

مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعلاقته بالكفاءة المهنية في محافظة حجة

د. حمير يحيى محمد محمد الأعور

نائب رئيس جامعة حجة للدراسات العليا والبحث العلمي، الجمهورية اليمنية

hamiralaowr@gmail.com

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٦/٥/٦ م

تاريخ تسلم البحث: ٢٠٢٦/٤/١ م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية وعلاقته بالكفاءة المهنية بمحافظة حجة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء قائمة الثراء اللغوي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وعلى ضوءها تم إعداد اختبار تحصيلي لتلك المهارات، وبعد التأكد من صدقه وثباته، ثم التطبيق على عينة الدراسة المكونة من (٢٤٤) معلماً ومعلمة، كما تم إعداد مقياس الكفاءة المهنية بهدف قياس أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية أثناء تدريسهم اللغة العربية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: إن الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية قد تم رفضها، وقبول الفرضية البديلة التي أثبتت وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمحافظة حجة، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مستوى الثراء اللغوي والدرجة الكلية لصالح المعلمين، كما أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مستويات الكفاءة المهنية والدرجة الكلية لصالح المعلمين.

الكلمات المفتاحية: الثراء اللغوي – الكفاءة المهنية.

The Level of Linguistic Richness among Arabic Language Teachers in Secondary Schools and its Relationship to Professional Competence In Hajjah Governorate

Dr. Himyar Yahya Muhammad Muhammad Al-Awar
Vice President of Hajjah University for Graduate Studies and
Scientific Research, Republic of Yemen

hamiralaowr@gmail.com

Date of Receiving the Research: 1/4/2026 Research Acceptance Date: 6/5/2026

Abstract:

This study aimed to determine the level of linguistic richness among Arabic language teachers and its relationship with professional competence in Hajjah Governorate. To achieve the study objectives, the researcher developed a linguistic richness skills checklist for secondary school Arabic language teachers. Based on this checklist, an achievement test was constructed and administered after establishing its validity and reliability. The test was applied to a study sample of 244 male and female teachers. In addition, a professional competence scale was developed to assess the instructional performance of secondary school Arabic language teachers during Arabic language teaching. The study resulted in several key findings, the null hypothesis which posited no statistically significant relationship between linguistic richness and professional competence was rejected. The alternative hypothesis was accepted, confirming a positive statistically significant relationship between linguistic richness and professional competence among secondary school Arabic language teachers in Hajjah Governorate. Furthermore, statistically, significant differences were found in the mean scores for linguistic richness and the overall score in favor of female teachers. Similarly, statistically significant differences were identified in the mean scores for professional competence levels and the overall score, also in favor of female teachers.

Keywords: Linguistic richness, Professional competence.

المقدمة :

تعدّ اللغة من أبرز الظواهر الإنسانية التي شكّلت أساس التواصل بين أفراد المجتمع، وأداة رئيسة في بناء المعرفة وتناقلها عبر الأجيال، فهي ليست مجرد وسيلة للتعبير عن الحاجات اليومية، بل تمثل نظاماً رمزياً متكاملاً يُمكن الإنسان من صياغة أفكاره، وتفسير واقعه، وتكوين علاقاته الاجتماعية والثقافية. كما تؤدي اللغة دوراً محورياً في تشكيل الهوية الجماعية للأمم، وحفظ تراثها الحضاري، وإنتاج خطابها العلمي والفكري، الأمر الذي يجعل دراستها مدخلاً أساسياً لفهم تطور المجتمعات وتفاعلها مع محيطها.

وفي هذا السياق تكتسب اللغة العربية أهمية خاصة بوصفها واحدة من أعرق اللغات الحيّة وأكثرها انتشاراً وتأثيراً، إذ ارتبطت بتاريخ حضاري وثقافي واسع، وأسهمت في إنتاج المعرفة الإنسانية في مجالات متعددة، ولا سيما خلال مراحل ازدهار الحضارة الإسلامية. وتتميّز العربية بخصائص لغوية فريدة، من أبرزها ثراء المعجم اللغوي، ومرونة البنية الصرفية القائمة على الاشتقاق، ودقة النظام النحوي، فضلاً عن طاقاتها البيانية العالية التي مكّنتها من استيعاب المعاني الدقيقة والتعبير عنها بمستويات متعددة من الفصاحة والأسلوب. كما أن ارتباطها بالقرآن الكريم منحها بعداً دينياً وحضارياً جعلها محوراً في الدراسات اللغوية والشرعية والأدبية عبر العصور.

والثراء اللغوي بشكل عام يعمل على إعداد الفرد إعداداً علمياً، وصحياً، واجتماعياً، ونفسياً في ظل هذا العصر سريع التقدم، بحيث يمكنه من فهم ما يدور حوله، ومن التكيف مع بيئته ومجتمعه بالتفاعل معها، وكذلك مواجهة مشكلاته والتصدي لها والإسهام في إيجاد الحلول المناسبة لها، وترتبط أهمية الثراء اللغوي العام للفرد في هذا العصر بحاجتنا الماسة إلى أفراد متعلمين لغوياً، يلمون بالمعرفة، وإلا فإنه سوف يشعر بالاغتراب اللغوي" (شبارة: ١٩٩٤: ١٠٠).

لذلك فالثراء اللغوي يساعد الفرد على حسن استغلال قدراته بما يعود عليه وعلى بيئته ومجتمعه بالفائدة كما أن ارتباط التزايد المستمر في المعرفة العلمية بالمجالات الحياتية المختلفة، يفرض على إنسان هذا العصر ثراءً لغوياً يواكب هذه المعرفة المتزايدة، ويعينه على فهم ما يدور حوله، وليس أمام هذا الإنسان كي يتوافق مع عصره إلا أن يوظفها في مواقف حياته اليومية" (شبارة: ١٩٩٢، ١٥٥).

ويظهر الثراء اللغوي في العربية بصورة واضحة من خلال نظامها الصرفي الاشتقاقي القائم على الجذور والأوزان، وهو ثراء يمنحها طاقة توليدية كبيرة لإنتاج مفردات متعددة من أصل واحد، مع تنوع الدلالات وتمايزها بحسب السياق. وقد أكد علماء اللغة أن الثراء اللغوي يمثل

أحد أهم مصادر النماء المعرفي في العربية، وأنه مكنها من استيعاب المعارف والمفاهيم الجديدة عبر الزمن من دون أن تفقد هويتها أو نسقتها الداخلي. كما يتجلى هذا الشراء في سعة المعجم العربي وتنوع حقوله الدلالية، إذ تمتلك العربية قدرة عالية على التفريق بين المعاني الدقيقة، والتعبير عن المشاعر والأحوال والأوصاف بدرجات متقاربة لا تتوافر بالقدر نفسه في كثير من اللغات. (كمال: ٢٠١٦، ١٩٨).

ونظراً لأهمية إعداد المعلم المؤهل لغوياً فقد حظي موضوع الشراء اللغوي باهتمام ملحوظ في الآونة الأخيرة، حيث تم تحديد جوانب الشراء العام في المجالات العلمية، والأدبية، واللغوية، والبيئية، والفنية، التي يجب أن يتمكن منها المعلم بغض النظر عن تخصصه، وكذلك تحديد جوانب الشراء اللغوي اللازمة لكل معلم في مجال تخصصه هذا، وترى (سبحي: ٢٠١٦) أن معلم القرن الحادي والعشرين ينبغي أن يمتلك مهارات متعددة تعمل على تغيير دوره كي يصبح معلماً فعالاً وموجهاً للمتعلم وإنجازاته، ومسهلاً وملاحظاً للعملية التعليمية حتى يستطيع مساعدة المتعلمين على اكتساب اللغة، كونها أحد مصادر المعرفة، وعلى ذلك ينبغي عليه الاطلاع ومتابعة كل ما هو حديث ومستحدث في مجالات تخصصه، ولا ينبغي أن يقف دور المعلم عند حد نقل المعرفة والخبرة للمتعلم، بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى دور الموجه والمرشد للمتعلم، فالاتجاهات الحديثة في التدريس تنادي بتحلي المعلم بمجموعة من الخصال الاجتماعية؛ ليكون قادراً على دمج المتعلم داخل العملية التعليمية فيحقق القدر الكبير من الاستفادة للمتعلم في جميع مراحل التعليم (صبري: ٢٠١٦، ٣٢).

ومن المعلوم أن اللغة العربية خصائص متعددة، فهي تمتاز بالتطور والتغير، لذا يتوجب على معلم اللغة العربية - الآن ومستقبلاً - أن يكون على درجة عالية من الشراء اللغوي في تخصصه الذي ينعكس على كفاءته المهنية وفقاً لما يتطلبه قرن الحادي والعشرين، ليستطيع ممارسة مهنته بكفاءة عالية.

لذلك يعد معلم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي العنصر المهم في العملية التعليمية، لأن اللغة العربية هي لغة التفكير والتعبير، وإتقانها صمام الأمان لتحقيق تدريس فعال في المستقبل، لذلك ينبغي أن يكون على كفاءة مهنية متميزة، فالشراء اللغوي للمعلم يتمثل في إتقان المهارات اللغوية، وهو ما يُترجم مباشرة إلى رفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلم، فمن خلال إتقان المعلم للغة، يصبح قادراً على فهم التعليمات بدقة، والتواصل بوضوح مع الآخرين، والتعبير عن أفكاره بكفاءة، وهي جميعها جوانب أساسية للكفاءة المهنية، فالكفاءة المهنية

للمعلم من أهم العناصر التي تتوقف عليها الكفاءة الإنتاجية للنظام التعليمي (الأمين: ٢٠١٠، ٢٤٨)، وتتجلى العلاقة الوثيقة بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لمعلم اللغة العربية في أن الكفاءة المهنية تقوم على جملة من المهارات المعرفية والأدائية والتواصلية، إذ لا يمكن أن تتحقق بصورة فاعلة دون امتلاك رصيد لغوي قوي. فالمعلم الثري لغوياً يكون أكثر قدرة على صياغة الشرح بأساليب متنوعة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقديم نماذج لغوية صحيحة تسهم في ترسيخ التعلم العميق. ومن ثم، فإن دراسة الثراء اللغوي لمعلم اللغة العربية بوصفه مؤشراً للكفاءة المهنية تُعدّ مدخلاً مهماً لفهم جودة الممارسة التعليمية، وتحسين مخرجات تعليم اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية، فمن الضروري امتلاك المعلم للكفاءة المهنية في تدريس مادة التخصص والاطلاع العلمي المستمر والنمو الأكاديمي والافتتاع بالعمل وأهميته، والحرص على شرف الانتماء للمهنة وتقاليدها وأخلاقياتها، بل من الضروري أن يمتلك المعلم بعض المهارات الاجتماعية في التعامل مع الطلبة بالرفق والحزم المطلوبين والقدرة على إدارة الصف وحفظ النظام ممتلكاً القدرة على التعامل بحكمة في مواقف التدريس المختلفة والمتنوعة (خضر: ٢٠٢٢، ١٥٧).

وأشارت بعض الدراسات كدراسة (حجة: ٢٠٢٢)، ودراسة (علي: ٢٠١٩)، ودراسة (الخشتي: ٢٠١٩)، تدني مستوى بعض معلمي اللغة العربية في الجانب اللغوي، وهذا التدني قلل من كفاءاتهم المهنية، وفي ظل ما كشفت عنه الدراسات السابقة من تدني معلمي اللغة العربية في مستواهم اللغوي، الذي أثر على كفاءاتهم المهنية، فمن الواجب أن يحظى معلم اللغة العربية بمزيد من الاهتمام.

وعلى الرغم من أهمية الكفاءات للمعلم إلا أن هناك تدنيًا في هذا الجانب، ومما يؤكد هذا التدني الدراسة التي أجراها (المانع، والعليمان: ٢٠١٤)، حيث أكدت الدراسة أن معلمي اللغة العربية لديهم نقص واضح في الكفاءات المهنية لتدريس اللغة العربية، ومما يؤكد حاجة المعلمين للكفاءات المهنية وضعفهم بها وكذا الدراسة التي قام بها (حمدان وجعفر ولي: ٢٠١٠، Chafer and Li, Hamdan)، التي أظهرت أن مستوى الكفاءات المهنية عند المعلمين كان متوسطاً وأوصت على إجراء دراسات تبحث في العلاقة بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لمعلم اللغة العربية.

وفي هذا السياق أوصت دراسة (جالي، وآدم، ٢٠٢٢): ودراسة (علي، ٢٠١٩)، ودراسة (القرني، ٢٠١٠)، على ضرورة دراسة الثراء اللغوي وعلاقته بالكفاءة المهنية لمعلمي اللغة

العربية، ومن هنا، جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى الثراء اللغوي وعلاقته بالكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة حجة.

وفي ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعلاقته بالكفاءة المهنية بمحافظة حجة.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

تعد إجادة اللغة من متطلبات الشخصية القادرة على الفهم والإفهام الناجحة في العملية التعليمية؛ لأن اللغة تمثل ركناً جوهرياً من أركان التواصل الاجتماعي التي يحتاج الفرد أن يفهم ويفهم.

وفي ظل الثورة المعلوماتية والتدفق المعرفي أصبحت ثروات الأمم تقاس بحجم المعرفة والمعلومات؛ لذا لم يعد الثراء اللغوي مجرد ترف يمكن الاستغناء عنه بالنسبة لكل من يقوم بمهنة التدريس، بل أصبح ضرورة ملحة لأنهم القائمون بأمر تعليمها للأجيال الناشئة، ومن المفترض أنهم المصدر الأساسي لمعرفة المتعلمين لغوياً.

فالثراء اللغوي ضروري للكفاءة المهنية، لأنه يمكن الفرد من استخدام اللغة بفعالية، سواء كانت مكتوبة أم منطوقة، لتحليل المعلومات، والتواصل بوضوح، وفهم السياقات المهنية، مما يؤثر بشكل إيجابي على الأداء الوظيفي واتخاذ القرارات، فكلما زاد مستوى الثراء اللغوي للمعلمين، ارتفعت القدرة على التعامل مع المهام التي تتطلب فهماً عميقاً للغة وتحليلها، وهذا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالكفاءة المهنية لمعلم اللغة العربية (جالي: ٢٠٢٢، ١).

ونظراً للدور المتميز لمعلم اللغة العربية في إعداد الطلبة لغوياً وتحقيق أهداف التربية، فينبغي له أن يكون ذا ثراء لغوي في مادته بقدر ما يمتلك من كفاءات مهنية تمكنه من تدريس اللغة العربية تدريسياً تكاملياً لأن توافر تلك الكفاءات يعد ضرورة لا غنى عنها، إذا أريد أن يتم تعليم اللغة العربية على الوجه الأفضل ولعل درجة تمكن معلمي اللغة العربية من الكفاءات اللازمة لتدريس اللغة العربية يعد خطوة أساسية على طريق تطوير تدريس اللغة العربية في المدارس.

وعلى الرغم من أهمية الثراء اللغوي والكفاءة المهنية إلا أن هناك ضعفاً واضحاً في هذا الجانب، ومما يؤكد هذا الضعف بعض الدراسات السابقة كدراسة (حجة: ٢٠٢٢)، ودراسة (علي: ٢٠١٩)، ودراسة (الخشتاتي: ٢٠١٩)، ودراسة (الداهري: ٢٠١٧)، ودراسة (الإبراهيمي، والسراي: ٢٠١٦)، ودارسة (القرني: ٢٠١٠)، ودراسة (إسليم: ٢٠٠٩)، ودراسة (أديبي: ١٩٩٤)، حيث أكدت جميعها على تدني مستوى بعض معلمي اللغة العربية

وثرائهم اللغوي، مما قلل من كفاءاتهم المهنية وانعكس التدني اللغوي على الطلبة في مادة اللغة العربية، وقد أوصت جميعها على ضرورة إجراء دراسة لمعرفة مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية وعلاقته بكفاءاتهم المهنية.

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعلاقته بالكفاءة المهنية في محافظة حجة على المستوى المحلي والعربي - حسب علم الباحث - كل هذا شجع الباحث على ضرورة إجراء هذه الدراسة لمعرفة مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعلاقته بالكفاءة المهنية في محافظة حجة، ومن خلال ما سبق وبناءً على المبررات والحيثيات السابق ذكرها تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

- ما مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعلاقته بالكفاءة المهنية في محافظة حجة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة؟
٢. ما مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة؟
٣. ما علاقة الارتباط بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة تعزى لمتغير (الجنس)؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة تعزى لمتغير (الجنس)؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة.
٢. التعرف على مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة.

٣. الكشف عن علاقة الثراء اللغوي بالكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة.

٤. التعرف على الفروق في مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة تبعا لمتغير الجنس.

٥. التعرف على الفروق في مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة تبعا لمتغير الجنس.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

١. تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من أهمية موضوعها (الثراء اللغوي - الكفاءة المهنية).
٢. قد تمثل نتائج الدراسة الحالية رافداً مهماً من روافد المعرفة من حيث تقديمه لإضافات علمية ومقترحات مهمة لموضوعات تحتاج دراسات مستقبلية.
٣. لفت نظر القيادات التربوية والقائمين على العملية التعليمية إلى الفجوات ونواحي الضعف والقصور في الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية ومحاولة إيجاد آلية للتغلب عليها.
٤. تقدم الدراسة الحالية أداتين بحثيتين مهمتين والمتمثلة في (اختبار الثراء اللغوي، ومقياس الكفاءة المهنية) لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة، وهما أداتان مهمتان يمكن استخدامهما على نطاق واسع وفي أبحاث مستقبلية.

خامساً: فروض الدراسة:

تفترض الدراسة الحالية فروضاً هي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الثراء اللغوي لاستجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة على اختبار الثراء اللغوي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في مستوى الكفاءة المهنية في استجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة على مقياس الكفاءات المهنية.
٣. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة على اختبار الثراء اللغوي تعزى لمتغير الجنس.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة على مقياس الكفاءات المهنية تعزى لمتغير الجنس.

سادساً: حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحد الموضوعي ويتمثل في (الخلفية النظرية للثراء اللغوي والكفاءات المهنية).
الحد البشري ويتمثل في (معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في مديرية مدينة حجة، ومديرية ميين).

الحد المكاني ويتمثل في (المدارس الثانوية بمديرتي مدينة حجة، وميين).
الحد الزمني (تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤م-٢٠٢٥م).

سابعاً: منهج الدراسة:

بعد تحديد مشكلة الدراسة والاطلاع على الدراسات السابقة، ومراجعة عدد من المناهج اتبع الباحث المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لمشكلة الدراسة، وهدفها.

ثامناً: مصطلحات الدراسة:

أ. معنى الثراء:

الثراء لغة:

من ثرا ويقال: ثرا المال أي نما، والثروة أي الكثير من المال المعجم الوسيط، (١٩٨٩، ٩٥).
وعرف (معلوف: د، ت، ٦٧) ثرا- ثراء وثري، الرجل إذا كثر ماله ثراه كان أكثر منه مالا
ثرا الله القوم كثرهم أثرى ثراء كثر ماله وهو ثري والثراء والثروة كثرة المال أو القوم.

الثراء اصطلاحاً:

يعرف الثراء بأنه: القدرة على توفر المستوى المتفق عليه لدى الفرد، والذي يسمح له بأن يكون ذا أثر لغوي للتأثير وظيفياً في حياة الفرد والجماعة (البايض: ٢٠٠٩، ٤٣).

وعرفه (الوائي: ٢٠٠١، ١٠) بأنه: رصيد لغوي من المفردات والتراكيب والجمل يتزود بها المتعلم حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني وفي التخاطب اليومي.

ويشير الثراء إلى قدرة الفرد على فهم الموضوعات بسياقاتها المختلفة، والاستفادة منها في إنتاج معارف جديدة والاستمرار في التعلم؛ حتى يتمكن من تحقيق أهدافه وتنمية معارفه وإمكاناته للمشاركة في مجتمعه بإيجابية كعنصر فعّال (Y) Mee kim: 2012، (٨٥).

التعريف الإجرائي للثراء: القدر الكافي من المعرفة اللغوية والمهارات اللازمة عند معلمي اللغة العربية وإدراك المستجندات اللغوية والكشف عن العلاقة بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية مما يساعد الطلبة على اكتساب اللغة العربية بشكل متميز.

ب. الشراء اللغوي:

يعرف الشراء اللغوي بأنه: ثراء المعرفة والمهارات اللغوية اللازمة للفرد في مجال اللغة الوطنية لكي يمكنه التفاعل مع مجالات الحياة المختلفة بسهولة ويسر، ويوظف لغته في إثراء مزيد من التعلم (أديبي، وحسن، ١٩٩٤، ١١٦)، ويقصد بالشراء اللغوي في وثائق اليونسكو بأنه: " قدرة الفرد على القراءة والكتابة مع فهم قصار الجمل المستخدمة في حياته اليومية، وبعد تملك كفايات الحد الأدنى من الشراء تتعاقب المستويات الأعلى التي تتمثل في كفايات التحليل، وإعادة التركيب، والتفسير، والتواصل، والحساب" (طه: ٢٠١٤، ١٣٧).

ويعرف الباحث الشراء اللغوي إجرائيًا بأنه: إلمام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بقدرٍ وافر من المعارف والمفاهيم والمهارات في اللغة الأم، يمكنهم من ممارسة اللغة وتوظيفها بشكل متميز، عند تدريسهم الطلبة ويتضح ذلك في كفاءاتهم التدريسية للغة العربية.

ج. الكفاءة:

الكفاءة لغة: جاء في (ابن منظور: ١٩٨٨، ١٢٢) " الكفء: النظر، وكذلك الكفاء والكفوء، على وزن فعل وفعلول، والمصدر الكفاءة، بالفتح والمد، ونقول: لا كفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر لا نظير له، والكفاء: النظر المساوي، وتكافأ الشيطان ثمانًا وكافأه وكفاء: ماثلة، ومن كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب أي قدر ما يكون مكافئًا له، والاسم الكفاءة، وأكفأت الإبل كثر نتاجها.

الكفاءة اصطلاحاً: عرفت الكفاءة بأنها: "مهارة مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم من تصور واضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب (Hall & Jonen: 1976)، (43).

د. الكفاءة المهنية:

"هي القدرة على تطبيق التقنيات والمبادئ لأداء عمل بفعالية وكفاءة في ضوء ما يمتلكه الفرد من اتجاهات ومعارف ومهارات" (التميمي: ٢٠٠٠، ١٠).

ويشير (البراهيم: ٢٠٠٥، ٢٢) بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت التي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم ينبغي أن يعد توافرها لديه شرطاً لإجازته في العمل".

الكفاءة المهنية إجرائيًا: هي مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها المعلم، وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته، ويلاحظ

ويقيم طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على تحقيق نواتج التعلم وأهداف العملية التعليمية.

مستوى الثراء اللغوي: في هذه الدراسة يقصد به الدرجة التي يحصل عليها كل معلم (عينة الدراسة) في اختبار الثراء اللغوي.

تاسعاً: الإطار النظري للبحث:

تم تناول الإطار النظري للبحث في محورين، هما:

أولاً: الثراء اللغوي: (مفهومه، وأهميته، وأبعاده ومجالاته)، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

١- معنى الثراء اللغوي:

يشير (العمراني وآخران: ٢٠١٣، ٤٩) إلى أن مصطلح الثراء قديماً كان يدل على ثراء الفرد ومعرفته للقراءة والكتابة، حيث كان يوصف الفرد الذي يعرف القراءة والكتابة بأنه لديه ثراء لغوي، ولكن هذا المفهوم لم يعد مناسباً في العصر الحالي؛ لأن مفهوم "الأمية" لم يعد يعني عدم القدرة على القراءة والكتابة، بل تعدى ذلك بكثير فأصبح يعني عدم معرفة الفرد لمستحدثات العلم والتقنية، وعدم قدرته على فهم أسسها وأساليب التعامل معها.

وقد صنفت (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: ١٩٩٠، ٢٣) الثراء في نوعين هما: الثراء العام والثراء النوعي، أو الخاص الذي يختلف باختلاف مجالات المعرفة المتعددة. فهناك الثراء اللغوي والثراء العلمي.

فالثراء العلمي يركز على إلمام الفرد بقدر كبير من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، لتوظيفها في حل مشكلاته، كما تركز على أن تكون المعرفة وسيلة لبناء الفرد فكرياً ووجدانياً، ويظهر ذلك فيما يقوم به من سلوك، أي إن الثراء في جوهره يركز على أن تكون المعرفة وسيلة لا غاية في ذاتها.

أما الثراء اللغوي فيعرف بأنه: توفر المعرفة والمهارات اللازمة للفرد في مجالات اللغة الوطنية لكي يمكنه من التفاعل مع مجالات الحياة المختلفة بسهولة ويسر، ويوظف لغته في إحراز مزيد من التعلم (أديبي، وحسن: ١٩٩٤، ١١٦).

يتضح مما سبق أن المعلم الثري لغوياً ليس هو من يمتلك كمّاً لغوياً فقط، وإنما لديه القدرة على التعبير والإنتاج اللغوي، وتذوق اللغة، واستخدام الأساليب اللغوية الملائمة في المواقف المختلفة، والتعمق في فهم النصوص، وتذوق الفنون الأدبية، واستنباط الصور المختلفة، وفهم ما وراء المعاني، واستخدام الأساليب البلاغية، وامتلاك ملكة الاستنباط والتعليل، ونقد

التركيبة نقدًا صحيحًا، وفهم الكلام على وجهه الصحيح، وتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف في المادة المقروءة.

٢- أهمية الثراء اللغوي:

أكد (شحاتة: ٢٠٠٤، ٣٢٧) إلى أن أهمية الثراء اللغوي ترجع إلى أهمية اللغة ذاتها في النمو الثقافي، وفي تنمية الولاء للثقافة التي تعد اللغة وعاءها، فاللغة هي إحدى القنوات التي يعبر بها أهل اللغة عن إمكاناتهم في التواصل العقلي والوجداني الذي ميز الله سبحانه وتعالى به الإنسان على ما عده من الكائنات الحية.

ويرى (إمحمد: ٢٠٠٥) أن أهمية الثراء اللغوي يتمثل في زيادة المعارف، والخبرات، والمهارات، التي يمتلكها المعلم، والتي تزيد من رصيده الفكري والثقافي والمعرفي عامة، كما ينمي لديه روح الألفة والجرأة الأدبية والثقة بالنفس، ويمكنه من جعل المفردات، والتركيب، والصيغ، والأساليب، المكتسبة أكثر حضورًا في الذهن، وأكثر بروزًا وجلاءً في الذاكرة، مما يجعلها أكثر انقيادًا، ويجعل صاحبها أكثر طلاقة وسلاسة في التعبير، ومن ثم أكثر تهيؤًا للإبداع الفكري.

ويمكن تحديد أهمية الثراء اللغوي في توسيع خبرة المعلم وإثراء حصيلته اللغوية، وتزويد مهاراته الاجتماعية، وزيادة قدرته اللغوية، والتعبير عن المشاعر والأحاسيس والأفكار في المواقف الحياتية المختلفة، ونقل الأفكار بوضوح، والوعي بأهمية اللغة ودورها في الحياة، وتيسير تعليم اللغة العربية، وتذليل الصعوبات التي قد تعترض الطلبة أثناء تعلمهم اللغة العربية (علي: ٢٠١٩، ٣٤).

وأضافت (عيد: ٢٠١٩، ٤٦) في دراستها عن أهمية الثراء اللغوي في جعل الهوية الشخصية أكثر وضوحًا، ويظهر ذلك في الكفاءة المهنية للمعلم من خلال التطور اللغوي له، كما أن الثراء اللغوي يؤدي إلى التفكير المنطقي، والعقلاني، والتحليلي، والنقدي الذي يجعل المعلم متمكنًا من اللغة بشكل متميز، ويكسب الطلبة مهارات اللغة العربية.

٣- أبعاد الثراء اللغوي:

اتفق (حجه: ٢٠٢٢)، و(علي: ٢٠١٩)، و(عيد: ٢٠١٩)، و(إسليم: ٢٠٠٩) على أن أبعاد الثراء اللغوي تُعنى بجوانب التعلم التي يجب أن يكتسبها الفرد كي يكون ثريًا لغويًا من تلك الأبعاد ما يأتي:

- أ. البعد المعرفي: ويشمل المعارف، والمعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والقواعد، والقوانين المرتبطة باللغة العربية، وتعد المعرفة اللغوية من المتطلبات الأساسية لتكوين السلوك والاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية.
- ب. البعد المهاري: ويشمل هذا البعد أنواع المهارات المرتبطة باللغة العربية جميعها التي ينبغي إكسابها للفرد في إطار تنويره لغوياً، حيث يضم المهارات العقلية والاجتماعية اللازمة للتعامل مع اللغة العربية.
- ج. البعد الوجداني: ويشمل جميع المخرجات ذات الصلة بالجانب الانفعالي، كالقيم، والاتجاهات، والميول نحو اللغة العربية، والوعي بأهميتها، ويكون ذلك في مستويات الجانب الوجداني، ممثلة في (الاستقبال والاستجابة).

٤- خصائص الثراء اللغوي:

- إن للثراء اللغوي مجموعة من الخصائص يمكن إجمالها في الآتي:
- أ. يمثل الثراء اللغوي للمعلم الخطوة الأولى في تكوين الاتجاهات نحو اللغة العربية، والتي تتحكم في سلوك الفرد.
- ب. للثراء اللغوي وظيفة تنبؤية بما يمكن أن يصدر من سلوك تجاه اللغة العربية.
- ج. كل ما يحيط بالفرد يؤثر في تكوين الثراء اللغوي (الجشعمي: ٢٠٠٩، ١١).

٥- أساليب الثراء اللغوي:

- هناك بعض الأساليب التي يمكن أن يتبعها المعلم كي يزيد من ارتقائه وتنوره اللغوي منها (علي: ٢٠١٩، ٣٤):
١. الاهتمام بحديثه وكتابته، والبعد عن العامية قدر الإمكان عند تدريسه الطلبة.
 ٢. التعود عند حديثه باللغة العربية الصحيحة، وتسجيل صوته لتصحيح أخطائه.
 ٣. استخدام معجمات اللغة العربية في تدريسه
 ٤. توظيف القواعد النحوية، والإملائية، والخطية في كتاباته.
 ٥. الربط بين فروع اللغة العربية المختلفة، وتوظيفها في لغته المنطوقة والمكتوبة.

٧- الكفاءة المهنية للمعلمين:

تشير الكفاءة إلى قدرة عامة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام وأعمال مطلوبة يتم إنجازها بإتقان لتحقيق الأهداف المنشودة، ويرى (Bandura: 1997، 22) أن الكفاءة الذاتية متغير وسيط بين المعرفة والفعل، وذلك أن معتقداتهم عن قدراتهم وتوقعاتهم نحو نتائج جهودهم لها تأثير فعّال على طرق الأداء والإنجاز، وأن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يعتقدونه من كفاءة ذاتية لديهم في تحقيق النجاح في العمل دون غيره.

والكفاءة المهنية هي حصيلة المعارف، والخبرات، والسلوكيات المكتسبة والممارسة في سياق مهني من أجل أداء وظيفة محددة بكفاءة وفعالية والكفاءة مرتبطة بالقدرة الفردية (العقلية والجسمية) كما أنها منشطة بالدافعية الشخصية (يعقوب: ٢٠١٦، ٥٦).

والمقصود بالكفاءة المهنية هي قدرة المعلم على القيام بعمله كمعلم بمهارة، وسرعة، وإتقان، والكفاءة المهنية مجموعة من المهارات المتداخلة معاً، بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد؛ لأنه من الضروري تكامل الكفاءات المهنية لدى المعلمين، من كفاية المادة الدراسية، والتعليم الذاتي، وأساليب التدريس، والتجدد المعرفي، والمعلم الناجح هو من يمتلك الكفاءات الأساسية في التعليم.

ويرى الباحث أن الكفاءة المهنية للمعلمين هي قدرة المعلمين على ممارسة أدوارهم ومهامهم التعليمية على الوجه الأمثل وبشكل متقن وناجح وأيضاً امتلاك المعلم للكفاءات المهنية أمر ضروري ومهم حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه آخذين بالاعتبار تكامل هذه الكفاءات مع بعضها البعض لتحقيق الهدف المنشود.

٨- الكفاءة المهنية في مجال التربية والتعليم:

لا شك أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، ويقع عليه العبء الكبير في تربية النشء وتهيئتهم للحياة الكريمة، وهو مرشد ومصلح اجتماعي يساعد المتعلمين على تكوين اتجاهات ووجهات نظر سليمة نحو المجتمع والحياة والكون، وليس مجرد حشو الأذهان بالمعارف والمعلومات.

ومن ثم يمكن أن نؤكد أن الكفاءة المهنية للمعلم تعد من أهم العناصر التي تتوقف عليها الكفاءة الإنتاجية للنظام التعليمي وتوافر المعلم الكفاء والارتفاع بمستوى مهنة التعليم سوف يزيد من فاعلية النظام التربوي (عبدالجواد، ومتولي، ومصطفى: ١٩٩٣، ٢٤).

ويعد مصطلح الكفاءة المهنية من المصطلحات المتداولة في مجال التربية والتعليم، فكثيراً ما نسمع عن الكفاءة التعليمية وكفاءة المعلم، وقد نال موضوع الكفاءة التعليمية اهتمام كثير من الدارسين الذين يرون أن الكفاءة في التعليم مطلب مهم لتحقيق أهداف التربية والتعليم. فنجد (الفتلاوي: ٢٠٠٣، ٣٤) تعرف الكفاءة المهنية للنظام التعليمي بأنها: قدرة المعلم على استخدام الوسائل المعينة على تحقيق على الأهداف المنشودة منه عند التدريس. ويذكر بروش (Borich: 2000، 13) أن الكفاءة هي "القدرة على تحويل إجراءات التدريس إلى سلوك يظهر عند التلاميذ".

ومن خلال استعراض ما سبق يتضح للباحث أن الكفاءة المهنية تتفق جميعاً في الآتي:

- تشكل الكفاءة المهنية نتيجة توافر مهارات ومعارف متعددة.
- تترجم الكفاءة المهنية بتحقيق نشاط قابل للملاحظة.
- يمكن أن تطبق الكفاءة في ميادين مختلفة منها: (الشخصية، أو الاجتماعية، أو التعليمية).

ويخلص الباحث من خلال ما سبق إلى أن الكفاءة المهنية للمعلم تعني قدرة المعلم على القيام بالأدوار والمهام والواجبات التعليمية والتربوية المنوطة به على الوجه الأمثل وبشكل متقن بحيث يمكن قياس هذه الكفاءة من خلال الأداء الذي يظهر في سلوكه المهني.

٩- تحديد الكفاءات المهنية للمعلم وقياسها:

يحدد ميدلي (Medily: 1987) ثلاثة معايير رئيسة لتقدير كفاءة المعلم وهي:

المعيار الأول: تقدير الكفاءة بناءً على مخرجات التعلم:

المعيار الثاني: هو تقدير الكفاءة بناءً على سلوك المعلم.

المعيار الثالث: هو تقدير الكفاءة بناءً على سلوك المتعلم.

فإذا كان المعيار الأول يهتم بالإنتاجية ويرى في تعلم الطلبة مؤشراً صادقاً لأداء المعلمين ودليلاً على كفاءتهم. إلا أن هذا المعيار يواجه العديد من الصعوبات منها أن نمو الطلبة في المجالات المختلفة عملية مستمرة، وترتبط بعوامل كثيرة قد لا يكون للمعلم تأثير فيها إلا بقدر ضئيل، هذا بالإضافة إلى صعوبة فصلها عن الجوانب المتعلقة بتأثير المعلم (مغربي: ٢٠٠٧، ٢٤).

أما المعيار الثاني: والخاص بسلوك المعلم فيعد المعيار السائد في كثير من الأنظمة التربوية، باستخدام التقارير عن كل من يلاحظ المعلم بالفصل المدرسي وخارجه، ويستخدم هذا المعيار

عددًا من أساليب التقويم مثل: (مقاييس التقدير، وقوائم ملاحظة الكفاءات المهنية للمعلم داخل الفصل المدرسي، وتفاعله اللفظي وغير اللفظي مع الطلبة) (حمزة: ١٩٩٢، ٦٣).

ويلاحظ أن المعيار الثالث: الخاص بسلوك المتعلم يمثل أكثر الاتجاهات حداثة وقبولاً لدى جمهور التربويين والمعلمين، حيث يتم تقويم كفاءة المعلم بمدى نجاحه في جعل المتعلم يقتضي وقتاً أكبر في ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية التي يكتسب من خلالها المعارف، والمهارات، والخبرات التعليمية، أي: تطبيق الخبرات التعليمية في حينه، وهذا المعيار يُقوِّم المعلم في ضوء قدرته على تهيئة البيئة التعليمية.

ولكي يقوم المعلم بدوره المهم والحساس بكفاءة واقتدار لا بد أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفاءات التعليمية ذلك أن وظيفة المعلم لم تعد قاصرة على تزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق، كما كان في السابق بل أصبحت وظيفته عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية لدى الطالب في صورها: (الجسمية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية) (الهذلي: ١٩٩٥، ١٤٦).

وصنف (البراهم: ٢٠١٨، ٥٨٢) الكفاءات المهنية على خمسة أبعاد يتألف كل بعد من مجموعة من الكفاءات المهنية، وذلك على النحو الآتي:

١. الكفاءة المعرفية: وتضم الكفاءات المعرفية، ويقصد بها المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله.
٢. الكفاءة الشخصية: وتتألف من الكفاءات الشخصية التي يقصد بها سمات المعلم الانفعالية والأخلاقية، مثل: (القدوة الحسنة، والوقار، والهيبة، والحلم، والأناة، وتمسكه بأخلاقيات المهنة، والتقيد بمواعيد العمل).
٣. الكفاءة المهنية أو الأدائية: وتضم الكفاءات المهنية ويقصد بها مهارات التدريس التي يجب توافرها في المعلم لكي يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه لتحقيق أهدافه التربوية والتعليمية مثل قدرته على التخطيط وإدارة الصف، واستثارة دافعية المتعلمين، واستخدامه لطرائق تدريس متنوعة، وتمكنه من توظيف المواد والأدوات التعليمية، ومراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين وغيرها.
٤. الكفاءة الإنتاجية: وتضم الكفاءات الإنتاجية، ويقصد بها أثر أداء المعلم في سلوك المتعلمين مثل مدى تحقيقه للأهداف التعليمية، ومستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين، واكتساب المتعلمين لسلوكيات ومهارات متنوعة، وإنجازاته المهنية الأخرى.

٥. الكفاءة الاجتماعية: وتتألف من الكفاءات الاجتماعية، ويقصد بها قدرة المعلم على التوافق الاجتماعي، وحسن التعامل والتعاون مع الآخرين، ومدى تفاعله مع المتعلمين والمجتمع من حوله.

١٠- مظاهر الكفاءة المهنية للمعلمين:

تعتمد الكفاءة المهنية للمعلمين على إتقان المعلم لعمله، وهذا الإتقان لا يتوقف فقط على الاستعداد العلمي والإعداد المهني للمعلم، بل إنه يركز كذلك على عوامل نفسية ومعرفية نحو استمتاع المعلم بعمله، ثم إدراكه أهمية وقيمة العمل الذي يقوم به، وبانتمائه إلى المؤسسة التعليمية، والتي يفترض أن تهتم به كإنسان وتعمل على إرضاء حاجاته المادية والنفسية والاجتماعية، وتستمتع إلى شكواه، وتشركه في الرأي وصنع القرار.

والكفاءة المهنية كسلوك يظهر في الأداء يمكن أن يلاحظ من خلال مجموعة من المظاهر والمؤشرات المتعلقة بالعمل، فكثيراً ما نسمع في مجال العمل أن هذا المعلم كفء وذاك المعلم غير كفء، ومع إقرارنا بأن هذا الحكم غير دقيق إلا أنه يؤكد على أن هناك مجموعة من المظاهر والمؤشرات التي يمكن أن تُظهر سلوك وأداء المعلم ويستدل من خلالها على مدى كفاءة المعلم (البراهم: ٢٠١٨، ٥٨٣).

وبصورة عامة يمكننا القول: بأن الكفاءة المهنية للمعلمين يمكن أن تظهر من خلال: تقدير مهنة التعليم، كفايات التدريس، العلاقات الإنسانية.

عاشراً- الدراسات السابقة:

يعد البحث التربوي منطلقاً أساسياً لعمليتي تخطيط التعليم اللغوي، ونظراً لأهمية الثراء، ودوره في العملية التعليمية لم يحظ هذا الموضوع باهتمام عدد من الدراسات والأبحاث في مجال الثراء اللغوي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية، إذ لم يعثر الباحث على دراسة بنفس متغيرات هذه الدراسة حسب حدود علمه.

غير أن الباحث استعرض بعض الدراسات القريبة من موضوع بحثه، حيث تم عرض الدراسات السابقة وفقاً لترتيبها الزمني تصاعدياً حسب تاريخ إجرائها بذكر الاسم الأخير للباحث، وتاريخ إجرائها، والهدف منها، وأدواتها، وعينتها، وأهم النتائج التي توصلت إليها وقد تناولها الباحث وفق محورين:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالتنور اللغوي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية.

وقد ركز الباحث في مناقشته الدراسات السابقة على أسلوب المناقشة وليس العرض التفصيلي:

أ. الدراسات التي تناولت الثراء اللغوي:

١. دراسة لينا وآخرون (Lena et al: 2016):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التنور اللغوي للغة الأم (الإسبانية) على تعلم مهارات القراءة للغة الإنجليزية كلغة ثانية، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لمناسبتها لدراساتها، وتمثلت أداة الدراسة في استخدام اختبار التنور اللغوي ومقياس آخر للفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الإعدادية والبالغ عددهم (٧٠) طالبًا إسبانيًا بالولايات المتحدة الأمريكية يدرسون اللغة الإسبانية كلغة ثانية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مستوى التنور اللغوي للغة الأم يؤثر إيجابًا على مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب.

٢. دراسة الإبراهيمي والسري (٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التنور اللغوي عند معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، ولمعرفة مستوى التنور اللغوي تم بناء اختبار كأداة بحثية في بعض مهارات اللغة العربية، وبلغت عينة الدراسة (٢٨٦) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمي المرحلة الابتدائية بمركز الديوانية بالعراق، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن مستوى التنور اللغوي عند معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الابتدائية جاء في المستوى المتوسط.

٣. دراسة الداهري (٢٠١٧):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الرابعة الإعدادية في محافظة بغداد العراق وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية، ولأغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة اختبار التنور اللغوي (مكون من جزأين قبلي وبعدي)، ومقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية، وتم تطبيق أداتي الدراسة على عينة مكونة من (٤٨٠) طالبًا وطالبة من المرحلة الرابعة في محافظة بغداد، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

إن أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع الإعدادي (العلمي والأدبي) في مدينة بغداد لديهم تنور لغوي ضعيف وأنه لا أثر للجنس على مستوى التنور اللغوي (القبلي)، أما الفرق بالنسبة للتنور اللغوي (البعدي) فكان لصالح الإناث.

٤. دراسة كوماراتا وهالي (Cammarata و Haley: 2018):

هدفت إلى معرفة أثر برنامج التنمية المهنية باستخدام المدخل المتكامل لمعلمي اللغة الفرنسية في كندا على تمكين المعلمين من إكساب الطلاب مهارات التنور اللغوي تم اعتماد المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة على عينة من (١٥) معلماً كندياً للغة الفرنسية، وجرى جمع البيانات باستخدام مجموعات التركيز والمقابلة والملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن التنمية المهنية باستخدام المدخل المتكامل الذي يعمل على رفع كفاءة معلمي اللغة الفرنسية في مجال تنمية مهارات التنور اللغوي لدى الطلاب كان متديناً.

٥. دراسة علي (٢٠١٩):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التنور اللغوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية ببعض كليات التربية (قنا - سوهاج - الغردقة)، والتعرف على مستوى أداء الطلبة للمهارات الكتابية الإبداعية، والكشف عن العلاقة بين مستوى تنورهم ومستوى أدائهم لمهارات الكتابة الإبداعية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، وتمثلت أداة الدراسة من اختبار التنور اللغوي لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكليات التربية، وقائمة مهارات الكتابة الإبداعية واختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وبطاقة المتدرج لتصحيح اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الفرقة الرابعة بشعبة اللغة العربية من التعليم العام والأساسي بكليات التربية بقنا، وسوهاج، والغردقة، وبلغ عددهم (٣٠٠) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تدني مستوى التنور اللغوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية ببعض كليات التربية (قنا - سوهاج - الغردقة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة تبعاً لنوع التعليم (عام - أساسي) بكليات التربية في مستوى التنور اللغوي لصالح طلاب التعليم العام عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الفرقة

الرابعة شعبة اللغة العربية بالتعليم العام والتعليم الأساسي بكليات التربية في مستوى التثوير اللغوي ومهارات الكتابة الإبداعية عند مستوى دلالة (٠.١٠).

ب. الدراسات التي تناولت الكفاءة المهنية:

١. دراسة البكر والعشيوي (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية، ولتحقيق هدفها استخدام الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦٦) معلمة ينتمين إلى (٩) مراكز إشرافية في مدينة الرياض، وتم إعداد بطاقة ملاحظة كأداة بحثية تحتوي على قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، تم بموجبها معرفة مستوى أداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها: ضعف مستوى أداء معلمات اللغة العربية لكفايات تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية.

٢. دراسة المانع والعليمات (٢٠١٤):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفاءات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس والموجهين الفنيين، ورؤسا الأقسام لمادة اللغة العربية في محافظة مبارك الكبير، وعددهم (٥٧) فرداً منهم (٢٣) مديراً، و(١١) موجهاً، و(٢٣) رئيس قسم يمثلون نسبة (١١٠٪) من مجتمع الدراسة، وتكونت أداة الدراسة مقياساً للكفاءات المهنية الحديثة اللازمة لمعلمي اللغة العربية من (٥٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج من أهمها: إن مدى ممارسة الكفاءات المهنية لدى معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت كانت متوسطة.

وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفاءات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت تعزى إلى متغير (الوظيفة)، ولصالح رؤساء الأقسام في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير (الجنس).

٣. دراسة السمان (٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات المهنية اللازمة لإعداد معلمي اللغة العربية باستخدام الوسائط المتعددة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية بالسودان وشملت العينة عدد (٢٦١) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وتمثلت أدوات الدراسة بإعداد قائمة احتوت على الوسائط المتعددة المرتبطة بالكفاءات المعرفية والتدريسية لمعلمي اللغة العربية بجانب الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن الكفاءات المهنية والتدريسية المرتبطة بالوسائط المتعددة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية جاءت بدرجة قليلة من حيث درجة توافرها ودرجة استخدامها.

٤. دراسة الشاذلي والشفاء (٢٠١٨):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية بارا ولاية شمال كردفان من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية بارا - ولاية شمال كردفان، والبالغ عددهم (١٧٣) معلمًا ومعلمة طبق الباحثان الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (٥٤) معلمًا ومعلمة، وتمثلت أداة الدراسة ببطاقة ملاحظة موجهة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية يحتاج بدرجة كبيرة للكفاءات المهنية اللازمة لتدريس اللغة العربية، كما أكدت الدراسة أن معلم اللغة العربية يحتاج بدرجة كبيرة لكفاءات التخطيط.

٥. دراسة جالي (٢٠٢٢):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمعلمي مادة اللغة العربية للتعليم الأساسي بولاية جنوب دارفور، ومدى الاحتياجات التدريبية على الكفاءات المهنية بالإضافة لتقصي الفروق الفردية في أهمية الكفاءات المهنية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بولاية جنوب دارفور وعددها (٦٠) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة، بعد ذلك توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: إن الكفاءات المهنية لدى معلمي اللغة

العربية للتعليم الأساسي بولاية جنوب دارفور جاءت متوسطة، وتوجد فروق فردية في درجة أهمية الكفاءات المهنية بمجتمع الدراسة تبعاً لمتغير نوع المعلم، وموقع عمله والتأهيل والتدريب التربوي وسنوات خبرة المعلم بالتدريس.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

سوف يتم التعليق على الدراسات السابقة وفق الآتي:

أ. تعليق عام على الدراسات السابقة للمحور الأول:

بعد استطلاع الدراسات السابقة للمحور الأول: تبين أن دراسات المحور الأول اهتمت بالتور اللغوي كدراسة (لينا وآخرون، ٢٠١٦)، ودراسة (الإبراهيمي والسري، ٢٠١٦)، ودراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة (كوماراتا وهالي، ٢٠١٨)، ودراسة (علي، ٢٠١٩).

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية للمحور الأول:

- من حيث هدف الدراسة: تشابهت بعض الدراسات في هدف الدراسة الحالية المتمثل في دراسة مستوى الثراء اللغوي، كدراسة (الإبراهيمي، والسري، ٢٠١٦)، ودراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة (علي، ٢٠١٩)، أما دراسة (لينا وآخرون، ٢٠١٦) فقد هدفت إلى معرفة أثر التنور اللغوي للغة الأم (الإسبانية) على تعلم مهارات القراءة للغة الإنجليزية كلغة ثانية في حين أن دراسة (كوماراتا وهالي، ٢٠١٨) هدفت إلى معرفة أثر برنامج التنمية المهنية باستخدام المدخل المتكامل لمعلمي اللغة الفرنسية في كندا على تمكين المعلمين من إكساب الطلاب مهارات التنور اللغوي.

- من حيث المنهج المستخدم: استخدمت دراسات كل من (الإبراهيمي، والسري، ٢٠١٦)، ودراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة (علي، ٢٠١٩) المنهج الوصفي في حين استخدمت دراسة (لينا وآخرون، ٢٠١٦) المنهج التجريبي، بينما دراسة (كوماراتا وهالي، ٢٠١٨) فقد استخدمت المنهج شبه التجريبي، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الإبراهيمي، والسري، ٢٠١٦)، ودراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة (علي، ٢٠١٩) في استخدام المنهج الوصفي.

- من حيث أداة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اعتماد أدوات جمع البيانات المتمثلة في، اختبار التنور اللغوي كدراسة (لينا وآخرون، ٢٠١٦)، ودراسة (الإبراهيمي والسري، ٢٠١٦)، ودراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة

ودراسة (علي، ٢٠١٩) أما دراسة (كوماراتا وهالي، ٢٠١٨) فقد استخدمت المقابلة والملاحظة كأداتين لجمع البيانات.

- من حيث عينة الدراسة: اتفقت بعض الدراسات السابقة في اختيار عينة دراستها من طلاب المرحلة الإعدادية كدراسة (لينا وآخرون، ٢٠١٦)، ودراسة (الدهري، ٢٠١٧)، أما دراسة (علي، ٢٠١٩) فكانت عينة بحثها من طلبة الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية، في حين كانت عينة دراسة (الابراهيمى والسري، ٢٠١٦)، ودراسة (كوماراتا وهالي، ٢٠١٨) من المعلمين، وتختلف الدراسة الحالية في عينة دراستها المكونة من معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمحافظة حجة.

ب. تعليق عام على الدراسات السابقة للمحور الثاني:

بعد استطلاع الدراسات السابقة للمحور الثاني: تبين أن دراسات المحور الثاني اهتمت بدراسة الكفايات المهنية كدراسة (البكر والعشيوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (المانع والعلبيات، ٢٠١٤) ودراسة (السماني، ٢٠١٦)، ودراسة (الشاذلي والشفاء، ٢٠١٨)، ودراسة (جالي، ٢٠٢٢).

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية للمحور الثاني:

- من حيث هدف الدراسة: هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مستوى أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للكفايات المهنية، كدراسة (البكر، والعشيوي، ٢٠٠٨)، في حين هدفت دراسة (المانع والعلبيات، ٢٠١٤) إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفاءات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي، في حين هدفت دراسة (السماني، ٢٠١٦) إلى تحديد الكفاءات المهنية اللازمة لإعداد معلمي اللغة العربية باستخدام الوسائط المتعددة أما دراسة (الشاذلي والشفاء، ٢٠١٨) فقد هدفت إلى التعرف على الكفاءات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، أما دراسة (جالي، ٢٠٢٢) فقد هدفت إلى بناء مقترح لتطوير الكفاءات المهنية لمعلمي مادة اللغة العربية للتعليم الأساسي، والدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على مستوى الثراء اللغوي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

- من حيث المنهج المستخدم: استخدمت دراسات كل من (البكر والعشيوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (المانع والعلبيات، ٢٠١٤)، ودراسة (السماني، ٢٠١٦)، دراسة (الشاذلي والشفاء، ٢٠١٨)، ودراسة (جالي، ٢٠٢٢) المنهج الوصفي، وتتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في استخدامها المنهج الوصفي.

- من حيث أداة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (المانع والعليمات، ٢٠١٤) في أداة الدراسة المتمثلة في مقياس الكفاءة المهنية، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (البكر والعشوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (السماني، ٢٠١٦)، ودراسة (الشاذلي والشفاء، ٢٠١٨)، ودراسة (جالي، ٢٠٢٢).

- من حيث عينة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في عينة دراستها من معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية كدراسة (البكر والعشوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (السماني، ٢٠١٦)، ودراسة (الشاذلي والشفاء، ٢٠١٨)، وتختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في عينة دراستها كدراسة (المانع والعليمات، ٢٠١٤) ودراسة (جالي، ٢٠٢٢).

ج. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- إثراء الجانب النظري للدراسة الحالية بالتعرف على المراجع والكتب.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة أهداف الدراسة.
- أعطت الباحث صورة واضحة عن كيفية تحديد أدوات الدراسة.
- معرفة الأساليب الإحصائية المختلفة لمعالجة بيانات الدراسة.

د. ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- لعل ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تدرس مستوى الثراء اللغوي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة حجة.
- الدراسة الحالية تجمع بين متغيرين لم تدرسهما الدراسات السابقة حسب حدود علم الباحث.
- عينة الدراسة الحالية تختلف عن عينة بعض الدراسات السابقة.
- النطاق الجغرافي لتطبيق الدراسة الميدانية للدراسة الحالية يختلف عن الدراسة الميدانية للدراسات السابقة.

الحادي عشر: إجراءات الدراسة الميدانية:

أ. منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي الذي يصف واقع الظاهرة المراد دراستها.

ب. مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمديرية مابين ومديرية المدينة بمحافظة حجة للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م والبالغ عددهم (٢٤٤) معلمًا ومعلمةً.

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة.

م	المديرية	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
١	مديرية مدينة حجة	٧٢	٤٤	١١٦
٢	مديرية مابين	٩٠	٣٨	١٢٨
	المجموع	١٦٢	٨٢	٢٤٤

ج. عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمديرية مدينة حجة ومديرية مابين بمحافظة حجة والبالغ عددهم (٢٤٤) معلمًا ومعلمةً، منهم (١٦٢) معلمًا و(٨٢) معلمة تم اختيارهم بطريقة قصدية.

د. أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث الأدوات البحثية المتمثلة في الآتي:

أولاً: إعداد قائمة الشراء اللغوي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

أ- الهدف من القائمة:

هدفت القائمة إلى التعرف على مستوى الشراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية تمهيداً لاستخدامها في إعداد اختبار الشراء اللغوي.

ب- مصادر بناء القائمة:

اعتمد الباحث عند بناء القائمة على المصادر الآتية:

- المراجع والدراسات القريبة من موضوع الدراسة الحالية كدراسة (الدهري: ٢٠١٧)، (علي: ٢٠١٩)، ودراسة (حجة: ٢٠٢٢).
- مقابلة بعض مشرفي اللغة العربية للاستفادة من آرائهم حول التنور اللغوي المناسب لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية.

ج- محتوى القائمة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة قام الباحث بإعداد قائمة الشراء اللغوي وتصنيفها في (١٣٩) فقرة توزعت على مستويات الكتابة الإبداعية، والطلاقة

اللفظية، والاستماع الناقد، والكفاءة في استخدام اللغة، والكتابة العروضية، والكتابة البلاغية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢) يوضح قائمة الثراء اللغوي فقراتها.

م	التنوع اللغوي	عدد الفقرات
١	الكتابة الإبداعية.	٢٥
٢	الطلاقة اللفظية.	٢٢
٣	الاستماع الناقد.	١٨
٤	الكفاءة في استخدام اللغة.	٣٣
٥	الكتابة العروضية.	١٦
٦	الكتابة البلاغية.	٢٥
	المجموع	١٣٩

د- صدق القائمة:

للتأكد من صدق قائمة الثراء اللغوي لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية قام الباحث بعرضها على عدد من المختصين، وطلب منهم إبداء الرأي من حيث مناسبة فقرات الثراء اللغوي لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية، ومدى انتماء كل فقرة للمستوى، ووضوح الصياغة اللغوية، وطلب منهم إجراء أي حذف وتعديل وصياغة بعض الفقرات، أو إضافة فقرات جديدة.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم مراجعة القائمة وتم الأخذ بجميع التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين.

هـ- صدق وثبات اختبار الثراء اللغوي:

١- الصدق الظاهري (المحكمون):

للمحكم على صدق اختبار الثراء اللغوي، تم عرضه على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال اللغة العربية، والبالغ عددهم (٩) محكمين، وعدد من المختصين في مجال القياس والتقويم، والبالغ عددهم (٥) محكمين؛ لإبداء وجهة نظرهم حول انتماء

الأسئلة لقياس السمة المراد قياسها، وبعد ما أسفرت عنه عملية التحكيم أجريت التعديلات المطلوبة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (٣) يوضح الأسئلة التي تم حذفها من اختبار الثراء اللغوي

الأسئلة المحذوفة	
٢٣-١٤-٩	الكتابة الإبداعية.
١٥-١١-٦	الطلاقة اللفظية.
١١-٨-٣	الاستماع الناقد.
١٩-١٦-٣	الكفاءة في استخدام اللغة.
٣	الكتابة العرضية.
١٧-١٣-٩-٤	الكتابة البلاغية.
١٧	مجموع الأسئلة المحذوفة.

يتضح من الجدول رقم (٣) الأسئلة التي تم حذفها والبالغ عددها (١٧) سؤالاً بحجة أن الأسئلة أقل من مستوى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (١٢٢) سؤالاً من اختيار من متعدد لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية. وقد تم تقدير مستوى الثراء اللغوي لدى عينة الدراسة أقل درجة (٠) وأعلى درجة للاختبار (١٢٢) درجة، وتم تقسيم مستوى الثراء اللغوي إلى ثلاثة مستويات (منخفض، ومتوسط، ومرتفع)، وتم تحديد التقديرات وفقاً لعدد أسئلة كل مجال كما هو مبين بالجدول الآتي:

الجدول (٤): معيار تقديرات مستوى الثراء اللغوي وفقاً للمتوسط الحسابي لكل مستوى.

الدرجة الكلية	الكتابة البلاغية	الكتابة العرضية	استخدام اللغة	الاستماع الناقد	الطلاقة اللفظية.	الكتابة الإبداعية.	المستوى
١٢٢	٢١	١٥	٣٠	١٥	١٩	٢٢	الدرجة النهائية
٤٠ فأقل	٧ فأقل	٥ فأقل	١٠ فأقل	٥ فأقل	٦ فأقل	٧ فأقل	منخفض
٨٠-٤١	١٤-٨	١٠-٦	٢٠-١١	١٠-٦	١٢-٧	١٤-٨	متوسط
أكبر من ٨٠	أكبر من ١٤	أكبر من ١٠	أكبر من ٢٠	أكبر من ١٠	أكبر من ١٢	أكبر من ١٤	مرتفع

المصدر: إعداد الباحث

٢. الصديق البنائي:

يشير الصدق البنائي (التكويني) إلى مدى قدرة الأداة على قياس البناء النظري أو البعد المفترض قياسه، وهو يُعد من أهم أنواع الصدق في البحوث الإنسانية. ويتم التحقق منه عادةً من خلال دراسة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، حيث يُظهر الارتباط الدال إحصائياً أن الأداة تقيس فعلياً البناء النظري المستهدف. ويُعدّ الصدق البنائي حجر الزاوية في علم القياس، إذ يُعزز من صلاحية النتائج المستخلصة من الأداة، ويؤكد دقتها في تمثيل الظاهرة المدروسة (حسن، ٢٠٢٣)، وتم التأكد من ذلك بعد تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٢) معلماً ومعلمةً، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

الجدول (٥): الصدق البنائي لمستويات اختبار الشراء اللغوي (n=22)

مستوى الدلالة (Sig.)	معامل الارتباط (بيرسون)	عدد الأسئلة	مستويات الشراء اللغوي
.000	.595**	٢٢	الكتابة الإبداعية.
.000	.521**	١٩	الطلاقة اللفظية.
.000	.554**	١٥	الاستماع الناقد.
.000	.720**	٣٠	الكفاءة في استخدام اللغة.
.000	.581**	١٥	الكتابة العروضية.
.000	.613**	٢١	الكتابة البلاغية.

أظهرت النتائج بالجدول (٥) أن كافة مستويات اختبار الشراء اللغوي ذات ارتباط بالدرجة الكلية للاختبار، حيث تراوح معامل ارتباط المستويات بالدرجة الكلية بين معامل ارتباط (**.521) إلى (**.720)، ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وبهذا يكون الباحث تأكد من أن الاختبار يتسم بالصدق في قياس ما أُعد من شأنه.

٣- ثبات الاختبار التحصيلي:

للتأكد من ثبات الاختبار التحصيلي، اعتمد الباحث لحساب ثبات الاختبار (اختبار ألفا كرونباخ)، وتم إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات للتأكد من الصدق الذاتي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستويات الاختبار، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

الجدول (٦): معامل الثبات والصدق الذاتي لمستويات اختبار الثراء اللغوي (n=22)

الصدق الذاتي $\sqrt{\text{Cronbach's Alpha}}$	معامل الثبات (Cronbach's Alpha)	عدد الأسئلة	مستويات الثراء اللغوي
0.888	٧٨٩.٠٠	٢٢	الكتابة الإبداعية.
0.838	٧٠٢.٠٠	١٩	الطلاقة اللفظية.
0.892	٧٩٥.٠٠	١٥	الاستماع الناقد.
0.857	٧٣٤.٠٠	٣٠	الكفاءة في استخدام اللغة.
0.849	٧٢١.٠٠	١٥	الكتابة العرضية.
0.837	٧٠١.٠٠	٢١	الكتابة البلاغية.
0.887	٧٨٦.٠٠	١٢٢	الثبات الكلي

من الجدول رقم (٦) يتضح تراوح معامل ثبات مستويات اختبار الثراء اللغوي بين (٠.٧٠١) إلى (٠.٧٩٥)، وبصدق ذاتي تراوح بين (٠.٨٣٧) إلى (٠.٨٩٢)، وكان الثبات الكلي للاختبار (٠.٧٨٦) بصدق ذاتي (٠.٨٨٧) وهي معاملات مقبولة تربوياً.

و: مقياس الكفاءة المهنية:

تم إعداد مقياس الكفاءة المهنية وفقاً للخطوات الآتية:

١ - تحديد الهدف من مقياس الكفاءة المهنية:

يهدف مقياس الكفاءة المهنية إلى قياس أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية أثناء تدريسهم اللغة العربية.

٢ - صياغة مفردات مقياس الكفاءة المهنية:

لتحديد الكفاءات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية، اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة، واستفاد الباحث من تلك الدراسة ومنها دراسة (عفيفي: ٢٠١٥)، ودراسة (المسوس: ٢٠١٦)، ودراسة (خضر: ٢٠٢٢)، في بناء فقرات مقياس الكفاءة المهنية، وقد تضمن المقياس في صورته الأولية (٦٧) كفاءة مهنية. وقد اعتمد لتقدير مستوى الكفاءة المهنية على مقياس ليكرت الخماسي توفر بدرجة (مرتفعة جداً) (٥)، مرتفعة (٤)، متوسطة (٣)، منخفضة (٢)، ومنخفضة جداً (١).

جدول (٧) تقديرات مستوى معلمي اللغة العربية على في الكفاءة المهني

التقدير	منخفض جدًا	منخفض	متوسط	مرتفعة	مرتفعة جدًا
المتوسط الحسابي	1-1.79	1.80-2.59	2.60-3.39	3.40-4.19	4.20-5

ز- صدق وثبات المقياس:

١. الصدق الظاهري (المحكمون):

للحكم على صدق مقياس الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية، تم عرضه على عدد من المحكمين بلغ عددهم (١٥) محكمًا من ذوي الاختصاص، والتربويين في مجال اللغة العربية لإبداء وجهة نظرهم حول انتماء فقرات بطاقة الملاحظة لقياس السمة المراد قياسها، والحكم عليها من حذف أو إضافة أو إعادة الجملة وبعد ما أسفرت عنه عملية التحكيم أجريت التعديلات المطلوبة، على فقرات المقياس، واعتمد ما نسبته (٨٢٪) من اتفاق المحكمين وخرج المقياس بعدد (٥٨) كفاءة. كما يبينها الجدول الآتي:

الجدول رقم (٨): يوضح كفاءات ومستويات مقياس الكفاءة المهنية بعد التحكيم

المجال	كفاءة التخطيط	الكفاءة الشخصية للمعلم	كفاءة تنفيذ الدرس	كفاءة العلاقات الإنسانية	كفاءة إدارة الصف	كفاءة التقويم	العدد الكلي
	١٢	١٠	١٢	٦	٩	٩	٥٨

٢. الصدق البنائي:

للتأكد من الصدق البنائي (التكويني)، تم إيجاد معامل ارتباط مستويات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٢٢) معلمًا، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

الجدول (٩): الصدق البنائي لمستويات مقياس الكفاءة المهنية (n=22)

مستويات الكفاءة المهنية	عدد الكفاءات	معامل الارتباط (بيرسون)	مستوى الدلالة (Sig.)
كفاءة التخطيط وإعداد الدروس.	١٢	.617**	.000
الكفاءة الشخصية للمعلم.	١٠	.650**	.000
كفاءة تنفيذ الدرس.	١٢	.428**	.000
كفاءة العلاقات الإنسانية.	٦	.652**	.000
كفاءة إدارة الصف.	٩	.691**	.000
كفاءة التقويم.	٩	.624**	.000

أظهرت النتائج بالجدول (٩) أن كافة مستويات مقياس الكفاءة المهنية ذات ارتباط بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوح معامل ارتباط المستويات بالدرجة الكلية بين معامل ارتباط (**. 428) إلى (**. 691)، وهو ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0. 01). وبهذا يكون الباحث قد تأكد من أن المقياس يتسم بالصدق في قياس الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية.

٣.٣- ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس، اعتمد الباحث لحساب ثبات المقياس (اختبار ألفا كرونباخ)، وتم إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات للتأكد من الصدق الذاتي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستويات المقياس، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

الجدول (١٠): معامل الثبات والصدق الذاتي لمستويات مقياس الكفاءة المهنية (n=22)

مستويات الكفاءة المهنية	عدد الكفاءات	معامل الثبات (Cronbach's Alpha)	الصدق الذاتي $\sqrt{\text{Cronbach's Alpha}}$
كفاءة التخطيط وإعداد الدروس.	١٢	0. 795	0. 892
الكفاءة الشخصية للمعلم.	١٠	0. 856	0. 925
كفاءة تنفيذ الدرس.	١٢	0. 759	0. 871
كفاءة العلاقات الإنسانية.	٦	0. 763	0. 873
كفاءة إدارة الصف.	٩	0. 721	0. 849
كفاءة التقويم.	٩	0. 790	0. 889
الثبات الكلي	٥٨	0. 831	0. 912

تبين من الجدول (١٠) أن معامل ثبات مستويات مقياس الكفاءة المهنية تراوح بين (0. 721) إلى (0. 856)، وبصدق ذاتي تراوح بين (0. 849) إلى (0. 925)، وكان الثبات الكلي للمقياس (0. 831) بصدق ذاتي (0. 912) وهي معاملات جيدة ومقبولة تربوياً.

الثاني عشر: نتائج الدراسة وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه: "ما مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة؟"

للإجابة عن هذا السؤال أستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار الثراء اللغوي، وكانت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

الجدول رقم (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة.

الرتبة	الرقم	مستويات الثراء اللغوي	عدد الأسئلة (الدرجة النهائية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الثراء اللغوي
٥	١	الكتابة الإبداعية.	٢٢	١٤.١٦	٢.٧٦	٦٤.٣٦%	مرتفع
٣	٢	الطلاقة اللفظية.	١٩	١٣.١٥	١.٨٢	٦٩.٢١%	مرتفع
٦	٣	الاستماع الناقد.	١٥	٩.٣٠	٢.٣٩	٦٢.٠٠%	متوسط
٤	٤	الكفاءة في استخدام اللغة.	٣٠	٢٠.٢٧	٣.٣٠	٦٧.٥٧%	مرتفع
١	٥	الكتابة العروضية.	١٥	١١.٥٣	٣.٢٩	٧٦.٨٧%	مرتفع
٢	٦	الكتابة البلاغية.	٢١	١٥.٩٠	٣.٢٥	٧٥.٧١%	مرتفع
		الدرجة الكلية للثراء اللغوي					

أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الكلي للثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بمديرتي مدينة حجة، ومبين بلغ بمتوسط حسابي قدره (٨٤.٣٢) من الدرجة النهائية (١٢٢)، بنسبة مئوية (٦٩.١١٪)، وهو ما يعكس مستوى مرتفعاً من الكفاءة اللغوية بشكل عام. وقد بينت النتائج التفصيلية أن مستوى الكتابة العروضية جاء في المرتبة الأولى بنسبة (٧٦.٨٧٪)، مما يدل على تمكن المعلمين من التعامل مع الأوزان الشعرية والأنماط الإيقاعية، يليه مستوى الكتابة البلاغية بنسبة (٧٥.٧١٪)، الذي يعكس قدرتهم على توظيف الأساليب البيانية والبديعية في التعبير، ثم مستوى الطلاقة اللفظية بنسبة (٦٩.٢١٪) الذي يشير إلى مرونتهم في إنتاج اللغة شفهيًا وسرعة التعبير، يليه مستوى الكفاءة في استخدام اللغة بنسبة (٦٧.٥٧٪) الذي يعكس قدرتهم على توظيف اللغة في مواقف تعليمية وتواصلية متنوعة. أما مستوى الكتابة الإبداعية فقد جاء بنسبة (٦٤.٣٦٪)، وهو مستوى مرتفع نسبياً؛ لكنه أقل من المجالات السابقة، مما يكشف عن حاجة إلى تعزيز مهارات الابتكار والإبداع في إنتاج النصوص. في حين جاء مجال الاستماع الناقد في المرتبة الأخيرة بنسبة (٦٢.٠٠٪)، وهو المستوى الوحيد الذي جاء بمستوى متوسط، مما يشير إلى قصور نسبي في مهارات التحليل السمعي والقدرة على التمييز النقدي بين الأفكار المطروحة. وبناءً على ذلك، يمكن القول: إن معلمي اللغة العربية يتمتعون بثراء لغوي مرتفع في معظم المستويات، مع تفوق ملحوظ في الجوانب العروضية والبلاغية، يقابله ضعف نسبي في مهارات الاستماع الناقد والإبداع الكتابي،

الأمر الذي يستدعي توجيه برامج تدريبية تركز على تنمية هذه الجوانب لضمان تكامل المهارات اللغوية ورفع كفاءة المعلمين بشكل شامل.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التخصص الأكاديمي لمعلمي اللغة العربية، إذ تركز برامج إعدادهم الجامعي على تنمية الكفايات اللغوية والمعرفية المرتبطة باللغة العربية وآدابها، بما في ذلك مهارات التعبير والبلاغة والعروض والتحليل اللغوي، الأمر الذي يسهم في تكوين رصيد لغوي ومعرفي جيد لديهم. كما أن طبيعة عمل معلم اللغة العربية تتطلب ممارسة اللغة بصورة مستمرة في مواقف تعليمية متعددة؛ كشرح النصوص الأدبية، وتحليل التراكيب اللغوية، وتفسير المعاني، وتوجيه الطلبة في مهارات القراءة والكتابة، وهو ما يؤدي إلى تنمية مهاراتهم اللغوية وتعزيز مستوى الشراء اللغوي لديهم.

كما يعزو الباحث ارتفاع مستوى الشراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية إلى الخبرات التدريسية المتراكمة التي يكتسبونها أثناء ممارستهم المهنية، حيث تتيح لهم هذه الخبرات فرصاً مستمرة للتفاعل اللغوي والتواصل مع الطلبة، إضافة إلى اطلاعهم الدائم على النصوص الأدبية واللغوية المرتبطة بالمنهج الدراسية. كما قد يسهم اهتمام معلمي اللغة العربية بطبيعة تخصصهم بالقراءة والاطلاع على المصادر الأدبية واللغوية في إثراء حصيلتهم اللغوية وتنمية قدرتهم على توظيف اللغة بفاعلية في المواقف التعليمية المختلفة.

ومن جانب آخر، قد تعكس هذه النتيجة أيضاً طبيعة مناهج اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة التي تولي اهتماماً واضحاً بالجوانب البلاغية والأدبية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستوى الشراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بحكم تعاملهم المستمر مع هذه المناهج تدريجياً وتحليلاً وتقويماً.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة لينا، وآخرون (Lena, 2016)، ودراسة (الإبراهيمي، والسري، ٢٠١٦)، وتختلف نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة كوماراتا وهالي (Cammarata, Haley: 2018)، ودراسة (علي، ٢٠١٩).

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "ما مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة؟"

للإجابة عن السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءات المهنية لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي	مستوى الكفاءة
٣	١	مجال كفاءة التخطيط وإعداد الدروس	3.52	0.52	70.40%	مرتفعة
٥	٢	مجال الكفاءة الشخصية للمعلم	3.49	0.53	69.80%	مرتفعة
٤	٣	مجال تنفيذ الدرس	3.51	0.51	70.20%	مرتفعة
٢	٤	مجال كفاءة العلاقات الإنسانية	3.58	0.59	71.60%	مرتفعة
٦	٥	مجال كفاءة إدارة الصف	3.48	0.51	69.60%	مرتفعة
١	٦	مجال كفاءة التقويم	3.61	0.56	72.20%	مرتفعة
		الكفاءة المهنية ككل	3.53	0.48	70.60%	مرتفعة

يظهر من الجدول (١٢) أن مستوى الكفاءة المهنية ككل لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة بالجمهورية اليمنية جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية (٥٣.٣)، كما يظهر من الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة المعلمين حول مجالات الدراسة تراوحت ما بين (٤٨.٣ - ٦١.٣)، إذ جاء بالمرتبة الأولى مستوى "كفاءة التقويم" وبمتوسط حسابي (٣.٦١) ودرجة تقييم مرتفعة، وبالمرتبة الثانية جاء مستوى "كفاءة العلاقات الإنسانية" وبمتوسط حسابي (٣.٥٨)، ودرجة تقييم مرتفعة، وبالمرتبة الثالثة جاء مستوى "كفاءة التخطيط وإعداد الدروس" وبمتوسط حسابي (٣.٥٢) ومستوى مرتفع، وبالمرتبة الرابعة مستوى "كفاءة تنفيذ الدرس" بمتوسط حسابي (٣.٥١) وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الخامسة "الكفاءة الشخصية للمعلم" بمتوسط حسابي (٣.٤٩)، ومستوى مرتفع، وفي المرتبة السادسة جاء مستوى "كفاءة إدارة الصف" بمتوسط حسابي (٣.٤٨)، وبمستوى مرتفع.

في حين بلغ المتوسط الحسابي للكفاءة المهنية ككل لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمحافظة حجة (٥٣.٣)، وبمستوى مرتفع، مما يدل على حرص معلمي اللغة العربية بتطوير كفاءتهم المهنية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام المؤسسات التعليمية بتطوير البيئة المهنية للمعلمين، وتشجيعهم على تبادل الخبرات التربوية فيما بينهم، الأمر الذي يساهم في تعزيز كفاءتهم المهنية وتحسين أدائهم التدريسي داخل الصفوف الدراسية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة (البكر والعشيوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (المانع والعليات، ٢٠١٩)، ودراسة (جالي، ٢٠٢٢)، وتختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (السماني، ٢٠١٦)، ودراسة (الشاذلي، والشفاء: ٢٠١٨).

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: "هل توجد علاقة دالة إحصائية للثراء اللغوي بالكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرض الذي ينص على أنه: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة" والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٣) يوضح العلاقة بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

مجالات الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية							
	كفاءة التخطيط وإعداد الدروس	الكفاءة الشخصية للمعلم	كفاءة تنفيذ الدروس	كفاءة العلاقات الإنسانية	كفاءة إدارة الصف.	كفاءة التقويم.	مجالات ككل
البيانات	معامل الارتباط	. 224**	. 221**	. 263**	. 231**	. 186*	. 242**
	مستوى الدلالة	. 007	. 007	. 001	. 005	. 025	. 003
	الدلالة اللفظية	دال إحصائياً عند (0.01)	دال إحصائياً عند (0.01)	دال إحصائياً عند (0.01)	دال إحصائياً عند (0.01)	دال إحصائياً عند (0.05)	دال إحصائياً عند (0.01)

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث أن هناك علاقة دالة إحصائية بين مستوى الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة. فقد بين الجدول أن معاملات الارتباط بين الثراء اللغوي ومجالات الكفاءة المهنية جاءت موجبة ودالة إحصائية، حيث تراوحت بين (0.186) و (0.263)، وجميعها عند مستوى دلالة (0.05) أو (0.01). وهذا يعني أن ارتفاع مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية يرتبط بارتفاع مستوى كفاءتهم المهنية في مختلف المجالات.

وقد أظهرت النتائج أن أقوى علاقة كانت بين الثراء اللغوي وكفاءة تنفيذ الدروس بمعامل ارتباط (0.263) عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى أن المعلم الذي يمتلك ثراءً لغوياً أكبر يكون أكثر قدرة على تقديم الدروس بفاعلية، مستخدماً لغة واضحة ومؤثرة. كما

ارتبط الثراء اللغوي بكفاءة التقويم بمعامل ارتباط (0.242) عند مستوى دلالة (0.01)، وهو ما يعكس قدرة المعلم على صياغة أسئلة دقيقة وتقديم تغذية راجعة لغوية مناسبة. كذلك ارتبط الثراء اللغوي بكفاءة العلاقات الإنسانية (0.231) وبكفاءة التخطيط وإعداد الدروس (0.224) وبالكفاءة الشخصية (0.221)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على أن امتلاك المعلم لمهارات لغوية غنية يعزز من حضوره الشخصي، ويقوي علاقاته الإنسانية، ويجعله أكثر تنظيمًا في التخطيط. أما العلاقة الأضعف نسبيًا فكانت مع كفاءة إدارة الصف (0.186) عند مستوى دلالة (0.05)، لكنها مع ذلك دالة إحصائيًا، مما يشير إلى أن الثراء اللغوي يسهم أيضًا في ضبط الصف وإدارته، بدرجة أقل مقارنة ببقية المجالات.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول: إن الفرضية الصفية التي تنص على عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية قد تم رفضها، إذ أثبتت البيانات وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بينهما. وهذا يؤكد أن الثراء اللغوي ليس مجرد مهارة لغوية بحتة، بل هو عامل جوهري في تعزيز الكفاءة المهنية للمعلم، بما يشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف. ومن ثم، فإن الاستثمار في تنمية الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية يعد مدخلًا أساسيًا لرفع مستوى أدائهم المهني وتحقيق جودة التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات فيما يتعلق بمستوى الثراء اللغوي كدراسة لينا، وآخرون (Lena, et al: 2016)، ودراسة (الإبراهيمي، والسري، ٢٠١٦)، وتختلف نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة كوماراتا وهالي (Cammarata, Haley: 2018)، ودراسة (علي، ٢٠١٩).

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: "هل توجد فروق في مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة تعزى لمتغير الجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرض الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة في اختبار الثراء اللغوي تعزى لمتغير الجنس (معلم - معلمة) لاختبار الفرض تم استخدام اختبار (ت) (T-test) لدى عيتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية في اختبار الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية في اختبار الثراء اللغوي

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	مستويات الثراء اللغوي
. 003	-3. 033	2. 37	13. 54	١٦٢	معلمين	الكتابة الإبداعية.
		3. 03	14. 92	٨٢	معلمات	
. 002	-3. 197	1. 74	12. 73	١٦٢	معلمين	الطلاقة اللفظية.
		1. 80	13. 67	٨٢	معلمات	
. 000	-3. 634	2. 27	8. 68	١٦٢	معلمين	الاستماع الناقد.
		2. 33	10. 06	٨٢	معلمات	
. 000	-5. 176	3. 29	19. 10	١٦٢	معلمين	الكفاءة في استخدام اللغة.
		2. 74	21. 68	٨٢	معلمات	
. 000	-4. 755	2. 56	10. 44	١٦٢	معلمين	الكتابة العروضية.
		3. 59	12. 86	٨٢	معلمات	
. 000	-3. 784	3. 34	15. 01	١٦٢	معلمين	الكتابة البلاغية.
		2. 81	16. 97	٨٢	معلمات	
. 000	-7. 362	7. 97	79. 49	١٦٢	معلمين	المجموع
		9. 56	90. 17	٨٢	معلمات	

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "T" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (معلمين ومعلمات) في مستويات الثراء اللغوي المتمثلة في: (الكتابة الإبداعية، والطلاقة اللفظية، والاستماع الناقد، والكفاءة في استخدام اللغة، والكتابة العروضية، والكتابة البلاغية) قد بلغت (٣. ٠٣٣، -١٩٧. ٣ - ٦٣٤. ٣، -١٧٩. ٥، -٧٥٥. ٤، -٧٨٤. ٣) على التوالي، وكان مستوى الدلة لجميع المستويات أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠. ٠٥)، كما بلغت قيمة "T" للدرجة الكلية (٧. ٣٦٢-) بمستوى دلالة (٠. ٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (0. 05)، وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مستويات الثراء اللغوي والدرجة الكلية لصالح المعلمات، أي: إن المعلمات لديهن ثراء لغوي أعلى من المعلمين.

ويفسر الباحث النتيجة بأن السبب وراء تفوق المعلمات على المعلمين في الثراء اللغوي هو أن المعلمات ربما يعود تفوق المعلمات إلى استقرارهن النفسي وقلة تحمل أعباء التكاليف المعيشية

في حين أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية وأعباء وتكاليف المعيشة التي يمر بها المعلمون لتوفير سبل العيش للأسرة نتيجة انقطاع المرتبات ربما هي التي أثرت على ثرائهم اللغوي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الداهري (٢٠١٧) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الثراء اللغوي لصالح الإناث، وتختلف النتيجة مع دراسة علي (٢٠١٩) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث، لصالح الذكور. وللإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: "هل توجد فروق في مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة تعزى لمتغير الجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرض الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة على مقياس الكفاءة المهنية تعزى لمتغير الجنس."

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (T-test) لدى عيتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس الكفاءة المهنية للمرحلة الثانوية والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٥) يوضح متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة على مقياس الكفاءة المهنية تعزى لمتغير الجنس.

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	مستويات الكفاءة المهنية
.000	-3.580	0.47	3.39	١٦٢	معلمين	كفاءة التخطيط.
		0.52	3.68	٨٢	معلمات	
.001	-3.382	0.49	3.36	١٦٢	معلمين	الكفاءة الشخصية للمعلم.
		0.55	3.65	٨٢	معلمات	
.000	-3.927	0.47	3.36	١٦٢	معلمين	كفاءة تنفيذ الدرس.
		0.51	3.68	٨٢	معلمات	
.002	-3.142	0.56	3.45	١٦٢	معلمين	كفاءة العلاقات الإنسانية.
		0.57	3.74	٨٢	معلمات	
.010	-2.619	0.48	3.38	١٦٢	معلمين	كفاءة إدارة الصف.
		0.52	3.60	٨٢	معلمات	
.000	-4.029	0.53	3.44	١٦٢	معلمين	كفاءة التقويم.
		0.54	3.80	٨٢	معلمات	

الدرجة الكلية للكفاءة المهنية.	معلمين	١٦٢	3. 40	0. 46	-3. 851	.000
	معلمات	٨٢	3. 69	0. 47		

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة "T" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (معلمين ومعلمات) في مستويات الكفاءة المهنية المتمثلة في: (كفاءة التخطيط، والكفاءة الشخصية للمعلم، وكفاءة تنفيذ الدرس، وكفاءة العلاقات الإنسانية، وكفاءة إدارة الصف، كفاءة التقويم)، قد بلغت (٣. ٥٨٠ - ٣. ٣٨٢، ٣. ٩٢٧، ٣. ١٤٢، ٢. ٦١٩، ٤. ٠٢٩-) على التوالي، وكان مستوى الدلالة لكافة المستويات أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠. ٠٥)، كما بلغت قيمة (T) للدرجة الكلية (٣. ٨٥١-) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠. ٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠. ٠٥). وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مستويات الكفاءة المهنية والدرجة الكلية لصالح المعلمات، أي: إن المعلمات لديهن كفاءة مهنية في التدريس أعلى من المعلمين. ويفسر الباحث تلك النتيجة بأن المعلمات أكثر انسجاماً مع البيئة التعليمية وأكثر التزاماً بالتعليمات وربما يمارسن استراتيجيات التدريس الحديثة عند تدريسهن مهارات اللغة العربية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المانع والعليمات (٢٠١٩) التي توصلت نتائجها إلى أنه لا وجود لأثر متغير الجنس في الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية.

الثالث عشر: توصيات ومقترحات الدراسة:

أ. التوصيات:

- من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية نتائج توصي بما يأتي:
- الاهتمام بالأنشطة المتنوعة التي تنمي الشراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية وعدم الاقتصار على الأنشطة التقليدية التي تعتمد على الحفظ والاستذكار فقط.
- الاهتمام بدراسة مستويات الشراء العامة لدى كل فئات المعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة لما لذلك من أثر في تحديد مستوى معلم اللغة العربية في ثرائه اللغوي.
- توفير دليل لمعلمي اللغة العربية لتوعيتهم بأهمية الشراء اللغوي وكيفية توظيفه في الصف وخارجه.
- إيلاء كليات التربية في اليمن توظيف الشراء اللغوي في برامجها التدريسية وخططها لإكسابها لمعلمي اللغة العربية.

ب. المقترحات:

- من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإنها تقترح ما يأتي:
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وعلاقتها بالتفكير النحوي الناقد.
- إجراء عدد من الدراسات حول مستوى الشراء اللغوي لمعلمي اللغة العربية وعلاقته بمتغيرات أخرى.
- فاعلية برنامج علاجي قائم على المهارات اللغوية في تنمية الشراء اللغوي لدى طلبة اللغة العربية المستوى الرابع بكليات التربية.



قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. مستوى التنور اللغوي عند معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، إبراهيمي، مكي فرحان كريم، السراي، حسين كريم فوزان. (٢٠١٦). مجلة نسق، الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية، (١١)، ٤٦٥-٤٩٢.
٢. مقدمة ابن خلدون، ابن خلدون، عبدالرحمن. (٢٠١٣). ط٢، دار الفجر للتراث، عمان، الأردن.
٣. لسان العرب، ابن منظور، جمال الدين. (١٩٨٨). ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، مج ١٢.
٤. مستوى التنور اللغوي العام في بعض المهارات اللغوية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في دولة البحرين، أدبي، عباس. (١٩٩٤). مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ٤، (٢٥)، ١٢٢-١٤٦.
٥. مستوى التنور اللغوي وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الحادي عشر، إسلیم، رندة شحادة أحمد. (٢٠٠٩). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
٦. فقر المعجم اللغوي وأثره في التمكن من اكتساب مهارات الفهم والإنتاج، إحمد، بكار. (٢٠١٥). مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، (٢٣)، ١٠٥-١٣٠.
٧. الذكاء الانفعالي وعلاقته بمحددات الكفاءة المهنية في ضوء معايير الجودة لمعلمي التربية الرياضية، الأمين، محمد السيد محمد. (٢٠١٠). المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر - التربية البدنية والرياضة - تحديات الألفية الثالثة، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، جامعة حلوان، ٥، (١٣)، ٢٤٣-٢٩٠.
٨. المعجم الوسيط معجم اللغة العربية، أنيس، إبراهيم وآخرون. (١٩٧٣). ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة.
٩. مستوى التنور التكنولوجي لدى طلاب قسم الحاسوب بكلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية، البايض، مجدي أحمد. (٢٠٠٩). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة غزة.
١٠. الكفاءة المهنية وعلاقتها بأسلوب العزو السببي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة رأس تنورة بالملكة العربية السعودية، البراهيم، إبراهيم بن سعود. (٢٠١٨). مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤، (١٠)، ٥٧١-٦٠١.
١١. مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، البكر، فهد بن عبدالكريم حمود، والشفاء، وفاء بنت محمد. (٢٠٠٨). مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٣٣)، ١١٦-١٤٨.
١٢. الحقيقة التعليمية تقنية للتعليم الذاتي ودعم للمناهج الدراسية، التميمي، عواد. (٢٠٠٠). مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، (٢٢)، ١٣٠-١٤٥.

١٣. برنامج مقترح لتطوير الكفاءات المهنية لمعلمي مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي ولاية جنوب دارفو، جالي، فاطمة آدم موسى. (٢٠٢٢). [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة النيلين، السودان.
١٤. أثر الثراء اللغوي في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الثالث قسم اللغة العربية في كلية التربية، الجشعمي، مثنى علوان. (٢٠٠٩). مجلة الفتح، جامعة ديالي، بغداد، العراق، (٤٠)، ١-٢٥.
١٥. مستويات التنور لدى الطلاب المعلمين في مصر دراسة مسحية، المؤتمر العلمي الثاني "إعداد المعلم التراكمات والتحديات"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (١٩٩٠). الإسكندرية، مصر ١٥-١٨ يوليو، ٢-٢٢٣.
١٦. التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، حجه، يوسف عبد الرسول. (٢٠٢٢). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس.
١٧. مبادئ علم النفس، حمزة، مخنار. (١٩٩٢). دار البيان العربي، جدة، المملكة العربية السعودية.
١٨. درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، الخشاتي، علي خلف حسين. (٢٠١٩). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
١٩. الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي المرحلة الإعدادية، خضر، صلاح الدين عبدالحاميد. (٢٠٢٢). المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية، كلية التربية النوعية، جامعة بنها، (١٩)، ١٥٧-١٨٢.
٢٠. مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية في محافظة بغداد، الداهري، صالحة عبد الوهاب. (٢٠١٧). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
٢١. مستوى التنور العلمي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي (علمي) لمدارس صنعاء والمستوى الأول في التربية جامعة صنعاء، الرفاعي، أحمد سعيد عثمان، والحمادي، عبدالله عثمان. (٢٠١٣). المجلة العلمية، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، ٢٩، (٤)، ٤٤٨-٤٨٨.
٢٢. مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية، سبحي، نسرين. (٢٠١٦). مجلة العلوم التربوية، ١، (١)، ٩-٤٤.
٢٣. الكفايات المهنية لإعداد معلمي اللغة العربية باستخدام الوسائط المتعددة - دراسة ميدانية للمرحلة الثانوية بالسودان، السباني، خيرى عبدالمطلب صالح. (٢٠١٦). [رسالة دكتوراه غير منشورة]، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
٢٤. الكفاءات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية بمحلية بارا-ولاية شمال كردفان)، الشاذلي، عبدالهادي محمود أحمد، والشفاء، عبدالقادر

- حسن. (٢٠١٨). مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مج ١٩، (٢)، ٢٧-١٥.
٢٥. التنور العلمي والبيولوجي لدى معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة بسلطنة عمان، شبارة، أحمد مختار. (١٩٩٢). المؤتمر العلمي الرابع نحو تعليم أساسي أفضل، (٢)، ١٥٥-١٨٨.
٢٦. المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع، شحاتة، حسن. (٢٠٠٤). دار العالم العربي، القاهرة.
٢٧. مهارات التدريس من النظرية إلى التطبيق، صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠١٦). سلسلة الكتاب الجامعي العربي، القاهرة.
٢٨. برنامج تدريبي مقترح في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة لتنمية بعض مفاهيم التنور العالمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية، طه، أماني فوزي محمد. (٢٠١٤). مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٥٩)، ١٢١-١٧٢.
٢٩. مهارات التنور العلمي لدى معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة: تأثير نظام الإعداد التكاملي والإعداد التابعي للمعلم، عفيفي، محرم يحيى محمد. (٢٠١٥). مجلة التربية العلمية، مصر، ١٨، (١)، ١٥٠-١٠٧.
٣٠. مستوى التنور اللغوي وعلاقته بمهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، علي، رقية محمود أحمد. (٢٠١٩). مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، (٣٨)، ٢٢٢-٣٠٨.
٣١. استخدام استراتيجية بول سكيل مدعومة بالأنشطة الإثرائية لتنمية مستوى التنور اللغوي ومهارات التعلم الذاتي لدى التلاميذ الفائقين بالمرحلة الإعدادية، عيد، أسماء. (٢٠١٩). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.
٣٢. كفايات الدريس: المفهوم والتدريب والأداء، الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (٢٠٠٣). دار الشروق، عمان، الأردن.
٣٣. كفايات معلمي اللغة العربية، القرني، علي. (٢٠١٠). مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٣٤. فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التنور التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كمال، أحمد بدوي أحمد. (٢٠١٦). مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٨٣)، ١٩٦-٢٤٤.
٣٥. مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفاءات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت، المانع، مساعد عبدالرحمن، والعليمات، حمود محمد. (٢٠١٤). المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٢٨، (١١٢)، ٥٥٩-٦٠١.
٣٦. مهنة التعليم في دول الخليج العربي، متولي، عبد الجواد نور الدين، ومصطفى محمد. (١٩٩٨). مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

٣٧. تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المسوس، يعقوب. (٢٠١٦). [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة وهران، الجزائر.
٣٨. المنجد، معلوف، لويس. (د. ت). المطبعة الكاثوليكية، بيروت.
٣٩. الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية، مغربي، عمر عبدالله مصطفى. (٢٠٠٧). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٤٠. مدى توفر الكفاءات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين، الهذلي، عبدالله محسن. (١٩٩٥). المجلة التربوية، ٩، (٣٥) ١٤٥-١٧٤.
٤١. طريقة المناقشة في تدريس الأدب والبلاغة وأثرها في التحصيل والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، الوائلي، سعاد عبدالكريم. (٢٠٠١). [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة ابن رشد، بغداد، العراق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

42. Bandura A. (1997): *Self-Efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman and company.
43. Borich, G. D. (2000) *Observation skills for effective learning 4th edit*. UK: Prentice Hall.
44. Cammarata, L. and Haley, C. (2018): *Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French Immersion Context: A Professional Development International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 332-348.
45. Hall E. & Jones L. (1976): *competency Based Education. A Process for improving of education*. Englwod Cliffs, N. J. prentice-hall.
46. Hamdan, A., Ghafer, M., and Li. (2010): *Teaching Competency Testing Among Malaysian. European Journal of Social Sciences*. 12. (4). P. 610-617.
47. Lena V. Kremin, Maria M. Arredondo, Lucy Shih-Ju, Teresa Satterfield & Loulia Kovelman (2016): *The effects of Spanish heritage language literacy on English reading for Spanish bilingual children in the US. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOL: 10. 1080/1370050. 1239692.
48. Mee Kim, Y(2012): *Development of a national Literacy assessment instrument for cross-Linguistic use in Nepal. M. A. Thesis. Nepal: SIL International*.



Romanization of references

1. Mustawá al-tannūr al-lughawī īnda Mu'allimī al-lughah al-'Arabīyah fī al-marḥalah al-ibtidā'īyah, al-Ibrāhīmī, Makkī Farḥān Karīm, al-Sarāy, Ḥusayn Karīm Fawzān. (2016). Nasq Journal, Iraqi Association for Educational and Psychological Studies, (11), 465-492.
2. Muqaddimah Ibn Khaldūn, Ibn Khaldūn, 'Abd-al-Raḥmān. (2013). 2nd ed., Dar Al-Fajr for Heritage, Amman, Jordan.
3. Lisān al-'Arab, Ibn manẓūr, Jamāl al-Dīn. (1988). 1st ed., Dar Ihya Al-Turath Al-Arabi, Beirut, Lebanon, Vol. 12.
4. Mustawá al-tannūr al-lughawī al-'āmm fī ba'd al-mahārāt al-lughawīyah ladá 'ayyinah min Mu'allimī al-marḥalah al-ibtidā'īyah fī Dawlat al-Baḥrayn, adyby, 'Abbās. (1994). Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, Egypt, 4, (25), 122-146.
5. Mustawá al-tannūr al-lughawī wa- 'alāqatuhu bālātjāh Naḥwa al-lughah al-'Arabīyah ladá ṭalibāt al-ṣaff al-ḥādī 'ashar, islym, Randah Shiḥādah Aḥmad. (2009). [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Education, Islamic University, Gaza.
6. Faqr al-Mu'jam al-lughawī wa-atharuhu fī altmkn min iktisāb mahārāt al-fahm wa-al-Intāj, Imḥammad, Bakkār. (2015). Al-Hikma Journal for Literary and Linguistic Studies, (23), 105-130.
7. Al-Dhakā' alānfāly wa- 'alāqatuhu bmḥddāt al-kafā'ah al-mihnīyah fī daw' ma'āyir al-jawdah li-mu'allimī al-Tarbiyah al-riyāḍīyah, al-Amīn, Muḥammad al-Sayyid Muḥammad. (2010). The Thirteenth International Scientific Conference - Physical Education and Sports - Challenges of the Third Millennium, Faculty of Physical Education for Boys in Al-Haram, Helwan University, 5, (13), 243-290.
8. Al-Mu'jam al-Wasīṭ Mu'jam al-lughah al-'Arabīyah, Anīs, Ibrāhīm wa-ākharūn. (1973). 2nd ed., Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
9. Mustawá al-tannūr al-tiknūlūjī ladá ṭullāb Qism al-Ḥasūb bi-Kullīyat mujtama' al-'Ulūm al-mihnīyah wa-al-Taḥbīqīyah, albāyḍ, Majdī Aḥmad. (2009). [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Education, University of Gaza.
10. Al-Kafā'ah al-mihnīyah wa- 'alāqatuhā bi-uslūb al'zw al-sababī ladá Mu'allimī al-marḥalah al-thānawīyah bi-Muḥāfaẓat Ra's tnwrh bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah, al-Barāhīm, Ibrāhīm ibn Sa'ūd. (2018). Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Assiut University, 34, (10), 571-601.
11. Madá twāfir al-kifāyāt al-mihnīyah al-lāzimah li-tadrīs al-nuṣūṣ al-adabīyah ladá mu'allimāt al-lughah al-'Arabīyah bi-al-marḥalah al-

- thānawīyah, al-Bakr, Fahd ibn 'Abd-al-Karīm Ḥammūd, wa-al-shifā', Wafā' bint Muḥammad. (2008). *Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods*, Faculty of Education, Ain Shams University, (133), 116-148.
12. Al-Ḥaqībah al-ta'īmīyah Taqnīyat lil-ta'īm al-dhātī wa-Da'm lil-manāhij aldārsh, al-Tamīmī, 'Awwād. (2000). *Journal of the College of Teachers*, Al-Mustansiriya University, (22), 130-145.
 13. *Barnāmaj muqtaraḥ li-taṭwīr al-kafā'āt al-mihniyah li-mu'allimī māddat al-lughah al-'Arabīyah bi-marḥalat al-Ta'īm al-asāsī Wilāyat Janūb dārḥw, Jālī, Fāḥimah Ādam Mūsā. (2022). [Unpublished doctoral dissertation], College of Education, Nilein University, Sudan.*
 14. *Athar altharā' al-lughawī fī al-adā' al-ta'bīrī ladā ṭalabat al-ṣaff al-thālith Qism al-lughah al-'Arabīyah fī Kullīyat al-Tarbiyah, aljsh'my, Muthannā 'Alwān. (2009). Al-Fath Journal, University of Diyala, Baghdad, Iraq, (40), 1-25.*
 15. *Mustawayāt al-tannūr ladā al-ṭullāb al-Mu'allimīn fī mṣr dirāsah mashīyah, al-Mu'tamar al-'Ilmī al-Thānī "i'dād al-Mu'allim altrākmāt wa-al-taḥaddiyāt", al-Jam'iyah al-Miṣrīyah lil-manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs. (1990). Alexandria, Egypt, July 15-18, 2-223.*
 16. *Al-Tannūr al-lughawī wa-'alāqatuḥu bi-al-wa'y alqra'y ladā ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah fī Mudīrīyat tarbiyat wa-ta'īm Janūb al-Khalīl, Ḥujjah, Yūsuf 'Abd al-Rasūl. (2022). [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Educational Sciences, Al-Quds University.*
 17. *Mabādi' 'ilm al-nafs, Ḥamzah, Mukhtār. (1992). Dar Al-Bayan Al-Arabi, Jeddah, Saudi Arabia.*
 18. *Darajat imtilāk Mu'allimī al-lughah al-'Arabīyah fī al-Urdun Imhārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-īshrīn min wījhat naẓar mudīrī al-Madāris wālmshrfyn al-Tarbawīyīn, alkhshāty, 'Alī Khalaf Ḥusayn. (2019). [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.*
 19. *Al-Dhakā' alānfāly wa-'alāqatuḥu bālkfā' h al-mihniyah ladā Mu'allimī al-marḥalah al-i'dādīyah, Khidr, Ṣalāḥ al-Dīn 'Abd-al-Ḥamīd. (2022). Scientific Journal of Educational and Qualitative Studies and Research, Faculty of Specific Education, Benha University, (19), 157-182.*
 20. *Mustawā al-tannūr al-lughawī ladā ṭalabat al-marḥalah al-i'dādīyah wa-'alāqatuḥu bāldāfyh Naḥwa dirāsah al-lughah al-'Arabīyah fī Muḥāfaẓat Baghdād, al-Dāhirī, Ṣālīḥah 'Abd-al-Wahhāb. (2017). [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.*
 21. *Mustawā al-tannūr al-'Ilmī ladā ṭalabat al-ṣaff al-thālith al-thānawī ('Alamī) li-Madāris Ṣan'ā' wa-al-mustawā al-Awwal fī al-Tarbiyah Jāmi'at Ṣan'ā', al-Rifā'ī, Aḥmad Sa'īd Uthmān, wālmhādy, Allāh Uthmān. (2013). Scientific Journal, Faculty of Education, Assiut, Assiut University, 29, (4), 448-488.*

22. *Madā taḍmīn mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-īshrīn fī muqarrir al-ʿUlūm al-Muṭawwar lil-ṣaff al-Awwal mutawassiṭ bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, Sabḥī, Nisrīn. (2016). Journal of Educational Sciences, 1, (1), 9-44.*
23. *Al-Kifāyāt al-mihnīyah li-iḍād Muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah bi-istikhdām al-Wasāʾiṭ al-mutaʿaddidah – dirāsah maydānīyah lil-marḥalah al-thānawīyah bi-al-Sūdān, al-Sammānī, Khayrī ʿbdālmṭb Ṣāliḥ. (2016). [Unpublished doctoral dissertation], Institute of Research and Studies of the Islamic World, Omdurman Islamic University, Sudan.*
24. *Al-Kafāʾāt al-mihnīyah al-lāzimah li-muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah bi-al-marḥalah al-thānawīyah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn (dirāsah maydānīyah bmḥlyh bārā-wlāyh Shamāl Kurdufān), al-Shādhilī, ʿbdālhādy Maḥmūd Aḥmad, wa-al-shifāʾ, ʿAbd-al-Qādir Ḥasan. (2018). Journal of Educational Sciences, Sudan University of Science and Technology, Vol. 19, (2), 15-27.*
25. *Al-Tannūr al-ʾilmī wālbywlyjy ladā Muʿallimī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah qabla al-khidmah bi-Salṭanat ʿAmmān, shbārḥ, Aḥmad Mukhtār. (1992). The Fourth Scientific Conference Towards Better Basic Education, (2), 155-188.*
26. *Al-Marjīʾ fī Funūn al-kitābah al-ʿArabīyah li-tashkīl al-ʿaql al-mubdiʾ, Shiḥātah, Ḥasan. (2004). Arab World House, Cairo.*
27. *Mahārāt al-tadrīs min al-naẓarīyah ilā al-taṭbīq, Ṣabrī, Māhir Ismāʾīl. (2016). Arab University Book Series, Cairo.*
28. *Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ fī ḍawʾ Mutaṭallabāt mujtamaʾ al-Maʾrifah li-Tanmiyat baʿḍ Maḥāhīm al-tannūr al-ʾĀlamī li-muʿallimī al-Dirāsāt al-ijtimāʾīyah, Ṭāhā, Amānī Fawzī Muḥammad. (2014). Journal of the Educational Society for Social Studies, Faculty of Education, Ain Shams University, (59), 121-172.*
29. *Mahārāt al-tannūr al-ʾilmī ladā Muʿallimī al-ʾUlūm qabla wʾthnāʾ al-khidmah : Taʾthīr Niẓām al-iḍād al-Takāmulī wa-al-iḍād al-tatābuʾī lil-muʿallim, ʿAfīfī, Muḥarrām Yaḥyā Muḥammad. (2015). Journal of Science Education, Egypt, 18, (1), 107-150.*
30. *Mustawā al-tannūr al-lughawī wa-ʾalāqatuhu bmḥārāt al-kitābah al-ibidāʾīyah ladā ṭullāb Shuʾbat al-lughah al-ʿArabīyah bi-Kullīyāt al-Tarbiyah, ʾAlī, Ruqayyah Maḥmūd Aḥmad. (2019). Journal of Educational Sciences, Faculty of Education in Qena, South Valley University, (38), 222-308.*
31. *Istikhdām istirāṭijīyah Būl skyl mdʾwmh bālʾnshṭh al-thrāʾyḥ li-Tanmiyat mustawā al-tannūr al-lughawī wa-mahārāt al-taʾallum al-dhātī ladā al-talāmīdh alfāʿyn bi-al-marḥalah al-iḍādīyah, ʾĪd, Asmāʾ. (2019). [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Education, Assiut University, Egypt.*

32. *Kfāyāt al-Durays : al-mafhūm wa-al-Tadrīb wa-al-adā'*, al-Fatlāwī, Suhaylah Muḥsin Kāẓim. (2003). Dar Al-Shorouk, Amman, Jordan.
33. *Kfāyāt Mu'allimī al-lughah al-'Arabīyah*, al-Quranī, 'Alī. (2010). Arab Bureau of Education for the Gulf States Press.
34. *Fā'iliyat istikhdām al-Mudawwanāt al-ta'līmīyah fī Tanmiyat al-tannūr al-tārīkhī ladā ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī*, Kamāl, Aḥmad Badawī Aḥmad. (2016). Journal of the Educational Society for Social Studies, Faculty of Education, Ain Shams University, (83), 196-244.
35. *Madā mumārasat Mu'allimī al-lughah al-'Arabīyah llkfā'āt al-mihnīyah al-ḥadīthah fī ḍaw' Mutaṭallabāt al-taṭwīr al-tarbawī fī Dawlat al-Kuwayt*, al-Mānī', Musā'īd 'Abd-al-Raḥmān, wāl'ymāt, Ḥammūd Muḥammad. (2014). Educational Journal, Kuwait University, 28, (112), 559-601.
36. *Mihnāt al-Ta'līm fī duwal al-Khalīj al-'Arabī*, Mutawallī, Abdoldjavad Nūr al-Dīn, wa-Muṣṭafā Muḥammad. (1998). Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh.
37. *Taqwīm al-kafā'ah al-mihnīyah wāldāf'iyh al-shakhṣīyah wa-al-Thaqāfah al-tanzīmīyah wa-ālāqatuhu bi-taḥqīq al-Idārah bāl'jwdh al-shāmilah fī Mu'assasāt al-Ta'līm al-'Ālī*, almsws, Ya'qūb. (2016). [Unpublished Doctoral Dissertation], University of Oran, Algeria.
38. Al-Munajjid, Ma'lūf, Luwīs. (D. t.). Catholic Press, Beirut.
39. *Al-Dhakā' alānfāly wa-ālāqatuhu bāl'kfā'h al-mihnīyah*, Maghribī, 'Umar Allāh Muṣṭafā. (2007). [Unpublished Master's Thesis], College of Education, Umm Al-Qura University.
40. *Madā tawaffur al-kafā'āt al-ta'līmīyah ladā Mu'allimī al-mawādd al-ijtimā'īyah fī al-marḥalah al-ibtidā'īyah min wījhat naẓar almshrfyn al-Tarbawīyīn*, al-Hudhalī, Allāh Muḥsin. (1995). Educational Journal, 9, (35) 145-174.
41. *Ṭarīqat al-muāqashah fī tadrīs al-adab wa-al-balāghah wa-atharuhā fī al-taḥṣīl wa-al-adā' al-ta'bīrī ladā ṭalībāt al-ṣaff al-khāmis al-Adabī*, al-Wā'ilī, Su'ād 'Abd-al-Karīm. (2001). [Unpublished Master's Thesis], Ibn Rushd University, Baghdad, Iraq.