خصائص معلم اللغة العربية الفعّال: دراسة مقارنة

رائد خضير* ومحمد الخوالدة* ونصر مقابلة* ومحمد بني ياسين**

تاريخ تسلم البحث 2011/6/22 تاريخ قبوله 2012/5/20

ملخص: هدفت هذه الدراسة تعرّف خصائص معلم اللغة العربية الفعال من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية في الأردن، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم لهذه الخصائص. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحثون استبانة لخصائص معلم اللغة العربية الفعال، تكونت من (65) فقرة على نمط مقياس ليكرت وزعت إلى أربعة مجالات هي: التمكن اللغوي والمعرفة، والمهارات التدريسية، ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، والسمات الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (121) معلما ومعلمة للغة العربية، و(437) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية. اختير المشاركون بالطريقة العشوائية الطبقية من مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2011/2010م. أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين في الدراسة أولوا خصائص معلم اللغة العربية الفعال جميعها أهمية عالية، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات والطلبة في مجالي المهارات التدريسية والتمكن اللغوي والمعرفة على مستوى الأداة ككل لصالح المعلمين والمعلمات، وفي مجالي السمات الشخصية ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني لصالح الطلبة. (**الكلمات المفتاحية:** المعلم الفعال، معلم اللغة العربية الفعال، طلبة المرحلة الثانوية).

Characteristics of an Effective Arabic Language Teacher: A comparative Study

Raed Khodair, Mohammed Al-Khawaldeh, Naser Maqableh:, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*
Mohammed Bni Yaseen*, Faculty of Education, Ajloun University College, Irbid, Jordan.*

Abstract*: This study aimed at identifying the characteristics of an effective Arabic language teacher as perceived by Arabic language teachers and high school students in Jordan, and whether there would be statistical significant differences in their evaluations of these characteristics. To achieve the aims of the study, an effective Arabic language teachers characteristics questionnaire was developed. The questionnaire consisted of (65) likert-type items distributed on four domains: Language mastery & knowledge, instructional skills, communication & socio-affective skills, and personal characteristics. The sample of the study consisted of (121) Arabic language teachers, and (437) high school students. The participants were selected using stratified random sampling method from the schools of 3rd Irbid district directorate of education in the 2nd semester in 2010 / 2011. The results of the study revealed that participants of the study highly evaluated all the listed characteristics of effective Arabic language teachers, and there were statistical significant differences between teachers', and students, evaluations of the instructional skills, language mastery & knowledge domains, the instrument as a whole in favor of the teachers, and on personal characteristics and communication & socio-affective domains in favor of the students. (**Keywords**: Effective Teacher, Effective Arabic Language Teacher, High School Students).*

مقدمة: تؤكد مجريات الأحداث خلال السنوات الماضية من هذا القرن حجم التحديات التربوية التي تواجه الأنظمة التعليمية في البلدان العربية في ميادين التعلم المختلفة بشكل عام وميدان التعلم اللغوي بشكل خاص؛ وعليه فقد أضحى من الضروري أن ترتقي نوعية معلمي اللغة العربية إلى مستوى هذه التحديات ليصبحوا أكثر نجاحا وفعالية إذا أريد لأعداد أكبر من المتعلمين أن يكتسبوا مهارات لغوية أكثر تقدما، ويشاركوا في مجتمع عالمي قائم على المعرفة.

ويتفق معظم دعاة الإصلاح التربوي على أن زيادة فعالية المعلمين وحنكتهم عامل حاسم في نجاح الجهود التي تبذل لإصلاح التعليم، وأن نوع المهارات التدريسية (البيداغوجيا) التي يحتاجها هؤلاء المعلمون لمساعدة الطلبة على أن يفكروا تفكيرا ناقدا، ويحلوا مشكلات معقدة، ويبدعوا ويبتكروا ويتقنوا محتوى المواد الدراسية، له متطلبات ومقتضيات أبعد وأكبر من ذلك النوع الذي نحتاجه لكي يتعلم الطلبة مهارات روتينية رتيبة (جابر، 2000).

ويعد المعلم الفعّال العنصر الأساسي في الموقف التعليمي؛ لذلك تلعب الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها دورا بارزا في فعالية هذه العملية باعتبارها تشكل أحد المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي على المستويات المختلفة من معرفية ونفسية وأدائية وانفعالية وعاطفية، فالمعلم الفعّال هو ذلك المعلم القادر على أداء دوره بكل فعاليه واقتدار، وهو الذي يكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملاءمة لطلبته، ويسعى باستمرار لأن يكون أكثر تأثيرا في طلبته في كافة المستويات (المرهوبية، 2009).

* قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
** كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

لذا فإننا بحاجه إلى معلم جديد لمجتمع جديد وإلى معلم كفء وفعّال لأجيال حديثة، ينمّي لدى المتعلم صفات شخصية وأنماطا سلوكية جديدة، فيصبح لدى الطالب ثقة في نفسه وفي قدرته على تحقيق أهدافه؛ لذلك ينظر إلى المعلم الفعّال على أنه معلم ومربٍّ في آن واحد، وتقع على عاتقه مسؤولية إعداد الطلبة من حيث التعلم والتعليم، والمساهمة الموجهة الفعّالة في تنشئتهم التنشئة السليمة من خلال الرعاية الواعية والشاملة للنمو المتكامل للفرد المتعلم روحيا وعقليا وجسميا ومهاريا وانفعاليا (عدس، 2000).

ويعد إتقان مهارات اللغة العربية لطلبة التعليم الأساسي والثانوي من أكبر التحديات التي تحاول الدول العربية تحقيقه باعتباره مدخلا لتجويد التعليم، ورغم الجهود التي تبذل لتحسين نوعيته، إلا أنه ما زال يعاني العديد من المشكلات، ولعل أبرزها تدني المستوى اللغوي لدى طلبة التعليم الأساسي والثانوي، وهذا ما تؤكده بصورة واضحة نتائج العديد من الدراسات والندوات في بلادنا، فضلا عن الشكوى العامة بين أوساط التربويين والباحثين والمتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية، إضافة إلى الشكوى الصريحة من الأكاديميين والجامعيين التي تشير إلى ضعف المدخلات ونوعية إعدادها وإمكانياتها الوافدة من التعليم العام، وفي مقدمة ذلك التدني في المستوى اللغوي (الحمزي، 2005).

في ضوء ما سبق، فمن الجدير بمعلم اللغة العربية أن يكون على قدر عال من الكفاءة والفعالية والتمكن مهنيا وأكاديميا، وأن يمتلك خصائص المعلم الفعّال؛ لأنه لا يقوم بمهمة التعليم فحسب، بل يؤدي رسالة يسعى من خلالها إلى إعداد جيل معتز بلغته ودينه.

ويرى الركابي (1995) أن معلم اللغة العربية إلى جانب اتصافه بصفات معينة يؤدي بها مهمته التعليمية والتربوية، يجب أن يتصف بصفات أخرى تفرضها عليه طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها، إذ إن مستوى الطالب في اللغة العربية ينعكس على تحصيله الأكاديمي في المواد الدراسية الأخرى؛ وعليه فإن معلم اللغة العربية يجب أن يُعد إعدادا خاصا لهذه المهنة الشريفة حتى يصبح أكثر تأثيرا وفعالية وإنتاجية.

ويرى الباحثون أن برامج إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم قبل الخدمة وفي أثنائها في العالم العربي، ينبغي أن تركز في كثير من جوانبها على إكساب هؤلاء المعلمين أكبر قدر ممكن من الخصائص المرغوبة لمعلم اللغة الفعّال بأبعادها المختلفة وفق ما توصلت له نتائج العديد من الدراسات في هذا المجال. وعليه ينبغي أن يمتلك معلم اللغة العربية خصائص تؤهله لتدريس مهارات هذه اللغة وفروعها المختلفة؛ إذ إنه من غير المعقول أن يسند تعليم اللغة العربية إلى عناصر غير فعالة وغير معدّة ومدرّبة على الكفايات اللازمة لها.

وينظر إلى فعالية التدريس على أنها حصيلة تفاعل ثلاثة عناصر هي: خصائص المعلم وسماته الشخصية، والممارسات التنظيمية والتعليمية والتقييمية، واستراتيجيات إدارة السلوك الصفي، فضلا عن ضرورة امتلاك المعلم لخصائص ومبادئ تساعد على نجاحه في أداء مهامه ومسؤولياته المنوطة به بكفاية واقتدار ومنها: إقامة علاقات طيبة مع الطلبة، والتخطيط لعملية التدريس، وتنمية التفكير، وتعزيز سلوك الطلبة، وإثارة انتباههم، وتقبل مشاعرهم (جابر، 2000).

وأوضح فولت (Volet, 1997) أن الاختلافات في الأداء الأكاديمي والفعالية بين المعلمين لا يمكن تفسيرها باعتبارها نتيجة للاختلافات في القدرة العامة وحسب، وإنما تبدو ناتجا للتفاعلات الديناميكية المعقدة بين الجانبين المعرفي والانفعالي والمتغيرات ذات الصلة بالدافعية، والمعلمون بوصفهم وسطاء في الغرف الصفية يلعبون دورا تأثيريا في هذين الجانبين في التعلم لدى الطلبة.

أمام هذه المهمات التعليمية المطلوبة من المعلم التي تفرضها طبيعة المرحلة التي نعيشها، فقد تركز البحث في العقود الأخيرة حول التدريس الفعّال، وخصائص المعلم الفعّال التي يعتقد أنها تحدث أعظم تأثير وفرق في تعلم الطلبة على المستويين الكمّي والنوعي.

ويشير الأدب النظري أن تحديد الخصائص المرغوبة للمعلم الفعّال ليس مهمة سهلة؛ إذ إن مصطلح (فعّال) يمكن أن يفسر بشكل مختلف من شخص إلى آخر، حيث يختلف ذلك بناء على المقياس الذي استخدم في الحكم على الفعالية (Stronge, 2002). وقد وصفت البحوث المبكرة المعلمين الفعّالين بأنهم أولئك الذين يحصلون على درجات وتقديرات عالية من رؤسائهم، وفحصت هذه البحوث العلاقة بين تلك التقديرات العالية وخصائص المعلمين أو سماتهم، وفي مرحلة لاحقة عرّف المعلمون الفعّالون على أساس قدرتهم على مساعدة الطلبة في تحقيق أكبر قدر من الإفادة من التعليم، وليس على أساس تقديرات المشرفين ومديري المدارس (خطاب، 2007).

وعبر السنوات الخمس والعشرين الماضية توصلت البحوث إلى عدد من الأنماط السلوكية والخصائص التي تميّز المعلمين الفعّالين والتي ترتبط بتعلم أفضل لدى طلبتهم، وتميزت هذه البحوث بأنها تصف مدرسين حقيقيين في صفوف حقيقية، ومع طلبة حقيقيين، ولا تتعلق بنظرية محددة حول التدريس الفعّال وصفات المعلم الفعّال.

وعلى أية حال فإنه إذا كان التركيز على عملية التعليم وليس على الناتج النهائي لهذه العملية، فإنه من الممكن تعريف المعلم الفعّال بأنه ذلك الشخص الذي يستطيع تزويد طلبته بمعلومات بطريقة واضحة، ومفهومة، وتثير الدافعية (Benson, Schroeder, & Lantz, 2001).

ويقدم ستيفنز وكراولي (Stephens & Crawley, 1994) تعريفا مشابها للمعلم الفعّال بأنه قادر على أن يشرك الطلبة بمعلوماته بشكل سهل ومفهوم. في حين يعتقد يونج وشو

(Young & Shaw, 1999) أن فاعلية المعلم ترتبط ببعض الخصائص مثل: القدرة على الاتصال الفعّال، وتوفير البيئة التعليمية المريحة، والتركيز على تعلم الطلبة، وإثارة الدافعية، وتنظيم المادة الدراسية، والقدرة على جعل المادة الدراسية المملة أكثر متعة وأهمية للطلبة. وتؤكد ثومبسون (Thompson, 2008) المفاهيم السابقة عن المعلم الجيد والفعّال، فترى أن المعلمين الفعّالين يجمعون بين مهارات التعليم الجيدة، والخصائص الشخصية الإيجابية، فالمعلمون الجيدون هم الذين يجعلون الطلبة ينتظرون العودة إلى الغرفة الصفية بشوق.

وهناك من يرى أن وجود معلم اللغة الفعّال ضروري لتحسين نوعية التعليم، حيث يلعب دورا أساسيا وحاسما في التحصيل الأكاديمي لطلبته بشكل عام، وفي نوعية هؤلاء الطلبة ونتاجاتهم التعلمية، وتؤكد الدراسات أن التعليم الفعّال يعتمد على المعلمين وما يقومون به من أفعال في غرفة الصف من خلال الطرق والأساليب التي يتبنونها في تدريسهم، ووجهات نظرهم ومعتقداتهم حول التدريس الفعّال والمعلم الفعّال (Babai, 2010). ويشترك المعلمون الفعّالون بعدد من الخصائص، غير أن هناك تأكيدا على بعض الخصائص التي تختلف فيما بينهم، إذ يعتقد بعض الباحثين أن معلمي اللغة يختلفون عن معلمي المواد الأخرى بحكم طبيعة المواضيع التي يدرّسونها، وأن تدريس اللغة يعد أكثر تعقيدا ويختلف عن غيره من الموضوعات؛ وبناء على ذلك فإن على معلمي اللغة الإنجليزية أن يطوروا أنفسهم ليكونوا قادرين على مواكبة التطور الذي تشهده طرائق تدريس اللغة، وأن معلم اللغة الفعّال يتطلب مجموعة من الخصائص منها: امتلاك روح الدعابة والفكاهة، والإبداع، والمرونة، وإثارة الدافعية، والحماس، والقدرة على التواصل بحرية، والمهنية العالية بأن يكون أشبه بالممثل المسرحي، والتمتع بمشاعر إيجابية تجاه مهنته (Chacon, 2005; Borg, 2006).

وفيما يتعلق بخصائص معلم اللغة العربية الفعّال فلم يحظ هذا الموضوع باهتمام الباحثين العرب، إذ لم يعثر الباحثون على دراسات عربية تتناول هذا الموضوع من وجهة نظر أي من الفئات ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية؛ لذا فقد تم الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات الأجنبية التي تناولت خصائص معلم اللغة الفعّال، وقد تعددت وجهات النظر حول هذا الموضوع، حيث تم تناوله من زوايا وأبعاد مختلفة.

فقد أكد بعض الباحثين أن الحديث عن مفهوم معلم اللغة الفعّال يجب أن يتناول كلاً من مفهومي المعرفة التقريرية والإجرائية، فمعلم اللغة الفعّال عليه أن يمتلك هذين النوعين من المعرفة معا. وتتضمن المعرفة التقريرية كل ما يعرفه معلم اللغة من معلومات عن الموضوعات الدراسية كمعرفة القواعد النحوية مثلا، أما المعرفة الإجرائية فتتضمن القدرة على القيام بالأشياء أو معرفة كيف يمكن القيام بها مثل: معرفة كيف تخطط الدروس، وكيف تدار جلسات التعلم الجماعي أو الزوجي (Wichadee, 2009; Nunan, 1999).

ويشير براون ورودجرز (Brown & Rodgers, 2002) أن معلم اللغة الجيد يجب عليه أن يدمج بين عنصرين الأول ميكانيكي والآخر عقلي، ويتضمن العنصر الميكانيكي المهارات المتطلبة لتقديم المحتوى التعليمي وعرضه بطرق أكثر قابلية للتعلم، بينما يشمل العنصر العقلي منظومة من المعتقدات والأفكار التي يمتلكها المعلم حول تعلم اللغة وتعليمها.

وحددت بروش (Brosh, 1996) عددا من الخصائص المرغوبة لمعلم اللغة الفعّال من أبرزها: المعرفة والتمكن من اللغة المستهدفة، والقدرة على التنظيم والشرح والتوضيح، وإثارة دافعية الطلبة واهتماماتهم لتعلم اللغة من خلال استخدام أنشطة لغوية ممتعة قائمة على التعلم الذاتي، والعدالة في التعامل معهم من خلال البعد عن التحيز والمحسوبية، والقرب من الطلبة، والتدريس بشكل مفهوم، والقدرة على جعل الدروس ممتعة.

ولم تقتصر خصائص معلم اللغة الفعّال على المعرفة المتعمقة باللغة المستهدفة وطرائق تدريسها، بل شملت أيضا بعض الخصائص الشخصية مثل الحساسية والدفء والتسامح (Vadillo, 1999). وذكر كيركوفيتش كاليبك (Curkovic Kalebic, 2005) عددا من الكفايات الضرورية لمعلم اللغة الأجنبية الفعّال وهي: الكفاية اللغوية الاتصالية، ومهارات العرض، وإثارة دافعية المتعلمين، واختيار استراتيجية التدريس المناسبة، والتعامل مع الأوضاع الطارئة، والمحافظة على الانضباط، والتخطيط للدروس، وتنظيم الأنشطة التعلمية، وإدارة الإجراءات التعليمية، وتوفير بيئة تعليمية يسودها الدفء والأمان والود، القدرة على تلبية احتياجات الطلبة واهتماماتهم، والمرونة، والمعرفة باستراتيجيات التدريس، المعرفة بالثقافة والأدب الخاصين بتلك اللغة، وقياس الكفايات اللغوية للطلبة، المعرفة ببعض المبادئ والمفاهيم النظرية في تعليم اللغة الإنجليزية.

وتقترح ثومبسون (Thompson, 2008) عددا من الخصائص لمعلم اللغة الجيد مثل: بناء علاقة ودية مع الطلبة من خلال الاهتمام بهم واحترامهم، وإظهار قدر من الصبر والحماس في تعليم اللغة، والقدرة على التخطيط لمهمات وأنشطة لغوية ممتعة تساعد على انخراط الطلبة في المهام التعلمية.

وأشار فاديللو (Vadillo, 1999) في مراجعته لعدد من الدراسات أن هناك مجموعة من المهام الأساسية التي ينبغي على معلم اللغة الجيد والفعّال أن يضعها موضع التطبيق في الغرفة الصفية من أبرزها: إعطاء قدر من الاهتمام للغة المنطوقة (الكلام) مع عدم تجاهل مهارات اللغة الأخرى، وتعليم اللغة في سياقات كاملة وليس على شكل أجزاء منفصلة، والتركيز على الجانب الوظيفي للغة، والتخطيط المسبق للطرق التي تجعل معاني المفردات اللغوية الجديدة واضحة للطلبة، وتوفير مواقف لاستخدام اللغة بشكل هادف من خلال الأنشطة الاتصالية، وإعداد أنشطة لغوية ممتعة، واستحضار مواقف التعليم السابق من خلال تدويرها في المواقف اللاحقة بحكمة، وإثراء النص الأساسي من خلال إعداد

تدريبات وحوارات وقراءات إضافية، والمهارة في إعداد نصوص مسجلة وأنشطة وتدريبات مختبرية متكاملة، وتحديد مستوى الطلبة الذي تنطلق منه أنشطة القراءة والكتابة، وتخطيط دروس القراءة على نحو يزود الطلبة بخبرات لغوية غنية، ودمج أنشطة الكتابة بما يقود تدريجيا إلى تعبير أكثر إبداعية وحرية، والتأكد من احتفاظ الطلبة بمشاعر شخصية نبيلة تعبر عن فخرهم باللغة.

ويؤكد بينر (Penner, 1992) أن التدريس الفعّال للغة يكمن في تحسين مهارات الاتصال والتفاعل في غرفة الصف وذلك بامتلاك معلمي اللغة المقدرة الكافية للاتصال مع الطلبة. ويشير شامبيو دي لوبيز (Champeau De Lopez, 1989) أن معلم اللغة الجيد يجب أن يأخذ بالحسبان أبرز التغيرات والتوجهات الحديثة التي طرأت في ميدان تعلم اللغة وتعليمها، ومن أهمها التركيز على المتعلم، وعلى الكفاية الاتصالية في السياق الاجتماعي أو وظيفية اللغة، والأخذ بمبدأ الانتقائية فيما يتعلق بالمواد والأساليب التعليمية، وأهمية العوامل النفسية التي تتمثل بوعي المعلم بالبنى المعرفية (Schemata) التي يمتلكها المتعلمون، ومراعاة احتياجاتهم، وأنماط التعلم المعرفي لديهم.

وفي السياق ذاته يذكر فينوشيارو Finocchiaro (المشار إليه في فاديللو Vadillo, 1999) مجموعة من الخصائص لمعلم اللغة الجيد والفعّال لعل أبرزها: التخطيط المسبق لمواقف اتصالية وسياقات هادفة من خلال مواد الاستماع والقراءة، والاستخدام الحقيقي للغة، والتخطيط لأنشطة لغوية تنفذ في أزواج أو مجموعات صغيرة وفي مواقف تواصل حقيقية، وتخطيط دروس القراءة على نحو يشجع المناقشة والتفكير، فضلا عن إثراء المعرفة، ودمج أنشطة الكتابة الموجهة التي تؤدي إلى التعبير الحر والإبداعي، واستخدام الوسائط التي تساعد الطلبة على فهم التعبيرات التواصلية والقواعد النحوية والأفكار والحقائق بشكل أكثر كفاءة وفعالية، وتعزيز التعلم الهادف للغة من خلال التعبير عن الذات. وتقترح بيتز (Pettis, 1997) ثلاثة مكوّنات رئيسة لمعلم اللغة الفعّال، أولها أن يكون ذا مبادئ وواسع الاطلاع وماهرا، وثانيها أن يغير ويطور في احتياجاته المهنية واهتماماته مع الزمن، وثالثها أن يتعهد شخصيا بتطوير نفسه مهنيا.

بناء على ما تقدم، يبدو أن هناك ما يشبه الإجماع بين الباحثين على أن الخصائص المرغوبة لمعلم اللغة الفعّال التي يمكن أن تسهم في تحسين نتاجات التعلم اللغوي كمّا ونوعا، تتضمن مدى واسعا من المهارات والقدرات والسمات التي تؤدي إلى توفير بيئة تعليمية تساعد على شعور الطلبة بالراحة، وتأكيد قدرتهم على النجاح على المستويين الأكاديمي والشخصي، منها ما يتصل بالسمات الشخصية، ومنها ما يتصل بالمهارات التدريسية، ومنها ما يتصل بجانب التمكن اللغوي والمعرفة الأكاديمية، ومنها ما يتصل بمهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والوجداني وعلاقة المعلم مع طلبته.

الدراسات السابقة

بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة، عثر على عدد من هذه الدراسات منها ما يتعلق بخصائص معلم اللغة الفعّال، ومنها ما يتناول خصائص المعلم الفعّال في مجالات مختلفة، في حين لم يعثر على أي دراسة عربية تتناول خصائص معلم اللغة العربية الفعّال من وجهة نظر أي من الفئات. فقد أجرت أريكان (Arikan, 2010) دراسة في تركيا هدفت تحديد خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة وفي أثنائها. تكونت عينة الدراسة من (50) معلما ومعلمة، حيث أخذت آراء المعلمين قبل الخدمة حول ما إذا كان زملاؤهم في الخدمة يتمتعون بخصائص المعلم الفعّال، وأخذت كذلك تقييمات المعلمين في أثناء الخدمة لأنفسهم إن كانوا معلمين فعّالين أم لا. جمعت البيانات اللازمة للدراسة من خلال المقابلات الشخصية. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين قبل الخدمة لم يعتبروا زملاءهم الذين تدربوا على أيديهم معلمين فعّالين، وكذلك فقد ذكر المعلمون في أثناء الخدمة أن عدم تلقيهم برامج تدريبية مناسبة، وتطوير المناهج وتغييرها بشكل مستمر يجعل من الصعب الحصول على معلم لغة إنجليزية فعّال.

وقامت باباي وصدّيقي (Babai & Sadeghi, 2009) بدراسة في إيران هدفت التعرف إلى خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال كما يدركها المعلمون والطلبة. تكونت عينة الدراسة من (59) معلما ومعلمة و(215) طالبا وطالبة للغة الإنجليزية في الجامعات والمدارس الثانوية ومعاهد اللغة. تكونت أداتا الدراسة من استبانة مكونة من (46) فقرة، وستة أسئلة مفتوحة النهاية حول خصائص معلم اللغة الفعّال. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في وجهات نظر المعلمين والطلبة حول خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال، حيث أبدى المعلمون تأكيدا أكثر من الطلبة على بعض الخصائص مثل: تحديد الوظائف البيتية، واستخدام الأنشطة الجماعية، والإعداد للدروس بشكل جيد، واستخدام الخطط الدرسية، وقياس ما تم تعلمه فعلا، والتمكن من اللغة المستهدفة، والمعرفة الجيدة بطرائق التدريس، واستخدام أساليب خاصة لتعلم اللغة. وفي المقابل أبدى الطلبة اهتماما أكثر من المعلمين بخصائص تتعلق بشخصية المعلم، وطريقة تعامله مع طلبته، وتدريس الإنجليزية بالفارسية.

أما دراسة شن ولن (Chen & Lin, 2009) في تايوان فقد هدفت الكشف عن خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال من وجهة نظر طلبة المدرسة الثانوية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات كالجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (198) طالبا وطالبة، استخدم الباحثان استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات هي: الكفاية التعليمية، والكفاية الشخصية، وعلاقة المعلم بالطلبة. أظهرت نتائج الدراسة أن الخصائص المتعلقة بمجالي الشخصية وعلاقة المعلم بطلبته أكثر أهمية من تلك المتعلقة بالكفاية التعليمية، ومن بين تلك الخصائص التي

فضلها الطلبة: ودود، ومتحمس للتعليم، ومتفتح الذهن، ويحترم الطلبة ويهتم بهم.

وأجرت أريكان وتاسر وساراك سوزر (Arikan,, Taser, & Saraç-Süzer, 2008) دراسة في تركيا هدفت التعرف إلى خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال من وجهة نظر طلبة المدرسة الإعدادية. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة يدرسون اللغة الإنجليزية في مدرستين إعداديتين تابعتين لجامعتين. استخدمت أداتان لجمع البيانات: تكونت الأولى من سؤالين مفتوحي النهاية، فيما تكونت الثانية من استبانة مكونة من (30) فقرة موزعة بالتساوي إلى ثلاثة مجالات هي: الصفات الشخصية، والصفات المهنية، والمهارات التدريسية. كشفت نتائج الدراسة أن أبرز خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال هي بالترتيب: ودود، وشاب، ومتحمس، ومبدع، وطريف، وعادل. وأشار بعض الطلبة إلى أن معلم اللغة الإنجليزية الفعّال يجب أن يكون من الناطقين بالتركية، وطلقا بالإنجليزية، ويستخدم الألعاب التعليمية، ويعلم القواعد والمفردات بشكل فعّال من خلال مواقف الحياة الواقعية.

وهدفت دراسة بارك ولي (Park & Lee, 2006) في كوريا تقصي وجهات نظر المعلمين والطلبة حول خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعّال. تكونت عينة الدراسة من (169) معلما ومعلمة و(339) طالبا وطالبة في المدارس الثانوية. استخدمت استبانة مكونة من ثلاثة مجالات هي: الكفاءة باللغة الإنجليزية، والمعرفة بطرائق التدريس، ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في وجهات النظر بين المعلمين والطلبة وعلى الأداة ككل لصالح المعلمين، في حين أولى المعلمون قدرا أكبر من الأهمية للخصائص المتعلقة بمجال الكفاءة باللغة الإنجليزية، بينما أظهر الطلبة اهتماما أكبر بالخصائص المتعلقة بمجالي المعرفة بطرائق التدريس ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني.

وأجرى أبو لبدة (1999) دراسة هدفت التعرف إلى خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر مديري وطلاب مدارس القدس الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (26) مديرا ومديرة و(260) طالبا وطالبة. استخدمت في الدراسة أداة مطورة تكونت من (48) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات بالتساوي وهي: المادة العلمية، والأداء الصفي، والقياس والتقويم، والعلاقات الإنسانية. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المديرين والطلبة للخصائص المأمولة في المعلم الناجح بشكل عام كانت عالية جدا في مجالات الأداة الأربعة جميعها، وقد حصلت الخصائص المتعلقة بمجال العلاقات الإنسانية على الترتيب الأول في تقديرات المديرين، تليها الخصائص المتعلقة بالأداء الصفي، ثم المادة العلمية، وأخيرا القياس والتقويم. أما ترتيب هذه المجالات بالنسبة للطلبة فقد حصلت الخصائص المتعلقة بمجالي المادة العلمية والعلاقات الإنسانية على الترتيب الأول، يليهما الأداء الصفي، والقياس والتقويم.

وأجرت بروش (Brosh, 1996) دراسة في إسرائيل هدفت التعرف إلى خصائص معلم اللغة الإنجليزية الفعال من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية وطلبتها. استخدمت المقابلات الشخصية واستبانة تكونت من (20) فقرة لغاية جمع البيانات المتعلقة بالدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين والطلبة أبدوا اهتماما كبيرا بالفقرات التي تتعلق بالتمكن من اللغة المستهدفة، والتدريس بطريقة سهلة ومفهومة، في حين لم يبدوا اهتماما مماثلا بالفقرات التي تتعلق بالاتجاهات الإيجابية نحو تعليم الإنجليزية باللغة الأم. إضافة إلى ذلك فقد أولى المعلمون أهمية أكثر من الطلبة للفقرات التي تتعلق بتحسين الدافعية، والتوجهات البحثية، بينما أولى الطلبة أهمية أكثر من المعلمين للفقرات التي تتعلق بمعاملة الطلبة بعدالة، وجعل الدروس ممتعة.

تعقيب على الدراسات السابقة: في ضوء ما تم عرضه من دراسات ذات صلة يتبين أنّ موضوع تحديد خصائص المعلم الفعال بشكل عام لقي اهتماما عالميا وعربيا، وأن موضوع تحديد خصائص معلم اللغة الفعال بشكل خاص لقي اهتماما عالميا كذلك، في حين لم يحظ موضوع تحديد خصائص معلم اللغة العربية الفعال باهتمامات الباحثين العرب. وتبين أيضا أن هناك تشابها كبيرا بين المجالات التي تضمنتها الأدوات المستخدمة في معظم تلك الدراسات، حيث إن أبرز المجالات التي تناولتها معظم هذه الدراسات كانت: التمكن من اللغة والمعرفة، ومهارات التخطيط والتدريس، ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، والسمات الشخصية؛ مما يدلل على أن خصائص المعلم الفعال ذات صبغة عالمية. وتناولت بعض الدراسات وجهات نظر المعلمين والطلبة، وتناول البعض الآخر وجهات نظر الطلبة فقط، بينما تناولت دراسات أخرى وجهات نظر المديرين. وأظهرت نتائج معظم الدراسات تباينا في وجهات النظر بين المعلمين والطلبة وبين المعلمين أنفسهم وبين الطلبة أنفسهم حول ترتيب مجالات كل أداة حسب درجة الأهمية. وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه وهو تحديد الخصائص المرغوبة للمعلم الفعال، إلا أنها مازت عن تلك الدراسات في أنها تناولت خصائص معلم اللغة العربية الفعال بشكل خاص، ومازت عنها أيضا في تطويرها أداة الدراسة التي تتضمن بعض مجالاتها فقرات خاصة بمعلم اللغة العربية دون غيره.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تباينت وجهات نظر التربويين حول تحديد صيغة مناسبة لتعريف معلم اللغة الفعّال، وتحديد الأعمال والمهمات التي يؤديها، وتحديد مستوى التغيير الذي يحدثه في التعلم اللغوي لدى طلبته كمًا ونوعا، أي تحديد الخصائص المرغوبة لهذا المعلم. ويرى الباحثون أن دراسة خصائص معلم اللغة العربية الفعال تتطلب مزيدا من البحث والتعمق؛ ويرجع ذلك إلى طبيعة الدور المهم الذي يضطلع به هذا المعلم في تذليل الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلم اللغة العربية، وتحسين نتاجات التعلم اللغوي لديهم، فعلى

الرغم من أهمية وجود معلم اللغة العربية الفعّال فقد أكدت نتائج بعض الدراسات (فضل الله، 1998؛ ابن بتيل، 2010) أن برامج تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة تقليدية ومتواضعة في مستواها، ولا تراعى في تصميمها وتنفيذها الاحتياجات المهنية والتربوية للمعلمين، ولا يتنوع محتواها بتنوع مستويات المعلمين، والمراحل التعليمية التي يعملون فيها، ولا تؤدي في النهاية إلى إكسابهم سمات المعلم الفعال. وبالتحديد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

ما تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية لخصائص معلم اللغة العربية الفعال؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وتقديرات طلبة المرحلة الثانوية لخصائص معلم اللغة العربية الفعّال؟

أهمية الدراسة

في ضوء ما سبق، فإن تعرّف خصائص معلم اللغة الفعّال من وجهة نظر الطلبة على قدر كبير من الأهمية؛ لأنه يساعد المعلمين على تحسين نوعية تعليمهم في محاولة منهم لمواجهة احتياجات الطلبة التعلمية، حيث إن معلمي اللغة يعدون مصدرا مهما للطلبة في تعلم اللغة؛ وبالتالي فإن معرفتهم الغنية باللغة وكفاءتهم بها يمكن أن تساعد هؤلاء الطلبة على تجاوز صعوباتهم في مهارات الاتصال، كل ذلك يتطلب من المعلمين أن يتعهدوا الإعداد للمهام التعليمية بدقة وعناية (Babai, 2010).

وفي السياق ذاته فإنه من المهم جدا دراسة وجهات نظر المتعلمين واستطلاعها حول عمليات التعلم والتعليم، والخصائص التي تجعل من معلميهم معلمين فعالين، حيث إن معتقداتهم حول الأساليب المختلفة في تعلم اللغة وتعليمها تفيد في تزويد المعلمين بمعرفة كافية عن الأنماط المختلفة من التعلم لدى هؤلاء المتعلمين التي يجب أن تؤخذ بالحسبان باعتبارها شكلا من أشكال تفريد التعليم، كما أن معرفة ما يلاحظه ويدركه الطلبة عن خصائص المعلم الفعّال تفيد في مساعدة المعلمين على فهم ما يتوقعه الطلبة منهم، والعمل على تطوير أنفسهم وفقا لذلك (Cotterall, 1999; Thompson, 2008).

وفي المقابل فإن معرفة اعتقادات المعلمين ووجهات نظرهم وافتراضاتهم حول التعليم وفعالية المعلم تؤثر في طريقة فهم عملية التعليم وتنظيمها، وفي قرارهم الذي يتخذونه، وتوجيه سلوكاتهم وأفعالهم في الغرفة الصفية، وتحسين نوعية تعليمهم لتلبية احتياجات الطلبة التعلمية (Chacon, 2005).

وعليه فإن الدراسة الحالية تكتسب أهميتها من النقاط الآتية:

تقديم تصور نظري للخصائص المرغوبة والأكثر أهمية لمعلم اللغة الفعّال بشكل عام، ومعلم اللغة العربية الفعال بشكل خاص.

مساعدة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية على إعادة النظر في برامج إعداد معلم اللغة العربية وتدريبه، والأخذ بالاعتبار ضرورة التركيز على الخصائص المرغوبة لمعلم اللغة العربية الفعّال عند إعداد مثل هذه البرامج وتنفيذها.

قلة الدراسات العربية في مجال خصائص معلم اللغة العربية الفعّال، حيث تعد الدراسة الحالية- في حدود علم الباحثين- من أوائل الدراسات العربية التي بحثت في هذا المجال.

تقديم تغذية راجعة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها حول الخصائص التي يرغب طلبتهم أن تتوافر لديهم والسعي لمحاولة اكتساب أكبر قدر منها؛ لما لذلك من آثار إيجابية في تحسين نتاجات التعلم اللغوي لدى هؤلاء الطلبة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة باقتصارها على (121) معلما ومعلمة و(437) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2011/2010م.

التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة التعريفين الآتيين:

خصائص معلم اللغة العربية الفعّال: مجموعة من السمات أو الخصائص التي يرغب معلمو اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية توافرها لدى معلم اللغة العربية ضمن المجالات الأربعة الآتية: التمكن اللغوي والمعرفة، والمهارات التدريسية، ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، والسمات الشخصية.

معلم اللغة العربية الفعّال: المعلم الذي يمتلك مجموعة من الخصائص المرغوبة، والقادر على تحقيق أكبر إفادة وإحداث تغيرات كميّة ونوعيّة في مجال التعلم اللغوي لدى الطلبة بشكل خاص والمجالات الأخرى بشكل عام. وتقاس فعاليته في هذه الدراسة بالدرجة التي يقدرها المستجيبون على مجالات استبانة خصائص معلم اللغة العربية الفعال وفقراتها المطوّرة خصيصا لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة والبالغ عددهم (156) معلما ومعلمة، وجميع طلبة المرحلة الثانوية في المديرية ذاتها والبالغ عددهم (2262) طالبا وطالبة. وتكونت عينة الدراسة من (558) فردا وبواقع (121) معلما ومعلمة و(437) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة، وقد بلغت نسبة التمثيل لفئة المعلم (77.6%)، و(19.3%) لفئة الطالب من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة

المستجيب	الجنس	العدد	النسبة المئوية %
طالب	ذكر	207	47.4
19.3% من مجتمع الدراسة	أنثى	230	52.6
المجموع		437	100.0
معلم	ذكر	58	47.9
77.6% من مجتمع الدراسة	أنثى	63	52.1
المجموع		121	100.0

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة طوّر الباحثون أداة تتضمن خصائص معلم اللغة العربية الفعّال، وقد اعتمد الباحثون في بناء هذه الأداة وتطويرها الرجوع إلى الدراسات ذات الصلة؛ حيث أفاد الباحثون من بعض الأدوات التي استخدمت في عدد من الدراسات السابقة مثل: (الجراح والشريفين، 2010 ;Arikan, 2010; Babai & Sadeghi, 2009; Chen & Lin, 2009; Wichadee, 2009; Arikan , Taser & Saraç-Süzer, 2008; Park & Lee, 2006)، فضلا عما تناوله الأدب النظري في مجال خصائص معلم اللغة الفعّال، وكفايات معلم اللغة العربية. تكونت الأداة في صورتها النهائية من (65) فقرة وزعت إلى أربعة مجالات فرعية هي: مجال التمكن اللغوي والمعرفة، وتمثله الفقرات ذوات الأرقام (1-13)، ومجال المهارات التدريسية، وتمثله الفقرات ذوات الأرقام (14-43)، ومجال مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، وتمثله الفقرات ذوات الأرقام (44-55)، ومجال السمات الشخصية وتمثله الفقرات ذوات الأرقام (56-65). وتأخذ كل فقرة (خاصية) تقديرا واحدا على مقياس خماسي متدرج حسب تدريج ليكرت وفق درجة الأهمية (عالية جدا، عالية، متوسطة، متدنية، متدنية جدا)؛ بحيث تعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وبهذا تكون أدنى درجة يحصل عليها المستجيب على الأداة الكلية (65)، وأعلى درجة (325).

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة فقد عرضت بصورتها الأولية المكونة من (71) فقرة على (15) من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها واللغة العربية وآدابها في عدد من الجامعات الأردنية، فقد طلب إليهم إبداء الرأي في مدى ملاءمة المجالات المقترحة لخصائص معلم اللغة العربية الفعّال، وانتماء كل فقرة للمجال الذي أدرجت فيه، وملاءمة الصياغة اللغوية لكل فقرة ووضوحها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبا. وقد تم إجراء التعديلات التي أجمع عيها أكبر عدد من المحكمين، حيث حذفت بعض الفقرات لعدم أهميتها أو احتمالية تكرارها من حيث المضمون، واقترح بعض المحكمين تعديل المجال الأول ليصبح التمكن اللغوي والمعرفة بدلا من التمكن والمعرفة، ونقلت إحدى الفقرات من مجال إلى آخر، وأضيفت فقرة" يثري موضوعات الدروس بمعلومات إضافية" إلى مجال التمكن اللغوي والمعرفة، وأعيدت صياغة بعض الفقرات من جديد. ويعد الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين ومقترحاتهم بمثابة الصدق الظاهري للأداة، وبهذا أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (65) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات هي: مجال التمكن اللغوي والمعرفة (13) فقرة، ومجال المهارات التدريسية (30) فقرة، ومجال مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني (12) فقرة، ومجال السمات الشخصية (10) فقرات.

ثبات الأداة

وللتحقق من ثبات الأداة فقد طبقت بصورتها النهائية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (22) معلما ومعلمة و(56) طالبا وطالبة، ثم أعيد تطبيق الأداة على العينة نفسها بعد أسبوعين، ومن ثم حسب معامل الارتباط (بيرسون) بين المرتين حيث تراوحت قيمه بين (0.76) و(0.84) لمجالات الأداة، و(0.83) للأداة ككل، كما حسبت معاملات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا حيث تراوحت قيمه بين (0.80) و(0.86) لمجالات الأداة، و(0.89) للأداة ككل، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول 2: معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الأداة وللأداة ككل

رقم المجال	المجال	معامل ثبات الإعادة	معامل الاتساق الداخلي
1	التمكن اللغوي والمعرفة	0.79	0.80
2	المهارات التدريسية	0.83	0.86
3	مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني	0.76	0.82
4	السمات الشخصية	0.84	0.83
	الأداة ككل	0.83	0.89

ومن ثم حسبت معاملات الارتباط المصحح لارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه حيث تراوحت بين (0.27) و(0.53)، ولارتباط الفقرة بالأداة ككل وتراوحت بين (0.23) و(0.61)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصميم الدراسة ومعالجاتها الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج المسحي التحليلي؛ لأنه الأكثر ملاءمة في مثل هذه الدراسات، ولإجراء التحليلات الإحصائية استخدم برنامج الرزم الإحصائية SPSS. واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1-المتغير المستقل: وقد شمل فئة المستجيب وله مستويان: (معلم وطالب).

2- المتغير التابع: وقد شمل تقديرات أفراد عينة الدراسة لخصائص معلم اللغة العربية الفعّال وفق مجالاتها الأربعة: التمكن اللغوي والمعرفي، والمهارات التدريسية، ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، والسمات الشخصية.

إجراءات تنفيذ الدراسة

نفذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الثالثة بالتنسيق مع إدارات تلك المدارس ومعلمي اللغة العربية ومعلماتها، حيث أوضح الباحثون أن الهدف من الدراسة هو تحسين أداء معلم اللغة العربية وفاعليته؛ لما لذلك من آثار إيجابية على تعلم الطلبة وتحصيلهم، وطلب إلى أفراد الدراسة ضرورة أن يولوا فقرات الأداة درجة الأهمية التي تستحقها بكل صدق وموضوعية، وأخذ الوقت الكافي للاستجابة على فقراتها، وأتيح لهم فرصة السؤال عن أي فقرة تبدو غير مفهومة.

2- تصحيح استجابات أفراد العينة على الأداة، واستخراج درجة لكل فرد من أفراد الدراسة على الأداة ككل وكل مجال من مجالاتها الأربعة، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات الأداة، وكل مجال من مجالاتها وللأداة ككل وفق المعيار الإحصائي وحسب متغير المستجيب (طالب، معلم).

3- للإجابة عن سؤالي الدراسة أجريت التحليلات الإحصائية المناسبة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) (t-test) للمقارنة بين المتوسطات.

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة: "ما تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية لخصائص معلم اللغة العربية الفعال؟" حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديراتهم على فقرات كل مجال من مجالات الأداة، والجداول (3، 4، 5، 6) تبين ذلك.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية على كل فقرة من فقرات المجال الأول (التمكن اللغوي والمعرفة)

الفقــرة	المعلم			الطالب		
	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
يتمكن من قواعد اللغة العربية (النحو والصرف).	4.88	0.48	1	4.32	0.67	1
يتمكن من موضوعات البلاغة العربية ومفاهيمها.	4.87	0.45	2	4.29	0.75	2
يمثل بالنسبة للطلبة نموذجا لغويا يحتذى.	4.75	0.50	3	4.25	0.79	3
يتمكن من موضوعات العروض والقافية ومفاهيمهما المختلفة.	4.75	0.61	3	4.15	0.65	5
يلتزم اللغة العربية الفصيحة المبسطة في التدريس.	4.68	0.70	5	4.02	0.73	9
يبين جوانب الجمال التي تميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات.	4.63	0.67	6	3.83	0.79	11
يمتلك معرفة كافية في قضايا الأدب العربي.	4.57	0.74	7	4.11	0.82	6
يمتلك معرفة كافية بخصائص اللغة العربية.	4.55	0.76	8	3.92	0.84	10
يحفظ قدرا من القرآن الكريم والحديث الشريف.	4.54	0.84	9	4.08	0.89	8
يحفظ قدرا من عيون الشعر العربي.	4.49	0.75	10	4.09	0.88	7
يثري موضوعات الدروس بمعلومات إضافية.	4.49	0.87	10	3.78	0.79	13
يمتلك قدرا مناسبا من الثقافة العامة.	4.31	0.82	12	3.80	0.76	12
يحفظ قدرا من الحكم والأمثال العربية والعالمية.	4.20	0.84	13	4.20	0.65	4
المجال الكلي: التمكن اللغوي والمعرفة	4.59	0.35		4.06	0.46	

الحد الأدنى للمتوسط الحسابي للفقرة= (1) والحد الأعلى= (5)

تظهر البيانات الواردة في الجدول (3) بوضوح مدى الأهمية التي يوليها معلمو اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية لفقرات مجال التمكن اللغوي والمعرفة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات على فقرات هذا المجال بين (4.20) و(4.88)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.59) وبدرجة تقدير عالية، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على فقرات المجال ذاته بين (3.78) و(4.32)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.06) وبدرجة تقدير عالية أيضا، ويلاحظ كذلك أن الفقرات ذوات الرتب 1، 2، 3 في تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها هي ذاتها بالنسبة للطلبة.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات معلمي اللغة العربية وطلبة المرحلة الثانوية على كل فقرة من فقرات المجال الثاني (المهارات التدريسية)

الفقــرة	المعلم			الطالب		
	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
يدير الصف بكفاءة وفاعلية.	4.89	0.48	1	4.67	0.57	1
يتأكد من فهم الطلبة للموضوعات التي يدرسونها أولا بأول.	4.86	0.49	2	4.58	0.64	5
يوصل المعلومات بأسلوب مبسط.	4.84	0.53	3	4.64	0.53	2
يخصص قدرا كافيا من الحصة الصفية للجانب التطبيقي.	4.80	0.60	4	4.51	0.74	8
يعرض المادة العلمية بشكل منظم ومتسلسل.	4.79	0.58	5	4.60	0.65	4
يقدم ملخصا لأهم الأفكار والمعلومات في نهاية كل حصة.	4.78	0.63	6	4.62	0.59	3
يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	4.76	0.62	7	4.57	0.64	6
يعد دروسه إعدادا جيد بشكل مسبق.	4.75	0.69	8	4.54	0.71	7
يستثير دافعية الطلبة لتعلم اللغة العربية.	4.72	0.64	9	4.49	0.94	10
يشجع الطلبة على التعبير اللغوي الحر شفويا وكتابيا.	4.71	0.68	10	4.50	0.67	9
يجعل من درس اللغة العربية فرصة لتعلم مهارات الاتصال والتواصل.	4.68	0.66	11	4.03	0.88	21
يقدم تهيئة حافزة مرتبطة ارتباطا وثيقا بموضوعات الدروس.	4.67	0.75	12	4.20	0.94	14
يربط التعلم اللغوي بالحياة.	4.66	0.79	13	3.89	0.79	28
يقيم نتاجات التعلم اللغوي على المستويين المعرفي والأدائي.	4.64	0.75	14	3.81	0.70	29
يجيد مهارة طرح الأسئلة الجيدة.	4.64	0.79	14	3.99	0.78	22
يوظف بكفاءة مهارات الاستقراء والقياس في تعليم المفاهيم (النحوية والصرفية والعروضية والبلاغية).	4.61	0.78	16	4.08	0.78	18
يهتم بتنمية المهارات العقلية العليا من خلال توظيف بعض المحتويات والأنشطة اللغوية.	4.61	0.72	16	3.97	0.94	23
يستخدم أساليب متنوعة في توضيح معاني المفردات الصعبة والجديدة.	4.61	0.70	16	4.17	0.94	15
يربط التعلم اللغوي الحالي بالسابق.	4.57	0.86	19	4.07	0.95	19
يوظف استراتيجيات التعلم الحديثة(التعلم التعاوني، والعصف الذهني، ولعب الأدوار، والتعلم التبادلي....إلخ).	4.56	0.84	20	3.96	0.89	24
يحلل محتوى منهاج اللغة العربية تحليلا دقيقا وشاملا قبل التدريس	4.54	0.94	21	4.05	0.88	19
يطلع طلبته على نتاجات التعلم اللغوي المتوقعة في بداية كل حصة.	4.49	0.90	22	3.94	0.76	25
يثري موضوعات المنهاج بأنشطة وتدريبات لغوية متنوعة قائمة على التعلم الذاتي.	4.48	0.80	23	4.22	0.78	13
يوظف الوسائل التعليمية الحديثة لتحسين نتاجات التعلم اللغوي.	4.47	0.81	24	3.91	0.91	26
يتيح للطلبة فرصة ممارسة اللغة العربية في مواقف حياتية هادفة.	4.39	0.82	25	3.85	0.82	27
يوفر للطلبة فرصا لاستخدام اللغة العربية في مهمات وأنشطة ممتعة وسارة.	4.38	0.85	26	4.25	0.94	12
يطور ويحدث من تعليمه في ضوء الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة وتعليمها.	4.38	0.82	26	4.40	0.91	11
يراعي التكامل في تدريس مهارات اللغة العربية وفروعها.	4.38	0.87	26	4.16	0.84	16
يوظف الألعاب اللغوية في تنفيذ بعض الأنشطة.	4.35	0.85	29	4.10	0.75	17
يكلف الطلبة بواجبات وأعمال بيتية بشكل مستمر.	4.20	0.87	30	3.79	0.67	30
المجال الكلي: المهارات التدريسية	4.61	0.28		4.22	0.31	

الحد الأدنى للمتوسط الحسابي للفقرة= (1) والحد الأعلى= (5)

تظهر البيانات الواردة في الجدول (4) بوضوح مدى الأهمية التي يوليها معلمو اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية لفقرات مجال المهارات التدريسية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات على فقرات هذا المجال بين (4.20) و(4.89)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.61) وبدرجة تقدير عالية، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على فقرات المجال ذاته بين (3.79) و(4.67)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه

التقديرات على المجال ككل (4.22) وبدرجة تقدير عالية أيضا، ويلاحظ كذلك حصول الفقرة "يدير الصف بكفاءة وفاعلية" على الرتبة الأولى من وجهة نظر كل من المعلمين والطلبة.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية على كل فقرة من فقرات المجال الثالث (مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني)

الفقــرة	المعلم			الطالب		
	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
يبث في نفوس طلبته حب اللغة العربية والاعتزاز بها.	4.80	0.57	1	4.27	0.87	10
يستخدم لغة واضحة ومحددة.	4.74	0.66	2	4.38	0.85	9
يركز على النقاط الأكثر أهمية.	4.70	0.76	3	4.49	0.75	5
يوفر بيئة تعليمية مريحة ومشجعة.	4.70	0.74	3	4.40	0.82	8
يستمع إلى آراء الطلبة ويشجعهم على التعبير عن أنفسهم بحرية.	4.41	0.83	5	4.47	0.79	6
يبني مع طلبته علاقات ودية قائمة على الاحترام المتبادل.	4.36	0.90	6	4.55	0.80	3
يولي اهتماما باحتياجات الطلبة الشخصية.	4.31	0.86	7	4.67	0.71	1
يخفف من قلق الطلبة حول صعوبات تعلم اللغة العربية.	4.18	0.93	8	4.56	0.78	2
يناقش مع طلبته موضوعات وقضايا تثير اهتماماتهم.	3.99	1.02	9	4.43	0.83	7
يساعد الطلبة على بناء الثقة بأنفسهم وبقدرتهم على النجاح.	3.98	1.06	10	4.53	0.84	4
يستخدم سلوكيات غير لفظية لجلب انتباه الطلبة واهتمامهم	3.86	0.92	11	4.25	0.90	11
يغير في سرعة ونبرة صوته بما يتناسب والموقف التعليمي.	3.85	0.88	12	4.21	0.84	12
	4.32	0.52		4.43	0.44	

الحد الأدنى للمتوسط الحسابي للفقرة= (1) والحد الأعلى= (5)

تظهر البيانات الواردة في الجدول (5) بوضوح مدى الأهمية التي يوليها معلمو اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية لفقرات مجال مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات على فقرات هذا المجال بين (3.85) و(4.80)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.32) وبدرجة تقدير عالية، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على فقرات المجال ذاته بين (4.21) و(4.67)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.43) وبدرجة تقدير عالية أيضا.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية على كل فقرة من فقرات المجال الرابع (السمات الشخصية)

الفقــرة	المعلم			الطالب		
	المتوسط لحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
جاد في عمله ومتحمس لمهنته.	4.68	0.83	1	4.83	0.55	7
تنسجم أقواله مع أفعاله.	4.66	0.77	2	4.84	0.55	5
مرن وغير متشدد.	4.65	0.80	3	4.89	0.44	2
عادل في تعامله مع طلبته.	4.55	0.97	4	4.91	0.43	1
واثق من نفسه.	4.40	1.02	5	4.79	0.63	8
هادئ وقادر على ضبط انفعالاته.	4.31	1.20	6	4.85	0.51	4
منفتح العقل ويتقبل النقد.	4.28	1.23	7	4.73	0.65	9
ودود مع طلبته.	4.28	1.19	7	4.86	0.49	3
يمتلك روح الدعابة والفكاهة والمرح.	4.16	1.29	9	4.84	0.56	5
يهتم بأناقته ومظهره.	3.98	1.32	10	4.62	0.81	10
المجال الكلي: السمات الشخصية	4.40	0.53		4.82	0.24	

الحد الأدنى للمتوسط الحسابي للفقرة= (1) والحد الأعلى= (5)

تظهر البيانات الواردة في الجدول (6) بوضوح مدى الأهمية التي يوليها معلمو اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية لفقرات مجال السمات الشخصية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين والمعلمات على فقرات هذا المجال بين (3.98) و(4.68)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.40) وبدرجة تقدير عالية، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على فقرات لمجال ذاته بين (4.62) و(4.91)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذه التقديرات على المجال ككل (4.82) وبدرجة تقدير عالية أيضا.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وتقديرات طلبة المرحلة الثانوية لخصائص معلم اللغة العربية الفعّال؟" حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل وحسب متغير (المستجيب)، واستخدم اختبار (ت) (t-test) والجدول (7) يبين ذلك.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) (t-test) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل حسب متغير (المستجيب)

المجال	المستجيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التمكن اللغوي والمعرفة	طالب	4.06	0.42	8.942	556	*0.000
	معلم	4.59	0.35			
المهارات التدريسية	طالب	4.22	0.30	18.051	556	*0.000
	معلم	4.61	0.28			
مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني	طالب	4.43	0.44	2.325	556	*0.020
	معلم	4.32	0.52			
السمات الشخصية	طالب	4.82	0.24	12.684	556	*0.000
	معلم	4.40	0.53			
الأداة ككل	طالب	4.28	0.24	9.677	556	*0.000
	معلم	4.52	0.27			

الحد الأدنى للمتوسط الحسابي للفقرة= (1) والحد الأعلى= (5)

يتبين من الجدول (7) أن ترتيب مجالات الأداة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها حسب المتوسطات الحسابية كان على النحو الآتي: المهارات التدريسية بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.61)، ثم التمكن اللغوي والمعرفة بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (4.59)، ثم السمات الشخصية بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (4.40)، ثم مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني بالمرتبة الرابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي (4.32). في حين جاء ترتيب مجالات الأداة من وجهة نظر الطلبة على النحو الآتي: السمات الشخصية بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.82)، ثم مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (4.43)، ثم المهارات التدريسية بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (4.22)، ثم التمكن اللغوي والمعرفة بالمرتبة الرابعة والأخيرة وبمتوسط حسابي (4.06). ويظهر الجدول كذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية على مجالي التمكن اللغوي والمعرفة، والمهارات التدريسية وعلى الأداة ككل لصالح معلمي اللغة العربية ومعلماتها. ويظهر الجدول كذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية على مجالي مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني، والسمات الشخصية لصالح الطلبة.

مناقشة النتائج

أولا: مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت نتائج هذا السؤال أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية يولون جميع خصائص معلم اللغة العربية الفعال بمجالاتها الأربعة درجة أهمية عالية.

ففيما يخص تقديرات المعلمين والمعلمات، فيمكن عزو هذه النتيجة إلى وعيهم بأهمية الأدوار التي يقوم بها معلم اللغة العربية في تحقيق نتاجات التعلم اللغوي، إضافة إلى تأثر معلمي اللغة العربية ومعلماتها ببرامج تدريب المعلمين وتأهيلهم في الأردن التي تهدف إلى إكساب معلم اللغة العربية من الخصائص والمهارات ما يمكنه من القيام بمهامه وأداء رسالته، حيث ينظر إلى معلم اللغة العربية على أنه يقوم بدور محوري في العملية التعليمية التعلمية. وهذا ما أكده الركابي (1995) حيث أشار إلى ضرورة أن يتصف معلم اللغة العربية بصفات معينة يؤدي بها مهمته التعليمية والتربوية. وليس مستغربا أن يبدي معلمو اللغة العربية ومعلماتها اهتماما كبيرا بالمجالات الأربعة؛ لأنها تقدم صورة متكاملة لمعلم اللغة العربية الفعال والمأمول من كافة الجوانب. ويتفق هذا التفسير

مع ما ذكرته المرهوبية (2009) من أن الخصائص المعرفية والانفعالية للمعلم تلعب دورا في فعاليته. ويؤكد ذلك أيضا ما ذكره جابر (2000) من أن فعالية التدريس هي حصيلة تفاعل ثلاثة عناصر تتضمن: الخصائص والسمات الشخصية للمعلم، والممارسات التنظيمية والتعليمية والتقييمية، واستراتيجيات إدارة السلوك الصفي. وينسجم هذا التفسير أيضا مع ما ذكرته ثومبسون (Thompson, 2008) من أن المعلمين الفعالين يجمعون بين مهارات التعليم الجيدة، والخصائص الشخصية الإيجابية. ويتفق كذلك مع ما ذكره فولت (Volet, 1997) من أن فعالية المعلمين تبدو ناتجا للتفاعلات الديناميكية المعقدة بين الجانبين المعرفي والانفعالي والمتغيرات ذات الصلة بالدافعية التي يلعب فيها المعلمون دورا تأثيريا مهما.

وربما تعزى هذه التقديرات العالية التي أولاها المعلمون والمعلمات لفقرات الأداة إلى اشتراك بعض منهم في جائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز التي تعنى في كثير من جوانبها بخصائص المعلم الفعّال بشكل عام. وتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج التي توصلت إليها دراسة بارك ولي (Park & Lee, 2006) التي أظهرت أن تقديرات المعلمين على الأداة الكلية كانت عالية، وتتفق أيضا مع بعض النتائج التي توصلت إليه دراسة أبو لبدة (1999) التي كشفت عن أن تقديرات المديرين والطلبة للخصائص المأمولة في المعلم الناجح كانت عالية جدا في مجالات الأداة الأربعة جميعها.

أما فيما يخص إيلاء طلبة المرحلة الثانوية فقرات الأداة درجات تقدير عالية؛ فقد تعزى هذه النتيجة إلى إحساس الطلبة بأهمية توافر معلم للغة العربية يمتلك هذه الخصائص جميعها أو أكبر قدر منها، حيث إن طلبة المرحلة الثانوية أكثر من يقدر أهمية وجود مثل هذا المعلم؛ نظرا لوصولهم إلى مستوى معقول من النضج العقلي، ولما يواجهونه من صعوبات في تعلم اللغة العربية تظهر في أدائهم ونتائجهم في اختبار الثانوية العامة، وأن وجود مثل هذا المعلم قد يساعدهم على تجاوز هذه الصعوبات. وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى أن معظم فقرات الأداة تتضمن خصائص مرغوبة لمعلم اللغة العربية بشكل خاص والمعلم بشكل عام، وخاصة تلك الفقرات المتعلقة بمجالي مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني والسمات الشخصية.

وقد تعزى هذه النتيجة كذلك إلى مقدار ما توافر لأداة الدراسة من عناصر صدق تؤكد مدى تمثيل فقرات الأداة لخصائص معلم اللغة العربية الفعال، ودرجة الاهتمام والجدية التي أبداها أفراد الدراسة في أثناء استجابتهم على فقرات الأداة، حيث تقدم التقديرات العالية على هذه الفقرات مؤشرا جديدا على صدق أداة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج التي توصلت إليها دراسة أبو لبدة (1999)، حيث كشفت عن أن تقديرات الطلبة للخصائص المأمولة في المعلم الناجح كانت عالية جدا في مجالات الأداة الأربعة جميعها.

ثانيا: مناقشة نتائج السؤال الثاني: أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وتقديرات طلبة المرحلة الثانوية على مجالي المهارات التدريسية والتمكن اللغوي والمعرفة وعلى الأداة ككل لصالح المعلمين والمعلمات. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها بحكم طبيعة عملهم وأدوارهم وممارساتهم اليومية في العملية التعليمية التعلمية، ومعرفتهم بخصائص اللغة العربية ومهاراتها وفروعها المتعددة، يولون قدرا من الأهمية للمهارات التدريسية أكثر من غيرها من المجالات؛ إيمانا منهم بأن اكتساب مهارات اللغة العربية وتشكيل نتاجات التعلم اللغوي يتطلب من معلم اللغة العربية امتلاك مهارات تدريسية متنوعة بتنوع تلك المهارات والنتاجات؛ وعليه فليس مستغربا أن يولي معلمو اللغة العربية ومعلماتها قدرا كبيرا من الاهتمام لمجال المهارات التدريسية. فهم يرون أن معلم اللغة العربية الفعال من: "يدير الصف بكفاءة وفاعلية"، و"يتأكد من فهم الطلبة للموضوعات التي يدرسونها أولا بأول"، و"يوصل المعلومات بأسلوب مبسط"، و"يخصص قدرا كافيا من الحصة للجانب التطبيقي"، "ويعرض المادة العلمية بشكل منظم ومتسلسل"، و"يقدم ملخصا لأهم الأفكار والمعلومات في نهاية كل حصة"، و"ويعد دروسه إعدادا جيدا بشكل مسبق"، و"يراعي الفروق الفردية بين طلبته"، و"يستثير دافعية الطلبة لتعلم اللغة العربية". وينسجم هذا التفسير كذلك مع ما أكده فاديللو (Vadillo, 1999) من أن معلم اللغة الجيد والفعال ينبغي أن يعنى بمجموعة من المهام الأساسية والممارسات التدريسية التي ترتبط ارتباطا مباشرا بتعلم اللغة.

وقد يعزى ذلك أيضا إلى برامج التدريب والتأهيل التي يخضع لها معلمو اللغة العربية التي تركز بالدرجة الأولى على مهارات التدريس واستراتيجياته المختلفة. أما فيما يتعلق بمجال التمكن اللغوي والمعرفة فقد جاء بالمرتبة الثانية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها، فمعلم اللغة العربية الفعال من وجهة نظرهم هو من "يتمكن من قواعد اللغة العربية"، و" يتمكن من موضوعات البلاغة العربية ومفاهيمها"، و"يمثل بالنسبة للطلبة نموذجا لغويا يحتذى،" و" يتمكن من موضوعات العروض والقافية"، وربما يعزى ذلك إلى معرفة معلمي اللغة العربية ومعلماتها بطبيعة مادة اللغة العربية وفروعها المتعددة من أدب ونحو وصرف وبلاغة وعروض وغيرها، وتقديرهم لضرورة تمكن معلم اللغة العربية من مادته وتعمقه فيها بكافة فروعها، إضافة إلى امتلاكه قدرا من الثقافة العامة خاصة وأن منهاج اللغة العربية منفتح على المناهج الدراسية الأخرى من خلال ما يتضمنه محتويات تعليمية في مجالات متنوعة؛ الأمر الذي يتطلب من معلم اللغة العربية أن يكون واسع الثقافة والاطلاع. ويؤكد هذه النتيجة ما ذكره كل من ويشادي ونونان (Wichadee, 2009; Nunan, 1999) حول ضرورة أن يمتلك معلم اللغة الفعال كلا من المعرفة التقريرية والإجرائية، حيث تشير المعرفة التقريرية إلى مدى تمكن المعلم من مادته ومعرفته وسعة

اطلاعه، بينما تشير المعرفة الإجرائية إلى معرفة المعلم بطرائق التدريس وإجراءاته.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج التي توصلت إليها دراسة باباي وصدّيقي (Babai & Sadeghi, 2009) التي أظهرت أن المعلمين يبدون تأكيدا أكثر من الطلبة على خصائص ذات صلة بمهارات التدريس والتمكن من اللغة مثل: تحديد الوظائف البيتية، واستخدام الأنشطة الجماعية، والإعداد الجيد للدروس، وقياس ما تعلمه الطلبة، والتمكن من اللغة المستهدفة، والمعرفة الجيدة بطرائق التدريس، واستخدام أساليب خاصة لتعلم اللغة. وتتفق كذلك مع بعض ما توصلت إليه دراسة بارك ولي (Park & Lee, 2006) من نتائج، حيث أعطى المعلمون فيها قدرا أكبر من الأهمية للخصائص المتعلقة بمجال الكفاءة باللغة الإنجليزية، ومع دراسة بروش (Brosh, 1996) التي أكد فيها المتعلمون أن التمكن من اللغة المستهدفة، والقدرة على تنظيم المادة التعليمية وشرحها وتوضيحها، والتدريس بشكل مفهوم من أبرز السمات التي تميز معلم اللغة الإنجليزية الفعال.

أما فيما يتعلق بوجود فرق دال إحصائيا بين تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وتقديرات الطلبة على مستوى الأداة ككل لصالح المعلمين والمعلمات؛ فقد تعزى هذه النتيجة إلى أنهم أكثر إدراكا من طلبتهم لأهمية كل فقرة من فقرات الأداة، وأكثر قدرة من الطلبة على فهم ما تعنيه كل فقرة من فقرات الأداة ومجالاتها الأربعة فهما دقيقا؛ وبالتالي اعتبارهم أن فقرات هذه الأداة تقدم تصوّرا متكاملا للخصائص المرغوبة لمعلم اللغة العربية المأمول والفعال من كافة الجوانب. وقد تعزى كذلك إلى أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها أولوا درجة أهمية كبيرة جدا بشكل خاص لمجالي (المهارات التدريسية والتمكن اللغوي والمعرفة) اللذين تشكل فقراتهما نسبة (0.66) من الأداة الكلية، بينما أولى الطلبة درجة أهمية كبيرة لمجالي (مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني والسمات الشخصية) اللذين تشكل فقراتهما نسبة (0.34) من الأداة الكلية. وتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج التي توصلت إليها دراسة بارك ولي (Park & Lee, 2006) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا على مجالات الأداة الثلاثة وعلى الأداة ككل لصالح المعلمين.

وأظهرت نتائج السؤال الثاني أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات معلمي اللغة العربية ومعلماتها وتقديرات طلبة المرحلة الثانوية على مجالي السمات الشخصية ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني لصالح الطلبة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية بحكم سنهم يهتمون بطريقة تعامل المعلم معهم، ويولون مجالي السمات الشخصية ومهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي والوجداني في الغرفة الصفية أهمية بالغة، إذ إنهم غالبا ما يرغبون في بناء علاقات مع معلميهم قائمة على التكافؤ والاحترام المتبادل، فالطلبة وفق نتائج هذه الدراسة كما يظهر من الجدول (6) يفضلون المعلم الذي يكون عادلا في تعامله معهم، ومرنا وغير متشدد، وودودا، وهادئا وقادرا على ضبط انفعالاته، وممتلكا لروح الدعابة والفكاهة والمرح، وتنسجم أقواله مع أفعاله، وجادا في عمله ومتحمسا لمهنته، وواثقا من نفسه، ومتفتح الذهن ومتقبلا للنقد. ويدعم هذا التفسير ما أورده جابر (2000) في مراجعته لعدد من الدراسات التي أكدت أهمية بعض السمات الشخصية للمعلم الفعال التي تسهم في توفير بيئة تعليمية حافزة تتسم بالإيجابية والمساندة، وترتبط هذه السمات بمجالات مثل: الشخصية الدافعة والتوجه نحو النجاح والسلوك المهني التي تتضمن عددا من الخصائص من أبرزها الحماس والجدية والدفء الوجداني وروح الدعابة والفكاهة والموثوقية والتوقعات العالية بالنجاح والمرونة والتكيف، حيث تنمو العلاقات الصفية الموجبة حين تكون ودودا مع طلبتك، وتظهر قدرا من الاهتمام بهم وباحتياجاتهم. ويؤكد هذا التفسير أيضا ما أشارت إليه ثومبسون (Thompson, 2008) بالقول إن إقامة المعلم مع طلبته علاقات قائمة على الود والاحترام، وامتلاك روح الدعابة والمرح، والتحمس للتعليم، يشكل ضمانة كبيرة لانخراط هؤلاء الطلبة بشكل فاعل ومنتج في الأنشطة التعلمية، ويجنب المعلم كثيرا من المشكلات السلوكية في غرفة الصف. ويرى بعض الباحثين أنه قد يكون من الطبيعي أن يركز الطلبة على خصائص مثل الحماس للتعليم؛ إذ إن كثيرا من المعلمين يفقدون جزءا كبيرا من هذا الحماس مع مرور الوقت، وقد يلاحظ الطلبة ذلك (Chen & Lin, 2009).

أما بالنسبة لمجال مهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني فقد جاء بالمرتبة الثانية من وجهة نظر الطلبة؛ حيث احتلت بعض فقراته رتبا متقدمة على مستوى الأداة ككل، ومن أمثلة ذلك كما يظهر من الجدول (5): الفقرة "يولي اهتماما باحتياجات الطلبة الشخصية"، والفقرة "يخفف من قلق الطلبة حول صعوبات تعلم اللغة"، والفقرة "يبني مع طلبته علاقات ودية قائمة على الاحترام المتبادل"، والفقرة "يساعد الطلبة على بناء الثقة بأنفسهم وبقدرتهم على النجاح". وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن معظم فقرات هذا المجال تتضمن سمات يرغب الطلبة توافرها لدى المعلم، إذ تساعد هذه السمات في توفير بيئة تعلم إيجابية، وتخفف من قلق الطلبة حول تعلم اللغة، وتزيد من ثقتهم بالقدرة على تحقيق النجاح. ويتوافق هذا التفسير مع ما أكده يونج وشو (Young & Shaw, 1999) من أن فاعلية المعلم ترتبط بخصائص لعل أهمها: القدرة على الاتصال الفعال، وتوفير البيئة التعليمية المريحة. ويدعم هذا التفسير كذلك ما ذهب إليه بينر (Penner, 1999) من أن التدريس الفعال للغة يكمن في تحسين مهارات الاتصال في غرفة الصف وذلك بامتلاك معلمي اللغة المقدرة الكافية للاتصال مع الطلبة، ذلك أن تعلم اللغة وتعليمها يتطلب ممارسة قدر كبير من مهارات الاتصال، وليس مجرد نقل حقائق ومعلومات.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض النتائج التي توصلت إليها معظم الدراسات السابقة التي أظهرت أن الطلبة يولون مجالي السمات الشخصية، ومهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي والوجداني قدرا

أكبر من الأهمية من غيرهما من المجالات كدراسة باباي وصدّيقي (Babai & Sadeghi, 2009)، ودراسة (Chen & Lin, 2009) ، ودراسة أريكان وآخرين (Arikan et al., 2008). بينما تختلف هذه النتيجة مع بعض النتائج التي توصلت إليها ودراسة بارك ولي (Park & Lee, 2006) التي كشفت أن الطلبة يبدون اهتماما أكبر بالخصائص المتعلقة بمجال المعرفة بطرائق التدريس إضافة إلى مجال الاتصال والتفاعل الاجتماعي والوجداني.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتية:

- تزويد معلمي اللغة العربية ومعلماتها بتغذية راجعة حول أبرز السمات الشخصية ومهارات الاتصال الاجتماعي والوجداني التي يرغب الطلبة بتوافرها لدى معلميهم؛ الأمر الذي قد يمكنهم من تجاوز نقاط الضعف لديهم، وتعزيز جوانب القوة في تعاملهم مع طلبتهم.
- عقد ورش تدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في مجال تطوير مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي والوجداني في غرفة الصف.
- إجراء دراسات مستقبلية مشابهة تتناول الكشف عن أثر متغيرات جديدة مثل: استطلاع وجهات نظر فئات أخرى كالمشرفين التربويين ومدراء المدارس وأولياء الأمور وربطها بمتغيرات كالجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي فيما يتعلق بالمعلمين، ودراسة متغيرات مثل الفرع الأكاديمي والتحصيل العلمي والجنس فيما يتعلق بفئة الطلبة.

المراجع

أبو لبدة، زكريا. (1999). **خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر مديري وطلاب مدارس القدس الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

ابن بتيل، عبد الرحمن. (2010). **برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

جابر، عبد الحميد. (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال- المهارات والتنمية المهنية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الجراح، عبد الناصر والشريفين، نضال. (2010). السمات المميزة لعضو هيئة التدريس الفعال في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 8 (3)، 87-112.

الحمزي، أمة. (2005). **مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية لمبادئ التدريس الفعال**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

خطاب، محمد. (2007). **صفات المعلمين الفاعلين- دليل للتأهيل والتدريب والتطوير**. عمان: دار المسيرة.

الركابي، جودت. (1995). **طرق تدريس اللغة العربية**. دمشق: دار الفكر.

عدس، محمد. (2000). **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

فضل الله، محمد. (1998). واقع تدريب معلمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة أثناء الخدمة (ومقترحات لتطويره). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، يوليو (46)، 149-186.

المرهوبية، حبيبة. (2009). **المعلم الفعّال**. مقال منشور على الإنترنت. استرجع 26 نيسان، 2011 من: http://twww.tamol.net/edu/news

Arikan, A. (2010). Effective English language teacher from the perspectives of prospective and in-service teachers in Turkey. *Electronic Journal of Social Sciences*, 31 (9), 209-223.

Arikan, A., Taşer, D., & Saraç-Süzer, H. (2008). The effective English language teacher from the perspectives of Turkish preparatory school students. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 42-51.

Babai, H, & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective English language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English. *English language Teaching*, 2 (4), 130-143.

Babai, H. (2010). The relationship between Iranian English language teachers' and learners' gender and their perceptions of an effective English language teacher. *English language Teaching*, 3 (3), 3-10.

Benson, L., Schroeder, P., Lantz, C., & Bird, M. (2001). "*Student perceptions of effective teachers*" [Online]: Retrieved April 2, 2011, from: http://www.usfca.edu/ess/sym2001/PDFbooks/naspe/naspep53-56.pdf.

Nunan, D. (1999). So you think that language teaching is a profession. Part 1. *TESOL Matters*, 9 (4), 1- 3.

Park, G., & Lee, H. (2006). Characteristics of effective teachers perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 7 (2), 236-248.

Penner, J. (1992). *Why many college teachers cannot lecture*. Illinois: Charles C. Thomas.

Pettis, J. (1997). Developing our professional competence; Some reflections. *TESL Canada Journal*, 16 (2), 67-71.

Stephens, P., & Crawley, T. (1994). *Becoming an effective teacher*. Cheltenham: Stanley Thornes.

Stronge, J. (2002). *Qualities of effective teachers*. Washington DC: ASCD.

Thompson, S. (2008). Defining a good teacher simply! *Modern English Teacher*. 17 (1), 5-14.

Vadillo, R. (1999). Research on the good language teacher. *EPOS*, XV, 347-361.

Volet, S. (1997). Cognitive and affective variables in academic learning: The significance of direction and effort in students' goals. *Learning and Instruction*, 7 (3), 235-254.

Wichadee, S. (2009). Defining the effective English language teacher: Students` and teachers` perspectives. In A.M. Stoke (ED.), *JALT*2009 Conference Proceedings. Tokyo: *JALT*.27-35.

Young, S., & Shaw, D. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education*, 70 (6), 670-686.

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10 (1), 3–31.

Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 125-138.

Brown, J., & Rodgers, T. (2002). *Doing second language research*. Oxford: Oxford University Press.

Chacón, C. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21 (3), 257–272.

Champeau De Lopez, C. (1989): The Role of the teacher in today's language classroom. *English Teaching Forum*, 27 (3), 2-5.

Chen, Y.J., & Lin, Sh. C. (2009). Exploring characteristics for effective EFL teachers from the perceptions of junior high school Students in Tainan. *STUT Journal of Humanities and Social Sciences*, 2, 219-249.

Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: What do learners believe about them? *System*, 27 (4), 493-513.

Curkovic Kalebic, S. (2005). Towards the development of standards in foreign language teacher preparation. Paper presented at 30th *ATEE* (*Association for Teacher Education in Europe*) Annual Conference Amsterdam, Netherlands, 22-26 October, 2005): Retrieved may 14, 2011 from http:// www.atee2005.nl/download/papers/05_ab.pdf.