

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
جامعة بابل.
كلية التربية الأساسية.

مشكلات تعليم قواعد اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين.

رسالة قدّمها
عارف حاتم هادي.

إلى مجلس كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، وهي
جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية
(طرائق تدريس اللغة العربيّة).

إشراف

الأستاذ المساعد الدكتور
عبد الستار مهدي علي الشمري

الأستاذ المساعد الدكتور
عمران جاسم حمد الجبوري.

٢٠٠٥ م.

١٤٢٥ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ
وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَالْوَنَاقِمِ
فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالَمِينَ﴾

صدق الله العلي العظيم.
الروم/ ٢٢.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إقرار المشرفين

نشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين) التي قدّمها الطالب (عارف حاتم هادي) جرى تحت إشرافنا في جامعة بابل/كلية التربية الأساسية، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية).

المشرف الأول

أ- م- د. عمران جاسم حمد الجبوري.

المشرف الثاني

أ- م- د. عبد الستار مهدي علي الشمري.

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشّح هذه الرسالة للمناقشة.

أ- م- د

عبد الستار مهدي علي الشمري.

رئيس قسم الدراسات العليا.

التاريخ: / / ٢٠٠٥م.

الإهداء

إلى

- * الورد الذي نثر أريجته في دربي والذي أدامه الله.
- * الراحتين اللتين حملتا همومي وأحلامي والدتي أمدّ الله في عمرها.
- * من لا تدرك كلماتي فضله ولطفه خالي (أبي يوسف) رعاه الله.
- * القلوب المعلقة معي طوال تلك الرحلة ... أخوي (قحطان وعلي) وأخواتي.
- * واحتى الخضراء التي أركن إليها كلما بدا تعب أو إعياء زوجتي.
- * وإلى ما أهدتني الواحة من ثمار

علاء

علي.

أهدي هذا البحث.....

عارف.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وامتنان

الحمد لله العظيم، في كل حين حيثما كنّا ولا محمود سواه، له الحمد وله الفضل، وأفضل الصلاة وأتم السلام على من بعث رحمة للأنام نبينا محمداً (صلى الله عليه وآله) وعلى آله الطيبين الكرام. أما بعد:

فيسرني وقد أنهيت إعداد رسالتي أن أوجه خالص شكري واحترامي إلى الأستاذ المساعد الدكتور عمران جاسم حمد الجبوري المشرف الأول على الرسالة والأستاذ المساعد الدكتور عبد الستار مهدي علي الشمري المشرف الآخر على الرسالة لما بذلاه من جهود علمية مخلصة، وآراء وتوجيهات سديدة كان لها الفضل في إنجاز هذه الرسالة.

وأقدم شكري وامتناني إلى عمادة كلية التربية الأساسية وقسم الدراسات العليا فيها، لما أبدوه من رعاية ودعم وتشجيع، ويسرني أيضاً أن أقدم شكري وامتناني إلى أعضاء اللجنة المحكمين من أساتذة ومشرفين ومعلمين لما بذلوه من جهود علمية. وأسجل شكري وامتناني إلى المديرية العامة لتربية محافظة بابل، وكل المدارس التي شملها البحث. ولا يفوتني أن أقدم شكري وامتناني إلى كل من مدّ لي يد العون والمساعدة، جزاهم الله عني خير الجزاء داعياً الله سبحانه وتعالى أن يوفقني والجميع لما فيه الخير والصالح.

عارف.

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
ثبت المحتويات	ت - ث
ثبت الجداول	ح - ج
ثبت الملاحق	ح
ملخص البحث	٢-١
الفصل الأول : أهمية البحث ومشكلته وأهدافه وحدوده	٣
أهمية البحث ومشكلته	١٥-٤
أهداف البحث	١٥
حدود البحث	١٥
تحديد المصطلحات	١٩-١٦
الفصل الثاني : دراسات سابقة	٢٠
أولاً : دراسات عربية	٢٩-٢١
ثانياً : دراسات أجنبية	٣١-٢٩
ثالثاً : موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية	٣٣-٣١
الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته	٣٤
منهج البحث	٣٥
مجتمع البحث	٣٧-٣٥
عينة البحث	٤٧-٣٨
أداة البحث (الاستبانة)	٤٨-٤٧
صدق الأداة	٤٩
ثبات الأداة	٥١-٥٠
تطبيق الأداة	٥١
الوسائل الإحصائية	٥٢-٥١
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	٥٣
أولاً : ١ - عرض النتائج	٥٤
٢ - مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين	٧٥-٥٤
٣ - ترتيب المشكلات من غير مجالاتها	٨١-٧٥
ثانياً : الفرق في الاستجابات للمشكلات بحسب متغير الجنس	٩٨-٨٢
ترتيب المجالات بشكل عام تنازلياً بحسب متوسط درجات حلّتها وأوزانها المئوية	٩٩-٩٨
ثالثاً : مقترحات المعلمين والمشرفين لعلاج مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية وبحسب مجالاتها	١٠٤-١٠٠
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	١٠٥
أولاً : الاستنتاجات	١٠٦
ثانياً : التوصيات	١٠٨-١٠٧
ثالثاً : المقترحات	١٠٨
مصادر البحث	١٠٩
أولاً : المصادر العربية	١٢١-١١٠
ثانياً : المصادر الأجنبية	١٢٢
الملاحق	١٤٤-١٢٣
ملخص البحث باللغة الإنكليزية	A-B

ثبت الجداول

رقم الصفحة	عنوانه	رقم الجدول
٣٦	عدد المدارس الابتدائية في محافظة بابل مصنفة بحسب القطاعات والجنس	١
٣٧	أعداد معلمي اللغة العربية ومعلماتها بحسب القطاعات والجنس	٢
٣٩	توزيع المدارس في مجتمع البحث بعد استبعاد مدارس العينة الاستطلاعية	٣
٤٠	أعداد مدارس عينة البحث الأساسية بحسب القطاع والجنس	٤
٤١	أعداد معلمي عينة البحث الأساسية بحسب القطاع والجنس	٥
٤٢-٤٧	العينة الأساسية للمدارس والمعلمين والمعلمات	٦
٤٩	عدد فقرات الاستبانة بصيغتها الأولى والنهائية موزعة بحسب مجالاتها	٧
٥٠	معاملات ثبات الأداة بحسب مجالاتها	٨
٥٥	مشكلات مجال أهداف تعليم قواعد اللغة العربية	٩
٥٨	مشكلات مجال كتب القواعد المدرسية	١٠
٦١	مشكلات مجال المعلمين	١١
٦٤	مشكلات مجال طرائق تعليم القواعد	١٢
٦٧	مشكلات مجال الوسائل التعليمية	١٣
٧٠	مشكلات مجال التلامذة	١٤
٧٣	مشكلات مجال التقويم	١٥
٧٦-٨٠	مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية مرتبة تنازلياً بحسب حللتها وأوزانها المئوية من غير مجالاتها من وجهة نظر المعلمين والمشرفين	١٦
٨٣	استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها ومعلماتها ومشرفاتهن على مشكلات مجال أهداف تعليم القواعد المدرسية- وقيمة مربع كاي ومستوى الدلالة الإحصائية	١٧
٨٥	استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها ومعلماتها ومشرفاتهن على مشكلات مجال كتب القواعد المدرسية- وقيمة مربع كاي ومستوى الدلالة الإحصائية	١٨

١٩	استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها ومعلماتها ومشرفاتها على مشكلات مجال المعلمين وقيمة مربع كاي ومستوى الدلالة الإحصائية	٨٨-٨٧
٢٠	استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها ومعلماتها ومشرفاتها على مشكلات مجال طرائق تعليم القواعد وقيمة مربع كاي ومستوى الدلالة الإحصائية	٩٠
٢١	استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها ومعلماتها ومشرفاتها على مشكلات مجال الوسائل التعليمية وقيمة مربع كاي ومستوى الدلالة الإحصائية	٩٣
٢٢	استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها ومعلماتها ومشرفاتها على مشكلات مجال التلامذة وقيمة مربع كاي ومستوى الدلالة الإحصائية.	٩٥
٢٣	استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها ومعلماتها ومشرفاتها على مشكلات مجال التقويم وقيمة مربع كاي ومستوى الدلالة الإحصائية	٩٧
٢٤	ترتيب المجالات بحسب متوسط درجات حداتها ومتوسط أوزانها المئوية	٩٩

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوانه	رقم الصفحة
١	كتب تسهيل المهمة	١٢٧-١٢٤
٢	استبانة استطلاعية للمعلمين والمشرفين	١٣٠-١٢٨
٣	استبانة آراء لجنة الخبراء والمتخصصين حول صلاحية الفقرات	١٣٦-١٣١
٤	أسماء لجنة الخبراء من المتخصصين بالتربية وعلم النفس واللغة العربية وطرائق تدريسها	١٣٧
٥	استبانة المعلمين والمشرفين	١٤٤-١٣٨

ملخص الرسالة:

تتميّز الأمم بعضها من بعض بالدرجة الأولى بلغاتها، وهذه اللغات تؤتي دورا كبيرا في تقم هذه الأمم وازدهارها، ولها دور كبير في تكييف تفكير الفرد وتؤثر في تكوينه النفسي والعاطفي تأثيرا كبيرا، لذلك فان وحدة اللغة توجد نوعا من وحدة الشعور وتربط الأفراد بروابط فكرية وعاطفية متقاربة أو موحدة، فاللغة ظاهرة اجتماعية تتأثر بنوازع الحياة ولا تقف عند حدود معينة، إذ تأخذ في عملية التطور الاجتماعي ما يساعدها على مواكبة العصر من دون أن تقطع جذورها التاريخية خاصة تلك التي لها صلات بتراكيب الجمل وصياغة العبارات صياغة سليمة تدلّ على أصالتها وسلامة منهجها، واللغة العربية تتميّز بأهميتها ومكانتها السامية بين اللغات العالمية الحية، فقد اختارها الله سبحانه وتعالى لغة لقرانه العزيز، وهذا يعدّ أكبر حدث في تاريخها، إذ اكسبها النمو المكانة السامية بين لغات العالم قديما وحديثا، وقد حفلت اللغة العربية خلال تاريخها المديد بمظاهر التنوع اللغوي وما نجم عنه من تحوّل وتغيّر فقد التقت بألسنة كثيرة سامية وغير سامية وتبادلت معها تأثيرات شتى صوتية ودلالية وتركيبية، وأصبحت ظاهرة اللحن من المشكلات التي تعاني منها اللغة العربية، وما حادثة الإعرابي _ الذي أتى الإمام علي "عليه السلام" وقال له هل صحيح أنّ الله قد تبرأ من الرسول _ لأنّه سمع أحد المسلمين يقرأ: قوله تعالى: (إنّ الله بريء من المشركين ورسوله). بجرّ (رسوله)، وهي منصوبة _ إلا دليل على ذلك، فانبرى أبو الأسود الدؤلي بإشارة من الإمام علي "عليه السلام" ووضع علم النحو الذي يعدّ وسيلة إلى استقامة اللسان على أساليب معينة، ولكن دراسة القواعد دخلها التعليل والفلسفة، وشغلت فيها الوسيلة عن الغاية حدّا أصبحت قواعد اللغة العربية من الموضوعات التي ينفر منها الطلبة، ولقد عزا بعض الباحثين الصعوبة في القواعد النحوية إلى المادة نفسها، ومنهم من عزا القصور إلى الأهداف، ومنهم من عزا إلى الكتب المؤلفة في هذا الميدان، وآخرون عزا المشكلة إلى معلّم المادة والطرائق والأساليب المتبعة في تدريس هذه المادة، ومنهم من عزا المشكلة في تدريس القواعد إلى القصور في هذه المجالات مجتمعة.

بلغ حجم العينة (٢٠٤) معلّمين ومعلّمات تمّ اتقاؤهم من (١١٠) مدارس، فضلا عن (٤) مشرفين، وباستعمال معادلة بيرسون والنسبة المئوية ومربع كاي، ومعادلة الحّة والوزن المئوي وسائل إحصائية توصّل الباحث إلى النتائج الآتية:

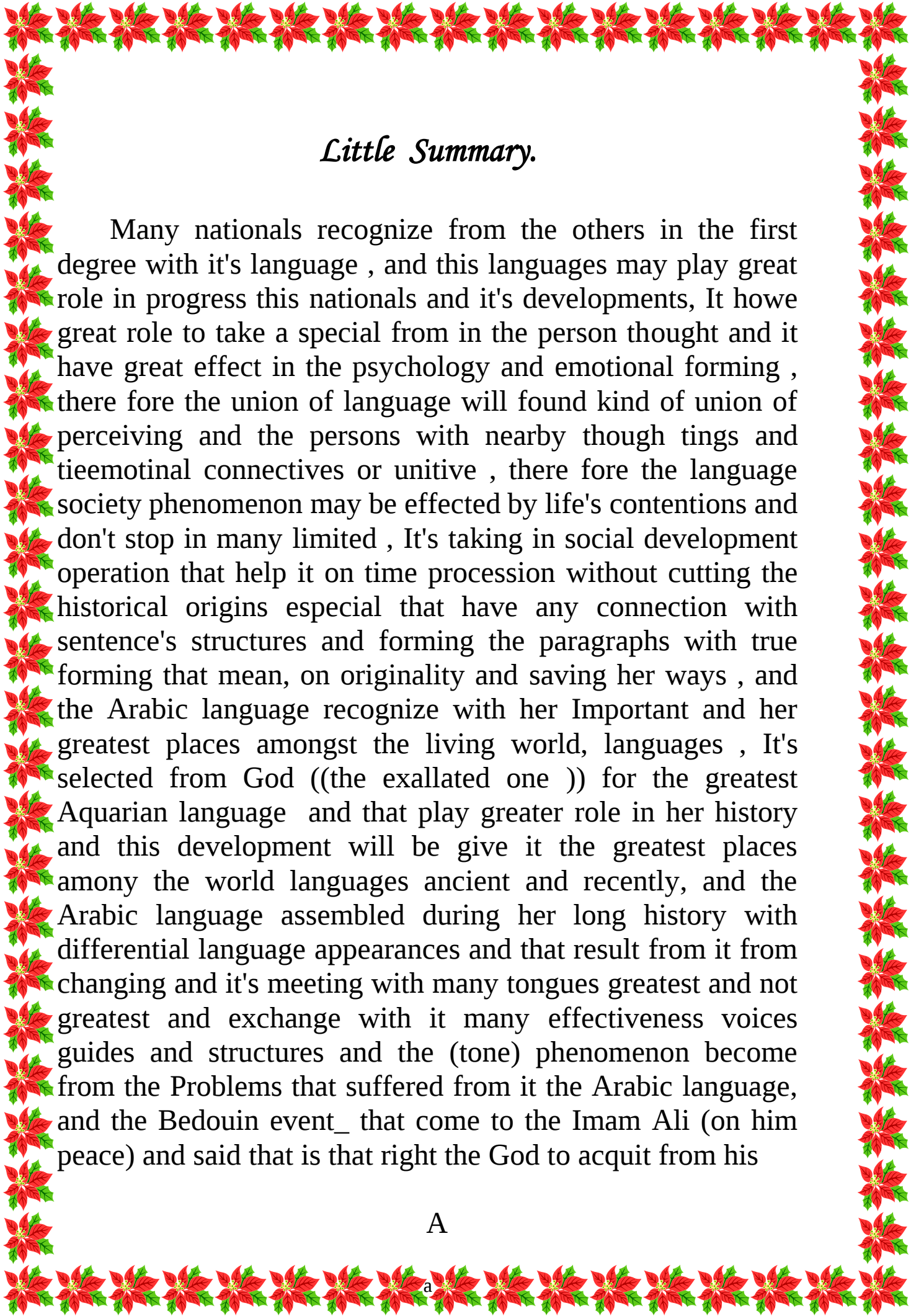
إن مجال التلامذة قد حصل على الرتبة الأولى وهي أعلى درجة حّة، إذ بلغ متوسط درجات حلّت مشكلاته (٤٢٠ ، ١) ومتوسط ط أوزانها المئوية (٧١ ، ٠٣)، في حين حصل مجال المعّلمين على الرتبة السابعة وهي أقل درجة حّة.

بلغ متوسط ط درجات حلّت مشكلاته (١٢٤ ، ١) ومتوسط أوزانها المئوية (٢١ ، ٥٦).

وتبيّن أنّ (١٢) مشكلة ظهرت فيها فروق ذوات دلالات إحصائية، (٥) منها لمصلحة الإناث، و (٧) منها لمصلحة الذكور.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة إطلاع المعلمين والمعلّمات على أهداف تعليم قواعد اللغة العربية، وتدوينها ومعرفة أهمّيّتها ودورها في سير العملية التعليمية، وضرورة الأخذ برأي معلّم اللغة العربية عند صياغة أهداف تعليمها، وتأليف الكتب المدرسية، وإعادة النظر في مستوى الإعداد التربوي للمعلّمين، وأوصى أيضا بتوفير الوسائل التعليمية لأنها جزء من العملية التعليمية، والتأكيد على الشواهد القرآنية،

والأحاديث النبوية الشريفة، لأنها روافد العلم والمعرفة و الأخلاق، والتقليل من عدد التلامذة في الصف لكي يتاح للمعلم توصيل المادة لأكبر عدد ممكن من التلامذة، والاهتمام بالاختبارات الشفوية، وعدم الاقتصار على الاختبارات التحريرية، واستكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية في مراحل آخر، وإجراء دراسة تقييمية لكتب قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وأخيراً إجراء دراسة لمعرفة الموضوعات النحوية التي يفضلها تلامذة المرحلة الابتدائية.



Little Summary.

Many nationals recognize from the others in the first degree with it's language , and this languages may play great role in progress this nationals and it's developments, It howe great role to take a special from in the person thought and it have great effect in the psychology and emotional forming , there fore the union of language will found kind of union of perceiving and the persons with nearby though tings and tieemotinal connectives or unitive , there fore the language society phenomenon may be effected by life's contentions and don't stop in many limited , It's taking in social development operation that help it on time procession without cutting the historical origins especial that have any connection with sentence's structures and forming the paragraphs with true forming that mean, on originality and saving her ways , and the Arabic language recognize with her Important and her greatest places amongst the living world, languages , It's selected from God ((the exallated one)) for the greatest Aquarian language and that play greater role in her history and this development will be give it the greatest places amony the world languages ancient and recently, and the Arabic language assembled during her long history with differential language appearances and that result from it from changing and it's meeting with many tongues greatest and not greatest and exchange with it many effectiveness voices guides and structures and the (tone) phenomenon become from the Problems that suffered from it the Arabic language, and the Bedouin event_ that come to the Imam Ali (on him peace) and said that is that right the God to acquit from his

prophet because he is hearing one of Muslims reading.

That signs on that and standing Abo Al – Asoud with sign from Al- Imam Ali and forming the Grammar.

That play good way to standing the tongue one many methods, but studding the grammar may be in tired the assignment of cause and the philosophy, and working with it the ways on Extremely until the Arabic language grammars become from the objects that the pupils escape from it, and some of reseacger said that the difficult of Arabic grammar to the self matter, and some to be mighty the remissness to the goals and the others said the problems in the teacher and the studding ways and the methods that display in the studding of this matters and some of them said the problem in the grammar studding to remissness in this union fields reach.

the volume of specimen (٢٠٤) teachers (males and females) selected from (١١٠) schools in addition to (٤) projections and with using Busoni's equation percentage Cai-Square, a Acerbity equation, percentage weight, mathematically, and care with orally examination, and not limiting on the writing examination.

And for complete to this research, the researcher suggest that :- Execution of an order studding for this nowing for learning the problems of studding the Arabic language grammar in the other stage and execution other-studding for Arabic language grammar's books in the primary stage and finlly excytion studding for learning grammar objects that liked the primary schools pupils.

أهمية البحث ومشكلته:

اللغة من مبتكرات الإنسان المهمة، وأرقى ما لديه من مصادر القوة، وبها تحدّ وجهه الإنساني، وفيها عمّر الأرض وأسس الحضارات، وارتقى إلى المدنية، وكانت سببا من أسباب ترقّيه وإبداعه في مختلف العلوم والفنون والآداب. (١٠٩: ص ١١). وتوصف اللغة بأنّها أعقد اختراع للعقل البشري، وأكثر مخترعاته غرابة وغموضا، وتنحصر منجزات البشريّة وفقا لما يراه "يسبرسن"، بين اللسان واليد، أي بين اللغة بشقيها المنطوقة والمكتوبة (٦٩: ص ٥٩)، والإنسان وحده القادر على استخدام الرموز اللغوية، منطوقة ومكتوبة، لتحقيق الاتصال والتفاعل بأبناء جنسه على اختلاف بيئاتهم. (٦٤: ص ١٩٩).

من هنا عنيت الشعوب بلغاتها القوميّة، وجعلتها في مقمّة المواد الدراسية، والأساس الذي يعتمد عليه تدريس المواد الأخرى جميعها، بوصفها أداة للتفاهم والتعبير، ووسيلة للفهم والإفهام، لخدمة أهداف الإنسان، وأغراضه الحقيقيّة، لأنّ رقي الإنسان مرتبط بنمو لغته ونهضتها. (٥٥: ص ١٠٢).

وتعدّ اللغة المنطوق الأولى لعمليات التفاعل الإنساني، وتشكّل في الوقت نفسه إحدى أهم صيغها، وواحدا من أبرز تجلّياته، والعمليّة التي تأخذ منها العلاقات الإنسانية مجراها وحركة تطوّرها. (١٠٦: ص ٢٠٩)، فاللغة وثيقة الصلة بالإنسان وبيئته، وتعكس صورة المجتمع الإنساني على حقيقته، وهي الرابطة القويّة التي تجمع أعضائه وتضمن لهم حياة مشتركة، وهي العلامة التي بها يعرفون، والنسب الذي إليه ينتسبون، وهي الوسيلة لانتقال الحضارة والثقافة من جيل إلى آخر عبر القرون، فضلا عن كونها عاملا مهما للتربط بين جيل وآخر. (٤٩: ص ٩٩).

وفضلا عما تقدّم فهي وسيلة الفرد للتعبير عن الأفكار والأحاسيس، واكتساب كلّ أنواع المعارف والفنون، وهي لسان العقل، وطريق الفكر، فاللغة والفكر عنصران متداخلان يؤثر أحدهما في الآخر ويتأثر به، ويكتسب الفكر من اللغة، فهي جوهر التفكير ووسيلة التعبير عن حاجات الإنسان وعواطفه وأفكاره. (١٠٨: ص ٩). وما كان للمعرفة أن تأتي إلى حيز الوجود من دون لغة، وهي في الوقت نفسه على صلة وثيقة بالحياة العاطفيّة للإنسان بأحاسيسه وانفعالاته، فالإنسان لا يستخدم اللغة للتعبير عن شيء معنّ، أو فكرة محدّدة فحسب، بل يستعملها للتعبير عن نفسه. (٣١: ص ١١-١٢)، وهي تساعد على تثبيت الأفكار والمعاني التي تجول في الخواطر، وتلازم كلّ خطوة من خطوات التفكير، فضلا عن إنّها تعرّف عن النتائج التي ينتهي إليها البحث والتأمّل، وتساعد على نقل النتائج إلى سائر الباحثين والمفكرين. (٢٥: ص ٧). وتستطيع أن تستوعب كلّ إبداعات الحضارة الإنسانيّة في اتجاهاها المختلفة ومناحيها وضروب الحياة فيها. (١٠٥: ص ٥٧)، ومن هنا تبوّأت اللغة المرتبة الأولى في البحث عن الإنسان. (٢٣: ص ١١١).

واللغة العربيّة لغة العروبة والإسلام، نزل بحروفها القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿كَرَّ لَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ لِنَفْسٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾^١، فزاد حها في قلب

نَبِيَّا الْكَرِيم مُحَمَّدَ الْأَمِين " صلى الله عليه و آله " وعندما سأله رجل قائلاً: يا رسول الله
..... ما أفصحك! ما رأينا الذي هو أعرب منك، قال:- حقّ لي، فإنّما أنزل عليّ القرآن
بلسان عربيّ مبين.(١٠: ص ١٢٤٢)، (٥٣: ص ٣٥).

إن حبّ هذه اللغة المصون بأمر الله تعالى فرض واجب على كلّ مسلم، وحبّ
أصحابها فرض واجب كذلك. ألم يخاطب الرسول " صلى الله عليه وآله " الناس بقوله: ((
أحبّ العرب لثلاث: لأنّي عربي، والقرآن عربي، ولسان أهل الجنّة عربي)). (٥٢: ص ١١).

ولقد تهلّل للغة العربيّة أن تكون لغة العلم طوال عصور عتّة. (٤٧: ص ٢١٠)، وكيف لا
وهي لغة المفاهيم والأفكار والنظم والعقيدة، وقواعد السلوك الإسلامي، وهي لغة
المجردات، ولغة الثقافة والحضارة. (٩٣: ص ١٠٤)، وهي أكمل اللغات وأدقّها وأبروها من
العيوب، وكيف لا، وهي لغة القرآن المعجز، والحديث النبوي الذي كانت فصاحته ومستواه
اللغوي موضع إعجاب الجميع، وهي أيضاً لغة الشعر والنثر في عصر الجاهليّة والإسلام،
وقد كانا نموذجين يحتذيان وينالان تقدير الجميع. (٧٠: ص ٣٠).

يقول العلّامة المرحوم الدكتور مصطفى جواد: ((والعربيّة لغة جسيمة عظيمة قديمة،
لأمة كريمة عظيمة، وقد حافظت على قوامها ونظامها وكلامها بقرآنها العزيز، وتراثها
الأدبي البارع، طوال العصور التي انصرمت بين زمن الجاهليّة، وهذا العصر، وهي لا
تزال قويّة الكيان، عليّة المكان، مستمرة الازدهار)). (٢١: ص ٦٥).

واللغة العربيّة عماد وحدة الفكر، ووحدة الشعور بين أبناء العروبة، والحفاظ على
سلامة هذه اللغة هو أساس قوي مهمّ لإقامة الوحدة فكرياً وشعوراً وتثقيفاً وتأكيداً لمعاني
الوحدة القائمة بين العروبة، والهدف القومي يقتضي أن تكون هذه اللغة الأداة الأولى لتوحيد
الأجيال العربيّة. (١٠٤: ص ٣).

وعلى الرغم من تعرّض اللغة العربيّة إلى محاولات من أعداء العروبة لطمسها
والقضاء عليها إلا أنّها وقفت شامخة، ومردّ ذلك إلى احتفاظها بمستوى بلاغة القرآن
استمداداً منه واتّصلاً به. (٩٧: ص ١١٩)، وقد ورد ذلك في الآية الكريمة: ﴿إِنَّا نَحْنُ وَوَلَدُنَا
الذِّكْرُ وَإِنَّا لَمُحَافِظُونَ﴾^٢.

أمّا أهميّة قواعد اللغة العربيّة فتبرز في أنّها العمود الفقري للغة العربيّة، فهي تعصم
اللسان من اللحن، وتعمل على تقويم الألسنة وتجنّبها الخطأ في الكلام، وتعوّد الطلبة على
الدقّة واستعمال الألفاظ والتراكيب استعمالاً صحيحاً، وتدرّبهم على التفكير المتواصل،
وتمكّنهم من فهم التراكيب المعقّدة الغامضة. (٨٠: ص ٢٨٢)، وتعدّ قواعد اللغة وسيلة إلى
صحّة التعبير وسلامته من الخطأ واللحن، والقواعد تصون الأقلام فلا تنزلق إلى اللحن، أو
تنورط فيه. (٣٢: ص ١٢٠).

والقواعد النحويّة وسيلة لضبط الكلام، وصدّة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة
لذاتها، وقد أخطأ كثير من المعلّمين حيث غالوا بالقواعد واهتمّوا بجمع شواردها، والإلمام
بتفاصيلها، والإثقال بهذا كلّ على الطلبة، ظلّنا منهم أنّ في ذلك تمكينا للطلبة من لغتهم،

واقترارا لهم على إجادة التعبير والبيان.(٢: ص ٢٠٣)، فالقواعد النحوية ليست مجرد معلومات تفهم وتضاف إلى الذخيرة الذهنية من ألوان المعرفة، ولكّذها وسيلة إلى غاية، إذ تكون وسيلة إلى استقامة اللسان على أساليب معينة، وأنماط من النطق خاصة، فإذا لم تؤخذ هذه الوسيلة مأخذ التدريب المتصل والممارسة المتكررة فلن يستقيم اللسان، ولن تجد هذه القوالب التعبيرية سبيلها إلى النطق، ومن ثم لا يكون للنحو العربي لِيّ مظهر من مظاهر الحياة.(٣: ص ط).

وهذا ما يؤخذ على النحو فعلا، فقد تشبعت دراسته ودخلها التعليل والفلسفة، وشغلت فيه الوسيلة عن الغاية، حدّى أصبح النحو في العربية من الموضوعات التي ينفر منها غالبية الطلبة، ويضيقون بها ذرعا، ويقاسون في تعلّمها، ولقد أتت هذه الحال إلى شبه معادة لاستخدام القواعد النحوية في الكلام، فاستبدّ الضعف عند الطلبة، ولم يعو دليهمّة ون بأمرها(٨٠: ص ٢٨٢).

وقد حاول النحاة بعد أن أحسّوا بمعاناة الطلاب من النحو، أن يضعوا طرقا تيسّره وتقربه إلى عقولهم.(٥: ص ١٠٧)، فشهد ميدان هذا العلم (النحو) صيحات مخلصّة نادت بضرورة تيسير تدريسه، وتألّف كتب ميسرة في فذّه تلبي حاجة طلابه، وكانت تلك المحاولات على مستوى الأفراد أو اللجان، أو الجامعات العلمية، وكلّهم مدفوعون بحبّ العربية وإعلاء شأنها والحفاظ على هذا التراث الضخم.(١٢: ص ٨١).

وعلى الرغم من كلّ هذه المحاولات والدعوات التي نادت بتيسير النحو، ما تزال المشكلة شاخصة، فالتلاميذ يخفقون في إتقانهم اللغة العربية، ويقاسون في تعلّمها، ولا تزال اللغة العاميّة متفشية في قاعات الدراسة. ولقد عزا بعض الدارسين الصعوبة في القواعد النحوية إلى المادة نفسها، ومنهم من عزاها إلى الكتب المؤلفة في هذا الميدان، ومنهم من عزا ذلك إلى معلّم المادة، وآخرون عزا المشكلة إلى الطرائق والأساليب المتبعة في تدريس هذه المادة.(٢٠: ص ١٠)، ومنهم من عزا القصور إلى الأهداف التي تعدّأولى الخطوات المهمة في إعداد أي برنامج تعليمي، أو مقرّر دراسي، لأنها تساعد في اختيار المواد الدراسية وطرائق التدريس اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية.(٧: ص ٦٤)، فتحديد الأهداف يساعد على رسم الخطط التعليمية، التي تكون نتيجتها وضوح الرؤية، ورسم الطريق الصحيح الذي يؤي بالآلي إلى عدم التخطّ، والبعد عن العشوائية، لأنّ جهود كل من المعلم والمتعلّم ستكثّف نحو تحقيق الأهداف المقصودة بدلا من أن تبدّ وتوجّه نحو تحقيق نواتج غير مرغوب فيها.(٣٠: ص ٢٢).

ومن المعروف أنّ وزارة التربية تضع أهدافا عامّة لكلّ مرحلة من مراحل التعليم يجب السير في ضوئها في عملية التعليم، وعلى الرغم من أنّ الأهداف تعد في الحقيقة بمثابة توجيهات تساعد المعلم على اختيار طرائق التعليم وأساليبه، إلا أنّ تلك الأهداف انتقدت كثيرا، إذ إنّها تتميز بدرجة عالية من العمومية والتجريد.(٩٠: ص ٦٧)، وبسبب طابعها العام فإنّها كثيرا ما تبقى غامضة وتحتمل تأويلات كثيرة(٣٥: ص ٥٨)، يعوزها الوضوح والدقّة في تفسير ما تعنيه وإبانتها.(١١: ص ٥٢).

والكتاب المدرسي الجيّد يؤي دورا جوهريّا في تحقيق الأهداف، لأنّ الكتاب المدرسي يعد أحد جوانب العملية التعليمية التي لا غنى عنها.(٨٥: ص ٨٢)، فهو يقيم للمعلّم والتلميذ إطارا عاما للمقرّر الدراسي كما تصوّره واضعو المنهج محققا للأهداف المرغوب فيها،

وبالتالي فإن المعلم في تعليمه يعمل في إطار محدّد سلفاً ممّا يسهّل عليه أمر تحديد أهداف كلّ درس، أو كلّ مجموعة من الدروس واختيار القراءات الإضافية المكّملة لمادة الكتاب المدرسي بالنسبة له ولتلاميذه، والتفكير في أنواع الوسائل التعليمية التي يرى أنّها تناسب دروسه، فضلاً عن ذلك فإنّه يستطيع أن يحدّد الوقت المخصّص لدراسة كلّ موضوع في ضوء الأهميّة النسبيّة له. (٨٥: ص ٦٩).

وفي كثير من الأحيان في وسع الكتاب أن يغني عن المعلم، غير أنّ هذا كلّّه لا يمكن أن يتحقّق إلا إذا أحسن انتقاء الكتب وجعل محتواها ملائماً للغايات المرجوة من التعليم، وجعل مظهرها وأسلوب عرضها مساهرين لميول التلاميذ ورغباتهم، وكانت بنيتها موافقة لإمكاناتهم النفسيّة. (٦٢: ص ٤٣٧).

أمّا ما في أيدي التلاميذ من كتب القواعد فيكاد يكون على طراز كتب الأوائل، من حيث اختصار المادة، واتّساع المعنى، والجمع المتنافر، وقلة الأمثلة، وضعف الربط، والكتاب خال من التشويق، ناضب الرواء، لم ينظر في تأليفه إلى موافقة أذواق التلاميذ، ولم يلتفت إلى مستواهم الذهني، صعب المنال، بعيد المرمى، يقرؤه الطفل متلعثماً تحت ظلّ الإرهاب وضغط النجاح والسقوط. (٥٦: ص ٣٢).

ويرى الباحث أنّ على مؤلّف كتب قواعد اللغة العربيّة الاهتمام بشكل الكتب و ورقها وحروف طباعتها وما تحويه من وسائل إيضاح، وأن تكون الأمثلة والتمارين التي تحويها الكتب مفيدة غير معقّدة، وإتّما توافق أذواق التلاميذ وقدراتهم.

ولا شكّ في أنّ للمعلّم دوراً بارزاً في نجاح العملية التعليميّة، فهو رائد لعمليات التغيّر الاجتماعي في البيئة، وموجّه لسلوك الفرد نحو الأفضل.

ويمكن النظر إلى وظيفة المعلم من زاويتين، فهو ملقّن يمكّن الأطفال من تحصيل فروع المعرفة التي يشتمل عليها المنهج الذي وضع لفصل يشرف هو عليه، وهو كذلك مربّ، يحاول بالقُدوة والمثال وبشخصيّة وفنّه أن يتحقّق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك، عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام التي يسندها إليهم، وهو بذلك يعلمهم كيف يتصرّفون وكيف يحرزون النّقم. (٤١: ص ٢٥٨).

والمعلّم الناجح هو القدوة المثلى لتلاميذه، فإذا أحبّه ووثقوا به نسبوا إليه كلّ فضل وفضيلة، يقول (م_ف اشلي مونتاجيو) وهو عالم أمريكي في الانثربولوجي والبيولوجي: ((لقد أسميت ابني باسم معلّم أثّر عندي عزيز عليّ، ومعظم كتبتي تستهلّ بكلمة إهداء إلى معلّمي، على أنّ أعظم تأثير طيّب فيّ أتى إلى كلّ خير في حياتي، فإنّ ما مرّه إلى حدّ كبير إن لم يكن كلّيّ إلى تأثير معلّمي)). (٥: ص ٢٩).

وأشار جاكسون (Jackson ١٩٦٨) إلى أنّ واجب المعلم أساساً هو إظهار الاهتمام بالتلميذ والعناية به، وبدون مثل هذا الاهتمام فإن المدرسة تصبح مؤسّسة كالآلة فتبدو للطفل بيئة غير مضيافة. (١٤: ص ١٧).

و مسؤولية معلّم اللغة العربيّة بشكل خاصّ أكبر وأعظم، ذلك لأنّه يغرس في تلاميذه اللغة التي بها يقرؤون ويتعلّمون كلّ المواد الأخرى، فإذا نجح في مهمّته انعكس ذلك على تقمّ تلاميذه في دراستهم في مستقبل حياتهم، وإذا فشل انعكس ذلك سلباً على حياتهم كلّها. (٥: ص ٣٢). ولكننا نلاحظ أنّ معظم المعلّمين لا يفكّرون في تيسير المادة، ولا في خلق جوّ الفرح والشوق إلى المادة، فلا مقّمة للدرس، ولا وسائل تنشيط وتشويق في الحديث، أو في أسلوب التعليم، أو في نوع الأمثلة، ولا تجاوب للمعلّم مع موضوعه ولا

اندماج فيه، ولا حماسة له ولا نشاط في التجاوب مع تلاميذه في تصحيحه أخطاءهم أو في العناية بواجباتهم، ولا تفهم للطريقة الصحيحة التي يعالج بها موضوع النحو، ولا يحسن تمييز المهم من الأهم ومن عديم النفع، حتى يتمّوها التلاميذ. (١٠٠:ص ٨٢-٨٣).

ويرى الباحث أنّ المعلّم بمادته وطريقته وشخصيته أساس في نجاح العملية التعليمية، فلا يتوقع خير كثير من نظام تعليمي يكون فيه المعلّم ضعيفا في جانب أو أكثر من هذه الجوانب، لأنّنا مهما بذلنا من جهود في أن تكون عناصر العملية التعليمية الأخرى من أهداف وكتب ووسائل تعليمية، وأبنية مدرسية جيدة لا يمكن أن نحصل على مردود جيّد، كمّا ونوعا، ما لم نضمن جودة العنصر الأهم إلا وهو المعلّم.

ثمّ أنّ المعلّم الناضج هو في حقيقته طريقة ناجحة توصل الدرس إلى التلاميذ بأيسر السبل، فإذا كان المعلّم غزير المادة، ولكّنه لا يملك الطريقة الجيدة فإن النجاح لن يكون حليفه في عمله، وغزارة مادته تصبح عديمة الجدوى. (٣٧: ص ٣١).

ويقصد بالطريقة الإجراءات التي يستخدمها المعلّم في معالجة النشاط التعليمي ليحقّق وصول المعارف إلى التلاميذ بأيسر السبل، وأقلّ الوقت والنفقات. وتستطيع الطريقة الناجحة أن تعالج كثيرا من النواقص التي يمكن أن تكون في المنهج أو الكتاب أو الطالب. (٨: ص ٦)، ومن دون طريقة تعليمية يتبعها المعلّم لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة، وان تفاعل المعلّم مع التلاميذ يعتمد بشكل أساسي على الطريقة التعليمية التي يتبعها. (٦: ص ٥٥). وتختلف الطرائق تبعا للمعلّم ولطبيعة المادة المتعلّمة، ولمستوى التلاميذ، فإذا ما اتقن المعلّم استخدام الطريقة المناسبة فإن التعلّم يحدث بشكل سريع ويؤتي إلى تحقيق هدف المتعلّم في سهولة ويسر. (٧٩: ص ٨٥).

وأشار (hard) إلى ((إنّ الأسلوب التعليمي له أهمية لا تقلّ عن أهمية محتوى المادة الدراسية، لأنّ نجاح التعليم وتقّمه يعتمد عليه بقدر اعتماده على المادة الدراسية)). (١١٧: ص ٥٢٤)، وقد أشار كبة في دراسته المعنونة (مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة) إلى أنّ من الأسباب التي أدت إلى ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية طرائق التعليم التقليدية التي يكون فيها المعلّم ناقلا للمعرفة، وملقيا إليها من دون أن يكون للطلاب أي دور يذكر في سير الدرس. (٨٢: ص ٣٢)، وإذا تتبّعنا طرائق التعليم في المدارس الابتدائية نجدها تقريبا من نوع واحد، المعلّم فيها محور العمل، وهو الذي يدير الدقة طول الحصّة، ولما يحاول التلاميذ إثارة المناقشة أو العمل في الحصّة، ولا يشجعون على توجيه الأسئلة، فتعليم قواعد اللغة العربية يتمّ عادة بالطريقة الاستقرائية (induction)، فتكتب الأمثلة على السّورة، ثمّ تناقش ويوازن بينها، وتستنتج القاعدة وتكتب على السّورة، وفي نهاية الحصّة تلخّص القواعد الناتجة من هذا. (٨٧: ص ١٩٣-١٩٤).

من هذا لا بدّ للمعلّم اللغة العربية أن يتعرّف الطرائق التي تيسّر تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة، كما يتعرّف القواعد النفسية التي تراعى في تدريسها، ويتعرّف الفروق الفردية في ذكائهم وميولهم ورغباتهم وقابليّاتهم، كلّ ذلك يكسبه مهارة في اختصاصه، ويزيد من الفائدة العلمية لطلّابه ويجتنبه الكثير من المزالق، ويقوم التدريس على قواعد علمية صحيحة مشوّقة ومثمرة. (١٠١: ص ١٢).

وتعدّ الوسائل التعليمية الشريك الأول للطريقة الناجحة. فقد بيّنت البحوث في مجال التربية وعلم النفس أنّ للوسائل التعليمية، أو ما يسمّى بالوسائل المعينة في التدريس أهمية كبيرة في نجاح عملية التعليم والتعلّم انطلاقاً من المبدأ القائل بأنّ التعليم يبدأ من المحسوس إلى المجرد أي أنّ التلميذ يفهم المحسوسات قبل أن يفهم الأفكار المجردة، وهذا ما دعا كثيراً من المعلمين إلى إدخال الوسائل الإيضاحية في التعليم كي يسهّل على التلميذ فهم المادة التي يتعلّمها ويتفاعل معها، وتختلف هذه الوسائل باختلاف المواد التدريسية التي تستعمل معها، فقد تكون على شكل خرائط، أو مصوّرات أو رسوم بيانية، أو نماذج حيّة أو غير حيّة، ويدخل في هذه الوسائل المختبر والمكتبة المدرسية. (٥٧: ص ١٥٨)، لذا لا يمكن الاستغناء عن الوسائل التعليمية في المراحل كافّة لأنها تسهم في وضوح المعنى. (٥٨: ص ٦٠)، وتوجد مناخا تعليمياً ترتبط في أثنائها الصورة مع الكلمة بالمعنى فيزيد بذلك استيعاب التلميذ المادة المتعلّمة. (٢٧: ص ١٩)، على أنّ النجاح في تطبيق الوسائل التعليمية لا يعتمد على توافرها فحسب، وإنّما على طريقة استخدامها أيضاً، ولكي يحسن المعلم استخدام الوسائل التعليمية لابدّ من توافر مجموعة عوامل منها: الحماس لاستخدامها، والتدريب على ذلك، وأن تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة للمحتوى المراد تعلّمه، فضلاً عن حداثة صنعها، حتّى تساهل التغيّرات والتقمّ في المجالات المعرفيّة والتقنيّة وأن يكون محتواها خالياً من الحشو والأخطاء، وأن تكون مناسبة لقدرات المتعلّمين. (٦٠: ص ٣٩-٤٠)، كما أنّ استخدام الوسائل التعليمية في التعليم خاصّة إذا كان استخدامها من التلاميذ مباشرة واختيارها بأنفسهم يساعد إلى درجة كبيرة على نمو تفكيرهم، كما يساعد ذلك على الاستجابة للدرس استجابة وجدانيّة وعلميّة، وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أنّ إسهام التلميذ نفسه بإعداد بعض الوسائل البسيطة يعدّ أمراً مهماً وعاملاً مساعداً في تنمية روح الخلق والإبداع لديه. (٣٩: ص ٣٣).

إلا أنّ الواقع يختلف فكثير من المعلمين لا يستخدمون الوسائل التعليمية في تعليمهم المادة، وهذا ما أكّدته العديد من الدراسات التي أجريت في هذا الميدان، ومنها دراسة (الزبيدي ٢٠٠٠م)، إذ أشارت إلى ندرة استعمال الوسائل في الدرس، وعدم إلمام الكثير من المعلمين باستعمال هذه الوسائل، وأن الكثير منهم يعدّ الوسائل التعليمية أمراً ثانوياً ولا يقع على عاتقه استعمالها، ثمّ أنّ أغلب المدارس الابتدائية لا يتوافر فيها وسائل تعليمية، ولا أماكن خاصّة لعرض هذه الوسائل، وأن حصل ووجدت فإنّها لا تجد الاهتمام من المعلمين أو الإدارة المدرسية.

وتبقى الامتحانات معياراً لتحديد ما تعلّمه التلميذ ومدى استفادته من المادة المقرّرة خلال السنة الدراسية أو الفصل الدراسي.

ومن أبرز الأسباب التي تجعل الامتحانات مهمّة وضروريّة هي كونها وسيلة لتنظيم نقل التلميذ من صفّ لآخر، وكذلك لتقدير ما حصّله في مرحلة من مراحل التعليم ومدى استحقاقه شهادة هذه المرحلة. (٤: ص ٦٧٣)، وكذلك تساعد على نمو روح المثابرة والجد والاجتهاد لدى التلميذ وتهيئته لممارسة التعبير عن آرائه بوضوح وطلاقة، وكذلك تساعد على تنظيم أفكاره التي يمكن أن تفيده في حياته في المستقبل، وتستخدم معياراً يحدّد المستوى الذي يحاول المعلم تحقيقه من تعليمه. (١٥: ص ٣٠٩)، وعلى الرغم من أهمية الامتحانات في حياة التلميذ، إلا أنّها واجهت انتقادات منها: أنّها لا تعطي وزناً حقيقياً لمستوى تقمّ التلميذ نحو الأهداف المرغوب تحقيقها فهي لا تقيس سوى تذكّره المادة

التعليمية، وتعطيل الاستفادة من كل مصادر المواد التعليمية، ف مصادر التعليم متعددة منها، الكتاب والمعدّم والقراءات الخارجية والوسائل المعينة والبيئة المحلية والمجتمع، والامتحانات لا تهتم إلا بتعرّف مستوى تحصيل التلميذ الذهني، وتجعل اهتمام المعلم موجّها إلى العناية بمحتوى المنهج من المادة التعليمية فقط، هذا وإن قلّة عدد الأسئلة في الامتحانات يجعلها لا تشمل كلّ المنهج المقر وتتيح مجالاً للحظّ والصدفة في الإجابة، وتشجيع التلاميذ على دراسة بعض الأجزاء دون غيرها. (٤٠: ص ١٤٧-١٤٨).

وغالباً ما تكون الامتحانات عملية يتقرّر في ضوءها نجاح التلميذ أو اخفاقه من دون أن يتعرّف نواحي القوّة والضعف في فهمه وتحصيله المادة الدراسية. (٧٣: ص ٤٥٧)، فالامتحانات بوصفها الحالي تقيس هدفاً واحداً هو إكساب التلميذ المعلومات والمعرفة، ولا تقيس قدرته على فهم القواعد والأفكار الرئيسة أو استخدامها وتطبيقها في مواقف جديدة. (٨١: ص ٣٨٨).

وتنبؤاً الأسئلة الامتحانية أهميّة كبيرة بوصفها أداة قياسية لتقويم التلميذ إذ إن للسؤال شأنًا عظيمًا وأهميّة كبيرة في التعليم، فهو عماد طريقة التدريس، ووسيلة الاتصال بين التلميذ والمعلم، وأداة صالحة لإعداد الأذهان وتهيئتها لفهم المعلومة الجديدة، وبوساطته يعرف المعلم استعداد تلاميذه ومستوى ما حصلوه في الدروس السابقة من علم يقودهم ويوجّه أذهانهم إلى المسائل التي يراها جديرة بالتمحيص والبحث. (١٧: ص ١٣٠). وكذلك فإنّ للأسئلة دوراً مهماً في تنمية التفكير العلمي لدى التلميذ. (٣٨: ص ١٦٤)، فالسؤال الجيد هو الذي يحقق وظيفته والهدف المرجو منه، ويساعد على تحقيق نتائج تعليمي مرغوب فيه، وينمّي لدى التلاميذ المهارات الفكرية في المواقف الفعلية التي تسهم في بناء شخصيته، ولكن ممّا يؤخذ على الأسئلة التي يعيها المعلمون الغموض في بعضها، وعدم شمولية الأسئلة مادة الكتاب كلّها، واعتمادهم الأسئلة التقليدية التي تعتمد الحفظ والتلقين في الإجابة عليها، وقلة الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ في تقديم الأسئلة، إضافة إلى افتقار معظم الأسئلة الامتحانية إلى شروط الأسئلة الجيدة. (٣٣: ص ٧).

ولا يخفى أنّ هذه الصعوبات أو الإخفاقات في العملية التعليمية يمكن تجاوزها والتغلب عليها من خلال إجراء تقويم كلّ لفاعليات التلميذ وتشخيص ما يصادفه هو والمعلم من صعوبات ثمّ العمل على تحسين عملية التعلم. فالتقويم عملية على درجة كبيرة من الأهمية، إذ من خلاله يتمكّن المروّن من معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية وبالتالي من توجيه العملية التعليمية كلّها، وتقدير نجاحها، ومعرفة مدى كفاية المناهج الدراسية، وجدوى الطرائق التعليمية المستخدمة في تعليم التلميذ، ومعرفة صلاحية الأهداف نفسها، ومدى جدارة الاختبارات المدرسية في تحقيق الأهداف. (١١١: ص ٣).

تلك الأمور التي أسلفناها، واستمرارها مئة طويلة، لازمت التلميذ في دراسته، وأتت به إلى القناعة بأنّ قواعد اللغة العربية مشكلة معقّدة لا يمكن حلّها، أو إدراك حقيقتها، فعزف الكثير عن تعلّم قواعد اللغة العربية، وعلّقوا أملهم على فروع اللغة العربية الأخر من محفوظات وتعبير وقراءة، تغنيهم درجاتها عن درجة القواعد التي يئسوا منها، وفقدوا الأمل في الحصول عليها.

ويرى الباحث أنّ دراسة أية مشكلة ينبغي أن تبدأ من القاعدة، وإنّ المرحلة الابتدائية تمثّل قاعدة التعليم، ونقطة الانطلاق إلى المراحل التالية، لذلك وجب البدء فيها. وتعدّ المرحلة الابتدائية مرحلة أساسية في حياة الطفل التعليمية، وأطفال هذه المرحلة يميّزون

بخصائص عقلية أغنى من المرحلة السابقة (الرياض) وهذه الخصائص متمثلة بالإدراك الحسي والتفكير المجرد، وأن النمو العقلي عند الأط فال في المرحلة الابتدائية يعد أكثر أهمية نتيجة للتطور العقلي المستمر في هذه المرحلة. (٦٦: ص ١٢٣).

ويعد علماء النفس والتربية المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ خاصة، لأنها تمثل مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة. (٣٦: ص ٤)، وهي البنية الأساسية في بناء هرم التعليم إذا ما أريد للتلميذ أن يصل إلى قمة هرم عملية التعليم، وتحصيل إتقان التعلم وبخاصة تعلم اللغة، ذلك إن تعلم اللغة استعداد فطري كالمواهب ينمو بنمو التلميذ في بيئة لغوية سليمة ليساعده ذلك على إحراز ملكتي الفهم والتعبير. (١: ص ١٢).

من هنا نتجلى لنا أهمية المرحلة الابتدائية في تعليم اللغة، إذ إننا نقوم استعداد التلميذ لتعلم اللغة في هذه المرحلة ونريه في بيئة سليمة معافاة لغوياً. (٧١: ص ٨٦)، وان دراسة مشكلات اللغة بقواعدها في المرحلة الابتدائية، يمكن أن تسهم في خلق هذه البيئة السليمة، من خلال الحد من النقاط السلبية التي تعترض العملية التعليمية أو التقليل منها. ويأمل الباحث أن ترسم هذه الدراسة الخطوط الواضحة في طريق حل هذه المشكلة، أو الحد من خطورتها. وتأسيساً على ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي بالآتي:

١. أهمية اللغة العربية، بوصفها لغة القرآن الكريم، وعماد وحدة الفكر ووحدة الشعور بين أبناء العروبة.

٢. أهمية قواعد اللغة العربية، بوصفها العمود الفقري للغة العربية، فهي تعصم اللسان من اللحن.

٣. تشخيص المشكلات التي تعيق تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

٤. أهمية المرحلة الابتدائية، بوصفها قاعدة التعليم، ونقطة الانطلاق إلى المراحل التالية.

٥. إفادة الجهات المتخصصة من نتائج هذا البحث، لتطوير تعليم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة:

١. مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.
٢. الفروق في الاستجابات عن تلك المشكلات تبعاً لمتغير الجنس (الذكور ، الإناث).
٣. الحلول المناسبة لتلك المشكلات من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

١. عينة ممثلة من معلمي اللغة العربية للصفوف الرابعة والخامسة والسادسة في مدارس محافظة بابل الابتدائية للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤.
٢. المشرفين التربويين في محافظة بابل.

تحديد المصطلحات:

١ - المشكلة: (problem).

* عرّفها (وبستر Webster - ١٩٥١) بأنّها: ((قضية مطروحة للحل، كأن تكون قضية، أو حالة محوّلة لشخص)) (١١٩ : ص ٦٧٢).

* أمّا القاموس الإنكليزي (English dictionary - ١٩٥٩)، فقد أورد أنّ المشكلة هي: ((قضية مطروحة للمناقشة الأكاديمية والجدل العلمي)) (١١٨ : ص ١٥٨٩).

* وعرّفها (الراوي - ١٩٦٦) بأنّها: ((حالة تحدتتطلب بحثاً ودراسة، وأنّها صعوبة تحتاج إلى حل)) (٤٢ : ص ٥).

* وعرّفها (Good - ١٩٧٣) بأنّها: ((حالة اهتمام أو ارتباك حقيقي أو اصطناعي، وحلّها يتطلب تفكيراً تأمّلياً)) (١١٤ : ص ٤٣٨).

* وعرّفها (مجمع اللغة العربية - ١٩٧٩) بأنّها: ((سؤال مطروح يطلب حلاً، وبوجه خاص: مسألة عملية أو نظرية لا يوجد لها مباشرتاً مطابقاً)) (٨٩ : ص ١٨٤).

أمّا التعريف الإجرائي للمشكلة، فيعرّفها الباحث بأنّها:

(الصعوبات والمعوقات التي يشعر بها المعلمون والمعلمات والمشرفون والمشرفات من خلال تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية).

٢ - التعليم: (teaching).

* عرّفه (حافظ وعبد العزيز، ١٩٦٥-١٩٦٨) بأنّه ((عملية نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم بقصد إكسابه ضروباً من المعرفة)) (٢٢ : ص ٩١)، (٦٣ : ص ٥٩).

* وعرّفه (الشلبي - ١٩٧٦) بأنّه ((مهارة وخبرة مستمرة النمو والتطور طريقة ومعرفة وفهم وقدرة على تبادل الأفكار والآراء والخبرات وقابلية في التأثير الروحي والنفسي ودقة في الملاحظة والإيضاح والحكم)) (٥٧ : ص ٣٠).

* وعرّفه (كمبل و غارمزي Kimble and garmezzy) بأنّه: ((إطلاع أو مساعدة فرد معيّن على تعلّم كيفية أداء عمل أو شيء ما، أو هو تزويد شخص ما بالإرشادات والتوجيهات لدراسة شيء ما، بحيث تقضي إلى معرفة أو فهم)) (١١٢ : ص ٧).

* وعرفه (زيدان-١٩٨٢) بأذنه: ((عبارة عن عملية اكتساب الطرق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا)). (٤٦: ص ٢٠).

* وعرفه (هيوز-١٩٨٢) بأذنه: ((العمل المؤي إلى التعلم)). (١٠٣: ص ٣٣١).

أمّا الباحث فقد وضع تعريفا إجرائيا للتعليم هو:
(كل عمل يقوم به معلّم مادة اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة بقصد إيصال المعلومات والخبرات والمهارات اللازمة للتلاميذ).

٣- قواعد اللغة العربيّة:

عرّفت قواعد اللغة العربيّة تعريفات عديدة، يذكر الباحث منها ما يأتي:
* عرّفها (عبدة-١٩٧٨) بأنّها: ((مجموعة القوانين التي تتركّب بموجبها إجراءات مختلفة، فالقوانين التي تتّصل بلفظ الكلمة أو مجموعة الكلمات تسمّى القوانين الصوتيّة، والقوانين التي تتّصل بصياغة الكلمة ووزنها تسمّى القوانين الصرفيّة، والقوانين التي تتّصل بنظم الجملة وحركاتها الإعرابيّة تسمّى القوانين النحويّة)). (٦٧: ص ٥٤).

* وعرفها (ظافر وحمّادي-١٩٨٤) بأنّها: ((مصطلح محدّد الدلالة يشتمل قواعد النحو والصرف، فتنظيم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى وما يرتبط بها من أوضاع إعرابية تسمّى علم النحو، ومجموعة القواعد التي تتصف ببنية الكلمة وصيغتها ووزنها والناحية الصرفيّة تسمّى علم الصرف)). (٦١: ص ٢٨١).

* وعرفها (مطر-١٩٨٥) بأنّها: ((العلم الذي يبحث في الجملة وأجزائها وأنواعها ونظام تركيبها وأثر كلّ جزء منها في الآخر، وعلاقته به وأدوات الربط بينهما)). (٩٥: ص ٧٥).

* وعرفها (سوسور-١٩٨٥) بأنّها: ((نظام وسائل التعبير، والشيء القاعدي يعني التزامني الذي له معنى، وهي تشمل الصرف والنحو والمعجم، إذ يتداخل بعضها وبعض)). (٥٠: ص ١٥٤-١٥٥).

* وعرفها (الموسى-١٩٨٦) بأذنها: ((مفهوم عام يشمل القواعد النحويّة، والصرفيّة، والبلاغيّة، وعلم الصوت، ورسم الحروف العربيّة، والمعروف أنّ قواعد اللغة العربيّة تعني القواعد النحويّة والصرفيّة في الكتب المقرّر تدريسها)). (٩٨: ص ١٤).
وفي ضوء التعريفات السابقة لقواعد اللغة العربيّة، وضع الباحث تعريفه الإجرائي على النحو الآتي:

(الموضوعات النحويّة والصرفيّة الواردة في كتب قواعد اللغة العربيّة المقرّر تدريسها في الصفوف " الرابعة والخامسة والسادسة " الابتدائيّة للسنة الدراسيّة ٢٠٠٣-٢٠٠٤م).

٤- المرحلة الابتدائيّة: (Primary stage)

* عرّفها (فهيم-١٩٧٤) بأنّها: ((القاعدة الواسعة لمراحل التعليم المختلفة، كما أنّها مرحلة التعليم الأساسي والشعبي لجميع الأطفال وتستغرق ستّ سنوات ويقبل فيها التلاميذ بعمر ستّ سنوات)). (٧٧: ص ١٣٩).

* وعرّفها (وزارة التربية-١٩٧٨) بأنّها: ((إحدى مراحل السلم التعليمي وتقبل جميع الأطفال الذين أكملوا سنّ السادسة من العمر وأمدّها ستّ سنوات يكون التعليم فيها مجانياً وإلزامياً، وتهدف إلى تمكينهم من تعلّم القراءة والكتابة والحساب والعلوم الحياتية والاجتماعية وتطوير شخصيّاتهم بجوانبها الجسميّة والفكريّة والخلقيّة والروحيّة، ليصبحوا مواطنين سليمي الجسم والعقل ويعملون بما فيه خير مجتمعهم وتحقيق التنمية والتّقدم فيه)). (١٠٥: ص ٤٧).

* وعرّفها (أحمد ومتولّي، ١٩٧٩-١٩٨٩) بأنّها ((القاعدة الأساسيّة للتعليم والتي تبدأ من سنّ السادسة إلى الثانية عشرة، أي تشتمل على الصفوف من الأوّل إلى السادس الابتدائي، وتتركّز وظيفتها في تزويد التلامذة بالمهارات والمعارف والاتجاهات الأساسيّة، وكذلك تتبلور في مساعدة الأطفال على نموهم المتكامل الذي يمكّنهم من دخول الحياة العلميّة أو يؤهّلهم لمواصلة الدراسة في المراحل التالية)). (٩: ص ١١٩)، (٨٨: ص ١٦٥).

وفي ضوء التعريفات السابقة للمرحلة الابتدائيّة، وضع الباحث تعريفه الإجرائي على النحو الآتي:

(هي المرحلة الدراسيّة التي تلي رياض الأطفال، يلتحق بها الطفل في سن ستّ سنوات، يتدرّج خلالها من الصفّ الأوّل إلى الصفّ السادس، يعطى التلميذ فيها مجموعة من المعارف والمعلومات العلميّة والمهنيّة والتربويّة والأخلاقيّة).

أولاً : دراسات عربية:

١_ دراسة الحسن ١٩٨٧م.

((مشكلات تدريس مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرّسيها وحلولهم المقترحة)).

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد_كلية التربية (ابن رشد)، سنة ١٩٨٧م. وكانت ترمي إلى معرفة مشكلات تدريس مادة الجغرافية في مرحلة الدراسة المتوسطة من وجهة نظر مدرّسيها وحلولهم المقترحة لها.

تكوّنت عينة الدراسة من (٢١٦) مدرّسا ومدرّسة، وقد بلغ عدد المدرّسين فيها (١٤٢) مدرّسا، أمّا المدرّسات فقد بلغ عددهنّ (١٣٤) مدرّسة، تمّ انتقاؤهم من (١٧٠) مدرسة متوسطة في بغداد.

استخدم الباحث المقابلة الشخصية والاستبانة، أداتين لتحقيق أهداف البحث، استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، ومعادلة حدة المشكلة، ومعامل ارتباط سبيرمان للرتب، والاختبار التائي (T-test) وسائل إحصائية.

ومن النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

١. عدم صياغة أهداف تدريس المادة بصورة أهداف سلوكية.
٢. تأكيد الكتب على تزويد الطلبة بالحقائق والمعلومات أكثر من تنمية المهارات الأساسية.
٣. ضعف إلمام مدرّس الجغرافية بالمبادئ التربوية والتقنية التي تقوم عليها طرائق التدريس الحديثة.
٤. قلّة عدد الوسائل التعليمية اللازمة لمادة الجغرافية في المدرسة.
٥. تفتقر أغلب الأسئلة الامتحانية للمادة إلى اختبار قدرة الطلبة على تذكر الحقائق والمعلومات الجغرافية.
٦. ضعف الرغبة لدى بعض الطلبة في تعلّم المادة. (٢٤: ص ٩-١٥٤).

٢_ دراسة كبة ١٩٨٨م.

((مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرّسيها وحلولهم المقترحة لها)).

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد_كلية التربية (ابن رشد)، سنة ١٩٨٨م، وكانت ترمي إلى معرفة مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرّسيها وحلولهم المقترحة لها.

تكوّنت عينة الدراسة من (٢٠٠) مدرّس ومدرّسة، بواقع (١٠٨) مدرّسات، و (٩٢) مدرّسا، تمّ انتقاؤهم من (٣٧٥) مدرسة إعدادية وثانوية في مركز المحافظات الثلاث (بغداد_البصرة_نينوى).

استخدم الباحث المقابلة الشخصية والاستبانة، أداتين لتحقيق أهداف البحث. واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، ومعادلة حة المشكلة، ومرّبع كاي (كا ٢) وسائل إحصائية.

ومن النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

١. قلة وعي الطلبة المسبق بأهداف تدريس القواعد، وهو ما قلّ اندفاعهم إلى تعلّمها.
 ٢. ضعف العلاقة بين التفاصيل النحويّة في الكتاب والحياة اليومية.
 ٣. ليس للطلّاب دور فاعل في سير درس القواعد.
 ٤. عدم توافر المختبر الصوتي لضبط اللفظ.
 ٥. ضعف عدالة توزيع الدرجات على الأسئلة.
 ٦. ضعف مستوى خرّيجي المرحلة الابتدائية في القواعد.
- (٨٢: ص ٢٥-١٤٦).

٣_ دراسة الهاشمي ١٩٨٨م.

((مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية في العراق)). أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد_كلية التربية (ابن رشد)، سنة ١٩٨٨، وكانت ترمي إلى معرفة مشكلات تدريس التعبير ا لتحريري في المرحلة الإعدادية في العراق من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربيّة، ومعرفة حلولهم المقترحة لها. تكوّنت عيّنة الدراسة من (٣٢٥) مدرّسا ومدرّسة، بواقع (١٥٨) مدرّسا، و(١٦٧) مدرّسة تمّ انتقاؤهم من (٩٦) مدرسة إعدادية وثانوية في محافظة بغداد. استخدم الباحث المقابلة الشخصية والاستبانة، أداتين لتحقيق أهداف البحث. واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، ومعادلة حة المشكلة، ومرّبع كاي (كا ٢) وسائل إحصائية.

ومن النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

١. إغفال الأهداف بعض الجوانب التي يسعى إليها درس التعبير مثل (علامات الترقيم، ومراعاة مقتضى الحال).
٢. افتقار درس التعبير إلى منهج محدّد.
٣. إهمال تحليل الموضوع للكشف عن أفكاره وعناصره.
٤. كثرة واجبات مدرّسي اللغة العربيّة.
٥. ضعف الذخيرة اللغوية لدى الطلبة.
٦. كثرة أخطاء الطلبة الإملائية.

(١٠٢: ص ١٧-١٠٨).

٤- دراسة كضّاض ١٩٨٩م.

((صعوبات تدريس قواعد اللغة العربيّة لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانويّة والإعداديّة)).

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد كلية التربية، (ابن رشد) سنة ١٩٨٩، وكانت ترمي إلى معرفة صعوبات تدريس قواعد اللغة العربيّة لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانويّة والإعداديّة، ووضع المقترحات للتغلب على هذه الصعوبات. تكوّنت عيّنة الدراسة من (٥٦٠) طالبا وطالبة، و (٧٩) مدرّسا ومدرّسة موزّعين على (٣٨) مدرسة ثانويّة وإعداديّة في مدينة بغداد، استخدم الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف البحث. واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجّح، والوزن المئوي، ومربع كاي (كا) ٢، وسائل إحصائيّة.

ومن النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

١. الساعات المخصّصة لتدريس كتاب قواعد اللغة العربيّة غير كافية.
 ٢. مفاجأة الطلبة بموضوعات جديدة ليس لها علاقة بما درّسوه سابقا.
 ٣. مفردات موضوعات كتاب قواعد اللغة العربيّة غير مشكّلة (محرّكة).
 ٤. ضعف المستوى العلمي لبعض مدرّسي اللغة العربيّة.
 ٥. يفتقر الكتاب إلى كفاية الأمثلة التوضيحيّة لموضوعات قواعد اللغة العربيّة.
- (٨٣: ص ٣٥-١٤٤).

٥- دراسة السامرائي ١٩٨٩م.

((الصعوبات التي تواجه المعلّمين والمعلّّمات عند تدريسهم مائة التاريخ في المرحلة الابتدائيّة)).

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد)، سنة ١٩٨٩، وكانت ترمي إلى معرفة الصعوبات التي تواجه معلّمي مادة التاريخ في المرحلة الابتدائيّة، ووضع المقترحات للتغلب على هذه الصعوبات. تكوّنت عيّنة الدراسة من (٣٤٢) معلّما ومعلّمة، تمّ انتقاؤهم من المدارس الابتدائيّة في بغداد. استخدم الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف البحث، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة فيشر، والوزن المئوي وسائل إحصائيّة.

ومن النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

١. قلّة إطلاع المعلّمين والمعلّّمات على الاتّجاهات الحديثة للأهداف التعليميّة من حيث مجالاتها ومستوياتها.
٢. تفتقر كتب التاريخ إلى عنصر الإثارة والتشويق في سردها الحوادث التاريخيّة.
٣. قلّة الوسائل التعليميّة اللازمة لتدريس مائة التاريخ في المدارس الابتدائيّة.
٤. عدم توافر دليل للمعلّمين والمعلّّمات يكون مساعدا في تدريس مائة التاريخ.
٥. ضعف المستوى العام للتلاميذ ينعكس على استجاباتهم في دراسة التاريخ.
٦. قلّة عدد معلّمي التاريخ المتخصّصين لتدريسه في المدارس الابتدائيّة.

(٤٨: ص ٥٤-١٠٠).

٦- دراسة الخالدية ١٩٩٣م.

((صعوبات تدريس البلاغة ودراساتها لدى طلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرّسين والطلبة)).

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد كَلّية التربية (ابن رشد)، سنة ١٩٩٣م، وكانت ترمي إلى معرفة صعوبات تدريس البلاغة ودراساتها لدى طلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرّسين والطلبة.

تكوّنت عيّنة الدراسة من (٣٤٨) طالبا وطالبة من الصف الخامس الأدبي، و (٥٢) مدرّسا ومدرّسة من الذين يدرسون البلاغة للصف الخامس الأدبي، تمّ انتقاؤهم من (٥٢) مدرسة ثانوية وإعدادية في مدينة بغداد. استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق أهداف البحث، واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة حّة المشكلة، والوزن المئوي، ومربع كاي (كا) ٢، وسائل إحصائية.

ومن النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

١. ندرة توافر مراجع إضافية لكتاب البلاغة في مكتبة المدرسة.
 ٢. لا تؤكّد مادة الكتاب على تنمية المهارات اللغوية.
 ٣. كثرة المسؤوليات والواجبات الملقة على عاتق مدرّسي اللغة العربية.
 ٤. مفاجأة الطلبة بمادة البلاغة لأنها تدرّس لهم لأول مرّة.
 ٥. قلّة الدورات التدريبية لتدريب مدرّسي اللغة العربية على الاتجاهات الحديثة في التدريس.
 ٦. قلّة الدرجة المخصّصة لمادة البلاغة بين فروع اللغة العربية.
- (٢٦: ص ٩٥-١١).

٧- دراسة الخزرجية ١٩٩٥م.

((صعوبات تدريس علم العروض ودراسته من وجهة نظر التدريسيين والطلبة)).

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد كَلّية التربية (ابن رشد)، سنة ١٩٩٥م، وكانت ترمي إلى معرفة صعوبات تدريس علم العروض ودراسته من وجهة نظر التدريسيين والطلبة في كَلّية التربية والآداب في العراق.

تكوّنت عيّنة الدراسة من (٥٥٠) طالبا وطالبة و (٤٤) تدريسيًا موزّعين على (١٧) كَلّية في العراق. استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق أهداف البحث، واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، والوزن المئوي، ومعادلة فيشر وسائل إحصائية. ومن النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

١. لا توجد أهداف محدّدة لتدريس مائة العروض.
٢. عدم معرفة الطلبة بأهداف تدريس العروض يؤثّر إلى عدم الاهتمام بالمائة.
٣. قلّة خبرة تدريسيي المائة بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية.
٤. مفردات كتب العروض لا تعمل على تنمية المهارات اللغوية الأساسية.
٥. ضعف رغبة الطلبة في التخصّص باللغة العربية.
٦. الاعتماد على الامتحانات التحريرية في تقدير درجة الطالب.

(٢٨: ص ١٠-١٧٧).

٨_ دراسة الزبيدية ٢٠٠٠م.

((صعوبات تعليم مائة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية)).

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد)، سنة ٢٠٠٠م، وكانت ترمي إلى معرفة صعوبات تعليم مائة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي مائة التربية الإسلامية ومعلماتها، ووضع مقترحات لتجاوز تلك الصعوبات. تكوّنت عينة الدراسة من (٢٥٩) معلّماً ومعلّمة، تمّ انتقاؤهم من (١٣٦) مدرسة ابتدائية في مدينة بغداد. استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق أهداف البحث. واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة فيشر، والوزن المئوي، وسائل إحصائية. ومن النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

١. قلّة وجود الأشرطة المسجّلة (الكاسيتات) الخاصّة بتلاوة الآيات القرآنية المقرّرة للمرحلة الابتدائية.
 ٢. قلّة توافر الوسائل التعليمية الخاصّة بتعليم القرآن الكريم والتربية الإسلامية.
 ٣. قلّة توافر الكتب والقصص المتعلّقة بالقرآن الكريم والتربية الإسلامية في المكتبة المدرسية.
 ٤. ضعف الامكانيات المتوافرة في المدارس لتطبيق طرائق التعليم الحديثة.
 ٥. ضعف المستوى العام للتلاميذ وبخاصّة في القراءة.
- (٤٥: ص ١٠-٧٢).

٩- دراسة الربيعي ٢٠٠١م.

((صعوبات تدريس مائة الصرف من وجهة نظر التدريسيين والطلبة في كليات التربية ببغداد)).

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية كلية التربية، سنة ٢٠٠١م، وكانت ترمي إلى معرفة صعوبات تدريس مائة الصرف في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في جامعتي بغداد والمستنصرية، من وجهة نظر التدريسيين والطلبة. تكوّنت عينة الدراسة من (٥) تدريسيين و (٩٥) طالبا وطالبة من أقسام اللغة العربية في كليات التربية في جامعتي بغداد والمستنصرية. استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق أهداف البحث، واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، والوسط المرجح، والوزن المئوي، وسائل إحصائية.

ومن النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

١. قلّة خبرة بعض تدريسيي المائة بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية.
٢. ضعف استيعاب الطلبة للموضوعات الصرفية.
٣. اعتقاد الطلبة أنّ المدرّس هو المحور الأساسي في تدريس المائة.
٤. قلّة الدورات التدريبية للتدريسيين في طرائق تدريس الصرف.
٥. اعتماد الكتاب الصرفي على قواعد جامدة من دون تنمية السنة الطلبة.
٦. الأسئلة الامتحانية لا تشجّع الطلبة على التعلّم الذاتي.

(٤٣ : ص ١٨-١٠٣).

١٠- دراسة الجرجري ٢٠٠٢م.

((مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية في العراق ومقترحات علاجها)). أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد)، سنة ٢٠٠٢م، وكانت ترمي إلى معرفة مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية ومقترحات علاجها.

تكوّنت عينة الدراسة من (٣٩٤) مدرّسا ومدرّسة، تمّ انتقاؤهم من (١٠٦) مدارس إعدادية وثانوية في مراكز المحافظات الثلاث (بغداد_البصرة_الموصل). استخدم الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف البحث، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة حة المشكلة، ومربع كاي (كا) ٢، والوزن المنوي، والنسبة المئوية وسائل إحصائية.

ومن النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

١. ضعف تأكيد الأهداف على تنمية حبّ المطالعة لدى الطلبة.
٢. قلّة الوسائل التعليمية (الصور، والمخطّطات والبيانات) لموضوعات الكتاب.
٣. لا يتوافر مرشد (دليل المدرّس) لتيسير تدريس المطالعة.
٤. استغلال المدرّسين حصص المطالعة لإكمال منهج فروع اللغة العربية الأخرى.
٥. قلّة مطالعات الطلبة الخارجية.
٦. قلّة الاهتمام بإعداد أسئلة حوارية لدرس المطالعة. (١٨ : ص ١٥-١٢٠).

ثانيا: دراسات أجنبية:

١_ دراسة (بوه poh) : ١٩٦٩م.

((المشكلات الحالية في تدريس الجغرافية في ماليزيا)).

أجريت هذه الدراسة في ماليزيا، سنة ١٩٦٩م، وكانت ترمي إلى معرفة المشكلات الشائعة في تدريس الجغرافية في المدارس الثانوية الماليزية، وقد استخدمت المنهج النظري في تقصي المشكلات وأخذت بنظر الاعتبار عدد المدارس، وعدد الصفوف، وعدد الطلبة،

والأقسام الداخلية للطلبة، وعدد المدرسين، ونوعية الامتحانات، والموقع الجغرافي منذ سنة ١٩٦٥م، وإلى وقت إجراء الدراسة سنة ١٩٦٩م. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ طرق التدريس المستخدمة في تدريس الجغرافية تعتمد على خليط من تعليمات المدرّس، ومناقشة المدرّس، وأسئلة وأجوبة، وإملاء بعض الملاحظات على الطلبة، وأنّ قلة من المدرّسين يستخدمون الأفلام، والاسلايدات وبعض الوسائل الإيضاحية الأخرى، وبين فترة وأخرى يستخدمون الخرائط والدراسة الميدانية العلمية. وأنّ قلة من المدرّسين ينجحون في استخدام هذه الوسائل مع فهمهم لرغبات التلاميذ وحاجاتهم في العملية التدريسية، وتوصلت الدراسة إلى مشكلات أخرى مثل الصفوف المزدحمة بالطلبة، وازدحام الجدول الدراسي، وافتقارهم للتجهيزات والوسائل التعليمية والخرائط.

(١١٦: ص ١٧٢-١٨٢).

٢_دراسة (ولكنسون Wilkinson): ١٩٧١م.

((بعض مشكلات تدريس الجغرافية في زامبيا)).

أجريت هذه الدراسة في زامبيا، سنة ١٩٧١م، وكانت ترمي إلى معرفة بعض مشكلات تدريس الجغرافية في مدرسة ثانوية ريفية في غرب زامبيا، وهي مدرسة دينية تديرها الكنيسة الموحدة في زامبيا، عدد طلابها (٤٥٠) طالبا بأعمار تتراوح بين (١٢-٢١) سنة، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات، يستعد الطلبة في السنتين الأوليتين لأداء الامتحان التقليدي، ثم يكملون ثلاث سنين أخرى ليستعدوا لـ (G.C.E.o leve ١) وأنّ طلبة هذه المدرسة تروا وكبروا في مجتمعات صغيرة ومعزولة ولا يهتمون إلا بالأحداث التي تجري في قريتهم. استخدمت هذه الدراسة المنهج النظري في تقصي المشكلات التدريسية لمادة الجغرافية.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١. عدم توافر الوسائل التعليمية كالخرائط، والصور الكبيرة، والأفلام، ويستخدم المدرّسون الوسائل البصرية في أحيان قليلة، وهي لا تفي بالغرض.
٢. عدم توافر الكهرباء خلال ساعات التدريس.
٣. بعض المدرّسين يدرّسون باللغة الوطنية على الرغم من أنّ اللغة الرسمية في التدريس هي الإنكليزية. ولهذا يضطر الطلبة إلى الحفظ البيغائي للجمل باللغة الإنكليزية، وبسبب ذلك حصل تداخل في فهم المحتوى الجغرافي.
٤. ازدحام الصفوف بالطلبة.
٥. التغير السريع للمدرّسين المغتربين والاتجاهات العدائية من بعض الطلبة لهم.

(١١٥: ص ١١٣-١١٤).

ثالثا: موازنة الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

سيوازن الباحث بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية ، مبيّنا مواطن الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات، وكذلك بينها وبين الدراسة الحالية، ويمكن إجمال نقاط الالتقاء فيما يأتي:

١. الدراسات السابقة جميعها دراسات ميدانية مسحية تتعلّق بمشكلات أو صعوبات تدريس فروع اللغة العربية، أو مواد دراسية أخرى، والدراسة الحالية تتفق مع هذه الدراسات في هذا الأمر، فالدراسة الحالية دراسة ميدانية مسحية.
٢. تباينت الدراسات السابقة التي عرضت في هذا الفصل بأهدافها، فبينما حاولت دراسات تعرف مشكلات أو صعوبات تدريس التعبير والقواعد والبلاغة والعروض والصرف والمطالعة، كدراسة (الهاشمي/١٩٨٨)، ودراسة (كبة/١٩٨٨)، ودراسة (كضا/١٩٨٩)، ودراسة (الخالدية/١٩٩٣)، ودراسة (الخرجيه/١٩٩٥)، ودراسة (الربيعي/٢٠٠١)، ودراسة (الجريري/٢٠٠٢)، هدفت دراسات أخرى إلى معرفة مشكلات تدريس الجغرافية، والتاريخ، والتربية الإسلامية، وهي دراسة (الحسن/١٩٨٧)، ودراسة (السامرائي/١٩٨٩)، ودراسة (الزبيدية/٢٠٠٠)، في حين هدفت دراستا (بوه poh/١٩٦٩) و (ولكنسون Wilkinson / ١٩٧١م) إلى معرفة مشكلات تدريس الجغرافية في ماليزيا وزامبيا. أمّا الدراسة الحالية فقد رمت إلى معرفة مشكلات قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرّفين.
٣. شملت الدراسات السابقة مراحل التعليم المختلفة، فمنها ما طُبّق على المرحلة الابتدائية كدراستي (السامرائي/١٩٨٩)، و (الزبيدية/٢٠٠٠)، ومنها ما طُبّق على المرحلة المتوسطة، كدراستي (الحسن/١٩٨٧) و (كبة/١٩٨٨). ومنها ما طُبّق على المرحلة الثانوية، كدراسات (الهاشمي/١٩٨٨)، و (كضا/١٩٨٩)، و (الخالدية/١٩٩٣)، و (الجريري/٢٠٠٢)، و (بوه poh/١٩٦٩) و (ولكنسون Wilkinson / ١٩٧١م). وانفردت دراستا (الخرجيه/١٩٩٥)، و (الربيعي/٢٠٠١) بتطبيقهما في الجامعات، أمّا الدراسة الحالية فقد طُبّقَت على المرحلة الابتدائية.
٤. الدراسات العربية جميعها أجريت في العراق، مثل دراسة (الحسن/١٩٨٧) ودراسة (كبة/١٩٨٨). أمّا الدراسات الأجنبية فقد أجريت في ماليزيا وزامبيا وهي كلّ من دراسة (بوه poh/١٩٦٩) ودراسة (ولكنسون Wilkinson / ١٩٧١م). أمّا الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق.
٥. تباينت هذه الدراسات في أحجام العيّات التي اعتمدتها، فقد انحصرت هذه العيّات بين (٥٦٠) طالبا وطالبة، و (٧٩) مدرّسا ومدرّسة في دراسة (كضا/١٩٨٩)، و (٩٥) طالبا وطالبة و (٥) تدريسيين في دراسة (الربيعي/٢٠٠١)، أمّا الدراسة الحالية فقد بلغ حجم عيّتها (٢٠٤) معلّمين ومعلّمات فضلا عن (٤) من المشرّفين المتخصّصين في اللغة العربية. ويرى الباحث أنّ حجم العينة كلّما كان أكبر، أتاح فرصة أكبر لتعميم النتائج على مساحة أوسع.
٦. اعتمدت أغلب الدراسات التي تناولت مشكلات التدريس على متغيّر الجنس، فكانت عيّاتها من الذكور والإناث مدرّسين ومدرّسات طلابا وطالبات، وقد أظهرت بعض الدراسات أنّ لمتغيّر الجنس أثرا ذا دلالة إحصائية، ومن هذه الدراسات، دراسة

(كبة/ ١٩٨٨) ودراسة (الهاشمي/١٩٨٨)، ودراسة (الجرجري/٢٠٠٢)، بينما لم تظهر دراسة (الحسن/١٩٨٧) أثراً لهذا المتغير. أمّا البحث الحالي فقد تضمّن الجنسين (معلّمين ومعلّّات) (مشرفين ومشرفات)، لمعرفة ما إذا كان بينهما فرق في تحديد مشكلات تعليم مائة القواعد.

٧. تباينت هذه الدراسات في الأدوات التي استخدمتها، فقد جمعت بعضها بين الاستبانة والمقابلة الشخصية، وهي كلّ من دراسة (الحسن/١٩٨٧) ودراسة (كبة/١٩٨٨) ودراسة (الهاشمي/١٩٨٨)، في حين كانت الاستبانة أداة رئيسة في دراسة (كضاض/١٩٨٩) ودراسة (السامرائي/١٩٨٩) ودراسة (الخالدية/١٩٩٣) ودراسة (الخرجية/١٩٩٥) ودراسة (الزبيدية/٢٠٠٠) ودراسة (الربيعي/٢٠٠١) ودراسة (الجرجري/٢٠٠٢)، وانفردت دراستا (بوه poh/١٩٦٩) و (ولكنسون Wilkinson / ١٩٧١م) باستخدام المنهج النظري في تقصّي المشكلات، أمّا الدراسة الحالية فقد استخدمت الاستبانة أداة لتحقيق أهدافها.

٨. أمّا الوسائل الإحصائية المستعملة فقد كانت متقاربة في هذه الدراسات، إذ استعملت أكثرها معامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، ومعادلة حة المشكلة، ومربّع كاي كما في دراسة (كبة/١٩٨٨) ودراسة (الهاشمي/١٩٨٨) ودراسة (كضاض/١٩٨٩) ودراسة (السامرائي/١٩٨٩) ودراسة (الخالدية/١٩٩٣) ودراسة (الخرجية/١٩٩٥) ودراسة (الزبيدية/٢٠٠٠) ودراسة (الربيعي/٢٠٠١) ودراسة (الجرجري/٢٠٠٢)، وانفردت دراسة (الحسن/١٩٨٧) باستخدام معامل ارتباط سبيرمان للرتب، والاختبار التائي (t- test)، أمّا الدراستان الأجنبيّتان فلم يرد ذكر للوسائل الإحصائية المستخدمة فيهما، أمّا الدراسة الحالية فقد استخدمت معامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، ومعادلة حة المشكلة، والوزن المئوي، ومربّع كاي، ووسائل إحصائية للتعامل مع البيانات.

٩. أجمعت الدراسات السابقة على وجود مشكلات أو صعوبات عديدة ومتنوعة في تدريس المواد بصورة عامّة، واللغة العربيّة بفروعها بشكل خاص.

١٠. أفاد الباحث من هذه الدراسات والعربيّة منها على وجه الخصوص، في جوانب كثيرة منها كيوية اختيار ا لعية، وبناء الأداة وتطبيقها، والوسائل الإحصائية المناسبة.

الفصل الثالث:

يتضمن هذا الفصل تحديد منهج البحث ومجتمعه واختيار عينته وإجراءات إعداد أدواته المتمثلة بالاستبانة والإشارة إلى الوسائل الإحصائية التي استخدمت في هذا البحث سواء في إجراءاته أم في تحليل نتائجه.

منهج البحث:

لما كان هدف البحث تشخيص المشكلات التي تعيق تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، فإنّ منهج البحث المناسب لإجراءات هذا البحث هو المنهج الوصفي، إذ إن البحوث الوصفية تهدف إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة، وجمع المعلومات والحقائق والملاحظات عنها، وتقدير ما يجب أن تكون عليه الأشياء والظواهر في ضوء قيم ومعايير معينة، واقتراح الخطوات والأساليب التي يمكن أن تتبّع للوصول إلى الصورة التي يجب أن تكون عليها الظاهرة. (١٦: ص ٤)، والبحث الوصفي يعدّ ذا قيمة عالية جدًّا، إذ إن وصف المشكلة القائمة يساعد على اتخاذ الخطوات اللازمة لعلاجها من خلال تفسير الوضع الراهن وتحليله. (٩٨: ص ٢٢)، وسوف يعرض الباحث الإجراءات وعلى النحو الآتي:

تحديد المجتمع الأصلي للبحث (population) :

لغرض تحقيق ذلك استعان الباحث بشعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية بابل، ملحق (١)، لمعرفة أسماء المدارس الابتدائية ومواقعها في محافظة بابل، وكذلك معرفة أعداد المعلمين المتخصّصين والمعلّمت المتخصّصات بتعليم مائة اللغة العربية في تلك المدارس للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤م)، ومعرفة أعداد المشرفين المتخصّصين والمشرفات المتخصّصات، وبعد أن أكمل الباحث جمع المعلومات والبيانات المطلوبة قام بوضعها في جداول خاصة لغرض الاستفادة منها في إجراءات بحثه.

أ- مجتمع المدارس:

بلغ عدد المدارس الابتدائية في محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤م)، (٧٦٤) مدرسة بواقع (٢٨٣) مدرسة للبنين ونسبتها (٣٧%) من المجتمع، و (٣٤٣) مدرسة للبنات ونسبتها (٤٥%) من المجتمع، و (١٣٨) مدرسة مختلطة ونسبتها (١٨%) من المجتمع، وقد استبعد الباحث المدارس الابتدائية المسائية من البحث. وقد توزّع المجتمع الأصلي للمدارس الابتدائية في محافظة بابل على أربعة قطاعات رئيسية يتبع جميعها إلى المديرية العامة لتربية محافظة بابل، والجدول (١) يبيّن ذلك.

جدول (١)

عدد المدارس الابتدائية مصنّفة بحسب القطاعات والجنس.

القطاع	المدارس الابتدائية	المجموع الكلي	النسبة المئوية
--------	--------------------	---------------	----------------

بنون-	بنات - مختلطة.			
الحلّة	٩٨	١١٠	٣٠	٢٣٨
الهاشميّة	٦٨	٩٢	٤٣	٢٠٣
المسيّب	٦٧	٧٥	٢٤	١٦٦
المحاويل	٥٠	٦٦	٤١	١٥٧
المجموع	٢٨٣	٣٤٣	١٣٨	٧٦٤
				١٠٠%

يتّضح من الجدول (١)، أنّ عدد المدارس في قطاع الحلّة (مركز المحافظة) (٢٣٨) مدرسة، وهو أكبر من بقية القطاعات ويشكّل نسبة (٣١%)، وأنّ عدد مدارس قطاع الهاشميّة (٢٠٣) مدرسة وتشكّل نسبة (٢٧%) من المجتمع، وأنّ عدد مدارس قطاع المسيّب (١٦٦) مدرسة وتشكّل نسبة (٢٢%) من المجتمع، وأنّ عدد مدارس قطاع المحاويل (١٥٧) مدرسة وتشكّل نسبة (٢٠%) من المجتمع.

ب- مجتمع المعلمين:

بلغ عدد المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية في تربية محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤م) ممّن يعلمون مادة اللغة العربية (٤٧٦) معلّماً ومعلّمة، منهم (٥١٩) معلّماً يشكّلون نسبة (٣٥%) من المجتمع، و(٩٥٧) معلّمة يشكّلن نسبة (٦٥%) من المجتمع. والجدول (٢) يبيّن ذلك.

جدول (٢)

أعداد معلمي اللغة العربيّة ومعلّماتها بحسب القطاعات والجنس.

القطاع	الجنس	المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	إناث	
الحلّة	١٤٢	٣٤٠	٤٨٢
المحاويل	١١٣	٢٥٣	٣٦٦
الهاشميّة	١٥٤	١٩١	٣٤٥
المسيّب	١١٠	١٧٣	٢٨٣
المجموع	٥١٩	٩٥٧	١٤٧٦
			١٠٠%

يتّضح من الجدول (٢) أنّ عدد المعلمين والمعلمات في قطاع الحلّة (٤٨٢) معلّماً ومعلّمة ونسبتهم (٣٣%) من المجموع الكلي، وأنّ عدد المعلمين في قطاع المحاويل (٣٦٦) معلّماً ومعلّمة ونسبتهم (٢٥%) من المجتمع، وأنّ عدد المعلمين والمعلمات في قطاع الهاشميّة (٣٤٥) معلّماً ومعلّمة ونسبتهم (٢٣%) من المجتمع، وأنّ عدد المعلمين والمعلمات في قطاع المسيّب (٢٨٣) معلّماً ومعلّمة ونسبتهم (١٩%) من المجتمع، وأنّ عدد المعلّمات أكثر من عدد المعلمين في القطاعات كلّها.

ج-مجتمع المشرفين:

بعد الزيارات التي قام بها الباحث إلى مديرية الإشراف التربوي في المديرية العامة لتربية محافظة بابل، تبين للباحث أن العدد الكافي لمشرفي اللغة العربية ومشرفاتهما كان أربعة، منهم (٣) مشرفين، ومشرفة واحدة فقط. **أسلوب اختيار العينة:**

بعد أن حدد الباحث مجتمع المدارس الابتدائية في المحافظة ومجتمع المعلمين والمشرفين فيها، استخدم الأسلوب الطبقي العشوائي في اختيار عينة المدارس، لأنها تمكّن الباحث من الحصول على عينة أكثر تمثيلاً في مثل هذه البحوث. (٧٦: ص ٣٩٣)، إذ قسّمت المدارس في المحافظة على أربع مجموعات بحسب القطاعات في هذه المحافظة، وقسّمت كل مجموعة من المجموعات الأربع على ثلاث مجموعات، الأولى للبنين، والثانية للبنات، والثالثة مختلطة، ومن ثم اختار الباحث منها عيني البحث الاستطلاعية والأساسية.

أولاً: العينة الاستطلاعية:

بلغ حجم العينة الاستطلاعية (٣٣) معلماً ومعلمة، بواقع (١٧) معلماً و (٣٦) معلمة تمّ انتقاؤهم من (٣٣) مدرسة، فضلاً عن (٤) مشرفين، وحرص الباحث على أن تكون العينة الاستطلاعية موزّعة بحسب قطاعات المديرية العامة لتربية محافظة بابل.

ثانياً: عينة البحث الأساسية:

١- عينة المدارس.

لغرض تحديد العينة الأساسية اتّبع الباحث الخطوات الآتية:

أ- استبعاد مدارس العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٣) مدرسة ابتدائية من مدارس مجتمع البحث البالغ (٧٦٤) مدرسة ابتدائية، وبذلك يكون عدد المدارس التي سيختار الباحث منها العينة (٧٣١) مدرسة ابتدائية، والجدول (٣) يبيّن ذلك.

جدول (٣)

توزيع المدارس الابتدائية في مجتمع البحث بعد استبعاد مدارس العينة الاستطلاعية بحسب القطاع والجنس.

القطاع	١ لمدارس الابتدائية بنون - بنات - مختلطة	المجموع الكلي	النسبة المئوية
الحلة	٩٤	٢٢٨	٣١%
الهاشمية	٦٥	١٩٤	٢٧%
المسيب	٦٤	١٥٩	٢٢%

المحاوليل	٤٨	٦٣	٣٩	١٥٠	٢٠%
المجموع	٢٧١	٣٢٩	١٣١	٧٣١	١٠٠%

ب- اعتمد الباحث المدرسة وحقة لاختيار العينة الطبقية.

ج-تشير أدبيات مناهج البحث التربوي إلى أن حجم العينة المناسب يعتمد على نوع البحث ففي البحوث الوصفية المسحية، تكون النسبة المقبولة للعينة (١٠ %) من مجتمع البحث. (٢٩: ص ١١٠)، وقد اختار الباحث (١١٠) مدارس، تكون نسبة (١٥ %) من مجموع المدارس معتمدا الأسلوب الطبقي العشوائي في تحديد عينة المدارس، إذ تمتاز العينة الطبقية عن الأنواع الأخرى من العينات، بأنها أكثر دقة، و أكثر تمثيلا لمجتمع البحث. (٧٢: ص ٢٤٧)، واستخدم الباحث في تحديد عينة المدارس معادلة التوزيع المتناسب، لأنه يوفر فرصة اختيار العينة بما يناسب حجمها في المجتمع الأصلي. (١٦: ص ٢٤٠).

وقد توزعت تلك المدارس بواقع (٣٤) مدرسة في قطاع الحلة، تكون نسبة (٣١ %) من عينة المدارس الكلية، منها (١٤) مدرسة للبنين، و (١٦) مدرسة للبنات، و (٤) مدارس مختلطة و (٢٣) مدرسة في قطاع المحاويل، تكون نسبة (٢١ %) من عينة المدارس، توزعت بواقع (٧) مدارس للبنين و (١٠) مدارس للبنات و (٦) مدارس مختلطة. أما في قطاع الهاشمية فقد بلغ عدد المدارس المسحوبة (٢٩) مدرسة، تكون نسبة (٢٦ %) من عينة المدارس الكلية وزعت بواقع (١٠) مدارس للبنين و (١٣) مدرسة للبنات و (٦) مدارس مختلطة، في حين كانت عينة مدارس قطاع المسيب (٢٤) مدرسة كوّنت نسبة (٢٢ %) من عينة المدارس الكلية، منها (١٠) مدارس للبنين (١١) مدرسة للبنات و (٣) مدارس مختلطة، والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

أعداد مدارس عينة البحث الأساسية بحسب القطاع والجنس.

القطاع	بنون	بنات	مختلطة	المجموع الكلي	النسبة المئوية
الحلة	١٤	١٦	٤	٣٤	٣١%
الهاشمية	١٠	١٣	٦	٢٩	٢٦%
المسيب	١٠	١١	٣	٢٤	٢٢%
المحاويل	٧	١٠	٦	٢٣	٢١%
المجموع	٤١	٥٠	١٩	١١٠	١٠٠%

٢ _ عينة المعلمين:

*والمعادلة هي: العدد المطلوب =

حيث إن ط = حجم كل طبقة . ن = حجم المجتمع الكلي . ل = حجم العينة الكلي. (١٦: ص ٢٤٠)

فالعدد المطلوب من المدارس في قطاع الحلة = $110 \times \frac{34}{110} = 34$ مدرسة وهكذا.

ضمّت عيّنة المعلمين، المعلمين والمعلمات في مدارس العيّنة الأساسية البالغ عددهم (٢٠٤) معلمين ومعلمات بواقع (٧١) معلمًا يشكلون نسبة (٣٥%) ممّن يقومون بتعليم اللغة العربيّة في مدارس العيّنة المسحوبة. و (٢٣٣) معلّمة يشكّلن نسبة (٦٥%) ممّن يعلّم من اللغة العربيّة في تلك المدارس، موزّعة بين القطاعات بحسب ما هو مبّين في الجدول (٥).

جدول (٥)
أعداد معلّمي البحث الأساسية بحسب القطاع والجنس.

القطاع	الجنس		المجموع الكلي	النسبة المئويّة
	ذكور	إناث		
الحلّة	١٩	٤٧	٦٦	٣٢%
المحاوليل	١٦	٣٥	٥١	٢٥%
الهاشميّة	٢١	٢٧	٤٨	٢٤%
المسيب	١٥	٢٤	٣٩	١٩%
المجموع	٧١	١٣٣	٢٠٤	١٠٠%

وقد توزّعت تلك العيّنة بواقع (٦٦) معلّما ومعلّمة في قطاع الحلّة شكّلوا نسبة مقدارها (٣٢%) من حجم العيّنة، منهم (١٩) معلّما و (٤٧) معلّمة. وبلغ عددهم في قطاع المحاوليل (٥١) معلّما ومعلّمة شكّلوا نسبة مقدارها (٢٥%) من حجم العيّنة، منهم (١٦) معلّما و (٣٥) معلّمة. وفي قطاع الهاشميّة بلغ أفراد العيّنة (٤٨) معلّما ومعلّمة شكّلوا نسبة مقدارها (٢٤%) من حجم العيّنة، بواقع (٢٠) معلّما، و (٢٨) معلّمة.

في حين بلغ عددهم في قطاع المسيب (٣٩) معلّما ومعلّمة شكّلوا نسبة مقدارها (١٩%)، منهم (١٥) معلّما و (٢٤) معلّمة، والجدول (٦) يبيّن العيّنة الأساسية للمدارس والمعلّمين والمعلّمات.

جدول (٦)
العيّنة الأساسية للمدارس والمعلّمين والمعلّمات.
٦- أمدارس قطاع الحلّة.

ت	اسم المدرسة	الجنس	موقعها	عدد المعلّمين	عدد المعلّمات
١	الوثبة	بنات	الحلّة-تعيّس		٢

٢	الزهاوي	بنين	حي الإمام علي	٢	
٣	المضرية	بنين	حي الزهراء	١	
٤	التنقم	بنين	حي الشهداء	١	١
٥	صقر قریش	بنين	كويخات	١	١
٦	الفرات	بنات	بكر لي	١	١
٧	المصطفى	بنين	حويش السيد	٢	
٨	الشريف الرضي	بنين	الجامعين	٢	
٩	الهدف	بنين	الطهمازية	١	١
١٠	الإمام الباقر "ع"	بنات	نادر/٣	٢	
١١	ذات النطاقين	بنات	النخيلة	٢	
١٢	العقيلة	بنات	الثورة	٢	
١٣	فنهرة	مختلطة	فنهرة	١	
١٤	البحثري	بنات	بكر لي	٢	
١٥	مهدي البصير	بنين	الثورة	١	١
١٦	الفرقان	بنين	حي المهندسين	١	١
١٧	حيدر الحلي	بنات	دولاب	١	
١٨	المهج	بنات	الثلة	٢	
١٩	ابن ادريس	بنات	حي الجمهوري	٢	
٢٠	الجواهري	مختلطة	حي المحاربين	١	١
٢١	التضامن	بنات	النخيلة الغربية	٢	
٢٢	المعالي	مختلطة	كفل-أم نعجة	١	١
٢٣	الإمام علي "ع"	بنات	جزارة	١	٢
٢٤	النعمان	بنين	النعيجة	١	١
٢٥	أبو ذر الغفاري	بنات	القصبة القديمة	٢	
٢٦	المنار	بنين	الحماديات	١	١
٢٧	المقاصد	بنات	الحي العسكري	٢	
٢٨	النور	بنين	خان سيد نور	١	٢
٢٩	الإمام زيد "ع"	بنات	زيد بن علي	٢	
٣٠	الرصافي	بنات	أبي غرق- العيفارية	١	١
٣١	أور	بنات	بني سالة	٢	
٣٢	الابتهاج	بنين	حي الحوراء	١	
٣٣	البيان	بنين	حي الزهراء	٢	
٣٤	المجاهد	مختلطة	الجبسة	١	١
المجموع				١٩	٤٧

٦-ب مدارس قطاع الهاشمية

ت	اسم المدرسة	الجنس	موقعها	عدد المعلمين	عدد المعلومات
١	الهاشمية	بنات	الهاشمية-القصة القديمة		٣
٢	الشهباء	بنات	الطلبة-كشر		٢
٣	الهدى	مختلطة	آل بشارة	١	١
٤	الشهيد السبعوي	بنين	مركز الطلبة	١	
٥	البيارق	بنات	القاسم "ع"-حي الشهداء		٢
٦	الهادي	بنين	حي العسكري		١
٧	تدمر	بنين	حي كامل	٢	
٨	الدوحة	بنين	الدلي	١	١
٩	زنوبيا	بنات	حي الصناعي		٢
١٠	ابن الأثير	مختلطة	القليضية	١	١
١١	العمادية	بنات	العمادية	١	١
١٢	الأهرام	بنات	قوجان	١	١
١٣	البصرة	بنين	المدحنية-حي ٧ نيسان		٢
١٤	العقة	بنات	حي الوحدة		١
١٥	شط العرب	بنات	حي القادسية		١
١٦	دير ياسين	بنين	حي التحتي	١	
١٧	الراشدية	بنين	الراشدية	٢	
١٨	الغزالي	مختلطة	الغزالي	١	
١٩	الشريفات	بنات	الشريفات		٢
٢٠	الأنبار	بنات	أبو درباش	١	١
٢١	الشعلة	مختلطة	أبو خميس	١	١
٢٢	أم المؤمنين	بنات	الشوملي-حي التحتي		١
٢٣	الأمل	بنات	حي التحتي	١	
٢٤	نهر جاسم	بنين	غافل	٢	
٢٥	ابن زيدون	بنين	العويديين	١	١
٢٦	الهيمص	بنين	حي الحرية		١
٢٧	الروابي	بنات	البراكية		٢
٢٨	السعيد	مختلطة	السعيد	١	
٢٩	العلوية	مختلطة	الخشخشية	١	
المجموع				٢٠	٢٨

٦- ج مدارس قطاع المسيب

ت	اسم المدرسة	الجنس	موقعها	عدد المعلمين	عدد المعلومات
١	التهذيب	بنين	المسيب-الثورة	٢	

٢	السبطين	بنات	حي المعلمين	٢
٣	العهد الجديد	بنين	جرف الصخر-حي العسكري	١
٤	حليمة السعدية	بنات	المتقاعدين	٢
٥	ابن جبير	بنات	حي العسكري	٢
٦	الفاضلية	بنين	الفاضلية	١
٧	بلقيس	مختلطة	الجازية	١
٨	زبيدات	بنين	السّة-حي النصر	٢
٩	لبنان	بنات	المهذّابة	١
١٠	النجاح	بنين	حي البلدية	١
١١	سامراء	بنات	البركة الثانية	٢
١٢	الحريري	بنات	العميرية	١
١٣	الدرعية	مختلطة	الدرعية	١
١٤	المواهب	بنين	حي الميثاق	١
١٥	سومر	بنات	مفرق السّة	١
١٦	تبوك	بنين	الإسكندرية-حي الانتصار	١
١٧	الإسكندرية	بنات	حي(٣٠) تمّوز	٢
١٨	النوارس	بنات	مجمع إسكان حطين	١
١٩	القرية العصرية	بنين	حي الشهداء	١
٢٠	الحناء	بنات	الإسكان الصناعي	٢
٢١	الإقنداء	بنات	حي الأنوار	١
٢٢	الكواكب	بنين	حي العسكري	٢
٢٣	الجزيرة	مختلطة	مويلحة الثانية	٢
٢٤	نصر الفيصل	بنين	الإسكان الصناعي	١
المجموع				٢٤
				١٥

٦-١ مدارس قطاع المحاويل

ت	اسم المدرسة	الجنس	موقعها	عدد المعلمين	عدد المعلمات
١	الفاو	بنين	المحاويل-محمد سليمان	٢	١
٢	فتح	بنين	حي الجمهوري	١	١
٣	السعادة	بنات	السعيدية		٢
٤	رابعة العدوية	بنات	حي(١٧)تمّوز		٢
٥	المتنّي	بنات	المنصوري	١	١
٦	السدير	بنات	حي الفاروق		٢

٧	الريف الزاهر	مختلطة	دور ضبط الصف	٢	١
٨	الاستقامة	مختلطة	السورة	١	٢
٩	المشروع	بنين	المشروع-المشروع		٢
١٠	الطاهريّة	بنين	الطاهريّة	١	١
١١	الأشبّال	مختلطة	حي التحّي	١	١
١٢	أريحا	بنات	حي الرسالة		٢
١٣	الرخاء	بنين	حمير	١	١
١٤	مندلي	مختلطة	حي النصر	١	١
١٥	الطموح	بنات	الهلال		٢
١٦	الحيدري	بنات	الحيدري		١
١٧	الأندلس	بنات	الإمام-العبرة		٢
١٨	الإمام	بنين	حي القادسيّة	١	١
١٩	الجنائن	مختلطة	المرجانيّة	١	١
٢٠	النيل	بنين	النيل-المخسر القديم	١	٢
٢١	ابن النفيس	بنات	حي العسكري	١	٢
٢٢	عمّار بن ياسر	بنات	العمّار		٢
٢٣	السّيلب	مختلطة	الشروق	١	٢
المجموع				١٦	٣٥

٣_ عيّنة المشرفين:

ضمّت العيّنة الأساسيّة للم شرفين مشرفي اللغة العربيّة ومشرفاتها جميعاً، وعددهم (٤)، بواقع (٣) مشرفين، ومشرفة (١) واحدة فقط، وقد توزّع المشرفون بواقع مشرف واحد لكلّ قطاع.

٤_ أداة البحث:

نظراً لعدم توافر أداة جاهزة وملائمة لجمع المعلومات تتناسب وأغراض البحث وأهدافه، فقد اعتمد الباحث الاستبانة أداة رئيسة لبحثه إذ إنّها من أبرز الوسائل الشائعة في جمع المعلومات والبيانات في البحوث التربويّة التي تتعلّق بالآراء والاتجاهات للحصول على حقائق تتعلّق بالظروف والأساليب القائمة فعلاً، فضلاً عمّا تتمتع به الاستبانة من مزايا أهمّها الاقتصاد بالجهود والوقت بما يمكّن الباحث من جمع بيانات من عيّنة كبيرة في مّة زمنيّة مناسبة خاصّة إذا كان المجتمع منتشراً على رقعة جغرافيّة واسعة، زيادة على سهولة وضع أسئلتها وترتيب نتائجها وتفسير بياناتها. (٣٤: ص ٩٢).

ولإعداد هذه الأداة اتّبع الباحث الخطوات الآتية:

١. توجيه استبانة مفتوحة إلى أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٥٣) معلماً ومعلمة لمائة اللغة العربية، و (٤) مشرفين، تتضمن سؤالاً مفتوحاً شمل سبعة مجالات لتحديد مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية المتوقعة وهي:
 - أ- مجال أهداف تعليم القواعد في المرحلة الابتدائية.
 - ب- مجال كتب القواعد المدرسية.
 - ج- مجال معلمي اللغة العربية ومعلماتها.
 - د- مجال الطرائق المستخدمة في تعليم القواعد.
 - هـ- مجال الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم المائة.
 - و- مجال التلاميذ.
 - ي- مجال التقويم.
- كما طلب الباحث ممن وزعت عليهم الاستبانة المفتوحة تقديم مقترحات لعلاج مشكلات كل مجال من المجالات المذكورة، وترك الباب مفتوحاً لإضافة مشكلات أخرى ومقترحات علاجها خارج المجالات السبعة التي حددت في الاستبانة _ ملحق (٢).

٢. استفاد الباحث من الدراسات (الميدانية التي اعتمدت دراسات سابقة في متن البحث في الفصل المخصص لها) التي عالجت جوانب منفردة من تلك المشكلات في مراحل آخر.
٣. اطّلع الباحث على الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث. ونتيجة لهذه الخطوات تمّ التوصل إلى (٨٨) فقرة (مشكلة) بصيغة أولية موزعة بين المجالات السبعة المذكورة آنفاً. لتشكل بذلك الصورة الأولية للاستبانة _ ملحق (٣).
٤. وضع الباحث أمام كل فقرة ثلاثة بدائل متدرجة للإجابة تبين مدى شعور المستجيب بالمشكلة وهي (أعّتها مشكلة لحدّ كبير) و (أعّتها مشكلة لحدّما) و ٠ لا أعّتها (مشكلة).

٥ _ صدق الاستبانة:

- يعرّف الصدق بأنّه قدرة الأداة على قياس ما وضعت لأجله، (٩٥: ص٣٨٩). وتختلف أنواع مؤشرات الصدق باختلاف الظاهرة المقيسة والصدق الذي يناسب مثل هذه الأداة هو الصدق الظاهري الذي يعتمد على عرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصّصين لتقرير مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعّت لقياسه، لذلك عرض الباحث أدواته على نخبة من الخبراء والمتخصّصين باللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (١٨) خبيراً _ الملحق (٤).
- وقد أبدى الخبراء آراءهم ومقترحاتهم فتمّ حذف بعض الفقرات وإدماج بعضها ببعضها الآخر المتشابه خاصة وإضافة بعض الكلمات أو حذفها ليكتمل بناء الفقرات وإضافة فقرات جديدة، وبذلك أصبح عدد الفقرات للمجالات السبعة (٧٢) فقرة، إذ اعتمد الباحث موافقة ٨٠ % من الخبراء على صلاحية الفقرة _ والجدول (٧) يبيّن ذلك.

جدول (٧)

يبين عدد فقرات الاستبانة الأولى والنهائية، موزعة بحسب مجالاتها.

ت	المجالات	عدد فقرات الاستبانة بصيغتها الأولى	عدد الفقرات المحذوفة	عدد فقرات الاستبانة بصيغتها النهائية	النسبة المئوية
١	أهداف تعليم القواعد	١١	٢	٩	١٢,٥ %
٢	كتب القواعد المدرسية	١٣	٣	١٠	١٣,٨٩ %
٣	المعلمون	١٧	٣	١٤	١٩,٤٤ %
٤	طرائق تعليم القواعد	١١	١	١٠	١٣,٨٩ %
٥	الوسائل التعليمية	١١	٢	٩	١٢,٥ %
٦	التلاميذ	١٣	٣	١٠	١٣,٨٩ %
٧	التقويم	١٢	٢	١٠	١٣,٨٩ %
	المجموع	٨٨	١٦	٧٢	١٠٠ %

٦_ تجريب الاستبانة للثبوت من وضوح الفقرات للمستجيبين:

من أجل التأكد من وضوح فقرات الأداة وتعليماتها قبل التطبيق النهائي، فقد طبق الباحث الأداة على (٢٠) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها من مجتمع البحث، وقد تبين أن الفقرات واضحة لديهم وأن معلّ وقت الإجابة بلغ (٣٨) دقيقة.

٧_ الثبات:

يعد الثبات من صفات أدوات القياس التي تجعلها ممكنة الاعتماد في البحوث، وثبات الأداة يعني أنها تمثّل استقراراً وتقارباً في النتائج إذا طبقت أكثر من مرة في ظروف مماثلة على العينة نفسها. (٧٤: ص ٣٤٥).

ولغرض التأكد من ثبات الأداة اعتمد الباحث أسلوب إعادة الاختبار (Test retest) على عينة من (٣٠) معلماً ومعلمة وكانت المدة بين التطبيقين الأول والثاني أسبوعين. إذ يفضل ألا تتجاوز المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الآخر أسبوعين أو ثلاثة أسابيع. (١٠٩: ص ٨٥).

ولا يجاد معامل ثبات الأداة استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون (person) لأنه من أكثر المعاملات شيوعاً ودقة في مثل هذه البحوث. وكلما كان معامل الارتباط عالياً دلّ على أن الأداء في المرة الأخرى لم يختلف عن المرة الأولى فمعامل الارتباط بين التطبيقين يمثل حالة الاستقرار في النتائج. (٦٨: ص ١٤٨). وقد ظهر معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة من خلال العلاقة بين الدرجات في التطبيقين كما هو في الجدول (٨).

جدول (٨)

معاملات ثبات الأداة بحسب مجالاتها.

مجال (١)	مجال (٢)	مجال (٣)	مجال (٤)	مجال (٥)	مجال (٦)	مجال (٧)	المتوسط العام لثبات المجالات
٠,٧٤	٠,٨٢	٠,٨٦	٠,٨١	٠,٨٠	٠,٩٢	٠,٨١	٠,٨٢

يلحظ أنّ معاملات الثبات جميعاً انحصرت بين (٠,٧٤ _ ٠,٩٢) ويعدّ الاختصاصيون مثل هذه المعاملات مقبولة عند موازنتها بالميزان العام لتقويم معامل الارتباط. (١٣: ص ١٩٤)، وبذلك يمكن استخدام الاستبانة باطمئنان في هذا البحث.

تطبيق الأداة:

طبّق الباحث أدواته بصيغتها النهائية في المّة من ٢٠٠٤/٢/٢٨ إلى ٢٠٠٤/٤/٢٩ م على أفراد عيّنة البحث الأساسية البالغ عددهم (٢٠٨) معاً ميين ومشرفين ومعلمات ومشرفات، وقد حرص الباحث جهد امكانه على أن يلتقي أفراد العيّنة كلّهم على الرغم من حجمها وسعة رقعة انتشارها موضحاً لهم أهميّة البحث وعلاقته المباشرة بفروع اللغة العربيّة كلّها وما يترتب على ذلك من مراعاة للدقّة والموضوعيّة في الإجابة _ ملحق (٥).

وبعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة فحص الباحث الاستثمارات للتحقق من دقّة الإجابات وقسمها بحسب الجنس ثمّ شرع بتفريغ الاستجابات في استمارة خاصّة أعنت لهذا الغرض.

الوسائل الإحصائيّة:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائيّة الآتية لأغراض بحثه:

١. معامل ارتباط بيرسون Person correlation coefficient لحساب ثبات الأداة بطريقة إعادة الاختبار

$$r = \text{معامل ارتباط بيرسون}$$

٢. معادلة حّة المشكلة Dejee of power لحساب حّة مشكلة الفقرة.
الحّة =

$$(112: \text{ص } 104).$$

إذ إن ت ١ = تكرار البديل (أعطها مشكلة لحدكبير).

ت ٢ = تكرار البديل (أعطها مشكلة لحدما).

ت ٣ = تكرار البديل (لا أعطها مشكلة).

- اعطي لكلّ من البدائل الثلاثة التي اختارها المستجيبون قيم افتراضية هي:

- درجتان للبديل الأوّل (أعطها مشكلة لحدكبير).

- درجة واحدة للبديل الثاني (لا أعطها مشكلة لحدما).

- صفر للبديل الثالث (لا أعطها مشكلة).

٣. مربع (كا ٢) (chi-Square)

لمعرفة معنويّة الفروق بين استجابات المعلمين والمشرفين واستجابات المعلمات والمشرفات عن فقرات الاستبانة.

$$\text{كا} = \text{مج}$$

ل = التكرار الملاحظ.

ق = التكرار المتوقع. (٥٩: ص ٩).

٤. الوزن المئوي:

لبيان قيمة كل فقرة من فقرات الاستبانة والاستفادة منه في تفسير النتائج.

$$\text{الوزن المئوي} = 100 \times$$

(٧٥: ص ٧٦).

والدرجة القصوى* تساوي (٢) في المقياس الثلاثي البعد.

٥. النسبة المئوية:

لاستخدامها في وصف مجتمع البحث و تحويل التكرارات إلى نسب مئوية.

(٧٥: ص ١١٢).

*يقصد بالدرجة القصوى أعلى درجة في المقياس الثلاثي البعد (٢، ١، صفر) أي في هذا البحث تكون الدرجة القصوى (٢).

عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث على وفق أهدافه، من خلال الكشف عن مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، ومعرفة الفروق ذات الدلالات الإحصائية بين استجابات المعلمين والمشرفين من جهة، والمعلمات والمشرفات من جهة أخرى، والحلول المقترحة لهذه المشكلات، وعلى وفق الخطوات الآتية:

أولاً: عرض النتائج.

لتحقيق الهدف الأول من أهداف البحث سيحدد الباحث مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية استناداً إلى ما أفرزته استجابات المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات، وسيناقش الباحث المشكلات التي تقع ضمن الثلث الأعلى (٣٣%) بحسب المجالات لكثرتها.

١ - مشكلات مجال أهداف تعليم القواعد في المرحلة الابتدائية:

يضمّ هذا المجال (٩) فقرات انحصرت درجات حلّتها بين (٥٠٤، ١ و٨١٢، ٠) وأوزانها المئوية بين (٢، ٦٥ و٤٠)، والجدول (٩) يبيّن ذلك.

جدول (٩)

مشكلات مجال أهداف تعليم قواعد اللغة العربية مرتبة تنازلياً.

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	أعطاها مشكلة لحدكبير	أعطاها مشكلة لحد ما	لا أعطاها مشكلة	درجة الحقة	الـوزن المثوي
١	٧	عدم تأكيد الأهداف الاتجاهات الايجابية نحو قواعد اللغة العربية.	١٢٦	٦١	٢١	١,٥٠٤	٧٥,٢
٢	٩	لا يؤخذ برأي معلم اللغة العربية عند صياغة أهداف تعليمها.	١٢٠	٥٨	٣٠	١,٤٣٢	٧١,٦
٣	١	أغلب المعلمين والمعلمات لم يطلعوا على أهداف تعليم قواعد اللغة العربية.	١١٤	٦٦	٢٨	١,٤١٣	٧٠,٦٥
٤	٦	لم تظهر الأهداف أهميّة قواعد اللغة العربية في حياة التلاميذ.	١٠١	٤٥	٦٢	١,١٨٧	٥٩,٣٥
٥	٢	بعض الأهداف لا تتفق مع سيكولوجيّة التعلم، أي كيف يتعلم التلميذ؟ وما العوامل المحفزة، أو المعطلة للتعلم؟ أو غير ذلك.	٦٨	٩٣	٤٧	١٠٠,١	٥٥
٦	٨	ضعف معرفة المعلمين والمعلمات بتصنيف الأهداف السلوكيّة لقواعد اللغة العربية على وفق مجالاتها (المعرفيّة والوجدانيّة والنفسيّة حركيّة).	٦٠	١٠٥	٤٣	١,٠٨١	٥٤,٠٥
٧	٤	قلّة إفادة معلمي اللغة من الأهداف بوصفها موجّهات عامّة لنشاطاتهم التعليميّة.	٦٠	٩٦	٥٢	١,٠٣٨	٥١,٩
٨	٥	عدم إلمام المعلمين والمعلمات بالطرائق والأساليب المناسبة لتحقيق أهداف اللغة.	٥٣	٦٩	٨٦	٠,٨٤١	٤٢,٠٥
٩	٣	لم تربط الأهداف بين القواعد وفروع اللغة الأخرى.	٤٨	٧٣	٨٧	٠,٨١٢	٤٠,٦

يلحظ من جدول (٩). أنّ هناك (٧) فقرات شكّلت مشكلة في مجال أهداف تعليم القواعد انحصرت درجات حلّتها بين (١،٥٠٤ و ١،٠٣٨) وأوزانها المئوية بين (٧٥،٢ و ٥١،٩)، وأنّ فقرتين لم تشكّلا مشكلة من وجهة نظر المعلمين والمشرّفين، إذ انحصرت درجة حلّتهما بين (٠،٨٤١ و ٠،٨١٢) وهي أقلّ من (١) وهو الوسط الحسابي لسلم التقدير الذي وضع أمام الفقرات، وسيتوقّف الباحث عند المشكلات الثلاث الأوّل بالتفسير:

* (عدم تأكيد الأهداف الاتجاهات الايجابية نحو قواعد اللغة العربيّة).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الأوّل بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٥٠٤) ووزن مئويّ مقداره (٧٥،٢). ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنّ الأهداف لم تترك الأثر الواضح في شخصيّة التلاميذ ولغتهم وثقافتهم وفكرهم، من خلال حسن الاختيار للموضوعات وتنمية الرغبة في الاستزادة، إذ لا يكفي أن يكون الهدف واضح المعاني محدّد القصد فحسب، وإنّ ما يجب أن يتضمّن نواتج تعلّم يمكن قياسها وملاحظتها. (٩١: ص ١١٨)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصّلت إليه دراسة (الجرجري/٢٠٠٢م) في أنّ الأهداف لا تؤكّد على تنمية حبّ المطالعة لدى الطلبة.

* (لا يؤخذ برأي المعلم عند صياغة أهداف تعليمها).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الثاني بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٤٣٢) ووزن مئويّ مقداره (٧١،٦). وهذه النتيجة تعود إلى ضعف دور المعلم في صياغة الأهداف التعليميّة مع أنّ المعلم على اتّصال مباشر بمستوى التلاميذ وحاجاتهم، وضعف الارتباط بين الجهات التي تعدّ الأهداف التعليميّة والقائم بتنفيذها (المعلّم) الذي يضع اللبنة الأساسيّة في عمليّة التعلّم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (الربيعي/٢٠٠١م) إذ توصّلت إلى أنّه لا يؤخذ بالحسبان رأي التدريسيّين عند وضع أهداف تدريس الصرف.

* (أغلب المعلمين والمعلّمات لم يطلّعوا على أهداف تعليم قواعد اللغة العربيّة).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الثالث بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٤١٣) ووزن مئويّ مقداره (٧٠،٦٥). وربّما يعود سبب ذلك إلى إهمال غالبية المعلّمين أهداف تعليم اللغة العربيّة بشكل عام، وأهداف تعليم القواعد بشكل خاص، وعدم رغبتهم في الإطّلاع عليها، ومن المعروف أنّ لكلّ فرع من فروع اللغة العربيّة أهدافا خاصّة زيادة على الهدف العام لكلّ فروع اللغة العربيّة الذي يرمي في جملة ما يرمي إليه تنمية الملكة اللغويّة للتلاميذ، وإنّ إغفال الإطّلاع على تلك الأهداف يشكّل عائقا لنهوض المعلّم بمسؤوليّته تجاه المادّة التعليميّة التي يعلّمها وتجاه تلاميذه وتجاه المجتمع وحاجاته. فالأهداف تشتقّ من السياسة العامّة للدولة وحاجات المجتمع وما تتطلّب به الحياة من إعداد خاص للقوى الإنسانيّة. (١٩: ص ١٧).

ويرى الباحث أنّ على إدارات المدارس الابتدائية إطلاع معلميها على أهداف تعليم المواد الدراسية كلّ بحسب اختصاصه، وأنّ تثبيت تلك الأهداف في الصفحات الأولى من دفتر الخطّة الدراسية للمعلمين يقلّل من الشكوى ويحدّد مسؤوليّة التقصير.

٢- مشكلات مجال كتب القواعد المدرسية.

يضمّ هذا المجال (١٠) فقرات انحصرت درجات حلّتها بين (١،٤٧١، و٠،٨١٧) وأوزانها المئوية بين (٧٣،٥٥ و٤٠،٨٥)، والجدول (١٠) يبيّن ذلك.

جدول (١٠)
مشكلات مجال كتب القواعد المدرسية مرتبة تنازلياً.

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	أعّتها مشكلة لحدّ كبير	أعّتها مشكلة لحدّما	لا أعّتها مشكلة	درجة الحقّة	الوزن المئوي
١	١٠	تفتقر الكتب إلى كفاية الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تتّصل بموضوعات قواعد اللغة العربية.	١٢٢	٦٢	٢٤	١،٤٧١	٧٣،٥٥
٢	٢	أسلوب عرض الكتاب غير مشوّق للتلاميذ.	١١٣	٧٣	٢٢	١،٤٣٧	٨٥،٧١
٣	١	ضعف ارتباط محتوى الكتب بحياة التلاميذ اليومية.	١١٤	٥٢	٤٢	١،٣٤٦	٦٧،٣
٤	٤	بعض النصوص طويلة وغير منسجمة مع الموضوع الذي وضعت من أجله.	٩٨	٦٢	٤٨	١،٢٤٠	٦٢
٥	٦	موضوعات الكتاب لا تراعي خصائص النمو لدى التلاميذ.	٨٤	٨٦	٣٨	١،٢٢١	٦١،٠٥
٦	٣	لم يراع التدرّج في اختيار الموضوعات من البسيط إلى المركّب ومن المعلوم إلى المجهول.	٥٨	٩٨	٥٢	١،٠٢٨	٥١،٤
٧	٨	قصور في إخراج الكتب وفق الشروط الفنية اللازمة.	٤٢	١١٠	٥٦	٠،٩٣٢	٤٦،٦
٨	٥	الساعات المقرّرة لتعليم كتاب قواعد اللغة العربية غير كافية.	٤٠	١١٠	٥٨	٠،٩١٣	٤٥،٦٥
٩	٧	عدم جودة التمارين التطبيقية في الكتاب.	٥١	٧٧	٨٠	٠،٨٦٠	٤٣
١٠	٩	اختلاف طبعات الكتب في المراحل الدراسية الثلاث.	٥٢	٧٠	٨٦	٠،٨٣٦	٤١،٨

يلحظ من جدول (١٠)، إن هناك (٦) فقرات شكّلت مشكلة في هذا المجال، انحصرت درجات حلّتها بين (١،٤٧١ و ١،٠٢٨) وأوزانها المئويّة بين (٧٣،٥٥ و ١،٤٧١)، وأنّ هناك (٤) فقرات لم تشكّل مشكلة من وجهة نظر المعطّمين والمشرّفين، إذ انحصرت درجة حلّتها بين (٩٣٢،٠ و ٨٣٦،٠) وهي أقلّ من (١) وهو الوسط الحسابي لسلم التقدير، وكانت المشكلات الثلاث الأولى هي:

* (تفتقر الكتب إلى الشواهد القرآنيّة وا لأحاديث النبويّة الشريفة التي تتّصل بموضوعات قواعد اللغة العربيّة).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الأوّل بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٤٧١) ووزن مئوي مقداره (٧٣،٥٥). وقد يعزى سبب هذه المشكلة إلى اعتقاد المؤلّفين بأنّ الآيات القرآنيّة الكريمة والأحاديث النبويّة الشريفة صعبة على التلاميذ المبتدئين لبلاغة أسلوبهما وفخامة تراكيبهما.

* (أسلوب عرض الكتاب غير مشوّق للتلاميذ).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الثاني بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٤٣٧) ووزن مئوي مقداره (٧١،٨٥). وقد يعود سبب ذلك إلى أنّ الأسلوب المتّبع في عرض محتوى مائة الكتب الحاليّة، ليس كافياً لإثارة دوافع المتعلّمين نحو تعلّم المائة بشكل فاعل، وقد يعود السبب أيضاً إلى أنّ بعض كتب المائة تتّسم بكثافة محتواها التعليمي وبتفاصيلها المشتملة على الحقائق والمعلومات والتي تستدعي الحفظ والاستظهار من جانب التلاميذ ممّا يولّد لديهم شعوراً بالملل والسأم في أثناء دراستهم إيّها. وتبدو هذه المشكلة بصورة واضحة في عرض محتوى المائة في كتب (قواعد اللغة العربيّة)، وتؤكّد بعض الأدبّيّة أنّ للأسلوب أهمّيّة كبيرة في تحديد مدى متابعة القارئ الكتاب والإفادة منه، فيجب أن تعرض معلوماته بأسلوب علمي سهل، وأن تتّسق حقائقه بشكل مشوّق جذاب، وأن يكون أسلوبه سلساً قادراً على تجميع الأفكار وإبرازها، وأن تكون عباراته واضحة لا غموض فيها ولا تعقيد، وأن يكون سليماً لغويّاً، مناسباً لمحتوى التلميذ اللغوي. (٩٢: ص ٤٨).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (بوه poh / ١٩٦٩ م) ودراسة (ولكنسون Wilkinson / ١٩٧١ م) في افتقار كتب الجغرافية المدرسيّة لهذا الجانب المهم.

* (ضعف ارتباط محتوى الكتب مع حياة التلاميذ).

وتبوّأت هذه الفقرة الترتيب الثالث بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٣٤٦) ووزن مئوي مقداره (٦٧،٣). وقد يعود سبب ذلك إلى شعور العديد من معلّمي المائة بوجود تفرّعات نحويّة في الكتب المقرّرة بعيدة عن واقع الاستعمال اليومي لها. ويؤكّد المروّن أهمّيّة النحو الوظيفي فليس من مكان في المنهج لنحو ليس لتعلّمه علاقة مباشرة بما يستعمل في الكتابة والكلام. (٤٤: ص ٨٤)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (كبة / ١٩٨٨ م) في ضعف العلاقة بين التفاصيل النحويّة في الكتاب والحياة اليوميّة.

٣- مشكلات مجال المعلمين:

يضمّ هذا المجال (١٤) فقرة انحصرت درجات حلّتها بين (١،٤٣٢، او ٠،٨١٧) وأوزانها المئويّة بين (٧١،٦ او ٤٠،٨٥)، والجـدول (١١) يبيّن ذلك.

جدول (١١)
مشكلات مجال المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	أعدّها مشكلة لحدّ كبير	أعدّها مشكلة لحدّ ما	لا أعدّها مشكلة	درجة الحدة	الوزن المنوي
١	٢	قلة عدد معلمي اللغة العربيّة المتخصّصين بتعليمها في المدارس الابتدائيّة.	١١٦	٦٦	٢٦	١،٤٣٢	٧١،٦
٢	١	ضعف رغبة بعض المعلمين والمعلّمات في تعليم الماتّة.	١١٨	٥٩	٣١	١،٤١٨	٧٠،٩
٣	٦	اعتماد أغلب المعلمين على التلاميذ الأذكيا وإغفال الآخرين.	١٠٢	٨٩	١٧	١،٤٠٨	٧٠،٤
٤	١٠	اعتماد أغلب المعلمين والمعلّمات اللهجة العامّة في تعليم قواعد اللغة العربيّة.	٩٠	٨٩	٢٩	١،٢٩٣	٦٤،٦٥
٥	١٤	تهاون معظم المعلّمين في متابعة واجبات التلاميذ اليوميّة.	٩٠	٦٨	٥٠	١،١٩٢	٥٩،٦
٦	٥	بعض المعلمين لا يحسنون صياغة الأسئلة وتوجيهها في أثناء سير الدرس.	٨٦	٧٠	٥٢	١،١٦٣	٥٨،١٥
٧	١٢	إهمال النشاط الصّفّي من بعض المعلمين والمعلّمات.	٧٦	٨٨	٤٤	١،١٥٣	٥٧،٦٥
٨	٩	تعليم الماتّة من معلمين ومعلّمات غير مؤهلين تربويّ.	٨٠	٦٧	٦١	١،٠٩١	٥٤،٥٥
٩	٣	عدم قدرة بعض المعلمين والمعلّمات على ترجمة المعرفة النظرية إلى جوانب سلوكيّة وتطبيقية في عملهم.	٦٢	٩٩	٤٧	١،٠٧٢	٥٣،٦
١٠	٤	بعض المعلمين يعتقدون أنّ قواعد اللغة العربيّة غاية وليست وسيلة.	٧٠	٧٨	٦٠	١،٠٤٨	٥٢،٤
١١	١٣	لا يستخدم المعلمون أسلوب الثواب والعقاب في الوقت المناسب.	٤٢	١٠٥	٦١	١،٩٠٨	٤٥،٤
١٢	٧	أغلب المعلمين يهتمّون بالماتّة ويهملون التلاميذ.	٤٣	١٠٢	٦٣	٠،٩٠٣	٤٥،١٥
١٣	١١	أغلب المعلمين والمعلّمات لا يشجّعون التلاميذ على طرح الأسئلة وإعطاء الأجوبة.	٣٨	٩٩	٧١	٠،٨٤١	٤٢،٠٥
١٤	٨	ضعف شخصيّة بعض المعلمين والمعلّمات وعدم السيطرة على الصف.	٥٢	٦٦	٩٠	٠،٨١٧	٤٠،٨٥

يلحظ من جدول (١١) أنّ هناك (١٠) فقرات شكّلت مشكلة في هذا المجال، انحصرت درجات حلّتها بين (١،٤٣٢ و ١،٠٤٨) وأوزانها المئوية بين (٥٢،٤ و ٧١،٦)، وأنّ هناك (٤) فقرات لم تشكّل مشكلة من وجهة نظر المعلّمين والمُشرفين، إذ انحصرت درجة حلّتها بين (٠،٩٠٨ و ٠،٨١٧) وهي أقلّ من (١) وهو الوسط الحسابي لسلم التقدير، وكانت المشكلات الأربع الأولى هي:

* (قلّة عدد معلّمي اللغة العربيّة المتخصّصين بتعليمها في المدارس الابتدائيّة).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الأوّل بين مشكلات هذا المجال بدرجة حلّة مقدارها (١،٤٣٢) ووزن مئويّ مقداره (٧١،٦). وقد يكون سبب ذلك أنّ قسما كبيرا من المعلّمين يعطّون مائة غير المائة التي تخصّص فيها، وهذا ما لمسّه الباحث فعلا من خلال زيارته المدارس عند تطبيق أداة بحثه، ثمّ إن انتشار الدورات التربويّة في الآونة الأخيرة التي تخرّج فيها معلّمون ليس لهم اختصاص معيّن قد زاد من حلّة المشكلة، في حين أنّ من يضطلع بمهام تعليم اللغة العربيّة يجب أن يكون متخصّصا فيها قادرا على إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلّمين بسهولة ويسر.

* (ضعف رغبة بعض المعلّمين والمعلّمات في تعليم المائة).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الثاني بين مشكلات هذا المجال بدرجة حلّة مقدارها (١،٤١٨) ووزن مئويّ مقداره (٧٠،٩). وقد يكون سبب ذلك أنّ بعض معلّمي اللغة العربيّة وحتى المؤهّلين منهم تربويّا قبلوا في أقسام اللغة العربيّة في الكليات والمعاهد التي تخرّجوا فيها بغير رغبتهم في تعليم هذه المائة بفروعها، وأنّ مئة الإعداد لم تنمّ لديهم هذه الرغبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (السامرائي/١٩٨٩م) في عدم رغبة بعض المعلّمين في تدريس المائة.

* (اعتماد أغلب المعلمين على التلاميذ الأذكياء وإغفال الآخرين).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الثالث بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّتة مقدارها (١،٤٠٨) ووزن مؤيّي مقدارها (٧٠،٤). وقد يكون سبب ذلك كثرة عدد التلاميذ في الصفّ الواحد، وإحساس المعلم بأنّ إتاحة الفرصة لمشاركة أغلبهم يسبّب إرباكاً في الصف ولاسيّما عندما لا تكون لبعض المعلمين القدرة على ضبط الصف، وقد يكون السبب تخوّف المعلمين من فشل بعض التلامذة في الإجابة ممّا يؤيّي بالتالي إلى ضياع الوقت وهذا على حساب المآة العليّة.

* (اعتماد أغلب المعلمين والمعلّمات اللهجة العامّة في تعليم قواعد اللغة العربيّة).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الرابع بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّتة مقدارها (١،٢٩٣) ووزن مؤيّي مقدارها (٦٤،٦٥). ويعزو الباحث سبب ذلك إلى ضعف الذخيرة اللغويّة والثقافيّة لدى بعض المعلمين، ممّا يؤيّي إلى اعتمادهم اللهجة العامّة بشكل أساس وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (كبة/١٩٨٨) إذ توصّلت إلى سيطرة العاميّة على ألسنة المدرّسين.

٤- مشكلات مجال طرائق تعليم القواعد.

يضمّ هذا المجال (١٠) فقرات انحصرت درجات حدّاتها بين (١،٦٠٥ و٠،٨٦٥) وأوزانها المؤييّة بين (٨٠،٢٥ و٤٣،٢٥) والجدول (١٢) يبيّن ذلك.

جدول (١٢)
مشكلات مجال طرائق تعليم القواعد مرتبة تنازليًا.

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	أعطّا مشكلة لحدّ كبير	أعطّا مشكلة لحدّما	لا أعطّا مشكلة	درجة الحّة	الـوزن المئوي
١	٣	ضعف الامكانيات المتوافرة في المدارس لتطبيق طرائق التعليم الحديثة.	١٤٦	٤٢	٢٠	١,٦٠٥	٨٠,٢٥
٢	٨	لا يوجد كتاب خاص بمعلم اللغة العربيّة يكون بمثابة الدليل في عمليّة التعليم.	١٣٣	٥٣	٢٢	١,٥٣٣	٧٦,٦٥
٣	٩	قلّة الدورات التدريبية للمعلمين في طرائق التعليم وبخاصّة الحديثة منها.	١١٥	٦٠	٣٣	١,٣٩٤	٦٩,٧
٤	٢	أساليب التعليم المستخدمة غير قادرة على جعل الدرس مشوّقا.	٩٧	٨٥	٢٦	١,٣٤١	٦٧,٠٥
٥	٧	عدم تحقيق الطرائق التي يتّبعها المعلمون أهداف تعليم القواعد للمرحلة الابتدائية.	٧٨	٩٣	٣٧	١,١٩٧	٥٩,٨٥
٦	٦	أغلب المعلمين يهتمون وضع الخطط اليومية في تعليم موضوعات قواعد اللغة العربيّة	٨٢	٨٠	٤٦	١,١٧٣	٥٨,٦٥
٧	١٠	التركيز في عمليّة تعليم المادّة على تحفيظ المعلومات والحقائق بدلا من فهمها واستيعابها.	٦٧	١٠٠	٤١	١,١٢٥	٥٦,٢٥
٨	٥	ضعف مراعاة طرائق التعليم المستخدمة الفروق الفردية بين التلاميذ عند التعليم.	٦٠	٩٩	٤٩	١,٠٥٢	٦,٥٢
٩	٤	قلّة إلمام بعض معلمي اللغة العربيّة بالمبادئ التربويّة والنفسية التي تستند إليها طرائق التعليم الحديثة.	٤٦	١١٠	٥٢	٠,٩٧١	٤٨,٥٥
١٠	١	استخدام طرائق تقليدية في تعليم المادّة.	٥٥	٧٠	٨٣	٠,٨٦٥	٤٣,٢٥

يلحظ من جدول (١٢) أنّ هناك (٨) فقرات شكّلت مشكلة في هذا المجال، انحصرت درجات حدّاتها بين (١،٦٠٥ و ١،٠٥٢) وأوزانها المئويّة بين (٢٥،٨٠ و ٥٢،٦)، وتُفقرتين لم تشكّلا مشكلة من وجهة نظر المعلّمين والمُشرفين، إذ انحصرت درجة حدّتيهما بين (٠،٩٧١ و ٠،٨٦٥) وهي أقلّ من (١) وهو الوسط الحسابي لسلم التقدير، وكانت المشكلات الثلاث الأولى هي:

* (ضعف الامكانيات المتوافرة في المدارس لتطبيق طرائق التعليم الحديثة).
تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الأوّل بين مشكلات هذا المجال بدرجة حدّ مقدارها (١،٦٠٥) ووزن مئوي مقداره (٨٠،٢٥). وقد يكون سبب ذلك افتقار المدارس إلى الوسائل الكفيلة بتنفيذ هذه الطرائق، فتطبيق هذه الطرائق يستلزم توافر الوسائل التعليميّة المتنوّعة والحديثة في المدارس، وقد يكون السبب أيضا اعتقاد معلّمي المادّة أنّ الأساس المهم لتطبيق هذه الطرائق يتطلّب تزويدهم بالخبرات اللازمة عن طريق التدريب على كميّة استخدامها، وممّا يزيد المشكلة حدّة عدم وجود فكرة واضحة لديهم إزاءها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (الحسن/١٩٨٧م) في ضعف الامكانيات المتوافرة في المدارس لتطبيق طرائق التدريس الحديثة.

* (لا يوجد كتاب خاص بمعلّم اللغة العربيّة يكون بمثابة الدليل في عمليّة التعليم).
تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الثاني بين مشكلات هذا المجال بدرجة حدّ مقدارها (١،٥٣٣) ووزن مئوي مقداره (٧٦،٦٥). وهذه النتيجة تؤشّر بوضوح حاجة المعلّمين إلى دليل ومرشد لتعليم القواعد، فالدليل يسهّل على المعلّم استخدام الكتاب المدرسي المقرّر، وهو معين فعّال في إرشاد المعلّم إلى أفضل الوسائل المجديّة لتعليم الموضوعات وتحقيق الأهداف المتوخّاة منها، والدليل يقيم المادّة الدراسيّة درسا درسا موضحا للمعلّم كميّة تقديم الدرس للتلاميذ وعرضه عليهم. (٧٨: ص ٨٣). وقد جاءت هذه النتيجة متّفقة مع نتائج دراسات (الهاشمي/١٩٨٨م) و (كضّاض/١٩٨٩م) و (الخالديّة/١٩٩٣م) و (الجرجري/٢٠٠٢م) إذ أكّدت عدم توافر دليل خاص بمدرّس اللغة العربيّة.

* (قلّة الدورات التدريبية للمعلّمين في طرائق التعليم وبخاصّة الحديثة منها).
جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث بين مشكلات هذا المجال بدرجة حدّ مقدارها (١،٣٩٤) ووزن مئوي مقداره (٦٩،٧). وقد يعزى سبب ذلك إلى ضعف اهتمام الجهات التربويّة في المحافظات بفتح مثل هذه الدورات أو شعور تلك الجهات بقلّة فاعليّة مثل هذه الدورات لقلّة عدد الملتحقين بها من المعلّمين، أو قد يكون السبب الزيادة المستمرة في أعداد المعلّمين بشكل لا يتناسب وإعداد الدورات التدريبية التي يمكن فتحها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (الربيعي/٢٠٠١م) في قلّة الدورات التدريبية للتدريسيين في طرائق تدريس الصرف.

إن عملية إعداد المعلمين ذات شقين أحدهما قبل الالتحاق بالخدمة والآخر هو التدريب في أثنائها وكلا الشقين يكمل أحدهما الآخر، فمعلم المدرسة العصرية بحاجة إلى النمو المهني المستمر ليتمكن من التكيف مع الحياة المتغيرة وذلك يتطلب من المعلم أن يسعى بنفسه لزيادة فاعليته ورفع كفايته وعليه أن ينمو في النشاطات التربوية جميعا لأن الحياة تنمو من حوله وتنمو به.(٦٥: ص ٣٦٦).

٥- مشكلات مجال الوسائل التعليمية.

يضمّ هذا المجال (٩) فقرات انحصرت درجات حدّاتها بين (١،٧٢١، و١،٠٨٦) وأوزانها المئوية بين (٨٦،٠٥ و٥٤،٣) والجدول (١٣) يبيّن ذلك.

جدول (١٣)
مشكلات مجال الوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً.

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	أعّھا مشكلة لحدّ كبير	أعّھا مشكلة لحدّما	لا أعّھا مشكلة	درجة الحقّة	الوزن المئوي
١	٨	قلّة إلمام المعّلم باعدا الوسائل التعليميّة.	١٦٠	٣٨	١٠	١٠٧٢١	٨٦٠٥
٢	٩	لا توجد مكتبات مدرسيّة ترفد التلاميذ بما هو جديد من الكتب والقصص المتعلّقة بمادة اللغة العربيّة.	١٤٩	٤٨	١١	١٠٦٦٣	٨٣٠١٥
٣	٦	عدم توافر أسرطة مسجّلة (كاسيتات) خاصّة بمادة القواعد.	١٣٨	٥٨	١٢	١٠٦٠٥	٨٠٠٢٥
٤	١	أغلب المعلمين والمعلّمات يعتقدون أنّ الوسائل التعليميّة ليس لها أهميّة في توضيح المادّة.	٩٠	٨٢	٣٦	١٠٢٥٩	٦٢٠٩٥
٥	٤	ضعف الامكانيات المدرسيّة لصنع وسائل تعليميّة خاصّة بتعليم المادّة.	٨٣	٩٤	٣١	١٠٢٥	٦٢٠٥
٦	٧	عدم تجهيز المدارس بوسائل تعليميّة مناسبة لمادّة اللغة العربيّة وقواعدها.	٨٥	٨٧	٣٦	١٠٢٣٥	٦١٠٧٥
٧	٢	التركيز على اللوحة التعليميّة (السّورة) والطباشير فقط.	٨٥	٧٦	٤٧	١٠١٨٢	٥٩٠١
٨	٣	ضعف الاستفادة من التلفزيون التربوي في تعليم المادّة.	٧٢	١٠١	٣٥	١٠١٧٧	٥٨٠٨٥
٩	٥	إهمال تشجيع التلاميذ على صنع بعض الوسائل التعليميّة البسيطة.	٧٠	٨٦	٥٢	١٠٠٨٦	٥٤٠٣

يلحظ من جدول (١٣)، أنّ جميع فقرات هذا المجال البالغ عددها (٩) تشكّل مشكلة، وكانت المشكلات الثلاث الأولى هي:

* (قلة إلمام المعلم بإعداد الوسائل التعليمية).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الأوّل بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٧٢١) ووزن مئويّ مقداره (٨٦،٠٥١). وقد يعزى سبب ذلك إلى حاجة المعلمين إلى المستلزمات المادية لإعداد الوسائل التعليمية واستخدامها، أو يرجع السبب إلى عدم الإدراك التام لأهمّيتها، أو استخدامها بالشكل الصحيح من جهة أخرى. وتعدّ الوسائل التعليمية من أهمّ الأركان التي تركز عليها عمليّة التعليم زيادة على أنها من أهمّ العناصر التي تساعد على تحقيق الأهداف التربويّة. (٨٦: ص ٢٥). وتسهم في توصيل المعرفة بأقصر السبل وأدقّها وبأقلّ الجهد مع الوضوح. (٨٤: ص ١٥٥)، وهذا ما يستلزم إلمام المعلمين بصنعها واختيارها واستخدامها لمادّة قواعد اللغة العربيّة.

* (لا توجد مكتبات مدرسيّة ترفد التلاميذ بما هو جديد من الكتب والقصص المتعلّقة بمادّة اللغة العربيّة).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الثاني بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٦٦٣) ووزن مئويّ مقداره (٨٣،١٥). إن اتفاق وجهات نظر عيّتي البحث (المعلمين والمشرفين) بشأن الحاجة الماسّة إلى المكتبة أساسه تأكيد التربية الحديثة على دور المكتبة وضرورة ارتيادها لما لها من أثر فاعل في تطوير جوانب التلاميذ المختلفة واثراء معارفهم بالمطالعات، وإكسابهم القدرة على التعبير. (٩٤: ص ٨). زيادة على أنها إحدى المجالات التربويّة المناسبة لاستذكار موادهم الدراسيّة ومساعدتهم في تنمية العادات المدرسيّة الجيدة. وقد جاءت هذه النتيجة متّفقة مع نتيجة دراسة (الزبيدية/٢٠٠٠م).

* (عدم توافر أشرطة مسجّلة (كاسيتات) خاصّة بمادّة القواعد).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الثالث بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٦٠٥) ووزن مئويّ مقداره (٨٠،٢٥). وقد يعود سبب ذلك إلى افتقار أغلب المدارس إلى أجهزة التسجيل (المسجّل أو الراديو). وإن وجدت فلم تنل اهتمام المعلمين والمعلّمات باستخدامها، وهذا ما لمسّه الباحث فعلا من خلال زيارته عند تطبيق أداة بحثه. وإنّ توفير مثل هذه الوسيلة وحسن استخدامها يسهّل عمليّة التعلّم على المعلم والتلميذ، كذلك تحقّق نوعا مرغوبا من الخبرات التعليميّة وتحبب الموقف التعليمي إلى التلاميذ. (٥٤: ص ٤٠٦).

٦- مشكلات مجال التلاميذ.

يضمّ هذا المجال (١٠) فقرات انحصرت درجات حلّتها بين (١،٨٥٥ و ١،٢١١)
وأوزانها المئويّة بين (٩٢،٧٥ و ٦٠،٥٥) والجدول (١٤) يبيّن ذلك.

جدول (١٤)
مشكلات مجال التلاميذ مرتبة تنازليًا.

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	أعّتها مشكلة لحّدكبير	أعّتها مشكلة لحدّما	لا أعّتها مشكلة	درجة الحّدّة	الوزن المئوي
١	١	كثرة التلاميذ في الصفّ الواحد.	١٨٢	٢٢	٤	١,٨٥٥	٩٢,٧٥
٢	٨	الشروء الذهني لدى التلاميذ في الدرس.	١٧٦	٢٦	٦	١,٨١٧	٩٠,٨٥
٣	٦	قلّة اهتمام العديد من التلاميذ بتحضير الواجب اليومي للمادة.	١٤٠	٤٦	٢٢	١,٥٦٧	٧٨,٣٥
٤	٣	أغلب التلاميذ ينفرون من مائة قواعد اللغة العربيّة.	١٠٨	٨٠	٢٠	١,٤٢٣	٧١,١٥
٥	٥	قلّة وعي التلاميذ بأهمّيّة مائة القواعد في تحصيلهم.	٩٣	٨٢	٣٣	١,٢٨٨	٦٤,٤٤
٦	٤	ضعف المستوى العلمي العام للتلاميذ.	٨٤	٩٩	٢٥	١,٢٨٣	٦٤,١٥
٧	٢	عدم تحضير الدرس من قبل التلاميذ والاعتماد على المعلم فقط.	٩٠	٨٤	٣٤	١,٢٦٩	٦٣,٤٥
٨	٩	يتعلّم التلاميذ قواعد اللغة العربيّة لتأدية الامتحان فقط.	٨٦	٩١	٣١	١,٢٦٤	٦٣,٢
٩	١٠	استظهار التلاميذ قواعد اللغة العربيّة من دون فهمها.	٨٨	٨٠	٤٠	١,٢٣٠	٦١,٥
١٠	٧	بعض التلاميذ لا يجلبون كتب القواعد إلى الدرس.	٨٧	٧٨	٤٣	١,٢١١	٦٠,٥٥

يلحظ من جدول (١٤)، أن جميع فقرات هذا المجال شكّلت مشكلة، وأنّ المشكلات الثلاث الأولى هي:

* (كثرة التلاميذ في الصف الواحد).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الأول بين مشكلات هذا المجال والمجالات الأخرى بدرجة حّة مقدارها (١،٨٥٥) ووزن مئوي مقداره (٩٢،٧٥). ويعود سبب ذلك حسب اعتقاد الباحث أنّ المرحلة الابتدائية مرحلة التعليم الإلزامي، وهذا يتطلّب قبول كلّ من يبلغ ستّ سنوات من العمر، ونتيجة للكثافة السكّائية فإنّ المدرسة ملزمة بقبول الأطفال جميعا ضمن رقتها الجغرافية، ممّا يزيد عدد التلاميذ في الصفّ الواحد وهذه المشكلة تظهر بشكل أكبر لدى المعلّمين، لأنّ تعليم قواعد اللغة العربيّة يتطلّب أن تعطى الفرصة لكلّ تلميذ في الحصّة الواحد للمشاركة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (كضّاض / ١٩٨٩م)، إذ توصّلت إلى ازدياد عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.

* (الشروء الذهني لدى التلاميذ في الدرس).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الثاني بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٨١٧) ووزن مئوي مقداره (٩٠،٨٥). وقد يعزى سبب ذلك إلى إتباع بعض الطرائق والأساليب التعليميّة غير المناسبة التي تبعث الملل والنفور لدى التلاميذ، ويتطلّب هذا الواقع ضرورة إتباع المعلّم مبادئ الطرائق والأساليب التعليميّة التي تجعل من التلميذ محورا للعمليّة التعليميّة داخل الصف ممّا تزيد مشاركتهم في الدرس بشكل فاعل. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (الزبيدية/ ٢٠٠٠م)، إذ توصّلت إلى الشروء الذهني لدى التلاميذ في الدرس.

* (قلّة اهتمام العديد من التلاميذ بتحضير الواجب اليومي للمائة).

تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الثالث بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٥٦٧) ووزن مئوي مقداره (٧٨،٣٥). وقد يعود سبب ذلك إلى بعض الجوانب المتعلّقة بطبيعة التلميذ وظروفه الأسريّة، بل وضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة، أو تهاون بعض المعلّمين في متابعة الواجب اليومي لحرصهم على استثمار الوقت في الشرح والتوضيح وإكمال موضوعات الكتاب.

٧- مشكلات مجال التقويم.

يضمّ هذا المجال (١٠) فقرات انحصرت درجات حلّتها بين (٤٦١، ١ و ٩٨٥، ٠)
وأوزانها المئويّة بين (٧٣، ٠٥ و ٤٩، ٢٥) والجدول (١٥) يبيّن ذلك.

جدول (١٥)
مشكلات مجال التقويم مرتبة تنازلياً.

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	أعّتها مشكلة لحدّ كبير	أعّتها مشكلة لحدّما	لا أعّتها مشكلة	درجة الحّقة	الوزن المئوي
١	٦	عدم الاعتماد على معيار موحدّ لتصحيح ووضع الدرجات.	١٢٤	٥٦	٢٨	١،٤٦١	٧٣،٠٥
٢	٧	صعوبة قياس المهارات اللغويّة المتوخّاة من تعليم المائة.	١١٤	٧٦	١٨	١،٤٦١	٧٣،٠٥
٣	٢	إهمال الاختبارات الشفويّة التي تساعد على تنمية قدرة التلاميذ.	٩٨	٧٤	٣٦	١،٢٩٨	٦٤،٩
٤	٥	الدرجة المخصّصة لقواعد اللغة العربيّة لا تشجّع التلاميذ على التعلّم الفعّال للمائة.	٨١	٩١	٣٦	١،٢١٦	٦٠،٨
٥	٤	قلّة الاهتمام بالفروق الفرديّة بين التلاميذ في تقديم الأسئلة.	٨٠	٧٨	٥٠	١،١٤٤	٥٧،٢
٦	٩	تعدّ الامتحانات غاية في ذاتها وليست وسيلة لقياس تمكّن التلاميذ من اللغة العربيّة.	٧٢	٨٨	٤٨	١،١١٥	٥٥،٧٥
٧	١	عدم اهتمام بعض المعلمين بالأسئلة المحفّزة للتفكير واعتمادهم الأسئلة التقليديّة التي تعتمد الحفظ والتلقين في الإجابة عنها.	٦٤	١٠٣	٤١	١،١١٠	٥٥،٥
٨	١٠	عدم تنوّع الأسئلة في الامتحانات التي يعّتها المعلمون والمعلّمت.	٦٨	٨٨	٥٢	١،٠٧٦	٥٣،٨
٩	٨	ضعف شموليّة الأسئلة الامتحانيّة لمائة الكتاب كلّها.	٥٦	١٠٣	٤٩	١،٠٣٣	٥١،٦٥
١٠	٣	افتقار معظم الأسئلة الامتحانيّة إلى شروط الأسئلة الجيدة.	٤٨	١٠٩	٥١	٠،٩٨٥	٤٩،٢٥

يلحظ من جدول (١٥). أنّ هناك (٩) فقرات شكّلت مشكلة في مجال التقويم حدّها المعلمون والمشرفون، انحصرت درجات حلّتها بين (١،٤٦١ و ١،٠٣٣) وأوزانها المئوية بين (٧٣،٠٥ و ٥١،٦٥)، وأنّ هناك فقرة واحدة لم تشكّل مشكلة من وجهة نظر المعلمين والمشرّفين كانت درجة حلّها (٠،٩٨٥) وهي أقلّ من (١) وهو الوسط الحسابي لسلم التقدير، وأنّ المشكلات الثلاث الأولى هي:

* (عدم الاعتماد على معيار موحد للتصحيح ووضع الدرجات).
تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الأوّل بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٤٦١) ووزن مئويّ مقداره (٧٣،٠٥). ويرى الباحث أنّ سبب هذه المشكلة راجع إلى أنّه لا يوجد معيار موحد للتصحيح ووضع الدرجات يمكن أن يعود إليه المعلمون، وشعورهم بالحاجة إلى المعيار الموحد من أجل أن تكون الدرجة الامتحانيّة دقيقة وعادلة في التوزيع وبشكل يتناسب مع محتوى الكتب بما تتضمّنه من موضوعات كثيرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (الخزرجية/١٩٩٥م) في ضرورة الاعتماد على معيار موحد عند التصحيح ووضع الدرجات.

* (صعوبة قياس المهارات اللغويّة المتوخّاة من تعليم المائة).
تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الثاني بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٤٦١) ووزن مئويّ مقداره (٧٣،٠٥). وقد يعزى سبب ذلك إلى أنّ معظم المعلمين تنقصهم الخبرة التربويّة واللغويّة في صياغة الأسئلة الامتحانيّة، إذ يؤكّدون على قياس الجانب التحصيلي للتلاميذ من المائة أو إلى تركيزهم على الإعراب وإهمالهم أسئلة الضبط والتعليل على الرغم من أهميتها في هذه المرحلة، في حين أنّ النظرة الحديثة تؤكّد على نمو التلاميذ من النواحي كافّة ولا يقتصر على الجانب المعرفي فقط. (١٠٧: ص ٤٦).

* (إهمال الاختبارات الشفويّة التي تساعد على تنمية قدرة التلاميذ).
تبوّأت هذه الفقرة الترتيب الثالث بين مشكلات هذا المجال بدرجة حّة مقدارها (١،٢٩٨) ووزن مئويّ مقداره (٦٤،٩). إن تحسّس العديد من معلمي المائة هذه المشكلة يؤشّر الدور المهم للاختبارات الشفويّة التي تساعد على تنمية شخصيّة التلميذ من خلال أسلوب المناقشة الهادفة بين المعلم والمتعلّم، وفي التشخيص المستمر لمستوى التلميذ، إن الاعتماد على الامتحان التحريري وحده قد يؤشّر آلية في التعليم، فالتعامل الديناميكي بين المعلم والمتعلّم من خلال عرض المائة يحسّس التلميذ بدوره المهم، وبضرورة تصحيح مساره أمّا زملائه وإبراز شخصيّة.

ترتيب المشكلات من غير مجالاتها.

ارتأى الباحث أن يضع ترتيبا واحدا للمشكلات من غير مجالاتها ليتبين كيف يكون الترتيب من دون المجالات، وسيناقش المشكلات ضمن الثالث الأعلى التي لم تناقش ضمن المجالات، والجدول (١٦) يبين ذلك.

جدول (١٦)

مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية مرتبة تنازلياً بحسب حلتها وأوزانها المنوية من غير مجالاتها من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين.

ت	الفقرات	الرتبة	أعطها مشكلة لحد كبير	أعطها مشكلة لحدما	لا أعطها مشكلة	درجة الحق	الوزن المئوي
١	كثرة التلاميذ في الصف الواحد.	١	١٨٢	٢٢	٤	١,٨٥٥	٩٢,٧٥
٢	الشُرود الذهني لدى التلاميذ في الدرس.	٢	١٧٦	٢٦	٦	١,٨١٧	٩٠,٨٥
٣	قلة إلمام المعلم بإعداد الوسائل التعليمية.	٣	١٦٠	٣٨	١٠	١,٧٢١	٨٦,٠٥
٤	لا توجد مكتبات مدرسية تزود التلاميذ بما هو جديد من الكتب والقصص المتعلقة بمادة اللغة العربية.	٤	١٤٩	٤٨	١١	١,٦٦٣	٨٣,١٥
٥	ضعف الامكانيات المتوافرة في المدارس لتطبيق طرائق التعليم الحديثة.	٦,٥	١٤٦	٤٢	٢٠	١,٦٠٥	٨٠,٢٥
٦	عدم توافر أسطرة مسجلة (كاسيتات) خاصة بمادة القواعد.	٦,٥	١٣٨	٥٨	١٢	١,٦٠٥	٨٠,٢٥
٧	قلة اهتمام العديد من التلاميذ بتحضير الواجب اليومي للمادة.	٧	١٤٠	٤٦	٢٢	١,٥٦٧	٧٨,٣٥
٨	لا يوجد كتاب خاص بمعلم اللغة العربية يكون بمثابة الدليل في عملية التعليم.	٨	١٣٣	٥٣	٢٢	١,٥٣٣	٧٦,٦٥
٩	عدم تأكيد الأهداف الاتجاهات الايجابية نحو قواعد اللغة العربية.	٩	١٢٦	٦١	٢١	١,٥٠٤	٧٥,٢
١٠	تفتقر الكتب إلى كفاية الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تتصل بموضوعات قواعد اللغة العربية.	١٠	١٢٢	٦٢	٢٤	١,٤٧١	٧٣,٥٥
١١	صعوبة قياس المهارات اللغوية المتوخاة من تعليم المادة.	١٢,٥	١١٤	٧٦	١٨	١,٤٦١	٧٣,٠٥
١٢	عدم الاعتماد على معيار موحد للتصحيح ووضع الدرجات.	١٢,٥	١٢٤	٥٦	٢٨	١,٤٦١	٧٣,٠٥
١٣	أسلوب عرض الكتاب غير مشوق للتلاميذ.	١٣	١١٣	٧٣	٢٢	١,٤٣٧	٧١,٨٥
١٤	قلة عدد معلمي اللغة العربية المتخصصين بتعليمها في المدارس الابتدائية.	١٥,٥	١١٦	٦٦	٢٦	١,٤٣٢	٧١,٦
١٥	لا يؤخذ برأي معلم اللغة العربية عند صياغة أهداف تعليمها.	١٥,٥	١٢٠	٥٨	٣٠	١,٤٣٢	٧١,٦
١٦	أغلب التلاميذ ينفرون من مادة قواعد اللغة العربية.	١٦	١٠٨	٨٠	٢٠	١,٤٢٣	٧١,١٥
١٧	ضعف رغبة بعض المعلمين والمعلمات في تعليم المادة.	١٧	١١٨	٥٩	٣١	١,٤١٨	٧٠,٩
١٨	أغلب المعلمين والمعلمات لم يطلعوا على أهداف تعليم قواعد اللغة العربية.	١٨	١١٤	٦٦	٢٨	١,٤١٣	٧٠,٦٥
١٩	اعتماد أغلب المعلمين على التلاميذ الأدكياء وإغفال الآخرين.	١٩	١٠٢	٨٩	١٧	١,٤٠٨	٧٠,٤
٢٠	قلة الدورات التدريبية للمعلمين في طرائق التعليم	٢٠	١١٥	٦٠	٣٣	١,٣٩٤	٦٩,٧

						وبخاصة الحديثة منها.	
٢١	٢١	١١٤	٥٢	٤٢	١,٣٤٦	٦٧,٣	ضعف ارتباط محتوى الكتب بحياة التلاميذ اليومية.
٢٢	٢٢	٩٧	٨٥	٢٦	١,٣٤١	٦٧,٠٥	أساليب التعليم المستخدمة غير قادرة على جعل الدرس مشوقاً.
٢٣	٢٣	٩٨	٧٤	٣٦	١,٢٩٨	٦٤,٩	إهمال الاختبارات الشفوية التي تساعد على تنمية قدرة التلاميذ.
٢٤	٢٤	٩٠	٨٩	٢٩	١,٢٩٣	٦٤,٦٥	اعتماد أغلب المعلمين والمعلمات اللهجة العامية في تعليم قواعد اللغة العربية.
٢٥	٢٥	٩٣	٨٢	٣٣	١,٢٨٨	٦٤,٤	قلة وعي التلاميذ بأهمية مادة القواعد في تحصيلهم.
٢٦	٢٦	٨٤	٩٩	٢٥	١,٢٨٣	٦٤,١٥	ضعف المستوى العلمي العام للتلاميذ.
٢٧	٢٧	٩٠	٨٤	٣٤	١,٢٦٩	٦٣,٤٥	عدم تحضير الدرس من قبل التلاميذ والاعتماد على المعلم فقط.
٢٨	٢٨	٨٦	٩١	٣١	١,٢٦٤	٦٣,٢	يتعلم التلاميذ قواعد اللغة العربية لتأدية الامتحان فقط.
٢٩	٢٩	٩٠	٨٢	٣٦	١,٢٥٩	٦٢,٩٥	أغلب المعلمين والمعلمات يعتقدون أن الوسائل التعليمية ليس لها أهمية في توضيح المادة.
٣٠	٣٠	٨٣	٩٤	٣١	١,٢٥	٦٢,٥	ضعف الامكانيات المدرسية لصنع وسائل تعليمية خاصة بتعليم المادة.
٣١	٣١	٩٨	٦٢	٤٨	١,٢٤٠	٦٢	بعض النصوص طويلة وغير منسجمة مع الموضوع الذي وضعت من أجله.
٣٢	٣٢	٨٥	٨٧	٣٦	١,٢٣٥	٦١,٧٥	عدم تجهيز المدارس بوسائل تعليمية مناسبة لمادة اللغة العربية وقواعدها.
٣٣	٣٣	٨٨	٨٠	٤٠	١,٢٣٠	٦١,٥	استظهار التلاميذ قواعد اللغة العربية من دون فهمها.
٣٤	٣٤	٨٤	٨٦	٣٨	١,٢٢١	٦١,٠٥	موضوعات الكتب لا تراعي خصائص النمو لدى التلاميذ.
٣٥	٣٥	٨١	٩١	٣٦	١,٢١٦	٦٠,٨	الدرجة المخصصة لقواعد اللغة العربية لا تشجع التلاميذ على التعلم الفعال للمادة.
٣٦	٣٦	٨٧	٧٨	٤٣	١,٢١١	٦٠,٥٥	بعض التلاميذ لا يجلبون كتب القواعد إلى الدرس.
٣٧	٣٧	٧٨	٩٣	٣٧	١,١٩٧	٥٩,٨٥	عدم تحقيق الطرائق التي يتبناها المعلمون أهداف تعليم القواعد للمرحلة الابتدائية.
٣٨	٣٨	٩٠	٦٨	٥٠	١,١٩٢	٥٩,٦	تهاون معظم المعلمين في متابعة واجبات التلاميذ اليومية.
٣٩	٣٩	١٠١	٤٥	٦٢	١,١٨٧	٥٩,٣٥	لم تظهر الأهداف أهمية قواعد اللغة العربية في حياة التلاميذ.
٤٠	٤٠	٨٥	٧٦	٤٧	١,١٨٢	٥٩,١	التركيز على اللوحة التعليمية (السورة) والطباشير فقط.
٤١	٤١	٧٢	١٠١	٣٥	١,١٧٧	٥٨,٨٥	ضعف الاستفادة من التلفزيون التربوي في تعليم المادة.
٤٢	٤٢	٨٢	٨٠	٤٦	١,١٧٣	٥٨,٦٥	أغلب المعلمين يهملون وضع الخطط اليومية في تعليم موضوعات قواعد اللغة العربية.
٤٣	٤٣	٨٦	٧٠	٥٢	١٦٣,١	٥٨,١٥	بعض المعلمين لا يحسنون صياغة الأسئلة وتوجيهها في أثناء سير الدرس.

٤٤	٤٤	٧٦	٨٨	٤٤	١,١٥٣	٥٧,٦٥
٤٥	٤٥	٨٠	٧٨	٥٠	١,١٤٤	٥٧,٢
٤٦	٤٦	٦٧	١٠٠	٤١	١,١٢٥	٥٦,٢٥
٤٧	٤٧	٧٢	٨٨	٤٨	١,١١٥	٥٥,٧٥
٤٨	٤٨	٦٤	١٠٣	٤١	١,١١٠	٥٥,٥
٤٩	٤٩	٦٨	٩٣	٤٧	١,١٠٠	٥٥
٥٠	٥٠	٨٠	٦٧	٦١	١,٠٩١	٥٤,٥٥
٥١	٥١	٧٠	٨٦	٥٢	١,٠٨٦	٥٤,٣
٥٢	٥٢	٦٠	١٠٥	٤٣	٠,٨١٤	٥٤,٠٥
٥٣	٥٣	٦٨	٨٨	٥٢	١,٠٧٦	٥٣,٨
٥٤	٥٤	٦٢	٩٩	٤٧	١,٠٧٢	٥٣,٦
٥٥	٥٥	٦٠	٩٩	٤٩	١,٠٥٢	٥٢,٦
٥٦	٥٦	٧٠	٧٨	٦٠	١,٠٤٨	٥٢,٤
٥٧	٥٧	٦٠	٩٦	٥٢	١,٠٣٨	٥١,٩
٥٨	٥٨	٥٦	١٠٣	٤٩	١,٠٣٣	٥١,٦٥
٥٩	٥٩	٥٨	٩٨	٥٢	١,٠٢٨	٥١,٤
٦٠	٦٠	٤٨	١٠٩	٥١	٠,٩٨٥	٤٩,٢٥
٦١	٦١	٤٦	١١٠	٥٢	٠,٩٧١	٤٨,٥٥
٦٢	٦٢	٤٢	١١٠	٥٦	٠,٩٣٢	٤٦,٦
٦٣	٦٣	٤٠	١١٠	٥٨	٠,٩١٣	٤٥,٦٥
٦٤	٦٤	٤٢	١٠٥	٦١	٠,٩٠٨	٤٥,٤

الوقت المناسب.						
٦٥	أغلب المعلمين يهتمون بالمائة ويهملون التلاميذ.	٦٥	٤٣	١٠٢	٦٣	٠,٩٠٣
٦٦	استخدام طرائق تقليدية في تعليم المائة.	٦٦	٥٥	٧٠	٨٣	٠,٨٦٥
٦٧	عدم جودة التمارين التطبيقية في الكتاب.	٦٧	٥١	٧٧	٨٠	٠,٨٦٠

٦٨	أغلب المعلمين والمعلمات لا يشجعون التلاميذ على طرح الأسئلة وإعطاء الأجوبة.	٦٨	٣٨	٩٩	٧١	٠,٨٤١
٦٩	عدم إلمام المعلمين والمعلمات بالطرائق والأساليب المناسبة لتحقيق أهداف المائة.	٦٩	٥٣	٦٩	٨٦	٠,٨٤١
٧٠	اختلاف طبقات الكتب في المراحل الدراسية الثلاث.	٧٠	٥٢	٧٠	٨٦	٠,٨٣٦
٧١	ضعف شخصية بعض المعلمين والمعلمات وعدم السيطرة على الصف.	٧١	٥٢	٦٦	٩٠	٠,٨١٧
٧٢	لم تربط الأهداف بين القواعد وفروع اللغة الأخرى.	٧٢	٤٨	٧٣	٨٧	٠,٨١٢

يلحظ من جدول (١٦) أنّ هناك مشكلتين لم يردا ضمن الثلث الأعلى في المجالات، إلا أنّهما حظيتا بدرجة عالية، ويلحظ أيضا أنّ المشكلة الأولى تتعلّق بمجال التلاميذ، أمّا المشكلة الثانية فإنّها تتعلّق بمجال طرائق التعليم، وفيما يأتي تفسير لهاتين المشكلتين بحسب الترتيب:

١_ (أغلب التلاميذ ينفرون من مائة قواعد اللغة العربية).

جاءت هذه المشكلة في الترتيب السادس عشر إذ بلغت حقيقتها (١,٤٢٣) ووزنها المئوي (٧١,١٥). وقد يعود السبب في المشكلة إلى أنّ دراسة مائة قواعد اللغة العربية تحتاج إلى جهد عقلي ودقة في الانتباه إلى الجمل والتراكيب لمعرفة موقع الكلمة في الجملة وإعرابها وضبط حركاتها، أو ربّما يعود ذلك إلى صعوبة المائة من حيث جفافها وسوء عرضها وقد بُدِّرت ذلك دراسة (الهاشمي/ ١٩٨٨م) ودراسة (كضّض/ ١٩٨٩م).

٢_ (أساليب التعليم المستخدمة غير قادرة على جعل الدرس مشوقاً).

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني والعشرين، إذ بلغت درجة حقيقتها (١,٣٤١) ووزنها المئوي (٦٧,٠٥). ويرى الباحث أنّ نجاح الطريقة التعليمية مرتبط بنجاح استخدامها من المعلم وبقدرته على توظيفها لخدمة مآثمه، فالمعلم الذي أعدّ إعداداً سليماً لا شك في أنّه قادر على معرفة الوسائل والطرائق التعليمية والتربوية التي تمكّنه من أداء واجبه نحو تلامذته

واستخدامها الاستخدام الأمثل، وأنّ إتباع المعلمين أساليب تعليمية غير ملائمة تفتقر إلى مقوماتها التربوية والنفسية يبعث في التلاميذ الملل والنفور ويجعل الدرس غير مشوّق.

ثانيا/ الفروق الفردية في الاستجابات للمشكلات بحسب تغيّر الجنس:

تحقيقا للهدف الثاني من أهداف البحث استخدم الباحث مربع كاي (Chi – square) لمعرفة الفروق بين استجابات المعلمين والمُشرفين من جهة، والمُعلمات والمُشرفات من جهة أخرى، فظهر أنّ هناك (١٢) مشكلة فيها فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات معلمي اللغة العربية ومُشرفيها للمشكلات التي واجهتهم واستجابات معلماتها ومُشرفاتها، أي بنسبة (١٦,٦٦%) من المشكلات وذلك يدلّ على أنّ أكثر المشكلات حصلت على اتفاق الآراء بين الجنسين من بين فقرات الاستبانة البالغة (٧٢) فقرة.

وبذلك نرفض الفرضية الصفرية التي افترضها الباحث وهي أنّه لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات الجنسين (الذكور والإناث) حول مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وفيما يأتي عرض لتلك المشكلات وتفسيرها بحسب مجالاتها:

١_ مجال أهداف تعليم القواعد في المرحلة الابتدائية.

لم تظهر النتائج أنّ هناك فروقا ذات دلالات إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في هذا المجال بين الجنسين، والجـدول (١٧) يبيّن ذلك.

جدول (١٧)

استجابات معلّمي اللغة العربيّة ومشرفيها ومعلّمتها ومشرفاتها لمشكلات مجال/أهداف تعليم القواعد وقيمة مربع كاي ومستوى الدلالة الإحصائية.

ت	الفقرات	أعدّها مشكلة لحدّ كبير		أعدّها مشكلة لحدّ ما		لا أعدّها مشكلة		درجة الحدة		القيمة المحسوبة كاي ^٢	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
١	أغلب المعلّمين والمعلّمت لم يطلّوا على أهداف تعليم قواعد اللغة العربيّة.	٤٧	٦٧	١٩	٤٧	٧	٢١	١,٥٤٧	١,٣٤٠	٤,٢٥	غير دالة
٢	بعض الأهداف لا تتّفق مع سيكولوجيّة التعلّم، أي كيف يتعلّم التلميذ؟ وما العوامل المحفّزة أو المعطّلة للتعلّم؟ أو غير ذلك.	١٩	٤٩	٣٦	٥٧	١٨	٢٩	١,٠١٣	١,١٤٨	٢,٢٥	غير دالة
٣	لم تربط الأهداف بين القواعد وفروع اللغة الأخرى.	١٤	٣٤	٣٠	٤٣	٢٩	٥٨	٠,٩٨٤	٠,٨٢٢	١,٩٨	غير دالة
٤	قلّة إفادة معلّمي المائة من الأهداف بوصفها موجّهات عامّة لنشاطاتهم التعليميّة.	٢٢	٣٨	٣٨	٥٨	١٣	٣٩	١,١٢٣	٠,٩٩٢	٣,٢٣	غير دالة
٥	عدم إلمام المعلّمين والمعلّمت بالطرائق والأساليب المناسبة لتحقيق أهداف المائة.	١٤	٣٩	٢٧	٤٢	٣٢	٥٤	٠,٧٥٣	٠,٨٨٨	٢,٤١	غير دالة
٦	لم تظهر الأهداف أهميّة قواعد اللغة العربيّة في حياة التلاميذ.	٣٦	٦٥	١٢	٣٣	٢٥	٣٧	١,١٥٠	١,٢٠٧	٢,١٢	غير دالة
٧	عدم تأكيد الأهداف الاتجاهات الإيجابيّة نحو قواعد اللغة العربيّة.	٤٢	٨٤	٢٢	٣٩	٩	١٢	١,٤٥٢	١,٥٣٣	٠,٧٤	غير دالة
٨	ضعف معرف المعلّمين والمعلّمت بتصنيف الأهداف السلوكيّة لقواعد اللغة العربيّة على وفق مجالاتها (المعرفيّة والوجدانيّة والنفسيّة حركيّة).	١٦	٤٤	٤٤	٦١	١٣	٣٠	١,٠٤١	١,١٠٣	٤,٤٤	غير دالة
٩	لا يؤخذ برأي معلّمي اللغة العربيّة عند صياغة أهداف تعلّمها.	٤٤	٧٦	٢٤	٣٤	٥	٢٥	١,٥٣٤	١,٣٧٧	٥,٦٢	غير دالة

القيمة الجدوليّة لمربع كاي عند مستوى (٠,٠٥) ودرجات حريّة ٢=٥,٩٩.

يلحظ من جدول (١٧) اتفاق الآراء بين الجنسين، وأنَّ سبب ذلك قد يعزى إلى إغفال المعلمين والمُعَدِّمات الإطلاع على الأهداف، أو عدم رغبتهم في الإطلاع عليها، وربما يعزى ذلك إلى ضعف دور المُعَدِّمين في صياغة الأهداف التعليميّة وعدم الأخذ بأرائهم ومقترحاتهم، في حين أنَّ المُعَلِّم يشكّل مع التلميذ محور العملية التعليميّة وهو الأقدر على تشخيص صعوبات الماتّة.

٢- مشكلات مجال كتب القواعد المدرسيّة.

بيّنت النتائج أنَّ هناك مشكلة واحدة ظهر فيها فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة الاناث (المُعَلِّمات والمُشرفات) والجدول (١٨) يبيّن ذلك.

جدول (١٨)

استجابات معلّمي اللغة العربيّة ومشرفيها ومعلّماتها ومشرفاتها لمشكلات مجال/كتب القواعد المدرسيّة_ وقيمة مربّع كاي ومستوى الدلالة الإحصائية.

ت	الفقرات	أعدّها مشكلة لحدّ كبير		أعدّها مشكلة لحدّ ما		لا أعدّها مشكلة		درجة الحدة		القيمة المحسوبة كا٢ عند مستوى (٠,٠٥)	الدلالة الإحصائية
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
١	ضعف ارتباط محتوى الكتاب بحياة التلاميذ.	٤٧	٦٧	١٧	٣٥	٩	٣٣	١,٥٢٠	١,٢٥١	٥,٤٢	غير دالة
٢	أسلوب عرض الكتاب غير مشوّق للتلاميذ.	٣٧	٧٦	٢٩	٤٤	٧	١٥	١,٤١٠	١,٤٥١	١,٠٤	غير دالة
٣	لم يراع التدرّج في اختيار الموضوعات من البسيط إلى المركّب ومن المعلوم إلى المجهول.	١٤	٤٤	٣٩	٥٩	٢٠	٣٢	٠,٩١٧	١,٠٨٨	٤,٢٥	غير دالة
٤	بعض النصوص طويلة وغير منسجمة مع الموضوع الذي وضعت من أجله.	٣٣	٦٥	٢٣	٣٩	١٧	٣١	١,٢١٩	١,٢٥١	٠,١٧	غير دالة
٥	الساعات المقرّرة لتعليم كتاب قواعد اللغة العربيّة غير كافية.	١١	٢٩	٤٣	٦٧	١٩	٣٩	٠,٨٩٠	٠,٩٢٥	١,٠٩	غير دالة
٦	موضوعات الكتب لا تراعي خصائص النمو لدى التلاميذ.	٣٧	٤٧	٢٤	٦٢	١٢	٢٦	١,٣٤٢	١,١٥٥	٥,٠٩	غير دالة
٧	عدم جودة التمارين التطبيقية في الكتاب.	١٧	٣٤	٢٦	٥١	٣٠	٥٠	٠,٨٢١	٠,٨٨١	٠,٢٩	غير دالة
٨	قصور في إخراج الكتب وفق الشروط الفنيّة اللازمة.	١٤	٢٨	٤٢	٦٨	١٧	٣٩	٠,٩٥٨	٠,٩١٨	١,٠٣	غير دالة
٩	اختلاف طبعات الكتب في المراحل الدراسية الثلاث.	١٧	٣٥	٢٥	٤٥	٣١	٥٥	٠,٨٠٨	٠,٨٥١	٠,١٦	غير دالة
١٠	تفتقر الكتب إلى كفاية الشواهد القرآنيّة والأحاديث النبويّة الشريفة التي تتّصل بموضوعات قواعد اللغة .	٣٤	٨٨	٢٩	٣٣	١٠	١٤	١,٣٢٨	١,٥٤٨	٦,٩٧	دالة

يلحظ من جدول (١٨)، أنّ هناك مشكلة واحدة ظهر فيها فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة الإناث وهي:

((تفتقر الكتب إلى كفاية الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تتّصل بموضوعات قواعد اللغة العربية)).

ويرى الباحث أنّ سبب ذلك قد يعود إلى ما تلحظه المعلّّات من ضعف الاهتمام بتعليم القواعد النحويّة في ضوء النصوص القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة والتي يمكن أن تحقّق أهدافاً سلوكيّة زيادة على المهارات الأخرى أكثر من الأمثلة المقطوعة، أو ربّما يعود ذلك إلى مقارنة المعلّّات بين ما تقّمه كتب القواعد من أمثلة وبين النصوص القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، إذ يشعرون أنّها أكثر عوناً للتلافة في حفظ القاعدة النحويّة والتقليل من الأخطاء.

٧_ مجال معلّمي اللغة العربيّة.

بيّنت النتائج أنّ هناك مشكلتين ظهر في كلّ منهما فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة (المعلّمين والمشرّفين). والجدول (١٩) يبيّن ذلك.

جدول (١٩)

استجابات معلمي اللغة العربية ومشرفيها ومعلماتها ومشرفاتها لمشكلات مجال/المعلمين وقيمة مربع كاي ومستوى الدلالة الاحصائية.

ت	الفقرات	أعدها مشكلة لحدّ كبير		أعدها مشكلة لحدّ ما		لا أعدها مشكلة		درجة الحدة		القيمة المحسوبة كا٢	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
١	ضعف رغبة بعض المعلمين والمعلمات في تعليم المائة.	٤١	٧٧	١٩	٤٠	١٣	١٨	١,٣٨٣	١,٤٣٧	٠,٨٦	غير دالة
٢	قلة عدد معلمي اللغة العربية المتخصّصين بتعليمها في المدارس الابتدائية.	٣٨	٧٨	٢٤	٤٢	١١	١٥	١,٣٦٩	١,٤٦٦	٠,٨٩	غير دالة
٣	عدم قدرة بعض المعلمين والمعلمات على ترجمة المعرفة النظرية إلى جوانب سلوكية وتطبيقية في عملهم.	١٥	٤٧	٣٩	٦٠	١٩	٢٨	٠,٩٤٥	١,١٤٠	٤,٦٢	غير دالة
٤	بعض المعلمين يعتقدون أنّ قواعد اللغة العربية غاية وليست وسيلة.	٢٤	٤٦	٢٧	٥١	٢٢	٣٨	١,٠٢٧	١,٠٥٩	٠,٠٨	غير دالة
٥	بعض المعلمين لا يحسنون صياغة الأسئلة وتوجيهها في أثناء سير الدرس.	٣٦	٥٠	١٩	٥١	١٨	٣٤	١,٢٤٦	١,١١٨	٣,٦٧	غير دالة
٦	اعتماد أغلب المعلمين على التلاميذ الأذكياء وإغفال الآخرين.	٣٩	٦٣	٢٩	٦٠	٥	١٢	١,٤٦٥	١,٣٧٧	٠,٩	غير دالة
٧	أغلب المعلمين يهتمون بالمائة ويهملون التلاميذ.	١٥	٢٨	٤١	٦١	١٧	٤٦	٠,٩٧٢	٠,٨٦٦	٣,٠١	غير دالة
٨	ضعف شخصية بعض المعلمين والمعلمات وعدم السيطرة على الصف.	١٩	٣٣	٢٤	٤٢	٣٠	٦٠	٠,٨٤٩	٠,٨	٠,١٩	غير دالة
٩	تعليم المائة من معلمين ومعلمات غير مؤهلين تربوياً.	٣٤	٣٦	٢٥	٤٢	١٤	٤٧	١,٢٧٣	٠,٩٩٢	٦,٠٢	دالة
١٠	اعتماد أغلب المعلمين والمعلمات اللهجة العامية في تعليم قواعد اللغة العربية.	٢٥	٦٥	٣٦	٥٣	١٢	١٧	١,١٧٨	١,٣٥٥	٣,٧١	غير دالة
١١	أغلب المعلمين والمعلمات لا يشجّعون التلاميذ على طرح الأسئلة وإعطاء الأجوبة.	١٢	٢٦	٣٩	٦٠	٢٢	٤٩	٠,٨٦٣	٠,٨٢٩	١,٥	غير دالة
١٢	إهمال النشاط الصفّي من بعض المعلمين والمعلمات.	٣٢	٤٤	٢٦	٦٢	١٥	٢٩	١,٢٣٢	١,١١١	٢,٨٢	غير دالة
١٣	لا يستخدم المعلمون أسلوب الثواب والعقاب في الوقت المناسب.	١٣	٢٩	٤٠	٦٥	٢٠	٤١	٠,٩٠٤	٠,٩١١	٠,٨٥	غير دالة
١٤	تهاون معظم المعلمين في متابعة واجبات التلاميذ اليومية.	٤١	٤٩	١٢	٥٦	٢٠	٣٠	١,٢٨٧	١,١٤٠	١٣,٩٥	دالة

القيمة الجدولية لمربع كاي عند مستوى (٠,٠٥) ودرجات حرية = ٢ = ٠,٥٩٩.

يلحظ من جدول (١٩)، أنّ المشكلتين اللتين أظهرتا فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) لمصلحة المعلمين هما:

- ١ _ (تعليم المائة من معلمين ومعلمات غير مؤهّلين تربويّ).
- ٢ _ (تهاون معظم المعلمين في متابعة واجبات التلاميذ اليوميّة).

يرى الباحث أنّ تحسّس المعلمين أكثر من تحسّس المعلمّات أهميّة التأهيل التربوي ودوره الفعّال في عمليّة التعليم، وهذا يساعد كثيرا على فهم المعوّقات التي تحول دون تحقيق النتائج الفعّالة في توصيل المائة للتلامذة.

أمّا مشكلة (تهاون معظم المعلمّين في متابعة واجبات التلاميذ اليوميّة) التي أظهرت النتائج فيها فرقا معنويّا لمصلحة المعلمين، فالباحث يرى أنّ تحسّس المعلمين هذه المشكلة أكثر من تحسّس المعلمّات. قد يعود إلى أنّ المعلمّة أحرص من المعلم في استغلال الوقت في متابعة الواجبات وفي التنظيم، كما أنّ المعلمّات أكثر اهتماما من المعلمين بالتلامذة وبما يدور داخل الصف، وهذا بلا شك يرتبط بفطرة الأنثى ونوع الفعاليات التي تمارسها في الحياة.

مجال طرائق تعليم القواعد.

بيّنت النتائج أنّ هناك (٣) مشكلات ظهرت فيها فروق ذوات دلالات إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) والجدول (٢٠) يبيّن ذلك.

جدول (٢٠)

استجابات معلّمي اللغة العربيّة ومشرفيها ومعلّماتها مشرفاتها لمشكلات مجال/طرائق تعليم القواعد وقيمة مربّع كاي ومستوى الدلالة الاحصائيّة.

ت	الفقرات	أعدها مشكلة لحدّ كبير		أعدها مشكلة لحدّ ما		لا أعدها مشكلة		درجة الحدة		القيمة المحسوبة كا ٢	الدلالة الاحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥)
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
١	استخدام طرائق تقليديّة في تعليم الماتّة.	١٨	٣٧	٢٦	٤٤	٢٩	٥٤	٠,٨٤٩	٠,٨٧٤	٠,٢٦	غير دالة
٢	أساليب التعليم المستخدمة غير قادرة على جعل الدرس مشوّقا.	٣٣	٦٤	٢٩	٥٦	١١	١٥	١,٣٠١	١,٣٦٢	٠,٦٥	غير دالة
٣	ضعف الامكانيات المتوافرة في المدارس لتطبيق طرائق التعليم الحديثة.	٥٠	٩٦	١٦	٢٦	٧	١٣	١,٥٨٩	١,٦١٤	٤,٠٩	غير دالة
٤	قلّة إلمام بعض معّلمي اللغة العربيّة بالمبادئ التربويّة والنفسيّة التي تستند إليها طرائق التعليم الحديثة.	١٦	٣٠	٣٦	٧٤	٢١	٣١	٠,٩٣١	٠,٩٩٢	٠,٩١	غير دالة
٥	ضعف مراعاة طرائق التعليم المستخدمة الفروق الفرديّة بين التلاميذ عند التعليم.	١٨	٤٢	٤٥	٥٤	١٠	٣٩	١,١٠٩	١,٠٢٢	٩,٩٢	دالة
٦	أغلب المعّلمين يهتمون وضع الخطط اليوميّة في تعليم موضوعات قواعد اللغة العربيّة.	٢٨	٥٤	٣٥	٤٥	١٠	٣٦	١,٢٤٦	١,١٣٣	٦,٢٣	دالة
٧	عدم تحقيق الطرائق التي يتّبعها المعّلمون أهداف تعليم القواعد للمرحلة الابتدائيّة.	٢١	٥٧	٣٦	٥٧	١٦	٢١	١,٠٦٨	١,٢٦٦	٣,٨٩	غير دالة
٨	لا يوجد كتاب خاص بمعّلمي اللغة العربيّة يكون بمثابة الدليل في عمليّة التعليم.	٤٤	٨٩	٢٠	٣٣	٩	١٣	١,٤٧٩	١,٥٦٢	٠,٦٧	غير دالة
٩	قلّة الدورات التدريبية للمعلّمين في طرائق التعليم وبخاصّة الحديثة منها.	٣٥	٨٠	٢٤	٣٦	١٤	١٩	١,٢٨٧	١,٤٥١	٢,٥	غير دالة
١٠	التركيز في عمليّة تعليم الماتّة على تحفيظ المعلومات والحقائق بدلا من فهمها واستيعابها.	١٦	٥١	٤٥	٥٥	١٢	٢٩	١,٠٥٤	١,١٦٢	٨,٥٩	دالة

القيمة الجدوليّة لمربّع كاي عند مستوى (٠,٠٥) ودرجات حريّة ٢=٥,٩٩.

يلحظ من جدول (٢٠)، أنّ هناك (٣) مشكلات ظهرت فيها فروق ذوات دلالات إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ويلحظ أيضا أنّ مشكلتين لمصلحة (المعلّمين والمُشرفين)، ومشكلة واحدة لمصلحة (المعلّمت والمُشرفات).

١- ضعف مراعاة طرائق التعليم المستخدمة الفروق الفرديّة بين التلاميذ عند التعليم.
٢- أغلب المعلّمين يهملون وضع الخطط اليوميّة في تعليم موضوعات قواعد اللغة العربيّة. ويرى الباحث أنّ شكوى المعلّمين من (ضعف مراعاة طرائق التعليم المستخدمة الفروق الفرديّة بين التلاميذ عند التعليم) قد يكون سببه تعود المعلّمين على طريقة واحدة في عرض جميع الموضوعات ورثوها عن معلّمين سابقين. وعدم محاولتهم تجريب طرائق آخر أو البحث والاستفسار عمّا يوسّع مداركهم بسبب ضيق وقتهم وانشغالهم الدائم، في حين نجد أنّ المعلّمت يحاولن الاستفسار والبحث عن الغموض دائما.

أمّا ١ (إهمال وضع الخطط اليوميّة في تعليم موضوعات قواعد اللغة العربيّة) فالباحث يرى أنّ السبب قد يكون ضعف التزام المعلّمين بتنفيذ التعليمات والتوجيهات الصادرة من المراجع التربويّة، وضعف متابعة الإدارات المدرسيّة لهذه الخطط أسبوعيّاً أو شهريّاً على أقلّ تقدير، وقد يكون السبب إغفال بعض المعلّمين أهمّيّة التخطيط في العملية التربويّة، في حين نجد المعلّمت أكثر عناية واهتماما بكتابة الخطط وترتيبها وهو امتداد طبيعي كما يراه الباحث لاهتمام الأنثى بالترتيب والتنسيق في البيت ومقر العمل.

أمّا المشكلة الوحيدة التي ظهرت فيها المعلّمت والمُشرفات أكثر تشكّيّا من (المعلّمين والمُشرفين) فهي:

* التركيز في عملية تعليم المائة على تحفيظ المعلومات والحقائق بدلا من فهمها واستيعابها.

وقد يكون سبب ذلك تعود بعض المعلّمت على إعطاء المعرفة الجاهزة المقّمة على صفحات الكتب، وقلة الاهتمام بعملية الفهم، بحيث لا يترك للتلميذ مجال لفهمها، أو رغبة بعض المعلّمت في الإسراع في الخطّة الدراسيّة وبما أنّ ذلك يتطلّب السرعة والاقتصار وعدم التوسّع، وفي المقابل يكون مردود هذا الحفظ دون الفهم.

٥- مجال الوسائل التعليميّة.

بيّنت النتائج أنّ هناك (٣) مشكلات ظهرت فيها فروق ذوات دلالات إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، والجدول (٢١) يبيّن ذلك.

جدول (٢١)

استجابات معلّمي اللغة العربية ومشرفيها ومعلّماتها ومشرفاتها على مشكلات مجال/الوسائل التعليمية وقيمة مربع كاي ومستوى الدلالة الاحصائية.

ت	الفقرات	أعدها مشكلة لحد كبير		أعدها مشكلة لحد ما		لا أعدها مشكلة		درجة الحدة		القيمة المحسوب ة كا ٢ (٠,٠٥)	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
١	أغلب المعلمين والمعلّمات يعتقدون أنّ الوسائل التعليمية ليس لها أهميّة في توضيح المآة.	٤٨	٤٢	٢٢	٦٠	٣	٣٣	١,٦١٦	١,٠٦٦	٢٧	دالة
٢	التركيز على اللوحة التعليمية (السبورة) والطباشير فقط.	٣٤	٥١	٢٠	٥٦	١٩	٢٨	١,٢٠٥	١,١٧٠	٤,٠٤	غير دالة
٣	ضعف الاستفادة من التلفزيون التربوي في تعليم المآة.	١٧	٥٥	٤٥	٥٦	١١	٢٤	١,٠٨٢	١,٢٢٩	٨,٢٨	دالة
٤	ضعف الامكانات المدرسية لصنع وسائل تعليمية خاصة بتعليم المآة.	٢٢	٦١	٤٠	٥٤	١١	٢٠	١,١٥٠	١,٣٠٣	٥,٠٢	غير دالة
٥	إهمال تشجيع التلاميذ على صنع بعض الوسائل التعليمية البسيطة.	٢٠	٥٠	٤٥	٤١	٨	٤٤	١,١٦٤	١,٠٤٤	٢١,٤٢	دالة
٦	عدم توافر أشرطة مسجلة (كاسيتات) خاصة بمآة القواعد.	٤٥	٩٣	٢٤	٣٤	٤	٨	١,٥٦١	١,٦٢٩	١,١١	غير دالة
٧	عدم تجهيز المدارس بوسائل تعليمية مناسبة لمآة اللغة العربية وقواعدها.	٢٦	٥٩	٣٣	٥٤	١٤	٢٢	١,١٦٤	١,٢٧٤	١,٢٧	غير دالة
٨	قلة إلمام المعلّم بإعداد الوسائل التعليمية.	٥٢	١٠	١٧	٢١	٤	٦	٦٥٧,١	١,٧٥٥	٢,٠٤	غير دالة
٩	لا توجد مكتبات مدرسية ترفد التلاميذ بما هو جديد من الكتب والقصص المتعلقة بمآة اللغة العربية.	٤٦	١٠	٢٤	٢٤	٣	٨	١,٥٨٩	١,٧٠٣	٣,٠٥	غير دالة

القيمة الجدولية لمربع كاي عند مستوى (٠,٠٥) ودرجات حرية ٢=٠,٥٩

يلحظ من جدول (٢١)، أنّ هناك (٣) مشكلات ظهرت فيها فروق ذوات دلالات إحصائية، عند مستوى (٠،٠٥)، ووجد الباحث أنّ مشكلتين كان المعلمون والمشرفون أكثر تشكيًا فيهما من المعلّات والمشرفات وهما:

١. أغلب المعلمين والمعلّات يعتقدون أنّ الوسائل التعليمية ليس لها أهمية في توضيح المادة.

٢. إهمال تشجيع التلاميذ على صنع الوسائل التعليمية البسيطة.

ويرى الباحث أنّ هاتين المشكلتين ترتبطان ببعضهما ارتباطًا كبيرًا من حيث دلالتاهما على تحسّس المعلمين من أنّ الوسائل التعليمية لا تؤثر في نتائج التلامذة في المادة، وأنها بعيدة عن الفائدة، وقد يعود سبب ذلك إلى جمع المعدّمين بين الواجبات المدرسية والواجبات الحياتية وهي مجتمعة بلا شك يمكن أن تلحق بالمعدّمين المتاعب النفسية والجسمية وتضعف من استعداده ورغبته في استخدام الوسائل التعليمية أو التشجيع على صنعها من التلامذة، أو ربّما يعود إلى اعتقاد بعض المعلمين أنّ طبيعة المادة لا تستدعي استخدام الوسائل التعليمية. على عكس المعلّات فإنهنّ أكثر اهتمامًا بهذه الأمور، وهذا يعود إلى اهتمام الأنتى دائمًا بالأمور التكميلية.

أمّا المشكلة التي ظهرت فيها المعلّات أكثر تشكيًا من المعلمين فهي:

* ضعف الاستفادة من التلفزيون التربوي في تعليم المادة.

يرى الباحث أنّ تحسّس المعلّات أكثر من تحسّس المعلمين ضرورة الاستفادة من برامج التلفزيون في مادة القواعد، ويرى الباحث أنّ السبب من وجهة نظره ربّما يأتي من اعتقاد المعلّات أنّ التلفزيون التربوي دون مستوى تحقيق الأهداف المرسومة. أو ربّما يعود السبب إلى اهتمام المعلّات بالأنشطة والفعاليات دون المعلمين يجعلهنّ يشعرن دوماً بالحاجة الكبيرة لاغناء معرفة التلامذة بالبرامج الهادفة.

٦- مجال التلاميذ.

بيّنت النتائج أنّ هناك مشكلة واحدة ظهر فيها فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) لمصاح (المعلّات والمشرفات). والجدول (٢٢) يبيّن ذلك

جدول (٢٢)

استجابات معلّمي اللغة العربيّة ومشرفيها ومعلّماتها ومشرفاتها لمشكلات/ مجال التلاميذ وقيمة مربّع كاي ومستوى الدلالة الاحصائية.

ت	الفقرات	أعّتها مشكلة لحدّ كبير		أعّتها مشكلة لحدّ ما		لا أعّتها مشكلة		درجة الحّة		القيمة المحسوبة كاي	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
١	كثرة التلاميذ في الصف الواحد.	٦٦	١٦٦	٦	١٦	١	٣	١٨٩٠	١٨٣٨	٠,٨٦	غير دالة
٢	عدم تحضير الدرس من قبل التلاميذ والاعتماد على المعلم فقط.	٣٢	٥٨	٣٠	٥٤	١١	٢٣	١٢٨٧	١٢٥٩	٠,١٢	غير دالة
٣	أغلب التلاميذ ينفرون من مائة قواعد اللغة العربيّة.	٢٧	٨١	٣٩	٤١	٧	١٣	١٢٧٣	١٥٠٣	١١,٣٥	دالة.
٤	ضعف المستوى العلمي العام للتلاميذ.	٢٨	٥٦	٣٣	٦٦	١٢	١٣	١٢١٩	١٣١٨	٢,١١	غير دالة
٥	قلّة وعي التلاميذ بأهميّة مائة القواعد في تحصيلهم.	٢٩	٦٤	٣٥	٤٧	٩	٢٤	١٢٧٣	١٢٩٦	٣,٥٦	غير دالة
٦	قلّة اهتمام العديد من التلاميذ بتحضير الواجب اليومي للمائة.	٥٠	٩٠	١٨	٢٨	٥	١٧	١٦١٦	١٥٤٠	١,٨٢	غير دالة
٧	بعض التلاميذ لا يجلبون كتب القواعد إلى الدرس.	٣٤	٥٣	٢٨	٥٠	١١	٣٢	١٣١٥	١١٥٥	٢,٣١	غير دالة
٨	الشروء الذهني لدى التلاميذ في الدرس.	٦٢	١١٤	٧	١٩	٤	٢	١٧٩٤	١٨٢٩	٠,٠٠٨	غير دالة
٩	يتعلّم التلاميذ قواعد اللغة العربيّة لتأدية الامتحان فقط.	٢٣	٦٣	٣٥	٥٦	١٥	١٦	١١٠٩	١٣٤٨	٥,٥	غير دالة
١٠	استظهار التلاميذ قواعد اللغة العربيّة من دون فهمها.	٣٢	٥٦	٣٠	٥٠	١١	٢٩	١٢٨٧	١٠٢	١,٢٧	غير دالة

القيمة الجدولية لمربّع كاي عند مستوى (٠,٠٥) ودرجات حرّيّة ٢=٥,٩٩.

يلحظ من جدول (٢٢)، أنّ هناك مشكلة واحدة ظهر فيها فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥)، ووجد الباحث أنّ المعلّّات والمشرفات أكثر تشكّيّا من المعلّّمين والمشرفين وهذه المشكلة هي:

* (أغلب التلامذة ينفرون من مائة قواعد اللغة العربيّة).

إن تحسس المعلّّات هذه المشكلة قد يعود إلى شعورهن بالضعف في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المائة، أو عدم معرفتهن بسبيل استشارة دافعية تلامذتهن وتقوية رغبتهم في تعليم القواعد النحويّة والإقبال عليها.

٧- مجال التقويم.

بيّنت النتائج أنّ هناك مشكلتين ظهر في كلّ منهما فرق ذو دلالة إحصائية، عند مستوى (٠،٠٥) والجدول (٢٣) يبيّن ذلك.

جدول (٢٣)

استجابات معلّمي اللغة العربيّة ومشرفيها ومعلّماتها ومشرفاتها على مشكلات/ مجال التقويم وقيمة مربّع كاي ومستوى الدلالة الإحصائية.

ت	الفقرات	أعدها مشكلة لحد كبير		أعدها مشكلة لحد ما		لا أعدها مشكلة		درجة الحدة		القيمة المحسوبة كا ٢٠٠٥	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		
١	عدم اهتمام المعلمين بالأسئلة المحفّزة للتفكير واعتمادهم الأسئلة التقليدية التي تعتمد الحفظ والتلقين في الإجابة عنها.	١٤	٥٠	٤٧	٥٦	١٢	٢٩	١٠,٢٧	١,١٥٥	١٠,٤٩	دالة
٢	إهمال الاختبارات الشفويّة التي تساعد على تنمية قدرة التلاميذ.	٣٧	٦١	٢٩	٤٥	٧	٢٩	١,٤١٠	١,٢٣٧	٤,٧٣	غير دالة
٣	افتقار معظم الأسئلة الامتحانيّة إلى شروط الأسئلة الجيدة.	١٨	٣٠	٣٧	٧٢	١٨	٣٣	١	٠,٩٧٧	٠,١٦	غير دالة
٤	قلّة الاهتمام بالفروق الفرديّة بين التلاميذ في تقديم الأسئلة.	٤٠	٤٠	١٩	٥٩	١٤	٣٦	١,٣٥٦	١,٠٢٩	١٢,٨	دالة
٥	الدرجة المخصصة لقواعد اللغة العربيّة لا تشجّع التلاميذ على التعلّم الفعّال للمادة.	٣٠	٥١	٣٠	٦١	١٣	٢٣	١,٢٣٢	١,٢٠٧	٠,٣٢	غير دالة
٦	عدم الاعتماد على معيار موحد للتصحيح ووضع الدرجات.	٤٠	٨٤	٢٢	٣٤	١١	١٧	١,٣٩٧	١,٤٩٦	١,٠٧	غير دالة
٧	صعوبة قياس المهارات اللغويّة المتوخّاة من تعليم المادة.	٣٩	٧٥	٢٧	٤٩	٧	١١	١,٤٣٨	١,٤٧٤	٠,١٣	غير دالة
٨	ضعف شموليّة الأسئلة الامتحانيّة لمادة الكتاب كلّها.	٢٥	٣١	٣٣	٧٠	١٥	٣٤	١,١٣٦	٠,٩٧٧	٣,٠٦	غير دالة
٩	تعدّ الامتحانات غاية في ذاتها وليست وسيلة لقياس تمكّن التلاميذ من اللغة العربيّة.	٢٣	٤٩	٣٢	٥٦	١٨	٣٠	١,٠٦٨	١,١٤٠	٠,٤٧	غير دالة
١٠	عدم تنوّع الأسئلة في الامتحانات التي يعيها المعلمون والمعلّمات.	٢٥	٤٣	٢٩	٥٩	١٩	٣٣	١,٠٨٢	١,٠١٤	٠,٢٨	غير دالة

القيمة الجدوليّة لمربّع كاي عند مستوى (٠,٠٥) ودرجات حرية ٢=٥,٩٩.

يلحظ من جدول (٢٣)، أنّ هناك مشكلتين ظهر في كلّ منهما فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، ويلحظ أيضا أنّ هناك مشكلة واحدة كانت المعلّمت والمُشرفات أكثر شكوى منها وهي:

* عدم اهتمام بعض المعلّمين بالأسئلة المحفّزة للتفكير واعتمادهم الأسئلة التقليدية التي تعتمد الحفظ والتلقين في الإجابة عنها.

ويرى الباحث أنّ تحسّس المعلّمت هذه المشكلة يعود إلى شعورهنّ بصعوبة وضع مثل هذه الأسئلة، إذ إنها تحتاج إلى مهارة عالية وفترة زمنية طويلة من أجل صياغتها وتنظيمها، أو ربّما يعود إلى عدم معرفة المعلّمت استخدام هذه الأسئلة لأنّ معلوماتهن عنها قد تكون محدودة، ولربّما لتفضيلهنّ المألوف من الأسئلة التقليدية.

* أمّا مشكلة (قلّة الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ في تقديم الأسئلة). التي كان المعلّمون والمُشرفون فيها أكثر شكوى من المعلّمت والمُشرفات، فالباحث يرى أنّ تحسّس المعلمين قد يعود إلى اعتمادهم الأسئلة ذات القوالب الجاهزة المسنّنة من أسئلة الكتب المدرسية أو التي لا تتيح الفرصة للتلميذ المتفوّق الإبداع والتفرد، وقد يكون السبب قلّة إطلاعهم على التطوّرات الحاصلة في مجال أساليب الاختبارات وأنماطها، وهذا السبب جزء من انشغال المعلّمين بأعمال خارج الإطار التعليمي.

ترتيب المجالات بشكل عام تنازلياً:

بعد أن عرض الباحث النتائج التي توصّلت إليها الدراسة وفسّرها وكذلك تفسير الفروق ذوات الدلالات المعنوية بين استجابات المعلّمين والمُشرفين من جهة والمعلّمت والمُشرفات من جهة أخرى لمشكلات تعليم قو اعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وبحسب مجالاتها، ارتأى الباحث ترتيب المجالات تنازلياً لملاحظة أيّ المجالات أكثر حثّة ووزناً مؤيلاً، وأنها أقلّ حثّة ووزناً مؤيلاً.

فأظهرت النتائج أنّ مجال (التلامذة) كان أكثر حثّة ووزناً مؤيلاً، إذ بلغ متوسط درجات حلّت مشكلاته (١,٤٢٠) ومتوسط أوزانها المئوية (١٠٣,٠٣%)، أمّا أقلّها حثّة ووزناً مؤيلاً فكان مجال (المعلّمين)، إذ حصل على متوسط درجات حثّة مقداره (١,١٢٤) ومتوسط أوزان مئويّة مقداره (٥٦,٢١%) والجدول (٢٤) يوضّح ذلك.

جدول (٢٤)

ترتيب المجالات بحسب متوسط درجات حلّتها ومتوسط أوزانها المئوية.

الرتبة	المجال	متوسط	متوسط الوزن
--------	--------	-------	-------------

المؤي	الحة		
٧١,٠٣%	١,٤٢٠	التلامذة	١
٦٧,٦٥%	١,٣٥٣	الوسائل التعليمية	٢
٦١,٢٨%	١,٢٢٥	طرائق تعليم القواعد	٣
٥٩,٤٩%	١,١٨٩	أساليب الامتحانات (التقويم)	٤
٥٧,٨٢%	١,١٥٦	أهداف تعليم قواعد اللغة العربية	٥
٥٦,٤٢%	١,١٢٨	كتب القواعد المدرسية	٦
٥٦,٢١%	١,١٢٤	المعلمون	٧

ثالثاً/ مقترحات المعلمين والمشرفين لعلاج مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية وبحسب مجالاتها وهي:

أولاً : المقترحات في مجال أهداف تعليم القواعد:

١. ضرورة إطلاع معلمي المائة على أهداف تعليم قواعد اللغة العربية وتدوينها لديهم.
٢. ضرورة إشراك معلمي المائة عند صياغة أهداف تعليمها، وبخاصة الذين لهم خبرة طويلة في مجال تعليمها.
٣. ضرورة تأكيد أهداف تعليم القواعد للمرحلة الابتدائية أهمية اللغة العربية ودورها في تكوين الشخصية.
٤. أن تكون صياغة الأهداف أكثر وضوحاً وتحديداً مما هي عليه الآن.
٥. رفد المعلمين بالمعلومات التي تساعد على اشتقاق الأهداف السلوكية.
٦. أن تكون الأهداف عند صياغتها أكثر ملاءمة لنضج التلامذة العقلي.
٧. أن تظهر الأهداف منزلة القواعد وأهميتها في حياة التلامذة.
٨. ضرورة إشارة الأهداف إلى ربط القواعد ببقية فروع اللغة.

ثانياً/ المقترحات في مجال كتب القواعد المدرسية:

١. مراعاة الكتب- عند تأليفها- مستويات التلامذة العقلية واللغوية.
٢. توحيد نسخ الكتب وبطبعات حديثة.
٣. يجب أن تعرض المائة في تلك الكتب بلغة مستخدمة في الحياة اليومية وذات تراكيب سليمة مألوفة بحيث يسهل فهمها.
٤. ضرورة اغناء كتب القواعد بالآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة.
٥. التزام المنهجية التسلسل المنطقي في عرض الموضوعات، والبدء من البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول.
٦. الاهتمام بطباعة الكتب وإخراجها الفني.
٧. الإكثار من التمارين التطبيقية في نهاية كل موضوع.
٨. ضرورة احتواء كتب القواعد عنصر التشويق، بحيث تستثير دافعية المتعلمين للإقبال عليها والتعلق بها.

٩. إعادة النظر في مائة كتاب (الصف السادس الابتدائي).
١٠. زيادة الساعات المخصصة لتعليم مائة القواعد بشكل عام وفي الصفين الخامس والسادس بشكل خاص ليتمكن المعلمون من إعطاء درس القواعد مكانته التي يستحقها.

ثالثا/ المقترحات في مجال المعلمين:

١. العمل على زيادة عدد معلمي اللغة العربية المتخصصين بتعليمها في المرحلة الابتدائية، ووضع الخطط السريعة لمعالجة النقص في الملاك التعليمي للمائة.
٢. الابتعاد عن استخدام (العامة) في دروس فروع اللغة العربية عامة ودرس القواعد على وجه الخصوص، وتعويد التلامذة التحث باللغة الفصيحة.
٣. فتح دورات تربوية مكثفة لمعلمي المائة، لزيادة درجة التأهيل التربوي لديهم فيما يتصل بالجوانب المختلفة لتعليم المائة.
٤. رفع كفاية معلمي اللغة العربية علمياً ومهنيًا.
٥. حث المعلمين على الاهتمام بالتلامذة وأن لا يقتصر اهتمامهم على المائة فقط.
٦. الاهتمام بتوعية المعلمين بالأهمية الفعلية للقواعد عن طريق توضيح دورها الفاعل في توصيل المعارف وأثرها في صيانة اللغة القومية من الضياع.
٧. حث المعلمين على إشراك التلامذة جميعهم في المناقشة الصفية ومراعاة الفروق الفردية بين التلامذة.
٨. منح المحفّزات المادية والمعنوية لمعلمي المائة المتميزين.
٩. أن يكون دور المشرفين التربويين المتخصصين بالمائة أكثر فاعلية في الإفادة من خبراتهم وتوجيهاتهم في مجال تطوير تعليم المائة في المدارس الابتدائية.
١٠. التخفيف من أعباء معلمي اللغة العربية لكثرة واجباتهم في تعليم فروع اللغة العربية المتعددة.
١١. متابعة الواجبات اليومية للتلامذة وتقويم أخطائهم وعثها مكتملة للواجبات داخل الصفوف، والإشراف على النشاطات اللاصفية الأخرى.

رابعاً/ المقترحات في مجال طرائق تعليم القواعد:

١. توفير مرشد (دليل) المعلم لمساعدة المعلمين في تعليم القواعد بشكل فاعل يساهم في تنمية حب القواعد لدى التلامذة.
٢. إتباع المعلمين الطرائق التعليمية المشوقة في عرض الموضوعات النحوية.
٣. توفير الامكانيات اللازمة في المدارس لغرض مساعدة المعلمين والمعلمات على تطبيق طرائق التعليم الحديثة في تعليم المائة.
٤. الاهتمام بكتابة الخطة اليومية لدرس القواعد ومتابعة إدارات المدارس والمشرفين المتخصصين المتحقق منها.
٥. عقد ندوات ودروس تدريبية أنموذجية لمعلمي المائة تقم فيها دروس تطبيقية تطبق فيها الأساليب الحديثة من حيث عرض المائة وكيفية اختيار الطرائق الحديثة واستخدامها في تعليمها.

٦. ضرورة الجمع بين أكثر من طريقة لتعليم القواعد في الدرس الواحد للتعرف على مزاياها ميد انلزيادة على إمكانية تشخيص الفروق الفردية بين التلامذة.
 ٧. توفير المطبوعات الحديثة التي تهتم بميدان طرائق التعليم لإطلاع المعلمين عليها والإفادة منها.
 ٨. ضرورة تحقيق الطرائق التي يتبعها المعلمون أهداف تعليم القواعد للمرحلة الابتدائية.
 ٩. التركيز على الجانب التطبيقي في تعليم قواعد اللغة العربية.
- خامسا/ المقترحات في مجال الوسائل التعليمية:**
١. الاهتمام بالمكتبة المدرسية وتزويدها بالمفيد المتيسر والممتع من الكتب والقصص المتعلّقة بـمادة اللغة العربية.
 ٢. توزيع أسطرة مسجلة (كاسيتات) خاصة بالمادة على المدارس الابد تداية.
 ٣. بثّ دروس تتعلّق بالمادة من التلفزيون التربوي، لتعين معلّمي المادة في عملهم التعليمي.
 ٤. فتح دورات تدريبية خاصة بمعلّمي المادة ومعلّماتها خلال العطلة الصيفية، لإطلاعهم على أحدث الوسائل المستخدمة في تعليم المادة، وتدريبهم على كيفية استخدامها، وطرق صنع بعضها يدوياً بشكل عملي.
 ٥. العمل على تجهيز المدارس بالوسائل التعليمية وتنويعها كلوحة الجيوب والرسوم والأشكال والأفلام التعليمية وأجهزة عرض الشرائح (السايدات) التي تخص اللغة العربية بقواعدها.
 ٦. تشجيع التلامذة على صنع بعض الوسائل التعليمية البسيطة.
 ٧. العمل على زيادة الامكانات المدرسية وتخصيص جزء من الأموال لشراء مواد أو لية للإفادة منها في صنع وسائل تعليمية تخص اللغة العربية عامّة والقواعد بشكل خاص.
 ٨. توعية المعلمين والمعلّات بأهمية الوسائل التعليمية في توضيح المادة وجلب انتباه التلامذة وتقريب المادة إليهم.
- سادسا/ المقترحات في مجال التلامذة:**
١. ضرورة تحديد عدد التلامذة في الصف الواحد بـ (٢٥-٣٠) تلميذا قدر الامكان، لكي تتاح لهم الفرصة في المشاركة والانتباه، زيادة على قدرة المعلم على ضبط الصف وإشراك جميع التلامذة في الدرس.
 ٢. ضرورة توعية المعلمين التلامذة بأهمية مادة القواعد في تحصيلهم.
 ٣. ضرورة مساعدة التلامذة على تجاوز استخدام (العامية) في دروس اللغة العربية وتعويدهم التحدث بالفصيحة قدر المستطاع، واعتماد درس القواعد ميدانا للتعبير السليم.
 ٤. محاولة المعلم جلب انتباه التلامذة داخل الصف لمعالجة الشرود الذهني لديهم.
 ٥. حتّ أولياء الأمور على التعاون مع المدرسة ومعلميها لتشجيع أبنائهم على القراءة وإتمام الواجب اليومي للمادة.

٦. العمل على زيادة رغبة التلامذة نحو مائة القواعد عن طريق إتباع الطرائق والأساليب التعليمية المشوقة، واستخدام وسائل تعليمية حديثة، أو القيام برحلات وزيارات ميدانية.
٧. وضع محفّزات معنوية للتلامذة المتفوّقين في المائة وتعميم أسمائهم على تلامذة المرحلة الدراسية، لخلق روح المنافسة العلمية.

سابعا/ المقترحات في مجال التقويم:

١. ضرورة إعادة تقسيم درجة اللغة العربية بين فروعها بشكل معتدل.
٢. ضرورة اعتماد معيار موحد للتصحيح ووضع الدرجات.
٣. ضرورة مراعاة الفروق الفردية عند صياغة الأسئلة الامتحانية.
٤. الاهتمام بالاختبارات الشفوية اليومية والأسبوعية وعدم الاقتصار على الاختبارات التحريرية فقط، لأنّ الاختبارات الشفوية تساعد على تنمية شخصية التلميذ وتساعده على فهم المائة الدراسية، لأنّها تعمل على شدّ ذهن التلميذ للدرس عن طريق المناقشة.
٥. الابتعاد عن الامتحانات التقليدية التي تقيس الجانب المعرفي فقط.
٦. ضرورة أن تكون الأسئلة الامتحانية شاملة لكلّ المائة وواضحة ومتنوّعة، وعدم نقلها من الكتاب المقرّر.
٧. العمل على مراعاة شروط الأسئلة الجيدة عند وضع الأسئلة الامتحانية لمائة القواعد.
٨. أن تكون الأسئلة الامتحانية مناسبة لوقت الامتحان المخصص، لأنّ وضع الأسئلة بشكل مغاير لهذا الأساس يسبب قلقا وازبাকা للمتحنين، وهذا ينعكس سلبا على إجاباتهم.

الفصل الخامس

الاستنتاجات و التوصيات والمقترحات.

أولاً / الاستنتاجات.

بعد أن عرض الباحث النتائج التي توصلت إليها الدراسة وفسرها، والفروق تبعا لمتغير الجنس بين المعلمين والمُشرفين والمُعلمات والمُشرفات، وعرض مقترحات المعلمين والمُشرفين للتغلب عليها، استنتج الباحث ما يأتي:

١. صحّة ما ذهب إلىه الدراسات السابقة والأدبيات الخاصّة بأصول تدريس اللغة العربيّة، في وجود مشكلات تعيق تعليم قواعد اللغة العربيّة.
 ٢. قلّة كفاية الأهداف في تحقيق ما هو مطلوب من تعليم مائة قواعد اللغة العربيّة.
 ٣. عدم الإفادة من خبرة معلمي اللغة العربيّة عند صياغة أهداف تعليمها.
 ٤. ضعف الترابط بين فروع اللغة العربيّة ومفرداتها عند تعليمها.
 ٥. افتقار كتب قواعد اللغة العربيّة إلى كفاية الآيات القرآنيّة الكريمة والأحاديث النبويّة الشريفة.
 ٦. قلّة عدد معلمي اللغة العربيّة المتخصصين بتعليمها في المدارس الابتدائيّة.
 ٧. عدم قدرة بعض المعلمين والمُعلمات على ترجمة المعرفة النظرية إلى جوانب سلوكيّة وتطبيقية في عملهم.
 ٨. قلّة الدورات التدريبية للمعلمين في طرائق التعليم.
 ٩. ضعف مراعاة طرائق التعليم المستخدمة الفروق الفردية بين التلامذة عند التعليم.
 ١٠. قلّة وعي المعلمين بأهميّة الوسائل التعليميّة ودورها في توضيح المادّة.
 ١١. افتقار العديد من المدارس إلى مكتبات مدرسيّة ترفد التلامذة بالكتب والقصص المتعلّقة بمادّة اللغة العربيّة.
 ١٢. غالبيّة التلامذة ينفرون من مائة قواعد اللغة العربيّة ويعوّنها صعبة.
 ١٣. غالبيّة المعلمين لا يعتمدون معياراً سليماً عند التصحيح ووضع الدرجات.
 ١٤. إهمال بعض المعلمين الاختبارات الشفويّة التي من شأنها تنمية شخصيّة التلامذة.
- #### ثانياً / التوصيات.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١. ضرورة إطلاع المعلمين والمُعلمات على أهداف تعليم قواعد اللغة العربيّة، وتدوينها ومعرفة أهميّتها ودورها في سير العملية التعليميّة.
٢. ضرورة الأخذ برأي معلم اللغة العربيّة عند صياغة أهداف تعليمها، وتأليف الكتب المدرسيّة.
٣. التقليل من عدد التلامذة في الصف لكي يتاح للمعلم توصيل المادّة لأكثر عدد من التلامذة.
٤. ينبغي أن تكون الأهداف السلوكيّة لكلّ مفردة من مفردات القواعد معلومة للمعلمين والتلاميذ، ليسعى الجميع إلى تحقيقها.

٥. ضرورة إصدار كتاب (مرشد المعلم) في تعليم اللغة العربية، يكون بمثابة دليل يرشد المعلم إلى أهداف المائة والطرائق التعليمية وأساليبها واستخدام الوسائل المتعلقة بها.
٦. توفير الوسائل التعليمية لأدّها جزء من العملية التعليمية.
٧. إعادة النظر في مستوى الإعداد التربوي للمعلمين.
٨. أن تمتاز كتب قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، باللغة الواضحة والضبط اللغوي وجودة الإخراج الفني.
٩. التأكيد على الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، لأنها روافد العلم والمعرفة والأخلاق.
١٠. إعادة النظر في النصوص المختارة لبعض موضوعات القواعد، وجعلها أكثر انسجاماً مع الموضوع وأقلّ طولاً.
١١. متابعة إدارات المدارس والمشرّفين المتخصصين تنفيذ الخطط اليومية والأسبوعية والشهرية لدروس القواعد وعثها جزءاً من مهام المعلمين وواجباتهم المدرسية.
١٢. الاهتمام بالاختبارات الشفوية، وعدم الاكتصار على الاختبارات التحريرية.
١٣. تأكيد الاستيعاب والفهم عند تعليم القواعد وإبعاد التلامذة عن الحفظ الآلي.
١٤. العمل على إنشاء مكتبات مدرسية والعناية بها ورفدها بالكتب والقصص التي تسهم في نمو الثروة اللغوية والأدبية للتلامذة وتزيد مداركهم العقلية.
١٥. ضرورة استخدام معلم اللغة العربية اللغة الفصيحة في التعليم والأنشطة والفعاليات المدرسية، وتعويد التلامذة الاقتداء بهم والابتعاد عن (العامية).
١٦. عقد الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية للوقوف على أحدث التطورات في المائة وتعليمها.
١٧. زيادة الدرجة المخصصة في الامتحان للقواعد من مجموع درجات اللغة العربية البالغة (١٠٠) درجة.
١٨. التنويع في طرائق التعليم وعدم الاكتصار على طريقة واحدة فقط.
١٩. ضرورة توجيه أسلوب الامتحانات الوجهة السليمة التي تجعل من القواعد وسيلة لفهم العربية، لا أن تكون غاية منقطعة عنها.
٢٠. زيادة الحصص المقرّرة لتعليم قواعد اللغة العربية.
٢١. ضرورة استخدام معلم اللغة العربية الوسائل التعليمية وإعطائها الأهمية التي تستحقها.
٢٢. الاهتمام بالأنشطة اللاصقية وتشجيع التلاميذ على المشاركة فيها.
٢٣. ضرورة تأكيد المعلمين على تحضير الواجب اليومي للمائة من قبل التلامذة.

ثالثاً / المقترحات.

- في ضوء النتائج التي توصّل إليها الباحث يقترح:
١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية في مراحل أخرى.
 ٢. إجراء دراسة تقويمية لكتب قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

٣. إجراء دراسة لمعرفة الموضوعات النحويّة التي يفضّلها تلامذة المرحلة الابتدائيّة.

ملحق (٢)
"بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ"

جامعة بابل/كلية المعلمين
قسم الدراسات العليا
الماجستير.

م/ استبانة استطلاعية.

أخي المعلم.
أختي المعلمة.
تحية طيبة وبعد:

يروم الباحث إجراء دراسة هدفها معرفة المشكلات التي تعيق تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظركم، ونظرا إلى سعة خبرتكم في المجال نفسه، رأينا أن نتوجه إليكم بهذه الاستبانة وكلنا أمل بأدائها ستتناول اهتمامكم متفضلين علينا بالإجابة عن السؤال الآتي _ ما المشكلات التي توا جهكم في تعليم قواعد اللغة العربية؟ يرجى تحديدها بحسب المجالات الواردة في ظهر الورقة.

هذا وتقبلوا فائق الشكر والامتنان.

معلومات

الجنس : ذكر ____
أنثى ____.

الباحث
عارف حاتم هادي.

أ- الأهداف المرسومة لقواعد اللغة العربية في المنهج:

١. _____
٢. _____
٣. _____

ب- الكتب المدرسية الموضوعية للمادة:

١. _____
٢. _____
٣. _____

ج- معطّم الماتّة :

١. _____
٢. _____
٣. _____

د- طرائق تعليم القواعد المستخدمة :

١. _____
٢. _____
٣. _____

هـ- الوسائل التعليمية المستخدمة :

١. _____
٢. _____
٣. _____

و- التلميذ :

١. _____
٢. _____
٣. _____

ي- التقويم (الامتحانات) :

١. _____
٢. _____
٣. _____

* مشكلات آخر :

١. _____
٢. _____
٣. _____

نشكركم على تعاونكم المخلص معنا متمنّين لكم دوام التقدّم والنجاح.

ملحق (٣) "بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ"

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل /كلية المعلمين
قسم الدراسات العليا- الماجستير

م/ استبانة آراء لجنة الخبراء والمتخصصين في صلاحية الفقرات.

الأستاذ الفاضل _____ المحترم.

تحية طيبة وبعد:

يروم الباحث إجراء دراسة هدفها معرفة (مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين). وقد أعد الباحث استبانة توزعت فقراتها بين سبعة مجالات، ونظرا إلى ما يعهده الباحث فيكم من خبرة علمية وسعة إطلاع في هذا المجال يضع بين أيديكم هذه الاستبانة، راجيا إبداء آرائكم بوضع (/) أمام الحقل الذي يدل على صلاحية الفقرة، ووضع علامة (×) في الحقل الذي يدل على أنها غير صالحة، أو تعديل ما ترونه قابلا للتعديل.

ولكم الشكر الجزيل.

الباحث

عارف حاتم هادي.

ت	أولا : مشكلات مجال أهداف تعليم القواعد.	صالحة	غير صالحة	التعديلات
١	أغلب المعلمين والمعلمات لم يطلعوا على أهداف تعليم قواعد اللغة العربية.			
٢	بعض الأهداف لا تتفق مع سيكولوجية التعلم، أي كيف يتعلم التلميذ ؟ وما العوامل المحفزة أو المعطلة للتعلم ؟ أو غير ذلك.			
٣	لم تربط الأهداف بين القواعد وفروع اللغة الأخرى.			

٤	ضعف الإعداد المهني لمعلمي اللغة في مجال الأهداف التعليمية.		
٥	قلة إفادة معلمي اللغة من الأهداف بوصفها موجّهات عامّة لنشاطاتهم التعليمية.		
٦	لم يراع في وضع الأهداف تحبيب القواعد للتلاميذ.		
٧	عدم إلمام المعلمين والمعلمات بالطرق والأساليب المناسبة لتحقيق أهداف اللغة.		
٨	لم تظهر الأهداف أهميّة قواعد اللغة العربيّة في حياة التلاميذ.		
٩	عدم تأكيد الأهداف على الاتجاهات الإيجابية نحو قواعد اللغة العربيّة.		
١٠	ضعف معرفة المعلمين والمعلمات بتصنيف الأهداف السلوكيّة لقواعد اللغة العربيّة على وفق مجالاتها (المعرفيّة والوجدانيّة والنفسيّة حركيّة).		
١١	لا يؤخذ برأي معلم اللغة العربيّة عند صياغة أهدافها.		

أية فقرات أخرى تجدونها مناسبة؟

ت	ثانيا : مشكلات كتب القواعد المدرسيّة	صالحة	غير صالحة	التعديلات
١	ضعف ارتباط محتوى الكتب بحياة التلاميذ اليوميّة.			
٢	أسلوب عرض الكتاب غير مشوّق للتلاميذ.			
٣	لم يراع التدرّج في اختيار الموضوعات من البسيط إلى المركّب ومن المعلوم إلى المجهول.			
٤	خلو أغلب الكلمات من الضبطين النحوي والصرفي.			
٥	بعض النصوص طويلة وغير منسجمة مع الموضوع الذي وضعت من أجله.			
٦	الساعات المقرّرة لتعليم كتاب قواعد اللغة العربيّة غير كافية.			
٧	موضوعات الكتب لا تراعي خصائص النمو لدى التلاميذ.			
٨	عدم جودة التمارين التطبيقية في الكتاب.			
٩	قصور في إخراج الكتب وفق الشروط الفنيّة اللازمة.			
١٠	اختلاف طباعات الكتب في المراحل الدراسيّة الثلاثة.			
١١	وجود أخطاء لغويّة في محتوى الكتب.			
١٢	إهمال بعض الجوانب التربويّة عند تأليف الكتب.			
١٣	تفقر الكتب إلى كفاية الشواهد القرآنيّة والأحاديث النبويّة الشريفة التي تتّصل بموضوعات قواعد اللغة العربيّة.			

أية فقرات أخرى تجدونها مناسبة ؟

ت	ثالثا : مشكلات مجال المعلمين	صالحة	غير صالحة	التعديلات
١	ضعف رغبة بعض المعلمين والمعلمات في تعليم اللغة.			
٢	قلة عدد معلمي اللغة العربيّة المتخصصين بتعليمها في المدارس الابتدائيّة.			
٣	عدم قدرة بعض المعلمين والمعلمات على ترجمة المعرفة النظرية إلى نماذج سلوكيّة وتطبيقية في عملهم.			
٤	بعض معلمي قواعد اللغة العربيّة لا يحسنون صياغة الأسئلة وتوجيهها في أثناء سير الدرس.			
٥	بعض المعلمين يعتقدون أنّ قواعد اللغة العربيّة غاية وليست وسيلة.			
٦	بعض المعلمين يؤكّدون على عمليّة تحفيظ المعلومات بدلا من فهمها.			

٧	اعتماد أغلب المعلمين على التلاميذ الأذكياء وإغفال الآخرين.		
٨	أغلب المعلمين يهتمون بالمائة ويهملون التلاميذ.		
٩	ضعف شخصية بعض المعلمين والمعلمات وعدم السيطرة على الصف.		
١٠	تعليم المائة من قبل معلمين ومعلمات غير مؤهلين تربوياً.		
١١	اعتماد أغلب المعلمين والمعلمات اللهجة العامية في تعليم قواعد اللغة العربية.		
١٢	أغلب المعلمين والمعلمات لا يشجعون التلاميذ على طرح الأسئلة وإعطاء الأجوبة.		
١٣	عدم مراعاة المعلمين الفروق الفردية في أثناء تقديم المائة الدراسية.		
١٤	إهمال النشاط الصفّي من بعض المعلمين والمعلمات.		
١٥	لا يستخدم المعلمون أسلوب الثواب والعقاب في الوقت المناسب.		
١٦	قلة إفادة معلم المائة من المشرف التربوي المتخصص.		
١٧	تهاون معظم المعلمين في متابعة واجبات التلاميذ اليومية.		

— أية فقرات أخرى تجدونها مناسبة ؟

ت	رابعاً : مشكلات مجال طرائق تعليم القواعد	صالحة	غير صالحة	التعديلات
١	استخدام طرائق تقليدية في تعليم المائة.			
٢	أساليب التعلم المستخدمة غير قادرة على جعل الدرس مشوقاً.			
٣	ضعف الامكانيات المتوافرة في المدارس لتطبيق طرائق التعليم الحديثة.			
٤	قلة إلمام بعض معلمي اللغة العربية بالمبادئ التربوية والنفسية التي تستند إليها طرائق التعليم الحديثة.			
٥	ضعف مراعاة الطرائق والأساليب التعليمية المستخدمة في المائة الفروق الفردية بين التلاميذ.			
٦	أغلب المعلمين يهتمون وضع الخطط اليومية في تعليم موضوعات قواعد اللغة العربية.			
٧	عدم تحقيق الطرائق التي يتبناها المعلمون أهداف تعليم القواعد للمرحلة الابتدائية.			
٨	لا يوجد كتاب خاص بمعلم اللغة العربية يكون بمثابة دليل في عملية التعليم.			
٩	قلة الدورات التدريبية للمعلمين في طرائق التعليم وخاصة الحديثة منها.			
١٠	التركيز في عملية تعليم المائة على تحفيظ المعلومات والحقائق بدلاً من فهمها واستيعابها.			
١١	عدم استفادة بعض المعلمين من خبرات الآخرين			

— أية فقرات أخرى تجدونها مناسبة ؟

ت	خامساً : مشكلات مجال الوسائل التعليمية	صالحة	غير صالحة	التعديلات
١	أغلب المعلمين والمعلمات يعتقدون أنّ الوسائل التعليمية ليس لها أهمية في توضيح المائة.			
٢	التركيز على اللوحة التعليمية (السيبورة) والطباشير فقط.			

٣	ضعف الاستفادة من التلفزيون التربوي في تعليم المائة.		
٤	ضعف الامكانيات المدرسية لصنع وسائل تعليمية خاصة بتعليم المائة.		
٥	إهمال تشجيع التلاميذ على صنع بعض الوسائل التعليمية البسيطة.		
٦	عدم وجود أشرطة مسجلة (كاسيتات) خاصة بمائة القواعد.		
٧	عدم توافر أماكن مخصصة لعرض الوسائل التعليمية الخاصة بالقواعد وحفظها في أغلب المدارس الابتدائية.		
٨	لا تسمح موضوعات الكتاب باستخدام الوسائل التعليمية.		
٩	عدم تجهيز المدارس بوسائل تعليمية مناسبة لمائة اللغة العربية وقواعدها.		
١٠	قلة إلمام المعلم بإعداد الوسائل التعليمية.		
١١	لا توجد مكتبات مدرسية ترفد التلاميذ بما هو جديد من الكتب والقصاص المتعددة بمائة قواعد اللغة العربية.		

أية فقرات أخرى تجدونها مناسبة؟

ت	سادسا : مشكلات مجال التلاميذ	صالحة	غير صالحة	التعديلات
١	كثرة التلاميذ في الصف الواحد.			
٢	عدم تحضير الدرس من قبل التلاميذ والاعتماد على المعلم فقط.			
٣	أغلب التلاميذ ينفرون من مائة قواعد اللغة العربية.			
٤	ضعف المستوى العلمي العام للتلاميذ.			
٥	قلة وعي التلاميذ بأهمية مائة القواعد في تحصيلهم.			
٦	قلة اهتمام العديد من التلاميذ بتحضير الواجب اليومي للمائة.			
٧	بعض التلاميذ لا يجلبون كتاب القواعد إلى الدرس.			
٨	الشروء الذهني لدى التلاميذ في الدرس.			
٩	يتعلم التلاميذ قواعد اللغة العربية لتأدية الامتحان فقط.			
١٠	كثرة غياب بعض التلاميذ في السنة الدراسية.			
١١	جهل أولياء الأمور بمبادئ القراءة والكتابة يمنع متابعتهم لأولادهم.			
١٢	تعتمد بعض الأسر على المعلم في تعليم المائة دون إبداء المساعدة.			
١٣	استظهار التلاميذ قواعد اللغة العربية من دون فهمها.			

أية فقرات أخرى تجدونها مناسبة ؟

ت	سابعا : مشكلات مجال التقويم	صالحة	غير صالحة	التعديلات
١	عدم اهتمام بعض المعلمين بالأسئلة المحفزة للتفكير واعتمادهم الأسئلة التقليدية التي تعتمد الحفظ والتلقين في الإجابة عليها.			
٢	إهمال الاختبارات الشفوية التي تساعد على تنمية قدرة التلاميذ.			
٣	افتقار معظم الأسئلة الامتحانية إلى شروط الأسئلة الجيدة.			
٤	قلة الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ في تقديم الأسئلة.			
٥	الدرجة المخصصة لقواعد اللغة العربية لا تشجع التلاميذ على التعلم الفعّال للمائة.			
٦	عدم الاعتماد على معيار موحد للتصحيح ووضع الدرجات.			

٧	اختلاف التلاميذ في الإجابة الصحيحة على بعض الأسئلة الغامضة.		
٨	صعوبة قياس المهارات اللغوية المتوخاة من تعليم المائة.		
٩	ضعف شمولية الأسئلة الامتحانية مائة الكتاب كلها.		
١٠	تعد الامتحانات غاية في ذاتها وليست وسيلة لقياس تمكّن التلاميذ من اللغة العربية.		
١١	عدم تنوّع الأسئلة في الامتحانات التي يعيها المعلمون والمعلمات.		
١٢	الابتعاد عن الترتيب المنطقي للأسئلة من السهل إلى الصعب.		

— أية فقرات أخرى تجدونها مناسبة ؟

ملحق (٤)

أسماء لجنة الخبراء من المتخصصين بالتربية وعلم النفس واللغة العربية وطرائق تدريسها.

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
١	أ.د. حسن علي فرحان العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية.	كلية التربية (ابن رشد) - جامعة بغداد
٢	أ.د. عبد الله حسن الموسوي	طرائق تدريس عامة.	كلية التربية (ابن رشد) - جامعة بغداد
٣	أ.د. علي ناصر غالب	لغة	كلية التربية - جامعة بابل
٤	أ.م.د. أحمد بحر هويدي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية - جامعة بغداد
٥	أ.م.د. أسعد محمد علي النجار	لغة	كلية التربية الأساسية - جامعة بابل
٦	أ.م.د. جنان صبحي عزيز	طرائق تدريس اللغة العربية.	كلية التربية - جامعة المستنصرية
٧	أ.م.د. حسين ربيع	علم النفس.	كلية التربية - جامعة بابل
٨	أ.م.د. حمزة عبد الواحد حمادي	طرائق تدريس اللغة العربية.	كلية التربية الأساسية - جامعة بابل
٩	أ.م.د. فاضل ناهي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية.	كلية التربية - جامعة القادسية
١٠	أ.م.د. مقداد الدباغ	فلسفة التربية.	كلية التربية (ابن رشد) - جامعة بغداد
١١	م.د. انتصار خلف سلمان الشرع	لغة.	كلية التربية - جامعة بابل
١٢	م.د. حسام عبد علي الجمل	لغة.	كلية التربية الأساسية - جامعة بابل
١٣	م.د. عبد السلام جودت الزبيدي	علم النفس.	كلية التربية الأساسية - جامعة بابل
١٤	م.د. محسن حسين	لغة.	كلية التربية - جامعة بابل
١٥	أحمد مكي	مشرف لغة عربية.	مديرية تربية بابل
١٦	نجاح عبيد	مشرف لغة عربية.	مديرية تربية بابل
١٧	خالدة محمد سلطان	معلم لغة عربية.	مدرسة الجمهورية - بنين
١٨	عدنان صاحب خصباك	معلم لغة عربية.	مدرسة حمورابي للتعليم الأساس - بنين

* تمّ ترتيب الأسماء بحسب الدرجة العلمية والحروف الهجائية.

ملحق (٥)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/ كلية المعلمين
قسم الدراسات العليا/ الماجستير

م/ استبانة في مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
الأخ المعلم المحترم.
الأخت المعلمة المحترمة.

تحية طيبة:

من أجل تعرّف (مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية) التي تعيق تحقيق أهداف تعليم هذه المائة، ارتأى الباحث أن يتوجّه إليكم بهذه الاستبانة، راجياً الإجابة عليها بكلّ صراحة ودقّة، لتحقيق نتائج موضوعيّة ودقيقة، خدمة للعملية التربويّة بشكل عام واللغة العربيّة بشكل خاص.

وتقبّلوا الشكر الجزيل.

المعلومات الشخصية:

١. اسم المدرسة التي تعلّم فيها الآن: _____.
٢. مّة الخدمة: _____.
٣. الجنس : ذكر: _____ . أنثى: _____.
٤. الصفوف التي درّست فيها: الرابع: _____ . الخامس: _____ . السادس: _____.

الباحث

عارف حاتم هادي.

تعليمات الإجابة

أوّلاً : فقرات المشكلات :

- يرجى وضع إشارة (/) أمام كل فقرة في الحقل الذي تختاره من حقول سلّم المقياس الثلاثي المتدرّج وبحسب أهميّة المشكلة من وجهة نظرك وكما يأتي:
١. إذا كنت تعتقد أنّ الفقرة تمثّل لديك مشكلة كبيرة في تعليم القواعد، فيرجى وضع إشارة (/) في حقل (أعّتها مشكلة لحدّ كبير).
 ٢. إذا كنت تعتقد أنّ الفقرة تمثّل لديك مشكلة ذات تأثير محدود، فيرجى وضع إشارة (/) في حقل (أعّتها مشكلة لحدّ ما).
 ٣. أمّا إذا كنت تعتقد أنّ الفقرة لا تمثّل لديك أية مشكلة في تعليم المائة، فيرجى وضع إشارة (/) في حقل (لا أعّتها مشكلة).

٤٠

ثانياً : يرجى ذكر مقترحاتك لحلّ تلك المشكلات في نهاية كلّ مجال من المجالات.

الباحث
عارف حاتم هادي.

ت	أو لا:مشكلات مجال أهداف تعليم قواعد اللغة العربيّة	أعّتها مشكلة لحدّ كبير	أعّتها مشكلة لحدّما	لا أعّتها مشكلة
١	أغلب المعلمين والمعلّمت لم يطلّعوا على أهداف تعليم قواعد اللغة العربيّة.			
٢	بعض الأهداف لا تتّفق مع سيكولوجيّة التعلّم، أي كيف يتعلّم التلميذ؟ وما هي العوامل المحقّرة أو المعطّلة للتعلّم؟ أو غير ذلك.			
٣	لم تربط الأهداف بين القواعد وفروع اللغة الأخرى.			
٤	قلّة إفادة معاً مي المائة من الأهداف بوصفها موجّهات عامّة لنشاطاتهم التعليميّة.			
٥	عدم إلمام بعض المعلمين والمعلّمت بالطرائق والأساليب المناسبة لتحقيق أهداف المائة.			
٦	لم تظهر الأهداف أهميّة قواعد اللغة العربيّة في حياة التلاميذ.			
٧	عدم تأكيد الأهداف على الاتجاهات الايجابيّة نحو قواعد اللغة العربيّة.			
٨	ضعف معرفة المعلمين والمعلّمت بتصنيف الأهداف السلوكيّة لقواعد اللغة العربيّة على وفق مجالاتها (المعرفيّة والوجدانيّة والنفس حركيّة).			
٩	لا يؤخذ برأي معلّم اللغة العربيّة عند صياغة أهداف تعليمها.			
المقترحات: ١. ٢. ٣.				

ت	ثانيا : مشكلات مجال كتب القواعد المدرسية		
	لا أعثها مشكلة	أعثها مشكلة لحدما	أعثها مشكلة لحد كبير
١			ضعف ارتباط محتوى الكتب بحياة التلاميذ اليومية.
٢			أسلوب عرض الكتاب غير مشوق للتلاميذ.
٣			لم يراع التدرج في اختيار الموضوعات من البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول.

٤	بعض النصوص طويلة وغير منسجمة مع الموضوع الذي وضعت من أجله.		
٥	الساعات المقررة لتعليم كتاب قواعد اللغة العربية غير كافية.		
٦	موضوعات الكتاب لا تراعي خصائص النمو لدى التلاميذ.		
٧	عدم جودة التمارين التطبيقية في الكتاب.		
٨	قصور في إخراج الكتب وفق الشروط الفنية اللازمة.		
٩	اختلاف طبقات الكتب في المراحل الدراسية الثلاث.		
١٠	تفتقر الكتب إلى كفاية الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تتصل بموضوعات قواعد اللغة العربية.		
المقترحات: ١. ٢. ٣.			

ت	ثالثا : مشكلات مجال المعلمين.	أعنها مشكلة لحد كبير	أعنها مشكلة لحدما	لا أعنها مشكلة
١	ضعف رغبة بعض المعلمين والمعلمات في تعليم اللغة.			
٢	قلة عدد معلمي اللغة العربية المتخصصين بتعليمها في المدارس الابتدائية.			
٣	عدم قدرة بعض المعلمين على ترجمة المعرفة النظرية إلى جوانب سلوكية وتطبيقية في عملهم.			
٤	بعض المعلمين يعتقدون أن قواعد اللغة العربية غاية وليست وسيلة.			
٥	بعض المعلمين لا يحسنون صياغة الأسئلة وتوجيهها في أثناء سير الدرس.			
٦	اعتماد أغلب المعلمين على التلاميذ الأذكياء وإغفال الآخرين.			
٧	أغلب المعلمين يهتمون باللغة والمادة ويهملون التلاميذ.			
٨	ضعف شخصية بعض المعلمين والمعلمات وعدم السيطرة على الصف.			
٩	تعليم اللغة من معلمين ومعلمات غير مؤهلين تربوياً.			
١٠	اعتماد أغلب المعلمين والمعلمات اللهجة العامية في تعليم قواعد اللغة العربية.			
١١	أغلب المعلمين والمعلمات لا يشجعون التلاميذ على طرح الأسئلة وإعطاء الأجوبة.			
١٢	إهمال النشاط الصفّي من بعض المعلمين والمعلمات.			
١٣	لا يستخدم المعلمون أسلوب الثواب والعقاب في الوقت المناسب.			
١٤	تهاون معظم المعلمين في متابعة واجبات التلاميذ اليومية.			
المقترحات: ١. ٢. ٣.				

ت	رابعا: مشكلات مجال طرائق تعليم القواعد	أعنها مشكلة لحد كبير	أعنها مشكلة لحدما	لا أعنها مشكلة
١	استخدام طرائق تقليدية في تعليم اللغة.			
٢	أساليب التعلم المستخدمة غير قادرة على جعل الدرس مشوقاً.			
٣	ضعف الامكانيات المتوافرة في المدارس لتطبيق طرائق التعليم الحديثة.			
٤	قلة إلمام بعض معلمي اللغة العربية بالمبادئ التربوية والنفسية التي تستند إليها.			

			طرائق التعليم الحديثة.
٥			ضعف مراعاة طرائق التعليم المستخدمة الفروق الفردية بين التلاميذ عند التعليم.
٦			أغلب المعلمين يهتمون وضع الخطط اليومية في تعليم موضوعات قواعد اللغة العربية.
٧			عدم تحقيق الطرائق التي يتبعها المعلمون أهداف تعليم القواعد للمرحلة الابتدائية.
٨			لا يوجد كتاب خاص بمعد م اللغة العربية يكون بمثابة الدليل في عملية التعليم.
٩			قلة الدورات التدريبية للمعلمين في طرائق التعليم وبخاصة الحديثة منها.
١٠			التركيز في عملية تعليم المادة على تحفيظ المعلومات والحقائق بدلا من فهمها واستيعابها.

المقترحات: ١. ٢. ٣.

ت	خامسا : مشكلات مجال الوسائل التعليمية	أعطها مشكلة لحد كبير	أعطها مشكلة لحدما	لا أعطها مشكلة
١	أغلب المعلمين والمعلمات يعتقدون أن الوسائل التعليمية ليس لها أهمية في توضيح المادة.			
٢	التركيز على اللوحة التعليمية (السبورة) والطباشير فقط.			
٣	ضعف الاستفادة من التلفزيون التربوي في تعليم المادة.			
٤	ضعف الامكانيات المدرسية لصنع وسائل تعليمية خاصة بتعليم المادة.			
٥	إهمال تشجيع التلاميذ على صنع بعض الوسائل التعليمية البسيطة.			
٦	عدم توافر أشرطة مسجلة (كاسيتات) خاصة بمادة القواعد.			
٧	عدم تجهيز المدارس بوسائل تعليمية مناسبة لمادة اللغة العربية وقواعدها.			
٨	قلة إلمام المعلم بإعداد الوسائل التعليمية.			
٩	لا توجد مكتبات مدرسية ترفد التلاميذ بما هو جديد من الكتب والقصص المتعلقة بمادة اللغة العربية.			

المقترحات: ١. ٢. ٣.

ت	سادسا : مشكلات مجال التلاميذ	أعطها مشكلة لحد كبير	أعطها مشكلة لحدما	لا أعطها مشكلة
١	كثرة التلاميذ في الصف الواحد.			
٢	عدم تحضير الدرس من قبل التلاميذ والاعتماد على المعلم فقط.			
٣	أغلب التلاميذ ينفرون من مادة قواعد اللغة العربية.			
٤	ضعف المستوى العلمي العام للتلاميذ.			

٥	قلّة وعي التلاميذ بأهميّة مائة القواعد في تحصيلهم.			
٦	قلّة اهتمام العديد من التلاميذ بتحضير الواجب اليومي للمائة.			
٧	بعض التلاميذ لا يجلبون كتب القواعد إلى الدرس.			
٨	الشرود الذهني لدى التلاميذ في الدرس.			
٩	يتعلّم التلاميذ قواعد اللغة العربيّة لتأدية الامتحان فقط.			
١٠	استظهار التلاميذ قواعد اللغة العربيّة من دون فهمها.			
المقترحات: ١. ٢. ٣.				

ت	سابعاً : مشكلات مجال التقويم.	أعّتها مشكلة لحدّ كبير	أعّتها مشكلة لحدّما	لا أعّتها مشكلة
١	عدم اهتمام بعض المعلمين بالأسئلة المحفّزة للتفكير واعتمادهم الأسئلة التقليدية التي تعتمد الحفظ والتلقين في الإجابة عنها.			
٢	إهمال الاختبارات الشفويّة التي تساعد على تنمية قدرة التلاميذ.			
٣	افتقار معظم الأسئلة الامتحانيّة إلى شروط الأسئلة الجيدة.			
٤	قلّة الاهتمام بالفروق الفرديّة بين التلاميذ في تقديم الأسئلة.			
٥	الدرجة المخصصة لقواعد اللغة العربيّة لا تشجّع التلاميذ على التعلّم الفعّال للمائة.			
٦	عدم الاعتماد على معيار موحد للتصحيح ووضع الدرجات.			
٧	صعوبة قياس المهارات اللغويّة المتوخّاة من تعلّم المائة.			
٨	ضعف شموليّة الأسئلة الامتحانيّة لمائة الكتاب كلّها.			
٩	تعد الامتحانات غاية في ذاتها وليس وسيلة لقياس تمكّن التلاميذ من اللغة العربيّة.			
١٠	عدم تنوّع الأسئلة في الامتحانات التي يعيّن المعلمون والمعلّمات.			
المقترحات: ١. ٢. ٣.				

مصادر البحث. أولا : المصادر العربية.

- القرآن الكريم.
- ١. إبراهيم، عاهد وآخرون : (مبادئ القياس والتقويم في التربية)، دار عمار، عمان، ١٩٨٩.
- ٢. إبراهيم، عبد العليم : (الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية)، ط٤، دار المعارف بمصر، ١٩٦٨.
- ٣. _____ : (النحو الوظيفي)، ط٣، دار المعارف بمصر، ١٩٧٥.
- ٤. إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد : (المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها)، مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٧٠.
- ٥. أبو الهيجاء، فؤاد : (أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية)، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠١.
- ٦. الأحمد، ردينة عثمان، : (طرائق التدريس)، منهج، أسلوب، وسيلة، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠١.
- ٧. أحمد، المبروك عثمان، وآخرون: (طرق التدريس وفق المناهج الحديثة) ط٢، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ١٩٩٠.
- ٨. أحمد، محمد عبد القادر : (طرق تعليم اللغة العربية)، ط٥، مطبعة النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٦.
- ٩. أحمد، نازلي صالح : (حول التعليم الابتدائي ونظمه)، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩.
- ١٠. الأصبهاني، عبد الله محمد بن جعفر بن حيان : (العظمة)، تحقيق: رضاء الله بن محمد إدريس المبارك كفوري، ط١، ج٤، الرياض، ١٤٠٨هـ.
- ١١. الأمين، شاكر محمود، وآخرون : (طرق تدريس المواد الاجتماعية لصفى الرابع والخامس معاهد إعداد المعلمين)، ط١، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٨.
- ١٢. البكاء، محمد عبد المطلب : (العربية والتحديث)، سلسلة الموسوعة الصغيرة، العدد/٤٢٦، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ١٩٩٩.
- ١٣. البليتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا أثناسيوس : (الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس)، الجامعة المستنصرية، بغداد، ١٩٧٧.
- ١٤. تريغرز : (علم النفس التربوي)، ترجمة: موقّق الحمداني، وحمد دلي الكربولي، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٧٩.
- ١٥. تشايلد، دينس : (علم النفس والمعلم)، ترجمة: عبد الحلیم محمود السّيد

- وآخرون، مؤسّسة الأهرام، القاهرة، ١٩٨٣.
١٦. جابر، جابر عبد الحميد، وأحمد خيرى كاظم : (مناهج البحث في التربيّة وعلم النفس)، دار النهضة العربيّة، القاهرة، ١٩٨٩.
١٧. جاكسون، س هـ، وآخرون : (مبادئ التربيّة)، دار الكتب المصريّة، القاهرة، ١٩٣٧.
١٨. الجرجري، عبد الله علي إبراهيم : (مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعداديّة في العراق ومقترحات علاجها)، رسالة ماجستير غير منشورة، كُليّة التربيّة، ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٠٢م.
١٩. الجمبلاطي، علي، وأبو الفتوح التوانسي : (الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربيّة والتربيّة الدينيّة)، ط٢، دار النهضة المصريّة، القاهرة، ١٩٧٥.
٢٠. الجنابي، يونس صالح : (أثر طريقتي القياس والاستقراء في تحصيل الطالبات لمائة قواعد اللغة العربيّة) مجلّة العلوم النفسيّة والتربويّة_العدد السابع، مطبعة وزارة التربيّة، جامعة بغداد، بغداد، ١٩٨٦.
٢١. جواد، مصطفى : (قل ولا تقل)، ج١، مطبعة أسعد، بغداد، ١٩٧٠.
٢٢. حافظ، محمّد علي : (التخطيط للتربيّة والتعليم) ، الدار المصريّة لتأليف والترجمة، ١٩٦٥.
٢٣. الحبابي، محمّد عزيز : (تأمّلات في النحو واللغة)، الدار العربيّة للكتاب ، ليبيا، ١٩٨٠.
٢٤. الحسن، محمّد إبراهيم طاهر : (مشكلات تدريس مائة الجغرافيّة في مرحلة الدراسة المتوسطة من وجهة نظر مدرّسيها وحلولهم المقترحة لها)، رسالة ماجستير غير منشورة، كُليّة التربيّة، ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٨٧م.
٢٥. الحصري، (أبو خلدون ساطع : في اللغة والآداب وعلاقتها بالقوميّة)، ط٢، بيروت، لبنان، آب ١٩٨٥.
٢٦. الخالدية، سندس عبد القادر عزيز بكر : (صعوبات تدريس البلاغة ودراستها لدى طلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرّسين والطلبة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كُليّة التربيّة، ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٩٣م.
٢٧. خريسان، محمّد : (صورة المعلم في عين الطالب) _ رسالة المعلم، العدد الأوّل، السنة الثانية، الأردن، ١٩٧٩.
٢٨. الخزرجية، ماجدة عبد الإله : (صعوبات تدريس علم العروض ودراسته

- من وجهة نظر التدريسيين والطلبة)، رسالة
ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد،
جامعة بغداد، ١٩٩٥ م.
٢٩. الخطيب، أحمد، وآخرون : (البحث والتقويم التربوي)، دار المستقبل
للنشر، عمان، ١٩٨٥.
٣٠. الخطيب، علم الدين عبد الرحمن : (الأهداف التربوية تصنيفها وتحديد
السلوكي)، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية،
١٩٨٨.
٣١. خليفة، عبد الكريم : (اللغة العربية والتعريب في العصر الحديث)، ط ١،
عمان، الأردن، ١٩٨٧.
٣٢. خليل، قاسم، ونعمه رحيم العزاوي : (أصول تعليم اللغة العربية والدين)،
ط ٢، مطبعة الآداب في النجف الأشرف، ١٩٦٦.
٣٣. خليل، محمد : (أسئلة التعليم وطرائق استخدامها)، المركز الإقليمي
لتدريس القيادات التربوية في البلاد العربية،
عمان، (د-ت).
٣٤. داود، عزيز حنّا، وأنور حسين : (مناهج البحث التربوي)، وزارة التعليم
العالى، جامعة بغداد، ١٩٩٠.
٣٥. الدريج، محمد : (تحليل العملية التعليمية)، مدخل إلى علم التدريس، ط ١،
دار عالم الكتب للطباعة والنشر، الرياض،
١٩٩٤.
٣٦. الدريني، حسين عبد العزيز : (الابتكار وتعريفه، وتنميته، حركته)، مجلة
التربية، جامعة قطر، العدد (١)، السنة الأولى،
١٩٨٢.
٣٧. الدليمي، كامل محمود نجم، وطفه علي حسين الدليمي : (طرائق تدريس
اللغة العربية)، دار الكتب للطباعة والنشر،
بغداد، ١٩٩٩.
٣٨. الدمرداش، سرحان، ومنير كامل : (التفكير العلمي)، مكتبة الأنجلو
المصرية، القاهرة، ١٩٦٣.
٣٩. دمة، مجيد إبراهيم، وعبد الجبار توفيق : (دراسة استطلاعية عن دور
المعلم وفعاليته التعليمية في ضوء متطلبات
التطور العلمي والتكنولوجي)، وزارة التعليم
العالى والبحث العلمي، جامعة بغداد، مركز
البحوث التربوية والنفسية، ١٩٧٤.
٤٠. دنيا، محمد طنطاوي، وأحمد بستان : (تدريس المواد الاجتماعية مصا دره
وأأسسه وأساليبه التطبيقية)، ط ٢، دار البحوث
العلمية، الكويت، ١٩٧٦.
٤١. دوترنز، روبرت : (منهج المدرسة الابتدائية)، من مطبوعات اليونسكو،
ترجمة: نجيب يوسف بدوي، مراجعة: حامد

- مصطفى عماد، دار الفكر العربي، السعودية،
(د-ت).
٤٢. الراوي، مسارع : (مشكلات الرسوب في الثانويات ومصير الخريجين)،
مطبعة العاني، بغداد، ١٩٦٦.
٤٣. الربيعي، طه إبراهيم جودة : (صعوبات تدريس مائة ألف من وجهة
نظر التدريسيين والطلبة في كليات التربية
ببغداد)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية
التربية، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠١ م.
٤٤. الرحيم، أحمد حسن : (أصول تدريس اللغة العربية والتربية الدينية)،
النجم الأشرف، مطبعة الآداب، ١٩٦٤.
٤٥. الزبيدية، وفاء كاظم أسليم عبيد : (صعوبات تعليم مائة ألف التربية الإسلامية
في المرحلة الابتدائية)، رسالة ماجستير غير
منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد،
٢٠٠٠ م.
٤٦. زيدان، محمد مصطفى : (نظريات التعلم وتطبيقاتها - التربية)، ط١، دار
الشروق، جدة، ١٩٨٢.
٤٧. السامرائي، إبراهيم : (العربية تواجه العصر)، الموسوعة الصغيرة (١٠٥)
، منشورات دار الجاحظ للنشر، دار الحرية
للطباعة، بغداد، ١٩٨٢.
٤٨. السامرائي، كمال لفته حسن : (الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات
عند تدريسهم مائة ألف التاريخ في المرحلة
الابتدائية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية
التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٨٩ م.
٤٩. السامرائي، هاشم، وآخرون : (طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير)،
ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد، الأردن،
١٩٩٤.
٥٠. سوسور، فردينان دي : (علم اللغة العام)، ترجمة: يوثيل يوسف عزيز،
دار آفاق عربية، بغداد، ١٩٨٥.
٥١. السيد، فؤاد البهي : (علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري)، ط٣،
دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٩.
٥٢. السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين : (الجامع الصغير في أحاديث البشير
النذير)، مطبعة البابي، القاهرة، ١٣٥٨ هـ.
٥٣. _____ : المزهري في علوم اللغة وأنواعها،
شرح وتعليق محمد أحمد جاد المولى
وآخرين، ج١، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت،
لبنان، ١٩٨٧.
٥٤. شحاته، حسن : (تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق)، ط٢، الدار
المصرية اللبنانية، ١٩٩٣.

٥٥. شرف، عبد الله السيّد : (العربية لغة الجمال)، المجلد ١٠٧، السنة العاشرة، المملكة العربية السعودية، آب ١٩٨٦.
٥٦. شريف، بديع : (أصول تدريس اللغة العربية)، المحاضرات التي أُلقيت على طلاب دار المعلمين العالية، مطبعة الصباح، بغداد، (د-ت).
٥٧. الشلبي، إبراهيم مهدي، وآخرون : (تقويم العملية التعليمية)، مطبعة المعارف، بغداد، ١٩٧٦.
٥٨. _____ : (استخدام الوسائل التعليمية لصلاح المتعلم والمعلم)، المعلم الجديد، ج ٣، بغداد، ١٩٨٨.
٥٩. الصوفي، عبد المجيد رشيد : (اختيار مربع كاي واستخدامه في التحليل الإحصائي)، ط ١، دار نضال، بيروت، ١٩٨٥.
٦٠. الطيطي، عبد الجواد فائق : (تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق)، عمان، الأردن، ١٩٩٢.
٦١. ظافر، محمد إسماعيل، ويونس حمادي : (التدريس في اللغة العربية)، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، ١٩٨٤.
٦٢. عبد الدائم، عبد الله : (التربية التجريبية والبحث التربوي)، ط ٤، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨١.
٦٣. عبد العزيز، صالح، وعبد العزيز عبد المجيد : (التربية وطرق التدريس)، ط ١، دار المعارف بمصر، ١٩٦٨.
٦٤. عبد العزيز، محمد حسن : (مدخل إلى علم اللغة)، دار النشر للطباعة، ١٩٨٣.
٦٥. عبد الموجود، محمد عزّت : (معلم اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية)، بحث، المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب، الخرطوم، ١٩٧٦.
٦٦. عبد الهادي، نبيل، وشاهين يوسف : (تطور التفكير عند الطفل)، مركز غنيم للتصميم والطباعة، عمان، الأردن، ١٩٩١.
٦٧. عبده، داود عطيه : (نحو تعليم اللغة العربية وظيفي)، ط ١، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ١٩٧٨.
٦٨. العجيلي، صباح حسين، وآخرون : (القياس والتقويم)، دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٠.
٦٩. عصر، حسني عبد الباري : فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، مركز الإسكندرية للكتاب، ٢٠٠٠م.
٧٠. العزّاوي، نعمه رحيم : (في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث)، بغداد، ١٩٩٥.
٧١. _____ : من قضايا تعليم اللغة العربية (رؤية جديدة) مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٨.

٧٢. عليان، ربحي مصطفى، وعثمان محمد غنيم : (مناهج وأساليب البحث التربوي العلمي)، النظرية والتطبيق، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٠.
٧٣. عميرة، إبراهيم بستوني، وفتحي الديب : (تدريس العلوم والتربية العملية)، ط٧، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٢.
٧٤. عودة، أحمد سليمان : (القياس والتقويم في العملية التدريسية)، ط٥، مطبعة عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.
٧٥. الغريب، رمزية : (التقويم والقياس النفسي والتربوي)، مكتبة الأنجلو المصرية، جمهورية مصر العربية، ١٩٧٧.
٧٦. فان دالين، ديو بولدي : (مناهج البحث في التربية وعلم النفس)، ترجمة: محمد نبيل وآخرون، ط٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥.
٧٧. فهمي، مصطفى : (سيكولوجية الطفولة والمراهقة)، مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٧٤.
٧٨. القاسمي، علي : (الكتاب المدرسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)، السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها، ج ٢، جامعة الرياض، ١٩٨٠.
٧٩. القذافي، رمضان : (علم النفس التربوي)، ط١، بنغازي، ليبيا، ١٩٩٠.
٨٠. قورة، حسين سليمان : (دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي)، ط١، دار المعارف بمصر، ١٩٨١.
٨١. كاظم، أحمد خيرى، وسعيد ينس زكي : (تدريس العلوم)، مطبعة دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٦.
٨٢. كبة، نجاح هادي جواد : (مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها وحلولهم المقترحة لها)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٨٨م.
٨٣. كضاض، جمعه رشيد : (صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٨٩م.
٨٤. اللكرة، رجب أحمد، وحسن علي مختار : (المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق)، ط٢، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، ١٩٨٧.
٨٥. اللقاني، أحمد حسين، وبرنس أحمد رضوان : (تدريس المواد الاجتماعية)، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤.

٨٦. _____، ورفاعة حسن محمد سلمان : (الوسائل التعليمية والمنهج التدريسي)، مطبعة نهضة مصر ، القاهرة، ١٩٨٤.
٨٧. ماثيوز، رودرك، ومتي عقراوي : (التربية في الشرق الأوسط العربي)، ترجمة وأشرف : أمير بقطر، المطبعة العصرية، مصر، (د-ت).
٨٨. متولي، فؤاد بسيوني، وإبراهيم عصمت مطاوع : (مجل تاريخ التعليم دراسة لتاريخ التعليم العام والفني منذ بداية القرن التاسع عشر وحتى نهاية القرن العشرين)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٨٩.
٨٩. مجمع اللغة العربية : (المعجم الفلسفي)، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ١٩٧٩.
٩٠. محمد، داود ماهر، ومجيد مهدي محمد : (أساليب في طرائق التدريس العامة)، ط١، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩١.
٩١. محمد، مجيد مهدي : (المناهج وتطبيقاتها التربوية)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، (د-ت).
٩٢. مختار، محمد جمال الدين : (كتب المواد الاجتماعية في ج-ع-م، اتجاهاتها محاسنها وعيوبها طرق تحسينها) مجلة صحيفة التربية، السنة العاشرة، العدد (٣)، القاهرة، آذار ١٩٥٨.
٩٣. المصري، محمد عبد الغني، ومجد محمد الباكير البرازي : (اللغة العربية ثقافة عامة وفق منهاج وزارة التعليم العالي لكليل المجتمع)، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٨٨.
٩٤. مصطفى، فهم : (منهج المهارات في استخدام المكتبة المدرسية ضرورة تربوية) مجلة التربية، العدد (٩٠)، تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٩.
٩٥. مطر، عبد العزيز : علم اللغة وفقه اللغة (تحديد وتوضيح)، دار قطري بن الفجاءة، قطر، ١٩٨٥.
٩٦. المليجي، حلمي : (علم النفس المعاصر)، ط١، دار النهضة، بيروت، ٢٠٠٠م.
٩٧. مهيدات، محمود حسن، والبوريني زياد مخيمر : (البسيط في اللغة العربية)، ط١، دار الكندي، أربد، الأردن، ١٩٨٩.
٩٨. الموسى، نهاد : (رأي في رسم منهاج النحو) مجلة التربية، العدد (١٤)،

- اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، شباط ١٩٨٦.
٩٩. الهاشل، سعد جاسم يوسف : (البحث التربوي وأنواعه)، مناهجه، دوره، حالاته_المجلة التربوية، العدد (١٣)، المجلد الرابع، الكويت، ١٩٨٧.
١٠٠. الهاشمي، عابد توفيق : (اللغة العربية الطرق العملية لتدريسها)، ج ١، ط ١، مطبعة الإرشاد، بغداد، ١٩٦٧.
١٠١. _____ : الموجه العملي لمدرّس اللغة العربية، مطبعة الإرشاد، بغداد، ١٩٧٢.
١٠٢. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي : (مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية في العراق)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، ١٩٨٨.
١٠٣. هيوز، آرثر جورج، واي. أج هيوز : (التعلم والتعليم_مدخل في التربية وعلم النفس)، ترجمة: حسن الدجيلي، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، الرياض، ١٩٨٢.
١٠٤. وزارة التربية : (لجنة وضع أهداف المواد الدراسية للغة العربية)، طبع بالرونيو، بغداد، ١٩٨٤.
١٠٥. _____ : (المجموعة الكاملة للتشريعات التربوية)، المديرية العامة للشؤون الإدارية والمالية، بغداد، ١٩٧٨.
١٠٦. وطفة، علي : (اللغة والاتصال الاجتماعي)_مجلة التربية، العدد (١١١)، السنة الثالثة والعشرون، المطبعة الأهلية، الدوحة، قطر، كانون الأول ١٩٩٤.
١٠٧. الوكيل، حلمي أحمد : (تطوير المناهج أسسه وأساليبه، خطواته معوقاته) ط ٧، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٢.
١٠٨. يحيى، محمد مصطفى : (القراءة وطرائق تعليم المبتدئين)، ط ٢، مطبعة أسعد، بغداد، ١٩٦٨.
١٠٩. يوسف، جمعه سيد : (سيكولوجية اللغة والمرض العقلي)، عالم المعرفة (١٤٥)، مطبعة السياسة، الكويت، ١٩٩٠.
١١٠. يونس، فتحي علي، وآخرون : (تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته)، ج ١، شركة الطويجي للتجارة، مصر، ١٩٨٧.

ثانيا/المصادر الأجنبية:

- ١١١- A dams, Gloriascha, measurement and Education Psychology and Guidance, new york hoit, ١٩٦٤.
- ١١٢- Brown, H. Douglas. principles of language learning and Teaching. Englewood cliffs, n.y. Prentice- hall Inc, ١٩٨٠.
- ١١٣- Fisher Eugene C. "A vationqlsurvey of the Beginning Teacher" In yauch, Wilbur A. et al. The Beginning Teacher- new york : Henry Holt, ١٩٥٥.
- ١١٤- Good, Carter V. Dicthony of Education . ٣rd .ed. me Graw- Hill, new york, ١٩٧٣.
- ١١٥- Marin H. Wilkinson : same Problem of Teaching Geography in the Zambian. ٥٦ part ٤ november. ١٩٧١.
- ١١٦- Poh, ling chu. Current problems in the Teaching of Geography in Malaysia. Teacher Education in new count vies. Ox ford university press, vo ١. ١٠, no. ٢, November ١٩٦٩.
- ١١٧- Russel, Y. A. case from the vesear ch for iraining, seience teacher in the use of inductive indirect tea chine start egies, seine Cbuation ٥, (٤), ١٩٧٣.
- ١١٨- The shortest ox ford English Dictionary. The clarendon press, ox ford, ١٩٥٩.
- ١١٩- Webster new collegiate Dictionary. G-Bell and sons L.T.D. spring field, Mass, G and C. and C. Merriam Co., London, ١٩٥١.