معتقدات معلّمي اللغة العربيّة في الأردن حول تعليم القواعد النّحويّة

رائـد محمود خضير *

عرين محمود جبريل

ملخص

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن معتقدات معلّمي اللغة العربيّة في الأردن حول تعليم القواعد النّحويّة، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في هذه المعتقدات، تعزى إلى متغيرات: المؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمرحلة التّعليميّة. تكوّنت عينة الدّراسة من(240) معلّمًا ومعلّمةً في مديرية التّربية والتّعليم للواء قصبة إربد، في الفصل الثّاني من العام الدّراسيّ2020/2019، اختيروا بالطّريقة العشوائيّة البسيطة. ولتحقيق أهداف الدّراسة؛ أعدّ الباحثان أداة لمعتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة، تكونت من (36) فقرة، وزعت إلى ثلاثة مجالات، هي: أهميّة القواعد النّحويّة، وتعليم القواعد النّحويّة، وتصويب الأخطاء النّحويّة. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ معلّمي اللغة العربيّة يتبنون معتقدات مختلفة حول القواعد النّحويّة، أبرزها: اعتقادهم بأهمّيّة ومركزيّة تعليم القواعد النّحويّة في تعلّم اللغة العربيّة، وتعليم القواعد النّحويّة بطريقة قصديّة باستخدام الطّريقة الاستقرائيّة، بينما أظهرت النتائج بعض التناقض في معتقدات معلمي اللغة العربية حول تصحيح الأخطاء النحوية، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في معتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة، تعزى إلى متغيرات (المؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمرحلة التّعليميّة)، على جميع مجالات الأداة باستثناء مجال "تعليم القواعد النّحويّة"، تعزى لمتغير المؤهّل العلمي، ولصالح الدّراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: القواعد النّحويّة، معتقدات المعلّمين، معلّمو اللغة العربيّة.

* **كلية التربية، جامعة اليرموك.**

تاريخ تقديم البحث: 2020/10/25م. تاريخ قبول البحث: 2021/4/12م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2023 م.

The Beliefs of the Arabic Language Teachers in Jordan about Grammar Teaching

Rai'd Mahmud Khadeer

Areen Mahmud Jibriil

Abstract

This study aimed at investigating the beliefs of Arabic language teachers in Jordan about grammar teaching, and whether their beliefs would differ according to the variables of educational qualification, years of experience, and educational level. The sample of the study consisted of 240 female and male Arabic language teachers randomly selected from the schools of Irbid Region Directorate of Education, in the second semester at academic year 2019/ 2020. To achieve the goals of the study, the researcher prepared a grammar teaching belief tool, which consisted of 36 items coverring three domains; the importance of grammar, grammar teaching, and grammatical errors correction. The results of the study revealed that the Arabic language teachers hold different beliefs about Arabic grammar teaching, the most notable of which is that they believe that the grammar teaching is important, taught intentionally and inductively. However, the results showed some contradiction in the beliefs of the Arabic language teachers about correction of grammar errors. The results of the study revealed that there were no statistically significant differences in the Arabic language teachers' beliefs about teaching grammar due to the variables of: qualification, years of experience and educational level in all domains, except in the grammar teaching domain, where there were statistically significant differences due to the variable of qualification, in the favor of graduate studies.

Key Words: Grammar Rules, Teachers' Beliefs, Arabic Language Teachers.

المقدّمة:

اللغة هُويّة الأمّة ومرآتها؛ فهي إحدى أهمّ وسائل الاتّصال بين الأفراد، عبرها يدركون حاجاتهم ومتطلّباتهم، وهي أداتهم للتّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، فضلًا عن أنّها الوعاء الذي يحفظ التّراث الإنسانيّ ويضمن استمراريّته، ويُعتمد عليها في اكتساب المعارف، وتبادل الخبرات في العمليّة التّعليميّة.

ولكل لغة قواعد تضبطها، وتُقوّم ألسنة متحدّثيها؛ ولذلك تتبوّأ القواعد النّحويّة مقامًا بالغ الأهمّيّة في تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها؛ إذ تُعدّ من أبرز فروعها، والرّكيزة الأساسيّة التي تُبنى عليها اللغة بمهاراتها المختلفة، وتكمن أهمية القواعد النّحويّة في كونها أداةً تعمل على تقويم ألسنة الطّلبة، وتعصمهم من الخطأ نطقًا وكتابة؛ فأيّ خطأ في الإعراب والضّبط النّحويّ للكلمات يؤثّر في نقل المعنى المقصود إلى المتلقّي، إضافة إلى أنّ القواعد تعوّد الطّلبة دقّة الأساليب اللغويّة، وتنّمي ثروتهم اللغوية، وتصقل مواهبهم وأذواقهم.

ويرى الشّيخ (Al-Shiekh, 2016) أنّ القواعد النّحويّة عنصر أساسيّ في جميع اللغات، ظلّ اللغويون يدرسونها لعدّة قرون، وما تزال موضوعًا يدرّس لمتعلمي اللغة في جميع أنحاء العالم، فهي جزء لا يتجزّأ من اللغة التي نستخدمها في التّواصل اليوميّ. وفي المقابل، يرى الدّليمي والدّليمي (Al-Dolymi & Al-Dolymi, 2004) أنها تُعدّ من أعقد المشكلات التّربويّة في تعليم اللغة العربيّة؛ إذ إنّ الطّلبة ينفرون منها، ويشكون من صعوبتها، ويضجرون ويملّون من دروس النّحو في مراحل الدّراسة المختلفة.

ويرى الباحثان أنّ هذه الاتجاهات التي تشكّلت تدريجيّا لدى الطّلبة حول القواعد النحوية قد يتحمل معلّم اللغة العربيّة جزءًا كبيرًا منها، فهناك دور كبير تؤدّيه كلّ من المعتقدات التي يحملها هؤلاء المعلمون حول هذه القواعد، وممارساتهم الفعليّة في تعليمها داخل الغرف الصّفيّة.

ويعد المعلمون راوّدًا للتّطوير والإبداع، وقادة للتّغيير والابتكار؛ لذا أصبح مهمًّا جدًا تعرّف معتقداتهم وتصوراتهم حول طبيعة المواد الدراسية وتعلمها وتعليمها، وعلى القدر نفسه من الأهمية أيضًا أن يكون المعلّمون على وعي بما يحملون من أفكار ومفاهيم ومعتقدات؛ حتى يدركوا الأسباب لما يتّخذونه من قرارات في الغرف الصّفّيّة (Fadl Allah, Kenawyi & Taha, 2010).

وتأسيسًا على ما سبق، يرى الباحثان أنّ هناك أهمّيّة كبيرة للبحث في طبيعة المعتقدات التي يحملها معلّمو اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة بشكل خاص؛ لما لهذه القواعد من أهمية في جوانب التعلم اللغوي المختلفة.

وتُعدّ معتقدات المعلّمين الموجه الرّئيس لسلوكهم قبل عملية التّعليم وفي أثنائها وبعدها عند ممارستهم جوانب التّعلّم المختلفة، وهي معارف ذاتيّة للمعلّمين، تتكون من مصادر شتّى عن طبيعة المادة التّعليميّة، وتدريسها، وأهمّيّتها بالنّسبة لهم وللمجتمع الذي يعيشون فيه، وهذه المعارف لها دور مهمّ في توجيه سلوك المعلّمين داخل الغرفة الصّفّيّة (Abed-Almajeed, 2007) . فالمعلّمون الذين يمتلكون معتقدات بنّاءة حول المعرفة العلميّة والتّعلّم، يوظفون عددًا أكبر من الاستراتيجيات التّعليميّة الفاعلة في إحداث التّغيير المفاهيمي للطلبة؛ لذا فإنّ دراسة معتقدات المعلّمين من أكثر الموضوعات البحثيّة شيوعًا في مجال التّربية، على اعتبار أنّ المعتقدات هي إحدى البنى السّيكولوجيّة لديهم (Hashweh, 1996).

وتحمل كلمة المعتقدات (Beliefs) في طيّاتها معاني كثيرة ومتعدّدة؛ إذ يعرّف بورج (Borg, 2001: 187) المعتقد بأنّه "حالة ذهنية يشتمل محتواه على فكرة مقترحة يعتقد حاملها بصحّتها بصورة واعية أو غير واعية، وهي ذات طبيعة تقييميّة؛ إذ يتم قبول صحّتها من الفرد، على الرّغم من إدراكه لوجود معتقدات بديلة يحملها الآخرون، وبالتّالي فإنّها تكتسب التّزامًا عاطفيًّا وتتشبّع به، وتكون دليلًا إرشاديًّا للفكر والسّلوك".

ويعرّفها فيليب (Phillip, 2007) بأنّها مجموعة الأفكار والتّصوّرات التي يحملها الفرد تجاه العالم والأشياء المحيطة به، وتُعدّ أكثر مقاومة للتّغيير من المشاعر والميول والاتجاهات.

ويُعرّف كروس (Cross, 2009) المعتقدات بشكل عام بأنّها مجموعة الأفكار والتّصوّرات الواعية وغير الواعية عن العالم، وعن شخصيّة الفرد، وموقعه في هذا العالم، وتتطوّر من خلال عضوية الفرد في المجموعات الاجتماعيّة. ويعرّفها أندروز وهاتش (Andrews & Hatch, 1999) بأنّها مجموعة التّصوّرات التي يحملها الأفراد، وهي فعّالة ومؤثّرة ومكتسبة من الخبرة اليوميّة، أو داخليّة متأصّلة في شخصيّة الفرد.

وقدّم بريان (Bryan, 2003) بعض الملامح للمعتقدات لخصّ فيها ما ورد من أدبيّات حولها؛ إذ عرّف المعتقدات بأنّها مجموعة من التّركيبات النّفسيّة التي تتضمّن: الفهم والفرضيّات والتّصوّرات والاقتراحات التي تمثّل الحقيقة كما يراها الفرد، وتدفع سلوكه وتدعم قراراته وأحكامه، وعلى الرّغم من اتّصالها بالمعرفة، إلّا أنّها تختلف عنها في أنّها لا تشترط الصّحّة.

أما فيما يخص معتقدات المعلّمين Teachers' Beliefs، فتصف كاجان(Kagan, 1992) هذه المعتقدات بأنّها افتراضات ضمنية، غالبًا ما تكون غير واعية عن الطّلبة، والغرف الصّفّيّة، والمواد الأكاديميّة التي يجب تعليمها، وتضيف أيضًا أن هذه المعتقدات التي يطورها المعلّمون خلال حياتهم المهنية ثابتة بشكل عام ويصعب تغييرها، علاوة على ذلك، تعكس المعتقدات سلوك المعلّمين في الغرف الصّفّيّة، وتشير إلى مصطلح "إدراك المعلّم"، باعتباره أفكار ومعتقدات ومعرفة المعلّمين في أثناء الخدمة أو قبلها حول التّعليم والطّلبة والمحتوى، والوعي باستراتيجيات حل المشكلات التعليمية في الغرف الصّفّيّة.

ويعرّف تومسون (Thompson, 1992: 129) معتقدات المعلّمين بأنّها "إيمان المعلّم الذي يُعدّ قضيّة معقّدة تنطوي على جوانب مختلفة، أو "وجهات النّظر الشّخصيّة، والمفاهيم، والنّظريات التي يُؤمن بها".

وحددها بورغ (Borg, 2001) بأنّها جميع المعتقدات ونظريات المعرفة والافتراضات والمواقف حول جوانب العمل جميعها التي يشغلها المعلّمون.

ويؤكد بعض الباحثين التّربويين أنّ تعريف معتقدات المعلّمين وتقييمها ليس بالمهمّة السّهلة؛ نظرًا لأنّه من الصّعب على المعلّمين أنفسهم تسويغ الأسباب وشرح الدّوافع وراء تبني ممارسات أو سلوكيات تعليميّة معيّنة، فمن الصّعب أيضًا على الباحثين استكشاف معتقدات المعلّمين والنّظريات النّفسيّة أو العمليات الفكريّة الكامنة وراء الممارسات في الغرف الصفية (Williams & Burden 1997).

وتحظى دراسة معتقدات المعلّمين بأهميّة كبيرة في الأدب التّربويّ المعاصر؛ ويرجع ذلك إلى كون هذا الموضوع من القضايا الحاسمة في مجال الإصلاح والتّطوير التّربوي، وبشكلٍ خاص في ميدان التّعليم والتّعلّم، فهناك ما يُشبه الإجماع لدى الباحثين على أنّ البناء النّظريّ– الفكريّ للمعلّم الذي يشتمل على مجموع النّظريات والمفاهيم والتّوجّهات والمعتقدات التي يحملها نحو التّعليم

وأساليبه، والتّعلّم وعملياته، يؤثّر تأثيرًا كبيرًا على ممارساته التّعليميّة داخل غرفة الصّفّ (Al- Aqili, 2005).

وتأتي أهميّة دراسة معتقدات معلّمي اللغة استجابة للتّطوّرات المعرفيّة والمعلوماتيّة التي يمرّ بها الفكر التّربويّ المعاصر، الذي يشهد تحوّلًا في نماذجه في الفكر والممارسة من النّموذج السّلوكيّ Behaviorism إلى النّموذج البنائيّ Constructivism، التي جعلت معلّمي اللغة يتساءلون حول الممارسات التّعليميّة الفعّالة للّغة ومهاراتها؛ مما جعل الحاجة ماسّة للكشف عن تلك المعتقدات (Olson &Singer, 1994).

وخلال العقود القليلة الماضية، أصبح الباحثون أكثر وعيًا بحقيقة أن معتقدات المعلّمين يمكن أن تؤثر بشكل كبير في سلوكياتهم وممارساتهم التّعليميّة. ويؤكّد بورغ (Borg, 2003) أنّ المعلّمين نشيطون وصانعو قرار، يفكّرون في اتّخاذ الخيارات التّعليميّة من خلال الاعتماد على شبكات المعرفة والأفكار والمعتقدات المعقّدة الموجّهة عمليًا، وقد ذهب آخرون إلى أنّ ما يفكّر فيه المعلّمون، وما يعتقدونه فإنّهم يفعلونه في الغرف الصّفّيّة، وهذه الممارسات تشكّل في نهاية المطاف نوع التّعلّم الذي يحصل عليه الطّلبة (Hargreaves & Fullan, 1992).

ووفقًا لريتشاردز وروديجرز (Richards & Rodgers, 2001) فإن دراسة معتقدات المعلّمين تشكل جزءًا من عملية فهم كيفيّة تصور المعلّمين لعملهم، وأنّ أفضل طريقة لفهم ممارسات المعلّمين في الغرف الصّفّيّة هي استكشاف معتقداتهم؛ إذ إنّ الاهتمام المتزايد بهذه المعتقدات من شأنه أن يقودنا إلى فهم أفضل للممارسات التّربويّة وبلورتها، مؤكدين أنّ هناك علاقة قويّة بين معتقدات المعلّمين التّربوية من جهة، وتخطيطهم لعملهم، واتخاذهم للقرارات التّعليمية، وممارساتهم الصّفّيّة من جهة أخرى، وأنّ دراسة معتقدات المعلّمين تسلّط الضّوء على الجانب المهنيّ للمعلّم، فقد تكون المعتقدات مرتبطة بسلوكيّات المعلّم التّعليميّة، وتعُد مدخلا مهمًّا لتفسيرها.

فالمعتقدات تشكّل "ثقافة التّدريس"، وهي تستند إلى أهداف المعلّمين وقيمهم ووجهات نظرهم حول محتوى التّعليم وعملياته، وتقوم كذلك على فهمهم الخاص لدورهم ضمن الأنظمة التّعليميّة التي يعملون بها، وتتوسط المعتقدات بين المعرفة والسّلوك وبين الأفراد وأدائهم، فالمعتقدات هي المعرفة المترسّخة؛ إذ تُظهر المعرفة ذات القيمة الأعظم التي جرى إثباتها بالتّجربة من خلال الممارسة (Larenas, Hernandez, & Navarrete, 2015) .

ويرى الباحثان أنّ نظام المعتقدات لدى معلّم اللغة العربيّة يتشكّل قبل أنّ يبدأ حياته المهنيّة بالتّعليم، ويدعم ذلك باجريس (Pajares, 1992) بإشارته إلى أنّ المعتقدات تتشكّل لدى المعلّم في وقت مبكّر، وتميل إلى الثّبات، ويحمل العديد منها حول طبيعة المادة وتعلّمها أو تعليمها متأثّرًا بتجربته المدرسيّة والجامعيّة في تعلّم اللغة، وينمو هذا المعتقد وربّما قد يتغيّر عند إخضاعه للواقع عبر الممارسة الفعليّة لعمليّة التّعليم، فيكون التّغيير نابعًا من صلب التّجربة الشّخصيّة أو من خبرات زملائه في المهنة، ومن جهة أخرى، يؤدي الطّلبة دورًا بارزًا في تشكيل وتعديل تلك المعتقدات.

وتتباين معتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم فروع اللغة العربيّة ومن بينها القواعد النّحويّة؛ فمنهم من يعتقد أنّ القواعد النّحويّة مجرد معرفة يمكن تلقينها بسهولة، ومنهم من يعتقد أنّها من أكثر فروع اللغة صعوبة، وبالتالي يصعب فهمها من جانب الطّلبة دون توجيه وتدخّل المعلّم. ويعرّف الباحثان معتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة بأنّها مجموعة التّصوّرات والأفكار والقناعات التي يحملها معلّم اللغة العربيّة حول تعليم تلك القواعد، التي ترسخت لديهم نتيجة مرورهم بخبرات مرحلة ما قبل الخدمة وفي أثنائها.

وفيما يتعلق بطبيعة معتقدات معلّمي اللغة حول تعليم القواعد النّحويّة، فهناك ما يشبه الإجماع لدى الباحثين في هذا المجال، أنّ هذه المعتقدات تتضمّن ثلاثة أبعاد على الأقل، هي: أهمّيّة القواعد النّحويّة، وتعليم القواعد النّحويّة، وتصويب الأخطاء النّحويّة، وفيما يأتي تفصيل لكل بعد من هذه الأبعاد:

البعد الأوّل: أهمّيّة القواعد النّحويّة: ويشير هذا البعد إلى الحيّز الذي تحتله القواعد النّحويّة في نظام المعتقدات التي يحملها معلّمو اللغة العربيّة، حيث يعرّف كروس (Cross, 2009) القواعد النّحويّة بأنّها العمود الفقريّ للغة؛ فهي التي تضبط بنية الجمل، والعبارات المقبولة لمتحدّثي اللغة. ويوضّح ديكيشي (Dikici, 2012) أنّ القواعد النّحويّة أساسيّة للغة، وهي عنصر أساسي لرفع مستوى ثقة الطّلبة في قدرتهم على استخدام اللغة في العديد من المواقف الاجتماعيّة والتّعليميّة؛ فالهدف من تعليم القواعد النّحويّة هو تمكين الطّلبة من الطّريقة التي يتمّ فيها بناء اللغة عندما يسمعون أو يتحدّثون أو يقرؤون أو يكتبون. وأكّد إليس (Ellis, 2006) أنّ علم النّحو بقي جزءًا مهمًّا ومركزيًّا في تعليم اللغة على الرّغم من أنّ تعليمه كان وما يزال مشكلة شائكة بين المعلّمين والمتعلمين والباحثين، فالنّحو أحد العناصر الأساسيّة للتّدريب اللغويّ في جميع أنحاء العالم، وتتصدّر القواعد النّحويّة موقعًا حيويًا في تعليم اللغة في الوقت الحاضر. وتوضّح لارسن– فريمان

(Larsen-Freeman, 2003) أنّ القواعد النّحويّة هي المهارة الخامسة لمهارات اللغة، إضافة إلى (الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة)؛ إذ إنّها تُعدّ الطّريق السّليم لاستخدام اللغة بطريقة مناسبة.

ويؤكد كراشن (Krashen,1999) أن معرفة الطّلبة الصّريحة بالقواعد النّحويّة تعمل على تطوير مهاراتهم في التّواصل وتعزيز الكفاءة اللغويّة، وتمكينهم من تحرير ومراقبة أعمالهم المكتوبة والمنطوقة.

وفي السنوات الأخيرة، عاد تعليم القواعد النّحويّة ليكتسب مكانته الحقيقيّة في مناهج اللغة؛ إذ يتّفق المتخصصون الآن أنّ القواعد النّحويّة مهمّة ويجب عدم تجاهلها، وأنّ قلّة المعرفة الجّيدة بها تعوق التّطوّر اللغويّ للمتعلّمين (Sond, 2018).

البعد الثّاني: تعليم القواعد النّحويّة: يُعدّ تعليم القواعد النّحويّة قضيّة خلافيّة، وقد اكتسب البحث عن معتقدات المعلّمين حول طرائق تعليم القواعد النّحويّة أهمّيّة كبيرة ؛ لذلك أجريت دراسات عدة حول معتقدات المعلّمين بهذا الشّأن؛ إذ أسفرت نتائجها عن أنّ بعض المعلّمين ينظرون إلى تعليم القواعد النّحويّة على أنّها مجرّد مفاهيم يجب اكتسابها، بينما يرى آخرون أنّها ممارسة تطبيقيّة، وما يزال بعضهم الآخر يتساءل كيف يمكن أن تساعد القواعد النّحويّة في تقديم المعنى (Alghanmi & Shukri, 2016).

ويشير تيك (Teik, 2011) إلى أنّ معرفة المعلّمين بالقواعد النّحويّة، والطّريقة التي يجري تعليمهم بها من أكثر العوامل التي قد تؤثر على معتقداتهم حول تعليم القواعد النّحويّة؛ لذلك هدفت بعض الدّراسات إلى الوصول لفهم أعمق لمعتقدات المعلّمين المعلنة حول طرائق التّعليم وممارساتهم الفعليّة في الغرف الصّفّيّة؛ فقد أشارت نتائج بعض هذه الدّراسات إلى أنّ اختيار المعلّمين لطريقة تعليم معيّنة وممارستها يتماشى مع معتقداتهم النّظريّة. ومن جهة أخرى، فإنّ هذا الاتّساق بين المعتقدات والممارسات قد لا يظهر دائمًا، وهذا ما يجعلنا نفكّر بوجود مشكلة حقيقية لا يمكن تجاهلها تسبب تلك التّناقضات بين معتقدات المعلّمين وممارساتهم الفعلية داخل الغرف الصّفيّة؛ إذ يمكن أن يردّ هذا التّناقض إلى عوامل مختلفة، مثل: أعداد الطّلبة في الصفوف، وغياب الوسائل التّعليميّة المناسبة، والمناهج المقررة، والحدّ الزّمنيّ، وأنظمة الامتحانات (Mohamed, 2012).

وفي هذا السياق يشير إليس (Ellis, 2006) إلى أنّه يجب استخدام الطّرق المناسبة التي تلفت انتباه الطّلبة إلى الأنماط النّحويّة المختلفة، لمساعدتهم في الفهم والاستنتاج، وقد اقترح أنّ علم النّحو يجب أنْ يُعلّم بشكل منفصل بحيث لا يتمّ دمجه مع الأسلوب المعتمد على الأداء اللغوي،

وأكّد أنّ الهدف من تعليم النّحو يجب أنْ يكون لزيادة الوعي المعرفيّ لديهم بقواعد اللغة بشكل تطوري.

وتعد الطّريقة الاستقرائيّة من أبرز الطّرائق في تعليم القواعد النّحويّة، وتنطلق طريقة تعليم القواعد الاستقرائيّة (اكتشاف القواعد) من التّفكير الاستقرائي الذي يبدأ من التّفاصيل إلى العموميات، ومن الجزء إلى الكل، ومن الأمثلة إلى القاعدة. ويقدّم ستيرن (Stern, 1992) التّسلسل التّخطيطيّ للطّريقة الاستقرائيّة على النّحو الآتي: أمثلة محددة ← الممارسة ← قاعدة عامة، فهي عمليّة تتدرج من الممارسة إلى النّظرية، حيث وترفض الطّريقة الاستقرائيّة فكرة تقديم القاعدة النّحويّة مباشرة للطلبة، ويدافع المؤيدون لهذه الطّريقة بأنّ الطّلبة يحصلون على المعرفة من خلال ممارسة الأنشطة اللغويّة الحقيقيّة والطّبيعيّة، فبدلاً من تقديم القاعدة صراحةً للطّلبة، يزوّدهم المعلّمون بأنشطة لغوية وظيفية مصممة بعناية، يتم تضمينها أنماط التّراكيب المستهدفة بها. ويساعد المعلّمون الطّلبة في التّعرّف على ماهية القاعدة، ومن ثم الاستفادة من هذه القاعدة، ولكن في أمثلة خاصة بهم. وهذا النّوع من التّعليم له أهمّيّة في جعل الطّلبة يستخدمون قدراتهم المعرفيّة؛ إذ إنّه يشجع الأنشطة العقليّة، ويدفع الطّلبة إلى الاعتماد على ذكائهم وقدراتهم على التّحليل والموازنة والرّبط والاستنباط من أجل الوصول إلى القاعدة النّحويّة، فإدراك الطّلبة لقدرتهم على معرفة ماهيّة القاعدة دون تدخّل المعلّم سيؤدّي إلى مزيد من التّعلم المستقل.

وهذه هي الطّريقة المتّبعة غالبًا في تعليم القواعد النّحويّة في المرحلة الثّانويّة في معظم الأقطار العربيّة، أمّا في المرحلة المتوسطة أو الإعداديّة، فدروس النّحو غالبًا ما تبدأ بنص كامل، يقرأ ويُناقش مع التّركيز على الشّواهد، ثمّ تُستنبط منه القاعدة، ولقد أريد بهذا التّعديل التّخلّص من الأمثلة المبتورة المعاني، التي لا يجمع شتاتها جامع، ومع ذلك فقد وقع هذا التّعديل في مشكلة التّكلّف في صياغة النّصوص، حتى تتضمن القواعد المقصودة، فكانت النّتيجة هي الإساءة إلى أذواق الطّلبة عن طريق النّصوص المصطنعة لاحتواء القواعد المرادة في الموضوع النّحويّ (Madkour, 1991).

أما الطّريقة الأخرى الموازية للطريقة الاستقرائيّة، فهي الطّريقة القياسيّة، "وتقوم هذه الطّريقة على الانتقال من الكلّ إلى الجزء من خلال البدء بحفظ القاعدة، ثمّ إتباعها بالأمثلة، والشّواهد المؤكّدة لها والموضحّة لمعناها. والأساس الذي تقوم عليه هذه الطّريقة هو نظريّة انتقال أثر التّدريب، كما أنّها تستهدف حفظ القواعد واستظهارها باعتبارها غاية في ذاتها، وليست وسيلة. وقد أدّى استخدام هذه الطّريقة إلى انصراف كلّ من المعلّم والطالب عن تنمية القدرة على تطبيق

القواعد، وتكوين السّلوك اللغويّ السّليم، فالموقف الذي يتعلّم فيه الطّلبة القواعد طبقًا لهذه الطّريقة موقف مصنوع، لا يماثل ولا يقترب من مواقف التّعبير التي يحتاجون فيها إلى استخدام هذه القواعد (Madkour, 1991).

ولا تعتمد الطّريقة القياسيّة على الحقائق والبيانات فحسب، بل تعتمد أيضًا على المنطق آنف الذكر في الطّريقة الاستقرائيّة؛ نظرًا لأن التّفكير القياسيّ يعمل من العام إلى الخاصّ، حيث يتم تقديم القواعد والمبادئ والمفاهيم النّحويّة أولاً ثم تأتي تطبيقاتها لاحقًا. ويعرض ستيرن (Stern, 1992) التّسلسل التّخطيطيّ للطّريقة القياسيّة على النحو الآتي: القاعدة العامة← أمثلة محددة← الممارسة. وبناء على العرض والتّفسير ومن ثم الممارسة، تتعامل الطّريقة القياسيّة مع التّعلم كعملية واعية، فالقواعد وفقًا لذلك؛ يجب تقديمها بشكل صريح من جانب المعلّمين أو الكتب المدرسية قبل مرحلة الممارسة؛ لذلك يتمثل دور المعلّم في الطّريقة القياسيّة في تقديم القواعد الجاهزة للطلبة، وشرح كيفية تشكيل القاعدة النّحويّة الجديدة، ونوع السّياق الذي يمكن استخدامه فيه. ويستخدم المعلّم بشكل واضح المفاهيم النّحويّة لتقديم القاعدة الجديدة في شكل تعليمات مباشرة، وبعد العرض التّقديميّ، يقدم المعلّم لطلبته أمثلة توضح النّمط الجديد الذي يدرسونه، ويطلب منهم تطبيق القاعدة على جمل جديدة بعد ذلك، وتصل الطّريقة القياسيّة مباشرة إلى هذه النّقطة، فيقدم شرحًا شاملاً للقاعدة النّحويّة الجديدة، مما يجعل عملية التّعلم أكثر سهولة وأمانًا وتوفيرًا للوقت، كما أنّه يعزّز دقة المتعلمين من خلال مراقبة أو تحرير ما يقولون أو يكتبون(Krashen, 1999).

وفي المقابل يشير ريتشاردز ورودجرز(Richards & Rodgers, 2001) إلى أنّ الطّرائق التّقليدية في تعليم القواعد النّحويّة التي تستند إلى تعليمات صريحة وممارسة مباشرة (الطّريقة القياسيّة، والتّركيز على الشّكل النّحويّ) غير ملائمة بسبب عدم قدرتها على تحسين كفاءة التّواصل لدى المتعلمين.

ويؤكد سيلس– مورسيا (Celse-Murcia, 1991) أنّه يجب تعليم القواعد دائمًا بالاستناد إلى المعنى أو العوامل الاجتماعية أو الخطاب؛ فلا نعلّمها بمعزل عن ذلك، أي بشكلها المحضّ الذي يُغرق المتعلمين بسلسلة لا تنتهي من التّدريبات التي لا معنى لها من أجل تعلّم الأنماط النّحويّة الصّحيحة.

ويؤكد ريتشاردز وشميدت (Richards & Schmidt, 2010) أنّ تعليم القواعد النّحويّة باستخدام المنحى التّواصلي القائم على التّحدّث والكتابة، وتبني المعلّمين معتقدات قوية حول ضرورة تعليم القواعد النّحويّة للطلبة من خلال دمجها بممارساتهم اليوميّة في الحياة الواقعيّة ، جعلها أكثر فاعلية وإنتاجيّة في فهم الرّسائل اللغويّة ونقلها بصورة أكثر وضوحًا إلى الآخرين.

البعد الثّالث: تصويب الأخطاء النّحويّة: يعدّ هذا البعد من القضايا التي تدور حولها الخلافات أيضًا؛ إذ وجد كثير من الدّراسات الدّاعمة لتصويب الأخطاء النّحويّة، أنّ المعرفة النّحويّة وردود الفعل التّصحيحيّة تعزز بالتّأكيد تعلم اللغة، بالإضافة إلى نتائج بعض البحوث التي يطالب فيها المتعلمون أنفسهم أحيانًا بتصويب الأخطاء النّحويّة وحاجتهم إليها(Borg, 1998).

قارنت دراسة شولز(Schulz, 1996) آراء الطّلبة والمعلّمين حول دور تصويب الأخطاء النّحويّة في سياق اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، حيث وجد أنّ غالبية الطّلبة يعتقدون أنّ أخطاءهم المكتوبة والمنطوقة يجب تصويبها من معلّميهم، وأنّ (84%) من المعلّمين المشاركين يعتقدون ذلك.

وفي المقابل، وجدت دراسات أخرى معارضة مثل دراسة هاموند ودراسة كراشن (Hamond, 1988;Krashen, 1985) أنّ معالجة الأخطاء "لا قيمة لها" من حيث تسريع التّعلّم، وبالعكس؛ فقد تسبب تصويب الأخطاء في ردود فعل سلبية بين الطّلبة.

وهناك من يرى أنّه لا فائدة من تخصيص وقت لتحليل الأخطاء النّحويّة، أو تقديم التّغذية الرّاجعة التّصحيحيّة لأخطاء المتعلمين، وأنّ تعليم القواعد النّحويّة والتّغذية الرّاجعة التّصحيحيّة متشابهان، كما أنّ استخدام طريقة لتعليم القواعد النّحويّة يتطلّب ضمنيّا بعض تقنيات التّغذية الرّاجعة التّصحيحيّة (Truscott,1999)، وطرح هيندريكسون (Hendrickson, 1978) بعض الأسئلة، وتناولها على النّحو الآتي: هل يجب تصويب الأخطاء النّحويّة؟ ومتى يجب تصويب الأخطاء النّحويّة؟ وما الأخطاء الواجب تصويبها؟ وكيف يجب تصويب الأخطاء النّحويّة؟ ومن يجب أن يقوم بتصويب الأخطاء؟.

وحظي موضوع الكشف عن معتقدات معلمي اللغة باهتمامات الباحثين، فقد أجرى بليجازادا وفارتشي(Baleghizade & Farshchi, 2008) دراسة في إيران للكشف عن معتقدات معلّمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية حول دور القواعد النّحويّة في تعليم اللغة الإنجليزية في المدارس القانونية والمعاهد الخاصة للغة. استخدم في الدّراسة الاستبانة لجمع البيانات؛ إذ قُسّمت إلى قسمين: القسم الأوّل تناول مناهج تعليم القواعد النّحويّة، أمّا الثّاني، فتناول صعوبات الطّالب والمعلّم في تعلم

القواعد النّحويّة وتعليمها. أظهرت نتائج الدّراسة أن المعلّمين يقدّرون قيمة القواعد النّحويّة ودورها في تعليم اللغة، ومع ذلك كانت معتقداتهم مختلفة بشكل كبير في ثلاثة مجالات، هي: التّعليم الصريح للقواعد النّحويّة، ودور التّعليم الضّمني، وتناول القواعد النّحويّة من خلال النّصوص.

وفي فيتنام، أجرى كانه وبارنارد(Canh & Barnard, 2008)، دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلّمين نحو تعليم اللغة والقواعد النّحويّة للغة الفيتناميّة. استخدم في الدّراسة استبانة مقننة لجمع البيانات؛ كانت قد طُبّقت في الجامعات البريطانية عام (2002) في مسح معلّمي اللغة الإنجليزية لأغراض أكاديمية (EAP)، وفي نيوزيلندا عام (2008) في مسح مواز لمعلّمي (EAP). أظهرت نتائج الدّراسة أنّ المعلّمين في نظام (EAP) مثلهم مثل المعلّمين في بريطانيا ونيوزيلندا، يؤيّدون أهمية القواعد النّحويّة ومركزيتها في تعليم اللغة، ويركزون على الممارسات المنهجية للأشكال النّحويّة، وتصويب الأخطاء النّحويّة.

وأجرى السيابي(Al-Siyabi, 2009) دراسة حالة عن معتقدات المعلّمين وممارساتهم فيما يتعلق بتعليم القواعد النّحويّة بطريقة صريحة في المدارس الثّانوية في سلطنة عمان. كشفت نتائج الدّراسة عن أن المعلّمين كانوا يميلون إلى تبنّي الطّريقة القياسيّة، وأنّهم استخدموا الأنشطة والتّقنيات التي تخدم هذه الطّريقة في غرفهم الصّفّيّة، مثل: التّفسيرات الشّفوية، وتقديم أمثلة وأسئلة متعلقة بالنص. ومع ذلك، فقد أظهر جميع المعلّمين المشاركين في المقابلات تقديرًا كبيرًا لدور استنباط القواعد النّحويّة من الطّلبة؛ أيّ بالطّريقة الاستقرائيّة.

وفي الولايات المتّحدة، أجرى ثو (Thu, 2009) دراسة للكشف عن تصوّرات معلّمي اللغة الإنجليزيّة لغة ثانية حول تعليم القواعد النّحويّة. تكوّنت عينة الدّراسة من (11) معلّما ومعلّمةً في إحدى المدارس في كاليفورنيا، طُبّق عليهم مقياس تكوّن من (32) فقرة. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ المعلّمين يعتقدون بشكل عام أنّ التّعليم الرّسميّ للقواعد النّحويّة ضروريّ جدًا للتّمكّن من اللغة الأجنبيّة أو الثّانية، وأنّ تعليم القواعد يجب أنْ يتمّ بصورة مقصودة وبالطّريقتين القياسيّة والاستقرائيّة وليس ضمنيًّا، وأنّ تصويب الأخطاء النّحويّة يجب أن يتمّ فقط عندما لا يتحقّق الفهم.

وأجرت محمّد (Mohamed, 2012) دراسة في إمارة أبو ظبي للتّحقّق من قناعات مدرسي اللغة الإنجليزيّة النّاطقين وغير النّاطقين بها حول تعليم القواعد النّحويّة، ومقارنة تلك القناعات بممارساتهم الفعليّة. استخدمت في الدّراسة الاستبانة، والمقابلة الشّخصيّة، وبطاقة الملاحظة. أظهرت نتائج الدّراسة الكمّيّة أنّ المعلّمين يحملون مجموعة متنوعة من القناعات حول أهمية ودور

تعليم القواعد النّحويّة في تعليم اللغة، وكذلك حول طرق التّعليم المتبعة، وكيفية التّعامل مع الأخطاء النّحويّة، وتوافقًا كبيرًا بين قناعات المعلّمين وممارساتهم التّعليميّة. أمّا النّتائج النّوعيّة للدّراسة، فأثبتت أنّ هنالك تناقضًا بين قناعات المعلّمين المشاركين في الدّراسة وممارساتهم الفعليّة داخل الصّفوف.

وأجرى أويسال وبارداكسي (Uysal & Bardakci, 2014) دراسة في تركيا هدفها الكشف عن معتقدات معلّمي اللغة الإنجليزيّة وممارساتهم في تعليم القواعد في المستوى الابتدائيّ. تمّ جمع البيانات بتطبيق أداة الدّراسة الأولى وهي الاستبانة على (108) معلمين، أمّا الأداة الثّانية، فكانت مقابلة عشرة معلّمين للحصول على فهم أعمق لمعتقداتهم وممارساتهم الصّفّيّة في تعليم القواعد النّحويّة. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ المعلّمين في الغالب يفضّلون الأسلوب التّقليديّ في تعليم القواعد النّحويّة الذي يركّز على حفظ القاعدة، وبشكلٍ خاص الطّريقة القياسيّة.

وجاءت دراسة مورينا (Morina, 2016) في كوسوفو للكشف عن معتقدات المعلّمين وممارساتهم في تعليم القواعد في المدارس الثّانوية العامة. استخدم في هذه الدّراسة استبانة لجمع البيانات طبّقت على (48) معلمًا. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ معلّمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية يعتقدون أنه يجب تعليم القواعد النّحويّة بصورة صريحة وبالطّريقة الاستقرائيّة.

وفي المملكة العربيّة السّعوديّة، أجرت الغانمي وشكري (Alghanmi & Shukri, 2016) دراسة حالة للكشف عن معتقدات معلّمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية حول تعليم القواعد النّحويّة، والعلاقة بين معتقداتهم وممارساتهم الفعليّة. استخدم في هذه الدّراسة الاستبانة والملاحظة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ معتقدات المعلّمين تنعكس بالفعل على ممارساتهم الفعليّة، وأنّ مستوى تمكّن الطّلبة ضمن المستوى المطلوب، وأن الاتجاهات نحو اللغة، وأنماط التّعلّم، والبيئة الصّفيّة، وتطوير المعلّم، عوامل تؤثّر في تحوّل معتقدات المعلّمين فيما يتعلّق بتعليم القواعد النّحويّة إلى ممارسات فعليّة.

وفي أثيوبيا، أجرى تسيهاي(Tsehay, 2017) دراسة حالة للكشف عن معتقدات اثنين من معلّمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبيّة نحو تعليم القواعد النّحويّة، وعلاقتها بممارساتهم الفعليّة. جُمعت البيانات بواسطة المقابلة الشّخصيّة وبطاقة الملاحظة. أظهرت النّتائج أنّ المعلّمين يعتقدان بأهمّيّة وفاعليّة الطّريقة الاعتياديّة في تعليم القواعد النّحويّة، وأنّهما يستخدمان هذه الطّريقة في الغرف الصّفّيّة؛ لأنّها تُؤكّد على الدّقّة والصّحّة النّحويّة؛ أي أنّ هناك توافقًا بين المعتقدات والممارسات.

وأجرى سوند (Sond, 2018) دراسة في نيبال للكشف عن آراء معلّمي اللغة الإنجليزية ما قبل الخدمة في جامعة (تريبو فان) حول القواعد النّحويّة وتعليمها. استخدم في هذه الدّراسة المقابلة الشّخصية لثلاثة معلّمين، أظهرت النّتائج أنّ معلّمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة يفضلون تعليم القواعد النّحويّة بالطّريقة الاستقرائيّة، رغم أنّهم قد دُرّسوا بالطّريقة القياسيّة.

وهدفت دراسة أون ألان (On-Alan, 2018) في تركيا إلى الكشف عن معتقدات المعلّمين حول تعليم القواعد النّحويّة للغة الإنجليزية كلغة أجنبيّة، ومفاهيمهم للتّعليم النّحويّ، وقارنت بين مدى إدراك (70) من المعلّمين المبتدئين وذوي الخبرة في التّعليم النّحويّ. استخدم في هذه الدّراسة الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ المعلّمين يفضّلون التّعليم النّحويّ المباشر، وضرورة تعليمه بالطّريقة الاستقرائيّة– الصّريحة، ولم تظهر فروق بين المعلّمين المبتدئين وذوي الخبرة في ذلك.

وأجرى توبراك (Toprak, 2019) دراسة في تركيا للكشف عن معتقدات المعلّمين في الجامعات حول تعليم القواعد النّحويّة. استخدم في هذه الدّراسة الاستبانة والمقابلة الشّخصية لعشرة معلّمين متطوعين للحصول على بيانات عميقة حول المعتقدات. وأظهرت النّتائج أنّ المعلّمين يعتقدون بأهميّة تعليم النّحو، وأنّ غالبيتهم يفضّلون الطّريقة الاستقرائيّة التّكامليّة التّواصليّة في تعليم القواعد النّحويّة.

وأجرى محمّدي ويوسفي (Mohammadi &Yousefi, 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصوّرات معلّمي اللغة الإنجليزيّة ومتعلّميها لغة أجنبيّة في إيران حول تعليم القواعد النّحويّة قصديّا، ودور التّغذية الرّاجعة التّصحيحيّة. تكوّنت عينة الدّراسة من (360) دارسًا إيرانيًّا وأذريًّا و(100) معلّم طُبّقت عليهم الأداة نفسها. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق دال إحصائيًّا في تصوّرات الدّارسين والمعلّمين نحو تعليم القواعد النّحويّة، ويرجع هذا الاختلاف إلى الخلفيّات اللغويّة التي تؤثّر في الطّريقة التي تلقوا بها هذه القواعد، وقد أظهر الدّراسون الإيرانيّون تصوّرات أكثر إيجابيّة من الأذريين.

ومؤخرًا، أجريت دراسة في الفلبين لرايخابور (Raikhapoor, 2020) هدفت إلى استكشاف معتقدات أربعة معلّمين للغة الإنجليزية وممارساتهم الفعليّة في تعليم القواعد النّحويّة في السّياق الإندونيسي،. أظهرت نتائج الدّراسة أن معتقدات المعلّمين تتناسب مع ممارساتهم الفعليّة، وأنهم

يشعرون بالرّاحة في أثناء شرح القواعد النّحويّة للطّلبة باستخدام لغتهم الأصلية إذا كان لديهم صعوبات في تعلم اللغة الإنجليزية.

باستعراض الدّراسات السّابقة يلاحظ أن نتائجها أظهرت وجود معتقدات متباينة لدى المعلمين حول القواعد النحوية، من حيث أهميتها وطرائق تعليمها وتصويب أخطائها، وتنوعت الدراسات السابقة من حيث المنهجية وطبيعة الأدوات المستخدمة، والعينات التي طبقت عليها. وتتميز الدراسة الحالية بتطبيقها على معلّمي اللغة العربيّة بشكل خاص، وهي الدّراسة الأولى في هذا الميدان محليًّا وعربيًا، في حدود اطّلاع الباحثين.

وظهرت الإفادة من الدّراسات السّابقة في تحديد مشكلة الدّراسة الحاليّة وأسئلتها وأهدافها، والمنهجيّة التي تمّ اتّباعها لتطبيق الدّراسة، وفي بناء أداتها، وفي تحديد نوع المعالجات الإحصائيّة المناسبة للدّراسة الحاليّة، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدّراسات السّابقة، وتوظيفها في تفسير النّتائج.

مشكلة الدّراسة وسؤالاها:

يرى كثير من الباحثين أنّ المعتقدات التّعليميّة التي يحملها المعلّمون من أهم العوامل المؤثرة في طريقة التّعليم التي يتبنّاها هؤلاء المعلّمون، وتتلخّص مشكلة الدّراسة بقناعة الباحثين أنّ المعتقدات التي يحملها المعلّمون بشكل عام ومعلمو اللغة العربية بشكل خاص تمثّل كلمة السرّ التي تفسر كثيرًا من الممارسات التّعليميّة لهؤلاء المعلمين؛ لذا فقد بات من الضروري أهمية الكشف عن معتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة بوصفها إحدى أهم فروع اللغة العربية وأكثرها صعوبة، وفي حدود علم الباحثين لم تُجْرَ أيّة دراسة محلية أو عربية للكشف معتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة؛ ونظرًا لأهمّيّة دراسة هذه المعتقدات، فقد ظهرت الحاجة إلى بيانات قد توضّح ماهيتها؛ إذ تبين معظم الدّراسات السّابقة ذات الصلة أن غالبية المعلّمين يحملون معتقدات محددة عن التّعليم، تساعدهم في نقل خبرتهم النّظرية والتّطبيقيّة للطّلبة، وتمكّنهم من تشكيل استراتيجياتهم التّعليميّة، فكان لا بدّ من انطلاق دراسة للكشف عن طبيعة المعتقدات التي يحملها معلّمو اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة، التي تُعدّ بدورها الرّكن الأساس لأيّة لغة؛ وبناءً على ذلك فقد سعت الدّراسة الحاليّة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما معتقدات معلّمي اللغة العربيّة في الأردن حول تعليم القواعد النّحويّة؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في معتقدات معلّمي اللغة العربيّة في الأردن حول تعليم القواعد النّحويّة تُعزى إلى متغيرات: المؤهل العلميّ، والمرحلة الدّراسيّة، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على معتقدات معلمي اللغة العربية في الأردن حول تعليم القواعد النحوية، والكشف عن أثر متغيرات المؤهل العلمي والمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة في هذه المعتقدات.

أهمّيّة الدّراسة:

تتحدّد أهمّيّة الدّراسة الحاليّة في تناولها عنصرًا مهمًّا من مدخلات العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، وهو معلّم اللغة العربيّة، وتستمدّ أهميّتها من تناولها للمتغير البارز في المنظومة المعرفيّة لهذا المعلّم، والمتمثّل في الكشف عن معتقداته حول تعليم القواعد النّحويّة، وبرزت هذه الأهميّة في ثلاثة جوانب على النحو الآتي:

الأهمّيّة النّظريّة:

تتمثّل فيما تقدّمه الدّراسة من معلومات نظرية جديدة عن معتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة، التي يعدها كثير من الباحثين عاملًا مهمًّا في تحديد الممارسات التدريسية الفعليّة، وذلك بتقديمها إطارًا نظريًّا مناسبًا عن مفهوم هذه المعتقدات، وأبعادها، والعوامل المؤثرة فيها.

الأهمّيّة العمليّة:

يمكن أنْ تقود معرفة معتقدات معلّمي اللغة العربيّة إلى تصويب وتغيير بعضها إنْ لزم الأمر، بالإضافة إلى تنمية وعي المعلّمين حول تعليم القواعد النّحويّة؛ ممّا يؤدّي إلى تحسين ممارساتهم في تعليم هذه القواعد، الأمر الذي قد يزيد من تحصيل الطّلبة فيها.إضافة إلى ذلك ستوفّر هذه الدّراسة أداة من الممكن أنْ يستفيد منها الباحثون في الدّراسات ذات الصّلة بموضوع الدّراسة الحاليّة، وتطبيقها في بيئات أخرى.

الأهمّيّة البحثيّة:

قد تفتح هذه الدّراسة آفاقًا جديدة للباحثين في ميدان التّربية اللغوية، لإجراء دراسات مستقبلية محورها الكشف عن معتقدات معلّمي اللغة العربيّة والطّلبة حول تعليم مهارات اللغة وفروعها المختلفة، وعلاقتها بالممارسات الفعليّة لهؤلاء المعلّمين.

حدود الدّراسة ومحدّداتها

يمكن تعميم نتائج الدّراسة في ضَوء الحدود والمحدّدات الآتية:

- الحدود البشرية: اقتصرت عيّنة الدّراسة على (240) من معلّمي ومعلّمات اللغة العربيّة في المرحلتين الأساسيّة والثّانويّة في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم للواء قصبة إربد الأولى.
- الحدود الزمنيّة: أجريت الدّراسة على معلّمي اللغة العربيّة في مديرية التّربية والتّعليم للواء قصبة إربد الأولى في الفصل الدّراسيّ الثّاني للعام 2020/2019.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على بعض المدارس التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم للواء قصبة إربد.
- الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج هذه الدّراسة في طبيعة الأداة التي تمّ إعدادها، وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.

التّعريفات الإجرائيّة:

تشتمل الدّراسة على المصطلحات الآتية:

معتقدات تعليم القواعد النّحويّة: مجموعة من التّصوّرات والأفكار أو القناعات التي تشكّلت لدى معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة عبر ما مرّوا به من خبرات في عملية التّعليم، وقيست في هذه الدّراسة باستجابات معلّمي اللغة العربيّة على مقياس المعتقدات الذي أُعدّ لهذا الغرض بأبعاده الثّلاث: (أهمّيّة القواعد النّحويّة، تعليم القواعد النّحويّة، تصويب الأخطاء النّحويّة).

معلّمو اللغة العربيّة: هم المعلّمون الذين يدرسون مبحث اللغة العربيّة من الصّفّ الرّابع الأساسيّ إلى الصّفّ الثّاني الثانوي.

القواعد النّحويّة إجرائيًّا: هي مجموعة القواعد أو الموضوعات أو المفاهيم النّحويّة المقرّرة في كتب اللغة العربيّة من الصّف الرّابع الأساسيّ إلى الصّفّ الثّاني ثانوي.

الطّريقة والإجراءات

منهجية الدّراسة

اتبعت الدّراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، من خلال جمع البيانات من الميدان عن معتقدات معلّمي اللغة العربيّة في مدارس مديرية التّربية والتّعليم للواء قصبة إربدحول تعليم القواعد النّحويّة.

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي ومعلّمات اللغة العربيّة في المدارس الحكومية التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم للواء قصبة إربد في بداية الفصل الدّراسي الثّاني 2020/2019، والبالغ عددهم (701) معلّم ومعلّمة، وذلك حسب السجلات الرسمية في تلك المديرية للعام الدّراسي 2019/ 2020.

عينة الدّراسة:

بلغ عدد أفراد عينة الدّراسة (240) معلّما ومعلّمة في المرحلتين الأساسية والثّانوية، وقد تم اختيار هذه العينة من مجتمع الدّراسة بالطّريقة العشوائية البسيطة، بشكل يضمن تمثيل هذه العينة للمجتمع الذي أخذت منه ولمتغيرات الدراسة، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول(1) توزيع أفراد عينة الدّراسة وفقًا لمتغيرات الدّراسة

المتغير	مستويات المتغير	التّكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس	160	66.7
	دراسات عليا	80	33.3
	الكلي	240	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	129	53.8
	10 سنوات فأكثر	111	46.3
	الكلي	240	100.0
المرحلة التّعليمية	أساسية	171	71.3
	ثانوية	69	28.8
	الكلي	240	100.0

أداة الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة؛ تم الرّجوع إلى الأدب النظري والدّراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدّراسة الحالية كدراسة كل من:(Mohamed, 2012; On-Alan, 2018; Thu, 2009; Toprak, 2019)؛ إذ تم بناء استبانة تكونت في صورتها النهائية من (34) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات على النحو الآتي: مجال أهمية القواعد النّحويّة، ويمثلها الفقرات (1–11)، ومجال تعليم القواعد النّحويّة، ويمثلها الفقرات (12–24)، ومجال تصويب الأخطاء النّحويّة، ويمثلها الفقرات (25–34).

صدق الأداة:

تكونت الأداة بصورتها الأوليّة من (54) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات هي: مجال أهمية القواعد النّحويّة، ومجال تعليم القواعد النّحويّة، ومجال تصويب الأخطاء النّحويّة، ومجال صعوبة القواعد النّحويّة. وقد كتبت الفقرات باللغتين العربيّة والإنجليزية، وللتحقق من صدق المحتوى لأداة الدّراسة؛ عرضت بصورتها الأوليّة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، ومناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها، واللغة العربية وآدابها, في عدد من الجامعات الأردنية، كما عرضت على عدد من مشرفي اللغة العربيّة في الميدان التّربوي؛ بهدف إبداء آرائهم حول فقرات الاستبانة من حيث صحة التّرجمة من الإنجليزية إلى العربيّة، ووضوح المعنى والصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها وانتمائها للمجال الذي تتبع له، وأي تعديلات وملحوظات من حذف أو إضافة يرونها مناسبة.

وأخذ الباحثان بملاحظات المحكمين التي تمثلت بإجراء تعديلات في الصياغة اللغوية، وحذف بعض الفقرات في كل مجال، وحذف المجال الرّابع "صعوبات تعليم القواعد النّحويّة"، بجميع فقراته البالغ عددها (13) فقرة بناء على آراء معظم المحكمين، وبذلك أصبحت الأداة مكونة من (34) فقرة.

وللإجابة عن فقرات أداة الدّراسة؛ استخدم تدريج ليكرت (Likert) الخماسي؛ وذلك على النحو الآتي: (موافق بشدة، ويأخذ 5 درجات، موافق، ويأخذ4 درجات، محايد، ويأخذ 3 درجات، غير موافق، ويأخذ درجتين، غير موافق بشدة، ويأخذ درجة واحدة). وفي أثناء عرض النتائج تم دمج فئة موافق بشدة مع فئة موافق، ودمج فئة غير موافق بشدة مع فئة غير موافق، وبذلك أصبح هناك ثلاث فئات، هي: الموافقة، وعدم الموافقة، والمحايد.

وللتحقق من صدق بناء أداة الدّراسة؛ فقد طبقت على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلّمًا ومعلّمةً من خارج عينة الدّراسة المستهدفة، وذلك لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالمقياس وبالمجال الذي تتبع له، وتبين أنّ قيم معاملات ارتباط فقرات مجال "أهمية القواعد النّحويّة"بمجالها قد تراوحت بين (0.42) و(0.77)، وبالمقياس قد تراوحت بين (0.35) و(0.80)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات مجال" تعليم القواعد النّحويّة" بمجالها قد تراوحت بين (0.51) و(0.89)، وبالمقياس قد تراوحت بين (0.49) و(0.87)، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات مجال "تصويب الأخطاء النّحويّة"بمجالها قد تراوحت بين (0.53) و(0.82)، وبالمقياس قد تراوحت بين (0.57) و(0.80). ويلاحظ من القيم السابقة الخاصة بصدق البناء أنَّ قيمة كلّ معامل ارتباط من معاملات بيرسون للفقرات بالمقياس وبالمجال الذي تتبع له لم يقل عن معيار (0.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدّراسة.

ثبات الأداة:

للتّحقق من ثبات الأداة؛ فقد طبقت على عينة استطلاعية تألفت من(30) معلّمًا ومعلّمةً، وأعيد تطبيقها مرة ثانية على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين، ولإيجاد قيم معاملات الثّبات للمقياس ومجالاته؛ استخدمت معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach's α)، ومعامل ثبات الإعادة بيرسون، وتبين أنَّ قيمة ثبات الاتساق الدّاخلي لمقياس معتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة قد بلغت (0.95)، وللمجالات تراوحت بين(0.97) و(0.98)؛ وأنّ قيمة معامل ثبات الإعادة للأداة ككل بلغت (0.91)، وللمجالات تراوحت بين (900.) و(0.94)، وتشير هذه القيم إلى جودة بناء المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدّراسة.

إجراءات الدّراسة:

نفذت الدّراسة وفق الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب النظري والدّراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدّراسة الحالية.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدّراسة والعينة بعد الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التّربية في جامعة اليرموك إلى مديرية التّربية والتّعليم للواء قصبة إربد؛ إذ تم اختيار عينة الدّراسة من معلّمي ومعلّمات اللغة العربيّة التّابعين لتلك المديرية في الفصل الثّاني من العام الدّراسي 2019/ 2020م بالطّريقة العشوائية البسيطة، بشكل يضمن تمثيل عينة الدّراسة لمجتمع الدّراسة الكلي ومتغيراتها.

- إعداد أداة الدّراسة والتّحقق من دلالات صدقها وثباتها والخروج بالصورة النهائية لها.
- تطبيق أداة الدّراسة بصورتها النهائية على أفراد عينة الدّراسة المستهدفة.
- جمع الاستبانات، وتدقيقها، ومعالجتها إحصائيًا, للإجابة عن سؤالي الدّراسة ومناقشتهما، والخروج بالتّوصيات المناسبة في ضوء النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة.

متغيرات الدّراسة:

اشتملت الدّراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة/ التصنيفية، وتشمل:

- متغير المؤهل العلميّ، وله فئتان: (بكالوريوس، دراسات عليا).
- متغير سنوات الخبرة، وله مستويان: (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- متغير المرحلة الدّراسيّة: وله مستويان: (أساسيّة، ثانويّة).

ثانيًا: المتغير التّابع ويتمثل بـ:

- تقديرات معلّمي ومعلّمات اللغة العربيّة في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم للواء قصبة إربد لمعتقداتهم حول تعليم القواعد النّحويّة، وفق الأبعاد (المجالات) الثلاثة لأداة الدراسة.

المعالجات الإحصائيّة:

للإجابة عن سؤالي الدّراسة؛ حسبت التّكرارات، والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس معتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة، واستخدم تحليل التّباين الثّنائي للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدّراسة وفقًا لمتغيراتها.

عرض النّتائج ومناقشتها:

أولاً: نتائج سؤال الدّراسة الأول الذي نصَّ على: "ما معتقدات معلّمي اللغة العربيّة في الأردن حول تعليم القواعد النّحويّة؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ حسبت التّكرارات، والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة؛ إذ جاءت على النحو الآتي:

المجال الأول: أهمية القواعد النّحويّة

حسبت التّكرارات والنسب المئوية لفقرات مجال "أهمية القواعد النّحويّة"، وذلك كما هو مبين في الجدول(2).

الجدول (2) التّكرارات والنسب المئوية لتقديرات

أفراد عينة الدّراسة على فقرات مجال أهمية القواعد النّحويّة

الرّقم	الفقرة	الموافقة		عدم الموافقة		محايد	
		التّكرار	النسبة المئوية	التّكرار	النسبة المئوية	التّكرار	النسبة المئوية
1	القواعد النّحويّة أبرز جانب في تعلم اللغةالعربيّة؛ لذلك يجب تخصيص الكثير من الوقت لتعلّيمها.	204	85.0	8	3.3	28	11.7
2	يمكن للطلبة تعلّم القواعد النّحويّة عبر الاستخدام الطّبيعيّ للغة في حياتهم اليوميّة.	112	46.7	49	20.4	79	32.9
3	يُعد التّعليم المباشر للقواعد النّحويّة أمرًا ضروريًّا إذا كان على الطّلبة تعلّم التّواصل بدقة.	196	81.7	3	1.3	41	17.1
4	إتقان القواعد النّحويّة يضمن قدرة الطّلبة على إنتاج اللغة واستخدامها بشكل مناسب.	211	87.9	5	2.1	24	10.0
5	تتحسن قدرة الطّلبة على التّواصل الشّفوي بشكل أسرع إذا قاموا بدراسة	203	84.6	3	1.3	34	14.2

الرّقم	الفقرة	الموافقة		عدم الموافقة		محايد	
		التّكرار	النسبة المئوية	التّكرار	النسبة المئوية	التّكرار	النسبة المئوية
	القواعد النّحويّة وممارستها.						
6	استخدام اللغة في الحياة اليومية أكثر أهمية من تحليل التّمرينات النّحويّة وممارستها.	138	57.5	13	5.4	89	37.1
7	تساعد دراسة القواعد النّحويّة في مجالات التّعلم المختلفة.	162	67.5	15	6.3	63	26.3
8	يعدّ إتقان القواعد النّحويّة غاية بحدّ ذاته.	20	8.3	205	85.4	15	6.3
9	يعدّ إتقان القواعد النّحويّة وسيلة وليس غاية.	212	88.3	16	6.7	12	5.0
10	أرى أن الصّحّة النّحويّة هي المعيار الأكثر أهمية في تقييم الأداء اللغويّ.	172	71.7	11	4.6	57	23.8
11	أشعر أن إتقان القواعد النّحويّة لايضمن بالضرورة القدرة على إنتاج اللغة واستخدامها بشكل مناسب في مواقف التّواصل.	82	34.2	67	27.9	91	37.9

يتبين من الجدول (2) أنّ (85%) من أفراد الدّراسة أبدى موافقته على الفقرة رقم(1)، التي تنصّ على "القواعد النّحويّة أبرز جانب في تعلم اللغة العربيّة؛ لذلك يجب تخصيص الكثير من الوقت لتعلّيمها"، وأن (3.3%) من أفراد الدّراسة أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، في حين أن (11.7%) من أفراد الدّراسة كان محايدًا على تلك الفقرة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ معلّمي اللغة العربيّة لديهم معتقدات قوية وراسخة بأهمية القواعد النّحويّة، فهم يعتبرونها أبرز جانب من جوانب التّعلم اللغوي، ويبدو أنّ هذا المعتقد قد ترسّخ لدى معلّمي اللغة العربيّة عبر المراحل الدّراسية، وبشكل خاص في المرحلة الجامعية؛ إذ يُخصّص في مرحلة البكالوريوس ما لا يقل عن خمسة مساقات دراسية لدراسة النّحو، أكثر من أي موضوع آخر من موضوعات التّخصص الأخرى، إضافة إلى الممارسات التّعليميّة والتّقويمية من جانب معلّمي اللغة العربيّة وأساتذتها في المدراس والجامعات، الذين تتلمذ على أيديهم المعلّمون الذين طبقت عليهم الدّراسة، التي تؤكد (أي الممارسات) أهمية القواعد النّحويّة في جوانب التّعلم اللغوي المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من بليجازاداوفارتشي(Baleghizade &Farshchi, 2008)، وكانه وبارنارد (Canh& Barnard, 2008)، وثو (Thu, 2009)، وتوبراك (Toprak, 2019)، التي أشارت إلى مركزيّة تعليم القواعد النّحويّة، وأهمّيّتها في تعليم اللغة.

وأبدى (46.7%) من أفراد عينة الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (2)،التي تنص على "يمكن للطلبة تعلّم القواعد النّحويّة عبر الاستخدام الطّبيعيّ للغة في حياتهم اليوميّة"، وأنّ (20.4%) أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (32.9%) من أفراد عينة الدّراسة محايدًا حول تلك الفقرة. وقد تفسّر هذه النتيجة الأقل من متوسطة بأنّ معلّمي اللغة العربيّة لديهم معتقدات قليلة نسبيًا بإمكانيّة تعلم الطّلبة القواعد النّحويّة عبر الاستخدام الطّبيعي في حياتهم اليوميّة؛ لأنّ لغتهم المستخدمة هي اللغة العامّية (المحكيّة) المجردة إلى حدّ كبير من القواعد النّحويّة للغة العربيّة الفصيحة التي يتعلمونها ويمارسونها في صفوف اللغة، وبندر نقل خبراتهم فيها إلى واقعهم، وهذا ما يُضعف إمكانية أو فرصة تعلّم الطّلبة للقواعد النّحويّة في سياق حياتهم اليوميّ.

وأبدى ما نسبته (81.7%) موافقته على الفقرة رقم (3)، التي تنصّ على "يُعد التّعليم المباشر للقواعد النّحويّة أمرًا ضروريًّا إذا كان على الطّلبة تعلّم التّواصل بدقة"، في حين أبدى ما نسبته (1.3%) عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (17.1%) موقف المحايد من تلك

الفقرة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ معلّمي اللغة العربيّة لديهم معتقدات قوية بأنّ التّعليم المباشر يضمن شرح القاعدة النّحويّة المقرر تعليمها بشكل منظم يُمكّن الطّلبة من فهم طبيعة هذه القاعدة وممارستها عبر تطبيقهم لها، وبالتّالي يتمكنون من عملية التّواصل بدّقة، وقد تعزى أيضًا هذه المعتقدات إلى الطّريقة التي تعلموا بها هذه القواعد (التّعليم المباشر) أثناء مراحلهم التّعليمية المدرسية والجامعيّة ، فقد يكونون اكتسبوها بشكل لا واع منها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أون ألان (On-Alan, 2018)، التي أظهرت أن المعلّمين يفضلون التّعليم المباشر للقواعد النّحويّة.

وأبدى (87.9%) من أفراد الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (4)،التي تنصّ على" إتقان القواعد النّحويّة يضمن قدرة الطّلبة على إنتاج اللغة واستخدامها بشكل مناسب"، وأن (2.1%) من أفراد الدّراسة أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، في حين أن (10.0%) من أفراد الدّراسة كان محايدًا على تلك الفقرة. وقد تُرد هذه النّسبة الكبيرة إلى تأكيد معلّمي اللغة العربيّة بمعتقداتهم الرّاسخة على أهمّية القواعد النّحويّة، عبر ممارستهم تعليم القواعد النّحويّة وما يلحظونه أثناء تطبيقها من جانب الطّلبة وتوظيفهم لها في مهارات اللغة الأربع بصورة متكاملة؛ إذ إنّها تقوّم اللسان، فتضمن للطلبة لسانًا فصيحًا في أثناء عملية إنتاجهم للغة في سياق التّحدّث من جهة، ومن جهة أخرى تضمن لهم عملية إنتاج سليمة ومناسبة في السّياق الكتابي (التّعبير)، كما تضمن لهم تفسير المواقع الإعرابية أثناء عمليتي الاستقبال (القراءة والاستماع)، وبالتّالي تضمن فهمًا أفضل؛ ممّا يمكّنهم من إعادة إرسال اللغة وإنتاجها بشكل جيّد.

وأبدى (84.6%) من أفراد عينة الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (5)،التي تنص على"تتحسن قدرة الطّلبة على التّواصل الشّفوي بشكل أسرع إذا قاموا بدراسة قواعد النّحويّة وممارستها"، وأن (1.3%) أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (14.2%) من أفراد عينة الدّراسة كان محايدًا حول تلك الفقرة. وربّما تُفسّر هذه النتيجة المرتفعة إلى وجود معتقدات قوية لدى معلّمي اللغة العربيّة تشير إلى أهمية القواعد النّحويّة وممارستها من الطّلبة، ودورها البارز في صقل قدرتهم في أثناء التّواصل الشّفوي بشكل أسرع؛ إذ إن تعلّم القواعد النّحويّة والتّمكن منها وممارستها يجعل اللغة مرنة في ذهن الطّالب، ومطواعة لما يريد قوله في عملية التّواصل الشّفويّ بشكل سريع ومناسب، فالتّمكن من القواعد النّحويّة من وجهة نظر المعلّمين عامل مهم في إزالة حاجز الخوف والتّردد الذي ينتاب بعض الطّلبة في مواقف التّواصل الشّفوي.

وأبدى ما نسبته (57.5%) موافقته على الفقرة رقم (6)،التي تنص على "استخدام اللغة في الحياة اليومية أكثر أهمية من تحليل التّمرينات النّحويّة وممارستها"، في حين أبدى ما نسبته (5.4%) عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (37.1%) موقف المحايد من تلك الفقرة. ومن الممكن أن تفسر نتيجة الموافقة باعتقاد معلّمي اللغة العربيّة نسبيًا بأهمية التّركيز على استخدام قواعد اللغة في حياة الطّلبة اليومية؛ وذلك لأن الهدف من تعلّم القواعد النّحويّة هو إمكانية إيصال الرّسالة اللغوية بشكل واضح للمستقبل في أثناء عملية التّواصل الطّبيعية، وليس تعلّم القواعد النّحويّة وممارستها بشكل مجرّد.

وأبدى (67.5%) من أفراد الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (7)،التي تنصّ على "تساعد دراسة القواعد النّحويّة في مجالات التّعلم المختلفة"، وأن (6.3%) من أفراد الدّراسة أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، في حين أن (26.3%) من أفراد الدّراسة كان محايدًا على تلك الفقرة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود قناعات عند معلّمي اللغة العربيّة بأنّ القواعد النّحويّة تساعد في مجالات التّعلّم المختلفة؛ فقد يستخدم بعض معلّمي المباحث الدّراسية الأخرى اللغة العربيّة الفصيحة في أثناء شرح دروسهم في الغرف الصفّيّة، فضلًا عن أنّ كتب المواد الدّراسية المقررة، وفي مختلف المجالات كُتبت باللغة العربيّة الفصيحة؛ وعليه فإنّ تعلّم القواعد النّحويّة قد يساعد الطّلبة في فهم المقررات الدراسية المختلفة.

وأبدى (8.3%) من أفراد عينة الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (8)،التي تنص على "يعدّ إتقان القواعد النّحويّة غاية بحدّ ذاته"، وأن (85.4%) أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (6.3%) من أفراد عينة الدّراسة كان محايدًا حول تلك الفقرة. وأبدى ما نسبته (88.3%) موافقته على الفقرة رقم (9)،التي تنصّ على" يعدّ إتقان القواعد النّحويّة وسيلة وليس غاية"، في حين أبدى ما نسبته (6.7%) عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (5.0%) موقف المحايد من تلك الفقرة. وقد يعود السبب في نتيجة عدم موافقة (85.4%) على الفقرة رقم (8)، وموافقة (88.3%) على الفقرة رقم (9)، إلى وجود معتقدات قوية عند معلّمي اللغة العربيّة بأنّ القواعد النّحويّة ليست غاية تقصد لذاتها، وإنّما وسيلة إلى غاية، وهذا ما يؤكّده إبراهيم (1998) بأن القواعد النّحويّة وسيلة يجب أن تؤخذ مأخذ التّدريب المتواصل، والممارسة المتكررة، لتحقيق الغاية المتوخاة منها وهي استقامة اللسان، وأن يكون للقواعد النّحويّة أثر فعليّ وملموس في الواقع. وقد تعزى هاتان النتيجتان أيضًا إلى ما درسه بعض هؤلاء المعلّمين في بعض المساقات الجامعية

في مجال أساليب تدريس اللغة العربيّة، التي تؤكد على أن التّوجهات الحديثة تنظر إلى أن دراسة القواعد النّحويّة وسيلة وأداة لخدمة الفروع اللغوية والمواد الدراسية الأخرى، وليست غاية بحد ذاتها

وأبدى (71.7%) من أفراد الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (10)،التي تنص على "أرى أنّ الصحة النّحويّة هي المعيار الأكثر أهمية في تقييم الأداء اللغويّ"، وأنّ (4.6%) من أفراد الدّراسة أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، في حين أنّ (23.8%) من أفراد الدّراسة كان محايدًا على تلك الفقرة.

وأبدى (34.2%) من أفراد عينة الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (11)،التي تنص على "أشعر أنّ إتقان القواعد النّحويّة لا يضمن بالضرورة القدرة على إنتاج اللغة واستخدامها بشكل مناسب في مواقف التّواصل"، وأن (27.9%) أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (37.9%) من أفراد عينة الدّراسة كان محايدًا حول تلك الفقرة. ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بأنّ لدى معلّمي اللغة العربيّة معتقدات جيدة نسبيًّا حول أهمية تقييم الأداء اللغوي بناء على الصّحّة النّحويّة؛ إذ إنّ القواعد النّحويّة تعوّد الطّلبة الدقة في توظيف الأساليب اللغوية، وهذا ما يؤكّده رواي (Rawai, 2009) بأنّ دور القواعد النّحويّة هو ضمان السلامة في الأسلوب والجودة في التّعبير. وتتوافق هذه النتيجة مع المعتقدات السابقة التي تؤكد أهمية القواعد النّحويّة، وبالتّالي فإن معيار الحكم على تمكن الطّالب من اللغة العربيّة من وجهة نظر معلّمي اللغة العربيّة، يعني بالدّرجة الأولى التّمكن من القواعد النّحويّة أكثر من أي جانب آخر من جوانب اللغة، ويبدو أن هذا المعيار هو أكثر المعايير المتعارف عليها لدى معظم أفراد المجتمع، وليس معلّمي اللغة العربيّة وحسب.

المجال الثّاني: تعليم القواعد النّحويّة

حسبت التّكرارات والنسب المئوية لفقرات مجال "تعليم القواعد النّحويّة"، وذلك كما هو مبين في الجدول(3).

الجدول (3) التّكرارات والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على فقرات مجال تعليم القواعد النّحويّة

الرّقم	الفقرة	الموافقة		عدم الموافقة		محايد	
		التّكرار	النسبة المئوية	التّكرارات	النسبة المئوية	التّكرار	النسبة المئوية
12	يفضّل تعليم القواعد النّحويّة بشكل مستقلّ عن باقي فروع اللغة.	119	49.6	76	31.7	45	18.8
13	يفضّل تعليم القواعد النّحويّة بشكل صريح أو ضمني اعتمادًا على ثقة المعلّم في شرح القواعد النّحويّة المراد تدريسها.	156	65.0	21	8.8	63	26.3
14	يفضل تعليم القواعد النّحويّة بشكل صريح أو ضمني اعتمادًا على صعوبة القواعد النّحويّة المراد تدريسها.	156	65.0	13	5.4	71	29.6
15	يفضّل استخدام الطّريقة القياسيّة في تعليم القواعد النّحويّة (إخبار الطّلبة أولًا بالقاعدة ثم عرض الأمثلة).	41	17.0	176	73.3	23	9.7
16	يفضّل استخدام الطّريقة الاستقرائيّة في تعليم القواعد النّحويّة (عرض الأمثلة أولا ثم التّوصل إلى القاعدة).	180	75.0	8	3.3	52	21.7
17	يجب أن تمارس القواعد النّحويّة بشكل أساسي في التّواصل الشّفهي والكتابي.	193	80.4	6	2.5	41	17.1
18	يجب على المعلّمينالتّخطيط الجيد للقواعد النّحويّة المتناولة في الحصة.	225	93.8	1	0.4	14	5.8
19	اكتشاف الطّلبة الذاتي للقواعد النّحويّة يتطلب وقتا أطول، لكنه يضمن تعلّمًا وفهمًا أفضل.	170	70.8	9	3.8	61	25.4

الرّقم	الفقرة	الموافقة		عدم الموافقة		محايد	
20	يـتعلم الطّلابـة القواعـد النّحويّـة بشـكل نـاجح إذا تمّ تقديمها فـي نصّ كامل (طريقة النّصّ).	146	60.8	17	7.1	77	32.1
21	أُفضل تعليم للقواعد النّحويّة من خلال سياق تواصلي متكامل.	185	77.1	7	2.9	48	20.0
22	التّعلـيم النـاجح للقواعـد النّحويّـة يركـز على بناء المفاهيم.	170	70.8	17	7.1	53	22.1
23	يمكن للطلبة تعلّم القواعد النّحويّة من خـلال التّعرّض لاستخدامها الطّبيعـي في حياتهم اليومية.	140	58.3	27	11.3	73	30.4
24	يمكـن تحسـين الأداء النّحـويّ للطلبـة من خلال الممارسة الإنتاجية المتكررة للتّراكيب.	188	78.3	5	2.1	47	19.6

يتبين من الجدول (3) أنّ (49.6%) من أفراد الدّراسة أبدى موافقته على الفقرة رقم (12)، التي تنص على "يفضّل تعليم القواعد النّحويّة بشكل مستقلّ عن باقي فروع اللغة"، وأن (31.7%) من أفراد الدّراسة أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، في حين أنّ (18.8%) من أفراد الدّراسة كان محايدًا على تلك الفقرة. وقد تفسّر هذه النتيجة الأقل من متوسطة باعتقاد المعلمين بأنّ تعليم القواعد النّحويّة يجب أن يكون متكاملًا مع فروع اللغة؛ فهي جزء لا يتجزّأ منها، وتعليم القواعد النّحويّة بشكل منفرد أو مستقل دائما قد يكون تعليمًا مبتورًا وغير مكتمل، إضافة إلى ذلك فما يزال هناك وجهات نظر متباينة لدى التّربويين، بخصوص تعليم القواعد النّحويّة بشكل مستقل عن باقي فروع اللغة العربيّة، أو من خلال دمجها مع هذه الفروع، وبالتّالي فإنّ هذه القضية الجدلية أثّرت نسبيًّا في معتقدات معلّمي اللغة العربيّة.

وأبدى (65.0%) من أفراد عينة الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (13)،التي تنص على "يفضّل تعليم القواعد النّحويّة بشكل صريح أو ضمني اعتمادًا على ثقة المعلّم في شرح القواعد النّحويّة المراد تدريسها"، وأنّ (8.4%) أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (26.3%) من أفراد عينة الدّراسة محايدًا حول تلك الفقرة. وأبدى ما نسبته (65.0%) موافقته على الفقرة رقم (14)،التي

تنص على" يفضل تعليم القواعد النّحويّة بشكل صريح أو ضمني اعتمادًا على صعوبة القواعد النّحويّة المراد تدريسها"، في حين أبدى ما نسبته (5.4%) عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (29.6%) موقف المحايد من تلك الفقرة.

كما أبدى (17.0%) من أفراد الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (15)،التي تنص على "يفضّل استخدام الطّريقة القياسيّة في تعليم القواعد النّحويّة (إخبار الطّلبة أولًا بالقاعدة ثم عرض الأمثلة)"، وأنّ (73.3%) من أفراد الدّراسة أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، في حين أنّ (9.7%) من أفراد الدّراسة كان محايدًا على تلك الفقرة. وفي الوقت ذاته أبدى (75.0%) من أفراد عينة الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (16)،التي تنص على "يفضّل استخدام الطّريقة الاستقرائيّة في تعليم القواعد النّحويّة (عرض الأمثلة أولا ثم التّوصل إلى القاعدة)"، وأن (3.3%) أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (21.7%) من أفراد عينة الدّراسة محايدًا حول تلك الفقرة. ويمكن تفسير النتيجة في كل من الفقرتين(15) و(16) بوجود معتقدات جيدة عند المعلّمين حول الطّريقة الاستقرائيّة على عكس الطّريقة القياسيّة، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة كل من الطّريقتين؛ فالطّريقة الاستقرائيّة التي فضّلها معلّمو عينة الدّراسة الحالية، هي الطّريقة المعتمدة لتعليم القواعد النّحويّة في كتب اللغة العربيّة في الصفوف المختلفة، وقد اعتاد هؤلاء المعلّمون ممارستها في تعليم القواعد النّحويّة، وبالتّالي فقد تبنى نسبة كبيرة منهم الطّريقة الاستقرائيّة في تعليم القواعد النّحويّة؛ اعتقادًا منهم بفاعليتها في تعلم القواعد النّحويّة واكتسابها، وتأكيدها على الدّور الإيجابي للمتعلم، فهي لاتقدم القاعدة النّحويّة مباشرة للطلبة، بل تعتمد على التّحليل والرّبط والموازنة والاستنتاج، وتُشرك الطّلبة وتحفز تفكيرهم في عملية التّوصل إلى القاعدة النّحويّة أو المفهوم النّحوي؛ ممّا يجعلهما يترسّخان أكثر في أذهان الطّلبة، ويجعل التّعلم مستقلًا. وتتفق هذه النتيجة مع بعض النّتائج في دراسة كل من كانه وبارنارد (Canh& Barnard, 2008)، وثو (Thu, 2009)، وأويسال وبارداكسي (Uysal&Bardakci, 2014)، وسوند (Sond, 2018)، وأون ألان (On- Alan, 2018)، وتوبراك (Toprak, 2019)، ومحمّدي ويوسفي(Mohammadi&Yousefi, 2019)، التي أشارت إلى اعتقاد المعلّمين بفاعليّة تعليم القواعد النّحويّة بالطّريقة الاستقرائيّة. وتختلف جزئيًا مع نتائج دراسة السيابي (AL-Siyabi, 2009)،التي أظهرت أنّ المعلّمين يستخدمون الطّريقة القياسيّة في ممارساتهم الفعلية، على الرّغم من اعتقادهم بأهمية الطّريقة الاستقرائيّة. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كاجار وزنكين (Kaçar& Zengin, 2013)، التي أكدت أهمية طريقة التّركيز على الشّكل والمضمون في تعليم القواعد النّحويّة.

وفي الوقت ذاته أبدى (80.4%) من أفراد عينة الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (17)، التي تنص على "يجب أن تمارس القواعد النّحويّة بشكل أساسي في التّواصل الشّفهي والكتابي"، وأن (2.5%) أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (17.1%) من أفراد عينة الدّراسة محايدًا حول تلك الفقرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود معتقدات قوية لدى معلّمي اللغة العربيّة بأن القواعد النّحويّة يجب أن يتم توظيفها في التّواصل الشّفهي والكتابي لإثراء المخزون اللغوي للطلبة، وحتى تحقق الغاية من تعليمها، وهي الإنتاج السليم للغة في مواقف الاستخدام الشّفوي والكتابي، وتتوافق هذه النتيجة مع التوجهات الحديثة التي تؤكد أن تعليم القواعد النّحويّة وسيلة وليس غاية.

وأبدى ما نسبته (93.8%) موافقته على الفقرة رقم (18)،التي تنص على "يجب على المعلّمين التّخطيط الجيد للقواعد النّحويّة المتناولة في الحصة"، في حين أبدى ما نسبته (0.4%) عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (5.8%) موقف المحايد من تلك الفقرة. وقد تفسر هذه النتيجة المرتفعة جدًا بوجود معتقدات قوية وراسخة لدى معلّمي اللغة العربيّة حول أهمية التّخطيط للقاعدة النّحويّة أو المفهوم النحوي المراد تدريسهما؛ فتعليم القواعد النّحويّة ليس عملية ارتجالية، بل يتطلب التّخطيط المسبق من جانب المعلّم، مما يسهل عليه اختيار الطّرائق والاستراتيجيات والوسائل المناسبة التي سيتبعها في عملية الشّرح لتمكين الطّلبة من القاعدة النّحويّة بما يتوافق مع مستوياتهم؛ فمن دون التّخطيط المسبق من المعلّم قد يتشتت ذهنه، وعليه ستتشتت أذهان الطّلبة، وبالتّالي قد يتخذون موقفًا سلبيًا تجاه القواعد النّحويّة، وهذا سيصعب الموقف على المعلّم. ويؤكد هذا المعتقد أنّ تعليم القواعد النّحويّة من أكثر الموضوعات التي تتطلب تخطيطًا جيدًا من جانب المعلّم، سيما أنّ معظم المعلمين في هذه الدراسة يتبنون الطريقة الاستقرائية في تعليم القواعد النحوية.

كما أبدى (70.8%) من أفراد الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (19)، التي تنص على "اكتشاف الطّلبة الذاتي للقواعد النّحويّة يتطلب وقتا أطول، لكنه يضمن تعلّمًا وفهمًا أفضل"، وأنّ (3.8%) من أفراد الدّراسة أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، في حين أنّ (25.4%) من أفراد الدّراسة كان محايدًا على تلك الفقرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلّمي اللغة العربيّة لديهم اعتقاد جيد بطريقة الاكتشاف التي تقوم عليها الطّريقة الاستقرائيّة؛ إذ ينتقل المتعلم من الأمثلة إلى استنتاج القاعدة؛ فيتحول دور المعلّم من المقدّم والملقن للمعلومة إلى دور الموجه والمساعد والوسيط بين الطّلبة والقضايا النّحويّة المعنية، ولما توفره هذه الطّريقة من إشراك جيدة للطلبة في عملية التّعلّم، وتعزيز لمهارات التّفكير العليا لديهم، ويأتي ذلك متوافقًا مع ما يتم طرحه في بعض الورش التّدريبية التي

تعقدها وزارة التّربية والتّعليم لمعلّمي اللغة العربيّة، التي تنادي بضرورة توظيف استراتيجيات التّعلم النشط في مواقف التّعليم والتّعلم المختلفة.

وأبدى (60.8%) من أفراد عينة الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (20)،التي تنص على "يتعلم الطّلبة القواعد النّحويّة بشكل ناجح إذا تمّ تقديمها في نصّ كامل (طريقة النّصّ)"، وأنّ (7.1%) أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما كان ما نسبته (32.1%) من أفراد عينة الدّراسة محايدًا حول تلك الفقرة. وقد تفسر هذه النتيجة بأنّ المعلّمين يرون أنّ هذه الطّريقة تربط الأفكار المتصلة في نصوص كاملة يقرأها الطّلبة ويفهمون معناها، ثم ينتقلون إلى القضايا النّحويّة، وتنتهي باستنتاج القاعدة والتّطبيق عليها، وهنا يشعر الطّلبة باتصال القواعد النّحويّة بحياتهم الواقعية، ويدركون أهميتها في سياقات لغوية وفكرية مكتملة، وبالتّالي لا ينفرون منها، أو يجدون تعلمها صعبًا ومجردًا، كما لو تم تعلمها من خلال أمثلة مبتورة، وهذا يخفف عن كاهل المعلّم.

وأبدى (77.1%) من أفراد الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (21)،التي تنص على "أُفضّل تعليم للقواعد النّحويّة من خلال سياق تواصلي متكامل"، وأنّ (2.9%) من أفراد الدّراسة أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، في حين أنّ (20.0%) من أفراد الدّراسة كان محايدًا على تلك الفقرة. وقد تفسر هذه النتيجة، بأنّ نسبة جيدة من معلّمي اللغة العربيّة يدركون أهمية توظيف المدخل التّواصلي في مجال تعليم وتعلم اللغة بشكل عام والقواعد النّحويّة بشكل خاص كأحد أبرز المداخل الحديثة، ويعتقدون بأهمية الأفكار التي يطرحها هذا المنحى، الذي يؤكد على ضرورة أن يتم تعلم اللغة في سياق تواصلي متكامل، أي من خلال الاستخدام الفعلي لهذه القواعد في مواقف التّواصل الحقيقية، وليس من خلال حفظها فقط.

وأبدى (70.8%) من أفراد عينة الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (22)،التي تنص على "التّعليم الناجح للقواعد النّحويّة يركز على بناء المفاهيم"، وأنّ (7.1%) أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (22.1%) من أفراد عينة الدّراسة محايدًا حول تلك الفقرة. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن هناك قناعة لدى معلّمي اللغة العربيّة بأن المفاهيم النّحويّة بنائية تراكمية، فإذا تم تعليمها وترسيخها لدى الطّلبة ستكون خطوة كبيرة للتعليم الناجح المتكامل للقواعد النّحويّة. وممّا يؤكد أهمية هذا المعتقد أنّ كثيرًا من التّربويين أخذوا ينادون بضرورة تبني مدخل المفاهيم (Concept Approach) في تعليم النحو؛ باعتبارها (أي المفاهيم) مراكز لبناء المعرفة النّحويّة وتنظيمها، وتشكل اللبنة الأساسية في عملية تعليم النحو (Shehateh, 1993).

وأبدى ما نسبته (58.3%) موافقته على الفقرة رقم (23)،التي تنص على" يمكن للطلبة تعلّم القواعد النّحويّة من خلال التّعرّض لاستخدامها الطّبيعي في حياتهم اليومية"، في حين أبدى ما نسبته (11.3%) عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (30.4%) موقف المحايد من تلك الفقرة. وقد تفسر هذه النتيجة المتوسطة نسبيًّا بأنّ معلّمي اللغة العربيّة يعتقدون بإمكانية أن يتم تعلم القواعد من خلال استخدامها في مواقف الحياة اليومية الطّبيعية، لكن هذا المعتقد وغيره قد لا يتوافق مع الممارسة الفعلية للمعلّم في أثناء تعليم القواعد النّحويّة، خصوصًا وأنّ دروس النحو في الكتب المدرسية لم تبن بطريقة تساعد المعلّم على تطبيق هذا المعتقد في الغرفة الصفية.

وأنّ ما نسبته (78.3%) أبدى موافقته على الفقرة رقم (24) التي تنص على" يمكن تحسين الأداء النحوي للطلبة من خلال الممارسة الإنتاجية المتكررة للتّراكيب"، في حين أبدى ما نسبته (2.1%) عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (19.6%) موقف المحايد من تلك الفقرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ معلّمي اللغة العربيّة من خلال خبراتهم التّعليمية، وجدوا أنّ ممارسة الطّلبة لإنتاج التّراكيب قد يحسن من أدائهم النحوي بصورة أفضل. ويدعم هذا المعتقد القوي نسبيًّا أنّ التّطبيق الإنتاجي على القواعد النّحويّة هو أعلى مستويات التّطبيق؛ إذ إنّ معظم معلّمي اللغة العربيّة لديهم قناعة كبيرة أنّ قدرة الطّالب على إعطاء أمثلة صحيحة من إنشائه على القاعدة النّحويّة أو المفهوم النحوي يعدّ مؤشرًا قويًّا على امتلاكه القاعدة أو المفهوم.

المجال الثّالث: تصويب الأخطاء النّحويّة

حسبت التّكرارات والنسب المئوية لفقرات مجال "تصويب الأخطاء النّحويّة"، وذلك كما هو مبين في الجدول(4).

الجدول (4) التّكرارات والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على فقرات مجال تصويب الأخطاء النّحويّة

الرّقم	الفقرة	الموافقة		عدم الموافقة		محايد	
		التّكرار	النسبة المئوية	التّكرار	النسبة المئوية	التّكرار	النسبة المئوية
25	يفضل عدم تصويب الأخطاء النّحويّة للطلبة في الصف ما لم تتداخل هذه الأخطاء مع الفهم.	60	25.0	112	46.7	68	28.3
26	عندما يرتكب طلبتي أخطاء نحويّة أثناء التّحدث سأتجاهلها حتى يكونوا أكثر ثقة وطلاقة.	166	69.2	18	7.5	56	23.3

الرّقم	الفقرة	الموافقة		عدم الموافقة		محايد	
		التّكرار	النسبة المئوية	التّكرار	النسبة المئوية	التّكرار	النسبة المئوية
27	عندما يرتكب طلبتي أخطاء في القواعد النّحويّة أثناء التّحدث، سأوقفهم لإعادة ما قالوه بصورة جديدة صحيحة ليصبحوا أكثر وعيًا بأخطائهم بطريقة غير مباشرة.	42	17.5	168	70.0	30	12.5
28	عندما يرتكب طلبتي أخطاء نحويّة عند التّحدث، سأصوبها على الفور حتى تترسّخ في أذهانهم.	71	29.6	126	52.5	43	17.9
29	لأنّ ارتكاب الأخطاء جزء طبيعي من عملية التّعلّم؛ فإنّ تقديم المعلّم للتغذية الرّاجعة التّصحيحيّة يُعدّ مضيعة للوقت.	204	85.0	9	3.8	27	11.3
30	يساعد تصويب الأخطاء النّحويّة في تحسين الأداء النحويّ للطلبة.	191	79.6	11	4.6	38	15.8
31	يجب على المعلّمين أن يشيروا إلى الأخطاء النّحويّة المكتوبة بوضع خط أسفلها.	173	72.1	17	7.1	50	20.8
32	يجب على المعلّمين إضافة تعليقات توضيحيّة حول الأخطاء النّحويّة المكتوبة للطلبة باستخدام رموز محددة.	160	66.7	18	7.5	62	25.8
33	يجب على الطّلبة التّفكير في الأخطاء التي يرتكبونها والتّوصل إلى التّراكيب الصحيحة بأنفسهم.	184	76.7	9	3.8	47	19.6
34	يجب تصويب الأخطاء النّحويّة المكتوبة بشكل فوريّ تفاديًا لتحوّلها إلى تعلّم غير مكتمل.	162	67.5	36	15.0	42	17.5

يتبين من الجدول (4) أنّ (25.0%) من أفراد الدّراسة أبدى موافقته على الفقرة رقم (25)، التي تنص على "يفضل عدم تصويب الأخطاء النّحويّة للطلبة في الصف ما لم تتداخل هذه الأخطاء مع الفهم"، وأنّ (46.7%) من أفراد الدّراسة أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، في حين أنّ (28.3%) من أفراد الدّراسة كان محايدًا على تلك الفقرة. ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بأن

بعض معلّمي اللغة العربيّة يعتقدون بعدم أهمية تصويب الأخطاء إلا في حالات الضرورة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة شولز (Schulz, 1996)، التي أشارت أن نسبة عالية من المعلّمين كانوا مؤيدين لتصويب الأخطاء التي تتعارض مع الفهم، وتتفق أيضًا مع دراسة ثو (Thu, 2009)، التي أكدت أنّ تصويب الأخطاء يكون في حالة حدوث لبس في الفهم. وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة محمد (Mohamed, 2012)، التي بينت أنّ تصويب الأخطاء يكون فقط عندما تتعارض مع وضوح الرّسالة، وتختلف مع وجهة نظر كل من (Hammond, 1988; Krashen, 1982)، اللذين عارضا تصويب الأخطاء النّحويّة.

وفي الوقت ذاته أبدى (69.2%) من أفراد عينة الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (26)، التي تنص على "عندما يرتكب طلبتي أخطاء نحويّة أثناء التّحدث سأتجاهلها حتى يكونوا أكثر ثقة وطلاقة"، وأن (7.5%) أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (23.3%) من أفراد عينة الدّراسة كان محايدًا حول تلك الفقرة.

وأبدى ما نسبته (17.5%) موافقته على الفقرة رقم (27)، التي تنص على "عندما يرتكب طلبتي أخطاء في القواعد النّحويّة أثناء التّحدث، سأوقفهم لإعادة ما قالوه بصورة جديدة صحيحة ليصبحوا أكثر وعيًا بأخطائهم بطريقة غير مباشرة"، في حين أبدى ما نسبته (70.0%) عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (12.5%) موقف المحايد من تلك الفقرة.

وأبدى (29.6%) من أفراد الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (28) التي تنص على "عندما يرتكب طلبتي أخطاء نحويّة عند التّحدث، سأصوبها على الفور حتى تترسّخ في أذهانهم"، وأن (52.5%) من أفراد الدّراسة أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، في حين أن (17.9%) من أفراد الدّراسة كان محايدًا على تلك الفقرة. وفي الوقت ذاته أبدى (85.0%) من أفراد عينة الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (29)، التي تنص على "لأنّ ارتكاب الأخطاء جزء طبيعي من عملية التّعلّم؛ فإنّ تقديم المعلّم للتغذية الرّاجعة التّصحيحيّة يُعدّ مضيعة للوقت"، وأن (3.8%) أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما (11.3%) من أفراد عينة الدّراسة كان محايدًا حول تلك الفقرة. وتتفق هذه النّتائج مع نتائج دراسة ثو (Thu, 2009) ومحمد (Mohamed, 2012)، وبليجازادا وفارتشي(Baleghizade & Farshchi, 2008). وقد تفسر هذه النّتائج بأن عملية تصويب الأخطاء ليست مهمة إذا لم ينشأ عنها سوء فهم، وأن الوقوف عند كل خطأ وتصحيحه قد يعيق العملية التّعليمية ويضيع الوقت، وقد تفسر هذه النتيجة أيضًا باهتمام المعلّمين بالمعنى واعتقادهم أن

التصحيح المبالغ فيه للأخطاء النّحويّة قد يحبط المتعلم، ويوقف تقدمه، وبشكل خاص في مواقف التعبير الشفوي.

وأبدى ما نسبته (79.6%) موافقته على الفقرة رقم (30)، التي تنص على "يساعد تصويب الأخطاء النّحويّة في تحسين الأداء النحويّ للطلبة"، في حين أبدى ما نسبته (4.6%) عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (15.8%) موقف المحايد من تلك الفقرة. قد تفسر هذه النتيجة بأنّ معلّمي اللغة العربيّة يرون أنّ تصويب الأخطاء قد يُنبّه الطّلبة من الوقوع في الخطأ مرة أخرى؛ ممّا يؤدي إلى تحسّين الأداء النحوي لديهم في المرات القادمة.

وأبدى (72.1%) من أفراد الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (31)،التي تنص على "يجب على المعلّمين أن يشيروا إلى الأخطاء النّحويّة المكتوبة بوضع خط أسفلها"، وأنّ (7.1%) من أفراد الدّراسة أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، في حين أنّ (20.8%) من أفراد الدّراسة كان محايدًا على تلك الفقرة. وفي الوقت ذاته أبدى (66.7%) من أفراد عينة الدّراسة موافقته على الفقرة رقم(32)، التي تنص على "يجب على المعلّمين إضافة تعليقات توضيحيّة حول الأخطاء النّحويّة المكتوبة للطلبة باستخدام رموز محددة"، وأنّ (7.5%) أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما كان ما نسبته (25.8%) من أفراد عينة الدّراسة محايدًا حول تلك الفقرة. وقد تفسر هذه النتيجة في الفقرتين (31) و(32) بأنّ الإشارة إلى الأخطاء النّحويّة للطلبة يساعدهم على التّفكير فيها، وتجاوزها في المرات القادمة؛ ممّا يؤدي إلى تحسين أدائهم، وقد تفسر هذه الممارسة أيضًا بتأثر المعلّمين بما تعرضوا له في أثناء المراحل الدراسية من معلّميهم بصرف النظر عن صحة هذا المعتقد أو خطئه.

وأبدى ما نسبته (76.7%) موافقته على الفقرة رقم (33)،ا لتي تنص على" يجب على الطّلبة التّفكير في الأخطاء التي يرتكبونها والتّوصل إلى التّراكيب الصحيحة بأنفسهم"، في حين أبدى ما نسبته (3.8%) عدم موافقته على هذه الفقرة، بينما وقف ما نسبته (19.6%) موقف المحايد من تلك الفقرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود معتقدات جيدة لدى معلّمي اللغة العربيّة بضرورة إشراك الطّلبة في عملية تصويب الأخطاء؛ لأنّ ذلك يحفزهم على التّفكير في القواعد النّحويّة واكتشافها، بدلًا من الاعتماد بصورة مستمرة على تصويب المعلّم فقط، وقد يخفف على المعلّم أكثر، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة محمد (Mohamed, 2012).

وأخيرًا أبدى (67.5%) من أفراد الدّراسة موافقته على الفقرة رقم (34)،التي تنص على "يجب تصويب الأخطاء النّحويّة المكتوبة بشكل فوريّ تفاديًا لتحوّلها إلى تعلّم غير مكتمل"، وأنّ (15.0%) من أفراد الدّراسة أبدى عدم موافقته على هذه الفقرة، في حين أنّ (17.5%) من أفراد الدّراسة كان محايدًا على تلك الفقرة. وقد تفسر هذه النتيجة أنّ بعض معلّمي اللغة العربيّة يرون أن هناك خطورة قد تترتب على عدم تصويب الأخطاء النّحويّة التي يرتكبها الطلبة في أثناء الكتابة بشكل فوري، وتتمثل هذه الخطورة بحدوث تعلم غير مكتمل؛ أي انتقال أثر هذا التعلم في الممارسات المستقبلية. فالهاجس الذي يحمله معلّمو اللغة العربيّة في هذا الجانب يتمثل باحتمالية تكرار ارتكاب الطالب لمثل هذه الأخطاء نتيجة عدم تصويبها، ويبدو أن معتقدات معلمي اللغة العربية حول تصويب الأخطاء النحوية يشوبها بعض التناقض.

ثانيًا: نتائج سؤال الدّراسة الثّاني الذي نصَّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في معتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التّعليمية)؟". للإجابةعن هذا السؤال؛ فقد حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلّمي اللغة العربيّة لمعتقداتهم حول تعليم القواعد النّحويّة، كما هو مبين في الجدول(5).

الجدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلّمي اللغة العربيّة لمعتقداتهم حول تعليم القواعد النّحويّة وفقًا لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التّعليمية)

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	مجالات المقياس			الكُلي للمقياس
			أهمية القواعد النّحويّة	تعليم القواعد النّحويّة	تصويب الأخطاء النّحويّة	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.87	3.86	3.65	3.80
		الانحراف المعياري	0.38	0.43	0.47	0.34
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.88	3.99	3.65	3.84
		الانحراف المعياري	0.48	0.42	0.61	0.42
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.89	3.92	3.62	3.81
		الانحراف المعياري	0.41	0.43	0.52	0.37
	10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	3.86	3.88	3.69	3.81
		الانحراف المعياري	0.41	0.44	0.52	0.37

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	مجالات المقياس			الكُلي
المرحلة التّعليمية	أساسية	المتوسط الحسابي	3.86	3.89	3.63	3.79
		الانحراف المعياري	0.41	0.43	0.54	0.36
	ثانوية	المتوسط الحسابي	3.91	3.94	3.72	3.86
		الانحراف المعياري	0.42	0.44	0.47	0.38

يلاحظ من النّتائج في الجدول(5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمقياس معتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة ناتجة عن اختلاف مستويات متغيرات الدّراسة؛ وبهدف التّحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين هذه المتوسطات؛ أجري تحليل التّباين الثّلاثي، وذلك كما هو مبين في الجدول(6).

الجدول (6) نتائج تحليل التّباين الثلاثي (بدون تفاعل) لتقديرات معلّمي اللغة العربيّة لمعتقداتهم حول تعليم القواعد النّحويّة وفقًا لمتغيرات الدّراسة

مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	الدّلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	0.085	1	0.085	0.619	0.432
سنوات الخبرة	0.004	1	0.004	0.029	0.866
المرحلة التّعليمية	0.183	1	0.183	1.336	0.249
الخطأ	32.360	236	0.137		
الكلي	32.656	239			

يتضح من النّتائج في الجدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات معلّمي اللغة العربيّة لمعتقداتهم حول تعليم القواعد النّحويّة تعزى لمتغيرات الدّراسة (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة التّعليمية).

وبهدف التّحقق من جوهرية الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة؛ فقد حسبت قيم معاملات بيرسون لعلاقة مجالات مقياس معتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة بين بعضها بعضًا متبوعة بإجراء اختبار Bartlett للكروية، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7) نتائج اختبار Bartlett للكروية لمجالات معتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة وفقًا لمتغيرات الدّراسة

العلاقة وفقًا للمتغيرات	الإحصائي	أهمية القواعد النّحويّة	تعليم القواعد النّحويّة	تصويب الأخطاء النّحويّة
تعليم القواعد النّحويّة	معامل الارتباط	0.85		
تصويب الأخطاء النّحويّة	معامل الارتباط	0.83	0.92	
الكُلي للمقياس	معامل الارتباط	0.93	0.97	0.96
اختبار Bartlett للكروية				
كا^{2}التّقريبية	درجة الحرية	الدّلالة الإحصائية		
2676.812	630	0.000		

يتبين من النّتائج في الجدول(7) وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة α=0.05 بين مجالات مقياس معتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة مجتمعة وفقًا لمتغيرات الدّراسة؛ مما استوجب إجراء تحليل التّباين الثّلاثي المتعدد وذلك كما في الجدول(8).

الجدول (8) نتائج تحليل التّباين الثّلاثي المتعدد (بدون تفاعل) لمجالات مقياس معتقدات معلّمي اللغة العربيّة مجتمعة وفقًا لمتغيرات الدّراسة

الأثر	نوع الاختبارات المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدّلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	Hotelling's Trace	0.029	2.269	3	234	0.081
سنوات الخبرة	Hotelling's Trace	0.017	1.362	3	234	0.255
المرحلة التّعليمية	Hotelling's Trace	0.006	0.47	3	234	0.703

يتبين من النّتائج في الجدول (8) عدم وجود أثر دال إحصائيًا عند مستوى الدّلالة(α=0.05) لمتغيرات (المؤهل العملي، سنوات الخبرة، المرحلة التّعليمية) على معتقدات معلّمي اللغة العربيّة مجتمعة؛ ولمزيد من المعلومات ولتحديد على أيٍّ مجال من مجالات معتقدات معلّمي اللغة العربيّة إن كان هناك أثرُ لمتغيرات الدّراسة؛ فقد أجري تحليل التّباين الثّلاثي لمعتقدات معلّمي اللغة العربيّة كلاّ على حدةٍ، وذلك كما في الجدول (9).

الجدول (9) نتائج تحليل التّباين الثّلاثي المتعدد لمعتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة منفردة وفقًا لمتغيرات الدّراسة

المتغير	التّابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	أهمية القواعد النّحويّة	0.003	1	0.003	0.018	0.893
	تعليم القواعد النّحويّة	0.825	1	0.825	4.458	0.036
	تصويب الأخطاء النّحويّة	0.008	1	0.008	0.029	0.864
سنوات الخبرة	أهمية القواعد النّحويّة	0.106	1	0.106	0.625	0.430
	تعليم القواعد النّحويّة	0.134	1	0.134	0.724	0.396
	تصويب الأخطاء النّحويّة	0.254	1	0.254	0.941	0.333
المرحلة التّعليمية	أهمية القواعد النّحويّة	0.129	1	0.129	0.757	0.385
	تعليم القواعد النّحويّة	0.117	1	0.117	0.633	0.427
	تصويب الأخطاء النّحويّة	0.340	1	0.340	1.258	0.263
الخطأ	أهمية القواعد النّحويّة	40.168	236	0.170		
	تعليم القواعد النّحويّة	43.653	236	0.185		
	تصويب الأخطاء النّحويّة	63.774	236	0.270		
الكُلي	أهمية القواعد النّحويّة	40.384	239			
	تعليم القواعد النّحويّة	44.770	239			
	تصويب الأخطاء النّحويّة	64.458	239			

يتبين من النّتائج في الجدول(9) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (α =0.05) بين المتوسطين الحسابيين لمعتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة يعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال (تعليم القواعد النّحويّة)، ولصالح الدّراسات العليا مقارنة بأقرانهم من حملة درجة البكالوريوس، ولم تظهر النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة α=0.05 بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة في مجالي (أهمية القواعد النّحويّة، تصويب الأخطاء النّحويّة) تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمرحلة التّعليمية) في جميع المجالات.

ولم تظهر النّتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلّمي اللغة العربيّة حول تعليم القواعد النّحويّة في مجالات أداة الدراسة الثلاثة: أهمية القواعد النّحويّة، وتعليم القواعد النّحويّة، وتصويب الأخطاء النّحويّة، تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة، والمرحلة التّعليميّة). وتشير هذه النتيجة إلى أنّ معتقدات معلّمي اللغة حول تعليم القواعد النّحويّة لا تتأثر بعاملي الخبرة والمرحلة التعليمية؛ أي أنّ معلّمي اللغة العربيّة يحملون معتقدات متشابهة إلى حد كبير حول أهمية القواعد النّحويّة، وكيفية تعليم القواعد النّحويّة، وتصويب الأخطاء النّحويّة، باختلاف خبراتهم التّدريسيّة والمرحلة التعليمية التي يدرسونها، وقد تفسر هذه النتيجة بأنّ المعتقدات التدريسيّة بطبيعتها تتسم بدرجة عالية نسبيًا من الثبات، فالمعتقدات التي يتبناها المعلّم في بداية خبرته التدريسية تبدأ بالتّشكّل والتّبلور إلى أن تصل إلى درجة عالية من الاستقرار والثبات؛ فتصبح راسخة مع مرور الزمن، وبالتّالي فإنّ سنوات الخبرة أو الخدمة قد لا تغيّر كثيرًا في طبيعة هذه المعتقدات، بمقدار ترسيخها وتثبيتها.

ويبدو كذلك أنّ هذه المعتقدات لا تتأثر بالمرحلة التعليمية، فمعلّمو اللغة العربيّة لا يرون أنّ هناك فرقًا بين تعليم النحو في المرحلة الأساسية وتعليمه في المرحلة الثانوية؛ اعتقادًا منهم – بصرف النظر عن مدى صحة هذا الاعتقاد أو خطئه– أنّ أهداف تعليم القواعد النّحويّة هي نفسها في جميع المراحل، لا سيما أنّ كثيرًا من هذه القواعد يتم تكرارها بصورة رأسية عبر المراحل الدراسية المختلفة، وبالتالي فإن المعتقدات التي يحملها معلّمو اللغة العربيّة حول هذه القواعد تنتقل معهم من مرحلة إلى أخرى.

بينما أظهرت النّتائج وجود فرق دال إحصائيًّا في مجال (تعليم القواعد النّحويّة) يعزى لمتغير المؤهل العلميّ ولصالح الدراسات العليا مقارنة بأقرانهم من حملة درجة البكالوريوس، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة تأهيل المعلّم وتعمقه أكثر في طرائق تعليم القواعد النّحويّة، فالمساقات التي يدرسها

الطلبة في الجامعة عن النحو وطرائق تعليمه قد شكلت لديهم معتقدات مختلفة نوعًا ما في مجال تعليم القواعد النّحويّة، عن تلك التي يحملها المعلّمون ذوو المؤهلات العلمية الأقل، وتلقّوها من أيدي أساتذة كل له منهجه الخاص في تعليم النحو، ففي مرحلة الدراسات العليا يكون التعمق في دراسة النحو، ومداخل ونماذج ونظريات تعليمه وفق الاتجاهات الحديثة، التي يتم تناولها في بعض مساقات الدراسات العليا، ولا يتاح ذلك في مرحلة البكالوريوس، وهذا من شأنه أن يكوّن لدى هؤلاء المعلّمين من حملة مؤهل (دراسات عليا) معتقدات خاصة في طبيعة النحو وطريقة عرضه وتقديمه.

التّوصيات والمقترحات:

في ضوء النّتائج التي تمّ التّوصل إليها في هذه الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1- إجراء دراسة مستقبليّة مماثلة باستخدام أدوات أخرى: كالمقابلة الشّخصيّة المفتوحة؛ وذلك للحصول على معلومات أكثر عمقًا لفهم طبيعة هذه المعتقدات.

2- إجراء دراسات مستقبلية للكشف عن طبيعة العلاقة بين معتقدات معلّمي اللغة العربيّة وممارساتهم الفعليّة في تعليم فروع اللغة المختلفة.

المراجع العربية

أولًا: المراجع العربيّة

الدّليمي، طه والدّليمي، كامل. (2004). *الأساليب الحديثة في تدريس قواعد اللغة العربيّة*. عمان: دار الشّروق.

شحاتة، حسن.(1993). تعليم *اللغة العربيّة بين النظرية والتّطبيق*. القاهرة: الدّار المصرية اللبنانية.

عبد المجيد، أحمد. (2007). برنامج مقترح في تدريس الرّياضيات وفقًا لنموذج رايجلوث وأثره في تنمية المعتقدات الرّياضية والثّقة في تعلم الرّياضيات لدى طلاب شعبة التّعليم الأساسي بكلية التّربية بسوهاج. *مجلة القراءة والمعرفة*، (69)، 132-182.

العقيلي، عبد المحسن. (2005). التّوجهات النظرية والتّطبيقية لمعلّمي اللغة العربيّة في مدينة الرّياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية. *المجلة التّربوية*، 19 (76)، 253-310.

فضل الله، محمد وقناوي، شاكر وطه، شحاته. (2010). *فاعلية برنامج قائم على المدخل التّأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلّم اللغة العربيّة وتوجيه ممارساته التّدريسية نحو التّدريس الإبداعي*. مستقبل إعداد المعلّم في كليات التّربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التّطوير بالعالم العربي. مصر. جامعة حلوان: كلية التّربية. 1، 143-206.

مدكور، علي. (1991). *تدريس فنون اللغة العربيّة*. القاهرة: دار الشّواف.

Reference:

Alghanmi, B. & Shukri, N. (2016). The Relationship Between Teachers' Beliefs of Grammar Instruction and Classroom Practices in the Saudi Context. Canadian Centre of Science and Education. *English Language Teaching*, 9 (7), 70-86.

Al-Shiekh, H. (2016). *Investigating Teachers' Beliefs about Teaching Grammar in Secondary School. A Case of EFL Teachers in Atbara-River Nile State-Sudan*. Unpublished Thesis,Shendi University.

Al-Siyabi, M. (2009). *Teachers' practices and beliefs about explicit grammar teaching*. In Simon Borg (Ed.), Researching English Language Teaching and Teacher Development in Oman. Ministry of Education: Sultanate of Oman, 149-156.

Andrews, P. & Hatch, G. (1999). A New look at secondary teachers' conceptions of mathematics and its teaching. *British Educational Research journal*, 25(2), 203-223

Baleghizade. S. & Farshchi. S. (2008). An Exploration of Teachers' Beliefs about the Role of Grammar in Iranian High schools and Private Language Intitutes. *Journal of English Language Teaching & Learning*, 1 (212), 17-38.

Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *English Language Teaching Journal*, 55 (2), 186–188.

Borg, S. (1998) Teacher' pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study. *TESOL Quarterly*. 32(1), 9-38.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109

Bryan, L. (2003). Nestedness of Beliefs: Examining a prospective Elementary Teacher's Belief System about Science Teaching and Learning. *Journal of research in science teaching*. 40 (9), 835-868

Canh. L. & Barnand. R. (2008). Teaching Grammar :A Survey of Teachers' Attitudes in Vitnam. *The Journal of ASIA TEFL*, 6 (3), 245-273.

Celce-Murci, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching. *TESOL Quartery*, 25 (3), 459-480.

Cross, D. (2009). Alignment, cohesion, and change: Examining mathematics teachers' belief structures and their influence on instructional practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(5), 325– 346.

Dikici, I. (2012). Pre-service English Teachers' Beliefs Towards Grammar and itsTeaching at Two Turkish Universities. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1 (2), 206-218.

Ellis, R. (2006). *Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective*. TESOL Quarterly, 40, 83-107.

Hamond, R. (1988). Accuracy Versus Communicative Competency: the acquisition of grammar in the second language classroom. *Hispania*, 71 (2), 408-417.

Hargreaves, A & Fullan, M. (1992). *Teacher Development and Educational Change*.

Hashweh, M. (1996). Palestinian science teachers' epistemological beliefs: A preliminary survey. Research in Science Education, 26 (1), 80-102.

Hendrickson, J. (1978). Corrective feedback in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62(8), 387–398.

Kagan, D. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.

Krashen, S. (1999). Seeking a role for grammar: A review of some recent studies. *Foreign Language Analysis*,32(2), 245-257.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.

Larenas. C., Hernandez, P. &Navarrete, M. (2015). A Case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education. *Porta Linguarum*, 23, 171-186.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From grammar to grammaring*. Boston: Heinle&Heinle.

Mohamed, S. (2012). *Native and Nonnative English-Speaking EFL Teachers' Beliefs about Teaching Grammar and their Classroom Practices in the Emirate of Abu Dhabi Government High Schools*. Unpublished Thesis, The British University in Dubai.

Mohammadi, M. & Yousefi, M. (2019). Iranian EFL teachers and learners' Perceptions of grammar instruction and corrective feedback. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4 (8), 1-17.

Morina, M. (2016). *Teachers' Beliefs and Practices about Grammar Teaching in public High schools in Kosovo*. Un Published Thesis, University of Arkansas.

Olson, J. & Singer, M. (1994). Examining teacher beliefs, reflective change, and the teaching of reading. *Reading Research and Instruction*, 34(2), 97-110.

On-Alan, O. (2018). EFL Teachers' Perceptions About Teaching Grammar: Acomparative Study Between Novice And Expereienced Teachers'. *Science Journal of Turkish Military Academy*, 28(1), 109-125.

Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: cleg up a messsy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Philipp, R. (2007). *Mathematics teachers' beliefs and affect*. In F. K. Lester (Ed.), Second Handbook of research on Mathematics Teaching and Learning. 257-315. Charlotte, NC: Information Age Publishing

Riakhapoor. (2020). Teachers' Belief and Practices on Teaching Grammar. Advances in Social Science, *Education and Humanities Research*, 414, 65-68.

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd edition ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. & Schmidt. R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th edition). Harlow, England: Pearson Education limited.

Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364

Sond, T. (2018). Pre-service English language teachers' perceptions towards teaching grammar. Tribhuvan University. *Nepal. Journal of NELIA*, 23(1-2), 90-104.

Stern, H. (1992). *Issues and options in English language teaching*. Oxford: Oxford .

Teik, O. (2011). *Pre-service teachers' beliefs about the teaching and learning of grammar*. The English Teacher Vol XL: 27-47. Singapore: Nan yang Technological University. Retrieved 10 December 2019 from: http://www.melta.org.m

Tsehay, Z. T. (2017). Teachers' Beliefs and Practices of Teaching Grammar: The Case of Two EFL Teachers in Ethiopia. *English for Specific Purposes World*, 19 (53), 65-68.

Thompson, G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. In M. V. Grouws (Eds.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. 127-146. New York: Macmillan.

Thu, T. (2009). *Teachers' Perception about Grammar Teaching*. Un published Disertation, Aliant International University.

Toprak. T. (2019). Teaching Grammar is My Main Responsibility: Exploring EFL Teachers' Beliefs About Teaching Grammar. *International Online Journal of Education and Teaching* (IOJET), 6 (1), 205-221.

Truscott, J. (1999). The case for "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes": A Response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111–122.

Uysal, M.& Bardakci, M. (2014). Teacher beliefs and practices of grammar teaching: Focusing on meaning, form, or forms?. *South African Journal Education*, 34 (1)-16.

Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.

Al-Dolymi, T. & Al-Dolymi, K. (2004). *Modern methods of teaching Arabic grammar*. Amman: Dar- Alshoroog.

Shehateh, H. (1993). *Teaching the Arabic language between theory and practice*. Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Abed-Almajeed, A. (2007). A proposed program in teaching mathematics according to the Rajloth model and its impact on developing mathematical beliefs and confidence in learning mathematics among students of the Basic Education Division of the College of Education in Sohag. *Journal of Reading and Knowledge*, (69), 132-182.

Al-Aqili, A. (2005). The theoretical and applied orientations of Arabic language teachers in the city of Riyadh and the extent of their relationship to constructivist theory. *Educational Journal*, 19 (76), 253-310.

Fadl Allah, M., Kenawy, Sh & Taha, Sh .(2010). The effectiveness of a program based on reflective approach in modifying Arabic language Students cognitive beliefs and monitoring their teaching performances towards creative teaching. *International Journal for Research in Education*.(29), 49-76.

Madkour, A. (1991). *Teaching Arabic Language Arts*. Cairo: Dar Al-Shawwaf.