

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

دراسة تحليلية تقويمية لمساق مهارات اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة

وأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس

إعداد الطالبة:

زليخة إبراهيم خليل عريقات

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1426هـ / 2005م

دراسة تحليلية تقويمية لمساق مهارات اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة
وأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس

مقدمة من

زليخة إبراهيم خليل عريقات

بكالوريوس لغة عربية من جامعة بيت لحم / فلسطين

المشرف

الأستاذ الدكتور أحمد فهم جبر

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير

في أساليب تدريس اللغة العربية

عمادة الدراسات العليا/ قسم التربية/ جامعة القدس

رسالة ماجستير

أيار -2005م

قسم التربية

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

دراسة تحليلية تقويمية لمساق مهارات اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء

هيئة التدريس في جامعة القدس

اسم الطالبة: زليخة إبراهيم خليل عريقات

الرقم الجامعي: 20211637

المشرف: الأستاذ الدكتور أحمد فهميم جبر

نوقشت هذه الرسالة ثم أجازت بتاريخ: 2005/5/15م

من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

الأستاذ الدكتور أحمد فهميم جبر رئيس لجنة المناقشة التوقيع.....

الدكتور محسن عدس ممتحناً داخلياً التوقيع.....

الأستاذ الدكتور ياسر الملاح ممتحناً خارجياً التوقيع.....

جامعة القدس - القدس

العام الدراسي

2005م / 1426هـ

بيان

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا، لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: _____

الطالبة: زليخة عريقات

التاريخ: 2005/5/15

الإهداء

أهدي هذا البحث المتواضع إلى والدي العزيزين اللذين طالما حلما وانتظرا هذه

اللحظة.

إلى إخوتي وزوجاتهم وأخواتي وأزواجهن

إلى كل عربي ناطق بالضاد غيور على هذه اللغة العريقة.

إلى أصدقائي وصديقاتي

إلى كل معلم ومعلمة قدم جهد نفسه من أجل إعداد جيل واع باحث عن الحقيقة.

إلى مرابطي هذا الوطن

إلى ثرى الوطن الغالي المخضب بدماء شهدائنا الأبرار

شكر وتقدير

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه و الشكر له على نعمائه وفضله وإحسانه
والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين.

بعد أن منّ الله عليّ إتمام هذه الدراسة أتقدم بخالص الشكر إلى أستاذي الفاضل الدكتور أحمد
فهيم جبر، الذي تكرم بالإشراف على هذه الرسالة، وقدم لي كل ما بوسعه من نصح وتوجيه
طوال فترة إعدادي لهذه الرسالة، فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور ياسر الملاح، والدكتور محسن عدس.

الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة واقتطعوا لها جزءاً من وقتهم ، متشرفاً بمناقشتهم
عسى الله أن يوفقني إلى الأخذ بتوجيهاتهم وإرشاداتهم.

ويسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى قسم التربية في جامعة القدس على رأسهم رئيس قسم
الدراسات العليا الدكتور غسان سرحان وأعضاء هيئة التدريس في القسم، لما قدموه من نصح
وإرشاد وملاحظات ولم يضمنوا عليّ بأرائهم عندما توجهت إليهم بالسؤال، وطلبت منهم تحكيم
الاستبانة.

وأشكر دائرة اللغة العربية وأعضاء هيئة تدريسها في جامعة القدس الذين لم أجد منهم إلا رحابة
الصدر وتحملوني وأعطوني من وقتهم الكثير ولم يبخلوا عليّ بالمعلومة القيمة من أجل إنجاز
هذا العمل.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى مدير مدرسة دار الأولاد
وأعضاء هيئتها التدريسية الذين قدموا لي كل ما أحتاجه من مساعدات وإرشادات، وإلى الصديقة
انتصار عفانة التي وقفت معي جنباً إلى جنب لإتمام هذه الرسالة.

وأخيراً أقدم شكراً تعجز الكلمات عن وصفه إلى والدي اللذين أمرني الله بشكرهما قائلاً:

" أن أشكر لي ولوالديك وإلى المصير " وإلى أخوتي وأخواتي الذين ساروا معي جنباً إلى جنب

لإتمام هذه الرسالة.

فإلى هؤلاء جميعاً، وإلى كل شخص أسهم معي وساعدني لإنجاز هذه الرسالة، امتناني وشكري

وتقديري.

فهرست المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	أ
الإهداء	ج

د-هـ	الشكر والتقدير
و-ح	فهرست المحتويات
ط-ي	فهرست الجداول
ك	فهرست الملاحق
ل-ع	الملخص بالعربية
29-1	الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها
22-1	الخلفية النظرية
24-23	مشكلة الدراسة وأسئلتها
25-24	فرضيات الدراسة
27-25	أهمية الدراسة
27	أهداف الدراسة
28	حدود الدراسة
29-28	مصطلحات الدراسة
50-30	الفصل الثاني: الدراسات السابقة
40-30	الدراسات التقويمية التي تناولت مساقات اللغة العربية في المرحلة الجامعية
47-41	الدراسات التقويمية التي تناولت تقويم كتب اللغة العربية المدرسية
50-47	تعليق على الدراسات السابقة
61-51	الفصل الثالث: طريقة الدراسة والإجراءات
52-51	مجتمع الدراسة

53-52	عينة الدراسة
59-54	أدوات الدراسة
60-59	إجراءات الدراسة
60	متغيرات الدراسة
61-60	المعالجة الإحصائية
101-62	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
77-62	النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة
86-77	النتائج المتعلقة بسؤال الاستبانة
89-86	النتائج المتعلقة بسؤال الاختبار
91-90	النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى
93-92	النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية
97-93	النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة
98	النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة
99	النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة
101-99	النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السادسة
121-102	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
120-102	مناقشة النتائج
121-120	التوصيات
128-122	المراجع

150-129	الملاحق
154-151	الملخص باللغة الإنجليزية

فهرست الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	عدد أفراد مجتمع الدراسة موزعة على الكليات	51
2	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الكلية	52

3	توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى الأكاديمي	53
4	توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	53
5	توزيع درجات الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي	55
6	مفتاح لتحليل فقرات الاستبانة	55
7	درجة ثبات كل مجال من مجالات الدراسة	56
8	توزيع طلبة العينة على الصعوبات التي واجهتهم أثناء دراستهم للمساق	63
9	توزيع طلبة العينة على التحسينات التي اقترحوا إدخالها على المساق	64
10	توزيع طلبة العينة على تفسيراتهم لصعوبة اللغة العربية	65
11	توزيع طلبة العينة على كفاية ساعات المساق لدراسة جميع المهارات	66
12	توزيع طلبة العينة على مجال توزيع المدرس لخطه المساق	67
13	توزيع طلبة العينة على مجال أسلوب المدرس	68
14	توزيع طلبة العينة على مجال الامتحان النهائي	69
15	توزيع طلبة العينة على مدى إضافة المساق معلومات جديدة لهم	69
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة والدرجة الكلية	78
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (خطه المساق)	80
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (أهداف المساق)	81
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (نظام التقويم)	82
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (الكتاب وموضوعاته)	83
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس (التطبيقات التعليمية والنماذج)	84
22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السادس (أسلوب التدريس)	85
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الاختبار	88-87
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لأبعاد التقويم الستة ومتغير الجنس	90

25	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات الطلبة النكوية ومتغير المستوى الأكاديمي	92
26	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات الطلبة النكوية ومتغير الكلية	94
27	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات في مجال الكتاب وموضوعاته وفقاً لمتغير الكلية	96
28	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات في مجال التطبيقات والنماذج وفقاً لمتغير الكلية	97
29	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لعلامات الطلبة في الاختبار ومتغير الجنس	98
30	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لعلامات الطلبة في الاختبار ومتغير المستوى الأكاديمي	99
31	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لعلامات الطلبة في الاختبار ومتغير الكلية	100
32	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات في مجال التطبيقات التعليمية والنماذج وفقاً لمتغير الكلية	100

فهرست الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحات
1	أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس	129

130	أسماء المحكمين	2
131	رسالة الاستبانة	3
134-132	شكل الاستبانة الأولية	4
138-135	شكل الاستبانة النهائي	5
139	جدول المواصفات	6
144-140	فقرات الاختبار	7
145	معامل السهولة	8
147-146	معامل التمييز	9
148	أسئلة مقابلة الأساتذة	10
148	أسئلة مقابلة الطلبة	11
150	رسم بياني يوضح توزيع علامات الطلبة	12

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مساق مهارات اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس، للعام الدراسي 2004 / 2005، وذلك عن طريق استطلاع آراء الطلبة والمدرسين حول هذا المساق، ومعرفة جوانب القوة والضعف فيه، و

العمل على تأكيد جوانب القوة وتثبيتها، ومحاولة إيجاد حلول ناجعة لجوانب الضعف، وذلك من خلال نتائج تقديرات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس للمساق كله ، ولكل مجال من مجالات التقويم الستة.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة ثلاث أدوات للدراسة وهي (المقابلة، والاستبانة ، والاختبار التحصيلي).

وقد تكون مجتمع الدراسة من فئتين: الأولى مثلها أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون المساق في جامعة القدس، وقد بلغ عددهم (5) مدرسين، والفئة الثانية تكونت من الطلبة الذين أنهوا دراسة المساق في نهاية الفصل الدراسي من العام (2004/2005) وبلغ عددهم (920) طالباً طالبة، وقد اختيرت من هذا المجتمع عينة طبقية بلغ عدد أفرادها (230) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة بتطوير استبانة الطلبة ، وبناء اختبار تحصيلي، وأسئلة المقابلة الخاصة بالمدرسين والطلبة.

وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما وجهات نظر الطلبة والطالبات في مساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس كما

بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة؟

2. ما وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس

كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة؟

3. هل هناك اختلاف بين تقديرات الطلبة التقويمية وتقديرات المعلمين التقويمية لمساق

مهارات اللغة العربية في جامعة القدس كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة؟

4. ما وجهات نظر الطلبة في مساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس كما بينتها

إجاباتهم عن أسئلة الاستبانة ؟

5. ما مستوى أداء الطلبة في اختبار اللغة العربية في كل فقرة من فقرات هذا الاختبار؟

6. هل يختلف مستوى الطلبة في أدائهم لاختبار الدراسة باختلاف جنس الطلبة؟

7. ما التقديرات التقويمية الطلاب والطالبات لكل مجال من مجالات تقويم المساق الستة؟

(خطة المساق ، ونظام التقويم ، وأهداف المساق ، والكتاب وموضوعاته ، والتطبيقات

والنماذج ، وأسلوب المدرس) بحسب جنس الطلبة والمستوى الأكاديمي والكلية ؟

فرضيات الدراسة :

حولت الباحثة السؤال الرابع والسابع إلى فرضيات.

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين

المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في

جامعة القدس لأبعاد التقويم الستة تعزى إلى متغير الجنس .

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين

المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في

جامعة القدس لأبعاد التقويم الستة تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي .

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لتقديرات الطلبة التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس

لأبعاد التقويم الستة تعزى إلى متغير الكلية.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين

المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في الاختبار تعزى إلى متغير الجنس .

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين

المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في الاختبار تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لعلامات الطلبة في الاختبار تعزى إلى متغير الكلية.

وقد تكونت فقرات الاستبانة من (50) فقرة توزعت على ستة مجالات (خطة المساق ،

ونظام التقويم ، وأهداف المساق ، والكتاب وموضوعاته ، والتطبيقات والنماذج ، وأسلوب

المدرس). وتكونت أسئلة الاختبار من (40) فقرة موزعة على سؤالين، واشتملت أسئلة المقابلة

الخاصة بأعضاء هيئة التدريس على (15) سؤالاً ، وأسئلة الطلبة على (9) أسئلة.

وقد تأكد صدق الاستبانة والاختبار بعرضهما على عدد من المحكمين، في حين تم التأكد من

ثبات الاستبانة بمعامل الثبات (كرونباخ ألفا) إذ بلغ (0.84)

أما ثبات الاختبار فقد تأكد (بالتجزئة النصفية) إذ بلغ معامل الثبات (0.82).

وقد خرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها:

1. عدم وجود فروق بين تقديرات الطلبة والطالبات التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية

كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة.

2. عدم وجود فروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس التقويمية لمساق مهارات اللغة

العربية كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة.

3. لم تجد الباحثة فروقاً بين تقديرات الطلبة التقويمية وأعضاء هيئة التدريس على النقاط

الآتية (أسلوب السؤال والجواب المعتمد في عرض مهارات المساق، وحجم مادة الكتاب،

يناسب المساق الطلبة على اختلاف تخصصاتهم، وساعات المساق، وخطة المساق،

وشمول الامتحان النهائي) وذلك كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة، وقد وجدت
اختلافاً بين تقديرات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على نقطة واحدة هي (أسلوب
المدرس) .

4. إن تقديرات الطلبة التقييمية لكتاب مساق اللغة العربية جاءت متوسطة، إذ بلغ متوسط
تقدير الطلبة (3.32).

5. إن مجال خطة المساق وأهداف المساق قد حظيا بدرجة عالية من تقديرات الطلبة
التقييمية.

6. لم تجد الباحثة فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين

المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة التقييمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة

القدس لأبعاد التقويم (خطة المساق، وأهداف المساق، و نظام التقويم، والكتاب

وموضوعاته و التطبيقات والنماذج أسلوب المدرس) تعزى إلى متغير (الجنس).

7. عدم وجود فروق بين تقديرات الطلبة التقييمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة

القدس لأبعاد التقويم الستة (خطة المساق، وأهداف المساق، و نظام التقويم و الكتاب

وموضوعاته، و التطبيقات والنماذج، وأسلوب المدرس) تعزى إلى متغير المستوى

الأكاديمي.

8. لم تجد الباحثة فروقاً بين متوسطات الطلاب التقييمية لمجالات (أهداف المساق و خطة

المساق، ونظام التقويم، ، أسلوب المدرس)، تعزى إلى متغير الكلية في حين وجدت

الباحثة فروقاً بين متوسطات الطلبة التقييمية لمجالي (الكتاب وموضوعاته،

والتطبيقات والنماذج) تعزى إلى متغير الكلية لصالح كلية الحقوق والعلوم.

9. لم تجد الباحثة فروقاً بين إجابات الطلبة على فقرات الاختبار تعزى إلى متغير الجنس و متغير المستوى الأكاديمي.

10. أثبتت الدراسة أنه توجد فروق بين علامات الطلبة في الاختبار تعزى إلى متغير الكلية لصالح كلية الشريعة والهندسة.

وفي ضوء النتائج التي حصلت عليها الباحثة أوصت بضرورة إعادة النظر في حجم الكتاب المخصص لدراسة المساق بتقليل مادته، ليتناسب مع عدد الساعات المقررة لدراسته، مع الحرص على أن تكون مهارات الكتاب مناسبة لجميع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار بعض الصعوبات التي عانى منها الطلبة في دراستهم للمساق، وإغناء الكتاب بالأمثلة الواضحة، وتحسين طريقة عرض مهارات الكتاب أسلوب (السؤال والجواب)، والتتويج في طرائق التدريس التي يستخدمها المدرسون أثناء شرحهم مهارات المساق.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها وأهميتها

المقدمة:

يعتبر التعليم الجامعي من أهم المراحل التي يواجهها المتعلم؛ لأنها تعمل على تأهيل جيل الشباب وإعداده لتحمل المسؤولية والتسلح بمستلزمات العصر من علوم وفنون ومهارات وتكنولوجيا، كما أنها الفترة التي يجري فيها إعداد الفرد وتأهيله للتعامل مع المشكلات التي تواجه المجتمع الذي يعيش فيه. (عيسوي، 1984)

وتعرف الهيئة القومية للبحث العلمي (1998، ص7) التعليم الجامعي على أنه "ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يمتد من نهاية المرحلة الثانوية بشعبها المتعددة وأنماطها المختلفة وحتى نهاية المرحلة العليا التي ينتهي بنهايتها السلم التعليمي الرسمي في جميع نظم التعليم العالمية".

وتصفه بأنه رسالة خطيرة وهامة في مجتمعنا العربي المتطلع إلى التقدم والتطور والازدهار، وعليه تقع مسؤولية الثقافة من ناحية وتوسيع قاعدتها للقضاء على ما ورثته الأمة العربية من تخلف والإسهام في حل مشكلات المجتمعات المحلية التي يوجد فيها.

ويضيف الجمالي (1993) أن التعليم الجامعي معيار مجد الأمة، ودليل شخصيتها الثقافية والحسن المنيع لتراثها الحضاري والإنساني، وأن عظمة الأمة وقوتها تقاس في عصرنا هذا بما تخصصه من ميزانيتها العامة لتشجيع الأبحاث العلمية من جهة، ودفع أكبر عدد من أبنائها لينالوا الدراسات العليا والاختصاصات المختلفة في الجامعات من جهة ثانية.

ولهذا الأمر ترى الباحثة ضرورة الاهتمام بالتعليم الجامعي، وحث الشباب إلى مواصلة تعليمهم، وتوفير سبل الراحة لهم؛ لأن هذه المرحلة تساعدهم في صقل شخصياتهم، كما أنها تتيح لهم فرصة الاندماج مع باقي مؤسسات المجتمع.

وقد حظي التعليم الجامعي بوجه خاص في العديد من المجتمعات باهتمام متزايد؛ لأنه مصدر أساسي لإعداد الأطر المهنية المختلفة ومنبع لتفريخ قيادات حركة الحياة في المجتمع.

ولقد سجل العرب تقدماً في مجال العلوم بشكل عام، والتدريس الجامعي وعلومه بشكل خاص، وتؤكد الدراسة التي قامت بها الهيئة القومية للبحث العلمي (1998) أن العرب كانوا السباقين في مجال العلم، وتعكس هذه الدراسة صورة مشرفة عن واقع التعليم الجامعي في العصور الإسلامية، وتؤكد أن العرب نجحوا في العصور الإسلامية الأولى في تطوير مجموعة من الدراسات الفكرية والمنهجية الخاصة بالتعليم الجامعي، كما تنوعت لديهم مجالات المعرفة التي اشتغلوا بها العرب الأوائل حتى كان من النادر وجودها في جامعة واحدة أو بلد واحد أو زمن واحد.

كما يصف مبارك (1971) علماء تلك الحقبة من فقهاء اللغة وعلمائها وأدبائها، أنهم كانوا على درجة من الذكاء و الفطنة و بُعد النظر، واستطاعوا بذلك التغلب على صعوبة الترجمة والنقل، ووضع المصطلح الجديد بالاشتقاق والتعريب، ومنح اللفظ العربي القديم معنىً جديداً، إذ كانوا يبحثون عن أي شيء يعمل على إحياء اللغة وجعلها لغة الحضارة والعلم والتطور.

وهذا يدل على التطور المعرفي السريع لدى العرب وأن للعرب تاريخاً طويلاً ومشرفاً في مؤسسات التعليم العالي في البلاد العربية، وقد تركت تلك الجهود بصمات مشرفة مازال العرب والحضارة الحديثة بما فيها من علوم وفنون وتربية حديثة يتغنون بها.

وبقي العرب محافظين على هذه السلسلة المتواصلة من التطور العلمي، إلى أن اصطدمت البلاد العربية بأوروبا في أعقاب الهزائم التي لحقت بالإمبراطورية العثمانية فلم يكن أمام العرب من نموذج للتحديث التعليمي خاصة التعليم العالي سوى مجارة النموذج الغربي الذي كان بادي التفوق، وازداد الاتجاه نحو تقليد النظم الغربية في التعليم العالي بعد إنشاء الجامعات الأجنبية في الوطن العربي كالجامعة الأمريكية في بيروت، والقاهرة وغيرها.(البلوشي، 2004).

واستطاع الغرب تطوير المفاهيم الجامعية، وبقيت أزمة التعليم الجامعي في بلدان العالم الثالث كما يراها عبد الحق (2002) تتخبط في مشكلات عويصة وتواجه صعوبات جمة، تأصلت في مدارسنا وجامعاتنا وأصبح التخلص منها أملاً منشوداً، وأثر اندماج العرب بالثقافة الغربية على نظم التدريس في الجامعات العربية ولعل من أهم المشكلات التي جلبتها الثورة الغربية للعرب هي تعريب الكتاب الجامعي، الذي أثر على اللغة العربية.

ويتفق مع هذا الرأي الجمبلاطي (1975) الذي يرى أن ظاهرة تعريب المنهاج الجامعي أثرت تأثيراً كبيراً على اللغة العربية بشكل عام، وعلى دارسيها من طلبة جامعات ومدارس بشكل خاص؛ لأنها وسيلة للاتصال بين الأفراد وهذا الاتصال الواضح سيقود ناطقي اللغة ودارسيها إلى نوع من التفاهم مع الآخرين، كما أنها تساعد الطلبة الإفصاح والتعبير عما يجول في خواطرهم من أحاسيس، باستخدام الكلمات الدالة، والمعاني المحددة كلما أتيحت لهم الفرصة في الحوارات والمناقشات والمداخلات.

ويُوضح عيسوي (1984) سبب تعريب الكتاب الجامعي إلى لغات الأمم المتقدمة؛ هو أن الدول المتقدمة تتنافس في نشر لغاتها في العالم، فتتفق الملايين في سبيل حفظها ونشرها في بقاع الأرض؛ كي تكسب متعلمين جددًا يتعاطفون معها، ويفكرون بأسلوبها، ويكشف ذلك مدى اعتزاز الغرب واهتمامهم بلغتهم .

ويعطي مبارك (1971، ص562) شواهد ودلائل على أهمية اللغة القومية لأي شعب كان ولعل أبرزها ما قاله الحاكم الفرنسي لجيشه الزاحف إلى الجزائر:

" علموا لغتنا وانشروها حتى تحكموا الجزائر فإذا حكمت لغتنا الجزائر حكمناها حقيقة."

فهذه المقولة تؤكد الأهداف الاستعمارية في البلاد العربية وهي تسهيل نشر لغتهم، ونقل علوم العرب إليها، وتسديد السهام على اللغة العربية عن طريق إضعافها وعزلها عن الحياة العملية و العلمية وإبعادها عن الحياة.

ويتفق معهما الجمالي (1993) الذي يرى أن الاستعمار وكثرة الانقلابات العسكرية التي أصابت الأمة العربية؛ أدت إلى ظهور دعايات غربية مغرضة يمولها المستعمر وأعداء الإسلام والعربية تدعو لنشر اللغات الأجنبية والعامية، وجعل اللغة العربية تظهر بمظهر اللغة العسيرة المنال غير ملائمة للحياة العصرية، وفي ظل هذه الضغوط استطاع العرب التنازل عن هذه اللغة واستبدالها بلغة ليست لها جذور عربية؛ أدى هذا إلى نزوح اللغة العربية عن مقاعد التدريس العربية ، وأصبح التدريس بلغة المستعمر الأجنبي في العلم العربي مشرقه ومغربيه.

ويلوم الجبلاتي (1975، ص2) العرب الذين تناسوا هذه اللغة العريقة ويقول: إن هذا التناسي ينم عن جهلهم بماهية اللغة "التي تعتبر وسيلة الاتصال بين الأفراد ونقل الأفكار وحفظ التراث الإنساني، ونقله عبر الأجيال المتعاقبة، وإنها صلة الوصل بين ماضي الأمة وحاضرها

ومستقبلها فهي قوة خلاقة مبدعة في حياة الإنسان؛ وذلك لأهميتها في المعرفة والاستيلاء على كنوز الخبرة ودراسة علاقة الإنسان بمجتمعه وبمحيطه الثقافي وتحقيق التقدم الثقافي الكامل".
ويصفها بأنها ليست مجرد ألفاظ تقال أو تكتب، بل هي أداة التفكير و وعاءه الذي يستوعب فكر الأمة وحضارتها.

والسؤال المهم: هو ما اللغة؟

ويعرف ابن جني (بدون تاريخ) اللغة ويقول: " أما حدها (فإنها أصوات) يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، هذا حدها. وأما اختلافها، فلما سنذكره في باب القول عليها، أمواضة هي أم إلهام، وأما تصرفيها ومعرفة حروفها فإنها فعلة من لغوت أي تكلمت". (الخصائص 35/1)
ويرى عباس (1986) أن اللغة أداة الاتصال بين الناس، ليعبروا عن أنفسهم وحاجاتهم، وهي التي ميزت الإنسان عن غيره من المخلوقات، وهي صورة وجود الأمة بأفكارها ومعانيها وحقائق نفوسها، وكلما حرصت الأمة على لغتها، ونهضت بها، وأعلنت شأنها كان ذلك دليلاً على أن شعبها سيد أمره، أخذ حقه مستعمل قوته محقق وجوده.

ويضيف المبارك، (1971) أن اللغة عند الأمم وسيلة للتعبير عن الأغراض والأفكار وهي بالنسبة لنا نحن العرب دعامة وحدتنا، ومظهر رائع للتلاحم بين الشعوب العربية، وأنه من الواجب عليهم الاهتمام بهذه اللغة القومية لأنها أساس ثقافة الأمة ووعياها.

ويؤكد عبد العال (بدون تاريخ) أن الاهتمام باللغة العربية ينبع من عقيدة دينية، وعاطفة وطنية، وقيم حضارية، ففي إحيائها إحياء للدين، ومحافظة على القرآن الكريم، وتمجيد للوطن والعروبة، وفي إهمالها إهمال لهذه الشعائر المقدسة.

وترى الباحثة أنه لما كان للغة هذه الأهمية إذن يجب أن نوليها جل اهتمامنا، وأن نجعل طلبتنا يؤدونها بصورة سليمة، ولا بد من تعليمها في مراحل التعليم كافة، لا من أجل إتقانها

فحسب، ولكن من أجل دراسة أنواع المعرفة كافة من علوم، ورياضيات، والدراسات الاجتماعية ... ؛ لأنه دون إتقان اللغة العربية ومهاراتها الأساسية يصعب إحراز التقدم في تعليم بقية المواد الدراسية الأخرى.

وبما أن موضوع الدراسة يتناول أحد كتب اللغة العربية الذي يدرّس في المرحلة الجامعية لذا سيلقي هذا البحث الضوء على واقع اللغة العربية وصورتها في التعليم الجامعي عامة وعلى أحد المساقات الجامعية خاصة.

اللغة العربية والتدريس الجامعي:

يناقش الجمالي (1993، ص131) هذا الموضوع بطرح سؤال خطير جداً وهو:

هل تصلح اللغة العربية للتدريس الجامعي؟

ويجيب عن هذا السؤال بقول "إن لمّا يحزّ بالنفس ويجرح الكرامة القومية، أن يوجه إلى عربي سؤال بهذه الصيغة.

ويتابع هل يسأل الصهاينة أنفسهم إن كانت اللغة العبرية تصلح للتدريس الجامعي عندما

أسسوا الجامعة العبرية، وبدأوا التدريس باللغة العبرية؟

لا شك أنهم لم يسألوا أنفسهم مثل هذا السؤال، بل بدأوا بالترجمة والنقل والتأليف واتفقوا على

أسلوب وضع المصطلحات العلمية الجديدة التي تجاري لغتهم وتناسبها.

ويجيب عن السؤال بكل تأكيد أنه في وسع اللغة أن تصبح أدق لغة علمية إلى جانب كونها لغة

روحية وفلسفية وأدبية دون أدنى شك. فاللغة العربية تصلح للتدريس الجامعي وهي ليست

عاجزة عن التعبير عن المفاهيم في أي علم من العلوم، سواء أكانت هذه المفاهيم دينية أم كانت

علمية، تاريخية أو جغرافية... الخ

ويرى أن الدراسة الجامعية لا تكون شاملة إلا إذا أتقن المتعلم لغة أجنبية واحدة إلى جانب إتقان لغته الأم؛ لأن معرفة اللغة الأجنبية من الأمور المتعارف عليها بين الأمم الراقية اليوم، فالفرنسي يقرأ ما أنتجه زميله الأمريكي والألماني، ولأن الاتصال الثقافي بين الأمم والشعوب يتطلب إتقان لغة أجنبية إلى جانب اللغة القومية شرط ألا يكون ذلك الإتقان على حساب اللغة القومية.

في نفس المضممار يعالج مرسى (2001) القضية بسؤال آخر وهو: إلى أي مدى يمكن

أن تقوم اللغة العربية بدورها كلغة للتعليم الجامعي؟

وعلى الرغم من انقسام الآراء حول هذه النقطة بين مؤيد للعربية، وأنها قادرة على القيام بمهام التدريس والبحث والتأليف في مجال الدراسة الجامعية، وبين معارض لذلك، يسوق مرسى رأيه ويقول: إنه مما لا شك فيه أن اللغة العربية قد برهنت أنها قادرة على أن تكون لغة للثقافة

العالمية والفكر الرفيع. ويضيف " لا يمكن إنكار الدور الذي قامت به في إغناء الفكر الأوروبي والحضارة الغربية بل والتعليم الجامعي في أوروبا خلال العصور الوسطى، أضف إلى ذلك أنها فعلاً قادرة على الوفاء بمطالب التعليم الجامعي المعاصر على الرغم من أن التقاليد السائدة بالجامعات العربية بصفة عامة تقوم على استخدام اللغة الفرنسية أو الإنجليزية في تدريس المواد العلمية والتقنية لا سيما في كليات الهندسة والطب والعلوم." (ص، 274)

وهذا لا يعني أن كل الجامعات العربية أهملت التدريس باللغة العربية، فهناك جامعات

عربية معاصرة مازالت تستخدم اللغة العربية كلغة للتعليم كما هو الحال في جامعة الأزهر، وجامعة الزيتونة، وجامعة دمشق وغيرها. ويرد على من يعتمد في التدريس الجامعي على اللغة الأجنبية فقط ومهماً للعربية قائلاً: إنه لا يمكن لكم التقليل من شأن اللغة العربية التي ظلت لعدة قرون لغة فكر وثقافة على مستوى رفيع في جميع فروع المعرفة، وظلت الجامعات الأوروبية

تعيش على أعمال العرب المترجمة، وإن من يعتمد على التعليم باللغة الأجنبية فإنه يحكم على اللغة العربية بالجمود والعزوف عن استخدامها كلغة للتعليم الجامعي. ويجمل القول: "إن استخدام اللغة العربية للتدريس في الجامعات العربية ضرورة تفرضها اعتبارات قومية وحضارية، وينبغي ألا تضلنا الدعوات المزيفة وألا تصرفنا عن رؤية الطريق الصحيح الذي يحتم علينا تنمية لغتنا باعتبارها الوعاء الثقافي لفكرنا وحضارتنا؛ ولأن تعليم العربية فرض واجب على كل مسلم كونها لغة القرآن ، لذلك أصبحت جزءاً من حقيقة الإسلام، ويعني ذلك ضرورة استخدامها لغة أساسية للتعليم الجامعي". (ص275)

ويعرض البلوشي (2004) القضية بطريقة مغايرة للجمالي ومرسي ولكنه يلتقي معهما في الآراء أنفسها ويقول: إن اللغة هي المرأة الصادقة في عكس صورة الأمم ثقافياً وحضارياً و أدبياً، فكلما تقدمت الأمة حضارياً تصاعد دور اللغة بشكل متوازٍ مع هذا التقدم. وبدأت مشكلة اللغة العربية عندما بدأ التراجع الحضاري الذي شهدته أمتنا الإسلامية، فاللغة العربية لم تكن يوماً عاجزة عن أن تكون ناقلة لعلوم الفرس والهنود والإغريق، وصياغتها بصيغة جديدة.

ويعارض البلوشي قول القائلين "بأن العربية أضحت ضعيفة إلى حد إنكار أهميتها، ولست مع المغالين بقولهم إن العربية تتراجع تراجعاً بحيث لا يمكن أن تعود إلى ما كانت عليه، وأخذت المشكلة بالتفاقم عندما قام أصحاب الروح الانهزامية بتتحيّة اللغة العربية عن كثير من الدراسات العلمية في الجامعات العربية". (ص1،)

ويضيف إن واجبنا الشرعي تجاه اللغة يحتم علينا ضرورة الاهتمام والدفاع عنها لدحض الافتراءات الكاذبة، فالدفاع عن لغتنا لا يعني الوفاء لماضيها وعظمة تاريخها وعلومها وفنونها فحسب، وإنما لأنها أحد عناصر هويتنا التي سنظل نقاتل من أجلها. وإن تجاهل محنة

اللغة العربية ليس له إلا دلالة واحدة وهي أن هذه القضية لا تؤرق المسؤولين عن التعليم في وطننا العربي، وليت المشكلة تقف عند حد الإهمال والتجاهل، ولكنها تصبح أعظم عندما توضع العوائق أمام أي مشروع ينصر اللغة العربية ويدعو إلى إعلان شأنها تحت شعار **إننا لسنا على استعداد لتدريس العلوم باللغة العربية وندع اللغات العالمية.**

ويؤيده مبارك (1971) الذي يرى أن وضع العوائق أمام تدريس اللغة العربية يعتبر تضليلاً وسخرية بالأمة؛ لأن معظم طلابنا الذين ينهون المرحلة الثانوية، يتعلمون معظم العلوم باللغة العربية، فكيف لهم عندما يدخلون الجامعة أن يدرسوا العلوم باللغة الأجنبية ويراد منهم استيعاب معارف يصعب على أبناء اللغة الأجنبية نفسها فهمها وإدراكها وهم أبناء اللغة فما هو حال أبناء العربية؟ ويقول: "إنني انظر بريبة وشك إزاء هذا الموضوع وأتساءل عما تبقى للعربية من حظ في المواد العلمية في المرحلة الثانوية، وهل سيأتي يوماً تخرج فيه العربية من التعليم المدرسي؟ لأنها عديمة الجدوى فلماذا لا نختصر الطريق وندرس المرحلة الثانوية باللغة الأجنبية لكون المرحلة الثانوية تمهيداً للمرحلة الجامعية؟" (ص2)

إن هذا الأمر لن يتحقق لضعاف النفوس؛ لأن العرب على يقين من أن اللغة العربية هي الحل الأمثل والأجدر لذا يجب أن تدرس في معاهدنا وكلياتنا وأن نكتب بها بحوثنا، وفي الوقت نفسه إن العرب ليسوا بغافلين عن قلة المراجع والبحوث المترجمة إلى العربية أو المؤلفة بها الأمر الذي دفع العديد من المؤلفين والأدباء إلى تأليف عدد من الكتب التي من شأنها أن ترتقي باللغة وتعمل على نهوضها، وخاصة في مجال الأدب والنحو كونهما المجالين الأكثر استخداماً وتداولاً في المراحل الدراسية المدرسية والجامعية.

وتعطي باكير (2003) مثلاً حياً على اهتمام العرب بلغتهم وتقول: "ومع كل تلك الضغوط فقد رأينا كيف صممت العربية السورية معرضة عن كل الأصوات المنادية بإخراج

اللغة العربية، فاعتبرت اللغة العربية عنصراً أساسياً من عناصر النجاح في الدراسة الجامعية، وترجمت الكتب والمراجع بل تعدت ذلك إلى التأليف في فنون العلوم الطبية وغيرها. ولم تقف الحال عند هذا الحد بل استطاع الأطباء السوريين إثبات جدارتهم في الولايات المتحدة وفرنسا وألمانيا، وهناك كثير من الأطباء السوريين المشهورين عالمياً". (ص12)

ويؤيده عبد الحق (2002) الذي يرى أن الضعف و عدم الاهتمام باللغة العربية في مرحلة التعليم الجامعي ناتج عن غياب التنسيق العلمي والعملية في السياسة التربوية، لأن الطالب عندما يلتحق بالجامعة يجهل اللغة المعتمدة في تدريس كثير من المواد العلمية في العديد من الجامعات، وفي أحسن الظروف يعرفها في مستوى لا يؤهله لمتابعة الدراسة فيها، وهذا سببه غزو الثقافة الأجنبية على الجامعات العربية مما يعني إعادة النظر والاهتمام باللغة العربية لغة تدريس لأبناء العرب إضافة إلى إثرائها بلغة أجنبية.

وفي دراسة الشافعي (1984) لأهداف تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية ومناهجها وأساليبها يؤكد على ضرورة تدريس مقرر اللغة العربية لأقسام غير الاختصاص، ويصف اللغة العربية بأنها ليست لغة تخصص فقط، بل أداة اتصال مهمة بين جميع الأفراد في الوطن العربي، وأن ما كسبه الدارسون منها في مراحل التعليم العام لا يفي بالغرض من تدريسها؛ لأن الاعتقاد السائد عنها في بعض الجامعات العربية أنها وسيلة تساعد في إتمام عمليتي التعليم والتعلم، متناسين أنها لغة قائمة بحد ذاتها لها علوم خاصة بها يجب أن يعنى بتدريسها، والسعي من أجل إتقانها، ولكن الشافعي يضع يده على المحك الأساسي على واقع تدريس اللغة في الجامعات العربية، ويرى أن تدريسها منوط بأهداف الجامعة ومدى تقديرها لوظيفة اللغة في كلياتها النظرية والعلمية. ويضيف أنه من الضروري أن يكتسب الطلبة من غير المختصين مهارات لغوية محددة حتى تصبح هذه المناهج مناهج وظيفية ذوات قيم تربوية،

ومن هذه المهارات الاستماع الواعي للمحاضرات والدروس وما يشبه ذلك، ومهارة القراءة السريعة، ومهارة الكتابة المنظمة الهادفة سواء أكان هذا لبحوث طويلة أم كان لبحوث قصيرة. وخرج المؤتمر الذي نظمته وحدة المتطلبات الجامعية (برنامج اللغة العربية) في جامعة الإمارات عام (1999) كما ورد في باكية (2003) بتوصية "تؤكد أهمية الاستمرار في تعليم اللغة العربية لجميع الطلبة في الجامعة على اختلاف تخصصاتهم، وعقد دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية لغير المختصين؛ إسهاماً في رفع كفايتهم التدريسية".

وأكدت هذه التوصية مرة أخرى في المؤتمر السنوي السادس لجمعية تعريب العلوم الذي عقد في جامعة عين شمس (2000) الذي أوصى بأن تتضمن مناهج الكليات والجامعات مقرراً في اللغة العربية يعنى برفع الكفاءة اللغوية للطلاب، إضافة إلى عنايته بقواعد الكتابة العلمية باللغة الصحيحة، مع وجود مقرر في اللغة الأجنبية يُعنى بالمصطلحات والتراكيب العلمية.

ويصف نهر (1978، ص45) وضع اللغة العربية وما حل بها اليوم من اضمحلال وانكماش قائلاً "إن لغتنا أصبحت كمنذنة يلفها الغبار، فالناطقون يضيقون بها، ويهربون من قواعدها وتراكيبها، بل إن بعض المتعلمين العرب لا يعرفون تركيب جملة عربية سليمة السكناات والحركات". والمشكلة الكبرى أننا نرى بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول؛ لسانهم يلحن، ومعارفهم اللغوية على المستويات كلها لا تتناسب وشهاداتهم الجامعية.

وترى الباحثة أننا في اللحظة التي كنا نعتقد أن الجامعة ستعمل على إثراء اللغة وتطويرها، فإن ما نراه في الواقع جاء مغايراً لما كنا نعتقد؛ وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي قامت بها الدول العربية من أجل إثراء اللغة والنهوض بها، ما يزال أبناء العربية يعانون من ضعف وتدن في أدائهم في مادة اللغة العربية، فتعالت صيحات أصحاب الاختصاص من

علماء وأدباء وشعراء منذ الثلاثينيات حتى يومنا هذا يدعون إلى تدارك هذا الضعف وإيجاد حلول سريعة لهذا الواقع المزري والمؤسف .

ولعل أشهرها ما قاله حافظ إبراهيم (1996) على لسان اللغة يلوم العرب ويحثهم على تدارس اللغة ويصف اللغة وصفاً جميلاً لو أدركنا معانيه لعرفنا قيمة اللغة قائلاً:

أنا البحر في أحشائه الدر كامن	فهل سألوا الغواص عن صدفاتي
فيا ويحكم أبلى وتبلى محاسني	منكم وإن عز الدواء أساتي
فلا تكلوني للزمان	فإنني أخاف عليكم أن تحين وفاتي

وبعد هذا العرض لواقع اللغة العربية في الجامعات العربية ستقوم الباحثة بإلقاء الضوء على بعض الأسباب التي تقف وراء ضعف الطلبة في اللغة العربية.

أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية:

على الرغم من الاهتمام الذي أولته الدول العربية بعد استقلالها للغة العربية ما يزال

أبناء العربية يعانون من ضعف وتدن في مستوى أدائهم في الأقطار العربية جميعاً، فعقد

المتقنون العرب من أدباء وشعراء وعلماء وفقهاء المؤتمرات وأقاموا الندوات في سبيل إيجاد

الحل الأمثل، والطريقة الفضلى لعلاج هذه المشكلة.

وتصف عبد الرحمن (1971) المشكلة بقولها: قد يتخرج الطالب العربي في الجامعة ولا يحسن

كتابة خطاب صغير بلغته القومية، وقد يتخصص في اللغة العربية، وينال أعلى درجاتها، ولا

يستطيع أن يملك ناصيتها.

وهناك أسباب مختلفة يعزى إليها الضعف في اللغة العربية بين طلابنا أهمها:

أولاً: ازدواجية اللغة بين العامية والفصحى:.

يرى طعيمة (1985) أن الضعف في اللغة العربية يعود إلى تغلب العامية على

الفصحى، وعدم حرص المدرس على استعمال العربية الفصحى.

أما على صعيد الجهود الرسمية العربية فقد عقد خبراء اللغة العربية في الأردن اجتماعاً عام

(1974) بإشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لبحث مشكلات تعليم اللغة العربية في

البلاد العربية، وكشفت النتائج التي توصلت إليها اللجنة أن هناك تدنياً في مستوى تعليم اللغة

العربية في مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي، على الرغم من تدريسها اثني عشر عاماً في

مختلف مراحل المدرسة، ويعود ذلك لعدة أسباب منها: " عدم عناية مدرس اللغة العربية وغيره

من مدرسي المواد الأخرى باستعمال اللغة العربية الفصحى، وعدم توفر قاموس لغوي حديث

يلبي احتياجات كل مرحلة من مراحل التعليم العام".

وتوافقت نتائج هذا الاجتماع مع دراسة الصاوي (1989)، التي أوضحت نتائجها أن

أسباب ضعف الطلبة في اللغة يعود إلى ضعفهم اللغوي في المراحل السابقة، وانتشار اللهجات

العامية واستخدامها في الحياة اليومية، وعدم وجود أساتذة لغة أكفاء، وقلة عدد الحصص أو

الساعات المخصصة لتدريس اللغة العربية.

وتتفق الباحثة مع هذه الآراء وترى أنه من الضروري التحدث بالفصحى أثناء عملية

التدريس لأي مرحلة كانت، وفي أي مادة، ويجب على المدرس أن يحبب طلبته بها حتى يقبل

على دراسة اللغة العربية دون ملل.

ثانياً: معاناة اللغة العربية من مزاحمة اللغات الأجنبية:

يرى خريوش (2004) أن من أسباب عدم النهوض العلمي في عالمنا العربي حتى الآن،

هو الارتباط المستمر بين علومنا و اللغة الأجنبية في سبيل الوصول إلى المعرفة، بدلاً من ربطها باللغة العربية، ويرى أن العربية "انعزلت عن ماضيها وتاريخها ولغتها، فحدث الانفصام الثقافي الذي زاد اليوم بين العلم وحضارة الأمة، فغدا العلم هجيناً في شجرة لا تألفه، وأدى ذلك إلى بقاء الأمة ناقلة بدلاً من أن تكون مبدعة". (ص2)

ويضيف مبارك (1971) على ذلك أن إهمال التدريس باللغة العربية يعود إلى حصر التعليم بمن يتقن اللغة الأجنبية، بحجة أن التعليم باللغة الأجنبية يمكن الطالب من متابعة تعليمه، وهو يرد على أصحاب هذا القول: إننا لا ننكر أهمية اللغات الأجنبية بل ننادي بإصرار على وجوب تعليمها وإتقانها، ولكن لا يكون ذلك على حساب اللغة العربية، ويرى أنه يجب إدخال تدريسها في كل الكليات؛ لأنه إذا اعتُمد التدريس على اللغة الأجنبية يعتبر ذلك منحىً خطيراً جداً على اللغة العربية فهو يعزلها عن العلم والتطور والتجدد ويثبت بالفعل أنها لغة عاجزة قاصرة عن مجاراة الحياة، "وعند ذلك ينظر إليها أبناؤها فيرونها جامدة صعبة القيادة متخلفة، فيتهمونها بالقصور والعقم وعدم الكفاءة وقلة الغناء فيزداد استبعادهم لها عن مجال العلم والتعليم وهذا أقصى ما يتمناه الأعداء لنا وللغتنا". (ص،571)

ويطرح الجمالي (1993) في هذا المضمار سؤالاً مهماً وهو:

هل اللغة العربية عاجزة عن التعبير عن مفاهيم أي علم من العلوم؟

ويجيب: نحن مقتنعون ومؤمنون بإمكانية أن تستوعب العربية كل العلوم والفنون الحديثة، كيف لا؟ فهي التي وسعت كتاب الله لفظاً وغاية، ولكن مشكلتنا في العالم العربي اليوم، هي أن بعضاً منا يفهم أن التدريس بالعربية في المستوى الجامعي معناه الاكتفاء بها وحدها وعدم إتقان لغة أجنبية واحدة أو أكثر.

ويضيف أن التدريس باللغة العربية لا يعني إهمال اللغة الأجنبية؛ فمن خلال اللغة الأجنبية يمكننا الاطلاع على ثقافة العالم الآخر وإبداعاته وتطوراته في المجالات العلمية. ويؤيده في ذلك مرسى (2001) الذي يرى أن استخدام اللغة العربية لا يعني تجاهل اللغات الأجنبية أو عدم الاهتمام بتعليمها لأنها مصدر من مصادر اكتساب المعرفة، وإن الطالب الجامعي وأستاذه على قدم المساواة لا بد لهما من اللغة الأجنبية لأنها شرط ضروري من شروط النمو المهني.

ويتعجب المبارك (1971، ص 568) من عدم اتخاذ اللغة العربية مقررًا دراسيًا في الأقسام والكليات جميعاً، ويقول: "كيف لا نعلم من نعهده للقضاء والمحاماة أداة عمله ولا نسلحه بوسيلة دفاعية؟ أ نتركه على ثقافته التي وفد إلينا بها من المدارس ثم نأمل أن يكون محامياً طلق اللسان فصيح العبارة جيد العرض بارع الأسلوب". (ص:572)

وتؤيد الباحثة فكرة إتقان لغة أجنبية ثانية إلى جانب إتقان اللغة العربية؛ لأن مقتضيات العصر تتطلب ذلك، مع الحرص على أن لا يكون هذا الاهتمام باللغة الأجنبية على حساب اللغة العربية.

ثالثاً: المناهج الدراسية:

يعتبر براون وزميله (1997) المادة التعليمية عنصراً مكماً لمكونات العملية التعليمية فالمعلم والطالب بحاجة إلى مادة علمية تساعد في تحقيق عمليتي التعليم والتعلم، والمادة العلمية يمكن أن تأخذ شكل كتب دراسية أو موارد أخرى يعدها أو يستعين بها المعلم منها المراجع والمجلات، أو أجهزة الحاسب أو المختبرات...

ويعتبر أن مبدأ الكم في التعليم دعائي في شكله وسطحي في مضمونه؛ لأنه لا يسمح بدراسة المادة العلمية بعمق، ولا يعطي المعلم حرية في اختيار طريقة التدريس وأسلوبه، ويفرض نظام اختبارات تشجع الحفظ غيباً وتثير الأعصاب أيضاً.

ويجمل قوله أن العبرة ليست (بالكم بل بالكيف) وليست العبرة بكثرة الأجهزة وكثرة المعلومات، وعدد ساعات الدوام اليومي، ولكن العبرة تكمن في كيفية استخدام الأجهزة و الاستفادة منها، وحسن اختيار المعلومات حتى يتاح للطالب فرصة دراستها بعمق، وبكيفية استثمار الوقت والقيام بأعمال وأنشطة تساعد على تسهيل العملية التعليمية.

ويقدم بعض المواصفات الواجب أخذها بعين الاعتبار عند كتابة المادة العلمية أو إعدادها أو اختيارها:

1. أن تكون واضحة الغرض والهدف، ومعدة بشكل مشجع للدراسة، بحيث تكون لغتها

واضحة وسهلة ومختصرة ومفيدة.

2. أن تكون مناسبة لمستوى الطلاب اللغوي والفكري والعلمي، وتساعد على تطوير

القدرات الفكرية والخيالية عند الطلبة.

3. أن لا تتعارض مع مبادئ الطلاب الدينية والثقافية والحضارية التي أقرها الإسلام

الحنيف.

وبما أن موضوع الدراسة تمحور حول الكتاب الجامعي فستخصص الباحثة الحديث عن

الكتاب الجامعي بشكل عام وكتاب اللغة العربية بشكل خاص.

يعتبر الشافعي (1984) كتاب اللغة العربية وسيلة من وسائل تعليمها بصرف النظر عن

المادة العلمية التي يحملها لغة أو هندسة أو طباً أو غير ذلك، ويعتبر الكتاب عنصراً هاماً من

عناصر البيئة التي نحاول توفيرها للطالب في الجامعة؛ ليعيش معها ويكتسب المهارات اللغوية

من خلال هذا العيش، ويرى أن أدلة الجامعات تقسم الكتاب الجامعي المكتوب باللغة العربية إلى نوعين:

الأول: يتضمن مادة خاصة باللغة العربية وفروعها من نحو وصرف وبلاغة وأدب ، ويرى الشافعي أن هذا الكتاب الذي تعتمد معظم أقسام اللغة العربية في الجامعات العربية لا يحقق الأهداف المرجوة منه فهو يعمل على تدريب الطلبة على الغموض وراء المعنى المراد تحريره. "وأصبح طلاب أقسام اللغة العربية متميزين بالصعوبة في أسلوب حديثهم وكتاباتهم وبالتعقيد في تعبيرهم، وبعدم الانطلاق فيه وبضيق الخيال والعجز عن الابتكار والتجديد؛ لأنهم تعودوا الالتزام بهذه النصوص المعقدة في تلك الكتب." (ص، 38)

أما النوع الثاني فيتضمن مادة غير اللغة العربية كالهندسة والتاريخ والاجتماع... وتتوقف لغة الكتاب على مقدار إلمام مؤلفه باللغة العربية فمنهم من تكون لديه خلفية قوية باللغة العربية تمكنه من تجنب الأخطاء النحوية والإملائية واللغوية، وهنا نطمئن إلى أن الطلاب بين أيديهم كتاب جيد يحفظ لغتهم، وقد يحدث العكس وجود أخطاء لغوية ونحوية وركاكة في الأسلوب قد تعود إلى تأثر المؤلف بأساليب أجنبية أو إلى ترجمتهم منها إلى العربية، وفي مثل هذه الكتب لا بد من عمل شيء يحفظ سلامة اللغة حتى يكون الكتاب عنصراً جيداً من عناصر تعليم اللغة العربية.

ويضيف نهر (1978) أن محتوى معظم مناهج اللغة العربية يتسم بالتقليد فهي مجرد سرد للمعلومات ، ولا تقوم على تدريب الطلبة على الأنشطة اللغوية التي يحتاجون إليها في حياتهم داخل الجامعة وخارجها، وخلصت دراسته إلى أن هذه المناهج لا تحقق الأهداف المرجوة منها سوى دفع الطلبة إلى حفظ معلومات وحقائق خاصة باللغة، ولا تهتم بالأهداف

التي تمكنهم من استخدام اللغة العربية وتذوقها والمشاركة في تطويرها، والكشف عن مواهبهم وتنميتها.

كما أوصت الدراسة بإعادة النظر في هذه المناهج وتحديثها وتطويرها وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف، الذي يجب أن تشتمل على معلومات وحقائق ومفاهيم بحيث يراعى في عرض هذه المعلومات والمفاهيم والقواعد والتدريبات اهتمامات الطلبة وتخصصاتهم الرئيسية، مع الاهتمام بالصياغة اللغوية السليمة والابتعاد عن الغموض.

ويؤيده الجملاطي (1975) الذي يرى أن كتب اللغة العربية وخاصة النحوية مبنية على أسس غير علمية، وهي مكتظة بالقواعد، كما أنها غير مرتبة من الناحية المنهجية. ويرى طعيمه (1985) أن مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في الوطن العربي مازالت معظمها تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين، ولا تتماشى مع مكتسبات اللسانيات الحديثة. ويلوم عبد الحق (2002) المناهج والمقررات الجامعية؛ لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار ما درسه الطالب في المرحلة الثانوية، إذ تكون معظم المناهج والمقررات جديدة عليه تُعالج بطريقة جديدة يصعب عليه ربطها بما اكتسبه سابقاً، فيضطدم الطالب بعقبة صعبة تؤدي إلى إخفاقه في متابعة دراسته الجامعية.

ولقد اهتم العرب والمختصون في مجال المناهج العربية وعقدوا لذلك المؤتمرات

وأجروا الدراسات ومنها:

دراسة الطعمة (1969) الذي قام بتطبيق استفتاء على معلمي اللغة العربية وتلقى منهم

(226) استفتاء. وقد استطلع آراءهم حول أهداف تعليم العربية ومناهجها ومشكلات تعليمها

وتصورهم لعلاجها، وخرجت الدراسة بعدة نتائج منها:

أن المعلمين عبروا عن رغبتهم في أن يسهموا في وضع المناهج واختيار الكتاب، ويرون أن كتاب النحو من أكثر فروع اللغة الذي يحتاج إلى تغيير، ويعزو المعلمون سبب تغييرهم لمناهج اللغة العربية:

1. تأكيد المنهج على "الكم" في مختلف الفروع ولا سيما النحو والأدب.
2. المادة الموضوعية فيه لا تراعي الفروق الفردية والمرحلة العمرية للطلبة وخاصة كتب النحو وموضوعات النصوص غير الشائقة، وعدم ملائمة الموضوعات لأذواق الجيل الجديد أو متطلبات العصر الحاضر كما في الأدب والمطالعة.
3. طريقة عرض الكتاب للموضوعات جافة وجامدة، ولا يوجد ترابط بين الموضوعات أو المفردات.

وفي المؤتمر الذي نظّمته وحدة المتطلبات الجامعية العامة، الذي سبق ذكره خرج بتوصية تدعو إلى انتقاء النصوص الأدبية المناسبة للمرحلة الجامعية، مع مراعاة هذه النصوص لحاجات الدارسين ومراحل نموهم، والتوفيق بين مناهج التعليم العام والمناهج الجامعية تحقيقاً؛ لتكامل الخبرات اللغوية وبنائها، والاهتمام بالنحو الوظيفي في التعليم الجامعي إلى جانب التعبير الشفهي.

وترى الباحثة أنه يجب الاهتمام بمناهج اللغة العربية التي تدرس في المرحلة المدرسية أو الجامعية، والعمل على تدقيقها وتنقيحها، لأنه وسيلة التعليم المهمة في نظر الطلبة فإذا كانت ضعيفة أو لغتها ركيكة كيف يمكن للطلبة أن يتقوا بمحتواها؟

وينطبق على المناهج كافة إذ يجب أن تعرض على متخصصين في اللغة لتصحيح الأخطاء اللغوية إن وجدت.

رابعاً: طرق التدريس وأساليبه:

يربط معظم الباحثين هذه النقطة مع المنهج ومنهم موانج وزميله (2000) اللذان يعتبران أن القصور والهبوط في أشكال المنهج الدراسي يعود إلى عدم قدرة المحاضرين الجامعيين على اتخاذ الفعل الصحيح، أو بسبب ولأنهم لبعض البرامج الموجودة، أو بسبب الخوف من كشف نقاط الضعف التي من شأنها المساس بحياتهم.

ويرى الشافعي في دراسته (1984) أنه يجب الاهتمام بطريقة للتدريس واعتماد طريقة

تناسب المستوى الجامعي، ويرى أن طريقة المحاضرة هي الطريقة السائدة في الجامعات العربية، وينعتها بأنها مجرد إلقاء المحاضر للمعلومات والحقائق على الطلاب الذين لا يشاركون في شيء إلا المتابعة. ويضيف أنه من الضروري الاهتمام بتأهيل المدرسين الجامعيين تربوياً واطلاعهم على أساليب التدريس والتقويم وعملية وضع المنهج وتأكيد الانسجام ما بين طرائق التدريس وأساليب التقويم وعملية وضع المنهج.

ويرى عبد الحق (2002) أن من أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلة الجامعية طريقة عرض المادة؛ لأن المدرس يعتمد في شرحه طرقاً جديدة لم يعهدها الطالب في دراسته الثانوية، وأن طريقة التدريس في المرحلة الجامعية لا يُلتفت فيها إلى واقع الطالب وخصائصه النفسية وهي تكلف الطالب ما لا يطاقه.

ودعت ندوة تعليم اللغة العربية التي عقدت في الجزائر عام (1984) إلى الاهتمام بطريقة التدريس المتبعة في تدريس اللغة ومهاراتها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من وراء تدريس اللغة وهي تدريب الطلبة على القراءة، وتوضيح الأخطاء التي وقعوا فيها، وتدريبهم على كتابة نص محدد بلغتهم أو إعادة صياغة الفقرات بلغتهم أيضاً، ويجب على المعلم أن يشرك طلبته في عملية تصحيح الأخطاء، وأن يلفت نظرهم إلى أهمية علامات الترقيم.

وترى الندوة أن نجاح عملية التعليم يتوقف على المدرس المكلف بها؛ لأنه يجتهد الطريقة المناسبة والمفردات التي يرى أنها توصله إلى تحقيق الهدف المطلوب، وهو الذي يحدد الفروع اللغوية التي ينبغي تدريسها من نحو وصرف وبلاغة وأدب... إذ أصبح تدريس اللغة وفقاً على الاجتهاد الشخصي للمدرس ورغبته في الاهتمام بالفرع الذي يفضلُه دون سواه، وصار انتفاع الدارسين من المادة يتوقف على ثقافة المدرس وحسن اختياره للمفردات، فحصل تفاوت في مدى استفادة الطلبة الذين يدرسون اللغة بسبب اختلاف أذواق المدرسين المختلفين في الثقافات والطرائق .

وترى أنه نتيجة لتلك الفوضى التي اجتاحت جامعاتنا أصبح لا بد من تأليف كتاب موحد يضم فصولاً في الأدب ونصوص اللغة والإملاء والقواعد النحوية، واختيار مدرسين أكفاء ذوي خبرة علمية وعملية تؤهلهم للوصول إلى الأهداف المرسومة للمقرر.

وترى الباحثة أنه يجب على المسؤولين في وزارة التربية، والجامعات عقد دورات يقدم بها لأعضاء هيئة التدريس والمدرسين طرق تعليمية جديدة لنخرج من التقليدية والعشوائية في التعليم، ولجعل الطالب يستمتع بالعملية التعليمية .

ومن هنا جاءت فكرة التغيير في المنهج أو حتى إجراء عملية تقويم لها، ويعزو فرج (2000) أسباب هذا التغيير أو التقويم إلى التطورات الحديثة والثورة العلمية التي غزت مجتمعاتنا و عملت على تغييرات جذرية في مقاييس الحياة وقامت بتطورات سريعة وأدخلتنا في حال جديد، نقلتنا من عقلية يسيطر عليها الجهل والأمية إلى عقلية متفتحة نيرة، أثرت بشكل واضح على قطاع التعليم وبما فيه التنظيم الهيكلي للنظام التربوي وعملت على إحداث تغيير و تطوير للمناهج الدراسية وطرق التدريس والاهتمام بعلوم المستقبل، والتعلم الذاتي، وتطوير تكنولوجيا التعليم، لتواكب هذا التطور العلمي والتكنولوجي الحادث اليوم ومستقبلاً.

لذا أصبح من الضروري تحديث الحياة البشرية وتنمية وعيهم وقدراتهم بعد أن أصبحت الثورة الحقيقية للشعوب لا تقاس بما تمتلكه من ثروات طبيعية وإنما بما يتوفر لديها من علم وعلماء؛ أصبح من الملح والضروري التوجه نحو تطوير التعليم والعمل على إيجاد حلول عاجلة للأنظمة التقليدية الجامدة التي لا تسير المتغيرات المعاصرة".

ويضيف مرسى (2002) إن التطور يدخل بصورة سريعة إلى قطاعاتنا المختلفة ، حتى

أنه يصعب علينا في بعض الأحيان ملاحظته، وإذا كانت المعرفة الإنسانية في الماضي غير البعيد تتضاعف كل قرن، فأنها تتضاعف الآن كل عقد من الزمان أو أقل، وهذا يعنى أنه على الإنسان المعاصر أن يجدد معرفته بصورة سريعة متلاحقة لم تكن مفروضة عليه في الماضي. وترى تمام (2000) أن تطوير المناهج وتعديلها كان أكثر قطاعات التعليم تأثرا بهذا

التطور؛ لأنها ترى أن المناهج هي أساس عملية التعليم والتعلم وبناء على المنهج يتم تحقيق أهداف التعليم وخاصة الهدف الأساسي منها وهو "تعديل وتشكيل سلوك التلميذ وتنميته في ضوء المفاهيم المعاصرة والمستقبلية وهذا يتطلب اتفاق التعديل في السلوك مع طبيعة المعرفة العلمية وفلسفتها في ظل الثورة المعرفية أو الكونية أو العولمة الحادثة الآن وما يرتبط بها من متغيرات في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية..."ص(114)

ويرى مرسى (2002) أن عملية تطوير المقررات المدرسية تفرضها اعتبارات معينة منها المناخ العام للمقرر، ورأي الأساتذة والطلبة فيه، ومدى رضاهم عنه، ويؤكد، أنه قبل القيام بعملية التطوير، يجب إجراء دراسة استطلاعية لمعرفة جوانب المقرر التي يجب أن يشملها التطور.

ويعتبر موانج وزميله (2000) أن عملية التقويم تنشأ في بعض الأحيان من خلال القراءة حول موضوع ما، يتم النقاش حوله ولربما يكون الداعي للتقويم هو كون المقرر ضعيفاً،

أو على العكس، قد يكون المنهج ميسراً، وغير واضح لذا يرى أنه قبل البدء بعملية التقويم يجب تحديد الجوانب والمشكلات الموجودة في المنهج والتي تحتاج إلى عملية التقويم.

مشكلة الدراسة و أسئلتها:

على الرغم من كل الاهتمامات التي أولاها الغيورو ن اللغة من علماء وأدباء وشعراء للاهتمام باللغة العربية ورفع شأنها، فإننا ما زلنا نعاني من مشكلة خطيرة جداً، وهي ضعف الطلبة في مادة اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة ، وأكبر دليل على ذلك قراءة طلبتنا وكتاباتهم المليئتان بالأخطاء النحوية والصرفية والإملائية.

ويعزى هذا الضعف إلى عدة عوامل منها دخول اللغات الأجنبية، و تعامل معلمي اللغة مع المادة، وعقم المناهج وطرق تدريسها التي يعتبرها الطالب المورد الأساسي في دراسته.

لذا جاءت هذه الدراسة لتقويم مساق مهارات اللغة العربية لدى طلبة جامعة القدس، ، ومعرفة وجهة نظرهم ونظر أعضاء هيئة التدريس نحو هذا المساق الذي هو متطلب جامعي إجباري، كما تحاول هذه الدراسة إلقاء الضوء على مواطن الضعف والعمل على التقليل منها و تعزيز مواطن القوة في هذا المساق.

وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

8. ما وجهات نظر الطلبة والطالبات في مساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس كما

بينتها إجاباتهم على أسئلة المقابلة؟

9. ما وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس

كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة ؟

10. هل هناك اختلاف بين تقديرات الطلاب التقويمية وتقديرات المعلمين التقويمية

لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس؟

11. ما وجهات نظر الطلبة في مساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس كما

بينتها إجاباتهم على أسئلة الاستبانة؟

12. ما التقديرات التقويمية للطلبة والطالبات لكل مجال من مجالات تقويم المساق

الستة

(خطة المساق ، ونظام التقويم ، وأهداف المساق ، والكتاب وموضوعاته ، والتطبيقات

والنماذج ، وأسلوب المدرس) بحسب جنس الطلبة والمستوى الأكاديمي والكلية ؟

13. ما مستوى أداء الطلبة في اختبار اللغة العربية في كل فقرة من فقرات هذا

الاختبار؟

14. هل يختلف مستوى الطلبة في أدائهم لاختبار الدراسة باختلاف جنس الطلبة

ومستواهم الأكاديمي وكمياتهم؟

فرضيات الدراسة :

قامت الباحثة بتحويل السؤال الخامس والسابع إلى فرضيات.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس

لأبعاد التقويم الستة والدرجة الكلية تعزى إلى متغير الجنس .

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس

لأبعاد التقويم الستة والدرجة الكلية تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي .

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس

لأبعاد التقويم الستة والدرجة الكلية تعزى إلى متغير الكلية.

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين

المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب في الاختبار والدرجة الكلية تعزى إلى متغير

الجنس .

11. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين

المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب في الاختبار والدرجة الكلية تعزى إلى متغير

المستوى الأكاديمي.

12. لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لعلامات الطلاب في الاختبار والدرجة الكلية تعزى إلى متغير الكلية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تقوم بمناقشته وهي اللغة العربية، إذ يعتبر الاهتمام بها واجباً قومياً ودينياً، وتقع مسؤولية تعليمها على عاتق كل من ينطقها ويتقن علومها، فكيف لا نهتم بها وقد أعز الله تعالى العرب بأن جعلهم ناطقين بلغة الضاد لغة القرآن الكريم، وتحدى البشر بأن يأتوا بلسان عربي مبين مثل لسان القرآن العظيم، ويكفي فخراً وشرفاً بأن نكون ممن أولاهم الله حبه ورعايته، وأجزل علينا من منين عطاياه، وكرمنا عن سائر المخلوقات وجعلنا من قارئ القرآن الكريم، وأن ننادي بالعربية في اليوم العظيم، والصلاة والسلام على خير من نطق بالضاد وحوى كلامه أفصح الكلام القائل: "إن من البيان لسحراً" فاكتمت العربية بذلك الخلود ليصبح تعليمها واجباً لفهم العقيدة الإسلامية، واعتبرت من مقومات الشخصية العربية.

فبعد كل هذا التكريم من حق اللغة على العرب أن يخلصوا لها، ويبدلوا الجهود لرفع شأنها وجعلها لغة الحضارة الحديثة في الوطن العربي، وأن يولوها أكبر قسط من العناية، وألا يضمنوا عليها بالجهد والوقت، وأن يتعرفوا إلى ما يكتنف تعليمها من صعاب أدت إلى ضعف ملحوظ في تعليمها؛ ليقوموا بتعديلها وتسهيل صعبها، لتمهيد السبل لتعليمها وتعلمها .

وهذا الأمر يتطلب منا وقفة تأمل وإعادة نظر بمناهج التعليم وخاصة في المرحلة الجامعية؛ لأنها مصنع الرجال والنساء الذين سيشاركون في الحياة المهنية بعد تخرجهم في الجامعة؛ لأنهم سيدخلون في معترك جديد، يتطلب منهم التعامل مع فئات مختلفة من الناس، يمتلك كل واحد منهم ثقافته الخاصة، وذلك يتطلب توفر سلاح متين يساعدهم على مجابهة الواقع الجديد ألا وهو اللغة التي سيتداولونها لمزاولة أعمالهم وتسيير أمورهم.

فيجب على من يتخرج في الجامعة متخصصاً في أحد فروع المعرفة أن يتقن اللغة العربية،
قراءة وكتابة وفهماً وتعبيراً.

ومن هنا تتبع أهمية الدراسة من كونها الدراسة الوحيدة في جامعة القدس التي تلقي
الضوء على واقع اللغة العربية في الجامعة ، وذلك من حيث الوقوف على وجهات نظر الطلبة
والمعلمين حول محتوى مساق مهارات اللغة العربية وأهدافه وطرق تدريسه وأساليب تقويمه ،
هو مساق إجباري لجميع طلبة التخصصات المختلفة في جامعة القدس ، كما حاولت الدراسة
توضيح نقاط القوة في المساق والوقوف عليها ، وتحديد نقاط الضعف ومساعدة المسؤولين على
حلها.

كما أن الباحثة قامت باستطلاع وجهات نظر بعض الطلبة الذين درسوا المساق سابقاً
فوجدت أن بعض الطلبة لا يقبلون على المادة، وبعضهم يضيق ذرعاً بالطرق المتبعة في
عملية التدريس، كما علق آخرون عليها بقولهم: إنها جامدة لا تدفع الطالب للتفكير الإبداعي،
ناهيك عن حجم المادة المدرجة التي تجعل الطالب يتردد في دراستها.

والذي دفع الباحثة لتناول هذا الموضوع وبخثه هو أنها تعمل معلمة لمادة اللغة العربية
للمرحلة المتوسطة، وقد عانت في أثناء عملها من ضعف الطلبة في اللغة العربية وقواعدها، لأن
أبناء الجيل ينظرون إلى اللغة وعلومها أنها مفروضة عليهم فرضاً وأن عملية فهمها وإدراكها
مجرد كماليات زائدة؛ لأنهم يجهلون مدى أهميتها في إثبات هويتهم العربية، ولربما نكون
محففين بحقهم إذا ألقينا كل اللوم عليهم، فهم نشأوا في عصر سيطرت عليه الفضائيات
والتقنيات التي أهملت اللغة وليتها أهملت أو همّشت اللغة العربية فقط ، فلا يكاد برنامج ثقافي
أو سياسي أو اجتماعي يخلو من الأخطاء اللغوية، زد على ذلك ما تسمعه أو تراه من فداحة
في الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية.

وقد توصلت الباحثة إلى أن هذا الضعف حصيلة تراكمات مختلفة ومتعددة، كالابتعاد عن اللغة الأم، والمناهج الدراسية.

فهذه الأمور مجتمعة دفعت الباحثة، وهي متخصصة في اللغة العربية وآدابها، إلى أن تبحث في هذه المشكلة وتركز على موقع مهم من مواقعها وهو التعليم الجامعي.

أهداف الدراسة:

1. إلقاء الضوء على وجهات نظر الطلبة في مساق مهارات اللغة العربية .
2. إلقاء الضوء على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في مساق مهارات اللغة العربية.
3. تحديد جوانب القوة والضعف في المساق.
4. معرفة مستوى تحصيل الطلاب في مساق مهارات اللغة العربية.

حدود الدراسة:

1. اقتصرَت الدراسة على عينة من الطلاب والطالبات الذين أنهوا دراسة مساق مهارات اللغة العربية، كما حددت بأساتذة اللغة العربية الذين يدرسون المساق في الجامعة.
2. أجرت الباحثة الدراسة في نهاية العام الدراسي 2004 / 2005م.
3. أجريت الدراسة في جامعة القدس _ أبوديس.
4. اقتصرَت الدراسة على المصطلحات والمفاهيم والواردة في الدراسة.

5. تعددت نتائج الدراسة بمدى فاعلية محتوى الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة

والاستبانة التي طورته وأسئلة المقابلة ومدى صلاحيتها وصدقها وثباتها.

مصطلحات الدراسة:

1. مساق مهارات لغة عربية:

وهو مساق (متطلب إجباري) خاص بمادة اللغة العربية تطرحه جامعة القدس ويقوم بدراسته جميع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم.

2. التقويم:

التقويم: لغة هو مصدر الفعل (قَوِّمَ) وقَوِّمَ درأه أزال عوجه، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، والسلعة سعرها وثمرها، وقَوِّمَ الشيء أزال عوجه وعدله. (ابن منظور، 1968).

يعرف سعد (2000) التقويم بأنه عملية تشخيصية علاجية، وقائية شاملة لجميع نواحي النمو المستمر ويهدف إلى الارتقاء بالعملية التعليمية والتعلمية عن طريق معرفة مواطن الضعف ، وعلاجها ومعرفة جوانب القوة والتركيز عليها.

ويعرفه طعيمه (2000) بأنه مجموع الإجراءات التي يتم بها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة.

وترى الباحثة أن تعريف طعيمة يمثل معنى التقويم الذي أرادته في دراستها وترى أن التقويم هو عملية لجمع البيانات حول مساق مهارات اللغة العربية للتعرف على جوانب الضعف والقوة في مكونات هذا المساق وعناصره بأدوات أعدت خصيصاً لهذا الغرض لأخذ وجهة نظر الطلبة ومعلميهم في هذا المساق.

3. المهارة:

المهارة لغة الحذف في الشيء. والماهر الحاذق بكل عمل. (ابن منظور، 1968)
ويعرفها صالح (1972) أنها السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال وهي تنمو نتيجة التعلم.

4. الطلبة:

طلبة جامعة القدس الذين انهوا دراسة مساق مهارات اللغة العربية في نهاية الفصل الأول من العام الدراسي (2004/2005).

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

لقد نشطت حركة تحليل الكتاب الجامعي وتقويمه بشكل عام وكتب اللغة العربية بشكل خاص من التربويين وأصحاب الاختصاص لما له من أهمية في التعليم الجامعي. وسأتناول في هذا الفصل الدراسات السابقة التي أجريت حول تقويم مساقات اللغة العربية في المرحلة الجامعية، ونظراً لعدم وجود عدد كاف من الدراسات التي تحاكي دراسة الباحثة، ارتأت الباحثة تناول دراسات قومت مساقات جامعية من التخصصات الأخرى (غير اللغة

العربية)، ودراسات تناولت تقويم كتب اللغة العربية في المرحلة الجامعة وبعض الدراسات التي تناولت الكتب المدرسية.

ويعني ذلك أن الدراسات السابقة تقع في محورين:

أولاً: دراسات اهتمت بتقويم مساقات اللغة العربية في المرحلة الجامعية.

ثانياً: دراسات اهتمت بتقويم كتب اللغة العربية في المرحلة المدرسية.

وقد حاولت الباحثة العثور عن الدراسات الحديثة، واعتمدت الباحثة في ترتيب هذه الدراسات المنحى الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أولاً: الدراسات التقويمية التي تناولت مساقات اللغة العربية في المرحلة

الجامعية:

دراسة الخضير (2004)

والتي جاء بعنوان تقويم مقرر "أدب الأطفال" في أقسام اللغة العربية بكليات المعلمين

في الرياض.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى كفاية "منهج أدب الأطفال" المقرر في أقسام اللغة العربية بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، ومدى تأثيره في المتعلم تأثيراً يتفق مع ما حدد له من أهداف، كما وهدفت إلى التعرف على العوائق في المنهج ومكوناته التي تحد من الاستفادة الكاملة من هذا المقرر.

وتكونت عينة الدراسة من (5) أعضاء من الخبراء، و (40) من الطلبة المعلمين،

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة حول منهج أدب الأطفال المقرر بأقسام اللغة العربية

بكليات المعلمين، واشتملت الاستبانة على ست قوائم لتقويم مكونات المنهج المختلفة.

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن ضعف منهج مقرر "أدب الأطفال" في تمكين المتعلمين من الإحاطة بأدب الطفل ووسائله، كما و أظهرت النتائج أيضاً أبرز العوائق التي تحد من الاستفادة الكاملة من هذا المقرر، وهي أن الأنشطة التعليمية المصاحبة للمقرر لم تلق العناية الكافية، وأن صياغة الأهداف لم تكن دقيقة، ومعلوم أن أهمية أي مقرر في أهدافه، وأن المفردات غير كافية لتغطية أنواع أدب الطفل ووسائله، وأن نظام التقويم المتبع لم يكن مناسباً للمقرر.

دراسة الزغبى (2003)

تقدم هذه الدراسة نموذجاً لتطوير طرائق تدريس مهارات الاتصال باللغة العربية وبناء وتقييم نموذج تدريسي مستند على المنحى الكلي لتدريس مساق مهارات الاتصال باللغة العربية (101) و(102) في الجامعة الأردنية.

وقد تم اختبار فاعلية هذا النموذج باستخدام اختبار مستند على أسس المنحى الكلي ومبادئه أيضاً.

واختارت الباحثة عينة عشوائية ممثلة للمجتمع تكونت من أربع شعب: شعبتين تجريبيتين من الطلبة الذين تم تدريسهم وفق النموذج المستند على المنحى الكلي، وشعبتين ضابطتين من طلبة الدوام الصباحي في المساقين.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتوزيع استبانة على الطلبة و المدرسين لأخذ آرائهم ، حيث أظهرت النتائج إلى ضرورة تجديد طرائق التدريس المتبعة ومحتوى المنهاج المقرر، بما يتناسب وميول الطلبة، واستخلصت الدراسة أن النموذج المستند على المنحى الكلي فاعل في تطوير غالبية مهارات الاتصال باللغة العربية (101) و(102) 0

دراسة باكية (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى وصف واقع تدريس اللغة العربية لغير المتخصصين في جامعة دمشق وفي ثلاث كليات وهي: الطب البشري، وطب الأسنان، و الصيدلة وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانتين واختباراً تحصيلياً، إذ وجهت الاستبانة للمدرسين، والاستبانة الأخرى والاختبار التحصيلي للطلبة.

وطبقت الاختبار على عينة عشوائية منظمة بفاصلة قدرها (5) من طلاب السنة الأولى في الكليات الثلاث، أعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها عندما وصلت إلى نهاية السنة الثانية. أما الاستبانة فقد طبقت على عينة عشوائية من طلاب السنة الخامسة في الكليات الثلاث، أما استبانة المدرسين فقد طبقت على المدرسين الذين درّسوا في الكليات الثلاث. ومن نتائج هذه الدراسة:

1. اتفاق الطلبة والمدرسين على ضرورة إعادة النظر في المنهاج والكتاب المقرر.
2. أشارت آراء الطلاب والمدرسين إلى أن أهداف تدريس اللغة العربية لغير المختصين جاءت منسجمة مع ما يعانيه الطالب من ضعف في اللغة العربية، مما يدعو إلى ضرورة تدريس اللغة العربية في المرحلة الجامعية وفي السنوات كلها.

بحث الخضير (2002)

وجاء البحث بعنوان تقويم أثر مقرر التحرير العربي في إكساب خريجي أقسام اللغة العربية بكليات المعلمين مهارات الكتابة والإملاء.

ويجيب هذه البحث على سؤالين في ضوء الأهداف المرجوة من هذا البحث وهما:

1. إلى أي مدى يؤثر مقرر التحرير العربي في أداء خريجي أقسام اللغة العربية بكليات

المعلمين بالمملكة.

2. ما العوائق التي تحد من الاستفادة الكاملة من هذا المقرر؟ سواء أكان في مجال أهداف

المقرر، أو الأنشطة التعليمية المصاحبة، أو الزمن والمستوى الدراسي، أو طريقة التقويم،

ومدى توفر المراجع المناسبة.

واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من فئتين الأولى فئة الطلاب التي بلغ

عددها (50) طالباً من المتخصصين في اللغة العربية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية. أما الفئة

الثانية فمثلتها أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين المتخصصين في اللغة العربية وبلغ عددهم

(14) محاضراً .

ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحث أداتين وهما:

1. خمسين كراسة من كراسات تحضير الدروس بواقع كراسة واحدة لكل واحد من الطلاب

المعلمين المتخصصين في اللغة العربية.

2. استبانة حول محتوى مقرر التحرير العربي وزعت على الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

وقد كشفت نتائج هذا البحث عن ضعف أثر مقرر التحرير العربي في العطاء العلمي

للخريجين، كما وكشفت النتائج عن أبرز العوائق التي تحد من الاستفادة من هذا المقرر، وهي

عدم الاهتمام بالأنشطة التعليمية المصاحبة للمقرر لم تلق العناية الكافية، وأن المفردات لم تركز

على المشكلات الأساسية، وأن نظام التقويم المتبع من قبل المدرسين لم يكن مناسباً للمقرر.

دراسة مقبيل (2000)

التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في مجال النحو والصرف في كلية التربية بجامعة حضرموت، وذلك من خلال إعداد قائمة معيارية تشتمل على المعايير العامة التي ينبغي توافرها في مجال النحو والصرف، للمجالات الآتية وهي: الأهداف، والمحتوى، والطرائق، والوسائل، وأدوات التقويم، وتشخيص الواقع الحالي لمجال النحو والصرف في ضوء القائمة المعيارية لمعرفة جوانب القوة والضعف في هذا المجال.

واقصر البحث على عينة من أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية، وعلم النفس، وقسم التربية، وقسم الوسائل في كلية المكلا، وبلغ عددهم (27) عضواً، كما واشتملت الدراسة على عينة من الموجهين المتخصصين وبلغ عددهم (7)، أما عينة الطلبة فقد اختار الباحث المستوى الرابع باعتبارهم على وشك الانتهاء من البرنامج، وبلغ عددهم (79) طالباً.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث القائمة المعيارية لمجال النحو والصف بعناصره

الخمس، وتكونت الاستثمار (148) فقرة.

وكان من نتائج الدراسة أن نسبة تحقق الأهداف الفعلي من وجهة نظر الطلبة كان بنسبة (60%) في مجال النحو، و(77%) في مجال الصرف، ودرجة تحقق الطرائق كانت ضعيفة جداً إذ بلغت نسبتها في مجال النحو (14%)، و(20%) في مجال الصرف. وأدوات التقويم كانت كذلك ضعيفة إذ بلغت (14%) في مجالي النحو والصرف.

دراسة كنعان (1996) كما ورد في باكير (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع اللغة العربية بجامعة دمشق، وتسعى هذه الدراسة إلى تحديد موقف طلاب كلية التربية من مقرر اللغة العربية لغير المختصين، سواء أكان ذلك من حيث الأهداف، أم طرائق التدريس، أم الأساليب، أم الأنشطة.

استخدم الباحث استبانة موجهة إلى الطلبة ، وطبقت الاستبانة على طلاب السنة الرابعة -كلية التربية- الذين يدرسون مقرر اللغة العربية أربع سنوات، وشملت قسمي التربية وعلم النفس. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها: الاستمرار في تدريس اللغة العربية للطلبة في المرحلة الجامعية بعد إجراء التعديلات في مناهجها المقررة، وتطوير طرق التدريس، واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس، والتنويع من الأنشطة.

دراسة أبو جاموس (1992)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المهارات اللغوية العامة للدراسات الجامعية بدولة قطر، ومدى مساعدة منهج اللغة العربية على تنمية المهارات اللغوية، ومدى توافر هذه المهارات لدى الطلاب الذين أنهوا دراستهم في المرحلة الثانوية بدولة قطر. وقام الباحث بمجموعة من الإجراءات لبناء أدوات خاصة بالدراسة كان أهمها تسجيل (16) محاضرة ومناقشة في كليات (الشريعة والإنسانيات والعلوم الاجتماعية والتربية والإدارة والاقتصاد)، وتحليلها بهدف تحديد المهارات التي يلزم توافرها لدى الطلاب لاستيعاب هذه المحاضرات.

كما وأعد الباحث اختباراً للإجابة اللغوية بصورتها المقروءة والمسموعة، وقام بتطبيقه على عينة عشوائية ممثلة من الطلاب والطالبات الذين أنهوا دراستهم بالمرحلة الثانوية وقد بلغ عددهم (648) طالباً وطالبة.

وقد خرج الباحث بنتائج منها: أن المهارات اللغوية العامة اللازمة للنجاح في الدراسة الجامعية تنحصر في (17) مهارة أهمها (التمييز بين ما هو رئيس وفرعي في الأفكار والمفاهيم في

الموضوع الواحد)، و (الإصغاء للمحاضر والتكيف مع معدل سرعته)، و (تركيب الأفكار وتسلسلها بشكل منطقي).

وأظهرت النتائج أن نسبة إتقان أفراد العينة الكلية (الطلاب والطالبات) للمهارات اللغوية المقاسة باختبار الإجابة اللغوية جاء بنسب مئوية متفاوتة، كان أعلاها (انتقاء الألفاظ والعبارات المناسبة التي يسهل بها حديثه وكتابته) حيث بلغت نسبتها 10.3%، وأدناها (التوثيق الصحيح للمصادر والمراجع التي يستخدمها في أبحاثه وتقاريره) حيث لم يتقنها أي فرد من أفراد العينة إذ بلغت نسبته (0.5%).

دراسة عاشور (1993)

هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية تدريس المساقين الإلجباريين للغة العربية في جامعة اليرموك من خلال استطلاع آراء الطلبة الذين أتموا دراسة مساقى اللغة العربية (101 و102). اعتمدت الباحثة على مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع الطلبة الذين أتموا دراسة المساقين. ولجمع البيانات أعدت الباحثة استبانة؛ لاستطلاع آراء الطلبة حول المساقين، واختباراً تحصيلياً لمعرفة مدى تحقيق أهداف المساقين.

وأظهرت النتائج أن وجهات نظر الطلبة على عناصر المنهاج (الأهداف، و المحتوى، والتقويم، و الوسائل والأساليب والأنشطة) قاربت (60%)، وجاءت وجهة نظر الطلبة في عناصر (الوسائل و الأساليب والأنشطة) أعلى من وجهات نظرهم في العناصر الأخرى (الأهداف والمحتوى والتقويم).

كما أن النتائج أظهرت أن مستوى الطلبة في أدائهم على اختبار الدراسة قد بلغ 60% وقد اتفق مع ما أقره مدرسو المساقين.

بحث أحمد (1988) كما ورد في مقيبيل (2000)

ويهدف هذا البحث إلى تحديد المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية، وتقويم منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

كما وهدف البحث إلى تحديد مهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية، ومعرفة مدى توافر هذه المهارات لدى الطلاب الذين أنهوا دراستهم بالمرحلة الثانوية، وبيان مدى مساعدة منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمصر في تنمية المهارات اللغوية العامة لدى طلاب هذه المرحلة.

ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بإعداد استبانة؛ لتحديد المهارات اللغوية العامة اللازمة لطلاب الجامعة. كما وقام بتحليل محتوى منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مصر. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

1. أن طلاب المرحلة الثانوية لا يمتلكون المهارات اللغوية الأساسية، مما أدى إلى ضعف

مستوى أدائهم اللغوي في اختبار الكفاءة اللغوية.

2. إهمال منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمعظم المهارات اللغوية العامة

اللازمة للدراسة الجامعية.

وجد الباحث أنه لا يوجد ترابط أو تكامل بين عناصر المنهج، فقد كانت الأهداف في

واد والأنشطة والأسئلة الموضوعية لقياس مدى تحقيق الأهداف في وادٍ آخر.

دراسة بهجت ومحمد (1987)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فائدة مادة اللغة العربية للطلبة الذين درسوها وأسباب محدودية الفائدة منها.

واستخدم الباحثان لهذه الدراسة استبانة للطلاب وأخرى للهيئة التدريسية، واقتصرت دراستهما على طلاب قسم التاريخ وطلاب قسم الترجمة.

وتكونت العينة من (87) طالباً وطالبة و(46) منهم في قسم الترجمة و(41) في قسم

التاريخ. أما الأساتذة الذين يدرسون المادة فكان عددهم (11) فقط.

وقد أظهرت النتائج إلى ضرورة تدريس اللغة العربية في أقسام غير الاختصاص، وأن الفائدة التي يجنيها الطالب من دراسته للغة يجب أن تكون منصبة على تنمية القدرة على التعبير وبناء الجملة وسلامة الكتابة.

وأن الأساتذة لا يعيرون كتابة المقالات والبحوث اهتماماً مما أدى إلى محدودية الفائدة من تدريس اللغة العربية.

دراسة هوري (1988)

وتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على نقاط القوة والضعف في البرنامج الأكاديمي التخصصي لإعداد معلم اللغة العربية بكليتي التربية في الفيوم، وعين شمس؛ لتدعيم ما به من قوة وتلافي نقاط الضعف، وعلاجها، كما وتهدف إلى تقديم معيار علمي يشمل ما ينبغي أن تكون عليه أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية، ومحتواه بالكليتين المذكورتين. وقد اقتصر التقويم على جانبي الأهداف، والمحتوى، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم المقابلة الشخصية، والاستبانة أداتين رئيسيتين في بحثه. ومن أهم نتائج هذه الدراسة:

1. أن برنامج الإعداد الأكاديمي، والتخصصي بالكليتين يحتاج إلى إعادة نظر في محتوياتهما،

وأهدافهما؛ ليفيا بحاجات ومتطلبات معلم اللغة العربية.

2. كشف تطبيق المعايير الخاصة بالتقويم نواحي القصور منها:

- عدم وجود أهداف محددة للبرنامج الأكاديمي التخصصي.
- وجود قصور في مجال الدراسات اللغوية يتمثل في الدراسة الصوتية، والدراسة الصرفية، والدراسة النحوية، وعلم الدلالة، والمعاجم العربية.
- وجود قصور في الدراسات النحوية والصرفية، وافتقار المجال إلى الناحية التطبيقية وخاصة في الإعراب.

دراسة حما (1986)

هدفت الدراسة إلى تقويم تعليم اللغة العربية لغير المختصين في السنة الأولى في كليتي

الآداب والعلوم في جامعة دمشق، وتقصي الأسباب الكامنة وراء مشكلة الضعف والتقدم في

اللغة.

وقد اختار الباحث خمس أدوات تقويمية، واشتملت الدراسة على عينة من الطلبة

وأعضاء هيئة التدريس، وقد اختيرت عينة الطلبة بطريقة عشوائية، واشتملت العينة على طلبة

من -حملة الشهادة الثانوية بفرعها العلمي والأدبي والشرعي وهي تضم عينة متفاوتة في

التحصيل ومتفاوتة في الأعمار .

وطبق الباحث اختبارين موضوعيين على الطلبة في بداية العام الدراسي ونهايته واستبانتيين، واحدة موجهة إلى الطلبة، ثم أخذ الباحث عينة عشوائية من الامتحانات الجامعية للطلبة غير المتخصصين في المقرر المذكور في السنة الأولى من كليتي العلوم والآداب، واستبانة أخرى موجهة إلى المدرسين.

وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة تؤكد وجود ضعف وتدنٍ في مستوى الطلاب في اللغة العربية قبل دراستهم للمقرر، واستمر هذا الضعف بعد دراستهم لهذا المقرر سنة كاملة. واقترح الباحث في نهاية بحثه إلى ضرورة إعادة صياغة أهداف المقرر لعدم وضوحها في أذهان الطلبة، وتطوير المنهج المقرر، وزيادة عدد الساعات المقررة، وتحديث طرائق التدريس وأساليبها، واستخدام التقنيات.

ثانياً: الدراسات التقييمية التي تناولت تقويم كتب اللغة العربية المدرسية:

دراسة الصقيري (2003)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن نقاط القوة والضعف في كتب الأدب والنصوص المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في معاهد العلوم الإسلامية في سلطنة عمان، في الأبعاد الآتية: المحتوى، والأسئلة التقييمية، والأنشطة التربوية، والإطار العام للكتاب.

و تكون مجتمع الدراسة من كتب الأدب والنصوص للمرحلة الثانوية، وعينة الدراسة هي المجتمع نفسه، واعتمد الباحث على أسلوب تحليل المحتوى؛ لتحقيق أهداف الدراسة، فأعد الباحث استبانة تحليل تكونت من ثمانية أقسام.

وأظهرت النتائج أن أبرز نقاط القوة في المحتوى المعرفي في دروس الأدب لكتب الأدب والنصوص هي: عرض المادة على شكل فقرات مترابطة، وخلوها من التكرار والحشو، وأبرز نقاط الضعف عدم ضبط الكلمات الصعبة، وعدم توثيق المصادر الواردة، بالإضافة إلى وجود أخطاء مطبعية ولغوية، وخلل في استخدام علامات الترقيم.

دراسة عطا الله (2001)

والتي هدفت إلى التعرف على واقع الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والتعرف على المهارات التي يهدف الكتاب إلى تدريسها.

واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة أسلوب تحليل المحتوى لتحليل الكتاب، وكشفت النتائج أن هناك خمس مهارات أساسية ركزت عليها الدراسة هي: التراكيب النحوية، وفهم المقروء، والكتابة، والحديث، والاستماع، كما وكشفت أن تدريبات الكتاب ركزت على مهارة التراكيب النحوية، ثم القراءة، ثم فهم المقروء، فالكتابة فالاستماع.

دراسة أعر (2001)

التي هدفت إلى تقويم كتابي اللغة العربية للصف الثالث الثانوي في دولة قطر للعام الدراسي (1998/1999) وقد حاول الباحث التعرف على التقديرات التقويمية للكتابيين من وجهة

نظر المعلمين والمعلمات والموجهين والموجهات والطلاب والطالبات، لأبعاد الكتابين الأربعة (الأهداف، ومحتوى الكتابين، والتضمينات في الكتابين، والتقويم، والأسئلة) وذلك في ضوء المجالات الأهداف المعرفية والانفعالية والنفس حركية، ومستويات بلوم للمجال المعرفي؛ للكشف عن نقاط القوة والضعف فيهما، وكذلك هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر متغيرات البحث المستقلة في النتائج، وقد تمثلت المتغيرات بالوظيفة والجنس والجنسية والمؤهل العلمي ونوع التعليم ونوع الشهادة بالنسبة للمعلمين والموجهين، ومتغير الجنس والتخصص بالنسبة للطلبة. واستخدم الباحث ثلاث أدوات لدراسة وهي : استبانة موجهة للمعلمين والموجهين من الجنسين وطبقت على (128) معلماً ومعلمة و (17) موجهاً وموجهة، وأخرى خاصة بالطلبة من الجنسين، وطبقت على (503) طالباً وطالبة، وبطاقة لتحليل محتوى أسئلة الكتابين. وأظهرت النتائج أن الكتابين يحققان الأهداف الموضوعية لهما، وتتوافر فيهما التضمينات الجيدة، وكذلك عنصر التقويم الجيد، ولا تتحقق فيهما عناصر المحتوى الجيد للكتاب المدرسي؛ لعدم ملاءمتهما للمرحلة الذهنية والخطة الزمنية ولمجالات الأنشطة وطرق التدريس والوسائل والأنشطة. وأظهرت نتائج تحليل الأسئلة في الكتابين أن المجال المعرفي احتل المرتبة الأولى بنسبة عالية (90%) والمجال الانفعالي بنسبة (4.6%)، والمجال النفس حركي بنسبة (2.93%)، كما أظهرت أن مستوى التذكر احتل المرتبة الأولى بنسبة (44.2%)، ثم الفهم (14.5%)، فالتركيب بنسبة (5.9%)، وفي المرتبة الأخير و التقويم بنسبة (1.75%).

دراسة الأعرج (2001)

التي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية منهاج اللغة العربية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة لقياس مدى فاعلية المنهاج، وطبقها على عينة عشوائية مكونة من (144) معلماً ومعلمة، وستة مشرفين.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها: أن حكم عينة الدراسة على فاعلية المنهاج كانت في حدود الجيد فقط، إذ بلغت نسبة تقديراتهم (69.6%) وقد حصل كل من طريقة التدريس والأسئلة التعليمية على أعلى التقديرات بنسبة (71.6%)، ثم الأهداف فالمنشطات العقلية فالتقويم فالمحتوى، ثم يأتي كل من الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية بنسبة (67%) لكل منهما، وهي أقل النسب في تقديرات عينة الدراسة.

دراسة "علي صالح" (2001)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم وتحليل كتابي النحو والصرف للمرحلة الثانوية في الأردن؛ لمعرفة الموضوعات النحوية والوظيفية فيهما من ناحية، ولمعرفة درجة التزام كتابي النحو والصرف بمعايير الدرس النحوي الوظيفي من ناحية أخرى.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أداتين للدراسة: الأولى أداة معايير للدرس النحوي الوظيفي، واعتمدت الأداة على أربعة مجالات رئيسة هي: الموضوعات النحوية، والأمثلة، والمناقشة والقاعدة، والتمرينات.

والثانية استبانة مكونة من سؤالين، السؤال الأول وجهت إلى معلم الصف الثاني الثانوي،

والثاني وجهت إلى معلمي الصف الأول ثانوي.

وتكون مجتمع الدراسة من كتاب النحو والصرف لصفي الأول الثانوي والثاني ثانوي.

وأظهرت النتائج أن هنالك ضعفاً في الكتابين سواء أكان من حيث الموضوعات النحوية التي

يتضمنها، إذ أنهما احتويا على موضوعات غير الوظيفية، أو من حيث طريقة عرضهما لهذه

الموضوعات، وجاءت النسبة المئوية منخفضة لمجالات الكتابين الأربعة، وكان أعلاها في

الكتابين مجال الأمثلة، يليه مجالا التمرينات والمناقشة والقاعدة، وقد اختلفا في الكتابين بين

المرتبة الثانية والثالثة، فكانت نسبة مجال التمرينات أعلى في كتاب الثاني الثانوي، أما مجال

والمناقشة والقاعدة فجاءت بنسبة مرتفعة في كتاب الأول الثانوي، وأخيراً مجال الأمثلة حيث

كان أضعف هذه المجالات تحقيقاً لمعايير النحو الوظيفي.

دراسة عامر (2000)

بعنوان دراسة تقييمية لكتاب البلاغة والعروض للصف الأول الثانوي من وجهة نظر

الطلبة ومعلميهم، ومعرفة مدى ملاءمة مادة الكتاب لعمليتي التعلم والتعليم، ومعرفة جوانب القوة

والوقوف عليها، وهدفت الدراسة إلى معرفة جوانب الضعف فيه، من خلال تقديرات المعلمين

والطلبة التقييمية الإجمالية للكتاب، ولكل بعد من أبعاده وهي (الشكل العام للكتاب، محتوى

الكتاب، لغة الكتاب، طريقة عرض محتوى الكتاب، الأسئلة التقييمية).

و أجابت الدراسة عن أحد عشر سؤالاً، وللإجابة عليها استخدمت الباحثة استبانتيْن الأولى للمعلمين، والثانية للطلبة، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في تقديرات المعلمين والمعلمات والطلبة والطالبات على أي بعد من أبعاد الكتاب أو للكتاب ككل، كما وأظهرت عدم وجود اختلافات في تقديرات المعلمين والمعلمات للكتاب ككل ولأبعاده الخمسة تعزى إلى الجنس أو إلى الخبرة التدريسية.

كما ولم تجد الدراسة فروقاً بين تقديرات الطلاب التقويمية وتقديرات الطالبات في بعدي (الشكل العام، والأسئلة التقويمية) تعزى إلى الجنس، بينما وجدت اختلافاً في تقديرات الطلبة في أبعاد المحتوى، ولغة الكتاب، وطريقة عرض محتوى الكتاب، في تقويم الكتاب ككل لصالح الطالبات.

دراسة الحمادين (1999)

وهدفت الدراسة إلى تقويم كتابي الثقافة الأدبية واللغوية للصفين الأول والثاني الثانوي، من وجهة نظر المعلمين الذين يدرسون الكتابين؛ للكشف عن درجة ملائمة التباين لبعض الأبعاد التطويرية، وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تمثيل المحتوى الأدبي في كتابي الثقافة الأدبية واللغوية لأنواع الفنون الأدبية في مختلف عصورها، وتنمية مهارة التذوق الأدبي؟

2. ما درجة ملائمة أسئلة المعجم والدلالة والمناقشة والتحليل والتطبيقات النحوية في كتابي

الثقافة الأدبية واللغوية لإثارة التفكير بمستوياته المختلفة عند الطلبة؟

وقد استخدم الباحث الاستبانة والمقابلة كأداتين للإجابة عن هذه الأسئلة، وتكونت الاستبانة من (77) فقرة وزعت على جميع المدرسين الذين يدرسون الكتابين، وقد بلغ عددهم (176) معلماً،

أما المقابلة فقد أجريت مع عينة عشوائية عددها (20) معلماً استجابوا للأداة الأولى (الاستبانة)

وأوضحت النتائج أن الاستبانة كشفت عن درجة ملائمة كبيرة للأبعاد الأربعة، وقد حصل البعد المتعلق بتنمية التنوق الأدبي على أعلى نسبة بدرجة بلغت (3.95)، ويليه بُعد حاجات الطلبة واهتماماتهم وحصل على (3.87) درجة، ثم البعد الذي يبحث في إثارة التفكير و حصل على (3.76) درجة، وأخيرا البعد الذي يبحث في تمثيل النصوص الأدبية بدرجة (3.23).
أما نتائج المقابلة فقد كشفت عن بعض أوجه القصور في الكتابين مثل: قلة الأسئلة التي تنمي مهارة التفكير الناقد والتفكير الإبتكاري، وافتقار المحتوى لنصوص تمثل الأحاديث النبوية، وعدم مناسبة النصوص لمثيل فن الشعر في العصر العباسي.

دراسة مسلم (1996)

وهدفـت هذه الدراسة إلى تقويم منهج اللغة العربية للصف التاسع، وقد تحددت المشكلة بالسؤال الرئيس الآتي:
ما المعايير الواجب توافرها في منهج اللغة العربية للصف التاسع مع المعايير الواجب توافرها فيه من وجهة نظر المعلمين؟
وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإعداد قائمة بالمعايير الواجب توافرها في منهج اللغة العربية، وقامت بتحويل هذه القائمة إلى استبانة استخدمت كأداة للدراسة.
وتكون مجتمع الدراسة من (120) معلماً ومعلمة، وزعت الباحثة الاستبانات عليهم لأخذ آرائهم من خلال استجاباتهم على فقرات الاستبانة.

وقد توصلت الباحثة أن المعايير المطلوبة والتي بلغت (100) معيار موزعة على العناصر الأربعة الأهداف وتضمنت (23) معياراً، والمحتوي وتضمن (21) معياراً والأساليب والطرائق التعليمية وتضمن (28) معياراً، والتقويم وتضمن (28) معياراً.

وتراوحت درجة تحقق المعايير في المنهج ما بين (59%- 75%).

وتراوحت درجة تحقق المعايير الخاصة بالأهداف ما بين (44%- 75.5%)، والمحتوى

(41%- 75%)، والأساليب والطرائق ما بين (38%- 78%)، وأخيراً التقويم وجاءت نسبته

بين (55%- 88%).

دراسة عتوم (1994)

تناولت هذه الدراسة تحليلاً للأسئلة والتدريبات والأنشطة في كتاب "لغتنا العربية" للصف

السابع في الأردن؛ لبيان درجة إسهامها ومدى ملاءمتها لتدريب طلبة الصف، ومساعدتهم على

اكتساب مهارات اللغة العربية المتوقعة.

وأعد الباحث قائمة مهارات يُتوقع من طلبة هذا الصف إتقانها، وقد تألفت هذه القائمة من

(84) مهارة موزعة على خمس قوائم فرعية وهي : القراءة والسلامة اللغوية، والأدب

والنصوص، والكتابة، والتحدث، والاستماع.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج وهي: أسهمت أسئلة الكتاب في تدريب (24%) من المهارات،

وأسهمت التدريبات في تدريب (38%) مهارة ، وأسهمت الأنشطة في تدريب (8%) مهارات.

أما الأسئلة والتدريبات والأنشطة مجتمعة فقد درّبت (53%) من إجمالي المهارات أي ما نسبته

(63%)، وحققت (33) مهارة فقط من إجمالي المهارات، وهذا العدد يشكل نسبة (39%).

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت تقويم الكتب الجامعية والمدرسية بشكل

عام وتقويم كتب اللغة العربية بشكل خاص يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

1. جميع الدراسات استخدمت المنهج الوصفي باستثناء دراسة (الزغبى، 2003) التي استخدمت المنهج التجريبي.

2. إن معظم الدراسات تشابهت في الأهداف، واستخدامها للاستبانة والاختبار التحصيلي كأدوات لجمع بيانات الدراسة، وقد استخدم (الحمادين، 1999) أداة لم يستخدمها غيره من الباحثين وهي المقابلة.

3. أن معظم الدراسات قومت الكتب ضمن مجالات تقويم خاصة وكان من ابرز هذه المجالات (الأهداف، والمحتوى، والتقويم، والوسائل والأنشطة، وطرق التدريس) ومن هذه الدراسات دراسة (الصقيري، 2003)، و دراسة (باكيره، 2003)، ودراسة (الخصيري، 2003)، ودراسة (مقبيل، 2000)، ودراسة (كنعان، 1996)، ودراسة (عاشور، 1993) ودراسة (أعمر، 2001)، ودراسة (الأعرج، 2001)، ودراسة (عامر، 2000) ودراسة (مسلم، 1996).

4. أن بعض الدراسات تناولت تقويم مقرر اللغة العربية في المرحلة الجامعية لغير المختصين في اللغة في كليات وأقسام مختلفة ومنها: دراسة (باكيره، 2003) والتي أجرتها على كليات الطب البشري، وطب الأسنان، و الصيدلة، ودراسة (كنعان، 1996) التي أجراها على طلاب كلية التربية لمعرفة وجهة نظرهم في المقرر، ودراسة (بهجت ومحمد، 1987) التي نفذت على طلاب قسم التاريخ والترجمة، وأخيراً دراسة (حما، 1986) التي طبقت على كليتي العلوم والآداب.

وقد استخدم الباحثون لجمع بيانات دراستهم الاستبانة، ومنهم من استخدم الاستبانة والاختبار التحصيلي مثل دراسة (بهجت ومحمد، وكنعان). ومنهم من أخذ وجهة نظر الطلبة إضافة إلى وجهة نظر المدرسين مثل دراسة (باكيره، وحما).

وقد اتفقت هذه الدراسات في النتائج، ومن أبرز هذه النتائج ضرورة إعادة النظر في مقرر اللغة العربية، وتغيير طرق التدريس، و الاهتمام بصياغة الأهداف.

5. تناولت بعض الدراسات مهارات اللغة العربية وهي قريبة من موضوع دراسة الباحثة ولكنها اختلفت عن دراستها في نوع المهارة أو ماهية المهارات ومن المهارات التي تناولتها الدراسات:

- مهارة الاتصال في اللغة العربية (الزغبى، 2003).
- مهارة الكتابة والإملاء (الخضيرى، 2002).
- بعض المهارات اللغوية (أبوجاموس، 1992) دراسة (مجاور، 1998) (عتوم، 1994).
- المهارات اللغوية اللازمة للدراسة الجامعية (أحمد، 1988).

6. بعض الدراسات تناولت مقررات اللغة العربية في المرحلة الجامعية ومنها:

- دراسة (مقبيل، 2002) التي تناولت كتب النحو والصرف.
- دراسة (عاشور، 1993) التي تناولت مساق اللغة العربية الإجباري.
- دراسة (هوارى، 1988) التي تناولت البرنامج الأكاديمي لإعداد معلم اللغة العربية.
- دراسة (الخضيرى، 2004) التي قومت مقرر أدب الأطفال.

7. أن معظم الدراسات قومت الكتب من وجهات نظر الطلبة والأساتذة مثل

دراسة، (الزغبى، 2003) ودراسة (باكيرة، 2003)، ودراسة (عامر، 2000)، ودراسة (أعمر، 2001).

- بعض الدراسات قومت الكتب من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والمشرفين مثل دراسة (الخضيرى، 2000)، و دراسة (مقبيل، 2000)، ودراسة (المقطري، 1993)، ودراسة (الأعرج، 2001)، و(مجاور، 1998).

• وبعض الدراسات قومت الكتب والمقررات من وجهة نظر الطلبة فقط مثل دراسة

(كنعان، 1996) و(أبو جاموس، 1992) و(عاشور، 1993).

• ومنهم من قومها من وجهة الاساتذة فقط مثل دراسة (الأعرج، 2001) و(الحمادين،

1999) ومسلم (1996).

وتتفق هذه الدراسات مع دراسة الباحثة في استخدام المنهج الوصفي في تطبيق

الدراسة، واعتماد الاستبانة والاختبار التحصيلي أدوات لجمع المعلومات والبيانات.

واختلفت عنهم في استخدامها أداة ثالثة لجمع البيانات وهي المقابلة إذ اتفقت في هذا المجال مع

دراسة (الحمادين، 1999).

كما اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي قومت الكتب من وجهة نظر الطلبة و أعضاء

هيئة التدريس مثل دراسة (الزغبى، 2003) ودراسة (باكير، 2003) ودراسة (عامر، 2000)

ودراسة (أعمر، 2001).

واتفقت مع بعض الدراسات في تحديد مجالات التقويم وهي الأهداف، وخطة المساق،

وموضوعات الكتاب، نظام التقويم، والتطبيقات والنماذج، وأخيراً أسلوب المدرس وكان أقربها

من دراسة الباحثة دراسة (عامر، 2000)، و(عاشور، 1993)، و (الخصري، 2002).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يوضح هذا الفصل مجتمع الدراسة وعينتها، ووصف خطوات بناء أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها، والتحليلات الإحصائية التي استخدمتها الباحثة للكشف عن نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

لقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأنه منهج يناسب أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من فئتين: فئة الطلبة وفئة المدرسين.

أما فئة الطلبة

فاشتملت على جميع طلبة جامعة القدس الذين أنهوا دراسة مساق مهارات اللغة العربية (الطبعة الجديدة) من الكتاب المقرر للمساق من مختلف التخصصات، وقد استثيت كلية هند الحسيني من مجتمع الدراسة؛ لأنها لم تعتمد المقرر الجديد للمساق في تدريس طالباتها، وقد بلغ عدد الطلبة الذين أنهوا دراسة المساق في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2005/2004) (920) طالباً وطالبة. وهي موزعة على كليات الجامعة كما هو موضح في الجدول (1)

الجدول (1) عدد أفراد مجتمع الدراسة موزعة على الكليات

الكلية	الآداب	الحقوق	العلوم	الهندسة	المهن الصحية	التجارة	الشريعة	المجموع
العدد	336	120	136	100	68	104	56	920

وأما فئة أعضاء هيئة التدريس

فتألفت من جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون مساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس، وبلغ عددهم (5) مدرسين من حملة شهادة الماجستير والدكتوراه (الملحق (1)).

عينة الدراسة:

اختيرت عينة عشوائية (طبقيّة) من طلبة الجامعة الذين أنهوا دراسة مساق مهارات اللغة العربية في نهاية الفصل الأول من العام الدراسي (2005/2004)، وبلغ حجم العينة (25%) من حجم المجتمع الكلي، وبذلك يكون عدد أفراد العينة (230) طالباً وطالبة، موزعة على الكليات كما يوضحها الجدول (2).

الجدول (2)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الكلية

الكلية	العدد	النسبة المئوية
آداب	84	36.5
حقوق	30	13
علوم	34	14.8
الهندسة	25	10.9
المهن الصحية	17	7.3
تجارة	26	11.3
الشريعة	14	6
المجموع	230	100

يوضح الجدول (2) عينة الدراسة حسب متغير الكلية بحيث تركز القسم الأكبر من العينة

في كلية الآداب والتي جاءت نسبتها (36.5 %)، ومن الطبيعي أن تحتل كلية الآداب الحجم

الأكبر من العينة، لأنها من أكبر الكليات وتضم تخصصات مختلفة، وتلتها كلية العلوم بنسبة

(14.8) واحتلت كلية الشريعة المركز الأخير بنسبة بلغت (6) .

الجدول (3)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى الأكاديمي

المستوى الأكاديمي	العدد	النسبة المئوية
السنة الأولى	130	56.5
السنة الثانية	37	16.1
السنة الثالثة	24	10.4
السنة الرابعة	39	17
المجموع	230	100

ويوضح الجدول (3) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى الأكاديمي، وقد تركزت العينة بشكل كبير على طلبة السنة الأولى حيث بلغت نسبتهم 56.5% من إجمالي العينة، يليهم طلبة السنة الرابعة بما نسبته 17%، ومن ثم طلبة السنة الثانية بما نسبته 16.1%، في حين اقتصرت نسبة طلبة السنة الثالثة على 10.4% من إجمالي العينة.

ومن الطبيعي أن تحتل السنة الأولى أعلى نسبة؛ لأن القسم الذي ينتسب إليه الطالب في السنة الأولى يعدله البرنامج عن طريق المرشد، وكون الطلبة في هذه المرحلة غير متخصصين لذا يقوم المرشد بإدراج المتطلبات الجامعية في السنة الأولى.

الجدول (4)

توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	118	51.3
أنثى	112	48.7
المجموع	230	100

يبين الجدول (4) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس، حيث أشارت النتائج إلى أن 51.3% من العينة هم من الذكور، في حين أن نسبة الإناث من العينة بلغت 48.7%، ونلاحظ وجود تقارب بين عددي الذكور والإناث.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة ثلاث أدوات لجمع البيانات الخاصة بالدراسة وهي: الاستبانة و الاختبار التحصيلي، والمقابلة.

أولاً: الاستبانة

قامت الباحثة بتطوير استبانة الدراسة بعد إطلاعها على دراسات سابقة تشابهت مع دراستها مثل دراسة عاشور (1993)، ودراسة عامر (2000)، ودراسة الخضير (2002). وقد صنفت الباحثة فقرات الاستبانة إلى ستة مجالات رئيسة، وبلغ عدد فقراتها (50) فقرة موزعة على المجالات الآتية:

1. مجال خطة المساق (7 فقرات).
 2. مجال أهداف المساق (9 فقرات).
 3. مجال نظام التقويم في المساق (9 فقرات).
 4. مجال الكتاب وموضوعاته (9 فقرات).
 5. مجال التطبيقات والنماذج (8 فقرات).
 6. مجال أسلوب المدرس (8 فقرات).
- قد تضمنت الاستبانة ثلاث فقرات سلبية هي: (29،24،32)، وقد روعي في بناء الاستبانة وضوح ألفاظها ودقة صياغتها.

وقد تدرجت فقرات الاستبانة وفق نظام (ليكرت) الخماسي حيث وزعت الدرجات على الفقرات كما يوضحها الجدول (5).

الجدول (5)

توزيع درجات الاستبانة

الفقرة	موافق بشدة	موافق	لا رأي لي	معارض	معارض بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

كما قامت الباحثة بوضع مفتاح لتحليل فقرات الاستبانة وفق هذا المقياس. والجدول (6) يوضح مفتاح التحليل.

الجدول (6)

مفتاح التحليل	
الدرجة	الوسط الحسابي
عالية	5.00 – 3.41
متوسطة	3.40 – 2.61
منخفضة	2.60 – 1.00

يمثل الجدول (6) المعنون بمفتاح التحليل، دليلاً تفسيرياً لقيم المتوسطات الحسابية، حيث وزعت قيم الوسط الحسابي على ثلاث درجات: عالية ومتوسطة ومنخفضة، في ثلاث فترات.

صدق الأداة:

بعدما طورت الباحثة الاستبانة قامت بعرضها على لجنة من المحكمين (الملحق (2)) من أساتذة الجامعات من حملة شهادة الدكتوراة والماجستير في جامعتي القدس، و بيرزيت، و جهت رسالة إلى المحكمين (الملحق (3)) لتعديل فقرات الاستبانة وفق ما يرويه مناسباً و (الملحق (4)) يوضح شكل الاستبانة الأولية.

واتبعت الباحثة آراء المحكمين حول فقرات الاستبانة إذ قامت بتقسيمها إلى ستة مجالات بناءً على رأي أغلب المحكمين، كما قامت بحذف بعض الفقرات وتعديل بعضها، وإضافة فقرات أخرى، أو إعادة صياغة بعضها، وقد كان عدد فقراتها قبل التعديل (51) فقرة وأصبحت بعض التعديل (50) فقرة، ومن الفقرات التي حذفت: (9، 8، 10، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 26، 30، 31، 44، 48، 51).

أما الفقرات التي أدخل عليها تعديل فهي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 12، 33، 37، 38، 41، 42، 49).

وأما الفقرات التي أضيفت على الاستبانة بعد تحكيمها فهي: (9،3، 15، 16، 19، 21، 22، 24، 25، 37، 41، 50). والملحق (5) يوضح شكل الاستبانة بعد إدخال التعديلات عليها.

ثبات الأداة:

طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية، إذ قامت الباحثة بتوزيع (29) استبانة على طالبات الجامعة وطلابها اللذين درسوا المساق وهم من أفراد مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، وقد استنتيت هذه المجموعة من إطار عينة الدراسة.

وبعد ذلك أوجدت معامل الثبات الخاص بأداة الدراسة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وكانت الدرجة الكلية للثبات (0.84) وهي مناسبة لمثل هذا النوع من الدراسات.

ويوضح الجدول (7) درجة ثبات كل مجال من مجالات الاستبانة ودرجة الثبات الكلية

الجدول (7) درجة ثبات كل مجال من مجالات الدراسة

المجال	درجة الثبات
خطة المساق	0.80
الأهداف	0.79
الكتاب وموضوعاته	0.81
التطبيقات والنماذج	0.86
التقويم	0.83
أسلوب المدرس	0.82

0.84	الدرجة الكلية
------	---------------

ثانياً: الاختبار

بعد اطلاع الباحثة على الكتاب المقرر لمساق مهارات اللغة العربية قامت بإعداد اختبار تحصيلي اعتمدت في بنائه على تحليل المهارات الواردة في الكتاب، وكتابة أهداف خاصة بكل مهارة، وذلك حسب نظام (بلوم)، وبعد ذلك بنت الباحثة الاختبار بالاعتماد على جدول المواصفات (الملحق 6) الذي أعدته خصيصاً لهذا الغرض.

وقد تكون الاختبار من (40) فقرة وزعت على سؤالين، الأول تكون من (28) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد ، والثاني كان عبارة عن قطعة أدبية نثرية أتبعته بعدد من الأسئلة للإجابة عنها.

والملحق (7) يوضح فقرات الاختبار.

ثبات الاختبار:

كما أوجدت الباحثة معامل الثبات الخاص باختبار الدراسة باستخدام العينة الاستطلاعية إذ وزعت الباحثة (29) اختباراً على الطالبات والطلبة أنفسهم اللذين وزعت عليهم الاستبانة وهم من أفراد مجتمع الدراسة ومن خارج العينة.

وبعد ذلك حسب معامل الثبات للاختبار باستخدام التجزئة النصفية (split-half) إذ بلغ معامل الثبات (0.82) وهو معامل مناسب لأغراض هذه الدراسة.

معامل السهولة والتمييز للاختبار التحصيلي:

❖ معامل السهولة : حسبت الباحثة معامل السهولة لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام

المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الطلاب اللذين أجابوا عن البند إجابة صحيحة}}{100 \times}$$

عدد الطلاب اللذين حاولوا الإجابة عن البند

ويرى هنا (1985) أنه ينبغي أن يتضمن الاختبار بنوداً يبلغ معامل سهولتها (90%)

(أي أن غالبية الطلاب قد أجابوا عن هذا البند)، وفي الاختبار الذي أعدته الباحثة يوجد بنود

معامل سهولتها (0.92) ويوجد بنود أخرى قريبة من هذه النسبة بلغت نسبتها من (80-88%).

والملاحق (8) يوضح معامل السهولة للاختبار التحصيلي.

❖ معامل التمييز:

يعتبر هنا (1985) أن الهدف من إخراج هذا المعامل هو موازنة الطلاب ذوي القدر

الأكبر من المعارف بالطلاب ذوي الحد الأدنى.

كما أنه يعد الاختبار متميزاً إذا كانت نتيجة البند الإختباري أكثر من (20%)، وإذا عدنا إلى

معامل التمييز (الملاحق (9)) نلاحظ أن بنود الاختبار جاءت أعلى من هذه النسبة، كما أن

معامل التمييز لبنود الاختبار ككل جاء (31%) وهي أكثر من (20%).

ثالثاً: المقابلة

قامت الباحثة بإجراء مقابلتين: الأولى كانت مع أساتذة المساق والثانية كانت مع بعض الطلبة.

مقابلة الأساتذة:

قابلت الباحثة مدرسي مساق مهارات اللغة العربية البالغ عددهم (5) مدرسين، وقد

وجهت الباحثة إليهم عدداً من الأسئلة لأخذ وجهة نظرهم حول مساق مهارات اللغة العربية، وقد

أجرت الباحثة المقابلات مع الأساتذة على نحو منفرد ، وبعد ذلك حلت إجابات الأساتذة وحددت

المحاور التي اتفقوا عليها من أجل تسهيل عملية التحليل. والملحق (10) يوضح أسئلة المقابلة الخاصة بالمدرسين.

مقابلة الطلبة:

قابلت الباحثة أحد عشر طالباً وإحدى عشرة طالبة، من تخصصات مختلفة؛ وذلك من أجل أخذ وجهة نظرهم في المساق، والتأكد من صدق إجاباتهم عن أسئلة الاستبانة. وقد وجهت الباحثة لكل طالب تسعة أسئلة، بعد شرح الهدف من إجراء المقابلة، وكانت تسأل كل طالب على حدة، وكانت توضح أو تعيد صياغة السؤال إذا اقتضى الأمر إلى ذلك. والملحق (11) يوضح أسئلة الطلبة.

وعندما أنهت الباحثة المقابلة راجعت الباحثة إجابات الطلبة وقسمتها إلى مجالات وذلك بناء على الإجابات التي حصلت عليها، وبعد ذلك قامت الباحثة بعملية ترميز لهذه الإجابات حتى تحصل على نسب مئوية تساعد في عملية تحليل النتائج، والتعرف على وجهات نظر الطلبة في مساق المهارات.

إجراءات الدراسة:

لإنجاز هذه الدراسة قامت الباحثة بما يأتي:
اطلعت على عدد من الدراسات السابقة، التي لها علاقة بموضوع دراستها؛ للاستفادة منها في إجراء دراستها.

حصلت الباحثة على كتاب رسمي من عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس وجه إلى مكتب التسجيل في الجامعة؛ لتسهيل مهمتها للتعرف على أعداد الطلبة الذين درسوا المساق؛ و تخصصهم الأكاديمي، وجنسهم وذلك من أجل أخذ عينة طبقية.

طورت الاستبانة و بناء الاختبار التحصيلي وفق ما تقتضيه دراستها ومتغيراتها.

عرضت الباحثة الاستبانة والاختبار على عدد من المحكمين للتأكد من صدقهما.

حصلت الباحثة على كتاب رسمي من رئيس قسم دائرة اللغة العربية لتسهيل عملية توزيع أدوات الدراسة على الطلبة.

6. وافق الأساتذة الذين يدرسون اللغة العربية في جامعة القدس إجراء مقابلات معهم تكشف عن وجهة نظرهم في المساق.

أخذ موافقة الأساتذة الذين يدرسون المساق لتوزيع الاستبانة والاختبار على العينة الاستطلاعية التي اختيرت من خارج العينة الأصلية.

وبعد أسبوع من التطبيق السابق وزعت الباحثة الأداتين على الطلبة الذين أنهوا دراسة المساق في نهاية الفصل الأول الدراسي 2005/2004م، وأجرت مقابلات مع بعض الطلبة.

متغيرات الدراسة:

• المتغير المعدّل:

1. الجنس (ذكر/ أنثى).
2. الكلية (الآداب، العلوم، الطب، الهندسة، الشريعة، التجارة)
3. السنة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة)

• المتغير التابع:

تقويم مساق مهارات اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس.

المعالجة الإحصائية:

حللت الباحثة البيانات عن طريق البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد استخدمت التحليلات الآتية. استخدمت الباحثة التحليل الوصفي للإجابة عن بعض أسئلة الدراسة حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. واستخدم اختبار (t.test) لتحليل بعض الفرضيات، واختبار الفرضيات الصفرية الأخرى استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) واختبار شفیه . وللتأكد من ثبات الاستبانة استخدمت معامل كرونباخ ألفا، أما لثبات الاختبار فقد استخدمت طريقة التجزئة النصفية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يعرض هذا الفصل النتائج الحاصلة بعد تحليل البيانات بالحاسوب.

وقد رتبت الباحثة نتائج الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: نتائج المقابلة التي أجريت مع الطلبة والأساتذة لمعرفة وجهات نظرهم في مساق مهارات اللغة العربية بناء على إجاباتهم عن أسئلة المقابلة.

ولمعرفة وجهات نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس قامت الباحثة بوضع ثلاثة أسئلة وهي:

السؤال الأول: ما وجهات نظر الطلبة والطالبات في مساق مهارات اللغة العربية في

جامعة القدس كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة؟

السؤال الثاني: ما وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في مساق مهارات اللغة العربية في

جامعة القدس كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة؟

السؤال الثالث: هل هناك اختلاف بين تقديرات الطلاب التقويمية وتقديرات أعضاء هيئة

التدريس التقويمية (على بعض النقاط) في مساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس كما

تبينها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة؟

نتائج أسئلة مقابلة الطلبة:

السؤال الأول:

ما وجهات نظر الطلبة والطالبات في مساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس كما بينتها

إجاباتهم عن أسئلة المقابلة؟

للإجابة عن هذا السؤال راجعت الباحثة إجابات الطلبة عن أسئلة المقابلة، وقد

قامت الباحثة بتحليل (كيفي) لكل سؤال وكان ذلك عن طريق قراءة إجابات الطلبة

أكثر من مرة وبناء على هذه القراءة حددت المحاور الأساسية لإجابات الطلبة ،

وقسمتها الباحثة إلى مجالات ، وعلى سبيل المثال بعد تحديد المحور الأول

(الصعوبات التي واجهت الطلبة أثناء دراستهم للمساق إذ كان من تلك الصعوبات

حجم المادة) بدأت الباحثة بإحصاء عدد الطلبة اللذين تحدثوا عن تلك الصعوبة.

السؤال الأول: ما الصعوبات التي واجهتك عند دراسة المساق؟

لقد انقسمت إجابات الطلبة على هذا السؤال إلى أربعة مجالات والجدول (8)

يوضح هذه المجالات.

الجدول (8) توزيع طلبة العينة على الصعوبات التي واجهتهم أثناء دراستهم للمساق

الرقم	المجال	عدد الطلبة	ذكر	أنثى	النسبة
1	حجم المادة وعدم وضوح بعض الأمثلة	6	4	2	27.30
2	طرق التدريس المتبعة	5	4	1	22.70
3	طريقة عرض المادة وخاصة أسلوب (السؤال،الجواب)	9	2	7	41
4	لا يوجد صعوبات	2	1	1	10
	المجموع	22	11	11	100

يلاحظ من الجدول (8) أن إجابات الطلبة عن طريقة عرض مادة الكتاب حصلت على

أعلى نسبة من حجم الصعوبات التي واجهها الطلبة إذ بلغت (41%)؛ وعلل أحد الطلبة ذلك قائلاً: (إن أسلوب (السؤال والجواب) صعب على مستوى الطالب؛ لأنه يعتمد على الحفظ في حين أن كثيراً من المهارات كالنحو والصرف والإملاء تحتاج إلى فهم أكثر من الحفظ، واقتراح تغييرها إلى نموذج آخر يسهل عملية الدراسة)، وقالت طالبة: (الصعوبات كانت في وحدة النحو وخاصة بسبب أسلوب السؤال والجواب فهو أسلوب مشتت)، ثم تلاها حجم المادة وعدم وضوح الأمثلة وخاصة في مهارة النحو وحصلت على (27.30%) من إجابات الطلبة، وضح أحد الطلبة هذا الأمر قائلاً: (أتمنى إثراء مادة المساق بأمثلة متعددة تساعد على توضيح القاعدة)، وقالت طالبة أخرى: (الكتاب يفتقر إلى الأمثلة، ومهارة النحو والإملاء على سبيل المثال تحتاج إلى أكثر من مثال حتى تفهم، وهناك قضايا نحوية وإملائية مهمة وصعبة الفهم ولم توضح إلا بمثال واحد، وهي في الحقيقة تحتاج إلى عدة أمثلة حتى تفهم). وعزا طلبة آخرون الصعوبات إلى طريقة التدريس المتبعة وبلغت نسبة الطلبة (22.70%) وتعلق إحدى الطالبات على هذا الموضوع قائلة: (المادة سهلة ولكن الأستاذ لم يوضح النقاط المهمة، ولا يجيب عن الأسئلة التي

يطرحها الطلبة، ونمطه في الشرح ممل)، وقال طالب في ذلك: (الأستاذ الذي يعطي المادة قد يحجب الطالب فيها، وقد يجعله يكرهها).

السؤال الثاني: ما التحسينات التي تقترح إدخالها على المساق؟

الجدول (9)

توزيع طلبة العينة على التحسينات التي اقترحوا إدخالها على المساق

الرقم	المجال	العدد	ذكر	أنثى	النسبة
1	تغيير أسلوب (السؤال والجواب)	6	3	3	27.30
2	الإكثار من الأمثلة الواضحة	5	3	2	22.70
3	تقليل حجم مادة النحو	4	2	2	18.20
4	التركيز على الفهم وليس الحفظ	5	3	2	22.70
5	تصويب الأخطاء الواردة في الكتاب	1	.	1	4.50
6	لا يوجد اقتراحات	1	.	1	4.50
	المجموع	22	11	11	100

لقد تقاربت إجابات الطلبة حول هذا السؤال حسب المجالات التي اقترحها الطلاب، ولعل

ذلك يؤكد الصعوبات التي يعانون منها، إذ جاءت التحسينات من ضمن الصعوبات التي واجهها

الطلبة، مما يؤكد صدق إجاباتهم فقد حصل أسلوب (السؤال والجواب) على أعلى

نسبة (27.30) من إجابات الطلبة وقالت طالبة تصف هذا الأسلوب (أسلوب السؤال والجواب

يحتاج إلى توضيح أكثر، ويجب تغييره و استخدام أسلوب آخر لأن هذا الأسلوب مشتت ويعتمد

على الحفظ والتلقين)، وقال طالب: (تغيير أسلوب الأسئلة والأجوبة وإعطاء القاعدة بوضوح

أكثر).

ثم تلاها مجال الإكثار من الأمثلة الواضحة ، والتركيز على الفهم إذ حصل على نسبة

بلغت (22.70%) من إجابات الطلبة، وعلق أحد الطلبة على موضوع الأمثلة قائلاً: (هناك

موضوعات نحوية وصرفية وإملائية تحتاج إلى عدد من الأمثلة الواضحة حتى أفهمها،

والمشكلة في الكتاب أن الأمثلة قليلة جداً وبعضها غير واضح)، وقالت طالبة (أرجو توضيح القاعدة مع الإكثار من الأمثلة التي تساعد على فهمها). ثم جاء مجال تقليل حجم مادة النحو، وقد قال أحد الطلبة يصف هذا الأمر (حجم المادة كبير جداً والمعلومات سطحية يجب أن يتعمق بها، فبدلاً من مناقشة موضوعات كثيرة، التركيز على نقطة واحدة، وإعطاؤها حقها في الشرح والتوضيح).وقالت طالبة (وجدت صعوبة بسبب القواعد والقضايا المتشعبة والمتفرعة التي يصعب حصرها).

السؤال الثالث: لماذا يجد الطلبة صعوبة في دراسة اللغة العربية؟

الجدول (10) توزيع طلبة العينة على تفسيراتهم لصعوبة اللغة العربية

الرقم	المجال	العدد	ذكر	أنثى	النسبة
1	التأسيس غير الجيد	15	7	8	68.20
2	أسلوب المدرس	4	2	2	18.20
3	الطالب نفسه	3	2	1	13.60
	المجموع	22	11	11	100

لقد احتل مجال التأسيس غير الجيد النصيب الأكبر من إجابات الطلبة وحصل على نسبة

(68.20) من إجابات الطلبة، وقد عزا معظم الطلبة سبب عدم فهمهم لبعض الموضوعات في

مادة اللغة العربية إلى التأسيس السيء، وقد عبرت إحدى الطالبات عن هذا الأمر قائلة :

(المشكلة عندي في الإعراب والسبب في ذلك يعود إلى التأسيس السيء)، ومنهم من عدّ أن طريقة التدريس السبب في ضعف الطلبة في مادة اللغة العربية وحصلت على (18.20) من إجابات الطلبة، وعلق أحد الطلبة على هذا الموضوع (أسلوب المدرس ممل، لا يشد انتباه الطالب وأحياناً يستخدم أسلوب السخرية في تعامله معنا).

وقد اعتبر بعض الطلبة أن إهمال الطالب سبب في إيجاد صعوبات في دراسة اللغة وقال أحد الطلبة: (الكتاب لم يذكر شيء يرهق الطالب، والمعلومات الموجود سهلة الفهم، لكن إهمال الطالب يؤثر عليه، لأنه يأخذ الأمور باستهتار فتتراكم الأمور عليه فيصعب عليه في النهاية فهم كل الأمور مجتمعة في آن واحد فمن الطبيعي أن يجد صعوبة في دراسته للغة العربية).

السؤال الرابع: هل عدد الساعات المخصصة للمسابق كافية لتدريس جميع المهارات؟

جدول (11) توزيع طلبة العينة على كفاية ساعات المساق لدراسة جميع المهارات

الرقم	المجال	العدد	ذكر	أنثى	النسبة
1	كافٍ لشرح المهارات المطلوبة	5	2	3	22.70
2	غير كافٍ	13	6	7	59.10
3	كافٍ لولا كثرة التعليق	4	3	1	18.20
	المجموع	22	11	11	100

لقد تشابهت وجهات نظر الطلبة حول هذا السؤال إذ إن الطلبة يرون أن ساعات المساق

غير كافية لإعطاء جميع المهارات بعمق وحصلت على (59.10%) من نسبة إجابات الطلبة ،

وقال بعض الطلبة إنها كافية لو كان الوضع طبيعياً دون تعليق أو أوضاع سياسية مفاجئة، إذ

بلغت إجابات الطلبة عن هذا المجال (18.20%)، أما الذين أجابوا بالإيجاب (أي إن الساعات

كافية) فقد بلغت نسبتهم (22.70%) ولكن أضافوا جملة مفيدة وهي (إنها كافية لشرح المهارات المطلوبة فقط).

وهذا يعني أن بعض المهارات لم تدرس وخاصة مهارة البلاغة، وأن الأساتذة لم يدرسوا جميع المهارات بعمق؛ لذلك جاءت إجابات الطلبة متشابهة.

وبذلك نخلص إلى نتيجة مفادها أن عدد ساعات المساق غير كافية لتدريس كافة المهارات بعمق، فترى الباحثة ضرورة إعادة النظر بمادة الكتاب والمدة الزمنية اللازمة لشرحها من قبل دائرة اللغة العربية في الجامعة وأعضاء هيئة التدريس التابعة لها، واقتراح حلول لهذه المشكلة، ولعل أجدر هذه الحلول حسب رأي الباحثة تقسيم مهارات الكتاب على كتابين يدرسان في فصلين، أو تقليل حجم المادة وحذف مهارة البلاغة لأنها لم تدرس.

السؤال الخامس: هل وزع المدرس خطة للمساق؟

جدول (12) توزيع طلبة العينة على مجال توزيع المدرس لخطة المساق

الرقم	المجال	العدد	ذكر	أنثى	النسبة
1	وزع ولم يلتزم بها	17	8	9	77.30
2	لم يوزع	5	3	2	22.70
	المجموع	22	11	11	100

لقد تشابهت وجهات نظر الطلبة حول توزيع الأساتذة الخطة، فرأى (77.30%) من الطلبة

أن الأساتذة يوزعون الخطة ولكنهم لا يلتزمون بتنفيذها.

وقد عزت إحدى الطالبات سبب عدم الالتزام بالخطة من قبل المدرس (إلى كثرة التعليقات التي جرت في هذا الفصل، والأوضاع السياسية التي حالت دون التزام المعلم بها)، وترى الباحثة أن

الطلبة الذين أجابوا بالنفي (أي أنهم لم يحصلوا على الخطة) أجابوا بذلك؛ لأنهم لم يحضروا المحاضرات الأولى من المساق بسبب انشغالهم بالتسجيل.

السؤال السادس: ما رأيك في أسلوب المدرس في عرض المادة ؟

تجدر الإشارة إلى أن المساق يدرس من (خمسة مدرسين)، ولكل أستاذ طريقته الخاصة في إعطاء مادته.

جدول(13) توزيع طلبة العينة على مجال أسلوب المدرس

الرقم	المجال	العدد	ذكر	أنثى	النسبة
1	أسلوب شائق	7	3	4	31.80
2	لا يراعي الفروق الفردية	5	2	3	22.70
3	لا يوجد عنده أسلوب (تقليدي)	10	6	4	45.50
	المجموع	22	11	11	100

لقد احتل مجال (أسلوب المدرس تقليدي) على أعلى نسبة (45.50%) وقد قال

أحد الطلبة في ذلك: (أسلوب المدرس تقليدي لا يعتمد على التدرج في الشرح، وهو أسلوب ممل ولا يسمح لنا بالحوار)، وعارضهم بعض الطلبة إذ اعتبروا أن أسلوب المدرس شائق إذ حصل على نسبة

(31.80%)، و وصفت طالبة ذلك قائلة: (أسلوب المدرس ممتاز وشائق، وهو

متمكن من مادته فقد سهل علينا المادة و هو يجيب على أي استفسار لدينا)، أما

مجال (لا يراعي الفروق الفردية) فقد حصل على (22.70%) من إجابات الطلبة،

فقد قال طالب حول هذا المجال: (المدرس متمكن من مادته ولكن ليس عنده أسلوب

في توصيل المادة، ولا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب). وربما يعود هذا

الاختلاف في وجهات نظر الطلبة حول أسلوب المدرس إلى طبيعة الطالب وطريقة تعامله مع المدرس والمادة.

السؤال السابع: علام ركز الامتحان النهائي؟

جدول(14) توزيع طلبة العينة على مجال الامتحان النهائي.

الرقم	المجال	العدد	ذكر	أنثى	النسبة
1	شامل لجميع المهارات التي درست	10	5	5	45.50
2	شامل مع التركيز على مهارتي النحو والإملاء	12	6	6	54.50
3	المجموع	22	11	11	100

نلاحظ من الجدول أن مجال (شامل مع التركيز على مهارتي النحو والإملاء) حصل

على أعلى نسبة من إجابات الطلبة والطالبات و هي (54.50%) وقد وضع طالب هذا الأمر

قائلاً: (لقد كان الامتحان النهائي شاملاً ولكنه ركز على مهارتي النحو والإملاء وخاصة الإعراب).

وترى الباحثة أنه من الطبيعي أن يركز المدرس على مهارتي النحو والإملاء؛ لأنهما تحتلان

القسم الأكبر من حجم الكتاب . و نلاحظ من خلال الجدول أيضاً أن مجال الامتحان النهائي

(شامل لجميع المهارات) حصل على نسبة (45.5%) من الإجابات، ويعنى أن المعلم وضع

أسئلة شاملة، وقالت طالبة تصف الامتحان النهائي: (جاء الامتحان شاملاً لجميع المهارات التي

درست باستثناء مهارة البلاغة)، مما يعنى تقارب وجهات نظر الطلبة حول هذا الموضوع.

السؤال الثامن: هل أضاف لك المساق معلومات جديدة تفوق ما درسته في الثانوية العامة؟

جدول(15) توزيع طلبة العينة على مدى إضافة المساق معلومات جديدة لهم

الرقم	المجال	العدد	ذكر	أنثى	النسبة
1	نعم أضاف معلومات جديدة	3	1	2	13.60

2	آضاف 10% فقط	5	2	3	22.70
3	لم يضيف المساق شيئاً	14	8	6	63.70
	المجموع	22	11	11	100

نلاحظ أن مجال (لم يضيف المساق شيئاً) قد حصل على أعلى نسبة (63.70%) وقالت

طالبة من الفرع العلمي في ذلك: (لم يضيف لي المساق أي شيء فهو إعادة لما درسته في المرحلة المدرسية وخاصة التوجيهي). يعني إن المساق لم يضيف معلومات جديدة على ما درسه الطالب في المراحل المدرسية.

لذا ترى الباحثة ضرورة تركيز المادة على معلومات جديدة لم يدرسها الطالب سابقاً ولم يتعمق فيها.

السؤال التاسع: هل تعتقد أن تدريس اللغة العربية مهم في الدراسة الجامعية، لماذا؟

أجمع الطلبة على أهمية اللغة العربية في التدريس الجامعي؛ لأنها اللغة الأم، وأنهم يحتاجونها في كتابة الأبحاث والتقارير والتعبير عما يجول في داخلهم من أفكار أثناء النقاش أو الحوارات.

نتائج أسئلة مقابلة الأساتذة

السؤال الثاني:

ما وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في مساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستعراض إجابات الأساتذة حول مساق مهارات

اللغة العربية وتوضيح النقاط التي اتفق عليها الاساتذة، والنقاط التي اختلفوا حولها.

1. ما هي الأهداف المرجوة من تدريس المساق؟

بعد تحليل إجابات الأساتذة عن هذا السؤال، رأت الباحثة أن هناك إجماعاً من قبل الأساتذة

على أهداف المساق وهذه الأهداف هي :

1. تثبيت الكثير من المهارات الرئيسة التي درسها الطالب في المراحل السابقة.

2. تصويب بعض الأخطاء التي يقع فيها الطلبة في كتاباتهم.

3. تطبيق المهارات المدرجة في المساق من (نحو، وصرف، وإملاء، وترقيم، وبلاغة) في

أبحاثهم، وتعويدهم على الكتابة السليمة، ومساعدتهم على صياغة تعبيرهم بلغة سليمة خالية من

الأخطاء، وتوظيف علامات الترقيم توظيفاً صحيحاً في تقاريرهم وأبحاثهم.

2. هل توزع للطلبة خطة مساق مفصلة الأهداف والأنشطة وطرق التقويم؟

جاءت إجابات الأساتذة عن هذا السؤال بالإيجاب، ولكن عندما سألتهم عن مدى التزامهم بها

كانت إجاباتهم أيضاً متوافقة، وقال أحدهم بصدد ذلك: (نحن نحاول الالتزام بها ولكن الأوضاع

التي نمر بها من أحوال سياسية سيئة، وتعليق للدوام، تحول دون الالتزام بذلك).

3. هل المساق يناسب جميع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم؟

اختلفت إجابات الأساتذة حول هذا السؤال، فأيدها اثنان منهم أي ما نسبته (40%)؛ وعلا

ذلك بأن المساق، يتناول المهارات العامة وليس التفصيلية، وهو إلى حد كبير استرجاع لما درسه

الطالب في المرحلة المدرسية.

وأجاب ثلاثة أساتذة عن هذا السؤال بالنفي أي ما نسبته (60%)، وقال أحدهم " نواجه مشكلة

في تدريس هذا المساق إذ يوجد بعض الطلبة من هم أعلى من مستوى المساق لأن تأسيسهم

جيد، ويرغبون في الدراسة. وفي المقابل يوجد طلبة مستواهم متدن في اللغة مما يسبب لنا

مشكلة كبيرة في تدريسهم."

4. هل تكلف الطلبة بعمل تقارير؟

تشابهت إجابات الأساتذة وجاءت لتؤكد أنهم يكلفون الطلبة ببناء (خطة بحث)

تساعدهم في تقاريرهم المستقبلية.

5. هل تقدم تغذية راجعة للطلبة عن التقارير ونتائج امتحاناتهم؟

أكد الأساتذة أنهم يقومون بذلك، وأضافوا أنهم يناقشون من يرغب في المراجعة،

ويوضحون لهم الأخطاء التي وقعوا فيها.

6. هل تتحدث الفصحى في المحاضرة وتطلب من الطلبة فعل ذلك؟

بالنسبة للأساتذة فقد أكدوا أنهم يتكلمون الفصحى، أما فيما يتعلق بالطلبة فقد قال أحد الأساتذة

"نحن نحاول فعل ذلك معهم ولكن دون الضغط عليهم، وتواجهنا مشكلة كبيرة وهي خجل بعض

الطلبة والطالبات من التحدث بالفصحى وخاصة طلبة السنة الأولى .

7. هل ساعات المساق كافية لإتقان الطلبة جميع المهارات؟

أكد الأساتذة أنها كافية لو أن الوضع طبيعي، وقال آخرون إنها كافية لطلبة عندهم خلفية

جيدة عن تلك المهارات، ورأوا أنها تفي بالغرض إذا تعاملوا مع المهارات دون تعمق، بحيث

توضح للطلبة فقط الأساسيات المهمة، ولكنها غير كافية للمهارات كلها.

8. ألا تعتقد أن مهارات المساق أعلى من مستوى الطلاب ذوي التخصصات العلمية

كالطب أو هندسة؟

لقد عدّ اثنان من الأساتذة أنها تتناسب الطلبة، لأن المعلم الجيد هو الذي يستطيع أن يكيف

المادة بحيث تتناسب مع كل التخصصات والمستويات التي يتعاملون معها.

وأجاب آخرا ن قائلين (على العكس إننا نفضل تدريس طلبة التخصصات العلمية؛ لأنهم أكثر اهتماماً ومستواهم الأكاديمي جيد، ومهارات المساق لا تتطلب منهم مجهوداً كبيراً، والمشكلة الحقيقية في طلبة التخصصات الأدبية).

أما الأستاذ الأخير فقد ارتأى أن يوضع كتابان للمساق: الأول يتضمن مهارات تناسب طلبة التخصص العلمي، والثاني يدرس لطلبة التخصص الأدبي.

9. بما أن ساعات المساق غير كافية لتدريس كل المهارات، لماذا لا نكتفي بتدريس مهارة

أو مهارتين على الأقل كالنحو و البحث لأهميتهما؟

أجاب الأساتذة انهم يدرسون كل المهارات لأنها من ضمن الأهداف، ولكنهم يرون أن حجم مادة الكتاب كبير جداً، و رأوا ضرورة تقسيم مهارات الكتاب على مساقين عربي (101- 102) يدرس على فصلين حتى يتسنى للطلبة دراسة جميع المهارات وإتقانها ، وبذلك يخفف العبء على الأستاذ.

وقد اختلف عنهم أستاذ بالرأي إذ رأى أن الطلبة يجب أن يتقنوا كل المهارات في آن واحد.

10. يجد طلبة التخصص (اللغة العربية) صعوبة في فهم المستوى الصرفي فكيف

يكون الأمر لطلاب مادة علمية؟

أكد الاساتذة أنهم لا يفصلون المهارات الموجودة في الكتاب بل يحاولون إعطاء الأساسيات فقط.

11. لماذا غيّر الكتاب؟

لأن دائرة اللغة العربية في جامعة القدس ارتأت أن يكون لها كتاب خاص بها يمثلها، وسوغ آخر أن الكتاب السابق يحتوي على أخطاء كثيرة لغوية ومطبعية، ولا يعطي الفكرة كاملة للطلبة.

12. عند تدريس المساق تعتمد على مصادر خارجية ما فائدة ذلك؟

أجاب الأساتذة حتى يخرج الطالب من عقلية المرحلة المدرسية، وحتى يتوسع أكثر في المادة، ويتعلم أسس البحث العلمي.

13. هل تسمح بالحوار أثناء المحاضرة؟

أكد الأساتذة ذلك، وقال أحدهم: إننا نسعى لصقل شخصية الطلبة .

14. ما رأيك بأسلوب (السؤال، والجواب) المعتمدة في عرض مهارات الكتاب؟

أجاب اثنان إنها جيدة، أما الآخرون فقد اعتبروها طريقة تقليدية عقيمة تعتمد على الحفظ، في حين إن مهارة النحو تعتمد على الفهم لا الحفظ. كما أن هذه الطريقة واسعة ومتشعبة، تشتت الطالب أحيانا.

15. هل كانت أسئلة الامتحان النهائي شاملة لجميع المهارات؟

قال الأساتذة: (إلى حد ما، ولكن هناك مهارة لم تعط وهي مهارة البلاغة).

السؤال الثالث:

هل هناك اختلاف بين تقديرات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس التقويمية على بعض النقاط المشتركة كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة؟

راجعت الباحثة إجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ورأت أن هناك بعض النقاط المشتركة التي أجاب عنها الطرفان، وحصرت الباحثة هذه النقاط وحللتها، لمعرفة مدى التقارب أو الاختلاف في تقديرات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لهذا المساق وهذه النقاط هي:

(أسلوب السؤال والجواب المعتمد في عرض مهارات المساق، حجم مادة الكتاب، كفاية عدد ساعات المساق، توزيع المدرسين خطة المساق، شمول الامتحان النهائي، إضافة المساق معلومات جديدة للطلبة، تحدث المدرسين الفصحى، أسلوب المدرس)

❖ لقد توافقت إجابات الطلبة مع الأساتذة حول بعض النقاط واختلفت في بعضها الآخر.

❖ أسلوب السؤال والجواب:

اتفقت آراء الطلبة والأساتذة حول أسلوب (السؤال و الجواب) إذ وجد (40%) من الطلبة والطالبات صعوبة في فهم المهارات بسبب هذه الطريقة، وأن ثلاثة من الأساتذة أي ما نسبته (60%) رأوا في هذه الطريقة أنها غير مجدية ولا تفي بالغرض المرجو من تدريس المساق وهو إتقان المهارات، مما يؤكد توافق وجهات نظر الطرفين.

لذا ترى الباحثة ضرورة إعادة النظر والعمل على تغيير هذه الطريقة أو تعديلها ويتم ذلك عن طريق التعاون بين أعضاء هيئة التدريس ومعدّي الكتاب.

❖ حجم مادة الكتاب

اتفقت آراء الطلبة والأساتذة حول حجم المادة، إذ اقترح بعض الطلبة والأساتذة تقليل حجم المادة أو حتى تقسيمها إلى قسمين عربي (101،102).

لذا ترى الباحثة ضرورة إعادة النظر في مادة الكتاب والعمل على التقليل منها حتى يتناسب مع مستويات الطلبة.

❖ سبب ضعف الطلبة في مادة اللغة العربية.

لقد تشابهت وجهات نظر الأساتذة والطلبة حول سبب استصعاب الطلبة لمادة اللغة العربية، فرأى (60%) من الاساتذة أن المشكلة في تدريس المساق هو التعامل مع مستويات متباينات فمنهم من عنده خلفية جيدة عن المادة ومنهم من يواجه صعوبة في فهم مهارات المساق بسبب التأسيس السيء. وكذلك الأمر بالنسبة للطلبة إذ اعتبر (68%) من الطلبة أن سبب عدم فهم مادة اللغة العربية وخاصة قواعدها هو التأسيس السيئ. ونلاحظ مدى التوافق في هذا المجال بين إجابات الطلبة والمدرسين، أي أنه لا توجد فروق بين تقديراتهم التقويمية.

❖ ساعات المساق كافية

تشابهت وجهات نظر الطلبة والأساتذة حول ما إذا كانت ساعات المساق كافية لإتقان جميع المهارات واعتبر (60%) من الأساتذة أن ساعات المساق غير كافية لإعطاء جميع المهارات بعمق، ما نسبته (59%) من الطلبة أيدوا هذه المقولة، في حين قال (18%) من الطلبة كافية لو كان الوضع طبيعياً دون تعليق الدوام أو أوضاع سياسية مفاجئة.

❖ يوزع مدرسو المساق خطة المساق

يوجد تشابه بين وجهات نظر الطلبة والأساتذة حول هذه النقطة، فقد أجمع الأساتذة على أنهم يوزعون الخطة ولكن دون الالتزام بها فقد كان بسبب كثرة التعليق التي جرت في الفصل، والأوضاع السياسية، وكانت نسبة إجابات الطلبة الذين أيدوا رأي الأساتذة (77.30%)، أما الطلبة الذين نفوا توزيع المدرسين خطة المساق قالوا ذلك؛ لأنهم لم يحضروا المحاضرات الأولى من المساق بسبب انشغالهم بالتسجيل.

❖ الامتحان النهائي شامل لجميع المهارات

توافقت وجهات نظر الطلبة مع الأساتذة في كون الامتحان النهائي شاملاً لكل المهارات، وقد أجمع جميع الاساتذة على شمول الامتحان. أما الطلبة فقد كانت نسبة إجاباتهم (45.5%) على شمول الاختبار، وجاءت نسبة إجابات الطلبة حول نقطة (شمول الامتحان النهائي مع التركيز على مهارتي النحو والإملاء) (54.50%).

وتفسر الباحثة سبب تركيز الاساتذة على مهارتي النحو والإملاء؛ لأهميتهما ولأنهما تأخذان حجماً أكبر من غيرهما في الكتاب، لذا يجب الاهتمام بها. كما أكدت إجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس أن مهارة البلاغة لم تعطَ لضيق الوقت.

❖ أضاف المساق معلومات جديدة

لقد اعتبر كل من الأساتذة والطلبة أن الكتاب لم يضيف شيئاً، وتقاربت إجابات الطلبة مع الاساتذة إذ جاءت نسبة الطلبة الذين قالوا إنه لم يضيف شيئاً أو أضاف القليل (86%)، مما يؤكد أن المادة إعادة لما مر معهم في الثانوية العامة.

❖ مدرسو المساق يتحدثون الفصحى أثناء تدريسهم

اتفقت إجابات الأساتذة مع إجابات الطلبة حول هذه النقطة، إذ أكد الأساتذة أنهم يتحدثون الفصحى، كما أكدها الطلبة.

اتفقت إجابات الطلبة عن أسئلة المقابلة مع الفقرة (43) من الاستبانة التي تتناول

الموضوع نفسه إذ حصلت على متوسط عال بلغ نسبته (3.79).

كما اتفقت آراء الطلبة مع الأساتذة حول تحدث الطلبة الفصحى في المحاضرة، فقد قال

الاساتذة (نحن نطلب منهم فعل ذلك قدر الإمكان ولكن بسبب الفروق الفردية بين الطلبة،

والتأسيس السيء نواجه معهم مشكلة كما أن بعضهم يعانون من مشكلة الخجل)، مما يؤكد توافق وجهات نظر الطرفين.

أسلوب المدرس

لقد اختلفت وجهات نظر الطلبة حول أسلوب المدرس في عرض المادة، إذ أكد الأساتذة انهم يسمحون للطلبة بالحوار والنقاش، لكن بعض الطلبة اعتبروا أن طريقة الأستاذ في عرض المادة تقليدية ومملة وحصلت على نسبة (45.50%) وبعضهم قال إنها شائقة وممتعة أي ما نسبته (32).

ثانياً: نتائج وجهات نظر الطلبة في مساق مهارات اللغة العربية كما بينتها إجاباتهم عن فقرات الاستبانة.

ولمعرفة وجهات نظر الطلبة وضعت الباحثة الأسئلة الآتية:

السؤال الرابع:

ما وجهات نظر الطلبة في مساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة الاستبانة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بمقارنة المتوسطات الحسابية لكل مجال بمفتاح تحليل فقرات الاستبانة الموضح في الفصل الثالث.

وبناء على هذا التحليل حددت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

السنة، والجدول (16) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة والدرجة الكلية

الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	خطة المساق	3.50	0.74
2	أهداف المساق	3.43	0.72

3	نظام التقويم	3.28	0.73
4	الكتاب وموضوعاته	3.27	0.54
5	التطبيقات والنماذج	3.31	0.51
6	أسلوب المدرس	3.25	0.89
	الدرجة الكلية	3.32	0.54

يبين الجدول (16) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة

التقويمية لمجالات الدراسة الستة والدرجة الكلية لهذه المجالات، وذلك بالاعتماد على مفتاح.

نستنتج من ذلك ما يأتي:

❖ خطة المساق:

يلاحظ من الجدول السابق أن مجال خطة المساق حظي بدرجة عالية من تقديرات الطلبة والطالبات التقويمية،

فبلغت قيمة الوسط الحسابي لهذا المجال (3.50)، في حين بلغ الانحراف المعياري للمجال (0.74) وهو ما

يعبر عن تشتت إجابات أفراد العينة التي تراوحت في المعدل ما بين (2.64 إلى 4.24) .

❖ أهداف المساق:

يلاحظ من الجدول (9) أن هذا المجال حظي بدرجة عالية من الأهمية، فبلغت قيمة

الوسط الحسابي (3.43)، أي أنه يقع في الفترة الأولى من جدول (مفتاح التحليل) الممتدة من (5

إلى 3.41)، أما فيما يتعلق بالانحراف المعياري للمجال، فقد بلغت قيمته 0.72 مما يدل على أن

إجابات أفراد العينة متقاربة.

❖ نظام التقويم:

يتبين من الجدول السابق أن نظام التقويم قد حظي بدرجة متوسطة، ذلك أن قيمة الوسط الحسابي له والبالغة 3.28 تقع في الفترة (2.61 – 3.40)، وأما بالنسبة لتشتت الإجابات فقد بلغت قيمة الانحراف المعياري له 0.73.

❖ الكتاب وموضوعاته:

بلغ الوسط الحسابي لمجال الكتاب وموضوعاته 3.27 ، أي أن هذا المجال يحظى بدرجة متوسطة من تقديرات الطلبة والطالبات التقويمية، كما أن الانحراف المعياري للكتاب وموضوعاته والبالغة قيمته 0.54 يدل على أن إجابات أفراد العينة في هذا المجال متقاربة.

❖ التطبيقات والنماذج:

بلغ الوسط الحسابي لمجال التطبيقات والنماذج 3.31 ، أي أن هذا المجال يحظى بدرجة متوسطة، في حين أن قيمة الانحراف المعياري لهذا المجال كانت الأقل على الإطلاق من بين مجالات الدراسة، إذ بلغت قيمتها 0.51.

❖ أسلوب المدرس: حظي مجال أسلوب التدريس بدرجة متوسطة، فبلغت قيمة الوسط الحسابي للمجال 3.25، في حين أن الانحراف المعياري للمجال والبالغة قيمته 0.89 يعتبر الأكثر تشتتاً مقارنة مع المجالات السابقة.

❖ الدرجة الكلية:

بشكل عام فإن كتاب مساق اللغة العربية والذي هو متطلب جامعي في جامعة القدس، والذي قومه عينة الدراسة الممثلة لطلبة الجامعة، قد حظي بدرجة متوسطة من تقديرات الطلبة التقويمية، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي له (3.32) ، أما فيما يخص مقدار التشتت في الإجابات على أداة التقويم، فقد بلغ الانحراف المعياري للدرجة الكلية 0.54 وهو تشتت جيد .

وبعد عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة كلها، وضحت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات (التقويم) الستة.

المجال الأول : خطة المساق

اشتمل هذا المجال على (7) فقرات ويوضح الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة التقويمية لفقرات هذا المجال.

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (خطة المساق)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يوزع المدرس خطة المساق	3.9	1.121
2	تحتوي خطة المساق على أهداف واضحة.	3.71	1.078
3	توضح خطة المساق محتوى الكتاب.	3.7	1.01
4	تعتبر ساعات المساق كافية لتحقيق أهدافه.	3.18	1.209
5	يوضح المدرس خطة المساق	3.47	1.139
6	يحدد المدرس مراجع مساعدة في تدريس المساق	3.08	1.219
7	تتوفر المراجع المذكورة في الخطة في مكتبة الجامعة.	3.38	1.022
	خطة المساق	3.50	0.74

يبين الجدول (17) الوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لمجال الدراسة الأول

والخاص بخطة المساق، وتشير النتائج إلى أن الفقرات (1,2,3,5) حظيت بدرجة عالية من

تقديرات الطلبة والطالبات التقويمية، في حين أن الفقرات (4,6,7) تحظى بدرجة متوسطة من

الأهمية في مجال خطة المساق، كما يلاحظ أن مقدار تشتت الإجابات على فقرات هذا المجال

تراوحت ما بين (1.01 و 1.219).

المجال الثاني : أهداف المساق

اشتمل هذا البعد على (9) فقرات، ويبين الجدول (18) نتائج وجهات نظر الطلبة حول تلك

الجدول (18)

الفقرات.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (أهداف المساق)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
8	تتسم أهداف المساق بالوضوح.	3.46	1.159
9	تساعد أهداف المساق على إعداد طالب يتقن مهارات اللغة العربية.	3.36	1.251
10	يساعد المساق على إتقان مهارة استخدام المعاجم العربية.	3.75	1.064
11	تساعد دراسة المساق على كتابة تقرير توظف فيه علامات الترقيم توظيفاً صحيحاً.	3.56	1.089
12	بعد دراستي للمساق أستطيع أن أصوب بعض الأخطاء اللغوية التي يمكن أن تعترضني.	3.67	1.029
13	يحسن المساق من قدرتي على التحدث بالفصحى.	3.16	1.197
14	يضيف المساق معلومات جديدة لم اعرفها من قبل.	3.54	1.116
15	تساعد كتابة التقارير ذات الصلة بمحتوى المساق على تطبيق ما درسته من مهارات	3.37	1.101
16	تقيس الأهداف جميع مستويات التفكير	3.15	1.148
	أهداف المساق	3.43	0.72

يلاحظ من الجدول (18) أن الفقرات التالية أرقامها (8,10,11,12,14) حظيت بدرجة

عالية من تقديرات الطلبة التقويمية، في حين أن الفقرات (9,13,15,16) قد حظيت بدرجة

متوسطة، أما بالنسبة للانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني فقد تراوحت ما بين 1.029

إلى 1.251.

المجال الثالث: نظام التقويم

تكون هذا المجال من (9) فقرات، ويوضح الجدول (19) نتائج وجهات نظر الطلبة لتلك

الفقرات.

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (نظام التقويم)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
17	يساعد نظام التقويم المتبع من قبل المدرس على تحقيق أهداف المساق.	3.35	1.161
18	تغطي أسئلة الامتحان النهائي جميع موضوعات المساق.	3.14	1.182
19	تتدرج أسئلة الامتحانات من السهولة إلى الصعوبة.	3.49	1.234
20	يستخدم المدرس أساليب تقويم مختلفة من (اختبارات موضوعية أو مقالية أو تقارير صفية أو تقارير خارجية)	2.9	1.171
21	يشخص التقويم جوانب الضعف والقوة عند الطلبة.	3.36	1.165
22	يوضح المدرس لطلبته طريقة التقويم التي سيتبعها في بداية الفصل.	3.36	1.203
23	يعلق المدرس على نتائج الاختبار.	3.31	1.279
24	تنوزع أسئلة الامتحانات على المستويات المعرفية من تذكر و فهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم.	3.25	1.139
25	يشرح المعلم لطلبته طريقة توزيعه للعلامات المتعلقة بالاختبارات والتقارير.	3.58	1.161
نظام التقويم		3.27	0.54

من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، يتبين لنا أن الفقرتين (19,25)

حظيتا بدرجة عالية من تقديرات الطلبة التقويمية، حيث إن قيمة الوسط الحسابي لهما بلغت

3.49 و 3.58 على التوالي، وهما يقعان في الفترة الممتدة من 5-3.41 ، في حين أن الفقرات

(17,18,20,21,22,23,24) حظيت بدرجة متوسطة من تقديرات الطلبة، وأما فيما يتعلق

بالانحرافات المعيارية فقد تراوحت قيمها لفقرات هذا المجال ما بين (1.139 و 1.279).

المجال الرابع: الكتاب وموضوعاته

اشتمل هذا المجال على (9) فقرات والجدول (20) يوضح نتائج وجهات نظر الطلبة لتلك

الفقرات.

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (الكتاب وموضوعاته)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
26	تعتبر لغة الكتاب واضحة.	3.62	1.172
27	تضبط الكلمات والتراكيب الموجودة في الكتاب بالحركات المناسبة.	3.47	1.059
28	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية	2.92	1.147
29	لا يعتبر مستوى المساق أعلى من مستوى الطلبة.	2.05	1.215
30	تساعد الأمثلة والشواهد على فهم موضوعات المساق.	3.67	1.103
31	يحتوي الكتاب على قضايا نحوية وصرفية وبلاغية متنوعة.	3.82	0.94
32	لا تحدث المهارات الموجودة في الكتاب تشتيتاً مما يحول دون فهم بعضها.	2.31	1.196
33	تشد موضوعات المساق انتباهي أثناء المحاضرة.	3.04	1.308
34	يناسب المساق جميع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم.	3.17	1.253
	الكتاب وموضوعاته	3.27	0.54

يلاحظ من الجدول (20) أن الفقرات (26,27,30,31) حظيت بدرجة عالية من تقديرات

الطلبة التقويمية، وإن الفقرات (28,33,34) حظيت بدرجة متوسطة، في حين أن الفقرتين

(29,32) قد حظيتا بدرجة متدنية، أما بالنسبة للانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني فقد

تراوحت ما بين 0.94 إلى 1.308.

المجال الخامس: التطبيقات والنماذج

تكون هذا المجال من (8) فقرات والجدول (21) يوضح نتائج وجهات نظر الطلبة حول تلك

الفقرات.

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس

(التطبيقات التعليمية والنماذج)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
35	تساهم التطبيقات التعليمية والنماذج المدرجة في تحقيق أهداف المساق.	3.42	1.099
36	تزيد التطبيقات التعليمية والنماذج من فهم الموضوعات.	3.84	0.992
37	تساعد النماذج المحولة في الكتاب من تثبيت المعلومات.	3.56	1.111
38	تزيد التطبيقات التعليمية والنماذج من دافعية الطالب لتعلم مهارات المساق.	2.5	1.104
39	تغطي التطبيقات كافة الموضوعات.	3.15	1.116
40	يتم تنفيذ معظم التطبيقات التعليمية في المساق.	3.03	1.186
41	تساعد التطبيقات في تنمية مهارات علمية وعملية.	3.4	1.154
42	لا تحد كثرة الأعداد داخل القاعة من تنفيذ التطبيقات التعليمية.	1.38	1.249
	التطبيقات التعليمية والنماذج	3.31	0.51

يلاحظ من الجدول (21) أن الفقرات (35,36,37) حظيت بدرجة عالية من تقديرات

الطلبة التقويمية، في حين أن الفقرات (39,40,41) حظيت بدرجة متوسطة، وأما بالنسبة

للفقرتين (38,42) فحظيتا بدرجة منخفضة حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي لهما 2.5 ، أما

بالنسبة للانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني فقد تراوحت ما بين 0.992 إلى 1.249

المجال السادس: أسلوب المدرس

اشتمل هذا المجال على (8) فقرات والجدول (22) يوضح نتائج وجهات نظر الطلبة لتلك

الفقرات.

الجدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السادس (أسلوب التدريس)

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
43	يستخدم المدرس اللغة الفصحى أثناء تدريسه.	3.79	1.19
44	تسهم مناقشة المدرس للتقارير التي قدمتها في زيادة فهمي للموضوعات.	3.35	1.248
45	ينوع المدرس في طرق تدريسه (محاضرة، ونقاش...)	3.12	1.358
46	يحرص المعلم على إشراك الطلبة في معالجة موضوعات الكتاب.	3.26	1.259
47	ينتقل المدرس في شرحه من السهل إلى الصعب.	3.44	1.203
48	يجعلني أسلوب المدرس أكثر إقبالا على دراسة موضوعات المساق.	3.16	1.356
49	يلجأ المدرس إلى أسئلة واقعية كالمادة الصحفية والمجلات؛ للتعرف على الأخطاء اللغوية والنحوية الشائعة.	3.07	1.258
50	يستخدم المدرس التقنيات التربوية الحديثة أثناء الشرح.	2.92	1.336
أسلوب التدريس		3.25	0.89

من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، يتضح أن الفقرتين (43,47)

حظيتا بدرجة عالية من تقديرات الطلبة التقويمية، لأن قيمة الوسط الحسابي لهما بلغت 3.79

و3.44 على التوالي، 3.41 ، في حين أن الفقرات (44,45,46,48,49,50) حظيت بدرجة

متوسطة من تقديرات الطلبة التقويمية، وأما فيما يتعلق بالانحرافات المعيارية فقد تراوحت قيمها

لفقرات هذا المجال ما بين 1.19 و1.358.

ثالثاً: نتائج أداء الطلبة على فقرات الاختبار.

ولمعرفة مستوى أداء الطلبة في نتائج الاختبار طرحت الباحثة السؤال الآتي:

السؤال الخامس:

ما مستوى أداء الطلبة في اختبار اللغة العربية في كل فقرة من فقرات الاختبار؟

في معرض الإجابة عن هذا السؤال، اعتمدت الباحثة في تحليل علامات الاختبار على نظام العلامات المعتمد في الجامعة أي أن علامة النجاح (60% فأعلى) وما دون ذلك تعتبر العلامة متدنية.

ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاختبار المكون من (40) فقرة، والجدول (23) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاختبار.

الجدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة في الاختبار

الرقم	البند	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1.1	يصنف معجم المخصص لابن سيده مع معاجم _	0.28	0.45
1.2	اتبع (الخليل بن أحمد الفراهيدي) في ترتيب معجمه طريقة _____	0.37	0.48
1.3	إذا أردنا استخراج كلمة (دفع) من معجم لسان العرب فإننا نفتح _____	0.52	0.50
1.4	إذا أردنا ترتيب الأفعال (وقف ، ولد ، جاء) حسب المعجم الوسيط فيكون ترتيبها	0.60	0.49

0.49	0.61	إذا نونت كلمة (عمر) بتنوين النصب تصبح	1.5
0.49	0.41	مصدر الفعل (استكبر)	1.6
0.48	0.65	تسمى الألف التي تلحق الأفعال المسند إلى واو الجماعة	1.7
0.47	0.33	واحدة من الجمل الآتية صحيحة .	1.8
0.48	0.64	ركب الحروف الآتية ي ق ر ء ه	1.9
0.50	0.57	كتبت ألف الاسم (يافا) قائمة لأنها	1.10
0.44	0.74	علامات إعراب الأسماء	1.11
0.50	0.54	تبنى جميع الأفعال على السكون إذا اتصلت بها	1.12
0.50	0.57	يعرب العدد المركب في الصف (ستة عشر) طالباً عدد مركب مبني على فتح الجزأين في محل.	1.13
0.49	0.62	إذا أدخلنا كان على جملة (أبوك ذو علم) فتصبح .	1.14
43.77	0.53	تعرب كلمة (ربه) في الآية " إذ ابتلى إبراهيم ربه " .	1.15
0.50	0.52	عين الجملة التي تحتوي على نعت .	1.16
0.50	0.51	اسم الفاعل من الفعل أحاط .	1.17
0.49	0.42	اسم المفعول من الفعل (رجا)	1.18
0.46	0.30	الوزن الصرفي لكلمة (مقيم).	1.19
0.50	0.57	الفعل (رعى) كتبت ألفه مقصورة لأنها	1.20
0.48	0.63	رأيتُ المعلومات علامة نصب كلمة (المعلومات)	1.21
0.41	0.21	في جملة (إذا المنية أنشبت أظفارها) استعارة .	1.22
0.50	0.55	كتبت كلمة (غزاة) تاء مربوطة لأنها	1.23
0.50	0.57	هو كالأسد شجاعة (شجاعة) تعتبر	1.24
0.49	0.40	مثلى بناء	1.25
0.48	0.36	عند توثيق المصادر فإننا نبدأ	1.26
0.48	0.64	من صفات البحث الجيد الصدق وتعني	1.27
0.49	0.42	أول خطوة من خطوات البحث العلمي	1.28
0.49	0.39	ضع/ي علامات الترقيم في الفراغات الموجودة بين	2.1

		الأقواس .	
2.2	ضع/ي علامات الترقيم في الفراغات الموجودة بين الأقواس .	0.51	0.50
2.3	ضع/ي علامات الترقيم في الفراغات الموجودة بين الأقواس	0.49	0.50
2.4	استخرج/ي من القطعة:مفعول مطلق	0.27	0.44
2.5	استخرج/ي من القطعة:نعت	0.35	0.48
2.6	استخرج/ي من القطعة:همزة وصل	0.57	0.50
2.7	استخرج/ي من القطعة:همزة قطع	0.51	0.50
2.8	استخرج/ي من القطعة:فعلاً من الأفعال الخمسة	0.52	0.50
2.9	أعرب : هذا	0.31	0.46
2.10	أعرب: ليتساوى	0.17	0.38
2.11	أعرب: أية	0.9	0.28
2.12	أعرب: معجزة	0.28	0.45
علامة الاختبار			0.18
		0.47	

نلاحظ من الجدول (23) أن متوسط إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار كله جاءت

متدنية بالنسبة لعلامة النجاح المرصودة في الجامعة (60%) إذ بلغت متوسطاتها الحسابية

(0.47)، ويمكن توضيح علامات الطلبة بالرسم البياني الموضح في الملحق (13).

أما بالنسبة لفقرات الاختبار نلاحظ أن هنالك تفاوتاً في متوسطات علامات الفقرات، فقد

كانت أعلى علامة للفقرة (11) إذ بلغت متوسطها الحسابي، (0.74)، أما الفقرة (2.11)

فحصلت على أدنى متوسط إذ بلغت نسبته (0.19) وإذا تأملنا الفقرة الحاصلة على أعلى

متوسط فإنها تتناول موضوعاً سهلاً درسه الطلبة منذ مراحل الدراسة الدنيا وهو (علامات

الإعراب في الأسماء) فمن الطبيعي أن يحصل على متوسط عال، أما الفقرة المتدنية فهي

إعراب لكلمة (أية) وربما هذه النتيجة تؤكد أن الطلبة يعانون من مشكلة كبيرة ألا وهي

الإعراب. وأن الفقرات (4، 5، 7، 9، 11، 14، 21، 27) حصلت على متوسطات حسابية

مقبولة (61، 62، 63، 64، 65)، و إذا تأملنا أسئلة تلك الفقرات فإننا نلاحظ أنها تناولت

مهارات النحو والصرف والإملاء والمعاجم وهي بسيطة جداً تكررت مع الطالب طوال فترة دراسته في المدرسة، (كأخوات كان، وجمع المؤنث السالم، وألف تنوين النصب) وكنت أتوقع أن تحصل على متوسطات عالية، ولكن إجابات الطلبة على تلك الفقرات تؤكد أن لديهم صعوبات جمة تحتاج إلى علاج مستفيض.

أما الفقرات (1.1، 1.2، 1.3، 1.6، 1.8، 1.10، 1.12، 1.13، 1.15، 1.16، 1.17، 1.18، 1.19، 1.20، 1.22، 1.23، 1.24، 1.25، 1.26، 2.1، 2.18، 2.2، 2.3، 2.4، 2.5، 2.6، 2.7، 2.8، 2.9، 2.10، 2.11، 2.12) فتراوحت بين (57، 9) وإذا نظرنا إلى أسئلة تلك الفقرات نلاحظ أن بعضها بسيط جداً كاستخراج همزتي الوصل والقطع، ووضع علامات الترقيم، وبعضها تناول مستويات عليا من الأهداف كالتطبيق والتحليل وخاصة الإعراب، والاستخراج من القطعة، فقد ظنت الباحثة أن الطلبة سيجيبون عنها بسهولة ويسر، ولكن إجاباتهم تدل على تدني مستويات الطلبة في مهارات اللغة العربية، وخاصة المهارات الأساسية.

خامساً : عرض نتائج فرضيات الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس لأبعاد التقويم الستة تعزى إلى متغير الجنس.

الجدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لأبعاد التقويم

الستة ومتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
--------	-------	-------	---------------	-------------------	----------	---------------

0.326	-0.99	0.82	3.45	118	ذكر	خطة المساق
		0.63	3.55	112	أنثى	
0.194	1.53	0.75	3.51	118	ذكر	أهداف المساق
		0.68	3.35	112	أنثى	
0.765	0.30	0.74	3.26	118	ذكر	نظام التقويم
		0.73	3.29	112	أنثى	
0.897	0.13	0.53	3.27	118	ذكر	الكتاب وموضوعاته
		0.55	3.26	112	أنثى	
0.146	1.46	0.49	3.26	118	ذكر	التطبيقات التعليمية والنماذج
		0.52	3.37	112	أنثى	
0.748	0.32	0.88	3.23	118	ذكر	أسلوب المدرس
		0.91	3.27	112	أنثى	
0.681	-0.50	0.56	3.30	118	ذكر	الدرجة الكلية
		0.51	3.35	112	أنثى	

فحصت الفرضية الصفرية الأولى باستخدام اختبار t لمجالات الدراسة الستة (خطة المساق، أهداف المساق، نظام التقويم، الكتاب و موضوعاته، التطبيقات التعليمية والنماذج، أسلوب المدرس)، وللدرجة الكلية، فقبلت الفرضية الصفرية الأولى لمجالات الدراسة (خطة المساق، أهداف المساق، نظام التقويم، الكتاب و موضوعاته، التطبيقات التعليمية والنماذج، أسلوب المدرس) وللدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لمجالات الدراسة الخمسة والدرجة الكلية (0.326، 0.765، 0.194، 0.897، 0.146، 0.748، 0.681) على التوالي، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) ، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس لأبعاد التقويم (خطة المساق، أهداف المساق، نظام التقويم، الكتاب و موضوعاته، التطبيقات التعليمية والنماذج، أسلوب المدرس) والدرجة الكلية تعزى إلى متغير

الجنس، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس لمجال خطة المساق تعزى إلى متغير الجنس.

وبهذا فإن الفرضية الصفرية قد تحققت لمجالات الدراسة (أهداف المساق، نظام التقويم، الكتاب و موضوعاته، التطبيقات التعليمية والنماذج، أسلوب المدرس)، والدرجة الكلية حيث بلغت القيمة t لمحسوبة (0.099، 0.30، 0.30، 0.13، 1.46، 0.32، 0.50) على التوالي وهي أصغر من قيمة t الجدولية عند مستوى المعنوية ($P \leq 0.05$) والبالغة (1.96) لمجالات الدراسة الخمسة والدرجة الكلية.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس لأبعاد التقويم الستة تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي.

الجدول (25)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات الطلبة التقويمية ومتغير المستوى الأكاديمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة الإحصائية
خطة المساق	بين المجموعات	2.38	3	0.79	1.47	0.22
	داخل المجموعات	97.05	180	0.54		
	المجموع	99.43	183			
أهداف المساق	بين المجموعات	1.05	3	0.35	0.67	0.57

		0.53	192	101.03	داخل المجموعات	
			195	102.08	المجموع	
		0.25	3	0.75	بين المجموعات	نظام التقويم
0.71	0.47	0.54	198	106.69	داخل المجموعات	
			201	107.44	المجموع	
		0.13	3	0.39	بين المجموعات	الكتاب وموضوعاته
0.72	0.45	0.29	183	53.12	داخل المجموعات	
			186	53.51	المجموع	
		0.62	3	1.86	بين المجموعات	التطبيقات التعليمية والنماذج
0.06	2.46	0.25	181	45.64	داخل المجموعات	
			184	47.50	المجموع	
		0.84	3	2.52	بين المجموعات	أسلوب المدرس
0.37	1.06	0.80	204	162.15	داخل المجموعات	
			207	164.67	المجموع	
		0.60	3	1.80	بين المجموعات	الدرجة الكلية
			112	31.36	داخل المجموعات	
0.10	2.14	0.28	115	33.15	المجموع	

فحصت الفرضية الصفريّة الثانية باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way

ANOVA) لمجالات الدراسة الستة (خطة المساق، أهداف المساق، نظام التقويم، الكتاب و موضوعاته، التطبيقات التعليمية والنماذج، أسلوب المدرس)، وللدرجة الكلية، فقبلت الفرضية الصفريّة لمجالات الدراسة (خطة المساق، أهداف المساق، نظام التقويم، الكتاب و موضوعاته، التطبيقات التعليمية والنماذج، أسلوب المدرس) وللدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لمجالات الدراسة والدرجة الكلية (0.10,0.37,0.06,0.72,0.71,0.57,0.22) على التوالي، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) ، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس لأبعاد التقويم الستة تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي.

وبهذا فإن الفرضية الصفرية قد تحققت لمجالات الدراسة (خطة المساق، أهداف المساق، نظام التقويم، الكتاب وموضوعاته، التطبيقات التعليمية والنماذج، أسلوب المدرس)، والدرجة الكلية حيث بلغت قيمة F المحسوبة (2.14, 1.06, 2.46, 0.45, 0.47, 0.67, 1.47) على التوالي وهي أصغر من قيمة F الجدولية عند مستوى المعنوية ($P \leq 0.05$) لمجالات الدراسة والدرجة الكلية.

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس لأبعاد التقويم الستة تعزى إلى متغير الكلية.

الجدول (26)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات الطلبة التقويمية ومتغير الكلية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة الإحصائية
خطة المساق	بين المجموعات	4.64	6	0.773	1.444	0.2
	داخل المجموعات	94.79	223	0.536		
	المجموع	99.43	229			
أهداف المساق	بين المجموعات	2.42	6	0.403	0.764	0.599
	داخل المجموعات	99.66	223	0.527		

			229	102.08	المجموع	
0.577	0.792	0.426	6	2.56	بين المجموعات	نظام التقويم
		0.538	223	104.88	داخل المجموعات	
			229	107.44	المجموع	
0.005	3.208	0.861	6	5.17	بين المجموعات	الكتاب وموضوعاته
		0.269	223	48.34	داخل المجموعات	
			229	53.51	المجموع	
0.031	2.375	0.587	6	3.52	بين المجموعات	التطبيقات التعليمية والنماذج
		0.247	223	43.98	داخل المجموعات	
			229	47.50	المجموع	
0.086	1.879	1.457	6	8.74	بين المجموعات	أسلوب المدرس
		0.776	223	155.92	داخل المجموعات	
			229	164.67	المجموع	
0.372	1.091	0.313	6	1.88	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.287	223	31.28	داخل المجموعات	
			229	33.15	المجموع	

فحصت الفرضية الصفرية الثالثة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way

ANOVA) لمجالات الدراسة الستة (خطة المساق، أهداف المساق، نظام التقويم، الكتاب

وموضوعاته، التطبيقات التعليمية والنماذج، أسلوب المدرس)، وللدرجة الكلية، فقبلت الفرضية

الصفرية لمجالات الدراسة (خطة المساق، أهداف المساق، نظام التقويم، أسلوب المدرس)

وللدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لمجالات الدراسة والدرجة الكلية

(0.2, 0.599, 0.577, 0.086, 0.372) على التوالي، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)،

بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس لأبعاد التقويم

(خطة المساق، أهداف المساق، نظام التقويم، أسلوب المدرس) تعزى إلى متغير الكلية، في حين

رفضت الفرضية الصفرية الثالثة لمجالي الدراسة (الكتاب و موضوعاته، التطبيقات التعليمية والنماذج) حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (0.031,0.005) على التوالي وهي أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) ، بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس لأبعاد التقويم الستة تعزى إلى متغير الكلية.

وبهذا فإن الفرضية الصفرية قد تحققت لمجالات الدراسة (خطة المساق، أهداف المساق، نظام التقويم، أسلوب المدرس)، والدرجة الكلية حيث بلغت قيمة F المحسوبة (1.091,1.879,0.792,0.764,1.444) على التوالي وهي أصغر من قيمة F الجدولية عند مستوى المعنوية ($P \leq 0.05$) ، في حين أن فرضية الصفرية لم تتحقق لمجال الدراسة (الكتاب و موضوعاته، التطبيقات التعليمية والنماذج) حيث بلغت قيمة F المحسوبة (2.375,3.208) على التوالي وهي أكبر من قيمة F الجدولية عند مستوى المعنوية ($P \leq 0.05$).

وقد استخدمت الباحثة اختبار شيفيه لتحديد بين أي مجموعتين أو أكثر توجد فروق في

مجال الكتاب وموضوعاته؟ والجدول (27) يوضح لصالح من الفروق؟

الجدول (27)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات في مجال الكتاب وموضوعاته

وفقاً لمتغير الكلية

المجموعة	الآداب	الحقوق	التجارة	العلوم	المهن الصحية	الهندسة	الشريعة
الآداب		-0.2231	-0.0612	-0.1443	-0.0747	-0.1649	0.5573
الحقوق			-0.1618	-0.0788	-0.1483	-0.0581	*0.7803

التجارة				-0.0831	-0.0135	-0.1037	0.6185
العلوم					-0.0696	-0.0206	*0.7016
المهن الصحية						-0.0902	0.6320
الهندسة							*0.7222
الشريعة							

*: دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يلاحظ من الجدول (27) أن الفروق كانت بين كليتي (الشريعة) و (الحقوق) و كانت

لصالح كلية الحقوق، وبين كلية الشريعة وكلية العلوم لصالح كلية العلوم، وبين كلية الهندسة

وكلية الشريعة لصالح كلية الهندسة.

كما استخدمت الباحثة اختبار شفيه أيضاً لتحديد: بين أي مجموعتين أو أكثر توجد فروق في

مجال التطبيقات والنماذج التعليمية، والجدول (28) يوضح هذه الفروق لصالح من؟

الجدول (28)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات في مجال التطبيقات التعليمية والنماذج

وفقاً لمتغير الكلية

المجموعة	الآداب	الحقوق	التجارة	العلوم	المهن الصحية	الهندسة	الشريعة
الآداب		-0.0999	-0.0125	-0.396	-0.2935	-0.0363	-0.5232
الحقوق			0.0874	0.0603	-0.3934	-0.0636	*0.6232
التجارة				-0.0271	-0.3060	-0.0238	-0.5357
العلوم					-0.333	-0.0033	-0.5628

المهن الصحية							-0.2298
الهندسة							-0.3298
الشرية							-0.5595

* : دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

باستخدام اختبار شيفيه لتحديد: بين أي مجموعتين أو أكثر توجد فروق؟

حيث يوضح الجدول (28) أنه لا توجد فروق في المجموعة الأولى بين كليات (الآداب،

التجارة، المهن الصحية، العلوم، الهندسة، الشريعة)، وكذلك لا توجد فروق في المجموعة الثانية

بين كليات (الآداب، التجارة، المهن الصحية، العلوم، الهندسة، الحقوق)، ولكن توجد فروق بين

كلية الشريعة وكلية الحقوق لصالح كلية الحقوق حيث بلغت قيمة الوسط الحسابي لهذه

الكلية 3.4267

نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لعلامات الطلاب في الاختبار تعزى إلى متغير الجنس.

الجدول (29)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لعلامات الطلبة في الاختبار

ومتغير الجنس

البيان	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
--------	-------	-------	---------------	-------------------	----------	---------------

0.197	-1.30	7.14	18.13	118	ذكر	علامة الاختبار
		7.26	19.36	112	أنثى	

* تجدر الإشارة إلى أن العلامة الكلية للاختبار كانت (40).

فحصت الفرضية الصفرية الرابعة باستخدام اختبار t ، فتبين أن الفرضية الصفرية الرابعة

قد تحققت، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.197) وهي أكبر من مستوى الدلالة

($0.05=\alpha$)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين

المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب في علامات الاختبار تعزى إلى متغير الجنس.

وبهذا فإن الفرضية الصفرية قد تحققت وأن قيمة t المحسوبة عند ($a=0.05$) بلغت (1.30)

وهي أصغر من قيمة (t) الجدولية.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين المتوسطات الحسابية

لعلامات الطلبة في الاختبار تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي.

جدول (30)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لعلامات الطلبة في الاختبار ومتغير المستوى الأكاديمي

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة الإحصائية
علامة الاختبار	بين المجموعات	103.13	3	34.38	0.66	0.58

			226	11803.16	داخل المجموعات	
		52.23	229	11906.29	المجموع	

فحصت الفرضية الصفرية الخامسة باستخدام تحليل التباين الأحادي (ONEWAY

ANOVA لعلامة الاختبار، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.58) لعلامة الاختبار،

وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) ، وبهذا فقد قبلت الفرضية الصفرية السادسة، أي أنه

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين المتوسطات الحسابية

لعلامات الطلبة في فقرات الاختبار تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي.

وعليه فإن الفرضية الصفرية تحققت، حيث بلغت قيمة "F" المحسوبة (0.66) وهي

أصغر من قيمة "F" الجدولية عند مستوى المعنوية ($P\leq 0.05$).

الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين المتوسطات

الحسابية لعلامات الطلاب في الاختبار تعزى إلى متغير الكلية.

الجدول (31)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لعلامات الطلبة في الاختبار ومتغير الكلية

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة الإحصائية
علامة الاختبار	بين المجموعات	2084.15	9	231.572	5.187	0.000
	داخل المجموعات	9822.14	220			
	المجموع	11906.29	229	44.646		

فحصت الفرضية الصفرية السادسة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA

لعلامة الاختبار، فبلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.00) لعلامة الاختبار وهي أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وبهذا فقد رفضت الفرضية الصفرية السادسة أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب على فقرات الاختبار تعزى إلى متغير الكلية.

وعليه، فإن الفرضية الصفرية لم تتحقق، حيث بلغت قيمة "F" المحسوبة (5.187) وهي أكبر من قيمة "F" الجدولية عند مستوى المعنوية ($P \leq 0.05$).

جدول (32)

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات في التطبيقات التعليمية والنماذج وفقاً للكلية

المجموعة	الآداب	الحقوق	التجارة	العلوم	المهن الصحية	الهندسة	الشرعية
الآداب		-1.4702	-1.4702	-2.1919	-3.0964	-8.0698*	5.7798
الحقوق			-2.5167	-1.1455	-2.05	-7.0233*	4.7333
التجارة				-3.6622	-4.5667	-9.54*	7.25
العلوم					-0.9045	-5.8778	3.5878
المهن الصحية						-4.9733	2.6833
الهندسة							2.29
الشرعية							

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

باستخدام اختبار شيفيه لتحديد بين أي مجموعتين أو أكثر توجد فروق؟ حيث يوضح

الجدول السابق أنه توجد فروق بين كليتي التجارة والهندسة لصالح كلية الهندسة، وبين كليتي

المهن الصحية والهندسة لصالح كلية الهندسة، وبين كليتي العلوم والهندسة لصالح كلية الهندسة،

وبين كليتي التجارة والشرعية لصالح كلية الشرعية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل مساق مهارات اللغة العربية وتقويمه من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس، وللتحقق من أهداف الدراسة استخدمت الباحثة ثلاث أدوات لجمع البيانات وهي (المقابلة، والاستبانة، والاختبار) ، وقد قسمت الباحثة هذه

النتائج إلى محاور رئيسة تسهيلاً لمناقشتها، وفيما يأتي عرض موجز للنتائج التي حصلت عليها الباحثة.

أولاً: نتائج الأسئلة الثلاثة الأولى المتعلقة بالمقابلة ومناقشتها.

ثانياً: نتائج السؤال الرابع المتعلق بالاستبانة ومناقشتها.

ثالثاً: نتائج السؤال الخامس المتعلق بأداء الطلبة في فقرات الاختبار ومناقشتها.

رابعاً: نتائج فرضيات الدراسة المتعلقة بفقرات الاستبانة ومناقشتها.

خامساً: نتائج فرضيات الدراسة المتعلقة باختبار الدراسة ومناقشتها.

أولاً: نتائج الأسئلة الثلاثة الأولى المتعلقة بالمقابلة ومناقشتها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما وجهات نظر الطلبة والطالبات لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة؟

لقد كشفت النتائج عن أن وجهات نظر الطلبة حول الأسئلة التي طرحتها

الباحثة جاءت متقاربة، وأجمع معظم الطلبة على النقاط الآتية:

1. أن الطلبة يجدون صعوبة في دراسة بعض مهارات المساق، وقد احتلت طريقة عرض

المهارات (السؤال والجواب) نسبة بلغت (41%) من حجم الصعوبات التي واجهها

الطلبة.

2. إن عدد ساعات المساق غير كافية لتدريس جميع مهارات المساق بعمق.

3. يوزع المدرس خطة للمساق ولكن الأوضاع السياسية التي مر بها الفصل لم تمكنه من

الالتزام بها.

4. تعتبر مادة المساق تكراراً لما درسه الطالب في المراحل المدرسية وخاصة ما درسه

لامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة.

5. يتسم أسلوب بعض المدرسين بالتقليدية، ولا يراعي بعضهم الفروق الفردية.

وعليه، ترى الباحثة أنه من الطبيعي أن يجد الطلبة صعوبة في دراسة المساق، لأن المساق يتناول اللغة العربية، واللغة العربية في نظرهم صعبة جداً، كما أن مادة المساق كبيرة الحجم تحتاج إلى وقت طويل حتى يفهمها الطلبة، كما أن أسلوب المدرس يلعب دوراً مهماً في فهم الطلبة للمادة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو مساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة ؟

لقد اتفقت آراء أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون المساق على معظم الأسئلة التي طرحتها الباحثة، وأجمعوا على أن ساعات المساق غير كافية بالنسبة لحجم الكتاب، أو لإعطاء جميع المهارات المدرجة بالكتاب بعمق، كما أكد بعضهم على أن طريقة (السؤال والجواب) المعتمدة في عرض الكتاب تحتاج إلى تغيير، وأكدوا أنهم يوزعون الخطة، ويتحدثون الفصحى ويطلبون من الطلبة فعل ذلك لكنهم يواجهون مشكلة في ذلك ألا وهي خجل الطلبة.

وهذا يعني أن وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت متشابهة .

وتفسر الباحثة سبب اعتراض أعضاء هيئة التدريس على بعض النقاط إلى أن آراءهم لم تؤخذ عند إعداد المادة، ولم يناقشوا ما جاء فيها مع معدي الكتاب قبل تقديمها إلى الطلبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك فروق بين تقديرات الطلاب التقويمية وتقديرات أعضاء هيئة التدريس التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة المقابلة ؟

وازنت الباحثة بين إجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في بعض النقاط المشتركة التي طرحتها على الطرفين، وقد وجدت أن هناك تقارباً كبيراً في تقديرات الطلاب التقويمية وأعضاء هيئة التدريس. وذلك فيما يأتي

- ❖ إن عدد الساعات غير كاف لشرح المهارات كافة.
- ❖ يناقش المساق أساسيات درسها الطالب في السنوات السابقة.
- ❖ إن أسلوب عرض الكتاب (السؤال والجواب) يحتاج إلى تغيير لأنه يعتمد على الحفظ، ويقتل التفكير والإبداع، ويدعو إلى السآمة، وهو لا يناسب مستوى الطالب الجامعي.
- ❖ يوزع المدرسون خطة المساق، ويتكلمون الفصحى أثناء شرحهم ، أما الطلبة فإنهم يجدون صعوبة في ذلك.

- ❖ إن مشكلة ضعف الطلبة في اللغة العربية عائد للتأسيس السيء.
- وقد اختلفت تقديرات أعضاء هيئة التدريس مع وجهات نظر بعض الطلبة على نقطة واحدة وهي أسلوب المدرس الذي يتسم بالتقليدية.

وتفسر الباحثة هذا التقارب بين وجهات نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بأن المساق يحتاج إلى تغيير حتى يناسب الطلبة وأن الطلبة والمدرسين اتفقت آراءهم لأنهم الأكثر استخداماً وتداولاً للمادة من غيرهم.

■ ثانياً: النتائج المتعلقة بأسئلة الاستبانة.

وتناقش هذه النتيجة السؤال الرابع من الدراسة وهو :

السؤال الرابع: ما وجهات نظر الطلبة لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس كما بينتها إجاباتهم عن أسئلة الاستبانة؟

لقد كشفت النتائج أن المتوسط الحسابي للتقدير التقويمي الذي أعطي لكتاب مساق اللغة العربية من قبل الطلبة بلغ (3.32)، أي إن كتاب المساق قد حظي بدرجة متوسطة من تقديرات الطلبة التقويمية، وقد جاءت هذه النتيجة بناء على مفتاح التحليل الذي استخدمته الباحثة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة ينظرون إلى مادة اللغة العربية أنها صعبة فانعكس ذلك على آرائهم حول المساق، كما أن مادة المساق كبيرة الحجم تحتوي على مهارات صعبة، كما أن طريقة عرض المهارات لا تتناسب مستويات الطلبة، فأثر ذلك على وجهة نظرهم.

وقد حظي مجالا (خطة المساق وأهداف المساق) بدرجة عالية من تقديرات الطلبة التقويمية، وترى الباحثة أن الطلبة يدركون الأهداف المرجوة من تدريس المساق، وأن الخطة يوزعها المدرسون، أما بقية المجالات (ونظام التقويم، وأسلوب المدرس، والكتاب وموضوعاته، والتطبيقات والنماذج) فقد حصلت على درجات متوسطة من تقديرات الطلبة التقويمية، مما يعني ضرورة العناية والاهتمام بهذه المجالات والعمل على تحسينها قدر الإمكان.

لقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عاشور (1993) التي توصلت إلى أن وجهات نظر الطلبة حول المساقين الإجباريين عربي (101،102) قد حظيا بدرجة مقبولة من تقديرات الطلبة بلغت (60%)، أما في هذه الدراسة فقد حظي المساق بدرجة متوسطة من تقديرات الطلبة التقويمية.

أولاً: خطة المساق

لقد حظيت الفقرات (1,2,3,5) بدرجة عالية من تقديرات الطلبة والطالبات التقويمية، في حين أن الفقرات (4,6,7) حظيت بدرجة متوسطة.

وتفسير ذلك أن الأساتذة يوزعون خطة للمساق، وأن معظم الطلبة يحصلون عليها.

و ترى الباحثة أنه يجب وأن يضع كل مدرس خطة مساق خاصة به، لأن الباحثة حصلت على خطة المساق من دائرة اللغة العربية، وعلمت أن أعضاء هيئة التدريس يعتمدون على خطة مشتركة، وضعتها الدائرة، وترى الباحثة أنه لو وضع كل مدرس خطته الخاصة به لكان الأمر أفضل؛ لأن لكل أستاذ طريقته في إعطاء مادته، وهو أدرى بالمستويات التي يدرسها، وتسليمها للطلبة مع التأكد أن جميع الطلبة قد حصلوا عليها.

ونلاحظ مدى التوافق بين إجابات الطلبة والمدرسين على أسئلة المقابلة مع إجابات الطلبة على أسئلة الاستبيان في هذا المجال، فقد حظي هذا المجال على نسبة (77.30%) من إجابات الطلبة على أسئلة المقابلة، أما الطلبة الذين أجابوا بالنفي فقد أجابوا بذلك؛ لأنهم لم يحضروا المحاضرات الأولى من المساق، وقد اجمع جميع المدرسين على أنهم يوزعون الخطة. وتفسر الباحثة سبب حصول الفقرة (4) على درجة متوسطة من تقديرات الطلبة التقويمية، لأن حجم المادة كبير جداً، وأن عدد الساعات غير كاف لدراسة جميع المهارات. أما الفقرة (7) فقد حصلت على درجة متوسطة لأن المراجع المذكورة في الخطة موجودة في المكتبة، ولكن الطلبة أكدوا أنهم إذا ذهبوا للاطلاع عليها لا يجدونها، لقيام أحد الطلبة باستعارتها، وأحياناً ينتهي الفصل وهي غير موجودة في المكتبة.

لقد اتفقت نتيجة بعض فقرات هذا المجال مع بعض الدراسات، ومنها دراسة عاشور (1993) التي اتفقت مع هذه الدراسة في تحقق الفقرة (1)، واختلفت معها في تحقق الفقرتين (6،7) اللتين حظيتا بدرجة عالية من تقديرات الطلبة، أما في هذه الدراسة فقد حصلنا على درجة متوسطة، كما اختلفت الفقرة (4) من هذه الدراسة التي حصلت على درجة متوسطة مع دراسة الخضير (2002) التي حصلت على متوسط عال من تقديرات الطلبة، لكنها اتفقت مع

دراسة أعمار (2001) وبأكيرة (2003) في تحقق الفقرة الرابعة التي حصلت على درجة متوسطة من تقديرات الطلبة التقويمية.

ثانياً: أهداف المساق

لقد حصلت الفقرات (8,10,11,12,14) على درجة عالية من تقديرات الطلبة التقويمية،

في حين أن الفقرات (9,13,15,16) قد حظيت بدرجة متوسطة من تقديرات الطلبة.

وترى الباحثة أن الفقرات (8,10,11,12) حظيت بدرجة عالية من تقديرات الطلبة

التقويمية، لأن أعضاء هيئة التدريس وضخوا للطلبة الهدف الأساسي من دراسة المساق.

تعزو الباحثة سبب حصول الفقرة (13) على درجة متوسطة من تقديرات الطلبة

التقويمية، إلا أن الطلبة في المدرسة غير معتادين على التحدث بالفصحى، فيصعب عليهم

التحدث بها في الجامعة ناهيك عن خجل الطلبة، وهذا الأمر أكدته إجابات الطلبة وأعضاء هيئة

التدريس عن أسئلة المقابلة.

وتعلل الباحثة حصول الفقرة (15) على درجة متوسطة من تقديرات الطلبة؛ لأن مهارة

البحث العلمي هي أول مهارة يدرسها الطالب فمن الصعب عليه أن يطبق المهارات اللاحقة وهو

لم يدرسها بعد. لذا يفضل أن يؤخر الطلبة تسليم التقارير لمدرسيهم، حتى يدرس الطلبة جميع

المهارات وبذلك يكون لديهم الفرصة لتطبيق بقية المهارات.

أما الفقرة (9) فإنها حصلت على نتيجة متوسطة وقد اتفقت مع إجابات الطلبة والاساتذة

على أن ساعات المساق غير كافية لتحقيق الأهداف فكيف يتقن الطلبة جميع المهارات في هذا

الزمن القليل، مع الإشارة إلى أن مهارة البلاغة لم تدرس.

وقد اختلفت نتيجة هذا المجال بشكل عام مع دراسة مقبيل (2002) الذي حصل على درجة متدنية من تقديرات الطلبة التقويمية أما في هذه الدراسة فقد حصل على متوسط عال من تقديرات الطلبة.

وقد اختلفت نتيجة فقرات هذا المجال وخاصة الفقرة (13،14) مع دراسة عاشور(1993) التي توصلت إلى أن تقديرات الطلبة على هاتين الفقرتين جاءت متدنية، أما في هذه الدراسة فقد حصلت على متوسط عال من تقديرات الطلبة. واتفقت مع دراسة الخضير في الفقرة (8) التي حظيت بدرجة عالية، واختلفت معه في الفقرة (9) التي حظيت بدرجة عالية عند الخضير، أما في هذه الدراسة فقد حظيت بدرجة متوسطة.

كما اختلفت نتيجة هذا المجال مع دراسة مقبيل (2002) في تحقيق الفقرة العاشرة إذ حصلت على درجة متدنية، أما في هذه الدراسة فقد حصلت على نتيجة عالية. وقد تشابهت نتيجة الفقرة (13) مع آراء المدرسين عندما سألتهم هل تطلبون من الطلبة التحدث بالفصحى؟ أجاب أحدهم (إلى حد ما ولكننا نعاني من مشكلة الخل بين الطلبة وخاصة عند الطالبات ولأن اللغة العامية سيطرت عليهم فيصعب عليهم التحدث بالفصحى).
ثالثاً: نظام التقويم

حظيت الفقرتان (25,19) بدرجة عالية من تقديرات الطلبة التقويمية، في حين أن الفقرات (24,23,22,21,20,18,17) حظيت بدرجة متوسطة من تقديرات الطلبة. و تعزو الباحثة اختلاف تقديرات الطلبة التقويمية حول هذا المجال إلى اختلاف أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون المساق، لأن لكل أستاذ طريقة تقويم تختلف عن غيره، كما أن الطلبة يجهلون آلية التقويم التي يتبعها المدرس.

وترى الباحثة سبب حصول الفقرة (18) على درجة متوسط من تقديرات الطلبة التقويمية، إلا أن جميع المهارات لم تدرس بسبب كبر حجم المساق لذلك اقتصر المساق على المهارات التي درست وهذا ما أكدته الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في المقابلة عندما سألتهم عن هذا الأمر.

وتفسر سبب حصول الفقرة (25) على درجة عالية من تقديرات الطلبة التقويمية، إلا أن المدرسين يوزعون العلامات المتعلقة بالاختبار، والذي أكد ذلك عندما قامت بالاطلاع على بعض نماذج أسئلة الاختبارات، كما أن أعضاء هيئة التدريس أكدوا ذلك في المقابلة.

واختلفت نتيجة هذا المجال بشكل عام مع دراسة مقبيل (2000) الذي توصل إلى أن تقديرات الطلبة على هذا المجال جاءت متدنية، واتفقت نتيجة الفقرة (17) مع دراسة الخضير (2002)، بينما اختلفت نتيجة الفقرة (18) مع دراسة الخضير (2002) التي حظيت بدرجة عالية ، أما في هذه الدراسة فحصلت على درجة متوسطة، وفي دراسة باكير (2003) جاءت نتيجة الفقرة (18) منخفضة أما في هذه الدراسة فقد حصلت على درجة متوسطة .

كما اختلفت نتيجة الفقرتين (20،22) اللتين حظيتا بدرجة متدنية مع دراسة عاشور(1993) أما في هذه الدراسة فقد حصلتا على درجة متوسطة، واتفقت معها في تحقق الفقرة (23). أما في دراسة الصقيري (2003) فقد حظيت الفقرة (20) بدرجة متدنية اختلفت مع نتيجة هذه الدراسة التي حظيت بدرجة متوسطة.

رابعاً: الكتاب وموضوعاته

لقد حظيت الفقرات (31,30,27,26) بدرجة عالية من تقديرات الطلبة التقييمية، في حين حظيت الفقرات (34,33,28) بدرجة متوسطة، أما الفقرتان (29,32) فقد حظيتا بدرجة متدنية من تقديرات الطلبة.

وتعزو الباحثة سبب حصول الفقرة (28) على درجة متوسطة لأنها عندما اطلعت على الكتاب وجدت كثير من الأخطاء المطبعية.

وتفسر الباحثة حصول الفقرة (29) على درجة متدنية، لأن المساق لا يناسب جميع الطلبة؛ فهو يحتوي على تفاصيل دقيقة يصعب على طالب أو طالبة تأسيسهما سيئ أو لا يوجد لديهما خلفية جيدة عن مهارات المساق فهمها بتعمق، وهذا ما أكده بعض مدرسي المساق من خلال إجاباتهم عن أسئلة المقابلة.

أما الفقرة (32) فقد حصلت على درجة متدنية، لأن المساق يتضمن مهارات كثيرة، عولجت بطريقة معمة ومتشعبة، فصعب على الطلبة إدراكها وفهمها، ناهيك عن الفترة الزمنية المخصصة لدراسة المساق فهي قليلة جداً بالنسبة لحجم الكتاب ومحتوياته، وهذا يتفق مع إجابات الطلبة عن أسئلة المقابلة وخاصة في حديثهم عن الصعوبات التي واجهتهم.

وبالعودة إلى نتائج المقابلة التي أجريت مع الطلبة ومدرسي المساق حول هذا المجال،

نلاحظ أنه حظي بملاحظات ونقاط مهمة من الطرفين، فقد شكا الطلبة من حجم المادة، وقلة الأمثلة في بعض الأحيان ومن عدم وضوحها، وطريقة عرض المادة التي تعتمد على أسلوب (السؤال و الجواب)، كما وان الاساتذة كانت لهم نظرة خاصة في الموضوع، إذ رأوا ضرورة تقسيم المساق إلى كتابين يدرس في فصلين متتاليين .

أما الفقرتان (34،33) فقد حصلتا على متوسطة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة لاختلاف مستويات الطلبة وتخصصاتهم، فمهارات المساق لا تناسب جميع الطلبة، وهذا ما أكده أعضاء هيئة التدريس في المقابلة.

وقد اختلفت نتيجة بعض فقرات هذا المجال مع بعض الدراسات، ومنها دراسة الصقيري (2003) إذ حظيت الفقرتان (28،27) بدرجة متدنية من تقديرات الطلبة، أما في هذه الدراسة فقد حصلت الفقرة (27) على درجة عالية، وأما الفقرة (28) فقد حظيت بدرجة متوسطة . واتفقت مع أعمار (2001) في تحقق الفقرتين (28،34) اللتين حصلتا على درجة متوسطة من تقديرات الطلبة، بينما حظيت الفقرة (27) من دراسة الصقيري بدرجة متدنية من تقديرات الطلبة أما في هذه الدراسة فقد حظيت بدرجة عالية. كما اتفقت مع نادية (2000) في تحقق الفقرة (26)، واختلفت في تحقق الفقرة (27) التي حصلت على درجة متوسطة، أما في هذه الدراسة فقد حصلت على درجة عالية. واختلفت مع باكير (2003) في تحقق الفقرة (34) إذ جاءت متدنية أما في هذه الدراسة فقد حصلت على درجة متوسطة.

خامساً: التطبيقات والنماذج

لقد حصلت الفقرات (42،37،36،35) على درجة عالية من تقديرات الطلبة التقويمية، في حين أن الفقرات (41،40،39) حظيت بدرجة متوسطة، وأما بالنسبة للفقرة رقم (38،42) فحظيت بدرجة منخفضة .

وربما جاءت نتيجة هذا المجال متدنية لتعليق الدوام والأوضاع السياسية التي مر بها الفصل الدراسي، فقد قال بعض الطلبة إنه (بعد الامتحان الثاني من المساق لم تنتظم الدراسة بشكل جيد لذا لم يتسن لهم تنفيذ جميع التطبيقات أو حتى دراستها).

من خلال إجراء المقابلة مع الطلبة لاحظت الباحثة أن الطلبة ركزوا على نقطة مهمة وهي الإكثار من النماذج والأمثلة مع الحرص على أن تكون واضحة ويراعى في عرضها مستويات الطلبة و ضبط الأمثلة والنماذج والتطبيقات بالحركات الواضحة.

وتفسر الباحثة سبب حصول الفقرة (42) على درجة متدنية من تقديرات الطلبة، بأنها بعد اطلاعها على أعداد الطلبة وتوزيعهم على الشعب الدراسية (وذلك بناء على القوائم التي أعطيت لها من التسجيل)، لاحظت أن هناك اكتظاظاً في عدد الطلبة في الشعبة الواحدة التي قد يتراوح حجمها بينما بين (55-80) طالباً، وهذا يصعب الأمر على المدرس، فكيف يتسنى له أن يعطي هذا الكم من الطلبة تطبيقات في مهارات دقيقة داخل المحاضرة؟ فهذه التطبيقات تحتاج إلى عمل جماعي لتنفيذه ا، ناهيك عن حجم الغرفة التي يدرس فيها المساق، فهي صغيرة ومكتظة.

أما بالنسبة للفقرة (38) فيوجد تشابه مع إجابات الطلبة في المقابلة حول الأمثلة غير الواضحة أو حتى قلتها في بعض الأحيان مما يصعب الأمر على الطالب. اتفقت هذه الدراسة مع الخضيرى (2002) في تحقق الفقرتين (35،42)، واختلفت معه في تحقق الفقرة (40)، إذ جاءت متدنية، أما في هذه الدراسة فقد حصلت على درجة متوسطة، واختلفت مع الصقيري (2003) في تحقق الفقرة (39) التي جاءت ضعيفة، أما في هذه الدراسة فقد حصلت على درجة متوسطة، بينما اتفقت مع أعمر في تحقق الفقرتين (36،40).

سادساً: أسلوب المدرس

لقد حظيت الفقرتان (43،47) بدرجة عالية من تقديرات الطلبة التقويمية، في حين أن الفقرات (44،45،46،48،49،50) حظيت بدرجة متوسطة من تقديرات الطلبة التقويمية.

وتفسر الباحثة سبب حصول الفقرة (43) على درجة عالية من تقديرات الطلبة إلا أن الأساتذة بالفعل يتحدثون الفصحى أثناء المحاضرة، وهذا ما أكدته الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في المقابلة.

أما الفقرات (44،46،48،49،50) فقد حصلت على درجات متوسطة لأن للمساق كما ذكرت سابقاً خمسة مدرسين فلكل مدرس طريقته الخاصة في عرض مادته وتعامله مع طلبته.

وقد اتفقت نتائج هذا المجال مع إجابات الطلبة عن أسئلة المقابلة فانقسم الطلبة على إثره إلى قسمين: قسم يرى أن أسلوب المدرس تقليدي ممل لا يراعي الفروق الفردية، وقسم أكد على أن أسلوب المدرس جيد وشائق.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة طبيعية، لأن للمساق خمسة مدرسين، لكل واحد منهم طريقة وأسلوب خاص في عرض المادة، وأن الطلبة دائماً لا يرون في المدرس إلا الجانب السلبي ويبتعدون عن إيجابياته، لذلك اختلفت وجهات نظرهم. ولكن لا ضير إذا اتبع مدرسو المساق طرقاً حديثة شائعة تعمل على جذب انتباه الطالب وتجعله أكثر إقبالاً على دراسة المساق وخاصة في مهارتي النحو والإملاء. لتخلص من مشكلة الضعف اللغوي المنتشرة في الجامعات.

اتفقت نتيجة الفقرتين (49،43) اللتين حصلتا على درجة عالية من تقديرات الطلبة مع دراسة عاشور(1993)، وقد جاءت نتيجة الفقرتين (45،43) متدنية عند

باكية (2003)، أما في هذه الدراسة فقد حظيت الفقرة (43) بدرجة عالية، والفقرة (45) فقد حصلت على درجة متوسطة .

■ ثالثاً: النتائج المتعلقة بأداء الطلبة في فقرات الاختبار.

وتناقش هذه النتيجة السؤال الخامس من الدراسة:

السؤال الخامس: ما مستوى أداء الطلبة في اختبار اللغة العربية في كل فقرة من الفقرات؟

لقد أوضحت النتائج أن متوسط إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار كله جاءت متدنية إذ بلغ متوسط علامات الطلبة في الاختبار (46.83)، وهي أقل من علامة النجاح المعتمدة في الجامعة (60%).

أما بالنسبة لفقرات الاختبار فنلاحظ أن هنالك تفاوتاً في متوسطات علامات فقرات الاختبار، فقد كان أعلى متوسط للعلامات (0.74) وحصلت عليه فقرة واحدة وهي الفقرة (11)، وأدنى علامة بلغ متوسطها الحسابي (0.9) وحصلت عليها الفقرة (2.11).

وإذا تأملنا الفقرة الحاصلة على أعلى متوسط فإنها تتناول موضوعاً سهلاً درسه الطلبة منذ مراحل الدراسة الدنيا وهو (علامات الإعراب في الأسماء) فكان من الطبيعي أن يحصل على متوسط عال، ونلاحظ أن أخفض المتوسطات حظيت بها الفقرات التي تناولت إعراب بعض الكلمات مثل كلمة (أية) وهذه النتيجة تؤكد أن الطلبة يعانون من مشكلة كبيرة هي الإعراب. وهي تتفق مع ما قاله أحد الطلاب عن سوء تأسيسه فقال: (عندي مشكلة في الإعراب لذا أجد صعوبة في دراسة اللغة العربية).

وقد حظيت الفقرات (4، 5، 7، 9، 14، 21، 27) بمتوسطات حسابية مقبولة

(61، 64، 63، 62، 64، 65)؛ لأنها تسأل عن معلومات سهلة جداً تكررت مع الطالب طوال فترة دراسته في المدرسة (كأخوات كان، وجمع المؤنث السالم، وألف تتوين النصب)، وكانت الباحثة تتوقع أن تحصل هذه الفقرات على متوسطات عالية، ولكن إجابات الطلبة عن تلك الفقرات تؤكد أن لدى الطلبة صعوبات جمة في دراسة مهارات اللغة وهي تحتاج إلى علاج مستفيض. أما بقية الفقرات فقد حصلت على متوسطات متدنية وقعت بين (57-9) ، وإذا نظرنا إلى أسئلة تلك الفقرات نلاحظ أن بعضها بسيط جداً كاستخراج (همزتي الوصل والقطع)، أو وضع (علامات الترقيم) في مكانها المناسب ، فكانت الباحثة تعتقد أن الطلبة سيجيبون عنها بسهولة ويسر. وربما تدنت متوسطات إجابات الطلبة؛ لأنهم غير معتادين على هذا النمط من الأسئلة. وخلاصة القول إن متوسط أداء الطلبة في فقرات الاختبار كله جاء متدنياً، مما ينم عن أن لدى الطلبة صعوبة كبيرة في دراسة بعض مهارات اللغة العربية، كالنحو وخاصة الإعراب.

رابعاً: مناقشة نتائج فرضيات الدراسة المتعلقة بفقرات الاستبانة:

وتناقش الباحثة في هذا البند الفرضيات المتعلقة باستبانة الدراسة أي (الفرضية الأولى والثانية والثالثة) من فرضيات الدراسة.

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس لأبعاد التقويم الستة تعزى إلى متغير (الجنس) .

لم تجد الباحثة فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية مهارات اللغة العربية في جامعة القدس لأبعاد

التقويم (خطة المساق، أهداف المساق، نظام التقويم، الكتاب وموضوعاته و التطبيقات والنماذج أسلوب المدرس) تعزى إلى متغير (الجنس) .

وتعيد الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلاب والطالبات لديهم فكرة واحدة عن المساق ولم تختلف وجهات نظرهم مما يؤكد مصداقيتهم في الإجابة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع دراسة باكية (2003) التي ترى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية بين آراء الذكور والإناث نحو تدريس اللغة العربية لغير المتخصصين.

كما اتفقت مع دراسة أعر (2001) التي ترى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة حول تقويم كتابي اللغة العربية للصف الثالث الثانوي تعزى إلى متغير الجنس

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس لأبعاد التقويم الستة تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي.

ولم تجد الباحثة فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس لأبعاد التقويم الستة تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي.

وترى الباحثة أن وجهة نظر الطلبة والطالبات جاءت متشابهة على الرغم من اختلاف مستواهم الأكاديمي، وهذا يفسر أن نظر الطلبة للمساق جاءت واحدة ولم تختلف باختلاف السنة الدراسية مما يؤكد صدق إجابات الطلبة.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب التقويمية لمساق مهارات اللغة العربية في جامعة القدس لأبعاد التقويم الستة تعزى إلى متغير الكلية.

لم تجد الباحثة فروقاً بين متوسطات الطلاب التقويمية لمجالات (أهداف المساق و خطة

المساق، ونظام التقويم، وأسلوب المدرس)، في حين وجدت الباحثة فروقاً بين متوسطات

الطلاب التقويمية لمجالي (الكتاب وموضوعاته، والتطبيقات والنماذج).

وتفسر الباحثة وجود فروق في مجالي الكتاب وموضوعاته والتطبيقات، بأن الكتاب كما

ذكرت سابقاً، يحتوي على مهارات مختلفة نوقشت بطريقة متشعبة، ولم يراع في شرحها إدراج

أمثلة متعددة واضحة تناسب الطلبة على اختلاف تخصصاتهم و كلياتهم، مما صعب الأمر على

الطالب وهذا ما أكدته الطلبة في أسئلة المقابلة.

ونلاحظ أن المجالات التي رفضت الفرضية عندها هي من المجالات التي شكك الطلبة

منها، ووجدوا صعوبة فيها، إذ طالب الطلبة بناء على إجاباتهم عن أسئلة المقابلة بالإكثار من

الأمثلة والتطبيقات، كما اعترضوا على موضوعات الكتاب مما يؤكد صدق إجاباتهم.

وقد استخدمت الباحثة اختبار شيفيه لتحديد: بين أي مجموعتين أو أكثر توجد فروق؟

حيث إنه لا توجد فروق في المجموعة الأولى بين الكليات (الشريعة) و (الآداب)، كذلك لا

توجد فروق في المجموعة الثانية بين كليات (الآداب، والتجارة، والمهن الصحية، والعلوم،

والهندسة، والحقوق)، ولكن توجد فروق بين كلية الشريعة وباقي الكليات باستثناء كلية الآداب

لصالح (كلية الحقوق).

وقد اختلفت نتيجة هذه الفرضية مع عمر (2001) الذي يرى أنه توجد فروق بين آراء الطلبة

حول تقويم كتابي اللغة العربية للصف الثالث الثانوي تعزى إلى متغير الكلية.

■ خامساً: مناقشة الفرضيات المتعلقة بأداء الطلبة في الاختبار.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لعلامات الطلاب في الاختبار تعزى إلى متغير الجنس .

فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين

المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب في الاختبار تعزى إلى متغير الجنس.

وتفسير ذلك أن علامات الطلبة على فقرات الاختبار جاءت متشابهة على الرغم من

اختلاف جنسهم، أي أن كلا الجنسين وجدوا الصعوبة نفسها في الاختبار.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حما (1986) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين

تقويم تعليم اللغة العربية لغير المختصين في السنة الأولى في كليتي الآداب والعلوم تعزى إلى

متغير الجنس.

الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لعلامات الطلاب في الاختبار تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي.

فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين

المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب على فقرات الاختبار تعزى إلى متغير المستوى

الأكاديمي.

وترى الباحثة أن ذلك يؤكد صدق إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار، وأنه على الرغم

من اختلاف سنوات دراستهم فإن نتائجهم ظلت متشابهة، مع أن الباحثة كانت تتوقع أن طلبة

السنة الأولى ستكون نتائجهم أفضل من غيرهم؛ لأنهم أنهوا دراسة الثانوية منذ فترة ليست بالبعيدة وستكون المعلومات التي درسوها في الثانوية العامة مازالت ماثلة في أذهانهم.

الفرضية السادسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات

الحسابية لعلامات الطلاب في الاختبار تعزى إلى متغير الكلية

وقد أثبتت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب على فقرات الاختبار تعزى إلى متغير الكلية.

ويعني ذلك أن المساق لا يناسب الطلبة على اختلاف تخصصاتهم وكمياتهم، لذا يجد

إعادة النظر بفحوى الكتاب من قبل دائرة اللغة العربية في جامعة القدس والعمل على تغييره

حتى يتناسب مع تخصصات الطلبة المختلفة.

وقد استخدمت الباحثة اختبار شيفيه لتحديد بين أي مجموعتين أو أكثر توجد فروق، فقد

وجدت الباحثة أن هناك فروقاً بين كليتي التجارة والهندسة لصالح كلية الهندسة، وبين كليتي

التجارة والشريعة لصالح كلية الشريعة.

التوصيات :

من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة يمكن تقديم بعض التوصيات لمعدي الكتاب،

ولأعضاء هيئة التدريس والباحثين:

1. إعادة النظر في الكتاب المقرر، وتطويره بما يتناسب الطلبة مع مستوى الطلبة

2. إعادة النظر في الساعات المقررة لتدريس المساق، وفيما إذا كانت كافية لتدريس

جميع المهارات دون استثناء.

3. تقسيم الكتاب إلى قسمين يدرس على فصلين متتاليين حتى يستطيع مدرس المادة إعطاء هذه المهارات بعمق ووضوح، وحتى يتسنى للطلبة فهم المهارات الموجودة بتأن.
4. إدراج موضوعات جديدة لم يدرسها الطالب في مراحل دراسته السابقة، أو التركيز على معلومات مهمة تفيد الطالب في دراسته الجامعية .
5. تغيير طريقة عرض المهارات (السؤال والجواب) لأنها تعتمد على الحفظ أكثر من الفهم. فكثير من المهارات كالنحو والصرف تحتاج إلى فهم لا حفظ.
6. إغناء الكتاب بالأمثلة والتطبيقات الواضحة، مع محاولة ضبطها بالحركات المناسبة، حتى يفهمها الطلبة على اختلاف تخصصاتهم.
7. أن يقوم كل مدرس بإعداد خطة المساق، ويوضحها ويشرحها للطلبة، ويقوم بتوزيعها على الطلبة مع الحرص على أن جميع الطلبة حصلوا عليها.
8. أن يوضح المدرس لطلبته طريقة التقويم التي سيتبعها أثناء تدريسه المساق، وإطلاع الطلبة على طريقة توزيع علامات المساق.
9. أن ينوع المدرسون في طرق تدريسهم، مع محاولة الابتعاد عن الطرق التقليدية قدر الإمكان؛ حتى لا يمل الطالب. و أن يسمحوا للطلبة بالحوار.
10. إجراء دراسات تقويمية لمساقات اللغة العربية التي تدرس في الجامعات الفلسطينية، إذ إن الدراسات حول هذا الموضوع قليلة جداً.
11. إجراء دراسات تقويمية لمساقات اللغة العربية التي تدرس في جامعة القدس.
12. إجراء دراسة للتعرف على أسباب ضعف الطلبة في مادة اللغة العربية.
13. إجراء دراسة تتناول المراحل المدرسية الدنيا ، تهدف إلى التعرف على مدى تأسيس الطلبة في مادة اللغة العربية.

قائمة المراجع

إبراهيم، حافظ.(1996). ديوان حافظ إبراهيم. بيروت: دار البيارق للنشر والتوزيع

.

ابن جني، أبو الفتح عثمان. بدون تاريخ. الخصائص، ج 3. تحقيق محمد علي النجار. بيروت: دار الهدى.

ابن منظور، أبو الفضل.(1968). لسان العرب. بيروت : دار صادر.

أبو جاموس،عبد الكريم محمود .(1992). تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في

ضوء المهارات اللغوية اللازمة للنجاح بالدراسات الجامعية في جامعة قطر . رسالة دكتوراه

غير منشورة، جامعة طنطا: مصر.

الأعرج، زهرية محمود علي. (2001). مدى فاعلية منهاج اللغة العربية شمال فلسطين من

وجهة نظر معلمي اللغة العربية و مشرفيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح،

نابلس : فلسطين.

أعمر، أكرم محمد يوسف. (2001). تقويم محتوى كتابي اللغة العربية للصف الثالث الثانوي

في دولة قطر. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: السودان.

باكيرة، فايزة. (2003). واقع تدريس اللغة العربية لغير المختصين في جامعة دمشق، في

كليات الطب البشري- طب الأسنان -الصيدلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق،

دمشق: سوريا.

بلوشي، محمد. (2004). اللغة العربية المصير المجهول.

بهجت، منجد ومحمد، داود ماهر. (1987). فاعلية تدريس اللغة العربية في أقسام غير الاختصاص دراسة تطبيقية في كلية الآداب-جامعة الموصل - مجلة اتحاد الجامعات العربية (22).

بروان، سالي؛ ريس، خل. (1997). معايير تقويم جودة التعليم لدى المدرسين في الجامعات والمعاهد العليا. ترجمة أحمد مصطفى. لبنان: دار البيارق للطباعة والنشر.

تمام، اسماعيل تمام. (2000). آفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار الهدى للنشر والتوزيع.

الجمالي، محمد فاضل. (1993). خبراء وآراء في الدراسة الجامعية. الكويت: دار الصباح.

الجبلاطي، علي، و التوانسي أبو الفتوح. (1975). الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية . (ط2)، القاهرة: دار النهضة.

الحمادين، خليل عبد الفتاح. (1999). دراسة تقويمية لكتابي الثقافة و الأدبية واللغوية للصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي من وجهة نظر المعلمين في محافظتي عمان و مادبا . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

خريوش ، عبد الرؤوف. (2004) تعريب الكتاب الجامعي.

الخضيرى، صالح بن عبد الله عبد العزيز. (2002). تقويم أثر مقرر التحرير العربى فى إكساب خرجى أقسام اللغة العربىة بكليات المعلمين مهارة الكتابة والإملاء. بحث منشور، مجلة اتحاد الجامعات العربىة، (40)، 71-85.

الخضيرى، صالح بن عبد الله عبد العزيز. (2004). تقويم مقرر "أدب الأطفال" فى أقسام اللغة العربىة بكليات المعلمين. رسالة ماجستير.

الزغبى، ريم محمود صالح. (2003). بناء وتقويم نموذج تدريس مستند اللغة العربىة على المنحى الكلى لتدريس مساقى مهارات الاتصال باللغة العربىة فى الجامعة الأردنىة. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنىة، عمان: الأردن

سعد، محمود حسان. (2000). التربىة العملىة بىن النظرىة والتطبیق . ط1 عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزیع.

الشافعى، إبراهیم حسن (1984). تعلیم اللغة العربىة فى الجامعات، أهدافه ومناهجه وأساليبه. بحث منشور، مجلة الدراسات، 7-44.

صالح، أحمد زكى. (1972). علم النفس التربوى. ط(10)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرىة.

الصاوي، محمد وجيه.(1989). دراسة ميدانية للعوامل المؤدية لضعف طلاب الجامعة في

اللغة العربية في جامعة قطر، رسالة ماجستير منشورة، جامعة قطر: قطر.

الصقيري، محمد بن خلفان بن خليفة .(2003). دراسة تحليلية تقويمية لكتب الأدب والنصوص

المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بمعاهد العلوم الإسلامية سلطنة عمان. رسالة ماجستير

غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الطعمه، صالح جواد .(1969). أهداف تعليم العربية ومناهجها ومشكلات تعليمها و تصور

علاجها.

طعيمه، رشدي (1985). الأسس النفسية والتربوية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية(بحث مقدم

إلى ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم قيل الجامعي). القاهرة: دار الفكر العربي.

عاشور، بدرية درويش موسى. (1993). فاعلية تدريس المسابقات الإجبارية للغة العربية في

جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

عامر، نادية فهد سليمان. (2000). دراسة تقويمية لكتاب البلاغة والعروض للصف الأول

الثانوي (الأدبي والعلمي) من وجهة نظر المعلمين والطلبة في فلسطين. رسالة ماجستير غير

منشورة. جامعة القدس، القدس، فلسطين.

عتوم، كامل علي سليمان. (1994). مدى ملائمة الأسئلة الصفية والتدريبات والأنشطة في كتاب "لغتنا العربية" للصف السابع في الأردن لتحقيق مهارات اللغة العربية المتوقعة من طلبة هذا الصف. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

عباس، محمد. (1986). نحو تعليم اللغة العربية. الكويت، دار العلوم.

عبد الحق، منصور. (2002). أزمة التعليم الجامعي في الأهداف والغايات أم في الوسائل والأهداف. بحث منشور، مجلة التربية (140)، 162-168.

عبد الرحمن، عائشة "بنت الشاطئ". (1971). لغتنا والحياة. القاهرة: دار المعارف.

عبد العال، عبد المنعم سيد. (بدون تاريخ). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: مكتبة غريب.

عطا الله، نجود جرجس. (2001). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التعليم الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

"علي الصالح"، ناهد سليمان أحمد. (2001). دراسة تقويمية تحليلية لكتابي قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عيسوي، عبد الرحمن. (1984). تطوير التعليم الجامعي العربي: دراسة حقليّة. بيروت، دار النهضة العربية.

فرج، إلهام عبد الحميد. (2000). رؤية نقدية في مناهج المواد الفلسفية والاجتماعية. القاهرة، دار العلم.

المبارك، مازن. (1971). المؤتمر التربوي لتطوير التعليم العالي والجامعي . الكتاب الثاني، دمشق، مطبعة جامعة دمشق.

مرسي، محمد منير. (2002). الاتجاهات الحديثة في العليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه. (ط1) القاهرة، عالم الكتب.

مسلم، هيفاء مصطفى. (1996). تقويم منهج اللغة العربية للصف التاسع من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مقبيل، محمد حسن. (2000). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في النحو والصرف بكلية جامعة حضرموت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حضرموت، عدن.

المنظمة العربية للثقافة والعلوم اجتماع خبراء اللغة العربية في الأردن عام (1974) .

موانج، بريار ماتير أنا؛ شيلي.رث. (2000). الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي. ترجمة حسين عبد اللطيف بحاره. عمان: دار الشروق.

نهر، هادي. (1978). أشغال ندوة اللسانيات واللغة العربية، تونس.

هنا، محمد سامي. (1985). الاختبارات التحصيلية. عمان: الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية.

هواري. أمير صلاح السيد. (1988). تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في بعض الكليات التربية في ضوء الأهداف. رسالة ماجستير غير منشورة كلية، جامعة دمشق، سوريا.

(1998)، الهيئة القومية للبحث العلمي. دراسة مقارنة للتعليم العالي في ليبيا . بنغازي: دار الكتب الوطنية.

(1998)، مؤتمر التدريس الفعال المهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي. نظمته وحدة المتطلبات الجامعية العامة (برنامج اللغة العربية) جامعة الإمارات المتحدة.

(2000)، المؤتمر السنوي السادس لجمعية تعريب العلوم الذي نظمته جمعية تعريب العلوم بمصر الذي عقد في دار الضيافة، جامعة عين شمس.

(1984)، ندوة هيئة التدريس في الجامعات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الجزائر.

الملحق (1)

أسماء أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون

مساق مهارات اللغة العربية

في جامعة القدس

الرقم	أسماء المدرسين
1.	د. خليل الحسيني
2.	د. قاسم صلاح
3.	أ. محمود سمارة
4.	أ. محمد حماد
5.	أ. خيرى حسن

الملحق (2)

أسماء لجنة التحكيم

الرقم	اسم المحكم	وظيفته
1.	د. حسن الدراويش	رئيس دائرة اللغة العربية/ جامعة القدس
2.	د. مشهور الحبازي	قسم اللغة العربية/جامعة القدس
3.	د. خليل الحسيني	قسم اللغة العربية/جامعة القدس
4.	د. محمود سمارة	قسم اللغة العربية/جامعة القدس
5.	أ. محمد حماد	قسم اللغة العربية/جامعة القدس
6.	أ. خيرى حسن	قسم اللغة العربية/جامعة القدس
7.	د. قاسم صلاح	قسم اللغة العربية/جامعة القدس
8.	د. يوسف الريماوي	قسم اللغة العربية /جامعة القدس
9.	د. غسان سرحان	رئيس قسم التربية/ جامعة القدس
10.	د. محمود أبو سمرة	قسم التربية/ جامعة القدس
11.	د. إبراهيم عرمان	قسم التربية/ جامعة القدس
12.	د. محسن عدس	قسم التربية/ جامعة القدس
13.	د. عفيف زيدان	قسم التربية/ جامعة القدس
14.	د. صافي صافي	قسم التربية/ جامعة بيرزيت
15.	د. عمر مسلم	قسم اللغة العربية/ جامعة بيرزيت
16.	د. غدير خروبي	قسم اللغة العربية/ جامعة بيرزيت

الملحق (3)

الرسالة التي وجهتها الباحثة للمحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ _____ المحترم/ة.

تقوم الباحثة بإجراء بحث لرسالة ماجستير بعنوان "دراسة تقويمية تحليلية لمساق مهارات اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس". وقامت الباحثة بإعداد استبانة كأداة لهذه الدراسة و التي ستوزع على الطلبة الذين سينهون دراسة المساق في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2004/2005؛ لأخذ وجهة نظرهم في المساق، وأحيطكم علماً بأن المساق متطلب جامعي إجباري يدرس لكافة الطلبة على اختلاف تخصصاتهم.

وأرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم هذه الاستبانة بتعديل أو إضافة أو حذف ما ترونه مناسباً.

ولكم جزيل الشكر وفائق الاحترام.

شكراً لتعاونكم.

الباحثة: زليخة عريقات

الملحق (4)

شكل الاستبانة الأولية

الفقرة	
1.	يوزع المدرس خطة المساق ويشرحها في بداية الفصل.
2.	توضح خطة المساق الأهداف والأنشطة التعليمية.
3.	أهداف المساق واضحة.
4.	أهداف المساق كافية لإعداد طالب يتقن مهارات اللغة العربية.
5.	نظام التقويم المتبع يناسب أهداف المساق.
6.	ينوّع المدرس في أساليب التقويم من اختبارات موضوعية أو مقالية أو تقارير صفية أو تقارير خارجية.
7.	يضع كل مدرس الاختبار الخاص به.
8.	يشترك المدرسون الذين يدرسون المساق في وضع اختبار مّوحد.
9.	تناسب أسئلة الاختبارات أهداف المساق وموضوعاته .
10	تغطي أسئلة الامتحان النهائي جميع مهارات المساق.
11	يقدم المعلم تغذية راجعة بعد نتائج الاختبارات.
12	ساعات المساق كافية لتحقيق أهدافه.
13	يحتاج المساق إلى ساعات أكثر لتحقيق أهدافه.
14	تثير موضوعات المساق اهتمامي أثناء المحاضرة .
15	موضوعات المساق مملة ولا تشد انتباهي.

16	يتطلب المساق جهداً ذهنياً وعقلياً كبيراً .
17	مستوى المساق أعلى من المستوى الذي توقعته.
18	موضوعات المساق سهلة وتناسب قدراتي العلمية.
19	يسهم المساق في تنمية مهارة البحث بشكل كاف .
20	يضيف المساق ثروة لغوية جديدة لديّ.
21	يحدد المدرس مراجع مساعدة في تدريس المساق.
22	لغة الكتاب واضحة.
22	الكلمات والتراكيب الموجودة في المساق مضبوطة بالحركات المناسبة.
23	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية.
24	تحقق الأنشطة التعليمية والتطبيقات المدرجة أهداف المساق.
25	تزيد الأنشطة والتطبيقات من دافعية الطالب لتعلم موضوعات المساق.
26	تشجع الأنشطة والتطبيقات على التفكير.
27	تغطي الأنشطة كافة موضوعات المساق.
28	يتم تنفيذ جميع أنشطة المساق.
29	تحد كثرة الأعداد داخل القاعة من تنفيذ الأنشطة التعليمية .
30	الأمثلة والشواهد الموجودة في الكتاب واضحة.
31	الأمثلة والشواهد سهلة الفهم .
32	يساعدني المساق على إتقان مهارة استخدام المعاجم العربية.
33	القضايا النحوية والصرفية والبلاغية الواردة في الكتاب سهلة الفهم.

34	بعد دراستي للمساق أستطيع أن أكتب تقريراً أوظف فيه علامات الترقيم توظيفاً صحيحاً.
35	بعد دراستي للمساق أستطيع أن أصوب أية أخطاء لغوية يمكن أن تعترضني.
36	كثرة المهارات الموجودة في الكتاب أحدثت لدى تشتيها مما حال دون فهم بعضها.
37	يحسن المساق من قدرتي على التحدث بالفصحى
38	أضاف المساق معلومات جديدة لم أعرفها من قبل.
39	يناسب المساق جميع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم.
40	يستخدم المدرس اللغة الفصحى في المحاضرة.
41	يكلّف المدرس الطلبة كتابة تقارير ذات الصلة بمحتوى المساق.
42	ناقشني المدرس بهذه التقارير واستفدت من هذا النقاش.
43	ينوع المدرس في طرق تدريسه محاضرة، ونقاش، وندوات..
44	يتم تدريس المساق بطريقة الإلقاء ولا توجد أنشطة تعليمية.
45	يحرص المعلم على تفاعل الطلبة ومشاركتهم أثناء المحاضرة.
46	ينتقل المدرس في شرحه من السهل إلى الصعب .
47	أسلوب المدرس جعلني أكثر إقبالاً على دراسة موضوعات المساق.
48	يقدم المدرس تغذية راجعة للطلبة في نهاية المساق.
49	يستخدم المدرس نماذج حية من الواقع كالجرائد والمجلات للتعرف على الأخطاء اللغوية والنحوية الشائعة فيها مما يزيد من فهمي للموضوعات.
50	تتوفر المراجع المذكورة في الخطة في مكتبة الجامعة.
51	تناسب المراجع المذكورة في الخطة أهداف المساق.

الملحق (5)

شكل الاستبانة النهائي

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ أختي الطالبة...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى تقويم كتاب مساق مهارات اللغة العربية الذي يدرس كمتطلب

جامعي في جامعة القدس ، وقد قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة

على ستة مجالات.

وبما أنكم قمتم بدراسة هذا المساق في هذا الفصل، وتكونت لديكم الفكرة الكافية عنه أرجو منكم

التكرم بإبداء رأيكم بموضوعية في هذا المساق عن طريقة قراءة فقرات الاستبانة وإعطاء

التقدير الذي ترونه مناسباً لكل فقرة، وذلك بوضع إشارة (×) في العمود المناسب.

مع كل الشكر والتقدير لحسن تعاونكم

الباحثة: زليخة عريقات

أرجو منكم التعاون بتعبئة المعلومات الواردة أدناه؛ لأنها ستساعد في عملية فرز الإجابات وتحليلها.

وأود إعلامكم أن إجاباتكم ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي وبسرية تامة، ولن يطلع

عليها أحد سوى الباحثة.

المعلومات:

الكلية :

المستوى الدراسي:

أ. السنة الأولى ب. السنة الثانية ج. السنة الثالثة د. السنة الرابعة

الجنس: أ. ذكر ب. أنثى

	الفقرة	موافق بشدة	موافق	لا رأي لي	معارض	معارض بشده
	أولاً: خطة المساق					
1	يوزع المدرس خطة المساق.					
2	تحتوي خطة المساق على أهداف واضحة.					
3	توضح خطة المساق محتوى الكتاب وموضوعاته.					
4	تعتبر ساعات المساق كافية لتحقيق أهدافه.					
	يوضح المدرس خطة المساق.					
6	يُحدد المدرس مراجع مساعدة في تدريس المساق.					
7	تتوفر المراجع المذكورة في الخطة في مكتبة الجامعة.					
	ثانياً: أهداف المساق					
8	تتسم أهداف المساق بالوضوح.					
9	تساعد أهداف المساق على إعداد طالب يتقن مهارات اللغة العربية.					
10	يساعد المساق على إتقان مهارة استخدام المعاجم العربية.					
11	تساعد دراسة المساق على كتابة تقرير تُوظف فيه علامات الترقيم توظيفاً صحيحاً.					
12	بعد دراستي للمساق أستطيع أن أصوب بعض الأخطاء اللغوية التي يمكن أن تعترضني.					
13	يُحسن المساق من قدرتي على التحدث بالفصحى.					
14	يُضيف المساق معلومات جديدة لم أعرفها من قبل.					

					15	تساعد كتابة التقارير ذات الصلة بمحتوى المساق على تطبيق ما درسته من مهارات.
					16	تقيس الأهداف جميع مستويات التفكير.
						ثالثاً: نظام التقويم
					17	يساعد نظام التقويم المتبع من قبل المدرس على تحقيق أهداف المساق.
					18	تغطي أسئلة الامتحان النهائي جميع موضوعات المساق.
					19	تتدرج أسئلة الامتحانات من السهولة إلى الصعوبة.
					20	يستخدم المدرس أساليب تقويم مختلفة من (اختبارات موضوعية أو مقالية أو تقارير صفية أو تقارير خارجية).
					21	يُشخص التقويم جوانب الضعف والقوة عند الطلبة.
					22	يُوضح المدرس لطلبته طريقة التقويم التي سيتبعها في بداية الفصل.
					23	يُعلق المدرس على نتائج الاختبار.
					24	تتوزع أسئلة الامتحانات على المستويات المعرفية من تذكر وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم.
					25	يُشرح المعلم لطلبته طريقة توزيعه للعلامات المتعلقة بالاختبارات والتقارير.
						رابعاً: الكتاب وموضوعاته
					26	تعتبر لغة الكتاب واضحة.
					27	تُضبط الكلمات والتراكيب الموجودة في المساق بالحركات المناسبة.
					28	يُخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية .
					29	يُعتبر مستوى المساق أعلى من المستوى الطلبة.
					30	تُساعد الأمثلة والشواهد على فهم موضوعات المساق .

					31	يحتوي الكتاب على قضايا نحوية وصرفية وبلاغية متنوعة.
					32	تُحدث المهارات الموجودة في الكتاب تشتيها مما يحول دون فهم بعضها.
					33	تُشدُّ موضوعات المساق انتباهي أثناء المحاضرة.
					34	يناسب المساق جميع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم.
						خامساً: التطبيقات التعليمية والنماذج
					35	تساهم التطبيقات التعليمية والنماذج المدرجة على تحقيق أهداف المساق.
					36	تزيد التطبيقات التعليمية والنماذج من فهم الموضوعات.
					37	تساعد النماذج المحولة في الكتاب من تثبيت المعلومات لدى الطلبة.
					38	تزيد التطبيقات التعليمية والنماذج من دافعية الطالب لتعلم موضوعات المساق.
					39	تُغطي التطبيقات والنماذج كافة موضوعات المساق.
					40	يتم تنفيذ معظم التطبيقات التعليمية في المساق.
					41	تساعد التطبيقات على تنمية مهارات علمية وعملية.
					42	تحد كثرة الأعداد داخل القاعة من تنفيذ التطبيقات التعليمية .
						سادساً: أسلوب المدرس
					43	يستخدم المدرس اللغة الفصحى أثناء تدريسه.
					44	تُسهل مناقشة المدرس للتقارير التي قدمتها على زيادة فهمي للموضوعات.
					45	ينوع المدرس في طرق تدريسه (محاضرة، ونقاش، وندوات...).
					46	يحرص المعلم على اشراك الطلبة في معالجة موضوعات الكتاب .

					ينتقل المدرس في شرحه من السهل إلى الصعب.	47
					يجعلني أسلوب المدرس أكثر إقبالاً على دراسة موضوعات المساق.	48
					يلجأ المدرس إلى أسئلة واقعية كالمادة لصحفية والمجلات للتعرف على الأخطاء اللغوية والنحوية الشائعة.	49
					يستخدم المدرس التقنيات التربوية الحديثة أثناء شرحه.	50

الملحق (6)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الأهداف المحتوى	التذكر (المعرفة) 22%	الفهم والاستيعاب 33%	المستويات العليا 45%	مجموع لبنود
مهارة البحث العلمي 4%	1	1	1	3 بنود
مهارة التقييم 8%	–	–	3	3 بنود
مهارة المعاجم 8%	1	1	2	4 بنود
مهارة الإيماء 24%	4	3	3	10 بنود
مهارة النحو 36%	2	3	8	13 بنوداً
مهارة الصرف 12%	1	3	1	5 بنود
مهارة البلاغة 8%	–	2	–	بندان
المجموع	9 بنود	13 بنوداً	18 بنوداً	40

الملحق (7)

الاختبار التحصيلي (لمساق مهارات اللغة العربية)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ أختي الطالبة...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

تقوم الباحثة بدارسة تهدف إلى تقويم كتاب مساق مهارات اللغة العربية الذي يدرس كمتطلب جامعي في جامعة القدس

وقد قامت الباحثة ببناء اختبار تحصيلي مكون من أربعين فقرة موزعة على سؤالين.

وبما أنكم قمتم بدراسة هذا المساق في هذا الفصل، وتكونت لديكم الفكرة الكافية عن موضوعات المساق، أرجو منكم التكرم بقراءة أسئلة الاختبار والإجابة عنها بصدق و موضوعية .

يتكون هذا الاختبار من سؤالين: السؤال الأول يحتوي على ثمانية وعشرين سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد،(أرجو وضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة في كل سؤال). أما السؤال الثاني فهو عبارة عن قطعة، أرفق بها عدد من الأسئلة والمطلوب هو الإجابة عن الأسئلة التي تلي القطعة.

مع كل الشكر والتقدير لحسن تعاونكم

الباحثة: زليخة عريقات

أرجو منكم التعاون بتعبئة المعلومات الواردة أدناه؛ لأنها ستساعد في عملية فرز الإجابات وتحليلها.

وأود إعلامكم أن إجاباتكم ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي وبسرية تامة، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.
المعلومات:

الكلية :

المستوى الدراسي:

أ. السنة الأولى ب. السنة الثانية ج. السنة الثالثة د. السنة الرابعة

الجنس: أ. ذكر ب. أنثى

س1) ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة.

يُصنف معجم المخصص لابن سيده مع معاجم

أ. الأعلام ب. الموضوعات ج. الألفاظ د. المعاني

اتبع (الخليل بن أحمد الفراهيدي) في ترتيب معجمه طريقة

أ. القافية ب. الترتيب الصوتي ج. الترتيب الابتثي د. لا شيء

مما ذكر

إذا أردنا استخراج كلمة (دفع) من (معجم لسان) العرب فإننا نفتح

أ. باب العين فصل الدال ب. باب الفاء فصل العين

ج. باب الدال فصل العين د. باب الدال فصل الفاء

4. إذا أردنا ترتيب الأفعال (وقف ، ولد ، جاء) حسب المعجم الوسيط فيكون ترتيبها

أ. ولد جاء وقف ب. جاء وقف ولد ج. وقف جاء ولد د. جاء ولد وقف

5. إذا نونت كلمة (عمر) بتنوين النصب تصبح

أ. عمرو ب. عمراً ج. عمرٌ د. عمرواً

6. مصدر الفعل (استكبر)

أ. إستكباراً ب. تكبيراً ج. تكبراً د. استكباراً

تسمى الألف التي تلحق الأفعال المسند إلى واو الجماعة

أ. ألف تنوين النصب ب. ألف الإطلاق ج. ألف التفريق د. ألف الفعل الناقص

واحدة من الجمل الآتية صحيحة .

أ. اختلفوا بالربح ب. اختلفوا في الربح ج. اختلفوا على الربح د. اختلفوا لربح

ركب الحروف الآتية ي ق ر ء ه

أ. يقرأه ج. يقرءه ب. يقرؤه د. يقرئه

كتبت ألف الاسم (يافا) قائمة لأنها.

أ. منقلبة عن واو ب. اسم أعجمي ج. أكثر من ثلاثة أحرف د. اسم مؤنث

علامات إعراب الأسماء .

أ. الرفع والجر والجزم ب. الجزم والرفع والنصب ج. الرفع والجر والنصب د. الجر والنصب والجزم

تبنى جميع الأفعال على السكون إذا اتصلت بها .

أ. نون التوكيد الثقيلة ب. النون الدالة على الفاعل ج. نون النسوة د. تاء المتكلم

13. يعرب العدد المركب في الصف (ستة عشر) طالباً عدد مركب مبني على فتح الجزأين في محل.

أ. رفع خبر ب. رفع مبتدأ مؤخر ج. جر مضاف إليه د. نصب مفعول به

14. إذا أدخلنا كان على جملة (أبوك ذو علم) فتصبح .

أ. كان أبوك ذو علمٍ ب. كان أبوك ذا علمٍ ج. كان أباك ذو علمٍ د. كان أباك ذي علمٍ

15. تعرب كلمة (ربه) في الآية " إذ ابتلى إبراهيم ربه " .

أ. فاعل ب. مفعول به ج. نائب فاعل د. خبر

16. عين الجملة التي تحتوي على نعت .

أ. عاد الطالب مسروراً ب. اهدنا الصراط

المستقيم

ج. اشتريت خمسة عشر كتاباً د. قرأت القصة نصفها

17. اسم الفاعل من الفعل أحاط .

أ. محاط ب. محيط ج. حائط د. أحيط

18. اسم المفعول من الفعل (رجا)

أ. مرجي ب. مرجو ج. راج د. مرجو

19. الوزن الصرفي لكلمة (مقيم)

أ. مفعول ب. مفعل ج. مفعيل د. فاعيل

20. الفعل (رعى) كتبت ألفه مقصورة لأنها .

أ. جاءت مع فعل ناقص ب. جاءت مع فعل ثلاثي ج. منقلبة عن ياء د. منقلبة عن واو

21. رأيتُ المعلمات علامة نصب كلمة (المعلمات)

أ.الفتحة ب. الفتحة عوضاً عن الكسرة ج. الكسرة عوضاً عن الفتحة د. الفتحة

المقدرة

22. في جملة (إذا المنية أنشبت أظفارها) استعارة .

أ. مكنية ب. تمثيلية ج. تصريحية د. تشبيه

23. كتبت كلمة (غزاة) تاء مربوطة لأنها

أ.مصدر ب. جمع تكسير ج. صفة د. اسم مؤنث

24. هو كالأسد شجاعة (شجاعة) تعتبر

أ. المشبه ب. وجه الشبه ج. المشبه به د. أداة التشبيه

25. مثنى بناء

أ. بناءان ب. بنآن ج. بنائين د. بنآن

26. عند توثيق المصادر فإننا نبدأ

أ. اسم الكتاب ب. اسم المؤلف ج. مكان النشر د. عائلة المؤلف.

27. من صفات البحث الجيد الصدق وتعني

أ. البحث عن موضوع واحد وعدم الخروج عنه. ب. الأمانة العلمية في نقل أفكار غيرنا.

ج. تجنب الكذب عند جمع المصادر د. استعانة بآراء غيرنا في تدعيم وجهة نظرنا.

28. أول خطوة من خطوات البحث العلمي

أ. وضع خطة للموضوع ب. جمع المصادر ج. اختيار العنوان د. جميع ما ذكر

س2) اقرأ/ي القطعة الآتية ثم أجب/ي عن الأسئلة المرفقة بها:

مدرسة الثلاثين يوماً

آية معجزة إصلاحية أشد عجباً من هذه المعجزة الإسلامية التي تقضي أن يحذف من الإنسانية كلها تاريخ البطن ثلاثين يوماً في كل سنة، ليحلّ في محله تاريخ النفس.

فهذا الصوم فقرّ إجباريّ تفرضه الشريعة الكبرى على الناس فرضاً (__) **ليتساوى** الناس في بواطنهم (__) ويتعاطفون مع بعضهم، سواء منهم من ملك المليون من الدنانير، ومن ملك ديناراً، ومن لم يملك شيئاً (__)

أولاً: استخراج/ي من القطعة:

1. مفعول مطلق _____

2. نعت: _____

3. همزة قطع _____

4. همزة وصل: _____

5. فعل من الأفعال الخمسة _____

ثانياً: ضع/ي علامات الترقيم في الفراغات الموجودة بين الأقواس.

ثالثاً: أعرب/ي ما تحته خط:

فهذا الصوم

هذا: _____

ليتساوى

اللام: _____

يتساوى: _____

3. آية معجزة

آية: _____

معجزة: _____

الملحق (8) معامل السهولة للاختبار

معامل السهولة	الرقم
30.37	1
39.7	2
54.79	3
63.89	4
62.11	5
41.05	6
67.87	7
33.77	8
64.19	9
57.78	10
75.56	11
55.61	12
59.73	13
63.39	14
26.58	15
54.3	16
52.21	17
42.54	18
30.67	19
57.96	20
64.73	21
22.79	22
58.06	23
60.27	24
41.89	25
37.96	26
67.58	27
42.86	28
71.43	29
92.86	30
88.89	31
50.41	32
60.9	33
86.27	34
81.82	35
82.64	36
56.25	37
30.77	38
31.71	39
20	40
54.60	معامل السهولة للاختبار

الملحق (9)

معامل التمييز للاختبار

معامل التمييز	رقم السؤال
0.25	1
0.44	2
0.54	3
0.51	4
0.26	5
0.45	6
0.46	7
0.25	8
0.45	9
0.22	10
0.31	11
0.35	12
0.43	13
0.4	14
0.21	15
0.7	16
0.52	17
0.5	18
0.25	19
0.4	20
0.37	21
0.21	22
0.31	23
0.51	24
0.42	25
0.33	26
0.43	27
0.2	28
0.7	1-2
0.65	2-2
0.65	3-2
0.68	4-2
0.59	5-2
0.67	6-2
0.32	7-2
0.77	8-2
0.66	9-2
0.5	10-2

0.5	11-2
0.21	12-2
0.31	معامل التمييز للاختبار

الملحق (10)

أسئلة مقابلات الأساتذة

1. ما هي الأهداف المرجوة من تدريس المساق؟
2. هل توزع لطلبة خطة مساق مفصل فيها الأهداف والأنشطة وطرق التقويم وتناقشها مع الطلبة في بداية الفصل؟
3. هل المساق يناسب جميع الطلبة على اختلاف تخصصاتهم؟
4. هل تكلف الطلبة بعمل تقارير؟
5. هل تقدم تغذية راجعة للطلبة عن التقارير ونتائج امتحاناتهم؟
6. هل تتحدث الفصحى في المحاضرة وتطلب من الطلبة فعل ذلك؟
7. هل ساعات المساق كافية لإتقان الطلبة جميع المهارات؟
8. ألا تعتقد أن مهارات المساق أعلى من مستوى الطالب الذي تخصصه طب أو هندسة مثلاً؟
9. لماذا لا تكتفي بتدريس مهارة أو مهارتين على الأقل كالنحو و البحث لأهميتهما؟
10. يجد طلبة تخصص (اللغة العربية) صعوبة في فهم المستوى الصرفي فكيف يكون الأمر لطالب مادة علمية؟
11. لماذا تم تغيير الكتاب ؟
12. عند تدريس المساق تعتمد على مصادر خارجية ما فائدة ذلك؟
13. هل تسمح بالحوار أثناء المقابلة؟
14. هل كانت أسئلة الامتحان النهائي شاملة لجميع المهارات؟
15. ما رأيك بأسلوب (س،ج) المعتمدة في عرض مهارات الكتاب؟

ملحق (11)

أسئلة مقابلات الطلبة

1. ما الصعوبات التي واجهتك عند دراسة المساق؟
2. ما التحسينات التي تقترح إدخالها على المساق؟
3. لماذا يجد الطلبة صعوبة في دراسة اللغة العربية؟
4. هل عدد الساعات المخصصة للمساق كافية لدراسة جميع المهارات؟
5. هل يوزع المدرس خطة للمساق؟
6. ما رأيك بأسلوب المدرس في عرض المادة؟
7. على ماذا ركز الامتحان النهائي؟
8. هل أضاف لك المساق معلومات جديدة تفوق ما درسته في الثانوية العامة؟
9. هل تعتقد أن تدريس اللغة العربية مهم في الدراسة الجامعية؟ لماذا.



التاريخ : ٢٠٠٤/١٢/٢٦

الرقم : ١٢/د ع ت / ٢٠٧

حضرة الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة الأردنية المحترم

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة ،،،

تقوم الطالبة: زليخة إبراهيم خليل عرقاات ورقمها الجامعي ٢٠٢١١٦٣٧ بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان " دراسة تقويمية تحليلية لمساق مهارات لغة عربية من وجهة نظر الطلبة ومعلميهم في جامعة القدس - فلسطين ". في قسم الدراسات العليا/ التربية - جامعة القدس، لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها في ذلك.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق،،،

د. غسان سرحان
رئيس قسم الدراسات العليا
جامعة القدس

Al-Quds University

Faculty of Arts

Department of Arabic
Language



جامعة القدس

كلية الآداب

دائرة اللغة العربية وآدابها

مذكرة داخلية

إلى: الإصوة مدرس حادة: مهارات اللغة العربية
From:

الموضوع: التكرم بشهد عمل الطالبة
Subject: زليخا عريقات

تحية طيبة، وبعد،،

حيث إنَّ الطالبة المذكورة استوفت
شبهات و امتحانات للطلبة الذين يدرسون
مهارات مهارات اللغة العربية، (التفصيل)
البحر العلمي، التكملة المسألة الخامسة
بـ أساليب - اللغة العربية
لذا الرجاء التكرم مساعدتي
عذراً لكم

مع الاحترام،،،

رئيس دائرة اللغة العربية
د. سليم الداريني

التوقيع: صه

التاريخ: 2017/11/10

Main Campus, Abu- Dies

Tel: 2799753-2796961

Fax: 2796960

الحرم الجامعي الرئيس - أبوديس

هاتف: 2799753-2796961

فاكس: 2796960

بسم الله الرحمن الرحيم

AL-QUDS UNIVERSITY
GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF EDUCATION



جامعة القدس
الدراسات العليا
قسم التربية

صادر ٣/ د ع ت / ١٨٨
تاريخ ٢٠٠٤/١٢/٦

حضرة د. حنا عبد النور المحترم / عميد القبول والتسجيل
بوساطة: حضرة د. محمد أبو طه المحترم / عميد الدراسات العليا

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة ،،

تقوم الطالبة زليخة عريقات ورقمها الجامعي ٢٠٢١١٦٣٧ بدراسة للحصول على درجة الماجستير بعنوان "دراسة تحليلية تقويمية لمساق مهارات اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة ومعلميهم في جامعة القدس" لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه بتزويدها بقائمة بأسماء الطلبة المسجلين في هذا المساق.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

والله الموفق،،،

د. غسان سرحان
رئيس قسم الدراسات العليا
جامعة القدس

Tel.02-2799753

هاتف : ٢٧٩٩٧٥٣

Fax: 02-2796960, P.O.Box:20002

فاكس : ٢٧٩٩٦٩٦٠ - ٠٢، ص.ب. ٢٠٠٠٢

Abstract

This study aimed to evaluate Arabic language skills course by students and Academic staff at Al-Quds University for the scholastic year 2004/2005, by surveying views of students and teachers about this course, and knowing strength and weakness sides in it, and working on assuring strength sides and fixing it, and trying to find effective solutions for weak sides through results of student's and academic staff's evaluations as a whole, and also for every aspect of the six evaluation fields.

To achieve these goals, the researcher used three tools for the study, which is: (interview, questionnaire, and the group test).

Population of the study consisted of two groups: the first represented by the Academic staff who teach the course at Al-Quds University, they were (5) teachers; and the second group consisted of the students who passed this course at the end of the scholar semester for the year (2004/2005), who were (920) students, a cluster sample of this community was chosen consisted of (230) students.

To accomplish the study's goals and answer its questions, the researcher developed the students' questionnaire and formed a group test, in addition to forming the interview questions related to the students and the teachers.

The study tried to answer the following questions:

1. What are the students' views about Arabic language skills course at Al-Quds University as their answers to the interview questions showed?
2. What are the teachers' points of view about Arabic Language Skills course at Al-Quds University as reflected by their answers to the interview questionnaire?
3. What are the students' points of views about Arabic language skills course at Al-Quds University?
4. What is the level of students' performance in Arabic language test and on every paragraph of this test?
5. Does the level of students' performance differ due to students' gender?

6. What are the students' evaluative estimations of every aspect of the six evaluation fields (course outline, evaluation system, course goals, textbook and its subjects, applications and forms, and teacher's style) due to students' gender, and their academic level and their college?

Study hypotheses:

The researcher converted some questions into hypotheses as follows:

1. There is no significant difference at ($\alpha = 0.05$) between the means of students' evaluative estimations of Arabic language skills course at Al-Quds University of the six evaluation dimensions due to "gender".
2. There is no significant difference at ($\alpha = 0.05$) between the means of students' evaluations of Arabic language skills course at Al-Quds University the six evaluation dimensions due to "academic level".
3. There is no significant difference at ($\alpha = 0.05$) between the means of students' evaluation of Arabic language skills course at Al-Quds University and its six evaluation dimensions due to "college".
4. There is no significant difference at ($\alpha = 0.05$) between the means of students' grades on the test due to "gender".
5. There is no significant difference at ($\alpha = 0.05$) between the means of students' grades in the test due to "academic level".
6. There is no significant difference at ($\alpha = 0.05$) between the means of students' grades on the test due to "college".

The questionnaire consisted of (50) items distributed on six dimensions (course outline, evaluation system, course goals, textbook and its subjects, applications and forms, teacher's style), while test questions consisted of (40) paragraphs distributed on two questions. Interview questions related to the academic staff included (15) questions and students' questions were (9) questions.

The validity of the questionnaire and test was verified by some referees, whereas the validity of the questionnaire was obtained using the reliabilities Cronbach alpha which was 0.82.

Results of the study:

The study came out with a number of results as follows:

1. There are no differences between students' estimations of Arabic language skills course at Al-Quds University as their answers to the interview questions showed.
2. There are no differences between academic staff's evaluative estimations of Arabic language skills course at Al-Quds University as their answers to the interview questions showed.
3. The researcher found no significant differences between students' and academic staff's evaluative estimations on the following points (question and answer style that is used in showing course skills, size of textbook material, course appropriateness for all of the students of different majors, course credit hours, course outline, and final exam comprehensiveness) as their answers to the interview questions showed, she found a difference between students' and academic staff's estimations in one point (teacher's style).
4. Students' estimation of Arabic language skills textbook as a whole was moderate (mean = 3.320).
5. "Course outline" and Course goals" got a high degree of students' estimations.
6. The researcher didn't find any significant difference at ($\alpha=0.05$) between means of students' evaluative estimations of Arabic language skills course at Al-Quds University on the dimensions of (course outline ,course goals, evaluation system, the textbook and its subjects applications and forms, teacher's style) due to "gender.
7. The researcher didn't find any significant differences at ($\alpha=0.05$) between means of students' estimations of Arabic language skills course at Al-Quds University on evaluation dimensions (course outline, course goals, evaluation system, textbooks and its subjects applications and forms, teacher's style) due to "academic level".
8. There are no significant differences in the means of students' estimations for the fields (course outline, course goals, evaluation system, teacher's style) due to "college", while found differences were found among

means of students' estimations of (textbooks and its subjects applications and forms) due to "college".

9. The researcher didn't find any significant differences in students' responses to test paragraphs due to "gender" or "academic level".
10. The study proved that there are differences between students' grades in the test due to "college".

Recommendations:

In the light of the above results, the researcher recommended reviewing textbook's size devoted to teaching this course and reducing its size, as to suit the credit hours assigned to it. The skills taught by the book should be appropriate for all the students of all the majors. The book should be enriched with clear examples. Instructors should vary their methods of teaching