تحديات تعليم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المعلمون

أ. ليندا وليد سموم و د. عبد الله بشارات

اللغة هوية الأمة، التي تختزل ماضيها بموروثها الحضاري والسيادي، والهوية هي ذلك الإحساس الداخلي المطمئن للإنسان، الذي يجعله منسجما مع نفسه مهما اختلف المكان والزمان، ومعترف به وبما هو عليه من قبل الاخرين الممثلين للمحيط المادي والاجتماعي والثقافي والإقليمي والدولي (عتيق، ٢٠١١).

وتعد اللغة العربية ركنا ثابتا من أركان شخصية الإنسان العربي، فهي التي حملت ثقافة أمته وتاريخها، وهي التي أغنت العالم بالعلوم والمعارف في عصورها الذهبية، وأثبتت قدرتها على التوسع والانتشار واستيعاب كل جديد على مر العصور (اسكافي، ٢٠١٣)، لكن الإنسان العربي يعيش اليوم أزمة هروب من الذات، الأمر الذي انعكس سلبا على لغته وواقعها الحالي، حيث أصبحت تتهم بالعجز والقصور عن مواكبة التطور الحضاري، في حين ينظر العديد من المفكرين إلى أن القصور الحقيقي لايسجل على اللغة العربية بل على صاحبها الذي يجهل لغته وخصائصها، فلا وجود للغة دون أصحابها (الكسواني، ٢٠١٣).

كما أن مزاحمة اللغة العامية للفصحى في حياة الطفل الاجتماعية، تعمل على زيادة الفجوة بينه وبين اللغة الفصحى، حيث لا يكاد الطفل يستمع إلى الفصحى أو يتكلمها إلا في الحصص المخصصة للغة العربية، إضافة إلى أن احتواء المناهج على العديد من المفاهيم والمصطلحات الصعبة؛ يقلل من دافعية الطالب نحو تعلمها ويزيد من شعوره بالاغتراب عنها (الموسوي، ٢٠٠٩)؛ (الكلاك والمولى، ٢٠٠٨).

من هنا يبرز دور المدرسة، ومعلم اللغة العربية، والمرحلة الأساسية بالتحديد في تعزيز علاقة الطفل العربي بلغته العربية، وضرورة التغلب على الصعوبات والتحديات التي تعيق عمل المعلم في هذا الاتجاه. ولعل الخطوة الأولى تكمن في تشخيص الواقع الحالي الذي تمر به عملية تعليم اللغة العربية في مدارسنا، والكشف عن التحديات التي تتعرض لها هذه العملية للعمل على التعامل معها.

مشكلة الدراسة

وبالرغم من الأهمية الكبيرة للغة العربية في حياة المجتمعات الناطقة بها، إلا أنها تعاني من العديد من التحديات، تتمثل في وجود ثلاث ظواهر لغوية أولها اللهجات الدارجة واللغة العامية المحكية، واللغة الفصحى، واللغات الأجنبية (عتيق، ٢٠١١). كما أن اللغة المستخدمة في وسائل الإعلام المختلفة الموجهة للأطفال تؤثر في اللغة التي يستخدمها الطفل، لا سيما استخدام اللهجات المحكاة والمفردات الأجنبية المكتوبة بحروف عربية، وإدخال مفردات هجينة وخاطئة إلى مخزون الطفل اللغوي عن طريق الإنترنت وألعاب الحاسوب (حسن، ٢٠١٥).

وقد أشارت الدراسات المحلية التي قامت بها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، إلى وجود تحديات تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية، فعلى سبيل المثال بينت نتائج دراسة التقويم الوطني التي نفذتها دائرة القياس والتقويم في الوزارة، والتي عملت على قياس تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في جميع محافظات الوطن في اللغة العربية نهاية العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦، أن ثلث الطلبة تقريبا هم من غير المتقنين لمهارات اللغة العربية التي قاسها الاختبار المعد لتحقيق أهداف الدراسة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٦).

وبناء على ما سبق، تظهر الحاجة للإهتمام بتطوير عملية تعليم اللغة العربية في ظل هذه التحديات، وكون الباحثة تعمل في ميدان

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

تعليم اللغة العربية، فقد تنبهت للصعوبات التي تواجه المعلم في هذا المجال. ويعد البحث التربوي في مجال اللغة العربية الوسيلة الفضلى التي يتم من خلالها تشخيص الصعوبات والتحديات التي تواجه عملية تعليم هذه اللغة، للعمل على تطوير أساليب التدريس والتقويم بما يتلاءم مع طبيعة المتعلم واحتياجاته (المالكي، ٢٠١٤).

وبذلك تحددت مشكلة الدراسة بدراسة تحديات تعليم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المعلمون.

أسئلة الدراسة

ستعمل الدراسة الحالية على الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما تحديات تعليم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المعلمون؟
- هل يختلف تقدير معلمي اللغة العربية للتحديات التعليمية باختلاف النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة بشكل رئيس لتشخيص واقع عملية تعليم اللغة العربية، والتعرف على التحديات التي تواجهها، من وجهة نظر معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، والتعرف على أثر متغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة على تقدير المعلمين لهذه التحديات.

أهمية الدراسة ومبرراتها

تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال أهمية لغتنا العربية وهي لغة الأمة العربية التي نقلت ثقافتها من جيل إلى جيل، لذا فقد تسهم هذه الدراسة في تطوير عملية تعليم اللغة العربية في فلسطين. حيث لاحظت الباحثة أثناء مراجعتها للأدبيات والدراسات السابقة قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، لذا فقد تأتي هذه الدراسة لتسد فجوة في هذا المجال.

وعلى الصعيد العملي التطبيقي، فإن هذه الدراسة قد تساهم في تشخيص الوضع الحالي لعملية تعليم وتعلم اللغة العربية، والتحديات التي تواجهها، وبالتالي قد تساهم التوصيات التي ستخرج منها الدراسة، في مساعدة المدارس على التعامل مع هذه التحديات للوصول إلى تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية.

وقد يستفيد من هذه الدراسة:

- القائمون على مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
- الباحثون في مجال اللغة العربية، حيث سيشكل هذا البحث القاعدة المناسبة للأبحاث المشابهة.

حدود الدراسة

فيما يلي الحدود التي اقتصرت عليها الدراسة:

١. البشرية: معلمو اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية.

٢. المكانية: المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية، التي تضم المرحلة الأساسية الأولى والتابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، دائرة الأوقاف العامة، مديرية التربية والتعليم- القدس.

٣. الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

٤. الموضوع: تحديات تعليم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المعلمون.

٥. أداة الدراسة: الاستبانة التي وجهت للمعلمين.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

مصطلحات الدراسة

المرحلة الأساسية الأولى: هي المرحلة التعليمية التي تبدأ من الصف الأول الأساسي، وتمتد حتى نهاية الصف الرابع الأساسي، أي أنها تضم الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع (عفونة، ٢٠١٤).

معلم اللغة العربية: هو الشخص الذي يحمل مؤهلا علميا في اللغة العربية، ويقوم بتدريس مبحث اللغة العربية (الربايعة، ٢٠١٤).

ويعرف معلم اللغة العربية إجرائيا: بأنه المعلم الذي يقوم بتدريس للغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية.

التحديات: عقبات يشعر بها معلمو اللغة العربية، ويعتقدون بأنها تعوق تدريسهم للمادة المقررة (الدايم، ٢٠١٢).

وتعرف التحديات إجرائيا بأنها العقبات التي تعيق عملية تعليم وتعلم اللغة العربية والتي تتعلق بالمحاور التالية: المنهاج، المعلم، الطالب.

الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، لاحظت الباحثة بعض التشابه في نتائج الدراسات التي تناولت الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية، على الرغم من قلة هذه الأبحاث.

ففي دراسة قام بها الدايم وعبد الرحيم (٢٠١٢)، هدفت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية بمديرية التربية والتعليم لمنطقة شمال غزة من وجهة نظرهم، ومعرفة مدى تأثير متغيرات الجنس والمؤهل وعدد سنوات الخبرة في مجال التدريس على تحديد هذه الصعوبات، استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لدراستهما وزعت على مجتمع الدراسة بالكامل، حيث شمل(٨٥) معلما موزعين على (١٩) مدرسة، وأشارت النتائج إلى أن جميع المعلمين يشعرون بصعوبات كثيرة، بغض النظر عن متغيرات المؤهل والجنس والخبرة، حيث لم تظهر فروقات ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم للصعوبات. وكانت أكثر الصعوبات هي التي تتعلق بارتفاع أعداد الطلبة داخل الصف الواحد، تليها ارتفاع نصيب المعلم من الحصص الأسبوعية، إضافة إلى كثرة الموضوعات في مقررات اللغة العربية، بالنسبة للحصص المخصصة لها. وأوصت الدراسة بضرورة دراسة هذه الصعوبات من قبل المسؤولين، وضرورة الارتقاء بطرق الإشراف التربوي والابتعاد عن الطرق التقليدية، وأكدت النتائج على أهمية ربط المنهاج بالحياة العملية للطلبة وزيادة فاعلية الإشراف التربوي.

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة الربايعة (٢٠١٤)، التي استخدمت منهجية واداة مشابهة للدراسة السابقة، للتعرف على صعوبات تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في لواء المزار الجنوبي من وجهة نظر المعلمات، وزعت الاستبانة على مجتمع البحث بالكامل، المؤلف من (١٩٧) معلمة، وأشارت النتائج إلى أن أكثر الصعوبات تركزت في المجال الذي يتعلق بالمعلمات، وأولها شعور المعلمات بالإرهاق، لكثرة الأعمال الكتابية المطلوبة منهن، في حين جاء في المرتبة الأخيرة كثرة غياب الطالبات عن الحصص، أما فيما يخص الطالبات فكانت الصعوبة الأكبر من وجهة نظر المعلمات تتمركز حول التداخل الكبير بين اللغة العربية الفصحى والعامية. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمات لصعوبات تدريس اللغة العربية يعود لسنوات الخبرة. كما أوصت الدراسة بتقديم الدعم الكافي المادي والمعنوي، ومساعدة المعلمات في التعرف على أهم طرائق التدريس الحديثة، والاستعانة بالخبرات والكفاءات المدربة.

وبذلك تشترك نتيجة الدراستين الدايم وحمدان (٢٠١٢) والربايعة (٢٠١٤)، في كون العبء الملقى على عاتق المعلمين، سواء أكان في عدد الحصص أو كثرة الأعمال الكتابية، يمثل التحدي أو الصعوبة بالدرجة الأولى، كما أن متغير عدد سنوات الخبرة لم يشكلا فارقا في تحديد هذه الصعوبات من قبل المعلمين.

أما في دراسة حمود وعبد الكريم وغافل (٢٠١١)، التي اعتمدت المنهج الكيفي وإجراء المقابلات في سبيل التعرف على المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في العراق، المتعلقة في القراءة والكتابة والتعبير والقواعد، بالإضافة إلى المنهاج المقرر ومستوى إعداد المعلمين، أشارت نتائج الدراسة إلى أهم الأسباب المؤدية لهذه المشكلات، مثل عزوف التلاميذ عن القراءة الحرة،

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

والتعددية اللغوية، والتباهي باستعمال اللغة الأجنبية من قبل الكثير من الأساتذة والمثقفين، وبعد موضوعات التدريبات اللغوية عن التطبيق في الحياة العملية. كما اقترحت الدراسة حلولا لهذه المشكلات، كالأخذ باراء المعلمين والمشرفين ومن ذوي الخبرة عند تأليف كتب القراءة للمرحلة الابتدائية.

ومن الدراسات التي عنيت بدراسة الصعوبات التي تخص الطلبة، دراسة قاسم والحديبي (٢٠١٦)، والتي هدفت إلى تحديد مظاهر ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الخبراء مظاهرها وأسبابها وطرق علاجها، فتألف مجتمع الدراسة من المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين لمادة اللغة العربية في المراحل التعليمية الابتدائية والإعدادية والثانوية، في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج الست، وتم اعتماد المنهج الكمي واستخدام الاستبانة كأداة، وزعت على عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية، تكونت من (١٠٣٤) معلما ومشرفا وموجها، وأشارت النتائج إلى مظاهر الضعف المتعلقة في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وأوعزت ذلك الضعف إلى عدة أسباب كضعف دافعية المتعلم وعدم الشعور بأهمية اللغة العربية بالنسبة لبقية المواد، واختيار معلمين غير متخصصين في تعليم اللغة العربية، واستخدام طرق تدريس غير تفاعلية، وأوصت الدراسة بضرورة التحدث بالفصحى من قبل المعلمين ، وتصميم مباني المدارس بشكل يسمح بتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، نلاحظ أن المعلم يعاني من العديد من الصعوبات والتحديات، منها ما يتعرض له المعلم من ضغوطات العمل والمهام الملقاة عليه، ومنها ما يتعلق بالمنهاج الخاص باللغة العربية، إضافة إلى ما يتعلق بالمتعلم ودافعيته نحو تعلم لغته العربية.

منهجية الدراسة

استندت هذه الدراسة إلى المنهج الكمي بتصميم وصفي مسحي تربوي، لوصف وتحليل استجابات معلمي/ات اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في مدارس وسط الضفة الغربية، على أداة الدراسة وهي الاستبانة، من خلال طريقة التحليل الكمي وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين، وتم اعتماد الاستبانة كأداة للتعرف على أبرز التحديات المتعلقة بتعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وسط الضفة الغربية، والتي تشتمل على صفوف المرحلة الأساسية الأولى، وبلغ عدد هذه المدارس (١٩٣)، منهم (٢٦) مدرسة في محافظة القدس و(٤٠) في ضواحيها، و(١١٣) مدرسة في محافظة رام الله، و(١٤) مدرسة في محافظة أريحا.

جدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية

المدارس	عدد المدارس	عدد المعلمين/ات
مدارس القدس/ المرحلة الأساسية	٢٦	١٠٤
مدارس ضواحي القدس	٤٠	١٦٠
مدارس رام الله/ المرحلة الأساسية	١١٣	٤٥٢
مدارس أريحا/ المرحلة الأساسية	١٤	٥٦
المجموع	١٩٣	٧٧٢

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من المدارس الممثلة لمجتمع الدراسة، وتم توزيع الاستبانة على معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى فيها، وتم تحليلها بطريقة البحث الكمي، وتكونت هذه العينة من (١٢٩) مدرسة من أصل (١٩٣) مدرسة من المدارس الحكومية الفلسطينية وسط الضفة الغربية التي تضم المرحلة الأساسية الأولى، أي أن العينة تشكل ما نسبته ٦٧٪ من مجتمع الدراسة، وذلك باستخدام Sample Size Calculator بدرجة ثقة (٩٥٪) وفترة ثقة (٥٪)،

ويوضح الجدول (٢) توزيع العينة من المدارس على مناطق وسط الضفة.

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة

المدارس	العدد	النسبة المئوية	عدد المدارس
مدارس القدس	٢٦	٦٧٪	١٧
مدارس ضواحي القدس	٤٠	٦٧٪	٢٧
مدارس رام الله	١١٣	٦٧٪	٧٦
مدارس أريحا	١٤	٦٧٪	٩
المجموع	١٩٣	٦٧٪	١٢٩

اما بالنسبة لخصائص عينة الدراسة فهي موضحة في جدول رقم (٣) التالي :

جدول(٣)

خصائص العينة (الذين أجابوا على الاستبانة)

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١١٦	٢٥,٣
	أنثى	٣٤٢	٧٤,٧
	المجموع	٤٥٨	١٠٠
سنوات الخبرة	أقل من سنة	١١	٢,٤
	من ١-٥ سنوات	١٠٢	٢٢,٤
	٦-١٠ سنوات	١١٣	٢٤,٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٢٩	٥٠,٣
	المجموع	٤٥٥	١٠٠

أداة الدراسة

قامت الباحثة بتطوير وبناء أداة الدراسة وهي الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، حيث قامت بتطوير استبانة، استعانت في تطوير فقراتها على استبانات اعتمدت من قبل دراسات سابقة تناولت الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية، كدراسة الدايم وعبد الرحيم (٢٠١٢)، وأبو مرق (٢٠٠٧)، وقامت الباحثة بتطوير فقرات إضافية لتتناسب مع أهداف الدراسة الحالية.

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزأين هما:

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

الجزء الأول: معلومات عامة عن المبحوث هي: جنس المشارك/ة، مكان المدرسة، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية للمشارك/ة.

الجزء الثاني: اشتمل على (٣٨) فقرة، موزعة على (٣) مجالات، هذه المجالات مثلت العناوين الرئيسية التي تندرج تحتها مجموعة التحديات المقترحة من قبل الباحثة للتعرف على نسبة ما يواجهه المعلمون منها من وجهة نظرهم، وكانت هذه المجالات مرتبة في الاستبانة على النحو التالي: تحديات تتعلق بالمنهاج، تحديات تتعلق بالطالب، تحديات تتعلق بالمعلمين. وقد تمت الإجابة على هذه الفقرات من قبل أفراد العينة من خلال سلم ليكرت الخماسي، وتم إعطاء الوزن لقياس اتجاهات العينة نحو كل فقرة على النحو الاتي: أوافق بدرجة كبيرة (٥) درجات، ثم أوافق بدرجة كبيرة (٤) درجات، ثم أوافق بدرجة متوسطة (٣) درجات، ثم أوافق بدرجة ضعيفة (٢) درجة، وينتهي بأوافق بدرجة ضعيفة جدا (١) درجة.

إجراءات صدق الأداة

استخدمت الباحثة الأنواع التالية من الصدق وهي:

الصدق الظاهري: حيث عملت الباحثة على أن تكون الاستبانة ملائمة لعنوان الدراسة وأسئلتها وأهدافها، وعملت أن تكون فقرات الاستبانة واضحة بالنسبة للمشارك ومناسبة للمجالات الموضوعة.

صدق المحتوى: للتحقق من هذا النوع من الصدق تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم ثمانية من ذوي الاختصاص والخبرة، وممن هم ثقة وفي ذات مجال موضوع الدراسة ومشكلتها، ليقوموا بالتحقق من صدق الاستبانة بعد اطلاعهم على عنوان الدراسة وأسئلتها وأهدافها، وقد أبدى المحكمون رأيهم وملاحظاتهم حول الاستبانة وفقراتها، من حيث مدى ملاءمة الفقرات للمجالات ولموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وبناء على اراء المحكمين تم تعديل بسيط في صياغة بعض الفقرات، وترتيبها.

ثبات الأداة

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (٣١) معلما/ة من مجتمع البحث خارج العينة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات وفق

معادلة الثبات كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)

معامل الثبات كرونباخ الفا Cronbach's Alpha لأداة الدراسة على العينة الاستطلاعية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	Cronbach's α
١	تحديات تتعلق بالمنهاج	١٠	٠,٨٠
٢	تحديات تتعلق بالطلبة	١١	٠,٥١
٣	تحديات تتعلق بالمعلمين	١٥	٠,٨٧
	الدرجة الكلية	٣٦	٠,٩٥

يتضح من الجدول (٣) أن معامل الثبات الكلي للأداة هو (٠,٩٥)، وتراوحت معاملات الثبات ما عدا المجال الثاني بين (٠,٨٠-٠,٨٧) وهي معاملات ثبات عالية وتفي بأغراض البحث العلمي، أما بالنسبة للمجال الثاني فتم إضافة فقرتين للرفع من درجة الثبات لها.

وقامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة بعد تطبيقها على العينة، والتأكد من درجة ثبات المجال الثاني، والجدول (٥) يوضح درجات الثبات للفقرات والدرجة الكلية:

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

جدول رقم (٥)

معامل الثبات كرونباخ الفا Cronbach's Alpha للاستبانة على عينة الدراسة

الرقم	المحور	عدد الفقرات	Cronbachs α
١	تحديات تتعلق بالمنهاج	١٠	٠,٨٤
٢	تحديات تتعلق بالطلبة	١٣	٠,٧٩
٣	تحديات تتعلق بالمعلمين	١٥	٠,٨٤
	الدرجة الكلية	٣٨	٠,٩٣

يبين جدول رقم (٥) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مرتفع بدرجة كلية (٠,٩٣)، وتراوحت معاملات الثبات لمجالاتها بين (٠,٧٩-٠,٨٥) بعد تطبيقها على عينة الدراسة وهي تعتبر مقبولة لأغراض هذه االدراسة.

متغيرات الدراسة

١- المتغيرات المستقلة:

- النوع الاجتماعي وله مستويان: ذكر وأنثى.
- سنوات الخبرة وله أربعة مستويات:

أقل من سنة ١-٥ سنوات من ٦-١٠ سنوات أكثر من ١٠ سنوات.

٢- المتغير التابع: متوسط اتجاهات المعلمين نحو تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية.

نتائج الدراسة

ونظرا إلى أنه طلب من كل مستجيب أن يبدي درجة موافقته وفقا لتدرج خماسي (بدرجة كبيرة جدا- كبيرة- متوسطة- ضعيفة- ضعيفة جدا) أمام كل تحد من تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية المدونة في الاستبانة، تم تحديد طول الخلايا للتدرج ذي الأبعاد الخمسة المستخدم في أداة البحث، فتم حساب المدى (٥-١=٤)، وثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠,٨)، وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في التدرج (أو بداية التدرج وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية (قاسم، الحديبي، ٢٠١٦). وهكذا أصبح طول الخلايا وتفسير المتوسط الحسابي الموزون على النحو الظاهر في الجدول (٦) التالي:

جدول رقم (٦)

تقدير متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
كبيرة جدا	٤,٢١-٥
كبيرة	٣,٤١-٤,٢٠
متوسطة	٢,٦١-٣,٤٠
ضعيفة	١,٨١-٢,٦٠
ضعيفة جدا	١-١,٨٠

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المعلمون؟ تمت الإجابة على هذا السؤال بعد تحليل نتائج استجابة معلمي اللغة العربية في العينة العشوائية من المدارس الأساسية وسط الضفة الغربية على أسئلة الاستبانة، والتي تناولت التحديات في ثلاثة محاور هي: تحديات متعلقة بالمنهاج، وتحديات متعلقة بالطالب، وتحديات متعلقة بالمعلم نفسه. ويظهر الجدول(٧) ترتيب هذه المحاور تنازليا بحسب تقدير المعلمين للتحديات المتعلقة بها وفقا لاستجاباتهم على فقرات الاستبانة.

جدول رقم (٧)

ترتيب المحاور تنازليا

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
تحديات متعلقة بالطلبة	٣,٤٢	٠,٥٩٢	كبيرة
تحديات متعلقة بالمنهاج	٢,٩٩	٠,٥٥٧	متوسطة
تحديات متعلقة بالمعلم نفسه	٢,٩٥	٠,٦٠٤	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٧) أن تقدير المعلمين لتحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمحاور الثلاثة جاءت بدرجة متوسطة وعالية، حيث كانت التحديات المتعلقة بالمحور الخاص بالطلبة بالمرتبة الأولى وبدرجة عالية، تليها التحديات المتعلقة بالمنهاج، أما التحديات المتعلقة بالمعلم فجاءت بالمرتبة الأخيرة من وجهة نظرهم وبدرجة متوسطة أيضا. وتعزو الباحثة احتلال التحديات المتعلقة بالطالب المرتبة الأولى، لاعتقاد المعلمين بأن طلابهم لا يعطون الأهمية اللازمة للغة العربية، اعتقادا منهم أن تعلمها لا يحتاج لبذل جهد كونها لغتهم الأم، وهذا يفسر ضعف دافعيتهم نحو تعلمها وتخصيص الوقت الكافي لدراستها. أما كون التحديات المتعلقة بالمعلم في المرتبة الأخيرة، فقد يكون إشارة لقناعة المعلم بأساليب تدريسه المتبعة، وعدم ايعازهم سبب ضعف طلبتهم في اتقان مهارات اللغة العربية لأسباب تعود عليهم. وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (عبد الدايم وحمدان،٢٠١٣) التي أظهرت أن التحديات المتعلقة بالمعلم كانت بالمرتبة الأولى والمتعلقة بالطالب كانت بالمرتبة الأخيرة.

وتبين الجداول التالية ترتيب الفقرات في كل محور، فيظهر الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الثاني الخاص بتحديات متعلقة بالطلبة.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين للمحور الخاص بتحديات متعلقة بالطلبة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٤	التداخل بين الفصحى والعامية	٣,٧٦	٠,٨٧٩	كبيرة
١١	ضعف متابعة أولياء أمور الطلبة لأبنائهم	٣,٦٦	١,٠١٤	كبيرة
٣	ضعف التعبير الشفوي لدى الطلبة	٣,٦٤	٠,٩٤٢	كبيرة
٩	كثرة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة	٣,٤٩	٠,٨٦٧	كبيرة
٢	شعور الطلبة بالخجل عند التعبير الشفوي بالفصحى	٣,٤٨	١,٠٥	كبيرة
٨	كثرة الأخطاء في التعبير الكتابي لدى الطلبة	٣,٤٧	٠,٨٩٥	كبيرة
٦	صعوبة فهم الطلبة للنصوص عند القراءة الصامتة	٣,٣٥	٠,٨٦٩	متوسطة
٧	ضعف مهارة فهم المقروء لدى الطلبة	٣,٣٥	٠,٨٦٢	متوسطة

١٣	ضعف وعي الطلبة بأهمية اللغة العربية في العملية التعليمية التعلمية	٣,٣٤	٠,٨٦٩	متوسطة
٥	ضعف الطلبة في القراءة الجهرية	٣,٢٥	٠,٨٦٠	متوسطة
١٠	ضعف الطلبة في الكتابة بخط واضح	٣,٢٢	٠,٨٦١	متوسطة
١	ضعف الطلبة في إتقان مهارة الاستماع	٣,٢١	١,٠٠٦	متوسطة
١٢	ضعف المستوى التحصيلي للطلبة في مادة اللغة العربية	٣,١٩	٠,٨٢١	متوسطة
	النتيجة الكلية	٣,٤٢	٠,٥٩٢	كبيرة

يلاحظ من الجدول (٨) أن التحديات في هذا المحور جاءت بدرجة كبيرة أو متوسطة، وتمثل التحدي الأكبر في هذا المحور من وجهة نظر المعلمين في الفقرة الرابعة، وهي التداخل بين الفصحى والعامية، حيث جاءت بدرجة كبيرة، تليها الفقرة الخاصة بضعف متابعة أولياء الأمور لأبنائهم والتي جاءت بدرجة كبيرة كذلك، بالإضافة إلى الفقرات المتعلقة بالتعبير الشفوي والكتابي التي اعتبرت كتحديات بدرجة كبيرة أيضا، أما ضعف المستوى التحصيلي للطلبة في مادة اللغة العربية فجاءت في المرتبة الأخيرة من التحديات التي يتضمنها هذا المحور وبدرجة متوسطة. وبالنسبة لترتيب فقرات المحور الذي جاء في المرتبة الثانية من حيث التحديات التي يشملها وهو المحور الخاص بتحديات متعلقة بالمنهاج المقرر، فجاءت كما في الجدول (٩):

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين للمحور الخاص بتحديات متعلقة بمجال المنهاج المقرر

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	كثرة المهارات في مقررات اللغة العربية بالنسبة إلى عدد الحصص المخصصة لها.	٣,٧٤	٠,٧٩	كبيرة
٢	ضعف ملاءمة المنهاج الدراسي للفروق الفردية بين الطلبة.	٣,١٦	٠,٨٣	متوسطة
٥	عدم كفاية الأنشطة اللغوية المتضمنة في المنهاج.	٣,٠٥	٠,٩٨	متوسطة
٦	لا تنمي الأسئلة الخاصة بالدروس التفكير الإبداعي لدى الطلبة..	٣,٠٢	٠,٨٨	متوسطة
٧	عدم مواكبة محتوى منهاج اللغة العربية لتغيرات العصر الحديث.	٢,٩٢	٠,٩١	متوسطة
٨	عدم تناسب محتويات المنهاج مع مستويات الطلبة المعرفية.	٢,٩١	٠,٩١	متوسطة
٣	ضعف ارتباط محتوى منهاج اللغة العربية بالبيئة المحلية.	٢,٩٠	٠,٩١	متوسطة
٤	ضعف إثارة موضوعات منهاج اللغة العربية لاهتمام الطلبة.	٢,٨٩	٠,٨٩	متوسطة
١٠	عدم وجود تسلسل عمودي في المنهاج.	٢,٨١	٠,٨٤	متوسطة
٩	عدم وجود تسلسل أفقي في المنهاج.	٢,٧٩	٠,٨٧	متوسطة
	النتيجة الكلية	٢,٩٩	٠,٥٥٧	متوسطة

يلاحظ من الجدول (١١) أن التحديات في هذا المحور جاءت بدرجة كبيرة ومتوسطة، وكان التحدي الأكبر في هذا المحور وبدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين في الفقرة الأولى المتمثلة في كثرة المهارات في مقررات اللغة العربية بالنسبة لعدد الحصص المخصصة لها، تليها الفقرة الثانية وهي ضعف ملاءمة المنهاج الدراسي للفروق الفردية بين الطلبة، وجاءت الفقرة التاسعة بدرجة متوسطة وهي عدم وجود تسلسل أفقي في المنهاج في المرتبة الأخيرة من هذه التحديات. أما ترتيب فقرات المحور الذي جاء في المرتبة الأخيرة من حيث التحديات التي يشملها وهو المحور الخاص بتحديات متعلقة بالمعلمين أنفسهم، فجاءت كما في الجدول (١٠).

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين للمحور الخاص بتحديات متعلقة بالمعلمين

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٢٥	كثرة عدد الحصص الأسبوعية لدى المعلم.	٣,٨٣	٠,٩٨	كبيرة
٢٦	غياب عامل التحفيز المادي لمعلمي اللغة العربية.	٣,٧٢	١,٠١	كبيرة
٢٤	كثرة عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد.	٣,٢٩	١,١٠	متوسطة
٣٨	عدم الإلمام بطرق توظيف شبكة التواصل الدولية (الإنترنت) في تدريس اللغة العربية.	٣,٢٠	١,٢٥	متوسطة
٢٧	عدم تدريب المعلم على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.	٣,١٦	١,٠٠	متوس
٣٤	الاعتماد على أساليب التقويم التقليدية.	٢,٩٤	١,٠٥	متوسطة
٣١	عدم كفاية الدورات التدريبية لتحديث أساليب معلمي اللغة العربية التدريسية.	٢,٨٠	١,٠٢	متوسطة
٣٧	اعتماد أسلوب التلقين غالبا.	٢,٧٧	١,٠٧	متوسطة
٣٣	ضعف تبادل الخبرات العملية بين معلمي اللغة العربية أنفسهم.	٢,٧٥	١,٧٣	متوسطة
٢٨	وجود بعض المعلمين غير المؤهلين لتدريس اللغة العربية.	٢,٧٢	١,١٣	متوسطة
٣٥	عدم حرص معلمي اللغة العربية على الانضمام للدورات	٢,٧٠	١,٠٠	متوسطة
٢٩	ضعف قدرة المعلم على الاختيار الواعي لطرائق التدريس المناسبة.	٢,٧٠	٠,٩١	متوسطة
٣٠	ضعف التعاون بين معلمي اللغة العربية ومعلمي المواد الأخرى.	٢,٦٧	١,٠٠	متوسطة
٣٢	عدم تمكن المعلمين من المحتوى التعليمي لمهارات اللغة العربية.	٢,٥٨	١,٠٠	ضعيفة
٣٦	إهمال عملية المناقشة داخل الصف.	٢,٥٧	١,٠٠	ضعيفة
	النتيجة الكلية	٢,٩٥	٠,٦٠٤	متوسطة

يلاحظ من الجدول (١٠) أن التحديات في هذا المحور جاءت بدرجة كبيرة ومتوسطة، وكان التحدي الأكبر في هذا المحور من وجهة نظر المعلمين وبدرجة كبيرة في الفقرة (٢٥) المتمثلة في كثرة عدد الحصص الأسبوعية لدى المعلم، تليها وبدرجة كبيرة كذلك الفقرة (٢٦) وهي غياب عامل التحفيز المادي لمعلمي اللغة العربية، وجاءت الفقرة (٣٦) وهي إهمال عملية المناقشة داخل الصف، في المرتبة الأخيرة من هذه التحديات وبدرجة ضعيفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل يختلف تقدير معلمي اللغة العربية للتحديات التعليمية باختلاف متغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- هل يختلف تقدير معلمي اللغة العربية للتحديات التعليمية باختلاف متغير النوع الاجتماعي؟
- هل يختلف تقدير معلمي اللغة العربية للتحديات التعليمية باختلاف سنوات الخبرة؟

للإجابة على السؤال الفرعي الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانجرافات المعيارية لاستجابة العينة ، للتعرف على الفروقات إن وجدت في متوسطات تقدير المعلمين للتحديات وفقا لمتغير النوع الاجتماعي، وتظهر النتيجة في جدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة لفقرات المجال الخاص بتحديات متعلقة بالطالب وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

الفقرة	الذكور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإناث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضعف الطلبة في إتقان مهارة الاستماع.	١١٦	٣,٧١	.٨٦	٣٤١	٣,٢٣	١,٠٥
شعور الطلبة بالخجل عند التعبير الشفوي باللغة الفصحى	١١٦	٣,٥٥	.٩٣	٣٣٩	٣,٤٥	١,١٠
ضعف التعبير الشفوي بالفصحى لدى الطلبة..	١١٥	٣,٥٤	.٩٢	٣٤١	٣,٦٧	.٩٥
التداخل بين اللغة الفصحى والعامية لدى الطلبة..	١١٦	٣,٧١	.٨٢	٣٤١	٣,٧٧	.٩٠
ضعف الطلبة في القراءة الجهرية.	١١٦	٣,١٢	.٨٠	٣٤١	٣,١٢	.٨٨
صعوبة فهم الطلبة للنصوص عند القراءة الصامتة.	١١٦	٣,٣١	.٨٣	٣٤١	٣,٣٧	.٨٨
ضعف مهارة فهم المقروء لدى الطلبة.	١١٦	٣,٢٦	.٧٧	٣٤٠	٣,٣٨	.٩٠
كثرة الأخطاء في التعبير الكتابي لدى الطلبة.	١١٥	٣,٣٤	.٨٥	٣٤١	٣,٦٣	٢,٣٢
كثرة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة.	١١٦	٣,٢٤	.٧٤	٣٤١	٣,٥٧	.٨٩
ضعف الطلبة في الكتابة بخط واضح.	١١٦	٣,٣٤	.٧٧	٣٤١	٣,١٩	.٨٩
ضعف متابعة أولياء أمور الطلبة لأبنائهم.	١١٦	٣,٧٣	.٩٨	٣٤١	٣,٦٣	١,٠٢
ضعف المستوى التحصيلي للطلبة في مادة اللغة العربية.	١١٦	٣,٨٥	٣,٨٠	٣٤١	٣,١٨	.٨١
ضعف وعي الطلبة بأهمية اللغة العربية في العملية التعليمية/التعلمية.	١١٦	٣,٤٤	.٨٠	٣٤١	٣,٣١	.٨٩

يظهر الجدول السابق أن الاختلاف في تقدير التحديات كان لصالح الذكور في معظم الفقرات في هذا المجال، ففي حين اعتبر الذكور ضعف إتقان الطلبة لمهارة الاستماع وضعف تحصيل الطلبة كتحديات بدرجة كبيرة، اعتبرت الإناث هذه التحديات كتحديات بدرجة متوسطة. إلا أن المعلمات الإناث اعتبرن كثرة الأخطاء الإملائية وكثرة الأخطاء بالتعبير الكتابي تحديات بدرجة كبيرة، في حين اعتبرها الذكور بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه الاختلافات في تقدير التحديات إلى المتعلم، حيث أن التحديات التي يستشعرها المعلم الذكر في هذا المجال تتعلق بالطالب الذكر كذلك، نظرا لاعتماد معظم المعلمين الذكور للتدريس في مدارس الذكور، والعكس صحيح، وبذلك تكون هذه التحديات عائدة على الفروقات بين الجنسين كمتعلمين. أما فيما يخص المجال الثاني، فتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة، للتعرف على الفروقات إن وجدت في متوسطات تقدير المعلمين للتحديات وفقا لمتغير النوع الاجتماعي، وتظهر النتيجة في جدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة لفقرات المجال الخاص بتحديات متعلقة بالمنهاج وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

الفقرة	الذكور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإناث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كثرة المهارات في مقررات اللغة العربية بالنسبة إلى عدد الحصص المخصصة لها	١١٦	٣,٦٠	.٧٦	٣٤١	٣,٤٢	.٧٩
ضعف ملاءمة المنهاج الدراسي للفروق الفردية بين الطلبة.	١١٦	٣,٣٣	.٨١	٣٤١	٣,١١	.٨٣

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

ضعف ارتباط محتوى منهاج اللغة العربية بالبيئة المحلية.	١١٦	٣,١١	.٩٢	٣٤١	٢,٨٣	.٩٠
ضعف إثارة موضوعات منهاج اللغة العربية لاهتمام الطلبة.	١١٥	٣,١٠	.٧٩	٣٤١	٢,٨١	.٩١
عدم كفاية الأنشطة اللغوية المتضمنة في المنهاج	١١٦	٣,١٢	.٩٢	٣٤١	٣,٠٣	١,٠٠
لا تنمي الأسئلة الخاصة بالدروس التفكير الإبداعي لدى الطلبة	١١٥	٣,١٧	.٨٤	٣٤١	٢,٩٧	.٨٩
عدم مواكبة محتوى منهاج اللغة العربية لتغيرات العصر الحديثة.	١١٦	٣,٠٩	.٧٩	٣٤١	٢,٨٦	.٩٤
عدم تناسب محتويات المنهاج مع مستويات الطلبة المعرفية	١١٦	٣,١٤	.٩١	٣٤١	٢,٨٣	.٨٩
عدم وجود تسلسل أفقي في المنهاج.	١١٦	٣,٠٨	.٨٢	٣٤١	٢,٦٩	.٨٧
عدم وجود تسلسل عمودي في المنهاج.	١١٦	٣,٠٤	.٨١	٣٤١	٢,٧٣	.٨٤

يظهر الجدول السابق وجود فروق في تقدير التحديات لصالح الذكور في هذا المجال، لكن هذه الفروق كانت بسيطة، حيث انحصرت درجة التحديات بتقدير الطرفين في درجة متوسطة لكافة الفقرات، وقد يعود ذلك إلى أن المنهاج الذي يقومون بتدريسه هو منهاج واحد، يشتمل على نفس الدروس والأنشطة. أما فيما يخص المجال الخاص بالتحديات المتعلقة بالمعلم نفسه، فكانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة للتعرف على الفروقات إن وجدت وفقا لمتغير النوع الاجتماعي، كما في جدول رقم (١٣)

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة لفقرات المجال الخاص بتحديات متعلقة بالمعلم نفسه وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

الفقرة	الذكور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإناث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كثرة عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد.	١١٦	٣,٣١	.٩٦	٣٤١	٣,٢٨	١,١٣
كثرة عدد الحصص الأسبوعية لدى المعلم.	١١٦	٣,٧٩	.٩٢	٣٤١	٣,٨٤	١,٠٠
غياب عامل التحفيز المادي لمعلمي اللغة العربية	١١٦	٣,٥٦	.٨٦	٣٤١	٣,٧٨	١,١٠
عدم تدريب المعلم على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.	١١٦	٣,١٨	.٩٧	٣٤١	٣,١٥	١,٠٠
وجود بعض المعلمين غير المؤهلين لتدريس مادة اللغة العربية.	١١٦	٢,٥١	١,١٠	٣٤١	٢,٧٩	١,١
ضعف قدرة المعلم على الاختيار الواعي لطرائق التدريس المناسبة.	١١٦	٢,٧٠	.٨٥	٣٤١	٣,٧١	.٩٣
ضعف التعاون بين معلمي اللغة العربية ومعلمي المواد الأخرى.	١١٦	٢,٧٠	.٨٣	٣٤١	٢,٦٦	١,٠٠
عدم كفاية الدورات التدريبية لتحديث أساليب معلمي اللغة العربية التدريسية	١١٦	٢,٩٤	١,١٠	٣٤١	٢,٧٥	١,١٠
عدم تمكن المعلمين من المحتوى التعليمي لمهارات اللغة العربية.	١١٦	٢,٦٦	.٨٨	٣٤١	٢,٥٥	١,٠٠
ضعف تبادل الخبرات العلمية بين معلمي اللغة العربية أنفسهم.	١١٣	٣,٠٣	٢,٩	٣٤١	٢,٦٥	١,٣٠
الاعتماد على أساليب التقويم التقليدية.	١١٦	٣,١٠	١,٠٠	٣٤١	٢,٨٩	١,٠٥
عدم حرص معلمي اللغة العربية على الانضمام للدورات التدريبية الخاصة بتعليم اللغة العربية	١١٥	٢,٩٤	.٨٧	٣٤١	٢,٦٢	١,١٠
إهمال عملية المناقشة داخل الصف.	١١٦	٢,٧٧	.٨٥	٣٤١	٢,٥٠	١,٠١
اعتماد أسلوب التلقين غالبا.	١١٦	٢,٩٩	.٨٦	٣٤١	٢,٧٠	١,٢٠
عدم الإلمام بطرق توظيف شبكة التواصل الدولية الإنترنت) في تدريس اللغة العربية.	١١٦	٣,٥٩	١,٠١	٣٤١	٣,٠٧	١,٣٠

يظهر الجدول السابق وجود فروق في تقدير التحديات لصالح الذكور في فقرات هذا المجال، ما عدا الفقرات الخاصة بغياب التحفيز المادي للمعلم وكثرة عدد الحصص، لكنها اعتبرت بتقدير الطرفين كتحديات بدرجة متوسطة، فعلى سبيل المثال وفيما يخص ضعف القدرة على الاختيار لطرائق التدريس المناسبة اعتبر الذكور ذلك تحد بدرجة متوسطة، في حين اعتبرته الإناث تحد بدرجة كبيرة، وقد يكون ذلك مؤشرا على قدرة الذكور على اختيار طرق التدريس المناسبة بشكل أفضل، أو قد يكون مؤشرا لاتباعهم طرق تدريس محدودة أو تقليدية يلتزمون بها ولا يشعرون بضرورة التنويع أو التغيير فيها.

السؤال الفرعي الثاني

- هل يختلف تقدير معلمي اللغة العربية للتحديات التعليمية باختلاف سنوات الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة للتحقق من الفروق إن وجدت في متوسطات تقدير المعلمين لتحديات تعليم اللغة العربية وفقا لمتغير سنوات الخبرة. كما يظهر في الجدول رقم (١٤).

جدول رقم(١٤):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة لفقرات المجال الخاص بتحديات متعلقة بالطالب وفقا لمتغير سنوات الخبرة

الفقرة	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضعف الطلبة في إتقان مهارة الاستماع.	أقل من سنة	٢,٦٤	.٨١	كثرة الأخطاء في التعبير الكتابي لدى الطلبة.	أقل من سنة	٣,٤٥	.٨٢
	١-٥	٣,٢٤	.٩٤		١-٥	٣,٥١	.٨٦
	٦-١٠	٣,٣٨	.٩٤		٦-١٠	٣,٥٢	.٧٨
	أكثر من ١٠	٣,١٦	١,٦٠		أكثر من ١٠	٣,٦١	٢,٧
شعور الطلبة بالخجل عند التعبير الشفوي باللغة الفصحى.	أقل من سنة	٣,٣٦	.٨١	كثرة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة.	أقل من سنة	٣,٨٢	.٦٠
	١-٥	٣,٥٧	١,١٠		١-٥	٣,٥٢	.٦٠
	٦-١٠	٣,٤٦	١,٥		٦-١٠	٣,٥٠	.٨٥
	أكثر من ١٠	٣,٦٤	١,٨		أكثر من ١٠	٣,٤٦	.٧٩
ضعف التعبير الشفوي بالفصحى لدى الطلبة.	أقل من سنة	٣,٨٢	.٧٨	كثرة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة.	أقل من سنة	٣,٠٠	.٩٠
	١-٥	٣,٨٣	.٩٣		١-٥	٣,٣٦	.٧٧
	٦-١٠	٣,٧٠	.٨٧		٦-١٠	٣,١٦	.٨٩
	أكثر من ١٠	٣,٧٦	.٩٨		أكثر من ١٠	٣,٢١	.٨٦
التداخل بين اللغة الفصحى والعامية لدى الطلبة.	أقل من سنة	٣,٨٢	.٨٧	ضعف متابعة أولياء أمور الطلبة لأبنائهم.	أقل من سنة	٣,٣٦	١,٠٢
	١-٥	٣,٨٣	.٨٧		١-٥	٣,٦٦	١,٠٤
	٦-١٠	٣,٧٠	٨٧		٦-١٠	٣,٦٦	.٩٤
	أكثر من ١٠	٣,٧٦	.٩٠		أكثر من ١٠	٣,٦٦	١,٠٣

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

ضعف الطلبة في	أقل من سنة	٣,٢٧	.٨٦	ضعف المستوى التحصيلي للطلبة في مادة اللغة العربية.	أقل من سنة	٣,٠٩	.٨٣
	٥-١	٣,٢٩	.٩٠		٥-١	٣,٦٧	٤,٠٤
	١٠-٦	٣,٢٢	.٨٢		١٠-٦	٣,٠٧	.٨١
	أكثر من ١٠	٣,٢٣	.٨٦		أكثر من ١٠	٣,٢١	.٧٦
صعوبة فهم الطلبة للنصوص عند القراءة الصامتة.	أقل من سنة	٣,٢٧	.٤٦	ضعف وعي الطلبة بأهمية اللغة العربية في العملية التعليمية.	أقل من سنة	٣,١٨	.٧٥
	٥-١	٣,٣٦	.٩١		٥-١	٣,٤٩	.٨٧
	١٠-٦	٣,٣٣	٨٥		١٠-٦	٣,٢٢	.٩٠
	١٠	٣,٣٦	.٨٧		١٠	٣,٣٤	٨٥.

يظهر الجدول عدم وجود فروق ملحوظة في تقدير المعلمين للتحديات الخاصة بالطالب، حيث جاءت جميعها في درجة متوسطة، وفي حين كانت الفروق لصالح سنوات الخبرة الأكثر في بعض الفقرات، كانت لصالح السنوات الأقل خبرة في فقرات أخرى. وقد يعود ذلك لكون هذا المجال متعلقا بالطالب نفسه، وسيشعر بها المعلمون على اختلاف سنوات خبراتهم بنفس الدرجة.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة لفقرات المجال المتعلق بتحديات المنهاج، للتحقق من الفروق إن وجدت في متوسطات تقدير المعلمين وفقا لمتغير سنوات الخبرة. كما يظهر في الجدول رقم (١٥).

جدول رقم(١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة لفقرات المجال الخاص بتحديات متعلقة بالمنهاج وفقا لمتغير سنوات الخبرة

الفقرة	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كثرة المهارات في مقررات اللغة العربية بالنسبة إلى عدد الحصص المخصصة لها.	أقل من سنة	٣,١٨	.٨٧	لا تنمي الأسئلة الخاصة بالدروس التفكير الإبداعي لدى الطلبة.	أقل من سنة	٣,٠٩	.٥٤
	٥-١	٣,٤٤	.٨٧		٥-١	٣,٠٣	.٧٩
	١٠-٦	٣,٤٠	.٨٥		١٠-٦	٢,٩٧	.٩٦
	أكثر من ١٠	٣,٥٢	.٧٥		أكثر من ١٠	٣,٠٣	.٨٨
ضعف ملاءمة المنهاج الدراسي للفروق الفردية بين الطلبة.	أقل من سنة	٣,٢٧	.٧٦	عدم مواكبة محتوى منهاج اللغة العربية لتغيرات العصر الحديثة.	أقل من سنة	٣,١٨	.٩٨
	٥-١	٣,١٣	.٦٤		٥-١	٢,٩٢	.٩٧
	١٠-٦	٢,٩٢	.٩٠		١٠-٦	٢,٨٧	.٩٠
	أكثر من ١٠	٣,٣٠	.٧٣		أكثر من ١٠	٢,٩٢	.٨٩
ضعف ارتباط محتوى منهاج اللغة العربية بالبيئة المحلية	أقل من سنة	٢,٧٣	.٨٢	عدم تناسب محتويات المنهاج مع مستويات الطلبة المعرفية.	أقل من سنة	٣,١٨	.٦٠
	٥-١	٢,٨٤	.٩٠		٥-١	٢,٨٤	.٨٤
	١٠-٦	٢,٨٦	.٨٩		١٠-٦	٢,٧٣	.٨٧
	أكثر من ١٠	٢,٩٥	.٨٧		أكثر من ١٠	٣,٠١	.٩٦

ضعف إثارة موضوعات منهاج اللغة العربية لاهتمام الطلبة.	أقل من سنة	٣,٠٠	.٩٣	عدم وجود تسلسل أفقي في المنهاج.	أقل من سنة	٢,٨٢	.٧٥
	١-٥	٢,٨٨	.٧٧		١-٥	٢,٧٣	.٨٢
	٦-١٠	٢,٨٥	.٩١		٦-١٠	٢,٧٦	.٨٨
	أكثر من ١٠	٢,٨٩	.٨٩		أكثر من ١٠	٢,٨٢	.٨٩
عدم كفاية الأنشطة اللغوية المتضمنة في المنهاج.	أقل من سنة	٢,٧٣	.٨٩	عدم وجود تسلسل عمودي في المنهاج.	أقل من سنة	٢,٩١	.٨٣
	١-٥	٢,٩٧	.٧٨		١-٥	٢,٧٣	.٨٢
	٦-١٠	٣,١٣	.٩٨		٦-١٠	٢,٧٢	.٨٦
	أكثر من ١٠	٣,٠٥	.٩٨		أكثر من ١٠	٢,٨٠	.٨٤

يظهر الجدول تشابها في درجة تقدير المعلمين على مختلف سنوات الخبرة لهذه التحديات حيث جاءت بدرجة متوسطة، لكن الفروقات في بعض الفقرات كانت لصالح سنوات الخبرة الأكثر، كما في الفقرات الخاصة بكثرة المهارات وضعف ملاءمة المنهاج للفروق الفردية، وعدم كفاية الأنشطة، وقد يعود ذلك لقدرة المعلمين الأكثر خبرة على تقييم ونقد المنهاج بشكل أكبر بفضل خبرتهم في هذا المجال، إضافة إلى تأثرهم بالمنهاج القديم ومقارنتهم بين المنهاج القديم والحديث باستمرار متحيزين للمنهاج الذي قاموا بتدريسه على مدى سنوات طويلة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة لفقرات المجال الخاص بتحديات المعلم نفسه، للتحقق من الفروق إن وجدت في متوسطات تقدير المعلمين لتحديات تعليم اللغة العربية وفقا لمتغير سنوات الخبرة. كما يظهر في الجدول رقم (١٦).

جدول رقم(١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة العينة لفقرات المجال الخاص بتحديات متعلقة بالمعلم نفسه وفقا لمتغير سنوات الخبرة

الفقرة	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كثرة عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد.	أقل من سنة	٣,١٨	١,٠٧	عدم تمكن المعلمين من المحتوى التعليمي لمهارات اللغة العربية.	أقل من سنة	٣,٠٠	.٨٩
	١-٥	٣,٢٢	١,٠٢		١-٥	٢,٦٩	.٩٨
	٦-١٠	٣,٣٠	١,٠٥		٦-١٠	٢,٥٧	.٩٣
	أكثر من ١٠	٣,٣٢	١,٠٨		أكثر من ١٠	٢,٥١	١,٠٠
كثرة عدد الحصص الأسبوعية لدى المعلم.	أقل من سنة	٣,٣٦	.٨٠	ضعف تبادل الخبرات العلمية بين معلمي اللغة العربية أنفسهم.	أقل من سنة	٣,٠٠	.٦٣
	١-٥	٣,٦٥	١,٠٩		١-٥	٢,٨٢	١,٠٠
	٦-١٠	٣,٧٨	.٩٥		٦-١٠	٢,٧٠	.٩٣
	أكثر من ١٠	٣,٩٥	.٩٤		أكثر من ١٠	٢,٧٢	٢,٢٥
غياب عامل التحفيز المادي لمعلمي اللغة العربية.	أقل من سنة	٣,٥٥	.٩٣	الاعتماد على أساليب التقويم التقليدية.	أقل من سنة	٣,٣٦	.٥٠
	١-٥	٣,٦٣	١,٠٤		١-٥	٢,٩٨	١,٠٣
	٦-١٠	٣,٤٧	١,٠٧		٦-١٠	٢,٩٥	١,٠٨
	أكثر من ١٠	٣,٩٠	.٩٣		أكثر من ١٠	٢,٨٩	١,٠٥

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

عدم تدريب المعلم على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.	أقل من سنة	٣,٢٧	.٤٥	عدم حرص معلمي اللغة العربية على الانضمام للدورات التدريبية الخاصة بتعليم اللغة العربية.	أقل من سنة	٢,٣٦	.٦٤
	١-٥	٣,٢٣	١,٠٢		١-٥	٢,٩٨	.٩٨
	٦-١٠	٣,١٢	.٨٩		٦-١٠	٢,٥٩	.٩٥
	أكثر من ١٠	٣,١٤	١,٠٥		أكثر من ١٠	٢,٨٩	١,٠١
وجود بعض المعلمين غير المؤهلين لتدريس مادة اللغة العربية.	أقل من سنة	٢,٧٣	.٧٨	إهمال عملية المناقشة داخل الصف.	أقل من سنة	٢,٧٣	.٤٦
	١-٥	٢,٧٥	١,٠٢		١-٥	٢,٦٠	.٩٧
	٦-١٠	٢,٥٩	١,١٧		٦-١٠	٢,٥٥	.٩٦
	أكثر من ١٠	٢,٧٦	١,١٧		أكثر من ١٠	٢,٥٤	١,٠١
ضعف قدرة المعلم على الاختيار الواعي لطرائق التدريس المناسبة.	أقل من سنة	٢,٩١	.٧٠	اعتماد أسلوب التلقين غالبا.	أقل من سنة	٢,٦٤	.٥٠
	١-٥	٢,٧٣	.٨١		١-٥	٢,٧٥	١,١٠
	٦-١٠	٢,٧٠	.٩٤		٦-١٠	٢,٧٧	١,٠٣
	أكثر من ١٠	٢,٦٨	.٩٥		أكثر من ١٠	٢,٧٩	١,٠٨
ضعف التعاون بين معلمي اللغة العربية ومعلمي المواد الأخرى.	أقل من سنة	٢,٨٢	.٨٧	عدم الإلمام بطرق توظيف الإنترنت في تدريس اللغة العربية.	أقل من سنة	٣,٠٠	١,٢٢
	١-٥	٢,٧٩	.٩٥		١-٥	٣,١٦	١,٢٣
	٦-١٠	٢,٧٢	.٩٤		٦-١٠	٣,٢٩	١,٣٣
	أكثر من ١٠	٢,٥٨	.٩٨		أكثر من ١٠	٣,١٨	١,٢٣

يظهر الجدول السابق بعض الفروقات في تقدير المعلمين للتحديات باختلاف سنوات الخبرة، حيث اعتبر المعلمون الأقل خبرة، التحديات المتعلقة بضعف تبادل الخبرات بين المعلمين والاعتماد على أساليب التقويم التقليدية والضعف في اختيار طرق التدريس المناسبة كتحديات بدرجة أكبر من المعلمين من ذوي الخبرة، وأوعزت الباحثة ذلك لحاجة المعلمين الجدد لمساعدة أقرانهم من المعلمين للاستفادة من خبراتهم، كما أن اعتبار المعلمين الجدد التحدي الخاص بعدم تدريبهم على وسائل التعليم الحديثة بدرجة أعلى من المعلمين من ذوي الخبرة، قد يكون مؤشرا لضرورة طرح المساقات التدريبية الخاصة بوسائل التعليم الحديثة في الجامعات. أما الفقرات التي اعتبرها المعلمون من ذوي الخبرة كتحديات بدرجة أكبر فكانت تخص كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد وكثرة نصاب المعلم من الحصص، وقد يكون ذلك بسبب تقدم المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة في السن، وعدم قدرتهم على تحمل الأعباء الوظيفية والجسدية بالدرجة التي يستطيع المعلم الجديد تحملها.

التوصيات

- اختيار معلمين مختصين في تعليم اللغة العربية لتدريسها للمرحلة الأساسية الأولى.
- تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام الأساليب المتنوعة الحديثة في التدريس والتي تعمل على تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة، والقدرة على انتقاء المناسب منها للأهداف الموضوعة للحصة.
- تخفيض العبء الوظيفي لمعلم اللغة العربية بما يتوافق مع طبيعة العمل.
- حث المعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة بالتحدث باللغة العربية الفصحى، وإضافة هذا المعيار ضمن معايير تقييم المعلم.
- تشجيع استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية من خلال توفير الأجهزة وتسخير البيئة المدرسية لذلك، وتدريب المعلمين على استخدامها.
- إجراء التعديلات على كتب المنهاج المقرر في ضوء ملاحظات معلمي اللغة العربية والمشرفين، من قبل لجان متخصصة.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

التوصيات بدراسات مستقبلية:

لاستكمال ما بدأته هذه الدراسة توصي الباحثة بإجراء الدراسات التالية:

- تطوير برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، وقياس فاعليته على أداء المعلمين.
- دراسة تهدف لتطوير خطة استراتيجية من أجل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية.

قائمة المراجع

اسكافي، ابتسام. (٢٠١٣). الهوية الوطنية الفلسطينية في ظل العولمة. القدس، فلسطين: اسكافي

حسن، محمد. (٢٠١٥). لغة الطفل العربي بين العولمة والإعلام والإنترنت. مجلة التربية، ٤ (١٨٥)، ٤١-٥٦.

حمود، فليحة، عبد الكريم، سميرة. (٢٠١١). مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في العراق أسبابها وعلاجها. مجلة دراسات تربوية،١٥، ٩٧- ١٤٦.

الدايم، خالد، حمدان، عبد. (٢٠١٢). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية بديرية التربية والتعليم لمنطقة شمال غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية النفسية، ١(٤)، ٤٣-٧٢.

الربايعة، محمد. (٢٠١٤). صعوبات تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في لواء المزار الجنوبي من وجهة نظر المعلمات. الكرك، ٧٨٥٧٢٨، ١-٧٢.

عبد الدائم، عبد الله .(٢٠٠٠). كيف يتأتى للتربية العربية أن تواجه التغير السريع في شعاب القرن الحادي والعشرين، ضمن عبد الله عبد الدائم (محرر)، الافاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية، بيروت، لبنان: دار العلم للملايين، ٣٩- ٦٧.

عتيق، عمر. (٢٠١١). اللغة العربية بين العولمة والأصالة، تجليات العولمة في اللغة العربية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٢، ٣٦١- ٣٩٠.

عفونة، سائدة. (٢٠١٤). واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية تحليل ونقد، مجلة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، ٢٨(٢)، ٢٦٦-٢٩٢.

قاسم، محمد، الحديبي، علي. (٢٠١٦). ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية المظاهر والأسباب والعلاج. الشارقة، الغمارات العربية المتحدة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

الكسواني، ناهد. (٢٠١٣). تجليات العولمة في اللغة العربية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٩(٢).

الكلاك، عائشة، المولى، عبد الله. (٢٠٠٨). صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ٧(٣)، ١-٢٥.

المالكي، زكية. (٢٠١٤). واقع بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى للمرحلتين المتوسطة والثانوية، مجلة العلوم التربوية، ٤.

الموسوي، نجم. (٢٠٠٩، كانون الثاني). صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، مجلة دراسات تربوية، ٥، ١٤٩-١٨٥.

وزارة التربية والتعليم العالي: (٢٠١٦). تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في اللغة العربية والرياضيات والعلوم. فلسطين: دائرة القياس والتقويم.

ISBN: 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2