جامعة جرش

كلية العلوم التربوية

قسم المناهج العامة والتدريس

المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش في تنفيذ منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم

إعداد

خلود نايف سعيد حمد

المشرف: الأستاذ الدكتور كامل علي عتوم

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة والتدريس

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة جرش

حزيران2020

التفويض

أنا الموقعة أدناه **خلود نايف سعيد حمد**،أفوض جامعة جرش بتزويد نسخ من رسالتي "**المعوقات التي تواجه معلمي الصوف الثلاث الأولى بمحافظة جرش في تنفيذ منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم** للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة من الجامعة.

التوقيع:

التاريخ:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة الموسومة ب "**المعوقات التي تواجه معلمي الصوف الثلاث الأولى بمحافظة جرش في تنفيذ منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم**"، وأجيزت بتاريخ 1 /6/ 2020

أعضاء لجنة المناقشة	**التوقيع**
– أ.د كامل علي عتوم / مشرفا ورئيسا	.....
– أ.د. شاهر ذيب أبو شريخ/ عضوا	.....
– د. منى اقطيفان الفايز / عضوا خارجيا/ جامعة البلقاء التطبيقية	.....

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى من وهباني الحياة بعد الله جسدا وعلما وتضحية....

إلى والديّ العزيزين ... حفظهما الله، وأمدهما بالصحة والعافية.

إلى رفيق دربي وسندي زوجي وفقه الله.

إلى فلذة كبدي أبنائي وبناتي.

إلى كل من علمني حرفا منذ الطفولة، وإلى كل من وقف إلى جانبي مساندا، ولو بكلمةٍ طيبة أو بظهر الغيب.

أهدي هذا العمل راجيا من الله القبول والنجاح.

الباحثة

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين... حمدا كثيرا طيبا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه على إنجاز هذا العمل، والذي أسال الله تعالى أن يجعله عملا خالصا لوجهه الكريم، وأن يجعله علما نافعا.... والصلاة والسلام على سيدنا محمد واله وصحبة أجمعين وبعد.

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى مشرفي الأستاذ الدكتور الفاضل كامل عتوم لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، وعلى ما علمني من علمه الكثير، الذي أنار لي الطريق الصحيح لإتمام هذه الرسالة... فلكَ مني أستاذي كل الاحترام والتقدير والامتنان.

وكما أتقدم بالشكر الجزيل إلى عضوي لجنة المناقشة الفاضلين الأستاذ الدكتور شاهر أبو شريخ، والأستاذة الدكتورة منى الفايز، واللذين ستكون لملحوظاتهما القيمة كل الدور في إثراء هذا العمل، وجعله أكثر قيمة وأهمية

والشكر موصول إلى كل أصدقائي وزملائي الذين شجعوني على إتمام هذا الجهد المتواضع.

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
التفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
إهداء	د
شكر وتقدير	ه
فهرس المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	ط
الملخص	ي
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	3
هدف الدراسة وأسئلتها	4
مصطلحات الدراسة	4
أهمية الدراسة	5
حدود الدراسة	6
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
الإطار النظري	8

الدراسات السابقة	24
التعقيب على الدراسات السابقة	33
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهجية الدراسة	35
مجتمع الدراسة وعينتها	35
أداة الدراسة	37
صدق الأداة	38
ثبات الأداة	40
إجراءات الدراسة	41
متغيرات الدراسة	42
المعالجات الإحصائية	42
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	44
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	49
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	55
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	60
التوصيات	61
المراجع	62
الملاحق	67
ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية	79

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها	36
2	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمحور التي تنتمي إليه	39
3	معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية	40
4	معامل ثبات الإعادة للمجالات والاتساق الداخلي(كرونباخ–ألفا) والدرجة الكلية	41
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تواجه المعلمين	44
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"t" لأثر متغير الجنس	50
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"t" للمؤهل العلمي	51
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين لأثر متغير الخبرة التدريسية	52
9	تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الخبرة التدريسية على تقديرات المعلمين	53

10	المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر الخبرة التدريسية على مجالي الأهداف والمحتوى	54

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	أسماء محكمين أداة الدراسة	67
2	الاستبانة بصورتها الأولية	68
3	الاستبانة بصورتها النهائية	73
4	مراسلات تسهيل المهمة	77

المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش في تنفيذ منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم

إعداد

خلود نايف سعيد حمد

المشرف: الأستاذ الدكتور كامل علي عتوم

ملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش في تنفيذ منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم، ومدى تأثر تقديراتهم لها بمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، مستخدمة المنهج الوصفي، عبر استبانة تألفت من (49) فقرة، وُزعت على (7) مجالات، أمّا عينتها فكانت عينة عشوائية بسيطة لتمثيل متغيرات الدراسة، وتألفت من (226) معلما ومعلمة، بواقع (44) معلما، و(182) معلمة، أي ما نسبته (43.7%) تقريبا من المجتمع. أظهرت النتائج أنّ المعلمين يواجهون المعوقات بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.06)، وانحراف معياري قدره (.667)، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح الذكور،كما توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات،وعدم وجود فروق تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية،

باستثناء مجالي: الأهداف، والمحتوى،وجاءت الفروق لصالح فئة من (5– 10) فيهما.وفي ضوء النتائج قدمت جملة من التوصيات منها وضع توجهات عامة تركز على أن تكون اللغة العربية الفصيحة، هي المفعلة والمستعملة للتخلص من الازدواجية اللغوية، التي تعوق تنفيذ منهاج اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: معوقات تنفيذ المنهاج، اللغة العربية، الصفوف الثلاث الأولى.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

مقدمة

يشكّل المنهاج جزءا أساسيا في العملية التربوية، فهو بمنزلة العمود الفقري لها، فلا يمكن أن يتصوّر أيّ عمل تربوي دون منهاج يسير عليه، كما أنّ تطوير المناهج يعدّ مدخلا مهما من مداخل إعداد الفرد القادر على النهوض بالأمّة نحو الازدهار، الذي تنشده الجماعات والمؤسسات والدول.

ويعد المنهاج وسيله التربويين في صياغة أبناء المجتمع، بمواصفات محدده تتماشى مع فلسفة المجتمع ومبادئه، حيث تبدأ عملية إعداد المناهج؛ بالتخطيط والتصميم، ثم البناء والتطوير، ثم التنفيذ، وبعد ذلك التحليل والتقويم والتحسين، فالمنهاج يمر بسلسلة من المراحل المنظمة قبل أن يكون بين يدي الطلبة، ويبدأ المعلمون بتدريسه.

وتنفيذ المنهج هو "عملية تتضمن الإجراءات، أو الممارسات اللازمة لنقل المنهج من التصميم إلى التطبيق الفعلي في التدريس الصفي، "فمصطلح تنفيذ المنهج يطلق على العملية العامة التي ينطلق بها المنهج المصمم الى التعليم المدرسي، وعملية التنفيذ هذه تشتمل على أدوار عديدة تقوم بها الأطراف المشاركة في المنهج، مثل المعلمين والطلاب، وإدارات المدارس والمشرفين، وإدارات التعليم وأولياء أمور الطلاب، والمؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة (عطية،2009: 243).

وقد بين حمدان(2000) بأن ما يقوم به المتخصصون في العادة، من تطوير للمنهج ثم فرضه على المدارس المعنية دون دراسة مسحية لبيئات المدارس، بهدف التعرف على مدى كفايتها النفسية والبشرية والتربوية، للعمل بعدئذ على تهيئة كوادرها البشرية المتنوعة، وتأهيل مكوناتها التربوية

المادية لتستجيب للمتطلبات المنهجية الجديدة، ويشجع هذا الإملاء العشوائي للمنهج على البيئات المدرسية هيئاتها التربوية الإدارية لمقاومته أو التخلي عنه لدى أول صعوبة تواجهها بشأنه، مما يودي لتدني فاعليته التربوية حينا أو لفشله المدرسي الكامل أحيانا أخرى، ومن هذا المنطلق جاءت مشكلة الدراسة.

وفي الأردن، حظيت اللغة العربية بمكانة متميزة، وخصوصا في الصفوف الثلاث الأولى، والتي تتميز بأنها مرحلة تأسيس للأطفال لاكتساب اللغة الصحيحة، إذ تقوم وزارة التربية والتعليم بجهود كبيرة مستمرة في تطوير مناهجها، فهي لغة الدولة الرئيسة، وبها يتلقى الطلبة في المدارس الأردنية والحكومية بالتحديد سائر العلوم والمعارف، ولأنها لغة القرآن الكريم وهو كتاب الدولة السماوي، فلا بد أن يتعلمها الطلبة ليتمكنوا من القراءة والكتابة والتحليل لكافة كتبهم الدراسية (وزارة التربية والتعليم، 2013).

ولتحقيق هدف التطوير السابق لا بد أن تتجه مناهج اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى إلى تمكين المتعلم من إكساب المهارات اللغوية، التي تساعده على الاتصال بغيرة، سواء أكانوا أشخاصا أم بيئة خارجية أم مواد دراسية أخرى من خلال الأنماط اللغوية السائدة في التعلم، ويمارسها في الحياة الاعتيادية (صومان، 2014).

وليكتسب الطالب المهارات اللغوية المقررة ينبغي الالتفات إلى ما طرحته كتب (لغتنا العربية) للصفوف الثلاث الأولى، المقرر تدريسها في الأردن، ونرى مدى تنفيذ معلميها لمحتواها الدراسي المستمدة من المجتمع المحلي والإنساني، ومدى صلتها بحياة الطالب وارتباطها بحاجات مجتمعه؛ فالكتاب المدرسي كما أشار الخوالدة (2007) هو ترجمة لنتاجات المنهاج وأداة مهمة في

عملتي التعلم والتعليم وهو الوسيلة الأقوى الموجودة بين يدي الطالب ومرجعية المعلم للتنفيذ والتطوير.

وإن عملية التنفيذ عملية تتكون من نظام قائم بذاته، له مدخلات تمثلها العمليات التنفيذية، ومخرجات، وهي الطالب وقد تحققت لدية الأهداف، التي يسعى المنهج لتحقيقها، وعملية تنفيذ المنهج تقع على عاتق مجموعة من الكوادر البشرية، لكل منها دور هام في عملية التنفيذ، وتتمثل هذه الجهات بالإدارات التربوية والجهات المسؤولة عن العملية التعليمية، والمجتمع بمؤسساته المختلفة، والكادر التعليمي في المدرسة، واختيار وتنظيم المشتركين بتنفيذ المنهج، وقد تواجههم في ذلك عقبات ينبغي تعرفها محاولة لإيجاد الحلول المناسبة لتذليلها، والدراسة جلها محاولة في هذا الاتجاه.

مشكلة الدراسة

نالت مناهج اللغة العربية عناية المربين منذ القدم، فهي من الأسس المهمة في تنظيم الحياة الاجتماعية، وتوطيد العلاقات بين الأفراد، وهي تمثيل لحضارة الأمة وعاداتها، وعقائدها ومظاهر نشاطها العملي والعقلي، وبالتالي يجب أن تتهيأ الفرصة الكاملة لتنفيذ منهاج اللغة العربية، لتحقيق الأهداف التي وُضع لأجلها، حتى يحقق الغرض المطلوب، خصوصا في الصفوف الثلاثة الأولى.

وقد أشار العديد من الدراسات إلى ضعف امتلاك مهارات اللغة العربية، كدراسة الموسوي(2009)، والتي خلصت إلى أن هناك ضعفا لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في اكتساب مهارات اللغة العربية، ودراسة (ملحم،2014)التي بينت أن هناك معوقات تواجه المعلمين في تدريسهم الصفوف الثلاث الأولى، وكذلك لاحظت الباحثة أثناء عملها في الميدان في تدريس الصفوف الثلاث الأولى، معوقات تحول دون التنفيذ المقصود؛ وربما عاد ذلك إلى أن هذه العملية

تنفيذ عملية متداخلة، تشتمل على أدوار عديدة تؤديها عدة أطراف المشاركون في المنهج، وهم المعلمون، والطلاب، وإدارة المدارس، والمشرفين، ومديريات التربية والتعليم، وأولياء الأمور، والمؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة. وللأهمية الكبيرة للغة العربية، وخصوصا في المراحل الأساسية الأولى، والتي فيها يبدأ تأسيس الطالب، ينبغي تعرف المعوقات، والعمل على تذليلها بشكل منهجي، وهذه الدراسة تأتي محاولة في هذه الاتجاه.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة إلى معرفة المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاث الأولى أثناء تنفيذ منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم في محافظة جرش، وبيان مدى تأثر تقديراتهم لهذه الدرجة بمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وقد جُسد هذا الهدف في السؤالين التاليين:

1- ما المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش أثناء تنفيذهم منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش للمعوقات التي تواجههم أثناء تنفيذهم منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات:الجنس (معلم / معلمة)، والخبرةالتدريسية (أقل من (5) سنوات/ (5-10) سنوات/أكثر من (10) سنوات)، والمؤهل العلمي(بكالوريوس فأقل/ دراسات عليا) ؟

مصطلحات الدراسة

1. المعوقات: جميع العوائق المالية والإدارية والفنية والاجتماعية والشخصية التي تعوق الشخص عن تحقيق أهدافه، وأداء عمله (المغيدي، 1997: 71). وإجرائيا في الدراسة تشير إلى جملة المعوقات التي ضمتها أداة الدراسة، وبلغ عددها (49) معوقا، ووضعت في (7) مجالات.
2. معلمو الصفوف الثلاثة الأولى: وهم المعلمون الذين يحملون مؤهلا علميا، يؤهلهم لتدريس هذه الصفوف جميع المباحث، عدا اللغة الإنجليزية، وغالبا بكالوريوس معلم صف، أو تربية ابتدائية، وقد تزيد مؤهلات البعض عن البكالوريوس أو تقل عنه، وفي الدراسة إجرائيا هم معلمو الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية وتعليم محافظة جرش عينة الدراسة.
3. الصفوف الثلاث الأولى: المرحلة الدراسية التي تكون في أول السلم التعليمي بعد رياض الأطفال، ويكون عمر الطفل فيها من السادسة حتى الثامنة.
4. تنفيذ المنهاج: إحدى العمليات الرئيسية لصناعة المنهاج، والتي تختص بتطبيق المنهاج وتعليمة ومتابعته وتدريسه لتلاميذ (حمدان، 1985:22)، وفي الدراسة يُقتصر على تنفيذ منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.
5. منهاج اللغة العربية: في الدراسة يشير إلى سلسلة كتب اللغة العربية، التي تدرس من الصف الأول حتى الصف الثالث الأساسي ضمن منهاج وزارة التربية والتعليم، الذي بدئ بتدريسه اعتبارا من2013، وجاء تحت اسم لغتنا العربية، بواقع كتاب لكل صف، يقع في جزأين.

أهمية الدراسة

للدراسة أهميتان: نظرية وتطبيقية، وهما كما يلي:

الأهمية النظرية العلمية:

1- تتيح نتائج الدراسة الحالية والتوصيات المترتبة عليها المجال أمام الباحثين لأجراء دراسات حول المعوقات التي تواجه المعلمين الصفوف الثلاث الأولى في تنفيذ مناهج أخرى عدا اللغة العربية.

2- زيادة رصيد المكتبة العربية عامة، والمكتبة الأردنية خاصة بدراسات حول معوقات تنفيذ منهاج اللغة العربية.

3- تعد هذه الدراسة على -حد علم الباحثة-من أوائل التي تجرى على معوقات تنفيذ منهاج اللغة العربية في محافظة جرش.

الأهمية التطبيقية.

1- تعرف معوقات تنفيذ منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، ذات الأهمية في حياة المتعلم، يسهم إلى حد كبير في اقتراح الحلول المناسبة لها.

2- تعرُّف هذه المعوقات يساعد في تخطيط الدورات والورش التدريبية، ذات الصلة بالمعلمين، عند التفكير بعقد دورات تدريبية لهم تُبنى على الحاجات.

3- تعرّفها يلفت نظر المشرفين التربويين، ومديري المدارس إليها؛ مما يمكنهم من مساعدة المعلمين على حلها.

4- تعرف هذه المشكلات يساعد العاملين في وزارة التربية والتعلم، والقائمين على مناهج اللغة العربية، في إعداد الأدلة والمطويات والنشرات التي تسهم في حلها.

حدود الدراسة

أُجريت هذه الدراسة في ضوء الحدود، والمحددات التالية:

- الحد الموضوعي: أُقتصر في هذه الدراسة على استقصاء المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاث الأولى أثناء تنفيذ منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم في محافظة جرش.
- الحد البشري: المعلمات والمعلمين الذين يدرسون اللغة العربية، وسائر المباحث، عدا اللغة الإنجليزية للصفوف الثلاث الأولى.
- الحد المكاني: طبقت الأداة في المدارس الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش.
- الحد الزمني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019.
- أما محدداتها فتتمثل في أنّ تعميم نتائجها يتحدد بدرجة الصدق والثبات، التي تتمتع بها أداة الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتألف هذا الفصل من جزأين هما: الإطار النظري، والدراسات السابقة، الجزء الأول يتضمن عرضا لمفهوم اللغة، من حيث تعريفها، وأهميتها، والاستراتيجيات المستخدمة في تدريسها، إضافة إلى مفهوم المنهاج وما يختص به من عناصر وأهداف، وتنفيذ، ومعوقات تنفيذه، ثم مفهوم منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى، وما يواجه تنفيذه من معوقات، بالإضافة إلى النتاجات العامة لهذا المنهاج، وأما الجزء الثاني فيتضمن الدراسات السابقة ذات الصلة، وختم بتعقيب عليها.

الجزء الأول: الإطار النظري

أولا: اللغة العربية

مفهوم اللغة

ذكر الخيري (2013 :14) تعريف ميللر(Mellar) للغة بأنها "استخدام للرموز و المقاطع الصوتية بهدف التعبير عن الأفكار"، وتعريف جون كارول الذي عرفها بأنها "النظام المؤلف من أصوات متتابعة تستخدم للتواصل بين الأفراد"، ويعد ابن جني أول من وضع تعريف اصطلاحيا دقيقا لمفهوم اللغة ، في القرن الرابع الهجري، أورده عكاشة(2007: 44) بأنها "أصوات تخرج من أفواه الأقوام بهدف التعبير عن أغراضهم وحاجاتهم"،وهي بذلك نظام من الاستجابات يساعد الفرد

على الاتصال بغيره من الأفراد، أي أن اللغة تحقق وظيفة الاتصال بين الأفراد بكافة أبعاد عملية الاتصال"، وهي بالمجمل"ظاهرة اجتماعية يتم اُستخدامها من قبل الناس لتحقيق التفاهم بينهم".

ومما تقدم يمكننا أن نعرف اللغة بأنها نسق من الأصوات والرموز يستخدمها البشر فيما بينهم للتفاهم، ونقل الخبرات، وتحقيق الاتصال بأسلوب تم الاتفاق عليه، وتختلف باختلاف ألسنتهم.

أهمية اللغة العربية

اللغة العربية إحدى اللغات السامية، وأرقاها مبنى واشتقاقا وتركيبا، وتعد واحدة من أقدم اللغات الحية على وجه الأرض، وقد جاء في القرآن الكريم، أنها لغة البيان، حيث قال –عز من قائل–: {**وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ۝نَزَلَ بِهِ الرُّومُ الأَمِينُ ۝ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ ۝بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ**} **(سورة الشعراء:192–195)**.وقد جمعت اللغة العربية فخامة اللفظ، وجمال الأسلوب، وقوة الأداء، وهي تتمتع بقدرة فائقة على استيعاب كل المعارف من الحكمة والعلوم والفلسفة وأنواع المعرفة الأخرى، وتتمتع بقدرة هائلة على استيعاب كل يستجد من العلوم، وكذلك هي لغة الحديث الشريف، والذي هو جزء من السنة النبوية الشريفة، وهي ثاني مصادر التشريع بعد كتاب الله –عز وجل–، ولذا ينبغي تعليمها من أجل قراءة كتاب الله أولا، وللأخذ بسنة النبي صلى الله عليه وسلم ثانيا (صومان، 2014).

وهي كذلك "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"(الغالي، 2015 :64).

وللغة وظائف عديدة ، منها الوظيفة الاجتماعية ، فهي وسيلة التواصل والتفاهم بين الأفراد ، والوظيفة النفسية حيث يعبر الفرد من خلالها عن مكنوناته ومشاعره المختلفة ، مما يشعره بالطمأنينة والإحساس بالرفعة، ووظيفة فكرية تتمثل بين الفكر بالعلاقة القوية و اللغة، 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 ، و بينه وبين تراثه (الدليمي والوائلي،2003).

واعتبر الحارثي (2012) أن حرمان أطفال العرب من حقهم الطبيعي في التعلم باللغة العربية في المرحلة الابتدائية، يحرمهم من الإحساس بإثبات الذات، ويعيق تنمية ثقتهم بأنفسهم، الأمر الذي يحد من قدرتهم على الإبداع، ويضعف ثقتهم بأنفسهم، ويقضي على المبادرة و الشجاعة الأدبية لديهم لعدم وجود الثروة اللغوية والمعرفية باللغة الأجنبية في هذه المرحلة المبكرة، وان إقحام اللغة الأجنبية هنا يعد نوعا من الاغتصاب الفكري والعقلي للطفل.

مهارات اللغة العربية وفنونها

عرّف الداية المهارة اللغوية(2004: 45) بأنها" الأداء اللغوي المتقن، سواء محادثة كان، أم قراءة، أم كتابة، أم استماعا". ويرى البجة(2003) أن للغة العربية أربع مهارات، هي:القراءة، والاستماع، والحديث، والكتابة، والإنسان يتطلب وقتا طويلا في الاستماع، يليها عملية التحدث، ثم القراءة، ومن ثم الكتابة، التي هي أقل المهارات استخداما.

أولا: مهارة القراءة

القراءة "هي عبارة عن نشاط تتصل العين فيه بصفحة مكتوبة، تشتمل على رموز لغوية معينة، يستهدف الكاتب فيها توصيل رسالة للقارئ، وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز، ويحولها من شكلها المطبوع إلى خطاب خاص به، وهي عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنقل إليه"(طعيمة، 2004: 187).

وتنبع أهميتها من أنها تعد من المعايير التي يقاس بها رقي المجتمعات، من حيث إقبال أبنائها على القراءة، والقراءة وسيله المرء لمواكبة روح العصر، كذلك تعد القراءة طاردة الجهل والخرافة، وتصنع الإنسان الكامل (صومان، 2014).

ولها أهداف أهمها تنمية الميل للقراءة، وتدريب الطلبة على التعبير الصحيح، وتنمية حصيلة الطلبة من المفردات والتراكيب الجديدة، وكسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة والاستقلال بالقراءة، والقدرة على تحصيل المعاني والفهم بغرض كسب المعلومات والانتفاع بالمقروء.وهناك معوقات تعترض تنفيذ منهاج القراءة وتحقيق هذه الأهداف، أهمهامشكلات الحروف العربية لدى الطلبة المبتدئين في تعليم حروف اللغة العربية على الرغم من عدد حروفها المحدود، إلا أن هذه الحروف تتبدل وتتغير صور كتابتها، مما يؤدي إلا تعدد شكل الحرف الواحد تبعا لمواقعه من الكلمة، وتبرز مشكلة تعدد صور (صومان،2014).

ثانيا: مهارة الاستماع

يعرف مدكور(1991: 71) الاستماع بأنه "عملية إنسانيه مقصودة تهدف إلى الاكتساب، والفهم، والتحليل، والتفسير، والاشتقاق، ثم البناء الذهني في دماغ المستمع" وهو فن من فنون اللغة

وهو من أول الوسائل التي يكتسب بها الإنسان اللغة والمعارف، ومهارة الاستماع تحتاج إلى اهتمام أكثر في مدارسنا، ولها مهارات كثيرة ومعقدة تحتاج إلى تدريب وعناية.

وذكر قورة (1996)بأن هناك معوقات تعترض تنفيذ منهاج الاستماع منها أن الاستماع هو عملية تتبع مقصود للمتحدث بهدف فهم ما يقول، ثم التحليل، والتفسير والنقد، وإبداء الرأي، ولذا فهي عملية فيها شيء من التعقيد، وبالتالي فلن تخلو من مشكلات ومعوقات قد تصادف المستمع، بعضها يمكن التغلب عليه وعلاجه والبعض الأخر لا يمكنه ذلك.ويمكن تصنيف مشكلات ومعوقات الاستماع إلى أصناف: منها مشكلات خلقية عضوية كضعف السمع أو المرض العارض في حاسة الأذن، ومشكلات خلقية نفسية عقلية مثل: العزوف عن الاستماع، وعدم تحمله لضعف القدرة الذهنية، وقلة المخزون الثقافي واللغوي لدى المستمع. وهناك المشكلات ذات العلاقة بالمادة المختارة، فقد تكون المادة المختارة أعلى من مستوى الطلاب، أو بعيدة عن ميولهم وتوجهاتهم، وقد تتسم المادة بالصعوبة في الأفكار أو الصياغة اللغوية، بالإضافة إلى أن طويلة فتصيب الطلبة بالملل، أو قصيرة فلا تفي بالغرض، ولا تقدم الكفاية اللازمة من الأفكار. وهناك المشكلات ذات العلاقة بالمعلم، كأن تكون العلاقة بين المعلم والطلبة علاقة سلبية، أو يكون أسلوب المعلم في عرض المادة غير مشوق، أو اختياره للزمن غير موفق.

ثالثا: مهارة الكتابة

ذكر البجة (2003: 175) عدة تعريفات لها، منها تعريف أبي الوفاء الهوريني، الذي عرفها بأنها "نقوش مخصوصة دالة على الكلام، دلالة اللسان على ما في الجنان الدال على ما في خارج العيان"، وقال إبن خلدون: الخط والكتابة " رسم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة".

ويواجه التلاميذ مشاكل كثيرة ومعوقات متعددة عند تنفيذ منهاج الكتابة العربية، ذكرتها عبد الرضا وعبد الرضا(2019)، وتتمثل بالشكل: ويقصد به استخدام الحركات القصيرة: الفتحة، والضمة، والكسرة، باعتبارها حروفا صامتة قصيرة، ويعتبر الشكل المصدر الأول من مصادر الصعوبة التي يعاني منها طلاب العلم والمعرفة حين يريدون ضبط بعض الكلمات بالشكل. ومنها قواعد الإملاء، وكثرة قواعده وتشعبها، وتعدد صور الرسم للصيغة الواحدة، واختلاف صور الحرف بـــاختلاف موضـــعه في الجملة، ومنها الإعجام، ويقصد به النقط، ومن الجدير بالذكر هنا أن نصف حروف الهجاء تتصف بالإعجام وأن عدد النقط يختلف باختلاف الحروف المنقوطة.

رابعا: مهارة التحدث

يعد التحدث الوسيلة اللغوية الأولى المستخدمة من قبل الإنسان ليوصل ما لديه من أفكار، أو ما يدور في نفسه من مشاعر وأحاسيس للآخرين، ومهارة التحدث تقابل مهارة الاستماع، ففي الغالب ما يتكون الموقف اللغوي من طرفين متحدث ومستمع، ويعرف التحدث بأنه "إرسال منطوق، واستقبال مسموع، وان الجوانب الأخرى للغة تخدم عملية الاتصال هذه"(البجة، 2003: 43).

وللتحدث مهارات ذكرها المستريحي(2019)، منها : مهارة سلامة اللغة، وفيها يراعي المتحدث جوانب تتصل بالحديث باللغة العربية الفصيحة، وبناء الجمل والتراكيب بشكل صحيح، وإظهار الأداء الصوتي الفعال، واستخدام المفردات، والتراكيب اللغوية المناسبة لطبيعة الموقف المتحدث به، ومهارة تنظيم الأفكار، وتشمل على مراعاة المتحدث وضوح الأفكار، والتسلسل المنطقي في عرضها، والتنويع فيها، والتعبير عنها بصيغ لغوية وبأساليب العرض، التي تتناسب وموضوع التحدث، وطبيعة المستمعين، ومهارة التواصل مع المستمعين، وتشمل امتلاك المتحدث مهارات

التأثير في المستمعين، وجذب انتباههم، وتشوقهم للكلام المنطوق، والتواصل البصري معهم، واستخدام تعابير الوجه والحركات الجسدية المعبرة عن الموقف المتحدث به، والمهارات الشخصية ، والتي تتصل بامتلاك الجراءة، والثقة بالنفس، والنشاط، والحيوية والقدرة على الإقناع، والتدليل، واستخدام استراتيجيات شفوية مؤثرة في المستمعين، وتقديم الحديث بسرعة تتلاءم ومستوى المتلقين؛ وطبيعة الموقف المتحدث به.

وهناك معوقات تعترض تنفيذ منهاج المحادثة ، ذكرها دسة (2013)، منها عدم إتاحة الفرصة، وخلق البيئة المواتية للطلبة لكي يعبروا عما يجيش في صدورهم من معان، والخجل والخوف من مواجهة الآخرين، أو الخشية من الوقوع في الخطأ أثناء الكلام، لا زالت من العوائق المنيعة التي تقف في وجه الطلبة، وافتقار الدروس في عالمنا العربي للمهارات التي تتطلب التعبير الشفوي لإتقانها، والاعتقاد لدى الكثير من معدي المناهج وواضعيها في العديد من البلاد العربية، بأن مهارة التحدث وما يرتبط بها من مهارات، ليست بحاجة لأن يفرد لها مساحة واسعة في المناهج المقررة، إذ تكتسب بشكل تلقائي تبعا للمواقف التي يمر بها الفرد في حياته، وتكليف الطلبة التحدث في موضوعات لا تمت إلى واقعهم بصلة، وازدواجية اللغة ما بين العامية والفصيحة من جهة، والعربية واللغات الأجنبية كالإنجليزية من جهة أخرى، وقلة المحصول اللغوي لدى الطلبة، وعزل هذه المهارة عن باقي المهارات اللغوية بما لا يسمع بتوظيفها بشكل سليم.

ويشار هنا أنه تم الاستفادة من هذه العقبات والمعوقات، التي تعترض تنفيذ منهاج كل من القراءة والاستماع والتحدث والكتابة، عند إعداد فقرات أداة الدراسة.

استراتيجيات تدريس اللغة العربية

الإستراتيجية "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المدرس، للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن في هذه الحالة مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل والتقويم للمساعدة على تحقيق الأهداف"(الكعبي، 2018: 24). وعرفها عطية (2009: 17) بأنها"مجموعة من الإجراءات والوسائل، التي يستخدمها المدرس لتمكين المتعلمين من الخبرات التعليمية المخططة، وتحقيق الأهداف التربوية".

ونستنتج من هذه التعريفات أن إستراتيجية التدريس هي جملـــــة من الأساليب والطرائق والمبـــادئ والقواعد المتداخلة التي يوظفها المعلم في مواقف التعلم لتحقيق النتاجات المرجوة.

وقد أورد إسماعيل (2011) في كتابة أنّ من أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس اللغة العربية،هي إستراتيجية المحاضرة، والدراما الصفية، وحل المشكلات، والمناقشة والأسئلة الصفية، والتعلم التعاوني، والتعلم من خلال اللعب.

وهناك معوقات تعترض توظيف هذه الاستراتيجيات منها أن الطالب في المدرسة يتعلم حقائق المواد الدراسية المختلفة بلجوئه إلى قراءة هذه المواد من كتبها المقررة ، وإن أي ضعف في القراءة سيؤدي في النتيجة إلى ضعف في التحصيل في المواد كافة، وهذا يعني أن المدرسين جميعًا يعتنون اعتناء كبيرًا بإتقان تلاميذهم مهارات القراءة مع الفهم، ودون ذلك فإنهم سيعانون من صعوبات في الفهم والاستيعاب، كذلك ينجح الأطفال في تعلم بعض المهارات، ويخفقون في تعلم مهارات أخرى، ويظهر ذلك التباين في القدرات التعليمية، والتحصيل، والذكاء، ولذلك يشير الاختصاصيون إلى أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلم يكمن في التفاوت بين الأداء والقابلية(الخطيب، 1997). وكذلك تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات

اللغوية، حيثي سبقها اكتساب مهارات الاستيعاب، التحدث، والقراءة، وإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى، فإنه في الغالب، سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضًا، وفي ضوء هذه التعقيدات، ليس من الغريب أن يواجه الطلبة، صعوبة في التعبير الكتابي، باعتباره وسيلة فاعلة للتواصل، ويعتقد كثير من الباحثين وجود علاقة قوية بين القدرة على التعبير الشفوي، ونوعية التعبير الكتابي، كما أن هناك علاقة قوية بين القدرة على الكتابة، والخبرات التي يمر بها التلاميذ، فلا يستطيع بعض التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابة، وذلك لأن خبراتهم محدودة وغير مناسبة، في حين يكون التلاميذ، الذين تعرضوا لخبرات لغوية شفوية متنوعة، كالمشاركة في الأسئلة والنقاش، أكثر قدرة على التعبير كتابيًا عن أفكارهم من أولئك الذين لم يتعرضوا لمثل هذه المواقف التي تتطلب تفاعلا شفويًا مع الآخرين (البجة،2003).

ومن خلال ما تم ذكره سابقا يتبين أن تنفيذ المنهاج وتدريسه في داخل المدرسة يواجه معوقات، وعلية يتوجب على المعلم المنفذ للمنهاج أن يكون محيطا بكل المعلومات التي تتعلق بطلابه داخل الغرفة الصفية، وقدراتهم، وبالتالي هذا سيسهل عليه اختيار الطريقة والأسلوب الصحيح، الذي يناسب تلاميذه وفق قدراتهم،وبالتالي الوصول معهم إلى أقصى درجة من الفائدة المرجوة من المنهاج.

ثانيا: المنهاج التربوي

مفهومه

تعددت تعريفاته، ومنها أنّ المنهاج " مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخل أو خارج المدرسة وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل نموا يؤدي إلي

تعـــديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجهـــونه مـــــن مشكلات" (الوكيل والمفتي، 1996 :4). ومنهم من عرفه على أنه "مجموعة المـــواد الدراســـية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين، مثل: منهج الرياضيات، ومنهج اللغات، ومـــنهج التربية الاجتماعية، ومنهج العلوم وغيرها، أو هو عبارة عن "مخطـــــط تربـــــوي يتضـــــــمن عناصـــــر مكونـــــة مـــــن أهـــــداف، ومحتـــــوى،وخبـــــرات تعليميـــــة مشـــــتقة مـــــن أســـــس فلســـــفية واجتماعيـــة ونفســـية ومعرفيـــة مرتبطـــة بـــالمتعلم ومجتمعـــة ومطبقـــــة فـــي مواقـــف تعليميـــة داخـــل المدرســـة وخارجهـــا، (سعادة وإبـــراهيم،2004: 64)، وعرفـــه اللقاني(2013: 35) بأنه " عملية تتضمن تخطيط وتنظيم مجموعة من العنـــــصر المتمثلـــة فـــي الأهداف، والمحتوى، وإستراتيجيات التدريس، وأنشطة التعليم والتعلم والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، ومصادر التعلم، وأساليب التقويم، وذلك في صور معايير يتم تفعيلهـــا وتوجيههـــا لتحقيـــق متطلبات وحاجات الطلاب، والتحقق من مدى مقابلة الخدمة التعليمية المقدمة لتوقعات الطلاب، مـــن خلال الرقابة على المخرجات وهي نواتج التعلم المعرفية والمهارية ومطابقتها بالمواصفات المطلوبة" والمتأمل في هذا التعريفات للمنهاج يستنتج أن المنهاج يتضمن الخبرات التربوية المفيدة المباشرة التي يمر بها الفرد نتيجة قيامه بنشاط ما في بيئة معينة، وكذلك الخبرات غير المباشرة، وذلك لإكساب المتعلم مجموعة من المعلومات والمهارات و الاتجاهات المرغوبة.

عناصر المنهاج التربوي

المنهج يرتكز على مجموعة من الأسس، ويتكون من مجموعة من العناصر (المكونات)، وقد تناولت الكثير من كتب المناهج مكونات المنهج كل وحده، وهذا لا يعني عدم اتصالها وترابطها، بل

تعتبر كمنظومة متكاملة ومترابطة، وتسمى أيضا عناصر المنهج، وقد حددت بأربعة عناصر هي: الأهداف، والمحتوى، والطرق والأنشطة التعليمية، والتقنيات، والتقويم، والهدف هو عبارة تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة أو بعد الانتهاء منها، ويحاول المعلم جاهدا تحقيقها مع التلاميذ داخل الحجرة الدراسية، وتحديدها هو الخطوة الأولى والمهمة، ويجب أن تصاغ هذه الأهداف صياغة واضحة ودقيقة شاملة ومتوازنة ومترجمة سلوكيا، فالهدف هو الموجه والمرشد إلى الانتقال والقيام بالخطوات الأخرى (سعادة و ابراهيم، 2004: 218).

والمحتوى هو العنصر الثاني، والخطوة المنطقية بعد تحديد أهداف المنهج هي تحديد ما ينبغي أن نقدمه للتلميذ ليتعلمه (المحتوى)، هو تحديد المعلومات والحقائق والأنشطة والمواقف التي نقدمها للتلميذ ليعرفها ويمارسها (الشافعي والكثيري وعثمان، 1996: 189).

والعنصر الثالث هو الطرائق والأنشطة، وتشير إلى "الأسلوب الذي يقدم به المدرس المعلومات والحقائق للتلاميذ أو الأسلوب الذي ينظم به المعلم والمواقف والخبرات التي يريد أن يضع تلاميذه فيها، حتى تتحقق لديهم الأهداف المطلوبة"، أما الأنشطة فهي الأفعال أو الإجراءات، التي يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا، لتحقيق أهداف تربوية معينة وتنمية المتعلم تنمية شاملة متكاملة سواء داخل الفصل أو خارجه، أو داخل المدرسة أو خارجها، بشرط أن يظل تحت إشرافها"(الخليفة، 2013: 14).

والتقويم هو رابع العناصر، ويعتبر التقويم من أهم مكونات وعناصر المنهج الدراسي، فمن خلاله نحكم على مدى النجاح أو الإخفاق في تحقيق الأهداف التي خطط لها مسبقا، لذلك تعتبر عملية التقويم مهمة جدا عند العمل على تطوير المناهج، فلن ينجح التطوير للمنهج إلا من خلال تقويمه من

جميع الجوانب والعناصر، والتقويم بمفهومه الحديث "ليس عملية ختامية تأتي في نهاية تنفيذ المنهج، ولكنه عملية مستمرة تصاحب التخطيط والتنفيذ والمتابعة،ويقصد بالتقويم "الوسيلة الأساسية التي يمكن بواسطتها التعرف على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية، وعلى الكشف عن مواطن القوة، ومواطن الضعف في العلمية التعليمية بقصد التحسين والتطوير" (الخليفة، 2013: 169).

تنفيذ المنهاج

يعرف تنفيذ المنهاج بأنه "عملية تتضمن الإجراءات أو الممارسات اللازمة لنقل المنهج من التصميم إلى التطبيق الفعلي في التطبيق الصفي"، فمصطلح تنفيذ المنهاج يطلق على العملية العامة التي ينتقل فيها المنهج المصمم الى التعليم المدرسي، وتشتمل عملية التنفيذ هذه على عدة أدوار يقوم بها الأطراف المشاركون في المنهاج، مثل المعلمين والطلاب والمشرفون وإدارات التعليم وأولياء الأمور والمؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة، وتتضمن عملية التنفيذ الإجراءات الضرورية لإعتبار المنهج موضوعا للتعليم الصفي، وأساسا للتنبؤ بنتائج التعلم المقصودة، مما يجعل المعلمين يعتبرون المنهاج أداة عملية لتطوير طرق التعلم الصفي، وأساليبه ونشاطاته، التي تلائم مجموعات الطلبة، وتساعد في تحقيق الأهداف المرسومة(عطية، 2009: 243).

معوقات تنفيذ المنهاج

تعد مرحلة تنفيذ المنهاج جزءا من عملية بناء المنهاج، ومرحلة مهمة فيه؛ لأنها تمثل الجانب التطبيقي لفكر نظري وضع في صيغة معينة، ولن تعد هذه الصيغة مستقرة ما لم تخضع للتطبيق الفعلي، من أجل أن تحصل على تغذية راجعة، تساعد في وضع هذه الصيغ بشكل أكثر انسجاما وتطورا مع واقع التنفيذ،وقد رأت وود (Wood, 1996) أن تنفيذ منهاج فاعل ومؤثر وناجح، لا يكون إلا بإيجاد جو مشجع وداعم وتدعيمي داخل الصف، بحيث يشجع الطلبة على تبادل الأفكار فيما بينهم، ويشيع بينهم روح التعلم التعاوني، مما يمكن من خلاله تطوير أنشطة فاعلة، ومن ثم زيادة الثقة بين الطلبة، وفتح قنوات الاتصال فيما بينهم، وهذا يحتاج إلى الكثير من الصبر والمرونة وإعداد جيد للمعلمين، والمنهاج المؤثر يعمل على تحسين الاتصال بين الطلبة، وتحسين مفهوم الذات لديهم، وزيادة التفاعل الاجتماعي.

ويرى (Allan &Francis,1993)أن التنفيذ الناجح للمنهاج، ينبع بالأساس من تصميم يسير في خطوات واثقة، فهي تتضمن معالجة الحاجات التي من أجلها وضع المنهاج، وتحديد السياسة التي يتم اللجوء إليها، وأن تنفيذ المنهاج لن يكون ناجحا أو فاعلا إلا إذا مر بثلاث خطوات هي:

- التدرج في التنفيذ أو الطرح: فأي تغيير يتم بشكل جذري، ويهدم كل ما سبق لا يكون مريحا، مما يشعر المنفذين بعدم التكيف، والغربة عن المنهاج الجديد، والسبب الرئيس في ذلك عدم التدرج في طرح المنهاج، أو أن المنهاج الجديد غير مصحوب بجهود تساعد المعلمين على تقبله، لذا فإن التدرج في طرح المنهاج يساعد المعلمين على تقبله بشكل أفضل.

- الاتصال أثناء عملية التنفيذ: وذلك بفتح قنوات اتصال بين المعلمين ومخططي المناهج؛ ليشعر المعلمون أن المنهاج لهم ومنهم، وهم مشاركون فيه ويمت لهم بالصلة، وأن التعديلات لن تكون مزاجية، بل عن طريق شبكة من العلاقات والحوارات المهنية بطريقة رسمية أو غير رسمية.
- الدعم أثناء تنفيذ المنهاج: فتلقي المعلم الدعم الإداري، والاستماع لحاجاته ومطالبه سيدفعانه إلى النجاح في تنفيذ المنهاج، ولا بد أن يشمل الدعم التجهيزات المادية، ودورات تدريب المعلمين على التنفيذ الجيد للمنهاج، وحفز المعلمين وتشجيعهم ماديا ومعنويا.

وترى (McLaughlin,1987) أن التنفيذ الناجح للمنهاج يعتمد على الدعم الرسمي بدرجة كبيرة، وهذا ما على السلطات التربوية القيام به، ويشمل هذا: الدعم المالي للمعلمين، وتدريبهم على التنفيذ الناجح، يضاف إلى ذلك الدعم والالتزام: وهو شعور المعلمين أن ما يقومون به يستحق الجهد المبذول لتحقيقه، وتضيف إلى ذلك: معتقدات المعلمين؛ إذ لن يتم التنفيذ بالشكل الذي ترجوه السلطات التربوية ما لم يقتنع المعلم بضرورة ما يقوم به وأهميته. وخبراء المناهج يسألون دائما :هل طبق المنهاج على أرض الواقع كما خطط له، وإلى أي مدى يقترب أو يبتعد المنهاج عن الصورة التي رسمت، وما العوامل التي تعيق أو تسهل اقتراب او ابتعاد المنهاج عن الصورة المرسومة، فإذا كان هناك تفاوت (وهذا شيء وارد)، فنسأل عن معيقات ومسهلات التنفيذ الجيد، فإذا فهمنا هذه العوامل يمكن أن نسيطر عليها؛ لذلك علينا دراسة وثيقة المنهاج لمعرفة إن كان المنهاج قد حقق أهدافه، فندرس الواقع ونقارنه بالمثالي للحكم على جودة المنهاج.

وقد أشار جلاتهورن (Glatthorn,1990)(1990) ،في دراسته أن المنهاج المنفذ الذي يقوم بتنفيذه المعلمون لا يعكس أبدا المنهاج المخطط؛ فالمعلمون يعكسون ما نسبته (25%)مما جاء في المنهاج المخطط، و(75%) %من المنهاج المخطط لا يتم تجسيدها داخل الغرفة الصفية.

ومن هنا كان لابد من البحث في الأسباب التي تؤدي الى مثل هذه النتائج التي تخرج في الدراسات والأبحاث بين فينة وأخرى، والتي يسمونها التربويون المعاصرون بمعوقات تنفيذ المنهاج، حيث ركزت الدراسة الحالية، على معرفة أهم المعوقات التي تواجه معلمو الصفوف الثلاث الأولى، في تنفيذ منهاج اللغة العربية.

ثالثا: منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولىفي الأردن

منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى هوسلسلة كتب اللغة العربية، التي تدرس في الأردن من الصف الأول حتى الصف الثالث الأساسي ضمن منهاج وزارة التربية والتعليم، وتسمى (لغتنا العربية)، وتتكون من كتاب واحد موزع على جزأين، واحد للفصل الدراسي الأول، وثان للفصل الدراسي الثاني، وقد باشرت وزارة التربية والتعليم تنفيذه في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية في العام الدراسي 2014/2013، مع ما يرافق هذه الكتب من أدلة معلمين، و وثيقة للإطار العام والنتاجات.

وسيتم عرض ما يتعلق به بالعودة إلى وثيقة الإطار العام والنتاجات الخاصة باللغة العربية، الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، في ثلاثة أجزاء، هي المسوغات، والنتاجات المحورية، والنتاجات العامة للفنون الأربعة.

مسوغات التدريس

اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة الأردنية، ولغة التعليم في المدارس الحكومية والخاصة، وينبغي الاعتناء بها، ولذلك مسوغات هي: اللغة العربية مرتبطة بالدين الإسلامي لكونها لغة القرآن الكريم، لذا فإنّ الطلبة يحتاجون إلى تعلمها كي يتمكنوا من قراءته، وفهم تعاليم دينهم، وأداء العبادات، وهي اللغة الرئيسة في العملية التعليمية التعلمية في مراحل التعليم كافة، و بها يتلقى الطلبة سائر العلوم والمعارف، مما يؤكد أهميتها مدى الحياة. وتساعد الطلبة على تطوير التفكير الناقد، والقدرة على إيجاد الحلول للعديد من المشكلات داخل الغرفة الصفية وخارجها، وهي سبيل النجاح في حياتهم العلمية؛ فإن إتقانها ضروري من أجل من الشخصية وتطويرها ذهنيًا ونفسيًا وتربويًا، وهي لغة الدولة الرسمية، واللغة الأم للطلبة الأردنيين، التي يحتاجونها في المؤسسات الحكومية والخاصة في المواقف المتنوعة، وبها يعبرون عن مشاعرهم وآرائهم وأفكارهم؛ لما تمتاز به من القدرة على التعبير، والدقة، والقوه، والجمال، والقدرة على التكيف مع الانفجار المعرفي والتعليم الإلكتروني في القرن الواحد والعشرون؛ مما يعني ضرورة تطوير طرائق تعليم اللغة العربية، كما أنها تواجه تحديات كثيرة مثل، شيوع العامية، وحضور اللغات الأجنبية في حديثنا وفي وسائل الإعلام؛ مما يستدعى تفعيل اللغة العربية الفصيحة، والاهتمام بتعليمها (وزارة التربية والتعليم، 2013).

النتاجات المحورية

يتوقع من الطالب بعد إنهاء المرحلتين الأساسية والثانوية توظيف اللغة العربية في التعبير عن المشاعر الإيمان بالله تعالى والارتباط بالقيم الإسلامية، واستخدام مهارات الاتصال الأربع، الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة بكفاية لمواجهة المواقف الحياة المختلفة، واستخدام اللغة

بمكونات نظامها، أصواتًا، وحروفًا، ونحوًا، ومعجمًا ودلالة، وفق صورتها الفصيحة بما يتلاءم مع الحياة المعاصرة، وتذوق فنون الإبداع الأدبي في اللغة العربية، وفي اللغات الإنسانية (وزارة التربية والتعليم، 2013).

النتاجات العامة لفنون اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى

سيتم عرض بعض هذه النتاجات، التي وردت في وثيقة الإطار العام والنتاجات الخاصة باللغة العربية ومنها في محور الاستماع: يتفاعل مع مضامين النص المسموع، ويبدي رأيّه في قضية معينة فيه، واكتساب عادات الاستماع الجيد، مثل الاستماع بفاعلية لفهم وجهات النظر. وفي محور التحدث: يمتلك مهارة التحدث بجرأة وطلاقة، ويحاور زميله في موضوعات بسيطة، مثل التعاون، ويحكي قصّة قصيرة سمعها، ويعبر شفويًا عن صورة تعرض عليه، رابطًا بين عناصرها، ويوجّه إرشادات ونصائح في مواقف مختلفة،مثل قطع الشارع، وتنمو لديه عادات التحدث الجيد، مثل:التواصل البصري مع المتحدث، ويوظف في تحدّثه ما اكتسبه من رصيد معجمي (وزارة التربية والتعليم، 2013).

وفي محور القراءة: ينطق الحروف الهجائية نطقًا سليمًا من مخارجها الصوتية، ويتعرف أسماء الحروف وأصواتها وأشكالها، ويقرأ النصوص قراءة جهرية صحيحة، ويناقش مضامين ما يقرأ من جمل ونصوص، ويحدد الفكرة الرئيسة في النص المقروء، ويبدى رأيه فيما يقرأ. وفي محور الكتابة: يمتلك مهارة الكتابة، ويوظفها في مواقف حياتيه متنوعة، ويرسم الحروف والحركات والمقاطع رسمًا ونطقًا، ويكتب جملًا قصيرة كتابة صحيحة، ويكتب كتابة سليمة كلمات تتضمن: اللام الشمسية واللام القمرية، والتاء المربوطة، والتاء المبسوطة، وكلمات تنتهي بياء وكلمات تنتهي بألف

مقصورة، ويكتب غيبًا ما يسمعه من الكلمات، والجمل يتوافق نطقها مع رسمها، يوظف علامات الترقيم: السؤال، النقطة، والتعجب، تنمو لديه عادات الكتابة الجيدة: مثل الجلوس جلسة صحيّة (وزارة التربية والتعليم، 2013).

الجزء الثاني: الدراسات السابقة

يحتوي هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة، وسيتم عرضها مرتبة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث في قسمين، الأول يضم الدراسات العربية، والثاني يحوي الدراسات الأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أولا: الدراسات العربية

ويضم هذا الجزء (10) دراسات منها دراسة النجار واسليم(2007) التي هدفت إلى الوقوف على معوقات تطبيق منهاج (التكنولوجيا) من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق ذلك؛ أُستخدم الاستبانة كأداة للدراسة مكونة من (62) فقرة موزعة على أربعة محاور، تم تطبيقها على عينة مكونة من (278) معلما ومعلمة، يدرسون منهاج التكنولوجيا للصفوف من الخامس وحتى العاشر، في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، في العام 2005/2006م، كشفت النتائج أن أكثر الصعوبات التي يواجهها المعلمون هي تلك المتعلقة بمحور التجهيزات والمواد، تلا ذلك محور النواحي الفنية والإدارية، ثم محور محتوى المنهاج الدراسي، ثم محور المعلم وإعداده، ولم تظهر النتائج فروقا دالة على أي من المحاور الأربعة، تعزى لمتغير المرحلة، أو الجنس، أو الخبرة.

وقام جبايب(2010)، بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي، وفقا لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتخصص، وطبقت الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكونة من(123) معلما ومعلمة، (44) ذكورا، و (79) إناثاً، من محافظة نابلس، وقد أُستخدمت استبانة مؤلفة من (33) فقرة، أظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تتمثل في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم، وأما فيما يتعلق بالمتغيرات، فأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي، لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

وأجرى حمود وعبد الكريم وغافل (2011) دراسة ، هدفت التعرف على المشكلات التي تواجه تعليم منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في العراق، والتي تتعلق بالقراءة والكتابة والتعبير والقواعد، بالإضافة إلى المنهاج المقرر، ومستوى إعداد المعلمين، واعتمدت الدراسة المنهج الكيفي وإجراء المقابلات، أظهرت نتائج الدراسة إلى أهم الأسباب المؤدية لهذه المشكلات 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.

وقامت دسة(2013) بإجراء دراسة هدفت الى التعرف على الصعوبات التعليمية في تنفيذ منهاج اللغة العربية كما يراها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل في فلسطين، وطبقت على عينة مؤلفة من (428) معلما ومعلمة للصفوف من الأول إلى الرابع في المدارس الحكومية في

مدينة الخليل للعام الدراسي (2012_2013). مستخدمة المنهج الوصفي من خلال استبانة مؤلفة من (51) فقرة موزعة على (4) محاور،هي:المعلم،والمتعلم، والمحتوى، والبيئة المدرسية. أما عن نتائج الدراسة، فقد تبين ان معلمي المرحلة الاساسية الدنيا يواجهون صعوبات بدرجة متوسطة في تدريس اللغة العربية. وتبين ايضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس لصالح المعلمين، وفي متغير المؤهل العلمي لصالح حملة شهادة البكالوريوس، إلى جانب ذلك تبين عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات وفقا لمتغير المديرية، وسنوات الخدمة، والتخصص، ومن الصعوبات التي كشفت عنها قلة متابعة أولياء الأمور لأداء أبنائهم، وطول محتوى المادة مقارنة بعدد الحصص الدراسية، وكثرة أعداد الطلبة داخل الصف الواحد، بالإضافة إلى نظام الترفيع التلقائي للطلاب.

وهدفت دراسة الربايعة (2014)، التعرف على صعوبات تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في لواء المزار الجنوبي من وجهة نظر المعلمات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم إعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة ووزعت 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 توافر 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 الدارسة إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في تقديرات المعلمات لصعوبات تدريس اللغة العربية يعود لسنوات الخبرة.

وقام قاسم والحديبي(2016)، بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد مظاهر ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية من وجهة نظر الخبراء، من حيث مظاهرها وأسبابها وطرق علاجها، وتألف مجتمع الدارسة من المعلمين والمشرفين التربويين لمادة اللغة العربية في المراحل التعليمية الابتدائية والإعدادية والثانوية، في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وتم اعتماد المنهج الكمي للدراسة واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وزعت على عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية، تكونت من(1034) معلما ومشرفا، وأشارت النتائج إلى مظاهر الضعف المتعلقة في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وعزت 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 طرائق تدريس غير تفاعلية، بالإضافة لأسباب ترجع لزيادة العبء على المعلم واستخدام اللهجات العامية.

وهدفت دراسة نفذتها الهيملية (2017) للتعرف على مستوى معوقات الإبداع لدى طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدارس ولاية المضيبي الجزائرية من وجهة نظر المعلمات ومن وجهة نظر أولياء الأمور، وكذلك التعرف إذا كانت هناك فروق تعزى لمتغيري المؤهل الدراسي، ومستوى الدخل، وسبل الحد من هذه المعوقات،وتم اختيار عينة الدراسة عشوائيا بحيث اشتملت على (58) معلمة أي بنسبة (٢٠)% و(50) ولية أمر، بنسبة (٥٠) %، وقد أستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، كما تم بناء أداة لقياس معوقات الإبداع لدى طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. أهم النتائج التي

توصلت إليها الدراسة أنه توجد معوقات للإبداع لدى طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بولاية المضيبي من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور تعزى لأسباب متعلقة بالطالب والمعلم والمنهج الدراسي والبيئة التعليمية وولي الأمر، ولا توجد فروق تبعا لمتوسطات درجات المعلمات ودرجات أولياء الأمور في محاور المنهج الدراسي والإدارة والبيئة المدرسية والطلاب، بينما توجد فروق في محور المعلمة لصالح ولي الأمر، وتوجد فروق في محور ولي الأمر لصالح المعلمة.

وهدفت دراسة سموم(2018) التعرف على تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية في فلسطين كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون، 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 المعدة، والمكونة من (53) فقرة موزعة على خمسة مجالات، على عينة عشوائية بسيطة، بلغ حجمها (129) مدرسة من أصل (193)، وبينت نتائج الدراسة 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.

وأجرت عبد الرضا وعبد الرضا (2019)، دراسة هدفت التعرف على صعوبات التعلم الشائعة لطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، إلى جانب سعيها إلى صياغة عدد من المقترحات

التي من المحتمل أن تساهم في تقليل صعوبات التعلم الشائعة لدى الطلاب،وبلغت عينة الدراسة (80) معلما ومعلمة مقسمة إلى (31) معلما و(49) معلمة من معلمي مدينة الكوت العراقية، أداتها كانت استبانة مكونة من(20) فقرة. تبين من خلال الدراسة أسباب صعوبات التعلم الشائعة لطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. من ناحية أخرى، وقدمت عدة مقترحات لعلاج الصعوبات منها: تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم، والاهتمام بالطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم، بالإضافة إلى فرزهم والعمل على معاملتهم معاملة تساهم في رفع مستواهم التحصيلي.

وقامت العنزي والسعودي (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات تدريس مبحث اللغة العربيّة (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسّطة من وجهة نظر معلّميها في منطقة تبوك بالمملكة العربيّة السّعوديّة وفقا لمتغير الخبرة التعليمية ومتغير الجنس. عينتها تكونت من(300) معلمة ومعلم، واستخدم المنهج الوصفي المسحي. وتبين من خلال الدراسة ان مشكلات تدريس مبحث اللغة العربيّة جاءت بدرجة مرتفعة،ومن ناحية أخرى أظهرت أن مشاكل الطلاب جاءت في الترتيب الأول، تلاها على التوالي المشكلات التالية المتعلقة بكل من: المعلمات والمعلمين، والتقويم، والمجال الإداري، والمقرر الدراسي، وأخيرا المشكلات المتعلقة بتنفيذ الموقف التعليمي، وبينت أيضا وجود فروقا ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث في جميع المجالات،ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الخبرة التعليمية لصالح فئة الخبرة (11) سنة فأكثر في جميع المجالات.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

ويضم هذا الجزء(7) دراسات منها دراسة أجراها الشمري(Alshammari,2013) هدفت إلى استكشاف آراء معلمي العلوم حول كتب العلوم الجديدة للصفين السادس والسابع في الكويت للمنهج الذي تم تنفيذه في عام 2008، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداتها كانت الاستبانة، والمقابلات الشخصية، وركزت على آراء المعلمين فيما يتعلق بالمنهج المطبق، والكشف عن التحديات والصعوبات التي يواجهونها في تدريس هذا المنهج الجديد، وكانت عينة الدراسة(136) معلما من معلمي العلوم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن محتوى المناهج الدراسية لا يساعده الطلاب على العمل معًا، ولا يرتبط بثقافة الطلاب ومجتمعهم، كذلك أظهرت النتائج أن معلمي العلوم واجهوا العديد من التحديات في تدريس المنهج الجديد، مثل نقص أدوات التدريس والتقنيات في المدارس.

قدم كل من شان ولوك وفونغ وهو(Chan,C,Luk,L, Fong, E &Ho,2014) ورقة إلى المؤتمر الذي عقد في هونغ كونغ ، تضمنت مراجعة نقدية للأدبيات حول تنفيذ مناهج المهارات العامة، كما تم تحديدها على مدى السنوات العشرين الماضية، وخلصت الورقة إلى أن هناك خلاف حول تعريفها، حيث أُستخدمت مجموعة متنوعة من المصطلحات بالتبادل للتعبير عن فكرتها، ولقد تم الاعتراف في الأدبيات الحديثة بأنه قد لا يكون لدى الطلاب فهم واضح لمفهوم المهارات العامة، وهذا يجعل من الصعب على كل من المعلمين والطلاب التوصل إلى فهم مشترك حول مدى تدريسها وتنفيذ مناهجها، إلا أنه من الصعب دمج المهارات العامة في المناهج؛ لأن المهارات العامة تعتمد على السياق ويختلف استخدامها بين التخصصات المختلفة. كذلك بعض المعلمين ليسوا منفتحين على العديد من وجهات النظر والأفكار الجديدة حولها، وفيما يتعلق بالتدريس حتى لو كان بعض المعلمين

إيجابيين بشأن تعليمها فإن تدريسها وتقييمها يمثلان تحديًا،وفي كثير من الأحيان، يؤدي نقص الدعم من الزملاء والإدارة لتطويرها وتقييمها، مما يصعب تنفيذ مناهجها.

وهدفت دراسة روزمان (Rusman,2015) الكشف عن استجابة معلمي المدارس الابتدائية نحو تنفيذ منهج (2013) في مدينة باندونغ الأندونيسية، فيما يتعلق بأنشطة تخطيطه، وتنفيذه، وتقييمه،وما هي أفضل الممارسات القابلة للتطبيق من حيث التخطيط والتنفيذ والتقييم، تكون مجتمع الدراسة من المدارس الابتدائية المختارة لتجريب المنهاج، وكانت عينة الدراسة مكونة من (25) معلما في المدارس فيها، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة،أظهرت نتائج الدراسة إلى أن استجابة معلمي المدارس لتطبيق المنهج بشكل عام تقع في فئة الإيجابية، أما من حيث التخطيط فيقع في فئة إيجابية للغاية، في حين أن أنشطة تخطيط وتقييم المنهج، أظهرت الدراسة أنه تقع في فئة الإيجابية، وأظهرت أن هناك العديد من الممارسات التي تستحق التطبيق من مثل: أنشطة "المشاركة، والسمع، والتدريب الداخلي، و"نمذجة التدريس الحقيقي".

كما أجرى الطيب وعمر(Altaieb& Omar,2015) دراسة الغرض منها هو تقييم عملية تنفيذ منهج اللغة الإنجليزية الجديد في المدارس الثانوية الليبية، وتحديد العقبات التي يواجهها المعلمون في تنفيذهم له، أداتها كانت الاستبانة، وعينتها تألفت من (345) معلما ومعلمة، أظهرت النتائج أنه كانت هناك فجوة بين ما هو متوقع في المناهج الجديدة وما تم فعله بالفعل في الفصول الدراسية، وأن أهم العقبات كانت عدم كفاية الوقت المتاح للمعلمين، وقلة التمويل، وضعف كفايات المعلمين، وعدم توافر التقنيات، وقلة الدعم من المعلمين لبعضهم ومن الإدارات المدرسية، وكثرة أعداد الطلبة في الصفوف ونقص الدافعية لديهم، وعدم توفير التدريب الكافي للمعلمين.

وأجرى كل من فيبريانا وإرليانتي وديانتي وفوزية (Fauzi'ah,2017) Febriana,Arlianty,Diniaty& دراسة هدفت إلى معرفة كيفية تنفيذ المناهج في ثلاث مدارس في يوجياكارتا الأندونيسية، بالإضافة إلى معرفة ما إذا كان التنفيذ قد تم وفقًا لتوقعات المنهج أم لا، أُعتمد في اختيار المدارس على تطبيق كل واحدة لمناهج مختلفة في كل مدرسة. أداتها كانت استبانة ضمت محاور، هي معايير المحتوى، ومعايير العمليات، ومعايير كفاءة الخريجين، ومعايير هيئة التدريس والمعلمين، ومعايير المرافق والبنية التحتية، ومعايير الإدارة، ومعايير التمويل، ومعايير التقييم، تم توزيع الاستبانة على شكل مؤشرات للمعايير السابقة، أظهرت النتائج وجود تباين بين التوقعات وما جرى في الواقع في المدارس الثلاث التي تمت ملاحظتها.

وقامت إريكا(Erica,2018) بتنفيذ دراسة هدفت تحديد معوقات تنفيذ برنامج الصوتيات الجديد في المنهاج الدراسي، من وجهة نظر أصحاب الخبرة في المملكة المتحدة، بعدما أفادت إدارة مدرسة خاصة تقع في الجنوب بوجود مشكلة في ذلك، ونقص في التطبيق، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال الاستبيان، والمقابلات والملاحظة، وتمثلت عينتها ب(10) مشاركين (8) معلمين، ومديرين، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين بحاجة إلى المزيد المعلومات قبل تنفيذ التطبيقات المتوقعة للمنهاج الجديد، وفهم المطالب المطلوب منهم تحقيقها ضمن الوقت المحدد،كذلك أظهرت حاجة إلى التطوير المهني من قبل المعلمين، والتعاون بين الأقران، والوصول إلى مصادر المناهج الدراسية، التي كانت بمثابة الأساس للمشروع، كذلك خلصت الدراسة إلى ضرورة تزويد المسؤولين بالبيانات لدعم المعلمين أثناء تغيير المناهج وتنفيذها.

وأجرى كل من غوفرون وهاريانتو وبيانتو (Ghufron, Hardiyanto&Piyanto,2019) دراسة هدفت إلى دراسة كيفية تطوير المناهج، وتنظيم الموارد البشرية والطبيعية لدعم المناهج الدراسية، وتنسيق الأنشطة لتحقيق المنهج الأهداف المرجوة منه في المدارس الابتدائية في أندونيسيا، المنهجية المستخدمة هي منهجية البحث النوعي، باستخدام طريقة دراسة الحالة، حيث جمعت بيانات هذه الدراسة من مديري المدارس، والمعلمين وطلاب المدارس الابتدائية، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن معظم المعلمين قادرين على التخطيط والتنظيم والتنسيق والتنفيذ وتقييم المناهج الدراسية المطبقة في المدارس.

التعقيب على الدراسات السابقة

هدفت بعض الدراسات السابقة الى دراسة معوقات تنفيذ المنهاج مثل دراسة جيفرو نوهارديانتو وبيانتو (Ghufron, Hardiyanto& Piyanto,2019)، كما هدفت دراسات أخرى للبحث في معوقات تنفيذ منهاج اللغة العربية كما في دراسة حمود وعبد الكريم وغافل، 2011)، ودراسة رندة(2013)،و(سموم،2018)،واعتمدت بعض الدراسات على اراء المعلمين والمعلمات في تحديد المشكلات والمعيقات التي تواجه تنفيذ المنهاج وبالأخص منهاج اللغة العربية، وهو ما يتوافق مع الدراسة الحالية كما في دراسة (العنزي و السعودي، 2019)، ومجمل الدراسات التي وردت استخدمت الاستبانة للحصول على البيانات اللازمة لاستخراج النتائج المرجوة، وقد اهتمت هذه الدراسة باللغة العربية بصورة خاصة ومنهاجها ومعوقات تدريسها، ولم تقتصر على صف دراسي واحد من الصفوف الثلاث الأولى، وانما شملت الصفوف الثلاثة الأولى.

استفادت الدراسة الحالية ممن الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري،وصياغة أهدافها، وأهميتها، واختيار العينة، ومنهج الدراسة، وإعداد الاستبانة من حيث المجالات والعبارات التي تحتويها في كل مجال، ومقياس تدرج الإجابات، وتحديد الأساليب الإحصائية، وعرض النتائج وتفسيرها.

تتفق هذه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الحديث عن أهمية اللغة كأساس للتواصل والتعلم بشكل عام، وأهمية اللغة العربية في الحصول على التعلم، وأهمية المرحلة في تعلم اللغة العربية بشكل صحيح، وبالأخص لأنها مرحلة دراسية بالغة الخطورة في حياة الطالب كما تتفق مع أغلبها في استخدام الوصفي التحليلي القائم على الاستبانة، كذلك في المعالجة الإحصائية؛ وذلك لمناسبة الدراسة لحقل الدراسات الإنسانية.

واختلفت عنها في المجتمع والعينة والأداة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، وأداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة التي تم اتباعها، والمعالجات الإحصائية المناسبة التي تم استخدامها.

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمد المنهج الوصفي المسحي للوصول إلى النتائج بعد جمع المعلومات بناء على الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض، كما جرى المسح المكتبي والاطلاع على الدراسات والبحوث النظرية والميدانية العربية والأجنبية لبلورة الأسس والمنطلقات التي يقوم عليها الإطار النظري، والوقوف عند أهم الدراسات السابقة التي تمثل رافدا حيويا للدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى في محافظة جرش، والبالغ عددهم (516) معلم ومعلمة، وفقًا لإحصائيات مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش، وبلغ عددهم (393) معلمه، و(123) معلما، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019م. أمّا عينتها فكانت عينة عشوائية بسيطة، تألفت من (226) معلما ومعلمة، بواقع (44) معلما، و(182) معلمة، أي ما نسبته (43.7%) تقريبا من المجتمع، ويشار هنا أنه خصص من المجتمع، ومن خارج عينة الدراسة (25) معلما ومعلمة لأغراض ثبات الأداة، (10) معلمين، و(15) معلمة، وكذلك استبعدت (6) استبانات لم تكن بياناتها كاملة. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل التعليمي، والخبرة التدريسية.

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	44	%19.5
	أنثى	182	%80.5
	المجموع	226	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	151	%66.8
	دراسات عليا	75	%33.2

	المجموع	226	%100
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	56	%24.8
	5-10 سنوات	68	%30.1
	أكثر من 10 سنوات	102	%45.1
	المجموع	226	%100
المجموع الكلي		226	%100

أداة الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة تمثلت باستبانة، تحوي المعوقات التي يمكن أن تواجه معلمي الصفوف الثلاث الأولى في تنفيذ منهاج اللغة العربية، بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، من مثل كتب صومان(2014)، وزاير(2014)، والخطيب(2009)، وحمدان(1985)، ودراسة الموسوي(2009).

وقد تكونت الأداة من جزأين: الأول ضم المعلومات الشخصية للمستجيب، جنسه، ومؤهله، وخبرته، والثاني يتعلق بالمعوقات التي يواجهها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش أثناء تنفيذ منهاج اللغة العربية، واشتمل على (49) فقرة، يمثل كل منها معوقا من معوقات التنفيذ، وقد وزعت الفقرات السابقة على سبعة مجالات،الأول خصص للأهداف وضم (6) فقرات، والثاني للمحتوى الدراسي، وضم (7) فقرات، والثالث لاستراتيجيات التدريس، وضم (8) فقرات، والرابع

للتقويم، وضم (7) فقرات، والخامس لمصادر التعلم، وضم (5) فقرات، والسادس للطالب، وضم (8) فقرات، والسابع للمعلم، وضم (8) فقرات.

وقد وضعت الفقرات على صورة مقياس ليكرت الخماسي (Fifth Likert Scale)، المكون من خمس درجات (1–5)، وهو مقياس فئوي يحدد درجة السمة، من وجهة نظر أفراد العينة على كل فقرة من الفقرات، وتحويلها إلى بيانات كمية يمكن قياسها إحصائيًا، وتم إعطاؤها الأوزان النسبية التالية: كبيرة جدًا (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة ولها (درجتان)، وقليلة جدًا ولها (درجة واحدة).

صدق الأداة

للتأكد من صدق أداة الدراسة، استخدم نوعان من الإجراءات، الأول الصدق الظاهري، حيث عُرضت بصيغتها الأوليّة، مؤلفة من (57) فقرةً على عدد من المحكمين، بلغ عددهم (20) محكمًا، من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها، والقياس والتقويم، ومن المعلمين ذوي الخبرة في تدريس اللغة العربية لطلبة الصفوف الأولى، والمشرفين التربويين، والملحق رقم (1) يبينهم، وطُلب منهم الحكم على مدى وضوح صياغة الفقرات، وصلاحياتها لما ستقيسه، وتقديم أي اقتراحات لتطوير الاستبانة، وقد أبدى المحكمون العديد من الملاحظات تمثلت بفك تركيب بعض الفقرات، وحذف بعضها، ودمج بعضها، وإعادة صياغة بعضها، وقد أخذت شكلها

النهائيّ مؤلفة من (49) فقرة، والملحق رقم (2) يبين الأداة بصورتها الأولية، والملحق رقم (3) يمثلها بصورتها النهائية. والطريقة الثانية كانت صدق الاتساق الداخلي والبنائي، ويقصد به مدى اتساق جميع فقرات الاستبيان مع المحور الذي تنتمي إليه، أي أن العبارة تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس شيئا آخر،وقد استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (25)،وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.44–0.70)، ومع المجال (0.64–0.86) والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمحور التي تنتمي إليه.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.77**	.61**	18	.83**	.67**	35	.74**	.52**
2	.77**	.57**	19	.79**	.70**	36	.77**	.46**
3	.75**	.62**	20	.81**	.64**	37	.75**	.44**
4	.70**	.55**	21	.79**	.65**	38	.76**	.60**
5	.77**	.66**	22	.82**	.65**	39	.78**	.58**
6	.75**	.67**	23	.86**	.66**	40	.72**	.49**

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
7	.66**	.50**	24	.85**	.68**	41	.69**	.59**
8	.71**	.55**	25	.84**	.67**	42	.64**	.49**
9	.76**	.56**	26	.84**	.69**	43	.67**	.52**
10	.78**	.64**	27	.83**	.64**	44	.73**	.57**
11	.80**	.70**	28	.67**	.65**	45	.74**	.60**
12	.68**	.53**	29	.79**	.62**	46	.77**	.64**
13	.69**	.60**	30	.78**	.63**	47	.77**	.58**
14	.71**	.61**	31	.82**	.50**	48	.78**	.65**
15	.80**	.66**	32	.79**	.49**	49	.78**	.66**
16	.83**	.66**	33	.75**	.49**			
17	.82**	.66**	34	.64**	.58**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة، ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

جدول(3) معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية

المجال	الأهداف	المحتوى	إستراتيجيات التدريس	التقويم	مصادر التعلم	الطالب	المعلم	الصعوبات ككل
الأهداف	1							

المحتوى	.771**	1						
إستراتيجيات التدريس	.631**	.637**	1					
التقويم	.593**	.546**	.764**	1				
مصادر التعلم	.459**	.452**	.382*	.502**	1			
الطالب	.494**	.508**	.374*	.396*	.695**	1		
المعلم	.595**	.543**	.558**	.574**	.481**	.586**	1	
الصعوبات ككل	**.816**	**.805**	**.820**	**.815**	**.694**	**.725**	**.799**	**1**

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (25) معلما ومعلمة من مدرسي الصفوف الثلاث الأولى، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل. وتم أيضا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (ألفا-كرونباخ)، والجدول رقم (4) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ –ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (4) معامل ثبات الإعادة للمجالات والاتساق الداخلي (كرونباخ–ألفا) والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الأهداف	0.91	0.87
المحتوى	0.88	0.79
استراتيجيات التدريس	0.90	0.88
التقويم	0.87	0.83
مصادر التعلم	0.85	0.81
الطالب	0.87	0.83
المعلم	0.89	0.86
الصعوبات ككل	**0.91**	**0.89**

وتجدر الإشارة أن جميع القيم كانت ذات درجات مقبولة.

إجراءات الدراسة

بعد التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها أصبحت جاهزة بشكلها النهائي للتطبيق، وقد جرى ذلك وفقًا للإجراءات الآتية:

1. حصر أعداد معلمي الصفوف الثلاث الأولى في المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش، وذلك لتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، ومثلت العينة من المجتمع ما نسبته (43.7%).
2. تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة، تكونت من (25) معلما ومعلمة للتحقق من ثبات أداة الدراسة، وكذلك الزمن اللازم لتطبيقها.
3. تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، ثم جمعها، واستبعاد ما هو غير صالح للتحليل منها.
4. تفريغ البيانات وإدخالها للحاسب الآلي، ومعالجتها إحصائيا لإيجاد الإحصاءات الوصفية والاستدلالية المطلوبة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS).

متغيرات الدراسة

وتشمل الدراسة على نوعين من المتغيرات، هما:

أولًا: المتغيرات المستقلة

1. الجنس: وله فئتان (ذكر/ أنثى).
2. الخبرة: ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات/ 5 –10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).
3. المؤهل العلمي: وله مستويان: (بكالوريوس فأقل/ دراسات عليا).

ثانيًا: المتغير التابع

المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاث الأولى في تنفيذ منهاج اللغة العربية

المعالجات الإحصائية

تم إجراء المعالجات الإحصائية ذات الصلة بأسئلة الدراسة باستخدام برنامج"الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وحللت البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. لإيجاد معامل الثبات لأداة الدراسة اُستخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson"، ومعامل كرونباخ ألفا(Cranach's alpha).
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب درجات تواجدالمعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاث الأولى في تنفيذ منهاج اللغة العربية.
3. اختبار(t) لمعرفة أثر متغيري الجنس،والمؤهل العلمي.
4. تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة أثر متغير الخبرة.
5. اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

6. لأغراض تحليل النتائج وإصدار الأحكام، حُوّل سلم ليكرت الخماسي إلى ثلاثي باستخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) –الحد الأدنى للمقياس (1)

عدد الفئات المطلوبة (3)

$\frac{5-1}{3} = 1.33$

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة، وكانت الدرجات كما يلي:

منخفضة: 1.00–2.33	متوسطة: 2.34–3.67	مرتفعة: 3.68–5.00

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن تم جمع البيانات بواسطة أداة الدراسة، وهي المتعلقة بمعوقات تنفيذ منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر معلمي هذه الصفوف، وقد عرضت وفقا لأسئلة الدراسة على النحو الآتي في قسمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

السؤال الأول هو " ما المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش أثناء تنفيذهم منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم"؟، وللإجابة عنه حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم عن فقرات الأداة، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات التي تواجه المعلمين

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
10	1	تفوق أهداف منهاج اللغة العربية المحددة قدرات الطلبة.	3.32	1.098	متوسطة
22	2	ضعف التنوع في مجالات الأهداف.	3.08	1.023	متوسطة
26	3	الأهداف غير محددة تحديدا واضحا إذ يوجد اختلاف في تفسيرها.	3.07	1.047	متوسطة
8	4	ضعف مراعاة الأهداف الإمكانات المتاحة في المدرسة.	3.36	1.083	متوسطة
17	5	قلة مناسبة الأهداف للمدة الزمنية المقررة لمنهاج اللغة العربية.	3.16	1.050	متوسطة
26	6	ضعف اتصاف الأهداف المقررة بالتناسق وعدم التضاد.	3.07	1.054	متوسطة
		الأهداف (5)	**3.18**	**.796**	**متوسطة**
18	7	كثرة المهارات المتضمنة في محتوى مقررات اللغة العربية	3.15	.971	متوسطة
18	8	ضعف مراعاة محتوى المنهاج الدراسي للفروق الفردية بين الطلبة	3.15	1.052	متوسطة
34	9	ضعف ارتباط محتوى منهاج اللغة العربية بالبيئة المحيطة.	2.98	.964	متوسطة
21	10	ضعف إثارة موضوعات محتوى منهاج اللغة العربية	3.13	1.094	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		لاهتمامات الطلبة.			
29	11	المحتوى الدراسي في المنهاج غير متدرج في السهولة والصعوبة.	3.04	1.099	متوسطة
1	12	إلزام المعلم بتغطية المحتوى بغض النظر عن التحديات.	3.87	1.191	مرتفعة
31	13	دليل المعلم المقدم للمعلم لا يعينه غالبا على تنفيذ محتوى المنهاج	3.01	1.207	متوسطة
المحتوى (4)			**3.19**	**.786**	**متوسطة**
28	14	قلة التنويع في استراتيجيات التدريس الموظفة لتنفيذ المنهاج.	3.05	1.136	متوسطة
45	15	ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية التدريس المباشر	2.28	1.288	منخفضة
46	16	ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني	2.26	1.199	منخفضة
48	17	ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية التعلم من خلال العمل والنشاط	2.21	1.177	منخفضة
43	18	ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية الاستقصاء وحل المشكلات	2.32	1.196	منخفضة
32	19	ضعف امتلاكي الكفاية على التدريس بإستراتيجية التفكير الناقد	3.00	1.218	متوسطة
40	20	ندرة الاطلاع على اخر المستجدات في مجال استراتيجيات التدريس.	2.86	1.175	متوسطة
39	21	ضعف إلمامي باستراتيجيات التدريس الخاصة بالضعاف والموهوبين.	2.88	1.231	متوسطة
إستراتيجيات التدريس (6)			**2.61**	**.961**	**متوسطة**
18	22	ضعف القدرة على التقويم بتوظيف إستراتيجية مراجعة الذات.	3.15	1.216	متوسطة
42	23	ضعف القدرة على التقويم بإستراتيجية الملاحظة.	2.43	1.096	متوسطة
41	24	ضعف القدرة على التقويم بإستراتيجية التقويم المعتمد	2.85	1.197	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		على الأداء			
45	25	ضعف القدرة على التقويم بإستراتيجية التواصل.	2.28	1.157	منخفضة
47	26	ضعف القدرة على توظيف التقويم التكويني.	2.25	1.126	منخفضة
49	27	ضعف القدرة على توظيف التقويم التشخيصي.	2.15	1.092	منخفضة
37	28	الاعتماد على أساليب التقويم التقليدية.	2.93	1.129	متوسطة
متوسطة	**.933**	**2.58**	**التقويم (7)**		
30	29	تدني كفاية مصادر التعلم الخاصة بتنفيذ منهاج اللغة العربية.	3.03	1.089	متوسطة
22	30	ضعف قدرة المعلم على توظيف وسائط تكنولوجية حديثة.	3.08	1.059	متوسطة
14	31	قلة جاهزية الغرف الصفية لاستخدام وسائل مساعدة في تنفيذ المنهج.	3.21	1.142	متوسطة
7	32	ندرة توفير الميزانيات الخاصة بمصادر التعلم من قبل إدارة المدرسة	3.79	1.109	مرتفعة
14	33	ضعف الإلمام بمهارات توظيف شبكة الإنترنت في تدريس اللغة العربية	3.21	1.102	متوسطة
متوسطة	**.866**	**3.26**	**مصادر التعلم (2)**		
22	34	ضعف إتقان الطلبة لمهارات الاستماع	3.08	1.074	متوسطة
16	35	شعور الطلبة بالخجل عند التعبير الشفوي باللغة الفصيحة	3.20	1.064	متوسطة
11	36	ضعف التعبير الشفوي بالفصيحة لدى الطلبة	3.30	1.126	متوسطة
2	37	التداخل بين اللغة الفصيحة والعامية لدى الطلبة	3.84	1.061	مرتفعة
12	38	ضعف الطلبة في إتقان مهارات القراءة	3.26	1.057	متوسطة
5	39	كثرة الأخطاء في التعبير الكتابي لدى الطلبة	3.81	1.083	مرتفعة
3	40	كثرة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة	3.83	1.017	مرتفعة
13	41	ضعف قدرة الطلبة على الكتابة بخط واضح	3.24	1.019	متوسطة
متوسطة	**.778**	**3.45**	**الطالب (1)**		
9	42	كثرة عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد الذي يدرسه المعلم	3.35	1.130	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	43	كثرة عدد الحصص الأسبوعية المقررة على المعلم	3.81	1.087	مرتفعة
4	44	غياب عامل التحفيز المادي لمعلمي اللغة العربية	3.82	1.124	مرتفعة
22	45	ضعف التعاون بين معلمي اللغة العربية والمشرف التربوي	3.08	1.101	متوسطة
36	46	ضعف التأهيل الأكاديمي للمعلمين	2.94	1.100	متوسطة
38	47	ضعف البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة.	2.92	1.095	متوسطة
35	48	عدم اهتمام الإدارة المدرسية بالمشكلات التي تعترض معلمي اللغة العربية أثناء تنفيذ المنهاج	2.97	1.099	متوسطة
33	49	ضعف تبادل الخبرات العلمية بين معلمي اللغة العربية أنفسهم	2.99	1.151	متوسطة
		المعلم (3)	**3.24**	**.817**	**متوسطة**
		الصعوبات ككل	**3.06**	**.667**	**متوسطة**

يتبين من الجدول (5) أنمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش أثناء تنفيذهم منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم من وجهة نظرهم يواجهون معوقاتبدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.06)، وانحراف معياري قدره (.667).

أما مجالات الدراسة فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.45) في أعلاها و(2.58) في أدناها، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال الطالب بأعلى متوسط حسابي،وبلغ (3.45)، تلاه في المرتبة الثانية مجال مصادر التعلم بمتوسط حسابي بلغ (3.26)،وفي المرتبة الثالثة جاء مجال المعلم بمتوسط (3.24)، تلاه في المرتبة الرابعة مجال المحتوى بمتوسط (3.19)، وفي المرتبة الخامسة كان مجال الأهداف،وبمتوسط (3.18)، وفي المرتبة السادسة مجال إستراتيجيات التدريس بمتوسط حسابي بلغ(2.61)، بينما جاء مجال التقويم في المرتبة السابع و الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.58)، وجميع مجالات الأداة كانت درجات تقديرهامتوسطة.

أما فيما يتعلق بالفقرات المتضمنة في الأداة فقد تراوحت قيم متوسطاتها الحسابية ما بين (3.87) في أعلاها و(2.15) في أدناها. أعلى الفقرات وسطا كانت الفقرة رقم (12)والتي تنص على"إلزام المعلم بتغطية المحتوى بغض النظر عن التحديات" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.87)، وجاءت الفقرة رقم (37) في المرتبة الثانية ونصها "التداخل بين اللغة الفصيحة والعامية لدى الطلبة" وبمتوسط حسابي بلغ (3.84)، وجاءت الفقرة رقم (40) في المرتبة الثالثة ونصها "كثرة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة"، وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)، بينما جاءت الفقرة رقم (44) في المرتبة الرابعة، ونصها "غياب عامل التحفيز المادي لمعلمي اللغة العربية"، وبمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وبعدها جاءت الفقرتان رقم (39، و43) في المرتبة الخامسة ونصهما "كثرة الأخطاء في التعبير الكتابي لدى الطلبة"، و"كثرة عدد الحصص الأسبوعية المقررة على المعلم" وبمتوسط حسابي بلغ (3.81). وجميع الفقرات السابقة كانت بدرجة تقدير مرتفعة، أي أنها تمثل أهم المعوقات التي تواجه المعلمين في تنفيذ منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.

الفقرات الخمس التي كانت الأدنى في أوساطها الحسابية، والتي تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.15–2.28)، وجاءت جميعها بدرجة تقدير منخفضة، فهي على التوالي، وكما يلي: الفقرة رقم (27) ونصها "ضعف القدرة على توظيف التقويم التشخيصي"، وجاءت بمتوسط

(2.15)، وجاءت في المرتبة الأخيرة، سبقتها الفقرة رقم (17)" ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية التعلم من خلال العمل والنشاط "بمتوسط حسابي بلغ(2.21)، فالفقرة (26)" ضعف القدرة على توظيف التقويم التكويني"، بمتوسط (2.25)، فالفقرة (16)" ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني"، بمتوسط(2.26)، وبعدها جاءت الفقرتان " ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية التدريس المباشر" و"ضعف القدرة على التقويم بإستراتيجية التواصل " بمتوسط بلغ (2.28).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

السؤال الثاني هو "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في تقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش للمعوقات التي تواجههم أثناء تنفيذهم منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس (معلم / معلمة)، والخبرةالتدريسية (أقل من (5) سنوات/ (5–10) سنوات/أكثر من (10) سنوات)، والمؤهل العلمي(بكالوريوس فأقل / دراسات عليا)؟ وللإجابة عنهحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين وفقا لمتغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين

المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، وتحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولا:متغير الجنس

جدول (6)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "t" لأثر متغيرالجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأهداف	ذكر	44	3.54	.673	3.431	224	.001
	أنثى	182	3.09	.800			
المحتوى	ذكر	44	3.54	.662	3.368	224	.001
	أنثى	182	3.10	.792			
إستراتيجيات التدريس	ذكر	44	3.17	.788	4.501	224	.000
	أنثى	182	2.47	.952			
التقويم	ذكر	44	3.15	.880	4.751	224	.000
	أنثى	182	2.44	.894			
مصادر التعلم	ذكر	44	3.63	.833	3.186	224	.002
	أنثى	182	3.18	.852			
الطالب	ذكر	44	3.75	.732	2.920	224	.004
	أنثى	182	3.37	.773			
المعلم	ذكر	44	3.59	.894	3.273	224	.001
	أنثى	182	3.15	.776			
الصعوبات ككل	ذكر	44	3.48	.618	4.784	224	.000

	أنثى	182	2.96	.641			

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

ثانيا : متغير المؤهل العلمي

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "t" لأثر المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأهداف	بكالوريوس فأقل	151	3.11	.806	-1.674	224	.096
	دراسات عليا	75	3.30	.766			
المحتوى	بكالوريوس فأقل	151	3.12	.818	-1.753	224	.081
	دراسات عليا	75	3.32	.704			
إستراتيجيات التدريس	بكالوريوس فأقل	151	2.54	.928	-1.461	224	.145
	دراسات عليا	75	2.74	1.018			
التقويم	بكالوريوس فأقل	151	2.58	.954	.115	224	.908
	دراسات عليا	75	2.57	.895			
مصادر التعلم	بكالوريوس فأقل	151	3.33	.887	1.517	224	.131
	دراسات عليا	75	3.14	.813			
الطالب	بكالوريوس فأقل	151	3.48	.798	.799	224	.425
	دراسات عليا	75	3.39	.736			
المعلم	بكالوريوس فأقل	151	3.21	.842	-.778	224	.437
	دراسات عليا	75	3.30	.766			

الصعوبات ككل	بكالوريوس فأقل	151	3.04	.707	-.659	224	.511
	دراسات عليا	75	3.10	.581			

يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

ثالثا: متغير الخبرة التدريسية

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين لأثر متغير الخبرة التدريسية

المجال	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأهداف	أقل من 5 سنوات	56	2.93	.845
	من 5 إلى 10 سنوات	68	3.31	.746
	أكثر من 10 سنوات	102	3.23	.778
	المجموع	226	3.18	.796
المحتوى	أقل من 5 سنوات	56	2.88	.853
	من 5 إلى 10 سنوات	68	3.32	.721
	أكثر من 10 سنوات	102	3.27	.750
	المجموع	226	3.19	.786
إستراتيجيات التدريس	أقل من 5 سنوات	56	2.41	.974
	من 5 إلى 10 سنوات	68	2.71	.913
	أكثر من 10 سنوات	102	2.65	.980
	المجموع	226	2.61	.961
التقويم	أقل من 5 سنوات	56	2.47	1.052
	من 5 إلى 10 سنوات	68	2.74	.817
	أكثر من 10 سنوات	102	2.53	.930
	المجموع	226	2.58	.933
مصادر التعلم	أقل من 5 سنوات	56	3.18	.962
	من 5 إلى 10 سنوات	68	3.16	.791
	أكثر من 10 سنوات	102	3.38	.853
	المجموع	226	3.26	.866
الطالب	أقل من 5 سنوات	56	3.32	.760
	من 5 إلى 10 سنوات	68	3.36	.777
	أكثر من 10 سنوات	102	3.57	.776
	المجموع	226	3.45	.778
المعلم	أقل من 5 سنوات	56	3.09	.856
	من 5 إلى 10 سنوات	68	3.29	.814

	أكثر من 10 سنوات	102	3.28	.795
	المجموع	226	3.24	.817
الصعوبات ككل	أقل من 5 سنوات	56	2.89	.767
	من 5 إلى 10 سنوات	68	3.12	.596
	أكثر من 10 سنوات	102	3.12	.642
	المجموع	226	3.06	.667

يبين الجدول (8) تباينا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش للمعوقات التي تواجههم أثناء تنفيذهم منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة التدريسية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (9).

جدول (9) تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الخبرة التدريسية على تقديرات المعلمين

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأهداف	بين المجموعات	4.851	2	2.425	3.928	.021
	داخل المجموعات	137.681	223	.617		
	الكلي	142.531	225			
المحتوى	بين المجموعات	7.363	2	3.681	6.239	.002
	داخل المجموعات	131.577	223	.590		
	الكلي	138.939	225			
إستراتيجيات التدريس	بين المجموعات	2.948	2	1.474	1.604	.203
	داخل المجموعات	204.855	223	.919		
	الكلي	207.803	225			
التقويم	بين المجموعات	2.730	2	1.365	1.577	.209
	داخل المجموعات	193.025	223	.866		
	الكلي	195.755	225			
مصادر التعلم	بين المجموعات	2.362	2	1.181	1.584	.208
	داخل المجموعات	166.304	223	.746		
	الكلي	168.666	225			
الطالب	بين المجموعات	3.043	2	1.522	2.551	.080
	داخل المجموعات	132.993	223	.596		
	الكلي	136.036	225			

المعلم	بين المجموعات	1.621	2	.810	1.217	.298
	داخل المجموعات	148.494	223	.666		
	الكلي	150.115	225			
الصعوبات ككل	**بين المجموعات**	**2.311**	**2**	**1.155**	**2.634**	**.074**
	داخل المجموعات	**97.826**	**223**	**.439**		
	الكلي	**100.137**	**225**			

يتبين من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) تعزى لأثر الخبرة التدريسية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء مجالي الأهداف، والمحتوى، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10)المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر الخبرة التدريسية على مجالي الأهداف والمحتوى

المجال	مستوى الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الأهداف	أقل من 5 سنوات	2.93			
	من 5 إلى 10 سنوات	3.31	-.38(*)		
	أكثر من 10 سنوات	3.23	-.30	.08	
المحتوى	أقل من 5 سنوات	2.88			
	من 5 إلى 10 سنوات	3.32	-.44(*)		
	أكثر من 10 سنوات	3.27	-.40(*)	.05	

*دالة عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين خبرة أقل من (5) سنوات،ومن (5 إلى 10) سنوات، وجاءت الفروق لصالح من (5 – 10) سنوات في الأهداف. كما

تبين وجود فروق بين أقل من (5) سنوات من جهة وكل من (5–10)، وأكثر من (10) سنوات وجاءت الفروق لصالح كل من(5–10) سنوات، وأكثر من (10) سنوات في المحتوى.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة تقصي المعوقات التي تعترض منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر معلميها في محافظة جرش، وقد تناولت أيضا أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية في تقديرات المعلمين لهذه الصعوبات، وللإجابة عن سؤاليها؛ طُبق مقياس المعوقات المعد لهذه الغاية على أفراد العينة اللازمة، ومن ثم حُللت البيانات وصفيا واستدلاليا باستخدام الإحصائيات المناسبة، وتوصل إلى مجموعة من النتائج عُرضت في الفصل الرابع، وفي هذا الفصل ستتم مناقشتها في جزأين، واستخلاص التوصيات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

السؤال الأول هو " ما المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش أثناء تنفيذهم منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم؟"، وللإجابة عنه حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم عن فقرات الأداة، وأظهرت النتائج أن معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش أثناء تنفيذهم منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم، يواجهون معوقات بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.06)، وانحراف معياري قدره (.667).

يلاحظ إن الانحراف المعياري للأداة ككل بلغ (0.667)، وهي قيمة قليلة فقد تدنت عن (1)؛ مما يعكس تجانس إجابات المفحوصين، وعدم تشتتها؛ وقد يعزى ذلك إلى وضوح فقرات الاستبانة وعدم وجود لبس فيها، لتفهم بطريقة مختلفة، وإعطاء المعلمين فرصة كافية للإجابة، فلم تأت إجاباتهم متسرعة أو عشوائية، وأيضا الإجابة عن استفساراتهم في مرحلة تعبئة الاستبانة.

إن المعوقات التي جاءت في أداة الدراسة يواجهها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى أثناء تنفيذ منهاج اللغة العربية بدرجة متوسطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للأداة (3.07)، ولم تكن بدرجة كبيرة،وقد يعزى ذلك إلى أن مستوى الطلبة اللغوي المرضي؛لأن جل الطلبة في الأردن يلتحقون برياض الأطفال، والصف التمهيدي، الذي يسبق الصف الأول الأساسي، مما يحسن مستواهم اللغوي، وبخاصة أن هذه المؤسسات التربوية الأولية تركز على موضوع اللغة. فمستوى الطلبة وخصائصهم، عندما تحدث بوزنر (Posener, 1992) عن العوامل المساعدة والمعيقة لتنفيذ المنهاج بين أن الخصائص الجيدة للطلبة من مساعدات التنفيذ، وضعفها من المعوقات، وكذلك طبيعة منهاج اللغة العربية، فهو بطبيعته لا يحتاج إلى تقنيات تربوية متقدمة، وبنية تحتية متطورة، ويسهل تنفيذه في البيئات المدرسية العادية، والتي هي متاحة لجميع المعلمين، ومن العوامل المعينة على عدم تواجد معوقات كبيرة عدد الحصص الكافي، الذي يحظى به مبحث اللغة العربية، إذ تخصص له(9) حصص، والقيود الزمنية عدها بوزنر المشار إليه من العوامل المعينة على تنفيذ المناهج في حال كفايتها، وتعد معوقا في حال عدم الكفاية، وفي هذا السياق تأتي خصائص المعلمين من العوامل التي تعين على تنفيذ المنهاج، فالمعلمون وإعدادهم وتدريبهم عاملا محوريا يسهل التنفيذ، وجل المعلمين الأردنيين هم من حملة درجة البكالوريوس، وكثير منهم من يحمل مؤهل الدبلوم العالي، والماجستير،

وقلة منهم يحملون الدكتوراه، وجميعهم يخضعون لتدريب أثناء الخدمة، وكل ذلك يجعلهم لا يواجهون عقبات بدرجة كبيرة في تنفيذ منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، ،وقد رأت وود (Wood, 1996) أن تنفيذ منهاج فاعل ومؤثر وناجح، لا يكون إلا بإيجاد جو مشجع داخل الصف، بحيث يشجع الطلبة على تبادل الأفكار، ويشيع بينهم روح التعلم التعاوني، وهذا يحتاج إلى الكثير من الصبر والمرونة وإعداد جيد للمعلمين، والمنهاج المؤثر يعمل على تحسين الاتصال بين الطلبة، وتحسين مفهوم الذات لديهم، وزيادة التفاعل الاجتماعي، وذلك قد يكون متوافرا في المدرسة الأردنية على نحو كبير، وكذلك بين ألين وفرانسيس (Allan &Francis,1993)أن التنفيذ الناجح للمنهاج ينبغي أن يمر بثلاث خطوات هي التدرج في التنفيذ أو الطرح، والاتصال أثناء عملية التنفيذ، وذلك بفتح قنوات اتصال بين المعلمين ومخططي المناهج، والدعم أثناء تنفيذ المنهاج، ومثل ذلك يراعي إلى حد كبير في الأردن، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دسة(2013) في الوسط العام للأداة.

فيما يتعلق بالمجالات ومدى تأثيرها على تنفيذ المنهاج، وأيها كان العامل الحاسم أكثر من غيره، فقد جاء ترتيب المجالات كما يلي: الطالب تلاه مجال مصادر التعلم، فالمعلم، فالمحتوى، فالأهداف، فإستراتيجيات التدريس، فالتقويم، وجميعها بدرجة متوسطة، وذلك يبدو منطقيا إلى حد كبير، فالطالب هو المستهدف، وخصائصه هامة، وعندما يكثر عدد الطلبة في الصفوف تقل فرص التطبيق الممنوحة لكل طالب، ومبحث اللغة باعتبارها مهارات اتصال، يحتاج إلى التطبيق العملي، وتقل الفرص لكثرة العدد كما أُشير، وكذلك مصادر التعلم عنصر هام فالكتاب وحده قد لا يكفي وحده كمصدر تعلم في كثير من الأحيان، وتوفير مثل هذه المصادر والمختبرات اللغوية، يحتاج إلى ميزانيات وكلف مالية، يصعب توفيرها في الغالب، والعامل الحاسم الثالث مثله المعلم، وهذا يعكس

مصداقية في تعبئة الاستبانة من قبل المعلمين، ولا ينكر أحد أن دور المعلم كبير في تنفيذ المنهاج، والمعلم الكفء يستطيع تحييد كثير من العوامل التي تعوق تنفيذ، أما بقية العوامل فلم تكن هي الأكثر تأثيرا، وهي التي تمثل عناصر المنهاج، فالمنهاج الأردني يتولى إعداده نفر من خيرة الخبرات الأردنية، وتوجد هنالك لجان للإشراف على التأليف، وفوق ذلك فإن المناهج الأردنية تخضع لرقابة من الرأي العام، ويتمثل ذلك في كثير من الاعتراضات، التي يبديها أفراد المجتمع، باعتبارهم يهمهم أمر تنفيذ المنهاج؛ مما يجعل المناهج تخضع للمراجعة، قبل إخراجها للعمل والتنفيذ، وتكون عناصرها بمستوى جيد، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه العنزي والسعودي (2019)، واللذين كان عندهم الطالب من أهم المعوقات، ودراسة كل من قاسم والحديبي (2016)، التي تحدثت عن ضعف دافعية المتعلم كعامل يعتبر من معوقات التنفيذ، ودراسة سموم(2018) التي بينت دور المعلم والتقنيات كمتغيرات.

أما فقرات الأداة وترتيبها فقد جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على "إلزام المعلم بتغطية المحتوى بغض النظر عن التحديات" في المرتبة الأولى، وبدرجة تقدير مرتفعة كمعلمين، ويرتبط هذا بالمعوقات الزمنية التي تعترض تنفيذ المناهج، فيصبح هاجس المعلمين بعد التغطية على حساب التعمق، وذلك من أبرز القضايا والتحديات التي تعترض تنفيذ المنهاج، والتي أسماها بوزنر المشار إليه آنفا(Posener, 1992) التوازن بين الشمول والعمق، وبخاصة أن منهاج اللغة العربية يحتاج إلى تطبيقات عملية، فاللغة في جوهرها مهارات اتصال، وأشار إلى ذلك دراسة كل من الطيب وعمر

(Altaieb& Omar,2015) عندما تحدثا عن عدم كفاية الوقت المتاح للمعلمين، تلتها الفقرة (37) في المرتبة الثانية ونصها "التداخل بين اللغة الفصيحة والعامية لدى الطلبة"، وذلك يفسر بأن الطلبة يتعلمون اللغة الفصيحة في المدارس، ويمارسون في حياتهم ويستمعون إلى لغة أخرى عامية في البيت والشارع ووسائل الإعلام في كثير من الأحيان، وقد تحث العديدون عن الازدواجية اللغوية كمعوق لتنفيذ منهاج اللغة العربية، وهذا ما اتفق مع دراسة سموم(2018)، ودراسة قاسم والحديبي(2016)، وجاءت الفقرة رقم (40) في المرتبة الثالثة ونصها "كثرة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة" بدرجة مرتفعة، وذلك لأن الطالب يكتب كما يلفظ دون مراعاة القواعد الإملائية، وتعتبر مسألة الإملاء من إشكاليات الكتابة العربية، لكثرة القواعد وتعددها، ووجود الكثير من الشذوذ عن هذه القواعد، وجاء بالمرتبة الرابعة الفقرة (44)، والتي تنص على "غياب التحفيز المادي لمعلمي اللغة العربية"، وذلك لأن مبحث اللغة العربية يحتاج إلى مزيد من الوقت والجهد من المعلمين، والذي يستدعي توفير التحفيز، فالمعلمون جميعهم بقطع النظر عن تخصصاتهم يعاملون على نفس الكادر والحوافز، وتلا ما سبق الفقرتان (43،39) في المرتبة الخامسة ونصهما "كثرة الأخطاء في التعبير الكتابي لدى الطلبة" و "كثرة الحصص الأسبوعية المتكررة على المعلم"، وجاءتا بدرجة مرتفعة كذلك، والتعبير الكتابي من المهارات الهامة التي ينبغي امتلاكها ليتمكن الطالب من إرسال رسالته بشكل واضح ومفهوم، والمتعلم يحتاج إلى ذلك في مواقف حياتية عديدة، وجاء عامل الحصص وعددها مؤثرا بدرجة مرتفعة، فلا يقل نصاب المعلمين في الأردن عن (22) حصة، وهذا يحتاج إلى تخطيط وإعداد مذكرات يومية، إضافة إلى ما يستتبعها من اختبارات وتقويم وتصحيح، وجميع ذلك قد يقلل من جودة أداء المعلم، ويعوق التنفيذ.

الفقرات التي كانت الأدنى في تأثيرها، ولم تكون هي المعوقات الحاسمة في تنفيذ منهاج اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، وجاءت جميعها بدرجة تقدير منخفضة، فهي على التوالي، وكما يلي: الفقرة رقم (27) ونصها "ضعف القدرة على توظيف التقويم التشخيصي"، وجاءت بمتوسط (2.15)، وجاءت في المرتبة الأخيرة، سبقتها الفقرة رقم (17)" ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية التعلم من خلال العمل والنشاط "بمتوسط حسابي بلغ(2.21)، فالفقرة (26)" ضعف القدرة على توظيف التقويم التكويني"، بمتوسط (2.25)، فالفقرة (16)" ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني"، بمتوسط(2.26)، وبعدها جاءت الفقرتان " ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية التدريس المباشر" و"ضعف القدرة على التقويم بإستراتيجية التواصل " بمتوسط بلغ (2.28)، ويعزى ذلك إلى أن مثل هذه القضايا المتصلة بالتدريس والتقويم تدخل في صميم العمل التربوي، وتأتي ضمن برامج الإعداد الأكاديمي، وبرامج التدريب التربوي؛ فلم تكن هي العوامل الحاسمة.

مناقشة النتائج السؤال الثاني

السؤال الثاني نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات معلمي الصفوف الثلاث الأولى بمحافظة جرش للمعوقات التي تواجههم أثناء تنفيذهم منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس (معلم / معلمه) والخبرة التدريسية (أقل من (5) سنوات/(5–10) سنوات/أكثر من (10) سنوات) والمؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل/ دراسات عليا)؟"، أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية، وجاءت الفروق لصالح الذكور، أي أن

المعلمين الذكور يواجهون صعوبات أكثر من المعلمات، وربما كان ذلك أن الصفوف الثلاثة الأولى يغلب أن يدرسها معلمات إناث، وربما يكنّ أقدر على الصبر على حدثاء الأسنان من الطلبة، وتحمل ضعفهم، وبذل الجهود لمعالجة ضعفهم أكثر من زملائهن المعلمين، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وربما يكون لأن المعلمين يعملون في نفس الظروف، وتحت تأثير نفس المتغيرات، ويخضعون لنفس البرامج التدريبية أثناء الخدمة، بصرف النظر عن مؤهلاتهم العلمية. كما أظهرت الدراسة بالنسبة للمتغير الثالث متغير الخبرة التدريسية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة التدريسية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء مجالي الأهداف، والمحتوى،وجاءت الفروق لصالح من (5 – 10) سنوات في الأهداف، والمحتوى، وربما كان ذلك لأن المعلمين من ذوي الخبرة الأطول أقدر على استجلاء أثر عنصري الأهداف والمحتوى كعوامل تعتبر مؤثرة في تنفيذ المنهاج أكثر من زملائهم من ذوي الخبرة الأقل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي اسفرت عنها الدراسة فإنها توصي بما يلي:

1. وضع توجهات عامة تركز على أن تكون اللغة العربية الفصيحة هي المفعلة والمستعملة للتخلص من الازدواجية اللغوية، التي تعوق تنفيذ منهاج اللغة العربية.
2. تخليص منهاج اللغة العربية من الحشو الزائد في محتوياته، ليتمكن المعلمون من التحكم في إدارة معادلة التوازن بين الشمول والعمق على نحو كفء .

3. توسيع نطاق توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنفيذ منهاج اللغة العربية؛ لما لها من دور في تحسين العائد، وتقليل الفاقد؛ وذلك ممكن، ففي هذا الفصل جرى جميع التدريس عن بعد بسبب جائحة كورونا.
4. زيادة الاعتناء بعمل الاختبارات التشخيصية والخطط العلاجية، وبخاصة فيما يتعلق بقضايا الإملاء والكتابة؛ لما لها من أهمية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

إسماعيل، بليغ (2011). **استراتيجيات تدريس اللغة العربية**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

البجه، عبد الفتاح، (2003). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**، ط2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جبايب، علي(2010). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح، نابلس.

الحارثي، مشعل (2012). **واقع تطبيق عناصر الإبداع الإداري وأبرز معوقاته** لدى مديري المدارس بمحافظة جدة ،رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

جلاتهورن، ألن (1990).**قيادة المنهج**، ترجمة سلام سيد أحمد وآخرين،الرياض: جامعة الملك سعود.

حمدان، محمد (1985). **تنفيذ المنهج**. ط18، عمان: دار التربية الحديثة.

حمدان، محمد (2000). **تطوير المنهج مع استراتيجيات تدريسية ومواده المساعدة**، عمان: دار التربية الحديثة.

حمود، فليحة وعبد الكريم، سميرة، وغافل، هدى (2011). مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في العراق أسبابها وعلاجها، **مجلة دراسات تربوية**، العدد(15):97 –146.

الخطيب، جمال(1997). **المدخل إلى التربية الخاصة**، العـــين: الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر.

الخليفة، حسن (2013ـــ). **المنهج المدرسي المعاصر**، ط 14، الرياض: مكتبة الرشد.

الخوالدة، مصطفى واحميدة، فتحي وجميعان، إبراهيم (2007). دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن، **مجلة جامعة دمشق**،27 (1–2): 731–774.

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

دسه، رندا (2013). **الصعوبات التعليمية في تدريس اللغة العربية كما يراها معلمو الصفوف الأساسية الدنيا في محافظة الخليل**، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد (2003). **اللغة العربية: مناهجها وطرائق تدريسها**، عمان: دار الشروق.

الداية، محمد (2004).**اللغة العربية ومهاراتها**، العين: دار الكتاب الجامعي.

الربايعة، محمد(2014). **صعوبات تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في لواء المزار الجنوبي من وجهة نظر المعلمات**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

زاير، سعد وعايز، ايمان (2014). **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

سموم، ليندا (2018).**تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما ي ارها المديرون والمشرفون والمعلمون**، رسالة ماجستير، جامعة بير زيت، فلسطين.

الشافعي، إبراهيم والكثيري، راشد والختم، عثمان (1996). **المنهج المدرسي من منظور جديد**، الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.

صومان، أحمد (2014). **اللغة العربية وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى**، ط2، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي (2004). **المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الرضا، عذراء وعبد الرضا، نجاح (2019). صعوبات التعلم الشائعة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين،**مجلة كلية التربية**، عدد 34: 423-446.

عطية، محسن(2009). **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، عمان: دار المناهج.

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

العنزي، عائشة والسعودي، خالد (2019). **مشكلات تدريس مبحث اللغة العربيّة (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسّطة من وجهة نظر معلّميها في منطقة تبوك بالمملكة العربيّة السّعوديّة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الغالي، ناصر(2015). **اللغة العربية في المنظمات الدولية**، الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.

قاسم، محمد والحديبي، علي(2016). **ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية المظاهر والأسباب والعلاج**. الشارقة، الإمارات العربية المتحدة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

قورة، خليل (1996) **سيكولوجية العدوان**، القاهرة: مكتبة الشباب.

الكعبي، كرار(2018). **استراتيجيات حديثة في التعليم والتعلم**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد (2013). **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ط4، القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

مدكور، علي (1991). **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة: المطبعة الفنية.

المستريحي، حسين(2019). أثر إستراتيجية (فكر-زاوج-شارك) في تحسين مهارات التحدث في اللغة العربية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،15(2): 185-199.

المغيدي، الحسن (1997). معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون والمشرفات في محافظة الأحساء التعليمية، **مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر**، 6(12): 67-104.

ملحم، ولاء (2014). وجهات نظر معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي حول بعض صعوبات تنفيذ المناهج الجديدة، **مجلة الأستاذ**،2(209):468-449 .

الموسوي، نجم وشنيو، عباس (2009). **أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي المادة**، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

النجار، حسن واسليم، حسن(2007). معوقات تطبيق منهاج التكنولوجيا من وجهة نظر المعلمين . **مجلة الجامعة الإسلامية**، 16(1): 539-551.

الوكيل، حلمي والمفتي، محمد (1996). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، الرياض: جامعة الملك سعود.

الهميلية، ايمان (2017). **معوقات الإبداع لدى طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ولاية المضيبي، من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور**، رسالة ماجستير، جامعة نزوى، عمان.

وزارة التربية والتعليم (2013). **وثيقة الإطار العام والنتاجات الخاصة باللغة العربية (ط2)**.

Allan,c &Francis, P(1993).**Curriculum: foundations, principles, and issues**, Boston: Allyn and Bacon.

Alshammari, A (2013). Curriculum Implementation and Reform Teachers' Views About Kuwait's New Science Curriculum, **US-China Education Review**, 3(3): 181-186.

Altaieb, S & Zaghwani, Y (2015). Obstacles Libyan Teachers of English Encounter While Implementing English Language Curriculum in Libyan High Schools, **Journal of Modern Education Review**, 5(9): 840-85.

Chan,C,Luk,L, Fong, E &Ho, R(2014).A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum**,International Journal of Educational Development**

Febriana, B; Arlianty, W,Diniaty, A&Fauzi'ah, L (2017).An analysis of curriculum implementation on high schools in Yogyakarta,International Conference and Workshop on Mathematical Analysis and Its Application: 020002-1-020002-6.

Erica, N (2018). **Barriers to Effective Curriculum Implementation**, Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Doctor of Education Walden University.

57(1):1-10

Ghufron, A, Hardiyanto,D & Piyanto, P (2019). Curriculum Management in Yogyakarta`s Elementary Schools: Case Study in Designing Curriculum, **International Conference on Meaningful Education**:183–190.

McLaughlin, B. (1987). **Theories of second-language learning.** London: Edward Arnold.

Posener,G.(1992). **Analyzing the Curriculum**. New York: McGraw–hill,Inc .

Rusman, M (2015). Curriculum Implementation at Elementary Schools A Study on “Best Practices” Done by Elementary School Teachers in Planning, Implementing, and Evaluating the Curriculum,**Journal of Education and Practice**,6(21):106-112.

Wood, J (1996). Implementation successful affective curriculum. Intervention in school and Clinic, **Sage Journals**, 32(2):120– 126.

الملاحق

ملحق(1) أسماء محكمي أداة الدراسة

تسلسل	الاسم	الرتبة	التخصص	مكان العمل
1.	أ.د عدنان الجادري	أستاذ دكتور	مناهج وأساليب تدريس	جامعة عمان العربية
2.	أ.د طه علي الدليمي	أستاذ دكتور	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة العلوم الإسلامية العالمية
3.	أ.د فؤاد الجوالدة	أستاذ دكتور	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
4.	أ.د ابراهيم الشرع	أستاذ دكتور	مناهج والتدريس	الجامعة الأردنية

.5	أ.د شاهر ابو شريخ	أستاذ دكتور	المناهج والتدريس	جامعة جرش
.6	أ.د أديب حمادنة	أستاذ دكتور	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت
.7	أ. د. يوسف جرايدة	أستاذ مشارك	تكنولوجيا التعليم	جامعة جرش
.8	د. معن العياصرة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة جرش
.9	د. قاسم نواف البري	أستاذ مشارك	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت
.10	د. محمد الفاضل	أستاذ مساعد	إدارة تربوية / قسم معلم صف	جامعة جرش
.11	د. ختام بني عمر	أستاذ دكتور	مناهج وأساليب تدريس	جامعة جرش
.12	د. زيد احمد الكوري	أستاذ مساعد	مناهج عامة	جامعة جرش
.13	د. حمزة احمد القيام	أستاذ دكتور	مناهج وطرق تدريس الرياضيات	جامعة جرش
.14	د. فيصل النواصرة	أستاذ مشارك	التربية الخاصة	جامعة عجلون الوطنية
.15	د. نايف الطعاني	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة عجلون الوطنية
.16	د. أديب العتوم	دكتوراه	مشرف	وزارة التربية والتعليم
.17	إياد الطيطي	ماجستير	مشرف	وزارة التربية والتعليم
.18	صالح الفريحات	ماجستير	مشرف	وزارة التربية والتعليم
.19	ميسون بردويل	دكتوراه	مديرة	وزارة التربية والتعليم
.20	نسرين غطاشة	بكالوريوس	معلمة	وزارة التربية والتعليم

ملحق(2) أداة الدراسة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة جرش

كليـــــــــــــــة العلوم التربويـــة/ قسم الدراسات العليا

المحكم الكريم/ الأستاذ الدكتور.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

استطلاع آراء الخبراء والمحكمين بشأن صلاحية أداة الدراسة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها"**المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش في تنفيذ منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم**"؛ استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج العامة والتدريس في جامعة جرش، ومن أجل تحقيق هدفها صممت أداة للدراسة، وُضعت فقراتها في سبعة مجالات، على صورة مقياس ليكرت الخماسي، ولما تتمتعون به من خبرة وكفاية علمية يُرجى التكرم بقراءة فقراتها، وإبداء ملاحظاتكم عليها، من حيث سلامة الصياغة، والانتماء للمجال، وإضافة أي فقرات ترونها ملائمة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم سلفًا، واقبلوا فائق التقدير والاحترام

الباحثة: خلود الحمد

المشرف: أ.د. كامل عتوم

معلومات المحكم الكريم

الاسم الثلاثي:.....

الدرجة العلمية والرتبة:.....

مكان العمل:.....

التخصص:.....

المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش في تنفيذ منهاج اللغة العربية

المجال	ت	المعوق	المناسبة		الصياغة	
			مناسبة	غير مناسبة	ملائمة	غير ملائمة
٦.	1.	تفوق أهداف منهاج اللغة العربية المحددة قدرات				

	الطلبة.					
2.	ضعف التنوع في مجالات الأهداف.					
3.	الأهداف غير محددة تحديدا واضحا إذ يوجد اختلاف في تفسيرها.					
4.	ضعف مراعاة الأهداف الإمكانات المتاحة في المدرسة.					
5.	قلة مناسبة الأهداف للمدة الزمنية المقررة لمنهاج اللغة العربية.					
6.	ضعف اتصاف الأهداف المقررة لمنهاج اللغة العربية بالتناسق وعدم التضاد.					
ثانيا: المحتوى	7.	كثرة المهارات المتضمنة في محتوى مقررات اللغة العربية				
	8.	ضعف مراعاة محتوى المنهاج الدراسي للفروق الفردية بين الطلبة				
	9.	ضعف ارتباط محتوى منهاج اللغة العربية بالبيئة المحلية للطالب				
	10.	ضعف إثارة موضوعات محتوى منهاج اللغة العربية لاهتمامات الطلبة.				
	11.	المحتوى الدراسي في المنهاج غير متدرج في السهولة والصعوبة.				
	12.	طريقة عرض المواضيع في محتوى المنهاج تفتقر أحيانا للمنطقية				
	13.	إلزام المعلم بتغطية محتوى المنهاج بغض النظر عن الزمن المخصص.				
	14.	دليل المعلم المقدم للمعلم لا يعينه غالبا على تنفيذ محتوى المنهاج				
ثالثا: استراتيجيات	15.	قلة تنويع المعلمين في استراتيجيات الموظفة لتنفيذ المنهاج.				
	16.	ندرة توظيف استراتيجيات تدريس تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا.				

	.17	ضعف امتلاك المعلمين الكفاية على التدريس بإستراتيجية التدريس المباشر				
	.18	ضعف امتلاك المعلمين الكفاية على التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني				
	.19	ضعف امتلاك المعلمين الكفاية على التدريس بإستراتيجية التعلم من خلال العمل والنشاط				
	.20	ضعف امتلاك المعلمين كفاية التدريس بإستراتيجية الاستقصاء وحل المشكلات				
	.21	ضعف امتلاك المعلمين الكفاية على التدريس بإستراتيجية التفكير الناقد				
	.22	ندرة الاطلاع على اخر المستجدات في مجال استراتيجيات التدريس.				
	.23	ضعف إلمام المعلم باستراتيجيات الخاصة بالطلبة الضعاف والطلبة الموهوبين.				
رابعا: التقويم	.24	ضعف القدرة على التقويم بتوظيف إستراتيجية مراجعة الذات.				
	.25	ضعف القدرة على التقويم بإستراتيجية الملاحظة.				
	.26	تدني القدرة على التعليم بإستراتيجية الورقة والقلم.				
	.27	ضعف القدرة على التقويم بإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء				
	.28	ضعف القدرة على التقويم بإستراتيجية التواصل.				
	.29	ضعف القدرة على توظيف التقويم التكويني.				
	.30	ضعف القدرة على توظيف التقويم الختامي.				
	.31	ضعف القدرة على توظيف التقويم التشخيصي.				
	.32	الاعتماد على أساليب التقويم التقليدية.				
	.33	افتقار أدوات التقويم الموظفة للثبات.				
	.34	افتقار أدوات التقويم الموظفة للصدق.				
	.35	افتقار أدوات التقويم الموظفة للموضوعية.				
خامسا:	.36	تدني كفاية مصادر التعلم الخاصة بتنفيذ منهاج اللغة العربية.				
	.37	ضعف قدرة المعلم على توظيف وسائط تكنولوجية				

		حديثة.				
	38.	قلة جاهزية الغرف الصفية لاستخدام وسائل مساعدة في تنفيذ المنهج.				
	39.	ندرة توفير الميزانيات الخاصة بمصادر التعلم من قبل إدارة المدرسة				
	40.	عدم الإلمام بطرق توظيف شبكة الإنترنت في تدريس منهاج اللغة العربية				
سادسا: الطالب	41.	ضعف إتقان الطلبة لمهارات الاستماع				
	42.	شعور الطلبة بالخجل عند التعبير الشفوي باللغة الفصحى				
	43.	ضعف التعبير الشفوي بالفصحى لدى الطلبة				
	44.	التداخل بين اللغة الفصحى والعامية لدى الطلبة				
	45.	ضعف الطلبة في إتقان مهارات القراءة				
	46.	كثرة الأخطاء في التعبير الكتابي لدى الطلبة				
	47.	كثرة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة				
	48.	ضعف قدرة الطلبة على الكتابة بخط واضح				
سابعا: المعلم	49.	كثرة عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد الذي يدرسه المعلم				
	50.	كثرة عدد الحصص الأسبوعية المقررة على المعلم				
	51.	غياب عامل التحفيز المادي لمعلمي اللغة العربية				
	52.	ضعف التعاون بين معلمي اللغة العربية والمشرف التربوي				
	53.	ضعف التأهيل الأكاديمي للمعلمين				
	54.	ضعف البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة.				
	55.	عدم اهتمام الإدارة المدرسية بالمشكلات التي تعترض معلمي اللغة العربية أثناء تنفيذ المنهاج				
	56.	ضعف تبادل الخبرات العلمية بين معلمي اللغة العربية أنفسهم				
	57.	عدم تشجيع المعلمين الطلبة على استخدام وقت الفراغ لتنمية المهارات اللغوية				

ملحق(3) أداة الدراسة بصورتها النهائية

جامعة جرش

كليـــــة العلوم التربويـــــــــــة /قسم المناهج والتدريس

الفاضل المعلم/ة الكريم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها " **المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش في تنفيذ منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم** "، استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج العامة والتدريس في جامعة جرش، ولجمع المعلومات المتعلقة بالدراسة، فقد طُوّرت استبانة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، والمقاييس ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

يُرجى التكرم ب:

- ✓ **أولًا:** تعبئة المعلومات الشخصية في المساحة المخصصة، بوضع إشارة (//) في الحقل المعبر عن حالتك.
- ✓ **ثانيًا:** القيام بتعبئة الجزء الثاني من الأداة، بوضع إشارة (//) في الحقل المعبر عن درجة توافر المعوق المذكور من وجهة نظرك، علمًا أن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم، واقبلوا فائق التقدير والامتنان

الباحثة: خلود الحمد

المشرف: أ.د. كامل عتوم

أولًا: المعلومات الشخصية

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-المؤهل العلمي: بكالوريوس فأقل ☐ دراسات عليا ☐

3-الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الاولى في محافظة جرش في تنفيذ منهاج اللغة العربية

يواجهني هذا المعوق عند تنفيذ منهاج اللغة العربية بدرجة.....

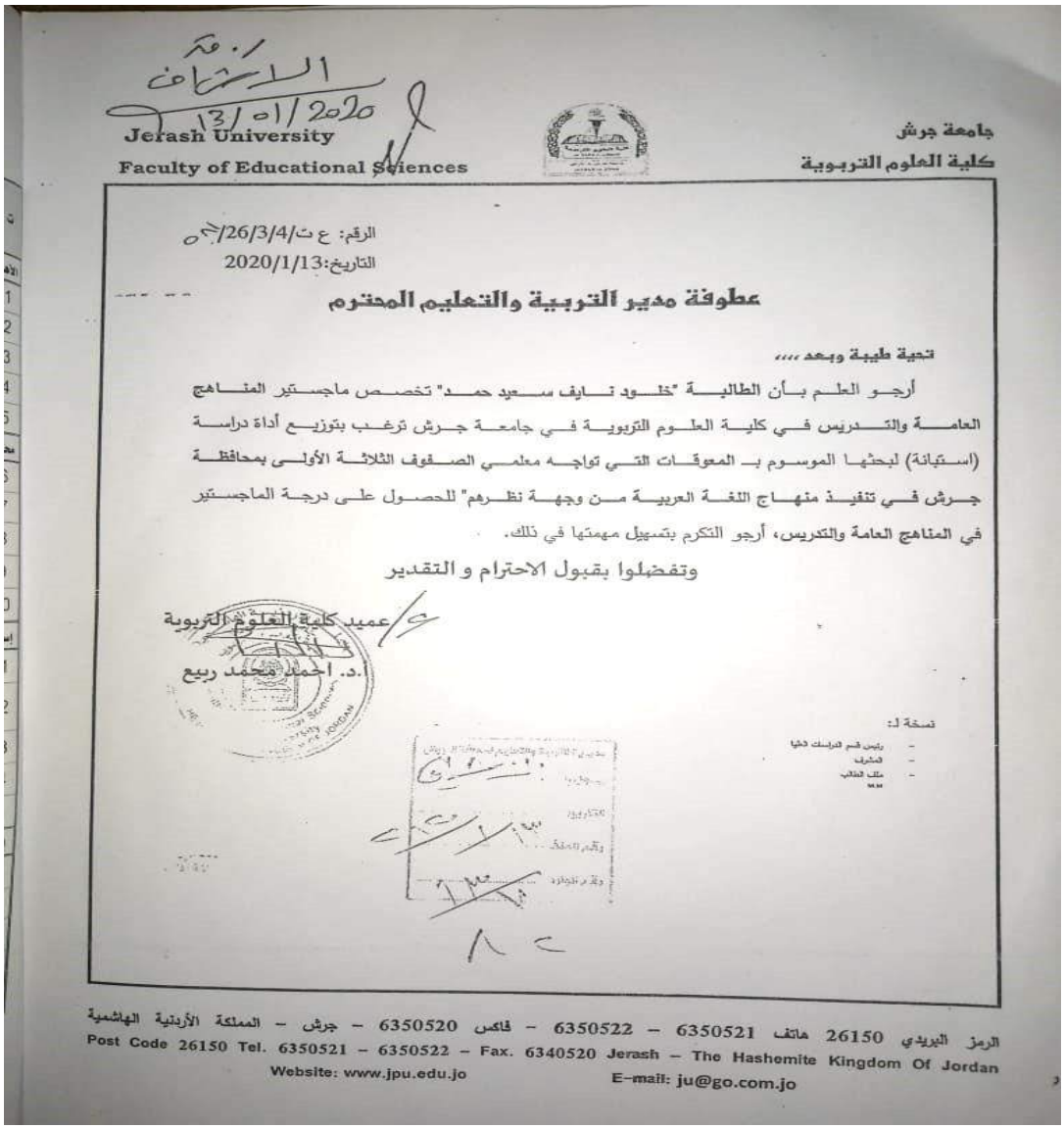
المجال	ت	المعوق	درجة توافر المعوق لدي				
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا

أولا: الأهداف	.1	تفوق أهداف منهاج اللغة العربية المحددة قدرات الطلبة.					
	.2	ضعف التنوع في مجالات الأهداف.					
	.3	الأهداف غير محددة تحديدا واضحا إذ يوجد اختلاف في تفسيرها.					
	.4	ضعف مراعاة الأهداف الإمكانات المتاحة في المدرسة.					
	.5	قلة مناسبة الأهداف للمدة الزمنية المقررة لمنهاج اللغة العربية.					
	.6	ضعف اتصاف الأهداف المقررة بالتناسق وعدم التضاد.					
ثانيا: المحتوى	.7	كثرة المهارات المتضمنة في محتوى مقررات اللغة العربية					
	.8	ضعف مراعاة محتوى المنهاج الدراسي للفروق الفردية بين الطلبة					
	.9	ضعف ارتباط محتوى منهاج اللغة العربية بالبيئة المحيطة.					
	.10	ضعف إثارة موضوعات محتوى منهاج اللغة العربية لاهتمامات الطلبة.					
	.11	المحتوى الدراسي في المنهاج غير متدرج في السهولة والصعوبة.					
	.12	إلزام المعلم بتغطية المحتوى بغض النظر عن التحديات.					
	.13	دليل المعلم المقدم للمعلم لا يعينه غالبا على تنفيذ محتوى المنهاج					
ثالثا: إستراتيجيات التدريس	.14	قلة التنويع في استراتيجيات التدريس الموظفة لتنفيذ المنهاج.					
	.15	ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية التدريس المباشر					
	.16	ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني					

	.17	ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية التعلم من خلال العمل والنشاط					
	.18	ضعف امتلاكي كفاية التدريس بإستراتيجية الاستقصاء وحل المشكلات					
	.19	ضعف امتلاكي الكفاية على التدريس بإستراتيجية التفكير الناقد					
	.20	ندرة الاطلاع على أخر المستجدات في مجال استراتيجيات التدريس.					
	.21	ضعف إلمامي باستراتيجيات التدريس الخاصة بالضعاف والموهوبين.					
رابعا: التقويم	.22	ضعف القدرة على التقويم بتوظيف إستراتيجية مراجعة الذات.					
	.23	ضعف القدرة على التقويم بإستراتيجية الملاحظة.					
	.24	ضعف القدرة على التقويم بإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء					
	.25	ضعف القدرة على التقويم بإستراتيجية التواصل.					
	.26	ضعف القدرة على توظيف التقويم التكويني.					
	.27	ضعف القدرة على توظيف التقويم التشخيصي.					
	.28	الاعتماد على أساليب التقويم التقليدية.					
خامسا: مصادر التعلم	.29	تدني كفاية مصادر التعلم الخاصة بتنفيذ منهاج اللغة العربية.					
	.30	ضعف قدرة المعلم على توظيف وسائط تكنولوجية حديثة.					
	.31	قلة جاهزية الغرف الصفية لاستخدام وسائل مساعدة في تنفيذ المنهج.					
	.32	ندرة توفير الميزانيات الخاصة بمصادر التعلم من قبل إدارة المدرسة					
	.33	ضعف الإلمام بمهارات توظيف شبكة الإنترنت في تدريس اللغة العربية					
سادسا	.34	ضعف إتقان الطلبة لمهارات الاستماع					
	.35	شعور الطلبة بالخجل عند التعبير الشفوي					

		باللغة الفصيحة					
	.36	ضعف التعبير الشفوي بالفصيحة لدى الطلبة					
	.37	التداخل بين اللغة الفصيحة والعامية لدى الطلبة					
	.38	ضعف الطلبة في إتقان مهارات القراءة					
	.39	كثرة الأخطاء في التعبير الكتابي لدى الطلبة					
	.40	كثرة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة					
	.41	ضعف قدرة الطلبة على الكتابة بخط واضح					
سابعا: المعلم	.42	كثرة عدد الطلبة في الصف الدراسي الواحد الذي يدرسه المعلم					
	.43	كثرة عدد الحصص الأسبوعية المقررة على المعلم					
	.44	غياب عامل التحفيز المادي لمعلمي اللغة العربية					
	.45	ضعف التعاون بين معلمي اللغة العربية والمشرف التربوي					
	.46	ضعف التأهيل الأكاديمي للمعلمين					
	.47	ضعف البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة.					
	.48	عدم اهتمام الإدارة المدرسية بالمشكلات التي تعترض معلمي اللغة العربية أثناء تنفيذ المنهاج					
	.49	ضعف تبادل الخبرات العلمية بين معلمي اللغة العربية أنفسهم					

ملحق(4) مراسلات تسهيل المهمة



لجنة الاشراف
13/01/2020

Jerash University
Faculty of Educational Sciences

جامعة جرش
كلية العلوم التربوية

الرقم: ع ت/26/3/4/٥٠٢
التاريخ:2020/1/13

عطوفة مدير التربية والتعليم المحترم

تحية طيبة وبعد ،،،

أرجو العلم بأن الطالبة "خلود نايف سعيد حمد" تخصص ماجستير المناهج العامة والتدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش ترغب بتوزيع أداة دراسة (استبانة) لبحثها الموسوم بـ المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش في تنفيذ منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم" للحصول على درجة الماجستير في المناهج العامة والتدريس، أرجو التكرم بتسهيل مهمتها في ذلك.

وتفضلوا بقبول الاحترام و التقدير

عميد كلية العلوم التربوية
أ.د. احمد محمد ربيع

نسخة لـ:
- رئيس قسم الدراسات العليا
- المشرف
- ملف الطالب

الرمز البريدي 26150 هاتف 6350521 – 6350522 – فاكس 6350520 – جرش – المملكة الأردنية الهاشمية
Post Code 26150 Tel. 6350521 – 6350522 – Fax. 6340520 Jerash – The Hashemite Kingdom Of Jordan
Website: www.jpu.edu.jo E-mail: ju@go.com.jo

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/١٠/٢٣٧١١
التاريخ ٢٠ جمادى الأول ١٤٤١
الموافق ٢٠٢٠/٠١/١٥

السيد مدير التربية والتعليم لمحافظة جرش

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة خلود نايف سعيد حمد تقوم بإجراء دراسة عنوانها " المعوقات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بمحافظة جرش في تنفيذ منهاج اللغة العربية من وجهة نظرهم"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص المناهج العامة والتدريس من جامعة جرش، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي المدارس التابعة لمديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الاداة المطبقة مع الأداة المرفقة، شريطة ألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة ألا لأغراض البحث العلمي.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

د.يوسف سليمان ابو الشعر
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ٣/١٠
المرفقات: (٣) صفحات

ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية

The obstacles facing teachers of the first three grades in Jerash Governorate in implementing the Arabic language curriculum from their point of view

Prepared by: KholoudNayef Saeed Hamad

Supervisor: Professor Dr. Kamel AliOtoom

Abstract

The study aimed to identify the obstacles facing teachers of the first three grades in Jerash Governorate in implementing Arabic language curriculum from their point of view, and the extent to which their assessments were influenced by gender variations, educational qualifications and years of experience, using the descriptive approach, through a questionnaire consisting of (57) paragraphs, distributed on (7) Domains. The sample of the study was a simple random sample .It consisted of (226) male and female teachers, with (44) male and (182) male teachers, or approximately (43.7%) of the society. The results showed that teachers face obstacles at an average degree, with an average score of (3.06), and a standard deviation of (667). There were statistically significant differences at the level of significance (α= 0.05) attributed to the effect of gender in all areas, and in the overall degree, differences came In favor of males, I also found that there are no differences due to the effect of the educational qualification in all fields,

And the absence of differences attributable to the impact of years of experience in all fields and in the overall degree, except for two areas: objectives and content, and differences came in favor of a category of (5-10) in them. In the light of the results, a number of recommendations were presented, including setting general directions that focus on the eloquent and effective Arabic language being used to eliminate linguistic duplication, which hinders the implementation of the Arabic language curriculum.

Key words: curriculum barriers, the Arabic language, the first three grades.