

الباب الثاني

مظاهر ضعف اللغة والطلاب



مظاهر المشكلة وأسبابها

تتعدد مظاهر أزمة اللغة العربية وأسبابها، وتتداخل المظاهر والأسباب حتى يصعب الفصل بين ما هو مظهر وما هو سبب، ونكتفي بأوضح هذه المظاهر والأسباب، وأغلبها يعتمد على الملاحظة الميدانية بعيداً عن التبريرات والتعليقات النظرية وأهم هذه المظاهر والأسباب:

فى مجال الصحافة والإعلام

١- انكماش الصفحات المخصصة للأدب فى الصحف اليومية، والمجلات الأسبوعية والشهرية، وهى لا تتسع غالباً إلا للون من الأدب الذى لا يتفق مع قيمنا الأدبية، واللغوية.

٢- ضعف الأسلوب الصحفى وغازرة الأخطاء فى صياغة المقالات، والأخبار، والشعر والإعلانات.

٣- ضعف الإعلاميين لغوياً، خصوصاً مقدمي البرامج، ونشرات الأخبار، ويلجأ كثير منهم إلى تسكين أواخر الكلمات هرباً من الخطأ، مع أن التسكين فى غير موضع الوقفات يعد خطأ لا يقل عن الخطأ فى ضبط الكلمات.

فى مجال التربية والتعليم

١- اضمحلال الكتاتيب فى القرى، وقد كانت محاضن طيبة لتحفيظ القرآن الكريم ومبادئ القراءة والكتابة

٢- هبوط مستوى الطلاب في اللغة العربية، خصوصاً النحو، ولعل من العوامل التي ساعدت على ذلك ضآلة الدرجة المرصودة للنحو في المدارس المصرية، وهي (٨) درجات لشعبة العلوم (١٠) درجات لشعبة الأدبي، في السنة النهائية من المرحلة الثانوية، وكذلك ضآلة الدرجة المرصودة للغة العربية بكل فروعها وهي (٥٠) درجة للعلمي و(٦٠) درجة للأدبي، وهي قرابة ثلث الدرجة الممنوحة للرياضيات ،

٣- ضعف المستوى اللغوي والأدبي والثقافي لمدرس اللغة العربية، ويرجع ذلك لأسباب متعددة أهمها:

(أ) هبوط المستوى الثقافي العام في الوطن العربي وخصوصاً مستوى الثقافة الأدبية واللغوية.

(ب) اعتماد نظام ترقية المدرسين في جوهره على الأقدمية المطلقة بصرف النظر عن المستوى العلمي، والقدرة على العطاء ومدى تطوره فلا غرابة أن يعتبر أغلب المدرسين تخرجه وتعيينه مدرساً بداية حاسمة لقطع صلته بما يسمى تثقيف الذات الذي يعتمد على الإطلاع الواسع، ومحاولة اكتساب الخبرة الميدانية في مجال عمله.

(ج) قلة إقبال الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة، والثانوية الأزهرية على الالتحاق بالكليات التي يتخرج فيها مدرسو اللغة العربية ومنها على سبيل التمثيل:

١- إلغاء كلية دار العلوم بمصر للمسابقة التي كانت تعقدها لاختيار الطلاب اللائقين للالتحاق بها، وكان امتحان الاختيار، أو التصفية بها في فقه العبادات والمعاملات، وتاريخ النبي ص، والخلفاء الراشدين، وأدب العصر الحديث، والتعبير، والبلاغة تحريراً، وشفوياً زيادة على حفظ عشرة أجزاء من القرآن الكريم.

وما يقال عن دار العلوم يقال عن الكليات الأزهرية التي كانت تشترط بصفة أساسية حفظ القرآن الكريم على من يريد الالتحاق بها.

٢- فتح الأبواب لمن لفظته الكليات الأخرى اعتماداً على نظام التنسيق الذي لا اعتبار فيه إلا لمجموع الدرجات الكلية بصرف النظر عن درجة مادة التخصص المناسبة للكلية المرشح لها الطالب، ومن ثم يرشح لدار العلوم مثلاً أكثر المجموعات هبوطاً حتى لو كان الطالب حاصلاً على النهاية الصغرى لمادة اللغة العربية (٥٠/٢٥ في شعبة العلوم، ٦٠/٣٠ في شعبة الأدبي).

مظاهر ضعف الطلاب في اللغة العربية

يولد الطفل وهو مزود بنعم كثيرة كالسمع، والبصر، والحس، والعقل ما تلبث أن تنمو لتشكل له رأس مال يكون به قادراً على العيش، ومواصلة النماء، وتلبية حاجات الحياة ولا نستطيع أن نقدر هذه النعم حق قدرها إلا عند خللها أو فقدانها ومضت سنة الله في خلقه استكمالاً لهذه النعم الفطرية بما أودع في الإنسان من طاقات هائلة، تؤهله للرقى والارتقاء، وتعدّه للإنتاج والإبداع،

وتساعده على التكيف والعطاء، وتشكل له رأس مال مكتسب، لا يستغني عنه في حياته الفردية والاجتماعية، وأبرز ما يتمثل ذلك في اكتساب اللغة.

من هنا وجب الاهتمام بتعليم اللغة، على مستوى الفرد، والمجتمع أيضاً، وتنهض عناصر التربية ومؤسسات التعليم بهذا المطلب الحيوي الجوهري بحيث يتحقق الإتقان للغة في صورها الصوتية وتشمل: الكلام، والاستماع والخطية وتشمل: القراءة، والكتابة.

والضعف أو القصور في أحد هذين الجانبين أو في المهارات المساعدة المتصلة بهما قصور في الاتصال الاجتماعي، وتعطيل لوظيفة اللغة، ونقص يعترى الأفراد، وخطر يهدد الأمة، وحيث يلحق تاريخها، ويشوه شخصيتها، ويساومها على ماضيها وحاضرها ومستقبلها.

وأصبح الضعف اللغوي ظاهرة العصر، وقصر أداء اللفظ والكتابة عن استكمال مظاهر الصحة بين كثير من أبناء المدارس والجامعات وامتد الضعف إلى وجوه الأداء اللغوي الأولية والمهارات المساعدة، وأخلت بالمعنى في بعض الأحيان وبمظهر الكتابة، بوصفها وسيلة للاتصال والتعبير، ونقل الطلاب ضعفهم من التعليم العام إلى الجامعات، التي خرجت فئات من المعلمين غير المؤهلين لسد العجز وتلافي النقص، في دائرة مغلقة لا يعرف بدايتها ولامنتهاها لتحديد نقطة الضعف وما يغص به إنشاء الطلاب وكتاباتهم في

المرحلة المتوسطة والثانوية من أخطاء، تلتخ ثوب العربية يند عن الحصر، ويجل عن التعداد.

وقد أصبح الخطأ في اللغة هما يورق المهتمين والمعلمين وأولياء الأمور، وأساتذة الجامعات، والغيورين من أبناء الأمة، وضجت الشكوى من هذا الضعف في كثير من البلدان العربية، وتنادت الصحف، والندوات، والمؤتمرات، والمجامع بأن هذا الضعف في كثير من البلدان العربية، وتنادت الصحف، والندوات، والمؤتمرات، والمجامع أن هذا الضعف أصبح بدرجة يهدد اللغة العربية واقعاً ومستقبلاً يخشى منه على الأمة، وشخصيتها، وعقيدتها، وكيانها، وصلتها بتراتها وجذورها.

وإذا كان البناء المعرفي لهذه اللغة من المرونة والاتساع بحيث يعطي مزيداً من التفسير والاحتمال لكل ظاهرة لغوية تقريباً حتى قيل: النحوي لا يغلب، وكان الأساس النظري للغة قد احتل تعدد اللهجات واختلاف القبائل، ونقل القاصي والداني من الألفاظ والروايات التي تتعدد فيها الوجوه، والغرض أن نحتكم إلى الأفضح والأقوى والأشيع والأصح الذي استقرت عليه النصوص وجرت به الألسنة، فذلك مخالفته مخالفة، وموافقته هي الصواب الذي لا ينبغي أن نحيد عنه وسيضمن لنا هذا الاتجاه وحدة اللغة، ووحدة التعبير، ووحدة الأمة، وتجنباً أن نخوض في فوضى لا حدود لها.

وعن أخطاء الطلاب سنعرض فيما يأتي بعض الأخطاء التي يقع فيها الطلاب:

١ - الأخطاء النحوية:

- ترجيح الياء في إعراب جمع المذكر السالم المرفوع.
- الاضطراب بين الألف والياء في إعراب المثنى على خلاف مقتضى الإعراب.
- عدم الدقة في تطبيق أحكام الأفعال الناسخة والحروف المشبهة بالفعل الناسخة ولاسيما إذا تأخر المبتدأ، كقولهم: كان في الامتحان سؤالاً ليس من المقرر.
- اللبس في إعراب الأفعال الخمسة بين حالات الإعراب، فيثبتون النون في حالتي النصب والجزم.
- التردد في الأسماء الخمسة بين الألف والياء في حالتي النصب والجر.
- استعمال لغة اكلوني البراغيث في الكتابة والحديث كثيراً.
- عدم حذف العلة من المضارع المجزوم معتل الآخر.
- نصب المضاف إليه الذي يأتي بعد المصدر إذا كان من أضافة المصدر لمفعوله، مثل: إعطاء قدراً كبيراً من الأمثلة.
- عدم إعمال حروف الجر في بعض الأحيان، ونصب كل وبعض إذا جاءت بعدها، مثل: على كلاً، وأشرت إلى بعضاً.

- جر النعت إذا كان المنعوت منصوباً بالكسرة، مثل، شاهدت سيارات كثيرة في الشوارع.

هذه الحالات وغيرها من الأخطاء النحوية تدل على أنها تحتاج منا فرط عناية وتركيز، بحيث توليها المناهج ويمنحها المعلمون اهتماماً خاصاً من الممارسة والوعي يتجاوز حفظ القاعدة واستظهار الأمثلة، حتى يضيفي تجديداً على طرق تدريس النحو وهي في أمس الحاجة إلى بعث هذه الروح فيها.

٢ - الأخطاء اللغوية:

- إدخال همزة التعديّة على الأفعال الثلاثية المتعدية بنفسها، ثم بناء الصيغ من الرباعي ومن ذلك هذا أمر مهول مشين ملفت للنظر، والصواب: هائل شائن لافت للنظر.

- إدخال أل على مايلزم الإضافة، وحيث لاتفيد التعريف، مثل: الكل يتمتع بالإجازة، والبعض يريد السفر، وسألت عن المسألة الغير مفهومة.

- مجيء الجمع على غير القاعدة لشبهة تعتري الأسم المفرد، مثل: الكل يتمتع بالإجازة، والبعض يريد السفر، وسألت عن المسألة الغير مفهومة.

- مجيء الجمع على غير القاعدة لشبهة تعتري الاسم المفرد، مثل: مدراء، فضلاء، بلهاء، تعساء، أحفاد، محلات، تهاني، تعاوي، مساوي وصوابها: مديرون، أفاضل، بله، تعسون، حفدة، محال، تهنئات، تعزيات، مساوي.

- استعمال حروف الجر في غير موضعها.

- عدم الدقة في توظيف الدلالة اللغوية.

- مخالفة قواعد النسب في النسب إلى الجمع في مثل دولي ومهني، وتجاهل الأصل في: اختبار شفوي، وشكل بيضاوي، وزيادة واو في آخر الأسم الصحيح بعد حذف تاء التانيث في مثل: وحدوي وهجروي، والتأثر بالعامية في زيادة الجيم والياء في مثل مصلحي، ومشكلي، أو بزيادة النون والجيم والياء في مثل: فهمنجي، وكلمنجي، وفي كل ذلك خروج عن قواعد النسب، ويلحق بذلك تصغير بيضة على بويضة.

والصحيح فيما سبق على التوالي: دولي ومهني (بتسكين العين) وشفهي (من الشفه)، وبيضي (من بيضة) ووحدوي وهجري، ومصلحي، ومشكلي، وفهمي، وكلمي، وبيضة.

- إثبات ياء المنقوص مع الرفع أو الجر وهو ليس مقترباً بال أو بالإضافة فيشيع على ألسنتهم وفي إجاباتهم: ذهب: فعل ماضي، وحصلت على تقدير عالي، وله مساعي في الخبرة، وأعجبني معاني كثيرة من القصيدة.

- تصحيح اسم المفعول من الأجوف اليائي مثل: مبيوع، مخيوط، مزيون، مديون، مهبوب، وصوابها، مبيع، مخيط، مزين، مدين، مهيب.

وقد لا ترجع هذه الأخطاء وأمثالها ابتداءً إلى التلاميذ، لكنهم يرثون الغلط فيها من الصحف، والكتب، ولغة الحديث، وشرح المعلمين، لكن ذلك لا يعفينا من تقويمها على أسنتهم وأقلامهم حتى لا نتيح لها الثبات والاستقرار.

- الأخطاء الإملائية:

الإملاء العرفي أشيع ما يقع فيه التلاميذ من الأخطاء الإملائية وهو على حد تعبير روبير دواترانس الكلمات التي تخضع كتابتها للعرف وليس لصحيح اللغة ولقواعد عامة.

ونجد ذلك في مثل: لآكن، ذاك الذين (للمثنى) الذين (لجمع) الأذى اللتي، بسم الله، عمر (في عمرو) وصوابها: لكن، ذلك، للذين، الذين، الذي، التي، باسم الله، عمرو.

- الاكتفاء بلام واحدة بعد دخول (أل) على ما كانت فاؤه لا ما في مثل: اللون، اللسان.

- عدم التفريق في الأفعال الناقصة بين ما أصل ألفه الياء واصلها الواو، وعدم معرفة الوسائل والطرائق التي يمكن بها معرفة التمييز بينهما وبسبب هذا اللبس يقع الخطأ في مثل: رمي، وغزا، ودعا، وسعى، وهكذا.

- كتابة التاء المربوطة مبسوطة.

- وضع الألف الفارقة في آخر كل فعل مختوم بالواو، وفي آخر جمع المذكر السالم المضاف.

- الارتباك في كتابة الهمزات

المتطرفة، وفي تنوينها، وفي الهمزات المتوسطة أصلاً، أو التي يطرا عليها التوسط.

- عدم التفريق بين همزتي الوصل والقطع، والمواضع التي تتطلب كلا منهما فنجد الهمزات تنثر على ما يستحق وما لا يستحق من المواضع أو تحجب عن مواضع كان ينبغي أن تظهر فيها وهي ظاهرة من الشبوع تجل عن الحصر، أبرزها ما يأتي مثل: أنظر، استخرج، انكسر، اسم، ابن، الاثنين حيث تأتي بهزمة القطع وإنما هي وصل وفي مثل: أمهد، الإسلام، أحسن، حيث تأتي بلاهمز وإنما هي مقطوعة.

- بقاء ألف (ما) الاستفهامية بعد دخول حروف الجر عليها، فتلتبس بما الموصولة ويصبح الكلام خبراً، مثل: بما تكتب ؟ وعما تتحدث ؟ ولما تستعجل ؟ وصوابها: بم، عم، لم.

وقبل أن أغادر الأخطاء الإملائية أود أن أوضح أنه:

١ - لا تقتصر الأخطاء الإملائية على ما سبق، لكن هناك أخطاء أخرى أقل منها خطورة، وأيسر شناعة رأيت أن أضنها إلى رداءة الخط وإن كانت مع الدقة والتحقيق لا تخرج عن كونها أخطاء إملائية.

٢- أن القواعد اللازمة لتلافي هذه الأخطاء كلها مما يدرس في المرحلة الابتدائية وبعض المرحلة المتوسطة وهذا يدعونا إلى التفكير والتساؤل: علامة هذه الأخطاء الفاشية الفادحة ؟ .

ولماذا لاتقف عند حد تعلمها، أو في نهاية التعليم العام، أو في مرحلة التعليم الجامعي ؟ لابد أن نعاود النظر في توزيع المقرر وطريقته، وطرائق التدريس والتدريبات، وقدرات المعلمين ومستوياتهم.

رداءة الخط والكتابة

على الرغم من التقدم الحضاري الذي يكتنف الحياة المعاصرة، والذي ظهر أثره في رقي الذوق إلا أن الحظ لسوء الحظ يتقهقر ويتخلف مع أن جانب الجمال الفني هو الغالب عليه، ويأسف المرء على ما وصلت إليه خطوط طلاب الثانوية العامة مما يضيع عليهم كثيراً من الدرجات وقد دلت بعض الدراسات على أن شكل الكتابة وجمال الخط عامل مؤثر في تقويم المدرس وتقدير الدرجة في الأعمال التي تضم حقائق عادية، ومعارف عامة، كبحث أو ورقة اختبار، ويقل تأثير هذا العامل إذا كانت الأعمال ابتكارية فإذا كان لدى المدرس عملان كتابيان في مستوى واحد، فإن الخط يكون هو العامل الأخير المميز بينهما في تقويم المدرس لهما.

وأهم مظاهر رداءة الخط ماييلي:

- إهمال نقطتي التاء المربوطة، وهو شائع وكثير ويرجع ذلك إلى الوقوف عليها بالهاء، حتى عندما تقع في وسط الجملة.
- نقط الهاء المتطرفة، سواء كانت أصلية، أو كانت ضميراً.
- عدم الدقة في وضع النقط أثناء الكتابة.
- العجلة في الكتابة والتسرع في الرسم، مما لايساعد على حفظ التوازن والمسافات بين الكلمات.
- الخلل في التسنين.

وترجع أكثر هذه المظاهر في الكتابة إلى اكتساب عادات غير صالحة منذ التدريبات الأولى، ثم تستقر مع الممارسة وتقدم الزمن وتقاوم بما تقاوم به العادات في ضوء ما ذكرته كتب علم النفس.

الصيغ وروابط الأسلوب

اللغة العربية غنية بصيغها المتعددة وبجوانبها الصرفية، وأنواع الجموع، وقدرتها على تمثيل المادة اللغوية ونقلها إلى معان عديدة بالاشتقاق أو تغير الحركة أو إشباعها والطالب العربي في أكثر المناهج يدرس أنواع التصريفات والجموع والمشتقات والأبنية، ومع ذلك فقدرته على استعمال هذه الصيغ

وتوظيفها والتفريق بينها تعد قليلة وتكاد لغته تكون محصورة بين الصيغ المشهورة المتداولة كاسم الفاعل والمفعول، ولاتلقي المادة الدراسية ظلها على هذه اللغة فيقل فيها المصدر الميمي، والصفة المشبهة، وأسماء الزمان والمكان والآلة وبعض صيغ المبالغة، أو حالات أفعال التفضيل، وأوزان جموع الكثرة، وصيغة التعجب، وغيرها.

ويرمي تعليم اللغة العربية إلى تزويد الطالب بالقدرة على معالجة الفكرة وخصبها وعمقها بنوع من الاستيعاب والوفاء بالعناصر والأجزاء والإحاطة والشمول، وتوليد المعاني الجزئية المتصلة بالفكرة الأساسية من خلال نمو داخلي مترابط تصب فيه الأفكار في قالب محكم متجانس، وترتيب منطقي يسلم بعضها إلى بعض ويأتي ذلك بذكر الأسباب وتقديم العلل، ورصد النتائج التي تترتب عليها مع ضرب الأمثلة والشواهد، وعرض الموازنات وتوظيف المعلومات المختلفة غير أن المتأمل في أسلوب الطلاب ومدى إحكامه يجده في ظل هذه المعايير مفككاً وضعيفاً، تقل فيه الروابط، وتكثر فيه الانتقالات المفاجئة دون تمهيد مع تباين في المستوى والفكرة، وتباعد في الزمان كعطف مضارع على ماضٍ أو بالعكس، أو عطف خبر على إنشاء أو العكس، وخلل في استعمال الضمان كالانتقال من الحضور إلى الغيبة أو العكس، ومن المفرد إلى الجمع والعكس، ومن المذكر إلى المؤنث من غير مسوغ وليس في الفكرة عمق يعطي الأسلوب قوة دفع وامتداد، ولا عاطفة تؤدي إلى الربط والإحكام،

وربما حفظ الطالب مقدمة من هنا وخاتمة من هناك وألصقها في كل موضوع يتناوله ويمكن حصر مظاهر ضعف الأسلوب وتفككة فيما يأتي:

- قضية التذكير والتأنيث على غير القاعدة تحتل حيزاً في أساليب الطلاب، وتظهر في: العدد، مثل: استلمت خمس كتب، واشترت خمسة جرائد ويلحق بذلك تمييز العدد، حيث يفرد في مثل: سبعة كتاب، وتسعة قلم وتأنيث المفرد المذكر إذا كان مضافاً إلى جمع مؤنث أو مكسر مثل: زرت إحدى المستشفيات، وأعجبت بإحدى أقسامها، وأجيت على إحدى الأسئلة وتذكير المؤنث المضاف عكس الحالة السابقة مثل: بدأ أحد العيادات في استقبال المرضى، وكانت الصيدلية في أحد الزوايا وتأنيث بعض الصيغ التي يستوى فيها المذكر والمؤنث، مثل: امرأة سافرة، وأخرى مصونة، وأم مرضعة، وحائضة وإلحاق تاء التأنيث ببعض الأوصاف التي تصلح للمذكر والمؤنث، مثل، زوجة، إنسانة، خادمة، عاشقة، عانسة، عاقرة، وهي للمذكر والمؤنث: زوج، إنسان، خادم، عاشق، عانس، عاقر وتذكير أفعال التفضيل الجاري على المؤنث في حالة المطابقة، مثل اخترت الجائزة الأفضل له، واخترت الشقة الأكبر، وأثنت على البنت الأصغر، ويلحق بهذا مجئ من بعد هذه الصيغ كالقول الشقة الأكبر منهما، والبنت الأصغر منهن والصواب في كل ذلك: الجائزة الفضلى، والشقة الكبرى، والبنت الصغرى وتبويض المؤنث من المذكر، مثل: كانت أختي من الفائزين، وتفوقت، وكانت من الأوائل والصواب: من الفائزات، ومن الأوليات أو الأول وإدخال الباء مع استبدال، وبدل، وتبدل على المطلوب لا المتروك،

كقولهم: استبدلت أو بدلت قلم الحبر الجاف بقلم الحبر السائل يريدون إيثار الثاني، والصواب: استبدلت قلم الحبر السائل بقلم الحبر الجاف، لأن الباء تدخل على المتروك وتكرار كلما مع الجواب كقولهم: كلما قرأت كلما وجدت قائدة والصواب كلما قرأت وجدت قائدة ودخول لا أو لن على الفعل بعد سوف في قولهم: سوف لا تكذب، وسوف لن نهمل الواجبات لإرادة النفي في المستقبل وإنما ينفي المستقبل في العربية باستعمال لن كما أن سوف لا يفصل بينها وبين الفعل فاصل والصواب في ذلك أن يقال: لن تكذب، ولن نهمل الواجبات وتشبيهه الشئ بنفسه باستعمال الكاف كقولهم: أنا كطالب علم لا أقصد ذلك، وهو كخاصية متميزة يستحق الجائزة ولعل ذلك من أثر الأساليب المترجمة والأصل أن تنصب هذه الأسماء على الحالية، أو ترفع على الخبرية أو يحل محل الكاف بكونه أو بصفته والركاكة في صيغ الاستفهام بتأخير حرف الجر أو إدخاله على الضمير، ومن هذا القبيل: ماذا يدل عليه الحكم؟ وماذا يتحدث عنه الشاعر؟ ماذا يستخدم له الشرط؟ وماذا يكتب به التلميذ؟ والأصح في ذلك: علام وعم، ولم أو لماذا، وبم أو بماذا كما يقال: إلام، وحتام، وفيم، ومقتضام؟ وغيرها واستعمال الفعل المبني للمجهول مع وجود الفاعل كقولهم: شرح ذلك من قبل المدرس، وطلب الحضور من قبل رئيس الفريق، وأعلن الموعد من قبل المدير وهذه الأساليب تعالج بالتركيز والمتابعة والتدريب والإفراط في استعمال حروف العطف والاستدراك وعدم الاهتمام بالتشكيل عملاً بقاعدة سكن تسلم ويظهر ذلك في الكتابة بوضوح في حالات النصب، فهي التي تحتاج في

الكتابة إلى علامة خطية غالباً بخلاف الرفع والجر إذ لم تجر العادة بضبط الإعراب بالعلامات الأصلية أما التسكين في النطق والتعبير الشفهي والقراءة فهو أكثر وأشبع وهذه الظاهرة ترجع إلى طغيان العامية على السنة الطلاب فالعامية تؤثر التسكين، وتعمل على التخلص من حركات الإعراب والتحلل من ضوابطه، والمتكلمون بها يلتزمون الإسكان في جميع صورها وعدم التمكن من إدراك علاقات المفردات على البديهة وما يتبع ذلك من معرفة أحكام الإعراب، وإقامة الشكل المناسب.

مشكلات القراءة

وفيما يلي أبرز هذه المشكلات:

- الميل إلى تسكين أواخر الكلمات -قطع همزة الوصل-قطع الهمزة وإبراز اللام الشمسية - عدم تحكيم قواعد الدمج - إشباع الحركات في وسط الكلمة - وغالباً في آخرها - حتى يكاد يتولد منها حرف مد- القراءة كلمة كلمة، دون مراعاة التسلسل والترابط وتقسيم الكلمة إلى مقاطع أحياناً - نطق التاء المربوطة في الوصل (وسط الجملة مثلاً) هاء - ضم هاء الضمير المسبوقة بكسر أو ياء، مثل: عليهم، في أعناقهم وحققها الكسر- نقل مخرج الحرف إلى مخرج حرف آخر، فالذال زاي، والثاء سين، والضاد ظاء، والقاف كاف وغين أو همزة أو نقله إلى مخرج لانظير له في اللغة العربية فالظاء زاي مفخمة، والقاف جيم قاهرية، والجيم قريبة من القاف العامية وعلى الرغم من الانفجار

المعرفي الذي يتسم به العصر، والنمو المستمر، والتقدم المطرد، حتى قدر العلماء أن المعرفة تتضاعف كل عشر سنوات تقريباً، وعلى الرغم من الففرة الهائلة في وسائل الاتصال والتقنية التي تمدنا بالمعرفة في حلنا وسفرنا، ومع ما أتجهت إليه الجامعات من الاهتمام بمواد الإعداد العام، ومتطلبات الدراسة، حتى غلبت في كثير من الأحيان ساعات التخصص، فإن كثيراً من المتعلمين يظل أسير تخصصه، وهذا أمر طيب إذا هضم معه ثقافة كافية ومادة تساعد صاحبها على التكيف أما الانغلاق على التخصص والاقتصار على جانب معين والانعزال عن الثقافة الضرورية فليس من طبيعة العصر ولا من روح التربية ونحن في حياتنا العربية والإسلامية أحوج ما نكون إلى التمكن من الأسس والثوابت العامة في حياتنا وتاريخنا.

أسباب ضعف الطلاب في اللغة العربية

أولاً: أسباب عامة ومنها:

- ١ - استخدام العامية بلهجاتها الكثيرة داخل الفصل وخارجه.
- ٢ - ندرة اهتمام معلمي المواد الدراسية المختلفة بالفصحى الميسرة.
- ٣ - قلة إقبال خريجي الثانوية العامة خاصة الممتازين منهم على الدراسة في كليات التربية وبالأخص قسم اللغة العربية.
- ٤ - قلة اهتمام المدارس والمعلمين بالأنشطة اللغوية غير الصفية.

٥- إسناد تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أحياناً إلى معلمين غير متخصصين أو ذوي مستوى متدنٍ.

٦- اعتقاد البعض أن اللغة العربية غير قادرة على استيعاب المعاني والمصطلحات العلمية الحديثة.

ثانياً: أسباب خاصة بالطالب:

١- أسباب عقلية: خاصة ضعف الذكاء وبطء التحصيل.

٢- أسباب صحية وجسمية: كاضطراب النمو الجسدي وضعف البنية واعتلال الصحة.

٣- العاهات الجسدية: كضعف السمع أو البصر وصعوبات النطق.

٤- أسباب نفسية: خاصة بسبب ما يعايشه الطالب من قلق وخوف ومشكلات داخلية.

٥- النظرة السلبية التي يحملها الطالب من الأهل أو الإخوة الكبار عن اللغة العربية وصعوبتها المزعومة.

ثالثاً: أسباب خاصة بالمعلم:

- ١- عدم اهتمام البعض بحصص اللغة العربية، فلا يدخل المعلم على درسه ذلك النشاط والحيوية التي يستحقها، وهذا ينعكس على الطلاب الذين يحاكون مدرّسهم بصورة سلبية.
- ٢- عدم التنويع في طرق التدريس واستخدام طرق تقليدية.
- ٣- عدم اهتمام عدد من معلمي اللغة العربية بتصحيح الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطلاب.
- ٤- عدم التزام بعض مدرّسي اللغة العربية باللغة الفصحى الميسرة، والتعبير عنها بأسلوب صحيح.
- ٥- عدم اقتناع فئة غير قليلة من العاملين في ميدان التعليم باستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها.
- ٦- عدم حصول عدد من المعلمين على تأهيل تربوي كافٍ قبل الخدمة وأثنائها.
- ٧- الضعف اللغوي لدى فئة من معلمي اللغة العربية وافتقارهم إلى السليقة اللغوية السليمة.
- ٨- عدم التكامل في تدريس اللغة العربية، واعتبار فروع اللغة العربية كأنها مواد منفصلة.

٩- ضعف المستوى الأكاديمي والتربوي لعدد من معلمي اللغة العربية نظراً لأن معظم من يلتحقون بكلّيات التربية خاصة قسم اللغة العربية هم ممن لم تقبلهم الكليات الأخرى.

رابعاً: أسباب خاصة بالمنهج:

١- كبر حجم المقرر الدراسي مع خفض عدد الحصص المقررة لمادة اللغة العربية.

٢- صعوبة المنهج بالنسبة للطلاب متوسطي التحصيل والضعفاء.

٣- تنوع المقررات الدراسية وتعددّها مما قلّل التركيز على اللغة العربية.

٤- تدريس اللغة الإنجليزية للطلاب ابتداءً من الصف الأول الابتدائي، إلى جانب تدريس اللغة العربية.

٥- افتقار المناهج لعنصر الإثارة والتشويق وإعمال الفكر.

٦- تركيز المناهج في جانب التقويم وكذا الامتحانات على جانب المعرفة في مستوياته الدنيا، وقلّما يتم الاهتمام بالجانبين الوجداني والنفسي، أو بالمستويات العليا من جانب المعرفة.

خامساً: أسباب خاصة بمديري المدارس والمشرفين:

- ١- التركيز في عملية الإشراف على معلمي اللغة العربية على زيارات الفصل فقط.
- ٢- كثير من مديري المدارس من تخصصات غير اللغة العربية، ولا يجيدون توجيه معلمي اللغة العربية التوجيه المناسب.
- ٣- عدم توجيه معلمي اللغة العربية في المنطقة الواحدة أو المدرسة الواحدة للاستفادة من خبرات بعضهم من خلال اللقاءات وتوجيه الأقران.
- ٤- كثير من دروس التوضيح التي تُعقد في المدارس ذات طابع استعراضي، ولا يتم متابعة تطبيق المعلمين للأفكار الواردة فيها.
- ٥- عدم تشجيع مبادرات الإبداع من بعض المعلمين المبدعين.
- ٦- الاقتصار في تقويم المعلمين على تقدير جيد أو جيد جداً، وعدم وضع تقدير ممتاز.