تَصَوُّر مُقْتَرَحٌ لِتَطوِيرِ تَدْرِيسِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ بِالمَرحَلةِ الجَامِعِيَّةِ فِي ضَوءِ وَاقِعِ مُشْكِلاتِ تعلُّمِها مِن وجْهَةِ نَظرِ طُلابِ أَقسَامِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ

د. بليغ حمدي إسماعيل عبد القادر

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى وضع تصور مقترح لتطوير تدريس اللغة العربية بالمرحلة الجامعية بكليتي التربية ودار العلوم بجامعة المنيا في ضوء مشكلات تعلم اللغة من وجهة نظر الطلاب، وتمثلت عينة الدراسة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكليتي التربية ودار العلوم بجامعة المنيا؛ بلغ عددهم (١٤٧٦) طالب وطالبة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥م- ٢٠١٦م. واستخدم الباحث في تنفيذ هذه الدراسة استبانة "مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة" موجهة إلى طلاب العينة المذكورة آنفا (من إعداد الباحث). وقد استخدم الباحث المنهجين الوصفي والتطبيقي؛ حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الخلفية النظرية للدراسة، ويقوم على جمع المعلومات والبيانات، ومن ثم تصنيفها، وتحليلها. كما استخدم المنهج التطبيقي للكشف عن المعوقات التي تواجه تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة من خلال تطبيق استبانة مشكلات تدريس اللغة العربية على الطلاب عينة الدراسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن تحديد المشكلات التي تواجه تعلم اللغة العربية بأقسام وشعب اللغة العربية بكليتي التربية ودار العلوم والتي تمثلت في مشكلات تتعلق بالأهداف، والمحتوى اللغوي، وطرائق التدريس، والوسائط التعليمية، والمناشط اللغوية، والتقويم اللغوي، والجانب الثقافي. وفي ضوء هذه المحاور السابقة قام الباحث بتقديم تصور مقترح يتفادى هذه المشكلات بغرض تفعيلها.

المُقَدِّمَةُ والخَلْفِيَّةُ النَّظَرِيَّةُ:

إنَّ للغَةِ دورًا مَهمًّا في حياةِ الشُّعوبِ ؛ فهِي أداةُ التَّفكيرِ والتَّعبيرِعن حَاجاتِ الإنسانِ وأحاسيسِه وعَواطِفِه منذ أقدمِ العُصورِ حَيث لا يستطيع الإنسان أن يفكر بدون اللغة. وهي أداة اتصال بين الأفراد، فعن طريق الكلام والاستماع يستطيع أفراد الجماعة تعرف ما لديهم من أفكار ومعارف وآراء ومشاعر. وعن طريق القراءة والكتابة يستطيع الفرد أن يخرج عن حدود الجماعة الصغيرة ويتصل بالمجتمع الكبير ليحقق مطالبه.

وتعتبر اللغة مرآة صادقة تعكس صورة واضحة لما عليه الأفراد فى المجتمع، من ثقافة ونظم وعادات وتقاليد واتجاهات. ومن خلالها يتذوق جمال التعبير، وهي أداة التأثير والإقناع ووسيلة لتحصيل الثقافات والمعارف. فاللغة هي الوعاء الذي يحفظ ميراث الأمة وتاريخها الفكري والثقافي والفلسفي والديني، وتعتبر عنصرا من العناصر التي تتحكم في سلوك الفرد فهي جزء من كيانه لا يستطيع الاستغناء عنها فهو يستخدمها كما يستخدم الماء والهواء وإن لم يدرك مكنونها وأهميتها وتعقيداتها(عطية، ١٩٩٥: ٤٩ ؛ زقوت، ١٩٩٧: ٩٧).

إن لغتنا العربية هي وعاء فكرنا، ووسيلة الاتصال والتفاهم بيننا، ورابطتنا القومية، وهى اللسان المبين الذى حفظه الله مع الذكر الحكيم، وهي الوعاء الذى يحوى خبراتنا، وتجاربنا، ومعارفنا، وفنوننا، ومثلنا العليا، وسائر ضروب ما تنتجه قرائحنا، واللسان العربي المبين هو الذي يحفظ كل ما سبق؛ من جيل إلى جيل، عبر العصور. واللغة العربية -إلى هذا كله- الأداة الأساسية التى نستخدمها، فى نقل مختلف العلوم، والفنون، والمعارف، إلى الناشئة فى مراحل تعليمهم العام والعالى والجامعى، وهى كذلك أداة نشر الثقافة بأوسع معانيها، ووسيلة توصيل تراثنا وحضارتنا عن طريق مختلف وسائل الإعلام، كما هى الأداة التى يستخدمها الإنسان فى تثقيف نفسه بنفسه، وفى

تعلمه الذاتى مدى حياته.

ومن هنا تبدو أهمية اللغة العربية، وأهمية تعلمها وتعليمها، لا بحسبانها مادة دراسية مقررة فحسب، بل بعدها محورا أساسيا فى بناء الإنسان، بكل جوانبه، ومحورا للعملية التعليمية فى كل مراحل التعليم، ومحورا للنشاط الإنسانى فى المجتمع. ومع كل ذلك، بل وفوقه: يأتي المقصد الدينى؛ فكل شعائر الإسلام وأركانه تدعو إلى تعلم اللغة العربية، ثم إن القرآن الكريم كان، ولا يزال، وسيبقى، وسوف يدوم الباعث إلى أكثر العلوم العربية الخالصة؛ سواء العلوم الدينية؛ من تفسير، وحديث، وفقه، وتشريع، أو العلوم الدنيوية؛ من نحو، ولغة، وبلاغة، وغيرها، وقد حمل الأزهر الشريف فى مصر هذه الرسالة السامية أكثر من ألف عام، ونسأل الله أن يوفق القائمين عليه؛ ليظلوا حاملين الراية، مؤدين الأمانة.

ويواجه تعليم اللغة العربية مشكلات متعددة، يأتي بعضها قبل دخول الطلبة للحرم الجامعي، وأكثر هذه المشكلات داخل أسوار الجامعة ، ولا تتوقف المشكلات بعد التخرج من الجامعة، و تتمثل المشكلات التي تسبق دخول الطلاب لأقسام اللغة العربية بالجامعة في أمور متعددة منها: الضعف الشديد في أساسيات اللغة العربية، وتدني معدلات القبول بالقسم مقارنة مع الأقسام الأخرى، إضافة إلى الفكرة المسبقة (الخاطئة) عن سهولة التخصص، وغيرها الكثير. ولما كان الأستاذ الجامعي هو حجر الزاوية في العملية التعليمية داخل الجامعة، فإن الكثير من المشكلات ترتبط بالأستاذ الجامعي مثل: المستوى الأكاديمي للأستاذ الجامعي ، والمستوى التدريسي، إضافة لمستوى التأهيل.

و يأتي على رأس المشكلات الخاصة بتعلم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية ما يلي:

- مشكلة محاربة العربية: يحاربها المتربصون بالأمة العربية، فقد زينت لأولي الأمر وللمجتمع العلوم التجريبية، فالعصر عصر العلوم التكنولوجية، وكان ذلك على حساب العلوم الإنسانية، وأولها وأغناها اللغة العربية، فلم يعد معلم العربية المعلم الأول، بل تراجع ليكون أثره ضعيفا ، وما عرف هؤلاء وأولئك أن العلوم التجريبية ذاتها سيضعف مستواها؛ لأن الأساس فيها هو اللغة. وازدادت الأمور سوءا في بعض الدول العربية؛ حين أخذوا بنصائح العولمة، فأهملوا العربية، وأحلوا غيرها محل الصدارة.

وهذه المشكلة تعد قديمة نسبيا، وهو ما أشار إليه كل من (موسى، ٢٠٠٦: ٧)، و(يونس و الناقة و مدكور، ١٩٩٨: ١٧)، و(معروف، ١٩٩١: ٥٥) حيث إن اللغة العربية تعرضت في عهد الاحتلال لأزمات كادت تعصف بها، وعمد الاحتلال إلى وأد اللغة العربية في دواوين الحكومة الرئيسة، وهذا ما حدث في العهد التركي بمصر، حيث تأثرت اللغة العربية في هذا العهد بخصائص اللغة التركية تأثرا عظيما، واستعيرت بعض قواعد اللغة التركية في تصريف الألفاظ أحيانا كثيرة.

- مشكلة الإيهام بصعوبة العربية: أدخل في روع الناس أن العربية لغة صعبة، عصية على التعلم، هي لغة قديمة، وقواعدها بائدة، لا علاقة لها بالحداثة، ولا يمكن لها التعبير عن علوم العصر. ويشير (يونس و الناقة و مدكور، ١٩٩٨: ٢٠ – ٢١) إلى أن الأجانب في مصر اهتموا علاوة على فرض لغتهم على التعليم بدراسة اللهجات العربية العامية تحت دعاوى صعوبة اللغة العربية في التعليم، وسهولة الكتابة باللهجات العامية، وأن الالتزام بالعربية الكلاسيكية لا يمكن أن تؤدي إلى نمو أدب حقيقي متطور ؛ لأن الطبقة المتعلمة قليلة العدد، وهي وحدها التي يمكن أن يكون الكتاب في متناول يدها.
- مشكلة اغتراب اللغة العربية بين أهلها: لابد في اختيار عناصر المادة المدروسة، أو الكتاب المقرر في علوم العربية من: التوازن بين النصوص التراثية، والنصوص المعاصرة، ولابد من البعد عن افتعال تكوين نصوص غثة باردة؛ لتكون مثالا لدروس علوم العربية، ويجب التضحية بكل القواعد والمسائل اللغوية التي لا صلة لها بحياتنا المعاصرة، ويجب أن توضح العبارات المسكوكة في الإعراب أو المصطلحات النحوية القديمة.
- مشكلة اختيار النصوص: النص النثري المختار يجب أن يتميز بعنصري التشويق والإثارة، وأن يتم اختياره وفقا لبحث علمي ذوقي دقيق، والمرد من وراء ذلك التدرج المبني على التجربة، فتختار النصوص التي تغني الطالب بالمفردات من جهة، وبالأساليب من جهة أخرى.
- مشكلة عدم الاهتمام بالمعجم: لا تعرف لغة أغنى من اللغة العربية في معاجمها التراثية، غير أن هذه المعاجم أمست لتزيين المكتبات

العامة، أو بعض المكتبات الخاصة، ولا نعرف لغة من اللغات الحية أفقر من اللغة العربية في استخدام أبنائها للمعاجم العامة والخاصة، فنحن نفتقر في المعجم على تدريس طلابنا طريقة استخراج الكلمة من المعجم الذي يأخذ بآخر المفردة، والمعجم الذي يأخذ بأوائلها، على الرغم من أن المعجم كنز من العلم والمعلومات اللغوية وغير اللغوية.

وتشير دراسات كل من (الحداد، ١٩٨٨)، و(بن مدور،٢٠٠٦)، و(جبريل، ٢٠٠٧)، و (الهاشمي و الغتامي، ٢٠١٢) إلى وجود ضعف لدى الطلاب في استخدام المعجم، بالإضافة إلى ضعف إدراكهم لأهميته، وهذا يعود إلى جملة أسباب ؛ منها ما تعاني منه صناعة المعجم العربي من مشكلات نتج عنها غياب المعجم اللغوي العربي الذي يساير طبيعة العصر، ويلبي الحاجات المعجمية لمختلف فئات مستخدمي المعجم، وفقدان المعجم التعليمي المتدرج الذي يفي بأغراض المتعلمين، بالإضافة إلى تأخير التدريب على مهارات استخدام المعجم.

- مشكلة مزج اللغة والأدب: العلاقة أساسية بينهما، والمزج أو الخلط بينهما يمكن أن يؤدي إلى مشكلة تعليمية، والمقترح أن يتعلم الطالب في مرحلة التعليم الأساسي الأولى القراءة والكلام بالفصيحة، ثم يتدرب في مرحلة التعليم الأساسي الثانية على قضايا النحو والصرف والمعجم وغيرها من خلال نصوص فيها متعة وتشويق وفائدة، أما الأدب وقضاياه فيجب أن يترك للمرحلة الثانوية، مع تذكير دائم بما كان من قواعد علوم العربية.
- مشكلة التعبير: لا تعرف شكوى أكثر مرارة من شكوى الدراسين حين يكلفوا بكتابة موضوع يعبرون فيه عن أمر ما، فلا المعلم يعرف الطريقة التي يمهد بها سبيلا للدارسين إلى الكتابة، ولا الطالب قادر على الإبداع والابتكار؛ لأنه لم يدرب على ذلك. ودرس التعبير أو الإنشاء أو الإبداع الأدبي الأرقي والأنضج شيء له أهمية قصوى؛ لأنه يمثل إحدى مهارات العربية، بل لعله أهمها.

ويؤكد شحاتة (٢٠١٠: ٧٠) على أهمية درس التعبير وضرورته، فيشير إلى أن الكتابة تحتل منزلة مهمة في حياة الفرد والمجتمع، فهي ظاهرة إنسانية اجتماعية، وعنصر أساسي من عناصر الثقافة، ووسيلة من أهم وسائل الاتصال اللغوي بين الذات والآخرين، كما أنها ستظل الأداة الأولى التي تحمل الفكر الإنساني من جيل إلى جيل آخر.

وترجع أهمية التعبير الكتابي إلى أن عن طريقها تنشر الأمة أفكارها بين المواطنين، كما يحفظ المجتمع وثائقه مكتوبة، وينقل فكره للمجتمعات الأخرى. وتبدو مهارات الكتابة العربية متماسكة، ومترابطة ومتفاعلة، حيث ذلك نتيجة طبيعية بين مهارات الفن الواحد من فنون لغتنا العربية، والكتابة ذات شأن عظيم في الإسلام كما يشير كل من (عثمان، ١٩٩٧: ١٩٨ ـ ١٩٩) و (محمد،١٩٩٨: ٢٠٢) حيث تعد الكتابة دليل حضارة إسلامية توضح منهج التربية في الإسلام كما توضح أهميتها في الحياة، يقول الله تعالى: (يا أيها الذين آمنوا إذا تداينتم بدين إلى أجل مسمى فاكتبوه وليكتب بينكم كاتب بالعدل ولا يأب كاتب أن يكتب كما علمه الله فليكتب وليملل الذي عليه الحق وليتق الله ربه ولا يبخس منه شيئا) (سورة البقرة، آية ٢٨٢).

- ازدواجية اللغة: ليست هذه المشكلة خاصة بتعليم اللغة العربية ، فأغلب اللغات إن لم يكن كلها لديه ازدواجية في اللغات بل ازدواجيات ، ولكنها تصبح مشكلة عصية على الحل حين يتم التعليم بالغة المحكية ، وكأن التعليم بالفصيحة خاص بدرس اللغة العربية. والحقيقة أن التعليم بالفصيحة ليس مقصورا على مدرس اللغة العربية ، بل هو فرض واجب على كل من يعلم ، فالفصيحة وسيلة التعبير السهلة والميسورة، وعلى من لا يستطيع ذلك أن يبتعد عن هذه المهنة.
- معضلات الإعلام: كان للإعلام المسموع والمقروء والمرئي أثر بالغ في اتساع انتشار العربية الفصيحة ، فالعربية الفصيحة التي يستخدمها الإعلام ولاسيما في نشرات الأخبار على ما فيها من أخطاء أسهمت في انتشار العربية، ولكن أصبح للإعلام دور سلبي وسيء في انتشار العاميات، ولابد من إعادة النظر في هذا الأمر، فاستخدام الفصيحة البسيطة في المسلسلات يؤدي إلى انتشارها في الوطن العربي، وانتشار اللغة العربية الفصيحة أهم عامل للتوحيد، ولما كان الطفل يقضي ساعات طويلة أمام التلفاز: فإن تلك اللغة العامية التي لا نريدها تقف عائقا أمام تعليم العربية الفصيحة.

ويؤكد طعيمة (١٩٩٨: ٥٥) أن التلفاز مسئول إلى حد كبير عن هبوط مستويات الاستخدام اللغوي، حيث يسمع الإنسان منه عامية محلية تبعد عن الفصحى كثيرا، وإن سمع فصحى فهي فصحى هزيلة يحاول المتخصص أن يلتمس فيها شيئا من الصواب.

مشكلة الدراسة:

يواجه تدريس اللغة العربية مشكلات متعددة، يأتي بعضها قبل دخول الطلاب إلى الحرم الجامعي، وأثر هذه المشكلات داخل قاعات البحث في الجامعة، مرورا بمشكلات تدريس اللغة في السنوات الجامعية، انتهاء بالمشكلات التدريسية بعد التخرج من الجامعة. وتتمثل المشكلات التي تسبق دخول الطلاب لأقسام اللغة العربية بالجامعة في أمور متعددة؛ منها الضعف الشديد في أساسيات تدريس اللغة العربية؛ مما ينعكس على الطلاب بالسلب في مستواها، وتدني معدلات القبول بالكليات المتخصصة؛ مقارنة بباقي الكليات، وبالأقسام المتخصصة؛ مقارنة بالأقسام الأخرى في الكلية نفسها.إضافة إلى الفكرة المسبقة التي تبدو غير صحيحة بالمرة فيما بعد عن سهولة التخصص.

ولما كان الأستاذ الجامعي هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، فإن الكثير من المشكلات ترتبط به؛ مثل: المستوى الأكاديمي للأستاذ الجامعي، والمستوى التدريسي. كذا، فإن المناهج والمقررات الدراسية الجامعية تشكل جانبا رئيسا في العملية التعليمية، ومشكلات المناهج متعددة؛ مثل: مدى توازن الخطة الدراسية في توزيع المقررات على فروع اللغة العربية، وتطوير المقررات الجامعية بما يخدم العملية التعليمية، وعلاقة المقررات بالمجتمع والحياة المعاصرة.

ويشير الناقة (٢٠٠١: ٤٣) إلى ما يواجهه تعليم اللغة العربية من تحديات؛ منها أن معلمي اللغة العربية أنفسهم لا يتحدثونها في أدائهم وتدريسهم، بالإضافة إلى تحول تدريس اللغة إلى مجموعة من المعلومات والمعارف يتم نقلها إلى المتعلمين بلهجات عامية، علاوة على أنه وصل الأمر إلى حد الاستهتار باللغة واعتبار العلم بها عيبا، والعالم بها متخلفا لا يجوز الاهتمام به، و إلحاح وسائل الإعلام على أسماع الناس وعقولهم بلغة مشوهة في ألفاظها وقواعدها.

وهناك عدة دراسات استهدفت إبراز بعض التحديات والمشكلات التي تواجه التعليم الجامعي بصفة عامة، وتعليم اللغة على بصفة خاصة، بالجامعات العربية، منها دراسة (حجاج،١٩٩٧)، و(عطية،٢٠٠٢)، و (نور،٢٠٠٣)، و (محمد،٢٠٠٤) و (كنعان،٢٠١٢) وقد أشارت نتائج جميع الدراسات السابقة إلى وجود مشكلات وتحديات مشتركة تواجه تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعات؛ منها:

- مناهج تعليم اللغة العربية لا تسهم في إخراج المثقف المواكب لهذا العصر.
- عدم توافر قاموس لغوي عربي حديث.
- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي.
- قلة استخدام المعينات التعليمية، والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة.
- ازدحام النحو بالقواعد، وكثير منها ليس وظيفيا.
- افتقار طرائق تعليم اللغة العربية إلى دراسات علمية.
- ضعف العناية بتطبيق الطرائق التربوية الحديثة في تعليم اللغة العربية.
- قلة المناشط المدرسية المتعلقة بتعليم اللغة العربية، وعدم اهتمام المعلمين بهذه المناشط
- تأثير وسائل الإعلام السلبي، على الجهود التي تبذلها المدرسة في تعليم اللغة العربية.

ولقد لاحظ الباحث أن ثمة مشكلات يعاني منها تدريس اللغة العربية بأقسامها المتعددة، وظهر ذلك بوضوح من خلال التدريس الصفي للطلاب، ومن ظاهرة تدني المستوى اللغوي للطلاب؛ اكتسابا، واستخداما للمهارات اللغوية المختلفة، كذلك من عزوف الطلاب عن المشاركة في الأنشطة الطلابية بالجامعة، وأيضا من شكوى كثير من الطلاب من ندرة تضمين التكنولوجيا الحديثة واستخدامها في تدريس مقررات اللغة العربية.

وقد اختار الباحث أن يدرس قضية حيوية خطيرة؛ هي: بعض معوقات تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية؛ تعليما، وتعلما، في محاولة لرصد الأسباب، وتقديم مقترحات؛ لعل هذه المحاولة تفلح في دق جرس إنذار على المستوى القومي، وتفتح مجالا لحوار أكاديمي فعال، وتسهم في تقديم حلول عملية تطبيقية لهذه المشكلات، أو بعضها على أضعف رجاء. وقد رأى الباحث وجوب تقييد المشكلات المرصودة بالبعضية؛ لصعوبة الإحاطة بجميع المشكلات عليهما من ناحية، ولفتح الباب أمام باحثين آخرين؛ للإدلاء بدلوهم التخصصي من ناحية

ثانية، أو استكمال البحث المستقبلي من ناحية ثالثة. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتطوير تدريس اللغة العربية بالمرحلة الجامعية في ضوء واقع مشكلات تعلمها من وجهة نظر طلاب أقسام اللغة العربية بجامعة المنيا ؟.

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما المشكلات التي تتعلق بأهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة؟

٢. ما المشكلات التي تتعلق بمحتوى كتب تعليم اللغة العربية بالجامعة؟

٣. ما المشكلات التي تتعلق بمحتوى طرائق تدريس اللغة العربية بالجامعة؟

٤. ما المشكلات التي تتعلق بالوسائط المستخدمة في تعليم اللغة العربية بالجامعة؟

٥. ما المشكلات التي تتعلق بالأنشطة اللغوية المستخدم في تعليم اللغة العربية بالجامعة؟.

٦. ما المشكلات التي تتعلق بالتقويم اللغوي بالجامعة؟

٧. ما التحديات الثقافية التي تواجه تعليم اللغة العربية بالجامعة؟.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف المشكلات التي تتعلق بأهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة، ومشكلات محتوى كتب تعليم اللغة العربية بالجامعة. وأيضا تحديد المشكلات التي تتعلق بطرائق تدريس اللغة العربية. وكذلك الوسائط المستخدمة في تعليمها، والأنشطة اللغوية المستخدمة و تعرف التحديات الثقافية التي تواجه تعليم العربية. بالإضافة إلى وضع تصور مقترح لتطوير تدريس اللغة العربية بالمرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة :

- تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية المعاصرة التي تهتم بضرورة الكشف عن التحديات والمشكلات التي تواجه العملية التعليمية بهدف الارتقاء بها عن طريق تذليل هذه المشكلات والتحديات.
- استجابة للاتجاهات الفلسفية الداعية إلى تطوير الواقع التدريس اللغوي في ضوء مشكلات الواقع نفسه وليس الافتراضات الظنية.
- مناقشة بعض التحديات العامة التي تواجه بقاء اللغة العربية من ناحية، وبعض التحديات الخاصة التي تؤثر سلبا في تعليم اللغة العربية؛ من ناحية ثانية.
- إفادة المعنيين بتطوير تعليم اللغة العربية؛ تقديما لمجموعة من المقترحات والتوصيات البحثية المرتبطة بتطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها في الجامعة.

الطريقة وإجراءات الدراسة :

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على عينتين من طلاب جامعة المنيا؛ الأولى: عينة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية دار العلوم بجامعة المنيا، والثانية: عينة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة من شعب اللغة العربية بكلية التربية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥م- ٢٠١٦م.

أداة الدراسة: استخدمت في الدراسة الحالية أداة للكشف عن مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة وفيما يلي تفصيل ذلك:

استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها :

تطلبت الدراسة الحالية إعداد قائمة بمشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها لطلاب الجامعة (ملحق رقم ٢)، وقد تم إعداد هذه

القائمة في ضوء ما يلي:

١ ـ هدف الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى تعرف مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها من وجهة نظر الطلاب الجامعيين المتخصصين في اللغة العربية.

٢ ـ المادة العلمية للاستبانة: الاطلاع على بعض أدبيات تعليم اللغة العربية وتعلمها والدراسات السابقة، والإطار النظري للدراسة الحالية الذي تناول تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمرحلة الجامعية بالنسبة للمتخصصين. كما تضمن إعداد المادة العلمية للاستبانة الخطوتين التاليتين:

- تحليل محتوى كتب تعليم اللغة العربية والمقررات اللغوية الجامعية، والتي يدرسها طلاب عينة الدراسة؛ بهدف تحديد أبرز مهارات اللغة المتضمنة بالموضوعات الواردة بهذه الكتب سواء في الفصول التنظيرية، أو النشاطات والأسئلة والتدريبات التي تعقب كل موضوع والكشف عن مواطن القصور بهذه المقررات.
- تعرف أبرز مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها بجامعة المنيا من خلال المقابلة المقننة مع بعض القائمين على تدريس اللغة العربية ومقرراتها بكليتي التربية بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقسم اللغة العربية بكلية الآداب، كذلك من خلال المناقشات الحرة داخل قاعات المحاضرات مع الطلاب.

٣. صياغة الاستبانة وبناؤها: تم تحديد مجموعة من المشكلات الرئيسة لتعليم اللغة اللغة العربية وتعلمها أدرجت تحت محاور عامة والتي اشتقت من الخطوات السابقة وتضمنت هذه القائمة سبعة محاور تضمنت (٧٧) مشكلة تتعلق بتعليم اللغة العربية وتعلمها.

٤. ضبط الاستبانة: للتأكد من صلاحية استبانة تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها بجامعة المنيا، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ لإبداء الرأي وتقديم المقترحات الخاصة بالاستبانة ومفرداتها.

٥. تعديل الاستبانة: عقب استلام الصور المبدئية لاستبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها من السادة المحكمين، تم تعديلها في ضوء الملحوظات الواردة سواء من حيث الصياغة اللغوية أو واقعية المشكلة وحضورها الصفي، وبذلك أصبحت الاستبانة صالحة لتطبيقها على طلاب الجامعة بأقسام اللغة العربية وهم طلاب كليتي التربية شعبة اللغة العربية بالفرقتين الثالثة والرابعة (لغة عربية عام- لغة عربية تعليم أساسي)، وكلية دار العلوم بالفرقة الرابعة بجامعة المنيا.

٦. طريقة الاستجابة: تم اعتماد طريقة (ليكرت) في تصميم الاستجابة على بنود استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها لطلاب جامعة المنيا من خلال ثلاثة مستويات هي: موافق- غير متأكد- غير موافق. بحيث يقوم الطالب المفحوص بوضع علامة في الخانة التي تعبر عن رأيه إزاء المشكلة.

٧. معيار التصحيح: تم تصحيح أوراق إجابات الطلاب على الاستبانة من خلال حساب نسب تكرار المشكلة في جميع الأوراق التي وزعت على الطلاب، مع استبعاد المشكلة التي قام الطالب بتحديد أكثر من استجابة لها.

٨. المعالجة الإحصائية: استخدمت الدراسة الحالية عدة معالجات إحصائية في تحليل الاستبانة منها ما يلي:

المتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب على بنود الاستبانة في كل مشكلة على حدة،والانحراف المعياري لاستجابات الطلاب على بنود الاستبانة في كل مشكلة على حدة، وحساب نسب التكرار للمشكلات.

٩. تطبيق الاستبانة: تم تطبيق استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها على الطلاب الدارسين للغة العربية كمتخصصين في كليتي التربية ودار العلوم بجامعة المنيا، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٤- ٢٠١٥ م (١٤٣٦ هـ).

جدول (١) يبين عدد عينة الدراسة

الكلية	الفرقة	الشعبة	العدد
التربية	الثالثة	لغة عربية عام	١٧٣
التربية	الثالثة	لغة عربية تعليم أساسي	١٠٢
التربية	الرابعة	لغة عربية تعليم أساسي	١٠٠

دار العلوم	الرابعة	اللغة العربية	١١٠١

نتائج تطبيق استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها:

عقب تطبيق استبانة تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها بجامعة المنيا، والتي تم ضبطها من خلال تحكيمها وتعديلها في ضوء ملحوظات المحكمين، قام الباحث برصد وتفريغ استجابات الطلاب تمهيدا لتحليلها ومن ثم تفسيرها والوصول إلى النتائج، وفيما يلي تفصيل وتحليل نتائج الدراسة.

النتائج المتعلقة بمحور أهداف تعليم اللغة العربية:

- اشتمل المحور الأول من استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها على ثلاث عشرة مشكلة؛ جميعها تتصل بأهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة، وتم رصد استجابات الطلاب على بنود المحور (المشكلات) ومن ثم تفريغها لتحديد نسب التكرار.

جدول ٢ يبين استجابات الطلاب على استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها في محور أهداف تعليم اللغة العربية

المشكلة	الاستجابة على بنود المشكلة			المشكلة	الاستجابة على بنود المشكلة		
	موافق	غير متأكد	غير موافق		موافق	غير متأكد	غير موافق
١	١٣٧٠	٦٢	١٠٣	٨	٨٧٦	١٣٠	٧٢
٢	١١٧٤	١٢٠	١٦٣	٩	٩٩٨	١٠٦	٨١
٣	٦٨	٣٧١	١٠٩٤	١٠	٧٦٩	٢٥٤	٦٤
٤	١٢٣٦	١١٩	١٠٢	١١	٢٦	٢٤٨	١١٣٤
٥	١٣٤٢	١٠٠	٩٣	١٢	١٣١٨	١٧	٠
٦	١٢٤٧	١٨٨	٩١	١٣	٢٠	٠	٠
٧	١٢٥٥	١٧٤	٦٠				

ويتبين من جدول (٢) أن استجابات الطلاب على المحور الأول الذي تضمن تحديد المشكلات التي تتعلق بأهداف تعليم اللغة العربية والتي اشتملت على بعدين ضمنيين هما: الأهداف اللغوية التعليمية، والمتعلم / الطالب قد عكست مدى وعي الطلاب بالمشكلات أو الظواهر التعليمية التي تعتري واقع دراستهم للغة العربية، من حيث استجابتهم بنسبة كبيرة بالموافقة على وجود المشكلة الأولى (١٣٧٠) بالمحور وهي: عدم (انتفاء) وجود دليل يتضمن أهداف تعليم اللغة العربية، فدليل الطالب الجامعي لم يتضمن تحديد أهداف لتعلم اللغة العربية وتعليمها بالنسبة للطالب المعلم الذي يدرس بكليات التربية، رغم أن كثير من أساتذة التربية اللغوية وتعليم اللغة العربية يشيرون إلى أن الهدف من تعليم اللغة العربية هو تزويد الطلاب بنوع ما من التربية أكثر من تزويدهم بتدريب جيد في مهارات اللغة المختلفة، بحيث يؤدي هذا التدريب إلى تنمية وعيهم الفكري وحساسيتهم سواء بالبيئة اللغوية أم بالسلوك اللغوي الإنساني نفسه مما يؤكد وجود دليل يتضمن أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها.

ويشير (يونس،٢٠١٤) إلى ضرورة أن يشترك المعلمون والطلاب والآباء والإداريون في تحديد أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها كما أنه من الضروري أن تركز المؤسسات التعليمية على السيطرة على اللغة لدى الطلاب، وأن الطلاب الذين ليس لديهم كفاية لغوية مرجعه الافتقار إلى وجود أهداف تعليمية واضحة ومحددة.

كذلك حظيت المشكلة الثانية التي تتعلق بعدم الاهتمام بتطوير الأهداف التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية بنسبة موافقة كبيرة من استجابات الطلاب عينة الدراسة، وهذا يشير إلى وعي عدد كبير من العينة بواقع التعليم اللغوي من ناحية، وبتوجيه القائمين على تعليمها وأن الأهداف التعليمية اللغوية لم ينلها التطور المنشود من ناحية أخرى حيث بلغت نسبة الموافقة على المشكلة (١١٧٤). ويمكن

رصد هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه (يونس،٢٠١٤) من أنه لا يوجد اتفاق واضح بين برامج التعليم المتعلقة بتعليم اللغة العربية لا في الأهداف، ولا في المحتوى، ولا في طرائق التدريس.

وجاءت استجابة الطلاب بعدم الموافقة على هذه المشكلة كإحدى مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة بعدد (١٠٣) استجابة نتيجة وجود بعض الكتب الجامعية التي تدرس بكلية التربية والتي تتضمن في بداية كل فصل بها الأهداف المرجوة من دراسة هذا الفصل تحت عبارة: يتوقع عقب دراسة هذا الفصل أن تكون قادرا على تحقيق الأهداف الآتية.....، وهذا إجراء طبيعي وربما إلزامي تتسم به الدراسة في كلية التربية نتيجة أن الأهداف التعليمية جزء أصيل من مكونات المنهج وهو مقرر جامعي يدرسه الطلاب. ويشير (محمد،١٩٩٨) إلى أن وجود دليل يتضمن أهداف تعليم اللغة العربية بالجامعات هو ضرورة يجب الأخذ بها من أجل تبصير المتعلمين بالمهام التي سيقومون بها والموضوعات والمعارف التي سيدرسونها كذلك مخرجات التعلم المرجو تحقيقها.

كذلك جاءت استجابات الطلاب على المشكلة الثالثة من هذا المحور وهي: عدم الاهتمام بصياغة أهداف إجرائية لكل موضوع من موضوعات اللغة العربية المقدمة لطلاب الجامعة بغير الموافقة على اعتبارها مشكلة بنسبة كبيرة، حيث استجاب (١٠٩٤) طالب بعدم الموافقة، ويرجع ذلك إلى اعتبارين اثنين هما: الأول أن الأستاذ القائم بالتدريس يقوم بتحديد أهداف دراسة الموضوع اللغوي الجامعي بدقة أمام الطلاب قبل الشروع في التدريس الفعلي، وهذا يحدث بنسبة كبيرة في كلية التربية حيث إن تحديد أهداف إجرائية لدراسة موضوع ما من أهم أساسيات التدريس طبقا لطبيعة الكلية ونمط الدراسة بها، والاعتبار الثاني هو استشراف الطلاب لأهداف الموضوع من خلال قيامهم بعملية التنبؤ للنقاط الرئيسة التي قد تتضمن بالموضوع.

وبرغم وعي نسبة كبيرة من الطلاب بمدى أهمية وجود أهداف إجرائية لكل موضوع دراسي إلا أن استجابات الطلاب أنفسهم على المشكلة الرابعة من المحور الأول التي تشير إلى عدم الاهتمام بالجانب الوظيفي للغة عند صياغة أهداف تعليمها جاءت بنسبة موافقة كبيرة من جانب الطلاب، حيث استجاب (١٢٣٦) طالب بالموافقة على اعتبارها مشكلة حقيقية تواجه تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة، وهذا يعكس من وجهة نظرهم انتفاء الوظيفية في الموضوعات التي يقومون بتدريسها من خلال الاقتصار على أهداف معرفية قد تتعلق بالحفظ والاستظهار للمعلومات والمعارف الواردة بموضوع لغوي ما دونما اهتمام بتطبيق هذه المعارف في الواقع المجتمعي أو المهني بالنسبة لطلاب كليات التربية حيث إنهم يقومون بالتدريب الميداني في المدارس في أثناء دراستهم بالكلية ضمن برامج الإعداد المهني لهم.

وهذا ما أكده (البوشيخي،٢٠٠٢) في كتابه تعليم اللغة العربية من منظور وظيفي، من أن واقع تعليم اللغة العربية بالجامعات لا يهتم بتحقيق الوظيفية اللغوية لما يتعلمه الطلاب من مقررات لغوية.

وبالنسبة للمشكلة الخامسة من المحور والتي تشير إلى عدم تركيز أهداف تعليم اللغة على زيادة وعي الطلاب بالأحداث العالمية المعاصرة، فقد استجاب (١٤٣٢) طالب بالموافقة على اعتبارها مشكلة أساسية تواجه تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة، وربما انتفاء وجود أدلة لغوية تقدم لهم في بداية العام الدراسي وكذلك عدم اهتمام واقع تعليم اللغة العربية بالظواهر اللغوية الحديثة أو استراتيجيات المعرفة اللغوية المعاصرة واقتصار الدروس الجامعية على معارف قديمة نسبيا أو نصوص تراثية هي الدوافع الرئيسة التي جعلتهم يقرون بالموافقة الكبيرة على عدم اهتمام أهداف تعليم اللغة بالأحداث العالمية المعاصرة والتي قد لا تعني بالضرورة الأحداث السياسية فقط، بل الاجتماعية مثل التحرش أو الغلو الفكري من خلال طرح القضية من خلال نصوص لغوية، أو الظواهر اللغوية المعاصرة كالقرائية والتداولية والحجاجية وغيرها من الظواهر.

وجاءت نسبة موافقة الطلاب عينة الدراسة على المشكلة السادسة المتعلقة بعدم تكامل أهداف تعليم اللغة العربية مع بقية مجالات المعرفة الإنسانية كبيرة، حيث وافق عليها (١٢٤٧) طالب، وهنا يجب التأكيد على وجود المشكلة الأولى التي تتعلق بانتفاء وجود دليل لغوي يتضمن أهداف تعليم اللغة وتعلمها، وعدم ربط الموضوعات اللغوية الجامعية التي تقدم للطلاب بالمعارف الإنسانية في منظومة واحدة وليست مقررات منفصلة.

أما المشكلة السابعة والتي تشير إلى عدم اهتمام الأهداف بضرورة احترام الآخرين من ذوي الأديان والمذاهب الأخرى، وضرورة تقبل الحياة معهم وتقدير حقهم في ممارسة الأنماط الثقافية الخاصة بهم، فجاءت نسبة الموافقة عليها من خلال استجابة عدد (١٢٥٥)

وربما هذا يرجع إلى عدم وجود أهداف واضحة لتعليم اللغة العربية وتعلمها تقدم للطلاب، وأيضا من خلال استقراء الطلاب أنفسهم للموضوعات اللغوية التي يدرسونها من خلال برامج إعدادهم بأقسام اللغة العربية بكليتي التربية ودار العلوم، حيث تقتصر الموضوعات على مهارات اللغة أو موضوعات نقدية أو أدبية (شعر ونثر) أو موضوعات فلسفية وفكرية دونما الإشارة إلى القضايا التي تتعلق بالآخر رغم أن كلية دار العلوم تدرس فيها مقررات تتعلق بالعقائد والملل والنحل.

والمشكلة الثامنة من المحور الأول والتي اشتملت على عدم الاهتمام بإعداد مدرس اللغة العربية، وعدم تأهيله للتعامل مع التقنيات الحديثة، وعدم دمجها في برامج إعداده؛ بحيث تصبح مطلبا أساسيا من مطالب إعداده، فإن نسبة موافقة الطلاب على اعتبارها مشكلة جاءت من خلال استجابة (٨٧٦) بالموافقة عليها، وهي نسبة غير كبيرة بالمقارنة القيمية مع نسب الموافقة السابقة على مشكلات المحور ككل، وهذا يرجع إلى أن عدد أفراد العينة تتفاوت حسب انتمائها للكلية، فنسبة الطلاب أكبر في كلية دار العلوم مقارنة بنسبة الطلاب بقسم اللغة العربية بكلية التربية التي تعني بالأساس إلى إعداد معلم للغة العربية، ولأن هناك شراكة تعليمية بين الكليتين من خلال طبيعة التخصص فإن نسبة الموافقة على المشكلة كانت حقيقية ومنطقية تعكس فقر استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها رغم أهمية الاستخدام وضرورته. وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من (زكي،٢٠١٣)، و (ديب،٢٠١٢)، و (الهلالي،٢٠١٢)، و (سبحي،٢٠١٢)، و (الدوخي،٢٠١٢) من أن واقع التعليم الجامعي يؤكد عدم استخدام الطلاب للتقنيات التعليمية بصورة كافية مما ينعكس على إعدادهم وتأهيلهم.

ويوضح الجدول رقم (٢) أن المشكلة التاسعة والتي تشير إلى عدم توضيح الأهداف العامة والخاصة لمقررات اللغة العربية من الأساتذة قد حصلت على استجابة (٩٩٨) بالموافقة، ونسبة (٨١) بعدم الموافقة، ويرجع الأمر في قلة نسبة الموافقة مقارنة بالاستجابات المتعلقة بالمشكلات السبع الأولى إلى أن كلية التربية تشترط إعلام الطلاب بالأهداف العامة والخاصة الإجرائية ووضعها في بعض الكتب (المذكرات الجامعية) التي يدرسها الطلاب تحت عبارة: يتوقع عقب الانتهاء من دراسة هذا المقرر أن تكون قادرا على أن، وهذا يعكس استجابات (٨١) طالب بعدم الموافقة على اعتبار البند التاسع مشكلة تواجه تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة.

ومن خلال الجدول رقم (٢) يتضح أن المشكلة العاشرة التي تشير إلى أن الساعات المقررة لتدريس اللغة العربية غير كافية، مع قلة الاهتمام بالتطبيقات النحوية فهي أولا تعكس بعدين رئيسيين؛ الأول عدد ساعات التدريس، والثاني هو التطبيقات النحوية، وجاءت استجابات الطلابة بالموافقة بعدد (٧٦٩) وهي نسبة غير كبيرة بالمقارنة بالموافقة على المشكلات السبع الأولى، ونسبة عدم التأكد (٢٥٤) طالب، أما عدم الموافقة (٦٤) طالبا، وربما ترجع الاستجابة بالموافقة على عدم الاهتمام بالتطبيقات النحوية التي تعني الوظيفية ودلالة المعنى الإعرابي في الموضوعات التي تقدم للطلاب والتي تعتبر جزء أصيلا من فهم المحتوى المعرفي وتبيان معانيه، وأكدت دراسات كل من (شيك و حاج،٢٠١١)، و (خضير و حسن،٢٠١٠)، و (عبد الرحيم،١٩٩٨) إلى أن واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة يكشف عن قلة الاهتمام بالتدريبات والتطبيقات الإثرائية التي تتعلق بتنمية مهارات المتعلمين النحوية والصرفية والأنشطة التي تتعلق بالتراكيب اللغوية.

وجاءت استجابات الطلاب على المشكلة الحادية عشرة والتي تشير إلى عدم وجود رغبة في دراسة اللغة العربية منطقية، حيث بلغت استجابات الطلاب بعدم الموافقة (١١٣٤) طالب، بينما وافق (٢٦) طالبا على اعتبارها مشكلة، وهذه العبارة في الحقيقة بالرغم من أنها تمثل إحدى مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها إلا أنها تكشف عن اتجاهات الطلاب ودوافعهم صوب تعلم اللغة نفسها، وهذه النسبة من الاستجابة تعكس دور المقررات الدراسية وطبيعة الدراسة نفسها ومرور الطلاب بخبرات لغوية رسمية أتاحت لهم اكتساب اتجاه إيجابي نحو تعليم اللغة العربية وتعلمها.

أما المشكلة الثانية عشرة التي تشير إلى عدم وجود دليل تدريسي لدى الطلاب كمرشد وموجه لأهداف التعلم، فهذه مشكلة ترتبط بالمشكلة الأولى من مشكلات المحور الأول التي تشير إلى عدم وجود دليل خاص بأهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها، وليس المقصود بالدليل التدريس هو كتاب المعلم الذي يستخدمه القائم بالتدريس، بل إن بعض الكليات التي تعني بوجود أقسام بها لتعليم اللغات تهتم بوجود دليل إرشادي للمتعلم يتضمن بعض التوجيهات الخاصة بالدراسة وكيفية السير في تعلم الموضوعات المقررة بالقسم، كذلك طرائق التفكير التي يمكن اتباعها لاكتساب المعرفة اللغوية، وطرائق الاستذكار العامة، وبرغم وجود دورات متخصصة بكلية التربية عن طرائق

الاستذكار وطرائق التفكير بصورة عامة إلا أن هذه الدورات إما تتصل ببرامج تخص الكلية نفسها للحصول على الجودة والاعتماد، أو أن هذه الدورات تتم بطريقة منفصلة عن المقررات الدراسية الرسمية.

وجاءت استجابات الطلاب واقعية بالنسبة لهذه المشكلة، حيث استجاب (١٣١٨) طالب بالموافقة وهذا ما يستدعي ضرورة الاهتمام بوجود دليلين للطالب؛ الأول يشتمل على أهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة، والثاني هو توافر دليل إرشادي يساعد الطالب في تقديم نصائح ومتكآت يرتكز عليها في دراسته للمقررات اللغوية.

ومن خلال الجدول رقم (٢) يتضح أن المشكلة الثالثة عشر لم يستجب عليها نسبة كبيرة من الطلاب لعدة أسباب؛ منها أن المشكلة نفسها القائلة بعدم معرفة أغلب الأساتذة بالأهداف العامة لتعلم قواعد اللغة العربية والتي حظيت بعدد (٢٠) موافقة فقط تقتضي معرفة الطلاب التامة بقواعد اللغة العربية ومجالاتها المختلفة من أجل الحكم على مستوى القائم بالتدريس، بالإضافة إلى أن اللغة السائدة في قاعات الدرس الجامعي ليست فصيحة بصورة عامة مع حرص بعض القائمين على استخدام اللغة الفصيحة في أثناء التدريس، مما يظن الطلاب أن الأستاذ الجامعي الذي يستخدم اللهجة العامية ليس على قدرة كافية بقواعد اللغة العربية.

النتائج المتعلقة بمحور محتوى كتب تعليم اللغة العربية :

اشتمل المحور الثاني من استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها على سبع عشرة مشكلة جميعها تتصل محتوى تعليم اللغة العربية ومقرراتها بالجامعة، وتم رصد استجابات الطلاب على بنود المحور (المشكلات) ومن ثم تفريغها لتحديد نسب التكرار.

جدول(٣) يبين نتائج استجابات الطلاب على استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها في محور مشكلات تتعلق بمحتوى كتب تعليم اللغة العربية ومقرراتها

المشكلة	الاستجابة على بنود الاستبانة			المشكلة	الاستجابة على بنود الاستبانة		
	موافق	غير متأكد	غير موافق		موافق	غير متأكد	غير موافق
١	١٢٣٠	٩٤	٤٥	١٠	٢٧	٩٨٥	١٨٦
٢	١١٢٤	٨٤	٦٢	١١	٨٦٥	٦٢	٥٩
٣	١٢٨٧	٦٩	٤٧	١٢	٣٠٣	١٠٣	١٠٧٠
٤	١٣٢٨	٨٦	٤٢	١٣	٩٠٦	٧٠	٤٠٠
٥	١٣٦٩	١٤٢	١٢	١٤	٧٧٦	٢١٠	٤٩٠
٦	٢٤٦	٨٢	١٤	١٥	١٣٤٠	١٦	١٢٠
٧	٩٥٨	٩٣	٨٤	١٦	٩٨٩	١١٠	٣١٧
٨	٨٥٢	٢٢٤	٣٥	١٧	١٠١٢	١٢١	٢٣٤
٩	١٢٤١	١٧٧	١٠				

- يتبين من الجدول رقم (٣) أن نسب الموافقة على مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها المرتبطة بالمحور الثاني تبدو كبيرة مقارنة بنسب الاستجابة بعدم التأكيد أو عدم القبول، وهذا ما تعكسه أعداد الطلاب الذين استجابوا بالموافقة، وفيما يلي تفصيل نتائج الاستجابة على بنود المحور الثاني:
- جاءت استجابة الطلاب على المشكلة الأولى من المحور والتي تشير إلى الاعتماد على مصدر وحيد في تعليم اللغة العربية وهو الكتاب الجامعي بنسبة موافقة بلغت (١٢٣٠) طالب، بينما أشار (٩٤) طالبا بغير متأكد، و (٤٥) طالبا بعدم الموافقة على وجود المشكلة، وتشير الأرقام السابقة إلى أن الكتاب الجامعي فقط هو المصدر الرئيس للمعرفة اللغوية ويعتمد عليه كل من الأستاذ القائم بالتدريس والطالب اللذين يريان أنه- الكتاب- يمثل سهولة لكليهما في التدريس والتحصيل والتقويم، رغم ان الاقتصار على الكتاب كمصدر وحيد

للمعرفة اللغوية يمثل عبئا وقصورا في تنمية المهارات اللغوية المختلفة.

- وافق (١٢٨٧) من الطلاب عينة الدراسة على المشكلة الثانية وهي أن معظم موضوعات اللغة العربية المقررة عليهم موضوعات تراثية، بينما جاء عدد الذين لم يتأكدوا من وجود المشكلة (٨٤)، ورفضها (٦٢) طالبا، وهذه الاستجابة تتوافق مع استجابات الطلاب على مشكلات المحور الأول التي تعلقت بأهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة، حيث يحرص الأستاذ القائم بالتدريس على تضمين موضوعات تراثية بالمقرر أكثر من تضمينه لموضوعات تتسم بالحداثة والجدة والمعاصرة، الأمر الذي يمثل صعوبة للطلاب سواء على مستويات الفهم القرائي أو الاستيعاب التحصيلي نظرا لتوافر ألفاظ كثيرة قد لا يفطن معانيها الطلاب وبالتالي تمثل عائقا وتحديا حقيقيا في اكتساب المعرفة اللغوية واستخدامها.
- تمثلت المشكلة الثالثة في أن موضوعات اللغة المقررة لا تتصل بواقع الطلاب وهي مشكلة متصلة بالمشكلة الثانية كون الموضوعات المقررة على الطلاب تراثية أكثر منها معاصرة، ولقد وافق (١٢٨٧) طالب على المشكلة، بينما جاءت اعداد الطلاب الذين استجابوا بعدم التأكد من وجود المشكلة (٦٩) ورفض المشكلة (٤٧) طالبا، وهذا يؤكد وجود المشكلة وشيوعها بين طلاب كليتي التربية (قسم اللغة العربية) و دار العلوم.
- تمثلت المشكلة الرابعة في أن موضوعات مقررات اللغة العربية لا تتناول القضايا والأحداث العالمية الجارية، وقصد بالأحداث العالمية في الدراسة الحالية الاتجاهات والنظريات اللغوية المعاصرة قيد الاستخدام الراهن، كذلك مدى تضمين الأحداث الاجتماعية والسياسية الجارية أو الحديثة نسبيا من الناحية الزمنية من خلال نصوص لغوية (شعر- نثر- خطاب لغوي) تعالج هذه الأحداث. ولقد وافق (١٣٢٨) طالب على المشكلة وهو عدد كبير مقارنة بأعداد الطلاب الذين استجابو بعدم التأكد (٨٦) طالبا، أو الذين لم يوافقوا على المشكلة (٤٢)، وهذا يؤكد وجود وثبات المشكلات الثلاث الأولى.
- تمثلت المشكلة الخامسة في أن المحتوى اللغوي المقدم للطلاب لا يتضمن تبصيرهم وزيادة وعيهم بالظواهر اللغوية المعاصرة، ويتبين من جدول رقم (٣) أن عدد الطلاب الذين وافقوا على المشكلة بلغ (١٣٦٩) طالب، والذين أجابوا بعدم التأكد بلغوا (١٤٢) طالب، والذين استجابوا بالرفض (١٢) طالبا، وهذا يؤكد أن اقتصار الأستاذ على بعض النصوص التراثية اللغوية تعيق اتصال الطالب بالاتجاهات اللغوية الحديثة مثل ما وراء المعرفة، والقرائية وغيرها.
- جاءت المشكلة السادسة لتعبر عن أن المحتوى اللغوي الذي يقدم إلى الطلاب لا يشير إلى الجوانب الوظيفية لمهارات اللغة العربية، وبلغ عدد الطلاب الذين وافقوا على وجود المشكلة (٢٤٦)، وعدد الذين لم يتأكدوا من المشكلة (٨٢) طالبا، وعدد الطلاب الذين رفضوا المشكلة (١٤) طالبا، وتبدو نسبة المشاركة بالاستجابة على هذا البند ضعيفة مقارنة بنسب المشاركة على البنود السابقة لهذا المحور، وربما يرجع سبب هذا إلى أن الوظيفية تعني في المقام الأول الطلاب المعلمين الذين يدرسون بكلية التربية، لأنهم معنيون في المقام الأول بتوظيف المهارات اللغوية من قراءة وكتابة واستماع وتحدث داخل غرفة الدراسة، وكذلك يهتم طلاب كلية دار العلوم بتوظيف النظريات والمبادئ والتعميمات اللغوية التي يدرسونها ضمن مقررات علم اللغة والنحو والنقد بصورة وظيفية، لكن جاءت الاستجابات قليلة العدد، وهذا يشير إلى ضعف الوظيفية كاتجاه في تعليم اللغة العربية بالجامعة.

وتم التأكد من وجود هذه المشكلة عن طريق البند الثامن من الاستبانة في محورها الثاني والذي أشار إلى أن من مشكلات تعليم اللغة العربية بعد محتوى مقررات اللغة العربية عن الاستخدام الوظيفي للغة والتي بلغ عدد الطلاب الذين وافقوا على كونها مشكلة تواجه تعليم اللغة العربية بالجامعة (٨٥٢) وهذا ما أشار إليه كل من الناقة (٢٠٠١)، و طعيمة (١٩٩٨)، و يونس (٢٠٠١)، و يونس (٢٠١٤) من أن مناهج تعليم اللغة العربية تفتقر إلى الممارسات الوظيفية وندرة المواقف التطبيقية لمهارات اللغة مما يعوق استخدام مهارات اللغة الاستقبالية والإنتاجية بصورة وظيفية.

- جاءت المشكلة السابعة التي تشير إلى أن محتوى كتب اللغة العربية ومقرراتها بالجامعة لا تتضمن المتغيرات العالمية الجديدة لتكشف صدق الاستجابة على المشكلة الرابعة والتي عنيت بتضمين الأحداث العالمية الجارية في كتب ومقررات اللغة العربية، ولقد بلغ عدد الذين وافقوا (٨٥٢) وهي نسبة كبيرة نسبيا مقارنة بالمشكلة السابقة، وبلغ عدد الذين لم يتأكدوا من وجود المشكلة (٩٣) طالبا، وعدد الذين

لم يوافقوا بلغ (٨٤) طالبا، وتبدو حاجة الطلاب الدارسين للغة العربية بكليتي التربية ودار العلوم إلى تضمين الإحداثيات والمشاهد العالمية الجارية بصورة أدبية أو على هيئة خطابات لغوية يمكن معالجة مهارات اللغة من خلالها.وكذلك يمكن تفسير المشكلة الثالثة عشرالتي أشارت إلى عدم ملاءمة المقررات اللغوية مع المعارف اللغوية المعاصرة ونظريات تعليم اللغة الحديثة في ضوء ذلك.

- حيث بلغ عدد الطلاب الذين وافقوا على هذه المشكلة وشيوعها (٩٠٦) طالب، بينما بلغ عدد الطلاب الذين رفضوا اعتبارها مشكلة (٤٠٠) طالب.
- ويوضح الجدول رقم (٣) إلى أن المشكلة التاسعة التي أشارت إلى تقليدية الإخراج الفني لكتب اللغة العربية وتعليمها، وبلغ عدد الطلاب الذين وافقوا على توافر المشكلة (١٢٤١) وهي نسبة كبيرة تمس الحالة الفنية للكتاب الجامعي الذي عادة يتمثل في شكل كتاب مجرد من الصور والأشكال والمخططات التوضيحية والخرائط المفاهيمية والذهنية، كذلك الطباعة الرديئة كون الكتاب الجامعي يقتصر على تدريسه وتقديمه داخل كليتي التربية ودار العلوم فقط دون ترويجه بصورة تجارية.
- بلغ عدد الطلاب الذين أجابوا بالموافقة على المشكلة العاشرة التي أشارت إلى أن محتوى كتب تعليم اللغة العربية لا تتضمن أية إشارات تفيد ضرورة احترام الآخرين من ذوي الأديان والمذاهب الأخرى وتقبل الحياة معهم وتقدير حقهم في ممارسة الأنماط الثقافية الخاصة بهم (٢٧) طالبا، بينما بلغ عدد الطلاب الذين لم يتأكدوا من توافر المشكلة (٩٨٥)، وعدد الطلاب الذين رفضوا اعتبار ذلك مشكلة (١٨٦) طالب، وهذه النتيجة تختلف وتتناقض مع المشكلة السابعة المتضمنة بالمحور الأول وهي عدم اهتمام الأهداف بضرورة احترام الآخرين من ذوي الأديان والمذاهب الأخرى، وضرورة تقبل الحياة معهم وتقدير حقهم في ممارسة الأنماط الثقافية الخاصة بهم، حيث جاءت نسبة الموافقة عليها من خلال استجابة عدد (١٢٥٥)، ويمكن أن تعزى نتيجة ذلك إلى مناقشات الأستاذ مع الطلاب حول بعض القضايا التي تتعلق بالآخر على هامش الموضوعات المقررة ومن ثم اعتبر الطلاب أن تلك المناقشات تدخل منظومة المحتوى التعليمي.
- أشارت المشكلة الحادية عشرة إلى أن النصوص اللغوية المقدمة للطلاب لا تتسم بالإثارة والتشويق وشحذ الذهن، وبلغ عدد الطلاب الذين وافقوا على ذلك كما يبين الجدول (٨٦٥) وهي نسبة كبيرة من الموافقة، وهذا يرتبط بأهداف تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة والأخذ في الاعتبار بأن تنمية التفكير ومهاراته من أبرز أهداف تعليم اللغة العربية نظرا للعلاقة الوثيقة بين الفكر واللغة.
- وأجمع عدد كبير من الطلاب بلغ عددهم (١٠٧٠) على رفض اعتبار أن محتوى مقررات اللغة العربية لا يهتم بربط الطالب باللغة العربية الفصحى وتراثها ونتاجها الفكري والعلمي وهذا يتفق مع نتائج المشكلات التي تتعلق بغلبة النصوص التراثية على المقررات اللغوية.
- ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء الإشارة ما ذكره يونس (٢٠١٤) في حديثه عن المحتوى اللغوي بضرورة أن تستخرج المادة الدراسية من مصادر متعددة مثل الكتب الثقافية والسجلات والصحف، والنشرات والمطويات، والدوريات الثقافية، والمذياع، والتلفاز، والتسجيلات، والمواد المبرمجة، ولهذه الكثرة الهائلة في مصادر المعرفة ووسائلها لزم أن يكون المحتوى المختار صادقا ومهما، والصدق يعني الصحة والدقة والمعلومات المؤكدة والمصادر الموثوق بها، والاتصال بالحقائق، والأهمية معناها قيمة المحتوى بالنسبة للمجتمع والمتعلم نفسه،وكثير من المعارف التي توجد بمقرراتنا اللغوية لا يمكن أن تفي بهذا المعيار.

النتائج المتعلقة بمحور طرائق تعليم اللغة العربية:

اشتمل المحور الثالث من استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها على أربع عشرة مشكلة جميعها تتصل بطرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة، وتم رصد استجابات الطلاب على بنود المحور (المشكلات) ومن ثم تفريغها لتحديد نسب التكرار.

جدول(٤) يبين نتائج استجابات الطلاب على استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها في محور مشكلات تتعلق بطرائق تعليم اللغة العربية (المعلم- الطريقة)

المشكلة	الاستجابة على بنود الاستبانة			المشكلة	الاستجابة على بنود الاستبانة		
	موافق	غير متأكد	غير موافق		موافق	غير متأكد	غير موافق
١	١٤٠٠	٩	٦٠	٨	١٤١٢	٤٠	٣٣
٢	١٣٧٧	٥	٧٧	٩	١٠٠٣	٤٠٩	٦٦
٣	١٤٥٠	١٥	٧	١٠	١٠١١	١٦٥	٢٨٤
٤	١٢٠٨	١٥٠	٩٦	١١	١٢٠٩	٤٦	١٩٤
٥	٩١٤	٢١١	٥٣٤	١٢	٧٥٥	٢١	٦٨١
٦	٨٧٦	٣٥١	١٩٤	١٣	٨١٩	٩٣	٣٣٧
٧	١٣٥٨	١١	٨٩	١٤	١٣٨٥	١٠	٧٠

يتبين من جدول رقم (٤) أن استجابات الطلاب على المحور الثالث الذي تضمن تحديد المشكلات التي تتعلق بطرائق تعليم اللغة العربية والتي اشتملت على بعدين ضمنيين هما: المعلم، والطريقة، و قد عكست مدى وعي الطلاب بالمشكلات أو الظواهر التعليمية التي تعتري واقع تدريس اللغة العربية في الجامعة، من حيث استجابتهم بنسبة كبيرة بالموافقة على وجود المشكلة الأولى (١٤٠٠) طالب، والثانية (١٣٧٧) طالب، والثالثة (١٤٥٠) طالب، والرابعة (١٢٠٨) طالب، والخامسة (٩١٤)، والسادسة (٨٧٦)، والسابعة (١٣٥٨) طالب، والثامنة (١٤١٢) طالب، والتاسعة (١٠٠٣)، والعاشرة (١٠١١)، والحادية عشرة (١٢٠٩) طالب، والثانية عشرة (٧٥٥)، والثالثة عشر (٨١٩) طالب، والرابعة عشر (١٣٨٥).

ويبدو أن ارتفاع عدد الطلاب عينة الدراسة بالموافقة على جميع المشكلات التي تتعلق بمحور طرائق التدريس يدل على أن طريقة التدريس تمثل أهمية بالغة لدى الطلاب لأنها الإجراء التعليمي الذي يتم عن طريقه توصيل وتفعيل المحتوى التعليمي، ويمكن اختزال السمات الرئيسة لطرائق التدريس المستخدمة في تعليم مقررات اللغة العربية بالجامعة ووفقا لاستجابات الطلاب على الاستبانة في السمات والخصائص الآتية:

- شيوع استخدام طريقة المحاضرة والتلقين والشرح النظري.
- طريقة التدريس الراهنة لا تسمح بالتفاعل بين الطالب والمعلم.
- طريقة التدريس لا تساعد على تنمية مهارات اللغة وفنونها.
- طريقة التدريس المستخدمة لا تنمي القدرات النوعية لدى المتعلمين.
- طريقة التدريسة المستخدمة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويؤكد التربويون على ضرورة الأخذ بآراء الطلاب في معلميهم كمؤشر مهم لقياس فعالية الطريقة التدريسية المستخدمة، وأهم مؤشرات كفاءة المعلمين بصفة عامة. واستجابات الطلاب على بنود المحور الثالث تؤكد أن طريقة التدريس السائدة في تعليم وتدريس مقررات اللغة العربية بالجامعة هي طريقة المحاضرة، وبصفة خاصة تستخدم في كليات التربية ودار العلوم (مجتمع الدراسة) والآداب. وهذه الطريقة كما يشير (طعيمة،٢٠٠١) تفرض في معظم الأحيان سلبية المتعلم، فضلا عن قصر أهداف التعليم اللغوي على تلقين معلومات ومعارف مما يخالف هذا المفهوم الشامل والواسع للتعلم.

كما أن استجابات الطلاب على بنود المحور الثالث (طرائق التدريس) تكشف عن بعض السمات والخصائص المعاصرة التي يفتقر إليها واقع التدريس اللغوي والتي يمكن توصيفها في الآتي والتي أشار إليها كل من (طعيمة،١٩٩٨)، و (شحاتة،٢٠٠٧)، و (عطية،٢٠٠٨)، و(يونس ٢٠١٤)، و (الرباط، ٢٠١٥):

- السياقية: أي أن تقدم كافة الموضوعات اللغوية في سياقات ذات معنى تجعل تعلمها بالتالي ذا قيمة في حياة دارسي اللغة العربية.
- الاجتماعية: أي أن تهيئ الطريقة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين، بمعنى أن تعلم اللغة وتعليمها يجب أن يأخذا

مكانهما في سياق اجتماعي حي، وليس في أشكال منعزلة مستقلة بعضها عن بعض.

- البرمجة: أي أن يوظف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، وأن يقدم المحتوى الجديد متصلا بسابقه وفي سياق يفسره.
- التنوع: أي تقديم نماذج نماذج جديدة يمكن محاكتها في تعلم اللغة.
- الديموقراطية: عن طريق استخدام الحوار والديموقراطية، وفي المناقشة فرصة طيبة لترسيخ مبادئ الديموقراطية، مع الحرية في إبداء الرأي واحترام آراء الآخرين.
- الإثارة والتشويق: عن طريق استخدام الأسئلة الصفية المثيرة لتفكير المتعلمين، وإثارة وتحفيز دافعيتهم للتعلم، وتعزيز استجاباتهم اللغوية.

النتائج المتعلقة بمحور الوسائط التعليمية :

اشتمل المحور الرابع من استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها على إحدى عشرة مشكلة جميعها تتصل بواقع استخدام الوسائط والوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة، وتم رصد استجابات الطلاب على بنود المحور (المشكلات) ومن ثم تفريغها لتحديد نسب التكرار.

جدول رقم (٥) يوضح نتائج استجابات الطلاب على استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها في محور مشكلات تتعلق بالوسائط التعليمية المستخدمة

المشكلة	الاستجابة على بنود الاستبانة			المشكلة	الاستجابة على بنود الاستبانة		
	موافق	غير متأكد	غير موافق		موافق	غير متأكد	غير موافق
١	١٤٠٨	٥	٤٩	٧	٩٤٦	٢١٧	٢٧٩
٢	١٣٥٦	١٥	٧٩	٨	١٢٠٣	١٩	٨١
٣	١٢٨٠	٦٦	٩٢	٩	١٣٤٥	٣٦	٨٦
٤	١٤٥٦	٢	١١	١٠	١٤٠٩	٩	٥٥
٥	١١١١	٣٢	١١٨	١١	٥٠٠	٦٦٤	٢٩٠
٦	١٢٢٧	١٩	١٨٣				

يتبين من جدول رقم (٥) أن استجابات الطلاب على المحور الرابع الذي تضمن تحديد المشكلات التي تتعلق الوسائط التعليمة المستخدمة في تعليم اللغة العربية موافقة عدد كبير جدا من الطلاب على وجود المشكلات التي تم تضمينها بمحور الوسائط التعليمية باستثناء المشكلة الحادية عشرة التي أشارت إلى ندرة وعدم اقتناع فئة غير قليلة من العاملين في الميدان التعليمي باستخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة في تعليم وتعلم اللغة العربية، حيث استجاب (٦٦٤) طالب بعدم التأكد من وجود المشكلة في حين وافق على وجودها (٥٠٠) طالب، ولم يوافق عليها (٢٩٠) طالب.

ويرجع هذا إلى أن بعض القائمين على تدريس مقررات اللغة العربية بالجامعة قد يشيرون في أثناء تدريسهم إلى أهمية استخدام الوسائط التعليمية وإلى مصادر التكنولوجيا الحديثة وضرورة الاستعانة بها في التحصيل اللغوي لكنهم لم يقوموا باستغلالها أو بالأحرى يؤكدون على حتمية الاستخدام لتفعيل الموقف الصفي التعليمي وفي الوقت نفسه لا يستعينون بها داخل حجرة الدراسة.

وفي هذا الصدد يشير (يونس،٢٠١٤) إلى أن معظم المعلمون لا يميلون إلى استخدام الوسائل التعليمية في محاضراته، ويرجع السبب في ذلك إلى أننا لم نألف هذا النوع من الوسائل سواء في تعلمنا، أو في تعليمنا علاوة على ذلك فإن تقويمنا لطلبتنا يعتمد- إلى حد كبير- على السلوك اللفظي دون الاهتمام بالاستجابة العملية، وأخيرا للفصل الحاد الموجود في أنظمتنا التعليمية بين النظري والعملي، أو بين

الآلة والكتاب.

أما بالنسبة للطلاب الذين وافقوا على المشكلات العشرة الأولى فجاءت أعدادهم لتؤكد أن واقع تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة (مجتمع الدراسة) لا يهتم باستخدام الوسائط التعليمية في تدريس مقررات اللغة العربية مثل الحاسوب، وشبكة المعلومات الدولية ووسائطه المتعددة، والمكتبة الإليكترونية، وبوابات المعرفة التكنولوجية الرقمية. وجاءت استجابتهم بالموافقة على وجود المشكلة الأولى (١٤٠٨) طالب، والثانية (١٣٥٦) طالب، والثالثة (١٢٨٠) طالب، والرابعة (١٤٥٦) طالب، والخامسة (١١١١)، والسادسة (١٢٢٧)، والسابعة (٩٤٦) طالب، والثامنة (١٢٠٣) طالب، والتاسعة (١٣٤٥)، والعاشرة (١٤٠٩).

وقد ترجع النتائج الرقمية السابقة إلى ضعف الإمكانات التكنولوجية المتاحة والتي يمكن أن يفيد منها القائمون بالتدريس، أو أن قاعات الدرس نفسها غير مؤهلة لتطبيق الوسائط التعليمية بها، كما أن أهداف تعليم اللغة العربية نفسها لا تتضمن أن يستعين المعلم والطالب بتكنولوجيا المعرفة سوى أن يلجأ الطالب فقط إلى شبكة المعلومات الدولية لإعداد بحث يتصل بالمقرر دون أن يكون الاستعانة بالإنترنت رافدا مساعدا لإثراء معارف ومعلومات الطالب.

ورغم أن الوسائط التكنولوجية التعليمية لازمة لجميع المواقف التعليمية لاسيما في تدريس المقررات اللغوية وهذا ما أشار إليه كل من (عبيد،٢٠٠٠)، و (الصميلي،٢٠٠٢)، و (الديلمي و الوائلي،٢٠٠٣)، و (أبي مغلي، ٢٠٠٩)، لكونها تجلو الخبرة وتوضحها وتجعلها ليست قاصرة على مجرد النقل اللفظي بل تبرزها في مجال من مجالات العمل المباشر، فهي تجذب انتباه الطلاب وتجعلهم ينفعلون بالخبرة ويتفاعلون معها فيتم لهم الإدراك السليم لها والاهتمام بها فيستمر تذكرهم لها، إلا ان استجابات الطلاب على بنود المحور الرابع تشير إلى قصور حاد وواضح في استخدام الوسائط التعليمية التي تسهم في تنمية مهارات اللغة بصورة تكاملية، ويتحقق من خلالها اقتران مهارتي اللغة الاستقبالية (الاستماع والقراءة) ومهارتي اللغة الإنتاجية (التحدث والكتابة).

وتشير استجابات الطلاب أيضا إلى أن هناك ثمة مشكلة تتعلق برفع وتحميل المقررات الجامعية على شبكة الإنترنت الأمر الذي يساعد الطلاب على التفاعل مع المادة اللغوية إليكترونيا بصورة تزامنية وصورة غير تزامنية، رغم نتائج العديد من الدراسات التي أبرزت دور التعلم الإليكتروني في التحصيل الدراسي الأكاديمي وتنمية مهارات اللغة لدى الطلاب.

وفي ضوء استجابات الطلاب على بنود المحور الرابع يمكن توصيف المشهد التدريس الراهن بأنه يقتصر على السبورة التقليدية في كتابة أبرز النقاط في المحاضرة، وأحيانا يتم الاستعانة ببعض اللوحات التعليمية التي قد تتضمن قاعدة نحوية أو نصا شعريا، وكذلك بعض المخططات الذهنية في صورة لوحات ورقية أو خشبية تبرز أهم المفاهيم أو المصطلحات أو الأفكار الواردة بموضوع دراسي معين.

النتائج المتعلقة بمحور الأنشطة اللغوية:

اشتمل المحور الخامس من استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها على إحدى عشرة مشكلة جميعها تتصل بواقع الأنشطة اللغوية بالجامعة،وتمثل النشاطات اللغوية الموجهة قلب المنهج، وذلك لتأثيرها الكبير في تشكيل خبرات المتعلمين وتربيتهم تربية متكاملة من جهة، وباعتبارها مسئولة عن تحقيق أهداف المنهج من جهة أخرى؛ حيث تتحقق الأهداف التربوية للمقررات اللغوية الدراسية في مجالين أساسيين هما:

١- مجال التدريس ويشمل: المحتوى، والكتب، والوسائل التعليمية.

٢- مجالات النشاط التعليمي: وهي المواقف الطبيعية والفرص العملية التي تعالج فيها المواد الدراسية.

- وتم رصد استجابات الطلاب على بنود المحور الخامس (المشكلات) ومن ثم تفريغها لتحديد نسب التكرار.

جدول (٦) يبين نتائج استجابات الطلاب على استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها في محور محتوى تتعلق بالأنشطة اللغوية المصاحبة

المشكلة	الاستجابة على بنود الاستبانة			المشكلة	الاستجابة على بنود الاستبانة		
	موافق	غير متأكد	غير موافق		موافق	غير متأكد	غير موافق
١	١٠٨٩	٥٠	٣٠٥	٥	١٠١٥	٢٩	٣١٣
٢	١٢٠٤	١٧	٢٠٨	٦	١٣٠٢	٧٤	٨٠
٣	١١٠٩	٨٨	٢٩٦	٧	١٤٢٥	٣	٥١
٤	١١١٩	٦٣	٢٠٧				

يتبين من جدول رقم (٦) أن استجابات الطلاب على المحور الخامس الذي تضمن تحديد المشكلات التي تتعلق الأنشطة اللغوية المستخدمة في تعليم اللغة العربية موافقة عدد كبير جدا من الطلاب على وجود المشكلات التي تم تضمينها بمحور الأنشطة اللغوية، وجاءت أعداد الطلاب الذين وافقوا على وجود المشكلات كالتالي: المشكلة الأولى (١٠٨٩) طالب، والثانية (١٢٠٤) طالب، والثالثة (١١٠٩) طالب، والرابعة (١١١٩) طالب، والخامسة (١٠١٥)، والسادسة (١٣٠٢)، والسابعة (١٤٢٥) طالب.

وهذه الأعداد تشير بالضرورة إلى ثمة وجود معوقات تقف حائلا كبيرا أمام ممارسة الأنشطة اللغوية وتنفيذها في أثناء تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة،وأن هناك صعوبات تواجه ممارسة الأنشطة اللغوية الصفية وغير الصفية، وتحد أو تحول بينها وبين تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية المقصودة من ممارستها، وتتركز هذه المعوقات في المرحلة الجامعية على تفاوت وجهات نظر المعلمين القائمين على تدريس مقررات اللغة العربية بكليتي التربية ودار العلوم في أهمية النشاط، و عدم تشجيعهم للطلاب على ممارسة الأنشطة اللغوية أو المشاركة فيها، وعدم وجود أماكن كافية ومؤهلة لممارسة النشاط بصورة تحقق التكامل بين مهارات اللغة (قراءة- كتابة- استماع- تحدث)، أو عدم تخصيص وقت فعلي داخل اليوم الدراسي الجامعي لممارسة النشاط بصورة مقصودة ومخططة وهادفة، بالإضافة إلى عدم قدرة وكفاية بعض القائمين على التدريس على تنظيم النشاط أو ريادته.

وفي ضوء استجابات الطلاب حول مشكلات المحور الخامس، يمكن رصد أبرز المعوقات التي تواجه ممارسة الأنشطة اللغوية بالجامعة في الآتي:

- خلو الجامعة من دليل للأنشطة اللغوية يسترشد به.
- ميزانية الأنشطة اللغوية ضئيلة ولا تتيح الفرصة لممارستها.
- نظام الامتحانات وأساليب التقويم الفصلية والتكليفات الشهرية مسئولة عن تقلص المناشط اللغوية.
- فلسفة الأنشطة اللغوية وأهمية ممارستها غير واضحة لدى القائمين بالتدريس.
- بنود التقويم الخاصة بالطلاب بكليتي التربية ودار العلوم خالية من أي بند يتعلق بممارسة الأنشطة اللغوية.

وتشير معظم الكتابات التربوية المعاصرة (شحاتة، ١٩٩٣)، و (الركابي، ١٩٩٦)، و (الخليفة، ٢٠٠٣)، و (محمد،١٩٩٨) و(إسماعيل، ١٩٩٩)، و (فضل الله، ٢٠٠٣)، و (صومان، ٢٠٠٩)، و(عطية، ٢٠٠٨)، و (يونس، ٢٠١٤) إلى أهمية ممارسة الأنشطة اللغوية الصفية وغير الصفية كونها تحقق الأهداف الآتية:

- تحقيق التوازن النفسي وتقدير الذات للطلاب.
- إكساب الطلاب مجموعة من القيم والسمات الإيجابية، وتعمل على صقلها وتنميتها مثل التعاون، والقيادة، والمبادأة، وحب العمل، والشعور بالمسئولية، والنشاط والفاعلية.
- تنمية الثروة اللغوية للطلاب، من خلال الرجوع إلى مصادرها المتعددة؛ في المكتبات، والإذاعة، والصحافة، والمسرح، وغير ذلك من مجالات تساعد في ممارسة اللغة ممارسة ناجحة في مواقف الحياة الطبيعية
- إكساب المتعلم المهارات اللغوية التي تساعده على الاطلاع الواسع، ومواصلة هذا الاطلاع مدى الحياة.
- مساعدة الطالب على التحول من الاعتماد على ثقافة الذاكرة والإيداع التي تمارس داخل حجرة الدراسة، إلى ثقافة الارتقاء والإبداع

المعتمدة على الإيجابية الفردية والجماعية، والحرية الشخصية في القيام بالأنماط اللغوية المحببة.

- تقديم تغذية راجعة تساعد الطالب على إدراك أفضل للمواقف اللغوية الآنية والمستقبلية.
- تمكين الطلاب من الانتفاع باللغة العربية انتفاعا عمليا في مجالات التعبير الوظيفي والإبداعي؛ من خلال ممارسة الحديث، والحوار، والمناقشات في الاجتماعات والندوات واللقاءات.
- الكشف عن المواهب والميول الخاصة باللغة العربية وإشباعها لدى الطلاب.
- إعداد طلاب قادرين على أن يفكروا تفكيرا مستقلا وعميقا في مواجهة المشكلات اللغوية التي تواجههم.
- معالجة الطلاب الذين يميلون إلى الانطوائية أو العزلة، وإعدادهم لمواجهة الحياة ومواقفها المختلفة بفاعلية ونشاط وإيجابية.

النتائج المتعلقة بمحور التقويم اللغوي:

اشتمل المحور السادس من استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها على تسع عشرة مشكلات جميعها تتصل بواقع التقويم اللغوي المستخدم في قياس اكتساب الطالب لمهارات اللغة العربية بالجامعة، وتم رصد استجابات الطلاب على بنود المحور (المشكلات) ومن ثم تفريغها لتحديد نسب التكرار،وقبل الشروع في تحليل وتفسير البيانات الكمية ينبغي الإشارة إلى أن استجابات الطلاب على بنود المحور كانت تقريبا متشابهة وجميعها تسير باتجاه الموافقة باستثناء استجاباتهم عن المشكلتين الثانية والثامنة، فالمشكلة الثانية كانت تشير إلى عدم صدق أدوات التقويم وثباتها، والتي بلغ عدد الطلاب الذين أجابوا بعدم التأكد من وجودها (٦٠٢) طالب، بينما وافق عليها (٥٩٠)، ورفضها (٢٦٠) طالب.

أما المشكلة الثامنة والتي أشارت إلى افتقار الاختبارات اللغوية النهائية إلى الصياغات السليمة والتربوية في العرض، فلقد رفضها (٧٨٨) طالب، بينما وافق عليها (٤٤٧) طالب.

جدول (٧) يبين نتائج استجابات الطلاب على استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها في محور محتوى مشكلات تتعلق بالتقويم اللغوي

المشكلة	الاستجابة على بنود الاستبانة			المشكلة	الاستجابة على بنود الاستبانة		
	موافق	غير متأكد	غير موافق		موافق	غير متأكد	غير موافق
١	١١٦٦	١١٦	١٩٤	٦	١٢٩٧	٣٣	٨٧
٢	٥٩٠	٦٠٢	٢٦٠	٧	١١٦٦	٩٠	٢٥٧
٣	٨٠٩	٧٠	٤٠٦	٨	٤٤٧	٦٩	٧٨٨
٤	٨٥٠	٣٢	٤٩٩	٩	١٤٠٨	٤٧	٢٢
٥	٨٠٩	١٠٣	٤٨٩				

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن عدد الطلاب الذين وافقوا على المشكلة الأولى وهي عدم قدرة التقويم اللغوي الحالي على قياس الأهداف التعليمية لتعلم اللغة العربية بلغ (١١٦٦) طالب وهو عدد كبير مقارنة بالذين لم يتأكدوا أو الذين رفضوا المشكلة، وتأتي الموافقة الكبيرة نظرا لأن الطلاب لا يوجد لديهم دليل لأهداف تعليم اللغة العربية التي ينبغي أن يتم التقويم في ضوئها ووفقا لمحك الأهداف المحددة سلفا، كما أنهم يشيرون إلى عجز نظام التقويم الحالي في تحقيق أهداف التربية اللغوية والتي يمكن توصيفها في تمكن الطالب من استخدام المهارات اللغوية بفاعلية وكفاءة في المواقف اللغوية الاجتماعية المختلفة.

كما أن هناك عددا كبيرا من الطلاب بلغ (٦٠٢) طالب لم يتأكدوا من وجود المشكلة القائلة عدم صدق أدوات التقويم وثباتها، مقارنة بعدد الطلاب الذين وافقوا على وجودها (المشكلة (٥٩٠) طالبا أو الذين رفضوها وعددهم (٢٦٠) طالبا، وربما يرجع السبب في ارتفاع عدد الطلاب الذين لم يتأكدوا من وجود المشكلة لعدم معرفتهم ودرايتهم بالمقصود بصدق الاختبار وثباته. وصدق الاختبار مصطلح

تربوي يعني ارتباط الاختبار ببعض المحكات (حبيب،١٩٩٦)، كما يعني أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه ومقدرته على قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها (الغريب، ١٩٨١).

أما الثبات فيعني أن الاختبار يعطي تقديرات ثابتة أي أننا لو كررنا الإجراء (الاختبار) في عملية القياس لحصلنا على نتائج متسقة Consistant عن الفرد (حبيب، ١٩٩٦)، إذن فدرجة الفرد لا تتغير جوهريا بتكرار إجراء المقياس عليه، وهنا يقترب معنى الثبات من مفهوم الاتساق؛ اتساق نتائج إجراء الاختبار مع نفسها بين مرات الإجراء المتعددة.

والنتيجة السابقة (الثانية) تكاد تتفق مع عدد الطلاب الذين وافقوا على المشكلة الثالثة والتي أشارت إلى عدم قدرة التقويم اللغوي على تغطية الجوانب المختلفة لمحتوى مقررات تعليم اللغة العربية، حيث بلغ عدد الطلاب الذين وافقوا على وجود المشكلة (٨٠٩) طالب، وهذا يعكس مضمون الاختبار الذي يقيس التحصيل المعرفي فقط لدى الطلاب دون الاهتمام بقياس مستوياتهم المهارية أو الوجدانية.

أما المشكلة الرابعة التي تضمنت تقليدية الأدوات المستخدمة في التقويم والاعتماد بصورة كبرى على أسئلة المقال، فقد بلغ عدد الطلاب الذين وافقوا على وجودها (٨٠٥) طالب، وهذه النتيجة تشير إلى اقتصار الاختبارات اللغوية الجامعية على نمط الأسئلة المقالية والتي تتسم بمجموعة من العيوب من أبرزها أن عدد الأسئلة عادة قليل، ويلعب التخمين فيها دورا بالنسبة للطالب، و تصحيحها يحتاج إلى جهد ووقت مما يؤثر على تقدير المصحح. وقد بينت دراسات عديدة أن تقدير المصحح نفسه قد يتغير من وقت إلى وقت آخر، وكذلك يختلف التقدير باختلاف المصححين (تتراوح التقديرات أحيانا بين الامتياز والرسوب للورقة الواحدة).

وهذه النتيجة السابقة تعكس استجابات الطلاب على المشكة الخامسة التي أشارت بعدم مسايرة التقويم للاتجاهات العلمية الحديثة في عملية تعليم اللغة العربية، حيث بلغ عدد الطلاب بالموافقة (٨٠٩) طالب، فمعظم الاختبارات تقتصر على الأسئلة المقالية وتغفل أساليب وأنماطا متعددة للقياس اللغوي منها الأسئلة الموضوعية والتي تغطي قدرا كبيرا من المقرر حيث يكون عددها كبيرا وبذلك تقلل من عامل الصدفة بالنسبة للطالب، وتكون أكثر صدقا من حيث تقدير أداء الطالب في المقرر.

وبلغ عدد الطلاب الذين وافقوا على المشكلة السادسة (١٢٩٧) طالب، والتي أشارت إلى عدم قدرة التقويم اللغوي على قياس المستويات للتحصيل كالتحليل والتركيب والتقويم، وهي مستويات تهتم بقياس قدرة الطالب اللغوية على النقد والإبداع وإصدار حكم بشأن المقروء، لكن اهتمام الطالب والمعلم بالتحصيل المعرفي فقط افقد التقويم قدرته على الكشف عن هذه المستويات التفكيرية العليا.

والمشكلة السابعة التي أشارت إلى حقيقة بحكم عدد الطلاب الذين وافقوا عليها (١١٦٦) طالب، تفيد بأن تقييم الطلاب لغويا يتم بواسطة أستاذ واحدة هو مدرس المادة أو المقرر، وهي مشكلة لها عيوب كثيرة منها اقتصار المعرفة على عقل واحد هو عقل الأستاذ دون تفعيل مبدأ الشراكة المعرفية التي تؤدي إلى تنوع الروافد الثقافية والخبرات المتعددة، كما أن هذا القصور يجبر المدرس على حذف كثير من موضوعات المقرر مما يقلص فرص اكتساب الخبرات المعرفية.

أما المشكلة التاسعة والتي أفادت بأن أساليب التقويم المستخدمة لا تساعد على اكتشاف المواهب وصقلها وتنميتها ورعايتها وهذه الأساليب التي تتضمن الاختبار النهائي وبعض الأبحاث التي يكلف بها المعلم طلابه لا تفي باكتشاف المواهب اللغوية لدى المتعلمين لأن الاختبار نفسه لا يقيس إلا قدرة الطالب على التحصيل المعرفي فقط دون أدنى اهتمام بقياس الجوانب الإبداعية والنقدية لديه، ولقد بلغ عدد الطلاب الذين وافقوا على وجود المشكلة (١٤٠٨) طالب، مما يؤكد أن عددا كبيرا من الطلاب يعانون تهميش مواهبهم وقدراتهم الإبداعية بسبب نظم التقويم المتبعة. كما أن مشكلة التقويم الراهنة في نظامنا الجامعي هو عدم إجراء الاختبارات القبلية للطلاب في مقرر سيدرسونه (استيتية، ٢٠٠١)، وهو تقويم يتم في بدء العملية التعليمية لتعرف مقدرة الطلاب واستعدادهم لتعلم المادة، ثم يأتي التقويم النهائي الذي يتم في نهاية العملية التعليمية لتحديد مدى تحقق الأهداف المتوخاة من خلال تعلم مقرر دراسي ما وهذا الإجراء يضمن تنمية القدرات وصقلها.

النتائج المتعلقة بمحور التحديات الثقافية التي تواجه تعليم اللغة:

اشتمل المحور السابع من استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها على ست مشكلات جميعها تتصل بالتحديات الثقافية التي

تواجه تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة، وتم رصد استجابات الطلاب على بنود المحور (المشكلات) ومن ثم تفريغها لتحديد نسب التكرار.

جدول (٨) يبين نتائج استجابات الطلاب على استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها في محور الوسائط التعليمة المستخدمة في تعليم اللغة العربية

المشكلة	الاستجابة على بنود الاستبانة			المشكلة	الاستجابة على بنود الاستبانة		
	موافق	غير متأكد	غير موافق		موافق	غير متأكد	غير موافق
١	١٤٥٠	٥	١٠	٤	٨١٩	١٨٠	٣٩١
٢	١٤٤٦	٧	١٩	٥	١٤٣٨	٨	٢٧
٣	٧٤٥	٨٩	٦٧١	٦	١٤٠١	٢٩	٣٣

وتشير كافة النتائج إلى ارتفاع عدد طلاب عينة الدراسة الموافقين على بنود المحور (المشكلات) حيث بلغ عدد الطلاب بالموافقة على المشكلات بالترتيب كالتالي: ١٤٥٠، ١٤٤٦، ٧٤٥، ٨١٩، ١٤٣٨، ١٤٠١، وهي أعداد كبيرة مقارنة بعدد الطلاب الذين كانت استجابتهم بعدم التأكد أو أولئك الذين استجابوا بعدم الموافقة. وتشير هذه الأعداد إلى جملة من النتائج من أهمها ما يلي:

- شيوع اللهجات العامية كنمط للتواصل اللغوي بين أفراد الأسرة التي ينتمي إليها الطلاب.
- استخدام اللغة العربية الفصحى أصبح قاصرا فقط في الاحتفاءات العلمية والمناسبات الرسمية.
- استخدام كثير من الأدباء والمفكرين للهجات العامية في نتاجاتهم الفكرية وكذلك حواراتهم على شاشات التلفاز أو من خلال المذياع.
- هناك عدد ليس بالقليل من أفراد المجتمع (حسب ظن المفحوصين) يظنون أن اللغة العربية لغة معجمية حبيسة الكتب فقط وبذلك فهي غير قادرة على استيعاب المعاني والمصطلحات العلمية الحديثة والمعاصرة.
- من أبرز التحديات الثقافية التي تواجه اللغة العربية أن أساتذة الجامعة في تخصصات أخرى نظرية لا يكترثون بأهمية استخدامهم للفصحى في نقاشاتهم داخل حجرة الدراسة. ويشير (محمد،١٩٩٨) إلى أن كثيرا من الكليات الجامعية مثل كليات الزراعة والتجارة والحقوق والطب والهندسة والصيدلة، تكاد تنقطع الصلة بين طلابها واللغة العربية بمجرد التحاقهم بهذه الكليات، وهي لغتهم الأم التي تشكل فكرهم ووجدانهم وتنظم لديهم مهارات فن الكلام والكتابة، وتزيد دافعيتهم إلى القراءة الحرة التي تزيد من معلوماتهم ومعارفهم وثقافتهم، وتكسبهم المهارات اللغوية التي تزيد من قدرهم، وتكون لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو أنفسهم ووطنهم ولغتهم وآدابهم.
- هناك قصور واضح وتقاعس من وسائل الإعلام المرئية والمسموعة في تخصيص برامج موجهة وقصدية تتناول قضايا وموضوعات تعليم اللغة العربية وتعلمها.
- الصورة التي تعكسها وسائل الإعلام من خلال المسلسلات والأفلام والمسرحيات والتمثيليات الإذاعية عن معلمي اللغة العربية وطلابها سلبية.
- أما بالنسبة للمشكلة الرابعة والتي أفادت بأن اللغة العربية غير قادرة على استيعاب المصطلحات العلمية المعاصرة، ففي هذا الصدد يشير (الناقة،٢٠٠١) إلى أن اللغة العربية أثبتت أنها قادرة على التعبير في شتى الفنون والعلوم وأنها استوعبت كل ما نقل إليها من علوم الأمم الأخرى في الفلسفة والطب والصيدلة والكيمياء والرياضيات، فاللغة العربية لغة واسعة دقيقة، غنية بمفرداتها، وغناها ودقتها يجعلانها قادرة على الوفاء بالمعاني والمفاهيم العلمية الدقيقة، وهي لغة حية متطورة تواكب التغيرات الحضارية ومطالب العصر.

ويشير عدد من التربويين في مجال تعليم اللغة العربية (مدكور، ١٩٩١)، و (مجاور، ١٩٩٨)، و (معروف ١٩٩١)، و(الشنطي، ١٩٩٦)، و(يونس وآخران، ١٩٩٨)، و (الخولي، ١٩٩٨)، و (الخليفة،٢٠٠٣)، و(إسماعيل،٢٠١٣) إلى أن من أبرز خصائص اللغة العربية أنها لغة نامية بمعنى أنها ليست جامدة بل متطورة وتعد نظاما متحركا متطورا، وهي قادرة على مواكبة التقدم الحضاري بما تستحدثه من رموز

تعبر عن كافة أوجه ذلك التطور العلمي والتكنولوجي.

التصور المقترح لتطوير تعلم اللغة العربية بالمرحلة الجامعية:

في ضوء ما أسفرت عنه استبانة مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها بأقسام اللغة العربية بالجامعية، وفي ضوء استجابات الطلاب ومطامحهم التعليمية يمكن وضع تصور مقترح لتطوير تعلم اللغة العربية من خلال المحاور التي اشتملت عليها الاستبانة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

(أ) محور الأهداف:

١. إعداد كتاب يتضمن أهداف تدريس اللغة العربية بأقسام تعليمها بكليتي التربية ودار العلوم، يهدف تبصير الطلاب والقائمين بالتدريس على السواء بأهداف تعليم اللغة العربية بالجامعة.

٢. صياغة أهداف تعليم اللغة العربية بالجامعة بطريقة إجرائية تحدد بوضوح أنماط السلوك المرغوبة.

٣. صياغة أهداف تعليم اللغة العربية بطريقة واقعية ومناسبة لمستوى الدارسين وقدراتهم وحاجاتهم.

٤. مراعاة تضمين مختلف المستويات المعرفية والوجدانية والمهارية عند صياغة أهداف تعليم اللغة العربية.

٥. ترتيب أهداف تعليم اللغة العربية بالجامعة في تنظيم منطقي يستطيع الدارس إدراكه.

٦. إقامة دورات توعوية مستدامة لاطلاع الطالب والأستاذ الأكاديمي على الأهداف المرجو تحقيقها من تعليم اللغة العربية وتعلمها بالجامعة ومناقشة هذه الأهداف لبيان مدى معاصرتها للواقع اللغوي العام.

(ب) محور المحتوى اللغوي:

١.. إعداد برامج التدريب المهني ومحتواه بطريقة علمية سليمة.

٢.. إثارة مهارات التفكير المختلفة مثل ما وراء المعرفة والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي لدى الطلاب وتضمين المقررات أنشطة لغوية تنمي مهارات التفكير.

٣. إبراز أهم المستجدات اللغوية وتضمينها في مقررات تعليم اللغة العربية بالجامعة.

٤. الاهتمام بشكل الكتاب وإخراجه الطباعي ونوعية الورق فيه وتوزيع المعلومات والموضوعات في داخله وتطويره باستمرار شكلا ومضمونا.

٥. تنوع البرامج، والأنشطة اللغوية لتحقيق الفروق الضرورية للمتدربين (الطلاب).

٦. إثراء المكتبات الجامعية بالمراجع اللغوية الحديثة والمعاصرة التي تمكن طلاب أقسام اللغة العربية من متابعة التطور في العلوم اللغوية.

٧. تبني اتجاه الكفايات حيث يعد من أبرز الاتجاهات السائدة حاليا في برامج إعداد المعلمين التي تعكس أيضا أهدافا تربوية محايدة. حيث إن برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات تتطلب من المعلمين المرشحين للمهنة بلوغ مستوى معين يتم تحديده سلفا في السلوك الأدائي، ويعد شرطا أساسا لممارسة مهنة التعليم،ولعل ذلك هو ما حفز الكثير من المربيين القائمين على إعداد المعلمين إلى وضع قوائم طويلة للكفايات الواجب توافرها لدى المعلمين، لذلك لابد من الاهتمام بالمعلم وإعداده،لأن نجاح العملية التعليمية يتطلب معلما يمتلك من القدرات والمهارات والمعلومات ما يجعل منه مربيا وباحثا تربويا يسهم في حل المشكلات التربوية التي تواجهه عن دراية ووعي ويستطيع إنجاز مهمته على أكمل وجه.

(ج) محور طرائق التدريس:

١. قيام برامج التدريب على أساس دراسة فعلية وتشخيص سليم لاحتياجات النمو المهني.

٢. استخدام أساليب التعلم الذاني كالقراءة المهنية والتعليم المبرمج والتدريب بالمراسلة والتعيينات وغيرها من الأساليب التي تؤكد ذاتية

المتعلم ومراعاته للفروق الفردية والاحتياجات الخاصة للطلاب.

- تمكين الطلاب من المهارات اللغوية بصورة وظيفية يسهل استخدامها في مواقف لغوية فعلية وطبيعية.

٣. العناية بالجانب التطبيقي للمفاهيم والمهارات اللغوية، ودعم المعلومات النظرية بأمثلة تطبيقية.

٤. حث الأستاذ القائم بالتدريس على استخدام المناقشة والحوار والأسئلة التقويمية طوال الموقف التعليمي.

٥. إعداد برامج إعداد وتأهيل طلاب اللغة العربية بالجامعات في ضوء متطلباتهم اللغوية، وما بينهم من فروق فردية.

٦. مساعدة الطلاب على الربط بين خبراتهم اللغوية السابقة في تعليم اللغة العربية وما يتلقونه من خبرات داخل قاعات الدرس.

٧ - التنويع في الأساليب والطرق المناسبة لطبيعة موضوع الدرس، وطبيعة الطالب في مرحلة التعليم الجامعي، خاصة أسلوب المناقشة والاكتشاف الموجه والطريقة الاستقرائية، والطريقة الاستنباطية التي يتم من خلالها استنباط القاعدة النحوية والصرفية من خلال الأمثلة المتنوعة التي تعكس عناصر الدرس.

(د) محور الوسائط التعليمية:

١. ضرورة الإفادة من التكنولوجيا المعاصرة في تعليم وتعلم اللغة العربية بالجامعة.

٢. إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلاب لاستخدام الوسائط التعليمية مثل الإفادة من خدمات شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم والتعلم.

٣. ضرورة التعامل مع الوسائط التعليمية كوسائل مساعدة وليس كغايات تعليمية.

٤. استخدام عدد مناسب من الوسائل التعليمية بالشكل الذي لا يشتت انتباه الدارسين ويوزع انتباههم لكثرة العروض التربوية.

٥. ضرورة توافر مختبرات حديثة لتعليم اللغة العربية ومهاراتها بالجامعة على غرار مختبرات تعليم اللغات الأجنبية.

(هـ) محور الأنشطة اللغوية:

١. تدريب الطلاب على التمييز بين التدريبات الاتصالية والتدريبات النمطية.

٢. استخدام أنواع متعددة من التدريبات اللغوية وبطريقة مناسبة مع المهارات اللغوية.

٣. اختيار الوقت المناسب لممارسة الأنشطة اللغوية المرتبطة بمقررات الدراسة الجامعية والتي تخدم الجانب النظري من خلال ممارسة المهارات اللغوية.

٤. وجود معايير ومؤشرات واضحة ومحددة لممارسة الأنشطة اللغوية بالجامعة.

٥. تدريب الطلاب على وضع تصور للبرامج والأنشطة اللغوية التعليمية المناسبة.

٦. مساعدة الطلاب على تعرف كل نشاط لغوي تعليمي يقدم بواسطة الأستاذ الجامعي.

٧. تقديم أنشطة لغوية تعليمية بالشكل الذي يشعر الطلاب بأن لهم معنى في حياتهم وإشباعا لحاجاتهم.

٨ - تنوع المناشط اللغوية المصاحبة لتدريس مقررات اللغة العربية (من كتابة بحوث، ومشاركات إذاعية وصحافية، وتلخيص محاضرات، والمشاركة في الندوات، والحوارات والمناظرات) من أهم العوامل التي تساعد في تمكين الطلاب من المهارات اللغوية.

(هـ) محور التقويم اللغوي:

١. استخدام أساليب متنوعة للتقويم البنائي والختامي لمتابعة أثر التدريب والإعداد اللغوي.

٢. تنويع أساليب التقويم بالشكل الذي يضمن تقدير مستوى الطلاب في الجوانب المختلفة.

٣. تدريب الطلاب على استخدام أساليب التقويم اللغوي الذاتي لمستوياتهم في تعلم اللغة.

٤. إجراء الأستاذ الجامعي مقابلات مع طلابه بصورة مستدامة يستطيع من خلالها تعرف مستوياتهم في تملك مهارات الاستماع والتحدث.

٥ ـ التقويم القبلي قبل الشروع في شرح أي عنصر من عناصر الدرس لتحديد وضع المتعلم من استيعاب المفاهيم اللغوية التي يرتكز عليها فهم الموضوع.

(و) محور التحديات الثقافية:

١ـ الاهتمام بتنمية وعي الطلاب والأساتذة بإدراك الصلة بين اللغة العربية والظروف الجغرافية والاجتماعية والسياسة والاقتصادية والثقافية المحيطة بالإنسان العربي.

٢ ـ حرص الأستاذ الجامعي على استخدام اللغة الفصحى داخل قاعات الدرس مع الطلاب.

٣ ـ ضرورة اهتمام وسائل الإعلام المرئية والمسموعة بزيادة البرامج التي تستهدف الارتقاء باستخدام اللغة العربية.

٤ ـ اهتمام الدراما العربية بنقل صور إيجابية عن دارسي اللغة العربية.

مراجع الدراسة:

- أبو مغلي، سميح (٢٠٠٩). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. عمان: دار البداية.
- استيتية، سمير شريف (٢٠٠١). علم اللغة التعلمي. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، بليغ حمدي (٢٠١٣). استراتيجيات تدريس اللغة العربية.. أطر نظرية ونماذج تطبيقية. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، زكريا (١٩٩٩). طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الحداد، عبد الكريم سليم (١٩٨٨). الكفاية المعجمية عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. إربد: جامعة اليرموك، كلية الآداب.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٣). فصول في تدريس اللغة العربية. الرياض: مكتبة الرشد.
- الخولي، محمد علي (١٩٩٨). أساليب تدريس اللغة العربية. الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- الدوخي، فوزي عبد اللطيف (٢٠١٢). فاعلية استراتيجية التعلم الإلكتروني المدمج في تدريس الرياضيات وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم وذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (١٠٣) الجزء الأول، يونيو، ص ص ١٥- ٤٢.
- الديلمي، طه علي ؛ الوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٣). الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الرباط، بهيرة شفيق (٢٠١٥). استراتيجيات حديثة في التدريس. القاهرة: دار العالم العربي.
- الركابي، جودت (١٩٩٦). طرق تدريس اللغة العربية. دمشق: دار الفكر.
- زقوت، محمد (١٩٩٧). المرشد فى تدريس اللغة العربية. غزة: الجامعة الإسلامية.
- الشنطي، محمد صالح (١٩٩٦). المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها. حائل، السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- الصميلي، يوسف (٢٠٠٢). اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا. بيروت: المكتبة العصرية.
- الغريب، رمزية (١٩٨١). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الناقة، محمود كامل (٢٠٠١). تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجنا الدراسية. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الهاشمي، عبد الله بن مسلم ؛ الغتامي، سليمان بن سيف (٢٠١٢). معيقات تدريس المعجم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (١٠٥)، الجزء الأول، ديسمبر ٢٠١٢، ص ص ٢٧٧ ـ ٣١٣.
- الهلالي، أحمد جاسم (٢٠١٢). فعالية التدريس باستخدام أسلوب التعلم الإليكتروني على تنمية المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بجامعة الكويت. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (١٠٢)، الجزء الثاني، مارس، ص ص ٥٥- ٩٩.
- بن مدور، سليمة (٢٠٠٦). المعجم المدرسي بين التأليف والاستعمال، دراسة وصفية تحليلية ميدانية. مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر.
- جبريل، يوسف عثمان (٢٠٠٧). تقويم محتوى تعليم المفردات الجديدة في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن.القاهرة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٦٥)، ص ص ٩٤ ـ ١١١.

http://at-this-moment.ahlamontada.com/t-٢topic

- حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- حجاج، عبد الفتاح (١٩٩٧). رؤية مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، الجزء الأول، مارس، ص ص ١٧١- ٢٠٨.
- خضير، أميرة محمود ؛ حسن، هيفاء حميد (٢٠١٠). دراسة تقويمية لتدريس مادة النحو في أقسام اللغة العربية في كليات جامعة ديالى من وجهة نظر التدريسين والطلاب. مجلة ديالي للبحوث الإنسانية، جامعة ديالي، العدد (٤٥)، ص ص ٣٠٣- ٣٤٦.
- ديب، أوصاف علي (٢٠١٢). واقع توظيف تقنيات التعليم في ماجستير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تصور مقترح لمفردات مقرر تقنيات

التعليم. مجلة جامعة دمشق - المجلد ٢٨ - العدد الثاني- ٢٠١٢ ص ص ١٩٧- ٢٣٨.

- زكي، أسامة السيد (٢٠١٣). تحديات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإليكتروني والتعليم عن بعد، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ص ١- ٣٥.
- سبحي، نسرين بنت حسن (٢٠١٢). فعالية وحدة تعليمية مقترحة عن (التعليم الإلكتروني) في تنمية الوعي الإليكتروني لدى معلمات ما قبل الخدمة كلية التربية (الأقسام العلمية) بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الأردن، المجلد (١)، العدد (١٠)، تشرين ثاني، ص ص ٧٠٠- ٧٢٦.
- شحاتة، حسن سيد (٢٠١٠). المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع. القاهرة: دار العالم العربي.
- شحاتة، حسن سيد (١٩٩٣). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن سيد (٢٠٠٨). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- صومان، أحمد إبراهيم (٢٠٠٩). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار زهران للنشر.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨): الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها- تطويرها- تقويمها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي أحمد ؛ مناع، محمد السيد (٢٠٠١): تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبيد، حسين راضي (٢٠٠٠). طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث. السعودية: مكتبة الخبتي الثقافية.
- عثمان، حسن ملا (١٩٩٧). طرق تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية. الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عطية، نوال محمد (١٩٩٥). علم النفس اللغوي. الطبعة الثالثة،القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- عطية، محسن علي (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عطية، محمد جبرين، عاصم عبد الرحمن الشيخ (٢٠٠٦). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين ، مج ٧ ، ع ٤ ، (٢٠٠٦)، ص ص ١٨٣ ـ ٢٠٦.
- عطية، محمد عبد الرءوف (٢٠٠٢). الإعداد الثقافي لطلاب جامعة الأزهر في ضوء التحديات التي تواجه العالم الإسلامي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية.
- فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٣). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب.
- كنعان، أحمد علي (٢٠١٢). اللغة العربية والتحديات المعاصرة وسبل معالجتها. المؤتمر الدولي للغة العربية: " العربية لغة عالمية: مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، جامعة دمشق، كلية التربية، ١٩- ٢٣ مارس ٢٠١٢، بيروت، ص ص ١- ٤٣.
- مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد، علي إسماعيل (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.
- مدكور، علي أحمد (١٩٩١). تدريس فنون اللغة العربية، الرياض: دار الشواف.
- موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠٦). تحليل الأخطاء اللغوية منهج وتطبيق. المنيا: دار الصفا للطباعة.
- نايف معروف (١٩٩١). خصائص العربية وطرائق تدريسها. بيروت: دار النفائس.
- نور، حسين محمد (٢٠٠٣). اتجاهات طلاب كلية التربية جامعة الأزهر نحو التعلم الذاتي دراسة ميدانية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، العدد (١١٩)، أغسطس، ص ص ٢٩١- ٣١٩.
- يونس، فتحي علي (٢٠٠١). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: كلية التربية- جامعة عين شمس.
- يونس، فتحي علي ؛ الناقة، محمود كامل ؛ مدكور، علي أحمد (١٩٩٨). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- يونس، فتحي علي (٢٠١٤). اتجاهات حديثة وقضايا أساسية في تعليم القراءة وبناء المنهج. القاهرة: مكتبة وهبة.