المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 3، 2011، 289- 302

مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغويّة

خالد السعودي*

تاريخ تسلم البحث 2011/3/8 تاريخ قبوله 2011/8/17

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغويّة في ضوء بعض المتغيرات ذات الصلة، وقد تم تطوير أداة تكونت من (68) فقرة، قُسمت إلى أربعة مجالات. وتكونت عينة الدراسة من (77) معلماً ومعلمة اختيروا عشوائياً ممن يدرسون في مدارس محافظة الطفيلة للعام الدراسي 2010-2011 م. ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة:أنّ لدى معلمي التربية الإسلامية تقديرات عالية فيما يتعلق بما يمتلكونه من كفايات خاصة باللغة العربية، كما أن لديهم وجهات نظر إيجابية نحو الاستخدام اللغوي في الأداء التدريسي بشكل خاص والحياة المدرسية والمجتمعية بشكل عام، حيث تراوحت الأهمية النسبية لذلك ما بين (مرتفعة ومتوسطة). ويعتقد المعلمون أن (ضعف المستوى اللغوي لدى الطلبة) يعد أكبر معيق لاستخدام اللغة العربية. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر معلمي التربية الإسلامية حول امتلاك الكفايات المتعلقة باللغة العربية أو ممارستها أو معوقات الاستخدام، تبعاً لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والإلمام باللغة العربية. وقد أوصت الدراسة بضرورة إدراج الكفايات اللغويّة الواردة في أداة الدراسة في برامج تدريب المعلمين من خلال الدروس والمشاغل والتعليم المصغر، وأن تكون متضمنة في استمارة الزيارة الصفية، ودليل المعلم. كما أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسة بهدف قياس الأبعاد المتعددة للكفايات اللغويّة لدى المعلمين في مباحث دراسية مختلفة وفي مناطق جغرافية أخرى. (**الكلمات المفتاحية:** الكفايات اللغويّة، معلم التربية الإسلامية، معلم، لغة عربية).

مقدمة: تُعد اللغة العربية من أهم الظواهر التي تميز بها الإنسان عن غيره من المخلوقات، قال تعالى: "الرحمن * علم القرآن * خلق الإنسان * علمه البيان" (الرحمن:1-4) واللغة هي حجر الأساس في التواصل والتفاعل بين البشر الذين يتكلمون لغة واحدة، كما أنها وعاء الفكر الإنساني المشترك، ووسيلة التعبير الجماعية والفردية للإنسان. واليوم يزخر العالم بآلاف اللغات، وتعدّ لغة الفرد وسيلته في إدراك العالم، والجسر الواصل بين خصوصية الذات وعمومية الموضوع، والمترجم عما في الضمائر من معان. واللغة هي قدر الإنسان الاجتماعي، فكما تكشف عن طبقته وجذور نشأته، تكشف أيضاً عن عقليته وقدراته وميوله الفكرية (علي، 2001). واللغة من أبرز الظواهر التي استأثرت باهتمام الناطقين بها؛ إذ أدركت الأمم منذ أقدم العصور والأزمنة أن اللغة وسيلة مهمة للحفاظ على الهوية الثقافية والتراث، إضافة إلى ما تؤديه من وظيفة نفسية جمالية تفي بالتعبير الدقيق عن الحاجات والمشاعر والأحاسيس. ويؤكد شوشة (2007) أن العرب في الجاهلية

* كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، الطفيلة، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك2011 ، اربد، الأردن.

Tafila Islamic Education Teacher's Use of Language Skills

khalid A. Alsoudi, *Faculty of Educational Sciences University of Tafila Technical.*

Abstract*: The study aimed at investigating the extent to which Islamic Education teachers in Tafila Province use language skills in the light of some related variables. An instrument was developed including (68) items in four domains. The sample consisted of (77) male and female teachers chosen randomly from those who taught in Tafila schools for the academic year 2010-2011. The results indicated that the teachers of Islamic education have high estimation regarding special competencies in the Arabic language, and they also have positive views towards linguistic use particularly in teaching and in school and social life in general. The average importance was between (high and average). The teachers believe that the weakness of the student in Arabic is considered as the biggest obstacle for using it. There are no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the means of the teachers of Islamic education views of owing competencies relating to Arabic or practicing it or the obstacles facing its use attributed to the variables of gender, experience, scientific qualification and understanding Arabic. The study recommends that the linguistic competencies included in this study should be added to teachers training programs through workshops and micro-teaching. Those items should also be included in the form of class visits and in teacher's books. It also recommends that a study should be conducted of measuring various dimensions for linguistic, and literary knowledge of teachers in different subjects in different areas.(**Keywords:** Islamic Education, Teacher, Competencies, Arabic Language).*

كانوا شديدي الاعتزاز بلغتهم الجميلة، حريصين كل الحرص على تقديرها ووضعها في أكرم منزلة وأحسن صورة، يتجلى هذا الحرص والاعتزاز في عنايتهم بجودة الإلقاء وحسن الحديث، وفي نفورهم من كل عيب يشوب التعبير أو يشوهه؛ لذلك لم يكن غريباً أن يعدّ عندهم اللسان الفصيح بمثابة نصف الشخصية الحقيقية للإنسان ، يقول شاعرهم:

لسان الفتى نصف ونصف فؤاده فلم يبق إلا صورة اللحم والدم

ولكن الاهتمام باللغة العربية والاعتزاز بها ازداد مع ظهور الإسلام، فقد نالت اللغة العربية مكانة سامية بين اللغات، وثمة عوامل سمت بهذه اللغة قدراً، وارتفعت بها مكانة، ومن أبرز تلك العوامل القرآن الكريم، فقد اختار الله اللغة العربية لتكون القالب اللغوي للمعاني الإلهية المنزلة من لدنه (عباس، 1989) قال تعالى: "إنا أنزلناه قرآنا عربياً لعلكم تعقلون" (يوسف: 2). ولهذا كلّه

تمتعت اللغة العربية بخصائص جعلتها متميزة ومتفوقة على غيرها من اللغات (العوفي، 1923؛ الجندي، د.ت).

وبناءً على ما سبق فإن علاقة اللغة العربية بالدين الإسلامي هي علاقة وثيقة، إذ إن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، ولغة الحديث النبوي الشريف، ولغة الاجتهاد والتشريع؛ ولأنه بدونها لا يُفهم القرآن والحديث، كما يستحيل بدونها الاجتهاد؛ لأنها شرط أساسي فيه، من أجل معرفة دلالات الألفاظ المختلفة، وما يترتب عليها من أحكام (هندي، 2002). وعليه فلا غرابة أن تُحارب العربية وتتوالى ضدها الهجمات؛ مما يستدعي ضرورة الدفاع عن اللغة العربية الفصحى والذي هو في حقيقته دفاع عن الدين الإسلامي: قرآنه، وحديث رسوله، وتاريخه، وتراثه الفقهي، وذخائره الفكرية والأدبية الخالدة، وهو في نهاية المطاف دفاع عن الهوية الذاتية للأمة.

ويؤكد الحسن (2001) أن من أخطر ما تعرضت له اللغة العربية من الأعداء هو عزل اللغة العربية عن التربية الإسلامية والتاريخ الإسلامي وفصل الوحدة المتكاملة بينهما. ولكن العربية رغم ذلك كله بقيت صامدة عصية على الأعداء، فعلى الرغم من أن الاستعمار الغربي كان يعمل لهدم اللغة العربية بحسبانها لسان الدين الإسلامي، وحاول هدمها بالدعوة لاستخدام اللهجات العامية لغةً للكتابة والتأليف، إلا أن هذه الدعوات والمحاولات الاستعمارية باءت بالخيبة والفشل والخسران المبين (جمال، 1983).

وإذا كانت اللغة العربية قد نجت من حملات المستعمرين والمستشرقين إلا أنها ما زالت تواجه تحديات داخلية كثيرة، وتعيش الأمة جراء ذلك أزمات لغوية كبيرة، فعلى الرغم من المؤتمرات والندوات التي عقدت بشأنها، فما زالت مؤسسة الإعلام تُسهم في انتشار اللحن وتغلّب الألفاظ الأجنبية، وما زال يُطلب من المؤسسة التعليمية أن تُضاعف من دعمها للغة العربية؛ لإيجاد مناهج تهتم بالجوانب الوظيفية لاستخدام اللغة.

وفي المؤسسة التربوية وقعت اللغة العربية بين إفراط وتفريط من قبل المعلمين، فقد تركها بعضهم نطقاً وكتابة، فظهرت لغته محتشدة بالعاميات والألفاظ الأجنبية، في حين جعلها البعض الآخر غير صالحة للتواصل في الحياة اليومية، حيث يلح بعض المعلمين على بيان حركات الإعراب بل ومدها، والتشدق بألفاظها، وعدم قبول أي تخفيف في أدائها، وكلا الفريقين أضر بالفصحى (صالح، 2010).

إن جانباً من الإشكالية الحقيقية تكمن في وجود قطيعة وظيفية بين اللغة وأبنائها، ولعل تلك الحالة تحتم على المؤسسة التعليمية أن تُعيد النظر في الخبرات والمهارات اللغويّة التي تُقدمها للمتعلمين، في محاولة جادة لإعادة التشكيل اللغوي لدى الناشئة. وهنا ينبغي أن تُناقش إشكالية القطيعة في إطارين، الأول: طبيعة الكتاب المدرسي الذي أصبح يقود المعلم ويوجه سلوكه التدريسي، والثاني: مدى امتلاك المعلمين للكفايات اللغويّة.

أما الكتاب المدرسي فمع أنه يفتح آفاق المعلم للتكامل وصولاً إلى تحقيق وحدة المعرفة (هندي وآخرون، 1989) إلا أننا نجد من المعلمين من قَصَر معرفته على المادة التي يقوم بتدريسها فقط، دون الاطلاع على المجالات الأخرى للمعرفة؛ مما جعله غير قادر على القيام بعملية الربط بين المواد الدراسية بالصورة المطلوبة (الوكيل المفتي، 2005). ويبدو أن شيئاً من هذه الممارسة حدث في تنفيذ مقرري اللغة العربية والتربية الإسلامية، على الرغم من أن تطوير المناهج الذي حدث في الأردن لهذه المباحث الدراسية يكشف عن مضامين إسلامية كثيرة في كتب اللغة العربية، كما يكشف عن إشارات لغوية متعددة في كتب التربية الإسلامية. وإذا أحسن المعلم توظيف العلاقة الوثيقة بين هذين المقررين فإن ذلك من شأنه أن يُحقق المنحى التكاملي، الذي يُساعد الطلبة على تحقيق نظرة موحدة متسقة مع وحدة المعرفة، كما يوحد سلوكهم فيما يتعلق بالعناصر التي تتناولها المناهج والكتب المدرسية، ويُسهم في إثارة دافعيتهم، ويوفر الوقت والجهد على الطالب بالمقارنة مع ما يبذله لدى تعلم كل فرع معزولاً عن الآخر.

أما حرص المعلم على امتلاك الكفايات اللغويّة، فهذا يُعبر عن إدراك المعلم لأهمية اللغة ودورها في إحداث أنشطة تواصلية فاعلة؛ ولهذا يؤكد عبد الرحيم والشباطات (2003) على الدور الرئيس الذي تؤديه اللغة في حياتنا، وخصوصاً في عملية الاتصال التعليمي، فمع أن ما نقوله من كلمات وعبارات وجمل هو استعمال شفوي مهم، فإن الطريقة التي تستخدم فيها اللغة يُمكن أن تكون أكثر أهمية من كلماتنا كمصادر للمعلومات.

وفي ضوء ذلك يُمكن القول إن اللغة ضرورية لكل من يتصدى للعملية التعلمية التعليمية، لا سيما وأن عمله يقوم على التفاعل بينه وبين الطلبة؛ لأن مهارات اللغة هي نافذة المتعلم التي يلج منها إلى ميدان المعرفة الواسع، بكل ما فيه من علم وأدب وفن، وهي في التربية الإسلامية مفتاح الاطلاع على العلوم الشرعية "لذا ينبغي أن تحوي المناهج هذا المفتاح، وينبغي أن تقدم المعلومات الدينية بحيث تعكس خصائص اللغة العربية، كما يتطلب ذلك أن يستخدم جميع المعلمين اللغة العربية الفصحى في تدريسهم" (موسى وسعد، 2005، 30).

إن قيام معلم التربية الإسلامية باستعمال اللغة العربية وتوظيف مهاراتها في أدائه التدريسي مرهون بفهمه لطبيعة العلاقة بين اللغة والدين، ومنوط باطلاعه على اللغة العربية ومهاراتها الأربع: التحدث والاستماع والقراءة والكتابة. وإذا كانت العلوم الشرعية لازمة لمعلم التربية الإسلامية في الدرجة الأولى، فإن الثقافة الأدبية واللغويّة لازمة له كذلك، غير أن الأولى تلزم لزوم المقاصد والغايات، والثانية تلزمه لزوم الوسائل والأدوات.

إن التربية الإسلامية تلقي على من يتصدى لتعليمها تبعات ومسؤوليات لا نظير لها عند غيره من المعلمين، فمعلم التربية الإسلامية ليس موظفاً في وزارات التربية والتعليم يقول كلمته

ويمضي، ولكنه داعية يبثّ القيم الفاضلة والأخلاق النبيلة، ولهذا يؤكد القرضاوي (1991،115) في معرض حديثة عن ثقافة الداعية: "أن اللغة العربية – بمفرداتها ونحوها وصرفها – لازمة لسلامة اللسان، وصحة الأداء، فضلاً عن حسن أثرها في السامع، بل صحة الفهم أيضاً، فالأخطاء اللغويّة إن لم تحرف المعنى وتشوّه المراد يمجها الطبع وينفر منها السمع، بل كثيراً ما يؤدي اللحن إلى إفساد المعنى، وإخراجه إلى ما يناقض الشرع".

وقد أشار المالكي (2005) إلى أهمية العناية بتنمية الثروة اللغويّة بوصفها من مهارات التربية الإسلامية، وعدها مهارة أساسية تُساعد المتعلم على فهم القرآن وتأمله، وفهم موضوعات التربية الإسلامية الأخرى، وذلك من خلال زيادة المفردات التي يتعلمها في التربية الإسلامية، إضافة إلى التدرب والتمرس على استخدام المعاجم والقواميس اللغويّة. ويرى الجلاد (2007، 61-62) أن الثقافة اللغويّة ضرورية لمعلم القرآن الكريم " وهي تعنى بتعلم أصول اللغة العربية وعلومها وفنونها حتى يستطيع فهم لغة القرآن الكريم، واستيعاب ما فيه من أساليب العربية، وأسرارها وبديعها وأنه من الصعب على من يريد تعلم القرآن الكريم وتعليمه أن يكون قليل البضاعة في علوم العربية؛ لأن القرآن الكريم مبني على فهم اللغة واستيعابها، وإتقانها شرط لازم لمن أراد العيش في أفيائه وظلاله".

وتتمثل الكفايات اللغويّة اللازمة لمعلم التربية الإسلامية باستعمال لغة سليمة في التخاطب والتحدث، خالية من العامية التي تحتشد بالعناصر الشاذة والمشوهة والمحرفة والمهجنة والدخيلة، وخالية أيضاً من الإغراب والتعقيد والصيغ النادرة، وإكساب الناشئة بالاقتداء والمحاكاة تعابير مقبولة وحصيلة لغوية تُمكن المتعلم من التواصل مع العلوم الشرعية. كما تتمثل الكفايات اللغويّة في القدرة على الضبط الدقيق لأواخر الكلمات أو بنيتها عند قراءة النصوص الشرعية، خصوصاً تلك التي يُخل ضبطها بالمعنى والدلالة للمفاهيم الدينية، كما تتمثل تلك الكفاية اللغويّة بالقدرة على تذوق النصوص القرآنية والنبوية، والسيطرة على اللغة التراثية التي كتب بها الفقه الإسلامي، واستيعاب اللغة التي صيغت بها مفاهيم العقيدة الإسلامية.

وقد حدد سلام (2001، 171) عدداً من المهارات اللغويّة اللازمة لمعلم التربية الإسلامية، ومنها:

- ضبط اللغة المنطوقة بنية ونحواً.
- تحديد المعنى المناسب للسياق.
- تحديد مواطن الجمال التعبيري في النصوص اللغويّة وتحليل الصور والتعبيرات البلاغية.
- تحديد المواقع الإعرابية لأركان الجملة، وتحديد ما تعود عليه الضمائر في سياق الجملة العربية.
- استخدام أدوات الربط وتحديد وظائفها في السياق.
- التلوين الصوتي بما يُناسب المعنى.
- التمييز بين الأصوات اللغويّة من حيث المخارج والصفات، وإخراج كل صوت لغوي من مخرجه الصحيح.
- التمييز بين ما توحي به الكلمات والتعبيرات، من معان حقيقية أو مجازية.
- استنتاج الأفكار الرئيسة للمقروء والمسموع.
- استخدام المعاجم اللغويّة للكشف عن معاني الكلمات.

مشكلة الدراسة:

إن الفوضى الحاصلة في استخدام اللغة العربية في أخطر أماكنها التعلم والتعليم، ثم وسائل الإعلام - المكتوبة والمسموعة والمرئية- تحتّم الوقفة الجادة من علماء اللغة والمثقفين والمؤسسات على اختلافها أن تكون واعية للخطر المرعب الذي يجتاح أوطاننا وألسنتنا (زاهد، 2010) حيث يبدو أن الضعف في اللغة العربية الفصحى تعبيراً وكتابة، يُشكل ظاهرة عامة وملموسة تتفشى بين الكثير من المتعلمين في البلاد العربية (الموسى، 1984) ويؤكد علماء النفس أن التعليم مهما كان نوعه أو مصدره يقوم أساساً على وجود ملكة الفهم وتوافر القدرة على الإدراك، وأن اتساع ملكة الفهم وتطور القدرة على الإدراك لهما ارتباط وثيق بالنمو اللغوي (عاقل، 1984) وبناء على ذلك فإن ضآلة المحصول اللغوي يعني تعثر القدرة على اكتساب المعارف والخبرات من مصادرها المختلفة، وأولها تعثر مقروئية المواد الدراسية.

ويتفق الجميع على أن اللغة العربية ليست مسؤولية أشخاص بأعينهم كالشعراء والأدباء، كما أنها ليست مسؤولية مؤسسة بعينها كالمؤسسة التربوية أو الإعلامية أو الثقافية. ويبين علي (2001، ص 228) أن اللغة العربية "مسؤولية الجميع، ومسؤولية المجمع والجامع، ومؤسسات التربية وأجهزة الإعلام والمنظمات الثقافية، مسؤولية وجهاء النخبة وبسطاء العامة، مسؤولية الشاعر والعامل والناشر والكاتب والقارئ والمدرس والطالب؛ لأن اللغة هي الأم التي ترعى كل ناطق بها وكأنه طفلها الوحيد والأثير". وهي في السياق التربوي والتعليمي - أيضاً - ليست مسؤولية مناهج اللغة العربية ومعلميها- وإن كان يقع على عاتقها العبء الأكبر والمسؤولية العظمى- وإنما هي مسؤولية مشتركة، تطال كل ناطق بها من المعلمين؛ لأن اللغة العربية قاعدة عامة تتلاقى وتترابط فيها العديد من المفاهيم والمهارات الأساسية في الميادين المعرفية الأخرى.

وهذا كله يؤكد أنّه تقع على عاتق جميع المعلمين – وبدرجات متفاوتة من المسؤولية- مهمة التنمية اللغويّة لدى الطلبة، حيث تُؤكد الدّراسات أن اللغة لا يكتسبها المتعلم من مدرس اللغة وحده أو من دراسته للمقرّرات الخاصة بها فحسب، وإنما يكتسبها ويتعلم مفرداتها، وكثيراً مما يرتبط بها من أعراف وأصول وقواعد وأساليب ومن مصادر أخرى، ومن خلال نشاطات عديدة ومتنوعة تجري في المدرسة، ومن كل مدرسيه المؤهلين؛ ففي حديثه معهم

وتعليمهم إياه تُمارس اللغة بمستوياتها المتعددة المرتبطة بأنواع عديدة من المعارف والخبرات والنشاطات (المعتوق، 1996).

ولئن كانت الكفاية اللغويّة لازمة بالنسبة لمدرسي اللغة العربية بصورة خاصة، فإن ذلك لا يعني بأي حال من الأحوال عدم اعتبارها من المؤهلات الضرورية لمدرسي المواد الأخرى. وانطلاقا من العلاقة الوثيقة بين اللغة العربية والدين الإسلامي فإن مناهج التربية الإسلامية ليست خارجة عن إطار المسؤولية اللغويّة؛ لأن وعي معلمي التربية الإسلامية بأهمية اللغة العربية وممارستهم لمهاراتها المتعددة من شأنه يرفع من سوية أدائهم التدريسي خصوصاً أن تنمية الحصيلة اللغويّة للمتعلمين تعينهم على فهم قضايا الدين ومسائله. وعلى الرغم من ضرورة تمكن معلم التربية الإسلامية من اللغة العربية بوصفها الوسيلة الوحيدة لفهم علوم الدين الإسلامي كما ينبغي، فقد لحظ الباحث خلال عمله – السابق- معلماً للتربية الإسلامية ومشرفاً تربوياً للمبحث ذاته، أن العناية باللغة العربية لا تتناسب وأهميتها بالنسبة له. وهذا ما أكدته بعض الدِّراسات ومنها دراسة المصلحي (1995) التي أظهرت انخفاض الأداء التدريسي في كفاية التعبير اللغوي.

وبناءً على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في محاولتها الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغويّة في ضوء بعض المتغيرات ذات الصلة ؟.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغويّة وممارستها في الأداء التدريسي واستخدامها في الحياة المدرسية والمجتمعية ؟.
2. ما معوقات استخدام اللغة العربية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة؟.
3. هل تختلف وجهات نظر معلمي التربية الإسلامية حول امتلاك الكفايات اللغويّة وممارستها أو معوقات الاستخدام، باختلاف متغيرات: الجنس، والخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي، ودرجة الإلمام باللغة العربية؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغويّة في ضوء بعض المتغيرات ذات الصلة، وبشكل خاص قصدت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

الأول: تعرف واقع الكفايات اللغويّة لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة من حيث الإلمام بها والاتجاه نحوها، واستخدامها في التدريس، واستخدامها في الحياة المدرسية والمجتمعية.

الثاني: الكشف عن معوقات استخدام الكفايات اللغويّة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية.

الثالث: معرفة تأثير بعض خصائص المعلم في مجالات أداة الدراسة، وقد تضمنت هذه الخصائص (جنس المعلم، وخبرته، ومؤهله، ومستوى إلمامه باللغة العربية).

أهمية الدراسة:

يمكن إيجاز أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

1. ندرة الدِّراسات العربية التي تصدت لبحث هذا الموضوع المهم لهذه الفئة من المعلمين. فعلى الرغم من أهمية هذا الجانب من جوانب إعداد معلم التربية الإسلامية إلا أنه لم يحظ بالاهتمام الذي يعكس أهميته، ويبرز قيمته في أداء المعلم.
2. توجيه أنظار المعنيين بهموم التربية الإسلامية وشؤونها لأهمية امتلاك معلمي التربية الإسلامية للكفايات اللغويّة في التدريس.
3. ومن المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة القادة وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم (كالمشرفين التربويين)؛ مما سيمكنهم من مساعدة المعلمين على تحسين الاستعمال اللغوي مستقبلاً، كما يتوقع أن يستفيد منها معلمو التربية الإسلامية من خلال قائمة المهارات اللغويّة التي تضمنتها أداة الدراسة.
4. ومن المؤمل لهذه الدراسة بما انتهت إليه من نتائج وبما صدر عنها من توصيات أن تفتح آفاقاً بحثية للدارسين والمهتمين في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية:

فيما يلي المصطلحات الواردة في هذه الدراسة التي يرى الباحث ضرورة تعريفها إجرائياً، وهي:

الكفايات: هي القدرات الأساسية الضرورية (معارف، مهارات، أساليب، أنماط سلوك ..) التي تلزم المعلم للقيام بعمله بفاعلية وإتقان وبمستوى من الأداء، وبأقل جهد ووقت وكلفة (خضر، 2006). ويقصد الباحث بالكفايات في هذه الدراسة مجموعة المعايير اللغويّة التي تُعرف من خلالها قدرة معلم التربية الإسلامية على امتلاك مهارات اللغة العربية الأساسية ومدى ممارسته لها بما يضمن تحقيق النتاجات المطلوبة.

كفايات المعلم اللغويّة: مجموعة القدرات اللغويّة التي تخدم موضوعات التعلم المقصودة اللازمة لإنجاز مستوى مقبول من الأداء، التي تشمل امتلاك معلم التربية الإسلامية للمهارات اللغويّة

الضرورية، والاتجاه الإيجابي نحو تعلمها وتعليمها، وممارستها في الأداء التدريسي وفي الحياة المدرسية والمجتمعية، وقد تحددت هذه الكفايات في كل فقرة من فقرات أداة الدراسة الحالية وتدريجاتها، وتقاس بالدرجة التي يختارها أفراد العينة بصورة ذاتية على السّلم الخماسي المقابل لكل فقرة.

معلم التربية الإسلامية: وهو من يحمل مؤهلاً في العلوم الشرعية، وتم تعيينه في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وأنيط به تدريس الدين الإسلامي الحنيف في المرحلتين الأساسية والثانوية.

محددات الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

1. عينة من معلمي التربية الإسلامية الذين يدرِّسون في مدارس محافظة الطفيلة، للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010-2011 م.
2. أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة من إعداد الباحث خاصة بقياس مدى امتلاك الكفايات الأساسية المتعلقة باللغة العربية.

الدِّراسات السابقة:

تجدر الإشارة إلى أن الأدب التربوي يحتشد بالدِّراسات التي تبحث في نوعية الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم في الجوانب الشخصية والعلمية والاجتماعية والفنية، ومعلم التربية الإسلامية ينظر له بعناية في هذا المجال، ولقد اهتم بعض الباحثين بتحديد الكفايات والمهارات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية وبناء برامج تقوم على أساس تلك الكفايات والمهارات، ومن بين تلك الدِّراسات دراسة حمروش وسعد (1997) التي بينت أن الوعي بالكفايات والمهارات لدى الطلاب المعلمين في التربية الإسلامية في تسع كليات تابعة لعدة جامعات مصرية لم تصل إلى حد الكفاية المطلوب.

وفي مجال الكفايات اللغويّة قام سلام (2001) بدراسة هدفت بيان أثر تمكن طلاب شعبة التربية الإسلامية من المهارات اللغويّة في مهاراتهم في معالجة محتوى التربية الدينية، وقد بلغت عينة الدراسة (78) طالباً وقد استخدم الباحث استبانة وبطاقات ملاحظة للأداء اللغوي والتدريسي، وقد أظهرت الدراسة (15) مهارة لغوية لازمة لمعلمي التربية الإسلامية تصدرت القائمة مهارة (ضبط اللغة المنطوقة بنية ونحواً) في حين جاءت مهارة (استخدام المعاجم اللغويّة للكشف عن معاني الكلمات) في ذيل القائمة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب ذوي الأداء المرتفع وذوي الأداء المنخفض لصالح ذوي الأداء المرتفع، وأن الفرق بين متوسط طلاب السنة الثالثة وطلاب السنة الرابعة في أدائهم مهارات معالجة المحتوى جاء غير دال إحصائياً، وأنه لا يوجد أثر للتفاعل بين مستوى الأداء اللغوي ، والسنة الدراسية على أداء مهارات معالجة محتوى الدرس.

وإيماناً بأهمية مهارات الاتصال لمعلم التربية الإسلامية أجرى عبد الرحيم والشباطات (2003) دراسة هدفت الكشف عن درجة استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال، وقد تكونت عينة الدراسة من (79) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع مهارات الاتصال تم استخدامها من قبل الطالبات، وأن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لصالح المهارات اللفظية، ومن ذلك: مهارة اللغة الواضحة السليمة، وأن الطالبات الممتازات أكاديمياً أفضل في استخدام مهارات الاتصال من غيرهن.

أما العياصرة (2005) فقد قام بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في سلطنة عمان لمهارة الاستدلال من وجهة نظر مشرفي المبحث، وتوصلت الدراسة إلى قائمة من الفقرات الفرعية وعددها (45) فقرة، يُشكل مجموعها مهارة الاستدلال، وأظهرت الدراسة ضعفاً في التخطيط لمهارة الاستدلال، وضعفاً في توظيفها أثناء التدريس، وضعفاً في ربطها بمهارة التجويد.

وأجرى الجهيمي (2008) دراسة هدفت إلى تعرف الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية (عليا) ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بالكفايات التدريسية بلغت (50) كفاية توزعت على عدد من المجالات، وأظهرت الدراسة تدنياً في الممارسة لدى معلمي العلوم الشرعية في هذه المرحلة وبمتوسط حسابي كلي بلغ (1.66).

ومن الملاحظ على الدِّراسات السابقة أنها أشارت إلى تنوع الكفايات والمهارات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية: (كفايات تدريسية عامة، كفايات خاصة بتدريس فروع التربية الإسلامية، مهارات لغوية، مهارات اتصال، مهارة الاستدلال) كما تنوعت أماكن إجراء هذه الدِّراسات، وأظهرت غالبية الدِّراسات السابقة تدني مستوى الأداء العام للفئة المستهدفة من معلمي التربية الإسلامية أو الطلبة المعلمين؛ وضعف في امتلاك وممارسة الكفايات على اختلافها، كما في دراسة كل من (حمروش وسعد،1997؛ العياصرة ؛ 2005؛ الجهيمي، 2008). كما يُلاحظ أن غالبية الدِّراسات السابقة عنيت بمعلم التربية الإسلامية، ولكنها جاءت في مجملها بعيدة عن المهارات اللغويّة لمعلم التربية الإسلامية، ولعل أقرب هذه الدِّراسات لمجال الدراسة الحالية دراسة (سلام، 2001) وهي وإن كانت تدور في إطار الدراسة الحالية، إلا أنها تختلف عنها في طبيعة العينة، ومكان إجراء الدراسة، والأداة المستخدمة، فضلاً عمّا يُحدثه العامل الزمني بين الدراستين من فارق كبير؛ ومن هنا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن واقع الكفايات المتعلقة باللغة العربية لدى معلمي التربية الإسلامية من حيث الاتجاهات والإلمام المعرفي، والاستعمال العام في المدرسة والمجتمع، والتوظيف في الأداء التدريسي، كما تدرس المعوقات التي قد تحول دون الاهتمام باللغة العربية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمته أهداف الدراسة، حيث يهتم هذا المنهج بوصف الجوانب المتنوعة لمشكلة الدراسة، وذلك بهدف التوصل إلى نتائج تمثل الواقع الحقيقي؛ ولهذا تم استخدام استبانة لقياس الكفايات اللغويّة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية الذين يدرسون في محافظة الطفيلة في الفصل الأول للعام الدراسي 2010-2011م، وعددهم (77) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً، وهؤلاء يمثلون ما نسبته (55.8%) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (138) معلماً ومعلمة، والجدول (1) يبّين توزيع أفراد العينة على متغيراتها التصنيفية.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها التصنيفية (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والإلمام باللغة العربية)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	31	% 40.3
	أنثى	46	% 59.7
المؤهل العلمي	بكالوريوس	71	% 92.2
	ماجستير	6	% 7.8
الخبرة بالسنوات	1- 5	36	% 46.8
	6- 10	25	% 32.5
	11- 15	10	% 12.9
	16- فأكثر	6	% 7.8
الإلمام باللغة العربية	مبتدئ	3	% 3.9
	متوسط	45	% 58.4
	متقدم	29	% 37.7

أداة الدراسة:

بهدف جمع البيانات تم تطوير استبانة تقيس درجتي امتلاك الكفايات المتعلقة باللغة العربية وممارستها لدى معلمي التربية الإسلامية، إذ تمّ ذلك بالاستفادة من خبرة الباحث والأدبيات التربوية السابقة ذات العلاقة، مثل: (المعتوق، 1997؛ سلام،2001) حيث تكونت الاستبانة من (78) فقرة، موزعة على (4) مجالات هي: إلمام المعلم باللغة العربية واتجاهه نحوها (12) فقرة، واستخدام اللغة العربية في الأداء التدريسي (34) فقرة، واستخدام اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية (7) فقرات، ومعوقات استخدام اللغة العربية(15) فقرة، وقد وضع أمام كل فقرة مقياس خماسي التدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

صدق الأداة:

اعتمد الباحث في تحديد صدق الأداة على ما يُسمى بالصدق المنطقي، وهو اعتماد رأي المحكمين المتخصصين في الأداة، عُرضت الاستبانة على (15) من المتخصصين باللغة العربية وأساليب تدريسها، والتربية الإسلامية وأساليب تدريسها في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الثلاث (مؤتة، والطفيلة التقنية، والحسين بن طلال)، كما عرضت على (6) من المشرفين التربويين في مبحثي اللغة العربية والتربية الإسلامية في مديريتي التربية والتعليم لمحافظة الطفيلة؛ للتأكد من ملاءمة الفقرات ووضوح صياغتها، وقد طلب من المحكمين حذف الفقرات غير الملائمة وإضافة العبارات المناسبة التي يرون إضافتها، وبعد ذلك تم تعديل الاستبانة بناء على ملاحظات المحكمين.

ثبات الأداة:

تم تقييم ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة من (20) معلماً من خارج عينة الدراسة، وقد حُسب معامل الثبات وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha) وتعد هذه الطريقة الأفضل والأكثر شيوعا لحساب الثبات لمثل هذا النوع من المقاييس، حيث بلغ معامل ثبات الأداة (0.93) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة. وتراوحت قيم الثبات لمجالات الاستبانة الأربعة ما بين (0.82 - 0.90) والجدول (2) يبين معاملات ثبات الاستبانة ككل وكمجالات.

الجدول (2): معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة، ولها مُجتمعة

المجال	أرقام الفقرات	عددها	معامل الاتساق الداخلي
إلمام المعلم باللغة العربية واتجاهه نحوها	1- 12	12	0.84
استخدام اللغة العربية في الأداء التدريسي	13- 46	34	0.90
استخدام اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية	47- 53	7	0.82
معوقات استخدام اللغة العربية	54-68	15	0.88
المجموع	1-68	68	0.93

متغيرات الدراسة:

1. المتغيرات المستقلة: تضمنت الدراسة أربعة متغيرات مستقلة، هي:
   - الجنس: (ذكر، أنثى)
   - الخبرة في التدريس: (1-5 سنوات / 6-10 سنوات /11-15 سنوات / 16 – فأكثر)
   - المؤهل العلمي: (بكالوريوس، ماجستير)
   - المعرفة باللغة العربية: (مبتدئ، متوسط، متقدم)
2. المتغير التابع: درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للكفايات المتعلقة باللغة العربية ومدى ممارستهم لها.

الأساليب الإحصائية:

1. للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد تم ترميز البيانات، وهي مرحلة إعطاء البيانات ترميزاً لتدل على معناها الوصفي، بناءً على البيانات الشخصية والمقياس الخماسي لبنود الدراسة؛ لتصبح البيانات جاهزة للتحليل واستخراج النتائج.
2. استخدام الإحصاء الوصفي المتمثل في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
3. استخدام اختبار(t-test) لاستخراج دلالات الفروق للمتغيرات ذات البعدين (الجنس، والمؤهل العلمي)، واختبار (f) لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية للمتغيرات التي تشتمل أكثر من بعدين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص هذا السؤال على: "ما مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغويّة وممارستها في الأداء التدريسي واستخدامها في الحياة المدرسية والمجتمعية؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية والترتيب التنازلي لكل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة الأولى التي تمثل فقراتها امتلاك الكفايات اللغويّة وممارستها. والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل مجال من مجالات الدراسة الثلاث الأولى

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
إلمام المعلم باللغة العربية واتجاهه نحوها	12	4.14	0.52	% 82.8	1
استخدام اللغة العربية في الأداء التدريسي	34	4.03	0.53	% 80.6	2
استخدام اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية	7	3.67	0.75	% 73.4	3
المجموع	53	3.95	0.59	-	-

ولتوضيح الجدول (3) بخصوص درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات المتعلقة باللغة العربية وممارستهم لها من وجهة نظرهم في كل مجال من المجالات، وتعرُّف المستوى المرتفع منها الذي يقع ما بين (3.68 – 5) والمتوسط الذي يقع ما بين (2.34 – 3.67) والمنخفض الذي يقع ما بين (1-2.33).

وبناءً عليه فقد أشارت النتائج إلى حصول مجال (إلمام المعلم باللغة العربية واتجاهه نحوها) على أهمية نسبية عالية بلغت (82.8%) وحلّ في المرتبة الأولى، كما أشارت إلى حصول مجال (استخدام اللغة العربية في الأداء التدريسي) على أهمية نسبية عالية أيضاً بلغت (80.6%) وحلّ في المرتبة الثانية؛ وهذا يعني أن معلمي التربية الإسلامية على وعي تام بأهمية الإلمام بمهارات اللغة العربية: الاستماع والتحدث القراءة والكتابة، وأن اتجاههم نحو اللغة العربية اتجاه إيجابي ينبع من تقدير الإسلام واعتزاز المسلمين بلغة القرآن الكريم.

أما مجال (استخدام اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية)؛ فقد حصل على أهمية نسبية متوسطة إذ بلغت (73.4%) وحلّ في المرتبة الثالثة، وهذا يعني أن استخدام معلم التربية الإسلامية اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية كان بدرجة متوسطة بصفة عامة، ولعل نتيجة هذا المجال تتصل بالثقافة السائدة لدى المجتمع التي تستخدم لغة عادية في التواصل اللفظي والكتابي، والمعلم جزء من هذه المنظومة الثقافية فهو يقدر اللغة من جانب، ولا يستطيع الانسلاخ من الثقافة التي تعتبر الاستخدام اللغوي السليم هو تقعر وتشدق.

ولتوضيح النتائج الخاصة بكل مجال من هذه المجالات بكافة فقراتها، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل الفقرات وفق انتمائها للمجال الذي تنتمي إليه ثم رتبت ترتيباً تنازلياً. وذلك كما هو مبين في الجداول (4- 6):

أولاً: مجال إلمام المعلم باللغة العربية واتجاهه نحوها:

الجدول (4):الترتيب التنازلي لفقرات مجال إلمام المعلم باللغة العربية واتجاهه نحوها في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي حازتها

رقم الفقرات	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
10	أحب اللغة العربية لأنها من شعائر الإسلام.	4.89	0.38	% 97.8	1
6	أرى أن استخدام اللغة العربية ضرورة ملحة لمعلم التربية الإسلامية.	4.57	0.78	% 91.4	2
8	أرى أن استخدام اللغة العربية الفصيحة يُعطي طابعاً مميزاً لعملية التدريس.	4.44	0.88	% 88.8	3
11	لدي ثروة لغوية تساعدني على أدائي التدريسي.	4.34	0.75	% 86.8	4
7	أرى أن تتضمن مناهج إعداد المعلم مقررات في اللغة العربية.	4.25	0.96	% 85	5
3	أستمتع بالأحاديث التي تدور حول اللغة العربية.	4.23	0.88	% 84.6	6
4	أجد متعة عندما أتحدث باللغة العربية الفصيحة.	4.15	1.07	% 83	7
2	لدي قدرة على التمييز بين فروع اللغة العربية وموضوعاتها.	4.09	0.88	% 81.8	8
1	أهتم بقراءة الكتب والمجلات المتعلقة باللغة العربية.	3.80	0.84	% 76	9
12	أحاول المشاركة في أنشطة تكشف عن أدائي اللغوي وتقويه.	3.69	1.03	% 73.8	10
5	أتمنى أن أكون متخصصاً في اللغة العربية.	3.61	1.26	% 72.2	11
9	استغرب من استخدام الآخرين للهجة العامية الدارجة.	3.57	1.14	% 71.4	12
المتوسط الحسابي العام		4.14	0.52	-	-

تشير النتائج الوصفية للجدول (4) إلى ما يأتي:

- حصلت الفقرات ذات الأرقام (3،7،11،8،6،10، 2،12،1،4) على أهمية نسبية عالية، وحازت فقرة (أحب اللغة العربية لأنها من شعائر الإسلام) على المرتبة الأولى إذ بلغت (97.8%) ضمن هذه النسبة العالية، وهي تُشير إلى أن معلمي التربية الإسلامية لديهم اتجاهات إيجابية، وبمستوى كبير نحو اللغة العربية التي تعد شعيرة من شعائر الإسلام، ورمزاً من رموز الهوية الثقافة العربية، وهو تعبير عن الانتماء للدين والأمة.

- الفقرتان اللتان حصلتا على أهمية نسبية متوسطة، مرتبتان تنازلياً على التوالي، هما الفقرتان (5،9) وقد حظيت هاتان الفقرتان بأهمية نسبية (72.2%) و(71.4%) على التوالي، وتشير الأولى إلى أن رغبة التخصص في اللغة العربية يقع تقديرها ضمن حالة متوسطة لدى أفراد العينة، وهذا يشير إلى الاعتقاد السائد لدى بعضهم بصعوبة التخصص في قواعد اللغة العربية، وقلة فرص العمل لخريجي هذا التخصص. أما الفقرة الثانية فتشير إلى (استغرب استخدام الآخرين للهجة العامية الدارجة) وهذه نتيجة طبيعية في مجتمع ألف استخدام اللغة الدارجة في التواصل حتى من متعلميه ومثقفيه. هذا ويمكن الإشارة إلى أنه لم تُسجل أيّ من الفقرات أهمية نسبية متدنية، وهذه النتيجة منوطة بمدى دقة أفراد عينة الدراسة في إعطاء تقديرات تعبر عن أرائهم حول فقرات الاستبانة، وعلى أي الأحوال قد تُؤشر هذه النتيجة على إدراك المعلمين للبعد اللغوي كإحدى الكفايات التعليمية التي يجب امتلاكها والتطلع نحو الاستزادة منها.

ثانياً: مجال استخدام اللغة العربية في الأداء التدريسي:

الجدول (5):الترتيب التنازلي لفقرات مجال استخدام اللغة العربية في الأداء التدريسي في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي حازتها

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	أوضح المعنى اللغوي للمفردات الصعبة والغريبة في النصوص الشرعية.	4.70	.65	94	1
5	أنمي لدى طلبتي مهارة الإنصات الواعي للحديث والآداب المتعلقة بذلك.	4.45	.67	89	2
34	أراعي تسلسل الأفكار والسلاسة اللغويّة أثناء شرحي للدرس.	4.44	.73	88.8	3
24	أراعي التلوين الصوتي أثناء تحدثي باللغة العربية .	4.42	2.07	88.4	4
16	أهتم بالتعريف اللغوي للمفاهيم التي أعلمها لطلبتي.	4.41	1.43	88.2	5
29	أركز على شرح الفرق بين الرسم القرآني والكتابة الإملائية.	4.40	.83	88	6
4	أنمي لدى طلبتي مهارة الكتابة باللغة العربية.	4.38	.65	87.6	7
6	أحرص على السلامة اللغويّة للاختبارات التحصيلية التي أقوم بإعدادها.	4.35	.79	87	8
11	انمي لدى طلبتي مهارة القراءة الصامتة.	4.33	.92	86.6	9
23	أربط الطالب باللغة العربية لتنمية اعتزازهم بالدين الإسلامي.	4.32	.86	86.4	10
12	أخصص وقتاً من الموقف التعليمي للقراءة الجهرية لبعض فقرات الدرس.	4.25	1.03	85	11
2	أحرص أن يُعبر الطلبة عن أرائهم ومشاعرهم باللغة العربية.	4.19	.85	83.8	12
18	أعيد الفكرة بقوالب لغوية متعددة إذا لم يفهمها الطلبة.	4.18	.86	83.6	13
8	احرص أن أستخدم اللغة العربية في الموقف التعليمي قراءة وكتابة ومحادثة.	4.18	.86	83.6	14
33	أستخدم لغة سليمة تناسب المراحل النمائية للطلبة.	4.17	.88	83.4	15
3	أشجع طلبتي على التحدث باللغة العربية.	4.16	.93	83.2	16
15	أحرص على خلو تعبيري من الأخطاء اللغويّة والإملائية.	4.12	.90	82.4	17
13	استخدم اللغة العربية حتى في مهارات التفاعل الإنساني أثناء الشرح.	4.05	.90	81	18
10	أصوب أخطاء الطلبة اللغويّة شفهياً وتحريرياً.	4.00	.92	80	19
7	أستخدم اللغة العربية مع جميع الطلبة بصرف النظر عن المستوى التحصيلي لهم.	3.96	1.02	79.2	20
28	أعزز استجابات الطلبة باللغة العربية وبألفاظ مُناسبة.	3.94	.95	78.8	21
32	أستخدم مفردات لغوية جديدة تساعد على زيادة المحصول اللغوي للطلبة.	3.93	.91	78.6	22
26	أناقش قضايا إملائية مهمة من مقررات التربية الإسلامية.	3.93	1.01	78.6	23
19	أتحدث باللغة العربية الفصيحة في كل تفاصيل الموقف التعلمي التعليمي.	3.83	.84	76.6	24
17	أنمي لدى الطلبة الخيال والتذوق الأدبي.	3.83	.95	76.6	25
9	أتحدث بلغة عربية فصيحة مضبوطة الشكل.	3.75	.96	75	26
30	أؤكد على استخدام علامات الترقيم المناسبة في كتابات الطلبة.	3.71	1.03	74.2	27
25	أدعو طلبتي للتحدث باللغة العربية طوال الموقف التعليمي.	3.71	.91	74.2	28
22	استخدم التصوير الحسي لتقريب المعاني إلى الطلبة.	3.68	1.02	73.6	29
31	ألجأ للمختصين في اللغة العربية لمساعدتي فيما يُشكل علي من القضايا اللغويّة.	3.67	1.15	73.4	30
27	أشير إلى بعض المفاهيم الأساسية اللغويّة ذات العلاقة بدروس التربية الإسلامية.	3.63	1.04	72.6	31
14	أضمن اختباراتي قياس بعض المهارات اللغويّة.	3.45	1.04	69	32
20	أسرد عددا من الأبيات الشعرية كشواهد على الدرس الذي أقوم بتعليمه.	3.40	1.09	68	33
21	أحيل الطلبة إلى استخدام المعاجم والقواميس اللغويّة.	3.31	.99021	66.4	34
المتوسط الحسابي العام		4.03	0.53	-	-

تشير النتائج الوصفية للجدول (5) إلى ما يأتي:

- حصلت (29) فقرة على أهمية نسبية عالية، وحازت فقرة (أوضح المعنى اللغوي للمفردات الصعبة والغريبة في النصوص الشرعية) المرتبة الأولى إذ بلغت (94%) ضمن هذه النسبة العالية، وهي تُشير إلى أن معلمي التربية الإسلامية يدركون دور اللغة في توضيح المفردات الصعبة والغريبة، وأن العودة للجذر اللغوي يضع المتعلم في صورة ذهنية واضحة عند التعامل مع المفاهيم والمصطلحات الشرعية؛ لأن إعطاء معان لغوية ابتداء للمفهوم الديني، هو أوضح الأشكال وأكثرها دلالة على أهمية اللغة العربية في تعلم وتعليم التربية الإسلامية ومحاورها، وأنها نقطة البدء في فهم النصوص.

كما أظهرت هذه الفقرات ممارسة واعية من معلمي التربية الإسلامية لبعض المهارات اللغويّة مثل مهارة: الإنصات، والسلاسة اللغويّة، والتلوين الصوتي، والكتابة واستخدام علامات الترقيم، والقراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، والتحدث باللغة العربية، والتذوق الأدبي،..إلخ. وهذا يؤشر إلى دقة التوظيف اللغوي في مناشط التعلم وأنشطته المتعلقة بدروس التربية الإسلامية، إذ إن طبيعة محتوى التربية الإسلامية لا يعدو أن يكون قرآناً كريماً أو حديثاً شريفاً أو نصاً تراثياً يتطلب فهمه والإحاطة به أدوات لغوية صرفة، تمكن المعلم من تحقيق النتاجات التعليمية المرادة، وتمكن المتعلم من فهم حقيقي متقن ذي معنى. وإذا كانت المهارات المشار إليها آنفاً هي بمثابة وحدات لازمة لتشكيل الوعي المعرفي عموماً، فإنها في العلوم الشرعية أقوى التصاقاً بالنصوص، وأكثر قدرة على الوصول إلى الفهم الجوهري. وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة المصلحي (1995) التي أظهرت انخفاض الأداء التدريسي في بعض الكفايات، ومنها التعبير اللغوي.

- حصلت (5) فقرات على أهمية نسبية متوسطة وهي ذوات الأرقام (14، 20، 21، 27، 31) تراوحت متوسطاتها الحسابية (3.31- 3.67) وهي تشير إلى لجوء معلم التربية الإسلامية للمختصين في اللغة العربية لمساعدته فيما يُشكل عليه من القضايا اللغويّة، كما تنبئ عن ممارسة متوسطة من المعلمين في الإشارة إلى المفاهيم الأساسية في النحو والصرف ذات العلاقة بدروس التربية الإسلامية، وتضمين الاختبارات قياس بعض المهارات اللغويّة، أو سرد بعض الأبيات الشعرية شواهد على الدرس الذي يقوم بتعليمه.. وربما يعتقد معلم التربية الإسلامية أن هذه التضمينات الأدبية واللغويّة تقع بالدرجة الأولى على عاتق معلم اللغة العربية، وأنه غير معني بها مباشرة، وهذه الاعتقادات - وإن كانت لا تنسجم مع ما يراه الباحث إلا أن وجاهتها تصطدم بتعقيدات الواقع المدرسي وظروفه وأعبائه ومتطلباته أحياناً.

وجاءت الفقرة المتعلقة بإحالة الطلبة إلى استخدام المعاجم والقواميس اللغويّة ضمن أقل تقدير في فئة المتوسط، بأهمية نسبية بلغت (66.4)، وتتفق هذه النتيجة تماماً مع دراسة (سلام،2001) التي أشارت إلى أن مهارة (استخدام المعاجم اللغويّة للكشف عن معاني الكلمات) جاءت في ذيل القائمة التي يستخدمها طلاب شعبة التربية الإسلامية في مهاراتهم في معالجة محتوى التربية الدينية. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن كتب التربية الإسلامية قد تم تضمين غالبية دروسها معاني المفردات والتراكيب الصعبة أو الغريبة. إلا أن معلم التربية الإسلامية معني بربط الطلبة بالمصادر اللغويّة المهمة، مثل: المعاجم؛ ليتدرب على كيفية استخراج كلمة ما من المعجم مستقبلاً، وتدريبه على استخدام المعاجم ذات الصلة المباشرة بعلوم الحديث الشريف مثلاً، ككتاب: "النهاية في غريب الحديث لابن الأثير" وهنا تبرز أهمية القاموس اللغوي في فهم النصوص الدينية، والمصطلحات الفقهية. هذا ويمكن الإشارة إلى أنه لم تُسجل أي من الفقرات أهمية نسبية متدنية لدى معلمي التربية الإسلامية في هذا المجال؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى كون المهارات اللغويّة المطلوبة للتضمين هي من البساطة والأهمية في الوقت نفسه ؛ بحيث يجعل من الاعتقاد بممارستها أمراً لا مناص منه، وكون عملية التدريس لا تستقيم دون الأخذ بالحدود الدنيا من هذه الكفاية.

الجدول (6): الترتيب التنازلي لفقرات مجال استخدام اللغة العربية في استخدام اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي حازتها

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
2	أستعمل اللغة العربية السليمة في مخاطباتي الرسمية.	4.17	.97143	83.4	1
3	عندما أتحدث باللغة العربية أشعر أنني متميز عن الآخرين.	4.07	.90573	81.4	2
7	أقدم النصائح القيمية والأخلاقية في المدرسة والمجتمع باللغة العربية.	3.77	1.06690	75.4	3
5	أبذل ما في وسعي لكي استخدم اللغة العربية في المجتمع.	3.67	1.05056	73.4	4
4	أمتنع عن إطلاق المصطلحات الأجنبية على المستجدات والتقنيات الحديثة.	3.53	1.08862	70.6	5
1	أستخدم اللغة العربية الفصيحة في تواصلي مع المجتمع المدرسي.	3.39	1.13230	67.8	6
6	أتواصل مع أولياء أمور الطلبة باللغة العربية الفصحى.	3.09	1.10969	61.8	7
المتوسط الحسابي العام		3.67	0.75	-	-

ثالثاً: مجال استخدام اللغة العربية في الحياة المدرسية والمجتمعية:

تشير النتائج الوصفية للجدول (6) إلى ما يأتي:

- حصلت (3) فقرات على أهمية نسبية عالية، وحازت فقرة (أستعمل اللغة العربية السليمة في مخاطباتي الرسمية) على المرتبة الأولى إذ بلغت (83.4 %) ضمن هذه النسبة العالية، وقد يعود السبب في ذلك إلى أنه من غير المقبول من أي معلم وبخاصةً من معلم التربية الإسلامية أن يكتب بغير اللغة السليمة. أما الفقرة التي احتلت المرتبة الثانية فهي (عندما أتحدث باللغة العربية أشعر أنني متميز عن الآخرين) إذ بلغت أهميتها النسبية (81.4%) وهي تُشير إلى أن معلم التربية الإسلامية يشعر بأن حديثه باللغة العربية يشكل إضافة معنوية في شخصيته، وأن تقديمه الإرشادات والنصائح لطلبته باللغة ذاتها أبلغ أثراً في اكتساب القيمة وتمثلها، وهو بهذا يقدم نموذجاً إسلامياً يحترم اللغة العربية كشعيرة من شعائر الإسلام. ومن الواضح أن معلم التربية الإسلامية- من خلال وجهة نظره- يبدي اهتماماً أكبر بالكتابة السليمة الخالية من الأخطاء أكثر منه في الحديث والتواصل باللغة الفصحى.
- حصلت (4) فقرات على أهمية نسبية متوسطة، وهي بمجملها تُشير إلى حاكمية الثقافة السائدة في المجتمعات العربية، ومشاكل تعريب المصطلحات العلمية. هذا ويمكن القول أنه لم تُسجل أي من الفقرات أهمية نسبية متدنية، ويعود السبب إلى وعي عينة الدراسة بأهمية الاتصال والتواصل بما يضمن تميزه في الحياة المدرسية والمجتمعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص هذا السؤال على: "ما معوقات استخدام اللغة العربية الفصحى من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية؟" ولتوضيح النتائج الخاصة بهذا السؤال، فقد حُسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل الفقرات التي تنتمي لمجال معوقات استخدام اللغة العربية الفصحى، ثم رُتبت ترتيباً تنازلياً، وقد رصدت النتائج المتعلقة بهذا السؤال في الجدول (7).

الجدول (7):الترتيب التنازلي لفقرات مجال معوقات استخدام اللغة العربية في ضوء المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية التي حازتها

رقم الفقرات	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
9	ضعف المستوى اللغوي لدى الطلبة يحد من استخدام اللغة العربية.	4.21	.93	84.2	1
14	لا يوجد امتيازات وحوافز للطلبة المستخدمين للغة العربية.	3.92	1.09	78.4	2
11	عدم إدراك الطلبة لأهمية اللغة العربية.	3.89	.96	77.8	3
4	عدم وجود تدريب لمعلمي التربية الإسلامية في القضايا المتعلقة باللغة العربية.	3.85	1.14	77	4
8	عدم وجود حوافز معنوية كافيه لمستخدمي اللغة العربية.	3.74	1.22	74.8	5
7	شعور المجتمع بأن استخدام اللغة العربية للتعليم المنهجي فقط.	3.62	1.26	72.4	6
13	معلمو المواد الأخرى لا يشجعون الطلبة على استخدام اللغة العربية.	3.37	1.27	67.4	7
15	صعوبة قواعد اللغة العربية.	3.34	1.13	66.8	8
10	نفور الطلبة من المعلم المتحدث باللغة العربية.	3.06	1.17	61.2	9
5	صعوبة توصيل المعلومات باللغة العربية الفصيحة إلى أذهان الطلبة.	3.06	1.16	61.2	10
3	عدم تشجيع المسؤولين على استخدام ممارسة اللغة العربية.	2.96	1.44	59.2	11
1	استخدام اللغة العربية يبعث على الملل وتشتت الانتباه لدى الطلبة.	2.63	1.34	52.2	12
6	استخدامي للغة العربية لا يساعدني على ضبط الموقف التعليمي.	2.36	1.34	47.2	13
12	ليس لدي قدرة على استخدام اللغة العربية بصورة سليمة.	2.33	1.16	46.6	14
2	إحساسي بالخجل يمنعني من التحدث باللغة العربية.	2.07	1.21	41.4	15
	المتوسط الحسابي العام	3.22	0.66	-	-

تشير النتائج الوصفية للجدول (7) إلى أن المتوسط الحسابي العام بلغ (3.22) وهو يشير إلى نسبة متوسطة بشكل عام، أما التقديرات المتعلقة بالمعوقات التي تقف خلف الاستخدام الأمثل للغة العربية فقد توزعت بين المستويات الثلاثة (مرتفعة- متوسطة- متدنية).

الأول: الأهمية النسبية العالية: إذ حصل هذه المستوى على(5) فقرات، وتمحورت الفقرات الثلاث الأولى منها على "معوقات تتعلق بالطالب" فحازت فقرة (ضعف المستوى اللغوي لدى الطلبة يحد من استخدام اللغة العربية.) على المرتبة الأولى إذ بلغت (84.2%) وفقرة (لا يوجد امتيازات وحوافز للطلبة المستخدمين للغة العربية) على المرتبة الثانية بنسبة (78.4) وفقرة (عدم إدراك الطلبة لأهمية اللغة العربية) على المرتبة الثالثة، بنسبة (77.8). أما الفقرة الرابعة والخامسة فقد أشارتا إلى عدم وجود تدريب مستمر لمعلمي التربية الإسلامية على قضايا اللغة العربية، وعدم وجود حوافز معنوية لامتلاك هذه الكفاية اللغويّة.

وربما يرجع السبب في ذلك إلى اعتقاد بعض المعلمين بأن ضعف الطلبة في اللغة العربية يُشكل عائقاً أمام الاستعمال اللغوي الفعال لتدريس مبحث التربية الإسلامية، مما قد يصرف المعلم عن السير في توظيف هذا الاستعمال، تحت وطأة كثافة المنهاج وما قطع منه، وعدم وجود الوقت الكافي لاستدراك ما فات الطلبة من المهارات اللغويّة. ولكن الباحث يعتقد أن من آفات التدريس قناعات المعلمين المسبقة بتدني قدرات المتعلمين؛ مما ينعكس سلباً على استجابة المعلم لهذا الاعتقاد.

الثانية: الأهمية النسبية المتوسطة: ويلاحظ أن غالبية التقديرات وقعت في هذا المستوى، إذ حصل هذا المستوى على(8) فقرات، وهي: (شعور المجتمع بأن استخدام اللغة العربية للتعليم المنهجي فقط، معلمو المواد الأخرى لا يشجعون الطلبة على استخدام اللغة العربية، صعوبة قواعد اللغة العربية، نفور الطلبة من المعلم المتحدث باللغة العربية، صعوبة توصيل المعلومات باللغة العربية الفصيحة إلى أذهان الطلبة، عدم تشجيع المسؤولين على استخدام ممارسة اللغة العربية، استخدام اللغة العربية يبعث على الملل وتشتيت الانتباه لدى الطلبة، استخدامي للغة العربية لا يساعدني على ضبط الموقف التعليمي).

الثالثة: الأهمية النسبية المتدنية: حيث حصل هذه المستوى على فقرتين، وهما: (ليس لدي قدرة على استخدام اللغة العربية بصورة سليمة،إحساسي بالخجل يمنعني من التحدث باللغة العربية). ويُلحَظ أن المعلمين لا يهتمون بقضية الحساسية المجتمعية للتحدث باللغة العربية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص هذا السؤال على: "هل تختلف وجهات نظر معلمي التربية الإسلامية الخاصة بامتلاك الكفايات المتعلقة باللغة العربية وممارستها أو معوقات الاستخدام، باختلاف متغيرات: الجنس، والخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي، ودرجة الإلمام باللغة العربية؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد العينة، كما تم فحص الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (t) أو اختبار(f). والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات: الجنس، والخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي، ودرجة الإلمام باللغة العربية. ونتائج اختبار (t) واختبار(f) لفروق المتوسطات

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	قيمة (f)	*مستوى الدلالة*
الجنس	ذكر	31	3.75	0.34	0.39	-	0.69
	أنثى	46	3.78	0.43			
المؤهل العلمي	بكالوريوس	71	3.76	0.40	0.48	-	0.63
	ماجستير	6	3.84	0.37			
الخبرة بالسنوات	1- 5	36	3.69	0.42	-	1.96	1.29
	6- 10	25	3.70	0.38			
	11- 15	10	3.95	0.33			
	16- فأكثر	6	3.99	0.42			
الإلمام باللغة العربية	مبتدئ	3	3.75	0.20	-	1.71	1.45
	متوسط	45	3.70	0.40			
	متقدم	29	3.78	0.31			

وتبين النتائج الواردة في الجدول (8) **أنه** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر معلمي التربية الإسلامية حول امتلاك الكفايات المتعلقة باللغة العربية أو ممارستها أو معوقات الاستخدام تبعاً لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والإلمام باللغة العربية.

وتُشير هذه النتائج إلى أن معلمي التربية الإسلامية لديهم وجهات نظر إيجابية نحو الاستخدام اللغوي، حيث تراوحت الأهمية النسبية لذلك ما بين الارتفاع والتوسط. وقد يُعزى عدم اختلاف آراء المعلمين باختلاف الجنس إلى عدم اختلاف طبيعة الكفاية اللغويّة التي يُمكن أن تمتلكها المرأة أو يمتلكها الرجل، ولعل هذه النتيجة طبيعية وصحية في النظرة إلى الاستخدام اللغوي وعدم التمييز فيها حسب الجنس، وبخاصة أن كلا الجنسين يدرسون في الجامعات المجالات المعرفية ذاتها إلى حد ما، ثم يقومون بتدريس المباحث والموضوعات نفسها في التربية الإسلامية. كما قد يُعزى عدم اختلاف آراء المعلمين باختلاف المؤهل العلمي إلى أن معلم التربية الإسلامية بصرف النظر عن مؤهله لديه القدرة على التعامل مع المهارات اللغويّة المتضمنة في المنهاج المدرسي أو تلك اللازمة للتفاعل الصفي بشكل خاص أو الحياتي بشكل عام.

كما أشارت النتائج إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الخبرة، وهذا يعني أنه لا تختلف رؤية معلمي التربية الإسلامية باختلاف سنوات الخبرة سواء أكانت طويلة أم قصيرة، وربما يُعزى ذلك إلى أن ثقة المعلمين بأنفسهم فيما يتعلق بأدائهم اللغوي ثقة

عالية وأن تلك المهارات هي – أصلاً- أساسية ولا يُمكن الاستغناء عنها منذ اللحظة الأولى في التدريس، كما يُمكن تفسير هذه النتيجة بأن أصحاب الخبرات الطويلة من المعلمين لم يضيفوا شيئاً من الكفايات اللغويّة لأبنيتهم المعرفية يُميزهم عن غيرهم من المعلمين أصحاب الخبرات القصيرة؛ مما يعني أن سنوات الخبرة تلك يُمكن عدّها سنوات خدمة متراكمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سلام (2001) التي أوضحت أن الفرق بين متوسط طلاب السنة الثالثة وطلاب السنة الرابعة في أدائهم مهارات معالجة المحتوى جاء غير دال إحصائياً، وأنه لا يوجد أثر للتفاعل بين مستوى الأداء اللغوي، والسنة الدراسية.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمستوى الإلمام باللغة العربية وهذا يعني أنه لا تختلف رؤية معلمي التربية الإسلامية باختلاف مستوى الإلمام باللغة العربية سواء أكان عالياً أم متدنياً، وربما يُعزى ذلك إلى أن الكفايات اللغويّة التي يُمارسونها من البساطة والأهمية بحيث تأخذ أهمية نسبية متقاربة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة عبد الرحيم والشباطات (2003) والتي بينت أن الطلبة المتميزين أكاديمياً، أفضل في استخدام مهارات الاتصال من غيرهن.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، فإنها توصي بما يأتي :

- زيادة الاهتمام بالمهارات الأساسية في اللغة العربية والتخطيط لها ذهنياً وكتابياً، وإبراز ذلك في الخطط اليومية والفصلية، والعمل على توظيفها أثناء التدريس والتقويم، ومن خلال الوسائل والأنشطة بما يتلاءم مع طبيعة المحتوى. والربط بين اللغة العربية وسائر محاور التربية الإسلامية، مثل: القرآن الكريم وتفسيره والعقيدة الإسلامية والحديث النبوي الشريف والفقه والسيرة والأخلاق.
- تطوير استمارة تقويم الزيارة الصفية الخاصة بمعلم التربية الإسلامية، تحتوي على محور خاص بالكفايات اللغويّة تكشف عن مدى استخدامه للغة العربية معرفة وتطبيقاً، وأن يتضمن دليل معلم التربية الإسلامية إرشادات وتوجيهات خاصة بالمهارات اللغويّة.
- تدريب المعلمين من خلال ورش العمل والمشاغل والحصص التطبيقية والتعليم المصغر على المهارات الأساسية في اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيها.
- إجراء دراسة تبحث أثر امتلاك وممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات اللغويّة على تحصيل الطلبة في مبحث التربية الإسلامية.
- إجراء دراسة بهدف قياس الأبعاد المتعددة للثقافة اللغويّة والأدبية لدى المعلمين في مباحث دراسية مختلفة وفي مناطق جغرافية أخرى.
- إجراء دراسة ميدانية تستهدف الكشف عن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية الإجراءات التدريسية التي تنمي المهارات اللغويّة لدى طلبتهم.

المراجع

التميمي، عز الدين الخطيب ومريش، عبد الرحيم والحشاش، خالد وعطية، عزمي وتفاحة، فتح الله والخطيب، صالح والعقيل، ممدوح.(1993). **نظرات في الثقافة الإسلامية**. عمان: دار الفرقان.

الجلاد، ماجد.(2007). **مهارات تدريس القرآن الكريم**. عمان: دار المسيرة.

جمال، أحمد.(1983). **محاضرات في الثقافة الإسلامية**. بيروت: دار الكتاب العربي.

الجندي، أنور.(د.ت). **الفصحى لغة القرآن**. دار الكتاب اللبناني ودار الكتاب المصري.

الجهيمي، أحمد.(2008). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية العليا ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين التربويين. **مجلة التربية** (الأزهر)، (135)، 53-99.

الحسن، عارف.(2001). **الغارة على اللغة العربية**. عمان: دار أسامة.

حمروش، عبد المجيد وسعد، أحمد الضوي.(1997). الوعي الديني لدى معلمي التربية الدينية الإسلامية. **مجلة كلية التربية** (الأزهر)، (61)، 296-299.

خضر، فخري رشيد.(2006). **طرائق تدريس الدِّراسات الاجتماعية**. عمان: دار المسيرة.

زاهد، زهير.(2010). سلامة اللغة العربية وأثرها في المناهج المدرسية. **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**. 78 (34)،11-39.

سلام، علي. (2001). أثر تمكن طلاب شعبة التربية الإسلامية من المهارات اللغويّة في مهاراتهم في معالجة محتوى التربية الدينية. **التربية** (الأزهر) (104)، 145-186.

شوشة، فاروق.(2007). **لغتنا الجميلة**. عمان: منشورات وزارة الثقافة الأردنية.

صالح، عبد الرحمن. (2010). المعلمون أضروا الفصحى. **الفيصل** (السعودية) 408،407 (34)، 58-67.

عاقل، فاخر.(1984). **أصول علم النفس وتطبيقاته** . بيروت: دار العلم للملايين .

عباس، فضل.(1989). **البلاغة المفترى عليها بين الأصالة والتبعية**. بيروت: دار النور.

عبد الرحيم، أحمد والشباطات، محمود.(2003). استخدام طالبات تخصص التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس مهارات الاتصال، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** (البحرين) 3 (4) 207-226.

علي، نبيل.(2001). **الثقافة العربية وعصر المعلومات**. سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،(265).

العوفي، إسماعيل.(1923). **اللغة العربية أم اللغات ولغة البشرية**. دمشق: دار الفكر.

العياصرة، محمد.(2005). مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لمهارة الاستدلال من وجهة نظر مشرفي المادة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين. 6 (2)، 236-271.

القرضاوي، يوسف.(1991). **ثقافة الداعية**. ط(12) بيروت: مؤسسة الرسالة.

المالكي، عبد الرحمن.(2005). مهارات التربية الإسلامية. **كتاب الأمة**، قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، 106. 5-204.

المصلحي، أحمد.(1995). **تقويم أداء الطلاب المعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية ببرنامج التربية العملية في جامعة السلطان قابوس**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

المعتوق، أحمد .(1996)**.** الحصيلة اللغويّة: أهميتها – مصادرها – وسائل تنميتها. **سلسلة عالم المعرفة**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت، 212. 5-382.

موسى، مصطفى وسعد، أحمد.(2005) **طرق تدريس التربية الإسلامية**. منشورات الجامعة العربية المفتوحة، برنامج التربية ED252 .

الموسى، نهاد.(1984). **اللغة العربية وأبناؤها: أبحاث في قضية الخطأ وضعف الطلبة في اللغة العربية**. الرياض: دار العلوم.

هندي، صالح .(2002). **دراسات في الثقافة الإسلامية**. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

هندي، صالح وعليان، هشام ومصلح، عدنان.(1981). **تخطيط المنهج وتطويره**. عمان: دار الفكر.

الوكيل، حلمي والمفتي، محمد.(2005). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**. عمان: دار المسيرة.