وزارة التعليم العالي والبحث
العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية
قسم الدراسات العليا

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

رسالة قدمها

نبيل كاظم نهير الشمّري

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

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور حمزة عبد الواحد حمادي

الأستاذ المساعد الدكتور اسعد محمد علي النجار

بابل
١٤٢٧ هـ
٢٠٠٦ م

إقرار المشرفين

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

التوقيع :
الأستاذ المساعد الدكتور
حمزة عبد الواحد حمادي
(المشرف)

التوقيع :
الأستاذ المساعد الدكتور
أسعد محمد علي النجار
(المشرف)

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

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

بسم الله الرحمن الرحيم

قرار لجنة المناقشة

نّشهد أنّنا أعضاء لجنة المناقشة قد أطّلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة) **التي قدّمها الطالب (نبيل كاظم نهير الشمريّ) ، وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها ، وفي ما له علاقة بها ، ونرى أنّها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) بتقدير ( )**

أ.م.د مثنى علوان الجشعميّ
(رئيساً)

أ.م.د عمران جاسم حمد الجبوريّ
(عضواً)

أ.م.د جمعة رشيد كضّاض الربيعيّ
(عضواً)

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

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

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

عميد الكلّيّة
أ.م.د عباس عبيد حمادي
/ / ٢٠٠٦

الفصل الأول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث

إن مشكلة الضعف في التعبير الشفهي من المشكلات المزمنة ويتجلى هذا الضعف في الشكوى المستمرة من مدرسي اللغة العربيّة ومدرساتها وذلك من خلال مقابلتهم ، كما نلمسه في جوانب حياتنا المختلفة الثقافية والاجتماعية ، متجلياً في أن المتعلمين والدارسين أغلبهم عاجزون عن التعبير الشفهي في أي موضوع بوضوح وطلاقة وبطريقة محببة وممتعة ، وقد كشفت المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم من خلال نتائج الإستبانة التي وجهتها إلى جهات متخصصة في الأقطار العربيّة عام (١٩٧٤م) عن (ضعف الطلبة في التعبير الشفهي والتحريري في المراحل الدراسية كافة) (١٢٩ ص ٢٢٩) ، ويشير أحد الباحثين لهذه المشكلة بقوله (هناك ضعف في تعبير الطلبة شفهياً كان ذلك أم تحريرياً ، فالطالب لا يستطيع التعبير عمّا يريد ببضع جمل إذ تكثر لديه الأخطاء اللغوية والأسلوبية ، وسوء الترتيب والتنسيق في الكلام والكتابة) (١٢٦ ص٢٥٩) . وكذلك بما صدر من توجيهات الندوات التي عقدتها وزارة التربية في العراق لمناقشة مناهج اللغة العربيّة وتطويرها ومنها ندوة في مادة التعبير بنوعيه الشفهي والتحريري (تدريسها ، وواقعها ، وصعوباتها) في (١٦/١٠/١٩٩٦م) ، وقد كشفت الندوة فيما يخص التعبير الشفهي (ضعف الطلبة في مادة التعبير الشفهي وهذا الضعف يظهر جليا في المرحلة المتوسطة والإعدادية) (١١٦ص ٥) ، ويؤكد (خاطر) ذلك بقوله : (إن كثيراً من الطلبة عاجزون عن الكلام مما يجعل المستمع لا يفهم ما يقال) (٤٥ ص ٤٨) ، يرى الباحث أن ضعف الطلبة في التعبير الشفهي في المدارس الإعدادية والثانوية ضعف كبير وأن مشكلة الضعف هذه لم تعد من المشكلات المستترة ، إذ يقول (حسن) : (أصبح التعبير في المدارس الثانوية مشكلة لا تقل خطراً عن أية مشكلة من مشكلات اللغة العربيّة ، ولعله من أخطرها ، وهي معروفة للطالب والمدرس والمشرف التربوي ولكنها تحتاج إلى دراسة وعلاج) (٣٩ ص ٥٤) وقد إلتقى الباحث مدرسي اللغة العربيّة ومدرساتها ، وطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في عدد من المدارس الإعدادية والثانوية في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) وذلك للوقوف على أسباب الضعف في التعبير الشفهي ، فأكدوا ضعف مستوى

الطلبة في التعبير الشفهي ، وأن كثيراً من طلبة المرحلة الإعدادية يتخرجون منها وهم غير قادرين على التكلم في أي موضوع شفهي وبلغة سليمة وفصيحة واضحة ، وقد وضعوا أسباباً لهذا الضعف منها : إن درس التعبير الشفهي يعاني من الأهمال وهذا ما تم تأكيده (بأن درس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية والثانوية لم يلق العناية بما يتناسب وأهميته ، بل لم ينل نصيبه الكامل من الحصص المخصصة لدروس اللغة العربيّة ، أو يكاد يكون معدوماً طوال أيام السنة الدراسية (٣٩ص ٥٦) ووجد الباحث أن مدرسي اللغة العربيّة ومدرساتها والطلبة أغلبهم يجهلون أهداف تدريس التعبير الشفهي ومعظمهم يهتمون بتدريس قواعد اللغة العربيّة أكثر من فروع اللغة العربيّة الأخرى ، إذ يشير (نصار) إلى أن الضعف في التعبير الشفهي يرجع إلى أهتمام المدرسين بتطبيق قواعد النحو وإهمال ما سواه إذ يقول (مدرس العربيّة يصب أهتمامه كله على حفظ الطالب للقواعد لا على قدرة الطالب على التعبير الشفهي أو المدون ، وهذه القدرة هي الهدف الحق من التعليم (١٣٣ ص ٩) .

إنّ مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لا تنال العربيّة الفصيحة إلا قدراً ميسوراً من حديثهم ، وضعف قدرتهم على توليد الدوافع والحوافز للتعبير الشفهي ، وعدم تعويد الطلبة أدب الحديث والمناقشة ، وأدب الإصغاء والنقد ، ووجد الباحث أن من الصعوبات والأسباب ما يعود للموضوعات التي تعطى للطلبة ، ومنها يعود إلى طرائق التدريس المستعملة في تدريس التعبير الشفهي ، فالموضوعات أكثرها تقليدية وبعيدة عن محيط الطلبة ، أما طرائق التدريس فهي غير مشوقة ، ولا تنمي الجرأة لدى الطلبة ، ولا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ، ومن المعلوم إن لطريقة التدريس أثراً في تحصيل الطلبة ، وهذا ما يسوغ أهتمام رجال التربية بها والأخذ بأفضلها (٦٨ص ٢٧) .

ويرى مدرسو اللغة العربيّة ومدرساتها والطلبة معظمهم أن الضعف يكمن في الطلبة أنفسهم ، فالطلبة لا يمتلكون الجرأة والقدرة في طرح أفكارهم وآرائهم شفهيا ، وهيمنة الخجل عليهم وقلة حصيلتهم الثقافية واللغوية ، وتؤكد (الشعراني) هذا بقولها : (إن ضعف الطلبة في التعبير الشفهي يعود إلى افتقارهم إلى المفردات اللغوية وضعف قدراتهم التعبيرية) (٨٣ ص ٣٨٤)،ومنهم من يرى أن سبب الضعف يتعلق بالتقويم إذ إن المدرسين

والمدرسات يهملون عملية التقويم في درس التعبير الشفهي أو بعضهم يعتمد درجة التعبير التحريري درجة تقويمية رئيسة ، أو أغلبهم يقوّمون التعبير تقويماً شكلياً غير موضوعي .

وقد أكدت أصوات كثيرة وجود صعوبات في تدريس مادة التعبير (الشفهي أو التحريري) والحاجة إلى دراستها وتقديم العلاج لها ، ومن هذه الأصوات :

أ. يقول (أحمد) : ((إن مشكلة ضعف الطلاب في التعبير الشفهي والتحريري ليست مشكلة مصرية ، وأنما هي مشكلة قومية عربية ، تشعر بها الدول العربيّة جميعها)) (١٢ ص ٣١٥) .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

أهمية البحث

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

قال تعالى : ((وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ۞ قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ))* .

يقول بعض المفسرين : إن الأسماء هي اللغات ، أي لغات الأرض (١٤٣ص ٤) ، وقال(إبن جني ت ٣٩٣ هـ) : (إن الله سبحانه وتعالى خلق لآدم القدرة على أستخدام اللغة) (٦ص٤٠) ، فاللغة المنطوقة ميزة أختص بها الإنسان ، وبها حقق للإنسان منزلته العليا بين الكائنات ، وهي وسيلته القوية في الإتصال وأختزال الخبرات الإنسانية (٢١ ص ١١) ، وهي أداته في التعبير عن المرام ، وغايتها الإفصاح عن مكنوناته وخلجات ضميره إفصاحا واضح المدلول بيّن المقصد (٦٣ ص١٠٣) ، واللغة ظل حياة الأمة ومرآة تبدو على سطحها حال تلك الأمة فهي ألزم لوازم الأمة المستقلة (٧٩ ص ٦) ، بل هي مقياسٌ حضاريٌ دقيقٌ لتقدم الأمة أو لتأخرها ، وما بلغته من رقي وما أصابها من انحطاط (٣٨ ص ١٤) .

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

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

---

* سورة البقرة آية ٣١ – ٣٢

وللغة دور فاعل فينا وبيننا ، وذلك لما تؤديه من وظائف مهمة للفرد والمجتمع ، وأن الوظيفة الأساسية للغة هي التعبير عن عواطف الإنسان وأحاسيسه ، وهذا التعبير إما أن يكون فطرياً أو وضعياً ، فالتعبير الفطري هو التعبير عن العواطف والإنفعالات والأحاسيس

والمظاهر (اللاإرادية) ، التي ندركها بالحواس أما التعبير الوضعي فهو ما يدرك بالبصر مثل الإشارات والحركات اليدوية التي يستعملها الصم والبكم ، والحركات التي نستعملها لتوضيح الكلام في التعبير الشفهي ، والعلامات اللغوية المكتوبة ، وما يدرك بالسمع كالأصوات المركبة والجمل (٦٠ص ١٣٥) . واللغة وسيلة لنقل المعلومات وما يدور في ذهن الفرد من أفكار وآراء ، وهي عامل من عوامل ربط الفرد بالجماعة نحو التطور (١٠٩ص ١٥) ، وهي لها أثر كبير في حركة المجتمع وديمومته ، فهي الأداة التي تربط أفراد المجتمع فيما بينهم فيقضون مطالبهم ويوجهون أنشطتهم (٥٧ص ٢٤) ، ويرى علماء المدرسة الفكرية ((اللغة حقيقة اجتماعية نتيجة للأتصال الاجتماعي ، وظيفتها الأساسية هي تسيير دقة الأمور وتصريف شؤون المجتمع الإنساني)) (١٤١ص ١١) ، واللغة وسيلة لنقل التراث من الجيل السابق إلى الجيل اللاحق وهي تحتفظ بمكونات ذلك التراث بما فيه التقاليد الاجتماعية (٥٧ص ٢٤) ، وهي واسطة لتدوين العلوم والمعارف ، فهي قوة خلاقة مبدعة في حياة الإنسان وعلاقته بالمجتمع الذي يعيش فيه ، وتتصف بالحركة إذ تسجل الماضي وتحكي رواية أحداث الحاضر (٣٠ص ٧) ، وفي ذلك ينظر علماء الاجتماع إلى اللغة ((كأنها عربة تحمل إلى الأجيال اللاحقة ما عند الأجيال السابقة من ثقافة وعلم وفن وأدب)) (٩٨ص١٨) .

واللغة من أدوات الفكر الإنساني المهمة ، فهي تمدّه بالرموز وتحدد له المعاني ، وتمكنه من أداء الأحكام ، وتخريج الأفكار ، وتكوين المقدمات ، واستخراج النتائج (٩٣ص ٢١) ، بل تعمل على تثبيت الأفكار والمعاني التي تجول في الخواطر ، وتلازم كل خطوة من خطوات التفكير ، فضلا على أنها تعبّر عن النتائج التي ينتهي إليها الباحث ، وتسهم في نقل النتائج إلى سائر الباحثين والمفكرين (٤١ص ٧) . ويعد (بافلوف) : (اللغة هي المنظومة الإشارية الثانية التي تميز الفكر الإنساني ، فهي شكل لوجود الفكر كما أنها أداة للتعبير عنه (١٠٨ص ٤١) ، واللغة تقدم للفكر تعاريف جاهزة وتصف له الأشياء بخصائصها حتى لا تتداخل مع غيرها ، فهي وسيلة لأبراز الفكر من حيز الكتمان إلى حيز التصريح (٨٨ص ١٣٤) .

واللغة وسيلة مهمة من وسائل التعليم يعوّل عليها تعليم الطلبة المواد الدراسية ، وأنها تساعد الطلبة على عملية التفكير، ونشاط العقل عموما ، ويهدف تعليمها إلى تمكين

الدارسين من إستعمالها في تثقيف أنفسهم في الحياة العلمية ، وتساعدهم في الأتصال في المجتمع والتعامل مع غيرهم من الأفراد وتحقيق المنافع والحاجات (١٤١ص ٢٨ – ٢٩) .

وإذا كانت للغة هذه الأهمية فإن للغة العربيّة أهمية كبيرة فوق تلك الأهمية تنطلق من أنها اللغة التي أنزل الله سبحانه وتعالى بها (القرآن الكريم) صادعا بالحق المبين على قلب النبي الآمين محمد ٧ قال تعالى ((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُون))* وفي سورة أخرى قال تعالى ((نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ۞ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ۞ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ))**

واللغة العربيّة وعاء التراث الحضاري المزدهر للأمة العربيّة وفيها من المميزات ما يجعلها أهلا للأهتمام وأهلا للنماء والبقاء فهي غنية بأصواتها غنية بمعجمها القديم (٤٢ص ١٢) ، وهي لغة أشتقاق ولغة أعراب ومجاز وقياس ونحت وتمتاز بمرونتها وقابليتها للنمو والتطور والتجديد (٥٤ص ١٧٦) واللغة العربيّة أفضل اللغات وأوسعها ، فكانت خير وعاء لأكرم كتاب منزل ، فقد أستوعبت كلام الله تعالى الذي لا يكفي البحر مدادا له ، إذ وصف الله أبعاده ومداه بقوله تعالى ((قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَاداً لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنْفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَداً)) *** وقال تعالى ((وَلَوْ أَنَّمَا فِي الْأَرْضِ مِنْ شَجَرَةٍ أَقْلامٌ وَالْبَحْرُ يَمُدُّهُ مِنْ بَعْدِهِ سَبْعَةُ أَبْحُرٍ مَا نَفِدَتْ كَلِمَاتُ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ)) **** .

وهذا حافظ إبراهيم يقول بكل شموخ وتحدّ على لسان العربيّة :

وَسِعْتُ كِتَابَ الله لَفْظَاً وَغَايَةً وَمَا ضِقْتُ عَنْ آيٍ بِهِ وَعِظاتِ

(٢ص ٩٦) .

---

* سورة يوسف ٢

** سورة الشعراء ١٩٢ – ١٩٤

*** سورة الكهف ١٠٩

**** سورة لقمان ٢٧

وقد أستوعبت اللغة العربيّة كل ما نقل إليها من علوم الأمم الأخرى في الفلسفة والمنطق والطب والصيدلة والكيمياء والرياضيات فهذا يجعلنا ندرك الطاقة التي تمتلكها اللغة العربيّة (٤٣ص ١٢٠) ويقول القلقشندي في وصفه البديع للغة العربيّة (فاللغة العربيّة أمتن اللغات ، وأوضحها بياناً ، وأذلقها لساناً ، وأمدها رواقاً ، وأعذبها مذاقاً ، ومن ثم إختارها الله تعالى لأشرف رسله ، وخاتم أنبيائه ، وخيرته من خلقه ، وصفوته من بريته ، وجعلها لغة أهل

سمائه ، وسكان جنته وأنزل بها كتابه المبين الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه) (١١٣ ص ١٤٨) .

وقد تفردت اللغة العربيّة بميزة التجاوز الإجتماعي ، فهي لم تعد لغة قوم ، وجماعة لكنها صارت لغة عقيدة ، فهي لغة المسلمين ، فقد جمعت العرب سابقا عن طريق القرآن الكريم على الرغم من إختلاف لهجاتهم فوحدت مشاعرهم وأحاسيسهم القومية في أطار من القيم والمفاهيم الجديدة (١٠ ص ١١) وهي إحدى مقومات الشخصية العربيّة ، وأصبحت الرابطة التي تجمع أبناء الأمة العربيّة والإصرار عليها إصراراً على إثبات الوجود العربي، فالمفاخرة والمبارزة وإنشاد الشعر في الأسواق الأدبية ، إنما هو تمثيل حب العرب للغتهم والأعتزاز بها (٦٨ص ١١) وفي حب اللغة العربيّة قول لأبي منصور الثعالبي (إن من أحب الله أحب رسوله المصطفى 9 ، ومن أحب النبي العربي أحب العرب ومن أحب العرب أحب اللغة العربيّة التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب ومن أحب العربيّة عني بها وثابر عليها وصرف همته إليها) (٢٥ ص ٢) .

ويرى الباحث أن اللغة بهذا الأمر هي حاملة هوية الأمة ومن أهم مقومات الأستقلال السياسي والأجتماعي لها ، والعلاقة بين اللغة والأمة علاقة متينة فالأمة هي اللغة واللغة هي الأمة وفي ضعف الأولى ضعف للأخرى . لذا كان أول ما يعمد إليه المستعمر قتل لغة الأمة بهدف تمزيقها وسلب لسانها ، إذ ذكر معروف قول (ليفي أشكول) يصرح (إننا لن نسمح بوجود لغة واحدة وشعب واحد ودين واحد في الشرق الأوسط) (١٢٥ ص ٦٧) ، بل إن أولى توصيات الحاكم الفرنسي وجيشه الزاحف إلى الجزائر (علموا لغتنا وأنشروها في البلاد حتى تحكم الجزائر فإن حكمت لغتنا الجزائر فقد حكمناها حقيقة) (١٢٥ ص ٧١) ، اللغة العربيّة عظيمة ولغة إبلاغ وإفاضة ولغة فصاحة وفخامة وحكمة وقوة (٩١ ص ٢٣٥) ، يقول مصطفى جواد : ((العربيّة لغة جسيمة عظيمة لأمة كريمة عظيمة وقد حافظت على قوامها ونظامها وكلامها بقرآنها العزيز وتراثها الأدبي البارع طوال العصور التي أنصرفت بين زمن الجاهلية وهذا العصر وهي لا تزال قوية الكيان علية المكان مستمرة بالازدهار)) . (٣٧ ص ١) .

ولقد شهد الكثير من علماء العرب والمستشرقين الغرب بأهمية اللغة العربيّة وبما تتمتع به من خصائص ومزايا تجعلها تأخذ مكانتها المرموقة بين اللغات ،

يقول الفرّاء (ت ٢٠٧ هـ) (وجدنا للغة العرب فضلا على لغة جميع الأمم أختصاصاً من الله تعالى وكرامة أكرمهم بها ، ومن خصائصها أنه يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات (١١٣ص ١٤٩) .

ويقول إبن جني (ت ٣٩٣ هـ) (إعلم أنني على تقادم الوقت ، دائم التنقير والبحث، فأجد الدواعي والخوالج قويّة التجاذب لي ، مختلفة الجهات على فكري وذلك إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة وجدت فيها الحكمة والإرهاف والرقة بما يملك على جانب الفكر) (٦ص ٤٨) .

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

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

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

ويقول (رافائيل بطي) : في كتابه عن اللغة العربيّة (إنني أشهد من خبرتي الذاتية أنه ليس ثمة من بين اللغات التي أعرفها لغة تكاد تقترب من العربيّة سواء في طاقتها البيانيّة، أم في قدراتها على أن تخترق مستويات الفهم ، والإدراك،وأن تنفذ بشكل مباشر إلى المشاعر ، والأحاسيس تاركة أعمق الأثر فيها ، وفي هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى) (149 P.123) .

وهذا (هنري لوسيل) يشهد بفضل اللغة العربيّة ويدعو إلى تعليمها في المدارس الفرنسية لما فيها من معان تختلف اختلافاً كبيراً عن معاني الألفاظ الفرنسية أو اللاتينيةأو أية لغة من اللغات الأوربية) (١٧ ص ٨ – ٩) .

واللغة العربيّة لغة حيّة متطورة تواكب التغييرات الحضارية ومطالب العصر ، وأستجابت لكل فكر وأعانت على الإسهام في حضارة الأمم ، وحملت أخلد المعارف وحركات من الثقافة العربيّة الإسلامية ونهضتها الحضارية إلى مشارق الأرض ومغاربها . (٤٣ ص ١٢٠ - ١٢١) . واللغة العربيّة وسيلة التعبير عما في نفوسنا – نحن أبناء الأمة العربيّة والأمم الأخرى الذين يتعلمونها – عن جميع مظاهر الحياة (٩ ص ١٣) .

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

وهكذا كانت تقف اللغة العربية شاهداً تأريخياً على مدى تحضر الأمة ورقيها ، ودورها في تثبيت المجتمعات ، وبما تمتاز من مزايا وخصائص شرفتها ، وعلت بمكانتها عن سائر لغات العالم ، فالعربيّة تطالبنا اليوم بالأهتمام الذي تستحق ، ومن تهاون بها تهاون في وجوده ، لذا كان لزاماً أن نعتز بها ، ونحافظ عليها ، وأن نكون أوفياء لها ، وأن نبذل قصارى جهودنا لرفع شأنها ، وأن نشخص الصعوبات التي تكتنف مسيرة تعليمها لتذليلها ، وذلك بوضع الحلول العلمية المناسبة لتلك الصعوبات والمشكلات ، لذلك كان من توصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب عام ١٩٧٢م الدعوة للعناية بدراسة صعوبات اللغة العربية ومشكلاتها المتصلة بالتربية والتعليم (١٢٢ ص ٦٣) . وهذا قد أيقظ بدوره مسؤولية الأهتمام باللغة العربية على نطاق واسع ، ذلك الأهتمام الذي تجلى في أرقى صوره – في قطرنا – بإصدار قانون الحفاظ على سلامة اللغة العربية (قانون رقم ٦٤ في ٢٨ / ٤ / ١٩٧٧) إذ جاء فيه (على المؤسسات التعليمية في المراحل الدراسية كافة إعتماد اللغة العربية لغة التعليم ، وعليه أن تحرص على سلامتها لفظاً وكتابةً وتنشئة الطلاب على حسن التعبير والتفكير بها وإدراك مزاياها والإعتزاز بها) (٣٢ص ١١) ، فضلاً عن الدراسات في مجال اللغة العربية وحرص المربيين على العناية بالمناهج الدراسية في المراحل الدراسية كلها لتنمية المقدرة اللغوية لدى الطلبة ، وتهيئة كل ما يسهم في تطويرها من وسائل التعليم ، ولكن على الرغم مما نالت اللغة العربية من أهتمام في ميادينها المختلفة ، ما زلنا نلحظ قصورا

في تطويرها على مستوى الوطن العربي بشكل عام ، ويشهد هذا التخلف ضعف مستوى أبنائها ممن أتموا مراحل التعليم العام ، كما أن هناك كثيراً من الصعوبات في مجال تدريس اللغة العربية تحتاج إلى دراسة وحلول مناسبة لها ومن بين صعوبات اللغة العربية ما يتعلق بتدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية – مادة البحث الحالي – حيث إن التعبير له منزلة كبيرة في الحياة ، فهو ضرورة من ضروراتها ، ولا يمكن لأي شخص أن يستغني عنه في أي مرحلة من مراحل عمره .

فهو ترجمة للنشاط الإنساني بكل صوره ، فهو ترجمة لأفكار الإنسان وأدائه ، وخواطره ، ومواقفه ، وخبراته يعبر عنها بوسائل متعددة ، ومختلفة كاللغة المنطوقة والمكتوبة (٣٩ ص٥٣) .

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

والتعبير وسيلة الإبانة والإفصاح عما في نفس الإنسان ما يشعر به ، وما يفكر به ، وبفضله يتمكن الإنسان من تنظيم سلوكه وبواسطته يتكيف مع مجتمعه الذي يعيش فيه (١٣ ص ٢١٣) ، ولذلك عده (بافلوف) : (المنظم الأرقى للسلوك الإنساني) (١١٠ص٩)

ويقول الحصري : (إنّ التعبير من أهم التمارين وأفيدها من وجهة نظر التربية ، ومن أصعب الدروس وأعقدها من وجهة نظر التعليم (٤٠ ص١٤٤) ، وهذه الأمور كلها قادت عددا

من الباحثين التربويين إلى الدعوة في أن يخصص للتعبير نصف الوقت الكلي المخصص لدراسة اللغة (٦٩ ص٣٦٤) .

والتعبير عماد الشخص في تفاعله مع غيره عن طريق ما يرسل من كلام المعبر الذي يكشف عما في النفس ، وبه يتعلم الفرد فهو أداة التعلّم والتعليم (١١٧ص٢٢١) ، والتعبير من الوسائل المهمة لأشباع حاجات كثيرة في حياة الفرد متمثلة بالحاجة إلى التقدير الإجتماعي ، والرضا النفسي ، وتحقيق الذات ، وتسيير الطموح ، فعلى المدرس إدراك هذه الحاجات ، وتحفيز الطلبة إلى جودة التعبير وتنمية القدرة فيه سعياً لإشباعها مما يخلق الأستقرار النفسي لهم (١٤ ص ٢١) ، ويرى الباحث أن للتعبير أهمية وفائدة تربوية كبيرة فهو يساعد الطلبة على ترتيب أفكارهم وتوضيح أنطباعاتهم ، وأن التمكن منه يكسبهم ثقة عالية بأنفسهم ويساعدهم على التكيف الإجتماعي مع الآخرين وتحقيق ذواتهم .

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

ولدرس التعبير أهداف هي كما يأتي :

١. تعويد الطالب التعبير الصحيح عن أحاسيسه وأفكاره بأسلوب واضح وسليم .
٢. تزويده بتراكيب وتعابير ومفردات لغوية سيحتاج إليها في حياته .
٣. تعويده وصف الأشياء وما يحيط به .
٤. دفع الطالب للتخيل والأبتكار .
٥. تعويده التفكير الحر الشخصي والنقد الذاتي مع أحترام عضويته بين أقرانه .
٦. تهذيب وجدانه الفردي والاجتماعي والقومي والإنساني .
٧. يساعد درس التعبير على أكتشاف الطالب الموهوب في الأدب وصقل هذه الموهبة ومساعدتها على التفتح والنمو والأنطلاق . (٦٢ ص ٣١٧)

ويقسم التعبير من حيث الهدف إلى قسمين وظيفي ، وإبداعي :

فالتعبير الوظيفي : هو تدريب الطلبة على أنماط النشاط اللغوي التي تحدث في المجتمع مشافهة أو كتابة تحقيقا لوظائف اجتماعية لهم ، وتدريبا على المجالات التي يمارسونها في

حياتهم (١١٤ص ١٧) ، وهو يؤدي وظيفة معينة للأفراد كالفهم والإفهام ، وبه ينظم الناس حياتهم ويقضون حاجاتهم ، فهو ضروري لكل إنسان بعيش في المجتمع بما يحقق له من مطالب مادية واجتماعية (١٣ص ٢٢٣) والتعبير الوظيفي بعيد عن الخيال والإثارة يشترط فيه وضوح اللغة وسلامتها وترابط فقراتها وترتيبها ترتيبا منطقيا (١٥ص ١٥ – ١٦) ، (٨٢ ص ١٢) ، وقد أكد العزاوي هذا بقوله : (التعبير الوظيفي لا يطلب فيه أكثر من أن يكون صافي اللغة واضح الفكرة ، وتترابط فيه الفقرات ، والإستغناء عن الحشو والإستطراد (١٠٠ص ٧٨) ومن موضوعاته المحادثة بين الناس ، والمناقشات وحكايات القصص والنوادر والأخبار ، وإلقاء الكلمات والخطط ، وإعطاء التعليمات والإرشادات ، والمذكرات ، والملخصات (٨١ ص١٢ – ١٣) .

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

والتعبير الإبداعي يصلح لعرض مناجاة الفكر ، وإتقاد العواطف بالأسلوب الساحر الجميل ، والكلام المؤثر الظريف والأحاسيس المبتكرة الجياشة ، وهذا الكلام من قصة أو خاطرة خير مثال لهذا الأسلوب (١٠١ ص ٣١) ، ويمتاز التعبير الإبداعي أو (التعبير البليغ) بتوافر العاطفة والأصالة ويتم فيه إنتاج أفكار جديدة أستلهمها الفرد من وجدانه وانفعالاته وتأثره في المثيرات من حوله فعبّر عنها بطريقة مألوفة ، ويكون إنتاجه أما جديداً أو غزيراً ويقصد هذا النوع من التعبير التأثير في الآخرين (١٠٠ ص ٨١) ، ومن موضوعاته (الطبيعة) والتأثر بها لمجرد وصفها والحديث عما يشاهد المرء فيها من ظواهر ، (النفس) ، و (الوطن) ، و(الحياة) وهذا النوع من التعبير هو المعول عليه في مدارسنا في الوقت الحاضر (٣٤ ص٧٨) ، (٢٣ ص ١٩) .

ويقسم التعبير من حيث الأداء إلى قسمين :

١. التعبير الشفهي .

٢. التعبير التحريري .

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

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

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

أ. مجال يتعرّف المدرّسون من خلاله عيوب طلابهم في تناول الأفكار والأسلوب الذي يستخدمونه للتعبير عن هذه الأفكار والعمل على معالجة هذه العيوب .

ب. مجال لأكتشاف مواهب الطلاب الأدبية وعلى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يقدموا لهم التشجيع والرعاية لعلهم يكونون في المستقبل من رجال القلم وأصحاب البيان (١١٤ ص ١٤) .

وتتجلى أهمية التعبير التحريري الاجتماعية بتدوين العلوم والمعارف المختلفة في سائر المهن الرسمية والأهلية والأعمال العامة والخاصة (٦٨ ص ٢٠) ، ويرى الباحث أن الكتابة مهارة عملية يحتاج إليها الإنسان في تمشية أموره وقضاء حاجاته اليومية ، ولولا التعبير الكتابي لما حفظ التاريخ لنا تراثنا عبر الأجيال .

ولدرس التعبير التحريري أهداف تتجلى بما يأتي :

١. تزويد الطلبة بالأفكار المنوعة والمفيدة بواقع حياتهم .

٢. تدريبهم على صياغة الأفكار بأسلوب فصيح ، وإعانتهم على التعبير الدقيق بعبارات سهلة وواضحة .

٣. تعويدهم التدرج في الحديث وتنظيم عرض الفكرة عرضا متسلسلا منطقيا يبدأ بالمقدمات ، فعرض الموضوع بدقائقه ، ثم ينتهي بالخاتمة .

٤. تربية الذوق الأدبي ، وحاسة الجمال ، وتنمية الخيال .

٥. تزويدهم بالثروة اللفظية كي يستفيدوا منها في تعبيرهم عن الأفكار والمشاعر .
٦. تكوين القدرة على التمتع بالقدرات الواسعة المألوفة والوعي لما فيها من قيم ، وضبط إستعمال علامات الترقيم ورسم الحروف (١٣٥ ص ١١٧) .

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

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

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

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

---

* سورة طه ٢٥ – ٢٨

والتعبير الشفهي هو الأكثر شيوعا في ممارسات اللغة فهناك الملايين من البشر لا يعرفون القراءة والكتابة ولكن لا يوجد أي مجتمع إنساني لا يعرف التخاطب ، وهو يؤدي وظيفة أساسية لتبادل الأفكار والآراء ونشر الثقافات وتنشيط المشاعر واختصار وقت طويل في تبادل وجهات النظر في اللغة المكتوبة (١٣٠ ص ٣) ، لذلك نلاحظ اهتماماً كثيراً من الدول بالتعبير الشفهي وبالشروط التي تساعد المتعلم على إدخال الحديث في المجالات الحيوية

العامة والخاصة ، والاهتمام بكيفية إلقاء الحديث ، وبطرق الإقناع وبوسائل إثارة المستمعين (١٤١ ص ١٤٤-١٤٥) .

ويأتي الأهتمام بجودة التعبير الشفهي وحسن الكلام السديد ذي المعنى تلبية لإرادة الله سبحانه وتعالى ، قال تعالى ((يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلاً سَدِيداً))* ، ونلحظ هنا دلالة العناية بالقول وعطفه على التقوى وتأكيده بالمصدر إظهار المنزلة والرفعة (٤٢ ص ٢٠٤) . قال الإمام علي γ : (أحَسنُ القَولُ السَدَاد) (٢٤ ص ٤٦) .

والتعبير الشفهي يؤدي دور الإبانة والإفصاح عن الأفكار والآراء وأيصال المعاني ، قال تعالى ((وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَاناً فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءاً يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ)) ** (٤٢ ص ٢٦٥) ، والعرب كغيرهم من الشعوب عرفوا بحبهم وشغفهم بجمال التعبير ، وحسن الإجادة فيه ، والتاريخ العربي قديمه وحديثه يذكر لنا بين صفحاته كثيراً من الخطباء المجدين في التعبير حيث وضحوا أهمية الكلام والتعبير الشفهي للفرد والمجتمع وأن الإجادة فيه توصل الفرد إلى بر الأمان ، ومن أشهر هؤلاء الإمام علي γ حيث قال : (مَنْ حَسِنَ كَلامهُ كانَ النَجِحُ أمَامَه) (٢٤ ص٤٦) .

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

---

* سورة الأحزاب ٧٠

** سورة القصص ٣٤

إلا بنشره ، فإن أذن لي الأمير أن أنشره نشرته) ، فأعجبه كلامه فقال : (أنشره لله درك)، فقال : (يا أبن الخلفاء الأكارم أصابتنا سنون ثلاث : سنة أذابت الشحم وسنة أكلت اللحم ، وسنة دقت العظم ، وفي أيديكم فضول فإن كانت هذه الفضول لله ففرقوها على عباده ، وإن كانت لعباد الله فعلام تحبسونها عنهم ، وإن كانت لكم فتصدقوا بها عليهم ، وإن الله يجزي المتصدقين) ، قال إبن عبد الملك : (ما ترك لنا الغلام في واحدة من ثلاث عذراً) ، فأمر

للبوادي بمئة ألف درهم (٢٨ ص٧٠) ، يرى الباحث هنا أن هذا دليلٌ على حسن الكلام وسداده ، فالتعبير الشفهي يعكس ثقافة الفرد ومقدار تمكنه اللغوي فأنت عندما تتكلم كأنما تعرض عقلك على الناس وهم يحكمون عليك من واقع كلامك . وقد إختار الباحث دراسة صعوبات تدريس التعبير الشفهي وذلك لأهميته في الحياة الإجتماعية والدراسية ، ويمثل أكثر المهارات صعوبة في تعليمها وإتقانها ، فهو تطبيق لمهارات اللغة كلها ، فالتعبير الشفهي يعود الطلبة على المواجهة ويغرس فيهم الجرأة ويعودهم على المواقف القيادية والخطابية ، ويساعدهم على تحقيق ذواتهم وإبراز شخصياتهم ففيه إرهاف للذوق وتنمية الحس الفني (٧٦ ص ٢) ، والتعبير الشفهي ذو أهمية كبيرة وتتجلى في تربية الملكة اللسانية واللغوية في نفوس الطلبة ، ويعد الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي ، فعلماء التربية يؤكدون أن من الأفضل أن يكلف الطلبة بكتابة موضوعات تعبيرية كانوا قد درسوها أو ناقشوها شفهياً قبل الكتابة وذلك لأن التعبير الشفهي خير وسيلة للنهوض بمستوى التعبير الكتابي (٥٨ ص ٣) .

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

ويرى الدكتور (مجاور) : (أن التلقائية والطلاقة في التعبير الشفهي يأتي على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للطلبة ، وذلك أن رغبة التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطالب يميل إليه ويحب أن يمارسه ، ولذا وجب على المعلم تنمية قدرة التعبير الشفهي وتشجيع الطلبة على الإنطلاق بالكلام والتعبير عما في النفس ، أو عما يطلب منه بلغة واضحة وطلاقة طبيعية دون خجل أو تردد) (١١٧ ص١٢٧) .

وترى الدكتورة (المولّد) : (أن للتعبير الشفهي أهمية بالغة بين أساليب إستعمال اللغة ، فهو أداة ممتازة لنقل المشاعر والأحاسيس ، ونقل المعلومات على أختلاف تنوعها من أفكار وخبرات) (١٣١ ص٥) .

وقد أبرز تعميم صادر من وزارة التربية العراقية * ضرورة العناية بالتعبير (الشفهي والتحريري) في مراحل التعليم كافة ، والنظر إلى فروع اللغة العربية وسيلة لتحقيق هذه الغاية (

التعبير) ، كما أقرّت الوزارة أيضاً أحياء العناية** بتعليم الطلبة التعبير الشفهي لأهميته في حياة الطلبة ، وتوخي السبل والأساليب المساعدة على تمكينهم منه ، لذلك أقترحت اللجنة العليا لتطوير المناهج والوسائل في وزارة التربية في ٥ / ٢ / ١٩٩٨م ، تخصيص حصة مستقلة لمادة التعبير الشفهي في جدول الدروس الأسبوعي ، ووضعت منهجا لتعليمه وذلك لتمكين الطلبة من التعبير الشفهي السليم عن أفكارهم ومشاعرهم وحاجاتهم اليومية بإستعمال الأساليب اللغوية الصحيحة لبناء أساس قوي بدءاً بالمرحلة الأبتدائية حتى المرحلة الإعدادية .

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

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

---

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

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

٦. فرصة لتدريب الطالب على قوة الحديث والإصغاء وأحترام أقوال الآخرين الذين يتحدثون إليه وإن خالفوه في الرأي (١١٤ ص١٤) .

وتكمن قيمة التعبير في المجتمع ، فبواسطته يتكلم الإنسان عمّا يعرفه على الآخرين وبما يفكر فيه ومعرفة ما يعرف الآخرون وما يفكرون فيه ، فقد جعل التعبير الشفهي للمتكلم والمتحاورين بصفة عامة (٢٠ ص ٧) .

ولدرس التعبير الشفهي أهداف عدة منها :

١. تعويد التلاميذ على التعبير الصحيح بلغة صحيحة بغير خجل .
٢. تعويدهم على نطق الحروف بصورة سليمة وإخراجها من مخارجها .
٣. أن يتزودوا بالكلمات والتعبيرات التي تناسب مستواهم .
٤. تدريبهم على سرعة الإجابة وصوابها ، والقدرة على الإرتجال .
٥. أن يتقن التلاميذ المواقف الخطابية والجرأة الأدبية .
٦. أن يعتاد الطالب على ترتيب الأفكار وسردها على وفق ترتيب منطقي (١٠ ص٥٢) (١٣٥ ص١١٨) .

وكذلك يسعى درس التعبير الشفهي على تنمية المهارات الآتية :

١. المهارة على حسن صوغ البدء وحسن صوغ الختام .
٢. إستعمال المنهج الملائم المنطقي بعرض المقدمات وأستخلاص النتائج .
٣. القدرة على تقديم الصيغ المناسبة لتحقيق الإقناع والإمتاع .
٤. تمكّن المتعلم من إدارة ندوة أو قيادة حوار في موضوع يهمه أو يهم مجتمعهم في لباقة وحسن تصرف .
٥. القدرة على التعقب السليم على أي متحدث .
٦. تنمية القدرة على تحديد الخطأ الواضح في أثناء حديث غيره لغة وتركيباً وعلاقة لفظ بآخر .
٧. القدرة الإلمام بنتائج الحوار ، وتقديمه ملخصاً بعبارة واضحة محددة(١٠٠ص٨١– ٨٢).

ولدرس التعبير الشفهي عناصر لابد من توافرها هي :

١. المتحدث : ويشترط فيه أن يكون مستعداً إستعداداً كاملاً لمواجهة الآخرين من النواحي النفسية ، ومن حيث الإستعداد الذهني ، والتمكن من المادة المراد توصيلها للآخرين .

٢. المتلقي : وهو الشخص المستمع وعادة ما يكون المتلقون متفاوتين في مقدار الثقافة ، من هنا كان لابد للمتحدث أن يراعي هذه الظروف وأن يخاطب المتلقين على مقدار مستوياتهم الثقافية ، شريطة ألا يحاول أن يسف في أسلوبه بل يستعمل الأسلوب السهل والبلاغة في مثل هذه المواقف .

٣. الغاية : وهي الهدف الذي نرمي إلى تحقيقه من خلال التعبير الشفهي ، وغالباً ما تكون الغاية سبباً في تحديد الأفكار .

٤. حسن المقال : يتحمل في إستعمال اللغة الفصيحة وتغيير الألفاظ المناسبة ، وبدون ذلك لا يكون التعبير فناً كلامياً (٨٦ ص ١٤٤ – ١٤٥) .

أما صور التعبير الشفهي فهي كما يأتي :

١. المحادثة .

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

٣. التعبير الشفهي بعد القراءة ،حيث يناقش الموضوع المقروء ، أو التعليق عليه أو تلخيصه ونقده ، والإجابة عما يدور حوله من أسئلة .

٤. حكاية القصص أو تكملة القصة الناقصة منها، أو التعبير عن القصص المصورة .

٥. حديث الطلبة عن حياتهم وأنشطتهم داخل المدرسة وخارجها .

٦. ما يقوم به الناس من أعمال في حياتهم وما يدور حولهم من أحداث .

٧. الموضوعات الخلقية والأجتماعية والوطنية والاقتصادية .

٨. الخطب والمناظرات (٥ ص ١٥١) (١١٤ ص ٧٩) .

وعند تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية ينبغي لنا أن نعمل منهجا منظما عند إعداد الدرس ، من ناحية التمهيد وإختيار الموضوعات والطريقة التي يتبعها المدرس لتدريس هذه المادة في هذه المرحلة ، فمن الضروري أن يبنى التدريس على خطة معينة يضعها المدرس ، ويهدف من ورائها إلى تمرين الطلبة على الكلام الصحيح ، مع مراعاة الدقة والتنوع في إختيار الموضوعات بحيث تلائم ميول الطلبة ، إذ إن من الأمور المهمة لتدريس التعبير

الشفهي أن يكون الموضوع مفهوما والأفكار فيه واضحة ومحددة ، وبالضرورة أن يتم تصحيح الأخطاء ونقدها على درجة عالية من الصحة (٨٢ ص ١٦) .

فالخطوات العملية لتدريس التعبير الشفهي هي :

أولاً : إختيار الموضوع : يكون إختياره كالآتي :

١. إختيار الموضوع من المدرس ، وذلك بكتابة العنوان مع عناصره الأساسية على السبورة بعد التمهيد .
٢. إختيار الموضوع من الطلبة ، إذ يختارون موضوعا أو أكثر من بين الموضوعات التي يعرضها عليهم المدرس ، ثم يكتب الموضوع على السبورة مع عناصره الأساسية مع التمهيد المناسب له .
٣. ترك حرية اختيار الموضوع للطلبة .

ثانياً : توضيح عناصر الموضوع : تكتب عناصر الموضوع على السبورة بخط جميل وتنظيم دقيق ، ومن ثم يقوم المدرس بشرحها شرحا موجزا كي يتعرف الطلبة على إبعاد موضوعهم الجديد .

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

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

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

٢. نقد الطلاب للطالب المتحدث : لتحقيق الأهداف التربوية إلى جانب النواحي العلمية في عملية النقد للطالب في درس التعبير الشفهي يجب أن يعمل المدرس ما يأتي :
   أ. تعويدهم البعد عن الظن والتخمين .
   ب. تعويدهم احترام آراء الطلبة الآخرين .
   ج . تعويدهم أدب النقد .
   د. تعويدهم موازين النقد .

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

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

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث أنْ لدرس التعبير الشفهي أثراً تربوياً واجتماعياً واضحاً ، فهو أجدرها بالعناية والتنمية ، فهو فيض يجري بخاطر المتكلم فيصور مدى انعكاس ما يراه أو يسمعه بعبارات في ألفاظ تحدد ، وأفكار توضح ومعان تترجم ، وما يختلج الصدر من عواطف وأحاسيس .

ويرى أيضاً أن التعبير الشفهي وسيلة للكشف عن ميول الطالب واتجاهاته ، و أن عدم التمكن منه يؤدي إلى الاضطراب وفقدان الثقة بنفسه ومن ثم يؤدي إلى فشله في الاتصال مع أقرانه الطلبة ومن ثم الفشل في المجال الدراسي ، لذا وجب الاهتمام بدرس التعبير الشفهي ، وتنميته ، وتعرّف الصعوبات وتشخيصها تلك التي تقف أمام تطوير هذه المادة في مدارسنا ، ووضع العلاج الملائم لتلك الصعوبات ، وذلك للحد من ضعف الطلبة في التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية ، ويرى الباحث أن تمكن الطلبة من التعبير الشفهي الحسن يؤدي إلى تمكنهم من مواجهة الحياة والنجاح فيها في مختلف المجالات .

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

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

وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية البحث فيما يأتي :

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

٢. يأتي هذا البحث تمشيا مع :

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

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

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

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

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

٤. أهمية التعبير الشفهي : وتأتي أهمية البحث الحالي في الموضوع الذي يتناوله وهو التعبير الشفهي الذي يعد من أهم ألوان النشاط اللغوي بل يحتل بصفة خاصة مركزا مهماً في المجتمع القديم والحديث ، وفيه يتجسد كمال اللغة ، وعليه يعتمد التحصيل الدراسي في

صوره اغلبها ، والتعبير الشفهي يعود الطلبة الشجاعة في مواجهة الآخرين وتنمية القدرة على الخطابة ويكشف عن الأخطاء اللغوية ويساعد الطالب على النجاح في حياته العملية.

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

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

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

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تشخيص (صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهه نظر مدرسي اللغة العربيّة ومدرساتها والطلبة) ٠ وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

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

٣. ما صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر الطلبة ؟

٣. ما مقترحات مدرسي اللغة العربيّة ومدرساتها ، والطلبة للمساهمة في تذليل صعوبات تدريس التعبير الشفهي ودراسته ؟

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :

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

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

تحديد المصطلحات :

١. الصعوبة (Difficult)

لغة :

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

لا يصعب الأمر إلا ريث يرْكبه وكل أمر ، سوى الفحشاء يأتمر

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

إصطلاحا :

١. عرفها (النجار وآخرون ، ١٩٦٠) (بأنها أية وضعية محيّرة حقيقة كانت أم اصطناعية تتطلب حلا فكرياً) (١٣٢ ص ١٩٠) .

٢. عرفها (جابر وحبيب ١٩٦٧) (إنها حالة حيرة وقلق تمتلك فكر الإنسان وتدفعه إلى التأمل والتفكير لإيجاد حل أو جواب للخروج من الحيرة) (٢٣ ص ٥٩) .

٣. عرفها ويبستر(Webster) (1971) إنها (قضية مطروحة للحل لكونها تبدو قاسية ومحيرة) (150 P.25) .

٤. عرفها كود Good (1973) (إنها حالة اهتمام وارتباك حقيقي أو اصطناعي يتطلب تفكيراً ملياً) (146 P.24) .

٥. عرفها إبراهيم (١٩٧٧) (إنها كل ما يعيق أو يعرقل تحقيق هدف معين يتطلب اجتيازها مزيداً من الجهود العقلية أو الجسمية) (٥ ص ١٠) .

٦. عرفها الدفاعي ، وآخرون (١٩٨٨) (إنها أي عائق يبعث في الطلبة الحيرة ويتطلب اجتيازه جهداً فردياً أو جماعياً مباشراً أو غير مباشر) (٥٥ ص ٦١) .

٧. عرفها جابر (٢٠٠٠) (إنها تدخل أو تعطيل يحول بين الاستجابات وتحقيق الهدف) (٢٧ ص ٢٠٣) .

٨. عرفها السكران (٢٠٠٠) بأنها (كل صعوبة أو عائق يعيق الإنسان من الوصول إلى هدف يود بلوغه ، أي إنها حيرة تضع الطالب في موقف تساؤل حول تنفيذ القرار أو الأوامر ، أو الشك في قضية ما يجهلها وتتطلب منه حلاً مقبولاً (٧٤ ص ١٤٨) .

التعريف الإجرائي للصعوبة :

وهي ما يواجه مدرسي اللغة العربيّة ومدرساتها وطلبة الفرع الأدبي (الخامس والسادس) وطلبة الفرع العلمي (الخامس والسادس) في المدارس الإعدادية والثانوية من معوقات تؤثر سلباً في عملية تدريس التعبير الشفهي ودراسته ، ويمكن أن تحدد من خلال إجابة مدرسي اللغة العربيّة ومدرساتها وطلبة الفرعين (الأدبي و العلمي) على فقرات الأستبانة (أداة البحث) .

٢. التدريس : Instruction

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

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

اصطلاحاً :

١. عرفه النجار (١٩٦٠) (انه عملية توفير الشروط أو الحلول التي من شأنها تسهيل مهمة العلم على الطلاب داخل المدرسة أو في خارجها) (١٣٢ ص٢٣٩) .
٢. عرفه جابر (١٩٦٧) (انه فن يقصد به تزويد التلاميذ بالخبرات العملية والعلمية أو الفنية بأقوم الطرائق) (٢٦ ص ٤٠١) .
٣. عرفه ريان (١٩٨٤) (عمل فني معقد ، ولم يعد يكفي للنجاح فيه أن يكون المدرس متمكنا من مادة تخصصه العلمي ، وان كان هذا شرطاً أساسياً (٦٧ ص ٥) .
٤. عرفه العابد (١٩٨٧) (انه عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم وعناصر البيئة المختلفة التي يهيئها المعلم من اجل إكساب المتعلم الخبرات والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي ينبغي له تحقيقها في مدة زمنية محددة تعرف بالتدريس) (٩٢ ص ٤٥) .
٥. عرفه راشد (١٩٨٨) (هو نظام مخطط له من الأعمال يقصد به أن يؤدي إلى تعلم الطلاب ، وهذا النظام يشمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة المقصودة كل من المدرس وطلابه) (٦١ ص ١٩) .
٦. عرفه نهاد (١٩٩٠) (بأنه الإجراءات المخططة التي يتبعها المدرس في تعامله مع الطلبة إذ يقصد جعل التعلم سهلاً وميسوراً) (١٣٤ ص ٢٢) .

---

*سورة الأنعام الآية – ١٠٥

٧. عرفه الخولدة (١٩٩٧) (انه مجموعة الأنشطة الوظيفية المصممة التي يقوم بها المعلم داخل البيئة التعليمية لغرض تغير سلوك المتعلمين وأحداث تعلم عند التلاميذ في سياق الأهداف التربوية المقصودة) (٤٩ ص ٦٥) .
٨. عرفه الشبّر (٢٠٠٠) (بأنه عمل يتفاعل فيه المدرس بمهاراته وإداراته وطريقته مع الطلاب في تناولهم للخبرات التعليمية واستخدامهم الأنشطة والوسائل اللازمة على وفق خطة سابقة أو أسس علمية ، من اجل تحقيق الأهداف المنشودة من تلك الخبرات) (٨٠ ص ١٣) .

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

التعريف الإجرائي للتدريس :

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

التعبير الشفهي :

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

الشفهي لغةً : شفه الشفتان من الإنسان : طبقا الفم ، الواحدة شفة ، منقوصة لام الفعل ولامها هاء ، والشفه أصلها شفهه لأن تصغيرها شفيهة والجمع شفاه ، بالهاء وإذا نسبت إليها فأنت بالخيار ، إن شئت تركتها على حالها وقلت شفي مثال دمي ويدي وعدي ، وأن شئت شفهي وزعم قوم أن الناقص من الشفه أو لأنها يقال في الجمع شفوات . قال إبن بَرّي (رحمه الله) المعروف في جمع شفة شفاه مكسرا غير مسلم ، ولامه هاء عند البصريين جميعهم ،

سورة يوسف آية ـ ٤٣

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

التعبير الشفهي أصطلاحاً :

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

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

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

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

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

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

التعريف الإجرائي للتعبير الشفهي :

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

المرحلة الإعدادية :

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

وتتكون هذه المرحلة من الصفوف آلاتية :

أ. الصف الرابع العام .

ب. الصف الخامس الإعدادي بفرعيه (العلمي والأدبي) .

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

الفصل الثاني
دراسات سابقة

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

أولاً : دراسات عربية :

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

ثانياً : دراسات أجنبية :

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

أولاً : دراسات عربية :

١. دراسة الهاشمي ١٩٨٨م .

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

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

١. ما مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية في العراق من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ؟
٢. هل هنالك فروق ذوات دلالة إحصائية في المشكلات تبعاً لمتغير الجنس ؟
٣. ما الحلول المقترحة لمشكلات تدريس المادة من وجهة نظر مدرسيها ومدرساتها ؟

اختار الباحث المركز في كل من المحافظات الثلاث بغداد ، نينوى ، البصرة . موزعة جغرافياً بين مناطق القطر الشمالية ، والوسطى ، والجنوبية . وتألف مجتمع البحث من (١٨٠) مدرسة إعدادية وثانوية توزع فيها (٦٤١) مدرساً ومدرسة للغة العربية ، أختار الباحث منها بالطريقة العشوائية الطبقية (٩٦) مدرسة تضم (٣٢٥) مدرساً ومدرسة منهم (١٥٨) مدرساً و (١٦٧) مدرسة . كانت أداة البحث استبانة أعدّها الباحث اعتماداً على الدراسة الاستطلاعية ، وتضمنت ستة مجالات هي : مشكلات مجال أهداف تدريس التعبير ، مشكلات مجال أختيار الموضوعات ، مشكلات مجال طرائق التدريس وأساليبها ، مشكلات مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، مشكلات مجال الطلبة ، مشكلات مجال تصحيح موضوعات التعبير التحريري . ثم طبق الباحث الإستبانة النهائية على عينة الدراسة بعد أن تحقق من صدق الأداة وثباتها . وقد اعتمد الباحث في معالجته البيانات إحصائياً بإستعمال معادلة بيرسون ، ومعادلة حدة المشكلة ، ومربع كاي ، والنسبة المئوية .

أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها :

أولاً : نتائج الهدف الأول :

إن أهم مشكلات تدريس التعبير التحريري من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها هي :

١. إغفال الأهداف لبعض الجوانب التي يسعى إليها درس التعبير ، مثل (علامات الترقيم ، ومراعاة مقتضى الحال) .

٢. أفتقار درس التعبير إلى منهج محدد .
٣. ندرة اختيار الموضوعات الوظيفية مثل (المذكرات ، و كتابة الرسائل ، و المكتبات).
٤. لا يتوافر كتاب (مرشد المدرس) بوصفه دليلا معيناً للمدرس في تدريس التعبير .
٥. قلة إستعمال الوسائل التعليمية في تدريس التعبير .
٦. كثرة واجبات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
٧. ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلتين الأبتدائية ، والمتوسطة .
٨. ليس هنالك معيار موضوعي لتصحيح التعبير .

ثانياً : نتائج الهدف الثاني :

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

ثالثا : نتائج الهدف الثالث

تقدم مدرسو اللغة العربية ومدرساتها بحلول مقترحة للمشكلات اهمها :

١. ضرورة تأكيد الأهداف ان درس التعبير لا يصنع كتاباً وأدباء ، وإنما يعمل على تمكين المتعلم من الفهم ، والإفهام بلغة عربية سليمة .
٢. زيادة حصص التعبير إلى درسين في الأسبوع بدلاً من درس واحد ، وذلك يساعد على تحقيق أهداف المادة .
٣. مناقشة أهداف تدريس التعبير مع الطلبة ، فذلك يزيد من اهتمامهم بهذه المادة ، ويخلق الدافعية للتعلم ، ويبعد الاعتقادات الخاطئة عن مادة التعبير
٤. تأكيد اختيار الموضوعات الوظيفية مثل (كتابة الرسائل ،و المذكرات ، و التقارير ، والإعلانات) .
٥. تزويد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بكتاب (مرشد المدرس) ليكون دليلاً لمدرسي المادة ، وعوناً لتحقيق أهداف تدريس التعبير .

٦. العناية بتنمية المهارات اللغوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية على وفق أسس علمية للبناء اللغوي ، لإغناء ذخيرتهم اللغوية .

٧. ضرورة إيجاد معيار لتصحيح التعبير التحريري .

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوصيات عدة منها :

١. أن تمتاز أهداف تدريس مادة التعبير بالوضوح والبساطة ومناسبتها لواقع المدارس ، وكذلك إمكانية ترجمتها إلى صيغ إجرائية قابلة للتنفيذ .

٢. زيادة الحصص المقررة لتدريس التعبير إلى حصتين أسبوعياً أحداهما للتعبير الشفهي والأخرى للتعبير التحريري ، على أن تستغل بما يعمل على تطوير مهارات العبير عند الطلبة ، ويدفع إلى تحقيق أهداف المادة .

٣. أن تأخذ الموضوعات الوظيفية نصيباً كافياً من العناية والاهتمام في التدريس في الامتحانات .

٤. أن يستخدم المدرسون والمدرسات على اختلاف تخصصاتهم اللغة العربية الفصيحة في التدريس .

٥. أن يعمل مدرسو التعبير على حمل الطلبة على كثرة المطالعة ، وترتيب الأفكار ، وتنمية دوافع التعلم لديهم .

المقترحات :

اعتماداً على نتائج الدراسة اقترح الباحث ما يأتي :

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

٢. إجراء دراسة مماثلة تتناول مشكلات تدريس التعبير التحريري في المراحل الدراسية الأخرى .

٣. إجراء دراسة في مجال أو أكثر من المجالات التي تناولتها الدراسة بشيء من العمق والتوسع (١٣٧ ص ١٧ – ١١٤) .

٢. دراسة الربيعي ١٩٨٩م .

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

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

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

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

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

أسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها :

أولاً. نتائج الهدف الأول :

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

١. مادة الكتاب لا تساعد الطلبة على سرعة الاداءات اللغوية
٢. كثرة واجبات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
٣. يستعمل مدرسو اللغة العربية ومدرساتها اللهجة العامية بتدريس القواعد .
٤. طلبة الفرع العلمي معظمهم يدرسون قواعد اللغة العربية للامتحان فقط .
٥. الأسئلة الامتحانية لقواعد اللغة العربية غير موضوعية .

ب. صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي كما يدركها الطلبة (الصعوبات التي انفرد بها طلبة الفرع العلمي) .

الصعوبات التي انفرد بها الطلبة كانت واحدة فقط وهي :

(صياغة الأسئلة الأمتحانية لقواعد اللغة العربية غير دقيقة) .

ج . صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية المشتركة بين المدرسين والطلبة :

١. الساعات المقررة لتدريس قواعد اللغة العربية غير كافية .

٢. مفاجأة الطلبة بموضوعات جديدة ليس لها علاقة بما درسوه سابقا .

٣. قلة تأكيد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على التطبيقات النحوية شفويا وتحريريا .

٤. إستعمال مدرسي المواد الأخرى اللهجة العامية في التدريس .

٥. إزدواجية لغة الطلبة في التعبير بين الفصيحة والعامية .

٦. الدرجة المخصصة للقواعد لا تشجع الطلبة على التعليم الفعال .

٧. الأسئلة الأمتحانية لقواعد اللغة العربية لا تقيس قدرة الطالب اللغوية .

ثانيا : نتائج الهدف الثاني :

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

١. أتسم الكتاب بالإيجاز الشديد في عرض قواعد اللغة العربية .

٢. ضعف مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تدريس تخصصهم .

٣. ضعف قدرة المدرسين والمدرسات في تنمية رغبة الطلبة نحو القواعد .

٤.طلبة الفرع العلمي اغلبهم ينفرون من مادة قواعد اللغة العربية .

٥. الأسئلة الأمتحانية لقواعد اللغة العربية أعلى من مستوى الكتاب المقرر .

مقترحات المدرسين والطلبة :

اقترح مدرسو اللغة العربية ومدرساتها والطلبة مقترحات للتغلب على الصعوبات التي أثارتها الدراسة من اهمها :

١. زيادة الوقت المخصص لتدريس موضوعات مادة قواعد اللغة العربية .

٢. إنتقاء الموضوعات النحوية والوظيفية في إستعمالات الطلبة .

٣.فتح دورات تأهيلية مستمرة لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها .

٤. ضرورة إستعمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للوسائل التعليمية .

٥. زيادة محفوظات الطلبة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف .

٦. مراعاة مستوى الطلبة في القواعد النحوية عند صياغة الأسئلة الأمتحانية .

التوصيات :

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوصيات عدة منها :

١. إعادة النظر في تأليف كتاب قواعد اللغة العربية والتأكيد على النحو الوظيفي عند تأليف الكتاب .

٢. إن يحث مدرسو اللغة العربية ومدرساتها الطلبة على كثرة المطالعات الخارجية في مجال موضوعات قواعد اللغة العربية .

٣. التركيز على فتح الدورات التطويرية للكفاءات التعليمية لمعلمي المرحلة الابتدائية ومعلماتها .

المقترحات :

إعتماداً على نتائج الدراسة اقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة صعوبات تدريس القواعد النحوية في أقسام اللغة العربية في كليات التربية .

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع الأدبي .

٣. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (٦٣ ص٩- ١٢٤) .

٣. دراسة الخالديّة ١٩٩٣ م .

((صعوبات تدريس البلاغة لطلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة))

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد – كلية التربية – وهدفت تعرّف صعوبات تدريس البلاغة لطلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما صعوبات تدريس البلاغة من وجهة نظر المدرسين ؟
٢. ما صعوبات تدريس البلاغة من وجهة نظر الطلبة ؟

اعتمدت الباحثة الإستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها ، وبلغت عينة الدراسة الذين طبقت عليهم الإستبانة (٣٤٨) طالباً وطالبة من الصف الخامس الأدبي ، و(٥٢) مدرساً ومدرسة من الذين يدرسون البلاغة للخامس الأدبي تم انتقاؤهم من (٥٢) مدرسة إعدادية وثانوية في مدينة بغداد ، وقد اعتمدت الباحثة في معالجة البيانات إحصائياً معامل ارتباط بيرسون ، والنسبة المئوية ، ومعادلة حدة الصعوبة ومربع كاي .

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدّة أهمها :

١. ندرة توافر مراجع إضافية لكتاب البلاغة في المكتبة المدرسية .
٢. إغفال الكتاب للجانب النفسي في بناء محتواه .
٣. كثرة المسؤوليات والواجبات الملقاة على عاتق مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
٤. ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في ربط البلاغة بفروع اللغة العربية .
٥. مفاجأة الطلبة بمادة البلاغة لأنها تدرس لهم أول مرة
٦. ضعف الإمكانيات المتوافرة في المدارس لتطبيق طرائق التدريس الحديثة
٧. قلة الدرجة المخصصة لمادة البلاغة بين مواد اللغة العربية . (٤٦ص ٤٥ – ٩٥)

٤. دراسة الخزرجيّة ١٩٩٥م .

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

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

١. ما صعوبات تدريس علم العروض من وجهة نظر التدريسيين ؟
٢. ما صعوبات دراسة علم العروض من وجهة نظر الطلبة ؟

اعتمدت الباحثة الإستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها ، وبلغت عينة الدراسة (٥٥٠) طالباً وطالبة و(٤٤) تدريسياً موزعين على (١٧) كلية في جامعات القطر عدا جامعة صلاح الدين .

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

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدّة أهمها :

أولاً . نتائج الهدف الأول :

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

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

ثانيا :نتائج الهدف الثاني :

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

١. أسلوب عرض محتوى الكتاب غير مشوق .

٢. ضعف الاهتمام بالجانب الصوتي والتركيز على تعليم البحور الشعرية .
٣. ضعف قدرة التدريسي على خلق عنصر التشويق لدى الطلبة .
٤. عدم توافر مختبرات صوت لتدريب الطلبة على فن التقطيع .
٥. ضعف قابلية التدريسي على إغناء المحاضرة بالأمثلة والإيضاحات .
٦. الاعتماد على الامتحانات التحريرية في تقويم الطلبة
٧. ضعف ميل الطلبة نحو دراسة مادة العربي .

التوصيات :

وفي ضوء نتائج الدارسة أوصت الباحثة بتوصيات عدة منها :

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

المقترحات :

أعتماداً على نتائج الدراسة اقترحت الباحثة ما يأتي :

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

(٤٧ ص ٣٤- ١١٧)

٥. دراسة السلامي ١٩٩٨م .

((صعوبات تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية))

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

واعتمد الباحث الإستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها ، وبلغت عينة الدراسة الذين طبقت عليهم الإستبانة (١٢٧) مدرساً ومدرسة يدرسون اللغة العربية لطلبة الفرع الأدبي (الصفين الخامس الأدبي و السادس الأدبي) ، تم أنتقاؤهم من (٥٥) مدرسة ثانوية وإعدادية من مجموع المدارس الثانوية والإعدادية في محافظة بغداد للعام الدراسي ١٩٩٧ – ١٩٩٨ البالغة (٢٣٢) مدرسة ثانوية وإعدادية .

وقد اعتمد الباحث في معالجة البيانات إحصائياً معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة فيشر ، والنسبة المئوية ، والوزن المئوي .

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدّة أهمها :

من أهم صعوبات تدريس مادة الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها كانت كما يلي :

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

التوصيات :

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوصيات عدة أهمها :

١. إعادة النظر في صياغة أهداف تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية للفرع الأدبي ، على أن تكون واضحة ودقيقة وشاملة .
٢. إقامة دورات تدريبية مستمرة للمدرسين والمدرسات على أن لا تقل عن واحدة كل ثلاث سنوات ، وذلك لتزويد المدرسين والمدرسات بكل ما يستجد في مجال تخصصهم

٣. تزويد مدرسي اللغة العربي ومدرساتها بـ (مرشد المدرس) يعرفهم بأهداف تدريس الأدب والنصوص ، وسبل تحقيقها ، ويرشدهم إلى طرائق تدريس المادة .

المقترحات :

اعتمادا على نتائج الدراسة اقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة صعوبات تدريس الأدب في اقسام اللغة العربية في كليات التربية والآداب .

٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة صعوبات تدريس الأدب والنصوص في المرحلة المتوسطة (٧٥ ص٢٤- ٩٣) .

٦. دراسة التميميّة ١٩٩٩م .

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

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

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

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

٣. ما الحلول التي يقترحها المدرسون لهذه الصعوبات ؟

٤. هل توجد فروق ذوات دلالات إحصائية بين استجابات المدرسين والطلبة ؟

أعتمدت الباحثة الإستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها ، وكان مجتمع البحث للمدارس الثانوية والإعدادية في بغداد المركز فقد بلغ (١٥٩) ومجتمع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الذين يدرسون مادة النقد الأدبي للصف السادس الأدبي فقد بلغ (١٦١) ، ومجتمع طلبة الصف السادس الأدبي بلغ (١١٤٩٨) طالباً وطالبة .

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

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

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

أسفرت الدراسة عن نتائج عدّة أهمها :

أولاً. نتائج الهدف الأول :

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

١. ضعف إرتباط الأهداف الموضوعية بواقع تدريس النقد الأدبي .
٢. أسلوب الكتاب غير مشوق .
٣. ضعف تنمية محتوى الكتاب المهارات اللغوية المطلوبة .
٤. عدم توافر التقنيات التربوية لتطبيق طرائق تدريسية حديثة .
٥. ضعف الكفاية التدريسية لبعض المدرسين والمدرسات لمادة النقد الأدبي .
٦. ضعف الطلبة في فروع اللغة يؤدي إلى ضعف قدرتهم على تحليل النص ونقده .
٧. قلة الدرجة المخصصة لمادة النقد الأدبي .

ثانياً. نتائج الهدف الثاني :

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

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

ثالثاً. نتائج الهدف الثالث :

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

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

رابعاً : نتائج الهدف الرابع :

أظهرت النتائج المتعلقة بالهدف الرابع من هذه الدراسة أن هنالك (٢٢) صعوبة فيها فروق ذوات دلالات إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين إجابات المدرسين والطلبة ، وبنسبة (٣٦,٥٠٧%) من أصل (٦٣) صعوبة أشترك فيها المدرسون والطلبة .

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتوصيات عدة أهمها :

١. إعادة النظر في كتاب النقد الأدبي وتأكيدها الجانب التطبيقي والحداثة عند التأليف .
٢. زيادة الساعات المقررة لتدريس المادة لتحقيق الأهداف الموضوعة .
٣. زيادة الدرجة المخصصة لمادة النقد الأدبي .

٤. ضرورة إعداد دروس نموذجية على وفق الطرائق الحديثة .
٥. التنويع في الأسئلة الأمتحانية وعدم أقتصارها على أسلوب واحد .

المقترحات :

إعتماداً على نتائج الدراسة أقترحت الباحثة ما يأتي :

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

٧. دراسة دخيخ ٢٠٠٠ م

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

أجريت هذه الدراسة في السعودية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس ، وهدفت تعرّف تحسين مقرّر التحرير العربي ، وتطويره في كليات المعلمين عن طريق التعرّف على المشكلات التدريسية المرتبطة بالجوانب الآتية : (الأهداف ، و المحتوى ، و طرق التدريس ، ووسائل التعليم ، والتقويم) .

وقد أتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً الإستبانة أداة لبحثه لتحقيق أهداف بحثه ، وزعها على عينة البحث من أعضاء هيأة التدريس المعلمين الذين درسوا مقرّر التحرير العربي ، البالغ عددهم (٣٠) تدريسياً .

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

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدّة أهمها :

١. لا تساعد الأهداف على الإفادة من المواد والأجهزة والأدوات المساعدة على التعلم.

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

التوصيات :

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوصيات أهمها :

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

المقترحات :

اعتمادا على نتائج الدراسة اقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة تقويمية لتدريس مقرر التحرير العربي في كليات المعلمين .
٢. إجراء دراسة حول رغبة الطلبة في مادة التحرير العربي واثرها في تحصيلهم.

(٥٢ ، www.arabic.org)

٨. دراسة الحميدي ٢٠٠١م .

((مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية))

أجريت هذه الدراسة في السعودية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس ، وهدفت الدراسة إلى المساعدة في تطوير تعليم الإملاء عن طريق التعرف على مشكلات تدريسية كما يراها معلمو اللغة العربية ، المرتبطة بالجوانب الآتية : الأهداف ، واختبار المحتوى ، وتنظيمه ، وأساليب التعليم وإجراءاته ، وخصائص النظام الكتابي للغة العربية ، والتقويم .

ولتحقيق هدف الدراسة أجرى الباحث الإجراءات الآتية :

أ. دراسة نظرية لتعرّف طبيعة مادة الإملاء ، وانعكاس هذه الطبيعة في أهداف تعليمها ، ومحتواها ، وأساليب تعليمها وتقويمها .

ب. مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث ، من أجل استخلاص مشكلات تدريس الإملاء .

ج. إعتمد الباحث الإستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه ولجمع معلومات البحث ، حيث قدمها إلى معلمي الإملاء في المرحلة الابتدائية .

د. تحليل الإجابات عن الإستبانة التي جمعت من (٣٠٠) ثلاثمائة معلم ، يمثلون مراكز الإشراف التربوي السبعة بمدينة الرياض .

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدّة أهمها :

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

التوصيات :

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بتوصيات عدّة :

١. العمل على زيادة حصص الإملاء ، بحيث يكون هناك وقت كاف للجانب النظري والجانب التطبيقي .
٢. العمل على تقليل أعداد التلاميذ في الفصول ، بحيث لا يتجاوز عددهم في كل فصل (٢٥) تلميذاً .
٣. ضرورة ارتباط أهداف تدريس الإملاء بالجانب المهاري (التطبيقي) .
٤. ينبغي لمن يدرس الإملاء أن يكون متخصصاً في اللغة العربية .
٥. إقامة دورات تدريبية لمعلمي الإملاء من أجل رفع كفايتهم في طرق التدريس ، والوسائل التعليمية ، والتقويم .
٦. ضرورة العمل على تيسير القواعد الإملائية المقررة على التلاميذ في المرحلة الابتدائية ، ومن ذلك تأجيل دراسة بعض الموضوعات إلى المرحلة المتوسطة (٤٤ ، www.arabic.org) .

٩. دراسة الربيعي ٢٠٠١ م.

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

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

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

أسفرت الدراسة عن نتائج عدة اهمها :

اولاً : أهم صعوبات تدريس مادة الصرف من وجهة نظر التدريسين والطلبة ، كانت كما يأتي :

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

ثانيا : مقترحات التدريسيين والطلبة لعلاج صعوبات تدريس مادة الصرف
١. ضرورة اطلاع تدريسي المادة وطلبتهم على اهداف تدريس الصرف .
٢. إجراء اختبار للطلبة في قواعد اللغة العربية بشكل عام والصرف بشكل خاص .
٣. رفع كفاية تدريسي مادة الصرف علميا ومهنيا .
٤. إتباع التدريسين الطرائق التدريسية المشوقة في عرض الموضوعات الصرفية
٥. أبعاد الأسئلة الأمتحانية عن الأسلوب التقليدي في صياغاتها .

التوصيات :

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوصيات عدة أهمها :

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

١٠. دراسة الجرجري ٢٠٠٢م .

((مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية ، ومقترحات حلولها من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها))

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد – كلية (ابن رشد) وهدفت تعرّف مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية وذلك من الإجابة عن السؤالين الآتيين :

١. ما مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ؟
٢. ما مقترحات حلولها من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ؟

أعتمد الباحث الإستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثه ، واختار الباحث عينة من مراكز ثلاث محافظات هي بغداد ، ونينوى ، والبصرة موزعة جغرافياً على مناطق القطر الشمالية ، والوسطى ، والجنوبية بالطريقة العشوائية الطبقية ، وقد بلغ عدد المدارس الإعدادية والثانوية (١٠٦) مدرسة تضم (٣٩٤) مدرساً ومدرسة منهم (١٥٤) مدرساً و(٢٤٠) مدرسة .

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

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدّة أهمها :

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

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتوصيات عدّة منها :

١. أن تمتاز أهداف تدريس المطالعة بالوضوح وأن تكون قابلة للتحويل إلى أهداف سلوكية

٢. التدرج في المعلومات والمعارف المقدمة للطلبة من خلال كتب المطالعة وفقاً للمراحل الدراسية .
٣. استخدام المدرسين للغة الفصيحة في دروس اللغة العربية ، وتعويد الطلبة على ذلك .
٤. اعتماد معايير موضوعية لقياس مستوى أداء الطلبة في درس المطالعة .

(٢٩ ص١-١٢٣)

١١. دراسة الصرافيّة ٢٠٠٣م

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

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

١. ما صعوبات تدريس مادة الكتاب القديم من وجهة نظر التدريسيين ؟
٢. ما صعوبات دراسة مادة الكتاب القديم من وجهة نظر الطلبة ؟
٣. ما الحلول المقترحة لصعوبات تدريس الكتاب القديم من وجهة نظر التدريسيين والطلبة ؟

ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية ممثلة للمجتمع الأصلي بلغت (١٠٥) من طلبة الصف الثالث من أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد و(٥) من تدريسي مادة الكتاب القديم في الكليات الثلاث ، واعتمدت الباحثة الإستبانة أداة لبحثها واحدة للتدريسيين مكونة من (٥٤) فقرة ، وأخرى للطلبة مكونة من (٤٩) فقرة ، واعتمدت الباحثة في معالجة البيانات إحصائياً معامل ارتباط بيرسون ، والوسط المرجح ، والوزن المئوي ، والنسبة المئوية .

أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها :

أولاً. نتائج الهدف الأول :

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

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

ثانياً. نتائج الهدف الثاني :

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

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

ثالثاً. الهدف الثالث :

أهم مقترحات التدريسيين والطلبة لحل صعوبات مادة الكتاب القديم :

١. ضرورة إطلاع تدريسي المادة والطلبة على أهداف تدريس الكتاب القديم .
٢. ألتزام المنهجية والتسلسل المنطقي في عرض الموضوعات في الكتاب
٣. أن يناط تدريس الكتاب القديم لأساتذة متخصصين وأكفاء .
٤. قبول الطلبة ذوي المعدلات العالية في أقسام اللغة العربية ومن الراغبين في دراستها .
٥. تبصر الطلبة بأهمية الكتاب القديم في الدراسات اللغوية .

٦. الأبتعاد عن طريقة الإلقاء في التدريس والاعتماد على الطريقة التي تجمع بين الإلقاء والمناقشة التي تجعل الطالب عنصراً إيجابياً .
٧. توخي الدقة في صياغة الأسئلة الامتحانية .

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بتوصيات عدّة منها :

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

المقترحات :

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

١. إجراء دراسة موازنة لتقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية وكليات الآداب بمادة الكتاب القديم .
٢. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في معرفة صعوبات تدريس الكتاب القديم على مستوى القطر .
٣. بناء دليل ليسير تدريس الكتاب القديم في ضوء صعوبات المادة . (٨٧ ص١-١٠٦)

١٢. دراسة الجميليّة ٢٠٠٤

((صعوبات تعليم القرآءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين))

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بابل كلية التربية الأساسية وهدفت تعرّف (الصعوبات التي تواجه تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين .) وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المعلمين؟ .
٢. ما صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المشرفين ؟
٣. ما المقترحات اللازمة لمعالجة صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين ؟

تألفت عينة الدراسة النهائية من (٣٠٠) معلم ومعلمة ، بواقع (١٢٠) معلماً مميزا و (١٨٠) معلمة مميزة اختيروا عشوائيا من (١٠٠) مدرسة ابتدائية في بغداد ، وأما عينة المشرفين والمشرفات بلغت (٢٨) مشرفا ومشرفة اختيروا عشوائيا من المديريات الاربع لمدينة بغداد ، بواقع (٧) من المشرفين والمشرفات من كل مديرية من المديريات العامة الأربع ، أعتمدت الباحثة الإستبانة أداة لتحقيق أهداف بحثها ، وأستعملت الباحثة في معالجة البيانات احصائيا (معامل ارتباط بيرسون ، والوسط المرجح ، والنسبة المئوية ، والوزن المئوي) .

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها :

أولاً نتائج الهدف الأول :

إن أهم صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المعلمين المميزين كانت كما يأتي :

١. قلة عدد المعلمين وظهور ملاكات متأخرة .
٢. قلة الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولى في المرحلة الابتدائية .
٣. زيادة عدد تلاميذ الشعبة الواحدة وهذا لا يوفر فرصة كافية للتلاميذ للمشاركة .
٤. تشابة صور الحروف وإختلاف أصواتها .
٥. ندرة الوسائل التعليمية التي تثير ميول التلاميذ وإهتماماتهم .
٦. مادة القراءة غير مشوقة للتلاميذ .
٧. عدم تناسق مقاعد الدراسة مما يسبب إرباكاً للتلاميذ في المدارس .
٨. بيئة التلاميذ لا تحفزهم على القراءة والكتابة .

ثانيا : نتائج الهدف الثاني :

إن أهم صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المشرفين كانت كالآتي :

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

التوصيات :

وفي ضوء نتائج الدارسة أوصت الباحثة بتوصيات عدة أهمها :

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

المقترحات :

إعتماداً على نتائج الدراسة اقترحت الباحثة ما يأتي :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة صعوبات تعلم القراءة والكتابة على مستوى القطر العراقي .

٢. إجراء دراسة صعوبات تعلم القراءة والكتابة التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية للصفوف (الرابع ،والخامس ، والسادس)

٣. تقويم أداء معلمي القراءة والكتابة للصفوف (الأول ، والثاني ، والثالث) (٣١ ص١-٩٩)

ثانيا : دراسات أجنبية

١. دراسة هندرسن (Henderson , 1976)

أجريت هذه الدراسة في جامعة أوهايو الأمريكية ، وهدفت تعرّف :

أ. أثر طريقتين في تصحيح الأخطاء في قدرة الطالب على الكتابة في التعبير .

ب. المشكلات الرئيسة التي تواجه الطلبة الأجانب عند كتابة موضوع تعبيري باللغة الإنكليزية .

تألفت عينة البحث من (٢٤) طالباً أجنبياً اختاروا دراسة اللغة الإنكليزية، واستمرت مدة (٨) أسابيع ، في الأسبوع الثاني منها قاس الباحث قدرة الطلبة على وصف قصة مصورة ، وكفاءتهم في اختيار المفردات ، والنحو ، والفهم ، ثم صنف الباحث الطلبة إلى مجموعتين ، الأولى فيها معدل الأخطاء العامة واطئ ، والثانية معدل الأخطاء العامة فيها عالٍ ، وأتبع مع أحدهما طريقة تصحيح الأخطاء العامة فقط ، وأتبع مع المجموعة الأخرى طريقة تصحيح الأخطاء العامة الخاصة معاً ، بعد أن قسم عشوائياً كل مجموعة إلى مجموعتين فرعيتين . وأستمرت التجربة (٦) أسابيع أخرى أعطيت خلالها موضوعات في التعبير مبنية على وصف قصة مصورة ، ويصححها على وفق طريقة التصحيح التي اخضع الطالب لها .

أجرى الباحث بعد انتهاء التجربة ، أختباراً بعدياً لكلتا المجموعتين ، وأستعمل (تحليل التباين) وسيلة إحصائية .

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها :

١. ليست هناك فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في كتابة التعبير بين المجموعتين على اختلاف طريقة التصحيح .
٢. إن أهم المشكلات التي تواجه الطالب الأجنبي عند كتابة التعبير هي :
   أ. الإستعمال الخاطئ لحروف الجر .
   ب. ضعف الطلبة في الإملاء .
   ج. عدم التوافق النحوي بين الفاعل والفعل (١٣٧ ص ٣١) .

٢. دراسة خوري (Khoree 1979) :

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وهدفت تعرّف :
(الصعوبات التي يواجهها الطلبة العرب الذين كانوا يتعلمون اللغة الإنكليزية في تناولهم أدوات التعريف والتنكير ، وحروف الجر في اللغة الإنكليزية).

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

وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة أهمها :

١. ضعف الصلة بين الطلبة والمنهج .
٢. تغليب الجانب النظري على التطبيقي .
٣. عدم وجود الكتب المصاحبة للمنهج المقرر .
٤. عدم كفاية المدة الزمنية لتعليم اللغة .
٥. عدم مناسبة طرائق التدريس .
٦. أجمع الطلبة على ضرورة تعلم (١٠) كلمات إلى (١٥) كلمة في اليوم.
٧. عدم استخدام الوسائل التعليمية عدا السبورة . (47 - 147 P.46)

ثالثاً: مناقشة الدراسات السابقة :

يحاول الباحث مناقشة الدراسات السابقة التي عُرضت خلاصاتها فيما تقدم حيث تمثل تراكماً معرفياً حول مادة اللغة العربية بفروعها ، وقد بلغ عدد الدراسات (١٤) دراسة منها (١٢) دراسة عربية و (دراستان أجنبيتان) ، وعرضها الباحث بحسب التسلسل الزمني لغرض

استخلاص بعض المؤشرات والدلالات الضرورية التي يمكن الاستفادة منها بقدر ما يتعلق بموضوع بحثه .

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

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

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

٣. تباينت الدراسات السابقة في أهدافها على الرغم من ميدانها هو تعليم اللغة العربية والتمكن منها ، وتحديد صعوبات تدريس فروع اللغة العربية ومشكلاتها ، إذ تناولت هذه الدراسات جوانب مختلفة ، كدراسة (الهاشمي / ١٩٨٨) كان غرضها تعرّف مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية ، ودراسة (الربيعي / ١٩٨٩) كان هدفها تعرّف صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية ، ودراسة (الخالديّة / ١٩٩٣) هدفها تعرّف صعوبات تدريس البلاغة لطلبة الصف الخامس الأدبي ، ودراسة (الخزرجيّة / ١٩٩٥) كان هدفها تعرف صعوبات تدريس علم العروض ودراسته في كليات التربية والآداب ، ودراسة (السلامي / ١٩٩٨) كان غرضها تعرّف صعوبات تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية ، ودراسة (التميميّة / ١٩٩٩) هدفها

تعرّف صعوبات تدريس مادة النقد الأدبي في المرحلة الإعدادية ،ودراسة (دخيخ / ٢٠٠٠) كان هدفها تعرف مشكلات تدريس مقرر التحرير العربي في كليات المعلمين، ودراسة (الحميدي / ٢٠٠١) هدفها تعرّف مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية ، ودراسة (الربيعي / ٢٠٠١) هدفها تعرف صعوبات تدريس مادة الصرف في كليات التربية ، ودراسة (الجرجري / ٢٠٠٢) كان هدفها تعرّف مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية ، ودراسة (الصرافيّة / ٢٠٠٣) هدفها تعرف صعوبات تدريس مادة الكتاب القديم في أقسام اللغة العربية في كليات التربية ، ودراسة (الجميليّة / ٢٠٠٤) هدفها تعرف صعوبات تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين في المرحلة الابتدائية ، و دراسة (هندرسن / ١٩٧٦) فقد هدفت تعرّف أثر طريقتين في تصحيح الأخطاء في قدرة الطالب على الكتابة في التعبير ، وتحديد المشكلات الرئيسة التي تواجه الطلبة الأجانب عند كتابة موضوع تعبيري باللغة الإنكليزية في المرحلة الثانوية ، أما دراسة (خوري / ١٩٧٩) فكان هدفها تعرّف الصعوبات التي يواجهها الطلبة العرب الذين كانوا يتعلمون اللغة الإنكليزية في المرحلة الثانوية . في حين أن الدراسة الحالية هدفت تعرّف صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) .

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

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

ودراسة (دخيخ / ٢٠٠٠) بلغت العينة (٣٠) تدريسيا ، ودراسة (الحميدي / ٢٠٠١) بلغت العينة (٣٠٠) معلم ومعلمة ، ودراسة (الربيعي / ٢٠٠١) بلغت العينة (٥) تدريسيين و (٩٥) طالبا وطالبة ، ودراسة (الجرجري / ٢٠٠٢) بلغت العينة (٣٩٤) مدرساً ومدرسة ، و(دراسة الصرافيّة / ٢٠٠٣) بلغت العينة (٥ تدريسيين و (١٠٥) طلاب وطالبات ، ودراسة (الجميليّة / ٢٠٠٤) بلغت العينة (٣٠٠) معلم ومعلمة و (٢٨) مشرفا ومشرفة ، ودراسة (هندرسن / ١٩٧٦) بلغت العينة (٢٤) طالباً وطالبة ، ودراسة (خوري / ١٩٧٩) بلغت العينة (٤٨) طالباً وطالبة . أما الدراسة الحالية ، فقد بلغت عينة الدراسة فيها (٧٨) مدرساً ومدرسة ، و (٥٩٨) طالباً وطالبة .

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

٧. لحظ الباحث تباين العينات التي أجريت عليها الدراسات السابقة من حيث جنس المبحوثين وفقاً لأهداف كل دراسة ، فبعضها اختار تدريسيي الجامعة والطلبة عينة للدراسة كدراسة (الخزرجيّة / ١٩٩٥) ،ودراسة (دخيخ / ٢٠٠٠) ودراسة (ودراسة (الربيعي / ٢٠٠١) ، ودراسة (الصرافيّة / ٢٠٠٣) وبعضها اختار المدرسين والمدرسات فقط عينة للدراسة ، كدراسة (الهاشمي / ١٩٨٨) ودراسة (السلامي / ١٩٩٨) ، ودراسة (الجرجري / ٢٠٠٢) ، وبعضها اختار المدرسين والمدرسات والطلبة عينة للدراسة كدراسة (الربيعي / ١٩٨٩) ، ودراسة (الخالديّة / ١٩٩٣) ، ودراسة (التميميّة / ١٩٩٩) ، وبعضها اختار المعلمين والمعلمات والمشرفين عينة للدراسة كدراسة (الحميدي / ٢٠٠١) ودراسة (الجميليّة /

٢٠٠٤) . أما دراسة (هندرسن / ١٩٧٦) ، ودراسة (خوري / ١٩٧٩) فقد اعتمدتا الطلبة فقط عينة للدراسة . في حين أنّ الدراسة الحالية أعتمدت على المدرسين والمدرسات والطلبة عينة للدراسة في المدارس الإعدادية والثانوية ، موزعين بين أربع محافظات (بابل ، وكربلاء ،والنجف ، والقادسية) وذلك يعطي الدراسة الحالية بُعداً أكثر شمولية ، تفرّدت به في هذا المجال عن الدراسات السابقة التي اقتصرت عيناتها على مدارس محافظة واحدة أو محافظتين ، وكذلك انفردت بأنها الدراسة الوحيدة التي أجريت على مادة التعبير الشفهي ، وتم اختيار هذه العينة لكونهم عانوا ويعانون عن كثب من صعوبات تدريس التعبير الشفهي ودراسته ، ولأنّهم أقدر على تحديدها .

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

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

١٠. أما الوسائل الإحصائية ، فقد أتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الخزرجيّة / ١٩٩٥) ، ودراسة (السلامي / ١٩٩٨) ، ودراسة

(دخيخ / ٢٠٠٠) ، ودراسة (الحميدي / ٢٠٠١) ، ودراسة (الربيعي / ٢٠٠١) ، ودراسة (الصرافيّة / ٢٠٠٣) ، ودراسة (الجميليّة / ٢٠٠٤) في إستعمال الوسائل الإحصائية الآتية : معامل ارتباط بيرسون ، والوسط المرجح ، والوزن المئوي ، والنسبة المئوية بوصفها وسيلة حسابية . وبعض الدراسات السابقة زادت على الوسائل الإحصائية المذكورة (مربع كاي) كدراسة (الهاشمي / ١٩٨٨) ، ودراسة (الربيعي / ١٩٨٩) ودراسة (الخالدية / ١٩٩٣) ، ودراسة (التميمة / ١٩٩٩) ، ودراسة (الجرجري / ٢٠٠٢) ، ودراسة (خوري / ١٩٧٩) ، أما دراسة (هندرسن / ١٩٧٦) فقد استخدمت (تحليل التباين) .

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

١٢. أفاد الباحث من الدراسات السابقة في :

أ. تصميم منهجية البحث وقسم من إجراءاته .

ب.كيفية إعداد أداة البحث وتطبيقها .

ج.كيفية اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة .

الفصل الثالث
منهج البحث وإجراءاته

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

منهج البحث

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

إجراءات البحث

أتبع الباحث الإجراءات الآتية :

أولاً: المجتمع الأصلي للبحث

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

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

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

٣. المديرية العامة لتربية محافظة النجف .
٤. المديرية العامة لتربية محافظة القادسية .

وفي أدناه عرض لهذه البيانات :

أ. المجتمع الأصلي للمدارس الإعدادية والثانوية :

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

وتوزعت المدارس الإعدادية والثانوية كما يأتي :

١. (مركز محافظة بابل) ضمن المديرية العامة لتربية المحافظة (١٦) مدرسة إعدادية وثانوية ، شكلت نسبة مقدارها (٢٧,١٢%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٥) مدارس إعدادية للبنين و(٤) مدارس إعدادية للبنات و(مدرستين ثانويتين للبنين) و(٥) مدارس ثانوية للبنات .
٢. (مركز محافظة كربلاء) (١٤) مدرسة إعدادية وثانوية ، شكلت نسبة مقدارها (٢٣,٧٣%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٤) مدارس إعدادية للبنين و(٣) مدارس إعدادية للبنات و(٣) مدارس ثانوية للبنين و(٤) مدارس ثانوية للبنات .
٣. (مركز محافظة النجف) (١٥) مدرسة إعدادية وثانوية ، شكلت نسبة مقدارها (٢٥,٤٢%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٥) مدارس إعدادية للبنين و (٥) مدارس إعدادية للبنات ، و(مدرستين ثانويتين للبنين) و (٣) مدارس ثانوية للبنات .
٤. (مركز محافظة القادسية) (١٤) مدرسة إعدادية وثانوية ، شكلت نسبة مقدارها (٢٣,٧٣%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (مدرستين إعداديتين للبنين) ، و(٧) مدارس إعدادية للبنات و(٣) مدارس ثانوية للبنين ، و(مدرستين ثانويتين للبنات) .

وجدول (١) يبيّن ذلك :

جدول (١)

المجتمع الأصلي للمدارس الإعدادية والثانوية في مراكز المحافظات

ت	المديرية العامة	المدارس الإعدادية		المدارس الثانوية		المجموع	النسبة المئوية
		بنين	بنات	بنين	بنات		
١	تربية بابل	٥	٤	٢	٥	١٦	٢٧,١٢
٢	تربية كربلاء	٤	٣	٣	٤	١٤	٢٣,٧٣
٣	تربية النجف	٥	٥	٢	٣	١٥	٢٥,٤٢
٤	تربية القادسية	٢	٧	٣	٢	١٤	٢٣,٧٣
	المجموع	١٦	١٩	١٠	١٤	٥٩	%١٠٠

ب. المجتمع الأصلي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها:

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

١. (مركز محافظة بابل) (٥٠) مدرساً ومدرسة في المدارس الإعدادية والثانوية ، شكلوا نسبة مقدارها (٢٧,٦٢%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٢١) مدرساً و (٢٩) مدرسة .
٢. (مركز محافظة كربلاء) (٤٣) مدرساً ومدرسة في المدارس الإعدادية والثانوية ، شكلوا نسبة مقدارها (٢٣,٧٦%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٢٢) مدرساً و (٢١) مدرسة .
٣. (مركز محافظة النجف) (٤٦) مدرساً ومدرسة في المدارس الإعدادية والثانوية ، شكلوا نسبة مقدارها (٢٥,٤١%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٢٢) مدرساً و(٢٤) مدرسة .

٤. (مركز محافظة القادسية) (٤٢) مدرساً ومدرسة في المدارس الإعدادية والثانوية ، شكلوا نسبة مقدارها (٢٣,٢٠%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (١٥) مدرساً و (٢٧) مدرسة ، والجدول ( ) يبيّن ذلك .

جدول (٢)

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

ت	المديرية العامة	المدرسون	المدرسات	المجموع	النسبة المئوية
١	تربية بابل	٢١	٢٩	٥٠	٢٧,٦٢
٢	تربية كربلاء	٢٢	٢١	٤٣	٢٣,٧٦
٣	تربية النجف	٢٢	٢٤	٤٦	٢٥,٤١
٤	تربية القادسية	١٥	٢٧	٤٢	٢٣,٢٠
٥	المجموع	٨٠	١٠١	١٨١	%١٠٠

ج. المجتمع الأصلي لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) :

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

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

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

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

١. (مركز محافظة بابل) (١١٠٥) طلاب وطالبات ، شكلوا نسبة مقدراها (٢٣,٨١%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٢٦٣) طالباً

و (٢٥٧) طالبة في الخامس الأدبي و(٢٧٠) طالباً و (٣١٥) طالبة في السادس الأدبي .

٢. (مركز محافظة كربلاء) (١٠٨٥) طالباً وطالبة ، شكلوا نسبة مقدراها (٢٣,٣٨%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٣١٠) طالباً و(٢٤٧) طالبة في الخامس الأدبي و(٣١٦) طالباً و (٢١٢) طالبة في السادس الأدبي .

٣. (مركز محافظة النجف) (١١٣٢) طالباً وطالبة ، شكلوا نسبة مقدراها (٢٤,٤٠%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٢٥٦) طالباً و(٢٧٠) طالبة في الخامس الأدبي و(٣٣٢) طالباً و (٢٧٤) طالبة في السادس الأدبي .

٤. (مركز محافظة القادسية) (١٣١٨) طالباً وطالبة ، شكلوا نسبة مقدراها (٢٨,٤١%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٢٣٢) طالباً و(٣٩٢) طالبة في الخامس الأدبي و(٢٩٧) طالباً و(٣٩٧) طالبة في السادس الأدبي ، وجدول (٣) يبيّن ذلك .

وجدول (٣)

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

ت	المديرية العامة	الخامس الأدبي		السادس الأدبي		المجموع	النسبة المئوية
		بنين	بنات	بنين	بنات		
١	تربية بابل	٢٦٣	٢٥٧	٢٧٠	٣١٥	١١٠٥	٢٣,٨١
٢	تربية كربلاء	٣١٠	٢٤٧	٣١٦	٢١٢	١٠٨٥	٢٣,٣٨
٣	تربية النجف	٢٥٦	٢٧٠	٣٣٢	٢٧٤	١١٣٢	٢٤,٤٠
٤	تربية القادسية	٢٣٢	٣٩٢	٢٩٧	٣٩٧	١٣١٨	٢٨,٤١
٥	المجموع	١٠٦١	١١٦٦	١٢١٥	١١٩٨	٤٦٤٠	%١٠٠

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

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

١. (مركز محافظة بابل) (٢٣٣٤) طالباً وطالبة ، شكلوا نسبة مقدراها (٢٣,٨٨%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٥٦٧) طالباً و(٦٠٧) طالبة في الخامس العلمي و(٦٨٥) طالباً و (٤٧٥) طالبة في السادس العلمي .

٢. (مركز محافظة كربلاء) (٢٢٣٥) طالباً وطالبة ، شكلوا نسبة مقدراها (٢٢,٨٧%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٥٨١) طالباً و(٥٢٢) طالبة في الخامس العلمي و (٥٤٥) طالباً و (٥٨٧) طالبة في السادس العلمي .

٣. (مركز محافظة النجف) (٢٨٠٥) طلاب وطالبات ، شكلوا نسبة مقدراها (٢٨,٧٠%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٧٤٥) طالباً و(٥٥٣) طالبة في الخامس العلمي و(٨٥٧) طالباً و (٦٥٠) طالبة في السادس العلمي .

٤. (مركز محافظة القادسية) (٢٤٠٠) طالباً وطالبة ، شكلوا نسبة مقدراها (٢٤,٥٥%) من المجتمع الأصلي ، بواقع (٥١١) طالباً و(٦٧٢) طالبة في الخامس العلمي و (٥٥٥) طالباً و(٦٦٢) طالبة في السادس العلمي ، وجدول (٤) يبيّن ذلك .

وجدول (٤)

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

ت	المديرية العامة	الخامس العلمي		السادس العلمي		المجموع	النسبة المئوية
		بنين	بنات	بنين	بنات		
١	تربية بابل	٥٦٧	٦٠٧	٦٨٥	٤٧٥	٢٣٣٤	٢٣,٨٨
٢	تربية كربلاء	٥٨١	٥٢٢	٥٤٥	٥٨٧	٢٢٣٥	٢٢,٨٧
٣	تربية النجف	٧٤٥	٥٥٣	٨٥٧	٦٥٠	٢٨٠٥	٢٨,٧٠
٤	تربية القادسية	٥١١	٦٧٢	٥٥٥	٦٦٢	٢٤٠٠	٢٤,٥٥
٥	المجموع	٢٤٠٤	٢٣٥٤	٢٦٤٢	٢٣٧٤	٩٧٧٤	%١٠٠

ثانياً : عينة البحث :

وكانت عينة البحث كما يأتي :

١. عينة البحث الاستطلاعية .

٢. عينة البحث الأساسية .

١. عينة البحث الاستطلاعية :

اختار الباحث بالأسلوب العشوائي* (٨) مدارس إعدادية وثانوية من مدارس مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) ، ليطبق عليها الإستبانة الأستطلاعية ، إذ شكلت نسبة مقدارها (١٣,٥٦ %) من المجتمع الأصلي للمدارس الإعدادية والثانوية ، كانت بواقع مدرستين من كل مركز محافظة وهي (مدرسة إعدادية للبنين ومدرسة ثانوية للبنات) من مركز محافظة بابل و(مدرسة إعدادية للبنين ومدرسة ثانوية للبنات) من مركز محافظة كربلاء و(مدرسة إعدادية للبنين ومدرسة ثانوية للبنات) من مركز محافظة النجف

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

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

وبهذا كان عدد الطلبة المشاركين في عينة البحث الاستطلاعية للفرعين (الأدبي والعلمي) (٢٢٤) طالباً وطالبة ، أما عينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الاستطلاعية فقد ضمت المدرسين والمدرسات جميعهم الذين يدرسون اللغة العربية للفرعين (الأدبي والعلمي) في مدارس العينة الاستطلاعية ، وقد بلغ عددهم (٢٥) مدرساً ومدرسة بواقع (١٢) مدرساً و(١٣) مدرسة ، جدول (٥) يبيّن ذلك .

٢. عينة البحث الأساسية :

أ. عينة المدارس :

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

١. استبعاد مدارس العينة الاستطلاعية البالغة (٨) مدارس إعدادية وثانوية من مدارس مجتمع البحث البالغ (٥٩) مدرسة إعدادية وثانوية .

٢. اختار الباحث نسبة (٥٠%) من مدارس كل مركز من مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) ، بالأسلوب العشوائي* مراعياً فيه متغير جنس المدرسة، وبذلك أصبح عدد مدارس العينة الأساسية (٢٥) مدرسة إعدادية وثانوية، الملحق (٢) يبيّن أسماء تلك المدارس .

وقد توزعت تلك المدارس بواقع (٧) مدارس إعدادية وثانوية في مركز محافظة بابل ، منها (مدرستان إعداديتان للبنين) و(مدرستان إعداديتان للبنات) و(مدرسة ثانوية واحدة للبنين) و(مدرستان ثانويتان للبنات) ، وبلغت عينة مدارس مركز محافظة كربلاء (٦) مدارس إعدادية وثانوية ، بواقع (مدرستان إعداديتان للبنين) و (مدرسة إعدادية واحدة للبنات) و (مدرسة ثانوية واحدة للبنين) و (مدرستان ثانويتان للبنات) .

وبلغت عينة مدارس مركز محافظة النجف (٦) مدارس إعدادية وثانوية ، بواقع (مدرستان إعداديتان للبنين) و(مدرستان إعداديتان للبنات) و(مدرسة ثانوية واحدة للبنين) و (مدرسة ثانوية واحدة للبنات) .

وبلغت عينة مدارس مركز محافظة القادسية ضمن المديرية العامة لتربية المحافظة (٦) مدارس إعدادية وثانوية ، بواقع (مدرسة واحدة) إعدادية للبنين و(ثلاث مدارس) إعدادية للبنات و(مدرسة واحدة) ثانوية للبنين و(مدرسة واحدة) ثانوية للبنات ، والجدول (٦) يبيّن ذلك .

---

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

وجدول (٦)

أعداد مدارس عينة البحث الأساسية في مراكز المحافظات

ت	المديرية العامة	المدارس الإعدادية		المدارس الثانوية		المجموع
		بنين	بنات	بنين	بنات	
١	تربية بابل	٢	٢	١	٢	٧
٢	تربية كربلاء	٢	١	١	٢	٦
٣	تربية النجف	٢	٢	١	١	٦
٤	تربية القادسية	١	٣	١	١	٦
٥	المجموع	٧	٨	٤	٦	٢٥

ب. عينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

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

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

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

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

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

جدول (٧)

أعداد عينة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأساسية

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

ج. عينة الطلبة :

اختار الباحث عينة عشوائية بنسبة (١٠%) من طلبة الفرع الأدبي (الخامس الأدبي والسادس الأدبي) و(١٠%) من طلبة الفرع العلمي (الخامس العلمي والسادس العلمي) من مدارس عينة البحث الأساسية البالغ عددها (٢٥) مدرسة إعدادية وثانوية ، والملحق (٤) يبيّن ذلك ، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة الأساسية (٥٩٨) طالباً وطالبة في الفرعين (الأدبي والعلمي) منهم (١٥٣) طالباً وطالبة من الفرعين (الأدبي والعلمي) في مركز محافظة بابل ، توزعوا إلى (٥٢) طالباً وطالبة في الفرع الأدبي بواقع (١٣) طالباً و (١١) طالبة في الخامس الأدبي و(١٤) طالباً و(١٤) طالبة في السادس الأدبي ، و (١٠١) طالباً وطالبة في الفرع العلمي ، بواقع (٢٤) طالباً و(٢٩) طالبة في الخامس العلمي و (٢٥) طالباً و(٢٣) طالبة في السادس العلمي .

وبلغت عينة الطلبة الأساسية للفرعين (الأدبي والعلمي) في مركز محافظة كربلاء (١٢٨) طالباً وطالبة ، توزعوا على (٤٣) طالباً وطالبة في الفرع الأدبي بواقع (١١) طالباً و(١٠) طالبة في الخامس الأدبي و(١٣) طالباً و(٩) طالبة في السادس الأدبي و(٨٥) طالباً وطالبة في الفرع العلمي بواقع (٢٢) طالباً و(٢٠) طالبة في الخامس العلمي و (٢٣) طالباً و(٢٠) طالبة في السادس العلمي .

وبلغت عينة الطلبة الأساسية للفرعين (الأدبي والعلمي) في مركز محافظة النجف (١٦٨) طالباً وطالبة ، توزعوا على (٤٦) طالباً وطالبة في الفرع الأدبي بواقع

(١١) طالباً و(١٠) طالبة في الخامس الأدبي و(١٦) طالباً و(٩) طالبة في السادس الأدبي و(١٢٢) طالباً وطالبة في الفرع العلمي بواقع (٤١) طالباً و(٢٠) طالبة في الخامس العلمي و(٤٣) طالباً و(١٨) طالبة في السادس العلمي .

وعينة الطلبة الأساسية للفرعين (الأدبي والعلمي) في مركز محافظة القادسية (١٤٩) طالباً وطالبة ، توزعوا على (٥١) طالباً وطالبة في الفرع الأدبي بواقع (٨) طالباً و(١٧) طالبة في الخامس الأدبي و(١٠) طالباً و(١٦) طالبة في السادس الأدبي و(٩٨) طالباً وطالبة في الفرع العلمي بواقع (٢٣) طالباً و(٢٨) طالبة في الخامس العلمي و(٢٢) طالباً و(٢٥) طالبة في السادس العلمي ، وجدول (٨) يبيّن ذلك .

ثالثاً. أداة البحث

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

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

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

أ. بناء أداة البحث :

ولبناء هذه الأداة أتبع الباحث الخطوات الآتية :

١. أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الذين يدرسون المادة لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في المدارس الإعدادية والثانوية ، بلغت (٢٥) مدرسا ومدرسة وعلى عينة من طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بلغت (٢٢٤) اختيروا عشوائيا من (٨) مدارس إعدادية وثانوية في مراكز المحافظات الأربع ، وذلك بتوجيه أستبانتين مفتوحتين تضمنت كل منهما سؤالا مفتوحا ، الملحقان (٦) و (٧) ، إذ تضمنت الأستبانتان المفتوحتان المجالات الآتية :

١. مجال أهداف تدريس التعبير الشفهي .
٢. مجال أختيار الموضوعات .
٣. طرائق التدريس وأساليبها .
٤. مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
٥. مجال الطلبة .

٦. مجال التقويم .

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

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

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

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

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

ب. صدق الأداة Validity :

يعرّف الصدق بأنه قدرة الأداة على قياس ما وضعت لأجله (١٢٧ ص٣٨٩) ، ولغرض تحقيق صدق الأداة أعتمد الباحث على استخراج الصدق الظاهري لها ، وذلك لعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية ، وطرائق تدريسها ، والمتخصصين بالعلوم التربوية والنفسية ، والقياس والتقويم ، وبلغ عددهم (٢٠) خبيرا ، من أجل إبداء آرائهم

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

وفي ضوء آراء الخبراء ومقترحاتهم ، عدل الباحث بعض الفقرات ، وأستبعد الفقرات التي لم تحصل على نسبة (٨٠%) من أتفاق الخبراء ، وبذلك أصبح عدد فقرات إستبانة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها النهائية (٧٣) فقرة ، وعدد فقرات إستبانة طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) (٨٣) فقرة ، وجدولا (٩) و (١٠) يبينان ذلك .

جدول (٩)

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

ت	المجالات	عدد فقرات الإستبانة بصيغتها الأولية	عدد الفقرات المحذوفة	عدد فقرات الإستبانة بصيغتها النهائية	النسبة المئوية
١	الأهداف	١٣	٣	١٠	١٣,٧٠
٢	أختيار الموضوعات	١٥	٢	١٣	١٧,٨٠
٣	طرائق التدريس وأساليبها	١٣	١	١٢	١٦,٤٤
٤	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها	١٧	٣	١٤	١٩,١٨
٥	الطلبة	١٨	٥	١٣	١٧,٨٠
٦	التقويم	١٣	٢	١١	١٥,٠٧
المجمـوع		٨٩	١٦	٧٣	١٠٠ %

جدول (١٠)

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

ت	المجالات	عدد فقرات الإستبانة بصيغتها الأولية	عدد الفقرات المحذوفة	عدد فقرات الإستبانة بصيغتها النهائية	النسبة المئوية
١	الأهداف	١٤	٢	١٢	١٤,٤٦
٢	أختيار الموضوعات	١٤	١	١٣	١٥,٦٦
٣	طرائق التدريس وأساليبها	١٣	١	١٢	١٤,٤٦
٤	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها	٢٠	٢	١٨	٢١,٦٨
٥	الطلبة	١٨	٢	١٦	١٩,٢٨
٦	التقويم	١٣	١	١٢	١٤,٤٦
المجمـوع		٩٢	٩	٨٣	% ١٠٠

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

ج. ثبات الأداة Reliability :

يعد الثبات من صفات أدوات القياس التي يعتمد عليها في البحوث ، وثبات الأداة يعني أنها تمثّل أستقراراً ، وتقارباً في النتائج عند إعادة تطبيقها على العينة نفسها (١٠٣ ص ٣٤٥) .

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

وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني أسبوعين ، حيث أشار (Adams) إلى (أن المدة الزمنية بين التطبيق الأول للأداة والتطبيق الثاني لها يجب أن لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد على ثلاثة أسابيع) . (144 P.85) .

ولأيجاد معامل ثبات أداة البحث إستعمل الباحث معامل أرتباط (بيرسون) (Person Correlation Coefficient) لأنه أكثر معاملات الأرتباط دقة وشيوعا في مثل هذه البحوث . (٥٠ ص ٢٥٧) ، وقد وجد الباحث أن معاملات الثبات إنحصرت جميعا بين (٠,٩٤ – ٠,٨٦) لإستبانة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها و (٠,٩٣ – ٠,٨٠) لإستبانة طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) ، وجدول (١١) يبيّن ذلك

جدول (١١)

معاملات ثبات استبانتي مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة بحسب مجالاتهما

العينة	مجال الأهداف	مجال أختيار الموضوعات	مجال طرائق التدريس وأساليبها	مجال المدرسين	مجال الطلبة	مجال التقويم	المتوسط العام للمعاملات
المدرسون	٠,٩٢	٠,٩٤	٠,٨٨	٠,٨٦	٠,٨٩	٠,٩١	٠,٩٠
الطلبة	٠,٩٠	٠,٨٨	٠,٩٨	٠,٨٠	٠،٨٥	٠,٩٣	٠,٨٨

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

د. تطبيق الأداة :

طبق الباحث الأداة بصيغتها النهائية في المدة من ١٥ / ٣ / ٢٠٠٥ إلى ٣ / ٥ / ٢٠٠٥ ، على أفراد عينة البحث الأساسية التي بلغت (٧٨) مدرسا ومدرسة و(٥٩٨) طالبا وطالبا من الفرعين (الأدبي والعلمي) ، وقد حرص الباحث على توزيع الإستبانة شخصيا ، بما أتاح له أن يلتقي أفراد العينة كلهم على الرغم من حجم العينة وسعة رقعة أنتشارها ، موضحا لهم أهمية البحث وأهدافه ، والإجابة على أستفساراتهم وحثهم على الدقة والموضوعية في إجاباتهم .

رابعا : الوسائل الإحصائية والحسابية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية لأغراض بحثه .

١. معامل ارتباط بيرسون : Person Correlation Coefficient

لحساب ثبات الأداة بطريقة إعادة الاختبار .

$$ر = \frac{ن \text{ مج } (س \text{ ص }) - (\text{ مج س }) (\text{ مج ص })}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^{٢} - (\text{ مج س })^{٢}] [ن \text{ مج ص}^{٢} - (\text{ مج ص })^{٢}]}}$$

حيث :

ر = معامل أرتباط بيرسون

ن = عدد الأفراد

س ، ص = قيم المتغيّرين

(٢١ص ١٨٣) ، (١٢٤ ص ١٦١)

٢. الوسط المرجح : Weighted Mean

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

$$\text{الوسط المرجح} = \frac{ت_{١} \times ٣ + ت_{٢} \times ٢ + ت_{٣} \times ١}{\text{مج ت}}$$

(١٤٠ص ٢٢٠)

حيث :

$ت_{١}$ = تكرار البديل الأول (صعوبة رئيسة) .

$ت_{٢}$ = تكرار البديل الثاني (صعوبة ثانوية) .

$ت_{٣}$ = تكرار البديل الثالث (لا تشكل صعوبة) .

مج ت = مجموع التكرارات للإستجابات الثلاثة .

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

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

٣. النسبة المئوية Percentage

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

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{المجموع الكلي}} \times ١٠٠$$

(١٠٤ ص ١١٢)

٤. الوزن المئوي Coefficient of Diffecaly

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

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

(١٠٥ ص٧٦)

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

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

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

ثانياً : صعوبات تدريس التعبير الشفهي من وجهة نظر الطلبة .

ثالثاً : مقترحات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة لمعالجة الصعوبات .

عرض النتائج وتفسيرها :

يتضمن هذا الفصل عرضاً وتفسيراً للنتائج التي توصل إليها البحث على وفق أهدافه من خلال تعرف صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة لمعالجة هذه الصعوبات .

وعرض الباحث الصعوبات على وفق مجالاتها الستة وهي صعوبات مجال الأهداف، وصعوبات مجال اختيار الموضوعات ، وصعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبها ، وصعوبات مجال المدرسين ، وصعوبات مجال الطلبة ، وصعوبات مجال التقويم .

وقد رتب الباحث الصعوبات على النحو الاتي :

١. ترتيب الصعوبات لكل مجال تنازليا" من اكثر الصعوبات حدة إلى اقلها حدة ، ويتناول الباحث تفسير الصعوبات التي وردت ضمن الثلث الاعلى (٣٣%) بحسب مجالاتها لانها تمثل اهم الصعوبات . والصعوبات التي اظهرها البحث كثيرة وقد تصعب مناقشتها كلها .
٢. ترتيب الصعوبات لكل مجال تنازليا بحسب حدتها (بغض النظر عن مجالاتها) ، وسيفسر الباحث الصعوبات التي لم يرد تفسيرها ضمن المجالات السابقة .
٣. ترتيب المجالات تنازليا بحسب حدتها ، ووزنها المئوي .
٤. تعد الفقرة صعوبة من صعوبات هذا البحث إذا بلغ مقدارها (٢) فأكثر.

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

١. صعوبات مجال الأهداف .

يتضمن هذا المجال (١٠) فقرات ،مثلت (٩) فقرات من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢,٧٦– ٢,١٤) ووزن مئوي بين (٩٢ – ٧١,٣٣) وجدول (١٢) يبين ذلك .

جدول (١٢)

إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال الأهداف

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لاتشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٢	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم لم يطلعوا على أهداف تدريس التعبير الشفهي .	٦٥	٨٣,٣٣	٨	١٠,٢٥	٥	٦,٤١	٢,٧٦	٩٢
٢	١	ضعف ارتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير الشفهي	٦٠	٧٦,٩٢	١٠	١٢,٨٢	٨	١٠,٢٥	٢,٦٦	٨٨,٦٦
٣	٧	لايؤخذ بالحسبان رأي مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عند وضع الأهداف .	٥٧	٧٣,٠٧	١٤	١٧,٩٤	٧	٨,٩٧	٢,٦٤	٨٨
٤	٥	قلة خبرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية للتعبير .	٥٦	٧١,٧٩	١٤	١٧,٩٤	٨	١٠,٢٥	٢,٦١	٨٧
٥	٦	جعل درس التعبير حصة واحدة اسبوعيا غير كافية لتحقيق الأهداف الموضوعة	٥١	٦٥,٣٨	١١	١٤,١٠	١٦	٢٠,٥١	٢,٤٤	٨١,٣٣
٦	٣	ضعف مراعاة الأهداف الموضوعة الفروق الفردية لدى الطلبة	٤٨	٦١,٥٣	١٣	١٦,٦٦	١٧	٢١,٧٩	٢,٣٩	٧٩,٦٦
٧	٤	قلة اهتمام المشرفين بأهداف تدريس التعبير الشفهي .	٤٢	٥٣,٨٤	١٦	٢٠,٥١	٢٠	٢٥,٦٤	٢,٢٨	٧٦
٨	٩	قلة افادة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من الأهداف بوصفها موجهات عامة لنشاطاتهم التدريسية	٣٨	٤٨,٧١	٢٢	٢٨,٢٠	١٨	٢٣,٠٧	٢,٢٥	٧٥
٩	٨	وضع الأهداف وصياغتها لاتحقق وحدة فروع اللغة العربية	٣٢	٤١,٠٢	٢٥	٣٢,٠٥	٢١	٢٦,٩٢	٢,١٤	٧١,٣٣

١٠	١٠	افتقار الأهداف إلى مايشعر الطلبة بالمنزلة المرموقة للتعبير الشفهي في تراث امتنا الاسلامية	٢٧	٣٤,٦١	٢١	٢٦,٩٢	٣٠	٣٨,٤٦	١,٩٦	٦٥,٣٣

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٧٦) ، ووزنها المئوي (٩٢) وقد يعزى سبب هذه الصعوبة إلى قلة اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم بالأهداف التي تمثل الأساس في عملية التدريس ، وربما يعود سببها إلى مديريات التربية التي لم تطلع المدرسين على الأهداف الموضوعة لتدريس التعبير الشفهي ، إذ إن الأهداف تؤدي دوراً كبيراً في عملية التدريس ، وقد أشار المتخصصون إلى أن الأهداف تساعد على تنظيم جهد المدرسين وتوجيه أنشطتهم وأساليبهم نحو الأهداف الحقيقية للعملية التعليمية ، وليس نحو نتاجات جانبية لا قيمة لها (١١ص ٣٣ – ٣٤)

ب. (ضعف ارتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير الشفهي)

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٦) ووزنها المئوي (٨٨,٦٦) وقد يكون سبب هذه الصعوبة إحساس مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ببعد الأهداف عن واقع تدريس التعبير الشفهي الذي يتم بالدرجة الأولى بإهمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم لهذا التعبير وعدم التدريب الكافي عليه ، وتساهلهم في الزام الطلبة بإستعمال اللغة الفصيحة في التحدث ، واستغلال حصة التعبير لغرض تدريس فروع أخرى ، أو جعلها استراحة بين الحصص ، لكون المدرس غير ملزم بمنهج مقرر، مما سبب فقدان الحماس لدى الطلبة نحو هذه المادة ، وربما يعود السبب لواقع تدريس اللغة العربية القائم على الفصل بين موادها ، ومن ثم تقسيمها إلى فروع لكل فرع منهجة، حصصه ، فعمل هذا على تمزيق اللغة ، وتفتيت الخبرة اللغوية التي يكسبها الطلبة ، لان اللغة وحدة مترابطة . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (احمد) الذي وجد أنّ من بين اسباب ضعف الطلبة في التعبير هو (عدم الاهتمام بدرس التعبير (الشفهي والتحريري) ويشترك بذلك المعلم والطالب) . (١٢ ص ٢٣٦) .

ومع قول (حسن) : ((ان مادة التعبير الشفهي والتحريري في المدارس الثانوية لاتحظى بالاهتمام المطلوب ولاتأخذ نصيبها المخصص كاملا)) (٣٩ ص٦٥) . ومع قول (الشعلان) : ((من اسباب ضعف الطلبة في التعبير الشفهي هي عدم اهتمام المدرسين بالتعبير الشفهي والتدريب الكافي عليه)) . (٨٥ ص٤) .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٤) ووزنها المئوي (٨٨) ، وتفصح هذه الصعوبة عن مسألة مهمة وهي ان المدرسين يشكلون مع الطلبة محور العملية التدريسية وهم الاقدر على تشخيص صعوبات تدريس التعبير الشفهي ، فإحساس مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بهذه الصعوبة يأتي من ايمانهم بضرورة المساهمة في وضع أهداف تدريس التعبير الشفهي ، وان تؤخذ بالحسبان اراؤهم ، ومقترحاتهم لعلاج كل صعوبة .

إن تحديد الأهداف والمحتوى العلمي للمادة يسهم في وضوح الغاية المرجوة من المادة ، ويمد المدرسين والطلبة بالحافز فينشطون لتحقيق الأهداف ، وان معرفة هذه الأهداف يزيد ميل الطلبة نحو المادة لان وضوح الأهداف يحدد معالم المادة ويساعد الطلبة على ربطها بخبراتهم واهتمأمّاتهم (١٢٩ ص٤٣)

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

٢. صعوبات مجال اختيار الموضوعات

يتضمن هذا المجال (١٣) فقرة ، مثلت (١١) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين(٢,٨٩ – ٢٠,٢) ووزن مئوي بين (٩٦,٣٣ – ٦٧،٣٣) وجدول (١٣) يبيّن ذلك .

جدول (١٣)

إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال اختيار الموضوعات

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لاتشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٢	ضعف ارتباط الموضوعات بميول الطلبة واهتمأمّاتهم .	٧٢	٩٢,٣٠	٤	٥,١٢	٢	٢,٥٦	٢,٨٩	٩٦,٣٣
٢	٧	قلة الافادة من المكتبة المدرسية في اختيار الموضوعات .	٦٣	٨٠,٧٦	٩	١١,٥٣	٦	٧,٦٩	٢,٧٣	٩١
٣	٥	افتقار درس التعبير إلى منهج محدد.	٥٨	٧٤,٣٥	١١	١٤,١٠	٩	١١,٥٣	٢,٦٢	٨٧,٣٣
٤	١	تكليف الطلبة بالتكلم بموضوعات تقليدية .	٥٥	٧٠,٥١	١٢	١٥,٣٨	١١	١٤,١٠	٢,٥٦	٨٥,٣٣
٥	٦	ندرة اختيار موضوعات تنمي لدى الطلبة القدرة التعبيرية والجرأة الأدبية	٤٩	٦٢,٨٢	١٨	٢٣,٠٧	١١	١٤,١٠	٢,٤٨	٨٢,٦٦
٦	٤	قلة الافادة من مواد اللغة العربية الأخرى (الادب والنصوص – المطالعة) في اختيار الموضوعات للتعبير الشفهي .	٤٢	٥٣,٨٤	٢٠	٢٥,٦٤	١٦	٢٠,٥١	٢,٣٣	٧٧,٦٦
٧	٣	ندرة اختيار موضوعات وظيفية واجتماعية في درس التعبير الشفهي .	٣٩	٥٠	٢٥	٣٢,٠٥	١٤	١٧,٩٤	٢,٣٢	٧٧,٣٣
٨	٩	قلة مراعاة مستوى الطلبة الفكري واللغوي عند اختيار الموضوعات في درس التعبير الشفهي.	٣٧	٤٧,٤٣	٢٥	٣٢,٠٥	١٦	٢٠,٥١	٢,٢٦	٧٥,٣٣
٩	٨	قلة عدد الموضوعات التي تعطى للطلبة خلال السنة الدراسية في المرحلة الإعدادية	٣٥	٤٤,٨٧	٢٣	٢٩,٤٨	٢٠	٢٥,٦٤	٢,١٩	٧٣
١٠	١٠	إسلوب أختيار الموضوعات لا يثير دافعية الطلبة نحو التعبير الشفهي .	٣٢	٤١,٠٢	٢٢	٢٨,٢٠	٢٤	٣٠,٧٦	٢,١٠	٧٠
١١	١٣	ضعف الخزين الثقافي واللغوي لدى الطلبة لا يشجع في أختيار موضوعات جيدة للتعبير الشفهي	٢٨	٣٥,٨٩	٢٤	٣٠,٧٦	٢٦	٣٣,٣٣	٢,٠٢	٦٧,٣٣
١٢	١١	تحديد الطلبة بالتكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .	٢٣	٢٩,٤٨	٢٥	٣٢,٠٥	٣٠	٣٨,٤٦	١,٩١	٦٣,٦٦
١٣	١٢	ضعف تقدير مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لأهمية خطورة أختيار الموضوعات في نجاح التعبير	٢٢	٢٨,٢٠	٢٤	٣٠,٧٦	٣٢	٤١,٠٢	١,٨٧	٦٢,٣٣

أ- (ضعف ارتباط الموضوعات بميول الطلبة واهتمأمّاتهم)

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول إذ بلغت درجة حدتها (٢,٨٩) ، ووزنها المئوي (٩٦,٣٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى قلة اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالتنويع في الموضوعات بحيث تتوافق مع ميول الطلبة ، وحاجاتهم في هذه المرحلة من العمر ، وان الرغبة في استخدام اللغة الشفهية والقدرة على ذلك تتأصل فقط عند الطالب عند ما يهيأ له الجو ، منها الافكار والموضوعات ، فالطالب عندما يشعر ان الموضوع الذي سيناقش يتصل بعالمه ويرتبط بميوله وخبراته سوف يكون تعبيره افضل (١٤١ ص١٥٤) وتؤكد الابحاث والدراسات ان من اسباب ضعف الطلبة في التعبير الشفهي هي بعد الموضوعات المختارة عن اهتمامات الطلبة ، ولعل قضية الموضوع من اهم القضايا التي تثار في تدريس التعبير لانه الاساس الذي يستند اليه التعبير ((فإذا احسن اختيار الموضوع واتفق مع ميول الطلبة ورغباتهم ، واتصل بتجربة من تجاربهم ، اقبلوا عليه وانطلقوا يعبرون عنه)) (١٣ص٢٢٦) . ويرى الباحث هنا أن سبب هذه الصعوبة هو ضعف إدراك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لما تكون عليه ميول الطلبة ، وحاجاتهم من تنوع في هذه المرحلة ، وعدم إدراكهم لما يجب أن تكون عليه الموضوعات من توافق مع ميول الطلبة أو ضيق دائرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الثقافية ، مما ابقاهم يدورون في نمط محدد من الموضوعات ولايخرجون عنها .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حددتها (٢,٧٣) ووزنها المئوي (٩١) وقد يكون سبب هذه الصعوبة إلى قلة توافر الكتب التي يعتقد مدرسو اللغة العربية ومدرساتها انها تعينهم في اختيار موضوعات التعبير ، وربما ايضا لاسباب تتعلق بالمكتبة ، إذ تبين للباحث في أثناء زياراته الميدانية للمدارس ، ولقائه عددا من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها تبين أن المكتبة المدرسية بالرغم من اهميتها وفائدتها لطلبة المرحلة الإعدادية والثانوية وللمراحل كافة الا اننا نجدها مقفلة لايستفيد منها الطلبة قليلاً أو كثيراً ، والسبب في هذا في الغالب يعود إلىعدم وجود مسؤول عن المكتبة يقوم بإعارة الكتب إلى الطلبة ، أو في أغلب الاحيان عدم تفرغ المشرف عليها إذ يكون في الغالب احد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وهو مكلف بتدريس عدد من الحصص تغطي ساعات الدوام معظمها ، أو أن فترة الراحة بين الدروس لاتمكن المدرس والطلبة من الذهاب إلى المكتبة والاطلاع على ما

فيها أو أن المدرسة غير معدة ذاك الإعداد الجيد لاستقبال الطلبة وتؤكد دراسة (عباس) هذه النتيجة التي أظهرت ان (٧٥%) من المستجيبن عانوا من صعوبة (عدم كفاية المكتبة لحاجات الهيأة التدريسية والطلبة) (٩٤ ص ١٠٠) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الهاشمي ١٩٨٨) .

جـ. (افتقار درس التعبير إلى منهج محدد)

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٢) ووزنها المئوي (٨٧,٣٣) وقد يكون سبب هذه الصعوبة إحساس مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ان عدم وجود منهج محدد بأهدافه وموضوعاته لايساعد المدرسين والمدرسات على تدريس المادة وربما في ذلك يثير مدرسي اللغة العربية ومدرساتها إلى حاجة مادة التعبير إلى منهج محدد مثل فروع اللغة الأخرى ، أو اعتقادهم بان وجود المنهج يلزم مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بتدريسه ويتابع المشرفون المتخصصون طرائق تدريسه وخطة اكماله ، ويرى الباحث أن هذا يساعد على تقدم الطلبة في التعبير ، ومن ثم يعمل على تنمية المهارات اللغوية والقدرة على التعبير بكلام واضح وسليم . ويرى الباحث ايضا أنّ من الاجدى وضع منهج وجعل هذا المنهج مرنّاً في تنفيذه ليهتدي به المدرسون والمدرسات ، وهذا ما اكدته دراسة (احمد) التي اظهرت أن (٨٠%) من المستفتين يرون امكان وضع خطة علمية يستند اليها اختيار موضوعات التعبير(الشفهي والتحريري) . (١٢ ص٢٤٨).

د. (تكليف الطلبة بالتكلم بموضوعات تقليدية)

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٥٦) ووزنها المئوي (٨٥,٣٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى إحساس مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بندرة أختيار الموضوعات الوظيفية الهادفة في درس التعبير الشفهي ، التي تسهم في رفع مستوى الطلبة في التعبير ، أو يعود السبب إلى قلة ثقافة المدرسين والمدرسات ومطالعاتهم الخارجية ، أو يعود السبب إلى أفتقار درس التعبير إلى منهج معلوم فيه موضوعات مقسمة (وظيفية وأبداعية) تساعد المدرس في أختيار الموضوع والتعبير عنه ، أو محاكاة تلك الموضوعات والنسج على منوالها ، ويرى الباحث ضرورة أن تبتعد الموضوعات عن التقليدية والتكرار وأن تكون موضوعات جديدة مستوحاة من واقع الطلبة وتسهم في رفد عقلية الطلبة بالمعلومات يستفيدون منها في حياتهم العملية والعلمية .

٣- صعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبها .

يتضمن هذا المجال (١٢) فقرة ، مثلت (١٠) فقرات من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢,٨٢ - ٢,٠٨) ووزنها المئوي بين (٩٤ - ٦٩,٣٣) وجدول (١٤) يبين ذلك

جدول (١٤)

إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال طرائق التدريس وأساليبها .

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لاتشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٤	ندرة إستعمال الوسائل التعليمية في أثناء تدريس التعبير الشفهي	٦٧	٨٥,٨٩	٨	١٠,٢٥	٣	٣,٨٤	٢,٨٢	٩٤
٢	٢	ندرة إقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في طرائق تدريس التعبير الشفهي	٦٢	٧٩,٤٨	١٠	١٢,٨٢	٦	٧,٦٩	٢,٧١	٩٠,٣٣
٣	٦	الطرائق المتبعة في التدريس لا تواكب التطور الحاصل في طرائق التدريس الحديثة وأساليبها	٦٠	٧٦,٩٢	١١	١٤,١٠	٧	٨,٩٧	٢,٦٧	٨٩
٤	٩	طرائق تدريس التعبير أغلبها غير قادرة على تنمية الجرأة الأدبية لدى الطلبة	٥٤	٦٩,٢٣	١٦	٢٠,٥١	٨	١٠,٢٥	٢,٥٨	٨٦
٥	٨	ضعف مراعاة طرائق تدريس المتبعة للفروق الفردية لدى الطلبة .	٥٠	٦٤,١٠	١٩	٢٤,٣٥	٩	١١,٥٣	٢,٥٢	٨٤
٦	١	طرائق التدريس المستعملة تقليدية وغير مشوقة	٤٧	٦٠,٢٥	٢١	٢٦,٩٢	١٠	١٢,٨٢	٢,٤٧	٨٢,٣٣
٧	٣	ضعف الطرائق المتبعة في تحقيق أهداف تدريس التعبير الشفهي .	٤٤	٥٦,٤١	١٨	٢٣,٠٧	١٦	٢٠,٥١	٢,٣٥	٧٨,٣٣
٨	٧	قلة أهتمام المشرفين بتوجيه المدرسين والمدرسات للطرائق الناجحة لتدريس التعبير الشفهي .	٤١	٥٢,٥٦	٢٠	٢٥,٦٤	١٧	٢١,٧٩	٢,٣٠	٧٦,٦٦
٩	٨	ندرة ربط التعبير الشفهي بالأنشطة اللاصفية واللغوية مثل (قراءة القرآن ، والخطابة) .	٣٧	٤٧,٤٣	٢٢	٢٨,٢٠	١٩	٢٤,٣٥	٢,٢٣	٧٤,٣٣
١٠	١١	طرائق التدريس المتبعة في التعبير الشفهي لا تراعي الترابط بين التعبير وفروع اللغة العربية وتكاملها .	٣٠	٣٨,٤٦	٢٥	٣٢,٠٥	٢٣	٢٩,٤٨	٢,٠٨	٦٩,٣٣
١١	١٠	عدم توافر كتاب (دليل المدرس) بوصفه معينا للمدرسين في تدريس التعبير الشفهي	٢٤	٣٠,٧٦	٢٦	٣٣,٣٣	٢٨	٣٥,٨٩	١,٩٤	٦٤,٦٦

١٢	١٢	ضعف الإمكانيات المادية للمدارس الإعدادية تقلل من إستعمال الوسائل التعليمية	٢٠	٢٥,٦٤	٢٧	٣٤,٦١	٣١	٣٩,٧٤	١,٨٥	٦١,٦٦

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول إذ بلغت درجة حدتها (٢,٨٢) ووزنها المئوي (٩٤) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى إحساس بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها خطأ بأن مادة التعبير الشفهي لا تحتاج إلى وسائل تعليمية إذ أن اغلبهم لا يقدرون أهمية هذه الوسائل التربوية في عملية التعلم ، وتثبيت المعلومات ، وفي إثارة الطلبة للتعبير الشفهي ، كالأشرطة المسجلة ، والأفلام والعرض المسرحي بلغة فصيحة والرحلات المدرسية والتلفزيون التربوي ، ويرى عدد من المدرسين والمدرسات ان كثرة إعداد الطلبة في الصف الواحد ، وضيق الوقت هي التي تمنعهم من إستعمال الوسائل التعليمية أو لكثرة الواجبات التي يكلفون بها ، أو ربما اغلبهم لم يتدرب على إستعمالها ، إن للتقنيات التربوية تأثيراً كبيراً وواضحاً في تنمية المهارات اللغوية والفكرية لدى الطلبة إذ تدفعهم إلى المحاكاة ، وتقليد الحديث الفصيح والتشوق للتعلم ، وتنمي لديهم المهارات الأدبية ، ويصبح لكل معنى مفهوم واضح في الذهن تعززه الخبرة الإنسانية ، كما تساعد على التشخيص والعلاج وتحول المدرس من شارح وملقن للمادة إلى مشرف وموجه للطالب (٨٤ ص ٤٠٥) .

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

أن ندرة الوسائل التعليمية من الأسباب التي جعلت من درس التعبير مشكلة (٩٧ص ١١٥) (١٣٧ ص ٦٨) .

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

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

ب. ((ندرة اقامة الدورات التدريسية للمدرسين في طرائق تدريس التعبير الشفهي))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني إذ بلغت درجة حدتها (٢,٧١) ووزنها المئوي (٩٠,٣٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى إحساس ، مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بضرورة إقامة دورات تدريبية تعمل على تطوير خبراتهم العلمية ورفع الكفاية التدريسية ولاسيما للمتخرجين الجدد ، لذا يجب ان تقام دورات تدريبية يقدم فيها الجديد في مجال الاختصاص ، وطرق التدريس وأساليبها ، لكي يتمكن المدرسون ، والمدرسات من زيادة معلوماتهم ، وخبراتهم وتنميتها مما يجعلهم اكثر كفاية في اداء واجباتهم (٩٦ ص ٢٥)

ويرى الباحث إن إقامة مثل هذه الدورات في أثناء الخدمة تعمل على تطوير كفاية المدرسين والمدرسات التعليمة في الجوانب العلمية والثقافية والمهنية ، إذ أن المدرسين المؤهلين في الإعداد العلمي والمهني يكون لهم القدرة والإمكانية على أختيار الطريقة الملائمة لتدريس الموضوع للدارسين بنجاح على وفق الإمكانات البيئية المدرسية ، فمن المدرسين والمدرسات من يكون إعدادهم العلمي في مجال تخصصهم جيداً ، غير أن إعدادهم المهني يكون ضعيفاً مما يكون سبباً في ضعف قدراتهم التدريسية .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٧) ووزنها المئوي (٨٩) ، وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى ضعف اطلاع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على طرائق التدريس الحديثة وأساليبها ، وقلة خبرتهم بالمبادئ والوسائل التربوية ، والنفسية

التي تقوم عليها تلك الطرائق ، أو ربما يعود ذلك إلى ملل الطلبة وسأمهم في اتباع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الطرائق التقليدية التي لا تخلق عنصر التشويق والإبداع في التعبير شفهياً كان أم تحريرياً عند الطلبة . ولقد أدرك إبن خلدون أهمية إلمام المعلم بطرائق التدريس من أجل إيصال ما لديه من علم ومعرفة ، حيث يقول : ((وقد شهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرائق التعليم وفائدته)) (٧ ص ٥٠٢).

ويتفق معه علماء التربية المعاصرون في أن الإلمام بطرائق التدريس ، وجانب التمكن من المادة العلمية مسألتان ضروريتان في عملية التعليم ، وأن طرائق التدريس وأساليبها تدخلان إلى حد كبير في نجاح المعلم وفشله في تحقيق رسالته التربوية .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٥٨) ووزنها المئوي (٨٦) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى ضعف في التنشئة الاجتماعية للطلبة ، وكذلك ضعف طرائق التدريس المستعملة في المراحل السابقة (الابتدائية ، والمتوسطة) إذ نجد اهمالاً كبيراً لدروس المحادثة (التعبير الشفهي) وعدم اعطاء الحرية للطلبة كي ينطلقوا للتعبير شفهيا عن مشاعرهم وافكارهم ، فيبقى دور الطلبة سلبياً من دون المشاركة في فعاليات الدرس ، أو ربما يعود سببها إلى ضعف الجرأة الأدبية لدى الطلبة انفسهم وإحساسهم بالخجل والتردد ، أو ندرة اقامة الأنشطة الأدبية من مهرجانات شعرية ، ومسابقات ادبية .

إن الطريقة الجيدة المخطط لها بدقة والواضحة الأهداف – التي يدركها المدرس إدراكاً تامّا – المرنة القابلة للتغيير متى ما تطلب الموقف ، قادرة على التذليل من صعوبة المادة ومعالجة ضعف الطلبة فيها . (١٤ص١٢) ويرى الباحث أن طريقة التدريس ركنٌ مهمٌ من أركان العملية التعليمية إلى جانب المدرس والطلبة والمادة فمن الضروري أن تكون قادرة على تنمية رغبة الطلبة في المادة وتساعد في تنمية الجرأة الأدبية وخاصة في درس التعبير الشفهي . وقد أكدت التجارب العملية أن أختلاف طرائق التدريس ، فمنها الجيدة والقادرة على نجاح العملية التعليمية ومنها غير الجيدة فهذا يؤدي إلى فروق ذات دلالة في نتائج العملية التعليمية (145 P. 137) .

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

٤. صعوبات مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

يتضمن هذا المجال (١٤) فقرة ، مثلت (١٢) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية إنحصرت درجة حدتها بين (٢,٧٨ – ٢,٠٦) ووزنها المئوي بين (٩٢,٦٦ – ٦٨,٦٦) ، وجدول (١٥) يبيّن ذلك.

جدول (١٥)

إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لاتشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٦	ضعف الكفاية التدريسية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم .	٦٦	٨٤,٦١	٧	٨,٩٧	٥	٦,٤١	٢,٧٨	٩٢,٦٦
٢	٣	قلة ألتزام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم اللغة الفصيحة في أثناء تدريس التعبير الشفهي .	٠٦١	٧٨,٢٠	١١	١٤,١٠	٦	٧,٦٩	٢,٧٠	٩٠
٣,٥	٢	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على خلق الدافع والحافز لدى الطلبة للتعبير الشفهي .	٥٦	٧١,٧٩	١٣	١٦,٦٦	٩	١١,٥٣	٢,٦٠	٨٦,٦٦
٣,٥	٨	حصر التدريب على التعبير الشفهي في دروس التعبير فقط	٥٥	٧٠,٥١	١٥	١٩,٢٣	٨	١٠,٢٥	٢,٦٠	٨٦,٦٦
٥	٩	كثرة واجبات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	٥٣	٦٧,٩٤	١٨	٢٣,٠٧	٧	٨,٩٧	٢,٥٨	٨٦
٦	١	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم يجهلون أهداف تدريس التعبير الشفهي .	٥٠	٦٤,١٠	٢٠	٢٥,٦٤	٨	١٠,٢٥	٢,٥٣	٨٤,٣٣
٧	٤	ضعف المستوى الثقافي والعلمي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم في تخصصهم .	٤٦	٥٨,٩٧	٢١	٢٦,٩٢	١١	١٤,١٠	٢,٤٤	٨١,٣٣
٨	١٠	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم يجهلون أهمية ممارسة الخطابة والمشاركة في المهرجانات الشعرية .	٤٥	٥٧,٦٩	٢١	٢٦,٩٢	١٢	١٥,٣٨	٢,٤٢	٨٠,٦٦
٩	١٢	الأستئثار في الكلام لمدسي اللغة العربية ومدرساتها في درس التعبير الشفهي .	٤٠	٥١,٢٨	٢٥	٣٢,٠٥	١٣	١٦,٦٦	٢,٣٤	٧٨

١٠	١١	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة في المرحلة الإعدادية .	٣٦	٤٦,١٥	٢٣	٢٩,٤٨	١٩	٢٤,٣٥	٢,٢١	٧٣,٦٦
١١	٥	ضعف تقدير مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم للأهمية اللغوية والأدبية لدرس التعبير الشفهي .	٣٠	٣٨,٤٦	٢٦	٣٣,٣٣	٢٢	٢٨,٢٠	٢,١٠	٧٠
١٢	١٤	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على ربط التعبير الشفهي بألوان الأنشطة اللغوية اللاصفية (الإذاعة المدرسية و المسرح و الصحافة المدرسية) .	٢٨	٣٥,٨٩	٢٧	٣٤,٦١	٢٣	٢٩,٤٨	٢,٠٦	٦٨,٦٦
١٣	١٣	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على تدريب الطلبة على عمليتي (التحليل والتركيب)	٢٣	٢٩,٤٨	٢٦	٣٣,٣٣	٢٩	٣٧,١٧	١,٩٢	٦٤
١٤	٧	قلة تشجيع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الطلبة على أرتياد المكتبات	٢١	٢٦,٩٢	٢٤	٣٠,٧٦	٣٣	٤٢,٣٠	١,٨٤	٦١,٣٣

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٨٧) ووزنها المئوي (٩٢,٦٦) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى أعتقاد مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بضرورة تمكن المدرسين والمدرسات غير المؤهلين تربويا من التدريس ويتم ذلك من خلال الدورات التدريسية المتعاقبة لتدريب المدرسين والمدرسات على تدريس التعبير الشفهي والتحريري ، لأن هذه المادة في الكليات المتخصصة بإعداد المدرسين والمدرسات تعاني من قلة التركيز والأهتمام على تدريس المادة ، ويرى الباحث أن سبب الضعف في كفاية بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها انقطاعهم عن البحث العلمي والثقافي في مجال تخصصهم ، لأن تدريس التعبير الشفهي يحتاج إلى دراية علمية وعملية ، ويشير أحد الباحثين هنا بقوله ((إذا توافر المنهج السليم ، والطبع الصافي للمدرس إزدادت كفايته التدريسية في المادة التي يقوم بتدريسها ، ومن ثم ضعفت كراهية الطلبة ونفورهم من المادة)) (٢٢ص ٧٤) .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٧٠) ووزنها المئوي (٩٠) . وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى الأعتقاد الخاطئ عند عدد من مدرسي اللغة العربية

ومدرساتها بأن اللغة الفصيحة ليست هي الوسيلة الأيسر لتدريس التعبير الشفهي من خلال شرح عناصر الموضوع ، وإيضاح الفكرة الرئيسة التي يتحدث عنها الطلبة ، ويرى الباحث أن فقدان الكفاية عند عدد من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على إستعمال اللغة الفصيحة في التعبير ، والقدرة على تأدية مهاراتها ، وإستعمالها في اطار التعليم أو خارجه، سبب في لجوء عدد منهم إلى الأزدواجية في التعبير ، والأزدواج في التعبير بين الفصيحة ، والعامية يسبب الأنقسام اللغوي في ذات المتعلم ، وهذا يؤثر في امكانية تحقيق الهدف السلوكي من تدريس التعبير الشفهي . وهذه النتيجة تتفق مع بعض نتائج الإستبانة التي أجرتها المنظمة العربية (١٩٧٤) إذ أشارت إلى (عدم عناية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بإستعمال اللغة العربية الفصيحة) ، وتتفق أيضا مع دارسة (هلال) ، إذ جاءت الفقرة ((إستعمال اللهجة العامية إستعمالا يطغى على الفصيحة من بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم ، ومدرسي المواد الأخرى ، إذ جاءت هذه الفقرة بالمرتبة الأولى في مجال المعلم وبحدة بلغت (١,٦٤))). (١٣٩ ص١٠٤) . وقد وجهت وزارة التربية العراقية ضرورة التزام المعلمين والمدرسين الذين يدرسون اللغة العربية ، أو غيرها من الإختصاصات اللغة العربية الفصيحة عند التدريس والمناقشة *، كما نصت الفقرة الثانية من فقرات مجلس المديرين العامين للتربية في العراق على التزام الهيئات التعليمية بإستعمال اللغة العربية الفصيحة عند تحدثهم وتدريسهم ** . (١٣٧ ص٧٢) . ويرى الباحث ضرورة إلتزام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ومدرسي المواد الأخرى ومدرساتها إستعمال اللغة الفصيحة عند التدريس وذلك لأهميتها فهي تعكس صورة إيجابية يستطيع من خلالها الطلبة محاكاة المدرسين والمدرسات عند التكلم ، وهي تساعد في صقل السنة الطلبة وصونها من الوقوع في الخطأ .

*كتاب وزارة التربية – مديرية المناهج والكتب المرقم ٤٤٧٩٩في ١٩٨٥/١٠/٥م.

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

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

جاءت هاتان الفقرتان بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدة كل منهما (٢,٦٠) ووزنهما المئوي (٨٦,٦٦) ، وربما يرجع سبب الصعوبة الأولى إلى أسباب عدة منها ضعف

اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم على الأساليب الحديثة في طرائق التدريس أو ضعف الإعداد المهني لبعض المدرسين والمدرسات في تدريس التعبير ، أو قلة الوسائل التربوية والأساليب المحفزة للطلبة ، أو ربما يعود السبب إلى ضعف رغبة المدرسين والمدرسات في مهنتهم إذ كلما ازدادت درجة الرضا عن مهنتهم ازداد حماسهم للعمل وخلق الدوافع وعنصر التشويق لدى الطلبة ، لان تهيئة الطلبة نفسياً وفكرياً اللدرس يقلل من رتابة الدرس ، ويحسن طريقته (١٢ ص ٢٩) .

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

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

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٥٨) ووزنها المئوي (٨٦) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى كثرة فروع اللغة العربية والساعات المنوطة بمدرسيها ومدرساتها ، فساعات التدريس الفعلية التي تربو على أثنتين وعشرين حصة أسبوعياً بل تتجاوز إلى الثماني والعشرين ، وعليه أن يقوموا بالتحضير اليومي لمواد عدة هي القواعد ، و الأدب ، و المطالعة ، و البلاغة ، و النقد ، وكل فرع من هذه الفروع بحاجة إلى خطة يومية ، وطريقة مناسبة ، وتقويم ، ومتابعة الطلبة والتحفيز ، والتشويق مع واجبات إضافية

كمسؤولية المكتبة ، أو تكليف إدارة المدرسة لهم بتدريس مادة التربية الإسلامية ، وتكليفهم بالنشاطات اللغوية المدرسية جميعها ، وهذا ما يسبب متاعب فكرية ونفسية وجسمية تضعف من أستعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تدريس مادتهم .

٥. صعوبات مجال الطلبة :

يتضمن هذا المجال (١٣) فقرة ، مثلت (١١) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢,٨٥ – ٢,١١) ووزنها المئوي (٩٥ – ٧٠,٣٣) ، وجدول (١٦) يبيّن ذلك .

جدول (١٦)

إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال الطلبة

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لاتشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	١	نفور الطلبة اغلبهم من درس التعبير الشفهي	٧٠	٨٩,٧٤	٥	٦,٤١	٣	٣,٨٤	٢,٨٥	٩٥
٢	٤	ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلتين السابقتين (الأبتدائية والمتوسطة)	٦٤	٨٢,٠٥	٩	١١,٥٣	٥	٦,٤١	٢,٧٥	٩١,٦٦
٣	٥	ظاهرة الخجل والخوف لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي	٦٢	٧٩,٤٨	١٢	١٥,٣٨	٤	٥,١٢	٢,٧٤	٩١,٣٣
٤,٥	٢	جهل الطلبة أغلبهم بأهمية درس التعبير الشفهي .	٥٩	٧٥,٦٤	١١	١٤,١٠	٨	١٠,٢٥	٢,٦٥	٨٨,٣٣
٤,٥	٧	قلة مطالعات الطلبة الخارجية .	٥٨	٧٤,٣٥	١٣	١٦,٦٦	٧	٨,٩٧	٢,٦٥	٨٨,٣٣
٦	٦	غلبة العامية على الفصيحة في أثناء التعبير الشفهي عند الطلبة أغلبهم .	٥٣	٦٧,٩٤	١٥	١٩,٢٣	١٠	١٢,٨٢	٢,٥٥	٨٥
٧	٨	ضعف قدرة الطلبة على المناقشة والحديث في درس التعبير الشفهي .	٥١	٦٥,٣٨	١٦	٢٠,٥١	١١	١٤,١٠	٢,٥١	٨٣,٦٦
٨	٣	ضعف الذخيرة اللغوية والأدبية لدى الطلبة .	٤٨	٦١,٥٣	١٨	٢٣,٠٧	١٢	١٥,٣٨	٢,٤٦	٨٢
٩	٩	ضعف الطلبة أغلبهم بنقد المتحدث في درس التعبير الشفهي .	٤٤	٥٦,٤١	١٩	٢٤,٣٥	١٥	١٩,٢٣	٢,٣٧	٧٩
١٠	١٣	جهل الطلبة أغلبهم بأهمية المكتبة المدرسية بزيادة قدراتهم التعبيرية .	٣٩	٥٠	٢٢	٢٨,٢٠	١٧	٢١,٧٩	٢,٢٨	٧٦

١١	١٠	تخلف التفكير العلمي المنظم لدى الطلبة إذ تظهر فيه مقدمات والأسباب وما يترتب عليها من نتائج .	٣٠	٣٨,٤٦	٢٧	٣٤,٦١	٢١	٢٦,٩٢	٢,١١	٧٠,٣٣
١٢	١١	ضعف الطلبة بتوظيف خبراتهم في التعبير الشفهي .	٢٣	٢٩,٤٨	٢٧	٣٤,٦١	٢٨	٣٥,٨٩	١,٩٣	٦٤,٣٣
١٣	١٢	جهل الطلبة أغلبهم بأهمية المشاركة بالمهرجانات الشعرية والخطابية التعبيرية.	٢٠	٢٥,٦٤	٣٠	٣٨,٤٦	٢٨	٣٢,٨٩	١,٨٩	٦٣

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٨٥) ووزنها المئوي (٩٥) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى قلة حصيلة الطالب الثقافية وضآلة ثروته اللغوية ، فيجد الطالب صعوبة في التعبير الشفهي وهذا يؤدي إلى تكوين اتجاهات عكسية نحو درس التعبير الشفهي ، أو ربما بسبب الحرج الذي يشعر به الطلبة أو السقطات ، والأخطاء التي تبدو من خلال النطق في التعبير الشفهي . إضافة إلى جهل الطلبة أهمية التعبير الشفهي في حياتهم ، وقد يكون السبب هو نفور مدرس اللغة العربية ، ومدرساتها اغلبهم من درس التعبير الشفهي لأنه تطبيق للفروع اللغة العربية جميعها ، وما يحتاج من تحضير للموضوعات ، وخلق الدوافع والحوافز للكلام ، وقال الدكتور طه حسين ((إن التلميذ إذا ذهب إلى المدرسة وأستمع إلى دروس الأستاذ في اللغة العربية ... لم يستفد من أستاذه ، ولا من دروس أستاذه إلا شيئا واحدا هو النفور من الأستاذ والنفور من اللغة العربية)) (١٣٧ ص٨٣).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (كايهوس) ((التي أظهرت أن الطلبة لا يميلون إلى دراسة التعبير كرغبتهم في الدروس الأخرى)) (148 P.1327) .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٧٥) ووزنها المئوي (٩١,٦٦) وتلمس الباحث معاناة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في هذه الصعوبة ، وماتسببه لهم من ضياع كبير لجهودهم ، وإرباك لخططهم ، وهذا يجعل تعليمهم صعبا ، وغير فاعل ، ولعل السبب في هذا الضعف يرجع إلى النقص في الإعداد المهني والأكاديمي لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، فالمرحلتان السابقتان (الابتدائية ، والمتوسطة) هما أساس المرحلة الإعدادية ، إذ ان أي خلل في إعداد الطالب في

هاتين المرحلتين علميا وأجتماعياً ينعكس على إمكانياته مستقبلاً فضعف الطلبة باللغة العربية في المرحلتين السابقتين ينعكس سلباً على تعليمه اللغة في المرحلة الإعدادية ، إضافة إلى ذلك الكتب المدرسية وضعف أساليب التدريس في تلك المراحل القائمة على النمو الشامل للشخصية معرفياً ، ووجدانياً ، ومهارياً . وتتفق هذه النتيجة مع عدد من النتائج التي توصلت اليها دراسة (الهاشمي ١٩٨٨) ، ودراسة (الزوبعية ٢٠٠٣) .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٧٤) ووزنها المئوي (٩١,٣٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى الضعف في التنشئة الاجتماعية للطالب وبخاصة في المرحلة ما قبل دخوله المدرسة أو حتى في المرحلة الابتدائية والمتوسطة ، وربما يعود ذلك إلى ضعف قدرة المعلمين والمدرسين في المرحلتين اللتين تسبقان المرحلة الإعدادية من تعويد الطلبة على الجرأة في القول والتعبير الأرتجالي المباشر في المواقف الخطابية المتنوعة ، أو قلة ثقافة الطلبة في التعبير شفهياً عن الموضوع بصورة جيدة ، أو خوفهم وخجلهم من الوقوع في السقطات ، والأخطاء في أثناء التعبير الشفهي .

ويرى الباحث ان تهيب كثير من الطلبة أو إفتقارهم إلى الجرأة في طرح أفكارهم وآرائهم وهيمنة الخجل عليهم يؤدي إلى ضعفهم في التعبير الشفهي ، وتبقى أفكارهم كافية في نفوسهم .

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

جاءت هاتان الفقرتان بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدة كل منهما (٢,٦٥) ووزنهما المئوي (٨٨,٣٣) . وقد يعود سبب الصعوبة الأولى إلى معلمي اللغة العربية ومعلماتها ومدرسيها ومدرساتها في السنوات السابقة وذلك لعدم تعريف الطلبة بأهمية التعبير الشفهي في حياتهم اليومية أو الدراسية وماله من فائدة كبيرة تساعدهم من تجاوز مواقف الخطاب المباشر أو مواقف الإلقاء بنجاح ومن دون تعثر ، أو ربما يكمن مرد هذه الصعوبة إلى قلة إظهار الأهداف الموضوعة لدرس التعبير الشفهي لأهمية التعبير الشفهي في حياة الطالب ، والغرض منها هو أن يسترشد بها مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها لإبراز الضرورة الحيوية للتعبير الشفهي في حياة الإنسان والمجتمع ، وغرس روح الأعتزاز باللغة العربية في إذهان

الناشئة ، وذلك لان محبة لغتنا العربية دليل واضح على إحترام شخصيتنا العربية ، وكياننا القومي (٧٨ ص١٤) أو قد يعود السبب إلى قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي ، وتساهل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في إعطاء درجة النجاح في هذا الدرس ، مهما كان نوع الكلام لدى الطلبة .

أمّا الصعوبة الثانية فقد يعود سببها إلى ندرة وجود مدرس أو مدرسة يشجع طلبته على المطالعة ، أو يحثهم على البحث والمتابعة وقراءة النصوص الأدبية البليغة وحفظهما ، ويعطي الأولوية من تلك النصوص إلى القرآن الكريم ، وفي هذه الحالة تتكون الملكة القادرة على محاكاة هذه النصوص والتكلم على منوالها والإستشهاد بها في التعبير الشفهي ، فكثرة القراءة والمطالعة تمنح الدربة ، والممارسة عن طريق الأستمرارية في ممارستها ، لأن من أهم أسباب الملكة اللسانية كثرة المراس ، وهذه المسألة ترتبط بزيادة حصيلة المفردات والصيغ والتراكيب ، ليزداد الخزين اللغوي مما يؤدي إلى رقي الأداء التعبيري بنوعيه الشفهي والتحريري (١٣٦ ص١٨)

ويرى الباحث أن من الأسباب التي تبعد الطلبة عن المطالعات الخارجية عدم توافر الوقت الكافي وذلك لأنهم يقضون الجزء الأكبر من وقتهم في حفظ موادهم المنهجية ودراستها إذ يختبرون فيها في نهاية العام الدراسي وهذا يكون واضحا في الصفوف المنتهية للمرحلة الإعدادية ، ومن الأسباب أيضا قلة استفادة الطلبة من المكتبة المدرسية التي يجدونها في اغلب الأحيان مقفلة ، أو لظروف الطلبة الصعبة في الحياة لها اكبر الأثر في ابتعادهم عن المطالعات .

٦- صعوبات مجال التقوم .

يتضمن هذا المجال (١١) فقرة ، مثلت (١٠) فقرات من تلك الفقرات صعوبات واقعية أنحصرت درجة حدتها بين (٢,٧٩ – ٢,٠٥) ووزنها المئوي (٩٣ – ٦٨,٣٣) ، وجدول (١٧) يبيّن ذلك

جدول (١٧)

إستجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مجال التقويم .

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لاتشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٣	تقويم التعبير الشفهي لا يتسم بالجد والدقة	٦٦	٨٤,٦١	٨	١٠,٢٥	٤	٥,١٢	٢,٧٩	٩٣
٢	٥	ندرة تدريب مدرسي اللغو العربية ومدرساتها على الطرائق الحديثة في التقويم	٥٩	٧٥,٦٤	١٣	١٦,٦٦	٦	٧,٦٩	٢,٦٧	٨٩
٣,٥	١	لا يوجد هناك معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي .	٥٤	٦٩,٢٣	١٥	١٩,٢٣	٩	١١,٥٣	٢,٥٧	٨٥,٦٦
٣,٥	٧	قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي بين فروع اللغة العربية .	٥٣	٦٧,٩٤	١٧	٢١,٧٩	٨	١٠,٢٥	٢,٥٧	٨٥,٦٦
٥	٤	صعوبة تقويم التعبير الشفهي في الصفوف المزدحمة بالطلبة .	٤٦	٥٨,٩٧	٢٠	٢٥,٦٤	١٢	١٥,٣٨	٢,٤٣	٨١
٦	٨	ضعف الطلبة أغلبهم في تعرف الأخطاء ونقدها .	٤٣	٥٥,١٢	٢٤	٣٠,٧٦	١١	١٤,١٠	٢,٤١	٨٠,٣٣
٧	٢	قلة أهتمام المشرفين بدرجات الطلبة في التعبير الشفهي .	٤٠	٥١,٢٨	٢٣	٢٩,٤٨	١٥	١٩,٢٣	٢,٣٢	٧٧,٣٣
٨	٦	لا يناقش مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم الطلبة عن أخطائهم اللغوية الشائعة .	٣٦	٤٦,١٥	٢٥	٣٢,٠٥	١٧	٢١,٧٩	٢,٢٤	٧٤,٦٦
٩	١٠	قلة الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسهم في تقويم حديث الطلبة أغلبهم .	٣٣	٤٢,٣٠	٢٦	٣٣,٣٣	١٩	٢٤,٣٥	٢,١٧	٧٢,٣٣
١٠	١١	ندرة تسجيل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم ملاحظات إنشادية وتقويمية حول حديث الطلبة .	٢٨	٣٥,٨٩	٢٦	٣٣,٣٣	٢٤	٣٠,٧٦	٢,٠٥	٦٨,٣٣
١١	٩	إهمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها إسلوب المشاركة الجماعية في عملية التقويم .	٢٤	٣٠,٧٦	٢٥	٣٢,٠٥	٢٩	٣٧,١٧	١,٩٣	٦٤,٣٣

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٧٩) ووزنها المئوي (٩٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى إعتماد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم أساليب تقليدية في التقويم ، وقلة معرفتهم بالطرق الحديثة ، أو إعتماد أغلبهم الطريقة الإنطباعية في التقويم ، وربما يكمن السبب في عدم وجود معيار موضوعي ثابت أو ضعف إطلاع ومتابعة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على ما يصدر من

توجيهات وتعليمات في مجال تخصصهم أو إنعدام متابعة المشرفين المتخصصين لعملية تدريس التعبير الشفهي وتقويمه .

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

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٧) ووزنها المئوي (٨٩) وقد يعود سبب هذه الصعوبة هو إحساس مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عدم وجود عناية جدية بتدريب المدرسين والمدرسات على الطرائق الحديثة في التقويم ، أو يعود ذلك إلى قلة توافر التقنيات التربوية التي تعزز طرائق التقويم ، ولهذا السبب نرى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يتبعون طرائق في التقويم لاتعمل على إكساب الدارسين المهارات اللغوية ، مما لا يعودهم المحاكاة ، ويقتل فيهم روح الأبتكار والرأي ، كما أن القدرة على التذوق لا تنمي بهذا الإسلوب .

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

جاءت هاتان الفقرتان بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجت حدة كل منها (٢,٥٧) ووزنها المئوي (٨٥,٦٦) وتفصح الصعوبة الأولى عن إحساس مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بحاجته إلى معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي وذلك ليكون التقويم أكثر دقة وليحد من الذاتية التي تطغى على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم في تقويمهم لموضوعات في حصة التعبير الشفهي ، ويرى الباحث أن الأختلاف في تقويم التعبير شفهياً كان أم تحريرياً أمر متوقع حصوله ، وذلك لأنه حكم وتقويم على جمالية الإسلوب ، وبراعة الطالب في نقل الأفكار وإبرازها في صورة جميلة واضحة ، ووفائه بعناصر الموضوع ، وفي ذلك يختلف المقومون والمصححون فيما بينهم عند وضع الدرجة النهائية للتعبير . لذا ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن تكون لديهم معايير محددة في تقويم مستوى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة للحد من الذاتية وللوصول إلى نتائج دقيقة تستند إلى أسس علمية ثابتة بدلاً من أن تكون ذاتية متقلبة ، وقد نبه الكثير من المربيين والتربيون والمدرسين على الدقة في التصحيح والتقويم والأبتعاد عن وضع الدرجة عفوياً لما لها من خطأ تعليمي بوضع الطالب في مستوى لغوي لا أساس له ، وخطأ حيث يعلمه الخداع إذ منحه درجة لا صلة لها بعلمه (٤٢ ص ٢٤٠) . وقد نال وضع المعيار إهتمام الكثير من الباحثين إذ أكد (مدكور) : (على تقويم تعبير الطلبة على وفق معايير موضوعية يتفق عليها المدرس مع طلبته) (١٢٠ ص ١٦٠) .

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

أمّا الصعوبة الثانية فتفصح عن إدراك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم بان قلة الدرجة التقويمية للتعبير الشفهي هي العائق أمّام تحفيز الطلبة وأندفاعهم نحو درس التعبير الشفهي ، إن قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي يمكن أن تشجع الطلبة على الاستغناء عنها والأعتماد على درجات القواعد ، والأدب ، والمطالعة ، أو الاعتماد على درجة التعبير التحريري في ضمان النجاح ، ولو كان درس التعبير الشفهي درسا مستقلا وتخصص له درجة مستقلة – لأن التعبير غاية ، وفروع اللغة الأخرى وسائل لتحقيق هذه الغاية – ربما أزداد أهتمام الطالب به ، فلا يعتمد بعد ذلك في نجاحه على درجات فروع اللغة الأخرى التي تدخل معه حالياً ضمن دروس اللغة العربية ٠

ثانياً : صعوبات تدريس التعبير الشفهي من وجهة نظر الطلبة :

١-صعوبات مجال الأهداف

يتضمن هذا المجال (١٢) فقرة ،مثلت (١١) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢,٦٨ – ٢,٠٦) ووزنها المئوي (٨٩,٣٣ – ٦٦,٨٦) والجدول (١٨) يبيّن ذلك .

جدول (١٨)

إستجابات الطلبة في مجال الأهداف

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لا تشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	١	الطلبة غير مطلعين على أهداف تدريس التعبير الشفهي	٤٧١	٧٨,٧٦	٧٠	١١,٧٠	٥٧	٩,٥٣	٢,٦٩	٨٩,٦٦
٢	٣	الحصص المحددة للتعبير غير كافية لتحقيق أهداف التعبير الشفهي	٤٥٩	٧٦,٧٥	٦٧	١١,٢٠	٧٢	١٢,٠٤	٢,٦٤	٨٨
٣،٥	٢	اغفال الأهداف أهمية تنمية القدرة على الارتجال في درس التعبير الشفهي	٤٥٥	٧٦,٠٨	٦٩	١١,٥٣	٧٤	١٢,٣٧	٢,٦٣	٨٧,٦٦
٣،٥	٨	لم تظهر الأهداف أهمية التعبير الشفهي في حياة الطالب	٤٤٦	٧٤,٥٨	٨٥	١٤,٢١	٦٧	١١,٢٠	٢,٦٣	٧٨,٦٦
٥	٥	ضعف الامكانات المتوافرة	٤٠٤	٦٧,٥٥	١٠١	١٦,٨٨	٩٤	١٥,٥٥	٢,٥٢	٨٤

		لإستعمال الوسائل التعليمية الحديثة في تحقيق أهداف التعبير الشفهي .							
٦	٤	تدريس التعبير بالإسلوب التقليدي لا يساعد على تحقيق أهدافه الموضوعة .	٣٧٥	٦٢,٧٠	١١٦	١٩,٣٩	١٠٧	١٧,٨٩	٢,٤٤	٨١,٣٣
٧	٩	اغفال الأهداف أهمية تنمية روح المناقشة في درس التعبير الشفهي	٣٥٠	٥٨,٥٢	١٣٠	٢١,٧٣	١١٨	١٩,٧٣	٢,٣٨	٧٩,٣٣
٨	٧	عدم استقلالية درس التعبير الشفهي	٣٢٨	٥٤,٨٤	١٥٥	٢٥,٩١	١١٥	١٩,٢٣	٢,٣٥	٧٨,٣٣
٩	١١	قلة اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على أهداف تدريس التعبير الشفهي	٢٧٤	٤٥,٨١	١٧٤	٢٩,٠٩	١٥٠	٢٥,٠٨	٢,٢٠	٧٣,٣٣
١٠	٦	الأهداف قاصرة عن تنمية القدرة التعبيرية لدى الطلبة	٢٥٤	٤٢,٤٧	١٦٩	٢٨,٢٦	١٧٥	٢٩,٢٦	٢,١٣	٧١
١١	١٠	لا تلبي الأهداف حاجات الطلبة وميولهم واهتمأماتهم	٢٣١	٣٨,٦٢	١٧٢	٢٨,٧٦	١٩٥	٣٢,٦٠	٢,٠٦	٦٨,٦٦
١٢	١٢	ليس هناك اسس ثابتة وواضحة لتحديد مستويات الطلبة في بناء الأهداف	٢١٠	٣٥,١١	١٧٧	٢٩,٥٢	٢١١	٣٥,٢٨	١,٩٩	٦٦,٣٣

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢،٦٩) ووزنها المئوي (٨٩,٦٦)، ان سبب هذه الصعوبة قد يعود إلى تقصير بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في بيان الهدف الأساسي من تدريس التعبير الشفهي وكذلك افتقار درس التعبير إلى دليل أو منهج يوضح فيه أهداف تدريس التعبير بنوعيه (الشفهي ، والتحريري) ، أو لعدم ترجمة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأهداف إلى أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها أو قياسها ، أو قد يعود السبب في هذه الصعوبة إلى إحساس الطلبة بان الهدف من تدريس التعبير الشفهي ، أو التحريري لا يتعدى غايتهم في النجاح ، وينسون أنه الغاية ، لذا فإن

جهل الطلبة بالأهداف يجعلهم ينصرفون عن دراسة التعبير الشفهي ، ويعانون من ضعف في قدرتهم التعبيرية وضعف في مستوياتهم اللغوية ، وجهلهم بالأهداف قد يجعل الجهود التي يبذلها الطلبة أو المدرس تتبدد بدلاً من ان تنتظم نحو تحقيق أهداف واضحة محددة في كل ذهن منهما فأهمية معرفة أهداف تدريس أي مادة ، إذ هي تشكل أساس كل عملية هادفة ، ويمكن القول إن وضوح الأهداف وتحديدها يسهم في إختيار المحتويات ،والموضوعات المناسبة ، والخبرات التعليمية وطرائق التدريس وأساليب التقويم ، ومن ثم الوصول إلى أفضل مستوى في تدريس تلك المادة (٢٦ ص٢٢) ويرى الباحث أن معرفة الطلبة بالأهداف تجعلهم يشعرون بأن العملية التعليمية تحقق لهم ما يسعون اليه ، ويحسون من خلاله بدافعية نحو التعلم وبراحة نفسية لا يمكن الحصول عليها بغير عملية التعلم ، لذلك ينبغي للطلبة أن يطلعوا على أهداف تدريس التعبير الشفهي أو على كل أهداف تدريس فروع اللغة العربية الاخرى ، لأن عدم الاطلاع على أهداف المادة يشكل عائقاً أمّام تعلمها ، أو قد يؤثر في تحصيل الطلبة في تلك المادة . فمعرفة الطالب بها أمر لا بد منه ليضمن فاعلية تحصيل الطلبة .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٤) ووزنها المئوي (٨٨) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى حاجة الطلبة إلى زيادة الحصص المحددة لدرس التعبير وشعورهم أن حصة واحدة لدرس التعبير أسبوعياً لا تكفي لتحقيق أهداف التعبير الشفهي والإكتفاء بمعرفة اصوله، وحسن ممارسته ، وتمكين الطلبة من التعبير الشفهي بلغة فصيحة أو تنمية قدراتهم التعبيرية عن الأفكار ، وتحقيق عملية الفهم والإفهام ، ولا يتحقق ذلك الا بالممارسة العملية الواسعة ، ولا يمكن أن يزود الطالب بالأهداف بحصص محددة ، ولا سيما أن درس التعبير الشفهي يحتاج إلى تنمية قدرات الطلبة على التعبير ومساعدتهم في القضاء على الخجل والخوف لديهم ، هنا يؤكد الباحث أن يوماً واحداً في الأسبوع أو في كل أسبوعين غير كاف لتحقيق الأهداف الموضوعة لدرس التعبيرالشفهي .

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

جاءت هاتان الفقرتان بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدة كل منهما (٢,٦٣) ووزنهما المئوي (٨٧,٦٦) ويعود سبب الصعوبة الأولى إلى إحساس الطلبة بضرورة أن تؤكد الأهداف بصورة كبيرة على تنمية القدرة على الإرتجال عند الطلبة ، لأن المرحلة الإعدادية تمثل المحك إذ إنّ الطالب بعدها أمّا أن ينتقل إلى الحياة العلمية ، أو العملية وفيها يحتاج الطالب القدرة على التعبير وإرتجال الكلام أكثر من غيره وذلك لمواصلة حياته بصورة ناجحة ، وجاء إحساس الطبة بهذه الصعوبة وذلك لأنهم يرون أن مستوى الطلبة بالتعبير بصورة عامة ضعيف وبخاصة في التعبير الشفهي فإذا ما طلب إلى أحد الطلبة ان يرتجل كلاًمّا عن موضوع يختاره ، إضطرب ، وتحير ، وشعر بحرج شديد كأنه يخوض عباب بحر هائج ، وان عبر عن الموضوع فليس باكثر من بضع جمل لا تخلو في أغلب الأحيان من الأخطاء اللغوية والنحوية والإسلوبية (٣٩ ص٥٥) وتؤكد الكتب والأدبيات ان من عوامل النهوض بالتعبير (الشفهي والتحريري) هي تشجيع الطلبة على القول والارتجال فيه والكتابة وان يمنح الطالب الحرية الكافية في درس التعبير في اختيار الموضوع الذي يجب ان يتحدث أو يكتب فيه والحرية فيما يتناوله من أفكار ليشعر أنه قادر على القول بطلاقة والكتابة وعلى المدرس أن ينمي عند الطالب القدرة على القول والإرتجال وعلى إختيار الموضوعات الملائمة لحياتهم (٩ ص٥٧) . ويرى الباحث أن الأهداف ينبغي لها أن تؤكد على أهمية تنمية سرعة الإجابة ، وصوابها ، وتنمية قدرتهم على الإرتجال بالدرجة الأولى إذ ما أحوج الطلبة إليه في خضم هذه الحياة .

أمّا سبب الصعوبة الثانية فقد يعود إلى رغبة طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في أن تربط الأهداف بين التعبير الشفهي والحياة وأن تبتعد عن الموروث التقليدي الذي يعزل أحدهما عن الآخر ، لأن الطلبة يتحمسون إلى دراسة شيء ما إذا كان هذا الشيء ذا صلة بحياتهم ، فيشعرون بحاجتهم اليه فيندفعون إلى دراسته وتعلمه ويؤكد الطاهر ((إن التلميذ لا يمكن أن يحس بأهمية اللغة ولا يحسن إستعمالها ، ما لم تقدم اليه على أنها جزء من الحياة)) (٩٠ ص٧) ، وفي التعبير الشفهي إذا أحسن اختيار الموضوع وكان ذا قيمة ادبية وكان قريباً من حياة الطالب وإهتماماته كان التعبير أجود ، فالخيال يسمو عند وصف شيء مألوف (٣٩ ص٦٨) ، وهذه النتيجة تتفق مع (دراسة الهاشمي ١٩٨٨م) .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٥٢) ووزنها المئوي (٨٤) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى إحساس الطلبة بضرورة إستعمال الوسائل التعليمية لتحقيق أهداف تدريس التعبير الشفهي ، إذ تعد الوسائل التعليمية من اهم الاركان التي تبنى عليها عمليات التربية والتعليم ، هي تجعل التعليم اكثر اثارة لما تزيده من دافعية الطلبة واهتماماتهم ، وتسهم في تحقيق الأهداف الموضوعة للدرس ، وتتيح للطلبة ايضا فرصة للنشاط العلمي حيث تجعل للطالب دورا فاعلا وايجابيا في عملية التعلم ، زيادة على ما توفره له من خبرات حسية واقتصاد في الوقت والجهد (٥٩ ص٦) وتؤدي كذلك الوسائل التعليمية دورا كبيرا في تحويل غرف الدراسة من غرف اصغاء وحفظ إلى غرف اكثر فائدة وحركة وحياة ، إذ ينشط فيها العمل والتفكير ، لكونها تقدم خبرات للطلبة تدعوهم إلى النشاط الذاتي ، (١١٩ص ٦-٧) . ويرى الباحث وجوب توافر الامكانات لإستعمال وسائل تعليمية حديثة قادرة على اعداد الطلبة للحياة في ، وتساعد في تحقيق الأهداف الموضوعة للدرس ، والوسائل التعليمية ضرورة عصرية ومستقبلية لما تحققه من إيجابيات وما لها دور كبير في العملية التربوية من فاعلية ونجاح .

٢. صعوبات مجال اختيار الموضوعات :

يتضمن هذا المجال (١٣) فقرة ، مثلت (١٢) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢,٧٢-٢,٠٧) ووزنها المئوي بين (٩٠,٦٦ - ٦٩) والجدول (١٩) يبيّن ذلك .

جدول (١٩)

إستجابات الطلبة في مجال اختيار الموضوعات

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لا تشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		

١	٢	ندرة اختيار موضوعات اجتماعية هادفة	٤٨٢	٨٠,٦٠	٧٠	١١,٧٠	٤٦	٧,٦٩	٢,٧٢	٩٠,٦٦
٢	٤	يفرض مدرسو اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم على الطلبة التكلم في موضوع واحد في درس التعبر الشفهي .	٤٦٠	٧٦,٩٢	٨٠	١٣,٣٧	٥٨	٩,٦٩	٢,٦٧	٨٩
٣	٨	الموضوعات التعبيرية التي تعطى لطلبة المرحلة الإعدادية قليلة .	٤٤٢	٧٣,٩١	٩٠	١٥,٠٥	٦٦	١١,٠٣	٢,٦٢	٨٧,٣٣
٤	٦	اختيار الموضوعات لاتراعي المستوى الفكري لطلبة المرحلة الإعدادية .	٤٢٧	٧١,٤٠	١٠٣	١٧,٢٢	٦٨	١١,٣٧	٢,٦٠	٨٦,٦٦
٥	٣	ضعف ثقافة الطلبة لا تشجع في اختيار موضوعات جيدة في دروس التعبير الشفهي .	٤١٣	٦٩,٠٦	١٠٥	١٨,٣٩	٨٠	١٣,٣٧	٢,٥٥	٨٥
٦	١	اختيار موضوعات بعيدة عن اهتمام الطلبة وميولهم .	٣٨٨	٦٤,٨٨	١٠٠	١٦,٧٢	١١٠	١٨,٣٩	٢,٤٦	٨٢
٧	٥	لا يوجد لدرس التعبير منهج محدد معلوم.	٣٦٤	٦٠,٨٦	١٢٠	٢٠,٠٦	١١٤	١٩,٠٦	٢,٤١	٨٠،٣٣
٨	١٠	ندرة توظيف موضوعات النشاط اللاصفية للتعبير عنها شفهيا.	٣٣٨	٥٦,٥٢	١٥٢	٥٢,٤١	١٠٨	١٨,٠٦	٢,٣٨	٧٩,٣٣
٩	٧	اهمال الموضوعات الوجدانية والوصفية ذات الانفعالات المثيرة للخيال والعاطفة .	٣٠٧	٥١,٣٣	١٦٦	٢٧,٧٥	١٢٥	٢٠,٩٠	٢,٣٠	٧٦,٦٦
١٠	٩	عدم الافادة من المكتبة المدرسية في اختيار الموضوعات .	٢٨٤	٤٧،٤٩	١٨٠	٣٠،١٠	١٣٤	٢٢،٤٠	٢،٢٥	٧٥
١١	١٢	ندرة اختيار موضوعات تتعلق بالمواقف الحياتية التي تواجه الطلبة .	٢٦٠	٤٣،٤٧	١٧٥	٢٩،٢٦	١٦٣	٢٧،٢٥	٢،١٦	٧٢
١٢	١٣	تكليف الطلبة بالتكلم في	٢٣١	٣٨،٦٢	١٨٠	٣٠،١٠	١٨٧	٣١،٢٧	٢،٠٧	٦٩

		موضوعات تطلب معلومات تخصصية (تاريخية أو علمية) .								
١٣	١١	قلة استفادة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من خبرة بعضهم البعض في اختيار الموضوعات .	٢١٠	٣٥,١١	١٧٠	٢٨,٤٢	٢١٨	٣٦,٤٥	١,٩٨	٦٦

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٧٢) ووزنها المئوي (٩٠,٦٦) ، ان إحساس طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بهذه الصعوبة يرجع إلى تشبث مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بموضوعات تقليدية ومكررة وكذلك بعد هذه الموضوعات عن الوظيفية وعن حياة الطلبة ، وهذا يؤدي إلى فقدان رغبة الطلبة بالتكلم ، وأن عدم اختيار موضوعات كهذه لا يساعد على انتقال اثر التدريب فالطلبة بحاجة إلى مثل هذه الموضوعات وخاصة في المرحلة الإعدادية لانها تمثل مرحلة انتقال إلى حياة جديدة أمّا علمية أو عملية فهذه الموضوعات تخدمهم في تنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم وهذا يقوي رغبة الطلبة بالتعبير الشفهي ، وكذلك يخلق لديهم الاستعداد ، وهذا ما أكدته الأدبيات والدراسات ((إن أختيار الموضوعات الوظيفية ذو أثر إيجابي في تعبير الطلبة)) (٨٠ ص٣٦) فأنه ولا بد من تغيير في طرائق تدريس التعبير بحيث تتوافر أمور الحرية في أختيار الموضوعات والوظيفية أي دوران الموضوعات حول المواقف والمشكلات الاجتماعية ذات الوظيفية في حياة الطالب المدرسية أو العامة (٨٠ ص٣٧) أو قد يعود السبب إلى قلة ثقافة أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الهاشمي١٩٨٨) .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٧) ووزنها المئوي (٨٩) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى قلة معرفة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بطرائق تدريس التعبير الشفهي ، أو ربما يعود السبب إلى ضعف الاعداد المهني والعلمي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها بمادة التعبير (الشفهي – التحريري) في أقسام اللغة العربية في الكليات

المتخصصة ، أو قد يعود إلى كثرة اعداد الطلبة في الصف الواحد مما يجعل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يفرضون على الطلبة التكلم في موضوع واحد وذلك باعتقادهم إن أتباع إسلوب المشاركة بين المدرسين والطلبة في إختيار الموضوعات قد يؤدي إلى الفوضى داخل الصف ، أو ربما يعود السبب إلى قلة تأكيد المشرفين التربويين على المدرسين والمدرسات في أن يأخذوا بالحسبان أهمية أختيار الموضوعات وطريقة أختيارها والتعبير عنها داخل الصف فالموضوع لا ينبغي له أن يفرض على الطالب فرضاً من المدرس بل يستحسن أن يشترك المدرس والطالب في أختيار أكثر من موضوع ثم تتاح حرية أختيار أحد الموضوعات المختارة ممـــــــــا يتفـــــــــق ورغبـــــــــة الطلبـــــــــة وميـــــــــولهم (٣٩ ص٦٠) وأن من عوامل النهوض بالتعبير وتشجيع الطلبة على القول والكتابة أن يمنح الطالب الحرية الكافية في درس التعبير ، فيعطى فرصة اختيار الموضوع الذي يجب ان يتحدث فيه الطالب والحرية فيما يتأوله من افكار ليشعر انه قادر على القول والكتابة فيها من دون ان تكون مفروضة عليه ، وبتوجيه من المدرس ننمي عند الطالب القدرة على اختيار الموضوعات الملائمة لحياتهم ومجتمعهم (٩ ص٥٧-٥٨) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الإستبانة التي اجراها احد الباحثين على طلاب الصف الرابع الاعدادي في احدى المدارس الإعدادية في مدينة البصرة والذين يزيد عددهم على أربعين طالباً انهم يميلون باستثناء واحد منهم إلى أختيار الموضوعات بانفسهم دون الفرض عليهم ، لان هذه الطريقة تحقق لهم قدرا اكبـــر مـــن الحريـــة والانطـــلاق فـــي التعبيـــر عـــن موضـــوعات تتفـــق مـــع ميـــولهم (٣٩ ص٦٠-٦١) ، ويـرى الباحـث أنـه ينبغـي لمدرسـي اللغـة العربيـة ومدرسـاتها أن لا يفرضوا على الطلبة موضوعات التعبير وإنما ينبغي للطلبة أن يشتركوا مع المدرسين والمدرسات في أختيار الموضوعات . فيختار المدرس موضوعا ، وكذلك يختار الطالب موضوعاً آخر ، وترك حرية أختيار الموضوع الثالث لكل طالب في حالة عدم أختيار احد الموضوعين الأوليين على أن لا تكون الموضوعات المختارة مكررة في درس سابق .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٢) ووزنها المئوي (٨٧,٣٣) إن إحساس طلبة الفرعين (العلمي والأدبي) بهذه الصعوبة قد يعود إلى قلة الحصص المخصصة لدرس التعبير في جدول الدروس الاسبوعي مقارنة مع دروس فروع

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

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٠) ووزنها المئوي (٨٦,٦٦) ان إحساس طلبة المرحلة الإعدادية الأدبي والعلمي بهذه الصعوبة ، وذلك لان اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يختارون موضوعات لا تراعي مستوى الطلبة الفكري والفروق الفردية لديهم ، أو قد يشترك الطلبة والمدرسون في إختيار مثل هذه الموضوعات ، وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى ضعف إدراك المدرسين والمدرسات للغة العربية كما يجب أن تكون عليه الموضوعات التعبيرية حيث تناسب مستوى الطلبة وتتفق مع ميولهم وحاجاتهم ، وهذا ناتج كله عن عدم إعدادهم الإعداد الصحيح لتدريس التعبير (الشفهي والتحريري) أو ربما يعود السبب إلى قلة ثقافة المدرسين ، والمدرسات ، والطلبة أو يعود إلى إعتقاد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بان طلبة المرحلة الإعدادية قد أصبحوا في مرحلة متقدمة من التعليم وأن الثروة اللغوية عندهم قد نمت بصورة أكبر من المرحلتين السابقتين ، وقد أصبحوا قادرين على التعبير في الموضوعات المختلفة أو ربما يعود السبب إلى أفتقار درس التعبير إلى منهج محدد معلوم يتضمن معلومات تناسب كل مرحلة من مراحل التعليم لذلك يعد سوء اختيار الموضوعات كأن تكون فوق مستواهم أو بعيدة عن اهتماماتهم من اسباب ضعف الطلبة في التعبير ، أو من صعوبات التدريس .

لذلك ينبغي للموضوعات أن تكون في المستوى الفكري للطلبة ، فلا تعلو عليهم فتصبح تعجيزية تسبب لهم الاحباط أو تهبط عنه فيستهينوا بها . وأن تكون موضوعات منوعة مستوحاة من مجالات شتى مراعية لفروق الفردية وباعثة للملل وأن لا تكون متكررة (٤٢ ص٢٠٧) . ويرى الباحث أنه يفضل أن تكون الموضوعات مثيرة لأهتمام الطلبة ومستوحاة مما يحيط بهم من بيئة بجوانبها المختلفة ، مع الإهتمام بمسألة مراعاة المستوى الفكري للطلبة عند أختيارها .

٣. صعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبها :

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

جدول (٢٠)

إستجابات الطلبة في مجال طرائق التدريس وأساليبها

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

		واثارته بين الطلبة في درس التعبير الشفهي							
٦	١٠	انعدام عنصر التشويق بالطرائق التدريسية المتبعة في درس التعبير الشفهي	٣٦٥	٦١,٠٣	١٣٠	٢١,٧٣	١٠٣	١٧,٢٢	٢,٤٣	٨١
٧	٦	تأكيد المشرفين على طرائق تدريس (القواعد والادب) دون التعبير بنوعية (الشفهي والتحريري)	٣٤٦	٥٧,٨٥	١٤٢	٢٣,٧٤	١١٠	١٨,٣٩	٢,٣٩	٧٩,٦٦
٨	١	قلة الوسائل التعليمية التي تثير ميول الطلبة نحو التعبير الشفهي	٣٢٠	٥٣,٥١	١٣٨	٢٣,٠٧	١٤٠	٢٣,٤١	٢,٣٠	٧٦,٦٦
٩	٩	طرائق التدريس المتبعة لا تراعي الفروق الفردية لدى الطلبة	٢٨٣	٤٧,٣٢	١٧١	٢٨,٥٩	١٤٤	٢٤,٠٨	٢,٢٣	٧٤,٣٣
١٠	١١	اهمال بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها إسلوب المشاركة الجماعية في التدريس	٢٥٨	٤٣,١٤	١٨٠	٣٠،١٠	١٦٠	٢٦،٥٧	٢،١٦	٧٢
١١	٨	الطرائق المتبعة في تدريس التعبير الشفهي تقليدية	٢٣٥	٣٩،٢٩	١٩٢	٣٢،١٠	١٧١	٢٨،٥٩	٢،١٠	٧٠
١٢	١٢	يجهل بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأهمية من توجيه اسئلة للطلبة عن الموضوع في درس التعبير الشفهي	٢١٦	٣٦،١٢	١٥٠	٢٥،٠٨	٢٣٢	٣٨،٧٩	١،٩٧	٦٥،٦٦

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٨) ووزنها المئوي (٨٩,٣٣) ويعود سبب إحساس الطلبة بهذه الصعوبة إلى اعتماد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها طرائق تقليدية لا تسهم في القضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة ، حيث ان ثلثي الطلبة يهيمن الخجل عليهم ، ويفتقرون إلى الجرأة الأدبية في طرح أفكارهم وآرائهم ، فتبقى افكارهم كامنة في نفوسهم ، ليست لديهم الشجاعة على ابدائها ، وهذا الامر يتطلب علاجاً من المدرسة وذلك باتباع طرائق تدريسية تقوم بتشجيع الطالب الخجول وتحفيزه

ومساعدته على الوقوف أمّام الطلبة الاخرين والتحدث اليهم ، إذ ان نجاح العملية التعليمية يرجع إلى حد كبير إلى نجاح الطريقة ، وان الطريقة القويمة كفيلة بمعالجة الكثير من عيوب المنهج وصعوباته ، ومعالجة ضعف الطلبة (١٠٧ ص٥١).

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

جاءت هاتان الفقرتان بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتهما (٢،٦٥) ووزنهما المئوي (٨٨,٣٣) ، وقد يعود سبب الصعوبة الأولى إلى ضعف إدراك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أهمية الأنشطة اللاصفية للطلبة في زيادة قدراتهم التعبيرية وتقوية جرأتهم الأدبية ، أو يعود السبب إلى كثرة الحصص والواجبات التي يكلف بها المدرسون والمدرسات إذ تشغلهم عن إقامة مثل هذه الأنشطة وهذه الأنشطة هي ((مسابقات قراءة القران الكريم والمسابقات الشعرية والخطابية ، والمقالة ، وإقامة المسرحيات...الخ) أو قد يعود السبب إلى قلة تأكيد المشرفين التربويين على إقامة مثل هذه الأنشطة في المدارس الإعدادية والثانوية ، أو لضعف ثقافة الطلبة الشعرية ، وضعف قدرتهم الخطابية يقلل من اقامة هذه الأنشطة ، أو عدم توافر مكان مخصص في المدارس الإعدادية والثانوية لإقامة هذه المهرجانات والمسابقات ، ويرى الباحث أن هذه الأنشطة تسهم بدور كبير في زيادة فاعلية التدريس وتسهم في زيادة قدرة الطلبة على التعبير الشفهي ، وتشترك هذه الأنشطة مع الطرائق التي يتبعها المدرسون والمدرسات في التدريس والوسائل التعليمية في هذا الإسهام ، ومما يتطلب من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يولوا إهتمامهم بهذه الأنشطة وأن يستثمروها في تطوير تعبير الطلبة الشفهي والكتابي .

أمّا سبب الصعوبة الثانية فقد يعود إلى إحساس الطلبة ، ان مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يتبعون طرائق تدريس لا تسمح للطلبة بالوصول إلى الأهداف المرجوة في تدريس التعبير الشفهي ، فمثل هذه الطرائق لا تهدف إلى جعل طلبة المرحلة الإعدادية يتمكنون من التعبير عن أفكارهم بلغة سليمة فصيحة خالية من الاخطاء التي تقع فيها الألسن و أو قد يكون السبب هو قلة معرفة المدرسين والمدرسات بطرائق التدريس

الحديثة ، وإذا اريد لطريقة التدريس النجاح فينبغي لها أن تتوافر فيها أمور عدة ، أن تكون المادة الدراسية ونواحي النشاط الصفي واللاصفي المرافقة وسائل لا غاية وأن تديم التفاعل الأيجابي بين المتعلم والمنهج ، وأن تبعث على النشاط وتثير الدافعية والأهتمام وأن تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين في القدرات وأن تكون الطريقة مطابقة للأسس العلمية والنفسية ، ومحققة أهدافها بوقت اقصر وجهد أقل ، بالغة الغرض الاهم من التعليم الذي قال عنه (جون آدمز) ((إنه عملية إمداد المتعلم بالمعرفة التي سوف يكون لها اثر علمي في أخلاقه)) (٩٦ص٢٦٢-٢٦٣) لذا كان من الواجب التربوي التعليمي أن يتبع المدرس الطريقة القادرة على إستثارة نشاط طلابه وزيادة رغبتهم في التعبير (الشفهي والكتابي) وفي ذلك يقول جون ديوي (كل طريقة لا توحي للطالب بالرغبة والدافعية في التعبير عن ذاته وعما يحس به ويشعر بإسلوب جيد تعد طريقة سيئة وتعد كل طريقة جيدة إذا هي حققت هذه الرغبة المزدوجة وتبلغ الطريقة درجة الكمال إذا هي أيقظت في الطلبة هذه الرغبة إلى الشوق والإندفاع) . (٤٠ ص١٢٧-١٤١) .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٥٨) ووزنها المئوي (٨٦) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى ان مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يجهلون الأهمية الكبيرة من تحديد عناصر الموضوع وما لهذه العملية من مردود إيجابي على تعبير الطلبة شفهيا أو تحريرياً ، أو أن بعض المدرسين والمدرسات قليلو المعرفة بطرائق تدريس التعبير وبالتسلسل المنطقي لهذه الطرائق في التدريس من (التمهيد) وتحديد عناصر الموضوع ، المناقشة ... الخ. أو يعود السبب إلى اعتقاد المدرسين والمردسات أن طلبة المرحلة الإعدادية الفرعين (الأدبي والعلمي) قد قطعوا شوطا من التعليم وأصبحوا في مرحلة متقدمة بحيث يتمكنون من تحديد عناصر الموضوع والتحدث عنه ، إن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يجهلون الفروق الفردية بين الطلبة ، أو قد يكون السبب هو قلة ثقافة المدرسين والمدرسات اللغوية والأدبية في الكشف عن افكار الموضوع الرئيسة ، أو يعود إلى كثرة اعداد الطلبة في الصف الواحد مما يجعل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يهملون تحديد العناصر لان تحديدها يتم من خلال اشتراك المدرسين والطلبة في نقاش وهذا

يؤدي إلى الفوضى داخل الصف . ويجب أن يدرك مدرسو اللغة العربية ومدرساتها ان لتحديد عناصر الموضوع أهمية كبيرة لانها بمثابة دعامات الموضوع ومفاتيح فكرية يمكن ان يعتمد عليها الطالب للتعبير عنها أوتحديد عناصر الموضوع يساعد على تنظيم الموضوع تنظيما منطقيا ، ويحقق في الوقت نفسه ترابطا وتماسكا لعناصره يصل منه المتلقي أو القارىء إلى نتيجة مفهومة وواضحة زيادة على ما يلزم المتحدث أو الكاتب فيه من البقاء في صلب الموضوع وعدم الاستطراد إلى غيره من الموضوعات(٨٠ص٣٨)

ويرى الباحث ان الفائدة كبيرة من تحديد عناصر الموضوع للطلبة فهي تساعدهم في تنظيم أفكارهم وضبط خيالهم واختيار الفاظهم حتى إذا قلت ثروتهم اللغوية والثقافية لأنها تحدد لهم مجالات التفكير ثم التعبير عنها ، ويرى الباحث ايضا ان هذه العناصر تزداد أهمية حينما تعين في الصف وباشتراك الطلبة .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع إذ بلغت درجة حدتها (٢,٥٠) ووزنها المئوي (٨٣,٣٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى عدم اطلاع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على الاتجاهات الحديثة في التدريس ، وإعتمادهم طرائق تدريس تقليدية لا تشجع الطلبة على المناقشة والاستنباط والتحليل بشكل يبعث التشويق ، فيجعل مستوى مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها العلمي والمهني عند حدود ضيقة أو ربما يعود السبب إلى جهل اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بأهمية إسلوب المناقشة في درس التعبير الشفهي وماله من دورٍ كبيرٍ في وصول الطلبة إلى الافكار الرئيسة في الموضوع التعبيري ، أو ربما يرجع السبب إلى كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد وقلة الوقت المخصص للحصة الدراسية الواحدة أو ضعف الطلبة في اللغة العربية وقلة ثقافتهم مما يقلل من إستعمال إسلوب المناقشة وأثارته للتعبير عن الأفكار في درس التعبير الشفهي ، وعلى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يتعرّفوا الطرائق التي تيسر تدريس اللغة العربية بفروعها المختلفة وان يوظفوا طريقة المناقشة والمشاركة في الدرس ويتعرفوا القواعد التربوية والنفسية التي تراعى في تدريسها ، وعلى المدرسين والمدرسات أن يتعرفوا الفروق الفردية لدى الطلبة في ذكائهم وميولهم ورغباتهم وقابلياتهم فكل ذلك يكسبهم مهارة في اختصاصهم ويزيد من الفائدة العلمية لطلابهم ويجنبهم الوقوع في الكثير من الأخطاء والمزالق ، وأن يقوم التدريس على قواعد علمية صحيحة مشوقة

ومثمرة (١٣٦ ص١٢) ، ويرى الباحث انه ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يحولوا درس التعبير الشفهي إلى درس تفاعل ونقاش لما له من أثر في جذب انتباه الطلبة وكذلك يزيد من دافعيتهم ومشاركتهم في الحديث والمناقشة ، ليصلوا جمعيهم إلى الأهداف المنشودة من تدريس التعبير الشفهي .

٤. صعوبات مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها :

يتضمن هذا المجال (١٨) فقرة ، مثلت (١٦) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢,٧٧-٢,٠٣) ووزنها المئوي (٩٢,٣٣-٦٧,٦٦) والجدول (٢١) يبيّن ذلك.

جدول (٢١)

إستجابات الطلبة في مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

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

		الطلبة بالتحدث بلغة فصيحة .							
٨	١	تركيز مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على تدريس القواعد والادب دون التعبير	٣٧٠	٦١،٨٧	١٢٦	٢١،٠٧	١٠٢	١٧،٠٥	٢،٤٤	٨١،٣٣
٩	٥	ضعف قدرة اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بمساعدة الطلبة على نزع الخوف والخجل في درس التعبير الشفهي .	٣٥٥	٥٩،٣٦	١٣٢	٢٢،٠٧	١١١	١٨،٥٦	٢،٤٠	٨٠
١٠	٣	جهل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم بأهمية درس التعبير الشفهي	٣٤٠	٥٦،٨٥	١٣٨	٢٣,٠٧	١٢٠	٢٠,٠٦	٢,٣٦	٧٨,٦٦
١١	١٣	ضعف ثقافة اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأدبية والعلمية	٣١٠	٥١،٨٣	١٤٨	٢٤،٧٤	١٤٠	٢٣،٤١	٢،٢٨	٧٦
١٢	٧	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بتشجيع الطلبة على المطالعات الخارجية .	٢٨٩	٤٨،٣٢	١٥٢	٢٥،٤١	١٥٧	٢٦،٢٥	٢،٢٢	٧٤
١٣	١١	كثرة الحصص التي يكلف بها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها .	٢٥٨	٤٣،١٤	١٩٢	٣٢،١٠	١٤٨	٢٤،٧٤	٢،١٨	٧٢،٦٦
١٤	١٧	مقاطعة الطلبة في اثناء تعبيرهم الشفهي .	٢٣٥	٣٩،٢٩	١٨٨	٣١،٤٣	١٧٥	٢٩،٢٦	٢،١٠	٧٠
١٥	١٤	ضعف قدرة اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على اكتشاف الطلبة اصحاب المواهب (القصصية ، و الشعرية ، والخطابية) وتنميتها	٢٢٠	٣٦،٨٨	١٩٨	٣٣،١١	١٨٠	٣٠،١٠	٢،٠٦	٦٨،٦٦
١٦	١٨	اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لا يشركون الطلبة في المناقشة وشرح عناصر الموضوع	٢٠٩	٤٣،٩٤	٢٠٢	٣٣،٧٧	١٨٧	٣١،٢٧	٢،٠٣	٦٧،٦٦
١٧	١٥	عدم اعطاء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الطلبة الفرصة الكافية كي يفكروا في الموضوع قبل التحدث فيه .	١٨٨	٣١،٤٣	٢١٥	٣٥،٩٥	١٩٥	٣٢،٦٠	١،٩٨	٦٦
١٨	١٦	عدم تأكيد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم على حسن جودة تعبير الطلبة الشفهي وقبولهم جملا سإذجة التركيب .	١٦٠	٢٦،٧٥	٢٠٧	٣٤،٦١	٢٣١	٣٨،٦٢	١،٨٨	٦٢،٦٦

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٧٧) ووزنها المئوي (٩٢,٣٣) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى إدراك الطلبة ضرورة تمكن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من تخصصهم وثقافتهم الأدبية ، ومهنتهم التعليمية ، لذا يجدر بهم ان يتميزوا على زملائهم من مدرسي ومدرسات المواد الاخرى ، وذلك بسبب دقة اختصاصهم وصعوبته وحيويته وشموله ، فمدرسو اللغة العربية ومدرساتها عند تدريسهم التعبير الشفهي يعبرون عن الحياة بما تحمله من عقائد وافكار ومشاعر ، فهو يجمل أساليب التعبير ، كما إنه يحتاج إلى سعة إطلاع وإحاطة (١٣٦ص١٤-١٦) .

مدرسو اللغة العربية ومدرساتها يجب أن يتميزوا بسمات علمية ، وشخصية، منها قدرة عقلية مناسبة ، ومعرفة متعمقة ومتطورة في مجال التخصص والإعداد المهني وشجاعة ادبية في مواجهة المواقف المختلفة داخل الصفوف الدراسية ، وخارجها ، مع حسن الإعداد والتنظيم المسبق للأنشطة (١٢٣ص٤٣٠) .

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

يؤديه المدرس في العملية التربوية ، وكذلك أكدت الأدبيات والدراسات والبحوث أهمية الإعداد التربوي للمدرس ، لما له من تأثير في فعالية عمله عن طريق إكسابه معارف وخبرات وإتجاهات ومهارات تتصل بعملية التربية (٨٧ ص٧٥) .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٧١) ووزنها المئوي (٩٠,٣٣) وقد يعود السبب إلى ضعف الترابط بين فكر المدرس ورغبة الطالب ، إذ ان

لشخصية المدرس أو المدرسة الواعية بأهمية رسالته وخطورتها يكون لها دوراً فاعلاً وبارزاً في عملية التدريس وتشويق الطلبة للمادة الدراسية (٥٦ ص١٨) ولان تدريس التعبير الشفهي يسعى إلى تنمية قدرات الطلبة في التعبير عن الافكار والمشاعر والاحاسيس شفهيا ، فالتدريب المستمر للطلبة عليه ضروري ولا سيما في دروس التعبير أو دروس فروع اللغة العربية الاخرى فهذا بدوره ينمي تلك الرغبة ، أو قد يرجع السبب إلى النظرة القاصرة لبعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وضعف حماسهم ، أو نفور بعضهم من تدريس التعبير الشفهي وهذا قد يقلل من رغبة الطلبة واستعدادهم لدرس التعبير الشفهي وهذا يؤدي إلى تكوين إتجاهات سلبية نحو الدرس أو ربما يعود السبب إلى جهل بعض المدرسين والمدرسات سبل تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو المواد الدراسية .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٦) ووزنها المئوي (٨٨,٦٦) وقد يعود السبب في هذه الصعوبة إلى إن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم ينظرون إلى الطلبة على أنهم قطعوا مرحلة من مراحل التعليم ، وأن ما درسه وما تعلمه الطلبة في دروس التعبير الشفهي والتحريري في المراحل السابقة (الابتدائية والمتوسطة) كاف لكي يستطيع الطلبة من التعبير عن الموضوعات شفهياً أم تحريرياً وهذا
يدفع المدرسين والمدرسات لنهج منهج واحد في التدريس ويعاملون الطلبة بمستوى واحد ، فمدرسو اللغة العربية ومدرساتها ينطلقون في تدريس التعبير الشفهي إنطلاقا من خبراتهم ، وليس من خبرات الطلبة أو مستوياتهم في التعبير الشفهي ، وهذا قد يكون مرتبطاً بضعف الإعداد المهني لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، وقلة معرفتهم بطرائق التدريس الحديثة مما يجعلهم لا يراعون الفروق الفردية بين طلبتهم ، ووجد الباحث من خلال الدراسة والأستطلاع الذي أجراه أن كثيراً من الطلبة يشعرون أن تدريس بعض مدرسيهم لا يجذبهم ولا يستفيدون منه لأنه لا يراعي غير أعتبارات المادة العلمية الموضوعة ، فهم لا يدخلون في دائرة أهتمامهم بالفروق الفردية بين الطلبة وخبراتهم السابقة في هذا الموضوع أو ذاك أو رغبتهم في هذا الدرس والدرس الآخر أو رغبتهم في المادة نفسها وطبيعتها ، فطريقة التدريس مختلفة

تختلف تبعاً للمدرس ، وطبيعة المادة المتعلمة ، أو لمستوى الطلبة أنفسهم ، فإذا أتقن المدرس إستعمال الطريقة المناسبة فان التعلم يحدث ، وبشكل سريع ، ويؤدي إلى تحقيق هدف المتعلم بسهولة ويسر . (١١١ص٥٥) .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٠) ووزنها المئوي (٨٦,٦٦) ان السبب في هذه الصعوبة قد يعود إلى قلة معرفة بعض المدرسين والمدرسات بالطرائق الحديثة في التدريس واعتمادهم التمهيد وأختيار الموضوع بكتابة عناصر الموضوع الرئيسة على السبورة ، ثم شرحها لكي يتمكن الطلبة من التحدث عن الموضوع، حيث ان مرحلة الحديث عن الموضوع ونقده من المراحل الأساسية في التعبير الشفهي إنّ المدرسين والمدرسات أغلبهم يستأثرون في الكلام دون إشراك الطلبة أو إعطائهم حظاً قليلا من المشاركة كأنهم في نظرهم ما يزالون أوعية يصب فيها الكلام صباً ، وهذا دائماً يجعلهم في موقف المتلقين لا في موقف الفاعلين ، فيصبح موقف الطلبة سلبياً دون أن يسهم إسهاما فاعلاً في العملية التعليمية (٤ ص٩٩) أو يعود السبب إلى ضعف ثقة المدرسين والمدرسات بقدرة طلبتهم في أن يكونوا طرفا ايجابياً في شرح المادة وتوضيحها أو حرص بعضهم تجنب الغوص في النقاشات الجانبية التي قد تكون بعيدة عن الموضوع أو قد يعود إلى قلة الوقت المخصص للحصة الدراسية ، أو كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد مما يجعل المدرسين و المدرسات يستأثرون في الكلام ولا يشركون ، أو يناقشون طلبتهم بشكل جدي ، أو قد يعود السبب إلى جهل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم بان العملية التعليمية والنجاح فيها يقوم على المساهمة الفاعلة بين المدرس والطالب ، أو ربما يعود إلى إعتقاد بعض المدرسين والمدرسات إشراك أكبر عدد من الطلبة في النقاش يسبب الفوضى في الدرس مما يصعب عليهم إدارة الدرس وتوجيهه بصورة تربوية وعلمية ناجحة وأكدت الدراسات والبحوث أهمية أستغلال ما يسمى إسلوب المشاركة الجماعية بين المدرس ، والطلبة ، ويرى الباحث أنه ينبغي للمدرس أن يكون موقفه إيجابياً وخاصة في مرحلة حديث الطلبة ونقده في درس التعبير الشفهي فلا يستأثر بالكلام على حسابهم أو بالعكس يلقي كل العبء عليهم فيكون موقفه سلبياً ، وهذا قد يؤدي إلى شعور الطلبة بأنهم يقومون بعمل تافه وناقص ، وهذا بلا شك يقود إلى

ضياع رسالة التعبير الشفهي ، ويرى أيضاً إن إشراك الطلبة في النقاش ، أو التحدث عن موضوع ما أو توضيح مادة ما ، وعدم الأستئثار بالكلام يعطي للطلبة ثقة بانفسهم وفي مواصلة الإسهام في الدرس ، ويساعدهم على القضاء على بعض مظاهر الخجل والتردد والخوف وبخاصة في درس التعبير الشفهي إذ ينبغي على المدرسين و المدرسات إعتماد أنسب الطرائق لتحقيق ذلك ، فالطريقة التربوية الناجحة هي التي تجعل مواقف الفاعلية للطلبة اكثر من مواقف القابلية (٤ ص١٧٦) .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الخامس ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٥٧) ووزنها المئوي(٨٥,٦٦) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى أن بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يجهلون أهمية درس التعبير الشفهي وما يحققه من فائدة كبيرة للطلبة وذلك في زيادة قدراتهم التعبيرية ، والجرأة الأدبية وكذلك ما يحقق من فائدة لغوية وأدبية تساعد الطلبة في القضاء على الخوف والخجل عندهم ، أو جهل بعض المدرسين والمدرسات بأن درس التعبير الشفهي يفيد الطلبة بعد تخرجهم من المرحلة الإعدادية وذلك في قضاء حاجاتهم في الحياة العلمية أو العملية أو قد يعود السبب إلى إهتمام المدرسين والمدرسات بمادتي (القواعد والأدب) دون التعبير وخاصة في الصفوف المنتهية في المرحلة الإعدادية، أو لطول منهج مادة (القواعد والادب) في تلك الصفوف ، أو يعود السبب إلى قلة تأكيد المشرفين المتخصصين على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالأهتمام بتدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية أو ربما يعود السبب إلى ضعف اعداد المدرسين والمدرسات في مادة التعبير الشفهي والتحريري في أقسام اللغة العربية في الكليات المتخصصة ، أو قد يعود السبب إلى كثرة الواجبات المكلف بها مدرس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية .

ويرى الباحث أنه يجب على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يولوا درس التعبير الشفهي إهتمأماً كبيراً ويجب أن يكون التدريب عليه بصورة مستمرة خلال السنة الدراسية وذلك وكما ذكر بأن التعبير ذو فائدة كبيرة للطلبة في زيادة قدرتهم على التعبير ، ويساعدهم على مواجهة الآخرين عند التحدث ، ويساعدهم في القضاء على الخجل والتردد

عندما يكونون في موقف إلقاء ، ويرى الباحث أنّه ينبغي لحصة التعبير أن تكون أكثر من واحدة أسبوعياً .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب السادس ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٥٤) ووزنها المئوي (٨٤,٦٦) ، إن إحساس طلبة المرحلة الإعدادية للفرعين العلمي والأدبي بهذه الصعوبة يعود إلى تعبير مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بين الفصيحة والعامية وهذا يؤدي إلى إنقسام لغوي كبير في المتعلم ذاته ، و يؤثر في إمكانية تحقيق الهدف السلوكي في تدريس التعبير الشفهي وهو ان يعبر الطالب تعبيراً شفهياً بلغة فصيحة سليمة ، فعلى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يلتزموا باللغة العربية الفصيحة والأبتعاد عن العامية في التعبير ، وأن يغرسوا في طلبتهم حب هذه اللغة التي بها يعبرون عن الأفكار والمشاعر وبها يقرؤون ويتعلمون المواد الاخرى ، فمدرسو اللغة العربية ومدرساتها إذا نجحوا في مهمتهم انعكس ذلك على تقدم طلبتهم في دراستهم في حاضر حياتهم ومستقبله ولكن إذا فشلوا انعكس ذلك سلبا على حياتهم العملية والدراسية كلها.

٥. صعوبات مجال الطلبة

يتضمن هذا المجال (١٦) فقرة ، مثلت (١٥) فقرة من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢,٧٩ – ٢,٠٨) ووزنها المئوي (٩٣ – ٦٩,٣٣) وجدول (٢٢) يبيّن ذلك .

جدول (٢٢)

إستجابات الطلبة في مجال الطلبة

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لا تشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	١	اغلب طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي)	٥١٢	٨٥,٦١	٤٧	٧,٨٥	٣٩	٦,٥٢	٢,٧٩	٩٣

		يعدون درس التعبير الشفهي درسا ثانويا .							
٢	٣	خجل طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) وتخوفهم من المشاركة في درس التعبير الشفهي .	٤٨٦	٨١,٢٧	٦٦	١١,٠٣	٤٦	٧,٦٩	٢,٧٣	٩١
٣	٢	ضعف ميل الطلبة نحو دروس التعبير الشفهي .	٤٥٩	٧٦,٧٥	٨٤	١٤,٠٤	٥٥	٩,١٩	٢,٦٧	٨٩
٤	٧	طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) قليلوا الاهتمام بالمطالعات الخارجية .	٤٤٢	٧٣,٩١	٩٢	١٥,٣٨	٦٤	١٠,٧٠	٢,٦٣	٨٧,٦٦
٥،٥	٦	ضعف الطلبة في إستعمال اللغة العربية الفصيحة في التعبير الشفهي .	٤٢٧	٧١,٤٠	٨٣	١٣,٨٧	٨٨	١٤,٧١	٢,٥٦	٨٥,٣٣
٥،٥	١٠	ضعف مستوى الطلبة بالتعبير الشفهي في المراحل السابقة .	٤١٠	٦٨،٥٦	١١٦	١٩,٣٩	٧٢	١٢,٠٤	٢,٥٦	٨٥,٣٣
٧	١٣	الشرود الذهني لطلبة الفرعين (العلمي والأدبي) في دروس التعبير الشفهي .	٣٩٤	٦٥،٨٨	١١٦	١٩،٣٩	٨٨	١٤،٧١	٢،٥١	٨٣،٦٦
٨	٤	قلة الثروة اللغوية لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) .	٣٧٢	٦٢،٢٠	١٤٢	٢٣،٧٤	٨٤	١٤،٠٤	٢،٤٨	٨٢،٦٦
٩	٨	اهتمام الطلبة اغلبهم بدرس (القواعد والادب) اكثر من درس التعبير الشفهي .	٣٤٧	٥٨،٠٢	١٢٨	٢١،٤٠	١٢٣	٢٠,٥٦	٢,٣٧	٧٩
١٠	١٢	ضعف قدرة الطلبة على ربط الافكار وتوليد المعاني المناسبة في اثناء التعبير الشفهي .	٣٣٢	٥٥،٥١	١٤٦	٢٤،٤١	١٢٠	٢٠،٠٦	٢،٣٥	٧٨،٣٣
١١	٩	جهل طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بأهمية درس التعبير الشفهي	٣٠٦	٥١،١٧	١٦٠	٢٦،٧٥	١٣٢	٢٢،٠٧	٢،٢٩	٧٦،٣٣
١٢	٥	كثرة اعداد الطلبة في الصف الواحد يعيق تدريس التعبير الشفهي	٢٧٩	٤٦,٦٥	١٧٧	٢٩,٥٩	١٤٢	٢٣,٧٤	٢،٢٢	٧٤
١٣	١١	ضعف تفاعل طلبة الفرعين في دروس التعبير الشفهي	٢٦٠	٤٣،٤٧	١٦٣	٢٧،٢٥	١٧٥	٢٩،٢٦	٢،١٤	٧١،٣٣
١٤	١٥	ضعف الطلبة في فروع اللغة الاخرى	٢٤١	٤٠،٣٠	١٩٠	٣١،٧٧	١٦٧	٢٧،٩٢	٢،١٢	٧٠،٦٦

		يؤدي إلى ضعف قدرتهم على التعبير الشفهي							
١٥	١٤	عدم استماع الطالب الجيد للاخرين في دروس التعبير الشفهي	٢٢٢	٣٧،١٢	٢٠٥	٣٤،٢٨	١٧١	٢٨،٥٩	٢،٠٨	٦٩،٣٣
١٦	١٦	قلة المحفزات للطلبة المتفوقين في درس التعبير الشفهي .	١٩٠	٣١،٧٧	٢٠٠	٣٣،٤٤	٢٠٨	٣٤،٧٨	١،٩٦	٦٥،٣٣

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٧٩) ووزنها المئوي (٩٣) ، وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى إعتقاد الطلبة في الفرعين الأدبي والعلمي بعدم حاجتهم للتعبير الشفهي بعد تخرجهم من المرحلة الإعدادية ، أو يعود إلى قلة اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، والمشرفين التربويين بهذا الدرس ، وقلة بيان اهميته وفائدته للطلبة في المراحل الدراسية جمعيها، أو ربما يعود إلى قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي مقارنة بدرجة التعبير التحريري ودرجات فروع اللغة العربية الاخرى ، فحتى عند ضعف الطلبة بالتعبير الشفهي فهم يعوضون ذلك في درجات التعبير التحريري وقواعد اللغة العربية ، والمطالعة والنصوص الأدبية ، ويرى الباحث إنه إذا تم زيادة درجة التعبير الشفهي وجعلها درجة اساسية تحسب مع درجة الأمتحان النهائي للغة العربية في الصفوف المنتهية وغير المنتهية في المرحلة الإعدادية ، فسوف يكون اهتمام الطلبة بالتعبير الشفهي كبيراً .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني إذ بلغت درجة حدتها (٢,٧٣) ووزنها المئوي (٩١) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى عوامل تتصل بنشأة الطالب وتربيته واسرته وظروفه الاجتماعية والصحية ، فبعض الطلبة ينشأون على الانطواء ، وتهيب الحديث إلى الجماعة ، ولعل الآباء مسؤلون عن هذا النقص فهم يحرمون أبناءهم أن يجلسوا في مجالسهم ، أو أن يشتركوا في الحديث معهم ، فهم ينشأون وفي نفوسهم عقد ورهبة من الحديث في جماعات (٤ ص١٧٦) أو قد يعود السبب إلى الوضع الاجتماعي للأسرة ، فبعض الطلبة يعيشون في أُسر

ذات أفق ضيق ، وقليلة الحظ من الثقافة ، ومن مزايا الحياة الأجتماعية الراقية ، فينشأ الطالب في هذه الأسرة وآفاقه ضيقة وثقافته محدودة وهو يتهيب التعبير الشفهي أمام الاخرين أو يرجع السبب إلى ضعف الاعداد اللغوي للطلبة في المراحل السابقة من المرحلة الإعدادية وعجزهم وتعثرهم في إستعمال اللغة العربية الإستعمال الصحيح أمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة أو يعود السبب إلى قلة ثقافة الطلبة وقلة مطالعاتهم الخارجية التي قد تكون سببا رئيسا من تخوف الطلبة من المشاركة في التعبير الشفهي إذ كلما زادت ثقافتهم وزاد إطلاعهم أصبحوا قادرين على التعبير الشفهي بصورة اكبر وبدون خجل أو خوف ، أو قد يرجع السبب إلى خوف الطلبة من سخرية المدرسين والمدرسات من كلامهم أمام الطلبة الاخرين في درس التعبير الشفهي، وأشارت بعض الدراسات إلى خوف الطلبة من أن يسخر بهم المدرسون والمدرسات إذ كانت هذه أهم مخاوفهم في المرحلة الإعدادية ، وإن العلاقة الطيبة بين المدرسين وطلبتهم تمنحهم إحساساً بالأمن والحماية وتساعدهم في القضاء على خجلهم وخوفهم من المشاركة في الدرس وتضمن تقدمهم في المادة (١٣٨ ص٤٨) .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٧) ووزنها المئوي (٨٩) ، وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى ضعف قدرة الطلبة التعبيرية ، وضعفهم في اللغة العربية ، وقلة ثقافتهم الأدبية أو افتقارهم إلى الجرأة الأدبية في طرح أفكارهم والتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم ، أو الخوف والخجل لدى الطلبة عندما يكونون في المواقف التعبيرية الشفهية ، أو ربما يعود السبب إلى ضعف اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بدرس التعبير الشفهي وعدم إظهار أهميته للطلبة كون درس التعبير (الشفهي والتحريري) غاية والفروع الباقية وسائل لتحقيق هذه الغاية أو قد يعود إلى عدم معرفة المدرسين والمدرسات اغلبهم باصول هذا الدرس وقلة ثقافتهم الأدبية ، وقلة معرفتهم بالطرائق الناجحة التي تثير اهتمام الطلبة وميولهم وتحفزهم على الدراسة والتعلم الذاتي ، أو أهمال بعضهم دور المطالعة الخارجية في زيادة قدرة الطلبة التعبيرية أو يعود السبب لمادة التعبير نفسها فهناك حقيقة مؤكدة هي أن التعبير (الشفهي و التحريري) عملية ليست هينة ولا يسيرة وانما هي عملية أشبه

بالنحت في الصخر ، وهنا قد يكمن السر في أنصراف الطلبة وضعف ميلهم نحو درس التعبير الشفهي (٤ ص ١٧٥) ويرى الباحث أنّه ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أن يعملوا على تنمية رغبة الطلبة في درس التعبير الشفهي ، وهذه الرغبة لا ينميها ويحققها الا المدرس المتمكن من التدريس وله معرفة بأساليبه وطرائقه ، والمدرس المثقف ادبياً وعلمياً .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٣) ووزنها المئوي (٨٧,٦٦) ، يبدو واضحاً في هذه الفقرة تطابق وجهات نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في كونها احدى الصعوبات التي تواجه تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية وقد يعود السبب إلى ضعف دور مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ومدرسي المواد الاخرى ومدرساتها بتشجيع الطلبة و تعويدهم على المطالعة وعلى أرتياد المكتبة وذلك لغرض الحصول على الفائدة من كتبها. أو يعود السبب إلى قلة تأكيد المشرفين التربويين وادارة المدرسة على ضرورة ذهاب الطلبة إلى المكتبة المدرسية لغرض القراءة ومطالعة الكتب ، أو ربما يعود السبب إلى جهل الطلبة بالخطوات الرئيسة بإستعمال المكتبة أو إستعمال مصادرها ، أو عدم وجود كتب تناسب مستويات الطلبة ، وميولهم أو ربما يعود إلى افتقار المدرسة إلى مكتبة مدرسية ، أو واقع المكتبة لا يشجع الطلبة على الاستعارة والمطالعة ، أو ان مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ومدرسي المواد الاخرى ومدرساتها يعتقدون أن أنشغال الطلبة بالقراءة والمطالعة الخارجية سوف يضعف اهتمامهم بالمادة الدراسية فيؤثر في تحصيلهم الدراسي ، ويرى الباحث أنه ينبغي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، ومدرسي المواد الاخرى ومدرساتها حث الطلبة على المطالعة والقراءة وعلى أهمية أرتياد المكتبات ، لان كثرة المطالعة تزيد من قدراتهم التعبيرية الشفهية والتحريرية .

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

جاءت هاتان الفقرتان بالترتيب الخامس ، إذ بلغت درجة حدة كلا منهما (٢,٥٦) ووزنهما المئوي (٨٥,٣٣) ، ويعود سبب هذه الصعوبة إلى قلة ثروة الطالب اللفظية وضآلة زاده اللغوي ، وقلة خبرته في إنتقاء الألفاظ الدالة دلالة دقيقة على المعنى المراد وقلة قدرته

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

أمّا الصعوبة الثانية فقد يعود سببها إلى ضعف مستوى المعلمين والمدرسين الذين يتولون تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة ، أو إلى قلة التدريبات والممارسات الشفهية في المرحلتين السابقتين ، مما يؤدي إلى صعوبة التمكن من التعبير شفهيا بلغة صافية في المراحل اللاحقة أي في المرحلة الإعدادية ، وكما هو معروف فأن المرحلة الأبتدائية خاصة تمثل القاعدة الأساسية التي تبنى عليها المراحل الدراسية اللاحقة ، فإذا كان الطلبة يعانون من ضعف في التعبير الشفهي في المراحل الأولى فان هذا الضعف يستمر معهم في مراحل دراسية قادمة لذلك نرى أن علماء التربية ، وعلماء النفس يعدون المرحلة الأبتدائية من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ خاصة ، لأنها تمثل مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة (٥٣ص٤) أو قد يعود السبب في ضعف أساليب التدريس المتبعة في تدريس التعبير الشفهي في تلك المراحل ، إلى الموضوعات التي يختارها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في تلك المراحل إذ أن أغلبها لا تتفق مع نمو الطالب وميوله وقدراته أو واقعه ونفسيته إذ ان المراحل التي تسبق المرحلة الإعدادية بمثابة اللبنة الاساسية في بناء هرم التعليم إذا ما اريد للتلميذ ان يصل إلى قمة هرم عملية التعليم ، وتحصيل اتقان التعلم وبخاصة تعلم اللغة وقدرة التعبير بها شفهياً و تحريرياً ، ذلك لأن اللغة استعداد فطري كالمواهب ينمو بنمو التلميذ في بيئة لغوية سليمة ليساعده ذلك على احراز ملكتي الفهم

والتعبير شفهيا وتحريريا (٣ص١٢) . ويرى الباحث إن الوظيفة الرئيسة للمرحلة الإعدادية هي تخريج افراد يمكن الاعتماد عليهم في سد حاجاتهم العلمية والعملية ، وإذا كان التعبير يعد من أهم عناصر اللغة العربية وفروعها لذلك ينبغي للمربين الأهتمام الكبير به وخاصة التعبير الشفهي فهو يساعد الطلبة على بناء شخصياتهم وقضاء حاجاتهم ، ويساعدهم في التغلب على الكثير من مظاهر النفسية والاجتماعية ، لذلك ينبغي للمراحل الأولية التي تهتم بهذا الدرس أن تؤدي وظيفتها تجاه هذا الدرس (التعبير الشفهي) على خير وجه .

٦. صعوبات مجال التقويم

يضمن هذا المجال (١٢) فقرة ، مثلت (١٠) فقرات من تلك الفقرات صعوبات واقعية انحصرت درجة حدتها بين (٢,٧٤ – ٢,١٥) ووزنها المئوي بين (٩١,٣٣ – ٧١,٦٦) جدول (٢٣) يبيّن ذلك .

جدول (٢٣)

إستجابات الطلبة في مجال التقويم

الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لاتشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
			ت	%	ت	%	ت	%		
١	٢	ضعف قدرة الطلبة على إدراك الاخطاء وتقويمها في درس التعبير الشفهي .	٤٨٦	٨١,٢٧	٧٠	١١,٧٠	٤٢	٧,٠٢	٢,٧٤	٩١,٣٣
٢	١	الإسلوب المتبع في تقويم التعبير الشفهي تقليدي .	٤٦٠	٦٧,٩٢	٨٢	١٣,٧١	٥٦	٩,٣٦	٢,٦٧	٨٩
٣	٤	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها ينفردون بالتقويم في درس التعبير الشفهي .	٤٤٧	٧٤,٧٤	٦٩	١١,٥٣	٨٢	١٣,٧١	٢,٦١	٨٧
٤	٧	دخول الذاتية في تقويم التعبير الشفهي .	٤١٩	٧٠,٠٦	١١٣	١٨,٨٩	٦٦	١١,٠٣	٢,٥٩	٨٦,٣٣
٥	٩	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها اغلبهم بتعويد الطلبة مهارة	٣٩٠	٦٥,٢١	١٢٠	٢٠,٠٦	٨٨	١٤,٧١	٢,٥٠	٨٣,٣٣

		النقد في درس التعبير الشفهي								
٦	٣	درجة التعبير الشفهي قليلة .	٣٦٧	٦١,٣٧	١١٨	١٩,٧٣	١١٣	١٨,٨٩	٢,٤٢	٨٠,٦٦
٧	٦	شعور طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بعدم الجدية في تقويم الموضوعات .	٣٢٨	٥٤,٨٤	١٤٧	٢٤,٥٨	١٢٣	٢٠,٥٦	٢,٣٤	٧٨
٨	٥	كثرة اعداد الطلبة في الصف الواحد تصعب عملية تقويم التعبير الشفهي.	٢٨٦	٤٧,٨٢	١٧٢	٢٨,٧٦	١٤٠	٢٣,٤١	٢,٢٤	٧٤,٦٦
٩	٨	القليل من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يناقشون الطلبة باخطائهم .	٢٥٨	٤٣,١٤	٢١٠	٣٥,١١	١٣٠	٢١,٧٣	٢,٢١	٧٣,٦٦
١٠	١٠	تقويم تعبير الطلبة الشفهي في اغلب الاحيان يتسم بالجزئية .	٢٣٢	٣٨,٧٩	٢٢٤	٣٧,٤٥	١٤٢	٢٣,٧٤	٢,١٥	٧١,٦٦
١١	١٢	اكتفاء المدرسين باعطاء الدرجة وعدم التعليق حول حديث الطلبة .	٢٠٦	٣٤,٤٤	١٧٧	٢٩,٥٩	٢١٥	٣٥,٩٥	١,٩٨	٦٦
١٢	١١	قلة الزام الطلبة بكتابة الملاحظات حول حديثهم في اثناء التقويم .	١٨٧	٣١,٢٧	١٨١	٣٠,٢٦	٢٣٠	٣٨,٤٦	١,٩٢	٦٤

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الأول ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٧٤) ووزنها المئوي (٩١,٣٣) ، وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى ضعف الطلبة باللغة العربية في المرحلتين السابقتين (الابتدائية والمتوسطة) وربما يعود السبب إلى ان الطلبة لم يدرسوا منهج النقد وأسسه ومفهومه إلا في المرحلة الإعدادية وفي الصف السادس الأدبي فقط ، وهذا قد يكون سبباً رئيساً في ضعف الطلبة في إدراك الاخطاء ونقدها بصورة صحيحة ، أو قد يعود إلى ضعف قدرة المعلمين والمدرسين على تدريب الطلبة على معرفة الاخطاء ونقدها في المراحل السابقة ، ويرى الباحث ان زيادة قدرة الطلبة على التقويم والنجاح فيه يسهم في تطوير العملية التربوية والتدريسية ، ويرى (فلاندرز) أن التقويم يضم كل ما يقوم به المدرس في مجالات التقويم مستهدفا في ذلك اقناع الطلبة بتقبل كل ما يطرح عليهم من آراء وأفكار جديدة ، ومناقشتها وإبداء الآراء بجدية وموضوعية ، وجعل الطلبة ينقدون كلام بعضهم البعض ، وهذا يحقق تفاعلاً بين اطراف العملية التعليمية ويضمن من خلاله تزويد الطلبة بالمعارف والخبرات

والمهارات ، ويساعدهم في تنمية ما أكد عليه المربون من قدرات عقلية وجسمية ونفسية وإجتماعية . (١٢٢ص ١٦- ١٧)

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثاني ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦٧) ووزنها المئوي (٨٩) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى قلة أطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بما يصدر في مجال تدريس اللغة العربية ، وفروعها الاخرى في إستحداث الأساليب والطرائق المختلفة ، أو ربما يعود السبب إلى النقص في اعداد دليل المدرس وذلك بعدم تاكيده على طرائق تدريس التعبير الشفهي ، وأساليب تقويمه ، أو يعود إلى قلة إقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في أساليب تدريس التعبير الشفهي وفي كيفية تقويمه بالصورة الجيدة ، أو ربما يعود السبب إلى عدم وجود معيار لتقويم التعبير الشفهي مقارنة بالتعبير التحريري وهذا بدوره قد يبعد عملية التقويم من الرتابة والتقليدية ويصبح التقويم أكثر جدية وموضوعية أو قد يعود السبب إلى قلة تاكيد المشرفين التربويين على عملية تقويم التعبير الشفهي وأساليبها ، إن أول ما يجب معرفته من التصحيح (التقويم) هو تعيين الغاية منه ، إذ ينبغي أن للمنشىء ان يتم إصلاحه لاتصحيح المُنشأ ، أي أنه ينصب على الطالب المتحدث أو الكاتب لا على ما تحدّث به أو كتبه وذلك في أن يساعده في تعرف اخطائه وسببها لتجنبها فيما يتكلم أو يكتب مستقبلا (٨٠ص٤٣) . ويرى الباحث ضرورة ابتعاد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عن الأساليب التقليدية والغلو في التقويم الذي يمنع الطلبة من الكلام ومساعدتهم في تجنب أخطائهم في أثناء تعبيرهم الشفهي ، ويرى الباحث ايضا أن من الأساليب المفيدة في التقويم ن يشترك المدرسون والطلبة في هذه العملية وذلك بتعويد الطلبة مهارة النقد ومهارة الأستماع الجيد ، وأن يقوم المدرس والطلبة بعد إنتهاء الطلبة من الكلام بإبراز الجمل والعبارات التي أجاد فيها الطالب ووفق التعبير عنها تعبيراً جديداً ، وكذلك الجمل والعبارات التي لم يوفق في التعبير عنها سواء أكان من حيث اللفظ أو من حيث المعنى أومن ناحية تركيب الجمل لغوياً ، وأن يكون ذلك مع أكبر عدد من الطلبة ، ومن ثم الحكم والتقويم على الموضوعات التعبيرية ، وأن يوضح المدرس لطلبته أن الهدف من هذا هو الأطلاع على الأساليب التعبيرية المختلفة والإستفادة من بعضها لرفع مستوى التعبير الشفهي والأرتقاء بالأفكار .

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

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الثالث ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦١) ووزنها المئوي (٨٧) ان إحساس الطلبة بهذه الصعوبة جاء من اهمال المدرسين والمدرسات في اشراك الطلبة في عملية التقويم ، وقد يعود السبب إلى قلة معرفة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالإتجاهات الحديثة والأساليب المتطورة في تدريس اللغة العربية وفروعها وطريقة تقويم مستوى الطلبة فيها ، أو يعود إلى جهل المدرسين والمدرسات بأهمية إسلوب المشاركة الجماعية في عملية التقويم ومالها من فوائد تربوية وتدريسية تنعكس بصورة ايجابية على مستوى الطلبة في التعبير الشفهي ، أو ربما يعود السبب إلى أعتقاد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بضعف قدرة الطلبة على النقد والتقويم ، وضعفهم في تعرف الأخطاء وتصحيحها ، أو قد يعود السبب إلى كثرة اعداد الطلبة في الصف الواحد ، أو إلى قلة الوقت المخصص للحصة الدراسية ، وهذا مما يجعل المدرسين والمدرسات ينفردون بعملية التقويم دون اشراك الطلبة ، إن خير ما ينهض به التعبير هو دقة عملية تصحيح أخطاء الطلبة ودقة تقويم إسلوبهم ، ويؤدي إلى تقويم كلامهم ، ويحقق أهداف تدريس التعبير ، لذلك فان الاتجاهات الحديثة في التربية أكدت أهمية إسلوب المشاركة الجماعية في التقويم وأكدت أنه يجب الاعتماد على الطالب في ان يعلم نفسه بنفسه ، وكذلك إكسابهم مهارات التعليم والنقد الذاتيين ، وقد نحت بعض الأقطار العربية هذا المنحى في دفع الطالب إلى التفكير والبحث عن اخطائه ، وإقتصار دور المدرس على الإشراف والتوجيه والحث والتشجيع (١٢٩ص١٧٢) .

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

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٥٩) ، ووزنها المئوي (٨٦,٣٣) ، أن إحساس طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بهذه الصعوبة جاء نتيجة تفاوت أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وتضارب أفكارهم في تقويم التعبير الشفهي لطلبتهم وتقدير درجتهم بالصورة النهائية ، وقد يعود السبب إلى ضعف قدرة المدرسين والمدرسات والطلبة بطرائق التقويم التي تمنع من دخول الذاتية في التقويم ، أو ربما يعود إلى عدم وجود معيار موضوعي ثابت تتم من خلاله عملية التقويم ، لذا ينبغي للقائم بعملية التقويم أن يكون لديه معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي وأن يدرج في الدليل (مرشد المدرس) وأن يتم فيه تحديد التعاريف أو النقاط التي في ضوئها يتم تعيين الدرجات لأن وضع معيار محدد يسهل على المدرسين والمدرسات عملية التصحيح ووضع الدرجة ويحد من الذاتية التي قد تكون سبباً في إنخفاض مستوى الطلبة في التعبير الشفهي ، وكذلك يساعد في الوصول إلى نتائج أكثر دقة وموضوعية في درس التعبير الشفهي .

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

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

جدول (٢٤)

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

تسلسل الصعوبة دون المجال	الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لا تشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
				ت	%	ت	%	ت	%		
١	١	٢	ضعف أرتباط الموضوعات بميول الطلبة واهتمأمّاتهم .	٧٢	٩٢,٣٠	٤	٥,١٢	٢	٢,٥٦	٢,٨٩	٩٦,٣٣

٢	١	١	نفـور الطلبـة أغلـبهم مـن درس التعبير الشفهي .	٧٠	٨٩,٧٤	٥	٦,٤١	٣	٣,٨٤	٢,٨٥	٩٥
٣	١	٤	ندرة إستعمال الوسائل التعليمية في أثناء تدريس التعبير الشفهي .	٦٧	٨٥,٨٩	٨	١٠,٢٥	٣	٣,٨٤	٢,٨٢	٩٤
٤	١	٣	تقويم التعبير الشفهي لا يتسم بالجد والدقة .	٦٦	٨٤,٦١	٨	١٠,٢٥	٤	٥,١٢	٢,٧٩	٩٣
٥	١	٦	ضـعف الكفايـة التدريسـية لأغلـب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	٦٦	٨٤,٦١	٧	٨,٩٨	٥	٦,٤١	٢,٧٨	٩٢,٦٦
٦	١	٢	مدرسـو اللغـة العربيـة ومدرسـاتها أغلـبهم لـم يطلعـوا علـى أهـداف تدريس التعبير الشفهي .	٦٥	٨٣,٣٣	٨	١٠,٢٥	٥	٦,٤١	٢,٧٦	٩٢
٧	٢	٤	ضعف الطلبة في اللغة العربية في المـرحلتين السـابقيتين (الابتدائيـة والمتوسطة) .	٦٤	٨٢,٠٥	٩	١١,٥٣	٥	٦,٤١	٢,٧٥	٩١,٦٦
٨	٣	٥	ظاهرة الخجل والخوف لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .	٦٢	٧٩,٤٨	١٢	١٨,٣٨	٤	٥,١٢	٢,٧٤	٩١,٣٣
٩	٢	٧	قلة الإفادة من المكتبة المدرسية في أختيار الموضوعات .	٦٣	٨٠,٧٦	٩	١١,٥٣	٦	٧,٦٩	٢,٧٣	٩١
١٠	٢	٢	ندرة إقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في طرائق تدريس التعبير الشفهي.	٦٢	٧٩,٤٨	١٠	١٢,٨٢	٦	٧,٦٩	٢,٧١	٩٠,٣٣
١١	٢	٣	قلـة ألتـزام مدرسـي اللغـة العربيـة ومدرسـاتها أغلـبهم اللغـة الفصـيحة في أثناء تدريس التعبير الشفهي .	٦١	٧٨,٢٠	١١	١٤,١٠	٦	٧,٦٩	٢,٧٠	٩٠
١٢	٣	٦	الطرائـق المتبعـة فـي التـدريس لا تواكب التطور الحاصل في طرائق التدريس الحديثة وأساليبها .	٦٠	٧٦,٩٢	١١	١٤,١٠	٧	٨,٩٧	٢,٦٧	٨٩
١٣	٢	٥	نـدرة تـدريب مدرسـي اللغـة العربيـة ومدرسـاتها علـى إسـتعمال الطرائـق الحديثة في التقويم .	٥٩	٧٥,٦٤	١٣	١٦,٦٦	٦	٧,٦٩	٢,٦٧	٨٩
١٤	٢	١	ضـعف وأرتبـاط الأهـداف بواقـع تدريس التعبير الشفهي .	٦٠	٧٦,٩٢	١٠	١٢,٨٢	٨	١٠,٢٥	٢,٦٦	٨٨,٦٦
١٥	٤,٥	٢	جهل الطلبة أغلبهم بأهمية التعبير الشفهي .	٥٩	٧٥,٦٤	١١	١٤,١٠	٨	١٠,٢٥	٢,٦٥	٨٨,٣٣
١٦	٤,٥	٧	قلة مطالعات الطلبة الخارجية .	٥٨	٧٤,٥٣	١٣	١٦,٦٦	٧	٨,٩٧	٢,٦٥	٨٨,٣٣
١٧	٣	٧	لا يؤخذ بالحسبان رأي مدرسي اللغة العربيـة ومدرسـاتها عنـد وضـع الأهداف .	٥٧	٧٣,٠٧	١٤	١٧,٩٤	٧	٨,٩٧	٢,٦٤	٨٨
١٨	٣	٥	أفتقار درس التعبير إلى منهج محدد	٥٨	٧٤,٦٣	١١	١٤,١٠	٩	١١,٥٣	٢,٦٢	٨٧,٣٣

								.		
١٩	٤	٥	قلة خبرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بطريقة أشتقاق الأهداف السلوكية للتعبير .	٥٦	٧١,٧٩	١٤	١٧,٩٤	٨	١٠,٢٥	٢,٦١	٨٧
٢٠	٣,٥	٢	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على خلق الدافع والحافز لدى الطلبة للتعبير شفهيا.	٥٦	٧١,٧٩	١٣	١٦,٦٦	٩	١١,٥٣	٢,٦٠	٨٦,٦٦
٢١	٣,٥	٨	حصر التدريب على التعبير الشفهي في دروس التعبير فقط .	٥٥	٧٠,٥١	١٥	١٩,٢٣	٨	١٠,٢٥	٢,٦٠	٨٦,٦٦
٢٢	٤	٩	طرائق تدريس التعبير أغلبها غير قادرة على تنمية الجرأة الأدبية لدى الطلبة .	٥٤	٦٩,٢٣	١٦	٢٠,٥١	٨	١٠,٢٥	٢,٥٨	٨٦
٢٣	٥	٩	كثرة واجبات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	٥٣	٦٧,٩٤	١٨	٢٣,٠٧	٧	٨,٩٧	٢,٥٨	٨٦
٢٤	٣,٥	١	لا يوجد هناك معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي .	٥٤	٦٩,٢٣	١٥	١٩,٢٣	٩	١١,٥٣	٢,٥٧	٨٥,٦٦
٢٥	٣,٥	٧	قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي بين فروع اللغة العربية الأخرى .	٥٣	٦٧,٩٤	١٧	٢١,٧٩	٨	١٠,٢٥	٢,٥٧	٨٥,٦٦
٢٦	٤	١	تكليف الطلبة بالتكلم بموضوعات تقليدية .	٥٥	٧٠٥١	١٢	١٥,٣٨	١١	١٤,١٠	٢,٥٦	٨٥,٣٣
٢٧	٦	٦	غلبة العامية على الفصيحة في أثناء التعبير الشفهي عند الطلبة أغلبهم .	٥٣	٦٧,٩٤	١٥	١٩,٢٣	١٠	١٢,٨٢	٢,٥٥	٨٥
٢٨	٦	١	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم يجهلون أهداف تدريس التعبير الشفهي .	٥٠	٦٤,١٠	٢٠	٢٥,٦٤	٨	١٠,٢٥	٢,٥٣	٨٤,٣٣
٢٩	٥	٨	ضعف مراعاة طرائق التدريس المستعملة للفروق الفردية لدى الطلبة .	٥٠	٦٤,١٠	١٩	٢٤,٣٥	٩	١١,٥٣	٢,٥٢	٨٤
٣٠	٧	٨	ضعف قدرة الطلبة على المشاركة في المناقشة والحديث في درس التعبير الشفهي .	٥١	٦٥,٣٨	١٦	٢٠,٥١	١١	١٤,١٠	٢,٥١	٨٣,٦٦
٣١	٥	٦	ندرة أختيار موضوعات تنمي لدى الطلبة القدرة التعبيرية والجرأة الأدبية .	٤٩	٦٢,٨٢	١٨	٢٣,٠٧	١١	١٤,١٠	٢,٤٨	٨٢,٦٦
٣٢	٦	١	طرائق التدريس المستعملة في تدريس التعبير الشفهي تقليدية وغير مشوقة .	٤٧	٦٠,٢٥	٢١	٢٦,٩٢	١٠	١٢,٨٢	٢,٤٧	٨٢,٣٣
٣٣	٨	٣	ضعف الذخيرة اللغوية والأدبية لدى	٤٨	٦١,٥٣	١٨	٢٣,٠٧	١٢	١٥,٣٨	٢,٤٦	٨٢

			الطلبة .							
٣٤	٥	٦	جعل درس التعبير حصة واحدة أسبوعيا غير كافية لتحقيق الأهداف الموضوعة .	٥١	٦٥,٣٨	١١	١٤,١٠	١٦	٢٠,٥١	٢,٤٤	٨١,٣٣
٣٥	٧	٤	ضعف المستوى الثقافي والعلمي لأغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تخصصهم .	٤٦	٥٨,٩٧	٢١	٢٦,٩٢	١١	١٤,١٠	٢,٤٤	٨١,٣٣
٣٦	٥	٤	صعوبة تقويم التعبير الشفهي في الصفوف المزدحمة بالطلبة .	٤٦	٥٨,٩٧	٢٠	٢٥,٦٤	١٢	١٥,٣٨	٢,٤٣	٨١
٣٧	٨	١٠	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم يجهلون الأهمية من ممارسة الخطابة والمشاركة في المهرجانات الشعرية .	٤٥	٥٧,٦٩	٢١	٢٦,٩٢	١٢	١٥,٣٨	٢,٤٢	٨٠,٦٦
٣٨	٥	٤	ضعف قدرة الطلبة أغلبهم في تعرف الأخطاء ونقدها في درس التعبير الشفهي .	٤٣	٥٥,١٢	٢٤	٣٠,٧٦	١١	١٤,١٠	٢,٤١	٨٠,٣٣
٣٩	٦	٣	ضعف مراعاة الأهداف الموضوعة للفروق الفردية لدى الطلبة .	٤٨	٦١,٥٣	١٣	١٦,٦٦	١٧	٢١,٧٩	٢,٣٩	٧٩,٦٦
٤٠	٩	٩	ضعف الطلبة أغلبهم في نقد المتحدث في درس التعبير الشفهي.	٤٤	٥٦,٤١	١٩	٢٤,٣٥	١٥	١٩,٢٣	٢,٣٧	٧٩
٤١	٧	٣	ضعف الطرائق المتبعة في تحقيق أهداف تدريس التعبير الشفهي .	٤٤	٥٦,٤١	١٨	٢٣,٠٧	١٦	٢٠,٥١	٢,٣٥	٧٨,٣٣
٤٢	٩	١٢	الاستئثار في الكلام لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم في درس التعبير الشفهي .	٤٠	٥١,٢٨	٢٥	٣٢,٠٥	١٣	١٦,٦٦	٢,٣٤	٧٨
٤٣	٦	٤	قلة الإفادة من مواد اللغة العربية الأخرى (الأدب والنصوص والمطالعة) في أختيار الموضوعات للتعبير الشفهي .	٤٢	٥٣,٨٤	٢٠	٢٥,٦٤	١٦	٢٠,٥١	٢,٣٣	٧٧,٦٦
٤٤	٧	٣	ندرة اختيار الموضوعات وظيفية واجتماعية في درس التعبير الشفهي .	٣٩	٥٠	٢٥	٣٢,٠٥	١٤	١٧,٩٤	٢,٣٢	٧٧,٣٣
٤٥	٧	٢	قلة أهتمام المشرفين بدرجات الطلبة في درس التعبير الشفهي .	٤٠	٥١,٢٨	٢٣	٢٩,٤٨	١٥	١٩,٢٣	٢,٣٢	٧٧,٣٣
٤٦	٨	٧	قلة أهتمام المشرفين بتوجيه المدرسين والمدرسات للطرائق الناجحة لتدريس التعبير الشفهي .	٤١	٥٢,٥٦	٢٠	٢٥,٦٤	١٧	٢١,٧٩	٢,٣٠	٧٦,٦٦
٤٧	٧	٤	قلة أهتمام المشرفين لأهداف تدريس التعبير الشفهي .	٤٢	٦٣,٨٤	١٦	٢٠,٥١	٢٠	٢٥,٦٤	٢,٢٨	٧٦
٤٨	١٠	١٣	جهل الطلبة أغلبهم بأهمية المكتبة	٣٩	٥٠	٢٢	٢٨,٢٠	١٧	٢١,٧٩	٢,٢٨	٧٦

		المدرسية بزيادة قدراتهم التعبيرية.								
٤٩	٨	٩	قلة مراعاة مستوى الطلبة الفكري واللغوي عند اختيار الموضوعات في درس التعبير الشفهي .	٣٧	٤٧,٤٣	٢٥	٣٢,٠٥	١٦	٢٠,٥١	٢,٢٦	٧٥,٣٣
٥٠	٨	٩	قلة إفادة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من الأهداف بوصفها موجهات عامة لنشاطاتهم التدريسية .	٣٨	٤٨,٧١	٢٢	٢٨,٢٠	١٨	٢٣,٠٧	٢,٢٥	٧٥
٥١	٨	٦	لا يناقش مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم الطلبة عن أخطائهم اللغوية الشائعة .	٣٦	٤٦,١٥	٢٥	٣٢,٠٥	١٧	٢١,٧٩	٢,٢٤	٧٤,٦٦
٥٢	٩	٥	ندرة ربط التعبير الشفهي بالأنشطة اللاصفية اللغوية مثل القرآن الكريم والخطابة .	٣٧	٤٧,٤٣	٢٢	٢٨,٢٠	١٩	٢٤,٣٥	٢,٢٣	٧٤,٣٣
٥٣	١٠	١١	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة في المرحلة الإعدادية .	٣٦	٤٦,١٥	٢٣	٢٩,٤٨	١٩	٢٤,٣٥	٢,٢١	٧٣,٦٦
٥٤	٩	٨	قلة عدد الموضوعات التي تعطى للطلبة خلال السنة الدراسية في المرحلة الإعدادية .	٣٥	٤٤,٨٧	٢٣	٢٩,٤٨	٢٠	٢٥,٦٤	٢,١٩	٧٣
٥٥	٩	١٠	قلة الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسهم في تقويم حديث الطلبة أغلبهم .	٣٣	٤٢,٣٠	٢٦	٣٣,٣٣	١٩	٢٤,٣٥	٢,١٧	٧٢,٣٣
٥٦	٩	٨	وضع الأهداف وصيانتها لا تحقق وحدة فروع اللغة العربية .	٣٢	٤١,٠٢	٢٥	٣٢,٠٥	٢١	٢٦,٩٢	٢,١٤	٧١,٣٣
٥٧	١١	١٠	تخلف التفكير العلمي المنظم لدى الطلبة إذ تظهر فيه المقدمات والأسباب وما يترتب عليه من نتائج .	٣٠	٣٨,٤٦	٢٧	٣٤,٦١	٢١	٢٦,٩٢	٢,١١	٧٠,٣٣
٥٨	١٠	١٠	إسلوب أختيار الموضوعات لا يثير دافعية الطلبة نحو التعبير الشفهي الجيد .	٣٢	٤١,٠٢	٢٢	٢٨,٢٠	٢٤	٣٠,٧٦	٢,١٠	٧٠
٥٩	١١	٥	ضعف تقدير مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم الأهمية اللغوية والأدبية لدرس التعبير الشفهي .	٣٠	٣٨,٤٦	٢٦	٣٣,٣٣	٢٢	٢٨,٢٠	٢,١٠	٧٠
٦٠	١٠	١١	طرائق التدريس المتبعة في التعبير الشفهي لا تراعي الترابط والتكامل بين التعبير وفروع اللغة العربية الأخرى .	٣٠	٣٨,٤٦	٢٥	٣٢,٠٥	٢٣	٢٩,٤٨	٢,٠٨	٦٩,٣٣
٦١	١٢	١٤	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية	٢٨	٣٥,٨٩	٢٧	٣٤,٦١	٢٣	٢٩,٤٨	٢,٠٦	٦٨,٦٦

		ومدرساتها أغلبهم على ربط التعبير الشفهي بألوان الأنشطة اللاصفية اللغوية (الإذاعة المدرسية والمسرح والصحافة المدرسية) .								
٦٢	١٠	١١	ندرة تسجيل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ملاحظات إرشادية وتقويمية حول حديث الطلبة .	٢٨	٣٥,٨٩	٢٦	٣٣,٣٣	٢٤	٣٠,٧٦	٢,٠٥	٦٨,٣٣
٦٣	١١	١٣	ضعف الخزين الثقافي واللغوي لدى الطلبة لا يشجع في أختيار موضوعات جيدة للتعبير الشفهي .	٢٨	٣٥,٨٩	٢٤	٣٠,٧٦	٢٦	٣٣,٣٣	٢,٠٢	٦٧,٣٣
٦٤	١٠	١٠	أفتقار الأهداف إلى ما يشعر الطلبة بالمنزلة المرموقة للتعبير الشفهي في تراث أمتنا العربية الإسلامية .	٢٧	٣٤,٦١	٢١	٢٦,٩٢	٣٠	٣٨,٤٦	١,٩٦	٦٥,٣٣
٦٥	١١	١٠	عدم توافر كتاب (دليل المدرس) بوصفه معينا للمدرسين في تدريس التعبير الشفهي .	٢٤	٣٠,٧٦	٢٦	٣٣,٣٣	٢٨	٣٥,٨٩	١,٩٤	٦٤,٦٦
٦٦	١٢	١١	ضعف الطلبة بتوظيف خبراتهم في التعبير الشفهي .	٢٣	٢٩,٤٨	٢٧	٣٤,٦١	٢٨	٣٥,٨٩	١,٩٣	٦٤,٣٣
٦٧	١١	٩	أهمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها إسلوب المشاركة الجماعية في عملية التقويم .	٢٤	٣٠,٧٦	٢٥	٣٢,٠٥	٢٩	٣٧,١٧	١,٩٣	٦٤,٣٣
٦٨	١٣	١٣	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على تدريب الطلبة على عمليتي (التحليل والتركيب) .	٢٣	٢٩,٤٨	٢٦	٣٣,٣٣	٢٩	٣٧,١٧	١,٩٢	٦٤
٦٩	١٢	١١	تحديد الطلبة بالتكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .	٢٣	٢٩,٤٨	٢٥	٣٢,٠٥	٣٠	٣٨,٤٦	١,٩١	٦٣,٦٦
٧٠	١٣	١٢	جهل الطلبة أغلبهم بأهمية المشاركة في المهرجانات الشعرية والخطابية التعبيرية .	٢٠	٢٥,٦٤	٣٠	٣٨,٤٦	٢٨	٣٥,٨٩	١,٨٩	٦٣
٧١	١٣	١٢	ضعف تقدير مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لأهمية خطورة أختيار الموضوع في نجاح التعبير الشفهي .	٢٢	٢٨,٢٠	٢٤	٣٠,٧٦	٣٢	٤١,٠٢	١,٨٧	٦٢,٣٣
٧٢	١٢	١٢	ضعف الإمكانيات المادية للمدارس الإعدادية تقلل من إستعمال الوسائل التعليمية .	٢٠	٢٥,٦٤	٢٧	٣٤,٦١	٣١	٣٩,٧٤	١,٨٥	٦١,٦٦
٧٣	١٤	٧	قلة تشجيع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم الطلبة على أرتياد المكتبات .	٢١	٢٦,٩٢	٢٤	٣٠,٧٦	٣٣	٤٢,٣٠	١,٨٤	٦١,٣٣

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

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب التاسع عشر ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٦١) ووزنها المئوي (٨٧) وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف كفاية عدد من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها وعدم اطلاعهم على الاسس العلمية لصياغة الهدف السلوكي الذي يعنى بخبرات معينة من خلال السير على وفق هدف محدد مرتبط بمستوى من مستويات التفكير ، والأهداف السلوكية مهمة جدا لكونها من أدوات التقويم التربوي وهي تساعد المدرسين والمدرسات على أختيار المادة الدراسية وتنظيمها (١٦ص٥٣) . وأن أفضل الأهداف هو ما صيغ بلغة محددة ودقيقة وبعبارات اجرائية واضحة تقلل من أحتمال التفسيرات ليكون هدفا سلوكياً (٩٩ ص٣٦) .

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

٢. ((غلبة العامية على الفصيحة في اثناء التعبير الشفهي عند الطلبة اغلبهم))

جاءت هذه الفقرة بالترتيب السابع والعشرين ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٥٥) ووزنها المئوي (٨٥) وقد يعود السبب في هذه الصعوبة إلى ان الاطفال ينشأون في بيئات لغوية غير سليمة ، وهذه البيئات تتخذ من العاميات لهجة تتفاهم فيها مع غيرها من افراد جنسهم ، ودخول هؤلاء الاطفال المدرسة الابتدائية وهم لا يعرفون شيئا عن لغتهم الفصيحة يجعلها صعبة التعلم ، وبذلك ينشأ الضعف في إستعمال اللغة العربية الفصيحة في مراحل عمرية متقدمة من الدراسة (المرحلة الإعدادية) و (المرحلة الجامعية) ، ولان لهجة الطلبة في البيت والشارع والمدرسة هي العامية التي تلبي حاجاتهم في التعبير وتطأوعهم كيفما يريدون لانها اصبحت بمكانة العنصر في العقل ، والعاطفة لدى كل منا من افراد المجتمع كما يقول ابراهيم

انيس (١٨ص٥٢) أو قد يعود السبب إلى معاناة الطلبة من عدم تقويم السنتهم وعصمتها من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة ووقوفهم على أوضاع اللغة وصيغتها وتيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وبلغة فصيحة بعيدة عن العامية ، (٣٣ص٦١) أو ربما يعود ذلك إلى عدم إلزام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها طلبتهم بإستعمال اللغة العربية الفصيحة في أثناء التكلم أو قلة تمرين الطلبة وتدريبهم تدريباً عملياً منظماً على إستعمال الألفاظ والجمل والعبارات حتى تتكون لديهم العادات اللغوية وتطبع السنهم على النطق السليم الفصيح .

وقد كان الامل كبيراً في أن تقويم وسائل الاعلام المختلفة بسد هذا النقص وتقويم هذا الميل في ميزات الفصيحة والعامية فلا يقتصر سماع الطالب للغة الفصيحة على دروس المدرسة ، بل تحيط به لغتنا الجميلة من كل مكان وتأخذ عليه جهاته الاربع فتتمكن من قلبه ويجري بها لسانه وتصير لغة سليقة له (٩٥ ص٤٢٣).

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب التاسع والعشرين ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٥٢) ووزنها المئوي (٨٤) ويعود السبب في هذه الصعوبة إلى ضعف إمكانية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم في تدريس التعبير الشفهي بمستويات مختلفة بما يتناسب مع مستويات الطلبة المتفاوتة بسبب طبيعة النظام التعليمي السائد في المدارس المقيد بزمان ومكان محدودين وإن مستويات الطلبة متفاوتة ففيهم الإذكياء ، ومتوسطو الذكاء ومنهم دون الوسط مما يدعو إلى وجود طرائق تدريسية تراعي هذا التفاوت أو التباين في مستويات الطلبة .

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

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

بعد أن عرض الباحث صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر الطلبة ، وفسر الثلث الأعلى منها (٣٣ %) على وفق مجالاتها ، وجد أن هناك صعوبات أخر لم ترد ضمن الثلث الأعلى لكل مجال ، إلا أنها حظيت بدرجة عالية ، وتعد

هذه الدرجة عن الحد الأدنى للثلث الأول من الصعوبات بشكل عام . والجدول (٢٥) يبيّن ذلك .

جدول (٢٥)

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

تسلسل الصعوبة دون المجال	الرتبة ضمن المجال	تسلسل الفقرة في المجال	الفقرات	صعوبة رئيسة		صعوبة ثانوية		لا تشكل صعوبة		درجة الحدة	الوزن المئوي
				ت	%	ت	%	ت	%		
١	١	١	أغلب طلبة الفرعين (الأدبي العلمي) يعدون درس التعبير الشفهي درسا ثانويا .	٥١٢	٨٥,٦١	٤٧	٧,٨٥	٣٩	٦,٥٢	٢,٧٩	٩٣
٢	١	٢	ضعف إعداد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها	٥٠٢	٨٣,٩٤	٥٨	٩,٦٩	٣٨	٦,٣٥	٢,٧٧	٩٢,٣٣
٣	١	٢	ضعف قدرة الطلبة على إدراك الأخطاء وتقويمها في درس التعبير الشفهي .	٤٨٨	٨١,٦٠	٦٧	١١,٢٠	٤٣	٧,١٩	٢,٧٤	٩١,٣٣
٤	٢	٣	خجل طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) وتخوفهم من المشاركة في درس التعبير الشفهي .	٤٨٦	٨١,٢٧	٦٦	١١,٠٣	٤٦	٧,٦٩	٢,٧٣	٩١
٥	١	٢	ندرة أختيار موضوعات وظيفية أجتماعية هادفة .	٤٨٢	٨٠,٦٠	٧٠	١١,٧٠	٤٦	٧,٦٩	٢,٧٢	٩٠,٦٦
٦	٢	٤	ضعف قدرة أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تنمية رغبة الطلبة نحو درس التعبير الشفهي.	٤٨٠	٨٠,٢٦	٦٦	١١,٠٣	٥٢	٨,٦٩	٢,٧١	٩٠,٣٣
٧	١	١	الطلبة غير مطلعين على أهداف	٤٧١	٧٨,٧٦	٧٠	١١,٧٠	٥٧	٩,٥٣	٢,٦٩	٨٩,٦٦

		تدريس التعبير الشفهي .								
٨	١	٢	ضعف الطرائق المتبعة في القضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة .	٤٦٧	٧٨,٠٩	٧٥	١٢,٥٤	٥٦	٩,٣٦	٢,٦٨	٨٩,٣٣
٩	٢	٤	يفرض مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على الطلبة التكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .	٤٦٠	٧٦,٩٢	٨٠	١٣,٣٧	٥٨	٩,٦٩	٢,٦٧	٨٩
١٠	٣	٢	ضعف ميل الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .	٤٥٩	٧٦,٧٥	٨٤	١٤,٠٤	٥٥	٩,١٩	٢,٦٧	٨٩
١١	٢	١	الإسلوب المتبع في تقويم التعبير الشفهي تقليدي	٤٦٠	٧٦,٩٢	٨٢	١٣,٧١	٥٦	٩,٣٦	٢,٦٧	٨٩
١٢	٣	٩	مدرسو اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .	٤٦٣	٧٧,٤٢	٧٠	١١,٧٠	٦٥	١٠,٨٦	٢,٦٦	٨٨,٦٦
١٣	٢,٥	٤	قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على الكشف عن مواهب الطلبة وقدراتهم التعبيرية	٤٦١	٧٧,٠٩	٦٥	١٠,٨٦	٧٢	١٢,٠٤	٢,٦٥	٨٨,٣٣
١٤	٢,٥	٧	ضعف طرائق التدريس المتبعة في تنمية دافعية الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .	٤٥٢	٧٥,٥٨	٨٣	١٣,٨٧	٦٣	١٠,٥٣	٢,٦٥	٨٨,٣٣
١٥	٢	٣	الحصص المحددة للتعبير غير كافية لتحقيق أهداف التعبير الشفهي .	٤٥٩	٧٦,٧٥	٦٧	١١,٢٠	٧٢	١٢,٠٤	٢,٦٤	٨٨
١٦	٣,٥	٢	إغفال الأهداف أهمية تنمية القدرة على الأرتجال في درس التعبير الشفهي .	٤٥٥	٧٦,٠٨	٦٩	١١,٥٣	٧٤	١٢,٣٧	٢,٦٣	٨٧,٦٦
١٧	٣,٥	٨	لم تظهر الأهداف أهمية التعبير الشفهي في حياة الطالب .	٤٤٦	٧٤,٥٨	٨٥	١٤,٢١	٧٦	١١,٢٠	٢,٦٣	٨٧,٦٦
١٨	٤	٧	طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) قليلوا الاهتمام بالمطالعات الخارجية .	٤٤٢	٧٣,٩١	٩٢	١٥,٣٨	٦٤	١٠,٧٠	٢,٦٣	٨٧,٦٦
١٩	٣	٨	الموضوعات التعبيرية التي تعطى لطلبة المرحلة الإعدادية قليلة .	٤٤٢	٧٣,٩١	٩٠	١٥,٠٥	٦٦	١١,٠٣	٢,٦٢	٨٧,٣٣
٢٠	٣	٤	مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم ينفردون بالتقويم في درس التعبير .	٤٤٧	٧٤,٧٤	٦٩	١١,٥٣	٨٢	١٣,٧١	٢,٦١	٨٧
٢١	٤	٦	أختيار الموضوعات لا تراعي المستوى الفكري لطلبة المرحلة الإعدادية	٤٢٧	٧١,٤٠	١٠٣	١٧,٢٢	٦٨	١١,٣٨	٢,٦٠	٨٦,٦٦

٢٢	٤	١٢	أغلب مدرسو اللغة العربية ومدرساتها يستأثرون بالكلام في درس التعبير الشفهي .	٤٤٠	٧٣,٥٧	٨١	١٣,٥٤	٧٧	١٢,٨٧	٢,٦٠	٨٦,٦٦
٢٣	٤	٧	دخول الذاتية في تقويم التعبير الشفهي .	٤١٩	٧٠,٠٦	١١٣	١٨,٨٩	٦٦	١١,٠٣	٢,٥٩	٨٦,٣٣
٢٤	٤	٣	أهمال بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها تحديد عناصر الموضوع والكشف عن أفكاره الرئيسة .	٤٢٧	٧١,٤٠	٩٥	١٥,٨٨	٧٦	١٢,٧٠	٢,٥٨	٨٦
٢٥	٥	٦	عدم اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم بدرس التعبير الشفهي والتدريب الكافي عليه في المرحلة الإعدادية .	٤٣١	٧٢,٠٧	٧٧	١٢,٨٧	٩٠	١٥,٠٥	٢,٥٧	٨٥,٦٦
٢٦	٥,٥	٦	ضعف الطلبة في إستعمال اللغة العربية الفصيحة في التعبير الشفهي .	٤٢٧	٧١,٤٠	٨٣	١٣,٨٧	٨٨	١٤,٧١	٢,٥٦	٨٥,٣٣
٢٧	٥,٥	١٠	ضعف مستوى الطلبة بالتعبير الشفهي في المراحل السابقة .	٤١٠	٦٨,٥٦	١١٦	١٩,٣٩	٧٢	١٢,٠٤	٢,٥٦	٨٥,٣٣
٢٨	٥	٣	ضعف ثقافة الطلبة لا تشجع في اختيار موضوعات جديدة في درس التعبير الشفهي .	٤١٣	٦٩,٠٦	١٠٥	١٨,٣٩	٨٠	١٣,٣٧	٢,٥٥	٨٥
٢٩	٦	١٠	الإزدواجية في إستعمال اللغة بين الفصيحة والعامية لأغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	٤١٦	٦٩,٥٦	٩٤	١٥,٧١	٨٨	١٤,٧١	٢,٥٤	٨٤,٨٦
٣٠	٥	٥	ضعف الأمكانات المتوافرة لإستعمال الوسائل التعليمية الحديثة في تحقيق أهداف التعبير الشفهي .	٤٠٤	٦٧,٥٥	١٠١	١٦,٨٨	٩٣	١٥,٥٥	٢,٥٢	٨٤
٣١	٧	١٣	الشرود الذهني لطلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) في درس التعبير الشفهي .	٣٩٤	٦٥,٨٨	١١٦	١٩,٣٩	٨٨	١٤,٧١	٢,٥١	٨٣,٦٦
٣٢	٥	٩	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم بتعويد الطلبة مهارة النقد في درس التعبير الشفهي .	٣٩٠	٦٥,٢١	١٢٥	٢٠,٩٠	٨٣	١٣,٨٧	٢,٥١	٨٣,٦٦
٣٣	٥	٥	قلة توظيد إسلوب المناقشة وإثارته بين الطلبة في درس التعبير الشفهي .	٣٩١	٦٥,٣٨	١١٨	١٩,٧٣	٨٩	١٤,٨٨	٢,٥٠	٨٣,٣٣
٣٤	٧	٨	أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لا يلزمون الطلبة بالتحدث بلغة فصيحة .	٣٨٦	٦٤,٥٤	١٢٤	٢٠,٧٣	٨٨	١٤,٧١	٢,٤٩	٨٣
٣٥	٨	٤	قلة الثروة اللغوية لطلبة الفرعين العلمي والأدبي .	٣٧٢	٦٢,٢٠	١٤٢	٢٣,٧٤	٨٤	١٤,٠٤	٢,٤٨	٨٢,٦٦

٣٦	٦	١	أختيار موضوعات بعيدة عن ميول الطلبة واهتمأمّاتهم .	٣٨٨	٦٤,٨٨	١٠٠	١٦,٧٢	١١٠	١٨,٣٩	٢,٤٦	٨٢
٣٧	٦	٤	تدريس التعبير الشفهي بالإسلوب التقليدي لا يساعد على تحقيق أهدافه الموضوعة .	٣٧٥	٧٢,٧٠	١١٦	١٩,٣٩	١٠٧	١٧,٨٩	٢,٤٤	٨١,٣٣
٣٨	٨	١	تركيز مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على تدريس القواعد والأدب دون التعبير .	٣٧٠	٦١,٨٧	١٢٦	٢١,٠٧	١٠٢	١٧,٠٥	٢,٤٤	٨١,٣٣
٣٩	٦	١٠	انعدام عناصر التشويق بالطرائق التدريبسية المتبعة في درس التعبير الشفهي .	٣٦٥	٦١,٠٣	١٣٠	٢١,٧٣	١٠٣	١٧,٢٢	٢,٤٣	٨١
٤٠	٦	٣	درجة التعبير الشفهي قليلة .	٣٦٧	٦١,٣٧	١١٨	١٩,٧٣	١١٣	١٨,٨٩	٢,٤٢	٨٠,٦٦
٤١	٧	٥	لا يوجد بدرس التعبير منهج محدود معلوم .	٣٦٤	٦٠,٨٦	١٢٠	٢٠,٠٦	١١٤	١٩,٠٦	٢,٤١	٨٠,٣
٤٢	٩	٥	ضعف قدرة أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بمساعدة الطلبة على نزع الخوف والخجل في درس التعبير الشفهي .	٣٥٥	٥٩,٣٦	١٣٢	٢٢,٠٧	١١١	١٨,٥٦	٢,٤٠	٨٠
٤٣	٧	٦	تأكيد المشرفين على طرائق تدريس (القواعد والأدب) دون التعبير بنوعيه (الشفهي والتحريري) .	٣٤٦	٥٧,٨٥	١٤٢	٢٣,٧٤	١١٠	١٨,٣٩	٢,٣٩	٧٩,٦٦
٤٤	٧	٩	أغفال الأهداف أهمية تنمية روح المناقشة في درس التعبير الشفهي.	٣٥٠	٥٨,٥٢	١٣٠	٢١,٧٣	١١٨	١٩,٧٣	٢,٣٨	٧٩,٣٣
٤٥	٨	١٠	ندرة توظيف موضوعات النشاط اللاصفي للتعبير عنها شفهيا .	٣٣٨	٥٦,٥٢	١٥٢	٢٥,٤١	١٠٨	١٨,٠٦	٢,٣٨	٧٩,٣٣
٤٦	٩	٨	اهتمام الطلبة أغلبهم بدرس (القواعد والأدب) أكثر من درس التعبير الشفهي.	٣٤٧	٥٨,٠٢	١٢٨	٢١,٤٠	١٢٣	٢٠,٥٦	٢,٣٧	٧٩
٤٧	١٠	٣	جهل مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم بأهمية درس التعبير الشفهي .	٣٤٠	٥٦,٨٥	١٣٨	٢٣,٠٧	١٢٠	٢٠,٠٦	٢,٣٦	٧٨,٦٦
٤٨	٨	٧	عدم أستقلالية درس التعبير الشفهي .	٣٢٨	٥٤,٨٤	١٥٥	٢٥,٩١	١١٥	١٩,٢٣	٢,٣٥	٧٨,٣٣
٤٩	١٠	١٢	ضعف قدرة الطلبة على ربط الأفكار وتوليد المعاني المناسبة في أثناء التعبير الشفهي .	٣٣٢	٥٥,٥١	١٤٦	٢٤,٤١	١٢٠	٢٠,٠٦	٢,٣٥	٧٨,٣٣
٥٠	٧	٦	شعور طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بعدم الجدية في تقويم موضوعات التعبير .	٣٢٨	٥٤,٨٤	١٤٧	٢٤,٥٨	١٢٣	٢٠,٥٦	٢,٣٤	٧٨
٥١	٩	٧	إهمال الموضوعات الوجدانية	٣٠٧	٥١,٣٢	١٦٦	٢٧,٧٥	١٢٥	٢٠,٩٠	٢,٣٠	٧٦,٦٦

		والوصفية ذات الانفعالات المثيرة للخيال والعاطفة .								
٥٢	٨	١	قلة الوسائل التعليمية التي تثير ميول الطلبة نحو التعبير الشفهي .	٣٢٠	٥٣,٥١	١٣٨	٢٣,٠٧	١٤٠	٢٣,٤١	٢,٣٠	٧٦,٦٦
٥٣	١١	٩	جهل طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) بأهمية درس التعبير الشفهي .	٣٠٦	٥١,١٧	١٦٠	٢٦,٧٥	١٣٢	٢٢,٠٧	٢,٢٩	٧٦,٣٣
٥٤	١١	١٣	ضعف ثقافة أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأدبية والعلمية.	٣١٠	٥١,٨٣	١٤٨	٢٤,٧٤	١٤٠	٢٣,٤١	٢,٢٨	٧٦
٥٥	١٠	٩	عدم الإفادة من المكتبة المدرسية في أختيار الموضوعات .	٢٨٤	٤٧,٤٩	١٨٠	٣٠,١٠	١٣٤	٢٢,٤٠	٢,٢٥	٧٥
٥٦	٨	٥	كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد يصعب عملية تقويم التعبير الشفهي .	٢٨٦	٤٧,٧٢	١٧٢	٢٨,٧٦	١٤٠	٢٣,٤١	٢,٢٤	٧٤,٦٦
٥٧	٩	٩	طرائق التدريس المتبعة لا تراعي الفروق الفردية لدى الطلبة .	٢٨٣	٤٧,٣٢	١٧١	٢٨,٥٩	١٤٤	٢٤,٠٨	٢,٢٣	٧٤,٣٣
٥٨	١٢	٧	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على تشجيع الطلبة على المطالعة الخارجية .	٢٨٩	٤٨,٣٢	١٥٢	٢٥,٤١	١٥٧	٤٦,٢٥	٢,٢٢	٧٤
٥٩	١٢	٥	كثرة أعداد الطلبة يعيق تدريس التعبير الشفهي .	٢٧٩	٤٦,٦٥	١٧٧	٢٩,٥٩	١٤٢	٢٣,٧٤	٢,٢٢	٧٤
٦٠	٩	٨	القليل من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يناقشون الطلبة بأخطائهم .	٢٥٨	٤٣,١٤	٢١٠	٢٥,١١	١٣٠	٢١,٧٣	٢,٢١	٧٣,٦٦
٦١	٩	١١	قلة إطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على تدريس التعبير الشفهي .	٢٧٤	٤٥,٨١	١٧٤	٢٩,٠٩	١٥٠	٢٥,٠٨	٢,٢٠	٧٣,٣٣
٦٢	١٣	١١	كثرة الحصص التي يكلف بها مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .	٢٥٨	٤٣,١٤	١٩٢	٣٢,١٠	١٤٨	٢٤,٧٤	٢,١٨	٧٢,٦٦
٦٣	١١	١٢	ندرة أختيار موضوعات تتعلق بالمواقف الحياتية التي تواجه الطلبة .	٢٦٠	٤٣,٤٧	١٧٥	٢٩,٢٦	١٦٣	٢٧,٢٥	٢,١٦	٧٢
٦٤	١٠	١١	أهمال بعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها إسلوب المشاركة الجماعية في تدريس التعبير الشفهي .	٢٥٨	٤٣,١٤	١٨٠	٣٠,١٠	١٦٠	٢٦,٧٥	٢,١٦	٧٢
٦٥	١٠	١٠	تقويم التعبير الشفهي في أغلب الأحيان يتسم بالجزئية .	٢٣٢	٣٨,٧٩	٢٢٤	٣٧,٤٥	١٤٢	٢٣,٧٤	٢,١٥	٧١,٦٦
٦٦	١٣	١١	ضعف تفاعل طلبة الفرعين في درس التعبير الشفهي .	٢٦٠	٤٣,٤٧	١٦٣	٢٧,٢٥	١٧٥	٢٩,٢٦	٢,١٤	٧١,٣٣
٦٧	١٠	٦	الأهداف قاصرة عن تنمية القدرة	٢٥٤	٤٢,٤٧	١٦٩	٢٨,٢٦	١٧٥	٢٩,٢٦	٢,١٣	٧١

			التعبيرية لدى الطلبة .							
٦٨	١٤	١٥	ضعف الطلبة في فروع اللغة الأخرى يؤدي إلى ضعف قدرتهم على التعبير الشفهي .	٢٤١	٤٠,٣٠	١٩٠	٣١,٧٧	١٦٧	٢٧,٩٢	٢,١٢	٧٠,٦٦
٦٩	١١	٨	الطرائق المتبعة في تدريس التعبير الشفهي تقليدية	٢٣٥	٣٩,٢٩	١٩٢	٣٢,١٠	١٧١	٢٨,٥٩	٢,١٠	٧٠
٧٠	١٤	١٧	مقاطعة الطلبة في أثناء تعبيرهم الشفهي .	٢٣٥	٣٩,٢٩	١٨٨	٣١,٤٣	١٧٥	٢٩,٢٦	٢,١٠	٧٠
٧١	١٥	١٤	عدم أستماع الطلبة الجيد للآخرين في درس التعبير الشفهي .	٢٢٢	٣٧,١٢	٢٠٥	٣٤,٢٨	١٧١	٢٨,٥٩	٢,٠٨	٦٩,٣٣
٧٢	١٢	١٣	تكليف الطلبة بالتكلم في موضوعات تتطلب معلومات تخصصية (تاريخية أو علمية).	٢٣١	٣٨,٦٢	١٨٠	٣٠,١٠	١٨٧	٣١,٢٧	٢,٠٧	٦٩
٧٣	١١	١٠	لا تلبي الأهداف حاجات الطلبة وميولهم وأهتمأمّاتهم .	٢٣١	٣٨,٦٢	١٧٢	٢٨,٧٦	١٩٥	٣٢,٦٠	٢,٠٦	٦٨,٦٦
٧٤	١٥	١٤	ضعف قدرة أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على أكتشاف الطلبة أصحاب المواهب (القصصية و الشعرية والخطابية)	٢٢٠	٣٦,٧٨	١٩٨	٣٣,١١	١٨٠	٣٠,١٠	٢,٠٦	٦٨,٦٦
٧٥	١٦	١٨	أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لا يشركون الطلبة في مناقشة وشرح عناصر الموضوع.	٢٠٩	٤٣,٩٤	٢٠٢	٣٣,٧٧	١٨٧	٣١,٢٧	٢,٠٣	٦٧,٦٦
٧٦	١٢	١٢	بيس هناك أسس ثابتة وواضحة لتحديد مستويات الطلبة في بناء الأهداف .	٢١٠	٣٥,١١	١٧٧	٢٩,٥٩	٢١١	٣٥,٢٨	١,٩٩	٦٦,٣٣
٧٧	١٣	١١	قلة أستفادة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من خبر بعضهم البعض في أختيار الموضوعات .	٢١٠	٣٥,١١	١٧٠	٢٨,٤٢	٢١٨	٣٦,٤٥	١,٩٨	٦٦
٧٨	١٧	١٥	عدم مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الطلبة الفرصة الكافية كي يفكروا في الموضوع قبل التحدث فيه .	١٨٨	٣١,٤٣	٢١٥	٣٥,٩٥	١٩٥	٣٢,٦٠	١,٩٨	٦٦
٧٩	١١	١٢	أكتفاء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أعطاء الدرجة وعدم التعليق حول حديث الطلبة .	٢٠٦	٣٤,٤٤	١٧٧	٢٩,٥٩	٢١٥	٣٥,٩٥	١,٩٨	٦٦
٨٠	١٢	١٢	يجهل أغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها الأهمية من توجيه أسئلة عن موضوع في درس التعبير الشفهي .	٢١٦	٣٦,١٢	١٥٠	٢٥,٠٨	٢٣٢	٣٨,٨٩	١,٩٧	٦٥,٦٦
٨١	١٦	١٦	قلة المحفزات المادية والمعنوية	١٩٠	٣١,٧٧	٢٠٠	٣٣,٤٤	٢٠٨	٣٤،٧٨	١,٩٦	٦٥,٣٣

			للطلبة المتفوقين في درس التعبير الشفهي .							
٨٢	١٢	١١	قلة إلزام الطلبة بكتابة ملاحظات حول حديثهم في أثناء تقويم التعبير الشفهي .	١٨٧	٣١,٢٧	١٨١	٣٠,٢٦	٢٣٠	٣٨,٤٦	١,٩٢	٦٤
٨٣	١٨	١٦	عدم تأكيد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها أغلبهم على جودة التعبير وقبولهم جمل سإذجة التراكيب .	١٦٠	٢٦,٧٥	٢٠٧	٣٤,٦١	٢٣١	٣٨,٦٢	١,٨٨	٦٢,٦٦

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

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

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

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الواحد والثلاثين ، إذ بلغت درجة حدتها (٢,٥١) ووزنها المئوي (٨٣,٦٦) وقد يعود سبب هذه الصعوبة إلى عدم كفاية الطرائق التدريسية في حمل الطلبة على التركيز في أثناء الدرس أو العمل على جذب انتباههم ، أو ربما يعود السبب إلى طبيعة الموضوعات المختارة اغلبها بعيدة عن اهتمامات الطلبة وميولهم ، أو ربما السبب يعود إلى طبيعة المشكلات التي يعاني منها الطالب في مرحلة المراهقة وبشكل خاص حساسيته للعديد من الجوانب المادية (٦٤ ص ١١٣) ، وربما إلى بعض المشكلات التي يعاني منها الطلبة بحاجة إلى رعاية العديد من أطراف العملية التربوية فالإدارة المدرسية ، والمدرس المرشد ، والمشرف التربوي هذه المشكلات قد تكون بين الطالب ، والمدرس ، أو بين الطلبة بعضهم أو مشكلات منزلية إذ قد يساعد هؤلاء الطلبة على تجاوز الكثير من الصعوبات التي تسبب للطلبة عدم الأنتباه وشروداً ذهنياً لذلك ينبغي مساعدة الطلبة من الشرود الذهني وذلك لأن المرحلة الإعدادية تمثل قمة مرحلة المراهقة للطلبة فيجب اعدادهم إعداداً جيداً من الناحية العلمية والنفسية والاجتماعية .

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

جاءت هذه الفقرة بالترتيب الرابع والثلاثين إذ بلغت درجة حدتها (٢,٤٩) ووزنها المئوي (٨٣) ان إحساس طلبة المرحلة الإعدادية للفرعين (الأدبي والعلمي) بهذه الصعوبة ناتج عن أن مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها لا يهتمون بلغة الطالب في أثناء سير الدرس سواء أكان درسا شفهيا حيث يعبر الطالب عن أفكاره وخلجات ضميره ، ومشاعره بلغة غير سليمة ام تحريرياً فان الطالب لا يضبط فيها أواخر الكلمات بصورة صحيحة وهذا يقلل من دافعية الطلبة من مضاعفة جهودهم العلمية ، ويجعلهم لا يتمكنون من لغتهم ولا القدرة على التعبير الشفهي الجيد بلغة سليمة فصيحة ، ويؤدي إلى عدم الارتقاء بهم إلى الأهداف فعلى مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أن لا يفسحوا المجال لطلبتهم بإستعمال العاميات في التعبير وخاصة في درس التعبير الشفهي ، وأن يلزموا الطلبة بإستعمال اللغة العربية الفصيحة ويعودهم على ممارستها في دروس اللغة العربية في النطق والكتابة وان يبذلوا مجهودا كبيرا في سبيل تعود الطلبة على استخدامها ، وتشجيعهم عليها وذلك لتنمية قدراتهم ، وتمكينهم منها لأن التعبير بلغة فصيحة وسليمة من أهداف تدريس التعبير الشفهي المهمة .

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

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

جدول (٢٦)

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

ت	المجالات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	مجال اختيار الموضوعات	٢,٨٩	% ٩٦,٣٣
٢	مجال الطلبة	٢,٨٥	% ٩٥
٣	مجال طرائق التدريس وأساليبها	٢,٨٢	% ٩٤
٤	مجال التقويم	٢,٧٩	% ٩٣
٥	مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها	٢,٧٨	% ٩٢,٦٦
٦	مجال الأهداف	٢,٧٦	% ٩٢

جدول (٢٧)

حدة صعوبة كل مجال ووزنه المئوي في إستبانة الطلبة

ت	المجالات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	مجال الطلبة	٢,٧٩	% ٩٣
٢	مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها	٢,٧٧	% ٩٢,٣٣

٣	مجال التقويم	٢,٧٤	%٩١,٣٣
٤	مجال أختيار الموضوعات	٢,٧٢	% ٩٠,٦٦
٥	مجال الأهداف	٢,٦٩	% ٨٩,٦٦
٦	مجال طرائق التدريس وأساليبها	٢,٦٨	% ٨٩,٣٣

يلحظ من جدول (٢٦) في نتائج إستبانة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أظهرت أن مجال (أختيار الموضوعات) كان أكثر المجالات حدة ووزناً مئوياً ، إذ بلغت درجة حدته (٢,٨٩) ، ووزنه المئوي (٩٦,٣٣ %) ، أمّا مجال (الأهداف) فكان أقلّها حدة ووزناً مئوياً ، إذ بلغت درجة حدته (٢,٧٦) ، ووزنه المئوي (٩٢ %) .

ويلحظ من جدول (٢٧) في نتائج إستبانة الطلبة أظهرت أن مجال (الطلبة) كان أكثر المجالات حدة ووزناً مئوياً ، إذ بلغت درجة حدته (٢,٧٩) ، ووزنه المئوي (٩٣%) ، أمّا مجال (طرائق التدريس وأساليبها) فكان أقلّها حدة ووزناً مئوياً ، إذ بلغت درجة حدته (٢,٦٨) ، ووزنه المئوي (٨٩,٣٣ %) .

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

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

١. مقترحات مجالات الأهداف :

أ. ضرورة اطلاع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة على أهداف تدريس التعبير الشفهي .

ب. ضرورة تاكيد الأهداف ، أن درس التعبير الشفهي يعمل على تمكين المتعلم من الفهم والافهام بلغة عربية سليمة .

ج. أن يؤخذ بالحسبان راي مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عند وضع الأهداف .

د. إن تمتاز الأهداف بالوضوح .

هـ . أن تترجم أهداف تدريس التعبير الشفهي إلى صيغ اجرائية تمكن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والطلبة من تطبيقها والاسترشاد بها .

و.رفد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بالمعلومات التي تساعدهم عى إشتقاق الأهداف السلوكية .

ز.زيادة الحصص المخصصة لدرس التعبير ، لتحقيق الأهداف بالمستوى المطلوب .

ح. أن تكون الأهداف ملائمة للمستوى الفكري والنضج اللغوي للطلبة .

ط. يجب خضوع الأهداف إلى دراسة تقويمية بين مدة واخرى لغرض إضافة بعض الأهداف أو حذف بعضها .

ي. أن تظهر الأهداف منزلة التعبير الشفهي في التراث العربي واهميته في حياة الطالب .

ك. على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مناقشة الأهداف مع الطلبة ، فذلك يزيد من أهتماماتهم بالدرس ، وتزيد دافعيتهم للتعلم .

ل. أختيار أفضل السبل والطرائق الناجحة لتحقيق الأهداف الموضوعة لدرس التعبير الشفهي .

٢. مقترحات مجال اختيار الموضوعات :

أ. الابتعاد عن الموضوعات المكررة التي تم طرحها في اكثر من درس .

ب. مراعاة مستوى الطلبة الفكري والأدبي عند اختيار لموضوعات .

ج.منح الطلبة الحرية في اختيار الموضوعات القريبة من نفوسهم وتتفق مع ميولهم واهتمأمّاتهم .

د.إغناء المكتبة المدرسية ، بكتب متنوعة لمواد مناسبة لمستوى الطلبة الدراسي واللغوي .

هـ . تذليل صعوبات الاستعارة من المكتبة والتفرغ لواجباتها ، وجعلها درسا منهجيا .

و. يفضل اختيار موضوعات من مواد دراسية اخرى كالتاريخ والتربية الاسلامية وغيرها مما يحقق ويؤكد الصلة بين اللغة العربية والمواد الدراسية الاخرى .

ز. يفضل جعل الموضوعات اغلبها عبارة عن ملخصات لقصة قرأها الطلبة ، أو موضوع في درس المطالعة ، أو نثر نص حفظه في درس النصوص ، مما يؤكد التكامل بين فروع اللغة .

ح. إثـراء كتـاب المطالعـة التوجيهيـة بالموضـوعات التـي تأخـذ بيـد الطالـب لتقليـدها ، ومحاكاتها ، وتنمي فيه القدرة على التعبير الشفهي والتزويد بالأفكار الجديدة .

ط. حرص مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على التنويع في الموضوعات بين موضوعات وظيفيـة ، وصـفية ورثائيـة ، وخياليـة ، وذلـك لزيـادة قـدرات الطلبـة فـي توظيـف لغـتهم لمجالات الحياة جميعها .

ي. ان يصاغ عنوان الموضوع بإسلوب ادبي يثير حيوية الطالب ونشاطه .

ك. ضـرورة وضـع مـنهج محـدد لمـادة التعبيـر ، يحتـوي علـى مختـارات ادبيـة شـعرية ، أو نثرية .

ل. أن تعنى الموضوعات بالمواقف الحياتية التي تواجه الطلبة وتدربهم على التعبير شفهيا .

م. يفضـل أن تسـتوحى عنـاوين الموضـوعات مـن الأحـداث الجاريـة سـواء اكانـت علـى النطاق الوطني أم العالمي .

٣. مقترحات مجال طرائق التدريس وأساليبها :

أ. إجراء دروس تدريبية في مادة التعبير ، يقوم بها مدرسون ومدرسات ذوو كفايات وتحت متابعة المشرفين المتخصصين وتطبق فيها الأساليب الحديثة من حيث عرض المادة وكيفية أختيار الوسائل التعليمية وإستعمالها .

ب. الإبتعاد عن طرائق التدريس التقليدية وإستعمال طرائق تسهم في تنمية الجرأة الأدبية والقضاء على الخجل والخوف لدى لطلبة .

ج. تزويد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بكتاب (مرشد المدرس) ليكون دليلاً لمدرسي المادة ويساعدهم في تحقيق أهدافهم .

د. أنْ تراعي طرائق التدريس الفروق الفردية بين الطلبة .

هـ . أن يتبع مدرسو اللغة العربية ومدرساتها طرائق مشوقة في تدريس التعبير الشفهي .

و. تـوفير المطبوعـات الحديثـة التـي تهـتم بطرائـق التـدريس واطـلاع المدرسـين والمدرسـات عليها والافادة منها ٠

ز. توفير وسائل تعليمية في درس التعبير الشفهي (الإذاعة المدرسية ، والافلام التعليمية ، و الكتب) .

ح. إقامة دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها لتطوير تدريس التعبير الشفهي ، وتحقيق أهدافه وكيفية إستعمال وسائله التعليمية وتزويدهم بالمبادى التربوية والنفسية التي تستند اليها طرائق التدريس الحديثة .

ط. إتباع الأساليب الفعالة في معالجة الإنطواء وعدم الرغبة في المشاركة في الحديث عند بعض الطلبة .

ك. تشجيع الطلبة على الإصغاء للمتحدث كي يستفيدوا من أفكاره من جهة ويكونوا على استعداد لنقده من جهة اخرى .

ل. رفع كفاية مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لتطبيق طرائق وأساليب تدريسية حديثة .

م. مساعدة الطلبة على الطلاقة في التعبير الشفهي وتنشيط الطلبة أي إذا توقف الطالب عن الحديث فعلى المدرس أن يفتح له أبواب الكلام بأسئلة تيسر له مواصلة الحديث مع عدم مقاطعته وجعل التقويم بعد انتهاء الطالب من كلامه .

ن. تعويد الطلبة حسن تنظيم الموضوع على وفق عناصره وتسلسلها تسلسلاً منطقياً .

س. تشجيع إقامة النشاطات الأدبية في المدارس من مهرجانات خطابية شعرية ومسابقات أدبية في المسرح ، والقصة ، والمقالة .

ع. ضرورة القيام بزيارات ميدانية متبادلة مع مدارس أو صفوف اخرى لمشاهدة دروس في التعبير الشفهي والإستفادة من خبرات الاخرين في طرائق التدريس .

٤. مقترحات مجال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها :

أ. رفع كفاية مدرسي الغة العربية ومدرساتها علميا ومهنيا في التعبير واصول تدريسه لطلبة التخصص في الكليات والجامعات .

ب. أن يلتزم مدرسو اللغة العربية ومدرساتها باللغة الفصيحة في التدريس .

ج. على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .

د. أن يكون مدرسو اللغة العربية ومدرساتها على إتصال مستمربمصادر العلوم والثقافة والمعرفة وخاصة في مجال اختصاصهم .

هـ . منح المحفزات المادية والمعنوية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها .

و. تسمية درس التعبير في جدول الدروس الأسبوعي والعمل على تثبيت حصته .

ز. ضرورة التفاعل الأيجابي بين مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها ، والطلبة .

ح. تهيئة دورات تربوية للخريجين من المدرسين ، والمدرسات .

ط. ضرورة العناية بإعداد معلمي المرحلة الأبتدائية ومعلماتها بما يؤهلهم لتعليم هذه المادة .

ي. أن لا يسمح مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها لطلبتهم بإستعمال العامية في درس التعبير الشفهي وغيره .

ك. أن ينتبه مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها على أخطاء الطلبة اللغوية في أثناء التعبير الشفهي وتصحيحها .

ل. ضرورة الموازنة في تدريس اللغة العربية بين فروعها .

م . أن يقوم مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها بإعطاء دروس توعية حول المكتبة وفائدتها في إغناء ثقافة المتعلم وإيضاح أهميتها لدرس التعبير الشفهي .

ن. أن يعمل مدرسو اللغة لعربية ومدرساتها على ربط التعبير الشفهي بخبرة الطلبة المكتسبة من فروع اللغة الأخرى أو من المواد الدراسية المختلفة .

س. ضرورة إشراك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في الندوات والمؤتمرات العلمية والأدبية .

ع. ضرورة إجراء تقويم مستمر لإداء مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في تدريس التعبير الشفهي ٠

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

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

٥. مقترحات مجال الطلبة :

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

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

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

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

هـ. حث الطلبة على القراءة والمطالعة .

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

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

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

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

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

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

٦. مقترحات مجال التقويم :

أ. تدريب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على إستعمال طرائق حديثة للتقويم .

ب. ضرورة إيجاد معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي .

ج. مناقشة الأخطاء الشائعة عند الطلبة (الإسلوبية ، و النحوية ، و اللغوية) .

د. ضرورة إشراك الطلبة في عملية التقويم ، وتعويدهم عملية النقد البناء .

هـ . أن يراعى التقويم الفروق الفردية لدى الطلبة .

و. زيادة درجة التعبير الشفهي إسوة بفروع اللغة الاخرى .

ز. أن يدون مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها عبارات تشجيع ، وثناء للطلبة الذين يجيدون التعبير ، وأن تعطى ملاحظات إرشادية ، وتقويمية للطلبة الاخرين .

ح. ضرورة إطلاع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على أساليب التقويم الحديثة .

ط. الإبتعاد عن أساليب التقويم التقليدية .

ي. تقليل عدد الطلبة في الصف الواحد إلى الحد الذي يستطيع فيه مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها متابعة طلابهم ، وتقويم كلامهم جميعهم .

الفصل الخامس
الإستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الإستنتاجات

بعد إكمال الباحث إجراءات دراسته ، وعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وتفسيرها ، وعرض مقترحات مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها والطلبة للتغلب على الصعوبات ، يستنتج الباحث ما يأتي :

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

١٩. ضعف قدرة اغلب المدرسين والمدرسات في تنمية رغبة الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .

٢٠. قلة التزام مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم اللغة الفصيحة في اثناء تدريس التعبير الشفهي .

٢١. مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .

٢٢. حصر التدريب على التعبير الشفهي في دروس التعبير فقط .

٢٣. أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها يستأثرون بالكلام في درس التعبير الشفهي .

٢٤. نفور الطلبة أغلبهم من درس التعبير الشفهي .

٢٥. خجل طلبة الفرعين (الأدبي والعلمي) وتخوفهم من المشاركة في درس التعبير الشفهي .

٢٦. ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلتين السابقتين (الأبتدائية والمتوسطة) .

٢٧. جهل الطلبة أغلبهم بأهمية التعبير الشفهي .

٢٨. قلة مطالعات الطلبة الخارجية .

٢٩. تقويم التعبير الشفهي لا يتسم بالجد والدقة .

٣٠. لا يوجد هناك معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي .

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

٣٢. قلة الدرجة المخصصة لدرس التعبير الشفهي

ثانياً : التوصيات

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

١. ضرورة إطلاع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على أهداف تدريس التعبير الشفهي وتدوينها لديهم .

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

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

١٣. ضرورة توفير الوسائل التعليمية المصاحبة لطرائق تدريس التعبير .

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

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

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

١٧. ضرورة تزويد المدرسين والمدرسات بكتاب (دليل المدرس) يعرفهم بأهداف تدريس التعبير (التحريري ، والشفهي) وسبل تحقيقها ، ويرشدهم إلى طرائق تدريس المادة وأساليب تصحيحها ، وأهم المراجع التي يمكن الاستفادة منها ٠

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

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

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

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

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

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

٢٤. زيادة فاعلية دور المشرفين التربويين في مادة التعبير (الشفهي ، والتحريري) في المرحلة الإعدادية ، وإيجاد وتعاون مثمر ، ومستمر بين المشرفين ، والمدرسين ، وكذلك

بزيادة الزيارات الإشرافية للمدارس ، وحضور دروس تطبيقيه في التعبير الشفهي ومعرفة نوعية الموضوعات وأساليب التقويم .

٢٥. تقليل الواجبات التي يكلف بها مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها ، ومنحهم المحفزات المادية والمعنوية .

٢٦. ضرورة تركيز معلمي المرحلة الأبتدائية ، ومعلماتها على مادة التعبير ؛ لأنها أساسيّة في إكتساب مهارات التعبير وإرساء قواعده ، وتكوين الإتجاهات الإيجابية نحوه .

٢٧. ضرورة تنمية الدوافع ، والرغبة الذاتية نحو درس التعبير الشفهي .

٢٨. حمل الطلبة على المطالعات الخارجية ، وكذلك العمل على تحفيظ الطلبة النصوص البليغة من القران الكريم ، والحديث النبوي الشريف والمأثور من كلام العرب ، التي تسهم في نمو الثروة اللغوية ، والأدبية للطلبة ، وتزيد مداركهم الفعلية ، وقدراتهم التعبيرية .

٢٩. تقليص عدد الطلبة في الشعبة الواحدة إلى الحد الذي يتسنى فيه للمدرس متابعة طلابه ، ومعرفة مستوياتهم ، والاستماع الجيد لهم جميعا وكذلك يستطيع تقويم حديثهم .

٣٠. العمل على إشراك الطلبة في الحديث ، والمناقشة لقتل عامل الخوف والخجل لدى الطلبة ، وإعطائهم الثقة العالية بأنفسهم .

٣١. إيجاد معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي ليسهل عملية التقويم ، ويمنع من دخول الذاتية .

٣٢. زيادة الدرجة المخصصة لدرس التعبير الشفهي .

٣٣. ضرورة إطلاع المدرسين ، والمدرسات على أحدث ما ظهر في مجال أساليب القياس ، والتقويم وذلك لزيادة قدرتهم على التقويم .

٣٤. ضرورة تعويد الطلبة مهارة النقد البناء ، وزيادة قدرتهم على إدراك الأخطاء في درس التعبير الشفهي .

ثالثاً : المقترحات

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

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

أولا : المصادر العربية :

* القرآن الكريم .

١. الأبراشيّ ، محمد عطية ، **لغة العرب وكيف ننهض بها ؟** . دار الكتاب العربي ، مصر ١٩٤٧م .

٢. إبراهيم ، حافظ ، **ديوان حافظ إبراهيم** . دار العودة للطباعة والنشر ، لبنان ، بيروت ١٩٧٥م .

٣. إبراهيم ، عاهد ، وآخرون ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** . دار عمارة ، الأردن ، عمّان ، ١٩٨٩م .

٤. إبراهيم ، عبد العليم ، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** . ط ٧ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٧٣م .

٥. إبراهيم ، يوسف حنا ، **صعوبات الدارسين والمعلمين والمشرفين في مشروع محو الأمية الإلزامي في قضاء الحمدانيّة وحلولهم المقترحة** . جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٧٧م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٦. إبن جني ، أبو الفتح عثمان ، **الخصائص** . ط ٢ ، تحقيق محمد علي النجار ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٢م .

٧. إبن خلدون ، عبد الرحمن ، **المقدمة** ، دار الشعب ، القاهرة ، د.ت

٨. إبن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ت (٧١١ هـ) ، **لسان العرب** ، المجلد (٣) ، (٥) ، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من الأساتذة المتخصصين ، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٣م .

٩. أبو المغليّ ، سميح ، **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية** .دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمّان ، ١٩٨٦م .

١٠. أبو الهيجاء ، فؤاد ، **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية** . ط١ ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمّان ، ٢٠٠١م .

١١. اتحاد المعلمين العرب ، المؤتمر التاسع ، **تطوير تعليم اللغة العربية** . دار الطباعة الحديثة ، الخرطوم ، ١٩٧٦م .

١٢. أحمد ، محمد عبد القادر ، **طرق تعليم التعبير** . ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥م.

١٣. ـــ ، **طرق تعليم اللغة العربية** . ط٥ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٦م.

١٤. الآلوسي ، جمال حسين ، **مبادئ علم النفس التربوي** . مكتبة النصر للطباعة ، بغداد ، د.ت .

١٥. الآلوسي ، عبد الجبار عبد الإله ، وآخرون ، **توجيهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الدراسة الثانوية** . دار الثقافة ، بغداد ، ١٩٩٠م .

١٦. الأمين ، شاكر محمود ، وآخرون ، **طرق تدريس المواد الأجتماعية لصفي الرابع والخامس ، معاهد إعداد المعلمين** . ط١ ، مطبعة وزارة التنمية ، بغداد ، ١٩٨٨م .

١٧. أمين ، عثمان ، **فلسفة اللغة العربية** . الدار المصرية للتأليف والترجمة ، القاهرة ، ١٩٦٥م .

١٨. البطليوسي ، إبن محمد عبد الله أبن السيّد ، **الحلل في إصلاح الخلل من الجمل** . تحقيق : سعيد عبد الكريم سعودي ، دار الرشيد للنشر ، بغداد ، ١٩٨٠م .

١٩. بوشارب ، فوزية ، **الخصائص الشفوية والرمزية للنظام الاجتماعي التقليدي** . **مجلة العلوم الإنسانية** ، السنة الثالثة ، العدد (٢٥) ، ٢٠٠٥م . (بحث منشور على موقع الأنترنيت www.uluminsania.net) .

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

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

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

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

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

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

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

٢٧. جابر ، جابر عبد الحميد ، **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال بالمهارات والتنمية المهنية** . ط١ ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، مصر ، ٢٠٠٠م .

٢٨. الجاحظ ، أبي عثمان عمرو بن بحر (١٥٠ – ٢٥٥ هـ)، **البيان والتبيين** . الكتاب الثاني ، تحقيق وشرح : عبد السلام هارون ، ط٥ ، ج ٢ ، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٥م .

٢٩. الجرجري ، عبد الله إبراهيم ، **مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية ومقترحات علاجها** . جامعة بغداد ، كلية التربية(إبن رشد) ، ٢٠٠٢م (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٠. الجمبلاطي ، علي وأبو الفتوح التوانسي ، **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية** . ط٢ ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٥م .

٣١. الجميليّة ، رغد عبد الرحمن جهاد ، **صعوبات تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المبتدئين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين** . جامعة بابل ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٤م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٢. جمهورية العراق ، قانون حفظ سلامة اللغة العربية رقم ٦٤ ، ١٩٧٧/٤/٢٨ ، **جريدة الوقائع العراقية** ، العدد (٢٥٨٧) لسنة ١٩٧٧م .

٣٣. ـــــ ، **منهج الدراسة الإعدادية** ، المديرية العامة للمناهج والوسائل التعليمية . ط٣ ، مديرية الكتب العامة ، بغداد ، ١٩٧٩م .

٣٤. جمهورية العراق ، وزارة التربية ، **القراءة والتعبير للصف الأول ، معهد المعلمين / أربيل** . مطبعة وزارة التربية ، رقم (٣) ، بغداد ، ١٩٩٠م .

٣٥. ـــــ ، **منهج الدراسة الإعدادية** . ط١ ، شركة الفنون للطباعة المحدودة ، بغداد ١٩٩٠م .

٣٦. الجندي ، أنور ، **الفصحى لغة القرآن** . دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، د.ت.

٣٧. جواد ، مصطفى ، **قل ولا تقل** ، ج١ ، مطبعة أسعد ، بغداد ، ١٩٧٠م .

٣٨. حسن ، عبد الفتاح ، **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة** ، ط١ ، الأردن ، عمّان ، ٢٠٠٠م .

٣٩. حسن ، منعم حميد ، **واقع تدريس التعبير في المدارس الثانوية في البصرة** . **مجلة المعلم الجديد** ، العدد (١) و (٢) ، بغداد ، ١٩٨٤م .

٤٠. الحصري ، أبو خلدون ساطع ، **دروس في أصول التدريس** . ج٢ ، دار الكشاف ، بيروت ، ١٩٤٨م .

٤١. ـــــ ، **في اللغة والأدب وعلاقتهما بالقومية** . ط٢ ، دار العودة ، لبنان ، بيروت ، ١٩٨٥م .

٤٢. **حمادي** ، يوسف ، و محمد إسماعيل ظافر ، **التدريس في اللغة العربية** . دار المريخ للطباعة والنشر ، الرياض ، ١٩٨٤م .

٤٣. الحمرانيّة ، إنتصار كاظم ، **سيكولوجية التدريس ووظائفه** .دار الأخوة للنشر والتوزيع، الأردن ، عمّان ، ٢٠٠٥م .

٤٤. الحميدي ، سعد عبد العزيز ، **مشكلات تدريس الإملاء في المرحلة الابتدائية** . جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، ٢٠٠١م ، (رسالة ماجستير منشورة على موقع الأنترنيت www.arabical.org) .

٤٥. خاطر ، محمود رشدي ، وآخرون ، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة** . ط٢ ، المكتبة الأموية ، بيروت ، ١٩٨٣م .

٤٦. الخالديّة ، سندس عبد القادر عزيز بكر ،**صعوبات تدريس البلاغة ودراستها لدى طلبة الصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والطلبة** . جامعة بغداد ، كلية التربية (إبن رشد) ، ١٩٩٣م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٤٧. الخزرجيّة ، ماجدة عبد الإله رسول ، **صعوبات تدريس علم العروض ودراسته من وجه نظر التدريسيين والطلبة** . جامعة بغداد ، كلية التربية (إبن رشد) ، ١٩٩٥م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٤٨. الخزرجي ، هاني جاسم محمد ، **الوسائل التعليمية ، أنواها ، معايير أختيارها ، قواعد إستخدامها** . **المعلم الجديد** ، وزارة التربية ، العدد (٢)، بغداد ، ١٩٨٥م .

٤٩. الخوالدة ، محمد محمود ، وآخرون ، **طرق التدريس العامة** . ط١ ، وزارة التربية والتعليم ، اليمن ، ١٩٩٧م .

٥٠. خيري ، السيد أحمد ، **الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية** . ط٢ ، دار الفكر العربي ، مصر ، القاهرة ، ١٩٥٧م .

٥١. داود ، عزيز ، وأنور حسين ، **مناهج البحث التربوي** . وزارة التعليم العالي ، جامعة بغداد ، ١٩٩٠م .

٥٢. دخيخ ، صالح أحمد ، **مشكلات تدريس مقرر التحرير العربي في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية كما يحددها أعضاء هيئة التدريس** . جامعة الملك

سعود ، كلية التربية ، ٢٠٠٠م ، (رسالة ماجستير منشورة على موقع الأنترنيت www.arabical.org) .

٥٣. الدريني ، حسين عبد العزيز ، **الإبتكار تعريفه ، وتنميته ، وحركته** . **مجلة التربية** ، جامعة قطر ، العدد (١) السنة الثانية ، ١٩٨٢م .

٥٤. دعبول ، موفق ، **اللغة العربية وتحديات القرن الحادي والعشرين** . بحث المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٩٦م .

٥٥. الدفاعي ، ماجد حمزة ، وآخرون ، **الصعوبات التي واجهت الطلبة المقبولين في كلية التربية للعام الدراسي ١٩٨٥ – ١٩٨٦م . مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، العدد (٩) ، بغداد ، ١٩٨٨م .

٥٦. الدليمي ، كامل محمود نجم ، وطه علي حسين ، **صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية. مجلة المعلم** ، العدد (١٠) ، بغداد ، ١٩٨٨م .

٥٧. الدليمي ، كامل محمود نجم ، **طرائق تدريس اللغة العربية** . دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة بغداد ، ١٩٩٩م .

٥٨. الدوسري ، خالد بن عبد الله ، **رسالة لمعلمي مادة التعبير للمرحلة الابتدائية** . مركز الإشراف التربوي ، السعودية ، ٢٠٠٠م ، (بحث منشور على موقع الأنترنت www. Arabical.org) .

٥٩. الديب ، محمد يوسف ، **إنتاج الوسائل التعليمية البصرية للمعلمين** . دار المعارف بمصر ، ١٩٦٤م .

٦٠. الديوه جي ، سعيد ، **التربية والتعليم في الإسلام** . مطبعة جامعة الموصل ، ١٩٨٢م .

٦١. راشد ، علي ، **الجامعة والتدريس الجامعي** . ط١ ، دار الشرق للطباعة والنشر ، السعودية ، جدة ، ١٩٨٨م .

٦٢. الراوي ، أحمد بحر ، **أصول تدريس التعبير والقصص للأطفال في المدارس الابتدائية، مجلة الأستاذ** ،ج١، العدد (٢١) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، كلية التربية (إبن رشد) ، ٢٠٠١م

٦٣. ـــــ ، **صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية لطلبة الفرع العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية** . جامعة بغداد ، كلية التربية (إبن رشد) ، ١٩٨٩م ،

(رسالة ماجستير غير منشورة) .

٦٤. الربيعي ، جمعة رشيد كضاض ، **الأخطاء الإملائية لدى طلبة كلية المعلمين . الجامعة المستنصرية ، مجلة المجمع العلمي** ، ج٢ ، بغداد ، ١٩٩٩م .

٦٥. الربيعي ، طه إبراهيم جودة ، **صعوبات تدريس مادة الصرف من وجهة نظر التدريسيين والطلبة في كليات التربية ببغداد** . الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ٢٠٠١م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٦٦. رسلان ، محمد مصطفى ، **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية** . دار الثقافة ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .

٦٧. ريّان ، فكري حسين ، **التدريس أهدافه ، أسسه ، أساليبه ، تقويم نتائجه ، وتطبيقاته** . ط٤ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤م .

٦٨. زاير ، سعد علي ، **مقارنة أثر طريقة التعبير الحر وطريقة التعبير الموجه في الأداء التعبيري لطالبات الصف الخامس الأدبي** . جامعة بغداد ، كلية التربية (إبن رشد) ، ١٩٩٧م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٦٩. زحلوق ، مها ، **الترجمة الخاصة للمتفوقين** ، منشورات جامعة دمشق ، سورية ، دمشق ١٩٩٤م .

٧٠. زرازير ، نعوم جرجيس ، **دليل المحادثة والإنشاء** . ط٣ ، مطبعة النعمان ، النجف الأشرف ، ١٩٧١م .

٧١. الزوبعي ، عبد الجليل إبراهيم ، ومحمد أحمد الغنام ، **مناهج البحث في التربية** . مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨١م .

٧٢. السامرائي ، إبراهيم ، **دراسات في اللغة** . مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٦١م .

٧٣. السعران ، محمود ، **اللغة والمجتمع** . ط١ ، مصر ، الإسكندرية ١٩٦١م .

٧٤. السكران ، محمد ، **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية** . ط٣ ، دار الشروق ، الأردن ، عمّان ، ٢٠٠٠م .

٧٥. السلاميّ ، جاسم محمد عبد ، **صعوبات تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية** . جامعة بغداد ، كلية التربية (إبن رشد) ، ١٩٩٨م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٧٦. السويكت ، عبد الله أبن خليفة ، **هذا واجبكم معشر المعلمين تنمية مهارة التعبير لدى الطلاب ، ضرورة تربوية** . **صحيفة الجزيرة** ، العدد (١٠٠٣٥) ، السعودية ، ٢٠٠٠م ، (**مقالة منشورة على موقع الأنترنت www. Arabical.org**) .

٧٧. السيد ، محمود أحمد ، **في قضايا اللغة التربوية** . دار القلم ، لبنان ، بيروت ، د.ت .

٧٨. ـــ ، **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها** . ج١ ، ط١ ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٠م .

٧٩. شاهين ، عبد الصبور ، **العربية لغة العلوم والتقنية** . ط١ ، دار الإصلاح للطباعة والنشر ، مصر ، ١٩٨٣م .

٨٠. الشبّر ، عفاف حسن محمد ، **بناء برنامج لتطوير تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة** . الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ٢٠٠٠م ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٨١. ـــ ، **تدريس التعبير في المدارس الابتدائية . وزارة التربية ، المديرية العامة للإعداد والتدريب** . مطبوع بالرونيو ، بغداد ، ١٩٨٨م .

٨٢. شريف ، أزهر جواد ، **أصول تعليم التعبير للمعلمين** . مكتبة المستنصرية للطباعة ، بغداد ، ١٩٩٠م .

٨٣. الشعراني ، أمان كبارة ، **تعليم اللغة العربية في مدارس بيروت الرسمية** . ط١ ، دار العلم للملايين ، لبنان ، بيروت ، ١٩٨١ م .

٨٤ . الشعراوي ، أحسان ، ومصطفى علي يونس ، **مقدمة في البحث التربوي** . دار الثقافة للطباعة ، القاهرة ، ١٩٨٤م .

٨٥. الشعلان ، راشد بن محمد ، **عوائق صعوبات في تدريس مادة التعبير** . السعودية ، الرياض ، ٢٠٠١م ، دراسة منشورة على موقع الأنترنيت (بحوث ودراسات) (www.rigaghedyu.org) .

٨٦. صايل ، محمد ، وآخرون ، **مفاهيم أساسية في اللغة والأدب** . دار الكندري للنشر والتوزيع ، الأردن ، أربد ، ١٩٩٠م .

٨٧. الصرافيّة ، سرى مؤيد فاضل ، **صعوبات تدريس مادة الكتاب القديم في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد** . جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات ، ٢٠٠٣م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٨٨. الضامن ، حاتم صالح ، **علم اللغة** . وزارة التعليم العالي ، جامعة الموصل ، ١٩٨٩ م.

٨٩. ـــ ، **فقه اللغة** . دار الحكمة للطباعة ، بغداد ، ١٩٩٠ م .

٩٠. الطاهر ، علي جواد ، **تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية** . مطبعة النعمان ، النجف الأشرف ، ١٩٦٨م .

٩١. طعيمة ، رشدي أحمد ، ومحمد السيّد منّاع ، **تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن**. ط٢ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .

٩٢. العابد ، أنور ، **أسس التدريس ونظرياته** . **حوليات كلية التربية** ، جامعة قطر ، أبو ظبي ، العدد (٥) ، ١٩٨٧م .

٩٣. عامر ، فخر الدين ، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية** . ط٢ ، عمّان ، ٢٠٠٠م .

٩٤. عباس ، محمد علي ، **مشكلات الإدارة المدرسية لإعداديات التجارة في العراق** . جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٧م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٩٥. عبد التوّاب ، رمضان ، **فصول في فقه اللغة** . مصر ، القاهرة ، ١٩٨٠م .

٩٦. عبد العزيز ، صالح ، وعبد العزيز عبد المجيد ، **التربية وطرق التدريس** . ج١ ، ط١٦ ، القاهرة ، ١٩٩٣م .

٩٧. عبد عون ، فاضل ناهي ، **تقويم تدريس التعبير في المرحلة المتوسطة** . جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٩م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٩٨. عبد المجيد ، عبد العزيز ، **اللغة العربية أصولها النفسية وطرق تدريسها** . ناحية التحصيل ، ج١ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦١م .

٩٩. عبيدات ، سليمان أحمد ، **أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العمليّة** . ط٢ ، الجامعة الأردنية ، كلية التربية ، ١٩٨٩م .

١٠٠. العزاوي ، نعمة رحيم ، **من قضايا تعليم اللغة العربية ، رؤية جديدة** . مديرية مطبعة وزارة التربية ، رقم (٣) ، بغداد ، ١٩٨٨م .

١٠١. العطيّة ، عبود محمد ، **التعبير فنّه ، وأصوله** . مطبعة الآداب ، النجف الأشرف ، ١٩٦٥م .

١٠٢. علي ، مشتاق بشير ، **التعبير الفني في كتابة الإنشاء والخطابة** . ط١ ، مكتب دار الثقافة للطباعة ، بغداد ، ١٩٩١م .

١٠٣. عودة ، أحمد سليمان ، **القياس والتقويم في العمليّة التدريسيّة** . ط٤ ، مطبعة عمّان ، الأردن ، عمّان ، ٢٠٠٢م .

١٠٤. عيسوي ، عبد الرحمن محمد ، **القياس والتجريب في علم النفس والتربية** . دار النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٧١م .

١٠٥. الغريب ، رمزيّة ، **التقويم والقياس النفسي والتربوي** . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧م .

١٠٦. فان دالين ، ديوبولدب ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** . ترجمة محمد نبيل نوفل ، وآخرون ، ط٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥م .

١٠٧. فايد ، عبد الحميد ، **رائد التربية العامة وأصول التدريس** . ط٣ ، دار الكتاب اللبناني، لبنان ، بيروت ، ١٩٧٥م .

١٠٨. الفخري ، سالم داود ، وآخرون ، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة** . مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨١م .

١٠٩. فضل الله ، محمد رجب ، **الأتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية** . عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٨م .

١١٠. فيجوتسكي ، ل س ، **التفكير واللغة** . ترجمة طلعة منصور ، ط١ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٦م .

١١١. القذافيّ ، رمضان ، **علم النفس التربوي** . ط١ ، ليبيا ، بنغازي، ١٩٩٠م .

١١٢. قرطوش ، خالد ، **أصول تدريس التعبير والقصص** . مجلة التربية ، العدد (٦١) ، مؤسسة دار العلوم للطباعة والنشر ، قطر ، الدوحة ، ١٩٨٣م .

١١٣. القلقشنديّ ، أبو العباس أحمد بن علي بن أحمد ، **صبح الأعشى في صناعة الإنشا** . ج١ مطبعة الآمرية ، القاهرة ، ١٩١٣م .

١١٤. الكندري ، عبد الله عبد الرحمن ، **تنمية مهارات التعبير الأبداعي** . ط١ ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، الكويت ، ١٩٩٥م .

١١٥. الكندري ، عبد الله عبد الرحمن ، و محمد أحمد الدايم ، **المنجية العلمية في البحوث التربوية والأجتماعية** . ط٢ ، منشورات ذات السلاسل ، الكويت ، ١٩٨٨م .

١١٦. اللجنة القطاعية لتعليم اللغة العربية في وزارة التربية ، **ندوة في مادة التعبير تدريسها ، واقعها ، مشكلاتها** . وزارة التربية ، العراق ، ١٩٩٦م.

١١٧. مجاور ، محمد صلاح الدين علي ، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، أسسه وتطبيقاته التربوية** . ط١ ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٩م .

١١٨. محجوب ، عباس ، **مشكلات تدريس اللغة العربية** . ط١ ، دار الثقافة للطبع والنشر ، قطر ، ١٩٨٤م .

١١٩. محجوب ، عبد الواحد ، وبشرى خليفة جواد ، **دليل الوسائل التعليمية** . ط١ ، شركة القانون للطباعة المحدودة ، العراق ، ١٩٩٠م .

١٢٠. مدكور ، علي أحمد ، **تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية** . مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، مجلد (٥) ، السعودية ، الرياض ، ١٩٨٨م.

١٢١. ــ ، **تدريس فنون اللغة العربية** . دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠م .

١٢٢. المديرية العامة للتخطيط التربوي ، **توصيات المؤتمر الرابع التربوي للتربية والتعليم العرب في صنعاء من ٢٣ – ٢٨ / ١٢ / ١٩٧٢م** . كانون الثاني ، العدد (٥) ، التوثيق التربوي ، السنة الثانية ، ١٩٧٣م .

١٢٣. مرعي ، توفيق أحمد ، **ومحمود أحمد الحلي ، المناهج التربوية الحديثة – مفاهيمها ، وعناصرها ، وأسسها ، وعملياتها** . ط١ ، دار الميسرة ، الأردن ، عمّان ، ٢٠٠٠م .

١٢٤. المشهداني ، محمود حسن ، **أصول الإحصاء والطرق الإحصائية** . ط٦ ، بغداد ، ١٩٨٥م .

١٢٥. معروف ، نايف محمود، **خصائص العربية وطرائق تدريسها** . ط١ ، دار النفائس ، بيروت ، ١٩٨٥م .

١٢٦. مقلّد ، محمد محمود ، **مشكلات ضعف الطلاب في التعبير** . **رسالة التربية** ، العدد (٧) ، وزارة التربية ، سلطنة عمان ، ١٩٨٩م .

١٢٧. المليجيّ ، حلمي ، **علم النفس المعاصر** . ط٨ ، دار النهضة للطباعة والنشر ، لبنان ، بيروت ، ١٩٩٤م .

١٢٨. منصور ، عبد المجيد سيد أحمد ، **سيكولوجية الوسائل التعليمية ، ووسائل تدريس اللغة العربية** . ط١ ، دار المعارف للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٢م .

١٢٩. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي** ، تونس ، ١٩٨٣م .

١٣٠. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **من قضايا اللغة العربية المعاصرة** . دار الثقافة للطباعة والنشر ، تونس ، ١٩٩٠م .

١٣١. المولّد ، عفاف ، **الوقف .. وأدب الحوار** . **جريدة الأخبار المصرية** ، العدد (١٥٢٩٢) ، السنة (٤٩) ، ٢٠٠١م . (موقع الأنترنيت ww.elakhbar.org.) .

١٣٢. النجار ، فريد جبرائيل ، وآخرون ، **قاموس التربية وعلم النفس** . الجامعة الأمريكية، بيروت ، ١٩٦٠م .

١٣٣. نصّار ، حسين ، **دراسات لغوية** . دار الرائد العربي للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٨١م .

١٣٤. نهاد ، صبيح سعد ، **الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية** . مطابع التعليم العالي ، بغداد ، ١٩٩٠م .

١٣٥. الهاشمي ، عابد توفيق ، **اللغة العربية والطرق العملية لتدريسها** . ج١ ، ط١ ، مطبعة الإرشاد ، بغداد ، ١٩٦٧م .

١٣٦. ـــــ ، **الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية** . مطبعة الإرشاد، بغداد ، ١٩٧٢م .

١٣٧. الهاشمي ، عبد الرحمن علي ، **مشكلات تدريس التعبير التحريري في المرحلة الإعدادية في العراق** . جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٨م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٣٨. هرمز ، صباح حنا ، **أثر شخصية المعلم ومعاملته في سلوك طلبته** . **المعلم الجديد** ، ج٤ ، المجلد (٤٣) ، كانون الأول ١٩٨٦م .

١٣٩. هلال ، علي أحمد ، **الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين ، أسبابها ، ومقترحات علاجها** . جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٧م ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٤٠. هيكل ، عبد العزيز فهمي ، **مبادئ الأساليب الإحصائية** . ط١ ، دار النهضة ، بيروت ، ١٩٦٦م .

١٤١. يونس فتحي علي ، ومحمود كامل الناقة ، **أساسيات تعليم اللغة العربية** . دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٧م .

١٤٢. يونس ، فتحي علي ، وآخرون ، **اساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية** . دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨١م .

١٤٣. يونس ، فتحي علي ، وآخرون ، **اللغة والتواصل الاجتماعي** . منشورات دار السلاسل ، الكويت ، ١٩٩٥م .

==========

ثانيا : المصادر الأجنبية :

144. Adams , Georgia's , **Measurement and Evaluation in Education , Psychogy and Guidance** . Holt , Rnehart and winton , New York , 1960.

145. Chall , Jeams , **Learning of Road** . The Great Debate New York , Me Graw Hill Go , 1967.

146. Good , Garter , **V, Dictionary of education** . 3rd , ed , New York , Megram , Hill , 1973 .

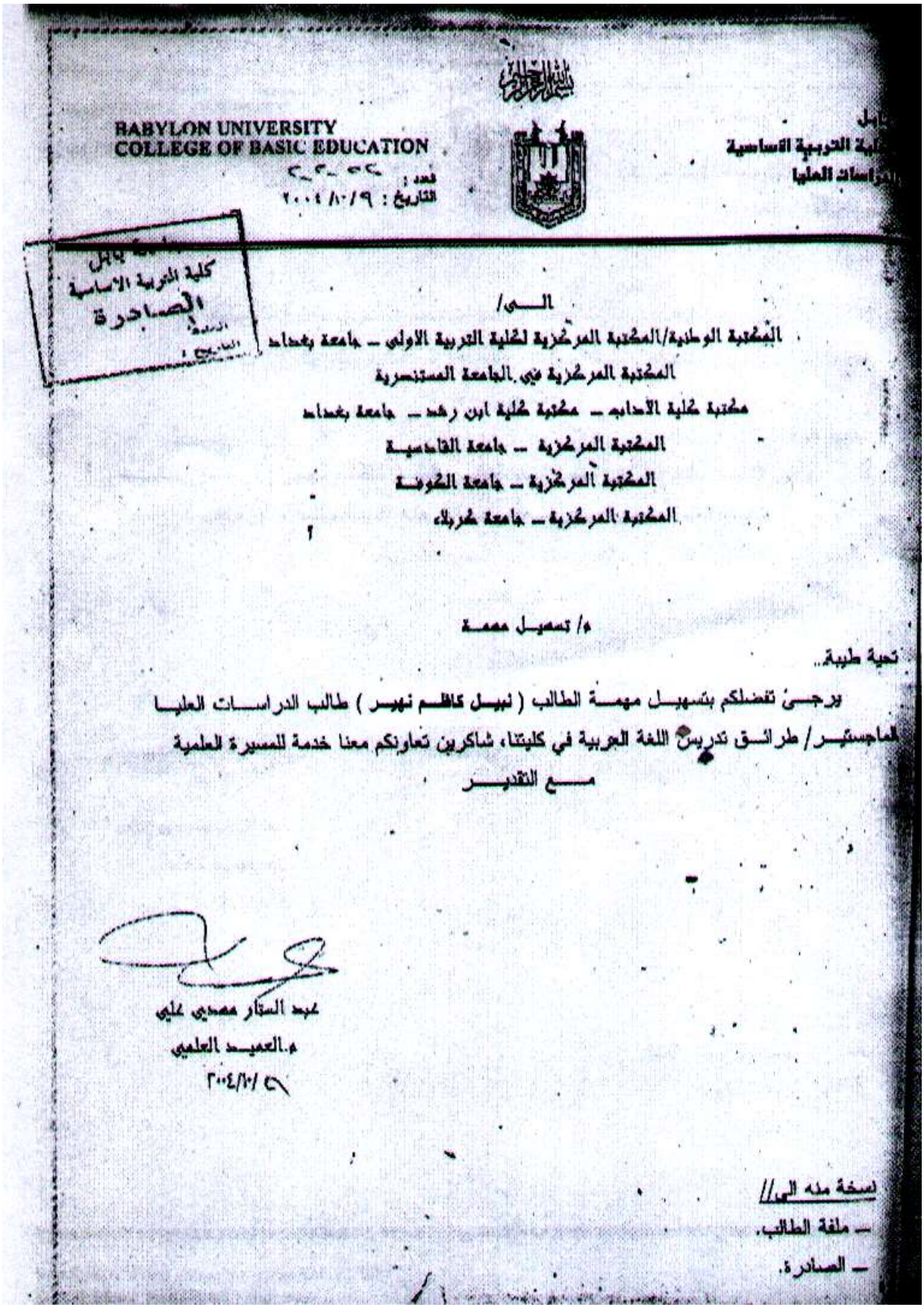
147. Khoury , Joseph , **Language problems of Arab Students learning English as A second Language** . **In Dissertation Abstracts international** , vol. 45 , No. February, P. 2509 , 1979.

148. Kyhos , R. , **An Analysis of the Attitudes of senior high school students towards student – Evaluated Composition Dissertation Abstract international** , vol. 40 , No. 9 , March 1980 . .

149. Patai , R. , **The Arab mind** , N.Y. Charies seibner & Sons 1976 .

150. Websters , **Third New international , Dictionary of English anguageun abridged** . Chicago : William , Betan , Publisher , 1971.

ملحق (١) يبيّن صور الكتب الرسمية



بسم الله الرحمن الرحيم

BABYLON UNIVERSITY
COLLEGE OF BASIC EDUCATION

بابل
كلية التربية الاساسية
الدراسات العليا

العدد :
التاريخ : ٢٠٠٤/١٠/٩

كلية التربية الاساسية
الصادرة

الـــى/
المكتبة الوطنية/المكتبة المركزية لكلية التربية الاولى ـ جامعة بغداد
المكتبة المركزية في الجامعة المستنصرية
مكتبة كلية الآداب ـ مكتبة كلية ابن رشد ـ جامعة بغداد
المكتبة المركزية ـ جامعة القادسية
المكتبة المركزية ـ جامعة الكوفة
المكتبة المركزية ـ جامعة كربلاء

م/ تسهيل مهمة

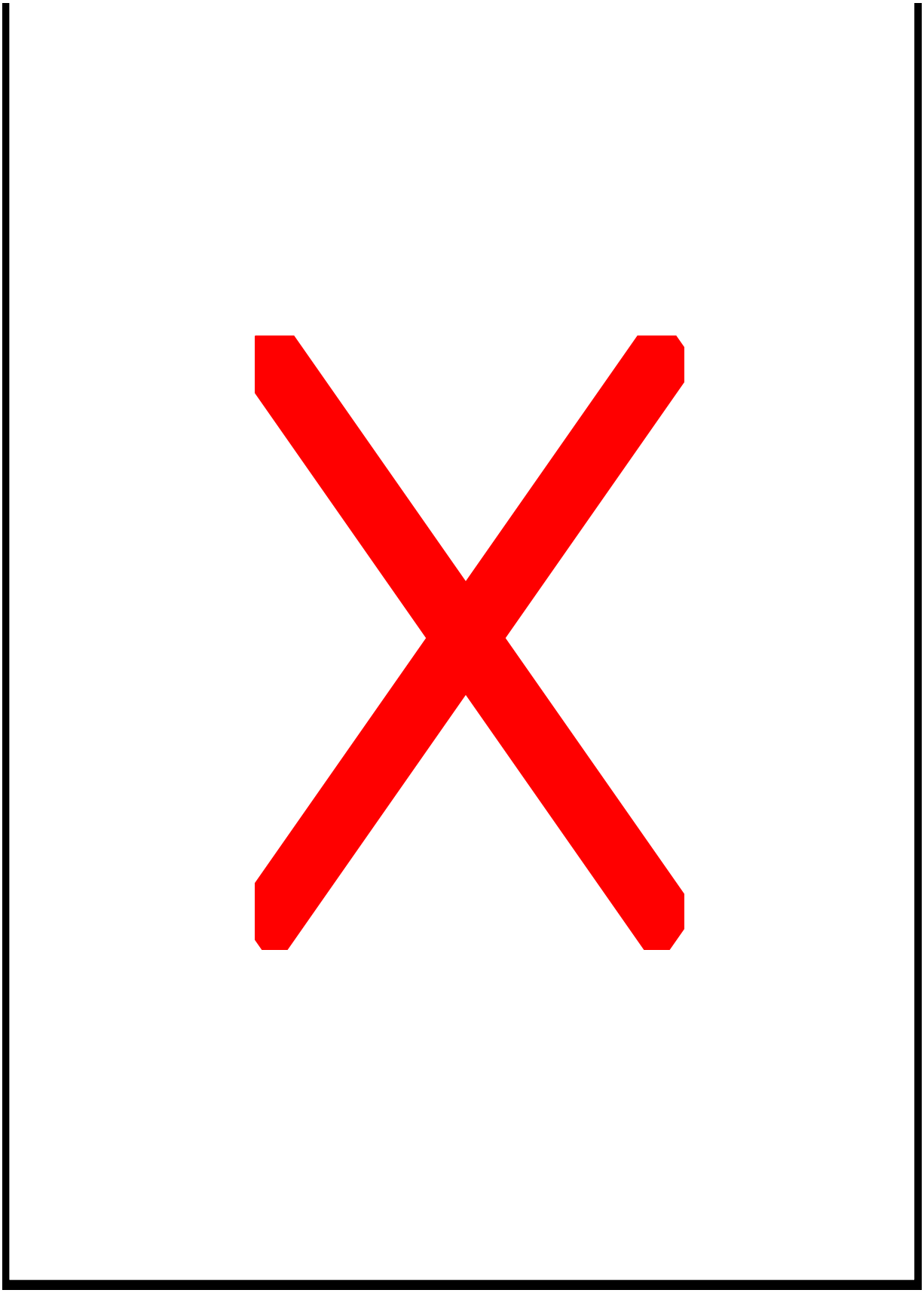
تحية طيبة..

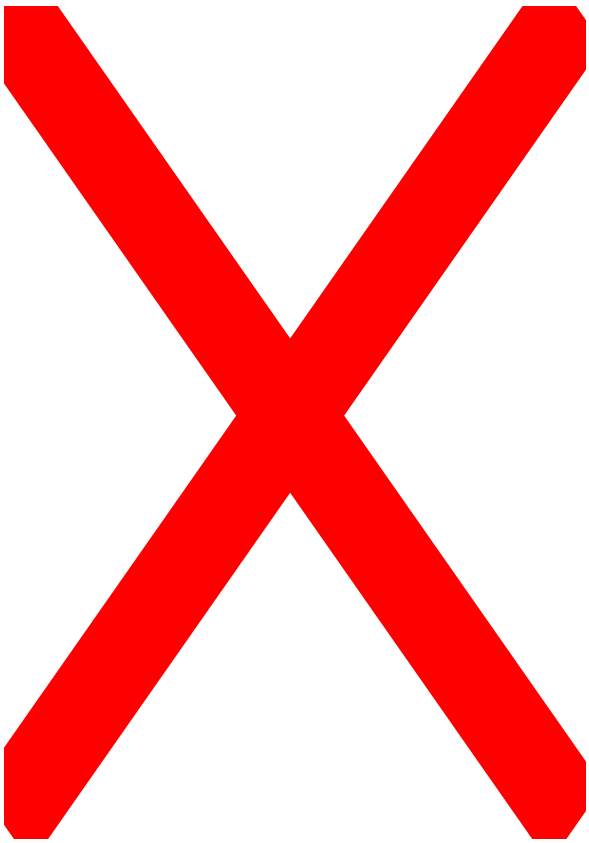
يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة الطالب (نبيل كاظم نهير) طالب الدراسات العليا الماجستير/ طرائق تدريس اللغة العربية في كليتنا، شاكرين تعاونكم معنا خدمة للمسيرة العلمية

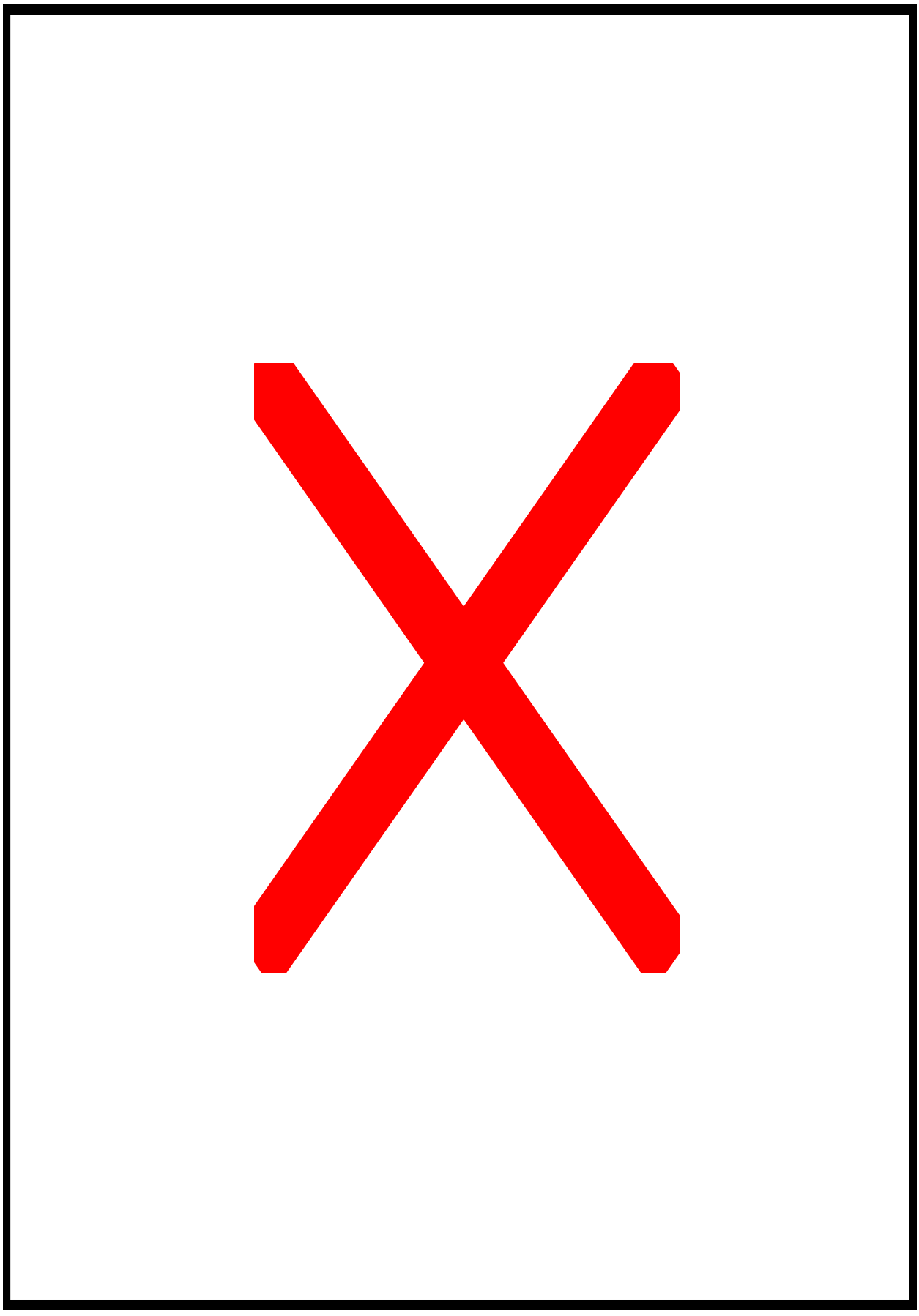
مع التقدير

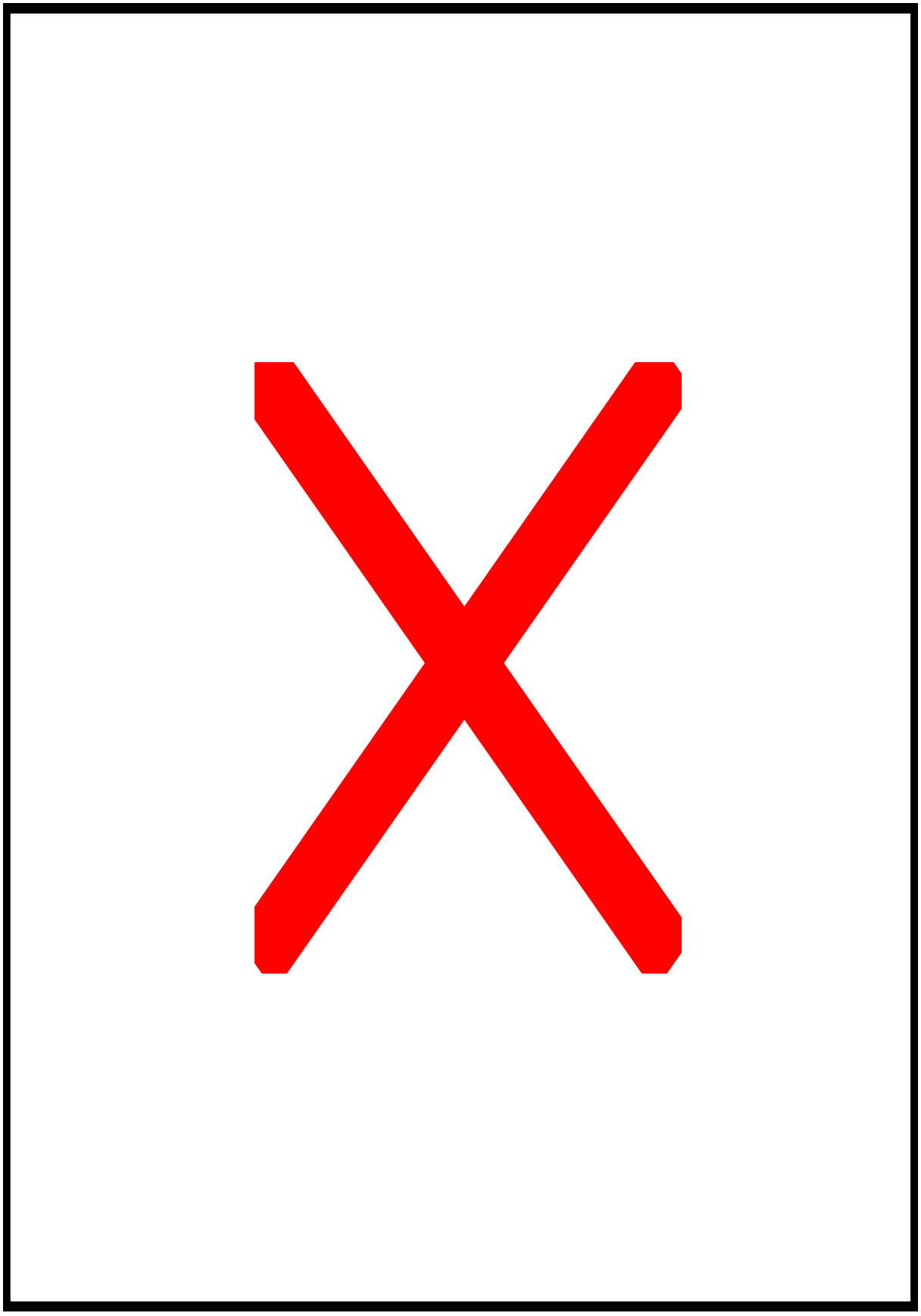
عبد الستار مصطفى علي
م.العميد العلمي
٢٠٠٤/١٠/٩

نسخة منه الى//
ـ ملفة الطالب.
ـ الصادرة.









ملحق (٢) يبيّن
مدارس عينة البحث الأساسية

ت	المدرسة	المديرية العامة	الموقع
١	إعدادية الثورة للبنين	تربية بابل	مركز بابل / تموز ٢
٢	إعدادية الإمام علي للبنين	تربية بابل	مركز بابل / حي النسيج
٣	إعدادية الخنساء للبنات	تربية بابل	مركز بابل / شارع ٤٠
٤	إعدادية أم البنين للبنات	تربية بابل	مركز بابل / شارع ٦٠ العمارات السكنية
٥	ثانوية علي جواد الطاهر للبنين	تربية بابل	مركز بابل / الحي العسكري
٦	ثانوية التحرير للبنات	تربية بابل	مركز بابل / الخسروية
٧	ثانوية بنت الهدى للبنات	تربية بابل	مركز بابل / البكرلي
٨	إعدادية جابر الأنصاري للبنين	تربية كربلاء	مركز كربلاء / حي الموظفين
٩	إعدادية نهر العلقمي للبنين	تربية كربلاء	مركز كربلاء / منطقة باب الخان
١٠	إعدادية غزة للبنات	تربية كربلاء	مركز كربلاء / باب بغداد – الهيابي
١١	ثانوية عبد الله بن عباس للبنين	تربية كربلاء	مركز كربلاء / ملحق حي الأنصار
١٢	ثانوية الإمامة للبنات	تربية كربلاء	مركز كربلاء / حي العامل
١٣	ثانوية الزهراء للبنات	تربية كربلاء	مركز كربلاء /العباسية الغربية
١٤	إعدادية الخورنق للبنين	تربية النجف	مركز النجف / الجديدة الأولى
١٥	إعدادية الوحدة للبنين	تربية النجف	مركز النجف / حي الحسين
١٦	إعدادية النجف للبنات	تربية النجف	مركز النجف / شارع الإمام الصادق
١٧	إعدادية الفرزدق للبنات	تربية النجف	مركز النجف / حي الإمام
١٨	ثانوية الكرار للبنين	تربية النجف	مركز النجف / حي الكرار
١٩	ثانوية الزهراء للبنات	تربية النجف	مركز النجف / حي الأنصار
٢٠	الإعدادية المركزية للبنين	تربية القادسية	مركز القادسية / منطقة سوق التحدي
٢١	إعدادية العروبة للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية / العروبة الثانية
٢٢	إعدادية الأمير للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية / سوق التحدي
٢٣	إعدادية الفردوس للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية / الخصيمي
٢٤	ثانوية الكرامة للبنين	تربية القادسية	مركز القادسية / حي رفعت
٢٥	ثانوية الصفاء للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية / منطقة أم الخيل

الملحق (٣) يبيِّن

عينة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الأساسية

ت	المدرسة	المديرية العامة	الموقع	العينة		المجموع
				مدرسين	مدرسات	
١	إعدادية الثورة للبنين	تربية بابل	مركز بابل	٣	.	٣
٢	إعدادية الإمام علي للبنين	تربية بابل	مركز بابل	٣	.	٣
٣	إعدادية الخنساء للبنات	تربية بابل	مركز بابل	.	٤	٤
٤	إعدادية أم البنين للبنات	تربية بابل	مركز بابل	.	٣	٣
٥	ثانوية علي جواد الطاهر للبنين	تربية بابل	مركز بابل	٣	.	٣
٦	ثانوية التحرير للبنات	تربية بابل	مركز بابل	.	٣	٣
٧	ثانوية بنت الهدى للبنات	تربية بابل	مركز بابل	.	٣	٣
٨	إعدادية جابر الأنصاري للبنين	تربية كربلاء	مركز كربلاء	٣	.	٣
٩	إعدادية نهر العلقمي للبنين	تربية كربلاء	مركز كربلاء	٣	.	٣
١٠	إعدادية غزة للبنات	تربية كربلاء	مركز كربلاء	.	٤	٤
١١	ثانوية عبد الله بن عباس للبنين	تربية كربلاء	مركز كربلاء	٣	.	٣
١٢	ثانوية الإمامة للبنات	تربية كربلاء	مركز كربلاء	.	٣	٣
١٣	ثانوية الزهراء للبنات	تربية كربلاء	مركز كربلاء	.	٣	٣
١٤	إعدادية الخورنق للبنين	تربية النجف	مركز النجف	٣	.	٣
١٥	إعدادية الوحدة للبنين	تربية النجف	مركز النجف	٤	.	٤
١٦	إعدادية النجف للبنات	تربية النجف	مركز النجف	.	٣	٣
١٧	إعدادية الفرزدق للبنات	تربية النجف	مركز النجف	.	٣	٣
١٨	ثانوية الكرار للبنين	تربية النجف	مركز النجف	٣	.	٣
١٩	ثانوية الزهراء للبنات	تربية النجف	مركز النجف	.	٣	٣
٢٠	الإعدادية المركزية للبنين	تربية القادسية	مركز القادسية	٣	.	٣
٢١	إعدادية العروبة للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية	.	٣	٣
٢٢	إعدادية الأمير للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية	.	٣	٣
٢٣	إعدادية الفردوس للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية	.	٣	٣
٢٤	ثانوية الكرامة للبنين	تربية القادسية	مركز القادسية	٣	.	٣
٢٥	ثانوية الصفاء للبنات	تربية القادسية	مركز القادسية	.	٣	٣
المجمـــوع :				٣٤	٤٤	٧٨

الملاحق .....

==========

الملاحق .....

==========

ملحق (٥) يبيّن
أهداف تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية

أهداف تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية * :

١. تنمية قدرة المتعلمين على التعبير بلغة فصيحة وسليمة بألفاظها وتراكيبها .

٢. إكساب المتعلمين القدرة على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض بجمل مرتبة ترتيباً منطقياً .

٣. تمكين المتعامين إستعمال الذخيرة اللغوية لديهم .

٤. تعويد المتعلمين الصراحة وإبداء الرأي وأحترام آراء الآخرين .

٥. زيادة قدرة المتعلمين ولا سيما الموهوبين منهم على مجاوزة التعبير المباشر إلى التعبير الفني المجازي .

٦. تنمية القدرة على حسن الملاحظة والنقد ، وتشجيعهم على المناقشة والمناظرة .

---

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

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا – الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (٦)

م/ إستبانة إستطلاعية

الأخ المدرس ..... المحترم

الأخت المدرسة ..... المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث اجراء دراسة تهدف الى تعرف (**صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة**) في مراكز المحافظات (بابل ، وكربلاء ، والنجف ، والقادسية) . ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ودراية في حقل تخصصكم ولثقتنا العالية في شخصكم الكريم وكونكم مارستم التدريس مادة التعبير لطلبة (الفرع الأدبي ، الفرع العلمي) في المرحلة الإعدادية ، فإن الباحث يتوجه إليكم بهذه الإستبانة لإبداء آرائكم وتوجيهاتكم السديدة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

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

أولا : مجال الأهداف

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

ثانيا : مجال إختيار موضوعات التعبير

أ.

الملاحق .....

==========

ب.

جـ.

المقترح :

ثالثا : مجال طرائق التدريس واساليبها

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

رابعا : مجال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

خامسا : مجال الطلبة :

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

سادسا : مجال التقويم

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

سابعا : صعوبات أخر :

وتقبلوا شكر الباحث وتقديره

طالب الماجستير

نبيل كاظم نهير الشمري

طرائق تدريس اللغة العربية

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا – الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (٧)

م/ إستبانة استطلاعية

عزيزي الطالب ..... المحترم

عزيزتي الطالبة ..... المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

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

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

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

أولا : مجال الأهداف

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

ثانيا : مجال إختيار موضوعات التعبير

الملاحق .....

==========

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

ثالثا : مجال طرائق التدريس واساليبها

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

رابعا : مجال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

خامسا : مجال الطلبة

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

سادسا : مجال التقويم

أ.

ب.

جـ.

المقترح :

سابعا : صعوبات أخر :

وتقبلوا شكر الباحث وتقديره

طالب الماجستير

نبيل كاظم نهير الشمري

طرائق تدريس اللغة العربية

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الاساسية

الدراسات العليا – الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (٨)

م/ إستبانة آراء الخبراء والمتخصصين في صلاحية فقرات الإستبانة

من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها

حضرة الاستاذ الفاضل ..... المحترم

حضرة الاستاذة الفاضلة ..... المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

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

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

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

طالب الماجستير

نبيل كاظم نهير الشمري

طرائق تدريس اللغة العربية

الملاحق .....

==========

أولاً : صعوبات مجال الأهداف

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	عدم محدودية الأهداف الموضوعة للتعبير الشفهي			
٢	ضعف إرتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير الشفهي .			
٣	أهداف تدريس التعبير الشفهي صيغت صياغة عامة .			
٤	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم لم يطلعوا على أهداف تدريس التعبير الشفهي			
٥	قلة إهتمام المشرفين بأهداف تدريس التعبير الشفهي			
٦	لا يؤخذ بالحسبان رأي مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها عند وضع الأهداف			
٧	ضعف مراعاة الأهداف الموضوعة الفروق الفردية لدى الطلبة			
٨	قلة خبرة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بطريقة اشتقاق الأهداف السلوكية لدرس التعبير			
٩	لا توجد هناك أسس واضحة لتحديد مستويات الطلبة في بناء الأهداف			
١٠	جعل درس التعبير حصة واحدة أسبوعيا غير كافية لتحقيق الأهداف الموضوعة			
١١	قلة إفادة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها من الأهداف بوصفها موجهات عامة لنشاطاتهم التدريسية			
١٢	وضع الأهداف وصياغتها لا تحقق وحدة فروع اللغة العربية			
١٣	إفتقار الأهداف إلى ما يشعر الطلبة بالمنزلة المرموقة للتعبير الشفهي في حياة أمتنا العربية الإسلامية .			

ثانياً : صعوبات مجال إختيار الموضوعات

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	الموضوعات المختارة أغلبها تقليدية.			
٢	إفتقار درس التعبير الى منهج محدد .			
٣	ضعف إرتباط الموضوعات بميول الطلبة وإهتماماتهم			
٤	قلة عدد الموضوعات التي تعطى للطلبة خلال السنة الدراسية .			
٥	**ندرة إختيار موضوعات تنمي لدى الطلبة القدرة التعبيرية والجرأة الأدبية**			
٦	**قلة مراعاة مستوى الطلبة الفكري واللغوي عند إختيار موضوعات في درس التعبير الشفهي .**			
٧	تحديد الطلبة بالتكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .			
٨	قلة الافادة من المكتبة المدرسية في إختيار الموضوعات .			
٩	ندرة إختيار الموضوعات الوظيفية والاجتماعية			
١٠	قلما يراعى عند إختيار الموضوعات أعمار الطلبة ، أو جنسهم .			
١١	قلة الإفادة من مواد اللغة العربية الأخرى (الأدب والنصوص ، والمطالعة) في إختيار الموضوعات للتعبير .			
١٢	ضعف الخزين الثقافي واللغوي للطلبة لايشجع في إختيار موضوعات جيدة للتعبير الشفهي .			
١٣	اسلوب إختيار الموضوعات لايثير دافعيه الطلبة نحو التعبير الشفهي الجيد			
١٤	إختيار موضوعات لاتعنى بالمواقف الحياتية للطلبة (الشخصية ،و الاجتماعية ، والدينية ، والتأريخية)			
١٥	ضعف تقدير مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها لأهمية خطورة إختيار الموضوع في نجاح التعبير.			

ثالثاً: صعوبات مجال طرائق التدريس واساليبها .

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

رابعاً: صعوبات مجال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات

١	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم يجهلون أهداف تدريس التعبير الشفهي .			
٢	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على خلق الدوافع والحوافز لدى الطلبة للتعبير شفهيا			
٣	ضعف المستوى الثقافي والعلمي لبعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في تخصيصهم			
٤	قلة التزام بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها اللغة الفصيحة في اثناء تدريس التعبير الشفهي			
٥	ضعف تقدير بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الاهمية اللغوية والأدبية لدرس التعبير الشفهي .			
٦	ضعف قابلية بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بتدريس التعبير الشفهي .			
٧	كثرة واجبات مدرسي الغة العربية ومدرساتها			
٨	ضعف الكفاية التدريسية لبعض مدرسي اللغة العربية ومدرساتها			
٩	قلة تشجيع بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الطلبة على ارتياد المكتبات			
١٠	حصر التدريب على التعبير الشفهي في دروس التعبير فقط.			
١١	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم يجهلون أهمية ممارسة الخطابة والمشاركة في المهرجانات الشعرية .			
١٢	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة .			
١٣	الأستئثار في الكلام لبعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في درس التعبير الشفهي .			
١٤	ضعف دور المشرفين التربويين في توجيه المدرسين والمدرسات علميا لدرس التعبير الشفهي .			
١٥	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على تدريب الطلبة على عمليتي (التحليل والتركيب) .			

١٦	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على ربط التعبير الشفهي بفروع اللغة العربية الأخرى			
١٧	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على ربط التعبير الشفهي بألوان الأنشطة اللغوية اللاصفية (الإذاعة المدرسية ، والمسرح ، والصحافة المدرسية)			

خامساً : صعوبات مجال الطلبة

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات

١	نفور الطلبة أغلبهم من درس التعبير الشفهي .			
٢	جهل الطلبة أغلبهم أهمية التعبير الشفهي .			
٣	ضعف الطلبة باللغة العربية في المرحلتين السابقتين (الابتدائية ، والمتوسطة) .			
٤	الشرود الذهني لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .			
٥	ظاهرة الخجل والخوف لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي.			
٦	ضعف الذخيرة اللغوية والأدبية لدى الطلبة .			
٧	غلبة العامية على الفصيحة في أثناء التعبير الشفهي عند الطلبة أغلبهم .			
٨	قلة مطالعات الطلبة الخارجية			
٩	الضمور في خبرات الطلبة .			
١٠	ضعف قدرة الطلبة على المشاركة في المناقشة والحديث في درس التعبير الشفهي .			
١١	اعتماد الطلبة على حفظ قطع تعبيرية جاهزة			
١٢	ضعف الطلبة أغلبهم في نقد المتحدث في درس التعبير الشفهي .			
١٣	تخلف التفكير العلمي المنظم لدى الطلبة الذي تظهر فيه المقدمات والاسباب ومايترتب عليها من نتائج .			
١٤	الاضطراب عند ما يوضع الطالب في موقف القاء .			
١٥	ضعف الطلبة بتوظيف خبراتهم في التعبير الشفهي .			
١٦	جهل الطلبة أغلبهم أهمية المشاركة بالمهرجانات الشعرية والخطابية والتعبيرية .			
١٧	جهل الطلبة أغلبهم أهمية المكتبة المدرسية بزيادة قدراتهم التعبيرية .			

سادساً: صعوبات مجال التقويم

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	صعوبة تقويم التعبير الشفهي في الصفوف المزدحمة			

	بالطلبة .			
٢	لا يوجد هناك معيار موضوعي لتقويم التعبير الشفهي .			
٣	قلة إهتمام المشرفين بدرجات الطلبة بالتعبير الشفهي .			
٤	قلة تدريب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على إستعمال طرائق حديثة للتقويم .			
٥	دخول التحيز والذاتية في التقويم .			
٦	تقويم التعبير الشفهي لا يتسم بالجد والدقة .			
٧	لا يناقش مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم الطلبة عن أخطائهم الشائعة .			
٨	قلة الدرجة المخصصة للتعبير الشفهي بين فروع اللغة .			
٩	ضعف الطلبة أغلبهم في تعرف الأخطاء ونقدها .			
١٠	إهمال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم أسلوب المشاركة في عملية التقويم .			
١١	قلة الوقت المخصص لا يسهم في تقويم حديث الطلبة أغلبهم .			
١٢	ندرة إستعمال التسجيلات الصوتية داخل الصفوف لتقويم كلام الطلبة .			
١٣	ندرة تسجيل مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم ملاحظات ارشادية ، وتقويمية حول حديث الطلبة .			

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا – الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (٩)

م/ إستبانة آراء الخبراء المتخصصين في صلاحية فقرات الإستبانة من وجهة نظر الطلبة

حضرة الأستاذ الفاضل ..... المحترم

حضرة الأستاذة الفاضلة ..... المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

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

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

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

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

طالب الماجستير

نبيل كاظم نهير الشمري

طرائق تدريس اللغة العربية

أولاً:- صعوبات مجال الأهداف

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات

١	الطلبة غير مطلعين على أهداف تدريس التعبير الشفهي .			
٢	عدم استقلالية درس التعبير الشفهي .			
٣	إغفال الأهداف أهمية تنمية القدرة على الارتجال في درس التعبير الشفهي .			
٤	الأهداف طبقت بألفاظ وتعابير عامة .			
٥	تدريس التعبير الشفهي بالأسلوب التقليدي لا يساعد على تحقيق أهداف الدرس .			
٦	الحصص المحددة للتعبير غير كافية لتحقيق أهداف التعبير الشفهي .			
٧	قلة إطلاع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على أهداف تدريس التعبير الشفهي .			
٨	اغفال الأهداف اهمية تنمية روح المناقشة في درس التعبير الشفهي .			
٩	لم تظهر الأهداف اهمية التعبير الشفهي في حياة الطالب .			
١٠	ضعف الامكانات المتوافرة لإستعمال الوسائل التعليمية الحديثة في تحقيق أهداف تدريس التعبير الشفهي .			
١١	الأهداف قاصرة عن تنمية القدرة التعبيرية لدى الطلبة .			
١٢	إغفال الأهداف اهمية تزويد الطلبة بالكلمات والمقدمات التي تناسب مستوياتهم .			
١٣	ليس هناك أسس ثابتة وواضحة لتحديد مستويات الطلبة في بناء الأهداف .			
١٤	لا تلبي الأهداف حاجات الطلبة وميولهم ، وإهتماماتهم .			

ثانياً :- صعوبات مجال إختيار الموضوعات

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	لا يوجد لدرس التعبير منهج محدد معلوم .			
٢	إختيار موضوعات بعيدة عن إهتمامات الطلبة وميولهم .			

٣	إختيار موضوعات لا تراعي المستوى الفكري لطلبة المرحلة الإعدادية.			
٤	ندرة إختيار موضوعات وظيفية واجتماعية هادفة .			
٥	ضعف ثقافة الطلبة لا تشجع في إختيار موضوعات جيدة للتعبير الشفهي .			
٦	إهمال الموضوعات الوجدانية والوصفية ذات الانفعالات المثيرة للخيال .			
٧	يفرض مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم على الطلبة التكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .			
٨	عدم الإفادة من المكتبة المدرسية في إختيار الموضوعات .			
٩	ندرة توظيف موضوعات المواد الدراسية الأخرى للتعبير عنها بصورة شفهية .			
١٠	الموضوعات التعبيرية التي تعطى لطلبة المرحلة الإعدادية قليلة .			
١١	ندرة إختيار موضوعات تتعلق بالمواقف الحياتية التي تواجه الطلبة .			
١٢	ندرة توظيف موضوعات النشاطات اللاصفية للتعبير عنها شفهيا .			
١٣	تكليف الطلبة بالتكلم في موضوعات تتطلب معلومات تخصصية (تاريخية ، أو علمية ، أو جغرافية).			
١٤	قلة إستفادة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها من خبرة بعضهم البعض في إختيار الموضوعات .			

ثالثاً:- صعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبها

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	قلة إستعمال الوسائل التعليمية التي تثير ميول الطلبة نحو التعبير الشفهي .			

٢	قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على الكشف عن مواهب الطلبة وقدراتهم التعبيرية .			
٣	ضعف الطرائق المتبعة في القضاء على الخجل والتردد لدى الطلبة .			
٤	إهمال بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها تحليل عناصر الموضوع والكشف عن أفكاره الرئيسة .			
٥	الطرائق المتبعة في تدريس التعبير الشفهي تقليدية			
٦	قلة توطيد أسلوب المناقشة وإثارته بين الطلبة في درس التعبير الشفهي .			
٧	انعدام عنصر التشويق في الطرائق المتبعة في تدريس التعبير الشفهي .			
٨	ضعف طرائق التدريس المتبعة في تنمية دافعية الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .			
٩	الطرائق التدريس المتبعة لا تراعي الفروق الفردية لدى الطلبة .			
١٠	تأكيد المشرفين على طرائق تدريس (القواعد ، والأدب) دون التعبير بنوعية (الشفهي ، والتحريري)			
١١	إهمال بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها اهمية المقدمة (التمهيد) في درس التعبير الشفهي			
١٢	إهمال بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أسلوب المشاركة الجماعية في التدريس .			
١٣	يجهل بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الأهمية من توجيه أسئلة للطلبة عن الموضوع .			

رابعاً: صعوبات مجال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	تركيز مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على تدريس القواعد والأدب دون التعبير .			

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

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

خامساً: صعوبات مجال الطلبة

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

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

سادساً:- صعوبات مجال التقويم

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	الأسلوب المتبع في تقويم التعبير الشفهي تقليدي .			
٢	ضعف قدرة الطلبة على إدراك الأخطاء وتقويمها في درس			

	التعبير الشفهي .			
٣	درجة التعبير الشفهي قليلة .			
٤	شعور طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) بعدم الجدية في تقويم الموضوعات في درس التعبير الشفهي .			
٥	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها ينفردون بالتقويم في درس التعبير الشفهي .			
٦	القليل من مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها يناقشون الطلبة بأخطائهم .			
٧	كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد يصعب عملية تقويم التعبير الشفهي.			
٨	دخول الذاتية في تقويم التعبير الشفهي .			
٩	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم بتعويد الطلبة مهارة النقد في درس التعبير الشفهي .			
١٠	تشدّد بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في تقويم الأخطاء في درس التعبير الشفهي .			
١١	تقويم تعبير الطلبة الشفهي في أغلب الأحيان يتسم بالجزئية			
١٢	قلة إلزام الطلبة بكتابة ملاحظات حول حديثهم في أثناء التقويم .			
١٣	اكتفاء المدرسين بإعطاء درجة ، وعدم التعليق حول حديث الطلبة .			

ملحق (١٠)

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

ت	الأسم	الاختصاص	مكان العمل
١	**أ.د. حسن علي فرحان العزاوي**	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد – كلية التربية (ابن الرشد)

٢	**أ.د. عبد الله حسن الموسوي**	طرائق تدريس عامة	جامعة بغداد – كلية التربية (ابن الرشد)
٣	**أ.د. نعمة رحيم العزاوي**	اللغة العربية	جامعة بغداد – كلية التربية (ابن الرشد)
٤	**أ.م.د. جمعة رشيد كضاض الربيعي**	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية
٥	**أ.م.د. جنان صبحي النعيمي**	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية – كلية التربية
٦	**أ.م.د.حاتم طه ياسين السامرائي**	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية– كلية التربية الأساسية
٧	**أ.م.د. حسين ربيع حمادي**	علم نفس	جامعة بابل – كلية التربية
٨	**أ.م.د. سعد علي زاير**	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد – كلية التربية (ابن الرشد)
٩	**أ.م.د. عبدالستار الجنابي**	علم نفس	جامعة بغداد – كلية التربية
١٠	**أ.م.د. عبدالستار مهدي علي**	اللغة العربية	جامعة بابل – كلية التربية الأساسية
١١	**أ.م.د. عمران جأسم حمد الجبوري**	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل – كلية التربية
١٢	**أ.م.د. فاضل ناهي عبد عون**	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القادسية – كلية التربية
١٣	**أ.م.د لطيفة عبد الرسول**	اللغة العربية	الجامعة المستنصرية – كلية التربية
١٤	**م.د. رحيم علي صالح اللامي**	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد – كلية التربية (ابن الرشد)
١٥	**م.د. ضياء عبدالله احمد التميمي**	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد– كلية التربية (ابن الرشد)
١٦	**د. عبد المهيمن احمد خليفة**	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية – كلية التربية
١٧	**المشرف احمد مكي**	اللغة العربية	مديرية تربية بابل
١٨	**المشرف عدنان محسن النجار**	اللغة العربية	مديرية تربية بابل
١٩	**المدرسة إيمان عبد الحسين**	اللغة العربية	ثانوية المسيب للبنات
٢٠	**المدرس جمال علي شيوخ**	اللغة العربية	ثانوية السدة للبنين

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الاساسية

الدراسات العليا – الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (١١)

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

الأخ المدرس ..... **المحترم**

الأخت المدرسة ..... **المحترمة**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

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

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

طالب الماجستير

نبيل كاظم نهير الشمري

طرائق تدريس اللغة العربية

تعليمات الإجابة

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

١. اذا كنت ترى أن الفقرة الموضوعة تمثل صعوبة رئيسةفي تدريس التعبير الشفهي فيرجى وضع العلامة في حقل (**صعوبة رئيسة)**

٢. واذا كنت ترى أن الفقرة الموضوعة تمثل صعوبة ثانوية في تدريس التعبير الشفهي فيرجى وضع العلامة في حقل (**صعوبة ثانوية**)

٣. وإذا كنت ترى أن الفقرة الموضوعة لا تشكل صعوبة في تدريس التعبير الشفهي فيرجى وضع العلامة في حقل (**لا تشكل صعوبة**) .

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

ثالثاً : يرجى الإجابة عما يأتي :

١. أسم المديرية العامة لتربية ☐

٢. الفرع ☐ الصف ☐

٣. الجنس ذكر ☐ انثى ☐

ولاً : صعوبات مجال الأهداف

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	ضعف إرتباط الأهداف بواقع تدريس التعبير الشفهي .			
٢	مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم لم يطلعوا على			

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

ثانياً : صعوبات مجال إختيار الموضوعات

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	تكليف الطلبة بالتكلم بموضوعات تقليدية .			
٢	ضعف إرتباط الموضوعات بميول الطلبة وإهتماماتهم .			

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

ثالثاً : صعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبها .

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	طرائق التدريس المستعملة تقليدية وغير مشوقة .			
٢	ندرة اقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في طرائق تدريس التعبير الشفهي .			

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

رابعاً : صعوبات مجال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها .

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

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

خامساً: صعوبات مجال الطلبة .

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

سادساً: صعوبات مجال التقويم .

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	لا يوجد هناك معيار موضوعي للتقويم التعبير الشفهي .			

٢	قلة إهتمام المشرفين بدرجات الطلبة بالتعبير الشفهي .			
٣	تقويم التعبير لا يتسم بالجد والدقة .			
٤	صعوبة تقويم التعبير الشفهي في الصفوف المزدحمة بالطلبة .			
٥	ندرة تدريب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على إستعمال طرائق حديثة للتقويم .			
٦	لايناقش مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم الطلبة عن اخطائهم اللغوية الشائعة .			
٧	قلة لدرجة المخصصة للتعبير الشفهي بين فروع اللغة .			
٨	ضعف الطلبة أغلبهم في تعرف الأخطاء ونقدها .			
٩	إهمال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم أسلوب المشاركة في عملية التقويم .			
١٠	قلة الوقت المخصص لا يسهم في تقويم حديث الطلبة أغلبهم .			
١١	ندرة تسجيل مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم ملاحظات إرشادية حول حديث الطلبة .			

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا – الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

الملحق (١٢)

م/ الإستبانة النهائية / لصعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر الطلبة

عزيزي الطالب ..... المحترم

عزيزتي الطالبة ..... المحترمة

يجري الباحث دراسة بعنوان (**صعوبات تدريس التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة**) في مراكز المحافظات (بابل ، و كربلاء ، و النجف ، و القادسية) ، وذلك للتعرف على الصعوبات التي توجه طلبتنا في أثناء تدريس التعبير الشفهي للمرحلة الإعدادية للفرعين (العلمي والأدبي) .

لذا يرجو الإجابة عن الإستبانة بكل صراحة وموضوعية وتحديد مدى صعوبة كل فقرة بحسب ما تراه مناسباً علماً أن هدف المعلومات يستعمل لغرض البحث العلمي . وستكون إجابتكم خير عون للباحث على إنجاز بحثه وتحقيق الأهداف المرجوة منه .

وتقبلوا شكر الباحث وتقديره .

طالب الماجستير

نبيل كاظم نهير الشمري

طرائق تدريس اللغة العربية

تعليمات الإجابة

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

الملاحق .....

==========

١. اذا كنت ترى أن الفقرة الموضوعة تمثل صعوبة رئيسة في تدريس التعبير الشفهي فيرجى وضع العلامة في حقل (**صعوبة رئيسة)**

٢. واذا كنت ترى أن الفقرة الموضوعة تمثل صعوبة ثانوية في تدريس التعبير الشفهي فيرجى وضع العلامة في حقل (**صعوبة ثانوية**)

٣. وإذا كنت ترى أن الفقرة الموضوعة لا تشكل صعوبة في تدريس التعبير الشفهي فيرجى وضع العلامة في حقل (**لا تشكل صعوبة**) .

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

ثالثاً: يرجى الإجابة عن ما يأتي

ملاحظة : يرجى الإجابة عن ما يأتي :

أ. الأسم إختياري :

ب. أسم المديرية العامة لتربية ☐

ج. الصف : ☐ الفرع ☐

د. الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

أولاً: صعوبات مجال الأهداف

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	الطلبة غير مطلعين على أهداف تدريس التعبير			

	الشفهي .			
٢	إغفال الأهداف أهمية تنمية القدرة على الارتجال في درس التعبير الشفهي .			
٣	الحصص المحددة للتعبير غير كافية لتحقيق أهداف التعبير الشفهي .			
٤	تدريس التعبير الشفهي بالأسلوب التقليدي لا يساعد على تحقيق أهداف الدرس .			
٥	ضعف الإمكانات المتوافرة لإستعمال الوسائل التعليمية الحديثة في تحقيق أهداف تدريس التعبير الشفهي .			
٦	الأهداف قاصرة عن تنمية القدرة التعبيرية لدى الطلبة .			
٧	إستقلالية درس التعبير الشفهي .			
٨	لم تظهر الأهداف أهمية التعبير الشفهي في حياة الطالب .			
٩	إغفال الأهداف أهمية تنمية روح المناقشة في درس التعبير الشفهي .			
١٠	لا تلبي الأهداف حاجات الطلبة ميولهم واهتماماتهم .			
١١	قلة إطلاع مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على أهداف تدريس التعبير الشفهي .			
١٢	ليس هناك أسس ثابتة وواضحة لتحديد مستويات الطلبة في بناء الأهداف .			

ثانياً: صعوبات مجال إختيار الموضوعات

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة

الملاحق .....

==========

١	إختيار موضوعات بعيدة عن إهتمامات الطلبة وميولهم .			
٢	ندرة إختيار موضوعات وظيفية ، واجتماعية هادفة .			
٣	ضعف ثقافة الطلبة لا تشجع في إختيار موضوعات جيدة في درس التعبير الشفهي .			
٤	يفرض مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم على الطلبة التكلم في موضوع واحد في درس التعبير الشفهي .			
٥	لا يوجد لدرس التعبير منهج محدد معلوم .			
٦	إختيار موضوعات لا تراعي المستوى الفكري لطلبة المرحلة الإعدادية.			
٧	إهمال الموضوعات الوجدانية والوصفية ذات الانفعالات المثيرة للخيال .			
٨	الموضوعات التعبيرية التي تعطى لطلبة المرحلة الإعدادية قليلة .			
٩	عدم الإفادة من المكتبة المدرسية في إختيار الموضوعات .			
١٠	ندرة توظيف موضوعات النشاطات اللاصفية والتعبير عنها شفهيا .			
١١	قلة استفادة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها من خبرة بعضهم البعض في إختيار الموضوعات .			
١٢	ندرة إختيار موضوعات تتعلق بالمواقف الحياتية التي تواجه الطلبة .			
١٣	تكليف الطلبة بالتكلم في موضوعات تتطلب معلومات تخصصية (تاريخية ، أو علمية ، أو جغرافية) .			

ثالثاً: صعوبات مجال طرائق التدريس وأساليبها

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة

١	قلة الوسائل التعليمية التي تثير ميول الطلبة نحو التعبير الشفهي .			
٢	ضعف الطرائق المتبعة في القضاء على الخجل والخوف لدى الطلبة .			
٣	إهمال بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها تحديد عناصر الموضوع والكشف عن أفكاره الرئيسة .			
٤	قلة الأنشطة اللاصفية التي تساعد على الكشف عن مواهب الطلبة وقدراتهم التعبيرية .			
٥	قلة توطيد أسلوب المناقشة وإثارته بين الطلبة في درس التعبير الشفهي .			
٦	تأكيد المشرفين على طرائق تدريس (القواعد ، والأدب) دون التعبير بنوعيه (الشفهي ، والتحريري) .			
٧	ضعف طرائق التدريس المتبعة في تنمية دافعية الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .			
٨	الطرائق المتبعة في تدريس التعبير الشفهي تقليدية .			
٩	طرائق التدريس المتبعة لا تراعي الفروق الفردية لدى الطلبة .			
١٠	إنعدام عنصر التشويق بالطرائق التدريس في درس التعبير الشفهي .			
١١	إهمال بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أسلوب المشاركة الجماعية في التدريس .			
١٢	يجهل بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الأهمية من توجيه أسئلة للطلبة عن الموضوع في درس التعبير الشفهي .			

رابعاً : صعوبات مجال مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	تركيز مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على تدريس القواعد			

	والأدب دون التعبير .			
٢	ضعف إعداد مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها .			
٣	جهل مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم بدرس التعبير الشفهي للطلبة .			
٤	ضعف قدرة أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها في تنمية رغبة الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .			
٥	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بمساعدة الطلبة على نزع الخوف والخجل في درس التعبير الشفهي .			
٦	عدم اهتمام مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم بدرس التعبير الشفهي والتدريب الكافي عليه في المرحلة الإعدادية.			
٧	ضعف قدرة بعض مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على تشجيع الطلبة على المطالعات الخارجية .			
٨	أغلب مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها لا يلزمون الطلبة بالتحدث بلغة فصيحة .			
٩	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم لا يراعون الفروق الفردية لدى الطلبة في درس التعبير الشفهي .			
١٠	الإزدواجية في إستعمال اللغة لأغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها بين العامية الفصيحة .			
١١	كثرة الحصص التي يكلف بها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها .			
١٢	أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها يستأثرون بالكلام في درس التعبير الشفهي .			
١٣	ضعف ثقافة أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الأدبية والعلمية .			
١٤	ضعف قدرة أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها على اكتشاف الطلبة أصحاب المواهب (القصصية ، و الشعرية ، و الخطابية) وتنميتها .			
١٥	عدم إعطاء مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها الطلبة الفرصة الكافية كي يفكروا في الموضوع قبل التحدث فيه .			

١٦	عدم تأكيد مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم على جودة تعبير الطلبة الشفهي وقبولهم جملاً ساذجة التراكيب .			
١٧	مقاطعة الطلبة في أثناء تعبيرهم الشفهي .			
١٨	أغلب مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها لا يشرك الطلبة في المناقشة وشرح عناصر الموضوع .			

خامساً : صعوبات مجال الطلبة

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	أغلب طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) يعدون درس التعبير الشفهي درسا ثانويا .			

٢	ضعف ميل الطلبة نحو درس التعبير الشفهي .			
٣	خجل طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) وتخوفهم من المشاركة في درس التعبير الشفهي .			
٤	قلة الثروة اللغوية للطلبة .			
٥	كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد .			
٦	ضعف الطلبة في إستعمال اللغة العربية الفصيحة في التعبير الشفهي .			
٧	طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) قليلوا الاهتمام بالمطالعات الخارجية .			
٨	إهتمام الطلبة أغلبهم بدرس (القواعد ، والأدب) أكثر من درس التعبير الشفهي .			
٩	جهل طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) بأهمية درس التعبير الشفهي .			
١٠	ضعف مستوى الطلبة في التعبير الشفهي في المراحل السابقة .			
١١	ضعف تفاعل طلبة الفرعين في درس التعبير الشفهي .			
١٢	ضعف قدرة الطلبة على ربط الأفكار وتوليد المعاني المناسبة في أثناء التعبير .			
١٣	الشرود الذهني لطلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) في درس التعبير الشفهي .			
١٤	عدم الاستماع الطلبة الجيد للآخرين في درس التعبير الشفهي .			
١٥	ضعف الطلبة في فروع اللغة الأخرى يؤدي إلى ضعف قدرتهم على التعبير الشفهي .			
١٦	قلة المحفزات للطلبة المتفوقين في درس التعبير الشفهي .			

سادساً : صعوبات مجال التقويم

الملاحق .....

==========

ت	الفقرات	صعوبة رئيسة	صعوبة ثانوية	لا تشكل صعوبة
١	الأسلوب المتبع في تقويم التعبير الشفهي تقليدي .			
٢	ضعف قدرة الطلبة على إدراك الأخطاء وتقويمها في درس التعبير الشفهي .			
٣	درجة التعبير الشفهي قليلة .			
٤	مدرسو اللغة العربية ، ومدرساتها ينفردون بالتقويم في درس التعبير الشفهي .			
٥	كثرة إعداد الطلبة في الصف الواحد تصعب عملية تقويم التعبير الشفهي .			
٦	شعور طلبة الفرعين (الأدبي ، والعلمي) بعدم الجدية في تقويم الموضوعات في درس التعبير الشفهي .			
٧	دخول الذاتية في تقويم التعبير الشفهي .			
٨	القليل من مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها يناقشون الطلبة بأخطائهم .			
٩	ضعف قدرة مدرسي اللغة العربية ، ومدرساتها أغلبهم بتعويد الطلبة مهارة النقد في درس التعبير الشفهي .			
١٠	تقويم تعبير الطلبة الشفهي في أغلب الأحيان يتسم بالجزئية .			
١١	قلة إلزام الطلبة بكتابة ملاحظات حول حديثهم في أثناء التقويم .			
١٢	إكتفاء المدرسين بإعطاء الدرجة وعدم التعليق حول حديث الطلبة .			