معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة وعلاقتها بتصوّراتهم لفاعليّة أدائهم التعليميّ

د. محمد فؤاد الحوامدة
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة اليرموك
drmhjo@hotmail.com

معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة وعلاقتها بتصوّراتهم لفاعليّة أدائهم التعليميّ

د. محمد فؤاد الحوامدة
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة اليرموك

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة، والكشف عن تصوّراتهم لفاعليّة أدائهم التعليميّ، وهدفت كذلك إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية -إن وجدت- بين معتقدات المعلمين حول الكتابة وتصوّراتهم لفاعليّة أدائهم التعليميّ. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس المعتقدات حول الكتابة، الذي طوّره وايت وبرونينغ (White & Bruning, 2005)، وتكوّن المقياس من (١٩) فقرة موزعة في مجالين، هما: المعتقدات النقليّة، والمعتقدات التحويليّة. واستخدم أيضًا مقياس فاعليّة الأداء التعليميّ (TSES) الذي طوّره تشانن-موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)، وتكوّن المقياس من (٢٤) بندًا موزعة في ثلاثة مجالات، هي: فاعليّة تنشيط المتعلّم، وفاعليّة استراتيجيات التعليم، وفاعليّة إدارة الصف، ولكلّ مجال ثمانية بنود. تكوّنت عينة الدراسة من (٨١) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربيّة في مديرية التربية والتعليم لواء بني عبيد، اختيروا بالطريقة العشوائيّة. وبعد أن تمّ إجراء التحليلات الإحصائيّة المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة أن معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة على فقرات المقياس مجتمعة، وعلى مجال المعتقدات التحويليّة كانت ضعيفة، أمّا في مجال المعتقدات النقليّة فجاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج أن معلمي اللغة العربيّة يرون فاعليّة أدائهم بشكل عام وعلى المجالات الثلاثة (تنشيط المتعلّم، واستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف) أقل من المتوسط، ولم يتجاوز أيّ مجال من هذه المجالات مستوى جيد الفاعليّة. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة بين معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة وتصوّر المعلمين لفاعليّة أدائهم التعليميّ. وفي ضوء نتائج الدراسة قدّم الباحث مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: معتقدات المعلمين، معلمو اللغة العربيّة، مهارة الكتابة، فاعليّة الأداء التعليميّ.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٨/١/٣٠م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٨/٩/١٠م

Arabic Language Teachers' Perceptions of Writing and its Relationship to the Efficiency of Educational Performance

Dr. Mohammad F. Al-Hawamdeh
Faculty of Education
Yarmouk University

Abstract

This study aims at examining the perceptions of Arabic language teachers about writing as well as the teachers' perceptions of their educational performance. The study also explores the relationship, if any, between the teachers' writing perceptions and their personal understanding of efficacy. To achieve the study's objectives, the study utilizes the Writing Beliefs Inventory of White & Bruning (2005), which consists of 19 sections that are divided into two types: transmission and transactional perspectives. Moreover, the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001), is employed, and this scale includes 24 sections equally divided to cover three fields (i.e. 8 sections per field): efficacy of student engagement, efficacy of instructional strategies, and efficacy of classroom management. The study sample consists of 81 randomly selected male and female Arabic language teachers from Bani Obeid Education Directorate. According to the statistical analyses of the research, the Arabic language teachers' writing perspectives are low in terms of the overall scale as well as the transactional perspectives. In contrast, the transmission perspectives are found to be moderate. The results also indicate that the Arabic language teachers are below the average in terms of their overall performance efficacy in the three fields (i.e. student engagement, instructional strategies, and classroom management) with none exceeding the 'good' level of efficacy. Furthermore, the study shows a statistically-significant positive correlation between the Arabic language teachers' writing perceptions and the teachers' personal sense of self-efficacy. Based on these findings, the study concludes with a set of recommendations.

Keywords: Teachers' beliefs; Arabic language teachers; writing skills; teaching efficacy.

معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة وعلاقتها بتصوّراتهم لفاعليّة أدائهم التعليميّ

د. محمد فؤاد الحوامدة
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة اليرموك

المقدمة

للكتابة في تعليم فنون اللغة مقام بالغ الأهمية؛ ولعلّ معظم فنون اللغة ومهاراتها تنصب في النهاية في التحدّث والكتابة، وتهدف إليهما، وتتضافر على إتقانهما؛ لذا تعدّ ثمرة الثقافة الأدبيّة واللغويّة. فالكتابة ضرورة حيويّة للفرد والمجتمع، وعنصر مهم من عناصر النجاح التي لا يستغني عنها الإنسان في أي طور من أطوار حياته، فضلاً عن أن الكتابة حفظت تراث الأمم من الضياع، وقد حضّ الإسلام على تعلّم الكتابة وتعليمها، وأولى هذا الجانب عناية عظيمة، فقد أقسم الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم بالقلم فقال: (ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ) (سورة القلم، آية ١)، فهذا القسم هو تعظيم لقيمة القلم والكتابة وتوجيه إليهما، وإظهار لدور الكتابة المقدّر في علم الله، وذلك يتطلب نمو هذه المهارة وانتشارها في الأمة الإسلامية؛ لتقوم بنقل العقيدة الإسلاميّة وإعمار الأرض، وتنهض بقيادة البشريّة قيادة رشيدة .

أمّا في القرن الحادي والعشرين فقد أولت معظم نظم التعليم في الدول المتقدمة عناية خاصة بتعليم المهارات اللغويّة بشكل عام؛ لما لها من أهمية بالغة في الحياة، فقد أظهر تقرير اللجنة الوطنيّة الأمريكيّة للكتابة (٢٠٠٥) أن الاقتصاد الأمريكيّ ينفق ما يقرب من (٣,١) مليار دولار سنويًا على توفير حلول لمشكلات الكتابة، ويشير ما يقرب من نصف موظفي القطاعين الحكومي والخاص إلى دور المهارات الكتابيّة للموظف عند اتخاذ قرارات ترقية أو ترفيع الموظفين. لذلك، فمن الواضح أن القدرة الكتابيّة المحدودة يمكن أن تعيق التقدم الاقتصاديّ والاجتماعيّ للولايات المتحدة الأمريكيّة (National Commission on Writing, 2005).

ولم يعد ينظر إلى الكتابة على أنها مجرد معرفة نقش الحروف على الورق، ولكنها أصبحت عملية معقّدة ومتعدّدة الجوانب، تتمثّل في "إعادة ترميز للغة المنطوقة، في شكل خطّي على الورق؛ من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام معروف اصطلح عليه أهل اللغة؛ بحيث يعدّ كل شكل من هذه الأشكال مقابلاً لصوت لغويّ يدلّ عليه؛ وذلك بغرض نقل الأفكار والآراء والمشاعر، من كاتب إلى قراء، بوصفهم مستقبلين" (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢، ١١).

فالكتابة من أبرز أنماط النشاط اللغويّ، فهي تستند إلى عمليّات ذهنيّة في غاية الصعوبة والتعقيد، تقوم على الإبداع، وتتحول فيها الأفكار والمعاني والصور الذهنيّة المجردة لدى الكاتب إلى رموز خطيّة في صورة من صور التعبير الكتابيّ المؤثرة (نصر، ١٩٩٩). فالأعمال الكتابيّة ذات طبيعة خلاقة تستدعي إعمال الذهن، وعمق المعالجة، وحسن التناول للموضوع أو المشكلة مدار الكتابة (Zamel, 1992).

وقد تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكتابة، وتباينت في بعض الأحيان، وهذا الاختلاف يعكس ما لهذه المهارة من أهمية في العمليّة التعليميّة، فقد نظر إليها كلّ باحث من زاوية تختلف عن نظرة الآخر لها، فالكتابة عمليّة ذهنيّة مركّبة تتطلّب معرفة متنوّعة. فتعرّف الكتابة بأنها "عبارة عن مهارة عقليّة وجدانيّة أو شعوريّة تتصل بتكوين الأفكار عن موضوع أو قضية ما، ومهارة عقليّة يدويّة تتصل بوضع الأفكار على الورق وفق قواعد معينة للسلامة والتنظيم والوضوح والجمال" (مدكور، ٢٠٠٧، ٢٢٩). وتُعرّف الكتابة كذلك بأنّها "نشاط عقليّ أدائيّ لتشكيل منتج كتابيّ" (Petty & Jensen, 1980, 362). وعُرّفت أيضًا بأنّها "أداء لغويّ، جوهره معلومات وأفكار ومشاعر، وظاهره حروف مرسومة وعلامات محدّدة، وكلاهما؛ الجوهر والمظهر، منظّم ومحكم؛ بهدف تنظيم الاتصال، وتجويد التعبير"؛ أو هي "عملية تحويل الأفكار، والمعلومات، والآراء الموجودة في الذهن (غير المرئية) إلى عمل مكتوب، يترجمها في صورة مرئية"؛ لذلك، فأساس الكتابة عميق هو الأفكار، وظاهرها مُعلن هو الخطّ (فضل الله، ٢٠٠٣، ١٥).

وفي المقابل، تعدّ دراسة معتقدات المعلمين مسألة حيويّة للممارسة التربويّة، وربما تكون المقياس الأكثر وضوحًا لملاحظة المعلم، وتوجيه نموه مهنيا؛ ففهم هذه المعتقدات وسيلة فاعلة لتحديد نوعية تفاعل المعلم وأدائه في أي مدرسة (Kagan, 1992). وتؤكد الدراسات ضرورة قياس تصوّرات المعلمين باعتبار حجم تأثيرها في أدائهم التعليميّ وفي تحصيل طلبتهم (Protheroe, 2008). وقد أظهرت نتائج دراسة تشانغ (Zhang, 2004) انسجامًا كبيرًا بين المعتقدات التي يتبناها (يعتنقها) ستة من مدرسي اللغة الإنجليزية لغة أجنبيّة وممارساتهم التدريسيّة الفعلية في غرفة الصف.

والأمر ذاته دعا كثيرًا من الباحثين في السنوات الماضية إلى دراسة إدراكات المعلمين ومعتقداتهم حول التعلّم والتعليم، والمتعلمين، والتأثير الذي قد يترتب في الممارسات التعليميّة، والأنشطة، ومخرجات التعلّم؛ للوصول إلى الممارسات التدريسيّة الفعّالة (Khanalizadeh & Allami, 2012; Burns, 1992). وتعمل هذه المعتقدات إطار عمل يوجّه سلوكات المعلمين وممارساتهم الصفيّة فيما بعد.

وفي المقابل، فإنّ المعتقدات من أصعب المفاهيم تعريفًا. فعلى الرغم من أن الأدب السابق قد أولى اهتمامًا كبيرًا بمعتقدات المدرسين، إلا أنه ليس هناك حتّى الآن تعريف واضح لمصطلح «المعتقد» (عشوش، ٢٠١٥؛ Savaci-Acikalin, 2009; Pajares, 1992). ويرى باجاريس أيضًا (Pajares, 1992, 307) "أن هناك صعوبة في دراسة معتقدات المدرسين تعود إلى مشكلات تعريفية (مشكلات في كيفية التعريف)، وإلى تباين الفهم فيما يتعلق بالمعتقدات وبنية (تراكيب) هذه المعتقدات بين الباحثين".

ولكن في المقابل، يعرّف بورج (Borg, 2001, 187) المعتقد بأنه "حالة ذهنية يشتمل محتواها على فكرة يعتقد حاملها بصحتها على الرغم من إدراك هذا الشخص لوجود معتقدات بديلة يحملها الآخرون". ويعرّف تومسون (Thompson, 1992, 129) المعتقدات بأنها "إيمان المعلم الذي يعدّ قضية معقدة تنطوي على جوانب مختلفة، ويعرّفها "بأنها وجهات النظر الشخصية، والمفاهيم، والنظريات التي يؤمن بها". ويرى باجاريس (Pajares, 1992) أن نظم المعتقدات تمثل موجهات شخصية يمكن من خلالها مساعدة المعلمين على تحديد وفهم العالم وأنفسهم.

فالمعتقدات تشكّل "ثقافة التدريس"، وهي تستند إلى أهداف المدرسين وقيمهم ووجهات نظرهم حول محتوى التدريس وعملياته، وتقوم كذلك على فهمهم الخاص لدورهم ضمن الأنظمة التعليميّة التي يعملون بها (Ghaith, 2004). وتتوسط المعتقدات بين المعرفة والسلوك بين الأفراد وأدائهم. فالمعتقدات هي المعرفة المرسخة، حيث تُظهر المعرفة ذات القيمة الأعظم التي جرى إثباتها بالتجربة من خلال الممارسة (Larenas, Hernandez, & Navarrete, 2015). وهذا ما يؤكده كلارك وبيترسون (Clark & Peterson, 1986) أن معتقدات المعلمين تتكون بشكل رئيس من مجالين، هما: معارف المعلم، وسلوكاته وقراراته التدريسيّة.

وبناءً على ذلك يمكن القول، بأنّ معتقدات المدرسين تخلق شبكة من العلاقات التي من شأنها بناء الثقافة على مستوى المدرسة وعلى المستوى الاجتماعيّ فيها، وهي الثقافة التي تؤثر في كيفية ممارسة معظم المعلمين للتدريس وعلى المعتقدات التي يعتنقها المدرسون جمعيًا وفرديًا. ويؤكد بورج (Borg, 2001, 186) "أنّ الاعتقاد هو فكرة مقترحة قد يتم اعتناقها بصورة واعية أو غير واعية، وهي ذات طبيعة تقييميّة من حيث إنه يتم قبول صحتها من الفرد، وبالتالي فإنها تكتسب التزامًا عاطفيًّا وتتشبع به، وتكون دليلاً إرشاديًّا للفكر والسلوك".

وفي المقابل، هناك تياران للأبحاث حول معتقدات الكتابة، فالتيار الأول امتداد للأبحاث حول المعتقدات المعرفية (Epistemology)، ويميل إلى الاعتقاد بأن المعرفة أولية ومعقدة ومستمدة من الملاحظة والمنطق العقلي. بينما تضرب جذور التيار الثاني في الأبحاث عن الكتابة

ومعرفة القراءة والكتابة والنظرية الاجتماعية المعرفية، وأصل ممارسة الكتابة والتقاليد المتبعة في تدريس الكتابة (Sanders-Reio, 2010). من هنا، تؤدي المعرفة والاتجاهات والمعتقدات التي يحملها المعلم حول الكتابة دورًا مهمًا في تحديد كيفية تنفيذ عملية الكتابة، وفي تحديد الشكل النهائي للمنتج المكتوب (Graham et al., 1993). فمعتقدات المعلم ومعرفته وتفكيره في مهارات الكتابة وتدريسها، تعدّ من الجوانب المهمة في معرفته للإستراتيجيات والطرائق المناسبة لتنمية المهارات الكتابيّة (Khanalizadeh & Allami, 2012).

ويؤكد ساندرز-ريو (Sanders-Reio, 2010) أن المعتقدات حول الكتابة تتمثل في تصوّرات الكتّاب حول ماهية الكتابة الجيدة وماهية الشيء الذي يفعله الكتّاب الجيدون، بما في ذلك نجاعة استراتيجيات وعمليات الكتابة المتعددة. وقد قسم غراهام وزملاؤه (Graham et al., 1993) مهارات عملية الكتابة إلى مجموعتين، المهارات الآلية (الميكانيكيّة)، وهي مهارات سطحيّة ومحليّة، وتعتمد المهارات الآلية على القواعد (محكومة بالقواعد)، والمهارات الموضوعيّة (الجوهريّة)، وهي مهارات عالميّة (شموليّة)، وعلى قدر أكبر من البنائيّة، وتتطلب البصيرة والقدرة على الحُكم. وهي ذاتها يسميها سيلفا (Silva, 1990) المدخل التقليديّ، والمدخل التكويني.

ووصف رانكين وبرونينغ وتيم وكاتكانانت (Rankin, Bruning, Timme, & Katkanant, 1993) المهارات الآلية بأنها تمثل النظرة التقليديّة، وقد وصفوا التهجئة (الإملاء) بأنها "مهارة فرعية تأسيسيّة ينبغي أن تُبنى عليها عمليات الكتابة الأعلى (الموضوعيّة أو الجوهريّة). وينعكس هذا التقسيم للمعتقدات غالبًا في طرائق التدريس التربويّة للكتابة، فتركز المعتقدات التقليديّة على ممارسة تمارين الأساسيات كالإملاء والقواعد والترقيم إلى أن يتقنها الطلبة. في حين يرى المنهج البديل أن مهارات الإملاء أمر ثانوي في مهمة استخدام اللغة لإنشاء المعنى. ووفقًا لهذه النظرة، فإن التركيز ينبغي أن ينصب على القضايا الموضوعيّة الجوهريّة، سواء أكانت قضايا عامة مثل الوضوح وجودة الحجة (الرأي الجدلي)، أم قضايا محددة ومرتبطة بنوع الكتابة عوضًا عن مهارات الترقيم والقواعد النحويّة. وبالنسبة للذين يتبنون هذا الرأي، فإن "الأساسيات" كتابة القصة –على سبيل المثال– هي الحبكة وتطوير الشخصيات وليس الترقيم والإملاء.

وقد طوّر وايت وبرونينغ (White & Bruning, 2005) مقياسًا للمعتقدات حول الكتابة، تضمن نوعين من المعتقدات الضمنية حول الكتابة، المعتقدات النقليّة (Transmissional)، والمعتقدات التحويليّة (Transactional)، مفترضين أن هذه المعتقدات تؤثر في مستوى انخراط الكاتب في مهمات الكتابة.

وأجرى وايت وبرونينغ (White & Bruning, 2005) دراسة بحثية حول العلاقة بين معتقدات الكتابة، بما في ذلك النجاعة الذاتيّة في الكتابة والأداء الكتابيّ لمتعلمين من المرحلة ما بعد الثانويّة. وقد أجريا دراسة كمية من خلال ثلاثة اختبارات أظهرت المعتقدات الضمنيّة لدى المتعلمين حول صعوبة الكتابة، واتجاهاتهم نحو الكتابة، ونجاعتهم الذاتيّة في مجال الكتابة. استنتج الباحثان أن لمعتقدات المتعلمين حول الكتابة أثرًا كبيرًا جدًا في نوعية (جودة) كتاباتهم. ومن ثم، يشجّع الباحثان مدرسي الكتابة على إيلاء الاهتمام بمفاهيم المعتقدات والنجاعة الذاتيّة لدى طلبتهم بحيث يتم تصميم نماذج مدمجة للكتابة لتلبية احتياجات الكتابة الفرديّة لطلبتهم.

وقد طبّق وايت وبرونينغ (White & Bruning, 2005) هذا النموذج، فقاما بتعريف الكتّاب الذين يمتلكون المعتقدات النقليّة العالية على أنهم هؤلاء الكتّاب الذين ينظرون للكتابة كوسيلة لنقل المعرفة الموثوقة (ذات السلطة والصحة العالية) إلى القراء في المقام الأول، مع التعبير بقدر ضئيل جدًا (الحد الأدنى) عن آراء الكاتب وأفكاره الخاصة. في المقابل، فهم ينظرون إلى الكتّاب الذين يمتلكون المعتقدات التحويليّة على أنهم هؤلاء الكتّاب الذين يعتقدون أن الكتابة وسيلة لدمج ما قد تعلّموه حول موضوع ما مع معرفتهم المسبقة، أو يطبقون ما يتعلّمونه من سلطات المعرفة الموثوقة على قضايا ذات أهمية شخصية.

وتشتمل العناصر النقليّة على "الهدف الرئيس من الكتابة، وهو تزويد الآخرين بالمعلومات" و"ينبغي أن تركّز الكتابة على المعلومات في الكتب والمقالات". في حين تشتمل العناصر التحويليّة على عناصر مثل: "تساعدني الكتابة على فهم ما أفكر به بصورة أفضل"، و"من المهم تطوير نمط كتابة مميّز ومختلف".

تأسيسًا على ما سبق، يرى الباحث أهمية كبيرة ومؤثرة للبحث في معتقدات المعلمين حول الكتابة، وربط ذلك بتصوّراتهم لفاعليّة أدائهم؛ بسبب طبيعة العلاقة بين هذه المعتقدات وبين الأداء، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن فعالية المعلم تتأثر بالمعتقدات التربويّة، وأساليب التحفيز؛ الذي يؤثر بدوره في نتائج الطلبة ودافعيتهم وانجازاتهم (Fives & Alexander, 2004)، فالمعلمون الذين لديهم إحساس قوي بالفعالية يميلون إلى إظهار مستويات أعلى من التخطيط والتنظيم والحماس، وقضاء مزيد من الوقت في التدريس في المجالات التي يكون فيها شعورهم بالفعالية أعلى، والعكس صحيح أيضًا، فانخفاض الكفاءة يؤدي إلى جهد أقل، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف نتائج التدريس (Hoy, 2004). وأظهرت الدراسات أن المدرسين الذين يمتلكون معتقدات نظريّة واضحة المعالم يدرّسون بطريقة تنسجم مع تلك المعتقدات (Northcote, 2009). ودلّت نتائج دراسة جونسون (Johnson, 1992) أيضًا على أن المدرسين

اعتنقوا معتقدات واضحة المعالم ممّا صنفهم في واحد من هذه الأقسام (الفئات) المنهجية. علاوة على ذلك، وجدت جونسون عن طريق الملاحظة الصفيّة أن الممارسات الصفيّة لهؤلاء المدرسين كانت متسقة مع معتقداتهم. ويؤكد باندورا أيضًا (Bandura, 1997) أن تصوّرات المعلمين للفاعليّة الذاتيّة تؤثر في الإنجاز.

ويعود هذا إلى حقيقة أن المدرسين ينقلون اتجاهاتهم حول الكتابة إلى طلبتهم؛ فالمدرسون الذين لا يحبّون أن يكتبوا، يطلبون إلى طلبتهم أن يكتبوا بقدر أقل من المدرسين الذين لديهم اتجاهات إيجابيّة نحو الكتابة (Claypool, 1980). فعندما تكون قناعة المعلمين بفاعليّتهم ضعيفة؛ تضعف جهودهم المبذولة، وتقل المثابرة تبعًا لذلك؛ ممّا يؤدي إلى مخرجات تعليميّة ضعيفة (Hoy, 2004 Pajares, 1992; Johnson, 1992).

ولا يقتصر الأمر على التدريس، بل ينعكس أيضًا على عملية التقويم، فمعتقدات المدرسين تؤثر في ممارساتهم في التقييم، فكلما زاد عدد المعتقدات التقليديّة لدى المدرسين، زاد تركيزهم على الأداء النسبيّ في التقييم الذي يقدّمونه لأولياء الأمور. وكلما كانت معتقدات المدرسين بنائيّة وقائمة على التحريّ والتقصيّ، زاد تركيزهم على الجهد المبذول والإبداع والاستقلاليّة في تقييمهم للطلبة (Stipek et al., 2001).

وقد أشارت بعض الدراسات الأخرى إلى أن غياب الانسجام بين معتقدات المدرسين من جهة وممارساتهم داخل غرفة الصف من جهة أخرى، قد يمثل فرصة لتفسير عملية تعلّم اللغة وتدريسها بشكل أعمق (Northcote, 2009)، الأمر الذي دعا خانالیزادیه وآلامي (Khanalizadeh & Allami, 2012) إلى التأكيد أن صعوبة تعلّم الكتابة مقارنة بالمهارات اللغويّة الأخرى يمكن أن تعزى إلى تأثير معتقدات المعلمين حول الكتابة. وأظهرت نتائج دراسة العتيبي (٢٠١٨) أن معتقدات المعلمات لتقديرات أثر تعلّم الأطفال للغات الأجنبيّة في المهارات اللغويّة للغة العربيّة، كانت عالية. وحدّد باندورا (Bandura, 1997) عدّة مصادر لتوقعات الفاعليّة، هي: التجارب المربّية (المصدر الأقوى)، والفسيولوجية والعاطفية، والقناعات والمعتقدات. وأظهرت نتائج دراسة كوهلر (Koehler; 2006) أن الفاعليّة التعليميّة تزداد بازدياد مستوى التعليم وسنوات خبرة المعلم.

ويأتي ذلك كلّه منسجمًا مع ما قام به روس (Ross, 1994) فقد استعرض (٨٨) دراسة تتناول فاعليّة المعلم، وتحديد الصلات المحتملة بين شعور المعلمين بالفاعليّة وسلوكياتهم. واقترح روس (Ross) أن المعلمين الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الفاعليّة هم أكثر عرضة لتعلّم واستخدام أساليب واستراتيجيات جديدة للتدريس، واستخدام تقنيات الإدارة التي تعزز استقلالية الطلبة، وتقديم مساعدة خاصة للطلبة منخفضي التحصيل، وبناء تصوّرات الطلبة

الذاتيّة لمهاراتهم الأكاديميّة، وتحديد أهداف يمكن تحقيقها، والاستمرار في مواجهة فشل الطالب.

من هنا، فإن موضوع الفاعليّة الذاتيّة للمعلم وقدرته قد أخذ جانبًا مهمًا من الدراسات والبحوث التربويّة، وقد أسهمت نظرية التعلّم الاجتماعي (Social Learning Theory) الذي يعدّ باندورا (Bandura) أشهر منظريها، في طرح مفهوم فاعليّة الذات (Self-Efficacy)، فهو يرى أن للأفراد نظامًا ذاتيًا يمكنهم من التحكم في أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، ففاعليّة الذات تمثّل مرآة معرفيّة للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة (Bandura, 1997).

وعرّف ريجيه وجلانسي (Regeh & Glancy, 2000, 335) الفاعليّة الذاتيّة "بأنّها عملية معرفيّة عاملة تحدث توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حلّ المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة". ويعرّفها باندورا (Bandura, 1997, 192) بأنّها "مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، التي تعبّر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدى الصعاب، ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها". ويعرّفها ميفيس (Mavis, 2001, 95) "بأنّها حكم شخصي للفرد حول قدراته في أداء مهمة معينة بنجاح".

وبناءً على تلك الجهود والمحاولات العلميّة، قام كل من تشانن-موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) بتحليل الأدوات السابقة والمستخدمة في قياس الفاعليّة ودراسة الملحوظات العلميّة تجاهها، ومن ثم محاولة بناء أداة أكثر إجرائيّة في قياس مفهوم فاعليّة المعلمين. ولتحقيق ذلك، اعتمدا إطارًا نظريًا محددًا لمفهوم فاعليّة المعلمين بحيث ركز المفهوم على ما يقوم به المعلم في ثلاثة جوانب: فاعليّة تنشيط المتعلّم (Efficacy for Student Engagement)، وفاعليّة استراتيجيات التعليم (Efficacy for Instructional Strategies)، وفاعليّة إدارة الصف (Efficacy for Classroom Management). ولم يكتفِ الباحثان بالتأطير النظري للأداة بل أتبعا ذلك بتجريب الأداة في ثلاث دراسات أجريت بشكل تتابعيّ بنائيّ بحيث تتمّ مراجعة نتائج تطبيق الأداة في كل دراسة؛ إذ كانت الأداة (٥٢) بندًا، وبعد تجريبها للمرة الأولى أصبحت (٣٢) بندًا، ثم أصبحت (١٨) بندًا في التجربة الثانية لتصبح (٢٤) بندًا وباسم (Teachers' Sense of Efficacy Scale)، ويرمز لها اختصارًا (TSES). وقد طبقت الأداة واستخدمت في كثير من الدراسات وترجمت إلى عدّة لغات (الكثيري، ٢٠١١). ومن هذه الدراسات الدراسة التي أجراها الكثيري (٢٠١١) لقياس تصوّر معلمي المرحلة الثانويّة لفاعليّة أدائهم التعليميّ في استراتيجيات التعليم، وإدارة الصف،

وتنشيط الطالب، وذلك من خلال استخدام مقياس الفاعليّة (TSES). تكونت عينة الدراسة من (٧٥٣) معلمًا في مدينة الرياض. تبيّن أن المعلمين يرون فاعليّة أدائهم بشكل عام (فوق المتوسط)؛ لكنها لم تتجاوز مستوى (جيد) في أيٍّ من محاور الأداة.

أما دراسة السريع والكثيري (٢٠١٣) فقد هدفت إلى التعرف إلى مدى تطبيق معلمي القراءة في الصفوف الأولية لإجراءات تعليم المفردات اللغويّة، وعلاقة ذلك بتصوّرات فاعليّة أدائهم؛ باعتبار أن أداء المعلم يتأثر سلبًا أو إيجابًا بمدى تصوّراته وقناعاته بقدراته الذاتيّة. وقد اعتمدت الدراسة على أداتين: الأولى استبانة تقويم ذاتيّ من تصميم الباحثين، وتتعلق بإجراءات تعليم المفردات اللغويّة، والأداة الأخرى مقياس تصوّر المعلمين لفاعليّة أدائهم التعليميّ (TSES). جرى تطبيقهما على (٨٩) معلمًا في مدينة الرياض. بيّنت نتائج الدراسة أن تصوّرات المعلمين لفاعليّة أدائهم كانت متوسطة، وأن هناك علاقة إيجابيّة بين تلك التصوّرات ومستوى إجراءات تعليم المفردات اللغويّة؛ فكلما تحسنت تصوّرات المعلمين لفاعليّة أدائهم تحسن مستوى تنفيذهم لإجراءات تعليم المفردات اللغويّة.

وأجرى خان علي زاده وعلامي (Khanalizadeh & Allami, 2012) دراسة تناولت معتقدات تدريس الكتابة لدى المدرسين الإيرانيين للغة الإنجليزية لغة أجنبية. تكونت عينة الدراسة من (١٢٢) مدرسًا تم اختيارهم عشوائيًا من ضمن مدرسي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في معاهد لغة خاصة، جرى توزيع الاستبانات على المشاركين وتحليلها لمعرفة ماهية التصوّرات التي يحملها المشاركون حول الكتابة سواء أكانت تصوّرات بُنيويّة (قائمة على الشكل/البنية)، أم تصوّرات منهجية (تصوّر الكتابة كعملية)، أو تصوّرات اجتماعية. وأشارت النتائج إلى أن معظم المدرسين كانوا انتقائيين من حيث توجههم، إلا أن التوجه الشكلي كان الأكثر شيوعًا.

وهدفت دراسة لارياس وهيرناندیز ونافاريتي (Larenas, Hernandez, & Navarrete, 2015) إلى التعرف إلى المعتقدات التي تحملها مجموعة تتكون من (١٦) مدرسًا تشيليًا للغة الإنجليزية لغة أجنبية ممن يدرسون في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن المعتقدات متجذرة في ذاكرة المحتوى الدلاليّ للمعلمين على شكل مفاهيم معرفيّة ووجدانيّة ذات درجات متباينة من الثبات والرسوخ بناء على الخبرات المهنيّة، أو الأكاديميّة، أو الشخصيّة التي شكّلت هذه المفاهيم.

أما دراسة بولتون (Boulton, 2003) فقد هدفت إلى تعرف العلاقة بين الفاعليّة الذاتيّة للمعلمين ودرجة تقبّل الطلبة للمعلم، ومقدرة المعلمين على تكييف استراتيجيات التعليم المتبعة والبيئة الصفيّة بما يتناسب مع تحقيق الأهداف التعليميّة وتعلّم الطلبة. تكونت عينة الدراسة

من (١٨٧) معلمًا من معلمي الصفوف الخمسة الأولى في ولاية لويزيانا الأمريكية، استجابوا لمقياس الفاعليّة الذاتيّة للمعلمين (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). توصلت الدراسة إلى وجود علاقة متوسطة بين الفاعليّة الذاتيّة للمعلمين ومقدرتهم على تكييف استراتيجيات التعليم الممارسة، ومعطيات البيئة الصفيّة بما يتناسب مع تعلّم طلبتهم، بينما ارتبطت هذه المقدرة بعلاقة قويّة مع مدى تقبّل الطلبة للمعلمين.

يمكن أن نستخلص من الأدب التربويّ والدراسات السابقة المتخصصة أهمية البحث في مجال تصوّرات المعلمين لفاعليّة أدائهم؛ لما لذلك من تأثير مباشر في أداء المعلمين التعليميّ وفي تحصيل طلبتهم؛ فكلما ازدادت قناعتهم بفاعليّة أدائهم ازداد مستوى أدائهم التعليميّ، وتحسّن مستوى تحصيل طلبتهم. ويمكن تفسير الأهمية التي يعوّل التربويون عليها في مجال التصوّرات بأنّ ذلك عائد إلى طبيعة مهنة التدريس؛ إذ تتنوع مهماتها وتتعدد؛ ممّا يتطلب مهنيّة عالية من المعلمين في كثير من المهارات، وحين يمتلك المعلم قناعة بقدرته على التغيير وتأثيره في تحصيل الطالب؛ فسيكون ذلك من أهم العوامل المؤثرة في تطوير أدائه، وزيادة فاعليّته (الكثيري، ٢٠١١).

وفي المقابل، يشير باجاريس (Pajares, 1992) إلى أن هناك علاقة قويّة بين المعتقدات التربويّة للمعلمين من جهة، وتخطيطهم لعملهم، واتخاذهم للقرارات التعليميّة، وممارساتهم الصفيّة، من جهة أخرى، فتؤدي المعتقدات التربويّة للمعلمين دورًا محوريًّا في اكتسابهم للمعارف، وتفسيرها، ومن ثم في سلوكهم التدريسيّ؛ ممّا يجعل الدراسات المعنية بالمعتقدات عظيمة الأهمية، فيتوقع أن تسهم في تحسين عمليات الإعداد المهنيّ للمعلمين، ومن ثم الارتقاء بممارساتهم الفعليّة.

وأظهرت دراسة باندورا (Bandura, 1989) أن إدراك الأفراد لفعاليتهم الذاتيّة يؤثر في أنواع الخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفعالية يضعون خططًا ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر، ذلك أن الإحساس المرتفع بالفعالية ينشئ أبنية معرفيّة ذات أثر فعّال في تقوية الإدراك الذاتيّ للفعالية. وهذا يتفق مع ما أكّده برندل (Brindle, 2013) من أن هناك علاقة بين معتقدات المعلمين حول قدرتهم على الكتابة من جهة، وتصوّرهم عن قدرتهم على تدريس الكتابة من جهة أخرى، فالمعلمون الذين لديهم فاعليّة أعلى من حيث قدرتهم على الكتابة سيكون لديهم درجة فاعليّة أعلى تمثل معتقدهم حول قدرتهم على تدريس الكتابة. من هنا، جاءت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة، وعلاقتها بتصوّراتهم لفاعليّة أدائهم التعليميّ.

مشكلة الدراسة

تشير ملحوظات الباحث خلال تدريسه لمساق مهارات تعبيريّة في المرحلة الجامعيّة بشكل خاص، أنّ بعض الطلبة لا يجيدون المهارات الأساسيّة للكتابة، ويشيع في كتاباتهم كثير من الأخطاء. ولاحظ الباحث أن لدى بعض الطلبة معتقدات مغلوطة حول الكتابة، فبعضهم يعتقد أن مهارات الكتابة فطريّة غريزيّة غير مكتسبة، ولديهم قناعات بعدم قدرتهم على تطوير قدرتهم على الكتابة. ويرى الباحث أن هذه المعتقدات ربّما تعكس ما اكتسبه هؤلاء الطلبة من معلميهم في المدرسة. وهذا ما أكّده باندورا (Bandura, 1997) أن النماذج والخبرات والتجارب التي يتعرض لها الطلبة تؤثر في معتقداتهم.

وقد أرجعت كثير من الدراسات ذلك إلى عدّة أسباب، منها ما يتعلق بالمعلم وطرائق التدريس، فقد أكّد ليرنر (Lerner, 2000) أنّ من الأمور المسؤولة عن صعوبات الكتابة لدى الطلبة، بعض طرائق التدريس وإستراتيجياته التي يستخدمها المعلّمون في عمليّة التدريس. وبالرغم من ذلك ركّزت الدراسات كثيرًا على طرائق التدريس، وقلّة قليلة منها اهتم بالمعلم ومعتقداته التربويّة بشكل عام، ومعتقداته حول المهارات اللغويّة والكتابة بشكل خاص. وفي حدود اطلاع الباحث لم تُجْرَ أيّة دراسة حول معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة في الأردن أو على المستوى العربيّ. فهناك حاجة لكم أكبر بكثير من المعلومات حول طبيعة هذه المعتقدات، والكشف عمّا إذا كانت هذه المعتقدات تؤثر في الأداء الكتابيّ، والآليات التي تؤثر من خلالها سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، فالحاجة ماسة إلى دراسات تساعد على تحسين الفهم لسلوكيات وخصائص كل من الطالب والمدرس التي تؤثر في المهارات الكتابيّة.

بالنظر إلى هذا الاهتمام بدور المعلمين وأثرهم في تحصيل الطلبة، تظهر الحاجة الماسة إلى إجراء الدراسات البحثيّة لتحسين الفهم للمعلمين من حيث قدراتهم وخصائصهم وتطورهم ومرونتهم (القابلية على التكيف) ودوافعهم المحفزة ومعتقداتهم حول النجاعة الذاتيّة. فما يزال هناك عدد كبير من الأسئلة التي تحتاج إلى إجابات حول التطوّر المهنيّ للمعلمين (قبل دخولهم إلى غرفة الصف وبعدها)، وحول ماهية المعرفة التي يحتاجها المعلمون كي يصبحوا "مؤهلين جدًا" وفاعلين، وحول ماهية العوامل أو الخصائص التي تؤثر في فاعليّة المعلم، وقدرته على التأثير إيجابًا في تحصيل الطلبة.

ولكن في المقابل يمكن القول أيضًا، إنّ مهارات الكتابة لم تَنَلْ الأهمية التي تستحقها، وأنّ الطرائق المتّبعة في تعليم المهارات الكتابيّة هي طرائق تقليديّة تعكس معتقدات وتصوّرات المعلمين أنفسهم حول الكتابة.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحاليّة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما معتقدات معلمي اللغة العربيّة في محافظة إربد حول الكتابة؟

٢- ما مدى تصوّر معلمي اللغة العربيّة في محافظة إربد لفاعليّة أدائهم التعليميّ وفق مقياس (TSES)؟

٣- هل توجد علاقة بين معتقدات معلمي اللغة العربيّة في محافظة إربد حول الكتابة وتصوّر المعلمين لفاعليّة أدائهم التعليميّ؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى التوصل إلى فهم أفضل لطبيعة معتقدات المعلمين حول الكتابة، من خلال الكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربيّة في محافظة إربد حول الكتابة، وسعت إلى معاينة العلاقة بين معتقدات المعلمين وتصوّراتهم لفاعليّة أدائهم التعليميّ في (فاعليّة تنشيط المتعلّم، وفاعليّة استراتيجيات التعليم، وفاعليّة إدارة الصف).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- تستمد الدراسة الحاليّة أهميتها من محاولتها توجيه اهتمام القائمين على مناهج اللغة العربيّة وكتبها وأساليب تدريسها في الأردن، إلى الاهتمام أكثر بمعتقدات المعلمين حول الكتابة، وأهمية معتقدات المعلمين كجانب مهم في تطبيق وتنفيذ التغييرات في المناهج والكتب المدرسيّة، وهو ما يتم تجاهله أحيانًا عند إدخال التغييرات التربويّة.
- تبرز أهميّة هذه الدراسة من خلال الكشف عن المعتقدات حول الكتابة فقد يسهم ذلك في فهم أفضل لعملية الكتابة، فالمعتقدات حول الكتابة تعكس وجهة نظر الفرد حول (ماهية الكتابة الجيدة، وماهية الشيء الذي يفعله الكتّاب الجيدون)، وقد يؤدي التحقيق في المعتقدات الكامنة وراء الممارسات الجيدة إلى اكتشاف معتقدات يمكن أن تكون بمثابة أسس في تعليم الكتابة؛ ممّا يساعد في تطوير تدريس مهارات الكتابة، وبناء الخطط المتعلقة بهذه المهارات؛ لرفع مستوى الطلبة فيها.
- تكشف هذه الدراسة – والدراسات الشبيهة لها – النقاب عن الحاجة إلى مزيد من الدراسات البحثيّة القائمة على غرفة الصف؛ لمساعدة المعلمين والإداريين والباحثين

والتربويين على اتخاذ قرارات مدروسة (واعية، مستنيرة) حول كيفية تحسين تعلّم اللغة العربيّة والسياسات اللغويّة.

- إثراء الأدب التربويّ بمزيدٍ من المعلومات حول موضوع معتقدات المعلمين حول الكتابة، وانعكاس ذلك على ممارساتهم التدريسيّة، وتسليط الضوء عليها من أجل الاهتمام بتدريسها على أسس علميّة وتربويّة حديثة.

التعريفات الإجرائيّة

- معتقدات المعلمين حول الكتابة: يقصد بها التصوّرات التي يحملها معلمو اللغة العربيّة حول الكتابة (المعتقدات النقليّة والمعتقدات التحويليّة). وتتحدّد في الدراسة الحاليّة بالدرجة التي يحصل عليها معلم اللغة العربيّة على المقياس الذي طوّره وايت وبرونينغ (White & Bruning, 2005)، المعدّ خصيصًا لهذا الغرض، ويمتاز بالخصائص السيكومترية اللازمة.
- تصوّر المعلمين للفاعليّة: يقصد به إجرائيًا تقييم المعلمين وحكمهم على قدراتهم وإمكاناتهم في ثلاثة جوانب: فاعليّة تنشيط المتعلّم، وفاعليّة استراتيجيات التعليم، وفاعليّة إدارة الصف، وفق مقياس (TSES) الذي طوّره تشانن-موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)، والمستخدم في هذه الدراسة، ويمتاز بالخصائص السيكومتريّة اللازمة.

حدود الدراسة محدّداتها

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحدّدات الآتية:

- اقتصار عينة الدراسة على معلمي اللغة العربيّة في مديرية التربية والتعليم لواء بني عبيد في محافظة إربد في الفصل الدراسيّ الأول ٢٠١٧/٢٠١٨.
- اعتماد هذه الدراسة على مقياسين، الأول: مقياس المعتقدات حول الكتابة، الذي طوّره وايت وبرونينغ (White & Bruning, 2005)، والثاني: مقياس فاعليّة الأداء التعليميّ (TSES) الذي طوّره تشانن-موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)، وما تحقق لهما من مؤشرات صدق وثبات.
- يتحدّد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائيّ بدرجة مماثلة المجتمع الخارجيّ لمجتمع الدراسة.

منهجيّة الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة ووفقًا لطبيعتها، استخدم الباحث المنهجيّة الآتية:

أولاً: منهج حلقة البحث: استخدم الباحث أسلوب حلقة البحث بدعوة ثلاثة زملاء من المختصين والخبراء في اللغة الإنجليزية، ومناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وقد تمَّ تحديد محاور اللقاء لتدور حول مقياس المعتقدات حول الكتابة، الذي طوّره وايت وبرونينغ (White & Bruning, 2005)، ومقياس فاعليّة الأداء التعليميّ (TSES) الذي طوّره تشانن-موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)، وإجراء عصف ذهني حولهما ومناقشتهما وتحليلهما، وطُلب إليهم بعد ذلك تدوين ملاحظاتهم ومناقشتها معًا، وإبداء الرأي فيها، وقد نتج عن ذلك أن قام أحد الزملاء بترجمة المقياسين إلى اللغة العربيّة، ومقارنة الترجمة بالنسخة الأصلية من زميل آخر، ثمّ مقارنة النسخة العربيّة من مقياس (TSES) بالنسخة المستخدمة في دراسة الكثيري (٢٠١١)، وبعد ذلك قام الباحث بإخراج المقياسين بصورتهما الأولية.

ثانيًا: المنهج الوصفيّ التحليليّ: الذي يقوم فيه الباحث بجمع المعلومات والبيانات، والعمل على تنظيمها وتحليلها، ومن ثم استخراج الاستنتاجات ذات المغزى بالنسبة للمشكلة، أو الموضوع المطروح للدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربيّة في مديرية التربية والتعليم لواء بني عبيد في الفصل الدراسيّ الأول ٢٠١٨/٢٠١٧ والبالغ عددهم (١٨١) معلمًا ومعلمة، منهم (٨٠) معلمًا و(١٠١) معلمة. أمَّا عينة الدِّراسة فقد تكونت من (٨١) معلمًا ومعلمة منهم (٤٤) معلمًا و(٣٧) معلمة اختيروا بالطريقة العشوائية من بين المعلّمين الذين يدرسون، بنسبة (٤٥٪) من مجتمع الدراسة تقريبًا.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

أولاً- مقياس المعتقدات حول الكتابة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس المعتقدات حول الكتابة، الذي طوّره وايت وبرونينغ (White & Bruning, 2005)، وقد تألّف المقياس في نسخته النهائية من (١٩)

فقرة تستكشف المعتقدات النقليّة، الفقرات من (١-٧)، والمعتقدات التحويليّة حول الكتابة، الفقرات من (٨-١٩) على مقياس ليكرت من خمس نقاط.

صدق المقياس وثباته بصورته الأصلي الإنجليزية

قام وايت وبرونينغ (White & Bruning, 2005) بالتحقق من صدق المقياس فتمّ إجراء التعديلات على المقياس إلى أن ظهر بصورته المستخدمة في الدراسة الحالية. وجرى التحقق من ثبات المقياس الأصلي، من خلال حساب ثبات معامل الاتساق الداخليّ (كرونباخ ألفا) والجدول (١) يوضّح ذلك:

جدول (١)
معامل الاتساق الداخليّ لفقرات كل مجال وللفقرات ككل

المقياس	معاملات ثبات الاتساق الداخليّ
المعتقدات النقليّة	٠,٧٢
المعتقدات التحويليّة	٠,٧٦
المقياس ككل	٠,٧٣

صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية

للتحقّق من دلالات صدق المقياس، قام الباحث في الدراسة الحالية بترجمة هذه الفقرات إلى اللغة العربيّة، وطلب إلى اثنين من أعضاء هيئة التدريس ترجمة النسخة الإنجليزية إلى العربيّة. وبعد الانتهاء من الترجمة من الإنجليزية إلى العربيّة، تمّ مقارنة النسختين وفي حال وُجد فرق في المعنى بين الفقرات في النسختين، لجأ الباحث إلى إعادة ترجمة تلك الفقرات من الإنجليزية إلى العربيّة، للتثبّت من وجود تقارب حقيقي في المعنى.

وتمَّ التحقّق من صدق المقياس بعرضه على (٤) من أساتذة الجامعات المتخصصين في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، واللغة الإنجليزية، والقياس والتقويم، وتمّ تزويدهم بهدف المقياس، والمفردات التي يؤمل أن يقيسها، وطُلب إليهم الحكم على مدى تمثيل مفردات المقياس التي جاء لقياسها، فأجروا بعض التعديلات على ألفاظ بعض الفقرات، وبذلك أصبح الاختبار مكوّنًا من (١٩) فقرة تمثل المعتقدات النقليّة، والمعتقدات التحويليّة.

وللتحقّق من ثبات المقياس بفحص اتساقه الداخليّ، جرى تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعيّة البالغ عددهم (٢٤) معلمًا ومعلمة، من مديريّة تربية قصبة إربد، وبعد رصد استجابات المعلمين عن فقرات المقياس، حُسبَ معامل الاتساق الداخليّ لمجالات المقياس، وللفقرات ككل، والجدول (٢) يوضّح ذلك.

جدول (٢)
معامل الاتساق الداخليّ لفقرات كل مجال وللفقرات ككل

المقياس	معاملات ثبات الاتساق الداخليّ
المعتقدات النقليّة	٠,٧٧٠
المعتقدات التحويليّة	٠,٩٢٠
المقياس ككل	٠,٩١٠

يلاحظ من الجدول (٢) أن قيم معامل الاتساق الداخليّ لفقرات المعتقدات النقليّة (٠,٧٧٠)، ولفقرات المعتقدات التحويليّة (٠,٩٢٠)، وللمقياس ككل (٠,٩١٠)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي

يستجيب المعلم/ المعلمة لكل فقرة من فقرات المقياس، وتعطى كل استجابة درجة وفق وزن مدرج وفق نظام ليكرت (Likert) الخماسيّ، كما يظهر في الجدول الآتي:

الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المقياس	٥	٤	٣	٢	١

وتصنّف بنود المقياس على الفقرات على النحو الآتي: المعتقدات النقليّة الفقرات (١-٧)، والمعتقدات التحويليّة الفقرات (٨-١٩). أمّا المعيار لاعتبار الفقرات تشكل معتقدات لدى المعلمين بدرجة كبيرة، أو متوسطة، أو ضعيفة، بناء على المتوسطات الحسابيّة لكل فقرة، فقد عدّت المتوسطات بين (٣,٦٧-٥) لتمثل معتقدات لدى المعلمين بدرجة كبيرة، والمتوسطات بين (٢,٣٤-٣,٦٦) لتمثل معتقدات لدى المعلمين بدرجة متوسطة، أمّا المتوسطات بين (٢,٣٣-١) لتمثل معتقدات لدى المعلمين بدرجة ضعيفة.

ثانيًا- مقياس فاعليّة الأداء التعليميّ (TSES)

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس فاعليّة الأداء التعليميّ (TSES) الذي طوّره تشانن-موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)، بصيغته النهائية بعد عدّة سنوات من البحث وكثير من الدراسات، ليصبح المقياس مكوّنًا من (٢٤) بندًا موزعة في ثلاثة مجالات، هي: فاعليّة تنشيط المتعلّم، وفاعليّة استراتيجيات التعليم، وفاعليّة إدارة الصف، ولكل محور ثمانية بنود. وقد انتشر المقياس واستخدم في كثير من الدراسات على مستوى العالم جرى التحقق من صدقه وثباته أكثر من مرة، بعدّة أساليب واختبارات إحصائيّة.

صدق المقياس وثباته بصورته الأصلية الإنجليزية

قام تشانن-موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) بالتحقق من صدق المقياس في عدّة دراسات خلال (٢٣) عامًا ابتداءً من ١٩٧٤ إلى ١٩٩٧، فقد أجريت التعديلات على المقياس إلى أن ظهر بصورته المستخدمة في الدراسة الحالية. وجرى التحقق من ثبات المقياس الأصلي، من خلال حساب ثبات معامل الاتساق الداخليّ (كرونباخ ألفا) والجدول (٣) يوضّح ذلك:

جدول (٣)
معامل الاتساق الداخليّ لفقرات كل مجال وللفقرات مجتمعة

المقياس	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	معاملات ثبات الاتساق الداخليّ
فاعليّة تنشيط المتعلّم	٧,٣	١,١	٠,٨٧
فاعليّة استراتيجيات التعليم	٧,٣	١,١	٠,٩١
فاعليّة إدارة الصف	٦,٧	١,١	٠,٩٠
المقياس ككل	٧,١	٠,٩٤	٠,٩٤

صدق المقياس وثباته في الدراسة الحالية

للتحقّق من دلالات صدق المقياس، قام الباحث في الدراسة الحالية بالإجراءات السابقة نفسها المستخدمة في التحقق من صدق مقياس المعتقدات. وأضاف الباحث هنا أنه قام بمقارنة ترجمة المقياس التي توصل إليها بالنسخة المستخدمة في دراسة الكثيري (٢٠١١).

وتمَّ التحقّق من صدق المقياس بعرضه على (٤) من أساتذة الجامعات المتخصصين في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، واللغة الإنجليزيّة، والقياس والتقويم، وتمّ تزويدهم بهدف المقياس، والمفردات التي يؤمل أن يقيسها، وطُلب إليهم إبداء آرائهم في مدى تمثيل مفردات المقياس التي جاء لقياسها، فأجروا بعض التعديلات على ألفاظ بعض الفقرات، وبذلك أصبح الاختبار مكوّنًا من (٢٤) بندًا، موزعة في ثلاثة مجالات، هي: فاعليّة تنشيط المتعلّم، وفاعليّة استراتيجيات التعليم، وفاعليّة إدارة الصف.

وللتحقّق من ثبات المقياس بفحص اتساقه الداخليّ، تمّ تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعيّة البالغ عددهم (٢٤) معلمًا ومعلمة، من مديريّة تربية قصبة إربد، وبعد رصد استجابات المعلمين عن فقرات المقياس، حُسبَ معامل الاتساق الداخليّ لمجالات المقياس، وللفقرات مجتمعة، والجدول (٤) يوضّح ذلك.

جدول (٤)
معامل الاتساق الداخليّ لفقرات كل مجال وللفقرات مجتمعة

المقياس	معاملات ثبات الاتساق الداخليّ
فاعليّة تنشيط المتعلّم	٠,٨٧
فاعليّة استراتيجيات التعليم	٠,٨٩
فاعليّة إدارة الصف	٠,٨٨
المقياس ككل	٠,٩٦

يلاحظ من الجدول (٤) أن قيم معامل الاتساق الداخليّ لبنود فاعليّة تنشيط المتعلّم بلغت (٠,٨٧)، ولبنود فاعليّة استراتيجيات التعليم (٠,٨٩)، ولبنود فاعليّة إدارة الصف (٠,٨٨)، وللمقياس ككل (٠,٩٦)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي

يستجيب المعلم/ المعلمة لكل فقرة من فقرات المقياس، وتعطى كل استجابة درجة وفق تدرج من تسع خانات لقياس مدى الجهد الذي يمكن أن يبذله المعلم وتبدأ بمستوى (لا شيء) حتّى مستوى (كبير جدًا)، على النحو الآتي:

لا شيء		قليل جدًا		بعض التأثير		إلى حد كبير		كبير جدًا
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩

وتصنّف بنود المقياس على الفقرات على النحو الآتي: فاعليّة تنشيط المتعلّم، البنود (١، ٢، ٤، ٦، ٩، ١٢، ١٤، ٢٢)، وفاعليّة استراتيجيات التعليم، البنود (٧، ١٠، ١١، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٤)، وفاعليّة إدارة الصف، البنود (٣، ٥، ٨، ١٣، ١٥، ١٦، ١٩، ٢١).

ويتم الحكم على درجة الفاعليّة من خلال مقارنة الأوساط الحسابيّة بالأوساط الحسابيّة للمقياس كما يظهر في جدول (٣) السابق.

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول "ما معتقدات معلمي اللغة العربيّة في محافظة إربد حول الكتابة؟"، تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات معلمي اللغة العربيّة على فقرات المقياس المعتمد في هذه الدراسة، والمبيّنة في الجدول (٥).

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصنيف معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة تبعًا لكل مجال من المعتقدات ولفقرات المقياس مجتمعة

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
١	المعتقدات النقليّة	٢,٤٠	٠,٧٦٠
٢	المعتقدات التحويليّة	٢,٢٠	٠,٨٣٠
	فقرات المقياس مجتمعة	٢,٢٧	٠,٧٢٠

يشير الجدول رقم (٥) إلى أن المتوسط الحسابيّ لتصنيف معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة على فقرات المقياس مجتمعة كانت ضعيفة، إذ بلغ المتوسط الحسابيّ (٢,٢٧)، أما تصنيف معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة في مجال المعتقدات النقليّة فقد جاء المتوسط الحسابيّ بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابيّ (٢,٤٠)، في حين جاء المتوسط الحسابيّ في مجال المعتقدات التحويليّة بدرجة ضعيفة، بمتوسط حسابيّ (٢,٢٠).

من هنا، يمكن للباحث القول بأنّ معلمي اللغة العربيّة ليس لديهم معتقدات واضحة بشكل كبير حول الكتابة، وإن كانت تميل أكثر نحو المعتقدات النقليّة، وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أسباب عدة، منها: طبيعة إعداد المعلمين قبل الخدمة في الجامعات، فالبناء البيداغوجي هو تفاعل ما بين معرفة المعلم للمحتوى التعليمي من جهة، ومعتقداته من جهة أخرى، فطبيعة المساقات التي تتعلق بمهارات اللغة العربيّة وما تحتويه من المضامين، التي تتناول مهارة الكتابة تركّز على تعريف الطلبة بمهارة الكتابة وأهميتها وأساليب تدريسها؛ أي التركيز على تدريس المهارة بغض النظر عن فهم الطلبة بشكل عميق لطبيعة الكتابة وماهيتها كعملية عقلية إبداعية، تتضمن جانبين: أدائيّ يدويّ، وعقليّ يتطلب إعمال الذهن. من هنا، ينبغي ألّا تقتَصر أهداف برامج إعداد المعلمين على تطوير كفايات المعلمين وتمكينهم من تطبيق العديد من الاستراتيجيات لتعليم المهارات اللغويّة، وإنّما ينبغي لتلك البرامج أن تُعنى أيضًا بمعتقدات المعلمين بفاعليتهم في تعليم المهارات اللغويّة. وهذا ما أكّدته نتائج دراسة فريدريشين ودانا (Friedrichsen & Dana, 2005) في أنّ معتقدات المعلمين تتأثّر بخبرتهم التعلميّة في الجامعة، التي عُدّت مصدرًا لهذه المعتقدات.

ويمكن القول، إن المعتقدات عامل حاسم في تقرير ما يقوم به المعلم داخل الصف؛ لأن المعتقد هو الذي يحثّ السلوك، ومن ثم يترجم إلى ممارسة عملية على أرض الواقع. وهذا ما يؤكده كلارك وبيترسون (Clark & Peterson, 1986) في أن معتقدات المعلمين تتكون بشكل رئيس من مجالين، هما: معارف المعلم، وسلوكاته وقراراته التدريسيّة. ويؤكد إبراهيم (٢٠١٦)

أن معتقدات المعلمين تؤثر في امتلاكهم وتفسيرهم للمعرفة وطبيعتها ومن ثم تعريفهم بالمهمة الموكلة إليهم وتحديد سلوكهم تجاه التدريس.

فمعتقدات المعلم ومعرفته وتفكيره في مهارات الكتابة وتدريسها، تعدّ من الجوانب المهمة في معرفته للاستراتيجيات والطرائق المناسبة لتنمية المهارات الكتابيّة (Khanalizadeh & Allami, 2012). ويؤكد ساندرز-ريو (Sanders-Reio, 2010) أن المعتقدات حول الكتابة تتمثل في تصوّرات الكتّاب حول ماهية الكتابة الجيدة وماهية الشيء الذي يفعله الكتّاب الجيدون، بما في ذلك نجاعة استراتيجيات وعمليات الكتابة المتعدّدة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أظهرته نتائج دراسة خان علي زاده وعلامي (Khanalizadeh & Allami, 2012) في أن معظم المدرسين كانوا انتقائيين من حيث معتقداتهم حول تدريس الكتابة، إلا أن التوجه الشكلي كان هو الأكثر شيوعًا.

ويبيّن الجدول (٦) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصنيف معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة في مجال المعتقدات النقليّة وعلى كل فقرة من فقرات هذا المجال.

الجدول (٦)
المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصنيف معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة في مجال المعتقدات النقليّة وعلى كل فقرة من فقرات هذا المجال مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابيّة

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
٤	١	ينبغي أن تركز الكتابة على المعلومات الموجودة في الكتب والمقالات	٢,٨٥	١,٣٠٥
٣	٢	ينبغي أن يكون أحد الأهداف الرئيسة للكتابة إجراء أقل قدر ممكن من التغييرات	٢,٦٤	١,١٢١
٦	٣	يتمثل أهم أسباب الكتابة في نقل ما تعتقده المصادر الموثوقة حول موضوع ما	٢,٤٦	١,١٥٢
٧	٤	يلتزم الكتاب الجيدون بالمعلومات التي يمتلكونها حول موضوع ما بحذافيرها	٢,٣٧	١,١٤٥
٢	٥	يتمثل الهدف الرئيس من الكتابة في تزويد الآخرين بالمعلومات	٢,٢٢	١,١٨٣
٥	٦	مفتاح الكتابة الناجحة هو نقل ما تعتقده (ما تقوله) المصادر الموثوقة بدقة	٢,١٩	١,١٨٤
١	٧	يضمّن الكتاب الجيدون في كتاباتهم كثيرًا من الاقتباسات من مصادر المعرفة الموثوقة	٢,١٤	١,٠٠٩
الفقرات مجتمعة			٢,٤٠	٧٦٠.

يبيّن الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصنيف معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة في مجال المعتقدات النقليّة تراوحت بين ممارسات بدرجة متوسطة وضعيفة، فقد جاءت الفقرة "ينبغي أن تركز الكتابة على المعلومات الموجودة في الكتب

والمقالات" أعلى متوسط حسابيّ (٢,٨٥)، تلتها بفارق يسير الفقرة "ينبغي أن يكون أحد الأهداف الرئيسة للكتابة إجراء أقل قدر ممكن من التغييرات" بمتوسط حسابيّ (٢,٦٤)، ثم جاءت الفقرة "يتمثل أهم أسباب الكتابة في نقل ما تعتقده المصادر الموثوقة حول موضوع ما" بمتوسط حسابيّ (٢,٤٦)، أمّا الفقرات (يتمثل الهدف الرئيس من الكتابة في تزويد الآخرين بالمعلومات؛ مفتاح الكتابة الناجحة هو نقل ما تعتقده (ما تقوله) المصادر الموثوقة بدقّة؛ يضمّن الكتاب الجيدون في كتاباتهم كثيرًا من الاقتباسات من مصادر المعرفة الموثوقة)، فقد جاءت بدرجة ضعيفة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن نظرة الغالبية المعلمين (عينة الدراسة) لعملية الكتابة بأنها عملية وصفيّة نقليّة، فمعلم اللغة العربيّة يعامل النشاطات الكتابيّة كأية نشاطات أخرى، وهذا ما لحظه الباحث من خلال متابعته الإشرافية، فالمعلم في أحيان كثيرة يعلّم عن الكتابة، ولا يعلّم الكتابة، بالإضافة إلى أن المعتقدات النقليّة حول الكتابة تعني أن دور المعلم هو إيصال الأفكار للطلبة بطريقة واضحة، ونقل ما تعتقده المصادر الموثوقة حول موضوع الكتابة، فالطلبة يلتزمون بالمعلومات التي يمتلكونها حول موضوع الكتابة بحذافيرها، ولا يتعدى دورهم سِوَى إعادة كتابتها مرة أخرى.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تظهر أن المعلمين لديهم معتقدات مرتبطة بالنظر إلى مهارات الكتابة كمهارات آلية (ميكانيكيّة)، وهي مهارات سطحيّة ومحليّة، وتعتمد على القواعد (أي محكومة بالقواعد)، في مقابل المهارات الموضوعيّة (الجوهريّة)، وهي مهارات عالميّة (شموليّة) وعلى قدر أكبر من البنائيّة، وتتطلب البصيرة والقدرة على الحُكم، كما يسميّها غراهام وزملاؤه (Graham et al., 1993). وهي ذاتها التي يسميها سيلفا (Silva, 1990) المدخل التقليديّ، في مقابل المدخل التكويني. فالمعتقدات هي التمثيل العمليّ للمعرفة، أو هي القاعدة أو الأساس للاتجاه والدافعيّة والسلوك (Sanders-Reio et al., 2014). والمعتقدات من وجهة نظر غيث (Ghaith, 2004) شكّلت "ثقافة التدريس"، لدى المعلمين التي تستند إلى أهدافهم وقيمهم ووجهات نظرهم حول محتوى عملية التدريس، وتقوم على فهمهم الخاص لدورهم ضمن الأنظمة التعليميّة التي يعملون فيها.

ويعزز ذلك ما تتضمنه كتب اللغة العربيّة نفسها من نشاطات. فنشاطات الكتابة في كتاب اللغة العربيّة للصف الرابع مثلاً لا تدرب الطلبة على أن الكتابة عملية إبداعيّة، فمعظم نشاطات الكتابة من نوع "املأ الفراغ بالكلمة المناسبة، أعد ترتيب الكلمات لتكون جملة مفيدة، أعد ترتيب الجمل الآتية لتكون جملة مفيدة..."، ولا يختلف الأمر كثيرًا عن كتاب اللغة العربيّة للصف العاشر الأساسيّ فأنشطة الكتابة "اكتب مقالة ذاتيّة أو قصّة أو رسالة رسميّة أو وصفًا

في واحد من الموضوعين الآتيين"، ويتكرر ذلك في كتب اللغة العربيّة الأخرى.

ويؤكد وايت وبروننج (White & Bruning, 2005) أن المعتقدات النقليّة كانت غير متلائمة فيما يتعلق بجودة الكتابة، وأثاروا احتمال أن الكتاب الذين يعانون من معتقدات نقليّة قوية قد تقترب الكتابة بطريقة تثبط دمج المعلومات الجديدة مع وجهات نظرهم الشخصيّة، في حين أن أولئك الذين لديهم معتقدات تحويليّة قويّة قد ترى الكتابة فرصة لدمج وتوليف أفكارهم، وتطبيق ما يتعلمون من القضايا التي تهمهم. ويركز الكتاب الذين لديهم معتقدات نقليّة على الحقائق التي يجدونها في مصادر خارجيّة، في حين يركز المعتقدون على معتقدات تحويليّة على أنفسهم، وعلى آرائهم الخاصة ومعرفتهم السابقة وتجاربهم.

أمّا ما يتعلق بالمعتقدات التحويليّة فالجدول (٧) يبيّن المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصنيف معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة في مجال المعتقدات التحويليّة وعلى كل فقرة من فقرات هذا المجال مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابيّة.

الجدول (٧)
المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصنيف معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة في مجال المعتقدات التحويليّة وعلى كل فقرة من فقرات هذا المجال مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابيّة

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
٩	١	الكتابة هي عملية تشتمل على كم كبير من العواطف	٢,٨٤	١,٠٦
١٨	٢	الكتابة هي تجربة عاطفية في أغلب الأحيان	٢,٧٤	١,٢٨
١٢	٣	تشتمل الكتابة عادة على تجربة الذروة (لحظات التجلي والإبداع)	٢,٣٣	١,٠٨
١٩	٤	يحتاج الكتّاب إلى الانغماس في كتاباتهم	٢,٣٢	١,٠٩
١٥	٥	تساعدني الكتابة على ملاحظة مدى تعقيد الأفكار وتراكبيتها	٢,١٥	١,١٦
١٠	٦	من المهم للكاتب أن يطوّر نمط كتابة متميّزا (خاص به ومختلف عن الآخرين)	٢,١٢	١,٢٥
١٣	٧	تساعدني الكتابة على فهم ما أفكر به بصورة أفضل	٢,١١	١,٢٧
١٤	٨	دائما ما أعتقد أن القيام بالمراجعة لمرة واحدة إضافية سيحسّن كتابتي	٢,٠٥	١,١٥
١٦	٩	تصبح أفكاري أكثر وضوحا بالنسبة لي كلما كتبت وأعدت الكتابة	١,٩٩	١,١٥
١١	١٠	تنطوي الكتابة الجيدة على القيام بالتحرير لعدّة مرات	١,٩٩	٩٢٠.
١٧	١١	تظهر آراء الكتّاب ووجهات نظرهم من خلال كتاباتهم	١,٩١	١,٠٥
٨	١٢	تتطلب الكتابة العودة مرة أخرى لمراجعة وتحسين ما تمّ كتابته	١,٨٥	١,١٠
الفقرات مجتمعة			٢,٢٠	٨٣٠.

يبيّن الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتصنيف معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة في مجال المعتقدات التحويليّة تراوحت بين ممارسات بدرجة متوسطة وضعيفة، فقد جاءت الفقرة "الكتابة هي عملية تشتمل على كم كبير من العواطف" أعلى متوسط حسابيّ (٢,٨٤)، تلتها بفارق بسيط جدًا الفقرة "الكتابة هي تجربة عاطفيّة في أغلب الأحيان" بمتوسط حسابيّ (٢,٧٤)، أمّا بقية الفقرات فقد جاءت بدرجة ضعيفة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعكس ما يؤمن به المعلمون حول الكتابة بما أنهم لديهم معتقدات نقليّة بدرجة أكبر، فمن الطبيعي أن تأتي المعتقدات التحويليّة بدرجة ضعيفة. وهذا يتعارض مع النظرة العميقة لعملية الكتابة، فهي ذات طبيعة خلّاقة تستدعي إعمال الذهن، وعمق المعالجة، وحسن التناول للموضوع أو المشكلة مدار الكتابة (Zamel, 1992). فالمعلمون الذين لديهم معتقدات تحويليّة حول الكتابة لديهم نظرة بنائيّة تركز على جعل الطلبة مشاركين فاعلين في عملية الكتابة، وأكثر ميلاً للتّخطيط إلى كتاباتهم، ولبذل الجهد ووضع الأهداف التي تشكّل تحدّيًا لهم، كما أنّهم أكثر ثقة بنجاحهم. فالمعلمون الذين يؤمنون بهذه النظرة يركزون على تيسير عملية الكتابة من خلال تحفيز قدرة الطالب على توجيه الأسئلة ومناقشة الموضوع والفكرة التي ينوي الكتابة حولها، ويتم التركيز على تطوير مهارات التفكير في معالجة الأفكار.

ومن جهة أخرى، تعتمد قدرة المدرّس على تضمين نشاطات حول تعلّم الكتابة في الصف بنجاعة ونجاح معتقداته واتجاهاته حول الكتابة وقدرته (أي المدرّس) على تطوير نشاطات تدريسيّة (Pajares, 2002). فتركز المعتقدات التقليديّة على ممارسة تمارين الأساسيات كالإملاء والقواعد والترقيم إلى أن يتقنها الطلبة، في حين يرى المنهج البديل أن مهارات الإملاء هي أمر ثانوي في مهمة استخدام اللغة لإنشاء المعنى. فالتركيز ينبغي أن ينصب على القضايا الموضوعيّة والجوهريّة، فعلى سبيل المثال في كتابة القصة، تكون الحبكة وتطوير الشخصيات هي الأساسيات، وليس الترقيم والإملاء (Rankin et al., 1993).

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني "ما مدى تصوّر معلمي اللغة العربيّة في محافظة إربد لفاعليّة أدائهم التعليميّ وفق مقياس (TSES)؟"، تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات معلمي اللغة العربيّة على فقرات المقياس، والمبيّنة في الجداول (٨؛ ٩؛ ١٠) الآتية:

أولاً- مجال فاعليّة تنشيط المتعلّم

يبيّن الجدول (٨) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمدى تصوّر معلمي اللغة العربيّة لفاعليّة أدائهم التعليميّ في مجال فاعليّة تنشيط المتعلّم وعلى كل فقرة من فقرات هذا المجال.

الجدول (٨)
المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمدى تصوّر معلمي اللغة العربيّة لفاعليّة أدائهم التعليميّ، في مجال فاعليّة تنشيط المتعلّم وكل فقرة من فقرات هذا المجال مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابيّة

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
٢	١	ما حجم ما يمكنك عمله لتساعد طلابك على التفكير الناقد	٦,٥٣	١,٨٢
١٢	٢	ما حجم ما يمكنك عمله لتعزيز الإبداع لدى الطلاب	٦,١٠	١,٩٠
٤	٣	ما حجم ما يمكنك عمله لتحفيز الطلاب ضعيفي الرغبة تجاه العمل المدرسي	٥,٩٦	٢,٢٦
١٤	٤	ما حجم ما يمكنك عمله لتحسين فهم الطالب الذي قد يرسب	٥,٩٤	١,٧٢
٩	٥	ما حجم ما يمكنك عمله لتساعد طلابك على تقدير قيمة التعلّم	٥,٩١	٢,٢٥
٢٢	٦	ما حجم ما يمكنك عمله لتتعاون مع الأسر لتحسين أداء أبنائهم المدرسي	٥,٨٨	٢,٣٢
٦	٧	ما حجم ما يمكنك عمله لإقناع الطلاب بقدرتهم على الأداء الجيد في المدرسة	٥,٧٥	٢,٣٢
١	٨	ما حجم ما يمكنك عمله لتتواصل مع الطلاب الأكثر صعوبة	٥,٧٠	٢,٠٠
الفقرات مجتمعة			٥,٩٧	١,٥٢

يُظهر الجدول (٨) أن لدى معلمي اللغة العربيّة تصوّرات أقل من مستوى متوسط الفاعليّة (٧,٢) في مجال فاعليّة تنشيط المتعلّم، فقد كان المتوسط العام للمجال (٥,٩٧)، وتراوحت المتوسطات بين (٥,٧٠) إلى (٦,٥٣) وتلك القيم تمثل في مقياس تصوّر الفاعليّة (بعض التأثير)، فقد كان أعلى متوسط للفقرة "ما حجم ما يمكنك عمله لتساعد طلابك على التفكير الناقد" بمتوسط (٦,٥٣)، أمّا أقل متوسط لفقرة فكان "ما حجم ما يمكنك عمله لتتواصل مع الطلاب الأكثر صعوبة" بمتوسط (٥,٧٠)، وبعبارة أخرى لم تتجاوز أيّة فقرة من الفقرات مستوى جيّد الفاعليّة.

ثانيًا- مجال فاعليّة استراتيجيات التعليم

يبيّن الجدول (٩) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمدى تصوّر معلمي اللغة العربيّة لفاعليّة أدائهم التعليميّ في مجال فاعليّة استراتيجيات التعليم وعلى كل فقرة من فقرات هذا المجال.

الجدول (٩)
المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمدى تصوّر معلمي اللغة العربيّة لفاعليّة أدائهم التعليميّ، في مجال فاعليّة استراتيجيات التعليم وكل فقرة من فقرات هذا المجال مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابيّة

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
٢٣	١	ما حجم ما يمكنك عمله لتطبيق إستراتيجيات أخرى في الصف	٦,٧٣	٢,٢٧
٢٠	٢	إلى أي مدى يمكن أن تقدّم أمثلة وشرحًا بديلاً حين يحار الطلاب	٦,٦٤	٢,٠٧
١٧	٣	ما حجم ما يمكنك عمله لتكييف دروسك وفق المستوى المناسب لكل طالب	٦,٤٣	١,٦٨
١١	٤	ما حجم ما يمكنك عمله لصياغة أسئلة جيدة لطلابك	٦,٣٧	٢,٢٨
٧	٥	إلى أي مدى يمكن أن تجيد الإجابة عن أسئلة الطلاب الصعبة	٦,٣٧	٢,٠١
٢٤	٦	ما حجم ما يمكنك عمله لتزويد الطلاب المتميّزين بتحديات ملائمة	٦,٢٦	٢,١٦
١٠	٧	ما حجم ما يمكنك عمله لقياس فهم الطلاب لما درّستهم	٦,٢٣	٢,٥٤
١٨	٨	إلى أي مدى يمكن أن تنوّع في استخدام استراتيجيات التقويم	٦,٠١	٢,٢٧
الفقرات مجتمعة			٦,٣٨	١,٦٤

يُظهر الجدول (٩) أن لدى معلمي اللغة العربيّة تصوّرات أقل من مستوى متوسط الفاعليّة (٧,٣) في مجال فاعليّة استراتيجيات التعليم، فقد كان المتوسط العام للمجال (٦,٣٨)، وتراوحت المتوسطات بين (٦,٠١) إلى (٦,٧٣) وتلك القيم تمثل في مقياس تصوّر الفاعليّة (بعض التأثير)، حيث كان أعلى متوسط للفقرة "ما حجم ما يمكنك عمله لتطبيق استراتيجيات أخرى في الصف" بمتوسط (٦,٧٣)، أمّا أقل متوسط لفقرة كانت "إلى أي مدى يمكن أن تنوّع في استخدام استراتيجيات التقويم" بمتوسط (٦,٠١)، وبعبارة أخرى لم تتجاوز أيّة فقرة من الفقرات مستوى جيّد الفاعليّة.

ثالثًا- مجال فاعليّة إدارة الصف

يبيّن الجدول (١٠) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمدى تصوّر معلمي اللغة العربيّة لفاعليّة أدائهم التعليميّ في مجال فاعليّة إدارة الصف وعلى كل فقرة من فقرات هذا المجال.

الجدول (١٠)
المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمدى تصوّر معلمي اللغة العربيّة لفاعليّة أدائهم التعليميّ، في مجال فاعليّة إدارة الصف وكل فقرة من فقرات هذا المجال مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابيّة

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
١٩	١	إلى أي مدى يمكن أن تمنع بعض المشكلات الطلابية من أن تفسد كلّ الدرس	٦,٧٣	١,٨٨
٢١	٢	ما حجم ما يمكنك عمله لتتواصل مع الطلاب المشاكسين	٦,٤٤	٢,٠٠
١٣	٣	ما حجم ما يمكنك عمله لجعل الطلاب يمتثلون ضوابط الصف الدراسي	٦,٣٥	١,٩٣
١٥	٤	ما حجم ما يمكنك عمله لتهدئة الطالب المزعج أو مُتعمّد الفوضى	٦,٢٦	١,٧٦
٣	٥	ما حجم ما يمكنك عمله لضبط السلوك المشتّت في الصف	٦,٢٣	١,٨٩
١٦	٦	ما حجم ما يمكنك عمله لوضع نظام لإدارة الصف لكل مجموعة من الطلاب	٦,١٢	١,٨٣
٨	٧	ما حجم ما يمكنك عمله لتؤسس لاعتياد طرق ليستمر أداء الأنشطة بسلاسة	٥,٨٥	١,٩٦
٥	٨	ما حجم ما يمكنك عمله لتوضيح آمالك بشأن سلوك الطالب	٥,٣٨	٢,٢٥
الفقرات مجتمعة			٦,١٧	١,٤٥

يُظهر الجدول (١٠) أن لدى معلمي اللغة العربيّة تصوّرات أقل من مستوى متوسط الفاعليّة (٦,٧) في مجال فاعليّة إدارة الصف، فقد كان المتوسط العام للمجال (٦,١٧)، وتراوحت المتوسطات بين (٥,٣٨) إلى (٦,٧٣) وتلك القيم تمثل في مقياس تصوّر الفاعليّة (بعض التأثير)، فقد كان أعلى متوسط للفقرة "إلى أي مدى يمكن أن تمنع بعض المشكلات الطلابية من أن تفسد كلّ الدرس" بمتوسط (٦,٧٣) وهي الفقرة الوحيدة في فقرات المقياس التي جاءت أعلى من مستوى متوسط الفاعليّة، أمّا أقل متوسط لفقرة فكانت "ما حجم ما يمكنك عمله لتوضيح آمالك بشأن سلوك الطالب" بمتوسط (٥,٣٨).

من هنا يمكن القول، بأنّه على الرغم من أن معلمي اللغة العربيّة لديهم قناعات بدورهم وأثرهم في تنشيط وإثارة دافعية المتعلّم وتنفيذ استراتيجيات التدريس وإدارة الصف، إلا أنها ليست مرتفعة، فكلها أقل من المتوسط الجيد للفاعليّة حسب مقياس الفاعليّة (TSES) الذي طوّره تشانن-موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)، ويرى الباحث هذه النتائج تتطلب مزيدًا من التركيز والاهتمام بتوضيح أثر التصوّرات في الأداء والسعي لبناء تصوّرات أكثر إيجابية. فلا يمكن للمعلم الاعتقاد في استخدام الاستراتيجيات التدريسيّة وفي إدارة الصف وفي دمج الطلبة في البيئة التعليميّة، إلا إذا توافرت لدى المعلم المؤهل تربويًا قدرٌ

كافٍ من المعتقدات حول أنسب الاستراتيجيات لتنشيط المتعلّم، واستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف.

ومن جهة أخرى، يمكن للمعتقدات حول الكتابة أن تفسّر التباين في الأداء بين المعلمين، فتتسع الفجوة بين المعتقدات والممارسات إذا وجدت عوائق أمام تحقيقها، وأكّد باندورا (Bandura, 1997) أيضًا أن تصوّرات المعلمين للفاعليّة الذاتيّة تؤثر في الإنجاز. وأكد فيفز وألكسندر (Fives & Alexander, 2004) أن فعالية المعلم تتأثر بالمعتقدات التربويّة، وأساليب التحفيز الذي يؤثر بدوره في نتائج الطلبة ودافعيتهم وإنجازاتهم. فالممارسات التدريسيّة للمعلم تتأثر بالخصائص الشخصية للمعلم، والوضع الأكاديميّ، والتدريب الذي يتلقاه، والقدرة على تحليل المعلم لممارساته، ومدى اتساق هذه الممارسات مع معتقداته. ويرى نورثكوت (Northcote, 2009) أن المعلمين الذين يمتلكون معتقدات نظرية واضحة المعالم يعملون بطريقة تنسجم مع تلك المعتقدات.

فالمعتقدات تعدّ من أكثر المتغيرات النفسيّة إسهامًا في الفاعليّة الذاتية التدريسيّة للمعلمين؛ لأن المهمات والأنشطة التي يقوم بها المعلم تبدأ بأفكار ومعتقدات تعمل على توجيه المعلم وتؤثر في فاعليته الذاتية التدريسية. من هنا، تعدّ معتقدات المعلم عاملاً حاسمًا في نجاح المعلم ومعيارًا لفاعليّته التعليميّة. وفي المقابل، فإن المعلمين الذين لديهم إحساس قوي بالفعالية يميلون إلى إظهار مستويات أعلى من التخطيط والتنظيم والحماس وقضاء المزيد من الوقت في التدريس في المجالات التي يكون فيها شعورهم بالفعالية أعلى، والعكس صحيح أيضًا، فانخفاض الكفاءة يؤدي إلى جهد أقل، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف نتائج التدريس (Hoy, 2004).

وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة الكثيري (٢٠١١) التي أظهرت أن المعلمين يرون فاعليّة أدائهم بشكل عام (فوق المتوسط)، لكنها لم تتجاوز مستوى (جيد) في أيٍّ من محاور الأداة. وتختلف أيضًا مع دراسة السريع والكثيري (٢٠١٣) التي بينت نتائجها أن تصوّرات المعلمين لفاعليّة أدائهم كانت متوسطة.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث «هل توجد علاقة بين معتقدات معلمي اللغة العربيّة في محافظة إربد حول الكتابة وتصوّر المعلمين لفاعليّة أدائهم التعليميّ»، تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين المتوسطات لتصوّرات معلمي اللغة العربيّة لمعتقداتهم حول الكتابة وتصوّر المعلمين لفاعليّة أدائهم التعليميّ، كما يظهر في الجدول (١١) الآتي:

الجدول (١١)
معاملات الارتباط البينية لمقياسي معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة وتصوّر المعلمين لفاعليّة أدائهم التعليميّ

العلاقة	الإحصائي	المعتقدات	النقليّة	التحويليّة
فاعليّة تنشيط المتعلّم	معامل الارتباط	٠,٢٨١*	٠,١٣٦	٠,٤٧٢*
	الدلالة الإحصائيّة	٠,٠٠	٠,٢٢٥	٠,٠٠
فاعليّة استراتيجيات التدريس	معامل الارتباط	٠,٢٥٦*	٠,١٥٢	٠,٣٧٧*
	الدلالة الإحصائيّة	٠,٠٠	٠,١٧٦	٠,٠٠
فاعليّة إدارة الصف	معامل الارتباط	٠,٢٢٦*	٠,١٧٢	٠,٣٤٧*
	الدلالة الإحصائيّة	٠,٠٠	٠,١٦٠	٠,٠٠
فاعليّة أدائهم التعليميّ	معامل الارتباط	٠,٢٦٢*	٠,١٤٣	٠,٤١٠*
	الدلالة الإحصائيّة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠

*ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (١١) وجود (٨) علاقات موجبة القيمة (طردية الاتجاه) ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) من أصل (١٢) علاقة ارتباطيّة. ويرى الباحث أنّ هذه النتيجة منطقية، فالمعتقدات تعمل إطار عمل توجّه سلوكات المعلمين وممارساتهم الصفيّة فيما بعد، فمعتقدات المعلمين تترجم إلى ممارسات عمليّة في أثناء التدريس، وهذا ما أكّدته نتائج دراسة وايت وبرونينغ (White & Bruning, 2005) التي أظهرت أن لمعتقدات المتعلمين حول الكتابة أثرًا كبيرًا جدًا في نوعية (جودة) كتاباتهم. وهذا يتّفق أيضًا مع ما أكّده برندل (Brindle, 2013) من أن هناك علاقة بين معتقدات المعلمين حول قدرتهم على الكتابة من جهة وتصوّرهم عن قدرتهم على تدريس الكتابة من جهة أخرى. وتتّفق هذه النتيجة أيضًا مع نتائج دراسة ساندرز-ريو (Sanders-Reio et al., 2014) من أن المعتقدات حول الكتابة تعدّ نقطة تأثير في تعليم الطلبة الكتابة.

وإن مستوى دافعية المعلمين وحالاتهم الانفعاليّة أو الوجدانيّة وأفعالهم هي دالة لما يعتقدونه فى ذواتهم من إمكانات، لا ما هي عليه بالفعل، وأن إدراك المعلم لفاعليّته الذاتيّة يؤثر في وجهة الفعل أو السلوك وطاقته، والجهد، والمثابرة في مواجهة التحديات، ومستوى الإنجاز الفعليّ أو الحقيقيّ (Multon, Brown, & Lent, 1991). فالمعلمون الذين لديهم إحساس قوي بالفعالية يميلون إلى إظهار مستويات أعلى من التخطيط والتنظيم والحماس، وقضاء مزيد من الوقت في التدريس في المجالات التي يكون فيها شعورهم بالفعالية أعلى، والعكس صحيح أيضًا، فانخفاض الكفاءة يؤدي إلى جهد أقل، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف نتائج التدريس (Hoy, 2004).

من هنا يمكن القول، إن المعتقدات تؤثر في اختيار المعلم لأنشطة ومهمات التعلّم، وتؤثر أيضًا في الجدّ والمثابرة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها. ويتّفق هذا مع ما أظهرت نتائج دراسة تشانغ (Zhang, 2004) التي وجدت انسجامًا كبيرًا بين المعتقدات التي يتبناها (يعتنقها) المدرسون وممارساتهم التدريسيّة الفعلية في غرفة الصف. ويتّفق أيضًا مع نتائج دراسة عشوش (٢٠١٥) التي أظهرت علاقة موجبة بين معتقدات المعلم وممارساته الصفيّة. ويؤكد باندورا (Bandura, 1997) أن المعلمين الذين يتمتعون بالكفاءة المهنيّة ذاتها قد يحققون انجازات متفاوتة تعزى إلى الاختلاف في مستوى فاعليّتهم الذاتيّة، التي بدورها تؤثر بشكل مباشر في خياراتهم، وجهودهم المبذولة، ومقدرتهم على تحمل ظروف العمل. والأمر ذاته أظهرته نتائج دراسة جونسون (Johnson, 1992) أيضًا من أن الممارسات الصفيّة للمدرسين كانت متسقة مع معتقداتهم.

ويعود هذا إلى حقيقة أن المدرسين ينقلون اتجاهاتهم حول الكتابة إلى طلبتهم، فالمدرسون الذين لا يحبّون أن يكتبوا، يطلبون إلى طلبتهم أن يكتبوا بقدر أقلّ من المدرسين الذين لديهم اتجاهات إيجابيّة نحو الكتابة (Claypool, 1980).

وتتّفق نتائج هذه الدراسة مع ما أظهرته دراسة السريع والكثيري (٢٠١٣) من أن هناك علاقة إيجابيّة بين تلك التصوّرات ومستوى إجراءات تعليم المفردات اللغويّة؛ فكلما تحسنت تصوّرات المعلمين لفاعليّة أدائهم تحسن مستوى تنفيذهم لإجراءات تعليم المفردات اللغويّة. وتتّفق ونتائج دراسة بولتون (Boulton, 2003) التي أظهرت وجود علاقة متوسطة بين الفاعليّة الذاتيّة للمعلمين ومقدرتهم على تكييف استراتيجيات التعليم الممارسة ومعطيات البيئة الصفيّة بما يتناسب مع تعلّم طلبتهم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تمَّ التوصّل إليها، فإنَّه يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

- دعود القائمين على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في الجامعات إلى تضمين هذه البرامج مساقات تتعلق بمعتقدات المعلمين حول الكتابة بشكل خاص، والمهارات اللغويّة بشكل عام.
- دعوة وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة عقد دورات تدريبيّة للمعلمين في مجال المعتقدات حول الكتابة، فالمعتقدات تعمل إطار عمل يوجّه سلوكات المعلمين وممارساتهم الصفيّة في أثناء تدريس الكتابة، فبالإمكان تغيير معتقدات المعلمين بإعطائهم مساقات وبرامج تدريبيّة.

- دعوة وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة عقد دورات تدريبيّة للمعلمين في مجالات (استراتيجيات تنشيط المتعلّم، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات إدارة الصف) لرفع مستوى الفاعليّة الذاتيّة لديهم.
- إجراء مزيدٍ من الدراسات الخاصة بالمعتقدات تتناول المهارات اللغويّة الأخرى وعلى متغيرات جديدة كالخبرة والمؤهل العلميّ للمعلمين.

المراجع

إبراهيم، بسام (٢٠١٦). معتقدات معلمي العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التربويّة والنفسيّة، ٢٤(٣)، ١-١٥.

السريع، عبدالله والكثيري، سعود (٢٠١٣). مدى تطبيق معلمي القراءة بالصفوف الأوليّة لمهارات تعلّم المفردات اللغويّة وعلاقته بتصوّراتهم لفاعليّة أدائهم. مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة، ١٤(٣)، ٣٠٧-٣٢٧.

العتيبي، منال (٢٠١٨). معتقدات المعلمات حول أثر تعلم أطفال الروضة الدولية للغات الأجنبية على المهارات اللغوية للغة العربية. مجلة الجامعة الإسلاميّة للدراسات التربويّة والنفسيّة، ٢٦(٣)، ١٠٤-١٢٧.

عشوش، إبراهيم (٢٠١٥). مدى اتساق معتقدات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائيّة وممارساتهم الصفيّة حول استخدام التعلم باللعب. مجلة تربويات الرياضيات، ١٨(٧)، ٦-٥٣.

فضل الله، محمد (٢٠٠٣). عمليات الكتابة الوظيفيّة وتطبيقاتها: تعليمها وتقويمها. القاهرة: عالم الكتب.

الكثيري، سعود (٢٠١١). مدى تصوّر معلمي المرحلة الثانويّة بمدينة الرياض لفاعليّة أدائهم التعليميّ وفق مقياس الفاعليّة (Tses). مجلة العلوم التربويّة والنفسيّة، ١٢(٤)، ١٦٧-١٩١.

مدكور، علي (٢٠٠٧). طرق تدريس اللغة العربيّة. عمان: دار المسيرة.

الناقة، محمود وحافظ، وحيد (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربيّة في التعليم العام مداخله وفنياته. القاهرة: منشورات جامعة عين شمس.

نصر، حمدان (١٩٩٩). آراء طلبة الصف الثاني الثانويّ في الأردن حول مدى توظيف عمليّات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيريّة. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويّة، ١٥(٣)، ٢٢٣-٢٦١.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-fficacy. *Developmental Psychology, 25*(5), 729-735.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.

Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *English Language Teaching Journal, 55* (2), 186–188.

Boulton, B. (2003). *An examination of the relationship between the acceptability and reported use of accommodations for students with disabilities by general education teachers and teachers' sense of efficacy.* (Unpublished doctoral dissertation). Louisiana State University, Baton Rouge.

Brindle, M. (2013). *Examining relationships among teachersâ preparation, efficacy, and writing practices*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.

Burns, A. (1992). *Staring all over again: From teaching adults to teaching beginners*. In M. V. Freeman, & Reichards. (Eds.), Teacher learning in language teaching (pp.154-177). New York: Cambridge University Press.

Clark, C., & Peterson, P. (1986). *Teachers' thought processes*. In M. V. Wittrock (Eds.), Handbook of research on teaching (pp. 255-296). New York: Macmillan.

Claypool, H. (1980). *Teaching writing apprehension: Does it affect assignments across the curriculum?*. Washington, DC: Educational Research Information Center, (ERIC Document Reproduction Service No. ED216387).

Fives, H., & Alexander, A. (2004). *Modeling teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs*. In: Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Honolulu, HI.

Friedrichsen, P., & Dana, T. (2005). Substantive-level theory of highly regarded secondary biology teachers' science teaching orientations. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(2), 218-244.

Ghaith, G. (2004). Correlates of the implementation of the STAD cooperative learning method in the English as a foreign language classroom. *Bilingual Education and Bilingualism, 7*(4), 279-294.

Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26,* 237-249.

Hoy, W. (2004). Self-Efficacy in college teaching. essays on teaching excellence. *Essays on Teaching Excellence Toward the Best in the Academy, 15*(7), 1-4.

Johnson, E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction of non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior, 24*(1), 83-108.

Khanalizadeh, B. & Allami, H. (2012). The impact of teachers' beliefs on EFL writing instruction. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(2), 334-342.

Koehler, J. (2006). *The measurement of teacher efficacy*. Presented a poster at the harvard graduate school of education student research conference and international forum, Cambridge, MA.

Larenas. C., Hernandez, & Navarrete. (2015). *A Case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education*. Porta Linguarum, 23, 171-186.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8nd ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Mavis, B. (2001). Self-Efficacy and OSCE, performance among Second Year Medical students. *Journal of Advances in Health Science Education,* (6), 93-102.

Multon, K., Brown, S., & Lent. (1991). *Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation*. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30-38.

National Commission on Writing. (2005). *Writing: A powerful message from state government*. Washington DC: College Board.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19*(4), 317-328.

Northcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: Implications for teacher education. *The Australian Journal of Teacher Education, 34*(3), 69-81.

Pajares, F. (2002). *Academic motivation of adolescents*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research. Clearing up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Petty, T., & Jensen, M. (1980). *Developing children's language*. Boston: Allyn & Bacon.

Protheroe, N. (2008). Teacher efficacy: What is it and does it matter?. *Principal, 87*(5), 42-45.

Rankin, L., Bruning, H., Timme, L., & Katkanant, C. (1993). Is writing affected by spelling performance and beliefs about spelling?. *Applied Cognitive Psychology, 7*, 155-169.

Regeh. C., Hill, J., & Glancy, G. (2000). Individual predictors of traumatic placations in fire fighters. *Journal of Nervous and Mental Diseuse, 188*(6), 333-339.

Ross, A. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Alberta, Canada.

Sanders-Reio, J. (2010). *Investigation of the relations between domain-specific beliefs about writing, writing self-efficacy, writing apprehension, and writing performance in undergraduates* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Maryland, USA.

Sanders-Reio, J., Alexander, P., Reio, T., & Newman, l. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance. *Learning and Instruction, 33,* 1-11.

Savasci-Acikalin, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Sia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 10*(1 Article 12), 1-14.

Silva, T. (1990). *Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL. In M. V. Kroil*. (Eds.), Second Language Writing: Research insights for the Classroom (pp.11-36). New York: Cambridge University Press.

Stipek, J., Givvin, B., Salmon, M., & MacGyvers, L. (2001). Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education, 17,* 213–226.

Thompson, G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In M. V. Grouws (Eds.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, Woolfolk. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(1), 783–805.

White, J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology, 30,* 166-189.

Zamel, V. (1992).Writing One's Way into Reading, Teachers of English to Speakers of Other Languages. *TESOL Quarterly, 26*(3), 463-485.

Zhang, L. (2004). *Exploring EFL teachers' personal theories: A Reconceptualization of language teacher education* (Unpublished doctoral dissertation). Beijing: Beijing Foreign Studies University.