبة في معرفة المفردات والتَّراكيب الفصيحة المقابلة لمثيلاتها المُستخدمة في اللَّهجة المحكيَّة.	2.9531	1.2477	إلى حدٍّ ما	1
لا أستطيعُ توظيف المفردات التي أتعلَّمها في الحديث اليوميّ.	2.6506	1.1840	إلى حدٍّ ما	9
لا أستطيع توظيف التَّراكيب الَّتي أتعلَّمُها في الحديث اليوميّ.	2.6519	1.1458	إلى حدٍّ ما	8
لا أستطيع توظيف القواعد التي أتعلمها في الحديث اليوميّ.	2.7323	1.1569	إلى حدٍّ ما	6

لا أمتلك المخزون اللغوي الفصيح لاستعماله في المواقف الحياتيَّة.	2.8233	1.2332	إلى حدٍّ ما	2
لا أفهم جيّداً ما أقرأ بالعربية الفصحى في الكتب والقصص.	2.1312	1.3196	غير موافق	11
لا أفهم جيِّداً ما أقرأ بالعربية الفصحى في الشِّعر.	2.6854	1.1745	إلى حدٍّ ما	7

نالَ المؤشِّر "أواجه صعوبة في معرفة المفردات والتراكيب الفصيحة المقابلة للمفردات والتراكيب المستخدمة في اللهجة المحكية" المرتبة الأولى بين أسباب ضعف التَّواصل بالفُصْحَى لدى طلبة الصَّفّ الثَّاني الإعداديّ، وهي مشكلة شائعة جدَّاً بين أوساط المتعلِّمين، فإيجاد العبارات، والمفردات الفصيحة أمرٌ مهمٌّ جدَّاً فيما لو أراد الطلبة الحديث بالفصحى، وهي مشكلة عامَّة، وأسبابها تعودُ في رأي الباحثة إلى ضعف التَّواصُل مع ما تقرُّهُ المجمعات اللُّغويَّة، كما أنَّ المنهج التَّعليميّ والمدرِّسين عموماً لا يولون هذا الجانب أهميةً كبيرةً، فاعتمادهم في هذه القضية متروكٌ لثقافة الطَّالب واطِّلاعِهِ، وقراءاتهِ، فيما يمكن حلُّ هذه المشكلة ببساطة؛ من خلال تخصيص "5د" في بداية أو نهاية كلّ درس على شكل مسابقة، أو محادثة قصيرة يوجِّه المدرِّس الطُّلبة فيها إلى استخدام المفردات والتراكيب العربية المقابلة لما في اللهجة المحكية، أو اللُّغات الأجنبيَّة. فيما جاء المؤشِّر "لا أمتلك المخزون اللغوي الفصيح لاستعماله في المواقف الحياتيَّة" في المرتبة الثانية من أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى، وهي مشكلةٌ شائعةٌ بينَ طلَّابنا بكثرة، ويعودُ السَّبب في ذلك برأي الباحثة إلى أنَّ المنهج التَّعليميّ عموماً، وطرائق التَّدريس لاتعتمدُ المدخل الوظيفيّ في تعليم اللُّغة وتعلّمها، وعليه فإنَّ الطَّالب يجدُ صعوبةً في التَّواصل بالفُصْحَى محادثةً كنتيجة حتميَّة لعدم الاهتمام بتقديم الموضوعات الوظيفيّة من قبل المعلِّم، والمنهج التَّعليميّ.

أمَّا فيما يتعلَّقُ بالشَّكوى القديمة الحديثة من توظيف قواعد اللُّغة في الاستعمال اللغوي، فقد تراجعت هذه المشكلة أمام المشكلتين السَّابقتين، فعدم القدرة على إيجاد المقابل الفصيح للمفردات والتَّراكيب في اللهجة المحكية، وكثرة استخدام مفردات اللغة الأجنبية وتراكيبها في الحياة اليوميَّة، إضافة إلى الفجوة العميقة بين ما يتعلَّمهُ الطَّالب في المدرسة، وبين المواقف الَّتي يريد التَّعبير فيها عن ذاته ورغباتهِ في المواقف الحياتية

المختلفة؛ أي الابتعاد عن تعليم اللُّغة وظيفيَّاً باتَ المشكلة الَّتي تسبق مشكلة عدم القدرة على توظيف القواعد التي يتعلَّمها، وهذا أمرٌ منطقيّ؛ فلو أتيحَ للطالب معرفة المفردات والتراكيب الفصيحة المقابلة لما يستخدمه في اللهجة، مع تقديم المواضيع الَّتي يمرُّ بها يوميَّاً في حياته لتمكَّن من توظيف القواعد التي يتعلَّمها ببساطةٍ، حتّى وإن أخطأ في المرَّات الأولى فسيكون للممارسة، والاستمرارية في استعمال اللُّغة الدَّور الأبرز في تحويل القواعد إلى مهارة مكتسبة، فيما لو أُحسنَ اختيار الموضوعات الَّتي تهمُّ الطَّلبة في حياتهم اليومية.

وقد جاء المؤشِّر "أجدُ صعوبةً في توظيف قواعد اللغة العربية في الكتابة" في نهاية قائمة مشكلات فهم اللغة واستعمالها، ويعود ذلك إلى اعتماد مدخل التّعليم الوظيفيّ للغة في مهارة الكتابة أكثر بكثير من بقية المهارات في منهاج الصَّفّ الثَّاني الإعداديّ، ممَّا أتاحَ للطلبة القدرة على استعمال قواعد اللغة بسهولة أكبر من استعمالها في المحادثة، ويعود ذلك أيضاً إلى أنَّ التَّعبير الكتابيّ يقرأ ويدقَّق أكثر من مرَّة من قبل الطَّالب ممَّا يُتيحُ لهُ القيام بعمليَّة التَّصويب الذَّاتيّ الأمر الَّذي لا يُتاحُ لهُ في مهارة التَّعبير الشفوي.

وقد حصلَ المؤشِّر "لا أفهم جيِّداً ما أقرأ باللغة الفصحى في الكتب والقصص" على المرتبة الأخيرة بين مشكلات فهم اللُّغة واستعمالها، ولم يجد الطَّلبة مشكلة في هذا المؤشِّر، أيْ أنَّ الطَّلبة لا يعانون مشكلة فهم المقروء، وإنَّما المشكلة في الإقبال على القراءة كما لاحظتْ الباحثة من خلال تجربتها في التَّدريس، ويعود ذلك إلى أنَّ الطَّالب قدْ مرَّ بدرس البحث في المعجم في مرحلة سابقة، ممَّا يمكِّنُهُ من البحث عن معاني المفردات الجديدة.

الشَّكل رقم (3) يُبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الأوَّل.

ب. المجال الثَّاني: الأسباب المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ.

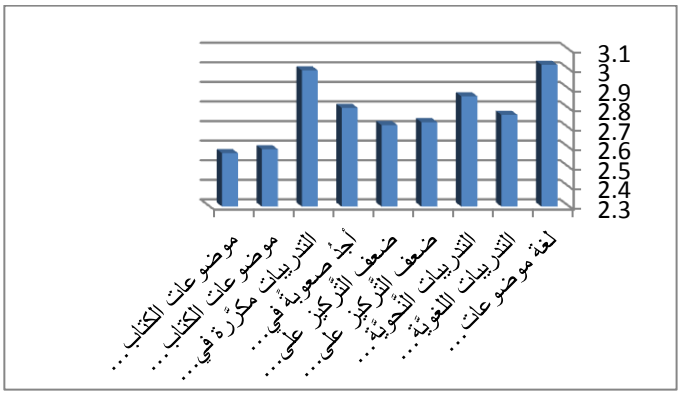
الجدول رقم (7) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الثَّاني.

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المُستوَى	الترتيب
لغة موضوعات المنهاج التَّعليمي بعيدة عن لغة الحياة العمليَّة.	3.0241	1.3035	إلى حدٍّ ما	1
التدريبات اللغويَّة في المنهاج لا تدعم المُمارسة اللغويَّة في مواقف الحياة العامَّة.	2.7684	1.2824	إلى حدٍّ ما	5
التدريبات النَّحويَّة في المنهاج غير كافية لضبط المُمَارسة اللغويَّة في مواقف الحياة العامَّة.	2.8635	1.2619	إلى حدٍّ ما	3
ضعف التَّركيز على مهارة التَّعبير الكتابي.	2.7309	1.3810	إلى حدٍّ ما	6
ضعف التَّركيز على مهارة التَّعبير الشّفوي.	2.7162	1.2933	إلى حدٍّ ما	7
أجدُ صعوبةً في تذوُّق النُّصوص الشِّعريَّة.	2.8046	1.2402	إلى حدٍّ ما	4
التدريبات مكرَّرة في الكتاب بما فيها اللغويَّة.	2.9960	1.2698	إلى حدٍّ ما	2
موضوعات الكتاب غير عمليَّة بالنِّسبة إلي.	2.5930	1.3232	غير موافق	8
موضوعات الكتاب غير جذَّابة.	2.5730	1.4482	غير موافق	9

وقعَ المؤشِّر "لغة موضوعات المنهاج التَّعليمي بعيدة عن لغة الحياة العمليَّة" في مقدِّمة أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى لدى الطَّلبة المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ، وهذا يتَّفق مع ما وردَ سابقاً من أنَّ المنهج التعليمي لا يدعم الممارسة اللُّغويَّة الوظيفيَّة من وجهة نظر

الطُّلَّاب الَّذين يجدون فجوةً كبيرةً بين ما يتعلَّمونه من لغة، وما يستعملونه منها في حياتهم اليوميَّة، وهذا هو سببُ ما نراهُ من إعراض عن استخدام العربيَّة من قبل أبنائها، وقد أدَّى إلى نفورهم منها عاطفيَّاً كما سيردُ لاحقاً في المجال الأخير، ذلكَ أنَّ موضوعات المنهج التَّعليميّ هي ما يقرِّبهم ويجذبهم إلى استعمال اللغة فيما لو وجدوا ضالَّتهم فيها، أضِفْ إلى ذلك أنَّ كثيراً من حالات الشَّغب والخروج عن نظام الصَّفّ قدْ يعود إلى ملل الطَّلبة ممَّا يُطْرَح عليهم من موضوعاتٍ لا تتصل بحياتهم اليوميّة، وهدفهم من تعلُّم اللُّغة، كما أنَّ "التدريبات المكرَّرة في الكتاب بما فيها اللغويَّة" والَّتي جاءَتْ في المرتبة الثَّانية تؤكِّد سبب الملل والنُّفور العاطفي من دروس اللُّغة العربيَّة، فالتَّدريبات أصبحتْ أقرب إلى القالب المحفوظ الَّذي يوضع عند إجابة الأسئلة الَّتي تتشابهُ في دروس العربيَّة، ممَّا أدَّى إلى ضعف إمكانيَّة استعمال اللُّغة، وتطوير المهارات اللُّغويَّة لتصبحَ لاحقاً مهارة أصيلة لدى الطَّالب الَّذي يفترض أنَّهُ متحدِّثٌ أصليٌّ باللُّغة يتقنُ استعمال لغتهِ الأمّ جيِّداً، وبحماس دون هذا البرود الَّذي نراهُ عند طلب الحديث بالفصحى أمام زملائهم، وانسجاماً مع ما سبق وروده في المجال الأوَّل تأخَّرتْ مشكلة توظيف القواعد إلى المرتبة الثَّالثة من مشكلات ضعف التَّواصُل بالفُصحى المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ، ذلك أنَّ المنهج التَّعليمي وضعَ تطبيقات للقواعد اللغويَّة المُتعلَّمة في المنهج، لكنَّها اقتصرت على دروس قواعد اللغُة دون أنْ يُشار إليها، ويكرَّرَ التدريب عليها في المهارات اللُّغويَّة الأخرى. فيما جاءتْ مشكلة "أجدُ صعوبةً في تذوُّق النُّصوص الشِّعريَّة" في المرتبة الرَّابعة بين المشكلات المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ، ذلك أنَّ الطَّلبة في رأي الباحثة يفهمون المعاني المباشرة، لكنَّ المشكلة تكمن في فهم المعاني الأعمق، وتمييز جماليات النَّصّ الأدبيّ، فيما وقع المؤشِّران "موضوعات الكتاب غير عمليَّة بالنِّسبة لي " و"موضوعات الكتاب غير جذَّابة" في المراتب الأخيرة بين أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحى المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ، ولمْ يوافق الطَّلبة على أنَّ هذين المؤشِّرين مشكلة أساساً، ذلك أنَّ الأسباب الأخرى تقدَّمت على عدم جاذبيَّة موضوعات الكتاب، وعدم وظيفيَّة التَّدريبات المطروحة فيه، كما أنَّ مشكلة الطَّالب من وجهة نظر الباحثة ليستْ في موضوعات الكتاب بحدِّ ذاتها فهي موضوعاتٌ لها أهميَّتُها في حياة الطُّلَّاب، لكنَّ

المشكلة في لغة هذه الموضوعات التي تبتعد في كثيرٍ أو قليل عمَّا يحتاجه الطَّلب منها في حياتِه اليوميَّة، إضافة إلى طريقة عرضها وتقديمها.



الشكل رقم (4) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الثَّاني.

ج. المجال الثالث: الأسباب المتعلِّقة بالمُدرِّس.

الجدول رقم (8) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الثَّالث.

الفقرة	المتوسط	الانحراف	المُسْتوَى	الترتيب
يستعملُ الفُصحى في المدرسة دائماً.	3.1740	1.4271	إلى حدٍّ ما	1
يصحِّح الأغلاط، ولا يقبل باستخدام الطُّلَّاب اللهجات العاميَّة.	2.5462	1.2940	غير موافق	5
يشجِّع على استعمال الفُصْحى وتطويرها لدى الطالب باستمرار.	2.4726	1.3942	غير موافق	7
يوجِّه الطُّلَّاب نحو القراءة الإثرائيَّة في الموضوعات التي تهمّهم.	2.6707	1.2510	إلى حدٍّ ما	3
يعرِّفنا جمال الفصحى، وتطبيقاتها، وأهميتها في حياتنا.	2.4244	1.3324	غير موافق	8
يُشجِّعُ على الكتابة الأدبيَّة السَّليمة.	2.1406	1.2820	غير موافق	9
يستخدمُ الوسائل التَّعليميَّة والتِّقانات في تعليم اللُّغة العربيَّة.	2.6386	1.3632	إلى حدٍّ ما	4
ينمِّي مهارة البحث لدى الطَّلبة بما يخصُّ اللُّغةَ العربيَّة.	2.4900	1.2791	غير موافق	6
يشاركنا نشاطات وفعاليات بالعربيَّة الفُصحى.	2.7738	1.3575	إلى حدٍّ ما	2

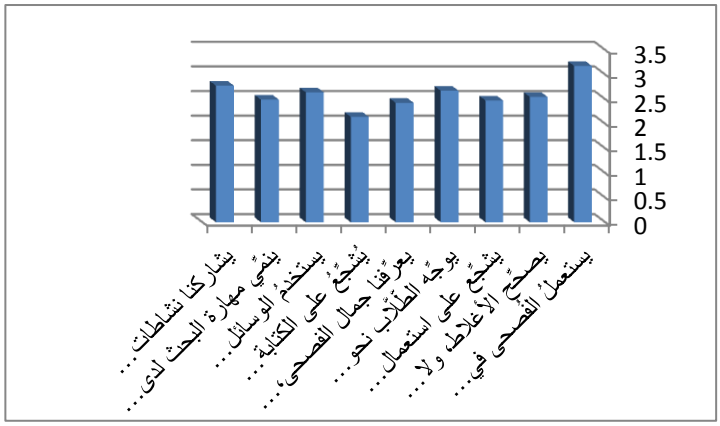
يتحمَّلُ المدرِّسُ المسؤوليَّةَ الأكبر، والدَّور الأبرز في عمليَّةِ تعليم الطَّلبة العربيَّة الفُصْحَى، وإعدادهم لتمكينهم من المهارات اللُّغويَّة اللَّازمة لهم، ومع ذلك فقدْ جاء المؤشِّر "يستعملُ الفُصحى في المدرسة دائماً" في مقدِّمة الأسباب الَّتي تعيق تواصُلَ

الطَّلبة بالفُصْحَى، وإنْ كانت بمستوى إلى حدٍّ ما، فإنَّ الطَّالبَ الَّذي لا يستمعُ إلى الفُصْحَى من معلِّمِهِ بشكلٍ مستمرّ لا يستطيعُ بحالٍ من الأحوال التَّحدُّث بالفُصْحَى، ولا سيَّما أنّه في معظم مدارسنا _بل في مدارسنا كلِّها في الوقت الحالي_ لا نجدُ من يتحدَّثُ الفُصْحَى إلَّا أهل الاختصاص من معلِّمي اللغة العربيَّة، فكيف للطالب الَّذي فقد قدوته في الكلام الفصحيح الصَّحيح أنْ يتحدَّث الفُصحَى الخالية من اللَّحن؟ كما وردَ المؤشِّر "يشاركنا نشاطات وفعاليات باللغة الفُصحى" في المرتبة الثَّانية، أي أنَّ المعلِّمَ يعمدُ إلى إعطاء الدُّروس، ويكتفي بها، متناسياً أنَّ تلك اللُّغة الَّتي تعلَّمها الطَّالب لا يمكن أنْ تظهر في الاستعمال دون القيام بالنَّشاطات التي تُوظِّفُ فيها اللُّغة، وتصبح محبَّبةً ومألوفةً لدى الطَّالب، وقريبة من نفسه ومشاعره دون إتاحة الفرصة لها بالظُّهور في النَّشاطات والفعاليَّات المدرسيَّة المختلفة، من مسرح، وتمثيل أدوار، وإذاعة مدرسيَّة، وعروض تقديميَّة، وألعاب لغويَّة، وغيرها الكثير ممَّا قدْ يساعد مساعدة فعَّالة في ظهور القدرات اللغويَّة المكتسبة لدى الطَّلبة.

فيما جاءَ المؤشِّر "يوجِّه الطُّلَّاب نحو القراءة الإثرائيَّة في الموضوعات التي تهمّهم" في المرتبة الثَّالثة، فعلى الرّغم من الأهميَّة الكبيرة للقراءة الإثرائية في دعم دور المدرسة والمنهج التَّعليميّ وإكمال دور المدرِّس في التَّعليم، وسدّ الثغرات الَّتي قدْ يجدها الطَّالب في استعمال اللُّغة، إلَّا أنَّ الإحجام عن القراءة هو سيِّدُ الموقف في كثيرٍ من المدارس، ولا نلقي اللُّوم في هذا على المدرِّسِ أو الطَّالب وحدَهُ، لأنَّ المشكلة هي ظاهرة عامَّة بين أفراد مجتمعاتنا، وهي وإنْ كانت قدْ جاءت هنا في المرتبة الثَّالثة نظراً إلى وجود أسباب أكثر أهميَّة في ضعف التَّواصُل بالفُصحَى سببها المعلِّم، إلَّا أنَّها مشكلة عامَّة في رأي الباحثة لا بدَّ أنْ يتمَّ العمل بالتَّدريج على حلِّها، وربَّما يكون ذلك من خلال تخصيص جزء من الدَّرجات لقراءات الطَّلبة الإثرائيَّة، وتلخيص ما قاموا بقراءته، وتقديمه أمامَ زملائهم بلغةٍ سليمة.

وقدْ ورد المؤشِّر "يستخدمُ الوسائل التَّعليميَّة والتِّقانات في تعليم اللُّغة العربيَّة " في المرتبة الرَّابعة، ولا يوجدُ شكٌّ في أنَّ استخدام التِّقانات الحديثة يساعدُ في تعليم العربيَّة

ونشرها، وجعلها أكثر قرباً من عقول الطَّلبة وأفهامهم، ذلك أنَّهم نشؤوا على استخدامها، والتَّعامُل معها، حتَّى أضْحَتْ جزءاً من حياتهم، لا يستغنون عنهُ، واستثمار هذه التَّقانات في تعليم العربيَّة أمرٌ ليسَ بحاجةٍ إلى دليلٍ لإثبات أهميَّته، وفاعليته لدى الطَّلبة، ولكنَّ الفجوة بين عمر بعض المعلِّمين، أو قدراتهم على التَّعامُل مع التَّقانات الحديثة، مقارنةً بطلابهم كبيرةٌ جدَّاً ممَّا يجعل استعمالها من قبل المعلِّمين صعباً.



الشكل رقم (5) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الثَّالث.

د. المجال الرَّابع: الأسباب المتعلِّقَة بالجانب الاجتماعي والعاطفي.

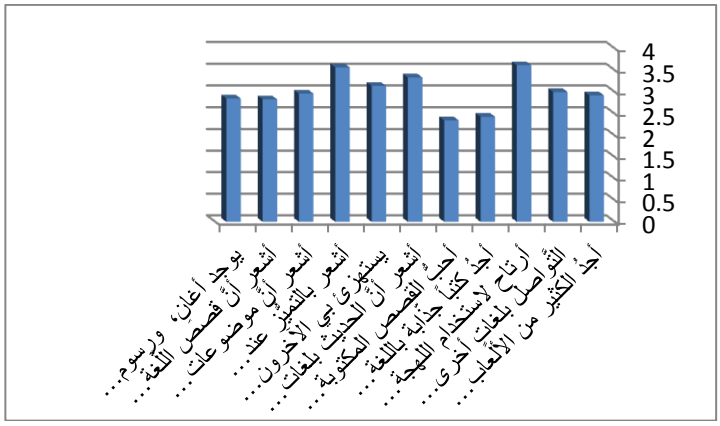
الجدول رقم (9) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الرَّابع.

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المُسْتوَى	الترتيب
أجدُ الكثير من الألعاب التي تستخدم اللغة العربيَّة الفُصحى.	2.9237	1.4078	إلى حدٍّ ما	7
التَّواصل بلغاتٍ أخرى (الأجنبيَّة) مع العالم الخارجي أكثر سهولة بالنسبة إليّ.	3.0013	1.4966	إلى حدٍّ ما	5
أرتاح لاستخدام اللهجة العاميَّة، وأشعر بالارتياك عند استخدام الفُصحى.	3.6145	1.3154	موافق	1
أجدُ كتباً جذَّابة باللغة العربيَّة الفُصحى بالنّسبة إليّ.	2.4337	1.3299	غير موافق	10
أحبُّ القصص المكتوبة باللغة العربيَّة الفصحى.	2.3494	1.3511	غير موافق	11
أشعر أنَّ الحديث بلغات أجنبيَّة يكسبني منزلة أعلى، وأكثر أهمية في	3.3347	1.4406	إلى حدٍّ ما	3

المجتمع.				
يستهزئ بي الآخرون عند استخدام الفصحى في التَّواصل اليومي.	3.1406	1.4499	إلى حدٍّ ما	4
أشعر بالتميُّز عند استخدام لغات أخرى.	3.5676	1.3735	موافق	2
أشعر أنَّ موضوعات الكتب العربيَّة مكرَّرة.	2.9639	1.3006	إلى حدٍّ ما	6
أشعر أنَّ قصص اللُّغة العربيَّة مكررة ومحدودة.	2.8327	1.3292	إلى حدٍّ ما	9
يوجد أغانٍ، ورسوم متحركة، ومسلسلات باللغة الفصحى تجذبني.	2.8514	1.5213	إلى حدٍّ ما	8

تأتي الأسباب العاطفيَّة المتعلِّقة بنظرة الطَّالب إلى لغتهِ الأمّ، وموقفه منها، ومن اللغات الأخرى، واللهجة المحكيَّة في مقدِّمة الأسباب الَّتي تعيق استعمال الفُصْحَى لدى الطَّلبة، وقدْ جاء المؤشِّر "أرتاح لاستخدام اللهجة العاميَّة، وأشعر بالارتباك عند استخدام الفُصحى" في مقدِّمة هذه الأسباب، وترى الباحثة أنَّهُ من الطَّبيعيّ أنْ يشعر الإنسانُ بالرَّاحة أكثر عند استخدام العاميَّات الَّتي اعتادها منذ نعومة أظفاره، ولكنْ الأمر السّيّء أنْ يشعر بالارتباك والقلق عند استعمال الفصْحَى، وقدْ يعود ذلك إلى ما يلاقيه من نقدٍ وتصويبٍ مستمرّ في أثناء حديثه، أو استهزاء من الزُّملاء كما ورد في المؤشِّر الَّذي جاء في المرتبة الرَّابعة، ولكنَّ الحلَّ أبسط من أنْ يكون هذا المؤشِّر في مقدِّمة أسباب ضعف الفُصحى لدى أبنائنا، إنَّ تأجيل المدرِّس تصويب الأخطاء إلى نهاية حديث الطَّالب، وتذكيرهم المستمرّ بأنَّها لغتهم الأمّ الَّتي تصلهم بكلِّ أصيلٍ في مجتمعاتهم من علوم ومعارف لا غنى لهم عنها، إضافةً إلى تعريفهم بالميّزات التي يمتلكها الشَّخص القادر على فهم لغتين وأكثر للتَّواصل بها كفيلٌ بأنْ يجعلهم واثقين بأنفسهم عندَ استعمال الفصحى، ومقبلين على تعلّمها واستعمالها بدلاً من حالة القطيعة التي يعيشونها معها، وربَّما كان لإظهار مكانة العربيَّة وأثرها في اللُّغات الأخرى، وتعريف الطَّلبة بمكانتها في العالم، وعدد مستخدميها، وعرض حالات إقبال الأجانب على تعلُّمها في شتَّى العصور أثر في القضاء على حالة "أشعر بالتميُّز عند استخدام لغات أخرى"، و"أشعر أنَّ الحديث بلغات أجنبيَّة يكسبني منزلة أعلى، وأكثر أهمية في المجتمع"، الَّتي جاءتْ في المرتبة الثَّانية والثَّالثة، فعلى الطَّلبة أنْ يفهموا أنَّ اللُّغة أداة تواصل بين النَّاس، وطريقة لنقل العلوم والمعارف، وليستْ أداةً للتمييز الاجتماعي، والتَّفاخُر بين النَّاس، كما عليهم أنْ يكونوا واعين إلى أهمية تعلُّم أكثر من لغة للتواصُل مع العالم، واكتساب المعارف الجديدة

بلغة أهلها، فتعلُّم اللُّغات الأجنبيَّة وسيلة إلى غاية، وليس غايةً في ذاتهِ، ولابدَّ أنْ يدرك الطَّلبة منزلة اللُّغة العربيَّة، ويتعرَّفون أهميتها، ليتراجع معها أثر الأسباب العاطفيَّة والاجتماعية الَّتي تؤدِّي إلى إحجام الطَّلبة عن التَّواصُل بالفُصْحَى.



الشَّكل رقم (6) يبيِّن ترتيب أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى في المجال الرَّابع.

السُّؤال الثالث: ما أثر أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحَى في نتائج اختبارات اللُّغة التّحصيليَّة؟

للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ احتساب معامل ارتباط بيرسون بين أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى لدى أفراد عيِّنة البحث، ونتائج اختبارات اللُّغة التَّحصيليَّة في مادَّة اللُّغة العربيَّة في الفصل الأوَّل من العام الدِّراسيّ 2019|2020م، وكانت النَّتائج على النَّحو الآتي :

الجدول رقم (10) أثر أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحَى في نتائج اختبارات اللُّغة التّحصيليَّة.

المجال	المتغيِّر (النَّوع الاجتماعي)	العدد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدَّلالة	القرار
فهم اللُّغة واستعمالها	ذكور	386	0.289**_	0.000	دالّ
	إناث	361	0.294**_		
	العينة ككل	747	0.285**_	0.000	دالّ
المنهج التَّعليميّ	ذكور	386	0.184**_	0.000	دالّ

	إناث	361	_**0.222		
	العينة ككل	747	_**0.200	0.000	دالّ
المُدرِّس	ذكور	386	_**0.040	0.436	غير دال
	إناث	361	_**0.167	0.001	دال
	العينة ككل	747	_**0.100	0.000	دالّ
أسباب اجتماعيَّة وعاطفيَّة	ذكور	386	_**0.208	0.000	دال
	إناث	361	_**0.129	0.014	دال
	العينة ككل	747	_**0.172	0.000	دالّ
الاستبانة ككُل	ذكور	386	_**0.289	0.000	دالّ
	إناث	361	_**0.275		
	العينة ككل	747	_**0.263	0.000	دالّ

من الجدول السَّابق نلاحظ أنَّ قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغتْ (0.263_) وهي قيمة دالَّة وسالبة، وهذا يعني أنَّهُ كلَّما ارتفعتْ نسبة الأسباب الَّتي تُعيق التَّواصُلَ بالفُصْحَى نقصتْ معها معدَّلات نتائج اختبارات اللُّغة التَّحصيليَّة في مادَّة اللُّغة العربيَّة. والعكس صحيح؛ فكلَّما نقصتْ أسباب ضعف التَّواصُل بالفصحى زادتْ معها معدَّلات نتائج اختبارات اللغة التَّحصيليَّة وتحسَّنتْ، وهذا يؤكِّدُ أنَّ الطَّالب لا يمكنُ أنْ يُجيدَ اللُّغة العربيَّة من دون أنْ يتمكَّنَ من التَّواصُل بلغةٍ فصيحةٍ سليمةٍ، محادثةً وكتابةً، وفهماً لما يستمع إليه أو يقرؤه فيها. وليست هذه النَّتيجة مستغربة، فكيف لطالبٍ أنْ يكتب ويتحدَّث ويجيد قواعدَ اللُّغةِ، ويتفاعل مع اختبارات اللُّغة بمختلف مستوياتها، وأنواعها، ويحقِّقَ تحصيلاً جيِّداً فيها وهو عاجزٌ عن الحديث ولو لدقائقَ بلغةٍ سليمة؟

إنَّ الضَّعف في اللُّغة، والنُّفور الظَّاهر منها، سينعكس انعكاساً سلبيّاً على تحصيل الطَّلبة في اللُّغة العربيَّة، وفهمهم لها، وإجادتهم لمهاراتها الأربع، وبالتَّالي لنْ يبدِعَ الطَّالبُ في لغةٍ أخرى طالما أنَّهُ في لغته الأمّ ضعيفاً لايقوى على تشكيل نصٍّ من عشرة أسطر إلَّا خالطه الكثير من شوائب العاميَّات والأكثر من الأخطاء اللغويَّة الَّتي تدلُّ على الاختلاط والتَّهجين الحاصل بين العربيَّة وغيرها، وكيفَ لطالبٍ لا يستطيعُ التَّواصُلَ

بالفُصْحَى، ولا تحصيل مهاراتها والنَّجاح في اختباراتها، أنْ يفهم الموادَّ الأخرى سواءٌ أكانت تقدَّم بلغة عربيَّة، أم بلغة أجنبيَّة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه بشر إذ يؤكِّد أنَّ: "اللغة العربيَّة تيسِّر للطالب العملية التعليمية....الخ". (بشر،1999م، ص: 225).

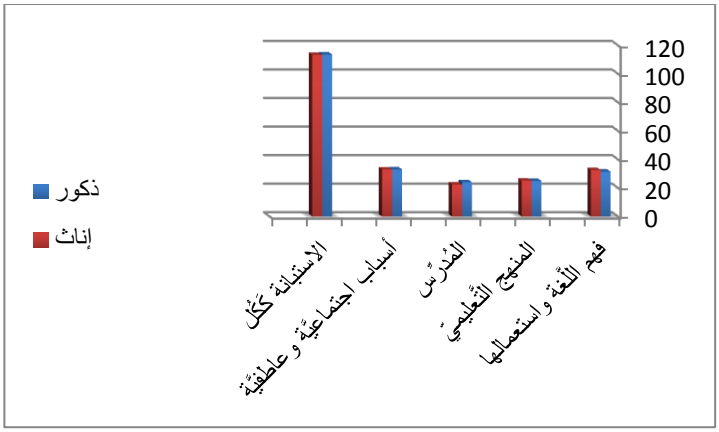
9_2. نتائج اختبار فرضيات البحث:

الفرضيَّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات أفراد عيِّنةِ البحث على مقياس أسباب ضعف التَّواصل بالفُصْحَى تُعْزَى لمُتغيِّر النَّوع الاجتماعيّ.

(تمَّ اختبار الفرضيَّة من خلال اختبار T Student Test لعينتين مستقلتين).

الجدول رقم (11) يبين الفروق بين درجات أفراد عيِّنة البحث على مقياس أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصحى تبعاً لمتغيِّر النَّوع الاجتماعيّ.

المجال	المتغيِّر (النَّوع الاجتماعي)	العدد	المتوسِّط	الانحراف المعياريّ	قيمة ت	درجات الحريَّة	مستوى الدَّلالة	القرار
فهم اللُّغة واستعمالها	ذكور	386	2.627	0.576	_2.193_	754	0.029	دالّ
	إناث	361	2.716	0.534				
المنهج التَّعليميّ	ذكور	386	2.778	0.799	_0.271_	745	0.786	غير دالّ
	إناث	361	2.793	0.750				
المُدرِّس	ذكور	386	2.675	0.864	2.891	745	0.004	دالّ
	إناث	361	2.503	0.744				
أسباب اجتماعيَّة وعاطفيَّة	ذكور	386	3.004	0.618	0.152	745	0.880	غير دالّ
	إناث	361	2.997	0.595				
الاستبانة كَكُل	ذكور	386	2.772	0.467	0.292	745	0.770	غير دالّ
	إناث	361	2.762	0.451				



الشّكل رقم (7) يبين الفروق بين درجات أفراد عيّنة البحث على مقياس أسباب ضعف التّواصُل بالفُصحى تبعاً لمتغيِّر النوع الاجتماعي.

من الجدول السَّابق، والشّكل التّوضيحي نستنتج أنَّهُ لا توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أسباب ضعف التّواصُل بالفُصحى ككُل يعْزَى لمتغيِّر النَّوع الاجتماعي، ممَّا يدفعنا إلى قبول الفرضية الصِّفريَّة.

وتعزو الباحثة هذه النَّتيجة إلى تساوي فرص التَّعليم بين الذُّكور والإناث، في اللُّغة وغيرها، إضافةً إلى أنَّ ظروف تعلُّم اللُّغة العربيَّة وتعليمها واحدة لدى أفراد عيِّنة البحث، فجميعهم يتلقون تعليمهم من المنهج التَّعليميّ ذاتهِ، ويعانون المشكلات العاطفيَّة والاجتماعيَّة ذاتها، وإنْ كُنَّا نلمسُ بعض الفروق فيما يتعلَّقُ بالأسباب المتعلِّقة بفهم اللُّغة واستعمالها لصالح الإناث، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إنَّ الإناث أكثر خجلاً من الذكور في الحديث أمامَ جمهور، كما أنهنّ أقلُّ جرأةً في السُّؤال عمَّا لا يستوعبونه من لغةٍ أو قواعد أو تدريبات في حين أنَّ هذا لا يحدثُ هذا بالعموم مع الذُّكور الَّذين يكونون أكثر رغبةً في الظُّهور والحديث والتَّفاعل، وأقلَّ خجلاً في السُّؤال عمَّا لمْ يتمّ استيعابُهُ في الدَّرس، وهذا ما يجعل أسباب ضعف التَّواصل بالفُصحى المتعلِّقة بالمدرِّس فيها بعض الفروق بين الذُّكور والإناث لصالح الذُّكور؛ إذْ يميلُ الذُّكور عادةً إلى السُّؤال أكثر، وتوجيه الملاحظات، والانتقادات بصراحة أكبر، وبصورة مباشرة أكثر ممَّا هو موجودٌ لدى الإناث بالعموم، ممَّا يُحدِثُ بعض المشكلات بين المدرِّس وطلبتهِ الذُّكور أكثر من الإناث، وهذا ما يستدعي من مدرِّسِ الذُّكور أنْ يكونَ أكثرَ صبراً، وتفاعلاً في الإجابة

عن استفسارات طلبتهِ، والإجابة عن كلِّ ما يعترضُ طريقهم من صعوبات ودعمهم فيها للوصول إلى النتيجة المرغوبة.

10. نتائج البحث: من خلالِ عرضِ البحثِ، وتحليل البيانات السَّابقة توصَّلَتْ الباحثة إلى ما يأتي:

1. وردتْ الأسباب العاطفيَّة في مقدِّمةِ الأسباب الَّتي تُعيقُ تواصُلَ الطَّلبة بالعربيَّة الفُصْحَى، تلتْها في المرتبة الثَّانية الأسباب المتعلِّقة بالمنهج التَّعليميّ، وبعدها الأسباب المتعلِّقة بفهم اللُّغة واستعمالها، وأخيراً: الأسباب المتعلِّقة بطريقة المدرِّس في تعليم العربيَّة.

2. جاءَتِ الأسباب المتعلِّقة بتعليم اللُّغة العربيَّة وظيفيَّاً في مقدِّمةِ الأسباب الَّتي تُعيقُ التَّواصُلَ بالفُصْحَى عندَ ترتيبِ الأسبابِ في كُلِّ محورٍ تنازُليَّاً.

3. يتحمَّلُ المُدرِّس الَّذي لا يتحدَّثُ العربيَّة الفُصْحَى، ولا يشاركُ طلَّابهُ نشاطاتٍ وفعاليَّاتٍ بالعربيِّةِ الفُصْحَى، ولا يوجِّهُ طلَّابَهُ نحوَ القراءةِ الإثرائيَّة مسؤوليَّةَ تراجع استعمال الطُّلَّاب للعربيَّة الفصيحة في الكتابة والمحادثة، وإنْ كانتِ الأسباب المتعلِّقة بالمدرس أقلَّ من غيرها كما ورد في البحث.

4. يشعرُ الطُّلَّابُ بالارتباك عندَ الحديثِ بالفُصْحَى لأسبابٍ عاطفيَّة واجتماعيَّة، تعودُ إلى شعورهم بالتَّميُّز عندَ تواصُلِهم باللُّغات الأجنبيَّة، إضافةً إلى سُخْرية البعض منهُم عندَ الحديث بالعربيِّةِ الفصْحَى.

5. تؤثِّرُ أسبابُ ضعفِ التَّواصُل بالفُصْحَى سلباً في اختباراتِ اللُّغة العربيَّة التَّحصيليَّة.

6. لا توجد فروق بين درجات أفراد عيِّنة البحث على مقياس أسباب ضعف التَّواصُل بالفُصْحَى تُعْزَى لمتغيِّر النَّوع الاجتماعي.

11. مقترحات البحث: تقترح الباحثة ما يأتي:

1. إجراء بحوث تُقارنُ بين درجات الطَّلَّاب في مادتَي اللُّغة العربيَّة، واللُّغة الأجنبيَّة الّتي يدرسونها لمعرفة الفروق في التَّحصيل اللُّغويّ بين المادَّتين، وأثر ذلك في فهم المعارف المُقدَّمة، واكتساب المهارات في الموادّ الدِّراسيَّة الأُخرى.

2. إطلاق مشروع يُتيح تبادُل المحتوى الرَّقميّ، والمشاريع التِّقنيَّة التَّعليميَّة، بين مدرِّسي اللُّغة العربيَّة للتخفيف من عبْء إعداد المحتوى الرَّقمي على مدرِّسي اللُّغة العربيَّة بشكل منْفرد.

3. إجراء استطلاع رأي عام للطُّلَّاب لمعرفة ما يرغبون في قراءته، ومعرفته، وتعلُّمه في المدرسة من خلال المنهج التَّعليميّ لمعرفة حدود الفجوة الَّتي تفصل بين موضوعات الكتاب التَّعليميّ، والموضوعات الَّتي يرغب الطَّلبة في الحديث عنها وتعلُّمها.

4. إقامة نشاطات ومبادرات، ومسابقات لاصفيَّة جماعيَّة يشترك فيها الطَّلبة والمدرِّسون للاحتفاء باللُّغة العربيَّة، ودعمها، من مدارس مختلفة لتعزيز استعمالها في الأوساط الاجتماعيَّة، وإزالة الآثار العاطفيَّة والاجتماعيَّة السَّلبيَّة نحو استعمالها خارج حدود الصَّفّ.

12. توصيات البحث: توصي الباحثة بالآتي:

1. الاعتماد في بناءِ المنهج التَّعليميّ، وتدريس اللُّغة العربيَّة الفصيحة على المدخَل الوظيفيّ.

2. تضمين المنهج التَّعليميّ موضوعات تهمُّ الطَّلبة، وتجذبهم لتعلُّمها.

3. رفع الوعي بأهميَّة القراءة الإثرائيَّة، في دعم مكتسبات الطُّلَّاب اللُّغويَّة، وتحسين مهاراتهم.

4. تنمية الثِّقة والاعتزاز باللُّغة القوميَّة من خلال إبراز أثر اللُّغة العربيَّة في اللُّغات الأخرى، ومكانتها العالميَّة، والتَّعريف بأهميَّة الإرث العلميّ والإبداعيّ المكتوب باللُّغة العربيَّة، ومكانتها عالميَّاً.

5. جذب الطَّلبة عاطفيَّاً إلى اللُّغة العربيَّة من خلال النَّشاطات غير الصَّفيَّة، و التَّركيز إظهار اللُّغة العربيَّة لغة استعمال، وتواصُل في شتَّى المجالات بما فيها: استخدام

الخطوط والأحرف العربيَّة في الزَّخْرفة على الملابس والأواني، والأقلام بدل الأحرف والخطوط الأجنبيَّة، وإدخال الخطوط العربيَّة في ديكور المنازل، واللَّوحات الفنيَّة، وغيرها.....

13. مراجع البحث:

1. بشر، كمال، (1999م): **اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم**، د ط. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

2. بقادر، عبد القادر، (2014م): **واقع اللغة العربية في المدارس التعليمية بولاية أدرار "المتوسطة نموذجاً"**. مجلة الممارسات اللغوية، الإصدار 21، ص: 59_72.

3. بلعيد، صالح، (2004م): **مقاربات منهجية**، ط1. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

4. بن يامة، محمد الصالح، (2015م): **التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية في التعبير الكتابي لدى متعلمي السنة الثانية من التعليم المتوسط "اللهجة السوفية أنموذجا"**. رسالة ماجستير، إشراف: د. مسعود غريب، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

5. حوري، عائشة عهد: (2011م): **اللغة العربية واقعاً وتطويراً**. المؤتمر السابع للمجلس العالمي للغة العربية" اللغة العربية بين الازدهار والانحسار". 24مايو، مجمع كلية الدعوة الإسلامية. بيروت.

6. دحلان، عمر علي، (2013م): **أسباب ضعف تحصيل طلبة التعليم العام في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس في قطاع غزة**. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ص: 43_75.

7. الرباعي، عبد القادر، (2018م): **العربية: لغة للحياة وحياة للغة، قراءة في المنشأ والتحضر والاكتساب**. المؤتمر الدولي السابع للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية، دبي، ص: 160_167.

8. سعدون، ليلى، (2012م): **الضعف اللغوي عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أسبابه وطرق علاجه**. رسالة ماجستير، إشراف: د. بوحوش مرجانة، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.

9. السقاف، خيرية، (1426هـ): **ضعف اللغة العربية الفصحى بين تعدد الأسباب وقصور مناهج البحث علميا بحث في البنائية والنقد التربوي**. مجلة الدراسات اللغوية، المجلد7، العدد2، ص: 191_224.

10. السيد، محمود، (1998م): **الأداء في اللغة العربية أسباب الضعف ووسائل العلاج**. مجمع اللغة العربية، مجلد73، ج3، م6، ص: 585_ 610.

11. السيد، محمود، (2012م): **مشكلات اللغة العربية.** مجمع اللغة العربية، مجلد 87، ج4، ص:943_968.

12. طعيمة، رشدي، (1986م): **المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ج1**، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، مكة المكرمة، سلسلة دراسات في تعليم العربية.

13. عثمان، نصر الدين عبد القادر. و: صالح، مريم محمد ، (2013م): **إشكاليات اللغة العربية في مواقع التواصل الاجتماعي _دراسة تطبيقية على عينة من مستخدمي الفيس بوك_ في الفترة من (فبراير 2012| فبراير 2013م)**. المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، المجلس الدولي للغة العربية.

14. عريف، عبد الرحمن، (2017م): **معوقات تعليم اللغة العربية: الازدواج اللغوي في العالم العربيّ (لغة مصر العربيَّة بين الفُصحى والعاميَّة نموذجاً)**. المؤتمر الدولي حول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: توقعات وتحديات، قسم اللغة العربية، جامعة كيرالا، الهند. ص: 186_196.

15. أبو علام، رجاء محمود، (2004م): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط4، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

16. عمار، محمود، (1415هـ): **مظاهر ضعف الطلاب في اللغة العربية**. مجلة الفيصل، العدد (218)، شعبان.

17. فرح، منصور، (2009م): **اللغة العربية على الإنترنت منظور إقليمي.** المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي، دمشق.

18. محمد، سيهان عثمان، (2016م): **اللغة العربية الفصحى وتراجع استخدامها**. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16 (1), 261-276.

19. النصار، صالح بن عبد العزيز، (1429هـ): **تقويم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية**. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود، العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد العاشر، محرم، ص: 78_137.

20. وهابي، نزيهة، (2016م): **تدني مستوى اللغة العربية لدى الطالب الجامعي: الأسباب والحلول**. مجلة جيل البحث العلمي| مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل للبحث العلمي، العددين 17_18، الجزائر، ص: 171_184.

14. ملاحق البحث: 13_1. قائمة بأسماء السَّادة محكِّمي أداة البحث:

اسم المحكِّم	مكان عمله
د. فرح المطلق.	جامعة دمشق_ كلية التربية.
د. سوسن العلَّان.	جامعة دمشق_ كلية التربية_ قسم المناهج وطرائق التدريس.
د. عصمت رمضان.	جامعة دمشق_ المعهد العالي للغات.
د. ياسر جاموس.	جامعة دمشق_ كلية التربية_ مركز القياس والتقويم.
د. رانيا رضوان.	وزارة التربية_ قسم القياس التربوي في مركز القياس والتَّقويم.
آ. ندى ربيع.	مدرِّسة في مدرسة الشويفات الدُّوليَّة.
أ. ناصر بحصاص.	منسِّق مادَّة اللُّغة العربيَّة في المركز الوطني لتطوير المناهج التَّربويَّة.
أ. يوسف حسون.	مدقق لغوي وعضو لجان تأليف مناهج اللغة العربية في المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية.