

2022

## The Extent to Which Arabic Teachers in Mafrq Governorate Contribute To the Preparation of the Curriculum in Light of a Number of Related Variables

Ibrahim Rbab'h  
IbrahimRbabh@yahoo.com

Hamdan Naser  
HamdanNaser@yahoo.com

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jpu>



Part of the [Arabic Studies Commons](#), and the [Social and Behavioral Sciences Commons](#)

### Recommended Citation

Rbab'h, Ibrahim and Naser, Hamdan (2022) "The Extent to Which Arabic Teachers in Mafrq Governorate Contribute To the Preparation of the Curriculum in Light of a Number of Related Variables," *Jerash for Research and Studies Journal* *مجلة جرش للبحوث والدراسات*: Vol. 23: Iss. 1, Article 56.  
Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jpu/vol23/iss1/56>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in *Jerash for Research and Studies Journal* *مجلة جرش للبحوث والدراسات* by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact [rakan@aarj.edu.jo](mailto:rakan@aarj.edu.jo), [marah@aarj.edu.jo](mailto:marah@aarj.edu.jo), [u.murad@aarj.edu.jo](mailto:u.murad@aarj.edu.jo).

## مدى إسهام معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد المنهاج الدراسية في ضوء عدد من المتغيرات ذات العلاقة

إبراهيم علي ربابعة\* وحمدان علي نصر\*\*

تاريخ الاستلام 2019/10/12

تاريخ القبول 2020/1/20

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام معلمي اللغة العربية في إعداد وتطوير مناهج اللغة العربية في محافظة المفرق من وجهة نظرهم استخدم الباحثان المنهج الوصفي وصمما أداة وهي استبانة لها خمسة محاور (الاشتراك الفعلي في تأليف الكتب والمواد التعليمية، والتخطيط، والتنفيذ ومواقف الدرس، والتقويم، والبحث العلمي)، وطبقت الأداة على عينة مكونة (156) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق للمرحلتين الأساسية والثانوية، أظهرت نتائج الدراسة أن إسهام معلمي اللغة العربية في محوري التخطيط وتنفيذ الدرس كان مرتفعاً من وجهة نظرهم، وفي محوري التقويم والبحث العلمي كان متوسطاً، فيما كان الاشتراك الفعلي في تأليف الكتب والمواد التعليمية منخفضاً.

الكلمات المفتاحية: معلمو اللغة العربية، إعداد المناهج، تأليف المناهج، مناهج اللغة العربية.

© جميع الحقوق محفوظة لجامعة جرش 2022.

\* مديرة تربية قسبة المفرق، وزارة التربية والتعليم، إربد، الأردن.

\*\* أستاذ دكتور، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية، عمان، الأردن.

## The Extent to Which Arabic Teachers in Mafrq Governorate Contribute To the Preparation of the Curriculum in Light of a Number of Related Variables

**Ibrahim A. Rbab'h**, *Mafrq Qasbah Education Directorate, Ministry of Education, Irbid, Jordan.*

**Hamdan A. Naser**, *Prof., Department of Curriculum and Instruction, College of Educational Sciences, University of Islamic Sciences, Amman, Jordan.*

### Abstract

This study aimed to identify the extent to which Arabic language teachers contribute to the preparation and development of Arabic language curricula in Mafrq governorate from their point of view, the researchers used the descriptive curriculum and designed a five-pronged resolution (Actual participation in the writing of books and Educational materials, Planning, Implementation and attitudes The study, Calendar, Scientific research) and applied the tool to a sample of (156) teachers of Arabic language teachers in Mafrq governorate for the primary and secondary stages, and the results of the study showed that the contribution of Arabic language teachers to the two axes of planning and implementation of the lesson was high from their point of view, and in the central From their point of view, the evaluation and scientific research were average, while the actual participation in the writing of books and educational materials was low.

**Keywords:** Arabic language teachers, Curriculum preparation, Curriculum writing, Arabic language curriculum.

### المقدمة:

تسعى الدول المتقدمة إلى الحفاظ على المعلم والإعلاء من شأنه؛ ليتمكن من القيام بواجباته على أكمل وجه، ولعل المنظور الحديث للمعلم لم يعد كسابقه يقتصر على أنه المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح له أدوراً أخرى كالموجه والمرشد والمقوم والملاحظ، وقد يكون هذا التغيير ناتجاً عن الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي أتاح المعارف في كل مكان وزمان، وقد يكون للنظريات التربوية أيضاً أثر في هذا التغيير. ويرى باروديس (Boudersa, 2016) أن المعلم هو العمود الفقري الذي تتكئ عليه عملية التعليم الفعال، ويشير كل من العاجز واللوح والأشقر (2010) إلى أن العملية التعليمية بكل أبعادها تعتمد (60%) على جهد المعلم، بينما (40%) على باقي العناصر ذات العلاقة.

وعلى معلم العصر الحديث أن يكون مطلعاً على كل جديد، وأن يثقف نفسه في كل ما يحدث من أحداث (Janh,2012). ولمعلم اللغة العربية صفة خاصة إذ يؤكد (خضير، وآخرون، 2012) أن على معلم اللغة العربية أن يكون ذا فاعلية لأنه لا يقوم بمهنة التعليم فحسب، بل يؤدي رسالة يسعى عبرها إلى إعداد جيل معتز بلغته العربية ودينه.

ومن الجدير بالذكر أن مصطلح المنهاج تحوّل من مفهومه القديم الذي يشير إلى المقرر الدراسي فقط، إلى كل ما يتصل بالعملية التعليمية التعلمية من مقررات، وأهداف، ومحتوى، وأنشطة، ومعلم، ومتعلم، ومصادر تعلم، وتقويم وتخطيط، وتطوير. ويرجع هذا التطور إلى عدة عوامل منها التطور التكنولوجي، والانفجار المعرفي، والتحوّلات الثقافية (بومعراف، وشفيق، 2018).

أما عن إعداد المناهج فقد وجد هناك فروقات عالمية واضحة في آليات إعداد وتأليف المناهج الدراسية، فبعض الدول ترى أنها مسؤولية المدرسة وتغلب هذه الطريقة في الدول الغربية، وبعضها تحتكم إلى المركزية، فتتاط العملية بوزارة التربية والتعليم أو من يمثلها، وتغلب هذه في الدول العربية وخاصة الدول الصغيرة كلبان والأردن والكويت (حمادات، 2009)

ويرى العمامرة (2014) أن عملية إعداد المناهج الدراسية وتأليفها وتطويرها أحد أهم مسؤوليات التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم الأردنية، ممثلة في المديرية العامة للمناهج، التي تقوم بالتخطيط لإيجاد مناهج تناسب متطلبات العصر، الأمر الذي يتطلب إشراك جميع أطراف العملية التعليمية في جميع مراحل إعداد المناهج بدءاً بوضع الخطوط العريضة للمناهج، وتليها مرحلة تأليف الكتب المدرسية، ثم التحرير الفني، ثم التطبيق التجريبي.

وتتولى وزارة التربية والتعليم عبر إدارة المناهج فيها عملية الإعداد وتأليف المناهج المدرسية، ويجري ذلك انسجاماً مع مناهج معتمدة من مجلس التربية والتعليم، وذلك عن طريق تكليف أشخاص مؤهلين، أو أن تعلن عن مسابقة للتأليف وفق شروط محددة (المومني، 2014). ويؤكد حمادات (2009) أن تجري عملية إعداد المناهج أو تطويرها بجهود مشتركة من خبراء، وأباء، وطلبة، ومعلمين، ولا بد من إشراك المعلمين؛ لأنهم المسؤولون عن كل ما يحدث داخل الغرفة الصفية، وهم الأقدر على الاحتياجات التعليمية.

وعندما كان المنهاج يقتصر على المقرر الدراسي كانت عملية الإعداد تهتم بالمقرر الدراسي وحده، وبتغيير مفهوم المنهاج الحديث ليصبح شاملاً جميع العناصر المرتبطة فيه (بومعراف، وشفيق، 2018). وعملية إعداد المناهج عملية شاملة لجميع جوانب المنهاج من مقررات دراسية، وطرائق تدريس، وكتب دراسية، ومحتوى تعليمي، وشكل إخراج، وتجريب الكتاب، وأدلة

المعلمين، مع مراعاة أن يجري هذا البناء في ضوء استراتيجيات واضحة محددة للوضع الرهان للمجتمع (محمود، 2009)

ومن منطلق تجنب المركزية في إعداد المناهج وتطويرها يعد إشراك المعلمين في التطوير أمراً هاماً؛ لأنه الوسيط بين المنهج والطالب، وهو القادر على تعرف احتياجاتهم (Patankar, 2013 & jadhav)، ويرى كارل (Carl, 2009) أن لمشاركة المعلمين في إعداد وتطوير المنهج آثار إيجابية؛ لذا عليهم أن يرفعوا أصواتهم أثناء تطوير المنهج ليكونوا شركاء حقيقيين في عملية التطوير وليس ركاب أو متفرجين.

والمعلم هو الشخص الوحيد الذي لا يمكن تجاهله في عملية إعداد المناهج وتطويرها وتشير الأدبيات التربوية إلى الدور الأساسي للمعلمين في هذه العمليات المتضمنة، واختيار المواد الدراسية وغيرها (Bhusal, 2015). فيما يرى أجاروايل (Aggarawal, 2009) أن دور المعلمين في إعداد وتطوير المنهج لا يقتصر على المشاركة في الخطوات الرئيسة فقط، بل يستمر في مراقبة جودة المنهج طوال حياتهم المهنية.

ويشير البلوي (2014) أن مناهج اللغة العربية نالت عناية بالغة من الباحثين؛ لأنها أبرز العناصر الممثلة للغة العربية التي هي محط اهتمام الكثير من الناس، كما أنها تتمتع بصفة خاصة تميزها عن باقي المناهج؛ لأن لها عدة جوانب كالمهاري، والوجداني، والانفعالي، والتفاعلي، والتواصلية؛ ومن هذا المنطلق يعني تطوير مناهج اللغة العربية تحسين الفرص التعليمية التي تستهدف إحراز تغيرات نوعية في السلوك اللغوي لدى المتعلمين، فهي بذلك تكون امتداداً وتعزيزاً راسياً صاعداً، وتكون كيفية في بروز أشكال وعلاقات جديدة مرتبطة باللغة والفكر.

ويرى الباحثان أن الاهتمام بإعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها ضرورة لا بد منها؛ لما لها من أثر جلي في تعلم باقي المناهج التعليمية، وعبر جميع المراحل الدراسية، لأنها الوعاء التي تنتقل فيه العلوم لطلبتنا في المدارس لا سيما وأن هذه المناهج تدرس لطلاب لغتهم الأم العربية، ويتلقون جميع العلوم باللغة العربية. ومن الجدير بالذكر أن الأدب التربوي يشير إلى أهمية إشراك المعلمين في عمليات تطوير وتحديث المناهج الدراسية؛ لما له من آثار إيجابية في تحسين نوعية المناهج وتحقيق أهدافها، لأهمية مناهج اللغة العربية فقد تكون أحوج المناهج لإشراك معلمي اللغة العربية في تطويرها وتحديثها.

ويأمل الباحثان أن تكشف هذه الدراسة عن مدى إشراك معلمي اللغة العربية في إعداد مناهج اللغة العربية من حيث تأليف الكتب المدرسية، وبذل الجهود النوعية في تيسير مهمة اكتساب مهارات اللغة عبر مواقف التعلم اللغوية المخططة، وهو الدور الأهم في مجال إعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها بافتراض أن المعلم هو المطور للمناهج في غرف التدريس.

## الدراسات السابقة

أجرى موكيا (Mokua, 2010) دراسة استهدفت التحقق من دور المعلمين في تطوير المناهج في جنوب إفريقيا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق غرض الدراسة، قام الباحثة في إجراء مقابلات مع (20) معلماً ومعلمة ممن تنطبق عليهم الشروط، وجرى اختيارهم بطريقة قصدية، وأظهرت النتائج أن دور المعلمين في تطوير المناهج في جنوب إفريقيا هو دور محوري؛ لذلك لابد من إعداد المعلمين قبل وأثناء وبعد عمليات تطوير المناهج.

قام اولورتيجيني (Oloruntegbe, 2011) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى مدى مشاركة معلمي العلوم النجيين في تطوير المناهج، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق غرض الدراسة، طبقت استبانة على (633) مدراساً ومدرسة في المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن المعلمين لم يستخدموا طرائق حديثة في تطوير المناهج، كما وأن المعلمين عادة ما يتجنبون تطوير المناهج بكل معطياته.

أجرى (خضير، والخواندة، والمقابلة، وبني ياسين، 2012) دراسة هدفت التعرف إلى خصائص معلم اللغة العربية الفعال من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي إذ وزعت الاستبانة على (121) معلماً ومعلمة، و(437) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن المهارات التدريسية والتمكن اللغوي والسمات الشخصية ومهارات الاتصال جميعها ذات أهمية بالغة في تكوين شخصية معلم اللغة العربية.

وقدم هازينج وآخرون (Huizinga, etal, 2014) دراسة كان الهدف منها التعرف على الإسهامات الحقيقة للمعلمين في تطوير المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية/ لندن، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، إذ جرى مقابلة ستة معلمين وستة ميسرين وأخذ آراهم في تطوير المناهج ضمن محاور معينة، وأظهرت النتائج أن لدى المعلمين قصور في ثلاثة جوانب في تطوير المناهج وهي: قلة الخبرة في تصميم المناهج، وقلة المعرفة في المحتوى التربوي المتضمن في المناهج، أن المعلمين بحاجة إلى تعزيز الخبرات في التصميم.

أجرى باهتزال (Bhusal, 2015) دراسة هدفت إلى توثيق ممارسات المعلمين في تطوير المناهج في منطقة نيبال، استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، إذ أجرى مقابلة مع عينة قصدية من معلمي الثانوية العامة ممن يتوافر فيهم الخبرة وعلموا في تطوير المناهج، وقد أظهرت النتائج أن عملية تطوير المناهج في منطقة نيبال تعتمد على المركزية، وذلك بسبب إسهامات المعلمين القليلة فيها.

وقدم شاوير (Shawer,2017) دراسة هدفت التعرف إلى واقع تطوير المناهج، ودرجة إسهام المعلمين في مصر، وقد اتخذ الباحث منهجين للدراسة أولهما التاريخي وذلك بمراجعة الأدبيات التربوية ذات العلاقة، وثانيهما المنهج الوصفي إن أجرى الباحث مقابلات مع عدد من المعلمين المشاركين في تطوير المناهج، وأظهرت النتائج أن المعلمين يساهمون في تقديم محتوى مقترح فقط، دون الاشتراك بباقي عناصر المنهاج.

وأجرى كل من محي وجبر (2017) دراسة هدفت التعرف على آراء المعلمين في تطوير المناهج الدراسية في البصرة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقاما بتطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من (100) معلم ومعلمة جرى اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج أن (78.88%) من المعلمين يؤيدون تطوير المناهج الدراسية، وفي ضوء النتائج قدم الباحثان عدة مقترحات وتوصيات.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها أكد على ضرورة تطوير المناهج من وجهة نظر المعلمين كدراسة محي وجبر (2017)، وبعضها أثبتت وجود تقصير في إشراك المعلمين في عملية تطوير المناهج كدراسة شاوير (Shawer,2017)، كما وأظهرت بعض الدراسات أن المعلمين بحاجة إلى تدريب وتأهيل على كيفية المشاركة في تطوير المناهج كدراسة اولورتيجيني (Oloruntegbe, 2011) ودراسة موكي (Mokua, 2010)، كما وبينت دراسة باهتزال (Bhusal,2015) أن عملية تطوير المناهج مركزية تقتصر على يد فئة معينة من أصحاب المناصب القيادية فقط.

وما يميز هذه الدراسة أنها تحاول الكشف عن إسهامات معلمي اللغة العربية في الأردن/ محافظة المفرق، في تطوير مناهج اللغة العربية وفق عدة متغيرات ذات علاقة وهي (الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية، والتخطيط، والتنفيذ ومواقف التدريس، والتقويم، والبحث العلمي).

### مشكلة الدراسة

يشير الأدب التربوي إلى أن مناهج اللغة العربية تعاني قصوراً شديداً في مراعاة خصوصياتها وطبيعة تعلمها (فقيه، 2016) وقد يعزى هذا القصور لعدة أسباب ومن بين هذه الأسباب التي لاحظها الباحثان – من واقع عملهما في مناهج اللغة العربية وتطبيقه في الميدان – أن تطوير مناهج اللغة العربية لا يراعي دور معلمي اللغة العربية في إعداد أو تطوير بمفهومه الواسع، ولذلك جاءت الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

"ما مدى إسهامات معلمي اللغة العربية في إعداد مناهج اللغة العربية في محافظة المفرق؟"

## فرضيات الدراسة:

- في ضوء السؤال السابق انبثقت عنه الفرضيات الآتية:
- لا يوجد إسهامات لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ).
  - لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق تعزى للعمال الجنس (ذكر، أنثى).
  - لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق تعزى لسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
  - لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق تعزى للمستوى الذي يدرسه المعلم (أساسي، ثانوي).
  - لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق يعزى للمؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراة).

## أهمية الدراسة:

- ترتكز أهمية الدراسة في نتائجها المتوقعة وتتلخص بالآتي:
- إعطاء صورة واقعية عن درجة إشراك معلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق.
  - تقديم بعض المقترحات وال حلول التي قد تسهم تحسين إسهام معلمي اللغة العربية في تطوير منهاج اللغة العربية وتطويرها.
  - تقدم الدراسة أداة مناسبة في تقييم إسهام معلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها وفق عدة متغيرات ذات علاقة.

## إجراءات تنفيذ الدراسة

قام الباحثان بالإجراءات الآتية تباعاً:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بمناهج اللغة العربية وتطويرها؛ بناء أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية.
- عرض الأداة على عدد من المتخصصين وإبداء آرائهم من مدى ملاءمتها لأغراض الدراسة والأخذ ببعض ملاحظاتهم
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مديرية تربية قسبة المفرق.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية عددها (20) معلماً ومعلمة للتأكد من ثباتها.
- تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة المحددة
- أخذ ملخص البيانات وإدخالها على برنامج (Spss) وإجراء التحليل الإحصائي المناسب لها. وتحليل النتائج وتفسيرها وتقديم توصيات.

## التعريفات الإجرائية

إسهام: "أسهم في الأمر اشترك فيه، عاون، وأسهم في نجاح المهمة الموكلة إليه" (مصطفى، وآخرون، 2011). ويرى الباحثان أن المقصود بمصطلح الإسهام المشاركة الحقيقية في تطوير مناهج اللغة العربية أو أحد مراحله..

معلمو اللغة العربية: هم معلمو اللغة العربية للعام الدراسي 2018/2019 للمرحلتين الأساسية ممثلة بمعلمي ومعلمات الصف العاشر الأساسي، والمرحلة الثانوية ممثلة بمعلمي ومعلمات الصف الثاني عشر (التوجيهي) في محافظة المفرق وبمديريات التربية الثلاث الموجودة فيها.

تطوير المنهج: "عملية تهدف إلى تحسين ما بناءً على تقويم المنهج الذي أظهر حاجته إلى تعديل المضمون بالإضافة أو الحذف، وما أظهرته المؤشرات من ضرورة تغيير جميع أو بعض عناصر المنهج، لرفع مستوى كفايته بما يساهم في تحقيق الأهداف المنشودة" (البلوي، 2014: 11)، فيما يرى الباحثان أن عملية تطوير مناهج اللغة العربية: عملية تحديث وتغيير تطل كل عناصر المنهج بمفهومه الحديث، بما ينسجم مع الرؤى التربوية المستقبلية ويلبي النتائج المتوخاة من المنهج.

**المتغيرات ذات العلاقة:** يشير الباحثان في هذا المصطلح إلى خمس متغيرات ذات ارتباط وثيق بإعداد وتطويرها وهي (الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية، والتخطيط، والتنفيذ ومواقف التدريس، والتقويم، ومجال البحث العلمي).

### مجتمع الدراسة وعينته

تكونت عينة الدراسة من (156) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المفرق، وبنسبة مئوية (15%)، جرى اختيارها بطريقة عشوائية من مدرسي الصف العاشر؛ ليمثلوا المرحلة الأساسية بافتراض أنهم لديهم الخبرة الكافية في التدريس الأساسي، ومدرسي مرحلة الثاني ثانوي بافتراض أنهم ذو خبرة عالية حتى تولوا تدريس هذه المرحلة، في منطقة محافظة المفرق للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2019 م، والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة.

**الجدول (1):** يبين التكرارات والنسب المئوية لأفراد الدراسة حسب المتغيرات الديمغرافية

النسبة	التكرار	الفئات	
46.8	73	ذكر	الجنس
53.2	83	أنثى	
81.4	127	بكالوريوس	المؤهل العلمي
12.8	20	ماجستير	
5.8	9	دكتورة	
12.8	20	من 1-5 سنوات	سنوات الخبرة
32.1	50	من 6-10 سنوات	
55.1	86	أكثر من 10 سنوات	
36.5	57	أساسي	المستوى الذي يدرسه المعلم
63.5	99	ثانوي	

### أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحثان بتصميم استبانة للتعرف إلى الإسهامات الحقيقة لمعلمي اللغة العربية في إعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق في ضوء بعض المتغيرات ذات العلاقة. وأعدت هذه الاستبانة بعد أن قيام الباحثين بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك لمعرفة تحديد مجالات الاستبانة وصياغة فقراتها.

## معيار تصحيح الاستبانة

جرى اعتماد سلم ليكرت الخماسي المتدرج لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد جرى اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج: (من 1.00 - 2.33 منخفض)، (من 2.34 - 3.67 متوسط)، (من 3.68 - 5.00 مرتفع) وهكذا. وقد جرى احتساب المقياس عبر استخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (5)}} = 5 \setminus 1 - 0.8$$

ومن ثم إضافة الجواب (0.8) إلى نهاية كل فئة.

## ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد جرى التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبانة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلم، ومن ثم جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين.

وجرى أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

## الجدول (2): يبين معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المحور	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الاشتراك الفعلي في تأليف الكتب والمواد التعليمية	0.91	0.87
التخطيط	0.93	0.83
التنفيذ ومواقف التدريس	0.90	0.80
التقويم	0.91	0.86
البحث العلمي	0.94	0.79
الدرجة الكلية	0.94	0.88

## نتائج الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي تنص (لا يوجد إسهامات لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$ ).

وللتأكد من صحة الفرضية جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الاستبانية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

**الجدول (3):** يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور المحددة لإعداد منهاج اللغة العربية المتضمنة في الاستبانية

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	الاشتراك الفعلي في تأليف الكتب والمواد التعليمية	1.64	1.05	الخامس	منخفض
2	التخطيط	3.77	1.15	الثاني	مرتفع
3	التنفيذ ومواقف التدريس	4.25	0.86	الأول	مرتفع
4	التقويم	3.64	1.07	الثالث	متوسط
5	البحث العلمي	3.25	1.35	الرابع	متوسط
	الدرجة الكلية	3.31	1.03		متوسط

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.64-4.25)، حيث جاء محور التنفيذ ومواقف التدريس في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (254)، يليه محور التخطيط بمتوسط حسابي (3.77)، وجاء محور التقويم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.64)، أما المرتبة الرابعة فقد كانت لمحور البحث العلمي بمتوسط حسابي (3.25)، والمحور الخامس والأخير هو الاشتراك الفعلي في تأليف الكتب والمواد التعليمية بمتوسط حسابي (1.64)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.31).

وقد جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل محور على حده، حيث كانت على النحو الآتي، وقد جرى ترتيبها حسب رتبة متوسطاتها الحسابية:

## المحور الأول: التنفيذ ومواقف التدريس

الجدول (4): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمحور التنفيذ ومواقف التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أحل النصوص والتدريبات لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي المخطط لها	4.21	.87	الرابعة	مرتفع
2	أبسط المعلومات والأفكار بوسائل الشرح والتفسير بما يتناسب وقدرات الطلبة	4.51	.78	الأولى	مرتفع
3	أوظف خبرات الطلبة اللغوية السابقة في تدريس الموضوعات الجديدة	4.32	.83	الثانية	مرتفع
4	أشجع الطلبة على استخدام اللغة الفصيحة في التواصل والتفاعل الصفّي	4.23	.88	الثالثة	مرتفع
5	أكلف الطلبة بإنجاز تطبيقات لغوية ذات صلة بحياتهم اليومية والعملية	3.99	.94	الخامسة	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.25	086		مرتفع

يبين الجدول (4) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (4.51-3.99)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "أبسط المعلومات والأفكار بوسائل الشرح والتفسير بما يتناسب وقدرات الطلبة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.51)، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "أكلف الطلبة بإنجاز تطبيقات لغوية ذات صلة بحياتهم اليومية والعملية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.99). وبلغ المتوسط الحسابي لمحور التنفيذ ومواقف التدريس ككل (4.42).

## المحور الثاني: التخطيط

الجدول (5): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات الخاصة بمحور التخطيط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أحذر أخطاءً لغوية وطباعية أثناء التخطيط للتدريس وأقوم بتصويبها والتحقق من ذلك	3.64	1.19	الرابعة	متوسط
2	أقف على مواضع الحشو اللغوي في الكتاب المدرسي وأخبر المسؤولين وأتصرف بما يقتضيه الموقف التدريسي	3.25	1.26	الخامسة	متوسط
3	أكمل النقص- حيثما وجد- في المحتوى وفي الاسئلة والتدريبات بما يزيد من كفاءة مواقف التدريس وتفعيل أدوار الطلبة.	3.79	1.19	الثالثة	مرتفع
4	أربط بين الصور التوضيحية المقترحة في النصوص والتطبيقات والمعارف الأخرى ذات الصلة لمزيد من التكامل واستكمال النقص المعرفي اللازم للتدريس اللغوي الفعال.	3.93	1.11	الثانية	مرتفع
5	أقوم بإجراء الضبط اللغوي لعدد من المفردات اللغوية بقصد مساعدة الطلبة على دقة اللفظ، أو بقصد بيان المعنى المستهدف، أو إزالة اللبس والغموض في غياب الضبط الكلي أو الجزئي للصور الخطية موضع التعلم	4.25	.98	الأولى	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.77	1.15		مرتفع

يبين الجدول (5) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.25-4.25)، حيث جاءت الفقرة (5) والتي تنص على "أقوم بإجراء الضبط اللغوي لعدد من المفردات اللغوية بقصد مساعدة الطلبة على دقة اللفظ، أو بقصد بيان المعنى المستهدف، أو إزالة اللبس والغموض في غياب الضبط الكلي أو الجزئي للصور الخطية موضع التعلم" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.25)، بينما جاءت الفقرة (2) ونصها "أقف على مواضع الحشو اللغوي في الكتاب

المدرسي وأخبر المسؤولين وأتصرف بما يقتضيه الموقف التدريسي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.25). وبلغ المتوسط الحسابي لمحور التخطيط ككل (3.77).

### المحور الثالث: التقويم

**الجدول (6):** يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمحور التقويم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات التي حازتها

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أشارك في تقويم المحتوى اللغوي المقترح في الكتب المقررة وفق معايير محددة.	2.89	1.34	الخامسة	متوسط
2	أدون ملحوظاتي اليومية عن المحتويات والمعالجات المقترحة في المناهج في سجل مدرسي خاص	2.92	1.26	الثانية	متوسط
3	أنوع في أساليب القياس والتقويم بما يتواءم وطبيعة النتائج والادعاءات المستهدفة.	3.91	1.02	الثالثة	مرتفع
4	أزود طلبتي بأشكال مختلفة من التغذية الراجعة أثناء تنفيذ المهمات والواجبات ذات الصلة.	4.21	.86	الثانية	مرتفع
5	أطور اختبارات لغوية تناسب الفروق الفردية بين الطلبة وتراعي النتائج المستهدفة بالتقويم.	4.28	.84	الأولى	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.64	1.07		متوسط

يبين الجدول (6) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (4.28-3.64)، حيث جاءت الفقرة (5) والتي تنص على "أطور اختبارات لغوية تناسب الفروق الفردية بين الطلبة وتراعي النتائج المستهدفة بالتقويم." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.28)، بينما جاءت الفقرة (1) ونصها "أشارك في تقويم المحتوى اللغوي المقترح في الكتب المقررة وفق معايير محددة." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.89) وبلغ المتوسط الحسابي لمحور التخطيط ككل (3.64).

## المحور الرابع: مجال البحث العلمي

الجدول (7): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات مجال البحث العلمي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أجري دراسات وأبحاث تجريبية لموضوعات وقضايا ذات علاقة بمفردات المحتوى المقرر	2.78	1.21	الخامسة	متوسط
2	أكلف الطلبة بالبحث فرادى ومجموعات في المصادر العلمية والشبكة العنكبوتية؛ لإثراء معلوماتهم حول قضايا محددة في منهاج اللغة العربية المقرر.	3.71	1.05	الأولى	متوسط
3	أوظف نتائج دراسات وأبحاث لغوية منشورة في تفسير وتعميق الوعي اللغوي لدى الطلبة.	3.18	1.16	الثالثة	متوسط
4	أشرك الطلبة في عمل مقابلات وحوارات مع المجتمع المحلي عبر مواقف حية وطبيعية	3.08	2.17	الرابعة	متوسط
5	أتعاون مع عدد من معلمي المواد الدراسية الأخرى من أجل متابعة الطلبة في مجال توظيف التعلم اللغوي وانتقال أثره لمواقف التعليم المختلفة	3.48	1.16	الثانية	متوسط
	الدرجة الكلية	3.25	1.35		متوسط

يبين الجدول (7) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.78-3.71)، حيث جاءت الفقرة (2) والتي تنص على "أكلف الطلبة بالبحث فرادى ومجموعات في المصادر العلمية والشبكة العنكبوتية؛ لإثراء معلوماتهم حول قضايا محددة في منهاج اللغة العربية المقرر." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.71)، بينما جاءت الفقرة (1) ونصها "أجري دراسات وأبحاث تجريبية لموضوعات وقضايا ذات علاقة بمفردات المحتوى المقرر" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.89) وبلغ المتوسط الحسابي لمحور التخطيط ككل (2.78).

## المحور الخامس: الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية

الجدول (8): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات محور الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية

الرقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	1.66	1.01	الثانية	منخفض
2	1.42	.86	الخامسة	منخفض
3	1.58	1.02	الثالثة	منخفض
4	1.98	1.32	الأولى	منخفض
5	1.56	1.01	الرابعة	منخفض
الدرجة الكلية	1.64	1.05		منخفض

يبين الجدول (8) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.42-1.98)، حيث جاءت الفقرة (4) والتي تنص على "أشارك في حلقات النقاش التي يعقدها أعضاء المناهج ومشرفو اللغة العربية في مديرية التربية بقصد تقويم المناهج وتطويرها." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (1.98)، بينما جاءت الفقرة (2) ونصها "أشارك في لجان تأليف النصوص ومعالجتها وتنظيمها في الكتاب المدرسي المقرر" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.42) وبلغ المتوسط الحسابي لمحور التخطيط ككل (1.42).

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق يعزى للجنس (ذكر، أنثى).

الجدول (9): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الإسهام الفعلي في إعداد منهاج اللغة العربية حسب متغير الجنس

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات	
..84	1.64	74	ذكر	الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية
.89	1.64	82	أنثى	
.87	1.64	156	المجموع	
.87	3.6	74	ذكر	التخطيط
.88	3.9	82	أنثى	
.89	3.7	156	المجموع	
.62	4.0	74	ذكر	التنفيذ ومواقف التدريس.
.62	4.4	82	أنثى	
.64	4.2	156	المجموع	
.78	3.4	74	ذكر	التقويم
.70	3.8	82	أنثى	
.77	3.6	156	المجموع	
1.0	3.1	74	ذكر	مجال البحث العلمي
.87	3.3	82	أنثى	
.95	3.2	156	المجموع	
.55	3.1	74	ذكر	الدرجة الكلية
.58	3.4	82	أنثى	
.58	3.3	156	المجموع	

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الإسهام الفعلي في تأليف كتب اللغة العربية بسبب اختلاف فئات متغير الجنس، وبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول (10)

**الجدول (10):** يبين اختبار "ت" لأثر الجنس على الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها

المحور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الفعلي الاشتراك تأليف في المباشر والمواد الكتب التعليمية	ذكر	74	1.6459	-0.003	154	.998
	اناث	82	1.6463			
التخطيط	ذكر	74	3.6270	-2.015	154	.046
	أنثى	82	3.9122			
ومواقف التنفيذ التدريس	ذكر	74	4.0757	-3.411	154	.001
	أنثى	82	4.4171			
التقويم	ذكر	74	3.4162	-3.660	154	.000
	أنثى	82	3.8537			
مجال البحث العلمي	ذكر	74	3.1324	-1.493	154	.137
	أنثى	82	3.3610			
المجموع	ذكر	74	3.1795	-2.829	154	.005
	أنثى	82	3.4380			

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإسهام معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد مناهج اللغة العربية وتأليف الكتب في كل من (الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية، والتخطيط، ومواقف الدرس والتنفيذ، والبحث العلمي). فيما ظهر فرق لصالح الإناث في محور التقويم والأداء الكلي لإسهام معلمي اللغة العربية في قصة المفرق في تأليف وتطوير مناهج اللغة العربية.

**الفرضية الثالثة:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في إعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق يعزى لسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

**الجدول (11):** يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإسهامات معلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها في المفرق حسب متغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات	
.77	1.3	20	من 1-5 سنوات	الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية
.95	1.8	50	من 6-10 سنوات	
.82	1.6	86	أكثر من 10 سنوات	
.86	1.6	156	المجموع	
1.05	3.8	20	من 1-5 سنوات	التخطيط
.85	3.7	50	من 6-10 سنوات	
.88	3.7	86	أكثر من 10 سنوات	
.89	3.7	156	المجموع	
.68	4.3	20	من 1-5 سنوات	التنفيذ ومواقف التدريس.
.57	4.3	50	من 6-10 سنوات	
.68	4.2	86	أكثر من 10 سنوات	
.64	4.2	156	المجموع	
.92	3.5	20	من 1-5 سنوات	التقويم
.78	3.7	50	من 6-10 سنوات	
.68	3.6	86	أكثر من 10 سنوات	
.64	4.2	156	المجموع	
1.0	3.0	20	من 1-5 سنوات	مجال البحث العلمي
.90	3.4	50	من 6-10 سنوات	
.97	3.2	86	أكثر من 10 سنوات	
.95	3.2	156	المجموع	
.71	3.2	20	من 1-5 سنوات	الدرجة الكلية
.54	3.3	50	من 6-10 سنوات	
.57	3.2	86	أكثر من 10 سنوات	
.58	3.3	156	المجموع	

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاوَر الإسهام الفعلي في تأليف كتب اللغة العربية بسبب اختلاف فئات متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (12)

**الجدول (12):** يبين تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة على الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	
.157	1.876	1.402	2	2.804	بين المجموعات	الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية
		.748	153	114.383	داخل المجموعات	
			155	117.188	الكلي	
.905	.100	.080	2	.160	بين المجموعات	التخطيط
		.804	153	122.957	داخل المجموعات	
			155	123.117	الكلي	
.675	.394	.165	2	.331	بين المجموعات	التنفيذ ومواقف التدريس.
		.420	153	64.195	داخل المجموعات	
			155	64.526	الكلي	
.758	.278	.168	2	.337	بين المجموعات	التقويم
		.606	153	92.691	داخل المجموعات	
			155	93.028	الكلي	
.350	1.057	.970	2	1.940	بين المجموعات	مجال البحث العلمي
		.918	153	140.389	داخل المجموعات	
			155	142.329	الكلي	
.479	.739	.252	2	.504	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		.341	153	52.136	داخل المجموعات	
			155	52.640	الكلي	

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) تعزى لسنوات الخبرة في جميع المحاور وفي الأداة ككل، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي تنص "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في

الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في تأليف المناهج في محافظة المفرق لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

الفرضية الرابعة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق يعزى للمستوى الذي يدرسه المعلم (أساسي، ثانوي)

الجدول (13): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الإسهام الفعلي في إعداد منهاج اللغة العربية حسب متغير المستوى الذي يدرسه المعلم

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية	أساسي	57	1.49
	ثانوي	99	1.7
	المجموع	156	1.64
التخطيط	أساسي	57	3.5
	ثانوي	99	3.8
	المجموع	156	3.7
التنفيذ ومواقف التدريس.	أساسي	57	4.2
	ثانوي	99	4.2
	المجموع	156	4.2
التقويم	ذكر	57	3.6
	أساسي	99	3.6
	ثانوي	156	3.6
مجال البحث العلمي	أساسي	57	3.1
	ثانوي	99	3.3
	المجموع	156	3.2
الدرجة الكلية	أساسي	57	3.2
	ثانوي	99	3.3
	المجموع	156	3.3

يبين الجدول (13) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات التطويرية للاستثمار في رأس المال البشري من خلال التدريب التربوي بمنطقة مكة

المكرمة في ضوء رؤية المملكة 2030م بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي، وليبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام اختبار "ت" الجدول (15).

**الجدول (14):** يبين نتائج اختبار "ت" لأثر المستوى الذي يدرسه المعلم على الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها

المحور		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الفعلي الاشتراك في المباشر الكتب تأليف والمواد التعليمية	أساسي	57	1.4912	.72906	-1.699-	154	.091
	ثانوي	99	1.7354	.93277			
التخطيط	أساسي	57	3.5930	.78646	-1.974-	154	.050
	ثانوي	99	3.8828	.93373			
ومواقف التنفيذ التدريس	أساسي	57	4.2175	.71542	-1.974-	154	.050
	ثانوي	99	4.2768	.60387			
التقويم	أساسي	57	3.6140	.79629	-.392-	154	.696
	ثانوي	99	3.6646	.76549			
مجال البحث العلمي	أساسي	57	3.1509	.87365	-1.006-	154	.316
	ثانوي	99	3.3111	1.00335			
المجموع	أساسي	57	3.2133	.53806	-1.669-	154	.097
	ثانوي	99	3.3741	.60180			

يتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$  تعزى لأثر المستوى الذي يدرسه المعلم على الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في تأليف وتطوير مناهج اللغة العربية.

**الفرضية الخامسة:** لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$  في الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في إعداد مناهج اللغة العربية وتطويرها في محافظة المفرق يعزى للمؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة)

**الجدول (15):** يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإسهامات معلمي اللغة العربية في المفرق في إعداد منهاج اللغة العربية وتطويرها وفق متغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات	
.87	1.6	127	بكالوريوس	الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية
.68	1.6	20	ماجستير	
1.0	2.1	9	دكتورة	
.86	1.6	156	المجموع	
.85	3.7	127	بكالوريوس	التخطيط
.86	4.1	20	ماجستير	
1.3	3.8	9	دكتورة	
.89	3.7	156	المجموع	
.63	4.2	127	بكالوريوس	التنفيذ ومواقف التدريس.
.55	4.4	20	ماجستير	
.89	4.1	9	دكتورة	
.64	4.2	156	المجموع	
.77	3.6	127	بكالوريوس	التقويم
.73	3.7	20	ماجستير	
.92	3.6	9	دكتورة	
.77	3.6	156	المجموع	
.94	3.2	127	بكالوريوس	مجال البحث العلمي
1.0	3.1	20	ماجستير	
1.1	3.0	9	دكتورة	
.95	3.2	156	المجموع	
.57	3.2	127	بكالوريوس	الدرجة الكلية
.50	3.4	20	ماجستير	
.82	3.3	9	دكتورة	
.58	3.3	156	المجموع	

يبين الجدول (15) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد وتطوير مناهج اللغة

العربية، وليبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية جرى استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (16).

**الجدول (16):** يبين تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على الإسهام الفعلي لمعلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في إعداد منهاج اللغة العربية

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	
.255	1.377	1.036	2	2.072	بين المجموعات	الاشتراك الفعلي المباشر في تأليف الكتب والمواد التعليمية
		.752	153	115.116	داخل المجموعات	
			155	117.188	الكلية	
.156	1.879	1.476	2	2.951	بين المجموعات	التخطيط
		.785	153	120.166	داخل المجموعات	
			155	123.117	الكلية	
.216	1.547	.639	2	1.279	بين المجموعات	التنفيذ ومواقف التدريس.
		.413	153	63.247	داخل المجموعات	
			155	64.526	الكلية	
.875	.134	.081	2	.162	بين المجموعات	التقويم
		.607	153	92.865	داخل المجموعات	
			155	93.028	الكلية	
.782	.246	.228	2	.457	بين المجموعات	مجال البحث العلمي
		.927	153	141.872	داخل المجموعات	
			155	142.329	الكلية	
.639	.448	.153	2	.307	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		.342	153	52.333	داخل المجموعات	
			155	52.640	الكلية	

يتبين من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) تعزى لسنوات الخبرة في جميع المحاور وفي الأداة ككل.

## مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن إسهام معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في محور التنفيذ، ومواقف الدرس المتعلق بإعداد وتطوير مناهج اللغة العربية كان تقديره مرتفعاً بجميع فقراته من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؛ وقد يعزى ذلك إلى قدرة معلمي اللغة العربية على تحديث وابتكار أساليب تدريسية تمكنهم من إدارة المواقف التعليمية بثقة واقتدار. ويؤكد أن معلمي اللغة العربية منحوا أنفسهم تقديرات عالية في التطبيق الفعلي وسمات المعلم الفعال (خضير، وآخرون، 2012).

وقد يعزى التقدير المرتفع إلى أن شخصية المعلم وسماته وممارساته التنظيمية والفنية إدارته لاستراتيجيات السلوك الصفّي وتفاعل جميع ما سبق أدى إلى إنجاح مواقف التدريس؛ التي أدت إلى إقامة علاقات طيبة بين الطلبة والمعلمين، ويقود ذلك جميعه تخطيط وتنفيذ جيدين للمواقف التعليمية (الغويين، 2006).

وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراسة (خضير، وآخرون، 2012) التي أظهرت أن معلمي اللغة العربية في المملكة الأردنية يتمتعون بتقديرات مرتفعة في المهارات الأساسية للمعلم الفعال.

وأظهرت النتائج أن إسهام معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في محور التخطيط المتعلق بإعداد وتطوير مناهج اللغة العربية قد بلغ تقديره الكلي على مرتفع، بينما تراوحت فقرات المحور ذاته بين المرتفع والمتوسط؛ وقد يعزى ذلك إلى أن التخطيط ركيزة أساسية من ركائز العمل التربوي، ومن البديهي أن تكون علاقة هذا المحور مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمحور التنفيذ فتحسين التنفيذ نتيجة حتمية لإجادة التخطيط. فالدرس الناجح يكون وراءه معلم ناجح أعدّ دروسه بشكل جيد، وخطط لها بشكل دقيق، ووضح من حيث تحديد الأهداف وتحليل المحتوى واختيار الأدوات (الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، 2014).

وتشير النتائج أيضاً إلى أن إسهامات معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في محور التقويم المتعلق بإعداد وتطوير مناهج اللغة العربية قد بلغ تقديره الكلي متوسط فيما تراوحت فقراته بين المتوسط والمرتفع؛ وقد يعزى ذلك إلى دراية المعلمين وإدراكهم لأهمية التقويم في العملية الدراسية وتكاملية هذا المحور مع ما سبقه من محاور (تخطيط، وتنفيذ). ويشير (وجدي، والوناس، 2017) إلى أن التقويم أحد أهم المداخل لتطوير التعليم؛ لأن التقويم يقيس أثر ما خطط له، وآليات التنفيذ، ويبين نقاط الضعف والقوة.

كما وتشير النتائج أيضاً إلى أن إسهام معلمي اللغة العربية في محافظة المفرق في محور البحث العلمي المتعلق بإعداد وتطوير المناهج قد بلغ المستوى المتوسط وكذلك جميع فقرات

المحور ذاته، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين ووعيهم بأهمية تمكين الطلاب من مهارات البحث العلمي، وكذلك إدراكهم الصلة الوطيدة بين تلك المهارات وتعلم اللغة العربية بشتى مهاراتها على وجه الخصوص.

وتشير النتائج إلى أن إسهام معلمي اللغة العربية في محور التأليف الفعلي المتعلق بإعداد وتطوير مناهج اللغة العربية من كتب وأدلة وتدريب، قد بلغ مستوى منخفضاً وكذلك جميع فقراته، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم توفر الوقت الكافي للمعلم في ظل الواجبات التي يقوم فيها وخاصة أن إعداد المناهج وتطويرها يتزامن في العادة مع أوقات التدريس الفعلي في المدارس.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى قلة التعزيز والتحفيز لمعلمي اللغة العربية على الاشتراك الفعلي بالتأليف الفعلي في المواد الدراسية، وقد لاحظ الباحثان ذلك بحكم معرفتهما ومجال عملهما الميداني، وقد يكون لعدم دراية المعلمين بالعمليات التي يمر بها إعداد المناهج وآليات اختيار المحتوى التعليمي المناسب، وما يتبعه من عمليات قد حدت من مشاركتهم في التأليف الفعلي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما وصلت إليه دراسة (Oloruntegbe, 2011) التي أوضحت أن المعلمين بحاجة إلى تدريب وتأهيل على كيفية المشاركة في إعداد المناهج ودراسة (Mokua, 2010)، ونتائج دراسة (Bhusal, 2015) اللتان أكدتا على أن عملية تطوير المناهج مركزة تقتصر على يد فئة معينة من أصحاب المناصب القيادية فقط، وكذلك تتفق مع ما وصلت إليه دراسة (Shawar, 2017) التي أثبتت وجود تقصير في إشراك المعلمين في عملية تطوير المناهج.

### التوصيات

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثان بالآتي:

- تزويد القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية بنتائج البحث.
- الاهتمام بجميع المحاور الواردة في الاستبانة أثناء تطوير مناهج اللغة العربية وتنفيذها؛ وذلك لرفع تقديراتها الإحصائية؛ للوصول إلى أعلى مراتب الاستثمار في التدريب.
- إجراء مسح ميداني حقيقي لتحديد الطرائق والسبل التي تضمن المشاركة الحقيقية لمعلمي اللغة العربية في إعداد وتطوير مناهج اللغة العربية.
- تحديد مكان وزمان لإعداد وتطوير مناهج اللغة العربية بحيث يكونان ملائمين لجميع المعلمين لضمان مشاركة أكبر عدد منهم.
- استخدام وسائل وطرائق واستراتيجيات حديثة في التواصل مع المعلمين، ومناقشة مفردات مناهج اللغة العربية معهم.

## المراجع باللغة العربية:

- البلوي، شومه. (2014). تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام (رؤى مستقبلية). جامعة تبوك.
- بومعراف، نسيم، وشفيق، ساعد. (2018). تطوير المناهج التربوية. مختبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة/ جامعة بسكرة (17).
- خضير، رائد، والحوالة، محمد، ومقابلة، نصر، وبني ياسين، محمد. (2012). خصائص معلم اللغة العربية الفعال. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8(2). 167-181.
- العاجز، فؤاد، واللوح، عصام، والأشقر، ياسر. (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظة غزة. مجلة العلوم الإسلامية. 18 (2). 1-59.
- الفقيه، أحمد. (2016). تصميم منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة. المؤتمر الدولي السادس للغة العربية. 160-165.
- آل لوتاه، سعيد. (2008). تحديث التعليم وتطوير المناهج. الخليج العربي بين المحافظة والتغيير (31 مارس-2 أبريل 2018).
- محمد، مصطفى. (2011). تطوير مناهج اللغة العربية- رؤية مستقبلية- اللسان العربي 66. 241-261.
- محمود، شوقي. (2009). تطوير المناهج رؤية معاصرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر: القاهرة.
- محي، مائدة، وجبر، ندية. (2017). تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 42. 1-20.
- مصطفى، إبراهيم، والزيات، أحمد، وعبد القادر، حامد، والنجار، محمد. (2011). المعجم الوسيط، ط5، دار الشروق الدولية: مصر.

### المراجع باللغة الإنجليزية

- Aggarawal, J. C. (2009). *Principles methods and techniques of teaching* (2<sup>nd</sup> Ed.).
- bhusal, P. Y. (2015). *Teachers' Participation in Curriculum Development Process*, Doctoral dissertation, Kathmandu University Dhulikhel, Nepal.
- Boudersa, N. (2016). *The Importance of Teachers' Training Programs and Professional Development in the Algerian Educational Context: Toward Informed and Effective Teaching Practices*. Research gate.
- Carl, A. E. (2009). *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. Cape Town, South Africa: Juta and Company Ltd.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J. M. (2014). Teacher involvement in curriculum design: Need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of curriculum studies*, 46(1), 33-57.
- Janh. (2012). *What makes alobal teacher? Last visist 12/ 11/ 2012 on line at: www.ph.answers.yahoo.com/question/index?guid=2008092901234AAntgpk.Adelabu.*
- Mokua, B. (2010). *An evaluation of the curriculum development role of teachers as key agents in curriculum change* (Doctoral dissertation, North-West University).
- Oloruntegbe, K.O. (2011). Teachers' involvement, commitment and innovativeness in curriculum development and implementation. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(6), 443-449.
- Patankar, D. P. & Jadhav, M. (2013). *Role of teachers' in curriculum development for teacher education*. In Being a paper delivered at the National Conference on Challenges in Teacher Education, physical education and sports
- Pinar, W.F. (2012). *What is curriculum theory?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313.