المملكة العربية السعودية

ندوة اللغة العربية في مقررات التعليم

العام في المملكة العربية السعودية

نظرة بينية

قناعات الهيئة التعليمية بممارسات التخطيط اللغوي في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية

إعداد: د. هند بنت شارع القحطاني

عضو هيئة التدريس بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود

للعام الجامعي: ١٤٤٠هـ – ١٤٤١هـ

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على قناعات الهيئة التعليمية بممارسات التخطيط اللغوي في مقررات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، والتعرف على قناعاتهم بتناسب التخطيط اللغوي مع واقع المعلم، وتناسب التخطيط اللغوي مع واقع التقييم، والتعرف على العلاقة بين قناعات الهيئة التعليمية وبين متغيرات الدراسة الثلاثة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بإعداد استبانة أداة للدراسة وجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة قناعات الهيئة التعليمية بممارسات التخطيط اللغوي تقل لدى ذوي الخبرة في التخطيط اللغوي عن غيرهم ممن ليس لديهم خبرة أو معرفة بالتخطيط اللغوي، وبينت الدراسة أن قناعات الهيئة التعليمية بتناسب التخطيط اللغوي مع واقع التقييم، وتناسب التخطيط اللغوي مع واقع المعلم تقل فيهما درجة القناعات عن غيرهما من محاور الدراسة؛ مما يدعو إلى التوصية بالاهتمام بتحسين التخطيط اللغوي بما يتناسب مع واقع التقييم، وتحسين التخطيط اللغوي بما يتناسب مع واقع المعلم ورفع مستوى أدائه بما يتناسب وتحديث مناهج اللغة العربية.

كلمات مفتاحية:

قناعات، الهيئة التعليمية، التخطيط اللغوي، مقررات اللغة العربية

Abstract

This study aimed to identify the convictions of the teaching staff with linguistic planning practices in the courses of teaching Arabic language in the secondary stage, and to identify their convictions in proportion to the linguistic planning with the reality of the teacher, and the linguistic planning with the reality of evaluation, and to identify the relationship between the faculty convictions and the three study variables. The current study used the descriptive approach which included preparing a questionnaire and collecting data. The results showed that the teaching staff who have more experience in teaching have less convictions. The study also showed that degree of conviction is less in the suitability of language planning with the teaching staff reality and assessment, which recommends improving language planning in a way that suits the teaching staff reality and assessment and improve teachers' performance to commensurate with the modern curriculum.

Keywords:

Conventions, teaching staff, linguistic planning, Arabic language curricula.

مقدمة

ظهرت إرهاصات دراسة ممارسات المعلم الظاهرية بصورة دقيقة في بدايات الثمانينات الميلادية، إذ كان التركيز على الجوانب المعرفية مثل القيم والقناعات والمشاعر والآراء؛ من المناطق المستعصية على البحوث آنذاك (Phipps، 2009)، لكن التعرف على الجوانب المعرفية مثل القناعات لدى المعلم لم يعد أمراً حديثاً أو مستعصياً في الميادين التربوية هذه الأيام.

ولم تعد مهنة التعليم تقوم على الفطرة أو الموهبة أو الخبرة بالممارسة فقط؛ بل لا بد من تطوير مستمر، فنوعية المعلم هي مفتاح تحسين أداء الطالب بغض النظر عن حالة المدارس أو تكدس أعداد الطلبة، أو طبيعة البيئة المحيطة أو أي من العوامل المرتبطة بحياة الطلبة في البيئة التعليمية (الشيخ، ٢٠١١)، كالمقررات الدراسية أو التجهيزات والمباني وبالرغم من أهمية هذه العناصر جميعها إلا أنها تبقى محدودة الفائدة مالم يتوفر المعلم الكفء؛ لذا لا بد من إعادة النظر في أوضاع المعلم وتدريبه وتأهيله (بركات، ٢٠٠٥) وتطوير أدائه باستمرار، وتفعيل دوره في عمليات التخطيط اللغوي لوضع المقررات ولكافة عمليات التقييم. فالهيئة التعليمية بجميع أعضائها الفاعلين من مخططي المناهج والمشرفين التربويين والمعلمين تمثل اليوم قلب منظومة التعليم، فهم رواد التطوير وسادة التغيير والابتكار في أي مؤسسة تعليمية.

وعلى الرغم من الارتفاع الكبير في نسب النجاح ومستوياته في الثانوية العامة، وعلى الرغم من ارتفاع نسب الخريجيين في القدرات اللغوية في اختبارات مركز قياس (القدرات)، إلا أنه من الملاحظ أن هذه النسب لا تمثل جودة المدخلات المأمولة التي يمكن للجامعات أن تتعامل معها بيسر وسهولة؛ حيث تتلقى الجامعات طلابًا مستجدين دون المستوى المتوقع بشكل عام، إذ يلفت النظر ضعف قدرات الطالب على القراءة الناقدة، والتعلم الذاتي Self learning، وقلة ارتياد المكتبات، وضعف القدرات التواصلية اللغوية، وغير ذلك من الأمور التي تزيد من مشكلات الجامعة (غنيمة، ٢٠٠٥).

ولعله من اللافت للنظر أنه وبالرغم من انتشار مفاهيم اللغويات التطبيقية الحديثة في ميادين التربية، إلا أن كثيراً من المشتغلين في تعليم اللغة العربية ما يزالون يصرفون هممهم إلى النواحي التربوية التي تمثل أسلوب تعليم اللغة العربية ومناهجه وطرائقه؛ صادفين عن مضمون المادة التعليمية وهو اللغة (العناتي، ٢٠١٠)، إذ ما تزال مناهج ومقررات اللغة العربية في كثيرٍ من مؤسسات التعليم في البلدان العربية تُعامل في تخطيطها وبنائها معاملة بقية المقررات ذات المضمون المختلف في المادة التعليمية مثل (الرياضيات، والعلوم، وغيرها)؛ في حين أن تخطيط مناهج اللغة يختلف عن تخطيط بقية المقررات الأخرى لعدة اعتبارات منها؛ أن اللغة

قدرة عقلية وملكة لسانية تختلف عن سائر المعارف والعلوم والمهارات البشرية. ومن البدهي أن مناهج اللغة تحتاج إلى معاملة خاصة؛ بحيث يراعى في تخطيطها نظريات اللغويات التطبيقية الحديثة والطبيعة التكاملية للغة في أنها كتلة لا تتجزأ، وبالذات في عصر العولمة والغزو الثقافي والصناعي تحتاج مناهج اللغة وتعليمها إلى تخطيط مختلف من نوع خاص وهو التخطيط اللغوي.

إذ لا يخفى على متخصص أن مناهج اللغة العربية المقررة لأبنائها تقدم محتوى لغوي بلغة عربية خالصة لطالب عربي في بيئة مختلفة عما كانت عليه قبل الثلاثين عاماً ماضية؛ فالمتلقي له وضع مختلف هذه الأيام. إذ اتفق أغلب الخبراء اللغويين على أن الطالب العربي يعاني من ازدواجية لغوية؛ فاللغة العربية الخالصة لا يكاد يتلقاها الطالب إلا في المدرسة ومن خلال الخطاب التعليمي في مقررات اللغة العربية وبعض المقررات الأخرى، في حين أن اللغة المستعملة في البيت والحياة خارج المدرسة هي عاميات ولهجات. وكذلك يعاني كثيرٌ منهم من التداخل اللغوي والتعدد اللغوي، فمن لغةٍ تُستعمل مع الخدم والعمالة في البيت والأماكن العامة، إلى لغة التقنية ووسائل التواصل الاجتماعي والشبكات الاجتماعية على الشابكة (الانترنت)، وكما يرى القاسمي في (الصديق، ٢٠١١) في دراسته عن لغة الطفل العربي والسياسة اللغوية، أن هذه إشكالات لغوية تقتضي تدخلاً من ميدان التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية لحل إشكالات تنظيم محتوى المواد التعليمية في المقررات اللغوية لأن المحتوى سيتناول بطريقة مختلفة لأنه سيقدم لنشء مختلف من جميع الظروف، إضافةً إلى خطورة مكانة مضمون محتوى المواد التعليمية –اللغوية– لأن هذا المضمون هو متن اللغة، ومتن اللغة كبير وهائل جداً، ولا يمكن أن يضم كل اللغة بأي شكل من الأشكال كتاب تعليمي أو منهج تعليمي لغوي؛ فلذلك جاءت الحاجة إلى مفاهيم التخطيط اللغوي لتحديد أكثر الكفاءات اللغوية استخداماً وأقواها وظيفةً في التواصل الإنساني، بطريقة تستفيد من الدمج بين التراث العربي والنظريات الحديثة في اللغويات التطبيقية وتدرج الاكتساب اللغوي والتخطيط اللغوي.

أهمية الدراسة:

نالت مقررات اللغة العربية حظاً أوفر من رعاية وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، حيث وُظفت في تطوير هذه المقررات أحدث نظريات اللغويات التطبيقية، وطُبقت فيها أجدى نظريات التعلم والتعليم الحديثة. وبعد الاطلاع المتعمق على مقررات الكفايات اللغوية في قناة عين الأكاديمية على الشابكة (عين بوابة التعليم الوطنية، ٢٠١٩)، والاطلاع على الخطط الأكاديمية والوثائق التي بُنيت عليها هذه المناهج، والتأكد من توافق وثيقة المنهج والخطط مع هذه المناهج وتطبيقاتها، واتباعها لأحدث معايير الجودة في

المحتوى والتصميم الداخلي والخارجي (السحيباني، ٢٠٠٤)، ومعايير المدى والشمول والتدرج للمحتوى والأهداف العامة والتفصيلية (المرحلية)؛ تبيّن أنه لا يمكن تحميل المناهج المطورة وحدها مسؤولية استمرارية ضعف مستوى المخرجات.

لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن قناعات الهيئة التعليمية بممارسات التخطيط اللغوي في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ لتوضح أهمية وعي وإدراك الهيئة التعليمية بتطبيقات كامل مفاهيم التخطيط اللغوي على كامل منظومة التعليم في مقررات ومناهج اللغة العربية لأبنائها في المرحلة الثانوية.

وقد اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من وجود ممارسات فعلية للتخطيط اللغوي في تقديم مقررات تعليم اللغة العربية في تعليم المرحلة الثانوية؛ ومبررات تطبيق تلك الممارسات حتى لو لم تُطبّق كامل المفاهيم ذاتها المستخدمة في علم التخطيط اللغوي. لذا فقد اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من أهمية توظيف مفاهيم التخطيط اللغوي بشكل كامل في تعليم اللغة العربية في التعليم العام حلاً لإشكالات كثيرة أبرزها وجود فجوات بين تخطيط مناهج اللغة العربية وتأليفها وبين التطبيق والإجراء التعليمي في الصفوف الدراسية.

ونالت هذه الدراسة أهمية جوهرية أيضاً لأنها تتمحور حول قناعات (الهيئة التعليمية) قلب المنظومة التعليمية، وضرورة تفعيل دورها وتطوير أدائها بحيث تنتقل من الأدوار التنفيذية فقط إلى الأدوار التنفيذية بوعي والمشاركة في الأدوار التخطيطية في العمليات التعليمية بشكل عام؛ لما لهذه العمليات من فعاليات في تحسين الأداء التدريسي واحتواء لتحديات التخطيط اللغوي، وتقديم تغذية راجعة لتحسين التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من رواد ميادين التدريس الفعلية.

مصطلحات الدراسة:

- **القناعات:** الاعتقادات والمشاعر والآراء والتوجهات التي يؤمن بها معلم اللغة العربية سواء كان واعياً بها أم غير واعٍ. وللقناعات تصنيفات كثيرة منها المعرفية والإدراكية والسلوكية والوجدانية؛ لكن الإجراء البحثي هنا سيستخدم القناعات الإيجابية أو السلبية، بدءًا بالإيجابية بدرجة كبيرة، أو الإيجابية بدرجة متوسطة، أو القناعات السلبية، أو السلبية بدرجة كبيرة، أو السلبية بدرجة متوسطة.
- **الهيئة التعليمية:** جميع الأعضاء الفاعلين في وزارة التعليم المختصين بتعليم المرحلة الثانوية في تعليم اللغة العربية من مخططي المناهج والمشرفين التربويين والمعلمين.

- **ممارسات التخطيط اللغوي** التخطيط اللغوي هو الأداء الفعلي وجميع الإجراءات والعمليات التي تُقدَّم بها مقررات اللغة العربية في مقررات التعليم العام في المرحلة الثانوية ابتداءً من اختيار المحتوى إلى عمليات الإخراج الفني إلى التقييم المرحلي والنهائي.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تعرف قناعات الهيئة التعليمية بتحديات التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
- تعرف قناعات الهيئة التعليمية بتناسب التخطيط اللغوي مع إعداد المعلم.
- تعرف قناعات الهيئة التعليمية بتناسب التخطيط اللغوي مع التقييم اللغوي.
- تعرف الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى للمتغيرات الآتية: (عدد سنوات الخدمة- نوع العمل- الخبرة السابقة بالتخطيط اللغوي).

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس:

ما قناعات الهيئة التعليمية بتحديات التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

والذي سيتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما قناعات الهيئة التعليمية بتناسب التخطيط اللغوي مع إعداد المعلم؟
- ما قناعات الهيئة التعليمية بتناسب التخطيط اللغوي مع التقييم اللغوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الآتية: (عدد سنوات الخدمة- نوع العمل- الخبرة السابقة بالتخطيط اللغوي)؟

منهج الدراسة وأدواتها:

للتعرف على قناعات الهيئة التعليمية بتحديات التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية؛ اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لوصف قناعات الهيئة التعليمية حول التخطيط اللغوي لمقررات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وبدأت الباحثة بمقابلةٍ شبه مقننة لستة أعضاء في الهيئة التعليمية ذوي مهن إشرافية، ولخمسة أعضاء في الهيئة التعليمية ذوي مهن تعليمية؛ للدراسة الاستطلاعية المبدئية لتشخيص موضع مشكلة الدراسة، ولتعيين المواضع التي تحتاج للقياس في بعض ممارسات التخطيط اللغوي من حيث قناعات الهيئة التعليمية، ثم اعتمدت هذه الدراسة استخدام الاستبانات الموجهة لمجتمع الهيئة التعليمية

بجنسيه المعلمين والمعلمات، واعتمدت متغيرات محددة، ومؤثرة في اختلاف الدلالة الإحصائية لاستجابات قناعات المبحوثين.

صدق الاستبانة الظاهري:

لقياس صدق الأداة عُرضت الاستبانة على عشرة من أعضاء الهيئة التعليمية للتحكيم، وكان منهم اثنان من لجنة تأليف منهج الكفايات اللغوية في نظام المقررات في المرحلة الثانوية، أغلبهم من أصحاب الدرجات العليا (ماجستير ودكتوراه).

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١-١) معاملات ارتباط فقرات كل محور بالدرجة الكلية له

المحور	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
القناعات بتحديات التخطيط اللغوي	١	٠,٤٩٠**	٧	٠,٤٧٥**	١٣	٠,٥٣٦**
	٢	٠,٥٠٩**	٨	٠,٦٦٠**	١٤	٠,٥٦٧**
	٣	٠,٤٣١**	٩	٠,٦٢٥**	١٥	٠,٦٧٣**
	٤	٠,٤٧٧**	١٠	٠,٧٦١**		
	٥	٠,٤٨٢**	١١	٠,٦٤٢**		
	٦	٠,٥٠٩**	١٢	٠,٦٨٥**		
القناعات بتناسب التخطيط اللغوي مع المعلم	١	٠,٦٤٦**	٦	٠,٨١٠**	١١	٠,٦٩٧**
	٢	٠,٨٣٩**	٧	٠,٦٩٥**	١٢	٠,٦٩٢**
	٣	٠,٨٤٣**	٨	٠,٥٧٩**	١٣	٠,٦٧٠**
	٤	٠,٨٢٧**	٩	٠,٥٧٩**	١٤	٠,٧٥٦**
	٥	٠,٧٦٦**	١٠	٠,٥٧٣**	١٥	٠,٥٨٠**
القناعات بتناسب التخطيط اللغوي مع التقييم	١	٠,٧٢٢**	٦	٠,٨٢٥**	١١	٠,٦٧٢**
	٢	٠,٢٧٦**	٧	٠,٨٤٦**	١٢	٠,٨٢٦**
	٣	٠,٧٣٣**	٨	٠,٧١٠**	١٣	٠,٧٩٢**
	٤	٠,٧٤٥**	٩	٠,٧٠٧**		
	٥	٠,٨٠٩**	١٠	٠,٨١٦**		

** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١-١) أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والمحور المنتمية إليه كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٢-١) معاملات ارتباط فقرات كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
قناعات العضو بتحديات التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية	٠,٧٨٥**
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي للمقررات مع المعلم	٠,٩٢٩**
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي للمقررات مع معايير التقييم	٠,٨٦٧**

** دالة عند (٠,٠١)

يبين الجدول (٢-١) معاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع فقرات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله[١].

الثبات: للتحقق من ثبات الاستبانة تم ايجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (٣-١) قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المحور	قيمة معامل ألفا كرونباخ
قناعات العضو بتحديات التخطيط اللغوي	٠,٨٣٥
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي لمع المعلم	٠,٨٩١
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي مع التقييم	٠,٩٠٠
الاستبانة بشكل كامل	٠,٨٧٥

[١] ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل فقرة من الفقرات.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لتتحقق من ثبات الاستبانة.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)؛ لمعرفة دلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين.
- اختبار أقل فرق معنوي (LSD) للمقارنة بين فئات متغير.

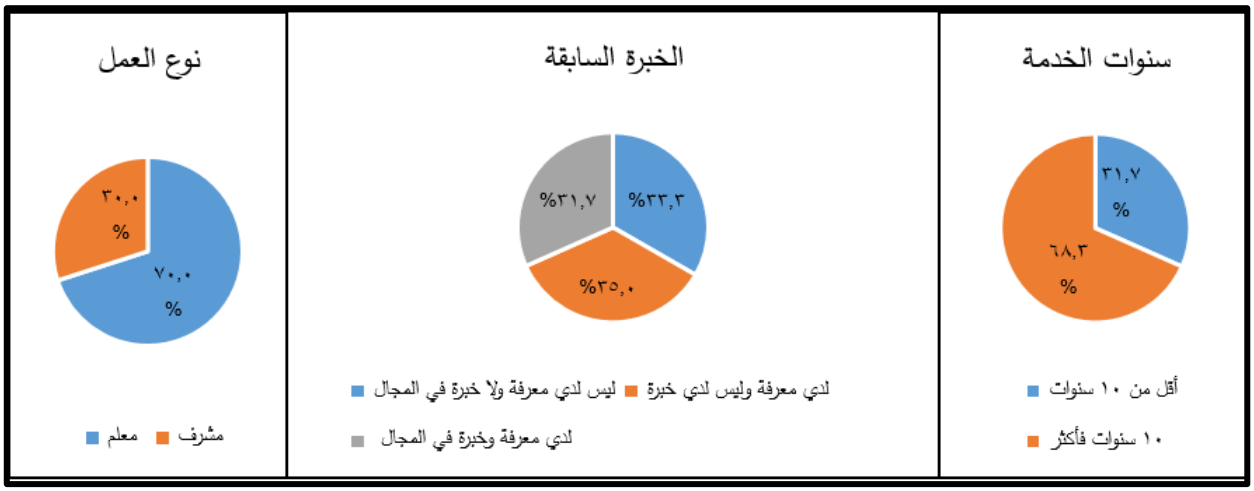
يبين الجدول (٣-١) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، وهي قيم مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تدرس هذه الدراسة واقع قناعات مجتمع الهيئة التعليمية بممارسات التخطيط اللغوي في مقررات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في منطقة الرياض، إذ بلغت إحصائيات مجتمع الهيئة التعليمية ٤٧٠ معلماً، و٨٦٤ معلمة، وبلغت إحصائيات مجتمع الهيئة التعليمية ٣٧ مشرفاً، و٧٢ مشرفة (الرياض، ٢٠١٩).

مواصفات عينة الدراسة:

ثم طبقت الاستبانة على عينة عددها ١٨٠، وتبين الرسوم البيانية التالية وصف عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها:



شكل (١-١) مواصفات عينة الدراسة

حدود البحث:

الحدود الزمنية: اقتصرت الدراسة الحالية على العام الدراسي ١٤٤٠هـ، الفصل الدراسي الثاني.

الحدود المكانية: طُبقت الدراسة على مجتمع الهيئة التعليمية بمنطقة الرياض الأعضاء الفاعلين في عملية تعليم اللغة العربية من مخططي المناهج والمشرفين التربويين والمعلمين، وكانت العينة (١٨٠) مشارك.

الحدود الموضوعية: سعت الدراسة إلى التعرف على درجة قناعات الهيئة التعليمية بممارسات التخطيط اللغوي في مقررات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في نظام المقررات، من حيث الإيجابية أو السلبية.

الدراسات السابقة: تعددت الدراسات التي تبحث في أثر قناعات المعلمين بطرق التدريس أو المناهج أو بطرق التقييم، وأقربها لموضوع هذه الدراسة هذه الدراسات الآتية؛ فقد عرضت دراسة السحيباني

(٢٠٠٤) لمنهج الكفايات اللغوية الذي أُلف حديثًا مستنداً على المنهج التواصلي، حيث تناول التجربة الجديدة وسبر أغوارها ووقف على مرتكزاتها. وسعت دراسة السحيباني إلى عرض التجربة وإجراءاتها وأدواتها، ثم الوقوف على مدى نجاح التجربة من خلال إبراز بعض الآراء والمقترحات لتطوير منهج الكفايات اللغوية التي طُرحت بعد تطبيقها، مثل أن المناهج هذه يقل فيها إثراء الطالب معجمياً لقلة وحدات المحتوى الأدبي؛ لأنها أُلفت في بدايات تأليفها للتخصصات العلمية فقط، وكذلك مستوى عرض المحتوى العلمي وتقديمه في الكتب الذي كان يقلق بعض المشرفين من أنه أعلى من مستوى قدرات الطلاب، أو أنه قد يناسب المتفوقين من الطلاب فقط.

واستهدفت دراسة Wang وانغ (٢٠٠٨) تصورات المعلمين لتطبيق سياسة اللغة في اللغة الصينية في سياق التعليم العالي، وكشفت النتائج وجود تباين بين مقاصد صانعي السياسات التعليمية وعمليات إعداد المعلمين، وبين فشل المعلمين في تنفيذ ما هو مطلوب من صناع السياسة اللغوية في الفصل بدقة. فكانت إجراءات التدريس تقوم على حل المشكلات الواقعية، وكانت الآثار المترتبة على تنفيذ هذه الدراسة تشير إلى وجود فجوة بين السياسة والتطبيق أو الممارسة، وقد أوصت الدراسة بأهمية دراسة سبب وجود هذا التناقض في هذا السياق.

وبحثت دراسة Luft لوفت (٢٠١٠) أثر برنامج تدريبي داخل الفصل الدراسي أثناء الخدمة على معتقدات وممارسات (١٤) من مدرسي العلوم الثانوية. وكانت النتائج أن البرنامج أثناء الخدمة كان له تأثير على المشاركين، لكن التأثير تباين بين ستة من المعلمين الحديثين وبين المعلمين ذوي الخبرة الثمانية: لقد غير المعلمون الحديثون معتقداتهم أكثر من ممارساتهم، في حين أظهر المعلمون ذوو الخبرة مزيدًا من التغيير في ممارساتهم من معتقداتهم، وأوصت بإيجابية الآثار المترتبة على برامج التطوير المهني.

وهدفت دراسة لبوز (٢٠١١) لتعرف اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي الحالي بمكوناته الأربعة (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس والأنشطة، التقويم)، وأسفرت الدراسة على أنه توجد اتجاهات إيجابية عند مدرسي مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي الحالي بمكوناته الأربع سالفة الذكر، وهذا يؤثر في جودة الأداء التدريسي وبالتالي في جودة المخرجات.

وأجرى أبو الشيخ (٢٠١١) دراسة لتعرف معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم حول مهنة التدريس، ومدى العلاقة بينها وبين مهاراتهم التدريسية، وقد أظهرت

النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالات إحصائية بين مستوى البكالوريوس ومستوى الدراسات العليا (في أساليب التدريس) في المعتقدات نحو مهنة التدريس لصالح مستوى الدراسات العليا.

ووضحت دراسة Brog بروغ (٢٠١١) تأثير برنامج مكثف لتدريب المعلمين في الخدمة مدته ثمانية أسابيع في المملكة المتحدة على معتقدات ستة معلمين للغة الإنجليزية. وظهر أن البرنامج كان له تأثير كبير، وإن كان متغيراً، على معتقدات المعلمين، وقُدمت توصيات لتعزيز تأثير تدريب المعلمين أثناء الخدمة على معتقداتهم .سلطت الدراسة الضوء على التأثير الإيجابي لبرنامج التدريب على معتقدات معلمي اللغة في تحسين ممارساتهم التدريسية.

وجاءت دراسة الأنصاري (٢٠١٢) لتضع أهم الأسس والقيم التي ينبغي مراعاتها في تعليم اللغة العربية على مستويات متعددة: المنهجية العلمية، إعداد معلم اللغة العربية، الطالب، بالإضافة إلى تقييم مناهج نظام التعليم العام، ونظام المقررات بناء على تلك الأسس، وقد توصلت الدراسة إلى أن نظام المقررات يفوق نظام التعليم العام بنقاط كثيرة؛ لكنه لا يزال نموذجاً أمثل لتعليم اللغة العربية نظراً لتركيزه على تنمية المهارات الثانوية لدى الطالب نحو الإقناع والتواصل والتحليل، وقصوره في عرض المادة العلمية.... وقد جاءت التوصيات بتحديث المناهج التعليمية لتجمع بين مميزات التعليم ونظام المقررات، كما أوصت الدراسة باهتمام المسؤولين بتكثيف الدورات التدريبية، وورش العمل التي تهيئ المعلمين أكاديمياً لتطبيق الإستراتيجيات الحديثة، والتوجه إلى تكثيف المسابقات الأدبية والأنشطة غير المنهجية التي تساعد في استغلال المواهب الأدبية.

وهدفت دراسة الجمعي وفرفار (٢٠١٣) إلى تشخيص تدريس التواصل الشفهي وتقييمه، بقصد تقديم مقترحات ترقى باللغة العربية من تجربة المملكة العربية السعودية، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها أن هناك عدداً من العوامل لها تأثير على طلاقة التعبير بالفصحى، منها: استخدام العامية في التدريس، وعدم اختيار الموضوعات التي يُرغب التعبير عنها، بالإضافة إلى نقص الدورات التدريبية الهادفة إلى تطوير المهارات التدريسية، وقصور زاد المعلمين الأكاديمي في المجال الشفهي بالإضافة إلى إهمال استغلال وقت الحصة في تطوير مهارات الطلبة.

ووضحت دراسة عيساني (٢٠١٤) أن صنع اللغة العربية وسيلة للتنمية لا يمكن أن يكتسب معنى وأهمية إلا إذا كنا مقتنعين بالحاجة إلى وضع سياق لتطور اللغة العربية نفسها، وأنها لا يقتصر بأي حال على الكتابات والمحتوى الأدبي في الكتب التعليمية، بل يجب أن يُنظر إليه على أنه موجه للتنمية في القطاعات

الاجتماعية والاقتصادية المختلفة؛ هذا يستحق رؤية واضحة للجدلية بين تصميم البرامج التعليمية، والتخطيط الذي يميل إلى حل المشكلات اللغوية. وبدون هذا المنظور، نتعامل مع تصنيف برامج اللغة العربية التي تتميز بعدم إزالة النصوص والمحتوى غير المناسب وعدم وجود معايير علمية. وختمت بتحديد مبادئ اختيار المفاهيم في الوحدات التعليمية في ضوء الأهداف الموضوعة وآراء الباحثين والخبراء، وتطبيق أسس الدراسات اللغوية الحديثة، ورؤية المستقبل.

وقد سعت دراسة عبيدو والبركات (٢٠١٧) إلى تقصي درجة قناعة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لتوظيف التقييم البديل في إكساب طلبتهم لمهارات العمل المخبري، وقد بينت نتائج المقابلة أن لدى أفراد الدراسة قناعات تامة بأن للتقييم البديل دوراً حاسماً في إكساب الطلبة مهارات العمل المخبري بشكل أفضل من أشكال التقييم التقليدي.

ووضحت دراسة سموم (٢٠١٨) تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية على مقترحات هذه الفئات لتطوير عملية تعليم وتعلم اللغة العربية، وبينت النتائج أن أبرز تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية "التداخل بين العامية والفصحى، ووجود بعض المعلمين غير المؤهلين لتدريس مهارات اللغة العربية، وتأثر لغة الطالب سلبا نتيجة الاستخدام غير المدروس للإنترنت.

وهدفت دراسة النغيمشي والسعودي (٢٠١٨) إلى تعرف معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، وإلى درجة استخدامهم لكتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة، وكانت أبرز معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط تمثلت في المعتقدات المعرفية –أن أفراد عينة الدراسة من الطلاب موافقون على أن معلميهم يشجعونهم على حل جميع الأنشطة في كتاب النشاط –وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعتقدات وأنواعها نحو كتاب النشاط لدى معلمي اللغة العربية، ودرجة استخدامهم له.

وسعت دراسة العتيبي (٢٠١٨) إلى معرفة معتقدات المعلمات حول أثر تعلم أطفال الروضة الدولية للغات الأجنبية على المهارات اللغوية للغة العربية، وكانت معتقدات المعلمات حول أثر تعلم أطفال الروضة الدولية للغات الأجنبية على مهارات القراءة والكتابة والاستماع عالية، بينما كانت درجة متوسطة في مهارة التحدث، ووجود فروق دالة إحصائياً بين معتقدات معلمات الروضة حول تأثيرات تعلم اللغة الأجنبية على اكتساب طفل الروضة لمهارة القراءة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير.

وقد تناولت بعض تلك الدراسات السابقة دراسة القناعات لدراسة أثرها في جودة الأداء التدريسي، أو دراسة مفاهيم التخطيط اللغوي وأثرها في تخطيط مقررات تعليم اللغة، وجاءت هذه الدراسة الحالية لتتعرف قناعات الهيئة التعليمية بممارسات التخطيط اللغوي في مقررات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية لتستفيد من تلك الدراسات السابقة، وتبدأ بالبحث في مواضع جديدة لتحسين واقع ممارسات التخطيط اللغوي في تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

الإطار النظري:

التخطيط اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية:

يتخذ "التخطيط" ابتداءً مفهومه ومعناه في الميادين التربوية برسم للسياسات التعليمية بكامل صورتها مع مراعاة أوضاع البلد السكانية والاقتصادية والاجتماعية وأوضاع الطاقة العاملة، وذلك من أجل تنمية العنصر البشري الذي هو رأس مال كل أساس وتطور (عساف، ٢٠١٥). وعرف التخطيط التعليمي بأنه عملية تصور مسبق للموقف التعليمي الذي يهيئه المعلم لمساعدة المتعلمين على بلوغ إتقان مجموعة من الأهداف المحددة مسبقاً، بحيث ينظر المعلم إلى الخطة على أنها نظام متكامل، يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات، وتغذية راجعة، وتتضمن الخطة التعليمية الجيدة تصوراً لعملية التعليم، وما تنطوي عليه من المتطلبات الأساسية للتعلم الجيد، والأنشطة الطلابية، والمواد، والأدوات، والأجهزة اللازمة، وطرائق وأساليب التدريس، واستراتيجياته التي يستعان بها، والوقت التقريبي اللازم لإتمام العملية (الحيلة، ٢٠١٦). ولإنجاح أداء أي تخطيط تعليمي ينبغي تضييق الفجوة بين البحوث التربوية وصناعة السياسات التعليمية، (سعد، ٢٠١١) بمعنى أن تلامس هذه البحوث التربوية مشكلات واقعية في مجتمعها، وتقترح لها الحلول وتسرد لها توصيات ومضامين؛ بحيث تستفيد منها السياسة التعليمية في صنع قرارات التخطيط التعليمي؛ أي المقاربات بين التنظير التربوي والتطبيق الإجرائي المهني.

وقد ظلت عمليات تخطيط مقررات تعليم اللغة الأولى في التعليم العام فترة طويلة تحت مظلة تخطيط المناهج بشكل عام مثلها مثل باقي المقررات الأخرى مثل التاريخ والعلوم والرياضيات وغيرها من المقررات. فعُرف تخطيط المناهج اللغوية بما عُرف به غير من تخطيطات المناهج الأخرى؛ فهو مجموعة التدابير المحددة التي تتخذ من أجل بلوغ هدف معين.

وقد ظهرت إرهاصات ممارسات التخطيط اللغوي عالمياً قبل ظهوره كعلم مستقل بذاته بسنوات كثيرة — وظهرت تطبيقات التخطيط اللغوي حلاً لقضايا مثل قضايا العالم العربي اللغوية–، إذ قامت ممارسات

التخطيط اللغوي قبل تنظير مصطلحاته ومفاهيمه بفتراتٍ طويلة، حتى لو أن هذه الممارسات لم تستوف غايات التخطيط اللغوي ولا كامل اجراءاته. وقد جاءت أعمال التخطيط اللغوي ابتداءً لتقديم الحلول للقضايا اللغوية الناجمة عن أحكام الاستعمار (Nekvapil, 2011) . وبالرغم من الرخاء الاقتصادي والازدهار الذي يعم أرجاء البلاد ولله الحمد؛ إلا أن هيمنة المنتج الثقافي والصناعي، وامتلاء السوق العالمية بالمنتج الأجنبي في كل المجالات، وتحول الفرد في هذه المجتمعات إلى مستهلك أكثر منه منتجاً، ساهم بدرجات كبيرة في هيمنة التداول باللغة الأجنبية، ولا جدال في ارتباط القيمة المعنوية لأي لغة بقيمتها الاقتصادية شئنا أم أبينا، إذ يلمس أي مربٍّ منا في ميادين التربية ضعف القيمة المعنوية للغة العربية والتخاطب بها لدى أبنائها، بل بين متخصصيها ومعلميها أحياناً أخرى، وبات هذا أمراً مقلقاً يستدعي وضع حلول على مستوى التخطيط اللغوي.

وأي نوع من أنواع التخطيط اللغوي يستلزم لتنفيذه الإجابة عن الأسئلة الآتية (Cooper, 1989) :

- من الذي سيقوم بالتخطيط اللغوي؟ وما الأبعاد اللغوية التي سيتم التأثير عليها أو توجيهها؟
- ما الشريحة المستهدفة من عملية التخطيط؟ وما الإطار الزمني لهذا التخطيط؟
- ما الظروف المحيطة بالفعل التخطيطي؟ وما الوسائل والآليات التي سيتوسل بها؟
- كيف ستتم صناعة القرار؟ وما هي الآثار المتوقعة؟

ويعد التخطيط اللغوي فرعاً من علوم اللغويات التطبيقية واللغويات الاجتماعية التي تعنى بعلاقة اللغة بالمجتمع ومدى تأثر كل منهما بالآخر، ويعنى التخطيط اللغوي بدراسة المشكلات التي تواجه اللغة سواء أكانت مشكلات لغوية بحتة كتوليد المفردات وتحديثها وبناء المصطلحات وتوحيدها، أم مشكلات أخرى ذات مساس باللغة واستعمالاتها، وإيجاد الحلول لتلك المشكلات (الحق، ٢٠١٧).

وقد عرَّف معجم اللسانيات الحديثة التخطيط اللغوي بأنه: "نشاط يشير إلى العمل المنتظم على الصعيد الرسمي أو الخاص الذي يحاول حل المشكلات اللغوية في مجتمع من المجتمعات، ويكون ذلك عادة على المستوى القومي، ومن خلال التخطيط اللغوي يكون التركيز على التوجيه أو التغيير أو المحافظة على اللغة المعيارية أو الوضع الاجتماعي للغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة" (حنّا، ١٩٩٧).

وللتخطيط اللغوي (كالفي، ٢٠٠٩) أنواع وهي: أولاً: تخطيط الوضع اللغوي:

ويُقصد به الجهود المبذولة نحو تخطيط إقرار لغة ما في المجتمع، وكل ما يتعلق بإقرار اللغة من مقتضيات، ومن أمثلته: تخطيط استعمال اللغة في المجتمع من خلال اختيار اللغة الأم واللغة أو اللغات الرسمية واللغة أو اللغات الثانية.

ثانياً: تخطيط المتن اللغوي:

ويتعلق بالتغييرات داخل البنية اللغوية ومتن اللغة وكل ما له علاقة بذلك، وتخطيط المتن اللغوي في الأصل قائم على جهود اللغويين بخلاف تخطيط الوضع اللغوي الذي يُبنى عادة على جهود المؤسسات الرسمية وشبه الرسمية، ومن أمثلته: تخطيط النظام الكتابي للغة وإصلاحه، والتغييرات في البنية التركيبية للغة، وتخطيط المصطلحات وضبطها.

ثالثاً: تخطيط الاكتساب اللغوي:

ويُقصد به تلك الجهود المنظمة لنشر اللغة من خلال النظام التعليمي؛ فتخطيط الاكتساب يهتم بقضايا اللغة أو اللغات في مجال التعليم أو التعلم، ومن أمثلته: تحديد لغة التعليم في مؤسسات التعليم.

رابعا: تخطيط المكانة اللغوية:

وهذا النوع من التخطيط اللغوي لم يلقَ اهتماما كبيرا من قبل الباحثين مثل بقية أنواع التخطيط اللغوي الأخرى، لذلك لم يناقش كثيرا ولم تُبيَّن حدوده وتطبيقاته على وجه تفصيلي، وبشكل مجمل هذا النوع من التخطيط اللغوي يستهدف الصورة النمطية للغة في أذهان الأفراد وكيفية تصحيحها وتغييرها تغييراً إيجابياً بما يخدم واقع اللغة ومستقبلها. ويعرف تعليم اللغة في الوقت الراهن تطورا كبيرا وتنوعا في المناهج والطرائق، وإن الاستعانة بالمناهج العلمية التي عكست مزاياها العملية في الميدان أصبحت من الضرورات الملحة التي ينبغي الأخذ بها، ونظرا لأن لكل عصر طرقه ووسائله فلا ينبغي أن نعلم علوم اللغة اليوم كما تعلمها الأقدمون في ظروف أخرى غير الظروف التي يعرفها عالم اليوم (عيساني، ٢٠١٤).

وقد تواجه عمليات التخطيط اللغوي بعض التحديات، منها الآتية (البريدي، ٢٠١٣) :

- تنافس اللغات الأجنبية: بعد عصر العولمة أصبحت اللغة الإنجليزية اللغة الأولى التي تنافس العربية حتى بين مستخدميها وأهلها، حيث يقول روبرت كوبر: إن الإنجليزية شجرة عملاقة ضخمة تخنق كل الشجيرات الصغيرة التي تنمو بجانبها.

- ظهور لهجات هجين كتلك التي ظهرت في محيط الطالب العربي بسبب وجود الخدم والعمالة، وهذه اللهجات خلطة من العاميات والعربية واللغات الأجنبية، وانصراف جيل الشباب إلى التخاطب بهذه

اللهجات.

– الاتجاهات السلبية نحو استعمال العربية الفصيحة في التخاطب اليومي وفي مختلف المجالات المختلفة.

– عسر مناهج اللغة العربية في المدارس من حيث عدم ملاءمتها لأذواق النشء والطلبة وصعوبة النحو.

وفي التطبيقات الضابطة للتخطيط للمنهج اللغوي يُعمل على تحديد الأوقات الملائمة والفترات في جدول التدريس، ويتفاوت نصيب كل فرع من اللغة من مرحلة إلى أخرى، ومن قطر إلى آخر حسبما يراه المسؤولون عن تدريسها في هذا القطر أو ذاك. وكذلك يتفاوت عدد هذه الفروع؛ لكنها غالباً تشمل: القراءة، والأدب، والبلاغة، والتعبير بنوعيه الشفوي والتحريري، والقواعد نحواً وصرفاً، والإملاء والخط (الخليفة، ٢٠١٧). ومما زاد الأمر سوءاً في المفاهيم القديمة لتخطيط مناهج اللغة العربية قديماً إضافة إلى كثرة التفرعات وكمية المعلومات، التركيز على دراسة القواعد بطريقة القياس أو حتى الاستقراء، وكأن الهدف من تعلم اللغة هو تعلم قواعدها ومعلومات عنها بعيدا عن ممارستها أو استعمالها. فانتشرت الطرائق القياسية وهي تمثل أن يذكر المعلم القاعدة مباشرة موضحاً إياها ببعض الأمثلة، ثم تأتي التطبيقات والتمرينات عليها، ولها مزايا أنها تنتقل انتقالات منطقية، وقد تسمح للطلاب بالمشاركة إذا أتاح لهم المعلم الفرصة، إضافة إلى سهولة تنفيذها للمعلم والمتعلم، وتنفع لتعليم الأعداد الكبيرة، وتساعد على ضبط الفصل وحفظ النظام. ولها عيوب عارض بها بعض مستخدميها منها أنها عديمة الفائدة في اكتساب اللغة لأنها تعود الطالب التقليد وتقتل فيه روح الابتكار، وتتنافى مع قواعد التعليم في السير من السهل إلى الصعب (حمداوي، ٢٠١٨). ثم جاءت الطرائق الاستقرائية وهي وإن كانت أفضل من سابقتها إلا أن توجهات التعليم آنذاك كانت تركز على القاعدة واكتساب الطالب لها، وتمثل انتقال من الجزئيات إلى القانون العام ومن تتبع الحالات الخاصة للوصول للأحكام العامة. ومن عيوبها أنها بطيئة في الوصول للمعلومة، وعدم وجود صلة فكرية بين الأمثلة المتقطعة التي تقدم لتستقرى القاعدة منها. كما أن استنباط القاعدة من أمثلة عملية تثبت أنها مستحيلة، وليس لها أي أصل علمي، ولا وجه للمقارنة بين اللغات والعلوم الطبيعية في الاستنباط، لأن التجربة في العلوم الطبيعية ثابتة ومطردة ويمكن استخلاص قوانين عامة منها، وهذا لا ينطبق على اللغات (الخليفة، ٢٠١٧). إذن قام تخطيط المناهج التقليدية على النظرة الكمية، وحشو رؤوس المتعلمين بمعارف ومعلومات كثيرة، دون الاستفادة من علم النفس ومبادئه وقوانينه، علاوة على الإشادة بسلطة المعلم باعتباره مصدر المعلومة. أما المتعلم، فهو يتلقى المعلومات فقط، دون محاولة بنائها أو تكوينها ذاتيا، أو المشاركة في مناقشة المدرس والحوار معه عموديا، أو الحوار مع زملائه أفقيا، ومن ثم، فالمناهج التقليدية

سلبية من بعض الجوانب، فهو تعنى أكثر بالحفظ والتكرار والاجترار فقط، ولا تعنى بنمو الطالب من النواحي الذهنية والعقلية والوجدانية والحسية الحركية، ولا يعطي أهمية للأنشطة أو مستجدات علم النفس والسوسيولوجيا، ولا يأخذ بالطرائق الحديثة والمعاصرة في التدريس، وتهمل حاجات المتعلم وميوله واتجاهاته ومشاكله الذاتية والموضوعية، وتغفل عن توجيه سلوكه نحو الأفضل. وتركز كثيرا على الكم على حساب الكيف، ولا تراعي الفوارق الفردية. وتتصف بالصرامة في التعليم فتعد الأخطاء التعلمية عيبا ومهانة وجريرة لا تغتفر، ولا تنظر إليها على أنها طريقة مهمة ومفيدة في التعلم. وتهمل أيضا تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ. ناهيك عن تضخم المقررات الدراسية، وعدم ترابط المواد، وتهمل كذلك الجانب العملي والأنشطة الصفية الفردية والجماعية، ولا تهتم بالتعلم الذاتي، وتوجيه المتعلم توجيها صحيحا (حمداوي، ٢٠١٨). وبعد ذلك بحقب زمنية تطورت طرائق تعليم اللغات إذ لم يعد اكتساب اللغة مقتصراً على تزويد الطالب بمجموعة من الحقائق والأحكام، وإنما أصبح اكتساب اللغة أعمق من اكتساب المهارات والعادات كما يرى السلوكيون من أمثال سكينر وواطسن وبلومفيلد. بل كما يرى تشومسكي الذي دحض هذا الاتجاه – اتجاه السلوكيين- وذهب إلى أن العقل مزود بآليات أسماها المقدرة اللغوية أو الكفاية اللغوية وهذا الآليات تساعد المتعلم على أن يبتكر، ويصوغ جملاً جديدة ويحكم على الجمل الجديدة من حيث الصواب والخطأ حتى لو لم يكن المتعلم قد مر عليها من قبل (السيد، ١٩٨٨). فإذا كانت المدرسة التقليدية تختار المحتويات على أساس معرفي كمي ومضموني، وتعد المعارف هي الأساس في العملية التعليمية، فإن التخطيط اللغوي في المنهج الحديث ينطلق من الأهداف والكفايات والمهارات وعلم نفس النمو في وضع المحتويات، وتقديمها للمتعلم. وفي هذا الصدد، يقول محمد الدريج: " إننا بدأنا نشاهد في السنوات الأخيرة محاولات لاختيار المواد الدراسية، وتنظيمها بناء على مقاييس أخرى أكثر انسجاما، متمشيا مع ما آلت إليه المجتمعات المعاصرة، ومع وتيرة التقدم العلمي، ومن هذه المقاييس مقياس اختيار مادة التعليم وفق الأهداف المرسومة، وفي انسجام تام مع الغايات المحددة، ومن مقاييس اختيار المواد وتنظيم محتوياتها وتوزيعها على المستويات، هناك الاختيار الذي يرتكز على حقائق علم النفس، وخاصة علم النفس النمائي ونظريات التعلم وغيرها من الفروع التي تمكن واضع البرامج ومخطط المقررات من معطيات ثمينة عن شخصية التلاميذ وقدراتهم العقلية وميولهم النفسية ومراحل النمو التي يخضعون لها...وهكذا، يتم مراعاة الفترة المناسبة من مراحل نمو الشخصية لتقديم مجموعة من المعارف والمهارات (الدريج، ١٩٨٨). ولقد أجريت دراسات كثيرة بحثت في واقع مناهج تعليم اللغة العربية، وقد

استخدمت أدوات لاستطلاع آراء المعلمين حول أهداف تعليم اللغة العربية ومناهجها ومشكلات تعليمها ومقترحاتهم لعلاج تلك المشكلات، وقد خرجت تلك الدراسات بنتائج كثيرة أغلبها تصب في النقاط التالية (الوائلي، ٢٠٠٥): تفعيل دور المعلم في وضع مناهج اللغة العربية واختيار كتبها، وإنشاء مناهج تتفق مع الطبيعة المنطقية للغة وأنها كتلة لا تتجزأ، وذلك بالتركيز على بعض المشكلات منها على سبيل المثال: تطوير مستوى تأهيل المعلم معرفياً ومهارياً ومهنياً، وإيجاد حلول لازدواجية اللغة في مجتمع الطالب وبيئته المحيطة، بالأخص إذا كان بعض معلمي المواد الأخرى لا يستخدم الفصحى؛ فالطالب قد لا يسمع الفصحى إلا في صفوف اللغة العربية فقط، وتوفير معاجم متخصصة لكل مرحلة تعليمية، وتقديم محتوى نصوص لغوي بروح العصر الذي يعيشه، ويستفز اهتماماته. (الوائلي، ٢٠٠٥)، وإيجاد ترابط بين محتوى المواد التعليمية اللغوية ومحتوى اختبارات مركز قياس.

وهناك مسائل لا بد أن تراعى في التخطيط اللغوي الحديث في تخطيط المادة العلمية اللغوية:

وهي عرض المادة اللغوية وهي مسألة تؤدي دورا كبيرا في إنجاح العملية التعليمية، ويتوقف الأمر في ذلك على المدرس الكفء الذي ينبغي أن يجتهد في تحقيق هذه الصفة بناء على كفاءته والفنيات التي يتمتع بها. ومن ناحية أخرى على المنهج المخطط له جيداً والمتكامل بالوسائل الممكنة المناسبة التي تعينه على ذلك. فالكتاب، والتسجيلات الصوتية، أو الأفلام متحركة، أو المطبوعات، أو غيرها. وكذلك التدرج كآلية تربوية مهمة، فالاكتساب اللغوي يخضع لناموس الحياة الطبيعية، لذلك ينبغي مراعاة القضايا التالية في تعليمية اللغة: كالبدء بالسهل قبل الصعب، وتناول القواعد العامة، قبل الخاصة، والبدء بالألفاظ التي يكثر تداولها في الأوساط العلمية وتتواتر بين المتخاطبين على الألفاظ التي يندر ذكرها. وهذا الذي سيسوقنا إلى أهمية الحديث عن المعاجم المتخصصة لكل مستوى من المستويات، وضرورة وجود معجم تعليمي يضم المعجم المفردات الأساسية التي يحتاجها المتعلم في كل مرحلة من المراحل (الشلف، ٢٠١٣).

مناهج "الكفايات اللغوية" في نظام المقررات:

أدرك القائمون على المنظومة التربوية بالمملكة العربية السعودية ضرورة تطوير المناهج بشكل عام، وإعادة هيكلة وتخطيط مقررات اللغة العربية وقد جاء هذا ضمن تحديث كل المناهج والمقررات محتوىً ومضموناً وتصميمًا داخليًا وخارجيًا. فجاءت مناهج الكفايات اللغوية في نظام المقررات في المرحلة الثانوية كي تظل على درجة من الكفاءة لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها؛ ولكي تستجيب لمتطلبات العصر ولمستجدات الحياة من جهة، ولتحقيق الحاجات التواصلية من جهة أخرى لدى الطلاب. وقد طُور منهج

الكفايات اللغوية لتدريب طلاب المرحلة الثانوية في نظام المقررات في ضوء مبادئ التعلم الإتقاني على خمس كفايات لغوية مدرجة طولياً في أربعة مستويات (السحيباني، ٢٠٠٤)، ينفذ كل مستوى منها خلال فصل واحد. وقد بني هذا المنهج على أساس أن الطالب قد درس – تقليدياً- في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة جميع أبواب النحو الرئيسة أو معظمها، وجميع أبواب الإملاء، وشيئاً من الأدب. والكفاية اللغوية في عرف هذا المنهج هي الأداء اللغوي السليم المبني على معرفة، ويشير الأداء في هذا التعريف إلى المهارة في:

أ- إنتاج اللغة شفهياً وكتابياً.

ب- استقبال اللغة استماعاً وقراءةً.

والكفاية تمثل الآتي (معرفة+ مهارة+ خبرة+ شخصية) وتعني الأداء المبني على معرفة.

والتعليم الإتقاني: نموذج تدريسي يرى أنه بإمكان الطلاب جميعهم أو معظمهم التساوي في درجة إتقان المادة أو المهارة المتعلمة إذا نظمت المادة المتعلمة بطريقة تناسب التفضيلات المختلفة للطلاب، وأعطي كل منهم الوقت الكافي للتعلم (السحيباني، ٢٠٠٤).

والتدريب على كل كفاية في كل وحدة تدريبية خاصة، وحدة تدريبية وليس وحدة تعليمية (مبدأ التدريب على كفايات اللغة) وليس تعليمها، ففي التعليم اكتساب لقدر من المعارف والمعلومات، ولكن في التدريب امتلاك لقدر من المهارات والاتجاهات. وتصميم الوحدات التدريبية في هذا المنهج قائم على مبادئ التعلم من أجل التمكن والإتقان. وتعتمد هذه المناهج التقويم المستمر حيث تتاح له فرص كافية في وقت طويل لتحسين مستوى الطالب ورفع درجات إتقانه، كذلك تعتمد هذه المناهج تعزيز مبادئ التعلم النشط لدى الطالب، بالإشارة إلى القراءات الخارجية الإضافية في كل وحدة (التعليم و.، ٢٠١٩).

إن نظام المقررات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية هو نظام جديد يتيح للطالب إنهاء هذه المرحلة في سنتين ونصف، ويتيح له كذلك، معادلة المواد التي حصل على دورات فيها، وقد أثبت النظام نجاحه. وقد تمت الموافقة على تطبيق النظام بموجب القرار الصادر من المقام السامي رقم (٧م ب/ ٧٠١) وتاريخ ١١ /١٠/١٤٢٥هـ. والخطة الدراسية فيه تتكون من برنامج مشترك يدرسه الطلاب يتفرع إلى مسارين تخصصين أحدهما للعلوم الإنسانية، والآخر للعلوم الطبيعية. وتتبنى هذه الخطة في هيكلها الجديد جوانب عدة من أهمها:

- ❖ نظام الساعات الدراسية المقننة التي يسجلها الطالب في كل فصل دراسي.

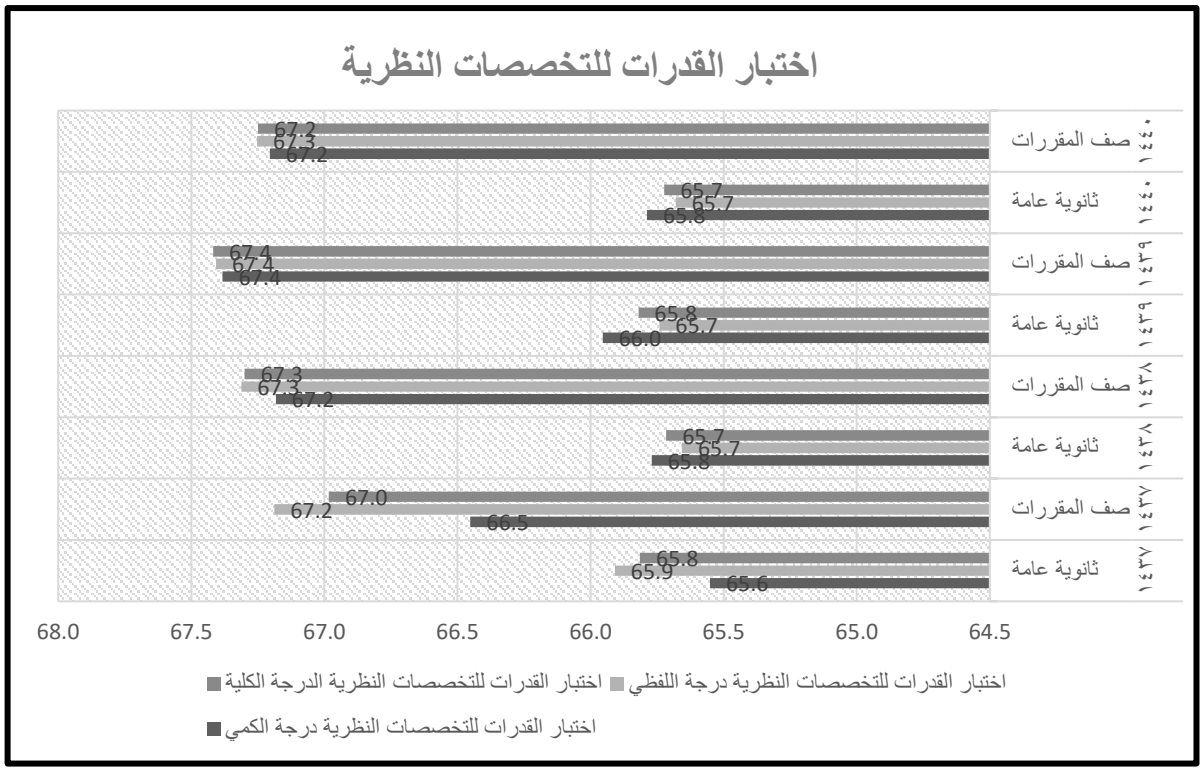
- ❖ نظام المعدلات التراكمية والفصلية.
- ❖ نظام المنهج التكاملي الذي يربط بين المقررات الدراسية ليمكن الطالب من اكتساب الجوانب المهارية والعملية، والإعداد للحياة والتهيئة لسوق العمل.
- ❖ أساليب نوعية في التعليم والتعلم، وأدوات جديدة في التقويم.

وقد صُمم منهج الكفايات اللغوية بأسلوب جديد للدرس اللغوي، لأنه يهدف إلى تحقيق غاية مختلفة، ليس المهم في هذا المنهج أن يعرف الطالب شيئاً عن اللغة، ولكن المهم أن يكتسب عادات ومهارات لغوية يستخدمها كل يوم، في كتاباته، وقراءاته، وتعلمه، واتصاله بالآخرين (التعليم و.، ٢٠١٩).

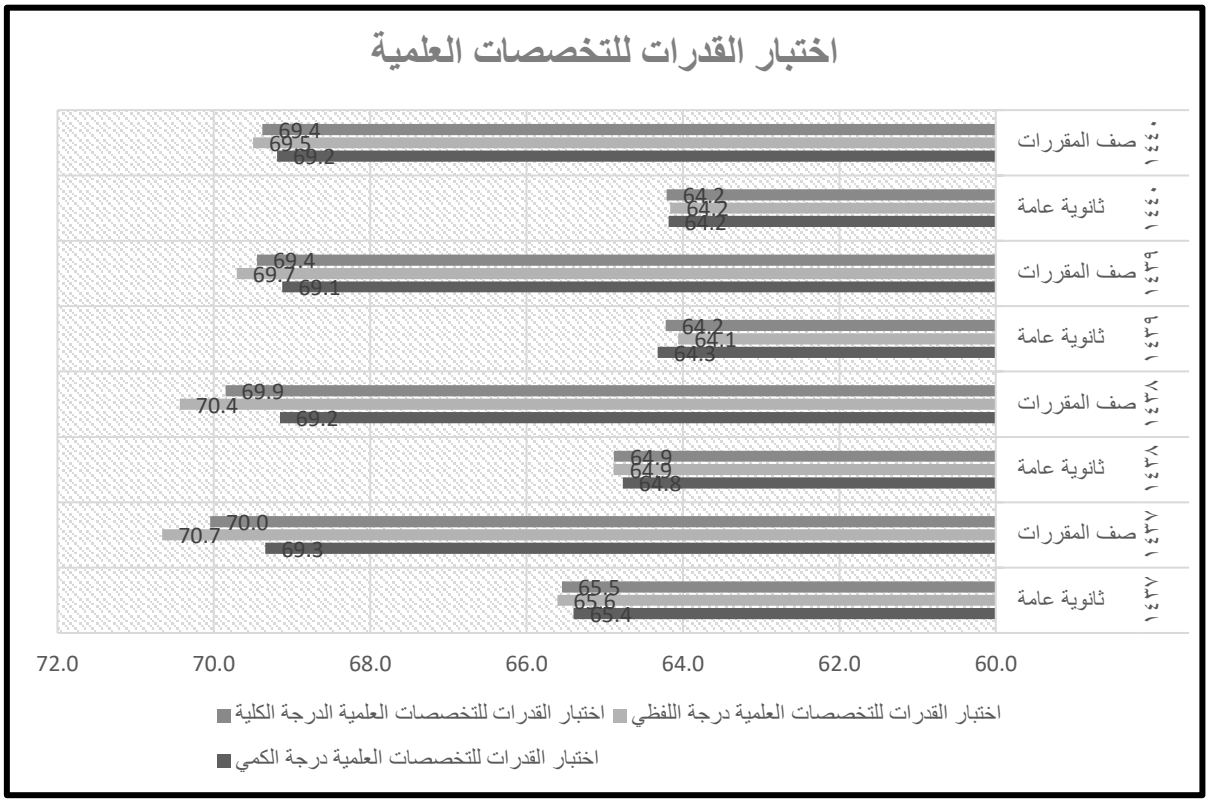
وتنقسم الكفايات في هذا المنهج إلى خمس كفايات:

شكل (٢-١) أنواع الكفايات اللغوية في مناهج المقررات

وبالرغم من أن مناهج الكفايات اللغوية في نظام المقررات كجهود بشرية عليها بعض الملاحظات، وقد طُرحت حوله بعض المقترحات؛ التي سيستفاد منها في التطوير لاحقاً، مثل أن المناهج هذه يقل فيها إثراء الطالب معجمياً لقلة وحدات المحتوى الأدبي؛ لأنها أُلفت في بدايات تأليفها للتخصصات العلمية فقط (السحيباني، ٢٠٠٤)، وكذلك مستوى عرض المحتوى العلمي وتقديمه في الكتب الذي كان يقلق بعض المشرفين من أنه أعلى من مستوى قدرات الطلاب، أو أنه قد يناسب المتفوقين من الطلاب فقط؛ إلا أن إحصائيات مركز قياس للخمس سنوات الماضية تشير إلى أن مخرجات نظام المقررات كانت الأفضل في أداء الطلاب لاختبار القدرات في كلا التخصصات العلمية والنظرية، كما يتضح في الرسمين التاليين:



شكل (٣–١) إحصائيات مركز قياس لاختبار القدرات للتخصصات النظرية



شكل (٤–١) إحصائيات مركز قياس لاختبار القدرات للتخصصات العلمية

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها: فيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي هدفت إلى:

- تعرف قناعات الهيئة التعليمية بتحديات التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
- تعرف قناعات الهيئة التعليمية بتناسب التخطيط اللغوي مع إعداد المعلم.
- تعرف قناعات الهيئة التعليمية بتناسب التخطيط اللغوي مع التقييم اللغوي.
- تعرف الفروق الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى للمتغيرات الآتية: (عدد سنوات الخدمة- نوع العمل- الخبرة السابقة بالتخطيط اللغوي).

نتائج السؤال الأول "**ما قناعات الهيئة التعليمية بتحديات التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟**" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بالمحور الأول، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٤-١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على فقرات المحور الأول

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	مراعاة أسس المذاهب المعرفية لطبيعة الإدراك الإنساني وطرائق التفكير.	٣,٨٢	٠,٧٦٦	كبيرة
٢	نظريات اللغويات التطبيقية الحديثة والطبيعة التكاملية للغة في أنها كتلة لا تتجزأ.	٣,٧٠	٠,٨٦٥	كبيرة
٣	أن اللغة قدرة عقلية وملكة لسانية تختلف عن سائر المعارف والعلوم والمهارات.	٤,٠٢	٠,٦٩٧	كبيرة
٤	ضخامة متن اللغة، والطول الزمني والتاريخي للغة واستعمالاتها.	٤,١٢	٠,٩٧٠	كبيرة
٥	اللغة كفايات ومهارات لغوية وليست معلومات لغوية.	٣,٨٢	١,٠٦٠	كبيرة
٦	اللغة العربية اللغة الأولى في البلد.	٤,١٢	١,٠٣٧	كبيرة
٧	اللغة العربية هي لغة الخطاب التدريسي في التعليم بجميع مراحله ومقرراته.	٤,٢٧	٠,٨٣٦	كبيرة جدا
٨	تحول المناهج من عناصر لغوية كثيرة إلى كفايات لغوية وظيفية تواصلية.	٣,٥٣	١,٠٩٠	كبيرة
٩	الوحدات في المنهج وحدات تكاملية تجمع كامل مهارات اللغة وعناصرها.	٣,٦٨	٠,٩٧٧	كبيرة
١٠	مقررات الكفايات اللغوية صالحة للقسمين العلمي والأدبي.	٣,٥٧	١,٠٨٩	كبيرة
١١	(تحقيق مشاركة المعلم في وضع المنهج).	٣,٦٥	١,٠٣٣	كبيرة
١٢	سد الفجوة بين وثيقة بناء المقررات، وقرارات الإشراف التربوي، وطريقة التدريس.	٣,٤٢	٠,٩٩١	كبيرة
١٣	اعتماد نموذج (التعلم الإتقاني) والتقويم المستمر في مقررات الكفايات اللغوية.	٣,٦٣	٠,٨٩٦	كبيرة
١٤	تحقيق مبدأ المدى والتتابع أو (الشمول والتدرج والتوازن) في بناء الوحدات.	٣,٧٣	٠,٨٩٤	كبيرة
١٥	إرفاق المنهج بمعينات سمعية وبصرية مرتبطة بتطبيقات المنهج.	٣,٠٨	١,١٩١	متوسطة
	المتوسط العام	٣,٧٤	٠,٥٤١	كبيرة

يبين الجدول (٤-١) أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بقناعات العضـــو بتحديات التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية تراوحت قيمها بين (٣,٠٨ – ٤,٢٧)، حيث حصـلت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على: "اللغة العربية هي لغة الخطاب التدريسـي في التعليم بجميع مراحله ومقرراته" على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٢٧) ودرجة موافقة كبيرة جدا، في حين حصـلت باقي الفقرات على درجات موافقة كبيرة كان أدناها الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على: " إرفاق المنهج بمعينات سمعية وبصرية مرتبطة بتطبيقات المنهج " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٠٨). كما يبين الجدول حصـول اجمالي الفقرات على متوسـط حسـابي قيمته (٣,٧٤) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن جميع هذه الفقرات تمثل قناعات العضـــو بتحديات التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وبدرجة كبيرة.

حيث تم اسـتخدام التدريج التالي للدلالة على متوسـطات اسـتجابات أفراد العينة على درجة الموافقة:

جدول (٥-١) المتوسط الحسابي ودرجة الموافقة

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
٤,٢ فما فوق	كبيرة جدا
من ٣,٤ الى أقل من ٤,٢	كبيرة
من ٢,٦ الى أقل من ٣,٤	متوسطة
من ١,٨ الى أقل من ٢,٦	قليلة
أقل من ١,٨	قليلة جدا

وقد اتفقت نتائج هذا المحور من الدراسة مع دراسة السحيباني (السحيباني، ٢٠٠٤) في أغلب الفقرات التي تمحورت حول تكاملية المنهج في نظام المقررات، وأن تخطيط مناهج المقررات تعتمد الاتجاهات التواصـــلية، وكذلك اتفقت مع دارســـة لبوز (لبوز، ٢٠١١)، حيث أن قناعات الهيئة التعليمية كانت إيجابية بدرجة كبيرة مما يعطي مؤشرات بمدى الرضا الذي انعكس إيجابياً على مستوى الأداء التدريسي، وكذلك فقرات تفعيل مشاركة المعلم في التخطيط اللغوي ومرونة اختيار بعض مواضيع الدراسة مع دراسة فرفار والجمعي (فرفار، ٢٠١٣) في اختيار موضوعات التواصل الشفهي، ودراسة الأنصاري (الأنصاري، ٢٠١٢) في مزايا نظام المقررات وضرورة الاستفادة منها في تحديث مناهج التعليم. وكذلك اتفقت نتائج تحديات التخطيط اللغوي حول ضـــخامة متن اللغة والطول التاريخي والزمني لها مع دراســـة عيســـاني (عيسـاني، ٢٠١٤) التي أوصـت بضـرورة العناية بالتخطيط اللغوي لمواجهة تلك التحديات وأبرزها كون

اللغة هي اللغة الأولى في البلد وخطورة العلاقة بين التخطيط اللغوي لمقررات اللغة الأولى وبين صـــناعة التنمية في بلد اللغة.

وقد اتفقت قناعات الهيئة التعليمية الإيجابية بدرجة كبيرة حول تحديات التخطيط اللغوي مع دراسة بروغ (Brog، ٢٠١١) وأثر القناعات الإيجابية عن التخطيط اللغوي وتحدياته بتحســين مهارات الأداء التدريسي.

نتائج الســؤال الثاني " ما قناعات الهيئة التعليمية بتناســب التخطيط اللغوي مع واقع المعلم؟" تم حســاب المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بالمحور الثاني، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦-١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على فقرات المحور الثاني

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	تأهيل المعلم في دراسته الجامعية، (توفير حلقة وصل بين ما يقدم في الجامعات وما يقدم في تدريس المرحلة الثانوية)	٣,٣٣	١,١٠٩	متوسطة
٢	تقديم وثيقة شاملة لبناء هذه المقررات لأعضاء الهيئة التعليمية قبل العمل على تدريس هذه المقررات.	٣,٢٥	١,٠٩٣	متوسطة
٣	تقديم تدريب كافٍ للهيئة التعليمية لتدريس هذه المقررات.	٣,٠٨	١,٢١٨	متوسطة
٤	توحيد محتوى تدريبي إليكتروني؛ لتحقيق مبدأ تكافؤ فرص التدريب لجميع أعضاء الهيئة التعليمية.	٣,١٣	١,١٢١	متوسطة
٥	تفعيل مشاركات أعضاء الهيئة التعليمية في صنع المحتوى التعليمي واللغوي للمقررات، وفي تحسين البيئة المحيطة بالطالب.	٣,١٧	١,٠٧٠	متوسطة
٦	مرونة التطبيق في حال حدوث ظروف معاكسة للتدريس، سواءً في قلة الكادر التعليمي أو في البيئة المحيطة للطالب.	٣,٣٣	١,٠٧٨	متوسطة
٧	وجود أدلة للمعلم مساعدة في تنفيذ المقررات ومواجهة تحديات التدريس.	٣,٤٣	١,١٣٤	كبيرة
٨	نقل دور المعلم من محاضر إلى مدرب لغوي وموجه لأنشطة الصف ومقيم مستمر لتطورات نمو الطلاب لغوياً.	٣,٨٥	٠,٩٣٠	كبيرة
٩	إرفاق المناهج بمعجم مرحلي يعدُّ مرجعاً لغوياً للمعلم وللطالب.	٣,٠٥	١,٢٢٠	متوسطة
١٠	خطاب المقررات تعليمي قائم على التعلم الذاتي.	٣,٧٥	٠,٩٨٠	كبيرة
١١	تقديم محتوى متناسب كمياً ونوعياً مع الزمن المحدد لساعات المقرر.	٣,٤٠	١,١٣٢	كبيرة
١٢	إرفاق المنهج بمواد تعليمية داعمة مثل القراءة الخارجية أو الإضافية مرتبطة بمستويات المنهج ومراحله.	٣,٤٣	١,١٧٨	كبيرة
١٣	المقررات متناسبة لطالب يتحدث اللغة العربية الفصحى لغة أم.	٣,٢٨	١,٠٣٧	متوسطة
١٤	محتوى المقررات طريقته جاذبة للطالب حسب سنه وميوله.	٣,٣٥	١,٠٩٦	متوسطة
١٥	إقرار مقرر الكفايات اللغوية (٥) و (٦) و (٧) للقسم الأدبي.	٣,٧٧	٠,٩٤٠	كبيرة
	المتوسط العام	٣,٣٧	٠,٨٢٦	متوسطة

ويبين الجدول (٦-١) أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بقناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي مع واقع المعلم تراوحت قيمها بين (٣,٠٨ – ٣,٨٥)، حيث حصلت الفقرتان (٨، ٧) على درجات موافقة كبيرة كان أعلاهما الفقرة رقم (٨) والتي تنص على: "نقل دور المعلم من محاضر إلى مدرب لغوي وموجه لأنشطة الصف ومقيم مستمر لتطورات نمو الطلاب لغوياً." حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٨٥)، في حين حصلت باقي الفقرات على درجات موافقة متوسطة كان أدناها الفقرة رقم (٩) والتي تنص على: "إرفاق المناهج بمعجم مرحلي يعدُّ مرجعاً لغوياً للمعلم وللطالب" حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٠٥). كما يبين الجدول حصول اجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٣,٣٧) ودرجة موافقة متوسطة، وهذا يدل على أن جميع هذه الفقرات تمثل قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي للمقررات مع المعلم، وبدرجة متوسطة.

وقد قلت قناعات الهيئة التعليمية كثيراً في هذا المحور عن المحور السابق؛ حيث اتخذت أغلب الفقرات الدرجة المتوسطة في القناعات خصوصاً في فقرة تناسب التخطيط اللغوي مع واقع تأهيل المعلم الأمر الذي اتفق مع دراسة سموم (سموم، ٢٠١٨) التي وضحت أن أبرز تحديات تعليم اللغة العربية وجود بعض المعلمين غير المؤهلين لتدريس اللغة العربية. وكذلك الفقرة الثانية حيث اتفقت نتائج هذه الفقرة مع دارسة وانغ (Wang، ٢٠٠٨) التي وضحت أن هناك تناقضات كبيرة بين التخطيط اللغوي وبين التنفيذ مما يؤدي إلى فشل التخطيط اللغوي. وكذلك جاءت نتائج الفقرة الثالثة والرابعة مع دراسة بروغ (Brog، ٢٠١١) ودراسة لوفت (Luft، ٢٠١٠) التي تؤكد على إيجابية الأثر التدريبي في تحسين مهارات المعلم ومعتقداته وممارساته. وكذلك دراسة الجمعي وفرفار (فرفار، ٢٠١٣) اتفقت مع نتائج الفقرة الخامسة من حيث أهمية تفعيل دور المعلم في اختيار محتوى النصوص ومرونة التطبيقات في حدوث حالات طارئة. في حين جاءت قناعات الهيئة التعليمية بوجود أدلة مساعدة للمعلم ونقل دور المعلم من محاضر إلى مدرب وموجه ونوعية الخطاب التعليمي في المناهج والتخطيط اللغوي الزمني لساعات المقرر وإرفاق المنهج بمواد قرائية داعمة، كلها جاءت موافقة لنتائج دراسة السحيباني (السحيباني، ٢٠٠٤)؛ مما يدل على مدى رضا الهيئة التعليمية على المعايير الداعمة للمعلم في صناعة المنهج. أما من حيث قناعات الهيئة التعليمية من أن المناهج صُممت لطالب يتحدث اللغة العربية لغة أم فقد جاءت متوسطة، وكذلك جاءت فقرة تناسب التخطيط اللغوي للمناهج مع سن الطالب وميوله مما يتوافق مع دراسة الجمعي وفرفار (فرفار، ٢٠١٣)، وكذلك دراسة سموم (سموم، ٢٠١٨) التي أوصت بضرورة إلزام المعلم بالخطاب الصفي الملتزم بالفصحى المعاصرة وكذلك توفير محتوى (انترنت) مناسب لسن وميول الطالب بحيث يكون مواد داعمة للمنهج. أما القناعات الأخيرة فيما يخص مقرر الكفايات اللغوية (٥) و(٦) و(٧) ومناسبتها للقسم الأدبي فقد جاءت بدرجة كبيرة حيث اتفقت مع نتائج دراسة السحيباني (السحيباني،

٢٠٠٤)حيث كانت مقررات الكفايات اللغوية (١) و(٢) و(٣) و(٤) صالحة للقسمين الأدبي والعلمي، فيما يضيف بعض الخبراء حول هذه الفقرة بعض الملاحظات التي ستضاف إلى توصيات هذه الدراسة.

نتائج السؤال الثالث: "ما قناعات الهيئة التعليمية بتناسب التخطيط اللغوي مع واقع التقييم؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بالمحور الثالث، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٧-١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على فقرات المحور الثالث

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	التناسب مع نوع الاختبارات المرحلية والنهائية حسب مهارات اللغة وعناصرها المقررة في مقررات المنهج.	٣,٧٥	٠,٩٢٧	كبيرة
٢	تحقيق مبدأ التقويم المستمر، بإيجاد اختبارات ذاتية إضافية في المنهج إلى اختبارات أخرى يعدُّها المعلمون.	٤,٠٣	٠,٧٥٤	كبيرة
٣	التناسب مع نوع الاختبارات التي يقدمها مركز قياس (القدرات) على كل مهارات اللغة وعناصرها.	٣,١٣	١,١٠٦	متوسطة
٤	إثراء الطالب معجمياً حيث تلاءم محتوى المقررات مع ما تقيسه اختبارات مركز قياس.	٣,٠٨	١,٠٧٢	متوسطة
٥	إيجاد حلقة وصل بين محتوى اختبارات مركز قياس ومحتوى المقررات.	٣,٣٠	١,٠٢٤	متوسطة
٦	إيجاد تقييم إليكتروني من الطلاب للمقرر والمعلم ولطرائق التقييم بخصوصية	٣,٣٣	١,١٩٦	متوسطة
٧	تقديم تغذية راجعة لتحسين جودة التخطيط اللغوي للمقررات بالاستفادة من تقييم الطلاب.	٣,١٨	١,١٢١	متوسطة
٨	فرض التدريب الإجباري على المعلمين، بإيجاد مكافآت ومزايا للمتدربين منهم.	٣,٢٢	١,٢٨٣	متوسطة
٩	نقل التقييم اللغوي من تقييم نهائي وجزئي إلى مفهوم التقويم المستمر ومفهوم التقييم الذاتي وتقييم الأقران.	٣,٥٥	٠,٧٦٤	كبيرة
١٠	إيجاد تقييم إليكتروني من المعلم للمنهج مع تسليم كافة أعماله	٣,٠٠	١,١٧٢	متوسطة
١١	إرفاق المنهج بموقع إليكتروني تفاعلي مزود بالأنشطة والتدريبات والتقويمات البنائية واختبارات القياس المختلفة.	٣,٢٥	١,١٦٧	متوسطة
١٢	إرفاق المنهج بكتاب للتدريبات والأنشطة.	٣,٤٣	١,٢٤٧	كبيرة
	المتوسط العام	٣,٣٥	٠,٧٥٧	متوسطة

ويبين الجدول (٧-١) أن المتوسطات الحسابية لدرجات موافقة أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بقناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي للمقررات مع واقع التقييم تراوحت قيمها بين (٣,٠٠ – ٤,٠٣)، حيث حصلت الفقرات (٢، ١، ٩، ٤) على درجات موافقة كبيرة كان أعلاها الفقرة رقم (٢) والتي تنص على: "تحقيق مبدأ التقويم المستمر، بإيجاد اختبارات ذاتية إضافية في المنهج إلى اختبارات أخرى يعدُّها المعلمون" حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤,٠٣)، في حين حصلت

باقي الفقرات على درجات موافقة متوسطة كان أدناها الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على: "إيجاد تقييم إليكتروني من المعلم للمنهج مع تسليم كافة أعماله" حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٠٠).كما يبين الجدول حصول اجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٣,٣٥) ودرجة موافقة متوسطة، وهذا يدل على أن جميع هذه الفقرات تمثل قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي للمقررات مع معايير التقييم، وبدرجة متوسطة.

وحول هذا المحور الذي جاءت نتائج أغلب فقراته متوسطة، إلا أن بعض الفقرات الخاصة بالتقويم المستمر والاختبارات المرحلية والنهائية وتناسبها مع التخطيط اللغوي الذي خُططت مناهجه ابتداءً على مبدأ التقويم المستمر فنتائج هذه الفقرات جاءت لتوضح أن قناعات الهية التعليمية كبيرة بمبادي التقويم المستمر الأمر الذي يتفق مع نتائج دراسة عبيدو والبركات (البركات، ٢٠١٧) التي تتفق مع نتائج هذه الدراسة في إيجابية قناعات الهيئة التعليمية بجدوى وفاعلية التقييم البديل والتقويم المستمر في إكساب الطالب المهارات الأساسية لمحتوى الأهداف ومضمونها.

أما قناعات الهيئة التعليمية بتناسب التخطيط اللغوي مع ما يقدمه مركز قياس من اختبارات فقد جاءت متوسطة، لأن المحتوى في المقررات تدريبي ومهاري، أما محتوى اختبار القدرات فأغلبه معجمي؛ وبالرغم من ارتفاع نسب الإحصائيات في مخرجات نظام المقررات في أداء اختبار القدرات لمدة الخمس سنوات الماضية، إلا أن فقر الثروة المفرداتية لدى الطلاب أمر يلاحظه المعلم بشكل أقوى من مؤشرات الاختبارات، وهذا ما يتفق مع دراسة السحيباني (السحيباني، ٢٠٠٤)، وضرورة تكثيف المحتوى الأدبي في مناهج مقررات الكفايات اللغوية لتتناسب مع هدف إثراء الطالب معجمياً. وفيما يخص قناعات الهيئة التعليمية بمبدأ تقييم الطالب للمقرر وللمعلم ولتطبيقات التخطيط اللغوي، وكذلك تقييم المعلم لتطبيقات التخطيط اللغوي وتقديم كل ما يخص العمل في نمط إلكتروني تفاعلي لتقديم التغذية الراجعة لتحسين عمليات التخطيط اللغوي مستقبلاً فيبدو أن الهيئة التعليمية تطمح إلى تحسين هذه النقاط لتحسين بيئة التعليم بأكبر قدر مستطاع، وهذا ما توافقت نتائجه مع نتائج دراسة وانغ التي دعت إلى تضييق الفجوة بين التخطيط والتطبيق بالاستفادة من آراء المعلمين في تحسين التخطيط اللغوي.

أما نتائج فقرة وجود الكتب للتدريبات والتطبيقات فقناعات الهيئة التعليمية كانت كبيرة؛ لوجودها فعليا وبأكثر من صيغة طباعية كما ورد ذلك في موقع قناة عين الأكاديمية، وهذا اتفق كثيرا مع دراسة النغيمشي وسعودي (سعودي، ٢٠١٨) التي أظهرت وجود علاقات إيجابية بين معتقدات المعلم نحو كتاب التدريبات وبين درجة استخدامه له أثناء التدريس، مما يطمئن إلى وجود قناعات إيجابية كبيرة نحو كتب التدريبات في مقررات الكفايات اللغوية.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات موافقة أفراد العينة على محاور الدراسة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٨-١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة موافقة أفراد العينة على محاور الدراسة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
قناعات العضو بتحديات التخطيط اللغوي	٣,٧٤	٠,٥٤١	كبيرة
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي مع المعلم	٣,٣٧	٠,٨٢٦	متوسطة
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي مع التقييم	٣,٣٣	٠,٧٥٧	متوسطة
قناعات الهيئة التعليمية بممارسات التخطيط اللغوي في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية	٣,٥٥	٠,٧٠٨	كبيرة

ويبين الجدول (٨-١) أن المتوسطات الحسابية لمحاور الدراسة تراوحت قيمها بين (٣,٧٤-٣,٣٣)، معظمها بدرجات موافقة متوسطة إلى موافقة كبيرة، حيث حصل محور: (قناعات العضو بتحديات التخطيط اللغوي)، على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٣,٧٤)، بينما حصل محور: (قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي مع واقع التقييم) على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣,٣٣) ودرجة موافقة متوسطة. كما يبين الجدول حصول اجمالي الفقرات على متوسط حسابي قيمته (٣,٤٨) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن جميع هذه المحاور تمثل قناعات الهيئة التعليمية بممارسات التخطيط اللغوي في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وبدرجة كبيرة.

نتائج إجابة السؤال الرابع ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الآتية: (عدد سنوات الخدمة – نوع العمل – الخبرة السابقة بالتخطيط اللغوي)؟"

حسب عدد سنوات الخدمة:

وللإجابة عن هذا السؤال "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الآتية: (عدد سنوات الخدمة – نوع العمل – الخبرة السابقة بالتخطيط اللغوي)؟" تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent-Samples T test)؛ لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير عدد سنوات الخدمة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٩-١) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغير عدد سنوات الخدمة

المحور	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
قناعات العضو بتحديات التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية	أقل من ١٠ سنوات	٥٧	٣,٧٩	٠,٤٧٧	-٠,٤٠١	١٧٨	٠,٦٨٩
	١٠ سنوات فأكثر	١٢٣	٣,٨٢	٠,٥٧٠			
	١٠ سنوات فأكثر	١٢٣	٣,٥٠	٠,٨٤٨			
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي للمقررات مع المعلم	أقل من ١٠ سنوات	٥٧	٣,٤٤	٠,٨١٤	١,٣٠٦	١٧٨	٠,١٩٣
	١٠ سنوات فأكثر	١٢٣	٣,٢٧	٠,٨٢٩			
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي للمقررات مع معايير التقييم	أقل من ١٠ سنوات	٥٧	٣,٤٨	٠,٦٧٠	٠,٩٩٢	١٧٨	٠,٣٢٢
	١٠ سنوات فأكثر	١٢٣	٣,٣٦	٠,٧٩٤			
قناعات الهيئة التعليمية بممارسات التخطيط اللغوي في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية	أقل من ١٠ سنوات	٥٧	٣,٥٦	٠,٦٠٢	٠,٣١٧	١٧٨	٠,٧٥٢
	١٠ سنوات فأكثر	١٢٣	٣,٥٣	٠,٦٣٧			

يتضح من الجدول (٩-١) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠,٠٥) في جميع محاور الدراسة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، وهذا يدل على تشابه استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة مهما بلغ عدد سنوات الخدمة.

وهذا يتعارض مع دراسة لوفت التي أكدت أن تغيير المعتقدات أكثر من الممارسات يختلف بين أصحاب الخبرة في العمل أكثر من المعملين الذين لم يكن لديهم خبرة، حيث أكدت الدراسة أن المعتقدات أكثر تغيراً لدى المعلمين المبتدئين أكثر من الممارسات، التي بدت أكثر تغييراً من المعتقدات لدى المعلمين ذوي الخبرة، حسب التدريب أثناء الخدمة الفعلية (Luft، ٢٠١٠)؛ وتُبرر هذه النتائج في هذه الدراسة الحالية بأن مدة تطبيق مناهج المقررات التجريبية في بعض المدارس قبل أن تُعمم على أكثر المدارس بالرياض

والمملكة، هي نفس المدة التي عمل فيها الكثير من العينة ولذلك لم يكن لهذا المتغير أثر كبير في تغيير درجة إيجابية القناعات.

حسب نوع العمل:

وللإجابة عن هذا السؤال: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الآتية: (عدد سنوات الخدمة – نوع العمل – الخبرة السابقة بالتخطيط اللغوي)؟" تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent-Samples T test)، لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير نوع العمل، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٠-١) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغير عدد سنوات الخدمة

المحور	نوع العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
قناعات العضو بتحديات التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية	معلم	١٢٦	٣,٧١	٠,٥٤٧	-٣,٧٣٥	١٧٨	٠,٠٠٠
	مشرف	٥٤	٤,٠٣	٠,٤٥٩			
	مشرف	٥٤	٣,٦٨	٠,٨٦٦			
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي للمقررات مع المعلم	معلم	١٢٦	٣,٣٨	٠,٨٦٠	١,٣٧٠	١٧٨	٠,١٧٣
	مشرف	٥٤	٣,١٩	٠,٧٣٢			
	مشرف	٥٤	٣,٥٢	٠,٦٠٧			
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي للمقررات مع التقييم	معلم	١٢٦	٣,٤٢	٠,٧٦٠	٠,٧٣٤	١٧٨	٠,٤٦٤
	مشرف	٥٤	٣,٣٣	٠,٧٥٥			
قناعات الهيئة التعليمية بممارسات التخطيط اللغوي في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية	معلم	١٢٦	٣,٥١	٠,٦٥٤	-٠,٨٥٠	١٧٨	٠,٣٩٧
	مشرف	٥٤	٣,٦٠	٠,٥٥١			

يتضح من الجدول (١٠-١) أن قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (٠,٠٥) في محور: (قناعات العضو بتحديات التخطيط اللغوي)، بينما كانت مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥) في المحاور الأخرى. وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محور: (قناعات العضو بتحديات التخطيط اللغوي)، ولصالح المشرف، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في المحاور الأخرى تعزى لنوع العمل.

وهذا يدل على أن موافقة المشرفين حول محور: (قناعات العضو بتحديات التخطيط اللغوي)، كانت أعلى من المعلمين، بينما تشابهت وجهات نظر المعلمين والمشرفين حول محاور الدراسة الأخرى. وهذا يتوافق مع دراسة لوفت التي أكدت أن تغيير المعتقدات أكثر من الممارسات يختلف بين أصحاب الخبرة في العمل أكثر من المعملين الذين لم يكن لديهم خبرة، حيث أكدت الدراسة أن المعتقدات أكثر تغيراً لدى المعلمين المبتدئين أكثر من الممارسات، التي بدت أكثر تغييراً من المعتقدات لدى المعلمين ذوي الخبرة، حسب التدريب أثناء الخدمة الفعلية (Luft، ٢٠١٠)؛ وهذه النتائج في هذا المتغير تُبرر بأن طبيعة العمل الإشرافية تقتضي نوعاً من الوعي والإدراك بالقرارات والسياسات والخبرة بأسس التخطيط اللغوي للمناهج اللغوية على الوضع الحديث أكثر من نوعية العمل التعليمي الذي يأخذ الدور التنفيذي فقط لما يُطلب منه كمعلم في واقع التعليم حالياً.

حسب الخبرة السابقة بالتخطيط اللغوي:

وللإجابة عن هذا السؤال: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الآتية: (عدد سنوات الخدمة – نوع العمل – الخبرة السابقة بالتخطيط اللغوي)؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة السابقة بالتخطيط اللغوي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١١–١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخبرات السابقة بالتخطيط اللغوي

المحور	الخبرة السابقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قناعات العضو بتحديات التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية	ليس لدي معرفة ولا خبرة في المجال	٦٠	٣,٩١	٠,٤٥٢
	لدي معرفة وليس لدي خبرة	٦٣	٣,٧٣	٠,٥٩٠
	لدي معرفة وخبرة في المجال	٥٧	٣,٧٩	٠,٥٦٣
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي للمقررات مع المعلم	ليس لدي معرفة ولا خبرة في المجال	٦٠	٣,٧٨	٠,٦٧١
	لدي معرفة وليس لدي خبرة	٦٣	٣,١٩	٠,٨٥٨
	لدي معرفة وخبرة في المجال	٥٧	٢,٩٩	٠,٧٣٦
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي للمقررات مع التقييم	ليس لدي معرفة ولا خبرة في المجال	٦٠	٣,٦٧	٠,٧٧٠
	لدي معرفة وليس لدي خبرة	٦٣	٣,٣١	٠,٧٦١
	لدي معرفة وخبرة في المجال	٥٧	٣,٢٠	٠,٦٣٣
قناعات الهيئة التعليمية بممارسات التخطيط اللغوي في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية	ليس لدي معرفة ولا خبرة في المجال	٦٠	٣,٧٥	٠,٦٠٦
	لدي معرفة وليس لدي خبرة	٦٣	٣,٤٧	٠,٦٠٤
	لدي معرفة وخبرة في المجال	٥٧	٣,٣٨	٠,٦١٤

ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٢-١) اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
قناعات العضو بتحديات التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية	بين المجموعات	١,٠٧٦	٢	٠,٥٣٨	١,٨٥٥	٠,١٥٩
	داخل المجموعات	٥١,٣٥٢	١٧٧	٠,٢٩٠		
	المجموع	٥٢,٤٢٩	١٧٩			
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي للمقررات مع المعلم	بين المجموعات	١٩,٥٥٦	٢	٩,٧٧٨	١٦,٨٨٠	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٠٢,٥٣٤	١٧٧	٠,٥٧٩		
	المجموع	١٢٢,٠٩٠	١٧٩			
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي للمقررات مع معايير التقييم	بين المجموعات	٩,٣٤٧	٢	٤,٦٧٤	٨,٨٦٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٩٣,٣١١	١٧٧	٠,٥٢٧		
	المجموع	١٠٢,٦٥٨	١٧٩			
قناعات الهيئة التعليمية بممارسات التخطيط اللغوي في مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية	بين المجموعات	٤,٤٦١	٢	٢,٢٣٠	٦,٠٣١	٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	٦٥,٤٥٩	١٧٧	٠,٣٧٠		
	المجموع	٦٩,٩٢٠	١٧٩			

يتضح من الجدول (١٢-١) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠,٠٥) في محور: (قناعات العضو بتحديات التخطيط اللغوي)، بينما كانت مستويات الدلالة أقل من (٠,٠٥) في المحاور الأخرى. وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محور: (قناعات العضو بتحديات التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية)، تعزى للخبرات السابقة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة في المحاور الأخرى تعزى للخبرات السابقة، ولمعرفة بين أي الخبرات السابقة توجد هذه الفروق تم اجراء اختبار (LSD) للمقارنة البعدية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٣-١) نتائج اختبار (LSD) لمقارنة استجابات أفراد عينة الدراسة بين الخبرات السابقة

المحور	الخبرات السابقة	المتوسط الحسابي	لدي معرفة وليس لدي خبرة	لدي معرفة وخبرة في المجال
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي مع المعلم	ليس لدي معرفة ولا خبرة في المجال	٣,٧٨	*	*
	لدي معرفة وليس لدي خبرة	٣,١٩		
	لدي معرفة وخبرة في المجال	٢,٩٩		
قناعات العضو بتناسب التخطيط اللغوي مع التقييم	ليس لدي معرفة ولا خبرة في المجال	٣,٦٧	*	*
	لدي معرفة وليس لدي خبرة	٣,٣١		
	لدي معرفة وخبرة في المجال	٣,٢٠		
قناعات الهيئة التعليمية بتحديات التخطيط اللغوي	ليس لدي معرفة ولا خبرة في المجال	٣,٧٥	*	*
	لدي معرفة وليس لدي خبرة	٣,٤٧		
	لدي معرفة وخبرة في المجال	٣,٣٨		

* فرق دال إحصائيا

يتضح من الجدول (١٣-١) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد الدراسة بين فئة: (ليس لدي معرفة ولا خبرة في المجال) وبين كل من: (لدي معرفة وليس لدي خبرة، لدي معرفة وخبرة في المجال) ولصالح فئة (ليس لدي معرفة ولا خبرة في المجال) في محاور الدراسة. وهذا يدل على أن موافقة أفراد الدراسة ممن ليس لديهم معرفة ولا خبرة في المجال حول محاور الدراسة كانت أعلى من أفراد الدراسة الذين لديهم معرفة وليس لديهم خبرة أو لديهم معرفة وخبرة في المجال. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة العتيبي (العتيبي، ٢٠١٨)، ودراسة أبو الشيخ (الشيخ، ٢٠١١)، التي تؤكد على أن معتقدات المعلمين أصحاب الدراسات العليا تقل عن غيرهم من المعلمين فيما يخص جودة بعض السياسات التعليمية، وتكثر هذه المعتقدات لديهم فيما يخص الموافقة على خطورة بعض قرارات التخطيط اللغوي على تعليم اللغة العربية ارتباطاً بمستوى التعليم والخبرات بمفاهيم التخطيط اللغوي لدى أعضاء الهيئة التعليمية.

التوصيات والمقترحات:

- توصي هذه الدراسة بضرورة تخصيص وحدة اعتبارية في وكالة التخطيط بوزارة التعليم تُعنى بشؤون التخطيط اللغوي والسياسات اللغوية التي يرتكز عليها التخطيط اللغوي، وتكون مختصة بالتعميمات والقرارات التنفيذية في ممارسات التدريس الفعلية لمقررات اللغة العربية في التعليم العام بكل مراحله؛ وذلك لتضييق الفجوة بين التخطيط والتنفيذ في التخطيط اللغوي لمقررات اللغة العربية في التعليم العام.

- تُوصي هذه الدراسة بناءً على مقترحات الخبراء (أصحاب الخبرة بالتخطيط اللغوي، وأصحاب المؤهلات العلمية العالية) بضرورة العناية بمقررات الكفايات اللغوية (٥) و(٦) و(٧) وتعديلها بتحقيق مبادئ المدى والاتساع والشمول لتراعي المقررات الموجهة للقسم الأدبي في المرحلة الثانوية.
- تتضمن هذه الدراسة التوجيه بالاهتمام بالتدريب لأعضاء الهيئة التعليمية، وحوسبة التدريب إلكترونياً بمحتوى تدريبي موحد؛ لتعم الفائدة لكل أعضاء الهيئة التعليمية.
- تقترح الباحثة في ضوء نتائج هذه الدراسة إجراء دراسات عن علاقة قناعات الهيئة التعليمية بالممارسات الصفية وتطبيق سياسات التخطيط اللغوي تنفيذياً في صفوف التعليم.
- تقترح الباحثة إجراء دراسات تجريبية عن أثر تدريب أعضاء الهيئة التعليمية في تغير القناعات وتغير الممارسات التدريسية، ودراسات عن أثر مشاركات أعضاء الهيئة التعليمية في تغيير التخطيط اللغوي وعلاقته بقناعاتهم وممارساتهم الصفية.

المراجع:

١. أبو الشيخ، عطية إسماعيل (٢٠١١): "معتقدات معلمي اللغة العربية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم". جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

٢. الأغا، صهيب، وعساف، محمود (٢٠١٥): "الإدارة والتخطيط التربوي مفاهيم وتطبيقات". مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر، غزة.

٣. الأنصاري، أديم (٢٠١٢): "تقييم مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بنظاميها: العام والمقررات والخطة المقترحة لبناء منهج كامل اعتماداً على المناهج التعليمية للجمهورية العربية السورية". ملتقى اللغة العربية وآدابها في مقررات التعليم العام بين الواقع والمأمول. جامعة القصيم.

٤. بركات، زياد (٢٠٠٥): "الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس". العدد الخامس والأربعون، مجلة اتحاد الجامعات العربية.

٥. البريدي، عبدالله (٢٠١٣): "التخطيط اللغوي.. تعريف نظري ونموذج تطبيقي". مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

٦. التعليم، وزارة (٢٠٠٦): "وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الإبتدائية والمتوسطة في التعليم العام". مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

٧. التعليم، وزارة (٢٠١٩): "اللغة العربية (١) الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي". المملكة العربية السعودية، الرياض.

٨. التعليم، وزارة (٢٠١٩): "قناة عين بوابة التعليم الوطنية". المملكة العربية السعودية، يوليو ٢٠١٩، https://ienbooks.t4edu.com/#/courses/5.

٩. الجمعي، بولعراس، وفرفار، أمال (٢٠١٣): "إشكاليات تمثل اللغة من خلال تدريس التواصل الشفهي وتقييمه. ملتقى اللغة العربية وآدابها في مقررات التعليم العام بين الواقع والمأمول، الرياض.

١٠. حمداوي، جميل (٢٠١٨): "محاضرات في الديدكتيك العامة". منشورات حمدي الثقافية، تطوان.
١١. حنّا، سامي عياد، وآخرون (١٩٩٧): "معجم اللسانيات الحديثة". مكتبة لبنان، بيروت.
١٢. الحيلة، محمد محمود (٢٠١٦): "تصميم التعليم نظرية وممارسة". دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان.
١٣. الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٧) :" فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي – متوسط – ثانوي)". مكتبة الرشد، الرياض.
١٤. الدريج، محمد (١٩٨٨): "تحليل العملية التعليمية". مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
١٥. الدليمي، طه، والوائلي، سعاد (٢٠٠٥): "اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها". دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
١٦. الرياض، الإدارة العامة لتعليم منطقة (٢٠١٩): إحصائيات الهيئة التعليمية بمنطقة الرياض. نائب مدير عام التعليم بمنطقة الرياض (اتصال هاتفي).
١٧. السحيباني، صالح (٢٠٠٤): "المنهج التواصلي وتعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية". مؤتمر اللغة العربية في التعليم العام، كلية دار العلوم، الخرطوم.
١٨. سعد، لسيدة محمود إبراهيم (٢٠١١): المخطط التعليمي دوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
١٩. سموم، ليندا وليد (٢٠١٨): "تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون وسط الضفة الغربية". جامعة بيرزيت، فلسطين.
٢٠. السيد، محمود أحمد (١٩٨٨): "تعليم اللغة بين الواقع والطموح". دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق.
٢١. الصديق، عمر عبدالله (٢٠١١): "عرض كتاب "لغة الطفل العربي دراسات في السياسة اللغوية وعلم اللغة النفسي" تأليف على القاسمي.العدد الحادي عشر، مجلة العربية للناطقين بغيرها.
٢٢. العبد الحق، فواز محمد الراشد (٢٠١٧): "مرئيات التخطيط اللغوي عرض ونقد". العدد الواحد والخمسون ، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني.
٢٣. عبيدو، مانيا، والبركات، أحمد (٢٠١٧): "قناعات معلمي العلوم لتوظيف البديل في إكساب طلبة المرحلة الأساسية لمهارات العمل المخبري". العدد الخامس والعشرون، مجلة العلوم التربوية والنفسية.
٢٤. العتيبي، منال (٢٠١٨): "معتقدات المعلمات حول أثر تعلم أطفال الروضة الدولية للغات الأجنبية على المهارات اللغوية للغة العربية". العدد السادس والعشرون، مجلة العلوم التربوية والنفسية.
٢٥. العناتي، وليد (٢٠١٠): "نهاد الموسى وتعليم اللغة العربية". جامعة البترا الأردنية، عمّان.
٢٦. عيساني، عبد المجيد (٢٠١٤): "التخطيط اللغوي وأسس اختيار مفردات المقررات الدراسية للغة العربية". جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
٢٧. غنيمة، محمد متولي (٢٠٠٥): التخطيط التربوي. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان.
٢٨. كالفي، لويس جان (٢٠٠٩): السياسات اللغوية، ترجمة: محمد بحياتن. الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر.
٢٩. لبوز، عبدالله (٢٠١١): "اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة الكبرى". العدد الثاني، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

٣٠.محمد، حاج هني، والشلف، حسينة بنت بوعلي (٢٠١٣): "المعاجم ومكانتها في التخطيط اللغوي". تم الاسترداد من المناهل: https://platform.almanhal.com/Files/2/63932 .

٣١.النغيمشي، سليمان، وسعودي، علاء الدين (٢٠١٨): "معتقدات معلمي اللغة العربية نحو كتاب النشاط لمقرر لغتي الجميلة ودرجة استخدامهم له". العدد الخامس، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.

المراجع الأجنبية:

1. Brog, Simon (2011): The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs .System, School of EducationUniversity of Leeds, Leeds
2. Cooper, Robert(1989): Language Planning and Social Change .Press: Cambridge University, Cambridge.
3. Luft, julie A(2010): Changing inquiry practices and beliefs: The impact of an inquiry-based professional development programme on beginning and experienced secondary science teachers. International Journal of Science Education 23 (5), 517-534.
4. Nekvapil, Jiří (2011): The history and theory of language planning. Faculty of Arts: Charles University, Prague.
5. Phipps, S (2009): The Relationship between Teacher Education, Teacher cognition and Claassroom Practice in Language Teaching. The University of Leeds Press.UK.
6. Wang, Hong (2008): Language Policy Implementation: A Look at Teachers' Perceptions . The Asian EFL Journal ،Mount Saint Vincent University, Canada.