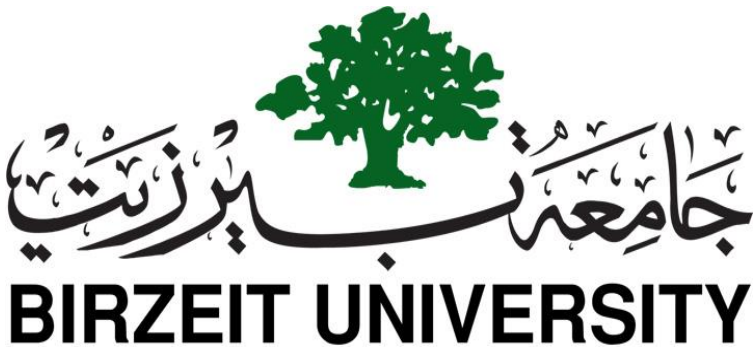

برنامج الدراسات العليا

تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون

Challenges Facing Teaching and Learning Arabic in Elementary Schools of the Middle of the West Bank as seen by School Principals Supervisors and Teachers

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

ليندا وليد سموم

إشراف الدكتور

أحمد فتيحة

2018

برنامج الدراسات العليا

تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون

Challenges Facing Teaching and Learning Arabic in Elementary Schools of the Middle of the West Bank as seen by School Principals Supervisors and Teachers

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

ليندا وليد سموم

إشراف

د. أحمد فتيحة – رئيساً

د. عبد الله بشارات – عضواً

د. موسى الخالدي – عضواً

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في التربية

من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت – فلسطين

حزيران – 2018

برنامج الدراسات العليا

تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون

Challenges Facing Teaching and Learning Arabic in Elementary Schools of the Middle of the West Bank as seen by School Principals Supervisors and Teachers

رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة

ليندا وليد سموم

لجنة الإشراف

د. أحمد فتيحة – رئيساً _____

د. عبد الله بشارات – عضواً _____

د. موسى الخالدي – عضواً _____

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في التربية

من كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت – فلسطين

حزيران – 2018

إهداء

إلى طيف عزيز على فؤادي... لمن كان حاضرا دوما في تلافيف وجداني وسراديب ذكرياتي...

إلى روح والدي العزيز

إلى ذلك الكيان السماوي الرقيق... والدتي التي يذكرني حضنها الدافئ على الدوام بأن نهاية الطريق الشاق راحة خيالية تروي ظمأي النفسي...

إلى تلك الأرواح اللطيفة في حياتي ...إذ يفيض كياني بالتقدير والولاء لهم... إلى من يشكلون الحاضنة العائلية التي تشحن روحي وتشحذ همتي وتصقل في باطني رغبة في السيرورة والمضي قدما... ابنتي وابني وزوجي...

أهديكم جميعا عملي المتواضع هذا...

شكر وتقدير

يسرني أن أوجه شكري وامتناني إلى أستاذي المشرف على الرسالة الدكتور أحمد فتيحة، الذي لم يتوان عن تقديم النصح والإرشاد لي، فامتزجت خبرته الأكاديمية بالروح الإنسانية النبيلة، له مني كل الاحترام والتقدير.

كما أتقدم بجزيل شكري وعرفاني إلى أستاذي الكريمين عضوي لجنة المناقشة، الأستاذ المعطاء الدكتور موسى الخالدي الذي تقف كلماتي عاجزة عن إيفائه حقه من الشكر والتقدير والامتنان، لما بذله من جهد معي وما قدمه من نصح وإرشاد طوال فترة إعدادي للدراسة، حيث لم يتأخر يوما في إبداء رأيه وملاحظاته القيمة وخاصة فيما يتعلق بتحليل البيانات الكيفية. وإلى الدكتور عبدالله بشارات الذي كان دائم العطاء والإفادة سواء خلال المساقات التي تعلمتها معه أو خلال مساعدتي في التحليل الإحصائي للبيانات، لهما مني كل الاحترام والتقدير.

وخالص الشكر والعرفان إلى أساتذتي في كلية التربية، الذين لم يبخلوا علي من علمهم ومعرفتهم وعطائهم خلال المساقات المختلفة، لهم مني كل التقدير والمحبة.

كما أتوجه بالشكر إلى مدرستي الغالية " مدرسة راهبات الوردية" ، ممثلة بإدارتها، وأخص بالشكر الأخت الراهبة "لوسي جاد الله"، التي وقفت إلى جانبي طوال فترة دراستي الجامعية، ولم تتردد يوما في تقديم الدعم والتشجيع لي، لها مني كل المحبة والاحترام.

وبالطبع لا أنسى جامعتي العزيزة، ففيها أمضيت تسعة أعوام من الدراسة، فهي بيتي الثاني وملجأي المعرفي، جامعة بيرزيت العريقة، كلي فخر بالانتماء لهذا الصرح العلمي العظيم.

ليندا سموم

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
قائمة المحتويات	ت
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	خ
الملخص باللغة العربية	د
الملخص باللغة الإنجليزية	ر
الفصل الأول	1 -11
مقدمة	1
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة وأهدافها	7
أهمية الدراسة ومبررها النظري	7
حدود الدراسة	9
مصطلحات الدراسة	10
مسلمات الدراسة	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	12-71
الإطار النظري	12- 46
أولا: اللغة	13
ثانيا: النظريات النفسية واكتساب اللغة	14
ثالثا: خصائص اللغة	20
رابعا: أهمية اللغة ووظائفها	21
خامسا: اللغة العربية وخصائصها	22

الموضوع	رقم الصفحة
سادسا: مهارات اللغة العربية وطرق تدريسها	23
سابعا: تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية	32
الدراسات السابقة	47-71
أولا: تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية	47
ثانيا: أساليب تدريس اللغة العربية	55
ثالثا: مناهج اللغة العربية	61
رابعا: العولمة واللغات الأجنبية	66
خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها	70
الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات	72- 83
منهجية الدراسة	72
مجتمع الدراسة	73
عينة الدراسة	74
أدوات الدراسة	76
الاستبانة	76
صدق الاستبانة	77
ثبات الاستبانة	78
المقابلات شبه المنظمة	79
إجراءات الدراسة	80
خلاصة الفصل	83
الفصل الرابع: النتائج	84- 131
عرض نتائج التحليل الكمي	85
عرض نتائج التحليل الكيفي وربطها مع نتائج التحليل الكمي	93
الخلاصة	130

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	131- 153
مناقشة نتائج السؤال الأول	132
مناقشة نتائج السؤال الثاني	141
التوصيات	150
قائمة المراجع	154-164
المراجع العربية	154
المراجع الأجنبية	163
الملاحق	165-175

قائمة الجداول

الرقم	اسم الجدول	رقم الصفحة
جدول رقم (1)	توزيع مجتمع الدراسة في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية	73
جدول رقم (2)	توزيع عينة الدراسة	74
جدول رقم (3)	خصائص العينة (الذين أجابوا على الاستبانة)	75
جدول رقم (4)	معامل الثبات لأداة الدراسة على العينة الاستطلاعية	78
جدول رقم (5)	معامل الثبات كرونباخ الفا Cronbach's Alpha للاستبانة على عينة الدراسة	78
جدول رقم (6)	تقدير متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة	86
جدول رقم (7)	ترتيب محاور الاستبانة تنازليا	87
جدول رقم (8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين للمحور الخاص بتحديات متعلقة بالطلبة.	88
جدول رقم (9)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين للمحور الخاص بتحديات متعلقة بالعولمة	89
جدول رقم (10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين للمحور الخاص بتحديات متعلقة بمجال الإدارة والإشراف	90
جدول رقم (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين للمحور الخاص بتحديات متعلقة بمجال المنهاج المقرر	91
جدول رقم (12)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين للمحور الخاص بتحديات متعلقة بالمعلمين	92

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	رقم الصفحة
ملحق رقم (1)	الكتاب الموجه إلى المحكمين لتحكيم أدوات الدراسة	165
ملحق رقم (2)	الكتاب الموجه من الباحثة إلى المشاركين بالدراسة للإجابة على الاستبانة	167
ملحق رقم (3)	الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم وحساب معامل الثبات	168
ملحق رقم (4)	أسئلة المقابلات في صورتها النهائية بعد التحكيم	173

الملخص

تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون

هدفت الدراسة الحالية التعرف على تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون، والتعرف على مقترحات هذه الفئات لتطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية. ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت منهجية الدراسة بحيث تضمنت المنهج الكمي بتصميم وصفي مسحي، والمنهج الكيفي بتصميم وصفي تحليلي، وتم اعتماد الاستبانة والمقابلات شبه المنظمة كأدوات للدراسة، حيث وزعت الاستبانة المكونة من (53) فقرة موزعة على خمسة مجالات، على معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية والتي تم اختيار عينة عشوائية بسيطة منها، بلغ حجمها (129) مدرسة من أصل (193) للتعرف على تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظرهم، وتم التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى، وتم التأكد من ثباتها عن طريق حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا حيث بلغ الثبات الكلي لها (0.93)، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات عن طريق الحزمة الإحصائية SPSS باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم اعتماد ثلاثة نماذج من المقابلات شبه المنظمة، وجهت لعينة متيسرة من مديري ومشرفي ومعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية، للتعرف على تحديات عملية تعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، وتم اختيار أفراد هذه العينة بتوزيع يتناسب مع أعداد

المدارس في كل منطقة من مناطق وسط الضفة، فتمت مقابلة سبعة مديرين/ات، وأربعة مشرفين/ات، وعشرة معلمين/ات، كما تم التأكد من صدق هذه المقابلات عن طريق تحكيم أسئلتها من قبل تسعة محكمين، وعرض المقابلات بعد تفريغها كتابيا على المشاركين قبل البدء بعملية التحليل، كما تم التحقق من ثباتها من خلال إعادة التحليل للمقابلات من قبل باحثة أخرى واحتساب نسبة التوافق بين تحليلها وتحليل الباحثة الأصلية، وذلك باعتماد منهج التحليل الموضوعي "Thematic Analysis"، وبينت النتائج أن أبرز تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية التداخل بين العامية والفصحى، ووجود بعض المعلمين غير المؤهلين لتدريس مهارات اللغة العربية، وتأثر لغة الطالب سلبا نتيجة الاستخدام غير المدروس للإنترنت، بالإضافة إلى التحديات الخاصة باستخدام التكنولوجيا في التعليم، أما في سبيل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية فأشارت أبرز المقترحات إلى ضرورة تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا وأساليب التدريس الحديثة في تدريس مهارات اللغة العربية، وإدراج حصة المكتبة في الجدول الأسبوعي للطلبة، وتهيئة البيئة المدرسية لاستخدام التكنولوجيا في التدريس، كما أوصت الدراسة باعتماد معلمين مختصين في تعليم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، وإجراء دراسات تعمل على بناء خطط استراتيجية لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية بالاعتماد على نتائج الدراسة الحالية.

Abstract

Challenges Facing Teaching Arabic Language in Elementary Schools in the Middle of the West Bank as seen by Schools' Principals Supervisions and Teachers

This study aimed to identify the challenges of teaching and learning Arabic for the first stage in the public schools in the middle of the West Bank as seen by the principals, supervisors and teachers, and to identify the perspectives of these cohorts to develop the process of teaching and learning the Arabic language. In order to achieve these objectives, the methodology of the study was chosen to include a quantitative approach with a descriptive design, and a qualitative approach with a descriptive design. A closed questionnaire and a semi structured interview were adopted as the study tools. The closed questionnaire consisted of (53) items divided into five areas, distributed to teachers of the Arabic language for the first elementary stage in the public schools in the middle of the West Bank, from which a random stratified sample was selected, (129) out of 193 schools to identify the challenges of teaching and learning the Arabic language from their point of view. Truthfulness and authenticity of the content WERE checked by presenting them to nine arbitrators from Experienced and competences, the internal consistency was measured by calculating Cronbach's α with a total reliability coefficient of (0.93). Statistical analysis of the data was carried out using the statistical package SPSS using statistical averages and standard deviations. Three models of semi-structured interviews were developed and conducted with principals, supervisors and teachers of the Arabic language for the first stage in the public schools in the center of the West Bank, to identify the challenges of the process of teaching and learning the Arabic language from their

point of view and ways to develop them. The sample was chosen according to the number of schools in each region in the middle of the West Bank, seven principles, four supervisors and ten teachers were interviewed. The quantitative and qualitative findings highlighted the challenges of teaching and learning Arabic, mainly the interplay between the vernacular and the psyche, the presence of some teachers who are not qualified to teach Arabic language skills, the negative impact on the use of technology in education, and the development of Arabic language teaching and learning. The most prominent perspectives pointed to the need to train teachers in the use of technology and modern teaching methods in the teaching of Arabic language skills, the inclusion of the library quota in the weekly schedule of students, and the creation of the school environment for the use of technology in teaching. In light of these findings, the study ended up with some recommendations for future related research. Other practical recommendations were also offered to build some strategies for the development of teaching and learning Arabic language in the Palestinian education system.

الفصل الأول

المقدمة

يشهد عصرنا الحالي تغيرات مختلفة تواجه المجتمع بشكل عام، ونظام التعليم بشكل خاص، تندرج تحت عنوان الثورة المعلوماتية، والنقلة الحضارية، والسعي نحو العولمة. وفي ظل الرغبة في الوصول إلى تعليم أفضل، كان لا بد من محاولة إحداث تغيرات في المؤسسات التعليمية لمجاراة التغيرات المعرفية المتواصلة، لكن هذا السعي نحو التطور في ظل الثورة المعلوماتية السائدة، إضافة إلى العولمة، لا يجب أن يلغي الهوية الثقافية للمجتمع، والتي تعد اللغة من أبرز مظاهرها.

فاللغة هوية الأمة، التي تختزل ماضيها بموروثها الحضاري والسيادي، والهوية هي ذلك الإحساس الداخلي المطمئن للإنسان، على أنه منسجم مع نفسه مهما اختلف المكان والزمان، وعلى أنه معترف به وبما هو عليه من قبل الاخرين الممثلين للمحيط المادي والاجتماعي والثقافي والإقليمي والدولي، ولعل هذا الفهم للهوية اللغوية يتأكد بقول الفيلسوف الألماني (فيخة): "أينما توجد لغة مستقلة توجد أمة مستقلة، لها الحق في تسيير شؤونها وإدارة حكمها" كما أورده عتيق (2011)، ولا يتجاوز واقعنا العربي صدى قول هذا الفيلسوف. وتعد اللغة العربية ركنا ثابتا من أركان شخصية الإنسان العربي، فهي التي حملت ثقافة أمته وتاريخها، وهي التي أغنت العالم بالعلوم والمعارف في عصورها الذهبية، وأثبتت قدرتها على التوسع والانتشار واستيعاب كل جديد على مر العصور(اسكافي، 2013)، لكن الإنسان العربي يعيش اليوم أزمة هروب من

الذات، الأمر الذي انعكس سلبا على لغته وواقعها الحالي، حيث أصبحت تتهم بالعجز والقصور عن مواكبة التطور الحضاري، في حين ينظر العديد من المفكرين إلى أن القصور الحقيقي لايسجل على اللغة العربية بل على صاحبها الذي يجهل لغته وخصائصها، فلا وجود للغة دون أصحابها (الكسواني، 2013). وفي ظل هيمنة النظام العالمي على مختلف شعوب العالم تحت شعار العولمة، الذي يتجه نحو بسط سيادة نظام واحد تقوده في الغالب قوة واحدة، وحيث يكثر الحديث عن "العولمة الثقافية"، ما كان للغة العربية من بديل إلا ان تكون لغة مرنة، دينامية، ولا ضير في ذلك إن كان هذا لحاجة علمية أو ثقافية، وفي إطار مقنن، أما أن يصل الأمر بجيلها الناشئ إلى ما يقارب النفور منها دون إتقان الإنجليزية ولاغيرها، فهو مؤشر على إمكانية انحلال وليس نهضة (اسكافي، 2013).

ومما ساهم في غربة الجيل الناشئ عن لغته العربية الشبكة العنكبوتية، واستخدامه الإنترنت الذي يدعم التعددية اللغوية، وقد أشار نجم (2017) إلى تقرير الندوة الدولية الثالثة حول التعددية اللغوية والعولمة والتنمية في الإسكندرية، الذي أورد أن اللغة العربية من أكثر اللغات على موقع "فيسبوك" وغيره من شبكات التواصل الاجتماعي، بعد الإنجليزية، وأن المحتوى المقدم باللغة الإنجليزية على "الانترنت" قد تراجع بنسبة 50%، لكنه أشار إلى أن اللغة العربية على الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي، ماهي في الأغلب إلا اللغة العامية، أو العربية المكسرة، التي تعمل على إضعاف اللغة العربية بدلا من الحفاظ عليها.

ولعل استخدام الطفل للغة التي تجمع بين الفصحى والعامية، والعربية والأجنبية، أدى إلى نشأة لغة جديدة تختلف عن لغة الأدب والعلم، حيث يتعلم من خلال الإنترنت تراكيب لغوية جديدة، تتراكم في ذاكرته بشكل عشوائي، فتولد بذلك لغة جديدة تشكل عناصر التحول في شخصيته، حيث أن ما يتلقاه الطفل في مدرسته قد يعتبر ضئيلا بالنسبة للمعارف التي يتلقاها من خلال

الإنترنت (حسن، 2015). ولا يجب أن يغيب عن البال النواحي الإيجابية للإنترنت والمتمثلة في مساعدته على فهم واستيعاب الدروس المختلفة، كالجغرافيا والرياضيات وغيرها، وإكسابه مهارة التعلم الذاتي والبحث، وتعزيز اهتمامه نحو التعلم بعيدا عن الملل، لكن سلبيات هذه الشبكة وما تكسبه للطفل من مصطلحات غريبة، وإدمان الطفل على بعض المواقع إضافة إلى خطر مجموعات الدردشة، تفرض علينا العمل على مواجهة ما يتعرض له الطفل من تشويه وتحريف للغة العربية، إضافة إلى التشويه اللغوي الذي يتعرض له الطفل من قبل أفلامه وبرامجه الخاصة في التلفاز (حسن، 2015).

كما أن مزاحمة اللغة العامية للفصحى في حياة الطفل الاجتماعية، تعمل على زيادة الفجوة بينه وبين اللغة الفصحى، حيث لا يكاد الطفل يستمع إلى الفصحى أو يتكلمها إلا في الحصص المخصصة للغة العربية، إضافة إلى أن احتواء المناهج على العديد من المفاهيم والمصطلحات الصعبة؛ يقلل من دافعية الطالب نحو تعلمها ويزيد من شعوره بالاغتراب عنها (الموسوي، 2009)؛ (الكلاك والمولى، 2008)، هذا إلى جانب حرص الأهل على تعليم أبنائهم اللغات الأجنبية، وتهافتهم على إرسال أبنائهم إلى المدارس الأجنبية والخاصة، وتسريب النظرة الدونية للغة العربية من بعض الإباء إلى أبنائهم، تحت مسميات مختلفة منها تسهيل الدراسة في الجامعات والحصول على وظائف أفضل في المستقبل (الحارثي، 2012)، متناسين أهمية إدراك أطفالهم لقيمة لغته الأم كرمز لوحدة أمته وانتمائه لها، وحيث أن تراث الأمة الأدبي والثقافي يرتبط بقدرة أبنائها على الإبداع والعطاء، وحتى يتم تحصين ثقافة النشء العربي، وزيادة قدرتهم على التفكير والتحليل، لا بد من التنبه إلى بناء شخصيتهم لأنها تختزن كل المؤثرات الخارجية في مراحل الدراسة الأولى، وكل أمة تنشد التقدم، عليها أن تتحقق من تعليمها للجيل الناشئ،

واللغة تشكل البعد الأساسي في ملامح أي مجتمع بغض النظر عن حجمه ودرجة تطوره (عوض، 2012).

من هنا تكمن أهمية التركيز على دور المدرسة، وأهمية المرحلة الأساسية بالتحديد في تعزيز علاقة الطفل العربي بلغته، ولعل الخطوة الأولى تكمن في تشخيص الواقع الحالي الذي تمر به عملية تعليم وتعلم اللغة العربية في مدارسنا، وفي المرحلة الأساسية بالتحديد نظرا لأهمية وخصوصية هذه المرحلة، والكشف عن التحديات التي تتعرض لها هذه العملية للعمل على التعامل معها.

وحول واقع الدراسات العربية التي تناولت تعليم وتعلم اللغة العربية، لاحظت الباحثة قلة هذه الدراسات، كما لاحظت من خلال مراجعتها لبعض منها على سبيل المثال (المالكي، 2014) إشارة هذه الدراسات التي تناولت واقع بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية، إلى أهمية البحوث العلمية المتعلقة باللغة العربية، وحاجتنا المتنامية لها خاصة في هذا الوقت، لتطوير العملية التعليمية.

وحول الواقع الفلسطيني، لاحظت الباحثة من خلال مراجعتها للأبحاث التي عملت على دراسة التحديات المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية بشكل عام أو فرع من فروعها، ندرة هذه الأبحاث واعتمادها المنهج الكمي أكثر من الكيفي.

مشكلة الدراسة

تشكل اللغة الوسيلة التي يعبر بها الفرد عما يدور في خلجات نفسه من أفكار، يتواصل من خلالها مع أبناء مجتمعه، وهي المتنفس الذي يطلق الفرد من خلاله العنان لنفسه للتعبير عن مكنوناته ومشاعره. وتمثل اللغة القومية للأمم هويتها الثقافية، لذلك نجد الأمم التي تعتز بهويتها، تجتهد في نشر لغتها وتيسير تعليمها لأبنائها وللآخرين.

وللغة العربية أهمية كبيرة في حياة المجتمعات العربية، فهي الوعاء الذي حفظ حضارة الأمة العربية، حيث كتبت فيها أهم الكتب التي ترجمت للغات مختلفة، ككتب ابن سينا وابن رشد وغيرها (طعيمة، 2008). لكن هذه اللغة تواجه في وقتنا الحاضر تحديات صعبة، تتمثل في مظاهر العولمة والانفتاح الثقافي، والإقبال المتزايد على تعلم اللغات الأجنبية مقابل إهمال اللغة العربية، وتدني مستوى التعامل بها سواء في المؤسسات التعليمية أو في مجالات الحياة المختلفة. فأصبح هناك ثلاث ظواهر لغوية تتمثل في اللهجات الدارجة واللغة العامية المحكية، واللغة الفصحى، واللغات الأجنبية (عتيق، 2011). كما أن اللغة المستخدمة في وسائل الإعلام المختلفة الموجهة للأطفال تؤثر في اللغة التي يستخدمها الطفل، لا سيما استخدام اللهجات المحكاة والمفردات الأجنبية المكتوبة بحروف عربية، وإدخال مفردات هجينة وخاطئة إلى مخزون الطفل اللغوي عن طريق الإنترنت وألعاب الحاسوب، ويصف التويجري المدير العام للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، حال اللغة العربية بين الأطفال بالهشاشة، التي تستدعي دق ناقوس الخطر، وتقترن هذه الحالة بحال الشباب في المراحل الثانوية والجامعات، لكن البدء في الإصلاح يجب أن يبدأ في مراحل التدريس الأولى ثم تدريجيا إلى المراحل الأعلى ثم الجامعات، ومن ثم وسائل الإعلام (حسن، 2015).

وقد أشارت الدراسات المحلية التي قامت بها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، إلى وجود تحديات تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية، فعلى سبيل المثال بينت نتائج دراسة التقويم الوطني التي نفذتها دائرة القياس والتقويم في الوزارة، والتي عملت على قياس تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في جميع محافظات الوطن في اللغة العربية والرياضيات والعلوم نهاية العام الدراسي 2015-2016، أن ثلث الطلبة تقريبا هم من غير المتقنين لمهارات اللغة العربية التي قاسها الاختبار المعد لتحقيق أهداف الدراسة، كما أظهرت النتائج تفوق طلبة المدارس الخاصة على

طلبة مدارس الوكالة، في حين جاء طلبة مدارس الحكومة في المرتبة الثالثة من حيث الأداء (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016ج). وفي السياق ذاته، أشارت الدراسة المسحية التي قامت بها أبو دقة (2010) في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، والتي سعت لقياس نسبة انتشار صعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية الأولى إلى أن صعوبات القراءة للصف الثاني الأساسي وصلت إلى 17% من إجمالي عدد الطلبة ككل، أما في الصف الثالث فكانت نسبتهم 14%، وبالنسبة للصف الرابع وصل عددهم الى 17% من إجمالي عدد الطلبة، كما أكدت الدراسة وجود علاقة ارتباطية، بين مهارات القراءة والتحصيل الدراسي للطلبة، أما في القدس فقد أشارت الدويك (2013) في دراستها، التي هدفت الى التعرف على المشكلات النفسية الاجتماعية للطلاب الذين يعانون من صعوبات القراءة في مدارس شرقي القدس، إلى هؤلاء الطلبة إلى تشتت الانتباه، وتدني مفهوم الذات، والشعور بالإحباط وغيرها من المشكلات نتيجة الإحباط الناتج عن الصعوبات التي تواجههم في القراءة، ودعت الباحثة إلى اجراء المزيد من الدراسات لتشخيص أسباب ضعف القراءة لدى الطلبة وإيجاد الحلول لها.

وبناء على ما سبق، تظهر الحاجة للإهتمام بتطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية في ظل هذه التحديات، وكون الباحثة تعمل في ميدان تعليم اللغة العربية، فقد تنبهت للصعوبات التي تواجه كلا من المعلم والطالب في تعليم وتعلم اللغة العربية. ويعد البحث التربوي في مجال اللغة العربية الوسيلة الفضلى التي يتم من خلالها تشخيص الصعوبات والتحديات التي تواجه عملية تعليم وتعلم هذه اللغة، للعمل على تطوير أساليب التدريس والتقويم بما يتلاءم مع طبيعة المتعلم واحتياجاته (المالكي، 2014).

وبذلك تحددت مشكلة الدراسة بدراسة تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون، والتعرف على مقترحاتهم لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية.

أسئلة الدراسة

ستعمل الدراسة الحالية على الإجابة على السؤالين الرئيسين التاليين:

- ما تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون؟.

– ما مقترحات مديري ومشرفي ومعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية؟.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة بشكل رئيس تشخيص واقع عملية تعليم وتعلم اللغة العربية من خلال التعرف على التحديات التي تواجهها، من وجهة نظر مديري ومشرفي ومعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في مدارس وسط الضفة الغربية، والعمل على وضع مقترحات مناسبة للتعامل معها بهدف تطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى.

أهمية الدراسة ومبرراتها

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

وتكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تحديد العوامل المؤثرة في عملية تعليم وتعلم اللغة العربية واكتساب المهارات اللازمة، كون هذه المهارات تعتبر الأساس الذي تعتمد عليه مناهج تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى.

أما الأهمية البحثية فتكمن في قلة هذه الدراسات التي تناولت التحديات التي تواجه عملية تعليم وتعلم اللغة العربية، وبحسب علم الباحثة وما راجعته من دراسات سابقة، ندرت الدراسات التي تناولت الموضوع بأسلوب البحث الكيفي، الذي يستطيع التعرض لهذه التحديات بشكل أكثر عمقا. وبما أن التحديات الثقافية اللغوية التي يتعرض لها المجتمع الفلسطيني وسط الضفة الغربية، هي التحديات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية في كل مكان، قد تكون الفئة المستفيدة من نتائج وتوصيات هذه الدراسة على نطاق واسع، كما أن هذه الدراسة قد تشجع باحثين اخرين على إجراء دراسات حول نفس الموضوع لمراحل دراسية مختلفة، أو قد تكون الخطوة الأولى لإجراء دراسات تتناول وضع خطط استراتيجية مناسبة لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية.

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

وقد يستفيد من هذه الدراسة أحد هؤلاء أو جميعهم معا:

– القائمون على مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

– إدارات المدارس وذلك من خلال العمل على تطبيق المقترحات والتوصيات التي ستوصي بها هذه الدراسة.

– معلمو اللغة العربية، حيث يتوقع أن تفيدهم الدراسة وما تقدمه من خلفية نظرية تتعلق بأساليب تدريس اللغة العربية، إضافة إلى الاستفادة من المقترحات التي تخص المعلمين.

– الباحثون في مجال اللغة العربية، حيث سيشكل هذا البحث القاعدة المناسبة للأبحاث المشابهة، وسيكون بمثابة تشخيص للواقع الحالي للأبحاث التي تخص وضع الخطط الاستراتيجية لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية.

حدود الدراسة

فيما يلي الحدود التي اقتصرت عليها الدراسة:

1. البشرية: مديري/ات، المدارس الحكومية التي تضم المرحلة الأساسية الأولى وسط الضفة الغربية و معلمي/معلمات اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في هذه المدارس، إضافة إلى مشرفي/ات اللغة العربية في هذه المدارس.
2. المكانية: المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية، التي تضم المرحلة الأساسية الأولى والتابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، دائرة الأوقاف العامة، مديرية التربية والتعليم– القدس.
3. الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي 2017–2018.

4. الموضوع: تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون.
5. أدوات الدراسة:

1- الاستبانة التي وجهت للمعلمين.

2- المقابلات شبه المنظمة التي وجهت للمديرين ومشرفي ومعلمي اللغة العربية.

مصطلحات الدراسة

المرحلة الأساسية الأولى: هي المرحلة التعليمية التي تبدأ من الصف الأول الأساسي، وتمتد حتى نهاية الصف الرابع الأساسي، أي أنها تضم الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع (عفونة، 2014).

معلم اللغة العربية: هو الشخص الذي يحمل مؤهلا علميا في اللغة العربية، ويقوم بتدريس مبحث اللغة العربية (الربايعة، 2014).

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

العولمة: فرض الأسلوب الرأسمالي على العالم من خلال الاقتصاد والسياسة والتجارة والحياة الاجتماعية، عن طريق هيمنة دول المركز، وسيادة النظام العالمي الواحد، وبالتالي إضعاف القوميات وإضعاف فكرة السيادة الوطنية، وصياغة ثقافة عالمية واحدة تضمحل إلى جوارها الخصوصيات الثقافية (النتشة، 2013).

التحديات: عقبات يشعر بها معلمو اللغة العربية، ويعتقدون بأنها تعوق تدريسهم للمادة المقررة (الدايم، 2012).

وتعرف **التحديات إجرائيا** بأنها العقبات التي تعيق عملية تعليم وتعلم اللغة العربية والتي تتعلق بالمحاور التالية والمقاسة باداتي الدراسة: المنهاج، المعلم، الطالب، الإدارة المدرسية والإشراف، العولمة والإنترنت، استخدام التكنولوجيا في التدريس.

مدارس وسط الضفة الغربية: المؤسسات التعليمية في مناطق رام الله والقدس وأريحا التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومديرية الأوقاف الإسلامية، ومديرية التربية والتعليم في القدس.

مسلمات الدراسة

1. لكل لغة خصائصها وتحدياتها الخاصة بها.
2. تواجه المرحلة الأساسية الأولى تحديات تختلف عن المراحل الدراسية الأخرى.
3. تتأثر عملية تعليم وتعلم اللغة العربية بالتغيرات الحاصلة على المجتمع ككل.

الخلاصة

تناول هذا الفصل تهيئة للدراسة وخلفيتها، حيث تضمن مشكلة الدراسة وأسئلتها، أهميتها وأهدافها، مصطلحات الدراسة وحدودها، بالإضافة إلى مسلماتها.

ويتناول الفصل التالي مراجعة للخلفية النظرية والأدبيات المتعلقة بالدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

هدفت الدراسة التعرف على تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في مدارس وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون، بالإضافة إلى التعرف على مقترحاتهم في سبيل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية. ولتحقيق هذه الأهداف سعت الدراسة للإجابة على السؤالين الرئيسين التاليين:

- ما تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون؟.

– ما مقترحات مديري ومشرفي ومعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية؟.

وفي محاولة لفهم ما يتعلق بتعليم وتعلم اللغات بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص، والتعرف على التحديات التي تواجه عملية تعليم وتعلم اللغة العربية، وطرق الحد منها، وفي سبيل العمل

على تطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية، سيتم في هذا الفصل استعراض لأهم ما يتعلق باللغة ونظريات اكتسابها، وخصوصية اللغة العربية وأساليب تدريس مهاراتها الأساسية المختلفة، كما سيعرض هذا الفصل أهم الدراسات المتعلقة بعملية تعليم وتعلم اللغات والتحديات التي تواجهها، وطرق تطويرها.

يتم فيما يلي عرض الإطار النظري وفق المحاور التالية:

المحور الأول: اللغة.

المحور الثاني: النظريات النفسية واكتساب اللغة.

المحور الثالث: خصائص اللغة.

المحور الرابع: أهمية اللغة العربية ووظائفها.

المحور الخامس: خصائص اللغة العربية.

المحور السادس: مهارات اللغة العربية وطرق تدريسها.

المحور السابع: تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية.

اللغة

تعتبر اللغة من أبرز الظواهر الإنسانية التي استحوذت على اهتمام الباحثين والمفكرين منذ أقدم العصور، حيث حاولوا تفسير طبيعتها ونشأتها، وظهرت العديد من النظريات التي تفسر مفهومها وسبل اكتسابها. فاللغة نظام رمزي صوتي يختص به الإنسان دون سواه من المخلوقات يعبر بها عن مكنوناته، ومن هذا المنطلق حاول العلماء تفسير الظواهر اللغوية التي تتعلق

باكتسابها ونشأتها، وحاولوا وضع تعريفات مناسبة لها، فظهرت العديد من التعريفات التي تحاول تحديد مفهومها.

ومن هذه التعريفات ما أورده الخيري في كتابه (2013)، حيث ذكر تعريف ميللر للغة بأنها استخدام للرموز والمقاطع الصوتية بهدف التعبير عن الأفكار المختلفة. في حين ذكر أن جون كارول عرفها بالنظام المؤلف من أصوات متتابعة تستخدم للتواصل بين الأفراد. ويعد ابن جني أول من وضع تعريفا اصطلاحيا دقيقا لمفهوم اللغة، في القرن الرابع الهجري، كما أورده عكاشة (2007): "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ص.44)، فاللغة ذات طبيعة صوتية ووظيفة اجتماعية، وهي من أهم وسائل الاتصال الإنساني من حيث الدلالة، والتعبير، والتبيين والاتساع. وأورد الدليمي والوائلي (2003) التعريف ذاته للفيروز أبادي حيث عرفها على أنها عبارة عن أصوات يعبر بها كل قوم عن إغراضهم، وهو نفس التعريف الوارد في المعجم الوسيط، أما ابن خلدون فعرفها في مقدمته بحسب ما ورد في المرجع السابق على أنها عبارة يعبر بها المتكلم عن مقصوده، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم.

كما اتفقت المدارس اللغوية الحديثة منذ دي سويسر حتى تشومسكي أن اللغة عبارة عن نظام مكون من علامات ورموز وأصوات تحدثها أعضاء النطق الإنساني وتدركها الأذن، حيث تترتب هذه الرموز والأصوات في وحدات ذات دلالات يطلق عليها اسم الكلمة أو الجملة، وهي ما تكون مجموعة من النظم في اللغة وهي النظام الصوتي والنحوي والدلالي، تصب جميعها فيما يسمى "بالنظام اللغوي" (خليل، 1985).

النظريات النفسية واكتساب اللغة

عني العلماء بتفسير الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب اللغة من قبل الطفل، ففي حين اعتبر السلوكيون الطفل صفحة بيضاء، يكتسب لغته عن طريق التلقي والتعلم والتعزيز، أعطى أصحاب النظرية البنائية لهذا الطفل دورا أكبر وأكثر إيجابية، وسلط بعضهم الاخر الضوء على التفاعل الاجتماعي والبيئة المحيطة ودورها في اكتساب اللغة.

وفيما يلي سنتناول النظريات السلوكية والبنائية، وكيف تناوت هذه النظريات قضية اكتساب الإنسان للغة.

النظرية السلوكية

يعتبر علماء النفس السلوكيون اللغة جزءا أساسيا من السلوك الإنساني، وبذلك شكلوا النظريات التي تخص اكتساب اللغة في إطار سلوكي، ربطوا فيها بين الأحداث والوقائع في البيئة المحيطة وبين الاستجابة اللغوية، ومن أبرز العلماء السلوكيين الذين دعموا المنحى السلوكي لتدريس اللغة، (سكنر) الذي اعتبر أن السلوك اللغوي الفعال هو ما ينتج عن استجابة صحيحة لمثير إذا ما عزز هذا السلوك، فعند التعزيز يتحول هذا السلوك إلى عادة، وبالتالي فإن الأطفال ينتجون الاستجابات اللغوية التي تعزز (الحارثي، 2012). ويعتبر السلوكيون الإنسان كائنا سلبيا، يولد كصفحة بيضاء، خالية من اللغة، يكتسب عاداته مما يحيط به. واللغة عند السلوكيين سلوك ظاهر، وردود أفعال، وهي استجابة للمثير، وحيث أنهم لا يعترفون بأن هناك وسيطا، فإنهم لا يتعاملون مع المعنى، ولا يعترفون بالعمليات العقلية، ولا الإدراك، لما فيها من ذاتية لا تتفق والموضوعية العلمية لضبط السلوك (عصر، 2000).

النظرية البنائية

يعتبر أصحاب هذه النظرية أن اللغة تنبع من باطن الإنسان، فهي عملية معقدة وليست مجرد استجابة للمثيرات الخارجية، فالإنسان هو المحور الأساسي لتعليم اللغة، وكل إنسان يولد بقدرة فطرية أسماها تشومسكي جهاز اكتساب اللغة أو المجموعة الوظيفية لاكتساب اللغة في الدماغ. وتركز المدرسة المعرفية على سيكولوجيا التفكير ومشكلات المعرفة، والإدراك، والشخصية، والجوانب الاجتماعية في التعلم، والتكيف والملاءمة، وبذلك فإن أتباع هذه النظرية لا ينظرون للإنسان على أنه كائن سالب بل إنه كائن فاعل لا تجري عليه قوانين التعلم التي اشتقت من التجريب على الحيوان (الحارثي، 2012).

فنظرية الجشطلت، والتي جاءت من المدرسة المعرفية، تنظر للجملة على أنها صورة ذهنية كلية تسبق أجزاءها، وهي بنية عميقة في عقل المتكلم، قبل أن تظهر في شكل منطوق. والتعلم بحسب هذه النظرية يعتمد على الإدراك الحسي، والاستبصار والفهم اللذان يساعدان على نقل التعلم من مواقف إلى أخرى. وأما نظرية النمو المعرفي لبياجيه، فتركز على التفكير الإنساني، والنمو العقلي وما يحدث فيهما من تغيرات. والمعرفة من وجهة نظر بياجيه نوعان: المعرفة التقريرية، والتي تعني الإلمام بالمثيرات التي يتعرض لها الفرد ويخزنها دون التعمق في معانيها. والمعرفة الإجرائية، التي تنتج عن تمحيص عقلي، ولا تستند إلى مجرد التعرف على المثيرات المحسة، فهي تستند جزئيا الى العوامل الوراثية، وإلى النمو العقلي للفرد بشكل أكبر، وعلى البيئة بما فيها من مثريات ثقافية تسهم في النمو العقلي للفرد (عصر، 2000).

واهتم بياجيه بدراسة لغة الطفل كونها وسيلة للكشف عن عمليات التفكير عنده، و ميز بين نوعين من الكلام: الأول الكلام المتمركز حول الذات، وهنا لا يهتم الطفل بمن حوله ولا يبالي بالسامع، فالطفل هنا في الواقع لا يتحدث إلا مع نفسه، والنوع الثاني من الكلام هو الكلام

الخارجي الموجه للمجتمع، حيث هنا يحاول الطفل التأثير على السامع. وأشار بياجيه أن نسبة كبيرة من أحاديث الأطفال بين سن السابعة والسادسة متمركز حول الذات، بينما يظهر الكلام الموجه نحو المجتمع ما بعد سن السابعة بشكل أكبر، وكلما تقدم عمر الطفل قل الكلام المتمركز حول الذات حتى يختفي تدريجيا. وفسر بياجيه ذلك بارتباط اللغة بالفكر الذي يتركز حول الذات في مرحلة الطفولة بشكل أكبر، أما الراشد فيفكر تفكيرا اجتماعيا.(عاشور والحوامدة، 2003).

وقسم بياجيه المراحل التي يتطور فيها الفرد معرفيا وبشكل سريع في الست عشرة سنة الأولى من عمره إلى: المرحلة الحسية، من الولادة حتى السنة الثانية، تليها مرحلة العمليات الإجرائية، من السنة الثانية حتى السابعة، ثم مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية المجردة، من السابعة حتى سن الحادي عشر، تليها مرحلة العمليات الإجرائية المجردة، من سن الحادي عشر حتى السادسة عشر. كما اعتبر بياجيه أن المرحلة الحرجة المناسبة لتعليم اللغة الثانية هي مرحلة العمليات الإجرائية والتي تمتد ما بين سن الحادي عشر والسادسة عشر، حيث يتمكن الفرد في هذه المرحلة من فهم العمليات المجردة واستيعابها. ويرى بياجيه أن التطور في المجال المعرفي ينقل الفرد من حالة عدم التوازن إلى حالة التوازن، ويستمر التطور المعرفي حتي يصل من مرحلة الشك إلى مرحلة اليقين، وتستمر هذه المرحلة بعد سن البلوغ. وبحسب هذا الطرح فإن عملية عدم التوازن تمنح الفرد الدافعية لتعلم اللغة الأجنبية، وبذلك تكون الفترة الحرجة المناسبة لتعليم اللغة الأجنبية برأي بياجيه مابين سن الحادي عشر والسادسة عشر (Piaget,1980).

وفي الوقت الذي اعتبر فيه البعض أن تعليم الطفل أكثر من لغة في مرحلة مبكرة يرفع من معدل تطوره الفكري، أيد البعض الاخر بياجيه، واعتبر أن التركيز على اللغة الأم في المراحل المبكرة، سيكون الأساس لتعليم الطفل اللغة الثانية في مرحلة تالية، حيث ينتقل من خلالها إلى

اللغة الثانية، بعد أن كان قد اكتسب من خلال نصوصها ثقافته المستمدة من ثقافة أمته، فالنصوص المقتبسة من ثقافات أجنبية أخرى، هي نصوص بلا معنى بالنسبة للطفل حتى لو أدرك معانيها المجردة، ومن ينادي بتعليم الطفل في مراحل دراسته الأولى المواضيع المختلفة بلغة غير لغته الأم، يعمل على انتزاع الطفل من بيئته وثقافته (Ouane, 2003) . وهذا ما طرحه "أوزوبيل" كما جاء في عزوز (2007)، حيث اعتبر أن الفرد يعتمد على الفكر الاستنباطي والتفسير وفهم القواعد اللغوية عند تعلمه للغة الثانية، وهذه القدرات غير موجودة لدى الأطفال وبالتالي يرى المختصون أن تعليم اللغة الثانية في مرحلة مبكرة سيكون عبارة عن تقليد وتعلم دون وعي.

نظرية تشومسكي في اكتساب اللغة

يدعي تشومسكي أن اللغة حكر على البشر دون غيرهم من المخلوقات، تستخدم كوسيلة للتواصل بين الناس، إضافة إلى أنها وسيلة للتعبير عن الذات، كما أنها موهبة بيولوجية وهذا يعني أن بعض صفاتها الأساسية تحددها عوامل جينية ووراثية مثل العديد من الجوانب التي تشكل ماهيتنا.

ويرى تشومسكي أن اللغات الإنسانية على اختلافها تجمعها خصائص تعود إلى مجموعة وظيفية في الدماغ خاصة باللغة، وهي جزء من ملكة فطرية يمتلكها الطفل والبالغ على حد سواء، فعندما يتعرض الطفل للبيئة اللغوية من محيطه، تعمل الملكة الفطرية الخاصة به، فيستطيع من بعدها استعمال تراكيب للتعبير عن أفكاره في سهولة ويسر، فاكتساب اللغة هو استخدام للتفاصيل داخل بيئة فطرية، وهذا لا يلغي الجانب الإبداعي للطفل بل العكس، فهذا

الجانب يتجلى في قدرة الطفل على إنتاج وفهم عدد لا نهائي من الجمل لم يسمع بها قبلا، وهذا يعني أن الملكة الفطرية هي ملكة عامة، وما يسمعه الطفل من محيطه يحول هذه الملكة العامة إلى لغة معينة، ويظل محتفظا في هذه الملكة عند تعلم لغة أخرى غير لغته القومية. (عاشور والحوامدة، 2003)

نظرية تشومسكي التوليدية التحويلية

اعتبر تشومسكي في نظريته أن معرفة اللغة هي القدرة على عملية النطق والفهم، وأن اللغة سمة فطرية عند الإنسان تميزه عن غيره من الكائنات. فالطفل يولد وهو مزود بمخطط كامل يمكنه من اكتساب أي لغة إنسانية، بصورة "فطرية بيولوجية"، حيث تم تخصيص جزء من التركيب البيولوجي للإنسان للغة تحديدا، وهذا ما يطلق علية:" ملكة اللغة"، و "النحو الشامل". فيكتسب الطفل اللغة الأم عن وعي وإدراك في مرحلة مبكرة من عمره، لأنه يملك هذا التنظيم الثقافي الفطري والخلايا الدماغية التي خلقت مستعدة لاستقبال اللغة، ومن خلال التفاعل مع البيئة المحيطة والنمو الذاتي يمر الدماغ بمراحل متسلسلة تكتمل بعدها حالة عقلية ثابتة تتمثل فيها البنى المعرفية. (Gilvary,1999). كما أشار كل من جروفز وماهر (2003) أن تشومسكي يرى أن الفرد عند اكتسابه للغة يمر في حالات ثلاث هي: الحالة المبدئية، وهي الحالة الفطرية التي ترافق الطفل وتكسبه استعدادا لاستقبال اللغة الأم. ثم يمر في سلسلة من الحالات، يكتسب مفردات اللغة الأم خلال عملية التفاعل الاجتماعي والنضج، في كنف جماعته اللغوية، ثم يصل إلى حالة مستقرة، عند البلوغ أو قبله.

وبذلك خالف تشومسكي اصحاب الفكر اللغوي السلوكي الذي يرى أتباعه أن العقل البشري مجرد لوح أملس فارغ، وهذا ما يتناقض مع المنهج التحويلي التوليدي الذي يركز على الاستنتاج،

ويعنى بالعمليات الداخلية التي تسبق الكلام، ويفسر الالية الكامنة في الذهن والقادرة على توليد عدد غير محدود من الجمل، فبعد أن يكتسب الفرد مفردات لغته الأم من البيئة اللغوية المحيطة، ويرتبها في نظامه الفطري اللغوي ويصل حينها للحالة المستقرة، ينطلق الفرد نحو الإبداع، وتركيب عدد لا متناه من الجمل، تتبع هذه الجمل من خلال العمليات الداخلية التي يتميز فيها كل فرد عن الاخر، فمقابل العدد المحدود من الكلمات الخاصة باللغات المختلفة، يصدر عدد لا نهائي من الجمل تبرز كفاءة الفرد وإبداعه الذهني، وهذا ما يسمى بالنحو التوليدي، أي قدرة الفرد على توليد وتكوين عدد لا متناهي من الجمل. أما النحو التحويلي، فيقصد به القدرة على النقل والربط بين البنى العميقة والسطحية. واعتبر البنية العميقة موحدة ومشتركة بين جميع اللغات في حين أن البنى السطحية هي ما يصدر في عملية التواصل الملفوظة أو المكتوبة والتي تختلف من لغة لأخرى (ليونز، 1985).

وبالتالي يكون تشومسكي قد ميز بين جانبين من جوانب اللغة هما: الكفاية، وهي المقدرة لدى الفرد على صياغة جمل صحيحة وجميلة لم يسمعها سابقا، وما يمكنه من ذلك إلمامه بالقواعد الصرفية والنحوية الصحيحة، التي تصاغ من خلالها الجمل، والجانب الاخر هو جانب الأداء، وهو ما ينطقه الفرد فعليا، فالأداء سلوك والكفاية حدود لهذا السلوك (عاشور والحوامدة، 2003).

خصائص اللغة

تمتاز كل لغة بخصائص وقواعد خاصة بها، لكنها تشترك بسمات وخصائص عامة، وذكر عطية (2009) أن جميع اللغات تشترك بأنها نظام بحد ذاته، فهي تقوم على قواعد وأنظمة متفق عليها، وهذا النظام يتكون من عناصر كالحروف والأصوات ونظام النحو والصرف

وغيرها، تتكامل فيما بينها، كما أن لكل عنصر من هذه العناصر حدودا وقوانين تحكمه، ومفردات وموضوعات تتدرج تحته، والدور الذي يؤديه كل عنصر لا تؤديه العناصر الأخرى.

كما أن اللغات جميعها صوتية، فالأصوات هي الأصل في اللغة، ولكل رمز صوتي وظيفته في الكلمة، ولكل كلمة وظيفتها في الجملة. وهذا ما تشترك به جميع اللغات، حيث أنها بدأت بالأصوات، أما الصورة المكتوبة فجاءت متأخرة عن الصوت بعد أن تطورت الحياة وتعقدت. وجميع اللغات تعتبر عرقية، وهذا يعني أن ما يحكم اللغة العرف وليس المنطق، فالعرف هي القواعد المتعارف عليها للغة، وعندما يتعارض العرف مع المنطق يؤخذ بالعرف ويترك المنطق. واللغة إنسانية فهي خاصة بالإنسان دون غيره من المخلوقات، يعبر فيها عن أفكاره في ألفاظ وعبارات مفهومة من الاخر، والإنسان خلق بالفطرة مستعدا للكلام. وهي تكتسب في إطار اجتماعي، فلا يمكن للإنسان أن يتكلم دون أن يعيش مع الاخرين ويستمع لهم، فيكتسب اللغة وتتنامى بالتدريب. وهي متطورة حيث أنها تنمو وتتطور وتزداد مفرداتها مع تطور الفرد والأمة، فاللغة تتطور بتطور أهلها، وتنحصر بانحسارهم.

أهمية اللغة ووظائفها

أما أهمية اللغة فتتجسد في كونها وسيلة للفكر، ومقوم من مقومات الوطن والوطنية، ووسيلة هامة للترابط الدولي والقومي، كما أنها وسيلة للترابط الاجتماعي وإقامة المودة والألفة بين المواطنين، علاوة على أنها وسيلة من وسائل التعبير عن الأحاسيس والمشاعر بقصد التفريغ والتنفيس (المرزوقي، 2015)، فاللغة تمثل الوسيط الأفضل الذي يمكن الفرد من التعبير عن ذاته ومشاعره وأحاسيسه تجاه العالم، فهي وسيلة التعبير عن الحالة الفكرية والعقلية للفرد (نصيرات، 2006).

كما أن للغة وظائف عديدة، منها الوظيفة الاجتماعية، فهي وسيلة التواصل والتفاهم بين الأفراد، والوظيفة النفسية حيث يعبر الفرد من خلالها الفرد عن مكنوناته ومشاعره المختلفة، مما يشعره بالطمأنينة والإحساس بالرفعة، ووظيفة فكرية تتمثل بالعلاقة القوية بين الفكر واللغة، فالفكر مختزن في عقل الإنسان يخرج إلى حيز الوجود بواسطة قالب لغوي تعبيري، وللغة وظيفة أخرى أساسية هي الوظيفة الثقافية، فحضارات الأمم في الواقع تقاس بدرجة ثقافة أفرادها، كما أن للغة وظيفة تربوية ، فتدريس اللغة ليس هدفا خاصا لذاته، بل هو وسيلة لبلوغ هدف أسمى وهو تربية الأجيال، فاللغة وسيلة للتربية وعنصر أساسي يعين على إعداد الجيل الناضج العقل المهذب النفس، نصل بها بين الفرد ومعتقده، وبينه وبين تراثه (الدليمي والوائلي، 2003).

واللغة بالنسبة للطفل تعتبر محاولة من لإثبات ثقته بنفسه لنفسه وللاخرين، فيبدأ الأطفال أثناء الدراسة بمحاولة التعبير عن الذات وإظهار المشاعر السلبية أو الإيجابية، وفي حال عجزهم عن ذلك لن يكونوا قادرين على إنجاز الكثير، وهذا ما يحدث كثيرا عند الأطفال الذين يدرسون في المدارس الأجنبية، حيث يتم تدريس العلوم والرياضيات وغيرها من المواضيع بلغات أجنبية، وهذا ما يحرم الطلاب من الابداع والمبادرة والتعبير عن الذات، فيكبت الأطفال مشاعرهم لأنهم لا يستطيعون التعبير عنها في اللغات الأجنبية بعد. وبالاعتماد على عدة نظريات منها نظريات كل من بياجيه واوزوبيل وما يتعلق باكتساب اللغة الثانية، اعتبر الحارثي (2012)، أن حرمان أطفال العرب من حقهم الطبيعي في التعلم باللغة العربية في المرحلة الابتدائية، يحرمهم من الاحساس بإثبات الذات، ويعيق تنمية ثقتهم بأنفسهم، الأمر الذي يحد من قدرتهم على الإبداع، ويضعف ثقتهم بأنفسهم، ويقضي على المبادرة والشجاعة الأدبية لديهم لعدم وجود الثروة اللغوية المعرفية باللغة الأجنبية في هذه المرحلة المبكرة، وان اقحام اللغة الأجنبية هنا يعد نوعا من الاغتصاب الفكري والعقلي للطفل.

اللغة العربية وخصائصها

اللغة العربية هي النظام الرمزي الصوتي الذي اتفق عليه العرب منذ القدم، واستخدموه في التفكير والتعبير والاتصال والتواصل، وتميزت هذه اللغة بكونها لغة الاسلام ، كما أنها المقوم الأول في بناء الأمة العربية، وصاحبة تاريخ طويل وذات ثروة فكرية وأدبية واسعة.

اما فيما يتعلق بوظائف اللغة العربية، فيمكن ايجازها بأنها أداة الإنسان العربي في التفكير، فتفكيرنا عبارة عن حديث عربي صامت، كما أنها تحمل مبادئ الإسلام السليمة، فقد خصها الله بأن أنزل كتابه الكريم بلسانها، كما أن اللغة العربية تشكل مقوما من مقومات الأمة العربية الواحدة، ووسيلة الاتصال بين أبنائها، ووسيلة لتعليم سائر المواد الأخرى، وهي التي تحفظ التراث الثقافي العربي وتنقله للأجيال اللاحقة (الدليمي والوائلي، 2003).

وقد تناول عطية (2009) في كتابه الخصائص التي تميزت بها اللغة العربية وأهمها: التمايز الصوتي، حيث تمتاز اللغة العربية بأنها لغة صائتة، مخارج حروفها وفيرة، وهذا ما يميزها عن غيرها، فهناك خمسة عشر مخرجا لأصوات العربية بحسب حروفها.

ومما يميز اللغة العربية كذلك الإعراب وحرية الرتبة، وقد منحتها هذه الخاصية طابعا موسيقيا، كما أن الحركات الإعرابية تدل على المعاني، فالإعراب أعطى اللغة العربية ميزة هامة تتميز بها عن سواها، كما يسهل على المعلم شرح المعاني بدقة بفضل الكلمات المترادفة، وعلى المعلمين أن يحسنوا استغلال هذه الخاصية ليزيدوا من محصول طلابهم اللغوي.

واللغة العربية تمتاز بالإيجاز، وخير دليل عليها الحكم والأمثال الشعبية، التي تخبر الكثير بكلمات قليلة، وهذا ما يجعل اللغة العربية تستجيب للاتجاه الحديث في التعليم، فهي لغة اقتصادية إذا تم التمكن منها، كما أنها مرنة فهي قادرة على استحداث المعاني واستيعاب

المفردات التي دخلت عليها من لغات أجنبية. أما الأضداد فهي الكلمات التي تشترك الواحدة منها في معنيين متضادين كما في "قعد" التي تعني جلس وقام، غير أن استعمالها الشائع للجلوس. وقد تستخدم في اللغة العربية العديد من الكلمات استخداما مجازيا، كما في التشبيه والاستعارة والكناية، حيث تستخدم فيها المفردات لغير ما وضعت له في الأصل، مما يعمل على سعة التعبير. ومن خصائص اللغة العربية الاشتقاق، حيث يولد لفظ من لفظ اخر، أو صيغة من أخرى، وهذا له الفضل الكبير في زيادة ألفاظ اللغة العربية.

مهارات اللغة العربية وطرق تدريسها

تضم اللغة العربية فروعا مختلفة هي القراءة، الخط، الإملاء، التعبير، القواعد، الأناشيد والمحفوظات، والنصوص والبلاغة، ويتم تدريس هذه الفروع بحسب المرحلة الدراسية، فبعضها يختص بالمراحل الأساسية، وبعضها بالمراحل المتقدمة. وتتسم فروع اللغة العربية بترابط وثيق، لذلك فإن من واجبات المدرسين الربط بين فروعها عند التدريس، ومراعاة الصلة بينها. (الشمري والساموك، 2005).

وللوصول إلى متعلم مبدع لابد من تفعيل مهارات اللغة العربية المتناسبة مع المرحلة العمرية والذهنية للمتعلم، والمهارات الأساسية للغة العربية هي: القراءة، الاستماع، الكتابة، والمحادثة. كما أن تملك هذه المهارات يحتاج إلى خلق جو مناسب وظروف مساعدة (الخيري، 2013). ويتم التركيز في المراحل الأولى من التعليم على هذه المهارات الأربعة عند وضع المناهج، حتى تترسخ عند الطالب وتبدو في إجادته وتقدمه في العلوم الأخرى، وقد أورد أبو الهيجاء (2001)، في كتابه أهم أهداف تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية، وتحددت في أهمية أن يكتسب الطالب حصيلة من المفردات اللغوية الفصيحة التي تساعده في التعبير عن نفسه، إضافة إلى

اكتسابه مهارة الاستماع والإملاء وجمال الخط، والقدرة على القراءة التي تترافق مع الفهم بحسب مستواه الدراسي. وفيما يلي عرض لهذه المهارات التي تركز مناهج المرحلة الأساسية الدنيا على إتقانها من قبل الطلبة:

أولا- مهارة القراءة

القراءة قديما كانت تعني قدرة القارئ على النطق بالألفاظ والعبارات بصوت مسموع، سواء رافقه الفهم للمقروء أم لم يرافقه، وظل هذا المفهوم سائدا حتى بداية القرن العشرين، حيث وجد بعدها أن القراءة ليست بالعملية السهلة، بل هي عملية معقدة تشمل مجموعة من المهارات والعمليات المعقدة كالإدراك والتذكر والاستنباط والربط (طاهر، 2010). وتختلف أساليب تدريس القراءة باختلاف المرحلة الدراسية، وتتلخص أهداف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية كما أوردها الدليمي والوائلي (2003)، بضرورة أن يتمكن الطلبة من قراءة النصوص المختلفة قراءة تترافق مع الفهم ومراعاة علامات الترقيم، كما على الطالب في نهاية هذه المرحلة الدراسية أن يكون قادرا على قراءة النصوص المختلفة بشكل صحيح سواء أكانت مشكولة أم غير مشكولة، وأن يفهم النصوص المختلفة عند قراءتها قراءة صامتة في زمن مناسب، ويناقش ما يقرأ بجرأة وطلاقة. كما أن من أهداف تعليم القراءة في هذه المرحلة الدراسية، أن يتمكن الطالب من نطق الكلمات المختلفة نطقا سليما مدركا لدلالات ألفاظها بدقة، وأن يستخدم المعاجم الميسرة المناسبة لسنه وصفه.

وللقراءة وظائف عديدة يمكن تقسيمها إلى وظائف معرفية، حيث أنها تسهم في النمو العقلي للفرد، نجد عن طريقها الإجابة عن التساؤلات العديدة، كما أنها تساعد الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي، نظرا للعلاقة القوية ما بين التقدم في القراءة والتقدم في بقية المواد الدراسية،

أما الوظيفة النفسية للقراءة، فتتجسد في إشباع الفرد لحاجاته للاتصال بالاخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما أن القراءة تساعد الفرد على تنمية ميوله والاستفادة من أوقات فراغه فهي تعطي الفرد شعورا بالسعادة، وتساعده على التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات الإعاقة أو القصور فيلجأ لها لينفس عن نفسه، كما أن للقراءة وظيفة اجتماعية، حيث أنها تسهم في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية، والتي يكتسب منها أفكاره واتجاهاته وقيمه، كما أن لها دورا كبيرا في نقل التراث الاجتماعي من جيل إلى جيل، وفي التبادل الثقافي بين الشعوب المختلفة (طاهر، 2010).

وتقسم القراءة في المرحلة الأساسية من حيث طريقة الأداء إلى قراءة الاستماع، والقراءة الصامتة إضافة إلى القراءة الجهرية.

– قراءة الاستماع: وهي إلقاء أية مادة صوتية بقصد فهمها وتحليلها، واستيعابها ونقدها، فمن خلال هذه المهارة يتعلم الطالب كيف يستمع إلى التوجيهات المختلفة، ويكتسب القدرة على إدراك أغراض المتكلم. ويتم تدريس قراءة الاستماع في ثلاث مراحل هي: مرحلة التحضير، حيث يختار المعلم فيها المادة التي ستقدم إلى تلاميذه، ثم تأتي مرحلة التنفيذ، والتي تبدأ بتهيئة أذهان الطلاب للاستماع، والكشف عن طبيعة المادة وتحديد أهدافها، ثم يقوم المعلم بقراءتها وتدوين المفردات الصعبة على السبورة. وفي المرحلة الثالثة وهي مرحلة المتابعة، يبدأ المعلم بمتابعة تلاميذه وتقويمهم، عن طريق طرح الأسئلة والطلب من التلاميذ تلخيص اهم الدروس والعبر المستفادة من النص. (الدليمي والوائلي، 2003).

– القراءة الصامتة: والتي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية وغيرها وإدراك مدلولاتها في ذهن القارئ دون صوت أو تحريك شفاه، وهي تقوم على عنصرين: الأول: مجرد النظر بالعين إلى الرموز. والثاني: النشاط الذهني الذي يقوم به القارئ لفهم النص المقروء. وتتمثل أهميتها في أنها الوسيلة

الطبيعية التي يلجأ إليها الفرد في جميع الأماكن، فهي تستخدم في قراءة المجلات والاعلانات والقصص والكتب المختلفة، كما أنها تفيد لإجادة القراءة الجهرية، إذ ينبغي أن تسبقها في ذهن القارئ(طاهر، 2010). ويتم تدريب الطلاب في المرحلة الأساسية على القراءة الصامتة، من خلال التمهيد للدرس كخطوة أولى، عن طريق المناقشة الشفوية، ثم يقوم المعلم بعرض بعض الصور كخطوة ثانية، ترافق كل صورة منها عبارة معينة، يطلب المعلم من الطلبة قراءة هذه العبارات قراءة صامته، ثم يقوم بإزالة هذه العبارات عن الصور، ويطلب من الطلبة التعبير عنها ليقيم مدى فهمهم للعبارات عن طريق القراءة الصامتة. وفي خطوة ثالثة، يقوم المعلم باختيار موضوع من الكتاب المقرر، يطلب من الطلبة قراءته قراءة صامتة، وبعد الانتهاء من القراءة في الوقت المناسب يساعد المعلم الطلبة في استخلاص الدروس والعبر من النص المقروء (أبو الهيجاء، 2001).

القراءة الجهرية: وهي أن يقوم القارئ بنطق الحروف بطريقة جهرية مسموعة، مع مراعات التشكيل الصحيح وعلامات الترقيم، فهي تجمع ما بين الإدراك البصري للرموز والإدراك العقلي للمدلول والتعبير الشفوي بنطق هذه الكلمات (الخيري، 2013). وتدرس القراءة الجهرية في المرحلة الأساسية بالتمهيد للنص من قبل المعلم كمرحلة أولى، والعرض كمرحلة ثانية فيقوم المعلم بقراءة الدرس كقراءة أولى، ثم يقوم كل طالب بقراءة فقرة من فقرات الدرس، وفي المرحلة الثالثة يوجه المعلم الطلبة إلى إجراء حوار منظم، وتلخيص ما ورد في الدرس.(الدليمي والوائلي، 2003).

ثانيا: مهارة الاستماع

وهذه المهارة تكتسب أهمية كبيرة، فهي فن ترتكز عليه كل فنون اللغة من تحدث وقراءة وكتابة. ويحتاج المتعلم إلى نصوص متنوعة ليطور هذه المهارة في المرحلة الأساسية من التعليم، وبالاستماع يتعلم الطالب النطق الصحيح للكلمات المختلفة، لهذا يحتل أهمية في عملية التعليم والحياة الاجتماعية، ويشيع استخدامها في معظم مواقف الحياة اليومية (الخيري، 2013). ويتم تدريب الطلبة على تنمية مهارة الاستماع في المرحلة الأساسية عن طريق ملاءمة البيئة ، وتوفير الجو الهادئ، واختيار النصوص المناسبة لمستوى نضجهم، وتزويد الطلبة بالمساعدة من قبل المعلم لتخيص ما سمعوا، وقد تكون الإذاعة المدرسية خير معين لتنمية هذه المهارة (طاهر، 2010).

ثالثا: مهارة الكتابة

تعتبر مهارة الكتابة من المهارات العليا التي تعبر عن غنى الكاتب في المفردات، وفهمه الكافي للموضوع، وقدرته على التعبير عما يجول في خاطره بطريقة صحيحة، كما أنها دليل على نمو وتطور التفكير المنطقي السليم لدى الكاتب، فهي تتعدى مرحلة الحفظ والتكرار، ويلاحظ بشكل عام أن الطلاب قد يجدون صعوبة في الكتابة، ولعل سبب ذلك يعود إلى قلة الفرص المتاحة للطالب للكتابة، وعدم التدريب الكافي على الكتابة في مراحل التعليم الأساسية، فالكتابة تحتاج للتدريب عليها بشكل تدريجي لتصل إلى مرحلة الإتقان (نصيرات، 2006). وقد اقترح العديد من المعلمين تطوير كراسات لتدريب الطلاب على أصول الكتابة، ورسم الخط، والتدريب على استخدام علامات الترقيم، كما أنهم أشاروا إلى ضرورة ربط تعليم هذه المهارة بالقراءة والاستماع والتعبير (الخيري، 2013).

أما الخط فهو تحسين شكل الكتابة وتجويدها، وإضفاء الجمال عليها، وعن طريقه يتم الانتقال من المسموع إلى المكتوب، ويتم تعليم الخط جنبا إلى جنب مع التدريب على الكتابة، فالخط الواضح يمكن القارئ من فهم المادة المكتوبة بسهولة، فقواعد الخط هي قواعد هندسة الكتابة، لذلك أصبحت العناية بالخط من أهم أهداف مناهج اللغة العربية، ويتم تعليم الخط وفق خطوات مدروسة، تبدأ بالتمهيد ثم عرض النموذج بشكل شفهي مع الشرح لمعانيه، ثم يقوم المعلم بكتابة النموذج على السبورة وشرحه شرحا فنيا، ثم يحاكي الطلاب المعلم بكتابة النموذج في أوراق وكراسات مع مراعاة الدقة والتأني، ثم يكلف المعلم طلابه بكتابة النموذج في الكراسات المخصصة كخطوة أخيرة (الدليمي والوائلي، 2003).

وقد يكون النسخ وسيلة لتعلم الخط وتدريب الطالب على الكتابة، واستخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا، كما أن النسخ يعزز تعليم الطلاب للمفردات والتراكيب المختلفة، وقد تكون النصوص في كتاب القراءة المقرر عليهم، هي النصوص الأفضل لينسخها الطلاب في المرحلة الأساسية، فينسخ المعلم الفقرة على السبورة ويتابع الطلاب ليقوموا بنسخها على كراساتهم مع مراعاة ألا تكون نصوص النسخ مرهقة للطالب (الشمري والساموك، 2005).

ولا تكتمل الصورة الصحيحة للكتابة إلا بتعليم الإملاء، والإملاء هو فن رسم الكلمات في اللغة العربية عن طريق التصوير للكلمات المنطوقة برموز تمكن القارئ من نطقها طبقا لصورتها الأولى. وللإملاء فوائد عديدة، فهي تدرب الطالب على الكتابة الصحيحة، والتمييز بين الأصوات اللغوية، كما أن الاملاء يعزز معرفة الطالب بالمفردات والتراكيب اللغوية، ويكشف قدرته على الترقيم الصحيح (الدليمي والوائلي، 2003).

والاملاء في المرحلة الأساسية لا بد أن يكون لمادة مألوفة لدى الطالب، ويفضل أن يكون قرأها ونسخها، كما ويفضل أن يكلف المعلم الطالب بالاستعداد للإملاء بنسخ مادة الإملاء كواجب منزلي. وهناك خمسة أنواع للإملاء كما أوردها طاهر (2010)، هي:

– الإملاء المنقول: والمقصود بها نسخ القطعة ونقلها من كتاب أو من السبورة، ويتبع هذا النوع من الإملاء في السنتين الأولى والثانية من المرحلة الأساسية، لأنه يعمل على تقوية انتباه الطلبة، وتعويدهم على ملاحظة أجزاء الكلمات وإدراك الفروف التي بينها.

– الإملاء المنظور: ويقصد بها عرض قطعة على السبورة للطلاب بعد التمهيد لها، ثم قراءتها مع الطلبة ومناقشة معانيها، ثم يقوم المعلم بحجب القطعة عن الطلبة، ويقوم الطلبة بكتابة القطعة.

– الإملاء الاستماعي: حيث يستمع الطلاب للقطعة ويكتبونها دون رؤيتها، بعد أن يقوم المعلم بقراءتها وشرحها بصورة شفوية، وتهجئة كلماتها الصعبة مع الطلاب وكتابة البعض منها على السبورة، ثم مسحها، ويصلح هذا النوع من الإملاء للمرحلة الأساسية العليا.

– الإملاءالاختباري: وهذا النوع من الإملاء يصلح لكافة مراحل التعليم، حيث يقوم المعلم بالتمهيد للنص ثم قراءته ومناقشة معانيه، ومن ثم يمليه على الطلبة دون أن يقوم بتهجئته، وقد يكون مناسبا في بداية العام الدراسي ليتعرف المعلم من خلاله على مستويات طلابه في الإملاء.

– الإملاء القاعدي: حيث يعرض المعلم قاعدة إملائية معينة، ويناقشها مع الطلبة، ثم يملي عليهم الكلمات التي تنطبق عليها هذه القاعدة لتثبيتها في أذهانهم (طاهر، 2010).

رابعا: مهارة المحادثة والتعبير

ويقصد بمهارة المحادثة والتعبير القدرة على الإفصاح والتعبير عما يختلج في نفس الشخص من أفكار ومشاعر، بطريقة يستطيع الاخر أن يفهمها. أما تدريس التعبير في المرحلة الأساسية فيهدف إلى تمكين الطالب من كتابة جمل قصيرة يعبر بها عن خيالاته، واكسابه مفردات وتراكيب جديدة، واستخدامها استخداما صحيحا(الدليمي والعباسي، 2003). ومن الطرائق الحديثة المتبعة في تدريس اللغات، تعليم الطلبة المحادثة بصورة طبيعية ومباشرة، عن طريق تبادل الأفكار والأحاديث بين المعلم والطالب بلغته الأم، وتعويده على سماع جمل صحيحة وتزويده بمخزون لغوي يستطيع من خلاله بعدها الإجابة على بعض الأسئلة، ثم يتم بعد ذلك تدريبه على المحادثة والتعبير (طاهر، 2010).

ويرتبط التعبير الشفوي بالتعبير الكتابي، حيث ينبغي تشجيع الطلبة على مزاولة التعبير الكتابي بالتزامن مع التعبير الشفوي، بشكل يلائم مستوياتهم واهتماماتهم (الخيري، 2013). ومن صور التعبير الشفهي للمرحلة الأساسية التعبير الحر، ويكون بإطلاق العنان للطالب بالحديث عن أي موضوع يختاره بحرية، ويكون دور المعلم هنا دورا توجيهيا، وقد يكون تعبيرا عن صور تعرض على الطلبة ويطلب منهم التعبير عنها شفويا، أو قد يكون بتوظيف درس القراءة للتعبير الشفهي، من خلال تلخيص للأفكار والموضيع الخاصة بالدرس المقرر، ومن صور التعبير الشفي كذلك استخدام القصص، وذلك بأن يطلب المعلم من الطالب أن يكمل قصة معينة، أو يناقش قصة مطروحة من قبل المعلم، أما التعبير السائد في المرحلة الأساسية فهو تعبير الموضوعات، الذي يقوم المعلم فيه بتحديد موضوع معين ليقوم الطالب بالتعبير عنه بأسلوبه الخاص (الدليمي والوائلي، 2003).

أما التعبير الكتابي أو التحريري فيمكن أن يتم تدريسه بنفس صور التعبير الشفهي لكن الطالب يقوم بالتعبير عن أفكاره بشكل مكتوب، وينبغي على معلم المرحلة الأساسية تصحيح التعبير

الكتابي بشكل شامل دون المبالغة في تعيين الأخطاء حتى لا يتسبب في إحباط الطالب، كما ينبغي أن يتجاوز بعض القصور لن الجودة تأتي بعد التدريب، ومن الممكن ألا يقوم المعلم بوضع درجة نهائية ويكتفي ببعض الملاحظات، ثم يناقش الأخطاء الشائعة بعد تدوينها ويطلع الطلبة عليها حتى يتجاوزوها في الوقت اللاحق (أبو الهيجاء، 2001).

النحو

النحو هو العلم بأحوال أواخر الكلام، والقوانين التي يعرف بها أحوال التراكيب العربية، من الإعراب والبناء وغيرها. والنحو يعد من القدرات اللغوية الكامنة في عقل المتكلم والكاتب، بحيث تحكم شتى ألوان أدائه اللغوي، حتى يكون صحيحا في ضوء معايير تلك القدرة، وبدون مراعاة لتلك المعايير يتصف الناتج بالفساد والركة (عصر، 2000).

ويحتل النحو مكانة كبيرة في جميع اللغات تقريبا، فيندر أن نجد لغة تخلو منه، وينبغي على المعلم أن يدرك بأن تدريس قواعد اللغة العربية وسيلة لحفظ الكلام وصحة النطق، وهو ليست غاية مقصودة بحد ذاتها. أما أهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الأساسية، فهي تتركز على تمكين الطالب من تكوين جمل فعلية وإسمية صحيحة، والتعرف على المرفوعات والمنصوبات واستخدام الصيغ الشائعة من الجمل استخداما صحيحا، وعلى المعلم أن يكثر من التدريبات والعمل على تبسيط القواعد، وإقناع الطالب بأهمية دراسة هذه القواعد، واتباع الطرق التي تعتمد على اختيار النصوص ومناقشتها، والاقتصار على الشائع من أبواب الرفع والنصب والجر والجزم، حتى تكون مستساغة لدى الطالب (الدليمي والوائلي، 2003).

وقد يتم تدريس قواعد النحو بالطريقة القياسية، أي بشرح القاعدة من قبل المعلم ومن ثم تطبيقها على الأمثلة. لكن الطريقة التي يتبعها منهاج المرحلة الأساسية تقوم على الطريقة الاستقرائية،

والتي تتناسب مع هذه المرحلة، وهذه الطريقة تتيح للطلاب فرصة استنتاج القاعدة بأنفسهم، حيث يبدأ المعلم حصته بالتهيئة للدرس، ثم عرضه وبعدها يأتي دور الربط والموازنة بين ما تعلمه الطلبة سابقا وما يريد المعلم بلوغه، وبعد أن يساعد المعلم الطلبة على استنتاج القاعدة، تأتي مرحلة التطبيق، أي تدريب الطلاب على تطبيق القاعدة النحوية التي تأتي مبسطة في هذه المرحلة التدريسية. ويمكن البدء بتعليم مبادئ النحو ابتداء من الصف الرابع الأساسي، ويستطيع المعلم استخدام الأساليب التي تساعد الطلاب على فهم القواعد النحوية كاللعب (طاهر، 2010).

بعد استعراض المهارات الأساسية المتعلقة باللغة العربية، والتي تركز مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى على إكسابها لطلبتها، وبعد التطرق إلى الأساليب المختلفة التي يتم من خلالها تعليم هذه المهارات للطلبة، يواجه كل من المعلم والمتعلم بعض التحديات التي قد تعيق العملية التعليمية التعلمية، فيما لو لم يتم التنبه لها والتعامل معها بالشكل المناسب، وقد تكون هذه التحديات عديدة يصعب حصرها.

تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية

حيث أن المعلم والمتعلم، يشكلان أهم عناصر العملية التعليمية، تكون التحديات المتعلقة بهذين العنصرين هي أولى التحديات التي علينا الوقوف عليها وتشخيصها والتعرف عليها لمحاولة التعامل معها، ففي عصرنا الحالي لم يعد المتعلم مجرد متلق سلبي من المرسل وهو المعلم، بل أصبحت العملية التعليمية التعلمية، عملية تفاعلية مشتركة ما بين الطرفين، وفي إطار الحديث عن تعليم اللغة، لا بد من التطرق إلى خصائص المعلم، وأهمية العمل على تأهيله. وتعريفه بأهم الطرق الحديثة في تعليم اللغات، لتحقيق الأهداف المرغوب بها.

وتشير سكليبيجريل (Schleppegrell,2012)، إلى أهمية العمل على تطوير تعليم وتعلم اللغة، بشكل تكاملي من قبل نظام التعليم ككل، وتعتبر أن كل معلم هو معلم لغة، حيث يقوم بتدريس موضوعه من خلالها، وجهل المعلمين بأهمية اللغة، يحرم طلبتهم من فرص قوية للتعلم، ولا بد من ضرورة أن يراعي المعلم، البيئة الثقافية التي يأتي منها المتعلم، وأن يكون مستعدا لدعم جميع الطلبة، في سبيل تطوير مرجعية لغوية أكاديمية جديدة.

وبالنسبة لمعلم اللغة العربية بشكل خاص، فعليه أن يكون ملما بالمادة الدراسية التي يقدمها، ويتمكن من ربط وحداتها ربطا محكما، وأن يتمتع بقوة الشخصية، والمرونة في التعامل، وأن يكون شغوفا بالعلم موهوبا باللغة العربية، لأن ذلك ينعكس بشكل إيجابي على الطلبة(الشمري والساموك، 2005). ويرى المختصون أن المعلم الناجح هو الذي اختار مهنة التعليم بدافع رغبة داخلية، كما أن عليه أن يتصف بالترتيب والوضوح، وتنسيق المعلومات، والضمير الذي يشعره بضرورة تحمل المسؤوليات الأخلاقية والاجتماعية. كما عليه أن يتمتع بالصفات الوظيفية التي تتمثل بالتزود بالمعارف والثقافة والمعلومات، والإلمام بالمادة التي يقوم بتدريسها، ومواكبة كل تطور في ميدان الاختصاص، إضافة إلى الإلمام بسيكولوجية الأطفال، والتكيف مع المنهج وتقويمه، إضافة إلى التجدد الدائم والمستمر، والاطلاع على مختلف طرق التدريس الحديثة، واعتماد العلاقة التفاعلية بينه وبين الطلبة، فلا يعمل على حشو دماغهم بالمعلومات من دون الوقوف على طبيعتهم ورغبتهم ومستوياتهم (مارون، 2008).

أما فيما يتعلق بالمتعلم، فمن الضروري أن يكون مدركا لدوره الجديد في العملية التعليمية التعلمية، فدوره لم يعد يقتصر على التلقي والمذاكرة، بل لابد له أن يدرب نفسه على استخدام الاستراتيجيات التي تساعد على تعظيم التعلم لديه، وتحقيق أهدافه، ويدرك دوره الحقيقي في

عملية التعلم، ويوظف كافة التقنيات المتوفرة من انترنت وغيرها لتحقيق أهدافه (نصيرات، 2006).

وبشكل مختصر، يمكننا القول أنه وبما أن التعلم الحقيقي يحدث بالتزامن مع الرغبة الحقيقية من قبل المتلقي وهو الطالب، على المعلم أن يعمل جاهدا على خلق الدافعية لدى هذا الطالب نحو تعلم اللغة، ومساعدته على إدراك الجوانب الجمالية فيها، مستخدما الأساليب المتنوعة التي تزيل حاجز الملل والجمود، لينقل حبه للغته وإدراكه لأهميتها كرمز ثقافي يمثل الهوية العربية لطلبته، فيكسر الطالب حاجز الشعور بجمود اللغة وبعدها عنه، والرهبة من قواعدها، مستبدلا إياه بدافع الاستزادة من جمالياتها، والتمكن من مهاراتها.

ولا يصل المعلم والمتعلم لهذه المرحلة إلا بمصاحبة منهاج ملائم، يتوافق مع احتياجات المتعلم، ويتلاءم مع مرحلته العمرية، ويزيد من دافعيته نحو تعلم لغته. وقد ينظر البعض للمنهاج على أنه مرادف للمقررات الدراسية، التي تحتويها الكتب المدرسية المقررة، التي ينبغي أن يقوم المعلم بإعطائها للطلبة، ثم يمتحنهم بها. لكن هذا المفهوم للمنهاج تناسى جانب النماء الانفعالي الاجتماعي والجسمي وركز على الجانب العقلي المعرفي، في الوقت الذي يتوجب على المدرسة الأخذ بكافة الجوانب النمائية للطالب.

ونظرا للانتقادات الواسعة التي وجهت لهذه النظرة التقليدية للمنهاج، والتي تعتمد على الية التلقين وأسلوب الشرح والتحفيظ من قبل المعلم، وكرد فعل لهذا المفهوم الضيق، انبثق المفهوم الواسع للمنهاج، فأصبح المنهج الحديث يعرف بأنه مجموعة من الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة، وتهيئها لمتعلميها، ليقوموا بتعلمها داخل أو خارج المدرسة، لتحقيق التغيير نحو الاتجاه المرغوب فيه عن طريق ممارسة المتعلمين لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم ما يراد تعليمه للمساعدة في إتمام نموهم. فلم يعد المتعلم عقلا

محمولا على جسد، ولم تعد المادة هي الهدف الأساسي في حد ذاتها، إنما أصبحت وسيلة تساعد المتعلمين، أما المعلم فلم يعد مجرد الة لتوصيل المعلومات، بل أصبحت له الحرية الكافية في اختيار أساليب التعليم التي تناسب طلابه، فأصبح المنهج يضم الكتب الدراسية، والوسائل التعليمية، والنشاطات المختلفة، والامتحانات، وأساليب التدريس والتقويم، والمرافق والمعدات التي تضمها البيئة التربوية التعليمية (الجبوري، السلطاني، 2013).

وهناك العديد من النماذج التي قد تعمل على تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية، ومن هذه النماذج ما عرضه جيمس دين براون James Dean Brown في كتابه Elements of Language Curriculum، والذي يركز على احتياجات المتعلم عند العمل على تطوير المنهاج، ثم الأهداف، ثم الاختبار، ثم المواد، ثم التدريس، ثم التقويم الذي يرافق جميع هذه المراحل، وقد ميز خبراء المناهج بين نوعين من الحاجات: حاجات الموقف، وحاجات اللغة. وتتمثل حاجات الموقف في توظيف اللغة في الموقف الحياتية والاجتماعية توظيفا صحيحا، بينما تتمثل حاجات اللغة، باللغة في ذاتها، أي في المعرفة والكفاءة اللغوية. وهناك من صنف الاحتياجات إلى ذاتية وهي التي تخص المتعلم وما يريده، وموضوعية تخص تحقيق الكفاية والمهارات اللغوية. أما التصنيف الأكثر حداثة، والذي يخص تعليم اللغات، فيركز على المحتوى اللغوي، والعمليات التعليمية. فمن ناحية المحتوى يتم التركيز على تحديد الحاجات من وجهة نظر لغوية، تشمل الأصوات والتراكيب والوظائف والمفاهيم والنصوص وغيرها، أما العمليات التعليمية، فهي أقرب إلى حاجات الموقف والحاجات الذاتية، التي تمثل المواقف التي يحتاج فيها المتعلم إلى استخدام اللغة. وفيما يخص مناهج اللغة العربية والحاجات، فإنها في حاجة ماسة للتطوير، فهي المكون الأساسي للهوية، تنافسها في الوقت الراهن لغات عديدة، تدفعنا هذه المنافسة إلى تجاوز

الأساليب التقليدية في بناء المنهاج، والتركيز على إشراك المتعلم، والخروج عن اعتبار الكتاب المقرر هو المنهاج، والنظر إليه باعتباره وسيلة من وسائله (السعافين، 2008) .

ويبدو أن مبدأ " الاحتياجات"، يتفق مع تقسيم مرحلة التعليم الأساسي، ففي المرحلة الأساسية الدنيا، من الصف الأول حتى الرابع، يكون التركيز على الجانب الجسدي، والتركيز على المحسوسات، أما المرحلة التالية، من الخامس إلى السابع، فتركز على الجانب العاطفي أو الوجداني، أما من الصف الثامن إلى العاشر، فيهتم بتطوير مستوى التفكير لدى المتعلم، وتطوير قدرته على التجريد والتمييز والتطبيق والتحليل والتركيب (الدليمي والوائلي، 2003).

وعند العمل على تطوير مناهج اللغة العربية لا بد من رسم حدود المنهاج استنادا الى الأساس الفلسفي، الذي يؤكد أن اللغة العربية هي اللغة الأم، لغة الدين والمجتمع، والأساس النفسي الذي يراعي خصائص المتعلمين، والأساس التربوي، الذي يعتمد النظريات المختلفة لاختيار ما يناسب ظروف التعلم على مستوى التكامل بين فروع اللغة العربية، إضافة إلى الأساس الاجتماعي، الذي يعتبر اللغة العربية أداة أساسية للتواصل بين أفراد المجتمع. ولا بد من اعتماد مرحلة التجريب بعد تطوير المناهج الجديدة، على جزء من المجتمع، وهذا يتطلب مراقبة كل خطوة من خطوات التنفيذ لما تم إعداده مسبقا، لأنه يطرح للمرة الأولى، وهذه العملية تتم بعد الانتهاء من إعداد الصور الأولية للمنهاج، فيحتاج الخبراء عندها إلى أدلة حقيقية من الميدان، لاكتشاف الإيجابيات والسلبيات، من أجل العمل على مزيد من التطوير قبل تعميم المنهاج على نطاق واسع، إضافة إلى ضرورة عقد ورشات خاصة للمعلمين لمناقشة المناهج الجديدة، وتزويدهم بالوثائق المتعلقة بها، لتكون معينا للمعلم عند تطبيق المناهج الجديدة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة (السعافين، 2008).

ولا يجب أن يغيب عن بال واضعي المناهج ضرورة التواصل المستمر بين إدارات التعليم والمؤسسات الثقافية واللغوية، والجامعات، بهدف تبادل المعلومات والأفكار والاراء ووجهات النظر، والاستفادة من الأبحاث والدراسات، وما تتوصل له من نظريات، وما تقترحه من توصيات. إضافة إلى إعطاء المعلم الحرية الكافية في التعبير والمشاركة، واختيار الأساليب والأنشطة، مما يضاعف من حماسته لوظيفته وثقته بنفسه، وإعطاء المتعلم الحرية الكافية للتعبير عن أفكاره، و مساعدته على تذوق النواحي الجمالية في النماذج والنصوص المختلفة، فيرتقي لديه الحس الفني، وتنمو لديه الرغبة في القراءة المعمقة، مما يساعده في زيادة رصيده اللغوي، ولا يجب إهمال الجانب الوظيفي للغة وضرورة اختيار النصوص القريبة من واقع واهتمامات الطلبة، إضافة إلى أهمية دمج مقررات اللغة العربية في كتاب واحد، فيشعر الطالب بتكامل اللغة، فيتعلم المهارات اللغوية المختلفة والنحو من خلال نصوص القراءة نفسها (المعتوق، 2008).

وعلى الصعيد الفلسطيني، تم إعداد المنهاج الفلسطيني الموحد في الفترة الواقعة بين عام 2000–2006، وكانت هذه الكتب بمثابة التجربة الفلسطينية الأولى في تصميم وإعداد الكتب المدرسية للمراحل المختلفة، بهدف توحيد المناهج في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة، بمنهج وطني بديل عن المناهج المستورده، وتابعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عملية تنفيذ المنهاج من خلال الأخذ بملاحظات المشرفين والمعلمين وتطبيق اختبارات وطنية موحدة، ورصد نتائجها، حيث قامت بإجراء بعض من التعديلات كتصحيح بعض الأخطاء وتخفيض حجم المحتوى، في محاولة لتطوير هذه المناهج. وأشار التقرير الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي، أن فترة الإعداد لهذه المناهج المقررة، كانت قصيرة نسبيا ولم تخضع القائمين عليها للتدريب اللازم لتوحيد الأهداف والمفاهيم الإجراءات، كما ركز محتوى الكتب المدرسية على الحقائق والمفاهيم،

ونادرا ما عمل على تعزيز مهارات التفكير العليا، إضافة إلى حجم المحتوى الكبير في المبحث الواحد، أما فيما يخص نتائج التحصيل، فأشارت هذه النتائج إلى تدني تحصيل الطلبة، حيث أظهرت النتائج عام (2012) أن معدل تحصيل طلبة الصف الرابع وفي اللغة العربية بوجه خاص كان(59) وفق المقياس المئوي للعلامات. وخرج التقرير بعدد من التوصيات للعمل على تجاوز الفجوات التي ظهرت في هذه المناهج عند الإعداد للمناهج الفلسطينية الجديدة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016ج)، حيث ارتأت الوازرة أن تباشر تطوير منهاج جديد للعمل على تطبيقه في جميع المراحل الدراسية عام 2016/2017 .

وحتى تكون عملية التطوير تلك مرتكزة على دلائل ومؤشرات بحثية علمية من الميدان التربوي، شكلت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية فريقا فنيا لتنفيذ نشاط "التقويم السريع للمنهاج"؛ لجمع البيانات عن المنهاج الفلسطيني الأول من قبل مستخدميه في الميدان ، من خلال دراسة ميدانية، بعد مراجعة للدراسات التي تعلقت بالمناهج والكتب المدرسية، وشملت 160 دراسة تناولت المنهاج الفلسطيني بمفهومه الشمولي، ولاحظت الدراسة أن معظم هذه التقارير تناولت الكتب العلمية، واقتصرت على تحليل الكتب المدرسية، دون النظر للمنهاج بمفهومه العريض، كما قامت الدراسة الميدانية بتحديد نقاط الضعف في المنهاج القديم ومحاولة حصرها، للعمل على تجاوزها في المناهج الجديدة بالاستعانة باراء المعلمين والتربويين والمديرين والمشرفين، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات الواجب الأخذ بها عند إعداد المناهج الجديدة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016ب).

وبعد تطبيق المنهاج الجديد، الذي يعد بمثابة التجربة الفلسطينية الثانية، قام مركز البحث والتطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، بعدد من الدراسات لفحص مستوى المنهاج الجديد، ومدى تعزيزه للمفاهيم والمهارات والقيم البيئية والاجتماعية، وذلك بالأخذ باراء

المديرين والمشرفين والمعلمين وأولياء الأمور، بهدف فحص هذه المناهج والعمل على تحسين ما يمكن تحسينه فيها، بالإضافة إلى دراسة للتقويم الوطني قامت بها الوزارة، في نهاية العام الدراسي 2015/ 2016، على عينات ممثلة من طلبة فلسطين في مباحث اللغة العربية والرياضيات والعلوم للصف الرابع، بعد تطبيق المنهاج الجديد بهدف العمل على تقويمه.

وحيث أن المنهاج لا يقتصر على الكتاب المدرسي المقرر بل يشمل العملية التعليمية برمتها، كانت الحرية التي تمنح للمعلم والدعم المادي والمعنوي من أهم ما يمكن أن يدعم دور المعلم ويساعده على الوصول الى الأهداف التي يسعى واضعو الكتاب المدرسي لتحقيقها بأريحية وسهولة، من هنا يكمن دور الإدارة المدرسية، التي قد تكون الداعم للمعلم، وقد تكون واحدا من التحديات التي تعيق عمل المعلم وتحد من إبداعه وتطوره، حيث أن أي عمل جماعي يسعى لتحقيق أهداف معينة، يحتاج إلى قيادة حكيمة، توجه المسيرة الجماعية، وتضع معايير محددة للإنجاز، وتوفر البيئة المناسبة للعاملين للوصول إلى تحقيق أفضل النتائج، وفيما يخص عملية تعليم وتعلم اللغة العربية، لا بد لنا من الالتفات لدور الإدارة المدرسية، التي تمثل القائد للمسيرة التعليمية.

وللإدارة المدرسية تعريفات عديدة تجمع جميعها على أنها مجموعة من العمليات المتمثلة في التخطيط والتنظيم والمتابعة والتوجيه والرقابة، يقوم بها جهاز المدرسة وعلى رأسه المدير، للعمل على تحقيق أهداف المنظمة بأفضل نتيجة ممكنة، مع مراعاة الجانب الإنساني (عبد الغفار، 2013). فهي جهود منسقة تسعى لتحقيق الأهداف التربوية، داخل المدرسة، وهي جزء من الإدارة التعليمية التي هي جزء من الإدارة العامة. فالإدارة المدرسية هي ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها، في سبيل إعداد الناشئين بما يتناسب مع أهداف المجتمع والصالح العام (محي الدين، 2009).

ويشير عبد الغفار (2013) أن الإدارة المدرسية ما هي إلا وسيلة وليست غاية في حد ذاتها، يكون للمدير الدور الأكبر في نجاحها، في الوقت الذي عليه أن يشرك جميع العاملين في المدرسة، كل على حسب إمكانياته، وتتمثل الإدارة في عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة والتقويم، كما تعتبر الإدارة المدرسية من أهم أركان النظام التربوي، نظرا لتفاعلها الدائم المباشر مع التلاميذ وأولياء الأمور، فهي تتأثر وتؤثر في البيئة المحيطة. ويوجز عبد الغفار معايير فاعلية الإدارة المدرسية في أربعة نقاط هي: تفويض السلطة، وذلك بتعيين واضح للمسؤوليات باختيار الشخص المناسب للمكان المناسب ووضع الثقة وتحديد الوقت اللازم لإنهاء المهام. والمعيار الثاني يتمثل في كون الإدارة المدرسية تخدم العملية التربوية والتعليمية، وبذلك تتحدد وظائفها في ضوء أهداف المدرسة. أما المعيار الثالث فهو أن تعكس إدارة المدرسة العمل التربوي الذي تقوم به المدرسة، وتعكس خصائص المعلمين الذين يقومون بالعمل. ويتمثل المعيار الرابع في إدارة المدرسة كل أنواع التنظيم الإداري والفني في سبيل حل المشكلات بالشكل المناسب الذي يحقق الأهداف التربوية والتعليمية.

أما مدير المدرسة، فيعتبر المفتاح لهذه العملية الإدارية التنظيمية، وتختلف المهام والمسؤوليات الملقاة عليه باختلاف المرحلة الدراسية التي يديرها، وباختلاف موقع المدرسة والمناهج، فهو الذي يتحمل أعباء المسؤوليات الإدارية وتسيير العمل المدرسي، والمسؤوليات التربوية التي تتعلق بتسيير الأجهزة الفنية في المدرسة، والمسؤوليات الاجتماعية التي تختص بتوجيه الحياة الاجتماعية وتحسين المناخ النفسي والاجتماعي في المدرسة. والمدير الناجح هو الذي يعتبر نفسه قائدا لعملية التدريس بالإضافة إلى قيادته الإدارية، فيعمل على التعرف على مشكلات المعلمين المختلفة ويعمل على حلها. وفي سبيل التعرف على هذه المشكلات لا بد من توافر

المعلومات الدقيقة الموضوعية والوافية، والعمل على معرفة البدائل الممكنة، واتخاذ القرار المناسب الذي يتناسب والأهداف الموضوعة (محيي الدين، 2009).

وفيما يخص تعليم وتعلم اللغة العربية، قد تشكل الإدارة المدرسية واحدا من التحديات التي تواجه هذه العملية، إن لم تدعم هذه الإدارة اللغة العربية بإتاحة الفرصة لإقامة النشاطات اللامنهجية الداعمة لتعليم هذه اللغة، وتوفير البيئة الصفية المناسبة التي تتيح للمعلم استخدام الأساليب التدريسية المتنوعة، إضافة إلى أهمية العمل من قبل الإدارة على التخفيف من الضغوطات التي يتعرض لها المعلم من الجهات المختلفة، لتزيد من شعوره بالرضى عن وضعه، وبالتالي تزيد من دافعيته نحو العطاء.

ولا بد لنا عند الحديث عن تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية، أن نتناول التحديات المرتبطة بالعولمة، والتي تواجهها المجتمعات المختلفة، والمجتمع العربي على وجه الخصوص، وقد تناولها العديد من الباحثين والمحللين على أنها سلبيات العولمة. وقبل الحديث عن هذه التحديات لا بد لنا من تناول التعريفات الخاصة بالعولمة ، والتي تعددت وتنوعت، فأشار عطوة (2001) على سبيل المثال لا الحصر، أن للعولمة أبعادا عدة، بدأت بالبعد الاقتصادي وامتدت إلى البعد السياسي والإعلامي ومن ثم البعد الثقافي الذي يعد الأكثر غموضا، والذي يشير إلى الانفتاح غير المسبوق للثقافات على بعضها البعض، حيث يسمح بانتقال الأفكار بين الشعوب بحرية تامة، كما أن العولمة الثقافية، تخبئ في طياتها غزوا، تعمل فيه الثقافة الأقوى على قهر الثقافة الأضعف. ومن التعريفات التي تناولت الجانب الاجتماعي للعولمة، تعريف العولمة على أنها زيادة معدلات التشابه بين سائر الجماعات والمجتمعات، وذلك من خلال توحيد الرغبات والتطلعات وطرق النظر إلى الذات والأخر من خلال توحيد الأذواق والعادات، والذي يقود العملية هو الطرف الأقوى في معادلة العولمة (النتشة، 2013). وقد تكون العولمة طغيان لثقافة

واحدة على العالم هي ثقافة الأقوى والعمل على دثر غيرها من الثقافات، عن طريق وسائل الإعلام وغيرها.

والهوية الثقافية هي مجموعة السمات التي تميز الأمم المختلفة، كاللغة والدين والتاريخ والعادات والتقاليد، مما يحفظ للأمة شخصيتها عبر التاريخ، وقد ينتج عن المواجهة بين هذه الهوية والعولمة، إما التصادم والصراع، أو اكتساح الثقافة الأقوى وطمس الأضعف، أو الحالة المثالية وهي الحوار والتفاعل، بحيث يقدم كل من أصحاب الثقافات الأقوى والأضعف التنازلات كي يكون الأمر عادلا، وفي هذا السياق أشار عطوة (2001)، إلى بعض المخاطر التي تهدد الهوية الثقافية واللغة العربية، ومنها احتمال تراجع اللغة العربية في مواجهة اللغات الأكثر استخداما عالميا، وخاصة اللغة الإنجليزية، خصوصا وأنها اللغة الأكثر استخداما في شبكة المعلومات الدولية، ونستطيع ملاحظة ذلك من خلال ما نقرأه من مجلات ولوحات إعلانية وتجارية، وحتى في تعاملاتنا العادية، حين يستخدم محادثك كلمات أجنبية مستبدلا فيها ما يمكنه استخدامه من كلمات عربية، دون الحاجة لذلك، سوى للتفاخر والتباهي.

وقد نرى الضعف الواضح في اللغة العربية في عدم قدرة العديد من المتعلمين وطلبة الجامعات في صياغة صفحة كاملة بدون أخطاء إملائية، فأصبح الطالب العربي ينظر إلى لغته نظرة دونية، بالإضافة إلى شيوع استخدام المصطلحات الأجنبية وتداولها بشكل كبير. وبناء على ذلك لا بد للتربية العربية أن تضع بناء الإنسان المستقل هدفها، لا الإنسان التابع الإمعة، مستعينة بتراثها الغني، وقيمها الإنسانية الكبرى، وهذا يستلزم أن تكون العناية بالثقافة والتراث عناية نقدية واعية، لتولد جيلا يسعى لتجديد القيم الإنسانية العالمية، من خلال تجديد التراث وإحيائه (عبد الدائم، 2000).

وعلى الرغم من التأثيرات الثقافية المتعددة للعولمة، إلا أنها لا تلغي الثقافات المحلية إنما تواجهها بعدد من التحديات المتعلقة بسيطرة الدولة على فضائها المعلوماتي، وهو ما يسمى بالسيادة الثقافية للدولة، فالمواطن يستطيع الحصول على ما يريد من المعلومات من الفضائيات المختلفة، سواء اتفقت أم لم تتفق مع ثقافة مجتمعه (خمش، 2009). وفي ظل مظاهر العولمة وانتشار استخدام الانترنت والغزو الثقافي من خلال وسائل الإعلام المختلفة، حاول عتيق (2011)، معاينة اللغة العربية من منظور الأنا والأخر، واللافت أن معاينة اللغة العربية من منظور الأنا يشكل تلاث وجهات نظر مختلفة، ففريق يدعو إلى التغريب والارتماء في أحضان اللغة الأجنبية بحجة أنها حاملة التطور والازدهار، وفريق يدافع عن اللغة وأصالتها، وفريق ثالث، يؤثر الاعتدال وينادي بالمصالحة بين الماضي والحاضر، يصر على التمسك بالهوية، دون نسيان ضرورة التعايش مع عصر العلم والحاسوب. أما عند معاينة اللغة العربية من منظور الاخر، فإن هذا الاخر، حول مزايا العربية إلى عيوب، فاتهموها بأنها غير قادرة على استيعاب الأفكار المجردة، وشكك اخرون بقدرة اللغة على التفكير المنطقي بسبب نظامها الصرفي، وأنها تفتقر لما في اللغات الأوروبية من خصائص.

وعند الحديث عن العولمة لا بد لنا من تناول موضوع الإنترنت وأثره على الطفل العربي واللغة العربية، فعلى الرغم من الإيجابيات العديدة للإنترنت والمتمثلة في إكساب الطفل مهارات التعلم الذاتي، وتعليمه لغات جديدة عن طريق البرامج والألعاب المختلفة، إضافة إلى دور بعض البرامج في تدريب الطفل على التغلب على صعوبات التحصيل الدراسي والتأخر في القراءة والكتابة، لا بد لنا أن نتطرق من جهة أخرى إلى التأثيرات السلبية لاستخدام الطفل الإنترنت لفترات طويلة، وما يكتسبه من ألفاظ لغوية ومصطلحات سوقية، يستخدمها فئات المراهقين الذين

يفتقدون إلى الهوية والانتماء، إضافة إلى غلبة استخدام العامية على مواقع الدردشة بدل الفصحى (حسن، 2015).

وفي السياق ذاته، عرضت المرزوقي (2015)، التحديات التي تواجه اللغة العربية في عصر العولمة، والمتمثلة في ضعف اللغة العربية في منازلنا، بل وقد يستخدم بعض الأهل اللغة الأجنبية في البيت مع أبنائهم، لأنها تضفي طابعا متطورا، وقد لا يتضايق الوالدين بسبب ضعف ابنهما في اللغة العربية، لأن اللغة الإنجليزية هي لغة العصر، التي عليه التفاخر بها أمام أهله وأصدقائه. إضافة إلى استخدام اللغة العامية، والابتعاد عن لغة الأدب والفكر، حتى بدأت الكتابة باللغات العامية بالانتشار بشكل كبير، دون ضوابط أو قيود، إضافة إلى دمجها من قبل الشباب مع اللغة اللاتينية، فظهرت " الكتابة الهجينة"، التي تجمع بين الأحرف اللاتينية والأرقام، وتكتب من الشمال إلى اليمين، هذا بالإضافة إلى ما تطرحه وسائل الإعلام من برامج ومسلسلات ورسوم متحركة يشاهدها الأطفال بشكل يومي تعرض بلغة عامية أو أجنبية، فتنقل للطفل ثقافة اللغة الدخيلة، فتقلل من تمسكه باللغة الأم، كما أن اللغة العربية لا تتلقى العناية في التعليم الجامعي، ولا يتم استخدامها كلغة للتدريس الجامعي خاصة في المواد العلمية، حيث تستخدم اللغة الأجنبية في كتابة التقارير العلمية والبحوث في معظم الأحيان.

وتتجلى العولمة في التركيز على تعليم اللغة الإنجليزية بشكل مزاحم لتعليم اللغة العربية، وما زال موضوع التدريس للغات الأجنبية في المرحلة الأساسية، يشكل جدلا تربويا بين المهتمين، ففريق يؤيد ذلك ولا يرى ضررا بل بالعكس يرى فيه تطويرا للمخزون المعرفي للطفل، بينما ينظر اخرون إلى أن تعليم اللغات الأجنبية في مراحل التعليم الأولى تؤثر سلبا على تعلم اللغة الأم (حتاملة، 2006). حيث أن اتساع دائرة اللغة الانجليزية يوما بعد يوم، وطغيانها على مجموعة واسعة من التنوعات، وضعها في مرتبة اللغة المركزية، وكانت النتيجة الأولى لذلك عزل وتنحية

اللغة الام، وتداخل اللغة الاولى مع الثانية، الأمر الذي أدى إلى ضعف الطلبة في لغتهم الأم، وكثرة ارتكابهم للأخطاء اللفظية والاملائية (Alkhateeb, 2016).

كما أن انتشار اللغة الإنجليزية ومحاولة جعلها كلغة عالمية، سيكون على حساب عزل وتنحية لغات الشعوب الأخرى، وفرض لغة واحدة على العالم يعني فرض خيال ثقافي محدد، وتدمير للثقافات المحلية، وقد تتداخل اللغة الأم مع اللغة الإنجليزية مما يسبب أخطاء في اللفظ عند محاولة استبدال الحروف الإنجليزية بما يشابهها من الحروف العربية (Tochon, 2009) .

ويشير شاموت (Chamot, 2004)، أن تعليم اللغة الأم، قد يكون معينا للطلبة على اكتساب اللغة الثانية، ولا يجب النظر إليه على أنه أمر سلبيي، بل إن التمسك بتعليم اللغة الأم وعدم تهميشها، سيساعد الطلبة في وضع الأساس المناسب الذي سيساعدهم في اكتساب اللغة الثانية فيما بعد.

وفي دراسة للتحديات التي تواجه ادخال اللغة الام في الاستراتيجية التعليمية ، بين جاتشي (Gacheche, 2016)، أن إدخال اللغة الأم الكينية على سبيل المثال في استراتيجية التعليم جعل التعليم الابتدائي سهلا بالنسبة للمحليين، ولكنه لم يطبق على نحو واسع. واتفق القائمون على ذلك بأن هناك تحديات كبيرة سيواجهونها من اجل تنفيذ نظام ادخال اللغة الام في التعليم. وتشمل هذه التحديات قلة المعلمين المؤهلين لتعليم اللغة الأم، وقلة الموارد التعليمية التي تخص اللغة الأم، وانعدام التخطيط وايجاد استراتيجية لدمج اللغة الام في التعليم. وقد يكون العمل على توفير كل هذا مكلفا، ولكن ثمن عدم إدخال اللغة الأم سيكون اعلى، وفي سبيل تطوير تعليم اللغة الأم، أكد الباحث على ضرورة ان يكون هناك عدد كاف من المعلمين المدربين لتعليم اللغة الام ، وتوفير المواد التعليمية باللغات المحلية. واقترح فكرة النموذج المتتابع او المتسلسل لتدريب المعلمين بحيث يتم تدريب عدد صغير من المعلمين ومن ثم يقوم هؤلاء بتدريب زملائهم من

المعلمين وبالتالي سيوفر ذلك من التكاليف على الدولة، وسيساعد هذا النموذج على بناء شبكات لتواصل اكبر بين المعلمين. ويمكن تحضير ورشات عمل واستخدامها لاعلام صانعي القرار بأساليب التدريس المتبعة في الصف والتي يمكن ان تستخدم لتأسيس استراتيجية لتعليم اللغة بشكل ناقد. وأشار الباحث بأن للحكومة دور فعال من خلال رفع مكانة اللغات المحلية.

فالتنوع اللغوي والثقافي يعد كنزا من كنوز البشرية، وعلى كل ثقافة البحث عن الحلول المناسبة التي تعمل على استدامتها وعدم اندثارها، تحت شعار العولمة والتقدم الحضاري والثقافي، وفي سبيل الحفاظ على لغتنا العربية كممثل لهويتنا الثقافية، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات التي يتعرض لها كل من معلم اللغة العربية والطالب، للوقوف عندها ومحاولة التعامل معها وتجاوزها، سواء أكانت هذه التحديات تتعلق بالمعلم والطالب أنفسهم، أو بالمنهاج أو بالإدارة المدرسية، إضافة إلى التحديات الناتجة عن تأثيرات العولمة.

بعد استعراض لأهم ما ورد من خلفية نظرية تخص تعليم وتعلم اللغة العربية، سيتم استعراض ومناقشة أهم الدراسات السابقة التي تعلقت بتعليم وتعلم اللغة، التحديات التي تواجهها وأساليب تدريسها .

الدراسات السابقة

لاحظت الباحثة من خلال مراجعة الدراسات السابقة، قلة الدراسات التي تعنى بدراسة تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية، على الرغم من أهمية مثل هذه الدراسات في تشخيص الوضع الراهن والعمل على تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية.

وقد توزعت الدراسات السابقة في المحاور الاتية:

المحور الأول: تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية.

المحور الثاني: أساليب تدريس اللغة العربية.

المحور الثالث: مناهج اللغة العربية.

المحور الرابع: العولمة واللغات الأجنبية.

تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية

من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية، لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات استخدمت المنهج الكمي واعتمدت الاستبانة في سبيل التعرف على هذه التحديات.

ومن الدراسات التي أكدت على أهمية البحوث المتعلقة باللغة العربية، دراسة المالكي (2014)، التي هدفت إلى التعرف على المجالات البحثية التي تناولتها بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية في

كلية التربية بجامعة أم القرى، إلى أهمية البحوث العلمية المتعلقة باللغة العربية وحاجتنا لها في وقتنا الحاضر، أكثر من أي وقت مضى، حيث تعتبر بمثابة تحليل وتشخيص وتطوير للعملية التعليمية التعلمية، بما في ذلك عمليات التدريس والتقويم وإعداد المعلمين، فهذه الأبحاث تعمل على تحليل واقع العملية التعليمية التعلمية للغة العربية، وتحديد إيجابياته وسلبياته، وتعرف المعلم على طرق الاستفادة من التطور التكنولوجي، وتطرح تصور جديد لما يجب أن يمتلكه المعلم من قدرات وكفايات شخصية ومهنية، كما أن مثل هذه الدراسات، تساعد في وضع نموذج تعليمي للغة العربية في المستقبل بحيث يستند على دراسة جادة للواقع ورؤية للتحديات فيما يختص بتطوير المناهج وإعداد المعلمين.

وفي دراسة قام بها الدايم وعبد الرحيم (2012)، هدفت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية بمديرية التربية والتعليم لمنطقة شمال غزة من وجهة نظرهم، ومعرفة مدى تأثير متغيرات الجنس والمؤهل وعدد سنوات الخبرة في مجال التدريس على تحديد هذه الصعوبات، استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لدراستهما وزعت على مجتمع الدراسة بالكامل، حيث شمل(85) معلما موزعين على (19) مدرسة، وأشارت النتائج إلى أن جميع المعلمين يشعرون بصعوبات كثيرة، بغض النظر عن متغيرات المؤهل والجنس والخبرة، حيث لم تظهر فروقات ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم للصعوبات. وكانت أكثر الصعوبات هي التي تتعلق بارتفاع أعداد الطلبة داخل الصف الواحد، تليها ارتفاع نصيب المعلم من الحصص الأسبوعية، إضافة إلى كثرة الموضوعات في مقررات اللغة العربية، بالنسبة للحصص المخصصة لها. وأوصت الدراسة بضرورة دراسة هذه الصعوبات من قبل المسؤولين، وإيجاد الحلول لها وتوفير الظروف المادية والمعنوية الأفضل للمعلمين، وضرورة الارتقاء بطرق الإشراف التربوي والابتعاد عن الطرق التقليدية، وتفعيل دور مدير المدرسة كمشرف تربوي

لمتابعة أداء المعلمين لا سيما الجدد منهم، وأكدت النتائج على أهمية ربط المنهاج بالحياة العملية للطلبة وزيادة فاعلية الإشراف التربوي.

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة الربايعة (2014)، التي استخدمت منهجية واداة مشابهة للدراسة السابقة، للتعرف على صعوبات تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في لواء المزار الجنوبي من وجهة نظر المعلمات، وزعت الاستبانة على مجتمع البحث بالكامل، المؤلف من (197) معلمة، وأشارت النتائج إلى أن أكثر الصعوبات تركزت في المجال الذي يتعلق بالمعلمات، وأولها شعور المعلمات بالإرهاق، لكثرة الأعمال الكتابية المطلوبة منهن، يليه عدم توفر الوسائل التعليمية وأجهزة العرض الخاصة، وقلة الإمكانيات المادية والمعنوية المقدمة للمعلمات المتميزات، في حين جاء في المرتبة الأخيرة كثرة غياب الطالبات عن الحصص، أما فيما يخص الطالبات فكانت الصعوبة الأكبر من وجهة نظر المعلمات تتمركز حول التداخل الكبير بين اللغة العربية الفصحى والعامية. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمات لصعوبات تدريس اللغة العربية يعود لسنوات الخبرة. كما أوصت الدراسة بتقديم الدعم الكافي المادي والمعنوي، ومساعدة المعلمات في التعرف على أهم طرائق التدريس الحديثة، والاستعانة بالخبرات والكفاءات المدربة.

وبذلك تشترك نتيجة الدراستين الدايم وحمدان (2012) والربايعة (2014)، في كون العبء الملقى على عاتق المعلمين، سواء أكان في عدد الحصص أو كثرة الأعمال الكتابية، يمثل التحدي أو الصعوبة بالدرجة الأولى، كما أن متغير عدد سنوات الخبرة لم يشكلا فارقا في تحديد هذه الصعوبات من قبل المعلمين.

أما في دراسة حمود وعبد الكريم وغافل (2011)، التي اعتمدت المنهج الكيفي وإجراء المقابلات في سبيل التعرف على المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في

العراق، المتعلقة في القراءة والكتابة والتعبير والقواعد، بالإضافة إلى المنهاج المقرر ومستوى إعداد المعلمين، أشارت نتائج الدراسة إلى أهم الأسباب المؤدية لهذه المشكلات، مثل عزوف التلاميذ عن القراءة الحرة، والتعددية اللغوية، والتباهي باستعمال اللغة الأجنبية من قبل الكثير من الأساتذة والمثقفين، وبعد موضوعات التدريبات اللغوية عن التطبيق في الحياة العملية. كما اقترحت الدراسة حلولا لهذه المشكلات، كالأخذ باراء المعلمين والمشرفين ومن ذوي الخبرة عند تأليف كتب القراءة للمرحلة الابتدائية، والتركيز على فتح دورات تدريبية لمعلمي القراءة وخاصة الجدد منهم، لإطلاعهم على أهمية القراءة، وكيفية تطوير هذه المهارة لدى الطلبة، واقترحت الدراسة إعداد خطة متكاملة ومتدرجة لتعليم التعبير تمتد على مدى سنوات التعليم الأساسي بكاملها ، أما فيما يتعلق بمنهاج اللغة العربية فاقترحت الدراسة إزالة الحواجز القائمة بين فروع اللغة العربية، واعتبارها نشاطات متكاملة لايجوز التعرض لأحدها معزولا عن الاخر، وفي النهاية اقترحت الدراسة كغيرها من الدراسات ضرورة فتح دورات مكثفة ومستمرة لمعلمي اللغة العربية للتعرف على طرائق التدريس الحديثة وأساليبها.

وجاءت بعض الدراسات لتتناول الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في جانب معين، من جوانب اللغة العربية، كالقراءة، أو تدريس القواعد بشكل خاص. ومن هذه الدراسات، الدراسة التي قام بها أبو مرق (2007)، والتي كانت بعنوان الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، على تشخيص درجة هذه الصعوبات من قبل المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي، حيث وزعت الاستبانة على عينة المعلمين المؤلفة من (70) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بشكل عشوائي. ودلت نتائج الدراسة على وجود درجة صعوبة كبيرة تواجه معلمي اللغة العربية في

تعليم القراءة، كما كانت النتائج المتعلقة بتأثير المتغيرات المستقلة على درجة الصعوبات التي يشعر بها المعلمون، مشابهة لدراسة (الدايم، حمدان، 2012)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، لكنها أشارت بوجود فروق دالة إحصائيا يعود لصالح ذوي الخبرة، بخلاف ما أشارت له دراسة (الربايعة، 2014). وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بتعليم القراءة الجهرية، وتعويد الطلبة على الجرأة في ممارسة القراءة، وإلى الاهتمام بتدريب المعلمين وإعدادهم على تشخيص أخطاء القراءة الجهرية ومحاولة معالجتها، إضافة إلى العمل على إلزام المعلمين بشكل عام ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص، باستخدام اللغة الفصحى عند مخاطبة طلبتهم داخل الصف.

ومن الدراسات التي عنيت بدراسة الصعوبات التي تخص الطلبة، دراسة قاسم والحديبي (2016)، والتي هدفت إلى تحديد مظاهر ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الخبراء مظاهرها وأسبابها وطرق علاجها، فتألف مجتمع الدراسة من المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين لمادة اللغة العربية في المراحل التعليمية الابتدائية والإعدادية والثانوية، في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج الست، وتم اعتماد المنهج الكمي واستخدام الاستبانة كأداة، وزعت على عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية، تكونت من (1034) معلما ومشرفا وموجها، وأشارت النتائج إلى مظاهر الضعف المتعلقة في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وأوعزت ذلك الضعف إلى عدة أسباب كضعف دافعية المتعلم وعدم الشعور بأهمية اللغة العربية بالنسبة لبقية المواد، واختيار معلمين غير متخصصين في تعليم اللغة العربية، واستخدام طرق تدريس غير تفاعلية، بالإضافة لأسباب ترجع لزيادة العبء على المعلم واستخدام اللهجات العامية، وأوصت الدراسة بضرورة التحدث بالفصحى من

قبل المعلمين وتفغيل دور المتعلم، ووتصميم مباني المدارس بشكل يسمح بتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

وفي نفس السياق هدفت دراسة مطر وفورة (2007)، إلى التعرف على واقع المشكلات القرائية في مرحلة التعليم الأساسي كما يراها معلمو اللغة في غزة في ظل معايير الجودة، وأثر متغير الجنس والمنطقة على التقديرات التقويمية لهذه المشكلات، بالإضافة إلى وضع تصور للتغلب على هذه المشكلات. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقاما بتصميم استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغ عددها (100) معلم ومعلمة، وكشفت الدراسة عن وجود بعض المشكلات القرائية في مجال الإدراك والتحليل والنقد، وفي مجال توظيف القراءة في الحياة، وأن معدل المشكلات لدى المعلمات أقل منها لدى المعلمين، وأن المشكلات القرائية في منطقة وسط غزة أقل شيوعا منها في شمالها. واقترحت الدراسة تصورا للحد من هذه المشكلات، يقوم على أساس التعاون بين المدرسة والأسرة، وتقسيم المشكلات إلى خطوات ومراحل متتابعة، بالإضافة إلى تزويد المعلمين بالخبرات الفنية في مجال معالجة الصعوبات القرائية.

وفي إطار صعوبات تعليم وتعلم القراءة، قام الفرا (2016)، بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها، وتصميم بطاقة لملاحظتها، ومعرفة أساليب معالجتها وفق اراء عينة من معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية الستة الأولى، في مدارس خان يونس الحكومية في غزة. وصمم الباحث ثلاث استبانات، الأولى اشتملت على سبعة مجالات لتحديد أسباب صعوبات تعلم القراءة، وأظهرت نتائجها أن الترتيب التنازلي لهذه الصعوبات يبدأ بما يتعلق في الأسرة، فالمتعلم، إلى أن تصل إلى الكتاب المدرسي. أما الاستبانة الثانية فكانت بطاقة لتشخيص صعوبات تعلم القراءة في الصفوف من الرابع إلى السادس الأساسي، أما الاستبانة الثالثة فقد اقترحت أساليب متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة، وبينت النتائج أنها

مناسبة بدرجة كبيرة ومتوسطة، وبناء عليها اقترحت الدراسة عدة أمور قد تساعد في التغلب على هذه الصعوبات، منها أن تقوم وزارة التربية والتعليم بإنشاء لجنة لمتابعة القراءة في مدارس التعليم الأساسي، وفق خطة واضحة تخضع للتقويم المستمر، كما أوصت الدراسة بضرورة اختيار موضوعات القراءة اختيارا يتناسب مع مستويات المتعلمين، إضافة إلى عقد دورات مستمرة للمديرين والمشرفين، لتوعيتهم بأهمية التشخيص والعلاج لصعوبات تعلم القراءة والتواصل المستمر مع الأهل، واستخدام التقنية التكنولوجية الحديثة التي تزيد من دافعية المتعلمين.

وفي سبيل الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع، في مدارس محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، أجرت أبو دقة (2010)، دراسة مسحية، حيث تكونت عينة الدراسة من (1385)، أي ما يعادل (10%) من المجتمع الكلي، واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات لجمع البيانات للإجابة على أسئلة الدراسة، فاستخدمت اختبارا تحصيليا في اللغة العربية لقياس المهارات القرائية الأساسية، واختبارا غير لفظي لقياس القدرة العقلية، وقائمة الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم. وأسفر التحليل الإحصائي للبيانات على نتائج أهمها أن نسبة انتشار صعوبات القراءة في هذه الصفوف تراوحت بين 14% و17%، وكانت مظاهر الصعوبات الأكثر شيوعا، في فهم المقروء، والاستيعاب، والتمييز بين حركات التنوين، والكلمات المتشابهة صوتا. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ما بين مهارات القراءة والتحصيل الدراسي في اللغة العربية في الصفوف الثلاثة.

وللتعرف على المشكلات النفسية الاجتماعية لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة في الصفين الثاني والخامس في مدارس القدس الشرقية، قامت الدويك (2013)، بدراسة طبقت على عينة مكونة من (178) طالبا وطالبة، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، وبعد تطبيق مقياس خاص للمشكلات النفسية والاجتماعية، أشارت النتائج إلى أن طلبة الصفين الثاني والخامس

يعانون من تدني مفهوم الذات، وتشتت الانتباه، والشعور بالإحباط، وصعوبة في التعبير عن المشاعر، والنشاط الزائد. وتوصي الدراسة بالعمل على إيجاد نظام متكامل لتأهيل معلمين ومعلمات يعملون على مساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة.

وبذلك تشترك نتائج وتوصيات الدراسات المتعلقة بصعوبات القراءة بضرورة تأهيل المعلمين لمساعدة الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة، نظرا للنتائج السلبية التي تعود على الطلبة سواء في التحصيل، أو على الصعيدين النفسي والاجتماعي.

أما فيما يخص صعوبات تعليم وتعلم مادة قواعد اللغة العربية، قام الموسوي (2009)، بدراسة بعنوان: صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، وقد طبقت الدراسة في محافظة ميسان، حيث استخدم الباحث الاستبانة كأداة لبحثه، في سبيل التعرف على صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية، وأوضحت النتائج بأن هناك مجموعة من الصعوبات التي تواجه التلاميذ عند تعلمهم مادة قواعد اللغة العربية، أبرزها عدم اهتمام المعلمين بصياغة الأهداف السلوكية، التي يجب أن يعمل المعلم على تحقيقها في نهاية حصته، يليها ضعف التلاميذ في القراءة والكتابة، ما يتسبب في ضعف مستواهم العلمي بشكل عام، بالإضافة إلى أن الطالب يعتمد في دراسته على الحفظ أكثر من الفهم. كما أوصت الدراسة بضرورة التخطيط للدرس من قبل المعلم، وعرض مادة القواعد بصورة تجعلها ترتبط بحياة التلاميذ بشكل أكبر. وهذا ما أشارت له دراسة حمود واخرون (2011)، التي اعتبرت بعد المواضيع الخاصة بالتدريبات اللغوية، سببا للمشكلات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية.

كما قام الكلاك والمولى (2008)، بدراسة هدفت لتحديد الصعوبات التي تعترض عملية تدريس مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدينة الموصل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وأثر متغير الجنس على تحديد هذه الصعوبات. وتكونت عينة البحث التي تم

اختيارها عشوائيا من (34) مدرسا ومدرسة، وزعت عليهم استبانة للتعرف على أبرز هذه الصعوبات. وأشارت النتائج إلى أن أبرز الصعوبات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كانت بعدد الحصص غير الكافي لتغطية مادة القواعد اللغوية. كما أوصت الدراسة بإطلاع المدرسين والمدرسات على الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية وتدريبهم على صياغة الأهداف، إضافة إلى عقد الدورات التدريبية في العطلة الصيفية لمدرسي المادة ومدرساتها، وأهمية توعية الطلبة بأهمية مادة القواعد في رقي الأمم وامتلاك التقنية. واقترحت الدراسة عمل دراسات مشابهة، تتناول دراسة هذه الصعوبات من قبل الطلبة.

من خلال مراجعة الدراسات المتعلقة بالمشكلات والصعوبات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية، لاحظت الباحثة اعتماد معظم هذه الدراسات على المنهج الكمي، والاستبانة كأداة للتعرف على هذه المشكلات، كما أنها اعتمدت على اراء المعلمين والمعلمات في تحديد هذه المشكلات، في حين ستقوم الدراسة الحالية باعتماد المنهج المختلط من الكمي والكيفي، للوصول للمعلومات بشكل معمق، من خلال المقابلات، كما أن هذه التحديات لن تنحصر في رؤية المعلمين والمعلمات فقط، بل سيشترك في تشخيصها ووضع مقترحات لمواجهتها، كل من المديرين ومشرفي اللغة العربية إلى جانب المعلمين والمعلمات.

أساليب تدريس اللغة العربية

تناولت الدراسة الحالية في محاولة لتشخيص تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية، المحور المتعلق بالمعلم، ويندرج تحت هذا المحور جانب تأهيل المعلمين، والأساليب المتبعة من قبلهم في التدريس، وهذا ما عمدت له بعض الدراسات التالية والتي هدفت إلى التعرف على مدى تنوع هذه الأساليب ومجاراتها للتطور التكنولوجي الحاصل، كما تناولت أثر استخدام استراتيجيات

محددة على نتائج تحصيل الطلبة، لاختبار مدى فاعلية هذه الاستراتيجيات في تطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية، ومواجهة التحديات التي تتعرض لها.

وفيما يتعلق بجانب تاهيل المعلمين، تناولت دراسة مختار والحطامي (2018)، المشكلات التي يواجهها المعلمون المتدربون في تدريس اللغة العربية أثناء التربية العملية من وجهة نظرهم، باعتماد الصف الرابع نموذجا، وفي هذه الدراسة تظهر الفجوة بين ما يتعلمه الطالب من مواد نظرية، وبين الواقع التدريسي الفعلي، واعتمدت الدراسة على المنهج الكمي والاستبانة كأداة، وزعت على مجتمع البحث الذي شكل العينة المؤلفة من (60) معلما متدربا من كلية البحرين للمعلمين، ومن أهم التوصيات الواردة في الدراسة أهمية التنسيق بين الجامعات ووزارة التربية لوضع مناهج تتسق بين ما يدرسه المعلم في الجامعة وبين ما يدرسه في المدارس الابتدائية، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم الصعوبات التي استشعرها المتدربون هي التباين بين ما يدرس في الجامعات والتطبيق العملي، وصعوبة ضبط الصف في ظل عدد الطلبة الكبير، واستخدام المعلمين المتعاونين للطرق التقليدية في التدريس واللغة العامية، وقلة تقديم التغذية الراجعة للمتدربين.

ومن الدراسات التي تناولت الأساليب التدريسية المتبعة من قبل المعلمين، دراسة صومان (2014)، التي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التعلمية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات. واستخدم الباحث الاستبانة متبعا المنهج الكمي في دراسته، وأشارت النتائج إلى أن الاستراتيجيات السلوكية هي التي تحتل المركز الأول بمستوى مرتفع، تليها الاستراتيجيات المعرفية ثم الانفعالية. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروقات تعزى لمتغير الجنس في مستوى استخدام هذه الاستراتيجيات.

وفي دراسة مشابهة قام بها الجعافرة (2015)، في مديرية الزرقاء في الأردن، هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها للاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم، اتبع الباحث المنهج الكمي في دراسته مستخدما الاستبانة التي طبقت على عينة عشوائية مؤلفة من (120) معلما ومعلمة للغة العربية. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات للاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، ولمتغير سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بإعداد البرامج التدريبية للمعلمين في مجال تفعيل الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية، وتوعيتهم بأهمية توظيف الإنترنت في التدريس عامة واللغة العربية خاصة، والعمل على توفير المستلزمات الضرورية لتهيئة البيئة الصفية بشكل يؤهلها لتوظيف الاتجاهات الحديثة خاصة في مجال تكنولوجيا التعليم.

وفي سياق أساليب التدريس المتبعة، هدفت دراسة قاسم والحديبي (2018)، إلى تطوير استراتيجيات تعليم اللغة العربية في الصفوف من الأول إلى السادس في الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج، من خلال الكشف عن الأساليب المستخدمة حاليا، وتحديد واقع استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، واعتمدت الدراسة الأسلوب الكمي كمنهجية والاستبانة كأداة، وتحدد مجتمع الدراسة في العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية للصفوف الأساسية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية ممثلة لكل منطقة تعليمية في الدول الست الأعضاء. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف عام في إعداد المعلمين، وتعريفهم بطرق التدريس الحديثة، كما أشارت النتائج إلى تركيز المدارس بشكل عام على النشاطات العلمية، مقابل النشاطات التي تخص اللغة العربية، وأوصت الدراسة بضرورة

إعداد برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية وتدريبهم على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس، وتشجيعهم عليها ماديا ومعنويا.

وفي نفس السياق أشارت الدراستين: الخرماني (2015) والدعدي (2009)، إلى فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على خرائط المفاهيم في تحصيل الطلبة في مادة قواعد اللغة العربية، حيث استخدمت الدراستان اللتان طبقتا في المملكة العربية السعودية المنهج شبه التجريبي، وأشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارات البعدية لصالح المجموعات التجريبة، وأوصت الدراستان باستخدام الخرائط المفاهيمية، والتنويع في طرق تدريس النحو، وعدم الاقتصار على الطرق التقليدية، وتدريب المعلمين على الاستراتيجيات الحديثة في التعليم. وهذا ما يتفق مع التوصيات التي خرجت بها دراسة بركات وعبد الجبار (2017)، حيث أوصت الدراسة بالإضافة لتدريب المعلمين، ضرورة قيام المشرفين بتضمين أدلة للمعلمين تطلعهم على طرق التدريس والنماذج الحديثة، وذلك بعد أن قامت الباحثة بدراسة شبه تجريبية هدفت إلى معرفة أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام تقنية الحوسبة السحابية، في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، في المدارس الخاصة بالأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج شبه التجريبي، في تطبيق تقنية الحوسبة الحسابية على أفراد الدراسة الذين تم اختيارهم من مدارس المشرق الدولية الخاصة، وبلغ عددهم (50) طالبا وطالبة، تم توزيعهم على شعبتين، درست المجموعة الضابطة بالطريقة العادية، بينما تم تدريس المجموعة التجريبية بواسطة الحوسبة السحابية، ثم قامت الباحثة ببناء مقياس للتفكير الإبداعي واخر لمهارات التعلم الذاتي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستخدام استراتيجية الحوسبة السحابية.

وحول أثر تدريس اللغة العربية باستخدام أساليب تدريس متنوعة، قامت الباحثة أبو عفيفة (2016)، بدراسة أثر استخدام القصة الرقمية في تدريس اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، في تنمية مهارات الاستماع النشط والتفكير الإبداعي. ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي واختيار عينة قصدية تكونت من (36) طالبا وطالبة، من طلبة الصف الثالث الأساسي موزعين على شعبتين، في مدرسة من مدارس إدارة التعليم الخاص في العاصمة الأردنية عمان، وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطرق الاعتيادية، وتدريس المجموعة التجريبية بستخدام استراتيجية القصة الرقمية، كما تم إعداد اختبار الاستماع البعدي واختبار التفكير في ضوء قدرات التفكير الإبداعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الثالث الأساسي في اختبار الاستماع البعدي لصالح المجموعة التجريبية يعزى لاستخدام استراتيجية القصة الرقمية، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي بين المجموعتين. وأوصت الدراسة إلى الاهتمام بفن الاستماع ومهارة الاستماع النشط، وتنميتها لما لها من أثر إيجابي في نفوس الطلبة، كما أوصت الدراسة بتضمين مناهج المرحلة الأساسية الأولى مهارات الاستماع النشط ، وتدريب المعلمين لكيفية إكسابها لطلبتهم بشكل مقصود، كما أوصت الدراسة بالاهتمام بالجانب القصصي، واستبدال العرض الشفهي للقصص بالعرض الألكتروني، لما فيه من حركة وصوت، تثير دافعية المتلقي.

كما هدفت دراسة عبد المجيد والعوافي (2015)، إلى دراسة أثر فاعلية لعب الأدوار في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات الصف السادس الأساسي، وتحديد أسس بناء استراتيجية لعب الأدوار، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من تلميذات الصف السادس الأساسي، في منطقة المدينة المنورة،

ومعلمات اللغة العربية لبيان وجهات نظرهن في تحديد الأخطاء الأكثر شيوعا، لدى التلميذات ومعرفة أسبابها. واستخدمت الاستبانة كأداة للتعرف على أكثر الأخطاء الشائعة، كما أعد اختبار لقياس مستوى التلميذات ودليل لإرشاد المعلمة على كيفية استخدام استراتيجية لعب الأدوار، وأشارت النتائج إلى أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات، وتمثل السبب الأول لهذه المشكلات من وجهة نظرهن، زيادة عدد الطالبات في الصف الواحد، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلميذات في المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، يعزى لمتغير طريقة التدريس. وأوصت الدراسة بتشجيع المعلمات على استخدام الاستراتيجيات والأساليب الحديثة في التدريس، والاهتمام بإعداد المعلمات وإقامة الدورات لتدريب المعلمات على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، إضافة إلى العمل على التخفيف من نصاب المعلمة في المرحلة الابتدائية لتخفيف الضغط عنها. ومن الدراسات التي أوصت بضرورة العمل على تدريب المعلمين، دراسة خضير و ياسين (2012)، التي كانت بعنوان : خصائص معلم اللغة العربية الفعال، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على هذه الخصائص من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية في الأردن، من خلال استخدام الاستبانة كأداة للبحث، حيث أظهرت النتائج أن المعلم الفغال هو الذي يتمتع بالمعرفة والتمكن، والقدرة على إثارة الدافعية، والعدالة، والقرب من الطلبة، والقدرة على جعل الحصة ممتعة.

وفي ذات الإطار هدفت دراسة (النصار، 2016)، إلى تحديد مهارات القراءة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الدنيا، في مدينة الرياض، والتعرف على درجة تمكن المعلمين من هذه المهارات، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللغوية في كتاب اللغة العربية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف

البحث؛ صمم الباحث استبانة وبطاقة ملاحظة، وصمم برنامجا تدريبيا للمعلمين، ليقوم بتدريب مجموعتين منهم، الأولى تشتمل على معلمين من مدارس حكومية والمجموعة الثانية تضم معلمين من مدارس أهلية. وأظهرت النتائج وجود ضعف في تمكن المعلمين من مهارة قراءة النصوص اللغوية، لم تظهر فيها فروق تعزى لمتغير نوع المدرسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي للمجموعتين اللتين خضعتا للتدريب. وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بإعداد معلمي اللغة العربية، وإكسابهم مهارات قراءة النصوص اللغوية، بتدريسهم مادة متخصصة في القراءة، وضرورة العناية بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، على مهارات قراءة النصوص اللغوية.

وحول ضرورة العمل على تأهيل وتدريب معلمي اللغة الأم بشكل مستمر، هدفت دراسة ماتا (Mata, 2014)، إلى وضع إطار للمعايير المهنية لمعلمي اللغة الأم، وإلى ابتكار منهج لتدريب معلمي اللغة الأم قبل البدء بالتدريس، بالاعتماد على النهج الحديث، وبمساعدة من أساتذة جامعيين، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لتقدير الكفاءات والمواصفات التي يجب توفرها في معلم اللغة الأم، وزعت على عينة بلغ عددها (28) أستاذا من أساتذة التعليم العالي، ومن ذوي خبرة لا تقل عن العشر سنوات، لتقدير الحاجات اللازمة لتدريب معلمي اللغة الأم في رومانيا. وأشارت النتائج إلى ضرورة تدريب المعلمين على استخدام البيئة اللاصفية، والاعتماد على الأنشطة الحياتية لممارسة اللغة الأم في الحياة الحقيقية من قبل الطلاب، كما أوصت الدراسة بتضمين المناهج للقيم السلوكية المتعلقة بالمجتمع الأصلي، وتدريس الأدب الخاص باللغة الأم، وتدريب المعلمين على استخدام طرق محددة لتقييم أداء الطلبة، وتمكنهم من اللغة الأم.

من خلال الدراسات السابقة، نلاحظ فاعلية استخدام الاستراتيجيات المتنوعة في التدريس، حيث أشارت الدراسات الشبه تجريبية، لفاعلية طرق التدريس المختلفة في زيادة

تحصيل الطلبة، ومن خلال هذه النتائج، تكون الدورات التدريبية للمعلمين، التي تعمل على مساعدتهم في التعرف على الأساليب التدريسية الحديثة والمتنوعة، الطريقة الأمثل لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية، والتعامل مع التحديات التي تمر بها.

مناهج اللغة العربية

في إطار دراسة التحديات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية، كان لا بد من دراسة المنهاج المقرر، والكتب التي تخصصها الجهات المسؤولة، لتشكل أساسا للمنهاج المخصص لكل صف من الصفوف، وحول ذلك قامت بعض الدراسات بفحص مدى ملاءمة هذه الكتب مع طبيعة الطلبة، وخرجت بالتوصيات التي قد تكون معينا للقائمين على وضع المنهاج، في سبيل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية.

ومن هذه الدراسات دراسة المحارمة (2016)، التي هدفت إلى التعرف على درجة مراعاة كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى للمعايير اللغوية والاجتماعية في الأردن من وجهة نظر معلميها، وفي سبيل تحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الكمي، حيث تم توزيع استبانة على العينة التي تكونت من مدرسي اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى في المدارس الحكومية في لواء سحاب، وعددهم (80) معلما ومعلمة، للتعرف على وجهات نظرهم، وأشارت النتائج إلى أن درجة مراعاة كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى للمعايير الاجتماعية واللغوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات متوسطة، وجاءت الفقرة التي تخص مراعاة الفروق الفردية في المنزلة الأخيرة عند تحليل المتوسطات الحسابية للإجابات التي تخص المعايير الاجتماعية، في حين كانت الفقرة التي أشارت إلى إثراء المنهاج الطلبة بالمفردات والتراكيب الجديدة، في المنزلة الأخيرة، في المعايير التي تخص المعايير اللغوية، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروقات ذات

دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، ومتغير الخبرة لصالح (10سنوات) فأكثر. وأوصت الدراسة بإعادة تقييم كتاب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى في ضوء المعايير اللغوية والاجتماعية.

وفي نفس السياق، هدف بحث خصاونة (2017)، إلى التعرف على أثر استخدام الصور والرسوم التوضيحية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، واتجاهاتهن نحو مقرر اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتكون مجتمع البحث من تلميذات المرحلة الابتدائية المسجلات في الصف الرابع في المملكة العربية السعودية، في حين كانت العينة العشوائية مكونة من (60) طالبة، قسموا على مجموعتين، التجريبية والضابطة. وأشارت نتائج البحث بعد تطبيق الاختبار القبلي والبعدي، إلى فاعلية الصور والرسوم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، وبذلك أوصى الباحث أن تضع المؤسسات التربوية الأسس والمعايير التي يجب أن توضع للرسوم التوضيحية للكتاب المدرسي، وإلى إضافة الصور والرسوم التوضيحية إلى مقررات النحو والصرف للتخفيف من صعوبتها، كما أوصت الدراسة بضرورة إيلاء الصور والرسومات الاهتمام الكافي عند بناء المناهج، فلا يقتصر الاهتمام على المحتوى التعلمي كنص لغوي فقط، بل يجب الاهتمام باللغة البصرية الرمزية.

كما هدفت الدراسة التي قامت بها التويجري (2014)، إلى تقويم منهاج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين لمادة اللغة العربية، في مدارس دولة الكويت، والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها، والوقوف على مقترحاتهم الرامية لتحسين بناء المنهاج وتطويره، واعتمدت الباحثة المنهج الكمي مستخدمة الاستبانة كأداة لدراستها، حيث طبقت على (268) معلما، و(45) موجها للغة العربية. وقد أوصت الدراسة بالأخذ بهذه

المقترحات من قبل معدي المناهج التعليمية، و أبرز هذه المقترحات كانت المواءمة بين محتوى المنهاج وعمر التلميذ وخبراته السابقة، ودمج كتب اللغة العربية في كتاب واحد، وإعادة النظر في الطريقة الصوتية والانتقال إلى الطريقة التوليفية في عرض المحتوى.

وفي دراسة هدفت للكشف عن طبيعة نصوص الاستماع في مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، من حيث مستويات الاستماع التي يتضمنها، ومن حيث البنى النصية لها، استخدم حرب (2011)، أسلوب تحليل المحتوى، حيث حلل (28) نصا سماعيا، للصفوف الأساسية الثلاثة العليا، لمعرفة مستويات الاستماع الذي يحفزها كل نص، ودلت النتائج أن (37,1%) من أسئلة نصوص الاستماع، تدل على المستوى التفسيري، في حين (15,9%) فقط تدل على المستوى التقويمي، كما أشارت النتائج إلى أن البنى النصية الشائعة هي السردية والوصفية، وأنه لا توجد علاقة منطقية بين نوع البنية النصية لنص ما، ومستوى الاستماع الذي يحفزه. وأوصت الدراسة بضرورة تنويع البنى النصية في النصوص السماعية، واتباع منهجية واضحة تعكس العلاقة بين بنية النص الاستماعي ومستويات الاستماع التي يؤكدها.

وفي دراسة تحليلية أخرى أعدت في الأردن، هدفت إلى تحليل أسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع، لمعرفة مدى شمولها للمجالات المعرفية والنفسحركية، والانفعالية، وتصنيفها إلى أنواعها المقالية والشفوية والموضوعية؛ اختارت الجعافرة (2007)، عينة من كتب هذه الصفوف، حيث بلغ المجموع الكلي للأسئلة فيها (1419) سؤالا. وبعد أن قامت الباحثة بتحليل المحتوى واستخراج التكرارات، والنسب المئوية للأسئلة في هذه الكتب، أشارت النتائج إلى أن النسبة الكبرى في الأسئلة جاءت في المجال المعرفي، التي تتطلب عمليات عقلية دنيا، كالتذكر والفهم، أما أنواع الأسئلة، فكانت بالأغلب مقالية. وبناء على هذه النتائج أوصت الدراسة القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية، بإعادة النظر في الأسئلة التعليمية،

وتحقيق التوازن العادل بينها من حيث مجالاتها المعرفية، والانفعالية، والنفسحركية، لتلافي الزيادة في الأسئلة التي تنحصر في المجال المعرفي، وضرورة تضمين كتب اللغة العربية أسئلة تثير قدرات الطلبة العقلية العليا، وتحفزهم على التفكير الناقد، إضافة إلى أهمية تضمين الأسئلة لمواقف انفعالية، تنمي الجانب الوجداني لدى الطلبة، والحرص على الأسئلة التقويمية. كما أوصت الدراسة بزيادة الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم، بتنظيم ورشات عمل بإشراف خبراء تربويين، لتدريب مؤلفي المناهج على كيفية صياغة الأسئلة في مجالات الأهداف التربوية، مع التركيز على المجال الانفعالي والنفسحركي.

وفي هذا السياق قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بتطوير المناهج التعليمية ليتم تطبيقها في العام 2016/2017، وحتى تكون عملية التطوير مرتكزة على دلائل بحثية علمية من الميدان التربوي، أجرت الوزارة دراسة "التقويم السريع للمنهاج" (2016أ)؛ حيث تم تطوير مجموعة من الأدوات البحثية بهدف جمع البيانات عن المنهاج الفلسطيني الأول من مستخدميه في الميدان، باستخدام الأدوات البحثية التي تألفت من استبيانات لقياس درجة الرضا نحو المنهاج من قبل الطلبة والمعلمين، وبروتوكولات المجموعات البؤرية من مديري المدارس وأولياء الأمور، ونماذج تحليل المحتوى العلمي للكتب المدرسية لكافة الصفوف ولكافة المباحث الدارسية، وأشارت النتائج المتعلقة بمناهج اللغة العربية بشكل خاص، إلى عدد من النقاط السلبية كافتقار الكتب لكثير من مهارات ما فوق المعرفية، وعدم توافق الصور والنصوص مع النظرة التنموية للأشخاص ذوي الإعاقة، واحتلال الرجل لمكانة أكبر من المرأة في النصوص، كما أوصت الدراسة بإعادة هيكلية الشكل العام للأسئلة التي تتضمنها كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، من الصف الأول إلى الثالث الأساسي، بحيث تتوزع لتشمل المهارات الفوق

معرفية، إضافة إلى إعادة النظر في تصميم الصور والرسوم والجداول، والتنويع في النشاطات التقويمية لتراعي مستويات التفكير العليا، وتوافر عناصر الإثارة والتشويق.

كما هدف البحث الذي قام به مركز البحث والتطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2017)، إلى التعرف على درجة تضمين كتب المرحلة الأساسية الأولى في المنهاج الجديد، للموضوعات البيئية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور والتربويين المهتمين بتنفيذ المنهاج، وتحليل محتوى كتب هذه المرحلة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة الإلكترونية، وتم رصد استجابة (863) للمشاركين من المعلمين والمعلمات والمشرفين وأولياء الأمور، واستهدف التحليل كتب المرحلة الأساسية الأولى، وأشارت نتائج تحليل الاستبانات إلى استمتاع القليل من المشاركين في تدريس الكتب الجديدة في حين استمتع حوالي النصف بدرجة متوسطة، والبقية بدرجة قليلة، كما أشارت النتائج إلى أن نسبة 30,5% من المستجيبين يرون أن الكتب الجديدة تمكن الطالب من إتقان المهارات الأساسية، من قراءة وكتابة وحساب بدرجة كبيرة، وهي نسبة تعتبر قليلة بناء على توصيات دراسات عديدة في مجال إكساب المهارات، حيث يتطلب أن تكون النسبة تزيد عن 70%، بحسب ما ذكرته الدراسة، وأوصت الدراسة بإجراء تحليل معمق لمحتوى كتب المرحلة الأساسية الأولى وضرورة تضمين المهارات الحياتية في كتب المرحلة الأساسية الأولى وتدريب المعلمين على تدريس المهارات والمفاهيم والموضوعات البيئية.

قد تشكل هذه الدراسات التي عنيت بمناهج اللغة العربية، مرجعا هاما للقائمين على إعداد الكتب المقررة، والتي تشكل جزءا رئيسيا من المنهاج، من خلال الأخذ بأهم التوصيات التي خرجت بها، والأخذ بتوصيات التربويين والمشرفين والمعلمين، كضرورة مراعاة مستويات المادة المطروحة لتتلاءم مع عمر الطلبة وقدراتهم، وإعطاء الأهمية للنصوص السماعية والصور والرسومات كما تعطى للنصوص اللغوية، إضافة إلى تضمين التدريبات اللغوية مواضيع

مرتبطة بحياة الطلبة العملية، ومراعاة مستويات الأسئلة التي تتضمنها الدروس والنصوص السماعية لتشمل كافة المستويات ابتداء من مستويات التفكير الدنيا إلى العليا.

العولمة واللغات الأجنبية

في ظل التغيرات التي تلحق بالمجتمعات المختلفة بشكل عام، تحت مسميات العولمة، ومحاولة فرض ثقافة ولغة الأقوى، تنبهت المجتمعات المختلفة، العربية والغربية على حد سواء، للتهديدات التي تتعرض لها لغاتهم وثقافتهم، وبرز الاهتمام بالتمسك باللغة الأم، كونها تمثل الهوية الثقافية لكل مجتمع، وبدأ الباحثون بإجراء الدراسات المختلفة، لدراسة أثر العولمة، وتدريس اللغات الأجنبية، خاصة اللغة الإنجليزية، على اللغة الأم.

وفي هذا السياق، هدفت دراسة بدرخان (2013)، إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي وإدارة مدارس المرحلة الأساسية العليا لأدوارهم في مواجهة تحديات العولمة من وجهة نظر المعلمين، وفي سبيل تحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث وزع على أفراد العينة المكونة من (673) معلما ومعلمة، من المدارس الأساسية بمحافظة العاصمة الأردنية الاستبانة للكشف عن درجة ممارسة تلك الأدوار. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي وإدارة المدارس لأدوارهم في مواجهة تحديات العولمة كانت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود أثر لمتغير المدرسة، لصالح المدارس الخاصة، ووجود أثر لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الماجستير فأعلى، في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة معلمي وإدارة مدارس المرحلة الأساسية العليا لأدوارهم في مواجهة تحديات العولمة. كما أوصت الدراسة بعقد الدورات والمؤتمرات من قبل وزارة التربية والتعليم، للعمل على تشجيع المعلمين على تبادل الخبرات الخارجية في مجال مواجهة تحديات العولمة، وعقد دورات تدريبية للمعلمين من حملة درجة

البكالوريوس في مجال تحديات العولمة وطرائق مواجهتها، كما أوصت الدراسة الجامعات بطرح مساق لطلبة البكالوريوس، وخاصة في كلية التربية في مواجهة العولمة وتحدياتها مما يسهم في إعداد المعلمين على طرق مواجهة العولمة.

وفي دراسة للي وماجانوفتش (Li& Majhanovich, 2014) هدفت إلى التعرف على فعالية سياسة إلزامية تعليم اللغة الأم في بوست كولونيال، هونج كونج، وفيما إذا كانت هذه السياسة تزيد من قدرة الطلبة على التعلم، بدون التضحية بتعلم اللغة الإنجليزية، قامت الباحثتان بتحليل نتائج الامتحانات العامة الرسمية في هونج كونج لعام (2008)، ومقارنتها بنتائج الامتحانات ما قبل عام (1998)، أي ما قبل تنفيذ سياسة إلزامية تعليم اللغة الأم، وكشفت النتائج بأن استخدام اللغة الأم مفيد للطلبة في بعض المواد، خاصة المواد التي تحتاج إلى مهارة التركيز المرتفع، لكن أداء الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية تأثر بشكل سلبي بسبب هذه السياسة. وأوصت الدراسة بضرورة تمسك الحكومة بتعليم اللغة الأم، وتوفير الاستراتيجيات والطرق لتحسين تعليم اللغة الإنجليزية في الوقت ذاته، كما أوصت الدراسة بضرورة التمسك بتعليم الطلبة المواد المختلفة باللغة الأم في مراحل التدريس الأساسية، أما بالنسبة للمراحل الثانوية، فيجب أن تكون لديهم المرونة الكافية للتحويل إلى اللغة الإنجليزية، وفق ظروف مهيئة وشروط خاصة.

وفي هذا الإطار أشارت دراسة تاكي أوفسو وماها ودوسو وكرمادور وتوكو (Tacki-Ofosu, Mahama,Doso, Kumador &Toku, 2015) إلى دعم الأهل لاستخدام اللغة الأم في البيت والمدرسة، لأسباب تتعلق بالهوية الثقافية، ولسهولة التواصل بها بالنسبة للطلبة، وجاءت هذه النتائج بعد تطبيق دراسة مسحية وصفية، لاراء عينة مكونة من (120)، شخصا توزعوا ما بين معلمين ومعلمات وأولياء أمور لأطفال ما بين (2–5) سنوات، في إحدى ضواحي منطقة أكر الكبرى، غانا، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر الأهل والمعلمين، نحو

استخدام اللغة الأم في البيت والمدرسة، كما أشارت الدراسة إلى أن أسباب معارضة البعض لاستخدام اللغة الأم في المدرسة، يعود لأهمية اللغة الإنجليزية في التعليم المستقبلي، وقلة الموارد المتوفرة من أجل التدريس باللغة الأم. وأوصت الدراسة بتوفير هذه الموارد للمدارس، وتدريب المعلمين على استخدام اللغات المحلية.

ولم تنكر الدراسة التالية أهمية اللغة الإنجليزية وتعلمها من قبل الطلبة، مع المحاولة على استخدام اللغة الأم كوسيلة مساعدة في اكتسابها بدلا من إلغائها أو تهميشها، حيث هدفت دراسة فيرناند وكورنيفا (Fernandez & Korneeva, 2017)، إلى التعرف على أثر اعتماد اللغة الأم من قبل الروس على تطوير اكتساب اللغة الإنجليزية من قبل هذه الفئة، في مراحل التدريس الأولى، ودراسة مدى التداخل الحاصل بين اللغتين الروسية والإنجليزية في حال اعتماد اللغتين في نفس الوقت، كما يهدف البحث إلى التعرف على أفضل السبل لتلافي التداخل الحاصل بين اللغات، عند الطلبة، تكونت عينة البحث من (30) طالبا، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين بناء على طريقة التدريس، المجموعة الأولى اعتمدت على تدريس اللغة الإنجليزية فقط، والثانية اعتمدت تعليم اللغة الإنجليزية بجانب اللغة الروسية كلغة أم، وأشارت النتائج بعد تطبيق الاختبار التقيمي، إلى ضرورة مراعاة معلمي اللغة الإنجليزية لحساسية المتعلمين، وسلوكياتهم، وثقافتهم، وفاعلية الربط ما بين تعليم اللغة الأم واللغة الأجنبية، وذلك حتى لا يصاب الطالب بالإحباط نتيجة التداخل بين اللغتين.

وفي نفس السياق، هدفت دراسة ، إلى التعرف على دور اللغة الأم في تعليم اللغة الثانية، حيث أجرى الباحث دراسة إجرائية قائمة على حالة محددة، وهي مدرسة ثنائية اللغة في كولومبية، وكانت العينته مؤلفة من الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (4–5) سنوات، جميعم من الكولومبيين، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تم تدريسها باللغة الإنجليزية فقط، مع تهميش

اللغة الأم، أما المجموعة التجريبية، تم تدريسها باستخدام اللغتين الإسبانية والإنجليزية، واستخدم الباحث أداتي الملاحظة والمقابلات مع المعلمين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية، يعود لاستخدام اللغة الأم كأساس لتعليم اللغة الثانية وبذلك تدعم هذه الدراسة ضرورة التمسك باللغة الأم وعدم تهميشها في سبيل تعليم اللغة الإنجليزية.

وفي ظل تأثيرات العولمة وغلبة اللغة الإنجليزية كلغة التعليم الجامعي في العديد من الجامعات، حرصت بعض الدول على لغتها الأم ووضعت حكوماتها، الحفاظ على اللغة الأم من ضمن أولوياتها، فعلى سبيل المثال ونظرا لاهتمام الحكومة في سينغافورة، باللغة الأم، قام الباحثون شنج واندرسون وليونج وتشوي (Chung, Anderson, Leong & Chay, 2014)، بدراسة هدفت إلى التعرف على الطرق التي يمكن من خلالها مساعدة الطلبة في سينغافورة لكتابة مواضيع مهمة باللغة الصينية الأم، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون أسلوب دراسة الحالة، بالاعتماد على منهجية نوعية وكمية مختلطة، تكونت فيها العينة من (31) طالبا وطالبة، من الصف الرابع الأساسي، واستخدمت الدراسة التي استمرت لثلاث سنوات، أدوات مختلفة كالملاحظة، والاختبارات القبلية والبعدية، حيث تم اختبار فاعلية استخدام الإنترنت والخرائط المفاهيمية، والتعلم بمساعدة الأقران، بالإضافة إلى توفير البيئة الداعمة. وأشارت النتائج إلى أهمية البيئة الداعمة في إثارة دافعية الطلبة، نحو الكتابة باللغة الأم، إضافة إلى فعالية استخدام التكنولوجيا والإنترنت في دعم اللغة الأم، وتطوير مستوى الكتابة لدى الطلبة، وبينت الدراسة أهمية التعلم بمساعدة الأقران، حيث أن هذه الطريقة توفر الوقت الأطول للمعلم لمتابعة الطلاب الذين يعانون من ضعف معين.

يلاحظ من خلال مراجعة هذه الدراسات، أهمية الاهتمام باللغة الأم، والتمسك بها، وتعليمها جنبا إلى جنب، مع اللغة الإنجليزية، نظرا لأهمية اللغة الأجنبية في التعليم العالي

والعمل المستقبلي، حيث أن الدراسات لم تقلل من أهمية اللغة الأجنبية، لكنها أشارت إلى أهمية تدريسها دون تهميش اللغة الأم، حفاظا على الهوية الثقافية للمجتمعات المختلفة.

خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

تبين من خلال مراجعة الدراسات السابقة حول تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية، أن معظم هذه الدراسات اكتفت بالاعتماد على آراء المعلمين، دون الأخذ بوجهات نظر الفئات الأخرى، وفي الوقت الذي تلتقي فيه الدراسة الحالية بالجوانب التي ركزت عليها بعض هذه الدراسات كتحديات المنهاج أو الطلبة وغيرها، تميزت الدراسة الحالية بدراسة هذه التحديات بطريقة البحث المختلط من الكمي والكيفي، في حين اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الكمي، كما أن الدراسة الحالية لم تكتف بالأخذ بوجهات نظر المعلمين فقط، بل عمدت على الأحذ بآراء المديرين والمشرفين، وبالتالي كانت النتائج أكثر موضوعية وشمولية، إضافة إلى أن المقترحات للحد من هذه التحديات وردت في الدراسة الحالية بشكل معمق ومفصل كإجابة على سؤال من أسئلة الدراسة، وليس كمجرد توصيات كما في الدراسات السابقة. هذا بالإضافة إلى أن معظم الدراسات السابقة بحسب ما لاحظت الباحثة، تناولت جانب أساليب التدريس المختلفة وفاعليتها، بشكل أكبر من جانب دراسة مخرجات عملية تعليم وتعلم اللغة العربية أو التحديات المتعلقة بها، كما تناولت بعض الدراسات جانب المنهاج المقرر، أما الدراسة الحالية فعملت على دراسة هذه الجوانب جميعها للعمل على تطوير تعليم وتعلم هذه اللغة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وتصميم البحث

سيتم في هذا الفصل تقديم وصف توضيحي لتصميم الدراسة وإجراءاتها والتي تشتمل على منهجية الدراسة، مجتمعها، عينتها، أدواتها وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، وطريقة تحليل النتائج.

منهجية الدراسة

استندت هذه الدراسة إلى المنهج المختلط من الكمي والكيفي (Mixed methods approach)، حيث استخدمت الباحثة المنهج الكمي بتصميم وصفي مسحي تربوي، لوصف وتحليل استجابات معلمي/ات اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في مدارس وسط الضفة الغربية، على أداة الدراسة الأولى وهي الاستبانة، من خلال طريقة التحليل الكمي وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين، وتم اعتماد الاستبانة كأداة من أدوات البحث بهدف أخذ أكبر عدد ممكن اراء المعلمين/ات، للتعرف على أبرز التحديات المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظرهم، كما استخدمت الباحثة المنهج الكيفي بتصميم وصفي تحليلي حيث تم اللجوء لاستخدام المقابلات شبه المنظمة (Semi-Structured Interview) للتعمق بشكل أكبر في تشخيص هذه التحديات، وفتح المجال أمام الأطراف المختلفة المشاركة في عملية تعليم اللغة العربية من مديرين ومشرفين إضافة إلى المعلمين لإبداء مقترحاتهم للحد من هذه التحديات، وللاستفادة من خبراتهم والأخذ بوجهات نظرهم من خلال الأسئلة المفتوحة، التي أتاحت لهم فرصة التعبير عن التحديات المختلفة التي تواجه عملية تعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظرهم، ومقترحاتهم في سبيل تطويرها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وسط الضفة الغربية، والتي تشتمل على صفوف المرحلة الأساسية الأولى، إضافة إلى مشرفي المرحلة ومعلمي اللغة العربية في هذه المدارس، وبلغ عدد المدارس (193) ، منهم (26) مدرسة في محافظة القدس و(40) في ضواحيها، و(113) مدرسة في محافظة رام الله، و(14) مدرسة في محافظة أريحا. وبلغ عدد المديرين الموزعين على هذه المدارس (193)

مديرا، أما عدد مشرفي اللغة العربية (مشرفوا المرحلة للمواضيع الأدبية)، فبلغ عددهم (13) مشرفا ،وذلك حسب الإحصاءات الأخيرة من العام الدراسي 2018/2017، أما عدد المعلمين فتم احتسابه بشكل تقديري حيث لم تتوفر البيانات التي تحدد عددهم بشكل دقيق (772) معلما. والجدول التالي يوضح توزيع مجتمع الدراسة:

جدول رقم (1)

توزيع مجتمع الدراسة في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية

المدارس	عدد المدارس	عدد المديرين/ات	عدد المشرفين/ات	عدد المعلمين/ات
مدارس القدس/ المرحلة الأساسية	26	26	3	104
مدارس ضواحي القدس	40	40	2	160
مدارس رام الله/ المرحلة الأساسية	113	113	6	452
مدارس أريحا/ المرحلة الأساسية	14	14	2	56
المجموع	193	193	13	772

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من المدارس الممثلة لمجتمع الدراسة، وتم توزيع الاستبانة على معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى فيها، وتم تحليلها بطريقة البحث الكمي، وتكونت هذه العينة من (129) مدرسة من أصل (193) مدرسة من المدارس الحكومية الفلسطينية وسط الضفة الغربية التي تضم المرحلة الأساسية الأولى، أي أن العينة تشكل ما

نسبته 67% من مجتمع الدراسة، وذلك باستخدام Sample Size Calculator بدرجة ثقة (95%) وفترة ثقة (5%)،

ويوضح الجدول توزيع العينة من المدارس على مناطق وسط الضفة.

جدول رقم (2)

توزيع عينة الدراسة

المدارس	العدد	النسبة المئوية	عدد المدارس
مدارس القدس	26	%67	17
مدارس ضواحي القدس	40	%67	27
مدارس رام الله	113	%67	76
مدارس أريحا	14	%67	9
المجموع	193	%67	129

اما بالنسبة لخصائص عينة الدراسة فهي موضحة في جدول رقم (3) التالي :

جدول(3)

خصائص العينة (الذين أجابوا على الاستبانة)

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	116	25.3

	أنثى	342	74.7
	المجموع	458	100
الدرجة العلمية	دبلوم	117	25.7
	بكالوريوس	323	71.0
	ماجستير فأعلى	15	3.3
	المجموع	455	100
سنوات الخبرة	أقل من سنة	11	2.4
	من 1-5 سنوات	102	22.4
	6-10 سنوات	113	24.8
	أكثر من 10 سنوات	229	50.3
	المجموع	455	100
مكان المدرسة	القدس	62	13.5
	ضواحي القدس	105	22.9
	رام الله والبيرة	256	55.9
	أريحا	35	7.6
	المجموع	458	100

ومن اجل اجراء المقابلات شبه المنظمة تم اختيار عينة متيسرة مؤلفة من (21) شخصا شملت سبعة مديرين/ات لمدارس للمرحلة الأساسية الأولى، وأربعة مشرفين تربويين يشرفون على معلمي اللغة العربية في المرحلة الاساسية الأولى، وعشرة معلمين/ات ممن لم يشملهم الاستطلاع ويقومون بتدريس اللغة العربية في المرحلة الاساسية الأولى. وعمدت الباحثة على اختيار المشاركين في العينة لتشمل المدارس الواقعة في القدس وأريحا ورام الله، بشكل يتناسب مع أعداد هذه المدارس في كل منطقة، إضافة إلى اختيار المعلمين بسنوات متنوعة من الخبرة.

أدوات الدراسة

تم تطوير أداتين رئيسيتين للدراسة، وهما الاستبانة والمقابلات شبه المنظمة.

الاستبانة

قامت الباحثة بتطوير وبناء أدوات الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، حيث قامت بتطوير استبانة، استعانت في تطوير فقراتها على استبانات اعتمدت من قبل دراسات سابقة تناولت الصعوبات التي يواجهها معلمو اللغة العربية، كدراسة الدايم وعبد الرحيم (2012)، وأبو مرق (2007)، وقامت الباحثة بتطوير فقرات إضافية لتتناسب مع أهداف الدراسة الحالية.

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزأين هما:

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

الجزء الثاني: اشتمل على (50) فقرة، موزعة على (5) مجالات، هذه المجالات مثلت العناوين الرئيسية التي تندرج تحتها مجموعة التحديات المقترحة من قبل الباحثة للتعرف على نسبة ما يواجهه المعلمون منها من وجهة نظرهم، وكانت هذه المجالات مرتبة في الاستبانة على النحو التالي: تحديات تتعلق بالمنهاج، تحديات تتعلق بالطالب، تحديات تتعلق بالمعلمين، تحديات تتعلق بالإدارة، إضافة إلى التحديات المتعلقة بالعولمة. وقد تمت الإجابة على هذه الفقرات من قبل أفراد العينة من خلال سلم ليكرت الخماسي، وتم إعطاء الوزن لقياس اتجاهات العينة نحو كل فقرة على النحو الاتي: أوافق بدرجة كبيرة (5) درجات، ثم أوافق بدرجة كبيرة (4) درجات، ثم أوافق بدرجة متوسطة (3) درجات، ثم أوافق بدرجة ضعيفة (2) درجة، وينتهي بأوافق بدرجة ضعيفة جدا (1) درجة.

إجراءات صدق الأداة:

استخدمت الباحثة الأنواع التالية من الصدق وهي:

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

صدق المحتوى: للتحقق من هذا النوع من الصدق تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المشرف الرئيسي للدراسة ومجموعة من المحكمين عددهم ثمانية من ذوي الاختصاص والخبرة، وممن هم ثقة وفي ذات مجال موضوع الدراسة ومشكلتها، ويعملون في الجامعات الفلسطينية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ليقوموا بالتحقق من صدق الاستبانة بعد اطلاعهم على عنوان الدراسة وأسئلتها وأهدافها، وقد أبدى المحكمون رأيهم وملاحظاتهم حول الاستبانة وفقراتها، من حيث مدى ملاءمة الفقرات للمجالات ولموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وبناء على اراء المحكمين تم تعديل بسيط في صياغة بعض الفقرات، وترتيبها، حيث تمت إعادة ترتيب الفقرات المتعلقة بالطالب بحسب المهارات، وإضافة فقرة تتعلق بتحديات المنهاج، وإلغاء فقرة تتعلق بالعولمة، مع بقاء الاستبانة مكونة من خمسة مجالات، كما تم تدقيقها من قبل مختص للتأكد من صياغة الفقرات.

ثبات الأداة

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (31) معلما/ة من مجتمع البحث خارج العينة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات وفق

معادلة الثبات كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول رقم (4)

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

الرقم	المجال	عدد الفقرات	Cronbach's α
1	تحديات تتعلق بالمنهاج	10	0.80
2	تحديات تتعلق بالطلبة	11	0.51
3	تحديات تتعلق بالمعلمين	15	0.87
4	تحديات تتعلق بالإدارة	10	0.90
5	تحديات تتعلق بالعولمة	5	0.91
	الدرجة الكلية	51	0.95

يتضح من الجدول (3) أن معامل الثبات الكلي للأداة هو (0.95)، وتراوحت معاملات الثبات ما عدا المجال الثاني بين (0.80– 0.91) وهي معاملات ثبات عالية وتفي بأغراض البحث العلمي، أما بالنسبة للمجال الثاني فتم إضافة فقرتين للرفع من درجة الثبات لها.

وقامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة بعد تطبيقها على العينة، والتأكد من درجة ثبات المجال الثاني، والجدول (5) يوضح درجات الثبات للفقرات والدرجة الكلية:

جدول رقم (5)

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

الرقم	المحور	عدد الفقرات	Cronbach's α
1	تحديات تتعلق بالمنهاج	10	0.84
2	تحديات تتعلق بالطلبة	13	0.79
3	تحديات تتعلق بالمعلمين	15	0.84
4	تحديات تتعلق بالإدارة	10	0.85
5	تحديات تتعلق بالعولمة	5	0.82
	الدرجة الكلية	53	0.93

يبين جدول رقم (5) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مرتفع بدرجة كلية (0.93)، وتراوحت معاملات الثبات لمجالاتها بين (0.79–0.85) بعد تطبيقها على عينة الدراسة وهي تعتبر مقبولة لأغراض هذه االدراسة.

المقابلات شبه المنظمة (Semi- structured interview)

تم إعداد ثلاثة نماذج لمقابلات شبه منظمة موجهة لمديري مدارس وسط الضفة، ومشرفي ومعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، بحيث شملت سؤالين رئيسين منبثقين عن السؤال الرئيسي للدراسة ومشكلتها، ليشكلا إطارا لأسئلة المقابلات، بدأت المقابلات بأسئلة مفتوحة حول التحديات الخاصة بتعليم وتعلم اللغة العربية ومقترحات للحد منها بحسب ما يراه المشارك، ثم تخصصت الأسئلة بعدها لتركز على التحديات المتعلقة بالمجالات الخمس التي ركزت عليها الباحثة، وهي التحديات المتعلقة بالمنهاج والطلبة والمعلمين والإدارة والعولمة، وتكونت مقابلات المديرين (13) سؤالا، ومقابلة المشرفين من (18) سؤالا، أما مقابلة المعلمين فتكونت من (14) سؤالا ، جميعها تفرعت من السؤالين الرئيسيين للدراسة. وتم التأكد من صدق المحتوى بعد عرضها على عدد من المختصين في مجال التربية واللغة العربية وعددهم (8)، يعملون في الجامعات الفلسطينية وقسم الإشراف في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل سؤال من أسئلة المقابلة، وللإشارة إلى ما يجب تصحيحه من الفقرات، ومدى مناسبة الأسئلة لقياس ما وضعت من أجله، للعمل على إضافة أو تعديل أو حذف فقرات منها في ضوء ما يراه المحكمين، وتم إجراء تعديلات بسيطة بحسب ملاحظات المحكمين، على الأسئلة وذلك بتغيير صياغة الأسئلة التي ستكون إجابتها بنعم أو لا، لتكون أسئلة مفتوحة تتيح للمشارك التعبير عن رأيه.

اما الصدق الداخلي للأداة فقد تم إرسال نص المقابلات مطبوعا للمشاركين بالمقابلات، من مديرين ومشرفين ومعلمين، وذلك بوساطة البريد الإلكتروني أو يدويا، للتأكد من فحوى ما ذكروه بالفعل وقصدوه، لتتم التعديلات في حال طلب المشاركون إجراءها قبل البدء في عملية التحليل، وتم إضافة ما أرسله بعض المشاركين عبر البريد الألكتروني من توصيات إضافية لتطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات التحليل للمقابلات من خلال الاتفاق مع باحثة خبيرة وهي طالبة ماجستير لتقوم بتحليل المقابلات للمرة الثانية، بعد قيام الباحثة الأصلية بتحليلها في المرة الأولى، وتم الاتفاق على الية تحليل موحدة بين الباحثتين تتمثل بتسجيل كل فكرة متعلقة بأسئلة الدراسة، ومن ثم تم احتساب نسبة التوافق بين التحليل الأول والثاني، والذي بلغ (88.8%)، من خلال المعادلة التالية:

$$\text{نسبة التوافق} = \frac{\text{عدد الوحدات التي اتفق عليها}}{\text{عدد الوحدات الكلية}} \times 100\%$$

إجراءات الدراسة

تضمن تنفيذ الدراسة مجموعة من الإجراءات الضرورية والمتسلسلة للوصول لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم التوجه للأطراف الرئيسية في عملية تعليم وتعلم اللغة العربية، من مديرين ومشرفين ومعلمين، واعتمدت الدراسة على الاستبانة في معرفة وجهة نظر المعلمين، كما اعتمدت عملية التسجيل الصوتي للمقابلات لتسهيل عملية جمع وتحليل البيانات، وطرحت أسئلة

المقابلات على المديرين والمشرفين ومعلمي اللغة العربية بطريقة المقابلات شبه المنظمة، وذلك لفتح باب النقاش والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات.

وفيما يلي تفصيلا لأهم الإجراءات:

1. الاطلاع على الخلفية النظرية المتعلقة باللغة واكتسابها، والدراسات التي تناولت اللغة العربية وأساليب تدريسها والصعوبات التي تواجه معلميها، والعولمة والانترنت وتأثير متغيرات العصر الحالي على تعليم وتعلم اللغة العربية.
2. تطوير أدوات البحث، الاستبانة الموجهة لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا، والمقابلات الموجهة لمديري المدارس الأساسية الحكومية وسط الضفة الغربية إضافة إلى مقابلات المشرفين ومعلمي اللغة العربية.
3. عرض الأدوات على لجنة الرسالة، لأخذ آرائهم وإجراء التعديلات المناسبة، ومن ثم عرضها على لجنة محكمين متخصصين للتأكد من صدق المحتوى للاستبانة والصدق الخارجي للمقابلات.
4. الحصول على تسهيل مهمة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومديرية التربية والتعليم في رام الله والقدس وضواحي القدس وأريحا، لتسهيل مهمة توزيع الاستبانات وإجراء المقابلات.
5. توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من31 معلما/ة، للتحقق من ثبات الأداة، وإدخال البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) Statistical Package (For Social Sciences)، واستخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha لحساب ثبات الاستبانة.

6. حصر أفراد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد أفراد العينة، وتوزيع الاستبانات على أفراد العينة.
7. إدخال البيانات إلى الحاسوب، ومن ثم تحليلها إحصائيا وفقا لأسئلة الدراسة .
8. اختيار عينة ممثلة من المديرين والمشرفين ومعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا، لإجراء المقابلات معهم.
9. إجراء المقابلات واعتماد التسجيلات الصوتية للمقابلات بعد أخذ إذن المشاركين بالمقابلات.
10. توضيح أخلاقيات البحث العلمي للمشاركين سواء بتوضيح هدف البحث، وموافاتهم بنتائج الدراسة ، وإمكانية رفض التسجيل الصوتي. كما تم تزويدهم بنسخة من المقابلة لمراجعتها قبل تحليلها.
11. تفريغ البيانات وتحويلها من مقابلة صوتية إلى مكتوبة، ثم تحليلها بطريقة كيفية، باستخدام منهج التحليل الموضوعي "Thematic Analysis" بهدف حصر التحديات التي تواجه عملية تعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظر المشاركين ومقترحاتهم لمواجهته.
12. تحليل البيانات الكمية من خلال استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين من أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الاستبانة ، وتفسير هذه النتائج، للإشارة إلى اهم التحديات التي تواجه عملية تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى من وجهة نظر المعلمين، وتحليل البيانات الكيفية من خلال وضع مؤشرات عامة حول ما ورد في نصوص المقابلات من أجل تصنيفها، ثم تطويرها إلى فئات ثم إلى محاور أكثر عموما،

ثم إعطاء أسماء لكل محور رئيسي، وتفريغ النصوص ضمن هذه المحاور، وأخيرا عرضت النتائج بعد ترميز البيانات وتجميعها في أنماط وفئات، في محورين الأول يتناول التحديات المتعلقة في عملية تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، والثاني يتناول مقترحات المشاركين في سبيل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية.

13. ربط نتائج التحليل الإحصائي للاستبانات، بالتحليل الكيفي للمقابلات للوصول إلى النتائج والتوصيات الخاصة بالدراسة.

الخلاصة

تناول هذا الفصل منهجية الدراسة وتصميمها، ومجتمعها وعينتها ، كما تم توضيح أدوات الدراسة من حيث الوصف والمصدر والطريقة التي اعتمدت للتحقق من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى تسلسل إجراءات الدراسة لجمع البيانات تمهيدا لتحليلها، وتم توضيح طرق معالجة وتحليل البيانات للحصول على نتائج الدراسة.

سيتم في الفصل السابق عرض النتائج للتحليل الكمي للاستبانات، بالإضافة للتحليل الكيفي للمقابلات شبه المنظمة.

الفصل الرابع

النتائج

تهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون، والتعرف على سبل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظرهم في هذه المدارس.

ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت منهجية الدراسة بحيث تضمنت المنهج الكمي بتصميم وصفي مسحي، والمنهج الكيفي بتصميم وصفي تحليلي، فتم تصميم استبانة تتمتع بالصدق والثبات لجمع البيانات من عينة عشوائية من معلمي المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية، للتعرف على تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظرهم، كما تم إعداد ثلاثة نماذج من مقابلات شبه منظمة، وجهت لعينة ممثلة من مديري ومشرفي ومعلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية، للتعرف على تحديات عملية تعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، وتم اختيار أفراد هذه العينة الممثلة بتوزيع يتناسب مع أعداد المدارس التي تقع ضمن مسؤولية كل مديرية من مديريات التربية والتعليم وسط الضفة الغربية (القدس، ضواحي القدس، رام الله، أريحا)، حيث تمت مقابلة سبعة مديرين/ات (م)، وأربعة مشرفين/ات (ش)، وعشرة معلمين/ات.

ومن خلال تحليل النتائج التي تم التوصل إليها، تمت الإجابة على السؤالين الرئيسين للدراسة:

– ما تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون؟.

– ما مقترحات مديري ومشرفي ومعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية؟.

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج البيانات الإحصائية الكمية ، التي جمعت من خلال الاستبانة التي وجهت للمعلمين بهدف التعرف على تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظرهم. كما يتناول عرضا لنتائج التحليل الكيفي للبيانات الخاصة بأداة الدراسة المتمثلة بالمقابلات الموجهة للعينة القصدية من المديرين والمشرفين والمعلمين، بهدف التعرف على تحديات عملية تعليم وتعلم اللغة العربية وطرق تطويرها من وجهة نظرهم.

عرض النتائج

يتضمن القسم الأول من هذا الفصل عرضا لاستجابة أفراد العينة العشوائية من معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في مدارس وسط الضفة الغربية على أداة الدراسة الأولى المتمثلة بالاستبانة، وتحليل البيانات إحصائيا، وتم الاعتماد على الاستبانة الموجهة للمعلمين بهدف دعم نتائج مشاركتهم في المقابلات التي سيتم تحليلها بطريقة البحث الكيفي، وذلك لأخذ أكبر عدد ممكن من المعلمين في مجتمع البحث، نظرا لتعامل هذه الفئة بشكل مستمر مع الطلبة ومع واقع عملية تعليم وتعلم اللغة العربية، أما فئة المديرين والمشرفين فسيتم الاكتفاء بتحليل المقابلات المنظمة التي أجرتها الباحثة معهم بطريقة البحث الكيفي، نظرا لنظرتهم الشمولية لعملية تعليم وتعلم اللغة العربية، وصغر حجم مجتمعهم قياسا بمجتمع المعلمين في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية.

ونظرا إلى أنه طلب من كل مستجيب أن يبدي درجة موافقته وفقا لتدرج خماسي (بدرجة كبيرة جدا- كبيرة- متوسطة- ضعيفة- ضعيفة جدا) أمام كل تحد من تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية المدونة في الاستبانة، تم تحديد طول الخلايا للتدرج ذي الأبعاد الخمسة المستخدم في أداة البحث، فتم حساب المدى (5-1=4)، وثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0.8)، وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في التدرج (أو بداية التدرج وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية (قاسم، الحديبي، 2016). وهكذا أصبح طول الخلايا وتفسير المتوسط الحسابي الموزون على النحو الظاهر في الجدول (6) التالي:

جدول رقم (6)

تقدير متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
كبيرة جدا	5-4.21
كبيرة	4.20 -3.41
متوسطة	3.40 -2.61
ضعيفة	2.60 -1.81
ضعيفة جدا	1.80 -1

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي للدراسة:

ما تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون؟

جاءت نتائج الجزء الخاص برؤية المعلمين بالتحديد لهذه التحديات، بعد مشاركة معلمي العينة العشوائية من المدارس الأساسية وسط الضفة الغربية بالإجابة على أسئلة الاستبانة بالإضافة إلى مقابلة عشرة معلمين من خارج هذه العينة للتوسع في دراسة واقع وتحديات تعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظرهم. وفيما يلي سيتم عرض نتائج التحليل الكمي لاستجابة المعلمين على فقرات الاستبانة بداية، وذلك بعد قيام الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم التي تعبر عن تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية مصنفة في خمسة محاور هي:

المحور الأول: تحديات متعلقة بالمنهاج

المحور الثاني: تحديات متعلقة بالطالب

المحور الثالث: تحديات متعلقة بالمعلم نفسه

المحور الرابع: تحديات متعلقة بالإدارة والإشراف

المحور الخامس: تحديات متعلقة باثار العولمة

ويظهر الجدول(7) ترتيب هذه المحاور تنازليا بحسب تقدير المعلمين للتحديات المتعلقة بها وفقا لاستجاباتهم على فقرات الاستبانة.

جدول رقم (7)

ترتيب المحاور تنازليا

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
تحديات متعلقة بالطلبة	3.42	0.592	كبيرة
تحديات متعلقة بالعولمة	3.29	0.801	متوسطة
تحديات متعلقة بالإدارة والإشراف	3.13	0.692	متوسطة
تحديات متعلقة بالمنهاج	2.99	0.557	متوسطة

تحديات متعلقة بالمعلم نفسه	2.95	0.604	متوسطة

يلاحظ من الجدول (7) أن تقدير المعلمين لتحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمحاور الخمسة جاءت بدرجة متوسطة وعالية، حيث كانت التحديات المتعلقة بالمحور الخاص بالطلبة بالمرتبة الأولى وبدرجة عالية، تليها التحديات المتعلقة بالعولمة بدرجة متوسطة، أما التحديات المتعلقة بالمعلم فجاءت بالمرتبة الأخيرة من وجهة نظرهم وبدرجة متوسطة أيضا.

وفيما يخص ترتيب الفقرات في كل محور، فيظهر الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الثاني الخاص بتحديات متعلقة بالطلبة، والذي أشار تحليل استجابة المعلمين بأنه احتل المرتبة الأولى من حيث التحديات التي يشتمل عليها.

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين للمحور الخاص بتحديات متعلقة بالطلبة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	التداخل بين الفصحى والعامية	3.76	0.879	كبيرة
11	ضعف متابعة أولياء أمور الطلبة لأبنائهم	3.66	1.014	كبيرة
3	ضعف التعبير الشفوي لدى الطلبة	3.64	0.942	كبيرة
9	كثرة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة	3.49	0.867	كبيرة
2	شعور الطلبة بالخجل عند التعبير الشفوي بالفصحى	3.48	1.05	كبيرة
8	كثرة الأخطاء في التعبير الكتابي لدى الطلبة	3.47	0.895	كبيرة
6	صعوبة فهم الطلبة للنصوص عند القراءة الصامتة	3.35	0.869	متوسطة
7	ضعف مهارة فهم المقروء لدى الطلبة	3.35	0.862	متوسطة
13	ضعف وعي الطلبة بأهمية اللغة العربية في العملية التعليمية التعلمية	3.34	0.869	متوسطة
5	ضعف الطلبة في القراءة الجهرية	3.25	0.860	متوسطة

10	ضعف الطلبة في الكتابة بخط واضح	3.22	0.861	متوسطة
1	ضعف الطلبة في إتقان مهارة الاستماع	3.21	1.006	متوسطة
12	ضعف المستوى التحصيلي للطلبة في مادة اللغة العربية	3.19	0.821	متوسطة
	النتيجة الكلية	3.42	0.592	كبيرة

يلاحظ من الجدول (8) أن التحديات في هذا المحور جاءت بدرجة كبيرة أو متوسطة، وتمثل التحدي الأكبر في هذا المحور من وجهة نظر المعلمين في الفقرة الرابعة، وهي التداخل بين الفصحى والعامية، حيث جاءت بدرجة كبيرة، تليها الفقرة الخاصة بضعف متابعة أولياء الأمور لأبنائهم والتي جاءت بدرجة كبيرة كذلك، بالإضافة إلى الفقرات المتعلقة بالتعبير الشفوي والكتابي التي اعتبرت كتحديات بدرجة كبيرة أيضا، أما ضعف المستوى التحصيلي للطلبة في مادة اللغة العربية فجاءت في المرتبة الأخيرة من التحديات التي يتضمنها هذا المحور وبدرجة متوسطة.

أما ترتيب فقرات المحور الذي جاء في المرتبة الثانية من حيث التحديات التي يشملها وهو المحور الخاص بتحديات متعلقة بالعولمة، فجاءت كما في الجدول (9):

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين للمحور الخاص بتحديات متعلقة بالعولمة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
53	تراجع مكانة اللغة العربية في المجالات العلمية.	3.51	1.15	كبيرة
52	غياب التمسك باللغة العربية من قبل الطلبة باعتبارها رمزا للهوية الثقافية.	3.39	1.05	متوسطة
50	تأثر لغة الطلبة العربية سلبا نتيجة استخدام اللغة التي تجمع بين الإنجليزية والعربية في اللعب والتواصل عبر شبكة التواصل الدولية (الإنترنت).	3.24	1.01	متوسطة
51	عدم بذل الجهد من قبل الطلبة في دراسة مادة اللغة العربية	3.21	1.05	متوسطة

	اقتناعا منهم بعدم أهميتها في العصر الحالي.			
49	انخفاض دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية قياسا بدافعيتهم نحو تعلم اللغات الأجنبية.	3.11	0.96	متوسطة
	النتيجة الكلية	3.29	0.59	متوسطة

يلاحظ من الجدول (9) أن التحديات في هذا المحور جاءت في درجة متوسطة، ما عدا تراجع مكانة اللغة العربية في المجالات العلمية، وهي الفقرة (53) التي جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، تليها الفقرة الخاصة بغياب التمسك باللغة العربية من قبل الطلبة باعتبارها رمزا للهوية الثقافية بدرجة متوسطة نوعا ما وقريبة من الدرجة الكبيرة، أما انخفاض دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية قياسا بدافعيتهم نحو تعلم اللغات الأجنبية فجاء في المرتبة الأخيرة من التحديات التي يتضمنها هذا المحور.

وبالنسبة لترتيب فقرات المحور الذي جاء في المرتبة الثالثة من حيث التحديات التي يشملها وهو المحور الخاص بالتحديات المتعلقة بمجال الإدارة والإشراف، فجاءت كما في الجدول (10):

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين للمحور الخاص بتحديات متعلقة بمجال الإدارة والإشراف

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
47	إلزام المعلمين بتغطية المنهاج كاملا بغض النظر عن عدد الحصص المخصصة للغة العربية.	3.76	1.05	كبيرة
45	عدم تجهيز الصفوف لتوظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية	3.37	1.18	متوسطة
48	قلة إقامة المعارض التعليمية الخاصة باللغة العربية.	3.37	1.08	متوسطة
42	عدم توفير الميزانيات الخاصة بالوسائل التعليمية من قبل إدارة المدرسة.	3.27	1.12	متوسطة
46	عدم اهتمام الإدارة بمشكلات معلمي اللغة العربية.	3.03	1.10	متوسطة
41	عدم كفاية المصادر والمراجع المتعلقة بمقرر اللغة العربية في المكتبة المدرسية.	3.02	1.07	متوسطة

44	ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بالأنشطة الأدبية غير الصفية.	2.91	1.06	متوسطة
39	عدم توفر المشرف المقيم لمساعدة المعلمين الجدد.	2.88	1.11	متوسطة
43	ضعف التعاون بين معلمي اللغة العربية والمشرف التربوي.	2.87	1.00	متوسطة
40	تمسك مشرفي اللغة العربية بالأساليب التقليدية في الإشراف.	2.85	1.02	متوسطة
	النتيجة الكلية	3.13	0.692	متوسطة

يظهر من خلال الجدول (10) أن التحديات في هذا المحور جاءت في درجة كبيرة ومتوسطة، وكان التحدي الأكبر وبدرجة كبيرة في هذا المحور من وجهة نظر المعلمين في الفقرة (47) وهي إلزام المعلمين بتغطية المنهاج كاملا بغض النظر عن عدد الحصص المخصصة للغة العربية، تليها الفقرة (45) بدرجة متوسطة وهي عدم تجهيز الصفوف لتوظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية، أما تمسك مشرفي اللغة العربية بالأساليب التقليدية في الإشراف فجاء في المرتبة الأخيرة من التحديات التي يتضمنها هذا المحوروبدرجة متوسطة.

وبالنسبة لترتيب فقرات المحور الذي جاء في المرتبة الرابعة من حيث التحديات التي يشملها وهو المحور الخاص بتحديات متعلقة بالمنهاج المقرر، فجاءت كما في الجدول (11):

جدول رقم (11)

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

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	كثرة المهارات في مقررات اللغة العربية بالنسبة إلى عدد الحصص المخصصة لها.	3.74	0.79	كبيرة
2	ضعف ملاءمة المنهاج الدراسي للفروق الفردية بين الطلبة.	3.16	0.83	متوسطة
5	عدم كفاية الأنشطة اللغوية المتضمنة في المنهاج.	3.05	0.98	متوسطة
6	لا تنمي الأسئلة الخاصة بالدروس التفكير الإبداعي لدى الطلبة..	3.02	0.88	متوسطة
7	عدم مواكبة محتوى منهاج اللغة العربية لتغيرات العصر الحديث.	2.92	0.91	متوسطة
8	عدم تناسب محتويات المنهاج مع مستويات الطلبة المعرفية.	2.91	0.91	متوسطة

3	ضعف ارتباط محتوى منهاج اللغة العربية بالبيئة المحلية.	2.90	0.91	متوسطة
4	ضعف إثارة موضوعات منهاج اللغة العربية لاهتمام الطلبة.	2.89	0.89	متوسطة
10	عدم وجود تسلسل عمودي في المنهاج.	2.81	0.84	متوسطة
9	عدم وجود تسلسل أفقي في المنهاج.	2.79	0.87	متوسطة
	النتيجة الكلية	2.99	0.557	متوسطة

يلاحظ من الجدول (11) أن التحديات في هذا المحور جاءت بدرجة كبيرة ومتوسطة، وكان التحدي الأكبر في هذا المحور وبدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين في الفقرة الأولى المتمثلة في كثرة المهارات في مقررات اللغة العربية بالنسبة لعدد الحصص المخصصة لها، تليها الفقرة الثانية وهي ضعف ملاءمة المنهاج الدراسي للفروق الفردية بين الطلبة، وجاءت الفقرة التاسعة بدرجة متوسطة وهي عدم وجود تسلسل أفقي في المنهاج في المرتبة الأخيرة من هذه التحديات.

أما ترتيب فقرات المحور الذي جاء في المرتبة الأخيرة من حيث التحديات التي يشملها وهو المحور الخاص بتحديات متعلقة بالمعلمين أنفسهم، فجاءت كما في الجدول (12).

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين للمحور الخاص بتحديات متعلقة بالمعلمين

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
25	كثرة عدد الحصص الأسبوعية لدى المعلم.	3.83	0.98	كبيرة
26	غياب عامل التحفيز المادي لمعلمي اللغة العربية.	3.72	1.01	كبيرة
24	كثرة عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد.	3.29	1.10	متوسطة
38	عدم الإلمام بطرق توظيف شبكة التواصل الدولية (الإنترنت) في تدريس اللغة العربية.	3.20	1.25	متوسطة
27	عدم تدريب المعلم على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.	3.16	1.00	متوسطة
34	الاعتماد على أساليب التقويم التقليدية.	2.94	1.05	متوسطة
31	عدم كفاية الدورات التدريبية لتحديث أساليب معلمي اللغة العربية التدريسية.	2.80	1.02	متوسطة
37	اعتماد أسلوب التلقين غالبا.	2.77	1.07	متوسطة
33	ضعف تبادل الخبرات العملية بين معلمي اللغة العربية أنفسهم.	2.75	1.73	متوسطة
28	وجود بعض المعلمين غير المؤهلين لتدريس اللغة العربية.	2.72	1.13	متوسطة
35	عدم حرص معلمي اللغة العربية على الانضمام للدورات	2.70	1.00	متوسطة

29	ضعف قدرة المعلم على الاختيار الواعي لطرائق التدريس المناسبة.	2.70	0.91	متوسطة
30	ضعف التعاون بين معلمي اللغة العربية ومعلمي المواد الأخرى.	2.67	1.00	متوسطة
32	عدم تمكن المعلمين من المحتوى التعليمي لمهارات اللغة العربية.	2.58	1.00	ضعيفة
36	إهمال عملية المناقشة داخل الصف.	2.57	1.00	ضعيفة
	النتيجة الكلية	2.95	0.604	متوسطة

يلاحظ من الجدول (12) أن التحديات في هذا المحور جاءت بدرجة كبيرة ومتوسطة، وكان التحدي الأكبر في هذا المحور من وجهة نظر المعلمين وبدرجة كبيرة في الفقرة (25) المتمثلة في كثرة عدد الحصص الأسبوعية لدى المعلم، تليها وبدرجة كبيرة كذلك الفقرة (26) وهي غياب عامل التحفيز المادي لمعلمي اللغة العربية، وجاءت الفقرة (36) وهي إهمال عملية المناقشة داخل الصف، في المرتبة الأخيرة من هذه التحديات وبدرجة ضعيفة.

أما بالنسبة لنتائج المقابلات شبه المنظمة مع المديرين والمشرفين والمعلمين، فبعد تفريغ البيانات وتحويلها من مقابلات صوتية إلى مكتوبة، تم تحليلها بطريقة كيفية، باستخدام منهج التحليل الموضوعي "Thematic Analysis" بهدف حصر التحديات التي تواجه عملية تعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظر المشاركين ومقترحاتهم لمواجهتها، عن طريق وضع مؤشرات عامة حول ما ورد في نصوص المقابلات من أجل تصنيفها، ثم تطويرها إلى فئات ثم إلى محاور أكثر عموما، ثم إعطاء عناوين لكل محور رئيسي، وتفريغ النصوص ضمن هذه المحاور، وتم عرض النتائج بعد ترميز البيانات وتجميعها في أنماط وفئات، في محورين يمثلان الإجابة لسؤالي الدراسة الرئيسين:

– ما تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون؟.

– ما مقترحات مديري ومشرفي ومعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية؟.

السؤال الأول: ما التحديات التعليمية التعلمية في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون؟

بعد قراءة البيانات وتحديد المحاور والفئات (Categories) التي بلغ عددها ستة، تبين أن خمسا منها تقاطعت مع محاور الاستبانة التي مثلت الجانب الكمي من منهجية الدراسة، وهي المحاور المتعلقة بتحديات المنهاج المقرر والطلبة والمعلمين والجانب الإداري والإشراف بالإضافة إلى تأثيرات العولمة، وفيما يلي عرضا للمحاور التي تناولتها الدراسة للإجابة على السؤال الأول.

المحور الأول: تحديات متعلقة بالمنهاج

وتم اعتماد هذا المحور بعد تجميع كافة التحديات التي طرحها المشاركون والتي تتعلق بالكتاب المقرر والأنشطة المرافقة له.

المحور الثاني: تحديات متعلقة بالطلبة وأولياء الامور

شمل هذا المحور ما طرحه المشاركون من نقاط ضعف أو صعوبات يعاني منها المتعلم والتي تشكل تحديا أمام تعليم وتعلم اللغة العربية، إضافة إلى الدور السلبي الذي يلعبه بعض من أولياء الأمور.

المحور الثالث: تحديات متعلقة بالمعلم

ضم هذا المحور كافة التحديات المتعلقة بما يتعرض له المعلم من ضغوطات مادية أو أعباء وظيفية، إضافة إلى التحديات التي تتعلق بتأهيل المعلمين وأساليب التدريس.

المحور الرابع: تحديات متعلقة بصناع السياسات والقرارات التربوية في فلسطين.

تم اعتماد هذا المحور بعد عرض المشاركين لعدد من التحديات التي تدخل في إطار مسؤولية الجهات الإدارية، كالبيئة المدرسية، وأساليب الإشراف ودور مدير المدرسة.

المحور الخامس: تحديات متعلقة باثار العولمة واستخدام الإنترنت

حيث تم تصنيف التحديات التي تناولت مدى إدراك الطالب لمكانة لغته العربية، وأثر اللغات الأجنبية واستخدام الإنترنت والألعاب الألكترونية وغيرها، في محور اعتبر هذه التحديات كاثار من اثار العولمة في عصرنا الحالي.

المحور السادس: تحديات متعلقة باستخدام التكنولوجيا في التدريس

وهي التحديات التي تطرق لها المشاركون خاصة في ظل الحديث عن رقمنة التعليم، وما تتطلبه المناهج المقررة الجديدة من استخدام للتكنولوجيا للقيام بالنشاطات المختلفة، ومدى جاهزية المدارس والمعلمين لاستخدامها.

وفيما يلي عرض لنتائج كل محور من هذه المحاور:

المحور الأول: تحديات متعلقة بالمنهاج

في هذا المحور كان الهدف التعرف على التحديات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية، والتي تتعلق بالمنهاج المقرر الذي يتضمن الكتاب وما يرافقه من أنشطة، وقد تم إعداد المنهاج الفلسطيني الموحد في الفترة الواقعة بين عام 2000-2006، وكانت هذه الكتب بمثابة التجربة الفلسطينية الأولى في تصميم وإعداد الكتب المدرسية للمراحل المختلفة، بهدف توحيد المناهج في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة، بمنهاج وطني بديل عن المناهج المستورده.

وتابعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عملية تنفيذ المنهاج من خلال الأخذ بملاحظات المشرفين والمعلمين وتطبيق اختبارات وطنية موحدة، ورصد نتائجها، حيث قامت بإجراء بعض من التعديلات كتصحيح بعض الأخطاء وتخفيض حجم المحتوى (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016. أ)، ثم ارتأت الوزارة أن تباشر تطوير منهاج جديد ليحل محل المنهاج القديم والعمل على تطبيقه عام 2016/2017.

ونظرا لحداثة المنهاج الجديد لا حظت الباحثة من خلال المقابلات مع الأطراف المختلفة تباينا في وجهات النظر التي تناولت المنهاج الجديد بين الفئات المختلفة، فكان المشرفون الأكثر حماسا تجاه هذا المنهاج، كما أكد المديرون على دعمهم له، في حين عبر العديد من المعلمين عن عدم رضاهم بمستوى المنهاج الحالي، وحول مضمون هذا المنهاج الجديد لاحظت الباحثة من خلال المقابلات إشارة العديد من المديرين والمشرفين والمعلمين، إلى عدم تركيز المناهج الجديدة على محتوى الكتابة، وقلة النشاطات الداعمة لها في الوقت الذي تعتبر فيه الكتابة من المهارات الأساسية التي يسعى معلم اللغة العربية إلى أن يتقنها الطالب في هذه المرحلة. وفي هذا الإطار قالت المديرة (م1):

"المناهج الجديدة مانعة النسخ، كما أن الإجابات على الأسئلة الخاصة بنصوص القراءة، والتدريبات قصيرة جدا، وهدا يزعج المعلمة، لأنه كل ما الولد كتب أكثر بكتسب المهارة بشكل أفضل، وأحيانا المعلمات عندي بتجاوزا المنهاج وبيعطوا نسخ، وبعض المشرفين بتغاضوا وبقولوا أعطوا مش مشكلة، لأنهم ملاحظين الطالب لا يكتب."

كما أشار عدد من المعلمين والمديرين إلى أن محتوى القواعد والنشاطات اللغوية، بسيط جدا مقارنة بالمنهاج القديم، وهذا ما أشار له التحليل الكمي للاستبانات، حيث جاءت الفقرة الخاصة بعدم كفاية الأنشطة اللغوية المتضمنة في المنهاج، بدرجة متوسطة وفي الترتيب الثالث من

التحديات المتعلقة بالمنهاج، أما الفقرة الخاصة بعدم تسلسل المنهاج عموديا والتي اعتبرها المشاركون تحديا من تحديات المنهاج والتي جاءت بدرجة متوسطة، أشار لها بعض المعلمين في المقابلات، حيث لاحظ بعضهم أن مادة الكتاب المقرر بسيط في المرحلة الأساسية الأولى مقارنة بمحتوى الكتاب المقرر للصف الخامس الأساسي، وأبدى البعض منهم تخوفهم من وصول الطالب للمرحلة الثانوية بمخزون ضعيف من القواعد، في حين برر بعض المشرفين ذلك بمحاولة تبسيط المنهاج الجديد لمحتوى القواعد الذي شكل عبئا على الطالب في المنهاج السابق، وأن المعلم بإمكانه إعطاء القاعدة للموضوع الخاص بالتدريبات بالشكل الذي يراه مناسبا، مع تحفظ بعض المشرفين على عدد التدريبات التي اختزلت بشكل كبير مقارنة مع المنهاج السابق. وفي هذا الصدد قال المشرف (ش1): "يعني كانوا زمان تسعة تدريبات أو ثمانية، الان في المناهج الجديدة اختصرت لثلاثة فقط، بالإمكان الموازنة بين المنهجين يعني خمسة تدريبات أفضل من ثلاثة فقط".

أما النصوص الخاصة بالقراءة، فقد أعرب عدد من المعلمين عن عدم رضاهم بمستواها من حيث مخزون المفردات اللغوية فيها، إضافة إلى بعدها عن المواضيع الجاذبة للطالب، وأشارت نتائج التحليل الكمي للاستبانة، أن هذه التحديات جاءت من ضمن التحديات المتعلقة بالمنهاج وبدرجة متوسطة، وحول ذلك أشار أحد المشرفين إلى نصوص الاستماع التي أضيفت في المناهج الجديدة لتعزيز مهارة الاستماع لدى الطلبة، وأشار أنها اهتمت بالهدف أكثر من المضمون، مما جعلها غير مثيرة للطالب، ودلل على ذلك بقوله:" في نهاية السنة السابقة سألت طالبات الصف الرابع في إحدى المدارس، عن أفضل نص سماعي في الكتاب، تخيلي الطالبات لم يتذكروا أي نص منهم!!وهذا يدل على أنه ولا نص أثر فيهم".

وحول عدد الدروس المقرر إعطاؤها خلال العام الدراسي، اعتبر معظم المعلمين أن هذا الكم منها يشكل تحديا بالنسبة للمعلم، يحد من قدرته على إعطاء كل درس حقه من الحصص التي يحتاجها، هذا بجانب الكم الكبير من الأنشطة التي يتضمنها المنهاج، مما يدفع بالمعلم أحيانا إلى التغاضي عن بعض منها أو العودة إلى أساليب التدريس التقليدية التي تتطلب عددا أقل من الحصص، إضافة إلى إشارة بعض من المعلمين إلى ان الأنشطة أحيانا يتم التركيز عليها على حساب المضمون، وهذا ما أشار له التحليل الخاص بالاستبانات الموجهة للمعلمين، حيث تبين من خلال حساب المتوسطات لاستجابات المعلمين أن الفقرة الخاصة بكثرة المهارات في مقررات اللغة العربية بالنسبة لعدد الحصص المخصصة لها، احتلت المرتبة الأولى من التحديات الخاصة بالمنهاج من وجهة نظرهم وبدرجة كبيرة.

وحول موضوع الإملاء تباينت الآراء بين مؤيد لإلغاء الإملاء الاختبارية للصفوف الثلاثة الأولى واقتصارها على الإملاء المنقولة والمنظورة، وبين معترض على وجود الإملاء الاختبارية حتى في كتاب الصف الرابع الأساسي، وفي هذا الإطار قال (ش2):" في تناقض، يعني كيف نقول فش امتحانات لهذي المرحلة، ونرجع نوضع إملاء اختباري للصف الرابع!! يجب إلغاء هذه النوع من الإملاء من الكتب الجديدة."

كما لاحظت الباحثة التركيز من قبل المشاركين على التحديات التي تواجه المعلم والطالب في الصف الأول الأساسي بالتحديد، حيث ذكر عدد من المعلمين والمشرفين أن كتاب الصف الأول الأساسي يحتاج إلى الترتيب والتنسيق، في الوقت الذي أشار بعضهم إلى جودة مضمونه، إلا انه بحاجة إلى إعادة تنظيم، واستبدال لبعض الصور غير الجذابة وغير الواضحة أحيانا، حيث أشار البعض إلى أن الكثير من هذه الصور لا تخدم الهدف الذي وضعت من أجله، إضافة إلى أن الصفحة الواحدة تشتمل على كم كبير من الكلمات قد تشتت الطالب في هذه المرحلة العمرية.

وعن ذلك قال المعلم (ع1) والذي تزيد خبرته في تعليم اللغة العربية للصف الأول عن ثلاثين عاما:

" لماذا لا تكون الكتب للصف الأول مثل كتب الروضة؟ يعني الصور واضحة وجميلة، والكلام بخط كبير وألوان ورسومات جاذبة؟ بطلع الطالب عالصف الأول كئنه صار كبير، بصير الكتاب مكدس معلومات وكلام، وهو لا يزال طفل شو بيفرق عن طالب الروضة؟"

من ناحية أخرى أجمع المشاركون ان المنهاج الجديد يعتمد إلى حد ما على استخدام تكنولوجيا غير متوفرة في معظم المدارس لتطبيق نشاطاته المختلفة، بهذا الصدد أشار(ع2): " المنهاج الجديد بتطلب استخدام التكنولوجيا، والتربية مصرين على هالموضوع، خصوصا انه في نصوص استماع ومحادثة، وعرض لوحات على الطلبة، لكن للأسف مش متوفر بمدارسنا الأجهزة الكافية".

وبشكل عام لاحظت الباحثة انحياز معظم المعلمين للمنهاج القديم، حيث عبر العديد منهم عن ذلك، واعتبروا أن كثرة النشاطات المرافقة للمنهاج الجديد تشكل عبئا عليهم، إلى جانب الكم الكبير من عدد الدروس، وضعف نصوص القراءة ومادة القواعد، إضافة لعدم الاهتمام بجانب الكتابة، ولم يشر المعلمون في المقابلات إلى الفقرات التي جاءت في القسم الأول من التحديات الخاصة بالمنهاج بعد حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على فقرات الاستبانة، والتي أشارت إلى اعتبار ضعف ملاءمة المناهج المقررة للفروق الفردية بين الطلبة، وعدم عمل الأسئلة الخاصة بالدروس على تنمية التفكير الإبداعي لديهم كتحديات من ضمن أهم التحديات المتعلقة بالمنهاج.

كانت هذه التحديات أهم ما تم طرحه من المشاركين والتي تتعلق بالمنهاج، في الوقت الذي طالب المشرفون فيه بإعطاء هذا المنهاج الوقت الكافي للتعرف على مخرجاته والحكم عليه بعدها، أما المديرون فقد عبروا عن محاولتهم دعم المنهاج الجديد والعمل على توفير ما يحتاجه المعلم في سبيل تطبيق النشاطات المختلفة.

المحور الثاني: تحديات متعلقة بالطلبة وأولياء أمورهم

هدف هذا المحور إلى التعرف على التحديات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية والمتعلقة بالطالب نفسه، وما يواجهه من صعوبة في تعلم مهارات اللغة العربية الأساسية في هذه المرحلة، وقد أشار الدبسي (2003)، أن هذه الصعوبة التي يشعر بها بعض الطلبة قد تولد كرها تجاهها، لذلك فعلى المعلمين والمسؤولين اكتشاف تلك الصعوبات والعمل على وضع الحلول للقضاء على هذه العوامل التي تعيق العملية التعليمية التعلمية وتحبط الطالب.

وعن ذلك أشار معظم المشاركين من مديرين ومشرفين ومعلمين، إلى ان الطالب في هذه المرحلة يواجه صعوبة في إتقان المهارات الأساسية للغة العربية من كتابة وقراءة، وألقى المشرفون مسؤولية هذا الضعف على المعلم، بينما أوعز كل من المديرين والمعلمين ذلك إلى عدة أسباب منها المشاكل الأسرية والاجتماعية، وعدم التحاق بعض الطلبة بالروضة قبل الصف الأول الأساسي، وعدم تركيز المناهج الجديدة على جانب الكتابة على النحو المطلوب، في الوقت الذي يعد فيه إتقان الطالب لمهارات اللغة العربية الأساسية من قراءة وكتابة واستماع وتعبير، الهدف الأساسي الذي تسعى صفوف هذه المرحلة لتحقيقه.

وجاءت التحديات المتعلقة بالطلبة في المرتبة الأولى من وجهة نظر المعلمين بحسب التحليل الكمي للاستبانات التي وجهت لهم للتعرف على أهم التحديات المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية

من وجهة نظرهم، وقد اعتبرت أكثر من فقرة في هذا المحور كتحديات بدرجة كبيرة من قبل المعلمين، وكان أولها التداخل بين الفصحى والعامية، والضعف في مهارة التعبير الشفوي والكتابي على وجه الخصوص، وهذا يتوافق مع ما ورد في المقابلات شبه المنظمة التي أجريت معهم ومع كل من المشرفين والمديرين، حيث اعتبر معظم المعلمين وبعض المشرفين أن ضعف الطلبة في القراءة والكتابة من أهم التحديات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف في مهارة فهم المقروء لدى طلبة الصف الرابع في مرحلة لاحقة، وعن ذلك قال (ع3): "أكبر مشكلة بواجهها بعملي هو ضعف الطلبة بالقراءة، بعدها ضعف الكتابة، حتى مهارة الاستماع بتشعري في كتار من الطلبة ذهنهم مشتت ومش معك، يمكن لأسباب تتعلق بالمشاكل الاجتماعية والأسرية."

وأشار العديد من المعلمين إلى ان وجود عدد من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، في الصفوف بدون معلم مساعد لدعمهم، يشكل تحديا للمعلم وللطالب في نفس الوقت، خاصة في ظل تجاوز أعداد الطلبة في الصف الواحد الثلاثين طالبا، مما يحد من قدرة المعلم على تقديم المساعدة الطلوبة لهذه الفئة.

كما أن عدم التحاق الطلبة بالروضة قبل الصف الأول كان من ضمن التحديات التي أشار لها العديد من المشاركين من كافة الفئات، حيث لاحظ بعض المعلمين تمايزا لصالح الطالب القادم من الروضة، في قدرته على اكتساب مهارة القراءة والكتابة بشكل أسرع، إضافة إلى قدرته على الانسجام مع المجتمع المدرسي والبيئة الطلابية بشكل أفضل، وفي هذا الصدد يشير (ع4): "60% من الطلبة بكونوا دخلوا الروضة، وأربعين لأ، واللي من الروضة بكونوا أفضل كثير، أقل ما فيها بكون عارف القوانين المدرسية وسلوكه بكون أفضل من الطالب القادم من البيت."

من ناحية أخرى أجمع المشاركون من كافة الفئات أن تحقيق المعلم لأهدافه، وتقدم الطلبة باللغة العربية بشكل خاص وفي بقية المواد بشكل عام، يستلزم اهتماما وتعاونا من قبل أولياء الأمور، حيث أن متابعة أولياء الأمور لأبنائهم والتواصل المستمر مع المدرسة، يساعدهم على معرفة نواحي الضعف لدى أبنائهم، والطرق المناسبة لدعم دور المعلم والمدرسة، ويضيف المشاركون أن هذا التعاون مفتقد لحد كبير، وأن الكم الأكبر من الأهالي لا يتواصلون مع المدرسة بالشكل المطلوب، حتى أن العديد من الأهالي لا يحضرون للاجتماعات بعد استدعائهم من قبل المدرسة، وهذا ما أشار له التحليل الكمي لاستجابة المعلمين على فقرات الاستبانة التي وجهت لهم، حيث اعتبر المعلمون الفقرة الخاصة بضعف متابعة أولياء الأمور لأبنائهم من أكبر التحديات الخاصة في هذا المحور حيث جاء بدرجة كبيرة، وقد يكون هذا الإهمال ناتجا عن الوضع الاجتماعي أو

السياسي غير المستقر لبعض العائلات كما أشارت معلمة من معلمات مدارس القدس (ع4):

"بيئة البيت يؤثر سلبا على الطالب مشاكل الإنفصال والطلاق، والوضع السياسي أيضا له تأثير، في مجموعة عندنا من الطلاب انتقل أهلهم من الضفة للقدس مضطرين وسكنوا بالكابينات حتى، وتسجلوا بالمدرسة في نهاية الفصل الأول، فهدا شكل عقبة كبيرة بالنسبة للمعلم، لأنه الولد يحتاج فترة يتأقلم وينسجم ويلحق اللي راح عليه من المواد."

كما أشار بعض المشرفين والمديرين إلى اعتراض عدد كبير من أولياء الأمور على الاتجاهات الحديثة المتبعة في التدريس والتقويم في المدارس، وإلى عدم إدراكهم للطريقة الصحيحة في إكمال دور المدرسة ومساعدة أبنائهم، كما أن وجود فئة أمية بين أولياء الأمور وخاصة

الأمهات، وعدم تشجيع الطلبة على القراءة والمطالعة في البيت أدى إلى الحد من دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية، كما ذكرت المعلمة (ع5) التي تزيد خبرتها في مجال التعليم عن خمس وعشرين سنة معبرة عن دهشتها إزاء الوضع التعليمي لبعض الأسر في السنوات الحالية: "إحنا كتير منتفاجأ إنه في طلاب أبياتهم شباب وأمهاتهم صبايا ومش متعلمين!!وكأنه في مرحلة تراجع في مجتمعنا وهدا بنعكس عوضع الطالب."

ووفقا للبيانات السابقة وما أشار له المشاركون من تحديات تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية، يشكل التحدي الخاص بعدم تمكن الطلبة من مهارات اللغة العربية الأساسية التحدي الأكبر، وقد بين التحليل الكمي لاستجابة المعلمين على فقرات الاستبانة، تركيز هذه الفئة من المشاركين على التحديات المتعلقة بالتعبير الشفوي والكتابي، حيث اعتبر المعلمون هذه التحديات بالإضافة إلى تداخل الفصحى مع العامية وضعف تعاون أولياء الأمور، تحديات بدرجة كبيرة.

وبغض النظر عن الأسباب المؤدية لهذا الضعف في إتقان مهارات اللغة العربية لدى الطلبة، سواء أكان المعلم كما أشار المشرفون أو إهمال أولياء الأمور كما ذكر البعض الاخر من فئة المعلمين والمديرين وقلة من المشرفين، فالدور الأول والعبء الأكبر في هذه المرحلة العمرية والدراسية يقع على المدرسة بشكل أساسي، وعلى المدرسة التعامل مع هذه الصعوبات التي يعاني منها الطالب وتذليلها، لتحقيق الهدف الأساسي من هذه المرحلة وهو إتقان الطلبة لمهارات اللغة العربية الأساسية.

المحور الثالث: تحديات متعلقة بالمعلم

ترتبط مكانة المدرس بمادته التي يوكل له تدريسها، لذا فإن أهمية مدرس اللغة العربية ترتكز على مكانة اللغة العربية وما تحققه للفرد والأمة، ونظرا للتطور الحاصل في مجال العلوم

المختلفة وبما أن المعلم يعد مدخلا أساسيا من مدخلات العملية التعليمية العملية، فإن رفع أدائه سيعمل حتما على تحسين مخرجات هذه العملية (عطية، 2007).

وحول ذلك تعددت التحديات التي أشار لها المشاركون والتي تتعلق بالمعلم نفسه، وأجمع المشاركون من فئة المشرفين، وبعض المديرين، على أن المعلم يشكل الأساس في هذه المرحلة الأساسية، بإمكانه التعامل مع المنهاج بطريقته وأسلوبه الخاص لتحقيق الأهداف المرجوة، خاصة وأن نظام التعليم الفلسطيني يعتمد على معلم الصف في الصفوف الثلاثة الأولى، الذي يقوم بتدريس كافة المواضيع، وبالتالي يستطيع أن يكامل بين تدريس اللغة العربية في حصص اللغة العربية وبين توظيفها في تدريس غيرها من المواضيع، بينما وضح الأكثرية من المعلمين أن الضغوطات التي يتعرض لها المعلم من ضغوطات مادية ووظيفية، قد تؤثر سلبا على بعض المعلمين ودافعيتهم، في الوقت الذي تستلزم هذه الفئة العمرية الصغيرة طاقة كبيرة من المعلم.

وفي هذا السياق كان التحدي الأول الذي أجمع عليه المشاركون من المشرفين، هو وجود بعض المعلمين غير المؤهلين لتدريس اللغة العربية، بسبب تخصصاتهم التي قد تكون بعيدة عن اللغة العربية كالتخصصات العلمية، وذلك في الصفوف الثلاثة الأولى التي يتم فيها الاعتماد على معلم الصف في تدريس اللغة العربية، وبين المشرفون أن تدريس هذه المرحلة له خصوصيته، حيث يحتاج المعلم أن يكون مؤهلا على تدريس مهارات اللغة العربية الأساسية، وهذا يشكل التحدي الأكبر من وجهة نظرهم من خلال المشاهدات والزيارات التي يقومون بها. وفي هذا الصدد قال (ش4) والذي يعمل كمشرف للمرحلة لأكثر من عشر سنوات، وعمل في تدريس اللغة العربية للصفوف الأساسية الأولى لما يزيد عن عشر سنوات:

" عندنا أكبر مشكلة المعلمين الذين يحملون تخصصات أخرى، ونعطيهم يدرسوا عربي، بتعرفي نحن عندنا في الصفوف الأولى معلم الصف، بكون أحيانا تخصصه علوم

وبدرس في المرحلة كل المواضيع، وحتى لو كان تخصصه عربي وكان سيدرس صفوف المرحلة سيواجه مشكلة لانه تدريس المرحلة الثانوية يختلف عن تدريس الصفوف الأولى".

وحول التحديات المتعلقة بالمعلم ذكر عدد من المشاركين من مديرين ومشرفين، أن بعض المعلمين يواجهون صعوبة في إدارة الصف وضبط الطلبة، إضافة إلى سوء إدارة الوقت لدى بعضهم، وقلة دافعيتهم نحو الالتحاق بالورشات والدورات المنظمة خلال العام الدراسي التي تخص أساليب تعليم المهارات المختلفة للغة العربية، وفي الوقت الذي بين فيه التحليل الكمي لفقرات الاستبانة التي وجهت للمعلمين والتي أشارت إلى اعتماد المعلم على أسلوب التلقين وعدم قدرته على الاختيار الصحيح لطرائق التدريس المناسبة، جاءت في المراتب الأخيرة من التحديات المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين ولم تأخذ الدرجة العالية بعد حساب المتوسطات لاستجاباتهم، أشار العديد من المشرفين إلى عدم تفعيل دور الطالب خلال الحصص من خلال توظيف التعلم النشط، خاصة في مجال القراءة، إضافة إلى عدم اختيار النشاط المناسب من قبل المعلم لتحقيق الهدف المعين، حيث يتم التركيز على النشاط أكثر من المضمون، كما قال (م2):

"كثير من المعلمين في مدرستنا لديهم مشكلة في الإدارة الصفية، تنظيم الوقت، وضبط الصف معدوم تقريبا، وانت بتعرفي الأطفال في ظل عدم وجود نظام وهدوء كيف راح يركز؟.... الأساليب المتبعة بالعادة هي الأساليب التقليدية ممكن ينوع المعلم أمام المشرف فقط حتى أحيانا لا يوفق باختيار النشاط المناسب لموضوع الحصة، وأحيانا بتذمروا من الدورات اللي ببعتهم عليها."

كما ركز بعض المديرين على أسس اختيار المعلمين عند التعيين، وأن المعايير الحالية والامتحان والمقابلة لا تعكس كفاءة المعلم وقدرته على إدارة الصف وتعليم هذه الفئة العمرية الصغيرة، إضافة إلى ما أشار له معظم المديرين والمشرفين من حاجة هذا المعلم الجديد للتوجيه والتدريب، وفي الوقت الذي حددت فيه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للمعلم الجديد أربعة زيارات إشرافية خلال العام الدراسي، أشار بعض المشرفين لعدم تمكنهم من القيام بهذا العدد من الزيارات نظرا للعدد الكبير من المعلمين الذي يلزم المشرف بزيارته خلال العام. يقول (ش3):

" ضغط العمل علينا كمشرفين، خصوصا مشرفي المرحلة كبير، كل مشرف حصته بتكون 130 معلم تقريبا، ولازم يزور الجميع خلال السنة والمعلم الجديد لازم نزوره أربع مرات، لأنهم بحاجة للدعم والإرشاد، لكن المشكلة بتكون انه ما منقدر نعمل الأربع زيارات المطلوبة".

كما يعد التنقل المستمر للمعلمين بين المدارس وعدم تثبيتهم في مدرسة واحدة، مشكلة عبر عنها بعض المديرين، حيث أشاروا إلى أن ذلك يضر بمصلحة الطالب بشكل كبير، يقول (م6) والذي يعمل مديرا لأحد مدارس القدس والتي تعتبر مدرسة حديثة التأسيس وصغيرة نسبيا: "الموضوع صار يشكللنا مشكلة، يعني المعلم الجديد لما ييجي ونشتغل معه بده وقت، عندي صف تغير عليهم في الفصل الأول فقط تلات معلمين لنفس المادة، وهدا بأثر عالطلاب ونفسيتهم وتحصيلهم".

وحول وضع المعلم نفسه أشار معظم المشاركين من جميع الفئات إلى الضغوطات المادية التي يعاني منها المعلم، والأعباء الوظيفية الكبيرة في ظل نصاب الحصص الذي يصل إلى خمس وعشرين حصة أسبوعيا، وهذا ما يتسبب في إحباط المعلم بعض الأحيان والحد من دافعيته كما ذكر (م7): " المعلم خصوصا عليه أعباء مادية والمعاش قليل بضطر يشتغل بعمل اخر مسائي،

فيحضر في اليوم التالي منهك، من وين يجيب الطاقة؟ حتى حصص الفراغ محدودة لا يستطيع خلالها تنظيم أي نشاط." وفي هذا الإطار ميز بعض المشرفين بين المعلمين من ناحية جنسهم، مشيرين إلى أن المعلمة أقل تذمرا من أعباء العمل، إضافة إلى مهارتها في التعامل مع هذه الفئة العمرية، كما ادعى (ش2):

" الأنثى مضحية، لا تهتم بالناحية المادية، ولا تشكو كثيرا، حتى انها تخصص وقتا في بيتها لإعداد الوسائل والتصليح دون تذمر، لكن الذكور الغالبية يفكر بالعائق المادي ومن ضغط الحصص، مع انهم رضوا بذلك في الأساس، وقلة منهم يبرعون في تعليم الأطفال."

كما ميز معظم المشاركين من مديرين ومشرفين، بين المعلم القديم والجديد، مشيرين إلى مرونة المعلم الجديد، واستعداده للتدريب ودافعيته نحو التنويع في أساليب التدريس بشكل أكبر من المعلم القديم المتحيز أكثر للأساليب التقليدية والمنهاج القديم، في الوقت الذي لاحظت فيه الباحثة إشادة معظم المديرين بمخرجات المعلم القديم أكثر من إشادتهم بمخرجات المعلم الجديد، كما لاحظت من خلال المقابلات عدم تقبل بعض المعلمين القدامى للاساليب الحديثة في التدريس كالدرامى واللعب، فقال (ع7) والذي تزيد خبرته في مجال التدريس عن سبعة عشر عاما: " والله هيبة المعلم راحت، أحيانا التنويع والنشاطات واللعب والدرامى بقلب الحصة مهزلة والمعلم مهرج".

من خلال مراجعة البيانات في هذا المحور يتضح تركيز فئة المشرفين يليهم المديرين على التحديات المتعلقة بمعلم اللغة العربية، خاصة في ظل غياب المعلم المؤهل لتدريس مهارات اللغة العربية أحيانا، واعتماد معلم المرحلة لتدريس اللغة العربية بغض النظر عن تخصصه الرئيسي، في الوقت الذي يفرض الواجب المهني على المشرف مساعدة هذا المعلم، وتقديم الدعم له بدلا

من اعتباره كتحد كبير أمام تعليم وتعلم اللغة العربية، فهنا يكمن دور المشرف، الذي لاحظت الباحثة من خلال المقابلات مع المعلمين/ات، عدم استشعارهم بهذا الدور بالشكل المطلوب، هذا بالإضافة إلى ما أشار له المديرون على وجه الخصوص من الصعوبات التي يواجهها معلموهم في الصفوف، والضغوطات المادية والوظيفية التي يعيشها المعلم والتي تؤثر على الجانب النفسي والجسدي بحسب ما ورد على لسان معظم المشاركين من معلمين ومديرين وبعض المشرفين.

وهذا ما توافق تماما مع التحليل الكمي للاستبانات الموجهة لفئة المعلمين، حيث كان المحور المتعلق بالتحديات الخاصة بالمعلمين بالمرتبة الأخيرة من حيث ترتيب المحاور الخاصة بتحديات تعليم وتعلم اللغة العربية، وجاءت الفقرات الخاصة بالضغوطات التي يتعرض لها المعلم في المرتبة الأولى بعد حساب المتوسطات الحسابية للإجابات، وبدرجة عالية، وتمثلت بكثرة عدد الحصص الأسبوعية لدى المعلم، وغياب التحفيز المادي، وهو ما أشار له المعلمون من تحديات متعلقة بهذا المحور في المقابلات شبه المنظمة، في حين نفى المعلمون اعتبار عدم تمكن المعلم من المحتوى التعليمي لمهارات اللغة العربية وإهماله للمناقشة داخل الصف كتحديات لتعليم وتعلم اللغة العربية، ويظهر ذلك من خلال تحليل البيانات الكمية الذي اعتبر هاتين الفقرتين كتحديات بدرجة ضعيفة من وجهة نظر المعلمين.

المحور الرابع: تحديات مرتبطة بصناع السياسات والقرارات التربوية في فلسطين

تلعب الهيئات الإدارية من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بداية إلى قسم الإشراف وصولا للإدارة المدرسية، دورا بارزا في دعم عملية التعليم والتعلم بشكل عام، وتعليم وتعلم اللغة العربية بشكل خاص، ويظهر ذلك في هذا المحور، من خلال ما عرضه المشاركون في من كل الفئات من تحديات يمكن تذليلها من خلال الصلاحيات التي تقع بيد هذه الهيئات، كتوفير

الدعم والتعزيز المادي والمعنوي المناسبين للمعلم، وتوفير البيئة المدرسية المناسبة لاستخدام أساليب التدريس المتنوعة، حيث تعد بيئة التعليم وما يتصل بها من تسهيلات إدارية وتعليمية واجتماعية طرفا هاما من أطراف العملية التعليمية (عطية، 2007)، إضافة إلى نظام الإشراف الذي يقوم على تعزيز النواحي الإيجابية، والمساعدة على تخطي المعلم لأي صعوبة تواجهه في عمله.

وفي هذا الإطار عرض معظم المشاركون من جميع الفئات بعضا من التحديات المتعلقة بالقوانين المدرسية الموضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومنها ما ذكره جميع المشرفين المشاركين والعديد من المديرين والمعلمين حول إلغاء حصة المكتبة من برنامج الحصص الأسبوعي لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، وأهمية إدراج هذه الحصة في دعم القراءة لدى الطلبة وتنمية الخيال لديهم، وذلك بعد توفير المكتبات في جميع المدارس وإدراج الكتب المناسبة للأعمار الصغيرة ليتمكن طلبة هذه المرحلة الدراسية من الاستفادة منها، حيث أشار المشاركون إلى أن عدم تشجيع الأهالي لأبنائهم على القراءة في البيت، وغياب القراءة الحرة في إطار المدرسة يشكل تحديا بالنسبة لتعليم وتعلم اللغة العربية، يحد من خيال الطالب ويزيد من شعوره بالاغتراب نحو اللغة الفصحى، وعن ذلك قال (ش2):

"المرحلة الأساسية تعمل على إعداد طالب يقرأ ويفهم المقروء، كيف سنعزز ذلك في ظل إلغاء حصة المكتبة، وغياب المكتبات عن معظم المدارس؟ والمدارس التي يوجد فيها مكتبة قد لانجد فيها أمينا متخصصا، أو كتبا مناسبة لهذه المرحلة العمرية."

كما أشار بعض المديرين ومعظم المعلمين إلى أن عدد الطلبة في الصف الواحد كبير، ما يشكل تحديا للمعلم، في ضبط الصف والتعامل مع المستويات المختلفة من الطلبة، فقال (م7): "بواجه المعلمون عندي مشكلة بسبب عدد الطلبة الكبير، وهاي ليست من صلاحيات الإدارة، التربية

بتقلنا نشعب صف اذا زاد العدد عن 51، أقل من هيك ما منشعب"، كما أشار معظم المشاركين من جميع الفئات إلى التحديات المتعلقة بنصاب المعلم من الحصص الكبير نسبيا نظرا لما تحتاجه هذه المرحلة من تحضير للنشاطات والوسائل ما يشكل عبئا وظيفيا على المعلم، إضافة إلى المردود المادي المتواضع الذي لا يتناسب والمجهود الذي يبذله المعلم بحسب ما ذكره معظم المشاركين، وقد اعتبر المعلمون هذه التحديات، من أكثر التحديات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية والتي تتعلق بالمعلم والضغوطات التي يتعرض لها، وفق ما جاء به التحليل الكمي لاستجابة المعلمين على أسئلة الاستبانة، حيث اعتبر نصاب الحصص الخاص بالمعلمين والمردود المادي المحدود من التحديات التي جاءت بدرجة كبيرة، بعد حساب المتوسطات الحسابية لهذه الاستجابات.

أما فيما يتعلق بدور قسم الإشراف، والتحديات الخاصة به، لاحظت الباحثة بعض التناقض في البيانات، حيث أجمع المشرفون المشاركون أن المعلم يشعر بدعم المشرف له، وأن أجواء الإشراف لا تخرج عن الإطار الاخوي الداعم والموجه، وفي هذا الصدد قال (ش1):

" نحنا بابنا مفتوح لأي استفسار دائما المعلمين بتوجهولنا بالأسئلة واحنا مندعمهم، وأحيانا منعمل مع بعضهم يوم دراسي كامل، أيام منتواجد يوم كامل في مدرسة واحدة وأبواب الصفوف تفتح لنا جميعها ومندخل الصفوف التي نريد بترحيب من المعلمين".

بينما عبر معظم المعلمين عن التحديات التي يشعرون بها والمتعلقة بنظام الإشراف والتي تشكل عبئا معنويا بالنسبة لهم، فبعضهم يرى المشرف متصيدا للأخطاء، يعتمد على النظريات البعيدة عن إمكانية التطبيق، فذكر (م4): " بيجي المشرف بحكم علي من حصة وحدة في السنة، افرضي إني كنت مريضة يومها، وبذكرلي بعدها كل السلبيات وبطلع من المدرسة وأنا والله بفضل مكتئبة بعدها أسبوع ما بدي أداوم من الإحباط"، وهذا ما أشار له التحليل الكمي لاستجابة

المعلمين على فقرات الاستبانة، حيث جاءت التحديات المتعلقة بالإدارة والإشراف في المرتبة الثالثة من محاور الاستبانة الخمسة، وجاء اعتبار ضعف التعاون بين معلمي اللغة العربية والمشرف التربوي، وتمسك المشرف التربوي بالأساليب التقليدية في الإشراف كتحد من وجهة نظر المعلمين بدرجة متوسطة.

وحول الدورات التي ينظمها قسم الإشراف، أشار بعض المديرين إلى أن الدورات الخاصة بالمنهاج الجديد لم تكن كافية، إضافة إلى أن تنظيم الدورات خلال ساعات الدوام المدرسي يشكل تحديا للمعلم ويمنعه من الرغبة في حضورها، بسبب ما سيترتب عليه الأمر من ترك حصصه في المدرسة عند مغادرته لحضور الدورة.

أما فيما يخص الإدارة المدرسية، فذكر بعض المعلمين والمشرفين أن هناك تباينا في مدى دعم الإدارة المدرسية للمعلم بشكل عام ومعلم اللغة العربية بشكل خاص في المدارس المختلفة، فتركيز بعض المديرين على المهام الإدارية دون تفويض بعض الصلاحيات للنائب أو للسكرتير، مقابل إهمال الجوانب الفنية، قد يشكل تحديا أملم تعليم وتعلم اللغة العربية، حيث أن تفرغ المدير للقيام بدوره كمشرف مقيم، يدعم عملية التعلم والتعليم بشكل كبير، بحسب ما ذكره العديد من المشرفين والمعلمين، وذكر بعض المشرفين غياب دعم بعض الإدارات للمعلم الجديد، وللنشاطات التي تدعم اللغة العربية، كإقامة المعارض أو المسابقات بمبادرات خاصة دون توجيه من جهات عليا، إضافة إلى ما ذكره بعض المعلمين من أن عدم العمل بشكل جدي من قبل إدارة مدارسهم مع الاحتياجات المادية للمدرسة، من خلال عدم التوجه للمجتمعات المحلية خاصة في المدارس الصغيرة محدودة الميزانية يشكل تحديا للمعلم والطالب، تقول المعلمة (2):

" في مدارس بتدعم المعلم، بتطرق أبواب المؤسسات، والمجتمع المحلي، وبتلاقي في رجال أعمال كبار بالبلد بساعدوا، احنا مديرتنا بتطلبي منها بتقلك مدرستنا صغيرة ومن وين نجيب، بس في مدارس زينا والإدارات عرفوا يدبروا هالأمور وفي ناس بتساعد" .

وبالنسبة للبيئة المدرسية، ومدى ملاءمتها للتعلم النشط واستخدام الأساليب المتنوعة، تنوعت إجابات المشاركين، فذكر البعض منهم أن البيئة مناسبة، وأن الصفوف غير مكتظة، في حين أشار البعض الاخر إلى اكتظاظ الصفوف، وعدم ترتيبها من قبل إدارة المدرسة، ترتيبا يتناسب مع الصف النشط، أوتدريب المعلمين على كيفية استغلال مساحات الصفوف وزواياه بالشكل المناسب، وعن ذلك قال (م9):" كيف أستطيع استخدام الدراما مثلا، وإذا تحركت طالبتي بتضرب بالدرج اللي جنبها، أو بعلق مريولها بالخشبة والا حديدة الدرج؟ ، وبحسب التحليل الكمي لاستجابات المعلمين على فقرات الاستبانة، اعتبر المعلمون التحدي الأكبر الذي يواجههم في هذا الإطار هو إلزامهم بتغطية المنهاج كاملا بغض النظر عن عدد الحصص المخصصة للغة العربية، وجاء هذا التحدي بدرجة كبيرة بعد حساب المتوسطات الحسابية للاستجابات.

يدل ما سبق من عرض للتحديات في هذا المحور على تكامل دور الجهات المختلفة في عملية التعلم والتعليم وأن أي تقصير من جهة من الجهات يؤثر على الجهة الأخرى وبالتالي يؤثر سلبا على الطالب في نهاية الأمر، فمعاناة المعلم من الضغوطات المادية والمعنوية، وغياب الدعم من جهات الإشراف والإدارة المدرسية، لن يمثل سوى تحديا لعملية تعليم وتعلم اللغة العربية.

المحور الخامس: تحديات متعلقة باثار العولمة

يتناول هذا المحور التحديات الناجمة عما يتعرض له العالم من غزو ثقافي للدول الأقوى سياسيا واقتصاديا، وانتشار التكنولوجيا والأجهزة الذكية في متناول الصغير والكبير، وادعاء البعض أن اللغات الأجنبية وخاصة الإنجليزية هي اللغة المعتمدة كلغة للتعليم الجامعي، إضافة إلى اعتبارهم التداول بها مظهرا من مظاهر الرقي بين أفراد المجتمع، في الوقت الذي يغيب فيه توعية الجيل الناشئ بأهمية ومكانة لغته العربية لدى بعض المجتمعات. كما ورد في دراسة عطوة (2001) والذي اعتبر فيها أن العولمة تتضمن معنى الهيمنة من قبل المجتمعات المتقدمة تكنولوجيا وحضاريا على ثقافة البلدان النامية، وأن محاولة الكشف عن اثارها يمثل بعدا وقائيا، يحقق لهذه المجتمعات المناعة الذاتية، والحصانة الثقافية والتجدد والنماء.

وقد جاءت التحديات المتعلقة باثار العولمة واستخدام الإنترنت بالمرتبة الثانية من محاور الاستبانة الخمسة بعد التحليل الكمي لاستجابة المعلمين عليها، وكانت الفقرة الخاصة بتراجع مكانة اللغة العربية في المجالات العلمية في المرتبة الأولى من هذه التحديات وبدرجة كبيرة،كما كان غياب التمسك باللغة العربية باعتبارها رمزا للهوية الثقافية، وتأثر لغة الطالب سلبا نتيجة استخدام لغة الانترنت، من أولى التحديات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية في هذا الإطار من وجهة نظر المعلمين المشاركين، وهذا ما أكده التحليل الخاص بالمقابلات حيث اعتبر معظم المشاركين من مختلف الفئات أن استخدام طلبة المرحلة الأساسية الأولى للشبكة العنكبوتية بشكل لا يتناسب من حيث الوقت والمضمون مع أعمارهم، تحديا بالنسبة لتعليم وتعلم اللغة العربية، كما أن غياب إشراف الأهل على الأبناء أثناء استخدام الإنترنت والأجهزة الذكية ساهم في انتشار هذا التحدي، الذي تجسد في ضعف لغة الطالب الفصحى بسبب كثرة ما يتعرض له من لغة ركيكة قد تشتمل على كثير من الأخطاء أحيانا، هذا عدا كثرة الأخطاء الإملائية الذي يلاحظها كل من المشرفين والمعلمين، حيث اعتبر المشاركون استخدام الطلبة للغة المراسلة عبر

شبكات التواصل الاجتماعي سببا من ضمن الأسباب المؤدية لها، فأصبح الطالب في المرحلة الأولى من استخدام لغته العربية، يستخدم اللغة الجديدة الدارجة على مواقع التواصل الاجتماعي، والتي تدمج الأحرف الإنجليزية بلفظ للكلمات العربية، أو الكتابة بحسب اللفظ فقط دون الاعتماد على أية قاعدة إملائية، وانتشار هذه الأخطاء على المحادثات الجماعية، دون ان يقوم أحد بتصويبها، وحول ذلك قال (ش4):

"أصبح التأثير على الطلبة واضح، يعني لغة التواصل عن طريق الانترنت ضعيفة وركيكة، وتشتمل على الكثير من الأخطاء كاستبدال الكسرة بالياء او التنوين بالنون.... صارت لغة الكتابة هي لغة اللفظ والصحيح هذا موجود عند الكبار أيضا وليس لدى الأطفال فقط."

هذا بالإضافة إلى التشتت الذي يلاحظه المعلمون على بعض الطلبة، الذي قد يكون نتيجة لقضاء الأطفال لساعات طويلة أمام الألعاب الالكترونية، التي ساهمت كذلك في ظهور مشكلات تتعلق في النظر كما ادعى عدد من المعلمين، إضافة إلى مساهمتها في انتشار مظاهر العنف بين الأطفال. وحول ذلك قال (م5): "زمان كان يكون الولد مركز بالحصة، في هذا الوقت الطفل مشتت دائما، حتى كلامه مع زملائه جميعه بخص إنه أنهى المرحلة كذا في اللعبة كذا، ولا مرة بكون محور تركيزة الدرس."

وفيما يخص تدريس اللغات الأجنبية في المرحلة الأساسية الأولى، اعتبر معظم المشاركين من كافة الفئات أن ذلك لا يؤثر بشكل كبير على تعليم وتعلم اللغة العربية، نظرا لقلة الحصص المخصصة لها بالنسبة لحصص اللغة العربية، وهذا ما توافق مع التحليل الكمي لفقرات الاستبانة، الذي بين أن المعلمين اعتبروا تعليم اللغة الأجنبية تحديا بدرجة متوسطة وفي المرتبة الأخيرة من التحديات المتعلقة باثار العولمة، لكن قلة من المشاركين من فئة المشرفين والمديرين

أشاروا إلى عكس ذلك، مبررين وجهة نظرهم بأن كثرة المواضيع التي تدرس في المرحلة الأساسية الأولى، واللغة الأجنبية بالتحديد، توثر على تركيز الطالب على لغته العربية، في الوقت الذي يغيب فيه الوعي والإدراك لقيمتها وأهميتها. وعن ذلك يقول (ش1): "كطالب صغير صعب إنه يدرك قيمة لغته العربية ، لأنه بصراحة تدريس الطفل للغة أجنبية بأثر عليه، وبوزع إهتماماته بدل اللغة الواحدة على لغتين." واعتبر بعض المعلمين المشاركين أن إدراك الطالب لقيمة لغته العربية لن يتحقق على يد معلم لا يقدر هذه القيمة ولا يستشعر جماليات اللغة فينقلها لطلبته، الامر الذي جعل الطالب يخجل من استخدام اللغة الفصحى، متوجها لاستخدام اللغة الأجنبية كمظهر من مظاهر الرقي الاجتماعي بحسب ما ذكر بعض المشاركين من جميع الفئات.

وبالتالي يبدو من خلال هذا المحور أن معظم المشاركين من جميع الفئات، اعتبروا أن استخدام الشبكة العنكبوتية من قبل الطالب في هذه المرحلة دون رقابة الأهل، والألعاب الألكترونية، وبرامج الأطفال التي اعتمدت اللغة العامية أحيانا، أثر سلبا على لغة الطالب العربية، خاصة في ظل غياب العمل على توعية الطالب بأهمية لغته وقيمتها التي تعكس ثقافة وتاريخ الامة العربية.

المحور السادس: تحديات متعلقة باستخدام التكنولوجيا في التدريس

تتنوع أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم لتحقيق أهداف حصته، كاستخدام الدراما أو اللعب أو الاستعانة بالوسائل المختلفة وغيرها، كون هذه التنويع بإجماع من المشاركين من كل الفئات يعمل على كسر روتين الحصة التقليدية، فلا يشعر الطالب بالملل بالإضافة إلى أنه يساعد في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة، فهناك من يعتمد على الجانب البصري و اخر

يتعلم عن طريق اللمس والعمل باليد، واخر يتعلم من خلال مساعدة الأقران في المجموعات، والتنويع في الأساليب والوسائل كما ورد في البجة (2000)، يعمل على استثارة الطالب وترسيخ المعلومات وتعميقها والتغيير والتجديد إضافة إلى التغلب على الحدود الزمانية والمكانية. وفي ظل التطور التكنولوجي الحاصل في عصرنا الحالي، والحديث من قبل الجهات المسؤولة عن رقمنة التعليم، وإدخال المناهج الحديثة للنشاطات التي تعتمد على الأجهزة التكنولوجية، كإدخال نصوص الاستماع، أو الحاجة لعرض الأفلام والصور التوضيحية لمادة التعبير الشفوي، عبر المشاركون من خلال للمقابلات، عن التحديات التي تتعلق في هذا المجال، الذي لم تشمله محاور الاستبانة التي وجهت للمعلمين وحللت بطريقة البحث الكمي.

وأجمع المشاركون من الفئات الثلاث أن استخدام التكنولوجيا في المدارس في الوقت الحالي يواجهه العديد من التحديات، تتمثل في عدم جاهزية معظم المدارس من ناحية البنية التحتية، وخاصة المدارس القديمة، يقول (م8): " مدرستنا خدمة الانترنت فيها ضعيفة، الكهرباء أيضا ما بتتحمل وجود أجهزة في جميع الصفوف، حتى الإضاءة وموقع الشبابيك ولوح العرض نواجه فيهم مشكلة." بالإضافة لعدم توفر الميزانية الكافية لتوفير الأجهزة التكنولوجية للمدارس، خاصة المدارس الصغيرة بميزانيتها المحدودة، ما دفع ببعض الإدارات إلى اللجوء للمجتمعات المحلية والمؤسسات للمساعدة، كما أشار بعض المشاركين، ما شكل عبئا إضافيا على إدارات المدارس كما ذكر (م3): "بحاول دائما أطرق أبواب المؤسسات ورجال الأعمال، ووفرنا جهازين لحد الان لكنها طبعا غير كافية، يعني اذا بدهم نستخدم التكنولوجيا يوفرولنا إياها عالأقل."

أما المعلم، فلاحظت الباحثة من خلال المقابلات مع فئة المعلمين حماس معظمهم نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم، ولكنهم أشاروا لعدم درايتهم الكافية بطرق توظيفها، واستعدادهم للتدريب

عليها، وفي هذا السياق قال (م7): "أنا بصراحة ما بعرف من التكنولوجيا غير إني أحضرهم فيلم أو أعرضلهم صورة، حتى هاي تعلمتها مجددا، بس بتعلم، يعمللولتا دورات وبشارك."

في الوقت الذي أشار فيه أكثر من ثلث المديرين المشاركين إلى أن استخدام التكنولوجيا شكل عبئا على المعلم، وضغطا على المعلم القديم بالتحديد ما قلل من دافعيته نحو العمل، فاضطر مجبرا إلى استخدامها عند حضور المشرفين للمدارس، وفي نفس السياق أشار بعض المشرفين المشاركين إلى وجود مشكلة في توظيف التكنولوجيا لدى المعلمين، حيث أنها لا توظف أحيانا بالشكل المطلوب، ولا تحقق أيا من الأهداف الموضوعة للحصة، فيقوم المعلم بالتركيز على إدخال التكنولوجيا في حصته أكثر من اهتمامه بالمضمون.

وعن ذلك قال (ش3): "أحيانا نشعر أن المعلم يستخدم التكنولوجيا بهدف توظيفها فقط منشغلا بذلك عن الأهداف التي يرغب بتحقيقها، فيخرج الطالب من الحصة، مستمتعا بما راه من فيلم أو قصة فقط دون تحقيق هدف الدرس."

كما أشار بعض المعلمين المشاركين إلى أن عدم توفر الإنترنت في المدارس دفع بالمعلمات إلى تخزين بعض الأفلام أو الأغاني وإحضارها للطلبة دون رقابة من الإدارة، مما قد يتسبب في عرض مواد تشتمل على أخطاء، أو تحمل لمادة ثقافية بعيدة عن ثقافتنا إن لم يكن المعلم واعيا لذلك، وعن ذلك قالت (م10): "المعلمة بتخلي الفلاشة معها وبتوضعها باللابتوب بالحصة وبتعرضها، طيب نحنا شو عرفنا بالمادة اللي بدها تعرضها اذا مناسبة أم لا، ما حدا براقب المعلمة شو بتعطي وهاي مشكلة."

كما أن اللغة العربية بالتحديد تواجه تحديا في استخدام التكنولوجيا أكثر من غيرها خاصة في ظل غياب التطبيقات الخاصة المناسبة لمنهاج اللغة العربية، فمعظم التطبيقات تخص اللغات الأجنبية والعلوم، كما قال (ش4):" للأسف اللغة العربية لا يوجد لحد الان تطبيقات تتناسب مع

مناهجها، لانه بتعرفي التكنولوجيا مستخدمة في الخارج أكثر من عنا، فبتشوفي للانجليزي والعلوم تطبيقات جاهزة، لكن اللغة العربية للأسف قليل".

من خلال البيانات السابقة يبدو أن جاهزية المدارس والميزانيات المخصصة تقف عائقا أمام توظيف التكنولوجيا في المدارس، إضافة لعدم تأهيل المعلمين لكيفية توظيفها، وغياب التطبيقات المناسبة لمنهاج اللغة العربية.

السؤال الثاني: ما مقترحات تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في مدارس وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون؟

أبدى المشاركون اراءهم حول ما يمكن عمله في سبيل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، والتعامل مع التحديات المختلفة التي تواجه هذه العملية، وبعد تجميع البيانات وترميزها لوضعها في محاور أكثر عموما، تم التوصل للمحاور الستة التي تم التطرق إليها في عرض بيانات السؤال الأول، في محاولة لإعطاء المقترحات المناسبة للتعامل مع كل تحد تم ذكره من قبل المشاركين، فجاءت المقترحات موزعة على محاور تخص المنهاج، والطالب، والمعلم، والهيئات الإدارية، واثار العولمة، بالإضافة إلى مقترحات تتعلق باستخدام التكنولوجيا في التدريس.

المحور الأول: مقترحات متعلقة بالمنهاج المقرر

يهدف هذا المحور إلى التعرف على مقترحات الفئات المشاركة من مديرين ومشرفين ومعلمين في سبيل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية، بما يخص جانب المنهاج المقرر، خاصة في ظل اعتماد المناهج الفلسطينية الجديدة للسنة الثانية على التوالي، وتأتي هذه المقترحات بناء على ما تم عرضه من قبل هذه الفئات من تحديات مختلفة تخص هذا الجانب.

فمن حيث المضمون اقترح المعلمون بالإجماع الحد من عدد الدروس في الكتاب المقرر، والتركيز على الكيف بدلا من الكم، ليتسنى للمعلم التنويع في أساليب التدريس، وإعطاء كل جانب حقه من الوقت، كما اقترح عدد من المعلمين والمشرفين اختيار النصوص ومواضيع التعبير التي تركز على زرع القيم والبادئ الأساسية لدى الطالب، دون توجيه النصائح المباشره له، بل عن طريق تعزيز جانب التفكير لديه لتمييز الصواب من الخطأ بشكل ذاتي، واقترح بعض المديرين والمعلمين إدخال بعض النصوص الشعرية لشعراء محليين، وإضافة جانب يتحدث عن أعلام الوطن بشكل بسيط، إضافة إلى التطرق لتاريخ فلسطين ومدنها وقراها، وعن هذا ذكرت (م1):

"يا ريت نحكيلهم أكثر في المنهاج عن تاريخنا وقرانا ومدننا، نحن قمنا بالمدرسة افي العام الماضي بتسمية كل صف باسم قرية مهجرة وشرحنا للطلاب عن تاريخ فلسطين، واكتشفنا انه الطالب ما بعرف شيء أكثر من اسم قريته والقرى المحيطة، الثقافة الوطنية ضئيلة عنده".

ومن ناحية مضمون الأنشطة الكتابية في الكتاب المقرر، اقترح معظم المشاركين من كافة الفئات زيادة الأنشطة التي تعزز جانب الكتابة لدى الطلبة، وإدخال النسخ بالتدريج بداية من الكلمات في الصف الأول، إلى الفقرات في الصف الرابع، وإدراج كراسة خاصة بالخط، وفي هذا الصدد

قال (ع1) :" كلما الطالب نسخ أكثر، كلما تعود على الكتابة الصحيحة، وكراسة الخط كتير بتفيد بتحسين خط الطلاب".

وحول ما يتعلق بنصوص القراءة والاستماع، اقترح العديد من المعلمين استبدال بعض النصوص بأخرى تحمل مواضيع جاذبة للطلبة، واختيار نصوص أطول تشتمل على عدد أكبر من المفردات الجديدة تغني الطالب لغويا، بالإضافة إلى اقتراح قدمه بعض المشرفين بتوفير كتاب إضافي يتم إدراجه مع الكتاب المقرر، يتألف من قصص قصيرة، يقرؤها الطالب دون فرض أي واجب حولها من قبل المعلم، حتى يعتاد الطالب على القراءة والمطالعة الذاتية، فقال (ش1): "لماذا لا يكون هناك كتاب مرافق لكتاب اللغة العربية، قصص للقراءة والاستمتاع، دون واجبات ولا استخراج، فقط للاستمتاع".

كما اقترح عدد من المعلمين والمشرفين زيادة عدد التدريبات اللغوية الخاصة بمادة القواعد، ومراعاة التسلسل الأفقي خاصة ما بين الصفين الرابع والخامس، إضافة إلى اقتراح بعض المشرفين إلغاء الإملاء الاختباري للصف الرابع الأساسي، والعمل على ترتيب وتنسيق كتاب الصف الأول بشكل أفضل مع الحفاظ على المضمون الخاص به، واستبدال الصور المرافقة للدروس بصور أوضح، وعدم تكديس الكلام والمعلومات في الصفحة الواحدة.

ونظرا لحداثة المنهاج الجديد، قد يكون من المناسب الأخذ باراء هذه الفئات المختلفة ومشاركة المعلمين والمشرفين من ذوي الخبرة للجهات المسؤولة عن تطوير المناهج، لإجراء التعديلات المقترحة على المنهاج بشكل دوري، في سبيل تطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية.

المحور الثاني: مقترحات متعلقة بالطلبة وأولياء الأمور

يهدف هذا المحور إلى التعرف على مقترحات الفئات المشاركة المتعلقة بالطلبة وأولياء الأمور في سبيل تطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية، ولاحظت الباحثة من خلال المقابلات أن المقترحات التي أشار إليها المشاركون في هذا الإطار قليلة نسبيا، وقد يفسر ذلك كون هذه المرحلة الأساسية الأولى تعتمد على المدرسة بشكل رئيسي، يتحمل فيها المعلم عبء الخروج بطالب متمكن من مهارات اللغة العربية الأساسية من قراءة وكتابة ومحادثة واستماع.

وهدفت معظم المقترحات التي أجمع عليها المشاركون من كافة الفئات إلى زيادة التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة، للعمل على تفعيل دور الأهل الذي قد يكون معينا لدور المدرسة، إن كان هذا التواصل موجودا، فاقترح المعظم تنظيم ورشات تضم المعلمين وأولياء الأمور، يشرح فيها المعلم الية التدريس والتقويم المستخدمة، حتى لا يكون هناك تعارضا بين دور الأهل والمدرسة، وتوزيع نشرات دورية على أولياء الأمور، يتم فيها شرح ما يتم العمل عليه داخل المدرسة، وإرشادهم نحو طرق التدريس المناسبة الداعمة لدور المعلم، وعن ذلك قال (م2): "ممكن من خلال الاجتماعات نصل إلى توافق بين دور المدرسة والبيت، واذا وزعنا نشرات أسبوعية للأهل يصبحوا متابعين بشكل أكبر وتصغر الفجوة بين البيت والمعلم". كما اقترح بعض المديرين تفعيل التواصل ما بين المدرسة وأولياء الأمور من خلال إشراك أولياء الأمور في أيام دراسية، للعمل على زيادة التواصل وإلغاء الحواجز ما بين الجهتين، إضافة إلى ما اقترحه العديد من المعلمين من ضرورة إلحاق الأطفال بالروضة قبل الصف الأول، نظرا لما لها من أهمية في التمهيد لاكتساب اللغة وتعويد الطالب على الالتزام بقوانين المدرسة.

وبالتالي نلاحظ من خلال ما سبق أهمية العمل على زيادة التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة، لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية، في الوقت الذي يبقى فيه دور المدرسة ومعلم اللغة العربية بالتحديد هو الأهم والأبرز في إكساب الطالب لمهارات اللغة العربية.

المحور الثالث: مقترحات متعلقة بالمعلم نفسه

نظرا للدور الكبير الذي يلعبه المعلم في عملية تعليم وتعلم اللغة العربية خاصة في المرحلة الأساسية الأولى، يهدف هذا المحور للتعرف على ما اقترحه المشاركون في هذا الجانب، حيث لاحظت البحثة أن مقترحات الفئات المختلفة وخاصة المشرفون والمديرون تركزت على المعلم، وتناولت جانب إعداده وتأهيله بداية، ثم الية توظيفه وتدريبه ما بعد التوظيف، وتخفيف الضغوطات الوظيفية والمادية، وصولا إلى أساليب التدريس.

فأشار بعض المعلمين والمديرين المشاركين، إلى ضرورة إجراء التعديلات في أنظمة تأهيل وإعداد المعلمين و التركيز على الجانب العملي بشكل أكبر، وإدخال مساقات في أساليب التدريس المتنوعة، وتطبيقها عمليا في الجامعات، حيث يلاحظ المديرون من خلال تعاملهم وإشرافهم على المعلمين الجدد، تركز معرفتهم على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي. قال (م3): "جامعاتنا بتركز عالنظريات، أسماء علماء ونظريات تعلم و...لازم يزيدوا في الجامعات من التطبيق العملي، يتعلموا كيف يرتبوا الصف النشط ويطبقوا عمليا الأساليب المتنوعة."

وحول ما يتعلق بالية توظيف المعلمين، أجمع المشرفون على أهمية اعتماد معلم مؤهل لتدريس اللغة العربية ومهاراتها في الصفوف الأساسية الأولى، بدلا من تدريسها من قبل معلم المرحلة، الذي قد يحمل تخصصا بعيدا عن اللغة العربية، أو تنظيم دورات تأهيل لهذا المعلم تخص تدريس مهارات اللغة العربية قبل التعيين، واعتماد أسلوب التكامل في التعليم بتوظيف اللغة العربية عند تعليم المواضيع الأخرى، كما اقترح بعض المشرفين والمديرين مرافقة المعلم الجديد لمعلم قدير لمدة شهر على الأقل، ووضعه تحت فترة تجريبية لشهر اخر لاختبار قدرته على ضبط وإدارة الصف قبل التعيين، وتثبيته في المدرسة التي يتم تدريبه فيها والتقليل من تنقل

المعلمين كبدلاء بين المدارس. عن ذلك قال (م5): " ما بيكفي امتحان التوظيف كمعيار للاختيار، لازم نوضع المعلم تحت التدريب والاختبار لفترة زمنية قبل التعيين."

كما اقترح معظم المديرين ضرورة عقد جلسات إرشادية بشكل مستمر مع المعلم الجديد، وعقد دورات مكثفة للمعلمين قبل بداية العام الدراسي، لتدريبهم على أساليب التدريس المتنوعة، واعتماد التعلم النشط، وكيفية اختيار الأسلوب المناسب الذي يحقق الهدف من الحصة، حيث أشار بعض المشرفين إلى ضرورة عدم المبالغة في التنويع في هذه الأساليب بشكل عشوائي لا يخدم هدف الحصة، وفي هذا السياق قال (ش4): "ضروري يختار المعلم الأسلوب المناسب في الحصة المناسبة، بدل الاختيار العشوائي للأساليب حسب ما منشوف."

أما مقترحات المعلمين فلاحظت الباحثة تركزها حول طرق التدريس، وأهمية التعاون بين معلمي اللغة العربية للصفوف المختلفة وعقد اجتماعات دورية فيما بينهم ليكمل كل منهم دور الاخر، وأجمع المشاركون من كافة الفئات على ضرورة تفعيل دور الطالب في الحصص، وربط المنهاج بالواقع الذي يعيشه الطلبة، واستخدام اللغة الفصحى من قبل المعلمين ككل، وإثراء المنهاج من خلال أوراق العمل، بالإضافة لتوعية الطالب بأهمية لغته العربية، وإشعاره بمواطن الجمال فيها، فقالت (م5): "كيف سأحب لغتي إن لم أشعر بجمالها وقيمتها، دافعيتي ستزيد نحوها إن أشعرني المعلم بذلك."

كما اقترح العديد من المشاركين من كافة الفئات تقليل نصاب المعلم إلى عشرين حصة أسبوعية بدلا من خمس وعشرين، ليتسنى الوقت له للإعداد للنشاطات المختلفة، بالإضافة إلى ضرورة التعزيز المادي للمعلم، وحول ذلك قالت (ع3): " بدكم المعلم يعطي ريحوه وعززوه ماديا، في النهاية هو إنسان إن كانت نفسيته مرتاحه سيعطي اكثر واكثر."

يظهر مما سبق أهمية الدور الذي يقوم به معلم المرحلة، والمسؤولية الملقاة على عاتقه والمتمثلة بالتمكن من كل مادة من المواد التي يقوم بتدريسها، والأساليب الملائمة لتدريس كل موضوع، ويبقى التكامل في تعليم المواضيع المختلفة في هذه المرحلة هو الأساس الذي يساعد هذا المعلم على تجاوز نقاط ضعف طلبته، بالإضافة إلى استخدام الأساليب المتنوعة التي تفعل دور الطالب في الحصة، لذلك تركزت توصيات المديرين والمشرفين على الية اختيار المعلم وتوظيفه حتى يكون أهلا لتحمل هذه المسؤولية.

المحور الرابع: مقترحات متعلقة بصناع السياسات والقرارات التربوية في فلسطين

يهدف هذا المحور إلى التعرف على مقترحات كل من المديرين ومشرفي ومعلمي اللغة العربية، لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية والتي تتعلق بالهيئات الإدارية المتمثلة بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وقسم الإشراف في الوزارة، إضافة إلى الهيئة الإدارية في المدارس.

حيث تقدم بعض المشاركين من جميع الفئات بمقترحات تقع ضمن مسؤولية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، كإدخال تعديلات على عدد الحصص المخصصة للغة العربية في الجدول الأسبوعي، وزيادتها بمعدل حصة أو حصتين، يتم استغلال هذه الحصص للقراءة والتوجه للمكتبات المدرسية أو الصفية، وفرض تشعيب الصف الذي يزيد عدد طلبته عن ثلاثين طالبا، وفرض إلزامية التعليم في الروضة، إضافة إلى تنظيم اجتماعات دورية بين مديري المدارس في كل منطقة، لمناقشة التحديات التي تعترض معلمي اللغة العربية فيها وسبل حلها، والاستفادة من تجربة كل مدرسة من هذه المدارس، كما اقترح العديد من المعلمين وجود معلمة مرافقة لمعلم المرحلة في حصص اللغة العربية، لمساعدة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم خاصة في مجال اتقان القراءة والكتابة، وفي هذا الصدد أشارت (ع5): " أنا بكون عندي خمس وثلاثين طالبة،

من كل شعبة في خمسة على الأقل عندهم صعوبات، بصراحة ما بقدر أعطيهم حقهم وأساعدهم كما يجب، لو في معلمة مرافقة إلهم بكون أفضل." كما اقترح العديد من المشرفين، تنظيم مسابقات تتعلق باللغة العربية بين المدارس بخطة مسبقة، وتشجيع المعلمين من خلال هذه المسابقات وتقديم التعزيز المادي لهم، وتجهيز مختبرات للغة العربية، يستمع فيها الطالب للغة العربية الفصحى، كما في اللغات الأجنبية، كما ورد على لسان (ش2) الذي يشرف على معلمي المرحلة ويحمل تخصصا في اللغة العربية: "الطالب عندنا صار بعيد عن اللغة الفصحى، من الجميل وجود مختبرات للغة العربية، يضع فيها الطالب السماعات على أذنيه ويستمع لنصوص بلغة صحيحة".

أما فيما يتعلق بدائرة الإشراف، فاقترح عدد من المشرفين تنظيم دورات مخصصة للمديرين، تعمل على تأهيلهم للقيام بمهام المشرف المقيم لدعم معلميهم وخاصة المعلم الجديد، كما اقترح عدد منهم تخفيف نصاب المشرف من عدد المعلمين الذي سيشرف عليهم خلال العام الدراسي ليتسنى للمشرف رؤية معلميه أكثر من مرة خلال العام الدراسي، كما قال (ش1): " لو أنا معي عدد أقل من المعلمين بكون في إمكانية أحضر واعمل تغذية راجعة للمعلم، وأحضرله كمان مرة بعد فترة حتى أشوف شو صار معه، لكن هيك صعب الان بسبب عدد المعلمين الكبير". كما أجمع المعلمون على ضرورة أن يكون المشرف داعما، يعزز الجانب الإيجابي لدى المعلم، وليس متصيدا للأخطاء، وأن يعتمد في تقييمه على ملاحظات المدير الذي يعتبر مشرفا مقيما وليس فقط بالاعتماد على الزيارة الصفية الوحيدة له خلال العام الدراسي، كما أشار (ع7): "المفروض المشرف يزورنا أكثر من مرة ويكون في تعاون ما بينه وبين المدير، اللي هو بعرف نقاط ضعف كل معلم،

ويساعدنا على تجاوزها، وليس للحكم علينا فقط."

وفي إطار صلاحيات الإدارة المدرسية، اقترح عدد من المعلمين والمديرين أنفسهم، تنظيم اجتماعات شهرية بين معلمي اللغة العربية للصفوف المختلفة، للاتفاق فيما بينهم على الية عمل يكمل فيها كل منهم عمل الاخر، كما اقترح عدد من المشرفين ضرورة قيام المدير بتقبل ودعم المعلم الجديد ومساعدته، وتفويض مهام الإدارة للأطراف المختلفة للتفرغ للقيام بمهمته كمشرف مقيم، إضافة إلى الإشراف على ترتيب الصفوف واستغلال المساحات بشكل يسمح للتعلم النشط، والعمل على توفير الوسائل التعليمية اللازمة ودعم الأنشطة الخاصة باللغة العربية، واعتماد الإدارة إشراف الأقران، كما قال (ش2): " إذا شعر المدير انه معلم عنده مشكله الأفضل قبل التوجه لدائرة الإشراف، يخلي المعلمين يقعدوا مع بعض يتناقشوا ويحضروا لبعض، بعدها إذا المشكلة ما زالت قائمة يتوجهوا لقسم الإشراف"، كما اقترح العديد من المعلمين تجهيز غرفة المصادر في المدرسة مع المعلم المتخصص لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة إلى توفير مكتبة في كل مدرسة وتجهيزها بالكتب التي تناسب هذه المرحلة العمرية الصغيرة.

من خلال المقترحات السابقة، يظهر دور المدير البارز في دعم تعليم وتعلم اللغة العربية، حيث لاحظت الباحثة أن المعلمين أعربوا من خلال المقابلات عن ارتياحهم بقيام المدير بمهمة الإشراف عليهم، كونه متواجد على الدوام في المدرسة، كما تظهر ضرورة إحداث التعديلات على نظام الإشراف الحالي.

المحور الخامس: مقترحات متعلقة باثار العولمة

يهدف هذا المحور إلى التعرف على مقترحات الفئات المشاركة للتعامل مع اثار العولمة وتغيرات العصر الحالي المتمثلة بالغزو الثقافي الأجنبي، وانتشار استخدام الشبكة العنكبوتية

ووسائل التواصل الاجتماعي، وقضاء الأطفال أوقاتا طويلة على أجهزتهم الذكية والألعاب الألكترونية.

فاقترح العديد من المشرفين والمديرين تنظيم ورشات تجمع الأهل بالمشرفين الاجتماعين والمعلمين، لحثهم على مراقبة المواقع التي يدخلها أبناءهم على الإنترنت، وتحديد الأوقات التي يقضونها على الأجهزة الذكية والألعاب الألكترونية، وإرشادهم إلى المواقع التي تشتمل على تطبيقات مناسبة لأعمار الأطفال في هذه المرحلة. عن ذلك أشار (ش1): " بقترح يكون في ورشات ندعو الاهل لها ونعلمهم بخطورة الموضوع، ونرشدهم للطرق اللي ممكن يتجنبوا من خلالها سلبيات الانترنت".

كما اقترح عدد من المشرفين والمعلمين، توجيه أولياء الأمور لمراقبة برامج الأطفال المشاهدة من قبل أطفالهم واختيار البرامج التلفزيونية التي تخدم اللغة العربية وتستخدم اللغة السليمة، وتجنب البرامج التي تستخدم اللهجات العامية، لكسر الحاجز بينهم وبين اللغة الفصحى.

أما عن دور المعلم، فاكد العديد من المشاركين من كافة الفئات على ضرورة العمل على زيادة الوعي لدى الطلبة بأهمية لغتهم العربية وقيمتها كونها تحمل رمزا للامة العربية، وتعزيز شعورهم بالفخر بهذه اللغة عن طريق تدريبهم على تذوق جمالياتها وإدراك ميزاتها، وفي هذا السياق قال (ع7) الذي يحمل خبرة تزيد عن عشرين عاما في مجال التدريس: " عندنا هالفترة تغريب فكري الولد يخجل يتكلم فيها بلغته، لازم نعلمه إنها لغة الاباء والأجداد، ونزرع فيه روح الإنتماء لقوميته ودينه بشكل غير مباشر، وهذا بكون بمساعدة معلم واعي شغوف بلغته".

كما أجمع المشرفون وبعض المعلمين على أهمية توظيف الإنترنت في خدمة تعليم وتعلم اللغة العربية، عن طريق تصميم مواقع وتطبيقات خاصة بمناهج اللغة العربية، من قبل المختصين، نظرا لندرة التطبيقات الخاصة بهذه اللغة، وتدريب المعلمين على هذه التطبيقات وعلى كيفية

إنشاء المدونات التي تخدم اللغة العربية، وتدريب الطلبة على الدخول عليها، كما أشارت (ع9): " انا ما بعرف كتير بأمور الإنترنت والتطبيقات بس عندي دافعية أتعلم، يا ريت يدربونا كيف نشتغل أوراق عمل مثلا وننزلها على موقع والطلاب يحلوها ونصححها، هيك بتسلوا وبتعلموا".

وحيث أن العصر الحالي يحمل في طياته تغيرات لا يمكن التغاضي عنها أو تجاهلها، كان لا بد لنا من التعامل معها لنتجنب السلبيات المرافقة لها قدر المستطاع، كاستغلال الإنترنت في سبيل تعزيز تعليم وتعلم اللغة العربية من خلال اختيار المواقع المناسبة، ومراقبة أولياء الأمور لاستخدام أبنائهم للأجهزة الذكية من ناحية الوقت والكيف، واختيار البرامج التلفزيونية التي تحمل في مضمونها لغة عربية صحيحة.

المحور السادس: مقترحات متعلقة باستخدام التكنولوجيا في التدريس

نظرا لأهمية التنويع والتجديد في أساليب التدريس واستغلال التطور التكنولوجي الحاصل في عملية التعليم والتعلم، يهدف هذا المحور إلى التعرف على مقترحات الفئات المختلفة من مديرين ومشرفين ومعلمين التي تخص زيادة القدرة على استخدام التكنولوجيا في تعليم وتعلم اللغة العربية في مدارسنا.

وأجمع المشاركون من كافة الفئات أن ذلك لن يتحقق دون توفير الأجهزة التكنولوجية الحديثة في المدارس، وتدريب المعلمين على استخدامها بالشكل الصحيح، فقالت (ش1): " لا يكفي فقط توفير الأجهزة، بل يجب تدريب المعلمين على استخدامها، التكنولوجيا ليست مجرد عرضا لفيلم أو صورة، التكنولوجيا أوسع من ذلك، حتى نحن المشرفين تنقصنا المعرفة في هذا المجال."وفي ظل الميزانيات المحدودة للمدارس خاصة الصغيرة منها، اقترح العديد من المعلمين والمديرين التوجه من قبل إدارات هذه المدارس للمؤسسات الداعمة لقطاع التعليم، وللمجتمع المحلي ولجان

أولياء الأمور، ورجال الأعمال المهتمين بتطوير قطاع التعليم، لتقديم الدعم المستطاع لتوفير الأجهزة وتدريب المعلمين على استخدامها.وعن ذلك قال (م1): "كل مدير لازم يساعد مدرسته، نحنا منعرف إنه الميزانيات محدودة، هناك العديد من المؤسسات التي تدعم مدارسنا، أنا وفرت أربعة أجهزة بمدرستي عن طريقهم."

وفي ذات السياق طالب معظم المعلمين والمشرفين بإعداد التطبيقات والبرامج التي تخدم اللغة العربية والمناهج الجديدة، التي تفعل دور الطالب وتعزز استخدام التعلم النشط في الغرفة الصفية، في الوقت الذي شدد فيه المشرفون على أهمية استخدام التكنولوجيا في مكانها الصحيح، ولتحقيق هدف موضوع وليس بشكل عشوائي لمجرد توظيف التكنولوجيا، واقترح عدد من المعلمين مراقبة إدارة المدرسة للبرامج والأفلام التي يرغب المعلم بعرضها على طلبته للتأكد من مستواها المناسب لعمر الطلبة وخلوها من الأخطاء، وفي هذا الصدد قالت (م2): " أحيانا ما بكون موضوع الحصة بحتاج لتوظيف التكنولوجيا، مش ضروري دائما نستخدمها،....وضروري جدا الإدارة تكون على علم بما سيتم عرضه أمام الطلبة".

كما اقترح العديد من المديرين والمشرفين والمعلمين، إدخال مساقات تدريبية لطلبة التربية في الجامعات لتدريبهم على توظيف التكنولوجيا بالطريقة الصحيحة المناسبة، وعن ذلك قال (ع7): "المعلمين الجدد أيضا ما بفيدونا بمعلومات حول استخدام التكنولوجيا، معلوماتهم بسيطة، لازم يتم تدريبهم بحسب تخصصاتهم على توظيف التكنولوجيا في الحصص في الجامعات".

يمكن تلخيص نتائج هذا المحور بضرورة توفير الميزانيات المناسبة للمدارس لتوظيف التكنولوجيا والعمل على تدريب المعلمين على استخدامها بالشكل الصحيح، وبإشراف الإدارة المدرسية، إضافة إلى قيام المختصين بإعداد التطبيقات التي تخدم اللغة العربية .

نتائج التحليل الكمي والكيفي

أظهر التحليل الكمي للاستبانات الموجهة للمعلمين أبرز التحديات في تعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظرهم، وكان المحور الخاص بالتحديات المتعلقة بالطلبة هو المحور الأول، حيث جاءت عدة فقرات يشتمل عليها بدرجة عالية، وجاءت التحديات المتعلقة بالمعلم نفسه في المرتبة الأخيرة، وجاءت بعض فقراته بدرجة ضعيفة، وقد توافقت هذه النتائج مع المقابلات شبه المنظمة التي أجرتها الباحثة مع المعلمين والتي أجمع المعلمون من خلالها اعتبار التحديات المتعلقة بالطلبة وذويهم أولى التحديات، نافين عدم تفعيلهم لدور الطالب، أو عدم التنويع في أساليب التدريس، وقد أشارت نتائج التحليل الكمي والكيفي إلى أن عدم اتقان الطلبة لمهارات اللغة العربية وخاصة التعبير الشفوي، بسبب غلبة اللغة العامية على الفصحى وشعور الطلبة بالخجل من استخدامها، كانت من أبرز التحديات من وجهة نظر المعلمين.

وفي الوقت الذي أشارت فيه استجابة المعلمين على الاستبانة اعتبارهم نظام الإشراف الحالي كتحد بدرجة ضعيفة، أكد العديد من المعلمين في المقابلات عكس ذلك، حيث أشاروا إلى عدم تعاون المشرف في بعض الأحيان، واعتباره كرقيب وحسيب باعتماده نظام الإشراف التقليدي، أما فيما يخص اثار العولمة واستخدام الإنترنت، فقد احتل المحور الخاص بها المرتبة الثانية من حيث التحديات المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية، وهذا يتفق مع ما أشار له معظم المعلمين في المقابلات، كعدم إدراك الطلبة لقيمة لغتهم العربية باعتبارها لغة أمتهم العربية، إضافة للاثار السلبية الناتجة عن الاستخدام غير المناسب للإنترنت، أما التحدي الخاص باللغات الأجنبية فأشار التحليل الكمي إلى اعتبار هذا التحدي بدرجة متوسطة، وهذا ما ذكره بعض المعلمين في المقابلات شبه المنظمة حيث لم يعتبروا اللغات الأجنبية كتحد كبير نظرا لقلة عدد الحصص المخصصة لها، إضافة إلى عدم إتقان الطفل لهذه اللغات في هذه المرحلة العمرية الصغيرة.

وفي إطار المنهاج المقررة للغة العربية، كان التحدي الأكبر الذي أشار له التحليل الكمي للاستبانات، كثرة المهارات المطروحة بالنسبة لعدد الحصص المخصصة، أما في المقابلات شبه المنظمة فكانت الملاحظات أكثر دقة، وأشارت لتحديات لم تكن ضمن فقرات الاستبانة، كعدم كفاية الأنشطة اللغوية الخاصة بالكتابة، وعدم وضوح بعض الصور في بعض الأحيان، إضافة إلى اعتبارهم للمادة المخصصة للقواعد والتدريبات اللغوية غير كافية.

وقد تم اعتماد محور إضافي بعد التحليل الكيفي للمقابلات خاص باستخدام التكنولوجيا في التدريس، واعتمد هذا المحور كمحور خاص بتحديات تعليم وتعلم اللغة العربية بعد أن أشار العديد من المعلمين لعدم جاهزية معظم المدارس لاستخدام التكنولوجيا في التدريس والنقص في الأجهزة التكنولوجية الحديثة، بالإضافة لعدم تدريبهم على استخدامها في حال توفرها.

وبناء على ما سبق، توافقت نتائج التحليل الكمي للاستبانات بدرجة كبيرة مع التحليل الكيفي للمقابلات التي وجهت للمعلمين، حيث اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة والمقابلات للتعرف على وجهة نظرهم الخاصة بالتحديات المتعلقة باللغة العربية .

الخلاصة

تم في هذا الفصل عرض نتائج التحليل الكمي لاستجابة المعلمين على الاستبانة، لرصد ارائهم حول أبرز التحديات الخاصة بتعليم وتعلم اللغة العربية، كما تم عرض نتائج التحليل الكيفي للمقابلات شبه المنظمة، وربط نتائج التحليل الكمي لاستجابة المعلمين مع التحليل الكيفي للمقابلات التي أجريت معهم، كما كان رصد الواقع التعليمي التعلمي للغة العربية من خلال

وجهات نظر الفئات المختلفة من مديرين ومشرفين ومعلمين، كفيلة بتشخيص الواقع بشكل تفصيلي دقيق، وجاءت المقترحات المتعلقة بتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية شاملة، لتخطي جميع التحديات التي أشار عنها المشاركون، حيث أعطت المقابلات شبه المنظمة للمشاركين الفرصة الكافية للتعبير عن آرائهم من خلال الأسئلة المفتوحة.

أما ربط النتائج بالدراسات السابقة والتوصيات المقترحة فسيتم تناولها في الفصل القادم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى تشخيص واقع وتحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون

والمعلمون، إضافة إلى التعرف على مقترحات هذه الفئات في سبيل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية. وقد انبثق عن مشكلة الدراسة سؤال رئيس، تمت الإجابة عليه باستخدام التحليل الإحصائي الكمي والتي جمعت من خلال استبانات مغلقة وزعت على المعلمين، بالإضافة إلى التحليل الكيفي لمقابلات شبه منظمة عقدت مع فئات مميزة من مجتمع الدراسة من مديرين ومشرفين ومعلمين.

يعرض هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بتشخيص تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية والتي تم عرضها في الفصل السابق من خلال نتائج التحليل الكيفي للمقابلات شبه المنظمة مع المديرين والمشرفين والمعلمين، وربطها مع التحليل الكمي للاستبانات التي وجهت للمعلمين، كما يناقش أهم المقترحات التي تتعلق بتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية التي خرجت بها الدراسة، ومن ثم يعرض التوصيات التي استدل عليها من خلال ما جاءت به نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الرئيسين للدراسة

السؤال الأول: ما تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون؟.

بينت نتائج التحليل الكمي للاستبانات التي وجهت للمعلمين، والتحليل الكيفي للمقابلات شبه المنظمة مع المديرين والمشرفين والمعلمين، تشخيص هذه الفئات لعدة تحديات تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية، ومن هذه التحديات تلك التي تتعلق بالمنهاج المقرر والأنشطة المرافقة.

حيث أشارت نتائج التحليل الكمي لاستجابة المعلمين على فقرات الاستبانة المتعلقة بمجال التحديات الخاصة بالمنهاج المقرر، اعتبار المعلمين كثرة المهارات في المنهاج بالنسبة إلى عدد الحصص المخصصة تحد بدرجة كبيرة وبالمرتبة الأولى، وهذا ما أشار له العديد من المعلمين في المقابلات، ويبدو أن ذلك يشكل عبئا من أكثر الأعباء الوظيفية وطأة على معلم اللغة العربية كونه يتحمل مسؤولية اتقان الطلبة لمهارات اللغة العربية في هذه المرحلة الدراسية المبكرة، وما يؤكد على ذلك ما بينه تحليل استجابة المعلمين على فقرات الاستبانة المتعلقة بمجال الإدارة والإشراف حيث اعتبر المعلمون الزامهم بتغطية المنهاج كاملا بغض النظر عن الحصص المخصصة، تحديا بدرجة كبيرة وفي المرتبة الأولى، وترى الباحثة من خلال ذلك ضرورة مشاركة معلمين من ذوي الخبرة، في إعداد المناهج والكتب المقررة والأخذ بارائهم ووجهات نظرهم.

وأشارت نتائج الدراسة الحالية، إلى عدم تركيز المنهاج الحالي على الكتابة، وقلة النشاطات الداعمة لها وضعف محتوى القواعد وعدم تسلسل المنهاج عموديا، وبعد نصوص القراءة والاستماع عن المواضيع التي تهم الطلبة، وكثرة عدد الدروس والنشاطات المرافقة بالنسبة لعدد الحصص المخصص لتدريس اللغة العربية، وهذه النتائج لم ترد في نتائج التقويم السريع الذي قامت به وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2016)، والذي تناول المناهج الجديدة التي طبقت في السنتين الأخيرتين، لكن نتائج الدراسة الحالية توافقت مع ما طرحه هذا التقرير من عدم توافق الصور مع النصوص المطروحة في كتب الصفوف الثلاثة الأولى، وعدم التنويع في مستويات

الأسئلة المرافقة للدروس لتشتمل على المهارات فوق المعرفية. وحول أهمية اختيار الصور المرافقة للدروس اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة خصاونة (2017)، التي أشارت لأهمية العمل على اختيار الصور المناسبة لأهميتها في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، ولأهمية اللغة البصرية والرمزية، كما اتفقت النتائج المتعلقة بعدم تنوع مستويات الأسئلة المرافقة للدروس مع دراسة الجعافرة (2007) التي أشارت إلى قلة الأسئلة التي تحفز التفكير الناقد لدى الطلبة في كتيب اللغة العربية المقررة، والتي تصل لمستوى التركيب والتقويم.

ومن خلال المقابلات مع الفئات المختلفة لاحظت الباحثة أن المشاركين عملوا باستمرار على مقارنة المنهاج والكتب المقررة الجديدة مع المنهاج القديم، فظهر بذلك تأثرهم بالمنهاج القديم معتبرين المنهاج الجديد أكثر بساطة وسهولة من اللازم، في حين لم يحكموا على محتوى الكتاب بشكل موضوعي، وعلى الأنشطة المرافقة له، ومراعاته للفروق الفردية أو إدخاله لمهارات كانت مهملة في المنهاج القديم كمهارة الاستماع، وقد يستلزم ذلك عقد ندوات خاصة للمعلمين لشرح ميزات المنهاج الحالي، والأهداف المرجو تحقيقها من خلاله، وأهمية تنويع وتطوير أساليب التدريس المتبعة للتفق مع الكتاب المقرر الجديد والأنشطة المرافقة له.

كما لاحظت الباحثة من خلال المقابلات مع الأطراف المختلفة تباينا في وجهات النظر التي تناولت المنهاج الجديد، حيث أبدى المشرفون حماسهم نحو المنهاج الجديد، متفائلين بنتاج أفضل في السنوات المقبلة، في حين بدا المعلمون من جهة أخرى أقل حماسا، فأعرب كثير منهم وخاصة المعلمين القدامى عن تحفظهم تجاه هذا المنهاج الجديد وميلهم نحو المنهاج القديم وتأثرهم به، وقد يكون ذلك ردة فعل أولية طبيعية تجاه أي تغيير، حيث أشار المديرون إلى أن المعلمين بدؤوا بتقبل المنهاج الجديد مقارنة مع السنة الأولى لتطبيقه، كما لاحظت الباحثة أن الإدارات المدرسية بشكل عام تعمل على دعم هذه المناهج الجديدة ، حتى أن البعض منهم عمل

على عقد اجتماعات مع لجان أولياء الأمور والمعلمين والمشرفين للعمل على زيادة تقبل الأطراف المختلفة لهذا المنهاج الجديد.

أما ما أشارت له النتائج من تحديات تتعلق بجانب الطلبة وأولياء الأمور، والذي جاء في المرتبة الأولى من التحديات من وجهة نظر المعلمين، وفقا للتحليل الكمي والكيفي، حيث أشارت النتائج إلى ضعف يعاني منه الطلبة في مهارات اللغة العربية الأساسية، خاصة في التعبير الشفوي والكتابي نتيجة التداخل بين الفصحى والعامية، وقد يدل ذلك على حاجة مدارسنا الحكومية لتفعيل دور الطلبة في حصص اللغة العربية وغيرها، من خلال تشجيعهم على تقديم العروض الشفوية، للحد من شعور الطلبة بالخجل من التعبير الشفوي، كما أشارت النتائج لضعف في القراءة والإملاء، ما يؤدي إلى ضعف في فهم المقروء في الصفوف اللاحقة، بالإضافة إلى ضعف متابعة أولياء الأمور لأبنائهم، ونقص التعاون بينهم وبين المدرسة، كما أشارت النتائج إلى التحدي المتعلق بفئة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم وعدم تلقيهم للمساعدة من قبل معلم مختص.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة الربايعة (2014) التي اعتبرت فيها المعلمات أن الصعوبة الأكبر تتمركز حول التداخل الكبير بين اللغة الفصحى والعامية، بينما أشارت نتيجة دراسة الدايم وحمدان (2012) أن العبء الملقى على عاتق المعلمين كان بالدرجة الأولى من التحديات من وجهة نظر المعلمين، كما اتفقت النتائج مع نتيجة دراسة أبو مرق (2007) ومطر وفورة (2007) ودراسة أبو دقة (2010) والفرا (2016)، والتي كشفت عن وجود مشكلات في القراءة لدى فئة الطلبة، وخرجت بتوصيات لتجاوزها.

ولاحظت الباحثة من خلال المقابلات، اعتبار المعلمين لعدم تمكن الطلبة من مهارات اللغة العربية الأساسية، من أبرز التحديات أمام تعليم وتعلم اللغة العربية، موعزين السبب لقلة تعاون

أولياء الأمور مع المدرسة، أو عدم التحاق الطلبة بالروضة قبل الصف الأول، أو لتأثير استخدام الأطفال للإنترنت والألعاب الألكترونية بشكل مبالغ فيه، دون التطرق لأسباب تعود على المعلم نفسه وطرق التدريس المتبعة، ودون إيعاز هذا الضعف لتهميش دور الطلبة في الصف أوعدم استخدام الأساليب الحديثة الجاذبة للطلبة.

كما لاحظت الباحثة أن استجابة المعلمين للاستبانة جاءت مشابهة لذلك، حيث بينت نتائج التحليل الكمي اعتبار المعلمين التحديات المتعلقة بالطلبة بالمرتبة الأولى وبدرجة كبيرة ومتوسطة، وقد يكون تركيز المعلمين على هذه التحديات عائدا لتعاملهم بشكل دائم مع الطلبة ما يمكنهم من قياس مدى تمكن هؤلاء الطلبة من مهارات اللغة العربية بشكل أكبر من الفئات الأخرى التي تقيم العملية التعليمية التعلمية للغة العربية بنظرة أكثر شمولية، كما بينت نتائج تحليل البيانات الكمية استبعاد المعلم نفسه عن التحديات المتعلقة بتعليم وتعلم اللغة العربية، حيث جاءت بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة وضعيفة، وقد يكون ذلك مؤشرا لتمسك المعلمين بأساليب التدريس المتبعة، وقناعتهم بكفايتها نافين أن تكون هذه الأساليب سببا من أسباب ضعف مخرجات عملية تعليم وتعلم اللغة العربية، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال المقابلات مع فئة المعلمين حيث أشار العديد منهم إلى أن أساليب التدريس الحديثة كاستخدام الدراما واللعب، تقلل من مكانة المعلم وهيبته، وأن الطرق التقليدية أحيانا تساعد بشكل أكبر على تحقيق الأهداف الموضوعة.

في حين اعتبر المشرفون بالإجماع أن التحدي الأبرز هو المعلم، وضعف دور المدير في دعم معلميه والقيام بالمهام الفنية، أما المديرين فتناولوا كافة التحديات من تحديات متعلقة بالطلبة ونظام الإشراف والمنهاج وغيرها من التحديات، وهذا ما ميز الدراسة الحالية، حيث عملت على تشخيص الواقع، والتعرف على التحديات من وجهات نظر الفئات المختلفة، وكان ذلك من وجهة

نظر الباحثة حلا لعدم اعتبار أي فئة من هذه الفئات نفسها سببا في التحديات الخاصة بتعليم وتعلم اللغة العربية، وبذلك سيتم التعرف بموضوعية على هذه التحديات.

أما ما يتعلق بما أشارت له نتائج الدراسة الحالية من تحديات تتعلق بالمعلم والتي جاءت بالمرتبة الأولى من وجهة نظر المشرفين وبعض المديرين، والتي تتلخص في وجود بعض المعلمين غير المؤهلين لتدريس اللغة العربية في هذه المرحلة، نظرا لاعتماد الصفوف الثلاثة الأولى على معلم الصف لتدريس كافة المواضيع بما فيها اللغة العربية، بغض النظر عن تخصصه الأساسي، إضافة إلى ضعف ملحوظ لدى بعض المعلمين في إدارة الوقت وضبط الصف وتفعيل دور الطالب والتنويع في أساليب التدريس، وعدم القدرة على الاختيار الصائب للنشاط المناسب للأهداف الموضوعة للحصة، بالإضافة إلى الضغوطات المادية والأعباء الوظيفية التي يتعرض لها المعلم والتي جاءت في المراتب الأولى من التحديات المتعلقة بالمعلم نفسه من وجهة نظر المعلمين بحسب التحليل الكمي والكيفي لاستجاباتهم، في الوقت الذي بين فيها التحليل الكمي لاستجابة المعلمين على الاستبانات أن التحديات المتعلقة بالمعلمين أنفسهم كانت في المرتبة الأخيرة من حيث المحاور التي تناولت تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية كما ذكر سابقا.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة قاسم والحديبي (2018)، التي أشارت إلى وجود ضعف عام في إعداد معلمي اللغة العربية وتعريفهم بطرق التدريس الحديثة، وعدم تفعيلهم لدور الطالب في الحصص، واتفقت أيضا مع دراسة النصار (2016)، والتي أشارت إلى عدم تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات قراءة النصوص اللغوية في كتاب اللغة العربية حيث أوصت الدراسة بضرورة إعداد المعلمين وإكسابهم مهارات تدريس القراءة، كما اتفقت مع دراسة الجعافرة (2015) التي جاء فيها أن درجة ممارسة المعلمين للاتجاهات الحديثة في التدريس جاءت

بدرجة متوسطة ولصالح المعلمات، وهذا ما أشار له بعض المشرفين في الدراسة الحالية، لكن نتائج الدراسة الحالية أشارت إلى أن التنويع في أساليب التدريس كان لصالح المعلم الجديد بخلاف ما أشار له الجعافرة في دراسته حيث أشارت نتائجه إلى أن التنويع جاء لصالح سنوات الخبرة الأطول.

أما بخصوص ما أشارت له الدراسة الحالية من ضرورة التنويع في أساليب التدريس وتفعيل دور الطلبة، فقد توافق مع ما جاء في العديد من الدراسات كالحرماني (2015) والدعدي (2004) وبركات وعبد الجبار (2017) وأبو عفيفة (2016) وعبد المجيد والعوافي (2015) حيث أشارت هذه الدراسات إلى الأثر الإيجابي لاستخدام الأساليب المتنوعة على تحصيل الطلبة.

وفي الوقت الذي أشارت فيه نتائج التحليل الكمي لاستجابة المعلمين على فقرات الاستبانة استبعاد الفقرات التي أشارت إلى عدم تمكن المعلم من المحتوى التعليمي لمهارات اللغة العربية وإهماله للمناقشة داخل الصف عن تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية، أشارت نتائج التحليل للمقابلات إدراج هذه التحديات ضمن التحديات المتعلقة بالمعلم من قبل المديرين والمشرفين، وترى الباحثة أن هذه النتيجة قد تكون طبيعية ومتوقعة، لصعوبة النقد الذاتي بالنسبة للفئات المشاركة وبالتالي تعزو كل جهة التحديات للجهة الأخرى، فيعتبر المشرف والمدير المعلم المسؤول عن ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية، في حين يعتبر المعلم التحدي الأكبر هو الذي يتعلق بالطالب وأولياء الأمور.

واما نتائج الدراسة الحالية والتي تخص تحديات متعلقة بصناع السياسات والقرارات التربوية في فلسطين، فقد طرحت العديد من التحديات، كإلغاء حصة المكتبة من جدول الحصص الأسبوعي، وعدم تجهيز المكاتب التي تحوي الكتب المناسبة للفئة العمرية الخاصة بالمرحلة الأساسية أوتعيين أمين مكتبة مختص لمساعدة الطلبة، إضافة إلى نصاب المعلم الكبير

من الحصص الأسبوعية، وقلة المردود والتعزيز المادي الذي يزيد من الضغوطات التي يتعرض لها المعلم، كما أن نظام الإشراف الحالي والأسلوب التقليدي المتبع من قبل المشرفين كان من ضمن التحديات التي تم عرضها من ضمن نتائج الدراسة، وهذا ما توافق مع دراسة الدايم وعبد الرحيم (2012)، التي أشارت إلى صعوبات كثيرة يعاني منها المعلمون كان أبرزها نصاب المعلم الكبير من الحصص، وطرق الإشراف التقليدي.

وكون الدراسة الحالية اعتمدت على المنهج الكيفي وإجراء المقابلات بالإضافة إلى الاستبانات، وكونها تناولت التحديات من منظور المديرين والمشرفين إلى جانب المعلمين، أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى تحديات لم يتم التطرق إليها في الدراسات السابقة، كتلك التحديات الناجمة عن عدم ملاءمة البيئة الصفية للتنويع في أساليب التدريس، وعدم قيام بعض المديرين بالمهام الفنية كدعم المعلم الجديد بسبب التركيز على المهام الإدارية فقط، ولاحظت الباحثة من خلال نتائج الدراسة تركيز المعلمين على أسلوب الإشراف الحالي واعتباره تحديا من ضمن التحديات، ويظهر ذلك من خلال اعتبار المعلمين للفقرات الخاصة بمهام المشرف من التحديات الأولى في هذا المجال، بحسب التحليل الكمي لاستجابة المعلمين على فقرات الاستبانة، الأمر الذي دعا بالمعلمين إلى تفضيل قيام المدير بالإشراف والتقييم بحسب ما أشار له العديد من المعلمين الذين شاركوا في المقابلات، وقد يعود ذلك من وجهة نظر الباحثة لاعتماد نظام الإشراف الحالي على الأسلوب التقليدي القائم على التقييم أكثر من الدعم والتشجيع، وهذا ما لاحظته الباحثة خلال المقابلات مع المعلمين حيث أشار بعضهم لعدم ارتياحهم تجاه نظام الإشراف الحالي.

وفيما يخص نتائج الدراسة المتعلقة بالتحديات الناجمة عن اثار العولمة والإنترنت واللغات الأجنبية، فقد أشارت النتائج إلى أن أبرز هذه التحديات تمثلت في تراجع مكانة اللغة العربية في المجالات العلمية، وغياب التمسك بها كرمز للهوية الثقافية، وتأثر لغة الطالب سلبا

نتيجة التعرض للغة الإنترنت الركيكة، إضافة للأخطاء الإملائية الناجمة عن لغة المراسلات وشبكات التواصل الألكتروني والتي تعتمد على اللفظ بعيدا عن القواعد الإملائية، وهذا ما يتفق مع نتيجة الدراسة النظرية التي قام بها حسن (2015)، والتي أشار فيها إلى اكتساب الطفل لمصطلحات جديدة من جراء الاستخدام المتواصل للإنترنت ما أدى لغلبة العامية على الفصحى، وبالرغم من أن تحديات العولمة جاءت في المرتبة الثانية من المحاور المتعلقة بتحديات تعليم وتعلم اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين وفق ما أشارت له نتائج التحليل الكمي لاستجابة المعلمين على فقرات الاستبانة في الدراسة الحالية، إلا أنه وبحسب علم الباحثة لم تتوفر الدراسات الميدانية التي تتناول هذه التحديات بشكل تفصيلي وتقترح الحلول المناسبة لها، بل جاءت معظم هذه الدراسات نظرية ومكتبية.

وحيث أن تأثيرات العولمة لا تقتصر على الثقافة واللغة العربية، توافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات الأجنبية كدراسة لي وماجنوفتش (Li & Majhanovich, 2014) ودراسة فيرناند وكورثيفا (Fernandez & Korneeva, 2017) حيث أكدت هذه الدراسات على ضرورة التركيز على تدريس اللغة الأم وتطوير عملية تعليمها، واعتمادها لتدريس بقية المواضيع خاصة التي تحتاج لتركيز مرتفع، وعدم إهمالها وغلبة اللغات الأجنبية عليها.

في حين لم تشر الدراسة الحالية لأثر اللغة الأجنبية السلبي في هذه المرحلة المبكرة، حيث جاء التحدي الناجم عن تعلم اللغة الأجنبية إلى جانب اللغة العربية في المرتبة الأخيرة من التحديات من وجهة نظر الفئات المشاركة المختلفة، وهذا ما أشارت له نتائج البيانات الكمية، حيث جاء هذا التحدي في المرتبة الأخيرة من تحديات هذا المحور، وقد يعود ذلك كما تعتقد الباحثة لقلة عدد الحصص الخاصة باللغات الأجنبية بالنسبة لعدد حصص اللغة العربية، خاصة أن مجتمع الدراسة الحالية تألف من المدارس الحكومية التي تعتمد على اللغة العربية بشكل أساسي، بخلاف

بعض المدارس الخاصة التي قد يشكل التحدي الخاص بتعليم اللغات الأجنبية فيها تحديا بدرجة أكبر، كما تعتقد الباحثة أن تأثيرات العولمة والإنترنت تظهر بشكل أكبر في المراحل الدراسية التالية للمرحلة الأساسية الأولى، بسبب استخدامهم لشبكات التواصل الاجتماعي بشكل أكبر، حيث لاحظت الباحثة إشارة معلمي الصف الرابع لهذه التحديات بشكل أكبر من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى أثناء المقابلات. وبالتالي من المهم عدم تجاهل الدور الكبير لأولياء الأمور الذي يتمثل في مراقبة استخدام الانترنت من قبل الأبناء، واختيار برامج الأطفال المناسبة وتعزيز استخدام الطفل للغة الصحيحة، وبالتالي تكون الورشات التي تعمل على توعية أولياء الأمور ضرورية للحد من التأثيرات السلبية للعولمة والإنترنت.

كما أشارت الدراسة الحالية إلى أهمية استخدام التكنولوجيا في تعليم وتعلم اللغة العربية، وقد اتفقت نتائج الدراسة التي بينت أهمية التنويع والتجديد في أساليب التدريس مع دراسة خضر وياسين (2012) التي اعتبرت أن قدرة المعلم على جعل الحصة ممتعة هي خاصية من خصائص معلم اللغة العربية الفعال، ومما لا شك فيه أن استخدام التكنولوجيا يخلق جوا محفزا وممتعا للطالب خاصة في المرحلة الأساسية الأولى وفق ما أشارت له الدراسة الحالية، كما اتفقت مع دراسة عبد المجيد والعوافي (2015) التي أوصت بضرورة استخدام التكنولوجيا في التدريس، ودراسة أبو عفيفة (2016) التي أوصت باستبدال العرض الصوتي للقصص بالعرض الألكتروني لما للحركة والصوت من أثر إيجابي في إثارة دافعية الطلبة.

وفي هذا السياق أوردت الدراسة الحالية في نتائجها بعضا من التحديات التي لم تتناولها الدراسات بشكل كاف بحسب علم الباحثة، كعدم كفاية الأجهزة التكنولوجية الحديثة في المدارس، وعدم جاهزية البيئة المدرسية لتوظيف التكنولوجيا في التدريس إضافة إلى ضعف في تمكن المعلمين من توظيفها بالشكل والوقت المناسبين وحاجتهم للتأهيل والتدريب على ذلك، وهذا ما تطابق مع

النتيجة التي خرج بها قاسم والحديبي (2018) الذي أشار في دراسته إلى ضعف في إعداد المعلمين وتعريفهم بطرق التعليم الحديثة، كما أضافت الدراسة الحالية على ذلك ندرة التطبيقات والبرامج المعدة لخدمة تعليم وتعلم اللغة العربية، حيث أشارت النتائج إلى أن معظم هذه التطبيقات تخص لغات أجنبية أو مواضيع علمية، ونادرا ما تتوفر التطبيقات الخاصة باللغة العربية، في الوقت الذي ترى فيه الباحثة أن الطالب في هذه المرحلة قد يتفاعل بشكل كبير مع مثل هذه التطبيقات إن وجدت، نظرا لاقبال الأطفال على استخدام الأجهزة التكنولوجية الحديثة، حيث يستطيع حينها الطالب حل بعض التطبيقات في القواعد والإملاء عن طريق اللعب بدلا من قضاء الوقت على الألعاب الألكترونية الأخرى.

ويظهر من خلال استعراض نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، أن الدراسة الحالية تميزت بتناول تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية بشكل عام وليس لفرع من فروعها أو مهارة من مهاراتها، كما تناولت التحديات من منظور جهات مختلفة تضمنت المديرين والمشرفين والمعلمين من خلال الاستبانة كأداة أولى والمقابلات شبه النظمة كأداة ثانية والتي أتاحت للمشاركين التعبير بشكل جيد عن ارائهم حول التحديات التي يستشعرونها، بينما ركزت الدراسات السابقة على وجهة نظر المعلمين بشكل خاص ومن خلال الأبحاث الكمية التي حددت استجابات المشاركين بفقرات معدة على شكل استبانات.

السؤال الثاني

ما مقترحات مديري ومشرفي ومعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية؟.

أشارت نتائج الدراسة المنبثقة عن التحليل الكيفي للمقابلات، إلى عدد من المقترحات لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية ومواجهة التحديات المختلفة التي تتعرض لها هذه العملية،

وبالتالي كانت المقترحات الواردة في هذه الدراسة تقابل التحديات الواردة في نتائجها للعمل على الحد من منها والتعامل معها .

وفيما يخص المناهج الجديدة أشارت الدراسة إلى ضرورة الأخذ برأي المشرفين والمعلمين من ذوي الخبرة، عند القيام بإجراء التعديلات عليها، خاصة أن التحليل للبيانات الكمية أشار إلى أن كثرة المهارات في المنهاج المقرر يعتبر تحديا بدرجة كبيرة، كان يمكن تجاوزه من وجهة نظر الباحثة بمشاركة المعلمين من ذوي الخبرة في إعداد هذه المناهج، وهذا ما توافق مع توصيات حمود وعبد الكريم وغافل (2011)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الفرا (2016) والتويجري (2014) وحرب (2011)، في التوصيات التي تؤكد على ضرورة الاهتمام بالنصوص السماعية ونصوص القراءة بحيث يتم اختيار النصوص التي تثير اهتمام الطلبة وتتناسب مع مستوياتهم المعرفية، وترتبط بشكل مباشر مع حياتهم العملية، وهذا ما أشار له الموسوي (2009) حيث أكد على ضرورة عرض مادة القواعد بصورة تجعلها أكثر ارتباطا بحياة الطالب.

أما فيما يخص الأسئلة المتعلقة بهذه النصوص، فأشارت نتائج الدراسة الحالية إلى ضرورة التنويع في مستويات الأسئلة والحرص على تضمين الأسئلة التي تصل لمستوى التقويم فيها لتعزيز التفكير الناقد لدى الطلبة وهذا ما أشار له الجعافرة (2007) في توصيات دراسته، فاللغة هي الوسيلة التي تكشف عن عمليات التفكير عند الطفل بحسب بياجيه كما أورده عاشور والحوامده (2003).

وكما أشارت دراسة خصاونة (2017) بضرورة الاهتمام باللغة البصرية الرمزية، أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى ضرورة إعادة النظر في الصور الواردة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى، وكتاب اللغة العربية للصف الأول على وجه الخصوص، وإدراج الصور الجاذبة للطلبة، والتي ترتبط بالأهداف الموضوعة وتتمتع بالوضوح، حيث أن الطالب في هذه

المرحلة العمرية يعتمد على حواسه والمواد الحسية كونه في مرحلة ما قبل العمليات المجردة بحسب التقسيم الذي اعتمده بياجيه لمراحل تطور الطفل معرفيا (Piaget, 1980).

كما ورد في نتائج الدراسة الحالية مقترحات تناولت المناهج الموضوعة بشكل دقيق، لم ترد في الدراسات السابقة التي تم عرضها سابقا، حيث أشارت النتائج لضرورة العمل على الحد من عدد الدروس المقررة في الكتاب الواحد، والتركيز على الكيف أكثر من الكم ليتسنى للمعلم التنويع في طرق التدريس، وقد يكون هذا السبب من الأسباب الهامة التي تدفع بالمعلم لعدم التنويع في أساليب التدريس من وجهة نظر الباحثة حاصة في ظل التركيز من قبل جهات الإشراف والإدارة بحسب ما أشار له المعلمون في المقابلات على الالتزام بإعطاء كافة الدروس المقررة في المنهاج.

كما أشارت النتائج إلى ضرورة اختيار النصوص التي تركز على زرع القيم والمبادئ بشكل غير مباشر عن طريق تحفيز عملية التفكير والتمييز الذاتي لدى الطالب، وهذا ما يتفق مع وجهة نظر أصحاب النظرية البنائية التي تشير إلى ضرورة بناء الطفل لمعرفته ذاتيا، فالطالب هنا ليس كائنا سالبا بل كائن فاعل (الحارثي، 2012).

بالإضافة إلى ما اقترحته النتائج من إدراج لبعض النصوص الشعرية البسيطة للشعراء المحليين إلى جانب الأناشيد، وزيادة محتوى الكتابة والنشاطات التي تعززها، وإعادة إدخال النسخ وإدراج كراسة خاصة بالخط، وإضافة كتاب إلى كتب اللغة العربية المقررة يتضمن قصصا قصيرة لتعزيز جانب المطالعة الذاتية لدى الطلبة، وزيادة عدد التدريبات اللغوية في الدرس الواحد، كما أشارت الدراسة الحالية إلى ضرورة إعادة تنسيق كتاب اللغة العربية للصف الأول مع الحفاظ على مضمونه، وذلك باستبدال الصور بأخرى أكثر وضوحا، والتقليل من الكلام المكدس بالصفحة الواحدة.

ويظهر من خلال النتائج الخاصة بالمقترحات المتعلقة بالمنهاج المقرر، خروج الدراسة الحالية بمقترحات دقيقة وذلك بسبب الأخذ بعين الاعتبار الفئات المختلفة من مديرين ومشرفين ومعلمين وعدم الاكتفاء برأي فئة واحدة من هذه الفئات، وترى الباحثة أن التعديلات على الكتب المقررة أمر ضروري نظرا لحداثة اعتمادها، وخير من يقوم بهذه التعديلات لجان مكونة من فئات مختصة تتضمن معلمين ومشرفين لتجاوز هذه التحديات.

أما ما ورد في نتائج الدراسة المتعلقة بالطلبة وأولياء أمورهم، فأشارت إلى ضرورة تفعيل دور أولياء الأمور لدعم العملية التعليمية التعلمية من خلال زيادة التواصل بينهم وبين المدرسة عن طريق عقد الاجتماعات الدورية، وتوزيع النشرات الدورية على أولياء الأمور لإرشادهم نحو كيفية مساعدة أبنائهم في البيت بشكل يتكامل مع دور المعلم داخل المدرسة، وهذا يتفق مع ما أشارت له دراسة كل من مطر وفورة (2007) والفرا (2016) والتي أكدت على أهمية التواصل مع أولياء الأمور بشكل مستمر.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما ورد في دراسة الدويك (2013) من توصيات تتعلق بضرورة توفير المعلم المختص لمساعدة الطلبة من ذوي صعوبات القراءة والكتابة. وأضافت الدراسة الحالية مقترحا يؤكد على ضرورة إلحاق الأطفال في صفوف رياض الاطفال قبل الصف الأول لما لذلك من أهمية في إعداد الطلبة لمرحلة الالتزام بالنظام المدرسي واكتساب مهارات اللغة.

اما فيما يتعلق بالصعوبات التي أشار لها المشاركون والتي يعاني منها الطلبة والتي تتعلق بمهارات اللغة العربية الأساسية وخاصة القراءة الإملاء والتعبير، فجاءت نتائج الدراسة الحالية التي تقترح سبلا للتغلب عليها مركزة على دور المعلم، وتفسر الباحثة ذلك كون الدور الذي

يلعبه معلم اللغة العربية في هذه المرحلة التعليمية هو الأهم والأبرز في إكساب الطالب لمهارات اللغة العربية، فقد يكون تعاون أولياء الأمور هاما لكنه لا يصل لأهمية دور المعلم في المدرسة. ومن هذه المقترحات التأكيد على ضرورة التنويع في أساليب التدريس وتفعيل دور الطلبة داخل الصف، وتدريب المعلمين على الأساليب الحديثة في التدريس، وهذا ما جاء في توصيات العديد من الدراسات السابقة كدراسة كل من الربايعة (2014) وحمود وعبد الكريم وغافل (2011) والكلاك والمولى (2008) وقاسم والحديبي(2018) والخرماني (2015) وبركات وعبد الجبار (2017) إضافة إلى دراسة ماتا (Mata, 2014)، وتعتقد الباحثة أن التنويع في أساليب التدريس لا يتحقق إلا من خلال توعية المعلمين لأهمية هذا التنويع، واقناعهم بأهمية التخلي عن الأساليب التقليدية التي لا تتناسب مع تغيرات الزمن الحالي، وبما أن الأساليب الحديثة تتضمن استخدام التكنولوجيا في التدريس، أشارت الدراسة الحالية إلى ضرورة العمل على توفير الأجهزة التكنولوجية الحديثة، وتعاون البيئة المحلية ولجان أولياء أمور الطلبة في دعم المدارس ماديا لتوفير الأجهزة اللازمة، وتدريب كل من المعلمين والطلبة على استخدامها، كما بينت النتائج أهمية إشراف واطلاع الإدارة على كافة ما يتم عرضه على الطلبة من أفلام ومقاطع مأخوذة من الإنترنت، والتأكد من كونها تتناسب وأعمار الطلبة وثقافة المجتمع المحلي، من جهة أخرى أشارت الدراسة الحالية إلى ضرورة التزام المعلمين باستخدام اللغة الفصحى المبسطة ليعتاد الطالب على سماعها وبالتالي يستخدمها بشكل تلقائي وصحيح في مرحلة تالية، وهذا يتفق مع ما أشارت له دراسة أبو مرق (2007)، إضافة إلى أن الدراسة اتفقت مع عدد من الدراسات التي دعت إلى ضرورة التخفيف من الأعباء الوظيفية من خلال تخفيف نصاب المعلم من الحصص الأسبوعية، وزيادة المردود المادي له، كدراسة كل من عبد المجيد والعوافي (2015) والدايم وعبد الرحيم (2012).

وترى الباحثة أن التنويع في أساليب التدريس واستخدام التكنولوجيا يجب أن يكون متناسبا مع موضوع وأهداف الحصة، ولا يتم إقحامه بعشوائية ولمجرد التنويع، وهذا يستلزم ورشات تدريبية تساعد المعلم على اختيار الطرق والأساليب المناسبة لكل حصة.

أما المقترحات التي أضافتها الدراسة الحالية فتمثلت في ضرورة إجراء التعديلات على أنظمة تأهيل وإعداد المعلمين في المعاهد والجامعات، والتركيز بشكل أكبر على الجانب العملي وزيادة عدد المساقات التي تتناول أساليب التعليم المتنوعة والحديثة، وإدخال المساقات المتخصصة بتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التدريس، وترى الباحثة أن هذه المساقات ستكون معينا للمعلم الجديد، خاصة إذا تم تطبيقها بشكل عملي، وقد يفيد المعلم الجديد زملاءه من المعلمين غير المدربين على هذه الأساليب بعد تعيينه في المدارس المختلفة.

كما ورد في نتائج الدراسة أهمية اعتماد معلم مؤهل لتدريس اللغة العربية للصفوف الأولى بدلا من معلم الصف، الذي قد يحمل تخصصا مختلفا، أو تنظيم دورات خاصة لتأهيل معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لتدريس مهارات اللغة العربية قبل بداية السنة الدراسية، واعتماد الأسلوب التكاملي في تعليم اللغة العربية من خلال توظيف اللغة العربية في تعليم المواضيع الأخرى، وأشارت المقترحات الواردة في الدراسة أيضا إلى ضرورة مرافقة المعلم الجديد لمعلم قدير فترة من الزمن ووضعه تحت التجربة فترة أخرى قبل تعيينه وتثبيته، في الوقت الذي تعتقد فيه الباحثة أن مرافقة المعلم الجديد للمعلم القديم قد يكون عاملا في زيادة اعتماد الأساليب التقليدية في التدريس، أو تأثر المعلم الجديد بأسلوب المعلم القديم في خطواته الأولى في بناء أسلوبه في التدريس، وما يؤيد ذلك ما أشارت له نتائج دراسة مختار والحطامي (2018)، التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها المعلمون المتدربون في تدريس اللغة العربية أثناء التربية العملية من وجهة نظرهم، حيث اعتبر المعلمون المتدربون تمسك المعلمين المتعاونين بأساليب

التدريس التقليدية من أبرز هذه المشكلات. كما ورد في الدراسة الحالية مقترحا يشير إلى ضرورة الحد من تنقل المعلمين بين المدارس وتثبيت المعلم الجديد في المدارس التي تم العمل على تدريبه فيها، بالإضافة لأهمية عقد جلسات إرشادية بشكل مستمر مع المعلم الجديد.

كما ورد في نتائج الدراسة الحالية بعض المقترحات التي تدخل في إطار صلاحيات صناع السياسات والقرارات التربوية في فلسطين، ومن هذه المقترحات تفعيل دور مدير المدرسة في دعم المعلمين وخاصة الجدد منهم من خلال القيام بدوره كمشرف مقيم وهذا يتفق مع ما جاء في الدايم وعبد الرحيم (2012)، وورد في نتائج الدراسة الحالية ضرورة عقد دورات خاصة بالمديرين من قبل دائرة الإشراف للعمل على تأهيلهم للقيام بمهام المشرف المقيم، وبما أن الدراسة الحالية استمدت مقترحاتها في سبيل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية من أكثر من فئة ومن خلال المقابلات شبه المنظمة، جاءت المقترحات عديدة ومفصلة، في الوقت الذي كانت فيه مقترحات الدراسات السابقة محددة بجانب معين ومن وجهة نظر فئة معينة.

ومن هذه المقترحات التي انفردت فيها الدراسة الحالية، زيادة عدد الحصص الأسبوعية المخصصة للغة العربية بمعدل حصة أسبوعيا في سبيل تعزيز جانب المطالعة والقراءة لدى الطلبة، عن طريق التوجه للمكتبات المدرسية أو الصفية، وتوفير الكتب المناسبة لهذه الفئة العمرية، وترى الباحثة ضرورة العمل بهذا المقترح لما له من أثر إيجابي كبير في تطوير قدرات الطلبة في فهم المقروء، والتعبير الكتابي والشفوي وزيادة مخزونهم من مفردات اللغة العربية. وكما أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية تحديد الحد الأقصى لعدد الطلبة في الصف الواحد بحيث لا يزيد عن ثلاثين طالبا، وقد يكون ذلك ضروريا للتعامل مع الفروقات الفردية للطلبة خاصة في ظل تواجد عدد من ذوي صعوبات التعلم بينهم دون تلقي المساعدة من قبل معلم مختص، كما بينت نتائج الدراسة الحالية أهمية إلزامية التعليم في رياض الأطفال، حيث لاحظت الباحثة من

خلال ما أشار له معلمو الصف الأول بالتحديد التباين في سلوكيات الطلبة في هذا الصف لصالح الطالب القادم من رياض الأطفال، حيث يكون معتادا على الالتزام بقوانين المدرسة ومتهيئا لتعلم لغته العربية، بعد أن تعرف على حروفها بشكل مسبق، كما أشارت المقترحات إلى أهمية تعيين معلم مساعد متخصص لدعم ذوي صعوبات التعلم، وتخصيص غرفة مصادر في كل مدرسة لدعم هذه الفئة، حيث لاحظت الباحثة فاعلية مثل هذه المقترحات من خلال ما أشار له المديرون الذين عملوا على إنشاء غرف المصادر في مدارسهم. واقترحت نتائج الدراسة الحالية ترتيب الصفوف وتهيئة البيئة المدرسية من قبل الإدارة لتتناسب مع إدخال التعلم النشط والأساليب الحديثة في التدريس، كما أشارت النتائج إلى أهمية تعويد الطلبة على الاستماع للغة العربية الفصحى من خلال تجهيز مختبرات للغة العربية مجهزة بحيث يضع الطلبة فيها أجهزة الاستماع التي تمكنهم من سماع النصوص بشكل واضح.

وأشارت الدراسة الحالية إلى ضرورة عقد الاجتماعات الدورية بين مديري المدارس في المنطقة الواحدة، لمناقشة التحديات المختلفة بما فيها تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية، وتنظيم المسابقات والنشاطات الخاصة بدعم اللغة العربية بشكل مشترك، وعقد اجتماعات دورية بين معلمي اللغة العربية في المدرسة الواحدة، وتعزيز المعلمين من خلال عقد المسابقات المتنوعة التي يتم فيها التعزيز المادي للمعلم المتميز، وترى الباحثة أن هذه المقترحات ضرورية في سبيل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية، حيث أنها تعزز من دافغية المعلمين، كما أنها تعمل على تبادل الخبرات والاراء وبالتالي تجاوز التحديات المختلفة من خلال إيجاد حلول جماعية مناسبة.

وأكدت نتائج الدراسة الحالية ما دعا له بدرخان (2013) من ضرورة مواجهة اثار العولمة من قبل المعلمين، حيث أشارت الدراسة الحالية إلى أهمية التمسك باللغة الأم والتركيز عليها كلغة أساسية خاصة في المرحلة الأساسية الأولى وعدم اعتماد اللغات الأجنبية الدخيلة

بفعل اثار العولمة، وحث المعلمين والأهالي على توعية الطلبة بأهمية لغتهم الأم التي تحمل رمزا لثقافتهم وتاريخهم، وهذا يتفق مع ما أشارت له عدة دراسات منها دراسة لي وماجانوفتش (Li& Majhanovich, 2014)، ودراسة مادرينان (Madrinan,2014)، كما أن ذلك يتفق مع ما تم ذكره سابقا في الإطار النظري للدراسة، حول ما طرحه أوزوبيل من ضرورة كون التعلم ذو معنى بالنسبة للطالب، وكون التركيز على اللغة الثانية في مرحلة مبكرة سيكون عبارة عن تقليد وتعلم دون وعي، حيث ميز "أوزوبيل" بين التعلم الأصم والتعلم ذو المعنى (عزوز، 2007).

وأكدت نتائج الدراسة الحالية ضرورة عقد ورشات عمل تضم الأهالي والمرشدين الاجتماعيين في المدرسة، لحثهم على مراقبة استخدام أبنائهم للإنترنت، وإرشادهم نحو التطبيقات والمواقع المناسبة، إضافة إلى الحرص على حسن انتقاء البرامج التلفزيونية الخاصة بالأطفال والتي تبتعد عن استخدام اللهجات العامية، كما أشارت النتائج إلى ضرورة تدريب المعلمين على إنشاء المدونات التي تخدم اللغة العربية وتدريب الطلبة على الدخول عليها والتعامل معها.

وترى الباحثة أن الطريقة المثلى لتجنب سلبيات التغيرات المجتمعية المختلفة تكون بالتعامل معها لا بتجاهلها، ولا يمكن تجاهل الاستخدام المتزايد للانترنت من قبل الطلبة، لذلك يكون الحل الأفضل مبنيا على استغلال الإنترنت في سبيل تعزيز تعليم وتعلم اللغة العربية من خلال اختيار المواقع المناسبة، ومراقبة أولياء الأمور لاستخدام أبنائهم للأجهزة الذكية، واختيار البرامج التلفزيونية التي تستخدم لغة صحيحة.

يلاحظ من خلال مقارنة ما توصلت له الدراسة الحالية من تحديات تتعلق بتعليم وتعلم اللغة العربية، أن هذه النتائج كانت موضوعية وشاملة ومفصلة، ولم تتحيز لرأي فئة من الفئات، نظرا لما أتاحته أدوات الدراسة للفئات المختلفة من مديرين ومشرفين ومعلمين من حرية التعبير

عن التحديات التي يستشعرون بها، في حين اكتفت معظم الدراسات السابقة بوجهة نظر المعلمين واعتماد الاستبانة كأداة، أما ما أشارت له النتائج من مقترحات لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية، فتميزت بالدقة والشمولية، حيث أنها لم ترد كما في الدراسات السابقة كتوصيات فقط، بل جاءت كإجابة على سؤال فرعي من أسئلة الدراسة ومن وجهة نظر الفئات المختلفة من مديرين ومشرفين ومعلمين، ما يعطي لهذه المقترحات الأهمية والدقة بشكل كبير.

بعد مناقشة النتائج الخاصة بالدراسة وربطها بالدراسات السابقة والإطار النظري، سيتم عرض أهم التوصيات التي خرجت بها الباحثة بناء على هذه النتائج.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، ومراجعة الأدبيات، وتجربة الباحثة خلال البحث وزيارة المدارس ومقابلة الفئات المختلفة للتعرف على أهم التحديات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية، ومن خلال عملها وخبرتها في مجال تدريس اللغة العربية، تقدم الباحثة عددا من التوصيات للجهات المختلفة، عسى ان تكون هذه الدراسة الحالية منطلقا لتطوير تعليم وتعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى.

توصيات مرتبطة بنتائج الدراسة

أشارت نتائج الدراسة إلى تحديات متعلقة بتأهيل معلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى لتدريس مهاراتها الأساسية، والأعباء الوظيفية التي يتعرض لها، وبناء عليه توصي الباحثة بما يلي:

– تنظيم دورات لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، لتأهيلهم لتدريس مهارات اللغة العربية، خاصة للذين يحملون تخصصات بعيدة عن اللغة العربية.

– اختيار معلمين مختصين في تعليم اللغة العربية لتدريسها للمرحلة الأساسية الأولى.

– تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام الأساليب المتنوعة الحديثة في التدريس والتي تعمل على تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة، والقدرة على انتقاء المناسب منها للأهداف الموضوعة للحصة.

– تخفيض العبء الوظيفي لمعلم اللغة العربية بما يتوافق مع طبيعة العمل.

كما أشارت الدراسة إلى تحديات تتعلق بعدم تمكن الطلبة من مهارات اللغة العربية الأساسية، وتأثر لغتهم الفصحى باللغة العامية، إضافة لعدم تعاون بعض من أولياء الأمور مع المدرسة، وبناء عليه توصي الباحثة بما يلي:

– تجهيز المكتبات المدرسية وتوفير الكتب المناسبة للمرحلة الأساسية، وجعل أبواب هذه المكتبات مفتوحة للطلبة في أيام العطل بإشراف أمين مكتبة مختص لتقديم المساعدة والإرشاد.

– تكثيف أنشطة القراءة الحرة ومشروعاتها، وإدراج حصة في البرنامج الأسبوعي للقراءة والتوجه للمكتبات، كي يكتسب الطالب مهارة القراءة الصامتة.

– حث المعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة بالتحدث باللغة العربية الفصحى، وإضافة هذا المعيار ضمن معايير تقييم المعلم.

– تشجيع المتحدثين باللغة الفصحى من الطلبة وتعزيزهم من خلال تنظيم الأنشطة التي تعنى بتدريب الطلبة على التحدث بها.

– تواصل المدارس مع أولياء الأمور، وعقد حلقات نقاش، وورشات توعوية حول اللغة العربية ودور المجتمع في تعزيز تعليمها وبيان قيمتها للجيل الناشئ.

وللتعامل مع التحديات المتعلقة بتوظيف التكنولوجيا في تعليم وتعلم اللغة العربية والتي أشارت لها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

– تشجيع استخدام التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية من خلال توفير الأجهزة وتسخير البيئة المدرسية لذلك، وتدريب المعلمين على استخدامها.

– تصميم التطبيقات والبرامج الحاسوبية من قبل المختصين بشكل يتناسب مع المنهاج المقرر للصفوف الأساسية الأولى.

– توفير المختبرات اللغوية الحديثة لتعليم مهارة الاستماع تقوم على فهم المسموع ونقده.

كما أشارت الدراسة إلى تحديات متعلقة بدور الإدارة المدرسية، وبناء عليه توصي الباحثة بما يلي:

– تجهيز الغرف الصفية بشكل يسمح بالتعلم النشط والتنويع في أساليب التعليم.

أما فيما يخص التحديات المتعلقة بالمنهاج المقرر والأنشطة المرافقة، والتي أشارت لها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي:

– إجراء التعديلات على كتب المنهاج المقرر في ضوء ملاحظات معلمي اللغة العربية والمشرفين، من قبل لجان متخصصة.

– اعتماد مناهج دراسية وطرق تعليمية تعطي للطلبة الفرصة للتزود بالمعرفة خارج نطاق المنهاج المقرر مما يسهل عليهم التزود الذاتي بالمعرفة وتحسين وعيهم الثقافي.

التوصيات بدراسات مستقبلية:

لاستكمال ما بدأته هذه الدراسة توصي الباحثة بإجراء الدراسات التالية:

– دراسة للتعرف على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في الصفوف الأساسية لاستراتيجيات التدريس الحديثة.

– تطوير برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، وقياس فاعليته على أداء المعلمين.

– دراسة تهدف لتطوير خطة استراتيجية من أجل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية.

– دراسة تهدف لتطوير برنامج توعوي للأسر في الأدوار والمسؤوليات الخاصة بتعليم اللغة العربية لأبنائهم.

– دراسة تهدف التعرف على أسباب الضعف اللغوي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، وطرق علاجها.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو دقة، نادية. (2010). **دراسة مسحية لصعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.

أبو عفيفة، هيا. (2016). **أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام القصة الرقمية للصف الثالث الأساسي في تنمية مهارات الاستماع النشط والتفكير الإبداعي**. رسالة ماجستير (غيرمنشورة). كلية الغلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط: عمان، الأردن.

أبو مرق، جمال. (2007). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل. **مجلة جامعة الخليل للبحوث، 1**(3)، 209– 231.

أبو الهيجاء، فؤاد. (2001). **أساليب وطرق تدريس اللغة الغربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية**. عمان، الأردن: دار المناهج.

اسكافي، ابتسام. (2013). **الهوية الوطنية الفلسطينية في ظل العولمة**. القدس، فلسطين: اسكافي

بدرخان، سوسن. (2013). درجة ممارسة معلمي وإدارة مدرسة المرحلة الأساسيى العليا لأدوارهم في مواجهة تحديات العولمة من وجهة نظر المعلمين. **دراسات العلوم التربوية، 40**(3)، 1036-1054.

بركات، كفى، عبد الجبار، سيناريا. (2017). أثر تدريس مادة اللغة العربية باستخدام تقنية الحوسبة السحابية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس الخاصة بالأردن، **مجلة العلوم التربوية، 25**(4). 544-570.

التويجري، نوال. (2014). تقويم منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي بدولة الكويت

في ضوء اراء معلمي وموجهي مادة اللغة العربية. **مجلة الطفولة العربية، 61**، 9-31.

الجبوري، عمران، السلطاني، حمزة.(2013). **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**. عمان، الأردن: دار الرضوان للنشر.

جروفز،ج، ماهر،ج. (2003). **نعوم تشومسكي** (محيي الدين مزيد مترجم). القاهرة، مصر: المجلس الأعلى للثقافة. (العمل الأصلي نشر سنة 1998).

الجعافرة، خضراء. (2009). دراسة تحليلية لأسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس

والسابع في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10**(4)، 64-85.

الجعافرة، عبد السلام. (2015، نيسان). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها للاتجاهات

الحديثة في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4**(13)، 255- 284.

الحارثي، إبراهيم. (2012). **اللغة العربية إلى أين في ظل التعليم باللغة الأجنبية**. عمان، الأردن:

دار المقاصد.

حتاملة، موسى. (2006). نظريات اكتساب اللغو الثانية وتطبيقاتها التربوية. **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، 30**(7)، 68-104.

حرب، ماجد. (2011). نصوص الاستماع في منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن المستويات والبنى النصية. **مجلة العلوم التربوية، 38**(1)، 204- 215.

حسن، محمد. (2015). لغة الطفل العربي بين العولمة والإعلام والإنترنت. **مجلة التربية، 44** (185)، 41-56.

حضير، رائد، الخوالدة، محمد، مقابلة، نصر، ياسين، محمد. (2012). خصائص معلم اللغة العربية الفعال. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8**(2)، 167- 181.

حمود، فليحة، عبد الكريم، سميرة. (2011). مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في العراق أسبابها وعلاجها. **مجلة دراسات تربوية،15**، 97- 146.

خصاونة، نجوى. (2017، نيسان). أثر استخدام الصور والرسوم التوضيحية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الرابع في المرحلة الابتدائية وفي اتجاهاتهن نحو كتاب لغتي المطور. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6**(4)، 1- 10.

الخرماني، عابد. (2015). **فاعلية استراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

خليل، حلمي. (1985). **نظرية تشومسكي اللغوية**. الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

الخيري، سيرين. (2013). **تكنولوجيا تعليم اللغة العربية**. عمان، الأردن: دار الراية.

خمش، مجد. (2009). العولمة والمجتمع العربي. **مجلة العلوم الاجتماعية، 37**(4)، 54-91.

الدايم، خالد، حمدان، عبد. (2012). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية بديرية التربية والتعليم لمنطقة شمال غزة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية النفسية، 1**(4)، 43-72.

الدبسي، رضوان. (2003). **اللغة العربية في دولة الإمارات العربية المتحدة ومناهج تعليمها**. الشارقة، الإمارات العربية المتحدة: جمعية حماية اللغة العربية.

الدعدي، سها. (2009). **فعالية استخدام خرائط المفاهيم وخرائط المفاهيم المعززة بالعروض التقديمية في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

الدليمي، طه، الوائلي، سعاد. (2003). **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**. رام الله، فلسطين:

دار الشروق.

الدويك، منار. (2013). **المشكلات النفسية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي عسر القراءة في فلسطين**. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.

الربايعة، محمد. (2014). صعوبات تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في لواء المزار الجنوبي من وجهة نظر المعلمات. **الكرك، 785728**، 1-72.

السعافين، إبراهيم.(2008، كانون الثاني). **تطوير مناهج تدريس اللغة العربية**. بحث مقدم في مؤتمر الإمارات للدراسات والبحوث: اللغة العربية والتعليم: رؤية مستقبلية للتطوير. أبوظبي: الإمارات.

الشمري، الساموك.(2005). **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

صومان، أحمد إبراهيم. (2014). الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها معلموا اللغة العربية في

المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات.

مجلة جامعة الخليل للبحوث، 9(2)، 45-67.

طاهر، علوي. (2010). **تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية**. عمان، الأردن: دار

المسيرة.

طعيمة، رشدي.(2008، كانون الثاني). **اللغة العربية بين مهددات الفناء ومقومات البقاء والجدل حول وتقعها المعاصر**. بحث مقدم في مؤتمر الإمارات للدراسات والبحوث: اللغة العربية والتعليم: رؤية مستقبلية للتطوير. أبوظبي: الإمارات.

عاشور، الحوامدة.(2003). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. عمان، الأردن:

دار المسيرة.

عبد الدائم، عبد الله .(2000). كيف يتأتى للتربية العربية أن تواجه التغير السريع في شعاب القرن

الحادي والعشرين، ضمن عبد الله عبد الدائم (محرر)، **الافاق المستقبلية للتربية في البلاد**

العربية، بيروت، لبنان: دار العلم للملايين، 39- 67.

عبد المجيد، عواطف، العوفي، مها.(2015). فاعلية استراتيجية لعب الأدوار في علاج الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. **مجلة العلوم التربوية، 2**، 86-106.

عبد الغفار، السيد. (2013). **الإدارة المدرسية الحديثة الفاعلة**. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

عتيق، عمر. (2011). اللغة العربية بين العولمة والأصالة، تجليات العولمة في اللغة العربية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 22**، 361- 390.

عزوز، أحمد. (2007). اكتساب ملكة اللسان العربي وتعلم اللغة الأجنبية. **مجلة التربية، 36** (162)، 110-124.

عصر، حسني. (2000). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية**. الإسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

عطوة، محمد إبراهيم. (2001). بعض مخاطر العولمة التي تهدد الهوية الثقافية للمجتمع ودور التربية في مواجهتها، **مستقبل التربية العربية، 7**(22)، 158- 206.

عطية، محسن. (2009). **اللغة العربية مستوياتها وتطبيقها**. عمان، الأردن: دار المناهج.

عفونة، سائدة. (2014). واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية تحليل ونقد، **مجلة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، 28**(2)، 266-292.

عكاشة، محمود. (2007). **علم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية**. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

عوض، ريتا. (2012). الثقافة العربية وزمن العولمة. **مجلة العربي، 36**(4)، 158-159

الفرا، إسماعيل. (2016). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية. **مجلة العلوم التربوية، 25**(2)، 310- 346.

قاسم، محمد، الحديبي، علي. (2016). **ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية المظاهر والأسباب**

والعلاج. الشارقة، الغمارات العربية المتحدة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

الكسواني، ناهد. (2013). تجليات العولمة في اللغة العربية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 29**(2).

قاسم، محمد، الحديبي، علي. (2018، شباط). **تطوير استراتيجيات تعليم اللغة العربية في الصفوف من الأول إلى السادس في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج**. بحث مقدم في مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث: تعليم اللغة العربية وتعلمها تطلع نحو المستقبل. الشارقة الإمارات العربية المتحدة.

الكلاك، عائشة، المولى، عبد الله. (2008). صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 7** (3)، 1-25.

ليونز، ج. (1985). **نظرية تشومسكي اللغوية** (حلمي خليل، مترجم). الإسكندرية، مصر: دار المعرفة. (العمل الأصلي نشر سنة 1977).

مارون، يوسف. (2008). **طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي**، طرابلس، لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

المالكي، زكية. (2014). واقع بحوث تعليم وتعلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى

للمرحلتين المتوسطة والثانوية، **مجلة العلوم التربوية، 4.**

المحارمة، منال. (2016). **درجة مراعاة كتب اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى للمعايير اللغوية والاجتماعية في الأردن من وجهة نظر معلميها.** رسالة ماجستير (غير منشورة).

كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط: عمان، الأردن.

محي الدين، إيناس. (2009). **مدير المدرسة ودوره في الإدارة المدرسية الناجحة والفعالة.** عمان، الأردن: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

مختار، إبراهيم، الحطامي، عبد الغني. (2018، شباط). **المشكلات التي يواجهها المعلمون المتدربون في تدريس اللغة العربية أثناء التربية العملية من وجهة نظرهم: الصف الرابع بالحلقة الأولى نموذجا.** بحث مقدم في مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث: تعليم اللغة العربية وتعلمها تطلع نحو المستقبل. الشارقة: الإمارات العربية المتحدة.

الموسوي، نجم. (2009، كانون الثاني). صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، **مجلة دراسات تربوية، 5**، 149-185.

المرزوقي، شيماء. (2015). **التحديات التي تواجه اللغة العربية في عصرنا.** دبي، الإمارات المتحدة: مداد للنشر والتوزيع.

المعتوق، أحمد.(2008، كانون الثاني). **التحديات التي تواجهها اللغة الغربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج العربي.** بحث مقدم في مؤتمر الإمارات للدراسات

والبحوث: اللغة العربية والتعليم: رؤية مستقبلية للتطوير. أبوظبي: الإمارات.

مطر، ماجد، فورة، ناهض. (2007، أكتوبر). **المشكلات القرائية في مرحلة التعليم الأساسي العليا كما يراها معلمو اللغة العربية في ظل معايير الجودة.** بحث مقدم في المؤتمر التربوي الثالث: الجودة في التعليم الفلسطيني مدخل للتميز. الجامعة الإسلامية: فلسطين.

النتشة، مها. (2013). **العولمة وأثرها في اللغة العربية: مدينة الخليل نموذجا.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليل: الخليل، فلسطين.

نجم، السيد. (2017). اللغة العربية مع الانترنت. **مجلة الثقافة الوطنية الديمقراطية،357،** 18-28.

النصار، محمد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات قراءة النصوص اللغوية في كتاب لغتي الجميلة لدى معلمي المرحلة الابتدائية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17** (4)، 375- 406.

نصيرات، صالح. (2006). **طرق تدريس العربية.** رام الله، فلسطين: دار الشروق.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2017). **تقييم كتب المرحلة الأساسية الأولى في ضوء عدد من المؤشرات البيئية.** فلسطين: مركز البحث والتطوير التربوي.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2016 أ). **التقرير الشامل لنشاط التقويم السريع للكتب المدرسية في المنهاج الفلسطيني الأول.** فلسطين: دائرة القياس والتقويم

وزارة التربية والتعليم العالي. (2016 ب). **تقييم المناهج الفلسطينية**. فلسطين: اللجنة الفنية لتطوير المناهج.

وزارة التربية والتعليم العالي: (2016ج). **تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في اللغة العربية والرياضيات والعلوم**. فلسطين: دائرة القياس والتقويم.

المراجع الأجنبية:

Alkhateeb, M. A. (2016). My mother tongue pulls my leg Arabic Language interference

in the acquisition of English Language: an attempt to know**.** *Journal of Education and Practice*, *7*(23), 96-102.

Chamot, A. (2004). Issues in learning strategy Research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Studies,1*(1), 14-26

Chung, T, Anderson, N, Leong, M. (2014). Scaffolding Singaporean students of write vividly in the Chinese mother tongue, mandarin, *Advances in Language and Literary Studies*, *5*(1), 40-53

Fernandez, R, Korneeva, L. (2017). The mother tongue in the foreign language: An Account of Russian L2 Learners. Error incidence on output. *The European Journal of Social and Behavioral Sciences 19***,** 2301- 2218.

Gacheche, K. (2010). Challenges in implementing a mother tonge- based language in education policy: Policy and practice in Kenya. *Polis Journal,4,*

4- 43.

Gilvray, J .(1999**).** *Chomsky Language, Mind ,and Politics*. Main tress, Cambridge**:** Polity Press

Madrinan, M.S. (2014). The use of first language in the second language classroom: A support for second language acquisition. *Gist Education And Learning Research Journal, 9***,** 50- 66.

Mata, L. (2014). Pedagogical competencies for mother- tongue teacher education.

Educational Sciences Theory and Practice, 14(1), 341- 352.

Ofosu.V, Mahama. S, Dosoo. V, Kumador, D & Toku. N. (2015). Mother tongue usage in Ghanaian pre- schools: perceptions of parents and teachers. *Journal of Education and Practice, 6*(34), 81- 87**.**

Ouane, A. (Ed.). (2003). *Towards a multilingual culture of education* (pp. 1-14). Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Piaget, j. (1980). *Language and Learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky* . Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Schleppegrell, J. (2012). Acadimic language in teaching and learning introduction of the special issue. *The Elementary School Journal, 112*, 3, 409- 418.

Tochon, F. V. (2009). The key to global understanding: World languages education—why schools need to adapt**.** *Review of Educational Research, 79*(2), 650-681.

Vickie, W.K,() Marching on Long Road: A review of the effectiveness of the mother-tongue education policy in Post- Colonial Hong Kong *Gist Education And Learning Research Journal, 4*(1), 10- 29.

الملاحق

ملحق رقم (1)

الكتاب الموجه إلى المحكمين لتحكيم أدوات الدراسة

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

كلية التربية/ دائرة المناهج والتعليم

حضرة المحكم/ة _____ المحترم/ة

تحية طيبة .... وبعد

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان " **تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون"**، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص" الإدارة التربوية"، من جامعة بيرزيت.

وتهدف الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون؟

وينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما التحديات التعليمية التعلمية في تدريس اللغة العربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون في مدارس وسط الضفة الغربية؟

- ما مقترحات مديري مدارس وسط الضفة الغربية ومشرفي ومعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى لتطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية؟

ولتحقيق أهداف الدراسة صممت استبانة مكونة من قسمين، إذ يتضمن القسم الأول بيانات عن المشارك/ة، أما القسم الثاني فيحتوي على (50) فقرة موزعة على خمسة مجالات، يمثل كل منها جانبا من جوانب عملية تعليم وتعلم اللغة العربية حسب الترتيب الاتي: المنهاج، المعلمين انفسهم، الطلبة، الإدارة المدرسية، والعولمة.

يرجى التفضل بقراءة الفقرات وإبداء الرأي بمدى مناسبتها لموضوع الدراسة، ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة. ملاحظة: سيتم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لمدى موافقة المبحوثين لما تطرحه البنود وفق الاتي:

1- بدرجة كبيرة جدا 2- بدرجة كبيرة 3- متوسطة 4- ضعيفة 5- ضعيفة جدا

مع فائق الشكر والتقدير لمساعدتكم وحسن تعاونكم

الباحثة: ليندا سموم

المشرف: د. أحمد فتيحة

جامعة بيرزيت- كلية التربية

2017

ملحق رقم(2)

الكتاب الموجه من الباحثة إلى المشاركين بالدراسة للإجابة على الاستبانة

كلية التربية/ دائرة المناهج والتعليم

حضرة المشارك/ة.....المحترم/ة

تحية طيبة... وبعد

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان: **" تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون"**، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص "الإدارة التربوية"، من جامعة بيرزيت.

تتكون الاستبانة التي بين يديك من قسمين، يتضمن القسم الأول بيانات عن المشارك، أما القسم الثاني فيحتوي على 53 فقرة موزعة على خمسة مجالات، متمثلة فيما يخص: المناهج، المعلمين أنفسهم، الطلبة، والإدارة المدرسية والإشراف، والعولمة.

يرجى قراءة بنود الاستبانة بعناية، والتكرم بالإجابة عنها بدقة وموضوعية، وفق الواقع الذي تراه في مدرستك، علما أن إجابتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وستحاط بالسرية التامة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: ليندا سموم

الألكتروني البريد:Lindasmoom@gmail.com

المشرف: د. أحمد فتيحة

جامعة بير زيت- كلية التربية

2017

ملحق رقم (3)

الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم وحساب معامل الثبات

<u>القسم الأول</u>: حضرة المشارك/ة الكريم/ة الرجاء وضع دائرة حول الإجابة الملائمة لحالتك ولك خالص الشكر:

جنس المشارك/ة : 1) ذكر. 2) أنثى.

الدرجة العلمية للمشارك/ة:

1) دبلوم. 2) بكالوريوس. 3) ماجستير فأعلى.

سنوات الخبرة في العمل في تدريس اللغة العربية:

1) أقل من سنة. 2) من 1-5 سنوات. 3) 6-10 سنوات. 4) أكثر من 10 سنوات.

مكان المدرسة:

1) القدس. 2) ضواحي القدس. 3) رام الله والبيرة. 4) أريحا.

<u>القسم الثاني</u>: الرجاء وضع دائرة حول الدرجة التي تعبر عن مدى موافقتك لما تطرحه البنود، بما يتعلق بتحديات تعليم وتعلم اللغة العربية:

	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
*	**المجال الأول: تحديات تتعلق بالمنهاج.**					
1-	كثرة المهارات في مقررات اللغة العربية بالنسبة إلى عدد الحصص المخصصة لها.	5	4	3	2	1
2-	ضعف ملاءمة المنهاج الدراسي للفروق الفردية بين الطلبة.	5	4	3	2	1
3-	ضعف ارتباط محتوى منهاج اللغة العربية بالبيئة المحلية.	5	4	3	2	1
4-	ضعف إثارة موضوعات منهاج اللغة العربية لاهتمام الطلبة.	5	4	3	2	1
5-	عدم كفاية الأنشطة اللغوية المتضمنة في المنهاج.	5	4	3	2	1

6-	لا تنمي الأسئلة الخاصة بالدروس التفكير الإبداعي لدى الطلبة.	5	4	3	2	1
7-	عدم مواكبة محتوى منهاج اللغة العربية لتغيرات العصر الحديثة.	5	4	3	2	1
8-	عدم تناسب محتويات المنهاج مع مستويات الطلبة المعرفية.	5	4	3	2	1
9-	عدم وجود تسلسل أفقي في المنهاج.	5	4	3	2	1
10-	عدم وجود تسلسل عمودي في المنهاج.	5	4	3	2	1
*	**المجال الثاني: تحديات تتعلق بالطلبة**					
11-	ضعف الطلبة في إتقان مهارة الاستماع.	5	4	3	2	1
12-	شعور الطلبة بالخجل عند التعبير الشفوي باللغة الفصحى.	5	4	3	2	1
13-	ضعف التعبير الشفوي بالفصحى لدى الطلبة.	5	4	3	2	1
14-	التداخل بين اللغة الفصحى والعامية لدى الطلبة.	5	4	3	2	1
15-	ضعف الطلبة في القراءة الجهرية.	5	4	3	2	1
16-	صعوبة فهم الطلبة للنصوص عند القراءة الصامتة.	5	4	3	2	1
17-	ضعف مهارة فهم المقروء لدى الطلبة	5	4	3	2	1
18-	كثرة الأخطاء في التعبير الكتابي لدى الطلبة.	5	4	3	2	1
19-	كثرة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة.	5	4	3	2	1
20	ضعف الطلبة في الكتابة بخط واضح.	5	4	3	2	1
21	ضعف متابعة أولياء أمور الطلبة لأبنائهم.	5	4	3	2	1

22-	ضعف المستوى التحصيلي للطلبة في مادة اللغة العربية.	5	4	3	2	1
23-	ضعف وعي الطلبة بأهمية اللغة العربية في العملية التعليمية/التعلمية.	5	4	3	2	1
*	**المجال الثالث: تحديات تتعلق بالمعلمين**					
24-	كثرة عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد.	5	4	3	2	1
25-	كثرة عدد الحصص الأسبوعية لدى المعلم.	5	4	3	2	1
26-	غياب عامل التحفيز المادي لمعلمي اللغة العربية.	5	4	3	2	1
27-	عدم تدريب المعلم على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.	5	4	3	2	1
28-	وجود بعض المعلمين غير المؤهلين لتدريس مادة اللغة العربية.	5	4	3	2	1
29-	ضعف قدرة المعلم على الاختيار الواعي لطرائق التدريس المناسبة.	5	4	3	2	1
30-	ضعف التعاون بين معلمي اللغة العربية ومعلمي المواد الأخرى.	5	4	3	2	1
31-	عدم كفاية الدورات التدريبية لتحديث أساليب معلمي اللغة العربية التدريسية.	5	4	3	2	1
32-	عدم تمكن المعلمين من المحتوى التعليمي لمهارات اللغة العربية.	5	4	3	2	1
33-	ضعف تبادل الخبرات العلمية بين معلمي اللغة العربية أنفسهم.	5	4	3	2	1
34-	الاعتماد على أساليب التقويم التقليدية.	5	4	3	2	1
35-	عدم حرص معلمي اللغة العربية على الانضمام	5	4	3	2	1

	للدورات التدريبية الخاصة بتعليم اللغة العربية.					
36-	إهمال عملية المناقشة داخل الصف.	5	4	3	2	1
37-	اعتماد أسلوب التلقين غالبا.	5	4	3	2	1
38-	عدم الإلمام بطرق توظيف شبكة التواصل الدولية (الإنترنت) في تدريس اللغة العربية.	5	4	3	2	1
*	**المجال الرابع: تحديات تتعلق بمجال الإدارة والإشراف.**					
39-	عدم توفر المشرف المقيم لمساعدة المعلمين الجدد.	5	4	3	2	1
40-	تمسك مشرفي اللغة العربية بالأساليب التقليدية في الإشراف.	5	4	3	2	1
41-	عدم كفاية المصادر والمراجع المتعلقة بمقرر اللغة العربية في المكتبة المدرسية.	5	4	3	2	1
42-	عدم توفير الميزانيات الخاصة بالوسائل التعليمية من قبل إدارة المدرسة.	5	4	3	2	1
43-	ضعف التعاون بين معلمي اللغة العربية والمشرف التربوي.	5	4	3	2	1
44-	ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بالأنشطة الأدبية غير الصفية.	5	4	3	2	1
45-	عدم تجهيز الصفوف لتوظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية.	5	4	3	2	1
46-	عدم اهتمام الإدارة بمشكلات معلمي اللغة العربية	5	4	3	2	1
47-	إلزام المعلم بتغطية المنهاج كاملا بغض النظر عن عدد الحصص المخصصة للغة العربية.	5	4	3	2	1
48-	قلة إقامة المعارض التعليمية الخاصة باللغة	5	4	3	2	1

	العربية.(إنجازات الطلبة الشعرية،أو الكتابية،...)					
*	**المجال الخامس: تحديات تتعلق بالعولمة.**					.
49-	انخفاض دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية قياسا بدافعيتهم نحو تعلم اللغات الأجنبية.	5	4	3	2	1
50-	تأثر لغة الطلبة العربية سلبا نتيجة استخدام اللغة التي تجمع بين الإنجليزية والعربية، في اللعب والتواصل عبر شبكة التواصل الدولية (الإنترنت).	5	4	3	2	1
51-	عدم بذل الجهد من قبل الطلبة في دراسة مادة اللغة العربية اقتناعا منهم بعدم أهميتها في العصر الحالي.	5	4	3	2	1
52-	غياب التمسك باللغة العربية من قبل الطلبة باعتبارها رمزا للهوية الثقافية.	5	4	3	2	1
53-	تراجع مكانة اللغة العربية في المجالات العلمية.	5	4	3	2	1

ملحق رقم (4)

أسئلة المقابلات في صورتها النهائية بعد التحكيم

أولا: مقابلة مديري المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية

السؤال الأول– ما تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها مديرو المدارس؟

– ما تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية في مدارسنا من وجهة نظرك؟

– كيف ترى تأثيرات العولمة وتدريس اللغات الأجنبية على دافعية الطلبة تجاه تعلم اللغة العربية؟

– إلى أي مدى يشعر الطلبة بأهمية اللغة العربية ومكانتها، كونها تمثل الهوية الثقافية للشعب العربي؟

– من خلال خبرتك في مجال الإدارة والتعامل مع معلمي اللغة العربية، إلى أي مدى يشكل المنهاج المقرر تحديا بالنسبة للمعلم؟

– ما التحديات التي تواجه عملية تعليم وتعلم اللغة العربية التي تتعلق بالمعلمين أنفسهم؟

– ما مدى استخدام المعلم لأساليب متنوعة في التدريس والتقويم؟

– كيف ترى دافعية المعلم تجاه استخدام التكنولوجيا، في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية؟

– ما مدى تعاونكم كإدارة مدرسية مع معلمي اللغة العربية في سبيل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية؟

– إلى أي حد تتوفر في المدارس البيئة المناسبة لتوظيف التكنولوجيا في التدريس؟

– ما مدى اهتمامكم وتشجيعكم للنشاطات اللاصفية التي تتعلق باللغة العربية؟

– من خلال تعاملك بشكل مباشر مع أولياء الأمور، ما مدى رضا الأهل عن تعليم وتعلم اللغة العربية؟

السؤال الثاني– ما مقترحات مديري المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية لتطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية ؟

– كيف يمكن العمل على تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية في مدارسنا برأيك؟

– كيف يمكن للمعلم أن يجعل من الكتاب المقرر المقرر أكثر إمتاعا، بحيث يثير دافعية الطلبة نحو تعلمها؟

– كيف تستطيع الإدارة المدرسية مساعدة المعلم في مواجهة التحديات التي تتعلق بظروف عمله في سبيل تطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية؟

– ما مقترحاتك في سبيل التعامل مع التحديات المختلفة التي تتعلق بالطلبة ؟

– كيف نتعامل مع تحديات العصرالحديث والعولمة في سبيل تطويرعملية تعليم وتعلم اللغة العربية؟

ثانيا: مقابلة مشرفي اللغة العربية

السؤال الأول– ما تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها مشرفو اللغة العربية؟

– بصفتك مشرفا للغة العربية، ما التحديات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة العربية كما تراها؟

– إلى أي مدى يشكل المنهاج المقرر تحديا بالنسبة للمعلم؟

– كيف ترى تأثيرات العولمة وتدريس اللغات الأجنبية على دافعية الطلبة تجاه تعلم اللغة العربية؟

– ما مدى إدراك الطلبة لأهمية اللغة العربية ومكانتها، كونها تمثل الهوية الثقافية للشعب العربي برأيك؟

– من خلال خبرتك في مجال الإشراف على معلمي اللغة العربية، إلى أي مدى ينوع المعلم في أساليب التدريس والتقويم؟ الرجاء تحديد الأساليب الأكثر استخداما في مجال التدريس والتقويم.

– كيف ترى دافعية المعلم تجاه استخدام التكنولوجيا، في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية؟

– ما مدى تعاون الإدارة المدرسية مع معلمي اللغة العربية في سبيل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية؟

– ما مدى ملاءمة البيئة المدرسية والصفية لتوظيف التكنولوجيا في التدريس؟

– ما مدى اهتمام الإدارات المدرسية بتعليم اللغة العربية، من خلال تشجيع النشاطات اللاصفية التي تتعلق باللغة العربية؟

– من خلال المشاهدات الصفية التي تقوم بها، كيف تقيم إتقان الطلبة لمهارات اللغة العربية، من قراءة وكتابة واستماع وتعبير ؟

السؤال الثاني– ما مقترحات مشرفي اللغة العربية لتطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية؟

– من خلال خبرتك بوصفك مشرفا للغة العربية، كيف يمكن تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا؟

– كيف يمكن للمعلم أن يجعل من الكتاب المقرر أكثر إمتاعا، بحيث يثير دافعية الطلبة نحو تعلمها؟

– من وجهة نظرك كيف من الممكن العمل مع أطراف العملية التعليمية من معلمين ومديرين وأهال وطلبة، في سبيل تطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية في مدارسنا؟

– ما مقترحاتك في سبيل التعامل مع التحديات المختلفة التي تتعلق بالطلبة ؟

– ما أثر تحديات العصرالحديث والعولمة في تعليم وتعلم اللغة العربية، وكيف يمكن معالجتها؟

ثالثا: مقابلة معلمي اللغة العربية

السؤال الأول– ما تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها معلمو اللغة العربية؟

– بصفتك معلما للغة العربية ماهي تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية في المدارس كما تراها؟

– كيف ترى تأثيرات العولمة وتدريس اللغات الأجنبية على دافعية الطلبة تجاه تعلم اللغة العربية؟

– ما مدى إدراك الطلبة لأهمية اللغة العربية ومكانتها، كونها تمثل الهوية الثقافية للشعب العربي؟

– إلى أي مدى يشكل المنهاج المقرر تحديا بالنسبة للمعلم؟

– ما التحديات التي تواجه عملية تعليم وتعلم اللغة العربية التي تتعلق بوضع المعلمين أنفسهم؟

– باعتبارك معلما للغة العربية، هل تستخدم أساليب متنوعة في التدريس والتقويم؟

– كيف تنظر لتأثير استخدام التكنولوجيا، في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية؟

– ما مدى تعاون الإدارة المدرسية مع المعلمين في سبيل تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية؟

– ما مدى ملاءمة البيئة الصفية لتوظيف التكنولوجيا في التدريس؟

– ما مدى اهتمام الإدارات المدرسية بتعليم اللغة العربية، من خلال تشجيع النشاطات اللاصفية ؟

– ما أبرز التحديات التي يتعرض لها معلم اللغة العربية التي تتعلق بالطلبة ؟

– ما مدى رضاك عن وضعك في العمل، سواء من الناحية المادية، وعلاقتك مع الطلبة.

– كيف تقيم إتقان الطلبة لمهارات اللغة العربية، من قراءة وكتابة واستماع وتعبير؟

السؤال الثاني– ما مقترحات المعلمين لتطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية ؟

– من خلال خبرتك باعتبارك معلما للغة العربية، كيف يمكن تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية برأيك؟

– كيف يجعل المعلم من الكتاب المقرر أكثر إمتاعا، بحيث يثير دافعية الطلبة نحو تعلمها؟

– كيف يستطيغ المعلم برأيك مواجهة التحديات التي تتعلق به في سبيل تطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية؟

– كيف يمكن للإدارة المدرسية أن تساعد في تطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية؟

– ما مقترحاتك في سبيل التعامل مع التحديات المختلفة التي تتعلق بالطلبة ؟

– كيف نتعامل مع تحديات العصرالحديث والعولمة في سبيل تطويرعملية تعليم وتعلم اللغة العربية؟

– كيف يكون للمشرف والإدارة المدرسية دور في مساعدة المعلم على مواجهة التحديات المختلفة والعمل على تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية برأيك؟