

جامعة النجاح الوطنية

عمادة كلية الدراسات العليا

مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجَي اللغة العربية
والإنجليزية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر
المعلمين في مدارس محافظة جنين الحكومية

إعداد الباحثة

دانيه خالد مسعود نشرتي

إشراف

د. بلال أبو عيدة

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في مناهج وأساليب التدريس بكلية
الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2021

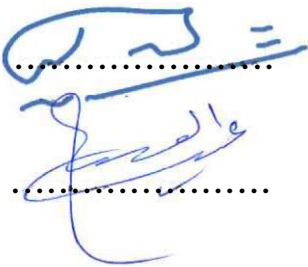
مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية
والإنجليزية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر
المعلمين في مدارس محافظة جنين الحكومية

إعداد

دانيه خالد مسعود نشرتي

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2021/1/12م. وأجيزت.

التوقيع



أعضاء لجنة المناقشة

1. د. بلال أبو عيدة/ مشرفاً رئيساً

2. د. محسن عدس / ممتحناً خارجياً

3. د. علياء العسالي/ ممتحناً داخلياً

الإهداء

"يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ" صدق الله العظيم.

إلى الذي أحمدته على هدايته لي، فلولا أن هداني إلى هذا ما اهتديت ... الله عز وجل

إلى الذين خطوا صور الجهاد والتضحية بدمائهم الطاهرة ... شهدائنا الأبرار

إلى أرواح من فارقونا وتركوا فينا الأثر ... موتانا وموتى المسلمين

إلى الذين وصى بهما الله بأن نخفض لهما جناح الذل من الرحمة وأن ندعو لهما بالرحمة، إلى الذي علمني الصبر والإصرار إلى أن وصلت لهذا الإنجاز ... أبي، وإلى

التي رافقتني تراتيل دعائها طيلة اثنتي وعشرين سنة مضت ... أمي

إلى جميع أفراد عائلتي ، وقناديل عمتي مصطفى وعمر وقصي وعبدالله ... إخواني

حفظهم الله

إلى صديقات المواقف الصعبة ورفيقات العمر...

إلى كل من نفعتني في علمه ودعائه وشاطرني الأمل والألم وكان له بصمة في مشواري

...

أهديكم هذا العمل المتواضع...

الباحثة

دانيه نشرتي

شكر وتقدير

الشكر كله لله الذي خلق وهدي ووفق ويسر، الشكر له على عونه وتوفيقه في إنجاز هذا العمل...

وانطلاقاً من قوله صلى الله عليه وسلم: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" فإنني أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان بالجميل لكل من له بصمة في إتمام متطلبات حصولي على شهادة الماجستير ولكل من مد لي يد العون في مسيرتي. وفي مقدمتهم أساتذتي الكرام جميعهم. أخص بالذكر الدكتور بلال أبو عيدة المشرف الرئيس على هذه الدراسة؛ فلولا توجيهاته القيمة ونصائحه المفيدة ومعاملته الطيبة وأخلاقه الحميدة لما كانت الدراسة بهذه الصورة. له عظيم شكري وامتناني.

كما أشكر السادة المحكمين لأداة الدراسة على نصائحهم التي كانت لها الأثر في الأداة. كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة، أساتذتي الأفاضل الذين تفضلوا بمناقشة رسالتي وتنقيحها، الدكتورة علياء العسالي الممتحن الداخلي، والدكتور محسن عدس الممتحن الخارجي. كما أشكر كل من ساعدني في إتمام الدراسة، من معلم ومعلمة ومدير ومديرة، لكم عظيم شكري وتقديري.

وكما أتقدم بالشكر لجامعة النجاح الوطنية التي منحتني شهادة الماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس.

كل من دعا لي في ظهر الغيب، إليكم جميعاً كل الشكر والاحترام.

الباحثة

دانيه نشرتي

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية والإنجليزية للصف الرابع الأساسي من
وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة جنين الحكومية

أقرّ بأنّ ما جاء في هذه الرسالة هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه
وتوثيقه، حيث أن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يتم تقديمها للحصول على أي مؤهل
علمي أو نيل أي درجة في أي جامعة أو مركز بحثي.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the
researcher's own work, and hasn't been submitted elsewhere for any other
degree or qualification.

Student's name:

اسم الباحثة:

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ:

فهرس المحتويات

المحتويات	رقم الصفحة
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
الإقرار	هـ
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	ي
ملخص الدراسة باللغة العربية	ك
الفصل الأول: خلفية الدراسة	
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
أسئلة الدراسة	5
فرضيات الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
حدود الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
المحور الأول: المعرفة الحقيقية في المناهج الدراسية	
مفهوم تضمين المعرفة الحقيقية في المناهج	11
أثر تضمين المعرفة الحقيقية على المناهج	15
دور المعلم	15
دور المتعلم	17

17	معايير تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج
	المحور الثاني: الدراسات السابقة
21	الدراسات العربية
22	الدراسات الأجنبية
26	التعقيب على الدراسات السابقة
	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
30	مقدمة
30	منهج الدراسة
30	مجتمع الدراسة
30	عينة الدراسة
31	أداة الدراسة
32	صدق أداة الدراسة وثباتها وتصحيحها
33	إجراءات الدراسة
33	متغيرات الدراسة
33	المعالجات الإحصائية المستخدمة
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
36	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة
	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات
50	مناقشة نتائج الدراسة
57	توصيات الدراسة
58	قائمة المصادر والمراجع
66	ملاحق الدراسة
B	Abstract ملخص الدراسة باللغة الإنجليزي

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (1)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات استبانة مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع	36
جدول (2)	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين استجابات معلمي اللغة العربية تعزى للنوع الاجتماعي	37
جدول (3)	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص الفروق في إجابات معلمي اللغة العربية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية التي تعزى إلى المؤهل العلمي	38
جدول (4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية موزعة حسب الخبرة	38
جدول (5)	نتائج تحليل التباين الأحادي لإجابات المعلمين حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية التي تعزى إلى سنوات الخبرة	39
جدول (6)	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين استجابات معلمي أساليب اللغة العربية تعزى للنوع الاجتماعي	40
جدول (7)	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص الفروق في إجابات معلمي أساليب اللغة العربية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية التي تعزى إلى المؤهل العلمي	41
جدول (8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي أساليب اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية موزعة حسب الخبرة	41
جدول (9)	نتائج تحليل التباين الأحادي لإجابات المعلمين حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية التي تعزى إلى سنوات الخبرة	42

43	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين استجابات معلمي اللغة الإنجليزية تعزى للنوع الاجتماعي	جدول (10)
43	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص الفروق في إجابات معلمي اللغة الإنجليزية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية التي تعزى إلى المؤهل العلمي	جدول (11)
44	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية موزعة حسب الخبرة	جدول (12)
44	نتائج تحليل التباين الأحادي لإجابات المعلمين حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية التي تعزى إلى سنوات الخبرة	جدول (13)
45	اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين استجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية تعزى للنوع الاجتماعي	جدول (14)
46	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي أساليب اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية موزعة حسب المؤهل العلمي	جدول (15)
46	نتائج تحليل التباين الأحادي لإجابات المعلمين حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية التي تعزى إلى المؤهل العلمي	جدول (16)
47	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي أساليب اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية موزعة حسب سنوات الخبرة	جدول (17)
47	نتائج تحليل التباين الأحادي لإجابات المعلمين حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية التي تعزى إلى سنوات الخبرة	جدول (18)

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1.	قائمة بأسماء السادة المحكمين	66
2.	الاستبانة بصورتها الأولى	67
3.	الاستبانة بصورتها النهائية	72
4.	نموذج تسهيل مهمة باحث موجهة لوزارة التربية والتعليم	77
5.	موافقة على تسهيل المهمة من مديرية تربية جنين	78
6.	قائمة بأسماء المدارس التي زارتها الباحثة أثناء تطبيق أداة الدارسة	79

مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية والإنجليزية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة جنين الحكومية

إعداد الباحثة

دانيه خالد مسعود نشرتي

إشراف

د. بلال أبو عيدة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة جنين للعام (2020-2021).

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولجأت إلى جمع البيانات من إجابات عينة عشوائية من مجتمع الدراسة على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية والإنجليزية للصف الرابع.

وتكونت أداة الدراسة من استبانة بلغ عدد فقراتها (36) فقرة، وتم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على لجنة من المحكمين، كما تم حساب معامل الثبات لمقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية من خلال معادلة (كرونباخ ألفا).

بلغت نسبة رؤية معلمي الصف الرابع لدرجة تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية واللغة الإنجليزية مستوى فوق المتوسط، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المعلمين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في كلا المبحثين، ولكن أظهرت فرق ذات دلالة إحصائية في إجابات معلمي اللغة العربية من تخصص أساليب اللغة العربية تعزى للنوع الاجتماعي لصالح المعلمين الذكور، ووجود فرق ذات دلالة إحصائية في إجابات معلمي اللغة الانجليزية من تخصص أساليب اللغة الانجليزية تعزى للنوع

الاجتماعي لصالح المعلمات الإناث، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية في إجابات معلمي اللغة الانجليزية من تخصص أساليب اللغة الانجليزية تعزى للمؤهل العلمي.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة التركيز على تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج، وعدم المساواة بين قدرات المتعلمين، والتركيز على ممارسة منهجية حل المشكلات والتفكير الناقد في التعليم بدلاً من أن تتمحور جميع المهارات المعرفية على الحفظ والتذكر. كما تقترح الباحثة إجراء دراسات أخرى على هذا الموضوع لتعميق إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: المعرفة الحقيقية، منهاج اللغة العربية الفلسطيني، منهاج اللغة الإنجليزية الفلسطيني، معلمو الصف الرابع.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

خلفية الدراسة

المقدمة

إن الاهتمام بالتعليم وربطه بالحياة بات أمراً ضرورياً في نظام التعليم الحالي القائم على إشراك المتعلم في جميع جوانب المدرسة وأهمها التعليم؛ لما لهذا الربط من أثر إيجابي في سد الفجوات ومد الجسور بين المعرفة النظرية المجردة والمعرفة الحقيقية العملية (وزارة التربية والتعليم، 2016).

حيث أن العديد من المتعلمين يواجهون صعوبة في الدخول إلى عالم الأعمال والإنتاج والإبداع؛ ويفشلون في ربط ما تعلموه من قواعد ونظريات وفرضيات مجردة مع الحياة العملية ومشاكلها وخبراتها التي لا تعد ولا تحصى، ولعلّ هذا ما دعا جاردنر (Gardner, 1991) إلى القول "أن التعليم أصبح ليس أكثر من نقل للمعرفة التي لا علاقة لها بما هو متوقع من المتعلمين أن يتعلموه".

وقد قال سكينر (Skinner, 1964) في نقده لحال التعليم "أن التعليم هو ما نجا عندما تم نسيان ما تم تعلمه"، لذلك يوجه التربويون في الآونة الأخيرة المعلمين للابتعاد عن المنحى التقليدي القائم على التلقين والمحاضرات القائمة على الحفظ والنسيان؛ والتركيز على نقل المعرفة وربطها بالحياة أي ما يسمى بالمعرفة الحقيقية في المنهاج.

وتعرف المعرفة الحقيقية بأنها المعرفة التي يكتسبها المتعلم عندما يبحث ويحل ويكتشف ويكون مفاهيم ويوضح علاقات ويناقش في سياقات الحياة المختلفة والمواقف الحقيقية التي تواجهه (Donavan, Bransford, & Pellegrino, 1999). ومن خلال المعرفة الحقيقية يقوم المتعلم بترجمة النظريات المعرفية إلى استنتاجات واقعية تفيد في حياته وينقلها إلى عالمه بشكل ملموس.

وعليه فإن المعرفة الحقيقية باختصار هو معرفة مكتسبة بالعمل لا بالاستماع والتلقين. فمن خلالها يتجه دور المعلم إلى أن يكون مرشداً وميسراً ومنظماً للعملية التعليمية وليس ملقناً للمعرفة؛ و يدفع الطلبة الى التعامل مع تلك المعرفة بشكل ايجابي ونشط ويبعدهم عن سلبية التعامل معها عند تعلمها. وفي ظل التغير المستمر على المنهاج وتغير المحتوى واضمحلال

الكثير من المهارات والقيم التي كانت موجودة في المناهج، أصبح هذا الدور للمعلم دوراً حيوياً حيث أن المحتوى يتغير لكن المهارات تنمو وتتطور (Graves, 2003).

ولأنه - حسب ما يقول باكير (Baker, 2011) - بأن الدماغ صندوق أسود لا أحد يعلم ما يجري بداخله ولا يفهم أحد طبيعة عمله، وبحسب ما عرّف ماير (Mayar, 1987) التعليم بأنه تغيير دائم نسبي وغير لحظي في معرفة الشخص وسلوكه بسبب مروره بتجربة معينة أثرت في تعلمه، فإن التوجهات والآمال بدأت تبنى على اكتساب المتعلم للمعرفة من خلال التجريب والممارسة وربط المعرفة المجردة بالحياة لتبقى مخزنة بالذاكرة طويلة الأمد، وليستطيع من خلالها مواجهة المواقف والتجارب في الحياة الواقعية بعيداً عن المدرسة ونظرياتها المجردة وكتبها المملة التي لا تراعي ميوله واهتماماته.

لذلك أصبح تعزيز قدرة المتعلم على الربط بين المدرسة والحياة، وزيادة فهمه لما يجب أن يحدث خلال عملية اكتسابه للمعرفة بشكل حقيقي، أمراً ضرورياً. كما أصبح استخدام الاستراتيجيات الحديثة المحفزة على الإبداع وتطوير مهارات التفكير المختلفة من خلال التركيز على المعرفة الحقيقية في المنهاج، باختلاف المكان والزمان والبيئات والإمكانات المتاحة للمعلم والمتعلم، موضوعاً يستلزم التطبيق. لما لهذه المهارات المتعلمة من فائدة مرجوة للمتعلم والمعلم والابتعاد عن قتل الإبداع والإنتاج (عثمان، 2018).

أيضاً فإن المتعلم الذي يمضى سنوات من عمره في المدرسة يتوقع منها أن تعطيه حقه من الإبداع والإنتاج وتنمية التفكير، بعيداً عن المفهوم الذي يراود ذهنه عن المدرسة وما تحتويه من ملل وصعوبة وزي مدرسي مجبر على ارتدائه كل يوم. حيث يتوقع أن يجد فيها المتعة والتفاعل وإجراء التجارب والأنشطة وتركيب المجسمات وتكوين العلاقات وغيرها؛ وعليه فإن المتعلم يريد تغيير جو السخط والاستياء والصعوبة الموجودة في المناهج. كل هذا يحدث من خلال تحويل المعرفة النظرية المجردة إلى عملية حقيقية من خلال ربطها بالحياة اليومية، ومن ثم استخدام المتعلم لها عند الحاجة، وربط أهداف المنهاج مع الواقع (البديري، 2008).

كما أن المنهاج الذي يعتقد البعض أنه المتمثل بالكتاب المقرر للعلوم والرياضيات واللغة العربية وغيرها لم يعد كافياً لأن يأخذها المتعلم كما هي بمفاهيمها المجردة، ويذهب بها لمواجهة الحياة المليئة بالتجارب والمواقف والمحسوسات التي تحتاج إلى فهم وإدراك واستنتاج؛ فالتلقين لا يصنع علماء ولا يهيئ قادة، فأصبح المتعلم يحتاج إلى أكثر من حشو ذهنه بمعلومات يتم نسيانها وتبخرها من ذاكرته قصيرة الأمد بعد خروجه من قاعة الاختبار. وأصبح بحاجة للنزول إلى الميدان، وزيارة المتاحف والمصانع والمزارع ... وغيرها من الأنشطة التطبيقية. مثلاً يمكن للمعلم الذهاب مع المتعلم بزيارة إلى المتاحف للتعرف على الحيوانات التي انقرضت بدلاً من أن يسأله عدة أسئلة شفوية هو غير قادر على الإجابة عنها، أو هو في الحقيقة لم تدفعه طريقة السؤال للإجابة والتفاعل مع معلمه. وكما يمكن أن يطرح المعلم نقاشاً عميقاً وجدالاً هدفه أن يفكر المتعلمين تفكيراً استنتاجياً وأن يقدموا تفسيرات معينة من اجتهادهم وبحثهم في موضوع يخص مبحث الرياضيات مثلاً. و يمكن أيضاً أن يأخذ المعلم من الصدفة أو المعلومة العرضية أسلوب جديد يطرح فيه المعلومة الإثرائية التي ليس لها علاقة بموضوع الدرس لكنها حفزت المتعلمين على التفكير (حج محمد، 2011).

ولذلك فإن المعرفة الحقيقية طورت من أهداف المنهاج الحديث ليصبح متمحوراً حول ربط المعرفة بالحياة؛ وهنا يكمن نجاح المنهاج في تحقيق أهدافه بتقديم المعرفة للمتعلمين بطابع حسي تطبيقي، ومثال ذلك أن يؤدي طالب صلاة العيد في يوم العيد كتطبيق لما تعلمه وطبقه داخل غرفة الصف (سمارة، 2017).

وترى الباحثة أن المناهج التربوية تحتوي على كثير من المهارات التي يتم تقييم الطالب من خلا أدائها بشكل تطبيقي، والتي تحتاج إلى معلم مبدع وطريقة تدريس فعالة تساعد المتعلم على ربط ما تعلمه وتطبيقه في حياته اليومية والعملية وغيرها. حيث أن متابعة المعلم ومراقبته لأداء طلابه أمر في غاية الأهمية، وأن تقويمه للأداء من واجباته الأساسية خلال عملية نقل المعرفة الحقيقية. وعليه يأتي السؤال هل إتقان المتعلم لأداء ما تعلمه من المنهاج دليل على أن المعلم كرس وقتاً كافياً لتدريس المهام وربطها بالحياة؟ وما مدى وجود هذه المعرفة الحقيقية في المناهج؟ وهل أداء المتعلم وقدرته على مواجهة مشاكل الحياة وتجاربها يدل على أن التعليم الحقيقي موجود

في المناهج؟ (Glatthorn, 1999). كل هذه الأسئلة دفعت الباحثة إلى دراسة مدى تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج.

وعليه، وانطلاقاً من الأفكار والنظريات السابقة، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في مدى تضمين المعرفة الحقيقية في مناهج اللغة العربية واللغة الانجليزية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من التأكيدات المتوالية على ضرورة وأهمية تضمين المعارف الحقيقية في المناهج، والتي نجدها في الأدب التربوي كدراسة (أبو طويلة وآخرون، 2015)، ودراسة (Huang, 2019)، وفي ظل التوصيات بضرورة إجراء الدراسات حول هذا الموضوع؛ نظراً لقلتها وحدثة الموضوع، وفي ظل الدعوات إلى الابتعاد عن التلقين وأسلوب المحاضرات الممل في اكساب المتعلمين المعارف، أيضاً، ولأهمية اللغة في حياتنا-كأشخاص ناطقين باللغة العربية وبحاجة إلى اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مكتسبة- جاءت هذه الدراسة لتوضح تقديرات المعلمين وتدرس واقع تضمين المعرفة الحقيقية في مناهج اللغة العربية والإنجليزية. وبالتحديد تحاول معرفة ما مدى تضمين المعرفة الحقيقية في مناهج اللغة العربية والإنجليزية للصف الرابع في مدارس مديرية جنين من وجهة نظر المعلمين، وكيف تتغير تقديراتهم حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية بتغير بعض خصائصهم الديمغرافية المستقلة.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مدى تضمين المعرفة الحقيقية في مناهج اللغة العربية والإنجليزية للصف الرابع في مدارس محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين، وكيف تتغير تقديراتهم حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية بتغير بعض خصائصهم الديمغرافية المستقلة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل تختلف تقديرات معلمي اللغة العربية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية باختلاف النوع الاجتماعي ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟
2. هل تختلف تقديرات معلمي أساليب اللغة العربية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية باختلاف النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟
3. هل تختلف تقديرات معلمي اللغة الإنجليزية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية باختلاف النوع الاجتماعي ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟
4. هل تختلف تقديرات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية باختلاف النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟

فرضيات الدراسة :

انبثق عن أسئلة الدراسة أربع فرضيات تم فحصها، وهي كالتالي:

1. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي اللغة العربية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية يعزى للنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
2. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة العربية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية يعزى للنوع الاجتماعي ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
3. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي اللغة الإنجليزية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية يعزى للنوع الاجتماعي ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
4. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية يعزى للنوع الاجتماعي ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهداف الدراسة:

تسعى الباحثة في دراستها إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. معرفة مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهجي اللغة العربية والإنجليزية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين.
2. التعرف على الفرق في تقديرات المعلمين حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في ذات المنهاجين في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية المستقلة.

أهمية الدراسة:

- تستمد الدراسة أهميتها بسعيها إلى:

التعرف إلى درجة تضمين المعرفة الحقيقية في منهجي اللغة العربية والإنجليزية للصف الرابع في مدارس جنين، ومعرفة مدى تأثير اختلاف المتغيرات الديمغرافية للمعلم على رؤيته لمدى تضمين المناهج لمعارف حقيقية. مما سوف يدعو مصممي المناهج لتعزيز وجود المعرفة الحقيقية في المناهج، والسعي إلى معالجة ضعف قدرة الطلبة على استخدام المعرفة المجردة في المنهج في حياتهم الواقعية من خلال اطلاع المصممين على معايير تضمين المعرفة الحقيقية والعمل بها. وكما قدمت إطار شامل عن التعلم الحقيقي في المناهج يفيد المهتمين بالمنهج.

حدود الدراسة:

- اقتصرت حدود الدراسة على الحدود التالية:

1. الحدود البشرية: معلمي اللغة الإنجليزية واللغة العربية للصف الرابع.
2. الحدود المكانية: المدارس الحكومية في محافظة جنين.
3. الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020-2021).
4. الحدود الموضوعية: تضمين المعرفة الحقيقية في كتاب اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

ارتكزت الدراسة على المصطلحات التالية:

1. **المعرفة الحقيقية (اصطلاحاً):** هي المعرفة التي يمكن من خلالها تسهيل الاتصال بالعالم

الخارجي، من خلال توفير الفرصة للمتعلمين باختيار الموضوعات والخبرات التي ترتبط بشكل عملي تطبيقي بواقعهم، من خلال التجربة والممارسة مما يولد الكفاءة والإبداع

(Tcacik, Dahlberg, Lim, & Shiverdecker, 2018)

2. **المعرفة الحقيقية (إجرائياً):** وتعرف بأنها المعرفة التي سيتم قياس وجودها من خلال

مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية من وجهة نظر معلمي الصف الرابع، من خلال

إجاباتهم على عدة أسئلة مبنية على معايير استخرجت من أبحاث ودراسات أجنبية وعربية.

وهي بشكل عام تتيح الفرصة للطالب بأن يبحث ويحلل ويكتشف ويكون مفاهيم ويوضح

علاقات ويناقش في سياقات الحياة المختلفة والمواقف الحقيقية التي تواجهه، وتستلزم منه

دراسة الموضوعات بعمق مما يجعله أكثر دافعية لتعلم المفاهيم الجديدة وربطها بحياته

العملية.

3. **منهاج اللغة العربية الفلسطيني (إجرائياً):** تعرفه الباحثة أنه كتاب اللغة العربية المقرر

الذي درّس لعام 2020-2021. وذلك ابتداءً من الصف الأول وانتهاءً بالصف الثاني

عشر، ويتضمن المنهاج ما يتناسب مع المرحلة العمرية المقرر لها من حيث المحتوى

والصعوبة والأهداف المراد تحقيقها. ويعتبر من أهم الكتب القائمة على تعليم المتعلم القراءة

والكتابة والاستماع والتعبير باستخدام لغته الأم. وهو نسخة تجريبية كما أقرتها وزارة التربية

والتعليم، كما أنه متمثل في كتاب لغتنا الجميلة للصفوف الأساسية الدنيا.

4. **منهاج اللغة الإنجليزية الفلسطيني (إجرائياً):** تعرفه الباحثة بأنه كتاب اللغة الانجليزية

المقرر لعام 2020-2021؛ يسعى من خلالها المتعلم إلى اكتساب لغة أجنبية تقيده عند

السفر والدراسة الجامعية وغيرها من مجالات الحياة. وكما يستخدم فيها المعلم أساليب

واستراتيجيات حديثة لتساعد المتعلم على ممارسة اللغة من خلال مواقف حقيقية يضعه بها.

وهو مقسم إلى فترات تختلف في عددها وصعوبتها وفق المرحلة العمرية المقرر لها حيث

تتراوح عدد الفترات في الوحدة الواحد من 6 إلى 8 فترات؛ وهو تحت عنوان English for
.Palestine

الفصل الثاني
الإطار النظري
والدراسات السابقة

الإطار النظري:

تناول هذا الفصل المعرفة الحقيقية وأهمية ارتباطها بالمنهاج الدراسية، كما تناول آراء التربويين حول أهمية جعل المعارف الواردة في المنهاج حقيقية. كذلك تناقش الباحثة شكل المعرفة الحقيقية التي يجب أن يتم تضمينها في المنهاج، وأساليبها، وأثرها في التعليم، ودور المعلم والمتعلم في التعامل مع هذه المعارف، ومعايير تجعل من المعرفة معرفة حقيقية.

المعرفة الحقيقية في المنهاج الدراسية

تعددت آراء التربويين منذ سنوات حول مفهوم المنهاج التقليدي القديم والمنهاج الحديث الذي يسعى لصقل جوانب شخصية المتعلم جميعها الأكاديمية والعملية والنفسية والحياتية. فالمتعلم لم يعد بحاجة إلى أن يُلقن معلومات ومعارف هو ليس بحاجة إليها، وليست من مجال اهتماماته. فسعى التربويون والباحثون إلى أن يتضمن المنهاج كل ما يحتاجه المتعلم في حياته خارج المدرسة وبعد دراسته للمنهاج. لذلك بدأت المقارنة بين المنهاج القديم وما احتواه من معارف مجردة، والمنهاج الحديث وما احتواه من معارف حقيقية قابلة للتطبيق والممارسة في حياته الواقعية.

فقد عرّف (الضبع، 2006) المنهاج بأنه المقررات الدراسية التي تحتوي على معلومات وثقافات تُدرّس للمتعلمين عبر المعلمين داخل الحجرة الدراسية، وتكون هذه الدروس موزعة بانتظام في جدول دراسي وروتين يومي. وكما عرفه كل من (تمام وصلاح، 2016) بمفهومه الضيق بأنه مواد دراسية تتضمن موضوعات ومعارف يتم تدريسها للمتعلمين قائمة على الحفظ والتذكر، أي أنها اكتسبت فلسفة تقليدية تهتم فقط بنقل المعرفة من جيل لآخر لعدم نسيانها دون الاهتمام بشخصية الفرد. وكما عرفه جونسون (Johnson, 1967) بأنه مخرجات تعليمية يحققها المتعلم ليتحدد بأنه قد أنتج المعرفة المطلوب منه تعلمها؛ وبالتالي هو حفظ ثم نسيان.

فيما أضافت (دروزة، 2000، ص38) إلى تعريف المنهاج بصورته الحديثة، بأنه "كافة النشاطات التربوية الصفية واللاصفية التي يمر بها المتعلم، بغية اكتسابه الخبرات التربوية التي تحقق الأهداف التعليمية المرغوبة، وبينت أن المنهاج هو مرآة تعكس شخصية المتعلم بكل جوانبها العقلية والوجدانية والفكرية والجسمية والاجتماعية؛ أي أنها لم تقصر تعريفها على اكتساب المعرفة

المجردة، وأوضحت أن الأفراد هم نتاج المناهج التي بصلاحيها يصلحون، وأن الكتاب هو جزء من المنهاج وليس كل المنهاج". وكما عرفه (الوكيل والمفتي، 1999، ص6) بأنه "مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نمو يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلول لما يواجههم من مشكلات".

أي أنه انتقل المفهوم من تركيزه على تلقين ما يحتوي الكتاب المقرر من معلومات، ليشمل كل ما يشارك الطالب في أدائه من أنشطة واتقانه لمهارات أدائية وتطبيقية؛ وكل ما يصلح شخصيته ويفيده في حياته خارج المدرسة. فجاءت التأكيدات من قبل التربويين بأن المنهاج لا يجب أن يكون عبارة عن كتاب مقرر أو معارف قابلة للنسيان، فدعوا في المنهاج الحديث إلى إدخال المعرفة الحقيقي إلى المناهج الدراسية.

إن هذا المنحى من تضمين المعارف الحقيقية، التي تستلزم مرور الطالبات في خبرات واقعية، يعتبر حديثاً ولم يتخلد في تاريخ التعلم بعد. حيث أنه لم يمض عليه زمناً طويلاً ولم يمتد إدخاله في نظام التعليم إلا لسنوات معدودة مضت؛ فإذا ما استعرضنا واقع النظام التربوي نجد أنه في الحقبة الماضية كان يعتمد على التعليم التقليدي المجرد الذي يعتمد على المخرجات المعرفية ودفع الطلبة لتحقيق أكبر قدر ممكن من الدرجات (Khalaf & Zin, 2018). وكما كان التدريس معتمداً على تلقين المادة بشكل شفوي بسيط دون توضيح العلاقات وربط المعلومات وحل المشكلات، ودون أخذ رأي المتعلم في مدى اهتمامه وميوله للمادة المتعلمة؛ وكما كان يتم بأسلوب ممل يعتمد على المعلم بشكل كامل والذي بدوره كان يظن نفسه المالك الأوحد لما يكفي من العلم والمعرفة، وكان يعتبر المتعلم جماداً مستمعاً لا يعارض ويلتزم بالمعرفة المجردة المعروضة عليه، وبالنهاية على المتعلم أن يخضع لاختبار نظري معياري من أجل اجتياز المرحلة التعليمية (عثمان، 2018). وكان أسلوب حل المشكلات والإبداع والتفكير الناقد والربط بين المواضيع شيئاً غير معمول به بالشكل اللائق ولا يتطرق إليه المدرسون في العادة، وكان لكل هذا قتلاً للإبداع والاتقان؛ ليس فقط عند المتعلم بل عند المعلم أيضاً حيث أنه اكتفى بأسلوب التلقين والمحاضرة.

فعلق كلارك لتوضيح مفهوم المعرفة الحقيقية، بأنها معرفة تكتسب من خلال خبرات ترتبط بطرق ذات معنى بخبرات المتعلم، واهتماماته، وطموحاته، أي أنها عبارة عن مواقف تطبيقية وليست معلومات مجردة. وكما دعا المعلمين أن يكونوا على وضوح بما يراد إنجازه، وأن يتجهوا في اتجاه معين متضمن لأنشطة فعالة وذات تأثير على المتعلم، ويجب أن تخاطب هذه الأنشطة العقل الذي يفكر والقلب الذي يشعر ويتأثر بالإنجاز. وكذلك يجب توفير فرصة للمشاركة الفعالة والتعبير عن الآراء الشخصية، وأخيراً تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة خلال تنفيذ النشاط ليكونوا على علم بدرجة إنجازهم (Clark, 2007).

وقد بين كل من بيرك (Burke, 2009)، وجاسر (Jaser, 2012)، و بيرسي (Pearce, 2016) أن المعرفة الحقيقية هي معارف تضمن مشاكل الحياة الواقعية المختلفة وتدفع المتعلمين وتحفزهم على استخدام أسلوب حل المشكلات والتفكير والاكتشاف والإبداع والإدراك؛ بالتالي هو معارف تنمي مهارات عليا يتم اكتسابها بالفعل والتطبيق، وتبتعد عن مهارات أسفل الهرم التعليمي.

وتدعم رول (Rule, 2006) المناهج التي تتضمن معارف حقيقية، والتي تعمل على إشراك المتعلمين في تقصي مشاكل الحياة الواقعية التي تتطلب قدراً كبيراً من تطبيق المعارف خارج الصف الدراسي. وأن الانسجام والارتباط والمشاركة في المشاريع الصفية، مع زيادة التفاعل بين مجتمع المتعلمين، تمكنهم من زيادة المعرفة، وبالتالي ترسخ مفاهيم جديدة.

وقد قسم لومباردي (Lombardi, 2007) طريقة اكتساب المتعلمين للمعرفة الحقيقية مشاركتهم في المحاكاة وتمثيل أدوار الآخرين في الحياة الواقعية، وذلك من أجل أن يساعد المتعلم في الميل إلى مهنة في المستقبل وفهم أدوار الآخرين من حوله. واستقصاء المعرفة المتمثل في طرح أسئلة حول الموضوع والتفكير بعمق في المفاهيم الأساسية، واستخدامها للوصول إلى استنتاج أو حل للموضوع والوصول إلى الجزئيات.

وبين جلاتثورن (Glatthorn, 1999) أن من خلال المعرفة الحقيقية وترجمة المعارف المجردة يعرف الطالب قيمة الحياة الحقيقية. فالمعارف الحقيقية حجر الأساس الذي تبنى عليه

المناهج؛ وتطلب من المتعلمين أن يكون متفاعلين حاضرين لا مستمعين سلبيين، ويساعدهم في حل مشكلاتهم. وكما ترى جلاثورن أن المعرفة الحقيقية تتطلب درجة عالية من الاتقان مقارنة بقياس معارف مجردة باستخدام اختبارات معيارية. على سبيل المثال قد يتعلم المتعلم أي من الولايات المتحدة الأمريكية هي الأنسب ليستقر فيها فيما لو استعمرت بلده وهجر منها، بدلاً من أن يحفظ أسماء هذه الولايات.

كما دعا المربي فيجوتسكي إلى الخروج عن النمط التقليدي الروتيني الذي لا يفي بحاجات المتعلمين؛ فدعا إلى تصميم مناهج تبني المعرفة الجديدة على المعرفة السابقة، وتضمن تفاعل المتعلم مع البيئة الاجتماعية وواقعه خارج المدرسة، وجعل المعارف سياقية وذات معنى ليتسنى للمتعلم ربط خبراته داخل المدرسة بخبراته خارجها، واكتساب المتعلم المعرفة من خلال كونه نشطاً فاعلاً مع البيئة الاجتماعية وليس من خلال نقل المعرفة، أصبح تضمين المعارف الحقيقية في المناهج أمراً محتملاً (زيتون، وزيتون، 2003).

فيما وضح عبدالله (Abduallah, 2019) أن المعرفة الحقيقية هي ما تلزم المتعلم أن يفكر ويبحث ويناقش ويبني المفاهيم بطريقة منطقية، والذي بدوره قد بين أنه لا يجب الفصل بين تقديم المعارف بطريقة علمية منظمة وبين تطبيق المعارف المجردة وترجمتها لتصبح معرفة حقيقية. ووضح بأنه على الرغم من ميزات تضمين المعارف الحقيقية في المناهج، إلا أنه لا يستطيع كل المتعلمين التعبير عن أنفسهم وأفكارهم بطريقة صحيحة أو كما يدور في فكرهم؛ أيضاً لا يملك جميع المتعلمين أفكار مفيدة ذات علاقة بالموضوع المطروح، مما يضعف مشاركته الفعالة وأدائهم للمعرفة التطبيقية.

في ضوء ما سبق من آراء التربويين منذ أكثر من عشرين سنة، أصبح من الضروري أن يتضمن المنهاج المعرفة الحقيقية، لما لها من فائدة في جعله مناهجاً قادراً على تخريج طلبة قادرين على مواجهة الحياة العملية، ولما لها من فائدة في جعل المتعلم متفاعلاً غير سلبي وقادراً على العمل ضمن الجماعة، وكذلك يمكن للمعرفة الحقيقية أن تكون سبباً في خلق جيل مفكر ومبدع.

أثر تضمين المعرفة الحقيقية على المنهاج

يتميز تضمين المعارف الحقيقية في المنهاج، بصفاته ومعاييره التي بُنيَ عليها، عن المعارف المجردة التي باتت لا تشبع حاجات المتعلمين كافة؛ فتصف الباحثة من خلال التعريفات الواردة أعلاه المعرفة الحقيقية بأنها أضافت إضافة نوعية لطبيعة المعارف المتضمنة في المنهاج. فترى أنها ركزت على تضمين مهارات أعلى الهرم التعليمي، ودعت إلى بناء المعرفة بشكل متسلسل مبني على التعلم السابق، وكما دعت إلى إشراك المتعلم في كل الأدوار التي يمكن أن تواجهه في حياته، والمشاكل التي يلزم أن يجد حلاً لها من خلال المعارف التي درسها في المنهاج.

وفي هذا السياق فقد لخص سجاد وآخرون (Sajjad, Ahmad, & Khan, 2015) أثر وجود معارف حقيقية في المنهاج، باستبعاد قياس القدرات بما لدى المتعلمين من درجات. وكذلك يبتعد التقييم عن الامتحانات عالية الخطورة بما فيها التخصصات التي تحتاج إلى جهد كبير من المتعلمين مثل الطب والهندسة؛ والاعتماد على المهام الحقيقية التي تساعد على مواجهة الحياة العملية التي تتطلب ترجمة المواد النظرية إلى المواقف الواقعية. ويساعد على تحسين أداء المتعلم عند قياس مدى فهمه للمادة الجديدة من خلال ربطها بالمادة السابقة. كما يساعد على تعليم المهارات العليا بدلاً من التركيز على مهارات أسفل الهرم التعليمي كالذكر والحفظ والاستظهار التي تبعد كل البعد عن المهارات الحقيقية التي يحتاجها المتعلم. ويكما يجعل من المنهاج مواكباً لما يحتاجه القرن الواحد والعشرين من متعلمين يمتلكون مهارات التفكير الناقد والاستقلالية في التفكير وتطوير الذات والفهم العميق للمفاهيم، بالإضافة إلى الإبداع في البحث وتقصي المعلومات. وأخيراً يمكن المتعلم من مواجهة الضغوطات في تعلم القوانين والقواعد المستقبلية؛ من خلال ربط المعارف وتسلسلها بشكل تراكمي ومنطقي متسلسل.

دور المعلم:

انتقل دور المعلم في المنهاج القديم من كونه ناقل وملقن للمعرفة، لكونه يتشارك الأدوار مع المتعلم؛ حيث أنه ليس شرطاً أن يمتلك لكم من المعارف، بل يجب أن يعطي الفرص ويهيئ المواقف ويوجههم إلى مصادر الحصول على المعرفة.

فعلى الرغم من محاولة المعلم قديماً خلق صفّ منضبط ومنصاع لأوامره، إلا أن تركيز المتعلمين على الإجابة على سؤال معين بشكل صحيح أو محاولة الحصول على علامة جيدة لا يعني انخراطهم في التعلم. حيث أن الامتثال لأوامر المعلم والإذعان للأوامر هو بحد ذاته عدم انخراط. وبذلك وجب على المعلمين استخدام استراتيجيات تدريسية جديدة بدلاً من تضييع وقتهم في محاولة مواءمة نظريات قديمة في تدريس متعلمين حديثي العهد. وفي ظل هذه الظروف يترتب على المعلم مساعدة المتعلم في ترجمة المعارف المجردة؛ من خلال عدم التركيز على نقل كم كبير من المعرفة للمتعلمين، وعدم قياس إدراك المتعلمين للمعلومات والمعارف والخبرات من خلال اختبارات معيارية قائمة على الحفظ والتذكر. وكذلك الابتعاد عن الجمود والالتزام بالأساليب القديمة، كما يجب عليه تحفيز المتعلمين على المشاركة الإيجابية الفاعلة (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2016).

لذلك يأتي دور المعلم في مساعدة المتعلمين على استثمار وقتهم في اتقان المعارف المتضمنة في المنهاج دون أن يحدد لهم الزمن المخصص لذلك؛ فيجعلهم يطرحون الأسئلة، ويضعون الفرضيات، ويبحثون عن تفسيرات، لينتجوا الحلول للمشاكل المطروحة ويستنتجون المعرفة الجديدة. وبذلك يحصلوا على درجات عالية فقط لأنهم وضعوا أهدافهم وفق معاييرهم الشخصية، وشعروا أنهم بحاجة لهذه المعرفة، وليس بسبب إجبار المعلم لهم على اجتياز الموقف التعليمي (Zmuda & Jackson, 2018).

وبهذا لخص (Reiser, 2004) دور المعلم في كونه دعامة تقدّم للمتعلّم لمساعدته على التطور في مستوى تفكيره، ومن ثم سحب هذه الدعامة ليكمل المتعلم المهمة المراد إنجازها بنفسه وباستقلالية. وبين (Borthwick, Bennet, Lefoe, & Huber, 2007) أهمية دور المعلم في إعطاء المتعلمين مهمات يتم إنجازها على مدار أسابيع، مما يمكن المتعلمين من البحث عن حلول من أكثر من مصدر والتأكد من صحتها، والربط بين المعرفة النظرية والمهمة التي أوكّلوا بها. وكما على المعلم استخدام التقويم الحقيقي القائم على تطبيق المعارف النظرية في مواقف حقيقية واستخدام المشاريع وحل المشكلات كأداة لقياس أداء المتعلم، وبذلك يكون المعلم لدى المتعلم معرفة حقيقية.

دور المتعلم:

كان دور المتعلم متمركزاً حول كونه مستمِعاً غير فاعل في العملية التعليمية، ولكن مع التأكيدات المتوالية على ضرورة إشراك المتعلم في العملية التعليمية، وضرورة اكتسابه لمعارف تطبيقية، أصبح يتعلم وفق قوانينه الخاصة، ويحتفظ بما تعلمه ليستخدمه في مواقف جديدة.

حيث أن دور المتعلم في اكتساب المعرفة الحقيقية يبتعد كل البعد عن دوره في اكتساب معارف مجردة لا يحتاجها في حياته؛ حيث أننا اعتدنا أن نراه سلبياً ومستمِعاً ومتلقياً للمعلومات، ولا يشارك في العملية التعليمية إلا ما ندر. في حين أن من معايير تضمين المعرفة الحقيقية في المناهج أن تركز جلَّ اهتمامها على المتعلم وحاجاته ومشاركته الفاعلة في العملية التعليمية. فهو يقوم بدور الباحث والمعلم والطبيب وغيرهم من خلال المواقف الحقيقية التي يضعه بها المعلم. وعليه فإنه يقوم بالأدوار الحياتية المختلفة ويضع الفرضيات ويحل المشكلات ويستنتج المعلومات وتفعيل الحوار والمناقشة لما له من أثر في تبادل الخبرات، وإتاحة الفرصة للأسئلة المفتوحة التي تذهب بالمتعلم إلى التفكير خارج الصندوق كولنز (Collins, 2011). وهو بذلك لا يعتمد على حفظ الكتاب المدرسي المقرر، الذي يعتقد البعض بأنه المنهاج، عن ظهر قلب بل يبحث ويسعى ويتعلم من مصادر ومراجع مختلفة بالاعتماد على محاكاة الأدوار والخوض في نقاشات موضوعية مع المعلم والأقران. وبذلك يتحدى المتعلم فكرة كونه مشاركاً مستمِعاً في التعلم التقليدي ليصبح متعلماً فاعلاً في التعلم الحقيقي؛ حيث أنهم يتابعون تعلمهم ويدركون أخطاءهم بالتعاون مع أقرانهم ودعامة المعلم. كما أن التعلم التعاوني أمرٌ ضروريٌّ في التعلم الحقيقي، حيث أنه يستلزم من المتعلم التعاون مع أقرانه باستخدام أكثر من مفهوم ومبدأ وقانون لحل نفس المشكلة، مما يسمح بتبادل الخبرات والتعامل بإيجابية مع اختلاف الأفكار خلال المناقشات، وهم بذلك يعملون على ربط المعرفة بالحياة الواقعية (Christmas, 2014).

معايير تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج:

سبق وقد بلور (Newman, Marks, Helen, & Gamoran 1995) شكل المعرفة الحقيقية التي يجب تضمينها في المنهاج، وقد تمثلت في عدد من المعايير التي يرى نيومان أن

من دونها لا تعتبر المعرفة حقيقية؛ وقد تم الاستفادة منها في بناء أداة الدراسة، وناقش هذه المعايير في هذا الفصل. وهي كما يلي:

أولى هذه المعايير تضمين مهارات التفكير العليا، لكي يكون المنهاج متضمناً لمعرفة حقيقية فإنه يجب أن يقوم على مبدأ الاستقصاء والبحث المنظم، والقدرة على حل المشكلات، والتمييز، والتحليل، وغيرها من مهارات التفكير العليا؛ وذلك يكون من خلال تقديم المفاهيم الكلية ليتم اكتشاف العلاقة بين جزئياتها وذلك أسهل على المتعلم من تقديم الجزئيات والتخبط بها من أجل استنتاج قاعدة أو فكرة معينة (تمام وصلاح، 2016).

وثانيها عمق المعرفة الذي يعمل على تقييم عمق الفهم الذي يكونه المتعلم، ويتم ذلك من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة في ذاكرة المتعلم والبنى المعرفية الخاصة فيه بناءً على أسس منطقية دون عشوائية وبطريقة سيكولوجية محددة كاتباع نموذج أوزبل (داوود، 2019). ولأن إحدى أهم معايير المعرفة الحقيقية جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وصبَّ جهود القائمين على العملية التعليمية لخدمة هذا العنصر، فإنَّ على المنهاج أن يثير تساؤلات المتعلمين وفضولهم. لذلك يجب على القائمين على المنهاج نصب أعينهم على الإجابة على سؤال مهم وهو، هل يدرس المتعلم مواضيع تقيد في الحاضر والمستقبل أم سوف يدرسها ويجتاز اختباراً دون فائدة ودون تطبيق لهذه المواضيع. إن الإجابة على هذا السؤال يوفر صورة واضحة عن النواة التي ستبنى عليها المعرفة الجديدة، حيث أن المتعلم يبني حاجات المستقبل على حاجات الحاضر والحاجات السابقة التي لديه (تمام وصلاح، 2016)، لذلك على المنهاج أن يتضمن موضوعات أقل لكنها متصلة بواقع المتعلم تؤدي إلى فهم أعمق.

وثالثها الارتباط بالعالم الخارجي، ويقيم هذا المعيار ربط المعرفة بمواقف خارج السياق التعليمي؛ لكي تكون المعرفة حقيقية يجب ربط الخبرات التعليمية بما سيواجه الطلبة من قضايا وأحداث جارية يتطلب فيها تطبيق ما تعلمه داخل المدرسة. وتعد المهمات الحقيقية Authentic Tasks إحدى الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها قياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج؛ حيث يتم فيها تكليف الطلبة بمهمات تلامس واقع الحياة وفي سياق ملموس ويسعون إلى

إيجاد عدة حلول للمشكلات المطروحة من خلال هذه المهام، ليطبقوا الحلول في حياتهم الواقعية (Krajcik, 1996). وبحسب ما يرى البنائيون بأن التعليم عملية نشطة تهيب الطلبة لأن يعيشوا في مواقف حقيقية، لهذا أصبحت الجهود تبذل في أن يكون التعليم مرتبط بالواقع بعيداً عن نشاطات المدرسة المجردة؛ التي لا تتسم بالعمق والاستمرارية وتلتزم بأهداف الكتاب المدرسي النظرية (زيتون وزيتون، 1992). وبالتالي كلما زاد مرور المتعلم بخبرات جديدة ساعده ذلك على تكوين معانٍ ومفاهيم جديدة وتعديل الخبرات السابقة التي مر بها بما يوائم الخبرة الجديدة، وبالتالي يكون قد بنى معارف حقيقية.

ورابعها تضمين المحادثة الجوهرية، ويقاس مدى قدرة البيئة التعليمية أن توفر للمتعلم فرصة المشاركة في المهمات التعليمية؛ حيث أن تواجد المتعلمين في الصف يعني وجود فرصة متساوية للجميع للمشاركة الفاعلة وطرح أفكارهم الخاصة في المناقشات الصفية وغيرها من المهمات التي يتم قياس أداء المتعلم من خلالها (Bartle, 2012). وهي عبارة عن محادثة لفظية تبادلية تشمل تعبير المتعلمين عن آراءهم ليتسنى للمعلم معرفة ما يدور في عقولهم من أفكار حول عالمهم؛ حيث أن كل متعلم لديه في بنائه المعرفي مجموعة من الأفكار الخاصة به لوحده ويشاركها مع الآخرين من خلال التعبير والنقاش والحوار وطرح الأسئلة والتعاون؛ وكل ذلك يساعد على ترسيخ وبناء المعرفة الحقيقية (تمام وصلاح، 2016).

وخامسها التقويم الحقيقي، حيث إن التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعليم، بل يكاد يكون أهم جزء فيها؛ لعل السبب في ذلك أن من خلال التقويم يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء، ويعالج نقاط الضعف ويعزز نقاط القوة، وكما أن التقويم وسيلة لمعرفة هل أصبحت المعرفة جزءاً أصيلاً من البناء المعرفي للطالب أم أنها ستنتسى بعد انتهاء الحصة الدراسية. ولعلّ القياس البنائي هو الوسيلة المثلى لقياس المعرفة الحقيقية، بعيداً عن القياس التقليدي الذي يعتبر المعلومة المحفوظة عن ظهر قلب الهدف الأهم من القياس (تمام وصلاح، 2016).

وقد وضع نيومان (Newman et al., 1995) في سياق التقويم أن المعرفة الحقيقية يجب تقييمها من خلال اتباع استراتيجية تقويم المهام (Assessment Task). إن هذه المهمات تقوم

على خطوات متسلسلة لإنجازها تبدأ من تنظيم المعلومات، والبحث عن بدائل، وتنظيم المحتوى، وتنظيم العملية، وكتابة النتائج بشكل موسع، والاتصال بالعالم خارج المدرسة، وتطبيق ما توصلوا إليه خارج المدرسة. كما أن هذه الخطوات تشابه ما دعت إليه البنائية من ملاحظة أداء الطلبة في المهمات من أجل تقييمهم. حيث أن المعرفة القائمة على الحفظ سرعان ما تضحل وتنسى كأنها لم تكن، أما المعرفة التي يتم قياسها من خلال التأكد من وجودها في البناء المعرفي فإنها نادراً ما تنسى.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

اطلعت الباحثة على عدة دراسات أجنبية وعربية ذات صلة بالموضوع.

دراسات عربية

هدفت دراسة **يماني (2020)** إلى الكشف عن آراء معلمات الرياضيات حول أهمية استخدام أساليب التعلم الحقيقي في المرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة، والتعرف على درجة استخدام أساليب التعلم الحقيقي بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 166 معلمة رياضيات. وأنتجت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات حول تقدير أهمية التعلم الحقيقي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، بينما تبين وجود فروق تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية لصالح المعلمات الحاصلات على أكثر من دورتين. وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول استخدام أساليب التعلم الحقيقي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، كما تبين وجود فروق تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية لصالح المعلمات الحاصلات على أكثر من دورتين.

هدفت دراسة **رزق (2018)** إلى معرفة أثر التعلم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من الصف الأول المتوسط عددها (٦٢ طالبة) بمدينة مكة المكرمة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٣٢ طالبة) تم تدريسها باستخدام أساليب التعلم الحقيقي، وضابطة (٣٠ طالبة) تم تدريسها بالطريقة المعتادة. وكانت أهم نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات التفكير الرياضي (الاستقراء، الاستنباط، التعبير بالرموز، المنطق الشكلي، البرهان الرياضي). وأوصت الباحثة بإقامة الدورات التدريبية لمعلمات المرحلة المتوسطة عن التعلم الحقيقي في تدريس الرياضيات.

هدفت دراسة أبو طويلة وآخرون (2015) إلى الكشف عن أثر استخدام الرحلات المعرفية في التحصيل المعرفي للغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (56) طالباً تم توزيعهم عشوائياً في مجموعتين: الأولى ضابطة والثانية تجريبية، حيث تلقت المجموعة التجريبية التدريس للوحدة التعليمية المقررة باستخدام الرحلات المعرفية بينما تلقت المجموعة الضابطة تدريس الوحدة التعليمية المقررة بالطريقة الاعتيادية. استخدمت الدراسة اختباراً للتحصيل المعرفي في كل من مهارات (القراءة الصامتة والكتابة)، وسلم تقدير للقراءة الجهرية، كما تم تصميم موقعا للرحلات المعرفية على الشبكة العنكبوتية، وتم فحص صدق وثبات الأدوات. وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة تعزى لاستخدام الرحلات المعرفية، وذلك لصالح طلبة المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة تحفيز المعلمين والطلبة نحو استخدام طريقة الرحلات المعرفية وتعميمها في تعلم وتعليم اللغة العربية.

دراسات أجنبية:

هدفت دراسة Huang (2019) إلى التحقق من درجة فعالية كل من التعلم عن ظهر قلب والتعلم ذو المعنى في تحفيظ مفردات اللغة الإنجليزية، ومقارنة فعالية هذين النهجين في تحفيظ مفردات اللغة الإنجليزية للطلبة. وتكون مجتمع الدراسة من 193 طالباً. كان المشاركون 83 طالباً تم اختيارهم بواسطة أخذ عينات عشوائية. تم تدريس مجموعتان من الطلبة 6 أسابيع من التعلم عن ظهر قلب والتعلم ذو المعنى على التوالي. تم جمع البيانات من خلال أداتي الاختبار القبلي والبعدي. كشفت النتائج أن كلاً من التعلم عن ظهر قلب والتعلم ذو المعنى قد حسنا بشكل ملحوظ أداء الطلبة في تحفيظ مفردات اللغة الإنجليزية. واقترح الباحث بأنه يجب على كل من المعلمين والطلاب إعادة النظر في الآراء المتحيزة فيما يتعلق بالتعلم عن ظهر قلب والحكم على مدى فاعلية استخدامه من خلال التجربة الشخصية، وينبغي ألا تتجاهل المعاهد التعليمية بلا شك الناحية العملية للتعلم عن ظهر قلب أو تتبالغ في فعالية التعلم ذو المعنى.

في دراسة Akbari & Razavi (2016) كان الهدف استكشاف اتجاهات المعلمين نحو استخدام مواد حقيقية في الفصل الدراسي في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إيران. أجريت

الدراسة في قسم اللغة الإنجليزية في تيدان، إيران. وأظهرت النتائج أن جميع المعلمين لديهم مواقف إيجابية تجاه توفير مدخلات أصيلة في فصولهم، بغض النظر عن جنسيتهم وتجربتهم التعليمية وشهادتهم الأكاديمية. كان سبب هذا الموقف هو تحسين مهارات الطلبة وتعريضهم للغة الإنجليزية الحقيقية. وأشار المعلمون إلى أنهم يميلون إلى استخدام المواد الأصيلة أكثر في القراءة بدلاً من الاستماع في الفصول الدراسية. وأشارت النتائج إلى أن الإنترنت والتلفزيون سيكونان أكثر المصادر استخداماً للحصول على مواد أصيلة. وفقاً لهذه الدراسة، اختلف المدرسون على مستوى الطلبة التي تقدم لهم هذه المواد الأصيلة. وأشار معظم المشاركين إلى الحاجة إلى تدريب إضافي على استخدام مواد أصيلة، لا سيما في تصميم المهام المناسبة.

وهدفت دراسة **Abu Asab (2015)** إلى التعرف إلى أثر التعلم التجريبي على تحسين أداء الطلبة الذين يدرسون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية من وجهة نظر معلمي اللغة الانجليزية في محافظات شمال فلسطين. استخدمت الباحثة استبياناً مكوناً من (42) فقرة. قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع (21) معلم ومعلمة من معلمي اللغة الانجليزية في المدارس. قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (429) معلم ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اثر ايجابي لاستخدام التعلم التجريبي في تحسين أداء الطلبة الذين يدرسون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية من وجهة نظر معلمي اللغة الانجليزية في محافظات شمال فلسطين. وبينت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي في المجال الأول والثالث لصالح الماجستير فما فوق. كما لم تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين تعزى لمتغير الجنس أو سنوات الخبرة أو نوع المدرسة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بتضمين التعلم التجريبي في المناهج و تدريب المعلمين على الأساليب المختلفة لتطبيق التعلم التجريبي.

هدفت دراسة **Kola, Aboyeji, & Aboyeji (2015)** إلى التعرف إلى تجارب التعلم الحقيقية بين معلمي مرحلة ما قبل الخدمة في كلية التربية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم أخذ عينة عشوائية من 200 معلم قبل الخدمة، و 50 طالباً من تخصص العلوم والتعليم الفني، بينما تناولت 100 طالب من التعليم المهني. تم جمع البيانات باستخدام أداتي الاستبانة والمقابلة. وكشفت النتائج أن طلاب العلوم والتعليم الفني لديهم تجربة تعليمية حقيقية. ولم يكن للتعليم المهني تجربة

تعليمية حقيقية كافية لأن تعلمهم كان يحتوي فقط على خمسة عناصر من أصل تسعة عناصر حقيقية تم دراستها.

وهدفت دراسة **Pilav (2013)** إلى التعرف إلى أي استراتيجية تدريس من بين استراتيجيات التدريس (التعليم الحقيقي، التعليم الحيثي، وتعليم تمييز)، الأقدر على إحداث انخراط للطلبة في تحصيل اللغة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت عينة عشوائية مكونة من 291 طالب و95 مدرس من أصل 5 مدارس في مدينة أنقرة. ودلت النتائج على أن الطرق الثلاثة المستخدمة ومن بينها استراتيجية المعرفة الحقيقية كان لها أثراً كبيراً في زيادة تحصيل الطلبة وأنها قادرة على زيادة اهتمام الطلبة من غير المهتمين في الأدب التركي بدراسته. كما أنها دللت على أن المدرسين كانوا قادرين على بناء المعرفة بشكل أكبر في مساق الأدب التركي باستخدام أساليب التدريس السابقة.

اهتمت دراسة **Saye (2013)** بتقييم درجة التعلم الحقيقي الذي تتعرض له عينة عشوائية من طلبة الفصول الدراسية بالولايات المتحدة، وحاولت اكتشاف ما إذا كان الطلبة من مختلف السياقات الاجتماعية والأكاديمية أكثر تعرضاً لمواقف المعرفة الحقيقية من غيرهم. وفحصت مدى تأثير التعليم الحقيقي على أداء الطالب في الاختبارات عالية الخطورة. وكان 21% من الطلاب في العينة قد تعرضوا لتعليم حقيقي قليل جداً. في حين تم تدريس الصفوف الأصغر حجماً مستويات أعلى من علم التعليم الأصيل. وكانت الإناث أكثر عرضة لمواجهة مستويات أعلى من علم أصول التدريس من الذكور. ودلت النتائج على أن تضمين التعليم الحقيقي أدى إلى زيادة في تحصيل الطلبة. وكما أن الطلبة الذين في الفصول الدراسية التي تتميز بمستويات معتدلة من التدريس الحقيقي حصلوا على معدلات نجاح أعلى في الاختبارات التي تفرضها الدولة من متوسط تحصيلهم في المدرسة.

وبين كل من **Mousavi & Iravani (2011)** في دراستهما حول أثر استخدام مواد أصيلة وغير أصيلة على استيعاب الاستماع في تعلم مواد اللغة الإيرانية كلغة أجنبية. وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من 80 طالباً من ذوي المستوى المتوسط والمرتفع من مختلف اللغات المتواجدة في مدينة أبادانا وكورا أشهر. تم توزيع الطلبة على مجموعتين تجريبيتين، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام تسجيلات راديو حقيقية، وتم تدريس المجموعة الضابطة على مواد استماع غير

حقيقية خلال الفصل الدراسي. وأظهرت النتائج أن استخدام مواد استماع حقيقية كان له الأثر في تطور استيعاب المتعلمين لنصوص الاستماع، وأنهم حصلوا على درجات أعلى من المجموعة الضابطة، وبناءً عليه أوصت الدراسة بإعادة النظر حول أهمية استخدام مواد حقيقية في تعليم اللغة الأجنبية.

وبين **Roelofs & Terwel (2010)** في دراستهما لمعرفة مدى استخدام المعلمين الهولنديين استراتيجيات التدريس لتعزيز التعلم الحقيقي عام (1999)، أن المنهج الوطني الذي تم تقديمه مؤخرًا للمرحلة الأولى من التعليم الثانوي الهولندي لم يتم فيه تغيير المحتوى التعليمي فحسب، بل تطلب أيضًا تغييرًا في العمليات التعليمية. ومن المتوقع أن تكون المعرفة التي يكتسبها الطلاب مرتبطة بالحياة اليومية وأن تكون جزءًا لا يتجزأ من المجتمع. علاوة على ذلك، من المتوقع أن يستخدم الطالب الاستراتيجيات الاجتماعية والمعرفية مثل البحث والتعاون والتعبير عن الآراء. وتستلزم بيئة التعلم المصاحبة أن يكون المتعلمين نشطين ومتفاعلين، وأن يستخدم المعلمون استراتيجيات متنوعة لتعزيز التعلم الحقيقي. خضعت ثلاث مدارس ثانوية هولندية كبيرة (بين 1000 و 1400 طالب) إلى بحث عميق. وأظهرت النتائج أن أياً من المدارس حصلت على درجات عالية من تطبيق خصائص علم أصول التدريس الأصيلة. وذلك لما تتطلب طرق التدريس الأصيلة من تغيير كبير في دور المعلم، بما في ذلك تغيير في استخدام المواد الدراسية وتطوير استراتيجيات تعليمية جديدة مضمنة في منظمة مدرسية داعمة.

وفي دراسة **Weyers (2002)** التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام مقاطع الفيديو المصورة كوسيلة لتحسين كفاءة الاتصال والتواصل. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين ضابطة مكونة من 17 طالباً تدرس المنهاج التقليدي، وتجريبية مكونة من 20 طالباً، طلب منها دراسة قواعد ومفردات اللغة الإسبانية في المنزل، ليتم تطبيقها وربطها بأنشطة التواصل باستخدام اللغة الإسبانية في الصف. وتم ذلك بالاستعانة بمشاهدة حلقتين من مسلسل (telenovela, María Mercedes) كل أسبوع. وأظهرت النتائج زيادة كمية ونوعية في نتائج اختبارات المجموعة التجريبية التي استخدمت الفيديو في فهم دروس الاستماع، وكما أظهرت ثقة كبيرة لدى الطلبة في المشاركة في الخطاب.

وفي دراسة **Newman et al. (1995)** حول مستويات علم التدريس الأصيل وصلته بأداء الطلاب في المدارس المعاد هيكلتها والتي تناولت ثلاثة محاور وهي، ما مقدار التدريس الأصيل الذي يتم تضمينه بالمدارس والاختلاف في تداول المعرفة الحقيقية بين المعلمين والمدارس وتحصيل الطلاب، وإلى أي مدى يسهم علم أصول التدريس في أداء الطالب الأصيل، وإلى أي مدى الطلبة من ذوي الخلفيات الاجتماعية والأكاديمية المحددة أكثر عرضة لتلقي علم أصول التدريس الحقيقي. وتم إحضار ما لا يقل عن عيتين بما نسبته 45 في المئة من الطلبة. وبذلك تتضمن هذه الدراسة البيانات التي تم جمعها من 2188 طالباً و3128 عينة من العمل. دللت النتائج أن جميع المدارس في هذه الدراسة قد أحرزت تقدم واضح. وسجل الطالب الأكثر نجاحاً درجات تساوي أربعة أضعاف درجات الطالب الأقل نجاحاً. والنتيجة الجيدة كانت أن بعض المعلمين والمدارس كانوا ناجحين في تقديم بيداغوجيا حقيقية.

وهدف دراسة **Herron & Seay (1991)** إلى معرفة أثر استخدام نصوص حقيقية على استيعاب المتعلمين لصفوف الاستماع في تعلم اللغة الأجنبية. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة ضابطة وتجريبية تكونت من 23 طالباً تم توزيعهم على صفين دراسيين. تم تدريس المجموعة الضابطة بتزويدها ببرنامج يتم بثه على الراديو (Champs Elses). وخلال 15 أسبوعاً لوحظ تفوق المجموعة التجريبية في اختبارات شفوية باللغة فرنسية. وأظهرت النتائج أن مهارات الاستماع تطورت بتطور استخدام أسلوب الخطاب الحقيقي. واقتُرحت الدراسة أن استخدام هذه الاستراتيجية قد تساهم في تعلم المستوى المتوسط من اللغة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت المعرفة الحقيقية، فقد لاحظت الباحثة ما يأتي:

- كشفت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت المناهج التي تضمنت المعرفة الحقيقية الأصيلة فيها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات المتعلمين تعزى إلى استخدام المعرفة الحقيقية في تدريس المنهاج.

- جميع الدراسات السابقة لها علاقة غير مباشرة بمشكلة الدراسة، حيث أنه لم تتطرق الدراسات العربية والأجنبية إلى معرفة مدى تضمين المعرفة الحقيقية في المناهج من وجهة نظر المعلمين. كما أوصى (Caseley, 2004) في أبحاثه بضرورة إجراء الدراسات حول التعليم الحقيقي نظراً لقلة الدراسات التي أجريت على هذا الموضوع.
- استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي كما هو الحال في دراسة (Weyers, 2002)، (Herron & Seay, 1991)، كما استخدم البعض منها منهجاً وصفيّاً تحليلياً كما هو الحال في دراسة (Pilav, 2013) ودراسة (Kola et al.).
- معظم الدراسات السابقة استخدمت الاختبارات القبلية والبعدية والاختبارات الشفوية كما هو الحال في دراسة (Herron & Seay, 1991) و (Weyers, 2002). واستخدمت (Abu Asab, 2015) الاستبانة والمقابلات كمقياس لمعرفة أثر استخدام التعليم التجريبي في تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر المعلمين.
- استفادت الباحثة من الاطلاع على الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري وتصميم أداة الدراسة وبالتحديد دراسة (Newman et al., 1995)، وكذلك التعرف على آخر الدراسات التي أجريت على هذا الموضوع نظراً لقلتها وحدثة موضوع الدراسة. حيث أن أهم ما يميز هذه الدراسة هو أصالتها وعدم وجود مثيل لها في الدراسات السابقة من حيث حدود الدراسة، كما أنها لم تتشابه مع أية دراسة أجنبية ولا عربية في أية جامعة؛ وكذلك تميزت باستخدام أداة الدراسة (مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية) حيث أن معظم الدراسات اتجهت للمنحى التجريبي، أما الدراسة الحالية فهي وصفية تحليلية تهدف إلى دراسة وجهة نظر معلمي ومعلمات الصف الرابع حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في مناهج اللغة العربية واللغة الإنجليزية في مدارس جنين الحكومية.
- وأجريت هذه الدراسات في فترة زمنية قبل عام 2020 أي أنها قديمة نوعاً ما؛ وبلغ عددها (11) دراسة أجنبية و(3) دراسات عربية، وتنوعت فيها عينة الدراسة ومجتمعها والمنهج والأداة؛ فقد ركزت على تطبيق وحدات دراسية على الطلبة وتعليمها بشكل حقيقي، واهتمت أيضاً بإدخال التعليم الحقيقي على مناهج اللغة الإنجليزية واستخدام مواد حقيقية

واستراتيجيات تساعد على التعلم بشكل حقيقي، واهتمت بدراسة مستويات علم التدريس الحقيقي وأثره على أداء المتعلم، ودرست بعض الاستراتيجيات اللازم استخدامها من أجل تعزيز التعليم الحقيقي،

وكما اهتمت بدراسة بيئات التعليم الحقيقي وما يجب توفره ليكون التعليم حقيقياً.

لم تجد الباحثة خلال اطلاعها على الدراسات السابقة أية دراسة تناولت تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية واللغة الإنجليزية، ولوحظ أن معظم الدراسات السابقة لم تدرس وجهة نظر المعلمين في مدى تضمين المعرفة الحقيقية في هذين المنهاجين. فمعظمها قامت بتجربة إدخال معارف وأساليب حقيقية في تدريس الوحدات واللغات؛ لذلك كان التركيز على معرفة التغيير الحاصل في أداء وتحصيل المتعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة.

وعليه ترى الباحثة أن هذه الدراسة والتي هدفها معرفة مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة جنين، وأثر المتغيرات الديمغرافية المستقلة: (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) على إجابات المعلمين على مقياس تضمين المعرفة الحقيقية، تعتبر إضافة نوعية على الدراسات التي تم الاطلاع عليها.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

الطريقة والإجراءات:

تناول هذا الفصل منهج الدراسة ومجتمعها، وطريقة اختيار العينة، وأدوات الدراسة وإجراءاتها والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخلاص النتائج.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الرسالة وفي ضوء طبيعتها، قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي حاولت من خلاله وصف الظاهرة التي تمثل موضوع الرسالة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والأثار التي تحدثها المتغيرات الرئيسية على نتائجها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع في مدارس محافظة جنين للعام الدراسي 2021/2020. البالغ عددهم (204) معلماً ومعلمةً (حسب سجلات مكتب التربية والتعليم).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة بما نسبته 30% من مجتمع الدراسة. حيث بلغ عدد معلمي اللغة العربية (14)، وعدد معلمات اللغة العربية (19)، وعدد معلمي اللغة الإنجليزية (14)، وعدد معلمات اللغة الإنجليزية (14). كما هو موضح في الجدول أدناه:

التخصص -	النوع الاجتماعي	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة
لغة عربية	7 معلمين	1 دبلوم	3 اقل من 10 سنوات
	4 معلمات	10 بكالوريوس	6 من 10-20 سنة
		0 ماجستير فأعلى	2 أكثر من 20 سنة

التخصص-	النوع الاجتماعي	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة
أساليب لغة عربية	7 معلمين	0 دبلوم	13 أقل من 10 سنوات
	15 معلمة	15 بكالوريوس	7 من 10-20 سنة
		7 ماجستير فأعلى	2 أكثر من 20

التخصص-	النوع الاجتماعي	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة
لغة إنجليزية	5 معلمين	3 دبلوم	3 أقل من 10 سنوات
	4 معلمات	6 بكالوريوس	4 من 10-20 سنة
		0 ماجستير فأعلى	2 أكثر من 20

التخصص-	النوع الاجتماعي	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة
أساليب لغة إنجليزية	9 معلمين	2 دبلوم	10 أقل من 10 سنوات
	10 معلمات	15 بكالوريوس	6 من 10-20 سنة
		2 ماجستير فأعلى	3 أكثر من 20 سنة

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على تصميم استبانة وجهة نظر المعلمين حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية واللغة الانجليزية واتبعت الاجراءات المنهجية في بناء هذا المقياس.

وفيما يلي وصفاً لأداة الدراسة:

الاستبانة:

تم تصميم استبانة بعنوان وجهة نظر المعلمين حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية واللغة الانجليزية للصف الرابع في مدارس جنين الحكومية. وقد تم بناؤه وفق مقياس ليكارت الخماسي، وبنيت فقراته بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي السابق ذو العلاقة، ويبين الملحق رقم (2) المقياس بصورته النهائية.

حيث تكون المقياس من قسمين؛ الأول تضمن المتغيرات الديمغرافية للمستجيبين من (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، والثاني تكون من (36) فقرة كل فقرة لها 5 درجات للإجابة عليها من وجهة نظر المعلمين.

صدق الاستبانة:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة، من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في ماجستير المناهج وطرق التدريس ومشرف تربوي، في جامعة النجاح الوطنية ومديرية جنين. وقدم بلغ عددهم 4 محكمين كما هو موضح في (الملحق رقم 1). وقد تم تنقيح الاستبانة من خلال الحذف والتعديل والإضافة على فقراتها لتظهر في صورتها النهائية.

ثبات الاستبانة :

بعد تطبيق الاستبانة على معلمي ومعلمات اللغة العربية والإنجليزي للصف الرابع الأساسي في محافظة جنين، وتم التعرف على مدى ثبات الأداة من خلال استخدام معادلة كرونباخ الفا عن طريق برنامج SPSS. وقد بلغت قيمة الثبات لأداة الدراسة (0.77)، وهي قيمة مناسبة ومعامل ثبات قوي.

تصحيح الاستبانة:

تم بناء الاستبانة وفق مقياس ليكارت الخماسي، بحيث يكون أعلى معدل لإجابات المستجيبين هو (180)، وأقل معدل للإجابات هو (36).

إجراءات الدراسة:

بعد تقديم خطة البحث للجامعة والحصول على الموافقة على العنوان قامت الباحثة بالخطوات التالية:

1. الاطلاع على الأدبيات السابقة والمراجع ذات العلاقة بالموضوع.
2. إعداد الاستبانة وتحكيمها لتظهر بصورتها النهائية.
3. الحصول على كتاب من الجامعة لتسهيل المهمة في توزيع الاستبانة.
4. تحديد افراد المجتمع والعينة بما نسبته 30% من حجم المجتمع.
5. الحصول على موافقة من مديرية التربية والتعليم جنين من أجل توزيع الاستبانة على معلمي الصف الرابع في مدارس مديرية جنين.
6. توزيع الاستبانة على أفراد العينة وجمعها.
7. تحليل البيانات التي تم جمعها، وتقديم النتائج.
8. مناقشة النتائج، وتقديم التوصيات.

متغيرات الدراسة :

احتوت هذا الدراسة على:

1. متغيرات ديمغرافية مستقلة: تؤثر بالمتغير التابع كون الدراسة اتبعت منهجاً وصفيّاً وهي تتمثل ب: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
2. متغير تابع: تمثل بإجابات المعلمين على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع في مدارس جنين الحكومية.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها تم معالجة البيانات بواسطة الحاسوب من خلال برنامج الرزم الاحصائية (SSPS)، الذي تم من خلاله:

1. استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2. إجراء اختبار (T-test) للعينات المستقلة لفحص فرضية النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي.

3. اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) من أجل فحص فرضية سنوات الخبرة والمؤهلات العلمية. وتم تحليل البيانات وإظهار النتائج.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة جنين. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة خاصة لقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية من خلال إجابات المعلمين، وبعد جمع البيانات من عينة الدراسة، تم تحليلها باستخدام برنامج (SPSS)، وسيعرض هذا الفصل نتائج الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

نص هذا السؤال على ما مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة جنين. وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية الذين خضعوا لهذه الدراسة، ويبين الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات الاستبانة.

الجدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على فقرات استبانة مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
10.04	131.1	معلمي اللغة العربية
9.6	132.4	معلمي اللغة الإنجليزية
9.8	132	المجموع الكلي

يتضح من الجدول (1) أن الوسط الحسابي لاستجابات معلمي اللغة الانجليزية كان أعلى من الوسط الحسابي لاستجابات معلمي اللغة العربية بفارق درجة واحدة، ما يدل على أن آراءهم كانت ظاهرياً متقاربة من حيث وجهة نظرهم حول تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

انبثق عن السؤال الأول الفرضية التي تنص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي اللغة العربية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية يعزى للنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية المتعلقة بالنوع الاجتماعي استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وبيين الجدول (2) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

الجدول (2): اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين استجابات معلمي اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية تعزى للنوع الاجتماعي

الاختبار المتعلق بفرضية النوع الاجتماعي	معلمين اللغة العربية	معلمات اللغة العربية	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	الوسط الانحراف	الوسط الانحراف	8	1.647	0.138
	الحسابي المعياري	الحسابي المعياري			
	137	11	125		
			4		

يتضح من الجدول (2) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي ومعلمات اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.138) وهي أكبر من (0.05). وبالتالي يتبين لنا من الجدول السابق أننا لا نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي اللغة العربية تعزى للنوع الاجتماعي.

ولفحص الفرضية المتعلقة بالمؤهل العلمي استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وبيين الجدول (3) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

الجدول (3): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في إجابات معلمي اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية التي تعزى للمؤهل العلمي

الاختبار المتعلق بفرضية المؤهل العلمي	دبلوم		بكالوريوس		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف			
	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري			
	122	0.00	134.33	11.034	-1.060	8	.320

يتضح من الجدول (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج، إذ بلغ مستوى الدلالة (.320) وهي أعلى من (0.05). وبالتالي يتبين من الجدول السابق أننا لا نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي اللغة العربية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية يعزى للمؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية المتعلقة بسنوات الخبرة استخدمت الباحثة اختبار التباين الأحادي ويبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية موزعة حسب الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 10 سنوات	134.33	10.59
10 - 20 سنة	130.80	9.67
أكثر من 20 سنة	137.00	21.21

يلاحظ من الجدول (4) أن هناك فرقاً واضحاً وظاهرياً بين متوسطات استجابات المعلمين لصالح الفئة الثالثة، حيث أن الفرق بين أعلى فئة وأدنى فئة مقداره (6.2)، ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار التباين الأحادي ويبين الجدول (5) نتائج اختبار أنوفا للعينات عند مستوى الدلالة (0.05).

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي لإجابات المعلمين حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية التي تعزى لسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	61.433	2	30.717	.205	.819
داخل المجموعات	1049.467	7	149.924		
المجموع	1110.900	9			

يتضح من الجدول (5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.205) وهي أعلى من (0.05). وبالتالي يتبين من الجدول السابق أننا لا نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي اللغة العربية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية يعزى لسنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

انبثق عن السؤال الثاني الفرضية التي تنص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة العربية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية يعزى للنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية المتعلقة بالنوع الاجتماعي استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ويبين الجدول (6) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

الجدول (6): اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين استجابات معلمي أساليب اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية موزعة حسب النوع الاجتماعي

الاختبار المتعلق بفرضية النوع الاجتماعي	معلمين أساليب اللغة العربية		معلمات أساليب اللغة العربية		درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	137	5	129	7	20	2.932	.008

يتضح من الجدول (6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي ومعلمات أساليب اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (.008) وهي أقل من (0.05). وبالتالي يتبين لنا من الجدول السابق أننا نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة العربية تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح المعلمين.

ولفحص الفرضية المتعلقة بالمؤهل العلمي استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ويبين الجدول (7) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

الجدول (7): نتائج اختبار(ت) عينتين مستقلتين لفحص الفروق في إجابات معلمي أساليب اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية موزعة حسب المؤهل العلمي

الاختبار المتعلق بفرضية المؤهل العلمي	دبلوم		بكالوريوس		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	132	0.00	131.38	7.67	.079	20	.938

يتضح من الجدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج، إذ بلغ مستوى الدلالة (.938) وهي أعلى من (0.05). وبالتالي يتبين من الجدول السابق أننا لا نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة العربية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية يعزى للمؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية المتعلقة بسنوات الخبرة استخدمت الباحثة اختبار التباين الأحادي وبيين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي أساليب اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية موزعة حسب الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 10 سنوات	132.61	7.99
10 - 20 سنة	128.85	7.58
أكثر من 20 سنة	132.50	.707

يلاحظ من الجدول (8) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسطات استجابات المعلمين لصالح الفئة الأولى، حيث أن الفرق بين أعلى فئة وأدنى فئة مقداره (3.65). ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار التباين الأحادي ويبين الجدول (9) نتائج اختبار أنوفا للعينات عند مستوى الدلالة (0.05).

الجدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي لإجابات المعلمين حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية التي تعزى لسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	66.884	2	33.442	.571	.574
داخل المجموعات	1112.434	19	58.549		
المجموع	1179.318	21			

يتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة العربية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج، إذ بلغ مستوى الدلالة (.574) وهي أعلى من (0.05). وبالتالي يتبين من الجدول السابق أننا لا نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة العربية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية يعزى لسنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

انبثق عن السؤال الثالث الفرضية التي تنص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي اللغة الإنجليزية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية يعزى للنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية المتعلقة بالنوع الاجتماعي استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ويبين الجدول (10) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

الجدول (10): اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين استجابات معلمي اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية موزعة حسب النوع الاجتماعي

الاختبار المتعلق بفرضية النوع الاجتماعي	معلمين اللغة الإنجليزية		معلمات اللغة الإنجليزية		درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	140	10	129	13	7	1.426	.197

يتضح من الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (.197) وهي أكبر من (0.05). وبالتالي يتبين لنا من الجدول السابق أننا لا نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي اللغة الإنجليزية تعزى للنوع الاجتماعي.

ولفحص الفرضية المتعلقة بالمؤهل العلمي استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وبيين الجدول (11) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

الجدول (11): نتائج اختبار (ت) عينتين مستقلتين لفحص الفروق في إجابات لإجابات معلمي اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الانجليزية موزعة حسب المؤهل العلمي

الاختبار المتعلق بفرضية المؤهل العلمي	دبلوم		بكالوريوس		قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	143	6.55744	129.6667	12.35584	1.712	7	.131

يتضح من الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.05). وبالتالي يتبين من الجدول السابق أننا لا نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي اللغة الإنجليزية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية يعزى للمؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية المتعلقة بسنوات الخبرة استخدمت الباحثة اختبار التباين الأحادي وبيّن الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية.

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات معلمي اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية موزعة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 10 سنوات	130	15.13
10 - 20 سنة	131	10.61
أكثر من 20 سنة	146.50	3.53

يتضح من الجدول (12) أن هناك فرقاً ظاهرياً وواضحاً بين متوسطات إجابات معلمي اللغة الإنجليزية لصالح الفئة الثالثة، حيث أن الفرق بين أعلى فئة وأدنى فئة مقداره (16) درجة. ولمعرفة إن كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار التباين الأحادي وبيّن الجدول (13) نتائج اختبار أنوفا للعينات عند مستوى الدلالة (0.05).

الجدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي لإجابات معلمي اللغة الإنجليزية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية التي تعزى لسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	396.389	2	198.194	1.471	.302
داخل المجموعات	808.500	6	134.750		
المجموع	1204.889	8			

يتضح من الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.302). وهي أعلى من (0.05). وبالتالي يتبين من الجدول السابق أننا لا نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي اللغة الإنجليزية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية يعزى لسنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

انبثق عن السؤال الرابع الفرضية التي تنص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية يعزى للنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

الجدول (14): اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص الفروق بين استجابة مدرسي أساليب اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية موزعة حسب النوع الاجتماعي

الاختبار المتعلق بفرضية النوع الاجتماعي	معلمين أساليب اللغة الإنجليزية		معلمات أساليب اللغة الإنجليزية		درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
	125	9	134	7	17	-2.435	0.026

يتضح من الجدول (14)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي ومعلمات أساليب اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.026). وهي أقل من (0.05). وبالتالي يتبين لنا من الجدول السابق أننا نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح المعلمات.

ولفحص الفرضية المتعلقة بالمؤهل العلمي استخدمت الباحثة اختبار التباين الأحادي وبيين الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية.

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية موزعة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	119.5	3.53
بكالوريوس	133	8
ماجستير فأعلى	119	.00

يتضح من الجدول (15) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية لصالح حملة البكالوريوس، حيث أن الفرق بين أعلى فئة وأدنى فئة مقداره (14) درجة، ولمعرفة إن كان لهذا الفرق دلالة إحصائية تم استخدام اختبار أنوفا لاختبار العينات وبيين جدول (16) نتائج الاختبار.

الجدول (16): نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص الفروق في إجابات معلمين أساليب اللغة الإنجليزية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية التي تعزى للمؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	597.289	2	298.645	5.260	.018
داخل المجموعات	908.500	16	56.781		
المجموع	1505.789	18			

يتضح من الجدول (16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج، إذ بلغ

مستوى الدلالة (0.018) وهي أقل من (0.05). وبالتالي يتبين من الجدول السابق أننا نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية يعزى للمؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية المتعلقة بسنوات الخبرة استخدمت الباحثة اختبار التباين الأحادي وبيّن الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية.

الجدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية موزعة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 10 سنوات	133.90	7.90
10 – 20 سنة	126.00	8.07
أكثر من 20 سنة	128	16.26

يتضح من الجدول (17) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية لصالح الفئة الأولى، حيث أن الفرق بين أعلى فئة وأدنى فئة مقداره (7.90)، ولمعرفة إن كان لهذا الفرق دلالة إحصائية تم استخدام اختبار التباين الأحادي وبيّن الجدول (18) نتائج اختبار أنوفا العينات عند مستوى الدلالة (0.05).

الجدول (18): نتائج تحليل التباين الأحادي لإجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية التي تعزى إلى سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	352.389	3	117.463	1.528	.248
داخل المجموعات	1153.400	15	76.893		
المجموع	1505.789	18			

يتضح من الجدول (18) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.248) وهي أعلى من (0.05). وبالتالي يتبين من الجدول السابق أننا لا نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية يعزى لسنوات الخبرة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج والتوصيات:

تناولت الباحثة في هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة، بالإضافة إلى توصيات الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس

ما مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهجَي اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة جنين الحكومية؟

أظهرت النتائج أن مستوى متوسط إجابات المعلمين حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهجَي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بلغ المستوى فوق المتوسط. حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات معلمي اللغة العربية (131.1)، وبلغ متوسط إجابات معلمي اللغة الإنجليزية (132.4).

من خلال التحليل الإحصائي للبيانات، ترى الباحثة بأن إجابات عينة الدراسة من المعلمين في محافظة جنين امتازت بمستوى فوق المتوسط، قد يكون بسبب الدورات التدريبية وورشات العمل التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم للمعلمين قبل البدء بالخدمة وخلالها، لاطلاعهم على أحدث استراتيجيات التدريس التي عليهم استخدامها في تطبيق المنهاج؛ أي أنهم يدركون مفهوم المعرفة الحقيقية ومعايير تضمينها في المنهاج. كذلك يمكن أن يعزى السبب إلى أنهم بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي، ومؤهلهم العلمي، وسنوات خبرتهم، إلا أنهم يعلمون في نفس البيئة التعليمية ويتلقون نفس الإرشادات والدورات التدريبية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Abu Asab, 2015) من حيث معرفة أثر المتغيرات الديمغرافية السابقة على إجابات المعلمين. كذلك وقد اتفقت مع دراسة (Akbari & Razavi, 2016) من حيث ضرورة توجيه المعلمين نحو إدراك المعارف الحقيقية المتضمنة في المنهاج وذلك لتعليم طلابهم في بيئة تعليمية حقيقية من خلال اتباع معايير التعلم الحقيقي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

هل تختلف تقديرات معلمي اللغة العربية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية باختلاف النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي اللغة العربية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية يعزى للنوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. ومن هنا يتبين أن المتغيرات الديمغرافية للمعلم المدرسي في محافظة جنين لم يكن لها تأثير على إجابات المعلمين على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى توافق رؤية كلا النوعين حول مفهوم المعرفة الحقيقية، وتكافؤ فهمهم لفقرات الاستبانة، كذلك تعزو هذه النتيجة إلى أنهم يدرسون في نفس الجامعات، وأن الإرشادات وورش العمل التي تعقدها وزارة التربية والتعليم حول تطور المناهج واستراتيجيات التدريس هي لكلا النوعين ولا تفرق بين المعلمين والمعلمات؛ كما أن وسائل التعليم واستراتيجيات التدريس الحديثة أصبحت متوفرة لدى الجميع، مما أدى إلى سعي المعلمين إلى محاولة فهم معايير وطرق تطبيق هذه الاستراتيجيات.

وكذلك تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن اللغة العربية باختلاف المؤهل العلمي تبقى لغة تحتاج إلى تطبيق وممارسة ليستخدامها المتعلم بالشكل الصحيح خارج حدود المدرسة، لذلك تسعى الجامعات باختلاف المؤهل إلى تدريس طلبتها على كيفية استخدام اللغة وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لطلابهم في المستقبل، من خلال تدريبهم على تصميم أنشطة تفاعلية وتطبيقية لاستخدام اللغة بالشكل الصحيح، وهذا ينعكس على أدائهم في استخدام المنهاج كوسيلة لتطبيق اللغة وليس كهدف لحفظ اللغة، وبالتالي هم على معرفة بمعايير تطبيق المعارف لتصبح معارف حقيقية كونها منحنى جديد في يتم السعي في تضمينه في المناهج.

كما تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن الفهم الموحد للمفاهيم والمعارف والنظريات كان مشتركاً بين المعلمين رغم اختلاف سنوات خبرتهم؛ وكذلك تعزو السبب إلى أنهم على اطلاع على

أحدث الاستراتيجيات التعليمية ويحاولون إدخالها في المنهاج، بالتركيز على تطبيق اللغة وليس حفظ اللغة بحد ذاتها. حيث أن تطور المنهاج يدعو إلى تطور المعلم وخبراته وعدم اعتماده على ما درسه في جامعه قبل 20 سنة من عمله كمعلم. وكذلك تغزو ذلك إلى أن التوجيهات الميدانية والإعداد التربوي للمعلمين خلال الخدمة لا يفرق بين سنوات خبراتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه (يماني، 2020) في دراستها بأن سنوات الخبرة ليس لها الأثر في استجابات المعلمين حول أهمية تضمين المعرفة الحقيقية. وحثها للمعلمين على الالتحاق بدورات تدريبية. واتفقت أيضاً مع (Abu Asab, 2015) في أن النوع الاجتماعي لا يؤثر على إجابات المعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل تختلف تقديرات معلمي أساليب اللغة العربية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية باختلاف النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة العربية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية يعزى للنوع الاجتماعي ولصالح المعلمين. ومن هنا يتبين أن نوع المعلم المدرسي في محافظة جنين كان له تأثير على إجابات المعلمين على مقياس تضمين المعرفة الحقيقية.

بالاستناد إلى المتوسطات الحسابية ونتائج الاختبار التي أوجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية، تغزو الباحثة هذه النتائج إلى أنه قد يكون السبب أن المعلمين مطلعين أكثر من المعلومات على أحدث الدراسات والاستراتيجيات المطلوب تنفيذها داخل المناهج لجعل التعليم حقيقياً. وقد يكون لسعي وزارة التربية والتعليم في الارتقاء بمستوى التعليم في مدارس الذكور مقارنة بمدارس الإناث ومحاولتها لمتابعة استخدام المعلمين لأحدث الاستراتيجيات التعليمية في إيصال المعارف الموجودة في المنهاج إلى المتعلمين.

ولكن أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة العربية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة العربية يعزى لسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. ومن هنا يتبين أن هذه المتغيرات الديمغرافية للمعلم المدرسي في محافظة جنين لم يكن لها تأثير على إجابات المعلمين على مقياس مدى تضمين المعرفة الحقيقية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المؤهل العلمي لم يؤثر برؤية المعلم لتضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج، فالمؤهل يرتقي بالجوانب الأكاديمية بشكل أساسي وليس بالجانب العملي التطبيقي. لذلك يمكن للمعلم إدراك وجود المعارف الحقيقية في المنهاج بغض النظر عن مؤهله العلمي، حيث أنه ليس سبب كافياً لوجود فروق؛ فقد يكون المعلم من حملة درجة البكالوريوس لديه خبرة كافية كالمعلم من حملة درجة الدراسات العليا.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أنه رغم اختلاف سنوات خبرات المعلمين، إلا أن معرفتهم حول مفهوم المعرفة الحقيقية وتضمينها في المنهاج لم تكن محصورة على فئة معينة. حيث أنهم مطلعين على أحدث استراتيجيات التدريس المتعلقة بتطبيق المعارف المتداولة في المنهاج. وأن تخصص أساليب التدريس يتضمن نبذة عن أهم استراتيجيات التدريس الحديثة التي تساعد المعلم على تضمين مهارات التحليل والتطبيق والتفكير الناقد التي تجعل من المعرفة معرفة حقيقية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما دعت إليه الدراسات السابقة من استخدام أحدث استراتيجيات التدريس التي تجعل التعلم حقيقياً، كدراسة (أبو طويلة وآخرون، 2015) التي بينت أثر الرحلات المعرفية في تدريس اللغة العربية التي تجعل المتعلم يرتقي إلى استخدام مهارات التفكير العليا من تحليل وتركيب والتفكير بعمق.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل تختلف تقديرات معلمي اللغة الإنجليزية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية باختلاف النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي اللغة الإنجليزية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية يعزى للنوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. ومن هنا يتبين أن المتغيرات الديمغرافية للمعلم المدرسي في محافظة جنين لم يكن لها تأثير على إجابات المعلمين على مقياس درجة تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى توافق رؤية كلا النوعين حول مفهوم المعرفة الحقيقية، وتكافؤ فهمهم لفقرات الاستبانة، كذلك تعزو هذه النتيجة إلى تلقى كلا النوعين نفس مستوى التعليم في الجامعات، وتدريبهم على الطرق المتبعة في بناء المنهاج والنظريات التي بني عليها قديماً وحديثاً.

وكما تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن اللغة الإنجليزية باختلاف المؤهل العلمي، لغة أجنبية تحتاج إلى تطبيق وممارسة ليستخدمها المتعلم بالشكل الصحيح، لذلك يتم تدريب المعلمين على تصميم أنشطة تفاعلية ومواقف تطبيقية لاستخدام اللغة بالشكل الصحيح، وهذا ينعكس على أدائهم في استخدام المنهاج كوسيلة لتطبيق اللغة وليس كهدف لحفظ اللغة، من خلال استخدام وسائل حقيقية مسموعة ومرئية ومكتوبة، ومن خلال استخدام المنشطات الإدراكية وغيرها من الوسائل التي تساعد المتعلم في اتقان ما يتعلمه ومعرفة متى سوف يحتاجه في حياته خارج المدرسة؛ كما أوصت العديد من الدراسات. ولهذا قد يكون المتعلمين على علم بمعايير تضمين المعرفة الحقيقية في المنهاج باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

كما تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أنه رغم اختلاف سنوات خبرات المعلمين، إلا أن معرفتهم حول مفهوم المعرفة الحقيقية وتضمينها في المنهاج لم تكن محصورة على فئة معينة. حيث أنهم مطلعين على أحدث استراتيجيات التدريس المتعلقة بتطبيق المعارف المتداولة في المنهاج. ويتلقون نفس النصائح والإرشادات الميدانية التي يقدمها مطورو المناهج. لذلك هم يسعون باختلاف سنوات خبرتهم إلى أن يقدموا أحدث الاستراتيجيات والطرق التدريسية للمتعلمين ليستطيعوا الخروج بهذه المعارف إلى الحياة الواقعية.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Abu Asab, 2015) حيث لم يكن هناك أثر لمتغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة على إجابات المعلمين. ودعت فيها إلى ضرورة استخدام أساليب تدريسية حقيقية في المناهج.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل تختلف تقديرات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية باختلاف النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية يعزى للنوع الاجتماعي ولصالح المعلمات. ومن هنا يتبين أن نوع المعلم المدرسي في محافظة جنين كان له تأثير على إجابات المعلمين على مقياس درجة تضمين المعرفة الحقيقية.

بالاستناد إلى المتوسطات الحسابية ونتائج الاختبار التي أوجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية، تغزو الباحثة أن السبب في هذه النتائج قد يكون أن المعلمات اللواتي يدرّسن منهاج اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية الدنيا أكثر من نسبة المعلمين؛ وذلك بسبب سعي وزارة التربية والتعليم إلى تأنيث المرحلة الأساسية الدنيا التي تناولت منها الدراسة منهاج الصف الرابع. وقد يكنّ أكثر خبرة بمحتوى المنهاج بكل ما يتعلق فيه نظراً لكونهنّ يدرّسن المنهاج لفترة طويلة، ويدرن هل ما فيها من معارف تعتبر معارف متضمنة لمعايير المعرفة الحقيقية قد يحتاجها المتعلم ويستخدمها في حياته العملية بشكل صحيح أم أنه سوف يحفظها وينساها بعد اجتيازه لمادة الاختبار.

كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية يعزى للمؤهل العلمي. ومن هنا يتبين أن المؤهل العلمي للمعلم المدرسي في محافظة جنين كان له تأثير على إجابات المعلمين على مقياس درجة تضمين المعرفة الحقيقية.

وترى الباحثة أنه قد يعزى ذلك إلى أن الحصول على شهادة متقدمة على شهادة الدبلوم يتيح له الفرصة في الحصول على معلومات أكثر حول مفهوم تضمين المعرفة الحقيقية في المناهج، وكذلك قد يعزى إلى العدد الكبير للمدرسين من حملة البكالوريوس. كذلك فإن دراسة بكالوريوس أساليب اللغة الإنجليزية على مدار أربع سنوات يتيح للمعلمين الفرصة في أن يكتسبوا جملة من الاستراتيجيات والأساليب والطرق التي من خلالها يتم إيصال المعرفة للمتعلم بشكل عملي تطبيقي غير مجرد.

ولكن أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا تساوي (0.05) بين متوسطات إجابات معلمي أساليب اللغة الإنجليزية حول تضمين المعرفة الحقيقية في منهاج اللغة الإنجليزية يعزى لسنوات الخبرة. ومن هنا يتبين أن سنوات الخبرة للمعلم المدرسي في محافظة جنين كان له تأثير على إجابات المعلمين على مقياس درجة تضمين المعرفة الحقيقية.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أنه رغم اختلاف سنوات خبرة المعلمين، إلا أن سعي المعلمين للاطلاع على أحدث استراتيجيات ممارسة اللغة الأجنبية وتطبيقها حثيث. حيث أنهم قد يكونوا على اطلاع دائم على أحدث الدراسات التي تدعو إلى التعلم بالعمل والتطبيق وليس بالحفظ والتلقين، وجعل التعليم حقيقياً. كما أننا نلاحظ في عقد الدورات التدريبية وورش العمل سواء بإشراف وزارة التربية والتعليم أم بإشراف مؤسسات خاصة، أنها لا تفرق بين أعمار المشاركين من المعلمين أو سنوات خبرتهم، بل إنها تزودهم بما يلزم لإيصال المعارف في المنهاج دون تفريق بينهم. مما يساعد في كونهم مطلعين على أحدث الدراسات والتوصيات التي يوصيها الخبراء والباحثين في المناهج.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Abu Asab, 2015) التي قالت بأنه المؤهل العلمي كان له الأثر على إجابات المعلمين، حيث أنه يجب الاستفادة من هذه المؤهلات من الناحية العملية وليس الأكاديمية فقط.

التوصيات:

بعد تحليل النتائج الواردة في الفصل الرابع، ونقاش الأسباب التي أدت إلى ظهور هذه النتائج في القسم السابق، فإنه كان لا بد من وضع التوصيات التالية، والتي تم وضعها انطلاقاً من الإطار العام للدراسة، وبالاعتماد على فقرات الاستبانة التي كانت الإجابة عليها أضعف من غيرها، وتتلخص التوصيات بما يأتي:

- ✓ يرجى من مصممي المناهج عدم المساواة بين قدرات المتعلمين، وتقييم المتعلم وفق ما يتناسب مع قدراته المعرفية والتطبيقية.
- ✓ يرجى من مصممي المناهج التركيز على ممارسة منهجية حل المشكلات والتفكير الناقد في التعليم.
- ✓ يرجى من مصممي المناهج تضمين المعارف التي يحتاجها المتعلم في حياته خارج المدرسة وبعدها.
- ✓ يرجى من العاملين في قسم المناهج وتطويرها التركيز على تضمين المعرفة الحقيقية في المناهج باختلاف المرحلة العمرية.
- ✓ حبذا لو قامت وزارة التربية والتعليم بتكثيف الدورات التدريبية وورش العمل التي تساعد على فهم المعرفة الحقيقية وكيفية تضمينها في المنهاج.
- ✓ يرجى من المعلمين توفير مناخات صفية تضمن أن يكون التعليم حقيقياً.
- ✓ إجراء الدراسات ذات العلاقة؛ لأهمية تضمين المعرفة الحقيقية في المناهج بشكل عام، ولمعرفة واقع تضمين المعارف الحقيقية في مناهج المراحل الأخرى.

المراجع العربية:

- أبو طويلة، صالح، وجوفيل، مصطفى والطراونة، محمد (2015). أثر استخدام الرحلات المعرفية في التحصيل المعرفي للغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 29(11)، 2216-2236.
- البدرى، طارق عبد الحميد (2008). الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية. ط1. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- تمام، شادية عبد الحليم، وصلاح، احمد فؤاد (2016). الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة. ط1. مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
- حج محمد، فراس (2011). التعلم بالحياة ومحاولة التعلم بطريقة أجدى. مجلة عود الند، (63). استخرج بتاريخ 25 آب 2020، من الموقع: <https://www.oudnad.net>
- داوود، أحمد عيسى (2019). أصول التدريس النظري و العملي. ط1. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- دروزة، أفنان نظير (2000). النظرية في التدريس وترجمتها علمياً. ط2. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- رزق، حنان عبدالله أحمد (2018). أثر التعلم الحقيقي في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، 37(180)، 355-385. استخرج بتاريخ 2 آذار 2020، من الموقع: <http://search.shamaa.org>
- زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال (1992). البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي. دار منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر.
- زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. ط1. عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- سمارة، فوزي (2017). التفاعل الصفّي. ط1، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الضبع، محمود (2006). المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- عثمان، خالد مختار (2018). التعليم التقليدي إيجابياته وسلبياته. رسالة منشورة، جامعة التكنولوجيا، ماليزيا. استخرج بتاريخ 7 آذار 2020، من الموقع: <https://www.academia.edu/>
- المرشد، ماجد بن صالح (2016). سمات التعليم التقليدي، ومميزاته وعيوبه، وسمات ومميزات التعليم الحديث المدعم بالتقنية، والأسباب التي تدعوا إلى استخدام التقنية في التعليم. استخرج بتاريخ 4 آذار 2020، من الموقع: <https://majededu.wordpress.com>
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (2016). الدور المتغير للمعلم. الكويت.
- وزارة التربية والتعليم (2020). الاطار العام للمناهج الفلسطينية المطورة، فلسطين.
- الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين (1999). المناهج المفهوم العناصر الأسس التنظيمات، التطوير. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- يمانى، ريم محمود (2020). آراء معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في أهمية استخدام أساليب تنمية مهارات التعلم الحقيقي بمدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، 39(187)، 450-492. استخرج بتاريخ 8 آب 2020، من الموقع: <https://jsrep.journals.ekb.eg>

References :

- Abdualлах, Ibrahim (2019) **The role of a didactic and authentic pedagogy toward student's achievement.** SSRN Electronic Journal. Retrieved January 2020, from: <https://www.researchgate.net/>
- Abu Asab, N. (2015). **The effect of experimental Learning on Improving the performance of EFL students as Perceived by Teachers of English In the Northern Governments of Palestine.** MA Dissertation, An-Najah University, Nablus, Palestine.
- Akbari, O., & Razavi, A. (2016). **Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes.** *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), pp.105-116.
- Baker, C. (2011). **Foundation of bilingual education and bilingualism (5th ed).** Multilingual Matters, Bristol.
- Bartle, Corey (2012). **Authentic Inquiry Pedagogy Implemented in Middle School Social Studies: Student and Teacher Perspectives.** PhD Dissertation, University of Washington, College of Education, Washington.
- Borthwick, F., Bennet, S., Lefoe, G., & Huber, E. (2007). **Applying authentic learning to Social Science: A learning design for an interdisciplinary Sociology subject.** *Journal of learning Design*, 2(1), pp.14-24.
- Burke, Kay (2009). **How to Assess Authentic Learning (5th ed).** Corwin Press: California.

- Caseley, Paul M. (2004). **Toward an authentic pedagogy: An investigation of authentic learning instruction in a middle school.** MA Dissertation, Pacific Lutheran University.
- Christmas, Denhere (2014). **Authentic Pedagogy: Implication for Education.** *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2(4), pp.51-57.
- Clark, A. Mark (2007). **Common Ground Contested Territory: Examining the Roles of English Language Teaching Times.** University of Michigan Press.
- Collins, Patricia (2011). **Authentic Learning Environments.** Retrieved April 9 2020, from: <http://etec.cltl.ubc.ca/>
- Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (1999). **How People learn: Bridging research and practice.** DC, National Academy Press, Washington.
- Gardner, H. (1991). **The unschooled mind: How children think and how schools should teach.** Basic Books, New York.
- Glatthorn, Allan (1999). **Performance Standards and Authentic Learning.** Eye On Education, Larchmont, NY.
- Graves, D. H. (2003). **Writing: Teachers and Children at Work.** Portsmouth NH, Heinmann.
- Herron, Carol A., & Seay, Irene (1991). **The Effect of Authentic Oral Texts on Student Listening Comprehension in the Foreign Language Classroom.** *Wiley Online Library*, 24(6), pp.487-495.

Retrieved June 2020, from: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00495.x>

- Huang, Jinwie (2019). **Comparing the Effectiveness of Rote Learning and Meaningful Learning on English Vocabulary Memorization for 7th Grade Students at Padoongrasdra School.** *Humanities and Social Sciences Journal of Graduate School*, 13(1), pp.295-304. Retrieved from: <https://so01.tci-thaijo.org/>
- Sajjad, Hussain, Ahmad, Nasir, & Khan, Farooq Nawaz (2015). **The Effects Of Authentic Pedagogical Practices On Students' Educational Performances and Retention Power.** Retrieved March 2 2020, from: <https://www.researchgate.net/>
- Jaser (2012). **What Is Authentic Pedagogy?.** Retrieved February 29 2020, from: <https://blogs.lt.vt.edu/janos/>
- Johnson, M. Jr. (1967). **Definitions and Models in Curriculum Theory.** *Wiley Online Library*, 17(11), pp.127-140.
- Khalaf, B. K., & Zin, Z. M. (2018). **Traditional and inquiry-based learning pedagogy: A systematic critical review.** *International Journal of Instruction*, 11(4), pp.545-564.
- Kola, Aina, Aboyeji, Oyebanj, & Aboyeji, Doris Omolewa (2015).

**AN INVESTIGATION OF AUTHENTIC LEARNING
EXPERIENCE OF PRE-SERVICE TEACHERS IN A
NIGERIAN COLLEGE OF EDUCATION.** *European Journal of
Research and Reflection in Educational Sciences*, 3(4). Retrieved
January 2020, from: <https://www.researchgate.net/>

- Krajcik, Joseph S. (1999). **Elements of community of learners in middle school science classroom.** *Science Educational*, 83(6), pp.701-723.
- Lombardi, M. M. (2007). **“Authentic learning for the 21st century: an overview”.** Educues Learning Initiative.
- Mayer, R. (1987). **Educational psychology: A cognitive approach.** Scott Foresman & Co.
- Mousavi, S. A., & Irvani, Hasan (2011). **The Effect of Authentic Versus Non-authentic Aural Materials on EFL Learners’ Listening Comprehension.** *English language and Literature studies*. 2(1), pp.1925-4776. Retrieved March 1 2020, from: <http://www.ccsenet.org/>
- Newman, F., Marks, H., & Gamoran, A. (1995). **Authentic pedagogy and student performance. Conference presentation to the American Educational Research Association. ERIC Document Reproduction Service No. ED 389 679.**
- Newman, Fred, Marks, Helen M., & Gamoran, Adam (1995). **Authentic Pedagogy: Standards That Boost Student Performance.** Retrieved January 2020, from: <https://www.researchgate.net/>
- Othman, N. M. (2018). **The Importance of Embedding Authenticity in the EFL Pedagogy.** *Global Libyan Journal*, (42), pp.1-22. Retrieved September 10 2020, from: <http://search.mandumah.com/Record/1009467>

- Pearce, S. (2016). **Authentic learning: What, why and how?. e-Teaching Management Strategies for the Classroom.** Retrieved April 2020, from: <http://www.acel.org.au/>
- Pilva, Salim (2013). **Evaluation of three models of instruction for 9th grade Turkish literature course and implications for teachers.** *Educational Research and Reviews*, 9(12), pp.346-355.
- Reiser, B. J. (2004). **Scaffolding Complex Learning: The Mechanisms of Structuring and Problematising Student Work.** *The Journal of the Learning Sciences*. 13(3), pp.273-304.
- Roelofs, E., & Terwel, J. (2010). **Constructivism and Authentic Pedagogy: State of the Art and recent development in Dutch National Curriculum in secondary Education.** *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), pp.201-227.
- Rule, Audrey C. (2006). **The Components of Authentic Learning.** *Journal of Authentic Learning*, 3(1), pp.1-10.
- Saye, John (2013). **Authentic Pedagogy: Its Presence in Social Studies Classrooms and Relationship to Student Performance on State-Mandated Tests.** *Theory and Research in Social Education*, 41(1), pp.89-132.
- Skinner, B. F. (1964). **‘New methods and new aims in teaching’.** *New Scientist*, (122), pp.1483-4.
- Tcacik, P., Dahlberg, J., Lim, J., & Shiverdecker, C. (2018) . **Authentic Knowledge, Learning Outcomes, and Professional Identity: A Mixed-Methods Study of a Successful Engineering Course.** Paper

Conference presented in Frontiers in Education Conference.

Retrieved September 9 2020, from: <https://www.researchgate.net/>

- Weyers, Joseph R. (2002). **The Effect of Authentic Video on Communicative Competence. The Modern Language Journal**, Retrieved April 17 2020, from: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00026>
- Zmuda, Allison, & Jackson, Robyn (2018). **Real Engagement: How do I help my students become motivated, confident and self-directed learners?**. Dar Alkitab, Saudi Arabia.

الملاحق Appendices

ملحق رقم (1)

ملحق بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص
1.	د. محمود أحمد الشمالي	المناهج وطرق التدريس في جامعة النجاح الوطنية-دكتوراه في أساليب تدريس العلوم.
2.	د. محمود عبد الجليل رمضان	المناهج وطرق التدريس في جامعة النجاح الوطنية-دكتوراه في العلوم.
3.	د. علياء يحيى العسالي	المناهج وطرق التدريس في جامعة النجاح الوطنية-دكتوراه في المناهج وطرق التدريس
4.	أ. أيمن جرار	اللغة العربية-ماجستير أدب ونقد وتاريخ.

ملحق رقم (2)

الاستبانة بصورتها الأولى

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

تخصص مناهج وأساليب تدريس



An-Najah National
University

أخي المعلم / أختي المعلمة،،،

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "مدى تضمين المعرفة الحقيقية في مناهج اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مدارس جنين" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المنهاج وأساليب التدريس من جامعة النجاح الوطنية، لذا نرجو من حضرتكم قراءة كل فقرة بتمعن وروية والإجابة عليها بدقة وموضوعية بوضع إشارة (x) في المكان المناسب، علماً بأن إجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة/دانيه خالد مسعود نشرتي.

القسم الأول: البيانات الشخصية

يرجى ضع إشارة (X) في المكان المناسب :-

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى
2. التخصص: ☐ لغة عربية ☐ لغة إنجليزية
3. المؤهل: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه
4. سنوات الخبرة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

ضع إشارة (X) أمام ما تراه مناسب من الخيارات التالية:

درجة الاستجابة					الفقرة
أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة	لا أوافق	
					1. يقوم محتوى المنهاج على عملية بناء المعرفة وامتلاك الحلول لتصبح جزءاً أصيلاً لدى المتعلم.
					2. يشجع المحتوى على بناء المعرفة من خلال التفاعل المباشر مع الموضوع المتعلم والمعلمين والأقران.
					3. يتم ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة لإحداث تغييرات بها على أساس المعرفة الجديدة.
					4. يعتمد المنهاج على القياس البنائي للتعرف على أوجه القوة والقصور في فهم الطالب للمعرفة الجديدة.

					5. لا يقيس المنهاج المعرفة من خلال الإجابات الصحيحة التي تم حفظها واستظهارها.
					6. يقيس المنهاج فهم الطالب بمدى فهمه لعالمه وتمكنه من تنظيم الخبرة السابقة والجديدة نتيجة التفاعل.
					7. لا يهدف المنهاج إلى تصنيف الطلبة وترتيبهم بل إلى تعميق فهمهم لعالمهم.
					8. يشجع المنهاج الطلبة على بناء المعرفة بأنفسهم بدلاً من نقلها من المعلم.
					9. يركز المنهاج على طريقة المواءمة التي تساعد الطالب بالعودة إلى حالة الاتزان والتكيف بعد مواجهته للمعرفة الجديدة.
					10. يرتبط تعلم الطالب في المنهاج بإبداع تراكيب معرفية جديدة تنظم وتفسر خبراته مع معطيات العالم الخارجي.
					11. يصمم المنهاج مهام تسمح للطلاب بالتأمل والخيال وتعدد الرؤى واختبار مصداقية ما تعلمه.
					12. يسمح المنهاج للطلاب بتحليل المفاهيم الكلية ليصل إلى الجزئيات وإدراك العلاقة بينها.
					13. يطلب المنهاج من الطالب التفكير للوصول إلى أكبر قدر ممكن من الحلول لنفس المشكلة مستخدماً خبرته الخاصة.
					14. يدفع المنهاج إلى إثارة التساؤل وطرح الأسئلة حول العالم الطبيعي المادي.

					15	يشجع المنهاج على تصميم التجارب وتكوين الفروض وجمع البيانات للوصول إلى استنتاجات حولها.
					16	يركز المنهاج على استخدام العمليات العقلية والعملية معاً.
					17	المنهاج مزود بخطة للأنشطة البحثية المتسلسلة حسب الموضوع.
					18	يناسب المنهاج حاجات الطالب في الحاضر والمستقبل.
					19	يركز المنهاج على قضايا حاضرة يعتبرها نواة يبني عليها حاجات المستقبل.
					20	يوظف المنهاج اليات تساعد الطالب على فهم العلاقة بين ما يدرسه وعالمه الفعلي.
					21	يطوع المنهاج نفسه لخدمة حاجات وخبرات الطالب.
					22	يخاطب المنهاج ما لدى الطلبة من خبرات وحاجات وتوقعات.
					23	يساعد المنهاج على فهم المعلم لرؤية الطالب لنفسه ولعالمه.
					24	لا يساوي المنهاج بين الطلاب بل يراعي قدراتهم وميولهم وفهمهم للمعرفة.
					25	يثير المنهاج من دافعية الطلبة نحو التعلم من خلال تصميم المهام التطبيقية العملية.
					26	يوفر المنهاج فرص التميز حيث يتفاوت الطلبة في قدرتهم على التواء مع النموذج الواحد الذي يطرحه المعلم.

					27	المنهاج يعتبر الطالب محور العملية التعليمية.
					28	يزيد المنهاج من ثقة الطالب بنفسه واستقلاليته بتفكيره.
					29	يقيس المنهاج نوعية المعرفة المكتسبة.
					30	يتم التقويم في المنهاج من خلال ملاحظة أداء الطلبة وتقييم المشاريع والأنشطة إضافة للاختبارات.
					31	هدف التقويم في المنهاج قياس قدرة الطالب على تحليل المعرفة وتركيبها ونقدها.
					32	يقيس المنهاج التغيرات الكيفية التي طرأت على المعرفة التي بحوزة المتعلم.
					33	يقيس المنهاج قدرة الطالب على الدخول في مناقشات مع المعلم والطلبة.

ملحق رقم (3)

الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

تخصص مناهج وأساليب تدريس



An-Najah National
University

أخي المعلم / أختي المعلمة،،،

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "مدى تضمين المعرفة الحقيقية في مناهج اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مدارس جنين" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص المنهاج وأساليب التدريس من جامعة النجاح الوطنية، لذا نرجو من حضرتكم قراءة كل فقرة بتمعن وروية والإجابة عليها بدقة وموضوعية بوضع إشارة (x) في المكان المناسب، علماً بأن إجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة/دانيه خالد مسعود نشرتي.

القسم الأول: البيانات الشخصية

يرجى ضع إشارة (X) في المكان المناسب :-

1. النوع الاجتماعي: ☐ معلم ☐ معلمة
2. التخصص: ☐ لغة عربية ☐ أساليب لغة عربية ☐ لغة إنجليزية ☐ أساليب لغة إنجليزية
3. المؤهل: ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى
4. سنوات الخبرة: ☐ أقل من عشر سنوات ☐ من 10-20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة

القسم الثاني: فقرات الاستبانة :

ضع إشارة (x) أمام ما تراه مناسباً من الخيارات التالية:

درجة الاستجابة					الفقرة	
أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
					1.	يعمل محتوى المنهاج على بناء المعرفة من خلال التفاعل المباشر بين الموضوع والمعلم والأقران.
					2.	يشجع المحتوى على بناء الخبرات لتصبح جزءاً أصيلاً لدى المتعلم.
					3.	لا يعمل المنهاج على ربط التعلم السابق بالتعلم اللاحق.
					4.	يتضمن المنهاج معرفة علمية ترتبط بواقع المتعلم.
					5.	يعمل المنهاج على بناء المحتوى بشكل متسلسل ومنطقي يمكن إدراكه.

					6.	يشجع المنهاج المتعلمين على بناء المعرفة ذاتياً بدلاً من تلقّيها من المعلم.
					7.	المنهاج غير مزود بخطة لأنشطة بحثية متسلسلة ومتنوعة.
					8.	يساعد المنهاج المتعلم في تحقيق حالة الاتزان والتكيف بعد ربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق.
					9.	يطلب المنهاج من المتعلم الإبداع في بناء التراكيب المعرفية الجديدة.
					10.	تعمل مهام المنهاج على تنمية قدرات المتعلم في التأمل والخيال وتعدد الرؤى.
					11.	يسمح المنهاج للمتعلم بتحليل المفاهيم الكلية ليصل إلى الجزئيات.
					12.	يطلب المنهاج من المتعلم ممارسة العصف الذهني في عملية التعلم.
					13.	لا يعمل المنهاج على تنمية القدرة على التفكير الناقد للموضوعات المطروحة.
					14.	يدفع المنهاج المتعلم إلى طرح التساؤلات حول العالم الطبيعي المادي.
					15.	يشجع المنهاج المعلم على ممارسة منهجية حل المشكلات في التعليم.

					يركز المنهاج على تعلم المهارات العقلية البسيطة.	16.
					يتيح المنهاج للمتعلم فرصة اختبار مصداقية ما تعلمه.	17.
					يواكب المنهاج حاجات المتعلم حاضراً ومستقبلاً.	18.
					يركز المنهاج على قضايا حاضرة لتكون نواة يبني عليها حاجات المستقبل.	19.
					يطوع المنهاج نفسه ليوكب حاجات المتعلم والمجتمع.	20.
					يستدعي المنهاج ما لدى المتعلمين من خبرات.	21.
					يعمل محتوى المنهاج على رفع سقف التوقعات لدى المتعلم.	22.
					يوفر المنهاج فرصة للمعلم أن يعرف ما يدور في فكر المتعلم من أفكار حول ما يحيط به من أشياء.	23.
					يوفر المنهاج مهام وأنشطة تقوم على العمل التعاوني.	24.
					لا يساوي المنهاج بين قدرات المتعلمين.	25.
					يثير المنهاج من دافعية المتعلمين نحو التعلم من خلال تصميم المهام التطبيقية.	26.
					يمنح المنهاج فرصاً متفاوتة لمشاركة المتعلمين في ضوء قدراتهم المعرفية.	27.

					لا يهتم المنهاج بجعل المتعلم عنصراً رئيسياً في العملية التعليمية.	28.
					يعمل المنهاج على تنمية استقلالية المتعلم من خلال المشاركة في العملية التعليمية.	29.
					يركز المنهاج على قياس التغيرات الكمية التي تطرأ على المعرفة من خلال الدرجات والعلامات.	30.
					يستخدم المنهاج أدوات تقييم مختلفة ومتنوعة.	31.
					يدعم المنهاج القياس الذي يحدث في مراحل زمنية متعددة.	32.
					يقيس المنهاج التغيرات الكيفية التي طرأت على المعرفة التي بحوزة المتعلم.	33.
					يمنح المنهاج المتعلم فرصة للحوار والمناقشة.	34.
					يهتم المنهاج بتقويم المتعلم في مستويات التفكير العليا.	35.
					يقيس المنهاج فهم المتعلم من خلال قدرته على ربط التعلم السابق باللاحق.	36.

ملحق رقم (4)

ملحق بنموذج تسهيل مهمة باحث موجهة لوزارة التربية والتعليم

 State of Palestine Ministry of Education Center for Educational Research and Development	 دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم مركز البحث والتطوير التربوي	الرقم : و ت / ١٤ / ٢٩٥ التاريخ : 23 / 8 / 2020م
<u>لمن يهتبه الأمر</u> <u>"تسهيل مهمة باحثة"</u>		
يهدىكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة: "دانية خالد مسعود نشرتي" من جامعة النجاح الوطنية، للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان: "مدى تضمين المعرفة الحقيقية في مناهج اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في مدارس جنين"		
ملاحظات:		
• ستطبق الباحثة استبياناً يفحص وجهة نظر معلمي الصف الرابع حول مدى تضمين المعرفة الحقيقية في مناهج اللغة العربية واللغة الإنجليزية للصف الرابع في المدارس الحكومية في مدارس جنين. • تتولى الباحثة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق كامل مع منسق البحث والتطوير والجودة في المديرية. • الاستجابة على الأداة البحثية طوعية. • نظراً لظروف الجائحة تقوم الباحثة بتطبيق الأداة عبر النموذج المحوسب دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.		
مع الاحترام،،		
د. محمد مطر ٨/٢٧ مدير مركز البحث والتطوير التربوي		نسخة: معالي وزير التربية والتعليم المحترم. عطوفة وكيل الوزارة المحترم. عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين الأخ مدير عام التربية والتعليم في جنين المحترم. الأخ د. بلال أبو عيدة المحترم / المشرف الرئيس على الدراسة - بريد إلكتروني beideh@najah.edu
Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)		

ملحق رقم (5)

موافقة على تسهيل المهمة من مديرية تربية جنين

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education - Jenin

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم / جنين

الرقم : م/ج 1/30 / 1149
التاريخ : 2020/8/27 م
الموافق : 1442 / 8 / محرم هـ

حضرة مدير/ة مدرسة المحترم/ة
تحية طيبة وبعد ؛؛؛

الموضوع : تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات ، لا مانع من قيام الطالبة (دانية خالد مسعود نشرتي) بتوزيع استبانتها الموسومة بعنوان (مدى تضمين المعرفة الحقيقية في منهاجي اللغة العربية واللغة الانجليزية للصف الرابع الاساسي من وجهة نظر المعلمين) راجياً تسهيل مهمتها على الا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. سلام الطاهر
مدير عام التربية والتعليم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم / جنين

أ. غ / ج. م

ملحق رقم (6)

ملحق بأسماء المدارس التي زارتها الباحثة أثناء تطبيق الاستبانة

الرقم	المدرسة	العنوان
1.	مدرسة ميمونة بنت الحارث الأساسية	السيلة الحارثية
2.	مدرسة بنات وليد ابو مويس الأساسية	جنين
3.	مدرسة بنات زبوبا الثانوية	زبوبا
4.	مدرسة مريجة الأساسية المختلطة	مريجة
5.	مدرسة ظهر المالح الأساسية المختلطة	ظهر المالح
6.	مدرسة الشهيد دلال المغربي الأساسية المختلطة	برقين
7.	مدرسة بنات العرقه الأساسية	العرقه
8.	مدرسة الجابريات الأساسية	جنين
9.	قاسم محمد القاسم الاساسية المختلطة	جنين
10.	مدرسة السيلى الحارثية الأساسية الثانية	السيلى الحارثية
11.	مدرسة الخنساء الأساسية	جنين

12	مدرسة عمر بن الخطاب الأساسية المختلطة	جنين
13	مدرسة برهان الدين العبوشي الأساسية	جنين
14	مدرسة أحفاد منيب المصري الأساسية المختلطة	يعبد
15	مدرسة ذكور بلال الأوسط الاساسية	اليامون
16	مدرسة ذكور زبوبا الاساسية	زبوبا
17	مدرسة جلقموس الأساسية للبنين	جلقموس
18	مدرسة الشهيد خليل الوزير الأساسية	اليامون
19	مدرسة بنات ام التوت الثانوية	أم التوت
20	مدرسة الكرامة الأساسية الأولى للبنين	جنين
21	مدرسة بنات الطيبة الثانوية	الطيبة
22	مدرسة بنات برطعة الأساسية	برطعة
23	بنات دير أبو ضعيف الأساسية المختلطة	دير أبو ضعيف
24	مدرسة السيلة الحارثية الاساسية المختلطة	السيلة الحارثية
25	مدرسة الشهيذة منتهى الحوراني الأساسية	جنين

برقين	ذكور برقين الأساسية	26
يعبد	مدرسة ذكور يعبد الأساسية	27
كفردان	مدرسة ذكور كفردان الأساسية	28
برطعة	مدرسة ذكور برطعة الأساسية	29
جنين	مدرسة ذكور جنين الأساسية	30
كفيريت	مدرسة ذكور كفيريت الأساسية	31
الهاشمية	مدرسة ذكور الهاشمية الاساسية	32
جنين	مدرسة ذكور خروبة الأساسية	33
جنين	مدرسة ذكور الشهيد أبو عمار الاساسية	34
فقوعة	مدرسة ذكور فقوعة الأساسية	35
جنين	ذكور الشهيد محمد ارشيد ياسين الأساسية	36
العرقه	ذكور العرقه الأساسية	37
يعبد	بنات يعبد الأساسية الأولى	38
يعبد	مدرسة الحاج ابراهيم الخليل الأساسية	39

40	مدرسة ذكور يوسف العظمة الأساسية	جنين
41	مدرسة امنة بنت وهب للبنات	اليامون
42	مدرسة بنات فقوعة الأساسية	فقوعة
43	ذكور الشهيد ياسر عرفات الأساسية	جنين

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

**Authentic Pedagogy Representation From Teachers'
Perspectives in English and Arabic Palestinian Curriculum of
The Fourth Grade in Public Schools in Jenin Governorate**

By

Danya Khalid Masoud Nasharti

Supervisor

Dr. Belal Abu Eideh

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Curricula and Teaching Methods, Faculty of
Graduate Studies, at An-Najah National University, Nablus, Palestine.**

2021

**Authentic Pedagogy Representation From Teachers' Perspectives in
English and Arabic Palestinian Curriculum of The Fourth Grade in
Public Schools in Jenin Governorate**

By
Danya Khalid Masoud Nasharti
Supervisor
Dr. Belal Abu Eideh

Abstract

This study aimed at determining the level of Authentic pedagogy representation in English and Arabic Palestinian curriculum from the perspective of teachers in public schools in Jenin (2020-2021).

In order to achieve this aim, the qualitative approach is employed. The researcher gathered the data by a questionnaire consisted of (36) items.

The validity of the instrument was verified by specialists. The reliability coefficient for the instrument was calculated by the equation (Cronbach's Alpha).

The results showed that the level of the authentic pedagogy representation in Arabic and English Palestinian curriculum from the perspective of teachers in public schools in Jenin is above the average. Furthermore, There are no statistical differences among teachers' answers due to the variants of gender, Qualification, and experience.

However, there are statistical differences in Arabic methods teachers' answers due to gender in favor of males. Also, there are statistical differences in English methods teachers' answers due to gender in favor of

females, and there are statistical differences in English methods teachers' answers due to qualification.

In light of the previously mentioned results, the researcher recommends to focusing on authentic pedagogy representation in curriculum, inequality between learners' skills, and using problem solving and critical thinking strategies in teaching.

Keywords: Authentic knowledge, English curriculum, Arabic curriculum, teachers of the fourth grade.