# ظاهرة ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية

اعداد الباحثان

د. بسام محمود بني ياسين

د . محمد امين ملحم

جامعة البلقاء التطبيقية كلية اربد الفجامعية اربد

**الملخص**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أسباب ظاهرة ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٤٨) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثان على العينة أداة الدراسة والمكونة من (٣٣) فقرة ذو ثلاثة مجالات: أسباب تتعلق بالطالب، وأسباب تتعلق بالمعلم، وأسباب تتعلق بالمنهاج، حيث قام الباحثان بالتأكد من صدقها وثباتها.

ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أسباب لظاهرة ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وبدرجة عالية، حيث جاء الأسباب المتعلقة بالطالب في المرتبة الأولى بدرجة تقدير عالية جداً، تلاها الأسباب المتعلقة بالمعلم في المرتبة الثانية بدرجة تقدير عالية، أما الأسباب المتعلقة بالمنهاج فقد جاءت في المرتبة الثالثة والأخيرة بدرجة تقدير متدنية.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل والمتعلقة بأسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغيري الجنس، وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما.

الكلمات المفتاحية: ظاهرة ضعف الطلبة، اللغة العربية، المرحلة الأساسية.

## Abstract

### THE PHONOMENON OF STUDENT'S WEAKNESS IN ARABIC LANGUAGE AT THE PRIMARY STAGE: A TEACHER'S PERSPECTIVE

The aim of the present study to find out the reasons of the phenomenon of student's weakness in Arabic language at the primary stage as seen by Arabic language teachers. The sample of the study was (248) teachers, (141 male teachers and 107 female teachers).To achieve the aims of the present study, the researchers developed a (33) items in three dimensions constituted: reasons related students, and reasons related to teachers, and reason related to curriculum. The researchers checked its validity and reliability.

The results of the study indicated that the existence of the causes of the phenomenon of students weakness in Arabic Language at the primary stage from the viewpoint of the teachers of Arabic language is high. The results indicate that the reasons related to students ranked first degree estimate is very high, followed by reasons related to the teachers estimate is high, and the reasons related to the curriculum came in ranked third degree assessment is low.

The results showed that there was no statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) in the average estimates of personnel sample study on the tool as all due to the phenomenon of students weakness in Arabic Language from the viewpoint of Arabic Language teachers. In the light of the results of the study, a number of recommendations were highlight.

**Key Words:** THE PHONOMENON OF STUDENT'S WEAKNESS, ARABIC LANGUAGE, PRIMARY STAGE.

# ظاهرة ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية

## مقدمة

اللغة العربية إحدى لغات العالم الحية، التي تتميز عن غيرها بارتباطها بكتاب الله القران الكريم الذي أعطاها الحيوية وجعل لها مكانة معروفة وبارزة بين اللغات العالمية الأخرى، إذ أخذت على عاتقها حمل الرسالة السماوية وتبليغها إلى البشرية كافة مجال أنْ شرفها الله تعالى وأنزل القران الكريم بلسان عربي مبين.

واستناداً لهذه الأهمية التي تتمتع بها اللغة العربية أولى العرب لغتهم إهتماماً كبيراً لأنها تعكس ما يحملونه من ثقافة وعلم وحضارة، ومن مظاهر إهتمام أبناء اللغة العربية بلغتهم إعتمادها في عملية التعليم والتعلم بإعتبارها من المواد الأساسية في المراحل الدراسية كافة إبتداءً من المرحلة الإبتدائية وحتى التعليم الجامعي، إذ أصبحت الأداة الرئيسة لنقل المعلومات والمعارف والعلوم.

وينظر إلى اللغة على أنها من ابرز الظواهر التي استأثرت باهتمام الباحثين والمفكرين منذ أقدم العصور والأزمنة، فبحثوا في نشأتها وطبيعتها، فظهرت نتيجة لذلك نظريات كثيرة تفسر مفهومها ونشأتها واكتسابها.ويأتي هذا الاهتمام لأمرين رئيسين هما: الأمر الأول: اعتبار اللغة وسيلة الفكر وأداته، فهي نظام رمزي عال يستخدمه الإنسان دون غيره من الكائنات، لتركيب المعاني من الخبرة. ورغم الأنظمة الرمزية المتنوعة التي يستخدمها الإنسان للتعبير عن المعاني ونقلها، إلا أن اللغة هي أكثر هذه الأنظمة تطورا، ومرونة وفعالية، وقدرة على التعبير الخلاق.

الأمر الثاني: اعتبار اللغة بين الصوت والمعنى، فاللغة التي تنطق هي أنساق من الوحدات الصوتية شكلت ونظمت بطرق محددة لتحمل معاني معينة. والمراد بالمعنى هنا، الخبرة الإنسانية غير المحدودة، التي تجعل الوحدات الصوتية ذات دلالة خاصة. والنظر في هذا الإطار، تظهر العلاقة بين اللغة والتفكير، فمن هنا جاء اهتمام العلماء

بدراسة دور اللغة في التفكير من خلال دراسة أثر اللغة في التفكير وأثرها في نمو الفكر عند الطفل(غاشور، والحوامدة، ٢٠٠٧).

ويظهر مما جاء في الاعتبارين السابقين، أن اللغة مهمة جدا كموضوع للدراسة، من حيث نمو اللغة واكتسابها وتعلمها. فكيف يكتسب الطفل اللغة وكيف يتعلمها؟ وما العمليات التي تم بها اكتساب اللغة؟ وما الظروف التي تؤثر في اكتساب الطفل للغة وتعلمه لها؟.

وإذا كانت الأمم تعنى بلغاتها القومية، وتسعى إلى نشرها بمختلف الوسائل والسبل، فأن لغتنا العربية ينبغي أن تحظى بكل رعاية وعناية واهتمام، لأنها جامعة شملنا، وموحدة كلمتنا، وحافظة لتراثنا، ولغة قرأننا،كما أنها عنوان لشخصيتنا العربية، ورمز لكياننا القومي.

واللغة مهمة في حياة الشعوب، فقد منح الله العقل البشري القدرة على استخلاص المعلومات وتطويعها بشكل تجريدي يسمح بانتقائها للآخرين وتوليد المعارف الجديدة ومساعدتهم على التحصيل، فتعتبر حجر الزاوية في تاريخ الإنسانية(Barnes & Torbe, 1986).

واللغة لها دور أساسي في حياة التطور الإنساني، ومستواها يعمل كمتنبئ للوظائف والأدوار الاجتماعية المتاحة للأفراد، وبدون اللغة لا يكون هناك اتصال أو حياة اجتماعية،وأي أمة بدون لغة قطعت صلة حاضرها بماضيها( كشك، ١٩٨٣) .

وان كان واجب العناية باللغة يقع على كاهل جميع أبناء الأمة في مختلف مرافقهم وقطاعاتهم، فأن مسؤولية مدرسي اللغة العربية أكبر،فبوساطتهم وأساليبهم وطرائق تدريسهم يتمكنون من تحبيب الناشئة باللغة.

فاللغة هي وسيلة الاتصال والتواصل بين الناس والشعوب، وهي الأداة لفهم الناس بعضهم لبعض، وذلك من خلال المناقشة والاستماع والقراءة والكتابة. فباللغة يعبر الفرد عن مشاعره وعواطفه، ويلبي حاجاته ورغباته في المجتمع الذي يحيا به.

وعن طريقها يمكنه من التفاهم مع بني جنسه والاطلاع على تجارب الآخرين، وكذلك هي الأداة للسيطرة على بيئته التي يعيش فيها. واللغة بالنسبة للمجتمع هي الأداة التي تربط أفراده بعضهم ببعض، فيقضون مطالبهم، ويوجهون نشاطهم، ويدور بها التعامل بينهم.

واللغة العربية هي من أهم وسائل الارتباط الروحي، وتقوية المحبة، وتوحيد الكلمة بين أبناء العروبة ماضيا وحاضرا، فهي الرابطة التي جمعت بين العرب سابقا.وعندما كانت لغتنا العربية قوية كانت امتنا قوية، وعندما ضعفت امتنا أصاب اللغة الضعف (السيد، ١٩٨٠) ومن هنا كانت الأمة هي اللغة واللغة هي الأمة. فإذا أراد المستعمرون أن يبعدوا أمة من الأمم عن كيانها، عمدوا إلى محاربة اللغة والعمل على وأدها. وهذا ما أحيك وما زال يحاك ضد الأمة العربية، فقد أصبحت ظاهرة ضعف الطلبة في اللغة العربية أكثر شيوعا.

واللغة كما عرفها الدارسون العرب هي أداة التفاهم ووسيلة التعبير عما بالنفس بين طوائف المخلوقات. وثمة قاعدة أساسية كان قد أشار إليها المفكر الفرنسي (بوالو) وهي أنه (لكي تعبر بوضوح يجب أن تفهم جيدا). ومن الواضح أن المرء لكي يعبر بوضوح، لا بد من أن تكون الفكرة واضحة في ذهنه، ذلك لأن وضوح الفكرة يؤدي إلى وضوح التعبير عنها، وبالتالي إلى الفهم من قبل الآخرين. وقال آخرون هي مجموعة من الأصوات والألفاظ والتراكيب التي تعبر بها الأمة عن أغراضها وهي وسيلة الترابط الاجتماعي لا بد منها للفرد والمجتمع. ومن هنا نجد أن اللغة لها عدة وظائف كما أشار اليها البجة (٢٠٠٠) هي:

١- الوظائف الاجتماعية: فهي أداة للتفاهم والتعبير ووسيلة للفهم والإفهام، وإشباع الحاجات والرغبات والمطالب، فهي مطلب أساسي لكل فرد، تمكنه من التكيف مع غيره بنجاح، فيعرف عن طريقها أفكار غيره، وما يدور في عقولهم من أحاسيس. وكذلك هي أساس وحدة الأمة ورابط قوي مهم للشعوب، فهي تعد إحدى دعائم استقلال

الأمم، وكيانها السياسي والاجتماعي، وركيزة مهمة من ركائز النضال الفكري الوطني والقومي. بالإضافة أنها تدل على رقي الأمة وتحضرها اجتماعيا، فهي وسيلة مهمة في تنظيم الأسر،، وتنسيق العلاقات، وهي ممثلة صادقة لحضارة الأمة ونظمها وعاداتها وتقاليدها، ومظاهر نشاطها العملي والعقلي، وما تخضع من مبادئ في نواحي السياسة والتشريع والقضاء والأخلاق، ولذا فهي مقياس حضاري دقيق، ودليل على ما وصلت إليه الأمة من رقي وانحطاط. وهي كذلك وسيلة للدعاية والتعاون وذلك عن طريق الخطب، المقالات، الأحاديث، الصحافة، ولغة التفاهم في البيع والشراء.

٢- الوظائف الثقافية: فتشمل على سجل التراث العقلي، ونجد أن كل ما أنتجته البشرية في نواحي العلم والمعرفة والفن والأدب حفظته السجلات اللغوية، وخزنته كنزا تتوارثه الأجيال المتتالية. ووسيلة للتعليم والتحصيل، فهي الوسيلة في تربية التلاميذ وتوجيههم، وهي الأساس الذي يقوم عليه كسب الخبرات والمعارف والمهارات، إضافة إلى كونها أداة تحصيل الثقافات والمعرف الأخرى.

٣- الوظائف النفسية: ومن وظائفها التأثير والإقناع، إذ أنها تخلق في نفس السامع استجابات فكرية، وانفعالات وجدانية، وذلك بما يملكه المتحدث من قدرة في كلامه على استمالة الأفراد، والتأثير فيهم، فيحملهم على أن يسلكوا سلوكا معينا. وهي عامل من عوامل التذوق والإبداع الفني، ففيها نتذوق الأشعار، ونتأثر بالقصص، وبما نسمع من حكايات ونوادر. بالإضافة إلى إشباع الحاجات النفسية، وذلك بالتعبير عن المطالب، والحاجات النفسية، فإذا ما تحققت هذه الاحتياجات، سرت الطمأنينة والراحة إلى نفسه، وسكنت مشاعره، وحصل التكيف المنشود.

٤- الوظائف العقلية: فاللغة عامل من عوامل النمو الفكري، فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالفكر، وهي أداته التي يصل بها إلى المدركات، وبها تتم العمليات العقلية. وباللغة يعتمد الفكر على إدراك الأقيسة، وانتزاع القضايا المنطقية، وتكوين تلك العادات على وجهها الصحيح، فتعين الإنسان كثيرا في حل مشكلاته، والوصول إلى تمييز الخير من

الشر. بالإضافة إلى أنها الوسيلة التي يمكن من خلالها تحليل صورة، أو فكرة ذهنية إلى أجزائها، كما أنها الوسيلة التي يمكن أعادة تركيب هذه الصورة أو الفكرة كما يراها المتحدث .

وللغة العربية أهمية خاصة في حياة الطالب، اذ يبدأ تعلمها بشكل منتظم منذ مرحلة التعليم التعليم الأساسي حتى المرحلة الجامعية، ويهدف تعليمها الى زيادة ثروته اللغوية وتنمية مهارات الكتابة والالقاء والمحادثة، وتحقيق المشاركة الوجدانية مع الاخرين وتنمية القيم الروحية والخلقية والانسانية، وغرس الأتجاهات الايجابية.

فقد تناولت دراسة(القيسي، ١٩٧٧) ظاهرة ضعف الطلبة في اللغة العربية،حيث أشار إلى مجموعة من الأسباب التي تقف وراء تفشي هذه الظاهرة منها الوسط الاجتماعي، الذي قصد به انتشار العامية في الحياة اليومية وفي غرفة الصف، وكذلك الكتاب المدرسي، الذي وصفه بأنه لا يخلق الحوافز عند الطفل، وغير مبني وفق الأسس التربوية. وكذلك طرق التدريس حث يركز معظم المعلمين والمعلمات على استخدام طريقة واحدة في التدريس.

وقام اسماعيل (١٩٩٠) بدراسة هدفت بقياس المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي حيث توصلت إلى ما يلي:

١- التلاميذ يعانون من ضعف عام في اللغة العربية

٢- جاء التعبير في مقدمة فروع اللغة الأكثر صعوبة، حيث لم يتمكن الطلبة من وضع الكلمات في جمل مفيدة والتعرف على معانيه

٣- جاء في المرحلة الثانية كل من الإملاء والنحو حيث أظهر التلاميذ ضعفا عاما

٤- وفي المرتبة الأخيرة، تأتي القراءة حيث يعاني التلاميذ صعوبة في قراءة الكلمات، ويرى أن هذه الصعوبة ترتبط بتفسير الكلمة ومعناها من قبل المعلم.

كما قام الموسوي (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى معرفة أسباب ضعف التلاميذ في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي القراءة،حيث اشتملت على (٦٠ ) معلم ومعلمة.

وأظهرت النتائج أن أسباب ضعف التلاميذ في القراءة من وجهة نظر معلمي ومعلمات القراءة يعود إلى الأسباب التالية: عدم استخدام القراءة التوليفية، كثرة إعداد الطلبة في الصف، عدم مراعاة الفروق الفردية، قلة الخبرة لمعلمي مادة القراءة، ضعف كفاءة بعض المعلمين مهنيا، عدم متابعة أولياء أمور التلاميذ للمستوى الدراسي لأبنائهم.

وأجرى اسماعيل (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الإنشاء، القواعد والإملاء في المدارس الثانوية النهائية في مركز بغداد للعام الدراسي ١٩٩٣-١٩٩٤م، وقد تألفت من (٩٠) مدرسا ومدرسة من مدرسي الإنشاء، القواعد والإملاء، وأظهرت النتائج أن أعلى نسبة هي ٢٧٠٩% من أداء المدرسين وقعت تحت مستوى "ضعيف"، وأن أداء المدرسين في تدريس القواعد والأداء في تدريس الإملاء كان ضعيفا، وفي مجال التخطيط والتقويم كان أداء المدرسين تحت مستوى الضعيف.

وفي دراسة قام بها البرو(Elbro, 1995) بحثت في معرفة أسباب ضعف الطلبة في القراءة والكتابة على عينة تتكون من (١١٢٤) شابا دنماركيا حول مهاراتهم الكتابية،وفحصت (٤٤٥) آخرين بشكل فردي باستخدام (٦) فقرات مختلفة للقراءة. فوجد أن أهم أسباب ضعف الطلبة في القراءة والكتابة تعود إلى طبيعة الدراسة في المرحلة الأساسية، والعمر وعدم توفر التدريب النفسي .

ودراسة قام بها القضاة (١٩٩٧) هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تعوق الطلبة عن استخدام اللغة العربية الفصحى في مدارس الأردن،حيث استخدم الباحثون استبانات لمعرفة أراء كل من الطلبة والقائمين على شؤون العملية التعليمية، في الأسباب التي تكمن وراء عدم استخدام الطلبة اللغة العربية الفصحى للعام الجامعي ١٩٩٥/١٩٩٦،وتألفت عينة الدراسة من (٥٢١)طالبا وطالبة،و(٢٠٠) قائم على شؤون العملية التعليمية. وأظهرت النتائج أن قدرة الطالب على استخدام اللغة العربية الفصحى في مدارس الأردن ضعيفة، وأن نسبة عدم إجادة الطلبة استخدام اللغة العربية الفصحى

وقام العجيل (٢٠٠٧) بدراسة هدفت للتعرف على الأسباب التي أدت إلى تدنى مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي وموجهى اللغة العربية بمدينة مصراتة. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٤) معلماً ومعلمة، و( ١٨) موجهاً في اللغة العربية. واستخدمت الباحثة استبانة من ( ٨٧) فقرة، موزعة على ( ١٠) مجالات. وتوصلت النتائج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية إلى أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية إلى ما يلي: عدم إهتمام أولياء الأمور بتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى أبنائهم. نظام الترحيل المتبع في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. ضعف دور الأسرة في التعاون مع المدرسة، التأسيس الضعيف للتلميذ في الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي ،ندرة وجود المكتبات المدرسية .ومن أهم أسباب تدني مستوى القراءة والكتابة، لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، من وجهة نظر موجهي اللغة العربية، هي: قلة المحفزات المادية والمعنوية المقدمة للمعلمين، مما أدى إلي التقليل من فعاليتهم التدريسية. التأسيس الضعيف للتلميذ في الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي، إزدحام الفصول بالتلاميذ، تغيير معلمي مادة اللغة العربية أثناء فترة الدراسة، وندرة إقامة دورات لرفع كفاءة معلمي اللغة العربية.

وكشفت دراسة لصافي (٢٠٠٧) عن أسباب الضعف اللغوي عند طلبة تخصص اللغة العربية من وجهة نظر أساتذتها في الجامعات النظامية في الضفة الغربية، وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي: ( i ) انصراف الطلبة المتفوقين عن تخصص اللغة العربية، كذلك الضعف اللغوي التأصل عند الطلبة في مرحلة ما قبل الجامعة وعدم استخدام الطلبة اللغة العربية الفصحى .(ii) قلة اهتمام المنهاج بتوظيف أساليب اللغة في الكتابة والحديث وقلة تنمية المهارات اللغوية والأنشطة الاثرائية. (iii) ضعف المستوى الأكاديمي والتربوي لبعض المدرسين، وقلة اهتمامهم بتطوير أدائهم، وكذلك قلة استخدام مدرسين المادة اللغة العربية الفصحى.

**مشكلة الدراسة**

تعد ظاهرة الضعف اللغوي من المشكلات التي تعاني منها المجتمعات البشرية، وتتنوع أسباب الضعف اللغوي باختلاف المجتمع وبيئته. واسترعى انتباه الباحث ظاهرة الضعف اللغوي في مدارس تربية اربد الأولى في المرحلة الأساسية، أثناء متابعة طالبات تربية الطفل في مادة التدريب الميداني خلال حضور الحصص،فبدأت فكرة إجراء دراسة حول هذه الظاهرة لمعرفة أسبابها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

**أهداف الدراسة**

**تهدف هذه الدراسة إلى:**

١-الكشف عن أسباب ظاهرة ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى.

٢- الكشف عن الفروق في متوسطات تقدير المعلمين على أداة الدراسة المتعلقة بظاهرة ضعف الطلبة في اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة

**أسئلة الدراسة**

- ما أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مدارس تربية اربد الأولى؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات المعلمين على أداة الدراسة والمتعلقة بأسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة) والتفاعل بينهما؟

**أهمية الدراسة:**

تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها تجيء استجابة للدعوات الهادفة للكشف عن أسباب ظاهرة ضعف طلبة المرحلة الأساسية في اللغة العربية، وذلك بهدف البحث عن

سبل كفيلة بمعالجة هذا الضعف في الوقت الذي تشهد فيه التربية اللغوية تركيزا كبيرا على معالجة جوانب القصور لدى الناطقين بلغة الضاد، كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها (حسب علم الباحثان) من الدراسات الحديثة في الأردن بشكل خاص التي تناولت ظاهرة الضعف اللغوي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وبالتالي يمكن للدارسين ةالباحثين العرب من تحقيق اهداف أخرى تقع خارج نطاق الدراسة الحالية.

**المفهوم الأجرائي:**

ظاهرة الضعف اللغوي هي احدى الظواهر السلبية التي شكلت عائق أمام تكيف الطلبة أكاديميا وأجتماعيا، وحالت دون تقدمهم. وتقاس في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أداة الدراسة التي أعدها الباحثان

**محددات الدراسة**

١- اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة العربية في مديرية تربية اربد الأولى للمرحلة الأساسية للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١.

٢- اقتصرت عينة الدراسة على المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية في مديرية تربية اربد الأولى.

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في مديرية تربية اربد الأولى للمرحلة الأساسية للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١، والبالغ عددهم (٦٠١) معلماً ومعلمة، منهم (٣٢٣) معلم، و(٢٧٨) معلمة.

**عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٢٤٨) معلماً ومعلمة، وبنسبة مئوية كما يبينها الجدول(١) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة).

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة(المعلمين) حسب متغيراتها

| الجنس | عدد سنوات الخبرة | العدد | النسبة المئوية% |
|---|---|---|---|
| ذكر | أقل من ٥ سنوات | 51 | 20.6 |
| | من ٥ – اقل من ١١ سنة | 69 | 27.8 |
| | ١١ سنة فأكثر | 21 | 8.5 |
| | **الكلي** | **141** | **56.9** |
| أنثى | أقل من ٥ سنوات | 37 | 14.9 |
| | من ٥ – اقل من ١١ سنة | 49 | 19.7 |
| | ١١ سنة فأكثر | 21 | 8.5 |
| | **الكلي** | **107** | **43.1** |
| الكلي | أقل من ٥ سنوات | 88 | 35.5 |
| | من ٥ – اقل من ١١ سنة | 118 | 47.5 |
| | ١١ سنة فأكثر | 42 | 16.9 |
| | **الكلي** | **248** | **100.0** |

**أداة الدراسة**

للكشف عن أسباب ظاهرة الضعف اللغوي عند الطلبة في الرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، قام الباحثان بتطوير استبانه لجمع المعلومات من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة، وتم عرضها على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص، والأخذ بعين الاعتبار أراء المحكمين، وكان عدد فقراتها (٤٢) فقرة. اعتمدت الاستبانة في بنائها على خمسة مستويات في تحديد درجة الممارسة هي: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا وأبدا. حيث تعطى الإجابة "دائما" خمس درجات، والإجابة "غالباً" أربع درجات، والإجابة "أحياناً" ثلاث درجات، والإجابة "نادراً" درجتان، والإجابة "أبدا" درجة واحدة.

**صدق محتوى أداة الدراسة**

للتحقق من صدق الأداة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٥) محكماً، من المحكّمين المختصين في مجالات علم النفس والإدارة التربوية والقياس والتقويم في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية ومختص في مجال اللغة (النحو والصرف)، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات الأداة من حيث انتماء الفقرة للمجال الذي وضعت فيه، ومدى وضوح الفقرة من حيث اللغة، بالإضافة على مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم تمت إعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، وحذف (٣) فقرات، ودمج (٤) فقرات في فقرتين، وبذلك أصبح الأداة بصورتها المبدئية مكون من (٣٧) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: أسباب تتعلق بالطالب ويتضمن (١٤) فقرة، وأسباب تتعلق بالمعلم ويتضمن (١٢) فقرة، وأسباب تتعلق بالمنهاج ويتضمن (١١) فقرة.

**صدق بناء الأداة**

للتأكد من صدق بناء الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٤١) معلماً ومعلمة بعد استبعاد (٩) طلاب لغيابهم؛ بهدف التحقق من صدق البناء للأداة. وتم حساب معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل فقرة من فقرات الأداة مع المجال الذي تنتمي إليه ومع الأداة ككل. حيث تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة في المقياس؛ ولا يكفي توافر احدهما دون الآخر، والمعياران هما: وجود دلالة إحصائية لارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية للأداة. وأن لا يقل قيمة معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية للأداة عن (٠,٣٠).

ومجال تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات الأداة بصورته الأولية والمكون من (٣٧) فقرة، تم استبعاد (٤) فقرات اثنتان من المجال الأول، وواحدة من المجال الثاني، وواحدة من المجال الثالث، وبذلك أصبح الأداة بصورته النهائية مكون من (٣٣) فقرة، وذو ثلاثة مجالات على النحو الآتي: أسباب تتعلق بالطالب ويتضمن (١٢) فقرة، وأسباب تتعلق بالمعلم ويتضمن (١١) فقرة، وأسباب تتعلق بالمنهاج ويتضمن (١٠) فقرات.

**ثبات الأداة**

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحثان بتطبيقها على عينة مكونة من (٤١) معلماً ومعلمة بعد استبعاد (٩) طلاب لغيابهم ومن خارج عينة الدراسة؛ بهدف التحقق من ثبات الأداة من خلال طريقتين: الأولى ثبات الإعادة (بيرسون) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، حيث تم إعادة تطبيقها مجال فاصل زمني مدته أسبوعان وحساب معامل الارتباط (بيرسون) للأداة ككل وللمجالات الثلاثة بين التطبيقين، حيث تراوحت قيمه بين (٠,٧٤) و(٠,٨١) وللأداة ككل (٠,٨٧) موضحة في الجدول (٢).

والثانية ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيمه بين (٠,٨٠) و(٠,٨٥) وللأداة ككل (٠,٩٠)، والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

معاملات ثبات الإعادة (بيرسون) والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل مجال من مجالات الأداة وللأداة ككل

| المجال | معامل ثبات الإعادة (بيرسون) | معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) |
|---|---|---|
| أسباب تتعلق بالطالب | ٠,٧٧ | ٠,٨٢ |
| وأسباب تتعلق بالمعلم | ٠,٧٤ | ٠,٨٥ |
| أسباب تتعلق بالمنهاج | ٠,٨١ | ٠,٨٠ |
| الأداة ككل | ٠,٨٧ | ٠,٩٠ |

**إجراءات الدراسة**

لغايات تنفيذ إجراءات الدراسة، فقد تم إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، وذلك بعد حساب دلالات صدقها وثباتها. ولتوزيع الأداة على عينة الدراسة تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة الباحثان من مدير تربية مديرية التربية والتعليم اربد الأولى، كما تم الحصول على حجم مجتمع الدراسة منها، وبناءً على تحديد المجتمع الكلي للدراسة، تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع، وبالطريقة العشوائية، وبعد ذلك قام الباحثان وبالتنسيق مع مدراء المدارس المعنية بعينة الدراسة بتحديد الوقت المناسب لتوزيع أداة الدراسة على أفراد العينة. وتمت توزيع الأداة على تلك المدارس، حيث تم توزيع (٣٠٠) استبانة بمساعدة بعض المعلمين، وبعد إعطاء نبذة عن أهداف الدراسة، وتوضيح طريقة الإجابة على فقرات الأداة، والتوضيح بأن البيانات التي سيتم الحصول

عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وستعامل بسرية تامة. قام الباحثان بجمع الاستبانات، حيث تم استرجاع (٢٧٣) استبانة، ومن ثم تمت عملية التأكد من الاستبانات، وأنها مكتملة الشروط من حيث الإجابة على جميع الفقرات، والتأكد من المعلومات العامة وتعبئتها، ومن خلال ذلك تم استبعاد (٢٥) استبياناً لم تكتمل الشروط فيها إما لنمطية الاستجابة، أو لنقص في المعلومات الشخصية، وبذلك أصبحت عينة الدراسة الفعلية مكونة من (٢٤٨) معلماً ومعلمة، موزعين حسب متغيرات الدراسة، وتم إدخال وإدخال البيانات إلى الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية(SPSS) وتم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

**المعيار الإحصائي:**

لتفسير تقديرات المعلمين على كل فقرة من فقرات الأداة، تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي:

| | |
|---|---|
| من ١,٠٠ – أقل من ١,٥٠ | بدرجة تقدير متدنية جداً |
| من ١,٥٠ – أقل من ٢,٥٠ | بدرجة تقدير متدنية |
| من ٢,٥٠ – أقل من ٣,٥٠ | بدرجة تقدير متوسطة |
| من ٣,٥٠ – أقل من ٤,٥٠ | بدرجة تقدير عالية |
| من ٤,٥٠ – ٥,٠٠ | بدرجة تقدير عالية جداً |

**متغيرات الدراسة**

**المتغيرات المستقلة:** اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة التالية:

- الجنس: وله فئتان: ذكر، وأنثى.

- عدد سنوات الخبرة: ولها ثلاث مستويات: أقل من ٥ سنوات، ومن ٥ – اقل من ١١ سنة، و ١١ سنة فأكثر

**المتغير التابع:**

- **ضعف الطلبة في اللغة العربية:** والمتمثل باستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المتعلقة بذلك.

**المعالجة الإحصائية**

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- للإجابة على السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، وتحليل التباين المتعدد (MANOVA).

**نتائج الدراسة**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: " ما أسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل والمتعلقة بأسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية، والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول(٣)

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة ككل مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| رقم المجال | المجال | الرتبة | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | درجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الطالب | ١ | 4.55 | 0.19 | عالية جداً |
| ٢ | المعلم | ٢ | 4.42 | 0.32 | عالية |
| ٣ | المنهاج | ٣ | 1.82 | 0.34 | متدنية |
| | الأداة ككل | | 3.68 | 0.16 | عالية |

*الدرجة القصوى(٥)

يتبين من الجدول (٣) أن المجال الأول (الطالب) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٥) بانحراف معياري (٠,١٩) وبدرجة تقدير عالية جداً، تلاه المجال الثاني(المعلم) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٤٢) بانحراف معياري (٠,٣٢) وبدرجة تقدير عالية، أما المجال الثالث(المنهاج) فقد جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (١,٨٢) بانحراف معياري (٠,٣٤) وبدرجة تقدير متدنية، وبلغ متوسط تقديرات المعلمين على الأداة ككل (٣,٦٨) بانحراف معياري (٠,١٦) وبدرجة تقدير عالية.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات المعلمين على أداة الدراسة والمتعلقة بأسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة) والتفاعل بينهما؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على الأداة ككل والمتعلقة بأسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية وحسب متغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، والجدول(٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على الأداة ككل والمتعلقة باسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية وحسب متغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)

| الجنس | عدد سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ذكر | أقل من ٥ سنوات | 51 | 3.665 | 0.187 |
| | من ٥ – اقل من ١١ سنة | 69 | 3.662 | 0.165 |
| | ١١ سنة فأكثر | 21 | 3.696 | 0.149 |
| | الكلي | **141** | **3.668** | **0.170** |
| أنثى | أقل من ٥ سنوات | 37 | 3.711 | 0.140 |
| | من ٥ – اقل من ١١ سنة | 49 | 3.694 | 0.142 |
| | ١١ سنة فأكثر | 21 | 3.693 | 0.146 |
| | الكلي | **107** | **3.700** | **0.141** |
| الكلي | أقل من ٥ سنوات | 88 | 3.684 | 0.169 |
| | من ٥ – اقل من ١١ سنة | 118 | 3.675 | 0.156 |
| | ١١ سنة فأكثر | 42 | 3.694 | 0.145 |
| | الكلي | **248** | **3.682** | **0.159** |

يتبين من الجدول وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات المعلمين على الأداة ككل والمتعلقة بأسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية وحسب متغير (الجنس،

وعدد سنوات الخبرة)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، والجدول(٥) يبين ذلك.

**جدول (٥)**

**نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات تقديرات المعلمين على الأداة ككل والمتعلقة بأسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية وحسب متغير (الجنس،وعدد سنوات الخبرة) والتفاعل بينهما**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 0.0320 | 1 | 0.0320 | 1.2591 | 0.2629 |
| عدد سنوات الخبرة | 0.0099 | 2 | 0.0049 | 0.1946 | 0.8233 |
| الجنس× عدد سنوات الخبرة | 0.0169 | 2 | 0.0085 | 0.3333 | 0.7169 |
| الخطأ | 6.1426 | 242 | 0.0254 | | |
| المجموع | **6.2013** | **247** | | | |

يتبين من الجدول (٥) ما يلي:

- عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات المعلمين على الأداة ككل والمتعلقة بأسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير (الجنس)، حيث بلغت قيمة (ف = ١,٢٥٩١) وبدلالة إحصائية (٠,٢٦٢٩).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين على الأداة ككل والمتعلقة بأسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة)، حيث بلغت قيمة (ف = ٠,١٩٤٦) وبدلالة إحصائية (٠,٨٢٣٣).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين على الأداة ككل والمتعلقة بأسباب ضعف الطلبة في اللغة العربية تعزى للتفاعل بين متغيري (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، حيث بلغت قيمة (ف = ٠,٣٣٣٣) وبدلالة إحصائية (٠,٧١٦٩).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على كل مجال من مجالات الأداة وحسب متغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، والجدول(٦) يبين ذلك.

**جدول (٦)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على كل مجال من مجالات الأداة وحسب متغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)**

| المجال | عدد سنوات الخبرة | الجنس | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ذكر | | أنثى | | الكلي | |
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الطالب | أقل من ٥ | 4.541 | 0.199 | 4.561 | 0.214 | 4.549 | 0.204 |
| | من ٥ – اقل من ١١ سنة | 4.539 | 0.194 | 4.570 | 0.187 | 4.552 | 0.191 |
| | فأكثر | 4.524 | 0.209 | 4.567 | 0.170 | 4.546 | 0.190 |
| | **الكلي** | **4.537** | **0.197** | **4.566** | **0.192** | **4.550** | **0.195** |
| المعلم | أقل من ٥ | 4.355 | 0.394 | 4.504 | 0.232 | 4.417 | 0.342 |
| | من ٥ – اقل من ١١ سنة | 4.398 | 0.314 | 4.440 | 0.295 | 4.415 | 0.306 |
| | فأكثر | 4.519 | 0.299 | 4.403 | 0.269 | 4.461 | 0.287 |
| | **الكلي** | **4.400** | **0.345** | **4.455** | **0.270** | **4.424** | **0.315** |
| المنهاج | أقل من ٥ | 1.855 | 0.390 | 1.819 | 0.284 | 1.840 | 0.348 |
| | من ٥ – اقل من ١١ سنة | 1.800 | 0.302 | 1.822 | 0.332 | 1.809 | 0.314 |
| | فأكثر | 1.795 | 0.402 | 1.862 | 0.347 | 1.829 | 0.372 |
| | **الكلي** | **1.819** | **0.350** | **1.829** | **0.317** | **1.823** | **0.335** |

يتبين من الجدول وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات المعلمين على كل مجال من مجالات الأداة وحسب متغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة)، ولمعرفة الدلالة

الإحصائية لتلك الفروق؛ تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول(٧) يبين ذلك.

## جدول (٧)

نتائج تحليل التباين المتعدد لمتوسطات تقديرات المعلمين على كل مجال من مجالات الأداة وحسب متغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة) والتفاعل بينهما

| مصدر التباين | المجال | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس<br>Hotelling's Trace=0.008<br>الدلالة الإحصائية =٠,٦١٣ | الطالب | 0.0507 | 1 | 0.0507 | 1.3197 | 0.2518 |
| | المنهاج | 0.0309 | 1 | 0.0309 | 0.3136 | 0.5760 |
| | المعلم | 0.0160 | 1 | 0.0160 | 0.1398 | 0.7088 |
| عدد سنوات الخبرة<br>Wilks' Lambda =0.996<br>الدلالة الإحصائية =٠,٩٨٩ | الطالب | 0.0023 | 2 | 0.0012 | 0.0301 | 0.9704 |
| | المنهاج | 0.0549 | 2 | 0.0274 | 0.2787 | 0.7570 |
| | المعلم | 0.0338 | 2 | 0.0169 | 0.1478 | 0.8627 |
| الجنس×عدد سنوات الخبرة<br>Wilks' Lambda =0.977<br>الدلالة الإحصائية =٠,٤٦٤ | الطالب | 0.0041 | 2 | 0.0021 | 0.0536 | 0.9478 |
| | المنهاج | 0.5040 | 2 | 0.2520 | 2.5588 | 0.0795 |
| | المعلم | 0.0835 | 2 | 0.0417 | 0.3653 | 0.6943 |
| الخطأ | الطالب | 9.3015 | 242 | 0.0384 | | |
| | المنهاج | 23.8349 | 242 | 0.0985 | | |
| | المعلم | 27.6474 | 242 | 0.1142 | | |
| الكلي | الطالب | **9.3589** | **247** | | | |
| | المنهاج | **24.5748** | **247** | | | |
| | المعلم | **27.7844** | **247** | | | |

يتبين من الجدول (٧٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين على جميع المجالات تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما.

مناقشة النتائج

تشير النتائج من خلال تحليل النتائج، أن ضعف الطلبة في اللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية يعود في المرتبة الأولى إلى الطالب، وأول هذه الأسباب هو استخدام الطلبة للغة العامية في حياتهم اليومية. والسبب هنا يعود إلى عدم تمكين الطالب من إتقان المهارات اللغوية المختلفة من قراءة واعية وفهم للفكرة والمعنى القريب والبعيد، وعدم تمكنه من إتقان مهارات النحو والصرف ونطق الكلمة نطقا سليما حسب وظيفتها في الجملة، وعدم تمكنه من إتقان مهارات الإملاء الصحيحة، والى كل القواعد المتعلقة باللغة. نفس النتائج وجدت من قبل القيسي (١٩٧٧)،القضاة ورفاقه (١٩٩٧)، سعيد (١٩٩٧)، حتى نتمكن من الخروج من هذه المشكلة، التي نلمسها في كل مكان والتي أصبحت ظاهرة ملموسة، فيقع العبء الأكبر على مدرسي اللغة العربية فعليهم التدريس باللغة العربية الفصحى، وتدريب الطلبة على التحدث داخل الغرفة الصفية وخارجها باللغة العربية الفصحى. ومن هنا نقول للمدرسين أن يشعروا باعتزازهم بلغتهم وأن يغرسوا هذا الاعتزاز في أذهان الناشئة، لأن محبة لغتنا العربية دليل على احترام شخصيتنا العربية وكياننا القومي، ويستدعي ذلك أن تكون مسؤولية تعليم اللغة مسؤولية جماعية لا يقع حملها على كاهل مدرسي اللغة العربية فحسب، بل على كاهل جميع المدرسين .

والسبب الثاني هو عدم استماع الطلبة للبرامج التلفزيونية والإذاعية التي تتحدث باللغة العربية الفصحى. فقد أشارت نتائج الدراسة إلى انصراف الطلبة بمتابعة الأفلام والمسلسلات والبرامج الترفيهية التي تتحدث باللغة العامية، ونادرا ما نجد برامج تلفزيونية وإذاعية تتحدث باللغة العربية الفصحى. فعلى وسائل الأعلام أن تعمل على

زيادة البرامج العلمية التي تتحدث باللغة العربية الفصحى وتحث المستمعين والمشاهدين على متابعة مثل هذه البرامج، وكذلك على المؤسسات التربوية والأسرة إلى حث الطلبة إلى المشاهدة وسماع هذه البرامج.

والسبب الثالث هو عدم استخدام الأهل في البيت أثناء حديثهم مع أبنائهم اللغة العربية الفصحى. في الواقع، الأهل ليسوا مؤهلين وغير قادرين على استخدام اللغة العربية الفصحى. فقد أشارت بعض الدراسات إلى نفس النتائج مثل دراسة القيسي (١٩٧٧)،القضاة ورفاقه (١٩٩٧)،الدنان (٢٠٠٤) .ولكن، على الأهل مساعدة أبنائهم على استخدام اللغة العربية الفصحى من خلال توفير القصص الهادفة وتشجيعهم على استخدام اللغة العربية الفصحى أثاء التحدث مع بعضهم البعض، وتشجيعهم على مشاهدة البرامج التلفزيونية والاستماع إلى البرامج الإذاعية التي تتحدث باللغة العربية الفصحى.

والسبب الرابع هو ضعف الاستعداد العام للطلبة لتعلم اللغة العربية الفصحى.قبل الدخول إلى المدرسة، لا يتوفر لدى الطلبة المخططات المعرفية للغة العربية الفصحى، لأن الجميع ممن هم حول الطفل يتحدثون باللغة العامية، ولذلك يدخلون المدرسة دون أن يتوفر لديهم المخططات المعرفية للغة العربية الفصحى. والسبب الخامس هو استخدام معلمي المواد الأخرى للعامية في تدريس موادهم. إن استخدام معلمي المواد الأخرى للغة العربية الفصحى ، يساعد معلمي اللغة العربية لتعليم قواعد اللغة العربية لطلبتهم. ولكي يقوم مدرسو المواد جميعهم بهذه المهمة على أكمل وجه، كان لا بد لهم من أن يتقنوا أساسيات لغتهم. والذي يدعو إلى الأسف أن المدرسين لا يتقنون أساسيات اللغة.ومن هنا تدعو الحاجة إلى إجراء دورات لمدرسي مختلف المواد ليتعلموا فيها أساسيات اللغة حتى يصبح هؤلاء المدرسين قادرين على عملية المراقبة المستمرة والدقيقة لأخطاء التلاميذ في سائر المواد.

انطلاقا من مناقشة النتائج، نجد أن ضعف الطلبة في اللغة العربية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، تعود إلى المدرسين، الأهل، وسائل الأعلام والمجتمع.ومن هنا فأن من الواجب أن تبذل الجهود الكافية، من قبل المدرسين والأهل ووسائل الأعلام، للابتعاد عن استخدام اللغة العامية، والعمل على استخدام اللغة العربية في الفصحى في جميع مرافق الحياة.

إن المهمة الأساسية لمدرسي العلوم تعليم التلاميذ الدقة والوضوح، وما دام الأمر كذلك فينبغي أن يكونوا متشددين في تتبع الغموض والخطأ في لغة التلميذ. ومن المعروف أن الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في الإملاء أو القواعد أوفي غموض الأفكار وتشويشها في كتابة قصة أو أي موضوع أخر، هي الأخطاء نفسها التي تتكرر في كتابته ساء كان في الفيزياء أو التاريخ أو التربية....الخ.

فإذا كانت ثمة تضافر بين جهود المدرسين جميعهم في تتبع هذه الأخطاء وملاحظتها وتصويبها، أدت هذه المراقبة المستمرة إلى النهوض بلغة التلميذ والارتقاء بها. وان الأساس الذي ينبغي أن ينطلق منه المدرسون في عمليتهم تلك هي أن اللغة التي يقومون بمراقبتها وتسديدها، إنما هي اللغة الأم، وليست لغة أجنبية، فمن بديهيات واجبهم، أن يراقبوا أفكار تلاميذهم ومناشطهم العقلية عندما يتكلمون لغتهم بعفويتهم وغريزتهم.

**التوصيات:**

في ضوء نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها يوصي الباحثان بما يلي:

١) الاهتمام بمرحلة التعليم الأساسي والتركيز على أهمية اكتساب الطلبة مهارات التعليم الأساسي.

٢) التأكيد على ضرورة التزام معلمي المواد الأخرى باستخدام اللغة العربية الفصحى ومتابعة أخطاء الطلبة اللغوية.

٣) تنظيم دورات لمعلمي اللغة العربية في التشخيص المبكر والكشف المبكر عن أسباب ظاهرة الضعف اللغوي وطرق العلاج.

## المراجع

إسماعيل، زكريا الحاج .(١٩٩٠). التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. في جاد، محمد عبد المطلب (٢٠٠٣) **صعوبات تعلم اللغة العربية**. ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

البجة، عبدالفتاح حسن .(٢٠٠٠). **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة**. ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

جاد، محمد عبد المطلب .(٢٠٠٣). **صعوبات تعلم اللغة العربية**. ط١، دار الفكر، عمان الأردن.

الحمداني، موفق .(٢٠٠٤). **علم نفس اللغة من منظور معرفي**.ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

الدنان، عبد الله .(٢٠٠٤). **تعلم اللغة العربية في رياض الأطفال**.
www.almoultaqa.Lebanon.99\dana.aspx

سعيد، محمود شاكر .(١٩٩٧). تقويم الأداء الإملائي للصفوف الابتدائية العليا (الرابع، الخامس والسادس ) في المملكة العربية السعودية. **رسالة الخليج العربي**، رقم ١٧(٦٢).

السيد، محمود أحمد .(١٩٨٠). **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**.الجزء الأول. دار العودة: بيروت.

الشوملي، علي .(٢٠٠٠). أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في تحصيل طلابهم لقواعدها النحوية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، العدد (٢٥) مجلد (١٤).

صافي، حسن عبد الرحيم .(٢٠٠٧). **أسباب الضعف اللغوي عند طلبة تخصص اللغة العربية من وجهة نظر أساتذتها في الجامعات النظامية في الضفة الغربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد .(٢٠٠٧). **أساليب تدريس اللغة العربية**. ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان. الأردن.

العجيل، رجاء عبدالسلام .(٢٠٠٧). **أسباب تدنى مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي وموجهي اللغة العربية بمدينة مصراتة.** from. http://www.elssafa.com/index

عطية، محمد .(١٩٩٤). **تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الإنشاء والقواعد والإملاء.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

علوي، أحمد صالح ورفاقه .(٢٠٠٠). أسباب تدني مستوى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مهارات القراءة والكتابة في اليمن. **from http://erdc-Aden.com/drasat/doc**

القضاة، قاسم، ورفاقه .(١٩٩٧). **المشكلات التي تعوق الطلبة عن استخدام اللغة العربية الفصحى. مجلة رسالة المعلم وزارة التربية والتعليم.** العدد ١ المجلد ٣٨، عمان، الأردن.

القيسي، عبدالله .(١٩٧٧). **ضعف الطلاب في اللغة العربية. مجلة رسالة المعلم،** وزارة التربية والتعليم، العدد (١) عمان الأردن.

كشك، أ. .(١٩٨٣). وظائف الصوت اللغوي. في: صافي، حسن عبدالرحيم (٢٠٠٧) **أسباب الضعف اللغوي عند طلبة تخصص اللغة العربية من وجهة نظر أساتذتها في الجامعات النظامية في الضفة الغربية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الملاح، يحيا .(٢٠٠٤). نوعية خريجي اللغة العربية في جامعة القدس المفتوحة في منطقة بيت لحم في: صافي، حسن عبدالرحيم (٢٠٠٧). **أسباب الضعف اللغوي عند طلبة تخصص اللغة العربية من وجهة نظر أساتذتها في الجامعات النظامية في الضفة الغربية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الموسوي، نجم عبدالله .(٢٠٠٧). **أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة.** مجلة النبا، العدد ٨٥ /ربيع الثاني.

Barnes, Dbrilton & Torbe M. (1986). **Language and the Learner,** 3rd Ed Harmonds Worth, Penguim

Elbro, Carsten .(1995). **Functional Reading Difficulties in Denmark:** A study of Adult Reading of Common Text.Jn: Reading and Writing.V7 N3.

(1) أحمد حسن الصغير، مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس (عمّان: إثراء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩) ص ١٦٦.

(2) فتحي درويش عشيبة، عبد الرؤوف علي نصار، "دور المدرسة الثانوية العامة في إعداد الطلاب لمجتمع المعلوماتية"، مجلة كلية التربية، لجامعة الزقازيق، العدد (٤٥)، سبتمبر ٢٠٠٣، ص ٢٧٧ - ٢٧٨

(3) رئاسة الجمهورية، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثلاثون، ٢٠٠٤، ص ٧٦

(4) عزة أحمد الحسيني & إيمان زغلول راغب، " الثقة التنظيمية وفعالية الأداء المدرسي بجمهورية مصر العربية"، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد (١٧)، ديسمبر ٢٠٠٥، ص ٩٣- ٩٥

(5) ذوقان عبيدات، البحث العلمي، مفهومه – أدواته – أساليبه (الرياض: مكتبة الشقري، ٢٠٠٥) ص ٣١٠-٣١١

(6) عبد الله فلاح المنيزل، عدنان يوسف العتوم، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية (عمّان، إثراء للنشر والتوزيع، ٢٠١٠) ص ٢٧.

(7) Diana du Plessis, Michael du Plessis & Bruce Millett, "Developing A Learning Organization: A Case Study", Journal of Management Practice, Vol. 2 No.(4), Nov. 1999, P. 71-94,

(8) Cecil V. Martinette Jr. "Learning Organizations and Leadership Style: Executive leadership", An applied research project submitted to the National Fire Academy as part of the Executive Fire Officer Program, September 2002

(9) Mike BOTTERY, "**The Leadership of Learning Community in a Culture of Unhappiness**", School Leadership &Management, Vol. 23, No. 2, May 2003, P. 188-189.

(10) PHLIP HALLINGER, "**Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership**", Cambridge Journal of Education, Vol. 33, No. 3, November 2003, P.330.

(11) سيد الهواري، ما بعد المدير الفعال؟ القائد التحويلي (القاهرة: مكتبة عين شمس، ١٩٩٦) ص ٣١.

(12) Mike BOTTERY, "**The Leadership of Learning Community in a Culture of Unhappiness**", School Leadership &Management, Vol. 23, No. 2, May 2003, P. 188-189.

Performance, ***Journal of Educational Media***, 28(2–3), 211-224.

(38) Lesley Mackenzie-Robb(2004), ***"Blended Learning: a perspective"***, Vantaggio Ltd.

(39) وليد يوسف محمد إبراهيم (٢٠٠٧) . أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية ، ***مجلة تكنولوجيا التعليم*** ، القاهرة : الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، ع. ٢ مج.١٧، ص ص : ٣-٥٧.

(40 )إسلام جابر أحمد علام (٢٠٠٨) ،أثر استخدام التعليم المدمج في تنمية التحصيل وبعض مهارات تصميم المواقع التعليمية لدي الطلاب المعلمين بكلية التربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

( 41 ) حسن الباتع محمد ،والسيد عبد المولي السيد (٢٠٠٨). أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدي طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني ، ***تكنولوجيا التربية : دراسات وبحوث*** ، عدد خاص عن المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية بعنوان تكنولوجيا التعليم (نشر العلم وحيوية الإبداع) ، من ٥-٦ديسمبر ٢٠٠٧ ، جامعة القاهرة ، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ، ص ص: ١٤٩-٢٢٤

(42) إسراء رأفت محمد علي (٢٠٠٩) . فاعلية برنامج قائم علي التعلم الإلكتروني المدمج في إكساب مهارات تصميم الخطة التربوية الفردية لمعلمي التربية الخاصة ، رسالة دكتوراه ، كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية

(43) حسن دياب علي غانم (٢٠٠٩) ، فاعلية التعلم الإلكتروني المختلط في إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية ،رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة

(44)Balci, M.&Soran,H.(2009).Students' Opinions on Blended Learning .***TOJDE*** , Vol. 6488, No.10, PP:21-35

(45) نايف عبد العزيز ناصر ،وأحمد محمد عبد السلام (٢٠١٠) ،أثر إستراتيجية التعليم المدمج علي التحصيل لدي الطلاب المعتمدين إدراكياً بكلية المجتمع بالدودامي ،***الندوة الأولي في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب*** من ١٢-١٤ إبريل ، رسالة الجامعة – جامعة الملك سعود ، ص ص ٧-١٥

(46) Maguire, K. (2005). Professional development in blended e-learning environment for middle school mathematics teachers. (M.A. dissertation), Canada: University of Toronto.

(47)جبرين عطية ،رشا محمد قطوس(٢٠١٠) ، فاعلية استخدام التعليم المتمازج في تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة اللغة العربية في الأردن، ***أبحاث مؤتمر التربية في عالم متغير محور تكنولوجيا التعليم***، الجامعة الهاشمية، الأردن، ٧-٨ نيسان.

(48)Dean,P.; M.Stahl;D, Stahl ;D. Sylwester;&J.Pear(2001)"Effectiveness of combined delivery modalities for distance learning and resident .learning" ***Quarterly Review of Distance Learning***.July

(49) Delacey,B.J.& D.A.Leonard(2002) "Case study on technology and distance in education at the Harvard Business

speaking course on communication apprehension. A thesis for the degree master, California State University.

(64) Utts, J., Sommer, B., Acredolo, C., Maher, W. M., & Matthews R. H. (2003). A study comparing traditional and hybrid internet-based instruction in introductory statistics classes. ***Journal of Statistics***, 11(3)

(65) Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R., & Pickard, P. (2003, October). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. ***Journal of Educational Media***, 28(2-3), 165-178.

(66) Cameron, B. (2003). The effectiveness of simulation in a hybrid and online networking course. ***TechTrends***, 47(5), 18-21.

(67) Riffell, S.K., & Sibley, D.F. (2004). Can hybrid course formats increase attendance in undergraduate environmental science courses? ***Journal of Natural Resources and Life Sciences Education***, 33, 1-5.

(68) Cameron, B. (2003). The effectiveness of simulation in a hybrid and online networking course. ***TechTrends,*** 47(5), 18-21.

(69) O'Toole, J.M., & Absalom, D.J. (2003, October). The impact of blended learning on student outcomes: is there room on the horse for two? ***Journal of Educational Media***, 28(2-3), 179-190.

(70) حسن علي حسن سلامة (٢٠٠٥) ، التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الالكتروني ***ورقة عمل مقدمة في جامعة جنوب الوادي*** ، كلية التربية بسوهاج.

(71) Martyn, M. (2003). The Hybrid Online Model: Good Practice. ***Education Quarterly***, 1, 18-23..

(72) Riffell, S.K., & Sibley, D.F. (2003). Student perceptions of a hybrid learning format: Can online experiences replace traditional lectures? ***Journal of College Science Teaching***, 32, 394-399.

(73) Rovai, A.P., & Jordan, H.M. (2004, August). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. ***International Review of Research in Open and Distance Learning***, 5(2). Retrieved March 17, 2005 from http://www.irrodl.org/content/v5.2/rovai-jordan.html

(74) Schwartzman, R. & Tuttle, H.V. (2002). What can online course components teach about instruction and learning? ***Journal of Instructional Psychology***, 29(3), 179-188.

(75) Twigg, C. (2003, September/October). Improving learning and reducing costs: New models for online learning. ***Educause Review***, 28-38.

(76)أحمد زيد آل مسعد.(١٤٢٩هـ). أنموذج مقترح لتطبيق التعلم الممزوج في كلية التربية بجامعة الملك سعود. رسالة دكتوراه. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

(77)Larson, David k; Sung, Chung(2009).Comparing Student Performnce; Online versus Blended versus Face to face. Reports-Research.***(ERIC No: ED 837556).*** http://www.project2061.org/.Retrieved March 10, 2011.

(78) Cottrell, D.M. & Robinson, R.A. (2003). Blended learning in an accounting course. ***The Quarterly Review of Distance Education***, 4(3), 261-269.

(79) King, K. (2002). Identifying success in online teacher education and professibnal development. ***Internet and Higher Education***, 5, 231-246.

(80) Dziuban, C.D., Hartman, J., Juge, F., Moskal, P.D., & Sorg, S. (2005). Blended learning: Online learning enters the mainstream. In C.J. Bonk & C. Graham (Eds.), ***Handbook of Blended Learning Environment***. Pfeiffer Publications.

(81) Humbert, J. & Vignare, K. (2005). RIT introduces blended learning—successfully!. In J. C. Moore (ed.), ***Elements of Quality Online Education: Engaging Communities***, Wisdom from the Sloan Consortium, Volume 2 in the Wisdom Series. Needham, MA: Sloan-C.

(82) Leh, S.C. (2002). Action research on hybrid courses and their online communities. ***Education Media International***, 39(1), 31-37.

(83)قسيم محمد الشناق ؛ حسن علي بني دومي.(٢٠٠٩م).*أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم*. عمان: دار وائل.

(84) Meyer, K. (2003). Face-to-face versus threaded discussions: The role of time and higher-order thinking. ***Journal of Asynchronous Networks***, 7(3), 55-65.

(85) Story, A.E. & DiElsi, J. (2003). Community building easier in blended format? ***Distance Education Report,*** 7(11), p2, 7.

(86) تيسير اندراوس سليم(٢٠١١) ، معايير وضمان جودة التعلم المزيج في التدريس الجامعي- دراسة نظرية ، ***المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي*** ،جامعة الزرقاء ،الأردن، ١٠-١٢مايو ٢٠١١،ص ص ٥٦٥-٥٧٩.

(87) Garrison, D.R & Kanuta, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. ***The Internet and Higher Education***. 7(2), 95-105.

(88) Kerres, Michael & De Witt, Claudia (2003). A didactical framework for the design of blended learning arrangements. ***Journal of Educational Media.*** 28 (2-3), 101-113.

(89) MacDonald, J., & McAteer, E. (2003, October). New approaches to supporting students: strategies for blended learning in distance and campus based environments. ***Journal of Educational Media***, 28(2-3), 129-146.

(90) Lynch, R., & Dembo, M. (2004, August). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. ***International Review of Research in Open and Distance Learning***, 5(2). Retrieved March 17, 2005 from http://www.irrodl.org/content/v5.2/lynch-dembo.html

(91) Schweizer, K., Paechter, M., & Weidenmann, B. (2003). ***,ob cit***,pp. 212-215.

(92) Waddoups, G.L. & Howell, S.L. (2002). Bringing online learning to campus: The hybridization of teaching and learning at Brigham Young University. ***International***

***Review of Research in Open and Distance Learning***, 2(2), from http://www/irrodl.org/content/v2.2/wadoups.html.

(93) Vaughan, N. & Garrison, D.R (2005). Creating cognitive presence in a blended faculty development community. ***Internet and Higher Education***, 8(1), 1-12.

(94)أنظر في :

- نهلة المتولي إبراهيم سالم (٢٠٠٨) . استخدام بعض مداخل التعلم الإلكتروني لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدي طلاب كلية التربية النوعية بجامعة قناة السويس ، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.
- سعاد أحمد شاهين (٢٠٠٨) . فاعلية التعليم المدمج علي التحصيل وتنمية عمليات العلم لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوه ، ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة طنطا ، ع. ٣٨ مج.١ ، ص ص : ١٠٥-١٤٢.
- Thorne,.(2003). Blended Learning :How to integrate Online and Traditional Learning .London and Sterling
- Hijazi , S. ; Crowley, M. ; Smith , M. and Shaffer , C.(2006) .Maximizing Learning by Teaching Blended Courses , ***ASCUE Conference***, PP: 67-73. From:www.ascue.org

(95)أنظر في:

- محمد عطية خميس .( 2003 ).***منتوجات تكنولوجيا التعليم***،القاهرة:دار الحكمة، 255
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٥) . ***رؤية جديدة في التعليم " التعلم الإلكتروني " : المفهوم – القضايا – التطبيق التقييم*** ، الرياض : الدار الصولتية للتربية
- حسين محمد أحمد عبد الباسط (٢٠٠٧) . التعلم متعدد المداخل استراتيجية جديدة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم قبل الجامعي ، ***المؤتمر الدولي الأول***

*لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم قبل الجامعي* ، من ٢٢-٢٤ إبريل

- خديجة علي مشرف الغامدى (٢٠٠٧) . "التعليم المؤلف " blended learning ، *مجلة علوم انسانية*، س. ٥ ، ع. ٣٥. http://www.ulum.nl/c108.html

- نايف محمود الشطرات (٢٠٠٩) . *التعلم المتمازج (المدمج)* Blended Learning.

http://knoll.google.com

- Draffan,E.A.&Rainger,P.(2006).A model for the Identification of Challenges to Blended Learning . ***Research in Learning Technology***, Vol. 14, No.1, PP: 55-67

(96) Singh, H. (2003) . Building effective blended learning program , ***educational technology***, Vol.43, No.6, PP: 51-54

(97) Graham, C. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions, in Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). (2005). ***Handbook of blended learning***: Global Perspectives, local designs. San Francisco, John Wiley and Sons, CA: Pfeiffer Publishing, p.4

(98) Oliver , M. and Trigwell , K. (2005) . Can Blended Learning Be Redeemed ? ***E-Learning***, Vol .2, No.1, PP: 17-26

(99) Look at :

- Akkoyunlu, B.& Soylu, M. ( 2008). A Study of Student's Perceptions in a Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles. ***Educational Technology and Society***, Vol . 11, No.1, PP: 183-193
- Motteram , G . ( 2006 ) Blended education and the transformation of teachers : A long –term case study in Postgraduate UK higher education British ***Journal of Educational Technology***, VOL.37, Na .1, PP: 17-30

(100) Byrne, Declan(2004): Blended learning, training reference.co.uk
http://www.trainingreference.co.uk/blended_learning

(101) Krause. K., "Griffith University Blended Learning Strategy" ,Document number 2008/0016252

(102) السيد عبد المولى أبو خطوة .( 2009 ) ***التعلم المدمج وحلول مقترحة لمشكلات التعلم الالكتروني*** ١٥ أغسطس ٢٠١٠
www.slaati.com/inf/articles.php?action=show&10=78

(103) Aleks,J.Chris,P.(2004).Reflections on the use of blended learning. The University of Sanford. Retrieved 9 august 2010
Hhp:www.edu.sanford.ac.uk/her/proceedings/papers/ah04.rtf

(104) Harveys, S.(2003).Building effective blended learning programs. ***Educational technology***, v43, n6

(105) Lesley Mackenzie-Robb(2004), ***ob cit***,p.115-117.

**(106)** أنظر في :

- إيمان محمد الغراب (٢٠٠٨) . **التعليم الإلكتروني مدخل إلي التدريب غير التقليدي** ، القاهرة : منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية .
- محمد محمد الهادى ( ٢٠٠٥) . **التعليم الإلكتروني عبر شبكة الانترنت** ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية
- وليد سالم محمد الحلفاوي ( ٢٠٠٦ ) . **مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية** ، عمان : دار الفكر
- عواطف خالد المطيري (٢٠٠٧) . مقارنة بين التعليم التقليدي والإلكتروني" ، **مجلة علوم *إنسانية***، س.٥ ، ع. ٣٥ . http://www.ulum.nl/c118.html

- The Florida Center for Instructional Technology (1999). Teacher's guide to distance learning. College of Education, University of South Florida

(107) Bersin & Associates(2005).Blended learning :what works? www.bersin.com

( 108) The Florida Center for Instructional Technology (1999). ***ob cit.***

(109) Aycock, A., Garnham, C., & Kaleta, R. (2002, March). Lessons learned from the hybrid course project. ***Teaching with Technology Today***, 8(6).

(110) MacDonald, J., & McAteer, E. (2003, October). New approaches to supporting students: strategies for blended learning in distance and campus based

76RquiMEPv7XzBhcP__Ni5n3_6EUBM3QQGAVOvcvRCiXm1bcdA62qXKWbC2p2ss_LmXOu2egTgSHKpg!!/dl3/d3/L3dDb0EvUU5RTGtBISEvWUZSdndBISEvNl84OVNGVUk0MjA4M0swMElLRkJRSFRVMzAyMw!!/ ,Retrieved on 6-5-2012.

(152)http://www.nelc.edu.eg/index.php?option=com_content&view=article&id=133%253Aeulc&catid=47%253Aeulc&Itemid=106 ,Retrieved on 6-5-2012.

(153)http://www.nelc.edu.eg/index.php?option=com_content&view=article&id=133%253Aeulc&catid=47%253Aeulc&Itemid=106 ,Retrieved on 6-5-2012.

(154)http://www.nelc.edu.eg/index.php?option=com_content&view=article&id=133%253Aeulc&catid=47%253Aeulc&Itemid=106 ,Retrieved on 6-5-2012.

(155)عبد الله السيد عبد الجواد : ***المؤشرات التربوية واستخدام الرياضيات في العلوم الإنسانية*** ، أسيوط ، مكتبة جولدن منجرز، ١٩٨٣ ، ص ٢٠٥ .