

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية

مشكلات استخدام اللغة العربيّة الفصيحة
لدى طلبة أقسام اللغة العربيّة في كليات التربية
من وجهة نظر التدريسيين والطلبة

رسالة قدمها
إلى

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

أحمد يحيى حسن السلطاني

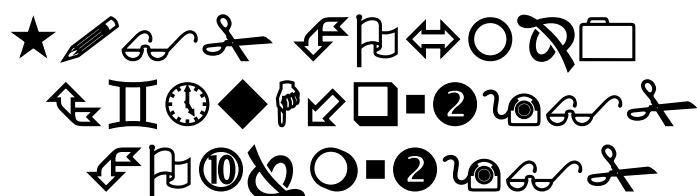
بیاشراف

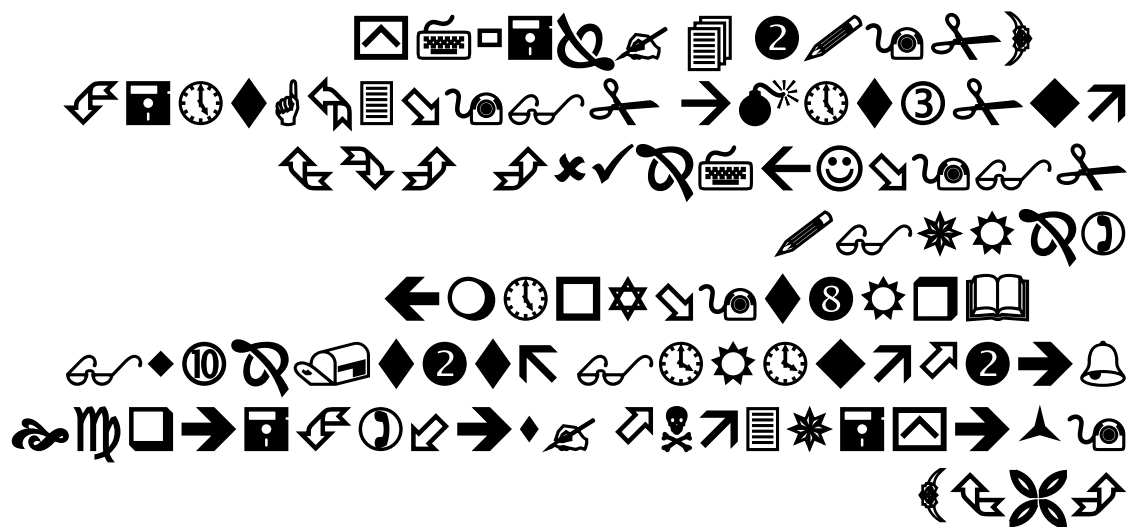
الأستاذ المساعد الدكتور
حمزة عبد الواحد حمّادي

الأستاذ المساعد الدكتور
أسعد محمد علي النجار

أيلول ٢٠٠٥م

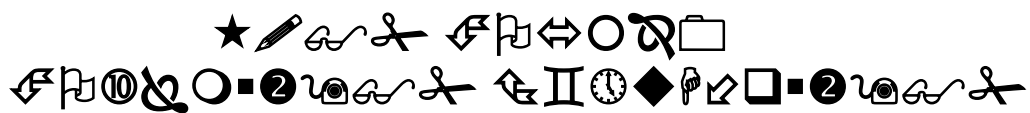
شعبان ۱۴۲۶ هـ





صدق الله العليّ العظيم

يوسف / ١-٢



إقرار المشرفين

نشهد أنّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(مشكلات استخدام اللغة العربيّة الفصيحة لدى طلبة أقسام اللغة العربيّة في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة)، قد جرى بإشرافنا في جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية(طرائق تدريس اللغة العربيّة).

التوقيع:

الأستاذ المساعد الدكتور
حمزة عبد الواحد حمّادي
(المشرف)

التوقيع:

الأستاذ المساعد الدكتور
أسعد محمّد عليّ النجّار
(المشرف)

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشّح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع:

الأستاذ المساعد الدكتور
عبد الستار مهديّ عليّ الشمريّ
(معاون العميد للشؤون العلميّة)

★✍️🔗🔗🔗🔗🔗🔗
🔗🔗🔗🔗🔗🔗🔗🔗🔗🔗🔗🔗🔗🔗🔗🔗

قرار لجنة المناقشة

نشهد أنّنا أعضاء لجنة المناقشة قد اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ
(مشكلات استخدام اللغة العربيّة الفصيحة لدى طلبة أقسام اللغة
العربيّة في كليات التربية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة)
التي قدمها الطالب (أحمد يحيى حسن السلطانيّ)، وقد ناقشنا الطالب في
محتوياتها، وفي ما له علاقة بها، ونرى أنّها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في
التربية(طرائق تدريس اللغة العربيّة) بتقدير).

التوقيع:

الاسم : جمعة رشيد كضّاض الربيعيّ الاسم : فاضل ناهي عبد عون

التاريخ : / / التاريخ : / /

(عضوا) (عضوا)

التوقيع : التوقيع :

الاسم : حمزة عبد الواحد حمّادي الاسم : أسعد محمّد عليّ النجّار

التاريخ : / / التاريخ : / /

(عضوا ومشرفا)

(عضوا ومشرفا)

التوقيع :

الاسم: عمران جاسم حمد الجبوري

التاريخ : / /

(رئيساً)

صادق مجلس كَلِّية التربية الأساسية في جامعة بابل على قرار لجنة المناقشة

التوقيع :

الاسم: عباس عبيد حمادي

(عميد الكَلِّية)

التاريخ : / / ٢٠٠٥ م

الفصل الأول

التعريف بالبحث

* مشكلة البحث .

* أهمية البحث .

*** أهداف البحث .**

*** حدود البحث .**

*** تحديد المصطلحات .**

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

ومناقشتها

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

* تحديد مجتمع البحث.

* اختيار العينة.

* بناء أداة البحث.

* صدق الأداة.

* ثبات الأداة.

* تطبيق أداة البحث.

*** الوسائل الإحصائية والحسابية.**

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

ملخص الرسالة

المصادر والمراجع

الملاحق

ملخص الرسالة

تعد اللغة من أقوى الموجبات على الشعوب، فهي ليست وسيلة للنطق والتعبير فحسب، بل هي وسيلة التفكير والتخطيط والهوية. ولغة الأمة هي أهم مقومات شخصيتها وسجل تجاربها ومعارفها وأمجادها عبر الزمن، لذا فإن الحديث عن القضايا اللغوية مقامة لتأصيل التفكير وتحرير روح الإبداع وتوطين العلوم وإذكائها، علاوة على تحقيق مشروع لغة متطورة لجعلها عالمية وصالحة للتدريس والبحث والاتصال.

فما أعظم أمة تمجد لغتها وتنزلها المكانة اللائقة بها تدریسا وتواصلًا وبحثًا، وتستهدف العناية بها من خلال تطوير التعليم وسهولة إكساب العلوم والثقافة. وهكذا كان السعي لجعل لغتنا العربية قادرة على التعبير عن مآربنا وعن خفي خوالجنا ومقتضيات العلم ومستجلات المعرفة ومستحدثات التقم، كي تواكب سير الحضارة الإنسانية المتسارع. إذ كانت هذه اللغة وما تزال- لساننا في التفاهم والاتصال، ولغتنا في الشريعة والإسلام، وشعارنا في الاعتزاز بالمجد والتراث، وأداتنا في وحدة التفكير ووحدة الأهداف والغايات، فلا قومية لنا قبلها، ولا قومية لنا بعدها.

واللغة القومية هي اللغة الفصحى؛ لغة القرآن الكريم ولغة التراث وكنوز الثقافة العربية الأصيلة، وهي- بهذا- جديرة أن تحتل موقع الصدارة من المستويات اللغوية الأخرى. وعدم الأخذ بهذه اللغة الفصحى في مراحل التعليم يسلمنا إلى ضياع فكري ثقافي، حيث يفصل حاضرنّا عن ماضينا المجيد، علاوة على ما يعقب هذا الإهمال من نتائج مُنذرة بالخطر، إذ ينحرف بنا الأمر بمرور الزمن إلى الانعزال عن لغة القرآن والبعد عنها بعداً يفقدنا أهم أساس من أسس ديننا الحنيف وأكرمها. إن أخطاء الناس- قياساً على المستوى الصوابي للغة في عصرهم- تسمى باللحن. واللحن شائع بين العامة، وبين الطلبة اليوم، وبين كثير من المثقفين والأدباء والشعراء.

واللحن قديم منذ عهد الرسول (ﷺ)، إذ قال (عليه السلام) (ﷺ) عندما لحن رجل بحضرته: (أرشدوا أخاكم فقد ضلّ)، ثم اتضحت معالمه في عهد الإمام عليّ بن أبي طالب (عليه السلام)، بالملحوظات التي ألت إلى نقط المصحف بنقط تميّز حركة الإعراب، ثم إلى قيام أبي الأسود الدؤلي (ت ٦٩ هـ) بوضع أبواب من النحو.

وقوي هذا الاتجاه في عهد الأمويين بالحركة الدائبة لجمع اللغة من أفواه الأعراب الموثوق بهم، واستقراء الشواهد، ووضع القواعد، ثم استنكار اللحن تبعاً لذلك. وقد روي قول الخليفة عمر بن عبد العزيز: (أكاد أضرس إذا سمعت اللحن). واستمرت هذه الحركة نشطة في العصر العباسي الذي شهد تأليف طائفة من كتب اللحن التي تذكر الخطأ وصوابه، وتورد شواهد على ذلك من الشعر والنثر، ثم تتابعت بعد ذلك كتب اللحن حتى عصرنا.

وعقدة المشكلة اللغوية كما تقول بنت الشاطيء (ليست في اللغة ذاتها، وإذ ما هي في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة وإجراءات تلقينية وقوالب صماء، نتجرعها تجرعاً عقيماً، بدلاً من أن نتعلمها لسان أمة ولغة حياة، وقد تحكمت قواعد الصنعة بقوالبها الجامدة، فأجهدت المعلم تلقيناً والتلميذ حفظاً، دون أن تجدي عليه شيئاً ذا بال في ذوق اللغة ولمح أسرارها في فن القول. وانصرف همنا كله إلى تسوية إجراءات الصنعة اللفظية بعيداً عن منطق اللغة وذوقها).

إن مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة التي تعيق تحقيق الأهداف الموضوعية تعود إلى مجالات متعددة؛ كمجال الأهداف، ومجال محتوى المنهج الدراسي، ومجال التدريس وإعدادهم التربوي والمهني، وكذلك مجال طرائق التدريس الذي لا يرمي إلى جعل الطلبة يتكلمون اللغة الفصيحة، ومجال الطلبة ومعاناتهم من الازدواجية في التعبير، ومجال أساليب التقويم والاختبارات التي أغلبها لا تقيس قدرة الطالب اللغوية.

وانطلاقاً من أهمية اللغة العربية الفصيحة، وأهمية المرحلة الجامعية، ومن أجل الوقوف على مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق، وتلمس أفضل السبل للنهوض باللغة العربية الفصيحة أعقت هذه الدراسة.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تعرّف (مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية، من وجهتي نظر التدريسيين والطلبة)، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما المشكلات التي تواجه طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في استعمال اللغة العربية الفصيحة، من وجهة نظر التدريسيين؟
- ٢- ما المشكلات التي تواجه طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في استعمال اللغة العربية الفصيحة، من وجهة نظر الطلبة؟
- ٣- ما مقترحات التدريسيين والطلبة للتغلب على مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة؟

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على :

- ١- عينة من تدريسي أقسام اللغة العربية في كليات التربية في الجامعات العراقية.
- ٢- عينة من طلبة الصفوف الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية النهارية في العراق للعام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث وعينته.

بلغ عدد كليات التربية التي تحتوي على أقسام اللغة العربية، والتي فيها طلبة المرحلة الرابعة في العراق (٢٢) كلية تربية، موزعة على (١٦) جامعة في الجنوب والوسط والشمال.

ولغرض إجراء الدراسة اتبع الباحث الأسلوب العشوائي الطبعي في اختيار عينة البحث؛ فقد تم تقسيم القطر على أربع مناطق بحسب التوزيع الجغرافي لكل منطقة، وعلى وفق ما يأتي:

- أ- المنطقة الجنوبية: تضم محافظة البصرة ومحافظة ذي قار ومحافظة ميسان.
- ب- المنطقة الوسطى: بالنظر لسعتها وكثرة عدد المحافظات فيها فقد قسمها الباحث على مجموعتين بحسب الموقع الجغرافي لكل منطقة:
- المجموعة الأولى: تضم المحافظات الواقعة في الفرات الأوسط وهي: بابل، وكربلاء، والنجف، والقادسية، والموثلي، وواسط.
- المجموعة الثانية: تضم المحافظات الواقعة شمال الأولى وجنوب المنطقة الشمالية، وتضم محافظة بغداد، ومحافظة ديالى، ومحافظة الأنبار، ومحافظة صلاح الدين.
- ج- المنطقة الشمالية: تضم محافظة نينوى، ومحافظة التأميم، ومحافظة السليمانية، ومحافظة أربيل، ومحافظة دهوك.

وبذلك أصبحت هناك أربع مناطق تحتوي كل منطقة مجموعة محافظات، وبعد أن تم تقسيم الجامعات إلى مناطق سحب الباحث جامعة من كل منطقة عشوائياً بواقع كلاً من كلية واحدة من كل جامعة تحتوي على أكثر من كلية تربوية، وبهذا أصبح عدد كليات التربية المشمولة بالبحث أربع كليات هي: كلية التربية/ جامعة البصرة، وكلية التربية/ جامعة كربلاء، وكلية التربية/ الجامعة المستنصرية، وكلية التربية/ جامعة الموصل.

وبلغ عدد التدريسيين في الجامعات الأربع (١٣٣) تدريسيًا متخصصاً باللغة والأدب في كليات التربية من أقسام اللغة العربية للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥). ولكثرة أعداد التدريسيين فقد اختار الباحث نسبة من التدريسيين بلغت (٥٠٪) بالطريقة العشوائية، وبهذا بلغ عدد العينة الأساسية (٦٦) تدريسيًا مجتمعة الطلبة في الجامعات الأربع المشمولة بالبحث فبلغ (٦٩٩) طالباً وطالبة من طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في المرحلة الرابعة للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥). ونظراً لكثرة أعداد الطلبة في أقسام اللغة العربية فقد حدد الباحث عينة بحثه من الطلبة بنسبة (٢٥٪) من مجموع مجتمع الطلبة الأصلي من طلبة المرحلة الرابعة اختيروا عشوائياً، وبذلك أصبح عدد العينة الأساسية للطلبة (١٧٤) طالباً وطالبة.

أداة البحث:

اعتمد الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه. وزعت المشكلات المستمدة من الدراسة الاستطلاعية على ستة مجالات هي (الأهداف، والمنهج الدراسي، والتدريسون، وطرائق التدريس، والطلبة، وأساليب التقويم والاختبارات). وعولجت نتائج البحث إحصائياً باستعمال الوسط المرجح، والوزن المتوي، ومعامل ارتباط بيرسون وسائل إحصائية لتحليل نتائج البحث، واستعمل الباحث النسبة المئوية وسيلة حسابية.

نتائج البحث:

أولاً: مشكلات التدريسيين.

- رتّب الباحث مجالات استبانة التدريسيين تنازلياً بحسب درجة حقّها، ووزنها المئويّ من أكثرها حصةً ووزناً مئويّاً إلى أقلّها حصةً ووزناً مئويّاً. وقد انحصرت حقّها بين (٢,٦٩-٢,٠٠) ووزنها المئويّ بين (٦٦,٨٥-٦٦,٦٦) وبذلك يكون عدد المشكلات الواقعية التي أنتجت عنها هذه الدراسة (٤٦) مشكلة، وعدد المشكلات غير الواقعية (١٤) مشكلة ومن أهم المشكلات التي أنتجت عنها هذه الدراسة:
- ١- ضعف الطلبة في اللغة العربيّة في المراحل الدراسية السابقة (الابتدائية، والمتوسطة، والإعدادية).
 - ٢- ضعف صلة موضوعات الكتاب باستعمال اللغة اليوميّة المتداولة.
 - ٣- غلبة العاميّة على الفصحى في الاستعمال اليومي.
 - ٤- لا تقيس الأسئلة الإمتحائيّة قدرة الطلبة اللغويّة.
 - ٥- قلّة اعتماد عدد من التدريسيين اللغة الفصحى في التدريس
 - ٦- قلّة الاختبارات الشفهيّة التي تقوّم أليّة الطلبة وتعودها على التكلّم بلغة فصيحّة.

ثانياً: مشكلات الطلبة.

شخصّت نتائج آراء استبانة الطلبة مشكلات استعمال اللغة الفصحى. وقد انحصرت حقّها بين (٢,٥٩-٢,٠٠)، ووزنها المئويّ بين (٦٦,٣٣-٦٦,٦٦) وبذلك يكون عدد المشكلات الواقعية (٤٦) مشكلة وعدد المشكلات غير الواقعية (١٦) مشكلة.

ومن أهمّ النتائج في هذه الاستبانة هي:

- ١- ضعف المستوى اللغويّ للطلبة في المرحلة الثانويّة.
- ٢- ازدواجيّة لغة التدريسيين بين العاميّة والفصحى.
- ٣- ينتهي اهتدّام الطالب بالمائة الدراسيّة بانتهاء الاختبار.
- ٤- الغاية من التدريس النجاح فقط وعدم الارتقاء لتحقيق الأهداف.
- ٥- ضعف رغبة الطلبة في التخصص باللغة العربيّة.
- ٦- قلّة مراعاة المناهج الدراسيّة المستوى الفكريّ للطلبة.

الاستنتاجات

من أهمّ الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة الحالية:

- ١- ضعف الطلبة في اللغة العربيّة في المراحل الدراسية السابقة (الابتدائية، المتوسطة، الإعدادية).
- ٢- قلّة كفاية الأهداف في تحقيق ما هو مطلوب من تعليم اللغة العربيّة.
- ٣- قلّة الإفادة من خبرات تدريسييّ اللغة العربيّة عند وضع أهداف تدريسها.
- ٤- ضعف صلة موضوعات الكتب الدراسيّة باستعمال اللغة اليوميّة.
- ٥- قلّة الأمثلة من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والمأثور من كلام العرب في عدد من الكتب المقررة.
- ٦- ضعف قدرة عدد من التدريسيين في تنمية رغبة الطلبة في استعمال اللغة العربيّة الفصحى.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة يوصي الباحث بتوصيات عديدة منها:

- ١- ضرورة الأخذ برأي تدريسي اللغة العربية عند وضع أهداف تدريسها.
- ٢- الاهتمام بالجوانب العملية التطبيقية في المناهج الدراسية.
- ٣- التزام التدريسين باللغة العربية الفصيحة في التدريس و الابتعاد عن الازدواجية في التعبير بين العامّة والفصيحة.
- ٤- توفير الوسائل التعليمية المصاحبة لطرائق التدريس.
- ٥- اختيار الطلبة الجيدين في الترشيح لهذه الكليات ممن تجتمع لديهم الرغبة في العربية والموهبة اللغوية والأدبية.
- ٦- ضرورة الاهتمام بالاختبارات الشفوية التي تقوم السنة الطلبة, وعدم الاقتصار على الاختبارات التحريرية.

المقترحات:

- ١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في كلّ صفّ من صفوف المرحلة الجامعية.
- ٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في المرحلة الثانوية.

الإهداء

إلى أفصح العرب لساناً

النبي المصطفى محمد (صلى الله عليه وآله وسلم)،
وإلى آل بيته الأطهار، وصحبه الأخيار.

وإلى من أنار لي طريق العلم...

والدي حفظه الله.

وإلى من حملتني وهناً على وهن...

والدتي رحمها الله.

وإلى الشموع التي أضاءت لي طريقي...

أخوتي وأخواتي.

وإلى ...

حماة اللغة العربية،

وناشري لوائها،

والمعتزين برسالتها...

من التدريسيين

والخريجين والطلبة.

أهدي جهدي المتواضع

أحمد

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه المنتجبين، وبعد.

يسرّ الباحث بعد أن أنهى- بعونه تعالى- إعداد هذه الرسالة أن يتقدّم بالشكر والامتنان إلى الأستاذ المساعد الدكتور حمزة عبد الواحد حمّادي، والأستاذ المساعد الدكتور أسعد محمد عليّ النجار لتفصّلهما بالإشراف على هذه الرسالة، ولما أبدياه من توجيهات سديدة وإرشادات قيّمة، ولما يتمتّعان به من أفكار علميّة وروح تربويّة. ولتواضعهما اللطيف وخلقهما الكريم أثر في إنجاز هذا البحث.

ويتقدّم الباحث بالشكر الجزيل والامتنان إلى أستاذه الفاضل الأستاذ المساعد الدكتور عمران جاسم حمد الجبوريّ الذي لم يبخل على الباحث بتقديم المشورة والنصيحة، وإلى الأستاذ المساعد الدكتور فاضل ناهي عبد عون لما قدّمه من جهد أعان الباحث في عمله، وإلى الأستاذ المساعد الدكتور عبد الستار مهدي عليّ الشمريّ رئيس قسم الدراسات العليا لرعايته الأبويّة لطلبة الدراسات العليا، وتقديم المعونة والرأي السديد.

ويسجّل الباحث شكره وامتنانه إلى الأساتذة الأفاضل المحكّين من الخبراء والمتخصّصين لأنهم السديدة وملاحظاتهم القيّمة. وكما يسجّل الباحث شكره وتقديره إلى الأستاذ المساعد الدكتور قيس حمزة الخفاجي الذي لم يبخل بوقته وجهده في تقديم المساعدة.

ويتوجّه الباحث بالتقدير والامتنان إلى الأستاذ المساعد الدكتور عبد السلام جودة لتوجيه الباحث إلى استخدام الوسائل الإحصائيّة المناسبة لمعالجة البيانات.

ولا ينسى الباحث يد العون التي قلمها الأستاذ عدّيّ جبار؛ المُعيد في كليّة التربية/ جامعة البصرة، وإلى أقسام اللغة العربيّة في الجامعات المشمولة بالدراسة وهي جامعة الموصل والجامعة المستنصريّة وجامعة كربلاء لما قموه من تسهيلات أسهمت في التخفيف من وطأة العمل.

ويسرّ الباحث أن يتقدّم بالثناء إلى كلّ من أسهم في مساعدته في هذه المسيرة العلميّة سائلاً المولى عزّ وجلّ أن يكسبهم الأجر والثواب. والله وليّ التوفيق.

أحمد يحيى حسن السلطانيّ

ثبت المحتويات

المحتويات	رقم الصفحة
الإهداء.	أ
شكر وامتنان.	ب
ثبت المحتويات.	ج-د
ثبت الجداول.	هـ-و
ثبت الملاحق.	ز
ملخّص الرسالة باللغة العربيّة.	٧-١
الفصل الأوّل: التعريف بالبحث.	٢٧-٨
مشكلة البحث.	١٢-٩
أهميّة البحث.	٢٥-١٣
أهداف البحث.	٢٥
حدود البحث.	٢٦-٢٥
تحديد المصطلحات.	٢٧-٢٦
الفصل الثاني: الدراسات السابقة ومناقشتها.	٤٣-٢٨
دراسات سابقة.	٢٩
عرض الدراسات العربيّة السابقة.	٣٧-٣٠
عرض الدراسات الأجنبيّة السابقة.	٣٩-٣٨
الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحاليّة.	٤٣-٤٠
الفصل الثالث: منهجيّة البحث وإجراءاته.	٥٩-٤٤
تحديد مجتمع البحث.	٥٠-٤٥
اختيار العيّنة.	٥٣-٥٠
بناء أداة البحث.	٥٥-٥٣
صدق الأداة.	٥٦-٥٥
ثبات الأداة.	٥٧-٥٦
تطبيق أداة البحث.	٥٧
الوسائل الإحصائيّة.	٥٩-٥٧
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها.	١١٥-٦٠
أولاً: مشكلات استعمال اللغة العربيّة الفصيحة من وجهة نظر التدريسيّين.	٧٨-٦١
ثانياً: مشكلات استعمال اللغة العربيّة الفصيحة من وجهة نظر الطلبة.	١١٢-٧٩
ثالثاً: مقترحات التدريسيّين والطلبة للتغلب على مشكلات استعمال اللغة العربيّة الفصيحة.	١١٥-١١٣
الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.	١٢٠-١١٦
أولاً: الاستنتاجات.	١١٧
ثانياً: التوصيات.	١١٩-١١٨

١٢٠	ثالثاً: المقترحات.
١٣٢-١٢١	المصادر والمراجع.
١٣١-١٢٢	أولاً : المصادر العربية.
١٣٢	ثانياً : المصادر الأجنبية.
١٦٨-١٣٣	الملاحق.
A-F	ملدّ ص الرسالة باللغة الإنكليزية (Abstract) .

ثبت الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٤٦	عدد الجامعات, وعدد كلّيت التربية التي تتضمّن أقساماً للغة العربيّة وفيها طلبة المرحلة الرابعة ضمن محافظات القطر.	١
٤٩	الجامعات العراقية وكليات التربية فيها المشمولة بالبحث .	٢
٤٩	المجتمع الأصلي لتدريسيّ أقسام اللغة العربيّة في كلّيت التربية المسحوبة.	٣
٥٠	المجتمع الأصلي لطلبة أقسام اللغة العربيّة في كلّيات التربية المسحوبة.	٤
٥١	أعداد العينة الاستطلاعيّة للتدريسيّين في كلّيات التربية المختارة ونسبتها المئويّة.	٥
٥١	عدد أفراد عينة التدريسيّين الأساسيّة في أقسام اللغة العربيّة في كلّيت التربية المشمولة بالبحث.	٦
٥٢	أعداد العينة الاستطلاعيّة للطلبة في كلّيات التربية المختارة ونسبتها المئويّة.	٧
٥٣	اعداد العينة الأساسيّة للطلبة في أقسام اللغة العربيّة في كلّيت التربية المشمولة بالبحث.	٨
٥٧	معامل ثبات استبانتي التدريسيّين والطلبة بحسب مجالاتها.	٩
٦٣	استجابات التدريسيّين في مجال الأهداف.	١٠
٦٦	استجابات التدريسيّين في مجال المنهج الدراسي.	١١
٦٩	استجابات التدريسيّين في مجال التدريس.	١٢
٧٢	استجابات التدريسيّين في مجال طرائق التدريس.	١٣
٧٥	استجابات التدريسيّين في مجال الطلبة.	١٤
٧٨	استجابات التدريسيّين في مجال أساليب التقويم والاختبارات.	١٥
٨٠	استجابات الطلبة في مجال الأهداف.	١٦
٨٣	استجابات الطلبة في مجال المنهج الدراسي.	١٧

١٨	استجابات الطلبة في مجال التدريس.	٨٦
١٩	استجابات الطلبة في مجال طرائق التدريس.	٨٩
٢٠	استجابات الطلبة في مجال الطلبة.	٩٣
٢١	استجابات الطلبة في مجال أساليب التقويم والاختبارات.	٩٦
٢٢	حصة مشكلة كل مجال ووزنه المؤي في استبانة التدريس.	١٠١
٢٣	حصة مشكلة كل مجال ووزنه المؤي في استبانة الطلبة.	١٠٢
٢٤	مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة مرتبة تنازلياً بحسب درجة حثها في غير مجالاتها من وجهة نظر التدريس.	١٠٧-١٠٣
٢٥	مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة مرتبة تنازلياً بحسب درجة حثها في غير مجالاتها من وجهة نظر الطلبة.	١١٢-١٠٨

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١	صور الكتب الرسمية الصادرة من الجهات ذات العلاقة لغرض تسهيل مهمة الباحث.	٣٥-٣٤
٢	الاستبانة الاستطلاعية الموجهة إلى تدريسي أقسام اللغة العربية في كليات التربية في جامعة بغداد (ابن رشد)، وجامعة بابل، وجامعة القادسية.	٣٧-٣٦
٣	الاستبانة الاستطلاعية الموجهة إلى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في جامعة بغداد (ابن رشد)، وجامعة بابل، وجامعة القادسية.	٣٩-٣٨
٤	استبانة آراء المحكمين في صلاحية فقرات الاستبانة من وجهة نظر التدريس.	٤٦-٤٠
٥	استبانة آراء المحكمين في صلاحية فقرات الاستبانة من وجهة نظر الطلبة.	٥٣-٤٧
٦	أسماء لجنة الخبراء المتخصصين بعلم النفس، واللغة العربية، وطرائق تدريسها، مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية.	٥٤
٧	الاستبانة النهائية الموجهة إلى تدريسي أقسام اللغة العربية في كليات التربية المشمولة بالبحث.	٦١-٥٥
٨	الاستبانة النهائية الموجهة إلى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية المشمولة بالبحث.	٦٨-٦٢

الفصل الأول التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

يشكو كثير من المتعلمين، من ضعف مستوى الدارسين في اللغة العربية، بالمدارس والجامعات؛ وتلك مشكلة مزمنة، طال عليها الزمن، وحاترت العقول في البحث عن علتها، والإشارة إلى موطن الداء فيها. فالمستوى اللغوي للطلبة، والمتعلمين، والمتقنين مستوى ضعيف؛ ويتجلى هذا الضعف في الشكوى المستمرة من التدريسيين من خلال مقابلتهم، كما نلمسه في جوانب حياتنا الثقافية المختلفة، متجلىاً في شيوع الأخطاء في كثير من مواقف النشاط اللغوي؛ وأبرز هذه المواقف القصور في عملية التعبير اللغوي التي لا يمتلكها إلا العدد القليل من الناس.

والمشكلة اللغوية من المشكلات الخطرة، ومن أجل هذا نشطت المجامع العلمية في الأقطار العربية في العمل على حل هذه المشكلة القائمة التي تبرز في كون جلّ العرب في يومنا هذا لا يتكلمون بالفصحى من العربية. (٥٤، ص ١٣).

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: ما موقفنا نحن من العربية في العصر الراهن؟ وما الذي قدّمناه لها؟ والجواب عن السؤال هو أنّ موقفنا من العربية يتسم اليوم بكثير من التساهل، بل إنّ عدم العناية هي طابع هذا الموقف. ومن مظاهر عدم العناية كثرة الخطأ في كلام العلماء والخطباء والباحثين والمحاضرين، فما أن تسمع أحداً يخطب أو يحاضر حتّى تروعك كثرة الأخطاء في كلامه؛ ولهذا مغزاه، فهو يشير إلى أنّ البيئة اللغوية قد اطمأنت إلى واقعها اللغوي، ورضيت عنه، بل قنطت من إصلاحه، وصارت تعدّ الخطأ اللغوي قدراً محتوماً، لا رادّ له ولا عاصم عنه. (٧٥، ص ١١٧).

لذلك يأمل الباحث على أن يحافظ طلبة أقسام اللغة العربية على لغتهم، فيكتبونها سليمة، ويقرؤوها قويدة، ويعبرون بها صحيحة. ولمكانة هذه اللغة ومنزلتها الرفيعة يجب أن نحول بينها وبين الأخطاء في قراءتها، وكتابتها، والتعبير بها، فهذه اللغة العريقة التاريخ، العظيمة الأدب، الغنية التراث، الرفيعة الثقافة، قد أصابها الإهمال على يد بنينا، والضعف على ألسنة الكثير من المنتمين إليها.

ويرى الباحث أنّه ليس بالإمكان تحديد عامل واحد نحملُ له سبب تدهور اللغة الفصيحة على ألسنة أصحابها؛ فهناك الازدواج اللغوي، وهناك المناهج القاصرة، وهناك طرائق التدريس غير الناجحة، وهناك المحيط المدرسيّ والمحيط الخارجي.

فالازدواج اللغوي بين العربية الفصيحة والعامية من أبعد مشكلات العربيّ غوراً، وأعنفها أثراً، لأنّه أصاب الأقطار العربية جميعها بجرثومتها، فجعلها تحيا، وتشعر، وتتعاقل، وتتواصل بوسيلة "يومية سهلة نامية مطوّرة مطاوعة، ثمّ هي تتعلّم وتتدبّن، وتحكم بلغة مكتوبة محدّدة لا تطوّع بها الألسنة، وتتعدّز فيها الأقلام". (٣٧، ص ٢). والعامية إذاً- لغة لا قواعد لها، ولا تستحقّ أن تسمّى لغة. (٩٣، ص ٤٤). والبعده التاريخي لنشأة الصراع بين الفصيحة والعامية ليس وليد الحاضر، بل إنّ بعده التاريخيّ ممتدّ إلى زمان قديم. (٢٩، ص ٤٤-٤٣).

ويدعونا العصر الحاضر إلى الاهتمام بلغتنا العربيّة لنستطيع مواكبة الحياة العملية المتطوّرة، فالعربية ليست عاجزة عن النمو، والتطوّر كما يتصوّرها البعض، فهي

بقوا عدها المحكمة، وتصاريفها المتناسقة، وأقيستها المطردة جدرة بأن تُعَدَّ من أطول اللغات باعاً وأكثرها للألفاظ توليداً وانتزاعاً. فهي ليست عاجزة عن التجدد، والاتساع وإنَّما هو عجز أهلها وجمود الناطقين بها. (١٠١، ص ٣٣١). فهي وأهلها كما يجمعهم قول الشاعر:

تقلدتنني الليالي وهي مدبرة كائنني صارم في كفٍ منهزم

ومشكلة الضعف اللغوي ليست وليدة الظروف الحالية فحسب، وإنَّما جاءت نتيجة لتراكمات تعرّضت لها الأمة العربيّة من استعمار، وسياسة، وفرنسة، وتترك وتترك وما شابه ذلك. وقد بذلت الأقطار العربيّة جهوداً كبيرة إيماناً منها بحسّ المسؤولية فتبوّأت اللغة العربيّة مكانتها على المستويات المختلفة، ولكنَّ على الرغم من هذه الجهود المبذولة هناك شكوى من الجامعيين أنفسهم نحو لغتهم الأساسيّة نطقاً، ومحادثة، وتعبيراً. (١٧، ص ٢٢٧).

وقد التقى الباحث تدريسيّ اللغة العربيّة في كلّيات التربية في عدد من الجامعات العراقية للوقوف على أسباب هذا الضعف اللغوي، فشكوا ضعف مستوى طلبتهم في استعمال اللغة العربيّة الفصيحة، وأكّدوا تدنّي مستويات طلبتهم وأنَّ كثيراً من طلبة هذه الأقسام يتخرّجون فيها، وهم عاجزون عن التكلّم بلغة فصيحة، فكان لهذا الضعف اللغويّ عند الطبقة المثقّفة التي ستدرّس اللغة العربيّة، وقوا عدها أثر كبير في نفس الباحث؛ فخرّجوا هذه الكلّيات هم مدرّسو المستقبل. وممّا لا شكّ فيه أنَّ المدرّس هو أحد العوامل الرئيسيّة، والأساسيّة المؤثّرة في إحداث التعلّم لدى الطلبة. (١٢٥، ص ١٥). ومهما كان المنهج سهلاً ميسوراً فإنّه لا يستطيع تحقيق أهداف المجتمع من غير مدرّسين يتمتّعون بالقدرة والكفاية والأداء الجيّد والممارسة العملية النشيطة. (٨١، ص ٦٢).

وكذلك حرص الباحث على أن يلتقي بطلبة أقسام اللغة العربيّة من كلّيات التربية في عدد من الجامعات العراقية لمعرفة أسباب الضعف في استعمال اللغة العربيّة بصورة سليمة، فكانت شكواهم تدلّ على أنَّ اللغة مهملة في مجال التعليم الجامعيّ، بسبب التشديد على تلقين القواعد النحويّة والصرفيّة وقلة الاهتمام بالقدر الكافي من الممارسة التطبيقيّة التي تُمكن الطلبة من القراءة الصحيحة، والكتابة السليمة، والتعبير القويم.

ووجد الباحث أنَّ عدداً من طلبة أقسام اللغة العربيّة لم تكن لهم الرغبة في هذا التخصص، لذلك يأمل الباحث على أن تكون مهمّة الكلّيات، والأقسام التي تخرّج المتخصّصين في العربيّة، وآدابها هي أن تحسن اختيار من يدرّسون في تلك الكلّيات والأقسام، بحيث لا يلتحق بها إلا من كان أهلاً لدراسة موائها، ولديه حبّ لها، وأن لا تكون هذه الكلّيات، والأقسام من نصيب الضعاف الذين لا يجدون مكاناً في الكلّيات الأخرى، إذ يأتون لكلّيات التربية وأقسامها كارهين ومضطربين، لأنهم بذلك لن يتمكّنوا من دراستهم على الوجه الصحيح، ولن يكونوا أبداً من المحافظين على لغتهم بأسلوب جاد وصادق.

واليوم- ونحن نعيش حياة الاستقلال السياسيّ، والفكريّ، والثقافيّ- نجد من الإنصاف أن نعمل جاهدين في البحث عن عوامل ضعف النشاط اللغويّ السليم في حياتنا واتّخاذ الإجراءات اللازمة للحدّ من هذه المشكلة الخطيرة.

لذلك كان الهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة من وجهة نظر تدريسيي وطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية، لما لهذه المشكلة من الخطر الكبير على اللغة، وعلى متعلميها؛ لذلك فمهمة كليات التربية تضطلع بإعداد الطلبة الدارسين فيها إعداداً مهنيّاً، وتربويّاً، ونفسيّاً من النواحي العمليّة والنظريّة والثقافيّة. فمهمة التدريس أصبحت من المهن التي تحتاج إلى إعداد خاص، إذ لم يعد امتلاك الفرد لقدر من المعرفة في مجال تختصص معيّ يؤهله لممارسة التدريس، بل أصبح من الضروريّ تعرّف من يدرّس، ومن يعمل على نجاح هذه المهنة، وتذليل معوّقاتها خلال مدّة الإعداد. (١٠٢، ص ٥).

أهميّة البحث:

تمثّل اللغة - مسموعة، أو مكتوبة - أداة يستطيع الإنسان بوساطتها التفاهم مع غيره من أفراد المجتمع في المواقف الحيائيّة المختلفة، فبوساطتها يستطيع نقل أفكاره، وأحاسيسه، وحاجاته إلى غيره ممّن يتعامل معهم، وعن طريقها يستطيع أن يعرف أفكار غيره من الناس، وأحاسيسهم، وحاجاتهم، فهي وسيلة الفهم، والإفهام بين الفرد، والمجتمع. (٥٧، ص ٧).

وتعد اللغة الرابط بين حاضر الأمة وماضيها، وتحفظ على مرّ الأيام الجهود التي بذلها السابقون في دعم الحضارة لتنسج على منوالهم، وتتأثر بهم في مختلف حاضر أحفل بالتراث الحضاري. (٣٦، ص ٩).

وتمثّل اللغة أساس الحضارة البشرية، والوسيلة الرئيسة التي تتواصل الأجيال بها. (١١٥، ص ١٣ - ١٤).

وكما خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان و﴿عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾* فقد خلق لغات يتكلّم بها، وتعلّل ذلك الرأي التاريخي نظرية الواقع اللغوي التي استندت إلى آيات قرآنية، منها﴿ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ﴿عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾**.

وتخصيص الإنسان بالملكة اللغوية يشكّل في حدّ ذاته فعلاً جσμαًئياً، ووظائفيّاً ندركه ونقيسه. وكلمة (بيان) تشكّل القول الحاسم في اللغة البشرية الخاضعة لنواميس عقلية بعيدة كلّ البعد عن صيحة الحيوان، وقد خصّ آدم بجزء من السرّ الإلهي، وتعلّم الأسماء بوحى منه تعالى. وقد نطق آدم (عليه السلام) حالما بدأ حياته، وإنّ نوحاً، وأولاده ورثوا لغة آدم، وتكلّموا العربية وهي لغة الجدّة. (٦٦، ص ٣٨٧).

وبنّى الفيلسوف الألمانيّ (فشته Fichte) أنّ لغة أثوراً بالغاً في تطوّر الشعوب، فقال: (إنّ اللغة تلازم الفرد في حياته، وتمتدّ إلى أعماق كيانه، وتنفذ إلى أقصى رغباته، وخطراته). (١٣، ص ٦٧).

* الرحمن/٤.

** الرحمن / ٣ - ٤ .

واللغة عند (ابن جنّي) (أصوات يعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم)، وهي عند (هنري سويت) هي (التعبير عن الأفكار بوساطة الأصوات الكلامية المؤتلفة في كلمات). (١٢٢، ص ١٨).. (٥، ص ٢٣). واللغة عند (أولمان) ليست هامة، أو ساكنة بحال من الأحوال، على الرغم من أنّ تقمّمها قد يبدو بطيئاً في بعض الأحيان، فالأصوات، والتراكيب، والعناصر النحوية، وصيغ الكلمات، ومعانيها معرّضة كلّها للتغيّر، والتطوّر، ولكنّ سرعة الحركة والتغيّر فقط هي التي تختلف، من مرحلة إلى أخرى، ومن قطاع إلى آخر من قطاعات اللغة. (١٤، ص ١٥٦).

واللغة- بوصفها (منظومة)- تنطوي على سلسلة من العناصر التي يؤثر بعضها في بعض، من خلال عملها، إذ يستند إلى سلبيّة عنصر تجاه عنصر آخر، والنظر إلى اللغة على أساس أنّها كيان مستقلّ لا يمكن تجزئته، وعزل عناصره ومن ثمّ البحث في هذه العناصر في عزلتها التاريخية التي تقودنا إلى تغريب ما هو لغوي. (٦١، ص ٩).

وتمثّل اللغة قوام الشخصية العربية، فهي أشبه ما تكون ب(سلطة) يستمدّ منها العربيّ قوّته مثلما تستمدّ قوّتها ممّا تمارسه على شخصيّة من نفوذ. (٨٠، ص ٣).

والمعجزة التي دعا إليها الرسول (صلّى الله عليه وآله وسلّم) العرب معجزة (لغوية) هي (القرآن الكريم) الذي وصف نفسه بأنّه (مبين)؛ قال تعالى: ﴿قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُبِينٌ﴾*، إذ أعلى من شأن البيان حتّى جعله وزان خلق الإنسان. (٥٠، ص ٣١٢). أمّا

الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) الذي وصف نفسه بأنه (أفصح العرب)، فقد قرّر تأثير البيان بتأثير السحر. (٢٥، ص ٣٤٩).

وهناك من يشدّ على أهميّة اللغة في اكتساب المعرفة والتفكير، وحلّ المسائل، وعلى أنّها مهارة قابلة للانتقال. إنّ الفرد الذي يتقن لغته يتفوّق على الآخرين في المراحل الأولى في اللغة لأنّه يستطيع أن يعو عنها بدقّة. وغالباً ما تتبع مشاكل الإنسان في حلّ المسائل اللغوية من عدم قدرته على التعبير عنها بوضوح. (٢٠، ص ٨٧).

* المائدة / من الآية ١٥.

وكذلك تُعدّ اللغة مقياساً حضاريّاً دقيقاً لتقدم الأمة أو تأخرها وما بلغته من رقي وما أصابها من انحطاط، (٣٠، ص ١٤). وإنّ روح الأمة، وطباعها مُمنّلة في لغتها. واللغة لسان الأمة ومن أقوى أوامر المجتمع، فهي طريقة التفاهم؛ تعبّر عن المقاصد، وتوضّح الأغراض، والمطالب. وقد بذلت الأمم جهوداً كبيرة في العناية بلغتها، ومنها الأمّة العربيّة. ومكانة اللغة العربيّة معروفة في تطوّرها، وتكاملها، ولم تظهر منزلتها المقبولة بين اللغات إلّا بجهود علمائها وسُمو آراء أدبائها، فنظّمت تنظيمات محكمة، وبرزت صفحاتها الناصعة، ودقائقها الفائقة، وتقمت إلى النظام بخطوات واسعة، وبلغت محلّها اللائق من الإتقان والإحكام بين لغات العالم لما عُرفت به من خصائص، وأوصاف كانت. وما تزال. في حاجة إلى إثارة ما فيها من كنوز، وإحيائها لثجاريّ العصر في حياتها، وتكتسب مكانة علميّة مقبولة. (٢٨، ص ٦٨).

واللغة العربيّة هي لغة الوحي، والقرآن، المنزل بخاتم الرسالات على خاتم أنبيائه محمّد (صلى الله عليه وآله وسلم). لقد كان بلوغ اللغة العربيّة هذه الدرجة من الكمال الذي أعطاها لنزول القرآن بها حدثاً جليلاً. تميّزت به عربيّة القرآن في السنة قريش على أخواتها في الفصيحة الجزريّة. ولقد شاء الله أن يكون القرآن الكريم هو آيته الكبرى بما جمع من كمال بيانه، وأن تكون حجّة الله به لأمر كثيرة؛ منها ما اشتمل عليه من أخبار الغيب، ونظم الحياة، وبقائه. على الزمن. محفوظاً بلسان عربيّ مبين، حيث قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾* (٦٤، ص ٢٤١).

وهي لغة العروبة، والإسلام؛ نزل بحروفها القرآن الكريم إذ قال تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَنَزْلِ رَبِّ أَعْلَمِينَ﴾ نزل به الروح الأمين ﴿عَلَى قَلْبِكَ لَتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ**، فزاد حها في قلب نبيا محمّد الأمين (صلى الله عليه وآله وسلم)، فعندما سأله رجل قائلاً: يا رسول الله ما أفصحك! ما رأينا الذي أعرب منك، قال: حقّ لي فإنّما أنزل القرآن عليّ بلسانٍ عربيّ مبين*** (٦٢، ص ٣٥).

* الحجر / ٩.

** الشعراء / ١٩٢ - ١٩٥.

*** معاني الأخبار: للشيخ الصدوق، أبي جعفر محمد بن عليّ ابن الحسين، ت (٣٨١هـ)، ص ٣٢٠.

فالعربيّة لغة القرآن الكريم ولغة العقيدة، فهي لغة تتناسب، وقدسيّة العقيدة التي تستوعبها، وتبلغها الناس. (١١٠، ص ١٠). والعرب خير الأمم، والعربيّة خير

اللغات، إذ هي أداة العلم، ومفتاح التفقه في الدين، وسبب إصلاح المعاش والمعاد، لما شرفها الله عز اسمه، وعظمها، ورفع خطرها، وكرمها. (٢٢، ص ٢ - ٣).

ويرى الباحث أن الاهتمام باللغة العربية والحفاظ عليها لا يعني الاهتمام بها لغة لذاتها، إذ إن اللغة جزء من شخصية الفرد، وكيانه وتتمثل في تفكيره وهي ليست مجرد أداة للاتصال، ونقل المعرفة، وإبلاغ الرسائل، بل هي تأكيد لوجودنا ورباط لحياتنا، وأساس لا جتماعيتنا، وإن الاهتمام بها يعني الاهتمام بدستور الحياة المنظم ودين الإسلام، ووحدة الأمة في الحاضر، والمستقبل.

وبلغت اللغة العربية أوجها من النضج، والاكتمال، حين نزول القرآن الكريم بها. (٨٥، ص ١٣). لأنه كان الدافع الأول في إقبال النحاة على وضع قوانين العربية، وكان- من حيث هو نصوص لغوية- يشكّل الينبوع الثاني لسماهم، يستمّون منه مائة العربية. (٧٤، ص ١١). والقرآن الكريم هو دستور الله الخالد، وصراطه المستقيم، وهدية القويم للبشر عامة وللعرب خاصة، رفع شأن العرب بين الأمم، وخلّد ذكرهم مدى الدهر، قال تعالى: ﴿وَإِنَّهُ لَذِكْرٌ لَّكَ وَلِقَوْمِكَ وَسَوْفَ تُسْأَلُونَ﴾* (٨، ص ١١).

والبحث في تاريخ القرآن الكريم يدلّنا على أن لغة القرآن قد طبعت العربية بطابع واضح مبين، وقضت- بذلك- على آثار اللهجات الإقليمية. وأطعت المجتمع العربي الإسلامي الأول على نموذج عال لهذه اللغة، فأخذوا بها. وفي القرآن ينكشف الستار عن عالم فكري تحت شعار التوحيد، وعزفوا عن لغة الكهنة والعرفان الفنية المسجوعة التي لم تكن إلا نموذجاً لغوياً ضعيفاً من حيث ظاهر الأسلوب، ومسالك المجاز والدلالة. إذ تأكدت هذه الفكرة بقول المستشرق الفرنسي الكبير (يجيس بلاشير) في محاضرة له، فهو يقول: (ومنذ ظهر الإسلام لم تعد اللغة العربية آلة عادية للكلام، والتخاطب، ولا لغة إنسانية محضة بل شيئاً آخر، نعم لن نفهم جوهر العربية وكيانها، بل لن نستطيع لها فهماً، إن نحن أهملنا أهميّة هذا

* الزخرف / ٤٤ .

(الحدث القرآني)؛ هذا الحدث الذي بفضل تجا وزت اللغة حدود الإنسانية المحضة). (٥٤، ص ٦٧ - ٦٨).

وفي ضوء هذا كانت نظرة علماء العربية للعربية، نظرة قدسية ذات إجلال، وتعظيم، فهي اللغة التي كرمها الله - عز وجل - بالقرآن الكريم، فكانت لسانه الذي بها نطق، وهي خالدة بخلوده، ومصونة بصيانتته. (٩٦، ص ٣٤). وللمكانة التي تتبوأها اللغة العربية- بوصفها لغة القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والتراث العربي- اتّجهت الدراسات اللغوية العربية- منذ نشأتها في القرن الأول الهجري، والقرون التالية- إلى المحافظة على سلامة اللغة العربية. ويتجلى ذلك في علوم النحو، والصرف، وتأليف المعاجم، وضبط ألفاظ اللغة، واتّجهوا بعد شيوع اللحن إلى تنقية اللغة، وألفوا كتباً تهدف إلى إصلاح المنطق، وتقويم اللسان. (٢٦، ص ٢٦٨). وعلى الرغم من تعرّض اللغة العربية إلى محاولات من أعداء العروبة لطمسها إلا أنّها وقفت

شامخة؛ ومردّد ذلك إلى احتفاظها بمستوى بلاغة القرآن استمداداً منه واتّصلاً به. (١٠٥، ص ١١٩).

ظَلَّتِ العربيّة تنمو وتزدهر، وكان العرب والمسلمون حريصين عليها كلّ الحرص لأنّها لغة كتابهم الأعظم، ولغتهم حينما يتحقّقون ويكتبون، ولولا اختلاط العرب بغيرهم- بعد خروجهم من جزيرتهم مبشّرين بالدين الحنيف- لظَلَّتِ نَفْيَةً صافية، لكنّ دخول كثير من الأمم في الإسلام أثر فيها. وكان اللحن أوّل تَحِيّواجهها، وهي تنتشر في بقاع واسعة، وفي أمم مختلفة اللغات، واللهجات. وقد ذكر عدد من القدماء، والمعاصرين أنّ العرب قبل الرسالة المحمّديّة لم يعرفوا اللحن. (٦، ص ٢٤٥).

ولكن تروى أخبار عن أوّل لحن سمع في عهد النبيّ محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) فقد لحن رجل بحضرته، فقال (عليه السلام): (أرشدوا أخاكم فقد ضلّ). وكان أبو بكر (رض) يقول: (لئن أقرأ فأسقط أحبُّ إليّ من أن أقرأ فألحن). واستدلّ أبو الطيّب اللغويّ بهاتين الروايتين على أنّ اللحن كان معروفاً، قال: "بل قد رويانا من لفظ النبيّ (صلى الله عليه وآله وسلم) أنّه قال: (أنا من قريش، ونشأت في بني سعد، فأئني لي اللحن)*". (٩٢، ص ٥ - ٦)، (١١٧، ص ٧٥).

وكان الخلفاء الراشدون يحثّون على تعلّم العربيّة، قال عمر بن الخطّاب (رض): (تعلّموا العربيّة، فإنّها تثبت العقل، وتزيد في المروءة). وكانوا يتعقّبون من يلحن. (٤٩، ص ٤). والعربيّة- من بين اللغات جميعها- أظهرت حيويّة بالغة في دقّة انتظامها، وفي سعة انتشارها، وفي مرونتها التي جعلتها أداة صالحة لنقل شتّى العلوم، والآداب. (٥١، ص ٢٣). فاللغة العربيّة بنحوها، وصرفها، واشتقاقها، وشتّى فنونها البلاغيّة، والعروضيّة، أوضح دليل على ما بلغه القوم من رقيّ عقليّ، ونضج فكريّ. (٨٣، ص ٤٧).

والعربيّة تنفرّ ع إلى فروع: القواعد النحويّة التي تعصم من الخطأ في ضبط أواخر الكلمات ممّا يؤثّر في فهم المعنى فهماً سليماً، والقواعد الصرفيّة التي تبحث في أبنية الكلمات التي يترتّب عليها كذلك فهم المعنى، والقواعد البلاغيّة المسؤولة عن جمال الأسلوب، والقواعد الإملائيّة التي تعين على رسم الكلمات رسماً صحيحاً، والخطّ الذي يأخذ بيد المتعلّم إلى تجويد الرسم الكتابيّ لفكرته، والتعبير الشفويّ، والتعبير التحريريّ، والقراءة، والنصوص التي تعمل عملها في زيادة حصيلة المتعلّم من الألفاظ اللغويّة والأساليب الجديدة، وتاريخ الأدب الذي يعمّق المفاهيم الأدبيّة في الذهن. (٨٨، ص ٦١). ولكي تؤثّر اللغة العربيّة وظيفتها ينبغي على مدرّسيها الاهتمام بتدريس فروعها لتكتمل في إطار وحدة اللغة، إذ إنّ الاهتمام بفرع دون آخر يؤثّر إلى ضعف التعلّم في الفروع الأخرى، ومن ثمّ إلى الضعف الذي يشمل اللغة كلّها؛ لأنّها وحدة متكاملة مترابطة ليس للفرد القدرة على أن يعيها وسيلة يعبر بهل عن أفكاره إن لم يكن عارفاً بقواعدها. (٤٤، ص ١٠٥).

ونستدلّ على أهمّيّة اللغة العربيّة ومكانتها من علمائها الذين أجادوا، وتفنّنوا في وصفها، وبيان أهمّيّتها، فهذا ابن جنّي يقول: "اعلم أنّي على تقادم الوقت، دائم التنقير

والبحث، فأجد الدواعي والحوالج قوّة التجاذب لي، مختلفة الجهات على

* تذكرة الفقهاء: للعلامة الحلي، جمال الدين الحسن بن يوسف بن علي بن ممطهر الحلي، (قده) ت(٧٢٦هـ)، ص ٦١٦.

فكري وذلك إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة، وجدت فيها من الحكمة، والإرهاق والرقّة بما يملك عليّ جانب الفكر". (٥، ص ٤٨). ولما تمتاز به العربيّة من مزايا، وما تنفرد به من خصائص في المفردات، والتراكيب، والقدرة على التعبير عن المعاني، وتأثيرها في اللغات الأخرى، فجعلها تستحقّ بجدارة أن تكون لغة عظيمة يشهد بعظمتها حتّى غير العرب، يقول (ر افانيل بطي) في كتابه عن اللغة العربيّة: "إنّني أشهد من خبرتي الذاتية أنّه ليس ثمة من بين اللغات التي أعرفها لغة تكاد تقترب من العربيّة سواء في طاقتها البيانيّة، أم في قدراتها على أن تخترق مستويات الفهم، والإدراك، وأن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر، والأحاسيس تاركة أعمق الأثر فيها، وفي هذا الصدد فليس للعربيّة أن تقارن إلّا بالموسيقى". (١٢٤، ص ١٢٣)، (١١٦، ص ٤٧-١٤٨). ويقول المستشرق الفرنسي (إرنست رينان): "إنّ ممّا يثير عجبني أنّ لغة كاللغة العربيّة- قد نشأت في بلاد صحراويّة كبلاد العرب- تصل إلى درجة الكمال في خيام البدو". و(رينان) معروف بشدّة تعصّد به، وهو ضدّ العرب والجزّريّين، ومع ذلك قد اعترف بأنّ اللغة العربيّة لغة غنيّة، صالحة للتعبير عن الأفكار الدينيّة، والفلسفيّة، والعلميّة بطريقة لا وجود لها في أية لغة أخرى. (٢، ص ١٧٣١٧٢).

وفي مقال نشره (فرجستون) بدائرة المعارف البريطانيّة عن اللغة العربيّة، قال: "إنّ اللغة العربيّة سواء بالنسبة إلى عدد الناطقين بها، أم إلى مدى تأثيرها إلى جّبعيد، أعظم اللغات الجزّريّة جمعاء، كما ينبغي أن ننظر إليها كأحدى اللغات العظمى في عالم اليوم". (١٢٠، ص ١٨٣-١٨٥).

ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه (فرجستون)، إذا نُظر إلى اللغة العربيّة استراتيجيّاً، ودينيّاً، وتاريخيّاً، ولغويّاً؛ فمن الناحية الاستراتيجية هناك عشرات الملايين من العرب الذين يتكلّمون العربيّة، وتمتدّ بلادهم على رقعة واسعة من المحيط إلى الخليج. كما أنّ الأُمّة بواقعها السياسيّ، والاقتصاديّ اليوم تحظى بمكانة مهمّة في العالم كلّ، ولها أثر كبير في توجيه أحداثه؛ ومن هنا كانت محطّ أنظار الآخرين، ومثار اهتمامهم.

ومن الناحية الدينيّة أنّ الإسلام اتّخذ من العربيّة لساناً له منذ أن نزل القرآن الكريم بها، وأصبحت اللغة العربيّة لغة تعبّية للمسلمين، وأصبح تعلّم مهوتعليمها واجباً لا يسقطان عن مسلم.

ومن الناحية التاريخيّة أنّ العربيّة وعاء لحضارة واسعة النطاق، فقد نقلت إلى البشريّة أسس الحضارة، وعوامل التقدّم في العلوم الإنسانيّة، أو التطبيقات المختلفة. أمّا لغويّاً فإنّ العربيّة مهمّة بما تتمتع به من مزايا، وما تنفرد به من خصائص في المفردات، أو في القدرة على التعبير عن المعاني، أو من حيث تأثيرها في لغات أخرى. وهي تمتاز بقدرتها على توليد الأوزان، والأدوات، وتخصيصها بمعانٍ محدّدة. (١٦، ص ١٤٢).

ومن أهمّ ممّيزات اللغة العربيّة إعرابها، وإعراب هو الإبانة، والإفصاح. ولما كانت العربيّة لغة تتوخّى الإيضاح، والإبانة كان الإعراب إحدى وسائلها لتحقيق هذه

الغاية، فلا يمكن التمييز بين النفي، والتعجب، والاستفهام إلا بالإعراب لأن الصيغة فيها جميعاً واحدة. (١١٢، ص ٣١). فمراعاته في الكلام الفارق الوحيد بين المعاني المتكافئة، فالحركات الملحقة في آخر الكلمات المعيار الذي تحتكم إليه الجملة العربية للتفريق بين المعاني التي تؤيها، ولولا هذا المعيار لا لتبس المراد، ولما تمكّن المتكلم من الإعراب عمّا في نفسه. (١٠٦، ص ٤٠). فالإعراب من أهمّ الظواهر العربية الشديدة اللصوق باللغة، فهو صفة من صفات اللغة النموذجية الأدبية. (٧٧، ص ١٣٣). فالإعراب- إذا- مطلب العقل في اللغة، وهو أرقى ما وصلت إليه اللغات في الإبانة، والوضوح، وقد بلغت العربية الفصحى هذه المرتبة. (١١٢، ص ٣١).
واللغة العربية الفصحى لها ظرف خاص لم يتوافر لأية لغة من لغات العالم؛ لارتباطها بالقرآن الكريم منذ أربعة عشر قرناً، ودون بها التراث العربي الإسلامي الذي كان محوره القرآن الكريم في كثير من مظاهره. وقد كفل الله تعالى لها الحفظ ما دام يحفظ دينه، فقال عز وجل: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾*.

* الحجر / ٩ .

هذا هو السر الذي يجعلنا لا نقيس العربية الفصحى بما يحدث في اللغات الحية المعاصرة، فإن أقصى عمر هذه اللغات في شكلها الحاضر لا يتعدى قرنين من الزمان، فهي دائمة التطور، والتغير، وعرضة للتفاعل مع اللغات المجاورة، تأخذ منها وتعطي، ولا تجد في ذلك حرجاً لأنها لم ترتبط في مرحلة من مراحل حياتها بكتاب مقدس كما هو الحال في العربية. (٦٧، ص ١٥١)، (٦٨، ص ٤١٤).
فارتباط العربية الفصحى بالقرآن الكريم هو السر كذلك في تمسكنا بالعربية الفصحى القديمة، ودعوتنا إلى دراستها دراسة مستفيضة، لكي نفهم بها القرآن الكريم، وما دار حوله من دراسات، وكذلك الشعر العربي القديم الذي يلقي أضواء على المعاني القرآنية، ويفيد في توضيح ألفاظ القرآن الكريم. وصدق الصحابي الجليل (عبد الله بن عباس) (ت ٦٨ هـ) حين قال: (الشعر ديوان العرب، فإذا خفي علينا الحرف من القرآن الذي أنزل الله بلغة العرب، رجعنا إلى ديوانها، فالتمسنا معرفة ذلك منه). (٤، ص ١٠٠). فلذلك كانت نظرة القدماء إلى العربية الفصحى نظرة تقديس؛ فهي عندهم أشرف اللغات إذ بها نزل القرآن الكريم، وبها تقام الصلاة وما إلى ذلك من شعائر دينية إسلامية. (٩٨، ص ٣٤). وذكر الشيخ (عناية الله) الأستاذ في جامعة البنجاب في مقالة نشرتها مجلة (Islamic world)، أنه "بدون العربية يكون فهم الإسلام ناقصاً ولأي فهم للأفكار المؤثرة بطريقة حياة المسلمين، وعقائدهم التي يعونها أكثر الأشياء قدسية، ومبادئ دينهم، وأخلاقهم التي ينشأون عليها، علينا أن نعود للعربية فهي الأداة الأصلية لكل العلوم الدينية في الإسلام". من هنا نبع الاعتقاد بقدسية اللغة العربية بشكلها الفصحى، وقد أثر هذا الاعتقاد تأثيراً واضحاً في اتجاهات العرب نحو لغتهم.
وقال (كاشيا): "فوق ذلك كله فإن الفصحى هي مفتاح تلك الكنوز الضخمة من الماضي.... ثباتها لم توازه أي لغة، ويستطيع أي عربي في المرحلة الثانوية من تعليمه-

إن كان مهتماً وقادراً على بذل قليل من الجهد- أن يعبر إلى السجل الكامل للألف وثلاث مائة عام الماضية". (٤٢، ص ٩٨ - ٩٩).

والعربية الفصحى وحدثت العرب قبل الإسلام، ولما نزل القرآن الكريم - وكان معجزة كبرى- نهضت نهضة عظيمة، واتسعت اتساعاً استوعب مستجلات الحياة الدينية، والثقافية، والعلمية، والاجتماعية، والسياسية، وتطوّر بتو كثير من دلالات الألفاظ. وكان لوسائل نموها كالارتجال، والقياس، والاشتقاق، والتوليد أثر في ذلك الاتساع. (٦٢، ص ٢٩٤). وهذه اللغة الفصحى تعدّ كما يقول (بريتوريوس Praetorius): "لغة فنيّة خالصة، وتعلو بما لها من طبيعة مميّزة على اللهجات فيها باستمرار، ولعلّها اختلفت من جهة إلى أخرى تبعاً لذلك. غير أنّ الجهود المنظمة، والعاملة على طرد القاعدة، للغوين المتأخرين استطاعت طمس هذه الاختلافات طمساً تاماً". (١١٧، ص ٩).

ولو بحثنا عن لفظة (الفصاحة) في تراثنا لرأيناها في قوله تعالى حكاية عن نبيّه

موسى (عليه السلام): ﴿وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا﴾*، وفي الحديث النبويّ

الشريف: (أنا أفصح العرب بيد أنّي من قريش)، وكذلك قول الرسول (صلى الله عليه وآله

وسلم): (وغير له بعدد كلّ فصيح وأعجم)، وفسّره أصحاب الحديث بأنّ النبيّ محمّداً

(صلى الله عليه وآله وسلم) أراد بالفصيح بني آدم، وبالأعجم البهائم. (١٠٠، ص ٣٦ -

٣٧)، (١١٧، ص ١١٠٠).

ويرى الباحث أن نشر الفصحى رأس العمل العربيّ المثمر ومبتدأه، لا لأنّها أداة تفاهم شاملة ليس غير، بل لأنّ في حياة هذه اللغة الشريفة حياة لديننا وتراثنا.

وقد تكفّلت القواعد التي وضعها النحاة العرب في جهد لا يعرف الكلل، وتضحية جديرة بالإعجاب، بعرض اللغة الفصحى، وتصويرها في مظاهرها جميعاً؛ من ناحية الأصوات، والصيغ، وتراكيب الجمل، ومعاني المفردات على صورة محيطية شاملة. (١١٧، ص ١٤).

* القصص / ٣٤.

ولما كانت اللغة العربية الفصيحة مرتبطة بالقرآن الكريم، يجدر بمدرّس اللغة العربيّة أن يتجاوب مع قدسيّة لغته، وعمق عقيدته، ويكون مدرّساً عقائديّاً تتفجّر معاني عقيدته السمحة المشرقة من خلال كلماته، وتفيض من عذب حديثه، وتشعّ من بين شفثيه وتقلّبات لسانه؛ وبذا تكون رسالته محمولة في لغته، كما حملها السلف الصالح، فعزّ بوا الدنيا بلسان القرآن، ودانت البشرية بعقيدة القرآن (١١٠، ص ١١). وعلى مدرّس اللغة العربيّة أن يشعر بما يعتزازهم بلغتهم، وأن يغرسوا هذا الاعتزاز في أذهان الناشئة لأنّ محبة لغتنا العربيّة دليل على احترام شخصيّتنا العربيّة، وكياننا القومي، كما أنّ من شعائر الإسلام إتقان لغة القرآن؛ اللغة العربيّة الفصحى، ويستدعي

ذلك أن تكون مسؤولية تعليم اللغة مسؤولية جماعية لا يقع حملها على كاهل مدرّسي اللغة العربية فحسب، بل على كاهل المدرّسين جميعهم. (٦٣، ص ١٤).

ويرى الباحث أنّ المدرّس الناجح هو الذي يكون نموذجاً لطلّبه في استعماله اللغة الفصيحة في التدريس، ويتّبع عن الازدواجية في التعبير بين العامّة، والفصيحة لأنّ استعماله الازدواجية في التعبير سيُشكّل عائقاً أمام طلّته، ولا يصلّون إلى الأهداف المرجوة من تدريس اللغة العربية؛ وبذلك سيقلّ ل من إمكانية تحقيق الأهداف السلوكية للغة العربية.

لذلك يرى الباحث أن ينصبّ الاهتمام على تعليم اللغة العربية الفصيحة في المراحل الدراسية الأولى؛ من الدراسة الابتدائية وصولاً إلى الدراسة الجامعية. وعلى معلّم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أن لا يهمل اللغة الفصيحة في التعليم، وأن يستعمل عدداً من الألفاظ الفصيحة التي يستطيع التلاميذ إدراكها، وأن يعودّهم على التحدّث بها، بينما مهمّة مدرّس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة تكون أكبر، وذلك من خلال الإكثار من الألفاظ الفصيحة المقتبسة من آيات القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والمأثور من كلام العرب؛ وذلك لأنّ قابلية طالب المرحلة المتوسطة أكثر في استقبال اللغة من طالب المرحلة الابتدائية، وتدرّج هذه الزيادة في الألفاظ الفصيحة بتدرّج المستويات الدراسية. وعلى مدرّس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية عدم السماح للطلبة باستعمال اللهجة العامّة في التعبير، والالتزام باللغة العربية الفصيحة؛ وذلك لتهيئة طلبة مؤهّلين لدراسة اللغة العربية في الكليات التي تحتوي على أقسام اللغة العربية، وبذلك تكون مهمّة التدريسي في كلّية التربية في الأقسام المتخصّصة باللغة العربية هي تطوير قابليات الطلبة، وتنمية مهاراتهم اللغوية عن طريق القراءة، والمران على استعمال الألفاظ الفصيحة.

ويرى الباحث أنّ تنمية هذه المهارات تتحقّق عبر القراءة المكثّفة، والموسّعة للنصوص البليغة من القرآن الكريم، وقصائد العرب الفصيحة، سواء أكانت داخل الصفوف الدراسية لموضوعات يختارها التدريسي لكي يدرّب الطلبة على اكتساب مهارات النطق السليم، أم خارج الصفوف الدراسية؛ وفي هذا يعتمد الطالب على نفسه في القراءة الموسّعة لتدعيم مهارات النطق السليم التي اكتسبها داخل الصفوف الدراسية.

إنّ لمدرّس اللغة العربية آفاقاً واسعة في اختصاصه العلمي، فهو يقوم بالألسن بتدريسه، ويجمّل أساليب التعبير، ويحسنها بتدريسه البلاغة، والنقد الأدبي، وما فيهما من سعة، وبيان. وهو يُعنى بجودة النطق، ممّا يقتضي معرفته قواعد النطق الصحيحة، ومخارج الحروف، وأنواعها. (١١٠، ص ١١).

وتتولّى كليات التربية إعداد المدرّسين لمرحلة التعليم الثانوي، وتأهيلهم على وفق برامج، ومناهج تزوّد طلبتها بالعلوم المتخصّصة، والعلوم والمهارات المهنية التربوية، والنفسية، وطرائق التدريس لمكينهم من أداء مهمّة اتهم التدريسية بما يتلاءم ومتطلبات تلك المهنة. (١١٤، ص ٢٨١).

وتعدّ كليات التربية المصدر الرئيس لتخريج المرّين في المجتمع فمن خلالها يتمّ رفد المدارس المتوسطة، والإعدادية، والمعاهد بالمدرّسين القادرين على ترجمة أهداف المجتمع، واستيعابها، ومن ثمّ إكسابها لطلّبتهم. وبهذا أصبحت المدارس الثانوية مجال

عمل المدرّسين كما أصبحت مؤسّسات اجتماعيّة تستهدف تطوير العملية التربويّة، وجعلها مواكبة لروح العصر، ومتطلّباته، الذي امتاز بالتغيّر السريع، والتطوّر التقنيّ المتصاعد. (٧٨، ص ٢٤).

ولعلّ من أبرز مظاهر العناية بالمعلّم في الوقت الحاضر اهتمام الأنظمة التربويّة بتطوير مناهج إعدادها بما يلبي المتطلّبات العلميّة، والثقافيّة، والاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والسياسيّة، لمهنة التعليم " إنّه من الأمور المهمّة في إعداد المعلّم لحنّ نتائجه لا تنعكس على براعة الإعداد فحسب بل إنّ هذه النتائج تمتدّ إلى عنصر أغلى ما تمتلكه الأمّة، وهو العنصر البشريّ من أبنائها، وبناتها الذين هم ذخيرتها ووسيلتها في استمراريّة الحياة وتطويرها ورفع مستوياتها. (٦٠، ص ٣٣٧).

لذلك يحرص الباحث على أن تعتنى مؤسّساتنا التربويّة بالفصحى عناية تفوق كلّ عناية، ولست أوّل من دعا إلى هذا المبدأ القويم، فقد سبق إليه كثيرون من الغيّر على العروبة وعلى الوحدة. والوحدة المنشودة لا يمكن أن تقوم بين الأقطار العربيّة إذا لم تكن الفصحى أداة التفاهم بين أبنائها؛ ذلك لأنّ العاميّة في هذه الأقطار الممتّدة من المحيط إلى الخليج لا تصلح إلّا للتفاهم المحليّ، وإذا أصبحت الغلبة للعاميّة - لا سمح الله- امتنع على ابن الجزائر أن يفهم عن ابن العراق، وامتنع على ابن لبنان أن يفهم عن ابن مكّة، وكذلك بالنسبة للأقطار العربيّة الأخرى، وأصبحنا كالأمم اللاتينيّة، أخذت لغاتها معظمها من أصل واحد، ثمّ أضحت لا رابط بينها.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف (مشكلات استعمال اللغة العربيّة الفصيحة لدى طلبة أقسام اللغة العربيّة في كلّيات التربية، من وجهة نظر التدريسيّين والطلبة)، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية.

- ١- ما المشكلات التي تواجه طلبة أقسام اللغة العربيّة في كلّيات التربية في استعمال اللغة العربيّة الفصيحة، من وجهة نظر التدريسيّين؟
- ٢- ما المشكلات التي تواجه طلبة أقسام اللغة العربيّة في كلّيات التربية في استعمال اللغة العربيّة الفصيحة، من وجهة نظر الطلبة؟
- ٣- ما مقترحات التدريسيّين والطلبة للتغلّب على مشكلة استعمال اللغة العربيّة الفصيحة؟

حدود البحث:

يقتصر البحث الحاليّ على:

- ١- عيّنة من تدريسيّي أقسام اللغة العربيّة في كلّيات التربية في الجامعات العراقيّة.
- ٢- عيّنة من طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربيّة من كلّيات التربية النهارية في العراق للعام الدراسي ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥.

تحديد المصطلحات:

١ - (المشكلة problem):

لغة: (شَكَلَ): الشَّكَلُ بالفتح: الشَّيْءُ والمِثْلُ، والجمعُ أَشْكَالٌ وشُكُولٌ. وقد تشاكل الشيئان، وشاكل كل واحد منهما صاحبه. والشواكل من الطرق: ما اذْشَعَبَ عن الطريق الأعظم. وتشكَّل الشيء: تَصَوَّرَ، وشكَّله صَوَّرَهُ. وأشكل الأمر: التَّبَسَّ. وأمورٌ أَشْكَالٌ: ملتبسة، وبَينهم أَشْكَالَةٌ أي لَبِئْسَ. وفي حديث عليٍّ (عليه السلام): (وأن لا يبيع من أولاد نخل هذه القرى وَ يَهَّجَّ حتى تُشْكَلَ أرضها غراساً) أي حتى يكثر غراسُ النَّخل فيها فيراها الناظر على غير الصفة التي عَرَفَهَا بها فَيُشْكَلُ عليه أمرها. (٧، ص ٣٤٨).

اصطلاحاً: عَرَفَهَا (ويستترز Websters, ١٩٥١) أنَّها "قضية مطروحة للحلَّ كأن تكون قضائية أو حالة محوَّة". (١٢٧، ص ٨٧٢).

أمَّا القاموس الإنكليزي (English - dictionary, ١٩٥٩): فقد أورد أنَّ المشكلة هي "قضية مطروحة للمناقشة الأكاديمية والجدل العلمي". (١٢٦، ص ١٥٨٩).

وعَرَفَهَا (الراوي، ١٩٦٦) أنَّها "حالة تَحْتَطَّلِبُ بحثاً، ودراسة وأدِّها صعوبة تحتاج إلى حل". (٤٣، ص ٥).

وعَرَفَهَا (جابر، ٢٠٠٠) بأنَّها "أي تدخل، أو تعطيل يحول بين الاستجابة، وتحقيق الهدف". (٢٣، ص ٢٠٣).

وعَرَفَهَا (السكران، ٢٠٠٠) أنَّها "كلَّ صعوبة أو عائق يعيق الإنسان من الوصول إلى هدف يودُّ بلوغه". (٥٨، ص ١٤٨).

ويعرِّفها الباحث إجرائياً: بأنَّها كلَّ عائق يعيق الطلبة من استعمال اللغة العربية الفصيحة.

٢ - اللغة العربية الفصيحة:

الفصاحة لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: "يوم فَصَح: لا غيم فيه ولا قر، وأفصح الصبح: بدأ ضوءه واستبان، وكلَّ ما وضح فقد أفصح، وكلَّ واضح مفصح". (٧، ص ١٠٩٩).

أمَّا اصطلاحاً: فقد عَرَفَهَا مطلوب بأنَّها البيان، والفصيح هو المنطلق للسان في القول الذي يعرف جيِّد الكلام من رديئه. (٩٩، ص ٢٩).

وعَرَفَهَا (نجم، ١٩٨٠) اللغة العربية الفصيحة بأنَّها "لغة الأدب والعلم والتراث العربي". (١٠٧، ص ٤٣٦).

وعَرَفَهَا (نهر، ١٩٨٨) بأنَّها "لغة القرآن، ولغة الإسلام، والوسط الذي انتشر به الإسلام ديناً، وثقافة، هذا النمط الذي تحمَّل، وثبت ألفاً وخمس مئة عام خلت، موحداً العرب من المحيط إلى الخليج". (١٠٨، ص ٥٦).

وعَرَفَهَا (الضامن، ١٩٩٠) بأنَّها "اللغة التي نستعملها في كتابتنا الأدبية، واللغوية، والعلمية والتي نتحدَّث بها اليوم". (٦٧، ص ٤٢).

ويعرِّفها الباحث إجرائياً: بأنَّها اللغة المنظومة والمكتوبة بالمعايير التي تحقق لها الصحة والدقة والتعبير السليم وتضمن للألسنة والأقلام وظيفتي الفهم والإفهام.

٣ - كليات التربية:

عرّفها مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٧) بأنّها "المؤسسات المسؤولة عن إعداد الطلبة الدارسين فيها إعداداً مهنيّاً، وتربويّاً، ونفسيّاً من النواحي العملية، والنظريّة، والثقافيّة" (١٠٢، ص٥).

وعرّفها (العمر، ١٩٨٩) بأنّها "المصدر الرئيس لإنتاج المرّين في المجتمع فمن خلالها يتمّ رفد المدارس المتوسطة، والإعداديّة، والمعاهد بالمدرّسين القادرين على ترجمة أهداف المجتمع، واستيعابها، ومن ثمّ إكسابها لطلبتهم" (٧٨، ص٢٤).

ويعرّفها الباحث إجرائيّاً: بأنّها المؤسسات التربويّة التي تُعدّ الدارسين فيها لمهنة التدريس و مّة الدراسة فيها أربع سنوات يتولون بعدها التدريس في المدارس المتوسطة والثانوية ليوظّفوا ما تعلّموه في دراستهم إلى طلبتهم مستقبلاً.

الفصل الثاني الدراسات السابقة وموازنتها

دراسات سابقة:

نظراً لأهمية الدراسات السابقة في كلِّ بحثٍ، فقد ضمّن الباحث في هذا الفصل عرضاً لعدد من الدراسات العربية، والأجنبية، ذات العلاقة بموضوع بحثه، إلا أنه لم تقع بين يديه دراسة سابقة تناولت على نحو مباشر "مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة"، ولكنه وجد عدداً من الدراسات ذات العلاقة ببعض جوانب دراسته الحالية، وبما أن البحث الحالي اتبع منهج البحث الوصفي فقد اقتصر الباحث في هذا الفصل على الدراسات التي اتبعت المنهج الوصفي في البحث، وأفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم منهجية البحث، وبعض من إجراءاته، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة.

وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات، بدءاً بالدراسات العربية ثم الدراسات الأجنبية، على وفق ترتيبها الزمني:

أولاً: الدراسات العربية:

- ١ - دراسة الخالديّة: ١٩٩٣ م.
- ٢ - دراسة الخزرجية: ١٩٩٥ م.
- ٣ - دراسة السلامي: ١٩٩٨ م.
- ٤ - دراسة التميميّة: ١٩٩٩ م.
- ٥ - دراسة العزّ أويّة: ١٩٩٩ م.
- ٦ - دراسة الربيعي: ٢٠٠١ م.
- ٧ - دراسة البليتي: ٢٠٠٢ م.
- ٨ - دراسة الجرجري: ٢٠٠٢ م.
- ٩ - دراسة الزوبعية: ٢٠٠٣ م.
- ١٠ - دراسة هادي: ٢٠٠٥ م.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

- ١ - دراسة ولكنسون: ١٩٧١ م.
 - ٢ - دراسة أدنيار تيكين: ١٩٩٦ م.
- عرض الدراسات العربية السابقة :

١- دراسة الخالديّة: ١٤١٤ هـ - ١٩٩٣ م.

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد/كلية التربية (ابن رشد)، واستهدفت معرفة (صعوبات تدريس البلاغة لطلبة الصف الخامس الأدبي، من وجهة نظر المدرّسين والطلبة).

تكوّنت عينة الدراسة من (٣٤٨) طالباً، وطالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي، و(٥٢) مدرّساً ومدرّسة، من الذين يؤرّسون مادة البلاغة للصف الخامس الأدبي، تمّ اختيارهم من (٥٢) مدرسة ثانوية وإعدادية في مدينة بغداد.

- استعملت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها.
ولمعالجة البيانات إحصائياً استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة حدّة الصعوبة، والنسبة المئوية، ومربع كاي.
وتوصلت الباحثة إلى نتائج عتة، منها:
١- اعتماد الطلبة في دراستهم على الحفظ الآلي.
٢- مفاجأة الطلبة بدراسة مائة البلاغة وذلك لأنها مائة دراسة جديدة تُرّس أول مرّة.
٣- لا تشدّد مائة الكتاب على المهارات اللغوية.
٤- الدرجة المخصّصة لـ مائة البلاغة قليلة لا تتناسب مع فروع اللغة العربيّة الأخرى.
٥- كثرة واجبات المدرّسين تؤثّر في كفاياتهم العلميّة.
٦- قلة الدورات التدريبية لتدريب مدرّسي اللغة العربيّة على الاتجاهات الحديثة في التدريس.

(٣٣، ص ١١-٩٥).

- ٢- دراسة الخزرجيّة: ١٤١٦ هـ - ١٩٩٥ م.
أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كَلّية التربية (ابن رشد)، وقد استهدفت معرفة (صعوبات تدريس علم العروض ودراسته من وجهة نظر التدريسيين والطلبة في كَلّيت التربية والآداب في الجامعات العراقية).
تكوّنت عينة الدراسة من (٤٤) تدريسيّاً و(٥٥) طالباً وطالبة من طلبة الصفّ الثالث من أقسام اللغة العربيّة مورّعين على (١٧) كَلّية في جامعات القطر كافة عدا جامعة صلاح الدين نظراً للظروف الاستثنائية المحيطة بها.
استعملت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق أهداف البحث.
واستعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجّح، والنسبة المئوية، والوزن المئوي، وسائل إحصائية لمعالجة البيانات.
وتوصلت الباحثة إلى نتائج عتة، منها:
١- عدم وجود أهداف محدّدة لتدريس مائة علم العروض.
٢- يجهل الطلبة أغلبهم أهداف تدريس مائة علم العروض.
٣- الوقت المخصّص لتدريس المائة غير كافٍ.
٤- إهمال الاختبارات الشفهية في التقويم على الرغم من أثرها في إثراء الذخيرة اللغوية.

٥- قلة الاهتمام بالجانب الصوتي، والتشديد على تعليم البحور الشعريّة.

٦- تفتقر الأسئلة الامتحانية أغلبها إلى الأساليب العلميّة في صياغتها.

(٣٤، ص ١١-١٢١).

- ٣- دراسة السلامي: ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م.
أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كَلّية التربية (ابن رشد)، وكان الهدف منها معرفة (صعوبات تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية للفرع الأدبي من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربيّة ومدرّساتها).

- استعمل الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه، وبلغت عينة الدراسة (١٢٧) مدرّساً ومدرّسة، تمّ اختيارهم من (٥٥) مدرسة ثانوية وإعدادية في مدينة بغداد. استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة فيشر، والوزن المئوي، والنسبة المئوية، وسائل إحصائية لمعالجة البيانات. وتوصّل الباحث إلى نتائج عدّة، منها:
- ١- الأهداف غير كافية لتحقيق ما هو مطلوب من تدريس الأدب والنصوص.
 - ٢- ضعف كفاية موضوعات كتاب الأدب والنصوص في تنمية التفكير الناقد عند طلبة الفرع العلمي.
 - ٣- مدرّسو اللغة العربيّة أغلبهم غير مؤهلين لتدريس مائة الأدب والنصوص.
 - ٤- ندرة وجود الجوانب النفسيّة، والجماليّة في موضوعات كتاب الأدب والنصوص.
 - ٥- قلّة الإمكانيات المتوافرة في المدارس لتطبيق طرائق التدريس المستعملة.
 - ٦- قلّة محفوظات الطلبة من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والمأثور من كلام العرب.

(٥٩، ص ٩-٩٢).

٤- دراسة التميّمية: ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كَلّية التربية (ابن رشد)، وكان الهدف منها معرفة (صعوبات تدريس مائة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية في بغداد، من وجهة نظر المدرّسين والطلبة). وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٨) مدرّساً، ومدرّسة، و(٥٧٥) طالباً، وطالبة، تمّ اختيارهم من (٢٠) مدرسة ثانوية، وإعدادية في مدينة بغداد/ المركز. استعملت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها، شملت المدرّسين، والطلبة. ولمعالجة البيانات إحصائياً استعملت الباحثة النسبة المئوية، والوسط المرجح ومربع كاي.

وتوصّلت الباحثة إلى نتائج عدّة، منها:

- ١- ضعف ارتباط مائة النقد الأدبي بالأهداف الموضوعية لها.
- ٢- قلّة استعمال تقنيّات تربويّة في تطبيق طرائق تدريسيّة حديثة في تدريس المائة.
- ٣- ضعف إمكانيات الطلبة في تحليل النصوص الأدبيّة.
- ٤- اتّباع المدرّسين أغلبهم الطريقة الإلقائيّة في التدريس.
- ٥- ضعف رغبة الطلبة في دراسة المائة.
- ٦- الدرجة المخصّصة لمائة النقد الأدبي قليلة قياساً إلى الدرجات المخصّصة لفروع اللغة الأخرى.

(٢١، ص ١٢-١٤٥).

٥- دراسة العزّاويّة: ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م.

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كَلّية التربية (ابن رشد)، وكان الهدف منها معرفة (صعوبات تدريس البلاغة لدى طلبة أقسام اللغة العربيّة في كَلّيات التربية في

بغداد- كَلَّيَّة التربية (ابن رشد)، كَلَّيَّة التربية للبنات، كَلَّيَّة التربية/ الجامعة المستنصرية).

تكوّنت عَيَّة الدراسة من (١٠٥) طَلاً بوطالبات من طلبة الصف الثالث من أقسام كَلَّيَّة التربية ببغداد و (٧) تدريسيين لمائة البلاغة في كَلَّيَّة ثلاث، اختيروا عشوائياً.

استعملت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق بحثها، شملت التدريسيين، والطلبة، واستعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والنسبة المئوية، والوسط المرجح والوزن المئوي، وسائل إحصائية لمعالجة البيانات.

وتوصلت إلى نتائج عتة، منها:

- ١- قلة معرفة التدريسيين أغلبهم بالأساليب الحديثة لتحقيق أهداف مائة البلاغة.
 - ٢- اتباع التدريسيين أغلبهم الطرائق التقليدية في التدريس.
 - ٣- لا تفي النصوص المستعملة بتوضيح القاعدة البلاغية.
 - ٤- يجهل الطلبة أغلبهم الإعجاز البلاغي للقرآن الكريم.
 - ٥- ضعف الذخيرة اللغوية لدى الطلبة.
 - ٦- لا يستطيع التدريسيون أغلبهم إغناء المائة بالأمثلة، والإيضاحات.
- (٧٣، ص ١٢-١٠٢).

٦- دراسة الربيعي: ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م.

أجريت هذه الدراسة في الجامعة المستنصرية في بغداد، وكان الهدف منها معرفة (صعوبات تدريس مائة الصرف من وجهة نظر التدريسيين والطلبة في كَلَّيَّة التربية ببغداد)، وتكوّنت عَيَّة الدراسة من (٩٥) طالباً، وطالبة من طلبة الصف الثاني من أقسام اللغة العربية في كَلَّيَّة التربية ببغداد، و (٥) تدريسيين لمائة الصرف في كَلَّيَّة التربية ببغداد.

واستعمل الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه، شملت التدريسيين، والطلبة. واستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي، والنسبة المئوية، وسائل إحصائية لمعالجة البيانات.

وتوصل الباحث إلى نتائج عتة، منها:

- ١- قلة خبرة عدد من تدريسيي المائة بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية.
 - ٢- ضعف استيعاب الطلبة للموضوعات الصرفية.
 - ٣- قلة الدورات التدريبية للتدريسيين في طرائق تدريس الصرف.
 - ٤- قلة التقنيات التربوية المستعملة في تدريس الصرف.
 - ٥- ضعف صلة موضوعات الكتاب المقرر باستعمال اللغة اليومية.
 - ٦- الأسئلة المتاحة لا تسهم في تثبيت المعلومات الأساسية لمائة الصرف.
- (٤٦، ص ١٦-١٠٣).

٧- دراسة البياتي: ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م.

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كَلّية التربية(ابن رشد)، واستهدفت معرفة(صعوبات تدريس مائة الأدب المقارن لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كَلّيات الآداب في العراق، من وجهة نظر التدريسيين، والطلبة).
تكوّنت عيّنة الدراسة من(٧) تدريسيين، و(٩٧) طالباً، وطالبة من طلبة كَلّيات الآداب في العراق.

اعتمد الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه، شملت التدريسيين الذين يدرسون مائة الأدب المقارن، وشملت أيضاً- طلبة أقسام اللغة العربية في كَلّيات الآداب.

عولجت نتائج البحث إحصائياً باستعمال معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح والوزن المئوي، والنسبة المئوية.

توصّل الباحث إلى نتائج عتّة، منها.

١- ضعف الأنشطة (اللاصفية) التي تساعد في الكشف عن مواهب الطلبة، وقدراتهم الأدبية.

٢- اهتمام التدريسيين أغلبهم بتاريخ الأدب المقارن لا بالأدب المقارن نفسه.

٣- ازدهام الكتب بأسماء الأعلام غير المترجم لهم.

٤- قلة مطالعة الطلبة للأدبيات العربية، والأجنبية.

٥- تقتصر الأسئلة الا متحانية على تذكر المعلومات والحقائق من دون الاستنتاج عن طريق التحليل، والتركيب.

٦- يتوسّع الكتاب في عرض الدراسات الأجنبية على حساب الدراسات العربية.

(١٩، ص ١٦ - ٩٨).

٨- دراسة الجرجري: ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كَلّية التربية(ابن رشد)، وكان الهدف منها(مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية في العراق، ومقترحات علاجها).

تكوّنت عيّنة الدراسة من(٣٩٤) مدرّساً، ومدرّسة، منهم(١٥٤) مدرّساً و(٢٤٠) مدرّسة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من(١٠٦) مدرسة ثانوية، وإعدادية من مراكز المحافظات الثلاث(بغداد، نينوى، البصرة).

استعمل الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه.

ولمعالجة البيانات إحصائياً استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة حدّة المشكلة، ومربع كاي، والوزن المئوي، واستعمل النسبة المئوية وسيلة حسابية. وقد أسفر البحث عن نتائج عتّة، منها:

١- ضعف تشديد الأهداف على تنمية حبّ المطالعة لدى الطلبة.

٢- قلة الوسائل التعليمية(الصور، والمخططات، والبيانات) لموضوعات الكتاب.

٣- قلة استعمال الوسائل التعليمية المصاحبة لطرائق التدريس.

٤- ضعف تدريب الطلبة على المهارات الضرورية في درس المطالعة.

٥- ضعف قدرة الطلبة القرائية في المراحل الدراسية السابقة.

٦- قلة تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة بعد كل عملية تقويم.

(٢٧، ص ١٣-١٢٣).

٩- دراسة الزوبعية : ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٣ م .

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد/ كَلّية التربية للبنات، وكان الهدف منها معرفة (مشكلة ضعف طلبة أقسام اللغة العربية في الإعراب في كَلّيات التربية في بغداد- أسبابها وعلاجها).

تكوّنت عيّنة الدراسة من (١٢٦) طالباً، وطالبة من طلبة الصف الرابع من أقسام اللغة العربية في كَلّيات التربية ببغداد، و(١١) تدريسيّاً لمائة النحو في الكَلّيات الثلاث (كَلّية التربية (ابن رشد)، كَلّية التربية للبنات، كَلّية التربية/ الجامعة المستنصرية).

استعملت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها. ولمعالجة البيانات إحصائياً فقد استعملت معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي، واستعملت النسبة المئوية وسيلة حسابية. وتوصّلت الباحثة إلى نتائج عتّة، منها:

- ١- الطلبة اغلبهم لم يطلّعوا على أهداف تدريس المائة.
 - ٢- قلة مراعاة الكتاب للمستوى الفكري للطلبة.
 - ٣- قلة مراعاة الطرائق التدريسية المستعملة للفروق الفردية.
 - ٤- كثرة الخلافات النحوية في مجال الإعراب وتعدّد الآراء فيها.
 - ٥- قلة رغبة الطلبة في التخصّص باللغة العربية.
 - ٦- قلة الإمكانيات المتوافرة في الكَلّيات لتطبيق طرائق التدريس الحديثة.
- (٥٢، ص ١٩-١٠٥)

١٠- دراسة هادي: ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥ م.

أجريت هذه الدراسة في جامعة بابل/ كَلّية التربية الأساسية، وكانت ترمي إلى تعرّف (مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المراحل الابتدائية، من وجهة نظر المعلمين، والمُشرفين).

تكوّنت عيّنة الدراسة من (٢٠٤) معلّمين، ومعلّمات، تمّ انتقائهم من (١١٠) مدرسة، فضلاً عن (٤) مشرفين.

استعمل الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه. واعتمد الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، ومربّع كاي، ومعادلة الحدّة، والوزن المئوي لمعالجة البيانات، واستعمل النسبة المئوية وسيلة حسابية.

وتوصّلت الباحثة إلى نتائج عتّة، منها:

- ١- عدم الاستفادة من خبرة معلّمي اللغة العربية عند صياغة أهداف تعليمها.
- ٢- ضعف الترابط بين فروع اللغة العربية، ومفرداتها عند تعليمها.
- ٣- قلة عدد معلّمي اللغة العربية المتخصّصين بتعليمها في المدارس الابتدائية.
- ٤- قلة وعي المعلمين بأهمّية الوسائل التعليمية، وأثرها في تعليم المائة.
- ٥- التلامذة غالبيتهم ينفرون من مائة قواعد اللغة العربية، ويعوّنها صعبة.
- ٦- المعلّمون غالبيتهم لا يعتمدون معياراً سليماً عند التصحيح، ووضع الدرجات.

(١٠٩، ص ٢٢-٩٧).

عرض الدراسات الأجنبية السابقة:

١- دراسة (ولكنسون Wilkinson): ١٩٧١م.

أجريت هذه الدراسة في زامبيا، وكان الهدف منها معرفة (بعض مشكلات تدريس الجغرافية في مدرسة ثانوية ريفية في غرب زامبيا)، حيث كانت المدرسة مدرسة دينية تديرها الكنيسة الموحدة في زامبيا، وكان عدد طلابها (٤٥٠) طالباً، تتراوح أعمارهم بين (١٢ - ٢١) سنة، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات . يستعد الطلبة في السنتين الأوليتين لأداء الامتحان التقليدي، ثم يكلمون ثلاث سنوات ليستعدوا لـ (G.C.E.O Love ١).

وطالبة هذه المدرسة تروا، وكبروا في مجتمعات صغيرة، ومعزولة، ولا يهتمون إلا بالأحداث التي تجري في قريتهم.

استعملت الدراسة المنهج النظري في تقصي المشكلات التدريسية لمادة الجغرافية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها:

١- عدم استعمال الوسائل التعليمية في تدريس مادة الجغرافية كـ (الخرائط، والصور الكبيرة، والأفلام).

٢- انقطاع التيار الكهربائي خلال ساعات التدريس.

٣- ازدحام الصف بالطلبة.

٤- عدد من المدرسين يُدرّسون باللغة الوطنية على الرغم من أن اللغة الرسمية هي الإنكليزية، مما يضطر الطلبة إلى الحفظ البعائلي للجمل باللغة الإنكليزية.

٥- التعو السريع للمدرسين المغتربين والاتجاهات العدائية من عدد من الطلبة لهم. (١٢٣، ص ٥٤-١١٤).

٢- دراسة أدنيار تيك (Adunyar Tegan Dvmrong): ١٩٩٦م.

هدفت دراسة أدنيار تيك الموسومة بـ (المتغيرات المؤثرة في مشكلة القراءة لطالب تايلندي متخرج) إلى معرفة متغيرات مثل القدرة اللغوية في اللغة المستهدفة، والعوامل النفسية، والبنى المعرفية، التي تؤثر في النجاح والفشل القرائي للغة الإنكليزية لطالب تايلندي متخرج، يبلغ من العمر (٣١) عاماً، في برنامج نظام معلومات في جامعة أميركية.

اعتمد الباحث طريقة التقويم الذاتي للمفحوص، للقراءة والتحدث، والإصغاء باللغة التايلندية عند مستوى جيد، على الرغم من أن كفايته الكتابية كانت أدنى من مهاراته اللغوية الأخرى باللغة التايلندية.

أعطى المفحوص استبانة عامة، واستبانة قراءة للتصوّرات المفاهيمية ما وراء المعرفية لاستراتيجيات قراءته، وتم تسجيل هذه المناقشات صوتياً في أثناء جلسات التدريس الخاصة البالغة (٩٠) دقيقة في كل أسبوع، مدة شهرين، في عام ١٩٩٥.

توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، من أهمها: إن الافتقار إلى الخلفية المعرفية حول موضوع النص قد يعيق القارئ، وكذلك التصور الخاطئ للقراءة مرتكز على معالجة مستندة إلى المعرفة، وليس إلى النص.

(١١٩، ص ٦٥-١٢٣).

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

بعد أن تمّ عرض الدراسات السابقة، سيوازن الباحث بين تلك الدراسات، والدراسة الحالية من خلال توضيح نقاط التشابه، والاختلاف، التي يمكن إجمالها على النحو الآتي:

- ١- الدراسات السابقة جميعها دراسات ميدانية مسحية تتعلّق بمشكلات (أو صعوبات) تدريس فرع من فروع اللغة العربية أو اللغات الأجنبية، و لدراسة الحالية تتّفق مع هذه الدراسات في كونها دراسة ميدانية مسحية.
- ٢- وجد الباحث الدراسات السابقة أغلبها منسجمة الأهداف حيث حاولت تعرّف مشكلات (أو صعوبات) تدريس فرع من فروع اللغة العربية في القواعد والأدب، والنصوص، والنقد الأدبي، والبلاغة، والمطالعة، والعروض، والصرف، والأدب المقارن. كدراسة (الخالديّة، ١٩٩٣ م)، ودراسة (الخرجيّة، ١٩٩٥ م)، ودراسة (السلامي، ١٩٩٨ م)، ودراسة (التميميّة، ٩٩٩ م)، ودراسة (العزّ، ١٩٩٩ م)، ودراسة (الربيعي، ٢٠٠١ م)، ودراسة (البليّتي، ٢٠٠٢ م)، ودراسة (الجرجري، ٢٠٠٢). وهدفت دراسة (الزوبعيّة، ٢٠٠٣ م) إلى تعرّف مشكلة ضعف طلبة أقسام اللغة العربية في الإعراب، ودراسة (هادي، ٢٠٠٥ م) كان الهدف منها تعرّف مشكلات تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر المعلمين والمشرّفين.

أمّا الدراسات الأجنبية فقد تباينت في أهدافهما، فكان الهدف من دراسة (ولكنسون، ١٩٧١م) تعرّف عدد من مشكلات تدريس الجغرافية في مدرسة ثانوية ريفية غرب زامبيا. أمّا دراسة (أدنيار تيكين، ١٩٩٦م)، فقد هدفت إلى تعرّف المتغيرات المؤثرة في مشكلة القراءة لطالب تايلندي متخرّج.

أمّا الدراسة الحالية فاستهدفت تعرّف مشكلات استعمال اللغة العربية الفصحى لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق، من وجهة نظر التدريسيين والطلبة.

٣- الدراسات السابقة جميعها درست المشكلة، أو الصعوبة لفرع واحد من فروع اللغة العربية، بينما الدراسة الحالية شملت فروع اللغة العربية جميعها، ولم تقتصر على فرع واحد منها.

٤- تباينت الدراسات السابقة في أحجام العينات التي اعتمدتها، وكان هدف الدراسة هو السبب في تحديد حجم العينة المختارة، علاوة على المتغيرات التي تحيط بالدراسة، فاستعملت الدراسات أعداداً كبيرة جداً بينما نجد دراسات أخرى كان حجم عيّنها قليلاً جداً، كدراسة (أدنيار تيكين، ١٩٩٦ م)، إذ اعتمدت أصغر عدد لعينة بحثها؛ وهو طالب واحد فقط، بينما نجد هناك دراسات اعتمدت أعداداً كبيرة، كدراسة (التميميّة، ١٩٩٩ م)، حيث بلغت أكبر عينة شملت (٥٧٥) طالباً وطالبة، و(٤٨) مدرّساً ومدرّسة. أمّا الدراسة الحالية فقد بلغ حجم عيّنها (٢٧٤) طالباً وطالبة، و(٦) تدريسيّاً متخصصاً باللغة والأدب. ويرى الباحث أنّ حجم العينة كلّما كان أكبر، أتاح فرصة أكبر لتعميم النتائج على مساحة أوسع.

٥- شملت الدراسات السابقة مراحل التعليم المختلفة، فمنها ما طُبّق على المراحل الابتدائية كدراسة (هادي، ٢٠٠٥ م)، ومنها ما طُبّق على المراحل الثانوية، والإعدادية، كدراسة (الخالديّة، ١٩٩٣م)، ودراسة (التميميّة، ١٩٩٩م)، ودراسة (الجرجري، ٢٠٠٢م)، ودراسة (ولكنسون، ١٩٧١ م). وهناك دراسات طبقت على الجامعات هي دراسة (الخرزجيّة، ٩٩٥ م)، ودراسة (العزّ أويّة، ١٩٩٩م)، ودراسة (الربيعي، ٢٠٠١ م)، ودراسة (البيّلي، ٢٠٠٢ م)، ودراسة (الزوبعّة، ٢٠٠٣ م). وانفردت دراسة (أدنيار تيكين، ١٩٩٦م) بتطبيقها على طالب متخرّج واحد. أمّا الدراسة الحالية فقد طبقت على كليات التربية.

٦- الدراسات العربية جميعها أجريت في العراق، أمّا الدراسات الأجنبية فقد أجريت في زامبيا كدراسة (ولكنسون، ١٩٧١م)، وأجريت دراسة (أدنيار تيكين، ١٩٩٦م) في جامعة أميركية. أمّا الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق في جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية.

٧- طبقت الدراسات معظمها التي تناولت مشكلات التدريس، وصعوباته أداتها في مدينة واحدة من العراق كدراسة (الخالديّة، ١٩٩٣م)، ودراسة (السلامي، ١٩٩٨ م)، ودراسة (التميميّة، ١٩٩٩م)، ودراسة (العزّ أويّة، ١٩٩٩م)، في مدينة بغداد، وطبّق (هادي، ٢٠٠٥م) أداة بحثه في مدينة بابل. وشملت دراسات أخرى عموم القطر في تطبيق أداة البحث، كدراسة (الخرزجيّة، ١٩٩٥م)، ودراسة (البيّلي، ٢٠٠٢م)، ودراسة (الجرجري، ٢٠٠٢م). أمّا الدراسات الأجنبية فقد طبقت أداتها

بأحدهما في مدينة واحدة كدراسة (ولكنسون، ١٩٧١ م) التي أجريت في مدرسة ثانوية ريفية واحدة، ودراسة (أدنيار تيكن، ١٩٩٦ م) التي أجريت في جامعة أميركية. بينما شملت الدراسة الحالية كلاً من التربة في عموم القطر، حيث تم تقسيم القطر على أربع مناطق؛ المنطقة الجنوبية، والمنطقة الوسطى الأولى، والمنطقة الوسطى الثانية، والمنطقة الشمالية، وتم تطبيق أداة البحث عليها.

٨- استعملت الدراسات العربية جميعها الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها، بينما استعملت دراسة (أدنيار تيكن، ١٩٩٦ م) استبانة عامة واستبانة قراءة للتصورات المفاهيمية، واستعملت دراسة (ولكنسون، ١٩٧١ م) المنهج النظري لتقصي المشكلات التدريسية لمائة الجغرافية.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات العربية السابقة في أداة البحث التي شملت الاستبانة لتحقيق أهداف البحث.

٩- تتقارب الدراسات العربية السابقة أغلبها في الوسائل الإحصائية، والحسابية المستعملة، إذ استعملت أغلبها معامل ارتباط بيرسون، ومعامل حدة المشكلة، ومربع كاي، ووسائل إحصائية، واستعملت النسبة المئوية وسيلة حسابية، كما رأينا في دراسة (الخالدي، ١٩٩٣ م)، ودراسة (التميمي، ١٩٩٩ م)، ودراسة (العز، ١٩٩٩ م)، ودراسة (الربيعي، ٢٠٠١ م)، ودراسة (البياتي، ٢٠٠١ م)، ودراسة (الجريري، ٢٠٠٢ م)، ودراسة (الزوبع، ٢٠٠٣ م)، ودراسة (هادي، ٢٠٠٥ م). وانفردت دراسة (السلامي، ١٩٩٨ م) باستعمال معادلة (فيشر). بينما لم يرد ذكر للوسائل الإحصائية المستعملة في الدراستين الأجنبيتين أمّا الدراسة الحالية فقلستعملت معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة حدة المشكلة، والوزن المئوي، ووسائل إحصائية، واستعملت النسبة المئوية وسيلة حسابية للتعامل مع البيانات.

١٠- أسفرت الدراسات السابقة عن نتائج متباينة، تبعاً لطبيعة البحث، وأهدافه، وعيائه، والأدوات المستعملة لتحقيق أهدافه، فأجمعت الدراسات السابقة في نتائجها على وجود مشكلات، أو صعوبات عديدة، ومتنوعة في تدريس اللغة العربية بفروعها بشكل عام.

١١- جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفاد الباحث من الدراسات السابقة

أ- في تصميم منهجية البحث وقسم من إجراءاته.

ب- كيفية اختيار العينة.

ج- كيفية بناء أداة البحث وتطبيقها.

د- في اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة لغرض تحقيق أهداف البحث, وقد تضمن هذا الفصل مجتمع البحث, وعينته, وكيفية اختيارها, وإجراءات إعداد الأداة المتمثلة بالاستبانة وكيفية التحقق من صدقها, وثباتها, وتطبيق الأداة, والوسائل الإحصائية التي استعملها في تحليل النتائج.

منهج البحث:

لما كان هدف البحث تشخيص المشكلات التي تعيق طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية من استعمال اللغة العربية الفصيحة فإنّ منهج البحث المناسب لإجراءات هذا البحث هو المنهج الوصفي, إذ إنّ البحوث الوصفية تهدف إلى وصف ظواهر, أو أحداث, أو أشياء معينة, وجمع المعلومات, والحقائق والملاحظات عنها. (٢٤, ص ٤). والمنهج الوصفي لا يتوقف عند تحديد ملامح المشكلة, ووصفها وصفاً علمياً فقط, بل يتعدى ذلك إلى محاولة البحث عن أسبابها الحقيقية. (٩٠, ص ٦٠).

أولاً: تحديد مجتمع البحث:

يتكوّن مجتمع البحث الحالي من تدريسيي اللغة العربية في كليات التربية المتضمنة أقساماً للغة العربية, المتخصصين في اللغة والأدب, والموزعين على عموم القطر, وكذلك يشمل مجتمع البحث طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق في الصف الرابع.

وعليه يتألف مجتمع البحث من:

١- مجتمع كليات التربية:

يبلغ عدد الجامعات في القطر, التي تحتوي على كليات التربية المتضمنة أقساماً للغة العربية, (١٦) جامعة موزعة على محافظات القطر.

و يبين جدول (١) الجامعات العراقية, وكليات التربية فيها وأقسام اللغة العربية في هذه الكليات مصنفة بحسب المحافظات, إذ إنّ عدد كليات التربية التي تضم أقساماً للغة العربية, هو (٢٢) كلاً يقتربية موزعة على محافظات القطر في الجنوب والوسط والشمال.

جدول (١)

عدد الجامعات وعدد كليات التربية التي تتضمن أقساماً للغة العربية
ضمن محافظات القطر.

المناطق	الجامعة	المحافظة	الكلية التي فيها طلبة الصف الرابع / قسم اللغة العربية	عدد كليات التربية التي تتضمن أقساماً للغة العربية
المنطقة الجنوبية.	البصرة	البصرة	أ- تربية البصرة	٢
	ميسان	ميسان	ب- تربية ميسان	
المجموعة الأولى في المنطقة الوسطى (الفرات)	ذي قار	ذي قار	تربية ذي قار	١
	القادسية	القادسية	أ- تربية القادسية	
المجموعة الأولى في المنطقة الوسطى (الفرات)	الكاظمية	الكاظمية	ب- تربية المثنى	٢
	النجف	النجف	تربية الكوفة للبنات	
المجموعة الأولى في المنطقة الوسطى (الفرات)	الكاظمية	الكاظمية	أ- تربية الكوفة للبنات	١
	النجف	النجف	ب- تربية الكوفة للبنات	

١	تربية كربلاء	كربلاء	كربلاء	الأوسط).
١	تربية بابل	بابل	بابل	
١	تربية واسط	واسط	واسط	
٢	أ- تربية (ابن رشد) ب- التربية للبنات	بغداد	بغداد	المجموعة الثانية في المنطقة الوسطى (الوسط الشمالي).
١	تربية المستنصرية	بغداد	المستنصرية	
٢	أ- تربية الأنبار ب- التربية للبنات	الأنبار	الأنبار	
١	تربية ديالى	ديالى	ديالى	
٣	أ- تربية تكريت ب- التربية للبنات ج- تربية سامراء	صلاح الدين	تكريت	
١	تربية كركوك	التأميم	كركوك	المنطقة الشماليّة
١	تربية السليمانية	السليمانية	سليمانية	
١	تربية الموصل	نينوى	الموصل	
١	تربية صلاح الدين	أربيل	صلاح الدين	
٢٢				المجموع

اعتمد الباحث الأسلوب الطبقي العشوائي في اختيار عينة البحث، لأنه يمكن الباحث من الحصول على عينة أكثر تمثيلاً في مثل هذه البحوث. (٨٤، ص ٣٩٣). ولأنّ هذا الأسلوب أكثر ملاءمة عندما يكون المجتمع كبيراً (٧٢، ص ٢٥٢ - ٢٥٥). وقد اعتمدت هذا التقسيم دراسات كثيرة؛ منها دراسة (عطية، ١٩٨٧م) التي كان الهدف منها تشخيص الأخطاء الإملائية في الرحلة المتوسطة في العراق، حيث شملت عينة البحث عدداً من محافظات القطر، وكذلك دراسة (السعدي، ٢٠٠١م) التي كان هدفها تعرّف الأخطاء النحويّة فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربيّة في كلّ لّيالتربية. وعليه فقد تمّ تقسيم القطر على أربع مناطق بحسب التوزيع الجغرافي لكلّ منطقة، وعلى وفق ما يأتي:

- أ- المنطقة الجنوبيّة: وتضمّ محافظة البصرة وذي قار وميسان.
- ب- المنطقة الوسطى: بالنظر لسعتها وكثرة عدد المحافظات فيها فقد قسمها الباحث على مجموعتين بحسب الموقع الجغرافي لكلّ منطقة.
- المجموعة الأولى: وتضمّ المحافظات الواقعة في الفرات الأوسط وهي: بابل، وكربلاء، والنجف، والقادسيّة، والمنتدّى، وواسط.
- المجموعة الثانية: وتضمّ المحافظات الواقعة شمال المجموعة الأولى وجنوب المنطقة الشماليّة وهي محافظة بغداد، وديالى، والأنبار، وصلاح الدين.
- ج- المنطقة الشماليّة: وتضمّ محافظة نينوى، والتأميم، و السليمانية، وأربيل، ودهوك. ومن خلال هذا التوزيع أصبحت هناك أربع مناطق تحتوي كلّ منطقة على مجموعة محافظات، وقد اختار الباحث محافظة من كلّ منطقة عشوائياً. عدا المنطقة الوسطى فقد اختار منها الباحث محافظتين لكثرة عدد كلّيات التربية فيها، ولكثرة محافظاتهما، إذ تمّ اختيار نسبة ٢٥٪ من كلّ منطقة عشوائياً، بعد استبعاد الكلّيات التي شملت العيّنة الاستطلاعية.

وبعد تقسيم الجامعات على مناطق سحب الباحث بالطريقة العشوائية البسيطة جامعة واحدة من جامعات كل منطقة جغرافية من المناطق الأربع وبواقع كلية تربية واحدة للجامعة التي أختيرت عينة للبحث*, وبهذا أصبح عدد الكليات المسحوبة أربع كليات هي: كلية التربية في البصرة, وكلية التربية في كربلاء, وكلية التربية المستنصرية, وكلية التربية في الموصل, وجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

الجامعات العراقية وكليات التربية فيها المشمولة بالبحث.

ت	المنطقة	الجامعات المسحوبة	كلية التربية التي تقع ضمن كل جامعة	كلية التربية التي تمثل عينة البحث
١	الجنوبية	البصرة	البصرة, ميسان	البصرة
٢	الوسطى الأولى	كربلاء	كربلاء	كربلاء
٣	الوسطى الثانية	المستنصرية	المستنصرية	المستنصرية
٤	الشمالية	الموصل	الموصل	الموصل

٢- مجتمع التدريسيين :

زار الباحث كليات التربية التي تضمنت عينة البحث لإجراء دراسته، حيث بلغ عدد التدريسيين والتدريسيات المتخصصين والمتخصصات في اللغة، والأدب في أقسام اللغة العربية في كليات التربية للعام الدراسي (٢٠٠٤م - ٢٠٠٥م)، في المحافظات الأربع المشمولة بالبحث (١٣٣) تدريسيًا وتدرسيًا. وجدول (٣) يبين ذلك.

* هناك جامعات تضم أكثر من كلية واحدة للتربية. يلاحظ جدول (١).

جدول (٣)

المجتمع الأصلي لتدريسي أقسام اللغة العربية في كليات التربية المسحوبة.

ت	الكليات المسحوبة	العدد الكلي لتدريسي أقسام اللغة العربية في كل كلية	النسبة المئوية
١	البصرة	٤٠	٣٠,٠٧ %
٢	كربلاء	٢٧	٢٠,٣٠ %
٣	المستنصرية	٣٣	٢٤, ٨١ %
٤	الموصل	٣٣	٢٤, ٨١ %
	المجموع	١٣٣	١٠٠ %

٣- مجتمع الطلبة :

يتباين عدد الطلبة لكل كَلِّية تبعاً لعدد طُلّابها في كل محافظة من المحافظات الأربع، حيث شملت (٦٩٩) طالباً وطالبة من طلبة أقسام اللغة العربيّة في كَلِّيات التربية في الصفّ الرابع، للعام الدراسي (٢٠٠٤ – ٢٠٠٥) مورّعين على الجامعات الأربع التي مثّلت الدراسة. وجدول (٤) يبيّن ذلك.

جدول (٤)

يبين المجتمع الأصلي لطلبة أقسام اللغة العربيّة
في كَلِّيات التربية المسحوبة.

ت	الجامعة والكَلِّية	العدد الكَلِّية للطلبة	النسبة المئويّة
١	جامعة البصرة / كَلِّية التربية	١٨٩	٢٧,٠٤٪
٢	جامعة كربلاء / كَلِّية التربية	١٣٢	١٨,٩٠٪
٣	الجامعة المستنصرية / كَلِّية التربية	٢٥٧	٣٦,٧٦٪
٤	جامعة الموصل / كَلِّية التربية	١٢١	١٧,٣٠٪
	المجموع	٦٩٩	١٠٠٪

ثانياً: اختيار العيّنة: عيّنتا البحث:

١- عيّنة التدريسيين:

أ- العيّنة الاستطلاعية:

اختار الباحث ثلاث كَلِّيات تربية بطريقة الاختيار العمدّي لتكوّن عيّنة استطلاعية، ويعود السبب في لجوء الباحث إلى الاختيار العمدّي للكَلِّيات إلى قربها من الباحث. ومثّلت عيّنة التدريسيين الاستطلاعية التدريسيين المتخصّصين في اللغة والأدب في أقسام اللغة العربيّة، واعتمد الباحث الاستبانة المفتوحة، والمقابلة الفرديّة لتعرّف المشكلات التي تعيق الطلبة من استعمال اللغة العربيّة الفصيحة، مع مقترحات لتذليل هذه المشكلات، وتمّ اختيار العيّنة الاستطلاعية عشوائيّاً من كَلِّيات التربية الثلاث أي بنسبة (٥٠٪) من المجتمع الأصلي للتدريسيين ونتيجة لذلك فقد تكوّنت العيّنة الاستطلاعية من (٤٣) تدريسيّاً. وجدول (٥) يبيّن ذلك.

جدول (٥)

أعداد العيّنة الاستطلاعية للتدريسيين
في كَلِّيات التربية المختارة، ونسبتها المئويّة.

ت	الجامعة و الكَلِّية	العدد الكَلِّية للتدريسيين	العيّنة الاستطلاعية	النسبة المئويّة
١	جامعة بغداد / كَلِّية التربية (ابن رشد)	٣١	١٦	١٨,٤٥٪
٢	جامعة بابل / كَلِّية التربية	٢٧	١٤	١٦,٠٧٪
٣	جامعة القادسيّة / كَلِّية التربية	٢٦	١٣	١٥,٤٨٪
	المجموع	٨٤	٤٣	٥٠٪

ب- العينة الأساسية:

اختار الباحث نسبة من تدريسيي أقسام اللغة العربية في كلّ يّلت للتربية (عينة البحث) بلغت (٥٠٪) بالطريقة العشوائية؛ وبهذا بلغ عدد العينة الأساسية (٦٦) تدريسيي وتدرسيي، من أصل (١٣٣) تدريسيي وتدرسيي، على وفق ما في جدول (٦).

جدول (٦)

عدد أفراد عينة التدريسيين الأساسية
في أقسام اللغة العربية في كليات التربية المشمولة بالبحث.

ت	الجامعة والكليّة	العدد الكليّ للتدريسيين	عينة التدريسيين الأساسية	النسبة المئوية
١	جامعة البصرة / كليّة التربية	٤٠	٢٠	٥٠,٤٪
٢	جامعة كربلاء/ كليّة التربية	٢٧	١٤	٥١,٥٪
٣	الجامعة المستنصرية/ كليّة التربية	٣٣	١٦	٤٠,١٢٪
٤	جامعة الموصل/ كليّة التربية	٣٣	١٦	٤١,١٢٪
	المجموع	١٣٣	٦٦	٥٠٪

٢- عينة الطلبة:

أ- العينة الاستطلاعية:

تمثّلت العينة الاستطلاعية للطلبة بـ (١٠٣) طالباً وطالبة تمّ اختيارهم عشوائياً من كلّ يّلت التربية الثلاث بنسبة (٢٥٪) من المجتمع الأصليّ من طلبة الصفّ الرابع في أقسام اللغة العربية في كلّ يّلت التربية و جدول (٧) يبيّن ذلك وأعتمد الباحث الاستبانة المفتوحة لتعرّف المشكلات التي تعيق طلبة أقسام اللغة العربية من استعمال اللغة العربية الفصحى.

جدول (٧)

أعداد العينة الاستطلاعية للطلبة
في كليات التربية الثلاث المختارة، ونسبتها المئوية.

ت	الجامعة والكليّة	العدد الكليّ لطلبة	عدد العينة الاستطلاعية	النسبة المئوية
١	جامعة بغداد/ كليّة التربية (ابن رشد)	٨٥	٢١	٥,١٪
٢	جامعة بابل / كليّة التربية	١٣٨	٣٤	٨,٣٪
٣	جامعة القادسية / كليّة التربية	١٩٣	٤٨	٦,١١٪
	المجموع	٤١٦	١٠٣	٢٥٪

ب- العينة الأساسية:

بعد تحديد مجتمع الطلبة الأصليّ في هذا البحث البالغ عددهم (٦٩٩) طالباً وطالبة، ونظراً لكثرة أعداد الطلبة في أقسام اللغة العربية في كلّ يّلت التربية الأربع

المشمولة بالبحث , حدّد الباحث عيّنة بحثه من الطلبة بنسبة (٧٥٪) من مجموع مجتمع الطلبة الأصليّ من طلبة الصفّ الرابع في أقسام اللغة العربيّة في كليات التربية المشمولة بالبحث. وجدول (٨) يبيّن ذلك.

جدول (٨)
أعداد العيّنة الأساسيّة للطلبة
في أقسام اللغة العربيّة في كليات التربية المشمولة بالبحث.

ت	الجامعة والكليّة	العدد الكليّ للطلبة	عدد العيّنة الأساسيّة	النسبة المئوية
١	جامعة البصرة / كليّة التربية	١٨٩	٤٧	٢٤,٧٦٪
٢	جامعة كربلاء/ كليّة التربية	١٣٢	٣٣	٢٤,٧٢٪
٣	الجامعة المستنصرية/ كليّة التربية	٢٥٧	٦٤	٢٤,١٩٪
٤	جامعة الموصل / كليّة التربية	١٢١	٣٠	٢٤,٣٣٪
	المجموع	٦٩٩	١٧٤	٢٥٪

ثالثاً: بناء أداة البحث:

تحدّد الأداة بحسب طبيعة البحث, ومستلزماته لأنّ استعمال الأداة المناسبة يؤيّي إلى تحقيق نتائج سليمة. وبما أنّ الدراسة الحالية تهدف إلى تعرّف مشكلات استعمال اللغة العربيّة الفصيحة لدى طلبة أقسام اللغة العربيّة في كليات التربية, من وجهة نظر المدرّسين , والطلبة, يرى الباحث أنّ الاستبانة هي الأداة الرئيسيّة لتحقيق أهداف بحثه في الحصول على المعلومات, ومعرفة خبرات لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى؛ لأنها أكثر أدوات البحث التربويّ شيوعاً, وانتشاراً بين المرّين. (٩٠, ص ١٤٤), (٥٣, ص ١٨٤), وأدّها من الوسائل الشائعة في جمع البيانات في البحوث التربويّة التي تتعلّق بالآراء, والاتّجاهات للحصول على حقائق تتعلّق بالظروف, والأساليب القائمة فعلاً. (٨٤, ص ٣٩٥), فضلاً عمّا تتمتع به الاستبانة من مزايا؛ منها الاقتصاد بالجهد, والوقت, والتكاليف بما يمكن الباحث من جمع بيانات من مجتمع كبير في مّة زمنيّة مناسبة, ولاسيّما إذا كان المجتمع منتشراً على رقعة جغرافيّة واسعة. (٣٩, ص ٩٢).

ولإعداد هذه الأداة اتّبع الباحث الخطوات الآتية:

- ١- توجيه استبانتين مفتوحتين, تضمّنت كلّ منهما سؤالاً مفتوحاً. (الملحقان (٢) و(٣)).
- وجّهت الاستبانة المفتوحة الخاصّة بالتدرّسين إلى العيّنة الاستطلاعيّة للتدرّسين البالغ عددهم (٤٣) تدريسيّاً متخصصاً في اللغة والأدب, المتوزّعين على أقسام اللغة العربيّة في كليات التربية الثلاث. (الملحق (٢)). وجّهت استبانة مفتوحة إلى العيّنة الاستطلاعيّة من طلبة الصفّ الرابع في أقسام اللغة العربيّة في كليات التربية البالغ عددهم (١٠٣) طالباً وطالبة , اختيروا عشوائيّاً. (ملحق (٣)). إذتضمّنت الاستبانتان المفتوحتان المجالات الآتية:

- ١- أهداف تدريس اللغة العربيّة.

- ٢- المنهج الدراسي.
 - ٣- تدريس اللغة العربية.
 - ٤- طرائق التدريس.
 - ٥- الطلبة.
 - ٦- أساليب التقويم والاختبارات.
- وطلب الباحث تقديم مقترحات لعلاج مشكلات كلّ مجال من المجالات المذكورة، وترك الباب مفتوحاً لزيادة مشكلات أُخر، ولمقترحات علاجها، ولاسيما أنّ الاستبانة المفتوحة تسمح للمجيب أن يجيب بحرّية مطلقة، وباللغة التي يرغب فيها. (٥٣، ص ١٨٩). وقد طنّق الباحث نفسه الا ستبانتين على العيّنة الاستطلاعية (التدريسيين، والطلبة)، في كلاًّيات التربية الثلاث؛ كلاًّية التربية/ جامعة بغداد (ابن رشد)، وكلاًّية التربية/ جامعة بابل، وكلاًّية التربية/ جامعة القادسية، من أجل توضيح أهداف البحث، والإجابة عن الأسئلة، والاستفسارات المتعلقة بالاستبانتين.
- وكان هدف الباحث من الاستبانة المفتوحة الوقوف على مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة التي تواجه طلبة أقسام اللغة العربية في كلاًّيات التربية، ولتبيّن ثَمَكَن الباحث من صياغة فقرات الاستبانة المغلقة.
- ٢- أفاد الباحث من الدراسات (الميدانيّة التي اعتمدت دراسات سابقة في متن البحث في الفصل المخصّص لها) التي عالجت جوانب منفردة من تلك المشكلات في مراحل أُخر.
 - ٣- زيادةً على المعلومات التي حصل عليها الباحث من الاستبانة الاستطلاعية، فقد اطّلع على قسم من الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث.
 - ٤- ونتيجة للخطوات السابقة فقد تمّ التوصل إلى (١٣٢) فقرة (مشكلة) بصيغة أوّلية من الاستبانتين الاستطلاعتين موزّعة على المجالات الستة للتدريسيين، والطلبة لتشكّل بذلك الصيغة الأوّلية للاستبانتين. (الملحقان (٤) و (٥)).
 - ٥- وضع الباحث إزاء كلّ فقرة ثلاثة بدائل متدرّجة للإجابة يختار منها المستجيب البديل المناسب للمشكلة وهي (مشكلة رئيسة)، و (مشكلة ثانوية)، و (لا تشكّل مشكلة).

رابعاً: صدق الأداة:

يعرّف الصدق بأنّه قدرة الأداة على قياس ما وضعت لأجله. (١٠٣، ص ٣٨٩).

ولغرض تحقيق صدق الأداة اعتمد الباحث على استخراج الصدق الظاهري لها، وذلك بعرضها على مجموعة من الخبراء، والمتخصّصين باللغة العربية، وطرائق تدريسها، والمتخصّصين في العلوم التربوية والنفسية، والقياس والتقويم، وبلغ عددهم (١٧) خبيراً، من أجل إبداء آرائهم، ومقترحاتهم في الحكم على مدى صلاحية فقرات الاستبانتين لقياس ما أعّت لقياسه. الملحق (٦)

واعتمد الباحث الفقرات التي حصلت على موافقة (١٤) خبيراً فأكثر أي بنسبة (٨٠٪)، في كون الفقرة صالحة، أو غير صالحة.

وأعاد الباحث صياغة عدد من الفقرات ودمج عدد من الفقرات المتشابهة، وحذف الفقرات التي لم تحصل على نسبة (٨٠٪) من اتفاق الخبراء.

خامساً: ثبات الأداة:

يعدّ الثبات من صفات أدوات القياس التي يعتمد عليها في البحوث، وثبات الأداة يعني أنها تمثل استقراراً، وتقارباً في النتائج عند إعادة تطبيقها على العينة نفسها. (٧٩، ص ٣٤٥).

ومن أجل التأكد من ثبات الأداة اعتمد الباحث طريقة إعادة تطبيق الاستبانة (Test – Retest) على العينة الاستطلاعية نفسها، المتكوّنة من (٤٣) تدريسيّاً و (١٠٣) من طلبة الصف الرابع في كليات التربية المشمولة بالبحث، تم اختيارهم عشوائياً.

وكانت المدة بين التطبيقين الأول والثاني أسبوعين؛ حيث أشار (Adams) إلى أنّ المدة الزمنية بين التطبيق الأول للأداة، والتطبيق الثاني لها يجب أن لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد عن ثلاثة أسابيع. (١١٨، ص ٨٥).

ولإيجاد معامل ثبات أداة البحث استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون (pearson Correlation coefficient)؛ لأنها أكثر معاملات الارتباط دقة وشيوعاً في مثل هذه البحوث. (٣٨، ص ٢٥٧).

وقد وجد الباحث أنّ قيمة معامل ثبات الاستبانة التدريسيين تساوي (٩٠ ٪) لعينة التدريسيين، و استبانة الطلبة تساوي (٨٦ ٪) لعينة الطلبة. والجدول (١٠) يبيّن ذلك. وبعد أن تحقّق الصدق الظاهري والثبات للاستبانتين وجد الباحث أنّ الاستبانتين أصبحتا جاهزتين بصيغتهما النهائية، وقد تضمّنت استبانة التدريسيين (٦٠) فقرة، كما هو مبّين في ملحق (٧)، وتضمّنت استبانة الطلبة (٦٢) فقرة، كما هو مبّين في ملحق (٨).

جدول (١٠)

معامل ثبات استبانتي التدريسيين والطلبة بحسب مجالاتها

العينة	مجال الأهداف	مجال المنهج الدراسي	مجال التدريسيين	مجال طرائق التدريس	مجال الطلبة	مجال أساليب التقويم والاختبارات	المتوسط العام للمعاملات
التدريسيون	٠,٨٦	٠,٩١	٠,٩٣	٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٩٢	٠,٩٠
الطلبة	٠,٨٣	٠,٨٦	٠,٨٨	٠,٨٤	٠,٨٩	٠,٨٥	٠,٨٦

سادساً: تطبيق أداة البحث:

بعد التأكد من صدق الأداة، وثباتها تم تطبيقها على أفراد عينة البحث الأساسية المشمولة بالدراسة جميعاً، البالغ عددها (٦٦) تدريسيّاً و (١٧٤) طالباً، وطالبة من الصف الرابع في أقسام اللغة العربية في الكليات المشمولة بالبحث، للمدة من ١٧/٤/٢٠٠٥ - ١٥/٥/٢٠٠٥ م.

وقد حرص الباحث على أن يلتقي أفراد العينة على الرغم من حجمها وسعة رقعة انتشارها موضعاً لهم أهداف البحث، وأهمّيته وعلاقته المباشرة بأقسام اللغة العربية جميعها، وطريقة الإجابة عن الاستبانة، وضرورة التثبت من الإجابة الكاملة عن الفقرات جميعها.

سابعاً: الوسائل الإحصائية والحسابية:

لغرض معالجة البيانات التي حصل عليها الباحث تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

١- معامل ارتباط بيرسون:

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2 \sum (Y - \bar{Y})^2}}$$

حيث : $r =$ معامل ارتباط بيرسون.

$n =$ عدد الأفراد.

$s, ص =$ قيم المتغيرين .

(١٩، ص ١٨٣).

$$T_1 \times 1 + T_2 \times 2 + T_3 \times 3$$

٢- الوسط المرجح = $\frac{T_1 \times 1 + T_2 \times 2 + T_3 \times 3}{\sum T_i}$

حيث :

$T_1 =$ تكرار البديل الأول (مشكلة رئيسة)

$T_2 =$ تكرار البديل الثاني (مشكلة ثانوية)

$T_3 =$ تكرار البديل الثالث (لا تشكّل مشكلة)

وقد أعطي لكل بديل من البدائل الثلاثة قيمة افتراضية هي:

- ثلاث درجات للبعد الأول (مشكلة رئيسة)

- درجتان للبعد الثاني (مشكلة ثانوية)

- درجة واحدة للبعد الثالث (لا تشكّل مشكلة)

(١٢١، ص ٩٣).

٣- النسبة المئوية: استعملت في وصف مجتمع عينة الب حث، وتحويل التكرارات في كل فقرات من فقرات الاستبانة إلى نسب مئوية، لمعرفة القيمة النسبية لكل فقرات من فقرات الاستبانة على وفق المعيار ثلاثي البعد:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{المجموع الكلي}} \times 100$$

(٩١, ص ١١٢).

٤- الوزن المئوي : لبيان القيمة النسبية لكل فقرات من فقرات الاستبانة، وللإفادة منه في تفسير النتائج.

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}^*} \times 100$$

(١١, ص ٣٢).

* الدرجة القصوى هي أعلى درجة في المقياس ثلاثي البعد (١, ٢, ٣), أي في هذا البحث تكون الدرجة (٣).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث على وفق أهدافه المتعلقة بالكشف عن (مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كلاً لآلت التربية، من وجهة نظر التدريسيين والطلبة). وعرض الباحث المشكلات على وفق مجالاتها الستة؛ وهي مشكلات مجال الأهداف، ومشكلات مجال المنهج الدراسي، ومشكلات مجال التدريسيين، ومشكلات مجال طرائق التدريس، ومشكلات مجال الطلبة، ومشكلات مجال أساليب التقويم والاختبارات.

وقد رتب الباحث المشكلات على النحو الآتي:

١- ترتيب المشكلات لكل مجال تنازلياً من أكثر المشكلات حدّاً إلى أقلّها حدّة. وسيتناول الباحث تفسير المشكلات التي وردت ضمن الثلث الأعلى (٣٣٪) بحسب مجالاتها لأنها تمثل أهمّ المشكلات. والمشكلات التي أظهرها البحث كثيرة وقد تصعب مناقشتها كلّها.

٢- ترتيب المشكلات ترتيباً تنازلياً بحسب حدّها؛ من غير مجالاتها. وسيتناول الباحث تفسير الثلث الأعلى (٣٣٪) من المشكلات التي لم يرد تفسيرها ضمن المجالات الستة السابقة.

٣- ترتيب المجالات تنازلياً بحسب حدّها، ووزنها المئوي.

٤- تعد الفقرة مشكلة من مشكلات هذا البحث إذا بلغ مقدارها (٢) فأكثر*.

أولاً: مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة من وجهة نظر التدريسيين:

١- مشكلات مجال الأهداف:

يتضمن هذا المجال (١٠) فقرات، وتتحصر درجة حدّة مشكلاته بين (٢,٥٦ - ١,٧٤) ووزنها المئوي بين (٥٨ - ٨٥,٦٦). مثلت منها ست فقرات مشكلات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢,٥٦ - ٢,٠٧) ووزن مئوي بين (٨٥,٦٦ - ٦٩)، وجدول (١٠) يبيّن ذلك.

*درجة الحدة تساوي متوسط مجموع بدائل المقياس مقسوماً على عدد البدائل وهو (٢).

جدول (١٠)

استجابات التدريسيين في مجال الأهداف

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرات في المجال	الفقرات	مشكلة رئيسية		مشكلة ثانوية		لا تشكل مشكلة		حدة المشكلة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٥	لا يؤخذ رأي التدريسي عند وضع الأهداف .	٤٥	٦٨,١٨	١٣	١٩,٦٩	٨	١٢,١٢	٢,٥٦	٨٥,٦٦
٢	٧	ضعف ارتباط الأهداف بواقع الطلبة .	٤١	٦٢,١٢	١٥	٢٢,٧٢	١٠	١٥,١٥	٢,٤٦	٨٢
٣	٢	ضعف خبرة عدد من التدريسيين بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية.	٣١	٤٦,٩٦	٢٢	٣٣,٣٣	١٣	١٩,٦٩	٢,٢٧	٧٥,٦٦
٤,٥	٨	التدريسيون أغلبهم لم يطلعوا	٢٥	٣٧,٨٧	٢٥	٣٧,٨٧	١٦	٢٤,٢٤	٢,١٣	٧١

								على أهداف تدريس اللغة العربية.		
٤,٥	١	٢٥	٣٧,٨٧	٢٥	٣٧,٨٧	١٦	٢٤,٢٤	٢,١٣	٧١	
٦	٤	٢٣	٣٤,٨٤	٢٥	٣٧,٨٧	١٨	٢٧,٢٧	٢,٠٧	٦٩	
٧	٣	١٨	٢٧,٢٧	٢٠	٣٠,٣٠	٢٨	٤٢,٤٢	١,٨٤	٦١,٣٣	
٨	٩	١٨	٢٧,٢٧	١٨	٢٧,٢٧	٣٠	٤٥,٤٥	١,٨١	٦٠,٣٣	

أ- تبوّأت مشكلة (لا يؤخذ رأي التدريسي عند وضع الأهداف) الترتيب الأول بدرجة حدة (٢,٥٦) ووزن مؤوي (٨٥,٦٦).

لما كان التدريسيون يمثلون محور العملية التعليمية ولهم القدرة على تشخيص المشكلات التي تواجه طلبتهم في استعمال اللغة العربية الفصيحة فلا بد أن تؤخذ بالحسبان آراؤهم عند وضع الأهداف، ومقترحات العلاج لكل مشكلة؛ لذلك احسن التدريسيون بهذه المشكلة بسبب عدم مشاركتهم في وضع الأهداف. وفي وضعهم لأهداف خدمة للعملية التعليمية.

وأشار المتخصصون إلى أنّ الأهداف تساعد على تنظيم جهد التدريسيين، وتوجيه أنشطتهم وأساليبهم نحو الأهداف الحقيقية للعملية التعليمية، وليس نحو نتائج جانبية لا قيمة لها. (١٠، ص ٣٣-٣٤).

ب- نالت مشكلة (ضعف ارتباط الأهداف بواقع الطلبة) المرتبة الثانية بدرجة حدة (٢,٤٦) ووزن مؤوي (٨٢).

وقد يكون سبب ذلك إحساس التدريسيين بالفجوة الكبيرة بين الأهداف وواقع الطلبة إذ يتسم بإحاطتهم ببيئة لغوية غير سليمة واستعمالهم اللهجة العامّة في البيت، والشارع، والمدرسة ممّا يصعب تحقيق الأهداف.

وقد يعود السبب في ذلك- أيضاً- إلى واقع طلبة أقسام اللغة العربية؛ حيث يتّصف بالازدواجية في الحديث بين العامّة والفصيحة، ممّا يؤدي إلى تمزيق اللغة، وتفتيت الخبرة اللغوية التي يكتسبها الطلبة لأنّ اللغة وحدة مترابطة، والعقل الإنساني- كما يذهب إليه علم النفس الحديث- وحدة متّصلة. (١١٣، ص ٣٢).

ج- نالت مشكلة (ضعف خبرة عدد من التدريسيين بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية) المرتبة الثالثة، بدرجة حدة (٢,٢٧) ووزن مؤوي (٧٥,٦٦).

وقد يرجع السبب في ذلك إلى ضعف كفاية عدد من التدريسيين وعدم اطلاعهم على الأسس العلميّة لصياغة الهدف السلوكي الذي يُعنى بتزويد الطلبة بخبرات معيّنة من خلال السير على وفق هدف مدّدت مرتبط بمستوى من مستويات التفكير.

وتعدّ الأهداف السلوكية من أدوات التقويم التربوي، وهي تساعد التدريسيين على اختيار المآلة الدراسية، وتنظيمها. (١٢، ص ٥٣).

وأفضل الأهداف هو ما صيغ بلغة محدّدة ودقيقة، وبعبارات إجرائية واضحة تقلّل من احتمال التفسيرات ليكون هدفاً سلوكياً. (٧١، ص ٣٦).

٢- مشكلات مجال المنهج الدراسي:

يتضمن هذا المجال (٩) فقرات مثلت (٨) مشكلات واقعية انحصرت حثها بين (٢,٦٨-٢,٠٣) ووزن مؤوي بين (٦٧,٦٦-٨٩,٣٣). وجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١)

استجابات التدريسيين في مجال المنهج الدراسي

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	مشكلة رئيسة ت %	مشكلة ثانوية ت %	لا تشك مشكلة ت %	حدة المشكلة	الوزن المئوي			
١	٣	ضعف صلة موضوعات المنهج باستعمال اللغة اليومية المتداولة.	٤٩	٧٤,٢٤	١٣	١٩,٦٩	٤	٦,٠٦	٢,٦٨	٨٩,٣٣
٢	٨	افتقار موضوعات المنهج إلى عنصر التشويق والإثارة.	٤٦	٦٩,٦٩	١٣	١٩,٦٩	٧	١٠,٦٠	٢,٥٩	٨٦,٣٣
٣	١	يهتم المنهج بالجانب النظري دون الجانب العملي التطبيقي.	٤٤	٦٦,٦٦	١٥	٢٢,٧٢	٧	١٠,٦٠	٢,٥٦	٨٥,٣٣
٤	٥	قلة الشواهد القرآنية بالكتب المقررة.	٤٠	٦٠,٦٠	١٦	٢٤,٢٤	١٠	١٥,١٥	٢,٤٥	٨١,٦٦
٥	٧	ضعف ارتباط موضوعات المنهج المعتمد بحاجات الطلبة اللغوية.	٣٢	٤٨,٤٨	٢٦	٣٩,٣٩	٨	١٢,١٢	٢,٣٦	٧٨,٦٦
٦	٦	مادة المنهج لا تنمي المهارات اللغوية للطلبة (الاستماع, القراءة, الكتابة, الحديث).	٣٥	٥٣,٠٣	١٤	٢١,٢١	١٧	٢٥,٧٥	٢,٢٧	٧٥,٦٦
٧	٩	وجود عدد من الأخطاء اللغوية في الكتب المعتمدة.	٢٧	٤٠,٩٠	٢٥	٣٧,٨٧	١٤	٢١,٢١	٢,١٩	٧٣
٨	٤	عدم تحريك أواخر الكلمات في الكتب المستعملة.	٢٤	٣٦,٣٦	٢٠	٣٠,٣٠	٢٢	٣٣,٣٣	٢,٠٣	٦٧,٦٦
٩	٢	ازدحام المنهج بالموضوعات الدراسية.	١٩	٢٨,٧٨	٢١	٣١,٨١	٢٦	٣٩,٣٩	١,٨٩	٦٣

أ- تبوّأت مشكلة (ضعف صلة موضوعات المنهج باستعمال اللغة العربية اليومية المتداولة) المرتبة الأولى؛ إذ بلغت درجة حثها (٢,٦٨) ووزنها المؤوي (٨٩,٣٣).
وقد يعود السبب في هذه المشكلة إلى أنّ الطلبة يجدون في دراساتهم موضوعات لم يألّفوها في حياتهم اليومية، ولا صلة لها بالحياة اللغوية الحاضرة ممّا يسبّب لهم النفور من تلك الموضوعات لأنّها لا تلبي حاجاتهم اللغوية في أثناء التفاعل والاتصال الاجتماعي، والطالب لا يقدّم على تعلّم ما يراه غريباً عنه، بعيداً عمّا يجري التعامل به في الحياة العامة، وذلك لوجود عزل بين استعمالات الطالب اللغوية التي يجري بها لسانه في الحديث، وبين ما يدرسه من قواعد نحوية، وصرقية، وبلاغية، وأمثلة في المناهج المقررة، يفقد الدافع لتعلّمها ممّا يتولّد عنه معاناة تتمثّل بتلك المشكلة.

ب- نالت مشكلة (افتقار موضوعات المنهج أغلبها إلى عنصر التشويق، والإثارة) المرتبة الثانية؛ إذ بلغت درجة حثتها (٢,٥٩) ووزنها المنوي (٣٣, ٨٦).

ولعلّ سبب ذلك هو أنّ موضوعات المنهج أغلبها تشدّد على الجانب المعرفي أكثر من تشديدها على الجانب الوجداني، أو أنّ أغلبها غير مشوّقة، صعبة الأسلوب، لا تتمّ على وفق التدرّج بالتعليم من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركّب. وقد يكون السبب ضعف اهتمام مؤلّفي هذه المناهج بالجوانب النفسيّة، وإعطاءها أسبقية متأخرة من بين الأسس الواجب مراعاتها في تأليف المناهج الدراسيّة.

فأسلوب العرض الواضح والشّيق يساعد المتعلّم على الفهم، والانتباه، والابتكار ولذلك يجب أن يصاغ المنهج بحيث يمرّن الطلبة على طريقة التفكير. (٤٧، ص ١١٢٩). وتتّفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة (كبيّة، ١٩٨٨).

ج- نالت مشكلة (يهتمّ المنهج بالجانب النظريّ دون الجانب العمليّ التطبيقيّ) المرتبة الثالثة؛ إذ بلغت درجة حثتها (٢,٥٦) ووزنها المنوي (٣٣, ٨٥).

وقد يعود السبب في هذه المشكلة إلى أنّ المفردات المقرّرة أغلبها تقتصر إلى التطبيقات العمليّة اللازمة، وهذا بدوره يحرم الطلبة من الممارسة الفعلية والتدريب على استعمال القواعد النحويّة، و الصرقيّة، والبلاغيّة التي يدرسونها في أثناء الدرس لأنّ التطبيقات العمليّة تزيد القاعدة رسوخاً في أذهان الطلبة وتجعلهم يتمثّلونها قراءة، وكتابة، وعلاوة على ذلك قلّة التطبيقات الشفهيّة، والتحريريّة التي تعطي داخل الصفّ، فالتطبيقات العمليّة في المناهج الدراسيّة تشجّع الطلبة على البحث، والمطالعة، والحرص في الحصول على المعلومات الصحيحة، وفي التطبيقات يحصل الكشف عن مستوى الطلبة سواء أكان معرفة الطلبة بمستواهم أم معرفة التدريسيين بمستوى طلبتهم، والكشف عن مواطن الضعف، والقوّة عند الطلبة.

وأهميّة التطبيقات المنطوقة أم المكتوبة تتجلّى في أنّها تفتح أذهان الطلبة، وتربيّ فيهم التعبير الصحيح، أو القدرة على فهم النصّ فهماً كاملاً محكماً. (٣٢، ص ٩).

٣- مشكلات مجال التدريسيين.

يتضمّن هذا المجال (١١) فقرة مثلت (١٠) منها مشكلات واقعية انحصرت درجة حثّها بين (٢,٦٢-٢,٠٠) ووزن منويّ بين (٣٣, ٨٧-٦٦, ٦٦)، وجدول (١٢) يبيّن ذلك.

جدول (١٢)

استجابات التدريسيين في مجال التدريسيين

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	مشكلة رئيسة		مشكلة ثانويّة		لا تشكّل مشكلة		حَقّة المشكلة	الوزن المنوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	١	قلّة اعتماد عدد من التدريسيين اللغة الفصيحة في التدريس.	٤٧	٧١,٢١	١٣	١٩,٦٩	٦	٩,٠٩	٢,٦٢	٨٧,٣٣
٢	٩	ضعف قدرة عدد من التدريسيين في تنمية رغبة الطلبة في استعمال اللغة العربيّة الفصيحة.	٤٢	٦٣,٦٣	١٧	٢٥,٧٥	٧	١٠,٦٠	٢,٥٣	٨٤,٣٣

٣	٥	قلّة إشراك عدد من التدريسيين طلبتهم في مناقشة موضوع الدرس.	٤٠	٦٠,٦٠	١٥	٢٢,٧٢	١١	١٦,٦٦	٢,٤٣	٨١
٤	٣	ازدواجيّة لغة التدريسيين بين العاميّة والفصحية.	٣٩	٥٩,٠٩	١٦	٢٤,٢٤	١١	١٦,٦٦	٢,٤٢	٨٠,٦٦
٥	٤	قلّة اصطناع مواقف لاستعمال اللغة العربيّة الفصحية.	٣٧	٥٦,٠٦	١٧	٢٥,٧٥	١٢	١٨,١٨	٢,٣٧	٧٩
٦	٧	لا يلزم التدريسون الطلبة باستعمال اللغة العربيّة الفصحية.	٣٢	٤٨,٤٨	٢٣	٣٤,٨٤	١١	١٦,٦٦	٢,٣١	٧٧
٧,٥	٢	قلّة متابعة أغلاط الطالب وتصحيحها في أثناء تحقّه في المحاضرة.	٣٠	٤٥,٤٥	٢٢	٣٣,٣٣	١٤	٢١,٢١	٢,٢٤	٧٤,٦٦
٧,٥	١١	اعتماد التدريسيين أغلبهم على الطلبة المتميزين.	٢٩	٤٣,٩٣	٢٢	٣٣,٣٣	١٥	٢٢,٧٢	٢,٢١	٧٣,٦٦
٩	٨	قلّة استشهاد عدد من التدريسيين بالآيات القرآنيّة والمأثور من كلام العرب.	٢٧	٤٠,٩٠	٢٣	٣٤,٨٤	١٦	٢٤,٢٤	٢,١٦	٧٢
١٠	١٠	كثرة واجبات التدريسيين تؤثر في كفاياتهم العلميّة.	٢٣	٣٤,٨٤	٢٠	٣٠,٣٠	٢٣	٣٤,٨٤	٢,٠٠	٦٦,٦٦
١١	٦	انقطاع الصلة بين التدريسيين والطلبة ممّا يؤثّر في قبول اللغة العربيّة الفصحية على السنة الطلبة.	١٩	٢٨,٧٨	٢٥	٣٧,٨٧	٢٢	٣٣,٣٣	١,٩٥	٦٥

أ- تبوّأت الفقرة الأولى (قلّة اعتماد عدد من التدريسيين اللغة الفصحية في التدريس) المرتبة الأولى؛ إذ بلغت درجة حقّها (٢,٦٢)، ووزنها المئويّ (٨٧,٣٣). وقد يعود السبب إلى الاعتقاد الخاطي عند عدد من التدريسيين بأنّ اللغة الفصحية لم تكن الوسيلة الأيسر لفهم الطلبة محتويات مائة اللغة العربيّة (٤٥, ص ١٢). ويرى الباحث أنّ فقدان الكفاية عند عدد من تدريسيي اللغة العربيّة على استعمال اللغة الفصحية في التعبير، والقدرة على تأدية مهاراتها، ولصعوبة تمثّلها، واستعمالها في إطار التعليم، أو خارجه، سبب في لجوء عدد منهم إلى الازدواجيّة في التعبير. والتفاوت الواضح في التعبير بين الفصحى، والعاميّة يسبب الانقسام اللغويّ في ذات المتعلّم. وهذا يؤثّر في إمكانيّة تحقيق الهدف السلوكي من تعلّم اللغة العربيّة.

ب- نالت الفقرة التاسعة (ضعف قدرة التدريسيين في تنمية رغبة الطلبة في استعمال اللغة العربيّة الفصحية) المرتبة الثانية؛ إذ بلغت درجة حقّها (٢,٥٣)، ووزنها المئويّ (٨٤,٣٣).%

وقد يعود السبب في هذه المشكلة إلى أنّ عدداً من تدريسيي اللغة العربيّة لا يبدون أهميّة لغة الفصحية في التدريس، وهذا من غير شكّ ينعكس سلباً على استعداد الطلبة

في تعلّمها، وممارستها، أو بسبب ضعف معرفة عدد من التدريسيين بسبل تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المواد الدراسية التي يقدمونها لطلبتهم. فمهنة التدريس لم تكن مجرد سرد وتلقين للحقائق والمعلومات للمتعلّم فحسب، بل تتعدّى ذلك إلى تغيير سلوكيات المتعلّمين العقلية، والوجدانية، والبدنية. وهنا تكون الحاجة لإعداد المدرّسين إعداداً شاملاً متكاملًا لإحداث النهضة التربوية، والتعليمية المطلوبة طالما كانت العملية التعليمية بمجملها تستهدف بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم.

(١، ص ٦١).

ويستخلص الباحث من ذلك أنّ للتدريسيّ الجيد إسهامات كبيرة، وفاعلة في رفع مستوى البيئة التربوية التي يكون فيها، فهو يؤدّي ريف من حوله، ويقود كلّ تغيير نافع.

ج- نالت الفقرة الخامسة (قلة إشراك عدد من التدريسيين طلبتهم في مناقشة موضوع الدرس) المرتبة الثالثة؛ إذ بلغت درجة حقّها (٢,٤٣) ووزنها المئوي (٨١٪).

وقد يعود السبب في ذلك إلى أنّ التدريسيّ هو المحور الأساسي في سير الدرس من خلال اتباع طريقة المحاضرة في التدريس. والمعروف عن هذه الطريقة أنّها تجعل موقف الطالب سلبيًا؛ فهو يتلقّى المعلومات، ولا يشارك بشكل فاعل في المحاضرة. وربّما يعود السبب إلى أنّ عددًا من التدريسيين لا يعطي الطالب الفرصة للمشاركة إمّا لأنّ طبيعة المادة لا تسمح بذلك، أو لسبب آخر يتعلّق بحرص التدريسيّ على إكمال مفردات المنهج.

وتشدّ النظرة الحديثة في التدريس على مفهوم التفاعل بين المتعلّم، والظروف الخارجية بمساعدة المدرّس في تهيئة هذه الظروف بشكل يستجيب له المتعلّم، ويتفاعل معه، وهذا يعني أنّ طرائق التدريس هي وسائل تنظيم المجال الخارجي المحيط بالمتعلّم لضمان نشاطه، وتغيير سلوكه بمفهومه الواسع معرّفياً، ووجدانيًا، وحركيًا، وبذلك تشكّل طريقة التدريس مع المادة العلمية والمتعلّم معاً صورة الموقف التعليمي.

(٦٥، ص ١٩).

٤- مشكلات مجال طرائق التدريس:

يتضمّن هذا المجال (١٠) فقرات بلغ عدد المشكلات الواقعية منها سبع مشكلات انحصرت درجة حدتها بين (٢.٦٠ - ٢.٠١) ووزن مئوي (٨٦.٦٦ - ٦٧) وجدول (١٣) يبيّن ذلك.

جدول (١٣)

استجابات التدريسيين في مجال طرائق التدريس

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	مشكلة رئيسة		مشكلة ثانوية		لا تشكّل مشكلة		حدة المشكلة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٤	الاعتماد على الطريقة الإلقائية في التدريس.	٤٨	٧٢,٧٢	١٠	١٥,١٥	٨	١٢,١٢	٢,٦٠	٨٦,٦٦
٢	١٠	قلّة استعمال الوسائل التعليمية المصاحبة لطرائق التدريس.	٤٤	٦٦,٦٦	١٥	٢٢,٧٢	٧	١٠,٦٠	٢,٥٦	٨٥,٣٣
٣	٩	قلّة مراعاة عدد من التدريسيين الفروق الفردية بين الطلبة في استعمال طرائق التدريس.	٤٣	٦٥,١٥	١٤	٢١,٢١	٩	١٣,٦٣	٢,٥١	٨٣,٦٦

٧٩	٢,٣٧	١٥,١٥	١٠	٣١,٨١	٢١	٥٣,٠٣	٣٥	قلّة خبرة عدد من التدريسيّين باستعمال الطريقة المناسبة لكلّ موضوع.	٣	٤
٧٦	٢,٢٨	٢٤,٢٤	١٦	٢٢,٧٢	١٥	٥٣,٠٣	٣٥	قلّة التطبيقات اللغويّة والإعرابية في التدريس.	٦	٥
٦٧	٢,٠١	٣٣,٣٣	٢٢	٣١,٨١	٢١	٣٤,٨٤	٢٣	قلّة اطلاع عدد من التدريسيّين على الطرائق التدريسيّة الحديثة.	١	٦,٥
٦٧	٢,٠١	٣٣,٣٣	٢٢	٣١,٨١	٢١	٣٤,٨٤	٢٣	طريقة المحاضرة لا تسمح للطلاب بالمشاركة في عرض المآلة الدراسية.	٧	٦,٥
٦٥	١,٩٦	٣٦,٣٦	٢٤	٣٠,٣٠	٢٠	٣٣,٣٣	٢٢	قلّة التشديد على قراءة الطالب الجهرية لقصائد العرب.	٨	٨
٦٣	١,٨٩	٣٩,٣٩	٢٦	٣١,٨١	٢١	٢٨,٧٨	١٩	الدورات أغلبها في (طرائق التدريس) شكلية لكونها من مستلزمات الترقية لا غير.	٥	٩
٦٢	١,٨٦	٤٠,٩٠	٢٧	٣١,٨١	٢١	٢٧,٢٧	١٨	قلّة مراعاة التسلسل المنطقيّ لطرائق التدريس.	٢	١٠

أ- تبوّأت فقرة (الاعتماد على الطريقة الإلقائية في التدريس) المرتبة الأولى؛ إذ بلغت درجة حتّتها (٢,٦٠)، ووزنها المؤي (٨٦,٦٦).

و قد يعود السبب في هذه المشكلة إلى قلّة معرفة عدد من التدريسيّين بالطرائق التدريسيّة الحديثة في التدريس، وكذلك القصور في برامج إعداد التدريسيّين، وتدريبهم على الطرائق التدريسيّة الحديثة، وأساليبها.

وقد يعود سبب هذه المشكلة إلى كثرة أعداد الطلبة في الصفّ الواحد، وعدم كفاية الوقت، وكثرة مفردات المناهج المقرّرة وغيرها من الأسباب التي تجعل التدريسيّ يتّبع هذه الطريقة.

واتّباع التدريسيّين هذه الطريقة في التدريس يجعل موقف الطالب في الدرس سلبيّاً يتلقّى المعلومات من التدريسيّين فقط. ويكون التعليم في هذه الحالة من جانب واحد فقط وهو التدريسيّ إذ يحشو أذهان الطلبة بالمعلومات حشواً آلياً، وهي تشجّع على حفظ المعلومات والحقائق ولا تمنح الطلبة فرصة فهمها ونقدها ومناقشتها. (٧٠, ص ٢٧). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الزوبعية, ٢٠٠٣, ص ٨١).

ب- نالت فقرة (قلّة استعمال الوسائل التعليميّة المصاحبة لطرائق التدريس) المرتبة الثانية؛ إذ بلغت درجة حتّتها (٢,٥٦) ووزنها المؤي (٨٥, ٣٣).

يعتمد التدريسيّون أغلبهم الشرح النظريّ في تدريس اللغة العربيّة من غير الاستعانة بتقنيّات تربويّة تسهم في عمليّة التعليم، وتثبيت المعلومات، وتعميقها. ويرى عدد من التدريسيّين أنّ كثرة أعداد الطلبة في الصفّ الواحد، وضيق الوقت هي التي تمنعهم من استعمال الوسائل التعليميّة، علاوة على أنّ اللغة العربيّة بفروعها المختلفة لا تستدعي استعمال التقنيّات، والوسائل التربويّة في الجامعة كما يحتاجها طلبة الأقسام الأخرى؛ وهذا قد يجعلهم لا يعيرون أهميّة كبيرة لها في مهارة المتعلّم، وتحفيزه للتعليم.

إنَّ لتقنيّات التربيّة تأثيراً كبيراً في تنمية المهارات اللغويّة لدى الطلبة؛ إذ تدفعهم إلى المحاكاة، وتقليد الحديث الفصيح، والتشوّق للتعلّم، فقد أشار عدد من الدراسات، والأدبيّات إلى أهمّيّة التقنيّات التربيّة في جعل التعليم سريعاً، ومفيداً، فهي تساعد على إخراج العمليّة التعليميّة من الحيّز النظريّ إلى الحيّز الملموس. (١٢، ص ١٤).

وكذلك تعدّ الوسائل التعليميّة والتقنيّات التربيّة أحد العناصر المهمّة في العمليّتين التعليميّة، و التربيّة فهي تسهم في نموّ الخبرات وتكاملها عند المتعلّم، وتسهّل عمليّة الوصول إلى المعرفة بجهد أقلّ ووقت أقصر، ويؤيّي استعمالها إلى إعطاء فرصة للمعلّم لإرشاد الطلبة، وتوجيههم، وإغناء شخصيّتهم، وتنمية القيم، والثقة بالنفس لديهم. (٩٥، ص ٥).

ج- نالت فقرة (قلة مراعاة عدد من طرائق التدريس الفروق الفرديّة بين الطلبة عند التدريس) المرتبة الثالثة؛ إذ بلغت درجة حدّتها (٢٥١)، ووزنها المؤي (٨٣، ٦٦). ويعود السبب في هذه المشكلة إلى ضعف إمكانيّة عدد من التدريسيّين في توصيل المادّة بمستويات مختلفة، وبما يتناسب مع مستويات الطلبة المتفاوتة؛ ففيهم الأذكياء، ومتوسّطو الذكاء، ودون الوسط ممّا يدعو إلى وجود طرائق تدريسيّة تراعي هذا التفاوت في مستويات الطلبة.

ويرى الباحث أنّ التدريسيّ الناجح هو القادر على إيصال المادّة الدراسيّة إلى الطلبة جميعهم بمستوياتهم المختلفة من خلال استعمال طرائق تدريسيّة مناسبة لتمنح الطلبة جميعهم فرصة التعلّم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (كبة، ١٩٨٨) و(دراسة الزوبعيّة، ٢٠٠٣).

٥- مشكلات مجال الطلبة:

يتضمّن هذا المجال (١٠) فقرات بلغ عدد المشكلات الواقعيّة منها ثماني مشكلات انحصرت درجة حدّتها بين (٢، ٦٩ - ٢، ١٢)، ووزن مؤي بين (٨٩، ٦٦ - ٧٠، ٦٦). وجدول (١٤) يبيّن ذلك.

جدول (١٤)
استجابات التدريسيّين في مجال الطلبة

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	مشكلة رئيسة		مشكلة ثانويّة		لا تشكّل مشكلة		حدة المشكلة	الوزن المؤي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	١	ضعف الطلبة في اللغة العربيّة في المراحل الدراسيّة السابقة (الابتدائيّة، المتوسطة، الإعداديّة).	٥٢	٧٨,٧٨	٨	١٢,١٢	٦	٩,٠٩	٢,٦٩	٨٩,٦٦
٢	٢	غلبة العاميّة على الفصيحة في الاستعمال اليوميّ.	٥٠	٧٥,٧٥	٩	١٣,٦٣	٧	١٠,٦٠	٢,٦٥	٨٨,٣٣
٣	٨	ضعف الثقافة اللغويّة لدى الطلبة أغلبهم.	٤٥	٦٨,١٨	١٤	٢١,٢١	٧	١٠,٦٠	٢,٥٧	٨٥,٦٦
٤	٤	ازدواجيّة لغة الطالب في التعبير بين العاميّة والفصيحة.	٣٩	٥٩,٠٩	٢٠	٣٠,٣٠	٧	١٠,٦٠	٢,٤٨	٨٢,٦٦
٥	٦	قلة رغبة الطلبة أغلبهم في التخصّص باللغة العربيّة.	٣٤	٥١,٥١	٢٦	٣٩,٣٩	٦	٩,٠٩	٢,٤٢	٨٠,٦٦

٦	٩	قلّة مشاركة الطلبة في المناقشة داخل الصف.	٤٢	٦٣,٦٣	٩	١٣,٦٣	١٥	٢٢,٧٢	٢,٤٠	٨٠
٧	٣	عدم إحاطة الطالب ببيئة لغوية سليمة.	٣٥	٥٣,٠٣	١٨	٢٧,٢٧	١٣	١٩,٦٩	٢,٣٣	٧٧,٦٦
٨	٥	شكليّة الاختبارات التي ترشّح الطلبة للتخصّص المناسب لقدراتهم.	٢٦	٣٩,٣٩	٢٢	٣٣,٣٣	١٨	٢٧,٢٧	٢,١٢	٧٠,٦٦
٩	١٠	كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد.	١٧	٢٥,٧٥	٢٥	٣٧,٨٧	٢٤	٣٦,٣٦	١,٨٩	٦٣
١٠	٧	إحساس الطالب بالفجوة الكبيرة بينة وبين المآلة النحويّة والصرفيّة والبلاغيّة التي يتلقاها، أثر في عدم تطبيق هذه القواعد.	١٩	٢٨,٧٨	١٦	٢٤,٢٤	٣١	٤٦,٩٦	١,٨١	٦٠,٣٣

أ- تبوّأت فقرة (ضعف الطلبة في اللغة العربيّة في المراحل الدراسيّة السابقة الابتدائيّة ، المتوسطة ، الإعداديّة) المرتبة الأولى؛ إذ بلغت درجة حقّها (٣٩) ووزنها المئوي(٨٩,٦٦).

و قد يعود السبب في هذه المشكلة إلى ضعف الإعداد المهنيّ، والأكاديمي لمعلّمي اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة ومدرّسي المرحلتين المتوسطة، و الإعداديّة . فالمرحلة الابتدائيّة أساس المراحل التالية، وأيّ خلل في إعداد الطالب علميّاً، واجتماعيّاً في هذه المرحلة ينعكس على إمكانيّته مستقبلاً؛ فضعف تلميذ الابتدائيّة باللغة العربيّة ينعكس سلباً على تعلّمه اللغة في المرحلة المتوسطة، والمرحلة الإعداديّة ، ولعلّ السبب في ذلك هو أنّ المدرّسين لا يلتزمون استعمال اللغة العربيّة الفصيحة في مناقشة موضوع الدرس، ولا يلزمون طلبتهم- كذلك- باستعمالها سليمة، وكذلك عدم الترابط بين الموادّ الدراسيّة واستعمال مدرّسي الموادّ الدراسيّة الأخر اللغة العامّة يقيّفيّ التدرّيس، ودخول الطلبة أقسام اللغة العربيّة في كلّ يّات التربية، وهم غير متمكّنين من لغتهم ممّا يؤيّي إلى إرباك خطط التدرّسين، وضياع جهودهم ويجعل تعليمها صعباً. ومهما صنع أستاذ الجامعة فإنّه بحاجة إلى أعوام وأعوام لكي يجعل هذه الأرض المجدبة تخصب، وتؤتي أكلها، وإلاّ فماذا يفعل في بضعة أعوام قليلة؟ (٦٨، ص٤١٨). وتتفق هذه النتيجة مع عدد من النتائج التي توصّلت إليها دراسة (كبة، ١٩٨٨)، ودراسة الجرجريّ(٢٠٠٢)، ودراسة (الزوبعيّة، ٢٠٠٣).

ب- نالت فقرة (غلبة العاميّة على الفصيحة في الاستعمال اليوميّ) المرتبة الثانية؛ إذ بلغت درجة حقّها (٢,٦٥) ووزنها المئوي(٨٨,٣٣).

وقد يعود السبب في هذه المشكلة إلى أنّ الأطفال ينشأون في بيئة لغويّة غير سليمة تتخذ من العامّيّات لهجة تتفاهم فيها مع غيرها من أفراد جنسهم. ودخول هؤلاء الأطفال المدرسة الابتدائيّة وهم لا يعرفون شيئاً عن لغتهم الفصيحة يجعلها صعبة التعلّم؛ وبذلك ينشأ الضعف في استعمال العربيّة الفصيحة في مراحل عمريّة متقدّمة، وفي المراحل الدراسيّة التالية لأنّ لغة الطالب في البيت والشارع، والمدرسة هي العاميّة التي تطاوهم كيفما يريدون لأنّها أصبحت بمكانة العنصر في العقل، والعاطفة لدى كلّ منّا، كما يقول إبراهيم أنيس.(١٥، ص٥٢).

ولقد كان الأمل كبيراً في أن تقوم وسائل الإعلام المختلفة بسدّ هذا النقص، وتقويم هذا الميل في ميزان الفصيحة والعاميّة، فلا يقتصر سماع الطالب للفصيحة على دروس المدرسة، بل تحيط به لغتنا الجميلة من كلّ مكان، وتأخذ عليه جهاته الأربع، فتتمكّن من قلبه، ويجري بها لسانه، وتصير لغة سليقة له.(٦٨، ص٤٢٣). وتتفق هذه

النتيجة مع عدد من نتائج توصّلت إليها دراسة (الربيعي، ٢٠٠١) ودراسة (الخرزجية، ٢٠٠٣).

ج- نالت فقرة (ضعف الثقافة اللغوية لدى الطلبة أغلبهم) المرتبة الثالثة؛ إذ بلغت درجة حثها (٢,٥٧)، ووزنها المؤي (٨٥,٦٦).

وقد يعود السبب في هذه المشكلة إلى قلة اطلاع الطلبة على مصادر الثقافة الأخرى كالمطالعة العامة؛ ويعود هذا إلى اتباع عدد من التدريسيين الطريقة التقليدية في التدريس التي لا تشجّع الطلبة على البحث، والمتابعة وقراءة النصوص الأدبية البليغة، وما نسج على نمطها في العصور المختلفة، قراءة واعية مؤثرة، وعلى حفظ كثير من هذه النصوص الجيدة شعراً ونثراً، وعلى رأس هذه النصوص جميعها، نصّ القرآن الكريم، وفي هذه الحالة تتكوّن الملكة القادرة على محاكاة هذه النصوص، والنسج على منوالها.

وكثرة القراءة، والمطالعة تمنح اللسان الدربة، والممارسة عن طريق الاستمرارية في ممارستها لأنّ من أهم أسباب الملكة اللسانية كثرة المراس. وهذه المسألة ترتبط مع زيادة حصيلة المفردات، والصيغ، والتراكيب ليزداد الخزين اللغوي للقارئ ممّا يؤي إلى رقي الأداء التعبيري بنوعيه الشفهي، والتحريري. (١١٠، ص ١٨).

ويرى الباحث أنّ لظروف الطلبة الصعبة، ولأعباء الحياة الأثر الكبير في ابتعادهم عن المطالعات الخارجية والمكتبات، على الرغم من أنّ المكتبات تسهم في زيادة الثقافة اللغوية للطلبة.

ومن الأسباب الأخرى التي تبعد الطلبة عن المطالعات الخارجية عدم توافر الوقت الكافي لزيادة معلوماتهم اللغوية لأنّهم يقضون الجزء الأكبر من وقتهم في حفظ موادهم المقرّرة التي سوف يختبرون فيها في نهاية العام الدراسي.

٦- مشكلات مجال أساليب التقويم والاختبارات.

يتضمّن هذا المجال (١٠) فقرات بلغ عدد المشكلات الواقعية منها سبع مشكلات انحصرت درجة حثها بين (٢,٦٣ – ٢,٠٧) ووزن مؤي (٦٩,٦٦-٨٧). وجدول (١٥) يبيّن ذلك.

جدول (١٥)

استجابات التدريسيين في مجال أساليب التقويم والاختبارات.

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	مشكلة رئيسة		مشكلة ثانوية		لا تشكل مشكلة		حدة المشكلة	الوزن المؤي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	١	لا تقيس الأسئلة الامتحانية قدرة الطلبة اللغوية.	٤٨	٧٢,٧٢	١٢	١٨,١٨	٦	٩,٠٩	٢,٦٣	٨٧,٦٦
٢	٤	قلة الاختبارات الشفهية التي تقوم السنة الطلبة وتعودها على التكلم بلغة سليمة.	٤٦	١٩,٦٩	١٥	٢٢,٧٢	٥	٧,٥٧	٢,٦٢	٨٧,٣٣
٣	٩	قلة تدريب التدريسيين على استعمال طرائق حديثة للتقويم.	٤٣	٦٥,١٥	١٦	٢٤,٢٤	٧	١٠,٦٠	٢,٥٤	٨٤,٦٦
٤	٢	لا تشجع الأسئلة الامتحانية	٣٨	٥٧,٥٧	١٦	٢٤,٢٤	١٢	١٨,١٨	٢,٣٩	٧٩,٦٦

								على التعلم الذاتي للغة.		
٥	١٠	٣٧	٥٦,٠٦	١٧	٢٥,٧٥	١٢	١٨,١٨	٢,٣٧	٧٩	ينتهي اهتمام الطالب بالمادة الدراسية بانتهااء الاختبارات.
٦	٨	٣٤	٥١,٥١	١٨	٢٧,٢٧	١٤	٢١,٢١	٢,٣٠	٧٦,٦٦	عدم تنبيه الطالب على غلظه اللغوي.
٧	٦	٢٤	٣٦,٣٦	٢٣	٣٤,٨٤	١٩	٢٨,٧٨	٢,٠٧	٦٩	قلة مراعاة الفروق الفردية عند وضع الأسئلة.
٨	٣	٢٠	٣٠,٣٠	٢٢	٣٣,٣٣	٢٤	٣٦,٣٦	١,٩٣	٦٤,٣٣	ضعف ارتباط التقويم بالأهداف.
٩	٥	١٦	٢٤,٢٤	٢٦	٣٩,٣٩	٢٤	٣٦,٣٦	١,٨٧	٦٢,٣٣	الاختبارات أغلبها عشوائية غير مصممة على وفق معايير الاختبارات.
١٠	٧	١٥	٢٢,٧٢	٢١	٣١,٨١	٣٠	٤٥,٤٥	١,٧٧	٥٩	صياغة الأسئلة غير مفهومة لدى الطلبة أغلبهم.

- أ- تبوّأت فقرة (لا تقيس الأسئلة الامتحانية قدرة الطلبة اللغوية) المرتبة الأولى؛ إذ بلغت درجة حقتها (٢,٦٣)، ووزنها المئوي (٨٧,٦٦).
- فالأسئلة الامتحانية لا يتضح أثرها في تمكين الطلبة من التعبير باللغة العربية الفصيحة بطلاقة، مع القدرة على تحريك أواخر الكلمات لفهم المعاني المختلفة.
- ويعود السبب في ذلك إلى أن عدداً من التدريسيين تنقصهم الخبرة التربوية، و اللغوية في صياغة الأسئلة الامتحانية الجيدة، والقدرة على كشف مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في استعمالهم اللغة العربية الفصيحة بصورتها السليمة، الذي يظهر في سلوك المتعلمين في ضوء الأهداف المراد تحقيقها.
- وقد يعود إلى شكلية تلك الاختبارات وإلى إجراءاتها ما هو إلا تنفيذ لقواعد الدراسة. فمثل هذا النوع من الأسئلة يستطيع الطالب من خلاله الإجابة عن مسألة لغوية، أو نحوية وبنقة عالية على دقة من الصحة، ولكنه قد يفشل في استعمال هذه القواعد، واللغة شفهيًا؛ والسبب هو أنه غير مدرب عليها خلال سنوات الدراسة. ونرى عدداً من التدريسيين يعتقدون أن الهدف من الامتحان هو التحصيل، في حين أن النظرة الحديثة للامتحانات تؤكد قياس نمو الطلبة من النواحي كافة، وألا يقتصر على الجانب المعرفي فقط. (١١٣، ص ٤٦).
- ب- نالت فقرة (قلة الاختبارات الشفهية التي تقوم السنة الطلبة وتعودها على التكلم بلغة سليمة) المرتبة الثانية؛ إذ بلغت درجة حقتها (٢,٦٢)، ووزنها المئوي (٨٧,٣٣).
- وقد يعود السبب في ذلك إلى أن قلة الوقت المخصص لتدريس المادة لا تسمح بإجراء الاختبارات الشفهية؛ فيتمّ الاقتصار على الامتحانات التحريرية، مما يضاعف المهارات اللغوية لدى الطلبة، ولا يسمح لهم بالتدريب على استعمال اللغة، وتعويدهم على التكلم بلغة سليمة، وكذلك قد يعود السبب إلى أن كثرة أعداد الطلبة في القاعة، وكثرة مفردات المناهج الدراسية، وتفرعاتها المتشعبة لا تسمح للتدريسيين باختبار طابقتهم شفهيًا. ويرى عدد من التدريسيين أنه ليس هناك مقياس موضوعي للاختبارات الشفهية.

ويرى الباحث أن الاختبارات الشفهية تساعد على تنمية شخصية الطالب من خلال أسلوب المناقشة بينه وبين التدريسي، وكذلك تساعد التدريسيين على معرفة مستويات طلبتهم ومدى تمكنهم من لغتهم، من خلال التعامل المستمر معهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (كبة، ١٩٨٨) في بعض جوانبها.

ج- نالت فقرة (قلة تدريب التدريسيين على استعمال طرائق حديثة للتقويم) المرتبة الثالثة؛ إذ بلغت درجة حتمها (٢,٥٤)، ووزنها المنوي (٨٤,٦٦).

والسبب في إحساس التدريسيين بهذه المشكلة ناجم عن عدم وجود عناية جدية بتدريب التدريسيين على الطرائق الحديثة في التقويم، وربما يعود السبب في ذلك إلى قلة توافر التقنيات التربوية التي تعزز طرائق التقويم، وصعوبة تطبيقها؛ فهي بحاجة إلى الكثير من الجهد والوقت.

ولهذا السبب قد يتبع التدريسيون طرائق في التقويم لا تعمل على إكساب الدارسين المهارات اللغوية؛ مما يعوّدهم المحاكاة، ويقتل فيهم روح الابتكار، والرأي، فالطالبة لا يبذلون جهوداً في سبيل اكتشاف تلك الحقائق، كما أن القدرة على التذوق لا تنمي بهذا الأسلوب.

ثانياً: مشكلات استعمال اللغة العربية الفصحى من وجهة نظر الطلبة:

١- مشكلات مجال الأهداف:

يتضمن هذا المجال (٧) فقرات مثلت خمس منها مشكلات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢,٤٥-٢,٢٠)، ووزن منوي بين (٨١,٦٦-٧٣,٣٣). والجدول (١٦) يبين ذلك.

جدول (١٦)

استجابات الطلبة في مجال الأهداف

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	مشكلة رئيسة		مشكلة ثانوية		لا تشكّل مشكلة		حدة المشكلة	الوزن المنويّ
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٥	الغاية من التدريس هي النجاح فقط وعدم الارتقاء لتحقيق الأهداف.	١٠٠	٥٧,٤٧	٥٣	٣٠,٤٥	٢١	١٢,٠٦	٢,٤٥	٨١,٦٦
٢	٧	عرض المادة بالأسلوب التقليدي لا يساعد على تحقيق الأهداف.	٨٧	٥٠	٦٠	٣٤,٤٨	٢٧	١٥,٥١	٢,٣٤	٧٨
٣	٦	قلة معرفة الطلبة بأهداف تدريس اللغة العربية.	٨٦	٤٩,٤٢	٥٥	٣١,٦٠	٣٣	١٨,٩٦	٢,٣٠	٧٦,٦٦
٤	٤	فقدان الوسائل المساعدة لتحقيق الأهداف.	٧٥	٤٣,١٠	٦٤	٣٦,٧٨	٣٥	٢٠,١١	٢,٢٢	٧٣,٣٣
٥	٣	واقع التدريس لا يرمي إلى جعل الطلبة يتكلمون اللغة العربية الفصيحة.	٧١	٤٠,٨٠	٦٧	٣٨,٥٠	٣٦	٢٠,٦٨	٢,٢٠	٧٣,٣٣
٦	٢	لا يوجد هدف محدّد ينبغي لنا تحقيقه.	٥٨	٣٣,٣٣	٥٧	٣٢,٧٥	٥٩	٣٣,٩٠	١,٩٩	٦٦,٣٣
٧	١	لا تلبي الأهداف حاجات الطلبة وميولهم.	٣٧	٢١,٢٦	٧٣	٤١,٩٥	٦٤	٣٦,٧٨	١,٨٤	٦١,٣٣

- أ- تبوّأت فقرة (الغاية من التدريس النجاح فقط وعدم الارتقاء لتحقيق الأهداف) المرتبة الأولى؛ إذ بلغت درجة حَقّها (٢,٤٥), ووزنها المئويّ (٨١,٦٦).
- وقد يعود السبب في شعور الطلبة بهذه المشكلة إلى أنّ هدف عدد من التدريسيّين في التدريس هو نجاح طلبتهم من مرحلة دراسيّة إلى مرحلة دراسيّة أعلى بغضّ النظر عن تمكّن طلبتهم من التعبير باللغة العربيّة الفصيحة، وبطلاقة. و التدريسيّون أغلبهم لا يرتقون بطلبهم إلى الأهداف المرجوة في تدريس اللغة العربيّة، وإنّما همّهم هو حصول طلبتهم على درجات مرضية في الاختبارات، ممّا أدى بطلبة أقسام اللغة العربيّة- وهم في الصفّ الرابع- إلى أن يعانون من مشكلة استعمال اللغة العربيّة الفصيحة.
- ب- نالت فقرة (عرض المادّة بالأسلوب التقليديّ لا يساعد على تحقيق الأهداف) الترتيب الثاني؛ إذ بلغت درجة حَقّها (٢,٣٤), ووزنها المئويّ (٧٨).
- وقد يعود السبب في هذه المشكلة إلى أنّ قسماً من التدريسيّين يعتمدون طريقة تدريسيّة واحدة تقليديّة، فلا يتّبع طرائق تدريسيّة حديثة تخدم الأهداف التربويّة وممّا يؤخذ على طرائق التدريس التقليديّة السائدة في الجامعات الآن أنّها تتحدد بأسلوبين؛ هما تلقين المعلومات النحويّة، و الصرقيّة، والأدبيّة، والبلاغيّة، وتحفيظها من جانب التدريسيّين، ممّا أدى إلى تعذّر الطلبة في العمليّة التدريسيّة وضعفهم وتدنيّ مستوى الأداء اللغويّ. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (٢٠٠٣).

٢- مشكلات مجال المنهج الدراسي:

يتضمّن هذا المجال (١١) فقرة بلغ عدد المشكلات الواقعية منها تسع مشكلات انحصرت درجة حَقّها بين (٢,٤١-٢,٠٢), ووزن مئويّ بين (٨٠,٣٣-٦٣,٣٣). والجدول (١٧) يبيّن ذلك.

جدول (١٧)
استجابات الطلبة في مجال المنهج الدراسي

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	مشكلة رئيسية ت %	مشكلة ثانويّة ت %	لا تشكّل مشكلة ت %	حدّة المشكلة	الوزن المئوي			
١	١	قلّة مراعاة المناهج الدراسيّة للمستوى الفكريّ للطلبة.	١٠٣	٥٩,١٩	٤٠	٢٢,٩٨	٣١	١٧,٨١	٢,٤١	٨٠,٣٣
٢	٤	تقيّد الطالب بالمنهج المقرّر.	٩٠	٥١,٧٢	٥٩	٣٣,٩٠	٢٥	١٤,٣٦	٢,٣٧	٧٩
٣	٧	قلّة الأمثلة من القرآن الكريم والحديث النبويّ الشريف والمأثور من كلام العرب في	٨٧	٥٠	٦٠	٣٤,٤٨	٢٧	١٥,٥١	٢,٣٤	٧٨

								عدد من الكتب المساعدة.		
٧٦,٦٦	٢,٣٠	١٣,٢١	٢٣	٤٣,١٠	٧٥	٤٣,٦٧	٧٦	ضعف صلة موضوعات المناهج باستعمال اللغة اليومية.	٨	٤
٧٤,٦٦	٢,٢٤	١٨,٣٩	٣٢	٣٩,٠٨	٦٨	٤٢,٥٢	٧٤	عدم مواكبة المناهج التطور العلمي الحديث.	١٠	٥
٧٠	٢,١٠	٢٧,٠١	٤٧	٣٥,٦٣	٦٢	٣٧,٣٥	٦٥	ندرة الجانب التطبيقي في المناهج الدراسية أغلبها.	٢	٦
٦٩,٣٣	٢,٠٨	٢٩,٣١	٥١	٣٢,٧٥	٥٧	٣٧,٩٣	٦٦	قلّة وجود عناية جيّة بمسألة تحفيز الطلبة النصوص البليغة.	٣	٧
٦٧,٣٣	٢,٠٢	٣٢,١٨	٥٦	٣٣,٣٣	٥٨	٣٤,٤٨	٦٠	افتقار مكتبات القسم للمصادر التي يحتاجها الطالب.	٩	٨
٦٦	١,٩٨	٣٣,٣٣	٥٨	٣٤,٤٨	٦٠	٣٢,١٨	٥٦	ندرة توافر الكتب لدى الطلبة أغلبهم.	٥	٩
٦١,٣٣	١,٨٤	٣٧,٣٥	٦٥	٤٠,٨٠	٧١	٢١,٨٣	٣٨	ضعف الارتباط بين مناهج فروع اللغة العربية.	٦	١٠
٥٩	١,٧٧	٤٤,٢٥	٧٧	٣٢,٤٨	٦٠	٢١,٢٦	٣٧	الموضوعات الدراسية متشعبة وغير مترابطة.	١١	١١

أ- تبوّأت فقرة (قلّة مراعاة المناهج الدراسية لمستوى الفكري للطلبة) الترتيب الأول؛ إذ بلغت درجة حثّها (٢,٤١) ووزنها المئوي (٣٣, ٨٠).

وقد يعود إحساس الطلبة بهذه المشكلة- بالدرجة الأولى- إلى أسلوب عرض المفردات المقرّرة المتمثلة في كثافة المعلومات، والتفاصيل المتضمنة، وكثرة الآراء النحويّة، و الصرقيّة التي تستدعي الحفظ، والاستظهار من الطلبة، وتحتاج دراسة قواعدها النحويّة، و الصرقيّ وغيرها إلى المزيد من الجهد العقلي، والانتباه؛ وهذا يتطلّب عرضاً لا مائة يسهّل فهمها من الطلبة. وهذه الحالات سابقة الذكر تؤيّد بالطلبة إلى الملل، وعدم الرغبة في دراسة مثل هذه الموضوعات، لذلك تقتضي الضرورة أن يمتاز الكتاب المدرسيّ الجيد بسلامة لغته، ووضوح معانيه، ومناسبتة لمستوى نموّ المتعلّمين، وحاجاتهم، وبكونه موثوق الماتّة العلميّة، ويعرضها بطريقة تثير التفكير، وتشجّع على القراءة الفاحصة الهادفة، ويضمّ ما أمكن من المساعدات التي تسهّل الماتّة الدراسيّة، و مميّزاً في إخراج الفنيّ، والطباعيّ غلافاً، ومحتوى. (٤٨، ص ٢٤٠).

ب- نالت فقرة (تقيّد الطالب بالمنهج المقرّر) المرتبة الثانية؛ إذ بلغت درجة حثّها (٢,٣٧)، ووزنها المئوي (٧٩).

ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى اعتماد التدرسيّين أغلبهم على الطرائق التقليديّة في التدريس، وهي لا تشجّع الطلبة على المطالعة، والبحث، والاستعانة بمصادر غير المصادر المعتمدة في التدريس، وتقيدهم بالمناهج المقرّرة لتدريسهم. وقد يكون السبب- كذلك- في قساوة ظروف عدد من الطلبة؛ فلا تمنحهم الوقت اللازم للبحث، والمطالعة. وكذلك كثرة دروس الطالب تجعله يصرف جلّ وقته بماتّة المناهج المقرّرة

ج- نالت فقرة (قلّة الأمثلة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والمأثور من كلام العرب في عدد من الكتب المساعدة) المرتبة الثالثة؛ إذ بلغت درجة حثّها (٢,٣٤)، ووزنها المئوي (٧٨).

وعلى الرغم من أنّ الكتب المقرّرة لأقسام اللغة العربيّة تضمّ عدداً من آيات القرآن الكريم، وقسماً من الحديث النبوي الشريف إلّا أنّها قليلة لا تجعل الطلبة

يتمثلونها ممارسة، وتطبيقاً. فهي تحتوي على أفصح الألفاظ، وأجزل التعابير، كما أنّ قلّة تلك الأمثلة تحرم الطلبة من الاحتكاك بها، وتبعدهم عن أصول اللغة، وفروعها المتشعبة. وقد دعا المجمع العلمي العراقي في ندوة تيسير اللغة العربيّة إلى أن يكون القرآن الكريم وحديث الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)، والمأثور من كلام العرب أغنى المصادر لاقتباس الشواهد والأمثلة. (١٠٤، ص ٩٩).

٣- مشكلات مجال التدريسيين:

يتضمّن هذا المجال (١٢) فقرة مثلت تسع منها مشكلات واقعية انحصرت درجة حلّها بين (٢,٥٣- ٢,٠٢)، ووزن مؤي بين (٦٧,٣٣- ٨٤,٣٣). وجدول (١٨) يبيّن ذلك.

جدول (١٨) استجابات الطلبة في مجال التدريسيين

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	مشكلة رئيسة		مشكلة ثانوية		لا تشكّل مشكلة		حدة المشكلة	الوزن المؤي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	١	ازدواجية لغة التدريسيين بين العامية والفصحى.	١١١	٦٣,٧٩	٤٥	٢٥,٨٦	١٨	١٠,٣٤	٢,٥٣	٨٤,٣٣
٢	١٠	لا يراعي التدريسيون الفروق الفردية بين الطلبة في التدريس.	٩٠	٥١,٧٢	٥٧	٣٢,٧٥	٢٧	١٥,٥١	٢,٣٦	٧٨,٦٦
٣	٦	ضعف المستوى العلمي لعدد من التدريسيين في مجال تخصصهم.	٨٣	٤٧,٧٠	٥٧	٣٢,٧٥	٣٤	١٩,٥٤	٢,٢٨	٧٦
٤	٣	التدريسيون أغلبهم لا يلزمون الطلبة بالتحديث بلغة فصحى.	٧٩	٤٥,٤٠	٥٨	٣٣,٣٣	٣٧	٢١,٢٦	٢,٢٤	٧٤,٦٦
٥	٢	قلة التشديد على أخطاء الطلبة اللغوية.	٧٥	٤٣,١٠	٦٥	٣٧,٣٥	٣٤	١٩,٥٤	٢,٢٣	٧٤,٣٣
٦	٧	قلة التشديد على استعمال الوسائل التعليمية.	٦٩	٣٩,٦٥	٦٧	٣٨,٥٠	٣٨	٢١,٨٣	٢,١٧	٧٢,٣٣
٧	٩	اعتماد طريقة التلقين في التدريس.	٥٩	٣٣,٩٠	٦٠	٣٤,٤٨	٥٥	٣١,٦٠	٢,٠٢	٦٧,٣٣
٨	٤	قلة الاهتمام بالأسئلة المطروحة من الطلبة لغوياً.	٥٣	٣٠,٤٥	٦١	٣٥,٠٥	٦٠	٣٤,٤٨	١,٩٥	٦٥
٩	٥	عدم كفاية عدد من التدريسيين في تنمية ميول الطلبة نحو المادة.	٤٩	٢٨,١٦	٦٦	٣٧,٩٣	٥٩	٣٣,٩٠	١,٩٤	٦٤,٦٦
١٠	١٢	ضعف قدرة عدد من التدريسيين على تكوين إطار فكري واضح عن المادة	٤٧	٢٧,٠١	٥٩	٣٣,٩٠	٦٨	٣٩,٠٨	١,٨٧	٦٢,٣٣
١١	١١	قلة إشراك التدريسيين طلبتهم في مناقشة موضوع الدرس.	٤٠	٢٢,٩٨	٦٩	٣٩,٦٥	٦٥	٣٧,٣٥	١,٨٥	٦١,٦٦
١٢	٨	قلة تشديد التدريسيين أغلبهم على المسألة اللغوية بصورة خاصة.	٣٣	١٨,٩٦	٧٤	٤٢,٥٢	٦٧	٣٨,٥٠	١,٨٠	٦٠

أ- تبوّأت فقرة (الازدواجية في استعمال اللغة بين العامية والفصحى) الترتيب الأوّل؛ إذ بلغت درجة حلّها (٢,٥٣)، ووزنها المؤي (٨٤,٣٣).

إن إحساس طلبة أقسام اللغة العربيّة بهذه المشكلة يرجع إلى التفاوت الواضح في تعبير التدريسيين بين الفصحى، والعامّة ممّا له الأثر الكبير في الانقسام اللغويّ في المتعلّم ذاته، وهذا يؤثر في إمكانية تحقيق الهدف السلوكيّ في تعليم اللغة العربيّة. فعلى تدريسيي اللغة العربيّة أن يلتزموا بلغتهم المعربة لأنّهم يغرسون في طلبتهم هذه اللغة التي بها يتكلّمون وبها يقرؤون ويتعلّمون الموادّ الأخرى، فإذا نجحوا في مهمّتهم انعكس ذلك على تقدّم طلبتهم في دراستهم في حاضر حياتهم، ومستقبلهم، وإذا فشلوا انعكس ذلك سلباً على حياتهم كلّها. (٩، ص ٣٢).

ب- نالت فقرة (لا يراعي التدريسيون الفروق الفرديّة بين الطلبة في التدريس) المرتبة الثانية؛ إذ بلغت درجة حقيقتها (٢,٣٦) ووزنها المؤي (٧٨, ٦٦).

وقد يرجع السبب في هذه المشكلة إلى أنّ التدريسيين أغلبهم ينظرون إلى الطلبة على أنّهم قطعوا مرحلة متقدمة من التعليم، ويستوعبون ما يقدّم لهم على عكس طلبة المرحلة السابقة للجامعة، وهذا يدفع التدريسيين لنهج منهج واحد في التدريس ويعاملون الطلبة بمستوى واحد.

ويتفق الباحث مع الرأي أنّ قلّة معرفة عدد من التدريسيين بطرائق التدريس الحديثة يجعلهم لا يراعون الفروق الفرديّة بين طلبتهم، فطريقة التدريس ليست واحدة وإنّما هي مختلفة تختلف تبعاً للمدرّس، ولطبيعة المادة المتعلّمة، ولمستوى التلاميذ، فإذا اتّفق المدرّس استعمال الطريقة المناسبة فإنّ التعلّم يحدث، وبشكل سريع، ويؤي إلى تحقيق هدف المتعلّم في سهولة ويسر. (٨٦، ص ٥٥).

ج- نالت فقرة (ضعف المستوى العلميّ لعدد من التدريسيين في مجال تخصّصهم) المرتبة الثالثة؛ إذ بلغت درجة حقيقتها (٢,٢٨) ووزنها المؤي (٧٦).

وقد يكون السبب في هذه المشكلة هو تدريس عدد من التدريسيين موادّ دراسيّة ليست من تخصّصهم الدقيق ممّا يضعف رغبتهم في تدريسها؛ ومن ثمّ يؤي إلى ضعف في مستواهم العلميّ، وضعف متابعتهم، ومطالعتهم لموادّ تخصّصهم. والتدريسيون يجب أن يتميّزوا بسمات علميّة، وشخصيّة؛ منها قدرة عقليّة مناسبة، ومعرفة متعمّقة، ومتطوّرة في مجال التخصّص، وشجاعة أدبيّة في مواجهة المواقف المختلفة داخل الصفوف الدراسيّة، وخارجها، مع حسن الإعداد، والتنظيم المسبق للأنشطة (٩٧، ص ٤٣٠).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الربيعي، ٢٠٠١).

د- نالت فقرة (التدريسيون أغلبهم لا يلزمون طلبتهم بالتحثّ بلغة فصيحة) المرتبة الرابعة؛ إذ بلغت درجة حقيقتها (٢,٢٤) ووزنها المؤي (٧٤, ٦٦).

إن إحساس طلبة أقسام اللغة العربيّة بهذه المشكلة ناتج عن أنّ التدريسيين أغلبهم لا يعيرون الاهتمام بلغة الطالب في أثناء سير الدرس سواء أكان درساً شفهيّاً حيث يعبر الطالب عن أفكاره بلغة غير سليمة، أم تحريريّاً لا يضبط فيها الطالب أواخر الكلمات بالشكل، ممّا يقلّل دافعيّة الطلبة من مضاعفة جهودهم العلميّة، ويجعلهم لا يتمكّنون من لغتهم، ويؤي إلى عدم الارتقاء بهم إلى الأهداف. فعلى التدريسيين أن لا يفسحوا المجال لطلبتهم باستعمال العامّة يات في التعبير، وأن يلزموا طلبتهم باستعمال اللغة العربيّة الفصيحة؛ لأنّها من أهداف تدريس اللغة العربيّة المهمة.

٣- مشكلات مجال طرائق التدريس: يتضمّن هذا المجال (١٠) فقرات بلغ عدد المشكلات الواقعية منها ثمان مشكلات انحصرت درجة حلّها بين (٢,٣٨-٢,١٦)، ووزن مئويّ بين (٧٩,٣٣-٧٢,٠٠). وجدول (١٩) يبيّن ذلك.

جدول (١٩)

استجابات الطلبة في مجال طرائق التدريس

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	مشكلة رئيسة		مشكلة ثانوية		لا تشكل مشكلة		حصة المشكلة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	١	لا تثير عدد من طرائق التدريس دافعية الطلبة لاستعمال اللغة العربية الفصحى.	٩٦	٥٥,١٧	٤٩	٢٨,١٦	٢٩	١٦,٦٦	٢,٣٨	٧٩,٣٣
٢	٧	الطرائق المتبعة لا تشجع الطلبة على المناقشة.	٩٥	٥٤,٥٩	٤٧	٢٧,٠١	٣٢	١٨,٣٩	٢,٣٦	٧٨,٦٦
٣	٩	ضعف إمكانيات التدريسيين أغلبهم في تطبيق طرائق وأساليب تدريسية حديثة.	٨٢	٤٧,١٢	٦٦	٣٧,٩٣	٢٦	١٤,٩٤	٢,٣٢	٧٧,٣٣
٤	٨	تشديد التدريسيين أغلبهم على الجوانب النظرية في التدريس أكثر من التشديد على الجوانب التطبيقية.	٨١	٥٥ ٤٦,	٦٧	٣٨,٥٠	٢٦	١٤,٩٤	٢,٣١	٧٧
٥	٦	الاقتصار على طريقة تدريس واحدة لا يؤمن إقبال المائة إلى الطلبة جميعهم.	٧٨	٤٤,٨٢	٦٧	٣٨,٥٠	٢٩	١٦,٦٦	٢,٢٨	٧٦
٦	٢	قلة مراعاة الطرائق التدريسية المستعملة للفروق الفردية بين الطلبة.	٧٨	٤٤,٨٢	٥٩	٣٣,٩٠	٣٧	٢١,٢٦	٢,٢٣	٧٤,٣٣
٧,٥	٤	اتباع عدد من التدريسيين طرائق التدريس التقليدية.	٦٩	٣٩,٦٥	٦٤	٣٦,٧٨	٤١	٢٣,٥٦	٢,١٦	٧٢
٧,٥	١٠	قلة الدروس التطبيقية التي تساعد الطلبة على استعمال اللغة العربية الفصحى.	٦٨	٣٩,٠٨	٦٦	٣٧,٩٣	٤٠	٢٢,٩٨	٢,١٦	٧٢
٩	٥	الافتقار إلى استعمال الوسائل التعليمية.	٥١	٢٩,٣١	٦٤	٣٦,٧٨	٥٩	٣٣,٩٠	١,٩٥	٦٥
١٠	٣	عدم التدرج في عرض المائة من السهل إلى الصعب.	٤٢	٢٤,١٣	٦٠	٣٢,٤٨	٧٢	٤١,٣٧	١,٨٢	٦٠,٦٦

أ- تبوّأت فقرة (لا تثير طرائق التدريس بعضها دافعية الطلبة لاستعمال اللغة العربية الفصحى) المرتبة الأولى؛ إذ بلغت درجة حلّها (٢,٣٨)، ووزنها المئويّ (٧٩,٣٣).

ويعود سبب إحساس الطلبة بهذه المشكلة إلى اتباع عدد من التدريسيين طرائق تدريسية لا تسمح للطلبة بالوصول إلى الأهداف المرجوة في تدريس اللغة العربية؛ فمثل هذه الطرائق لا تهدف إلى جعل طلبة أقسام اللغة العربية يَمَكّنون من لغتهم، ويعبرون بها سليمة فصيحة، خالية من الأخطاء التي تقع فيها الألسنة، وتتعدّر فيها الأقلام. وإذا أُريد لطريقة التدريس النجاح فينبغي لها أن تتوافر فيها أمور عدّة؛ أن تكون الماتّة الدراسية، ونواحي النشاط المرافقة وسيلة لا غاية، وأن تديم التفاعل بين المتعلّم، والمنهج، وأن تبعث على النشاط، وتثير الدافعية، والاهتمام، وأن تراعي

الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات، وأن تكون الطريقة مطابقة للأسس العلمية، والنفسية، بالغة أهدافها بوقت أقصر، وجهداً أقل، محققة الغرض الأهم من التعليم الذي قال عنه (جون آدمز): "إنه عملية إمداد المتعلم بالمعرفة التي سوف يكون لها أثر علمي في أخلاقه". (٦٩، ص ٢٦٢).

ب- نالت فقرة (الطرائق المتبعة لا تشجع الطالب على المناقشة) المرتبة الثانية؛ إذ بلغت درجة حقتها (٢٣٦)، ووزنها المؤوي (٧٨,٦٦).

تشير هذه الفقرة إلى ضعف أثر الطالب في سير الدرس، وقد يرجع السبب في ذلك إلى اعتماد طرائق تدريس تقليدية لا تشجع الطلبة على الاستنباط، والتحليل بشكل يبعث التشويق، مما يدفع الطالب إلى التفاعل العقلي مع المواد الدراسية. وكثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد لا تشجع على المناقشة. وعلى مدرّس اللغة العربية أن يتعرّف الطرائق التي تيسر تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة، ويتعرّف القواعد النفسية التي تراعى في تدريسها، ويتعرّف الفروق الفردية في ذكاء الطلبة، وميولهم، ورغباتهم، وقابلياتهم، كلّ ذلك يكسبه مهارة في اختصاصه، ويزيد من الفائدة العلمية لطلابه، ويجنبه الكثير من المزالق، ويقوم التدريس على قواعد علمية صحيحة مشوقة ومثمرة. (١١٠، ص ١٢).

ج - نالت فقرة (ضعف إمكانيات التدريسيين أغلبهم لتطبيق طرائق، وأساليب تدريسية حديثة) المرتبة الثالثة؛ إذ بلغت درجة حقتها (٢٣٢)، ووزنها المؤوي (٧٧,٣٣).

وقد يعود السبب في هذه المشكلة إلى قلة خبرة عدد من التدريسيين بالمبادئ، والوسائل التربوية، والنفسية التي تقوم عليها طرائق التدريس الحديثة.

ويرى الباحث أن قلة توافر الوسائل التعليمية هي السبب الرئيس في ضعف إمكانيات التدريسيين لاستعمال طرائق تدريس حديثة ومتطورة، وأن الأساس المهم في تطبيق هذه الطرائق يتطلب تزويد التدريسيين بالخبرات اللازمة عن طريق التدريب على كيفية استعمالها وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الحسن، ١٩٨٧م)، ودراسة (كبة، ١٩٨٨م) ودراسة (هادي، ٢٠٠٤م)، في ضعف الإمكانيات المتوافرة لتطبيق طرائق، وأساليب تدريسية حديثة.

٥- مشكلات مجال الطلبة:

يتضمن هذا المجال (١٢) فقرة بلغ عدد المشكلات الواقعية منها إحدى عشر مشكلة انحصرت درجة حقتها بين (٢٥٩ - ٦٧,٠٠)، ووزن مؤوي بين (٨٦,٣٣ - ٦٤). وجدول (٢٠) يبين ذلك

جدول (٢٠)
استجابات الطلبة في مجال الطلبة

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	مشكلة رئيسة ت %	مشكلة ثانويّة ت %	لا تشكّل مشكلة ت %	حدّة المشكلة	الوزن المئويّ			
١	١٢	ضعف المستوى اللغوي للطلبة في المرحلة الثانويّة.	١١٦	٦٦,٦٦	٤٥	٢٥,٨٦	١٣	٧,٤٧	٢,٥٩	٨٦,٣٣
٢	١	ضعف رغبة الطلبة في التخصص باللغة العربيّة.	٩٦	٥٥,١٧	٥٦	٣٢,١٨	٢٢	١٢,٦٤	٢,٤٢	٨٠,٦٦
٣	٩	استعمال الطالب للغة الفصحى يثير استهجان أصدقائه.	٨٣	٤٧,٧٠	٦٩	٤٥,٤٠	٢٢	١٢,٦٤	٢,٣٥	٧٨,٣٣
٤	٤	قلّة اطلاع الطلبة على النصوص الفصحى من القرآن الكريم والحديث الشريف والمأثور من كلام العرب .	٨٧	٥٠	٥٨	٣٣,٣٣	٢٩	١٦,٦٦	٢,٣٣	٧٧,٦٦
٥,٥	٢	غلبة العاميّة على الفصحى في الاستعمال اليوميّ لدى الطلبة .	٨٢	٤٧,١٢	٦٦	٣٧,٩٣	٢٦	١٤,٩٤	٢,٣٢	٧٧,٣٣
٥,٥	٦	عدم إحاطة الطالب ببيئة لغويّة سليمة .	٨٧	٥٠	٥٧	٣٢,٧٥	٣٠	١٧,٢٤	٢,٣٢	٧٧,٣٣
٧	٧	قلّة إلمام الطلبة بالقواعد النحويّة التي تساعد على استعمال اللغة الفصحى .	٨٨	٥٠,٥٧	٤٦	٢٦,٤٣	٤٠	٢٢,٩٨	٢,٢٧	٧٥,٦٦
٨	٣	قلّة الاندفاع للقراءة والمطالعة.	٧٩	٤٥,٤٠	٥٩	٣٣,٩٠	٣٦	٢٠,٦٨	٢,٢٤	٧٤,٦٦
٩	١٠	لا يدرّب الطالب نفسه على التحدّث باللغة الفصحى .	٦٧	٣٨,٥٠	٥٤	٣١,٠٣	٥٣	٣٠,٤٥	٢,٠٨	٦٩,٣٣
١٠	٨	قلّة ثقة الطالب بإمكانيّاته اللغويّة .	٦٥	٣٧,٣٥	٥٤	٣١,٠٣	٥٥	٣١,٥٠	٢,٠٥	٦٨,٣٣
١١	١١	تقصير الطالب في واجباته اليوميّة.	٥٧	٣٢,٧٥	٦٣	٣٦,٢٠	٥٤	٣١,٠٣	٢,٠١	٦٧
١٢	٥	لا يرى الطالب فائدة من استعمال اللغة العربيّة الفصحى.	٥٠	٢٨,٧٣	٦١	٣٥,٠٥	٦٣	٣٦,٢٠	١,٩٢	٦٤

أ- تبوّأت فقرة (ضعف المستوى اللغوي للطلبة في المرحلة الثانوية) المرتبة الأولى؛ إذ بلغت درجة حدّتها (٢,٥٩), ووزنها المئوي (٨٦,٣٣).

وقد يعزى سبب ذلك إلى قلة التدريبات اللغوية في هذه المرحلة، والمراحل التي تسبقها؛ ممّا يؤيّي إلى صعوبة التمكن من اللغة الفصحى في المراحل اللاحقة. وكما هو معروف فإنّ المرحلة الابتدائية أساس تبني عليه المراحل الدراسية اللاحقة، فإذا كان الطالب في مراحله الدراسية المتقدمة يعاني من ضعف لغوي فإنّ هذا الضعف سيستمرّ معه في مراحله الدراسية لاحقة. لذلك نجد علماء النفس، والتربية يعوّن المرحلة الابتدائية من أهمّ المراحل التعليمية التي يمرّ بها التلميذ خاصّة؛ لأنّها تمثّل مرحلة الطفولة الوسطى، والمتأخّرة (٤٠, ص ٤)، وهي اللبنة الأساسية في بناء هرم التعليم إذا

ما أريد للتلميذ أن يصل إلى قمة هرم عملية التعليم، وتحصيل إتقان التعلم وبخاصة تعلم اللغة؛ ذلك لأن اللغة استعداد فطريّ كالمواهب ينمو بنمو التلميذ في بيئة لغوية سليمة ليساعده ذلك على إحراز ملكتي الفهم والتعبير. (٣، ص ١٢).

ويرى الباحث أن وظيفة المرحلة الإعدادية هي تخريج مواطن يمكن الاعتماد عليه في سد حاجات المجتمع. وإذا كانت اللغة العربية هي اللغة القومية في المجتمع وهي التي تكوّن الجزء الأكبر من عناصر شخصيات بنيه، فلي المدرسة التي تهمل هذا الجزء من تربية الشخص لا تؤتي وظيفتها على خير وجه بل لا تكاد تؤيدها على الإطلاق!

ب- نالت فقرة (ضعف رغبة الطلبة في التخصص باللغة العربية) المرتبة الثانية؛ إذ بلغت درجة حقتها (٢,٤٢)، ووزنها المؤوي (٨٠,٦٦).

ومما لاشك فيه أن السبب يعود في هذه المشكلة إلى نظام القبول المعمول به حالياً (الانسيابي)، إذ يأخذ من معدلات الطلبة معياراً لقبولهم في هذه الكليات أو الأقسام مع إهمال رغبة الطالب في التخصص الذي يرغب فيه، والمهنة التي يمتنها مستقبلاً، مما يولد في نفوسهم إحباطاً، ونفوراً من اللغة العربية، وقواعدها النحوية، والصرفية؛ مما يؤتي بهم إلى عدم الارتقاء إلى المستوى المطلوب، وسبب هذا قبول الطلبة في أقسام اللغة العربية، دون الاطمئنان إلى استعدادهم، وقدراتهم على التخصص في المجال اللغوي العربي. ولكي تضمن هذه الكليات، والأقسام طلبة ممتازين مؤهلين، ولا تضطر إلى قبول الضعاف، يمكن أن تفتح مدارس ثانوية تجهيزية، تؤهل الطلبة إلى الالتحاق بأقسام اللغة العربية، وذلك من خلال مناهج تهتم أساساً بتنمية الملكة اللغوية، ووضع الأساس للتخصص فيها، والعمل في ميدانها، وبهذا يتم الطلبة دراستهم فيها وهم على مستوى عالٍ يفتح الطريق أمامهم إلى أقسام اللغة العربية دون غيرها. (١١١، ص ١٢-١٣).

وهناك دراسة جرت حول (رغبات الطلبة في الانتماء إلى كلفة التربية ومدى علاقتها بالمستوى العلمي) أثبتت الباحثة فيها أن نسبة الراغبين في قسم اللغة العربية هي (٤١,٨) ونسبة غير الراغبين في قسم اللغة العربية هي (٥٨,٢).

(٨٧، ص ٢٣-٣٤).

ج- نالت فقرة (استعمال الطالب للغة العربية الفصيحة يثير استهجان أصدقائه) المرتبة الثالثة؛ إذ بلغت درجة حقتها (٢,٣٥)، ووزنها المؤوي (٧٨,٣٣).

ويعود السبب في إحساس الطلبة بهذه المشكلة إلى أن الطالب الذي يستعمل اللغة العربية الفصيحة في حديثه سواء أكان داخل الصف أم خارجه يكون مداراً للاستهجان من أصدقائه بدعوى من عدد من الطلبة أن المستعمل للغة الفصيحة يكون متفلسفاً! مما يدفع بالطلبة المحبين للغة العربية الفصيحة إلى الاستغناء عنها، وإلى الاقتصار على الكلام بها في أوقات معينة؛ مما يضعف هذه اللغة المعربة على السنة بنيتها بسبب النظرة الاجتماعية غير الجيدة لمن يستعملها.

د- نالت فقرة (قلة اطلاع الطلبة على النصوص الفصيحة من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والمأثور من كلام العرب) المرتبة الرابعة؛ إذ بلغت درجة حقتها (٢,٣٣)، ووزنها المؤوي (٧٧,٦٦).

ولعلّ سبب ذلك يعود إلى تشديد الطلبة على الكتب المقرّرة؛ إذ لا يحتوي عدد منها على نصوص بليغة، وإهمال مطالعة الكتب البليغة التي تعين الطالب على زيادة ذخيرته اللغويّة من خلال ملاحظتهم لماتعلّموه من قواعد نحوية، وصرقيّة، وبلاغيّة، وغيرها في كلّ نصّ يطلّعون عليه، ومن ثمّ فإنّ حفظ الكلام الفصيح مع فهمه ومحاكاته في الحديث والكتابة يسهم في تقويم اللسان ويقلّل من الأخطاء اللغويّة. فاطّلاع الطلبة على هذه النصوص، وحفظهم لها يمكّنهم من استعمال اللغة الفصيحة، والتحقّق بها في المجتمع. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (كضاض، ١٩٨٨) ودراسة (السامرائي، ١٩٨٩).

٦ - مشكلات مجال أساليب التقويم والاختبارات

يتضمّن هذا المجال (١٠) فقرات بلغ عدد المشكلات الواقعية منها سبع مشكلات انحصرت درجة حلّها بين (٢,٤٧ – ٢,٠٠)، ووزن المؤيّد بين (٨٢,٣٣ – ٦٦,٦٦). وجدول (٢١) يبيّن ذلك.

جدول (٢١)

استجابات الطلبة في مجال أساليب التقويم والاختبارات

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	مشكلة رئيسة ت %	مشكلة ثانوية ت %	لا تشكّل مشكلة ت %	حَدّة المشكلة	الوزن المؤيّد			
١	٦	ينتهي اهتمام الطالب	١٠.٢	٥٨.٦٢	٥٢	٢٩.٨٨	٢٠	١١.٤٩	٢.٤٧	٨٢.٣٣

								بالمائة الدراسية بانتهاؤ الاختبار.		
٧٥,٣٣	٢,٢٦	٢١,٢٦	٣٧	٣١,٠٣	٥٤	٤٧,٨٨	٨٣	قلّة مراعاة الأسئلة الامتحانيّة الفروق الفردية في التقويم.	٣	٢
٧١,٦٦	٢,١٥	٢٢,٩٨	٤٠	٣٨,٥٠	٦٧	٣٨,٥٠	٦٧	قلّة الاختبارات اليومية والشهرية.	١	٣
٧١	٢,١٣	٢٤,٧١	٤٣	٣٧,٣٥	٦٥	٣٧,٩٣	٦٦	لا تنمّي الاختبارات قدرة الطلبة اللغوية.	٢	٤
٦٩,٣٣	٢,٠٨	٣٠,٤٥	٥٣	٣١,٠٣	٥٤	٣٨,٥٠	٦٧	عدم إلزام الطالب بضبط أواخر الكلمات في الاختبار.	٧	٥
٦٨	٢,٠٤	٢٩,٣١	٥١	٣٦,٧٨	٦٤	٣٣,٩٠	٥٩	قلّة اهتمام التدريسيين بالإعداد المسبق للأسئلة.	١٠	٦
٦٦,٦٦	٢,٠٠	٣١,٦٠	٥٥	٣٦,٧٨	٦٤	٣١,٦٠	٥٥	أسئلة الاختبار لا تتلاءم مع الوقت المحدّد لها.	٤	٧
٦٦,٣٣	١,٩٩	٣٣,٩٠	٥٩	٣٢,٧٥	٥٧	٣٣,٣٣	٥٨	النظر إلى الاختبار على أنّه غاية وليس وسيلة.	٩	٨
٦٥	١,٩٥	٣٤,٤٨	٦٠	٣٥,٠٥	٦١	٣٠,٤٥	٥٣	لا تقيس الاختبارات القدرة اللغوية للطلبة.	٨	٩
٦٣,٦٦	١,٩١	٣٥,٦٣	٦٢	٣٧,٣٥	٦٥	٢٧,٠١	٤٧	صياغة الأسئلة الامتحانيّة غير واضحة لدى الطلبة أغلبهم.	٥	١٠

أ- تبوّأت فقرة (ينتهي اهتمام الطالب بالمائة الدراسية بانتهاؤ الاختبار) المرتبة الأولى، إذ بلغت درجة حتّها (٢,٤٧) ووزنها المئوي (٨٢,٣٣).

ويعود السبب في ذلك إلى جهل الطلبة بأهميّة مواد اللغة العربيّة التي تسهم في إشباع الذخيرة اللغوية للطلبة بحجّة أنّها بعيدة عن الاستعمال اليوميّ، لذلك انصبّ اهتمامهم على حفظ الموادّ الدرا سيّبقدر ما ييسّر عليهم اجتياز الامتحان، فهي حاجة آنية تزول بزوال مسوّغها بعد اجتياز الامتحان، والعبور لمرحلة دراسية أخرى ينسون ما حفظوه. لذلك نجد هناك انتقادات واجهتها الامتحانات، منها أنّها لا تعطي وزناً حقيقيّاً لمستوى تقمّم الطالب نحو الأهداف المرغوب في تحقيقها، فهي لا تقيس سوى تذكره المائة التعليميّة (٤١, ص ١٤٧).

وقد أشارت الأدبيّات إلى أنّ النظرة الحديثة، والمتطوّرة للتقويم، والامتحانات تؤكّد قياس نموّ الطلبة، في الجوانب كافّة وليس في الجانب التحصيليّ فقط (١١٣, ص ٤٦).

ب- نالت فقرة (قلّة مراعاة الأسئلة الامتحانيّة الفروق الفردية في التقويم) المرتبة الثانية؛ إذ بلغت درجة حتّها (٢,٢٦)، ووزنها المئوي (٧٥,٣٣).

ومما لاشكّ فيه أنّ طلبة الصفّ الواحد ليسوا بمستوى علميّ واحد وإنّما هم في مستويات علميّة مختلفة؛ فمنهم الأذكياء، ومنهم متوسّطو الذكاء، ومنهم بمستوى دون الوسط، أو الضعفاء، لذلك يتطلّب من التدريسيين مراعاة الفروق الفردية بين مستويات طلبتهم عند وضع أسئلة الاختبار، فوجود مستويات مختلفة من الطلبة يدعو إلى وجود

مناهج، وطرائق تدريسية، وأساليب تقويم تراعي هذا التفاوت بين مستويات العلمية للطلبة.

وإنَّ أهمَّية فهم الفروق الفردية وقياسها بدقة، وموضوعية ضرورة كبرى، وحاجة ملحة في ميدان التربية، والتعليم. (١١، ص ١٨١).

ج- نالت فقرة (قلّة الاختبارات اليومية والشهرية) المرتبة الثالثة؛ إذ بلغت درجة حتّها (٢,١٥)، ووزنها المؤي (٧١,٦٦).

إنَّ إحساس الطلبة بهذه المشكلة يشير إلى الأثر المهم للاختبارات اليومية والشهرية التي تساعد على تنمية قدراتهم اللغوية، والتعبيرية، والكتابية، وفي التشخيص المستمر لمستوى الطلبة؛ ممّا يترتّب عليه تقدّم مستواهم العلمي أو تأخّره. فعلى أساس الاختبار الموضوعي السليم يمكن تحقيق الكثير من المبادئ التربوية، واكتشاف نواحي الضعف والقصور، وعلاجها، وإظهار النواحي الإيجابية، ومواطن القوّة وتدعيمها، يرافق ذلك تشخيص مستمرّ للعملية التربوية من أولها إلى آخرها لتلافي مواطن الضعف (٨٢، ص ٢٧٤).

ويرى الباحث أنّ سبب قلّة الاختبارات اليومية، والشهرية قد يعود إلى كثرة واجبات التدريسيين داخل الكلية أو خارجها، وما يترتّب على ذلك من قلّة الوقت لاستعدادهم لهذا النشاط التعليمي. وكذلك كثرة أعداد الطلبة في الصفّ الواحد تحتاج إلى وقت طويل من التدريسيين لتصحيح إجابات الطلبة.

ترتيب المشكلات في غير مجالاتها:

بعد أن عرض الباحث مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة، وفَسَّرَ الثلث الأعلى منها (٣٣٪) على وفق مجالاتها، وجد أنّ هناك مشكلات أُخَر لم ترد ضمن الثلث الأعلى لكلّ مجال، إلّا أنّها حظيت بدرجة عالية؛ وتعدّ هذه الدرجة عن الحد الأدنى للثالث الأول من المشكلات بشكل عامّ:

أظهرت النتائج في استبانة التدريسيين ما يأتي:

١- مشكلة (ازدواجية لغة التدريسيين بين الفصيحة، ولعامّة) بلغت درجة حتّها (٢,٤٢)، ووزنها المؤي (٨٠,٦٦).

وقد اتّفقت هذه النتيجة مع دراسة (الطعمة، ١٩٦٨)، في عدد من نتائجها في أنّ التدريسيين أغلبهم يعترفون بوجود ازدواج لغوي، وإن كان الحكم بأهمّية المشكلة متفاوتاً، فالتفاوت الواضح في التعبير بين الفصيحة، والعامّة الأثر السلبي في اكتساب الطالب اللغة من التدريسي بصورة سليمة خالية من الألفاظ العامّة التي تشكّل عائقاً أمام الطالب للإلمام باللغة الفصيحة، وهذا يؤثّر في إمكانية تحقيق الهدف السلوكي في تعلّم اللغة العربية الفصيحة. فعلى تدريسي اللغة العربية أن يكونوا نماذج يقتدي بهم طلبتهم في استعمال العربية الفصيحة؛ لأنّ عدم التزامهم في التعبير باللغة العربية الفصيحة سيؤي إلى عدم الارتقاء بالطلبة إلى الأهداف المراد تحقيقها من دراسة اللغة العربية. ولا شكّ في أنّ أثر التدريسي بارز في نجاح العملية التعليمية، فهو رائد لعمليات التّوحيّد الاجتماعي في البيئة، وموجّه لسلوك الفرد نحو الأفضل.

٢- مشكلة (لا تشجّع الأسئلة الامتحانية على التعلّم الذاتي للغة) بلغت درجة حلّها (٢,٣٩), ووزنها المؤي (٧٩,٦٦).

وقد يعود السبب في هذه المشكلة إلى استعمال التدريسيين الأساليب التقليدية في تقويم مستوى الطلبة؛ ومثل هذه الأساليب في التقويم لا تنمّي لدى الطلبة مهارات الابتكار، والاكتشاف.

وقد يعود السبب في ذلك- أيضاً- إلى تشديد التدريسيين في أسئلة الاختبارات على مجالات محدودة تتصل بعدد من المهارات كالفهم، والتذكّر، وتهمل جوانب أخرى ذات أهميّة بالغة تجعل من الطالب متمكناً من لغته ويستعملها بصورة سليمة، كالتطبيق اللغوي الذي يجعل الطلبة في تماس مع لغتهم، وتتيح لهم الفرصة في البحث، والتقصّي للوصول إلى الحقائق، والمعلومات في زيادة ثروتهم اللغوية. وكذلك تسهم أهميّة التطبيق اللغوي في الكشف عن مستويات الطلبة لدى التدريسيين، ووضع المعالجات اللازمة لمعوقات استعمال اللغة العربيّة الفصيحة.

٣- مشكلة (قلّة خبرة عدد من التدريسيين باستعمال الطريقة المناسبة لكلّ موضوع) بلغت درجة حلّها (٢,٣٧), ووزنها المؤي (٧٩).

قد يعود السبب في هذه المشكلة إلى قلّة الخبرة لدى عدد من التدريسيين في استعمال الوسائل وطرائق التدريس في سير العملية التدريسيّة. وكذلك يعزى سبب هذه المشكلة إلى ضعف تقدير التدريسيين لأهميّة طرائق التدريس في تحقيق أهداف التعلّم لكلّ موضوع من الموضوعات الدراسية. وإنّ النقص الحاصل في المصادر التي يحتاجها التدريسيون سبب في عدم الاطلاع على طرائق التدريس الحديثة، وتطبيقها. وطريقة التدريس أداة فاعلة من أدوات تحقيق الأهداف، وهي تسهم في ترجمة الأهداف التربويّة إلى الحقائق، والمعلومات، والنظريّات التي ينبغي لها أن تستوعب القيم، والميول، والمهارات التي ينبغي لها أن تنمّي. (١٢، ص ٣٧).

٤- مشكلة (التدريسيون أغلبهم يطلّعون على أهداف تدريس اللغة العربيّة) بلغت درجة حلّها (٢,١٣), ووزنها المؤي (٧١).

وقد يعود السبب في هذه المشكلة إلى إهمال التدريسيين أغلبهم الاطلاع على أهداف تدريس اللغة العربيّة. ولكلّ فرع من فروع اللغة العربيّة أهداف خاصّة زيادة على الهدف العامّ لكلّ فروع اللغة العربيّة التي تستهدف في جملة ما تستهدفه- تنمية الملكة اللغويّة للطلبة، وإنّ إغفال الاطلاع على تلك الأهداف يشكّل عائقاً لنهوض التدريسيّ بمسؤولياته تجاه المادّة الدراسيّة التي يؤسّسها، وتجاه طلبته، وتجاه المجتمع، وحاجاته.

وتعدّ الأهداف أولى الخطوات المهمّة في إعداد أيّ برنامج تعليمي، أو مقرّر؛ دراسيٍّ لأنّها تساعد في اختيار الموادّ الدراسيّة، وطرائق التدريس اللازمة لتحقيق الأهداف التربويّة. (٩٤، ص ٦٤). وتحديد الأهداف يساعد على رسم الخطط التعليميّة التي تكون نتيجتها وضوح الرؤية، ورسم الطريق الصحيحة التي تؤدّي إلى عدم التخبّط، والبعد عن العشوائيّة لأنّ جهود كلّ من المعلّم والمتعلّم ستكثّف نحو تحقيق الأهداف المقصودة بدلاً من أن تبدّد وتوجّه نحو تحقيق نواتج غير مرغوب فيها. (٣٥، ص ٢٢)، وجدول (٢٢) يبين ذلك:

جدول (٢٢)
مشكلات استعمال اللغة العربية مرتبة تنازلياً بحسب درجة حدتها
في غير مجالاتها، من وجهة نظر التدريسيين.

الوزن المنوي	حـدة المشكلة	لا تشكّل مشكلة ت %	مشكلة ثانوية ت %	مشكلة رئيسة ت %	الفقرات	تسلسل الفقرة في المجال	الرتبة ضمن المجال	تسلسل المشكلة دون المجال
٨٩,٦٦	٢,٦٩	٩,٠٩	٦	١٢,١٢	٨	٧٨,٧٨	٥٢	١
٨٩,٣٣	٢,٦٨	٦,٠٦	٤	١٩,٦٩	١٣	٧٤,٢٤	٤٩	٢
٨٨,٣٣	٢,٦٥	٦,٠١	٧	١٣,٦٣	٩	٧٥,٧٥	٥٠	٣
٨٧,٦٦	٢,٦٣	٩,٠٩	٦	١٨,١٨	١٢	٧٢,٧٢	٤٨	٤
٨٧,٣٣	٢,٦٢	٩,٠٩	٦	١٩,٦٩	١٣	٧١,٢١	٤٧	٥
٨٧,٣٣	٢,٦٢	٧,٥٧	٥	٢٢,٧٢	١٥	٦٩,٦٩	٤٦	٦
٨٦,٦٦	٢,٦٠	١٢,١٢	٨	١٥,١٥	١٠	٧٢,٧٢	٤٨	٧
٨٦,٣٣	٢,٥٩	٦,٠١	٧	١٩,٦٩	١٣	٦٩,٦٩	٤٦	٨
٨٥,٦٦	٢,٥٧	٦,٠١	٧	٢١,٢١	١٤	٦٨,١٨	٤٥	٩
٨٥,٦٦	٢,٥٦	١٢,١٢	٨	١٩,٦٩	١٣	٦٨,١٨	٤٥	١٠
٨٥,٣٣	٢,٥٦	٦,٠١	٧	٢٢,٧٢	١٥	٦٦,٦٦	٤٤	١١

الفصل الرابع.....عرض النتائج وتفسيرها

١٢	٢	١٠	قلّة استعمال الوسائل التعليمية المصاحبة لطرائق التدريس.	٤٤	٦٦,٦٦	١٥	٢٢,٧٢	٧	٦٠,١٠	٢,٥٦	٨٥,٣٣
١٣	٣	٩	قلّة تدريب التدريسيين على استعمال طرائق حديثة للتقويم.	٤٣	٦٥,١٥	١٦	٢٤,٢٤	٧	٦٠,١٠	٢,٥٤	٨٤,٦٦
١٤	٢	٩	ضعف قدرة عدد من التدريسيين في تنمية رغبة الطلبة في استعمال اللغة العربية الفصحى.	٤٢	٦٣,٦٣	١٧	٢٥,٧٥	٧	٦٠,١٠	٢,٥٣	٨٤,٣٣
١٥	٣	٩	قلّة مراعاة عدد من طرائق التدريس الفروق الفردية بين الطلبة عند التدريس.	٤٣	٦٥,١٥	١٤	٢١,٢١	٩	٦٣,١٣	٢,٥١	٨٣,٦٦
١٦	٤	٤	ازدواجية لغة الطالب في التعبير بين العامية والفصحى.	٣٩	٥٩,٠٩	٢٠	٣٠,٣٠	٧	٦٠,١٠	٢,٤٨	٨٢,٦٦
١٧	٢	٧	ضعف ارتباط الأهداف بواقع الطلبة.	٤١	٦٢,١٢	١٥	٢٢,٧٢	١٠	١٥,١٥	٢,٤٦	٨٢
١٨	٤	٥	قلّة الشواهد القرآنية بالكتب المقررة.	٤٠	٦٠,٦٠	١٦	٢٤,٢٤	١٠	١٥,١٥	٢,٤٥	٨١,٦٦
١٩	٣	٥	قلّة إشراك عدد من التدريسيين طلبتهم في مناقشة موضوع الدرس مستعملين اللغة الفصحى.	٤٠	٦٠,٦٠	١٥	٢٢,٧٢	١١	٦٦,١٦	٢,٤٣	٨١
٢٠	٥	٦	قلّة رغبة الطلبة أغلبهم في التخصص باللغة العربية.	٣٤	٥١,٥١	٢٦	٣٩,٣٩	٦	٩,٠٩	٢,٤٢	٨٠,٦٦
٢١	٤	٣	ازدواجية لغة التدريسيين بين العامية والفصحى.	٣٩	٥٩,٠٩	١٦	٢٤,٢٤	١١	٦٦,١٦	٢,٤٢	٨٠,٦٦
٢٢	٦	٩	قلّة مشاركة الطلبة في المناقشة داخل الصف.	٤٢	٦٣,٦٣	٩	١٣,٦٣	١٥	٧٢,٢٢	٢,٤٠	٨٠
٢٣	٤	٢	لا تشجّع الأسئلة الامتحانية على التعلم الذاتي للغة.	٣٨	٥٧,٥٧	١٦	٢٤,٢٤	١٢	١٨,١٨	٢,٣٩	٧٩,٦٦
٢٤	٥	٤	قلّة اصطناع مواقف لاستعمال اللغة العربية الفصحى.	٣٧	٥٦,٠٦	١٧	٢٥,٧٥	١٢	١٨,١٨	٢,٣٧	٧٩
٢٥	٤	٣	قلّة خبرة عدد من التدريسيين باستعمال الطريقة المناسبة لكل موضوع.	٣٥	٥٣,٠٣	٢١	٣١,٨١	١٠	١٥,١٥	٢,٣٧	٧٩
٢٦	٥	١٠	ينتهي اهتمام الطالب بالمادة الدراسية بانتهاء الاختبارات.	٣٧	٥٦,٠٦	١٧	٢٥,٧٥	١٢	١٨,١٨	٢,٣٧	٧٩
٢٧	٥	٧	ضعف ارتباط موضوعات المنهج المعتمدة بحاجات الطلبة اللغوية.	٣٢	٤٨,٤٨	٢٦	٣٩,٣٩	٨	١٢,١٢	٢,٣٦	٧٨,٦٦
٢٨	٧	٣	عدم إحاطة الطالب ببيئة لغوية سليمة.	٣٥	٥٣,٠٣	١٨	٢٧,٢٧	١٣	٦٩,١٩	٢,٣٣	٧٧,٦٦
٢٩	٦	٧	لا يلزم التدريسيون طلبتهم باستعمال اللغة العربية الفصحى.	٣٢	٤٨,٤٨	٢٣	٣٤,٨٤	١١	٦٦,١٦	٢,٣١	٧٧
٣٠	٦	٨	عدم تنبيه الطالب على غلظه اللغوي.	٣٤	٥١,٥١	١٨	٢٧,٢٧	١٤	٢١,٢١	٢,٣٠	٧٦,٦٦

الفصل الرابع.....عرض النتائج وتفسيرها

٣١	٥	٦	٣٥	٥٣,٠٣	١٥	٢٢,٧٢	١٦	,٢٤ ٢٤	٢,٢٨	٧٦
٣٢	٣	٢	٣١	٤٦,٩٦	٢٢	٣٣,٣٣	١٣	,٦٩ ١٩	٢,٢٧	٧٥,٦٦
٣٣	٦	٦	٣٥	٥٣,٠٣	١٤	٢١,٢١	١٧	,٧٥ ٢٥	٢,٢٧	٧٥,٦٦
٣٤	٧,٥	٢	٣٠	٤٥,٤٥	٢٢	٣٣,٣٣	١٤	,٢١ ٢١	٢,٢٤	٧٤,٦٦
٣٥	٧,٥	١١	٢٩	٤٣,٩٣	٢٢	٣٣,٣٣	١٥	,٧٢ ٢٢	٢,٢١	٧٣,٦٦
٣٦	٧	٩	٢٧	٤٠,٩٠	٢٥	٣٧,٨٧	١٤	,٢١ ٢١	٢,١٩	٧٣
٣٧	٩	٨	٢٧	٤٠,٩٠	٢٣	٣٤,٨٤	١٦	,٢٤ ٢٤	٢,١٦	٧٢
٣٨	٤,٥	٨	٢٥	٣٧,٨٧	٢٥	٣٧,٨٧	١٦	,٢٤ ٢٤	٢,١٣	٧١
٣٩	٤,٥	١	٢٥	٣٧,٨٧	٢٥	٣٧,٨٧	١٦	,٢٤ ٢٤	٢,١٣	٧١
٤٠	٨	٥	٢٦	٣٩,٣٩	٢٢	٣٣,٣٣	١٨	,٢٧ ٢٧	٢,١٢	٧٠,٦٦
٤١	٧	٦	٢٤	٣٦,٣٦	٢٣	٣٤,٨٤	١٩	,٧٨ ٢٨	٢,٠٧	٦٩
٤٢	٦	٤	٢٣	٣٤,٨٤	٢٥	٣٧,٨٧	١٨	,٢٧ ٢٧	٢,٠٧	٦٩
٤٣	٨	٤	٢٤	٣٦,٣٦	٢٠	٣٠,٣٠	٢٢	,٣٣ ٣٣	٢,٠٣	٦٧,٦٦
٤٤	٦,٥	١	٢٣	٣٤,٨٤	٢١	٣١,٨١	٢٢	,٣٣ ٣٣	٢,٠١	٦٧
٤٥	٦,٥	٧	٢٣	٣٤,٨٤	٢١	٣١,٨١	٢٢	,٣٣ ٣٣	٢,٠١	٦٧
٤٦	١٠	١٠	٢٣	٣٤,٨٤	٢٠	٣٠,٣٠	٢٣	,٨٤ ٣٤	٢,٠٠	٦٦,٦٦
٤٧	٨	٨	٢٢	٣٣,٣٣	٢٠	٣٠,٣٠	٢٤	,٣٦ ٣٦	١,٩٦	٦٥,٣٣
٤٨	١١	٦	١٩	٢٨,٧٨	٢٥	٣٧,٨٧	٢٢	,٣٣ ٣٣	١,٩٥	٦٥
٤٩	٨	٣	٢٠	٣٠,٣٠	٢٢	٣٣,٣٣	٢٤	,٣٦	١,٩٣	٦٤,٣٣

الأهداف.											
١٩	٢٨,٧٨	٢١	٣١,٨١	٢٦	٣٩,٣٩	١,٨٩	٦٣	٢	٩	٥٠	
١٧	٢٥,٧٥	٢٥	٣٧,٨٧	٢٤	٣٦,٣٦	١,٨٩	٦٣	١٠	٩	٥١	
١٩	٢٨,٧٨	٢١	٣١,٨١	٢٦	٣٩,٣٩	١,٨٩	٦٣	٥	٩	٥٢	
١٦	٢٤,٢٤	٢٦	٣٩,٣٩	٢٤	٣٦,٣٦	١,٨٧	٦٢,٣٣	٥	٩	٥٣	
١٨	٢٧,٢٧	٢١	٣١,٨١	٢٧	٩٠,٤٠	١,٨٦	٦٢	٢	١٠	٥٤	
١٨	٢٧,٢٧	٢٠	٣٠,٣٠	٢٨	٤٢,٤٢	١,٨٤	٦١,٣٣	٣	٧	٥٥	
١٩	٢٨,٧٨	١٦	٢٤,٢٤	٣١	٩٦,٤٦	١,٨١	٦٠,٣٣	٧	١٠	٥٦	
١٨	٢٧,٢٧	١٨	٢٧,٢٧	٣٠	٤٥,٤٥	١,٨١	٦٠,٣٣	٩	٨	٥٧	
١٧	٢٥,٧٥	١٩	٢٨,٧٨	٣٠	٤٥,٤٥	١,٨٠	٦٠	٦	٩	٥٨	
١٥	٢٢,٧٢	٢١	٣١,٨١	٣٠	٤٥,٤٥	١,٧٧	٥٩	٧	١٠	٥٩	
١٦	٢٤,٢٤	١٧	٢٥,٧٥	٣٣	٥٠	١,٧٤	٥٨	١٠	١٠	٦٠	

وقد أظهرت نتائج استبانة الطلبة ما يأتي:

١ - مشكلة (تشديد التدريسيين على الجوانب النظرية في التدريس أكثر من التشديد على الجوانب التطبيقية) بلغت درجة حلتها (٣,٨), ووزنها المئوي (٧٩,٣٣).

قد يعود السبب في هذه المشكلة إلى قلة اهتمام التدريسيين بتعليم اللغة العربية الفصيحة، وجعل الطلبة متمكنين منها، قادرين على أدائها. ويعزى السبب في ذلك إلى اتباع التدريسيين أغلبهم الطرائق التقليدية في التدريس؛ عن طريق التلقين، أو الإملاء على الطلبة، وسرد المعلومات دون تطبيقها عملياً، فمثل هذا النوع من طرائق التدريس لا يسهم في زيادة ذخيرة الطالب اللغوية، وتنميتها، ومن ثم يؤول إلى ضعف ثقافته اللغوية في التحث باللغة العربية الفصيحة.

وقد يعزى سبب قلة الاهتمام بالجوانب التطبيقية إلى كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد. وقد تكون قلة الوقت المخصص للتدريس سبباً في عدم الاهتمام بالتطبيقات اللغوية.

٢- مشكلة (قلة معرفة الطلبة بأهداف تدريس اللغة العربية) بلغت درجة حثتها (٣,٧), ووزنها المؤوي (٧٩).

وقد يعود السبب في هذه المشكلة إلى إحساس الطلبة بأنّ الهدف من تعليم مواد اللغة العربية لا يتعدى غايتهم في النجاح وينسون أنّها وسيلة, لذا فإنّ جهل الطلبة بالأهداف يجعلهم ينصرفون عن تعلّمها, ويعانون من الضعف اللغوي؛ فمعرفة الهدف يجعل الطلبة يشعرون بأنّ العملية التعليمية تحقق لهم ما يسعون إليه, ويحسنون من خلاله براحة نفسية ودافعية لا يمكن الحصول عليها بغير عمليّة تعلّم, لذلك ينبغي للطلبة أن يطلعوا على أهداف تدريس كلّ مادة من مواد اللغة العربيّة لأنّ عدم الاطلاع على أهداف المادة يشكّل عائقاً أمام تعلّمها.

٣- مشكلة (ضعف صلة موضوعات المناهج باستعمال اللغة اليومية) بلغت درجة حثتها (٢,٣٦), ووزنها المؤوي (٧٨,٦٦).

وقد يعود السبب في هذه المشكلة إلى بُعْد موضوعات اللغة العربية التي يدرسها الطلبة عن ميولهم, وإلى انعدام الصلة بينها وبين حاجاتهم اليومية؛ فالطالب لا يقدّم على تعلّم ما يراه غريباً عنه وغريباً عمّا يجري التعامل به في الحياة العامّة, إذ إنّ الاختلاف الموجود بين استعمالات الطالب اللغوية التي يجري بها لسانه في الحديث, وبين ما يدرسه في المناهج المقرّرة يفقده الدافع لتعلّمها, ممّا تتولّد عنه معاناة تتمثّل بضعف التعبير باللغة العربية الفصيحة ويشكّل هذا الضعف خطورة تتجلى في اعوجاج ألسنة الطلبة وزلل أقلامهم, وابتعادهم عن حسن اختيار الكلمات الذي يؤيّي إلى الغاية المنشودة في الأفكار المراد توضيحها, واستمرار التخلف في المستوى الدراسي (٦٣, ص ١٥٠).

٤- مشكلة (لا تنمّي الاختبارات قدرة الطلبة اللغوية) بلغت درجة حثتها (٣,١), ووزنها المؤوي (٧٧).

وقد يعود السبب في هذه المشكلة إلى أنّ عدداً من التدريسيين تنقصهم الخبرة التربوية واللغوية في صياغة أسئلة الامتحان الجيدة, والقادرة على تنمية القدرة اللغوية للطلبة, والقادرة على إحداث التغيير أو التعديل الذي يظهر في سلوك المتعلّمين في ضوء الأهداف المراد تحقيقها, أو إلى شكلية هذه الامتحانات وإنّ إجراءاتها ما هو إلّا تنفيذ لقواعد النظام الدراسي.

إنّ من شروط الامتحانات أو الأسئلة الجيدة أن تكون واضحة شاملة, ومثيرة للتفكير, ومحددة في ضوء الأهداف. وأنّ كثيراً من التدريسيين يعتقدون أنّ الهدف من الامتحان هو التحصيل, في حين تشدّ النظرة الحديثة للامتحانات على قياس نمو الطلبة من النواحي كافّة, وألّا يقتصر على الجانب النظري فقط. (١١٣, ص ٤٦), وجدول (٢٣) يبين ذلك:

جدول (٢٣)
مشكلات استعمال اللغة العربية الفصحى مرتبة تنازلياً بحسب درجة حلها
في غير مجالاتها، من وجهة نظر الطلبة.

الوزن المنوي	حقة المشكلة	لا تشكّل مشكلة		مشكلة ثانوية		مشكلة رئيسة		الفقرات	تسلسل الفقرة في المجال	الرتبة ضمن المجال	تسلسل المشكلة دون المجال
		ت	%	ت	%	ت	%				
٨٦,٣٣	٢,٥٩	١٣	٧,٤٧	٤٥	٢٥,٨٦	١١٦	٦٦,٦٦	ضعف المستوى اللغوي للطلبة في المرحلة الثانوية.	١٢	١	١
٨٤,٣٣	٢,٥٣	١٨	١٠,٣٤	٤٥	٢٥,٨٦	١١١	٦٣,٧٩	ازدواجية لغة التدريس بين العامة والفصحى.	١	١	٢
٨٢,٣٣	٢,٤٧	٢٠	١١,٤٩	٥٢	٢٩,٨٨	١٠٢	٥٨,٦٢	ينتهي اهتمام الطالب بالمادة الدراسية بانتهاء الاختبار.	٦	١	٣
٨١,٦٦	٢,٤٥	٢١	١٢,٠٦	٥٣	٣٠,٤٥	١٠٠	٥٧,٤٧	الغاية من التدريس النجاح فقط وعدم الارتقاء لتحقيق الأهداف	٥	١	٤
٨٠,٦٦	٢,٤٢	٢٢	١٢,٦٤	٥٦	٣٢,١٨	٩٦	٥٥,١٧	ضعف رغبة الطلبة في التخصص باللغة العربية.	١	٢	٥
٨٠,٣٣	٢,٤١	٣١	١٧,٨١	٤٠	٢٢,٩٨	١٠٣	٥٩,١٩	قلة مراعاة المناهج الدراسية للمستوى الفكري للطلبة.	١	١	٦
٧٩,٣٣	٢,٣٨	٢٩	١٦,٦٦	٤٩	٢٨,١٦	٩٦	٥٥,١٧	لا يؤثر عدد من طرائق التدريس دافعية الطلبة لاستعمال اللغة العربية الفصحى.	١	١	٧
٧٩	٢,٣٧	٢٥	١٤,٣٦	٥٩	٣٣,٩٠	٩٠	٥١,٧٢	تقيد الطالب بالمنهج المقرر.	٤	٢	٨
٧٨,٦٦	٢,٣٦	٣٢	١٨,٣٩	٤٧	٢٧,٠١	٩٥	٥٤,٥٩	الطرائق المتبعة في التدريس لا تشجع الطلبة على المناقشة.	٧	٢	٩
٧٨,٦٦	٢,٣٦	٢٧	١٥,٥١	٥٧	٣٢,٧٥	٩٠	٥١,٧٢	لا يراعي التدريسيون الفروق الفردية بين الطلبة في التدريس.	١٠	٢	١٠
٧٨,٣٣	٢,٣٥	٢٢	١٢,٦٤	٦٩	٤٥,٤٠	٨٣	٤٧,٧٠	استعمال الطالب للغة الفصحى يثير استهجان أصدقائه.	٩	٣	١١
٧٨	٢,٣٤	٢٧	١٥,٥١	٦٠	٣٤,٤٨	٨٧	٥٠	عرض المائة بالأسلوب التقليدي لا يساعد على تحقيق الأهداف.	٧	٢	١٢
٧٨	٢,٣٤	٢٧	١٥,٥١	٦٠	٣٤,٤٨	٨٧	٥٠	قلة الأمثلة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والمأثور من كلام العرب في عدد من الكتب المساعدة.	٧	٣	١٣
٧٧,٦٦	٢,٣٣	٢٩	١٦,٦٦	٥٨	٣٣,٣٣	٨٧	٥٠	قلة اطلاع الطلبة على النصوص الفصحى من القرآن الكريم والحديث الشريف والمأثور من كلام العرب.	٤	٤	١٤
٧٧,٣٣	٢,٣٢	٢٦	١٤,٩٤	٦٦	٣٧,٩٣	٨٢	٤٧,١٢	ضعف إمكانيات التدريسيين أغلبهم لتطبيق طرائق وأساليب تدريسية حديثة.	٩	٣	١٥
٧٧,٣٣	٢,٣٢	٢٦	١٤,٩٤	٦٦	٣٧,٩٣	٨٢	٤٧,١٢	غلبة العامة على الفصحى في الاستعمال اليومي لدى الطلبة.	٢	٥	١٦
٧٧,٣٣	٢,٣٢	٣٠	١٧,٢٤	٥٧	٣٢,٧٥	٨٧	٥٠	عدم إحاطة الطالب ببيئة لغوية سليمة.	٦	٦	١٧

الفصل الرابع.....عرض النتائج وتفسيرها

١٨	٤	٨	تشديد التدريسيين أغلبهم على الجوانب النظرية في التدريس أكثر من التشديد على الجوانب التطبيقية.	٨١	٤٦,٥٥	٦٧	٣٨,٥٠	٢٦	١٤,٩٤	٢,٣١	٧٧
١٩	٣	٦	قلة معرفة الطلبة بأهداف تدريس اللغة العربية.	٨٦	٤٩,٤٢	٥٥	٣١,٦٠	٣٣	١٨,٩٦	٢,٣٠	٧٦,٦٦
٢٠	٤	٥	ضعف صلة موضوعات المناهج باستعمال اللغة اليومية.	٧٦	٤٣,٧٦	٧٥	٤٣,١٠	٢٣	١٣,٢١	٢,٣٠	٧٦,٦٦
٢١	٣	٦	ضعف المستوى العلمي لعدد من التدريسيين في مجال تخصصهم.	٨٣	٤٧,٧٠	٥٧	٣٢,٧٥	٣٤	١٩,٥٤	٢,٢٨	٧٦
٢٢	٥	٦	الاقتصار على طريقة تدريس واحدة لا يؤمن إيصال المآلة إلى الطلبة جميعهم.	٧٨	٤٤,٨٢	٦٧	٣٨,٥٠	٢٩	١٦,٦٦	٢,٢٨	٧٦
٢٣	٧	٧	قلة إلمام الطلبة بالقواعد النحوية التي تساعد على استعمال اللغة الفصحى.	٨٨	٥٠,٥٧	٤٦	٢٦,٤٣	٤٠	٢٢,٩٨	٢,٢٧	٧٥,٦٦
٢٤	٢	٣	قلة مراعاة الأسئلة الامتحانية الفروق الفردية في التقويم.	٨٣	٤٧,٨٨	٥٤	٣١,٠٣	٣٧	٢١,٢٦	٢,٢٦	٧٥,٣٣
٢٥	٥	١٠	عدم مواكبة المناهج التطور العلمي الحديث.	٧٤	٤٢,٥٢	٦٨	٣٩,٠٨	٣٢	١٨,٣٩	٢,٢٤	٧٤,٦٦
٢٦	٤	٣	التدريسيون أغلبهم لا يلزمون طلبتهم بالتحدث بلغة فصحى.	٧٩	٤٥,٤٠	٥٨	٣٣,٣٣	٣٧	٢١,٢٦	٢,٢٤	٧٤,٦٦
٢٧	٨	٣	قلة الاندفاع للقراءة والمطالعة.	٧٩	٤٥,٤٠	٥٩	٣٣,٩٠	٣٦	٢٠,٦٨	٢,٢٤	٧٤,٦٦
٢٨	٥	٢	قلة التشديد على أخطاء الطلبة اللغوية.	٧٥	٤٣,١٠	٦٥	٣٧,٣٥	٣٤	١٩,٥٤	٢,٢٣	٧٤,٣٣
٢٩	٦	٢	قلة مراعاة الطرائق التدريسية المستعملة الفروق الفردية بين الطلبة.	٧٨	٤٤,٨٢	٥٩	٣٣,٩٠	٣٧	٢١,٢٦	٢,٢٣	٧٤,٣٣
٣٠	٤	٤	فقدان الوسائل المساعدة لتحقيق الأهداف.	٧٥	٤٣,١٠	٦٤	٣٦,٧٨	٣٥	٢٠,١١	٢,٢٢	٧٤
٣١	٥	٣	واقع التدريسيين لا يرمي إلى جعل الطلبة يتكلمون اللغة العربية الفصحى.	٧١	٤٠,٨٠	٦٧	٣٨,٥٠	٣٦	٢٠,٦٨	٢,٢٠	٧٣,٣٣
٣٢	٦	٧	قلة التشديد على استعمال الوسائل التعليمية.	٦٩	٣٩,٦٥	٦٧	٣٨,٥٠	٣٨	٢١,٨٣	٢,١٧	٧٢,٣٣
٣٣	٧,٥	٤	اتباع عدد من التدريسيين طرائق التدريس التقليدية.	٦٩	٣٩,٦٥	٦٤	٣٦,٧٨	٤١	٢٣,٥٦	٢,١٦	٧٢
٣٤	٧,٥	١٠	قلة الدروس التطبيقية التي تساعد الطلبة على استعمال اللغة العربية الفصحى.	٦٨	٣٩,٠٨	٦٦	٣٧,٩٣	٤٠	٢٢,٩٨	٢,١٥	٧١,٦٦
٣٥	٣	١	قلة الاختبارات اليومية والشهرية.	٦٧	٣٨,٥٠	٦٧	٣٨,٥٠	٤٠	٢٢,٩٨	٢,١٥	٧١,٦٦
٣٦	٤	٢	لا تتمي الاختبارات قدرة الطلبة اللغوية.	٦٦	٣٧,٩٣	٦٥	٣٧,٣٥	٤٣	٢٤,٧١	٢,١٣	٧١
٣٧	٦	٢	ندرة الجانِب التطبيقية في المناهج الدراسية أغلبها.	٦٥	٣٧,٣٥	٦٢	٣٥,٦٣	٤٧	٢٧,٠١	٢,١٠	٧٠
٣٨	٩	١٠	لا يدرّب الطالب نفسه على التحدث باللغة الفصحى.	٦٧	٣٨,٥٠	٥٤	٣١,٠٣	٥٣	٣٠,٤٥	٢,٠٨	٦٩,٣٣
٣٩	٧	٣	قلة وجود عناية جلية بمسألة تحفيظ الطلبة النصوص البليغة.	٦٦	٣٧,٩٣	٥٧	٣٢,٧٥	٥١	٢٩,٣١	٢,٠٨	٦٩,٣٣

الفصل الرابع.....عرض النتائج وتفسيرها

٤٠	٥	٧	عدم إلزام الطالب بضبط أواخر الكلمات في الاختبار.	٦٧	٣٨,٥٠	٥٤	٣١,٠٣	٥٣	٣٠,٤٥	٢,٠٨	٦٩,٣٣
٤١	١٠	٨	قلّة ثقة الطالب بإمكانياته اللغوية.	٦٥	٣٧,٣٥	٥٤	٣١,٠٣	٥٥	٣١,٦٠	٢,٠٥	٦٨,٣٣
٤٢	٦	١٠	قلّة اهتمام التدريسيين بالإعداد المسبق للأسئلة.	٥٩	٣٣,٩٠	٦٤	٣٦,٧٨	٥١	٢٩,٣١	٢,٠٤	٦٨
٤٣	٨	٩	افتقار مكنتات القسم إلى المصادر التي يحتاجها الطالب.	٦٠	٣٤,٤٨	٥٨	٣٣,٣٣	٥٦	٣٢,١٨	٢,٠٢	٦٧,٣٣
٤٤	٧	٩	اعتماد طريقة التلقين في التدريس.	٥٩	٣٣,٩٠	٦٠	٣٤,٤٨	٥٥	٣١,٦٠	٢,٠٢	٦٧,٣٣
٤٥	١١	١١	تقصير الطالب في واجباته اليومية.	٥٧	٣٢,٥٧	٦٣	٣٦,٢٠	٥٤	٣١,٠٣	٢,٠١	٦٧
٤٦	٧	٤	أسئلة الاختبار لا تتلاءم مع الوقت المحدد.	٥٥	٣١,٦٠	٦٤	٣٦,٧٨	٥٥	٣١,٦٠	٢,٠٠	٦٦,٦٦
٤٧	٨	٩	النظر إلى الاختبار على أنه غاية وليس وسيلة.	٥٨	٣٣,٣٣	٥٧	٣٢,٧٥	٥٩	٣٣,٩٠	١,٩٩	٦٦,٣٣
٤٨	٦	٢	لا يوجد هدف محدّد ينبغي لنا تحقيقه.	٥٨	٣٣,٣٣	٥٧	٣٢,٧٥	٥٩	٣٣,٩٠	١,٩٩	٦٦,٣٣
٤٩	٩	٨	ندرة توافر الكتب لدى الطلبة أغلبهم.	٥٦	٣٢,١٨	٦٠	٣٤,٤٨	٥٨	٣٣,٣٣	١,٩٨	٦٦
٥٠	٨	٤	قلّة الاهتمام بالأسئلة المطروحة من الطلبة لغوياً.	٥٣	٣٠,٤٥	٦١	٣٥,٠٥	٦٠	٣٤,٤٨	١,٩٥	٦٥
٥١	٩	٥	الافتقار إلى استعمال الوسائل التعليمية.	٥١	٢٩,٣١	٦٤	٣٦,٧٨	٥٩	٣٣,٩٠	١,٩٥	٦٥
٥٢	٩	٨	لا تقيس الاختبارات القدرة اللغوية للطلبة.	٥٣	٣٠,٤٥	٦١	٣٥,٠٥	٦٠	٣٤,٤٨	١,٩٥	٦٥
٥٣	٩	٥	عدم كفاية عدد من التدريسيين في تنمية ميول الطلبة نحو المائة.	٤٩	٢٨,١٦	٦٦	٣٧,٩٣	٥٩	٣٣,٩٠	١,٩٤	٦٤,٦٦
٥٤	١٢	٥	لا يرى الطالب فائدة من استعمال اللغة العربية الفصحى.	٥٠	٢٨,٧٣	٦١	٣٥,٠٥	٦٣	٣٦,٢٠	١,٩٢	٦٤
٥٥	١٠	٥	صياغة الأسئلة غير واضحة لدى الطلبة أغلبهم.	٤٧	٢٧,٠١	٦٥	٣٧,٣٥	٦٢	٣٥,٦٣	١,٩١	٦٣,٦٦
٥٦	١٠	١٢	ضعف قدرة عدد من التدريسيين على تكوين إطار فكري واضح عن المائة.	٤٧	٢٧,٠١	٥٩	٣٣,٩٠	٦٨	٣٩,٠٨	١,٨٧	٦٢,٣٣
٥٧	١١	١١	قلّة إشراك عدد من التدريسيين طلبتهم في مناقشة موضوع الدرس.	٤٠	٢٢,٩٨	٦٩	٣٩,٦٥	٦٥	٣٧,٣٥	١,٨٥	٦١,٦٦
٥٨	٧	١	لا تلبي الأهداف حاجات الطلبة وميولهم.	٣٧	٢١,٢٦	٧٣	٤١,٩٥	٦٤	٣٦,٧٨	١,٨٤	٦١,٣٣
٥٩	١٠	٦	ضعف الارتباط بين مناهج فروع اللغة العربية.	٣٨	٢١,٨٣	٧١	٤٠,٨٠	٦٥	٣٧,٣٥	١,٨٤	٦١,٣٣
٦٠	١٠	٣	عدم التدرّج في عرض المائة من السهل إلى الصعب.	٤٢	٢٤,١٣	٦٠	٣٢,٤٨	٧٢	٤١,٣٧	١,٨٢	٦٠,٦٦
٦١	١٢	٨	قلّة تشديد التدريسيين أغلبهم على المسألة اللغوية بصورة خاصة.	٣٣	١٨,٩٦	٧٤	٤٢,٥٢	٦٧	٣٨,٥٠	١,٨٠	٦٠
٦٢	١١	١١	الموضوعات الدراسية متشعبة وغير مترابطة.	٣٧	٢١,٢٦	٦٠	٣٢,٤٨	٧٧	٤٤,٢٥	١,٧٧	٥٩

ترتيب المجالات بشكل عام تنازلياً:

بعد أن عرض الباحث المشكلات وفَسَّرَ التلث الأعلى منها، ورتَّبَ المجالات تنازلياً لمعرفة أيِّ المجالات أكثر حدةً ووزناً منوياً، ولها أقل حدةً ووزناً منوياً، أظهرت النتائج في استبانة التدريسيين أنَّ مجال (الطلبة) كان أكثر المجالات حدةً ووزناً منوياً؛ إذ بلغت درجة حدته (٢,٦٩)، ووزنه المنوي (٨٩,٦٦). أمَّا أقلها حدةً ووزناً منوياً فكان مجال (الأهداف)؛ إذ بلغت درجة حدته (٢,٥٦)، ووزنه المنوي (٨٥,٦٦) كما هو في جدول (٢٢).

جدول (٢٤)

يبين حدة مشكلة كل مجال ووزنه المنوي في استبانة التدريسيين.

المجالات	الوسط المرجح	الوزن المنوي
الطلبة	٢,٦٩	٨٩,٦٦
المنهج الدراسي	٢,٦٨	٨٩,٣٣
أساليب التقويم والاختبارات	٢,٦٣	٨٧,٦٦
التدريسون	٢,٦٢	٨٧,٣٣
طرائق التدريس	٢,٦٠	٨٦,٦٦
الأهداف	٢,٥٦	٨٥,٦٦

وأظهرت نتائج استبانة الطلبة أنَّ مجال (الطلبة) كان أكثرها حدةً ووزناً منوياً؛ إذ بلغت درجة حدته (٢,٥٩)، ووزنه المنوي (٨٦,٣٣). أمَّا أقلها حدةً ووزناً منوياً فكان مجال (طرائق التدريس)؛ إذ بلغت درجة حدته (٢,٣٨)، ووزنه المنوي (٧٩,٣٣) كما هو في جدول (٢٣).

جدول (٢٥)

يبين حدة مشكلة كل مجال ووزنه المنوي في استبانة الطلبة.

المجالات	الوسط المرجح	الوزن المنوي
الطلبة	٢,٥٩	٨٦,٣٣
التدريسون	٢,٥٣	٨٤,٣٣
أساليب التقويم والاختبارات	٢,٤٧	٨٢,٣٣
الأهداف	٢,٤٥	٨١,٦٦
المنهج الدراسي	٢,٤١	٨٠,٣٣
طرائق التدريس	٢,٣٨	٧٩,٣٣

ثالثاً: مقترحات التدريسيين، والطلبة لحل مشكلات استعمال اللغة العربية الفصحى.

تحقيقاً للهدف الثالث من أهداف البحث؛ وهو معرفة أهم الحلول المقترحة التي يراها أفراد العينة مناسبة لمعالجة المشكلات التي تواجههم، فقد درس الباحث ما ذكره أفراد العينة بهذا الصدد من مقترحات وآراء، وعرضها على وفق مجالاتها.

١ - مجال الأهداف:

- أ- أن يؤخذ بالحسبان رأي التدريسيين عند وضع الأهداف.
- ب- أن تكون الأهداف أكثر وضوحاً، وتحديداً مما هي عليه الآن.
- ج- رفق التدريسيين بالمعلومات التي تساعد على اشتقاق الأهداف السلوكية.
- د- ضرورة خضوع الأهداف إلى دراسة تقويمية بين مدة وأخرى لغرض زيادة عدد من الأهداف، أو حذف عدد منها.
- هـ- أن تراعي الأهداف حاجات المجتمع اللغوية.
- و- على التدريسيين مناقشة الأهداف مع الطلبة حتى يزيد اهتمامهم بها، وتزيد دافعيتهم للتعلم.
- ز- أن تكون الأهداف ملائمة للمستوى الفكري للطلبة.
- ح- اختيار أفضل السبل لتحقيق الأهداف.
- ط- توضيح أهمية اللغة العربية الفصحى للطلبة، وتشجيعهم على التحث بها.

٢- مجال المنهج الدراسي:

- أ- الإكثار من التطبيقات العملية التي تساعد الطلبة، وتمرنهم على استعمال اللغة العربية الفصيحة.
- ب- أن تراعي المناهج الدراسية المستوى الفكري للطلبة.
- ج- رفق مكاتبات أقسام اللغة العربية بالكتب التي يحتاجها الطالب.
- د- ضرورة ضبط الأمثلة، والشواهد بالشكل.
- هـ- يجب استعمال النصوص المشهورة، والبلغية التي تنمي عند الطلبة السليقة اللغوية.
- و- الاهتمام بالترابط بين فروع اللغة العربية.
- ز- تزويد الطلبة بالمناهج الدراسية لكل مرحلة.
- ح- أن تواكب المناهج الدراسية التطور العلمي الحديث.
- ط- أن لا تخلو موضوعات المناهج من عنصر التشويق، والإثارة.

٣- مجال التدريسيين:

- أ- أن يلتزم التدريسيون باللغة العربية الفصيحة في التدريس.
- ب- أن يكون التدريسيون على اتصال دائم بمصادر الثقافة والمعرفة.
- ج- منح المحفّزات المادية، والمعنوية للتدريسيين.
- د- على التدريسيين مراعاة الفروق الفردية بين طلبتهم في التدريس.
- هـ- أن يعمل التدريسيون على اصطناع مواقف لاستعمال اللغة العربية الفصيحة.
- و- أن ينتبه التدريسيون على أخطاء الطلبة اللغوية، وتصحيحها لهم.
- ز- رفع كفاية تدريسيي اللغة العربية علمياً ومهنيّاً.
- ح- أن لا يسمح التدريسيون لطلبتهم باستعمال العامّة في سير الدرس.
- ط- زيادة أعداد تدريسيي أقسام اللغة العربية في كلّ لّيالتربية.

٤- مجال طرائق التدريس:

- أ- ألا بتعاد عن طرائق التدريس التقليدية، واستعمال طرائق تجعل من الطالب عنصراً إيجابياً، ومتفاعلاً مع الدرس عن طريق المناقشة والتطبيق.

- ب- أن يتّبع التدريسون طرائق التدريس المشوّقة في عرض المآة الدراسية.
- ج- تخصيص مختبر صوتي لقسم اللغة العربيّة ، والبدء بتدريس الأصوات.
- د- أن تراعي طرائق التدريس الفروق الفرديّة بين الطلبة.
- هـ- التشديد على استعمال التقنيّات التربويّة في التدريس.
- و- التشديد على الجانب التطبيقيّ في استعمال اللغة العربيّة الفصيحة.
- ز- رفع كفاية التدريسيّين لتطبيق طرائق ، وأساليب تدريسيّة حديثة.
- ح- التدرّج في عرض المآة من السهل إلى الصعب.
- ط- رفع إمكانيّات التدريسيّين باستعمال الطريقة المناسبة لكلّ موضوع.
- ي- الاهتمام بالدورات التدريبيّة للتدريسيّين في طرائق التدريس.

٥- مجال الطلبة:

- أ- الاهتمام بالاختبارات التي ترشّح الطلبة إلى التخصص في اللغة العربيّة.
- ب- العمل على زيادة ذخيرة الطلبة اللغويّة من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والمأثور من كلام العرب.
- ج- حثّ الطلبة على القراءة، والمطالعة.
- د- تبصير الطلبة بأهميّة اللغة العربيّة الفصيحة.
- هـ- توزيع الطلبة في الصفّ الواحد بحيث لا يكون عددهم كثيراً، لكي تتاح لهم فرصة المشاركة في الدرس، والانتباه، ولكي يتمكّن التدريسيّون من إشراك الطلبة جميعهم في الدرس.
- و- إلزام الطلبة بالتحثّ بلغة فصيحة في المناقشة، وسير الدرس.

٦- مجال أساليب التقويم والاختبارات:

- أ- أن تقيس الأسئلة الامتحانيّة قدرة الطلبة اللغويّة .
- ب- اعتماد الاختبارات الشفهيّة علاوة على التحريريّة في تقويم مستوى الطلبة.
- ج- الابتعاد عن الأسلوب التقليديّ في صياغة الأسئلة الامتحانيّة .
- د- أن تراعي الأسئلة الامتحانيّة الفروق الفرديّة للطلبة.
- هـ- تدريب التدريسيّين على استعمال طرائق حديثة للتقويم.
- و- زيادة الاختبارات اليوميّة ، والشهريّة.
- ز- أن يرتبط التقويم بأهداف اللغة العربيّة .
- ح- محاسبة الطالب عن أغلاطه الإملائيّة، و اللغويّة ، و النحويّة .
- ط- النظر إلى الاختبار على أنّه وسيلة للوصول بالطلبة إلى مستوى التطبيق.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات.

بعد إكمال الباحث إجراءات دراسته، وعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتفسيرها، وعرض مقترحات التدريسيين، والطلبة للتغلب على المشكلات، يستنتج ما يأتي:

- ١- ضعف الطلبة في اللغة العربية في المراحل الدراسية السابقة (الابتدائية، المتوسطة، الإعدادية).
- ٢- قلة كفاية الأهداف في تحقيق ما هو مطلوب من تعليم اللغة العربية.
- ٣- قلة الاستفادة من خبرات تدريسيي اللغة العربية عند وضع أهداف تدريسها.
- ٤- ضعف صلة موضوعات المناهج الدراسية باستعمال اللغة اليومية.
- ٥- قلة الأمثلة من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والمأثور من كلام العرب في عدد من الكتب المقررة.
- ٦- ضعف قدرة عدد من التدريسيين في تنمية رغبة الطلبة في استعمال اللغة العربية الفصيحة.
- ٧- التدريسيون أغلبهم لا يلزمون الطلبة بالتحدث بلغة فصيحة.
- ٨- قلة استخدام الوسائل التعليمية المصاحبة لطرائق التدريس.
- ٩- قلة مراعاة الطرائق التدريسية المستعملة للفروق الفردية بين الطلبة.
- ١٠- غلبة العامية على الفصيحة في الاستعمال اليومي لدى الطلبة.
- ١١- قلة الاختبارات الشفهية التي تقوم السنة الطلبة، وتعودها على التكلم بلغة فصيحة.

ثانياً: التوصيات.

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:
- ١- ضرورة الأخذ برأي تدريسيي اللغة العربية عند وضع أهداف تدريسها.
 - ٢- ضرورة إطلاع التدريسيين، والطلبة على أهداف تدريس كل مادة من المواد الدراسية قبل البدء بدراستها.
 - ٣- الاهتمام بالجوانب العملية التطبيقية في المناهج الدراسية.
 - ٤- رفد مكتبات أقسام اللغة العربية بالمصادر التي يحتاجها الطالب.
 - ٥- التزام التدريسيين باللغة العربية في التدريس، والابتعاد عن الازدواجية في التعبير بين العامية والفصيحة.
 - ٦- ضرورة إشراك التدريسيين طلبتهم في المناقشة داخل الصف في أثناء سير الدرس.
 - ٧- توفير الوسائل التعليمية المصاحبة لطرائق التدريس.
 - ٨- أن لا يعتمد التدريسيون على الطرائق التقليدية في التدريس.
 - ٩- أن يراعي التدريسيون الفروق الفردية بين طلبتهم في التدريس.
 - ١٠- الاهتمام بالدروس التطبيقية التي تساعد الطلبة على استعمال اللغة العربية الفصيحة.

- ١١- أن تمتاز الكتب المقررة لأقسام اللغة العربية في المرحلة الجامعية، باللغة الواضحة، والضبط اللغوي، وجودة الإخراج الفني.
- ١٢- ضرورة الاهتمام بالأنشطة (اللاصفية)، وتشجيع الطلبة على المشاركة فيها.
- ١٣- تحفيظ الطلبة النصوص البليغة من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والمأثور من كلام العرب، التي تسهم في نمو الثروة اللغوية، والأدبية للطلبة، وتزيد مداركهم العقلية.
- ١٤- ضرورة حسن اختيار من يدرسون في تلك الكليات، والأقسام، بحيث لا تكون هذه الكليات، والأقسام من نصيب الضعاف.
- ١٥- افتتاح مدارس ثانوية تجهيزية تؤهل الطلبة للالتحاق بكليات التربية، وأقسام اللغة العربية، وذلك من خلال مناهج تهتم أساساً بتنمية الملائكة اللغوية، ووضع الأساس للتخصص فيها والعمل في ميدانها.
- ١٦- ضرورة الاهتمام باللغة العربية في أجهزة الإعلام، بحيث تكون الفصحى هي اللغة الأساسية لتعويد المستمعين، والمشاهدين، والقراء على سلامة اللغة وصحة التعبير.
- ١٧- أن لا يشدّ التدريسيون على تلقين القواعد النحوية، والصرفية، وعدم الاهتمام بالقدر الكافي- بالممارسة التطبيقية التي تمكّن من القراءة الصحيحة، والكتابة السليمة، والتعبير القويم.
- ١٨- تنظيم دورات تدريبية لتدريسي اللغة العربية للوقوف على أحدث التطورات في المواد الدراسية، وتدريبها.
- ١٩- معالجة ظاهرة اكتظاظ الصفوف الدراسية (لصف الواحد) إلى الحد الذي يمكّن التدريسيين من تشخيص مشكلات التعلّم التي يواجهها الطلبة، المتعلقة باستعمال اللغة العربية الفصيحة لإيجاد الحلول المناسبة لها.
- ٢٠- ضرورة إجراء مقابلة، واختبار تحريري للطلبة المقدمين للالتحاق بأقسام اللغة العربية في كليات التربية.
- ٢١- ضرورة الاهتمام بالاختبارات الشفهية التي تقوم السنة الطلبة وعدم الاقتصار على الاختبارات التحريرية.
- ٢٢- إعطاء مكانة مهمة للغة العربية الفصيحة المعربة في الكتابة، والتعبير الشفوي، وتضييق الخناق على العامية.

ثالثاً: المقترحات.

استكمالاً لجوانب الدراسة الحالية، وما توصّلت إليها من نتائج يقترح الباحث المقترحات الآتية:

- ١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في كلّ صفّ من صفوف المرحلة الجامعية.
- ٢- إجراء دراسة تقييمية لتقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في استعمال اللغة العربية الفصيحة.
- ٣- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في المرحلة الثانوية.

الفصل الرابع.....عرض النتائج وتفسيرها

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	مشكلة رئيسية ت %	مشكلة ثانوية ت %	لا تشكى مشكلة ت %	حقة المشكلة	الوزن المنوي			
١	١	لا يثير عدد من طرائق التدريس دافعية الطلبة لاستعمال اللغة العربية الفصحى.	٩٦	٥٥,١٧	٤٩	٢٨,١٦	٢٩	١٦,٦٦	٢,٣٨	٧٩,٣٣
٢	٧	الطرائق المتبعة لا تشجع الطلبة على المناقشة.	٩٥	٥٤,٥٩	٤٧	٢٧,٠١	٣٢	١٨,٣٩	٢,٣٦	٧٨,٦٦
٣	٩	ضعف إمكانيات التدريسيين أغلبهم في تطبيق طرائق وأساليب تدريسية حديثة.	٨٢	٤٧,١٢	٦٦	٣٧,٩٣	٢٦	١٤,٩٤	٢,٣٢	٧٧,٣٣
٤	٨	تشديد التدريسيين أغلبهم على الجوانب النظرية في التدريس أكثر من التشديد على الجوانب التطبيقية.	٨١	٤٦,٥٥	٦٧	٣٨,٥٠	٢٦	١٤,٩٤	٢,٣١	٧٧
٥	٦	الاقتصار على طريقة تدريس واحدة لا يؤمن إيصال المآة إلى الطلبة جميعهم.	٧٨	٤٤,٨٢	٦٧	٣٨,٥٠	٢٩	١٦,٦٦	٢,٢٨	٧٦
٦	٢	قلة مراعاة الطرائق التدريسية المستعملة للفروق الفردية بين الطلبة.	٧٨	٤٤,٨٢	٥٩	٣٣,٩٠	٣٧	٢١,٢٦	٢,٢٣	٧٤,٣٣
٧,٥	٤	اتباع عدد من التدريسيين طرائق التدريس التقليدية.	٦٩	٣٩,٦٥	٦٤	٣٦,٧٨	٤١	٢٣,٥٦	٢,١٦	٧٢
٧,٥	١٠	قلة الدروس التطبيقية التي تساعد الطلبة على استعمال اللغة العربية الفصحى.	٦٨	٣٩,٠٨	٦٦	٣٧,٩٣	٤٠	٢٢,٩٨	٢,١٦	٧٢
٩	٥	الافتقار إلى استعمال الوسائل التعليمية.	٥١	٢٩,٣١	٦٤	٣٦,٧٨	٥٩	٣٣,٩٠	١,٩٥	٦٥
١٠	٣	عدم التدرج في عرض المآة من السهل إلى الصعب.	٤٢	٢٤,١٣	٦٠	٣٢,٤٨	٧٢	٤١,٣٧	١,٨٢	٦٠,٦٦

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	مشكلة رئيسة		مشكلة ثانوية		لا تشكى مشكلة		حقة المشكلة	الوزن المنوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	١٢	ضعف المستوى اللغوي للطلبة في المرحلة الثانوية.	١١٦	٦٦,٦٦	٤٥	٢٥,٨٦	١٣	٧,٤٧	٢,٥٩	٨٦,٣٣
٢	١	ضعف رغبة الطلبة في التخصص باللغة العربية.	٩٦	٥٥,١٧	٥٦	٣٢,١٨	٢٢	١٢,٦٤	٢,٤٢	٨٠,٦٦
٣	٩	استعمال الطالب للغة الفصحى يثير استهجان أصدقائه.	٨٣	٤٧,٧٠	٦٩	٤٥,٤٠	٢٢	١٢,٦٤	٢,٣٥	٧٨,٣٣
٤	٤	قلة اطلاع الطلبة على النصوص الفصحى من القرآن الكريم والحديث الشريف والمآثور من كلام العرب .	٨٧	٥٠	٥٨	٣٣,٣٣	٢٩	١٦,٦٦	٢,٣٣	٧٧,٦٦
٥,٥	٢	غلبة العامية على الفصحى في الاستعمال اليومي لدى الطلبة .	٨٢	٤٧,١٢	٦٦	٣٧,٩٣	٢٦	١٤,٩٤	٢,٣٢	٧٧,٣٣
٥,٥	٦	عدم إحاطة الطالب ببيئة	٨٧	٥٠	٥٧	٣٢,٧٥	٣٠	١٧,٢٤	٢,٣٢	٧٧,٣٣

الفصل الرابع.....عرض النتائج وتفسيرها

								لغوية سليمة .		
٧٥,٦٦	٢,٢٧	٢٢,٩٨	٤٠	٢٦,٤٣	٤٦	٥٠,٥٧	٨٨	قلة إمام الطلبة بالقواعد النحوية التي تساعدهم على استعمال اللغة الفصحى .	٧	٧
٧٤,٦٦	٢,٢٤	٢٠,٦٨	٣٦	٣٣,٩٠	٥٩	٤٥,٤٠	٧٩	قلة الاندفاع للقراءة والمطالعة.	٣	٨
٦٩,٣٣	٢,٠٨	٣٠,٤٥	٥٣	٣١,٠٣	٥٤	٣٨,٥٠	٦٧	لا يدرب الطالب نفسه على التحقّث باللغة الفصحى .	١٠	٩
٦٨,٣٣	٢,٠٥	٣١,٥٠	٥٥	٣١,٠٣	٥٤	٣٧,٣٥	٦٥	قلة ثقة الطالب بإمكانياته اللغوية .	٨	١٠
٦٧	٢,٠١	٣١,٠٣	٥٤	٣٦,٢٠	٦٣	٣٢,٧٥	٥٧	تقصير الطالب في واجباته اليومية.	١١	١١
٦٤	١,٩٢	٣٦,٢٠	٦٣	٣٥,٠٥	٦١	٢٨,٧٣	٥٠	لا يرى الطالب فائدة من استعمال اللغة العربية الفصحى.	٥	١٢

جدول (٢٠)
استجابات الطلبة في مجال طرائق التدريس

جدول (٢١)

استجابات الطلبة في مجال الطلبة

التربية في كربلاء, وكلّية التربية المستنصرية, وكلّية التربية في الموصل, على وفق ما في الجدول (٣).

جدول (٣)

الجامعات

يبين

الكلية المسحوبة	كلية التربية التي تقع ضمن كل جامعة	كلية التربية التي تمثّل عينة البحث
البصرة	البصرة, ميسان	البصرة
كربلاء	كربلاء	كربلاء
المستنصرية	المستنصرية	المستنصرية
الموصل	الموصل	الموصل

المسحوبة لتمثّل عينة البحث وكلّيات التربية فيها.

٢- مجتمع التدريسيين :

زار الباحث كلّيات التربية التي تضمّنت عينة البحث لإجراء دراسته، فوجد تباين أعداد تدريسيي أقسام اللغة العربيّة في كلّيات التربية، من كلّية إلى أخرى، حيث بلغ عدد التدريسيين والتدريسيات، المتخصّصين والمتخصّصات في اللغة، والأدب في أقسام اللغة العربيّة في كلّيات التربية للعام الدراسي (٢٠٠٤م-٢٠٠٥م)، في المحافظات الأربع (١٣٣) تدريسيّاً وتدريسيّة. والجدول (٤) يبيّن ذلك.

جدول (٤)

المجتمع الأصلي لتدريسيي أقسام اللغة العربيّة

في كلّيات التربية المسحوبة.

الكلية المسحوبة	العدد الكلي لتدريسيي أقسام اللغة العربيّة في كلّ كلية	النسبة المئوية
البصرة	٤٠	٣٠,٠٧٪
كربلاء	٢٧	٢٠,٣٠٪
المستنصرية	٣٣	٢٤,٨١٪
الموصل	٣٣	٢٤,٨١٪
المجموع	١٣٣	١٠٠٪

التربية في كربلاء, وكلّية التربية المستنصرية, وكلّية التربية في الموصل, على وفق ما في الجدول (٣).

جدول (٣)

يبين الجامعات المسحوبة لتمثل عينة البحث وكلّيات التربية فيها.

الكلية المسحوبة	كلية التربية التي تقع ضمن كل جامعة	كلية التربية التي تمثل عينة البحث
البصرة	البصرة، ميسان	البصرة
كربلاء	كربلاء	كربلاء
المستنصرية	المستنصرية	المستنصرية
الموصل	الموصل	الموصل

٢- مجتمع التدريسيين :

زار الباحث كلّيات التربية التي تضمّنت عينة البحث لإجراء دراسته، فوجد تباين أعداد تدريسيي أقسام اللغة العربيّة في كلّيات التربية، من كلّية إلى أخرى، حيث بلغ عدد التدريسيين والتدريسيّات، المتخصّصين والمتخصّصات في اللغة، والأدب في أقسام اللغة العربيّة في كلّيات التربية للعام الدراسي (٢٠٠٤م-٢٠٠٥م)، في المحافظات الأربع (١٣٣) تدريسيّاً وتدريسيّة. والجدول (٤) يبيّن ذلك.

جدول (٤)

المجتمع الأصلي لتدريسيي أقسام اللغة العربيّة
في كلّيات التربية المسحوبة.

الكلية المسحوبة	العدد الكلي لتدريسيي اللغة العربيّة في كلّية	النسبة المئوية
البصرة	٤٠	٣٠,٠٧٪
كربلاء	٢٧	٢٠,٣٠٪
المستنصرية	٣٣	٢٤,٨١٪
الموصل	٣٣	٢٤,٨١٪
المجموع	١٣٣	١٠٠٪

الوزن المنوي	حصة المشكلة	لا تشكّل مشكلة		مشكلة ثانوية		مشكلة رئيسية		الفقرات	تسلسل الفقرة في المجال	الرتبة ضمن المجال
		%	ت	%	ت	%	ت			
٧٩,٣٣	٢,٣٨	١٦,٦٦	٢٩	٢٨,١٦	٤٩	٥٥,١٧	٩٦	لاتتير عدد من طرائق التدريس دافعية الطلبة لاستعمال اللغة العربية الفصيحة.	١	١
٧٨,٦٦	٢,٣٦	١٨,٣٩	٣٢	٢٧,٠١	٤٧	٥٤,٥٩	٩٥	الطرائق المتبعة لا تشجّع الطلبة على المناقشة.	٧	٢
٧٧,٣٣	٢,٣٢	١٤,٩٤	٢٦	٣٧,٩٣	٦٦	٤٧,١٢	٨٢	ضعف إمكانيات التدريسيين أغلبهم في تطبيق طرائق وأساليب تدريسية حديثة.	٩	٣
٧٧	٢,٣١	١٤,٩٤	٢٦	٣٨,٥٠	٦٧	٤٦,٥٥	٨١	تشديد التدريسيين أغلبهم على الجوانب النظرية في التدريس أكثر من التشديد على الجوانب التطبيقية.	٨	٤
٧٦	٢,٢٨	١٦,٦٦	٢٩	٣٨,٥٠	٦٧	٤٤,٨٢	٧٨	الاقتصار على طريقة تدريس واحدة لا يؤمن إيصال المآلة إلى الطلبة جميعهم.	٦	٥
٧٤,٣٣	٢,٢٣	٢١,٢٦	٣٧	٣٣,٩٠	٥٩	٤٤,٨٢	٧٨	قلّة مراعاة الطرائق التدريسية المستعملة للفروق الفردية بين الطلبة.	٢	٦
٧٢	٢,١٦	٢٣,٥٦	٤١	٣٦,٧٨	٦٤	٣٩,٦٥	٦٩	اتباع عدد من التدريسيين طرائق التدريس التقليدية.	٤	٧,٥
٧٢	٢,١٦	٢٢,٩٨	٤٠	٣٧,٩٣	٦٦	٣٩,٠٨	٦٨	قلّة الدروس التطبيقية التي تساعد الطلبة على استعمال اللغة العربية الفصيحة.	١٠	٧,٥
٦٥	١,٩٥	٣٣,٩٠	٥٩	٣٦,٧٨	٦٤	٢٩,٣١	٥١	الافتقار إلى استعمال الوسائل التعليمية.	٥	٩
٦٠,٦٦	١,٨٢	٤١,٣٧	٧٢	٣٢,٤٨	٦٠	٢٤,١٣	٤٢	عدم التدرّج في عرض المآلة من السهل إلى الصعب.	٣	١٠

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	مشكلة رئيسة ت %		مشكلة ثانوية ت %		لا تشكى مشكلة ت %		حصة المشكلة	الوزن المنوي
١	١٢	ضعف المستوى اللغوي للطلبة في المرحلة الثانوية.	١١٦	٦٦,٦٦	٤٥	٢٥,٨٦	١٣	٧,٤٧	٢,٥٩	٨٦,٣٣
٢	١	ضعف رغبة الطلبة في التخصص باللغة العربية.	٩٦	٥٥,١٧	٥٦	٣٢,١٨	٢٢	١٢,٦٤	٢,٤٢	٨٠,٦٦
٣	٩	استعمال الطالب للغة الفصحى يثير استهجان أصدقائه.	٨٣	٤٧,٧٠	٦٩	٤٥,٤٠	٢٢	١٢,٦٤	٢,٣٥	٧٨,٣٣
٤	٤	قلة اطلاع الطلبة على النصوص الفصحى من القرآن الكريم والحديث الشريف والمأثور من كلام العرب .	٨٧	٥٠	٥٨	٣٣,٣٣	٢٩	١٦,٦٦	٢,٣٣	٧٧,٦٦
٥,٥	٢	غلبة العامية على الفصحى في الاستعمال اليومي لدى الطلبة .	٨٢	٤٧,١٢	٦٦	٣٧,٩٣	٢٦	١٤,٩٤	٢,٣٢	٧٧,٣٣
٥,٥	٦	عدم إحاطة الطالب ببيئة لغوية سليمة .	٨٧	٥٠	٥٧	٣٢,٧٥	٣٠	١٧,٢٤	٢,٣٢	٧٧,٣٣
٧	٧	قلة إلمام الطلبة بالقواعد النحوية التي تساعدهم على استعمال اللغة الفصحى .	٨٨	٥٠,٥٧	٤٦	٢٦,٤٣	٤٠	٢٢,٩٨	٢,٢٧	٧٥,٦٦
٨	٣	قلة الاندفاع للقراءة والمطالعة.	٧٩	٤٥,٤٠	٥٩	٣٣,٩٠	٣٦	٢٠,٦٨	٢,٢٤	٧٤,٦٦
٩	١٠	لا يدرّب الطالب نفسه على التحقّق باللغة الفصحى .	٦٧	٣٨,٥٠	٥٤	٣١,٠٣	٥٣	٣٠,٤٥	٢,٠٨	٦٩,٣٣
١٠	٨	قلة ثقة الطالب بإمكانياته اللغوية .	٦٥	٣٧,٣٥	٥٤	٣١,٠٣	٥٥	٣١,٥٠	٢,٠٥	٦٨,٣٣
١١	١١	تقصير الطالب في واجباته اليومية.	٥٧	٣٢,٧٥	٦٣	٣٦,٢٠	٥٤	٣١,٠٣	٢,٠١	٦٧
١٢	٥	لا يرى الطالب فائدة من استعمال اللغة العربية الفصحى.	٥٠	٢٨,٧٣	٦١	٣٥,٠٥	٦٣	٣٦,٢٠	١,٩٢	٦٤

جدول (١٩)
استجابات
الطلبة في
مجال طرائق
التدريس

جدول (٢٠)
استجابات
الطلبة في
مجال الطلبة

*** المصادر العربية:**

*** القرآن الكريم.**

- ١- آل إبراهيم، إبراهيم عبد الرزاق. نحو خطوات جديدة لتمهين التعليم، مجلة التربية، الدوحة، قطر، العدد (١٢١)، ١٩٩٧م.
- ٢- الإبراشي، محمد عطية. لغة العرب وكيف نهض بها؟، دار الكتاب العربي مصر، ١٩٤٧م.
- ٣- إبراهيم، عاهد، وآخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار عمّار، عمّان، الأردن، ١٩٨٩م.
- ٤- ابن الأنباري، أبو بكر. إيضاح الوقف والابتداء، تحقيق: محيي الدين رمضان، مطبعة دمشق، ١٩٧١م.
- ٥- ابن جني، أبو الفتح بن عثمان. الخصائص، ط٢، تحقيق: محمد علي النجار، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٥٢م.
- ٦- ابن فارس، أحمد. مقياس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة، ١٩٧٩م.
- ٧- ابن منظور. لسان العرب، إعداد وتصنيف: يوسف خياط، ونديم المرعشلي، دار لسان العرب، بيروت، د.ت.
- ٨- أبو صالح، محمد بدر الدين. المدخل إلى العربية- أبحاث توجيهية في اللغة العربية، ط١، دار مكتبة الشرق، حلب، ١٩٦٣م.
- ٩- أبو الهيجاء، فؤاد. أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية، دار المناهج للنشر، والتوزيع، عمّان، الأردن، ط١، ٢٠٠١م.
- ١٠- اتحاد المعلمين العرب، المؤتمر التاسع. تطوير تعليم اللغة العربية، دار الطباعة الحديثة، الخرطوم، ١٩٧٦م..
- ١١- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون. التقويم والقياس، مكتبة التربية، جامعة بغداد، ١٩٨٦م.
- ١٢- الأمين، شاكر محمود، وآخرون. طرق تدريس المواد الاجتماعية لصفى الرابع والخامس معاهد إعداد المعلمين، ط١، مطبعة وزارة التربية، بغداد، ١٩٨٨م.
- ١٣- أمين، عثمان. مجلة العربي، تصدرها وزارة الإرشاد والأنباء بحكومة الكويت، العدد (١١٨)، ١٩٦٨م.
- ١٤- أولمان. دور الكلمة في اللغة، ترجمة: دكتور كمال بشر، القاهرة، مصر، ١٩٦٢م.
- ١٥- البطلوسي، ابن محمد عبد الله بن السيّد. الحل في أصلح الخلل من الجمل، تحقيق: سعيد عبد الكريم سعودي، دار الرشيد للنشر، ١٩٨٠م.
- ١٦- بعلبكي، رمزي منير. دراسات في أصوات العربية وصرفها ونحوها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٩م.
- ١٧- بنت الشاطئ، عائشة. لغتنا والحياة، دار المعارف المصرية، القاهرة، مصر، ١٩٧١م.
- ١٨- البنياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريّا أثناسيوس. الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد، ١٩٧٧م.

- ١٩- البيّاتي، محمّد حاتم حسين. صعوبات تدريس الأدب المقارن لدى طلبة أقسام اللغة العربيّة في كليات الآداب في العراق من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، جامعة بغداد، كلّية التربية (ابن رشد)، ٢٠٠٢م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٢٠- تريفرز. علم النفس التربوي، ترجمة: موفّق الحمدانيّ وحمد دلّي الكربولي، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٧٩م.
- ٢١- التميميّة، بشرى حميد. صعوبات تدريس مادّة النقد الأدبيّ في المرحلة الإعداديّة في بغداد من وجهة نظر المدرّسين والطلبة، جامعة بغداد، كلّية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٩م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٢٢- الثعالبيّ، أبو منصور عبد الملك بن محمّد: فقه اللغة وسرّ العربيّة، المكتبة التجاريّة الكبرى، مصر، ١٩٣٦م.
- ٢٣- جابر، جابر عبد الحميد. مدرّس القرن الحادي والعشرين الفعّال المهارات والتنمية المهنيّة، ط١، دار الفكر العربيّ للطباعة والنشر، مصر، ٢٠٠٠م.
- ٢٤- جابر، جابر عبد الحميد، وأحمد خيري كاظم. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربيّة، القاهرة، ١٩٨٩م.
- ٢٥- الجاحظ، أبو عثمان. البيان والتبيين، ط٥، تحقيق: عبد السلام هارون، مطبعة الخانجي، مصر، ١٩٨٥م.
- ٢٦- جامعة قطر، كلّية الإنسانيّات، قسم اللغة العربيّة المدخل لدراسة الأدب واللغة، ط٣، دار قطريّ بن الفجاءة للنشر والتوزيع، ١٩٩٤م.
- ٢٧- الجرجريّ، عبد الله عليّ إبراهيم. مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعداديّة في العراق ومقترحات علاجها، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلّية التربية (ابن رشد)، ٢٠٠٢م.
- ٢٨- الجنابيّ، أحمد نصيف. ملامح من تاريخ اللغة العربيّة، دار الرشيد للنشر، بغداد، ١٩٨١م.
- ٢٩- حجازي، محمود فهمي. اللغة العربيّة عبر القرون، القاهرة، مصر، ١٩٨٧م.
- ٣٠- حسن، عبد الفتّاح. أصول تدريس اللغة العربيّة بين النظريّة والممارسة ، ط١، عمّان، الأردن، ٢٠٠٠م.
- ٣١- الحسن، محمّد إبراهيم. مشكلات تدريس مادّة الجغرافية في مرحلة الدراسة المتوسّطة من وجهة نظر مدرّسيها وحلولهم المقترحة لها، جامعة بغداد، كلّية التربية، ١٩٨٧م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٣٢- خاطر، محمود رشدي. مشكلة إعداد معلّم اللغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة في بيروت، الرياض، السعوديّة، ١٩٧٧م.
- ٣٣- الخالديّة، سندس عبد القادر عزيز. صعوبات تدريس البلاغة ودراساتها لدى طلبة الصفّ الخامس الأدبيّ من وجهة نظر المدرّسين والطلبة، جامعة بغداد، كلّية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٣م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٣٤- الخزرجيّة، ماجدة عبد الإله رسول. صعوبات تدريس علم العروض ودراسته من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، جامعة بغداد، كلّية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٥م، (رسالة ماجستير غير منشورة).

- ٣٥- الخطيب، علم الدين عبد الرحمن. الأهداف التربويّة- تصنيفها وتحديدّها السلوكي، مكتبة الفلاح، الإمارات العربيّة، ١٩٨٨م.
- ٣٦- خليل، قاسم، ونعمة رحيم العزاوي. أصول تعليم اللغة العربيّة والدين، ط٢، مطبعة الآداب، النجف الأشرف، ١٩٦٦م.
- ٣٧- الخولي، أمين. محاضرات عن مشكلات حياتنا اللغويّة، القاهرة، مصر، ١٩٨٥.
- ٣٨- خيرى، السيّد أحمد الإحصاء في البحوث النفسيّة والتربويّة والاجتماعيّة، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٥٧م.
- ٣٩- داود، عزيز حتّا، وأنور حسين. مناهج البحث التربوي، وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد، ١٩٩٠م.
- ٤٠- الدريني، حسين عبد العزيز. الابتكار وتعريفه، وتنميته، وحركته، مجلّة التربية، جامعة قطر، ع١٤، س١، ١٩٨٢م.
- ٤١- دنيا، محمّد طنطاوي، وأحمد بستان. تدريس المواد الاجتماعية- مصادره وأساسه وأساليبه التطبيقية، ط٢، دار البحوث العلميّة، الكويت، ١٩٧٦م.
- ٤٢- دوبرسان، نيكولاى. دراسات في اللغة، ط١، ترجمة: د. جلال كمال الدين، دار الشؤون الثقافية العامّة بغداد، ١٩٨٦م.
- ٤٣- الراوي، مسارع. مشكلات الرسوب في الثانويات ومصير الخريجين، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٩٩م.
- ٤٤- الربيعي، جمعة رشيد كضّاض. الأخطاء الإملائيّة لدى طلبة كليّة المعلمين، الجامعة المستنصريّة، مجلّة المجمع العلمي، ج٢، بغداد، ١٩٩٩م.
- ٤٥- الربيعي، جمعة رشيد كضّاض. صعوبات تدريس قواعد اللغة العربيّة، لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانويّة والإعداديّة، جامعة بغداد، كآيّة التربية (ابن رشد)، ١٩٨٩م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٤٦- الربيعي، طه إبراهيم جودة. صعوبات تدريس مادّة الصرف من وجهة نظر التدريسيين والطلبة في كليّات التربية ببغداد، الجامعة المستنصريّة، كآيّة التربية، ٢٠٠١م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٤٧- رضوان، أبو الفتح. منهج المدرسة الابتدائيّة، دار العلم، الكويت، ١٩٧٣م.
- ٤٨- ريّان، فكري حسن. التدريس أهدافه، أساسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ط٤، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٩م.
- ٤٩- الزبيدي، أبو بكر محمّد بن الحسن. طبقات النحويين واللغويين، تحقيق: محمّد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، ١٩٥٤.
- ٥٠- الزركشي، محمّد بن عبد الله. البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمّد أبو الفضل، ط٢، ١٩٧٢.
- ٥١- زريق، قسطنطين. الوعي القومي- نظرات في الحياة القوميّة المفتوحة في الشرق العربي، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، ١٩٩٤.
- ٥٢- الزوبعيّة، رجاء عبد الكاظم. مشكلة ضعف طلبة أقسام اللغة العربيّة في الإعراب في كليّات التربية في بغداد- أسبابها، وعلاجها، جامعة بغداد، كآيّة التربية للبنات، ٢٠٠٣م، (رسالة ماجستير غير منشورة).

- ٥٣- الزوبعي، عبد الجليل، ومحمد أحمد الغنّام. **مناهج البحث في التربية**، مطبعة جامعة بغداد، ١٩٨١م.
- ٥٤- السامرائي، إبراهيم. **التطور اللغوي التاريخي**، ط٢، دار الأندلس، بيروت، لبنان، ١٩٨١م.
- ٥٥- السامرائي، حاتم طه ياسين. **تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في قواعد اللغة العربية**، جامعة بغداد، كلية التربية، ١٩٨٩م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٥٦- السعدي، أحمد حسين حسن. **الأخطاء النحوية فيما يقرؤه طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية**، جامعة بابل، كلية التربية، ٢٠٠١م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٥٧- السعدي، عماد توفيق، وآخرون. **أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الأمل، إربد، عمان، ١٩٩١م.
- ٥٨- السكران، محمد. **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط٢، مطبعة الشرق، عمان، الأردن، ٢٠٠٠م.
- ٥٩- السلامي، جاسم محمد عبد. **صعوبات تدريس الأدب والنصوص للمرحلة الإعدادية**، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٨م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٦٠- سليم، محمد صابر. **مشكلات في إعداد المعلم وطرق علاجها**، جامعة قطر، ١٩٨٤م.
- ٦١- سوسور، فردينان دي. **علم اللغة العام**، ط٢، ترجمة: يوليوس يوسف عزيز، مطبعة بيت الموصل، ١٩٨٤م.
- ٦٢- السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين (ت ٩١١هـ). **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، ط١، تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، وآخرون، دار إحياء الكتب المصرية، القاهرة، د.ت.
- ٦٣- السيد، محمود أحمد. **الموجز في طرق تدريس اللغة العربية**، ط١، دار العودة، بيروت، ١٩٨٠م.
- ٦٤- شاهين، عبد الصبور. **في علم اللغة العام**، ط٣، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٠م.
- ٦٥- شحاته، حسن. **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٤، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠م.
- ٦٦- الصليدي، محمد المنجي. **التعريب وتنسيقه في الوطن العربي**، ط١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ١٩٨٠م.
- ٦٧- الضامن، حاتم صالح. **فقه اللغة**، دار الحكمة، الموصل، ١٩٩٠م.
- ٦٨- عبد التّوّاب، رمضان. **فصول في فقه اللغة**، القاهرة، مصر، ١٩٨٠م.
- ٦٩- عبد العزيز، صالح، وعبد العزيز عبد المجيد. **التربية وطرق التدريس**، ط١، دار المعارف، مصر، د.ت.
- ٧٠- عبد القادر، حامد. **في طرق التدريس الخاصة بفروع الدين واللغة العربية**، ط٢، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ١٩٦١م.

- ٧١- عبيدات، سليمان أحمد. أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية، ط٢، الجامعة الأردنية، كلاًية التربية، ١٩٨٩م.
- ٧٢- عدس، عبد الرحمن. مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس، مكتبة الأقصى، عمّان، الأردن، ١٩٨٧م.
- ٧٣- العزّاويّ، فائزة محمد فخري. صعوبات تدريس البلاغة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية ببغداد، جامعة بغداد، كلاًية التربية (ابن رشد)، ١٩٩٩م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٧٤- العزّاويّ، نعمة رحيم. في حركة تجديد النحو وتيسيره في العصر الحديث، دار الشؤون الثقافية العامة ببغداد، ١٩٩٥م.
- ٧٥- —، فصول في اللغة والنقد، ط١، دار المثنى، بغداد، ٢٠٠٤م.
- ٧٦- عطية، محسن عليّ. الأخطاء النحوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في معاهد المعلمين، مجلة جامعة بابل، العلوم التربوية و النفسية، ع٣، ٢٠٠٠م.
- ٧٧- عمر، أحمد مختار. تاريخ اللغة العربية في مصر، الهيئة المصرية العامة للتأليف، والنشر، القاهرة، ١٩٧٠م.
- ٧٨- العمر، علاء جميل. تقويم برامج المدرسة الأساسية في القطر الجزائري، مجلة العلوم التربوية و النفسية، مكتبة أسعد، بغداد، ع١٢، ١٩٨٩م.
- ٧٩- عودة، أحمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٤، مطبعة عمّان، الأردن، ٢٠٠٢م.
- ٨٠- العوّاديّ، عدنان حسين. واقع العربية بين مخلفات الماضي وتراكمات الحاضر- دراسة نقدية، مجلة جامعة بابل، م١، ع١، كانون الثاني ١٩٩٦م.
- ٨١- عيادات، محمد أحمد. كفايات المعلمين والمتعلمين في عهد الصحابة والشعبيين، مجلة رسالة (المعلم)، عمّان، الأردن، م٣٥، ع١، ١٩٩٤م.
- ٨٢- عيسويّ، عبد الرحمن محمد. مشكلة التقويم في التعليم الجامعيّ- أسبابها، أساليب علاجها، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع٧، ١٩٧٥م.
- ٨٣- فاخوريّ، حنا. الموجز في الأدب العربيّ وتاريخه، ط١، دار الجيل، بيروت، لبنان، ١٩٨٥م.
- ٨٤- فان دالين، ديو بولد، ب. مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٣، ترجمة: محمد نبيل وآخرين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥م.
- ٨٥- القاسميّ، ظافر. فصول في اللغة والأدب، ط١، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ١٩٦٤م.
- ٨٦- القذافيّ، رمضان. علم النفس التربويّ، ط١، بنغازي، ليبيا، ١٩٩٠م.
- ٨٧- القرة غولية، سهام، وليلى عبد الرزّاق. رغبات الطلبة في الانتماء إلى كلاًية التربية ومدى علاقاتها بالمستوى التحصيلي، مجلة الأستاذ، دار الجاحظ، بغداد، م١، ع٣، ١٩٨٠م.
- ٨٨- قورة، حسين سلمان. تعليم اللغة العربية، ط٢، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٢م.
- ٨٩- كبة، نجاح هادي جواد: مشكلات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرّسيها وحلولهم المقترحة لها، جامعة بغداد، كلاًية التربية (ابن رشد)، ١٩٨٨م، (رسالة ماجستير غير منشورة).

- ٩٠- الكندري، عبد الله عبد الرحمن، ومحمد أحمد الدايم. **المنهجية العلمية في البحوث التربوية والاجتماعية**، ط٢، ذات السلاسل، الكويت، ١٩٨٨م.
- ٩١- كوهيل، هربيرت. **عن فنّ التدريس**، ترجمة: سعاد جاد الله، دار الفكر العربي، ١٩٨٤م.
- ٩٢- اللغوي، أبو الطيب عبد الواحد بن علي. **مراتب النحويين**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، ١٩٥٥م.
- ٩٣- المبارك، مازن. **نحو وعي لغوي**، بيروت، لبنان، ١٩٧٩م.
- ٩٤- المبروك، أحمد عثمان، وآخرون. **طرق التدريس وفق المناهج الحديثة**، ط٢، منشورات كَلّية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ١٩٩٠م.
- ٩٥- محجوب، عبد الواحد، وبشرى خليفة جواد. **دليل الوسائل التعليمية**، ط١، شركة الفنون للطباعة المحدودة، العراق، ١٩٩٠م.
- ٩٦- المخزومي، مهدي. **مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو**، بغداد، ١٩٥٥م.
- ٩٧- مرعي، توفيق أحمد، ومحمود أحمد الحيلة. **المناهج التربوية الحديثة- مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٠م.
- ٩٨- المطلبي، غالب فاضل. **لهجة تميم وأثرها في العربية الموحدة**، منشورات وزارة الثقافة والفنون، الجمهورية العراقية، ١٩٧٨م.
- ٩٩- مطلوب، أحمد. **البلاغة العربية- المعاني والبيان والبدیع**، ط٢، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، ١٩٨٠م.
- ١٠٠- —: **البلاغة والتطبيق**، ط١، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٨٢م.
- ١٠١- —: **دراسات بلاغية ونقدية**، دار الرشيد للنشر، بغداد، ١٩٨٠م.
- ١٠٢- مكتب التربية لدول الخليج. **معلّمو الغد** (تقدير مجموعة هولمز)، ترجمه ونشره بـ العربية: مكتب التربية لدول الخليج، ١٩٨٧م.
- ١٠٣- المليجي، حلمي. **علم النفس المعاصر**، ط٨، دار النهضة، بيروت، ١٩٩٤م.
- ١٠٤- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، تونس، ١٩٨٣م.
- ١٠٥- مهيدات، محمود حسن، وزياد مخيمير البوريني. **اليسيط في اللغة العربية**، ط٢، دار الكندي، إربد، الأردن، ١٩٨٩م.
- ١٠٦- النجار، أسعد محمد علي. **مباحث في اللغة العربية**، ط١، العراق، ٢٠٠٤م.
- ١٠٧- نجم، محمد يوسف. **المسرحية في الأدب الحديث**، ط٣، بيروت، لبنان، ١٩٨٠م.
- ١٠٨- نهر، هادي. **نظرات من مشكلات حياتنا اللغوية**، ط١، بغداد، ١٩٨٨م.
- ١٠٩- هادي، عارف حاتم. **مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين**، جامعة بابل، كَلّية التربية الأساسية، ٢٠٠٥م، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ١١٠- الهاشمي، عابد توفيق. **الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية**، مطبعة الإرشاد، بغداد، ١٩٧٢م.

- ١١١- هيكّل، أحمد عبد المقصود. اللغة العربيّة والحفاظ على مقوّمات الشخصية العربيّة، مجلّة اتّحاد الجامعات العربيّة، عدد خاصّ، عمّان ، الأردن، ١٩٩٧م.
- ١١٢- وزارة الثقافة والفنون. نحو لغة عربيّة سليمة، دار الحرّية ، بغداد، ١٩٧٨م.
- ١١٣- الوكيل، حلمي أحمد. تطوير المناهج- أسسه وأساليبه، خطواته ومعوّقاته، ط٧، مكتبة الأنجلو المصريّة ، ١٩٨٢م.
- ١١٤- الوكيل، عبد الأمير. تجارب بعض الدول، ندوة توحيد السّلم التعليمي في البلاد العربيّة، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة، تونس، ١٩٨٦م.
- ١١٥- يوسف، جمعة سيّد. سيكولوجيّة اللغة والمرض العقليّ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، ١٩٩٠م.
- ١١٦- يونس، فتحي عليّ، وآخرون. تعليم اللغة العربيّة وإجراءاته، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٩٠م.
- ١١٧- يوهان فك. العربيّة- دراسة في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة: د. عبد الحليم النّجار، القاهرة، ١٩٥١م.

*** المصادر الأجنبية:**

- ١١٨-Adams,Georgia's.**Measurement and Evaluation in Education, psychogy and Guidance** . Holt, Rinehart and Winton , New York, ١٩٦٠.
- ١١٩- Aduny arittigung Dumrong ,**Variables Affecting Reading problem of that Graduate student** , ١٩٩٦, By Eric CASs .
- ١٢٠- Ferguson, C.A: **Arabic language. Encyclopedia Britannica** . ٢ . (١٩٧١).
- ١٢١- Fischer , Eugene C."**A vat ional Survey of the Beginning Teacher**" In yauch Wilbur A . etal .The Beginning Teacher . New York : Henry Holt , ١٩٥٥ .
- ١٢٢- Henry sweet :vew English Grammar . **Language expressioncet ideose by means df** . speech sounds combined in towordrids .
- ١٢٣- Marin H.Wilkinson: **Same problem of Teaching Geography in the Zambian** – ٥٦ part ٤.November. ١٩٧١.
- ١٢٤- Patai, R: **The Arab mind**. N.Y.charies seibner & Sons. ١٩٧٦.
- ١٢٥- Stones , E.X.S. Morris,: **The Assement of practical teaching school of education**, university of Birmingham, Educational teaching research, No. ١٤.٢.Feb. ١٩٧٢.
- ١٢٦- **The Shortest oxford English Dictionary**. The Clarendon press, ox ford, ١٩٥٩.
- ١٢٧-**Webester new collegiate Dictionary**. Volumel, Chico.William Bewton, ١٩٥١.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا / الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

ملحق (٢)

م/ استبانة استطلاعية

الأستاذ الفاضل:.....المحترم

يروم الباحث إجراء دراسة تهدف إلى تعرّف (مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية، من وجهة نظر التدريسيين والطلبة). واستناداً إلى ما اكتسبتموه من خبرات مكنتكم من تمييز تلك المشكلات بمجالاتها المختلفة (الأهداف، والمنهج الدراسي، والتدريسي، وطرائق التدريس، والطالب، وأساليب التقويم والاختبارات، أو في أيّ مجال آخر) أرجو تزويدي بأسباب ضعف طلبة كليات التربية - المرحلة الرابعة، في استعمال اللغة العربية الفصيحة؟ عدّها من وجهة نظرك بحسب مجالاتها.

مع الشكر والامتنان.

طالب الماجستير

أحمد يحيى حسن

مجالات المشكلات

أولاً: الأهداف:

أ-

ب-

ج-

ثانياً: المنهج الدراسي:

أ-

ب-

ج-

ثالثاً: التدريسي:

أ-

ب-

ج-

رابعاً: طرائق التدريس المستعملة:

أ-

ب-
ج-
خامساً: الطالب:

أ-
ب-
ج-
سادساً: أساليب التقويم والاختبارات:

أ-
ب-
ج-
سابعاً: مشكلات أخر:

أ-
ب-
ج-

أشكر مساهمتكم المخلصة
أتمنى لكم دوام التقدم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا / الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

ملحق (٣)

م / استبانة استطلاعية

الطالب:.....المحترم

الطالبة:.....المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة تهدف إلى تعرّف (مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية، من وجهة نظر التدريسيين والطلبة). واستناداً إلى ما اكتسبتموه في سنواتكم الدراسية السابقة من معلومات مكنتكم من تمييز تلك المشكلات بمجالاتها المختلفة (الأهداف، والمنهج الدراسي، والتدريسي، وطرائق التدريس، والطالب، وأساليب التقويم والاختبارات، أو في أيّ مجال آخر) أرجو تزويدي بأسباب ضعف طلبة كليات التربية - المرحلة الرابعة، في استعمال اللغة العربية الفصيحة؟ علّها من وجهة نظرك بحسب مجالاتها.

مع الشكر والامتنان.

طالب الماجستير
أحمد يحيى حسن
مجالات المشكلات

أولاً: الأهداف:

أ-

ب-

ج-

ثانياً: المنهج الدراسي:

أ-

ب-

ج-

ثالثاً: التدريسي:

أ-

ب-

ج-

رابعاً: طرائق التدريس المستعملة:

أ-

ب-

ج-

خامساً: الطالب:

أ-

ب-

ج-

سادساً: أساليب التقويم والاختبارات:

أ-

ب-

ج-

سابعاً: مشكلات أخر:

أ-

ب-

ج-

أشكر مساهمتكم المخلصة
أتمنى لكم دوام التقدم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

قسم الدراسات العليا / الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

ملحق (٤)

استبانة آراء المحكمين في صلاحية فقرات الاستبانة من وجهة نظر التدريسيين.

حاضرة الأستاذ الفاضل:.....المحترم.

تحية طيبة ، وبعد .

فيروم الباحث إجراء دراسة تستهدف معرفة (مشكلات استعمال اللغة العربيّة الفصيحة لدى طلبة أقسام اللغة العربيّة في كليات التربية، من وجهة نظر التدريسيين والطلبة). ونظراً لما تتمتعون به من خبرات علميّة ومكانة متميّزة فإنّ الباحث يرجو إبداء رأيكم في صلاحية الفقرات المذكورة، والتفضّل بوضع علامة () تحت حقل صالحة حين تكون الفقرة صالحة، ووضع العلامة تحت حقل غير الصالح حين تكون الفقرة غير صالحة.

ويرجو الباحث إبداء مقترحاتكم بزيادة قسم من الفقرات، أو دمج بعض الفقرات ببعض، أو حذفها حيثما ترون ذلك مهماً.

إنّ الجهد الذي تبذلونه هو خير معين للباحث على إنجاز بحثه هذا، وفّقكم الله لخدمة لغتنا العربيّة.

ولكم خالص شكري وعرفاني

طالب الماجستير
أحمد يحيى حسن

أولاً: مشكلات مجال الأهداف.

ت	المشكلات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	يجهل الطلبة أكثرهم الأهداف العامّة لدراسة اللغة العربيّة وقواعدها النحويّة.			
٢	ضعف خبرة عدد من التدريسيين بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكيّة.			
٣	ضعف خبرة عدد من التدريسيين بالأساليب الحديثة لتحقيق الأهداف.			
٤	تشدّد الأهداف على الجانب النظريّ فقط.			
٥	لا يؤخذ رأي التدريسيّ عند وضع الأهداف.			
٦	عدم تحقيق الهدف من تعليم اللغة العربيّة للوصول بالطلّاب إلى مستوى التطبيق.			
٧	ضعف ارتباط الأهداف بواقع الطلبة.			
٨	التدريسيّون أغلبهم لم يطلّعوا على أهداف تدريس اللغة العربيّة.			
٩	قلّة مراعاة الأهداف حاجات			

			المجتمع.	
١٠			قلة تشديد الأهداف على الاستعمال التطبيقي للقواعد المتعلمة.	

ثانياً: مشكلات مجال المنهج الدراسي.

ت	المشكلات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	يهتم المنهج بالجانب النظري دون الجانب العملي التطبيقي.			
٢	ازدحام المنهج بالموضوعات الدراسية.			
٣	ضعف صلة موضوعات المنهج باستعمال اللغة اليومية المتداولة.			
٤	عدم تحريك أواخر الكلمات في الكتب المستعملة.			
٥	قلة استشهاد الكتب بالآيات القرآنية.			
٦	موضوعات المنهج لا تساعد الطلبة على امتلاك القدرة على مواجهة المشكلات اللغوية.			
٧	قلة اهتمام مناهج اللغة العربية بالتطبيقات.			
٨	عدم تشجيع المنهج على تطبيق ما تعلمه الطلبة نظرياً.			
٩	مادة المنهج لا تنمي المهارات اللغوية للطلبة (الاستماع، القراءة، الكتابة، الحديث).			
١٠	قلة الحصص المخصصة للقواعد النحوية.			
١١	ضعف ارتباط موضوعات المنهج المعتمدة بحاجات الطلبة اللغوية.			
١٢	افتقار موضوعات المنهج أغلبها إلى عنصر التشويق والإثارة			

ثالثاً: مشكلات مجال التدريس.

ت	المشكلات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	التدريسون معظمهم لا يعطون المدة حقها في التدريس.			
٢	قلة اصطناع مواقف لاستعمال اللغة العربية الفصيحة.			

٣	قلّة اعتماد عدد من التدريسيّين اللغة الفصيحة في التدريس.		
٤	قلّة متابعة أغلاط الطالب اللغويّة وتصحيحها في أثناء تحقّقه في المحاضرة.		
٥	قلّة إشراك عدد من التدريسيّين طلبتهم في مناقشة موضوع الدرس.		
٦	ازدواجيّة لغة التدريسيّين بين العاميّة والفصيحة.		
٧	انقطاع الصلة بين التدريسيّين والطلبة ممّا يؤثّر إلى ذبول العربيّة على السنة الطلبة.		
٨	عدم إلزام الطالب بالتحقّث بالعربيّة الفصيحة.		
٩	قلّة استنشهاد عدد من التدريسيّين بالآيات القرآنيّة والمأثور من كلام العرب.		
١٠	ضعف قدرة عدد من التدريسيّين في تنمية رغبة الطلبة على استعمال اللغة العربيّة الفصيحة.		
١١	كثرة واجبات التدريسيّين تؤثر في كفاياتهم التدريسيّة.		
١٢	اعتماد التدريسيّين أغلبهم على الطلبة المتميّزين.		

رابعاً: مشكلات مجال طرائق التدريس.

ت	المشكلات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	قلّة اطلاع عدد من التدريسيّين على الطرائق التدريسيّة الحديثة.			
٢	قلّة مراعاة التسلسل المنطقيّ لطريقة التدريس.			
٣	قلّة خبرة عدد من التدريسيّين باستعمال الطريقة المناسبة لكلّ موضوع.			
٤	الاعتماد على طريقة تدريس واحدة.			
٥	الاعتماد على الطريقة الإلقائيّة في التدريس.			
٦	الدورات في (طرائق التدريس) أغلبها شكلية لكونها من مستلزمات الترقية ليس إلّا.			
٧	طريقة المحاضرة لا تسمح للطلاب بالمشاركة في عرض المآة الدراسيّة.			
٨	التشديد على استعمال طريقة معيّنة على الخطوات أكثر من التشديد على استعمال لغة فصيحة وسليمة عند تطبيق طريقة معيّنة.			
٩	قلّة التطبيقات اللغويّة والإعرابيّة في التدريس.			

١٠	قلّة التشديد على قراءة الطالب الجهرية للنصوص الفصيحة.			
١١	قلّة مراعاة عدد من طرائق التدريس الفروق الفردية بين الطلبة عند التدريس.			
١٢	قلّة استعمال الوسائل التعليمية المصاحبة لطرائق التدريس.			

خامساً: مشكلات مجال الطلبة.

ت	المشكلات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	غلبة العامية على الفصيحة في الاستعمال اليومي.			
٢	ازدواجية لغة الطلبة في التعبير بين الفصيحة والعامية.			
٣	عدم إحاطة الطلبة ببيئة لغوية سليمة.			
٤	ضعف الطلبة في اللغة العربية في المراحل الدراسية السابقة (الابتدائية، المتوسطة، الإعدادية).			
٥	انعدام الاختبارات التي ترشح الطالب للاختصاص المناسب لقدراته، أو شكلية تلك الاختبارات- إن وجدت.			
٦	قلّة رغبة الطلبة أغلبهم في التخصص باللغة العربية.			
٧	إحساس الطالب بالفجوة الكبيرة بينه وبين المائة النحوية والصرفية والبلاغية التي يتلقاها، أثر في عدم تطبيق هذه القواعد.			
٨	الطالب غير مؤهل لمرحلاته لفقدان مستلزماتها.			
٩	قلّة مطالعات الطلبة الخارجية لأهمية اللغة الفصيحة.			
١٠	الطالب لا ينتقي كتباً بليغة في قراءته.			
١١	قلّة مشاركة الطلبة في المناقشة داخل الصف.			
١٢	ضعف الثقافة اللغوية لدى الطلبة أغلبهم.			
١٣	كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد.			

سادساً: مشكلات مجال أساليب التقويم والاختبارات.

ت	المشكلات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	لا تقيس الأسئلة الا متحائية قدرة الطلبة اللغوية.			
٢	لا تشجع الأسئلة الا متحائية الطلبة على			

			التعلم الذاتي.
٣			ضعف ارتباط التقويم بالأهداف.
٤			قلة الاختبارات الشفهية التي تقوم السنة الطلبة وتعودها على التكلم بلغة سليمة.
٥			الاختبارات أغلبها عشوائية غير مصممة على وفق معايير الاختبارات.
٦			صياغة الأسئلة غير مفهومة لدى الطلبة أغلبهم .
٧			قلة مراعاة الفروق الفردية عند وضع الأسئلة .
٨			عدم تنبيه الطالب على غلطه اللغوي.
٩			قلة تدريب التدريسين على استعمال طرائق حديثة للتقويم .
١٠			ينتهي اهتمام الطالب بالمادة الدراسية بانتهاء الاختبارات.
١١			الأسئلة الامتحانية لا تتناسب مع الوقت المخصص لها.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا / الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

ملحق (٥)

استبانة آراء المحكمين في صلاحية فقرات الاستبانة من وجهة نظر الطلبة.

حضرة الأستاذ الفاضل: المحترم.

تحية طيبة ، وبعد.

فيروم الباحث إجراء دراسة تستهدف معرفة (مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية، من وجهة نظر التدريسيين والطلبة). ونظراً لما تتمتعون به من خبرات علمية ومكانة متميزة فإن الباحث يرجو إبداء رأيكم في صلاحية الفقرات المذكورة ، والتفضل بوضع علامة () تحت حقل صالحة حين تكون الفقرة صالحة، ووضع العلامة تحت حقل غير الصالح حين تكون الفقرة غير صالحة .

ويرجو الباحث إبداء مقترحاتكم بزيادة قسم من الفقرات، أو دمج بعض الفقرات ببعض، أو حذفها حيثما ترون ذلك مهماً.

إنَّ الجهد الذي تبذلونه هو خير معين للباحث على إنجاز بحثه هذا، وفَقَّكم الله لخدمة لغتنا العربيَّة .

ولكم خالص شكري وعرفاني

طالب الماجستير
أحمد يحيى حسن

أولاً: مشكلات مجال الأهداف.

ت	المشكلات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	الأهداف صيغت بألفاظ وتعبيرات عامّة.			
٢	لا يوجد هدف محدّد ينبغي تحقيقه.			
٣	واقع التدريس لا يرمي إلى جعل الطلاب يتكلمون اللغة العربيّة الفصيحة.			
٤	فقدان الوسائل المساعدة لتحقيق الأهداف.			
٥	لا تُلبي الأهداف حاجات الطلبة وميولهم.			
٦	الغاية من التدريس النجاح فقط وعدم الارتقاء لتحقيق الأهداف.			
٧	قلّة معرفة الطلاب بأهداف تدريس اللغة العربيّة.			
٨	عرض المآة بالأسلوب التقليديّ لا يساعد على تحقيق الأهداف.			

ثانياً: مشكلات مجال المنهج الدراسي.

ت	المشكلات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
---	----------	-------	-----------	-----------

١	قلّة مراعاة المناهج الدراسيّة المستوى الفكريّ للطلبة .		
٢	ندرة الجانب التطبيقيّ في المناهج الدراسيّة أغلبها.		
٣	قلّة وجود عناية جدّية بمسألة تحفيز الطلبة النصوص البليغة.		
٤	تقيد الطالب بالمنهج المقرّر.		
٥	قلّة الأمثلة من القرآن الكريم والحديث النبويّ الشريف والمأثور من كلام العرب في عدد من الكتب المقرّرة.		
٦	ضعف الارتباط بين مناهج فروع اللغة العربيّة.		
٧	ازدحام المنهج بالموضوعات الدراسيّة.		
٨	ندرة توافر الكتب المقرّرة لدى الطلبة أغلبهم.		
٩	تعدّد الآراء في الحالة الإعرابيّة الواحدة ممّا يجعلها غير واضحة لدى الطلبة.		
١٠	ضعف صلة موضوعات المناهج باستعمالات اللغة اليوميّة.		
١١	افتقار مكتبات القسم للمصادر التي يحتاجها الطالب.		
١٢	عدم مواكبة المناهج التطوّر العلميّ الحديث.		
١٣	الموضوعات الدراسيّة متشعبة وغير مترابطة.		

ثالثاً: مشكلات مجال التدريسّيين.

ت	المشكلات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	ازدواجيّة لغة التدريسّيين في استعمال العامّة والفصيحة.			
٢	قلّة التشديد على أخطاء الطلبة اللغويّة.			
٣	التدريسّيون أغلبهم لا يلزمون الطلبة بالتحثّ بلغة فصيحة.			
٤	قلّة الاهتمام بالأسئلة التي يطرحها الطلبة لغويّاً.			
٥	عدم كفاءة عدد من التدريسّيين في تنمية ميول الطلبة نحو المآة.			
٦	ضعف المستوى العلميّ لعدد من التدريسّيين في مجال تخصّصهم.			
٧	قلّة التشديد على استعمال الوسائل التعليميّة.			

٨	قلة تشديد التدريسيين أغلبهم على المسألة اللغوية بصورة خاصة.		
٩	اعتماد طريقة التلقين في التدريس.		
١٠	لا يراعي التدريسيون الفروق الفردية بين الطلبة في التدريس.		
١١	قلة إشراك التدريسيين طلبتهم في مناقشة موضوع الدرس.		
١٢	ضعف قدرة عدد من التدريسيين على تكوين إطار فكري واضح عن المادة.		

رابعاً: مشكلات مجال طرائق التدريس.

ت	المشكلات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	لا تثير طرائق التدريس بعضها دافعية الطلبة لاستعمال اللغة العربية الفصيحة.			
٢	قلة مراعاة الطرائق التدريسية المستعملة الفروق الفردية بين الطلبة.			
٣	عدم التدرج في عرض المادة من السهل إلى الصعب.			
٤	اتباع عدد من التدريسيين طرائق التدريس التقليدية.			
٥	الافتقار إلى استعمال الوسائل التعليمية.			
٦	غموض طريقة التدريس المستعملة عند التدريسيين أغلبهم.			
٧	الاقتصار على طريقة واحدة لا يؤمن إيصال المادة إلى الطلبة جميعهم.			
٨	الطرائق المتبعة لا تشجع الطالب على المناقشة.			
٩	تشديد التدريسيين أغلبهم على الجوانب النظرية في التدريس أكثر من التشديد على الجوانب التطبيقية.			
١٠	ضعف إمكانيات التدريسيين أغلبهم في تطبيق طرائق وأساليب تدريسية حديثة.			
١١	فقدان الوسائل المساعدة لتحقيق الأهداف.			
١٢	قلة الدروس التطبيقية التي تساعد الطلبة على استعمال اللغة العربية الفصيحة.			

خامساً: مشكلات مجال الطلبة.

ت	المشكلات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	ضعف رغبة الطلبة في التخصص باللغة العربية.			
٢	غلبة العامية على الفصحى في الاستعمال اليومي.			
٣	قلة الاندفاع للقراءة والمطالعة.			
٤	قلة اطلاع الطلبة على النصوص الفصحى من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والمأثور من كلام العرب.			
٥	لا يرى الطالب فائدة من استعماله اللغة العربية الفصحى.			
٦	عدم إحاطة الطالب ببيئة لغوية سليمة.			
٧	قلة إلمام الطلبة بالقواعد النحوية التي تساعدهم في استعمال اللغة الفصحى.			
٨	قلة ثقة الطالب بإمكاناته اللغوية.			
٩	استعمال الطالب اللغة الفصحى يثير استهجان أصدقائه.			
١٠	لا يدرّ ب الطالب نفسه على التحث باللغة الفصحى.			
١١	تقصير الطالب في واجباته اليومية.			
١٢	ضعف مستوى الطلبة في اللغة العربية في المرحلة الثانوية.			

سادساً: مشكلات مجال أساليب التقويم والاختبارات.

ت	المشكلات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	قلة الاختبارات اليومية والشهرية.			
٢	عدم التشديد على الاختبارات الشفوية في التقويم.			
٣	لا تنمي الاختبارات قدرة الطلبة اللغوية.			
٤	قلة مراعاة الأسئلة الامتحانية الفروق الفردية في التقويم.			
٥	أسئلة الاختبار لا تتلاءم مع الوقت المحدد لها.			
٦	صياغة الأسئلة الامتحانية غير واضحة لدى الطلبة أغلبهم.			
٧	ينتهي اهتمام الطالب بالمادة الدراسية			

			بانتهاؤ الامتحان.
٨			عدم إلزام الطالب بضبط أواخر الكلمات في الاختبار.
٩			لا تقيس الاختبارات القدرة اللغوية للطلبة.
١٠			النظر في الاختبار على أنه غاية وليس وسيلة.
١١			قلة اهتمام التدريسين بالإعداد المسبق للأسئلة.

ملحق (٦)

أسماء لجنة الخبراء من المتخصصين بالعلوم التربوية والنفسية، واللغة العربية، وطرائق تدريسها، مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية.

ت	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
١	أ.د. أحمد شاكر غضيب الربيعي	نقد وأدب	كلية التربية (ابن رشد) - جامعة بغداد
٢	أ.د. حسن علي فرحان العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية (ابن رشد) - جامعة بغداد
٣	أ.د. صباح عباس السالم	لغة	كلية التربية - جامعة بابل
٤	أ.د. عبد الله حسن الموسوي	طرائق تدريس عامة	كلية التربية (ابن رشد) - جامعة بغداد
٥	أ.م.د. أحمد بحر هويدي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية - جامعة بغداد
٦	أ.م.د. جمعة رشيد كضاؤ الربيعي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية
٧	أ.م.د. حاتم طه ياسين السامرائي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية
٨	أ.م.د. حسام عبد علي الجمل	لغة	كلية التربية الأساسية - جامعة بابل
٩	أ.م.د. حسين ربيع حمادي	علم النفس	كلية التربية - جامعة بابل
١٠	أ.م.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية (ابن رشد) - جامعة بغداد
١١	أ.م.د. عمران جاسم حمد الجبوري	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية - جامعة بابل
١٢	أ.م.د. فاضل ناھي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية - جامعة القادسية
١٣	أ.م.د. فاهم حسين الطريحي	قياس وتقويم	كلية التربية - جامعة بابل
١٤	أ.م.د. قيس حمزة الخفاجي	أدب ونقد	كلية التربية - جامعة بابل
١٥	أ.م.د. مثني علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية - جامعة ديالى
١٦	أ.م.د. محسن حسين علي	لغة	كلية التربية - جامعة بابل
١٧	م.د. رحيم علي صالح اللامي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية (ابن رشد) - جامعة بغداد

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا/ الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

ملحق (٧)

م/الاستبانة النهائية الموجهة إلى تدريسي أقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق
الأستاذ الفاضل: المحترم

جامعة كلية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد.

فيروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ (مشكلات استعمال اللغة العربية الفصيحة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية، من وجهة نظر التدريسيين والطلبة). ونظراً لما يعهده الباحث فيكم من دراية علمية وسعة خبرة في هذا المجال، يضع بين أيديكم فقرات الاستبانة التي تتكوّن من مشكلات عّة راجياً تفضّلكم بالإجابة عنها بكلّ دقّة وصراحة وموضوعيّة بوضع علامة () في الحقل الذي ترونه مطابقاً لوجهات نظرکم من البدائل الثلاثة (مشكلة رئيسية)، (مشكلة ثانوية)، (لا تشكّل مشكلة).

وما هي مقترحاتك بشأن طرائق علاج كل مشكلة من المشكلات؟

إنّ تعاونكم الجي مع الباحث وإجاباتكم بدقّة وصراحة يسهمان في إنجاح هذا البحث وتحقيق أهدافه. علماً أنّ إجاباتكم لن تستعمل إلا لأغراض البحث. وفقكم الله وبارك مسعاكم ...

مع فائق شكري واعتزازي.

طالب الماجستير

أحمد يحيى حسن

أولاً: مشكلات مجال الأهداف.

ت	الفقرات	مشكلة رئيسية	مشكلة ثانوية	لا تشكّل مشكلة
١	يجهل الطلبة أكثرهم الأهداف العامّة لدراسة اللغة العربية وقواعدها النحويّة.			
٢	ضعف خبرة عدد من التدريسيين بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكيّة.			
٣	قلّة خبرة عدد من التدريسيين بالأساليب الحديثة لتحقيق الأهداف.			
٤	تشدّد الأهداف على الجانب النظريّ فقط.			
٥	لا يؤخذ رأي التدريسيّ عند وضع الأهداف.			
٦	ضعف تحقيق الأهداف من تعليم اللغة العربية للوصول بالطلبة إلى مستوى التطبيق.			

٧	ضعف ارتباط الأهداف بواقع الطلبة.		
٨	التدريسون أغلبهم لم يطلعوا على أهداف تدريس اللغة العربية.		
٩	قلة مراعاة الأهداف حاجات المجتمع.		
١٠	قلة تشديد الأهداف على الاستعمال التطبيقي للقواعد المتعلمة.		

المقترحات:

ما مقترحاتك بشأن علاج كل مشكلة من المشكلات السابقة ؟

ثانياً: مشكلات مجال المنهج الدراسي.

ت	الفقرات	مشكلة رئيسة	مشكلة ثانوية	لا تشك مشكلة
١	يهتم المنهج بالجانب النظري دون الجانب العملي التطبيقي.			
٢	ازدحام المنهج بالموضوعات الدراسية.			
٣	ضعف صلة موضوعات المنهج باستعمال اللغة اليومية المتداولة.			
٤	عدم تحريك أواخر الكلمات في الكتب المستعملة.			
٥	قلة استشهاد الكتب بالآيات القرآنية.			
٦	مادة المنهج لا تنمّي المهارات اللغوية للطلبة (الاستماع، القراءة، الكتابة، الحديث).			
٧	ضعف ارتباط موضوعات المنهج المعتمدة بحاجات الطلبة اللغوية.			
٨	افتقار موضوعات المنهج أغلبها إلى عنصر التشويق والإثارة.			
٩	وجود عدد من الأخطاء اللغوية في الكتب المعتمدة.			

المقترحات:

ما مقترحاتك بشأن علاج كل مشكلة من المشكلات السابقة ؟

ثالثاً: مشكلات مجال التدريس.

ت	الفقرات	مشكلة رئيسة	مشكلة ثانوية	لا تشك مشكلة
١	قلة اعتماد عدد من التدريسيين اللغة الفصحى في التدريس.			
٢	قلة متابعة أخطاء الطالب اللغوية وتصحيحها في أثناء تحفته في المحاضرة.			
٣	ازدواجية لغة التدريسيين بين العامية والفصحى.			
٤	قلة اصطناع مواقف لاستعمال اللغة العربية الفصحى.			
٥	قلة إشراك عدد من التدريسيين طلبتهم في مناقشة موضوع الدرس.			
٦	انقطاع الصلة بين التدريسيين والطلبة مما يؤدي إلى ذبول اللغة العربية الفصحى على ألسنة الطلبة.			
٧	لا يلزم التدريسون الطلبة باستعمال اللغة العربية الفصحى.			
٨	قلة استشهاد عدد من التدريسيين بالآيات القرآنية والمأثور من كلام العرب.			
٩	ضعف قدرة عدد من التدريسيين في تنمية رغبة الطلبة في استعمال اللغة العربية الفصحى.			
١٠	كثرة واجبات التدريسيين تؤثر في كفايتهم العلمية.			
١١	اعتماد التدريسيين أغلبهم على الطلبة المتميزين.			

المقترحات: ما مقترحاتك بشأن علاج كل مشكلة من المشكلات السابقة ؟

رابعاً: مشكلات مجال طرائق التدريس.

ت	الفقرات	مشكلة رئيسة	مشكلة ثانوية	لا تشك مشكلة
١	قلة اطلاع عدد من التدريسيين على الطرائق التدريسية الحديثة.			
٢	قلة مراعاة التسلسل المنطقي لطريقة التدريس.			
٣	قلة خبرة عدد من التدريسيين باستعمال الطريقة المناسبة لكل موضوع.			
٤	الاعتماد على الطريقة الإلقائية في التدريس.			
٥	الدورات في طرائق التدريس أغلبها شكلية لكونها من مستلزمات الترقية لا غير.			
٦	قلة التطبيقات اللغوية والإعرابية في التدريس.			
٧	طريقة المحاضرة لا تسمح للطلاب بالمشاركة			

			في عرض المائة الدراسية.	
٨			قلة التشديد على قراءة الطالب الجهرية للنصوص الفصيحة.	
٩			قلة مراعاة عدد من طرائق التدريس الفروق الفردية بين الطلبة عند التدريس.	
١٠			قلة استعمال الوسائل التعليمية المصاحبة لطرائق التدريس.	

المقترحات:

ما مقترحاتك بشأن علاج كل مشكلة من المشكلات السابقة ؟

خامساً: مشكلات مجال الطلبة.

ت	الفقرات	مشكلة رئيسة	مشكلة ثانوية	لا تشك مشكلة
١	ضعف الطلبة في اللغة العربية في المراحل الدراسية السابقة (الابتدائية، والمتوسطة، والإعدادية).			
٢	غلبة العامية على الفصيحة في الاستعمال اليومي.			
٣	عدم إحاطة الطالب ببيئة لغوية سليمة.			
٤	ازدواجية لغة الطالب في التعبير بين العامية والفصيحة.			
٥	شكليات الاختبارات التي ترشح الطلبة للتخصص المناسب لقدراتهم.			
٦	قلة رغبة الطلبة أغلبهم في التخصص باللغة العربية.			
٧	إحساس الطالب بالفجوة الكبيرة بينه وبين المائة النحوية والصرفية والبلاغية التي يتلقاها، أثر في عدم تطبيق هذه القواعد.			
٨	ضعف الثقافة اللغوية لدى الطلبة أغلبهم.			
٩	قلة مشاركة الطلبة في المناقشة داخل الصف.			
١٠	كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد.			

المقترحات:

ما مقترحاتك بشأن علاج كل مشكلة من المشكلات السابقة ؟

سادساً: مشكلات مجال أساليب التقويم والاختبارات.

ت	الفقرات	مشكلة رئيسة	مشكلة ثانوية	لا تشكّل مشكلة
١	لا تقيس الأسئلة الامتحانية قدرة الطلبة اللغوية.			
٢	لا تشجّع الأسئلة الامتحانية الطلبة على التعلّم الذاتي.			
٣	ضعف ارتباط التقويم بالأهداف.			
٤	قلّة الاختبارات الشفهية التي تقوم السنة الطلبة وتعودها على التكلم بلغة سليمة.			
٥	الاختبارات أغلبها عشوائية غير مصممة على وفق معايير الاختبارات.			
٦	قلّة تدريب المدرّسين على استعمال طرائق حديثة للتقويم.			
٧	صياغة الأسئلة غير مفهومة لدى الطلبة أغلبهم.			
٨	عدم تنبيه الطالب على غلطه اللغوي.			
٩	قلّة مراعاة الفروق الفردية عند وضع الأسئلة.			
١٠	ينتهي اهتمام الطالب بالمادة الدراسية بانتهاء الاختبارات.			

المقترحات:

ما مقترحاتك بشأن علاج كل مشكلة من المشكلات السابقة ؟

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا / الماجستير
طرائق تدريس اللغة العربية

ملحق (٨)

م/ الاستبانة النهائية الموجهة إلى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق

الطالب:.....المحترم

الطالبة:.....المحترمة

جامعة.....كلية.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد.
فيروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ(مشكلات استعمال اللغة العربيّة الفصيحة لدى طلبة أقسام اللغة العربيّة في كليات التربية، من وجهة نظر التدريسيين والطلبة). ولما كانت لأرائكم ومقترحاتكم قيمة كبيرة في مساعدة الباحث في الكشف عن هذه المشكلات لذا يرجو تفضّلكم بالإجابة عن هذه الاستبانة وأن تولوها الاهتمام الكافي لكي تكون للنتائج قيمة علميّة تفيد الدراسين. ويضع بين أيديكم فقرات الاستبانة راجياً تفضّلكم بالإجابة عنها بكلّ دقّة وصراحة وموضوعيّة بوضع علامة () في الحقل الذي ترونه مطابقاً لوجهات نظركم من البدائل الثلاثة (مشكلة رئيسية)، (مشكلة ثانويّة)، (لا تشكّل مشكلة).

وما هي مقترحات بشأن طرائق علاج كل مشكلة من المشكلات؟
وستكون إجاباتكم خير عون للباحث على إنجاز بحثه وتحقيق الأهداف المرجوة منه.

مع فائق شكري وامتناني
طالب الماجستير
أحمد يحيى حسن

أولاً: مشكلات مجال الأهداف.

ت	الفقرات	مشكلة رئيسية	مشكلة ثانويّة	لا تشكّل مشكلة
١	لا تلبّي الأهداف حاجات الطلبة وميولهم.			
٢	لا يوجد هدف محدّد ينبغي تحقيقه.			
٣	واقع التدريس لا يرمي إلى جعل الطلبة يتكلّمون اللغة العربيّة الفصيحة.			
٤	فقدان الوسائل المساعدة لتحقيق الأهداف.			
٥	الغاية من التدريس النجاح فقط وعدم الارتقاء لتحقيق الأهداف.			
٦	قلّة معرفة الطلبة بأهداف تدريس اللغة العربيّة.			
٧	عرض المادّة بأسلوب التقليدي لا يساعد على تحقيق الأهداف.			

المقترحات:

ما مقترحاتك بشأن علاج كل مشكلة من المشكلات السابقة ؟

ثانياً: مشكلات مجال المنهج الدراسي.

ت	الفقرات	مشكلة رئيسة	مشكلة ثانوية	لا تشك مشكلة
١	قلّة مراعاة المناهج الدراسية المستوى الفكري للطلبة.			
٢	ندرة الجانب التطبيقي في المناهج الدراسية أغلبها.			
٣	قلّة وجود عناية جدّية بمسألة تحفيظ الطلبة النصوص البليغة.			
٤	تقيّد الطالب بالمنهج المقرّر.			
٥	ندرة توافر الكتب لدى الطلبة أغلبهم.			
٦	ضعف الارتباط بين مناهج فروع اللغة العربيّة.			
٧	قلّة الأمثلة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والمأثور من كلام العرب في عدد من الكتب المساعدة.			
٨	ضعف صلة موضوعات المناهج باستعمال اللغة اليوميّة.			
٩	افتقار مكثبات القسم للمصادر التي يحتاجها الطالب.			
١٠	عدم مواكبة المناهج التطوّر العلمي الحديث.			
١١	الموضوعات الدراسية متشعبة وغير مترابطة.			

المقترحات: ما مقترحاتك بشأن علاج كل مشكلة من المشكلات السابقة ؟

ثالثاً: مشكلات مجال التدريس.

ت	الفقرات	مشكلة رئيسة	مشكلة ثانوية	لا تشك مشكلة
١	ازدواجية لغة التدريس في استعمال اللغة بين العامّة والفصيحة.			
٢	قلّة التشديد على أخطاء الطلبة اللغويّة.			
٣	التدريسون أغلبهم لا يلزمون الطلبة بالتحثّ بلغة فصيحة.			

٤	قلّة الاهتمام بالأسئلة التي يطرحها الطلبة لغويّاً.		
٥	عدم كفاية عدد من التدريسيّين تنمية ميول الطلبة نحو المآة.		
٦	ضعف المستوى العلميّ لعدد من التدريسيّين في مجال تخصّصهم.		
٧	قلّة التشديد على استعمال الوسائل التعليميّة.		
٨	قلّة تشديد التدريسيّين أغلبهم على المسألة اللغويّة بصورة خاصّة.		
٩	اعتماد طريقة التلقين في التدريس.		
١٠	لا يراعي التدريسيّون الفروق الفرديّة بين الطلبة في التدريس.		
١١	قلّة إشراك التدريسيّين طلبتهم في مناقشة موضوع الدرس.		
١٢	ضعف قدرة عدد من التدريسيّين على تكوين إطار فكريّ واضح عن المآة.		

المقترحات:

ما مقترحاتك بشأن علاج كل مشكلة من المشكلات السابقة ؟

رابعاً: مشكلات مجال طرائق التدريس.

ت	الفقرات	مشكلة رئيسة	مشكلة ثانوية	لا تشكّل مشكلة
١	لا تثير طرائق التدريس بعضها دافعيّة الطلبة لاستعمال اللغة العربيّة.			
٢	قلّة مراعاة الطرائق التدريسيّة المستعملة الفروق الفرديّة بين الطلبة.			
٣	عدم التدرّج في عرض المآة من السهل إلى الصعب.			
٤	اتباع عدد من التدريسيّين طرائق التدريس التقليديّة.			
٥	الافتقار إلى استعمال الوسائل التعليميّة.			
٦	الاقتصار على طريقة تدريس واحدة لا يؤمّن إيصال المآة إلى الطلبة جميعهم.			
٧	الطرائق المتّبعة لا تشجّع الطلبة على المناقشة.			
٨	تشديد التدريسيّين أغلبهم على الجوانب النظرية في التدريس أكثر من التشديد على الجوانب التطبيقية.			
٩	ضعف إمكانيّات التدريسيّين أغلبهم			

			لتطبيق طرائق وأساليب تدريسية حديثة.	
١٠			قلة الدروس التطبيقية التي تساعد الطلبة على استعمال اللغة العربية الفصيحة.	

المقترحات: ما مقترحاتك بشأن علاج كل مشكلة من المشكلات السابقة ؟
خامساً: مشكلات مجال الطلبة.

ت	الفقرات	مشكلة رئيسة	مشكلة ثانوية	لا تشك مشكلة
١	ضعف رغبة الطلبة في التخصص باللغة العربية.			
٢	غلبة العامة على الفصيحة في الاستعمال اليومي.			
٣	قلة الاندفاع للقراءة والمطالعة .			
٤	قلة اطلاع الطلبة على النصوص الفصيحة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والمأثور من كلام العرب.			
٥	عدم إحاطة الطالب ببيئة لغوية سليمة.			
٦	قلة إلمام الطلبة بالقواعد النحوية التي تساعد على استعمال اللغة الفصيحة			
٧	قلة ثقة الطالب بإمكانياته اللغوية.			
٨	استعمال الطالب للغة الفصيحة يثير استهجان أصدقائه.			
٩	لا يدرب الطالب نفسه على التحث باللغة الفصيحة.			
١٠	تقصير الطالب في واجباته اليومية.			
١١	ضعف المستوى اللغوي للطلبة في المرحلة الثانوية.			

المقترحات: ما مقترحاتك بشأن علاج كل مشكلة من المشكلات السابقة ؟
سادساً: مشكلات مجال أساليب التقويم والاختبارات.

ت	الفقرات	مشكلة رئيسة	مشكلة ثانوية	لا تشك مشكلة
---	---------	-------------	--------------	--------------

١	لا تنمّي الاختبارات قدرة الطلبة اللغوية.		
٢	قلّة الاختبارات اليومية والشهرية.		
٣	قلّة مراعاة الأسئلة الامتحائية الفروق الفردية في التقويم.		
٤	أسئلة الاختبار لا تتلاءم مع الوقت المحدّد لها.		
٥	صياغة الأسئلة الامتحائية غير واضحة لدى الطلبة أغلبهم.		
٦	ينتهي اهتمام الطالب بالمادة الدراسية بانتهاء الاختبار.		
٧	عدم إلزام الطالب بضبط أواخر الكلمات في الاختبار.		
٨	لا تقيس الاختبارات القدرة اللغوية للطلبة.		
٩	النظر إلى الاختبار على أنّه غاية وليس وسيلة.		
١٠	قلّة اهتمام التدريسيين بالإعداد المسبق للأسئلة.		

المقترحات:

ما مقترحاتك بشأن علاج كل مشكلة من المشكلات السابقة ؟