استقصاء مستوى المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية في التعليم العام لدى طلاب الدبلوم العام في كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية

د/ نجلاء أحمد عبد القادر المحلاوي

• **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي المعرفة اللغوية الأكاديمية لدى طلاب الدبلوم العام في التربية ، وبلغت عينة الدراسة ٢٢٠ طالبا من طلاب الدبلوم العام تخصص اللغة العربية من خريجي كليات : الآداب ، ودار العلوم ، والدراسات الإسلامية ـ شعبة اللغة العربية. وتحقيقا لهذا، تم إعداد قائمة بأهم مباحث المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة في التعليم العام وذلك في ضوء آراء المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تعليمها، كما صمم اختبار لقياس مستوى المعرفة اللغوية في ضوء القائمة السابقة ، وأجريت له الإجراءات ، والمعالجات الإحصائية المناسبة ؛ للتأكد من صدقه وثباته ، وحدد المستوى المقبول للتمكن وهو ٨٠٪ من إجمالي أسئلة الاختبار وقدرها ٦٣سؤالا .وكشفت نتائج الدراسة عن تدني مستوى المعرفة اللغوية الأكاديمية لدى أفراد العينة ؛ حيث دلت على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة في اختبار مستوى المعرفة اللغوية، والمتوسط الاعتباري لهذا الاختبار (٥٠ درجة) ؛ حيث إن قيمة (t) دالة عند مستوى $\alpha<0.05$ ، ودرجة حرية 219؛ وعليه رُفض الفرض الصفري الأول، وقبل الفرض التنبؤي المقابل؛ ومن ثم يمكن القول بوجود فرق معنوي بين متوسط درجات أفراد العينة في الاختبار ككل، والمتوسط الاعتباري للاختبار؛ في غير صالح أفراد عينة البحث؛ حيث يقل المتوسط العام لدرجات أفراد العينة (22.0773) عن المتوسط الاعتباري (٥٠) . وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات ، ومقترحات بدراسات أخرى مماثلة على مجتمعات بحثية مختلفة .

الكلمات المفتاحية: المعرفة اللغوية الأكاديمية ، تدريس اللغة العربية ، طلاب الدبلوم العام.

Investigating the Required Arabic Linguistic Knowledge Level, for Teaching Arabic Language in General Education for the Students of the General Diploma in Faculty of Education - Alexandria University

Dr. Najla Ahmed Abdel-Qader Al-Mahlawi

Abstract :

The current study aimed to investigate the academic Arabic language knowledge among the students of the general diploma in education. The study sample consisted of 220 students of the general diploma, Arabic Language Specification, graduates of: Faculty of Arts, Dar Al Uloom, and Islamic Studies Institute - Arabic Language Division. In order to this end, a list of the most important linguistic knowledge needed to teach the language in public education, was designed in the light of the Arabic language directors' views, Teachers' trainers in the Arabic Language Departments at the faculty of Education, and teaching methods specialists in the curriculum and Teaching methods departments, then it was judged, and a test to measure the level of language knowledge was designed in light of the previous list. The procedures and the appropriate statistical treatments were

conducted; to ensure its sincerity and stability, and the acceptable level of proficiency was set to 80% of 63 total questions. The results revealed a low level of academic language knowledge among the sample. The results showed that there was a statistically significant difference between the average scores of the sample members in the linguistic proficiency level test, the significant average of this test was (50 degrees); the value of (t) marks at the level 0.05 > α, with 219 as a Degree of freedom; So, the first null hypothesis was rejected, and the alternative hypothesis was accepted.Accordingly, there is a distinguish between the meaningful average scores of the test sample as a whole, and the test significant average; the overall average of the sample 22.0773 was lower than the significant average (50), which was not in favor of the research sample.The study concluded to a number of recommendations and proposals for similar studies on different research communities.

Key words: Investigating, Linguistic Knowledge, Students of the General Diploma, Teacher Knowledge.

- **مقدمة** :

أصبح التغير المعرفي المتسارع من أهم السمات الحاكمة لطبيعة عالمنا المعاصر، وأضحت قوة المجتمعات تكمن في قدرة أفرادها على اكتساب المعارف وتوظيفها، وتجديد محتواها ونقدها أو نقضها إذا لزم الأمر . وعلى أهمية المعرفة، لم يعد المعلم هو ناقل المعرفة، بل عليه امتلاكها، وحسن إدارتها وتوظيفها ؛ فمع تنوع التقانات، ومن ثم الزيادة اللامحدودة، والتجدد السريع في المعلومات ومصادرها، وتغير سمات المتعلمين أنفسهم؛ بات ضروريا أن يتغير دوره من نقل المعارف إلى القدرة على التكيف مع سرعتها، والاستجابة لها: تحليلا وتفسيرا،ونقدا، وتجديدا.

وفي هذا السياق يحسب لشولمان Shulman (1986, 9) &(1987, 8) مبادراته المبكرة في الإشارة إلى مصطلح (PCK) وهو اختصار لثلاث كلمات هي : Pedagogical content knowledge، والذي يتضمن مفهومين هما: المعرفة بالمحتوى Content Knowledge(CK)، وهي المتعلقة بطبيعة مادة التخصص: كمها، ومدى تنظيمها في ذهن المعلم، أو ما الذي يتم تدريسه ؟، وعلى هذا فإن المعرفة بالمحتوى لا يشمل فقط الوعي بالحقائق الرئيسة فيها، ولكن فهم تركيبها، والأخر: المعرفة بطرائق التدريس Pedagogical Knowledge (PK). أي كيف يتم التدريس ؟

وعليه أكد شولمان أن " المعرفة بالمحتوى" أحد العناصر الحاسمة في نجاح التدريس؛ لأن المعلمين الذين لا يملكونها يوصفون بقدراتهم المحدودة، التي لا تمكنهم من تنمية المعارف المفاهيمية، والإجرائية لدى متعلميهم .

وتوافقت كثير من الكتابات اللاحقة مع آراء شولمان، وأضافت عليها منذ الثمانينيات وحتى وقتنا الحاضر؛ كما ظهر في كتابات: روان، ميلر، شيلينج وبال (Schilling, Ball, Rowan & Miller,2001) الذين عُنوا بالمعرفة

التربوية اللازمة لتدريس المحتوى، وصمموا مقياسا لقياسها لدى معلمي المرحلة الابتدائية & وكذلك : بال، سميث، فيلبس(Ball, Thames & Phelps,2008) حيث أكدوا أن معرفة المعلم تؤثر في مستوى تحصيل طلابه، وفي إكسابهم الحس الرياضياتي ، وعند: فينوويك، همفري، كيوين، وإنديكوت (Endicott, Quinn , Humphrey , Fenwick,2013) ، الذين كانت لهم رؤيتهم بشأن برنامج لمعلمي اللغة قبل الخدمة ؛ لتنمية فهمهم عن اللغة .

وأشار كل من: ميشرا، وكوللر (Koehler , Mishra ,2006,1023- 1026)إلى مبحث أخر من مباحث معرفة المعلم وهو (TK) أو Technological Knowledge أي المعرفة بالتكنولوجيا ؛ وأضافا (T) على ما اعتمده شولمان من قبل فأصبح TPCK ؛ أي المعرفة التربوية والتكنولوجية اللازمة لتدريس المحتوى .

كما حظي موضوع " معرفة المعلم " بعناية العديد من المنظمات المهنية مثل: الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم NSTA، والمجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE .(حسين ،٢٠١٣ ، ١٥٣) .

وعنيت كثير من الدراسات العربية الحديثة بالموضوع نفسه؛ وبخاصة في مجالي الرياضيات والعلوم؛ مثل دراسات: (عز الدين ، ٢٠٠٤)، (عوض ، ٢٠٠٥) (خصاونة ، ٢٠٠٧)،(الحمادية ، ٢٠٠٨)، (شطناوي، ٢٠٠٧)، (بدر، ٢٠١٠)، (السلولي ٢٠١٣)؛ وإن ندر وجود مثل هذه الدراسات في مجال التربية اللغوية العربية في حدود علم الباحثة .

وتتفق الباحثة مع بول، وماكديارمد (McDiarmid , Ball,1990,437) اللذين أكدا أنه برغم من أن كتابات عدة عنيت ب" معرفة المعلم " ، وأكدت أن " المعرفة بالمحتوى " CK تعد مكونا رئيسا، ومركزيا منها ؛ فإن أبحاث إعداد المعلم لم تركز على " كيف ننمي معرفة المعلم بالمحتوى ؟" ؛ بقدر ما ركزت على جوانب أخرى متعلقة بالتعلم والتدريس مثل: التغيرات في أدوار المعلمين وتصوراتهم، ومعرفتهم بخصائص متعلميهم، أو المنهج، واستراتيجيات التدريس .

وفيما يتعلق بالمعرفة اللغوية للمعلم بخاصة ؛ فقد أكد وشبورن، وجوشيا وبينكس (Binks , Joshi & Washburn,2011,165-183) أنه من الضروري أن يكون للمعلم قاعدة من المعارف اللغوية تشمل المصطلحات اللغوية الأساس المعرفة بالأصوات، والوعي الصوتي، مبادئ الأبجدية الصوتية، وعلم الصرف، وما يتعلق بالعسر القرائي . وأشار كل من: ستورمر، كنيجس، سيدل(Sturmer , Seidel , konings) إلى أهمية تطبيق المعرفة التربوية العامة : مكوناتها وكيفية تحقيق التعلم والتدريس الفعالين. كما أكد ديكسون (Dixon,2015,1-10) أن المعرفة اللغوية للمعلم واتجاهاته نحو المتعلمين يعدان سبيلا لتقليل الفجوة بين الإنجاز الأكاديمي لمتعلمي اللغة الأم، ولمتعلميها باعتبارها لغة ثانية .

ورأى (حسان، ٢٠١١ ، ٢٠٤ -٢١٤) أن تعليم الفصحى، وأي لغة بعامة يؤسس على ركائز ثلاث؛ المتعلم، والمعلم، والجهد التعليمي؛ فالمتعلم يجب التعامل معه في ضوء ما أنتجته الدراسات اللغوية النفسية، أو ما نطلق عليه " علم النفس اللغوي" الذي يعنى بالمتعلم؛ تكوينه النفسي، وأساليب تفكيره، وآلية اكتسابه اللغة وتعلمها، أما المعلم، فمهمته تتصل اتصالا وثيقا بالدراسات التربوية، وعلم الاجتماع اللغوي اللذين يهيئانه لإدراك طبيعة ما سيدرسه، وما اللغة التي سيتصدى لتعليمها هل اللغة القومية (الأم) أم لغة أجنبية، أم سيعلم اللغة لأغراض خاصة؟، في حين أن الجهد التعليمي أكثرهم علاقة ب"علم اللغة " بجانبيه النظري، والتطبيقي؛ أي من حيث وصف اللغة التي يراد تعليمها وبالتالي ، القدرة على فهم العلاقات بين عناصرها ؛ الذي يؤدي بدوره إلى الاستخدام الصواب للغة، أما التطبيقي فمناط عنايته ما يؤديه المعلم لخدمة المتعلمين، وهو يركز على مجال الممارسة اللغوية؛ التي تعين على استضمار السليقة ، وتنفي عن العربية اتهامها بالصعوبة .

إذن يوضح لنا كلام "حسان " أن مهمة الإعداد الأكاديمي لمتخصص اللغة هو تزويده بجرعة وافية من " علم اللغة بجانبيه: النظري والتطبيقي، وعلم الاجتماع اللغوي، وعلم اللغة النفسي، وتكون مهمة الإعداد التربوي ـ وفقا لذلك ـ تزويده بالقاعدة التربوية التي تمكنه ـ بدورها ـ من توظيف هذا كله وتحويله إلى ممارسات صفية علمية.

ومع أهمية " معرفة المعلمين " فإن كثيرًا من الكتابات العربية أشارت إلى ضعف الإعداد المعرفي للمعلمين بعامة، ومعلمي العربية بخاصة كما جاء في (العطلاوي ، ١٩٨٩) ،(عويضة ، ١٩٩٩)، (الناقة ، ٢٠٠١)، (المحلاوي ، ٢٠٠١) (النصار ،٢٠٠٩) وغيرها .

وعليه تعالت الأصوات في الآونة الأخيرة تطالب بإلغاء كليات التربية في مرحلة ما قبل الدراسات العليا، والاكتفاء بكليات الآداب والعلوم وغيرها من الكليات التي تمنح طلابها جرعة مُشبعة من مقررات التخصص الأكاديمي ـ بحسب المؤيدين لهذا الرأي ـ والذين انحازوا إلى الإعداد التتابعي على اعتبار أن الإعداد التكاملي لا يميز طالب التربية؛ بل يجعل طلاب الكليات الآخرى "المتخصصة " أفضل منه أكاديميا .

ومن هنا كانت القضية الأساس في هذه الدراسة: هل المسألة تقتصر فقط على نوع الإعداد: التكاملي أو التتابعي؛ أم القضية في محتويات إعداد طلابنا لتعليم لغتهم الأم؟ أو حتى دراستها، فهل يدرس طلابنا من متخصصي اللغة العربية في كلياتهم ما يؤهلهم للتواصل باللغة في مجتمعاتهم؟.

وإذا كان الجانب الأكبر من برنامج إعداد معلم اللغة؛ بل ركيزته، تتمثل في المعرفة اللغوية الأكاديمية التي تنحاز الآراء ـ دوما ـ إلى نسبة النصيب

الأكبر منها للطلاب الذين درسوا اللغة في غير كليات التربية، فهل يمتلك الطلاب من غير خريجي كليات التربية قاعدة لغوية أكاديمية وافية تجعلنا نؤيد فعلا الاكتفاء بنظام الإعداد التتابعي في تكوين معلم اللغة العربية ؟

من هنا كانت الدراسة الحاضرة تسعى لتحديد درجة تمكن هؤلاء الطلاب من المعرفة اللغوية الأكاديمية اللازمة لتعليم اللغة العربية في التعليم العام .

- **مشكلة الدراسة** :

نصت لائحة كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية أن ساعات الإعداد المخصصة لطلاب قسم اللغة العربية ـ الشعبة العامة تبلغ (٢١٣) ساعة، خُصص منها (١٥٦) ساعة للإعداد الأكاديمي / التخصص بنسبة (٧٣.٢٪)، في حين خُصص للمقررات التربوية، والثقافية معا (٥٧) ساعة بنسبة (٢٦.٨٪)؛ وعليه ، فساعات الإعداد الأكاديمي تتجاوز نسبتها (٧٠٪).

وليست القضية إذن في غلبة المقررات التربوية التي يدرسها الطالب المعلم، ومع ذلك، لا تزال الاتهامات قائمة بضعف خريجي التربية ، عضدت ـ هذه الوجهة ـ ذلك كتابات ، ودراسات عدة منها عنيت بمسألة إعداد المعلم في كليات التربية منها : إسماعيل (١٩٩٧)، رجب (٢٠٠٤)، محمود (٢٠٠٦)، النجار (٢٠٠٨) .وغيرها .

واتجهت الأنظار في ضوء ما سبق إلى خريجي اللغة في كليات التخصص الأخرى؛ باعتبارهم الأجدر، والأكفأ بناء على الجرعة اللغوية " الوافية " التي يحصلون عليها في كلياتهم لمدة أربع سنوات كاملة؛ ومن هنا نادت الآراء بأنه من البدهي ـ حلا لمشكلة ضعف مستوى خريجي كليات التربية ـ أن نعتمد على خريجي اللغة في كليات التخصص الأخرى ـ كمعلمين للغة ـ وفقط نزودهم بالإعداد التربوي اللازم في سنة واحدة؛ بعدها، يعادل الخريج متخصص اللغة من هذه الكليات شهادة خريج التربية؛ بل ـ يفوقه ـ في المستوى الأكاديمي، وبهذا تنتهي المشكلة.

فضلا عن ذلك فقد لاحظت ـ من خلال خبرتي المتواضعة لسنوات عدة ـ في لجان المقابلات الشخصية للطلاب المتقدمين للدراسة ببرنامج الدبلوم العام في التربية ـ لاحظت ـ ضعف الأداء اللغوي، وأخطاء عدة في بدهيات اللغة ؛ الذي يعكس بدوره معرفة لغوية لا ترقى بمستوى خريجي الكليات المتخصصة الأخرى ممن يفترض أنهم أصابوا جرعة لغوية وافية في كلياتهم .

ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة الحالية في حاجة الميدان التربوي للتحقق من درجة تمكن خريجي اللغة العربية في الكليات الأكاديمية المتخصصة (الآداب ،ودار العلوم ، والدراسات الإسلامية ـ تخصص اللغة العربية) من المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام. وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما مستوى تمكن متخصصي اللغة**

العربية المتقدمين للدراسة ببرنامج الدبلوم العام من المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة في التعليم العام ؟ وينشعب من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية :

- ما المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية في التعليم العام ؟
- ما مستوى المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية في التعليم العام لدى طلاب الدبلوم العام في التربية ؟
- ما الفروق بين مستوى المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية في التعليم العام لدى طلاب الدبلوم العام في التربية؛ وفقا للكلية التي تخرجوا فيها؟

- **أهداف الدراسة** :

- تحديد مباحث المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية في التعليم العام وفقا لأهداف تعليم اللغة العربية في التعليم العام، وآراء موجهيها من جهة، ووفقا لمعلمي المعلم في أقسام اللغة العربية، ولتربويي اللغة في أقسام المناهج وطرائق التدريس من جهة أخرى .
- قياس مستوى المعرفة اللغوية للطلاب الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام في التربية.
- تحديد الفروق بين المعرفة اللغوية اللازمة لدى الطلاب الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام في التربية؛ وفقا للكليات التي تخرجوا فيها.

- **أهمية الدراسة** :

تأمل الباحثة أن تستحوذ الدراسة الحاضرة عناية الفئات التالية:

- الطلاب الملتحقون ببرنامج الدبلوم العام : حيث يقيس مستوى المعرفة اللغوية لديهم؛ مما يمكن من اقتراح سبل تحسينه.
- الباحثون: يقدم البحث أداة لقياس المعرفة اللغوية؛ قد تفيد في دراسات أخرى.
- المعنيون ببرامج إعداد متخصصي اللغة العربية؛ إذ يمنحهم رؤية عن مستويات المعرفة اللغوية لدى خريجيهم، وكيفية الارتقاء بهذا المستوى من خلال مناهج إعدادهم.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على :

- طلاب اللغة العربية المتقدمين لبرنامج الدبلوم العام من كليات: الآداب، ودار العلوم، والدراسات الإسلامية (شعبة اللغة العربية).
- طلاب العام الدراسي ٢٠١٣ ـ ٢٠١٤
- المعرفة بطبيعة مادة التخصص أو ما يطلق عليها " شيوعا " الأكاديمية تمييزا لها عن المعرفة التربوية اللازمة لتدريس اللغة .

- **منهج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في الكشف عن مستوى المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية في التعليم العام .

- **فروض الدراسة** :

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha<0.05$ بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في اختبار مستوى المعرفة اللغوية ككل، والمتوسط الاعتباري لهذا الاختبار ككل.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha<0.05$ بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في البعد الأول لاختبار مستوى المعرفة اللغوية ، والمتوسط الاعتباري لهذا البعد.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha<0.05$ بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في البعد الثاني لاختبار مستوى المعرفة اللغوية ، والمتوسط الاعتباري لهذا البعد.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $\alpha<0.05$ بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في البعد الثالث لاختبار مستوى المعرفة اللغوية ، والمتوسط الاعتباري لهذا البعد.

- **مصطلح الدراسة** :

- **المعرفة اللغوية** :

يقصد بالمعرفة اللغوية في الدراسة الحاضرة : " مكتسبات طالب الدبلوم العام متخصص اللغة من المعلومات، والمفاهيم، والمبادئ، والتطبيقات اللغوية المرتبطة بطبيعة اللغة العربية، وعلاقات المكاملة بين أنظمتها: الصوتية والصرفية، والتركيبية، والدلالية، واستراتيجيات التفكير اللغوي المعينة على تدريسها، و التي يمكن قياسها من خلال الاختبار المعد لذلك من قبل الباحثة "

- **الإطار النظري**: **المعرفة اللغوية**:**طبيعتها**، **أهميتها**، **مباحثها الرئيسة**:

- **طبيعة المعرفة اللغوية** ، **وأهميتها** :

تناول بعض اللغويين مصطلح "المعرفة اللغوية " بالفحص والدراسة؛ فعرفها عبد السلام (١٩٩٥، ٥٥٣) أنها العلم بمجموع القواعد التي تصف النظام التركيبي الكفائي في لغة ما، وتمثل هذه القواعد معيار الحكم على صواب التركيب، وتكوينه، وتحليله، وهي، بذلك، تختلف عن مجرد القدرة على أداء التركيب اللغوي واستخدامه.

ورأى زاهد (٢٠٠٨ ، ٥ ـ ٧) أنها مجموع التصورات النظرية لبنية اللغة، ولكنها ليست تصورات خاوية من التطبيق والفهم؛ فليس كل من اشتغل بالنحو أواللغة كان من أهل المعرفة بها؛ فقد يكون حافظا قواعد النحو، وأقوال اللغويين ولكن قدرته المعرفية لا تتجاوز إعادة سرد محفوظاته، من دون استنباط ما وراء ذلك .

وقد نحا الكثير من التربويين المستنيرين إلى اعتبار المعرفة اللغوية مطلبا رئيسا في تكوين المعلم ـ أي معلم؛ وفي هذا أشاركل من : إدجار، سنوم وكرستيان (Christian, Snowm, Adger,2003,2-3) إلى أن فهم النمو والاكتساب اللغويين يساعد المعلمين في اختيار مواد التعلم / التعليم المناسبة لمتعلميهم فأداء دورهم كمعلمين يتطلب معرفتهم سلوكيات اللغة المتوقعة في ضوء خلفيات طلابهم اللغوية، فضلا عن استثمار معرفتهم اللغوية في التواصل مع أفراد مجتمع التعلم / التعليم داخل المدرسة، وأخيرا وبوصف المعلم مسئول التنشئة الاجتماعية داخل مدرسته؛ فمن أدواره ــ وفقا لهذه المكانة ــ دعم نموهويات المتعلمين، ومساعدتهم ـ على اختلاف خلفياتهم الثقافية ـ في وصال الآخرين ـ المختلفين عنهم ـ في اللغة والثقافة .

وفيما يتعلق بمعلم اللغة رأى (بشر ،٢٠٠٥، ٥١٥) أنه ليس كل عارف باللغة قادرا على توصيلها للآخرين ؛ فالمعلم ـ في نظره ــ لابد أن يجمع بين الحسنيين: المعرفة العالية باللغة، والمعرفة التربوية اللازمة لتعليمها .

وذكر ريتشارد (Richards, 2001,2-3) مؤيدا للرأي السابق أنه ليس كل من تحدث باللغة أهل لتدريسها؛ لأنها مهنة تتطلب قاعدة من المعرفة اللغوية المتخصصة، والتي تستند بدورها إلى دراسة متخصصة، وخبرة عملية، وأشار إلى أنه من الضروري أن يعرف المعلم طبيعة ما يُدرسه؛ أي كل ما يتعلق ببنية اللغة وطبيعتها التي تنماز بها عن بقية المواد الدراسية الأخرى.

- **مباحث المعرفة اللغوية** :

- **إدراك العلاقات بين أنظمة اللغة : فهما ، وتطبيقا ، وتحليلا، و مكاملة** :

المعرفة ليست هي التذكر، والسبيل إلى اكتساب المعارف كما أشار المهدي (٢٠٠٤، ١٢) هو التفكر والتفكير ؛ فآيات الله المبثوثة في الآفاق وفي الأنفس إنما خلقت؛ لتكون موضوع للتفكير ، ومن هنا رأى كثير من مفكري الإسلام أن المعرفة شرط ضروري فيمن يتولى أمر الناس ، وقد وردت في هذا أحاديث صحيحة منها "تفقهوا قبل أن تسودوا ".

ويظهر من كلام المهدي إذن أن المعرفة ليست عملا آليا غايته التذكر فالمعرفة تتطلب من الإنسان جهدا ذهنيا يتمثل في التأمل والتفكر.

وإن كان الأمر كذلك بالنسبة للمعارف ـ جميعها ـ فهو بالمعرفة اللغوية أخص وأولى؛ لأن اللغة لب النشاط الذهني؛ وهي خصيصة الإنسان الذي كرمه الله تعالى بالعقل ؛ وهذا بدوره جعلها مرتبطة بالعمليات العقلية العليا كالفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والإبداع .

واللغة منظمة من مجموعة من الأنظمة الفرعية منها : النظام الصوتي والصرفي والنحوي ؛ فهي منظمة عرفية ترمز إلى نشاط المجتمع، وتشتمل على

عدد من الأنظمة التي يتألف كل منها من مجموعة من المباني، والمعاني والعلاقات التي تربط بينها ، والفروق؛ أي القيم الخلافية التي تربط بينها أيضا بإيجاد المقابلات ، والتي بها نأمن اللبس ونفهم الكلام .(حسان ، ١٩٩٤ ، ٣٣ ـ ٣٤)

والعلاقة بين أنظمة اللغة كما تظهر في كتابات القدماء والمحدثين تؤكد التفاعل والتكامل بينها ؛ فعلم الصرف مثلا لا يستقل عن علم النحو، وكلاهما يلتمس العون من علم الأصوات . (بشر ، ٢٠٠٥ ، ٢٨٦)

وقد أشار الأقدمون من اللغويين العرب إلى هذه العلاقة، وإن لم يطبقوها في كثير من مؤلفاتهم؛ لأغراض قد تكون التفصيل، والتوضيح وغيرها ؛ فألمح ـ في هذا السياق ـ الراجحي (١٩٧٢ ، ١٨٣) إلى أن لغويي العرب لم يقتصروا في درسهم اللغة على مستوى واحد ؛ وإنما شمل ما يدعو إليه المنهج الحديث؛ فدرسوا الأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة وتناولوها تناولا وصفيا مدققا .

والأمثلة على ذلك غنية؛ فالزجاجي في كتابه " الجمل " انتظم دراسة صرفية نحوية في معظم ما جاء به من أمثلة (شلبي ، ١٩٨٩، ٣٦٠).

ومثله سيبويه في مؤلفه " الكتاب " الذي أكد ـ قاصدا أو لم يكن كذلك ـ على حد تعبير البهنساوي (١٩٩٤، ٢١) أكد أن الجملة النحوية قمة الدراسات اللغوية، فجعل أبواب النحو في أول الكتاب، وجعل مستويات : الأصوات، والصرف والدلالة في المقام الثاني؛ باعتبارها مستويات تفسيرية .

أما عبد القاهر فقد رأى أن الإعجاز الماثل في النص القرآني ، وطريقة تأليفه ونظمه يؤسس على النحو ؛ فالنحو أساس بناء أي نص مفهوم، والنظم لا يكون إلا بالنحو؛ والنحو عنده هو : الصوت، والصرف، والتركيب، والدلالة، أي كل مترابط متكامل يعمل كوحدة واحدة؛ فالألفاظ وحدها لا تشكل نظما مهما كانت كثرة، أو فصاحة ؛ وإنما تنظم عندما يؤلف بينها وفق قانون النحو. (محروس ، ٢٠١١، ١٦ ـ ١٧)

وفطن العرب أيضا إلى أن الدلالة هي غاية اللغة، وأن جميع أنظمة اللغة تتكامل فيما بينها إلى أن تصل للدلالة أو المعنى؛ وهذا ما أكده عمر (٢٠٠٩، ٢٠ ـ ٢١) فالأعمال اللغوية المبكرة عند العرب تندرج كثير منها تحت مباحث علم الدلالة، مثل تسجيل معاني الغريب في القرآن، وإنتاج معاجم الألفاظ، والتفرقة بين المعاني الحقيقية، والمجازية، والبحوث الدلالية التي امتلأت بها مؤلفات: ابن فارس، وابن جني، والسيوطي، والزمخشري، والجرجاني وكتابات الأصوليين والفلاسفة أمثال : الفارابي، وابن سينا، وابن رشد، وابن حزم، والغزالي ، والقاضي عبد الجبار وغيرهم ...، بل أن سعيهم لضبط المصحف بالشكل هو في حقيقته عمل دلالي؛ لأن تغيير الضبط يؤدي إلى تغيير وظيفة الكلمة، وبالتالي إلى تغيير المعنى .

بل أن منهم كابن جني مثلا أدرك ظاهرة دلالية معاصرة هي " سياق الحال " (الراجحي ، ١٩٧٢ ، ١٨٣).

ومن هنا يتبين لنا قوة العلاقة بين أنظمة اللغة، وهو أمر يجب أن يكون متمثلا في البنية المعرفية لمعلم اللغة العربية؛ فالمسألة ليست استظهاره عددا من القواعد الصوتية أو الصرفية أو النحوية؛ بل الأهم هو فهم العلاقة الديناميكية بين أنظمة اللغة.

- **التفكير اللغوي** :

التفكير اللغوي مبحث قديم معاصر؛ مارسه القدامى العرب ، والغرب ممن عنوا باللغة ، وألح عليه المعاصرون ، وهو مطلب مسيس حين نتعامل مع اللغة فاللغة كما رأت صبري (٢٠٠٨، ٤٣) ما لم تتلبس بالفكر؛ فإنها تظل ظاهرة صوتية أو مرئية غير ذات جدوى للفرد أو للجماعة على السواء.

وفي هذا أكد ناعوم تشومسكي (Nom Chomsky, xxvi, 1986) أن اللغة خصيصة نوعية، حقيقية، ورئيسة للفهم والتفكير الإنسانيين، ومن هنا يمكن التأكيد على طبيعة القدرة البيولوجية التي تمثل ملكة اللغة language faculty" أي المكون الفطري للعقل أو الدماغ الذي يتولد عنه معرفة اللغة إذا ما قدمت له التجربة اللغوية؛ أي هذا الذي يحول التجربة إلى نظام من المعرفة .

واللغة ترتبط ارتباطا عضويا بالتفكير؛ فمفاهيمنا وأفكارنا ـ وإن تكن تؤدى بلغات عدة متباينة، وتؤدى أحيانا دون استخدام أي لغة ـ هي ـ في أغلب الأحوال مرتبطة باللغة ارتباطا وثيقا ؛ فاللغة مخزون هائل من المقولات والمفاهيم التي يتعذر بدونها أي تفكير ثري معقد، ومن هنا فإن ما أشيع عن اللغة فيما سلف من أنها مجرد أداة للتعبير عن الفكر لم يعد أمرا مقبولا .(إيرل ، وليم جيمس ٢٠٠٥ ، ٢١١).

والتفكير أحد العمليات الذهنية العليا التي يشملها التنظيم الذهني المعرفي ترتسم ملامحها في ضوء قدرة الفرد الذهنية العامة وقدرته على تركيب أفكاره وتنظيم معلوماته، وإعادة تكوين خبراته، ولا يخوض الإنسان التفكير وهو خال من التفكير، ولا يمارس التفكير في فراغ. (عصر ،٢٠٠٥ ، ٣٣)، و (محمد ، ٢٠١٢ ٥٥).

وإذن فما بين اللغة والتفكير على حد قول عبد الباري (٢٠١٣، ٥٩) هو التماهي المطلق؛ فلا توجد فكرة خارج اللغة سواء أكانت منطوقة أم مكتوبة .

وللتفكير بعامة ؛ واللغوي منه ، نمطان رئيسان من النشاط الذهني : أولهما : نشاط تعرف cognitiveوهو المسئول عن تحديد المعنى وابتكاره، أو إنشائه ويتضمن بذلك مجموعة من الاستراتيجيات مثل: اتخاذ القرار، وحل المشكلات وتكوين المفهومات.وهو يعلو مجموعة أقل تعقدا من المهارات مثل: التحليل والتركيب والاستدلال، والتمييز . (عصر ، ٢٠٠٥، ٣٣)

وأكد الصمادي، والعبد الحق (١٩٩٦، ٢٤) أن توظيف هذه العمليات يُفعل عملية تعلم اللغة، لذا فإن معرفة المعلم لهذه العمليات واستخدامها في المناشط اللغوية المختلفة يؤدي إلى دعم التعلم ودوامه.

أما النمط الآخر فهو نشاط ما وراء التعرف Meta cognitive activity ويعنى بالإجابة عن أسئلة مثل : كيف ومتى ، ولماذا يستخدم المتعلم استراتيجية ما دون غيرها ؛ لإنجاز مهمة ما، وبالتالي فهم أنواع المعرفة المختلفة: (التقريرية والإجرائية ، والشرطية)، وتنظيم المعرفة: تخطيطا، وإدارة، وضبطا، ومراقبة .(Levin, Joel R, 1988, 196) ، و (موسى ، ٢٠٠١ ، ٧٢ ــ ٧٣) ، و (لطف الله ٢٠٠٢، ٦٥٤).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن التفكير اللغوي مفهوم واسع؛ يتخذ أشكالا متعددة ؛ فاللغة كما أقر ابن جني أصوات " يعبر بها" والتعبير هنا يستثني أن تكون هذه الأصوات مجرد دفعات هواء منشؤها الرئتين؛ فالأصوات وفقا ــ للسعران (د.ت ،٧٢&٢٠٥ ــ ٢٠٦) توجه إلى أذن السامع الذي يجري في ذهنه عمليات عقلية متعددة تتحول ـ بمقتضاها ـ الأصوات إلى دلالات، والحال يسري على المتكلم أيضا الذي يمارس مجموعة من العمليات الذهنية قبل وفي أثناء وبعد الكلام، وهذه العمليات تصبح بمثابة نظم عقلية؛ فهو لا يتوقف مثلا ليتساءل كيف يجيب بالنفي أو الإثبات على سؤال ما على عكس ما يفعل عندما يتحدث بلغة غير لغته الأم.

من هنا يمكن القول إن بث النص ـ منطوقا أو مكتوبا ـ على حد تعبير صبري (٢٠٠٨ ، ٦٣) بمثابة دعوة من مؤلفه لمتلقيه بأن يشاركوه النص؛ بما يثيره لديهم من أفكار، ومعان، ومشاعر، ورؤى، وتفسيرات، ومن هنا فليس ضروريا أن تتطابق البنية الذهنية للمتلقي مع ما قصده منتج النص؛ فقد يكون موقف المتلقي النقد، أو تصويب خطأ ما أو ملء فراغ أهمل، أو حتى نقض أفكاره ـ بعد تفنيدها ـ فالبنية السطحية للنص تحفز المتلقي : سامعا أو قارئا إلى بناء تكوين ذهني موازٍ لما قصده منتج النص .

والقراءة عملية تفاعل بين عناصر ثلاثة هي: القارئ، والنص، والسياق، وهو القارئ، يعمل في المقروء شعوره، ويتأمله، ويفسره، ويقيمه. (شحاته، والسمان ٢٠١٣ ، ٨٦، ٩٣ ـ ١٠٠) .

ووفقا لنمطي النشاط الذهني السابقين تنقسم استراتيجيات فهم المقروء إلى نمطين: الأول ؛ استراتيجيات التعرف، والآخر استراتيجيات ما وراء التعرف واللتان تشملان مجموعة من الاستراتيجيات منها: التوقع، واستدعاء الخبرات السابقة، وتحديد نوع النص، والكلمات المفتاحية ، والتساؤل الذاتي، والتوضيح والتلخيص، واستخدام خرائط القصة، والخرائط الدلالية .(سعودي، ٢٠٠٨، ١٤٩ ـ ١٦١)، (موسى، ٢٠٠١ ، ٧٧ ـ ٧٨) .

ومن هنا نخلص أن متلقي اللغة : مستمعا وقارئا ليس متلقيا سلبيا ؛ وهو يعمل ذهنه وشعوره فيما يتلقاه: مفسرا ومقيما ؛ أي أنه يستجيب له وجدانيا ومنطقيا، والحال نفسه لمنتج اللغة: متحدثا وكاتبا ؛ فكلا من عمليتي: التلقي والإنتاج اللغويين لا تخلوان من عمل الذهن.

والواقع إن إنشاء النص أو فهمه يرتبط بممارسة ذهنية لغوية أخرى تقودنا إلى مظهر آخر من مظاهر التفكير اللغوي هو التفكير النحوي؛ الذي يقتضي ـ بدوره ـ تمكن معلم اللغة، ومتعلمها ـ تبعا ـ من توظيف المعارف النحوية وبعض المهارات النحوية اللازمة لإجراء التحليل الإعرابي، وهي بمثابة ألوان من السلوك العقلي اللازم لتحليل البنية النحوية للجملة العربية ، واللتان ـ بدورهما يمكنانه من التحليل الإعرابي الذي يتمثل في عدة خطوات هي: تحديد أنواع الكلمات ومواقعها في التركيب ؛ فتحديد الأحكام النحوية ثم العلامات الإعرابية، وأخيرا علاقة التركيب الواحد بغيره من التراكيب السابقة عليه والتالية له.(عصر ، ١٩٨٧، ٤٤ ـ ٤٦).

فالمعلم من وجهة نظر حسان (٢٠٠٦، ٩٧ ـ ٩٨) لا يصلح لتعليم النحو إذا كان بضاعته النحو فقط ؛وهو بحاجة إلى التمكن من النطق الصواب، ومعرفة مجمل النظرية النحوية تلك التي تعينه على إفهام المتعلمين التبويب والتجريد النحوي؛ فضلا عن قدرته على الاستعمال الصواب والملائم للغة: نحوا ومقاما .

وإذن نستنتج من كلام "عصر "، و"حسان " أن العبرة ليست في إلمام المعلم بقواعد النحو ـ نظريا ـ بل الأجدى والأهم؛ امتلاكه المهارات الذهنية الأساس مثل الملاحظة والتعليل ، والتصنيف، والتجريد، وغيرها .

وللعرب القدامى منهاج ذهني في وضع لبنات النحو العربي أجمله حسان (٢٠٠٠ ، ٦١ ــ ٦٢) في عمليات أربع هي : الملاحظة، والتصنيف، والتجريد والاستدلال .

وأوضحت محمد (٢٠١٢ ، ٥٨ ــ ٧٠) أن العمليات السابقة ــ هي نفسها ــ عمليات التفكير النحوي التي يسلكها ممارس اللغة؛ ففي العمليتين الأوليين: الملاحظة والتصنيف تُلاحظ البنية السطحية للنص ، وتُتمثل ؛ ثم تحلل أوجه الشبه والاختلاف ، وتكون الأصناف وفقا لأوجه الشبه ، ويُفرق بينها وفقا لأوجه الاختلاف ، ومجال عمل هاتين العمليتين مستويي الصرف والتركيب . أما العمليتان الأخريان : التجريد والملاحظة؛ ففي التجريد تكون الصور الذهنية عن الملحوظات، ثم يبنى الاستدلال على نتائج التجريد ، وتؤيد بالدلائل على صواب حكم أو استنتاج ما ؛ وتعنى العمليتان بالجانب المجرد في مستويي الصرف والتركيب، وهما مسئولتان عن الوصول إلى لدلالة النصوص.

وإذن يظهر مما سبق أن الأهم من مجرد الإلمام بقواعد اللغة نحوا وصرفا إعمال الذهن في نصوصها، وتأمل بنيتها؛ فالمعرفة أكبر من الإلمام والاستظهار الأجوف دون نظر في اللغة: معناها، ومبناها.

- **فهم طبيعة اللغة** :

يعد تعريف ابن جني(١٩٥٢ ، ج١، ٣٣) للغة بأنها " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " هو التعريف الأشهر، والأكثر قبولا في وصف طبيعة اللغة فاللغة في حقيقتها أصوات، ومع هذا فالصوت منفردا ـ وفقا لابن جني ـ لا يحمل معنى؛ وإنما اجتماع زمرة الأصوات في تراكيب هو الذي يقصده؛ فاللغة ليست أصواتا تنطلق من عبث وإلى عبث؛ وإنما هي تلك الوسيلة التي تصل بين الناس وتكون مصورة لتفكير ما.

والتعريف السابق كما رأى الراجحي (١٩٧٢، ٦٠ ـ ٧٦) يحمل أربعة جوانب مهمة في بيان طبيعة اللغة أولها: أنه أخرج الكتابة من التعريف، وبالتالي وافق إجماع الباحثين على أن اللغة أصوات، وأن الكتابة لاحقة عليها، وثانيها " التعبير " أي الوصال بين الأفراد، والمعنى ليس عاما؛ بل حدده بقوله " كل قوم "وهو البعد الثالث في إقرار طبيعة اللغة؛ والذي فطن من خلاله إلى قانون رئيس من قوانين حياة اللغة،وهو أن اللغة بنت المجتمع؛ أي أنها مكتسبة وليست غرزية فالإنسان لا يتكلم لأن لديه جهازا للنطق يصير صالحا ـ مع النمو ـ للكلام ولكن لأنه يكتسب هذه اللغة من المجتمع ، وأخيرا فكلمة "الأغراض" التي استخدمها ابن جني تدل على أن اللغة ليست تعبير عن أي شيء؛ بل أنها ـ بلغة العصر الحديث ـ تعني التفكير؛ بل إنها أشمل من مجرد التفكير التي قد يقتصر معناها على الصورة العقلية أو العمليات الذهنية.

وللغة في مظهريها : المنطوق والمكتوب وفقا ل عصر (٢٠٠٦ ، ١١ ــ ١٢ ، ٥٩) مستويين هما: البنية السطحية والتي تتمثل في المظاهر الفيزيقية في المنطوق والمكتوبات؛ من مثل: كميات الهواء، والزمن، والأحياز في المنطوق والحبر والحروف والكلمات والتراكيب والعلامات والهوامش وغيرها في المكتوب؛ أما البنية العميقة أو المعنى، والمعبر بين البنيتين قواعد اللغة: الصوت والصرف والنظم، أو ما يطلق عليه النحو التقليدي .

وأشار عبد الحليم (٢٠٠٣، ٢٩٧) أن البنية السطحية للغة في وجهي الأداء: الملفوظ / المسموع، والمكتوب / المقروء،لا تحمل معاني في ذاتها ولذاتها؛ وإنما منشئ المعاني ومستودعها ــ في آن واحد ــ منتج اللغة ومتلقيها؛ فالمتحدث والمستمع والكاتب والقارئ كل منهم نساج لمعان وأفكار، وهو صائغ للألفاظ، وبان للأشكال؛ وفقا لبنيته العقلوجدانية.

وهذا ما نحا إليه المعلوماتيون سلفا؛ إذ أشاروا إلى نوعين من المعلومات يؤثران في فهم المتلقي لمحتواه؛ ومن ثم إنتاج دلالته الموازية عنه ، وهما: المعلومات البصرية، والمعلومات غير البصرية (المحلاوي ، ٢٠٠١ ، ٧٠)

وفضلا عما سبق ، وفيما يتعلق بالعربية، وطبيعتها، وخصائصها التي ترسم ملامح تلك الطبيعة؛ نجد أن العربية على حد قول حسان (٢٠٠٦، ٢٨٩ ـ ٢٩٠) بنية جامعة مانعة شأنها في ذلك شأن كل اللغات؛ ولها من الأصول، والقواعد وخصائص المعجم ما يجعلها غانية بذاتها عن غيرها من اللغات، وهي مانعة لأنها لا تقبل بحال ما استغنت عنه من أي من أعراف اللغات الأخرى .

ويظهر من العرض السابق إذن أن للمعرفة اللغوية الأكاديمية اللازمة لتدريس اللغة العربية ثلاثة مباحث رئيسة هي: فهم أنظمة الظاهرة اللغوية: صوتا، وصرفا، وتركيبا، ودلالة، وعلاقات المكاملة والتداخل بينها، وعمليات التفكير اللغوي اللازمة للتعامل مع اللغة كمادة دراسية بفنونها الأربع ومهاراتها الفرعية ، ثم فهم طبيعة اللغة، وبنيتاها: السطحية، والعميقة، وهذه المحاور، نفسها، هي التي روعيت عند بناء أداة الدراسة كما يظهر في الجانب التطبيقي.

- **الجانب الميداني / التطبيقي للدراسة** :
- **إعداد أداة الدراسة** :

استهدفت الدراسة قياس مستوى المعرفة اللغوية لدى طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية في كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية ، ومن هنا كان الهدف الرئيس الذي تسعى إليه الباحثة ؛ لتحقيق هدف الدراسة : إعداد اختبار يقيس المعرفة اللغوية " الأكاديمية " التي اكتسبها الطالب في كليته طيلة أربع سنوات ؛ يدرس فيها اللغة دراسة خالصة وافية ، ويسعى لإنهاء مقررات تربوية اعتمدها البرنامج ليصبح بذلك ـ منطقيا ـ أفضل "أكاديميا " من الطالب المتخرج في كلية التربية .

ولإعداد اختبار قياس المعرفة اللغوية صممت الباحثة قائمة، الهدف منها؛ تحديد مباحث المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية في التعليم العام. وتعددت مصادر بناء القائمة كما توضحها الخطوات الآتية :

- أجريت قراءات نظرية في الكتابات والدراسات السابقة العربية ، وغير العربية .
- مطالعة أهداف اللغة العربية : العامة والخاصة في التعليم العام في مرحلتيه : الإعدادية والثانوية .
- شفعت هذه القراءات بتصميم استبانات مفتوحة ، ومقابلات موجهة لعدة فئات هي : موجهو اللغة العربية في التعليم العام ، وأعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة العربية في كليات التربية ، ومتخصصو طرائق تعليمها في أقسام المناهج وطرائق التدريس ، وطلب إليهم تحديد المعارف اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية في التعليم العام ، وتوصلت الباحثة ـ في ضوء ذلك كله ـ إلى القائمة بأهم المعارف اللغوية الرئيسة، التي بني الاختبار في ضوئها.

- وجهت القائمة ـ بعد إعدادها ـ مرة أخرى لعدد من متخصصي تعليم اللغة في أقسامها الأكاديمية ، ومتخصصي طرائق تعليمها في أقسام المناهج وطرائق التدريس؛ لتحكيمها؛ ولاقت القائمة قبولا تاما أجمع عليه المحكمون ولم يحذف منها شيء؛ إذ وافقوا جميعا على ما جاء بها من محاور.

وقد أُعد الاختبار في ضوء القائمة السابقة بمحاورها الثلاثة وفيما يلي إجراءات ضبط الاختبار.

- **المعالجات الإحصائية وإجراءات ضبط الاختبار** :

- **صدق الاختبار**:

حُسب الصدق بطريقتين:

- أولاهما : صدق المحكمين ؛ فقد عرضت الباحثة أسئلة الاختبار علي محكمين في تخصصي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وبعض المتخصصين في اللغة في أقسام التخصص بالكلية ، حيث طلب إليهم إبداء رأيهم حول مدي ملاءمة أسئلة الاختبار للمحور التي تنتمي إليه ولمستوى عينة الدراسة ، وصحة الصياغة اللغوية ، وقدأخذت جميع الملاحظات بعين الاعتبار ، وأجمع أغلبيتهم علي صلاحية الاختبار ، وصدقه في قياس ما وضع لقياسه ، و اشتمل الاختبار في صورته النهائية على (٦٣) سؤالا من أصل (٧٥) ـ بعد حذف بعض الأسئلة التي أجمع المحكمون على عدم ملاءمتها لتكرار فكرتها في أسئلة أخرى؛ وذلك تجنبا لطول الاختبار .
- وثانيهما : الصدق الذاتي للاختبار وذلك عن طريق إيجاد قيمة الجذر التربيعي لمعامل ثبات للاختبار ، وقد بلغت قيمة الصدق الذاتي للاختبار المحسوب عن طريق معامل ألفا كرونباخ (٠.٨٤) وهي قيمة مناسبة تشير إلي أن الاختبار علي درجة مرتفعة من الصدق .

- **ثبات الاختبار**:

لحساب ثبات الاختبار اختيرت عينة عشوائية قوامها ٥٠ طالبا من طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية ، وطبق عليهم اختبار الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٣ ــ ٢٠١٤ ، وُحسب ثبات الاختبار وفقا لمعامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج spss فكانت قيمته 720. وهو يعد قيمة ثبات مقبولة للاختبار .

جدول (١) قيمة معامل ارتباط ألفا كرونباخ لاختبار المعرفة اللغوية .

عدد أفراد عينة الثبات	عدد أسئلة الاختبار	قيمة معامل ألفا كرونباخ
٥٠	٦٣	٠.٧٢٠

- **زمن الاختبار** :

وقد حسب بتحديد زمن انتهاء أول طالب من الإجابة(٢٥) د ، وكذلك زمن انتهاء أخر طالب (٨٠) د ثم حسب متوسط الزمنين فكان الناتج حوالي (٥٣) دقيقة .

- **معاملات السهولة والصعوبة، والتمييز** :

تقاس سهولة أي سؤال ـ كما ذكر السيد (١٩٧١، ٥٢٣) بحساب المتوسط الحسابي للإجابات الصواب والخطأ، واستبعاد الأسئلة المتروكة، وقد ارتضت الدراسة حدا أدنى لمعامل السهولة قدره ٠.٣ ، كما نحت بعض الدراسات السابقة؛ ولكن هذا لا يمنع من قبول بعض الأسئلة التي انخفضت معاملات سهولتها عن هذا الحد أو ارتفعت ؛وذلك لارتفاع معامل تميزها ؛ فتكون ـ بذلك ـ سهلة مميزة .

والعلاقة بين السهولة،والصعوبة ـ كما ذكر السيد (١٩٧١ ، ٥٢٢) ـ علاقة عكسية مباشرة ؛إذ إن معامل السهولة =(١ ـ معامل الصعوبة).

أما بالنسبة لمعامل التمييز ؛ فالمقياس المميز هو الذي يستجيب له الأفراد المختلفون استجابات مختلفة ؛في حين يستجيبون استجابات واحدة في حال المقياس غير المميز .(خيري ، ١٩٧١، ٤٥١) وقد ارتضت الدراسة حدا أدنى ٠,٢ لمعامل التمييز .

جدول (٢) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لاختبار قياس المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة لدى طلاب الدبلوم العام – شعبة اللغة العربية

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٢٩	٠,٧١	٠,٢
٢	٠,٣٦	٠,٦٤	٠,٢
٣	٠,٣٣	٠,٦٧	٠,٢
٤	٠,٧٤	٠,٢٦	٠,٣
٥	٠,٢٨	٠,٧٢	٠,٥
٦	٠,٦٢	٠,٣٨	٠,٤
٧	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٣
٨	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٨
٩	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٧
١٠	٠,٥١	٠,٤٩	٠,٣
١١	٠,٢٨	٠,٧٢	٠,٢
١٢	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٥
١٣	٠,٢٦	٠,٧٤	٠,٢
١٤	٠,٢٣	٠,٧٧	٠,٢
١٥	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٤
١٦	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٧
١٧	٠,٣٠	٠,٧٠	٠,٥
١٨	٠,٣٨	٠,٦٢	٠,٥
١٩	٠,٣٤	٠,٦٦	٠,٥
٢٠	٠,٨٨	٠,١٢	٠,٣
٢١	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٥
٢٢	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٣
٢٣	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٢
٢٤	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٤
٢٥	٠,٣٣	٠,٦٧	٠,٢

٢٦	٠,٢٨	٠,٧٢	٠,٢
٢٧	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٧
٢٨	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٧
٢٩	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٩
٣٠	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٢
٣١	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٢
٣٢	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٣
٣٣	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٢
٣٤	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٥
٣٥	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٥
٣٦	٠,٣٠	٠,٧٠	٠,٢
٣٧	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٣
٣٨	٠,٣٤	٠,٦٦	٠,٥
٣٩	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٣
٤٠	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٣
٤١	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٣
٤٢	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٨
٤٣	٠,٣٠	٠,٧٠	٠,٤
٤٤	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٢
٤٥	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٢
٤٦	٠,٣٠	٠,٧٠	٠,٢
٤٧	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٤
٤٨	٠,٥٦	٠.٤٤	٠,٤
٤٩	٠,٢٥	٠,٧٥	٠,٢
٥٠	٠.٢٥	٠,٧٥	٠,٢
٥١	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٤
٥٢	٠,٢٥	٠,٧٥	٠,٤
٥٣	٠.٣٢	٠.٦٨	٠,٣
٥٤	٠,٢٦	٠,٧٤	٠,٢
٥٥	٠,٢٦	٠,٧٤	٠,٢
٥٦	٠,٣٦	٠,٦٤	٠,٣
٥٧	٠,٣٤	٠,٦٦	٠,٢
٥٨	٠,٢٩	٠,٧١	٠,٢
٥٩	٠,٢٧	٠,٧٣	٠,٢
٦٠	٠,٣٦	٠,٦٤	٠,٣
٦١	٠,٣٠	٠,٧٠	٠,٢
٦٢	٠,٢٧	٠,٧٣	٠,٢
٦٣	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٢
المتوسط	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٣٥

كما حُسب متوسطا السهولة والصعوبة ؛ لزيادة التأكد من مدى مناسبة الاختبار فكان متوسط السهولة ٠,٤٣ ، في حين كان متوسط الصعوبة ٠,٥٧ وهي نسب مقبولة جدا، تشير ـ بدورها ـ إلى مناسبة أسئلة الاختبار.أما متوسط معامل التمييز فقد بلغ ٠.٣٥وهي نسبة مقبولة وتدل على قدرة أسئلة الاختبار على التمييز بين مستويات مجموعة الدراسة.

- **الصورة النهائية للاختبار**:

جدول (٣) مواصفات اختبار المحور الأول لاختبار المعرفة اللغوية

السؤال	محاور الظاهرة اللغوية				مستويات المعرفة وفقا لبلوم					
	صوت	صرف	تركيب	دلالة	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقييم
١			√				√			
٢	√							√		
٣			√	√				√		
٤			√	√			√			
٥				√				√		
٦				√				√		
٧		√	√				√			
٨		√					√			
٩		√					√	√		
١٠				√				√		
١١		√			√					
١٢				√				√		
١٣				√				√		
١٤		√		√			√			
١٥				√				√		
١٦		√						√		
١٧			√				√			
١٨		√					√			
١٩			√					√		
٢٠			√				√			
٢١			√				√			
٢٢		√					√			
٢٣		√	√				√			
٢٤			√				√			
٢٥			√				√			
٢٦			√				√			
٢٧			√				√			
٢٨		√					√			
٢٩			√				√			
٣٠		√					√			
٣١	√						√			
٣٢			√				√			
٣٣			√					√		
٣٤	√				√					
٣٥		√					√			
٣٦	√				√					
٣٧				√			√			
السؤال	محاور الظاهرة اللغوية				مستويات المعرفة وفقا لبلوم					
	صوت	صرف	تركيب	دلالة	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقييم
٣٨			√				√			
٣٩	√					√				
٤٠	√				√					
٤١	√							√		
٤٢	√				√					
٤٣	√				√					

تكون الاختبار ـ في صورته النهائية ـ من ثلاثة محاور رئيسة هي :

- المحور الأول : المعرفة : التقريرية والإجرائية ذات الصلة بأنظمة اللغة والعلاقات البينية بينها ؛ وقد بلغت أسئلة هذا المحور(٤٣) سؤالا ، وهو أكثر محاور الاختبار في عدد الأسئلة ؛ وهذا يرجع طبيعته التي من المفترض أن تقيس الظاهرة اللغوية بجميع أنظمتها ، وما يشمله كل نظام من مباحث فرعية ، وقصد في أسئلة هذا المحور شيئان : أولهما ألا تقدم للطالب مرتبة (صوت ـ صرف ـ تركيب ـ دلالة) أو حتى مصنفة تحت محاور ، كما أن بعض الأسئلة تتضمن بعض خياراتها حقائق بينية بين الأنظمة ؛ وذلك لتأكيد علاقة التناغم بين أنظمة اللغة .

و يتضح من الجدول (٣) غلبة الأسئلة التي تنتمي لمستوى التطبيق ؛ حيث بلغت (٢٤) سؤالا ، يليه مستوى التحليل (١٢) سؤالا، فالتذكر (٦) أسئلة ، أما مستويا التركيب، والتقييم فلم يشملا أي أسئلة نظرا لطبيعة الأسئلة نفسها (الاختيار من متعدد)، والمستويان يتطلبان قياس مهارات التعبير ، والكتابة ضمن متطلباتهما ثم مستوى الفهم الذي شمل سؤالا واحدا .وقد قصد زيادة الأسئلة في مستويي: التطبيق والتحليل؛ لأنهما يدللان ـ سلبا أو إيجابا على قدرة مجموعة الدراسة على تطبيق ما تعلموه في صور جديدة لم يألفوها سلفا وقدرتهم على النظر في المعارف التي تلقوها، وعدم الاقتصار على استظهارها فالتطبيق والتحليل مستويان متوسطان وركيزتان أساسيتان لما بعدهما من مستويات أعلى ؛ كالتركيب،والتقييم.

- المحور الثاني : يقيس المحور بعض عمليات التفكير اللغوي اللازم للتعامل مع اللغة كمادة دراسية ، وعدد أسئلته (١٠) أسئلة ، تقيس الأهداف التالية :

جدول (٤) أهداف أسئلة المحور الثاني لاختبار المعرفة اللغوية .

السؤال	الهدف الذي يقيسه
٤٤	يحدد أفضل ممارسة يمكن العمل بها ؛كي يلم بالمضمون العام لأي فقرة .
٤٥	يحدد استراتيجية استيعاب المقروء الملائمة ؛ لتحديد الموضوعات المهمة.
٤٦	يرتب العمليات الذهنية التي يمارسها عند إعراب كلمة ما .
٤٧	يحدد استراتيجية المناسبة للتنبؤ بتوقعات كاتب النص .
٤٨	يحدد خطوات الاستراتيجية المناسبة لتلخيص نصوص اللغة
٤٩	يحدد أفضل الممارسات الذهنية لفهم الأحكام النحوية المختلفة .
٥٠	يحدد العمليات الذهنية التي يستخدمها لتحديد الظواهر البلاغية المختلفة
٥١	يرتب العمليات الذهنية التي يمارسها عند تحديد ظاهرة بلاغية معينة .
٥٢	يحدد العمليات الذهنية التي يستخدمها عند إعراب الكلمات .
٥٣	يوضح خطوات التحليل الإعرابي لأي تركيب .

- المحور الثالث : وتشمل أسئلة هذا المحور وعددها (١٠) أسئلة ، وتقيس المعارف المتصلة بطبيعة اللغة كمادة دراسية كما في الجدول (٥) :

جدول (٥) أهداف أسئلة المحور الثالث لاختبار المعرفة اللغوية

السؤال	الهدف الذي يقيسه
٥٤	يحدد طبيعة المعنى في نصوص اللغة المكتوبة أو المسموعة .
٥٥	يحدد العامل الأكثر حسما في فهم المقروء.
٥٦	يفرق بين النصين : القرآني ، والأدبي .
٥٧	يحدد طبيعة الكلمة المفردة داخل التركيب وخارجه .
٥٨	يميز مهارات الاستماع التي يجب أن تضمن في مناهج اللغة العربية
٥٩	يحدد طبيعة المعجم .
٦٠	يحدد بعض الخصائص المتعلقة بعملية تعلم اللغة .
٦١	يميز المباحث العامة التي يعنى بها علم الصرف .
٦٢	يحدد العلاقة بين ألفاظ اللغة وما تشير إليه .
٦٣	يحدد طبيعة علم الأصوات .

- **اختيار مجموعة الدراسة** :

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة ، وثباتها ؛ وبالتالي صلاحيتها للتطبيق اختيرت مجموعة الدراسة من الطلاب المتقدمين للدراسة ببرنامج الدبلوم العام في التربية ـ شعبة اللغة العربية في العام الدراسي الجامعي ٢٠١٣ ـ ٢٠١٤ وعددهم ٢٢٠ طالبا من أصل ٤١٩ طالب ، والطلاب خريجو كليات مختلفة هي : الآداب ودار العلوم ، كلية الدراسات الإسلامية ــ شعبة اللغة العربية .وذلك وفق الجدول (٦) :

جدول (٦) بيان بأعداد مجتمع الدراسة ، ومجموعتها

العدد الكلي لمجتمع الدراسة	عدد أفراد العينة	نسبة أفراد العينة لمجتمع الدراسة	كلية الآداب	كلية دار العلوم	كلية الدراسات الإسلامية - قسم اللغة العربية
٤١٩	٢٢٠	٥٢.٥٪	١٦٨	٢٢	٣٠

وقد استبعد من المجموعة الطلاب المتخرجون في كلية الدراسات الإسلامية ـ قسم العلوم الشرعية ، كما استبعد خريجو كلية الآداب ـ قسم اللغات الشرقية حرصا على تجانس الخلفية المعرفية لمجموعة الدراسة .

- **نتائج الدراسة : عرضا وتفسيرا** :

للإجابة عن السؤال الأول وهو: **ما المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية في التعليم العام ؟** توصلت الدراسة إلى قائمة من محاور ثلاثة، صمم الاختبار في ضوئها على النحو التالي : قائمة بالمباحث اللغوية: الرئيسة والفرعية للمعرفة اللغوية (الأكاديمية) اللازمة لتدريس اللغة العربية .

- **أولا: المعارف: التقريرية والإجرائية ذات الصلة بأنظمة اللغة والعلاقات البينية بينها:**
  - يحدد خصائص النظام الصوتي للغة .
  - يصنف أصوات اللغة ؛ وفقا لسمات مشتركة بينها .
  - يحدد أنواع المقاطع الصوتية .
  - يحدد سمات الكلام وفقا للقواعد الصوتية .
  - يتعرف بعض المفاهيم الخاصة بصفات الأصوات .

- يحدد الصفات الصوتية الخاصة ببعض الحروف .
- يصنف الأصوات ؛ وفقا لمخارجها .
- يحلل التركيب اللغوي : صرفا ودلالة.
- يقارن بين الكلمة المفردة داخل التركيب اللغوي وخارجه .
- يطبق الحقائق اللغوية الخاصة بالقواعد التي درسها على سبيل المثال : (النعت السببي ـ لا النافية للجنس ـ العدد ـ البدل ـ الممنوع من الصرف وغيرها.....).
- يحدد المقصود ببعض الظواهر الصوتية ؛ كالنبر والتنغيم .
- يحدد الجمل التي لها محل والتي ليس لها محل من الإعراب .
- يقارن بين وظائف الأفعال التامة والناقصة في التراكيب المختلفة .
- يحدد وظائف الحروف الزائدة على المباني المختلفة .
- يحدد أوجه الشبه بين الكلمات وفقا لموقعها الإعرابي .
- يحدد دور القرائن المعنوية في التركيب.
- يربط بين الوظائف النحوية أو الصرفية للكلمات .
- يصنف الكلمات وفقا لمفهومها الصرفي في التراكيب المختلفة .
- يحلل الكلمات في التراكيب وفقا لرتبتها ووظيفتها .
- يحدد الموقع الإعرابي للكلمات المختلفة .
- يصنف الأفعال وفقا لأصنافها الصرفية .
- يطبق الحقائق الصرفية الخاصة بحالات توكيد الفعل .
- يحلل التركيب اللغوي في ضوء مهارات التفكير النحوي .
- يزن الكلمات صرفيا .
- يستخدم التراكيب اللغوية صوابا ؛ وفقا لدلالتها .
- يستخدم علامات الترقيم صوابا .
- يربط بين التصنيفات الصرفية للكلمات في التراكيب المختلفة .
- يحدد الأغراض الشعرية في التراكيب اللغوية المختلفة .
- يطبق قواعد الظواهر الصوتية ؛ لفهم الدلالات .
- يربط بين الحقائق النحوية والبلاغية في التراكيب المختلفة .
- يستنتج دلالات المحتوى من النصوص المختلفة .
- يطبق الحقائق البلاغية في التراكيب اللغوية المختلفة .
- يحدد الأغراض البلاغية للكلام في التراكيب المختلفة .
- يحدد الصور البيانية في التراكيب المختلفة .
- يطبق قواعد النسب والتصغير .

- **ثانيا: المعارف ذات الصلة بعمليات التفكير اللغوي اللازم للتعامل مع اللغة كمادة دراسية :**

- يحدد أفضل ممارسة يمكن العمل بها ؛كي يلم بالمضمون العام لأي فقرة .
- يحدد استراتيجية استيعاب المقروء الملائمة ؛ لتحديد الموضوعات المهمة.

- يرتب العمليات الذهنية التي يمارسها عند إعراب كلمة ما .
- يحدد استراتيجية المناسبة للتنبؤ بتوقعات كاتب النص .
- يحدد خطوات الاستراتيجية المناسبة لتلخيص نصوص اللغة
- يحدد أفضل الممارسات الذهنية لفهم الأحكام النحوية المختلفة .
- يحدد العمليات الذهنية التي يستخدمها لتحديد الظواهر البلاغية المختلفة
- يرتب العمليات الذهنية التي يمارسها عند تحديد ظاهرة بلاغية معينة .
- يحدد العمليات الذهنية التي يستخدمها عند إعراب الكلمات .
- يوضح خطوات التحليل الإعرابي لأي تركيب .

• **ثالثا: المعارف ذات الصلة بطبيعة اللغة اللازم للتعامل كمادة دراسية** :

- يتعرف طبيعة اللغة العربية كمادة دراسية .
- يحدد طبيعة المعنى في نصوص اللغة المكتوبة أو المسموعة .
- يحدد العامل الأكثر حسما في فهم المقروء.
- يفرق بين النصين: القرآني ، والأدبي .
- يحدد طبيعة الكلمة المفردة داخل التركيب وخارجه .
- يميز مهارات الاستماع التي يجب أن تضمن في مناهج اللغة العربية
- يتعرف وظيفة معاني المعجم وطبيعتها .
- يحدد بعض الخصائص المتعلقة بعملية تعلم اللغة .
- يميز المباحث العامة التي يعنى بها علم الصرف .
- يحدد العلاقة بين ألفاظ اللغة وما تشير إليه .
- يحدد طبيعة علم الأصوات .

وللإجابة عن السؤال الثاني وهو: **ما مستوى المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية في التعليم العام لدى طلاب الدبلوم العام في التربية ؟** حدد الآتي:

- طبق الاختبارأداة الدراسة بعد استيفاء جميع ملاحظات المحكمين ،والتأكد من أنه ـ إحصائيا ـ صالح للتطبيق على مجموعة الدراسة.
- المستوى المقبول للتمكن وفقا للدراسة الحاضرة هو ٨٠٪ من إجمالي أسئلة الاختبار وقدرها ٦٣سؤالا ؛ أي أن من يُجب عن خمسين سؤالا فأكثر من أسئلة الاختبار يحقق مستوى التمكن المطلوب؛ وقد عمدت الباحثة اختيار هذه النسبة ؛ لأن أغلب الدراسات العلمية السابقة استخدمت هذه النسبة كبداية للتمكن،وعليه؛ فلا يعقل ـ مطلقا ـ بالنسبة للدراسة الحاضرة أن يقل مستوى معلم اللغة العربية عنها ؛ وبخاصة إذا كان ممن أخذ قسطا وافيا من الدراسة الأكاديمية المتخصصة لعلوم العربية طيلة أربع سنوات كاملة كما في حالة عينة الدراسة .

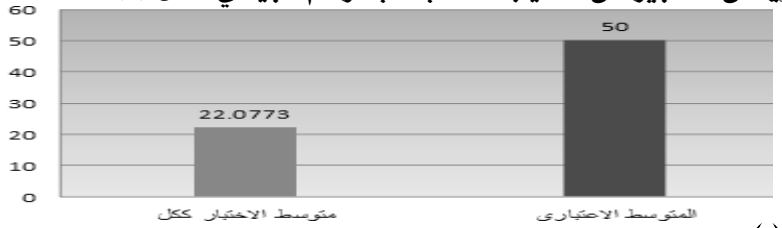
وقد كشفت المعالجة الإحصائية لنتائج تطبيق الاختبار عن النتائج التالية :

- بالنسبة لاختبار مستوى المعرفة اللغوية ككل:

جدول (٧) المتوسط ، والانحراف المعياري، وقيمة T، ودرجات الحرية والدلالة الإحصائية للاختبار ككل .

اختبار المعرفة اللغوية	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الاعتباري = ٥٠		
				قيمة T	الدلالة الإحصائية	درجات الحرية
ككل	٢٢٠	٢٢.٠٧٧٣	٧.١٩٥٧٩	٥٧.٥٥٦	٠.٠٠٠	٢١٩

ويمكن التعبير عن النتيجة السابقة بالرسم البياني شكل (١) :



شكل (١) متوسط درجات أفراد العينة على اختبار المعرفة اللغوية ككل بالنسبة للمتوسط الاعتباري .

يتضح من الجدول(٧)، والرسم البياني شكل (١) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة في اختبار مستوى المعرفة اللغوية، والمتوسط الاعتباري لهذا الاختبار (٥٠ درجة)؛ حيث إن قيمة (t) دالة عند مستوى $\alpha<0.05$، ودرجة حرية 219؛ وهكذا يرفض الفرض الصفري الأول، ويقبل الفرض التنبؤي المقابل؛ ومن ثم يمكن القول بوجود فرق معنوي بين متوسط درجات أفراد العينة في الاختبار ككل، والمتوسط الاعتباري للاختبار؛ في غير صالح أفراد عينة البحث؛ حيث يقل المتوسط العام لدرجات أفراد العينة (22.0773) عن المتوسط الاعتباري (٥٠) .

ولتفصيل النتيجة السابقة عمدت الباحثة إلى قياس مستوى التمكن لأفراد العينة، وذلك على النحو التالي :

جدول (٨) مستوى تمكن طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية من المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية للاختبار .

م	الدرجة	عدد الطلاب (التكرار)	نسبة الطلاب	مستوى التمكن
١	٣٩	٢	٠,٩٪	٧٨٪
٢	٣٨	١	٠,٤٥٪	٧٦٪
٣	٣٧	٣	١.٤٪	٧٤٪
٤	٣٦	٣	١.٤٪	٧٢٪
٥	٣٥	٣	١.٤٪	٧٠٪
٦	٣٤	١	٠,٤٥٪	٦٨٪
٧	٣٣	٢	٠,٩٪	٦٦٪
٨	٣٢	٤	١,٨٪	٦٤٪
٩	٣١	٦	٢,٧٪	٦٢٪
١٠	٣٠	٧	٣,١٪	٦٠٪
١١	٢٩	١٠	٤,٥٪	٥٨٪
١٢	٢٨	٧	٣,١٪	٥٦٪
١٣	٢٧	١٦	٧,٢٪	٥٤٪
١٤	٢٦	٩	٤,١٪	٥٢٪

١٥	٢٥	٧	٣,١٪	٥٠٪
١٦	٢٤	١٠	٤,٥٪	٤٨٪
١٧	٢٣	٦	٢,٧٪	٤٦٪
١٨	٢٢	١٨	٨.٢٪	٤٤٪
١٩	٢١	١٥	٦,٨٪	٤٢٪
٢٠	٢٠	١٥	٦,٨٪	٤٠٪
٢١	١٩	٦	٢,٧٪	٣٨٪
٢٢	١٨	١٢	٥,٥٪	٣٦٪
٢٣	١٧	١٣	٦٪	٣٤٪
٢٤	١٦	٧	٣.١٪	٣٢٪
٢٥	١٥	٧	٣.١٪	٣٠٪
٢٦	١٤	٥	٢,٣٪	٢٨٪
٢٧	١٣	٢	٠,٩٪	٢٦٪
٢٨	١٢	٦	٢,٧٪	٢٤٪
٢٩	١١	٣	١.٤٪	٢٢٪
٣٠	١٠	٥	٢,٣٪	٢٠٪
٣١	٩	٣	١,٤٪	١٨٪
٣٢	٧	١	٠,٤٥٪	١٤٪
٣٣	٦	١	٠,٤٥٪	١٢٪
٣٤	٥	٣	١.٤٪	١٠٪
٣٥	٣	١	٠,٤٥٪	٦٪

ويلاحظ من الجدول (٨) عدم وصول أي طالب من مجموعة الدراسة وعددها ٢٢٠ إلى مستوى التمكن المطلوب؛ مما يدل على تدني مستوى الطلاب الذي سيظهر تفصيلا عند مناقشة النتائج الخاصة بكل محور /بعد على حدة .

◄◄ بالنسبة للبعد الأول للاختبار:

جدول (٩) المتوسط ، والانحراف المعياري، وقيمة T ، ودرجات الحرية، والدلالة الإحصائية للمحور الأول من اختبار المعرفة اللغوية .

البعد / المحور	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الاعتباري = ٣٤		
				قيمة T	الدلالة الإحصائية	درجات الحرية
الأول من اختبار المعرفة اللغوية	٢٢٠	١٦.٨٩٠٩	١٧.١٠٩٠٩	٤١.٦٤١	٠.٠٠٠	٢١٩

والرسم البياني شكل (٢) يوضح النتيجة السابقة :

شكل (٢) متوسط درجات أفراد العينة على البعد / المحور الأول من اختبار المعرفة اللغوية بالنسبة للمتوسط الاعتباري .

يتضح من الجدول (٩) ، والرسم البياني شكل (٢) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة في البعد الأول لاختبار مستوى المعرفة اللغوية

والمتوسط الاعتباري لهذا البعد (٣٤ درجة)؛ حيث إن قيمة (t) دالة عند مستوى $\alpha<0.05$، ودرجة حرية 219؛ وهكذا يرفض الفرض الصفري الثاني، ويقبل الفرض التنبؤي المقابل؛ ومن ثم يمكن القول بوجود فرق معنوي بين متوسط درجات أفراد العينة في البعد الأول للاختبار، والمتوسط الاعتباري لهذا البعد؛ في غير صالح أفراد عينة البحث؛ حيث يقل المتوسط العام لدرجات مجموعة الدراسة في هذا البعد (16.8909) عن المتوسط الاعتباري له(٣٤) .

وتشير النتائج على هذا النحو إلى تدني مستوى مجموعة الدراسة في المعرفة اللغوية الأساس التي تتعلق بأنظمة اللغة، والعلاقات البينية التي تربط بينها جميعا، ولما كانت معظم أسئلة هذا المحور /البعد تتركز في مستويي: التطبيق والتحليل ؛ واللذان يعنيان قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة لم يألفها من قبل، وكذا قدرته على تحليل المعرفة؛ بالنظر فيها، وتفصيلها فالنتائج -بذلك - تدلل أن هؤلاء الطلاب يقفون عند مستوى التذكر البحت لحقائق اللغة وقواعدها؛ فهم قادرون على الاستظهار، والحفظ دون التطبيق .

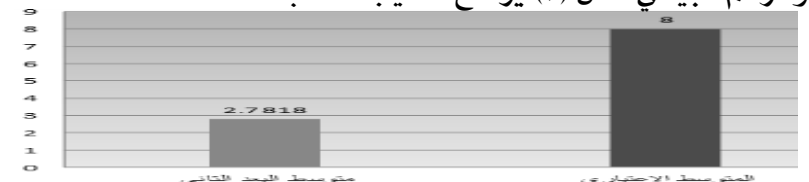
وإذا كان التطبيق يمثل المستوى الثالث من العمليات الذهنية؛ وفقا لبلوم وعليه تبنى المستويات الأعلى:التحليل، التركيب، والتقييم ؛فإنه ــ بدهيا ــ ووفقا لنتائج مجموعة الدراسة ـ يمكن القول أنهم غير قادرين أيضا على ممارسة العمليات الذهنية المنتمية للمستويات الثلاثة الأعلى، وعليه ، فالخلفية اللغوية المشوهة على هذا النحو لن تساعده بحال في تعليم اللغة، أو حتى التواصل بها في مجتمع التعلم .

◄◄ بالنسبة للبعد الثاني للاختبار:

جدول (١٠) المتوسط ، والانحراف المعياري ، وقيمة T ، ودرجات الحرية والدلالة الإحصائية للمحور الثاني من اختبار المعرفة اللغوية .

البعد / المحور الثاني من اختبار المعرفة اللغوية	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الاعتباري = ٨		
				قيمة T	الدلالة الإحصائية	درجات الحرية
	٢٢٠	٢.٧٨١٨	١.٥٥٤٩٧	٤٩.٥٥٧	٠.٠٠٠	٢١٩

والرسم البياني شكل (٣) يوضح النتيجة السابقة :



شكل (٣) متوسط درجات أفراد العينة على البعد / المحور الثاني من اختبار المعرفة اللغوية بالنسبة للمتوسط الاعتباري .

يتضح من الجدول (١٠)، والرسم البياني شكل (٣) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة في البعد الثاني لاختبار مستوى المعرفة

اللغوية، والمتوسط الاعتباري لهذا البعد (٢١٩ درجة) ؛ حيث إن قيمة (t) دالة عند مستوى $\alpha<0.05$ ، ودرجة حرية 219؛ وهكذا يرفض الفرض الصفري الثالث ويقبل الفرض التنبؤي المقابل؛ ومن ثم يمكن القول بوجود فرق معنوي بين متوسط درجات أفراد العينة فى البعد الثاني للاختبار، والمتوسط الاعتباري لهذا البعد ؛ في غير صالح أفراد عينة البحث؛ حيث يقل المتوسط العام لدرجات أفراد العينة في هذا البعد (2.7818) عن المتوسط الاعتباري له(٨) .

وتشير النتائج الخاصة بهذا البعد إلى تدني مستوى الممارساتِ الذهنية التي يحتاجها الطلاب مجموعة الدراسة ؛ كي يتعاملوا مع النص المتعلم: المقروء والمكتوب، بل أي نص بعامة؛ فاللغة لا تنفصل عن عمل الذهن، وهناك عمليات ذهنية عليا تسهم في فهم اللغة ، والنص ـ وفقا لذلك ـ تركيب لغوي يتطلب وعيا ببنيتيه: السطحية والعميقة ،ومن ثم يتطلب اختراق بنيته السطحية ممارسة عمليات، واستراتيجيات ذهنية تؤدي إلى إنتاج دلالة موازية عنه، وهذه النتيجة طبعية ومتوقعة في ضوء نتائجهم في المحور/ البعد الأول؛ ففهم النصوص، وإعراب الكلمات ،وتحديد الظواهر البلاغية مثلا، يتطلب قدرة المتعلم على التحليل، والتركيب، والتقييم، وإدراك العلاقات البينية بين النحو والبلاغة والوعي بالعمليات الذهنية التي يمارسها عند قراءة النص في مستوييه: السطحي، والعميق، وهذا كله غير موجود عند مجموعة الدراسة وفقا لاستجاباتهم على أسئلة المحور الأول فهم لا يستطيعون الوصول لمستوى التطبيق، فما المتوقع إذن في المستويات الأعلى وما فيها من ممارسات ذهنية.

◄◄ بالنسبة للبعد الثالث للاختبار:

جدول (١١) المتوسط ، والانحراف المعياري ، وقيمة T ، ودرجات الحرية والدلالة الإحصائية للمحور الثالث من اختبار المعرفة اللغوية .

البعد / المحور الثالث من اختبار المعرفة اللغوية	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الاعتباري = ٨		
				قيمة T	الدلالة الإحصائية	درجات الحرية
	٢٢٠	٢.٤٧٧٣	١.٦٥٦٤٣	٤٩.٤٥٣	٠.٠٠٠	٢١٩

والرسم البياني شكل (٤) يوضح النتيجة السابقة :

شكل (٤) متوسط درجات أفراد العينة على البعد / المحور الثالث من اختبار المعرفة اللغوية بالنسبة للمتوسط الاعتباري .

يتضح من الجدول (١١) والرسم البياني شكل (٤) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات أفراد العينة في البعد الثاني لاختبار مستوى المعرفة اللغوية

والمتوسط الاعتباري لهذا البعد (٢١٩ درجة) ؛ حيث إن قيمة (t) دالة عند مستوى $\alpha<0.05$ ، ودرجة حرية 219؛ وهكذا يرفض الفرض الصفري الرابع، ويقبل الفرض التنبؤي المقابل؛ ومن ثم يمكن القول بوجود فرق معنوي بين متوسط درجات أفراد العينة في البعد الثاني للاختبار، والمتوسط الاعتباري لهذا البعد ؛ في غير صالح أفراد عينة البحث؛ حيث يقل المتوسط العام لدرجات أفراد العينة فى هذا البعد (2.4773) عن المتوسط الاعتباري له(٨) .

وبهذا تشير النتائج الخاصة بهذا البعد إلى أن الطلاب مجموعة الدراسة لا يلمون بالمعارف الخاصة بفهم طبيعة اللغة، وهي نتيجة متوقعة في ضوء استجاباتهم السابقة على بعدي الاختبار:الأول والثاني؛ فالوعي بطبيعة اللغة لا يعني معرفة حقائق عن اللغة ؛بل يتطلب ممارسة اللغة : فهما وتطبيقا وتحليلا تركيبا، وهذا بدوره لم يتحقق عند مجموعة الدراسة .

للإجابة عن السؤال الثالث وهو: **ما الفروق بين مستوى المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية في التعليم العام لدى طلاب الدبلوم العام في التربية؛ وفقا للكلية التي تخرجوا فيها؟** تم الآتي:

- فحصت الدرجات الكلية لأفراد العينة على الاختبار -أداة الدراسة وفقا لأعداد كل مجموعة.
- أدى اختلاف أعداد مجموعة الدراسة، وعدم توازنها ؛ وفقا لكلياتهم التي تخرجوا فيها على النحو الذي أوضحته الباحثة سلفا عند عرض مجتمع الدراسة ومجموعتها ــ أدى إلى استبعاد إجراء مقارنة، وإيجاد فروق بين المجموعات الثلاثة (الآداب ــ دار العلوم ــ كلية الدراسات الإسلامية) ؛ فعدم توازن الأعداد يضعف فرصة تعميم النتائج الخاصة بهذا السؤال ،كما أن المؤشرات العامة لتدني المتوسط العام لدرجات أفراد العينة عن المتوسط الاعتباري الذي ارتضته الدراسة يرجح كفة تساوي الجميع في تدني مستوى المعرفة اللغوية ؛ فحزم درجات مجموعة الدراسة لا تتجاوز ٣٩من ٦٣ درجة والجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول (١٢) حزم درجات مجموعة الدراسة وفقا لدرجات اختبار قياس المعرفة اللغوية

مدى الدرجات	عدد الطلاب	نسبة الطلاب	مستوى التمكن
٣٩ -٣٠	٣٢	٪١٤	٪٧٨ - ٪٦٠
٢٩ -٢٠	١١٣	٪٥١	٪٥٨ - ٪٤٠
١٩ - ١٠	٦٦	٪٣٠	٪٣٨ -٪٢٠
٩ -٣	٩	٪٠.٠٤	٪١٨ -٪٦

ويتبين من الجدول (١٢) أن العدد الأكبر من مجموعة الدراسة (١٧٩) طالبا بنسبة ٨١٪ لا يتجاوز مستوى تمكنه ٥٨٪، كما أن أكثر من نصف مجموعة الدراسة تقع درجاتهم في الحزمة (٢٠ ــ ٢٩) من نهاية عظمى تبلغ ٦٣درجة؛ وهي تعد ــ بذلك ــ درجات منخفضة إلى حد كبير .

من خلال العرض السابق نجد أن النتائج تشير إلى تدني مستوى المعرفة اللغوية اللازمة لطلاب الدبلوم العام - شعبة اللغة العربية؛ فجميعها لم يتجاوز مستوى التمكن الذي ارتضته الدراسة الحاضرة لخريج كليات التخصص ذات الصبغة الأكاديمية وهذا بدوره يؤكد عدة حقائق خاصة بمجموعة الدراسة هي:

- وقوف معظم أفراد مجموعة الدراسة عند مستوى استظهار الحقائق اللغوية ،وعدم قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة .
- وقوف الأفراد مجموعة الدراسة دون مستوى التحليل، وما يتضمنه من مهارات فرعية كالملاحظة، والمقارنة، والتصنيف وغيرها .
- مهارات التفكير فوق المعرفي ،بالتالي، غير واضحة عند مجموعة الدراسة والتي تتطلب منهم وعيا بالخطوات التي يمارسونها لممارسة اللغة ،وفهم نصوصها.
- لم تظهر استجابات الأفراد على العبارات الخاصة بفهم طبيعة اللغة مستو مرتفع، والأساس عند معلم أي اللغة أن يكون لديه فهما ووعيا بطبيعة مادته.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء تحديد مشكلة الدراسة ، وما كشفت عنه من نتائج ؛ يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي تأخذ بالنتائج إلى حيز التطبيق ، ويمكن عرضها على النحو التالي :

- استحداث مقرر يسمى " اللغويات المدرسية " ؛ يعنى بتنمية المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة عند الطالب المعلم، ويختلف محتوى المقرر وفقا لطبيعة الفئة المقدم لها (طلاب التعليم العام ـ طلاب التعليم الأساسي) ويراجع كل ثلاث سنوات لإضافة ما يستجد عليه .
- تفعيل مناشط التربية العملية؛ بحيث تكون فرصة للتعاون بين متخصصي طرائق التدريس ، ومعلميها وموجهيها في التعليم العام ؛ لتنمية معارفهم اللغوية اللازمة لتدريس اللغة .
- تطوير برامج تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة؛ بحيث تتضمن تلبية فعلية لاحتياجاتهم المتجددة في المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة .
- ضرورة التعاون بين أساتذة اللغة، ومتخصصي تعليمها في أقسام المناهج وطرائق التدريس في كليات التربية؛ للاتفاق على ثوابت واضحة يمكن في ضوئها تنمية مكونات المعرفة اللغوية لدى الطلاب المعلمين .
- تصميم اختبارات مقننة؛ لقياس المعرفة اللغوية عند معلميها بالتعليم العام.
- تصميم اختبارات مقننة؛ لقياس المعرفة التربوية، والمعرفة بالتقانات التعليمية لدى معلميها بالتعليم العام .

- عقد دورات لموجهي اللغة العربية بالتعليم العام؛ لإرشادهم لسبل تنمية المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة لدى معلميهم .

- **مقترحات الدراسة** :

تقترح الدراسة الحاضرة بعض الدراسات التي تدعم نتائجها وتوصياتها وتضيف إليها على النحو التالي :

- تقويم برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بشعبتيها (الأساسي ، والعام) ؛ في ضوء ثوابت المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة .
- برنامج مقترح؛ لتنمية المعرفة اللغوية لدى خريجي الكليات ذات الصبغة الأكاديمية: الآداب، و دار العلوم، وكلية الدراسات الإسلامية .
- برنامج مقترح في التنمية المهنية؛ لإثراء المعرفة اللغوية لدى معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة .
- برنامج مقترح؛لتنمية المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة لدى طلاب شعبة اللغة العربية في كليات التربية .
- رزمة تقويم مقترحة من الاختبارات؛ لقياس المعرفة اللغوية والتربوية لدى معلميها بالتعليم العام .
- برنامج مقترح؛ لتنمية المعرفة التربوية اللازمة لتعليم اللغة لدى طلاب كليات التربية .

- **المراجع**:

- إسماعيل ، زكريا عبد الغني (١٩٩٧). مدى استخدام اللغة العربية لدى الطالب المعلم " دراسة تقويمية .مجلة كلية التربية بأسوان ـ مصر، ع ١٢ ، ص ص ٣٧ ـ ٨٥.
- إيرل ، وليم جيمس (٢٠٠٥) . مدخل إلى الفلسفة . ترجمة عادل مصطفى . المشروع القومي للترجمة ، مج ١ ، ع ٩٦٢، القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة .
- ابن جني ، أبو الفتح عثمان (١٩٥٢) . الخصائص . تحقيق : محمد على النجار . القاهرة : دار الكتب
- بدر، بثينة محمد . (٢٠١٠). الاتجاهات الحديثة في تقويم تعلم المعرفة الرياضية .مجلة التربية العلمية ـ مصر، مج ١٣، ع ٢ ،ص ص ٦٥ ـ ١١٤.
- البهنساوي ، حسام (١٩٩٤) .أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث في مجالي : اللغة والدراسات النحوية .القاهرة : مكتبة الثقافة الدينية
- حسان ، تمام (١٩٩٤) .اللغة العربية معناها ومبناها .الدار البيضاء : دار الثقافة .
- (٢٠٠٠) . الأصول ـ دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب : النحو ـ فقه اللغة ـ البلاغة .القاهرة : عالم الكتب .
- (٢٠٠٦).مقالات في اللغة والأدب ز القاهرة : عالم الكتب . ج١
- (٢٠١١) الفكر اللغوي الجديد . القاهرة : عالم الكتب .
- الحمادية، فاطمة عبد الله . (٢٠٠٨).المعرفة البيئية لدى معلمي العلوم في سلطنة عمان رسالة ماجستير غير منشورة. إربد : جامعة اليرموك .

- خصاونة، أمل عبد الله ، و البركات، علي (٢٠٠٧). المعرفة الرياضية و المعرفة البيداغوجية في الرياضيات لدى الطلبة / المعلمين .المجلة الأردنية فى العلوم التربوية ــ الأردن، مج ٣، ع ٣ ، ص ص ٢٨٧ ــ ٣٠٠.
- خيري، السيد محمد(١٩٧٠). الإحصاء في البحوث الإنسانية والتربوية والاجتماعية .القاهرة : دار النهضة العربية .ط٤
- الراجحي ، عبده علي (١٩٧٢) . فقه اللغة في الكتب العربية . بيروت : دار النهضة العربية للطباعة والنشر .
- رجب ، مصطفى .(٢٠٠٤). ضعف معلم اللغة العربية بين الوهم والحقيقة .المؤتمر العلمي السادس عشر ــ تكوين المعلم ــ مصر، مج ٢ ، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص ص ٦٨٠ ــ ٦٨٥.
- زاهد، زهير غازي . (٢٠٠٨). المعرفة اللغوية و تفسير النص القرآني .مجلة اللغة العربية وآدابها ــ العراق، ع ٥ ، ص ص ١ ــ ١٨
- السعران ، محمود.(د.ت) .علم اللغة – مقدمة للقارئ العربي .بيروت : دار النهضة العربية .
- سعودي ، علاء الدين (٢٠٠٨) . استراتيجيات تنمية الفهم القرائي لدى المبتدئين الكبار . تونس : تعليم الجماهير س ٣٥، ع ٥٥ ص ص ١٤٣ ــ ١٦٨ .
- السلولي، مسفر بن سعود. (٢٠١٣). استقصاء المعرفة المفاهيمية المتعلقة بموضوعات التفاضل لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية .رسالة التربية وعلم النفس ــ السعودية، ع ٤٠ ، ص ص ٤١ ــ ٥٧.
- السيد، فؤاد البهي .(١٩٧١).علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري.القاهرة :دار الفكر العربي.ط٢
- شطناوي، مصطفى محمود. (٢٠٠٧).مستوى المعرفة الرياضية و البيداغوجية عند معلمي و معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة اربد. (رسالة دكتوراه غير منشورة). عمان :الجامعة الأردنية.
- شلبي ، عبد الفتاح إسماعيل (١٩٨٩) . أبو علي الفارسي : حياته ، ومكانته بين أئمة التفسير العربية ،وآثاره في القراءات والنحو .جدة : دار المطبوعات الحديثة ط٣.
- صبري ، إيمان محمد. (٢٠٠٨) .أثر تنوع بنية النص العربي ، واستراتيجيات تعليمه في تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .رسالة دكتوراه غير منشورة .جامعة حلوان .
- الصمادي، عقلة محمود، و العبدالحق، فواز محمد (١٩٩٨). نظريات تعلم اللغة واكتسابها: تضمينات لتعلم العربية و تعليمها .مجلة مجمع اللغة العربية الاردنى ــ الأردن، مج ٢٢، ع ٥٤ ، ١٥٩ — ١٨٨.
- عبد الباري ، ماهر شعبان .(٢٠١٣) . اللغة العربية لمعلمي التربية الخاصة ــ الأسس والإجراءات التربوية .الدمام : مكتبة المتنبي .
- عبد السلام ، أحمد شيخ (١٩٩٥) أثر المعرفة اللغوية العربية في توجيه الدراسات الشرعية وتطويرها .في بحوث مؤتمر الشريعة في الجامعات : الواقع والطموح ج٢ . تحرير : د. فتحي ملكاوي ، ود. محمد أبو سل ، عمان : المعهد العالمي للفكر الإسلامي ص ص ٥٥٣ ــ ٥٩٦.
- عز الدين، أحمد أبو النجا ، و بدران، عمرو حسن (٢٠٠٤). قياس المعرفة الرياضية لطلاب كليات التربية .المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة ــ مصر، ع ٣ ، ص ص ٨٢ -١٠٥.

- عصر ، حسني عبد الباري (١٩٩٨) . دراسة تقويمية لمحتوى النحو العربي في التعليم العام . رسالة دكتوراه غير منشورة .جامعة الإسكندرية : كلية التربية .
- (٢٠٠٥) .التفكير : مهاراته واستراتيجيات تدريسه .الإسكندرية : مركز إسكندرية للكتاب .
- العطلاوي ، محمد إبراهيم .(١٩٨٩) . ظاهرة الضعف بين معلمي اللغة العربية: دراسة ميدانية .مجلة كلية التربية بالمنصورة ـ مصر، ع ١٢، ج ٢ ،١٣٨ ـ ١٧١ .
- العقيلي، عبد المحسن بن سالم . (٢٠١١). استراتيجيات التدريس و أساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية .التربية (جامعة الأزهر) ـ مصر، ع ١٤٦، ج ١ ، ص ص ٩٩ ـ ١٤٦.
- عوض، أمجد محمد . (٢٠٠٥)درجة معرفة معلمي العلوم بالنظرية البنائية ودرجة ممارستهم للتدريس القائم عليها وأثرهما في تحصيل طلبتهم (رسالة ماجستير غير منشورة). الزرقا : الجامعة الهاشمية .
- عويضه، عبد الله محمد . (١٩٩٩). ضعف معلمي اللغة العربية: لماذا ؟ المعرفة (وزارة التربية والتعليم السعودية) ـ السعودية، ع ٤٥ ص ص ١٥٤ ـ ١٥٥.
- لطف الله ، نادية سمعان (٢٠٠٢) . تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها في التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق تدريس العلوم .المؤتمر العلمي السادس : التربية العلمية وثقافة المجتمع ، مصر ، مج ٢ ، الإسماعيلية : الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٦٤٩ ـ ٦٨٥.
- محروس ، مرتضى محمد (٢٠١١) .فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية النظم في تنمية الذكاء اللغوي ، وفهم مستويات دلالة النص المكتوب لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية : جامعة الإسكندرية .
- المحلاوي ، نجلاء أحمد .(٢٠٠١) . مستويات إدراك معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لطبيعة عمليتي : تعلم اللغة وتعليمها في ضوء التوجهات الحديثة لعلم نفس التعرف .رسالة ماجستير غير منشورة . الإسكندرية : جامعة الإسكندرية .
- محمد ، الشيماء السيد (٢٠١٢) . برنامج قائم على القصص القرآني ؛ لتنمية عمليات التفكير ؛ النحوي ،والبلاغي ؛ لدى طلاب الفرقة الرابعة بقسم اللغة العربية في كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة الإسكندرية : كلية التربية .
- محمود، نصر الله محمد . (٢٠٠٦). تكوين المعلم بين واقع الواقع ومأمول الواقع .المؤتمر العلمي السابع (مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول) ـ مصر، مج ١ ، الفيوم: كلية التربية ـ جامعة الفيوم، ص ص ٣٥ ـ ٤٠.
- مختار ، أحمد عمر (٢٠٠٩) .علم الدلالة .القاهرة : عالم الكتب .ط٧
- المهدي ، أحمد عبد الحليم (٢٠٠٣) أشتات مجتمعات في التربية والتنمية . القاهرة : دار الفكر العربي .
- المهدي ، أحمد عبد الحليم (٢٠٠٤) .البنائية الإسلامية في التربية .حديث ملقى ضمن الموسم الثقافي لمركز الدراسات الابستمولوجية . القاهرة في ٢٠٠٤/٤/٢٠.
- موسى ، مصطفى إسماعيل (٢٠٠١) . أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي ، والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . بحوث المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة) ـ مصرر، مج ١ ، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،ص ص ٦٨ ـ ١١١ .

- الناقة ، محمود كامل .(٢٠٠٠) . تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام في جمهورية مصر العربية : دراسة وتقويم . الموسم الثقافي الثامن عشر لمجمع اللغة العربية الأردني ـ الأردن، عمان: مجمع اللغة العربية الأردني، ٢٥٧ ـ ٢٩٤ .
- النجار، لطيفة إبراهيم . (٢٠٠٨). تأهيل معلمي اللغة العربية: الواقع والطموح .مؤتمر اللغة العربية والتعليم (رؤية مستقبلية للتطوير) ـ الامارات، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٣٧ ـ ٢٦٣.
- النصار، صالح عبد العزيز . (٢٠٠٩). تقويم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة و الثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية .مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ـ العلوم الإنسانية والاجتماعية ـ السعودية، ع ١٠ ، ٧٨ ـ ١٣٧ .
- Adger, C; Snow, C.; Christian, (2003). What teachers need to know about language? center for applied linguistics & delta systems co., Inc. USA .ed 482994
- Richards, J, (2011). Competence and performance in language teaching. USA: Cambridge university press.
- Washburn, E, Joshi, R, and Binks, E, (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. https://ila.Onlinelibrary. wiley.com
- Dixon, N, Kevin, (2015) secondary teacher's knowledge and attitudes toward English language learners and their impact on achievement .Use: proquest LLC, proquest No: 10076041.
- Chomsky, N, (1986) Knowledge of language: its nature, origin and use. Edited by: Anshen, R. New York: Pareger publishers.
- Levin, Joel R, (1988) Elaboration-Based Learning Strategies: Powerful Theory = Powerful Application. Contemporary Educational Psychology, v13 n3 p191-205 Jul. EJ377059.
- Shulman, lee (1986) those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher ,v 15n2 p4-14 Feb
- (1987) Knowledge and teaching: foundations of new reform. Harvard Educational Review, v 57 n1 p 1-22.
- Ball, D. L., & McDiarmid, G. W. (1990). The subject matter preparation of teachers. In W. R. Houston (Ed.), Handbook of research on teacher education (pp. 437–449). New York: Macmillan.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.
- Rowan, B. &Schilling, S. & Ball, D. & Miller, R. R (2001). Measuring teachers' pedagogical content knowledge in surveys:

An exploratory study. Consortium for Policy Research in Education.

- Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? Journal of Teacher Education, 59 (5), 389-407.
- Fenwick, L & Humphrey, S & Quinn, M & Endicott, M. (2013) Developing Deep Understanding about Language in Undergraduate Pre-service Teacher Programs through the Application of Knowledge. Australian Journal of Teacher Education.v39 .n1.

****