

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا

صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة

رسالة قدمها
نبيل كاظم نهير الشمري

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

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور
اسعد محمد علي النجار

الأستاذ المساعد الدكتور
حمزة عبد الواحد حمادي

بابل

٢٠٠٦ م

١٤٢٧ هـ

Ministry of Higher
Education

and scientific Research
University of Babylon
College of Basic
Education

**The Difficulties of Teaching Oral Expression In The
Preparatory Stage From The Teachers , and Students ,
Point of View**

A thesis Presented By
Nabeel Kadhum Nheyir Al-Shammari
To

*The Council of College of Basic Education , Babylon University
as Part of the Requirements of Getting the Master Degree in
Education
(Methodology of Teaching Arabic)*

Supervised by

Assistant Professor
Dr. Hamza Abdul Wahid
Hammadi
PHD.

Assistant Professor
Dr. Asaad Muhammad Ali
Al-Najar
PHD.

Babylon

١٤٢٧ A.H.

٢٠٠٦ A.D

Summary

Language is considered the base the base of human civilization the chief means by which generation are connected . it is an element of social integration . it is the greatest social messenger it is the means of thinking planning and identity the language of a nation is the most important component of its character . it is the it o me of ,the means of expressing its identity the record of its experiences , Knowledge and glories across time.

Language is of greater importance and value in the life of the Arab Nation than in any other nation .Our language has reached such a degree of progress as quality it for the revelation of the greatest book known to mankind . it is one of the richest languages in the world because of its capability to keep up with time and development by depending on its nature of contrivance derivation transliteration , synonyms and antonyms . it is the means of expressing ourselves , the insidious of the Arab Nation about all life phenomena and activities . Moreover it is one of the component its of national unity .

Expression is considered one of the important branches of the Arab language . Linguists made it the most important of those branches .Expression is an end while other branches are means to a achieve that end. It is the stating of thoughts and feeling in conversation and in writing .

Expression is considered a translation of human activity in all its forms both orally and in writing .These two ways of expression represent the transmission side in language . Oral expression is regarded an important kind of language activity . it is the more commonly used in language practices . There are many human beings who do not read and write , but there isn't any human society who do not speak orally . Oral expression is the quick means of communication between an individual and others . success in doing this achieves many aims and helps in exchanging ideas and opinions in spreading cultures . A lesson in oral expression contributes in developing the linguistic ability of the pupils and accustom them to speaking situations . it plants in them the boldness in facing others and assists them in showing their personalities and realize their identities .

Despite the great importance of the oral expression lesson this lesson is far from achieving the purposes intended because of the difficulties stressed by many

teachers of Arabic and preparatory school students . These difficulties were also stressed by many researches and studies . The difficulties that impede achieving the aims of teaching oral expression are related to many fields such as those of aims , the choice of subjects methods and approaches of teaching the teachers of Arabic , the students and evaluation . owing to the importance of oral expression and in order to detect the difficulties faced the teachers of Arabic and students in the literary and scientific sections of the preparatory Schools this study is made .

Aims of the Research

The present research aims at identifying the difficulties of teaching oral expression in the preparatory stage from the viewpoint of teachers and students .through answering the following questions :

١. What are the difficulties of teaching oral expression in the preparatory stage from the point of view of the teachers?
٢. What are the difficulties of teaching oral expression from the point of view of the students?
٣. What are the suggestion of the teachers of Arabic and the students that contribute in facilitating the difficulties of teaching and studying oral expression?

Limits of the Research

The present research is limited to:

١. Samples of teachers of Arabic who teach this subject to the students in both sections (literary and scientific) in secondary and preparatory Morning Schools (boys and girls) in the centers of the governorates (Babil,Kerbala,Najaf and Qadissiya) for the academic year (٢٠٠٤-٢٠٠٥ A.D)
٢. Sample of students of both scientific and Literary Sections in the Secondary and preparatory Morning Schools boys and girls in the centers of the governorates (Babil,Kerbala,Najaf and Qadissiya) for the academic year (٢٠٠٤-٢٠٠٥ A.D)

Procedures of the Research

Society and Sample of the Research :

First : Society of the research consisted of three :

A-The community of the secondary and preparatory Morning Schools (for boys and girls) which include literary and scientific sections in the centers of the governorates (Babil , Karbala , Najaf and Qadissiya) with in General directorates of Education in those governorates for the academic year (٢٠٠٤-٢٠٠٥ A.D) . Those Schools amount to (٥٩) secondary and preparatory Schools .

B-The community of the teachers of Arabic .

it comprises the teachers (male and female) Who teach Arabic language to the students in both literary and scientific sections in the secondary and preparatory Morning Schools (boys and girls) in the centers of the governorates (Babil , Kerbala , Najaf, Qadissiya) within the general Directorates of Education for the Academic year . (٢٠٠٤-٢٠٠٥ A.D) . The number of those teacher is (١٨١) teachers (males and females) .

C-The Community of the literary and Scientific Sections .

١. The community of the literary section students (fifth and sixth classes) This community consists of the students in the fifth and sixth classes in the secondary and preparatory morning Schools (boys and girls) in the Centers of the governorates governorates (Babil,Kerbala,Najaf and Qadissiya) for the academic year (٢٠٠٤-٢٠٠٥ A.D). The number of those students is (٤٦٤٠) students (boys and girls).
٢. The Community of the students in the Scientific Section (fifth and sixth classes) This community consists of the students in the fifth scientific class and sixth scientific class. In the Secondary and Preparatory morning Schools (Boys and Girl) in the Centers of the governorates (Babil , Kerbala , Najaf and Qadissiya) with in the General directorates of Education in these

governorates for the academic year (٢٠٠٤-٢٠٠٥ A.D) . The number of those students is (٩٧٧٤) students (boys and girls).

Second : Sample of the Research :

a-The survey Sample of research :

The researcher chose (at random) eight secondary and preparatory Schools from the Schools in the contras of the governorates (Babil , Kerbala , Najaf and Qudissiya) , He chose two Schools from each governorate so as to apply the survey

The sample of the survey study was (٢٥) teachers (١٢) males , (١٣) females . the students Samples were (٢٢٤) boys and girls from both the literary and scientific sections , (١١٢) students from the literary section and (١١٢) students from the scientific section.

b-the Basic Research chose ratio of ٥٠٪ of the Schools of each centre of the governorates (Babil , Kerbala , Najaf and Qadissiya) within the General Directorates of Education of those governorates at random after excluding the survey study students . So the number of the research sample Schools become (٢٥) Secondary and preparatory Schools distributed on the centers of the governorates (Babil , Kerbala , Najaf and Qadissiya) . The sample teachers of Arabic to the students of the scientific and literary sections of the basic Sample Schools . Their number was (٧٨) teachers (٣٤) male teachers and (٤٤) female teachers . As for the basic students Samples , the researcher chose a random Sample at a rate of (١٠٪) from the students of the literary section (fifth and sixth classes) and ١٠٪ of the students of the Scientific Section (fifth and sixth classes) from the Schools of the basic students Sample was (٥٩٨) students

from both Sections , (١٩٢) Students from the literary , Sections and (٤٠٦) students from the scientific section.

Means of the Research :

The researcher adopted the ball as a means of achieving the aims of his research . The difficulties drawn from the survey study and interviews were distributed on six spheres : (aims , choice , subjects , methods and approaches of teaching , teachers of Arabic , the students and evaluation)

The results of the research were statistically processes by using the probable medium , the percentage bulk, Pearson's Correlation Coefficient as statistical means .

Results of the Research

First : The Difficulties faced by Teachers of Arabic the researcher arranged the pour fields of the teachers of Arabic upwards according to the degree of their intensity and their percentage weight starting from the most intense and highest in percentage to the east in intensity and percentage weight their intensity was limited between (٢,٨٩-٢,٠٢) and their percentage weight from (٩٦,٣٣-٦٧,٣٣) so the number of real difficulties detected in this study was (٦٣) and the number of unrealistic difficulties was (١٠) The most important results of this poll are :

- ١-Most of the teachers did not Know the aims of teaching oral expression .
- ٢-The opinion of the teachers of Arabic was not considered on laying the aims .
- ٣-The weakness of the reation of the subjects to the students . interests and desires .
- ٤-lack of using the School library in choosing the subjects .
- ٥-The scarcity of using teaching aids in teaching oral expression .

-
-
- ٦- Most of the methods of teaching oral expression are incapable of developing literary boldness among the students .
- ٧- Weakness of efficiency of the teachers of Arabic.
- ٨- Most of the teachers of Arabic do not abide sufficiently by the use of standard Arabic in teaching oral expression .
- ٩- Most of the students have aversion towards the lesson of oral expression .
- ١٠- The State of shyness and fear on the part of students in the lesson of oral expression
١١. Evaluation of Oral expression is not serious and intricate.
١٢. There is no objective standard for evaluating oral expression .
١٣. The mark allotted for oral expression is little .

Second : The Students' Difficulties: The students , opinions poll identified the difficulties of teaching oral expression . Their intensity was limited

between (٢,٧٩-٢,٣٠) and their percentage weight between (٩٣-٦٧,٦٦)
Hence the number of actual difficulties was (٧٥) difficulties .

The most important results of this sarveg are:

١. The students do not know the aims of teaching oral expression .
٢. The periods that are allotted for oral expression are insufficient for achieving the aims of oral expression .
٣. The scarcity of choosing functional and social subject .
٤. Most of the teachers of Arabic Compel students to speak on one subject in the lesson of oral expression .
٥. The weakness of the methods used for overcoming shyness and fear felt by the students .

-
-
٦. The littleness of establishing the method of discussion and inciting it among the students in the lesson of oral expression .
 ٧. The weak qualification of the teachers of Arabic .
 ٨. The weak ability of most teaching of Arabic to develop the desire for the oral expression lesson .
 ٩. Most of the students in the literary and scientific sections consider the oral expression lesson a minor lesson .
 ١٠. The shyness of the students in both sections and their fear of participation in the oral expression lesson .
 ١١. The weakness of the students ' ability to realize mistakes and correct them in the oral expression lesson .
 ١٢. The method used in evaluating oral expression is traditional .

Conclusions :

Some of the most important conclusions that the present study drew are :

١. Most of the teachers of Arabic did not know the aims of teaching oral expression .
٢. The weak ness of the connection between the aims and the actual teaching oral expression.
٣. The weak ness of the relation of the subjects to the students ' interests and dispositions .
٤. Lack of a definite syllabus for the oral expression lesson .
٥. Weakness of the methods used for overcoming shyness and fear on the part of students .

-
-
٦. The scarcity of the use of teaching aids in the oral expression lesson .
 ٧. The weakness of the teaching proficiency of most of the teachers of Arabic .
 ٨. The weak ability of most of the teachers of Arabic to develop the students' desire of the oral expression lesson .
 ٩. Most of the students ' avert ion toward the oral expression lesson .
 ١٠. Shyness of the students in both sections (literary and scientific) and their fear of participation in the oral expression lesson .
 ١١. Evaluation of oral expression is not characterized by seriousness and accuracy .
 ١٢. The weakness of the students ' ability to realize mistakes and correct them in the oral expression lesson .

Recommendations :

In the light of the results of the study the researcher gives many recommendations .Some of them are :

١. The necessity of informing the teachers of Arabic of the aims of teaching oral expression.
٢. The necessity of adopting the opinions of the teachers of Arabic in setting the aims of teaching oral expression .
٣. Giving the students freedom of choosing the subjects in the oral expression lesson and those subjects should be close to their life and related to their dispositions and interests s.c that they can express them willingly and truthfully .The subjects should also be various new and not traditional and repeated ones .
٤. The necessity of taking care of the school libraries in the secondary and preparatory schools. Teachers of Arabic should encourage the students to make use of them and facilitate borrowing books .The library should be a

lesson in the syllabus .There should be variation in its activities owing to its vital impotence in overcoming the students . Weakness in oral expression.

٥. Teachers of Arabic should not depend on the traditional methods of teaching oral expression .The methods should be capable of overcoming the students ' shyness and fear .
 ٦. There should be teaching aids that accompany teaching oral expression .
 ٧. The teachers of Arabic should be committed to the use of the standard Arabic and should avoid dualism of standard Arabic and the vernacular in expression .
 ٨. Attention should be paid to the professional and educational training of the teachers of Arabic .
- So as to increase their ability to teach oral expression and assist them in developing the students ' interest in the lesson .
٩. It is necessary to develop the inner desire and motives of the students towards the oral expression lesson .
 ١٠. Urging the students to practice further reading and making them memorize figurative texts from the Glorious Koran , the noble statement of the prophet and Arabic heritage writings .This contributes to increasing the Students ' wealth of vocabulary and literary style and increase their intellectual , mental and expressive abilities .
 ١١. Increasing the mark allotted to the oral expression lesson .
 ١٢. Setting an objective standard for evaluating the oral expression to facilitate the process of evaluation and prevent the intervention of the subjective element in evaluation .

Suggestions :

As a complement of the factors of the present study and the results that it gave , the researcher suggests the following :

١. Making a similar study that deals with the difficulties of teaching oral expression (conversation) in the primary stage from the teachers ' and supervisors ' point of view.
٢. Making a study for evaluating the teaching of oral expression in the preparatory stage from the teachers ' and educational supervisors ' point of view .

ملخص الرسالة

تعد اللغة أساس الحضارة البشرية والوسيلة الرئيسة التي تتواصل الأجيال بها ، وعنصر التكامل الاجتماعي ، وأنها ابلاغ رسول للمجتمع ، بل هي وسيلة التفكير والتخطيط والهوية، ولغة الأمة وهي ابرز مقومات شخصيتها، وعنوان وجودها ، ووسيلة التعبير عن ذاتها، وسجل تجاربها ومعارفها وأمجادها عبر الزمن .

إنّ اللغة في حياة الأمة العربية لها شأن كبير وقيمة اعظم من قيمتها في حياة أية أمة أخرى فقد بلغت لغتنا درجة من الرقي أهلتها لان ينزل بها اعظم كتاب عرفته البشرية ، فهي من أوسع لغات العالم ثروة ، لما لها من قابلية لمجارات الزمن والتطور معتمدة على طبيعتها في النحت والاشتقاق والتعريب والترادف والتضاد، وهي وسيلة التعبير عما في نفوسنا نحن أبناء الأمة العربية عن مظاهر الحياة جميعها وأنشطتها ، وهي من مقومات الوحدة القومية .

والتعبير يعد من فروع اللغة العربية المهمة ، إذ جعله أهل اللغة في قمة تلك الفروع، فهو غاية وما سواه وسائل لتحقيق تلك الغاية ، وهو عبارة عن الإفصاح عن الأفكار والمشاعر حديثا وكتابة ، بل يعد ترجمة للنشاط الإنساني بكل صورته ، والتعبير عن ذلك شفهيًا وتحريريًا ، فهما يمثلان جهة الإرسال في اللغة ، فالتعبير الشفهي يعد لونا من ألوان النشاط اللغوي المهمة ، فهو الأكثر شيوعاً في ممارسات اللغة ، إذ هناك الكثير من البشر لا يعرفون القراءة والكتابة ولكن لا يوجد مجتمع إنساني لا يعرف التخاطب شفهيًا ، فهو أداة الإتصال السريع بين الفرد وغيره ، والنجاح فيه يحقق الكثير من الأغراض ، ويساعد في تبادل الأفكار والآراء ، ونشر الثقافات ، ودرس التعبير الشفهي يسهم في تربية الملكة اللسانية واللغوية للطلبة ، ويعودهم على المواقف الخطابية ، ويغرس فيهم الجرأة في مواجهة الآخرين ، ويساعدهم في إبراز شخصياتهم وتحقيق ذواتهم .

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لدرس التعبير الشفهي ما زال هذا الدرس بعيدا عن أن يحقق الأغراض التي يراد به أن ينتهي إليها ، بسبب الصعوبات التي أكدها كثير من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة في المرحلة الإعدادية ، وكذلك أكدت الكثير من الأدبيات والدراسات ، وأن صعوبات تدريس التعبير الشفهي التي تعيق تحقيق الأهداف الموضوعية ، تعود إلى مجالات متعددة مثل مجال الأهداف ، ومجال اختيار الموضوعات ، ومجال طرائق التدريس وأساليبها ، ومجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، ومجال التقويم ، وانطلاقا من أهمية التعبير الشفهي ، وأهمية المرحلة الإعدادية ، ومن أجل الوقوف على الصعوبات التي تواجه مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في المرحلة الإعدادية ، وإيجاد الحلول المقترحة لها أعدت هذه الدراسة .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تشخيص (صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة) .

من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين ؟
٢. ما صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر الطلبة ؟
٣. ما مقترحات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة للمساهمة في تذليل صعوبات تدريس التعبير الشفهي ودراسته ؟

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي :

١. عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الذين يدرسون المادة لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية (للبنين والبنات) في مراكز محافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥م)
٢. عينة من طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية (للبنين والبنات) في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥م) .

إجراءات البحث :

مجتمع البحث وعينته :

أولاً: مجتمع البحث :

تألف مجتمع البحث من ثلاثة مجتمعات هي :

أ. مجتمع المدارس الإعدادية والثانوية النهارية (للبنين والبنات) التي تضم الفرعين (الفرع الأدبي والفرع العلمي) ، في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥م) البالغ (٥٩) مدرسة إعدادية وثانوية .

ب. مجتمع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، ويشمل المدرسين والمدرسات الذين يدرسون اللغة العربية لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية (للبنين والبنات) في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥) البالغ عددهم (١٨١) مدرساً ومدرسة .

ج. مجتمع طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي)

١. مجتمع طلبة الفرع الأدبي (الخامس والسادس) .

يشمل طلبة الصف الخامس الأدبي والسادس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية (للبنين والبنات) في مراكز محافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) ، للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥) ، البالغ عددهم (٤٦٤٠) طالباً وطالبة .

٢. مجتمع طلبة الفرع العلمي (الخامس والسادس) .

يشمل طلبة الصف الخامس العلمي والسادس العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية (للبنين والبنات) في مراكز المحافظات (بابل ، و كربلاء ، و النجف ، والقادسية) للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥) البالغ عددهم (٩٧٧٤) طالباً وطالبة .

ثانياً : عينة البحث :

١. عينة البحث الاستطلاعية :

اختار الباحث بالأسلوب العشوائي (٨) مدارس إعدادية وثانوية من مدارس مراكز المحافظات (بابل ، و كربلاء ، و النجف ، والقادسية) ليطبق عليها الإستبانة الاستطلاعية ، إذ شكلت نسبة مقدارها (١٣.٥٦ %) من المجتمع الأصلي للمدارس الإعدادية والثانوية ، إذ كانت بواقع مدرستين من كل مركز محافظة ، وكانت عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٥) مدرسا ومدرسة ، بواقع (١٢) مدرسا و (١٣) مدرسة ، وعينة الطلبة (٢٢٤) طالبا و طالبة من الفرعين (الأدبي والعلمي) بواقع (١١٢) طالبا وطالبة من الفرع الأدبي و (١١٢) طالبا وطالبة من الفرع العلمي .

٢. عينة البحث الأساسية :

اختار الباحث نسبة (٥٠%) من مدارس كل مركز من مراكز المحافظات (بابل ، و كربلاء و النجف ، والقادسية) بالأسلوب العشوائي بعد استبعاد مدارس العينة الاستطلاعية ، وبذلك أصبح عدد مدارس عينة البحث الأساسية (٢٥) مدرسة إعدادية وثانوية ، أما عينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها فقد ضمت المدرسين والمدرسات الذين يدرسون اللغة العربية لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) جميعهم في مدارس العينة الأساسية ، إذ بلغ عددهم (٧٨) مدرسا ومدرسة ، أما عينة الطلبة الأساسية فقد اختار الباحث عينة عشوائية نسبة (١٠%) من طلبة الفرع الأدبي (الخامس والسادس) و (١٠ %) من طلبة الفرع العلمي

(الخامس والسادس) من مدارس عينة البحث الأساسية، وبذلك بلغ عدد عينة الطلبة

الأساسية (٥٩٨) طالبا وطالبة في الفرعين (الأدبي والعلمي) بواقع (١٩٢) طالباً وطالبة في الفرع الأدبي و (٤٠٦) طالباً وطالبة في الفرع العلمي .

أداة البحث :

اعتمد الباحث الإستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه ، وزعت الصعوبات المستمدة من الدراسة الاستطلاعية ، والأدبيات ، والدراسات السابقة على ستة مجالات هي (الأهداف ، واختيار الموضوعات ، وطرائق التدريس ، وأساليبها ، ومدرسو اللغة العربية ومدرساتها ، والطلبة ، والتقويم) .

وعولجت نتائج البحث إحصائياً باستعمال الوسط المرجح ، والوزن المئوي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، وسائل إحصائية لتحليل نتائج البحث ، واستعمل الباحث النسبة المئوية وسيلة حسابية .

نتائج البحث :

أولاً : صعوبات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها :

شخصت نتائج إستبانة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها صعوبات تدريس التعبير الشفهي ، وقد انحصرت حدتها بين (٢.٨٩ – ٢,٠٢) ، ووزنها المئوي بين (٩٦.٣٣ – ٦٧,٣٣) ، وبذلك يكون عدد الصعوبات الواقعية (٦٣) صعوبة ، وعدد الصعوبات غير الواقعية (١٠) صعوبات ، ومن اهم نتائج هذه الإستبانة هي :

١. مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لم يطلعوا على أهداف تدريس التعبير الشفهي .
٢. لا يؤخذ بالحسبان رأي مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عند وضع الأهداف .
٣. ضعف ارتباط الموضوعات بميول الطلبة وإهتماماتهم .
٤. قلة الإفادة من المكتبة المدرسية في اختيار الموضوعات .
٥. ندرة استعمال الوسائل التعليمية في أثناء تدريس التعبير الشفهي .
٦. طرائق تدريس التعبير أغلبها غير قادرة على تنمية الجرأة الأدبية لدى الطلبة .
٧. ضعف الكفاية التدريسية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
٨. قلة التزام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم اللغة الفصيحة في أثناء تدريس التعبير الشفهي .
٩. نفور الطلبة أغلبهم من درس التعبير الشفهي .

١٠. ظاهرة الخجل والخوف لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .

١١. تقويم التعبير الشفهي لا يتسم بالجد والدقة .

١٢. لا يوجد هناك معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي .

١٣. قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي .

ثانياً: صعوبات الطلبة :

شخصت نتائج إستبانة الطلبة صعوبات تدريس التعبير الشفهي ، وقد انحصرت درجة حدتها بين (٢.٧٩ - ٢,٠٣) ، ووزنها المئوي بين (٩٣ - ٦٧.٦٦) ، وبذلك يكون عدد الصعوبات الواقعية (٧٥) صعوبة ، وعدد الصعوبات غير الواقعية (٨) صعوبات ، ومن أهم نتائج هذه الإستبانة هي :

١. الطلبة غير مطلعين على أهداف تدريس التعبير الشفهي .
٢. الحصص المحددة للتعبير غير كافية لتحقيق أهداف التعبير الشفهي .
٣. ندرة اختيار موضوعات وظيفية واجتماعية هادفة .
٤. يفرض مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على الطلبة التكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .
٥. ضعف الطرائق المتبعة في القضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة .
٦. قلة توطيد أسلوب المناقشة وإثارته بين الطلبة في درس التعبير الشفهي .
٧. ضعف إعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
٨. ضعف قدرة أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تنمية رغبة الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .
٩. أغلب طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) يعدّون درس التعبير الشفهي درساً ثانوياً .
١٠. خجل طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) وتخوفهم من المشاركة في درس التعبير الشفهي .

١١. ضعف قدرة الطلبة على إدراك الأخطاء وتقويمها في درس التعبير الشفهي .

١٢. الأسلوب المتبع في تقويم التعبير الشفهي تقليدي .

الاستنتاجات :

من أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة الحالية :

١. مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لم يطلعوا على أهداف تدريس التعبير الشفهي .
٢. ضعف ارتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير الشفهي .
٣. ضعف ارتباط الموضوعات بميول الطلبة وإهتماماتهم .
٤. افتقار درس التعبير إلى منهج محدد .
٥. ضعف الطرائق المستعملة في القضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة .
٦. ندرة استعمال الوسائل التعليمية في أثناء تدريس التعبير الشفهي .
٧. ضعف الكفاية التدريسية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم .
٨. ضعف قدرة أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تنمية رغبة الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .
٩. نفور الطلبة أغلبهم من درس التعبير الشفهي .
١٠. خجل طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) وتخوفهم من المشاركة في درس التعبير الشفهي .
١١. تقويم التعبير الشفهي لا يتسم بالجد والدقة .
١٠. ضعف قدرة الطلبة على إدراك الأخطاء وتقويمها في درس التعبير الشفهي .

التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصى الباحث بتوصيات عدة منها :

١. ضرورة اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على أهداف تدريس التعبير الشفهي .
٢. ضرورة الأخذ بأراء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عند وضع أهداف تدريس التعبير الشفهي .
٣. إعطاء الحرية للطلبة في اختيار الموضوعات في درس التعبير الشفهي ، وأن تكون الموضوعات قريبة من نفوسهم ومرتبطة بميولهم وأهتماماتهم ، ليعبروا عنها برغبة ، وأن تتسم بالتنوع والتجدد والابتعاد عن الموضوعات التقليدية المكررة .
٤. ضرورة العناية بمكتبات المدارس الإعدادية والثانوية ، وتشجيع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة على الإفادة منها ، وتذليل صعوبات الاستعارة وجعل المكتبة درسا منهجيا ، وتنويع نشاطاتها لأهميتها القصوى في علاج ضعف الطلبة في التعبير الشفهي .

٥. أن لا يعتمد مدرسو اللغة العربية ومدرساتها على الطرائق التقليدية في تدريس التعبير الشفهي ، ويجب أن تكون الطرائق قادرة على القضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة .
٦. ضرورة توافر الوسائل التعليمية المصاحبة لطرائق تدريس التعبير .
٧. ضرورة إلتزام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اللغة العربية الفصيحة والأبتعاد عن الأزواجية في التعبير بين العامية والفصيحة .
٨. ضرورة العناية بإعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مهنيًا ، وتربويًا ليزيد من قدرتهم على تدريس التعبير الشفهي ، ويساعدهم في تنمية رغبة الطلبة نحو الدرس .
٩. ضرورة تنمية الدوافع والرغبة الذاتية للطلبة نحو درس التعبير الشفهي .
١٠. حمل الطلبة على المطالعات الخارجية ، والعمل على تحفيز الطلبة النصوص البليغة من القرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف ، والمأثور من كلام العرب ، إذ تسهم هذه في زيادة الثروة اللغوية والأدبية للطلبة ، وتزيد من قدراتهم الفعلية والفكرية والتعبيرية .
١١. زيادة الدرجة المخصصة لدرس التعبير الشفهي .
١٢. إيجاد معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي ليسهل عملية التقويم ، ويمنع من أن تدخل الذاتية في التقويم .

المقترحات :

- إستكمالاً لجوانب الدراسة الحالية ، وما توصلت إليها من نتائج يقترح الباحث ما يأتي :
١. إجراء دراسة مماثلة تتناول صعوبات تدريس التعبير الشفهي (المحادثة) في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين .
٢. إجراء دراسة لتقويم تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين .

إقرار المشرفين

نشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة) التي قدمها الطالب (نبيل كاظم نهير الشمري) جرى تحت إشرافنا في جامعة بابل / كلية التربية الأساسية وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .

التوقيع :

الأستاذ المساعد الدكتور
حمزة عبد الواحد حمادي
(المشرف)

التوقيع :

الأستاذ المساعد الدكتور
أسعد محمد علي النجار
(المشرف)

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع :

الأستاذ المساعد الدكتور
حمزة عبد الواحد حمادي
رئيس قسم الدراسات العليا
٢٠٠٦ / /

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قرار لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة قد أطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ
(صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر
المدرسين والطلبة) التي قدمها الطالب (نبيل كاظم نهير الشمري) ، وقد
ناقشنا الطالب في محتوياتها ، وفي ما له علاقة بها ، ونرى أنها جديرة بالقبول
لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) بتقدير (

أ.م.د. مثنى علوان الجشعمي
(رئيساً)

أ.م.د. جمعة رشيد كضاض الربيعي
(عضواً)

أ.م.د. عمران جاسم حمد الجبوري
(عضواً)

أ.م.د. اسعد محمد علي النجار
(عضواً ومشرفاً)

أ.م.د. حمزة عبد الواحد حمادي
(عضواً ومشرفاً)

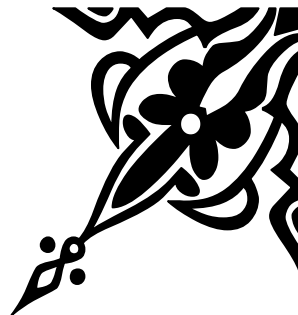
مصادقة مجلس الكلية

صدقها مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة بابل بتاريخ : / / ٢٠٠٦

عميد الكلية

أ.م.د. عباس عبيد حمادي

٢٠٠٦ / /



كِتَابُ تَنْزِيلِ بَيْتِ الْحَمْدِ الرَّحِيمِ هـ
هـ فَصَّلْتُ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ

{

سورة فصلت (١-٣)





الإهداء

إلى .. الرؤوف الرحيم .. ذي الخلق العظيم ..

النبي الأعظم ... أبي الزهراء α

إلى .. التي حملتني كرها ووضعتني كرها ..
فجعل الله

الجنة تحت قدميها ..

والدتي .. أعزها الله

إلى .. من سهل لي الطريق إلى الله .. فأهتديت

وأنار حياتي .. فصرت بعضاً من وجوده

..

إلى .. والدي .. أطال الله عمره
إلى .. الورود الزاهية في بستان حياتي ..
ومن أحياء من أجلهم .. الذين غايتهم
سعادتي ..
أخواني الأعزاء

نبيل



شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين أبي القاسم
محمد الرسول الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد :
يسر الباحث بعد أن أنهى - بعونه تعالى - إعداد هذه الرسالة أن يتقدم بالشكر
والامتنان إلى الأستاذ المساعد الدكتور حمزة عبد الواحد حمادي رئيس قسم الدراسات
العليا والأستاذ المساعد الدكتور اسعد محمد علي النجار لتفضلهما بالإشراف على هذه

الرسالة ولما أبدياه من توجيهات سديدة وآراء علمية قيّمة كان لها دور كبير في أن تنهض الرسالة إلى هذا المستوى العلمي حتى تحظى بالرضا والقبول ويتقدم الباحث بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المساعد الدكتور عبد الستار مهدي علي الشمري و الأستاذ المساعد الدكتور عمران حمد جاسم الجبوري لرعايتهم الأبوية لطلبة الدراسات العليا , وتقديمهم المعونة والرأي ، ويقدم الباحث شكره وامتنانه إلى الأساتذة الأفاضل المحكمين من الخبراء والمتخصصين لآرائهم السديدة وملاحظاتهم القيّمة ، كما يسجل الباحث شكره وتقديره إلى الأستاذ المساعد الدكتور سعد علي زاير الذي لم يبخل بوقته وجهده في تقديم المساعدة .

ويقدم الباحث شكره وامتنانه إلى الأستاذ المساعد الدكتور عبد السلام جودة والأستاذ المساعد الدكتور حسين ربيع لتوجيههما الباحث إلى استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات ، ويسر الباحث أن يتقدم بالشكر إلى المربي الفاضل جمال علي شويخ مدرس اللغة العربية في ثانوية السدة للبنين لما قدمه من جهود علمية قيمة ساعدت الباحث في إنجاز بحثه .

كما يسجل الباحث شكره وتقديره إلى الاخوة والأخوات مديري المدارس الإعدادية والثانوية ومديراتها ومدرسي اللغة العربية ومدرساتها وطلبة الفرعين العلمي والأدبي في مراكز المحافظات (بابل و كربلاء و النجف و القادسية) لتعاونهم المخلص في تسهيل مهمة الباحث لإنجاز هذه الرسالة وحسن استقبالهم وضيافتهم .
ويقدم الباحث شكره وأمتنانه إلى كل من مدّ يد العون والمساعدة . داعياً المولى عز وجل أن يكسبهم الأجر والثواب .
والله الموفق

الباحث

ثبت المحتويات

رقم الصفحة	المحتويات
أ - ب	ثبت المحتويات
ج - د	ثبت الجداول
هـ	ثبت الملاحق

الفصل الثالث منهج البحث وإجراءاته

٨ - ١	ملخص الرسالة باللغة العربية
٣٩ - ٩	الفصل الأول : التعريف بالبحث
١٣ - ١٠	مشكلة البحث
٣٣ - ١٤	أهمية البحث
٣٤	أهداف البحث
٣٤	حدود البحث
٣٩ - ٣٤	تحديد المصطلحات
٧٣ - ٤٠	الفصل الثاني : دراسات سابقة
٤١	عرض الدراسات السابقة
٦٦ - ٤٢	أولاً : دراسات عربية
٦٨ - ٦٧	ثانياً : دراسات أجنبية
٧٣ - ٦٩	ثالثاً : مناقشة الدراسات السابقة
٩٥ - ٧٤	الفصل الثالث : منهج البحث وإجراءاته
٧٥	منهج البحث
٨١ - ٧٥	إجراءات البحث / أولاً: مجتمع البحث
٨٨ - ٨١	ثانياً : عينة البحث
٩٣ - ٨٩	ثالثاً : أداة البحث
٩٠ - ٨٩	أ . بناء أداة البحث
٩٢ - ٩٠	ب . صدق الأداة

رقم الصفحة	المحتويات
٩٣ - ٩٢	ج . ثبات الاداة
٩٣	د . تطبيق الاداة
٩٥ - ٩٤	رابعاً : الوسائل الإحصائية والحسابية
١٧٣ - ٩٦	الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها
٩٧	عرض النتائج وتفسيرها
١١٩ - ٩٨	اولاً: صعوبات تدريس التعبير الشفهي من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
١٤٩ - ١١٩	ثانياً : صعوبات تدريس التعبير الشفهي من وجهة نظر الطلبة
١٥٧ - ١٥٠	ثالثاً : ترتيب الصعوبات في غير مجالاتها من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
١٦٥ - ١٥٧	رابعاً : ترتيب الصعوبات في غير مجالاتها من وجهة نظر الطلبة
١٦٧ - ١٦٦	خامساً : ترتيب المجالات بشكل عام تنازلياً بحسب درجات حدتها وأوزانها المئوية .
١٧٣ - ١٦٧	سادساً : مقترحات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، والطلبة لمعالجة الصعوبات التي تواجه تدريس التعبير الشفهي .
١٨٠ - ١٧٤	الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات
١٧٦ - ١٧٥	اولاً: الاستنتاجات
١٨٠ - ١٧٧	ثانياً : التوصيات
١٨٠	ثالثاً : المقترحات
١٩٥ - ١٨١	المصادر
١٩٥ - ١٨٢	اولاً: المصادر العربية

١٩٥	ثانياً : المصادر الاجنبية
٢٤٦ – ١٩٦	الملاحق
A – F	ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية

تُبت الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٧٧	المجتمع الأصلي للمدارس الإعدادية والثانوية في مراكز المحافظات (بابل و كربلاء و النجف و القادسية) .	١
٧٨	المجتمع الأصلي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس الإعدادية والثانوية في مراكز المحافظات (بابل و كربلاء و النجف و القادسية) .	٢
٧٩	المجتمع الأصلي لطلبة الفرع الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية في مراكز المحافظات (بابل و كربلاء و النجف و القادسية) .	٣
٨١	المجتمع الأصلي لطلبة الفرع العلمي في المدارس الإعدادية والثانوية في مراكز المحافظات (بابل و كربلاء و النجف و القادسية) .	٤
٨٣	أعداد عينة البحث الاستطلاعية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة للفرعين (الأدبي والعلمي) .	٥
٨٥	أعداد مدارس عينة البحث الأساسية في مراكز المحافظات (بابل و كربلاء و النجف و القادسية) .	٦
٨٦	أعداد عينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأساسية حسب الجنس والمحافظة .	٧

٨٨	أعداد عينة الطلبة الأساسية للفرعين (الأدبي والعلمي) حسب المرحلة والجنس والمحافظة .	٨
٩١	عدد فقرات الإمتحان بصيغتها الأولية والنهائية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها موزعة بحسب مجالاتها .	٩
٩٢	عدد فقرات الإمتحان بصيغتها الأولية والنهائية للطلبة موزعة بحسب مجالاتها	١٠
٩٣	معاملات الثبات لامتحانتين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة بحسب مجالاتها	١١
رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٩٩ - ٩٨	إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال الأهداف .	١٢
١٠٢-١٠١	إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال اختيار الموضوعات .	١٣
١٠٥-١٠٤	إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال طرائق التدريس وأساليبها .	١٤
١٠٩-١٠٨	إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	١٥
١١٣-١١٢	إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال الطلبة .	١٦
١١٦	إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال التقويم .	١٧
١٢٠-١١٩	إستجابات الطلبة في مجال الأهداف .	١٨
١٢٥-١٢٤	إستجابات الطلبة في مجال اختيار الموضوعات .	١٩
١٢٩-١٢٨	إستجابات الطلبة في مجال طرائق التدريس وأساليبها .	٢٠

٢١	إستجابات الطلبة في مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	١٣٣-١٣٥
٢٢	إستجابات الطلبة في مجال الطلبة .	١٤٠-١٤١
٢٣	إستجابات الطلبة في مجال التقويم .	١٤٦
٢٤	صعوبات تدريس التعبير الشفهي مرتبة تنازليا بحسب درجات حدتها في غير مجالاتها من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	١٥٠-١٥٥
٢٥	صعوبات تدريس التعبير الشفهي مرتبة تنازليا بحسب درجات حدتها في غير مجالاتها من وجهة نظر الطلبة .	١٥٨-١٦٣
٢٦	حدة صعوبة كل مجال ووزنه المؤوي في إستبانة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	١٦٦
٢٧	حدة صعوبة كل مجال ووزنه المؤوي في إستبانة الطلبة .	١٦٦

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١	صور الكتب الرسمية الصادرة من الجهات ذات العلاقة لغرض تسهيل مهمة الباحث .	١٩٧-٢٠٢
٢	مدارس عينة البحث الأساسية .	٢٠٣
٣	عينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأساسية .	٢٠٤
٤	عينة طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) الأساسية .	٢٠٥-٢٠٦
٥	أهداف تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية.	٢٠٧

٢٠٩-٢٠٨	إستبانة استطلاعية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	٦
٢١١-٢١٠	إستبانة استطلاعية لطلبة الفرعين الأدبي والعلمي .	٧
٢١٩-٢١٢	إستبانة آراء الخبراء و المتخصصين في صلاحية فقرات الإستبانة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	٨
٢٢٨-٢٢٠	إستبانة آراء الخبراء والمتخصصين في صلاحية فقرات الإستبانة من وجهة نظر الطلبة .	٩
٢٢٩	اسماء نخبة الخبراء المتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها ، والعلوم التربوية النفسية مرتبة حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية .	١٠
٢٣٧-٢٣٠	الإستبانة النهائية لصعوبات تدريس التعبير الشفهي من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	١١
٢٤٦-٢٣٨	الإستبانة النهائية لصعوبات تدريس التعبير الشفهي من وجهة نظر الطلبة .	١٢

الفصل الأول التعريف بالبحث

مشكلة البحث

إن مشكلة الضعف في التعبير^{هـ} ن المشكلات المزمنة ويتجلى هذا الضعف في الشكوى المستمرة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وذلك من خلال مقابلتهم ، كما نلمسه في جوانب حياتنا المختلفة الثقافية والاجتماعية ، متجلياً في أن المتعلمين والدارسين أغلبهم عاجزون عن التعبير الشفهي في أي موضوع بوضوح وطلاقة وبطريقة محببة وممتعة ، وقد كشفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من خلال نتائج الإستبانة التي وجهتها إلى جهات متخصصة في الأقطار العربية عام (١٩٧٤ م) عن (ضعف الطلبة في التعبير الشفهي والتحريري في المراحل الدراسية كافة) (١٢٩ ص ٢٢٩) ، ويشير أحد الباحثين لهذه المشكلة بقوله (هناك ضعف في تعبير الطلبة

شفهياً كان ذلك أم تحريراً ، فالطالب لا يستطيع التعبير عما يريد ببضع جمل إذ تكثر لديه الأخطاء اللغوية والأسلوبية ، وسوء الترتيب والتنسيق في الكلام والكتابة (١٢٦ ص ٢٥٩) . وكذلك بما صدر من توجيهات الندوات التي عقدتها وزارة التربية في العراق لمناقشة مناهج اللغة العربية وتطويرها ومنها ندوة في مادة التعبير بنوعيه الشفهي والتحريري (تدريسها ، واقعها ، وصعوباتها) في (١٠/١٦/١٩٩٦ م) ، وقد كشفت الندوة فيما يخص التعبير الشفهي (ضعف الطلبة في مادة التعبير الشفهي وهذا الضعف يظهر جلياً في المرحلة المتوسطة والإعدادية)

(١١٦ ص ٥) ، ويؤكد (خاطر) ذلك بقوله : (إن كثيراً من الطلبة عاجزون عن الكلام مما يجعل المستمع لا يفهم ما يقال) (٤٥ ص ٤٨) ، يرى الباحث أن ضعف الطلبة في التعبير الشفهي في المدارس الإعدادية والثانوية ضعف كبير وأن مشكلة الضعف هذه لم تعد من المشكلات المستترة ، إذ يقول (حسن) : (أصبح التعبير في المدارس الثانوية مشكلة لا تقل خطراً عن أية مشكلة من مشكلات اللغة العربية ، ولعله من أخطرها ، وهي معروفة للطلاب والمدرس والمشرف التربوي ولكنها تحتاج إلى دراسة وعلاج) (٣٩ ص ٥٤) وقد التقى الباحث مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في عدد من المدارس الإعدادية والثانوية في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ،

والقادسية) وذلك للوقوف على أسباب الضعف في التعبير الشفهي ، فأكدوا ضعف مستوى الطلبة في التعبير الشفهي ، وأن كثيراً من طلبة المرحلة الإعدادية يتخرجون منها وهم غير قادرين على التكلم في أي موضوع شفهي وبلغة سليمة وفصيحة واضحة ، وقد وضعوا أسباباً لهذا الضعف منها : إن درس التعبير الشفهي يعاني من الإهمال وهذا ما تم تأكيده

(بأن درس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية والثانوية لم يلق العناية بما يتناسب وأهميته ، بل لم ينل نصيبه الكامل من الحصص المخصصة لدروس اللغة العربية ، أو يكاد يكون معدوماً طوال أيام السنة الدراسية (٣٩ ص ٥٦) ووجد الباحث أن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة أغلبهم يجهلون أهداف تدريس التعبير الشفهي ومعظمهم يهتمون بتدريس قواعد اللغة العربية أكثر من فروع اللغة العربية الأخرى ، إذ يشير

(نصار) إلى أن الضعف في التعبير الشفهي يرجع إلى اهتمام المدرسين بتطبيق قواعد النحو وإهمال ما سواه إذ يقول (مدرس العربية) يصب اهتمامه كله على حفظ الطالب للقواعد لا على قدرة الطالب على التعبير الشفهي أو المدون ، وهذه القدرة هي الهدف الحق من التعليم (١٣٣ ص ٩) .

إن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لا تنال العربية الفصيحة إلا قدراً ميسوراً من حديثهم ، وضعف قدرتهم على توليد الدوافع والحوافز للتعبير الشفهي ، وعدم تعويد الطلبة أدب الحديث والمناقشة ، وأدب الإصغاء والنقد ، ووجد الباحث أن من الصعوبات والأسباب ما يعود للموضوعات التي تعطى للطلبة ، ومنها يعود إلى طرائق

التدريس المستعملة في تدريس التعبير الشفهي ، فالموضوعات أكثرها تقليدية وبعيدة عن محيط

الطلبة ، أما طرائق التدريس فهي غير مشوقة ، ولا تنمي الجرأة لدى الطلبة ، ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، ومن المعلوم إن لطريقة التدريس أثراً في تحصيل الطلبة ، وهذا ما يسوغ اهتمام رجال التربية بها والأخذ بأفضلها (٢٧ ص ٦٨) . ويرى مدرسو اللغة العربيّة ومدرساتها والطلبة معظمهم أن الضعف يكمن في الطلبة أنفسهم ، فالطلبة لا يمتلكون الجرأة والقدرة في طرح أفكارهم وآرائهم شفهيًا ، وهيمنة الخجل عليهم وقلة حصيلتهم الثقافية واللغوية ، وتؤكد (الشعراني) هذا بقولها : (إن ضعف الطلبة في التعبير الشفهي يعود إلى افتقارهم إلى المفردات اللغوية وضعف قدراتهم

التعبيرية) (٨٣ ص ٣٨٤) ، ومنهم من يرى أن سبب الضعف يتعلق بالتقويم إذ إن المدرسين والمدرسات يهتمون عملية التقويم في درس التعبير الشفهي أو بعضهم يعتمد درجة التعبير التحريري درجة تقويمية رئيسة ، أو أغلبهم يقومون التعبير تقويماً شكلياً غير موضوعي . وقد أكدت أصوات كثيرة وجود صعوبات في تدريس مادة التعبير (الشفهي أو التحريري) والحاجة إلى دراستها وتقديم العلاج لها ، ومن هذه الأصوات : أ. يقول (أحمد) : ((إن مشكلة ضعف الطلاب في التعبير الشفهي والتحريري ليست مشكلة مصرية ، وإنما هي مشكلة قومية عربية ، تشعر بها الدول العربيّة جميعها)) (١٢ ص ٣١٥) .

ب. ويذكر (زراير) : ((إذا أراد شبابنا اليوم أن يعبروا عما يجول في مخيلاتهم من أحاسيس وجد معظمهم أنهم عاجزون عنه ، كارهون له ، كأننا بهم يواجهون مشكلة عويصة)) (٧٠ ص ٩) .

ج. وذكر (السيد) : ((تتجلى مشكلة الضعف في اللغة العربيّة في القصور في عملية التعبير اللغوي ، فعندما يتقدم أحدنا إلى دائرة أو وزارة أو مؤسسة يود مطلباً معيناً ، ويوعز إليه بكتابة ما يود ، تجد أرتبأكه بادياً ويتضح هذا الأرتباك في أثناء المناقشات أو إلقاء الكلمات في المناسبات الارتجالية)) (٧٧ ص ١٨) .

د . يقول (الطاهر) : ((إن كثيراً من عوامل تقصير خريجينا في أداء رسالتهم في الخدمة العامة يرجع إلى ضعفهم في اللغة العربيّة ومن ثم إلى ضعفهم في التعبير (الشفهي والتحريري) فكم من متخصص أراد أن يؤلف فقعد به ضعفه في اللغة إلى التعبير عن تحقيق هدفه)) (٩٠ ص ١٥) .

هـ . ويذكر (الحمادي و ظافر) : ((تواجه مشكلة الضعف في التعبير رجال التربية ، وتطلعهم مظاهر صارخة ومن هذه المظاهر ما يتصل بالأفكار ، وما يتصل بالعبارة)) (٤٢ ص ٢٣٦) .

و . وذكر (قرطوش) : ((بعد تصنيف المواد حسب صعوباتها ، وسهولتها ، ظهر أن مادة التعبير (الشفهي والتحريري) تأتي على رأس المواد التي يتهيبها المدرسون والطلبة)) (١١٢ ص ٥٨) .

ز . ويقول (مجاور) : ((إن معظم التلاميذ يبدون ضعافا في عملية التعبير ، مما سبب مشكلة لها خطورتها بالنسبة لأهمية عملية من عمليات الاتصال)) (١١٧ ص ٢٢٢) .

ح . وذكر (محجوب) : ((يواجه الطلاب والمدرسون مشكلة كبرى في دروس الإنشاء ، ومع ما حدث من دراسات في تطوير المناهج ، وطرائق التدريس فإن مشكلة درس الإنشاء ما زالت قائمة)) (١١٨ ص ١٣٩) .

ط . وذكر (يونس ، و الناقة) : ((إن إهمال مدرسي اللغة العربيّة ومدرساتها لعملية الاتصال عن طريق الكلام أو إعطائه أهتماما قليلا يمثل مشكلة من مشكلات تعليم اللغة في مدارسنا)) (١٤١ ص ١٥٥) .

ومن خلال العرض السابق يظهر أن هناك مشكلة ضعف الطلبة في مرحلة الإعدادية في التعبير الشفهي ، ولهذا الضعف صعوباته وأسبابه ، لذا كان هدف الدراسة تعرف صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة للفرعين الأدبي والعلمي ، والمقترحات التي تطور سبل تدريسه للنهوض بمستوى الطلبة في هذه المادة .

أهمية البحث

اللغة هبة الله سبحانه وتعالى للبشر ، وهي الفارق الأساسي بين الإنسان وغيره من الكائنات ، ولقد فضل (الإنسان) خليفة الله في الأرض على سائر المخلوقات (باللغة) .

قال تعالى : ((وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ)) *

يقول بعض المفسرين : إن الأسماء هي اللغات ، أي لغات الأرض (١٤٣ ص ٤) ، وقال (ابن جني ت ٣٩٣ هـ) : (إن الله سبحانه وتعالى خلق لآدم القدرة على استخدام اللغة) (٦ ص ٤٠) ، فاللغة المنطوقة ميزة أختص بها الإنسان ، وبها حقق للإنسان منزلته العليا بين الكائنات ، وهي وسيلته القوية في الإتصال وأختزال الخبرات الإنسانية (٢١ ص ١١) ، وهي أدواته في التعبير عن المرام ، وغايتها الإفصاح عن مكنوناته وخلجات ضميره إفصاحا واضحا المدلول بين المقصد (٦٣ ص ١٠٣) ، واللغة ظل حياة الأمة ومرآة تبدو على سطحها حال تلك الأمة فهي ألزم لوازم الأمة المستقلة (٧٩ ص ٦) ، بل هي مقياس حضاري دقيق لتقدم الأمة أو لتأخرها ، وما بلغت من رقي وما أصابها من انحطاط (٣٨ ص ١٤) .

فلغة كل أمة لسان حالها ، وعنوان وجودها ، ووسيلة التعبير عن ذاتها فلا غرابة أن يقال إن الأمة هي اللغة واللغة هي الأمة ، لأنها إنما تسمى أمة إذا ترابط أفرادها فـ ي و ح دة التنظيم (٧٢ ص ٢٧) .

واللغة أهم النظم الحضارية ولذلك تستحق الأهتمام الشديد بها لأنها أحد مقومات بناء الإنسان والمجتمعات (١٢١ ص ٢١ - ٢٢) ، بل هي جزء لا يمكن فصله عن المجتمع ، فهي تحيا في أحضان المجتمع وتستمد كيانه منه ومن عاداته وتقاليده ، وسلوك أفراد ، تتطور بتطوره فترقى برقيته وتنحط بانحطاطه (٨٩ ص ١٠) ، فالمجتمع الإنساني يعد المقوم الرئيس للغة فهو كالتربة للزهرة أو الحبة ، فالحبة يكمن فيها سر الحياة ولكنها لا تنبت إلا في التربة الخصبة (٦٦ ص ٤٤) ، وبذلك فاللغة الحية تدل على حيوية المجتمع ، واللغة الجامدة تدل على تخلف المجتمع عن مسايرة الركب الحضاري ، فأصبح مقياس رقي المجتمعات في مدى عنايتها بلغتها القومية (٧٣ ص ١١) .

* سورة البقرة آية ٣١ - ٣٢

واللغة دور فاعل فينا وبيننا ، وذلك لما تؤديه من وظائف مهمة للفرد والمجتمع ، وأن الوظيفة الأساسية للغة هي التعبير عن عواطف الإنسان وأحاسيسه ، وهذا التعبير إما أن يكون فطرياً أو وضعياً ، فالتعبير الفطري هو التعبير عن العواطف والإنفعالات والأحاسيس والمظاهر (اللاإرادية) ، التي ندركها بالحواس أما التعبير الوضعي فهو ما يدرك بالبصر مثل الإشارات والحركات اليدوية التي يستعملها الصم والبكم ، والحركات التي نستعملها لتوضيح الكلام في التعبير الشفهي ، والعلامات اللغوية المكتوبة ، وما يدرك بالسمع كالأصوات المركبة والجمل (٦٠ ص ١٣٥) . واللغة وسيلة لنقل المعلومات وما يدور في ذهن الفرد من أفكار وآراء ، وهي عامل من عوامل ربط الفرد بالجماعة

نحو التطور

(١٠٩ ص ١٥) ، وهي لها أثر كبير في حركة المجتمع وديمومته ، فهي الأداة التي تربط أفراد المجتمع فيما بينهم فيقضون مطالبهم ويوجهون أنشطتهم (٥٧ ص ٢٤) ، ويرى علماء المدرسة الفكرية ((اللغة حقيقة اجتماعية نتيجة للاتصال الاجتماعي ، وظيفتها الأساسية هي تسيير دقة الأمور وتصريف شؤون المجتمع الإنساني)) (١٤١ ص ١١) ، واللغة وسيلة لنقل التراث من الجيل السابق إلى الجيل اللاحق وهي تحتفظ بمكونات ذلك التراث بما فيه التقاليد الاجتماعية (٥٧ ص ٢٤) ، وهي واسطة لتدوين العلوم والمعارف ، فهي قوة خلاقة مبدعة في حياة الإنسان وعلاقته بالمجتمع الذي يعيش فيه ، وتتصف بالحركة إذ تسجل الماضي وتحكي رواية أحداث الحاضر (٣٠ ص ٧) ، وفي ذلك ينظر علماء الاجتماع إلى اللغة

((كأنها عربة تحمل إلى الأجيال اللاحقة ما عند الأجيال السابقة من ثقافة وعلم وفن وأدب)) (٩٨ ص ١٨) .

وهذا حافظ إبراهيم يقول بكل شموخ وتحذّر على لسان العربيّة :

وَسِعْتُ كِتَابَ اللَّهِ لَفْظًا وَغَايَةً
وَمَا ضِيقْتُ عَنْ آيٍ بِهِ وَعِظَاتٍ

(٢ ص ٩٦) .

* سورة يوسف ٢

** سورة الشعراء ١٩٢ - ١٩٤

*** سورة الكهف ١٠٩

**** سورة لقمان ٢٧

وقد أستوعبت اللغة العربيّة كل ما نقل إليها من علوم الأمم الأخرى في الفلسفة والمنطق والطب والصيدلة والكيمياء والرياضيات فهذا يجعلنا ندرك الطاقة التي تمتلكها اللغة العربيّة (٣ ص ١٢٠) ويقول الفلقشندي في وصفه البديع للغة العربيّة (فاللغة العربيّة أمتن اللغات ، وأوضحها بياناً ، وأدلقها لساناً ، وأمدّها رواقاً ، وأعذبها مذاقاً ، ومن ثم إختارها الله تعالى لأشرف رسله ، وخاتم أنبيائه ، وخيرته من خلقه ، وصفوته من بريته ، وجعلها لغة أهل سمانه ، وسكان جنته وأنزل بها كتابه المبين الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه) (١١٣ ص ١٤٨) .

وقد تفرّدت اللغة العربيّة بميزة التجاوز الإجتماعي ، فهي لم تعد لغة قوم ، وجماعة لكنها صارت لغة عقيدة ، فهي لغة المسلمين ، فقد جمعت العرب سابقا عن طريق القرآن الكريم على الرغم من إختلاف لهجاتهم فوحدت مشاعرهم وأحاسيسهم القومية في أطار من القيم والمفاهيم الجديدة (١٠ ص ١١) وهي إحدى مقومات الشخصية العربيّة ، وأصبحت الرابطة التي تجمع أبناء الأمة العربيّة والإصرار عليها إصراراً على إثبات الوجود العربي ، فالمفاخرة والمبارزة وإنشاد الشعر في الأسواق الأدبية ، إنما هو تمثيل حب العرب للغتهم والأعتزاز بها (٦٨ ص ١١) وفي حب اللغة العربيّة قول لأبي منصور الثعالبي (إن من أحب الله أحب رسوله المصطفى ﷺ ، ومن أحب النبي العربي أحب العرب ومن أحب العرب أحب اللغة العربيّة التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب ومن أحب العربيّة عني بها وثابر عليها وصرف همته إليها) (٢٥ ص ٢) .

ويرى الباحث أن اللغة بهذا الأمر هي حاملة هوية الأمة ومن أهم مقومات الاستقلال السياسي والاجتماعي لها ، والعلاقة بين اللغة والأمة علاقة متينة فالأمة هي اللغة واللغة هي الأمة وفي ضعف الأولى ضعف للأخرى . لذا كان أول ما يعمد إليه المستعمر قتل لغة الأمة بهدف تمزيقها وسلب لسانها ، إذ ذكر معروف قول (ليفي أشكول) يصرح (إننا لن نسمح

بوجود لغة واحدة وشعب واحد ودين واحد في الشرق الأوسط) (١٢٥ ص ٦٧) ، بل إن أولى توصيات الحاكم الفرنسي وجيشه الزاحف إلى الجزائر (علموا لغتنا وأنشروها في البلاد حتى تحكم الجزائر فإن حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناها حقيقة) (١٢٥ ص ٧١) ، اللغة العربيّة عظيمة ولغة إبلاغ وإفاضة ولغة فصاحة وفخامة وحكمة وقوة (٩١ ص ٢٣٥) ، يقول مصطفى جواد : ((العربيّة لغة جسيمة عظيمة لأمة كريمة عظيمة وقد حافظت على قوامها ونظامها وكلامها بقرائها العزيز وتراثها الأدبي البارح طوال العصور التي أنصرفت بين زمن الجاهلية وهذا العصر وهي لا تزال قوية الكيان عليّة المكان مستمرة بالازدهار)) . (٣٧ ص ١) .

ولقد شهد الكثير من علماء العرب والمستشرقين الغرب بأهمية اللغة العربيّة وبما تتمتع به من خصائص ومزايا تجعلها تأخذ مكانتها المرموقة بين اللغات ، يقول الفراء (ت ٢٠٧ هـ) (وجدنا للغة العرب فضلا على لغة جميع الأمم اختصاصاً من الله تعالى وكرامة أكرمهم بها ، ومن خصائصها أنه يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات (١١٣ ص ١٤٩) .

ويقول ابن جني (ت ٣٩٣ هـ) (أعلم أنني على تقادم الوقت ، دائم التنقيير والبحث ، فأجد الدواعي والخواج قويّة التجاذب لي ، مختلفة الجهات على فكري وذلك إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة وجدت فيها الحكمة والإرهاق والرقّة بما يملك على جانب الفكر) (٦ ص ٤٨) .

ويقول الثعالبي (العربيّة خير اللغات هي أداة العلم ومفتاح التفقه في الدين وسبب إصلاح المعاش والمعاد ثم هي لإحراز الفضائل والأحتواء على المروءة وسائر أنواع المناقب كالينبوع للماء والزند للنار) (٢٥ ص ٣) .

ويقول المستشرق الفرنسي (آرنست رينان) : (إن مما يثير عجبني أن لغة كاللغة العربيّة - قد نشأت في بلاد صحراوية كبلاد العرب - تصل إلى درجة الكمال في خيام البدو) ، و(رينان) معروف بشدة تعصبه ، وهو ضد العرب و الجزريين ، ومع ذلك قد أعترف بأن اللغة العربيّة لغة غنية ، صالحة للتعبير عن الأفكار الدينية والفلسفية ، والعلمية بطريقة لا وجود لها في أي لغة أخرى (١ ص ١٧٢ - ١٧٣) .

ويقول المستشرق جوستاف (ما من لغة تستطيع أن تطل اللغة العربيّة في شرفها ، فهي التي أختيرت لتحمل رسالة الله النهائية) (٣٦ ص ٣٠٦) .

ويقول (رافائيل بطي) : في كتابه عن اللغة العربيّة (إنني أشهد من خبرتي الذاتية أنه 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 أعماق الأثر فيها ، وفي هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى) (١٢٣ p. ١٤٩) .

وهذا (هنري لوسيل) يشهد بفضل اللغة العربيّة ويدعو إلى تعليمها في المدارس الفرنسية لما فيها من معانٍ تختلف اختلافاً كبيراً عن معاني الألفاظ الفرنسية أو اللاتينية أو أية لغة من اللغات الأوروبية (١٧ ص ٨ - ٩) .
واللغة العربيّة لغة حيّة متطورة تواكب التغيرات الحضارية ومطالب العصر ، وأستجابت لكل فكر وأعانت على الإسهام في حضارة الأمم ، وحملت أخلد المعارف وحركات من الثقافة العربيّة الإسلامية ونهضتها الحضارية إلى مشارق الأرض ومغاربها . (٤٣ ص ١٢٠ - ١٢١) . واللغة العربيّة وسيلة التعبير عما في نفوسنا - نحن أبناء الأمة العربيّة والأمم الأخرى الذين يتعلمونها - عن جميع مظاهر الحياة (٩ ص ١٣) .

وهي وسيلة لدراسة المواد المختلفة سواء أكانت أدبية أم علمية نظرية أو عملية ، وهذا يؤكد أن اللغة العربيّة وإن كانت مادة التخصص لمدرسي اللغة العربيّة فهي مفتاح لمواد تخصص المدرسين الآخرين لما يحتاجون من قراءة لمراجع موادهم وشرح موضوعاتها للطلبة ، بل إن تأليف الكتب في تلك المواد يعتمد اللغة العربيّة لعرض الحقائق وشرحها وتناول الآراء والأفكار وطرحها (١٠ ص ١٦) .

وهكذا كانت تقف اللغة العربية شاهداً تاريخياً على مدى تحضر الأمة ورفقيها ، ودورها في تثبيت المجتمعات ، وبما تمتاز من مزايا وخصائص شرفتها ، وعلت بمكانتها عن سائر لغات العالم ، فالعربيّة تطالبنا اليوم بالأهتمام الذي تستحق ، ومن تهاون بها تهاون في وجوده ، لذا كان لزاماً أن نعتز بها ، ونحافظ عليها ، وأن نكون أوفياء لها ، وأن نبذل قصارى جهودنا لرفع شأنها ، وأن نشخص الصعوبات التي تكتنف مسيرة تعليمها لتذليلها ، وذلك بوضع الحلول العلمية المناسبة لتلك الصعوبات والمشكلات ، لذلك كان من توصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب عام ١٩٧٢م الدعوة للعناية بدراسة صعوبات اللغة العربية ومشكلاتها المتصلة بالتربية والتعليم (١٢٢ ص ٦٣) . وهذا قد أيقظ بدوره مسؤولية الأهتمام باللغة العربية على نطاق واسع ، ذلك الأهتمام الذي تجلى في أرقى صورته - في قطرنا - بإصدار قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية (قانون رقم ٦٤ في ٢٨ / ٤ / ١٩٧٧) إذ جاء فيه (على المؤسسات التعليمية في المراحل الدراسية كافة إعتماد

اللغة العربية لغة التعليم ، وعليه أن تحرص على سلامتها لفظاً وكتابةً وتنشئة الطلاب على حسن التعبير والتفكير بها وإدراك مزاياها والإعتراز بها (٣٢ ص ١١) ، فضلاً عن الدراسات في مجال اللغة العربية وحرص المربين على العناية بالمناهج الدراسية في المراحل الدراسية كلها لتنمية المقدرة اللغوية لدى الطلبة ، وتهيئة كل ما يسهم في تطويرها من وسائل التعليم ، ولكن على الرغم مما نالت اللغة العربية من اهتمام في ميادينها المختلفة ، ما زلنا نلاحظ قصوراً في تطويرها على مستوى الوطن العربي بشكل عام ، ويشهد هذا التخلف ضعف مستوى أبنائها ممن أتموا مراحل التعليم العام ، كما أن هناك كثيراً من الصعوبات في مجال تدريس اللغة العربية تحتاج إلى دراسة وحلول مناسبة لها ومن بين صعوبات اللغة العربية ما يتعلق بتدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية – مادة البحث الحالي - حيث إن التعبير له منزلة كبيرة في الحياة ، فهو ضرورة من ضروراتها ، ولا يمكن لأي شخص أن يستغني عنه في أي مرحلة من مراحل عمره .

فهو ترجمة للنشاط الإنساني بكل صورته ، فهو ترجمة لأفكار الإنسان وأدائه ، وخواطره ، ومواقفه ، وخبراته يعبر عنها بوسائل متعددة ، ومختلفة كاللغة المنطوقة والمكتوبة (٣٩ ص ٥٣) .

والتعبير من فروع اللغة العربية المهمة ، إذ جعله اللغويون في قمة فروع اللغة العربية ، فهو غاية وما سواه وسائل لتحقيق هذه الغاية (٤٢ ص ٢٠٣) وفي ذلك يقول علماء اللغة : إن اللغة العربية بفروعها من (القواعد ، والقراءة ، والنصوص الأدبية ، والأملاء) وسائل للتعبير السليم لا غاية بحد ذاتها (١٠٢ ص ٧) ، فالقواعد تعمل على عصمة اللسان والقلم من الخطأ ، والقراءة وحفظ النصوص الأدبية من (شعر ونثر) تزيد من الثروة اللغوية ، وتساعد على إجادة الأداء وجمال التعبير ، والأملاء وسيلة لرسم الكلمات رسماً صحيحاً (٤ ص ١٤٥) ، وفروع اللغة وسائل لهذه الغاية – غاية أتقان التعبير بنوعيه الشفهي والتحريري حتى يصبح الطلبة قادرين على التعبير مما يخالجه نفوسهم بلغة سليمة من غير عثرة ولا خلل (٨٦ ص ١٤٣) ، وعليه يرى الباحث أنه ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يدركوا الصلة بين فروع اللغة فهي صلة جوهريّة ، وأن التعبير بنوعيه

(الشفهي والتحريري) هما غايتا تدريس اللغة العربية ، وبقية دروس فروع اللغة العربية وسائل لهما .

والتعبير وسيلة الإبانة والإفصاح عما في نفس الإنسان ما يشعر به ، وما يفكر به ، وبفضله يتمكن الإنسان من تنظيم سلوكه وبواسطته يتكيف مع مجتمعه الذي يعيش فيه (١٣ ص ٢١٣) ، ولذلك عده (بافلوف) : (المنظم الأرقى للسلوك الإنساني) (١٠ ص ٩)

ويقول الحصري : (إنّ التعبير من أهم التمارين وأفيدها من وجهة نظر التربية ، ومن أصعب الدروس وأعقدها من وجهة نظر التعليم (٤٠ ص ١٤٤) ، وهذه الأمور كلها قادت عددا من الباحثين التربويين إلى الدعوة في أن يخصص للتعبير نصف الوقت الكلي المخصص لدراسة اللغة (٦٩ ص ٣٦٤) .

والتعبير عماد الشخص في تفاعله مع غيره عن طريق ما يرسل من كلام المعبر الذي يكشف عما في النفس ، وبه يتعلم الفرد فهو أداة التعلم والتعليم (١١٧ ص ٢٢١) ، والتعبير من الوسائل المهمة لأشباع حاجات كثيرة في حياة الفرد متمثلة بالحاجة إلى التقدير الاجتماعي ، والرضا النفسي ، وتحقيق الذات ، وتسيير الطموح ، فعلى المدرس إدراك هذه الحاجات ، وتحفيز الطلبة إلى جودة التعبير وتنمية القدرة فيه سعياً لإشباعها مما يخلق الاستقرار النفسي لهم (١٤ ص ٢١) ، ويرى الباحث أن للتعبير أهمية وفائدة تربوية كبيرة فهو يساعد الطلبة على ترتيب أفكارهم وتوضيح أنطباعاتهم ، وأن يتمكن منه يكسبهم ثقة عالية بأنفسهم ويساعدهم على التكيف الاجتماعي مع الآخرين وتحقيق ذواتهم .

ويساعد التعبير على حل المشكلات الفردية والاجتماعية وذلك بتبادل الآراء ومناقشتها ، ويمنح المتعلم القوة في التصور وإدراكاً للواقع وتفهماً له (فالتعبير درس من صميم الحياة مادة ووسيلة) (٩٠ ص ٤٩) . ومن هذا كله يتضح لنا أن للتعبير أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع .

ولدرس التعبير أهداف هي كما يأتي :

١. تعزيز الطالب التعبير الصحيح عن أحاسيسه وأفكاره بأسلوب واضح وسليم .
 ٢. تزويده بتراكيب وتعابير ومفردات لغوية سيحتاج إليها في حياته .
 ٣. تعزيزه وصف الأشياء وما يحيط به .
 ٤. دفع الطالب للتخيل والابتكار .
 ٥. تعزيزه التفكير الحر الشخصي والنقد الذاتي مع احترام عضويته بين أقرانه .
 ٦. تهذيب وجدانه الفردي والاجتماعي والقومي والإنساني .
 ٧. يساعد درس التعبير على اكتشاف الطالب الموهوب في الأدب وصقل هذه الموهبة ومساعدتها على التفتح والنمو والأنطلاق . (٦٢ ص ٣١٧)
- ويقسم التعبير من حيث الهدف إلى قسمين وظيفي ، وإبداعي :

فالتعبير الوظيفي : هو تدريب الطلبة على أنماط النشاط اللغوي التي تحدث في المجتمع مشافهة أو كتابة تحقيقاً لوظائف اجتماعية لهم ، وتدريباً على المجالات التي يمارسونها في حياتهم (١١٤ ص ١٧) ، وهو يؤدي وظيفة معينة للأفراد كالفهم والإفهام ، وبه ينظم الناس حياتهم ويقضون حاجاتهم ، فهو ضروري لكل إنسان يعيش في المجتمع بما يحقق له من مطالب مادية واجتماعية (١٣ ص ٢٢٣) والتعبير الوظيفي بعيد عن الخيال والإثارة يشترط فيه وضوح اللغة وسلاستها وترابط فقراتها وترتيبها ترتيباً منطقياً (١٥ ص ١٥ - ١٦) ، (٨٢ ص ١٢) ، وقد أكد العزاوي هذا بقوله : (التعبير الوظيفي لا يطلب فيه أكثر من أن يكون صافي اللغة واضح الفكرة ، وتترابط فيه الفقرات ، والإستغناء عن الحشو والإستطراد (١٠٠ ص ٧٨) ومن موضوعاته المحادثة بين الناس ، والمناقشات وحكايات القصص والنوادر والأخبار ، وإلقاء الكلمات والخطط ، وإعطاء التعليمات والإرشادات ، والمذكرات ، والملخصات (٨١ ص ١٢ - ١٣) .

أما التعبير الإبداعي : وقد يسمى (التعبير البليغ) فهو يعبر فيه عن العواطف وخلجات النفس بأسلوب بليغ ونسق جديد ، ينقل السامع أو القارئ إلى المشاركة الوجدانية للمؤلف لذا يطلق عليه في بعض الأحيان أسم التعبير الأدبي أو الذاتي (٣٤ ص ٢٢٢) ، ويتجاوز التعبير الإبداعي شرطي الصحة والإفهام إلى التأثير في القارئ أو السامع ، وحمله على التعاطف ، ليعيش في تجربته ويحس بإحساسه (١٠٠ ص ٧٣) .

والتعبير الإبداعي يصلح لعرض مناجاة الفكر ، وإتقاد العواطف بالأسلوب الساحر الجميل ، والكلام المؤثر الطريف والأحاسيس المبتكرة الجياشة ، وهذا الكلام من قصة أو خاطرة خير مثال لهذا الأسلوب (١٠١ ص ٣١) ، ويمتاز التعبير الإبداعي أو (التعبير البليغ) بتوافر العاطفة والأصالة ويتم فيه إنتاج أفكار جديدة أستلهمها الفرد من وجدانه وانفعالاته وتأثره في المثيرات من حوله فعبر عنها بطريقة مألوفة ، ويكون إنتاجه أما جديداً أو غزيراً ويقصد هذا النوع من التعبير التأثير في الآخرين (١٠٠ ص ٨١) ، ومن موضوعاته (الطبيعة) والتأثر بها لمجرد وصفها والحديث عما يشاهد المرء فيها من ظواهر ، (النفس) ، و (الوطن) ، و (الحياة) وهذا النوع من التعبير هو المعول عليه في مدارسنا في الوقت الحاضر (٣٤ ص ٧٨) ، (٢٣ ص ١٩) .

ويقسم التعبير من حيث الأداء إلى قسمين :

١. التعبير الشفهي .

٢. التعبير التحريري .

إن هذين النوعين يمثلان جهة الإرسال في اللغة ، هذه الجهة التي تضم فني الكلام ، والكتابة ، فالتعبير الشفهي يمثل الكلام وهو يسبق التعبير الكتابي ، وأداته الرئيسة هي النطق فيتم تلقيه بواسطة الأذن ، فهو إفصاح الإنسان بلسانه عن أفكاره ومشاعره (١٤٢ ص ٨٠) .

أما التعبير التحريري أو (الكتابي) فهو عملية فكرية يتم عن طريقها صوغ الأفكار ونقلها إلى الآخرين وهذا عن طريق تحويل هذه الأفكار إلى رموز كتابية مع مراعاة التقيد بالأساليب اللغوية السليمة (٨٦ ص ١٤٥) ، والتعبير التحريري ذو أهمية كبيرة في الحياة فهو وسيلة من وسائل الاتصال ، وتسهيل عملية التفكير ، والتعبير عن النفس (١٤١ ص ٢٧٣ - ٢٧٤) .

وللتعبير التحريري أهمية تربوية واجتماعية ، وتظهر أهميته التربوية في أنه :

- أ. مجال يتعرّف المدرّسون من خلاله عيوب طلابهم في تناول الأفكار والأسلوب الذي يستخدمونه للتعبير عن هذه الأفكار والعمل على معالجة هذه العيوب .
 - ب. مجال لاكتشاف مواهب الطلاب الأدبية وعلى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يقدموا لهم التشجيع والرعاية لعلمهم يكونون في المستقبل من رجال القلم وأصحاب البيان (١١٤ ص ١٤) .
- وتتجلى أهمية التعبير التحريري الاجتماعية بتدوين العلوم والمعارف المختلفة في سائر المهن الرسمية والأهلية والأعمال العامة والخاصة (٦٨ ص ٢٠) ، ويرى الباحث أن الكتابة مهارة عملية يحتاج إليها الإنسان في تمشية أموره وقضاء حاجاته اليومية ، ولولا التعبير الكتابي لما حفظ التاريخ لنا تراثنا عبر الأجيال .

ولدرس التعبير التحريري أهداف تتجلى بما يأتي :

١. تزويد الطلبة بالأفكار المتنوعة والمفيدة بواقع حياتهم .
٢. تدريبهم على صياغة الأفكار بأسلوب فصيح ، وإعانتهم على التعبير الدقيق بعبارات سهلة وواضحة .
٣. تعويدهم التدرج في الحديث وتنظيم عرض الفكرة عرضا متسلسلا منطقيا يبدأ بالمقدمات ، فعرض الموضوع بدقائقه ، ثم ينتهي بالخاتمة .
٤. تربية الذوق الأدبي ، وحاسة الجمال ، وتنمية الخيال .
٥. تزويدهم بالثروة اللفظية كي يستفيدوا منها في تعبيرهم عن الأفكار والمشاعر .

٦. تكوين القدرة على التمتع بالقدرات الواسعة المألوفة والوعي لما فيها من قيم ، وضبط استعمال علامات الترقيم ورسم الحروف (١٣٥ ص ١١٧) .

والتعبير الشفهي هو لون من أهم ألوان النشاط اللغوي ، إذ إن الكلام يمثل أحد فنون اللغة الأربعة وهي (الاستماع ، والكلام ، والقراءة ، والكتابة) والكلام يمثل – بصفة خاصة – مركزاً مهماً في المجتمع الحديث بل وفي القديم ، ولقد ابرز الكتاب منذ القدم ما للكلمة المنطوقة من قوة واثر ، وكيف كان الحكم الدكتاتوري يقيم احترامه واجلاله معتمداً على كبس هذه القوة وقمعها (١٤١ ص ١٤٣ - ١٤٤) .

وللكلمة المعبرة أثر بل هي عماد الرواد والقادة ولو لم يملكوها ما سلكوا الطريق إلى العقول والقلوب ، وهي أهم الأسس التي اعتمدتها الأنبياء والرسل في إيصال رسائلهم السماوية ، فالنبي موسى ﷺ سأل خالقه أن يمنحه نعمة التعبير ويحل عقدة من لسانه ليبسر عليه أداء المهمة التي كلفه سبحانه وتعالى بها وهي الرسالة قال تعالى ((قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي * وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي * وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي * يَفْقَهُوا قَوْلِي)) * .

والتعبير الشفهي يؤدي دوراً مهماً في نمو حياة الإنسان وتقدمه في العالمين الشرقي والغربي ، وعن طريق التعبير الشفهي يتصل الفرد بغيره من بني جنسه ، وينقل إليه انفعالاته ومشاعره وأفكاره ومن هنا نستطيع أن نعدّ التعبير الشفهي الشكل الرئيس للاتصال بالنسبة للإنسان ، فهو أهم جزء في ممارسة اللغة وإستعمالها (١٤١ ص ١٤٤) .

والتعبير الشفهي أداة الاتصال السريع بين الفرد و غيره ، والنجاح فيه يحقق كثيراً من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة (٤ ص ١٥٠) .

* سورة طه ٢٥ - ٢٨

والتعبير الشفهي هو الأكثر شيوعاً في ممارسات اللغة فهناك الملايين من البشر لا يعرفون القراءة والكتابة ولكن لا يوجد أي مجتمع إنساني لا يعرف التخاطب ، وهو يؤدي وظيفة أساسية لتبادل الأفكار والآراء ونشر الثقافات وتنشيط المشاعر واختصار وقت طويل في تبادل وجهات النظر في اللغة المكتوبة (١٣٠ ص ٣) ، لذلك نلاحظ اهتماماً كثيراً من الدول بالتعبير الشفهي وبالشروط التي تساعد المتعلم على إدخال الحديث في المجالات الحيوية العامة والخاصة ، والاهتمام بكيفية إلقاء الحديث ، وبطرق الإقناع وبوسائل إثارة المستمعين (١٤١ ص ١٤٤-١٤٥) .

ويأتي الأهتمام بجودة التعبير الشفهي وحسن الكلام السديد ذي المعنى تلبية لإرادة الله سبحانه وتعالى ، قال تعالى ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيداً)) * ، ونلاحظ

هنا دلالة العناية بالقول وعطفه على التقوى وتأكيده بالمصدر إظهار المنزلة والرفعة (٤٢ ص ٢٠٤) . قال الإمام علي ٧ : (أَحْسَنُ الْقَوْلُ السَّدَادُ) (٢٤ ص ٤٦) .

والتعبير الشفهي يؤدي دور الإبانة والإفصاح عن الأفكار والآراء وأيضال المعاني ، قال تعالى ((وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسَلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ)) ** (٤٢ ص ٢٦٥) ، والعرب كغيرهم من الشعوب عرفوا بحبهم وشغفهم بجمال التعبير ، وحسن الإجابة فيه ، والتاريخ العربي قديمه وحديثه يذكر لنا بين صفحاته كثيراً من الخطباء المجدين في التعبير حيث وضحو أهمية الكلام والتعبير الشفهي للفرد والمجتمع وأن الإجابة فيه توصل الفرد إلى بر الأمان ، ومن أشهر هؤلاء الإمام علي ٧ حيث قال : (مَنْ حَسِنَ كَلَامُهُ كَانَ النِّجْحُ أَمَامَهُ) (٢٤ ص ٤٦) .

وإن الإنسان يرتفع شأنه وتكثر محبته ويزداد مركزه مع تعاضم كلماته ورقة أسلوبه وصواب حججه ونبل ألفاظه ، والكلمة الرقيقة تنساب للنفوس وتهدى إلى البر (٦٨ ص ١٤) ، ويروى أن جماعة من البادية قدموا إلى الخليفة هشام بن عبد الملك وفيهم صبي يدعى حبيب بن درواس ، وقعت عليه عين الخليفة فقال لحاجبه : (ما شاء أن يدخل عليّ إلا دخل ، حتى الصبيان) فوثب الصبي بين يدي الخليفة قائلاً : (أستصغرت شأني فأنت من مخاطبتي ، إن للكلام نشرأ وطياً ، وأنه لا يعرف ما في طيه

* سورة الأحزاب ٧٠

** سورة القصص ٣٤

إلا بنشره ، فإن أذن لي الأمير أن أنشره نشرته) ، فأعجبه كلامه فقال : (أنشره الله درك) ، فقال : (يا ابن الخلفاء الأكارم أصابتنا سنون ثلاث : سنة أذابت الشحم وسنة أكلت اللحم ، وسنة دقت العظم ، وفي أيديكم فضول فإن كانت هذه الفضول لله ففرقوها على عباده ، وإن كانت لعباد الله فعلام تحبسونها عنهم ، وإن كانت لكم فتصدقوا بها عليهم ، وإن الله يجزي المتصدقين) ، قال ابن عبد الملك : (ما ترك لنا الغلام في واحدة من ثلاث عذراً) ، فأمر للبوادي بمئة ألف درهم (٢٨ ص ٧٠) ، يرى الباحث هنا أن هذا دليل على حسن الكلام وسداده ، فالتعبير الشفهي يعكس ثقافة الفرد ومقدار تمكنه اللغوي فأنت عندما تتكلم كأنما تعرض عقلك على الناس وهم يحكمون عليك من واقع كلامك . وقد إختار الباحث دراسة صعوبات تدريس التعبير الشفهي وذلك لأهميته في الحياة الاجتماعية والدراسية ، ويمثل أكثر المهارات صعوبة في تعليمها وإتقانها ، فهو تطبيق لمهارات اللغة كلها ، فالتعبير الشفهي يعود الطلبة على المواجهة ويغرس فيهم الجرأة ويعودهم على المواقف القيادية

والخطابية ، ويساعدهم على تحقيق ذواتهم وإبراز شخصياتهم ففيه إرهاف للذوق وتنمية الحس الفني

(٧٦ ص ٢) ، والتعبير الشفهي ذو أهمية كبيرة وتتجلى في تربية الملكة اللسانية واللغوية في نفوس الطلبة ، ويعد الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي ، فعلماء التربية يؤكدون أن من الأفضل أن يكلف الطلبة بكتابة موضوعات تعبيرية كانوا قد درسوها أو ناقشوها شفهاً قبل الكتابة وذلك لأن التعبير الشفهي خير وسيلة للنهوض بمستوى التعبير الكتابي (٥٨ ص ٣) .

ويؤكد العلماء أيضاً على أن الكلام الشفهي ينبغي لنا تنميته بالصورة الصحيحة إذ يقولون ((إنما نتكلم أكثر مما نكتب ونقرأ ، فإذا كان الإنسان يستمتع في اليوم لما يساوي كتاباً فإنه يتكلم في الأسبوع ما يساوي كتاباً ، بينما نقرأ في الشهر ما يساوي كتاباً ، ونكتب في العام ما يساوي كتاباً ، وبذلك ندرك أهمية الكلام الشفهي في حياتنا العلمية والعملية)) (٧٦ ص ٢) .

ويرى الدكتور (مجاور) : (أن التلقائية والطلاقة في التعبير الشفهي يأتي على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للطلبة ، وذلك أن رغبة التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطالب يميل إليه ويحب أن يمارسه ، ولذا وجب على المعلم تنمية قدرة التعبير الشفهي وتشجيع الطلبة على الإنطلاق بالكلام والتعبير عما في النفس ، أو عما يطلب منه بلغة واضحة وطلاقة طبيعية دون وجل أو تردد) (١١٧ ص ١٢٧) .

وترى الدكتورة (المولد) : (أن للتعبير الشفهي أهمية بالغة بين أساليب إستعمال اللغة ، فهو أداة ممتازة لنقل المشاعر والأحاسيس ، ونقل المعلومات على اختلاف تنوعها من أفكار وخبرات) (١٣١ ص ٥) .

وقد أبرز تعميم صادر من وزارة التربية العراقية * ضرورة العناية بالتعبير (الشفهي والتحريري) في مراحل التعليم كافة ، والنظر إلى فروع اللغة العربية وسيلة لتحقيق هذه الغاية (التعبير) ، كما أقرت الوزارة أيضاً أحياء العناية* بتعليم الطلبة التعبير الشفهي لأهميته في حياة الطلبة ، وتوخي السبل والأساليب المساعدة على تمكينهم منه ، لذلك أقرحت اللجنة العليا لتطوير المناهج والوسائل في وزارة التربية في ٥ / ٢ / ١٩٩٨م ، تخصيص حصة مستقلة لمادة التعبير الشفهي في جدول الدروس الأسبوعي ، ووضعت منهجاً لتعليمه وذلك لتمكين الطلبة من التعبير الشفهي السليم عن أفكارهم ومشاعرهم وحاجاتهم اليومية بإستعمال الأساليب اللغوية الصحيحة لبناء أساس قوي بدءاً بالمرحلة الابتدائية حتى المرحلة الإعدادية .

ولدرس التعبير الشفهي أهمية تربوية وقيمة اجتماعية ، فأهمية التعبير الشفهي التربوية كما يأتي :

١. يقضي على مظاهر الخوف والخجل ويعود الطلبة على الحديث في جماعة وينمي ثقتهم بأنفسهم .
٢. يعد الطالب للمواقف القيادية والخطابية ، بما يتيح له من أرتجال الحديث في المواقف السريعة وإتقان للإلقاء والتمثيل في مراعاة المعاني .
٣. يتيح الفرصة للمعلم أن يكشف عيوب التفكير والتعبير لدى بعض الطلبة حتى يعمل على معالجتها بصورة سريعة وعامة أمامهم وبذلك تكون الفائدة أعم وأشمل .
٤. وسيلة من وسائل الإرتقاء بالمستوى الثقافي عند الطلبة وزيادة معلوماتهم .
٥. مجال يطلع فيه الطالب على نماذج من تفكيره وتعبيره ، يتناوله المعلم والزملاء بالنقد والتحليل والموازنة بهدف الإجادة والتحسين .

* كتاب وزارة التربية المرقم ١٧٦٩ في ٢ / ٣ / ١٩٨٣ .

** وزارة التربية مديرية المناهج والكتب : ٥ / ٢ / ١٩٩٨

٦. فرصة لتدريب الطالب على قوة الحديث والإصغاء واحترام أقوال الآخرين الذين يتحدثون إليه وإن خالفوه في الرأي (١١٤ ص ١٤) .
- وتكمن قيمة التعبير في المجتمع ، فبواسطته يتكلم الإنسان عما يعرفه على الآخرين وبما يفكر فيه ومعرفة ما يعرف الآخرون وما يفكرون فيه ، فقد جعل التعبير الشفهي للمتكلم والمتحاورين بصفة عامة (٢٠ ص ٧) .

ولدرس التعبير الشفهي أهداف عدة منها :

١. تعزيز التلاميذ على التعبير الصحيح بلغة صحيحة بغير خجل .
٢. تعزيزهم على نطق الحروف بصورة سليمة وإخراجها من مخارجها .
٣. أن يتزودوا بالكلمات والتعبيرات التي تناسب مستواهم .
٤. تدريبهم على سرعة الإجابة وصوابها ، والقدرة على الإرتجال .
٥. أن يتقن التلاميذ المواقف الخطابية والجرأة الأدبية .
٦. أن يعتاد الطالب على ترتيب الأفكار وسردها على وفق ترتيب منطقي (١٠ ص ٥٢) (١٣٥ ص ١١٨) .

وكذلك يسعى درس التعبير الشفهي على تنمية المهارات الآتية :

١. المهارة على حسن صوغ البدء وحسن صوغ الختام .

٢. إستعمال المنهج الملائم المنطقي بعرض المقدمات وأستخلاص النتائج .
٣. القدرة على تقديم الصيغ المناسبة لتحقيق الإقناع والإمتاع .
٤. تمكّن المتعلم من إدارة ندوة أو قيادة حوار في موضوع يهمه أو يهم مجتمعهم في لباقة وحسن تصرف .
٥. القدرة على التعقب السليم على أي متحدث .
٦. تنمية القدرة على تحديد الخطأ الواضح في أثناء حديث غيره لغة وتركيباً وعلاقة لفظ بآخر .
٧. القدرة الإلمام بنتائج الحوار ، وتقديمه ملخصاً بعبارة واضحة محددة (١٠٠ ص ٨١ - ٨٢).

ولدرس التعبير الشفهي عناصر لابد من توافرها هي :

١. المتحدث : ويشترط فيه أن يكون مستعداً إستعداداً كاملاً لمواجهة الآخرين من النواحي النفسية ، ومن حيث الإستعداد الذهني ، والتمكن من المادة المراد توصيلها للآخرين .
٢. المتلقي : وهو الشخص المستمع وعادة ما يكون المتلقون متفاوتين في مقدار الثقافة ، من هنا كان لابد للمتحدث أن يراعي هذه الظروف وأن يخاطب المتلقين على مقدار مستوياتهم الثقافية ، شريطة ألا يحاول أن يسف في أسلوبه بل يستعمل الأسلوب السهل والبلاغة في مثل هذه المواقف .
٣. الغاية : وهي الهدف الذي نرمي إلى تحقيقه من خلال التعبير الشفهي ، وغالباً ما تكون الغاية سبباً في تحديد الأفكار .
٤. حسن المقال : يتحمل في إستعمال اللغة الفصيحة وتغيير الألفاظ المناسبة ، وبدون ذلك لا يكون التعبير فناً كلامياً (٨٦ ص ١٤٤ - ١٤٥) .

أما صور التعبير الشفهي فهي كما يأتي :

١. المحادثة .
٢. المحادثة عن الصور التي يجمعها الطلبة أو يعرضها المدرس ، أو الموجودة في الكتاب المدرسي .

٣. التعبير الشفهي بعد القراءة ، حيث يناقش الموضوع المقروء ، أو التعليق عليه أو تلخيصه ونقده ، والإجابة عما يدور حوله من أسئلة .
٤. حكاية القصص أو تكملة القصة الناقصة منها ، أو التعبير عن القصص المصورة .
٥. حديث الطلبة عن حياتهم وأنشطتهم داخل المدرسة وخارجها .
٦. ما يقوم به الناس من أعمال في حياتهم وما يدور حولهم من أحداث .
٧. الموضوعات الخلقية والاجتماعية والوطنية والاقتصادية .
٨. الخطب والمناظرات (٥ ص ١٥١) (١١٤ ص ٧٩) .

وعند تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية ينبغي لنا أن نعمل منهاجاً منظماً عند إعداد الدرس ، من ناحية التمهيد وإختيار الموضوعات والطريقة التي يتبعها المدرس لتدريس هذه المادة في هذه المرحلة ، فمن الضروري أن يبنى التدريس على خطة معينة يضعها المدرس ، ويهدف من ورائها إلى تمرين الطلبة على الكلام الصحيح ، مع مراعاة الدقة والتنوع في إختيار الموضوعات بحيث تلائم ميول الطلبة ، إذ إن من الأمور المهمة لتدريس التعبير الشفهي أن يكون الموضوع مفهوماً والأفكار فيه واضحة ومحددة ، وبالضرورة أن يتم تصحيح الأخطاء ونقدها على درجة عالية من الصحة (٨٢ ص ١٦) .

فالخطوات العملية لتدريس التعبير الشفهي هي :

أولاً : إختيار الموضوع : يكون إختياره كالاتي :

١. إختيار الموضوع من المدرس ، وذلك بكتابة العنوان مع عناصره الأساسية على السبورة بعد التمهيد .
 ٢. إختيار الموضوع من الطلبة ، إذ يختارون موضوعاً أو أكثر من بين الموضوعات التي يعرضها عليهم المدرس ، ثم يكتب الموضوع على السبورة مع عناصره الأساسية مع التمهيد المناسب له .
 ٣. ترك حرية إختيار الموضوع للطلبة .
- ثانياً : توضيح عناصر الموضوع : تكتب عناصر الموضوع على السبورة بخط جميل وتنظيم دقيق ، ومن ثم يقوم المدرس بشرحها شرحاً موجزاً كي يتعرف الطلبة على إبعاد موضوعهم الجديد .

ثالثاً : حديث الطلبة : وهنا يطالب المدرس الطلبة بالحديث عن الموضوع ، وأن يتبع المدرس الأساليب الناجحة التي تساعد الطالب على التحدث وذلك بحسب نوع الموضوع المختار .

رابعاً : تصحيح الأخطاء : ويتم تصحيح الأخطاء ونقدها كما يأتي :

١. نقد المدرس لها وتصويبها : على المدرس أن يستدرك الأخطاء بلطف ويدرب الطلبة على أدب النقد البناء ويعلمهم أن الخطأ طبيعي أو يجب تجنبه .

٢. نقد الطلاب للطلاب المتحدث : لتحقيق الأهداف التربوية إلى جانب النواحي العلمية في عملية النقد للطلاب في درس التعبير الشفهي يجب أن يعمل المدرس ما يأتي :
أ. تعويدهم البعد عن الظن والتخمين .

ب. تعويدهم احترام آراء الطلبة الآخرين .

ج . تعويدهم أدب النقد .

د. تعويدهم موازين النقد .

هـ . تعويدهم بأن للنقد نظاماً (١٣٥ ص ١٢٣-١٢٧) .

ويرى الباحث أنه ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يعودوا الطلبة النقد الصحيح ، ويجب أن يفهموا أن ليس المهم في النقد ذاته هو مجرد بيان العيوب والأخطاء ، وإنما الأهم التعاون لإدراك الصواب في الفكرة واللغة والإلقاء ، ويجب تعويد الطلبة أيضاً ألا ينقدوا المتحدث إلا بعد انتهاء الكلام ، وأن يعودوهم احترام آراء بعضهم البعض .

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث أن لدرس التعبير الشفهي أثراً تربوياً واجتماعياً واضحاً ، فهو أجدرها بالعناية والتنمية ، فهو فيض يجري بخاطر المتكلم فيصور مدى انعكاس ما يراه أو يسمعه بعبارات في ألفاظ تحدد ، وأفكار توضح ومعان تترجم ، وما يختلج الصدر من عواطف وأحاسيس . ويرى أيضاً أن التعبير الشفهي وسيلة للكشف عن ميول الطالب واتجاهاته ، و أن عدم التمكن منه يؤدي إلى الاضطراب وفقدان الثقة بنفسه ومن ثم يؤدي إلى فشله في الاتصال مع أقرانه الطلبة ومن ثم الفشل في المجال الدراسي ، لذا وجب الاهتمام بدرس التعبير الشفهي ، وتنميته ، وتعرف الصعوبات وتشخيصها تلك التي تقف أمام تطوير هذه المادة في مدارسنا ، ووضع العلاج الملائم لتلك الصعوبات ، وذلك للحد من ضعف الطلبة في التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية ، ويرى الباحث أن تمكن الطلبة من التعبير الشفهي الحسن يؤدي إلى تمكنهم من مواجهة الحياة والنجاح فيها في مختلف المجالات .

وقد اختار الباحث المرحلة الإعدادية لتكون ميدان بحثه وذلك لأسباب عدة منها أن المرحلة الإعدادية تعد الطالب لأمرين : أما لمواصلة الدراسة الجامعية ، أو التوجه في ميدان العمل ، وكلا الأمرين يتطلب الإجابة والحسن في التعبير الشفهي وذلك لمواصلة مواقف الحياة والتعامل معها بصورة سليمة ، لأن الضعف في التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية سوف يعرقل مهمة نجاح الطلبة في حياتهم الجامعية أو العملية ، والنجاح في المرحلة الإعدادية يترك آثاراً إيجابية على صعيد المرحلة الجامعية ، لذا وجب تشخيص الصعوبات التي تعرقل تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية ووضع الحلول الملائمة لها ، وبالنسبة نحصل على مجتمع أكثر تطوراً كون مستواه الثقافي ، وإلا فالآثار السلبية سوف تثقل أعباء الجامعة أو تعرقل مسيرتها العلمية .

وكذلك إن طلبة المرحلة الإعدادية يكونون في مرحلة (المراهقة) ، إذ يتعرضون فيها إلى نمو شامل بدني وعقلي ومن الممكن أن يكونوا في هذه المرحلة هم الأكثر تشخيصاً للصعوبات من المراحل السابقة .

وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية البحث فيما يأتي :

١. أهمية اللغة العربية بوصفها أساس فهم القرآن والسنة النبوية الشريفة ، وهي وسيلة التواصل الرئيسية والتخاطب بين أبناء الأمة ، وهي التي يعبر بها عن الثقافة ومختلف العلوم فهي تتمتع بأهمية ومزايا خاصة لا يمكن إغفالها .

٢. يأتي هذا البحث تمشياً مع :

أ. ما صدر من توصيات المؤتمر الرابع للوزراء العرب ١٩٧٢م للدعوة للعناية بدراسة مشكلات اللغة العربية المتصلة بالتربية والتعليم .

ب. قانون سلامة اللغة العربية رقم ٦٤ في ٢٨ / ٤ / ١٩٧٧ الذي جاء استجابة لتوجيهات جمهورية العراق للنهوض باللغة العربية ، المقوم الرئيس للقومية العربية ، والأساس لوحدة الفكر بين أبنائها ، الذي أكد تنشئة الطلبة على حسن التفكير والتعبير ، وإدراك مزاياها والاعتزاز بها واعتمادها في التخاطب .

ج. ما صدر من وزارة التربية في العراق من تعميم (ضرورة العناية بالتعبير الشفهي والتحريري) في ٢ / ٣ / ١٩٨٣ والنظر إلى فروع اللغة العربية وسيلة لتحقيق غاية التعبير .

د. ما صدر من تعميم من وزارة التربية العراق في ٥ / ٢ / ١٩٩٨ للدعوة للعناية بدرس التعبير الشفهي وتوخي السبل والوسائل المساعدة على تمكين الطلبة منه .

٣. أهمية التعبير : التعبير من فروع اللغة العربية المهمة فهو غاية وما سواه وسائل لهذه الغاية ، وهو المظهر الصادق لقوة تفكير المتعلم فهو وسيلة التفاهم بين الناس ووسيلة عرض أفكارهم ومشاعرهم .

٤. أهمية التعبير الشفهي : وتأتي أهمية البحث الحالي في الموضوع الذي يتناوله وهو التعبير الشفهي الذي يعد من أهم ألوان النشاط اللغوي بل يحتل بصفة خاصة مركزاً مهماً في المجتمع القديم والحديث ، وفيه يتجسد كمال اللغة ، وعليه يعتمد التحصيل الدراسي في صورته أغلبها ، والتعبير الشفهي يعود الطلبة الشجاعة في مواجهة الآخرين وتنمية القدرة على الخطابة ويكشف عن الأخطاء اللغوية ويساعد الطالب على النجاح في حياته العملية.

٥. أهمية المرحلة الإعدادية في أدوار نموهم (المراهقة) وما يتعرضون فيها من نمو شامل ، ومن ثم هي مرحلة انتقالية إلى الجامعة ، وان تشخيص الصعوبات بوضع الحلول المناسبة لها تساعدهم في مواصلة حياتهم الجامعية أو العملية .

٦. لم تنجز لحد الآن – على حد علم الباحث – دراسة تناولت صعوبات تدريس التعبير الشفهي في العراق أو في أية محافظة من محافظات.

٧. يأمل الباحث عندما عمد إلى هذه الدراسة في تشخيصه صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة للفرعين (الأدبي والعلمي) ومقترحات علاجها ، إمكانية إفادة الجهات المختصة في وزارة التربية من نتائج البحث لبناء خططها المتعلقة بمادة التعبير الشفهي ، وتطوير تدريسها خدمة للعملية التعليمية والتربوية وللغتنا القومية .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تشخيص (صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة) ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ؟

٣. ما صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر الطلبة ؟
٣. ما مقترحات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، والطلبة للمساهمة في تذليل صعوبات تدريس التعبير الشفهي ودراسته ؟

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

١. عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الذين يدرسون المادة لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية (للبنين والبنات) في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، و القادسية) للعام الدراسي (٢٠٠٤ - ٢٠٠٥ م)

٢. عينة من طلبة الفرعين الأدبي والعلمي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية (للبنين والبنات) في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، و القادسية) للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥ م)

تحديد المصطلحات :

١. الصعوبة (Difficult)

لغة :

الصعب خلاف السهل ، نقيض الذلول ، والأنثى صعبه بالهاء وجمعها صعاب ، ونساء صعاب بالتسكين لأنه صفة ، وصعب الأمر وأصعب ، عن اللحياني ، يصعب صعوبة : صار صعباً: وأستصعب وتصعب وصعبة وأصعب الأمر وافقه صعباً قال الأعشى باهلة :

لا يصعب الأمر إلا ريث يركبه وكل أمر ، سوى الفحشاء يأتُر

وأستصعب عليه الأمر أي صعب وأستصعبه: رآه صعباً (٨ ص ٣٣٠)

إصطلاحاً :

١. عرفها (النجار وآخرون ، ١٩٦٠) (بأنها أية وضعية محيرة حقيقة كانت أم اصطناعية تتطلب حلاً فكرياً) (١٣٢ ص ١٩٠) .
٢. عرفها (جابر وحبيب ١٩٦٧) (إنها حالة حيرة وقلق تمتلك فكر الإنسان وتدفعه إلى التأمل والتفكير لإيجاد حل أو جواب للخروج من الحيرة) (٢٣ ص ٥٩) .
٣. عرفها ويبستر (Webster) (١٩٧١) إنها (قضية مطروحة للحل لكونها تبدو قاسية ومحيرة) (P.٢٥ ١٥٠) .
٤. عرفها كود Good (١٩٧٣) (إنها حالة اهتمام وارتباك حقيقي أو اصطناعي يتطلب تفكيراً ملياً) (P.٢٤ ١٤٦) .
٥. عرفها إبراهيم (١٩٧٧) (إنها كل ما يعيق أو يعرقل تحقيق هدف معين يتطلب اجتيازها مزيداً من الجهود العقلية أو الجسمية) (٥ ص ١٠) .
٦. عرفها الدفاعي ، وآخرون (١٩٨٨) (إنها أي عائق يبعث في الطلبة الحيرة ويتطلب اجتيازها جهداً فردياً أو جماعياً مباشراً أو غير مباشر) (٥٥ ص ٦١) .
٧. عرفها جابر (٢٠٠٠) (إنها تدخل أو تعطيل يحول بين الاستجابات وتحقيق الهدف) (٢٧ ص ٢٠٣) .
٨. عرفها السكران (٢٠٠٠) بأنها (كل صعوبة أو عائق يعيق الإنسان من الوصول إلى هدف يود بلوغه ، أي إنها حيرة تضع الطالب في موقف تساؤل حول تنفيذ القرار أو الأوامر ، أو الشك في قضية ما يجهلها وتتطلب منه حلاً مقبولاً) (٧٤ ص ١٤٨) .

التعريف الإجرائي للصعوبة :

وهي ما يواجهه مدرسي اللغة العربيّة ومدرساتها وطلبة الفرع الأدبي (الخامس والسادس) وطلبة الفرع العلمي (الخامس والسادس) في المدارس الإعدادية والثانوية من معوقات تؤثر سلباً في عملية تدريس التعبير الشفهي ودراسته ، ويمكن أن تحدد

من خلال إجابة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وطلبة الفرعين (الأدبي و العلمي) على فقرات الأستبانة (أداة البحث) .

٢. التدريس : Instruction

لغة : درس الشيء ، يدرس دروساً : عفا ودرسته الريح ، ودرسه القوم : عفوا أثره : ودرسته الريح تدرسه درساً أي محته ودرس الكتاب يدرس درساً ودراسةً ودراسة ، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه ، وقد قرىء بهما قوله تعالى ((وَلَيَقُولُوا دَرَسْتَ))* ،

(وليقولوا دارست) وقيل : درست قرأت كتب أهل الكتاب ، ودارست : ذاكرتهم ، وقرىء درس ودرست هذه الأخبار قد عفت وأمحت ، ودرست أشد مبالغة ودرست الكتاب أدرسه درسا : أي ذلته بكثرة القراءة حتى خف حفظه علي (٨ ص ٣٣٦) .

اصطلاحاً :

١. عرفه النجار (١٩٦٠) (انه عملية توفير الشروط أو الحلول التي من شأنها تسهيل مهمة العلم على الطلاب داخل المدرسة أو في خارجها) (١٣٢ ص ٢٣٩) .

٢. عرفه جابر (١٩٦٧) (انه فن يقصد به تزويد التلاميذ بالخبرات العملية والعلمية أو الفنية بأقوم الطرائق) (٢٦ ص ٤٠١) .

٣. عرفه ريان (١٩٨٤) (عمل فني معقد ، ولم يعد يكفي للنجاح فيه أن يكون المدرس متمكناً من مادة تخصصه العلمي ، وان كان هذا شرطاً أساسياً (٦٧ ص ٥) .

٤. عرفه العابد (١٩٨٧) (انه عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم وعناصر البيئة المختلفة التي يهيئها المعلم من اجل إكساب المتعلم الخبرات والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي ينبغي له تحقيقها في مدة زمنية محددة تعرف بالتدريس) (٩٢ ص ٤٥) .

٥. عرفه راشد (١٩٨٨) (هو نظام مخطط له من الأعمال يقصد به أن يؤدي إلى تعلم الطلاب ، وهذا النظام يشمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة المقصودة كل من المدرس وطلابه) (٦١ ص ١٩) .

٦. عرفه نهاد (١٩٩٠) (بأنه الإجراءات المخططة التي يتبعها المدرس في تعامله مع الطلبة إذ يقصد جعل التعلم سهلاً وميسوراً) (١٣٤ ص ٢٢) .

*سورة الأنعام الآية - ١٠٥

٧. عرفه الخولدة (١٩٩٧) (انه مجموعة الأنشطة الوظيفية المصممة التي يقوم بها المعلم داخل البيئة التعليمية لغرض تغيير سلوك المتعلمين وأحداث تعلم عند التلاميذ في سياق الأهداف التربوية المقصودة) (٤٩ ص ٦٥) .

٨. عرفه الشبر (٢٠٠٠) (بأنه عمل يتفاعل فيه المدرس بمهاراته وإداراته وطريقته مع الطلاب في تناولهم للخبرات التعليمية واستخدامهم الأنشطة والوسائل اللازمة على وفق خطة سابقة أو أسس علمية ، من اجل تحقيق الأهداف المنشودة من تلك الخبرات) (٨٠ ص ١٣) .

٩. عرفته الحمرانية (٢٠٠٥) (التدريس يرتبط بين التعليم والتعلم ، هو فن وعلم ، جزء من التدريس فن كل يؤديه بطريقته الخاصة من خلال ما تظهره قدرات المدرسين الابتكارية والجمالية في التفكير واللغة والحركة والتعبير) (٤٣ ص ٥) .

التعريف الإجرائي للتدريس :

هو نشاط منظم وإجراء مقصود يؤديه مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في تدريس التعبير الشفهي لطلبة الفرع الأدبي (الخامس والسادس) وطلبة الفرع العلمي (الخامس والسادس) في المدارس الإعدادية والثانوية لتحقيق أهداف تدريس التعبير الشفهي .

التعبير الشفهي :

التعبير لغة : عبر : عبر الرؤيا تعبيراً ، وعبرة عبرها فسرّها وأخبر بما يؤول إليه أمرها ، وفي التنزيل العزيز قال تعالى ((إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ)) * : أي أن كنتم تعبرون للرؤيا ، وأستعبره إياها أي سأله تعبيرها ، ويقال عَبَّرَ عما في نفسه : أعرب وبين ، وعبر عنه غيره : أعرب عنه والاسم العبرة ، والعبرة والعبرة ، وعبر عن فلان تكلم عنه واللسان يعبر عما في الضمير (٨ ص ٥٢٩ - ٥٣٠) .

الشفهي لغةً : شفه الشفتان من الإنسان : طبقا الفم ، الواحدة شفة ، منقوصة لام الفعل ولاهما هاء ، والشفه أصلها شففه لأن تصغيرها شفيهة والجمع شفاه ، بالهاء وإذا نسبت إليها فأنت

بالخيار ، إن شئت تركتها على حالها وقلت شفي مثال دمي ويدي وعدي ، وأن شئت شفهي وزعم قوم أن الناقص من الشفه أو لأنها يقال في الجمع شفوات . قال ابن بَرِّي (رحمه الله) المعروف في جمع شفة شفاه مكسرا غير مسلم ، ولامه هاء عند البصريين جميعهم ،

سورة يوسف آية - ٤٣

ولهذا قالوا الحروف الشفهية ولم يقولوا الحروف الشفوية ، ورجل أشفى إذا كان لا تنظم شفتاه ، ورجل شفاهي بالضم عظيم الشفة ، وشافهه أدنى من شفته فكلمه ، والكلمة مشافهة ، وقال الجوهري : المشافهة المخاطبة من فيك إلى فيه ، والحروف الشفهية الباء والفاء والميم ، وفي التهذيب يقال للفاء والباء والميم شفوية وشفهية لأن مخرجها من الشفه ليس للسان فيها عمل ، ويقال ما سمعت منه ذات شفة أي ما سمعت منه كلمة وما كلمت بنت شفة أي بكلمة وفلان خفيف الشفة أي قليل السؤال للناس (٨ ص ١٥٠) .

التعبير الشفهي اصطلاحاً :

١. عرفه الهاشمي (١٩٦٧) (هو عملية فنية معقدة لما يحتاجه الطالب من استحضار الأفكار ، وإختيار الألفاظ الفصيحة والعبارات الملائمة لها والربط بين الجمل ، وسلسلة الأفكار ، ووحدها) (١٣٥ ص ١٢٠) .

٢. عرفه إبراهيم (١٩٧٣) (هو أداة اتصال سريع بين الفرد وغيره من الأفراد والنجاح فيه يحقق كثيراً من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة) . (٤ ص ١٥١-١٥٢) .

٣. عرفه يونس وآخرون (١٩٧٧) (هو فن الكلام أو فن الاتصال الشفهي ننقل فيه الاعتقادات ، والعواطف والاتجاهات والمعاني ، والأفكار ، والأحداث من المتحدث إلى الآخرين بصورة شفوية) (١٤١ ص ١٥١-١٥٢) .

٤. عرفه يونس (١٩٨١) (هو عملية الاتصال ، أو التفاهم بين الفرد وأبناء جنسه معبراً عن أفكاره وخواطره وعواطفه) (١٤٢ ص ٢٥٠) .

٥. عرفه منصور (١٩٨٢) (هو التعبير الذي يعبر الطالب عن نفسه بجمل من دون أن يكون قد كتبها ويعد جزءاً مهماً في ممارسة اللغة واستخدامها ، ويمكن الدارسين من اكتساب المهارات الخاصة بالحديث ، والمناقشة البناءة ، والقدرة على التعبير المؤثر الجميل) (١٢٨ ص ١٠٤) .

٦. عرفه الدوسري (١٩٩٩) (التعبير الشفهي أو التعبير (اللساني) هو أهم نوع من أنواع النشاط اللغوي الذي يترجم به المتحدث عن إحساسه ومشاعره ويشير إلى ما تحمله النفس البشرية من ألم أو سرور أو إعجاب في قضية ما أو موضوع ما (٥٧ ص ٤).

التعريف الإجرائي للتعبير الشفهي :

هو نشاط لغوي شفهي يقوم به طلبة الفرع الأدبي (الخامس والسادس) وطلبة الفرع العلمي (الخامس والسادس) للتعبير عن الموضوعات المختارة في درس التعبير ضمن مادة اللغة العربية ، تعبيرا واضح الفكرة والمقصد بلغة سليمة وبجمل واضحة مترابطة .

المرحلة الإعدادية :

هي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق ، وتكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ، وظيفتها الإعداد للحياة العملية أو الدراسة الجامعية الأكاديمية الأولية .

وتتكون هذه المرحلة من الصفوف الآتية :

أ. الصف الرابع العام .

ب. الصف الخامس الإعدادي بفرعيه (العلمي والأدبي) .

ج. الصف السادس الإعدادي بفرعيه (العلمي والأدبي) (٣٥ ص ٤) .

الفصل الثاني

دراسات سابقة

في هذا الفصل عرض للدراسات السابقة التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع الدراسة الحالية ، التي أفادت البحث في نواح متعددة من حيث الأهمية ، ومنهج البحث ، والإجراءات ، والوسائل الإحصائية ، والنتائج ، وسيناقش الباحث ويوازن بينها وبين دراسته الحالية . وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات مرتبة زمنياً بدءاً بالدراسات العربية ثم الأجنبية .

أولاً : دراسات عربية :

١. دراسة عبد الرحمن علي الهاشمي ١٩٨٨ م .
٢. دراسة جمعة رشيد كضاض الربيعي ١٩٨٩ م .
٣. دراسة سندس عبد القادر الخالدية ١٩٩٣ م .
٤. دراسة ماجدة عبد الإله الخزرجية ١٩٩٥ م .
٥. دراسة جاسم محمد عبد السلامي ١٩٩٨ م .
٦. دراسة بشرى حميد التميمية ١٩٩٩ م .
٧. دراسة صالح احمد رخيخ ٢٠٠٠ م .
٨. دراسة عبد العزيز الحميدي ٢٠٠١ م .
٩. دراسة طه إبراهيم الربيعي ٢٠٠١ م .
١٠. دراسة عبد الله إبراهيم الجرجري ٢٠٠٢ م .
١١. دراسة سري مؤيد فاضل الصرافية ٢٠٠٣ م .
١٢. دراسة رغد عبد الرحمن جهاد الجميلية ٢٠٠٤ م .

ثانياً : دراسات أجنبية :

١. دراسة هندرسن ١٩٧٦ م .
٢. دراسة خوري ١٩٧٩ م .

أولاً : دراسات عربية :

١. دراسة الهاشمي ١٩٨٨ م .

((مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية في العراق))

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية وهدفت تعرّف مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية في العراق ومقترحات حلولها ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية في العراق من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ؟
 ٢. هل هنالك فروق ذوات دلالة إحصائية في المشكلات تبعاً لمتغير الجنس ؟
 ٣. ما الحلول المقترحة لمشكلات تدريس المادة من وجهة نظر مدرسيها ومدرساتها ؟
- اختار الباحث المركز في كل من المحافظات الثلاث بغداد ، نينوى ، البصرة . موزعة جغرافياً بين مناطق القطر الشمالية ، والوسطى ، والجنوبية . وتألّف مجتمع البحث من (١٨٠) مدرسة إعدادية وثانوية توزع فيها (٦٤١) مدرساً ومدرسة للغة العربية ، اختار الباحث منها بالطريقة العشوائية الطبقية (٩٦) مدرسة تضم (٣٢٥) مدرساً ومدرسة منهم (١٥٨) مدرساً و (١٦٧) مدرسة . كانت أداة البحث استبانة أعدّها الباحث اعتماداً على الدراسة الاستطلاعية ، وتضمنت ستة مجالات هي : مشكلات مجال أهداف

تدريس التعبير ، مشكلات مجال اختيار الموضوعات ، مشكلات مجال طرائق التدريس وأساليبها ، مشكلات مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، مشكلات مجال الطلبة ، مشكلات مجال تصحيح موضوعات التعبير التحريري . ثم طبق الباحث الإستبانة النهائية على عينة الدراسة بعد أن تحقق من صدق الأداة وثباتها . وقد اعتمد الباحث في معالجته البيانات إحصائياً بإستعمال معادلة بيرسون ، ومعادلة حدة المشكلة ، ومربع كاي ، والنسبة المئوية .

أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها :

أولاً : نتائج الهدف الأول :

١. إغفال الأهداف لبعض الجوانب التي يسعى إليها درس التعبير ، مثل (علامات الترقيم ، ومراعاة مقتضى الحال) .
٢. أفقار درس التعبير إلى منهج محدد .
٣. ندرة اختيار الموضوعات الوظيفية مثل (المذكرات ، و كتابة الرسائل ، و المكتبات) .
٤. لا يتوافر كتاب (مرشد المدرس) بوصفه دليلاً معيناً للمدرس في تدريس التعبير .
٥. قلة إستعمال الوسائل التعليمية في تدريس التعبير .
٦. كثرة واجبات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
٧. ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية ، والمتوسطة .
٨. ليس هنالك معيار موضوعي لتصحيح التعبير .

ثانياً : نتائج الهدف الثاني :

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا الهدف ان هنالك (١٩) مشكلة ظهرت فيها فروق ذوات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ، وكان عدد المشكلات التي واجهت مدرسي اللغة العربية (١٥) مشكلة فيما بلغ عدد المشكلات التي واجهت مدرساتها (٤) مشكلات .

ثالثاً : نتائج الهدف الثالث

تقدم مدرسو اللغة العربية ومدرساتها بحلول مقترحة للمشكلات أهمها :

١. ضرورة تأكيد الأهداف ان درس التعبير لا يصنع كتاباً وأدباء ، وإنما يعمل على تمكين المتعلم من الفهم ، والإفهام بلغة عربية سليمة .
 ٢. زيادة حصص التعبير إلى درسين في الأسبوع بدلاً من درس واحد ، وذلك يساعد على تحقيق أهداف المادة .
 ٣. مناقشة أهداف تدريس التعبير مع الطلبة ، فذلك يزيد من اهتمامهم بهذه المادة ، ويخلق الدافعية للتعلم ، ويبعد الاعتقادات الخاطئة عن مادة التعبير
 ٤. تأكيد اختيار الموضوعات الوظيفية مثل (كتابة الرسائل ، و المذكرات ، و التقارير ، والإعلانات) .
 ٥. تزويد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بكتاب (مرشد المدرس) ليكون دليلاً لمدرسي المادة ، وعوناً لتحقيق أهداف تدريس التعبير .
 ٦. العناية بتنمية المهارات اللغوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق أسس علمية للبناء اللغوي ، لإغناء ذخيرتهم اللغوية .
 ٧. ضرورة إيجاد معيار لتصحيح التعبير التحريري .
- التوصيات :**

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوصيات عدة منها :

١. أن تمتاز أهداف تدريس مادة التعبير بالوضوح والبساطة ومناسبتها لواقع المدارس ، وكذلك إمكانية ترجمتها إلى صيغ إجرائية قابلة للتنفيذ .
 ٢. زيادة الحصص المقررة لتدريس التعبير إلى حصتين أسبوعياً أحدهما للتعبير الشفهي والأخرى للتعبير التحريري ، على أن تستغل بما يعمل على تطوير مهارات العبير عند الطلبة ، ويدفع إلى تحقيق أهداف المادة .
 ٣. أن تأخذ الموضوعات الوظيفية نصيباً كافياً من العناية والاهتمام في التدريس في الامتحانات .
 ٤. أن يستخدم المدرسون والمدرسات على اختلاف تخصصاتهم اللغة العربية الفصيحة في التدريس .
 ٥. أن يعمل مدرسو التعبير على حمل الطلبة على كثرة المطالعة ، وترتيب الأفكار ، وتنمية دوافع التعلم لديهم .
- المقترحات :**

اعتماداً على نتائج الدراسة اقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة تتناول مشكلات تدريس التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية في العراق .

٢. إجراء دراسة مماثلة تتناول مشكلات تدريس التعبير التحريري في المراحل الدراسية الأخرى .
٣. إجراء دراسة في مجال أو أكثر من المجالات التي تناولتها الدراسة بشيء من العمق والتوسع (١٣٧ ص ١٧ - ١١٤) .
٢. دراسة الربيعي ١٩٨٩ م .

((صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية))

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد - كلية التربية ، وهدفت تعرف صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية :

١. ما صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي كما يدركها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها ، ومقترحاتهم في التغلب عليها ؟
٢. ما صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي كما يدركها الطلبة ، ومقترحاتهم في التغلب عليها ؟
٣. هل هنالك فروق ذات دلالة معنوية بين طلبة الفرع العلمي تبعاً لمتغير الصف (الخامس والسادس) فيما يتعلق بصعوبات تدريس قواعد اللغة العربية ؟

وقد اعتمد الباحث الإستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه ، طبقها على عينة عشوائية بلغت (٥٦٠) طالباً وطالبة و (٧٩) مدرساً ومدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (٣٨) مدرسة ثانوية ، وإعدادية ضمن أمانة بغداد .

وقد اعتمد الباحث في معالجته البيانات إحصائياً معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة فيشر ، والوزن المنوي ، ومربع كاي .

أسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها :

أولاً. نتائج الهدف الأول :

أ. صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي كما يدركها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها (الصعوبات التي أنفرد بها المدرسون والمدرسات)

١. مادة الكتاب لا تساعد الطلبة على سرعة الاداءات اللغوية
٢. كثرة واجبات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
٣. يستعمل مدرسو اللغة العربية ومدرساتها اللهجة العامية بتدريس القواعد .

٤. طلبة الفرع العلمي معظمهم يدرسون قواعد اللغة العربية للامتحان فقط .
٥. الأسئلة الامتحانية لقواعد اللغة العربية غير موضوعية .
- ب. صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي كما يدركها الطلبة (الصعوبات التي انفرد بها طلبة الفرع العلمي) .
- الصعوبات التي انفرد بها الطلبة كانت واحدة فقط وهي :

- (صياغة الأسئلة الامتحانية لقواعد اللغة العربية غير دقيقة) .
- ج . صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية المشتركة بين المدرسين والطلبة :
١. الساعات المقررة لتدريس قواعد اللغة العربية غير كافية .
 ٢. مفاجأة الطلبة بموضوعات جديدة ليس لها علاقة بما درسه سابقا .
 ٣. قلة تأكيد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على التطبيقات النحوية شفويا وتحريريا .
 ٤. إستعمال مدرسي المواد الأخرى اللهجة العامية في التدريس .
 ٥. ازدواجية لغة الطلبة في التعبير بين الفصيحة والعامية .
 ٦. الدرجة المخصصة للقواعد لا تشجع الطلبة على التعليم الفعال .
 ٧. الأسئلة الامتحانية لقواعد اللغة العربية لا تقيس قدرة الطالب اللغوية .

ثانيا : نتائج الهدف الثاني :

الفروق المعنوية في صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية كما يدركها الطلبة تبعا لمتغير الصف (الخامس العلمي والسادس العلمي) .

١. أتسم الكتاب بالإيجاز الشديد في عرض قواعد اللغة العربية .
٢. ضعف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تدريس تخصصهم .
٣. ضعف قدرة المدرسين والمدرسات في تنمية رغبة الطلبة نحو القواعد .
٤. طلبة الفرع العلمي اغلبهم ينفرون من مادة قواعد اللغة العربية .
٥. الأسئلة الامتحانية لقواعد اللغة العربية أعلى من مستوى الكتاب المقرر .

مقترحات المدرسين والطلبة :

- اقترح مدرسو اللغة العربية ومدرساتها والطلبة مقترحات للتغلب على الصعوبات التي أثارها الدراسة من أهمها :
١. زيادة الوقت المخصص لتدريس موضوعات مادة قواعد اللغة العربية .
 ٢. إنتقاء الموضوعات النحوية والوظيفية في إستعمالات الطلبة .
 ٣. فتح دورات تأهيلية مستمرة لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
 ٤. ضرورة إستعمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للوسائل التعليمية .
 ٥. زيادة محفوظات الطلبة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف .
 ٦. مراعاة مستوى الطلبة في القواعد النحوية عند صياغة الأسئلة الأمتحانية .

التوصيات :

- وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوصيات عدة منها :
١. إعادة النظر في تأليف كتاب قواعد اللغة العربية والتأكيد على النحو الوظيفي عند تأليف الكتاب .
 ٢. إن يحث مدرسو اللغة العربية ومدرساتها الطلبة على كثرة المطالعات الخارجية في مجال موضوعات قواعد اللغة العربية .
 ٣. التركيز على فتح الدورات التطويرية للكفاءات التعليمية لمعلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها .

المقترحات :

إعتماداً على نتائج الدراسة اقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة صعوبات تدريس القواعد النحوية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية .
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع الأدبي .
٣. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (٦٣ ص ٩- ١٢٤) .

٣. دراسة الخالديّة ١٩٩٣ م .
- ((صعوبات تدريس البلاغة لطلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة))
- أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية – وهدفت تعرّف صعوبات تدريس البلاغة لطلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :
١. ما صعوبات تدريس البلاغة من وجهة نظر المدرسين ؟
 ٢. ما صعوبات تدريس البلاغة من وجهة نظر الطلبة ؟
- اعتمدت الباحثة الإستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها ، وبلغت عينة الدراسة الذين طبقت عليهم الإستبانة (٣٤٨) طالباً وطالبة من الصف الخامس الأدبي ، و (٥٢) مدرساً ومدرسة من الذين يدرسون البلاغة للصف الخامس الأدبي تم انتقاؤهم من (٥٢) مدرسة إعدادية وثانوية في مدينة بغداد ، وقد اعتمدت الباحثة في معالجة البيانات إحصائياً معامل ارتباط بيرسون ، والنسبة المئوية ، ومعادلة حدة الصعوبة ومربع كاي .
- وأُسفرت الدراسة عن نتائج عدّة أهمها :
١. ندرة توافر مراجع إضافية لكتاب البلاغة في المكتبة المدرسية .
 ٢. إغفال الكتاب للجانب النفسي في بناء محتواه .
 ٣. كثرة المسؤوليات والواجبات الملقاة على عاتق مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
 ٤. ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في ربط البلاغة بفروع اللغة العربية .
 ٥. مفاجأة الطلبة بمادة البلاغة لأنها تدرس لهم أول مرة
 ٦. ضعف الإمكانيات المتوافرة في المدارس لتطبيق طرائق التدريس الحديثة
 ٧. قلة الدرجة المخصصة لمادة البلاغة بين مواد اللغة العربية . (٤٦ ص ٤٥ – ٩٥)

٤. دراسة الخرجية ١٩٩٥ م .

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

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد) قاصدة معرفة صعوبات تدريس علم العروض ودراسته من وجهة نظر التدريسيين والطلبة في كليات التربية والآداب في الجامعات العراقية عدا جامعة صلاح الدين من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين :

١. ما صعوبات تدريس علم العروض من وجهة نظر التدريسيين ؟
 ٢. ما صعوبات دراسة علم العروض من وجهة نظر الطلبة ؟
- اعتمدت الباحثة الإستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها ، وبلغت عينة الدراسة (٥٥٠) طالباً وطالبة و (٤٤) تدريسياً موزعين على (١٧) كلية في جامعات القطر عدا جامعة صلاح الدين .

وقد اعتمدت الباحثة في معالجة البيانات إحصائياً معامل ارتباط بيرسون ، والوسط الحسابي ، والوزن المئوي ، والنسبة المئوية .

وأُسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها :

أولاً . نتائج الهدف الأول :

إن أهم الصعوبات التي تواجه تدريس مادة العروض من وجهة نظر التدريسيين كانت كما يأتي :

١. عدم وجود أهداف محددة ومدونة لتدريس مادة العروض.
٢. مفردات منهج العروض كثيرة ومتداخلة .
٣. عدم توافر مختبرات صوت لتدريب الطلبة فيها على فن التقطيع .
٤. عدم إدراك تدريسي المادة قيمة التقنيات التربوية في تيسير المادة .
٥. ضعف الكفاية التدريسية لتدريس مادة العروض
٦. الأسئلة الأمتحانية غير شاملة وتركز على مفاهيم عروضية محددة .
٧. ضعف رغبة الطلبة بمادة العروض .
٨. ضعف إمتلاك الطلبة آذانا موسيقية تساعد على التقطيع .

ثانياً : نتائج الهدف الثاني :

صعوبات تدريس مادة العروض من وجهة نظر الطلبة ، كانت كما يأتي :

١. أسلوب عرض محتوى الكتاب غير مشوق .
٢. ضعف الاهتمام بالجانب الصوتي والتركيز على تعليم البحور الشعرية .
٣. ضعف قدرة التدريسي على خلق عنصر التشويق لدى الطلبة .
٤. عدم توافر مختبرات صوت لتدريب الطلبة على فن التقطيع .

٥. ضعف قابلية التدريسي على إغناء المحاضرة بالأمثلة والإيضاحات .

٦. الاعتماد على الامتحانات التحريرية في تقويم الطلبة

٧. ضعف ميل الطلبة نحو دراسة مادة العربي .

التوصيات :

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتوصيات عدة منها :

١. ضرورة وضع أهداف لتدريس مادة العروض لتكون دليلاً للتدريسيين وموجهاً لنشاطاتهم ، ونشاط الطلبة .
٢. فتح تخصصات في الدراسات العليا تمنح شهادة عليا متخصصة في علم العروض عامة وفي فن التقطيع خاصة .
٣. إنشاء مختبرات صوت في أقسام اللغة العربية لتدريس مادة العروض .

المقترحات :

اعتماداً على نتائج الدراسة اقترحت الباحثة ما يأتي :

١. إجراء دراسة حول رغبة طلبة قسم اللغة العربية دراسة تخصصهم ، وأثرها في تحصيلهم في مادة العروض .
 ٢. أثر طريقتي التقطيع الصوتي والمقيد في تحصيل مادة العروض .
 ٣. تقويم الكتب المعتمدة لتدريس مادة العروض في أقسام اللغة العربية .
- (٤٧ ص ٣٤ - ١١٧)

٥. دراسة السلامي ١٩٩٨ م .

((صعوبات تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية))

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) ، هدفت تعرّف صعوبات تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية للفرع الأدبي من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .

واعتمد الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها ، وبلغت عينة الدراسة الذين طبقت عليهم الاستبانة (١٢٧) مدرساً ومدرسة يدرسون اللغة العربية لطلبة الفرع الأدبي (الصفين الخامس الأدبي و السادس الأدبي) ، تم أنتقاؤهم من (٥٥) مدرسة ثانوية

وإعدادية من مجموع المدارس الثانوية والإعدادية في محافظة بغداد للعام الدراسي ١٩٩٧ - ١٩٩٨ البالغة (٢٣٢) مدرسة ثانوية وإعدادية .
وقد اعتمد الباحث في معالجة البيانات إحصائياً معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة فيشر ، والنسبة المئوية ، والوزن المئوي .

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها :
من أهم صعوبات تدريس مادة الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها كانت كما يلي :

١. لا يؤخذ بالحسبان رأي مدرسي المادة عند وضع أهداف تدريس الأدب .
 ٢. جهل طلبة الفرع الأدبي لأهداف تدريس الأدب والنصوص .
 ٣. أغفلت موضوعات الأدب والنصوص الكثير من الجوانب النفسية .
 ٤. ضعف المستوى العلمي لبعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
 ٥. لا توجد مطبوعات جديدة للإطلاع على أحدث ما ظهر في مجال التدريس .
 ٦. طلبة الفرع الأدبي يدرسون الأدب والنصوص للامتحان فقط .
 ٧. إفتقار الأسئلة الأمتحانية إلى الأساليب العلمية في صياغتها .
- التوصيات :

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوصيات عدة أهمها :

١. إعادة النظر في صياغة أهداف تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية للفرع الأدبي ، على أن تكون واضحة ودقيقة وشاملة .
 ٢. إقامة دورات تدريبية مستمرة للمدرسين والمدرسات على أن لا تقل عن واحدة كل ثلاث سنوات ، وذلك لتزويد المدرسين والمدرسات بكل ما يستجد في مجال تخصصهم
 ٣. تزويد مدرسي اللغة العربي ومدرساتها بـ (مرشد المدرس) يعرفهم بأهداف تدريس الأدب والنصوص ، وسبل تحقيقها ، ويرشدهم إلى طرائق تدريس المادة .
- المقترحات :

اعتمادا على نتائج الدراسة اقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة صعوبات تدريس الأدب في اقسام اللغة العربية في كليات التربية والآداب .
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة صعوبات تدريس الأدب والنصوص في المرحلة المتوسطة (٧٥ ص ٢٤ - ٩٣) .

٦. دراسة التقييمية ١٩٩٩ م .

((صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية في بغداد من وجهة نظر المدرسين والطلبة))

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) ، وهدفت تعرّف صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية في بغداد من وجهة نظر المدرسين والطلبة ، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية في بغداد من وجهة نظر المدرسين ؟

٢. ما صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية في بغداد من وجهة نظر الطلبة ؟

٣. ما الحلول التي يقترحها المدرسون لهذه الصعوبات ؟

٤. هل توجد فروق دلالات إحصائية بين استجابات المدرسين والطلبة ؟
أعتمدت الباحثة الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها ، وكان مجتمع البحث للمدارس الثانوية والإعدادية في بغداد المركز فقد بلغ (١٥٩) ومجتمع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الذين يدرسون مادة النقد الأدبي للصف السادس الأدبي فقد بلغ (١٦١) ، ومجتمع طلبة الصف السادس الأدبي بلغ (١١٤٩٨) طالباً وطالبة .

تألفت عينة البحث الاستطلاعية من (١٠) مدرسين و (١٠) مدرسات يتوزعون على (٢٠) مدرسة ثانوية وإعدادية ، وعينة الطلبة بلغت (١٢٠) طالباً و (١٢٠) طالبة يتوزعون على مدارس العينة الاستطلاعية .

إضافة إلى الدراسة الاستطلاعية وتحقيقاً لأغراض البحث اطلعت الباحثة على بعض الدراسات السابقة ، واستخلصت بناء فقرات الإستبانتين ، فكانت (١٣٣) فقرة منها (٧٠) فقرة للمدرسين و (٦٣) فقرة للطلبة موزعة على ستة مجالات ، وبعد التحقق من صدق الأدوات وثباتهما ، طبقت الباحثة الأداة الأولى بصيغتها النهائية الخاصة بالمدرسين البالغ عددهم (٤٨) مدرساً ومدرسة ، في حين طبقت الأداة الثانية الخاصة بالطلبة بصيغتها النهائية على عينة الطلبة البالغ عددهم (٥٧٥) طالباً وطالبة .

إعتمدت الباحثة في معالجة البيانات إحصائياً بإستعمال ، معامل ارتباط بيرسون ، والنسبة المئوية ، والوسط المرجح ، والوزن المؤوي ، ومربع كاي .

أسفرت الدراسة عن نتائج عدّة أهمها :

أولاً. نتائج الهدف الأول :

صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها:

١. ضعف ارتباط الأهداف الموضوعية بواقع تدريس النقد الأدبي .

٢. أسلوب الكتاب غير مشوق .

٣. ضعف تنمية محتوى الكتاب المهارات اللغوية المطلوبة .

٤. عدم توافر التقنيات التربوية لتطبيق طرائق تدريسية حديثة .
٥. ضعف الكفاية التدريسية لبعض المدرسين والمدرسات لمادة النقد الأدبي .
٦. ضعف الطلبة في فروع اللغة يؤدي إلى ضعف قدرتهم على تحليل النص ونقده .
٧. قلة الدرجة المخصصة لمادة النقد الأدبي .

ثانياً. نتائج الهدف الثاني :

صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر الطلبة :

١. الأهداف قاصرة عن تنمية التذوق الأدبي عند الطلبة .
٢. المصطلحات الواردة في الكتاب بحاجة إلى مزيد من الشرح والتفصيل .
٣. قلة إستعمال طرائق تدريسية تربط النقد بفروع اللغة .
٤. ضعف إعداد مدرسي مادة النقد الأدبي ومدرساتها .
٥. ضعف ميل الطلبة إلى دراسة مادة النقد الأدبي .
٦. قلة الدرجة المخصصة لمادة النقد الأدبي .

ثالثاً. نتائج الهدف الثالث :

أظهرت النتائج المتعلقة بالهدف الثالث تسجيل كثير من مدرسي المادة مقترحات ، وحلول عن صعوبات تدريس مادة النقد أهمها :

١. إعادة النظر بصياغة الأهداف التدريسية لمادة النقد الأدبي .
٢. رفد محتوى الكتاب بموضوعات إعجاز القرآن والحديث النبوي الشريف .
٣. توظيف طريقة المناقشة والحوار في تدريس مادة النقد الأدبي لتنمية الجرأة الأدبية .
٤. ضرورة اختيار المدرسين والمدرسات الأكفاء لتدريس مادة النقد الأدبي .
٥. توعية الطلبة بأهمية النقد الأدبي في اللغة والحياة العلمية .
٦. زيادة الدرجة المخصصة لمادة النقد الأدبي .

رابعاً : نتائج الهدف الرابع :

أظهرت النتائج المتعلقة بالهدف الرابع من هذه الدراسة أن هنالك (٢٢) صعوبة فيها فروق ذوات دلالات إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين إجابات المدرسين والطلبة ، وبنسبة (٣٦.٥٠٧%) من أصل (٦٣) صعوبة أشترك فيها المدرسون والطلبة .

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتوصيات عدة أهمها :

١. إعادة النظر في كتاب النقد الأدبي وتأكيد الجانب التطبيقي والحدثة عند التأليف .
٢. زيادة الساعات المقررة لتدريس المادة لتحقيق الأهداف الموضوعة .
٣. زيادة الدرجة المخصصة لمادة النقد الأدبي .
٤. ضرورة إعداد دروس نموذجية على وفق الطرائق الحديثة .
٥. التنوع في الأسئلة الأمتحانية وعدم أقتصارها على أسلوب واحد .

المقترحات :

إعتماداً على نتائج الدراسة أقترحت الباحثة ما يأتي :

١. تقويم الأسئلة الوزارية للمرحلة الإعدادية في مادة النقد الأدبي .
٢. بناء مقياس ميول الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية .
٣. إجراء دراسة تجريبية لمعرفة أثر طريقتي (الحوار) و (حل المشكلات) في تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في كليات التربية في مادة النقد الأدبي. (٢٢ ص ١٥-١٥٤)

٧. دراسة دخيخ ٢٠٠٠ م

((مشكلات تدريس مقرر التحرير العربي في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية
كما يحددها أعضاء هيئة التدريس))

أجريت هذه الدراسة في السعودية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس ، وهدفت تعرّف تحسين مقرر التحرير العربي ، وتطويره في كليات المعلمين عن طريق التعرف على المشكلات التدريسية المرتبطة بالجوانب الآتية : (الأهداف ، و المحتوى ، و طرق التدريس ، و وسائل التعليم ، و التقويم) . وقد أتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً الإستبانة أداة لبحثه لتحقيق أهداف بحثه ، وزعها على عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس المعلمين الذين درسوا مقرر التحرير العربي ، البالغ عددهم (٣٠) تدريسياً .

وقد شمل البحث إطاراً نظرياً تضمن تطور التحرير العربي في كليات المعلمين ، وأهدافه ، ومحتواه ، وطرق تدريسية ، وأساليب تقويمه ، ومشكلات تدريسه كما وردت في بعض الكتب التربوية ، كما شمل عرضاً للدراسات السابقة بمشكلة البحث .

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها :

١. لا تساعد الأهداف على الإفادة من المواد والأجهزة والأدوات المساعدة على التعلم.
٢. لا يتناسب محتوى مقرر العربية مع الزمن المخصص لتدريسه .
٣. قلة مشاركة الطلبة في الأنشطة المرتبطة بمقرر التحرير العربي .
٤. قلة التطبيقات التي يؤديها الطلبة على مفردات المقرر .
٥. عدم توافر الوسائل التعليمية المناسبة لتدريس المقرر .
٦. عدم إستعمال البحوث بوصفها وسيلة لتقويم الطلبة .

التوصيات :

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوصيات أهمها :

١. ضرورة أن ينص تدريس مقرر التحرير العربي في كليات المعلمين على الإفادة من المواد والأجهزة والأدوات التي تساعد على تدريس المقرر .
٢. ضرورة توفير الوسائل التعليمية ، والعمل على تخصيص مكان مناسب في كل كلية لعرض الوسائل التعليمية وحفظها .
٣. زيادة عدد ساعات المقرر بحيث تكون هناك ساعات للجانب النظري وأخرى للجانب العملي، والتطبيقي وذلك أسوة بالمقررات العلمية التطبيقية.
٤. التأكيد على عدم الاعتماد في التقويم على الاختبارات التحصيلية فقط ، وإستعمال الأساليب التطبيقية لذلك .

المقترحات :

اعتمادا على نتائج الدراسة اقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة تقويمية لتدريس مقرر التحرير العربي في كليات المعلمين .
 ٢. إجراء دراسة حول رغبة الطلبة في مادة التحرير العربي واثرها في تحصيلهم.
- (٥٢ ، www.arabic.org)

١. دراسة الحميدي ٢٠٠١ م .

((مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية))

أجريت هذه الدراسة في السعودية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس ، وهدفت الدراسة إلى المساعدة في تطوير تعليم الإملاء عن طريق التعرف على مشكلات تدريسية كما يراها معلمو اللغة العربية ، المرتبطة بالجوانب الآتية :

الأهداف ، واختبار المحتوى ، وتنظيمه ، وأساليب التعليم وإجراءاته ، وخصائص النظام الكتابي للغة العربية ، والتقويم .

ولتحقيق هدف الدراسة أجرى الباحث الإجراءات الآتية :

- أ. دراسة نظرية لتعرف طبيعة مادة الإملاء ، وانعكاس هذه الطبيعة في أهداف تعليمها ، ومحتواها ، وأساليب تعليمها وتقويمها .
- ب. مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث ، من أجل استخلاص مشكلات تدريس الإملاء .
- ج. إعتد الباحث الإستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه ولجمع معلومات البحث ، حيث قدمها إلى معلمي الإملاء في المرحلة الابتدائية .
- د. تحليل الإجابات عن الإستبانة التي جمعت من (٣٠٠) ثلاثمائة معلم ، يمثلون مراكز الإشراف التربوي السبعة بمدينة الرياض .

وأُسفرت الدراسة عن نتائج عدّة أهمها :

١. محتوى مقرر الإملاء يحتاج تدريسه إلى حصص أكثر مما خصص له .
٢. كثرة عدد التلاميذ في الصف الواحد تحد من معالجة الضعف الإملائي لديهم .
٣. ضعف ارتباط أهداف تدريس الإملاء بالجانب المهاري (التطبيقي) .
٤. قلة مراعاة أهداف تدريس الإملاء الفروق الفردية بين التلاميذ .
٥. إلزام المعلم غير الراغب في تدريس مادة الإملاء بتدريسها .
٦. صعوبة بعض القواعد الإملائية المقررة على التلاميذ .
٧. قلة الدورات التي تتيح للمعلم الإطلاع على أنسب طرق التدريس لمقرر الإملاء .

التوصيات :

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بتوصيات عدّة :

١. العمل على زيادة حصص الإملاء ، بحيث يكون هناك وقت كاف للجانب النظري والجانب التطبيقي .
٢. العمل على تقليل أعداد التلاميذ في الفصول ، بحيث لا يتجاوز عددهم في كل فصل (٢٥) تلميذاً .
٣. ضرورة ارتباط أهداف تدريس الإملاء بالجانب المهاري (التطبيقي) .
٤. ينبغي لمن يدرس الإملاء أن يكون متخصصاً في اللغة العربية .
٥. إقامة دورات تدريبية لمعلمي الإملاء من أجل رفع كفاياتهم في طرق التدريس ، والوسائل التعليمية ، والتقويم .

٦. ضرورة العمل على تيسير القواعد الإملائية المقررة على التلاميذ في المرحلة الابتدائية ، ومن ذلك تأجيل دراسة بعض الموضوعات إلى المرحلة المتوسطة (٤٤ ، www.arabic.org) .

٩. دراسة الربيعي ٢٠٠١ م.

((صعوبات تدريس مادة الصرف من وجهة نظر المدرسين والطلبة في كليات التربية في بغداد))

أجريت هذه الدراسة في العراق في الجامعة المستنصرية وهدفت تعرف ((صعوبات تدريس مادة الصرف من وجهة نظر المدرسين والطلبة في كليات التربية في بغداد ومقترحات حلها)) ، والكليات هي (كلية التربية / جامعة بغداد ، و كلية التربية / الجامعة المستنصرية ، و كلية التربية للبنات / جامعة بغداد) .

وبلغت عينة الدراسة الأساسية (٥) من تدريسي مادة الصرف في الكليات الثلاث ، وعينة الطلبة بلغت (٩٥) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني من أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد ، اعتمد الباحث الإستمائة أداة لتحقيق هدف بحثه ، واستعمل في معالجة البيانات إحصائيا (معامل ارتباط بيرسون ، و الوسط المرجح ، و النسبة المئوية ، و الوزن الموي) .

أسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها :

أولاً : أهم صعوبات تدريس مادة الصرف من وجهة نظر المدرسين والطلبة ، كانت كما يأتي :

١. قلة خبرة بعض تدريسي المادة بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية .
٢. اعتماد الكتاب الصرفي المعتمد على تقديم قواعد جافة دون تنمية السنة الطلبة .
٣. ضعف قدرة بعض المدرسين على تكوين إطار فكري واضح حول مادة الصرف .
٤. ضعف إستيعاب الطلبة لموضوعات مادة الصرف .
٥. قلة التقنيات التربوية المستعملة في تدريس الصرف .
٦. الأسئلة الأمتحانية لا تشجع الطلبة على التعلم الذاتي .

ثانيا : مقترحات المدرسين والطلبة لعلاج صعوبات تدريس مادة الصرف

١. ضرورة اطلاع تدريسي المادة وطلبتهم على اهداف تدريس الصرف .
٢. إجراء اختبار للطلبة في قواعد اللغة العربية بشكل عام والصرف بشكل خاص .
٣. رفع كفاية تدريسي مادة الصرف علميا ومهنيا .
٤. إتباع المدرسين الطرائق التدريسية المشوقة في عرض الموضوعات الصرفية

٥. أبعاد الأسئلة الأمتحانية عن الأسلوب التقليدي في صياغاتها .

التوصيات :

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوصيات عدة أهمها :

١. حصر قبول الطلبة في أقسام اللغة العربية على الذين يرغبون في دراسة اللغة العربية من ذوي الكفايات .
٢. إعادة النظر بطريقة تدريس الموضوعات الصرفية بما يجعلها أكثر وضوحاً .
٣. الاستعانة بالقرآن الكريم والمأثور الديني والأدبي بوصفها روافد تطبيقية . (٦٥ ص ١-٩١) .

١٠. دراسة الجرجري ٢٠٠٢ م .

- ((مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية ، ومقترحات حلولها
من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها))
- أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد – كلية (ابن رشد) وهدفت تعرّف مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية وذلك من الإجابة عن السؤالين الآتيين :
١. ما مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ؟
 ٢. ما مقترحات حلولها من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ؟
- أعتمد الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه ، واختار الباحث عينة من مراكز ثلاث محافظات هي بغداد ، ونيوى ، والبصرة موزعة جغرافياً على مناطق القطر الشمالية ، والوسطى ، والجنوبية بالطريقة العشوائية الطبقية ، وقد بلغ عدد المدارس الإعدادية والثانوية (١٠٦) مدرسة تضم (٣٩٤) مدرساً ومدرسة منهم (١٥٤) مدرساً و (٢٤٠) مدرسة .

أعتمد الباحث في معالجة البيانات إحصائياً، معامل ارتباط بيرسون ، و وحدة المشكلة، ومربع كاي ، والوزن المؤي ، والنسبة المئوية .

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها :

١. قلة خبرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية .

٢. موضوعات المطالعة لا تنمي التفكير عند الطلبة ، أو تشوقهم نحو المادة .
٣. لا يؤخذ بالحسبان رأي مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عند وضع أهداف تدريس المطالعة .
٤. قلة إستعمال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها اللغة الفصيحة في أثناء التدريس .
٥. كثرة واجبات مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها والحصص المكلفة بها .
٦. ضعف الاعداد المهني لمدرس اللغة العربية ، ومدرساتها .
٧. قلة التقنيات التربوية المستخدمة في تدريس المطالعة .
٨. لا يوجد معيار موضوعي لقياس مستوى أداء الطلبة في درس المطالعة .

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوصيات عدّة منها :

١. أن تمتاز أهداف تدريس المطالعة بالوضوح وأن تكون قابلة للتحويل إلى أهداف سلوكية
 ٢. التدرج في المعلومات والمعارف المقدمة للطلبة من خلال كتب المطالعة وفقاً للمراحل الدراسية .
 ٣. استخدام المدرسين للغة الفصيحة في دروس اللغة العربية ، وتعويد الطلبة على ذلك .
 ٤. اعتماد معايير موضوعية لقياس مستوى أداء الطلبة في درس المطالعة .
- (٢٩ ص ١-١٢٣)

١١. دراسة الصرافية ٢٠٠٣م

((صعوبات تدريس مادة الكتاب القديم في أقسام اللغة العربية بكلّيات التربية في بغداد من وجهة نظر التدريسيين والطلبة))

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد – كلية التربية (ابن رشد) ، هدفت تعرّف صعوبات تدريس مادة الكتاب القديم في أقسام اللغة العربية بكلّيات التربية في بغداد (كلية التربية / جامعة بغداد ، وكلية التربية للبنات / جامعة بغداد ، وكلية التربية / الجامعة المستنصرية) من خلال الإجابة عما يأتي :

١. ما صعوبات تدريس مادة الكتاب القديم من وجهة نظر التدريسيين ؟
 ٢. ما صعوبات دراسة مادة الكتاب القديم من وجهة نظر الطلبة ؟
 ٣. ما الحلول المقترحة لصعوبات تدريس الكتاب القديم من وجهة نظر التدريسيين والطلبة ؟
- ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية ممثلة للمجتمع الأصلي بلغت (١٠٥) من طلبة الصف الثالث من أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد و (٥) من تدريسي مادة الكتاب القديم في الكليات الثلاث ، واعتمدت الباحثة الإستبانة أداة لبحثها واحدة

للتدريسيين مكونة من (٥٤) فقرة ، وأخرى للطلبة مكونة من (٤٩) فقرة ، واعتمدت الباحثة في معالجة البيانات إحصائياً معامل ارتباط بيرسون ، والوسط المرجح ، والوزن المئوي ، والنسبة المئوية .

أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها :

أولاً . نتائج الهدف الأول :

أهم الصعوبات التي تواجه تدريس مادة الكتاب القديم من وجهة نظر التدريسيين كالآتي :

- ١ . خبرة تدريسي المادة قليلة بإشتقاق الأهداف السلوكية .
 - ٢ . مفردات منهج الكتاب القديم كثيرة ومتداخلة .
 - ٣ . قلة وجود اختصاص دقيق في مادة الكتاب القديم .
 - ٤ . المدرسون والمدرسات أغلبهم لا يراعون المستوى العلمي لطلبتهم .
 - ٥ . يعد الطلبة أغلبهم مادة الكتاب القديم مادة ثانوية .
 - ٦ . إعتقاد بعض التدريسيين على طريقة الألقاء لتدريس الموضوعات .
 - ٧ . الأسئلة الامتحانية أغلبها تقليدية لا تثير تفكير الطالب .
- ثانياً . نتائج الهدف الثاني :

من أهم الصعوبات التي تواجه تدريس مادة الكتاب القديم من وجهة نظر الطلبة كالآتي :

- ١ . قلة اطلاع الطلبة على أهداف تدريس مادة الكتاب القديم .
 - ٢ . صعوبة الحصول على المصادر التي تعين الطلبة على فهم المادة .
 - ٣ . ضعف التفاعل الإيجابي بين التدريسيين والطلبة في أثناء الدرس .
 - ٤ . ضعف الطلبة في مادة الكتاب القديم يرجع إلى النقص الحاصل في إعداد تدريسي مادة الكتاب القديم إعداداً صحيحاً .
 - ٥ . ضعف المستوى العام للطلبة وأنصرفهم عن دراسة المادة .
 - ٦ . ضعف قدرة التدريسي على خلق عنصر التشويق لدى الطلبة .
 - ٧ . ندرة توافر الوسائل التعليمية التي تثير ميول الطلبة واهتماماتهم .
 - ٨ . لا يناسب طول الأسئلة الوقت المخصص لها .
- ثالثاً . الهدف الثالث :

أهم مقترحات التدريسيين والطلبة لحل صعوبات مادة الكتاب القديم :

- ١ . ضرورة إطلاع تدريسي المادة والطلبة على أهداف تدريس الكتاب القديم .
- ٢ . إلزام المنهجية والتسلسل المنطقي في عرض الموضوعات في الكتاب

٣. أن ينامط تدريس الكتاب القديم لأساتذة متخصصين وأكفاء .
٤. قبول الطلبة ذوي المعدلات العالية في أقسام اللغة العربية ومن الراغبين في دراستها .
٥. تبصر الطلبة بأهمية الكتاب القديم في الدراسات اللغوية .
٦. الابتعاد عن طريقة الإلقاء في التدريس والاعتماد على الطريقة التي تجمع بين الإلقاء والمناقشة التي تجعل الطالب عنصراً إيجابياً .
٧. توخي الدقة في صياغة الأسئلة الامتحانية .

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بتوصيات عدّة منها :

١. توضيح أهداف تدريس مادة الكتاب القديم للطلبة في بداية العام الدراسي من كل عام ، وبيان أهميتها ، ودورها في إتقان فروع اللغة العربية .
٢. اختيار التدريسيين لأنسب طرائق التدريس التي تثير دافعية الطلبة لدراسة الكتاب القديم
٣. تأكيد الفهم والاستيعاب عند تدريس مادة الكتاب القديم .
٤. يفضل دراسة مادة الكتاب القديم في مراحل الدراسة الجامعية جميعها .
٥. ضرورة توفير التقنيات التربوية المناسبة لغرض إستعمالها في تدريس الكتاب القديم .

المقترحات :

إستكمالاً للدراسة الحالية وما توصلت إليه من نتائج اقترحت الباحثة ما يأتي :

١. إجراء دراسة موازنة لتقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية وكليات الآداب بمادة الكتاب القديم .
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في معرفة صعوبات تدريس الكتاب القديم على مستوى القطر .
٣. بناء دليل ليسير تدريس الكتاب القديم في ضوء صعوبات المادة . (٨٧ ص ١٠٦)

١٢. دراسة الجميلية ٢٠٠٤

((صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المعلمين والمشرّفين))

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بابل كلية التربية الأساسية وهدفت تعرّف (الصعوبات التي تواجه تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين

=====

٢. ضعف العلاقات التربوية بين المعلم والتلاميذ .
٣. الفروق الفردية الكبيرة بين التلاميذ.
٤. خوف بعض التلاميذ من المدرسة.
٥. الحالات النفسية والانفعالية التي تصيب بعض التلاميذ .
٦. المعلم لا يحضر المادة مسبقا ولا يخطط لتعليمها .
٧. ضعف تأكيد مادة الكتاب على تنمية المهارات اللغوية .
٨. قلة تقديم حوافز تشجيعية للتلاميذ المتميزين.

التوصيات :

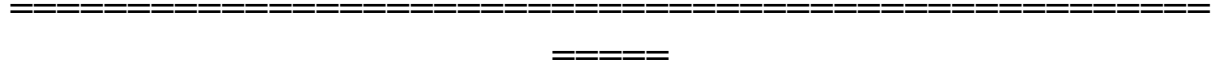
وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتوصيات عدة أهمها :

١. يجب العمل السريع على تشخيص أسباب انخفاض المستوى العلمي للتلاميذ المبتدئين ، ووضع المعالجات الجذرية الشاملة للارتقاء بمستوياتهم وأعدادهم في المرحلة الابتدائية .
٢. زيادة العناية بالمكتبات المدرسية وإغنائها بالكتب والمجلات .
٣. توجيه عناية خاصة بإسلوب عرض المادة المدرسية ، واحتوائها على عنصر التشويق اللازم لأثارة رغبة المتعلمين نحو التعلم .
٤. الاهتمام بإصدار كتاب مرشد المعلم لتعليم القراءة والكتابة ، يرشدهم إلى أهداف المادة والطرائق والأساليب الخاصة بتعليمها ، وإستعمال الوسائل التعليمية المتعلقة بها .

المقترحات :

إعتماداً على نتائج الدراسة اقترحت الباحثة ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة صعوبات تعلم القراءة والكتابة على مستوى القطر العراقي .
٢. إجراء دراسة صعوبات تعلم القراءة والكتابة التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية للصفوف (الرابع ، والخامس ، والسادس)
٣. تقويم أداء معلمي القراءة والكتابة للصفوف (الأول ، والثاني ، والثالث) (٣١ ص ٩٩-١)



ثانيا : دراسات أجنبية

١. دراسة هندرسن (١٩٧٦ , Henderson)

أجريت هذه الدراسة في جامعة أوهايو الأمريكية ، وهدفت تعرّف :
أ. أثر طريقتين في تصحيح الأخطاء في قدرة الطالب على الكتابة في التعبير .

ب. المشكلات الرئيسة التي تواجه الطلبة الأجانب عند كتابة موضوع تعبير بالغة
الإنكليزية .

تألّفت عينة البحث من (٢٤) طالباً أجنبياً اختاروا دراسة اللغة الإنكليزية، واستمرت مدة (٨) أسابيع ، في الأسبوع الثاني منها قاس الباحث قدرة الطلبة على وصف قصة مصورة ، وكفاءتهم في اختيار المفردات ، والنحو ، والفهم ، ثم صنف الباحث الطلبة إلى مجموعتين ، الأولى فيها معدل الأخطاء العامة واطئ ، والثانية معدل الأخطاء العامة فيها عالٍ ، وأتبع مع أحدهما طريقة تصحيح الأخطاء العامة فقط ، وأتبع مع المجموعة الأخرى طريقة تصحيح الأخطاء العامة الخاصة معاً ، بعد أن قسم عشوائياً

كل مجموعة إلى مجموعتين فرعيتين . وأستمرت التجربة (٦) أسابيع أخرى أعطيت خلالها موضوعات في التعبير مبنية على وصف قصة مصورة ، ويصححها على وفق طريقة التصحيح التي اخضع الطالب لها . أجرى الباحث بعد انتهاء التجربة ، اختباراً بعدياً لكنتا المجموعتين ، وأستعمل (تحليل التباين) وسيلة إحصائية .

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها :

- ١ . ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في كتابة التعبير بين المجموعتين على اختلاف طريقة التصحيح .
- ٢ . إن أهم المشكلات التي تواجه الطالب الأجنبي عند كتابة التعبير هي :
 - أ . الإستعمال الخاطئ لحروف الجر .
 - ب . ضعف الطلبة في الإملاء .
 - ج . عدم التوافق النحوي بين الفاعل والفعل (١٣٧ ص ٣١) .

٢ . دراسة خوري (Khoree ١٩٧٩) :

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت تعرّف :

(الصعوبات التي يواجهها الطلبة العرب الذين كانوا يتعلمون اللغة الإنكليزية في تناولهم أدوات التعريف والتكثير ، وحروف الجر في اللغة الإنكليزية) .

تألّفت عينة البحث من (٤٨) طالباً وطالبة موزعين على (٣) مستويات واعتمد الباحث الإستبانة ، والمقابلة الشخصية أداتين لتحقيق أهداف بحثه . واعتمد الباحث في معالجة بيانات البحث إحصائياً النسبة المئوية ، والوسط المرجع ، والوزن المئوي ، ومربع كاي .

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها :

- ١ . ضعف الصلة بين الطلبة والمنهج .
- ٢ . تغليب الجانب النظري على التطبيقي .
- ٣ . عدم وجود الكتب المصاحبة للمنهج المقرر .
- ٤ . عدم كفاية المدة الزمنية لتعليم اللغة .
- ٥ . عدم مناسبة طرائق التدريس .
- ٦ . أجمع الطلبة على ضرورة تعلم (١٠) كلمات إلى (١٥) كلمة في اليوم .
- ٧ . عدم استخدام الوسائل التعليمية عدا السبورة . (٤٧ - ٤٦ P. ١٤٧)

ثالثاً: مناقشة الدراسات السابقة :

يحاول الباحث مناقشة الدراسات السابقة التي عُرضت خلاصاتها فيما تقدم حيث تمثل تراكمًا معرفيًا حول مادة اللغة العربية بفروعها ، وقد بلغ عدد الدراسات (١٤) دراسة منها (١٢) دراسة عربية و (درستان أجنبيتان) ، وعرضها الباحث بحسب التسلسل الزمني لغرض استخلاص بعض المؤشرات والدلالات الضرورية التي يمكن الاستفادة منها بقدر ما يتعلق بموضوع بحثه .

وفيما يأتي مناقشة للدراسات السابقة لبيان مدى اتفاقها واختلافها ، وعلاقتها بالدراسة الحالية

١. توصل الباحث إلى اتفاق الدراسات السابقة معظمها على أهمية دراسة صعوبات ، تدريس اللغة العربية وفروعها ومشكلاتها .

٢. اختلفت أماكن إجراء هذه الدراسات ، فمنها ما أجري في العراق وهي دراسة (الهاشمي / ١٩٨٨) ، ودراسة (الربيعي / ١٩٨٩) ، ودراسة (الخالديّة / ١٩٩٣) ، ودراسة (الخزرجيّة / ١٩٩٥) ، ودراسة (السّلامي / ١٩٩٨) ، ودراسة (التميميّة / ١٩٩٩) ، ودراسة (الربيعي / ٢٠٠١) ، ودراسة (الجرجري / ٢٠٠٢) ، ودراسة (الصّرّافيّة / ٢٠٠٣) ، ودراسة (الجميليّة / ٢٠٠٤) بينما أجريت دراسة (دخيخ / ٢٠٠٠) ، ودراسة (الحميدي / ٢٠٠١) في المملكة العربية السعودية ، أما دراسة (هندرسن / ١٩٧٦) ، ودراسة (خوري / ١٩٧٩) فقد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية . في حين أجريت الدراسة الحالية في العراق ، في جامعة بابل / كلية التربية الأساسية .

٣. تباينت الدراسات السابقة في أهدافها على الرغم من ميدانها هو تعليم اللغة العربية والتمكن منها ، وتحديد صعوبات تدريس فروع اللغة العربية ومشكلاتها ، إذ تناولت هذه الدراسات جوانب مختلفة ، كدراسة (الهاشمي / ١٩٨٨) كان غرضها تعرّف مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية ، ودراسة (الربيعي / ١٩٨٩) كان هدفها تعرّف صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي

في المدارس الثانوية والإعدادية ، ودراسة (الخالديّة / ١٩٩٣) هدفها تعرّف صعوبات تدريس البلاغة لطلبة الصف الخامس الأدبي ، ودراسة (الخزرجيّة / ١٩٩٥) كان هدفها تعرّف صعوبات تدريس علم العروض ودراسته في كليات التربية والآداب ، ودراسة (السلامي / ١٩٩٨) كان غرضها تعرّف صعوبات تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية ، ودراسة (التميميّة / ١٩٩٩) هدفها تعرّف صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية ، ودراسة (دخيخ / ٢٠٠٠) كان هدفها تعرّف مشكلات تدريس مقرر التحرير العربي في كليات المعلمين ، ودراسة (الحميدي / ٢٠٠١) هدفها تعرّف مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية ، ودراسة (الربيعي / ٢٠٠١) هدفها تعرّف صعوبات تدريس مادة الصرف في كليات التربية ، ودراسة (الجرجري / ٢٠٠٢) كان هدفها تعرّف مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية ، ودراسة (الصرافيّة / ٢٠٠٣) هدفها تعرّف صعوبات تدريس مادة الكتاب القديم في أقسام اللغة العربية في كليات التربية ، ودراسة (الجميليّة / ٢٠٠٤) هدفها تعرّف صعوبات تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين في المرحلة الابتدائية ، ودراسة (هندرسن / ١٩٧٦) فقد هدفت تعرّف أثر طريقتين في تصحيح الأخطاء في قدرة الطالب على الكتابة في التعبير ، وتحديد المشكلات الرئيسة التي تواجه الطلبة الأجانب عند كتابة موضوع تعبير بالغة الإنكليزية في المرحلة الثانوية ، أما دراسة (خوري / ١٩٧٩) فكان هدفها تعرّف الصعوبات التي يواجهها الطلبة العرب الذين كانوا يتعلمون اللغة الإنكليزية في المرحلة الثانوية . في حين أن الدراسة الحالية هدفت تعرّف صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) .

٤. اعتمدت الدراسات السابقة جميعها منهج البحث الوصفي ، عدا دراسة (هندرسن / ١٩٧٦) فقد اتبعت المنهج التجريبي ، والدراسة الحالية اعتمدت منهج البحث الوصفي أيضاً ، لأنه يتناسب وطبيعة أهدافها .

٥. إن عدد أفراد العينة أمر يحدده هدف البحث ، وطبيعة المجتمع المبحوث ، لذا فقد تباينت أعداد عينات الدراسة السابقة التي تم عرضها في هذا الفصل ، ففي دراسة (الهاشمي / ١٩٨٨) بلغت عينة الدراسة (٣٢٥) مدرساً ومدرسة ، ودراسة (الربيعي / ١٩٨٩) بلغت العينة (٧٩) مدرساً ومدرسة ، و (٥٦٠) طالباً وطالبة ، ودراسة (الخالديّة / ١٩٩٣) بلغت العينة (٥٢) مدرساً ومدرسة و (٣٤٨) طالباً وطالبة ، ودراسة (الخزرجيّة / ١٩٩٥) بلغت العينة (٤٤) تدريسيًا و (٥٥٠) طالبا وطالبا ، ودراسة (السلامي / ١٩٩٨) بلغت العينة (١٢٧) مدرساً ومدرسة ، ودراسة (التميمية / ١٩٩٩) بلغت العينة (٤٨) مدرساً ومدرسة ، و (٥٧٥) طالباً وطالبة ، ودراسة (دخيخ / ٢٠٠٠) بلغت العينة (٣٠) تدريسيًا ، ودراسة

(الحميدي / ٢٠٠١) بلغت العينة (٣٠٠) معلم ومعلمة ، ودراسة (الربيعي / ٢٠٠١) بلغت العينة (٥) تدريسيين و (٩٥) طالبا وطالبة ، ودراسة (الجرجري / ٢٠٠٢) بلغت العينة (٣٩٤) مدرسا ومدرسة ، و (دراسة الصرافية / ٢٠٠٣) بلغت العينة (٥) تدريسيين و (١٠٥) طلاب وطالبات ، ودراسة (الجميلية / ٢٠٠٤) بلغت العينة (٣٠٠) معلم ومعلمة و (٢٨) مشرفا ومشرفة ، ودراسة (هندرسن / ١٩٧٦) بلغت العينة (٢٤) طالبا وطالبة ، ودراسة (خوري / ١٩٧٩) بلغت العينة (٤٨) طالبا وطالبة . أما الدراسة الحالية ، فقد بلغت عينة الدراسة فيها (٧٨) مدرسا ومدرسة ، و (٥٩٨) طالبا وطالبة .

٦. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الهاشمي / ١٩٨٨) ودراسة (الربيعي / ١٩٨٩) ودراسة (الخالدية / ١٩٩٣) ، ودراسة (السلامي / ١٩٩٨) ، ودراسة (التميمية / ١٩٩٩) ، ودراسة (الجرجري / ٢٠٠٢) ، ودراسة (هندرسن / ١٩٧٦) ، ودراسة (خوري / ١٩٧٩) في المرحلة الدراسية التي طبقت عليها الدراسة وهي المرحلة الإعدادية والثانوية ، أما دراسة (الحميدي / ٢٠٠١) ودراسة (الجميلية / ٢٠٠٤) طبقتا على المرحلة الابتدائية ، وهناك دراسات طبقت على مرحلة التعليم الجامعي كدراسة (الخزرجية / ١٩٩٥) ، ودراسة (دخيخ / ٢٠٠٠) ودراسة (الربيعي / ٢٠٠١) ودراسة (الصرافية / ٢٠٠٣) .

٧. لاحظ الباحث تباين العينات التي أجريت عليها الدراسات السابقة من حيث جنس المبحوثين وفقاً لأهداف كل دراسة ، فبعضها اختار تدريسيي الجامعة والطلبة عينة للدراسة كدراسة (الخزرجية / ١٩٩٥) ، ودراسة (دخيخ / ٢٠٠٠) ودراسة (ودراسة (الربيعي / ٢٠٠١) ، ودراسة (الصرافية / ٢٠٠٣) وبعضها اختار المدرسين والمدرسات فقط عينة للدراسة ، كدراسة (الهاشمي / ١٩٨٨) ودراسة (السلامي / ١٩٩٨) ، ودراسة (الجرجري / ٢٠٠٢) ، وبعضها اختار المدرسين والمدرسات والطلبة عينة للدراسة كدراسة (الربيعي / ١٩٨٩) ، ودراسة (الخالدية / ١٩٩٣) ، ودراسة (التميمية / ١٩٩٩) ، وبعضها اختار المعلمين والمعلمات والمدرسين عينة للدراسة كدراسة (الحميدي / ٢٠٠١) ودراسة (الجميلية / ٢٠٠٤) . أما دراسة (هندرسن / ١٩٧٦) ، ودراسة (خوري / ١٩٧٩) فقد اعتمدتا الطلبة فقط عينة للدراسة . في حين أنّ الدراسة الحالية اعتمدت على المدرسين والمدرسات والطلبة عينة للدراسة في المدارس الإعدادية والثانوية ، موزعين بين أربع محافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) وذلك يعطي الدراسة الحالية بُعداً أكثر شمولية ، تفرّدت به في هذا المجال عن الدراسات السابقة التي اقتصرَت عيناتها على مدارس محافظة واحدة أو محافظتين ، وكذلك انفردت بأنها الدراسة الوحيدة التي أجريت على مادة التعبير الشفهي ، وتم اختيار هذه العينة لكونهم عانوا ويعانون عن كثب من صعوبات تدريس التعبير الشفهي ودراسته ، ولأنّهم أقدر على تحديدها .

٨. أسلوب اختيار عينات الدراسات السابقة كان بطرق عشوائية سواء أكانت الطرق بسيطة أم طبقية ، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بطريقة اختيار العينة .

٩. اعتمدت الدراسات السابقة أغلبها الإستبانة أداة لتحقيق أغراض البحث كما في دراسة (الهاشمي / ١٩٨٨) ، ودراسة (الربيعي / ١٩٨٩) ، ودراسة (الخالدية / ١٩٩٣) ، ودراسة (الخزرجية / ١٩٩٥) ، ودراسة (السلامي / ١٩٩٨) ، ودراسة (التميمية / ١٩٩٩) ، ودراسة (دخيخ / ٢٠٠٠) ، ودراسة (الحميدي / ٢٠٠١) ، ودراسة (الربيعي / ٢٠٠١) ، ودراسة (الجرجري / ٢٠٠٢) ، ودراسة (الصرافية / ٢٠٠٣) ودراسة (الجميلية / ٢٠٠٤) ، أما دراسة (خوري / ١٩٧٩) فقد اعتمدت على الإستبانة والمقابلة الشخصية ، بينما اعتمدت دراسة (هندرسن / ١٩٧٦) اختباراً بعدياً للطلبة في التعبير . أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت الإستبانة أداة لجمع بياناتها وتحقيق أهدافها ، ويتضح أنها تتفق مع معظم الدراسات السابقة التي اعتمدت الإستبانة وسيلة لجمع البيانات ، ويبدو أن الإستبانة من الأدوات الملائمة لمثل هذه الدراسات ، إذ شاع إستعمالها في الوقت الحاضر ، وأصبحت من الأساليب المتعارف عليها في الدراسات والبحوث الوصفية.

١٠. أما الوسائل الإحصائية ، فقد أتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الخزرجية / ١٩٩٥) ، ودراسة (السلامي / ١٩٩٨) ، ودراسة (دخيخ / ٢٠٠٠) ، ودراسة (الحميدي / ٢٠٠١) ، ودراسة (الربيعي / ٢٠٠١) ، ودراسة (الصرافية / ٢٠٠٣) ، ودراسة (الجميلية / ٢٠٠٤) في إستعمال الوسائل الإحصائية الآتية : معامل ارتباط بيرسون ، والوسط المرجح ، والوزن المئوي ، والنسبة المئوية بوصفها وسيلة حسابية . وبعض الدراسات السابقة زادت على الوسائل الإحصائية المذكورة (مربع كاي) كدراسة (الهاشمي / ١٩٨٨) ، ودراسة (الربيعي / ١٩٨٩) ودراسة (الخالدية / ١٩٩٣) ، ودراسة (التميمية / ١٩٩٩) ، ودراسة (الجرجري / ٢٠٠٢) ، ودراسة (خوري / ١٩٧٩) ، أما دراسة (هندرسن / ١٩٧٦) فقد استخدمت (تحليل التباين) .

١١. أسفرت الدراسات السابقة عن نتائج متباينة ، ويعود السبب في ذلك لتباين أهدافها وعيناتها ، وأدواتها المستخدمة ، إلا أن الدراسات السابقة معظمها أشارت في نتائجها إلى أن كلاً من تدريسيي الجامعة ، ومدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، ومعلميها ، ومعلماتها ، والطلبة يواجهون صعوبات ومشكلات عديدة ومتنوعة في تدريس اللغة العربية ، ودراساتها بفروعها المختلفة ، وسيذكر الباحث ذلك عند عرض نتائج البحث الحالي . إن تلك الدراسات قد ساعدت الباحث وأمدته بمؤشرات ، ودلالات ضرورية أسهمت في تعميق رؤية الباحث بمشكلة بحثه بشكل مباشر أو غير مباشر ، وقد انعكس ذلك على منهجية البحث وإجراءاته في الفصل الثالث .

١٢. أفاد الباحث من الدراسات السابقة في :

- أ. تصميم منهجية البحث وقسم من إجراءاته .
ب. كيفية إعداد أداة البحث وتطبيقها .
ج. كيفية اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة .
الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يعرض الباحث في هذا الفصل منهج البحث وإجراءاته التي اتبعها لتحقيق أهداف البحث الحالي ، المتمثلة بوصف مجتمع البحث الأصلي ، وتحديد عينة البحث وكيفية اختيارها ، ثم بناء أداة البحث التي استخدمت لجمع البيانات ، والوسائل الإحصائية والحسابية التي اعتمدت في معالجة بيانات البحث .

منهج البحث

أتبع الباحث المنهج الوصفي (Descriptive Research) لتعرّف صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة ، في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) لأنه المنهج الملائم لدراسة هذه الظاهرة ، وهو يعد أستقصاء ينصب على ظاهرة أو قضية معينة قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها وبين ظواهر تعليمية ، أو نفسية ، أو اجتماعية أخرى (٧١ ص ٥١) .

إجراءات البحث

أتبع الباحث الإجراءات الآتية :

أولاً: المجتمع الأصلي للبحث

يتضمن البحث الحالي ثلاثة مجتمعات هي المدارس الإعدادية والثانوية التي تضم الفرعين (الفرع الأدبي والفرع العلمي) ومجتمع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الذين يدرسون الفرعين المذكورين ، ومجتمع الطلبة للفرع الأدبي والفرع العلمي في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) .

ولغرض الحصول على بيانات دقيقة لأعداد المدارس الإعدادية والثانوية ، وأعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وأعداد الطلبة للفرعين (الفرع الأدبي والفرع العلمي) ، استعان الباحث بشعبة الإحصاء في المديرية العامة الآتية :

١. المديرية العامة لتربية محافظة بابل .
٢. المديرية العامة لتربية محافظة كربلاء .
٣. المديرية العامة لتربية محافظة النجف .

٤. المديرية العامة لتربية محافظة القادسية .

وفي أدناه عرض لهذه البيانات :

أ. المجتمع الأصلي للمدارس الإعدادية والثانوية :

بلغ عدد المدارس الإعدادية والثانوية النهارية فقط (للبنين والبنات) التي تضم الفرعين (الفرع الأدبي والفرع العلمي) في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) ضمن المديرية العامة لتربية هذه المحافظات للعام الدراسي (٢٠٠٤ - ٢٠٠٥ م) (٥٩) مدرسة إعدادية وثانوية .

وتوزعت المدارس الإعدادية والثانوية كما يأتي :

١. (مركز محافظة بابل) ضمن المديرية العامة لتربية المحافظة (١٦) مدرسة إعدادية وثانوية ، شكلت نسبة مقدارها (٢٧.١٢ %) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٥) مدارس إعدادية للبنين و (٤) مدارس إعدادية للبنات و (مدرستين ثانويتين للبنين) و (٥) مدارس ثانوية للبنات .
 ٢. (مركز محافظة كربلاء) (١٤) مدرسة إعدادية وثانوية ، شكلت نسبة مقدارها (٢٣.٧٣ %) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٤) مدارس إعدادية للبنين و (٣) مدارس إعدادية للبنات و (٣) مدارس ثانوية للبنين و (٤) مدارس ثانوية للبنات .
 ٣. (مركز محافظة النجف) (١٥) مدرسة إعدادية وثانوية ، شكلت نسبة مقدارها (٢٥.٤٢ %) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٥) مدارس إعدادية للبنين و (٥) مدارس إعدادية للبنات ، و (مدرستين ثانويتين للبنين) و (٣) مدارس ثانوية للبنات .
 ٤. (مركز محافظة القادسية) (١٤) مدرسة إعدادية وثانوية ، شكلت نسبة مقدارها (٢٣.٧٣ %) من المجتمع الأصلي ، بواقع (مدرستين إعداديتين للبنين) ، و (٧) مدارس إعدادية للبنات و (٣) مدارس ثانوية للبنين ، و (مدرستين ثانويتين للبنات) .
- وجدول (١) يبين ذلك :

جدول (١)

المجتمع الأصلي للمدارس الإعدادية والثانوية في مراكز المحافظات

ت	المديرية العامة	المدارس الإعدادية		المدارس الثانوية		المجموع	النسبة المئوية
		بنين	بنات	بنين	بنات		
١	تربية بابل	٥	٤	٢	٥	١٦	٢٧.١٢

٢٣.٧٣	١٤	٤	٣	٣	٤	تربية كربلاء	٢
٢٥.٤٢	١٥	٣	٢	٥	٥	تربية النجف	٣
٢٣.٧٣	١٤	٢	٣	٧	٢	تربية القادسية	٤
١٠٠%	٥٩	١٤	١٠	١٩	١٦	المجموع	

ب. المجتمع الأصلي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها:

بلغ عدد المدرسين والمدرسات الذين يدرسون اللغة العربية لطلبة الفرع الأدبي (الخامس والسادس) وطلبة الفرع العلمي (الخامس والسادس) في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية (للبنين والبنات) في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) للعام الدراسي (٢٠٠٤ – ٢٠٠٥ م) ، (١٨١) مدرساً ومدرسة يتوزعون

كما يأتي :

١. (مركز محافظة بابل) (٥٠) مدرساً ومدرسة في المدارس الإعدادية والثانوية ، شكلوا نسبة مقدارها (٢٧.٦٢ %) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٢١) مدرساً و (٢٩) مدرسة .
٢. (مركز محافظة كربلاء) (٤٣) مدرساً ومدرسة في المدارس الإعدادية والثانوية ، شكلوا نسبة مقدارها (٢٣.٧٦ %) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٢٢) مدرساً و (٢١) مدرسة .
٣. (مركز محافظة النجف) (٤٦) مدرساً ومدرسة في المدارس الإعدادية والثانوية ، شكلوا نسبة مقدارها (٢٥.٤١ %) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٢٢) مدرساً و (٢٤) مدرسة .
٤. (مركز محافظة القادسية) (٤٢) مدرساً ومدرسة في المدارس الإعدادية والثانوية ، شكلوا نسبة مقدارها (٢٣.٢٠ %) من المجتمع الأصلي ، بواقع (١٥) مدرساً و (٢٧) مدرسة ، والجدول () يبين ذلك .

جدول (٢)

المجتمع الأصلي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس الإعدادية والثانوية في مراكز المحافظات

ت	المديرية العامة	المدرسون	المدرسات	المجموع	النسبة المئوية
١	تربية بابل	٢١	٢٩	٥٠	٢٧.٦٢

٢٣.٧٦	٤٣	٢١	٢٢	تربية كربلاء	٢
٢٥.٤١	٤٦	٢٤	٢٢	تربية النجف	٣
٢٣.٢٠	٤٢	٢٧	١٥	تربية القادسية	٤
%١٠٠	١٨١	١٠١	٨٠	المجموع	٥

ج. المجتمع الأصلي لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) :

عرض الباحث المجتمع الأصلي لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) كما يأتي :

١. المجتمع الأصلي لطلبة الفرع الأدبي (الخامس والسادس) .
٢. المجتمع الأصلي لطلبة الفرع العلمي (الخامس والسادس) .

١. المجتمع الأصلي لطلبة الفرع الأدبي (الخامس والسادس) :

بلغ عدد طلبة الفرع الأدبي (الخامس الأدبي والسادس الأدبي) في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية (للبنين والبنات) في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) للعام الدراسي (٢٠٠٤ - ٢٠٠٥) م (٤٦٤٠) طالباً وطالبة يتوزعون كما يأتي :

١. (مركز محافظة بابل) (١١٠٥) طلاب وطالبات ، شكلوا نسبة مقدارها (٢٣.٨١ %) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٢٦٣) طالباً و (٢٥٧) طالبة في الخامس الأدبي و (٢٧٠) طالباً و (٣١٥) طالبة في السادس الأدبي .

٢. (مركز محافظة كربلاء) (١٠٨٥) طالباً وطالبة ، شكلوا نسبة مقدارها (٢٣.٣٨ %) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٣١٠) طالباً و (٢٤٧) طالبة في الخامس الأدبي و (٣١٦) طالباً و (٢١٢) طالبة في السادس الأدبي .

٣. (مركز محافظة النجف) (١١٣٢) طالباً وطالبة ، شكلوا نسبة مقدارها (٢٤.٤٠ %) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٢٥٦) طالباً و (٢٧٠) طالبة في الخامس الأدبي و (٣٣٢) طالباً و (٢٧٤) طالبة في السادس الأدبي .

٤. (مركز محافظة القادسية) (١٣١٨) طالباً وطالبة ، شكلوا نسبة مقدارها (٢٨.٤١ %) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٢٣٢) طالباً و (٣٩٢) طالبة في الخامس الأدبي و (٢٩٧) طالباً و (٣٩٧) طالبة في السادس الأدبي ، وجدول (٣) يبين ذلك .

وجداول (٣)

المجتمع الأصلي لطلبة الفرع الأدبي (الخامس والسادس) في المدارس الإعدادية والثانوية في مراكز المحافظات

ت	المديرية العامة	الخامس الأدبي		السادس الأدبي		المجموع	النسبة المئوية
		بنين	بنات	بنين	بنات		
١	تربية بابل	٢٦٣	٢٥٧	٢٧٠	٣١٥	١١٠٥	٢٣.٨١
٢	تربية كربلاء	٣١٠	٢٤٧	٣١٦	٢١٢	١٠٨٥	٢٣.٣٨
٣	تربية النجف	٢٥٦	٢٧٠	٣٣٢	٢٧٤	١١٣٢	٢٤.٤٠
٤	تربية القادسية	٢٣٢	٣٩٢	٢٩٧	٣٩٧	١٣١٨	٢٨.٤١
٥	المجموع	١٠٦١	١١٦٦	١٢١٥	١١٩٨	٤٦٤٠	%١٠٠

٢. المجتمع الأصلي لطلبة الفرع العلمي (الخامس – السادس)

بلغ عدد طلبة الفرع العلمي (الخامس العلمي والسادس العلمي) في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية (للبنين والبنات) في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) للعام الدراسي (٢٠٠٤ – ٢٠٠٥ م) (٩٧٧٤) طالباً وطالبة يتوزعون ، كما يأتي :

١. (مركز محافظة بابل) (٢٣٣٤) طالباً وطالبة ، شكلوا نسبة مقدراها (٢٣.٨٨ %) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٥٦٧) طالباً و (٦٠٧) طالبة في الخامس العلمي و (٦٨٥) طالباً و (٤٧٥) طالبة في السادس العلمي .

٤. (مركز محافظة القادسية) (٢٤٠٠) طالباً وطالبة ، شكلوا نسبة مقدراها (٢٤.٥٥%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٥١١) طالباً و(٦٧٢) طالبة في الخميس العاشر من الشهر .

وجداول (۴)

المجتمع الأصلي لطالبة الفرع العلمي (الخامس والسادس) في المدارس الإعدادية والثانوية
في مراكز المحافظات

ت	المديرية العامة	الخامس العلمي		السادس العلمي		المجموع	النسبة المئوية
		بنين	بنات	بنين	بنات		
١	تربية بابل	٥٦٧	٦٠٧	٦٨٥	٤٧٥	٢٣٣٤	٢٣.٨٨

٢٢.٨٧	٢٢٣٥	٥٨٧	٥٤٥	٥٢٢	٥٨١	تربية كربلاء	٢
٢٨.٧٠	٢٨٠٥	٦٥٠	٨٥٧	٥٥٣	٧٤٥	تربية النجف	٣
٢٤.٥٥	٢٤٠٠	٦٦٢	٥٥٥	٦٧٢	٥١١	تربية القادسية	٤
%١٠٠	٩٧٧٤	٢٣٧٤	٢٦٤٢	٢٣٥٤	٢٤٠٤	المجموع	٥

ثانياً : عينة البحث :

وكانت عينة البحث كما يأتي :

١. عينة البحث الاستطلاعية .

٢. عينة البحث الأساسية .

١. عينة البحث الاستطلاعية :

اختار الباحث بالأسلوب العشوائي* (٨) مدارس إعدادية وثانوية من مدارس مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) ، ليطبق عليها الإستبانة الاستطلاعية ، إذ شكلت نسبة مقدارها (١٣.٥٦ %) من المجتمع الأصلي للمدارس الإعدادية والثانوية ، كانت بواقع مدرستين من كل مركز محافظة وهي (مدرسة إعدادية للبنين ومدرسة ثانوية للبنات) من مركز محافظة بابل و(مدرسة إعدادية للبنين ومدرسة ثانوية للبنات) من مركز محافظة كربلاء و(مدرسة إعدادية للبنين ومدرسة ثانوية للبنات) من مركز محافظة النجف

* كتب الباحث أسماء المدارس الإعدادية للبنين ، وأسماء المدارس الثانوية للبنين ، ثم أسماء المدارس الإعدادية للبنات ، وأسماء المدارس الثانوية للبنات ، لكل مركز من مراكز المحافظات الأربع ، على ورق صغير ، بالحجم نفسه واللون نفسه ، ووضعها في الأكياس المخصصة لمركز كل محافظة ، ثم دورها وسحب العدد المطلوب منها .

و(مدرسة إعدادية للبنات ومدرسة ثانوية للبنين) من مركز محافظة القادسية ، ثم تم اختيار (١١٢) طالباً وطالبة من الفرع الأدبي (الخامس والسادس) و(١١٢) طالباً وطالبة من الفرع العلمي (الخامس والسادس) من مدارس العينة الاستطلاعية على وفق الأسلوب العشوائي أيضاً .

وبهذا كان عدد الطلبة المشاركين في عينة البحث الاستطلاعية للفرعين (الأدبي والعلمي) (٢٢٤) طالباً وطالبة ، أما عينة مدرسي اللغة العربية

ومدرساتها الاستطلاعية فقد ضمت المدرسين والمدرسات جميعهم الذين يدرسون
اللغة العربية للغة العربية في مدارس العينة الاستطلاعية ، وقد بلغ عددهم (٢٥)
(الأدبي والعلمي) في مدارس العينة الاستطلاعية ، وقد بلغ عددهم (٢٥)
مدرساً ومدرسة بواقع (١٢) مدرساً و (١٣) مدرسة ، جدول (٥) يبين ذلك .

٢. عينة البحث الأساسية :

أ. عينة المدارس :

لغرض تحديد العينة الأساسية التي تضم (عينة المدارس ، وعينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وعينة الطلبة) ، اتبع الباحث الخطوات الآتية :

١. استبعاد مدارس العينة الاستطلاعية البالغة (٨) مدارس إعدادية وثانوية من مدارس مجتمع البحث البالغ (٥٩) مدرسة إعدادية وثانوية .
 ٢. اختار الباحث نسبة (٥٠ %) من مدارس كل مركز من مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) ، بالأسلوب العشوائي* مراعيًا فيه متغير جنس المدرسة، وبذلك أصبح عدد مدارس العينة الأساسية (٢٥) مدرسة إعدادية وثانوية، الملحق (٢) يبين أسماء تلك المدارس .
- وقد توزعت تلك المدارس بواقع (٧) مدارس إعدادية وثانوية في مركز محافظة بابل ، منها (مدرستان إعداديتان للبنين) و(مدرستان إعداديتان للبنات) و(مدرسة ثانوية واحدة للبنين) و(مدرستان ثانويتان للبنات) ، وبلغت عينة مدارس مركز محافظة كربلاء (٦) مدارس إعدادية وثانوية ، بواقع (مدرستان إعداديتان للبنين) و (مدرسة إعدادية واحدة للبنات) و (مدرسة ثانوية واحدة للبنين) و (مدرستان ثانويتان للبنات) .
- وبلغت عينة مدارس مركز محافظة النجف (٦) مدارس إعدادية وثانوية ، بواقع (مدرستان إعداديتان للبنين) و(مدرستان إعداديتان للبنات) و(مدرسة ثانوية واحدة للبنين) و (مدرسة ثانوية واحدة للبنات) .
- وبلغت عينة مدارس مركز محافظة القادسية ضمن المديرية العامة لتربية المحافظة (٦) مدارس إعدادية وثانوية ، بواقع (مدرسة واحدة) إعدادية للبنين و(ثلاث مدارس) إعدادية للبنات و(مدرسة واحدة) ثانوية للبنين و(مدرسة واحدة) ثانوية للبنات ، والجدول (٦) يبين ذلك .

* كتب الباحث أسماء المدارس الإعدادية للبنين ، وأسماء المدارس الثانوية للبنين ، ثم أسماء المدارس الإعدادية للبنات ، وأسماء المدارس الثانوية للبنات ، لكل مركز من مراكز المحافظات الأربع ، بعد استبعاد مدارس العينة الاستطلاعية على ورق صغير ، بالحجم نفسه واللون نفسه ، ووضعها في الأكياس المخصصة لمركز كل محافظة ، ثم دورها وسحب العدد المطلوب منها .

وجداول (٦)

أعداد مدارس عينة البحث الأساسية في مراكز المحافظات

المجموع	المدارس الثانوية		المدارس الإعدادية		المديرية العامة	ت
	بنات	بنين	بنات	بنين		

١	تربية بابل	٢	٢	١	٢	٧
٢	تربية كربلاء	٢	١	١	٢	٦
٣	تربية النجف	٢	٢	١	١	٦
٤	تربية القادسية	١	٣	١	١	٦
٥	المجموع	٧	٨	٤	٦	٢٥

ب. عينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

إن عينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأساسية قد ضمت المدرسين والمدرسات جميعهم الذين يدرسون اللغة العربية لطلبة الفرع الأدبي (الخامس الأدبي والسادس الأدبي) والذين يدرسون طلبة الفرع العلمي (الخامس العلمي والسادس العلمي) في مدارس العينة الأساسية ، إذ بلغ عددهم (٧٨) مدرساً ومدرسة ، والملحق (٣) يبين ذلك .

وقد شكلوا نسبة (٥٠ %) من مجموع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بعد استبعاد العينة الاستطلاعية ، وهم يتوزعون على (٢٢) مدرساً ومدرسة للغة العربية في مركز محافظة بابل ، وبواقع (٩) مدرسين ، و (١٣) مدرسة .

وبلغت عينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة كربلاء (١٩) مدرساً ومدرسة بواقع (٩) مدرسين و (١٠) مدرسات .
وبلغت عينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مركز محافظة النجف (١٩) مدرساً ومدرسة بواقع (١٠) مدرسين و (٩) مدرسات .

وبلغت عينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مركز محافظة القادسية (١٨) مدرساً ومدرسة بواقع (٦) مدرسين و (١٢) مدرسة ، الجدول (٧) يبين ذلك .

جدول (٧)

أعداد عينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأساسية

ت	المديرية	المدرسون	المدرسات	المجموع
---	----------	----------	----------	---------

	العامة			
١	تربية بابل	٩	١٣	٢٢
٢	تربية كربلاء	٩	١٠	١٩
٣	تربية النجف	١٠	٩	١٩
٤	تربية القادسية	٦	١٢	١٨
٥	المجموع	٣٤	٤٤	٧٨

ج. عينة الطلبة :

اختار الباحث عينة عشوائية بنسبة (١٠ %) من طلبة الفرع الأدبي (الخامس الأدبي والسادس الأدبي) و (١٠ %) من طلبة الفرع العلمي (الخامس العلمي والسادس العلمي) من مدارس عينة البحث الأساسية البالغ عددها (٢٥) مدرسة إحصائية وثانوية ، والملحق (٤) بيّن ذلك ، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة الأساسية (٥٩٨) طالباً وطالبة في الفروع (الأدبي والعلمي) منهم (١٥٣) طالباً وطالبة من الفروع (الأدبي والعلمي) في مركز محافظة بابل ، توزعوا إلى (٥٢) طالباً وطالبة في الفرع الأدبي بواقع (١٣) طالباً و (١١) طالبة في الخامس الأدبي و (١٤) طالباً و (١٤) طالبة في السادس الأدبي ، و (١٠١) طالباً وطالبة في الفرع العلمي ، بواقع (٢٤) طالباً و (٢٩) طالبة في الخامس العلمي و (٢٥) طالباً و (٢٣) طالبة في السادس العلمي . وبلغت عينة الطلبة الأساسية للفروع (الأدبي والعلمي) في مركز محافظة كربلاء (١٢٨) طالباً وطالبة ، توزعوا على (٤٣) طالباً وطالبة في الفرع الأدبي بواقع (١١) طالباً و (١٠) طالبة في الخامس الأدبي و (١٣) طالباً و (٩) طالبة في السادس الأدبي و (٨٥) طالباً وطالبة في الفرع العلمي بواقع (٢٢) طالباً و (٢٠) طالبة في الخامس العلمي و (٢٣) طالباً و (٢٠) طالبة في السادس العلمي . وبلغت عينة الطلبة الأساسية للفروع (الأدبي والعلمي) في مركز محافظة النجف (١٦٨) طالباً وطالبة ، توزعوا على (٤٦) طالباً وطالبة في الفرع الأدبي بواقع

=====

(١١) طالباً و (١٠) طالبة في الخامس الأدبي و (١٦) طالباً و (٩) طالبة في السادس الأدبي و (١٢٢) طالباً وطالبة في الفرع العلمي بواقع (٤١) طالباً و (٢٠) طالبة في الخامس العلمي و (٤٣) طالباً و (١٨) طالبة في السادس العلمي . وعينة الطلبة الأساسية للفرعين (الأدبي والعلمي) في مركز محافظة القادسية

(١٤٩) طالباً وطالبة ، توزعوا على (٥١) طالباً وطالبة في الفرع الأدبي بواقع (٨) طالباً و (١٧) طالبة في الخامس الأدبي و (١٠) طالباً و (١٦) طالبة في السادس الأدبي و (٩٨) طالباً وطالبة في الفرع العلمي بواقع (٢٣) طالباً و (٢٨) طالبة في الخامس العلمي و (٢٢) طالباً و (٢٥) طالبة في السادس العلمي ، وجدول (٨) يبين ذلك .

ثالثاً. أداة البحث

تحدّد الأداة بحسب طبيعة البحث ومستلزماته لأن إستعمال الأداة المناسبة يؤدي إلى تحقيق نتائج سليمة ، وبما أنّ الدراسة الحالية تهدف تعرّف صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة ، يرى الباحث أن الإستبانة هي الأداة الرئيسة لتحقيق أهداف بحثه في الحصول على المعلومات ، ومعرفة خبرات لا يمكن الحصول عليها بوسائل آخر ، لأن الإستبانة هي أكثر أدوات البحث التربوي شيوعاً ، وانتشاراً بين المربين (١١٥ ص ١٤٤) .

وأنها من الوسائل الشائعة في جمع البيانات في البحوث التربوية التي تتعلق بالآراء ، والاتجاهات للحصول على حقائق بالظروف والأساليب القائمة فعلاً (١٠٦ ص ٣٩٥) .

فضلاً عما تتمتع به الإستبانة من مزايا أهمها الاقتصاد بالجهد والوقت بما يمكن الباحث من جمع بيانات من عينة كبيرة في مدة زمنية مناسبة ، ولاسيما إذا كان المجتمع منتشراً على رقعة جغرافية واسعة زيادة على سهولة وضع أسئلتها وترتيب نتائجها وتفسير بياناتها (٥١ ص ٩٢) .

أ. بناء أداة البحث :

ولبناء هذه الأداة أتبع الباحث الخطوات الآتية :

١. أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الذين يدرسون المادة لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في المدارس الإعدادية والثانوية ، بلغ

(٢٥) مدرسا ومدرسة وعلى عينة من طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بلغت (٢٢٤) اختيروا عشوائياً من (٨) مدارس إعدادية وثانوية في مراكز المحافظات الأربع ، وذلك بتوجيه أسبانتين مفتوحتين تضمنت كل منهما سؤالاً مفتوحاً ، الملحقان (٦) و (٧) ، إذ تضمنت الأسبانتان المفتوحتان المجالات الآتية :

١. مجال أهداف تدريس التعبير الشفهي .

٢. مجال اختيار الموضوعات .

٣. طرائق التدريس وأساليبها .

٤. مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .

٥. مجال الطلبة .

٦. مجال التقويم .

وطلب الباحث تقديم مقترحات لعلاج صعوبات كل مجال من المجالات المذكورة ، وترك الباب مفتوحاً لزيادة صعوبات آخر ، ومقترحات علاجها ، ولا سيما أن الإستبانة المفتوحة تسمح للمجيب أن يجيب بحرية مطلقة وبالطريقة التي يرغب فيها . (٧١ ص ١٨٩) . وقد حرص الباحث على توزيع الإستبانة المفتوحة بنفسه لكلتا العينتين – كلاً على حدة – مما أتاح للباحث أن يلتقي أفراد العينة من أجل تحقيق أهداف بحثه ، والإجابة عن بعض الأسئلة والأستفسارات والأسئلة حول موضوع الإستبانة والهدف منها .

وكان هدف الباحث من الإستبانة المفتوحة الوقوف على صعوبات تدريس التعبير الشفهي التي تواجه مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في المرحلة الإعدادية ، والتي تمكن الباحث من صياغة فقرات الإستبانة المغلقة .

٢. أفاد الباحث من الدراسات (الميدانية التي أعتمدت دراسات سابقة في متن البحث في الفصل المخصص لها) التي عالجت جوانب منفردة من تلك الصعوبات في مراحل مختلفة .

٣. زيادة على المعلومات التي حصل عليها الباحث من الإستبانة الأستطلاعية ، فقد أطلع على قسم من الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث .

٤. نتيجة للخطوات السابقة توصل الباحث إلى صياغة الأستبانتين بصيغتهما الأوليتين ، وقد تضمنتا (٨٩) فقرة لإستبانة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها و (٩٢) فقرة لإستبانة طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) موزعة على المجالات الستة المذكورة آنفاً ، والملحقان (٨) (٩) يبيّنان ذلك .

ب. صدق الأداة Validity :

يعرّف الصدق بأنه قدرة الأداة على قياس ما وضعت لأجله (١٢٧ ص ٣٨٩) ، ولغرض تحقيق صدق الأداة أعتمد الباحث على استخراج الصدق الظاهري لها ، وذلك لعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية ، وطرائق تدريسها ، والمتخصصين بالعلوم التربوية والنفسية ، والقياس والتقويم ، وبلغ عددهم (٢٠) خبيراً ، من أجل إبداء آرائهم ومقترحاتهم في الحكم

على مدى صلاحية فقرات الاستبانتين لقياس ما أعدت لقياسه . الملحق (١٠) .

وفي ضوء آراء الخبراء ومقترحاتهم ، عدل الباحث بعض الفقرات ، وأستبعد الفقرات التي لم تحصل على نسبة (٨٠ %) من اتفاق الخبراء ، وبذلك أصبح عدد فقرات إستبانة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها النهائية (٧٣) فقرة ، وعدد فقرات إستبانة طلبة

الف (الأدبي والعلمي) (٨٣) فقرة ، وجدولا (٩) و (١٠) يبينان ذلك .

جدول (٩)

عدد فقرات الإستبانة بصيغتها الأولية والنهائية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها موزعة بحسب مجالاتها

ت	المجالات	عدد فقرات الإستبانة بصيغتها الأولية	عدد الفقرات المحذوفة	عدد فقرات الإستبانة بصيغتها النهائية	النسبة المئوية
١	الأهداف	١٣	٣	١٠	١٣.٧٠
٢	أختيار الموضوعات	١٥	٢	١٣	١٧.٨٠
٣	طرائق التدريس وأساليبها	١٣	١	١٢	١٦.٤٤
٤	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها	١٧	٣	١٤	١٩.١٨
٥	الطلبة	١٨	٥	١٣	١٧.٨٠
٦	التقويم	١٣	٢	١١	١٥.٠٧
	المجموع	٨٩	١٦	٧٣	% ١٠٠

جدول (١٠)

عدد فقرات الإستبانة بصيغتها الأولية والنهائية لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) موزعة بحسب مجالاتها

ت	المجالات	عدد فقرات الإستبانة بصيغتها الأولية	عدد الفقرات المحذوفة	عدد فقرات الإستبانة بصيغتها النهائية	النسبة المئوية
١	الأهداف	١٤	٢	١٢	١٤.٤٦
٢	أختيار الموضوعات	١٤	١	١٣	١٥.٦٦
٣	طرائق التدريس وأساليبها	١٣	١	١٢	١٤.٤٦
٤	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها	٢٠	٢	١٨	٢١.٦٨
٥	الطلبة	١٨	٢	١٦	١٩.٢٨
٦	التقويم	١٣	١	١٢	١٤.٤٦
	المجموع	٩٢	٩	٨٣	% ١٠٠

وبعد ذلك وضع الباحث إزاء كل فقرة ثلاثة بدائل متدرجة للإجابة تبين مدى شعور المستجيب بالصعوبة وهي (صعوبة رئيسية) و (صعوبة ثانوية) و (لا تشكل صعوبة) ، والملحقان (١١) و (١٢) يبينان ذلك .

ج. ثبات الأداة Reliability :

يعد 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 . (١٠٣ ص ٣٤٥) .

ومن أجل التأكد من ثبات الأداة اعتمد الباحث طريقة إعادة تطبيق الإستهانة (Test – Retest) ، إذ طبق الباحث إستهانة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على العينة الاستطلاعية نفسها المتكوّنة من (٢٥) مدرسا ومدرسة ، وطبق إستهانة الطلبة على عينة عشوائية بلغت (٢٢٤) طالبا وطالبة من الفرعين (الأدبي والعلمي) ، إذ شكلوا نسبة (٥٠ %) من طلبة العينة الاستطلاعية .

وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين ، حيث أشار (Adams) إلى (أن المدة الزمنية بين التطبيق الأول للأداة والتطبيق الثاني لها يجب أن لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد على ثلاثة أسابيع) . (P.٨٥ ١٤٤) .

ولأيجاد معامل ثبات أداة البحث إستهانة الباحث معامل ارتباط (بيرسون) (Person Correlation Coefficient) لأنه أكثر معاملات الارتباط دقة وشيوعا في مثل هذه البحوث . (٥٠ ص ٢٥٧) ، وقد وجد الباحث أن معاملات الثبات إنحصرت جميعا بين (٠.٩٤ - ٠.٨٦) لإستهانة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها و (٠.٩٣ - ٠.٨٠) لإستهانة طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) ، وجدول (١١) يبيّن ذلك

جدول (١١)

معاملات ثبات استهانت مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة بحسب مجالاتهما

العينة	مجال الأهداف	مجال اختيار الموضوعات	مجال طرائق التدريس وأساليبها	مجال المدرسين	مجال الطلبة	مجال التقويم	المتوسط العام للمعاملات
المدرسون	٠.٩٢	٠.٩٤	٠.٨٨	٠.٨٦	٠.٨٩	٠.٩١	٠.٩٠
الطلبة	٠.٩٠	٠.٨٨	٠.٩٨	٠.٨٠	٠.٨٥	٠.٩٣	٠.٨٨

تعد هذه المعاملات مناسبة عند موازنتها بالميزان العام لتقويم معامل الارتباط (٧١ ص ١٩٤) . وهذا يؤكد أن الأداة على درجة عالية من الثبات وبذلك أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق .

د. تطبيق الأداة :

طبق الباحث الأداة بصيغتها النهائية في المدة من ١٥ / ٣ / ٢٠٠٥ إلى ٣ / ٥ / ٢٠٠٥ ، على أفراد عينة البحث الأساسية التي بلغت (٧٨) مدرسا ومدرسة و (٥٩٨) طالبا وطالبا من الفرعين (الأدبي والعلمي) ، وقد حرص الباحث على توزيع الإستهانة شخصيا ، بما أتاح له أن يلتقي أفراد العينة كلهم على الرغم من حجم العينة وسعة

رقعة أنتشارها ، موضحا لهم أهمية البحث وأهدافه ، والإجابة على أسئفساراتهم وحثهم على الدقة والموضوعية في إجاباتهم .

رابعا : الوسائل الإحصائية والحسابية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية لأغراض بحثه .

١. معامل ارتباط بيرسون : Person Correlation Coefficient

لحساب ثبات الأداة بطريقة إعادة الاختبار .

$$r = \frac{n \text{ مج (س ص) } - (\text{مج س}) (\text{مج ص})}{\sqrt{[n \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2] [n \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث :

ر = معامل ارتباط بيرسون

ن = عدد الأفراد

س ، ص = قيم المتغيرين

(٢١ ص ١٨٣) ، (١٢٤ ص ١٦١)

٢. الوسط المرجح : Weighted Mean

أستعمل لوصف كل فقرة من فقرات أداة البحث ، ومعرفة قيمتها وترتيبها بالنسبة للفقرات الأخرى ضمن المجال الواحد لغرض تفسير النتائج على وفق القانون الآتي :

$$\text{مج ت} = \frac{1 \times \text{ت}_1 + 2 \times \text{ت}_2 + 3 \times \text{ت}_3}{\text{مج ت}}$$

الوسط المرجح =

(٢٢٠ ص ١٤٠)

حيث :

- ت_١ = تكرار البديل الأول (صعوبة رئيسة) .
- ت_٢ = تكرار البديل الثاني (صعوبة ثانوية) .
- ت_٣ = تكرار البديل الثالث (لا تشكل صعوبة) .
- مج ت = مجموع التكرارات للإستجابات الثلاثة .

وأعطيت لكل فقرة من فقرات الإستبانة التي اختارها المنتخبون الأوزان الآتية :

- ثلاث درجات للبعد الأول (صعوبة رئيسة) .
 - درجتان للبعد الثاني (صعوبة ثانوية) .
 - درجة واحدة للبعد الثالث (لا تشكل صعوبة) .
٣. النسبة المئوية Percentage

أستعملت النسبة المئوية بوصفها وسيلة حسابية في وصف مجتمع البحث والعينة وتحويل التكرارات في كل فقرة من فقرات الإستبانة إلى نسبة مئوية وذلك لمعرفة القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الإستبانة على وفق المعيار الثلاثي البعد :

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

(١٠٤ ص ١١٢)

٤. الوزن المئوي Coefficient of Diffecaly

استعمل لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الإستبانة ، والإفادة منه في تفسير النتائج .

الوسط المرجح

الدرجة

الوزن المئوي =

× ١٠٠

(١٠٥ ص ٧٦)

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

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً : صعوبات تدريس التعبير الشفهي من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
ثانياً : صعوبات تدريس التعبير الشفهي من وجهة نظر الطلبة .
ثالثاً : مقترحات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة لمعالجة الصعوبات .

عرض النتائج وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل عرضاً وتفسيراً للنتائج التي توصل إليها البحث على وفق أهدافه من خلال تعرف صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة لمعالجة هذه الصعوبات .
وعرض الباحث الصعوبات على وفق مجالاتها الستة وهي صعوبات مجال الأهداف ، وصعوبات مجال اختيار الموضوعات ، وصعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبها ، وصعوبات مجال المدرسين ، وصعوبات مجال الطلبة ، وصعوبات مجال التقويم .
وقد رتب الباحث الصعوبات على النحو الآتي :

١. ترتيب الصعوبات لكل مجال تنازلياً من أكثر الصعوبات حدة إلى أقلها حدة ، ويتناول الباحث تفسير الصعوبات التي وردت ضمن الثلث الأعلى (٣٣%) بحسب مجالاتها لأنها

- تمثل اهم الصعوبات . والصعوبات التي اظهرها البحث كثيرة وقد تصعب مناقشتها كلها .
٢. ترتيب الصعوبات لكل مجال تنازليا بحسب حدتها (بغض النظر عن مجالاتها) ، وسيفسر الباحث الصعوبات التي لم يرد تفسيرها ضمن المجالات السابقة .
٣. ترتيب المجالات تنازليا بحسب حدتها ، ووزنها المنوي .
٤. تعد الفقرة صعوبة من صعوبات هذا البحث إذا بلغ مقدارها (٢) فأكثر.

أولاً :- صعوبات تدريس التعبير الشفهي من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

١. صعوبات مجال الأهداف .

يتضمن هذا المجال (١٠) فقرات ، مثلت (٩) فقرات من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢.٧٦ - ٢.١٤) ووزن منوي بين (٩٢ - ٧١.٣٣) وجدول (١٢) يبين ذلك .

جدول (١٢)

إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال الأهداف

الوزن المنوي	درجة الحدة	لا تشكل صعوبة		صعوبة ثانوية		صعوبة رئيسية		الفقرات	تسلسل الفقرة في المجال	الرتبة ضمن المجال
		%	ت	%	ت	%	ت			
٩٢	٢.٧٦	٦.٤١	٥	١٠.٢٥	٨	٨٣.٣٣	٦٥	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم لم يطلعوا على أهداف تدريس التعبير	٢	١

وإجراءاته

								الشفهي .		
٨٨.٦٦	٢.٦٦	١٠.٢٥	٨	١٢.٨٢	١٠	٧٦.٩٢	٦٠	ضعف ارتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير الشفهي	١	٢
٨٨	٢.٦٤	٨.٩٧	٧	١٧.٩٤	١٤	٧٣.٠٧	٥٧	لا يؤخذ بالحسبان رأي مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عند وضع الأهداف .	٧	٣
٨٧	٢.٦١	١٠.٢٥	٨	١٧.٩٤	١٤	٧١.٧٩	٥٦	قلة خبرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية للتعبير .	٥	٤
٨١.٣٣	٢.٤٤	٢٠.٥١	١٦	١٤.١٠	١١	٦٥.٣٨	٥١	جعل درس التعبير حصة واحدة اسبوعيا غير كافية لتحقيق الأهداف الموضوعة	٦	٥
٧٩.٦٦	٢.٣٩	٢١.٧٩	١٧	١٦.٦٦	١٣	٦١.٥٣	٤٨	ضعف مراعاة الأهداف الموضوعة الفروق الفردية لدى الطلبة	٣	٦
٧٦	٢.٢٨	٢٥.٦٤	٢٠	٢٠.٥١	١٦	٥٣.٨٤	٤٢	قلة اهتمام المشرفين بأهداف تدريس التعبير الشفهي .	٤	٧
٧٥	٢.٢٥	٢٣.٠٧	١٨	٢٨.٢٠	٢٢	٤٨.٧١	٣٨	قلة افادة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من الأهداف بوصفها موجهات عامة لنشاطاتهم التدريسية	٩	٨
٧١.٣٣	٢.١٤	٢٦.٩٢	٢١	٣٢.٠٥	٢٥	٤١.٠٢	٣٢	وضع الأهداف وصياغتها لاتحقق وحدة فروع اللغة العربية	٨	٩
٦٥.٣٣	١.٩٦	٣٨.٤٦	٣٠	٢٦.٩٢	٢١	٣٤.٦١	٢٧	افتقار الأهداف إلى ما يشعر الطلبة بالمنزلة المرموقة للتعبير الشفهي في تراث امتنا الاسلامية	١٠	١٠

أ. (مدرسو اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم لم يطلعوا على أهداف تدريس التعبير الشفهي
(

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٧٦) ، ووزنها المئوي (٩٢) وقد يعزى سبب هذه الصعوبة إلى قلة اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم بالأهداف التي تمثل الأساس في عملية التدريس ، وربما يعود سببها إلى مديريات التربية التي لم تطلع المدرسين على الأهداف الموضوعية لتدريس التعبير الشفهي ، إذ إن الأهداف تؤدي دوراً كبيراً في عملية التدريس ، وقد أشار المتخصصون إلى أن الأهداف تساعد على تنظيم جهد المدرسين وتوجيه أنشطتهم وأساليبهم نحو الأهداف الحقيقية للعملية التعليمية ، وليس نحو نتائج جانبية لا قيمة لها (١١ ص ٣٣ - ٣٤)

ب. (ضعف ارتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير الشفهي)

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٦) ووزنها المئوي (٨٨.٦٦) وقد يكون سبب هذه الصعوبة إحساس مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ببعد الأهداف عن واقع تدريس التعبير الشفهي الذي يتم بالدرجة الأولى بإهمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لهذا التعبير وعدم التدريب الكافي عليه ، وتساهلهم في الزام الطلبة بإستعمال اللغة الفصيحة في التحدث ، واستغلال حصة التعبير لغرض تدريس فروع أخرى ، أو جعلها استراحة بين الحصص ، لكون المدرس غير ملزم بمنهج مقرر ، مما سبب فقدان الحماس لدى الطلبة نحو هذه المادة ، وربما يعود السبب لواقع تدريس اللغة العربية القائم على الفصل بين موادها ، ومن ثم تقسيمها إلى فروع لكل فرع منهجة ، حصصه ، فعمل هذا على تمزيق اللغة ، وتفتيت الخبرة اللغوية التي يكسبها الطلبة ، لان اللغة وحدة مترابطة . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (احمد) الذي وجد أن من بين اسباب ضعف الطلبة في التعبير هو (عدم الاهتمام بدرس التعبير (الشفهي والتحريري) ويشترك بذلك المعلم والطالب) . (١٢ ص ٢٣٦) .

ومع قول (حسن) : ((ان مادة التعبير الشفهي والتحريري في المدارس الثانوية لاتحظى بالاهتمام المطلوب ولا تأخذ نصيبها المخصص كاملاً)) (٣٩ ص ٦٥) . ومع قول (الشعلان) : ((من اسباب ضعف الطلبة في التعبير الشفهي هي عدم اهتمام المدرسين بالتعبير الشفهي والتدريب الكافي عليه)) (٨٥ ص ٤) .

ج . ((لا يؤخذ بالحسبان رأي مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عند وضع الأهداف))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٤) ووزنها المئوي (٨٨) ، وتفصح هذه الصعوبة عن مسألة مهمة وهي ان المدرسين يشكلون مع الطلبة محور العملية التدريسية وهم الاقدر على تشخيص صعوبات تدريس التعبير الشفهي ، فإحساس مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بهذه الصعوبة يأتي من ايمانهم بضرورة المساهمة في وضع أهداف تدريس التعبير الشفهي ، وان تؤخذ بالحسبان آراؤهم ، ومقترحاتهم لعلاج كل صعوبة .

إن تحديد الأهداف والمحتوى العلمي للمادة يسهم في وضوح الغاية المرجوة من المادة ، ويمد المدرسين والطلبة بالحافز فينشطون لتحقيق الأهداف ، وان معرفة هذه الأهداف يزيد ميل الطلبة نحو المادة لان وضوح الأهداف يحدد معالم المادة ويساعد الطلبة على ربطها بخبراتهم واهتماماتهم (١٢٩ ص ٤٣)

لذا يرى الباحث ضرورة اسهام المدرسين في وضع الأهداف لان مساهمتهم تخدم بالشكل الكبير العملية التدريسية ، إذان وضع المدرسين لأهداف المادة يسهم في تزويد المتعلم بمعلومات عنها واختيار الموضوعات المناسبة لدراستها والأساليب والطرائق للتدريس ومساعدة المتعلم على اختيار ذاته وتوجيه جهوده الذاتية بالصورة الصحيحة نحو تحقيق الأهداف .

٢. صعوبات مجال اختيار الموضوعات

يتضمن هذا المجال (١٣) فقرة ، مثلت (١١) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢٠.٢ – ٢٨.٩) ووزن مئوي بين (٩٦.٣٣ – ٦٧,٣٣) وجدول (١٣) يبيّن ذلك .

جدول (١٣)

إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال اختيار الموضوعات

الوزن المئوي	درجة الحدة	لا تشكل صعوبة		صعوبة ثانوية		صعوبة رئيسة		الفقرات	تسلسل الفقرة في المجال	الرتبة ضمن المجال
		%	ت	%	ت	%	ت			
٩٦.٣٣	٢.٨٩	٢.٥٦	٢	٥.١٢	٤	٩٢.٣٠	٧٢	ضعف ارتباط الموضوعات بميول الطلبة واهتماماتهم .	٢	١
٩١	٢.٧٣	٧.٦٩	٦	١١.٥٣	٩	٨٠.٧٦	٦٣	قلة الافادة من المكتبة المدرسية في اختيار الموضوعات .	٧	٢
٨٧.٣٣	٢.٦٢	١١.٥٣	٩	١٤.١٠	١١	٧٤.٣٥	٥٨	افتقار درس التعبير إلى منهج محدد.	٥	٣

٨٥.٣٣	٢.٥٦	١٤.١٠	١١	١٥.٣ ٨	١٢	٧٠.٥١	٥٥	تكليف الطلبة بالتكلم بموضوعات تقليدية .	١	٤
٨٢.٦٦	٢.٤٨	١٤.١٠	١١	٢٣.٠ ٧	١٨	٦٢.٨٢	٤٩	ندرة اختيار موضوعات تنمي لدى الطلبة القدرة التعبيرية والجرأة الأدبية	٦	٥
٧٧.٦٦	٢.٣٣	٢٠.٥١	١٦	٢٥.٦ ٤	٢٠	٥٣.٨٤	٤٢	قلة الافادة من مواد اللغة العربية الأخرى (الادب والنصوص – المطالعة) في اختيار الموضوعات للتعبير الشفهي .	٤	٦
٧٧.٣٣	٢.٣٢	١٧.٩٤	١٤	٣٢.٠ ٥	٢٥	٥٠	٣٩	ندرة اختيار موضوعات وظيفية واجتماعية في درس التعبير الشفهي .	٣	٧
٧٥.٣٣	٢.٢٦	٢٠.٥١	١٦	٣٢.٠ ٥	٢٥	٤٧.٤٣	٣٧	قلة مراعاة مستوى الطلبة الفكري واللغوي عند اختيار الموضوعات في درس التعبير الشفهي.	٩	٨
٧٣	٢.١٩	٢٥.٦٤	٢٠	٢٩.٤ ٨	٢٣	٤٤.٨٧	٣٥	قلة عدد الموضوعات التي تعطى للطلبة خلال السنة الدراسية في المرحلة الإعدادية	٨	٩
٧٠	٢.١٠	٣٠.٧٦	٢٤	٢٨.٢ ٠	٢٢	٤١.٠٢	٣٢	إسلوب اختيار الموضوعات لا يثير دافعية الطلبة نحو التعبير الشفهي .	١٠	١٠
٦٧.٣٣	٢.٠٢	٣٣.٣٣	٢٦	٣٠.٧ ٦	٢٤	٣٥.٨٩	٢٨	ضعف الخزين الثقافي واللغوي لدى الطلبة لا يشجع في اختيار موضوعات جيدة للتعبير الشفهي	١٣	١١
٦٣.٦٦	١.٩١	٣٨.٤٦	٣٠	٣٢.٠ ٥	٢٥	٢٩.٤٨	٢٣	تحديد الطلبة بالتكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .	١١	١٢
٦٢.٣٣	١.٨٧	٤١.٠٢	٣٢	٣٠.٧ ٦	٢٤	٢٨.٢٠	٢٢	ضعف تقدير مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأهمية خطورة اختيار الموضوعات في نجاح التعبير	١٢	١٣

أ- (ضعف ارتباط الموضوعات بميول الطلبة واهتماماتهم)

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول إذ بلغت درجة حدتها (٢.٨٩) ، ووزنها المنوي (٩٦.٣٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى قلة اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالتنوع في الموضوعات بحيث تتوافق مع ميول الطلبة ، وحاجاتهم في هذه المرحلة من العمر ، وان الرغبة في استخدام اللغة الشفهية والقدرة على ذلك تتأصل فقط عند الطالب عند ما يهيأ له الجو ، منها الأفكار والموضوعات ، فالطالب عندما يشعر ان الموضوع الذي سيناقش يتصل بعالمه ويرتبط بميوله وخبراته سوف يكون تعبيره افضل (١٤١ ص ١٥٤) وتؤكد الابحاث والدراسات ان من اسباب ضعف الطلبة في التعبير الشفهي

هي بعد الموضوعات المختارة عن اهتمامات الطلبة ، ولعل قضية الموضوع من اهم القضايا التي تثار في تدريس التعبير لانه الاساس الذي يستند اليه التعبير ((فإذا احسن اختيار الموضوع واتفق مع ميول الطلبة ورغباتهم ، واتصل بتجربة من تجاربهم ، اقبلوا عليه وانطلقوا يعبرون عنه)) (١٣ص ٢٢٦) . ويرى الباحث هنا أن سبب هذه الصعوبة هو ضعف إدراك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لما تكون عليه ميول الطلبة ، وحاجاتهم من تنوع في هذه المرحلة ، وعدم إدراكهم لما يجب أن تكون عليه الموضوعات من توافق مع ميول الطلبة أو ضيق دائرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الثقافية ، مما ابقاهم يدورون في نمط محدد من الموضوعات ولا يخرجون عنها .

ب- (قلة الافادة من المكتبة المدرسية في اختيار الموضوعات)

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٧٣) ووزنها المئوي (٩١) وقد يكون سبب هذه الصعوبة إلى قلة توافر الكتب التي يعتقد مدرسو اللغة العربية ومدرساتها انها تعينهم في اختيار موضوعات التعبير ، وربما ايضا لاسباب تتعلق بالمكتبة ، إذ تبين للباحث في أثناء زيارته الميدانية للمدارس ، ولقائه عددا من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها تبين أن المكتبة المدرسية بالرغم من اهميتها وفائدتها لطلبة المرحلة الإعدادية والثانوية وللمراحل كافة الا اننا نجدها مقفلة لا يستفيد منها الطلبة قليلاً أو كثيراً ، والسبب في هذا في الغالب يعود إلعدم وجود مسؤول عن المكتبة يقوم بإعارة الكتب إلى الطلبة ، أو في أغلب الاحيان عدم تفرغ المشرف عليها إذ يكون في الغالب احد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وهو مكلف بتدريس عدد من الحصص تغطي ساعات الدوام معظمها ، أو أن فترة الراحة بين الدروس لاتمكن المدرس والطلبة من الذهاب إلى المكتبة والاطلاع على ما فيها أو أن المدرسة غير معدة ذاك الإعداد الجيد لاستقبال الطلبة وتؤكد دراسة (عباس) هذه النتيجة التي أظهرت ان (٧٥%) من المستجيبين عانوا من صعوبة (عدم كفاية المكتبة لحاجات الهيئة التدريسية والطلبة) (٩٤ ص ١٠٠) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الهاشمي ١٩٨٨) .

ج. (افتقار درس التعبير إلى منهج محدد)

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٢) ووزنها المئوي (٨٧.٣٣) وقد يكون سبب هذه الصعوبة إحساس مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ان عدم وجود منهج محدد بأهدافه وموضوعاته لايساعد المدرسين والمدرسات على تدريس المادة وربما في ذلك يثير مدرسي اللغة العربية ومدرساتها إلى حاجة مادة التعبير إلى منهج محدد مثل فروع اللغة الأخرى ، أو اعتقادهم بان وجود المنهج يلزم مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بتدريسه ويتابع المشرفون المتخصصون طرائق تدريسه وخطة اكماله ، ويرى الباحث أن هذا يساعد على تقدم الطلبة في التعبير ، ومن ثم يعمل على تنمية المهارات

اللغوية والقدرة على التعبير بكلام واضح وسليم . ويرى الباحث أيضاً أنّ من الأجدى وضع منهج وجعل هذا المنهج مرناً في تنفيذه ليهتدي به المدرسون والمدرسات ، وهذا ما أكدته دراسة (احمد) التي أظهرت أنّ (٨٠%) من المستفتين يرون إمكان وضع خطة علمية يستند إليها اختيار موضوعات التعبير (الشفهي والتحريري) . (١٢ ص ٢٤٨) .

د. (تكليف الطلبة بالتكلم بموضوعات تقليدية)

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٥٦) ووزنها المئوي (٨٥.٣٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى إحساس مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بندرة اختيار الموضوعات الوظيفية الهادفة في درس التعبير الشفهي ، التي تسهم في رفع مستوى الطلبة في التعبير ، أو يعود السبب إلى قلة ثقافة المدرسين والمدرسات ومطالعاتهم الخارجية ، أو يعود السبب إلى أفقار درس التعبير إلى منهج معلوم فيه موضوعات مقسمة (وظيفية وأبداعية) تساعد المدرس في اختيار الموضوع والتعبير عنه ، أو محاكاة تلك الموضوعات والنسج على منوالها ، ويرى الباحث ضرورة أن تبتعد الموضوعات عن التقليدية والتكرار وأن تكون موضوعات جديدة مستوحاة من واقع الطلبة وتسهم في رفق عقلية الطلبة بالمعلومات يستفيدون منها في حياتهم العملية والعلمية .

٣- صعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبها .

يتضمن هذا المجال (١٢) فقرة ، مثلت (١٠) فقرات من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢.٨٢ - ٢.٠٨) ووزنها المئوي بين (٩٤ - ٦٩.٣٣) وجدول (١٤) يبين ذلك

جدول (١٤)

إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال طرائق التدريس وأساليبها .

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لا تشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٤	ندرة إستعمال الوسائل التعليمية في أثناء تدريس التعبير الشفهي	٦٧	٨٥.٨ ٩	٨	١٠.٢ ٥	٣	٣.٨٤	٢.٨٢	٩٤
٢	٢	ندرة إقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في طرائق تدريس التعبير الشفهي	٦٢	٧٩.٤ ٨	١٠	١٢.٨ ٢	٦	٧.٦٩	٢.٧١	٩٠.٣ ٣

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

٨٩	٢.٦٧	٨.٩٧	٧	١٤.١ ٠	١١	٧٦.٩ ٢	٦٠	الطرائق المتبعة في التدريس لا تواكب التطور الحاصل في طرائق التدريس الحديثة وأساليبها	٦	٣
٨٦	٢.٥٨	١٠.٢ ٥	٨	٢٠.٥ ١	١٦	٦٩.٢ ٣	٥٤	طرائق تدريس التعبير أغلبها غير قادرة على تنمية الجرأة الأدبية لدى الطلبة	٩	٤
٨٤	٢.٥٢	١١.٥ ٣	٩	٢٤.٣ ٥	١٩	٦٤.١ ٠	٥٠	ضعف مراعاة طرائق تدريس المتبعة للفروق الفردية لدى الطلبة .	٨	٥
٨٢.٣ ٣	٢.٤٧	١٢.٨ ٢	١٠	٢٦.٩ ٢	٢١	٦٠.٢ ٥	٤٧	طرائق التدريس المستعملة تقليدية وغير مشوقة	١	٦
٧٨.٣ ٣	٢.٣٥	٢٠.٥ ١	١٦	٢٣.٠ ٧	١٨	٥٦.٤ ١	٤٤	ضعف الطرائق المتبعة في تحقيق أهداف تدريس التعبير الشفهي .	٣	٧
٧٦.٦ ٦	٢.٣٠	٢١.٧ ٩	١٧	٢٥.٦ ٤	٢٠	٥٢.٥ ٦	٤١	قلة اهتمام المشرفين بتوجيه المدرسين والمدربات للطرائق الناجحة لتدريس التعبير الشفهي .	٧	٨
٧٤.٣ ٣	٢.٢٣	٢٤.٣ ٥	١٩	٢٨.٢ ٠	٢٢	٤٧.٤ ٣	٣٧	ندرة ربط التعبير الشفهي بالأنشطة اللاصفية واللغوية مثل (قراءة القرآن ، والخطابة) .	٨	٩
٦٩.٣ ٣	٢.٠٨	٢٩.٤ ٨	٢٣	٣٢.٠ ٥	٢٥	٣٨.٤ ٦	٣٠	طرائق التدريس المتبعة في التعبير الشفهي لا تراعي الترابط بين التعبير وفروع اللغة العربية وتكاملها .	١١	١٠
٦٤.٦ ٦	١.٩٤	٣٥.٨ ٩	٢٨	٣٣.٣ ٣	٢٦	٣٠.٧ ٦	٢٤	عدم توافر كتاب (دليل المدرس) بوصفه معينا للمدرسين في تدريس التعبير الشفهي	١٠	١١
٦١.٦ ٦	١.٨٥	٣٩.٧ ٤	٣١	٣٤.٦ ١	٢٧	٢٥.٦ ٤	٢٠	ضعف الإمكانيات المادية للمدارس الإعدادية تقلل من إستعمال الوسائل التعليمية	١٢	١٢

أ . ((ندرة إستعمال الوسائل التعليمية في اثناء تدريس التعبير الشفهي)) .

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول إذ بلغت درجة حدتها (٢.٨٢) ووزنها المؤوي

(٩٤) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى إحساس بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها خطأ بأن مادة التعبير الشفهي لا تحتاج إلى وسائل تعليمية إذ أن أغلبهم لا يقدرون أهمية هذه الوسائل التربوية في عملية التعلم ، وتثبيت المعلومات ، وفي إثارة الطلبة للتعبير الشفهي ، كالأسرطة المسجلة ، والأفلام والعرض المسرحي بلغة فصيحة والرحلات المدرسية والتلفزيون التربوي ، ويرى عدد من المدرسين والمدرسات ان كثرة إعداد الطلبة في

الصف الواحد , وضيق الوقت هي التي تمنعهم من إستعمال الوسائل التعليمية أو لكثرة الواجبات التي يكلفون بها , أو ربما أغلبهم لم يتدرب على إستعمالها , إن للتقنيات التربوية تأثيراً كبيراً وواضحاً في تنمية المهارات اللغوية والفكرية لدى الطلبة إذ تدفعهم إلى المحاكاة , وتقليد الحديث الفصيح والتشوق للتعلم , وتنمي لديهم المهارات الأدبية , ويصبح لكل معنى مفهوم واضح في الذهن تعززه الخبرة الإنسانية , كما تساعد على التشخيص والعلاج وتحول المدرس من شارح وملقن للمادة إلى مشرف وموجه للطلاب . (٨٤ ص ٤٠٥) .

إذ تعد الوسائل التعليمية من العناصر المهمة في العمليتين التعليمية , والتربوية فهي تسهم في نمو الخبرات وتكاملها عند المتعلم , وتسهل عملية الوصول إلى المعرفة بجهد أقل ووقت أقصر , ويؤدي أستعمالها إلى إعطاء فرصة للمعلم لإرشاد الطلبة وتوجيههم , وإغناء شخصيتهم , وتنمية القيم والثقة بالنفس لديهم (١١٩ ص ٥) . وهذا ما نادى به الكثير من الرواد الغربيين الأوائل مثل كومونبيوس و روسو و هربارت حيث وجهوا نقدهم الشديد إلى الطريقة التي تعتمد التلقين المبني على الحفظ والأستظهار , ونادوا إلى أتباع الخبرة المباشرة مع تأكيدهم على المشاهد الحسية وعلى استخدام النماذج , والأشياء والرحلات , ووسائل تعليمية (٤٨ ص ١٣) . وكذلك أوصى كثير من المربين التربويين مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بإستعمال الوسائل التعليمية في درس التعبير مؤكدين لهم أهميتها ودورها في تنمية قدرة الطالب في التعبير وتشوقه للدرس ودفعه للإفصاح عن أفكاره ومشاعره , والأكثر من هذا أن ندرة الوسائل التعليمية من الأسباب التي جعلت من درس التعبير مشكلة (٩٧ ص ١١٥) (١٣٧ ص ٦٨) .

وقد اشارت عدد من الدراسات والأدبيات إلى أهمية التقنيات التربوية في جعل التعليم سريعاً ومفيداً فهي تساعد على إخراج العملية التعليمية من الحيز النظري إلى الحيز الملموس . (١٦ ص ١٤)

ويرى الباحث أن الوسائل التعليمية تسهم في تطور التربوي الحقيقي فيها يحصل الطلبة على محتوى أكثر وكمية أكبر ونوعية أفضل في المادة الدراسية مما يحدث تعلماً جيداً لهم ومستوى أفضل .

ب. ((ندرة اقامة الدورات التدريسية للمدرسين في طرائق تدريس التعبير الشفهي))
جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني إذ بلغت درجة حدتها (٢.٧١) ووزنها المئوي (٩٠.٣٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى إحساس , مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بضرورة إقامة دورات تدريبية تعمل على تطوير خبراتهم العلمية ورفع الكفاية التدريسية ولاسيما للمتخرجين الجدد , لذا يجب ان تقام دورات تدريبية يقدم فيها الجديد في مجال

الاختصاص ، وطرق التدريس وأساليبها ، لكي يتمكن المدرسون ، والمدرسات من زيادة معلوماتهم ، وخبراتهم وتنميتها مما يجعلهم أكثر كفاية في أداء واجباتهم (٩٦ ص ٢٥) ويرى الباحث إن إقامة مثل هذه الدورات في أثناء الخدمة تعمل على تطوير كفاية المدرسين والمدرسات التعليمية في الجوانب العلمية والثقافية والمهنية ، إذ أن المدرسين المؤهلين في الإعداد العلمي والمهني يكون لهم القدرة والإمكانية على اختيار الطريقة الملائمة لتدريس الموضوع للدارسين بنجاح على وفق الإمكانيات البيئية المدرسية ، فمن المدرسين والمدرسات من يكون إعدادهم العلمي في مجال تخصصهم جيداً ، غير أن إعدادهم المهني يكون ضعيفاً مما يكون سبباً في ضعف قدراتهم التدريسية .

ج. ((الطرائق المتبعة في التدريس لاتواكب التطور الحاصل في طرائق التدريس الحديثة وأساليبها))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٧) ووزنها المؤي (٨٩) ، وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى ضعف اطلاع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على طرائق التدريس الحديثة وأساليبها ، وقلة خبرتهم بالمبادئ والوسائل التربوية ، والنفسية التي تقوم عليها تلك الطرائق ، أو ربما يعود ذلك إلى ملل الطلبة وسأمهم في اتباع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الطرائق التقليدية التي لا تخلق عنصر التشويق والإبداع في التعبير شفهيّاً كان أم تحريراً عند الطلبة . ولقد أدرك ابن خلدون أهمية إلمام المعلم بطرائق التدريس من أجل إيصال ما لديه من علم ومعرفة ، حيث يقول : ((وقد شهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرائق التعليم وفائدته)) (٧ ص ٥٠٢). ويتفق معه علماء التربية المعاصرون في أن الإلمام بطرائق التدريس ، وجانب التمكن من المادة العلمية مسألتان ضروريتان في عملية التعليم ، وأن طرائق التدريس وأساليبها تدخلان إلى حد كبير في نجاح المعلم وفشله في تحقيق رسالته التربوية .

د. ((طرائق تدريس التعبير أغلبها غير قادرة على تنمية الجرأة الأدبية لدى الطلبة))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٥٨) ووزنها المؤي (٨٦) ، وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى ضعف في التنشئة الاجتماعية للطلبة ، وكذلك ضعف طرائق التدريس المستعملة في المراحل السابقة (الابتدائية ، والمتوسطة) إذ نجد اهمالاً كبيراً لدروس المحادثة (التعبير الشفهي) وعدم اعطاء الحرية للطلبة كي ينطلقوا للتعبير شفهيّاً عن مشاعرهم وافكارهم ، فيبقى دور الطلبة سلبياً من دون المشاركة في فعاليات الدرس ، أو ربما يعود سببها إلى ضعف الجرأة الأدبية لدى الطلبة انفسهم وإحساسهم بالخجل والتردد ، أو ندرة إقامة الأنشطة الأدبية من مهرجانات شعرية ، ومسابقات أدبية .

إن الطريقة الجيدة المخطط لها بدقة والواضحة الأهداف - التي يدركها المدرس إدراكاً تاماً - المرنة القابلة للتغيير متى ما تطلب الموقف ، قادرة على التذليل من صعوبة المادة ومعالجة ضعف الطلبة فيها . (١٤ ص ١٢) ويرى الباحث أن طريقة التدريس ركن

مهم من أركان العملية التعليمية إلى جانب المدرس والطلبة والمادة فمن الضروري أن تكون قادرة على تنمية رغبة الطلبة في المادة وتساعد في تنمية الجراءة الأدبية وخاصة في درس التعبير الشفهي . وقد أكدت التجارب العملية أن أختلاف طرائق التدريس ، فمنها الجيدة والقدرة على نجاح العملية التعليمية ومنها غير الجيدة فهذا يؤدي إلى فروق ذات دلالة في نتائج العملية التعليمية (١٣٧ P. ١٤٥) .

ويرى الباحث أن الطريقة الجيدة المنظمة بمثابة المساعد الذي يوصل الطلبة إلى أستيعاب المعارف وتكوين القدرات والمهارات لديهم ، وتيسر السبل أمامهم وصولاً إلى تحقيق أهداف المنهج .

٤. صعوبات مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

يتضمن هذا المجال (١٤) فقرة , مثلت (١٢) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية إنحصرت درجة حدتها بين (٢.٧٨ – ٢.٠٦) ووزنها المئوي بين (٩٢.٦٦ – ٦٨.٦٦) , وجدول (١٥) يبين ذلك.

جدول (١٥)

إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لا تشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٦	ضعف الكفاية التدريسية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم .	٦٦	٨٤.٦ ١	٧	٨.٩٧	٥	٦.٤١	٢.٧٨	٩٢.٦ ٦
٢	٣	قلة التزام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم اللغة الفصيحة في أثناء تدريس التعبير الشفهي .	٠.٦١	٧٨.٢ ٠	١١	١٤.١ ٠	٦	٧.٦٩	٢.٧٠	٩٠
٣.٥	٢	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على خلق الدافع والحافز لدى الطلبة للتعبير الشفهي .	٥٦	٧١.٧ ٩	١٣	١٦.٦ ٦	٩	١١.٥ ٣	٢.٦٠	٨٦.٦ ٦
٣.٥	٨	حصر التدريب على التعبير الشفهي في دروس التعبير فقط	٥٥	٧٠.٥ ١	١٥	١٩.٢ ٣	٨	١٠.٢ ٥	٢.٦٠	٨٦.٦ ٦

٥	٩	كثرة واجبات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	٥٣	٦٧.٩ ٤	١٨	٢٣.٠ ٧	٧	٨.٩٧	٢.٥٨	٨٦
٦	١	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم يجهلون أهداف تدريس التعبير الشفهي .	٥٠	٦٤.١ ٠	٢٠	٢٥.٦ ٤	٨	١٠.٢ ٥	٢.٥٣	٨٤.٣ ٣
٧	٤	ضعف المستوى الثقافي والعلمي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم في تخصصهم .	٤٦	٥٨.٩ ٧	٢١	٢٦.٩ ٢	١١	١٤.١ ٠	٢.٤٤	٨١.٣ ٣
٨	١٠	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم يجهلون أهمية ممارسة الخطابة والمشاركة في المهرجانات الشعرية .	٤٥	٥٧.٦ ٩	٢١	٢٦.٩ ٢	١٢	١٥.٣ ٨	٢.٤٢	٨٠.٦ ٦
٩	١٢	الاستئثار في الكلام لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في درس التعبير الشفهي .	٤٠	٥١.٢ ٨	٢٥	٣٢.٠ ٥	١٣	١٦.٦ ٦	٢.٣٤	٧٨
١٠	١١	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة في المرحلة الإعدادية .	٣٦	٤٦.١ ٥	٢٣	٢٩.٤ ٨	١٩	٢٤.٣ ٥	٢.٢١	٧٣.٦ ٦
١١	٥	ضعف تقدير مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم للأهمية اللغوية والأدبية لدرس التعبير الشفهي .	٣٠	٣٨.٤ ٦	٢٦	٣٣.٣ ٣	٢٢	٢٨.٢ ٠	٢.١٠	٧٠
١٢	١٤	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على ربط التعبير الشفهي بأنواع الأنشطة اللغوية الالصفية (الإذاعة المدرسية و المسرح و الصحافة المدرسية) .	٢٨	٣٥.٨ ٩	٢٧	٣٤.٦ ١	٢٣	٢٩.٤ ٨	٢.٠٦	٦٨.٦ ٦
١٣	١٣	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على تدريب الطلبة على عمليتي (التحليل والتركيب)	٢٣	٢٩.٤ ٨	٢٦	٣٣.٣ ٣	٢٩	٣٧.١ ٧	١.٩٢	٦٤
١٤	٧	قلة تشجيع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الطلبة على أرتياد المكتبات	٢١	٢٦.٩ ٢	٢٤	٣٠.٧ ٦	٣٣	٤٢.٣ ٠	١.٨٤	٦١.٣ ٣

أ. ((ضعف الكفاية التدريسية لبعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها)) .

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٨٧) ووزنها المئوي (٩٢.٦٦) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى اعتقاد مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بضرورة تمكن المدرسين والمدرسات غير المؤهلين تربويا من التدريس ويتم ذلك من خلال

الدورات التدريسية المتعاقبة لتدريب المدرسين والمدرسات على تدريس التعبير الشفهي والتحريري ، لأن هذه المادة في الكليات المتخصصة بإعداد المدرسين والمدرسات تعاني من قلة التركيز والأهتمام على تدريس المادة ، ويرى الباحث أن سبب الضعف في كفاية بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها انقطاعهم عن البحث العلمي والثقافي في مجال تخصصهم ، لأن تدريس التعبير الشفهي يحتاج إلى دراية علمية وعملية ، ويشير أحد الباحثين هنا بقوله ((إذا توافر المنهج السليم ، والطبع الصافي للمدرس إزدادت كفايته التدريسية في المادة التي يقوم بتدريسها ، ومن ثم ضعفت كراهية الطلبة ونفورهم من المادة)) (٢٢ ص ٧٤) .

ب. ((قلة التزام بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اللغة الفصيحة في تدريس التعبير الشفهي)) .

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٧٠) ووزنها المئوي (٩٠) . وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى الاعتقاد الخاطئ عند عدد من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بأن اللغة الفصيحة ليست هي الوسيلة الأيسر لتدريس التعبير الشفهي من خلال شرح عناصر الموضوع ، وإيضاح الفكرة الرئيسة التي يتحدث عنها الطلبة ، ويرى الباحث أن فقدان الكفاية عند عدد من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على استعمال اللغة الفصيحة في التعبير ، والقدرة على تأدية مهاراتها ، وإستعمالها في اطار التعليم أو خارجه ، سبب في لجوء عدد منهم إلى الأزدواجية في التعبير ، والأزدواج في التعبير بين الفصيحة ، والعامية يسبب الانقسام اللغوي في ذات المتعلم ، وهذا يؤثر في امكانية تحقيق الهدف السلوكي من تدريس التعبير الشفهي . وهذه النتيجة تتفق مع بعض نتائج الإستبانة التي أجرتها المنظمة العربية (١٩٧٤) إذ أشارت إلى (عدم عناية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بإستعمال اللغة العربية الفصيحة) ، وتتفق أيضا مع دراسة (هلال) ، إذ جاءت الفقرة ((إستعمال اللهجة العامية إستعمالا يطغى على الفصيحة من بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم ، ومدرسي المواد الأخرى ، إذ جاءت هذه الفقرة بالمرتبة الأولى في مجال المعلم وبحدة بلغت (١.٦٤))) (١٣٩ ص ١٠٤) . وقد وجهت وزارة التربية العراقية ضرورة التزام المعلمين والمدرسين الذين يدرسون اللغة العربية ، أو غيرها من الإختصاصات اللغة العربية الفصيحة عند التدريس والمناقشة *، كما نصت الفقرة الثانية من فقرات مجلس المديرين العامين للتربية في العراق على التزام الهيئات التعليمية بإستعمال اللغة العربية الفصيحة عند تحدثهم وتدريسهم * . (١٣٧ ص ٧٢) . ويرى الباحث ضرورة إلتزام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ومدرسي المواد الأخرى ومدرساتها إستعمال اللغة الفصيحة عند التدريس وذلك لأهميتها فهي تعكس

صورة إيجابية يستطيع من خلالها الطلبة محاكاة المدرسين والمدرسات عند التكلم ، وهي تساعد في صقل السنة الطلبة وصونها من الوقوع في الخطأ .

*كتاب وزارة التربية – مديرية المناهج والكتب المرقم ٤٧٩٩ في ١٠/٥/١٩٨٥م.

** - كتاب وزارة التربية – المديرية العامة لتعليم الثانوي المرقم ٩٥٠ في ١/٢/١٩٨٨م.

ج- ((ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على خلق الدوافع والحوافز لدى الطلبة للتعبير شفهيًا)) و ((حصر التدريب على التعبير الشفهي في دروس التعبير فقط))

جاءت هاتان الفقرتان بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدة كل منهما (٢.٦٠) ووزنهما المئوي (٨٦.٦٦) ، وربما يرجع سبب الصعوبة الأولى إلى أسباب عدة منها ضعف اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على الأساليب الحديثة في طرائق التدريس أو ضعف الإعداد المهني لبعض المدرسين والمدرسات في تدريس التعبير ، أو قلة الوسائل التربوية والأساليب المحفزة للطلبة ، أو ربما يعود السبب إلى ضعف رغبة المدرسين والمدرسات في مهنتهم إذ كلما ازدادت درجة الرضا عن مهنتهم ازداد حماسهم للعمل وخلق الدوافع وعنصر التشويق لدى الطلبة ، لان تهيئة الطلبة نفسياً وفكرياً للدرس يقلل من رتبة الدرس ، ويحسن طريقته (١٢ ص ٢٩) .

ويرى الباحث ضرورة أن يطلع مدرسو اللغة العربية ومدرساتها على الأساليب والطرائق التي تجعل الدرس مشوقاً ، فان المدرس ركن اساسي في قيام العملية التعليمية ونجاحها ، فقد يكون الدرس ثقيلاً والمادة غير محببة إلى نفوس الطلبة ، ولكن إذا وجد مدرس بارع بطريقته وإسلوبه في تحفيز الطلبة نحو هذه المادة سيساعد على نجاح عمل المدرس والطلبة أمّا الصعوبة الأخرى فقد يعود سببها إلى ضعف إدراك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الصلة بين فروع اللغة العربية كونها وحدة مترابطة يكمل بعضها بعضاً ، وتسعى إلى تمكين المتعلم من التعبير شفهيًا أو تحريراً ، وربما يعود ذلك أيضاً إلى ضيق وقت مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وهو مثقل بمنهج كثير الموضوعات والفروع ، وخاصة الصفوف المنتهية في المرحلة الإعدادية ، ومطالبين بأن ينهوا المنهج قبل نهاية العام الدراسي ، ويتعامل مع طلبة هدفهم اجتياز الإمتحان بنجاح ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جوريل التي تؤكد ((إن تجربة تعليم التعبير لا ينبغي لها أن تقتصر على حصة التعبير وحدها)) (١٢ ص ٤٧) .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (الهاشمي ١٩٨٨) .

د- ((كثرة واجبات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٥٨) ووزنها المئوي (٨٦) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى كثرة فروع اللغة العربية والساعات الممنوعة بمدرسيها ومدرساتها ، فساعات التدريس الفعلية التي تربو على اثنتين وعشرين حصة أسبوعياً بل تتجاوز إلى الثماني والعشرين ، وعليه أن يقوموا بالتحضير اليومي لمواد عدة هي القواعد ، و الأدب ، و المطالعة ، و البلاغة ، و النقد ، وكل فرع من هذه الفروع بحاجة إلى خطة يومية ، وطريقة مناسبة ، وتقويم ، ومتابعة الطلبة والتحفيز ، والتشويق مع واجبات إضافية كمسؤولية المكتبة ، أو تكليف إدارة المدرسة لهم بتدريس مادة التربية الإسلامية ، وتكليفهم بالنشاطات اللغوية المدرسية جميعها ، وهذا ما يسبب متاعب فكرية ونفسية وجسمية تضعف من استعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تدريس مادتهم .

٥. صعوبات مجال الطلبة :

يتضمن هذا المجال (١٣) فقرة ، مثلت (١١) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢.٨٥ – ٢.١١) ووزنها المئوي (٩٥ – ٧٠.٣٣) ، وجدول (١٦) يبين ذلك .

جدول (١٦)

إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال الطلبة

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لا تشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	١	نفور الطلبة اقليمهم من درس التعبير الشفهي	٧٠	٨٩.٧٤	٥	٦.٤١	٣	٣.٨٤	٢.٨٥	٩٥
٢	٤	ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلتين السابقتين (الأبتدائية والمتوسطة)	٦٤	٨٢.٠٥	٩	١١.٥٣	٥	٦.٤١	٢.٧٥	٩١.٦٦
٣	٥	ظاهرة الخجل والخوف لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي	٦٢	٧٩.٤٨	١٢	١٥.٣٨	٤	٥.١٢	٢.٧٤	٩١.٣٣

٤.٥	٢	جهل الطلبة أغلبهم بأهمية درس التعبير الشفهي .	٥٩	٧٥.٦ ٤	١١	١٤.١ ٠	٨	١٠.٢ ٥	٢.٦٥	٨٨.٣ ٣
٤.٥	٧	قلة مطالعات الطلبة الخارجية .	٥٨	٧٤.٣ ٥	١٣	١٦.٦ ٦	٧	٨.٩٧	٢.٦٥	٨٨.٣ ٣
٦	٦	غلبة العامية على الفصيحة في أثناء التعبير الشفهي عند الطلبة أغلبهم .	٥٣	٦٧.٩ ٤	١٥	١٩.٢ ٣	١٠	١٢.٨ ٢	٢.٥٥	٨٥
٧	٨	ضعف قدرة الطلبة على المناقشة والحديث في درس التعبير الشفهي .	٥١	٦٥.٣ ٨	١٦	٢٠.٥ ١	١١	١٤.١ ٠	٢.٥١	٨٣.٦ ٦
٨	٣	ضعف الذخيرة اللغوية والأدبية لدى الطلبة .	٤٨	٦١.٥ ٣	١٨	٢٣.٠ ٧	١٢	١٥.٣ ٨	٢.٤٦	٨٢
٩	٩	ضعف الطلبة أغلبهم بنقد المتحدث في درس التعبير الشفهي .	٤٤	٥٦.٤ ١	١٩	٢٤.٣ ٥	١٥	١٩.٢ ٣	٢.٣٧	٧٩
١٠	١٣	جهل الطلبة أغلبهم بأهمية المكتبة المدرسية بزيادة قدراتهم التعبيرية .	٣٩	٥٠	٢٢	٢٨.٢ ٠	١٧	٢١.٧ ٩	٢.٢٨	٧٦
١١	١٠	تخلف التفكير العلمي المنظم لدى الطلبة إذ تظهر فيه مقدمات والأسباب وما يترتب عليها من نتائج .	٣٠	٣٨.٤ ٦	٢٧	٣٤.٦ ١	٢١	٢٦.٩ ٢	٢.١١	٧٠.٣ ٣
١٢	١١	ضعف الطلبة بتوظيف خبراتهم في التعبير الشفهي .	٢٣	٢٩.٤ ٨	٢٧	٣٤.٦ ١	٢٨	٣٥.٨ ٩	١.٩٣	٦٤.٣ ٣
١٣	١٢	جهل الطلبة أغلبهم بأهمية المشاركة بالمهرجانات الشعرية والخطابية التعبيرية.	٢٠	٢٥.٦ ٤	٣٠	٣٨.٤ ٦	٢٨	٣٢.٨ ٩	١.٨٩	٦٣

أ. ((نفور الطلبة أغلبهم من درس التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٨٥) ووزنها المؤوي (٩٥) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى قلة حصيلة الطالب الثقافية وضآلة ثروته اللغوية ، فيجد الطالب صعوبة في التعبير الشفهي وهذا يؤدي إلى تكوين اتجاهات عكسية نحو درس التعبير الشفهي ، أو ربما بسبب الحرج الذي يشعر به الطلبة أو السقطات ، والأخطاء التي تبدو من خلال النطق في التعبير الشفهي . إضافة إلى جهل الطلبة بأهمية التعبير الشفهي في حياتهم ، وقد يكون السبب هو نفور مدرس اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم من درس التعبير الشفهي لأنه تطبيق للفروع اللغة العربية جميعها ، وما يحتاج من تحضير للموضوعات ، وخلق الدوافع والحوافز للكلام ، وقال الدكتور طه حسين ((إن التلميذ إذا ذهب إلى المدرسة وأستمع إلى دروس الأستاذ في اللغة العربية ... لم يستفد من أستاذه ، ولا من دروس أستاذه

إلا شيئاً واحداً هو النفور من الأستاذ والنفور من اللغة العربية ((
(١٣٧ ص ٨٣).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (كايهوس) ((التي أظهرت أن الطلبة لا يميلون إلى دراسة التعبير كـ رغبتهم في الدروس الأخرى)) (١٤٨ P.١٣٢٧) .

ب. ((ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلتين السابقتين (الابتدائية والمتوسطة) .

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٧٥) ووزنها المئوي (٩١.٦٦) وتلمس الباحث معاناة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في هذه الصعوبة ، وماتسببه لهم من ضياع كبير لجهودهم ، وإرباك لخطتهم ، وهذا يجعل تعليمهم صعباً ، وغير فاعل ، ولعل السبب في هذا الضعف يرجع إلى النقص في الإعداد المهني والأكاديمي لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، فالمرحلتان السابقتان (الابتدائية ، والمتوسطة) هما أساس المرحلة الإعدادية ، إذ إن أي خلل في إعداد الطالب في هاتين المرحلتين علمياً واجتماعياً ينعكس على إمكانياته مستقبلاً فضعف الطلبة باللغة العربية في المرحلتين السابقتين ينعكس سلباً على تعليمه اللغة في المرحلة الإعدادية ، إضافة إلى ذلك الكتب المدرسية وضعف أساليب التدريس في تلك المراحل القائمة على النمو الشامل للشخصية معرفياً ، ووجدانياً ، ومهارياً . وتتفق هذه النتيجة مع عدد من النتائج التي توصلت إليها دراسة (الهاشمي ١٩٨٨) ، ودراسة (الزوبعية ٢٠٠٣) .

ج. ((الخجل والخوف لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٧٤) ووزنها المئوي (٩١.٣٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى الضعف في التنشئة الاجتماعية للطالب وبخاصة في المرحلة ما قبل دخوله المدرسة أو حتى في المرحلة الابتدائية والمتوسطة ، وربما يعود ذلك إلى ضعف قدرة المعلمين والمدرسين في المرحلتين اللتين تسبقان المرحلة الإعدادية من تعويد الطلبة على الجرأة في القول والتعبير الأرتجالي المباشر في المواقف الخطابية المتنوعة ، أو قلة ثقافة الطلبة في التعبير شفهيًا عن الموضوع بصورة جيدة ، أو خوفهم وخجلهم من الوقوع في السقطات ، والأخطاء في أثناء التعبير الشفهي . ويرى الباحث أن تهيب كثير من الطلبة أو إفتقارهم إلى الجرأة في طرح أفكارهم وآرائهم وهيمنة الخجل عليهم يؤدي إلى ضعفهم في التعبير الشفهي ، وتبقى أفكارهم كافية في نفوسهم .

د. ((جهل الطلبة أغلبهم أهمية التعبير الشفهي)) و((قلة مطالعات الطلبة الخارجية))

جاءت هاتان الفقرتان بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدة كل منهما (٢.٦٥) ووزنهما المئوي (٨٨.٣٣) . وقد يعود سبب الصعوبة الأولى إلى معلمي اللغة العربية ومعلماتها ومدرسيها ومدرساتها في السنوات السابقة وذلك لعدم تعريف الطلبة بأهمية التعبير الشفهي في حياتهم اليومية أو الدراسية وماله من فائدة كبيرة تساعد من تجاوز مواقف الخطاب المباشر أو مواقف الإلقاء بنجاح ومن دون تعثر ، أو ربما يكمن مرد هذه الصعوبة إلى قلة إظهار الأهداف الموضوعية لدرس التعبير الشفهي لأهمية التعبير الشفهي في حياة الطالب ، والغرض منها هو أن يسترشد بها مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها لإبراز الضرورة الحيوية للتعبير الشفهي في حياة الإنسان والمجتمع ، وغرس روح الاعتزاز باللغة العربية في إذهان الناشئة ، وذلك لان محبة لغتنا العربية دليل واضح على إحترام شخصيتنا العربية ، وكياننا القومي (٧٨ ص ١٤) أو قد يعود السبب إلى قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي ، وتساهل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في إعطاء درجة النجاح في هذا الدرس ، مهما كان نوع الكلام لدى الطلبة .

أمّا الصعوبة الثانية فقد يعود سببها إلى ندرة وجود مدرس أو مدرسة يشجع طلبته على المطالعة ، أو يحثهم على البحث والمتابعة وقراءة النصوص الأدبية البليغة وحفظها ، ويعطي الأولوية من تلك النصوص إلى القرآن الكريم ، وفي هذه الحالة تتكون الملكة القادرة على محاكاة هذه النصوص والتكلم على منوالها والإستشهاد بها في التعبير الشفهي ، فكثرة القراءة والمطالعة تمنح الدربة ، والممارسة عن طريق الاستمرارية في ممارستها ، لأن من أهم أسباب الملكة اللسانية كثرة المراس ، وهذه المسألة ترتبط بزيادة حصيلة المفردات والصيغ والتراكيب ، ليزداد الخزين اللغوي مما يؤدي إلى رقي الأداء التعبيري بنوعيه الشفهي والتحريري (١٣٦ ص ١٨) ويرى الباحث أن من الأسباب التي تبعد الطلبة عن المطالعات الخارجية عدم توافر الوقت الكافي وذلك لأنهم يقضون الجزء الأكبر من وقتهم في حفظ موادهم المنهجية ودراستها إذ يختبرون فيها في نهاية العام الدراسي وهذا يكون واضحا في الصفوف المنتهية للمرحلة الإعدادية ، ومن الأسباب أيضا قلة استفادة الطلبة من المكتبة المدرسية التي يجدونها في اغلب الأحيان مقفلة ، أو لظروف الطلبة الصعبة في الحياة لها اكبر الأثر في ابتعادهم عن المطالعات .

٦- صعوبات مجال التقويم .

يتضمن هذا المجال (١١) فقرة ، مثلت (١٠) فقرات من تلك الفقرات صعوبات واقعية أنحصرت درجة حدتها بين (٢.٧٩ – ٢.٠٥) ووزنهما المئوي (٩٣ – ٦٨.٣٣) ، وجدول (١٧) يبين ذلك

جدول (١٧)

إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال التقويم .

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لا تشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المنوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٣	تقويم التعبير الشفهي لا يتسم بالجد والدقة	٦٦	٨٤.٦ ١	٨	١٠.٢ ٥	٤	٥.١٢	٢.٧٩	٩٣
٢	٥	ندرة تدريب مدرسي اللغو العربية ومدرساتها على الطرائق الحديثة في التقويم	٥٩	٧٥.٦ ٤	١٣	١٦.٦ ٦	٦	٧.٦٩	٢.٦٧	٨٩
٣.٥	١	لا يوجد هناك معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي .	٥٤	٦٩.٢ ٣	١٥	١٩.٢ ٣	٩	١١.٥ ٣	٢.٥٧	٨٥.٦ ٦
٣.٥	٧	قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي بين فروع اللغة العربية .	٥٣	٦٧.٩ ٤	١٧	٢١.٧ ٩	٨	١٠.٢ ٥	٢.٥٧	٨٥.٦ ٦
٥	٤	صعوبة تقويم التعبير الشفهي في الصفوف المزدهمة بالطلبة .	٤٦	٥٨.٩ ٧	٢٠	٢٥.٦ ٤	١٢	١٥.٣ ٨	٢.٤٣	٨١
٦	٨	ضعف الطلبة أغلبهم في تعرف الأخطاء ونقدها .	٤٣	٥٥.١ ٢	٢٤	٣٠.٧ ٦	١١	١٤.١ ٠	٢.٤١	٨٠.٣ ٣
٧	٢	قلة اهتمام المشرفين بدرجات الطلبة في التعبير الشفهي .	٤٠	٥١.٢ ٨	٢٣	٢٩.٤ ٨	١٥	١٩.٢ ٣	٢.٣٢	٧٧.٣ ٣
٨	٦	لا يناقش مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم الطلبة عن أخطائهم اللغوية الشائعة .	٣٦	٤٦.١ ٥	٢٥	٣٢.٠ ٥	١٧	٢١.٧ ٩	٢.٢٤	٧٤.٦ ٦
٩	١٠	قلة الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسهم في تقويم حديث الطلبة أغلبهم .	٣٣	٤٢.٣ ٠	٢٦	٣٣.٣ ٣	١٩	٢٤.٣ ٥	٢.١٧	٧٢.٣ ٣
١٠	١١	ندرة تسجيل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم ملاحظات إنشادية وتقويمية حول حديث الطلبة .	٢٨	٣٥.٨ ٩	٢٦	٣٣.٣ ٣	٢٤	٣٠.٧ ٦	٢.٠٥	٦٨.٣ ٣
١١	٩	إهمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أسلوب المشاركة الجماعية في عملية التقويم .	٢٤	٣٠.٧ ٦	٢٥	٣٢.٠ ٥	٢٩	٣٧.١ ٧	١.٩٣	٦٤.٣ ٣

أ. ((تقويم التعبير الشفهي لا يتسم بالجد والدقة))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدثها (٢.٧٩) ووزنها المؤوي (٩٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى اعتماد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم أساليب تقليدية في التقويم ، وقلة معرفتهم بالطرق الحديثة ، أو اعتماد أغلبهم الطريقة الانطباعية في التقويم ، وربما يكمن السبب في عدم وجود معيار موضوعي ثابت أو ضعف إطلاع ومتابعة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على ما يصدر من توجيهات وتعليمات في مجال تخصصهم أو إنعدام متابعة المشرفين المتخصصين لعملية تدريس التعبير الشفهي وتقويمه .

إن عملية تصحيح الأخطاء عملية ذات أهمية كبيرة بالنسبة لرفع مستوى الطالب اللغوي ، لذا على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها القيام بها كما ينبغي لأن إهمالها يضر بالطلبة ولا ينمي لديهم القدرة التعبيرية فيبقون يتخططون بأخطائهم إذ لا يجدون موجهاً أو مرشداً يأخذ بيدهم مما يؤدي إلى ضعف ميلهم نحو درس التعبير الشفهي وذلك لشعورهم بعدم الدقة في التقويم ، وللتصحيح فوائد تربوية إذ ينمي في الطلبة القدرة على النقد ويعودهم الاعتماد على النفس ويلفت انتباههم إلى أخطائهم في استعمال اللغة ، ويرى الباحث أيضاً أن التقويم تشخيص لجوانب القوة والضعف في تعبير الطلبة لذا فإن فائدته للضعيف والموهوب على حد سواء ، إذ أن الدقة في التقويم تدفع الطلبة الضعاف إلى مضاعفة جهودهم في معالجة أخطائهم والبحث عن البديل الصحيح ، ويزيد من ثقة الطلبة الموهوبين بأنفسهم ويحفزهم نحو الجودة والإبداع في التعبير الشفهي إلقاء ومضمونا .

ب. ((قلة تدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على استعمال طرائق تدريس حديثة للتقويم)) .

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدثها (٢.٦٧) ووزنها المؤوي (٨٩) وقد يعود سبب هذه الصعوبة هو إحساس مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عدم وجود عناية جدية بتدريب المدرسين والمدرسات على الطرائق الحديثة في التقويم ، أو يعود ذلك إلى قلة توافر التقنيات التربوية التي تعزز طرائق التقويم ، ولهذا السبب نرى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يتبعون طرائق في التقويم لاتعمل على إكساب الدارسين المهارات اللغوية ، مما لا يعودهم المحاكاة ، ويقتل فيهم روح الابتكار والرأي ، كما أن القدرة على التذوق لا تنمي بهذا الأسلوب .

ج. ((لا يوجد هناك معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي)) و ((قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي بين فروع اللغة))

جاءت هاتان الفقرتان بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجت حدة كل منها (٢.٥٧) ووزنها المئوي (٨٥.٦٦) وتفصح الصعوبة الأولى عن إحساس مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بحاجته إلى معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي وذلك ليكون التقويم أكثر دقة وليحد من الذاتية التي تغطي على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم في تقويمهم لموضوعات في حصة التعبير الشفهي ، ويرى الباحث أن الاختلاف في تقويم التعبير شفهاً كان أم تحريراً أمر متوقع حصوله ، وذلك لأنه حكم وتقويم على جمالية الإسلوب ، وبراعة الطالب في نقل الأفكار وإبرازها في صورة جميلة واضحة ، ووفائه بعناصر الموضوع ، وفي ذلك يختلف المقومون والمصححون فيما بينهم عند وضع الدرجة النهائية للتعبير . لذا ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن تكون لديهم معايير محددة في تقويم مستوى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة للحد من الذاتية وللوصول إلى نتائج دقيقة تستند إلى أسس علمية ثابتة بدلاً من أن تكون ذاتية متقلبة ، وقد نبه الكثير من المربين والتربيون والمدرسين على الدقة في التصحيح والتقويم والأبتعاد عن وضع الدرجة عفواً لما لها من خطأ تعليمي بوضع الطالب في مستوى لغوي لا أساس له ، وخطأ حيث يعلمه الخداع إذ منحه درجة لا صلة لها بعلمه (٤٢ ص ٢٤٠) . وقد نال وضع المعيار إهتمام الكثير من الباحثين إذ أكد (مذكور) : (على تقويم تعبير الطلبة على وفق معايير موضوعية يتفق عليها المدرس مع طلبته) (١٢٠ ص ١٦٠) .

ويرى الباحث من خلال إطلاعه على المعيار الذي كان من النتائج التي ظهرت بها الندوة حول مادة التعبير (تدريسها ، واقعها ومشكلاتها) في ١٩٩٦م والذي أكد على أهمية الفكرة وعمقها ، وتسلسل أجزاء الفكرة ، وتكامل عناصر الفكرة وأعطى لكل منهما (٥ درجات) ومن ناحية الإسلوب ، كان الثراء اللغوي ، و الصورة المبتكرة ، و السلامة اللغوية والنحوية والرسم الإملائي ، وكان لكل منهما (٥ درجات) بأن الدرجة وزعت بشكل أهمل التعبير الشفهي إذ لم يحدد له جزءاً من الدرجة على الرغم من أهميته وتأكيد المربين المتخصصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها على أهميته بصورة كبيرة .

أما الصعوبة الثانية فتفصح عن إدراك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم بان قلة الدرجة التقويمية للتعبير الشفهي هي العائق أمام تحفيز الطلبة وأندفاعهم نحو درس التعبير الشفهي , إن قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي يمكن أن تشجع الطلبة على الاستغناء عنها والاعتماد على درجات القواعد ، والأدب ، والمطالعة ، أو الاعتماد على درجة التعبير التحريري في ضمان النجاح ، ولو كان درس التعبير الشفهي درسا مستقلا وتخصص له درجة مستقلة - لأن التعبير غاية ، وفروع اللغة الأخرى وسائل لتحقيق هذه الغاية - ربما ازداد أهتمام الطالب به ، فلا يعتمد بعد ذلك في نجاحه على درجات فروع اللغة الأخرى التي تدخل معه حالياً ضمن دروس اللغة العربية .

ثانياً : صعوبات تدريس التعبير الشفهي من وجهة نظر الطلبة :

١- صعوبات مجال الأهداف

يتضمن هذا المجال (١٢) فقرة ، مثلت (١١) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢.٦٨ - ٢.٠٦) ووزنها المئوي (٨٩.٣٣ - ٦٦.٨٦) والجدول (١٨) يبين ذلك .

جدول (١٨)

إستجابات الطلبة في مجال الأهداف

الرتبة ضمن المجال	ت س د ل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسية		صعوبة ثانوية		لا تشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	١	الطلبة غير مطلعين على أهداف تدريس التعبير الشفهي	٤٧١	٧٨.٧٦	٧٠	١١.٧٠	٥٧	٩.٥٣	٢.٦٩	٨٩.٦٦
٢	٣	الحصص المحددة للتعبير غير كافية لتحقيق أهداف التعبير الشفهي	٤٥٩	٧٦.٧٥	٦٧	١١.٢٠	٧٢	١٢.٠٤	٢.٦٤	٨٨

٨٧.٦ ٦	٢.٦٣	١٢.٣٧	٧٤	١١.٥٣	٦٩	٧٦.٠٨	٤٥٥	اغفال الأهداف أهمية تنمية القدرة على الارتجال في درس التعبير الشفهي	٢	٣,٥
٧٨.٦ ٦	٢.٦٣	١١.٢٠	٦٧	١٤.٢١	٨٥	٧٤.٥٨	٤٤٦	لم تظهر الأهداف أهمية التعبير الشفهي في حياة الطالب	٨	٣,٥
٨٤	٢.٥٢	١٥.٥٥	٩٤	١٦.٨٨	١٠١	٦٧.٥٥	٤٠٤	ضعف الامكانيات المتوافرة لإستعمال الوسائل التعليمية الحديثة في تحقيق أهداف التعبير الشفهي .	٥	٥
٨١.٣ ٣	٢.٤٤	١٧.٨٩	١٠٧	١٩.٣٩	١١٦	٦٢.٧٠	٣٧٥	تدريس التعبير بالإسلوب التقليدي لا يساعد على تحقيق أهدافه الموضوعية .	٤	٦
٧٩.٣ ٣	٢.٣٨	١٩.٧٣	١١٨	٢١.٧٣	١٣٠	٥٨.٥٢	٣٥٠	اغفال الأهداف أهمية تنمية روح المناقشة في درس التعبير الشفهي	٩	٧
٧٨.٣ ٣	٢.٣٥	١٩.٢٣	١١٥	٢٥.٩١	١٥٥	٥٤.٨٤	٣٢٨	عدم استقلالية درس التعبير الشفهي	٧	٨
٧٣.٣ ٣	٢.٢٠	٢٥.٠٨	١٥٠	٢٩.٠٩	١٧٤	٤٥.٨١	٢٧٤	قلة اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على أهداف تدريس التعبير الشفهي	١١	٩
٧١	٢.١٣	٢٩.٢٦	١٧٥	٢٨.٢٦	١٦٩	٤٢.٤٧	٢٥٤	الأهداف قاصرة عن تنمية القدرة التعبيرية لدى الطلبة	٦	١٠
٦٨.٦ ٦	٢.٠٦	٣٢.٦٠	١٩٥	٢٨.٧٦	١٧٢	٣٨.٦٢	٢٣١	لا تلبى الأهداف حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم	١٠	١١
٦٦.٣ ٣	١.٩٩	٣٥.٢٨	٢١١	٢٩.٥٢	١٧٧	٣٥.١١	٢١٠	ليس هناك اسس ثابتة وواضحة لتحديد مستويات الطلبة في بناء الأهداف	١٢	١٢

أ. ((الطلبة غير مطلعين على أهداف تدريس التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول , إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٩) ووزنها المئوي (٨٩.٦٦)، ان سبب هذه الصعوبة قد يعود إلى تقصير بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في بيان الهدف الأساسي من تدريس التعبير الشفهي وكذلك افتقار درس التعبير إلى دليل أو منهج يوضح فيه أهداف تدريس التعبير بنوعيه (الشفهي ، والتحريري) ، أو لعدم ترجمة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأهداف إلى أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها أو قياسها ، أو قد يعود السبب في هذه الصعوبة إلى إحساس الطلبة بأن الهدف من تدريس التعبير الشفهي ، أو التحريري لا يتعدى غايتهم في النجاح ، وينسون أنه الغاية ، لذا فإن جهل الطلبة بالأهداف يجعلهم ينصرفون عن دراسة التعبير الشفهي ، ويعانون من ضعف في قدرتهم التعبيرية وضعف في مستوياتهم اللغوية ، وجهلهم بالأهداف قد يجعل الجهود التي يبذلها الطلبة أو المدرس تتبدد بدلاً من ان تنتظم نحو تحقيق أهداف واضحة محددة في كل ذهن منهما فأهمية معرفة أهداف تدريس أي مادة ، إذ هي تشكل أساس كل عملية هادفة ، ويمكن القول إن وضوح الأهداف وتحديد ما يسهم في اختيار المحتويات ، والموضوعات المناسبة ، والخبرات التعليمية وطرائق التدريس وأساليب التقويم ، ومن ثم الوصول إلى أفضل مستوى في تدريس تلك المادة (٢٦ ص ٢٢) ويرى الباحث أن معرفة الطلبة بالأهداف تجعلهم يشعرون بأن العملية التعليمية تحقق لهم ما يسعون اليه ، ويحسون من خلاله بدافعية نحو التعلم وبراحة نفسية لا يمكن الحصول عليها بغير عملية التعلم ، لذلك ينبغي للطلبة أن يطلعوا على أهداف تدريس التعبير الشفهي أو على كل أهداف تدريس فروع اللغة العربية الأخرى ، لأن عدم الاطلاع على أهداف المادة يشكل عائقاً أمام تعلمها ، أو قد يؤثر في تحصيل الطلبة في تلك المادة . فمعرفة الطالب بها أمر لا بد منه ليضمن فاعلية تحصيل الطلبة .

ب. ((الحصص المحددة للتعبير غير كافية لتحقيق أهداف التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٤) ووزنها المئوي (٨٨) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى حاجة الطلبة إلى زيادة الحصص المحددة لدرس التعبير وشعورهم أن حصة واحدة لدرس التعبير أسبوعياً لا تكفي لتحقيق أهداف التعبير الشفهي والإكتفاء بمعرفة أصوله، وحسن ممارسته ، وتمكين الطلبة من التعبير الشفهي بلغة فصيحة أو تنمية قدراتهم التعبيرية عن الأفكار ، وتحقيق عملية الفهم والإفهام ، ولا يتحقق ذلك إلا بالممارسة العملية الواسعة ، ولا يمكن أن يزود الطالب بالأهداف بحصص محددة ، ولا سيما أن درس التعبير الشفهي يحتاج إلى تنمية قدرات الطلبة على التعبير ومساعدتهم في القضاء على الخجل والخوف لديهم ، هنا يؤكد الباحث أن يوماً واحداً في الأسبوع أو في كل أسبوعين غير كاف لتحقيق الأهداف الموضوعية لدرس التعبير الشفهي .

ج_ ((اغفال الأهداف أهمية تنمية القدرة على الارتجال في التعبير الشفهي)) و ((لم تظهر الأهداف أهمية التعبير الشفهي في حياة الطالب))

جاءت هاتان الفقرتان بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدة كل منهما (٢.٦٣) ووزنهما المنوي (٨٧.٦٦) ويعود سبب الصعوبة الأولى إلى إحساس الطلبة بضرورة أن تؤكد الأهداف بصورة كبيرة على تنمية القدرة على الارتجال عند الطلبة ، لأن المرحلة الإعدادية تمثل المحك إذ إنّ الطالب بعدها أمّا أن ينتقل إلى الحياة العلمية ، أو العملية وفيها يحتاج الطالب القدرة على التعبير وإرتجال الكلام أكثر من غيره وذلك لمواصلة حياته بصورة ناجحة ، وجاء إحساس الطلبة بهذه الصعوبة وذلك لأنهم يرون أن مستوى الطلبة بالتعبير بصورة عامة ضعيف وبخاصة في التعبير الشفهي فإذا ما طلب إلى أحد الطلبة أن يرتجل كلاماً عن موضوع يختاره ، يضطرب ، وتحير ، وشعر بحرج شديد كأنه يخوض عباب بحر هائج ، وان عبر عن الموضوع فليس باكثر من بضع جمل لا تخلو في أغلب الأحيان من الأخطاء اللغوية والنحوية والإسلوبية (٣٩ ص ٥٥) وتؤكد الكتب والأدبيات ان من عوامل النهوض بالتعبير (الشفهي والتحريري) هي تشجيع الطلبة على القول والارتجال فيه والكتابة وان يمنح الطالب الحرية الكافية في درس التعبير في اختيار الموضوع الذي يجب ان يتحدث أو يكتب فيه والحرية فيما يتناوله من أفكار ليشعر أنه قادر على القول بطلاقة والكتابة وعلى المدرس أن ينمي عند الطالب القدرة على القول والارتجال وعلى إختيار الموضوعات الملائمة لحياتهم (٩ ص ٥٧) . ويرى الباحث أن الأهداف ينبغي لها أن تؤكد على أهمية تنمية سرعة الإجابة ، وصوابها ، وتنمية قدرتهم على الارتجال بالدرجة الأولى إذ ما أحوج الطلبة إليه في خضم هذه الحياة .

أمّا سبب الصعوبة الثانية فقد يعود إلى رغبة طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في أن تربط الأهداف بين التعبير الشفهي والحياة وأن تبتعد عن الموروث التقليدي الذي يعزل أحدهما عن الآخر ، لأن الطلبة يتحمسون إلى دراسة شيء ما إذا كان هذا الشيء ذا صلة بحياتهم ، فيشعرون بحاجتهم اليه فيندفعون إلى دراسته وتعلمه ويؤكد الطاهر ((إن التلميذ لا يمكن أن يحس بأهمية اللغة ولا يحسن إستعمالها ، ما لم تقدم اليه على أنها جزء من الحياة)) (٩٠ ص ٧) ، وفي التعبير الشفهي إذا أحسن اختيار الموضوع وكان ذا قيمة ادبية وكان قريباً من حياة الطالب وإهتماماته كان التعبير أجود ، فالخيال يسمو عند وصف شيء مألوف (٣٩ ص ٦٨) ، وهذه النتيجة تتفق مع (دراسة الهاشمي ١٩٨٨ م) .

د_((ضعف الامكانيات المتوافرة لإستعمال الوسائل التعليمية الحديثة في تحقيق أهداف تدريس التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٥٢) ووزنها المئوي (٨٤) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى إحساس الطلبة بضرورة إستعمال الوسائل التعليمية لتحقيق أهداف تدريس التعبير الشفهي ، إذ تعد الوسائل التعليمية من اهم الاركان التي تبنى عليها عمليات التربية والتعليم ، هي تجعل التعليم اكثر اثارة لما تزیده من دافعية الطلبة واهتماماتهم , وتسهم في تحقيق الأهداف الموضوعية للدرس ، وتتيح للطلبة ايضا فرصة للنشاط العلمي حيث تجعل للطلاب دورا فاعلا ويجابيا في عملية التعلم , زيادة على ما توفره له من خبرات حسية واقتصاد في الوقت والجهد (٥٩ ص ٦) وتؤدي كذلك الوسائل التعليمية دورا كبيرا في تحويل غرف الدراسة من غرف اصغاء وحفظ إلى غرف اكثر فائدة وحركة وحياة ، إذ ينشط فيها العمل والتفكير ، لكونها تقدم خبرات للطلبة تدعوهم إلى النشاط الذاتي ، (١٩ ص ٦-٧) . ويرى الباحث وجوب توافر الامكانيات لإستعمال وسائل تعليمية حديثة قادرة على اعداد الطلبة للحياة في ، وتساعد في تحقيق الأهداف الموضوعية للدرس ، والوسائل التعليمية ضرورة عصرية ومستقبلية لما تحققة من إجابيات وما لها دور كبير في العملية التربوية من فاعلية ونجاح .

٢. صعوبات مجال اختيار الموضوعات :

يتضمن هذا المجال (١٣) فقرة ، مثلت (١٢) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢.٧٢-٢.٠٧) ووزنها المئوي بين (٦٦.٩٠ - ٦٩) والجدول (١٩) يبين ذلك .

جدول (١٩) إستجابات الطلبة في مجال اختيار الموضوعات

الرتبة	تسلسل	صعوبة	صعوبة	لا تشكل صعوبة	درجة	الوزن
ضمن	الفقرة	رئيسية	ثانوية		الحدة	المئوي

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

المجال	في المجال	الفقرات	ت	%	ت	%	ت	%
١	٢	ندرة اختيار موضوعات اجتماعية هادفة	٤٨٢	٨٠.٦٠	٧٠	١١.٧٠	٤٦	٧.٦٩
٢	٤	يفرض مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على الطلبة التكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .	٤٦٠	٧٦.٩٢	٨٠	١٣.٣٧	٥٨	٩.٦٩
٣	٨	الموضوعات التعبيرية التي تعطى لطلبة المرحلة الإعدادية قليلة .	٤٤٢	٧٣.٩١	٩٠	١٥.٠٥	٦٦	١١.٠٣
٤	٦	اختيار الموضوعات لاتراعي المستوى الفكري لطلبة المرحلة الإعدادية .	٤٢٧	٧١.٤٠	١٠٣	١٧.٢٢	٦٨	١١.٣٧
٥	٣	ضعف ثقافة الطلبة لا تشجع في اختيار موضوعات جيدة في دروس التعبير الشفهي .	٤١٣	٦٩.٠٦	١٠٥	١٨.٣٩	٨٠	١٣.٣٧
٦	١	اختيار موضوعات بعيدة عن اهتمام الطلبة وميولهم .	٣٨٨	٦٤.٨٨	١٠٠	١٦.٧٢	١١٠	١٨.٣٩
٧	٥	لا يوجد لدرس التعبير منهج محدد معلوم.	٣٦٤	٦٠.٨٦	١٢٠	٢٠.٠٦	١١٤	١٩.٠٦
٨	١٠	ندرة توظيف موضوعات النشاط اللاصفية للتعبير عنها شفهيًا.	٣٣٨	٥٦.٥٢	١٥٢	٥٢.٤١	١٠٨	١٨.٠٦
٩	٧	اهمال الموضوعات الوجدانية والوصفية ذات الانفعالات المثيرة للخيال والعاطفة .	٣٠٧	٥١.٣٣	١٦٦	٢٧.٧٥	١٢٥	٢٠.٩٠
١٠	٩	عدم الافادة من المكتبة المدرسية في اختيار	٢٨٤	٤٧.٤٩	١٨٠	٣٠.١٠	١٣٤	٢٢.٤٠

								الموضوعات .		
٧٢	٢,١٦	٢٧,٢٥	١٦٣	٢٩,٢٦	١٧٥	٤٣,٤٧	٢٦٠	ندرة اختيار موضوعات تتعلق بالمواقف الحياتية التي تواجه الطلبة .	١٢	١١
٦٩	٢,٠٧	٣١,٢٧	١٨٧	٣٠,١٠	١٨٠	٣٨,٦٢	٢٣١	تكليف الطلبة بالتكلم في موضوعات تطلب معلومات تخصصية (تاريخية أو علمية) .	١٣	١٢
٦٦	١,٩٨	٣٦,٤٥	٢١٨	٢٨,٤٢	١٧٠	٣٥,١١	٢١٠	قلة استفادة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من خبرة بعضهم البعض في اختيار الموضوعات .	١١	١٣

أ. ((ندرة اختيار موضوعات وظيفية واجتماعية هادفة))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٧٢) ووزنها المئوي (٩٠.٦٦) ، ان إحساس طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بهذه الصعوبة يرجع إلى تشبث مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بموضوعات تقليدية ومكررة وكذلك بعد هذه الموضوعات عن الوظيفية وعن حياة الطلبة ، وهذا يؤدي إلى فقدان رغبة الطلبة بالتكلم ، وأن عدم اختيار موضوعات كهذه لا يساعد على انتقال اثر التدريب فالطلبة بحاجة إلى مثل هذه الموضوعات وخاصة في المرحلة الإعدادية لأنها تمثل مرحلة انتقال إلى حياة جديدة أمّا علمية أو عملية فهذه الموضوعات تخدمهم في تنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم وهذا يقوي رغبة الطلبة بالتعبير الشفهي ، وكذلك يخلق لديهم الاستعداد ، وهذا ما أكدته الأدبيات والدراسات ((إن اختيار الموضوعات الوظيفية ذو أثر إيجابي في تعبير الطلبة)) (٨٠ ص ٣٦) فإنه ولا بد من تغيير في طرائق تدريس التعبير بحيث تتوافر أمور الحرية في اختيار الموضوعات والوظيفية أي دوران الموضوعات حول المواقف والمشكلات الاجتماعية ذات الوظيفية في حياة الطالب المدرسية أو العامة (٨٠ ص ٣٧) أو قد يعود السبب إلى قلة ثقافة أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الهاشمي ١٩٨٨) .

ب. ((يفرض مدرسو اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم على الطلبة التكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٧) ووزنها المئوي (٨٩) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى قلة معرفة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بطرائق تدريس التعبير الشفهي ، أو ربما يعود السبب إلى ضعف الاعداد المهني والعلمي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها بمادة التعبير (الشفهي - التحريري) في أقسام اللغة العربية في الكليات المتخصصة ، أو قد يعود إلى كثرة اعداد الطلبة في الصف الواحد مما يجعل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يفرضون على الطلبة التكلم في موضوع واحد وذلك باعتقادهم إن أتباع أسلوب المشاركة بين المدرسين والطلبة في إختيار الموضوعات قد يؤدي إلى الفوضى داخل الصف ، أو ربما يعود السبب إلى قلة تأكيد المشرفين التربويين على المدرسين والمدرسات في أن يأخذوا بالحسبان أهمية إختيار الموضوعات وطريقة إختيارها والتعبير عنها داخل الصف فالموضوع لا ينبغي له أن يفرض على الطالب فرضاً من المدرس بل يستحسن أن يشترك المدرس والطالب في إختيار أكثر من موضوع ثم تتاح حرية إختيار أحد الموضوعات المختارة مما يتفق ورغبة الطلبة وميولهم (٣٩ ص ٦٠) وأن من عوامل النهوض بالتعبير وتشجيع الطلبة على القول والكتابة أن يمنح الطالب الحرية الكافية في درس التعبير ، فيعطى فرصة إختيار الموضوع الذي يجب ان يتحدث فيه الطالب والحرية فيما يتناوله من افكار ليشعر انه قادر على القول والكتابة فيها من دون ان تكون مفروضة عليه ، وبتوجيه من المدرس ننمي عند الطالب القدرة على إختيار الموضوعات الملائمة لحياتهم ومجتمعهم (٩ ص ٥٧-٥٨) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الإستبانة التي اجراها احد الباحثين على طلاب الصف الرابع الاعدادي في إحدى المدارس الإعدادية في مدينة البصرة والذين يزيد عددهم على أربعين طالباً أنهم يميلون باستثناء واحد منهم إلى إختيار الموضوعات بانفسهم دون الفرض عليهم ، لان هذه الطريقة تحقق لهم قدراً اكبر من الحرية والانطلاق في التعبير عن موضوعات تتفق مع ميولهم (٣٩ ص ٦٠-٦١) ، ويرى الباحث أنه ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن لا يفرضوا على الطلبة موضوعات التعبير وإنما ينبغي للطلبة أن يشتركوا مع المدرسين والمدرسات في إختيار الموضوعات . فيختار المدرس موضوعاً ، وكذلك يختار الطالب موضوعاً آخر ، وترك حرية إختيار الموضوع الثالث لكل طالب في حالة عدم إختيار احد الموضوعين الأوليين على أن لا تكون الموضوعات المختارة مكررة في درس سابق .

ج. ((الموضوعات التعبيرية التي تعطى لطلبة المرحلة الإعدادية قليلة))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٢) ووزنها المئوي (٨٧.٣٣) إن إحساس طلبة الفرعين (العلمي والأدبي) بهذه الصعوبة قد يعود إلى قلة الحصص المخصصة لدرس التعبير في جدول الدروس الاسبوعي مقارنة مع دروس فروع

اللغة العربية الأخرى ، أو ربما يعود إلى كثرة منهج (القواعد والأدب) مما يجعل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يستبدلون حصة القواعد والأدب بحصة التعبير ، وقد يرجع السبب إلى كثرة الواجبات التي يكلف بها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها داخل المدرسة ، أو قد يعود إلى قلة ثقافة المدرسين والطلبة في تنوع الموضوعات وكثرة عددها في المرحلة الدراسية أو ربما يعود إلى جهل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بأهمية كثرة عدد الموضوعات وجودتها للطلبة ، أو يعود إلى قلة تأكيد المشرفين على ضرورة زيادة الموضوعات التعبيرية خلال المرحلة الدراسية الواحدة ، ان زيادة عدد الموضوعات وجودتها قد يزيد قدرة الطلبة على التعبير الشفهي أو التحريري ، وكذلك يزيد من ثقافتهم ويطلعهم على موضوعات متنوعة قد تكون أدبية ، أو وصفية ، أو خيالية ، أو وظيفية ، أو إجتماعية ويجب ان تكون هذه الموضوعات قادرة على إثارة تفكير الطلبة وباعثة لنشاطهم ، فاسحة المجال للتعبير عما في نفوسهم معززة الثقة فيهم.

د. ((اختيار موضوعات لا تراعي المستوى الفكري لطلبة المرحلة الإعدادية))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٠) ووزنها المئوي (٨٦.٦٦) ان إحساس طلبة المرحلة الإعدادية الأدبي والعلمي بهذه الصعوبة ، وذلك لان اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يختارون موضوعات لا تراعي مستوى الطلبة الفكري والفروق الفردية لديهم ، أو قد يشترك الطلبة والمدرسون في إختيار مثل هذه الموضوعات ، وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى ضعف إدراك المدرسين والمدرسات للغة العربية كما يجب أن تكون عليه الموضوعات التعبيرية حيث تناسب مستوى الطلبة وتتفق مع ميولهم وحاجاتهم ، وهذا ناتج كله عن عدم إعدادهم الإعداد الصحيح لتدريس التعبير (الشفهي والتحريري) أو ربما يعود السبب إلى قلة ثقافة المدرسين ، والمدرسات ، والطلبة أو يعود إلى إعتقاد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بان طلبة المرحلة الإعدادية قد أصبحوا في مرحلة متقدمة من التعليم وأن الثروة اللغوية عندهم قد نمت بصورة أكبر من المرحلتين السابقتين ، وقد أصبحوا قادرين على التعبير في الموضوعات المختلفة أو ربما يعود السبب إلى أفترار درس التعبير إلى منهج محدد معلوم يتضمن معلومات تناسب كل مرحلة من مراحل التعليم لذلك يعد سوء اختيار الموضوعات كأن تكون فوق مستواهم أو بعيدة عن اهتماماتهم من اسباب ضعف الطلبة في التعبير ، أو من صعوبات التدريس . لذلك ينبغي للموضوعات أن تكون في المستوى الفكري للطلبة ، فلا تعلق عليهم فتصبح تعجيزية تسبب لهم الاحباط أو تهبط عنه فيستهيئوا بها . وأن تكون موضوعات متنوعة مستوحاة من مجالات شتى مراعية لفروق الفردية وباعثة للملل وأن لا تكون متكررة (٤٢ ص ٢٠٧) . ويرى الباحث أنه يفضل أن تكون الموضوعات مثيرة لأهتمام الطلبة

ومستوحاة مما يحيط بهم من بيئة بجوانبها المختلفة ، مع الإهتمام بمسألة مراعاة المستوى الفكري للطلبة عند اختيارها .

٣. صعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبها :

يتضمن هذا المجال (١٢) فقرة ، مثلت (١١) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢,٦٨-٢,١٠) ووزنها المئوي (٨٩,٣٣-٧٠) والجدول (٢٠) يبين ذلك .

جدول (٢٠)

إستجابات الطلبة في مجال طرائق التدريس وأساليبها

الوزن المئوي	درجة الحدة	لا تشكل صعوبة		صعوبة ثانوية		صعوبة رئيسية		الفقرات	تسلسل الفقرة في المجال	الرتبة ضمن المجال
		%	ت	%	ت	%	ت			
٨٩,٣٣	٢,٦٨	٩,٣٦	٥٦	١٢,٥٤	٧٥	٧٨,٠٩	٤٦٧	ضعف الطرائق المتبعة في القضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة .	٢	١
٨٨,٣٣	٢,٦٥	١٢,٠٤	٧٢	١٠,٨٦	٦٥	٧٧,٠٩	٤٦١	قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على الكشف عن مواهب الطلبة وقدراتهم التعبيرية .	٤	٢,٥
٨٨,٣٣	٢,٦٥	١٠,٥٣	٦٣	١٣,٨٧	٨٣	٧٥,٥٨	٤٥٢	ضعف طرائق التدريس المتبعة في تنمية دافعية الطلبة نحو درس التعبير الشفهي.	٧	٢,٥
٨٦	٢,٥٨	١٢,٧٠	٧٦	١٥,٨٨	٩٥	٧١,٤٠	٤٢٧	اهمال بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها تحديد عناصر الموضوع والكشف عن افكاره الرئيسية	٣	٤
٨٣,٣٣	٢,٥٠	١٤,٨٨	٨٩	١٩,٧٣	١١٨	٦٥,٣٨	٣٩١	قلة توطيد أسلوب المناقشة واثارته بين الطلبة في درس التعبير الشفهي	٥	٥

٨١	٢.٤٣	١٧.٢٢	١٠٣	٢١.٧٣	١٣٠	٦١.٠٣	٣٦٥	انعدام عنصر التشويق بالطرائق التدريسية المتبعة في درس التعبير الشفهي	١٠	٦
٧٩.٦٦	٢.٣٩	١٨.٣٩	١١٠	٢٣.٧٤	١٤٢	٥٧.٨٥	٣٤٦	تأكيد المشرفين على طرائق تدريس (القواعد والادب) دون التعبير بنوعية (الشفهي والحريري)	٦	٧
٧٦.٦٦	٢.٣٠	٢٣.٤١	١٤٠	٢٣.٠٧	١٣٨	٥٣.٥١	٣٢٠	قلة الوسائل التعليمية التي تثير ميول الطلبة نحو التعبير الشفهي	١	٨
٧٤.٣٣	٢.٢٣	٢٤.٠٨	١٤٤	٢٨.٥٩	١٧١	٤٧.٣٢	٢٨٣	طرائق التدريس المتبعة لا تراعي الفروق الفردية لدى الطلبة	٩	٩
٧٢	٢,١٦	٢٦,٥٧	١٦٠	٣٠,١٠	١٨٠	٤٣,١٤	٢٥٨	اهمال بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أسلوب المشاركة الجماعية في التدريس	١١	١٠
٧٠	٢,١٠	٢٨,٥٩	١٧١	٣٢,١٠	١٩٢	٣٩,٢٩	٢٣٥	الطرائق المتبعة في تدريس التعبير الشفهي تقليدية	٨	١١
٦٥,٦٦	١,٩٧	٣٨,٧٩	٢٣٢	٢٥,٠٨	١٥٠	٣٦,١٢	٢١٦	يجهل بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأهمية من توجيه أسئلة للطلبة عن الموضوع في درس التعبير الشفهي	١٢	١٢

أ_ ((ضعف الطرائق المتبعة في القضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٨) ووزنها المئوي (٨٩.٣٣) ويعود سبب إحساس الطلبة بهذه الصعوبة إلى اعتماد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها طرائق تقليدية لا تسهم في القضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة ، حيث ان ثلثي الطلبة يهيمن الخجل عليهم ، ويفتقرون إلى الجرأة الأدبية في طرح أفكارهم وآرائهم ، فتبقى أفكارهم كامنة في نفوسهم ، ليست لديهم الشجاعة على ابدائها ، وهذا الامر يتطلب علاجاً من المدرسة وذلك باتباع طرائق تدريسية تقوم بتشجيع الطالب الخجول وتحفيزه ومساعدته على الوقوف أمام الطلبة الآخرين والتحدث اليهم ، إذ ان نجاح العملية التعليمية

يرجع إلى حد كبير إلى نجاح الطريقة ، وان الطريقة القويمة كفيلة بمعالجة الكثير من عيوب المنهج وصعوباته ، ومعالجة ضعف الطلبة (١٠٧ ص ٥١).

ب_ ((قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على الكشف عن مواهب الطلبة وقدراتهم التعبيرية)) و ((ضعف طرائق التدريس المتبعة في تنمية دافعية الطلبة نحو درس التعبير الشفهي))

جاءت هاتان الفقرتان بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتهما (٢,٦٥) ووزنهما المئوي (٨٨.٣٣) ، وقد يعود سبب الصعوبة الأولى إلى ضعف إدراك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أهمية الأنشطة اللاصفية للطلبة في زيادة قدراتهم التعبيرية وتقوية جرأتهم الأدبية ، أو يعود السبب إلى كثرة الحصص والواجبات التي يكلف بها المدرسون والمدرسات إذ تشغلهم عن إقامة مثل هذه الأنشطة وهذه الأنشطة هي ((مسابقات قراءة القرآن الكريم والمسابقات الشعرية والخطابية ، والمقالة ، وإقامة المسرحيات... الخ) أو قد يعود السبب إلى قلة تأكيد المشرفين التربويين على إقامة مثل هذه الأنشطة في المدارس الإعدادية والثانوية ، أو لضعف ثقافة الطلبة الشعرية ، وضعف قدرتهم الخطابية يقلل من إقامة هذه الأنشطة ، أو عدم توافر مكان مخصص في المدارس الإعدادية والثانوية لإقامة هذه المهرجانات والمسابقات ، ويرى الباحث أن هذه الأنشطة تسهم بدور كبير في زيادة فاعلية التدريس وتسهم في زيادة قدرة الطلبة على التعبير الشفهي ، وتشترك هذه الأنشطة مع الطرائق التي يتبعها المدرسون والمدرسات في التدريس والوسائل التعليمية في هذا الإسهام ، ومما يتطلب من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يولوا إهتمامهم بهذه الأنشطة وأن يستثمروها في تطوير تعبير الطلبة الشفهي والكتابي .

أما سبب الصعوبة الثانية فقد يعود إلى إحساس الطلبة ، ان مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يتبعون طرائق تدريس لا تسمح للطلبة بالوصول إلى الأهداف المرجوة في تدريس التعبير الشفهي ، فمثل هذه الطرائق لا تهدف إلى جعل طلبة المرحلة الإعدادية يتمكنون من التعبير عن أفكارهم بلغة سليمة فصيحة خالية من الأخطاء التي تقع فيها الألسن و أو قد يكون السبب هو قلة معرفة المدرسين والمدرسات بطرائق التدريس الحديثة ، وإذا اريد لطريقة التدريس النجاح فينبغي لها أن تتوافر فيها أمور عدة ، أن تكون المادة الدراسية ونواحي النشاط الصفي واللاصفي المرافقة وسائل لا غاية وأن تديم التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمنهج ، وأن تبعث على النشاط وتثير الدافعية والأهتمام وأن تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين في القدرات وأن تكون الطريقة مطابقة للأسس العلمية

والنفسية ، ومحقة أهدافها بوقت اقصر وجهد أقل ، بالغة الغرض الالهم من التعليم الذي قال عنه (جون آدمز) ((إنه عملية إمداد المتعلم بالمعرفة التي سوف يكون لها اثر علمي في أخلاقه)) (٩٦ ص ٢٦٢-٢٦٣) لذا كان من الواجب التربوي التعليمي أن يتبع المدرس الطريقة القادرة على إستثارة نشاط طلابه وزيادة رغبتهم في التعبير (الشفهي والكتابي) وفي ذلك يقول جون ديوي (كل طريقة لا توحى للطلاب بالرغبة والدافعية في التعبير عن ذاته و عما يحس به ويشعر بإسلوب جيد تعد طريقة سيئة وتعد كل طريقة جيدة إذا هي حققت هذه الرغبة المزدوجة وتبلغ الطريقة درجة الكمال إذا هي أيقظت في الطلبة هذه الرغبة إلى الشوق والإندفاع) . (٤٠ ص ١٢٧-١٤١) .

ج. ((إهمال بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها تحديد عناصر الموضوع والكشف عن أفكاره الرئيسية))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٥٨) ووزنها المئوي (٨٦) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى ان مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يجهلون الأهمية الكبيرة من تحديد عناصر الموضوع وما لهذه العملية من مردود إيجابي على تعبير الطلبة شفهيًا أو تحريريًا ، أو أن بعض المدرسين والمدرسات قليلو المعرفة بطرائق تدريس التعبير وبالتسلسل المنطقي لهذه الطرائق في التدريس من (التمهيد) وتحديد عناصر الموضوع ، المناقشة ... الخ. أو يعود السبب إلى اعتقاد المدرسين والمدرسات أن طلبة المرحلة الإعدادية الفرعين (الأدبي والعلمي) قد قطعوا شوطا من التعليم وأصبحوا في مرحلة متقدمة بحيث يتمكنون من تحديد عناصر الموضوع والتحدث عنه ، إن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يجهلون الفروق الفردية بين الطلبة ، أو قد يكون السبب هو قلة ثقافة المدرسين والمدرسات اللغوية والأدبية في الكشف عن افكار الموضوع الرئيسية ، أو يعود إلى كثرة اعداد الطلبة في الصف الواحد مما يجعل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يهتمون تحديد العناصر لان تحديدها يتم من خلال اشتراك المدرسين والطلبة في نقاش وهذا يؤدي إلى الفوضى داخل الصف . ويجب أن يدرك مدرسو اللغة العربية ومدرساتها ان لتحديد عناصر الموضوع أهمية كبيرة لانها بمثابة دعائم الموضوع ومفاتيح فكرية يمكن ان يعتمد عليها الطالب للتعبير عنها أو تحديد عناصر الموضوع يساعد على تنظيم الموضوع تنظيمًا منطقيًا ، ويحقق في الوقت نفسه ترابطًا وتماسكًا لعناصره يصل منه المتلقي أو القارئ إلى نتيجة مفهومة وواضحة زيادة على ما يلزم المتحدث أو الكاتب فيه من البقاء في صلب الموضوع وعدم الاستطراد إلى غيره من الموضوعات (٨٠ ص ٣٨)

ويرى الباحث ان الفائدة كبيرة من تحديد عناصر الموضوع للطلبة فهي تساعدهم في تنظيم أفكارهم وضبط خيالهم واختيار الفاظهم حتى إذا قلت ثروتهم اللغوية والثقافية لأنها

تحدد لهم مجالات التفكير ثم التعبير عنها ، ويرى الباحث أيضا ان هذه العناصر تزداد أهمية حينما تعين في الصف وباشتراك الطلبة .

د. ((قلة توطيد أسلوب المناقشة واثارته بين الطلبة في درس التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع إذ بلغت درجة حدتها (٢.٥٠) ووزنها المئوي (٨٣.٣٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى عدم اطلاع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على الاتجاهات الحديثة في التدريس ، وإعتمادهم طرائق تدريس تقليدية لا تشجع الطلبة على المناقشة والاستنباط والتحليل بشكل يبعث التشويق ، فيجعل مستوى مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها العلمي والمهني عند حدود ضيقة أو ربما يعود السبب إلى جهل اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بأهمية أسلوب المناقشة في درس التعبير الشفهي وماله من دور كبير في وصول الطلبة إلى الأفكار الرئيسة في الموضوع التعبيري ، أو ربما يرجع السبب إلى كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد وقلة الوقت المخصص للحصة الدراسية الواحدة أو ضعف الطلبة في اللغة العربية وقلة ثقافتهم مما يقلل من استعمال أسلوب المناقشة وأثارته للتعبير عن الأفكار في درس التعبير الشفهي ، وعلى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يتعرفوا الطرائق التي تيسر تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة وان يوظفوا طريقة المناقشة والمشاركة في الدرس ويتعرفوا القواعد التربوية والنفسية التي تراعى في تدريسها ، وعلى المدرسين والمدرسات أن يتعرفوا الفروق الفردية لدى الطلبة في ذكائهم وميولهم ورغباتهم وقابلياتهم فكل ذلك يكسبهم مهارة في اختصاصهم ويزيد من الفائدة العلمية لطلابهم ويجنبهم الوقوع في الكثير من الأخطاء والمزالق ، وأن يقوم التدريس على قواعد علمية صحيحة مشوقة ومثمرة (١٣٦ ص ١٢) ، ويرى الباحث انه ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يحولوا درس التعبير الشفهي إلى درس تفاعل ونقاش لما له من أثر في جذب انتباه الطلبة وكذلك يزيد من دافعيتهم ومشاركتهم في الحديث والمناقشة , ليصلوا جميعهم إلى الأهداف المنشودة من تدريس التعبير الشفهي .

٤. صعوبات مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها :

يتضمن هذا المجال (١٨) فقرة ، مثلت (١٦) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢.٧٧-٢.٠٣) ووزنها المئوي (٩٢.٣٣-٦٧.٦٦) والجدول (٢١) يبين ذلك.

جدول (٢١)

إستجابات الطلبة في مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسية		صعوبة ثانوية		لا تشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المثوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٢	ضعف اعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها	٥٠٢	٨٣,٩٤	٥٨	٩,٦٩	٣٨	٦,٣٥	٢,٧٧	٩٢,٣٣
٢	٤	ضعف قدرة اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تنمية رغبة الطلبة نحو درس التعبير الشفهي.	٤٨٠	٨٠,٢٦	٦٦	١١,٠٣	٥٢	٨,٦٩	٢,٧١	٩٠,٣٣
٣	٩	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .	٤٦٣	٧٧,٤٢	٧٠	١١,٧٠	٦٥	١٠,٨٦	٢,٦٦	٨٨,٦٦
٤	١٢	اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يستأثرون بالكلام في درس التعبير الشفهي	٤٤٠	٧٣,٥٧	٨١	١٣,٥٤	٧٧	١٢,٨٧	٢,٦٠	٨٦,٦٦
٥	٦	عدم اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم بدرس التعبير الشفهي والتدريب الكافي عليه في المرحلة الإعدادية	٤٣١	٧٢,٠٧	٧٧	١٢,٨٧	٩٠	١٥,٠٥	٢,٥٧	٨٥,٦٦
٦	١٠	الازدواجية في إستعمال اللغة بين الفصيحة والعامية لدى أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها	٤١٦	٦٩,٥٦	٩٤	١٥,٧١	٨٨	١٤,٧١	٢,٥٤	٨٤,٦٦
٧	٨	اغلب مدرسي اللغة العربية لا يلزمون الطلبة بالتحدث بلغة فصيحة .	٣٩٣	٦٥,٧١	١١٢	١٨,٧٢	٩٣	٥١,٥٥	٢,٥٠	٨٣,٣٣
٨	١	تركيز مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على تدريس القواعد والادب دون التعبير	٣٧٠	٦١,٨٧	١٢٦	٢١,٠٧	١٠٢	١٧,٠٥	٢,٤٤	٨١,٣٣

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

٨٠	٢,٤٠	١٨,٥ ٦	١١١	٢٢,٠٧	١٣٢	٥٩,٣٦	٣٥٥	ضعف قدرة اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بمساعدة الطلبة على نزع الخوف والخجل في درس التعبير الشفهي .	٥	٩
٧٨,٦٦	٢,٣٦	٢٠,٠ ٦	١٢٠	٢٣,٠٧	١٣٨	٥٦,٨٥	٣٤٠	جهل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم بأهمية درس التعبير الشفهي	٣	١٠
٧٦	٢,٢٨	٢٣,٤ ١	١٤٠	٢٤,٧٤	١٤٨	٥١,٨٣	٣١٠	ضعف ثقافة اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأدبية والعلمية	١٣	١١
٧٤	٢,٢٢	٢٦,٢ ٥	١٥٧	٢٥,٤١	١٥٢	٤٨,٣٢	٢٨٩	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بتشجيع الطلبة على المطالعات الخارجية .	٧	١٢
٧٢,٦٦	٢,١٨	٢٤,٧ ٤	١٤٨	٣٢,١٠	١٩٢	٤٣,١٤	٢٥٨	كثرة الحصص التي يكلف بها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها .	١١	١٣
٧٠	٢,١٠	٢٩,٢ ٦	١٧٥	٣١,٤٣	١٨٨	٣٩,٢٩	٢٣٥	مقاطعة الطلبة في اثناء تعبيرهم الشفهي .	١٧	١٤
٦٨,٦٦	٢,٠٦	٣٠,١ ٠	١٨٠	٣٣,١١	١٩٨	٣٦,٨٨	٢٢٠	ضعف قدرة اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على اكتشاف الطلبة اصحاب المواهب (القصصية ، الشعرية ، والخطابية) وتنميتها	١٤	١٥
٦٧,٦٦	٢,٠٣	٣١,٢ ٧	١٨٧	٣٣,٧٧	٢٠٢	٤٣,٩٤	٢٠٩	اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لا يشركون الطلبة في المناقشة وشرح عناصر الموضوع	١٨	١٦
٦٦	١,٩٨	٣٢,٦ ٠	١٩٥	٣٥,٩٥	٢١٥	٣١,٤٣	١٨٨	عدم اعطاء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الطلبة الفرصة الكافية كي يفكروا في الموضوع قبل التحدث فيه .	١٥	١٧
٦٢,٦٦	١,٨٨	٣٨,٦ ٢	٢٣١	٣٤,٦١	٢٠٧	٢٦,٧٥	١٦٠	عدم تأكيد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم على حسن جودة تعبير الطلبة الشفهي وقبولهم جملا ساذجة التركيب .	١٦	١٨

أ. ((ضعف اعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٧٧) ووزنها المؤوي (٩٢.٣٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى إدراك الطلبة ضرورة تمكن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من تخصصهم وثقافتهم الأدبية ، ومهنتهم التعليمية ، لذا يجدر بهم ان يتميزوا على زملائهم من مدرسي ومدرسات المواد الاخرى ، وذلك بسبب دقة اختصاصهم وصعوبته وحيويته وشموله ، فمدرسو اللغة العربية ومدرساتها عند تدريسهم التعبير الشفهي يعبرون عن الحياة بما تحمله من عقائد وافكار ومشاعر ، فهو يجمل أساليب التعبير ، كما إنه يحتاج إلى سعة إطلاع وإحاطة (١٣٦ص ١٤-١٦) .

مدرسو اللغة العربية ومدرساتها يجب أن يتميزوا بسمات علمية ، وشخصية، منها قدرة عقلية مناسبة ، ومعرفة متعمقة ومتطورة في مجال التخصص والاعداد المهني وشجاعة ادبية في مواجهة المواقف المختلفة داخل الصفوف الدراسية ، وخارجها ، مع حسن الإعداد والتنظيم المسبق للأنشطة (١٢٣ص ٤٣٠) .

ويرى الباحث أنه ينبغي للمدرسين والمدرسات أن يدركوا أهمية الإعداد المهني ودوره الفاعل في عملية التعلم وذلك من خلال الإعتدال على الطرائق والاسس السايكولوجية والعلمية المناسبة التي تساعد كثيرا في تحديد تلك الصعوبات وفهمها وعلاجها والتي تحول دون تحقيق النتائج الفعالة في توصيل المدرسين والمدرسات المادة للطلبة وتعد قضية اعداد المدرسين والمدرسات من القضايا الاساسية التي تتصدى لها الدراسات والبحوث التربوية في كثير من دول العالم ، وذلك نظراً للدور الكبير المهم الذي

يؤديه المدرس في العملية التربوية ، وكذلك أكدت الأدبيات والدراسات والبحوث أهمية الإعداد التربوي للمدرس ، لما له من تأثير في فعالية عمله عن طريق إكسابه معارف وخبرات وإتجاهات ومهارات تتصل بعملية التربية (٨٧ص ٧٥) .

ب. ((ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تنمية رغبة الطلبة نحو درس التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٧١) ووزنها المؤوي (٩٠.٣٣) وقد يعود السبب إلى ضعف الترابط بين فكر المدرس ورغبة الطالب ، إذ ان لشخصية المدرس أو المدرسة الواعية بأهمية رسالته وخطورتها يكون لها دوراً فاعلاً

وبارزاً في عملية التدريس وتشويق الطلبة للمادة الدراسية (٥٦ ص ١٨) ولأن تدريس التعبير الشفهي يسعى إلى تنمية قدرات الطلبة في التعبير عن الأفكار والمشاعر والاحاسيس شفهيًا ، فالتدريب المستمر للطلبة عليه ضروري ولا سيما في دروس التعبير أو دروس فروع اللغة العربية الأخرى فهذا بدوره ينمي تلك الرغبة ، أو قد يرجع السبب إلى النظرة القاصرة لبعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وضعف حماسهم ، أو نفور بعضهم من تدريس التعبير الشفهي وهذا قد يقلل من رغبة الطلبة واستعدادهم لدرس التعبير الشفهي وهذا يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو الدرس أو ربما يعود السبب إلى جهل بعض المدرسين والمدرسات سبل تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المواد الدراسية .

ج. ((مدرسو اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم لا يراعون الفروق الفردية بين الطلبة في درس التعبير الشفهي)) .

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٦) ووزنها المئوي (٨٨.٦٦) وقد يعود السبب في هذه الصعوبة إلى إن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم ينظرون إلى الطلبة على أنهم قطعوا مرحلة من مراحل التعليم ، وأن ما درسه وما تعلمه الطلبة في دروس التعبير الشفهي والتحريري في المراحل السابقة (الابتدائية والمتوسطة) كاف لكي يستطيع الطلبة من التعبير عن الموضوعات شفهيًا أم تحريريًا وهذا

يدفع المدرسين والمدرسات لنهج منهج واحد في التدريس ويعاملون الطلبة بمستوى واحد ، فمدرسو اللغة العربية ومدرساتها ينطلقون في تدريس التعبير الشفهي إنطلاقاً من خبراتهم ، وليس من خبرات الطلبة أو مستوياتهم في التعبير الشفهي ، وهذا قد يكون مرتبطاً بضعف الإعداد المهني لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وقلة معرفتهم بطرائق التدريس الحديثة مما يجعلهم لا يراعون الفروق الفردية بين طلبتهم ، ووجد الباحث من خلال الدراسة والأستطلاع الذي أجراه أن كثيراً من الطلبة يشعرون أن تدريس بعض مدرسيهم لا يجذبهم ولا يستفيدون منه لأنه لا يراعي غير اعتبارات المادة العلمية الموضوعية ، فهم لا يدخلون في دائرة اهتمامهم بالفروق الفردية بين الطلبة وخبراتهم السابقة في هذا الموضوع أو ذاك أو رغبتهم في هذا الدرس والآخر أو رغبتهم في المادة نفسها وطبيعتها ، فطريقة التدريس مختلفة تختلف تبعاً للمدرس ، وطبيعة المادة المتعلمة ، أو لمستوى الطلبة أنفسهم ، فإذا أتقن المدرس استعمال الطريقة المناسبة فإن التعلم يحدث ، وبشكل سريع ، ويؤدي إلى تحقيق هدف المتعلم بسهولة ويسر . (١١ ص ٥٥) .

د. ((أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يستأثرون بالكلام في درس التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٠) ووزنها المؤوي (٨٦.٦٦) ان السبب في هذه الصعوبة قد يعود إلى قلة معرفة بعض المدرسين والمدرسات بالطرائق الحديثة في التدريس واعتمادهم التمهيد وأختيار الموضوع بكتابة عناصر الموضوع الرئيسة على السبورة ، ثم شرحها لكي يتمكن الطلبة من التحدث عن الموضوع، حيث ان مرحلة الحديث عن الموضوع ونقده من المراحل الأساسية في التعبير الشفهي إنّ المدرسين والمدرسات أغلبهم يستأثرون في الكلام دون إشراك الطلبة أو إعطائهم حظاً قليلاً من المشاركة كأنهم في نظرهم ما يزلون أو عية يصب فيها الكلام صباً ، وهذا دائماً يجعلهم في موقف المتلقين لا في موقف الفاعلين ، فيصبح موقف الطلبة سلبياً دون أن يسهم إسهاماً فاعلاً في العملية التعليمية (٤ ص ٩٩) أو يعود السبب إلى ضعف ثقة المدرسين والمدرسات بقدرة طلبتهم في أن يكونوا طرفاً ايجابياً في شرح المادة وتوضيحها أو حرص بعضهم تجنب الغوص في النقاشات الجانبية التي قد تكون بعيدة عن الموضوع أو قد يعود إلى قلة الوقت المخصص للحصّة الدراسية ، أو كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد مما يجعل المدرسين و المدرسات يستأثرون في الكلام ولا يشركون ، أو يناقشون طلبتهم بشكل جدي ، أو قد يعود السبب إلى جهل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم بان العملية التعليمية والنجاح فيها يقوم على المساهمة الفاعلة بين المدرس والطالب ، أو ربما يعود إلى إعتقاد بعض المدرسين والمدرسات إشراك أكبر عدد من الطلبة في النقاش يسبب الفوضى في الدرس مما يصعب عليهم إدارة الدرس وتوجيهه بصورة تربوية وعلمية ناجحة وأكدت الدراسات والبحوث أهمية أستغلال ما يسمى أسلوب المشاركة الجماعية بين المدرس ، والطلبة ، ويرى الباحث أنه ينبغي للمدرس أن يكون موقفه إيجابياً وخاصة في مرحلة حديث الطلبة ونقده في درس التعبير الشفهي فلا يستأثر بالكلام على حسابهم أو بالعكس يلقي كل العبء عليهم فيكون موقفه سلبياً ، وهذا قد يؤدي إلى شعور الطلبة بأنهم يقومون بعمل تافه وناقص ، وهذا بلا شك يقود إلى ضياع رسالة التعبير الشفهي ، ويرى أيضاً إن إشراك الطلبة في النقاش ، أو التحدث عن موضوع ما أو توضيح مادة ما ، وعدم الأستئثار بالكلام يعطي للطلبة ثقة بانفسهم وفي مواصلة الإسهام في الدرس ، ويساعدهم على القضاء على بعض مظاهر الخجل والتردد والخوف وبخاصة في درس التعبير الشفهي إذ ينبغي على المدرسين و المدرسات إعتداد أنسب الطرائق لتحقيق ذلك ، فالطريقة التربوية الناجحة هي التي تجعل مواقف الفاعلية للطلبة أكثر من مواقف القابلية (٤ ص ١٧٦) .

هـ. ((عدم اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم بدرس التعبير الشفهي والتدريب الكافي عليه في المرحلة الإعدادية))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الخامس ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٥٧) ووزنها المئوي (٨٥.٦٦) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى أن بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يجهلون أهمية درس التعبير الشفهي وما يحققه من فائدة كبيرة للطلبة وذلك في زيادة قدراتهم التعبيرية ، والجرأة الأدبية وكذلك ما يحقق من فائدة لغوية وأدبية تساعد الطلبة في القضاء على الخوف والخجل عندهم ، أو جهل بعض المدرسين والمدرسات بأن درس التعبير الشفهي يفيد الطلبة بعد تخرجهم من المرحلة الإعدادية وذلك في قضاء حاجاتهم في الحياة العلمية أو العملية أو قد يعود السبب إلى إهتمام المدرسين والمدرسات بمادتي (القواعد والأدب) دون التعبير وخاصة في الصفوف المنتهية في المرحلة الإعدادية، أو لطول منهج مادة (القواعد والأدب) في تلك الصفوف ، أو يعود السبب إلى قلة تأكيد المشرفين المتخصصين على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالأهتمام بتدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية أو ربما يعود السبب إلى ضعف اعداد المدرسين والمدرسات في مادة التعبير الشفهي والتحريري في أقسام اللغة العربية في الكليات المتخصصة ، أو قد يعود السبب إلى كثرة الواجبات المكلف بها مدرس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية .

ويرى الباحث أنه يجب على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يولوا درس التعبير الشفهي إهتماماً كبيراً ويجب أن يكون التدريب عليه بصورة مستمرة خلال السنة الدراسية وذلك وكما ذكر بأن التعبير ذو فائدة كبيرة للطلبة في زيادة قدرتهم على التعبير ، ويساعدهم على مواجهة الآخرين عند التحدث ، ويساعدهم في القضاء على الخجل والتردد عندما يكونون في موقف إلقاء ، ويرى الباحث أنه ينبغي لحصة التعبير أن تكون أكثر من واحدة أسبوعياً .

و. ((الازدواجية في استعمال اللغة لبعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بين العامية والفصيحة))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب السادس ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٥٤) ووزنها المئوي (٨٤.٦٦) ، إن إحساس طلبة المرحلة الإعدادية للفرعين العلمي والأدبي بهذه الصعوبة يعود إلى تعبير مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بين الفصيحة والعامية وهذا يؤدي إلى إنقسام لغوي كبير في المتعلم ذاته ، و يؤثر في إمكانية تحقيق الهدف السلوكي في تدريس التعبير الشفهي وهو ان يعبر الطالب تعبيراً شفهياً بلغة فصيحة سليمة ، فعلى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يلتزموا باللغة العربية الفصيحة والأبتعاد عن العامية في التعبير ، وأن يغرسوا في طلبتهم حب هذه اللغة التي بها يعبرون عن الأفكار والمشاعر وبها يقرؤون ويتعلمون المواد الاخرى ، فمدرسو اللغة العربية ومدرساتها إذا نجحوا في مهمتهم انعكس

ذلك على تقدم طلبتهم في دراستهم في حاضر حياتهم ومستقبله ولكن إذا فشلوا انعكس ذلك سلبا على حياتهم العملية والدراسية كلها.

٥. صعوبات مجال الطلبة

يتضمن هذا المجال (١٦) فقرة ، مثلت (١٥) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢.٧٩ – ٢.٠٨) ووزنها المئوي (٩٣ – ٦٩.٣٣) وجدول (٢٢) يبين ذلك .

جدول (٢٢)

إستجابات الطلبة في مجال الطلبة

الوزن المئوي	درجة الحدة	لا تشكل صعوبة		صعوبة ثانوية		صعوبة رئيسة		الفقرات	تسلسل الفقرة في المجال	الرتبة ضمن المجال
		%	ت	%	ت	%	ت			
٩٣	٢.٧٩	٦.٥٢	٣٩	٧.٨٥	٤٧	٨٥.٦١	٥١٢	اغلب طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) يعدون درس التعبير الشفهي درسا ثانويا .	١	١
								خجل طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) وتخوفهم من المشاركة في درس التعبير الشفهي .	٣	٢
٩١	٢.٧٣	٧.٦٩	٤٦	١١.٠٣	٦٦	٨١.٢٧	٤٨٦	ضعف ميل الطلبة		
٨٩	٢.٦٧	٩.١٩	٥٥	١٤.٠٤	٨٤	٧٦.٧٥	٤٥٩	نحو دروس التعبير الشفهي .	٢	٣
٨٧.٦٦	٢.٦٣	١٠.٧	٦٤	١٥.٣٨	٩٢	٧٣.٩١	٤٤٢	طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) قليلوا الاهتمام بالمطالعات الخارجية .	٧	٤
								ضعف الطلبة في إستعمال اللغة		

٨٥,٣٣	٢,٥٦	١٤,٧ ١	٨٨	١٣,٨٧	٨٣	٧١,٤٠	٤٢٧	العربية الفصيحة في التعبير الشفهي	٦	٥,٥
٨٥,٣٣	٢,٥٦	١٢,٠ ٤	٧٢	١٩,٣٩	١١٦	٦٨,٥٦	٤١٠	ضعف مستوى الطلبة بالتعبير الشفهي في المراحل السابقة .	١٠	٥,٥
٨٣,٦٦	٢,٥١	١٤,٧ ١	٨٨	١٩,٣٩	١١٦	٦٥,٨٨	٣٩٤	الشروء الذهني لطلبة الفرعين (العلمي والأدبي) في دروس التعبير الشفهي .	١٣	٧
٨٢,٦٦	٢,٤٨		٨٤	٢٣,٧٤	١٤٢	٦٢,٢٠	٣٧٢	قلة الثروة اللغوية لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) .	٤	٨
٧٩	٢,٣٧	١٤,٠ ٤	١٢٣	٢١,٤٠	١٢٨	٥٨,٠٢	٣٤٧	اهتمام الطلبة األبهم بدرس (القواعد والأدب) أكثر من درس التعبير الشفهي .	٨	٩
٧٨,٣٣	٢,٣٥	٢٠,٠ ٦	١٢٠	٢٤,٤١	١٤٦	٥٥,٥١	٣٣٢	ضعف قدرة الطلبة على ربط الأفكار وتوليد المعاني	١٢	١٠
٧٦,٣٣	٢,٢٩	٢٢,٠ ٧	١٣٢	٢٦,٧٥	١٦٠	٥١,١٧	٣٠٦	المناسبة في اثناء التعبير الشفهي .	٩	١١
٧٤	٢,٢٢	٢٣,٧ ٤	١٤٢	٢٩,٥٩	١٧٧	٤٦,٦٥	٢٧٩	جهل طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بأهمية درس التعبير الشفهي	٥	١٢
								كثرة اعداد الطلبة في الصف الواحد		

١٣	١١	يعيق تدريس التعبير الشفهي	٢٦٠	٤٣,٤٧	١٦٣	٢٧,٢٥	١٧٥	٢٩,٢ ٦	٢,١٤	٧١,٣٣
١٤	١٥	ضعف تفاعل طلبة الفرعين في دروس التعبير الشفهي	٢٤١	٤٠,٣٠	١٩٠	٣١,٧٧	١٦٧		٢,١٢	٧٠,٦٦
		ضعف الطلبة في فروع اللغة الآخري يؤدي إلى ضعف قدرتهم على التعبير الشفهي						٢٧,٩ ٢		
١٥	١٤	عدم استماع الطالب الجيد للآخرين في دروس التعبير الشفهي	٢٢٢	٣٧,١٢	٢٠٥	٣٤,٢٨	١٧١		٢,٠٨	٦٩,٣٣
١٦	١٦	قلة المحفزات للطلبة المتفوقين في درس التعبير الشفهي .	١٩٠	٣١,٧٧	٢٠٠	٣٣,٤٤	٢٠٨	٢٨,٥ ٩	١,٩٦	٦٥,٣٣
								٣٤,٧ ٨		

أ. ((أغلب طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) يعدون درس التعبير الشفهي درسا ثانويا))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٧٩) ووزنها المئوي (٩٣) ، وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى إعتقاد الطلبة في الفرعين الأدبي والعلمي بعدم حاجتهم للتعبير الشفهي بعد تخرجهم من المرحلة الإعدادية ، أو يعود إلى قلة اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، والمشرفين التربويين بهذا الدرس ، وقلة بيان أهميته وفائدته للطلبة في المراحل الدراسية جميعها، أو ربما يعود إلى قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي مقارنة بدرجة التعبير التحريري ودرجات فروع اللغة العربية الآخري ، فحتى عند ضعف الطلبة بالتعبير الشفهي فهم يعوضون ذلك في درجات التعبير التحريري وقواعد اللغة العربية ، والمطالعة والنصوص الأدبية ، ويرى الباحث إنه إذا تم زيادة درجة التعبير الشفهي وجعلها درجة أساسية تحسب مع درجة الأمتحان النهائي للغة العربية في الصفوف

المنتھية و غير المنتھية في المرحلة الإعدادية ، فسوف يكون اھتمام الطلبة بالتعبير الشفھي كبيراً .

ب. ((خجل طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) وتخوفهم من المشاركة في درس التعبير الشفھي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني إذ بلغت درجة حدتها (٢.٧٣) ووزنها المئوي (٩١) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى عوامل تتصل بنشأة الطالب وتربيته واسرته وظروفه الاجتماعية والصحية ، فبعض الطلبة ينشأون على الانطواء ، وتهيب الحديث إلى الجماعة ، ولعل الآباء مسؤولون عن هذا النقص فهم يحرمون أبناءهم أن يجلسوا في مجالسهم ، أو أن يشتركوا في الحديث معهم ، فهم ينشأون وفي نفوسهم عقد ورهبة من الحديث في جماعات (٤ ص ١٧٦) أو قد يعود السبب إلى الوضع الاجتماعي للأسرة ، فبعض الطلبة يعيشون في أسر ذات أفق ضيق ، وقليلة الحظ من الثقافة ، ومن مزايا الحياة الاجتماعية الراقية ، فينشأ الطالب في هذه الأسرة وآفاقه ضيقة وثقافته محدودة وهو يتهيب التعبير الشفھي أمام الآخرين أو يرجع السبب إلى ضعف الأعداد اللغوي للطلبة في المراحل السابقة من المرحلة الإعدادية وعجزهم وتعثرهم في استعمال اللغة العربية الإستعمال الصحيح أمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة أو يعود السبب إلى قلة ثقافة الطلبة وقلة مطالعاتهم الخارجية التي قد تكون سببا رئيسا من تخوف الطلبة من المشاركة في التعبير الشفھي إذ كلما زادت ثقافتهم وزاد إطلاعهم أصبحوا قادرين على التعبير الشفھي بصورة اكبر وبدون خجل أو خوف ، أو قد يرجع السبب إلى خوف الطلبة من سخريّة المدرسين والمدرسات من كلامهم أمام الطلبة الآخرين في درس التعبير الشفھي، وأشارت بعض الدراسات إلى خوف الطلبة من أن يسخر بهم المدرسون والمدرسات إذ كانت هذه أهم مخاوفهم في المرحلة الإعدادية ، وإن العلاقة الطيبة بين المدرسين وطلبتهم تمنحهم إحساساً بالأمن والحماية وتساعدهم في القضاء على خجلهم وخوفهم من المشاركة في الدرس وتضمن تقدمهم في المادة (١٣٨ ص ٤٨) .

ج. ((ضعف ميل الطلبة نحو دراسة التعبير الشفھي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٧) ووزنها المئوي (٨٩) ، وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى ضعف قدرة الطلبة التعبيرية ، وضعفهم في اللغة العربية ، وقلة ثقافتهم الأدبية أو افتقارهم إلى الجرأة الأدبية في طرح أفكارهم والتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم ، أو الخوف والخجل لدى الطلبة عندما يكونون في المواقف التعبيرية الشفھية ، أو ربما يعود السبب إلى ضعف اھتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بدرس

التعبير الشفهي وعدم إظهار أهميته للطلبة كون درس التعبير (الشفهي والتحريري) غاية والفروع الباقية وسائل لتحقيق هذه الغاية أو قد يعود إلى عدم معرفة المدرسين والمدرسات أغلبهم باصول هذا الدرس وقلة ثقافتهم الأدبية ، وقلة معرفتهم بالطرائق الناجحة التي تنثير اهتمام الطلبة وميولهم وتحفزهم على الدراسة والتعلم الذاتي ، أو أهمال بعضهم دور المطالعة الخارجية في زيادة قدرة الطلبة التعبيرية أو يعود السبب لمادة التعبير نفسها فهناك حقيقة مؤكدة هي أن التعبير (الشفهي و التحريري) عملية ليست هينة ولا يسيرة وانما هي عملية أشبه بالنحت في الصخر ، وهنا قد يكمن السر في أنصراف الطلبة وضعف ميلهم نحو درس التعبير الشفهي (٤ ص ١٧٥) ويرى الباحث أنه ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يعملوا على تنمية رغبة الطلبة في درس التعبير الشفهي ، وهذه الرغبة لا ينميها ويحققها الا المدرس المتمكن من التدريس وله معرفة بأساليبه وطرائقه ، والمدرس المثقف ادبياً وعلمياً .

د. ((طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) قليلو الاهتمام بالمطالعات الخارجية))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٣) ووزنها المئوي (٨٧.٦٦) ، يبدو واضحاً في هذه الفقرة تطابق وجهات نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في كونها احدى الصعوبات التي تواجه تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية وقد يعود السبب إلى ضعف دور مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ومدرسي المواد الاخرى ومدرساتها بتشجيع الطلبة و تعويدهم على المطالعة وعلى أرتياد المكتبة وذلك لغرض الحصول على الفائدة من كتبها. أو يعود السبب إلى قلة تأكيد المشرفين التربويين وادارة المدرسة على ضرورة ذهاب الطلبة إلى المكتبة المدرسية لغرض القراءة ومطالعة الكتب ، أو ربما يعود السبب إلى جهل الطلبة بالخطوات الرئيسية بإستعمال المكتبة أو إستعمال مصادرها ، أو عدم وجود كتب تناسب مستويات الطلبة ، وميولهم أو ربما يعود إلى افتقار المدرسة إلى مكتبة مدرسية ، أو واقع المكتبة لا يشجع الطلبة على الاستعارة والمطالعة ، أو ان مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ومدرسي المواد الاخرى ومدرساتها يعتقدون أن أنشغال الطلبة بالقراءة والمطالعة الخارجية سوف يضعف اهتمامهم بالمادة الدراسية فيؤثر في تحصيلهم الدراسي ، ويرى الباحث أنه ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، ومدرسي المواد الاخرى ومدرساتها حث الطلبة على المطالعة والقراءة وعلى أهمية أرتياد المكتبات ، لان كثرة المطالعة تزيد من قدراتهم التعبيرية الشفهية والتحريرية .

هـ. ((ضعف الطلبة في إستعمال اللغة العربية الفصيحة في التعبير الشفهي)) و ((ضعف مستوى الطلبة في التعبير الشفهي في المراحل السابقة))

جاءت هاتان الفقرتان بالترتيب الخامس ، إذ بلغت درجة حدة كلا منهما (٢.٥٦) ووزنهما المئوي (٨٥.٣٣) ، ويعود سبب هذه الصعوبة إلى قلة ثروة الطالب اللفظية وضآلة

زاده اللغوي ، وقلة خبرته في إنتقاء الألفاظ الدالة دلالة دقيقة على المعنى المراد وقلة قدرته على التأليف بين الألفاظ وتكوين التراكيب والعبارات السليمة ، أو يعود السبب إلى تساهل بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، ومدرسي المواد الأخرى في إلزام الطلبة بإستعمال اللغة الفصيحة في قاعة الدرس ، أو ربما يعود إلى ضعف في مستوى المدرسين والمدرسات في مادة اللغة العربية أو قلة حرصهما على المسؤولية المنوطة بهما في التدريس والوصول بالطلبة إلى أفضل مستوى من التعليم (٣٩ص٥٩) ، ويرى الباحث ضرورة التأكيد على طلبة المراحل الإعدادية والمراحل الأخرى على درس التعبير والتكلم باللغة العربية الفصيحة في قاعة الدرس في دروس اللغة العربية ، والمواد الأخرى من المدرسين والمدرسات ، وينبغي للطلبة أن يوجهوا إلى قراءة كتب اللغة والأدب ، والصحف وكذلك الاستماع إلى الخطب والمكالمات التي تلقى وتعرض في الندوات والمحافل ، ووسائل الأعلام ، بصورة مستمرة فهي خير معين للطلبة في تنمية قدراتهم اللغوية والتعبيرية حيث تزودهم بمفردات اللغة وتراكيبها وأساليبها .

أما الصعوبة الثانية فقد يعود سببها إلى ضعف مستوى المعلمين والمدرسين الذين يتولون تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة ، أو إلى قلة التدريبات والممارسات الشفهية في المرحلتين السابقتين ، مما يؤدي إلى صعوبة التمكن من التعبير شفهيًا بلغة صافية في المراحل اللاحقة أي في المرحلة الإعدادية ، وكما هو معروف فإن المرحلة الابتدائية خاصة تمثل القاعدة الأساسية التي تبنى عليها المراحل الدراسية اللاحقة ، فإذا كان الطلبة يعانون من ضعف في التعبير الشفهي في المراحل الأولى فإن هذا الضعف يستمر معهم في مراحل دراسية قادمة لذلك نرى أن علماء التربية ، وعلماء النفس يعدون المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ خاصة ، لأنها تمثل مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة (٥٣ص٤) أو قد يعود السبب في ضعف أساليب التدريس المتبعة في تدريس التعبير الشفهي في تلك المراحل ، إلى الموضوعات التي يختارها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في تلك المراحل إذ أن أغلبها لا تتفق مع نمو الطالب وميوله وقدراته أو واقعه ونفسيته إذ أن المراحل التي تسبق المرحلة الإعدادية بمثابة اللبنة الأساسية في بناء هرم التعليم إذا ما أريد للتلميذ أن يصل إلى قمة هرم عملية التعليم ، وتحصيل اتقان التعلم وبخاصة تعلم اللغة وقدرة التعبير بها شفهيًا و تحريريًا ، ذلك لأن اللغة استعداد فطري كالمواهب ينمو بنمو التلميذ في بيئة لغوية سليمة ليساعده ذلك على إحراز ملكتي الفهم والتعبير شفهيًا وتحريريًا (٣ص١٢) . ويرى الباحث إن الوظيفة الرئيسة للمرحلة الإعدادية هي تخريج افراد يمكن الاعتماد عليهم في سد حاجاتهم العلمية والعملية ، وإذا كان التعبير يعد من أهم عناصر اللغة العربية وفروعها لذلك ينبغي للمربين الأهتمام الكبير به وخاصة

التعبير الشفهي فهو يساعد الطلبة على بناء شخصياتهم وقضاء حاجاتهم , ويساعدهم في التغلب على الكثير من مظاهر النفسية والاجتماعية ، لذلك ينبغي للمراحل الأولية التي تهتم بهذا الدرس أن تؤدي وظيفتها تجاه هذا الدرس (التعبير الشفهي) على خير وجه .

٦. صعوبات مجال التقويم

يضمن هذا المجال (١٢) فقرة ، مثلت (١٠) فقرات من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢.٧٤ – ٢.١٥) ووزنها المؤوي بين (٩١.٣٣ – ٧١.٦٦) جدول (٢٣) يبين ذلك .

جدول (٢٣)

إستجابات الطلبة في مجال التقويم

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لاتشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المؤوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٢	ضعف قدرة الطلبة على إدراك الاطفاء وتقويمها في درس التعبير الشفهي .	٤٨٦	٨١.٢٧	٧٠	١١.٧٠	٤٢	٧.٠٢	٢.٧٤	٩١.٣٣
٢	١	الإسلوب المتبع في تقويم التعبير الشفهي تقليدي .	٤٦٠	٦٧.٩٢	٨٢	١٣.٧١	٥٦	٩.٣٦	٢.٦٧	٨٩
٣	٤	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها ينفردون بالتقويم في درس التعبير الشفهي .	٤٤٧	٧٤.٧٤	٦٩	١١.٥٣	٨٢	١٣.٧١	٢.٦١	٨٧
		دخول الذاتية في تقويم التعبير الشفهي .								
		ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم بتعويد الطلبة		٧٠.٠٦		١٨.٨٩				

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

٨٦.٣٣	٢.٥٩	١١.٠٣	٦٦	٢٠.٠٦	١١٣	٦٥.٢١	٤١٩	مهارة النقد في درس التعبير الشفهي	٧	٤
٨٣.٣٣	٢.٥٠	١٤.٧١	٨٨		١٢٠		٣٩٠	درجة التعبير الشفهي قليلة .	٩	٥
				١٩.٧٣		٦١.٣٧		شعور طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بعدم الجدية في تقويم الموضوعات .		
٨٠.٦٦	٢.٤٢	١٨.٨٩	١١٣	٢٤.٥٨	١١٨	٥٤.٨٤	٣٦٧	كثرة اعداد الطلبة في الصف الواحد تصعب عملية تقويم التعبير الشفهي.	٣	٦
٧٨	٢.٣٤	٢٠.٥٦	١٢٣		١٤٧		٣٢٨		٦	٧
				٢٨.٧٦		٤٧.٨٢		القليل من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يناقشون الطلبة باخطائهم .		
٧٤.٦٦	٢.٢٤	٢٣.٤١	١٤٠		١٧٢		٢٨٦	تقويم تعبير الطلبة الشفهي في اغلب الاحيان يتسم بالجزئية .	٥	٨
				٣٥.١١		٤٣.١٤		اكفاء المدرسين باعطاء الدرجة وعدم التعليق حول حديث الطلبة .	٨	٩
٧٣.٦٦	٢.٢١	٢١.٧٣	١٣٠		٢١٠		٢٥٨			
				٣٧.٤٥		٣٨.٧٩		قلة الزام الطلبة بكتابة الملاحظات حول حديثهم في اثناء التقويم .	١٠	١٠
٧١.٦٦	٢.١٥	٢٣.٧٤	١٤٢	٢٩.٥٩	٢٢٤	٣٤.٤٤	٢٣٢			
٦٦	١.٩٨	٣٥.٩٥	٢١٥		١٧٧		٢٠٦		١٢	١١
				٣٠.٢٦		٣١.٢٧				
٦٤	١.٩٢	٣٨.٤٦	٢٣٠		١٨١		١٨٧		١١	١٢

أ. ((ضعف قدرة الطلبة على إدراك الاخطاء وتقويمها في درس التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٧٤) ووزنها المئوي (٩١.٣٣) ، وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى ضعف الطلبة باللغة العربية في المرحلتين السابقتين (الابتدائية والمتوسطة) وربما يعود السبب إلى ان الطلبة لم يدرسوا منهج النقد وأساسه ومفهومه إلا في المرحلة الإعدادية وفي الصف السادس الأدبي فقط ، وهذا قد يكون سبباً رئيساً في ضعف الطلبة في إدراك الاخطاء ونقدها بصورة صحيحة ، أو قد يعود إلى ضعف قدرة المعلمين والمدرسين على تدريب الطلبة على معرفة الاخطاء ونقدها في المراحل السابقة ، ويرى الباحث ان زيادة قدرة الطلبة على التقويم والنجاح فيه يسهم في تطوير العملية التربوية والتدريسية ، ويرى (فلاندرز) أن التقويم يضم كل ما يقوم به المدرس في مجالات التقويم مستهدفاً في ذلك اقناع الطلبة بتقبل كل ما يطرح عليهم من آراء وأفكار جديدة ، ومناقشتها وإبداء الآراء بجدية وموضوعية ، وجعل الطلبة ينقدون كلام بعضهم البعض ، وهذا يحقق تفاعلاً بين اطراف العملية التعليمية ويضمن من خلاله تزويد الطلبة بالمعارف والخبرات والمهارات ، ويساعدهم في تنمية ما أكد عليه المربون من قدرات عقلية وجسمية ونفسية وإجتماعية . (١٢٢ص ١٦ - ١٧)

ب. ((الإسلوب المتبع في تقويم التعبير الشفهي تقليدي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦٧) ووزنها المئوي (٨٩) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى قلة أطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بما يصدر في مجال تدريس اللغة العربية ، وفروعها الأخرى في إستحداث الأساليب والطرائق المختلفة ، أو ربما يعود السبب إلى النقص في اعداد دليل المدرس وذلك بعدم تاكيدده على طرائق تدريس التعبير الشفهي ، وأساليب تقويمه ، أو يعود إلى قلة إقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في أساليب تدريس التعبير الشفهي وفي كيفية تقويمه بالصورة الجيدة ، أو ربما يعود السبب إلى عدم وجود معيار لتقويم التعبير الشفهي مقارنة بالتعبير التحريري وهذا بدوره قد يبعد عملية التقويم من الرتابة والتقليدية ويصبح التقويم أكثر جدية وموضوعية أو قد يعود السبب إلى قلة تأكيد المشرفين التربويين على عملية تقويم التعبير الشفهي وأساليبها ، إن أول ما يجب معرفته من التصحيح (التقويم) هو تعيين الغاية منه ، إذ ينبغي أن للمنشئ ان يتم إصلاحه لتصحيح المنشأ ، أي أنه ينصب على الطالب المتحدث أو الكاتب لا على ما تحدث به أو كتبه وذلك في أن يساعده في تعرف اخطائه وسببها لتجنبها فيما يتكلم أو يكتب مستقبلاً (٨٠ص ٤٣) . ويرى الباحث ضرورة ابتعاد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عن الأساليب التقليدية والغلو في التقويم الذي يمنع الطلبة من الكلام ومساعدتهم في تجنب أخطائهم في أثناء تعبيرهم الشفهي ، ويرى الباحث ايضاً أن من الأساليب المفيدة في التقويم ن يشترك المدرسون والطلبة في هذه العملية وذلك بتعويد الطلبة مهارة النقد ومهارة الاستماع الجيد ، وأن يقوم المدرس والطلبة بعد إنتهاء الطلبة من الكلام بإبراز الجمل والعبارات التي أجاد فيها الطالب ووفق التعبير عنها تعبيراً جديداً ،

وكذلك الجمل والعبارات التي لم يوفق في التعبير عنها سواء أكان من حيث اللفظ أو من حيث المعنى أو من ناحية تركيب الجمل لغوياً ، وأن يكون ذلك مع أكبر عدد من الطلبة ، ومن ثم الحكم والتقويم على الموضوعات التعبيرية ، وأن يوضح المدرس لطلبته أن الهدف من هذا هو الأطلاع على الأساليب التعبيرية المختلفة والإستفادة من بعضها لرفع مستوى التعبير الشفهي والارتقاء بالأفكار .

ويجب أن لا يكون واجب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها منتهياً بالإستماع إلى كلام الطلبة وتشخيص ما فيه من أخطاء ، بل أن يمتد إلى أبعد من ذلك في متابعة الطلبة والزامهم بكتابة ملاحظات حول حديث الطلبة وكذلك كتابة الأخطاء وتصحيحها ، وأن يستمر هذا ليس في موضوع أو موضوعين فقط وإنما في الموضوعات جميعها التي يتم التعبير عنها شفها ، وان يمنح المدرس فرصاً كثيرة للطلبة للتكلم والتقويم وذلك يساعدهم في تطوير تعبيرهم .

ج. ((مدرسو اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم ينفردون في التقويم في درس التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦١) ووزنها المنوي (٨٧) ان إحساس الطلبة بهذه الصعوبة جاء من إهمال المدرسين والمدرسات في إشراك الطلبة في عملية التقويم ، وقد يعود السبب إلى قلة معرفة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالإتجاهات الحديثة والأساليب المتطورة في تدريس اللغة العربية وفروعها وطريقة تقويم مستوى الطلبة فيها ، أو يعود إلى جهل المدرسين والمدرسات بأهمية أسلوب المشاركة الجماعية في عملية التقويم ومالها من فوائد تربوية وتدرسية تنعكس بصورة إيجابية على مستوى الطلبة في التعبير الشفهي ، أو ربما يعود السبب إلى اعتقاد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بضعف قدرة الطلبة على النقد والتقويم ، وضعفهم في تعرف الأخطاء وتصحيحها ، أو قد يعود السبب إلى كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد ، أو إلى قلة الوقت المخصص للحصة الدراسية ، وهذا مما يجعل المدرسين والمدرسات ينفردون بعملية التقويم دون إشراك الطلبة ، إن خير ما ينهض به التعبير هو دقة عملية تصحيح أخطاء الطلبة ودقة تقويم أسلوبهم ، ويؤدي إلى تقويم كلامهم ، ويحقق أهداف تدريس التعبير ، لذلك فإن الاتجاهات الحديثة في التربية أكدت أهمية أسلوب المشاركة الجماعية في التقويم وأكدت أنه يجب الاعتماد على الطالب في ان يعلم نفسه بنفسه ، وكذلك إكسابهم مهارات التعليم والنقد الذاتيين ، وقد نحت بعض الأقطار العربية هذا المنحى في دفع الطالب إلى التفكير والبحث عن أخطائه ، وإقتصار دور المدرس على الإشراف والتوجيه والحث والتشجيع (١٢٩ص ١٧٢) .

ويرى الباحث ضرورة إشراك الطلبة بعملية التقويم لأن ذلك ينمي في الطلبة القدرة على النقد ويعودهم الاعتماد على النفس ، ويساعدهم في تعرف الأخطاء التي يقعون بها ، وهذا بدوره يزيد من اهتمام الطلبة بتعبيرهم الشفهي مرة تلو الأخرى .

د. ((دخول الذاتية في تقويم التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٥٩) ، ووزنها المئوي (٨٦.٣٣) ، أن إحساس طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بهذه الصعوبة جاء نتيجة تفاوت أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وتضارب أفكارهم في تقويم التعبير الشفهي لطلبتهم وتقدير درجتهم بالصورة النهائية ، وقد يعود السبب إلى ضعف قدرة المدرسين والمدرسات والطلبة بطرائق التقويم التي تمنع من دخول الذاتية في التقويم ، أو ربما يعود إلى عدم وجود معيار موضوعي ثابت تتم من خلاله عملية التقويم ، لذا ينبغي للقائم بعملية التقويم أن يكون لديه معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي وأن يدرج في الدليل (مرشد المدرس) وأن يتم فيه تحديد التعاريف أو النقاط التي في ضوءها يتم تعيين الدرجات لأن وضع معيار محدد يسهل على المدرسين والمدرسات عملية التصحيح ووضع الدرجة ويحد من الذاتية التي قد تكون سبباً في إنخفاض مستوى الطلبة في التعبير الشفهي ، وكذلك يساعد في الوصول إلى نتائج أكثر دقة وموضوعية في درس التعبير الشفهي .

ثالثاً : ترتيب الصعوبات في غير مجالاتها من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها :

بعد أن عرض الباحث صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وفسر الثلث الأعلى منها (٣٣ %) على وفق مجالاتها ، وجد أن هناك صعوبات أخر لم ترد ضمن الثلث الأعلى لكل مجال ، إلا أنها حظيت بدرجة عالية ، وتعد هذه الدرجة عن الحد الأدنى للثلث الأول من الصعوبات بشكل عام . والجدول (٢٤) يبين ذلك .

جدول (٢٤)

صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية مرتبة تنازلياً بحسب درجة حدتها في غير مجالاتها من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

الوزن المئوي	درجة الحدة	لا تشكل صعوبة		صعوبة ثانوية		صعوبة رئيسة		الفقرات	تسلسل الفقرات في المجال	الترتبة ضمن المجال	تسلسل الصعوبة دون المجال
		%	ت	%	ت	%	ت				
٩٦.٣ ٣	٢.٨٩	٢.٥٦	٢	٥.١٢	٤	٩٢.٣ ٠	٧٢	ضعف ارتباط الموضوعات بميول الطلبة واهتماماتهم .	٢	١	١
٩٥	٢.٨٥	٣.٨٤	٣	٦.٤١	٥	٨٩.٧ ٤	٧٠	نفور الطلبة أغلبهم من درس التعبير الشفهي .	١	١	٢

وإجراءاته

٩٤	٢.٨٢	٣.٨٤	٣	١٠.٢ ٥	٨	٨٥.٨ ٩	٦٧	ندرة إستعمال الوسائل التعليمية في أثناء تدريس التعبير الشفهي .	٤	١	٣
٩٣	٢.٧٩	٥.١٢	٤	١٠.٢ ٥	٨	٨٤.٦ ١	٦٦	تقويم التعبير الشفهي لا يتسم بالجد والدقة .	٣	١	٤
٩٢.٦ ٦	٢.٧٨	٦.٤١	٥	٨.٩٨	٧	٨٤.٦ ١	٦٦	ضعف الكفاية التدريسية لأغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	٦	١	٥
٩٢	٢.٧٦	٦.٤١	٥	١٠.٢ ٥	٨	٨٣.٣ ٣	٦٥	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لم يطلعوا على أهداف تدريس التعبير الشفهي .	٢	١	٦
٩١.٦ ٦	٢.٧٥	٦.٤١	٥	١١.٥ ٣	٩	٨٢.٠ ٥	٦٤	ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلتين السابقتين (الابتدائية والمتوسطة) .	٤	٢	٧
٩١.٣ ٣	٢.٧٤	٥.١٢	٤	١٨.٣ ٨	١٢	٧٩.٤ ٨	٦٢	ظاهرة الخجل والخوف لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .	٥	٣	٨
٩١	٢.٧٣	٧.٦٩	٦	١١.٥ ٣	٩	٨٠.٧ ٦	٦٣	قلة الإفادة من المكتبة المدرسية في اختيار الموضوعات .	٧	٢	٩
٩٠.٣ ٣	٢.٧١	٧.٦٩	٦	١٢.٨ ٢	١٠	٧٩.٤ ٨	٦٢	ندرة إقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في طرائق تدريس التعبير الشفهي.	٢	٢	١٠
٩٠	٢.٧٠	٧.٦٩	٦	١٤.١ ٠	١١	٧٨.٢ ٠	٦١	قلة التزام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم اللغة الفصيحة في أثناء تدريس التعبير الشفهي .	٣	٢	١١
٨٩	٢.٦٧	٨.٩٧	٧	١٤.١ ٠	١١	٧٦.٩ ٢	٦٠	الطرائق المتبعة في التدريس لا تواكب التطور الحاصل في طرائق التدريس الحديثة وأساليبها .	٦	٣	١٢
٨٩	٢.٦٧	٧.٦٩	٦	١٦.٦ ٦	١٣	٧٥.٦ ٤	٥٩	ندرة تدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على إستعمال الطرائق الحديثة في التقويم .	٥	٢	١٣

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

١٤	٢	١	ضعف وأرتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير الشفهي .	٦٠	٧٦.٩ ٢	١٠	١٢.٨ ٢	٨	١٠.٢ ٥	٢.٦٦	٨٨.٦ ٦
١٥	٤.٥	٢	جهل الطلبة أغلبهم بأهمية التعبير الشفهي .	٥٩	٧٥.٦ ٤	١١	١٤.١ ٠	٨	١٠.٢ ٥	٢.٦٥	٨٨.٣ ٣
١٦	٤.٥	٧	قلة مطالعات الطلبة الخارجية .	٥٨	٧٤.٥ ٣	١٣	١٦.٦ ٦	٧	٨.٩٧	٢.٦٥	٨٨.٣ ٣
١٧	٣	٧	لا يؤخذ بالحسبان رأي مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عند وضع الأهداف .	٥٧	٧٣.٠ ٧	١٤	١٧.٩ ٤	٧	٨.٩٧	٢.٦٤	٨٨
١٨	٣	٥	أفتقار درس التعبير إلى منهج محدد .	٥٨	٧٤.٦ ٣	١١	١٤.١ ٠	٩	١١.٥ ٣	٢.٦٢	٨٧.٣ ٣
١٩	٤	٥	قلة خبرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية للتعبير .	٥٦	٧١.٧ ٩	١٤	١٧.٩ ٤	٨	١٠.٢ ٥	٢.٦١	٨٧
٢٠	٣.٥	٢	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على خلق الدافع والحافز لدى الطلبة للتعبير شفهيًا.	٥٦	٧١.٧ ٩	١٣	١٦.٦ ٦	٩	١١.٥ ٣	٢.٦٠	٨٦.٦ ٦
٢١	٣.٥	٨	حصر التدريب على التعبير الشفهي في دروس التعبير فقط .	٥٥	٧٠.٥ ١	١٥	١٩.٢ ٣	٨	١٠.٢ ٥	٢.٦٠	٨٦.٦ ٦
٢٢	٤	٩	طرائق تدريس التعبير أغلبها غير قادرة على تنمية الجرأة الأدبية لدى الطلبة .	٥٤	٦٩.٢ ٣	١٦	٢٠.٥ ١	٨	١٠.٢ ٥	٢.٥٨	٨٦
٢٣	٥	٩	كثرة واجبات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	٥٣	٦٧.٩ ٤	١٨	٢٣.٠ ٧	٧	٨.٩٧	٢.٥٨	٨٦
٢٤	٣.٥	١	لا يوجد هناك معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي .	٥٤	٦٩.٢ ٣	١٥	١٩.٢ ٣	٩	١١.٥ ٣	٢.٥٧	٨٥.٦ ٦
٢٥	٣.٥	٧	قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي بين فروع اللغة العربية الأخرى .	٥٣	٦٧.٩ ٤	١٧	٢١.٧ ٩	٨	١٠.٢ ٥	٢.٥٧	٨٥.٦ ٦
٢٦	٤	١	تكايف الطلبة بالتكلم بموضوعات تقليدية .	٥٥	٧٠.٥١	١٢	١٥.٣ ٨	١١	١٤.١ ٠	٢.٥٦	٨٥.٣ ٣
٢٧	٦	٦	غلبة العامية على الفصحى في أثناء التعبير الشفهي عند الطلبة	٥٣	٦٧.٩ ٤	١٥	١٩.٢ ٣	١٠	١٢.٨ ٢	٢.٥٥	٨٥

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

								أغلبهم .			
٢٨	٦	١	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم يجهلون أهداف تدريس التعبير الشفهي .	٥٠	٦٤.١ ٠	٢٠	٢٥.٦ ٤	٨	١٠.٢ ٥	٢.٥٣	٨٤.٣ ٣
٢٩	٥	٨	ضعف مراعاة طرائق التدريس المستعملة للفروق الفردية لدى الطلبة .	٥٠	٦٤.١ ٠	١٩	٢٤.٣ ٥	٩	١١.٥ ٣	٢.٥٢	٨٤
٣٠	٧	٨	ضعف قدرة الطلبة على المشاركة في المناقشة والحديث في درس التعبير الشفهي .	٥١	٦٥.٣ ٨	١٦	٢٠.٥ ١	١١	١٤.١ ٠	٢.٥١	٨٣.٦ ٦
٣١	٥	٦	ندرة اختيار موضوعات تنمي لدى الطلبة القدرة التعبيرية والجراة الأدبية .	٤٩	٦٢.٨ ٢	١٨	٢٣.٠ ٧	١١	١٤.١ ٠	٢.٤٨	٨٢.٦ ٦
٣٢	٦	١	طرائق التدريس المستعملة في تدريس التعبير الشفهي تقليدية وغير مشوقة .	٤٧	٦٠.٢ ٥	٢١	٢٦.٩ ٢	١٠	١٢.٨ ٢	٢.٤٧	٨٢.٣ ٣
٣٣	٨	٣	ضعف الذخيرة اللغوية والأدبية لدى الطلبة .	٤٨	٦١.٥ ٣	١٨	٢٣.٠ ٧	١٢	١٥.٣ ٨	٢.٤٦	٨٢
٣٤	٥	٦	جعل درس التعبير حصة واحدة أسبوعيا غير كافية لتحقيق الأهداف الموضوعية .	٥١	٦٥.٣ ٨	١١	١٤.١ ٠	١٦	٢٠.٥ ١	٢.٤٤	٨١.٣ ٣
٣٥	٧	٤	ضعف المستوى الثقافي والعلمي لأغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تخصصهم .	٤٦	٥٨.٩ ٧	٢١	٢٦.٩ ٢	١١	١٤.١ ٠	٢.٤٤	٨١.٣ ٣
٣٦	٥	٤	صعوبة تقويم التعبير الشفهي في الصفوف المزدهمة بالطلبة .	٤٦	٥٨.٩ ٧	٢٠	٢٥.٦ ٤	١٢	١٥.٣ ٨	٢.٤٣	٨١
٣٧	٨	١٠	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم يجهلون الأهمية من ممارسة الخطابة والمشاركة في المهرجانات الشعرية .	٤٥	٥٧.٦ ٩	٢١	٢٦.٩ ٢	١٢	١٥.٣ ٨	٢.٤٢	٨٠.٦ ٦
٣٨	٥	٤	ضعف قدرة الطلبة أغلبهم في تعرف الأخطاء ونقدها في درس التعبير الشفهي .	٤٣	٥٥.١ ٢	٢٤	٣٠.٧ ٦	١١	١٤.١ ٠	٢.٤١	٨٠.٣ ٣
٣٩	٦	٣	ضعف مراعاة الأهداف الموضوعية للفروق الفردية لدى	٤٨	٦١.٥ ٣	١٣	١٦.٦ ٦	١٧	٢١.٧ ٩	٢.٣٩	٧٩.٦ ٦

وإجراءاته

الطلبة .												
٤٠	٩	٩	٤٤	٥٦.٤ ١	١٩	٢٤.٣ ٥	١٥	١٩.٢ ٣	٢.٣٧	٧٩		
٤١	٧	٣	٤٤	٥٦.٤ ١	١٨	٢٣.٠ ٧	١٦	٢٠.٥ ١	٢.٣٥	٧٨.٣ ٣		
٤٢	٩	١٢	٤٠	٥١.٢ ٨	٢٥	٣٢.٠ ٥	١٣	١٦.٦ ٦	٢.٣٤	٧٨		
٤٣	٦	٤	٤٢	٥٣.٨ ٤	٢٠	٢٥.٦ ٤	١٦	٢٠.٥ ١	٢.٣٣	٧٧.٦ ٦		
٤٤	٧	٣	٣٩	٥٠	٢٥	٣٢.٠ ٥	١٤	١٧.٩ ٤	٢.٣٢	٧٧.٣ ٣		
٤٥	٧	٢	٤٠	٥١.٢ ٨	٢٣	٢٩.٤ ٨	١٥	١٩.٢ ٣	٢.٣٢	٧٧.٣ ٣		
٤٦	٨	٧	٤١	٥٢.٥ ٦	٢٠	٢٥.٦ ٤	١٧	٢١.٧ ٩	٢.٣٠	٧٦.٦ ٦		
٤٧	٧	٤	٤٢	٦٣.٨ ٤	١٦	٢٠.٥ ١	٢٠	٢٥.٦ ٤	٢.٢٨	٧٦		
٤٨	١٠	١٣	٣٩	٥٠	٢٢	٢٨.٢ ٠	١٧	٢١.٧ ٩	٢.٢٨	٧٦		
٤٩	٨	٩	٣٧	٤٧.٤ ٣	٢٥	٣٢.٠ ٥	١٦	٢٠.٥ ١	٢.٢٦	٧٥.٣ ٣		
٥٠	٨	٩	٣٨	٤٨.٧ ١	٢٢	٢٨.٢ ٠	١٨	٢٣.٠ ٧	٢.٢٥	٧٥		

وإجراءاته

								التدريسية .			
٥١	٨	٦	لا يناقش مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم الطلبة عن أخطائهم اللغوية الشائعة .	٣٦	٤٦.١ ٥	٢٥	٣٢.٠ ٥	١٧	٢١.٧ ٩	٢.٢٤	٧٤.٦ ٦
٥٢	٩	٥	ندرة ربط التعبير الشفهي بالأنشطة اللاصفية اللغوية مثل القرآن الكريم والخطابة .	٣٧	٤٧.٤ ٣	٢٢	٢٨.٢ ٠	١٩	٢٤.٣ ٥	٢.٢٣	٧٤.٣ ٣
٥٣	١٠	١١	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة في المرحلة الإعدادية .	٣٦	٤٦.١ ٥	٢٣	٢٩.٤ ٨	١٩	٢٤.٣ ٥	٢.٢١	٧٣.٦ ٦
٥٤	٩	٨	قلة عدد الموضوعات التي تعطى للطلبة خلال السنة الدراسية في المرحلة الإعدادية .	٣٥	٤٤.٨ ٧	٢٣	٢٩.٤ ٨	٢٠	٢٥.٦ ٤	٢.١٩	٧٣
٥٥	٩	١٠	قلة الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسهم في تقويم حديث الطلبة أغلبهم .	٣٣	٤٢.٣ ٠	٢٦	٣٣.٣ ٣	١٩	٢٤.٣ ٥	٢.١٧	٧٢.٣ ٣
٥٦	٩	٨	وضع الأهداف وصيانتها لا تحقق وحدة فروع اللغة العربية .	٣٢	٤١.٠ ٢	٢٥	٣٢.٠ ٥	٢١	٢٦.٩ ٢	٢.١٤	٧١.٣ ٣
٥٧	١١	١٠	تخلف التفكير العلمي المنظم لدى الطلبة إذ تظهر فيه المقدمات والأسباب وما يترتب عليه من نتائج .	٣٠	٣٨.٤ ٦	٢٧	٣٤.٦ ١	٢١	٢٦.٩ ٢	٢.١١	٧٠.٣ ٣
٥٨	١٠	١٠	إسلوب اختيار الموضوعات لا يثير دافعية الطلبة نحو التعبير الشفهي الجيد .	٣٢	٤١.٠ ٢	٢٢	٢٨.٢ ٠	٢٤	٣٠.٧ ٦	٢.١٠	٧٠
٥٩	١١	٥	ضعف تقدير مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم الأهمية اللغوية والأدبية لدرس التعبير الشفهي .	٣٠	٣٨.٤ ٦	٢٦	٣٣.٣ ٣	٢٢	٢٨.٢ ٠	٢.١٠	٧٠
٦٠	١٠	١١	طرائق التدريس المتبعة في التعبير الشفهي لا تراعي الترابط والتكامل بين التعبير وفروع اللغة العربية الأخرى .	٣٠	٣٨.٤ ٦	٢٥	٣٢.٠ ٥	٢٣	٢٩.٤ ٨	٢.٠٨	٦٩.٣ ٣

وإجراءاته

٦١	١٢	١٤	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على ربط التعبير الشفهي بألوان الأنشطة اللاصفية اللغوية (الإذاعة المدرسية والمسرح والصحافة المدرسية) .	٢٨	٣٥.٨ ٩	٢٧	٣٤.٦ ١	٢٣	٢٩.٤ ٨	٢.٠٦	٦٨.٦ ٦
٦٢	١٠	١١	ندرة تسجيل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ملاحظات إرشادية وتقويمية حول حديث الطلبة .	٢٨	٣٥.٨ ٩	٢٦	٣٣.٣ ٣	٢٤	٣٠.٧ ٦	٢.٠٥	٦٨.٣ ٣
٦٣	١١	١٣	ضعف الخزين الثقافي واللغوي لدى الطلبة لا يشجع في اختيار موضوعات جيدة للتعبير الشفهي .	٢٨	٣٥.٨ ٩	٢٤	٣٠.٧ ٦	٢٦	٣٣.٣ ٣	٢.٠٢	٦٧.٣ ٣
٦٤	١٠	١٠	افتقار الأهداف إلى ما يشعر الطلبة بالمنزلة المرموقة للتعبير الشفهي في تراث أمتنا العربية الإسلامية .	٢٧	٣٤.٦ ١	٢١	٢٦.٩ ٢	٣٠	٣٨.٤ ٦	١.٩٦	٦٥.٣ ٣
٦٥	١١	١٠	عدم توافر كتاب (دليل المدرس) بوصفه معينا للمدرسين في تدريس التعبير الشفهي .	٢٤	٣٠.٧ ٦	٢٦	٣٣.٣ ٣	٢٨	٣٥.٨ ٩	١.٩٤	٦٤.٦ ٦
٦٦	١٢	١١	ضعف الطلبة بتوظيف خبراتهم في التعبير الشفهي .	٢٣	٢٩.٤ ٨	٢٧	٣٤.٦ ١	٢٨	٣٥.٨ ٩	١.٩٣	٦٤.٣ ٣
٦٧	١١	٩	أهمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أسلوب المشاركة الجماعية في عملية التقويم .	٢٤	٣٠.٧ ٦	٢٥	٣٢.٠ ٥	٢٩	٣٧.١ ٧	١.٩٣	٦٤.٣ ٣
٦٨	١٣	١٣	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على تدريب الطلبة على عمليتي (التحليل والتركيب) .	٢٣	٢٩.٤ ٨	٢٦	٣٣.٣ ٣	٢٩	٣٧.١ ٧	١.٩٢	٦٤ ٦
٦٩	١٢	١١	تحديد الطلبة بالتكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .	٢٣	٢٩.٤ ٨	٢٥	٣٢.٠ ٥	٣٠	٣٨.٤ ٦	١.٩١	٦٣.٦ ٦
٧٠	١٣	١٢	جهل الطلبة أغلبهم بأهمية المشاركة في المهرجانات الشعرية والخطابية التعبيرية .	٢٠	٢٥.٦ ٤	٣٠	٣٨.٤ ٦	٢٨	٣٥.٨ ٩	١.٨٩	٦٣ ٦

٦٢.٣ ٣	١.٨٧	٤١.٠ ٢	٣٢	٣٠.٧ ٦	٢٤	٢٨.٢ ٠	٢٢	ضعف تقدير مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لأهمية خطورة اختيار الموضوع في نجاح التعبير الشفهي .	١٢	١٣	٧١
٦١.٦ ٦	١.٨٥	٣٩.٧ ٤	٣١	٣٤.٦ ١	٢٧	٢٥.٦ ٤	٢٠	ضعف الإمكانيات المادية للمدارس الإعدادية تقلل من إستعمال الوسائل التعليمية .	١٢	١٢	٧٢
٦١.٣ ٣	١.٨٤	٤٢.٣ ٠	٣٣	٣٠.٧ ٦	٢٤	٢٦.٩ ٢	٢١	قلة تشجيع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم الطلبة على أرتياد المكتبات .	٧	١٤	٧٣

يلحظ من جدول (٢٤) أن هناك (٣) صعوبات لم ترد ضمن الترتيب الأعلى في المجالات إلا أنها حظيت بدرجة عالية ، ويلحظ أيضا أن الصعوبة الأولى تتعلق بمجال (الأهداف) والصعوبة الثانية تتعلق بمجال (الطلبة) ، أما الصعوبة الثالثة فتتعلق بمجال (طرائق التدريس وأساليبها) وفيما يأتي تفسير لتلك الصعوبات بحسب الترتيب .

١. ((ضعف خبرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية للتعبير))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب التاسع عشر ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٦١) ووزنها المئوي (٨٧) وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف كفاية عدد من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وعدم اطلاعهم على الاسس العلمية لصياغة الهدف السلوكي الذي يعنى بخبرات معينة من خلال السير على وفق هدف محدد مرتبط بمستوى من مستويات التفكير ، والأهداف السلوكية مهمة جدا لكونها من أدوات التقويم التربوي وهي تساعد المدرسين والمدرسات على اختيار المادة الدراسية وتنظيمها (١٦ ص ٥٣) . وأن أفضل الأهداف هو ما صيغ بلغة محددة ودقيقة وبعبارات اجرائية واضحة تقلل من أحتمال التفسيرات ليكون هدفا سلوكياً (٩٩ ص ٣٦) .

ويرى الباحث ان الأهداف السلوكية تساعد المتعلم على إختيار ذاته ومساعدته في توجيه جهوده الشخصية نحو تحقيق الأهداف إلا أن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لا يشعرون بهذه الأهمية ولم يفلحوا في تحقيقها .

٢. ((غلبة العامة على الفصيحة في اثناء التعبير الشفهي عند الطلبة أغلبهم))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب السابع والعشرين ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٥٥) ووزنها المئوي (٨٥) وقد يعود السبب في هذه الصعوبة إلى ان الاطفال ينشأون في بيئات لغوية

غير سليمة ، وهذه البيئات تتخذ من العاميات لهجة تتفاهم فيها مع غيرها من افراد جنسهم ، ودخول هؤلاء الاطفال المدرسة الابتدائية وهم لا يعرفون شيئا عن لغتهم الفصيحة يجعلها صعبة التعلم ، وبذلك ينشأ الضعف في إستعمال اللغة العربية الفصيحة في مراحل عمرية متقدمة من الدراسة (المرحلة الإعدادية) و (المرحلة الجامعية) ، ولان لهجة الطلبة في البيت والشارع والمدرسة هي العامية التي تلبي حاجاتهم في التعبير وتطأوعهم كيفما يريدون لانها اصبحت بمكانة العنصر في العقل ، والعاطفة لدى كل منا من افراد المجتمع كما يقول ابراهيم انيس (١٨ص ٥٢) أو قد يعود السبب إلى معاناة الطلبة من عدم تقويم السننهم وعصمتها من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة ووقوفهم على أوضاع اللغة وصيغتها وتيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وبلغة فصيحة بعيدة عن العامية ، (٣٣ص ٦١) أو ربما يعود ذلك إلى عدم إلزام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها طلبتهم بإستعمال اللغة العربية الفصيحة في أثناء التكلم أو قلة تمرين الطلبة وتدريبهم تدريباً عملياً منظماً على إستعمال الألفاظ والجمل والعبارات حتى تتكون لديهم العادات اللغوية وتطبع السننهم على النطق السليم الفصيح .

وقد كان الامل كبيراً في أن تقويم وسائل الاعلام المختلفة بسد هذا النقص وتقويم هذا الميل في ميزات الفصيحة والعامية فلا يقتصر سماع الطالب للغة الفصيحة على دروس المدرسة ، بل تحيط به لغتنا الجميلة من كل مكان وتأخذ عليه جهاته الاربع فتتمكن من قلبه ويجري بها لسانه وتصير لغة سليقة له (٩٥ ص ٤٢٣).

٣. ((ضعف مراعاة طرائق التدريس المستعملة للفروق الفردية لدى الطلبة))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب التاسع والعشرين ، إذ بلغت درجة حدتها (٢.٥٢) ووزنها المئوي (٨٤) ويعود السبب في هذه الصعوبة إلى ضعف إمكانية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم في تدريس التعبير الشفهي بمستويات مختلفة بما يتناسب مع مستويات الطلبة المتفاوتة بسبب طبيعة النظام التعليمي السائد في المدارس المقيد بزمان ومكان محددين وإن مستويات الطلبة متفاوتة ففيهم الإذكياء ، ومتوسطو الذكاء ومنهم دون الوسط مما يدعو إلى وجود طرائق تدريسية تراعي هذا التفاوت أو التباين في مستويات الطلبة .

ويرى الباحث ان المدرس الناجح هو القادر على اىصال المادة الدراسية إلى الطلبة جميعهم بمستوياتهم المختلفة من خلال إستعمال طرائق تدريسية تراعي هذا التباين وتمنح الطلبة جميعهم فرصة التعلم .

رابعاً : ترتيب الصعوبات في غير مجالاتها من وجهة نظر الطلبة .

بعد أن عرض الباحث صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر الطلبة ، وفسر الثلث الأعلى منها (٣٣ %) على وفق مجالاتها ، وجد أن هناك صعوبات آخر لم ترد ضمن الثلث الأعلى لكل مجال ، إلا أنها حظيت بدرجة عالية ، وتعد هذه الدرجة عن الحد الأدنى للثلث الأول من الصعوبات بشكل عام . والجدول (٢٥) يبيّن ذلك .

جدول (٢٥)

صعوبات تدريس التعبير الشفهي مرتبة تنازلياً بحسب درجة حدتها في غير مجالاتها من وجهة نظر الطلبة

الوزن المنوي	درجة الحدة	لا تشكل صعوبة		صعوبة ثانوية		صعوبة رئيسة		الفقرات	تسلسل الفقرة في المجال	الترتبة ضمن المجال	تسلسل الصعوبة دون المجال
		%	ت	%	ت	%	ت				
٩٣	٢.٧٩	٦.٥٢	٣٩	٧.٨٥	٤٧	٨٥.٦ ١	٥١٢	أغلب طلبة الفرعين (الأدبي العلمي) يعدون درس التعبير الشفهي درسا ثانويا .	١	١	١
٩٢.٣ ٣	٢.٧٧	٦.٣٥	٣٨	٩.٦٩	٥٨	٨٣.٩ ٤	٥٠٢	ضعف إعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها	٢	١	٢
٩١.٣ ٣	٢.٧٤	٧.١٩	٤٣	١١.٢ ٠	٦٧	٨١.٦ ٠	٤٨٨	ضعف قدرة الطلبة على إدراك الأخطاء وتقويمها في درس التعبير الشفهي .	٢	١	٣

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

٩١	٢.٧٣	٧.٦٩	٤٦	١١.٠ ٣	٦٦	٨١.٢ ٧	٤٨٦	خجل طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) وتخوفهم من المشاركة في درس التعبير الشفهي .	٣	٢	٤
٩٠.٦ ٦	٢.٧٢	٧.٦٩	٤٦	١١.٧ ٠	٧٠	٨٠.٦ ٠	٤٨٢	ندرة اختيار موضوعات وظيفية اجتماعية هادفة .	٢	١	٥
٩٠.٣ ٣	٢.٧١	٨.٦٩	٥٢	١١.٠ ٣	٦٦	٨٠.٢ ٦	٤٨٠	ضعف قدرة أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تنمية رغبة الطلبة نحو درس التعبير الشفهي.	٤	٢	٦
٨٩.٦ ٦	٢.٦٩	٩.٥٣	٥٧	١١.٧ ٠	٧٠	٧٨.٧ ٦	٤٧١	الطلبة غير مطلعين على أهداف تدريس التعبير الشفهي .	١	١	٧
٨٩.٣ ٣	٢.٦٨	٩.٣٦	٥٦	١٢.٥ ٤	٧٥	٧٨.٠ ٩	٤٦٧	ضعف الطرائق المتبعة في القضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة .	٢	١	٨
٨٩	٢.٦٧	٩.٦٩	٥٨	١٣.٣ ٧	٨٠	٧٦.٩ ٢	٤٦٠	يفرض مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على الطلبة التكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .	٤	٢	٩
٨٩	٢.٦٧	٩.١٩	٥٥	١٤.٠ ٤	٨٤	٧٦.٧ ٥	٤٥٩	ضعف ميل الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .	٢	٣	١٠
٨٩	٢.٦٧	٩.٣٦	٥٦	١٣.٧ ١	٨٢	٧٦.٩ ٢	٤٦٠	الإسلوب المتبع في تقويم التعبير الشفهي تقليدي	١	٢	١١
٨٨.٦ ٦	٢.٦٦	١٠.٨ ٦	٦٥	١١.٧ ٠	٧٠	٧٧.٤ ٢	٤٦٣	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .	٩	٣	١٢
٨٨.٣ ٣	٢.٦٥	١٢.٠ ٤	٧٢	١٠.٨ ٦	٦٥	٧٧.٠ ٩	٤٦١	قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على الكشف عن مواهب الطلبة وقدراتهم التعبيرية	٤	٢.٥	١٣
٨٨.٣ ٣	٢.٦٥	١٠.٥ ٣	٦٣	١٣.٨ ٧	٨٣	٧٥.٥ ٨	٤٥٢	ضعف طرائق التدريس المتبعة في تنمية دافعية الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .	٧	٢.٥	١٤
٨٨	٢.٦٤	١٢.٠ ٤	٧٢	١١.٢ ٠	٦٧	٧٦.٧ ٥	٤٥٩	الحصص المحددة للتعبير غير كافية لتحقيق أهداف التعبير	٣	٢	١٥

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

								الشفهي .			
٨٧.٦ ٦	٢.٦٣	١٢.٣ ٧	٧٤	١١.٥ ٣	٦٩	٧٦.٠ ٨	٤٥٥	إغفال الأهداف أهمية تنمية القدرة على الأرتجال في درس التعبير الشفهي .	٢	٣.٥	١٦
٨٧.٦ ٦	٢.٦٣	١١.٢ ٠	٧٦	١٤.٢ ١	٨٥	٧٤.٥ ٨	٤٤٦	لم تظهر الأهداف أهمية التعبير الشفهي في حياة الطالب .	٨	٣.٥	١٧
٨٧.٦ ٦	٢.٦٣	١٠.٧ ٠	٦٤	١٥.٣ ٨	٩٢	٧٣.٩ ١	٤٤٢	طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) قليلوا الاهتمام بالمطالعات الخارجية .	٧	٤	١٨
٨٧.٣ ٣	٢.٦٢	١١.٠ ٣	٦٦	١٥.٠ ٥	٩٠	٧٣.٩ ١	٤٤٢	الموضوعات التعبيرية التي تعطى لطلبة المرحلة الإعدادية قليلة .	٨	٣	١٩
٨٧	٢.٦١	١٣.٧ ١	٨٢	١١.٥ ٣	٦٩	٧٤.٧ ٤	٤٤٧	مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم ينفردون بالتقويم في درس التعبير .	٤	٣	٢٠
٨٦.٦ ٦	٢.٦٠	١١.٣ ٨	٦٨	١٧.٢ ٢	١٠٣	٧١.٤ ٠	٤٢٧	اختيار الموضوعات لا تراعي المستوى الفكري لطلبة المرحلة الإعدادية	٦	٤	٢١
٨٦.٦ ٦	٢.٦٠	١٢.٨ ٧	٧٧	١٣.٥ ٤	٨١	٧٣.٥ ٧	٤٤٠	أغلب مدرسو اللغة العربية ومدرساتها يستأثرون بالكلام في درس التعبير الشفهي .	١٢	٤	٢٢
٨٦.٣ ٣	٢.٥٩	١١.٠ ٣	٦٦	١٨.٨ ٩	١١٣	٧٠.٠ ٦	٤١٩	دخول الذاتية في تقويم التعبير الشفهي .	٧	٤	٢٣
٨٦	٢.٥٨	١٢.٧ ٠	٧٦	١٥.٨ ٨	٩٥	٧١.٤ ٠	٤٢٧	أهمال بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها تحديد عناصر الموضوع والكشف عن أفكاره الرئيسة .	٣	٤	٢٤
٨٥.٦ ٦	٢.٥٧	١٥.٠ ٥	٩٠	١٢.٨ ٧	٧٧	٧٢.٠ ٧	٤٣١	عدم اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم بدرس التعبير الشفهي والتدريب الكافي عليه في المرحلة الإعدادية .	٦	٥	٢٥
٨٥.٣ ٣	٢.٥٦	١٤.٧ ١	٨٨	١٣.٨ ٧	٨٣	٧١.٤ ٠	٤٢٧	ضعف الطلبة في إستعمال اللغة العربية الفصيحة في التعبير الشفهي .	٦	٥.٥	٢٦
٨٥.٣	٢.٥٦	١٢.٠	٧٢	١٩.٣	١١٦	٦٨.٥	٤١٠	ضعف مستوى الطلبة بالتعبير	١٠	٥.٥	٢٧

وإجراءاته

٣		٤		٩		٦		الشفهي في المراحل السابقة .			
٨٥	٢.٥٥	١٣.٣ ٧	٨٠	١٨.٣ ٩	١٠.٥	٦٩.٠ ٦	٤١٣	ضعف ثقافة الطلبة لا تشجع في اختيار موضوعات جديدة في درس التعبير الشفهي .	٣	٥	٢٨
٨٤.٨ ٦	٢.٥٤	١٤.٧ ١	٨٨	١٥.٧ ١	٩٤	٦٩.٥ ٦	٤١٦	الإزدواجية في استعمال اللغة بين الفصيحة والعامية لأغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	١٠	٦	٢٩
٨٤	٢.٥٢	١٥.٥ ٥	٩٣	١٦.٨ ٨	١٠.١	٦٧.٥ ٥	٤٠٤	ضعف امکانات المتوافرة لإستعمال الوسائل التعليمية الحديثة في تحقيق أهداف التعبير الشفهي .	٥	٥	٣٠
٨٣.٦ ٦	٢.٥١	١٤.٧ ١	٨٨	١٩.٣ ٩	١١٦	٦٥.٨ ٨	٣٩٤	الشروء الذهني لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في درس التعبير الشفهي .	١٣	٧	٣١
٨٣.٦ ٦	٢.٥١	١٣.٨ ٧	٨٣	٢٠.٩ ٠	١٢٥	٦٥.٢ ١	٣٩٠	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم بتعويد الطلبة مهارة النقد في درس التعبير الشفهي .	٩	٥	٣٢
٨٣.٣ ٣	٢.٥٠	١٤.٨ ٨	٨٩	١٩.٧ ٣	١١٨	٦٥.٣ ٨	٣٩١	قلة توطيد أسلوب المناقشة وإثارته بين الطلبة في درس التعبير الشفهي .	٥	٥	٣٣
٨٣	٢.٤٩	١٤.٧ ١	٨٨	٢٠.٧ ٣	١٢٤	٦٤.٥ ٤	٣٨٦	أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لا يلزمون الطلبة بالتحدث بلغة فصيحة .	٨	٧	٣٤
٨٢.٦ ٦	٢.٤٨	١٤.٠ ٤	٨٤	٢٣.٧ ٤	١٤٢	٦٢.٢ ٠	٣٧٢	قلة الثروة اللغوية لطلبة الفرعين العلمي والأدبي .	٤	٨	٣٥
٨٢	٢.٤٦	١٨.٣ ٩	١١٠	١٦.٧ ٢	١٠٠	٦٤.٨ ٨	٣٨٨	اختيار موضوعات بعيدة عن ميول الطلبة واهتماماتهم .	١	٦	٣٦
٨١.٣ ٣	٢.٤٤	١٧.٨ ٩	١٠٧	١٩.٣ ٩	١١٦	٧٢.٧ ٠	٣٧٥	تدريس التعبير الشفهي بالأسلوب التقليدي لا يساعد على تحقيق أهدافه الموضوعية .	٤	٦	٣٧
٨١.٣ ٣	٢.٤٤	١٧.٠ ٥	١٠٢	٢١.٠ ٧	١٢٦	٦١.٨ ٧	٣٧٠	تركيز مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على تدريس القواعد والأدب دون التعبير .	١	٨	٣٨

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

٣٩	٦	١٠	انعدام عناصر التشويق بالطرائق التدريسية المتبعة في درس التعبير الشفهي .	٣٦٥	٦١.٠ ٣	١٣٠	٢١.٧ ٣	١٠٣	١٧.٢ ٢	٢.٤٣	٨١
٤٠	٦	٣	درجة التعبير الشفهي قليلة .	٣٦٧	٦١.٣ ٧	١١٨	١٩.٧ ٣	١١٣	١٨.٨ ٩	٢.٤٢	٨٠.٦ ٦
٤١	٧	٥	لا يوجد بدرس التعبير منهج محدود معلوم .	٣٦٤	٦٠.٨ ٦	١٢٠	٢٠.٠ ٦	١١٤	١٩.٠ ٦	٢.٤١	٨٠.٣
٤٢	٩	٥	ضعف قدرة أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بمساعدة الطالبة على نزع الخوف والخجل في درس التعبير الشفهي .	٣٥٥	٥٩.٣ ٦	١٣٢	٢٢.٠ ٧	١١١	١٨.٥ ٦	٢.٤٠	٨٠
٤٣	٧	٦	تأكيد المشرفين على طرائق تدريس (القواعد والأدب) دون التعبير بنوعيه (الشفهي والحريري) .	٣٤٦	٥٧.٨ ٥	١٤٢	٢٣.٧ ٤	١١٠	١٨.٣ ٩	٢.٣٩	٧٩.٦ ٦
٤٤	٧	٩	أغفال الأهداف أهمية تنمية روح المناقشة في درس التعبير الشفهي.	٣٥٠	٥٨.٥ ٢	١٣٠	٢١.٧ ٣	١١٨	١٩.٧ ٣	٢.٣٨	٧٩.٣ ٣
٤٥	٨	١٠	ندرة توظيف موضوعات النشاط اللاصفي للتعبير عنها شفهيا .	٣٣٨	٥٦.٥ ٢	١٥٢	٢٥.٤ ١	١٠٨	١٨.٠ ٦	٢.٣٨	٧٩.٣ ٣
٤٦	٩	٨	اهتمام الطالبة أغلبهم بدرس (القواعد والأدب) أكثر من درس التعبير الشفهي.	٣٤٧	٥٨.٠ ٢	١٢٨	٢١.٤ ٠	١٢٣	٢٠.٥ ٦	٢.٣٧	٧٩
٤٧	١٠	٣	جهل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم بأهمية درس التعبير الشفهي .	٣٤٠	٥٦.٨ ٥	١٣٨	٢٣.٠ ٧	١٢٠	٢٠.٠ ٦	٢.٣٦	٧٨.٦ ٦
٤٨	٨	٧	عدم استقلالية درس التعبير الشفهي .	٣٢٨	٥٤.٨ ٤	١٥٥	٢٥.٩ ١	١١٥	١٩.٢ ٣	٢.٣٥	٧٨.٣ ٣
٤٩	١٠	١٢	ضعف قدرة الطالبة على ربط الأفكار وتوليد المعاني المناسبة في أثناء التعبير الشفهي .	٣٣٢	٥٥.٥ ١	١٤٦	٢٤.٤ ١	١٢٠	٢٠.٠ ٦	٢.٣٥	٧٨.٣ ٣
٥٠	٧	٦	شعور طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بعدم الجدية	٣٢٨	٥٤.٨ ٤	١٤٧	٢٤.٥ ٨	١٢٣	٢٠.٥ ٦	٢.٣٤	٧٨

وإجراءاته

								في تقويم موضوعات التعبير .			
٧٦.٦ ٦	٢.٣٠	٢٠.٩ ٠	١٢٥	٢٧.٧ ٥	١٦٦	٥١.٣ ٢	٣٠٧	إهمال الموضوعات الوجدانية والوصفية ذات الانفعالات المثيرة للخيال والعاطفة .	٧	٩	٥١
٧٦.٦ ٦	٢.٣٠	٢٣.٤ ١	١٤٠	٢٣.٠ ٧	١٣٨	٥٣.٥ ١	٣٢٠	قلة الوسائل التعليمية التي تثير ميول الطلبة نحو التعبير الشفهي .	١	٨	٥٢
٧٦.٣ ٣	٢.٢٩	٢٢.٠ ٧	١٣٢	٢٦.٧ ٥	١٦٠	٥١.١ ٧	٣٠٦	جهل طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بأهمية درس التعبير الشفهي .	٩	١١	٥٣
٧٦	٢.٢٨	٢٣.٤ ١	١٤٠	٢٤.٧ ٤	١٤٨	٥١.٨ ٣	٣١٠	ضعف ثقافة أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأدبية والعلمية.	١٣	١١	٥٤
٧٥	٢.٢٥	٢٢.٤ ٠	١٣٤	٣٠.١ ٠	١٨٠	٤٧.٤ ٩	٢٨٤	عدم الإفادة من المكتبة المدرسية في اختيار الموضوعات .	٩	١٠	٥٥
٧٤.٦ ٦	٢.٢٤	٢٣.٤ ١	١٤٠	٢٨.٧ ٦	١٧٢	٤٧.٧ ٢	٢٨٦	كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد يصعب عملية تقويم التعبير الشفهي .	٥	٨	٥٦
٧٤.٣ ٣	٢.٢٣	٢٤.٠ ٨	١٤٤	٢٨.٥ ٩	١٧١	٤٧.٣ ٢	٢٨٣	طرائق التدريس المتبعة لا تراعي الفروق الفردية لدى الطلبة .	٩	٩	٥٧
٧٤	٢.٢٢	٤٦.٢ ٥	١٥٧	٢٥.٤ ١	١٥٢	٤٨.٣ ٢	٢٨٩	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على تشجيع الطلبة على المطالعة الخارجية .	٧	١٢	٥٨
٧٤	٢.٢٢	٢٣.٧ ٤	١٤٢	٢٩.٥ ٩	١٧٧	٤٦.٦ ٥	٢٧٩	كثرة أعداد الطلبة يعيق تدريس التعبير الشفهي .	٥	١٢	٥٩
٧٣.٦ ٦	٢.٢١	٢١.٧ ٣	١٣٠	٢٥.١ ١	٢١٠	٤٣.١ ٤	٢٥٨	القليل من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يناقشون الطلبة بأخطائهم .	٨	٩	٦٠
٧٣.٣ ٣	٢.٢٠	٢٥.٠ ٨	١٥٠	٢٩.٠ ٩	١٧٤	٤٥.٨ ١	٢٧٤	قلة إطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على تدريس التعبير الشفهي .	١١	٩	٦١
٧٢.٦ ٦	٢.١٨	٢٤.٧ ٤	١٤٨	٣٢.١ ٠	١٩٢	٤٣.١ ٤	٢٥٨	كثرة الحصص التي يكلف بها مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	١١	١٣	٦٢

٦٣	١١	١٢	ندرة اختيار موضوعات تتعلق بالمواقف الحياتية التي تواجه الطلبة .	٢٦٠	٤٣.٤ ٧	١٧٥	٢٩.٢ ٦	١٦٣	٢٧.٢ ٥	٢.١٦	٧٢
٦٤	١٠	١١	أهمال بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أسلوب المشاركة الجماعية في تدريس التعبير الشفهي .	٢٥٨	٤٣.١ ٤	١٨٠	٣٠.١ ٠	١٦٠	٢٦.٧ ٥	٢.١٦	٧٢
٦٥	١٠	١٠	تقويم التعبير الشفهي في أغلب الأحيان يتسم بالجزئية .	٢٣٢	٣٨.٧ ٩	٢٢٤	٣٧.٤ ٥	١٤٢	٢٣.٧ ٤	٢.١٥	٧١.٦ ٦
٦٦	١٣	١١	ضعف تفاعل طلبة الفرعين في درس التعبير الشفهي .	٢٦٠	٤٣.٤ ٧	١٦٣	٢٧.٢ ٥	١٧٥	٢٩.٢ ٦	٢.١٤	٧١.٣ ٣
٦٧	١٠	٦	الأهداف قاصرة عن تنمية القدرة التعبيرية لدى الطلبة .	٢٥٤	٤٢.٤ ٧	١٦٩	٢٨.٢ ٦	١٧٥	٢٩.٢ ٦	٢.١٣	٧١
٦٨	١٤	١٥	ضعف الطلبة في فروع اللغة الأخرى يؤدي إلى ضعف قدرتهم على التعبير الشفهي .	٢٤١	٤٠.٣ ٠	١٩٠	٣١.٧ ٧	١٦٧	٢٧.٩ ٢	٢.١٢	٧٠.٦ ٦
٦٩	١١	٨	الطرائق المتبعة في تدريس التعبير الشفهي تقليدية	٢٣٥	٣٩.٢ ٩	١٩٢	٣٢.١ ٠	١٧١	٢٨.٥ ٩	٢.١٠	٧٠
٧٠	١٤	١٧	مقاطعة الطلبة في أثناء تعبيرهم الشفهي .	٢٣٥	٣٩.٢ ٩	١٨٨	٣١.٤ ٣	١٧٥	٢٩.٢ ٦	٢.١٠	٧٠
٧١	١٥	١٤	عدم أستماع الطلبة الجيد للآخرين في درس التعبير الشفهي .	٢٢٢	٣٧.١ ٢	٢٠٥	٣٤.٢ ٨	١٧١	٢٨.٥ ٩	٢.٠٨	٦٩.٣ ٣
٧٢	١٢	١٣	تكاليف الطلبة بالتكلم في موضوعات تتطلب معلومات تخصصية (تاريخية أو علمية (.	٢٣١	٣٨.٦ ٢	١٨٠	٣٠.١ ٠	١٨٧	٣١.٢ ٧	٢.٠٧	٦٩
٧٣	١١	١٠	لا تلبي الأهداف حاجات الطلبة وميلهم وأهتماماتهم .	٢٣١	٣٨.٦ ٢	١٧٢	٢٨.٧ ٦	١٩٥	٣٢.٦ ٠	٢.٠٦	٦٨.٦ ٦
٧٤	١٥	١٤	ضعف قدرة أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على اكتشاف الطلبة أصحاب المواهب (القصصية و الشعرية والخطابية)	٢٢٠	٣٦.٧ ٨	١٩٨	٣٣.١ ١	١٨٠	٣٠.١ ٠	٢.٠٦	٦٨.٦ ٦
٧٥	١٦	١٨	أغلب مدرسي اللغة العربية	٢٠٩	٤٣.٩	٢٠٢	٣٣.٧	١٨٧	٣١.٢	٢.٠٣	٦٧.٦

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

٦		٧		٧		٤		ومدرساتها لا يشركون الطلبة في مناقشة وشرح عناصر الموضوع.			
٦٦.٣ ٣	١.٩٩	٣٥.٢ ٨	٢١١	٢٩.٥ ٩	١٧٧	٣٥.١ ١	٢١٠	بيس هناك أسس ثابتة وواضحة لتحديد مستويات الطلبة في بناء الأهداف .	١٢	١٢	٧٦
٦٦	١.٩٨	٣٦.٤ ٥	٢١٨	٢٨.٤ ٢	١٧٠	٣٥.١ ١	٢١٠	قلة استفادة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من خبر بعضهم البعض في اختيار الموضوعات .	١١	١٣	٧٧
٦٦	١.٩٨	٣٢.٦ ٠	١٩٥	٣٥.٩ ٥	٢١٥	٣١.٤ ٣	١٨٨	عدم مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الطلبة الفرصة الكافية كي يفكروا في الموضوع قبل التحدث فيه .	١٥	١٧	٧٨
٦٦	١.٩٨	٣٥.٩ ٥	٢١٥	٢٩.٥ ٩	١٧٧	٣٤.٤ ٤	٢٠٦	اكتفاء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أعطاء الدرجة وعدم التعليق حول حديث الطلبة .	١٢	١١	٧٩
٦٥.٦ ٦	١.٩٧	٣٨.٨ ٩	٢٣٢	٢٥.٠ ٨	١٥٠	٣٦.١ ٢	٢١٦	يجهل أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأهمية من توجيه أسئلة عن موضوع في درس التعبير الشفهي .	١٢	١٢	٨٠
٦٥.٣ ٣	١.٩٦	٣٤.٧ ٨	٢٠٨	٣٣.٤ ٤	٢٠٠	٣١.٧ ٧	١٩٠	قلة المحفزات المادية والمعنوية للطلبة المتفوقين في درس التعبير الشفهي .	١٦	١٦	٨١
٦٤	١.٩٢	٣٨.٤ ٦	٢٣٠	٣٠.٢ ٦	١٨١	٣١.٢ ٧	١٨٧	قلة إلزام الطلبة بكتابة ملاحظات حول حديثهم في أثناء تقويم التعبير الشفهي .	١١	١٢	٨٢
٦٢.٦ ٦	١.٨٨	٣٨.٦ ٢	٢٣١	٣٤.٦ ١	٢٠٧	٢٦.٧ ٥	١٦٠	عدم تأكيد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على جودة التعبير وقبولهم جمل ساذجة التراكيب .	١٦	١٨	٨٣

يلحظ من جدول (٢٥) أن هناك (٣) صعوبات لم ترد ضمن الترتيب الأعلى في المجالات إلا أنها حظيت بدرجة عالية ، ويلحظ أيضا أن الصعوبة الأولى تتعلق بمجال (إختيار الموضوعات) والصعوبة الثانية تتعلق بمجال (الطلبة) ، أما الصعوبة الثالثة فتتعلق بمجال (مدرسي اللغة العربية ومدرساتها) وفيما يأتي تفسير لتلك الصعوبات بحسب الترتيب .

١. ((ضعف ثقافة الطلبة لا تشجع في موضوعات جيدة في دروس التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب (الثامن والعشرين) ، إذ بلغت درجة حدتها (٢٥٥) ووزنها المئوي (٨٥) وقد يعود السبب إلى قلة مطالعات الطلبة الخارجية وكما ان الظروف الراهنة واعباء الحياة جعلت الطلبة بعيدين عن الكتاب والقراءة التي تزيد من ثقافة الطلبة اللغوية والأدبية، أو ربما يعود السبب إلى ان بعض الطلبة ينشأون في أسر ليست بذات ثقافة وهذا مما يؤدي إلى ضعف ثقافتهم ، أو يعود هذا إلى ضعف كفاية قسم من مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في اثارة روح المطالعة لدى الطلبة وتحبيبها لديهم زيادة على قلة إفادة الطلبة من المكتبات ، إذ إن زيادة الثقافة لدى الطلبة تؤدي إلى زيادة قدراتهم على التعبير الشفهي الجيدة وكذلك تساعد في إختيار موضوعات جيدة في دروس التعبير ، ويرى الباحث أن للمكتبة دوراً كبيراً في تنمية ثقافة الطلبة وتنمية خبراتهم اللغوية وذلك لأن ضعف الثقافة سوف يؤدي إلى تعثر الطلبة في التعبير عن أي موضوع وكذلك في إختيار الموضوعات المناسبة الجيدة وذات المضمون الفكري الهادف التي يراد منها معالجة قضية ما في المجتمع .

٢. ((الشرود الذهني لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في دروس التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الواحد والثلاثين ، إذ بلغت درجة حدتها (٢٥١) ووزنها المئوي (٨٣.٦٦) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى عدم كفاية الطرائق التدريسية في حمل الطلبة على التركيز في أثناء الدرس أو العمل على جذب انتباههم ، أو ربما يعود السبب إلى طبيعة الموضوعات المختارة أغلبها بعيدة عن اهتمامات الطلبة وميولهم ، أو ربما السبب يعود إلى طبيعة المشكلات التي يعاني منها الطالب في مرحلة المراهقة وبشكل خاص حساسيته للعديد من الجوانب المادية (٦٤ ص ١١٣) ، وربما إلى بعض المشكلات التي يعاني منها الطلبة بحاجة إلى رعاية العديد من أطراف العملية التربوية فالإدارة المدرسية ، والمدرس المرشد ، والمشرف التربوي هذه المشكلات قد تكون بين الطالب ، والمدرس ، أو بين الطلبة بعضهم أو مشكلات منزلية إذ قد يساعد هؤلاء الطلبة على تجاوز الكثير من الصعوبات التي تسبب للطلبة عدم الانتباه وشروداً ذهنياً لذلك ينبغي مساعدة الطلبة من

الشُرود الذهني وذلك لأن المرحلة الإعدادية تمثل قمة مرحلة المراهقة للطلبة فيجب اعدادهم إعداداً جيداً من الناحية العلمية والنفسية والاجتماعية .

٣. ((أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لا يلزمون الطلبة بالتحدث بلغة فصيحة))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع والثلاثين إذ بلغت درجة حدتها (٢.٤٩) ووزنها المئوي (٨٣) ان إحساس طلبة المرحلة الإعدادية للفرعين (الأدبي والعلمي) بهذه الصعوبة ناتج عن أن مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها لا يهتمون بلغة الطالب في أثناء سير الدرس سواء أكان درسا شفهيًا حيث يعبر الطالب عن أفكاره وخلجات ضميره ، ومشاعره بلغة غير سليمة ام تحريريًا فان الطالب لا يضبط فيها أواخر الكلمات بصورة صحيحة وهذا يقلل من دافعية الطلبة من مضاعفة جهودهم العلمية ، ويجعلهم لا يتمكنون من لغتهم ولا القدرة على التعبير الشفهي الجيد بلغة سليمة فصيحة ، ويؤدي إلى عدم الارتقاء بهم إلى الأهداف فعلى مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أن لا يفسحوا المجال لطلبتهم بإستعمال العاميات في التعبير وخاصة في درس التعبير الشفهي ، وأن يلزموا الطلبة بإستعمال اللغة العربية الفصيحة ويعودهم على ممارستها في دروس اللغة العربية في النطق والكتابة وان يبذلوا مجهودا كبيرا في سبيل تعود الطلبة على استخدامها ، وتشجيعهم عليها وذلك لتنمية قدراتهم ، وتمكينهم منها لأن التعبير بلغة فصيحة وسليمة من أهداف تدريس التعبير الشفهي المهمة .

خامساً : ترتيب المجالات بشكل عام تنازلياً بحسب درجات حدتها وأوزانها المئوية .

بعد أن عرض الباحث الصعوبات وفسر الثلث الأعلى منها ، أرتأى ترتيب المجالات تنازلياً بحسب درجات حدتها وأوزانها المئوية ، والجدولان (٢٦) و (٢٧) يبيّنان ذلك .

جدول (٢٦)

حدة صعوبة كل مجال ووزنه المئوي في إستبانة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .

ت	المجالات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	مجال اختيار الموضوعات	٢.٨٩	% ٩٦.٣٣
٢	مجال الطلبة	٢.٨٥	% ٩٥
٣	مجال طرائق التدريس وأساليبها	٢.٨٢	% ٩٤
٤	مجال التقويم	٢.٧٩	% ٩٣
٥	مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها	٢.٧٨	% ٩٢.٦٦
٦	مجال الأهداف	٢.٧٦	% ٩٢

جدول (٢٧)

حدة صعوبة كل مجال ووزنه المئوي في إستبانة الطلبة

ت	المجالات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	مجال الطلبة	٢.٧٩	% ٩٣
٢	مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها	٢.٧٧	% ٩٢.٣٣
٣	مجال التقويم	٢.٧٤	% ٩١.٣٣
٤	مجال اختيار الموضوعات	٢.٧٢	% ٩٠.٦٦
٥	مجال الأهداف	٢.٦٩	% ٨٩.٦٦
٦	مجال طرائق التدريس وأساليبها	٢.٦٨	% ٨٩.٣٣

يلحظ من جدول (٢٦) في نتائج إستبانة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أظهرت أن مجال (اختيار الموضوعات) كان أكثر المجالات حدة ووزناً مئوياً ، إذ بلغت درجة حدته (٢.٨٩) ، ووزنه المئوي (٩٦.٣٣ %) ، أمّا مجال (الأهداف) فكان أقلّها حدة ووزناً مئوياً ، إذ بلغت درجة حدته (٢.٧٦) ، ووزنه المئوي (٩٢ %) .

ويلحظ من جدول (٢٧) في نتائج إستبانة الطلبة أظهرت أن مجال (الطلبة) كان أكثر المجالات حدة ووزناً مئوياً ، إذ بلغت درجة حدته (٢.٧٩) ، ووزنه المئوي (٩٣ %) ، أمّا مجال (طرائق التدريس وأساليبها) فكان أقلّها حدة ووزناً مئوياً ، إذ بلغت درجة حدته (٢.٦٨) ، ووزنه المئوي (٨٩.٣٣ %) .

سادساً : مقترحات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة لحل صعوبات تدريس التعبير الشفهي .

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

١. مقترحات مجالات الأهداف :

- أ. ضرورة اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة على أهداف تدريس التعبير الشفهي .
- ب. ضرورة تأكيد الأهداف ، أن درس التعبير الشفهي يعمل على تمكين المتعلم من الفهم والافهام بلغة عربية سليمة .
- ج. أن يؤخذ بالحسبان رأي مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عند وضع الأهداف .
- د. إن تمتاز الأهداف بالوضوح .
- هـ . أن تترجم أهداف تدريس التعبير الشفهي إلى صيغ إجرائية تمكن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة من تطبيقها والاسترشاد بها .
- و.رفد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالمعلومات التي تساعد على إشتقاق الأهداف السلوكية .
- ز.زيادة الحصص المخصصة لدرس التعبير , لتحقيق الأهداف بالمستوى المطلوب .
- ح.أن تكون الأهداف ملائمة للمستوى الفكري والنضج اللغوي للطلبة .
- ط.يجب خضوع الأهداف إلى دراسة تقويمية بين مدة وأخرى لغرض إضافة بعض الأهداف أو حذف بعضها .

- ي. أن تظهر الأهداف منزلة التعبير الشفهي في التراث العربي وأهميته في حياة الطالب .
- ك. على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مناقشة الأهداف مع الطلبة ، فذلك يزيد من أهتماماتهم بالدرس ، وتزيد دافعتهم للتعلم .
- ل. اختيار أفضل السبل والطرائق الناجحة لتحقيق الأهداف الموضوعية لدرس التعبير الشفهي .

٢. مقترحات مجال اختيار الموضوعات :

- أ. الابتعاد عن الموضوعات المكررة التي تم طرحها في أكثر من درس .
- ب. مراعاة مستوى الطلبة الفكري والأدبي عند اختيار لموضوعات .
- ج. منح الطلبة الحرية في اختيار الموضوعات القريبة من نفوسهم وتتفق مع ميولهم وأهتماماتهم .
- د. إغناء المكتبة المدرسية ، بكتب متنوعة لمواد مناسبة لمستوى الطلبة الدراسي واللغوي .
- هـ . تذليل صعوبات الاستعارة من المكتبة والتفرغ لواجباتها , وجعلها درسا منهجيا .
- و. يفضل اختيار موضوعات من مواد دراسية أخرى كالتاريخ والتربية الإسلامية وغيرها مما يحقق ويؤكد الصلة بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى .
- ز. يفضل جعل الموضوعات أغلبها عبارة عن ملخصات لقصة قرأها الطلبة ، أو موضوع في درس المطالعة ، أو نثر نص حفظه في درس النصوص ، مما يؤكد التكامل بين فروع اللغة .
- ح. إثراء كتاب المطالعة التوجيهية بالموضوعات التي تأخذ بيد الطالب لتقليدها ، ومحاكاتها ، وتنمي فيه القدرة على التعبير الشفهي والتزويد بالأفكار الجديدة .
- ط. حرص مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على التنويع في الموضوعات بين موضوعات وظيفية ، وصفية وراثية ، وخيالية ، وذلك لزيادة قدرات الطلبة في توظيف لغتهم لمجالات الحياة جميعها .
- ي. ان يصاغ عنوان الموضوع بأسلوب أدبي يثير حيوية الطالب ونشاطه .
- ك. ضرورة وضع منهج محدد لمادة التعبير ، يحتوي على مختارات أدبية شعرية ، أو نثرية .
- ل. أن تعنى الموضوعات بالمواقف الحياتية التي تواجه الطلبة وتدريبهم على التعبير شفهيًا .
- م. يفضل أن تستوحى عناوين الموضوعات من الأحداث الجارية سواء أكانت على النطاق الوطني أم العالمي .
٣. مقترحات مجال طرائق التدريس وأساليبها :

- أ. إجراء دروس تدريبية في مادة التعبير ، يقوم بها مدرسون ومدرسات ذوو كفايات وتحت متابعة المشرفين المتخصصين وتطبق فيها الأساليب الحديثة من حيث عرض المادة وكيفية اختيار الوسائل التعليمية وإستعمالها .
- ب. الإبتعاد عن طرائق التدريس التقليدية وإستعمال طرائق تسهم في تنمية الجرأة الأدبية والقضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة .
- ج. تزويد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بكتاب (مرشد المدرس) ليكون دليلاً لمدرسي المادة ويساعدهم في تحقيق أهدافهم .
- د. أن تراعي طرائق التدريس الفروق الفردية بين الطلبة .
- هـ . أن يتبع مدرسو اللغة العربية ومدرساتها طرائق مشوقة في تدريس التعبير الشفهي .
- و. توفير المطبوعات الحديثة التي تهتم بطرائق التدريس وإطلاع المدرسين والمدرسات عليها وإفادة منها .
- ز. توفير وسائل تعليمية في درس التعبير الشفهي (الإذاعة المدرسية ، والأفلام التعليمية ، و الكتب) .
- ح. إقامة دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها لتطوير تدريس التعبير الشفهي ، وتحقيق أهدافه وكيفية إستعمال وسائله التعليمية وتزويدهم بالمبادئ التربوية والنفسية التي تستند إليها طرائق التدريس الحديثة .
- ط. إتباع الأساليب الفعالة في معالجة الإنطواء وعدم الرغبة في المشاركة في الحديث عند بعض الطلبة .
- ك. تشجيع الطلبة على الإصغاء للمتحدث كي يستفيدوا من أفكاره من جهة ويكونوا على استعداد لنقده من جهة أخرى .
- ل. رفع كفاية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لتطبيق طرائق وأساليب تدريسية حديثة .
- م. مساعدة الطلبة على الطلاقة في التعبير الشفهي وتنشيط الطلبة أي إذا توقف الطالب عن الحديث فعلى المدرس أن يفتح له أبواب الكلام بأسئلة تيسر له مواصلة الحديث مع عدم مقاطعته وجعل التقويم بعد انتهاء الطالب من كلامه .
- ن. تعزيز الطلبة حسن تنظيم الموضوع على وفق عناصره وتسلسلها تسلسلاً منطقياً .
- س. تشجيع إقامة النشاطات الأدبية في المدارس من مهرجانات خطابية شعرية ومسابقات أدبية في المسرح ، والقصة ، والمقالة .

ع. ضرورة القيام بزيارات ميدانية متبادلة مع مدارس أو صفوف أخرى لمشاهدة دروس في التعبير الشفهي والاستفادة من خبرات الآخرين في طرائق التدريس .

٤. مقترحات مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها :

- أ. رفع كفاية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها علمياً ومهنيًا في التعبير وأصول تدريسه لطلبة التخصص في الكليات والجامعات .
- ب. أن يلتزم مدرسو اللغة العربية ومدرساتها باللغة الفصيحة في التدريس .
- ج. على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .
- د. أن يكون مدرسو اللغة العربية ومدرساتها على اتصال مستمر بمصادر العلوم والثقافة والمعرفة وخاصة في مجال اختصاصهم .
- هـ. منح المحفزات المادية والمعنوية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
- و. تسمية درس التعبير في جدول الدروس الأسبوعي والعمل على تثبيت حصته .
- ز. **ضرورة التفاعل الإيجابي بين مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها ، والطلبة .**
- ح. تهيئة دورات تربوية للخريجين من المدرسين ، والمدرسات .
- ط. ضرورة العناية بإعداد معلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها بما يؤهلهم لتعليم هذه المادة .
- ي. أن لا يسمح مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها لطلبتهم بإستعمال العامية في درس التعبير الشفهي وغيره .
- ك. أن ينتبه مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها على أخطاء الطلبة اللغوية في أثناء التعبير الشفهي وتصحيحها .
- ل. ضرورة الموازنة في تدريس اللغة العربية بين فروعها .
- م. أن يقوم مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها بإعطاء دروس توعية حول المكتبة وفائدتها في إغناء ثقافة المتعلم وإيضاح أهميتها لدرس التعبير الشفهي .
- ن. أن يعمل مدرسو اللغة لعربية ومدرساتها على ربط التعبير الشفهي بخبرة الطلبة المكتسبة من فروع اللغة الأخرى أو من المواد الدراسية المختلفة .
- س. ضرورة إشراك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في الندوات والمؤتمرات العلمية والأدبية .

ع. ضرورة إجراء تقويم مستمر لإداء مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في تدريس التعبير الشفهي .

ف. أن يكون دور المشرفين أكثر فاعلية للإفادة من خبراتهم وتوجيهاتهم في مجال تطوير تدريس المادة .

ص. إجراء دروس تدريبية بين مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها لتوعية المدرسين ، والمدرسات بأهمية التعبير الشفهي .

٥. مقترحات مجال الطلبة :

أ. توعية الطلبة بأهمية التعبير الشفهي في اللغة والحياة العلمية كونه الأساس في التعبير

ب. العناية بتنمية المهارات اللغوية للطلبة منذ المرحلة الابتدائية على أسس علمية للبناء اللغوي ، فكثير ما تعتمد لغة طالب الإعدادية على ماتعلمه وكتبه في السنوات السابقة .

ج. ضرورة متابعة الطلبة في زيارتهم المكتبة المدرسية ، وتشجيعهم على ذلك.

د. الإهتمام بمحيط الطلبة اللغوي في سماعه الفصيح من الكلام من مدرسيه على إختلاف تخصصهم ومن الصحافة ، والإذاعة .

هـ. حث الطلبة على القراءة والمطالعة .

و. توزيع الطلبة في الصف الواحد بحيث لا يكون عددهم كثيراً لكي تتاح لهم فرصة المشاركة في الدرس والأنباه ولكي يتمكن مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها من إشراك الطلبة جميعهم في الدرس .

ز. تنمية رغبة الطلبة نحو درس التعبير الشفهي وإستعمال عنصر التشويق في الدرس .

ح. تنمية قدرات الطلبة في التعبير الشفهي عن طريق إشراكهم في المسابقات اللغوية وفي حفظ القرآن والنصوص الأدبية .

ط. إلزام الطلبة بالتحدث بلغة فصيحة في درس التعبير الشفهي .

ي. إقامة ندوات أدبية يلتقي فيها الطلاب داخل المدرسة ، وخارجها .

ك. توعية أولياء أمور الطلبة بخطورة درس التعبير (الشفهي والتحريري) وأهميته وحثهم على تشجيع أبنائهم على العناية بهذه المادة وتطوير قدراتهم التعبيرية ، والشفهية ، والتحريرية بالمطالعة الخارجية .

٦. مقترحات مجال التقويم :

- أ. تدريب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على إستعمال طرائق حديثة للتقويم .
- ب. ضرورة إيجاد معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي .
- ج. مناقشة الأخطاء الشائعة عند الطلبة (الإسلوبية ، و النحوية ، و اللغوية) .
- د. ضرورة إشراك الطلبة في عملية التقويم ، وتعويدهم عملية النقد البناء .
- هـ. أن يراعى التقويم الفروق الفردية لدى الطلبة .
- و. زيادة درجة التعبير الشفهي إسوة بفروع اللغة الأخرى .
- ز. أن يدون مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها عبارات تشجيع ، وثناء للطلبة الذين يجيدون التعبير ، وأن تعطى ملاحظات إرشادية ، وتقويمية للطلبة الآخرين .
- ح. ضرورة إطلاع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على أساليب التقويم الحديثة .
- ط. الابتعاد عن أساليب التقويم التقليدية .
- ي. تقليل عدد الطلبة في الصف الواحد إلى الحد الذي يستطيع فيه مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها متابعة طلابهم ، وتقويم كلامهم جميعهم .

الفصل الخامس

الإستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الإستنتاجات

- بعد إكمال الباحث إجراءات دراسته ، وعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وتفسيرها ، وعرض مقترحات مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها والطلبة للتغلب على الصعوبات ، يستنتج الباحث ما يأتي :
١. مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم لم يطلعوا على أهداف تدريس التعبير الشفهي .

٢. ضعف إرتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير الشفهي .
٣. الحصص المخصصة للتعبير الشفهي غير كافية لتحقيق الأهداف الموضوعية .
٤. الطلبة غير مطلعين على أهداف تدريس التعبير الشفهي .
٥. لا يؤخذ بالحسبان رأي مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها عند وضع الأهداف .
٦. إغفال الأهداف أهمية تنمية القدرة على الارتجال في درس التعبير الشفهي .
٧. ضعف إرتباط الموضوعات بميول الطلبة ، واهتماماتهم .
٨. قلة الإفادة من المكتبة المدرسية في إختيار الموضوعات .
٩. يفرض المدرسون ، والمدرسات أغلبهم على الطلبة التكلم في موضوع واحد .
١٠. إفتقار درس التعبير إلى منهج محدد .
١١. الموضوعات التي تعطى لطلبة المرحلة الإعدادية قليلة خلال السنة الدراسية .
١٢. الموضوعات أغلبها لا تراعي المستوى الفكري لطلبة المرحلة الإعدادية .
١٣. ضعف الطرائق المستعملة في القضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة .
١٤. ندرة إستعمال الوسائل التعليمية في أثناء تدريس التعبير الشفهي .
١٥. ندرة إقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في طرائق تدريس التعبير
١٦. الأنشطة اللاصفية التي تساعد على الكشف عن مواهب الطلبة وقدراتهم التعبيرية قليلة .
١٧. ضعف طرائق التدريس المتبعة في تنمية دافعية الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .
١٨. ضعف الكفاية التدريسية لمدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم .
١٩. ضعف قدرة اغلب المدرسين والمدرسات في تنمية رغبة الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .
٢٠. قلة التزام مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم اللغة الفصيحة في أثناء تدريس التعبير الشفهي .
٢١. مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .
٢٢. حصر التدريب على التعبير الشفهي في دروس التعبير فقط .

-
-
٢٣. أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها يستأثرون بالكلام في درس التعبير الشفهي .
٢٤. نفور الطلبة أغلبهم من درس التعبير الشفهي .
٢٥. خجل طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) وتخوفهم من المشاركة في درس التعبير الشفهي .
٢٦. ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلتين السابقتين (الابتدائية والمتوسطة) .
٢٧. جهل الطلبة أغلبهم بأهمية التعبير الشفهي .
٢٨. قلة مطالعات الطلبة الخارجية .
٢٩. تقويم التعبير الشفهي لا يتسم بالجد والدقة .
٣٠. لا يوجد هناك معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي .
٣١. ضعف قدرة الطلبة على إدراك الأخطاء وتقويمها في درس التعبير الشفهي .
٣٢. قلة الدرجة المخصصة لدرس التعبير الشفهي

ثانياً : التوصيات

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

١. ضرورة إطلاع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على أهداف تدريس التعبير الشفهي وتدوينها لديهم .
٢. ضرورة الأخذ برأي مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها عند وضع أهداف تدريس التعبير الشفهي .
٣. أن تمتاز أهداف تدريس التعبير الشفهي بالموضوعية والبساطة ومناسبتها لواقع التدريس ، وكذلك إمكانية تحويلها إلى صيغ إجرائية قابلة للتنفيذ .
٤. زيادة الحصص المقررة لتدريس التعبير إلى حصتين أسبوعياً أحدهما للتعبير الشفهي ، والأخرى للتعبير التحريري ، على أن تستثمر بما يعمل على تطوير قدرات التعبير لدى الطلبة ، ويدفع إلى تحقيق أهداف المادة .
٥. ضرورة تأكيد الأهداف على أهمية تنمية القدرة على الإرتجال ، والجرأة الأدبية في درس التعبير الشفهي .
٦. إعطاء الحرية للطلبة في إختيار الموضوعات في درس التعبير الشفهي وان تكون قريبة من نفوسهم ومرتبطة بميولهم ، واهتماماتهم ، ليعبروا عنها برغبة ، وصدق ، وأن تتسم بالتنوع ، والتجدد ، والابتعاد عن الموضوعات التقليدية المكررة .
٧. إعداد منهج لتدريس التعبير يتضمن أهداف تدريس المادة والموضوعات المقترحة وهذه الموضوعات مقسمة على شكل محاور شاملة لكل النشاطات اللغوية (الإبداعية والوظيفية) ، وهذا قد يدفع المدرسين ، والمدرسات إلى التخطيط لتنفيذ فقرات المنهج ، ويسهل متابعة المشرفين .
٨. تنمية قدرة الطلبة على الكتابة في المناسبات والمواضيع المختلفة التي يحتاجها في حياته العملية ، على أن تأخذ الموضوعات الوظيفية والاجتماعية نصيباً كافياً من العناية ، والاهتمام في درس التعبير الشفهي .
٩. ضرورة العناية بمكتبات المدارس الإعدادية والثانوية ، وتشجيع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها ، والطلبة على الإفادة ، وتذليل صعوبات الاستعارة ، وجعل المكتبة درساً منهجياً ، وتنويع نشاطاتها لأهميتها القصوى في علاج ضعف الطلبة في التعبير الشفهي .
١٠. ضرورة زيادة عدد الموضوعات التعبيرية خلال المرحلة الدراسية ، وذلك لمعرفة الطلبة أكبر عدد من الموضوعات الأدبية النثرية ، أو الشعرية ، وكذلك لزيادة ثقافتهم .
١١. يجب مراعاة الموضوعات للمستوى الفكري لطلبة المرحلة الإعدادية .

١٢. أن لا يعتمد مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها على الطرائق التقليدية في تدريس التعبير الشفهي ، ويجب أن تكون الطرائق قادرة على القضاء على الخجل ، والخوف لدى الطلبة .

١٣. ضرورة توفير الوسائل التعليمية المصاحبة لطرائق تدريس التعبير .

١٤. ضرورة إقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في طرائق تدريس التعبير الشفهي ، وكذلك تزويدهم بكل ما يستجد في مجال تخصصهم من طرائق تدريس ، وأساليب حديثة .

١٥. ضرورة إستعمال طرائق تدريس تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

١٦. ضرورة الأهتمام بالأنشطة اللاصفية في المدارس الإعدادية ، والعمل على زيادتها وتشجيع الطلبة على المشاركة فيها (من مهرجانات خطابية وشعرية ، وتكليف الطلبة بإعداد الكلمات ، وإلقائها) .

١٧. ضرورة تزويد المدرسين والمدرسات بكتاب (دليل المدرس) يعرفهم بأهداف تدريس التعبير (التحريري ، والشفهي) وسبل تحقيقها ، ويرشدهم إلى طرائق تدريس المادة وأساليب تصحيحها ، وأهم المراجع التي يمكن الاستفادة منها .

١٨. ضرورة اعتماد طرائق التدريس التي تثير دافعية الطلبة نحو درس التعبير الشفهي.

١٩. ضرورة التزام مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها باللغة العربية الفصيحة ، والابتعاد عن الإزدواجية في التعبير بين العامية ، والفصيحة .

٢٠. ضرورة العناية بإعداد مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها مهنيًا وتربويًا ليزيد من قدرتهم على تدريس التعبير الشفهي في تنمية رغبة الطلبة نحو
الدرس .

٢١. أن يراعي المدرسون والمدرسات الفروق الفردية بين طلبتهم في درس التعبير الشفهي .

٢٢. ضرورة تأكيد مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على التعبير الشفهي في دروس فروع اللغة العربية الأخرى .

٢٣. ضرورة إشراك مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها طلبتهم في المناقشة ، والكلام في أثناء الدرس .

٢٤. زيادة فاعلية دور المشرفين التربويين في مادة التعبير (الشفهي ، والتحريري) في المرحلة الإعدادية ، وإيجاد وتعاون مثمر ، ومستمر بين المشرفين ، والمدرسين ، وكذلك بزيادة الزيارات الإشرافية للمدارس ، وحضور دروس تطبيقيه في التعبير الشفهي ومعرفة نوعية الموضوعات وأساليب التقويم .
٢٥. تقليل الواجبات التي يكلف بها مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها ، ومنحهم المحفزات المادية والمعنوية .
٢٦. ضرورة تركيز معلمي المرحلة الابتدائية ، ومعلماتها على مادة التعبير ؛ لأنها أساسية في إكتساب مهارات التعبير وإرساء قواعده ، وتكوين الإتجاهات الإيجابية نحوه .
٢٧. ضرورة تنمية الدوافع ، والرغبة الذاتية نحو درس التعبير الشفهي .
٢٨. حمل الطلبة على المطالعات الخارجية ، وكذلك العمل على تحفيز الطلبة النصوص البليغة من القرآن الكريم ، والحديث النبوي الشريف والمأثور من كلام العرب ، التي تسهم في نمو الثروة اللغوية ، والأدبية للطلبة ، وتزيد مداركهم الفعلية ، وقدراتهم التعبيرية .
٢٩. تقليص عدد الطلبة في الشعبة الواحدة إلى الحد الذي يتسنى فيه للمدرس متابعة طلابه ، ومعرفة مستوياتهم ، والاستماع الجيد لهم جميعا وكذلك يستطيع تقويم حديثهم .
٣٠. العمل على إشراك الطلبة في الحديث ، والمناقشة لقتل عامل الخوف والخجل لدى الطلبة ، وإعطائهم الثقة العالية بأنفسهم .
٣١. إيجاد معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي ليسهل عملية التقويم ، ويمنع من دخول الذاتية .
٣٢. زيادة الدرجة المخصصة لدرس التعبير الشفهي .
٣٣. ضرورة إطلاع المدرسين ، والمدرسات على أحدث ما ظهر في مجال أساليب القياس ، والتقويم وذلك لزيادة قدرتهم على التقويم .
٣٤. ضرورة تعويد الطلبة مهارة النقد البناء ، وزيادة قدرتهم على إدراك الأخطاء في درس التعبير الشفهي .

ثالثاً : المقترحات

إستكمالاً لجوانب الدراسة الحالية ، وما توصلت إليها من نتائج يقترح الباحث المقترحات الآتية :

١. إجراء دراسة مماثلة تتناول صعوبات تدريس التعبير الشفهي (المحادثة) في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ، والمشرفين التربويين .
٢. إجراء دراسة لتقويم تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين ، والمشرفين التربويين .
٣. إجراء دراسة استطلاعية لقياس اتجاهات طلبة المدارس الثانوية نحو مادة التعبير بنوعيه (الشفهي ، والتحريري) .
٤. بناء برنامج لتطوير تدريس التعبير (الشفهي ، والتحريري) في المرحلة الإعدادية .

أولاً : المصادر العربية :

* القرآن الكريم .

١. الأبراشي ، محمد عطية ، لغة العرب وكيف ننهض بها ؟ . دار الكتاب العربي ، مصر ١٩٤٧ م .
٢. إبراهيم ، حافظ ، ديوان حافظ إبراهيم . دار العودة للطباعة والنشر ، لبنان ، بيروت ١٩٧٥ م .
٣. إبراهيم ، عاهد ، وآخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية . دار عمارة ، الأردن ، عمان ، ١٩٨٩ م .
٤. إبراهيم ، عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية . ط ٧ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٧٣ م .
٥. إبراهيم ، يوسف حنا ، صعوبات الدارسين والمعلمين والمشرفين في مشروع محو الأمية الإلزامي في قضاء الحمدانية وحلولهم المقترحة . جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٧٧ م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٦. ابن جني ، أبو الفتح عثمان ، الخصائص . ط ٢ ، تحقيق محمد علي النجار ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٢ م .
٧. ابن خلدون ، عبد الرحمن ، المقدمة ، دار الشعب ، القاهرة ، د.ت
٨. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ت (٧١١ هـ) ، لسان العرب ، المجلد (٣) ، (٥) ، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من الأساتذة المتخصصين ، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٣ م .
٩. أبو المغلي ، سميح ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية . دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ١٩٨٦ م .

١٠. أبو الهيجاء ، فؤاد ، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية . ط ١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ٢٠٠١ م .

١١. اتحاد المعلمين العرب ، المؤتمر التاسع ، تطوير تعليم اللغة العربية . دار الطباعة الحديثة ، الخرطوم ، ١٩٧٦ م .
١٢. أحمد ، محمد عبد القادر ، طرق تعليم التعبير . ط ١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ م .
١٣. ——— ، طرق تعليم اللغة العربية . ط ٥ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٦ م .
١٤. الألوسي ، جمال حسين ، مبادئ علم النفس التربوي . مكتبة النصر للطباعة ، بغداد ، د.ت .
١٥. الألوسي ، عبد الجبار عبد الإله ، وآخرون ، توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الدراسة الثانوية . دار الثقافة ، بغداد ، ١٩٩٠ م .

١٦. الأمين ، شاكر محمود ، وآخرون ، طرق تدريس المواد الاجتماعية لصفى الرابع والخامس ، معاهد إعداد المعلمين . ط ١ ، مطبعة وزارة التنمية ، بغداد ، ١٩٨٨ م .

١٧. أمين ، عثمان ، فلسفة اللغة العربية . الدار المصرية للتأليف والترجمة ، القاهرة ، ١٩٦٥ م .
١٨. البطليوسي ، إبن محمد عبد الله أبى السيد ، الحلال فى إصلاح الخلل من الجمل . تحقيق : سعيد عبد الكريم سعودي ، دار الرشيد للنشر ، بغداد ، ١٩٨٠ م .
١٩. بوشارب ، فوزية ، الخصائص الشفوية والرمزية للنظام الاجتماعي التقليدي . مجلة العلوم الإنسانية ، السنة الثالثة ، العدد (٢٥) ، ٢٠٠٥ م .
(بحث منشور على موقع الأنترنت www.uluminsania.net) .

٢٠. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا أثناسيوس ، الإحصاء الوصفى والأستدلالي فى التربية وعلم النفس . مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية ، بغداد ، ١٩٧٧ م .

٢١. تشايلد ، دينس ، علم النفس والمعلم . ترجمة الدكتور عبد الحليم محمود السيد ، وآخرون ، مكتبة الأهرام ، القاهرة ، ١٩٨٣ م .

٢٢. التميمية ، بشرى حميد محمد ، صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي فى المرحلة الإعدادية فى بغداد من وجهة نظر المدرسين والطلبة . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٩٩ م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٣. التميمي ، ضياء عبد الله أحمد ، أثر تعرف طلبة المرحلة المتوسطة المهارات الكتابية عند تدريس المطالعة فى الأداء التعبيري . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٩٨ م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٢٤. التميمي ، عبد الواحد بن محمد (ت ٥٥٠ هـ) ، غرر الحكم ودرر الكلم . مكتب الإعلام الإسلامى ، إيران ، قم ، ١٩٨٦ م ، ١٣٦٦ هـ . ش .

٢٥. الثعالبي ، أبو منصور عبد الملك بن محمد ، فقه اللغة وسر العربية . مطبعة الإستقامة ، القاهرة ، د.ت .

٢٦. جابر ، جابر عبد الحميد ، و عايف حبيب ، أساسيات التدريس . مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٦٧ م .

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

٢٧. جابر ، جابر عبد الحميد ، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال بالمهارات والتنمية المهنية . ط ١ ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، مصر ، ٢٠٠٠ م .
٢٨. الجاحظ ، أبي عثمان عمرو بن بحر (١٥٠ - ٢٥٥ هـ) ، البيان والتبيين . الكتاب الثاني ، تحقيق وشرح : عبد السلام هارون ، ط ٥ ، ج ٢ ، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٥ م .
٢٩. الجرجري ، عبد الله إبراهيم ، مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية ومقترحات علاجها . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ٢٠٠٢ م (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٣٠. الجمبلاطي ، علي وأبو الفتوح التوانسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية . ط ٢ ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٥ م .
٣١. الجميلية ، رغد عبد الرحمن جهاد ، صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المعلمين والمدرسين . جامعة بابل ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٤ م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٣٢. جمهورية العراق ، قانون حفظ سلامة اللغة العربية رقم ٦٤ ، ١٩٧٧/٤/٢٨ ، جريدة الوقائع العراقية ، العدد (٢٥٨٧) لسنة ١٩٧٧ م .
٣٣. _____ ، منهج الدراسة الإعدادية ، المديرية العامة للمناهج والوسائل التعليمية . ط ٣ ، مديرية الكتب العامة ، بغداد ، ١٩٧٩ م .
٣٤. جمهورية العراق ، وزارة التربية ، القراءة والتعبير للصف الأول ، معهد المعلمين / أربيل . مطبعة وزارة التربية ، رقم (٣) ، بغداد ، ١٩٩٠ م .
٣٥. _____ ، منهج الدراسة الإعدادية . ط ١ ، شركة الفنون للطباعة المحدودة ، بغداد ، ١٩٩٠ م .
٣٦. الجندي ، أنور ، الفصحى لغة القرآن . دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، د.ت .
٣٧. جواد ، مصطفى ، قل ولا تقل ، ج ١ ، مطبعة أسعد ، بغداد ، ١٩٧٠ م .
٣٨. حسن ، عبد الفتاح ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة ، ط ١ ، الأردن ، عمان ، ٢٠٠٠ م .
٣٩. حسن ، منعم حميد ، واقع تدريس التعبير في المدارس الثانوية في البصرة . مجلة المعلم الجديد ، العدد (١) و (٢) ، بغداد ، ١٩٨٤ م .
٤٠. الحصري ، أبو خلدون ساطع ، دروس في أصول التدريس . ج ٢ ، دار الكشاف ، بيروت ، ١٩٤٨ م .
٤١. _____ ، في اللغة والأدب وعلاقتها بالقومية . ط ٢ ، دار العودة ، لبنان ، بيروت ، ١٩٨٥ م .

٤٢. حمادي ، يوسف ، و محمد إسماعيل ظافر ، التدريس في اللغة العربية . دار الميرخ للطباعة والنشر ، الرياض ، ١٩٨٤ م .
٤٣. الحمراية ، إنتصار كاظم ، سيكولوجية التدريس ووظائفه . دار الأخوة للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ٢٠٠٥ م .
٤٤. الحميدي ، سعد عبد العزيز ، مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية . جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، ٢٠٠١ م ، (رسالة ماجستير منشورة على موقع الأنترنيت www.arabical.org) .
٤٥. خاطر ، محمود رشدي ، وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة . ط ٢ ، المكتبة الأموية ، بيروت ، ١٩٨٣ م .
٤٦. الخالدية ، سندس عبد القادر عزيز بكر ، صعوبات تدريس البلاغة ودراساتها لدى طلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٩٣ م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٤٧. الخزرجية ، ماجدة عبد الإله رسول ، صعوبات تدريس علم العروض ودراسته من وجه نظر التدريسيين والطلبة . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٩٥ م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٤٨. الخزرجي ، هاني جاسم محمد ، الوسائل التعليمية ، أنواها ، معايير اختيارها ، قواعد إستخدامها . المعلم الجديد ، وزارة التربية ، العدد (٢) ، بغداد ، ١٩٨٥ م .
٤٩. الخوالدة ، محمد محمود ، وآخرون ، طرق التدريس العامة . ط ١ ، وزارة التربية والتعليم ، اليمن ، ١٩٩٧ م .
٥٠. خيرى ، السيد أحمد ، الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية . ط ٢ ، دار الفكر العربي ، مصر ، القاهرة ، ١٩٥٧ م .
٥١. داود ، عزيز ، وأنور حسين ، مناهج البحث التربوي . وزارة التعليم العالي ، جامعة بغداد ، ١٩٩٠ م .
٥٢. دخيخ ، صالح أحمد ، مشكلات تدريس مقرر التحرير العربي في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية كما يحددها أعضاء هيئة التدريس . جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، ٢٠٠٠ م ، (رسالة ماجستير منشورة على موقع الأنترنيت www.arabical.org) .
٥٣. الدريني ، حسين عبد العزيز ، الإبتكار تعريفه ، وتنميته ، وحركته . مجلة التربية ، جامعة قطر ، العدد (١) السنة الثانية ، ١٩٨٢ م .
٥٤. دعبول ، موفق ، اللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين . بحث المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٩٦ م .
٥٥. الدفاعي ، ماجد حمزة ، وآخرون ، الصعوبات التي واجهت الطلبة المقبولين في كلية التربية للعام الدراسي ١٩٨٥ - ١٩٨٦ م . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد (٩) ، بغداد ، ١٩٨٨ م .

٥٦. الدليمي ، كامل محمود نجم ، وطه علي حسين ، صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية. مجلة المعلم ، العدد (١٠) ، بغداد ، ١٩٨٨ م .
٥٧. الدليمي ، كامل محمود نجم ، طرائق تدريس اللغة العربية . دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة بغداد ، ١٩٩٩ م .
٥٨. الدوسري ، خالد بن عبد الله ، رسالة لمعلمي مادة التعبير للمرحلة الابتدائية . مركز الإشراف التربوي ، السعودية ، ٢٠٠٠ م ، (بحث منشور على موقع الأنترنت (www. Arabical.org) .
٥٩. الديب ، محمد يوسف ، إنتاج الوسائل التعليمية البصرية للمعلمين . دار المعارف بمصر ، ١٩٦٤ م .
٦٠. الديوه جي ، سعيد ، التربية والتعليم في الإسلام . مطبعة جامعة الموصل ، ١٩٨٢ م .
٦١. راشد ، علي ، الجامعة والتدريس الجامعي . ط ١ ، دار الشرق للطباعة والنشر ، السعودية ، جدة ، ١٩٨٨ م .
٦٢. الراوي ، أحمد بحر ، أصول تدريس التعبير والقصص للأطفال في المدارس الابتدائية، مجلة الأستاذ ، ج ١ ، العدد (٢١) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ٢٠٠١ م
٦٣. _____ ، صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٨٩ م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٦٤. الربيعي ، جمعة رشيد كضاض ، الأخطاء الإملائية لدى طلبة كلية المعلمين . الجامعة المستنصرية ، مجلة المجمع العلمي ، ج ٢ ، بغداد ، ١٩٩٩ م .
٦٥. الربيعي ، طه إبراهيم جودة ، صعوبات تدريس مادة الصرف من وجهة نظر التدريسيين والطلبة في كليات التربية ببغداد . الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ٢٠٠١ م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٦٦. رسلان ، محمد مصطفى ، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية . دار الثقافة ، القاهرة ، ٢٠٠٠ م .
٦٧. ريان ، فكري حسين ، التدريس أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه ، وتطبيقاته . ط ٤ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤ م .
٦٨. زاير ، سعد علي ، مقارنة أثر طريقة التعبير الحر وطريقة التعبير الموجه في الأداء التعبيري لطالبات الصف الخامس الأدبي . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ،

- ١٩٩٧م ، (رسالة ماجستير) غير منشورة .
٦٩. زحلق ، مها ، الترجمة الخاصة للمتفوقين ، منشورات جامعة دمشق ، سورية ، دمشق ١٩٩٤م .
٧٠. زراير ، نعم جرجيس ، دليل المحادثة والإنشاء . ط ٣ ، مطبعة النعمان ، النجف الأشرف ، ١٩٧١م .
٧١. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، ومحمد أحمد الغنام ، مناهج البحث في التربية . مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨١م .
٧٢. السامرائي ، إبراهيم ، دراسات في اللغة . مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٦١م .
٧٣. السعران ، محمود ، اللغة والمجتمع . ط ١ ، مصر ، الإسكندرية ١٩٦١م .
٧٤. السكران ، محمد ، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية . ط ٣ ، دار الشروق ، الأردن ، عمان ، ٢٠٠٠م .
٧٥. السلامي ، جاسم محمد عبد ، صعوبات تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية . جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، ١٩٩٨م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٧٦. السويكت ، عبد الله ابن خليفة ، هذا واجبكم معشر المعلمين تنمية مهارة التعبير لدى الطلاب ، ضرورة تربوية . صحيفة الجزيرة ، العدد (١٠٠٣٥) ، السعودية ، ٢٠٠٠م ، (مقالة منشورة على موقع الأنترنت www.Arabical.org) .
٧٧. السيد ، محمود أحمد ، في قضايا اللغة التربوية . دار القلم ، لبنان ، بيروت ، دت .
٧٨. ——— ، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها . ج ١ ، ط ١ ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠م .
٧٩. شاهين ، عبد الصبور ، العربية لغة العلوم والتقنية . ط ١ ، دار الإصلاح للطباعة والنشر ، مصر ، ١٩٨٣م .
٨٠. الشبّر ، عفاف حسن محمد ، بناء برنامج لتطوير تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة . الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ٢٠٠٠م ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .
٨١. ——— ، تدريس التعبير في المدارس الابتدائية . وزارة التربية ، المديرية العامة للإعداد والتدريب . مطبوع بالرونيو ، بغداد ، ١٩٨٨م .
٨٢. شريف ، أزهر جواد ، أصول تعليم التعبير للمعلمين . مكتبة المستنصرية للطباعة ، بغداد ، ١٩٩٠م .
٨٣. الشعراني ، أمان كباره ، تعليم اللغة العربية في مدارس بيروت الرسمية . ط ١ ، دار العلم للملايين ، لبنان ، بيروت ، ١٩٨١م .
٨٤. الشعراوي ، أحسان ، ومصطفى علي يونس ، مقدمة في البحث التربوي . دار الثقافة للطباعة ، القاهرة ، ١٩٨٤م .
٨٥. الشعلان ، راشد بن محمد ، عوائق صعوبات في تدريس مادة التعبير . السعودية ، الرياض ، ٢٠٠١م ، دراسة منشورة على موقع الأنترنت (بحوث ودراسات) (www.rigaghedyu.org) .

٨٦. صايل ، محمد ، وآخرون ، مفاهيم أساسية في اللغة والأدب . دار الكندري للنشر والتوزيع ، الأردن ، أربد ، ١٩٩٠م .
٨٧. الصرافية ، سري مؤيد فاضل ، صعوبات تدريس مادة الكتاب القديم في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد . جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات ، ٢٠٠٣م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٨٨. الضامن ، حاتم صالح ، علم اللغة . وزارة التعليم العالي ، جامعة الموصل ، ١٩٨٩م .
٨٩. _____ ، فقه اللغة . دار الحكمة للطباعة ، بغداد ، ١٩٩٠م .
٩٠. الطاهر ، علي جواد ، تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية . مطبعة النعمان ، النجف الأشرف ، ١٩٦٨م .
٩١. طعيمة ، رشدي أحمد ، ومحمد السيد مناع ، تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن . ط ٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .
٩٢. العابد ، أنور ، أسس التدريس ونظرياته . حوليات كلية التربية ، جامعة قطر ، أبو ظبي ، العدد (٥) ، ١٩٨٧م .
٩٣. عامر ، فخر الدين ، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية . ط ٢ ، عمّان ، ٢٠٠٠م .
٩٤. عباس ، محمد علي ، مشكلات الإدارة المدرسية لإعداديات التجارة في العراق . جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٧م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٩٥. عبد التّوّاب ، رمضان ، فصول في فقه اللغة . مصر ، القاهرة ، ١٩٨٠م .
٩٦. عبد العزيز ، صالح ، وعبد العزيز عبد المجيد ، التربية وطرق التدريس . ج ١ ، ط ١٦ ، القاهرة ، ١٩٩٣م .
٩٧. عبد عون ، فاضل ناھي ، تقويم تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة . جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٩م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٩٨. عبد المجيد ، عبد العزيز ، اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها . ناحية التحصيل ، ج ١ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦١م .
٩٩. عبيدات ، سليمان أحمد ، أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية . ط ٢ ، الجامعة الأردنية ، كلية التربية ، ١٩٨٩م .
١٠٠. العزاوي ، نعمة رحيم ، من قضايا تعليم اللغة العربية ، رؤية جديدة . مديرية مطبعة وزارة التربية ، رقم (٣) ، بغداد ، ١٩٨٨م .
١٠١. العطية ، عبود محمد ، التعبير فنّه ، وأصوله . مطبعة الآداب ، النجف الأشرف ، ١٩٦٥م .
١٠٢. علي ، مشتاق بشير ، التعبير الفني في كتابة الإنشاء والخطابة . ط ١ ، مكتب دار الثقافة للطباعة ، بغداد ، ١٩٩١م .
١٠٣. عودة ، أحمد سليمان ، القياس والتقويم في العملية التدريسية . ط ٤ ، مطبعة عمّان ، الأردن ، ٢٠٠٢م .

١٠٤. عيسوي ، عبد الرحمن محمد ، القياس والتجريب في علم النفس والتربية . دار النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧١ م .
١٠٥. الغريب ، رمزيّة ، التقويم والقياس النفسي والتربوي . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ م .
١٠٦. فان دالين ، ديوبولد ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس . ترجمة محمد نبيل نوفل ، وآخرون ، ط ٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ م .
١٠٧. فايد ، عبد الحميد ، رائد التربية العامة وأصول التدريس . ط ٣ ، دار الكتاب اللبناني ، لبنان ، بيروت ، ١٩٧٥ م .
١٠٨. الفخري ، سالم داود ، وآخرون ، سيكولوجية الطفولة والمراهقة . مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨١ م .
١٠٩. فضل الله ، محمد رجب ، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية . عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٨ م .
١١٠. فيجوتسكي ، ل س ، التفكير واللغة . ترجمة طلعة منصور ، ط ١ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٦ م .
١١١. القذافي ، رمضان ، علم النفس التربوي . ط ١ ، ليبيا ، بنغازي ، ١٩٩٠ م .
١١٢. قرطوش ، خالد ، أصول تدريس التعبير والقصص . مجلة التربية ، العدد (٦١) ، مؤسسة دار العلوم للطباعة والنشر ، قطر ، الدوحة ، ١٩٨٣ م .
١١٣. الفلقشندي ، أبو العباس أحمد بن علي بن أحمد ، صبح الأعشى في صناعة الإنشا . ج ١ مطبعة الأمرية ، القاهرة ، ١٩١٣ م .
١١٤. الكندري ، عبد الله عبد الرحمن ، تنمية مهارات التعبير الأبداعي . ط ١ ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، الكويت ، ١٩٩٥ م .
١١٥. الكندري ، عبد الله عبد الرحمن ، و محمد أحمد الدايم ، المنجية العلمية في البحوث التربوية والاجتماعية . ط ٢ ، منشورات ذات السلاسل ، الكويت ، ١٩٨٨ م .
١١٦. اللجنة القطاعية لتعليم اللغة العربية في وزارة التربية ، ندوة في مادة التعبير تدريسها ، واقعها ، مشكلاتها . وزارة التربية ، العراق ، ١٩٩٦ م .
١١٧. مجاور ، محمد صلاح الدين علي ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أسسه وتطبيقاته التربوية . ط ١ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٩ م .
١١٨. محجوب ، عباس ، مشكلات تدريس اللغة العربية . ط ١ ، دار الثقافة للطبع والنشر ، قطر ، ١٩٨٤ م .
١١٩. محجوب ، عبد الواحد ، وبشرى خليفة جواد ، دليل الوسائل التعليمية . ط ١ ، شركة القانون للطباعة المحدودة ، العراق ، ١٩٩٠ م .
١٢٠. مذكور ، علي أحمد ، تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية . مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، مجلد (٥) ، السعودية ، الرياض ، ١٩٨٨ م .
١٢١. — ، تدريس فنون اللغة العربية . دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠ م .

١٢٢. المديرية العامة للتخطيط التربوي ، توصيات المؤتمر الرابع التربوي للتربية والتعليم العرب في صنعاء من ٢٣ - ٢٨ / ١٢ / ١٩٧٢ م . كانون الثاني ، العدد (٥) ، التوثيق التربوي ، السنة الثانية ، ١٩٧٣ م .
١٢٣. مرعي ، توفيق أحمد ، ومحمود أحمد الحلبي ، المناهج التربوية الحديثة - مفاهيمها ، وعناصرها ، وأسسها ، وعملاتها . ط ١ ، دار الميسرة ، الأردن ، عمان ، ٢٠٠٠ م .
١٢٤. المشهداني ، محمود حسن ، أصول الإحصاء والطرق الإحصائية . ط ٦ ، بغداد ، ١٩٨٥ م .
١٢٥. معروف ، نايف محمود ، خصائص العربية وطرائق تدريسها . ط ١ ، دار النفائس ، بيروت ، ١٩٨٥ م .
١٢٦. مقلّد ، محمد محمود ، مشكلات ضعف الطلاب في التعبير . رسالة التربية ، العدد (٧) ، وزارة التربية ، سلطنة عمان ، ١٩٨٩ م .
١٢٧. المليجيّ ، حلمي ، علم النفس المعاصر . ط ٨ ، دار النهضة للطباعة والنشر ، لبنان ، بيروت ، ١٩٩٤ م .
١٢٨. منصور ، عبد المجيد سيد أحمد ، سيكولوجية الوسائل التعليمية ، ووسائل تدريس اللغة العربية . ط ١ ، دار المعارف للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٢ م .
١٢٩. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي ، تونس ، ١٩٨٣ م .
١٣٠. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، من قضايا اللغة العربية المعاصرة . دار الثقافة للطباعة والنشر ، تونس ، ١٩٩٠ م .
١٣١. المؤلّد ، عفاف ، الوقف .. وأدب الحوار . جريدة الأخبار المصرية ، العدد (١٥٢٩٢) ، السنة (٤٩) ، ٢٠٠١ م . (موقع الأنترنت . www.elakhbar.org) .
١٣٢. النجار ، فريد جبرائيل ، وآخرون ، قاموس التربية وعلم النفس . الجامعة الأمريكية ، بيروت ، ١٩٦٠ م .
١٣٣. نصّار ، حسين ، دراسات لغوية . دار الرائد العربي للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٨١ م .
١٣٤. نهاد ، صبيح سعد ، الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية . مطابع التعليم العالي ، بغداد ، ١٩٩٠ م .
١٣٥. الهاشمي ، عابد توفيق ، اللغة العربية والطرق العملية لتدريسها . ج ١ ، ط ١ ، مطبعة الإرشاد ، بغداد ، ١٩٦٧ م .
١٣٦. _____ ، الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية . مطبعة الإرشاد ، بغداد ، ١٩٧٢ م .
١٣٧. الهاشمي ، عبد الرحمن علي ، مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية في العراق . جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٨ م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١٣٨. هرمرز ، صباح حنا ، أثر شخصية المعلم ومعاملته في سلوك طلبته . المعلم الجديد ، ج ٤ ، المجلد (٤٣) ، كانون الأول ١٩٨٦ م .

١٣٩. هلال ، علي أحمد ، الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين ، أسبابها ، ومقترحات علاجها . جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٧ م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
١٤٠. هيكل ، عبد العزيز فهمي ، مبادئ الأساليب الإحصائية . ط١ ، دار النهضة ، بيروت ، ١٩٦٦ م .
١٤١. يونس فتحي علي ، ومحمود كامل الناقة ، أساسيات تعليم اللغة العربية . دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٧ م .
١٤٢. يونس ، فتحي علي ، وآخرون ، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية . دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨١ م .
١٤٣. يونس ، فتحي علي ، وآخرون ، اللغة والتواصل الاجتماعي . منشورات دار السلاسل ، الكويت ، ١٩٩٥ م .

ثانيا : المصادر الأجنبية :

١٤٤. Adams , Georgia's , Measurement and Evaluation in Education , Psychogy and Guidance . Holt , Rnehart and winton , New York , ١٩٦٠ .
١٤٥. Chall , Jeams , Learning of Road . The Great Debate New York , Me Graw Hill Go , ١٩٦٧ .
١٤٦. Good , Garter , V, Dictionary of education . ٣rd , ed , New York , Megram , Hill , ١٩٧٣ .
١٤٧. Khoury , Joseph , Language problems of Arab Students learning English as A second Language . In Dissertation Abstracts international , vol. ٤٥ , No. February, ١٩٧٩ , ٢٥٠٩ .
١٤٨. Kyhos , R. , An Analysis of the Attitudes of senior high school students towards student – Evaluated Composition Dissertation Abstract international , vol. ٤٠ , No. ٩ , March ١٩٨٠ . .
١٤٩. Patai , R. , The Arab mind , N.Y. Charies seibner & Sons ١٩٧٦ .
١٥٠. Websters , Third New international , Dictionary of English anguageun abridged . Chicago : William , Betan , Publisher , ١٩٧١ .
- ملحق (١) يبين صور الكتب الرسمية

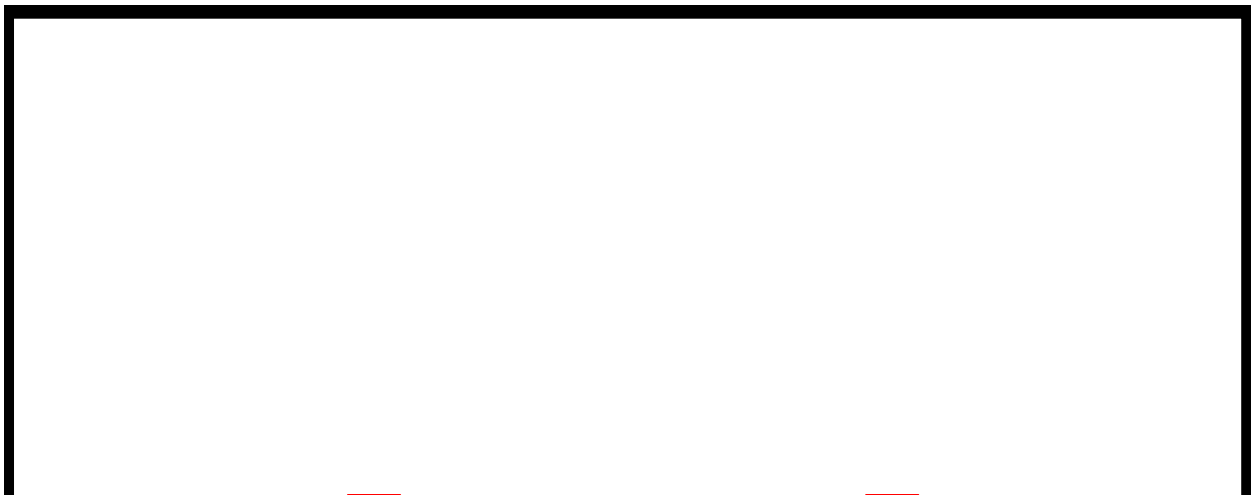


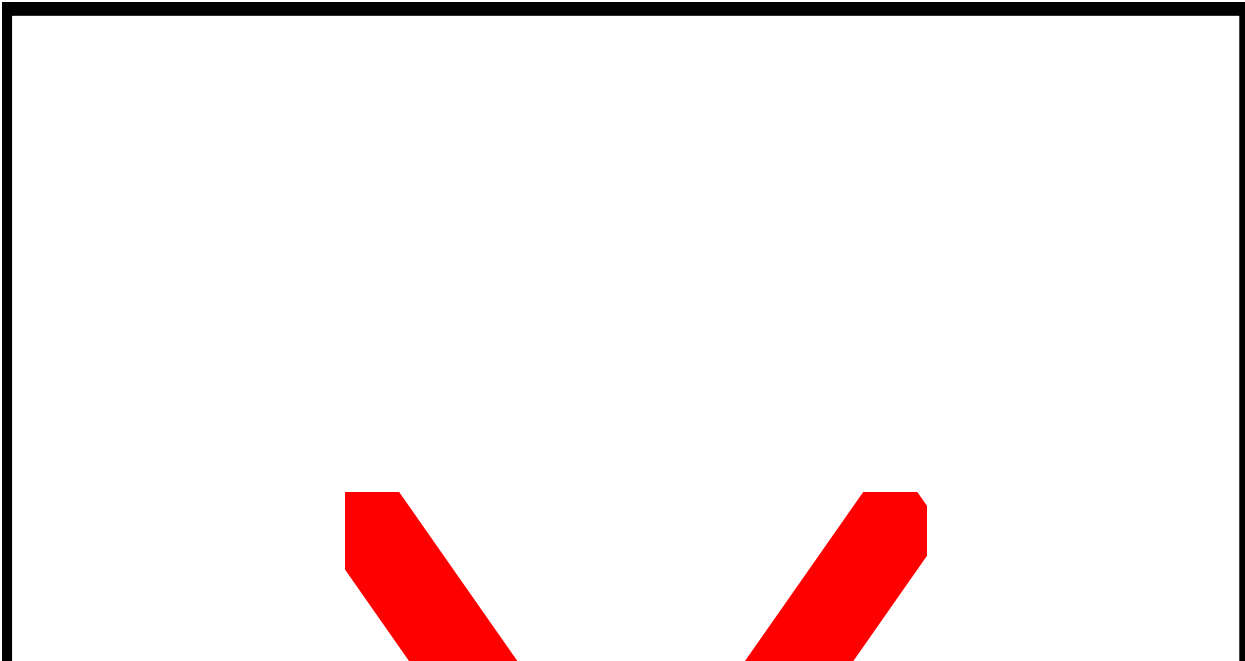
=====

=====

=====

=====









مدارس عينة البحث الأساسية

ت	المدرسة	المديرية العامة	الموقع
١	إعدادية الإمام علي للبنين	تربية بابل	مركز بابل / حي النسيج
٢	إعدادية الخنساء للبنات	تربية بابل	مركز بابل / شارع ٤٠
٣	إعدادية أم البنين للبنات	تربية بابل	مركز بابل / شارع ٦٠ العمارات السكنية
٤	ثانوية علي جواد الطاهر للبنين	تربية بابل	مركز بابل / الحي العسكري
٥	ثانوية التحرير للبنات	تربية بابل	مركز بابل / الخسروية
٦	ثانوية بنت الهدى للبنات	تربية بابل	مركز بابل / البكرلي
٧	إعدادية جابر الأنصاري للبنين	تربية كربلاء	مركز كربلاء / حي الموظفين
٨	إعدادية نهر العلفمي للبنين	تربية كربلاء	مركز كربلاء / منطقة باب الخان
٩	إعدادية غرة للبنات	تربية كربلاء	مركز كربلاء / باب بغداد - الهيابي

١١	ثانوية عبد الله بن عباس للبنين	تربية كربلاء	مركز كربلاء / ملحق حي الأنصار
١٢	ثانوية الإمامة للبنات	تربية كربلاء	مركز كربلاء / حي العامل
١٣	ثانوية الزهراء للبنات	تربية كربلاء	مركز كربلاء / العباسية الغربية
١٤	إعدادية الخورنق للبنين	تربية النجف	مركز النجف / الجديدة الأولى
١٥	إعدادية الوحدة للبنين	تربية النجف	مركز النجف / حي الحسين
١٦	إعدادية النجف للبنات	تربية النجف	مركز النجف / شارع الإمام الصادق
١٧	إعدادية الفرزدق للبنات	تربية النجف	مركز النجف / حي الإمام
١٨	ثانوية الكرار للبنين	تربية النجف	مركز النجف / حي الكرار
١٩	ثانوية الزهراء للبنات	تربية النجف	مركز النجف / حي الأنصار
٢٠	الإعدادية المركزية للبنين	تربية القادسية	مركز القادسية / منطقة سوق التحدي
٢١	إعدادية العروبة للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية / العروبة الثانية
٢٢	إعدادية الأمير للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية / سوق التحدي
٢٣	إعدادية الفردوس للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية / الخصيمي
٢٤	ثانوية الإمامة للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية / حي رفعت

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

٢٥	ثانوية الصفاء للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية / منطقة أم الخيل
----	----------------------	----------------	--------------------------------

الملحق (٣) يبين

عينة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الأساسية

ت	المدرسة	المديرية العامة	الموقع	العينة		المجموع
				مدرسين	مدرسات	
١	إعدادية للبنات	تربية بابل	مركز بابل	٣	-	٣
٢	إعدادية الإمام علي للبنين	تربية بابل	مركز بابل	٣	-	٣
٣	إعدادية الخنساء للبنات	تربية بابل	مركز بابل	-	٤	٤
٤	إعدادية أم البنين للبنات	تربية بابل	مركز بابل	-	٣	٣
٥	ثانوية علي جواد الطاهر للبنين	تربية بابل	مركز بابل	٣	-	٣
٦	ثانوية التحرير للبنات	تربية بابل	مركز بابل	-	٣	٣
٧	ثانوية بنت الهدى للبنات	تربية بابل	مركز بابل	-	٣	٣

٨	إعدادية جابر الأنصاري للبنين	تربية كربلاء	مركز كربلاء	٣	-	٣
٩	إعدادية نهر العلقمي للبنين	تربية كربلاء	مركز كربلاء	٣	-	٣
١٠	إعدادية غزة للبنات	تربية كربلاء	مركز كربلاء	-	٤	٤
١١	ثانوية عبد الله بن عباس للبنين	تربية كربلاء	مركز كربلاء	٣	-	٣
١٢	ثانوية الإمامة للبنات	تربية كربلاء	مركز كربلاء	-	٣	٣
١٣	ثانوية الزهراء للبنات	تربية كربلاء	مركز كربلاء	-	٣	٣
١٤	إعدادية الخورنق للبنين	تربية النجف	مركز النجف	٣	-	٣
١٥	إعدادية الوحدة للبنين	تربية النجف	مركز النجف	٤	-	٤
١٦	إعدادية النجف للبنات	تربية النجف	مركز النجف	-	٣	٣
١٧	إعدادية الفرزدق للبنات	تربية النجف	مركز النجف	-	٣	٣
١٨	ثانوية الكرار للبنين	تربية النجف	مركز النجف	٣	-	٣
١٩	ثانوية الزهراء للبنات	تربية النجف	مركز النجف	-	٣	٣
٢٠	الإعدادية المركزية للبنين	تربية القادسية	مركز القادسية	٣	-	٣
٢١	إعدادية العروبة للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية	-	٣	٣
٢٢	إعدادية الأمير للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية	-	٣	٣
٢٣	إعدادية الفردوس للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية	-	٣	٣
٢٤	ثانوية الكرار للبنين	تربية القادسية	مركز القادسية	٣	-	٣

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

						١ ٢ ٣ ٤ ٥
٣	٣	-	مركز القادسية	تربية القادسية	ثانوية الصفاء للبنات	٢٥
٧٨	٤٤	٣٤	المجموع :			

=====

=====

ملحق (٥) يبين

أهداف تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية

أهداف تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية * :

- ١ . تنمية قدرة المتعلمين على التعبير بلغة فصيحة وسليمة بألفاظها وتراكيبها .
- ٢ . إكساب المتعلمين القدرة على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض بجمل مرتبة ترتيباً منطقياً .
- ٣ . تمكين المتعلمين استعمال الذخيرة اللغوية لديهم .
- ٤ . تعزيز المتعلمين الصراحة وإبداء الرأي واحترام آراء الآخرين .
- ٥ . زيادة قدرة المتعلمين ولا سيما الموهوبين منهم على مجاوزة التعبير المباشر إلى التعبير الفني المجازي .
- ٦ . تنمية القدرة على حسن الملاحظة والنقد ، وتشجيعهم على المناقشة والمناظرة .

* وزارة التربية : لجنة وضع الأهداف لمادة اللغة العربية وفروعها . ١٩٩٨ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا – الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (٦)

م/ إستبانة إستطلاعية

الأخ المدرس المحترم

الأخت المدرسة المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث اجراء دراسة تهدف الى تعرف (صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلاب) فـي مـراكـز المـحافظـات (بابـل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) . ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ودراية في حقل تخصصكم ولثقتنا العالية في شخصكم الكريم وكنكم مارسـتم التـدريس مـمـادة التـعبير لطلـبـة (الفرع الأدبي ، الفرع العلمي) في المرحلة الإعدادية ، فإن الباحث يتوجه إليكم بهذه الإستبانة لإبداء آرائكم وتوجيهاتكم السديدة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

س : ما هي من وجهة نظركم الصعوبات التي تواجهكم في اثناء تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من حيث :

أولاً : مجال الأهداف

أ.

ب.

ج.

المقترح :

ثانياً : مجال إختيار موضوعات التعبير

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

ثالثا : مجال طرائق التدريس واساليبها

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

رابعا : مجال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

خامسا : مجال الطلبة :

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

سادسا : مجال التقويم

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

سابعا : صعوبات أخر :

وتقبلوا شكر الباحث وتقديره

طالب الماجستير

نبيل كاظم نهير الشمري
طرائق تدريس اللغة العربية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا – الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (٧)

م/ إستبانة استطلاعية

عزيزي الطالب المحترم

عزيزتي الطالبة المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة تهدف إلى تعرف (صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة) في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) .

ويأمل الباحث تشخيصكم لصعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية وهو واثق بأنكم ستتعاونون معه بإجاباتكم عن الأسئلة الآتية :

س : ماهي من وجهة نظركم الصعوبات التي تواجهكم في اثناء دراسة التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من حيث :

أولا : مجال الأهداف

أ.

ب.

ج.

المقترح :

ثانيا : مجال إختيار موضوعات التعبير

أ.

ب.

ج.

المقترح :

ثالثا : مجال طرائق التدريس واساليبها

أ.

ب.

ج.

المقترح :

رابعا : مجال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها

أ.

ب.

ج.

المقترح :

خامسا : مجال الطلبة

أ.

ب.

ج.

المقترح :

سادسا : مجال التقويم

أ.

ب.

ج.

المقترح :

سابعاً : صعوبات أخر :
وتقبلوا شكر الباحث وتقديره

طالب الماجستير

نبيل كاظم نهير الشمري

طرائق تدريس اللغة العربية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث
العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الاساسية

الدراسات العليا – الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (٨)

م/ إستبانة آراء الخبراء والمتخصصين في صلاحية فقرات الإستبانة

من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

حضرة الاستاذ الفاضل المحترم

حضرة الاستاذة الفاضلة المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث اجراء دراسة تهدف الى تعرف (صعوبات تدريس التعبير الشفهي في
المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة) في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ،
والنجف والقادسية)

وقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية لعينة ممثلة من مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها لطلبة (الفرع الأدبي ، و الفرع العلمي) وحصل الباحث على الفقرات الواردة في الإستبانة إضافة الى إطلاع الباحث على الأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث ، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية ومكانة متميزة فأن الباحث يرجو إبداء رأيكم في صلاحية الفقرات المذكورة ووضع علامة () في الحقل الذي يدل على صلاحية الفقرة ووضع علامة (X) في الحقل الذي يدل إنها غير صالحة ان كانت كذلك . كما يرجو الباحث إبداء مقترحاتكم بزيادة بعض الفقرات أو دمجها أو حذفها حيث ما ترون ذلك ضروريا .

أساتذتي الأفاضل إن الجهد الذي سوف تبذلونه هو خير معين للباحث على إنجاز بحثه هذا . وفقكم الله لخدمة لغتنا العربية وتقبلوا شكر الباحث وتقديره

طالب الماجستير

نبيل كاظم نهير الشمري

طرائق تدريس اللغة العربية

أولاً : صعوبات مجال الأهداف

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	عدم محدودية الأهداف الموضوعية للتعبير الشفهي			
٢	ضعف إرتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير الشفهي .			
٣	أهداف تدريس التعبير الشفهي صيغت صياغة عامة .			
٤	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم لم يطلعوا على أهداف تدريس التعبير الشفهي			
٥	قلة إهتمام المشرفين بأهداف تدريس التعبير الشفهي			
٦	لا يؤخذ بالحسبان رأي مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها عند وضع الأهداف			
٧	ضعف مراعاة الأهداف الموضوعية الفروق الفردية لدى الطلبة			
٨	قلة خبرة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية لدرس التعبير			
٩	لا توجد هناك أسس واضحة لتحديد مستويات الطلبة في بناء الأهداف			
١٠	جعل درس التعبير حصة واحدة أسبوعيا غير كافية لتحقيق الأهداف الموضوعية			
١١	قلة إفادة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها من الأهداف			

			بوصفها موجهات عامة لنشاطاتهم التدريسية
١٢			وضع الأهداف وصياغتها لا تحقق وحدة فروع اللغة العربية
١٣			إفتقار الأهداف إلى ما يشعر الطلبة بالمنزلة المرموقة للتعبير الشفهي في حياة أمتنا العربية الإسلامية .

ثانياً : صعوبات مجال إختيار الموضوعات

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	الموضوعات المختارة أغلبها تقليدية.			
٢	إفتقار درس التعبير الى منهج محدد .			
٣	ضعف إرتباط الموضوعات بميول الطلبة وإهتماماتهم			
٤	قلة عدد الموضوعات التي تعطى للطلبة خلال السنة الدراسية .			
٥	ندرة إختيار موضوعات تنمي لدى الطلبة القدرة التعبيرية والجرأة الأدبية			
٦	قلة مراعاة مستوى الطلبة الفكري واللغوي عند إختيار موضوعات في درس التعبير الشفهي .			
٧	تحديد الطلبة بالتكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .			
٨	قلة الإفادة من المكتبة المدرسية في إختيار الموضوعات .			
٩	ندرة إختيار الموضوعات الوظيفية والاجتماعية			
١٠	قلما يراعى عند إختيار الموضوعات أعمار الطلبة ، أو جنسهم .			
١١	قلة الإفادة من مواد اللغة العربية الأخرى (الأدب والنصوص ، والمطالعة) في إختيار الموضوعات للتعبير .			
١٢	ضعف الخزين الثقافي واللغوي للطلبة لايشجع في إختيار موضوعات جيدة للتعبير الشفهي .			

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

١٣	اسلوب إختيار الموضوعات لايثير دافعيه الطلبة نحو التعبير الشفهي الجيد			
١٤	إختيار موضوعات لاتعنى بالمواقف الحياتية للطلبة (الشخصية ، و الاجتماعية ، والدينية ، والتاريخية)			
١٥	ضعف تقدير مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها لأهمية خطورة إختيار الموضوع في نجاح التعبير.			

ثالثاً: صعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبها .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	طرائق التدريس المستعملة تقليدية وغير مشوقة .			
٢	ندرة إستعمال الوسائل التعليمية في أثناء تدريس التعبير الشفهي .			
٣	عدم توافر كتاب (دليل المدرس) بوصفه معينا للمدرسين ، والمدرسات في تدريس التعبير الشفهي .			
٤	ندرة إقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في طرائق تدريس التعبير الشفهي			
٥	ضعف الطرائق المتبعة في تحقيق أهداف تدريس التعبير الشفهي .			
٦	الطرائق المتبعة في التدريس لا تواكب التطور الحاصل في طرائق التدريس الحديثة وأساليبها.			
٧	ندرة ربط التعبير الشفهي بالأنشطة اللاصفية اللغوية مثل (قراءة القرآن الكريم ، ومسابقات الإلقاء ... الخ)			
٨	قلة إهتمام المشرفين بتوجيه المدرسين للطرائق الناجحة لتدريس التعبير الشفهي			
٩	ضعف مراعاة طرائق التدريس المتبعة للفروق الفردية لدى الطلبة .			
١٠	ضعف الإمكانيات المادية المتوافرة في المدارس تقلل من إستعمال وسائل تعليمية حديثة .			
١١	طرائق تدريس التعبير أغلبها غير قادرة على تنمية الجرأة الأدبية لدى الطلبة .			
١٢	عدم تأكيد طرائق تدريس التعبير المتبعة على اسلوب التعزيز والتحفيز للطلبة .			
١٣	طرائق التدريس المتبعة في التعبير الشفهي لاتراعي الترابط والتكامل بين التعبير وفروع اللغة العربية الاخرى			

رابعاً: صعوبات مجال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
---	---------	-------	-----------	-----------

١	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم يجهلون أهداف تدريس التعبير الشفهي .		
٢	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على خلق الدوافع والحوافز لدى الطلبة للتعبير شفهيًا		
٣	ضعف المستوى الثقافي والعلمي لبعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في تخصيصهم		
٤	قلة التزام بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها اللغة الفصيحة في أثناء تدريس التعبير الشفهي		
٥	ضعف تقدير بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الأهمية اللغوية والأدبية لدرس التعبير الشفهي .		
٦	ضعف قابلية بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بتدريس التعبير الشفهي .		
٧	كثرة واجبات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها		
٨	ضعف الكفاية التدريسية لبعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها		
٩	قلة تشجيع بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الطلبة على ارتياد المكتبات		
١٠	حصر التدريب على التعبير الشفهي في دروس التعبير فقط.		
١١	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم يجهلون أهمية ممارسة الخطابة والمشاركة في المهرجانات الشعرية .		
١٢	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة .		
١٣	الاستئثار في الكلام لبعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في درس التعبير الشفهي .		
١٤	ضعف دور المشرفين التربويين في توجيه المدرسين والمدرسات علمياً لدرس التعبير الشفهي .		
١٥	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على تدريب الطلبة على عمليتي (التحليل والتركيب) .		
١٦	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على ربط التعبير الشفهي بفروع اللغة العربية الأخرى		
١٧	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على ربط التعبير الشفهي بألوان الأنشطة اللغوية اللافقية (الإذاعة المدرسية ، والمسرح ، والصحافة المدرسية)		



خامساً : صعوبات مجال الطلبة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	نفور الطلبة أغلبهم من درس التعبير الشفهي .			
٢	جهل الطلبة أغلبهم أهمية التعبير الشفهي .			
٣	ضعف الطلبة باللغة العربية في المرحلتين السابقتين (الابتدائية ، والمتوسطة) .			
٤	الشروء الذهني لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .			
٥	ظاهرة الخجل والخوف لدى الطلبة في درس التعبير			

			الشفهي.	
٦			ضعف الذخيرة اللغوية والأدبية لدى الطلبة .	
٧			غلبة العامية على الفصيحة في أثناء التعبير الشفهي عند الطلبة أغلبهم .	
٨			قلة مطالعات الطلبة الخارجية	
٩			الضمور في خبرات الطلبة .	
١٠			ضعف قدرة الطلبة على المشاركة في المناقشة والحديث في درس التعبير الشفهي .	
١١			اعتماد الطلبة على حفظ قطع تعبيرية جاهزة	
١٢			ضعف الطلبة أغلبهم في نقد المتحدث في درس التعبير الشفهي .	
١٣			تخلف التفكير العلمي المنظم لدى الطلبة الذي تظهر فيه المقدمات والاسباب وما يترتب عليها من نتائج .	
١٤			الاضطراب عند ما يوضع الطالب في موقف القاء .	
١٥			ضعف الطلبة بتوظيف خبراتهم في التعبير الشفهي .	
١٦			جهل الطلبة أغلبهم أهمية المشاركة بالمهرجانات الشعرية والخطابية والتعبيرية .	
١٧			جهل الطلبة أغلبهم أهمية المكتبة المدرسية بزيادة قدراتهم التعبيرية .	

سادساً: صعوبات مجال التقويم

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	صعوبة تقويم التعبير الشفهي في الصفوف المزدحمة بالطلبة .			
٢	لا يوجد هناك معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي .			
٣	قلة إهتمام المشرفين بدرجات الطلبة بالتعبير الشفهي .			
٤	قلة تدريب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على إستعمال طرائق حديثة للتقويم .			
٥	دخول التحيز والذاتية في التقويم .			

٦	تقويم التعبير الشفهي لا يتسم بالجد والدقة .		
٧	لا يناقش مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم الطلبة عن أخطائهم الشائعة .		
٨	قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي بين فروع اللغة .		
٩	ضعف الطلبة أغلبهم في تعرف الأخطاء ونقدها .		
١٠	إهمال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم أسلوب المشاركة في عملية التقويم .		
١١	قلة الوقت المخصص لا يسهم في تقويم حديث الطلبة أغلبهم .		
١٢	ندرة إستعمال التسجيلات الصوتية داخل الصفوف لتقويم كلام الطلبة .		
١٣	ندرة تسجيل مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم ملاحظات ارشادية ، وتقويمية حول حديث الطلبة .		

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا – الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (٩)

م/ إستبانة آراء الخبراء المتخصصين في صلاحية فقرات الإستبانة

من وجهة نظر الطلبة

حضرة الأستاذ الفاضل المحترم

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

حضرة الأستاذة الفاضلة المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة تهدف إلى تعرف (صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة) في مراكز المحافظات (بابل ، و كربلاء ، والنجف ، والقادسية) . وقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية لعينة ممثلة من طلبة (الفرع الأدبي – الفرع العلمي) وحصل الباحث على الفقرات الواردة في الاستبانة إضافة إلى إطلاع الباحث على الأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث .

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية ومكانة متميزة فإن الباحث يرجو إبداء رأيكم في صلاحية الفقرات المذكورة ووضع علامة () في الحقل الذي يدل على صلاحية الفقرة ووضع علامة (X) في الحقل الذي يدل أنها غير صالحة ان كانت كذلك .

كما يرجو الباحث إبداء مقترحاتكم بزيادة بعض الفقرات ، أو حذفها ، أو دمجها ببعض حيث ما ترون ذلك ضروريا . أساتذتي الأفاضل

إن الجهد الذي سوف تبذلونه هو خير معين للباحث على إنجاز بحثه هذا . وفقكم الله لخدمة لغتنا العربية وتقبلوا شكر الباحث وتقديره

طالب الماجستير

نبيل كاظم نهير الشمري

طرائق تدريس اللغة العربية

أولاً:- صعوبات مجال الأهداف

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	الطلبة غير مطلعين على أهداف تدريس التعبير الشفهي .			
٢	عدم استقلالية درس التعبير الشفهي .			
٣	إغفال الأهداف أهمية تنمية القدرة على الارتجال في درس التعبير الشفهي .			
٤	الأهداف طبقت بألفاظ وتعابير عامة .			
٥	تدريس التعبير الشفهي بالأسلوب التقليدي لا يساعد على تحقيق أهداف الدرس .			
٦	الحصص المحددة للتعبير غير كافية لتحقيق أهداف التعبير الشفهي .			

٧	قلة إطلاع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على أهداف تدريس التعبير الشفهي .		
٨	إغفال الأهداف أهمية تنمية روح المناقشة في درس التعبير الشفهي .		
٩	لم تظهر الأهداف أهمية التعبير الشفهي في حياة الطالب .		
١٠	ضعف الامكانيات المتوافرة لاستعمال الوسائل التعليمية الحديثة في تحقيق أهداف تدريس التعبير الشفهي .		
١١	الأهداف قاصرة عن تنمية القدرة التعبيرية لدى الطلبة .		
١٢	إغفال الأهداف أهمية تزويد الطلبة بالكلمات والمقدمات التي تناسب مستوياتهم .		
١٣	ليس هناك أسس ثابتة وواضحة لتحديد مستويات الطلبة في بناء الأهداف .		
١٤	لا تلبي الأهداف حاجات الطلبة وميولهم ، وإهتماماتهم .		

ثانياً :- صعوبات مجال إختيار الموضوعات

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	لا يوجد لدرس التعبير منهج محدد معلوم .			
٢	إختيار موضوعات بعيدة عن إهتمامات الطلبة وميولهم .			
٣	إختيار موضوعات لا تراعي المستوى الفكري لطلبة المرحلة الإعدادية .			
٤	ندرة إختيار موضوعات وظيفية واجتماعية هادفة .			
٥	ضعف ثقافة الطلبة لا تشجع في إختيار موضوعات جيدة للتعبير الشفهي .			
٦	إهمال الموضوعات الوجدانية والوصفية ذات الانفعالات المثيرة للخيال .			
٧	يفرض مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم على الطلبة التكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .			
٨	عدم الإفادة من المكتبة المدرسية في إختيار الموضوعات .			
٩	ندرة توظيف موضوعات المواد الدراسية الأخرى للتعبير عنها بصورة شفوية .			

١٠	الموضوعات التعبيرية التي تعطى لطلبة المرحلة الإعدادية قليلة .		
١١	ندرة إختيار موضوعات تتعلق بالمواقف الحياتية التي تواجه الطلبة .		
١٢	ندرة توظيف موضوعات النشاطات اللاصفية للتعبير عنها شفهيًا .		
١٣	تكليف الطلبة بالتكلم في موضوعات تتطلب معلومات تخصصية (تاريخية ، أو علمية ، أو جغرافية) .		
١٤	قلة إستفادة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها من خبرة بعضهم البعض في إختيار الموضوعات .		

ثالثاً:- صعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبها

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	قلة إستعمال الوسائل التعليمية التي تثير ميول الطلبة نحو التعبير الشفهي .			
٢	قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على الكشف عن مواهب الطلبة وقدراتهم التعبيرية .			
٣	ضعف الطرائق المتبعة في القضاء على الخجل والتردد لدى الطلبة .			
٤	إهمال بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها تحليل عناصر الموضوع والكشف عن أفكاره الرئيسة .			
٥	الطرائق المتبعة في تدريس التعبير الشفهي تقليدية			
٦	قلة توطيد أسلوب المناقشة وإثارته بين الطلبة في درس التعبير الشفهي .			
٧	انعدام عنصر التشويق في الطرائق المتبعة في تدريس التعبير الشفهي .			
٨	ضعف طرائق التدريس المتبعة في تنمية دافعية الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .			
٩	الطرائق التدريس المتبعة لا تراعي الفروق الفردية لدى الطلبة .			
١٠	تأكيد المشرفين على طرائق تدريس (القواعد ، والأدب) دون التعبير بنوعية (الشفهي ، والتحريري)			
١١	إهمال بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أهمية المقدمة (التمهيد) في درس التعبير الشفهي			

١٢	إهمال بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أسلوب المشاركة الجماعية في التدريس .		
١٣	يجهل بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الأهمية من توجيه أسئلة للطلبة عن الموضوع .		

رابعاً: صعوبات مجال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	تركيز مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على تدريس القواعد والأدب دون التعبير .			
٢	ضعف إعداد مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها .			
٣	جهل مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم بدرس التعبير الشفهي للطلبة .			
٤	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في تنمية رغبة الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .			
٥	الإزدواجية في إستعمال اللغة لبعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بين العامية والفصيحة .			
٦	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على ضبط الصف في درس التعبير الشفهي			
٧	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بمساعدة الطلبة على نزع الخوف والخجل في درس التعبير الشفهي .			
٨	كثرة الحصص التي يكلف بها مدرسو اللغة العربية			
٩	عدم اهتمام مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم بدرس التعبير الشفهي والتدريب الكافي عليه في المرحلة الإعدادية.			
١٠	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على تشجيع الطلبة على المطالعات الخارجية .			
١١	بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها يستأثرون بالكلام في درس التعبير الشفهي .			
١٣	أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها لا يشركون الطلبة في المناقشة وشرح عناصر الموضوع .			
١٣	أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها لا يلزمون الطلبة بالتحدث بلغة فصيحة .			
١٤	ضعف ثقافة أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الأدبية والعلمية .			

١٥	نفور مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم من كلام الطلبة في أثناء التعبير الشفهي .		
١٦	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على إكتشاف الطلبة أصحاب المواهب (القصصية ، و الشعرية ، و الخطابية) وتنميتها .		
١٧	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .		
١٨	عدم إعطاء مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الفرصة الكافية كي يفكروا في الموضوع قبل التحدث فيه .		
١٩	عدم تأكيد مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على جودة التعبير الشفهي للطلبة وقبولهم جملاً ساذجة التراكيب .		
٢٠	مقاطعة الطلبة في أثناء تعبيرهم الشفهي .		

خامساً: صعوبات مجال الطلبة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	أغلب طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) يعدون درس التعبير الشفهي درسا ثانوياً .			
٢	إهتمام الطلبة أغلبهم بدرس (القواعد ، والأدب) أكثر من درس التعبير .			

٣	ضعف ميل الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .		
٤	كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد يعيق تدريس التعبير الشفهي .		
٥	خجل طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) وتخوفهم من المشاركة في درس التعبير الشفهي .		
٦	ضعف الطلبة في إستعمال اللغة العربية الفصيحة في التعبير الشفهي .		
٧	قلة الثروة اللغوية ، والأدبية للطلبة .		
٨	طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) قليلو الإهتمام بالمطالعات الخارجية .		
٩	جهل طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) أهمية درس التعبير الشفهي .		
١٠	ضعف مستوى الطلبة في التعبير الشفهي في المراحل السابقة .		
١١	ضعف قدرة الطلبة على ربط الأفكار وتوليد المعاني المناسبة في أثناء التعبير الشفهي .		
١٢	تأنيب بعض المدرسين للطلبة لتعبيرهم الضعيف .		
١٣	الشروء الذهني لطلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) في درس التعبير الشفهي .		
١٤	عدم استماع الطالب الجيد للآخرين في درس التعبير الشفهي		
١٥	ضعف تفاعل طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) في درس التعبير الشفهي		
١٦	عدم احترام الطلبة لآراء الآخرين في درس التعبير الشفهي.		
١٧	قلة المحفزات المادية والمعنوية للطلبة المتفوقين في درس التعبير الشفهي .		
١٨	ضعف الطلبة في فروع اللغة العربية الأخرى يؤدي إلى ضعف قدرتهم على التعبير الشفهي .		

سادساً:- صعوبات مجال التقويم

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	الأسلوب المتبع في تقويم التعبير الشفهي تقليدي .			
٢	ضعف قدرة الطلبة على إدراك الأخطاء وتقويمها في درس التعبير الشفهي .			
٣	درجة التعبير الشفهي قليلة .			
٤	شعور طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) بعدم الجدية في تقويم الموضوعات في درس التعبير الشفهي .			
٥	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها ينفردون بالتقويم في درس التعبير الشفهي .			
٦	القليل من مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها يناقشون الطلبة بأخطائهم .			

٧	كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد يصعب عملية تقويم التعبير الشفهي.		
٨	دخول الذاتية في تقويم التعبير الشفهي .		
٩	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم بتعويد الطلبة مهارة النقد في درس التعبير الشفهي .		
١٠	تشدد بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في تقويم الأخطاء في درس التعبير الشفهي .		
١١	تقويم تعبير الطلبة الشفهي في أغلب الأحيان يتسم بالجزئية		
١٢	قلة إلزام الطلبة بكتابة ملاحظات حول حديثهم في أثناء التقويم .		
١٣	اكتفاء المدرسين بإعطاء درجة ، وعدم التعليق حول حديث الطلبة .		

ملحق (١٠)

أسماء نخبة الخبراء من المتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية مرتبة بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية .

ت	الأسم	الاختصاص	مكان العمل
١	أ.د. حسن علي فرحان العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد)
٢	أ.د. عبد الله حسن الموسوي	طرائق تدريس عامة	جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد)
٣	أ.د. نعمة رحيم العزاوي	اللغة العربية	جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد)
٤	أ.م.د. جمعة رشيد كضاخ الربيعي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية - كلية التربية الأساسية
٥	أ.م.د. جنان صبحي النعيمي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية - كلية التربية
٦	أ.م.د. حاتم طه ياسين السامرائي	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية - كلية التربية الأساسية
٧	أ.م.د. حسين ربيع حمادي	علم نفس	جامعة بابل - كلية التربية
٨	أ.م.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد)

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

٩	أ.م.د. عبدالستار الجنابي	علم نفس	جامعة بغداد - كلية التربية
١٠	أ.م.د. عبدالستار مهدي علي	اللغة العربية	جامعة بابل - كلية التربية الأساسية
١١	أ.م.د. عمران جاسم حمد الجبوري	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل - كلية التربية
١٢	أ.م.د. فاضل ناهي عبد عون	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القادسية - كلية التربية
١٣	أ.م.د. لطيفة عبد الرسول	اللغة العربية	الجامعة المستنصرية - كلية التربية
١٤	م.د. رحيم علي صالح اللامي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد)
١٥	م.د. ضياء عبدالله احمد التميمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد - كلية التربية (ابن رشد)
١٦	د. عبد المهيمن احمد خليفة	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية - كلية التربية
١٧	المشرف احمد مكي	اللغة العربية	مديرية تربية بابل
١٨	المشرف عدنان محسن النجار	اللغة العربية	مديرية تربية بابل
١٩	المدرسة إيمان عبد الحسين	اللغة العربية	ثانوية المسيب للبنات
٢٠	المدرس جمال علي شيوخ	اللغة العربية	ثانوية السدة للبنين

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا - الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (١١)

م/ الإمتحانة النهائية / لصعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها

الأخ المدرس المحترم

الأخت المدرسة المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسة تهدف إلى تعرف (صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة) في مراكز المحافظات (بابل ، و كربلاء ، والنجف ، والقادسية) .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراسة علمية وتربوية في تدريس اللغة العربية . لذا يرجو الباحث الإجابة على فقرات الاستبانة بكل صراحة وموضوعية وتحديد مدى صعوبة كل فقرة بحسب مآثره مناسباً علماً أن هدف المعلومات يستعمل لأغراض البحث العلمي ، ونتائج البحث تتوقف على مساهمتكم التي سيكون أثر كبيراً في تطوير تدريس هذه المادة في مدارسنا . وتقبلوا شكر الباحث وتقديره .

طالب الماجستير

نبيل كاظم نهير الشمري

طرائق تدريس اللغة العربية

تعليمات الإجابة

أولاً: يرجى وضع علامة () إزاء كل فقرة تحت حقل واحد تختاره من حقول المقياس الثلاثي المتدرج وحسب أهمية الصعوبة من وجهة نظرك وكما يأتي :

١. إذا كنت ترى أن الفقرة الموضوعية تمثل صعوبة رئيسية في تدريس التعبير الشفهي فيرجى وضع العلامة في حقل (صعوبة رئيسية)
٢. وإذا كنت ترى أن الفقرة الموضوعية تمثل صعوبة ثانوية في تدريس التعبير الشفهي فيرجى وضع العلامة في حقل (صعوبة ثانوية)
٣. وإذا كنت ترى أن الفقرة الموضوعية لا تشكل صعوبة في تدريس التعبير الشفهي فيرجى وضع العلامة في حقل (لا تشكل صعوبة) .

ثانياً : يرجى التفضل ببيان حلولكم المقترحة لمعالجة كل صعوبة من الصعوبات في المجالات كلها .

ثالثاً: يرجى الإجابة عما يأتي :

١. أسم المديرية العامة للتربية

٢. الفرع

٣. الجنس ذكر

ولاً : صعوبات مجال الأهداف

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	ضعف ارتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير الشفهي .			
٢	مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم لم يطلعوا على أهداف تدريس التعبير الشفهي .			
٣	ضعف مراعاة الأهداف الموضوعات الفروق الفردية لدى الطلبة .			
٤	قلة إهتمام المشرفين بأهداف تدريس التعبير الشفهي .			
٥	قلة خبرة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية للتعبير			
٦	جعل درس التعبير حصة واحدة اسبوعيا غير كافية لتحقيق الأهداف الموضوعات .			
٧	لا يؤخذ بالحسبان رأي مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها عند وضع الأهداف .			
٨	وضع الأهداف وصياغتها لاتحقق وحدة فروع اللغة العربية			
٩	قلة افادة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها من الأهداف بوصفها موجهات عامة لنشاطاتهم التدريسية .			
١٠	إفتقار الأهداف الى ما يشعر الطلبة بالمنزلة المرموقة للتعبير الشفهي في تراث امتنا العربية الاسلامية			

ثانياً: صعوبات مجال إختيار الموضوعات

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	تكليف الطلبة بالتكلم بموضوعات تقليدية .			
٢	ضعف إرتباط الموضوعات بميول الطلبة وإهتماماتهم .			
٣	ندرة إختيار الموضوعات الوظيفية والاجتماعية .			
٤	قلة الافادة من مواد اللغة العربية الاخرى (الأدب والنصوص ، و المطالعة) في إختيار الموضوعات للتعبير الشفهي .			
٥	إفتقار درس التعبير الى منهج محدد .			
٦	ندرة إختيار موضوعات تنمي لدى الطلبة القدرة التعبيرية والجرأة الأدبية .			
٧	قلة الافادة من المكتبة المدرسية في إختيار الموضوعات .			
٨	قلة عدد الموضوعات التي تعطى للطلبة خلال السنة الدراسية .			
٩	قلة مراعاة مستوى الطلبة الفكري واللغوي عند إختيار موضوعات في درس التعبير الشفهي .			
١٠	إسلوب إختيار الموضوعات لا يثير دافعية الطلبة نحو التعبير الشفهي الجيد .			
١١	تحديد الطلبة بالتكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .			
١٢	ضعف تقدير مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها لاهمية خطورة إختيار الموضوع في نجاح التعبير .			
١٣	ضعف الخزين الثقافي واللغوي للطلبة لا يشجع في إختيار موضوعات جيدة للتعبير الشفهي .			

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

ثالثاً: صعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبها .

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	طرائق التدريس المستعملة تقليدية وغير مشوقة .			
٢	ندرة إقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في طرائق تدريس التعبير الشفهي .			
٣	ضعف الطرائق المتبعة في تحقيق أهداف تدريس التعبير الشفهي .			
٤	ندرة إستعمال الوسائل التعليمية في أثناء تدريس التعبير الشفهي .			
٥	ندوة ربط التعبير الشفهي بالأنشطة اللاصفية اللغوية مثل (القرآن الكريم ، و الخطابة) .			
٦	الطرائق المتبعة في التدريس لا تواكب التطور الحاصل في طرائق التدريس الحديثة وأساليبها .			
٧	قلة إهتمام المشرفين بتوجيه المدرسين والمدرسات للطرائق الناجحة لتدريس التعبير الشفهي .			
٨	ضعف مراعاة طرائق التدريس المتبعة للفروق الفردية لدى الصلة .			
٩	طرائق تدريس التعبير أغلبها غير قادرة على تنمية الجرأة الأدبية لدى الطلبة .			
١٠	عدم توافر كتاب (دليل المدرس) بوصفه معينا للمدرسين والمدرسات في تدريس التعبير الشفهي .			
١١	طرائق التدريس المتبعة في التعبير الشفهي لا تراعي الترابط والتكامل بين التعبير وفروع اللغة العربية الأخرى .			
١٢	ضعف الإمكانيات المادية المتوافرة في المدارس تقلل من إستعمال الوسائل التعليمية الحديثة .			

رابعاً : صعوبات مجال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها .

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم يجهلون أهداف			

			تدريس التعبير الشفهي .	
٢			ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على خلق الدوافع والحوافز لدى الطلبة للتعبير شفهيًا .	
٣			قلة إلتزام بعض مدرسي اللغة العربية . ومدرساتها اللغة الفصيحة في أثناء تدريس التعبير الشفهي .	
٤			ضعف المستوى الثقافي والعلمي لبعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في تخصصهم .	
٥			ضعف تقدير بعض مدرسي اللغة العربية العربية ومدرساتها الأهمية اللغوية والأدبية لدرس التعبير الشفهي .	
٦			ضعف الكفاية التدريسية لمدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم .	
٧			قلة تشجيع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم الطلبة على إرتياد المكتبات .	
٨			حصر التدريب على التعبير الشفهي في دروس التعبير فقط	
٩			كثرة واجبات مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها	
١٠			مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم يجهلون بأهمية ممارسة الخطابة والمشاركة في المهرجانات الشعرية .	
١١			مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة .	
١٢			الاستئثار في الكلام لمدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم في درس التعبير الشفهي .	
١٣			ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم على تدريب الطلبة على عمليتي (التحليل ، والتركيب) .	
١٤			ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على ربط التعبير الشفهي بألوان الأنشطة اللغوية اللاصفية (الإذاعة ، والمسرح ، و الصحافة المدرسية) .	

خامساً: صعوبات مجال الطلبة .

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	نفور الطلبة أغلبهم من درس التعبير الشفهي .			

٢	جهل الطلبة بأهمية التعبير الشفهي .		
٣	ضعف الذخيرة اللغوية والأدبية لدى الطلبة .		
٤	ضعف الطلبة باللغة العربية في المرحلتين السابقتين (الابتدائية ، والمتوسطة) .		
٥	ظاهرة الخجل والخوف لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .		
٦	غلبة العامية على الفصحى في أثناء التعبير الشفهي عند الطلبة أغلبهم .		
٧	قلة مطالعات الطلبة الخارجية .		
٨	ضعف قدرة الطلبة على المشاركة في المناقشة والحديث في درس التعبير الشفهي .		
٩	ضعف الطلبة أغلبهم في نقد المتحدث في درس التعبير الشفهي .		
١٠	تخلف التفكير العلمي المنظم لدى الطلبة الذي تظهر فيه المقدمات والأسباب وما يترتب عليها من نتائج .		
١١	ضعف الطلبة بتوظيف خبراتهم في التعبير الشفهي .		
١٢	جهل الطلبة بأهمية المشاركة بالمهرجانات الشعرية والخطابية التعبيرية .		
١٣	جهل الطلبة بأهمية المكتبة المدرسية بزيادة قدراتهم التعبيرية .		

سادساً: صعوبات مجال التقويم .

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	لا يوجد هناك معيار موضوعي للتقويم التعبير الشفهي .			
٢	قلة إهتمام المشرفين بدرجات الطلبة بالتعبير الشفهي .			
٣	تقويم التعبير لا يتسم بالجد والدقة .			
٤	صعوبة تقويم التعبير الشفهي في الصفوف المزدحمة بالطلبة .			

٥	ندرة تدريب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على إستعمال طرائق حديثة للتقويم .		
٦	لا يناقش مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم الطلبة عن أخطائهم اللغوية الشائعة .		
٧	قلة لدرجة المخصصة للتعبير الشفهي بين فروع اللغة .		
٨	ضعف الطلبة أغلبهم في تعرف الأخطاء ونقدها .		
٩	إهمال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم أسلوب المشاركة في عملية التقويم .		
١٠	قلة الوقت المخصص لا يساهم في تقويم حديث الطلبة أغلبهم .		
١١	ندرة تسجيل مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم ملاحظات إرشادية حول حديث الطلبة .		

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وزارة التعليم العالي والبحث
العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا – الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (١٢)

م/ الإمتحانة النهائية / لصعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية

من وجهة نظر الطلبة

عزيري الطالب المحترم

عزيرتي الطالبة المحترمة

يجري الباحث دراسة بعنوان (صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة) في مراكز المحافظات (بابل ، و كربلاء ، و النجف ، و القادسية) ، وذلك للتعرف على الصعوبات التي توجه طلبتنا في أثناء تدريس التعبير الشفهي للمرحلة الإعدادية للفرعين (العلمي والأدبي) .

لذا يرجى الإجابة عن الاستبانة بكل صراحة وموضوعية وتحديد مدى صعوبة كل فقرة بحسب ما تراه مناسباً علماً أن هدف المعلومات يستعمل لغرض البحث العلمي . وستكون إجابتكم خير عون للباحث على إنجاز بحثه وتحقيق الأهداف المرجوة منه .

وتقبلوا شكر الباحث وتقديره .

طالب الماجستير

نبيل كاظم نهير الشمري

طرائق تدريس اللغة العربية

تعليمات الإجابة

أولاً: يرجى وضع علامة () إزاء كل فقرة تحت حقل واحد تختاره من حقول المقياس الثلاثي المتدرج وحسب أهمية الصعوبة من وجهة نظرك وكما يأتي :

١. إذا كنت ترى أن الفقرة الموضوعية تمثل صعوبة رئيسية في تدريس التعبير الشفهي فيرجى وضع العلامة في حقل (صعوبة رئيسية)

٢. وإذا كنت ترى أن الفقرة الموضوعية تمثل صعوبة ثانوية في تدريس التعبير الشفهي فيرجى وضع العلامة في حقل (صعوبة ثانوية)

٣. وإذا كنت ترى أن الفقرة الموضوعية لا تشكل صعوبة في تدريس التعبير الشفهي فيرجى وضع العلامة في حقل (لا تشكل صعوبة) .

ثانياً : يرجى التفضل ببيان حلولكم المقترحة لمعالجة كل صعوبة من الصعوبات في المجالات كلها .

ثالثاً: يرجى الإجابة عن ما يأتي

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

ملاحظة : يرجى الإجابة عن ما يأتي :

أ. الأسم إختياري :

ب. أسم المديرية العامة لتربية

ج. الصف :

الفرع

د. الجنس : ذكر

أن

أولاً: صعوبات مجال الأهداف

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	الطلبة غير مطلعين على أهداف تدريس التعبير الشفهي .			
٢	إغفال الأهداف أهمية تنمية القدرة على الارتجال في درس التعبير الشفهي .			
٣	الحصص المحددة للتعبير غير كافية لتحقيق أهداف التعبير الشفهي .			
٤	تدريس التعبير الشفهي بالأسلوب التقليدي لا يساعد على تحقيق أهداف الدرس .			
٥	ضعف الإمكانيات المتوافرة لإستعمال الوسائل التعليمية الحديثة في تحقيق أهداف تدريس التعبير الشفهي .			
٦	الأهداف قاصرة عن تنمية القدرة التعبيرية لدى الطلبة .			
٧	إستقلالية درس التعبير الشفهي .			
٨	لم تظهر الأهداف أهمية التعبير الشفهي في حياة الطالب .			
٩	إغفال الأهداف أهمية تنمية روح المناقشة في درس التعبير الشفهي .			

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

١٠	لا تلبي الأهداف حاجات الطلبة ميولهم واهتماماتهم .		
١١	قلة إطلاع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على أهداف تدريس التعبير الشفهي .		
١٢	ليس هناك أسس ثابتة وواضحة لتحديد مستويات الطلبة في بناء الأهداف .		

ثانياً: صعوبات مجال إختيار الموضوعات

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	إختيار موضوعات بعيدة عن إهتمامات الطلبة وميولهم .			
٢	ندرة إختيار موضوعات وظيفية ، واجتماعية هادفة .			
٣	ضعف ثقافة الطلبة لا تشجع في إختيار موضوعات جيدة في درس التعبير الشفهي .			
٤	يفرض مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم على الطلبة التكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .			
٥	لا يوجد لدرس التعبير منهج محدد معلوم .			
٦	إختيار موضوعات لا تراعي المستوى الفكري لطلبة المرحلة الإعدادية.			
٧	إهمال الموضوعات الوجدانية والوصفية ذات الانفعالات المثيرة للخيال .			
٨	الموضوعات التعبيرية التي تعطى لطلبة المرحلة الإعدادية قليلة .			
٩	عدم الإفادة من المكتبة المدرسية في إختيار الموضوعات .			
١٠	ندرة توظيف موضوعات النشاطات الالصفية والتعبير عنها شفهيًا .			
١١	قلة استفادة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها من خبرة بعضهم البعض في إختيار الموضوعات .			

١٢	ندرة إختيار موضوعات تتعلق بالمواقف الحياتية التي تواجه الطلبة .		
١٣	تكليف الطلبة بالتكلم في موضوعات تتطلب معلومات تخصصية (تاريخية ، أو علمية ، أو جغرافية) .		

ثالثاً: صعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبها

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	قلة الوسائل التعليمية التي تثير ميول الطلبة نحو التعبير الشفهي .			
٢	ضعف الطرائق المتبعة في القضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة .			
٣	إهمال بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها تحديد عناصر الموضوع والكشف عن أفكاره الرئيسية .			
٤	قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على الكشف عن مواهب الطلبة وقدراتهم التعبيرية .			
٥	قلة توطيد أسلوب المناقشة وإثارته بين الطلبة في درس التعبير الشفهي .			
٦	تأكيد المشرفين على طرائق تدريس (القواعد ، والأدب) دون التعبير بنوعيه (الشفهي ، والحريري) .			
٧	ضعف طرائق التدريس المتبعة في تنمية دافعية الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .			
٨	الطرائق المتبعة في تدريس التعبير الشفهي تقليدية .			
٩	طرائق التدريس المتبعة لا تراعي الفروق الفردية لدى الطلبة .			
١٠	إنعدام عنصر التشويق بالطرائق التدريس في درس التعبير الشفهي .			
١١	إهمال بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أسلوب المشاركة الجماعية في التدريس .			
١٢	يجعل بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الأهمية من توجيه أسئلة للطلبة عن الموضوع في درس التعبير			

				الشفهي .
--	--	--	--	----------

رابعاً : صعوبات مجال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	تركيز مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على تدريس القواعد والأدب دون التعبير .			
٢	ضعف إعداد مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها .			
٣	جهل مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم بدرس التعبير الشفهي للطلبة .			
٤	ضعف قدرة أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في تنمية رغبة الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .			
٥	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بمساعدة الطلبة على نزع الخوف والخجل في درس التعبير الشفهي .			
٦	عدم اهتمام مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم بدرس التعبير الشفهي والتدريب الكافي عليه في المرحلة الإعدادية .			
٧	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على تشجيع الطلبة على المطالعات الخارجية .			
٨	أغلب مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها لا يلزمون الطلبة بالتحدث بلغة فصيحة .			
٩	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .			
١٠	الإزدواجية في إستعمال اللغة لأغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بين العامية الفصيحة .			
١١	كثرة الحصص التي يكلف بها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها .			
١٢	أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها يستأثرون بالكلام في درس التعبير الشفهي .			
١٣	ضعف ثقافة أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الأدبية والعلمية .			
١٤	ضعف قدرة أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على اكتشاف الطلبة أصحاب المواهب (القصصية ، و الشعرية ، و الخطابية) وتنميتها .			

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

١٥	عدم إعطاء مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الطلبة الفرصة الكافية كي يفكروا في الموضوع قبل التحدث فيه .		
١٦	عدم تأكيد مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم على جودة تعبير الطلبة الشفهي وقبولهم جملاً ساذجة التراكم .		
١٧	مقاطعة الطلبة في أثناء تعبيرهم الشفهي .		
١٨	أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها لا يشرك الطلبة في المناقشة وشرح عناصر الموضوع .		

خامساً : صعوبات مجال الطلبة

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	أغلب طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) يعدون درس التعبير الشفهي درسا ثانويا .			

٢	ضعف ميل الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .		
٣	خجل طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) وتخوفهم من المشاركة في درس التعبير الشفهي .		
٤	قلة الثروة اللغوية للطلبة .		
٥	كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد .		
٦	ضعف الطلبة في إستعمال اللغة العربية الفصيحة في التعبير الشفهي .		
٧	طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) قليلوا الاهتمام بالمطالعات الخارجية .		
٨	إهتمام الطلبة أغلبهم بدرس (القواعد ، والأدب) أكثر من درس التعبير الشفهي .		
٩	جهل طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) بأهمية درس التعبير الشفهي .		
١٠	ضعف مستوى الطلبة في التعبير الشفهي في المراحل السابقة .		
١١	ضعف تفاعل طلبة الفرعين في درس التعبير الشفهي .		
١٢	ضعف قدرة الطلبة على ربط الأفكار وتوليد المعاني المناسبة في أثناء التعبير .		
١٣	الشروء الذهني لطلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) في درس التعبير الشفهي .		
١٤	عدم الاستماع الطلبة الجيد للآخرين في درس التعبير الشفهي .		
١٥	ضعف الطلبة في فروع اللغة الأخرى يؤدي إلى ضعف قدرتهم على التعبير الشفهي .		
١٦	قلة المحفزات للطلبة المتفوقين في درس التعبير الشفهي .		

سادساً : صعوبات مجال التقويم

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
---	---------	-------------	--------------	---------------

١	الأسلوب المتبع في تقويم التعبير الشفهي تقليدي .		
٢	ضعف قدرة الطلبة على إدراك الأخطاء وتقويمها في درس التعبير الشفهي .		
٣	درجة التعبير الشفهي قليلة .		
٤	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها ينفردون بالتقويم في درس التعبير الشفهي .		
٥	كثرة إعداد الطلبة في الصف الواحد تصعب عملية تقويم التعبير الشفهي .		
٦	شعور طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) بعدم الجدية في تقويم الموضوعات في درس التعبير الشفهي .		
٧	دخول الذاتية في تقويم التعبير الشفهي .		
٨	القليل من مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها يناقشون الطلبة بأخطائهم .		
٩	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم بتعويد الطلبة مهارة النقد في درس التعبير الشفهي .		
١٠	تقويم تعبير الطلبة الشفهي في أغلب الأحيان يتسم بالجزئية .		
١١	قلة إلزام الطلبة بكتابة ملاحظات حول حديثهم في أثناء التقويم .		
١٢	إكتفاء المدرسين بإعطاء الدرجة وعدم التعليق حول حديث الطلبة .		

جدول (٥)

أعداد عينة البحث الاستطلاعية من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي)

ت	المدرسة	المديرية العامة	الموقع	مدرسة	مدرسة	مدرسة	عينة طلبة الفرع الأدبي
							السادس
							الخامس

٧	٧	٢	-	٣	مركز بابل - كريطعة	تربية بابل	إعدادية الفيحاء للبنين	١
٧	٧	٣	٣	-	مركز بابل - الحي العسكري	تربية بابل	ثانوية صلاح الدين للبنات	٢
٧	٧	٤	٤	-	مركز كربلاء - حي المعلمين	تربية كربلاء	إعدادية الثقافة للبنات	٣
٧	٧	٢	-	٣	مركز كربلاء - حي الحر	تربية كربلاء	ثانوية أسامة ابن زيد للبنين	٤
٧	٧	٣	-	٣	مركز النجف - الجديدة ٢	تربية النجف	إعدادية النجف للبنين	٥
٧	٧	٣	٣	-	مركز النجف - حي الإمام السجاد	تربية النجف	ثانوية الانتفاضة للبنات	٦
٧	٧	٣	٣	-	مركز القادسية - الحي العصري	تربية القادسية	إعدادية الطليعة للبنات	٧
٧	٧	٣	-	٣	مركز القادسية - الخصيمة	تربية القادسية	ثانوية الجماهير للبنين	٨
٥٦	٥٦	٢٥	١٣	١٢	المجموع			

جدول (٨)

أعداد عينة الطلبة الأساسية للفرعين (الأدبي والعلمي)

ت	المديرية العامة		الخامس الأدبي		السادس الأدبي		المجموع	الخامس العلمي	
	بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات		بنين	بنات
١	١٣	١١	١٤	١٤	٥٢	٢٤	٢٩	١	١
٢	١١	١٠	١٣	٩	٤٣	٢٢	٢٠	٢	٢
٣	١١	١٠	١٦	٩	٤٦	٤١	٢٠	٣	٣
٤	٨	١٧	١٠	١٦	٥١	٢٣	٢٨	٤	٤
المجموع		٤٣	٤٨	٥٣	١٩٢	١١٠	٩٧	٥	٥

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

ملحق (٤) يبيّن العينة الأساسية لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي)

ت	المدارس	المديرية العامة للتربية	طلبة الخامس الأدبي	العينة ١٠ %	طلبة السادس الأدبي	العينة ١٠ %	المجموع الكلي لطلبة الفرع الأدبي	المجموع الكلي لعينة الفرع الأدبي	طلبة الخامس العلمي	العينة ١٠ %	طلبة السادس العلمي
١	إعدادية الثورة للبنين	بابل	٦٠	٦	٤٧	٥	١٠٧	١١	٩٢	٩	٨٤
٢	إعدادية الإمام علي للبنين	بابل	٤١	٤	٦٠	٦	١٠١	١٠	١٠٠	١٠	١٢٠
٣	إعدادية الخنساء للبنات	بابل	٢٨	٣	٤٠	٤	٦٨	٧	١١٢	١١	١٠٢
٤	إعدادية أم البنين للبنات	بابل	٣٠	٣	٥٠	٥	٨٠	٨	٧٠	٧	٥٦
٥	ثانوية علي جواد الطاهر للبنين	بابل	٣٠	٣	٢٨	٣	٥٨	٦	٥٢	٥	٥٠
٦	ثانوية التحرير للبنات	بابل	٢٧	٣	٢١	٢	٤٨	٥	٦٠	٦	٣٩
٧	ثانوية بنت الهدى للبنات	بابل	٢٤	٢	٣١	٣	٥٥	٥	٤٦	٥	٣١
المجموع			٢٤٠	٢٤	٢٧٧	٢٨	٥١٧	٥٢	٥٣٢	٥٣	٤٨٢
١	إعدادية جابر الأنصاري للبنين	كربلاء	٤٠	٤	٦٠	٦	١٠٠	١٠	٩٧	١٠	١٠٠
٢	إعدادية نهر العلقمي للبنين	كربلاء	٤٣	٤	٤١	٤	٨٤	٨	٨٠	٨	٦٧
٣	إعدادية غرة للبنات	كربلاء	٤٠	٤	٣١	٣	٧١	٧	٨١	٨	٧٠
٤	ثانوية عبد الله بن عباس للبنين	كربلاء	٢٨	٣	٣٠	٣	٥٨	٦	٤٣	٤	٦٠
٥	ثانوية الإمامة للبنات	كربلاء	٤٠	٤	٣٠	٣	٧٠	٧	٥١	٥	٧٠
٦	ثانوية الزهراء للبنات	كربلاء	٢٠	٢	٢٨	٣	٤٨	٥	٦٩	٧	٦٠

الفصل الثالث منهج البحث

وإجراءاته

٤٢٧	٤٢	٤٢١	٤٣	٤٣١	٢٢	٢٢٠	٢١	٢١١	المجموع
-----	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----	---------

تابع للصفحة السابقة

١٣٤	١٤	١٤٠	٧	٧٠	٥	٥٠	٢	٢٠	النجف	١	إعدادية الخورنق للبنين
٢٤٠	٢٠	٢٠٠	١٤	١٤٠	٨	٨٠	٦	٦٠	النجف	٢	إعدادية الوحدة للبنين
٦٠	٦	٦٠	٦	٦٤	٣	٣٠	٣	٣٤	النجف	٣	إعدادية النجف للبنات
٧٦	٩	٩١	٨	٨٠	٤	٤٠	٤	٤٠	النجف	٤	إعدادية الفرزدق للبنات
٦٠	٧	٧١	٦	٥٧	٣	٢٧	٣	٣٠	النجف	٥	ثانوية الكرار للبنين
٤٣	٥	٤٦	٥	٤٨	٢	٢٠	٣	٢٨	النجف	٦	ثانوية الزهراء للبنات

١١٣	٦١	٦٠٨	٤٦	٤٥٩	٢٥	٢٤٧	٢١	٢١٢	المجموع
-----	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----	---------

١٧٠	٢٠	١٩٧	١٠	١٠١	٥	٥٤	٥	٤٧	القادسية	١	الإعدادية المركزية للبنين
١٢٠	١٤	١٤٠	٧	٧٤	٣	٣٤	٤	٤٠	القادسية	٢	إعدادية العروبة للبنات
٤١	٤	٣٧	٨	٨١	٤	٤١	٤	٤٠	القادسية	٣	إعدادية الأمير للبنات
٦٨	٦	٦٢	١٢	١١٩	٦	٥٧	٦	٦٢	القادسية	٤	إعدادية الفردوس للبنات
٥٠	٣	٣٠	٨	٨٠	٥	٥٠	٣	٣٠	القادسية	٥	ثانوية الكرامة للبنين
٢٤	٤	٤١	٦	٥٩	٣	٢٩	٣	٣٠	القادسية	٦	ثانوية الصفاء للبنات

٤٧٣	٥١	٥٠٧	٥١	٥١٤	٢٦	٢٦٥	٢٥	٢٤٩	المجموع
-----	----	-----	----	-----	----	-----	----	-----	---------

١٩٩٥	٢٠٧	٢٠٦٨	١٩٢	١٩٢١	١٠١	١٠٠٩	٩١	٩١٢	المجموع الكلي
------	-----	------	-----	------	-----	------	----	-----	---------------