مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية

إعـــداد

أمال عبد الله عطية

باحثة ماجستير تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

د/ رانيه فواز الدهيبي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية التربية- جامعة الباحة

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة لتحديد مستوى المعرفة بمعايير الرخصة المهنية، وقد تكونت من محورين رئيسين، هما: المعارف والمهارات التخصصية، والممارسات التدريسية، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٤٩) معلمة من معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة الباحة، وقد توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، كان من أهمها أن مستوى معرفة المعلمات بمعايير الرخصة المهنية كان مرتفعاً في الدرجة الكلية والمحورين الفرعيين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الاستجابات على استبانة المعرفة بمعايير الرخصة المهنية ومحوريها الفرعيين تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية لصالح معلمات المرحلة الثانوية، ووجود فروق في محور المعارف والمهارات التخصصية تُعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات، كذلك وجدت فروق في الدرجة الكلية والمحورين الفرعيين تُعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية لصالح المعلمات الحاصلات على أكثر من ٣ دورات، بينما لم توجد فروق تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي. وقد أوصت الدراسة بتعزيز مستوى المعرفة المرتفع بمعايير الرخصة المهنية لدى معلمات اللغة العربية، وذلك من خلال أدوار المشرفات التربويات ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية، إذ يمكن الاستفادة من الأساليب الإشرافية المتنوعة في هذا الجانب، مثل: تبادل الخبرات بين المعلمات، وورش العمل، والقراءات الموجهة، والحلقات واللقاءات التربوية التي تستهدف إطلاع المعلمات على مستجدات الرخصة المهنية، وتطوير معارفهن وممارستهن المتعلقة بمعاييرها.

الكلمات المفتاحية: الرخصة المهنية – المعايير – اللغة العربية.

Abstract

The study aimed to reveal the level of knowledge of female Arabic language teachers in the intermediate and secondary stages of the professional license standards. The study followed the descriptive survey approach, and were used a questionnaire to determine the level of knowledge of professional licensing standards. It consisted of two main axes :specialized knowledge and skills, teaching practices, The study was applied to a sample consisting of (149) Arabic language female teachers from the intermediate and secondary stages in Al-Baha region. The study reached a number of results, the most important of which was that the level of female teachers' knowledge of professional license standards was high in the total score and the two sub-axes, The results also showed that there were statistically significant differences between the averages of the responses to the questionnaire on knowledge of professional license standards and its two sub-axes, due to the difference in the educational stage in favor of secondary school teachers, and the presence of differences in the knowledge and specialized skills axis due to the difference in the number of years of experience in favor of the experience category of more than 10 years there were also differences in the total score and the two sub-axes due to the difference in the number of training courses in favor of female teachers who have completed more than 3 courses, while there were no differences due to the difference in academic qualification. The study recommended enhancing the high level of knowledge of professional license standards among Arabic languages teachers, through the roles of educational supervisors and principals of middle and secondary schools, as it is possible to benefit from various supervisory methods in this aspect, such as: exchanging experiences between teachers and workshops, Guided readings, educational seminars and meetings aimed at informing female teachers of developments in the professional license, and developing their knowledge and practices related to its standards.

Key words: Professional license - Standards - Arabic language.

المقدمة:

للتعليم أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، وذلك لأنّه يُؤدي دَوْر فاعل في تحقيق التَّقدم والتَّطور، والقدرة على مواجهة التحديات، ومواكبة التطورات العلمية والتقنية المتسارعة في كافة المجالات، ويُعدّ قطاع التعليم من أكثر المجالات تأثُّراً بهذه التحديات، وتأثِيراً على المجالات الأخرى؛ لذلك أصبح للتعليم أولوية وطنية تتسابق الدول إلى الاهتمام به وإصلاحه والعمل على تطوير كافة عناصره حتى يواكب متطلبات العصر، ويُعدّ حجر الأساس في تطور المجتمعات، وعمود بناء الفرد والمجتمع وبه تتقدم الدول وتزدهر، كما أنَّ التعليم يرفع من شأن الفرد والمجتمع، فقد أكّد الإسلام على أهميته؛ فكان أول ما نزل من القرآن الكريم وأمر به الله عز وجل نبيه الكريم "**اقرأ**"، وقد جاءت آيات في القرآن الكريم تؤكد على ذلك في قوله تعالى: ﴿**قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُواْ الْأَلْبَابِ**﴾ [سورة الزُّمَرْ، آية رقم ٩].

وقد شهدت السنوات الأخيرة عدة تغييرات لتطوير العملية التعليمية سعياً لتحسينه والارتقاء بكافة عناصره، كما أوضح ذلك المطيري (٢٠١٧) وشملت المناهج، وطرق التدريس، وبناء الاختبارات، ووسائل التقويم، والتحصيل العلمي للمتعلم، بالإضافة إلى المعلم الذي يُعدّ العنصر الأساسي في العملية التعليمية، حيث لا يمكن للمنهج ولا الطّرق الحديثة في التعليم التأثير وتطوير العملية التعليمية وتحقيق النتائج المرجوة، دون وجود معلماً متمكناً وقادراً على إعداد جيل ينهض بالمجتمع.

ولكون المعلم يُعدّ حجر الزاوية في النظام التعليمي وأهم عناصره، وعند صلاحه يصلح التعليم كله، فقد ذكرت الغثبر(٢٠٢٠) أن دور المعلم اختلف تبعاً لاختلاف الغايات والأهداف التربوية في ظل تحديات العصر، فمعلم اليوم ليس كمثله بالأمس، حيث كانت مهمته الأولى في إيصال المعلومات والمعرفة للمتعلم تقتصر على الحفظ والتلقين فقط؛ لذلك كان من السهل التحاق عديد من الأفراد بمهنة التدريس دون الخضوع لاختبارات أو معايير واستمرارهم فيها كوظيفة أبدية دون تطويرهم مهنياً، أما مهمته اليوم فهي أكثر صعوبة وتعقيداً لذلك كان لابد من إيجاد معلم مؤهل

وقادر على أداء أدواره المتعددة بشكل فعّال؛ بحيث يُسهم في رفع كفاءة النظام التعليمي، وتحقيق أهدافه.

وفي هذا الصدد أشار الربعي(٢٠١٥) إلى أن معلم اللغة العربية يحظى بمكانة مرموقة ومتميزة في الفكر التربوي، يعود السبب في ذلك إلى كونه معلم في المقام الأول، ويضيف إلى ذلك مكانة خاصة لأنه معلم اللغة العربية (لغة القرآن الكريم، واللغة الأم للشعوب العربية، واللغة المستخدمة في تعلم بقية العلوم) وتعلمها وإتقانها ضرورة لتعلم تلك العلوم، مما يفرض عليه أدوار ومسؤوليات بالإضافة إلى الأدوار الرئيسية المكلف بها بشكل عام، حيث يتطلب منه القيام بأدوار لغوية تناسب العصر ومتطلباته المتجددة، لذا أصبح من الضروري لمعلمي اللغة العربية امتلاك كفايات تمكنهم من التدريس بشكل فعّال، واكتسابهم لهذه الكفايات يتطلب التجديد والمعرفة المستمرة بكل ما هو جديد في مجال اللغة وفنونها، إضافة إلى معرفتهم بالأساليب الفعّالة في التدريس.

وتُعدّ الرخصة المهنية من أهم الاتجاهات الحديثة التي اعتمدتها وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لتطوير أداء المعلم عندما أعلنت هيئة تقويم التعليم والتدريب عن اعتماد اختبار الرخصة المهنية للمعلمين والمعلمات من تاريخ(٢٠٢٠/١/٢)؛ وذلك للإسهام في رفع جودة أدائهم وفق المعايير المهنية ومتطلبات الترخيص المهني التعليمي، وأوضح القحطاني(٢٠٢٠) أن اختبار الرخصة المهنية يُسهم في التطوير المهني للمعلمين والمعلمات، ويحفزهم على التعلم الذاتي، مما يضمن استيفاء المعلم للحد الأدنى والمقبول من معايير الكفاية المهنية.

وفي هذا الصدد أوضحت الزهراني (٢٠٢٢) أن الرخصة المهنية من أهم الاتجاهات الحديثة في مجال تطوير أداء المعلمة، حيث تهدف فكرة الرخصة المهنية إلى تمهين التعليم أسوة بالمهن الأخرى كالأطباء والمهندسين، وتُسهم في تطوير مهارات المعلمة بشكل مستمر، بالإضافة إلى امتلاكها عديد من المعارف والمهارات المطلوبة لتحقيق أهداف التعليم، وتطوير أدائها مهنياً.

ورخصة المعلم هي:" وثيقة تصدرها الهيئة وفق معايير محددة؛ يكون حاملها مؤهلاً لمزاولة مهنة التعليم بحسب رتب محددة ومدة زمنية محددة، وبحسب تنظيم الهيئة ولوائحها " (وزارة التعليم،٢٠١٩)، حيث إنه لا يمكن الحصول على الرخصة المهنية إلا بعد اجتياز الاختبار، وقد أكّدت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) أن معايير معلم اللغة العربية تتكون من جزأين؛ الأول

الاختبار التربوي العام حيث تشترك فيه جميع التخصصات التدريسية، ويتضمن ثلاثة مجالات هي: القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية، وتشتمل المعايير المشتركة على (١٠) معايير، والجزء الثاني الاختبار التخصصي ويبلغ عدد التخصصات المعتمدة حاليًا في الهيئة للمعلمين (٣٨) تخصّصًا، وتشتمل المعايير التخصصية لاختبار اللغة العربية-٢ وهو الموجّه (لمعلمي المرحلتين: المتوسطة والثانوية) على(٢٥) معياراً تتناول بنية التخصص وطرق تدريسه، وتصنف هذه المعايير في عدة مجالات، حيث يشتمل على (٨) مجالات، يحوي كل مجال منها معياراً أو أكثر، ويندرج تحت كل معيار عدد من المؤشرات، وتوضع الأسئلة بناءً على هذه المؤشرات.

ونظراً لارتباط الرّخصة المهنية بعدة مجالات، ومنها اللغة العربية، تأتي حاجة معلمي اللغة العربية إلى التمكن من كفاياتها ومهاراتها، فقد اهتمت عديد من الدراسات العلمية بالمملكة العربية السعودية بتنمية المعارف والمهارات التخصصية المرتبطة باستخدام الممارسات التدريسية، ومن ذلك دراسات (المقاطي، ٢٠٢٠؛ الأمير وعسيري،٢٠٢١) التي أكدت أهمية تمكن المعلم من المهارات المرتبطة بالرّخصة المهنية، وأن ذلك أصبح ضرورة لنجاح التدريس وتحقيق أهداف التعلم في القرن الحادي والعشرين، وأوصت دراسة الفقيه (٢٠٢٠) بضرورة الاهتمام بمعلم اللغة العربية، من خلال تصميم وبناء برامج إعداد مميزة تراعي خصائصه وتشبع حاجاته، وتساعده في بناء المعارف والتطوير من مهاراته، وأيضاً تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

في ضوء ذلك، تتّضح أهمية الدراسة الحالية نحو التركيز على المعارف والمهارات التخصصية المرتبطة بمعايير الرخصة المهنية، حيث إنها تُعدّ متطلبات أساسية يجب على معلمات اللغة العربية الإلمام بها لاجتياز الجزء التخصصي من اختبارات الرخصة المهنية كأحد متطلبات الاستقرار الوظيفي، كما أنها ضرورية باعتبارها تتضمن أسس المعارف والمهارات اللغوية التي لا غنى لمعلمات اللغة العربية؛ لتحقيق أدوارهن التعليمية في مجال التخصص، إذ إن هذه المعارف والمهارات تبنى بطريقة ضمنية وتكاملية في معظم دروس ومحتوى مقررات اللغة العربية؛ لذلك لابد أن تدرك المعلمات أهمية إتقانهن لها، ولعّل الاتجاهات المهنية الإيجابية للمعلمة لها دور كبير في

أدائها المميز والفعّال، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية.

مشكلة الدراسة:

شهدت المملكة العربية السعودية توجهاً وتطوراً كبيراً في مجالات التنمية المستدامة وخاصة في مجال التعليم، وذلك تحقيقاً لرؤية طموحة عُرفت برؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وتضم هذه الرؤية مجموعة من الأهداف من ضمنها بناء وطن مزدهر يقف في مقدمة دول العالم، ويسعى لتحقيق الريادة والتميز العالمي.

وذكر المقاطي (٢٠٢٠) أن أهم قرارات التحول نحو تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ كان في عام ١٤٤٠هـ حيث صدر قرار مجلس الوزراء رقم (١٠٨) بتاريخ ١٤٤٠/٢/١٤هـ متضمناً تعديل مسمى هيئة تقويم التعليم ليكون: هيئة تقويم التعليم والتدريب، ومن مهامها إعداد المعايير المهنية لممارسة مهن التعليم العام والتدريب، واعتمادها، وتقويم تطبيقها في الميدان التربوي.

وازدادت أهمية تطوير أداء المعلم بشكل مستمر؛ لأنّ ذلك يضمن صلاح النظام التعليمي، حيث أشار الديحاني (٢٠١٩) إلى أنّ هذا الإصلاح لن يتم إلا من خلال انتقاء المعلم الذي يمتلك الكفاءة والقدرة العالية في التدريس، والقادر على القيام بمتطلبات المهنة على أكمل وجه، وبناءً على ذلك تم إصدار الرخصة المهنية من خلال إعداد أسس ومعايير مقننة لاختيار المعلمين لمزاولة المهنة؛ لضمان جودة الأداء المهني، والحدّ من ضعف المخرجات التعليمية.

وقد حظي المعلم في المملكة العربية السعودية باهتمام كبير من قبل المسؤولين والقائمين على العملية التعليمية، من خلال الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم ومراجعة برامج إعداده، فقد تم إعداد المعايير المهنية للمعلم وتضم مجموعة كبيرة من التخصصات، من بينها تخصص اللغة العربية؛ بهدف زيادة الكفاءة المهنية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية في إدارتهم للعملية التدريسية، ولتحقيق نتائج إيجابية والارتقاء بالتعليم.

وأكدت عديد من الدراسات على المستوى المحلي ومنها دراسات حمدي والشهراني (٢٠٢١) الأمير وعسيري(٢٠٢١) والزهراني (٢٠٢٢) أهمية الرخصة المهنية، ودور برامج التطوير المهني

التي شارك فيها المعلمون في تزويدهم بالمعرفة والمهارات، وعلى المستوى العالمي أكدّت دراسة شولس (Shuls,2017) أن حصول المعلم على الرّخصة المهنية له دور كبير في تطوير وتحسين أداء طلابه، فالمعلم المجتاز لاختبار الرّخصة المهنية يكون أداؤه أفضل من المعلمين الذين لم يجتازوا، حيث توصل إلى وجود علاقة إيجابية بين أداء المعلمين الحاصلين على الرخصة المهنية وأدائهم بالصف، كما أكّدت دراسة مارجوليس(Margolis،2014) على أهمية تأهيل وتدريب المعلمين مهنياً قبل مزاولتهم لمهنة التدريس، كما أشارت دراسة ديمبسي ودال (Dempsey & Dally, 2014) إلى أن المعايير المهنية لاختيار معلمي التربية الخاصة في إستراليا ساعدت على تقديم المشورة المتخصصة لمعلمي الفصول الدراسية وغيرهم من موظفي المدارس.

وأوضحت الحربي (٢٠١٨) أنه بالرغم من الاهتمام الكبير الذي تقوم به المملكة في النهوض بالنظام التعليمي والعمل على إعداد المعلم وتنميته مهنياً إلا أن العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت على واقع التعليم السعودي تؤكد أنّ معايير تمهين التدريس ما زالت غامضة، وخصائص المهنة اللازمة غير واضحة، وذلك لأنّ فكرة تمهين التدريس في المملكة لا زالت في مراحلها الأولى، إضافة إلى أنّ تطبيق اختبار الكفايات للمعلمين الجدد لا يحقق الحد الأدنى لمعايير القبول لمعلم المستقبل، بل يعتمد في المفاضلة بين المتقدمين ليس إلا.

ويُعدّ تعيين المعلم دون الخضوع لمعايير علمية دقيقة وصارمة من أهم الأسباب التي أدت إلى تدني كفاءة النظام التعليمي وضعف مخرجاته في المملكة العربية السعودية، حيث أكدت دراسة الشنقيطي (٢٠٢١) على علاقة الممارسات التدريسية للمعلمين والمعلمات وربطها بنتائج الاختبارات الدولية، فقد أظهرت نتائج التقارير عن مشاركة المملكة في اختبارات القراءة الدولية بيرلز (Pirls) إلى تدني مستوى طلابنا وطالباتنا مقارنة بأقرانهم في العالم، وقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث أن سبب هذا التدني يعود إلى تأثير المعلم في تحصيل المتعلمين ومهاراتهم، بالإضافة إلى الاختلاف في المناهج الدراسية وطرق التدريس التي يختارها المعلم.

وأما على مستوى تدريس اللغة العربية؛ فقد أكدت عديد من الدراسات ومنها دراسة الفرا (٢٠١٨) أن معلم اللغة العربية لديه ضعف شديد في الإعداد وينعكس ذلك على مستوى المتعلمين، لذلك يجب الاهتمام بإعداده في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته، إضافة إلى زيادة الاهتمام

بممارسته لأدواره المقترحة واستخدام أساليب وطرائق متنوعة لزيادة نموهم المهني، كما أشارت دراسة هزايمة وعليمات (٢٠١٩) إلى أنّ الضعف اللغوي لدى المتعلمين يرتبط بدرجة كبيرة بكفايات معلم اللغة العربية ومهاراته وتأثيره من خلال الأدوار التي يقوم بها، وقد أوصت دراسة الوادعي والقحطاني (٢٠٢١) بضرورة تصميم برامج تدريبية تحقق احتياجات المعلمين القائمة على معايير رخصة المعلم المهنية.

وفي هذا الصدد أشارت الغامدي وإبراهيم (٢٠٢٢) إلى أنّ التدريس أصبح وظيفة يرتادها الخريجون من مختلف التخصصات التي ليس لها علاقة بالتخصص في مجال التربية أو التخصص الذي تخرج به من الجامعة، وقد أدى ذلك إلى تفاقم مشكلة إعداد المعلمين وتأهيلهم؛ وبالتالي ضعف العملية التعليمية، لذلك فإنّ إتقان المعلم لمادته التعليمية فقط لم يعد يكفي، بل أصبح من الضروري أن يمتلك كفايات شخصية متكاملة وقدرات إبداعية وخلّاقة، وأن يتم إعداده مهنيًّا وعلميًّا وثقافيًّا وتكنولوجيًّا وأن يكون قادراً على فهم حاجات المتعلمين، بالإضافة إلى قدرته على تطوير وتنمية ذاته بشكل مستمر، لذلك أصبح من الضروري تطبيق نظام رخصة مزاولة مهنة التعليم.

فقد قامت الباحثتان بإجراء دراسة استطلاعية موجهه لبعض معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية؛ بهدف الوقوف على مدى الاجتياز للاختبار التخصصي، ومدى الاستفادة من اختبارات الرخصة المهنية، وعدد الدروات التدريبية، من خلال استمارة تضمنت أسئلة بشأن تلك الأهداف، وكانت الردود متباينة منها: ذكرت إحدى المعلمات أنها استطاعت اجتياز الاختبار، وحصلت على الرخصة المهنية من خلال الاستعداد المبكر وفهم المعايير المطلوبة، مما ساعدها في تطوير ذاتها مهنياً، وتحسين أدائها التدريسي، إلاّ أنها أضافت وجود إشكالية بشأن عدم توفر الوقت الكافي بين أداء العمل والمهنة وبين التفرغ لفهم واستيعاب المعايير المطلوبة، وأن الاختبار يركز ويعتمد على المعلومات والنظريات بدلاً من الممارسة التربوية الحقيقية، بالإضافة إلى أنه يشكل عائق لارتباطه بالعلاوة السنوية، كما أشارت بعض الردود إلى احتياج المعلمات للمزيد من الدورات التدريبية التي تنمي معارفهن وخبراتهن المتعلقة بالرخصة المهنية ومعاييرها وطريقة اختباراتها.

ويتّضح مما سبق أن اختبار الرخصة المهنية أداة تطويرية، يهدف إلى الكشف عن نقاط القوة لدى المعلمات وتعزيزها، والكشف عن نقاط الضعف ومعالجتها وتقويتها، وأيضاً يحفّز ويشجّع على التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة، ولكن يحتاج ذلك إلى الاستعداد الجيد، ومعرفة معايير الاختبار ومؤشرات كل معيار ثم التخطيط لكيفية تحقيق ذلك المؤشر، بالإضافة إلى الالتحاق بالدورات التدريبية، لضمان استدامة النمو المهني، والحصول على النتيجة المرضية.

وبناءً على ما سبق، وانطلاقاً من توصيات ونتائج الدراسات والأبحاث في مجال الرخصة المهنية، وما لمسته الباحثتان من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية الموجهة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية من اهتمامهن بموضوع الرخصة المهنية، وأنّ اجتياز اختباراتها يشعرهن بالحاجة لمتابعة المستجدات المتعلقة بالتخصص وطرق التدريس وأساليب التقويم وتطبيقاتها في تعليم اللغة العربية، فضلاً عن عديد من المهارات والخبرات الأخرى المتعلقة بعملية التدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، فقد استشعرت الباحثتان الحاجة لإجراء الدراسة الحالية، من خلال التعرف على مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية.

أسئلة الدراسة:

وتسعى الدراسة الحالية من خلال هذه المشكلة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في المعرفة بمعايير الرخصة المهنية تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية، وذلك من خلال تحقيق الهدفين الآتيين:

١. التعرف على مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية.

٢. الكشف عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في المعرفة بمعايير الرخصة المهنية تعزى لاختلاف المرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في الجانبين الآتيين:

١. الأهمية العلمية (النظرية)، تتضح الأهمية العلمية للدراسة في النقاط الآتية:

- تتضح أهمية الدراسة في أهمية موضوعها؛ فالرخصة المهنية للمعلمات من الموضوعات الحديثة التي شغلت آراء الباحثين، ولكن تُعدّ هذه الدراسة –في حدود علم الباحثتين– الدراسة الأولى التي شملت متغيرات الدراسة الحالية.
- تُسهم هذه الدراسة في تطوير أداء المعلمات بشكلٍ عام، ومعلمات اللغة العربية بشكلٍ خاص؛ مما يساعد على النهوض بالعملية التعليمية، والذي يُعدّ أحد أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتطلعاتها لتطوير قطاع التعليم وتحقيق أهدافه.
- يُؤمل أن تكون هذه الدراسة إضافة جديدة للمكتبة العربية نظراً لحداثة تطبيق الرخصة المهنية للمعلمات في الميدان التربوي.

٢. الأهمية العملية (التطبيقية): تتضح الأهمية العملية للدراسة من خلال الفوائد التي تنعكس على المستفيدين من نتائج الدراسة، ومن ذلك:

- استفادة متخذي القرار والمسؤولين في هيئة تقويم التعليم والتدريب من نتائج الدراسة في التعرف على مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية، والعمل على تحويل المعايير التخصصية للرخصة المهنية إلى أدلة تطبيقية، تتضمن تفصيلات حول المعايير ومؤشراتها وأسئلة ابتكارية متنوعة عليها، بما يثري معرفة المعلمات بهذه المعايير والممارسات التدريسية المرتبطة بها.
- استفادة مسؤولي التدريب التربوي من نتائج الدراسة في رصد الاحتياجات التدريبية المتجددة اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء معايير الرخصة

المهنية واختباراتها، والعمل على تلبيتها من خلال برامج تدريبية مخططة في ضوء هذه الاحتياجات.

- استفادة مشرفات اللغة العربية من نتائج الدراسة في التعرف على المهارات والممارسات التدريسية، وتعزيز مستوى المعرفة بمعايير الرخصة المهنية لدى معلمات اللغة العربية، وذلك من خلال ورش العمل، والقرارات الموجهة، والحلقات واللقاءات التربوية التي تستهدف اطلّاع المعلمات على مستجدات اختبارات الرخصة المهنية، وتطوير معرفتهن وممارساتهن المتعلقة بمعاييرها.
- استفادة الباحثين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من توصيات الدراسة ومقترحاتها، في إجراء دراسات مستقبلية تثري موضوع الدراسة، وتستكمل الجهود السابقة.

حدود الدراسة:

اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع الدارسة على مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية.
- **الحدود البشرية:** طُبقت الدراسة على عينة من معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة الباحة.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على معلمات اللغة العربية بالمدارس المتوسطة والثانوية الحكومية للبنات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **معايير الرخصة المهنية Professional license Standards:**

عرّفت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٧، ١٢) معايير الرخصة المهنية بأنها:" القيم والمسؤوليات والمعارف والممارسات التي ينبغي على المعلم تمثُّلها ومعرفتها وإتقانها، وتعد المعايير المهنية المنطلق الأساس للمعلم للقيام بمهامه المهنية بكفاية واقتدار، وتركز على مهام أدائية

ومخرجات يتوقع أن يتقنها الخريجون المرشحون للانضمام إلى مهنة التعليم، والمعلمون على رأس العمل".

وتُعَرَّف معايير الرخصة المهنية إجرائياً بأنها: تلك المواصفات التي شملت المعارف والمهارات التخصصية، والممارسات التدريسية المرتبطة بمعايير الرخصة المهنية، والتي تحدد درجة إتقان معلمات اللغة العربية لهذه المعايير واجتياز الجزء التخصصي من اختبارات الرخصة المهنية.

- **الرخصة المهنية Professional license:**

الرخصة كما عرّفها جرار(٢٠٠٩، ٥٨) بأنها:" وثيقة رسمية صالحة لفترة من الزمن تعطى لحاملها حق ممارسة مهنة التعليم في البلد أو الولاية أو المقاطعة المعينة، وتحمل هذه الوثيقة عدة أسماء بحسب البلد أو الولاية فهي أحياناً أجازه وأخرى رخصة وأحياناً إذن بالتعليم".

بينما عرفّتها شرير والمصري (٢٠١٧، ٣٢٧) بأنها: "تصريح قانوني بأهلية الفرد وكفاءته لمزاولة مهنة التعليم، ويتم منح التصريح من خلال عملية نظامية تهدف إلى وضع ضوابط لمهنة التعليم وفق معايير ومستويات أدائية تكفل الحد الملائم من الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة للمعلم لأداء دوره بكفاءة وفاعلية".

وتُعرَّف الرخصة المهنية إجرائياً بأنها: وثيقة تصدرها هيئة تقويم التعليم والتدريب وفق معايير محددة، ويسمح بموجبها لمعلمات اللغة العربية بممارسة مهنة التعليم، فهي وسيلة تؤكد أن المعلمات يمتلكن المعارف والمهارات التخصصية التي تسهم في تحسين ممارساتهن التدريسية، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في استبانة الرخصة المهنية المعّدة لهذا الغرض، وتشمل: المعارف والمهارات التخصصية، والممارسات التدريسية المرتبطة بمعايير الرخصة المهنية التخصصية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

الرخصة المهنية Professional license:

يُعدّ إعداد المعلم وتطوير أدائه ونموه المهني من الموضوعات المهمة التي شغلت المسؤولين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم؛ وذلك لأن المعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، حيث يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية، ويتضمن التطوير المهني للمعلم جميع الفرص المناسبة للتعليم

والتعلم، وهي عملية مستمرة مدى الحياة تساعد في تنمية معارفه وأفكاره وقدراته، إضافة إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية تجاه مهنة التعليم، وتمتد من خبرات وبرامج الإعداد قبل الالتحاق بالمهنة، وحتى خبرات التعلم الذاتي والمستمر وبرامج التدريب وتطوير خبراته ومعارفه أثناء الخدمة.

وذكرت عبد السلام (٢٠١٩) أنّ المعلم يمثل الانطلاقة الأولى لإستراتيجية التعلم؛ فمن خلاله يمكن تحسين مخرجات النظام التعليمي، باعتباره العنصر المؤثر في العملية التعليمية، وفي ضوء ذلك ظهرت الحاجة لوضع معايير لمهنة التعليم، وبدأت الدول بالاهتمام بوضع مجموعة من المعايير المهنية الخاصة تستخدم في منح الترخيص للمعلم لمزاولة المهنة، والتحسين من جودة العملية التعليمية.

وأشار المقاطي (٢٠٢٠) إلى أن حركة المعايير ظهرت في عام ١٩٩٢م بأمريكا؛ للتأكيد بعدم السماح بانخفاض مستوى التعليم، وبناءً على ذلك انتشرت وثائق المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية في جميع التخصصات التربوية، ثم انتشرت بعد ذلك فكرة تطبيق المعايير المهنية في دول العالم فرنسا وإنجلترا وكندا والصين ومصر، كما بدأت تنتشر وثائق للمعايير التربوية الوطنية في الدول العربية والعالم، ومن ضمن هذه الدول المملكة العربية السعودية التي ركزت على إصدار وثائق للمعايير المهنية في مختلف التخصصات التعليمية لمواكبة التطور، وكانت أول وثيقة صدرت في هذا المجال في عام ٢٠١٣م، وكان آخرها وثيقة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين الصادرة في عام ٢٠١٧/١٠/٢٦م.

وهو ما سيتم إلقاء الضوء عليه في هذا الجزء من الدراسة، من خلال استعراض مفهوم الرخصة المهنية، وأهميتها، ومبرراتها، وأهدافها، وشروطها، والمعايير المهنية ومكوناتها، ومعاييرها التخصصية لمعلمات اللغة العربية.

مفهوم الرخصة المهنية:

كلمة ترخيص كما وردت في مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤) مشتقه من الفعل رخَّصَ، ويقال رخَّصَ له في الأمر: أي سهّله ويسره، ويقال: رخَّصَ له في كذا، ورخَّصَه فيه: أذن له فيه بعد النهي عنه، وترخَّص في الأمور: أخذها فيها بالرخصة، والرُّخَصةُ أو الرُّخُصةُ: هي التسهيل في الأمر والتيسير، وفي الشرع: ما يغير من الأمر الأصلي إلى يسر وتخفيف.

والرخصة كما عرّفها زيتون (٢٠٠٤، ١٢١) بأنها:" ما يمنح للمعلم المبتدئ ليسمح له بمزاولة مهنة التدريس، وتهدف اللوائح الخاصة بمنح الرخصة إلى إرضاء الرأي العام، والتأكيد على أنّ الأفراد الّذين يمارسون المهنة يتمتعون بالمتطلبات الخاصة بالمهنة، وأنّ لديهم من المعرفة والمهارات ما يجعلهم يستحقون أن يمنحوا رخصة مزاولة المهنة".

بينما عرَّفت هيني (Heiene,2006, 8) رخصة المعلم بأنها:" معايير تؤكد للمجتمع أنّ المعلمين الممارسين لمهنة التعليم لديهم الحد الأدنى من الكفاءة".

وعرَّفتها الغثبر (٢٠٢٠، ٢٠٣) بأنها:" الآلية التي تضمن بمقتضاها وزارة التعليم بالتعاون مع هيئة تقويم التعليم والتدريب اختيار أفضل العناصر للعمل في مهنة التعليم وفقاً لمعايير واشتراطات خاصة، كما تضمن تنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة، والتأكد من كفايتهم من خلال استخدام أدوات تقويم محددة ومتنوعة كالاختبارات والمقابلات، وبناءً عليها تمنح الرخصة أو تجدد للمعلم؛ وبذلك يتم حماية المهنة والطلبة من المعلمين غير الأكفاء".

كما عرَّفتها رحمدي والشهراني (٢٠٢١، ٤١٦) بأنها:" وثيقة تؤكد أن المعلم يمتلك الكفاءة والقدرة والمهارة المطلوبة لأداء مهنة التعليم".

ويتّضح من هذه التعريفات أن الرخصة المهنية تعتبر وسيلة تضمن جودة التعليم، وأيضاً تصريح بأهلية وكفاءة المعلم لمزاولة مهنة التعليم، فالحاصل عليها يكون مؤهلاً لمزاولة هذه المهنة بحسب مستويات محددة ومدة زمنية محددة، إضافة إلى أنها تعد إحدى متطلبات الحصول على الرتبة المهنية الصادرة من وزارة التعليم، والحصول عليها يعتمد على اجتياز الاختبار الذي تم بناؤه لقياس المعايير التربوية العامة والتخصصية، ويعتبر اجتياز معلمات اللغة العربية لهذه الاختبارات المعدة دليل على أنهن ينفذن معظم الممارسات في تدريس اللغة العربية، وهو ما انعكس إيجاباً على مستوى معرفتهن بها.

أهمية الرخصة المهنية لمعلمات اللغة العربية:

أشار كل من الحربي والمنيع (٢٠١٥) وحمدي والشهراني (٢٠٢١) والغامدي وإبراهيم (٢٠٢٢) إلى أهمية الرخصة المهنية، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١. تحقيق الحد الأدنى من الكفاءة لدى المعلمين: التعلم الجيد لا يأتي مصادفة، بل إن وجود معلم يمتلك القدرة والكفاءة العالية سبب رئيس لتحقيق التعليم الجيد، لذلك فالرخصة المهنية تضمن جودة الأداء لكل معلم، والقيام بأدواره المهنية على أكمل وجه.
٢. تنمية المعلم مهنياً: أن تخرج الطالب من جامعة تربوية بمعدل مرتفع لا يكفي لضمان التميز والإبداع في الميدان التربوي، بل الأهم أن يتطور مستواه في ضوء المستجدات التربوية؛ لذلك يجب أن تشمل تنميته المهنية جوانب عدة منها: الحصول على الرخصة المهنية لمزاولة مهنة التعليم.
٣. تحقيق جودة التعليم: حيث يضمن مرور المتقدم بعدة أنواع من التقويم تحقيق الكفاءة بالعمل، ويعطي المراقب مؤشرات تحقيق الجودة في العمل، وما يتم تقديمه في الميدان التربوي، ففي إطار تحقيق الجودة والتطوير المهني للمعلم تقوم منظمات مختصة بالتأكد من تحقيق الجودة في ثلاثة مستويات تتضمن: الإعداد للمهنة، والالتحاق بالمهنة، والتمرس بالمهنة.
٤. تطوير برامج إعداد المعلم: يسهم ترخيص مزاولة مهنة التعليم في تطوير برامج إعداد المعلم، ويمكن استخدام نتائج عمليات التقييم لترخيص المعلمين المستجدين من أجل تطوير برامج إعداد المعلمين لمعالجة جوانب القصور، والعمل على تعزيز الجوانب الفعالة.
٥. تحفير التطور الذاتي للمعلم: حرص المعلم على اجتياز اختبارات التقييم سيكون محفزاً ودافعاً كبيراً له لتطوير قدراته عن طريق القراءة والمشاركة بالدورات التدريبية والاستماع لخبرات الآخرين؛ وبالتالي يساعده في تطوير مهاراته وقدراته.

ويتّضح مما سبق أن أهمية الرخصة المهنية تتمثل في معرفة المعلمات بمعاييرها، وتمكنهن من المعارف والمهارات التخصصية والممارسات التدريسية المتعلقة بها، مما يزيد ثقتهن بأنفسهن، ويحفزهن على النمو المهني، والبحث والاستقصاء والتعلم واكتساب المعارف والمهارات، بما ينعكس على معرفتهن وممارساتهن التدريسية، ويحسن مستوى تعلم اللغة العربية.

مبررات الرخصة المهنية لمعلمات اللغة العربية:

إن لتطبيق الرخصة المهنية للمعلم مبررات ترفع من كفاءة النظام التعليمي، وتضمن جودة المخرجات التعليمية، إضافة إلى أنها تجعل المعلم قادراً على أداء أدواره بالشكل المطلوب في هذه المهنة النبيلة.

وأشارت الغثبر(٢٠٢٠) إلى مجموعة من مبررات الرخصة المهنية وكان من أبرزها: أن مهنة التعليم من أنبل المهن، والأجدر أن يكون لها ترخيص مهني معتمد يضمن عدم انخراط أي فرد لا يمتلك الكفاءة والمهارة فيها، وفي الرخصة المهنية ضمان حق المتعلم من خلال توفير تعليم جيد يتميز بالجودة والكفاءة، لكونه المستفيد الأول ومحور العملية التعليمية، كما أنها تعالج القصور الحاصل في برامج إعداد المعلم، لذلك لابد من وجود اختبارات تثبت مدى تمكن المعلم من ممارسة المهنة، وضمان امتلاكه للحد الأدنى من الكفايات اللازمة، والأخذ بمبدأ التعلم المستمر مدى الحياة المهنية والذي يُعد أحد المبادئ الهامة للمعلم، وذلك نتيجة للتطور السريع والانفجار المعرفي، والاستمرار بتطوير مهنة التعليم والارتقاء بها وفقاً للتوجهات العالمية الحديثة.

أهداف الرخصة المهنية لمعلمات اللغة العربية:

تتبلور أهداف الرخصة المهنية بشكل عام في إعداد المعلم الإعداد الجيد وتدريبه في ضوء الاتجاهات الحديثة، وذلك للارتقاء بمهنة التعليم، والرفع من كفاءة المعلم وتطوير أدائه لكي يصبح قادراً على مواجهة الميدان التعليمي.

وقد أشارت كل من الأمير وعسيري (٢٠٢١) والزهراني (٢٠٢٢) إلى عددٍ من الأهداف، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١. الرخصة المهنية تهدف إلى وضع نظام صارم ومستقل للتقييم قائم على معايير مهنية محددة.
٢. ضمان امتلاك المعلم الحد الأدنى من الكفايات اللازمة، وحماية مهنة التعليم والمجتمع من المعلمين غير الأكفاء.
٣. تشجيع المعلم على الاطلاع المستمر بمستجدات مهنة التعليم، وتحفيزه للالتحاق بأنشطة التطوير المهني.
٤. وضع معايير مهنية وضمان تحققها وتنفيذها داخل الميدان التعليمي.

٥. الحفاظ على مستوى المعلم والارتقاء به، وتوجيهه لأوجه الضعف في أدائه.
٦. تطوير آليات تقويم الأداء الوظيفي.

ويتّضح مما سبق أن أهداف الرخصة المهنية تتمثل في إعداد وتأهيل معلمات اللغة العربية في ضوء التوجهات الحديثة، والاطلاع على التغير المستمر في طرق وأساليب التدريس ونظريات ومبادئ التعلم الفعّال، ومتابعة المستجدات في المجال التربوي للإلمام بالمعارف والمهارات التخصصية التي تسهم في تحسين ممارساتهن التدريسية، وضمان استقرارهن الوظيفي.

شروط الرخصة المهنية لمعلمات اللغة العربية:

أشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢١) إلى شروط الحصول على الرخصة المهنية وفقاً لمستوياتها (رُتب المعلمين المهنية)، وهي:

- **رخصة معلم ممارس:**

١. تكون الدرجة الأدنى المطلوبة في كل الاختبارين العام والتخصص من (٥٠إلى ٦٩).
٢. أن يكون حاصلاً على مؤهل الشهادة الجامعية وفقاً للشروط والضوابط التي تحددها الوزارة.
٣. الحصول على درجة الاجتياز المحددة من قبل الهيئة لرخصة معلم ممارس.

- **رخصة معلم متقدم:**

١. تكون الدرجة الأدنى المطلوبة في كلا الاختبارين العام والتخصص من(٧٠إلى٧٩).
٢. أن يكون حاصلاً على مؤهل الشهادة الجامعية وفقاً للشروط والضوابط التي تحددها الوزارة.
٣. إتمام المدة الزمنية المحددة في لائحة الوظائف التعليمية للحصول على (معلم متقدم) حسب المؤهل الأكاديمي.
٤. الحصول على درجة الاجتياز المحددة من قبل الهيئة لرخصة معلم متقدم.

- **رخصة معلم خبير:**

١. تكون الدرجة الأدنى المطلوبة في كلا الاختبارين العام والتخصص من (٨٠ فأكثر).

٢. أن يكون حاصلاً على مؤهل الشهادة الجامعية وفقاً للشروط والضوابط التي تحددها الوزارة.
٣. إتمام المدة الزمنية المحددة في لائحة الوظائف التعليمية للحصول على رتبة (معلم خبير) حسب المؤهل الأكاديمي.
٤. الحصول على درجة الاجتياز المحددة من قبل الهيئة لرخصة معلم خبير.

وأوضحت العثيم (٢٠٢٢) أنه يمكن للمعلم الذي يرغب في الحصول على رخصة معلم متقدم أو خبير أو تجديد الرخصة التقديم قبل عام من المدة المحددة في لائحة الوظائف التعليمية، وأيضاً يمكنه إعادة الاختبار في حالة عدم الاجتياز أو لتحسين المستوى بعد مرور عام من تاريخ آخر اختبار، إضافة إلى أن تجديد الرخصة المهنية يكون بعد خمس سنوات من تاريخ إصدارها.

معايير الرخصة المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، ومكوناتها:

يُعدّ مصطلح المعايير المهنية من المصطلحات التربوية الحديثة في التعليم، وفي تطوير النظام التعليمي؛ لما تتميز به هذه المعايير من الدقة والوضوح في تحديد منتجات التعلم وجودتها، والتي تهدف لها تلك المؤسسات التعليمية، ولتواكب جودة الأداء في المهنة والتطورات السريعة نحو التغيير والتحسين والارتقاء بعمليات التعليم والتعلم.

والمعايير كما عرَّفها شحاته والنجار(٢٠١١، ٢٨٦) بأنها:" تمثل القواعد النموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط، التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات، والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات".

وعَّرف الزّامل (٢٠١٦، ١٧٩) المعايير المهنية بأنها: "مجموعة من المواصفات يتوقع أن تتحقق لدى المعلم، وتتضمن مهارات، أو معارف ومواقف، أو أنماط تفكير، أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات".

بينما عرفتها إ الأمير وعسيري (٢٠٢١، ٦) بأنها:" مجموعة من الممارسات المهنية التي ينبغي توافرها لدى المعلم وفقاً لما ورد في الدليل العام للرخص المهنية ٢٠٢٠م، والتي من الضروري معرفتها والتدريب عليها، سواء من كانوا على رأس العمل أو الراغبين في التقديم على

مهنة التعليم، والتي تؤهلهم للحصول على الرخصة المهنية والترقي في درجات التعليم من معلم ممارس إلى معلم متقدم وصولاً إلى معلم خبير".

وتُعدّ معايير الرخصة المهنية الجوهر والأساس لجميع المبادرات التي لها علاقة بمهنة التعليم، والركيزة الأساسية لمتطلبات الترخيص المهني، وقد أشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٧) إلى أن هذه المعايير تغطي جميع مراحل رحلة المعلم المهنية كما تُشتق منها المؤشرات والسياسيات والأدلة والإرشادات الخاصة لكل استخدام، ومن أهم استخدامات المعايير والمسارات المهنية للمعلمين هي: توجيه برامج إعداد المعلم، وإعداد الاختبارات المهنية العامة والتخصصية، وتقويم الأداء المهني للمعلم، والتطوير المهني للمعلم، والترخيص المهني التعليمي، كما يطوّر عليها أدوات قياس الأداء الخاصة بكل استخدام.

وأصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب في تقريرها عام (٢٠١٧) معايير مهنية لممارسة مهنة التعليم بشكل مبدئي وقد أجرت بعض التعديلات عليها، وفي عام (٢٠٢٠) نُشرت هذه المعايير بشكل رسمي وتمّ اعتمادها ومتابعة تنفيذها، والهدف من ذلك رفع جودة أداء المعلم والتطوير والتحسين من قدراته.

وتتكون معايير معلم اللغة العربية من جزأين؛ الأول يشترك فيه مع جميع معلمي التخصصات الأخرى وهي المعايير العامة المشتركة وتشتمل على (١٠) معايير، والجزء الثاني المعايير التخصصية لمعلمي اللغة العربية وتنقسم إلى: معايير اللغة العربية-١وهو الموجّه (لمعلمي المرحلة الابتدائية) وتشتمل على (١٧) معياراً، ومعايير اللغة العربية-٢ وهو الموجه (لمعلمي المرحلتين: المتوسطة والثانوية) وتشتمل على (٢٥) معياراً تتناول بنية التخصص وطرق تدريسه.

وأشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٧) إلى أن المعايير المهنية تتكون من ثلاثة مجالات رئيسة مترابطة يعتمد كل منها على الآخر، وهي:

١. القيم والمسؤوليات المهنية.
٢. المعرفة المهنية.
٣. الممارسة المهنية.

ويضم كل مجال منها معايير مهنية عامة وعددها (١٠) معايير، وينبثق منها مجموعة من المعايير الفرعية وعددها (٣٩) معياراً، ويوضح الشكل رقم (١) وصفاً لمكونات المعايير المهنية العامة المشتركة للمعلمين.

شكل (١) مكونات المعايير المهنية العامة المشتركة للمعلمين

(المصدر: هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠١٧م،٢٤)

المعايير التخصصية لمعلمات اللغة العربية:

أشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) إلى أن المعايير التخصصية تحتوي على ما ينبغي لمعلم اللغة العربية معرفته والقدرة على أدائه في تخصص اللغة العربية، وتتضمن هذه المعايير المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص، وما يتصل بها من الممارسات التدريسية الفاعلة وتشمل تطبيق طرق التدريس والإستراتيجيات الخاصة، إضافة إلى التحلي بالسمات والقيم المتوقعة من معلم اللغة العربية.

ويتضمن تخصص اللغة العربية (٢٥) معياراً وقد نُظمت في (٨) مجالات رئيسة وهي: النحو، والصرف، والأدب والنقد، والبلاغة، والعروض والقافية، وعلم اللغة، والمهارات اللغوية، وطرق تدريس اللغة العربية، ويحتوي كل مجال منها معياراً أو أكثر، ويندرج تحت كل معيار عدد من المؤشرات، وتوضع أسئلة الاختبار بناءً على هذه المؤشرات.

كما أشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠) إلى أن معايير اللغة العربية-٢(لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية)، وهي:

١. تصنيف الكلمة إلى أقسامها، ومعرفة أحوالها من حيث الإعراب والبناء، وأحوال الاسم من حيث التعريف والتنكير.
٢. معرفة الأسماء المرفوعة، وعوامل الرفع فيها، وأحكامها الإعرابية.
٣. التفريق بين الأسماء المنصوبة، ومعرفة أحكامها.
٤. معرفة الأسماء المجرورة، وأحكامها.
٥. اكتشاف علاقة الفعل المضارع بموقعه والعوامل الداخلة عليه.
٦. استعمال التوابع الاستعمال الدقيق ومعرفة أحكامها.
٧. صياغة أهم الأساليب النحوية الشائعة الاستعمال (التعجب، والتفضيل، والعدد، والنداء، والتحذير والإغراء، والاختصاص، والاستثناء، وصيغ المدح والذم)، ومعرفة أحكامها الإعرابية.
٨. التفريق بين الجُمل، وأشباه الجمل، وما يتعلق بها من أحكام.
٩. فهم المصطلحات والقواعد الصرفية في وصف بنية الكلمة وتحليلها وفقًا لقواعد بناء الكلمة في الصرف العربي.
١٠. تحديد عصور الأدب، وفنونه، ومدارسه، وشخصياته، وإدراك مفهوم النقد، ومصطلحاته، ومذاهبه.
١١. توضيح مفهومي الفصاحة والبلاغة، وما يخل بهما.
١٢. إدراك أسرار الأساليب البيانية (المجاز، التشبيه، الكناية) وخصائص كل منها.
١٣. شرح دلالات التراكيب، وخصائصها البلاغية وفقاً لعلم المعاني.

١٤. اكتشاف المحسنات البديعية، وأثرها في جمال النص.
١٥. فهم مصطلحات علمي العروض والقافية، ومعرفة الكتابة العروضية، والوزن والتقطيع.
١٦. شرح مفهوم اللغة، وتطورها، وعلومها، وخصائصها، ونظريات اكتسابها.
١٧. إدراك المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالاستماع والتحدث (التواصل الشفهي)، واستعمال الإستراتيجيات المناسبة لفهم المسموع والتواصل مع الآخرين.
١٨. تحليل النص المقروء وتقويمه وفهم المصطلحات المرتبطة بالقراءة.
١٩. معرفة المصطلحات والمفاهيم المرتبطة بالكتابة، والقواعد الإملائية، واستعمال علامات الترقيم، والتمييز بين الفنون الكتابية.
٢٠. استعمال الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والأنشطة والوسائل المناسبة لتعليم اللغة العربية.
٢١. تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تعليم قواعد التركيب للجمل والبنية الصرفية للمفردات.
٢٢. تحليل النص الأدبي واستنباط الجوانب البلاغية وفق استراتيجيات التدريس.
٢٣. استعمال استراتيجيات تعليم الاستماع والتحدث (التواصل الشفهي) وفقاً للمرحلة الدراسية والموقف اللغوي المناسب لهما.
٢٤. استعمال استراتيجيات تعليم المهارات القرائية وفقاً للمرحلة الدراسية والموقف اللغوي المناسب لها.
٢٥. معرفة استراتيجيات تعليم فنون الكتابة الصحيحة ومهاراتها الوظيفية منها والإبداعية، وفقاً للمرحلة الدراسية والموقف اللغوي المناسب لها.

وفي ضوء ما سبق، فإن المعايير المهنية التخصصية تتضمن ما ينبغي لمعلمات اللغة العربية معرفته، والقدرة على أدائه في تخصص اللغة العربية وطرق تدريسها، وركزت الدراسة الحالية على المعارف والمهارات والممارسات التدريسية المرتبطة بالتخصص، وذلك لأن وعي ومعرفة معلمات اللغة العربية للمعايير المهنية له تأثير إيجابي في إكسابهن معرفة أعمق بهذه المعايير، وتحسين

أدائهن التدريسي داخل الصف الدراسي، إضافة إلى أنها تساعد في امتلاكهن الكفاية المطلوبة لممارسة مهنة التعليم، وأداء هذه الأمانة على الوجه المطلوب.

ثانياً: الدراسات السابقة

تُعدّ الدراسات السابقة مؤشراً مهماً للجهود السابقة التي ينبغي على الباحثين استكمالها إثراءً للموضوعات المطروحة، ويستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ حيث تم ترتيب الدراسات حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وقد عرضت كل دراسة من حيث هدفها، ومنهجها، وأدواتها، وعينتها، وأهم نتائجها، وذلك على النحو الآتي:

أجرى الشمراني والحربي(٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى توافر المعايير المهنية التخصصية لدى معلمي ومعلمات الأحياء في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة بنيت على المعايير التخصصية المهنية لمعلمي الأحياء ومؤشراتها، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠٨) مشرفاً ومشرفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توافر المعايير المهنية التخصصية لدى معلمي ومعلمات الأحياء في المملكة العربية السعودية كان مرتفعاً، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة في درجة توافر المعايير تُعزى لمتغير الجنس، ولصالح المشرفات.

وسعت دراسة شولس (Shuls, 2017) إلى قياس أداء المعلم ومدى تأثيره على تحصيل الطلاب ذي القيمة المضافة في ولاية أركنساس، وكذلك تأثير اجتياز المعلم لامتحان الترخيص على تحصيل الطلاب، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت أداة الدراسة في اختبار لقياس أداء المعلم وتأثيره على التحصيل الدراسي للطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩١) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة أن ارتفاع عدد المعلمين الذين كانوا سيفشلون في الاختبار من ٢٩١ في ولاية أركنساس امتحان التطبيق العملي الأول حتى ١١٥٠، والمعلمون الذين فشلوا في امتحان الترخيص أكثر عرضة لأن يكونوا من الأقليات، والأرجح أن يكونوا مدرسين غير تقليديين، ولديهم سنوات خبرة أقل، والمعلمون الذين فشلوا في امتحانات الترخيص أكثر عرضة للعمل في المدارس التي تخدم النسب

المئوية الأعلى من الطلاب المحرومين والأقليات، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين أداء المعلمين في امتحانات الترخيص وأدائهم في الفصل الدراسي.

كما سعت دراسة الدهيمان (٢٠١٩) إلى التعرف على مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة للمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في بطاقة الملاحظة لقياس مستوى تطبيق المعلمات للمعايير المهنية للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٤) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق المعلمات للمعايير المهنية (القيم المهنية، ومسؤوليات المعلمين، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية) جاءت بمستوى تطبيق مرتفع، بينما جاء تطبيق المعلمات معايير(المتقدمين، والخبراء) المهنية بمستوى تطبيق متوسط، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة معايير(الخريجين، والممارسين، والمتقدمين، والخبراء) المهنية، وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة معايير(الخبراء) المهنية في مجال(المعرفة المهنية للمعلمين) وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبة.

وأجرى المقاطي(٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو المعايير المهنية في ضوء وثيقة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في الاستبانة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٦١) معلماً و(٣٩٦) معلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى درجة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو المعايير المهنية جاءت بمستوى موافق بشدة، وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدراسة نحو المعايير المهنية للمعلمين في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية تُعزى لاختلاف متغيري النوع، وعدد سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة حمدي والشهراني(٢٠٢١) إلى التعرف على درجة إسهام الرخصة المهنية في تمهين التعليم في مجال القيم والمسؤوليات المهنية بمعاييره الثلاث (التزام المعلم بالقيم الإسلامية السمحة وأخلاقيات المهنة، والتطوير المهني المستمر للمعلم، وتفاعل المعلم مع التربويين والمجتمع) من وجهة نظر المشرفين التربويين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في

الاستبانة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة (١٦٤) مشرفاً ومشرفة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى حصول عبارات محور "إسهام الرخصة المهنية في التزام المعلم بالقيم الإسلامية وأخلاقيات المهنة" على درجة موافقة عالية جداً، وكذلك حصول عبارات محور" إسهام الرخصة المهنية في التطوير المهني المستمر للمعلم" على درجة موافقة عالية جداً، وحصول عبارات محور" إسهام الرخصة المهنية في التفاعل المهني للمعلم مع التربويين والمجتمع" على درجة موافقة عالية، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة حول إسهام الرخصة المهنية في تمهين التعليم تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة إالأمير وعسيري(٢٠٢١) إلى التعرف على درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية (القيم والمسؤوليات المهنية، المعرفة المهنية، الممارسة المهنية) لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة للحصول على استجابات أفراد العينة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢١٨) مديراً ووكيلاً بالمدارس الثانوية بمدينة جدة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجات تقدير أفراد العينة لتطبيق معيار القيم والمسؤوليات المهنية لدى المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة كبيرة جداً، كما أن درجات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق معيار المعرفة المهنية والممارسة المهنية لدى المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس، والمسمى الوظيفي.

وهدفت دراسة عبد الله وموسى (Abdallah & Musah, 2021) إلى التعرف على تأثير تقييم برنامج الترخيص على الصفات المهنية للمعلمين الإماراتيين، واتبعت الدراسة منهج المسح الشامل، وتمثلت أداة الدراسة في الاختبارات الصحيحة والإحصاءات الوصفية لتحديد التقييم الذاتي للمعلمين، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٦٠٠) معلماً من معلمي مدارس الإمارات العامة والخاصة في مدينة العين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط مباشر قوي بين حجم الاختبار والمشاركين، كما أشارت إلى عدم وجود ارتباط بين جودة التقييم وعوامل الجنس أو العمر.

وأجرى الحازمي والقرني والعصار (Alhazmi, Alqarni & Al-Assar, 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع برامج التطوير المهني للمعلمين وفق الرخصة المهنية التربوية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي لتحليل الممارسات والمعايير اللازمة للرخصة المهنية للتعليم في المملكة العربية السعودية، وتم تطوير استبانة للتعرف على آراء المعلمين فيما يتعلق ببرامج التطوير المهني، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٣٥) معلماً ومعلمة في مدارس نجران، وأظهرت النتائج أن برامج التطوير المهني التي شارك فيها المعلمون ساهمت بشكل كبير في تزويدهم بالمعرفة والمهارات، كما أشارت النتائج إلى أن برامج التطوير المهني رفعت وعي المشاركين إلى درجة متوسطة في ثلاث ممارسات.

كما أجرت الزهراني(٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الرخصة المهنية في تطوير أداء المعلم من وجهة نظر معلمات العلوم بمكة المكرمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة تضمنت ثلاثة محاور تتعلق بأدوار الرخصة المهنية في تطوير أداء المعلم وهي: القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية، وطُبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٣٧) معلمة من معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أدوار الرخصة المهنية جميعها حصلت على درجة متوسطة للمجالات الثلاثة (القيم والمسؤوليات المهنية، المعرفة المهنية، الممارسة المهنية)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء المعلمات نحو دور الرخصة المهنية في تطوير أداء المعلم تُعزى للمؤهل العلمي لصالح فئة أعلى من بكالوريوس، وكذلك لصالح المعلمات اللاتي سبق لهن الدخول لاختبار الرخصة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند آراء المعلمات نحو دور الرخصة المهنية في تطوير أداء المعلم تُعزى للمرحلة الدراسية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء التعليق على الدراسات السابقة؛ وذلك على النحو الآتي:

من حيث هدف الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من ناحية الهدف من الدراسة، كدراسة الشمراني والحربي (٢٠١٧)، ودراسة الدهيمان (٢٠١٩)، ودراسة الأمير وعسيري(٢٠٢١)، ودراسة حمدي والشهراني (٢٠٢١)، ودراسة الزهراني (٢٠٢٢)، واختلفت عن

دراسة عبد الله وموسى (Abdallah & Musah, 2021) التي هدفت إلى التعرف على تأثير تقييم برنامج الترخيص على الصفات المهنية للمعلمين الإماراتيين، ودراسة الحازمي وآخرين (٢٠٢٢) التي هدفت إلى الكشف عن واقع برامج التطوير المهني للمعلمين وفق الرخصة المهنية التربوية.

من حيث منهج الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهج الدراسة المستخدم وهو المنهج الوصفي.

من حيث أداة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشمراني والحربي (٢٠١٧) وحمدي والشهراني (٢٠٢١) والأمير وعسيري (٢٠٢١) بالإضافة إلى دراسة الحازمي وآخرون (٢٠٢٢) والزهراني (٢٠٢٢) في استخدام الاستبانة، فيما اختلفت عن دراسة الدهيمان (٢٠١٩) التي استخدمت بطاقة الملاحظة، ودراسة عبد الله وموسى (Abdallah & Musah, 2021) ودراسة شولس (Shuls,2017) في استخدام الاختبار.

من حيث عينة الدراسة: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عينة الدراسة المطبقة على المعلمين والمعلمات، ماعدا دراسة الأمير وعسيري (٢٠٢١) التي طبقت على مدراء ووكلاء المدارس، ودراسة الشمراني والحربي (٢٠١٧) وحمدي والشهراني (٢٠٢١) التي طبقت على المشرفين التربويين.

وفي ضوء هذا التحليل للدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة بصورة إجمالية في الآتي:

- لم تتناول أيٌّ من هذه الدراسات السابقة معرفة مستوى معلمات اللغة العربية بالمعايير التخصصية للرخصة المهنية.
- لا توجد أي دراسة –في حدود علم الباحثتين– تناولت مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بمعايير الرخصة المهنية في المملكة العربية السعودية، وبالتالي يُعدّ موضوع الدراسة الحالية من الموضوعات الحديثة التي تسعى إلى تطوير العملية التعليمية وتطوير المعلمات مهنياً في مجال اللغة العربية.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب أهمها، تحديد وصياغة مشكلة الدراسة، من خلال نتائج وتوصيات ومقترحات بعض الدراسات السابقة، والتعرف على العديد من المراجع المهمة، وإثراء وتدعيم الإطار النظري للدراسة الحالية، والحصول على خلفية نظرية كافية حول الموضوع قبل البدء فيه، وإعداد وبناء أداة الدراسة، ومقارنة نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ويُعد هذا المنهج مناسباً للدراسة الحالية لكونها تدرس واقعاً تربوياً لتحديد مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بمعايير الرخصة المهنية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة، وعددهن (٢٤١) معلمة وفقاً لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، ويتوزعن بواقع (١٢٩) معلمة بالمرحلة المتوسطة بنسبة (٥٣.٥%) من المجتمع، و(١١٢) معلمة بالمرحلة الثانوية بنسبة (٤٦.٥%) من المجتمع.

وقد تم تطبيق الدراسة على كامل مجتمع الدراسة من معلمات المرحلتين بأسلوب المسح الشامل، حيث استجاب منهن (١٤٩) معلمة بنسبة (٦١.٨%) من المجتمع، ويوضح الجدول الآتي توزيع العينة من حيث المرحلة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في الرخصة المهنية:

جدول (١) خصائص العينة النهائية للدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
المرحلة التعليمية	المتوسطة	٨٢	%٥٥
	الثانوية	٦٧	%٤٥
	الإجمالي	١٤٩	%١٠٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٣٦	%٩١.٣
	دراسات عليا	١٣	%٨.٧
	الإجمالي	١٤٩	%١٠٠
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦	%٤.٠
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٢	%١٤.٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢١	%٨١.٢
	الإجمالي	١٤٩	%١٠٠
عدد الدورات التدريبية في الرخصة المهنية	لا يوجد دورات	٥٢	%٣٤.٩
	من ١-٣ دورات	٧٢	%٤٨.٣
	أكثر من ٣ دورات	٢٥	%١٦.٨
	الإجمالي	١٤٩	%١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن معلمات عينة الدراسة النهائية توزعن على المرحلتين الدراسيتين بواقع (٥٥%) للمرحلة المتوسطة، و(٤٥%) للمرحلة الثانوية. كما توزعن من حيث المؤهل العلمي بنسبة (٩١.٣%) للحاصلات على البكالوريوس، في مقابل (٨.٧%) من الحاصلات على الدراسات العليا، وأما من حيث عدد سنوات الخبرة فقد تبين أن (٨١.٢%) من المعلمات تزيد خبرتهن عن ١٠ سنوات، يليهن ذوات الخبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات بنسبة (١٤.٨%)، ثم ذوات الخبرة الأقل من ٥ سنوات بنسبة (٤%). كما وجد أن (٣٤.٩%) من معلمات العينة لم يحصلن على دورات تدريبية في الرخصة المهنية، بينما حصل (٤٨.٣%) منهن على دورة إلى ثلاث دورات، وحصل (١٦.٨%) منهن أكثر من ثلاث دورات.

أداة الدراسة:

أعدت الباحثتان استبانة للتعرف على مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية، وقد تم إعدادها بعد مراجعة المعايير التخصصية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (معايير معلمي اللغة العربية، ٢٠٢٠)، حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٤٦) عبارة موزعة على المحورين بواقع (٢٦) عبارة لمحور المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص، و(٢٠) عبارة لمحور الممارسات التدريسية.

وقد تم تحديد الاستجابة على الاستبانة وفقاً لتدرج ليكرت الثلاثي، بحيث تختار المستجيبات بين درجات الموافقة (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، والتي تقابل الدرجات الخام (٣، ٢، ١)، ويتم حساب طول الفئة بطرح المتوسط الأقل من المتوسط الأعلى (٣-١=٢) ثم قسمة الناتج على عدد الفئات (٢÷٣=٠.٦٦)، وبذلك يمكن الحكم على مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية من خلال المعيار الآتي:

- يكون مستوى المعرفة مرتفعاً إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين ٢.٣٤ إلى ٣
- يكون مستوى المعرفة متوسطاً إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين ١.٦٧ فأقل من ٢.٣٤
- يكون مستوى المعرفة منخفضاً إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين ١ فأقل من ١.٦٧

وقد تم بعد ذلك التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، وصدقها وثباتها الإحصائي، وفيما يلي توضيح ذلك:

أ. الصدق الظاهري للاستبانة

للتأكد من أن الاستبانة تقيس ما أُعدت له، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات السعودية والعربية، وذلك لإبداء رأيهم في محتواها العلمي، ومدى دلالة

العبارات على المضمون، وانتمائها لمحاورها، وتعديل ما يرونه مناسباً في ضوء أهداف الدراسة، وقد اقترح المحكمون بعض التعديلات، وتمثلت فيما يلي:

- محور المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص، تم حذف العبارات الست الآتية: التمييز بين الكلام الفصيح والبليغ، وتحديد الأغراض البلاغية من الأساليب البيانية، وتحديد الأغراض البلاغية من المحسنات البديعية، وتمييز القافية في النص، وتلخيص خصائص المستمع والمتحدث الجيد، والتمييز بين مجالات التعبير الوظيفي والإبداعي. كما تم إضافة العبارات الثلاثة الآتية: التمييز بين الخبر والإنشاء، وتحليل النصوص الأدبية، والتمييز بين التعبير الوظيفي والإبداعي؛ من حيث المفهوم، والخصائص، والمجالات، وبذلك أصبح عدد عبارات المحور (٢٣) عبارة.
- محور الممارسات التدريسية، تم تعديل الصياغة اللغوية لست عبارات، كما تم حذف عبارتي: صياغة مطالب التعلم صياغة صحيحة، وتوظيف المنهج المناسب لتنفيذ درس التذوق الأدبي، وإضافة عبارتي: توظيف الاتجاه التكاملي في تنمية مهارات اللغة العربية، وتنمية مهارات التذوق الأدبي بإجراءات متنوعة، وبذلك أصبح عدد عبارات المحور النهائي (٢٠) عبارة.

ب. الاتساق الداخلي للاستبانة

طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة من المرحلتين المتوسطة والثانوية (تم استبعادهن عند التطبيق النهائي)، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة، حيث تم التأكد أولاً من الاتساق الداخلي كمؤشر على الصدق، ويوضح الجدول الآتي معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات ومحاورها:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات الاستبانة ومحاورها (ن=٣٠)

المحور الأول: المعارف والمهارات المرتبط بالتخصص						المحور الثاني: الممارسات التدريسية					
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠.٣٩٢*	٩	٠.٨٣١*	١٧	٠.٨٩٥*	١	٠.٨٧٥*	٩	٠.٧١٩*	١٧	٠.٨١٢*
٢	٠.٤٦٠*	١٠	٠.٩٠٠*	١٨	٠.٧٦٥*	٢	٠.٩٠٤*	١٠	٠.٧٣٨*	١٨	٠.٨٩٤*
٣	٠.٤٨٤*	١١	٠.٧٥٤*	١٩	٠.٧٣٤*	٣	٠.٨٤٨*	١١	٠.٥٨١*	١٩	٠.٨٠٦*
٤	٠.٧٠٥*	١٢	٠.٦٩٧*	٢٠	٠.٥٧٧*	٤	٠.٥٨٠*	١٢	٠.٣٩٧*	٢٠	٠.٧٥٤*
٥	٠.٣٩٣*	١٣	٠.٥٥٥*	٢١	٠.٦٠٢*	٥	٠.٦١٢*	١٣	٠.٣٨٥*		
٦	٠.٢٩٧	١٤	٠.٨٥٨*	٢٢	٠.٥٠٨*	٦	٠.٧٨٠*	١٤	٠.٤٥٤*		
٧	٠.٦١٣*	١٥	٠.٨٤٦*	٢٣	٠.٥٥٥*	٧	٠.٨١٠*	١٥	٠.٦٧٣*		
٨	٠.٦٩٧*	١٦	٠.٦٦٠*			٨	٠.٨٤٨*	١٦	٠.٨٥٤*		

**دالة عند مستوى (٠.٠٥) قيمة معامل الارتباط عند (٠.٠٥) =٠.٣٤٩

يتضح من الجدول (٢) أن معظم عبارات الاستبانة كانت ذات معاملات ارتباط دالة إحصائياً مع محاورها؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط عبارات محور المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص بين (٠.٣٩٢-٠.٩٠٠) ما عدا العبارة رقم (٦) التي كان معامل ارتباطها غير دال إحصائياً مما يستوجب حذفها. وتراوحت معاملات ارتباط عبارات محور الممارسات التدريسية بين (٠.٣٨٥-٠.٩٠٤)، وجميع معاملات الارتباط ذات قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين المحاور وبعضها، وبينها وبين الاستبانة ككل، ويوضح الجدول الآتي قيم معاملات الارتباط:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين المحاور وبعضها والاستبانة ككل (ن=٣٠)

المحاور	المعارف والمهارات	الممارسات التدريسية	الاستبانة ككل
المعارف والمهارات	١	٠.٧٤١*	٠.٩٣٧*
الممارسات التدريسية	٠.٧٤١*	١	٠.٩٢٨*

*دالة عند مستوى (٠.٠٥) قيمة معامل الارتباط عند (٠.٠٥) =٠.٣٤٩

تشير نتائج الجدول (٣) إلى أن المحورين يرتبطان معاً بمعامل ارتباط بلغت قيمته (٠.٧٤١)، كما يرتبط المحوران مع الاستبانة بمعاملات ارتباط بلغت قيمتها (٠.٩٣٧؛ ٠.٩٢٨)، وهي معاملات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وتشير إلى صدق بناء الاستبانة واتساقها داخلياً.

ج. ثبات الاستبانة

تم التأكد من ثبات الاستبانة ومحوريها الفرعيين بطريقتي كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية مع تصحيحها بمعادلتي سبيرمان بروان Spearman–Brown وجتمان Gettman، وذلك بعد حذف العبارة ذات الارتباط المنخفض في محور المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص التي تم الإشارة إليها في جدول (٢) الخاص بالاتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (٤) معاملات ثبات الاستبانة (ن=٣٠)

المحور	عدد العبارات	كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha	التجزئة النصفية	
			Spearman-Brown	Gettman
المعارف والمهارات التخصصية	٢٢	٠.٩٣٩	٠.٩١٨	٠.٩١٨
الممارسات التدريسية	٢٠	٠.٩٤٧	٠.٨٧٧	٠.٨٥٧
الثبات الكلي	٤٣	٠.٩٦٤	٠.٨١٢	٠.٨١١

يتضح من الجدول أن معاملات ثبات محوري الاستبانة بلغت (٠.٩٣٩؛ ٠.٩٤٧) بطريقة كرونباخ ألفا، وبلغ الثبات الكلي للاستبانة بنفس الطريقة (٠.٩٦٤). بينما تراوحت معاملات ثبات المحورين بين (٠.٨٧٧-٠.٩١٨) في التجزئة النصفية، كما بلغت معاملات الثبات الكلي للاستبانة في التجزئة النصفية باستخدام معادلتي التصحيح (٠.٨١٢-٠.٨١١)، وهي معاملات مقبولة، وتُطمئن إلى ثبات نتائج الاستبانة عند إعادة تطبيقها على المجتمع المستهدف.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية (spss)، حيث تم الاستفادة من الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.
٢. معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient للتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
٣. حساب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، والتجزئة النصفية Split-Half مع التصحيح بمعادلتي سبيرمان-براون Spearman-Brown وجتمان Gettman.
٤. المتوسط الحسابي arithmetic mean والانحراف المعياري Standard deviation لحساب مستوى المعرفة بمعايير الرخصة المهنية.
٥. اختبار t-test للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات العينة تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية.
٦. اختبار مان وتني Mann Whitney U للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات العينة تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي.
٧. اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، واختبار Dunn للمقارنات الثنائية البعدية عند وجود فروق ترجع لاختلاف عدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية.

نتائج الدراسة، وتفسيرها، ومناقشتها

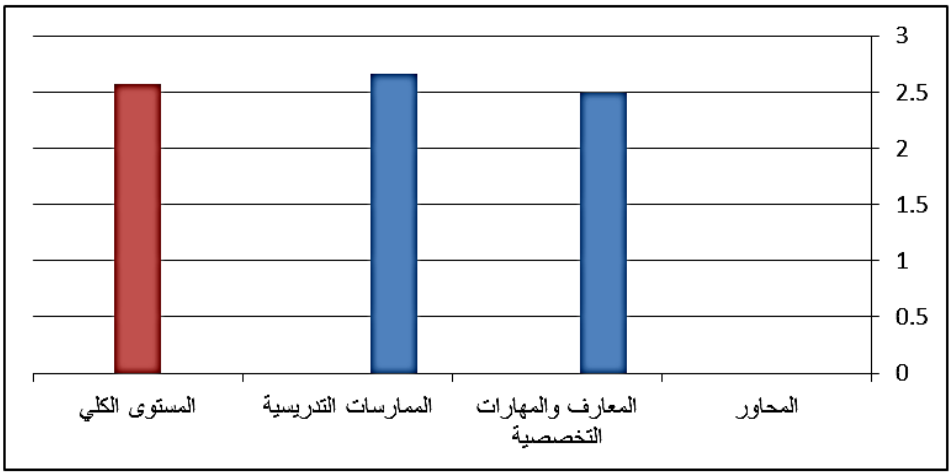
فيما يلي عرض النتائج التي توصلت لها الدراسة من خلال تحليل بيانات الاستبانة، مع تفسير النتائج ومناقشتها، وربطها بالدراسات السابقة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسطات ومستويات المعرفة في المحورين والاستبانة ككل، ثم تفصيل نتائج كل محور على حدة، وفيما يلي استعراض النتائج الاجمالية:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة ومستواها الكلي

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	المعارف والمهارات التخصصية	٢.٤٩	٠.٣٩٦	٢	مرتفع
٢	الممارسات التدريسية	٢.٦٦	٠.٣٧٢	١	مرتفع
المستوى الكلي		٢.٥٨	٠.٣٥٩	مرتفع	



شكل (٢) تمثيل بياني للمتوسطات الحسابية والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة

يتبين من الجدول (٥) والشكل (٢) أن مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية كان مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٢.٥٨) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٣٥٩)، كما ظهر المحوران بمستوى مرتفع كذلك، حيث جاء محور الممارسات التدريسية في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢.٦٦)، وجاء محور المعارف والمهارات التخصصية في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢.٤٩).

وقد يعزى المستوى المرتفع لمعرفة المعلمات بمعايير الرخصة المهنية إلى نقطة محورية رئيسة تتمثل في ارتباط المعرفة بهذه المعايير باستقرارهن الوظيفي وأدائهن التدريسي؛ فالمعرفة الجيدة بمعايير الرخصة المهنية تؤهل المعلمات لاجتياز اختبارات الحصول على الرخصة المهنية، وهي اختبارات يتم تكرارها كل خمس سنوات مما يزيد من حرص المعلمات على تجديد معرفتهن بالمعايير والإلمام بالمعارف والمهارات التخصصية التي تسهم في تحسين ممارساتهن التدريسية من جهة، وتجعلهن مستعدات باستمرار لهذه الاختبارات اللازمة لتجديد الرخصة المهنية وضمان استقرارهن الوظيفي واستمرار الميزات المترتبة على الحصول على الرخصة، ويتضمن ذلك المكافآت والزيادات المالية، والترقيات، فضلاً عن تحسين الأداء التدريسي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسات (الأمير وعسيري، ٢٠٢١؛ الزهراني، ٢٠٢٢؛ الشمراني والحربي، ٢٠١٧؛Abdallah & Musah, 2021؛ المقاطي،٢٠٢٠) التي أظهرت أن مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بمعايير الرخصة المهنية أو تمكنهم من الكفايات المهنية اللازمة للحصول على الترخيص المهني كانت مرتفعة أو مرتفعة جداً، بينما تختلف مع نتائج دراسة شولز (Shuls ,2016) التي أظهرت أن أداء المعلمين في ضوء متطلبات الترخيص المهني كان متفاوتاً بين المتوسط إلى الجيد، ودراسة الدهيمان (٢٠١٩) التي أظهرت أن مستوى تطبيق المعلمين للمعايير المهنية كان متوسطاً.

وفيما يلي تفصيل نتائج كل محور من المحورين على حدة:

المحور الأول: المعارف والمهارات التخصصية

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المعارف والمهارات التخصصية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	أحكام الأسماء المرفوعة.	٢.٨٤	٠.٣٨٧	١	مرتفع
٢	أحكام الأسماء المنصوبة.	٢.٨١	٠.٤١٤	٢	مرتفع
٣	أحكام الأسماء المجرورة.	٢.٨٠	٠.٤٤٥	٣	مرتفع
٥	أهم الأساليب النحوية (الاستفهام، والتعجب، والتفضيل، والعدد، والنداء، والتحذير والإغراء، والاختصاص، والاستثناء، وصيغ المدح والذم).	٢.٧٩	٠.٤٠٧	٤	مرتفع
٢١	التمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية في النص المقروء.	٢.٧٦	٠.٤٣٠	٥	مرتفع
٤	التمييز بين الخبر والإنشاء.	٢.٦٨	٠.٤٩٤	٦	مرتفع
٢٢	التمييز بين التعبير الوظيفي والإبداعي؛ من حيث المفهوم، والخصائص، والمجالات.	٢.٦٤	٠.٥٤٨	٧	مرتفع
١٩	التمييز بين استراتيجيات التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث).	٢.٦١	٠.٥٤٢	٨	مرتفع
٢٠	تحليل النص المقروء ونقده وتقويمه.	٢.٥٨	٠.٥٧٢	٩	مرتفع
٦	تحليل الكلمة وفقاً لقواعد البناء في الصرف العربي.	٢.٥٣	٠.٥٧٦	١٠	مرتفع
١٤	التمييز بين مواضع المحسنات اللفظية (الجناس، والسجع) في النص.	٢.٥٢	٠.٦٥٤	١١	مرتفع
١٣	التمييز بين مواضع المحسنات المعنوية (الطباق، والمقابلة، والتورية) في النص.	٢.٤٨	٠.٦٤٣	١٢	مرتفع
١١	التمييز بين مواضع (التشبيه، الاستعارة، الكناية) في النص.	٢.٤٧	٠.٦١٠	١٣	مرتفع

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٠	تحليل النصوص الأدبية.	٢.٤٦	٠.٦٠٩	١٤	مرتفع
١٢	اكتشاف مواضع التعريف والتنكير، والحذف، والتقديم والتأخير في التراكيب اللغوية وفقًا لعلـم المعانـي.	٢.٤٠	٠.٥٥٥	١٥	مرتفع
٧	التمييّز بين الفنون الأدبية الشائعة في كل عصر.	٢.٣٨	٠.٦٤٣	١٦	مرتفع
١٥	تحديد أثر المحسنات البديعية في الإيقاع الداخلي للنص.	٢.٣١	٠.٦٨٧	١٧	متوسط
١٦	تحديد أثر الوزن الشعري في تمثيل معنى النص وإظهار قيمته.	٢.٢٣	٠.٧١١	١٨	متوسط
١٧	تحديد أثر القافية في تمثيل معنى النص وإظهار قيمته.	٢.٢٢	٠.٧١٥	١٩	متوسط
١٨	المقارنة بين نظريات اكتساب اللغة.	٢.١٣	٠.٧٠٠	٢٠	متوسط
٩	الحكم على إنتاج الأديب الفني باستخدام معايير محددة.	٢.١٢	٠.٧١٠	٢١	متوسط
٨	التمييّز بين خصائص المذاهب النقدية في الأدب.	٢.٠٩	٠.٦٩٧	٢٢	متوسط
المستوى الكلي		٢.٤٩	٠.٣٩٦	مرتفع	

تشير نتائج الجدول (٦) إلى أن مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمعارف والمهارات التخصصية المرتبطة بمعايير الرخصة المهنية كان مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٢.٤٩) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٣٩٦)، وقد ظهرت (١٦) عبارة بمستوى مرتفع، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٣٨-٢.٨٤)، بينما ظهرت (٦) عبارات بمستوى متوسط، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٠٩-٢.٣١).

وقد حصلت العبارات (١، ٢، ٣) على أعلى المتوسطات الحسابية التي تدرجت بين (٢.٨٠-٢.٨٤) وتضمنت المعارف والمهارات المتعلقة بأحكام الأسماء رفعاً ونصباً وجراً، وتدرجت

المتوسطات الحسابية نحو الانخفاض حتى جاءت العبارات (١٨، ٩، ٨) في الترتيب الأخير بمستوى متوسط وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (٢.٠٩-٢.١٣)، وأشارت إلى المعارف والمهارات المتعلقة بالمقارنة بين نظريات اكتساب اللغة، والحكم على إنتاج الأديب الفني باستخدام معايير محددة، والتمييّز بين خصائص المذاهب النقدية في الأدب.

وقد يعزى المستوى المرتفع لمعرفة المعلمات بالمعارف والمهارات التخصصية المرتبطة بمعايير الرخصة المهنية إلى أن هذه المعارف والمهارات تُعد متطلبات أساسية يجب على معلمات اللغة العربية الإلمام بها لاجتياز الجزء التخصصي من اختبارات الرخصة المهنية، فلابد للمعلمات من الإلمام بها أولاً كأحد متطلبات الاستقرار الوظيفي، كما أنها ضرورية باعتبارها تمثل أسس المعارف والمهارات اللغوية التي لا غنى لمعلمات اللغة العربية عنها لأداء أدوارهن التعليمية في مجال التخصص، إذ أن هذه المعارف والمهارات متضمنة غالباً في معظم دروس ومحتوى مقررات اللغة العربية، ويمثل بعضها الخبرات اللغوية الأساسية التي يجب ربطها بالخبرات اللغوية الجديدة ، لذلك تدرك المعلمات أهمية معرفتهن بها، وتحرص على أن يكون لديهن إلماماً بها.

أما العبارات التي ظهرت بدرجة متوسطة، فقد يرجع ذلك إلى أنها تتضمن معارف ومهارات تحتاج إلى مزيد من التدرّب والتمرّس للتمكن منها، كما تحتاج إلى توسع في القراءة عنها والتطبيق العملي عليها لإتقانها، خاصة أن بعضها يتضمن مهارات متقدمة تتعلق بالنقد الأدبي، وبعضها يتضمن مهارات بلاغية يتم التركيز عليها في المرحلة الثانوية أكثر من المراحل السابقة، لذلك يمكن أن يرجع سبب درجة المعرفة المتوسطة بها إلى أن بعض معلمات المرحلة المتوسطة لا يركزن عليها لقلة استخدامها.

وتتفق هذه النتائج مع دراستي (الأمير وعسيري، ٢٠٢١؛ المقاطي، ٢٠٢٠) اللتين أظهرتا أن مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بالمعايير التخصصية والمعرفة المهنية الأساسية كانت مرتفعة أو مرتفعة جداً؛ بينما تختلف مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠٢٢) التي أظهرت أن مستوى المعرفة المهنية المتعلقة بمعايير الرخصة المهنية لدى المعلمات كانت متوسطة.

المحور الثاني: الممارسات التدريسية

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الممارسات التدريسية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	تخطيط الدرس اللغوي.	٢.٧٧	٠.٤٤١	١	مرتفع
٣	صياغة أهدافٍ سلوكية تتضمن المهارات اللغوية الواردة في الدرس.	٢.٧٥	٠.٤٦٤	٢	مرتفع
٤	توظيف الوسائل التعليمية، والتقنيات الحديثة توظيفاً يساعد على تحقيق أهداف الدرس.	٢.٧٤	٠.٤٧١	٣	مرتفع
٢	تحديد الخبرات اللغوية السابقة المطلوبة للدرس.	٢.٧٣	٠.٤٧٤	٤	مرتفع
٥	تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة للدرس اللغوي.	٢.٧٢	٠.٤٧٧	٥	مرتفع
١٧	استخدم الاستراتيجيات المطلوبة في تنمية الاستيعاب القرائي.	٢.٧١	٠.٤٨٠	٦	مرتفع
١٤	تدريب الطالبات على مهارات الاستماع والتحدث المناسبة لكل مرحلة دراسية.	٢.٧٠	٠.٤٥٥	٧	مرتفع
١٩	تحديد أهم المشكلات الكتابية المنتشرة بين الطالبات.	٢.٦٩	٠.٥٠٠	٨	مرتفع
١٠	تحديد مشكلات تدريس النحو العربي.	٢.٦٨	٠.٥١٠	٩	مرتفع
١٦	تدريب الطالبات على مهارات القراءة المناسبة لكل مرحلة دراسية.	٢.٦٧	٠.٥٢١	١٠	مرتفع
٢٠	تقديم حلولٍ مناسبة لمشكلات الكتابة في مراحل التعليم العام.	٢.٦٦	٠.٤٧٦	١١	مرتفع
١٨	استخدم الاستراتيجيات المطلوبة في تنمية المهارة الكتابية.	٢.٦٥	٠.٥٠٤	١٢	مرتفع
١٢	استخدم استراتيجيات التدريس المناسبة في تحليل النص الأدبي.	٢.٦٤	٠.٤٩٦	١٣	مرتفع
١١	تقديم حلولٍ مناسبة لمشكلات تعليم النحو والصرف في مراحل التعليم العام.	٢.٦٣	٠.٥٢٤	١٤	مرتفع

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١٥	استخدم استراتيجيات حديثة في تعليم الاستماع والتحدث.	٢.٥٩	٠.٥٤٥	١٥	مرتفع
٧	استخدم أساليب تقويم أصيلة مناسبة لقياس مخرجات الدرس اللغوي لدى الطالبات.	٢.٥٨	٠.٥٤٦	١٦	مرتفع
٩	التمييز بين الطريقتين القياسية والاستنتاجية في تعليم قواعد التراكيب اللغوية.	٢.٥٥	٠.٥٥١	١٧	مرتفع
٦	توظيف الأنشطة التفاعلية (تنشيطية، استكشافية، توسعية، تنمية جوانب لغوية معينة...) المناسبة لمستوى الطالبات.	٢.٥٤	٠.٥٧٥	١٨	مرتفع
٨	توظيف الاتجاه التكاملي في تنمية مهارات اللغة العربية.	٢.٥٣	٠.٥٧٦	١٩	مرتفع
١٣	تنمية مهارات التذوق الأدبي بإجراءات متنوعة.	٢.٥٢	٠.٥٢٧	٢٠	مرتفع
المستوى الكلي		٢.٦٦	٠.٣٧٢	مرتفع	

يتضح من نتائج الجدول (٧) أن مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالممارسات التدريسية المرتبطة بمعايير الرخصة المهنية كان مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٢.٦٦) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠.٣٩٦)، وقد ظهرت جميع عبارات المحور بمستوى مرتفع، حيث تدرجت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٥٢-٢.٧٧).

وقد حصلت العبارات (١، ٣، ٤) على أعلى المتوسطات الحسابية التي تدرجت بين (٢.٧٤-٢.٧٧) وتضمنت الممارسات التدريسية المتعلقة بتخطيط الدرس اللغوي، وصياغة أهدافٍ سلوكية تتضمن المهارات اللغوية الواردة في الدرس، وتوظيف الوسائل التعليمية، والتقنيات الحديثة توظيفاً يساعد على تحقيق أهداف الدرس، وتدرجت المتوسطات الحسابية للعبارات هبوطاً بقيم متقاربة مع المحافظة على المستوى المرتفع حتى جاءت العبارات (٦، ٨، ١٣) في الترتيب الأخير بمستوى مرتفع وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (٢.٥٢-٢.٥٤)، وأشارت إلى الممارسات التدريسية المتعلقة بتوظيف الأنشطة التفاعلية (تنشيطية، استكشافية، توسعية، تنمية جوانب لغوية معينة...) المناسبة

لمستوى الطالبات، وتوظيف الاتجاه التكاملي في تنمية مهارات اللغة العربية، وتنمية مهارات التذوق الأدبي بإجراءات متنوعة.

وقد يعزى مستوى معرفة المعلمات المرتفع بالممارسات التدريسية المرتبطة بمعايير الرخصة المهنية إلى التطور الحاصل في طرق تدريس اللغة العربية، ووعي المعلمات بواقع تدريس اللغة ومشكلاتها، والاستراتيجيات المناسبة للتدريس نتيجة للدور الذي تقوم به مشرفات اللغة العربية في تنمية المعلمات مهنياً في الجوانب والمهارات التدريسية، وكذلك التدريب التربوي، والتوجهات التربوية الحديثة التي تمحور التعلم حول الطالبة، وعمليات تقييم الأداء التدريسي للمعلمات التي تهتم بممارساتها التدريسية، وقدرتها على الكشف عن المشكلات والصعوبات التي تواجه الطالبات في تعلم اللغة العربية وتقديم البرامج واستخدام الأساليب المناسبة للتغلب عليها، ومراعاة الفروق الفردية بين الطالبات؛ فالمعلمات بطبيعة الحال ينفذن معظم هذه الممارسات في تدريس اللغة العربية، وهو ما انعكس إيجاباً على مستوى معرفتهن بها.

وتتفق هذه النتائج مع دراستي (الأمير وعسيري، ٢٠٢١؛ والمقاطي، ٢٠٢٠) اللتين أظهرتا أن مستوى الممارسات التدريسية المتعلقة بمعايير الرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات كانت مرتفعة أو مرتفعة جداً؛ بينما تختلف مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠٢٢) التي أظهرت أنها كانت متوسطة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

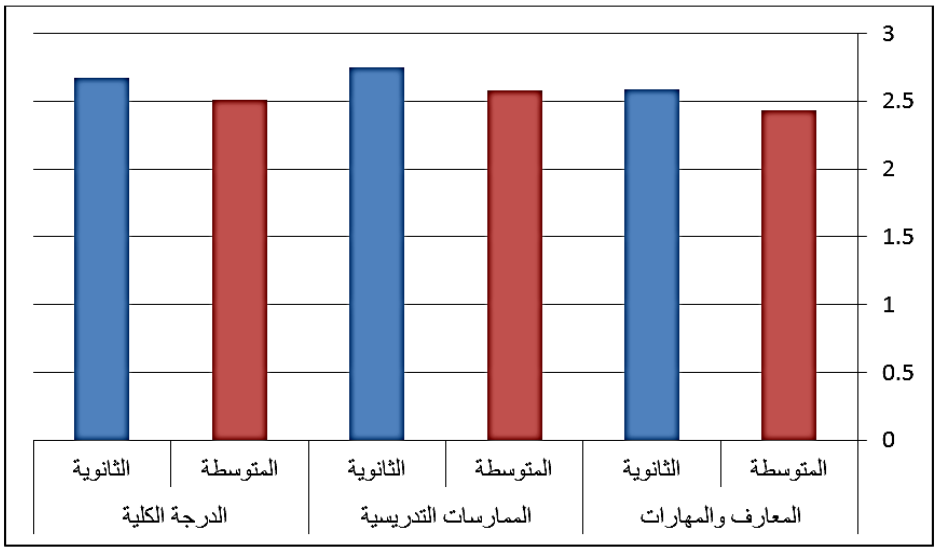
نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في المعرفة بمعايير الرخصة المهنية تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار t-test للفروق تبعاً للمرحلة، واختبار مان وتني Mann Whitney U للكشف عن الفروق تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي، واختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis للكشف عن الفروق تبعاً لاختلاف متغيري الخبرة وعدد الدورات التدريبية، وفيما يلي توضيح النتائج:

أولاً: الفروق في المعرفة بمعايير الرخصة المهنية تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية

جدول (٨) نتائج اختبار t-test للكشف عن الفروق في المعرفة بمعايير الرخصة المهنية وفقاً لاختلاف المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعارف والمهارات	المتوسطة	٨٢	٢.٤٣	٠.٤٠٩	٠.١٥٥	-٢.٤٢٠	٠.٠١٧ دالة*
	الثانوية	٦٧	٢.٥٩	٠.٣٦٥			
الممارسات التدريسية	المتوسطة	٨٢	٢.٥٨	٠.٣٩٧	٠.١٦٥	-٢.٨٠٣	٠.٠٠٦ دالة*
	الثانوية	٦٧	٢.٧٥	٠.٣٢٠			
الدرجة الكلية	المتوسطة	٨٢	٢.٥١	٠.٣٧٦	٠.١٦٠	-٢.٨١٨	٠.٠٠٦ دالة*
	الثانوية	٦٧	٢.٦٧	٠.٣١٧			

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)



شكل (٣) تمثيل بياني للمتوسطات الحسابية وفقاً للمرحلة الدراسية

يتضح من نتائج الجدول (٨) والشكل (٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الاستجابات على استبانة المعرفة بمعايير الرخصة المهنية ومحاورها الفرعية تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية، حيث بلغت مستويات الدلالة للمحورين والدرجة الكلية (٠.٠١٧؛ ٠.٠٠٦؛ ٠.٠٠٦) على الترتيب، وهي قيم أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبمراجعة المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق لصالح معلمات المرحلة الثانوية.

وقد يُعزى اتجاه الفروق لصالح معلمات المرحلة الثانوية إلى أن المعارف والمهارات اللغوية في هذه المرحلة تُعد أوسع وأكثر تركيزاً وتنوعاً منها في المرحلة المتوسطة، لذلك تحرص معلمات المرحلة الثانوية على تحسين معارفهن ومهاراتهن وممارساتهن التدريسية لتواكب موضوعات المرحلة وتناسب طالباتها.

وتختلف هذه النتائج مع دراسة الزهراني (٢٠٢٢) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في مستوى معرفة المعلمات بمعايير الرخصة المهنية تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية.

ثانياً: الفروق في المعرفة بمعايير الرخصة المهنية تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي

جدول (٩) نتائج اختبار مان وتني Mann–Whitney للفروق بين الاستجابات في المعرفية بمعايير الرخصة المهنية وفقاً لمتغير المؤهل

المحور	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المعارف والمهارات	بكالوريوس	١٣٦	٧٤.٨٥	١٠١٧٩	٨٦٣	١٠١٧٩	-٠.١٤٢	٠.٨٨٧ غير دالة
	دراسات عليا	١٣	٧٦.٦٢	٩٩٦				
الممارسات التدريسية	بكالوريوس	١٣٦	٧٥.١٢	١٠٢١٦	٨٦٨	٩٥٩	-٠.١٠٩	٠.٩١٣ غير دالة
	دراسات عليا	١٣	٧٣.٧٧	٩٥٩				
الدرجة الكلية	بكالوريوس	١٣٦	٧٤.٧٥	١٠١٦٦.٥	٨٥٠.٥	١٠١٦٦.٥	-٠.٢٢٦	٠.٨٢١ غير دالة
	دراسات عليا	١٣	٧٧.٥٨	١٠٠٨.٥				

تشير نتائج الجدول (٩) لعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الاستجابات حول المعرفة بمعايير الرخصة المهنية تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي، حيث بلغت قيم z (-٠.١٤٢؛ -

٠.١٠٩؛ -٠.٢٢٦) بمستويات دلالة أكبر من (٠.٠٥) بلغت قيمتها (٠.٨٨٧؛ ٠.٩١٣؛ ٠.٨٢١).

وقد يرجع سبب عدم وجود فروق دالة إحصائياً إلى أن المعارف والمهارات التخصصية والممارسات التدريسية للرخصة المهنية لا ترتبط بمؤهل علمي معين، وإنما ترتبط إلى حد كبير بالأسس المعرفية والتأهيلية والممارسات التدريسية الفعلية للمعلمات، إضافة إلى ارتباطها بمعايير تخصصية محددة ومنشورة لجميع معلمي ومعلمات اللغة العربية من قِبل هيئة تقويم التعليم والتدريب، وهي المرجع الرئيس الذي يُنفذ الاختبار في ضوء مضمونه، لذلك لا يؤثر المؤهل العلمي في مستوى معرفة المعلمات بهذه المعايير.

وتتفق هذه النتائج مع دراستي (حمدي والشهراني، ٢٠٢١؛ الدهيمان،٢٠١٩) اللتين أظهرتا عدم وجود فروق تُعزى لاختلاف المؤهل، بينما تختلف مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠٢٢) التي أظهرت وجود فروق للمؤهل الأعلى من بكالوريوس.

ثالثاً: الفروق في المعرفة بمعايير الرخصة المهنية تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة

جدول (١٠) نتائج اختبار Kruskal–Wallis للفروق بين الاستجابات في المعرفة بمعايير الرخصة المهنية وفقاً لمتغير الخبرة

المحور	فئات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المعارف والمهارات	أقل من ٥ سنوات	٦	٣٢.٢٥	٦.٥٤٦	٢	٠.٠٣٨ دالة*
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٢	٧١.٦٤			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢١	٧٧.٧٣			
الممارسات التدريسية	أقل من ٥ سنوات	٦	٤٦.٠٠	٢.٩١٤	٢	٠.٢٣٣ غير دالة
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٢	٧٦.٥٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢١	٧٦.١٧			
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	٦	٣٧.١٧	٤.٩٣٧	٢	٠.٠٨٥ غير دالة
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٢٢	٧٣.٧٧			
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢١	٧٧.١٠			

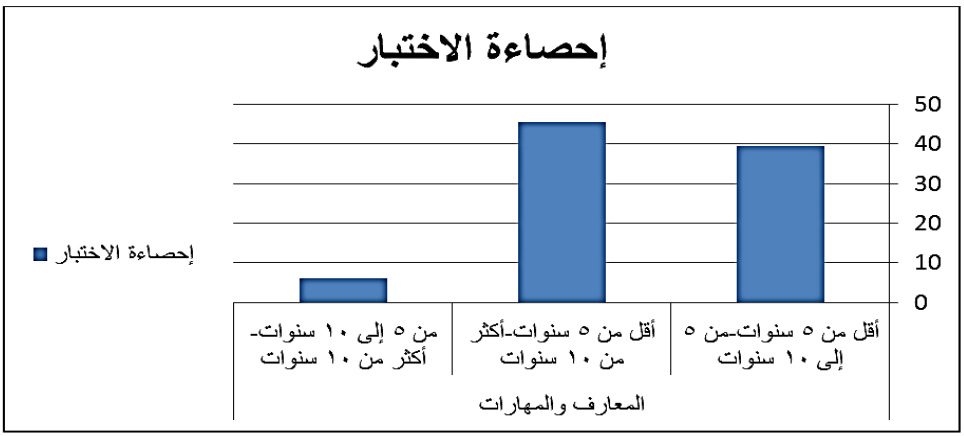
* دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة في مستوى المعرفة الكلي بمعايير الرخصة المهنية وكذلك في محور الممارسات التدريسية تُعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيم كاي تربيع (٢.٩١٤؛ ٤.٩٣٧) بمستويات دلالة أكبر من (٠.٠٥) بلغت قيمتها (٠.٢٣٣؛ ٠.٠٨٥)، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في محور المعارف والمهارات التخصصية، حيث بلغت قيمة كاي تربيع (٦.٥٤٦) بمستوى دلالة أصغر من (٠.٠٥) بلغت قيمته (٠.٠٣٨)، ولمعرفة اتجاه الفروق في محور المعارف والمهارات تم إجراء المقارنات الثنائية البعدية باستخدام اختبار Dunn، ويوضح الجدول (١١) والشكل (٤) هذه النتائج:

جدول (١١) نتائج اختبار Dunn للمقارنات الثنائية بين فئات العينة تبعاً لاختلاف فئات الخبرة في محور المعارف والمهارات

المحور	المقارنات الثنائية	إحصاءة الاختبار	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
المعارف والمهارات	أقل من ٥ سنوات-من ٥ إلى ١٠ سنوات	-٣٩.٣٨٦	١٩.٨١٥	٠.١٤١
	أقل من ٥ سنوات-أكثر من ١٠ سنوات	-٤٥.٤٨١	١٧.٩٩٥	*٠.٠٣٤
	من ٥ إلى ١٠ سنوات-أكثر من ١٠ سنوات	-٦.٠٩٥	٩.٩٧٢	١.٠٠٠

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)



شكل (٤) تمثيل بياني للمقارنات الثنائية وإحصاءة الاختبار بين فئات الخبرة في محور المعارف والمهارات

يتبين من نتائج الجدول (١١) والشكل (٤) أن الفروق كانت بين فئتي الخبرة أقل من ٥ سنوات–١٠ سنوات فأكثر، وبمراجعة قيم متوسطات الرتب في الجدول (١٠) يتبين أن الفروق لصالح المعلمات اللواتي تصل خبرتهن إلى أكثر من ١٠ سنوات. وقد يرجع السبب في ذلك إلى معظم هذه المعارف والمهارات هي قواعد وأسس متضمنة في محتوى مقررات اللغة العربية، ولا شك أن طول الممارسة والخبرة ينعكس على معرفة المعلمات وإتقانهن لهذه المعارف والمهارات، لذلك كان اتجاه الفروق لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأعلى.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبد الله وموسى (Abdallah and Musah ,2021) التي أظهرت وجود فروق في مستوى الكفايات المهنية المعرفية اللازمة للترخيص المهني للمعلمين تُعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، لصالح ذوي الخبرة الأعلى؛ كما تتفق مع دراسة الدهيمان (٢٠١٩) التي أظهرت عدم وجود فروق في الممارسات تُعزى لاختلاف الخبرة، بينما تختلف مع دراسة المقاطي (٢٠٢٠) التي أظهرت عدم وجود فروق في الجوانب المعرفية.

رابعاً: الفروق في المعرفة بمعايير الرخصة المهنية تبعاً لاختلاف عدد الدورات التدريبية

جدول (١٢) نتائج اختبار Kruskal–Wallis للفروق بين الاستجابات في المعرفة بمعايير الرخصة المهنية وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

المتغير	عدد الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المعارف والمهارات	لا يوجد دورات	٥٢	٦٥.٠٤	٦.٥٥٦	٢	٠.٠٣٧ دالة*
	من ١-٣ دورات	٧٢	٧٦.٤٦			
	أكثر من ٣ دورات	٢٥	٩١.٥٢			
الممارسات التدريسية	لا يوجد دورات	٥٢	٦١.١٨	٩.١١٥	٢	٠.٠١٠ دالة*
	من ١-٣ دورات	٧٢	٨٠.٣٣			
	أكثر من ٣ دورات	٢٥	٨٨.٣٨			
الدرجة الكلية	لا يوجد دورات	٥٢	٦١.٥٥	٩.٣٥٥	٢	٠.٠٠٩ دالة*
	من ١-٣ دورات	٧٢	٧٨.٩٩			
	أكثر من ٣ دورات	٢٥	٩١.٤٨			

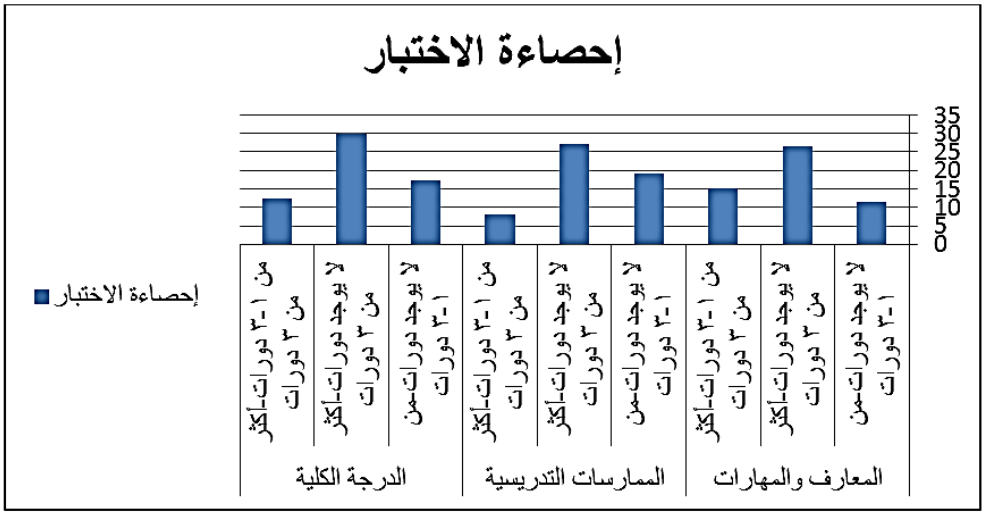
* دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى المعرفة الكلي بمعايير الرخصة المهنية ومحوريها الفرعيين تُعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية، حيث بلغت قيم كاي تربيع (٦.٥٥٦؛ ٩.١١٥؛ ٩.٣٥٥) بمستويات دلالة أصغر من (٠.٠٥) بلغت قيمتها (٠.٠٣٧؛ ٠.٠١٠؛ ٠.٠٠٩)، وهو ما يشير إلى أن الفروق دالة إحصائياً، ولمعرفة اتجاه الفروق تم إجراء المقارنات الثنائية البعدية باستخدام اختبار Dunn، ويوضح الجدول (١٣) والشكل (٥) هذه النتائج:

جدول (١٣) نتائج اختبار Dunn للمقارنات الثنائية بين فئات العينة تبعاً لاختلاف عدد الدورات التدريبية في متغير المعرفة بمعايير الرخصة المهنية

المحور	المقارنات الثنائية	إحصاءة الاختبار	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
المعارف والمهارات	لا يوجد دورات–من ١–٣ دورات	-١١.٤٢٠	٧.٨٣٠	٠.٤٣٤
	لا يوجد دورات–أكثر من ٣ دورات	-٢٦.٤٨٢	١٠.٤٧١	*٠.٠٣٤
	من ١–٣ دورات–أكثر من ٣ دورات	-١٥.٠٦٢	٩.٩٨٨	٠.٣٩٥
الممارسات التدريسية	لا يوجد دورات–من ١–٣ دورات	-١٩.١٥١	٧.٧٣١	*٠.٠٤٠
	لا يوجد دورات–أكثر من ٣ دورات	-٢٧.١٩٧	١٠.٣٣٩	*٠.٠٢٦
	من ١–٣ دورات–أكثر من ٣ دورات	-٨.٠٤٧	٩.٨٦٢	١.٠٠٠
الدرجة الكلية	لا يوجد دورات–من ١–٣ دورات	-١٧.٤٤٥	٧.٨٣٧	٠.٠٧٨
	لا يوجد دورات–أكثر من ٣ دورات	-٢٩.٩٣٢	١٠.٤٨٠	*٠.٠١٣
	من ١–٣ دورات–أكثر من ٣ دورات	-١٢.٤٨٧	٩.٩٩٦	٠.٦٣٥

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)



شكل (٥) تمثيل بياني للمقارنات الثنائية وإحصاءة الاختبار تبعاً لاختلاف عدد الدورات التدريبية

يتبين من الجدول (١٣) والشكل (٥) أن الفروق في محور المعارف والمهارات والدرجة الكلية كانت بين فئتي (لا يوجد دورات–أكثر من ٣ دورات)، وفي محور الممارسات التدريسية كانت بين (لا يوجد دورات) و(من ١–٣ دورات، أكثر من ٣ دورات)، وبمراجعة متوسطات الرتب في جدول (١٢) يتبين أن الفروق كانت لصالح المعلمات الحاصلات على أكثر من ثلاث دورات.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدة أمور، أهمها هو مضمون الدورات التدريبية وكونها موجهة إلى موضوع الرخصة تحديداً، وتستهدف تنمية معرفة المعلمات بمعاييرها وكيفية تطبيقها، جعل للدورات تأثيراً إيجابياً على مستوى معرفتهن بهذه المعايير، كما أن الدورات تلبي احتياجاً تدريبياً مستجداً لدى المعلمات، لذلك كلما زاد عددها زاد تأثيرها في معرفتهن نتيجة زيادة مستوى تلبيتها لاحتياجاتهن التدريبية المتعلقة بالرخصة المهنية.

وتختلف هذه النتائج مع دراسة الدهيمان (٢٠١٩) التي أظهرت عدم وجود فروق تُعزى لاختلاف الدورات التدريبية.

ملخص نتائج الدراسة، وتوصياتها، ومقترحاتها

أولاً: ملخص نتائج الدراسة

توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

١. تبين أن مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمعايير الرخصة المهنية كان مرتفعاً، سواء في الدرجة الكلية أو في المحورين الفرعيين: المعارف والمهارات التخصصية، والممارسات التدريسية المرتبطة بمعايير الرخصة المهنية.

٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في المعرفة بمعايير الرخصة المهنية ومحوريها الفرعيين تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية لصالح معلمات المرحلة الثانوية، كما وجدت فروق في محور المعارف والمهارات التخصصية تُعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات بينما لم توجد فروق في الدرجة ومحور الممارسات التدريسية، كذلك وجدت فروق في الدرجة الكلية والمحورين الفرعيين تُعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية لصالح المعلمات الحاصلات على أكثر من ٣ دورات، بينما لم توجد فروق تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

ثانياً: توصيات الدراسة

يمكن تقديم التوصيات الآتية في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة:

١. تعزيز مستوى المعرفة المرتفع بمعايير الرخصة المهنية ومستوى الاتجاه المرتفع نحوها لدى معلمات اللغة العربية، وذلك من خلال أدوار المشرفات التربويات ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية، إذ يمكن الاستفادة من الأساليب الإشرافية المتنوعة في هذا الجانب، مثل: تبادل الخبرات بين المعلمات، وورش العمل، والقراءات الموجهة، والحلقات واللقاءات التربوية التي تستهدف إطلاع المعلمات على مستجدات الرخصة المهنية، وتطوير معارفهن وممارستهن المتعلقة بمعاييرها.

٢. قيام هيئة تقويم التعليم والتدريب بتحويل المعايير التخصصية للرخصة المهنية إلى أدلة تطبيقية، تتضمن تفصيلات حول المعايير ومؤشراتها وأسئلة ابتكارية متنوعة عليها، وتطبيقات عملية ترتبط بمقررات اللغة العربية وموضوعاتها في كل مرحلة، بما يثري معرفة المعلمات بهذه

المعـايير والممارسـات التدريسـية المرتبطـة بهـا، ويحسّـن اتجاهـاتهن نحـو الرخصـة المهنيـة، ويشعرهن أن لهذه الاختبارات دوراً في تنميتهن مهنياً.

٣. توجيه مسؤولي التدريب التربوي إلى رصد الاحتياجات التدريبية المتجددة اللازمة لمعلمات اللغة العربية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء معايير الرخصة المهنية، والعمل على تلبيتها من خلال برامج تدريبية مخططة في ضوء هذه الاحتياجات، ويأتي ذلك استجابة لما أظهرته نتائج الدراسة الحالية من تأثير إيجابي للدورات التدريبية المتخصصة على معرفة المعلمات بمعايير الرخصة المهنية.

٤. تضمين معايير الرخصة المهنية (العامة المشتركة، والتخصصية) في برامج إعداد معلمي ومعلمات اللغة العربية بكليات التربية، ويمكن تنفيذ ذلك من خلال وضع مقررات تطبيقية حول معايير الرخصة المهنية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية، وتقييم الطلاب والطالبات أثناء التربية العملية في ضوء هذه المعايير، وإجراء اختبارات المقررات المقترحة على طريقة اختبارات الرخصة المهنية.

ثالثاً: مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، يمكن اقتراح بعض الدراسات التي تثري موضوع الدراسة، ويمكن في هذا الصدد اقتراح العناوين الآتية:

١. درجة إسهام الرخصة المهنية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمات اللغة العربية في التعليم العام بمنطقة الباحة.

٢. تقييم الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية (أو المتوسطة) في ضوء المعايير التخصصية للرخصة المهنية.

٣. دراسة تحليلية للبرامج التدريبية المقدمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة الباحة في ضوء معايير الرخصة المهنية (العامة المشتركة، والتخصصية).

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر.

القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع العربية.

الأمير، إيمان بنت حسين، وعسيري، فاطمة بنت يحيي. (٢٠٢١). درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية للمعلمين من وجهة نظر القائمين على الإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بمدينة جدة. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٨ (٣)، ١ – ٣٠.

جرار، سمير. (٢٠٠٩). *الاتجاهات العالمية في ضمان جودة إعداد المعلمين والمعلمات وفي الترخيص للمهنة والترقي بها*. المؤسسات الجامعية لإعداد المعلمين في البلدان العربية: الكتاب السنوي السادس، ٣٧-٩٧.

الحربي، أسماء إبراهيم. (٢٠١٨). تصور مقترح لرخصة المعلم بالتعليم الشامل وفق رؤية ٢٠٣٠.*مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٤)، ٩٩ – ١٣٤.

الحربي، سلطان بن علي، والمنيع، منيع بن عبد العزيز. (٢٠١٥). تصور مقترح لنظام رخصة التدريس لمعلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٦١)، ١٩٣-٢٣٧.

حمدي، ريم إبراهيم، والشهراني، عبد الله بن فلاح. (٢٠٢١) .إسهام الرخصة المهنية في تمهين التعليم لدى معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية– جامعة كفر الشيخ*، (١٠٢)، ٤٠٥ – ٤٥٠.

الدهيمان، هيلة بنت خلف. (٢٠١٩). مستوى تطبيق معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة للمعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية– جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز*، ٤ (٢)، ٢٢٣-٢٧٣.

الديحاني، سلطان غالب. (٢٠١٩). إمكانية تطبيق رخصة المعلم بدولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل– العلوم الإنسانية والإدارية*، ٢٠ (٢)، ٢٢٣-٢٤١.

الربعي، محمد بن عبد العزيز. (٢٠١٥). العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم. *مجلة العلوم التربوية– جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (٣) ،١٥ – ٦٦.

الزامل، محمد بن عبد الله. (٢٠١٦). المعايير المهنية لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما يراها أعضاء هيئة التدريس والمعلمون. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ١١ (٢)، ١٧٥-١٩٨.

الزهراني، أميرة سعد محسن. (٢٠٢٢). دور الرخصة المهنية في تطوير أداء المعلم من وجهة نظر معلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٢١)،٥٠٨ – ٥٣٢.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٤). رؤية نقدية لبرامج إعداد المعلم في الوطن العربي. *المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم*، مصر: جامعة عين شمس. ص١١٣-١٤٢.

شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠١١). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*، ط٢، الدار المصرية اللبنانية.

شرير، رندة عيد، والمصري، مروان وليد. (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير عملية الترخيص لمزاولة مهنة التعليم بفلسطين في ضوء بعض التجارب الإقليمية والعالمية المعاصرة. *مجلة جامعة الأقصى – سلسلة العلوم الإنسانية*، ٢١ (١)،٣٢١ – ٣٥٩.

الشمراني، سعيد بن محمد، والحربي، فهد بن عوض. (٢٠١٧). مستوى توافر المعايير المهنية التخصصية لدى معلمي الأحياء في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفيهم التربويين. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس*، ١١ (٢) ،٣٧٠ – ٣٨٩.

الشنقيطي، أمامه محمد أحمد. (٢٠٢١). واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفق مؤشرات اختبار بيرلز Pirls. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٤)، ٤٠٩-٤٣٤.

عبد السلام، أماني محمد شريف. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية بالأكاديمية المهنية للمعلم لتلبية متطلبات الترخيص في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط*، ٣٥ (٢) ،١ – ٧٢.

العثيم، نورة بنت عبد الله سليمان. (٢٠٢٢). رؤية مقترحة لتطوير واقع رخصة التدريس بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية. *مجلة التربية- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (١٩٦)، ٧٨-١٠٨.

الغامدي، أماني خلف، وإبراهيم، إبراهيم رفعت. (٢٠٢٢). التوجه نحو رخصة مزاولة مهنة التعليم في ضوء التجارب العالمية. *مجلة جامعة بابل – العلوم الانسانية*، ٣ (٤)، ٢١ – ٤٣.

الغثبر، نهى بنت سليمان. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، ٢ (٣)، ١٩٥ – ٢٤٠.

الفرا، إسماعيل صالح. (٢٠١٨). واقع ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المتجددة في مجتمع المعرفة قبل التدريس وفي أثناه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (١)، ٣٥٥ – ٣٩٤.

الفقيه، أحمد حسن. (٢٠٢٠). التوليف النوعي لدراسة الكفايات المهنية لتدريس اللغة العربية. *مجلة كلية التربية–جامعة طنطا*، ٩٨ (٢)، ٢٣٥–٢٦٦.

القحطاني، محمد بن حسن. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير رخصة المعلم في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية ومعوقات تدريبهم. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*، (٢٥)، ٢٣٦ – ٢٦٣.

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط*. ط٤، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية. كتاب غير مترجم.

المطيري، طلال سعد. (٢٠١٧). آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس. *العلوم التربوية– جامعة القاهرة*، ٢٥ (٤)،١٢٠ – ١٥٢.

المقاطي، صالح بن إبراهيم. (٢٠٢٠). اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو المعايير المهنية للمعلمين في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٩ (٤)، ١٩–١٠٣.

هزايمة، سامي محمد، وعليمات، حمود محمد. (٢٠١٩). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المهنية في ضوء متطلبات معايير الأداء الجديدة في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة *العلوم التربوية– الجامعة الأردنية*، ٤٦ (١)، ٤٧٩– ٤٩٨.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٧). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. الرياض: منشورات هيئة تقويم التعليم والتدريب.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). *معايير معلمي اللغة العربية-٢* . الرياض.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢١). *ضوابط الرخص المهنية للوظائف التعليمية*. المملكة العربية السعودية: منشورات هيئة تقويم التعليم والتدريب.

الوادعي، محمد سالم؛ القحطاني، محمد بن حسن. (٢٠٢١). تقويم البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط*، *٣٧* (٦)، ٤٥٧ – ٤٨٦.

وزارة التعليم. (٢٠١٩). *لائحة الوظائف التعليمية*. الرياض: منشورات وزارة التعليم ووزارة الخدمة المدنية.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

Abdallah, A. K., & Musah, M. B. (2021). Effects of teacher licensing on educators' professionalism: UAE case in local perception. *Heliyon, 7*(11), e08348.

Alhazmi, M. A., Alqarni, T. M., & Al-Assar, S. (2022). Reality of Teacher Professional Development Programs in Light of Professional License Standards in Saudi Arabia. *Journal of Positive School Psychology*, 1408-1425.

Dempsey, I., & Dally, K. (2014). Professional standards for Australian special education teachers. *Australasian Journal of Special Education, 38*(1), 1-13.

Heiene, Hilda. (2006). Teacher Certification Systems. Honolulu. Hawai I Pacific Resources for Education and Learning.

Margolis, A. A. (2014). The requirements for the modernization of basic professional education program (BPEP) of teachers training in accordance with the Professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teachers training. *Psychological science and education, 19*(3), 105-126.

Shuls, J. V. (2018). Raising the bar on teacher quality: Assessing the impact of increasing licensure exam cut scores. *Educational policy, 32*(7), 969-992.