صعوبات تدريس اللغة العربية في معاهد أعداد المعلمين ودراستها

م.م. باسم علي مهدي كلية التربية الأساسية / جامعة ديالى

الفصل الأول

التعريـــف بالبحـــث

مشكلة البحث :

ان فعالية المناهج الدراسية في اعداد الطلبة لا تقتصر على اعدادهم لمهنه معينه ، بل تتعدى ذلك لتشمل جملة من المتغيرات التي تحدثها المناهج الدراسية في البنية الفكرية للمتعلمين ، وعلية بات من الضروري إعادة النظر في المناهج الدراسية بكافة عناصرها بدءاً من الأهداف التربوية لها والمحتوى الذي يمثله الكتاوطرا ئق التدريس والأنشطة المصاحبة من خلال دراسة ميدانية علمية تستهدف الكشف عن الصعوبات التي تواجه تدريس ودراسة هذه المواد وتقترح المعالجات لها وهذا ما تستهدفه الدراسة الحالية بخصوص مادة اللغة العربية .

إن عملية تعلم أي لغة لا بداق تعترضها صعوبات ومعو ات تثقل دارسيها ومدرسيها ومعدي مناهجها و د تحد من إبداعاتهم تجاه تطويرها .

تتجسد مشكلة البحث الحالي بان هناك صعوبات في تدريس مادة اللغة العربية ودراستها في معاهد إعداد المعلمين، و د تحسس الباحث هذه الصعوبات من خلال المقابلات الشخصية مع بعض تدريسي اللغة العربية وكذلك اطلاعه على بعض الدراسات العلمية التي نشرت صعوبات تدريس اللغات الأجنبية واللغة العربية في العراق . فقد أشارت على سبيل المثال (دراسة العبيدي ٢٠٠٤) الصعوبات في تدريس اللغة العبرية بشكل عام والتي تمثلت في :

- انتساب الطلبة وفقا للتوزيع المركزي للقبول من دون رغبة في تعلم هذه اللغة .
- لة إعداد التدريسيين وضعف إعدادهم .
- لة الكتب المنهجية الحديثة .. وغيرها . (العبيدي ،٢٠٠٤ ص٢)

و د كشفت بعض الدراسات في اللغات الأجنبية إن من المشكلات والصعوبات في تدريس ودراسة اللغات الأجنبية في العراق هي :

(١) صعوبات لغوية تتضمن :

أ- صعوبات لغوية بصعوبات واعدية ج- صعوبات مفردات

(٢)صعوبات تخص طرا ئق التدريس .(الحماش (١٩٧٢) .ص١-٦) .

و د اطلع الباحث على عدد من المناهج والأدبيات في اللغة العروبية ام بمنا شة عدد غير ليل من أساتذتها ممن لهم باع طويل في تدريسها فضلاعن التحاور مع عدد من طلبة الدراسات العليا في مجال الاختصاص فقد تبلورت جوانب مشكلة البحث المتبلور بالاتي :

١- انتساب الطلبة للقسم يتم على وفق سياسة التوزيع المركزي دون أن يخضع أو يراعي رغبة الطلبة أو ميولهم نحو تعلم اللغة العربية .
٢- لة الكتب المنهجية الحديثة والاعتماد على الكتب القديمة وضعف المكتبات العلمية في تهيئة المصادر التي تسد الثغرات الناجمة عن لة الكتب المنهجية في القسم .
٣- وجود ضعف في أداء بعض أعضاء هيئه التدريس لمادة اللغة العربية يعود في بعض جوانبه إلى افتقارهم لأساليب التدريس الحديثة وطرا ئقه .
٤- ضعف التدريب في أثناء الخدمة لتدريسي معاهد إعداد المعلمين في مادة اللغة العربية من خلال دورات تسهم في تحقيق أهداف تدريسها واستيعاب مهاراتها المطلوب تقديمها إلى الطلبة من خلال تدريس هذه المادة .
٥- إلسا ئد في تدريس مادة اللغة العربية غالبا ما يكون إعطاء نص أدبي والطلب بقراءته ، وبأسلوب امتحاني يفتقر غالبا إلى التشويق والتنويع في تدريس هذه المادة الحيوية والمهمة وما تستوجبه من رفع مستوى الطلبة وتحسيأ ئهم اللغوي في مهارات القراءة والمحادثة والتعبير والكتابة ، فضلا عن ضعف مهارة التوصيل والفهم .

ويجد الباحث ضرورة الإشارة إلى أن البحث الحالي على الرغم من إن أهميته في تحديد صعوبات تدريس مادة اللغة العربية ودراستها فأن الأهميلقها ئية واستمرارها تتبلور في ضوء اكتمال النتا ئج وما يترتب عليها من توصيات ومقترحات لعلها تسهم في علاج بعض جوانب المشكلة أو التخفيف من حدتها ، إذ أنمعرفة الوا ع بما فيه من ايجابيات أو سلبيات يعد خطوة لازمه وسابقة لأية عملية تطوير أو تحديث .

أهمية البحث :

يحتل الاهتمام باللغات أهمية خاصة بصفته من المعايير المهمة التي يقاس بها تقدم البلدان او المجتمعات فلم يعد تعلم اللغات من الأمور التي تتصل بالثقافة العامة للطالب أو مجرد مظهر حضاري تدرس لذاتها ، وإنما أصبح تعلمها أداة لتحصيل المعارف ووسيلة تخصص في جميع المواد وأداة اتصال بالعالم الخارجي في عصر التقدم المعرفي .

وان التغير والتطور في المجتمع يتو فان على عوامل متعددة من أبرزها ما يوفره لأبنا ئه من مؤسسات وبرامج تتعلق بتعليم اللغات ومناهجها إيمانا من المجتمع بان مستقبل أبنا ئه مرتبط بانفتاحه على العالم ونقل ما لديهم من علوم ومعارف وترجمتها إلى لغة مجتمعهم كما كان بيت الحكمة في عصر الخلافة العباسية منارة العلم والأدب والثقافة والترجمة .

لقد لعباللغة دورا هاما في تحقيق المنزلة العليا للإنسان بين الكا ئنات الحية الأخرى ، فقد تطورت بسرعة وهي في تطورها تزود الأجيال الإنسانية بالأدوات العامة للتطور والتقدم(يونس والنا ة ، ١٩٧٧ ص٧). كإذن صة اللغة هي صة الحضارة الإنسانية ، فان ما يظهر في أي مجتمع من نقص أو صور هو دليل اطع على مدى تخلف ذلك المجتمع في ركب الحضارة . (ابو زيد ، ص١١) .

فاللغة هي جسر حيوي وفعال بين الشعوب والأمم لإيصال الحضارة والتراث ومنابع الفكر من واحدة لأخرى فضلا عن الاطلاع والإفادة منها لديمومة التقدم العلمي والفني .

إن أهم المخلو ات هو الإنسان ، وان اللغة هي أهم مظهر من مظاهر سلوكه ، لذا فهي أكثر من غيرها بل و بل غيرها جديرة بالدراسة والبحث ما دامت مرتبطة بالإنسان إلى هذا الحد . (خرما ،١٩٧٨ ص١٦).

واللغة هبة الله للإنسانية وهي التي تجعل للإنسان مكانه متميزة بين المخلو ات الأخرى لأنها أداة التعبير عن المرام غايتها القصوى الإفصاح عما يخطر للإنسان أو يعتلج ضميره إفصاحا تاما لا لبس فيه بأ ل جهد ومعاناة ، وهذه الغاية تعد أوضح درجات الغنى وأوضح المسالك المؤدية إلى المعاني التي تجول في الأذهان(السامرا ئي ١٩٦١ .ص١٤).

واللغة الوسيلة الأساسية لتسجيل العلوم وتدوين الآداب وكتابة التاريخ واستيعاب نتاج العقول و د عنيت الشعوب بلغتها وجعلتها في أولويات اهتماماتها ولا سيما الدراسية والأساس الذي تنهض عليه كل العلوم وجميع المعارف بوصفها أداة التفاهم والإفهام لخدمة أهداف الإنسان أغراضه الحقيقية لان ر ي الفرد مرتبط بنمو لغته ونهضتها . (شرف ١٩٨٦ ص١٩).

فكلما كانت لغة الفرد غزيرة العطاء وسهلة الأداء أغنت فكره وأنارت عقله وكانت أسرع تأثيرا في تثقيفه ، ولكي نستطيع تناولها من غير عناء يجب ان نسيطر عليها ونتحكم في مهارتها ليسهل علينا استعمالها من غير مشقة او عناء. (مجاور ، ١٩٧٤ ص١١) .

إن أهداف تدريس اللغات أهداف تربوية و علمية و تبقى بحسب الخبرة هي الحكم الفصل في وضع المنهج اذ ينبغي أن توضع مناهج اللغات على وفق حاجات المجتمع و حاجات الطلبة و أن تكون مناهج المادة مترابطة متماسكة تزال من دواخلها الفواصل الجامدة بين فروع المواد الدراسية للغة ، و أن تكون حية مرنة و عرضة للمراجعة و التعديل . (شهلة و آخرون١٩٧٢ ص ٢٨).

ان أهداف تدريس اللغات حددت من بل منظمة اليونسكو عام ١٩٧٥ اذ انها أوضحت أهم الأهداف بالآتي :

١-التمكن من وسا ئل التعبير الكتابي و الشفوي .
٢- معرفة الأدب و الثقافة .
٣- تنمية التفاهم الدولي .
٤- اكتساب المصطلحات الفنية و العلمية و المهنية .
٥- تنمية القدرة على التحليل و التركيب من خلال اتصال ببنى و مفاهيم لغة أخرى .(خرما ، ١٩٨٧ ص ٥)

ويتفق التربويون على تفسيم هذه الأهداف إلى نوعين :

١- أهداف تربوية تتعلق بتنمية الشخصية من خلال التعرض لأنماط لغة أخرى
٢- أهداف لغويه سلوكية تتمثل في معرفة نظام و طريقة استخدام لغة بعينها (WILLKINS .1975 : P : 9)

إن أهداف تدريس اللغات التي سبق ذكرها لا يمكن تحقيقها دون الأبعاد التربوية الأخرى المتمثلة بالمنهج و الطريقة التدريسية و التقنيات التربوية .

وفي ضوء ترابط عناصر المنهج يبدو من الظاهر إن شكل المنهج يتبلور مرة بصورة الطريقة التدريسية ، و في أخرى يؤثر في الأهداف التربوية و يتأثر بها و في أخرى يقتضي أن يعتمد على التقنيات التربوية بأبعادها الثلاثة الأساليب التدريسية و المواد التعليمية و الأجهزة السمعية و البصريةو، إن تركيز الطريقة التدريسية على أنماط الحوار التلقا ئي أو

المبرمج و الإفادة من المكتبة و الصحف و المجلات و الحاسب الآلي و النشاطات اللاصفية وهذا بدوره يحتاج إلى كفاية الأساتذة الذين يدرسون اللغات. (ريان ١٩٩٩ ص ٢٤)

ويتفق معظم المربون على أن أفضل أساليب التدريس هي التي تؤدي إلى التعلم الجيد وتساعد المدرس على النجاح في إحداث التغيير المرغوب فيه لدى الطلبة ويشمل التدريس الإجراءات المخططة التي يتبعها المدرس في تعامله مع الطلبة بقصد جعل التعليم سهلا وميسوراً . (اللقاني ١٩٧٦ ص ١٧٩).

إن تطوير العملية التربوية في أي بلد يبدأ بدراسة تحديد صعوبات التدريس دراسة علمية ومنهجية تشمل عناصر هذه العملية التربوية ومن أهداف تربوية ومناهج وكتب دراسية وأساليب وطرائق تدريسية وتقنيات تربوية وأساليب التقويم والامتحانات . (خاطر ، واخرون ١٩٨٩ ص ١٦٠)

إن ما يتضمنه المنهج الدراسي من مادة يبقى بلا فائدة اذا لم تستخدم إستراتيجية أو الأسلوب المناسب لإيصاله إلى أذهان الطلبة لجعلهم يتفاعلون معها اذ يشكل ذلك عصب عملية التعليم وبدونها لا يمكن إيصال المادة الدراسية إلى الطلبة بشكل منتظم ولا يمكن تحقيق أهداف تدريس هذه المادة الدراسية.

وتحاول الدراسة الحالية الكشف عن الصعوبات التي تواجه تدريس مادة اللغة العربية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة وذلك من خلال الكشف عن واقع هذه الصعوبات وتلمس المقترحات لتطوير تدريسها والنهوض بمستوى تدريسها .

ويمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بما يأتي :

١- إن هذه الدراسة أول دراسة من نوعها اذ لم تجر أية دراسة في العراق حول صعوبات تدريس اللغة العربية ودراستها في معاهد إعداد المعلمين – على حد علم الباحث – وسوف تكون فاتحة آفاق واسعة لدراسات لاحقة .

٢- يمكن أن تكشف الدراسة الحالية بالمنهج العلمي . وأسباب صعوبات تدريس مادة اللغة العربية وتقدم رؤى واضحة عن هذه الأسباب وسبل معالجتها .

٣-يمكن ان تنبه الدراسة الحالية على ضرورة تحديد المناهج الدراسية في قسم اللغة العربية من حيث الكتب المساعدة والأساليب والطرائق التدريسية والإفادة من التطور الحاصل في تكنولوجيا المعرفة في مجال التربية .

٤- د تسفر الدراسة الحالية عن نتائج تساعد في تطوير تعلم اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين من خلال الإفادة مما تسفر عنه من نتائج و توصيات .

هدفا البحث :

يهدف البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما الصعوبات التي تواجه تدريس مادة اللغة العربية من وجهة نظر التدريسيين ؟

٢- ما الصعوبات التي تواجه دراسة مادة اللغة العربية من جهة نظر طلبة اللغة العربية ؟

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

١- تدريسي أقسام اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين في بغداد .

٢-طلبة معاهد إعداد المعلمين في أقسام اللغة العربية في معاهد المعلمين في بغداد .

٣- العام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ .

تحديد المصطلحات : حدد الباحث المصطلحات الاتية :

اولا: الصعوبة : Difficult

١- عرفها ابن منظور((الصعب خلاف السهل نقيض الذلول والانثى صعبة،وجميعها صعاب ،ونساء صعبات ، وصعب الامر صعوبة أي صار صعباً والصعاب هي الشدا ئد)) . (ابن منظور ،ب،ت،ص٤٣٨)

٢- عرفها ليتري (Litter, 1962)على انها :(كل عا ئق يقف مانعاً لتحقيق هدف معين وباعث نزعة للتحدي ويتطلب اجتيازه الكثير من الجهد والتفكير) . (Litter, 1962,p,54-55)

٣- وعرفها ويبستر (Webster,1971) على انها (حالة تبدو صعبة و اسية للعمل يجب التغلب عليها) (Webster,1971,p,630) .

٤- وعرفها كود (Good , 1973) على انها : (حالة اهتمام وارباك حقيقي او اصطناعي يتطلب حالة تفكير ملياً) . (Good , 1973 , p.438) .

٥- وعرفها ابراهيم (١٩٨٠) بانها :(كل ما يعيق او ما يعر ل تحقيق هدف معين باعث نزعة التحدي ، ويتطلب اجتيازها مزيدا من الجهود العقلية والفكرية). (ابراهيم١٩٨٠ . ص١-٢).

٦- وعرفها الدفاعي واخرون (١٩٨٨) بانها :(أي عا ئق يبعث في الطلبة الخبرة ويتطلب اجتيازه جهداً فرديا او جماعياً مباشراً او غير مباشر) .(الدفاعي واخرون ١٩٨٨ ص٦١) .

٧- وعرفا الربيعي (١٩٨٩) بانها (حالة تثير في الفرد نوعا من الاضطرابات تجعلة يفكر بمزيد من الجهد الفردي والاستعانة بالاخرين على تجاوزها).(الربيعي ١٩٨٧ ص؟؟)

- اما التعريف الاجرا ئي للصعوبة الذي ينسجم مع طبيعة وهدفي البحث الحالي فهو : (ما يواجه التدريسيين والطلبة (عينة البحث)من عقبات او عوا ئق تحد أو تؤثر على تدريس و دراسة مادة اللغة العربية في معاهد اعداد المعلمين على نحو فاعل و يؤدي الى تحقيق أهداف تدريسها و كما تعكسه استجاباتهم عن الفقرات المذكورة في استبانتي البحث) .

ثانياً: التدريس :

١- عرفه ابن منظور ((درس الكتاب يدرسه ، درساً دراسة و درسه كأنة عانده ، حتى انقاد لحفظه ، درست الكتاب ادرسه أي ذللته بكثرة القراءه حتى حق حفظه علي : وواصل الدراسة ؛ الرياضة و التعهد للشئ)) . (ابن منظور ، ب . ت ، ص ٩٨٦)

٢- و عرفة مرسي (١٩٧٨) بانه :(نشاط يهدف الى تحقيق التعليم او اكتسابه و يشمل كل ما يتعلق بتحقيق المهارة و الاكتمال الفكري لدى الطلبه) . (مرسي ١٩٧٨ ص ٩١)

٣- و عرفة كوهل (١٩٨٤) بانه:

عمل شاق جزء منه حرفه و جزء منه اسلوب و طرائق و جزء آخر اساسيات و كل هذا يستغرق وقتاً يجعل اليسر و السهوله تنمو من خلال الدور المعقد) (كوهل ١٩٨٤ ص٩١).

٤. و عرفه راشد١٩٨٨ بأنه : (نظام مخطط له من الأعمال يقصد به ان يؤدي الى تعلم الطلاب، هذا النظام يتمثل على مجموعه من الأنشطة الهادفه المقصودة من قبل كل من المدرس و طلابه).(راشد ١٩٨٨ ص ٩١).

٥. و عرفه السرحان ١٩٨٩ بأنه :

(فن يقوم على الخبرة و المهاره ، و يهدف الى إيصال مادة علمية معينه في ذهن الطالب إيصالاً فعالاً يؤثر فيه و ينفذ الى قلوبهم و يحقق لهم نوعاً من الخبره في المادة المُدرسة مع الاهتمام بالجوانب التربويه) . (السرحان ١٩٨٩ص ٧).

٦. و عرفها نهاد ١٩٩٠ بأنه :

(الأجراء او الإجراءات المخططة التي يتبعها المدرس في تعامله مع الطلبة بقصد جعل التعليم سهلاً ميسوراً).(نهاد ١٩٩٠ ص ١١٠)

٧. و عرفه الرشدان و جعينتي (١٩٩٩) بأنه:

(عملية الحوار و التفاعل و الأخذ و العطاء بين المعلم و المتعلم ليحصل المتعلم على المعرفة من ثم بناء شخصيته بناءً متكاملاً من الوجوه جميعاً) . (الراشدان ١٩٩٩ ص ٣٢٤).

اما التعريف الإجرائي للتدريس و الذي ينسجم مع طبيعة وهدفي البحث الحالي فهو :

((مجموعة من الأساليب و الوسائل التي يقوم بها التدريسيون (عينة البحث) لنقل موضوعات مادة اللغة العربية و إيصالها الى طلبتهم الذين يدرسون هذه المادة و إكسابهم رصيداً جديداً من المعلومات المفهومه لتحقيق الأهداف المطلوبة)).

ثالثاً: الدراسة :

. عرفها Good 1973 بأنها: ((استخدام العقل عند التعامل مع موضوع او مشكله ما)) (Good , 1973 , p.53)

. و عرفها Hornby,1985 بانها : ((عملية استغلال للوقت و الفكر لاكتساب المعرفة)) . (Hornby, 1985, p.87)

و يعرفها الباحث إجرائيا بانها :

هي المجهود العقلي و الفكري الذي يبذله طلبة معاهد اعداد المعلمين في دراسة اللغة العربية واتقانها .

رابعاً : اللغة العربية :

اللغة العربية هي لغة الدين والعبادة والسياسة وهي لغة القرآن الكريم واللغة المشتركة لكل الشعوب التي دانت للحكم العربي، وعلى كل مسلم إن يتعلم هذه اللغة لمكانتها الدينية والعلمية و قد اعتز بها العرب اشد الاعتزاز وكذلك الشعوب التي تتحدث بها .

وهي لغة مقررة على طلبة معاهد إعداد المعلمين و يقوم بتدريسها تدريسيون من ذوي الاختصاص ممن يكملون الماجستير أو الدكتوراه ضمن منهج مقرر لمدة خمس سنوات للحصول على شهادة الدبلوم .

الفصـل الثانـي

خلفيـة نظريـة

تمثل الخلفية النظرية حيزاً مهما في سيا ات البحث العلمي حيث تجسد الابعاد التي تتمحور حولها فكرة البحث ، كما تمثل الاسس العلمية والتأريخية بموضوع البحث التي يعتمدها الباحث عند دراسته مشكلة بحثه ومعالجته اياها . اذ تتم الأفادة من تراكم المعرفة والخبرات الانسانية السابقة .

ان تحديد الاطار النظري يساعد الباحث على تحديد اهدافه ، وبناء ادواته ، وتفسير نتا ئجه التي ستكون في خدمة البحث العلمي . (العساف . ١٩٩٥ ، ص ٥٠) .

فالمعرفة تبنى على ماسبقها او ينبغي ان يبدأ الباحث من حيث انتهى الاخرون ليكون لبحثه دوراً بارزاً في البناء المعرفي ، كون المشكلات البحثية لاتكون مبتورة الصلة بمسابقها من معارف وخبرات ، انما تكون امتدادا لها .

لذا ارتأى الباحث ان يتطرق الى بعض المعلومات الاساسية ذات الصلة بموضوع البحث الحالي وتبعا للمحاور الاتية :

- اللغة العربية ، تمامها داستها خلودها .
- صعوبات تدريس ودراسة اللغة العربية (النظرية البنيوية الوظيفية)

تمام اللغة العربية

ان تمام اللغة العربية شئ ذاتي مطبوع، فطرت عليه منذ وجودها، يلازمها طوال حياتها، ويتمثل ذلك، في تمام بنيتها الأصلية، في حروفها الهجا ئية، وصيغها الصرفية، و واعدها النحوية، وأبنيتها الجميلة، وألوانها البلاغية، وأساليبها الإنشا ئية، وأوزانها الشعرية.

ويقول أرنست رينان: "فهذه اللغة.. تبدو لنا فجأة بكل كمالها، ومرونتها، وثروتها التي لا تنتهي، لقد كانت هذه اللغة منذ بدايتها، على درجة من الكمال، تدفعنا إلى القول بإيجاز؛ إنها منذ ذلك الو ت، حتى العصر الحاضر، لم تتعرض لأيّ تعديل ذي بال، فاللغة العربية لا طفولة لها، ولا شيخوخة أيضاً منذ ظهرت على الملأ، ومنذ انتصاراتها المعجزة، ولست أدري إذا كان يوجد مثل آخر للغة جاءت إلى الدنيا مثل هذه اللغة من غير مرحلة بدا ئية ولا فترات انتقالية ولا تجارب تتلمس فيها معالم الطريق.

لقد وصلت حضارة العرب إلى ذروتها، في العصر العباسي، حين امتد سلطان العرب من أسبانيا والبرتغال غرباً إلى تخوم أسوارطلين شر ا. ومن سفوح الأناضول شمالاً، إلى أواسط أفريقيا جنوباً، وتألقت حضارة العباسيين، فغدت درة في مفرق الزمان، في تاريخ العصور الوسطى، وانصهرت في بوتقتها حضارات الغرب كلها، كالحضارة اليونانية، والبيزنطية، والرومانية الغربية، وسادت اللغة العربية أغلب بقاع العالم القديم،

وبرزت لغة عملا ة، تضاءلت أمامها كل لغات الأمم، خلال فترة لا تقل عن خمسة رون، وفي هذه الفترة ترجمت إليها خلاصات الفكر اليوناني، والفارسي، والهندي، فاستوعبتها جميعاً وتفو ت عليها.

إن أثر اللغة العربية في اللغتين الأسبانية والبرتغالية، أثر لا مثيل له. لقد صنف الأب جان دي صوصة (١٧٧٤ ـ ١٨١٢م) معجماً في ١٦٠ صفحة (لشبونة ١٧٨٩م)، جمع فيه الألفاظ التي ا تبسها البرتغال من العربية.

والمعجم الذي لقي شهرة واسعة، بين أعلام المستشر ين، هو معجم الألفاظ الأسبانية ـ البرتغالية المشتقة من العربية، وفي هذا المعجم الذي يشمل ٤٢٤ صفحة نجد الأصل العربي، لكل الكلمات الأسبانية والبرتغالية المدرجة فيه. ولو أننا عرفنا، أن أ ل صفحة في المعجم تحوي ٤٢ كلمة، لتبين لنا أن هذا المعجم يحوي أكثر من ١٧٨٠٠ كلمة من أصل عربي.

ويكفي لتمام اللغة العربية، أننا على صعيد الكلمات المفردة، لو أننا أخذنا بعض الكلمات العربية، وتأملنا في عدد حروفها، ثم ارناه بعدد حروف المعادل الإنجليزي أو الفرنسي لها، لوجدنا أن عدد حروف الكلمة العربية أ ل بكثير من عدد حروف ترجمتها في أية لغة في العالم. خذ مثلاً للمقارنة كلمة (أب). (أم). (أخ). (دم). (يد). (ضوء). (نمو). (تطور). (عمل). (نشاط). (تربية) وغيرها. وخذ مثلاً واو العطف، فهو في العربية حرف واحد، وفي الفرنسية حرفان، وفي الإنجليزية ثلاثة أحرف. ل مثل هذا عن أحرف الجر الباء واللام ومن وعلى.

داسة اللغة العربية

تنبعث داستها من كونها لغة الوحي، والتنزيل الإلهيين. فهي لغة الأنبياء والمرسلين، وهم جميعاً من العرب، على اختلاف أ وامهم وأزمانهم ومواطنهم، وعلى تعدد تعاليمهم، وصحفهم، وأسفارهم، وكتبهم السماوية؛ بدءاً من أبي البشر (آدم) الذي كان هبوطه من السماء إلى الأرض في لب الجزيرة العربية ، ومروراً بإبراهيم ، الذي أمره الله، أن يؤذن في الناس بالحج، عند بيت الله في مكة المكرمة وكان نداؤه باللغة العربية الفصحى، لغة أهل البلاد. وإسماعيل هو جد العرب عاش في مكة وإسحاق كذلك، عاش وتزوج من مدين، وانتهاء بخاتم الأنبياء والمرسلين محمد.

وتبلغ اللغة العربية منتهى داستها الجامعة في القرآن الكريم؛ حيث تأخذ هذه القداسة شكل داسة نورانية طاهرة، يفيض بها كل حرف من حروفه، وكل كلمة من كلماته، وكل آية من آياته، وكل سورة من سوره.

خلود اللغة العربية

إن كون اللغة العربية هي لغة القرآن العظيم، فهذا كفيل بخلودها، لأن القرآن كتاب مطلق الخلود، باق أبد الدهر، على حاله العربية الأولى، حيث يقول الله عز وجل: ((إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ))، (سورة الحجر، آية ٩).

فا لله يحفظ القرآن، ويحفظ اللغة العربية بحفظه، فهي با ية ببقا ئه إلى يوم الدين، وسيبقى القرآن حافِظاً لها من كل طارئ، وفي هذا يقول أحد المستشر ين:

"إن العربية الفصحى، لتدين حتى يومنا هذا بمركزها العالمي، لهذه الحقيقة الثابتة، وهي أنها امت في جميع البلدان العربية وما عداها من الأ اليم الداخلة في المحيط الإسلامي، رمزاً لغوياً لوحدة عالم الإسلام في الثقافة والمدنية، ولقد برهن جبروت التراث العربي الخالد، على أنه أ وي من كل محاولة يقصد بها زحزحة العربية الفصحى عن مقامها".

وكان من أثر نزول القرآن بالعربية ـ أيضاً ـ أنه وصل بين أبناء الأمة الواحدة، بهذه اللغة، على مختلف الأجيال، ولهذا نفهم كلام العرلذيا الوه بل عشرات القرون، بينما الفرنسيون والإنجليز وغيرهم، لا يستطيعون أن يفهموا ما كتب بل أربعما ئة سنة إلا بجهد جهيد، وبالاستعانة بالمعاجم لحل غموض اللغة، بعد أن تغيرت واعدها، على عكس العربية.

٥. الشرط الخامس: سعة اللغة العربية ومرونتها

اللغة العربية لغة الثراء، والسعة، والغنى، يدل على ذلك.

أ. الألفاظ المستعملة فيها خمسة ملايين، وتسعة وتسعون ألفا، وأربعما ئة لفظ من جملة ستة ملايين، وستما ئة وتسعين ألفاً، وأربعما ئة لفظ. بينما نجد غيرها من اللغات الأوروبية لا يبلغ عدد مفرداتها معشار ما بلغته مفردات العربية.

ب. وبديهي، أنه لا يمكن لأحد ـ مهما اجتهد ـ إحصاء جميع الألفاظ في العربية، ويعني ذلك أن العدد الحقيقي لألفاظها أكثر بكثير مما عُد منها.

ج. كثرة الأسماء لمسمى واحد، فقد حصر بعضهم أسماء السيف، والأسد ، في لغة العرب، فكانت أورا اً عدة.

د. اللغة العربية الاشتقا ية، تقوم على الفعل الثلاثي، ولذلك فإن خزا ئنها من المفردات، يمكن أن تزداد دا ئماً.

والاشتقاق من أغرب كلام العرب، ومن أبرز مزايا لغتهم، وفي الحديث القدسي الصحيح، يقول اللهُ ـ عَزَّ وَجَلَّ ـ: ((أَنَا الرَّحْمَنُ وَأَنَا خَلَقْتُ الرَّحِمَ وَاشْتَقَقْتُ لَهَا مِن اسْمِي فَمَنْ وَصَلَهَا وَصَلَهُ اللَّهُ وَمَنْ طَعَهَا بَتَتُّه)).

وعن درة العربية الكبيرة، على اشتقاق الألفاظ، يقول إيرفنج: "إن هذه القوة في العربية في اشتقاق الألفاظ، تقودنا إلى هذه الثروة المدهشة، من المفردات، التي نواجهها حين نتكلم العربية. إن الجذور الصرفية العربية، الكثيرة جداً، بالإضافة إلى الموازين الصرفية الكثيرة جداً، أيضاً، تجعل العربية من أوسع اللغات في العالم وأعظمها".

بعد الحديث بإيجاز، عن بعض خصا ئص اللغة العربية، ومحاسنها، وتبين أن الشروط المفروضة في اللغة الأصلية، متوافرة جميعها فيها، في كونها أعرق، وأكمل، وأروع، وأ دس، وأكرم لغات العالم، الموجودة كلها، يمكن القول إنها بحق هي أم اللغات وشجرتها الحقيقية، وأن لها من السمات الخاصة و(شكل لغة الإشارة) ما يجعلها جديرة بشرف أن تكون لغة القرآن.

ثانيا :صعوبات تدريس اللغة العربية ودراستها

(النظرية البنيوية الوظيفية)

ان صعوبات تدريس اللغة العربية ودراستها في معاهد إعداد المعلمين في بغداد يساعد على استيعاب محاورها الأساسية من خلال تطبيق النظرية البنيوية الوظيفية ، تلك النظرية

المستعملة في عده اختصاصات منها علم الاجتماع والتربية وعلم النفس الاجتماعي وعلم الا تصاد والفلسفة بل وحتى القانون .

لقد ظهرت هذه النظرية في النصف الأول من القرن العشرين في عدة اختصاصات دراسية ذكرناها أعلاه .

ولعل من اهم روادها تالكوت بارسونز (Talcott Parsons) ، وروبرت ميرتن وهانز كيرث ، ورايت جلز وجون رفيس ودبليو ويلز (الحسن ١٩٨٧ ص ٤٠)

ولكن الرا ئد الاول للنظرية البنيوية الوظيفية هو عالم الاجتماع والتربية الإنكليزي (هاربرت سبنسر) .

تعتقد هذه النظرية بان للمجتمع او للظاهرة الاجتماعية او التربوية وكذلك للمؤسسة الاجتماعية او التربوية بناء وهذا البناء يتاثر بمنظومة العوامل البيئية المحيطة بالظاهرة او المؤسسة او المجتمع،ومنظومة العوامل هذه تتفرع الى عوامل ا تصادية تربوية ، اجتماعية يمية وأخلا ية وعوامل سياسية ودينية .

و د تكون هذه العوامل ايجابية مساعدة او سلبية مثبطه فان كانت العوامل ايجابية فان اثارها ومردوداتها القريبة والبعيدة تكون ايجابية،بينما اذا كانت سلبية فان اثارها ونتا ئجها القريبة والبعيدة تكون سلبية ومعو ة (Cedric ,1989,P11-12) .

وتنقسم النظرية البنيوية الى شقين اساسيين هما البناء اولا والوظيفة ثانيا ، فعوامل البناء هي الظروف البيئية والمحيطة والمؤثرة في الظاهرة المدروسة او المؤسسة او المجتمع او الجماعة تحت الدراسة والبحث،اما الوظيفة فهي نتا ئج الظروف على المؤسسة او الظاهرة المدروسة (Martinbale , 1981, p. 165-567) .

اما تطبيق النظرية البنيوية على صعوبات تدريس اللغة العربية ودراستها في أ سام اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين في العراق ، فان كل من التدريسي والطالب د يعانيان من مشكلات بيئية ومحيطية وصعوبات ناجمة عن عوامل البناء الاجتماعي للمجتمع او المؤسسة التربوية التي يعملان فيها ، وتنعكس هذه المشكلات في صعوبة المناهج الدراسية و لة التسهيلات المختبرية واللغوية وندرة الكتب المنهجية المساعدة والمناسبة لمستويات الطلبة وصعوبة ظروفهم نتيجة الأوضاع الا تصادية والمعاشية التي يعيشونها ، والمنافسة بين الطلبة لإحراز الدرجات العالية ، وضعف دافعيتهم نحو التحصيل العلمي بسبب لة الحوافز المتاحة أمامهم .

هذه الحقيقة التي د لا تشجع على الدراسة والتحصيل العلمي وتعلم اللغة العربية بكفاءة بما يحقق الأهداف المرسومة . وهذا متعلق بظروف الطلبة ، اما ظروف التدريسيين فقد لاتختلف كثيرا عن ظروف الطلبة اذ ربما يعانون من مشكلات بنيوية ترجع إلى ظروف البيئة التي يعملون فيها،وهذه الظروف تتجسد في ضعف المستوى المعاشي المتمثل في لة أجور المحاضرات والمكافآت والحوافز المادية وما يعانيه أساتذة المعاهد من تهديدات تتعلق بأمنهم الشخصي ، وضعف التسهيلات التربوية والدراسية المتاحة أمامهم أثناء التدريس ، وصعوبة الظروف البيئية والأسرية التي يعيشونها ، ناهيك عن ضعف مشاركاتهم في الدورات التدريبية للتدريب على احدث التقنيات التعليمية في تدريس اللغات لاسيما اللغة العربية .

ان جميع هذه الظروف البنيوية تترك اثارها وانعكاساتها السلبية على العملية التربوية والتدريسية والتي يقوم بها تدريسي المعاهد مما يترك أثره على المستوى العلمي للطلبة المتعلمين للغة العربية في معاهد إعداد المعلمين .

وهكذا نلاحظ بان العوامل البنيوية التي تؤكد عليها النظرية البنيوية الوظيفية لا تهيئ الظروف والأجواء المناسبة للطلبة للتعلم و للتدريسيين للتدريس مما يترك أثاره السلبية على العملية التربوية الخاصة بتعليم اللغة العربية بشكل عام .

الفصـــل الثالـــث

دراسـات سابقـة

نتيجة للجهود التي بذلها الباحث تم الحصول على عدد من الدراسات السابقة ذات علا ة بموضوع البحث حيث أعطت هذه الدراسات تصورا شاملا للباحث على الجهود التي سبقته في مجال بحثه والتي تناولت موضوع مشكلات تدريس المشكلات اللغوية بشكل عام وما له صلة بموضوع البحث ومنا شتها من حيث أهدافها وإجراءاتها ونتا ئجها . ولا بد للباحث ان يشير وهو يعرض الدراسات السابقة انه لم يعثر على دراسة ذات صلة مباشرة بصورة كاملة بموضوع بحثه .

الدراسات السابقة :

١. دراسة صنكور ١٩٧٩ :

(صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها)

اجريت هذه الدراسة في معهد الخرطوم الدولي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . وكان الهدف منها تحديد وتشخيص الصعوبات والمعو ات التي يعاني منها متعلموا اللغة العربية من غير العرب .

استعمل الباحث نوعين من ادوات البحث هما الاستبانة والمقابلة الشخصية ولم يذكر اجراءات بناء الاداتين وصد هما وثباتهما وفيما اذا كانت المقابلة الشخصية د اعتمدت على اداة بنيت على وفق خطوات البحث العلمي ام اكتفى الباحث بالمقابلة الانطباعية ، وكذلك لم يذكر عدد العينة واسلوب اختيارها والوسا ئل الاحصا ئية التي اعتمدها في بناء الاداتين وتحليل النتا ئج.

توصلت الدراسة الى وجود صعوبات توزعة على مجالات عدة ففي المجال التربوي هناك صعوبات في تطبيق النظرية التربوية والمنهج التربوي ، وصعوبات في اعداد المدرسين والمدرسات والجهل في طرا ئق تعلم اللغة العربية ، اما الصعوبات اللغوية فشارت الى صعوبات في الابجدية العربية من حيث الاصوات ونوع الحروف المستعملة في الكتابة والخطوط وعلامات الاعراب واستعمال الصفات الاجنبية العاميات في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها . (صنكور ١٩٧٩ ، ص١٠-١١٥).

٢. دراسة الجنابي ١٩٨٤ :

(تجربة تعليم اللغات الاجنبية في بعض متوسطات محافظة بغداد)

اجريت هذه الدراسة في محافظة بغداد في المدارس التي تقوم بتدريس اللغة الاجنبية الثلاثة (الفرنسية ، الاسبانية ، الروسية) .

استهدافت الدراسة الكشف عن وا ع تدريس تلك اللغات في المحافظة . وكذلك التعرف على المعو ات والمشكلات التي تواجة هذا المشروع وتقديم المقترحات والتوصيات حول ذلك . تألفت عينة البحث من (٥) مشرفين و (٢٤) مديرا و (٣١) مدرسا و (٢٠٥) طالبا وطالبة و (٥٠) فردا من أولياء الأمور بما مجموعة (٣١٥) فردا .

استعمل الباحث الاستبانه والمقابلة الشخصية أداتين لبحثه و استعمل الصدق الظاهري غير انه لم يوضع طريقة استعمال الصدق وتحقق الثبات .

عولجت البيانات بالوسا ئل الاحصا ئية وتوصلت الدراسة الى ما ياتي :

. عدم توفر المختبرات الصوتية المناسبة .

عدم توافر الوسا ئل التعليمية المناسبة .

. دم الكتب المنهجية .

. وجود بعض الشواغر في ملاكات المدارس التي تدرس هذه اللغات .

. عدم توافر المصادر والكتب المهمة في المكتبة المدرسية (الجنابي ١٩٨٤، ص ٣ – ٥٢)

٣. دراسة الوناوي ١٩٨٨ :

مشكلات تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدا ئية في منطقة كردستان العراق من وجهة نظر معلمي مادة اللغة العربية ومشرفيها) .

أجريت هذه الدراسة في العراق في منطقة كردستان واستهدفت التعرف على المشكلات التي تعترض سبيل اللغة العربية في المرحلة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومشرفيها والتعرف على مقترحاتهم للتغلب على تلك المشكلات استعان الباحث بالاستبانة اداة بحثه توزعت الى مجالات (المفردات ، الكتاب طرا ئق التدريس الوسا ئل التعليمية ، التقويم ، المعلمون ، التلاميذ) . وبلغت عينه البحث (٢٧٦ فرداً بوا ع (٢٢٩) معلماً ومعلمة و (٤٧) مشرفاً . استعمل الباحث معادلة فيشر لحساب حدة المشكلة ، واختار الثلث الاعلى من المشكلات لتفسيرها .

توصلت الدراسة الى النتا ئج الاتية :

- ضعف عناية المفردات لمساعدة التلاميذ على استعمال اللغة العربية في الحياة العامة .
- بعض المفردات فوق مستوى التلاميذ .
- طول بعض موضوعات الكتاب .
- عدم توافر مرشد للمعلم يسهل عملية التدريس .
- ضعف رغبة بعض المعلمين والمعلمات في تدريس اللغة العربية .
- لة استعمال الوسا ئل التعليمية من بل المعلمين .

وا تصرت الدراسة على عدد من المقترحات لعلاج تلك المشكلات منها :

- ادخال موضوعات تعتمد على الحوار .
- تجهيز المدارس بالوسا ئل التعليمية .

(الوناوي ١٩٨٨، ص ١-١٢٠)

٤. دراسة العبيدي ٢٠٠٤ :
(صعوبات تدريس مادة اللغة العبرية في كلية اللغات في جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين والطلبة).
اجريت هذه الدراسة في المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية ،وهدفت الى مغرفة صعوبات تدريس مادة اللغة العبرية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة .
اختار الباحث عينة لبحثه جميع تدريسيي اللغة العبرية في القسم (١٢) تدرسياً و (٥٠) طالباً وطالبة يمثلون (٤٢%) من العدد الكلي لطلاب وطالبات سم اللغة العبرية .
اعتمدت الدراسة الاستبانة اداة لجمع بياناتها وتضمنت المجالات : (الاهداف ، التدريسيين ، طرا ئق التدريس ، الطلبة ، المنهج ، اساليب التقويم والاختبارات) . استعمل الباحث (معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة فيشر ، والوزن المئوي) ئلاً احصا ئية لاغراض بحثه .
و د توصلت الدراسة الى عدد من النتا ئج منها :-
١- ان موضوعات كتب اللغة العبرية المقررة تتسم بالجفاف .
٢- ان الاهدافللتربوية لمادة اللغة العبرية ضعيفة الارتباط بوا ع الطلبة .
٣- عدم اطلاع تدريسيين اللغة العبرية على الاساليب الحديثة في تدريس المادة .
٤- استعمال التدريسيين للطرا ئق والاساليب التدريسية التقليدية وعدم مواكبتهم للاتجاهات الحديثة في التدريس .
٥- لة توافر التقنيات التربوية المناسبة في تدريس اللغة العبرية .
٦- عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .
٧- لة مطالعات الطلبة الخارجية ومحدودية ثقافتهم . (العبيدي ٢٠٠٤، ص ١-٨٠)

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :
إن الدراسات السابقة د أمدت الباحث بمؤشرات أسهمت في تعميق رؤى الباحث لمشكلة بحثه بشكل مباشر أو غير مباشر وهيأت وضوحا كافيا بالإمدادات النظرية لموضوع البحث ويسرت إجراءات تطبيقية .
فقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية :
١- تعزيز مشكلة البحث الحالي .
٢- الاطلاع المصادر والأدبيات التي تعزز أهمية البحث الحالي والمتعلقة بموضوع البحث (الصعوبات) .
٣-إتباع المنهج البحثي الملا ئم .
٤- تحديد مجتمع البحث واختيار العينة .
٥- إعداد الأداة التي استعملها الباحث في بحثه الحالي (الإستبانة).
٦استعمال الوسا ئل الإحصا ئية المناسبة .
٧-تحليل النتا ئج التي توصل اليها البحث الحالي وتفسيرها .

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف لجنة كبيان منهج البحث ، وتحديد مجتمعه ، واختيار عينة مناسبة له ، وبناء أداتهوذكر الوسا ئل الإحصا ئية المستعملة في معالجة بياناته .

وفيما يأتي استعراض لتلك الإجراءات :

(١) منهج البحث :

اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي /الدراسات المسحية (المسح المدرسي) الذي تهتم دراسته بمعالجة الجوانب المادية والتنظيمية والقانونية والإدارية الخاصة بالتعليم فضلاً عن معالجة أحوالالطلبة والعاملين وخصا ئصهم والمنهج وطرا ئق التدريس .. وغالباً ما يستخدم الباحثون في مثل هذه الدراسات عدداً من الأدوات العلمية كالاستبانة والمقابلة والملاحظة . (الكبيسي والجنابي ١٩٨٧ ص ٣٤) ، (داود وعبد الرحمن ١٩٩٠ ص ١٦٩-١٧٠) .

ويعرف البحث الوصفي بأنهيعتمد على دراسة الوا ئع ويهتم بوصفها وصفا د يقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصا ئصها أماالتعبير الكمي فيعطينا وصفا ر ميا يوضح مقدار هذه الظاهرة او حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى)) . (عبيدات واخرون ، ٢٠٠١ ص ١٩١) .

(٢) مجتمع البحث :

اتفق الباحثون على انه لايمكن ان تختار عينة البحث ما لم يجر وصفا كافلا لمجتمع البحث اولاًحتى يمكن ملاحظة الطريقة الملا ئمة في اختيار العينة .

(Borq.1981 , p.170).

وتطبيقا لهذا التوجهنذكر الخصا ئص التي يشتمل عليها مجتمع البحث ، الذي تتألف من تدريسيي أ سام اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين ببغداد وطلبة الصف الخامس للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ ويتألف مجتمع البحث من :

أ – مجتمع التدريسيين :

بلغ عدد التدريسيين (٢٧) تدريسيا بوا ع (١٧) تدريسياً يشكلون شبه نسبة مقدارها (٦٣ %) و (١٠) تدريسيات شكلن نسبة مقدارها (٣٧%) والجدول (١) يوضح ذلك :

جدول (١) مجتمع التدريسيين

عدد التدريسيين	ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	المجموع الكلي
	١٧	٦٣	١٠	٣٧	٢٧

ب- مجتمع الطلبة :

بلغ عدد مجتمع البحث من طلبة الصف الخامس الذين يدرسون مادة اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين المركزية في بغداد (٣٨) طالبا وطالبة في شعبة دراسية واحدة بوا ع (١٨) طالبا يشكلون نسبة مقدارها (٤٧ %) ، (٢٠) طالبة يشكلن نسبة مقدارها (٥٣ %) من مجتمع الطلبة ، وذلك للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ والجدول (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢) مجتمع الطلبة

الجنس / الصف	الذكور	النسبة المئوية	الإناث	النسبة المئوية	العدد الكلي	النسبة المئوية
الرابع	١٨	%٤٧	٢٠	%٥٣	٣٨	%١٠٠

(٣) عينة البحث :

أ – العينة الاستطلاعية :

أولا : عينة التدريسيين الاستطلاعية :

اختار الباحث (٥ تدريسيين ليطبق عليهم الدراسة الاستطلاعية بوا ع (٣) تدريسيين و (٢) تدريسيات ، اذا طبق عليهم استبانه مفتوحة تتضمن سؤالا بشأن صعوبات تدريس مادة اللغة العربية في القسم ولكل مجال من مجالات الدراسة.

ثانياً : عينة الطلبة الاستطلاعية :

اختار الباحث (١٠) طلبة من مجتمع البحث ليطبق عليهم الاستبانة الاستطلاعية بوا ع (٥) طلاب و (٥) طالبات ، اذ وجه أليهم استبانه مفتوحة تتضمن سؤالا بشأن صعوبات دراسة مادة العربية لكل مجال من مجالات الدراسة.

ب- العينة الأساسية :

أولا : عينة التدريسيين الأساسية :

مناهج البحث التربوي الى ان حجم العينة يتناسب وحجم المجتمع الأصلي للبحث ونوع البحث وأدواته ، ففي البحوث الوصفية المسحية التي تماثل البحث الحالي ، يكون الحد الادنى المقبول للعينة بنسبة (١٠ %) من مجتمع البحث. (الخطيب واخرون ، ١٩٨٥ ص ١١٠) .

وبالنظر لصغر حجم المجتمع فقد شملت العينة الأساسية تدريسي مادة اللغة العربية بعد استبعاد العينة الاستطلاعية ، اذ بلغت العينة (٢٢ تدريسي بوا ع (١٤) تدريسي و(٨) تدريسيات ويمثل ذلك نسبة (٨١ %) من مجتمع التدريسيين ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣) عينة التدريسيين الأساسية

ذكور	النسبة المئوية	اناث	النسبة المئوية	العدد الكلي	النسبة المئوية
١٤	%٦٤	٨	%٣٦	٢٢	%١٠٠

ثانياً : عينة الطلبة الأساسية

شملت العينة الأساسية (٢٨) طالبا وطالبة من مجتمع البحث المتمثل بطلبة الصف الخامس ممن يدرسون مادة اللغة العربية ويمثل ذلك نسبة (٧٤ %) من مجتمع البحث الكلي وذلك بعد استبعاد العينة الاستطلاعية. والجدول (٤) يوضح ذلك .

جدول (٤) عينة الطلبة الأساسية

ذكور	النسبة المئوية	طالبات	النسبة المئوية	العدد الكلي	النسبة المئوية
١٣	%٤٦	١٥	%٥٤	٢٨	%١٠٠

(٤) أداة البحث :

تعد الاستبانة الوسيلة الوحيدة الميسرة لتعريض المستجيبين لمثيرات مختارة ومرتبة بعناية بقصد جمع البيانات . (فان دالين ، ١٩٨٤، ص ٣٩٥) . لذا فقد اختار الباحث الاستبانة بوصفها أداة لتحقيق أهداف بحثه والمتمثلة بالتعرف على صعوبات تدريس مادة اللغة العربية ودراستها من وجهة نظر التدريسيين والطلبة ، كونها الأداة المناسبة لجمع البيانات والتي تتيح اكبر فرصة للمفحوصين للتعبير عن أرا ئهم بد ة وموضوعية .

ولتوخي الد ة في تصميم الاستبانة – أداة البحث – فقد استعان الباحث بعدة مصادر للمعلومات وفيما يأتي عرض الإجراءات ومراحل بناء أداة البحث :

(٥) إجراءات بناء أداة البحث :-

تتطلب عملية بناء أداة البحث لاستعان بالعديد من المصادر التي من أبرزها :-

أ – توجيه سؤال مفتوح (Open – ended questioner) كدراسة استطلاعية لعينة صغيرة مختارة من مجتمع البحث يروم الباحث استجلاء أرا ئها بخصوص الموضوعات التي يعالجها البحث،وهذا السؤال المفتوح لا يتضمن يود تحد من حرية المجيب في الإعراب عن أرا ئه وهكذا يمكن ان يتجلى استعمال هذه الطريقة بالميزتين الآتيتين :

إتاحة الفرصة الكافية امام المجيب للتفكير الحر الطليق في منا شة المسا ئل التي تهمه وتشغل باله ، بحيث يخلو الى نفسه ويعبر بوحي مشاعره وأحاسيسه بلا حدود او يود .

- ان استخدام هذه الطريقة يساعد الى حد كبير على صياغة استبانه البحث وهي الخطوط التالية بشكل أ رب الى الروح الموضوعية المجردة . اذ ستصاغ الأسئلة فيه في حدود الإطار العام للمعاني التي صد اليها المختبرون وباستعمال الكلمات والعبارات التي رددوها في إجاباتهم نفسها كلما أمكن ذلك،وبذا يمكن تفادي الاصطناع الذي يعيب من د ة الاستبانة التي يألفها البعض دون الاعتماد على بحث استطلاعي سابق . (المنصوري ، ١٩٦٨ ، ص ٨٠) .

وهكذا بدأ الباحث بتوزيع استمارات الاستبانة المفتوحة على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عدد (٥) تدريسيين علما ان الباحث د وضع مقدمة في الاستمارة أوضح فيها الهدف من البحث و د ضمت الاستبانة سؤالاً مفتوحا شمل ستة مجالات تتعلق بصعوبات تدريس مادة اللغة العربيةفي سم اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين المركزي.

وكذلك تم توجيه استبانة مفتوحة إلى أفراد العينة الاستطلاعية من الطلبة البالغ عددهم (١٠) طلبة ، تضم كل منها سؤالا مفتوحا شمل ستة مجالات تتعلق بصعوبات دراسة مادة اللغة العربية في قسم اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين.

بأجرى الباحث مقابلة انطباعية مع خمسة من تدريسيي المادة لاستطلاع أرائهم في الصعوبات المتكونة من خبراتهم وتجاربهم الميدانية ، اذ تعد المقابلة وسيلة مهمة لجمع المعلومات في مثل هذه البحوث ، وتسهل المقابلات الحصول على بيانات ومعلومات عن الصعوبات التي تؤثر في العملية التعليمية .

الرسائل الجامعية التي تم الإطلاع عليها والتي لها علاقة بموضوع البحث بشكل رئيس او بجانب واحد من جوانبه والإفادة مما جاء فيها في صياغة فقرات الاستبانة* .

د- الأدبيات والمصادر التي تناولت موضوع صعوبات التدريس لمختلف المواد الدراسية لاسيما في مجال صعوبات تدريس اللغات .

---

*الرسائل الجامعية هي :-

١- عبد عون ، فاضل ناهي (١٩٨٩) صعوبات تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة في العراق من وجهة نظر المدرسين والطلبة .

٢- الخالدي ، سندس عبد القادر (١٩٩٣) صعوبات تدريس البلاغة ودراستها لدى الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة .

٣- محمود ، خيري جابر وآخرون (١٩٩٤) الصعوبات التي واجهت معلمي التربية الإسلامية عند ممارسة تعليم القران الكريم وفهمه في المدارس الابتدائية .

٤- الخزرجي ، ماجدة عبد الإله (١٩٩٥) صعوبات تدريس علم العروض في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد .

٥- السلامي ، جاسم محمد (١٩٩٨) صعوبات تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .

٦- التميمي ، بشرى مجيد محمد (١٩٩٩) صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية في بغداد .

٧- العزاوي ، محمد سعيد (١٩٩٩) صعوبات تدريس البلاغة في اقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد .

٨- الزبيدي ، وفاء كاظم (٢٠٠٠) تشخيص الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في المراحل الابتدائية .

٩- الربيعي ، طه ابراهيم جودة (٢٠٠١) صعوبات تدريس مادة الصرف من وجهة نظر التدريسيين والطلبة في كليات التربية ، بغداد .

١٠- الجبوري ،صالح كامل حمد (٢٠٠٢) صعوبات تدريس مادة العلاقات الدولية في الجامعات العراقية وسبل معالجتها

١١- الجبوري ، عبد محمد (٢٠٠٣) صعوبات تدريس مادة الوسيط في التنظيم الدولي في الجامعات العراقية في وجهة نظر التدريسيين والطلبة .

١٢- ألجميلي ، أنور عبد الله (٢٠٠٣) صعوبات تدريس مادة القانون الدولي الخاص في الجامعات العراقية من وجهة نظر التدريسيين .

١٣- الحيالي ، عمرو خالد حمدان (٢٠٠٣) صعوبات تدريس مادة السياسة الخارجية في الجامعات العراقيين من وجهة نظر التدريسيين ومقترحات لمعالجتها .

١٤- الزيدي ، عدنان غركان جبر (٢٠٠٣) صعوبات تدريس مادة المنظمات الدولية في الجامعات العراقية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة .

١٥- الزهيري ، فاخر حيان (٢٠٠٤) صعوبات تدريس مادة القانون العام في كليات القانون من وجهة نظر التدريسيين والطلبة .

١٦- ألعبادي ، جواد رضا (٢٠٠٤) صعوبات تدريس مادة فلسفة التربية في كليات التربية ومن وجهة نظر التدريسيين والطلبة .

١٧- الربيعي ، سعد موحان (٢٠٠٦) مشكلات تدريس مادة الخبر الإذاعي والتلفزيوني ودراستها في كلية الأعلام من وجهة نظر التدريسيين والطلبة .

وبموجب هذه العينات الأربع تمكن الباحث من توفير عدد كبير من الفقرات تعبر عن صعوبات دراسة وتدريس مادة اللغة العربيةفي سم اللغة العربية /معاهد إعداد المعلمين - بغداد .

ان إعداد الاستبانة بشكلها الأولي هو حصيلة تفاعل العوامل السابقة اذا استعان بها الباحث كثيرا في بناء فقراتها وتحديد مجالات تلك الفقرات .

فنتيجة لهذه الخطوات التوصل إلى صياغة الاستبانيتين بصيغتهما الأوليتين إذ بلغت الاستبانة الخاصة بالتدريسيين (٩٨فقرة بوا ع (١٨) فقرة لمجال الاهداف و(١٣) فقرة في مجال التدريسيين و (٦ فقرة في مجال طرا ئق التدريس و (١٤) فقره في مجال الطلبه ،(١٩) فقره في مجال مفردات المنهج ، و (١٨) فقره في مجال أساليب التقويم والاختبارات . ملحق (٣) في حين بلغت الاستبانه الخاصة بالطلبة (٨٩فقره بوا ع (١٣) فقره في مجال الأهداف و (١٠) فقرات في مجال التدريسيين ، و(٧فقره في مجال طرا ئق التدريس ، و (١٤) فقره في مجال ألطلبه ،و(١٩) فقره في مجال مفردات المنهج ، و(١٦) فقره في مجال أساليب التقويم والاختبارات .

(٦) طريقه ليكرت :

إن الطريقة التي اعتمدت في بناء الأداة هي طريقه((ليكرت)) Likert،اذ تعد هذه الطريقه من أفضل طرا ئق بناء المقاييس والاتجاهات وتظم فقرات عديدة يمكن ان تغطي بد ة موضوع الاتجاه المراد ياسه،وان بدا ئل الإجابة فيها متعددة وموضوعيه تتراوح بين التأييد والمعارضة لموضوع الاتجاه ، ويستجيب الفرد فيها الى كل فقره باختيار بديل واحد من احتمالات الإجابة التي تمتد بين الموافقة والمعارضة (Ebel : 1972 ,p : 365) ، (Abastasi ,1976 , p: 551)

فضلا عن ان طريقة (ليكرت) تعتمد أسلوب التقرير الذاتي الذي يعد من أكثر الأساليب شيوعا واستعمالا في ياس الاتجاهات لان في استعماله مزايا متجددة منها ان إجراءات جمع البيانات واضحة ومفهومة وان الاستجابات عنها تتسم بالموضوعية لا تتدخل فيها ذاتية الباحث ويمكن تطبيقها وتقنيتها على عينات كبيرة وبسهولة , Sundbers ,1977 (p : 174)

واستنادا الى هذه الطريقة وضع الباحث إمام كل فقرة بدا ئل متدرجة للإجابة يختار المجيب من بينها البديل المناسب ، وهي :

- صعوبة ر ئيسة .
- صعوبة ثانوية .
- ليست صعوبة .

(٧) صدق الإداة Validity :

يعد الصدق من الأمور الضرورية الواجب توفرها في الأداة ويقصد به مدى الكفاءة التي تتصف بها الأداة في ياسها لما وضعة لقياسه (جابر ، ١٩٧٣ ص٢٧) ، (المليجي ، ٢٠٠٠ ص٣٨٩)

وتعد أفضل وسيلة لقياس صدق الأداة بان يتم عرضها على عدد من المتخصصين في المجالات التي أعدت لأجلها واخذ رارهم بصدد مدى تغطية فقراتها وشمولها للجوانب المراد ياسها . (Ebel, 1972 p,555)

وتختلف انواع مؤشرات الصدق باختلاف الظاهرة ألمقاسه، والصدق الذي يناسب هذه الاداة هو الصدق الظاهري الذي يعتمد على عرض الاداة على مجموعة من المحكمين المختصين لتقرير مدى صلاحية الفقرات في ياس ما أعدت لقياسه ، ولذلك عرض الباحث أداته على مجموعة من المختصين في طرا ئق التدريس والتربية وعلم النفس وبلغ عددهم (١٠) محكمين (الملحق ٥و) د أبدى المحكمون آراءهم ومقترحاتهم في حذف بعض الفقرات وادماج بعضها المتشابه واضافة وحذف بعض الكلمات ليكتمل بناء الفقرة ، واعتمد الباحث موافقة ٨٠ % من المحكمين . دليلا على صلاحية الفقرة وبذلك اصبح عدد فقرات استبانة التدريسيين (٩٣) فقرة (الملحق ٦) ، وعدد فقرات استبانة الطلبة (٧٣) فقرة موزعة على مجالات السنة ، والجدولان (٥) و (٦) يوضحان ذلك .

الجدول (٥)

عدد فقرات استبانة التدريسيين بل عرضها على الخبراء وبعده

المجال	عدد الفقرات بصيغتها الأولية	عدد الفقرات المستبعدة	عدد الفقرات النها ئي
الأهداف	١٨	-	١٨
التدريسيون	١٣	١	١٢
طرا ئق التدريس	١٦	-	١٦
الطلبة	١٤	-	١٤
المنهج	١٩	٤	١٥
أساليب التقويم والاختبارات	١٨	-	١٨
المجموع	٩٨	٥	٩٣

الجدول (٦)

عدد فقرات استبانة الطلبة بل عرضها على الخبراء وبعده

المجال	عدد الفقرات بصيغتها الأولية	عدد الفقرات المستبعدة	عدد الفقرات النها ئي
الأهداف	١٣	١	١٢
التدريسيين	١٠	١	٩
طرا ئق التدريس	١٧	٣	١٤
الطلبة	١٤	٣	١١
المنهج	١٩	٧	١٢
أساليب التقويم والاختبارات	١٦	١	١٥
المجموع	٨٩	١٦	٧٣

(٨) الثبات :

يعطي الثبات من صفات أدوات القياس التي تمنحها قوة يمكن الاعتماد عليها في البحوث وثبات الاداة يعني استقرار وتقارب في النتائج اذا طبقت اكثر من مره في ظروف مماثلة على العينة نفسها ، (عودة ٢٠٠٢، ص٣٤٥) (علام ، ١٩٩٩،ص١٣٠) وهناك طرائق عديدة لقياس الثبات ، اختار الباحث منها طريقة اعادة تطبيق الاستبانة على عينة التدريسيين الاستطلاعية البالغ عددهم (٥) تدريسيين ، وعلى عينه مكونة من (١٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس قسم اللغة الكردية معاهد إعداد المعلمين المركزية .

وكانت المدة بين التطبيقين الأول والثاني أسبوعين ، اذ يفضل الا تتجاوز المدة بين التطبيقين أسبوعين أو ثلاثة أسابيع (عودة ٢٠٠٢، ص٨٥) (Adams P.85) ولإيجاد معامل ثبات الأداة استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لانه من اكثر المعاملات شيوعا ودقه في تمثيل هذه البحوث .

وكلما كان معامل الارتباط عاليا دل على ان اداء عينة الثبات في التطبيق الثاني يماثل لحد ما عينة الثبات في التطبيق الأول وهو يؤشر حالة الاستقرار في النتائج . (العجيلي واخرون ، ١٩٩٠، ص١٤٨) .

وقد ظهر معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة من خلال العلاقة بين الدرجات في التطبيقين الاول والثاني على ما يبدو في الجدولين (٧) و (٨) .

جدول (٧)

معاملات ثبات الاداة (استبانة التدريسيين) على وفق مجالاتها الستة

مجال(١)	مجال (٢)	مجال(٣)	مجال(٤)	مجال(٥)	مجال(٦)	المتوسط العام لثبات المجالات
٠ر٨٣	٠ر٧٨	٠ر٨٢	٠ر٨٧	٠ر٨٢	٠ر٨٦	٠ر٨٣

جدول (٨)

معاملات ثبات الاداة (استبانة الطلبة) على وفق مجالاتها الستة

مجال(١)	مجال(٢)	مجال(٣)	مجال(٤)	مجال(٥)	مجال(٦)	المتوسط العام لثبات المجالات
٠ر٧٧	٠ر٧٥	٠ر٨٤	٠ر٨٠	٠ر٧١	٠ر٧٥	٧٧

يلاحظ ان معاملات الثبات جميعها كانت بين (٠ر٧١) و (٠ر٨٧) ، ويعد المختصون مثل هذه النسب مقبولة عند موازنتها بالميزان العام لتقديم معامل الارتباط (البياتي ، ١٩٧٧ ، ص١٩٤) وبذلك يمكن استعمال الاستبانة باطمئنان في هذا البحث .

تطبيق أداة البحث :

طبق الباحث أداته بصيغتها النهائية في المدة الواقعه بين (١٢ /٣ / ٢٠٠٨ و ٢٠٠٨/٣/٢٠) على أفراد عينة البحث الأساسية المشمولة بالدراسة و عددهم (٢٢) تدريسياً و تدريسية و (٢٨٠) طالباً و طالبة بعد انتهاء تطبيق الاستبانة فحص الباحث الاستبانات للتثبت من دقة الاجابات ثم شرع بتفريغ الاجابات في استمارات خاصة أعدت لهذا الغرض .

الوسا ئلالإحصا ئية :
استعمل الباحث الوسا ئل الإحصا ئية الاتية لغرض بحثه :

١- معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات الأداة .
اذ تمثل :
ن = عدد أفراد العينة
س = درجات التطبيق الأول .
ص = درجات التطبيق الثاني .
(البياتي و اثناسيوس ، ١٩٧٧ ص ١٨٣)

٢- معامل حدة الصعوبة .
لحساب شدة صعوبة الفقرات
اذ تمثل :
ت١ _ تكرار البديل الاول(صعوبة ر ئيسية).
ت٢ _ تكرار البديل الثاني (صعوبة ثانوية).
ت٣ _ تكرار البديل الثالث (ليست صعوبة).
اذ أعطيت لكل من البدا ئل الثلاثة التي اختارها المستجيبون يم افتراضية هي :
- ثلاث درجات للبديل الاول(صعوبة ر ئيسية).
- درجتان للبديل الثاني(صعوبة ثانوية).
- درجة واحدة للبديل الثالث(لا تشكل صعوبة).

(Fischer , 1955, P :154)

الوزن المئوي لبيان يمه في كل فقرة من فقرات الاستبانة و الافادة منه في تفسير النتا ئج.

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}} \times ١٠٠$$

و الدرجة القصوى تساوي في هذا المقياس الثلاثي البعد (٣)
(الغريب ، ١٩٧٧ ، ص ٧٦).

لمصادر

١. إبراهيم ، يوسف حنا (١٩٨٠) صعوبات الدراسيين والمعلمين والمشرفين في مشروع محو الامية الالزمي في ضاء الحمدانية وحلولهم المقترحة . مطبعة علاء . بغداد .
٢. ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، مادة درس ، مطبعة بولاق ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، ج١ ، ص ٩٦٨ – ٩٦٩ .
٣. البياتي ، عبد الجبار توفيق وزكريا اثنا سيوس (١٩٧٧) ، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد .
٤. جابر ، جابر عبد الحميد (١٩٧٣) : جابر ، جابر عبد الحميد (١٩٧٣) : سايكولوجية التعلم ونظريات التعلم ، ط(٤) ، دار النهضة العربية ، القاهرة.
٥. الحسن ، محمد ابراهيم طاهر (١٩٨٧) . مشكلات تدريس مادة الجغرافية في مرحلة الدراسة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها وحلولهم المقترحة لها . كلية التربية ابن رشد (رسالة ماجستير غير منشورة).
٦. الحماش ، خليل (١٩٧٢) مسح للمشكلات التي يواجهها المدرسون والطلبة في اللغة الانكليزية في العراق ، مركزالبحوث التربوية ، جامعة بغداد .
٧. خرما ، نايف (١٩٧٨) اضواء على الدراسات المعاصرة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب ، الكويت .
٨. الخطيب ، احمد واخرون (١٩٨٥) دليل البحث والتقويم التربوي ، دار المستقبل للنشر والتوزيع ، عمان .
٩. خليفاني ، مولود حمد نبي ، أثر أسلوب الموا ف التعليمية في تحصيل التلاميذ في واعد اللغة الكردية ورغبتهم فيها ، جامعة بغداد ، كلية التربية (إبن رشد) ، ١٩٩٥ ، رسالة دكتوراه غير منشورة .
١٠. داود ، عزيز حنا وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) ، مناهج البحث التربوي ، جامعة بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .
١١. الدليمي ، اسعد ابراهيم حسين (٢٠٠٤) تقويم تدرس علم التحقيق الجنا ئي في الجامعات العرا ية من وجهه نظر التدريسيين والطلبة . المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية . (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٢. الدليمي ، اسعد ابراهيم حسين (٢٠٠٤ تقويم تدريس علم التحقيق الجنا ئي في الجامعات العرا ية من وجهه نظر التدريسيين والطلبة . المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية . (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٣. السرحان ، محي هلال (١٩٨٩) اصول تدريس اللغة العربية والتربية الاسلامية في المدارس الثانوية ، مطبعة الرشاد ، بغداد .
١٤. عبيدات ، ذو ان وأخران (٢٠٠١) البحث العلمي مفهومة وادواته واساليبه ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .
١٥. العجيلي ، صباح حسين واخرون (١٩٩٠) القياس والتقويم ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .

١٦. العساف ، صالح بن محمد (١٩٩٥) المدخل الى البحث في العلوم السلوكية ، السعودية ، الرياض .
١٧. علام ، صلاح الدين محمود (١٩٩٩) : القياس والتقويم التربوي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
١٨. علي سيدو الكوراني: القاموس الكردي الحديث، كردي - عربي، شركة الشرق الأوسط للطباعة ، عمان الأردن، ١٩٨٥.
١٩. عودة ، احمد سليمان (٢٠٠٢) القياس والتقويم في العملية التربوية ، دار الامل ، المطبعة الوطنية ، عمان ، الاردن .
٢٠. الغريب ، رمزية (١٩٧٧) التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
٢١. فاندالين ، ديوبولد . ب واخرون (١٩٨٤) مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل نوفل واخرون ، ط٣ مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
٢٢. الكبيسي ، وهيب مجيد ويونس صالح الجنابي (١٩٨٧) طرق البحث في العلوم السلوكية ، جامعة بغداد ، كلية الاداب .
٢٣. كوهل ، هربيرت (١٩٨٤) عن فن التدريس ، ترجمة سعاد جاد الله ، مراجعة محمد سليمان شعلان ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
٢٤. اللقاني ، احمد حسين (١٩٧٦) تطوير مناهج التعليم ، جامعة عين شمس.
٢٥. مرسي ، محمد منير (١٩٧٨) اسس التدريس ونظرياته ، حولية كلية التربية ، العدد ٥ الدوحة .
٢٦. المليجي ، حلمي (٢٠٠٠) علم النفس المعاصر ، ط٨ ، دار النهضة ، بيروت .
٢٧. المنصوري ، محسن مجيد (١٩٦٨) الرضا عن العمل بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدا ئية في مدينة بغداد وضواحيها . كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .
٢٨. مهدي ، عبد الكريم صالح وابتسام جواد مهدي (١٩٩٠) مشكلات تدريس اللغة الفرنسية في سم السياحة وادارة الفنادق كلفة اجنبية بالجامعة المستنصرية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد السابع عشر .
29. Broq,W.R (1981) : " Applying Educational Relation theory and practic " New Yprk , charles E merril puplishing company.
30. Good .Carter, V,(1973) : Dictionary of ERduation . 3rd New York Mc Graw.
31. Webstar's *1971(: Third New interbational Dicrionary English Languageun abridged . Chicago. William Beten , Uplishher.

ملحق (١)
اراء المحكمين بشأن صلاحية فقرات الاستبانة من وجهة نظر التدريسيين

أولا : مجال الأهداف :

ت	الصعوبة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	الاهداف التربوية العامة المعتمدة غير واضحة .			
٢	ضعف اطلاع تدريسي مادة اللغة العربية على أهداف تدريس المادة .			
٣	لم تظهر الاهداف اهمية مادة اللغة العربية في حياة الطالب التخصصية .			
٤	الاهداف ضعيفة الاتصال بالمادة .			
٥	اتصاف الاهداف بالعمومية .			
٦	الاهداف غير كافية لتحقيق ماهو مطلوب من تدريس المادة .			
٧	لايؤخذ رأي التدريسيين بالحسبان عند وضع الاهداف .			
٨	ضعف معرفة التدريسيين بالاساليب الحديثة لتحقيق الاهداف .			
٩	الحصص المخصصة لمادة اللغة العربية لا تكفي لتحقيق الاهداف .			
١٠	عدم مواكبة الاهداف للتطورات الحاصلة .			
١١	ضعف خبرة تدريسي المادة بطريقة اشتقاق الاهداف السلوكية .			
١٢	ليس هناك اسس واضحة تحديد مستويات الطلبة عند بناء الاهداف .			
١٣	صياغة الاهداف جاءت بشكل عشوائي .			
١٤	ضعف الترابط بين الاهداف وواقع تدريس المادة .			
١٥	لاتراعي الاهداف طبيعة خبرات المنهج ولا تغطي جميع مستويات تحقيقها .			
١٦	صياغة الاهداف غير واضحة لغرض ترجمتها الى مواقف سلوكية .			
١٧	الاهداف لا تتيح فرصاً لتكافل جهود الهيئة التدريسية .			
١٨	قلة افادة تدريسيي المادة من الاهداف بوصفها موجهات عامة لنشاطاتهم التدريسية .			

ثانياً : مجال التدريسيين :

ت	الصعوبة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	ضعف اعداد تدريسي مادة اللغة العربية بشكل عام .			
٢	قد يعهد تدريس المادة الى تدريسيين غي مؤهلين تربوياً .			
٣	ضعف الكفاية التدريسية لعدد من تدريسيين المادة .			
٤	ضعف التفاعل الايجابي بين التدريسيين والطلبة .			
٥	ضعف المستوى العلمي لعدد من التدريسيين في مادة اللغة العربية.			
٦	املاء عدد من التدريسيين ذوي الكفايات الجيدة .			
٧	قلة المحفزات المادية والمعنوية للتدريسيين ذوي الكفايات الجيدة .			
٨	ضعف مهارات عدد من التدريسيين في ايصال الموضوعات الى الطلبة .			
٩	قلة مواكبة تدريسي المادة للجديد ي مجال اختصاصهم			
١٠	لا يرتبط التدريسيون في تدريسهم المادة اللغة العربية بالمواد الاخرى .			
١١	ضعف التفاعل الايجابي بين التدريسي والطلبة .			
١٢	ضعف عدد من التدريسيين في تنمية قبول الطلبة نحو مادة اللغة العربية.			
١٣	لا يراعى التدريسيون الفروق الفردية بين الطلبة .			

ثالثاً : مجال طرائق التدريس :

ت	الصعوبة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	اعتماد معظم التدريسيين على الطريقة الالقائية .			
٢	الطرائق المستعملة لا تعمل على تحقيق اهداف المنهج			
٣	الرقابة وعدم تنويع طرائق عرض الدرس.			
٤	ندرة عقد دورات التدريب على طرائق التدريس الحديثة واساليبه .			
٥	قيام التدريسيين بالعبئ الاكبر في سير الدرس.			
٦	ندرة الدوريات والمطبوعات الجديدة للاطلاع على ماظهر حديثاً في مجال التدريس .			
٧	لايؤمن عدد التدريسيين بمبدأ جعل الطالب محور العملية التعليمية .			
٨	لا تسهم الطرائق المستعملة في تدريس مادة اللغة العربية في مساعدة الطالب على تنمية قدراته في المادة .			
٩	قلة الامكانات المتوفرة في المعاهد لتطبيق طرائق التدريس الحديثة .			
١٠	لا تحقق الطرائق المتبعة حالياً في تدريس مادة اللغة العربية اهداف تدريسها في المرحلة الثانوية .			
١١	ضعف المام بعض تدريسيي المادة بالمبادئ التربوية والنفسية التي تستند اليها طرائق التدريس .			
١٢	خلو اسلوب التدريس من عنصري تحفيز وتشويق الطلبة لدراسة مادة اللغة العربية .			
١٣	قلة استخدام التقنيات التربوية في تدريس مادة اللغة العربية.			
١٤	لاتوفر الطرائق التدريسية المستعملة فرص العمل التعاوني بين الطلبة انفسهم من ناحية وبينهم وبين التدريسي من ناحية اخرى .			
١٥	لا تناسب الطريقة التدريسية المستعملة طبيعة الطلبة ومستوى نضجهم وخصائصهم النفسية .			
١٦	ليس هناك جمع بين الجوانب النظرية والجوانب العملية والمهارات العملية في اللغة العربية عند التدريس .			

رابعاً : مجال الطلبة :

ت	الصعوبة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	لم يدرس الطلبة اللغة العربية في المراحل الدراسية السابقة بطرائق جديدة .			
٢	ضعف تقدير الطلبة لاهمية مادة اللغة العربية في اكتساب المهارات اللغوية فيها.			
٣	قلة استيعاب الطلبة لموضوعات اللغة العربية .			
٤	اعتماد غالبية الطلبة على التدريسي بوصفه مصدرا رئيسا للمعلومات .			
٥	انخفاض المستوى العام للطلبة وانصرافهم عن الدراسة			
٦	ضعف اهتمام التدريسيين في تنمية رغبة الطلبة نحو مادة اللغة العربية.			
٧	ضعف رغبة الطلبة في دراسة مادة اللغة العربية.			
٨	قلة مشاركة الطلبة في المناقشة داخل الصف .			
٩	يدرس الكثير من الطلبة اللغة العربية دون رغبتهم فيها .			
١٠	ضعف استعداد الطلبة لبذل جهد شخصي لاسيما في النشاطات اللاصفية .			
١١	قلة مطالعة الطلبة الخارجية .			
١٢	كثرة تغيب الطلبة عن المحاضرات .			
١٣	هدف الطالب هوه الدراسة لغرض النجاح فقط .			
١٤	محاولات الطلبة في الغش في الامتحانات .			

خامساً : مجال المنهج :

ت	الصعوبة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	قلة التنوع في المداخل وطرائق العرض ومجالات المهارات ومستويات الخبرات .			
٢	خلو المفردات من التدريبات والتطبيقات .			
٣	النماذج التطبيقية الموجودة في المفردات بسيطة ولا تفي بالغرض .			
٤	لم تراع المفردات الفروق لفردية بين المتعلمين واستعداداتهم .			
٥	ضعف التوازن بين المفردات .			
٦	ضعف التكامل بين مفردات مادة اللغة العربية والمواد الدراسية الاخرى .			
٧	قلة عناية المفردات بتنمية المهارات التخصصية لدى الطلبة .			
٨	افتقار مادة اللغة العربية الى الدقة العلمية في اختيار الموضوعات .			
٩	لاتراعي المفردات المستويات الفكرية للطلبة .			
١٠	قلة المفردات التي تعطي للطلبة خلال العام الدراسي .			
١١	الساعات المخصصة لتدريس مفردات مادة اللغة العربية لا تكفي .			
١٢	مفردات مادة اللغة العربية غير متدرجة من السهل الى الصعب .			
١٣	ضعف الترابط . المنطقي بين المفردات بما يراعي نمو الطلبة في تعلم اللغة العربية .			
١٤	اختيار المفردات مركزي وليس من اختيار التدريسيين.			
١٥	المفردات قديمة نسبيا ولا تظهر التطورات الحديثة .			
١٦	المفردات لاتثير رغبات الطلبة نحو المادة.			
١٧	ضعف التنسيق بين المفردات .			
١٨	قلة توافر مصادر اضافية للمنهج في مكتبة المعهد .			
١٩	قلة النشاطات التطبيقية او انعدامها .			

سادساً: مجال أساليب التقويم والاختبارات :

ت	الصعوبة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	لايركز التقويم على تحقيق مهارات اللغة العربية لدى الطلبة .			
٢	قلة مراعاة الأسئلة الاختبارية للفروق الفردية بين الطلبة بسبب نمطيتها			
٣	الاسئلة الاختبارية تقليدية لا تنمي قدرات الطلبة في اللغة العربية.			
٤	ضعف تدريب التدريسين على استعمال طرائق التقويم والقياس الحديث التي تتماشى مع المنهج المقرر .			
٥	افتقار صياغة الأسئلة الاختبارية وترتيبها للاساليب العملية الحديثة .			
٦	لم تحدد للتقويم اهداف يعمل على تحقيقها .			
٧	ينتهي اهتمام الطالب بالمادة بانتهاء الاختبار .			
٨	الاعتماد على الاختبارات التحريرية فقط في تقويم الطلبة واهمال الاسئلة الشفوية .			
٩	عدم الاعتماد على دليل موحد للتصحيح ووضع الدرجات .			
١٠	اهمال الاسئلة الموضوعية في الاختبارات.			
١١	لجوء التدريسيين الى تكرار نماذج الأسئلة كل عام .			
١٢	لايعد التدريسيون الاختبارات تغذية راجعة وانما غاية .			
١٣	قلة الاهتمام المسبق لتحضير الأسئلة الاختبارية .			
١٤	عدم ملائمة الأسئلة الاختبارية للوقت المخصص للاجابة عليها .			
١٥	اقتصار الاسئلة الاختبارية على قدرة الطالب على الحفظ والاستذكار لا على الفهم والتحليل الذي تتطلبه مادة اللغة العربية .			
١٦	لا تسهم نتائج الاختبارات في تطوير مادة اللغة العربية واستيعابها .			
١٧	مطالبة الطالب بالاجابة الحرفية عن الاسئلة الاختبارية			
١٨	الاسئلة الاختبارية غير شاملة لمحتوى المادة .			

ملحق (٢)
آراء المحكمين بشأن صلاحية فقرات الاستبانة من وجهة نظر الطلبة

اولا : مجال الاهداف :

ت	الصعوبة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	عرض المادة بالاسلوب التقليدي لايسعد على تحقيق اهدافها			
٢	الحصص المخصصة لمادة الترجمة لاتكفي لتحقيق اهدافها			
٣	ضعف اطلاع الطلبة على اهداف تدريس المادة			
٤	اهمال الاهداف للمهارات الفردية للطلبة			
٥	ضعف ارتباط الاهداف بواقع تدريس مادة اللغة العربية			
٦	الاهداف لاتغطي جوانب العملية التعليمية جميعها			
٧	الاهداف غير مناسبة لمستويات الطلبة			
٨	لم تظهر الاهداف اهمية مادة اللغة العربية			
٩	لاينقل التدريسيون اهداف مادة اللغة العربية الى طلبتهم			
١٠	لاتناسب الاهداف مجال الدراسة الذي يتعلق به المنهج			
١١	لاتراعي الاهداف طبيعة خبرات المنهج ولاتغطي جميع مستويات تحقيقها			
١٢	لاتعمل الاهداف على تنمية المتعلم تنمية شاملة متوازنة			
١٣	الاهداف غير مرنة ولاتتوافق مع التطور الحاصل في العلوم كافة			

ثانياً: مجال التدريسيين :

ت	الصعوبة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	ضعف قدرة عدد من التدريسيين في ايصال المادة			
٢	ضعف اغناء عدد من التدريسيين المحاضرة بلامثلة والشواهد			
٣	ضعف المستوى العلمي لبعض التدريسيين في تخصصهم			
٤	ضعف عدد من التدريسيين في صنع جو دراسي شيق بالمناقشة المثمرة			
٥	لايراعي بعض التدريسيين الفروق الفردية بين الطلبة			
٦	ضعف عدد من التدريسيين في تنمية ميول الطلبة نحو مادة اللغة العربية			
٧	ضعف ربط بعض التدريسيين لمادة اللغة العربية بالمواد الاخرى			
٨	ضعف التفاعل الايجابي بين التدريسيين وطلبتهم			
٩	بعض التدريسيين غير مؤهلين لتدريس مادة اللغة العربية			
١٠	قلة محفزات التدريسيين المادية والمعنوية			

ثالثاً : مجال طرائق التدريس :

ت	الصعوبة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	الطرائق المستعملة لاتعمل على تحقيق اهداف المنهج			
٢	ضعف الامكانات المتوافرة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة			
٣	قلة الاهتمام بطرائق التدريس الحديثة			
٤	اساليب عدد من التدريسيين غير مبنية على تشجيع الطلبة على الدراسة			
٥	ضعف اشراك الطلبة في عملية التدريس وفهم المادة			
٦	اكثر التدريسيين يستعملون الطريقة الالقائية			

٧	قلة استعمال طرائق تدريسية تربط مادة اللغة العربية بدراسة المواد في المراحل الاخرى			
٨	الاساليب المتبعة من قبل بعض التدريسيين تهتم باعطاء المادة دون الاهتمام بفهم الطلبة			
٩	ليس هناك جمع بين الجوانب النظرية والجوانب العملية والمهارات العلمية اللغة العربية			
١٠	لاتناسب الطرائق المستعملة طبيعة الطلبة ومستوى نضجهم العقلي وخصائصهم النفسية			
١١	الرتابة وعدم تنويع طرائق عرض المادة			
١٢	خلو التدريسيي من الوسائل التعليمية التي تساعد على نجاح الطريقة التدريسية			
١٣	اتباع بعض التدريسيين طريقة واحدة في تدريس مادة اللغة العربية			
١٤	ضعف الانشطة اللاصفية التي تساعد في الكشف عن مواهب الطلبة وقدراتهم			
١٥	لاتوفر الطرائق المستعملة فرص العمل التعاوني بين الطلبة انفسهم من ناحية وبينهم وبين التدريسيي من ناحية اخرى			
١٦	ليس هناك مراعات للفروق الفردية بين الطلبة			
١٧	دور الطالب في طرائق التدريس المستعملة سلبي			

رابعاً : مجال الطلبة :

ت	الصعوبة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	اعتماد الطالب على التدريسي بوصفه مصدرا رئيسا للمعلومات			
٢	ضعف تشجيع الاباء لابنائهم وحثهم على الدراسة			
٣	قلة مشاركة الطلبة في المناقشات في اثناء المحاضرة			
٤	قساوة ظروف بعض الطلبة تحد من اندفاعهم نحو الدراسة			
٥	يدرس كثير من الطلبة اللغة العربية دون رغبتهم فيها			
٦	ضعف الدفاع الذاتي لدى الطلبة نحو مادة اللغة العربية			
٧	ضعف استعداد الطلبة لبذل جهد شخصي لاسيما في النشاطات اللاصفية			
٨	ندرة المصادر والمراجع التي تعين الطلبة			
٩	ضعف الجراة الادبية عند الطلبة تبعدهم عن التفاعل مع الدرس			
١٠	جهل الطالب باهمية مادة اللغة العربية			
١١	قلة مطالعة الطلبة الخارجية			
١٢	كثرة تغيب الطلبة عن المحاظرات			
١٣	انخفاض المستوى العام للطلبة وانصرافهم عن الدراسة			
١٤	غموض المستقبل المهني لطلبة اللغة العربية			

خامساً : مجال مفردات المنهج :

ت	الصعوبة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	خلو مفردات مادة اللغة العربية من التدريبات والتطبيقات			
٢	لم تراع مفردات مادة اللغة العربية الفروق الفردية بين الطلبة واستعداداتهم			
٣	قلة توافر مصادر اضافية في اللغة العربية مساعدة للمنهج في مكتبة المعهد			
٤	الساعات المخصصة لتدريس مادة اللغة العربية غير كافية			

٥	ضعف التوازن بين مفردات مادة اللغة العربية			
٦	ضعف التكامل بين مفردات مادة اللغة العربية			
٧	غالبية المفردات تقليدية يغلب عليها طابع التكرار			
٨	المفردات ضعيفة الارتباط بميول الطلبة واهتماماتهم			
٩	المفردات غير متسلسلة من اليسير الى المعقد			
١٠	اسلوب عرض المفردات غير مشوق			
١١	صعوبة الحصول على المصادر التي تعين الطالب على فهم المادة			
١٢	لاتراعي المفردات المستوى الفكري للطلبة			
١٣	غالبية المفردات مركزية ليست من اختيار التدريسيين			
١٤	المفردات لا تبصر الطلبة بقيمة المادة			
١٥	افتقار المفردات للدقة العلمية			
١٦	عرض المفردات لايثير رغبات الطلبة أو يشوقهم في المادة			
١٧	ضعف التنسيق بين موضوعات محتوى المنهج			
١٨	عدم تضمين المفردات مراجع تشجع الطلبة على الاطلاع الخارجي والقراءة الحرة			
١٩	الموضوعات واوجه النشاط التي يتكون منها المحتوى لاتعد تعبيرا حقيقيا عن اهداف المنهج			

سادساً : مجال أساليب التقويم والاختبارات :

ت	الصعوبة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	لايركز التقويم على تحقيق مهارات اللغة العربية لدى الطلبة			
٢	قلة مراعاة الاسئلة الاختبارية للفروق الفردية بين الطلبة بسبب نمطيتها			
٣	الاسئلة الاختبارية تقليدية لاتنمي قدرات الطلبة			
٤	الاعتماد على الاختبارات التحريرية في تقويم الطلبة واهمال الاسئلة الشفوية			
٥	طول الاسئلة الاختبارية لايتناسب والوقت المخصص للاجابة عليها			
٦	ينتهي اهتمام الطالب بالمادة بانتهاء الاختبار			
٧	افتقار صياغة الاسئلة الاختبارية وترتيبها الاساليب العلمية الحديثة			
٨	اقتصار الاسئلة الاختبارية للمادة على اختبار قدرة الطالب على الحفظ والاستذكار لاعلى الفهم والتحليل الذي تتطلبه مادة اللغة العربية			
٩	مطالبة الطالب بالاجابة الحرفية عن الاسئلة الاختبارية			
١٠	الاسئلة الاختبارية غير شاملة لمحتوى المادة			
١١	لم تحد اهداف الاختبارات يعمل التدريسي على تحقيقها			
١٢	صعوبة فهم مضمون الاسئلة الاختبارية			
١٣	الاساليب الاختبارية المتبعة لاتتفق واساليب تدريس مادة اللغة العربية			
١٤	لاتناسب الاسئلة الاختبارية مستوى الطلبة في المادة			
١٥	عدم الاعتماد على دليل موحد للتصحيح ووضع الدرجات			
١٦	لايعد التدريسيون الاختبارات تغذية راجعة وانما غاية			

ملحق (٣)

أسماء السادة المحكمين على وفق الألقاب العلمية :

١. أ.م.د. احلام شهيد على / علم النفس التربوي / كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية .
٢. أ.م.د. اكرم دحام زغير / التربية وعلم النفس / كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية .
٣. أ.م.د. خليل ابراهيم السامرائي / التربية وعلم النفس / كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية .
٤. أ.م.د. زيد بهلول سمين / علم النفس التربوي / كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية .
٥. أ.م.د. عامر ياس القيسي / القياس والتقويم / كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية
٦. أ.م.د. عبد الله احمد العبيدي / القياس والتقويم / كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية .
٧. أ.م.د. عدنان غائب راشد / الاختبارات والمقاييس / كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية .
٨. أ.م.د. نشعة كريم عذاب / التربية وعلم النفس / كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية .
٩. م.د. ايمان عباس الخفاف / التربية وعلم النفس / كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية .
١٠. م.د. عدنان حسين خضير / التربية وعلم النفس / كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية .