

مهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في قطاع غزة وعلاقتها بتصوراتهم لفاعلية أدائهم

عمر علي دحلان *

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقييم مهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في قطاع غزة في ضوء متغيرات الجنس وسنوات الخبرة، والكشف عن علاقتها بتصوراتهم لفاعلية أدائهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أدواتها في بطاقة ملاحظة ومقياس الفاعلية الذاتية قام بتطبيقهما مشرفان للغة العربية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2017/2018 على عينة عشوائية مكونة من (60) معلماً ومعلمة من المرحلة الثانوية وزعوا بالتساوي على مجموعتين، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات عينة الدراسة لمهارات التواصل اللغوي جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي (3.96) حيث حصل بعد مهارات الاستماع على الترتيب الأول، وحصل بعد مهارات القراءة على الترتيب الثاني وحصل بعد مهارات الكتابة على الترتيب الثالث، بينما حصل بعد مهارات التحدث على الترتيب الرابع، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) للتقديرات التقييمية لمهارات التواصل اللغوي تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة والجنس عدا بعد المهارات اللغوية المتعلقة بالكتابة لصالح المعلمات، كما أظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية للمعلمين جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي (4.19) حيث حصل بعد الفاعلية في توظيف استراتيجيات التدريس على الترتيب الأول، وحصل بعد الفاعلية في إشراك الطلبة في العملية التعليمية على الترتيب الثاني، كما حصل بعد الفاعلية في الإدارة الصفية على الترتيب الثالث، كما أظهرت النتائج علاقة ارتباطية إيجابية مرتفعة بين مهارات التواصل اللغوي والفاعلية الذاتية بلغت (0.81).

الكلمات الدالة: مهارات التواصل اللغوي، معلمو اللغة العربية، فاعلية الأداء، المرحلة الثانوية.

المقدمة

يحثل معلم اللغة العربية مقامًا متميزًا في المنظومة التربوية فهو قلبها النابض، ولسانها الصادح كونه معلمًا للغة القرآن الكريم، لغة الهوية العربية وسجل تاريخها، ووعاء فكرها التي بدونها لا يمكن للطلبة تعلم بقية العلوم؛ مما يضاعف من أعبائه العلمية، وأثقاله التدريسية التي تفرض عليه امتلاك الكفايات اللغوية التي يضمن من خلال تطبيقها الفاعل تشكيل ملامح المتعلمين اللغوية بما يلائم تطورات العصر وحاجات المجتمع.

فعلى عاتق معلم اللغة العربية تقع مسؤولية غرس بذور الهوية الوطنية في نفوس المتعلمين، وتأسيس ثقافة إسلامية وعالمية متجذرة في نفوسهم، وتقع على عاتقه مسؤولية مهنية لغوية تتمثل في إعداد المتعلمين لغويًا وفكريًا ليكونوا قادرين على توظيف اللغة في الوصول إلى المعلومات في شتى فروع المعرفة الإنسانية (إبراهيم، 2016). والتواصل اللغوي قلب الحياة الإنسانية فهو وسيلة التفاعل والتفاهم بين الأفراد والمجتمعات، وبين الشعوب والأمم، فعن طريقه يتم الحوار وتبادل الأفكار والآراء، وهو الأساس الأول الذي من خلاله تتلاقح الثقافات، وتنقل به المعارف، وتتجذر من خلاله القيم (زهرا، 2018). وتعد مهارات التواصل اللغوي من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة مفتاح تطور ورقي المتعلمين المعرفي والاجتماعي في كافة المراحل التدريسية، وإن ضعف قدرات المعلم في توظيف مهارات التواصل اللغوي يؤدي إلى ضعف قدرات المتعلمين في تفسير أفكارهم، وجودة أسلوبهم في الحديث والكتابة؛ مما يمثل تحديًا حياتيًا كبيرًا لهم؛ لذلك فإن الممارسات اللغوية الجيدة للمعلم تساعد المتعلمين على المشاركة الفاعلة في التعلم، وتحسن فرص نجاحهم، وتخلق لهم مساحة لغوية آمنة يمكنهم توظيفها في حياتهم اليومية والعلمية فضلًا على تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي

(Wod & Hartshorne, 2017). حيث أشارت نتائج دراسة قام بها كل من خان، وخان، وإسلام، وخان (Khan, & Khan, 2017) إلى أن غالبية الطلاب يتعلمون بشكل جيد من المعلمين الذين يمتلكون مهارات التواصل الجيدة، كما كشفت أن التعليم الفاعل لا يعتمد على معرفة المعلم فقط بل يعتمد على مستوى توظيفه لمهارات التواصل اللغوي لديه.

* جامعة الاقصى، غزة، فلسطين. تاريخ استلام البحث 2018/10/14، وتاريخ قبوله 2019/3/6.

ويبين كل من لو، وشونج، وإلس (Low & Chong & Ellis, 2014) "أن مهارات التواصل اللغوي الفعّال هي عنصر مهم في التدريس، ولا تكون نتائج التعلم فعّالة لدى المتعلم إذا اختلف ما يتم نقله من مفردات عما يُقصد فهمه من معانٍ؛ لذلك على معلم اللغة العربية أن يكون متيقظاً ومتنبئاً بمشكلات التواصل اللغوي المحتملة، ومحاولة تجنبها قدر المستطاع في تفاعلاته الصفية المختلفة؛ لتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

ومعلم اللغة العربية الكفاء هو القادر على التعامل مع المتعلمين، والتأثير في شخصياتهم، وتنمية مهاراتهم، وتفعيل قدراتهم، واستثارة دافعيتهم، وتلبية حاجاتهم، وتنويع طرائقه وأساليبه لتحقيق الأهداف المرجوة، وتهيئة المناخ النفسي والمادي الملائم لعملية التعليم والتعلم (الفليت والزبان، 2012)، كما يقع على عاتقه توفير بيئة لغوية خصبة تشبع فضول المتعلمين، وتلبي رغباتهم في الاكتشاف والبحث والتتقيب من خلال تعليم اللغة العربية التي "تمتاز بفنونها ومهاراتها الأربعة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة التي تتأثر وتتكامل فيما بينها؛ مما يشجع المتعلمين على محاكاة معلمهم وإنتاج أنماط لغوية وتراكيب سليمة" (النعمي، 2017).

وتعد مهارات التواصل اللغوي من الدعائم الأساسية لمعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ويتوقف عليها نجاح معظم أدواره التعليمية التي يقوم بها، فقدره المعلم على التواصل مع المتعلمين لا تقل أهمية عن العلم الذي يحمله؛ لذلك فإن الاهتمام بمهارات التواصل اللغوي ضرورة تفرضها حاجات المعلم المهنية والتدريسية (هلاي، 2014) وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة الشرفات (2017) من وجود علاقة قوية بين الأداء اللغوي للمعلمين والاتجاه نحو تدريس المادة، وقد أكدت نتائج دراسة الفقيه (2017) وجود علاقة طردية موجبة بين امتلاك الطالب المعلم للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس.

لذا يحرص معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال توظيفهم لمهارات اللغة الأربعة على تزويد المتعلم بمجموعة من الخبرات والمهارات اللغوية التي تنمي طاقاته، وتصل شخصيته وتطورها؛ ليصبح متمكناً من التواصل في مختلف مواقف الحياة اليومية بتفاعل وقدرته وثبات (البلهان، 2014). وفي كل الأحوال فإن ضعف أداء معلم اللغة العربية اللغوي، وتعرّضه في أداء أدواره التعليمية يقلل من قدرته على أداء رسالته على الوجه الأكمل، كما أن له تأثيراً سلبياً على حب المتعلمين للغة العربية، ومستوى أدائهم في توظيف مهاراتها وفنونها، وتقويم ألسنتهم وأقلامهم (النصار، 1427). وهذا ما أكدته دراسة عبد الجواد وقنديل (2013) التي هدفت إلى تقييم الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد بمدارس التعليم العام وأظهرت نتائجها انخفاض مستوى الأداء اللغوي لعينة الدراسة ولم يرق إلى الدرجة المقبولة التي حددها الدراسة.

ولم تقتصر الدراسات على معلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام بل تعدت ذلك إلى الطلبة المعلمين في كليات التربية في مختلف الجامعات لأنها الحاضنة الأولى التي تعلم الطلبة طرائق تدريس اللغة، وتغذيهم بمهارات التواصل اللغوي حيث هدفت دراسة الفقيه (2017) إلى معرفة مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بجامعة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر المعلمات المتعاونات، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لدرجة ممارسة الطالبات المعلمات لمهارات اللغة العربية كان مرتفعاً، كما هدفت دراسة عافشي (2013) إلى تقويم الأداء اللغوي للطالبات معلمات الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن وأشارت نتائجها أن مستوى الأداء اللغوي لعينة الدراسة ضعيف ولم يرق إلى المستوى المقبول الذي حددته الدراسة بنسبة 80%. وهدفت دراسة عباس (2008) إلى تقويم مستوى الأداء اللغوي لدى طلبة قسم اللغة العربية المعلمين في كلية التربية بجامعة بابل وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الأداء اللغوي للعينة جاء دون الحد الأدنى للمستوى المطلوب الذي حددته الدراسة بمقدار (60%).

ومن أهم العوامل المؤثرة في فاعلية أداء المعلمين زيادة تصوراتهم عن أنفسهم، وتجذّر قناعاتهم بقدرتهم على تطوير أداء المتعلمين، وتنمية مهاراتهم في التواصل اللغوي استماعاً وحديثاً وقراءة وكتابة، وتحسين مستويات تحصيلهم، مما يعكس جودة الأداء في كافة المهارات والكفايات المتعددة والمتنوعة التي تتطلبها مهنة التدريس (الكثيري، 2011). وهذا

ويرى باندورا المشار إليه في بقية (2016) أن الفاعلية الذاتية للمعلم هي بنية تم تطويرها في إطار النظرية الاجتماعية المعرفية كقاعدة مهمة في تعديل السلوك حيث حدد باندورا الفاعلية الذاتية باعتبارها الإيمان بالقدرات الذاتية لتنظيم وتنفيذ مهمة معينة، ووفقاً للنظرية، فإن الفاعلية الذاتية نوعان الأولى عامة وهي التي تتعلق بنتائج العملية التربوية بأكملها، والثانية خاصة باقتناع المعلم بأنه يمتلك القدرة والمعرفة والمهارات اللازمة لتنفيذ المهمات التعليمية بنجاح لتحقيق النتائج المرجوة، كما تعد الفاعلية الذاتية مرجحاً ذاتياً في توجيه الأداء، ومنبئاً للسلوك الذي سيقوم به.

والفاعلية الذاتية هي اعتقاد المعلم الشخصي وإيمانه العميق بأنه قادر على تخطيط وتنفيذ وتقويم جميع المهمات والأنشطة

التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة في مختلف الظروف (skaalvic & skaalvic, 2010)، وبهذا المعنى يعد امتلاك المعلم للمهارات والقدرات اللازمة لأداء المهمات والأنشطة التعليمية غير كافٍ إذا لم يمتلك الاعتقاد والإيمان العميق بقدراته على القيام بالسلوك المطلوب، والتغلب على التحديات التي تواجهه، (Anthony & Artino, 2012)، ويتبين من ذلك أن تصورات المعلم حول فاعلية أدائه الذاتية عامل مهم جدا في سلوكه التعليمي، فتصوراته الإيجابية تدفعه للاجتهاد وبذل كل ما يستطيع لإنجاح مهماته التعليمية، كما تدفعه إلى استحداث طرائق ووسائل جديدة ومتميزة في أدائه التدريسي وتؤدي إلى رضاه الوظيفي، حيث هدفت دراسة أوغلو، وجانسوي، وبارلار (Turkoglu, Cansoy & Parlar, 2017) إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين ورضاهم الوظيفي وأظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية كبيرة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي. كما قام بقيعي (2016) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن وأظهرت نتائجها وجود درجة عالية من الفاعلية الذاتية التدريسية لدى عينة الدراسة. وأجرى جافورا (Gavora, 2010) دراسة هدفت إلى قياس الفاعلية الذاتية للمعلم السلوفاكي قبل الخدمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الفاعلية الذاتية للمعلم إيجابية وكبيرة.

إن ثقة المعلم في كفاياته التدريسية، وقدرته على الاستخدام المبدع للمناهج وطرائق التدريس، والتغيير الإيجابي في مستويات تحصيل المتعلمين، والتأثير الحسن في سلوكهم مؤشر واضح على نجاحه في تحقيق أهداف التعلم (cook, 2015)، كما تؤثر معتقدات المعلم الإيجابية عن فاعليته الذاتية في زيادة مستوى التحفيز لتحقيق التطلعات المرجوة، فالمعلمون الذين يمتلكون إيمانا قويا بقدراتهم يضاعفون جهودهم لتذليل التحديات والصعوبات التي تواجههم، ويركزون على الفرص ولو كانت محدودة، ويمتلكون القدرة على التحكم والسيطرة في كافة مكونات البيئات التعليمية، وينظمون أدوارهم بطريقة مبتكرة ومنظمة، ولديهم المزيد من المبادرات وتوليد الأفكار لتحسين أدائهم التعليمي، ولا يستسلمون لحلول متواضعة لا تلي طموحاتهم (Bandura, 2000).

وهذا ما أشارت دراسة قام بها نورتون (Norton, 2013) حيث هدفت إلى معرفة معتقدات الفاعلية الذاتية لدى المعلمين الذين قضوا أوقات طويلة في التدريس في مدارس جورجيا التعليمية وأظهرت نتائجها أن الفاعلية الذاتية لدى عينة الدراسة كانت مرتفعة وأنهم سيغادرون العمل إذا تبين أنهم لا يؤثرون إيجابا في طلابهم.

ويرى باندورا (Bandura, 2000) أن المعلمين يستمدون فاعليتهم الذاتية من مصادر أربعة يتمثل الأول في إتقان النشاط الذي يعد من أهم مصادر الفاعلية الذاتية للمعلمين ويتألف من جميع نجاحات المعلم السابقة والمتكررة، إضافة إلى قدراته في التغلب على جميع الصعوبات والعراقيل التي واجهته في تنفيذ المهمات التعليمية، ويتمثل الثاني في الخبرات غير المباشرة التي تتم من خلال متابعة نجاحات الآخرين والعمل على محاكاتها؛ مما يعزز لديه الفاعلية الذاتية، ويزيد من قدراته العملية، بينما يتمثل الثالث في الإقناع الاجتماعي أو اللفظي وهو عبارات الثناء والتعزيز من قبل الآخرين على قدرات المعلم ومهاراته؛ مما يدفعه لبذل المزيد من الجهد والطاقة لإنجاز الأعمال، ومن ناحية أخرى فإن تعرض المعلم لعبارات الإحباط يؤدي إلى ضعف الفاعلية الذاتية لديه، ويتمثل المصدر الرابع في الحالة النفسية والعاطفية التي تعد مصدرا أساسيا لفاعلية المعلم الذاتية، فشعور المعلم بحالة من الرضا والراحة والاطمئنان يدفعه لمضاعفة جهوده لإتمام العمل على أحسن وجه ويزيد من فاعليته الذاتية، كما يؤدي شعوره بالقلق والتوتر والإجهاد إلى ضعف فاعليته الذاتية.

وهذا ما أشارت إليه دراسة خورشيد وقاسمي وأشرف (Khurshid, Qasmi & Ashraf, 2012) حيث هدفت إلى الكشف عن الفاعلية الذاتية لدى معلمي الثانوية وعلاقتها بالأداء الوظيفي، وأظهرت نتائجها أن هناك علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية والأداء الوظيفي. كما قام الكثيري (2011) بدراسة استهدفت قياس تصورات معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض لفاعلية أدائهم في استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب وأشارت نتائجها أن استجابات عينة الدراسة حول فاعلية أدائهم جاءت فوق المتوسط.

وتعد فاعلية المعلمين الذاتية من أهم عناصر الدافعية التي تزيد من أداء المعلم داخل الفصل الدراسي، ويكون المعلم صاحب الفاعلية الذاتية المرتفعة أكثر مرونة من غيره من المعلمين، ويضاعف من جهده المبذول مع المتعلمين لتحقيق الأهداف المرجوة، ولديه قدرات تمكنه من الاستخدام الناجح للمعرفة والمهارات المهنية، عكس المعلم صاحب الفاعلية الذاتية المنخفضة فلهذه انخفاض في احترام الذات، وضعف في قدرته على إنجاز المهام التعليمية المختلفة (Pendergast & Garvis & Keogh, 2011).

فمرحلة التعليم تبدأ أولاً بالمعلم ثم تنتقل إلى المتعلمين، فالمعلمون أصحاب الفاعلية الذاتية المرتفعة تزيد من رغبتهم في العمل، ويحصلون على متعلمين ذوي إنجازات عالية من خلال تسهيلهم لعملية التعلم، وتذليلهم لكافة الصعاب التي تعترض طريق إنجاز الطلبة وفهمهم (Ball, 2010)، وتؤثر إيجابا في تحصيل المتعلمين واتجاهاتهم نحو العملية التعليمية، وتدفع المعلم إلى

تجريب أفكار وأنشطة تدريسية جديدة، وتحفزه على دعم استقلالية المتعلمين، وترتبط بشكل مباشر بمعتقداته الشخصية عن قدراته وكفاياته (Tschannen & Moran & Hoy, 2001)، وقد أكدت ذلك نتائج دراسة الغامدي (2018) التي استهدفت الكشف عن الفاعلية الذاتية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمات محافظة بلجرشي وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز.

كما أن الفاعلية الذاتية للمعلمين ليست تقييماً لمهاراتهم، بل هي مدى إيمانهم بما يمكنهم أن ينجزوه في مختلف الظروف، وتتمثل هذه الفاعلية في قدرتهم على التوظيف الأمثل لاستراتيجيات التدريس، وإدارة الصف، وتفاعل الطلبة (Saefo & Amankwah & Sam & Konin, 2015).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتعرض تعليم اللغة العربية إلى مشكلات وتحديات كثيرة؛ فهو بحاجة على معلمين أكفاء يتمتعون بقدرات لغوية خاصة، وقناعة ذاتية بقدسية عملهم التعليمي؛ بهدف تجويد المخرج التعليمي سيما في المرحلة الثانوية التي يعد فيها معلم اللغة العربية محور الارتكاز في تعليم الطلبة مهارات التواصل اللغوي، ويقع على عاتقه إكسابهم مهارات الأداء اللغوي السليم من استماع وتحديث وقراءة وكتابة؛ من أجل تكوين عادات لغوية سليمة لديهم، ولا يتم ذلك إلا بتوظيف المعلم لهذه المهارات بدقة وإتقان مع قناعته التامة بقدرته على التأثير في طلابه وتحسين أدائهم؛ مما يستتهد فاعلية أدائه وزيادة دافعيته، وبالرغم من ثقل هذه المسؤولية إلا أن هناك بعض الأخطاء اللغوية التي يقع فيها أثناء توظيفه لمهارات التواصل اللغوي وفق ما أقرته نتيجة مقابلة شخصية مع ستة من مشرفي اللغة العربية للمرحلة الثانوية، إضافة إلى ما أظهرته نتائج دراستي كل من الشرفات (2017) من مستوى متوسط لأداء المعلمين اللغوي، وعبد الجواد وقنديل (2015) من أداء لغوي لمعلمي اللغة العربية في قطاع غزة لم يرق إلى المستوى المطلوب؛ مما دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة؛ التي تهدف إلى تقييم مستوى الأداء اللغوي للمعلمين؛ لذلك تمحورت مشكلة الدراسة في معرفة تقييم مهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وعلاقتها بتصورتهم لفاعلية أدائهم؛ لذلك سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات التواصل اللغوي اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟
2. ما التقديرات التقييمية لمهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟
3. هل يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التقديرات التقييمية لمهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة؟
4. ما تصورات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لفاعلية أدائهم؟
5. هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وتصورتهم لفاعلية أدائهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لتحقيق ما يلي:

1. تحديد مهارات التواصل اللغوي (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
2. التعرف إلى التقديرات التقييمية لمهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة.
3. الكشف عن تصورات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لفاعلية أدائهم.
4. الكشف عن العلاقة بين مهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وتصورتهم لفاعلية أدائهم.

أهمية الدراسة:

1. تستمد الدراسة أهميتها من جوهر موضوعها الذي سيقدم للحقل التربوي واقع ممارسات مهارات التواصل اللغوي الفعلية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
2. توفر الدراسة قائمة بمهارات التواصل اللغوي (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) اللازمة لمعلمي اللغة العربية في

المرحلة الثانوية؛ مما يفيد الباحثين والمطلعين.

3. قد تفيد نتائج الدراسة من خلال ما توفره من وصف حقيقي لممارسات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارات التواصل اللغوي القائمين على التعليم وصناع القرار التربوي في فلسطين في تحسين جوانب القصور لديهم.
4. قد تساعد نتائج هذه الدراسة على فهم العلاقة بين مهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وتصوراتهم لفاعلية أدائهم.
5. قد تفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة للباحثين لإجراء دراسات متنوعة حول ممارسات المعلمين اللغوية في مراحل دراسية متعددة وعينات مختلفة.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة الحالية على عينة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية الذين يعملون في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في قطاع غزة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/2018م، كما اقتصر على قائمة مهارات التواصل اللغوي المتعلقة بالاستماع والتحدث، والقراءة، والكتابة وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

مهارات التواصل اللغوي: ممارسات وسلوكيات معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة التي ينفذها في أثناء قيامه بأدواره في كافة المواقف التعليمية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم بعد تنفيذ بطاقة الملاحظة لأدائه الفعلي لمهارات التواصل اللغوي.

فاعلية الأداء: أفكار المعلم حول قدراته على القيام بأدواره بمهنية عالية من توظيف استراتيجيات التدريس، والإدارة الصفية، وإشراك الطلبة في العملية التعليمية والمقاسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال استجابته على مقياس الفاعلية الذاتية الذي أعده الباحث.

معلمو المرحلة الثانوية: المعلمون الذين يعلمون اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة للعام الدراسي 2017-2018.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة واقع الظاهرة الفعلي ووصفها بدقة والتعبير عنها كميًا وكيفيًا، والتعرف إلى العلاقات بين المتغيرات التي تؤثر في الظاهر والتنبؤ بقيامها (علام، 2000).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية -للفصلين الحادي عشر والثاني عشر- في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة والبالغ عددهم (492) معلمًا ومعلمة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018).

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية:

للتحقق من صدق أدواتي الدراسة وثباتهما تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج العينة الفعلية للدراسة قوامها (30) معلمًا ومعلمة.

العينة الفعلية للدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (60) معلمًا ومعلمة للغة العربية في المرحلة الثانوية من المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة تم اختيارهم عشوائيًا، والجدول (1) يوضح خصائص عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية	الجنس	العدد	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	25	41.7	ذكر	30	50%
10 سنوات فأكثر	35	58.3	أنثى	30	50%
المجموع	60	100%	المجموع	60	100%

أداتا الدراسة:

قام الباحث بإعداد أداتي الدراسة وهما بطاقة ملاحظة لمهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية، ومقياس تصوراتهم لفاعلية أدائهم بالرجوع إلى الدراسات السابقة التالية: (الفقيه، 2017، والغامدي، 2018، والشرفات، 2017، وبيعي، 2016، وعبد الجواد وقنديل، 2015، وعافشي، 2013، والكثيري، 2011، وعباس، 2008) وتم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمةً للتأكد من صدق الأداتين وثباتهما، وتم اختيار توزيع ليكرت الخماسي لملاحظة أداء عينة الدراسة والكشف عن تصوراتهم لفاعلية أدائهم.

أولاً: بطاقة ملاحظة مهارات التواصل اللغوي:

وصف بطاقة الملاحظة:

تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من (36) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسة تكوّن كل بعد من (9) فقرات هي: مهارات الاستماع المتعلقة بالاستماع، ومهارات التحدث، ومهارات القراءة، ومهارات الكتابة.

صدق بطاقة الملاحظة وثباتها:

أولاً: صدق بطاقة الملاحظة:

الصدق أن يقيس الاختبار فعلاً القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه، أي يقيس فعلاً ما يقصد أن يقيسه (العيسوي، 2003)، ولقد أجرى الباحث اختبارات الصدق التالية:

صدق المحكمين "الصدق الظاهري":

تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على ستة محكمين من المختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وثلاثة من مشرفي اللغة العربية للمرحلة الثانوية للتأكد من مدى وضوحها، ودقتها اللغوية، ومناسبتها لمعلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية، الذين قاموا بدورهم بتقديم الملحوظات الإرشادية، وقد تم إبقاء الفقرات التي اتفق (85%) من المحكمين على صحتها، وحذف ثلاث فقرات، ودمج فقرة واحدة لتصبح أداة الدراسة في صورتها النهائية مكونة من (32) فقرة.

الاتساق الداخلي: ويقصد به مدى اتساق كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة (Drost, 2000)، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد التي تنتمي إليه

مهارات الاستماع	مهارات التحدث	مهارات القراءة	مهارات الكتابة
1 0.95**	1 0.93**	1 0.85**	1 0.83**
2 0.89**	2 0.84**	2 0.79**	2 0.87**
3 0.79**	3 0.79**	3 0.89**	3 0.91**
4 0.93**	4 0.85**	4 0.93**	4 0.96**
5 0.78**	5 0.78**	5 0.94**	5 0.86**
6 0.82**	6 0.88**	6 0.79**	6 0.79**
7 0.89**	7 0.89**	7 0.93**	7 0.93**
8 0.86**	8 0.91**	8 0.88**	8 0.91**

*دالة عند 5%

**دالة عند 1%

يتبين من الجدول (2) أن معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة لمهارات التواصل اللغوي جاء موجباً ودالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يشير إلى أن هناك اتساق داخلي بين جميع الفقرات وبعدها التي تنتمي له. **الصدق البنائي: Construct Validity** يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية لفقرات بطاقة الملاحظة (Sullivan, Niemi, 2009)، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) صدق الاتساق الداخلي لجميع أبعاد مهارات التواصل اللغوي

المحاور	عدد	معامل الارتباط	الدلالة
المهارات اللغوية المتعلقة	8	0.79	0.01
المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث	8	0.90	0.01
المهارات اللغوية المتعلقة بالقراءة	8	0.87	0.01
المهارات اللغوية المتعلقة بالكتابة	8	0.78	0.01
مهارات التواصل اللغوي	32	0.91	0.01

يتبين من الجدول (3) السابق أن معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة والمعدل الكلي لها، دال عند مستوى (0.01) مما يشير إلى أن بطاقة الملاحظة تتميز بصدق بنائي لأبعادها. **ثبات فقرات بطاقة الملاحظة Reliability:**

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة بطريقتين الأولى معامل كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات لأبعاد بطاقة الملاحظة كما يلي: مهارات الاستماع (0.81)، ومهارات التحدث (0.87)، ومهارات القراءة (0.93)، ومهارات الكتابة (0.82)، وبلغ معامل الثبات لجميع الأبعاد 0.92 وهو معامل ثبات مرتفع ويضمن الباحث إلى تطبيق الأداة، كما تم حساب ثبات أداة الدراسة من خلال معادلة هولستي عبر الأفراد حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة الاستطلاعية من قبل مشرفين تربويين مختلفين والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) معامل ثبات بطاقة الملاحظة عبر الأفراد

المهارة	عدد الفقرات	إجمالي درجات الملاحظ الأول	إجمالي الدرجات الملاحظ الثاني	معامل الثبات
المهارات اللغوية المتعلقة بالاستماع	8	943	905	0.979
المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث	8	909	858	0.971
المهارات اللغوية المتعلقة بالقراءة	8	933	853	0.955
المهارات اللغوية المتعلقة بالكتابة	8	889	844	0.974
مهارات التواصل اللغوي	8	3674	3460	0.970

يتبين من جدول (4) أن معامل الثبات لمهارات الاستماع (0.979)، ومهارات التحدث (0.971)، ومهارات القراءة (0.955)، ومهارات الكتابة (0.974) كما بلغ لجميع أبعاد بطاقة الملاحظة (0.97) وهو معدل ثبات مرتفع يدل على صلاحية الأداة، ويضمن الباحث إلى استخدامها، وهذا ما وضحه الخياط (2010) بأن معامل الثبات من (0.7) فما فوق يعتبر مقبولاً لأغراض الدراسة.

ثانيًا: مقياس تصور فاعلية الأداء

وصف المقياس: تكوّن مقياس تصور فاعلية الأداء في صورته الأولى من (33) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الفاعلية في توظيف استراتيجيات التدريس (12) فقرة، والفاعلية في الإدارة الصفية (10) فقرات، والفاعلية في إشراك الطلبة في العملية التعليمية

صدق المقياس وثباته:

صدق المحكمين "الصدق الظاهري":

حيث قام الباحث بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولى على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ثمانية محكمين من المختصين في علم النفس للتحقق من وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، وملاءمتها لعينة الدراسة، وقد تم إبقاء الفقرات التي اتفق (85%) من المحكمين على صحتها وحذف ثلاث فقرات ليصبح المقياس في صورته النهائية (30) فقرة.

الاتساق الداخلي:

(11) فقرة.

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التابعة له والجدول

(5) يوضح ذلك:

جدول (5) معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد التي تنتمي إليه

الفاعلية في إشراك الطلبة في العملية التعليمية	الفاعلية في الإدارة الصفية	الفاعلية في توظيف استراتيجيات التدريس
**0.85	**0.77	**0.84
**0.91	**0.77	**0.79
**0.93	**0.67	**0.88
**0.78	**0.84	**0.91
**0.91	**0.77	**0.93
**0.71	**0.89	**0.85
**0.79	**0.78	**0.79
**0.89	**0.96	**0.77
**0.89	**0.82	**0.81
**0.93	**0.91	**0.79

*دالة عند 5%

*دالة عند 1%

يتبين من الجدول (5) أن معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات مقياس تصور الفاعلية جاء موجباً ودالاً إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات وبعدها التي تنتمي له.

الصدق البنائي: Construct Validity

وتم من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية لفقرات المقياس والجدول (6) يوضح

ذلك:

جدول (6) صدق الاتساق الداخلي لجميع أبعاد تصورات فاعلية الأداء

المحاور	عدد الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة
الفاعلية في توظيف استراتيجيات التدريس	10	0.88	0.01
الفاعلية في الإدارة الصفية	10	0.90	0.01
الفاعلية في إشراك الطلبة في العملية التعليمية	10	0.93	0.01

يبين الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس تصور فاعلية الأداء والمعدل الكلي للمقياس، دال عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق بنائي لأبعاده.

ثبات فقرات المقياس Reliability:

تم حساب الثبات بطريقتين هما معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7) معامل الثبات بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية

المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية بعد التعديل
الفاعلية في توظيف استراتيجيات التدريس	10	50.8	870.
الفاعلية في الإدارة الصفية	10	0.87	60.8
الفاعلية في إشراك الطلبة في العملية التعليمية	10	890.	830.
تصورات فاعلية الأداء	30	890.	880.

يتبين من الجدول (7) أن معامل الثبات الكلي لجميع أبعاد مقياس تصور فاعلية الأداء بلغ (0.89) بطريقة كرونباخ ألفا، بينما بلغ (0.88) بطريقة التجزئة النصفية بعد التعديل بواسطة معادلة سبيرمان براون وهو معامل ثبات مرتفع، ويدل على صلاحية المقياس ويضمن الباحث إلى استخدامه، وهذا ما وضحه الخياط (2010) بأن معامل الثبات من (0.7) فما فوق يعتبر مقبولاً لأغراض الدراسة.

تصحيح أداتي الدراسة:

لتصحيح استجابات عينة الدراسة على مقياس تصور فاعلية الأداء، وتقديرات المشرفين التربويين لمعلمي اللغة العربية من خلال بطاقة الملاحظة تم وضع المعيار التالي: من (1- 1.8) قليلة جداً أو لا أوافق بشدة، من (1.81- 2.60) قليلة أو لا أوافق، من (2.61- 3.40) متوسطة أو غير متأكد، من (3.41- 4.20) كبيرة أو أوافق، من (4.21- 5.00) كبيرة جداً أو أوافق بشدة.

- بناء أداتي الدراسة استناداً إلى الأدب التربوي السابق.
- التحقق من صدق أداتي الدراسة بعد عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريس، ومشرفين تربويين لمبحث اللغة العربية ومختصين في علم النفس.
- التحقق من صدق الأداة وثباتها بعد تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (30) معلماً ومعلمة.
- اختيار عينة الدراسة من معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالطريقة العشوائية البسيطة.
- تطبيق بطاقة الملاحظة من قبل مشرف ومشرفة تربوية لمبحث اللغة العربية على جميع أفراد عينة الدراسة لكل منهما من تاريخ 2018/2/10 حتى تاريخ 2018/4/26، وبعد الانتهاء من الملاحظة تم تطبيق مقياس تصور فاعلية الأداء على أفراد العينة وكل ذلك بمتابعة الباحث.

- جمع البيانات وتبويبها من خلال البرنامج الإحصائي SPSS لمعالجتها ومناقشة النتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن السؤال الثاني والرابع تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والوزان النسبية، والترتيب، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار T.test لعينتين مستقلتين، وللإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام معامل الارتباط بيرسون

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول الذي نص على: ما مهارات التواصل اللغوي اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟ وتمت الإجابة عنه من خلال إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية التي اشتملت على (32) مهارة للتواصل اللغوي موزعة على: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

الإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: ما التقديرات التقييمية لممارسات مهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لكل فقرة من فقرات المقياس والجدول (8) يوضح النتائج.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية

م.	المهارات اللغوية المتعلقة بالاستماع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	ترتيب المحاور
1	يركز في كلام المتحدث من الطلبة بعناية واهتمام.	4.3	0.65	86	1	الأول
2	يميز المفردات والتراكيب من خلال سياق حديث الطلبة.	4.13	0.68	82.7	2	
3	يستعين بإشارات السياق الصوتية على فهم حديث الطلبة.	4.02	0.7	80.3	3	
4	يفهم المعنى المقصود من خلال مضمون الحديث.	4	0.78	80	4	
5	لدى المعلم دقة وسرعة في فهم مضامين حديث الطلبة.	3.95	0.79	79	6	
6	يستخلص الأفكار الرئيسة من سياق حديث الطلبة.	3.98	0.75	79.7	5	
7	يستنبط أهداف الطالب ووجهة نظره من خلال حديثه.	3.87	0.75	77.3	7	
8	يحاكم حديث الطلبة وفق معايير موضوعية.	3.63	0.84	72.7	8	
	جميع فقرات البعد	3.99	0.5	79.7		
المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث						
1	يلفظ الكلمات لفظاً سليماً.	4.08	0.67	81.7	1	الرابع
2	يعبر عن مضمون الحديث بطلاقة وسرعة مناسبة.	3.88	0.83	77.7	4	
3	يخلو حديثه من العامية.	3.73	0.86	74.7	8	
4	يوظف نبرات صوته ليمثل المعنى.	3.97	0.82	79.3	2	
5	يربط الجمل ربطاً سليماً.	3.85	0.78	77	6	
6	يرتب أفكاره ترتيباً منطقياً.	3.87	0.75	77.3	5	
7	يوظف الكلمات والجمل التي تناسب السياق.	3.77	0.85	75.3	7	
8	يوظف التعبيرات والإشارات والحركات بما يخدم المعنى.	3.95	0.79	79	3	
	جميع فقرات البعد	3.89	0.57	77.8		
المهارات اللغوية المتعلقة بالقراءة						
1	يقراً بصوت واضح جلي مسموع من قبل الطلبة	4.3	0.67	86	1	

الثاني	2	81.3	0.71	4.07	يخرج الأصوات من مخارجها الصحيحة.
	3	80.3	0.77	4.02	يضبط الكلمات بالحركات والسكنات ضبطاً سليماً
	4	76.3	0.7	3.82	يراعي التغيرات عند اجتماع الحروف من (إقلاب، وإدغام، وتغخيم، وترقيق)
	5	77.3	0.7	3.87	يوظف علامات الترقيم في قراءته
	6	79.3	0.74	3.97	يقرأ قراءة ممثلة ومصورة للمعنى (تتغيم الصوت)
	7	78.3	0.77	3.92	يقرأ بسرعة مناسبة تتناسب ومستويات الطلبة
	8	77.7	0.74	3.88	يقرأ في وحدات فكرية تامة المعنى
	جميع الفقرات البعد				
م. المهارات اللغوية المتعلقة بالكتابة					
الثالث	1	80.3	0.6	4.02	يرسم الحروف رسماً سليماً صحيحاً.
	2	89.5	5.16	4.47	يكتب الحروف والكلمات بخط واضح ومقروء.
	3	73.6	0.84	3.68	يراعي التناسق بين الأحرف والكلمات في أثناء الكتابة.
	4	77.3	0.78	3.86	يراعي قواعد الإملاء في كتابته.
	5	74.2	0.83	3.71	يوظف علامات الترقيم في كتابته.
	6	84.4	4.03	4.22	يبتعد عن الكلمات العامية في الكتابة.
	7	75.9	0.83	3.79	يربط بين القواعد النحوية والقواعد الإملائية في كتابته.
	8	80.3	2.61	4.02	يختار كلمات مناسبة لمستويات الطلبة
جميع الفقرات البعد					
جميع الأبعاد					
		79.5	0.99	3.97	
		79.1	0.48	3.96	

يتبين من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لمهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية جاء مرتفعاً حيث بلغ (3.96) بوزن نسبي (79.1)، كما يظهر من الجدول أن بعد المهارات اللغوية المتعلقة بالاستماع حصل على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.99) ووزن نسبي (79.7%) بمستوى مرتفع حيث حصلت الفقرة الأولى التي نصت على "يركز في كلام المتحدث بعناية واهتمام" على الترتيب الأول لفقرات هذا البعد، بمتوسط حسابي (4.3) ووزن نسبي (86%)، بينما حصلت الفقرة الثامنة التي نصت على "يحاكم النص المسموع وفق معايير موضوعية" على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.63) ووزن نسبي (72.7%).

كما يتبين من الجدول أن بعد المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث حصل على الترتيب الرابع بمتوسط حسابي (3.89) ووزن نسبي (77.8) بمستوى مرتفع حيث حصلت الفقرة الأولى التي نصت على "ينطق الحروف والكلمات نطقاً صحيحاً" على الترتيب الأول في فقرات هذا البعد بمتوسط حسابي (4.08) ووزن نسبي (81.7%)، بينما حصلت الفقرة السادسة التي نصت على "يرتب أفكاره ترتيباً منطقياً" على الترتيب الثامن والأخير بمتوسط حسابي (3.73) ووزن نسبي (74.7%).

أما بعد المهارات اللغوية المتعلقة بالقراءة فقد حصل على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.98) ووزن نسبي (79.6) بمستوى مرتفع حيث حصلت الفقرة الأولى التي نصت على "يقرأ بصوت واضح جلي مسموع من قبل الطلاب" على الترتيب الأول في فقرات هذا البعد بمتوسط حسابي (4.3) ووزن نسبي (86.0%)، بينما حصلت الفقرة الرابعة التي نصت على "يراعي التغيرات عند اجتماع الحروف من إقلاب، وإدغام، وتغخيم، وترقيق" على الترتيب الثامن والأخير بمتوسط حسابي (3.82) ووزن نسبي (76.3%).

وحصل بعد المهارات اللغوية المتعلقة بالكتابة على الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (3.97) ووزن نسبي (79.5%) بمستوى

مرتفع، حيث حصلت الفقرة الثانية التي نصت على " يكتب الحروف والكلمات بخط واضح ومقروء" على الترتيب الأول في فقرات هذا البعد بمتوسط حسابي (4.47) ووزن نسبي (89.5)، بينما حصلت الفقرة الرابعة التي نصت على " يراعي التناسق بين الأحرف والكلمات في أثناء الكتابة" على الترتيب الثامن والأخير بمتوسط حسابي (3.68) ووزن (73.6).

وقد تعزى نتائج هذا السؤال الإيجابية في الممارسات العملية لمعلمي اللغة العربية لمهارات التواصل اللغوي من وجهة نظر الباحث إلى العناية الفائقة التي يتم فيها اختيار معلم اللغة العربية للمرحلة الثانوية حيث يتعرض المتقدم للتعين إلى اختبارات تحريرية في المكونات التخصصية والتربوية، وبعد اجتيازها يتقدم للمقابلة الشخصية التي تقيس إلمامه بالمواقف التعليمية، وقدرته على حل المشكلات التي تواجهه في الميدان التربوي، أو يتم نقل معلم لغة عربية متميز يمتلك الكفايات والمهارات اللغوية والتربوية من المراحل التدريسية الأخرى إلى المرحلة الثانوية؛ كما أن القراءة الواعية للنتائج تظهر أن بعد ممارسات المعلمين المتعلقة بالاستماع وفهمهم لحديث الطلبة حصل على الترتيب الأول لمهارات التواصل اللغوي بمستوى مرتفع، وقد يعود ذلك إلى أن المرحلة الدراسية التي يتعامل معها المعلم ناضجة عقليًا واجتماعيًا وينعكس ذلك على حديث الطلبة الذي لا يتطلب جهدًا كبيرًا لفهم المقصود منه ويكون من السهل على المعلم نقد الحديث ومحاكمته، وإعطاء التغذية الراجعة المناسبة، ويمكن تبرير حصول البعد المتعلق بالمهارات القرائية على الترتيب الثاني بمستوى مرتفع إلى أن معلم اللغة العربية يمثل قدوة لطلابه في القراءة السليمة الواضحة والصوت الجلي، وتمثل المعنى، ومخارج الحروف الصحيحة، إلا أن المعلم في بعض الأحيان لا يراعي في قراءته التغيرات عند اجتماع الحروف من إقلاب، وإدغام، وتقخير، وترقيق بسبب عدم تعوده عليها منذ بداية ممارسته للقراءة أو لاعتقاده بارتباطها بأحكام التلاوة والتجويد أكثر من القراءة العادية.

أما حصول بعد المهارات التي تتعلق بالكتابة على الترتيب الثالث فيمكن تبريره بأن معلم المرحلة الثانوية يمتلك المهارات الكتابية بشكل متقن، ويكتب بخط واضح ومقروء ضمن قواعد الكتابة والإملاء العربي، ونظرًا لامتلاك الطلاب مهارات قواعد الكتابة والإملاء السليمة في هذه المرحلة فلا يستعري انتباه المعلم في أثناء كتابته السريعة التركيز على التناسق بين الأحرف والكلمات في أثناء كتابته.

وحصل بعد مهارات التحدث على الترتيب الرابع والأخير، ويمكن تبرير ذلك بأن تحدث المعلم في أثناء شرحه بارتجال قد يدفعه إلى تسهيل المعلومة وتقريبها من أذهان الطلاب أحيانًا من خلال استخدامه لبعض المفردات الدارجة؛ مما يوقعه في بعض الأخطاء النحوية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الفقيه (2017) التي أظهرت نتائجها أن نسبة ممارسة الطالبات المعلمات لمهارات اللغة العربية من استماع وتحديث وقراءة وكتابة بلغت (4.33) وهي نسبة مرتفعة، بينما تعارضت مع نتائج دراسة عبد الجواد وقنديل 2015 التي أشارت إلى أن مستوى الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد بمدارس التعليم العام جاء متوسطًا بنسبة (70.3) لم ترق إلى الدرجة المقبولة التي حددها الدراسة وهي (0.80).

الإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: هل يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التقديرات التقييمية لمهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة؟ وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار "ت" للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين والجدول (9، 10)، يوضح ذلك:

جدول (9) نتائج اختبار T لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق تبعاً لمتغير الجنس

البعد	النوع	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المهارات اللغوية المتعلقة بالاستماع	معلم	30	3.83	0.43	4.25	0.59
	معلمة	30	3.88	0.52		
المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث	معلم	30	3.63	0.54	2.82	1.02
	معلمة	30	3.60	0.49		
المهارات اللغوية المتعلقة بالقراءة	معلم	30	3.74	0.45	3.99	0.89

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	النوع	البعد
		0.47	3.69	30	معلمة	المهارات اللغوية المتعلقة بالكتابة
0.03	1.19	1.32	4.13	30	معلم	
		0.45	3.83	29	معلمة	
0.76	3.57	0.45	3.76	30	معلم	الدرجة الكلية (مهارات التواصل اللغوي)
		0.43	3.79	30	معلمة	

يتبين من الجدول (9) أن قيمة مستوى الدلالة ($\text{sig} = 0.76$) وهي أكبر من (0.05) وبالتالي سنقبل الفرضية الصفرية حيث يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في التقديرات التقييمية لمهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس في جميع الأبعاد عدا بعد المهارات اللغوية المتعلقة بالكتابة لصالح المعلمات. ويعود السبب في نظر الباحث إلى طبيعة المعلمة المتأنيبة في الكتابة التي تنعكس على جمال الخط وأناقته من حيث رسم الحروف والتناسق بين الحروف والكلمات إضافة إلى طبيعة المعلمات التي تميل إلى والترتيب الذي ينعكس من خلال وضوح الخط وملاءمة كلماته لمستويات الطلبة وقد تم ملاحظة ذلك من خلال جمال خط كراسات إعداد الدروس، والسجلات المدرسية المختلفة، والبطاقات

التعليمية المختلفة التي أعدتها المعلمات، فضلاً عن أن الخط من الأعمال الدقيقة التي تميل لها المعلمات بشكل عام وهذا ينسجم مع ما تتمتع به من صبر وأناة في أثناء الكتابة، كما أن اهتمام مديرات المدارس والمشرفات التربويات بجمال الكتابة أكثر منه عند المديرين والمشرفين التربويين؛ مما ينعكس إيجاباً على أداء المعلمات، وتعارض نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة عافشي (2013) التي أظهرت نتائجها أن معدل الأداء اللغوي للطلبات معلمات الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء دون المستوى المقبول والمحدد بنسبة 0.80. كما تعارضت نتائج الدراسة الحالية دراسة عباس (2008) التي أشارت نتائجها أن متوسط الأداء اللغوي للعينة جاء دون الحد الأدنى للمستوى المطلوب الذي حددته الدراسة بمقدار (60%).

جدول (10) نتائج اختبار T لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	سنوات الخبرة	البعد
0.79	0.26	0.6	3.97	25	أقل من 10	المهارات اللغوية المتعلقة بالاستماع
		0.42	4	35	10 فأكثر	
0.79	0.26	0.67	3.87	25	أقل من 10	المهارات اللغوية المتعلقة بالتحدث
		0.5	3.9	35	10 فأكثر	
0.74	0.32	0.62	4.01	25	أقل من 10	المهارات اللغوية المتعلقة بالقراءة
		0.43	3.96	35	10 فأكثر	
0.20	1.27	0.71	3.79	25	أقل من 10	المهارات اللغوية المتعلقة بالكتابة
		1.15	4.12	35	10 فأكثر	
0.40	0.72	0.52	3.91	25	أقل من 10	الدرجة الكلية (مهارات التواصل اللغوي)
		0.46	4	35	10 فأكثر	

يتبين من الجدول (10) أن قيمة مستوى الدلالة ($sig = 0.40$) وهي أكبر من (0.05) وبالتالي سنقبل الفرضية الصفرية، حيث يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في التقديرات التقييمية لممارسات مهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)، وقد تتنافى هذه النتيجة مع المعهود بأن سنوات الخبرة تصقل اللغة والمعرفة وقد يعود السبب في نظر الباحث إلى الاهتمام الكبير الذي توليه مديريات التعليم في اختيار معلم اللغة العربية الأكفأ والأمثل لتدريس المرحلة الثانوية نظرًا لحساسيتها الشديدة لدى الأسرة الفلسطينية والمجتمع المحلي، وهذا يدفع المعلم إلى بذل المزيد من الجهد، إضافة إلى المعايير الدقيقة التي يتم من خلالها اختيار هذا المعلم بغض الطرف عن سنوات خدمته إن كانت أقل من عشر سنوات أو أكثر حيث يتعرض كل المعلمين لدورات تدريبية تربوية وتخصصية من قبل وزارة التربية والتعليم العالي مع متابعة المشرفين التربويين للمعلمين في الميدان، كما أن كافة الجامعات الفلسطينية تعدّ أن إكساب طالب اللغة العربية مهارات التواصل اللغوي هدفًا حيويًا لها من الضروري تحقيقه.

الإجابة عن السؤال الرابع الذي نص على: ما تصورات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لفاعلية أدائهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لكل فقرة من فقرات المقياس، والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الفاعلية

م.	الفاعلية في توظيف استراتيجيات التدريس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أحسن التخطيط والتنفيذ والتقييم لاستراتيجيات تدريس حديثة ملائمة للمواقف التعليمية.	4.55	0.5	91	1
2	أوظف أساليب التعزيز المتنوعة وفق مقتضيات الحصة الصفية بفاعلية.	4.54	0.5	90.8	2
3	أمتلك مهارات صوغ الأسئلة الباعثة على التفكير وفنون طرحها.	4.5	0.57	90	4
4	أبذل جهدًا كبيرًا في التعرف إلى مستوى إتقان الطلبة للمهارات التي تعلموها.	4.43	0.62	88.7	7
5	أبذل جهدًا كبيرًا لتحسين مستويات الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.	4.36	0.78	87.1	9
6	أجد صعوبة كبيرة في توظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية.	3.32	1.28	66.3	10
7	أمتلك مهارات اختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها بما يتفق والمواقف التعليمية.	4.38	0.76	87.7	8
8	أحسن توظيف أساليب التقييم المتنوعة الملائمة لمستويات الطلبة.	4.47	0.75	89.3	6
9	أزود الطلبة بالتغذية الراجعة المباشرة بعد كل موقف تعليمي.	4.5	0.62	90	4
10	أصمم أنشطة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	4.49	0.65	89.8	5
1	جميع الفقرات البعد	4.36	0.31	87.1	1
م.	الفاعلية في الإدارة الصفية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أجيد إدارة وقت الحصة الصفية بكفاءة وفاعلية.	4.53	0.62	90.7	3
2	أمتلك مهارات حسن التصرف في كافة المواقف التعليمية.	4.6	0.53	92	1
3	أجدد باستمرار في البيئة التعليمية الفيزيقية لتصبح أكثر ملاءمة للتعلم.	4.28	0.64	85.7	5
4	أتوخى العدل والمساواة مع جميع الطلبة في حل مشكلاتهم.	4.58	0.67	91.7	2
5	أتمتع بمرونة في التعامل مع المواقف التعليمية والسلوكية الطارئة.	4.47	0.62	89.3	4
6	أبذل جهدًا كبيرًا في إقناع الطلبة بالالتزام بقوانين الصف وقواعده.	4.18	1.1	83.7	7
7	أحتاج وقتًا طويلاً في ضبط السلوك الفوضوي في الفصل.	2.23	1.36	44.7	10
8	أبذل جهدًا كبيرًا في استخدام إجراءات وقائية لضبط بعض الطلبة المشاغبين.	3.23	1.38	64.7	8
9	أهتم كثيرًا في توظيف مهارات التواصل غير اللفظي في ضبط الفصل.	4.23	0.79	84.7	6

9	59	1.45	2.95	أجد صعوبة في التحكم بانفعالاتي في بعض المواقف الطارئة.	10
3	78.6	0.43	3.93	جميع الفقرات البعد	
				م. الفاعلية في إشراك الطلبة في العملية التعليمية	
1	93.7	0.6	4.68	أقبل أفكار الطلبة وآرائهم وجميع طروحاتهم.	1
2	89.3	0.54	4.47	أشرك جميع الطلبة في فعاليات الحصة الصفية التعليمية.	2
8	83	0.9	4.15	أبذل جهداً كبيراً في تحسين مهارات التفكير العلمي والناقد لدى الطلبة.	3
10	80.7	0.81	4.03	أبذل وقتاً وجهداً في زيادة دافعية الطلبة غير المشاركين في الفعاليات التعليمية.	4
6	86.3	0.62	4.32	أستخدم كل الوسائل لتدعيم إيمان الطلبة بقدراتهم الذاتية.	5
5	87	0.76	4.35	أبذل جهداً كبيراً لرفع ثقة الطلبة ضعيفي التحصيل بأنفسهم.	6
9	81	0.87	4.05	أتواصل مع أولياء الأمور للمساعدة في حل مشكلات أبنائهم.	7
3	87.7	0.56	4.38	أعمل على تحسين تحصيل الطلبة الذين يعانون من مشكلات اجتماعية.	8
7	83.7	0.7	4.18	أسعى إلى تنمية مهارات البحث العلمي لدى جميع الطلبة.	9
4	87.3	0.55	4.37	أوجه الطلبة لاستخدام مصادر المعلومات المختلفة بطريقة فاعلة وآمنة.	10
2	86	0.35	4.3	جميع الفقرات البعد	
	83.9	0.29	4.19	الفاعلية الذاتية الكلية للمقياس	

يتبين من جدول (11) أن المتوسط الحسابي لمستوى الفاعلية الذاتية الكلية لعينة الدراسة جاء مرتفعاً حيث بلغ (4.19) بوزن نسبي (83.9%) كما يظهر من الجدول أن بعد الفاعلية في توظيف استراتيجيات التدريس حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.36) ووزن نسبي (87.1%)، بمستوى فاعلية مرتفع جداً حيث حصلت الفقرة الأولى التي نصت على "أحسن التخطيط والتنفيذ والتقييم لاستراتيجيات تدريس حديثة ملائمة للمواقف التعليمية" على المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا البعد بمتوسط حسابي (4.55) ووزن نسبي (91%) بينما حصلت الفقرة (6) التي نصت على "أجد صعوبة كبيرة في توظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.32) ووزن نسبي (66.3%).

كما يتبين من الجدول أن بعد الفاعلية في إشراك الطلبة في العملية التعليمية حصل على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.3) ووزن نسبي (86%) بمستوى فاعلية مرتفع حيث حصلت الفقرة الأولى التي نصت على "أقبل أفكار الطلبة وآرائهم وجميع طروحاتهم" في المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا البعد بمتوسط حسابي (4.68)، ووزن نسبي (93.7%)، بينما حصلت الفقرة الرابعة التي نصت على "أبذل وقتاً وجهداً في زيادة دافعية الطلبة غير المشاركين في الفعاليات التعليمية" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.03) ووزن النسبي (80.7%).

أما بعد الفاعلية في الإدارة الصفية فقد حصل على المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.93) ووزن نسبي (78.6%) بمستوى فاعلية مرتفع حيث حصلت الفقرة الثانية التي نصت على "أمتلك مهارات حسن التصرف في كافة المواقف التعليمية" على المرتبة الأولى في ترتيب فقرات هذا البعد بمتوسط حسابي (4.6) ووزن النسبي (92%)، بينما حصلت الفقرة السابعة التي نصت على "أحتاج وقتاً طويلاً في ضبط السلوك الفوضوي في الفصل" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.23) ووزن نسبي (44.7%).

وقد تعزى نتائج هذا السؤال الإيجابية من وجهة نظر الباحث إلى ارتفاع المسؤولية الذاتية التي يتمتع بها المعلمون تجاه هذه المرحلة التدريسية؛ لحساسيتها المفرطة عند الأسرة الفلسطينية باعتبارها مفترق طرق لتشكيل مستقبل الطالب التعليمي، وهذا يدفع معلمي اللغة العربية لبذل المزيد من الجهد التدريسي داخل الغرفة الصفية، ويرفع من تصوراتهم الذاتية حول أدائهم المهني، ناهيك عن مجموعة الدورات التدريبية المتنوعة وورشات العمل التي تعكف وزارة التربية والتعليم العالي من خلالها على تنمية معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية مهنيًا؛ مما يعزز من فاعليتهم الذاتية ويطور من مستوى أدائهم، كما أن القراءة العميقة للنتائج تظهر أن المعلمين كانوا أكثر فاعلية في بعد توظيف استراتيجيات التدريس وقد يعود ذلك إلى اهتمام المشرفين التربويين بعقد اللقاءات، والمشاعل التربوية، والدروس التوضيحية، والزيارات التبادلية التي تنمي مهارات المعلمين في تخطيط وتنفيذ وتقييم استراتيجيات

التدريس الملائمة والمتنوعة التي تعد من أهم العوامل في نجاح المعلم في عمله التدريسي، إلا أن المعلمين بحاجة إلى توفير الإمكانيات اللازمة لمساعدتهم في توظيف التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية من خلال اللقاءات، والدورات التأهيلية، وورشات العمل، أما حصول بعد الفاعلية في الإدارة الصفية على المرتبة الثالثة والأخيرة في أبعاد الفاعلية الثلاثة على الرغم من حصوله على مستوى مرتفع فيمكن تبرير ذلك بطبيعة المرحلة التدريسية التي توافق سن المراهقة التي تحتاج إلى بذل المزيد من الجهد لضبط الفصل، فضلاً عن الخبرة القليلة لبعض المعلمين في التعامل مع هذه المرحلة والتعامل مع مشكلاتهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بقيعي (2016) التي أظهرت نتائجها درجة عالية من الفاعلية الذاتية التدريسية لمعلمي وكالة الغوث الدولية، ودراسة نورتون (Norton, 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن الفاعلية الذاتية مرتفعة للمعلمين الذين قضاوا أوقاتاً طويلة في التدريس، ودراسة جافورا (Gavora, 2010) التي أظهرت نتائجها إيجابية الفاعلية الذاتية للمعلمين.

الإجابة عن السؤال الخامس الذي نص على: هل توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مهارات التواصل اللغوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وتصوراتهم لفاعلية أدائهم؟ وللإجابة عن هذه السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين أبعاد تصورات فاعلية الأداء وممارسات مهارات التواصل اللغوي والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12) العلاقة بين تصورات فاعلية الأداء ومهارات التواصل اللغوي

مستوى الدلالة	معامل الارتباط					أبعاد الفاعلية الذاتية
	مهارات التواصل اللغوي	مهارات الكتابة	مهارات القراءة	مهارات التحدث	مهارات الاستماع	
0.01	0.74	0.69	0.62	0.77	0.59	الفاعلية في توظيف استراتيجيات التدريس
0.01	0.75	0.72	0.65	0.83	0.72	الفاعلية في الإدارة الصفية
0.01	0.82	0.69	0.79	0.81	0.74	الفاعلية في إشراك الطلبة في العملية التعليمية
0.01	0.81	0.78	0.79	0.86	0.71	تصورات فاعلية الأداء

يتبين من الجدول (11) أن قيمة معامل الارتباط (r) بلغت (0.81) وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة مرتفعة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين ممارسات مهارات التواصل اللغوي والفاعلية الذاتية للمعلمين، ويرجع ذلك في نظر الباحث إلى مجموعة من العوامل منها: إيمان المعلم العميق بأنه قادر على تخطيط وتنفيذ وتقييم جميع المهمات والأنشطة التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرسومة في مختلف الظروف، كما أن معتقداته الإيجابية عن فاعليته الذاتية دفعته إلى مضاعفة جهوده لتذليل جميع الصعوبات التي تواجهه، إضافة إلى ثقته في كفاياته التدريسية، وقدرته على الاستخدام المبدع للمناهج؛ مما يعني أنهم يمتلكون المؤهلات العلمية والتربوية والكفايات التي تؤهلهم للعمل في المرحلة الثانوية، إضافة إلى اتجاهاتهم الإيجابية نحو مهنة التعليم، وتعاونهم مع زملائهم في حل المشكلات التربوية التي تواجههم، وتبادل الأفكار العلمية التي من شأنها تحسين العملية التعليمية، وعلاقتهم الحسنة مع مديري المدارس الذين يتقنون بقدراتهم على صنع القرارات المتعلقة بعملهم التعليمي، وتعاونهم مع المجتمع المحلي لتحسين أداء الطلبة، وتبنيهم أفكاراً إيجابية عن إدارة الصف وتنظيمه، وتوظيف استراتيجيات التدريس الفاعلة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الغامدي (2018) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز، ودراسة أوغلو، وجانسوي، وبارلار (Turkoglu, Cansoy & Parlar, 2017) التي أوضحت نتائجها وجود علاقة إيجابية كبيرة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين والرضا الوظيفي، ودراسة خورشيد ودراسة قاسمي وأشرف (Khurshid, Qasmi & Ashraf, 2012) التي خلصت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الفاعلية الذاتية والأداء الوظيفي.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة زيادة اهتمام معلمي اللغة العربية بالتطبيق الأمثل لمهارات التواصل اللغوي في المراحل الدراسية المختلفة.
- دعوة وزارة التربية والتعليم العالي لإعطاء دورات تدريبية في الخط العربي لمعلمي اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة.

- الدعوة إلى أن يكون إتقان مهارات التواصل اللغوي معياراً أساسياً من معايير تعيين معلمي اللغة العربية لدى وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين.
- دعوة مشرفي اللغة العربية إلى ضرورة زيادة الاهتمام بالتطبيق العملي لمهارات التواصل اللغوي في أثناء زيارتهم الميدانية للمعلمين.
- ضرورة عقد دروس توضيحية يطبق من خلالها المعلمون لمهارات التواصل اللغوي ويتم بعد ذلك مناقشة الصعوبات التي تواجه تطبيقها في الميدان التعليمي.
- ضرورة تركيز وزارة التربية والتعليم العالي على تنمية الفاعلية الذاتية للمعلمين من خلال ورشات العمل، والدورات التدريبية، وإعطاء المعززات والمحفزات المادية والمعنوية بما يعود بالفائدة على زيادة الدافعية وإتقان الأداء.
- إعداد دراسة تتعلق بتقييم الأداء التدريسي وعلاقته بالفاعلية الذاتية لمعلمي اللغة العربية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين.

المراجع

- إبراهيم، صفاء محمود. (2016). فاعلية برنامج على نموذج مارزانو لتقويم المعلم في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية وتحسين تصوراتهم عن فاعلية أدائهم، مجلة القراءة والمعرفة - مصر، (172)، 23 - 11.
- بقيعي، نافذ احمد. (2016). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، دراسات-العلوم التربوية-الأردن، (2)43، 597-618.
- البلهان، عيسى محمد. (2014). اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المجالات القرائية والأدبية للصف الثاني الثانوي بدولة الكويت: دراسة ميدانية، العلوم التربوية-مصر، (2)22، 469-502.
- الخياط، ماجد محمد. (2010). أساسيات القياس والتقويم في التربية. الأردن: دار الولاية للنشر والتوزيع.
- زهران، نورا محمد أمين. (2018). تدريس النصوص الأدبية في ضوء مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة - مصر، (196)، 179-271.
- الشرفات، أحمد طلب. (2017). الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية واتجاهاتهم نحو التدريس في مديرية التربية والتعليم لمنطقة البادية الشمالية الشرقية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد، اللاذقية - سورية، (6)39، 45 - 62.
- عاشي، ابتسام (2013). تقويم الأداء اللغوي للطالبات لمعلمات الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء احتياجاتهن اللغوية، مستقبل التربية العربية - مصر، (83)20، 143 - 196.
- عباس، بسام عبد الخالق. (2008). تقويم مستوى الطلبة المطبقين في الأداء اللغوي، مجلة كلية التربية - جامعة بابل: العراق، (2)، 473 - 482.
- عبد الجواد، إياد وقنديل، أنيسة. (2015). تقييم الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد بمدارس التعليم العام وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية - فلسطين، (12)3، 259 - 296.
- علام، صلاح الدين. (2000) القياس والتقويم التربوي والنفسي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العيسوي، عبد الرحمن. (2003) الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية، الإسكندرية: منشأة المعارف بالإسكندرية.
- الغامدي، منيرة فايز. (2018). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بدافع الانجاز لدى معلمات محافظة بلجرشي بمنطقة الباحة، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية - المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية - مصر، (10)، 12 - 63.
- الفيهي، محمد مشاعل. (2017). مستوى الممارسات التدريسية لمهارات اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية من وجهة نظر المعلمات المتعاونات واتجاهاتهن نحو مهنة التدريس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (13)25، 88 - 105.
- الكتيري، سعود بن ناصر إبراهيم. (2011). مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض عن فاعلية ادائهم التعليمي وفق مقياس الفاعلية (TSES)، مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، (4)12، 167 - 191.
- النصار، صالح بن عبد العزيز. (1429). تقويم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- العلوم الإنسانية والاجتماعية، (10)، 78 - 137.
- النعمي، أحمد حسن (2017). فاعلية برنامج مقترح قائم على تكامل فنون اللغة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بالعراق، مجلة القراءة والمعرفة - مصر، (189)، 86 - 117.
- هلال، هدى محمود. (2014). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاحتياجات التدريبية لتنمية مهارات التواصل اللغوي لدى المعلم

الجامعي في ضوء التعلم الذاتي، مجلة التربية- جامعة الأزهر - مصر، 4(159)، 163-208.
وزارة التربية والتعليم العالي. (2018). الإدارة العامة للتخطيط التربوي. غزة.

- Anthony, R. & Artino, Jr. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice, Perspectives on Medical Education, 1(2): 76- 85.
- Ball, Jeanette. (2010). An Analysis of teacher Self- Efficacy, Teacher Trust and Collective Efficacy In A South West Texas School District, Unpublished doctoral study, Texas A&M University.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.). Handbook of principles of organization behavior, Oxford. UK. Blackwell, 120-136.
- Drost, Ellen. (2000). Validity and Reliability in Social Science Research, California State University, Los Angeles, Education Research and Perspectives, 38 (1) 105 – 112.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations, The New Educational Review, 21(2): 17-30.
- Khan, A. & Khan, S. & Islam, S. & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success, Journal of Education and Practice, ISSN 2222-1735, 8(1), 18-21.
- Khurshid, F.& Qasmi, F. & Ashraf, N. (2012). The relationship between teacher's self-efficacy and their perceived job performance, Interdisciplinary journal of contemporary research in business, 3(10), 204- 223.
- Loraine, C. (2015). Under standard Teaching Efficacy Within A Caribbean Context, Caribbean Curriculum, (23),121–141.
- Low, L. & Chong, S. & Ellis, M. (2014). Teachers' English communication skills: Using IELTS to measure competence of graduates from a Singaporean teacher education program, Australian Journal of Teacher Education, 39(10), 63- 76.
- Norton, S. (2013). A phenomenological investigation into the self-efficacy Beliefs of teachers who have persisted in the teaching Profession. PhD dissertation, Liberty University. USA.
- Pendergast, D. & Garvis, S. & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers, Australian Journal of Teacher Education, 36(12), 45-56.
- Saefo, F. & Amankwah, F. & Sam, F. & Konin, D. (2015). Teachers' Self-efficacy Beliefs: The Relationship between Gender and Instructional Strategies, Classroom Management and Student Engagement, GJDS, 12(1), 21-32.
- SkaalviK, E. & Skaalvic, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations, Teaching and Teacher Education, (26), 1059-1069.
- Sullivan, J. & Niemi, R. (2009). Reliability And Validity Assessment, London, University Of Minnesota.
- Tschannen, M. & Woolfolk, H. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, Teaching and Teacher Education, 17(7), 783-805.
- Turkoglu, m. & Cansoy., R., Parlar., H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self efficacy and Job Satisfaction, Universal Journal of Educational Research, 5(5), 765-772.
- Wood, L. & Hartshorne, M. (2017). Literacy: The role of communication skills, Mental Health in Schools: Good Practice in Building Resilience, A one- day conference, 29th June, Maple House. Birmingham.

The Linguistic Communication Skills of Arabic Language Teachers in Gaza Strip and the Relation to their Perceptions for Performance Efficacy

*Omar Ali Dhlan **

ABSTRACT

The study aimed at evaluating the linguistic communication skills of Arabic language teachers at Gaza strip in light of gender and years of experience variables. The study also reveals the relationship to their perceptions of performance efficacy. The study used the descriptive methodology. To achieve the aim of the study, the researcher utilized two tools: an observation card and self-efficacy scale applied by two supervisors of Arabic Language in the second semester for the academic year (2017-2018) on a random sample consisting of (60) male and female teachers at the secondary stage distributed equally into two groups. The results of the study showed that the practices of the sample for language communication skills were high with an average of (3.96). Thus, the study findings also show that listening skills dimension got the first rank whereas reading skills dimension got the second rank and the dimension of writing skills got the third rank, while speaking skills dimension got the fourth rank. The findings also did not demonstrate statistically significant differences in assessing estimations of the linguistic communication skills attributed to gender and years of experiences variables except the dimension of linguistics skills related to writing in favor of females. The results showed that self-efficacy for the teachers were high with a mean (4.19). that's why, the efficacy dimension in utilizing teaching strategies got the first rank, and the efficacy dimension in participating students in the instructional process got the second rank, while effectiveness dimension in classroom management got the third rank. Moreover, the findings also demonstrated high positive correlational relation among the linguistic communication skills and self-efficacy which was estimated with (0.81).

Keywords: linguistic communication skills ,Arabic language teachers , Performance efficacy ,Secondary stage.

* Al-Aqsa university, Gaza, Palestine. Received on 14/10/2018 and Accepted for Publication on 6/3/2019.