مُشكلات تدريس مبحث اللغة العربيّة (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسّطة من وجهة نظر معلّميها في منطقة تبوك بالمملكة العربيّة السّعوديّة

عائشة عائد العنزي، خالد عطية السعودي *

ملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، تبعًا لمتغيري الجنس والخبرة التعليمية. تكوّنت عينة الدّراسة من (300) معلمٍ ومعلمةٍ في منطقة تبوك، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة. وقد استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي. وقد أظهرت النتائج أنّ مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة مرتفعة. وأظهرت أنّ مجال المشكلات التي تتعلق بالطلبة جاء في المرتبة الأولى، يليه مجال "المعلمين والمعلمات" ثم " التقويم" ثم المجال " الإداري" ثم مجال " المقرر الدّراسيّ" وأخيرًا مجال "المشكلات الذي يتعلق بتنفيذ الموقف التعليمي". كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (= 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات لصالح الإناث، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) تعزى للخبرة التعليمية في جميع المجالات ولصالح فئة الخبرة من (11 فأكثر). أوصت الدّراسة بضرورة التركيز على دعم الجهود لتحسين مناهج اللغة العربية، وتحويلها إلى منهاج يركز على التفكير والإبداع وحل المشكلات وتقدير قيمة العمل، كما أوصت بضرورة الكشف عن مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية لدى مراحل دراسية أخرى، وفي مناطق متعددة من المملكة العربية السعودية.

الكلمات الدالة: اللغة العربية، لغتي الخالدة، مشكلات.

المقدمة

تعدّ اللغة العربية من أهم مقومات الثقافة العربية الإسلامية، وهي من أكثر اللغات الإنسانية ارتباطًا بعقيدة الأمة، وهويتها، وشخصيتها؛ لذلك صمدت أكثر من سبعة عشر قرنًا سجلاً أمينًا لحضارة أمتها، وازدهارها، وشاهدًا على إبداع أبنائها، وهم يقودون ركب الحضارة التي سادت الأرض حوالي تسعة قرون؛ لذلك اتسمت بسمات متعددة في حروفها، ومفرداتها، وإعرابها، ودقة تعبيرها، وإيجازها (أحمد، 2005). وتكتسب اللغة العربية أهمية خاصة؛ لأنها لغة القرآن الكريم، ومرجع لرموز الثقافة الإسلامية والعربية، وشعار لوحدة الأمة الإسلامية والعربية وعزتها (وزارة التربية والتعليم، السعودية 1427هـ).

وتؤدي اللغة العربية دورًا مهمًا في مجال التربية والتعليم، حيث تعد أداة تثقيف وتطور يعتمد عليها الطالب للحصول على المعارف، والأساس الذي يقوم عليه تدريس المواد جميعها؛ فإذا كان الطالب ضعيفًا فيها صعُب عليه فهم دروسه الأخرى وتجاوزها، كما يستعصي عليه استيعاب ما يقرأ وقت الدرس، يتبع– أيضًا– ذلك تراجع في مستوى المشاركة في الأنشطة المدرسية، وبالتالي ضعف في الانسجام مع الجو العام للمدرسة (الوائلي، 2004).

كما أنّ اللغة العربية تنمي لدى الطلبة الحس المرهف، والشعور بمواطن الجمال في الأعمال الأدبية، والقدرة على محاكاة الأساليب البلاغية في تعبيرهم الوظيفي، وتعمل على تنمية روح البحث والاطلاع في التراث الأدبي الأصيل. كما تمكن الطلبة من تذوق روائع الأدب من شعر أو نثر والاستمتاع به والانتفاع منه، وتعرف الطلبة بألوان الأدب المختلفة والاتجاهات والمدارس الأدبية قديمها وحديثها (أحمد، 2005).

لهذا كله حظي تعليم اللغة العربية بشكل خاص بالاهتمام والتطوير في سياسات التربية والتعليم في معظم الدول التي تعتمد اللغة العربية لغة رسمية؛ لأنه يمثّل حلقة وصل بين المتعلم وبيئته، كما أنه مصدر لقيام المؤسسات التعليمية بوظائفها المتعددة، فمن خلال

* وزارة التربية والتعليم، منطقة تبوك، السعودية؛ كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/7/25؛ وتاريخ قبوله 2016/11/13.

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

اللغة العربية يتم ممارسة جميع النشاطات سواء أكان ذلك استماعًا أم محادثةً أم قراءةً أم كتابةً (وزارة التربية والتعليم، السعودية 1427هـ).

وتحرص الدول على العناية بمناهجها إيمانًا بأهمية التعليم كأحد أركان التنمية والتقدم في المجتمعات الإنسانية، وقد كانت المملكة العربية السعودية في مقدمة الدول التي سعت إلى تنمية قطاع التعليم في شتى مدن المملكة وقراها، ومن وسائل التقدم التي تم تنفيذها في التعليم هو تطوير المناهج الدّراسيّة؛ إدراكًا من القائمين على التعليم بأن تطور المجتمع مرتبط بتقدم المناهج الدّراسيّة المطبقة في هذا المجتمع، فكلُ متأثر بالآخر (طموس، 2002).

والمملكة العربية السّعودية كغيرها من تلك الدول التي عانت من تأخر المناهج التعليمية، والمشكلات التدريسية التي تواجه المعلمين والمعلمات، والخلل في المخرجات التعليمية في ظل التقدم العلمي الهائل الذي تعيشه الدول المتقدمة (الغامدي، 2013).

وقد بيّن الخريف (1435هـ) أنّ أحد أبرز مشكلات اللغة العربية التي تواجه المعلمين، هي صعوبة مفردات اللغة العربية، وتراكيبها بالنسبة للمتعلمين، وضعف المناهج القائمة على تقديم محتواها بشكل ميسر ومبسط، إضافة إلى غياب كثير من الأسباب الملائمة لتدرسيها بشكل محبب للنشء. كما أشار العيد (2011) إلى أنّ غياب التوازن والشمول في طرق التدريس المستخدمة من قبل معلمي اللغة العربية، أدّى إلى تدنّي مستوى التلاميذ في مستويات الفهم، أو التفكير المختلفة التي بدورها أثرت على بقية المواد. ويؤكد الحديثي (1415هـ) أنّ أبرز المشكلات التي تواجه معلمي اللغة العربية هي شيوع الطرق الإلقائية في التدريس، وملازمتها لغالبية أنشطته في تدريس اللغة العربية، بينما كل معلم بحاجة لممارسة استراتيجيات متنوّعة ومتجددة؛ ليساعد الطلبة على الاندماج في كافة العمليات التعليمية.

ويعدّ مشروع الملك عبد الله (1429هـ) لتطوير التعليم من التحولات الكبيرة التي شهدتها المملكة في مجال التعليم، ولعل من أبرز هذه المناهج التي تم تطويرها – على عدة مراحل– ضمن هذا المشروع منهاج اللغة العربية. ويعد مبحث اللغة العربية للمرحلة المتوسطة أول ما أُنتج من حلقة المرحلة الثالثة في التطوير، وأطلق عليه اسم (لغتي الخالدة)، وقد تم تعميمه عام1431هـ /1432هـ (الرومي، 2012).

ويتكوّن منهاج (لغتي الخالدة) من كتاب الطالب، وقد اشتمل كتاب الطالب في الفصل الدّراسيّ على ثلاث وحدات، وكتاب النشاط، وهو الوجه التطبيقي الكتابي لمكونات كتاب الطالب، ويغطي بشكل تام ما يتعلق بمكوني (الدرس اللغوي) و (التواصل اللغوي)، وقد تم بناء هذا المنهاج على مجموعة من المبادئ منها: مبدأ الوحدات، ومبدأ التكامل، ومبدأ التعلم الذاتي، ومبدأ التعلم البنائي: ومبدأ التعلم الاتصالي(الإشراف التربوي، 1431هـ).

ويرى الباحثان أنّ الممارسة العملية في الميدان التربوي تؤكد أنّ المشكلات التي يعاني منها المعلمون والمعلمات لازالت قائمة، حيث إنّ مجالات التطوير في كثير من الأحيان لا تطال المفاصل الحقيقية للعملية التعلمية التعليمية، فلا معنى لتطوير المواد التعليمية والبُنى التحتية دون تطوير منفذ المنهاج والقائم عليه، وهو المعلم.

وبالرجوع للأدب التربويّ من مصادره المتنوعة، فقد وجد الباحثان أنّ هناك دراسات تناولت جانبًا أو أكثر من جوانب موضوع الدّراسة الحالية، التي من شأنها خدمة الدّراسة، إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، ومن خلال هذا الطرح اعتمد الباحثان ترتيب الدّراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث، وهي على النحو الآتي:

في الولايات المتحدة الأمريكية أجرت واير (Wier,1988) دراسة هدفت التعرف على تأثير برنامج صيفي للمعلمين في التغلب على الصعوبات التي تواجههم في تدريس العلوم للمرحلة الابتدائية، حيث قدم لهم برنامج مكثف لمدة شهر ركز فيه على تطوير المعرفة العلمية لديهم بالإضافة إلى تطوير ممارستهم التدريسية، وتوصلت الدراسة إلى أنّ الصعوبات التي واجهت المعلمين قبل بدء البرنامج تتمثل في عدم كفاية الوقت لتدريس العلوم والنقص في المواد والمصادر والدعم المحدود من الطاقم الإداري والفني في المدرسة وقصور المعرفة العلمية والمهارات والثقة بالنفس اللازمة لتدريس العلوم، كما أظهرت الدراسة استفادة المعلمين من البرنامج استفادة كبيرة حيث ساعدهم في تطوير قدراتهم التدريسية وخاصة في كيفية التدريس وإدارة الصف.

هدفت دراسة المعشني (1995) إلى تعرف مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عُمان من وجهة نظر كل من طلاب الصف الثالث الثانوي العلمي والأدبي وطالباته، ومعلمي اللغة العربية وموجهيها. وقد تكونت عينة الدّراسة من (820) طالبًا وطالبةً، وتضم عينة المعلمين (70) معلمًا ومعلمةً، وتضم عينة الموجهين (25) موجهًا. وتمثلت أهم نتائج الدّراسة بظهور عدد من مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية، من أهمها: مشكلة ضعف إقبال الطلاب على تعلم البلاغة وانصرافهم عنها، ومشكلة ضعف مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب، ومشكلة جفاف مادة البلاغة وجمودها، ومشكلة ضعف مستوى الطلاب في توظيف ما تعلموه من البلاغة في حياتهم العلمية.

وقام عقيلان (2005) بدراسة هدفت إلى تحديد المشكلات الميدانية في تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. تكونت عينة الدّراسة من (67) معلمًا في المدارس الحكومية الثانوية النهارية. توصلت الدّراسة إلى عدد من النتائج، أهمها أنّ المشكلات المتعلقة بالطلاب من أهم المشكلات الميدانية التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية.

وفي مدينة الرياض– أيضًا– أجرى البكر (2006) دراسة هدفت إلى تعرف درجة المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، ومقترحات علاجها. تكونت عينة الدّراسة من (82) معلمًا. توصلت الدّراسة إلى وجود عدد من المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية التي تؤثر سلبًا على تحصيل الطلاب، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لاختلاف المعلمين في المؤهل والخبرة.

وأجرى الرومي (2012) دراسة هدفت تعرف القيم التي يتضمنها كتاب (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط، ومناسبة توزيعها فيه، والأساليب والإجراءات المناسبة لتدريسها، وتقويم أداء معلمي اللغة العربية في تنفيذ تلك الأساليب والإجراءات. وقد توصل الباحث إلى (43) إجراءً فرعيًا من الإجراءات المناسبة لتدريس القيم موزعة على خمسة إجراءات رئيسة. أظهرت الدّراسة ضعف المستوى العام للمعلمين في استخدامها، حيث ظهر عدم تحقق إجراء (التمهيد، طرق التدريس وأساليبه)، بينما جاء إجراء (التقويم والإغلاق) بدرجة متوسطة، وجاء (العرض) بدرجة كبيرة.

وأجرى عبدالدايم وحمدان (2013) دراسة هدفت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية بمديرية التربية والتعليم في منطقة شمال غزة من وجهة نظرهم، وإلى معرفة مدى تأثير متغيرات الجنس، والمؤهل وعدد سنوات الخبرة. وتكون مجتمع الدّراسة وعينتها من (85) معلمًا ومعلمةً من معلمي اللغة العربية موزعين على (19) مدرسة. توصلت الدّراسة إلى نتائج، من أهمها: أنّ معلمي اللغة العربية يعانون صعوبات كثيرة، وأنهم جميعًا يشعرون بوجود تلك الصعوبات بغض النظر عن اختلافهم في النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم لدرجة أهمية هذه الصعوبات، التي بينت أنّ أهم تلك الصعوبات هي التي تتعلق بالمعلمين أنفسهم.

وهدفت دراسة سمو (2013) إلى بيان آراء مدرسي اللغة العربية حول مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية في مدارس مدينة حلب. حيث بلغت عينة الدّراسة (282) معلمًا ومعلمةً. توصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين المؤهلين تربويًا، وغير المؤهلين تربويًا بالنسبة لمحور الأهداف والتقويم ومهارات التدريس واهتمامات المدرس، في حين لم تُظهر الدّراسة فروقًا بالنسبة لمحور المحتوى والكتاب المدرسي والوسائل التعليمية.

تعقيب عام على الدّراسات السابقة:

من خلال استعراض الدّراسات السابقة يلاحظ أنها تناولت مباحث دراسية متعددة، كاللغة العربية والعلوم، وفي موضوع اللغة العربية تحديدًا ركزت بعض الدّراسات السابقة على موضوع البلاغة، مثل دراسة (سمو 2013؛ المعشني، 1995)، في حين تناول بعضها الآخر مبحث اللغة العربية بشكل عام، مثل دراسة (عبد الدايم وحمدان، 2013). كما تنوعت أماكن إجراء هذه الدّراسات، مثل دراسة المعشني (1995) التي تمت في سلطنة عمان، ودراسة عقيلان (2005) التي تمت في المملكة العربية السعودية، ودراسة عبد الدايم وحمدان (2013) التي أجريت في غزة. أما الدّراسة الحالية فقد اختلفت عن الدّراسات السابقة من حيث:

أولاً: مكان إجرائها: وهو منطقة تبوك، حيث لم تجر في هذه المنطقة أي دراسة تتناول البحث عن المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس اللغة العربية (لغتي الخالدة).

ثانياً: كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة: حيث لم تجر أي دراسة تناولت كتب (لغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة، من حيث المشكلات التدريسية المتعلقة بها.

ثالثاً: وقت إجرائها (2015)، حيث يأتي وقت إجراء هذه الدّراسة بعد التطوير الذي شهدته المملكة العربية السعودية، والمتمثل في مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم.

علماً بأنّ الدّراسة الحالية أفادت من الدّراسات السابقة في صياغة الإطار النظري وإجراءات الدّراسة ومناقشة النتائج التي توصلت إليها.

مشكلة الدّراسة:

على الرُّغم من جهود التطوير المبذولة في التعليم، إلا أنّ هناك عددًا من المشكلات التي يواجهها المعلمون والمعلمات، فقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما في الميدان التربوي التعليمي في مدارس منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية وجود كثير من

المشكلات، حيث ما زال معلم اللغة العربية يمارس الأنماط التقليدية في تدريسه، وتقويمه وإدارته للصف، إضافة إلى نظرة كثير من المتعلمين أنّ اللغة العربية لغة معقدة وصعبة، وغير ذلك من المشاهدات اليومية، وهذا يؤثر بدوره سلبًا على المخرجات، ويحول دون تحقيق أهداف اللغة العربية لدى المتعلمين؛ مما أدى إلى تدني مستوى الأداء اللغوي للطلبة قراءةً وكتابةً.

ويبدو أنّ هذه المشكلات بدأت تشكل خطورةً على مسيرة التعليم، فقد أشار المالكي (1428هـ) إلى أنّ ضعف التلاميذ بصورة عامة في مهارات القراءة المختلفة، خاصة مهارة الفهم يعود إلى تراجع في تطوير المناهج التعليمية وطرق التدريس، وعدد من المشكلات المنهجية. كما بين عبد الدايم وحمدان (2013) أنّ معلمي مبحث اللغة العربية يعانون من صعوبات كثيرة تتعلق بالإدارة والطلبة والمقرر..إلخ، وأنهم جميعًا يشعرون بوجود تلك الصعوبات بغض النظر عن اختلافهم في الجنس وسنوات الخبرة.

وإنّ معلم اللغة العربية هو الأكثر مواجهة لهذه المشكلات، وهو الأقدر على تحديدها، وهذا يتطلب من المسؤولين عن التعليم ضرورة رصد هذه الصعوبات، وإيجاد الحلول المناسبة لها؛ لتوفير ظروف أفضل للمعلمين ورفع كفاءتهم، وتجاوز المشكلات التي تواجههم أثناء تأدية مهامهم التربوية. ومن خلال ما سبق، فقد حاولت هذه الدّراسة الوقوف على مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسّطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية تبعًا لمتغيري الجنس والخبرة التعليمية.

سؤالا الدّراسة :

سعت الدّراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية؟

2- هل تختلف مشكلات مبحث تدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية تبعًا لاختلاف الجنس، والخبرة التعليمية؟

أهمية الدّراسة

تأخذ هذه الدّراسة أهميتها من أهمية التعليم بشكل عام، وأهمية تطوير المناهج التعليمية بشكل مستمر، وأهمية تحسين مستويات طرق التدريس للمعلمين والمعلمات في مبحث اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، ومن هنا فإنّ لهذه الدّراسة أهمية في المجال النظري وأهمية في المجال العملي، وذلك على النحو الآتي:

1/الأهمية النظرية: تأخذ هذه الدّراسة أهميتها في المجال النظري، كونها مشاركة علمية، وموضوعية في تناول المشكلات التي تواجه معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى أنّ أهمية هذه الدّراسة تكمن في أنها تقدم مؤشرات حول طبيعة المنهاج المطور في اللغة العربية للمرحلة المتوسطة (لغتي الخالدة)؛ لمعرفة جوانب القوة والضعف فيه. كما تسهم هذه الدّراسة بما تقدمه من نتائج وتوصيات في إثراء المكتبة العربية، وتعد امتدادًا لجهود الباحثين الآخرين في هذا المجال.

2/الأهمية العملية: تبرز أهمية هذه الدّراسة في ما يُتوقع أنْ تصل إليه من نتائج قد تفيد المسؤولين، وصناع القرار التربوي في وزارة التعليم لوضع الحلول العملية لهذه الصعوبات وفق رؤية تكوينية لمشروع التطوير الجديد الذي تتبنّاه المملكة العربية السعودية؛ مما يتيح لهم فرصة علاج هذه المشكلات، وتحقيق أهداف المبحث بالشكل المطلوب. كما أنّ هذه الدّراسة يمكن أنْ تؤشر على مدى انتقال ملامح التطوير، والتدريب الذي تلقاه المعلمون إلى بيئة التعلم الصفية، من مهارات تدريس واستراتيجيات تقويم. بالإضافة إلى أنها تسعى إلى التقليل من المشكلات التي تعيق تدريس مبحث (لغتي الخالدة)، وذلك من خلال تقديم مقترحات وتوصيات من المؤمل أنْ يفيد منها المعلمون بوجه خاص، والمشرفون والمهتمون بهذا الشأن بوجه عام.

حدود الدّراسة ومحدداتها

تم تنفيذ الدّراسة وتطبيقها في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدّراسة على عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) ومعلماتها للمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لوزارة والتعليم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وذلك في الفصل الدّراسيّ الثاني من العام الدّراسيّ 1435هـ / 1436هـ .
- **الحدود الزمنية:** حيث تم إجراء هذه الدّراسة في الفصل الدّراسيّ الثاني من العام الدّراسيّ 1435هـ/ 1436هـ.

- **الحدود المكانية:** حيث تم إجراء هذه الدّراسة في المدارس المتوسطة الحكومية التابعة لوزارة التعليم في منطقة تبوك.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع الدّراسة ومجالها على تعرف مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة من خلال ستّة مجالات، وهي: (المقرر الدّراسيّ، والطلبة، والمعلمون، والإدارة المدرسية، وتنفيذ الموقف التعليمي، وأساليب التقويم).
- كما تتحدد نتائج هذه الدّراسة بمدى تمتّع الأداة بالخصائص السيكومترية، وطبيعة استجابات عينة الدّراسة عليها.

مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائية

اشتملت هذه الدّراسة على عدد من المفاهيم، وذلك على النحو الآتي:

1- **المشكلات:** هي الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة، وتمثل عقبة سواء أكانت نقصًا في المعرفة، أم في الإمكانيات المادية، أم في الكوادر البشرية، أم غير ذلك (الشوارب، 1991). والمشكلات إجرائيًا: هي كافّة الصعوبات، والمعيقات التي تواجه معلم اللغة العربية في أثناء أداء تدريسه لمبحث (لغتي الخالدة).

2- **مشكلات التدريس:** يقصد بها مجموعة من الحالات أو المواقف التي تنتج من تفاعلات عناصر العملية التدريسية مع بعضها البعض (عضو هيئة التدريس، والطالب، والمنهاج الدّراسيّ، وإدارة المدرسة، ومناخ المؤسسة التعليمية..)، فتؤدي إلى عرقلة سير عملية التدريس على الوجه المطلوب في الصف الدّراسيّ (النوح، 1426هـ).

ومشكلات التدريس إجرائيًا: هي كافة المعيقات المرتبطة بتدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة)، سواء أكانت هذه المشكلات مصدرها المادة العلمية للمبحث، أم معوقات خاصة بالطلبة، أم خاصة بالمعلم نفسه، أم مرتبطة بالإدارة المدرسية، وتتحدد في استجابات أفراد عينة الدّراسة على فقرات الأداة التي طورها الباحثان لهذا الغرض.

3- **لغتي الخالدة:** هو تسمية لمبحث اللغة العربية الخاص بالمرحلة المتوسطة والواقع ضمن مشروع الملك عبد الله لتطوير المناهج عام (1429هـ)، الذي تم تعميمه في عام 1431هـ – 1432هـ .

4- **المرحلة المتوسطة:** تعرفها المادة (82) من سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية بأنّها "مرحلة ثقافية عامة، غايتها تربية الطالب تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه، وخلقه، يراعى فيها نموه وخصائص الطور الذي يمر فيه، وهي تشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة من التعليم" (وزارة المعارف، 1995، ص17). والمرحلة المتوسطة إجرائيًا: هي تلك المرحلة التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية وقبل المرحلة الثانوية. وتضم صفوف (الأول المتوسط، الثاني المتوسط، الثالث المتوسط).

5- **معلم اللغة العربية:** هو الشخص الذي يحمل مؤهلاً علميًا (درجة البكالوريوس كحد أدنى) في اللغة العربية، وتم تعيينه بصورة رسمية لتدريس مبحث (لغتي الخالدة) لطلبة المرحلة المتوسطة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدّراسة وعينتها:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي الميداني، وذلك من خلال استبانة تكشف عن المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات في تدريس اللغة العربية.

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلمي اللغة العربية (لغتي الخالدة) ومعلماتها في المرحلة المتوسطة الموجودين في أثناء تطبيق الدّراسة في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، وتشمل هذه المنطقة (مدينة تبوك، محافظة حقل، محافظة ضباء، محافظة الوجه، محافظة أملج، محافظة تيماء). وقد اختيرت منطقة تبوك لاعتبارات عملية تتعلق بمكان العمل، كما ترتبط بإمكانية تطبيق أداة الدّراسة ومتطلباتها، علمًا بأنّ غالبية المعلمين والمعلمات في هذه المنطقة يحملون درجة البكالوريوس في اللغة العربية. ويبلغ عددهم (594) معلمًا ومعلمةً، منهم (286) معلماً، و(308) معلمات (قسم شؤون الموظفين، 1436هـ). وقد تم اختيار عينة الدّراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وتكوّنت عينة الدّراسة من (300) معلمٍ ومعلمةٍ، بما نسبته (50.5%) من مجتمع الدّراسة الأصلي.

الجدول (1): مجتمع الدراسة وفق متغيرات الجنس والخبرة التعليمية

المتغير	المستويات	العدد		النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	286		48.14	594
	أنثى	308		51.15	
الخبرة	1- 5	234	ذكور	%81.81	344
		110	إناث	%35.71	
	6- 10	7	ذكور	%2.44	58
		51	إناث	%16.55	
	11 فأكثر	45	ذكور	%15.73	192
		147	إناث	%47.72	

أداة الدّراسة

وجد الباحثان أنّ الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدّراسة هي "الاستبانة"، وقام الباحثان بتصميم الاستبانة معتمدين في ذلك على الدّراسات السابقة، مثل (سمو،2013 ، عبد الدايم وحمدان، 2013)، وخبرة الباحثين في الميدان التربوي.

صدق أداة الدّراسة:

تم التأكد من صدق أداة الدّراسة من خلال:

الصدق الظاهري للأداة:

للتأكد من صدق محتوى أداة الدّراسة، قام الباحثان بعرضها على عدد من المحكمين والمختصين في شؤون اللغة العربية من أساتذة في الجامعات الأردنية وجامعة تبوك، إضافة إلى العاملين في قطاع التعليم في منطقة تبوك من مشرفين، حيث بلغ عددهم (13) محكمًا. وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحثان بالحذف والإضافة والتعديل للفقرات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين.

صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس في عينة استطلاعية من خارج عينة الدّراسة تكونت من (30) معلماً ومعلمة، حيث يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى، وتبين أنّ معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل تراوحت ما بين (0.36-0.95)، ومع المجال (0.45-0.94). وتجدر الإشارة أنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات أداة الدّراسة (الاستبانة) باستخدام (معادلة كرونباخ ألفا)، حيث تم تطبيق المعادلة على العينة الاستطلاعية المسحوبة سابقاً – لقياس صدق البناء – التي تكونت من (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدّراسة- وخارج العينة- بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعان، ولإيجاد معامل ثبات الأداة تم استعمال معامل ارتباط بيرسون؛ والجدول رقم (5) يوضح ثبات الأداة وفق المجالات المكونة للاستبانة.

الجدول (2): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

المجالات	الاتساق الداخلي
المشكلات التي تتعلق بالمقرر الدّراسيّ	0.93
المشكلات التي تتعلق بالطلبة	0.95
المشكلات التي تتعلق بالمعلمين والمعلمات	0.93
المشكلات التي تتعلق بالمجال الإداري	0.91

المجالات	الاتساق الداخلي
المشكلات التي تتعلق بتنفيذ الموقف التعليمي	0.94
المشكلات التي تتعلق بأساليب التقويم	0.95
المشكلات ككل	0.98

متغيرات الدّراسة:

اشتملت الدّراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً- المتغيرات المستقلة، وهما متغيران:

- الجنس، وله فئتان: (ذكر وأنثى).
- الخبرة التعليمية، ولها ثلاثة مستويات: (من 1 – 5 سنوات، من 6–10 سنوات، 11 سنة فأكثر).

ثانيًا- المتغير التابع: تمثل في المشكلات التي يواجهها معلمو اللغة العربية، ومعلماتها في تدريس مبحث (لغتي الخالدة) في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

المعالجة الإحصائية:

من أجل الإجابة على أسئلة الدّراسة، تم معالجة البيانات الإحصائية بعد التأكد من استيفائها كافة الشروط المطلوبة باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS) من خلال:

1. مقاييس الإحصاء الوصفي :وهي النسب المئوية والتكرارات، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .
2. معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الأداة.

كما استخدم الباحثان مقياس ليكرت الخُماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدّراسة، وذلك بوضع إشارة (X) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم:(أوافق بشدة: 5، أوافق: 4، غير متأكد: 3، لا أوافق: 2، لا أوافق بشدة: 1) وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية لنتائج الإجابات المختلفة اعتمد الباحثان التصنيف الآتي(الدرجة المنخفضة = 1 + 1.333 = 2.333 من 1 – أقل من 2.333، الدرجة المتوسطة = 2.333+ 1.333 = 3.666 2.333 – أقل من 3.666، الدرجة المرتفعة = 3.666 + 1.333 = 5 3.666 – 5).**وقد تم حساب طول الفئة على النحو التالي:**

طول الفئة = (الحد الأعلى للمقياس– الحد الأدنى للمقياس/ عدد الدرجات) = (1–5/3) = (4/3) = 1.33.

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي نص على: ما مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات تدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمشكلات تدريس (لغتي الخالدة) من وجهة نظر عينة الدّراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	المشكلات التي تتعلق بالطلبة	4.16	732.	1	مرتفعة
3	المشكلات التي تتعلق بالمعلمين والمعلمات	4.03	862.	2	مرتفعة
6	المشكلات التي تتعلق بأساليب التقويم	3.92	956.	3	مرتفعة
4	المشكلات التي تتعلق بالمجال الإداري	3.88	968.	4	مرتفعة
1	المشكلات التي تتعلق بالمقرر الدّراسيّ	3.72	978.	5	مرتفعة
5	المشكلات التي تتعلق بتنفيذ الموقف التعليمي	3.71	1.190	6	مرتفعة
	المشكلات ككل	**3.92**	**863.**	–	**مرتفعة**

يبين الجدول (2) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.71–4.16)، حيث جاء مجال المشكلات التي تتعلق بالطلبة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.16)، بينما جاء مجال المشكلات التي تتعلق بتنفيذ الموقف التعليمي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.71)، وبلغ المتوسط الحسابي للمشكلات ككل (3.92)، بدرجة مرتفعة.

أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنّ درجة توافر مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية جاءت مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.92). وهذا يؤكد وجود مؤثرات سلبية كثيرة أمام المعلم تعيق عمله التدريس لهذا المبحث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البكر (2006) التي بينت نتائج الدّراسة وجود عدد من المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، التي تؤثر سلبًا في تحصيل الطلاب.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على فقرات كل مجال على حدة، كما هو في الجداول من (9–4):

المجال الأول: المشكلات التي تتعلق بالمقرر الدّراسيّ

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المقرر الدّراسيّ مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	قلة الموضوعات في مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) التي تثير ميول الطلبة واهتماماتهم.	3.95	1.187	1	مرتفعة
9	قلة مراعاة المقرر الدّراسيّ للفروق الفردية بين الطلبة.	3.90	1.258	2	مرتفعة
7	ضعف ارتباط محتوى مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) بواقع الطلبة وحاجاتهم ومشكلاتهم.	3.89	1.197	3	مرتفعة
10	صعوبة بعض الموضوعات في مبحث (لغتي الخالدة) لدى الطلبة.	3.85	1.218	4	مرتفعة
2	تركيز محتوى (لغتي الخالدة) على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي.	3.81	1.235	5	مرتفعة
8	ضعف مواكبة محتوى مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) لمتطلبات العصر الحالي ومستجدّاته.	3.77	1.255	6	مرتفعة
11	قلة توافر المعايير العلمية في أسئلة التقويم الواردة في كتب (لغتي الخالدة).	3.76	1.293	7	مرتفعة
6	قلة الأنشطة اللغوية والأدبية المتضمنة في مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة).	3.71	1.329	8	مرتفعة
4	ضعف ارتباط محتوى مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) بالبيئة الاجتماعية.	3.63	1.313	9	متوسطة
1	كثرة الموضوعات في مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة).	3.50	1.418	10	متوسطة
3	قلة عدد الحصص المخصصة لتدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) .	3.43	1.474	11	متوسطة
12	قلة الأنشطة التعليمية الواردة في كتب (لغتي الخالدة).	3.43	1.532	11	متوسطة
المشكلات التي تتعلق بالمقرر الدّراسيّ ككل		**3.72**	**978.**	–	**مرتفعة**

يبين الجدول (4) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.43–3.95)، حيث جاءت الفقرة رقم (5) التي تنص على "قلة الموضوعات في مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) التي تثير ميول الطلبة واهتماماتهم" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.95)، بينما جاءت الفقرتان رقم (3 و 12) ونصهما "قلة عدد الحصص المخصصة لتدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة)" و"قلة الأنشطة التعليمية الواردة في كتب (لغتي الخالدة)" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.43). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.72)، وبدرجة مرتفعة.

وجاء هذا المجال في المرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي بلغ (3.72)، وبدرجة مرتفعة. ومن أهم هذه المشكلات التي نالت درجات مرتفعة كانت "قلة الموضوعات في مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) التي تثير ميول الطلبة واهتماماتهم"، "وقلة مراعاة المقرر الدّراسيّ للفروق الفردية بين الطلبة"، "وضعف ارتباط محتوى مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) بواقع الطلبة وحاجاتهم

ومشكلاتهم"، "وصعوبة بعض الموضوعات في مبحث (لغتي الخالدة) لدى الطلبة".

مما سبق يظهر أنّ مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) لا يعمل على تفعيل القدرات العقلية العليا لدى الطلبة من خلال توظيف تدريبات وأنشطة في مستويات عقلية عليا، التي قد تشجعهم على المشاركة الفعالة لإنجاز المهام وإتمامها، وإيجاد حافز كبير لتعلم مهارات، حيث يظهر من النتائج السابقة مدى جمود المبحث، وقلة احتوائه على موضوعات تثير انتباه الطالب وتزيد من رغبته في التعلم، على الرغم من أنها ليست مناهج قديمة إلا أنها لا تواكب متطلبات العصر، فالمناهج – بصفة عامة – ينصب اهتمامها على السرد والحفظ سواء أكان في طريقة العرض أم الأنشطة المكملة مثل التدريبات، وهو أسلوب غير مجدٍ من الناحية التربوية، ولا يعنى بالتحليل والفهم وهو ما يجب العناية به لاستثارة انتباه الطالب وحفزه على المقارنة والتحليل والفهم الفعال، لذا يجب التخفيف من أسلوب السرد المباشر، واستخدام أسلوب الحوار، والإكثار من الاستعانة بالصور المشوقة والرسوم الإيضاحية بشكل يثير التفكير وينشط الذهن .بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام والتركيز على مناهج البحث وطرائق النقد وإصدار الأحكام على المعلومات المعروضة على الطالب .

ويرى الباحثان أيضًا أنّ قلة حداثة بعض الموضوعات المقدمة في الكتب الدّراسيّة وافتقارها لمتابعة الجديد في مجالات الحياة، ومن ثم انفصالها عن الأحداث الجارية في العالم يؤدي إلى فقدان اهتمام الطلبة بها، ومتابعتهم لموضوعاتها .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المعشني(1995) التي كشفت عن ظهور عدد من مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية، من أهمها: مشكلة جفاف مادة البلاغة وجمودها.

المجال الثاني: المشكلات التي تتعلق بالطلبة

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الطلبة مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	كثرة أعداد الطلبة في الصف الدّراسيّ الواحد.	4.51	.867	1	مرتفعة
2	تركيز اهتمام الطلبة على النجاح في الاختبارات.	4.49	.791	2	مرتفعة
3	ضعف وعي الطلبة بأهمية اللغة العربية في الحياة العلمية والعملية.	4.42	.800	3	مرتفعة
4	تركيز الطلبة في دروس اللغة العربية على الحفظ والفهم السطحي للنصوص.	4.31	.893	4	مرتفعة
12	قلة الاهتمام بمهارات التذوق الأدبي عند معالجة النصوص.	4.18	.954	5	مرتفعة
7	قلة اهتمام الطلبة بالواجبات المنزلية لمبحث اللغة العربية.	4.17	.968	6	مرتفعة
5	ضعف المستوى التحصيلي للطلبة في مبحث اللغة العربية.	4.16	.975	7	مرتفعة
8	ضعف إقبال الطلبة على إعداد الوسائل التعليمية التي تساعدهم في تعلم اللغة العربية.	4.14	1.054	8	مرتفعة
13	وجود اتجاهات سلبية لدى بعض الطلبة نحو اللغة العربية.	4.03	1.045	9	مرتفعة
6	شعور كثير من الطلبة بصعوبة مبحث اللغة العربية وجفافها.	4.02	1.041	10	مرتفعة
10	تكرار تغيب بعض الطلبة عن حصص اللغة العربية.	3.95	1.217	11	مرتفعة
11	وجود مشكلات سلوكية لدى بعض الطلبة تعيق سير حصة اللغة العربية.	3.93	1.144	12	مرتفعة
9	قلة مشاركة الطلبة وتفاعلهم في حصص اللغة العربية.	3.75	1.249	13	مرتفعة
المشكلات التي تتعلق بالطلبة ككل		**4.16**	**.732**	–	**مرتفعة**

يبين الجدول (5) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.75–4.51)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على "كثرة أعداد الطلبة في الصف الدّراسيّ الواحد" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.51)، بينما جاءت الفقرة رقم (9)، ونصها "قلة مشاركة الطلبة وتفاعلهم في حصص اللغة العربية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.16)، وبدرجة مرتفعة.

وجاء هذا المجال في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.16)، وبدرجة مرتفعة. وقد تمثلت أهم هذه المشكلات "كثرة أعداد الطلبة في الصف الدّراسيّ الواحد" حيث حصلت هذه المشكلة على المرتبة الأولى من بين المشكلات، وهذه مشكلة كبيرة تعمل على خلق توتر للمعلم والطالب معًا، بالإضافة إلى قلة تركيز الطالب وعدم توافر الهدوء اللازم لسير الحصة بنجاح. ومن المشاكل أيضًا "تركيز اهتمام الطلبة على النجاح في الاختبارات" حيث جاءت هذه المشكلة في المرتبة الثانية، و "ضعف وعي الطلبة بأهمية اللغة العربية في الحياة العلمية والعملية" حيث جاءت هذه المشكلة في المرتبة الثالثة ويرى الباحثان أنّ هذه المشكلة أساسها المعلم والأسرة، لما لدورهم الكبير في توعية الطلبة لأهمية هذه اللغة، ومن المشاكل أيضًا "تركيز الطلبة في دروس اللغة العربية على الحفظ والفهم السطحي للنصوص". وغيرها من المشكلات، حيث حصلت جميع فقرات هذا المجال من المشكلات المتعلقة بالطلبة على مستويات عالية؛ مما يظهر أنّ المشكلات المتعلقة بالطلبة تعتبر معضلة في تدريس اللغة العربية لضعف وعي الطلبة بأهمية هذه اللغة العظيمة. وقد يعود السبب في ذلك إلى قلة بذل الأهل والمعلمين الجهد الكافي لتوعية الطلبة بأهمية اللغة العربية كغيرها من المواد الدّراسيّة، وقد حصلت المشكلة المتعلقة بـ " قلة مشاركة الطلبة وتفاعلهم في حصص اللغة العربية" على المرتبة الأخيرة ولكنها بدرجة مرتفعة.

كما يرى الباحثان أنّ النظام التعليمي المعتمد على التلقين والحفظ أدى إلى ظهور هذه النتيجة؛ فهو نظام لا يُساعد على المشاركة الفعالة والعصف الذهني للطلاب، وتنمية قدرات الطالب على التفكير، بل هو نظام تعليمي يعتمد على نجاح الطالب بناءً على حفظه للمادة. وهذه النتيجة هي نتيجة تراكمات السنوات الدّراسيّة السابقة التي كان أساسها التعليمي يتسم بالجمود والروتين للحياة المدرسية.

وربما تعزى أسباب هذه المشكلات إلى ضعف مستوى الدافعية للأنّجاز التحصيلي لدى الطلاب، وضعف كفاءة بعض المعلمين، وقلة الملاءمة لبعض المناهج الدّراسيّة لميول الطلاب وحاجاتهم، ونقص خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي، وقصور أنظمة الامتحانات وازدحام الخطة الدّراسيّة، والمناخ الاجتماعي السائد الذي قد ييسر أو يعوق بشكل مباشر أو غير مباشر دافعية الطلاب للإنجاز والتحصيل في هذه المادة .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عقيلان(2005) التي بينت نتائجها أنّ المشكلات المتعلقة بالطلاب من أهم المشكلات الميدانية التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المعشني(1995) التي بينت نتائجها ظهور عدد من مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية، من أهمها: مشكلة ضعف إقبال الطلاب على تعلم البلاغة وانصرافهم عنها، ومشكلة ضعف مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب، ومشكلة ضعف مستوى الطلاب في توظيف ما تعلموه من البلاغة في حياتهم العلمية.

المجال الثالث: المشكلات التي تتعلق بالمعلمين والمعلمات

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلمين والمعلمات مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	غياب الحوافز المادية والمعنوية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها.	4.41	.863	1	مرتفعة
4	كثرة مسؤوليات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وأعبائهم غير التدريسية.	4.36	.879	2	مرتفعة
1	ارتفاع نصاب المعلم والمعلمة من الحصص في كل أسبوع.	4.30	.967	3	مرتفعة
6	الدورات التدريبية لتحديث أساليب معلمي اللغة العربية ومعلماتها التدريسية غير كافية.	4.26	.968	4	مرتفعة
10	ضعف التواصل بين معلمي اللغة العربية ومعلماتها وأولياء الأمور.	4.13	1.104	5	مرتفعة
7	ضعف تبادل الخبرات العلمية بين معلمي اللغة العربية أنفسهم.	3.98	1.169	6	مرتفعة
12	الميل إلى استخدام اللغة الدارجة (العامية) في حصص مبحث اللغة العربية.	3.97	1.216	7	مرتفعة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	ضعف التنسيق بين معلمي اللغة العربية ومعلمي المواد الأخرى.	3.96	1.125	8	مرتفعة
13	ضعف سعي المعلمين والمعلمات لتطوير نموهم المهني والمعرفي.	3.86	1.280	9	مرتفعة
11	ضعف المهارات المتعلقة بإدارة الصف وضبط الطلبة لدى بعض معلمي اللغة العربية.	3.85	1.242	10	مرتفعة
8	ضعف رغبة بعض معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مهنة التدريس.	3.84	1.278	11	مرتفعة
9	ضعف بعض معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المعرفة اللغوية والأدبية المتخصصة.	3.80	1.310	12	مرتفعة
3	ضعف مهارات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في استخدام تكنولوجيا التعليم.	3.70	1.307	13	مرتفعة
المشكلات التي تتعلق بالمعلمين والمعلمات ككل		**4.03**	**862.**	–	**مرتفعة**

يبين الجدول (6) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.70–4.41)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) التي تنص على "غياب الحوافز المادية والمعنوية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.41)، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها "ضعف مهارات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في استخدام تكنولوجيا التعليم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.70). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.03)، وبدرجة مرتفعة.

وجاء هذا المجال في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.03)، وبدرجة مرتفعة. ومن أهم هذه المشكلات التي حصلت على المرتبة الأولى هو "غياب الحوافز المادية والمعنوية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها"؛ مما يؤدي إلى جو من عدم الاكتراث بل الكراهية للعلم والتعليم لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء، وبهذا ينقلب التعليم لعملية آلية لا حياة فيها ولا مكان فيها للمبادرة الذاتية أو الإبداع والابتكار، ويؤدي إلى تقليل دافعية المعلم للعمل، وبذل الجهد في سبيل تحفيز الطلاب لتعلم اللغة العربية. ومن المشكلات المتعلقة بالمعلمين أيضًا "كثرة مسؤوليات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وأعبائهم غير التدريسية"، و"ارتفاع نصاب المعلم والمعلمة من الحصص في كل أسبوع" مما يؤدي إلى إرهاق المعلم وجعله غير قادر على البذل والعطاء، بل يصبح همه فيما بعد الانتهاء من الحصص بأي طريقة كانت. كما بينت النتائج مشاكل أخرى منها "ضعف التواصل بين معلمي اللغة العربية ومعلماتها وأولياء الأمور"، و"ضعف تبادل الخبرات العلمية بين معلمي اللغة العربية أنفسهم"، و"الميل إلى استخدام اللغة الدارجة (العامية) في حصص مبحث اللغة العربية"، وقد يعود السبب في ذلك الى محاولة المعلمين تسهيل شرح المنهاج للطلاب من خلال التكلم باللغة العامية أثناء الحصص، خاصة إذا اتسمت المناهج بالجمود.

ومن المشكلات أيضًا "أنّ الدورات التدريبية لتحديث أساليب معلمي اللغة العربية ومعلماتها التدريسية غير كافية"، بالإضافة إلى "ضعف مهارات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في استخدام تكنولوجيا التعليم" حيث حصلت هذه الفقرة على المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي مرتفع مما يدل على قلة تدريب المعلمين والمعلمات على مهارات استخدام الحاسوب ومهارات الانترنت وضرورة استحداث أساليب جديدة للتعليم، حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة الرومي(2012) التي بينت نتائجها ضعف المستوى العام للمعلمين في استخدام الإجراءات. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الدايم وحمدان (2013)، التي بينت أنّ أهم تلك الصعوبات هي التي تتعلق بالمعلمين أنفسهم.

المجال الرابع: المشكلات التي تتعلق بالمجال الإداري

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الإداري مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	قلة توافر الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة).	4.23	994.	1	مرتفعة
3	قلة المصادر والمراجع المتعلقة بمقرر اللغة العربية في المكتبة المدرسية.	4.13	1.097	2	مرتفعة
4	ضعف اهتمام مديري المدارس ومديراتها بتلبية الحاجات التعليمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها.	3.94	1.109	3	مرتفعة
5	تدني رضا بعض معلمي اللغة العربية ومعلماتها عن تقييم الأداء السنوي الذي تعده إدارة المدرسة بشأنهم.	3.90	1.129	4	مرتفعة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
7	ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بالأنشطة اللغوية والأدبية في المدرسة.	3.90	1.211	4	مرتفعة
2	تمسك بعض مشرفي اللغة العربية ومشرفاتها بالأساليب التقليدية في الإشراف.	3.78	1.242	5	مرتفعة
6	ضعف التعاون بين معلمي اللغة العربية ومعلماتها وكادر الإشراف التربوي.	3.77	1.261	6	مرتفعة
8	قلة الزيارات الإشرافية التي يقوم بها الكادر الإشرافي التربوي لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها.	3.41	1.434	7	متوسطة
المشكلات التي تتعلق بالمجال الإداري ككل		**3.88**	**968.**	–	**مرتفعة**

يبين الجدول (7) أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (3.41–4.23)، حيث جاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على "قلة توافر الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.23)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "قلة الزيارات الإشرافية التي يقوم بها الكادر الإشرافي التربوي لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.41). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.88)، وبدرجة مرتفعة.

ويأتي هذا المجال في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.88)، وبدرجة مرتفعة. ومن أهم المشكلات التي نالت درجات مرتفعة كانت " قلة توافر الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة)"، و"ضعف اهتمام مديري المدارس ومديراتها بتلبية الحاجات التعليمية والمهنية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها". و"تدني رضا بعض معلمي اللغة العربية ومعلماتها عن تقييم الأداء السنوي الذي تعده إدارة المدرسة بشأنهم". و"ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بالأنشطة اللغوية والأدبية في المدرسة.

ويرى الباحثان من خلال النتائج السابقة أنّ الإدارة المدرسية لا تولي مادة اللغة العربية ومعلميها الاهتمام الكافي، وتركيز وتهتم بالمباحث الأخرى التي تهم الطلاب في المستقبل أكثر من اللغة العربية، كاللغة الانجليزية والمواد العلمية. كما قد تكون ميزانية المدارس محدودة، لذلك فإنها لا تستطيع توفير وسائل تعليمية متطورة تساعد المعلمين على تدريس مادة اللغة العربية.

المجال الخامس: المشكلات التي تتعلق بتنفيذ الموقف التعليمي

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال بتنفيذ الموقف التعليمي مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	ضعف توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لاستراتيجيات التدريس في الغرفة الصفية.	3.78	1.289	1	مرتفعة
4	استخدام أنماط غير حافزة لتهيئة الموقف التعليمي.	3.78	1.202	1	مرتفعة
9	قلة تزويد الطلبة بتغذية راجعة مستمرة.	3.78	1.283	1	مرتفعة
3	تمحور طرائق التدريس المستخدمة حول الإلقاء والتلقين.	3.77	1.245	2	مرتفعة
5	تدني القدرة على طرح أنشطة تطبيقية.	3.73	1.303	3	مرتفعة
7	تدني القدرة على طرح قضايا تثير مهارات التفكير لدى الطلبة.	3.69	1.364	4	مرتفعة
2	ضعف تخطيط المعلم والمعلمة للدرس قبل المباشرة بتنفيذه.	3.67	1.294	5	متوسطة
10	اتباع خطوات غير منظمة لتنفيذ الدرس.	3.67	1.342	5	متوسطة
6	تدني القدرة على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.	3.62	1.382	6	متوسطة
8	ضعف إشراك المعلم والمعلمة للطلبة في فعاليات الدرس.	3.59	1.367	7	متوسطة
المشكلات التي تتعلق بتنفيذ الموقف التعليمي ككل		**3.71**	**1.190**	–	**مرتفعة**

يبين الجدول (8) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.59–3.78)، حيث جاءت الفقرات رقم (1 و4 و9)، التي تنص على "ضعف توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لاستراتيجيات التدريس في الغرفة الصفية" و "استخدام أنماط غير حافزة

لتهيئة الموقف التعليمي" و"قلة تزويد الطلبة بتغذية راجعة مستمرة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.78)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "ضعف إشراك المعلم والمعلمة للطلبة في فعاليات الدرس" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.59). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.71)، وبدرجة مرتفعة.

ويأتي هذا المجال في المرتبة السادسة وبمتوسط حسابي بلغ (3.71)، وبدرجة مرتفعة. ومن أهم هذه المشكلات التي نالت درجات مرتفعة كانت "ضعف توظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لاستراتيجيات التدريس في الغرفة الصفية"، "واستخدام أنماط غير حافزة لتهيئة الموقف التعليمي"، "وقلة تزويد الطلبة بتغذية راجعة مستمرة"، "وتمحور طرائق التدريس المستخدمة حول الإلقاء والتلقين"، "وتدني القدرة على طرح أنشطة تطبيقية، "وتدني القدرة على طرح قضايا تثير مهارات التفكير لدى الطلبة"، حيث حصلت كل هذه المشكلات على تقديرات مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة الدّراسة.

ويتبين من النتائج السابقة جمود أساليب المعلمين واقتصارها على الأساليب التقليدية في التلقين وعدم وجود أي حافز للطلبة من أجل التعلم. وقد يعزى السبب في ذلك إلى كثرة موضوعات الكتب المقررة بشكل يحول دون استخدام أساليب تعليمية جديدة والتوسع في الكيف على حساب الكم الدّراسيّ، كما توجد عوامل شخصية، تتمثل في ضعف الدافعية العامة للمعلم للعمل والإنجاز، وضعف انتمائه للمهنة، وعدم رغبته في التعلم الذاتي، وتجويد أدائه، وتأكيد ذاته العلمية أمام طلابه وحرصه على مصلحتهم وتحقيق أقصى استفادة علمية لهم.

المجال السادس: المشكلات التي تتعلق بأساليب التقويم

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مشكلات مجال أساليب التقويم مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	توقع النجاح مسبقاً من قبل الطلبة عند استخدام التقويم المستمر.	4.26	942.	1	مرتفعة
5	ضعف التنافس بين الطلبة في إطار التقويم المستمر بصورته الحالية.	4.03	1.098	2	مرتفعة
4	اعتقاد بعض المعلمين بافتقار التقويم المستمر إلى المصداقية والموضوعية.	3.98	1.133	3	مرتفعة
3	ضعف تدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها على امتلاك التقويم المستمر وتوظيفه.	3.93	1.189	4	مرتفعة
1	قلة وضوح أهداف التقويم المستمر لدى كثير من المعلمين والمعلمات والطلبة وأولياء الأمور.	3.92	1.176	5	مرتفعة
8	ضعف قيام وسائل التقويم المستمر بتحفيز الطلبة على التقويم الذاتي.	3.92	1.145	5	مرتفعة
2	الفهم الخاطئ لدى كثير من المعلمين والمعلمات لإجراءات التقويم المستمر وأساليبه وأدواته.	3.90	1.132	6	مرتفعة
10	اقتصار التقويم على أدوات التقويم التقليدية (كالورقة والقلم).	3.87	1.184	7	مرتفعة
9	قلة تزويد المعلمين والمعلمات أولياء الأمور بنتائج التقويم المستمر.	3.75	1.288	8	مرتفعة
7	قلة متابعة مديري المدارس ومديراتها لكيفية تطبيق المعلمين والمعلمات للتقويم المستمر.	3.67	1.324	9	متوسطة
المشكلات التي تتعلق بأساليب التقويم ككل		**3.92**	**956.**	–	**مرتفعة**

يبين الجدول (9) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.67–4.26)، حيث جاءت الفقرة رقم (6) التي تنص على "توقع النجاح مسبقاً من قبل الطلبة عند استخدام التقويم المستمر" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.26)، بينما جاءت الفقرة رقم (7)، ونصها "قلة متابعة مديري المدارس ومديراتها لكيفية تطبيق المعلمين والمعلمات للتقويم المستمر" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.67)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.92)، وبدرجة مرتفعة.

حيث جاء هذا المجال في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.92) وبدرجة مرتفعة. ومن أهم هذه المشكلات "توقع النجاح مسبقًا من قبل الطلبة عند استخدام التقويم المستمر"، و"ضعف التنافس بين الطلبة في إطار التقويم المستمر بصورته الحالية". و"اعتقاد بعض المعلمين بافتقار التقويم المستمر إلى المصداقية والموضوعية". و"ضعف تدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها على امتلاك التقويم المستمر وتوظيفه"، وقد حصلت المشكلة المتعلقة ب " قلة متابعة مديري المدارس ومديراتها لكيفية تطبيق المعلمين والمعلمات للتقويم المستمر" على المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط. ويعزى ظهور هذه المشكلات إلى قلة تدريب المعلمين على أسس التقويم الصحيحة، مما يؤدي إلى قصور في التقويم المستمر، وعدم فهم الطلاب لآلية التقويم، حيث إنّ الأسلوب الوحيد الذي يعلمه الطلاب هو أسلوب التقويم التحريري، وهو أسلوب ممل ويعتمد على التلقين والحفظ ليس أكثر.

ويرى الباحثان أنّ عدم الإعداد الجيد للاختبارات، وعدم تنوعها، وضعف الكفاءة المهنية لبعض المعلمين في هذا المجال يمكن أنْ تفضي لتصميم اختبارات لا تتسم بالمصداقية، وقد تفضي لرفع أو نقص نسب النجاح للطلاب بشكل لا يعكس الواقع التعليمي لهم، كما أنّ تركيز هذه الاختبارات على تقويم التغيرات السلوكية المرتبطة بالمجال المعرفي دونما اهتمام فعلي بجوانب النمو الوجداني يخل بمبدأ الشمولية في تقويم الطالب.

كما يرى الباحثان أنّ السياق الاجتماعي وأولياء الأمور يلعبان دورًا ضاغطًا على المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بتكريس بعض المظاهر السلبية في مجال الاختبارات المدرسية، فالميل للتبسيط أكثر من اللازم في وضع الاختبارات لرفع نسب النجاح، وخفض التوقعات المتعلقة بالمستوى المعرفي للطلاب من قبل المعلمين، وبدلا من أنْ يكون هدف المدرسة هو الإتقان والتجويد في مخرجاتها، يكون الهدف هو التجمل والمداراة أو المواراة فيما يتعلق بالمستوى الفعلي برفع نسب النجاح لطلابها دون أساس فعلي لذلك.

- أما الجزء الثالث من الاستبانة، فقد كان عبارة عن سؤال مقالي، حيث طُلب من المعلمين والمعلمات إيراد مشكلات أخرى لم ترد في الاستبانة، وعند تحليل استجابات عينة الدّراسة تبين أنه لم يذكر أحد منهم أية مشكلات أخرى، وتم الاكتفاء بالمشكلات الواردة في أداة الدّراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على : هل تختلف مشكلات مبحث تدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية تبعًا لاختلاف الجنس، والخبرة التعليمية لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات مبحث تدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية وفق متغيرات الجنس، والخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لمتغير الجنس، وتحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة، كما هو موضح في الجداول (10،11،12،13) .

أولاً: الجنس

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس على المشكلات

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المشكلات التي تتعلق بالمقرر الدّراسيّ	ذكر	142	3.43	829.	-5.123	298	000.
	أنثى	158	3.98	1.028			
المشكلات التي تتعلق بالطلبة	ذكر	142	3.86	594.	-7.120	298	000.
	أنثى	158	4.42	745.			
المشكلات التي تتعلق بالمعلمين والمعلمات	ذكر	142	3.77	704.	-5.245	298	000.
	أنثى	158	4.27	922.			

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المشكلات التي تتعلق بالمجال الإداري	ذكر	142	3.57	795.	-5.561	298	000.
	أنثى	158	4.16	1.024			
المشكلات التي تتعلق بتنفيذ الموقف التعليمي	ذكر	142	3.43	886.	-3.851	298	000.
	أنثى	158	3.95	1.366			
المشكلات التي تتعلق بأساليب التقويم	ذكر	142	3.64	738.	-5.017	298	000.
	أنثى	158	4.18	1.057			
المشكلات ككل	ذكر	142	3.63	635.	-5.702	298	000.
	أنثى	158	4.17	957.			

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي المشكلات ككل وجاءت الفروق لصالح الإناث. وقد يعزى السبب إلى أنّ الإناث أكثر حساسية للمشكلات من الذكور، ويتفاعلن بشكل أكثر مع الطلبة. كما أنّ الإناث يعانين من مشاكل أكثر من الرجال في تدريس اللغة العربية بحكم مسؤوليتهن البيتية، وعدم وجود الوقت الكافي للتحضير للمواد واستخدام طرق حديثة في التدريس.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة عبد الدايم وحمدان (2013) التي بينت أنّ معلمي اللغة العربية يعانون صعوبات كثيرة، وأنهم جميعًا يشعرون بوجود تلك الصعوبات بغض النظر عن اختلافهم في الجنس، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم لدرجة أهمية هذه الصعوبات.

ثانيًا: الخبرة

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمشكلات وفق متغير الخبرة التعلمية.

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المشكلات التي تتعلق بالمقرر الدّراسيّ	5-1	129	3.51	877.
	10-6	41	3.86	1.062
	11 فأكثر	130	3.88	1.013
	المجموع	300	3.72	978.
المشكلات التي تتعلق بالطلبة	5-1	129	3.92	646.
	10-6	41	4.22	769.
	11 فأكثر	130	4.38	732.
	المجموع	300	4.16	732.
المشكلات التي تتعلق بالمعلمين والمعلمات	5-1	129	3.80	736.
	10-6	41	4.16	783.
	11 فأكثر	130	4.23	946.
	المجموع	300	4.03	862.
المشكلات التي تتعلق بالمجال الإداري	5-1	129	3.64	797.
	10-6	41	4.04	869.
	11 فأكثر	130	4.07	1.097
	المجموع	300	3.88	968.
المشكلات التي تتعلق	5-1	129	3.45	966.

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بتنفيذ الموقف التعليمي	10-6	41	3.98	1.048
	11 فأكثر	130	3.88	1.377
	المجموع	300	3.71	1.190
المشكلات التي تتعلق بأساليب التقويم	5-1	129	3.65	832.
	10-6	41	4.14	830.
	11 فأكثر	130	4.13	1.041
	المجموع	300	3.92	956.
المشكلات ككل	5-1	129	3.67	692.
	10-6	41	4.07	829.
	11 فأكثر	130	4.11	966.
	المجموع	300	3.92	863.

يبين الجدول (11) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات مبحث تدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة التعليمية. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي وفق الجدول (12).

الجدول (12): تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على المشكلات من وجهة نظر عينة الدّراسة

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات التي تتعلق بالمقرر الدّراسيّ	بين المجموعات	10.041	2	5.021	5.403	005.
	داخل المجوعات	275.974	297	929.		
	الكلي	286.016	299			
المشكلات التي تتعلق بالطلبة	بين المجموعات	13.997	2	6.999	14.220	000.
	داخل المجوعات	146.174	297	492.		
	الكلي	160.171	299			
المشكلات التي تتعلق بالمعلمين والمعلمات	بين المجموعات	12.712	2	6.356	9.019	000.
	داخل المجموعات	209.310	297	705.		
	الكلي	222.022	299			
المشكلات التي تتعلق بالمجال الإداري	بين المجموعات	13.341	2	6.671	7.427	001.
	داخل المجموعات	266.753	297	898.		
	الكلي	280.094	299			
المشكلات التي تتعلق بتنفيذ الموقف التعليمي	بين المجموعات	15.620	2	7.810	5.685	004.
	داخل المجوعات	407.990	297	1.374		
	الكلي	423.609	299			
المشكلات التي تتعلق بأساليب التقويم	بين المجموعات	17.336	2	8.668	10.054	000.
	داخل المجموعات	256.051	297	862.		
	الكلي	273.387	299			

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات ككل	بين المجموعات	13.403	2	6.702	9.516	000.
	داخل المجموعات	209.159	297	704.		
	الكلي	222.562	299			

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□=0.05) تعزى للخبرة في جميع المجالات وفي المشكلات ككل. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه، كما هو مبين في الجدول (13).

الجدول (13): المقارنات البعدية بطريقة شفيه لأثر الخبرة على مشكلات مبحث تدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية

المجال	الخبرة التعليمية	المتوسط الحسابي	1-5	6-10	11 فأكثر
المشكلات التي تتعلق بالمقرر الدّراسيّ	1-5	3.51			
	6-10	3.86	35.		
	11 فأكثر	3.88	*37.	02.	
المشكلات التي تتعلق بالطلبة	1-5	3.92			
	6-10	4.22	30.	.	
	11 فأكثر	4.38	*46.	16.	
المشكلات التي تتعلق بالمعلمين والمعلمات	1-5	3.80			
	6-10	4.16	36.		
	11 فأكثر	4.23	*43.	07.	
المشكلات التي تتعلق بالمجال الإداري	1-5	3.64			
	6-10	4.04	40.		
	11 فأكثر	4.07	*43.	03.	
المشكلات التي تتعلق بتنفيذ الموقف التعليمي	1-5	3.45			
	6-10	3.98	*53.		
	11 فأكثر	3.88	*43.	10.	
المشكلات التي تتعلق بأساليب التقويم	1-5	3.65			
	6-10	4.14	*50.		
	11 فأكثر	4.13	*48.	01.	
المشكلات ككل	1-5	3.67			
	6-10	4.07	*40.		
	11 فأكثر	4.11	*43.	04.	

* دالة عند مستوى الدلالة (□ = 0.05).

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) بين فئة الخبرة (1–5) وفئة الخبرة (11 فأكثر) في كل من المشكلات التي تتعلق بالمقرر الدّراسيّ، والمشكلات التي تتعلق بالطلبة، والمشكلات التي تتعلق بالمعلمين، والمعلمات والمشكلات التي تتعلق بالمجال الإداري وجاءت الفروق لصالح (11 فأكثر). كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□=0.05) بين فئة الخبرة (1–5) من جهة وكل من فئتي الخبرة (6–10) و(11 فأكثر) من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من فئتي الخبرة (6– 10) و(11 فأكثر) في المشكلات التي تتعلق بتنفيذ الموقف التعليمي، المشكلات التي تتعلق بأساليب التقويم، المشكلات ككل.

وتعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين والمعلمات من ذوات الخبرة الأعلى هم أكثر وعيًا لطبيعة المشكلات التي تواجههم في تدريس منهاج اللغة العربية، فلا شك بأنّ طول الخبرة التعليمية يؤدي إلى أنّ يواجه المعلم الكثير من المشكلات والمواقف التي تجعل من الخبرة وحدة إدراك ناضجة.

وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة البكر(2006)، حيث بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لاختلاف المعلمين في الخبرة. كما تتعارض هذه النتيجة مع دراسة عبد الدايم وحمدان (2013)، التي بينت نتائجها أنّ معلمي اللغة العربية يعانون صعوبات كثيرة، وأنهم جميعًا يشعرون بوجود تلك الصعوبات بغض النظر عن اختلافهم في سنوات الخبرة، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم لدرجة أهمية هذه الصعوبات.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدّراسة من نتائج، فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات الآتية:

1. عقد دورات تدريبية للمعلمين الذين يدرسون اللغة العربية، وإمدادهم بالاتجاهات الحديثة في تدريس منهاج اللغة العربية (لغتي الخالدة)، وتزويدهم بمهارات التدريس العامة، ومهارات تدريس القراءة الخاصة.
2. تقديم الحوافز المادية والمعنوية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية لتحفيزهم على بذل المزيد من الجهد في سبيل تحسين مستوى الطلبة في تعلم منهاج اللغة العربية (لغتي الخالدة).
3. عمل ندوات لتوعية طلبة المدارس من أجل زيادة وعيهم بأهمية اللغة العربية في الحياة العلمية والعملية.
4. التأكيد على مديري المدارس والمشرفين التربويين بمتابعة معلمي مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة)، ومساعدتهم فيما يعترضهم من عقبات في أثناء تدريسها.
5. العناية بالوسائل التعليمية واستخدامها عند تدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة)، وتنويعها؛ لما لها من أهمية كبيرة في جذب انتباه التلاميذ، ومخاطبة حواسهم، وتوظيف معلمي اللغة العربية ومعلماتها لاستراتيجيات التدريس في الغرفة الصفية، واستخدام طرق تدريسية ممتعة غير طريقة الإلقاء والتلقين.
6. الكشف عن مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية لدى مراحل دراسية أخرى، وفي مناطق متعددة من المملكة العربية السعودية.

المراجع

أحمد، م. (2005). المعلم والوسائل التعليمية. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

البكر، ف. (2006). المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها معلموا اللغة العربية ومقترحات علاجها. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 2 (61).

الحديثي، ص. (1415هـ). طرائق وأساليب تعليم العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية. مجلة الملك سعود، (7): 199–163.

الخريف، ر. (1435هـ) . مستقبل اللغة العربية في تقرير اليونسكو. مجلة الأمن والحياة، ع (27)، القاهرة: مركز الكردوسي للبحوث والدّراسات.

الرومي، ع. (2012). تحليل القيم المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط وتقويم تدريس المعلمين إياها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

سمو، د. (2013). آراء عينة مدرسي مادة اللغة العربية حول مشكلات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية العامة دراسة ميدانية في مدارس مدينة حلب، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

الشوارب، غ. (1991). المشكلات التعليمية في تدريس العلوم كما يراها معلمو العلوم في المرحلة الأساسية. رسالة ماجستير، كلية الدّراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

طموس، ر. (2002). تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب " لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبدالدايم، أ وحمدان، ع. (2013). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية بمديرية التربية والتعليم لمنطقة شمال غزة، جامعة القدس المفتوحة، غزة.

العساف، ص. (1995).المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

عقيلان، م. (2005). أهم المشكلات الميدانية في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع(34)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

العيد، إ. (2011). مهارات التواصل الصفي ومستوى أدائها لدى معلمي العلوم واللغة العربية بالمراحل الأساسية. الجامعة الإسلامية، غزة.

الغامدي، ص. (2013). الاحتياجات التدريبية لمعلمي لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية في مجال طرق التدريس و التقويم . بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية المقام في دبي، 7- 10. مايو 2013.

المالكي، ع. (1428هـ). تحليل مضمون المناهج الدّراسة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المعشني، م. (1995). مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان: تشخيصها ومقترحات علاجها. منشورات جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الملتقى التربوي. (2013). شرح علم العروض : تعريفه وفوائده. متوافر على الرابط التالي: (http://www.mltaka.net/forums)

النوح، م. (1426هـ). مشكلات التدريس في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. جامعة الملك سعود، الرياض.

الوائلي، س. (2004). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق. الأردن: دار الشروق .

وزارة التربية والتعليم. (1427هـ). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، الرياض.

وزارة التربية والتعليم. (2010). الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية لمنطقة الثنية التعليمية

وزارة المعارف. (1995). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتب وزارة المعارف.

Wier. E (1988) Breaking down barriers to teaching primary science did asummer science institute help ? Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (61st ،Lake of the Ozarks ،MO ،April 10-13 ،1988).

The Problems of Teaching Arabic language (Lughati Alkhalidah) for the Intermediate stage from the point of view of its teachers in Tabuk Region in Kingdom of Saudi Arabia

*Ayshah Al-Anezi , Khalid Al-Saudi **

ABSTRACT

This study aimed to reveal the problems of teaching Arabic language in middle schools from the teachers` perspective in Tabuk, Saudi Arabia. And to identify the differences in each of the study variables (sex and experience) about the problems facing the Arabic language teachers in teaching middle school students in Tabuk, from the point of view of teachers themselves. The study sample consisted of (300) female and male teachers in Tabuk, Saudi Arabia, and who have been selected in a simple random sample. The descriptive survey was adopted. The study found that the level of problems facing teachers in teaching Arabic language, from the viewpoint of teachers in Tabuk was high. The study showed that the problems field related to the students domain came at the first rank, followed by the teachers domain, the evaluation methods domain, the administrative domain, the scholastic curriculum and finally the problems related to the implementation of the educational situations domain. The results also showed a presence of statistically significant differences of the level of problems at (α= 0.05) due to the impact of sex in all problems and the presence of statistically significant differences attributed to the experience in all areas and in the problems as a whole. The study recommended the need to focus on supporting efforts to improve the Arabic language curricula and convert it into a platform focuses on thinking and creativity، problem solving and appreciation of the value of work.

Keywords: Arabic language, Lughati Alkhalidah , problems.

* Ministry of Education, Tabouk, KSA; Faculty of Educational Sciences, Tafila Technical University, Jordan. Received on 25/7/2016 and Accepted for Publication on 13/11/2016.