

درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم

آمنة خالد الحايك، نور عبدالغفور رشيد الحراشنة*

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثتان ببناء استبانة بحثية تضمنت خمسة محاور للجودة الشاملة، اندرج تحتها (43) معيارًا، وتكونت عينة الدراسة من مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم/ قصبة المفرق، وبلغ عدد أفرادها (60) مديرًا ومديرة. واعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أنّ درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم متوسطة، وأنّ الإناث تفوقن على الذكور في تطبيق المحاور جميعها.

الكلمات الدالة: معايير الجودة الشاملة، معلمو اللغة العربية، مديرو المدارس.

المقدمة

تشهد الألفية الثالثة نقلة حضارية كبيرة شملت مجالات الحياة كافة، تمثلت بالتزايد السريع والمتلاحق بالمعارف، وازدياد تطبيقاتها التقنية كما ونوعًا؛ ممّا نتج عنه تغير في معايير تقييم المجتمعات وفقًا لمدى الارتقاء التقني والمعلوماتي وعلوم المستقبل؛ للتحوّل من مجتمعات هامشية مستهلكة إلى مجتمعات منتجة، وذلك بالارتقاء بمستوى الإتيقان في ظل معايير الجودة الشاملة، وهذا يفسر اهتمام كثير من دول العالم بمراجعة أنظمتها التربوية والتعليمية مراجعة جذرية، وباستمرار في ضوء معايير الجودة التعليمية؛ للاطمئنان على إعداد الأجيال القادمة.

فالألفية الثالثة تتطلب نظامًا تربويًا تتسم بالجودة والإتيقان؛ لذا لا بد من ضبط الجودة النوعية لمستوى المؤسسات التعليمية، من خلال التقويم والتطوير القائمين على الشفافية، والمشاركة، والاستمرارية، والتغيير والتجديد، والانتقال نحو إعادة تنظيم عمل المؤسسات التربوية وبنائها من أجل التطوير والإصلاح التربوي (الشليبي، 2010).

وترتبط فاعلية المؤسسة التربوية ارتباطًا مباشرًا بإنجاز العاملين فيها، فنتيجة تقييم العاملين مؤشّر إلى درجة وصول المؤسسة إلى أهدافها المنشودة، مما يؤثر إلى حد كبير في سلوكيات العاملين، وحفزهم على تلقي التغذية الراجعة، فالمعلم يصبح أكثر حاجة إلى معرفة نقاط القوة والضعف فيه، وخصائص المعلم الجيد. وهذا يؤكّد أهمية قياس جودة أداء المعلم بطريقة موضوعية علمية، تستند إلى أدوات تتسم بالصدق والثبات، وتستند إلى وصف دقيق ومحدد لما يتوقع من المعلم القيام به في الميدان (Kocak, 2006).

وفي ضوء هذا التوجه، وضعت وزارة التربية والتعليم خطة طموحة استهدفت عناصر العملية التربوية كافة، من خلال تصميم برامج تطوير مهني للمعلمين، تستهدف تدريبهم وتحسين أدائهم، وتطوير أساليبهم في التدريس والقياس والتقويم، وتوظيف تقنية المعلومات والاتصالات في عملية التعلم والتعليم وفق معايير الجودة الشاملة (Alobiedat, 2011).

وبدأ المختصون يفكرون في الاستفادة من معايير الجودة؛ لإخراج التعليم من أزمنته التي يواجهها نتيجة تنامي وعي المجتمع باحتياجاته وتطلعاته، واتباع الأساليب الإيجابية الحديثة في التعليم، بمشاركة أطراف العملية التعليمية كافة، ضمن برامج شاملة وفلسفات هادفة، تتسم بالأداء النوعي والجودة العالية (سليم، 2011). لذا تمت استعارة اصطلاح الجودة الشاملة من الصناعة إلى التعليم بهدف الحصول على جودة في مخرجات التعليم (Hakimi, 2009). وعرفت الجودة الشاملة في التعليم بأنها: "أسلوب استراتيجي يقوم على التعاون

* مركز اللغات، جامعة آل البيت، الأردن (1). مركز اللغات، الجامعة الأردنية، الأردن (2). تاريخ استلام البحث 2016/01/16، وتاريخ قبوله 2016/03/12.

المشترك في أداء الأعمال، والإحساس بالمسؤولية بين العاملين، وفق معايير ومبادئ تؤدي إلى تحقيق تميز وتفوق كبيرين في عناصر النظام التعليمي (المدخلات، والعمليات، والمخرجات) بمرونة وفاعلية تحقيقاً لحاجات المستفيدين ورغباتهم، واعتماداً على تقييمهم لمعرفة مدى التحسن في الأداء" (الورثان، 2005، 10). وعرفها الغامدي (2009، 86) بأنها: "إتقان الأداء وتحسينه في العمل التربوي والتعليمي بكافة مقوماته، وفي جوانبه جميعها، وهي مهمة المنتمين للمؤسسة التربوية التعليمية جميعهم دون استثناء؛ للوصول بعملية التربية والتعليم إلى أعلى درجات التميز في المدخلات والعمليات والمخرجات، وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة، وتحسين المنتج النهائي لهذه المؤسسة".

يرتكز مفهوم الجودة الشاملة في التعليم إلى مجموعة من المبادئ الأساسية التي من شأنها أن تساعد في الوصول إلى مستوى عال من الأداء المتميز، والنتائج المرجوة. ويشير أحمد (2007) وحامدنة (2014) إلى أهم هذه المبادئ، منها: الابتكار والمحافظة على استمرارية الهدف، وتوفير خبرات التعلم التي تحقق الأداء القائم على شمولية الجودة ليشمل مجالات الخدمة، والعلماء والعاملين جميعهم، وكسر الحواجز بين الأقسام، والتركيز على روح المشاركة والتعاون، وتوفير التدريب المستمر للمعلمين والإداريين، واستخدام التقنية الحديثة، والقيادة الفاعلة. كما تركز الجودة الشاملة على حث الأفراد داخل المنظومة على العمل لتحقيق هذه المبادئ؛ لتلبية حاجات الطلبة، مع مراعاة الاستمرارية في تحسين البرامج والخدمات.

وتكمن أهمية الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية في تشكيل رؤية واضحة لطبيعة دورها، ورسم أهداف محددة تسعى لتحقيقها، وتحديد مستويات متوقعة من الأداء، وتوجيه جهود العاملين فيها، وتوفير مرجعية موضوعية تحكم إليها في التقييم للممارسات السائدة فيها، مما يساعدها في التحديد الدقيق لفجوات الأداء، ونقاط القوة في تخطيط برامجها، وتحقيق الاستثمار الأمثل لمواردها، وتحسين مخرجاتها ونواتجها، وتحفيز العاملين نحو السعي المستمر للتنمية المهنية الذاتية، ودفعهم نحو الإبداع في أداء أدوارهم، وأخيراً فإن الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية تسهم في التنبؤ بالمشكلات التعليمية قبل وقوعها؛ لاتخاذ الإجراءات السليمة في الوقت المناسب (رمضان، 2012). وتعد الجودة الشاملة فلسفة حديثة طبقت في معظم مؤسسات المجتمع، وخاصة الصناعية منها، وعندما ثبتت فعاليتها بدأ صناع السياسة التربوية يفكرون في الاستفادة منها بربطها بالعملية التعليمية؛ لتحسين مخرجات التعليم، والتغلب على ما يواجهه من مشكلات وتحديات. كان أبرزها معايير إدوارد ديمينج (Edwards Deming) الذي يعد من أوائل من وضع معايير للجودة، وأبرز هذه المعايير: تطوير أهداف ثابتة للمؤسسات التربوية تركز على الجودة في تعليم الطلبة والخدمات المقدمة لهم، وتزودهم بخبرات تعلم ممتعة، وتبني فلسفة تربوية جديدة للتحسين المستمر، واستبعاد عمليات التفتيش، وإحلال الجودة الشاملة، وإيجاد علاقات عمل تبني على الثقة والانتماء، ووضع برامج تدريب أثناء الخدمة، وإيجاد القيادة التشاركية، وإيجاد الجو النفسي المريح للعمل باستبعاد الخوف؛ ليعمل كل فرد بفعالية في المؤسسة، وكسر الحواجز الإدارية، والعمل على إيجاد نواتج جيدة، وإحلال القيادة للجميع، وإيجاد الانتماء والاحترام للأفراد، والتربية المستدامة، وإيجاد اتجاهات تشير إلى أن الكل يعمل ويشارك ويغير (سعيد وعثمان، 2014).

وبعد المعلم ركيزة التعليم ومحوره؛ بوصفه أحد العناصر البشرية المهمة التي تؤدي دوراً لا يستهان به في المنظومة التعليمية، ويقع عليه العبء الأكبر في نجاحها، وتحقيق أهدافها (حامدنة، 2014)؛ لذا فإن تقييم كفاءة المعلم باستمرار يُعد أمراً ضرورياً لضمان جودة بقية عناصر المنظومة التعليمية (دحلان، 2013)؛ لما له من صلة مباشرة في تحقيق الأهداف التربوية، ولديه القدرة على تنظيم الخبرات التربوية، وإدارتها وتنفيذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها، مما يتيح له الفرصة للمشاركة في بلوغ أهداف التربية المنشودة (الحمدي وجوهر، 2012).

ولن نتحقق أهداف التعليم وجودته إلا إذا وجد المعلم الجيد في أدائه؛ لذا سعت معظم المؤسسات التربوية والتعليمية في مختلف أرجاء العالم إلى الاهتمام بالمعلم، والعمل على تطوير أدائه باستمرار؛ لمواكبة التغيرات العالمية المتلاحقة التي يتأثر بها التعليم، فالمعلم الذي يتوافق مع عصر الجودة يراعي حاجات طلبته، ويقوم على غرس القيم الأخلاقية، وتنمية روح الرقابة الذاتية لديهم، ويشجع حب القراءة والاطلاع، ويتعهد الطلبة ذوي المواهب، ويحافظ على الهوية الثقافية والتاريخية والقومية والدينية لوطنه، بما لا يتنافى مع تطوير أدائه عالمياً، والتطلع إلى كل ما هو جديد في عالم تقنية المعلومات ومصادر التعلم (الغامدي، 2010). لذا اهتمت المؤسسات التربوية والتعليمية بوضع معايير الجودة الشاملة لأداء المعلم. وتعددت هذه المعايير واختلفت من مجتمع لآخر، ويعود هذا التعدد والاختلاف برأي الباحثين إلى اختلاف البيئات والثقافات، وأهداف كل مجتمع وتطلعاته وحاجاته.

ومن معايير الجودة الواجب توفرها في معلم اللغة العربية بشكل خاص الالتزام بالتحدث باللغة العربية الفصحى في أثناء الدرس، وتجويد القراءة، والإلقاء للنصوص الشعرية والنثرية، وتجويد الخط العربي وتحسينه، وإتقان مهارة الإملاء وعلامات الترقيم، والتركيز على التطبيق العملي للقاعدة اللغوية كتابةً وتحدثاً، والوقوف عند الأخطاء اللغوية والنحوية التي يقع فيها الطلبة، والاهتمام بمناقشة

الإبداعات الأدبية والفكرية لدى الطلبة (الزيني وسالم والطحاوي، 2011). إضافة إلى المعايير الواجب توافرها في ممارسات المعلمين جميعهم على اختلاف المباحث التي يدرسونها؛ كتحديد أساليب التمهيد المناسبة لموضوع الدرس، وربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة، والترحيب بالمناقشة وتقبل وجهة نظر الطلبة، واستخدام أساليب تقويم متنوعة تغطي أهداف الدرس المتنوعة وغيرها. وتخلص الباحثان مما سبق إلى أن معايير الجودة الشاملة في أداء المعلمين هي الممارسات التي يجب أن تتوفر في أداء المعلم؛ لإكساب الطلبة المعارف والمهارات والخبرات التي تتلاءم ومتطلبات سوق العمل مع مراعاة رغباتهم وحاجاتهم. ومن هذا المنطلق فإنه لا بد من توفر معايير قياسية للمعلم تمكنه من مواجهة مستجدات العصر؛ إذ يقع عليه العبء الأكبر في تعليم الطلبة بأسلوب فاعل وشائق، ويتوقف ذلك على مدى نجاحه، وتمكنه من معايير جودة التدريس.

وقد قامت الباحثتان بمراجعة عدد من الدراسات التي تناولت برامج إعداد معلمي اللغات في ضوء معايير الجودة الشاملة، والدراسات التي تناولت درجة تطبيق معلمي اللغات معايير الجودة الشاملة، وستعرضها الباحثتان حسب تسلسلها التاريخي من الأحدث للأقدم.

من الدراسات التي تناولت برامج إعداد معلمي اللغات في ضوء معايير الجودة الشاملة دراسة أجراها دحلان (2013) هدفت إلى معرفة درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى، والكشف عن أثر المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى في درجة توافرها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد استبانة مكونة من (90) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (60) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى. وأظهرت النتائج أن معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية متوافرة بنسبة (61,8%)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة لعضو هيئة التدريس.

وأجرى الحميدي وجوهر (2012) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء محاور الإعداد الأربعة: (الإعداد الثقافي، والتخصصي، والمهني، وبرنامج التربية العملية). تكونت عينة الدراسة من (130) طالبة، و(40) مشرفاً للتربية العملية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأعدا استبانة توصلتا من خلالها إلى اتفاق أفراد العينة من المشرفين والطالبات بدرجة عالية على فاعلية برنامج إعداد معلم اللغة العربية، ووجود اختلافات إحصائية في آراء المشرفين والطالبات في محور الإعداد الثقافي، ومحور الإعداد التخصصي، ومحور التربية العملية.

وأجرى السبع وغالب وعبد (2010) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، باستخدام الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة تضمنت سبعة مجالات على عينة تكونت من (71) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة جاء متوسطاً من وجهة نظر الطلبة.

وأجرى صبري (Sabry, 2010) دراسة هدفت إلى مسح واقع برامج تعليم اللغات الأجنبية التي تقدمها الجامعات الحكومية المصرية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة. وتكونت عينة الدراسة من (450) طالباً من طلاب كلية التجارة والاقتصاد وكلية العلوم السياسية اللتين تقدمان برنامج متخصص في تعليم الإنجليزية والفرنسية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة والمقابلات الشخصية. وأظهرت النتائج أن برامج تعليم اللغات الأجنبية في الجامعات الحكومية المصرية تفتقد إلى تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في ضوء تقييم مستويات رضا الطلاب المشاركين، وتصوراتهم الذاتية حول جودة برامجهم الدراسية.

وقام عطا الله (2006) بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي لتنمية كفاءات التدريس، وتحقيق متطلبات الجودة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلماً. وقام الباحث بإعداد قائمة بالكفاءات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية، وإعداد بطاقة ملاحظة، وإعداد مقياس متطلبات الجودة، وإعداد البرنامج التدريسي المقترح، وإعداد اختبار في الجوانب المعرفية للكفاءات التدريسية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات القبلي والبعدي في اختبار الجوانب المعرفية، وفي أداء الكفاءات التدريسية، وفي مقياس متطلبات الجودة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى فقيه (2006) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة صنعاء من وجهة نظر طلبة اللغة العربية وموجهيها. ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من (146) فقرة موزعة على أربعة مجالات. تكونت عينة الدراسة من (214) طالباً وموجهاً. وأشارت النتائج إلى أن مستوى تحقيق معايير الأداء في الجانب الأكاديمي كان متدنياً، فقد بلغت نسبته (62.2%)، وأن مستوى تحقيق معايير الأداء في المجالات الرئيسة للجانب الأكاديمي جاء متدنياً أيضاً، وأظهرت النتائج

كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات كلٍّ من الطلبة الدارسين، وموجهي مادة اللغة العربية على مستوى تحقيق معايير الأداء في الجانب الأكاديمي كليا، والمجالات الفرعية له جميعها.

ومن الدراسات التي تناولت درجة تطبيق معلمي اللغات معايير الجودة الشاملة دراسة أجراها عبد الجواد (2012) هدفت إلى تعرف مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة عند تدريسهم النصوص الأدبية لطلبة الصف العاشر الأساسي. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وبطاقة الملاحظة لتحقيق أهداف دراسته. وتكونت عينة الدراسة من (54) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج ضعف مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة عند تدريسهم النصوص الأدبية في المحاور جميعها (إعداد خطة درس النص الأدبي، وتقديم الدرس الأدبي، والأنشطة والخبرات الأدبية، والتقييم الختامي).

وأجرى الأمير والعواملة (2011) دراسة هدفت إلى تعرف درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. تكونت عينة الدراسة من (139) مشرفاً، و(61) مشرفة في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية. وأعد الباحثان استبانة تضمنت مجالات التعليم والتعلم، والمنهاج، والموارد البشرية. وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق المؤشرات في مجال المنهاج مرتفعة، بينما جاءت درجة تطبيق مؤشرات مجال التعليم والتعلم، ومجال الموارد البشرية متوسطة. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق معايير ضمان الجودة تعزى إلى الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي للمشرفين. وأوصى الباحثان بضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية وورش عمل وفق معايير ضمان الجودة والمؤشرات الدالة عليها.

وأجرت الحماد (2011) دراسة هدفت إلى تقييم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة في مدينة حائل في السعودية في ضوء معايير جودة التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (87) معلمة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت بطاقة ملاحظة تتضمن معايير جودة التدريس. وأظهرت النتائج أن معايير جودة تخطيط الدرس، ومعايير جودة تنفيذ الدرس، ومعايير جودة تقويم الطالبات في الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الإنجليزية تحققت بدرجة متوسطة، وأن معايير جودة إدارة الصف، ومعايير جودة استخدام الوسائل التعليمية تحققت بدرجة كبيرة.

وقامت الجابري (2010) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى توافر معايير جودة تدريس اللغة العربية تكاملياً لدى معلمات الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (11) مختصاً في طرائق تدريس اللغة العربية، و(96) مشرفة، و(16) معلمة. وأعدت الباحثة استبانة تضمنت معايير جودة تدريس اللغة العربية تكاملياً. أظهرت نتائج الدراسة أن معايير الجودة في تنفيذ تدريس اللغة العربية وتقييمها تكاملياً حصلت على درجة أهمية (مهمة جداً)، وأنها تتوافر في أداء معلمات الصفوف العليا بدرجة عالية، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المتخصصين والمشرفات في محوري التنفيذ والتقييم.

وأجرى العايد (2009) دراسة هدفت إلى تقييم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في الرياض في السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. تكونت عينة الدراسة من (30) معلماً. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث بطاقة الملاحظة. أظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في مستوى أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القواعد النحوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وجاء مستوى أداء معلمي اللغة العربية لمهارتي التخطيط والتقويم بدرجة متوسطة، وضعف مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية المعينة في تدريس القواعد النحوية رغم أهمية هذه الوسائل في توضيح المفاهيم وتقريبها إلى الأذهان.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تبين للباحثين أن موضوع الجودة الشاملة يشكل أحد الموضوعات التي اهتمت بها الدراسات الحديثة، لاسيما في ظل الانفجار المعرفي والتقني. فقد كشفت الدراسات السابقة الدور البارز للجودة الشاملة في تحسين العملية التعليمية، وإعداد الموارد البشرية، وأشارت إلى ضرورة البحث في مجال الجودة الشاملة في المجال التعليمي. وقد جاءت هذه الدراسة استجابة لنتائج وتوصيات الدراسات السابقة. هذا وقد استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وأهميتها، وبناء أداة الدراسة، وتحديد محاور الجودة الشاملة ومعاييرها، ومناقشة نتائج الدراسة.

لهذا يمكن القول إن هذه الدراسة تتفق مع الدراسات السابقة في إبراز أهمية الجودة الشاملة، ودورها في تحسين العملية التعليمية وتطويرها مما يسهم رقي المجتمعات وتقدمها. وامتنازت عن غيرها بأنها أول دراسة- في حدود اطلاع الباحثين- تقوم بتقييم أداء معلمي اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم.

ولاحظت الباحثتان من خلال استعراض الدراسات السابقة أن معظم الدراسات تناولت تقييم برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة كدراسة دحلان (2013)، ودراسة الحميدي وجوهر (2012)، ودراسة السبع وآخرين (2010)، أما الدراسة التي تناولت تقييم برامج تعليم لغات أخرى كاللغة الإنجليزية والفرنسية فهي دراسة صبري (2010). ومن هذه الدراسات

ما تناول درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة كدراسة عبدالجواد (2012)، ودراسة الجابري (2010)، ودراسة العايد (2009)، أما الدراسة التي تناولت درجة تطبيق معلمي اللغة الإنجليزية معايير جودة التدريس فهي دراسة الحماد (2011). هذا وقد أجريت الدراسات في أماكن مختلفة، فمنها ما كان في فلسطين كدراسة دحلان (2013)، ودراسة عبدالجواد (2012). أما دراسة الحميدي وجوهر (2012) فقد أجريت في الكويت. وأجريت دراسة السبع وآخرين (2010)، ودراسة فقيه (2006) في اليمن، وأجريت دراسة الجابري (2010) في السعودية، وفي مصر أجريت دراسة صبري (2010). (Sabry, 2010). هذا وقد انقسمت منهجية الدراسات إلى منهج وصفي، كدراسة دحلان (2013)، ودراسة الحميدي وجوهر (2012). ومنهج تجريبي كدراسة عطا الله (2006).

وتمتاز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها هدفت إلى تعرف درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة من وجهة نظر مديري مدارسهم، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وهذا ما لم تقم به دراسة سابقة في حدود اطلاع الباحثين. وأنها أعدت قائمة بمعايير الجودة الشاملة اللازمة لمعلمي اللغة العربية متضمنة (43) معياراً للجودة الشاملة موزعة على خمسة محاور.

مشكلة الدراسة وسؤالها:

تبين من خلال مقدمة الدراسة أهمية الوصول إلى معايير الجودة الشاملة الواجب توافرها في المعلم، بوصفه ركيزة التعليم ومحوره. فبه يمكن تحقيق تعليم أفضل، وخريجين أكثر كفاءة في ظل التغيرات التي نعيشها؛ لأن التعليم أصبح من أهم سبل التطوير والتحديث على الأصعدة كافة (Mathes, 2009؛ الأمير والعواملة، 2011؛ حمادنة، 2014). وفي ضوء هذه التغيرات أكدت الدراسات ذات الصلة بهذه الدراسة أهمية تقويم أداء المعلمين باستمرار في ضوء معايير الجودة الشاملة (الحايك والكيلاني، 2006؛ الغامدي، 2009؛ الجابري، 2010؛ الشلبي، 2010؛ عبد الجواد، 2010؛ رمضان، 2012؛ دحلان، 2013)، وبناء على نتائج التقويم تعد برامج تدريب المعلمين، لاسيما أن الاتجاهات الحديثة تنادي بضرورة إعداد المعلمين وتأهيلهم في ظل المستجدات على العملية التعليمية. فالعملية التعليمية لا يمكن أن تحقق ثمارها إلا من خلال معلم معد إعداداً علمياً، وتربوياً، وثقافياً، واجتماعياً ليواكب ما استجد فيها، ويوجه مسارها، ويضعها في إطارها الصحيح (دحلان، 2013).

لذا سعت الباحثتان من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم؛ بعد مديري المدارس مشرفين مقيمين في المدارس يتابعون أداء المعلمين، وقيمونه؛ إذ إن تحديد هذه المعايير بشكل واضح ودقيق يعطي المعلم تصوراً واضحاً لما يجب أن يكون عليه أدائه داخل غرفة الصف؛ ليصل بذلك إلى نتائج مرضية، يعود عليه وعلى طلبته وعلى العملية التعليمية كلية بالنفع والفائدة. فتقويم أداء المعلم يساهم في تصحيح مسار العملية التعليمية وفق معايير علمية ودقيقة. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم. وتعالج من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1- ما درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم؟
- 2- هل يوجد اختلاف في درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم باختلاف الجنس؟

أهداف الدراسة:

ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1. الكشف عن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة.
2. الكشف عن أثر متغير الجنس في درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة.

أهمية الدراسة:

تتطلب أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تعالجه، فهي تأتي في الوقت الذي يشهد فيه التعليم رؤية جديدة يسعى من خلالها إلى تحقيق الجودة الشاملة. وتأتي أهميتها أيضاً من أهمية تعرف درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة التي حظيت باهتمام كبير من قبل وزارة التربية والتعليم التي عملت جاهدة على تنفيذ مشروع التطوير التربوي في ضوءها.

وترى الباحثتان الجودة الشاملة هدفاً تسعى إليه المؤسسة التعليمية من أجل الاستغلال الأمثل لمواردها، وتطوير معارف المتعلم ومهاراته وقدراته، وأن تزايد الاهتمام بمعايير الجودة على المستويين المحلي والعالمي تطلب من المعلم امتلاك العديد من المهارات والقدرات، وتطويرها بحضور الدورات التدريبية، والندوات والمؤتمرات. ويمكن للباحثتين بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بهذه الدراسة أن تجملاً أهميتها، وتبرز مسوغاتها بأنها:

- توفر قائمة بمعايير الجودة الشاملة لأداء معلمي اللغة العربية، استناداً إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة، وآراء خبراء

- المناهج، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ومشرفي اللغة العربية.
- تتسجم مع خطة التطوير التربوي الهادفة إلى تحقيق الجودة الشاملة في أداء معلمي اللغة العربية.
- تقدم معلومات عن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم.
- تستجيب إلى توصيات الخبراء والباحثين في مجال الأساليب والمناهج بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الجودة الشاملة في التعليم.

المفاهيم الاصطلاحية والإجرائية:

يعرف المعيار اصطلاحياً بأنه "مجموعة الخصائص والموصفات التي يجب توافرها في عناصر ومكونات النظام التعليمي؛ للحصول على مخرجات عالية الجودة وبموصفات محددة يتطلبها سوق العمل" (مجاهد، 2008، 7).

وتعرف الجودة الشاملة بأنها: "مجموعة العوامل والظروف التي يوفرها النظام التعليمي وقادته من أجل إتقان العمل من المرة الأولى وفي كل مرة، والعمل على تحسين البيئة التعليمية، وتهيئة المناخ التربوي الملائم للوصول إلى تحقيق المواطنة الصالحة، وبناء جيل قادر على مواكبة ركب الحضارة، والاستفادة منها في صنع حضارة أمته" (العارفة وقران، 2007، 23).

وتتبنى الباحثتان التعريفات الإجرائية الآتية:

معايير الجودة الشاملة: المؤشرات السلوكية التي ينبغي أن يطبقها معلمو اللغة العربية في أدائهم التعليمي داخل الغرفة الصفية، والبالغ عددها في هذه الدراسة (43) معياراً موزعة على خمسة محاور: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والشخصية، والمعرفة الأكاديمية.

معلمو اللغة العربية: العاملون المسجلون في وزارة التربية والتعليم في الأردن الذين يقومون بتدريس مبحث اللغة العربية في مراحل التعليم جميعها في محافظة المفرق في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2014/2015م).

المديرون: العاملون المسجلون في وزارة التربية والتعليم في الأردن الذين يقومون بإدارة المدارس والإشراف على العملية التدريسية في محافظة المفرق في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014/2015.

محددات الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية بعدد من المحددات أبرزها اقتصار هذه الدراسة على:

1. مديري المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم/ قسبة المفرق.
2. خمسة محاور للجودة الشاملة: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والشخصية، والمعرفة الأكاديمية، دون غيرها من المحاور وذلك كونها المحاور الأكثر شيوعاً في الأدب التربوي.
3. ثلاثة وأربعين معياراً من معايير الجودة الشاملة موزعة على خمسة محاور.
4. زمن تطبيق الدراسة الذي اقتصر على الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2014/2015م).

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثتان لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يدرس الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً، أو كمياً.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس جميعهم في مديرية قسبة المفرق، للعام الدراسي 2014/2015، والبالغ عددهم (160) مديراً ومديرة. أما أفراد عينة الدراسة فقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبلغ عددهم (60) مديراً ومديرة، منهم (33) مديراً، قِيمُوا معلمي اللغة العربية في مدارسهم، و (27) مديرة قِيمُن معلمات اللغة العربية في مدارسهن. والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

النسبة	المديرون	الجنس
55%	33	ذكر
45%	27	أنثى
100%	60	المجموع

أداة الدراسة:

لبناء أداة تحقق أهداف هذه الدراسة، اطلعت الباحثتان على عدد من الدراسات التي تناولت الأدوار والمهام التدريسية الحديثة للمعلمين في ظل معايير الجودة الشاملة، ومن هذه الدراسات التي أفادت منها الباحثتان في بناء أداة الدراسة، دراسة دحلان (2013)، ودراسة الحميدي وجوهر (2012)، ودراسة عبد الجواد (2012)، ودراسة الجابري (2010)، ودراسة العايد (2009).

ورغم محاولة الباحثين إضفاء خصوصية اللغة العربية على معايير أداة الدراسة، مثل معيار "التزام المعلم باللغة العربية الفصحى"، ومعيار "التركيز على الجانب اللغوي التطبيقي في أثناء تنفيذ الدرس"، ومعيار "تقويم إبداعات الطلبة اللغوية"، ومعيار "التمكن من اللغة العربية وآدابها" إلا أن اعتبار مشروع التطوير التربوي نحو الجودة الشاملة مشروعاً شمولياً تكاملياً يشمل جوانب العملية التعليمية كافة حال دون تصميم أداة خاصة بمعلمي اللغة العربية فقط. إضافة إلى أن عدداً كبيراً من المعايير يجب ألا تقتصر على ممارسات معلمي اللغة العربية فقط، باعتبارها معايير يجب أن تظهر في ممارسات معلمي المباحث جميعها، كتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة بأنواعها، وتشجيع الطلبة على التعلم الذاتي، واستخدام أساليب تقويم متنوعة تغطي أهداف الدرس المتنوعة.

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (50) معياراً من معايير الجودة الشاملة، توزعت على خمسة محاور تمثل الأداء المتوقع ممارسته من قبل معلمي اللغة العربية في أثناء حصة اللغة العربية. وقد توزعت درجات سلم الاستبانة على الاستبانة من (1- 5) درجات وفق تدرج ليكرت الخماسي وعلى النحو الآتي: نادراً، وقليلًا، وأحياناً، وكثيراً، ودائماً. وبعد عرضها على عدد من المحكمين والأخذ بملاحظاتهم تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (43) معياراً، وبناءً على ذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (43) درجة في حدها الأدنى، و(215) درجة في حدها الأعلى. وتوزعت فقرات الاستبانة على خمسة محاور، وهذه المحاور هي:

المحور الأول: التخطيط: وتضمن عشرة معايير.

المحور الثاني: التنفيذ: وتضمن عشرة معايير.

المحور الثالث: التقويم: وتضمن تسعة معايير.

المحور الرابع: الشخصية: وتضمن تسعة معايير.

المحور الخامس: المعرفة الأكاديمية: وتضمن خمسة معايير.

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة هذه الدراسة قامت الباحثتان بعرضها على هيئة تحكيم من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومعلمي اللغة العربية، والمشرفين التربويين؛ لإبداء آرائهم حول مدى شمولية فقرات الاستبانة، وملاءمتها لما بنيت من أجله، واقتراح ما يروونه مناسباً من معايير وأفكار جديدة. وفي ضوء ردود المحكمين أبقت الباحثتان على الفقرات التي اتفق المحكمون عليها، وألغت الفقرات التي أجمع معظم المحكمين على إلغائها؛ لعدم ارتباطها بمعاييرها كالتخطيط لطرائق التعليم الفردي، والمحافظة على سلامة طلبته النفسية والشخصية. وأعادتا صياغة بعض المعايير كخلق بيئة تنافسية داخل الغرفة الصفية، واستمرارية عملية التقويم، وأسبغتاً خصوصية اللغة العربية على الأداة كالتزام المعلم باللغة العربية الفصحى في أثناء الحصة الصفية، والتركيز على الجانب اللغوي التطبيقي في أثناء تنفيذ الدرس، وبهذا توصلت الباحثتان إلى قائمة معايير الجودة الشاملة بصورتها النهائية لاستخدامها في الكشف عن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة، وتكونت من (43) معياراً موزعة على خمسة محاور.

ثبات أداة الدراسة:

استخرجت الباحثتان ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة مكونة من (15) مديراً ومديرة من مجتمع الدراسة، ومن غير أفراد الدراسة، ثم أعيد تطبيق الاستبانة مرة ثانية على العينة نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول بظروف التطبيق الأولى نفسها، واستخرج معامل الارتباط بين درجات المقياس في التطبيقين الأول والثاني، ومعامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا الذي يظهره الجدول (2).

الجدول (2)

معامل الارتباط لحساب ثبات المقياس كلفةً ومحاوره الخمسة والاتساق الداخلي لكل منهم

المحور	الثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التخطيط	0.91	0,82
التنفيذ	0.89	0,83
التقويم	0.90	0,92
الشخصية	0.92	0,93
المعرفة الأكاديمية	0.88	0,90
المحاور كلفةً	0.91	0,97

يشير الجدول (2) إلى أن المقياس بمحاوره الخمسة يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات والاتساق الداخلي مما يجعله مناسباً لتحقيق أهداف الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

للتحقق من ثبات الأداة استخرج معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني، ومعامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا. ولحساب درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. ولحساب درجة تطبيق المعلمين معايير الجودة الشاملة حسب متغير الجنس، وبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار "ت". ولتحديد مدى فئات درجات تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) استخدمت الباحثان المعادلة الآتية:

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1-5}{3}$$

وكان مدى الفئات كالآتي:

- منخفضة (1-2,33).

- متوسطة (2,34-3,67).

- مرتفعة (3,68-5).

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

- المتغير المستقل: الجنس: وله مستويان: ذكر، أنثى.

- المتغير التابع: استجابة مديري المدارس لدرجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة بمحاورها الخمسة: محور التخطيط، ومحور التنفيذ، ومحور التقويم، ومحور الشخصية، ومحور المعرفة الأكاديمية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم، وعرضت نتائجها بناءً على سؤالي الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم. والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	محور التخطيط	2,92	0,471	متوسطة
2	محور التنفيذ	3,08	0,453	متوسطة
3	محور التقويم	2,59	0,708	متوسطة
4	محور الشخصية	3,46	0,704	متوسطة
5	محور المعرفة الأكاديمية	3,10	0,796	متوسطة
	المحاور كلية	3,02	0,551	متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة قد انحسرت في الدرجة المتوسطة. إذ جاءت بين (2.59-3.46). وجاء محور الشخصية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، إذ بلغ (3.46)، بينما جاء معيار التقويم في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (2.59)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة كلية (3.02). وبناءً على النتائج السابقة يمكن القول إن هناك إجماعاً بين مديري المدارس بأن معلمي اللغة العربية يمتلكون مهارات تعليمية تحقق متطلبات الجودة الشاملة في التعليم بدرجة متوسطة رغم أهميتها، فهذه المهارات تعد مطلباً مهماً وأساسياً؛ لمواكبة التطورات السريعة التي تحدث في العالم، وتطبيق المعلم لها ينعكس على أداء طلبته، وقدرتهم على الانخراط والتكيف مع الحياة لمواجهة التحديات (الغامدي، 2009)؛ لذا ترى الباحثتان أن حصول محاور متطلبات الجودة الشاملة في التعليم جميعها على درجة متوسطة نتيجة متوازنة بالنظر إلى أهميتها. وقد يعود هذا إلى ضعف خبرات المعلم التعليمية القائمة على متطلبات الجودة الشاملة ومعاييرها في أثناء دراستهم الجامعية بسبب حداثة الموضوع، مما انعكس على درجة تطبيقهم لها في الغرفة الصفية، أو إلى انخفاض دافعيته في تطوير أنفسهم؛ لمواكبة التطورات الحاصلة في مجال الجودة في التعليم. ويمكن أن تعزى إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمين، مما قلل من قدرتهم على الإحاطة بجوانب العمل التدريسي، إضافة إلى ضعف الإمكانيات المادية المتاحة لهم في مدارسهم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العايد (2009) التي أظهرت حصول معلمي اللغة العربية على درجة متوسطة في ممارسة معايير الجودة الشاملة في محوري التخطيط والتقويم، وتتفق أيضاً مع نتيجة دراسة الأمير والعوامل (2011) التي أظهرت حصول مجال التعلم والتعليم على درجة متوسطة في معايير الجودة الشاملة. لكنها تتعارض مع نتيجة دراسة عبد الجواد (2012) التي أظهرت ضعفاً في مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة عند تدريسهم النصوص الأدبية في المحاور جميعها. واستخرجت الباحثتان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على معايير كل محور على حدة، وكانت على النحو الآتي:

المحور الأول: التخطيط

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعايير محور التخطيط

الرقم	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تحديد أساليب التمهيد المناسبة لموضوع الدرس	3,33	0,752	متوسطة
2	صياغة أهداف الدرس صياغة قابلة للملاحظة والقياس	3,33	0,475	متوسطة
3	تحديد أساليب التقويم المناسبة عند إعداد الخطة	3,33	0,475	متوسطة
4	اختيار طرائق التدريس الملائمة لموضوع الدرس	3,00	0,823	متوسطة
5	مراعاة التوزيع الزمني للخطط الدراسية السنوية واليومية	3,50	0,504	متوسطة

الرقم	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	مراعاة حاجات الطلبة واهتماماتهم عند التخطيط	3,00	1,164	متوسطة
7	محاولة الإفادة من الوسائل التعليمية الملائمة لموضوع الدرس	2,50	0,770	متوسطة
8	إتاحة الفرصة أمام الطلبة للمشاركة في اختيار التقنيات التدريسية	2,00	0,823	منخفضة
9	صياغة أهداف ترمي إلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة	2,01	0,824	منخفضة
10	اختيار خاتمة مناسبة للدرس	2,83	0,693	متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور التخطيط قد بلغ (2,92)، بينما يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لمعايير محور التخطيط قد تراوحت بين (2,00-3,50)، إذ جاء معيار "مراعاة التوزيع الزمني للخطط الدراسية السنوية واليومية" في المرتبة الأولى. وتغزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة العربية اعتادوا كتابة الخطط اليومية والسنوية، وتلقوا التدريب الكافي، والتوجيه المستمر من قبل مديري مدارسهم ومشرفيهم، إضافة إلى أنهم يرون أن التخطيط السنوي واليومي عملية سهلة لا تتطلب جهداً كبيراً أو مهارات خاصة، ووجود التوزيع الزمني يسهم في إنهاء المنهاج في الوقت المقرر له.

وجاء معيار "إتاحة الفرصة أمام الطلبة للمشاركة في اختيار التقنيات التدريسية" بالمرتبة الأخيرة. وتغزو الباحثتان هذه النتيجة إلى عدم توفر التقنيات التدريسية جميعها في كثير من المدارس، إضافة إلى أن الطلبة غير ملمين بالتقنيات التدريسية الملائمة لكل درس، وهذا يتعارض مع دراسة (Alobiedat, 2001) التي أظهرت أن تطبيق التكنولوجيا التعليمية جاء في المقام الأول، ويعود هذا برأي الباحث إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتوفيرها في المدارس جميعها.

المحور الثاني: التنفيذ

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعايير محور التنفيذ

الرقم	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تمهيد الدرس بأسلوب يثير انتباه الطلبة لموضوع الدرس	3,17	0,376	متوسطة
2	استخدام مصادر التعلم المتعددة، مثل: المكتبة، والمختبرات، والإنترنت	3,17	0,693	متوسطة
3	تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي	2,83	0,905	متوسطة
4	ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة	3,17	0,905	متوسطة
5	الالتزام باللغة العربية الفصحى في أثناء تنفيذ الدرس	3,50	0,504	متوسطة
6	خلق بيئة تنافسية داخل الغرفة الصفية	3,33	0,475	متوسطة
7	تشجيع الطلبة على الابتكار	2,17	0,905	منخفضة
8	طرح قضايا مثيرة للجدل والنقاش حول موضوع الدرس	2,83	0,693	متوسطة
9	التركيز على الجانب اللغوي التطبيقي في أثناء تنفيذ الدرس	3,17	0,693	متوسطة
10	إنهاء الدرس في الوقت المحدد في الخطة	3,51	0,770	متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور التنفيذ قد بلغ (3,08)، بينما يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لمعايير محور التنفيذ قد تراوحت بين (2,17-3,51). إذ جاء معيار "إنهاء الدرس في الوقت المحدد في الخطة" في المرتبة الأولى. وتغزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن تتابع الحصص، وارتباط المعلمين بصفوف أخرى، يلزم المعلم بإنهاء الدرس في الوقت المحدد. وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة معيار "مراعاة التوزيع الزمني للخطط الدراسية السنوية واليومية" الذي حصل هو أيضاً على المرتبة الأولى في محور التخطيط.

وجاء معيار "تشجيع الطلبة على الابتكار" بالمرتبة الأخيرة. وتغزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن كثيراً من معلمي اللغة العربية

يرون أن الابتكار مكانه العلوم الطبيعية، أما اللغة العربية فلا يمكن الابتكار فيها، بينما ترى الباحثتان أن الابتكار مكانه العلوم كافة، ومنها اللغة العربية، وربما يعود السبب في حصول معيار "تشجيع الطلبة على الابتكار" المرتبة الأخيرة إلى أن المعلمين يفتقرون إلى معرفة الاستراتيجيات التي تنمي مهارة الابتكار لدى الطلبة، أو عدم وجود أسس واضحة لتقييم ابتكاراتهم أو إبداعاتهم. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العايد (2009) التي أظهرت حصول معلمي اللغة العربية على درجة متوسطة في محور التنفيذ، وتتفق مع نتيجة دراسة الحماد (2011) التي أظهرت حصول معلمي اللغة العربية على درجة متوسطة في جودة التدريس في محور التنفيذ، لكنها تتعارض مع نتيجة دراسة عبد الجواد (2012) التي أظهرت ضعفًا في مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة عند تدريسهم النصوص الأدبية في محور التنفيذ، وتتعارض مع نتيجة دراسة الجابري (2011) التي أظهرت ارتفاعًا في مستوى توافر معايير جودة تدريس اللغة العربية تكامليًا لدى المعلمات.

المحور الثالث: التقويم

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعايير محور التقويم

الرقم	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	استخدام أساليب تقويم متنوعة تغطي أهداف الدرس المتنوعة	2,50	0,966	متوسطة
2	تقويم إبداعات الطلبة اللغوية	2,67	0,475	متوسطة
3	استمرارية عملية التقويم	3,00	1,008	متوسطة
4	استخدام اختبارات لغوية تقيس مهارات التفكير العليا	2,33	0,752	منخفضة
5	تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة بأنواعها	2,50	0,770	متوسطة
6	مراعاة الفروق الفردية في أثناء التقويم	3,17	0,905	متوسطة
7	تحليل نتائج الاختبار للإفادة منها في تحسين عملية التدريس	1,831	1,076	منخفضة
8	تشجيع الطلبة على التقويم الذاتي	2,50	1,127	متوسطة
9	تشخيص الصعوبات التي يواجهها الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة لها	2,83	0,693	متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور التقويم قد بلغ (2,59)، بينما يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لمعايير محور التقويم قد تراوحت بين (1,83-3,17)، إذ جاء معيار "مراعاة الفروق الفردية في أثناء التقويم" في المرتبة الأولى. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن المعلمين يدركون من خلال خبرتهم وجود فروق فردية بين الطلبة، وأن هذه الفروق جلية وواضحة يلزمها في أثناء تنفيذ الدرس، من هنا التزم المدرس بها في أثناء التقويم؛ لتتلاءم نتائج الطلبة مع مستوياتهم الحقيقية. وهذا ما يدعو إليه المشرفون والمديرون في أثناء زيارتهم الصفية للمعلمين، إضافة إلى أنها من أبعاديات التقويم الحديثة. وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن المعلمين يمتلكون قدرات تربوية غنية، ويتحلون بأخلاقيات المهنة المبنية على منظومة القيم، وإدراك الخصائص النمائية للطلبة ومطالبهم وحاجاتهم لغرض مراعاتها في أثناء تنظيم التعليم، وتوفير فرص النمو والتكيف السويين (الخالدي، 2008). وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بركات (2006) التي أظهرت ارتفاع درجة مراعاة المعلمين الفروق الفردية لدى طلابهم بغض النظر عن جنس المعلمين.

وجاء معيار "تحليل نتائج الاختبار للإفادة منها في تحسين عملية التدريس" بالمرتبة الأخيرة. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى ضعف قدرة المعلمين على استخدام أساليب التحليل الإحصائي اللازمة لذلك، أو لقناعتهم بعدم جدواها في تحسين عملية التدريس. وقد يعود السبب إلى اعتقادهم بأن التقويم لغاية رصد علامات الطلبة، وليس لتحسين عملية التدريس، أو إلى انشغالهم بأمور يرونها أكثر إلحاحًا وأهمية كالبحث عن أساليب وطرائق تسهم في تحسين أداء الطلبة، وتذليل الصعوبات التي يواجهونها في استيعاب المادة، مما لا يدع مجالاً لتحليل نتائج الاختبار للإفادة منها في تحسين عملية التدريس، وربما يعود السبب إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمين؛ مما يقلل من المتابعة والإحاطة بجوانب التقويم جميعها.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العايد (2009) التي أظهرت حصول معلمي اللغة العربية على درجة متوسطة في

محور التقويم، لكنها تتعارض مع نتيجة دراسة الجابري (2011) التي أظهرت ارتفاعاً في مستوى توفر معايير جودة تدريس اللغة العربية تكاملياً لدى المعلمين في محور التقويم.

المحور الرابع: الشخصية

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعايير محور الشخصية

الرقم	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	التمتع بصوت واضح ومسموع	4,17	0,693	مرتفعة
2	إبداء اهتمام بكل طالب والاستماع لرأيه	2,67	0,752	متوسطة
3	الترحيب بالمناقشة وتقبل وجهة نظر الطلبة	3,33	0,951	متوسطة
4	حب النظام والالتزام به	3,50	0,770	متوسطة
5	تمتع المعلم بروح الدعابة	3,33	0,752	متوسطة
6	الإحساس بالمسؤولية تجاه عمله	3,67	0,752	متوسطة
7	المحافظة على الوقت، والالتزام بالمواعيد	3,33	0,752	متوسطة
8	تشجيع التعاون والتبادل الاجتماعي بين الطلبة	3,33	0,752	متوسطة
9	الظهور أمام الطلبة بالمظهر اللائق	3,83	0,905	مرتفعة

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور الشخصية قد بلغ (3,46)، بينما يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لمعايير محور الشخصية قد تراوحت بين (2,67-4,17)، إذ جاء معيار "التمتع بصوت واضح ومسموع" في المرتبة الأولى. وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلم في أثناء تنفيذ الدرس يتعامل في كثير من الأحيان مع أعداد كبيرة من الطلبة في غرفة صفية واسعة مما يتطلب منه التمتع بصوت واضح ومسموع خاصة عند قراءة النصوص الشعرية، وما تتطلبه من تلوين في طبقات الصوت وتنوعها؛ لما له من دور فاعل وكبير في شد انتباه الطلبة وجذبهم.

وجاء معيار "إبداء اهتمام بكل طالب والاستماع لرأيه" بالمرتبة الأخيرة. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن ارتفاع أعداد الطلبة في الغرف الصفية، وضيق الوقت يحولان دون الاهتمام بكل طالب بشكل خاص في كثير من الأحيان، وقد يعود إلى قناعة المعلم بعدم جدواها وخاصة أن الطلبة لم يعتادوا على مثل هذا مما حال دون نضج آرائهم ومنطقيتها.

المحور الخامس: المعرفة الأكاديمية

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعايير محور المعرفة الأكاديمية

الرقم	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الإلمام بطرائق التدريس واستراتيجياته الحديثة	2,67	1,115	متوسطة
2	الإلمام بثقافة مجتمعه	3,67	0,951	متوسطة
3	التمكن من اللغة العربية وآدابها	3,33	0,951	متوسطة
4	الاستخدام الفعال للتقنيات التعليمية الحديثة	3,17	0,905	متوسطة
5	سعة الاطلاع على العلوم الأخرى	2,66	0,752	متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي لمحور المعرفة الأكاديمية قد بلغ (3,10)، بينما يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لمعايير محور الشخصية قد تراوحت بين (2,66-3,67)، إذ جاء معيار "الإلمام بثقافة مجتمعه" في المرتبة الأولى. وتعزو

الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلم يكتسب ثقافة مجتمعه من خلال التعايش فيه، ولا يسعى لاكتسابها، أو يبذل جهداً من أجل الحصول عليها.

وجاء معيار "سعة الاطلاع على العلوم الأخرى" بالمرتبة الأخيرة. وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن معلم اللغة العربية لا يجد وقتاً كافياً للاطلاع على العلوم والمعارف الأخرى، وذلك لكثرة المهام الصفية والإدارية، والواجبات اليومية الموكلة إليه؛ كالتخطيط للدرس وتنفيذه، ورصد علاماتهم ورقياً وإلكترونياً، ومتابعة طلبته ومشكلاتهم.

السؤال الثاني: هل يوجد اختلاف في درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق المعلمين معايير الجودة الشاملة حسب متغير الجنس، وليبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار "ت"، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

اختبار "ت" لأثر الجنس على درجة تطبيق معلمي اللغة العربية معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مدارسهم

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
التخطيط	ذكر	33	2,68	0,350	5,094-	58	0,000
	أنثى	27	3,20	0,444			
التنفيذ	ذكر	33	2,95	0,325	2,750-	58	0,008
	أنثى	27	3,25	0,530			
التقويم	ذكر	33	2,41	0,273	2,323-	58	0,024
	أنثى	27	2,82	0,974			
الشخصية	ذكر	33	3,01	0,247	7,959-	58	0,000
	أنثى	27	4,02	0,680			
المعرفة الأكاديمية	ذكر	33	2,80	0,274	3,525-	58	0,001
	أنثى	27	3,47	1,045			
المحاور كلية	ذكر	33	2,77	0,252	4,611-	58	0,000
	أنثى	27	3,34	0,652			

يتبين من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائية تُعزى للجنس في الدرجة الكلية، وفي كل محور على حدة، وجاءت الفروق جميعها لصالح الإناث. وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة الأنثى؛ فهي أكثر انضباطاً والتزاماً وصبراً؛ وذلك بحكم الفطرة التي فطرها الله عليها، لذا اختصها الله والمجتمع بالتربية وتنشئة الأجيال، فانعكست هذه الفطرة على أدائها في البيت والمدرسة، فهي أكثر تنفيذاً وممارسة للمحاور جميعها في حياتها اليومية (الجابري، 2010)، مما انعكس على أدائها في أثناء التدريس. وتعتقد الباحثان أن المديرات قد قيمن معلماتهن بناءً على أدائهن؛ فهن يبذلن جهوداً في التدريس والتحضير وإعداد الاختبارات أكثر من المعلمين، وهذا يلاحظ بشكل لافت للنظر، فمدارس الإناث أكثر انضباطاً وتحصيلاً من مدارس الذكور بحكم الدقة والصبر التي تمتاز بها الإناث، وأنهن بحكم الفطرة مؤهلات للتربية أكثر من الرجال، وهذا ما توصل إليه العايد (2009) في دراسته التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتوصل إلى قصور في مستوى أداء معلمي اللغة العربية. وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الأمير والعوامل (2011) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس في درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة، توصي الباحثان بما يأتي:

- عقد الدورات التدريبية، وورشات العمل الخاصة؛ لتوعية المعلمين بأهمية الجودة الشاملة في العملية التعليمية، ودورها

في تحسين مخرجات التعليم.

- قيام وزارة التربية والتعليم بتعميم ثقافة معايير الجودة، وتعريف المعلمين بالمعايير العالمية للجودة الشاملة في التعليم من خلال زيارات المشرفين للمدارس.

إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث في مجال معايير الجودة التعليمية؛ للوقوف على الصعوبات التي تعوق تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم، واقتراح حلول لها.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- أحمد، أ. (2007)، تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الأمير، م. والعوامل، ع. (2011)، درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7، (1)، ص 59-76.
- بركات، ز. (2006)، دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7، (4)، ص 157.
- الجابري، ع. (2010)، مستوى توافر معايير جودة تدريس اللغة العربية تكاملياً لدى معلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحايك، ص. والكيلاني، ع. (2006)، تقويم أداء مدرّس التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة في الأردن، المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين.
- الحمد، ي. (2011)، تقويم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة في مدينة حائل في ضوء معايير جودة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- حمادنة، ه. (2014)، درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم، المؤتمر الثالث "تكاملاً مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص"، جامعة البلقاء التطبيقية.
- الحمدي، خ. وجوهر، س. (2012)، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 126، ص 192-239.
- الخالدي، أ. (2008)، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، (ط2). عمان: دار وائل للنشر.
- دحلان، ع. (2013)، درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 17، (2)، ص 35-66.
- رمضان، إ. (2012)، معايير مقترحة لتقويم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، ص 899-916.
- الزيني، ش. وسالم، م. والطحاوي، ح. (2011)، مدى توافر معايير الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية التربية جامعة بورسعيد، مجلة كلية التربية ببورسعيد، (9)، ص 461-480.
- السبع، س. وغالب، أ. وعبد، س. (2010)، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، 3، (5)، ص 96-130.
- سعيد، ف. وعثمان، إ. (2014)، احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية في كليات التربية بجامعة السودان في ضوء معايير "إدوارد ديمينج" للجودة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 7، (15)، ص 3-34.
- سليم، ت. (2011)، معايير وضمان جودة التعلم المزيح في التدريس الجامعي، المؤتمر العربية الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، ص 565-580.
- الشليبي، إ. (2010)، أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية - الأردن)، مجلة جامعة دمشق، 26، (4)، ص: 437-484.
- العارفة، ع. وقران، أ. (2007)، معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الرابع عشر، ص 15-69.
- العايد، م. (2009)، تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عبدالجواد، إ. (2012)، معايير الجودة الشاملة في تدريس النصوص الأدبية لدى معلمي الصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة وتصور مقترح لتطويرها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 26، (8)، ص 1877-1918.

- عطا الله، ع. (2006)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية كفاءات التدريس وتحقيق متطلبات الجودة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر.
- الغامدي، ع. (2009)، أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الغامدي، ع. (2010)، تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة المتوسطة في ضوء بعض المعايير المختارة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- فقيه، أ. (2006)، تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة صنعاء، صنعاء.
- مجاهد، ع. (2008)، ثقافة المعايير والجودة في التعليم، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- الورثان، ع. (2005)، مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم - دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض.

المراجع الأجنبية

- Alobiedat, A. (2011). The Effectiveness of the School Performance, by Using the Total Quality Standards within the Education District of Al-Petra Province, from the Perspective of the Public Schools Principals and Teachers. International Education Studies, 4, 2, P: 31-40.
- Hakimi, A. (2009). Approaches to NCTE accreditation. Conference on standards accreditation in Arab world. Visions and experiences. Almandine Almonawarah. Faculty of education. Taibah University.
- Kocak, R. (2006). The validity and reliability of teacher's performance evaluation scale. Educational science: theory and practice. 6(3), P: 799-808.
- Mathes, M. (2009). Case Study in Assuring Quality University. A Workshop in the Conference of Standards accreditation in Arab World, visions and experiences. Almandine Almonawarah. Faculty of Education. Tibah University, in 18-20/5/2009.
- Sabry, M. (2010). Foreign language instructed programs iii public universities in Egypt: Implications for resource diversification, quality and equity in higher education. Ph.D dissertation, State University of New York at Buffalo, United States--New York. ProQuest Dissertations & Theses, (Publication No. AAT 3407942).

The Degree of the Implementation of the Quality Standards by Arabic Language Teachers from the Perspective of their School Principals

*Amina K. Al-Hayek, Nour A. Al-Harabsheh**

ABSTRACT

This study aimed at investigating the degree of the implementation of the quality standards by Arabic language teacher from the perspective of their school principals. To achieve the aims of the study, the researchers preped a questionnaire that included five domains of the quality standards, consisted of (43) standards. The study sample consisted of (60) male and female school principals in the directorate of education/ Almafraaq district. The researchers adopted the descriptive analytical method to achieve the aims of the study. The results revealed that the degree of the implementation of the quality standards by the Arabic language teachers from the perspective of their school principals was moderat, and the females outperformed than males the implementation of all domains.

Keywords: Total Quality Standards, Arabic Language Teachers, School Principals.

* Languages Center, Al Al-Bayt Univesity, Jordan (1). Language Center, The Univesity of Jordan, Jordan (2). Received on 16/01/2016 and Accepted for Publication on 12/03/2016.