DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

Confidence And Practice Of Teaching Arabic In Specific Professional Standards

المعتقدات التدريسية وممارسات للتدريس في ضوء المعايير المهنية التخصصية

Jawaher AlBedayr
Qassim University, Qassim, Saudi Arabia
jw3-0@hotmail.com

Abstract
This study aimed to explore the teaching beliefs of Arabic teachers and their practice of teaching elementary pupils in the light of specialized professional standards in the context of virtual classes. To achieve the data, the researcher used semi-restricted interviews and structured observations with participants selected by the "target sample" strategy; To obtain an in-depth understanding of four female teachers' beliefs and teaching practices. The study results revealed that all female teachers have similar beliefs that are often contrary to specialized professional standards. The results also revealed some differences in the beliefs of female teachers, with interview data indicating that although female teachers have some beliefs about modern and appropriate strategies for teaching language skills to beginners, their practices were traditional. In the light of these findings, some recommendations were made.

Keywords: Teaching Strategies; Language Skills; Professional License; Emergency Teaching; Qualitative Approach.

المستخلص
هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المعتقدات التدريسية لمعلمات اللغة العربية وممارساتهن لتدريس الصفوف الأولية في ضوء المعايير المهنية التخصصية في سياق الفصول الافتراضية. ولتحقيق هدف الدراسة أُستخدمت المقابلات شبه المقننة والملاحظات المنظمة مع مشاركات أُخترن وفق استراتيجية "العينة المستهدفة"؛ للحصول على فهم متعمق لمعتقدات أربع معلمات وممارساتهن التدريسية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن جميع المعلمات لديهن معتقدات متشابهة تتعارض غالبًا مع المعايير المهنية التخصصية، كما كشفت النتائج عن بعض الاختلافات في معتقدات المعلمات المعلنة، حيث أشارت بيانات المقابلات إلى أنه على الرغم من أن

المعلمات لديهن بعض المعتقدات حول الاستراتيجيات الحديثة والمناسبة لتدريس المهارات اللغوية للمبتدئين؛ لكن ممارساتهن كانت تقليدية. وفي ضوء هذه النتائج قدمت بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس- المهارات اللغوية – الرخصة المهنية- التدريس الطارئ-المنهج النوعي.

مقدمة

استجابة للنداءات المتعددة لإصلاح برامج المعلمين ومساءلتهم عن أدائهم وجودة تعليمهم؛ فقد بدأت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بإعداد النسخة الأولى للكفايات المهنية للمعلمين عام (١٤٢١)، وطورتها باسم المعايير المهنية للمعلمين في نسختها الثانية عام (١٤٢٨). وفي عام (١٤٣٢) شرع "المركز الوطني للقياس" في تنفيذ مشروع المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم؛ لصالح مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، ويتضمن المشروع مكونين أساسيين، وهما: المعايير المهنية للمعلمين، وأدوات التقويم التي تستند إلى المعايير المهنية المبنية على أحدث التوجهات العالمية كالاختبارات وغيرها. ومع نهاية عام (١٤٣٤) أُطلقت النسخة الثالثة بدعم من المشروع ذاته، وبُني عليها اختبارات المعلمين حتى عام (١٤٤١)، وطورتها هيئة التقويم والتدريب بالاستناد إلى الأبحاث العلمية والممارسات الصفية الواقعية لتحسين نواتج التعلم. واستخدمتها وزارة التعليم لتحديد المتطلبات التي ينبغي على المعلم تحقيقها للالتحاق بمهنة التدريس، وللترقية في سلم المرتبات (Hai'atu Taqwim Ta'lim wa Tadrib, 2019).وبناء على ذلك؛ يتضح أن المعايير المهنية للمعلمين ظهرت في السياق الوطني السعودي منذ (٢٠) عاما، مع أن الدعوة إليها أقدم من ذلك، فتاريخها يعود إلى تقرير "أمة في خطر(Nation at Risk)، الذي صدر في الولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٨٣)، وما تبعه من تقارير مؤسسة كارينجي (Carnegie Task Force)، ومؤسسة مجموعة هوليس (Holmes Group)، وهما من التقارير التي أحدثت تحولا نحو تمهين التدريس. ويشير Labaree, (1992) إلى تأكيدهما على أهمية وجود معالم واضحة لمهنة التدريس، من خلال عاملين رئيسين أولهما: وصف ما يجب على المعلم معرفته

DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

وممارسته، والآخر: التفريق بين المعلمين النخبة في المهنة وغيرهم في نظام التوظيف والترقية. كما يشير المجلس الوطني للمعايير المهنية للتدريس في الولايات المتحدة الأمريكية (National Board for Professional Teaching Standards. NBPTS,n.d) إلى أن هذين التقريرين أسهما في نشوء المجلس الوطني المعني بالمعايير المهنية للمعلمين عام (١٩٨٧)، ومن ثم ظهور وثيقة " ما الذي يفترض أن يعرفه المعلمون ويتمكنون من ممارسته" (What teacher should know and be able to do)، التي كانت الأساس في بناء ما بعدها من معايير مهنية.

وتختلف المعايير المهنية التي تحدد ما ينبغي أن يكتسبه المعلم من معارف ومهارات؛ لكي يُمنح رخصة مزاولة مهنة التدريس من نظام لآخر. فعلى المستوى الوطني تتكون المعايير المهنية للمعلمين من جزأين، الجزء الأول: معايير عامة تشترك فيها جميع التخصصات، والجزء الثاني: معايير تخصصية تتناول ما ينبغي على المعلم معرفته والقدرة على أدائه في التخصص التدريسي وطرق تدريسه، بما تتضمنه من معارف ومهارات مرتبطة بالتخصص، كتخصص اللغة العربية، وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلةagg,k. وذلك عبر إحداث تغييرات في الممارسات التدريسية التي يتم فيها تحديد أدوار كل من التلاميذ والمعلم؛ حيث إن دور التلميذ انتقل من متلقٍ سلبي للمعرفة إلى مشارك فاعل في صنعها، أما المعلم فانتقل من كونه مرسل نشطًا للمعارف إلى مرشد وموجه ومهيئ للبيئة التعليمية المناسبة.

كما تختلف أساليب التأكد من امتلاك المعلمين الكفاءة المطلوبة لأداء المهنة بين أنظمة الدول، فتستخدم بعض الأنظمة كبريطانيا اختبارات الترخيص المهني؛ لكن في عام (٢٠٠١) عُدل نظام الرخص بعد حركة الإصلاح التعليمي وأصبح على المعلم تحقيق QTS (Qualified Teacher Status)؛ للحصول على الرخصة لمزاولة التدريس في مراحل التعليم من الروضة إلى الثانوي. وتقسم معايير الترخيص إلى ثلاث فئات: السلوك التعليمي والاتجاهات والقيم، والمعرفة وفهم طرق التدريس، ومهارات التدريس العملية. وعلى المرشحين الذين أنهوا دراستهم في كليات معتمدة إظهار تحقيقهم لهذه المعايير، بالإضافة إلى اجتياز الاختبارات النهائية

بالكلية. أما الذين لم يلتحقوا بمؤسسات معتمدة، فيتم تقييمهم بعد إنهاء برنامج تدريبي قصير. وفي الولايات المتحدة الأمريكية يختلف نظام الترخيص من ولاية لأخرى، وفي العادة تُستخدم اختبارات تركز على المهارات الأساسية والقدرات الأكاديمية ومحتوى مادة التخصص والمعرفة البيداغوجية المرتبطة بالتدريس. وفي السنوات الأخيرة، ونظرا لعدم الرضا عن استخدام الاختبارات الكتابية، فقد طلبت تسع ولايات من المعلمين اجتياز اختبار أداء (Performance test) خلال السنتين الأولى والثانية من عملهم (Libman,2012). أما في السياق الوطني، فيعدّ اختبار الرخصة المهنية متطلبا لمزاولة التدريس، ويتكون من جزأين، الأول: الاختبار التربوي العام، أما الثاني: فاختبار تخصصي يتناول مفاهيم التخصص وبنيته. (Hai'atu Taqwim Ta'lim wa Tadrib, 2019)

وبوصف أن المعايير المهنية عنصر أساسي في التطوير والإصلاح، فيرى(Faqih, Khowajah, Waa bi miilud, n.d.) ٢٠١٥ ضرورة دراسة معتقدات المعلم ووجهة نظره؛ لتأثير تلك المعتقدات في ممارساته التدريسية، وهو ما أشار إليه(Basturkmen, 2012) ، حيث يرى أن في السنوات الأخيرة اجتذب موضوع معتقدات معلمي اللغة اهتماما بحثيا كبيرا، غالبا في شكل دراسات حالة للمعلمين في سياقات معينة. ويؤكد(Usyusy, 2015') أن البحوث المهتمة ببنية معتقدات المعلمين تجاه الموضوعات التي يدرّسونها ودورها في التدريس قد زادت في العقدين الأخيرين، فدراسة معتقداتهم يزيد من فهم سلوكهم وتفسيره، وفهم بنية تلك المعتقدات ضروري لتحسين ممارساتهم التدريسية. ويعدّ كل من (Fleming, D., Bangou, F. and Fellus, 2011) أن المعتقدات أهم مكون لمعارف المعلم. في حين يشير(Borg, 2001)إلى أن معتقدات المعلمين عامل مهم في التدريس؛ لتأثيرها في كيفية إدراكهم للمعلومات الجديدة وقبولها أو رفضها. وبالمثل، يرى(Khalili, 2010) أنها تحدد كيفية الاستجابة لأي خبرة جديدة. أما ((Yook, 2010) فيذكر أن هناك إجماعًا متزايدًا على دراسة المعتقدات التدريسية لمعلمي اللغة لفهم أفضل في السياقات التي تتبنى إصلاحات في تكوين معلمي اللغة؛ لمعرفة كيف يدركون ويفهون تلك الإصلاحات حيث يتوقف نجاحها على معتقدات المعلمين. ويتفق معه

DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

(Brinkmann, 2016) فيرى أن إحدى القضايا الحاسمة التي لم تُستكشف - بعد الجهود المختلفة نحو الإصلاح التربوي والتي بُذلت من أجل إحداث نقلة نوعية من التعليم "المتمركز حول المعلم"، إلى التعليم "المتمركز حول المتعلم"- هي تلك المتعلقة بالمعتقدات السابقة للمعلمين وتأثيرها في ممارساتهم بالفصول الدراسية.

إن توظيف المعلمين للمعايير التخصصية لتدريس اللغة العربية يعتمد على معتقداتهم عنها إلى حد كبير، التي بدورها تنعكس على ممارستهم. ويشير (Borg, 2001) إلى أن معتقدات المعلمين تؤثر بشكل ملحوظ في ممارسات التدريس الخاصة بهم وتشكلها وتوجهها. وبعبارة أخرى، فلم يعد المعلمون يطبقون مجموعة النظريات أو يدرّسون المقررات الدراسية المصممة من قبل خبراء آخرين دون تفكير؛ بل يتعاملون مع الموضوعات التي يدرسونها بوصفهم صانعي قرار، ولديهم نظرياتهم التعليمية الخاصة؛ لذلك تعد معتقدات المعلمين الدوافع الرئيسة لاستراتيجياتهم وممارساتهم التعليمية. وقد وجد العديد من الباحثين علاقة سلبية بين معتقدات المعلمين وممارساتهم، حيث لا يمكنهم بالضرورة ممارسة ما يعتقدونه (Mohamed, 2012؛ Rahman, M. Singh, M and Pandian, 2018)

كما يرى (Ellis, 2004)أن بعض المعلمين لا يذكرون ما يعتقدونه بدقة فيما يتعلق بممارستهم، فقد يكون هناك عدم توافق واتساق بين معتقداتهم وممارساتهم في الفصل الدراسي. وتحدد المشكلة في هذه الدراسة بمحاولة استكشاف المعتقدات التدريسية لمعلمات اللغة العربية وممارساتهن لتدريس الصفوف الأولية في ضوء المعايير المهنية التخصصية.

منهجية البحث

يُستخدم مصطلح المنهجية للإشارة إلى تصميم الدراسة والمنهج والأساليب والإجراءات المتبعة؛ لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وقد عرفها (Lee, G and Lings, n.d.)بأنها: الطريقة التي يتبعها الباحث لإجراء بحثه. وفي هذه الدراسة فإن المنهج المتبع هو المنهج النوعي باستخدام تصميم دراسة الحالة. ويذكر(Criswell, 2018) أن هذا التصميم أُخذ تحديدا من بحوث التقويم، وهو

DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

التصميم المناسب للوصف والتحليل المكثف والعميق والشامل لظاهرة معاصرة محددة. حيث تركز دراسة الحالة على التحليل العميق لحالة أو حالات متعددة، وهذه الحالة واضحة الحدود والمعالم للحصول على فهم أعمق لها، باستخدام إجراءات متنوعة لجمع بيانات وصفية متعمقة في فترة زمنية كافية ومحددة. وهو تصميم يستوعب تعقيد أحداث الحياة الواقعية (Stake,1995)، من خلال التفاعل مع المشاركة في السياق الاجتماعي الحقيقي؛ لفهم تفسيراتها لتجاربها وخلفياتها وكيف تطورت في البيئة الطبيعية. وذلك لأن فهم الظاهرة الإنسانية ينبثق من وجهة نظر المشاركات التي -كما يرى(Criswell, 2018) - لا تعطي واقعا واحدا، بل هي انعكاس لتعدد صور الواقع.

أُختيرت العينة وفق استراتيجية "العينة المستهدفة"، وهي -كما أشار (Mack, N. Woodsong, C. Macqueen, KM. Guest, G and Namey, 2005)– الأكثر شيوعا في البحوث النوعية لاختيار العينات وفقا لمعايير محددة ذات صلة بتصميم البحث. ويرى(Al Qoriniy, 2020) أن الباحث يختار المشاركين في هذا النوع من العينات العمدية، بناء على ما يراه محققًا للخصائص المحددة عند تصميم البحث، بحيث يكون هؤلاء المشاركون حالات غنية بالمعلومات ومناسبة للدراسة المتعمقة ((Alnesyan, 2012). واقتصرت العينة على (٤) معلمات من معلمات اللغة العربية، وأُجري اختيار المعلمات المشاركات من قبل المشرفات التربويات وقائدات المدارس في (٣) مكاتب للتعليم، ما بين مدارس حكومية وأهلية، بعد الإذن المسبق من إدارة التعليم، وفقًا لعدد من المعايير، وهي: الأداء المسبق للاختبار المهني لمعلمات ومعلمي اللغة العربية الذي تقدمه هيئة التقويم والتدريب. وكان المعيار الآخر التنوع في الخبرات التدريسية والمؤهلات التعليمية بين المعلمات المشاركات. ويوضح الجدول (١) التالي ترميز عينة الدراسة وخصائصها، وتشمل: المؤهل ونوعه، والخبرات التدريسية، والصفوف التي يقمن بتدريسها.

DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

جدول (١) ترميز المعلمات المشاركات وخصائصهن

الحالة	المؤهل العلمي	نوع المؤهل	الخبرات التدريسية	الصفوف التي تدرسها
١	بكالوريوس لغة عربية	تربوي	أكثر من عشرة سنوات	الأول ابتدائي
٢	بكالوريوس لغة عربية	غير تربوي	من خمس إلى عشرة سنوات	الأول الابتدائي
٣	بكالوريوس لغة عربية	تربوي	أقل من خمس سنوات	الأول الابتدائي
٤	بكالوريوس لغة عربية	تربوي	أكثر من عشر سنوات	الثالث الابتدائي

جمع البيانات

جُمعت البيانات على مدى (١١) أسبوعا، وطُبقت أداتان في جمع البيانات، وهما: المقابلة شبه المقننة، والملاحظة. وقد أُجريت المقابلة شبه المقننة لكل مشاركة؛ لاستكشاف معتقداتها التدريسية حول المعايير التخصصية. وبعد ذلك أُجريت الملاحظة للممارسات الفعلية في الفصول الافتراضية لكل مشاركة؛ لتحديد العلاقة بين معتقداتهن التدريسية وممارساتهن الفعلية لتدريس الصفوف الأولية في ضوء المعايير التخصصية.

الأدوات

المقابلة: لتحقيق أهداف هذه الدراسة أُستخدمت أدوات متعددة لجمع البيانات، تضمنت المقابلة شبه المقننة بأسئلة مفتوحة تتعلق بموضوع الدراسة، بشكل يتيح للمشاركة طرح وجهة نظرها وأفكارها التي تمثل معتقداتها بكلماتها الخاصة، بدلا من فرض فهم محدد عليها؛ وذلك لأن تنظيم المقابلة بأسئلة مقيدة تحد من فرصة المشاركين للتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم، وهذا لا يدعم طبيعة الدراسة النوعية (Al Qoriniy, 2020) وحسب(Seidman, 2006) ، فإن الهدف من المقابلة المتعمقة ليس الحصول على إجابات للأسئلة، ولا اختبار الفرضيات، ولا التقييم؛ وإنما الاهتمام بفهم الخبرة الحية التي شكلت الآراء ووجهات النظر. وأكّد (Nykiel, 2007) أن المقابلة من أفضل الأدوات لجمع بيانات متعمقة وتفصيلية لآراء المشاركين الشخصية ومعتقداتهم وقيمهم.

ولإعداد أسئلة المقابلة اطلعتُ على المعايير التخصصية التي تقدمها هيئة التقويم والتدريب لمعلمي ومعلمات اللغة العربية لإصدار الرخص المهنية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩) لصياغتها، بحيث تكون مرتبطة بشكل وثيق

DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

بمشكلة الدراسة والأسئلة الرئيسة له. وبناء على ما سبق؛ تم صياغة الصورة الأولية لدليل المقابلة، حيث تضمن (٤) مجالات رئيسة. وللتأكد من وضوح الأسئلة وعدم غموضها وتداخلها، أجريت مقابلة تجريبية مع معلمة من معلمات الصفوف الأولية، وفي ضوء الاستماع للتسجيل الصوتي للمقابلة التجريبية؛ أُجريت التعديلات للتوصل إلى دليل المقابلة في صورته النهائية، مع الأخذ في الاعتبار الانفتاح على فهم الواقع كما تراه المشاركة، بإعطاء الفرصة والسماح لها بالتعبير عن منظورها وأفكارها حول مشكلة الدراسة دون الخروج عن الإطار العام للدراسة. وقد تراوحت مدة المقابلات مع المُشَارِكَات ما بين (٣٢-٥٥) دقيقة.

وخلال كل مقابلة تم التسجيل الصوتي لاستجابات المشاركات - بعد أخذ الموافقة منهن على ذلك- ومن ثّم التدوين في مستندات معالجة الكلمات في الحاسوب لكل مشاركة على حدة: أي تحويل محتوى المقابلات الصوتية إلى ملفات مكتوبة بالعربية المنطوقة بالعامية؛ للحفاظ على المعاني التي تريد المشاركات إيصالها. وللتأكد من أنها لا تحوي أخطاء خلال تدوينها، تمت مراجعة البيانات وفحصها. وللتحقق من مصداقية المقابلات الوصفية أُعيد التسجيل المكتوب إلى المشاركات؛ لتأكيدهن أنها دقيقة.

الملاحظة: أُستخدمت الملاحظة النوعية كأداة لجمع البيانات؛ لإدراك الواقع من وجهة نظر المشاركات. وقد عرفها(Marshall, C and Rossman, n.d.) بأنها: الوصف المنهجي للأحداث والسلوكيات والتحف في البيئة الاجتماعية المختارة للدراسة. وتهدف -كما أشار (Mack, N. Woodsong, C. Macqueen, KM. Guest, G and Namey, 2005) - إلى مساعدة الباحثين على التعرف إلى وجهات النظر المتنوعة التي يتبناها مجتمع الدراسة، وفهم التفاعل فيما بينها، وفهم السياقات الاجتماعية والثقافية: أي العلاقات بين الأشخاص والسياقات والأفكار والأحداث، وسلوكيات هؤلاء الأشخاص وأنشطتهم: ماذا يفعلون، ومدى تكرار ذلك، ومع من؟ ويمكن أن تكون الملاحظة بمنزلة دليل قوي مقابل لما يقول المشاركون: إنهم يفعلونه ويعتقدونه مع أفعالهم في أثناء المقابلات. ويمكن أن تساعد البيانات الوصفية التي حُصل عليها من خلال الملاحظة في الفصول الافتراضية على فهم البيانات التي

DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

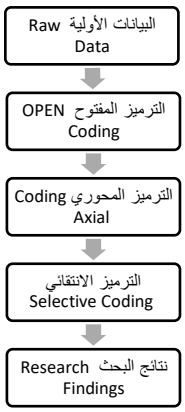
جُمعت من خلال المقابلات مع المشاركات، بالإضافة إلى أنها تُمكن الباحثة من استكشاف الخبرات التي تحملها المشاركة في أثناء التفاعل مع التلميذات وطبيعة هذا التفاعل؛ مما يساعد على الفهم الدقيق للسياق الذي تتم فيه. وقد سُجلت الملاحظات في الفصول الافتراضية في ظل التعليم الطارئ عن بعد في أثناء جائحة (كوفيد-١٩) واستمرت الملاحظة لمدة تتراوح ما بين (٦٠-٩٣) دقيقة. واشتملت أداة الملاحظة لتدوين الملاحظات على جزأين رئيسين -كما ذكرهما (Criswell, 2018) - وهما:

١. البيانات الأولية للأداة: تمثلت في بيانات المشاركة، ووقت الملاحظة وتاريخها ومكانها، والسياق الذي جرت فيه.
٢. الجزء الأول لأداة الملاحظة: البيانات الوصفية لما تراه الباحثة وتسمعه وتلاحظه، مثل سلوكيات المعلمة واستراتيجيات التدريس والتفاعل بين التلميذات وبينها في البيئة الصفية الافتراضية في ضوء المعايير التخصصية.
٣. الجزء الثاني لأداة الملاحظة: مرئيات الباحثة، وتشمل: التفسيرات والأفكار الشخصية، والانطباعات حول الملاحظة.

تحليل البيانات

بعد تدوين البيانات وتنظيمها من جميع المقابلات والملاحظات للمشاركات، قامت الباحثة بالتحليل استقرائيا واستنباطيا بالتزامن مع جمع البيانات، باتباع خطوات تحليل البيانات النوعية، التي أشار إليها ((Nykiel, 2007)

الشكل (١) النظرية المجذرة



وقد تضمنت هذه الخطوات الآتي:

١. قراءة البيانات المكتوبة بعناية، وتقسيم البيانات إلى وحدات تحليلية ذات مغزى.
٢. الترميز المفتوح: ترميز وتسمية أي وحدة بيانات ذات معنى بما يلائم الدراسة.
٣. الترميز المحوري: ربط الفئات الرئيسة بالفئات الفرعية، وتحديد أبعاد الفئة بطريقة يعاد فيها التجميع للبيانات المجزأة بالمرحلة السابقة.
٤. الترميز الانتقائي: اختيار الفئات الأساسية المتكررة والأكثر أهمية التي يُدرج تحتها باقي الفئات؛ لتجيب بشكل مباشر وشامل عن أسئلة الدراسة.

موثوقية الدراسة

للتحقق من صدق النتائج وصحتها - كما ذكر (Maxwell, 1992) - أُستخدمت الاستراتيجيات الآتية:

أُستخلصت موضوعات الدراسة من مصادر مختلفة للبيانات باستخدام أداتين: المقابلة والملاحظة. كما أُستخدمت استراتيجية التحقق من صدق المستجيب؛ للتأكد من دقة تفسير المعنى الذي يُعزى إلى كلمات المشاركة وسلوكياتها: أي من وجهة نظرها، من خلال اطلاعها على التحليل الأولي، وتُحقّق من موافقتها على ما تُوصّل إليه.

ولتعزيز قابلية الانتقال، وهي: الاهتمام باختيار عينة الفروق القصوى التي أشار إليها (Merriam, S. and Tisdell, 2016) ، فقد نُوّع في المواقع المختارة للدراسة، وفي خصائص المعلمات المشاركات.

نتائج البحث ومناقشتها

تعرض الجداول الآتية نتائج تحليل المقابلات والملاحظات، فالجدولان: الثاني (٢) والثالث (٣) يتضمنان نتائج تحليل المقابلات، والجدولان الرابع (٤) والخامس (٥) يتضمّنان نتائج تحليل الملاحظات. وفي عرض النتائج يُرمز إلى المشاركة الأولى بالرمز (١) وبالتسلسل الرقمي لبقية المشاركات. أما أدوات جمع

البيانات فيرمز إلى المقابلة بـ (ق)، والملاحظة (م)، مع التركيز على مقارنة بيانات المقابلة وبيانات الملاحظة؛ لإجراء المقارنة بين المعتقدات والممارسات التدريسية لكل معلمة مشاركة.

الجدول ٢. معتقدات المعلمات عن المعايير التخصصية

الترميز المفتوح					الترميز المحوري	الترميز الانتقائي
الفئات الفرعية المستخلصة من البيانات الأولية	أدوات جمع البيانات				دمج الفئات الفرعية في فئات رئيسة	الفئات الأساسية
	ق١	ق٢	ق٣	ق ٤		
التزام التلميذة بآداب الاستماع.	✔	✔	✔	✔	مهارات الاستماع للمبتدئين.	مهارات التواصل الشفهي للمبتدئين واستراتيجيات تنفيذها
تعرف التلميذة الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع.	✔	✔	✔	✔		
فهم التلميذة النص المسموع.	✔	✔	✔	✔		
التزام التلميذة بآداب الحديث.	✔	✔	✔	✔	مهارات التحدث للمبتدئين.	
نطق التلميذة الأصوات والكلمات والجمل.	✔	✔	✔	✔		
تمكن التلميذة من اختيار محتوى الحديث وتنظيمه.	-	✔	-	-		
استخدام التلميذة أنماط متنوعة من التواصل الاجتماعي.	✔	✔	✔	✔		
استخدام استراتيجيات حديثة لتدريس مهارات التحدث.	-	✔	✔	-	استراتيجيات تدريس مهارات التحدث.	
تعرف التلميذة الرموز اللغوية المكتوبة، ونطقها.	✔	✔	✔	✔	مهارات القراءة للمبتدئين.	مهارات القراءة للمبتدئين واستراتيجيات تنفيذ درس الفهم القرائي
فهم التلميذة المقروء فهما صحيحا.	✔	✔	✔	✔		
استخدام الطريقة التحليلية لتعليم القراءة.	-	-	-	✔	طرق تعليم القراءة للمبتدئين.	
استخدام الطريقة التوفيقية (التحليلية والتركيبة) لتعليم القراءة.	✔	✔	✔	-		
استخدام استراتيجيات حديثة لتدريس المفردات اللغوية.	✔	✔	✔	✔	استراتيجيات تدريس المفردات اللغوية.	
كتابة التلميذة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.	✔	✔	✔	✔		

كتابة الكلمات بحروفها المتصلة والمنفصلة.	✔	✔	✔	✔	مهارات الكتابة للمبتدئين.	
قدرة التلميذة على الكتابة الصحيحة منذ بداية تعلم القراءة.	✔	✔	✔	✔		
إتقان التلميذة لنوع من الأنواع المختلفة للخط العربي.	✔	✔	✔	✔		

الجدول ٣. معتقدات المعلمات عن المعايير التخصصية

الترميز المفتوح					الترميز المحوري	الترميز الانتقائي
الفئات الفرعية المستخلصة من البيانات الأولية	أدوات جمع البيانات				دمج الفئات الفرعية في فئات رئيسة	الفئات الأساسية
	ق١	ق٢	ق٣	ق٤		
مراعاة التلميذة القواعد الإملائية في الكتابة.	-	✔	✔	✔	مهارات الكتابة للمبتدئين.	مهارات الكتابة للمبتدئين واستراتيجيات تنفيذها
مراعاة التلميذة القواعد النحوية واللغوية في الكتابة.	-	✔	-	-		
استخدام التلميذة الكلمات المناسبة والصفات.	✔	✔	✔	✔		
قدرة التلميذة على كتابة عدد من الكلمات أو الجمل أو الفقرات عن طريق الحواس: العين والأذن واللسان.	✔	✔	✔	✔	طرق تعليم الكتابة للمبتدئين.	
قدرة التلميذة على كتابة كلمات أو جمل أو فقرات سبق لها التدرب عليها.	-	✔	✔	✔		
استخدام استراتيجيات حديثة لتدريس مهارات الكتابة.	✔	✔	-	-	استراتيجيات تدريس المهارات الكتابية.	
تعرف التلميذة الجملة العربية.	-	✔	-	✔	القواعد اللغوية المناسبة للمبتدئين.	القواعد اللغوية للمبتدئين واستراتيجيات تنفيذها
تمكن التلميذة من تعرف الأساليب اللغوية.	✔	-	✔	-		
قدرة التلميذة على تعرف تغيرات بنية الكلمة.	-	✔	✔	✔		
تمكن التلميذة من استقراء الأمثلة للوصول إلى القاعدة اللغوية.	✔	✔	✔	✔	طرق تعليم القواعد للمبتدئين.	
استخدام استراتيجيات حديثة لتدريس القواعد اللغوية.	✔	✔	✔	✔	استراتيجيات تدريس القواعد اللغوية.	

DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

يتضح من الجدولين (٢-٣) أن بعضا من معتقدات معلمات اللغة العربية التدريسية غير متسقة مع المعايير التخصصية، فعلى سبيل المثال، تعتقد المشاركة (٢)، و(٣)، و(٤) أن تدريس مهارات فهم المقروء تقتصر على طرح الأسئلة على التلميذات، المشاركة (٢) تعتقد أن تدريس مهارات فهم المقروء يكون بطرح الأسئلة فقط " الاستراتيجية لا. إذا وصلنا للنصوص القرائية أكون أبغى أسسهم في طرح الأسئلة كيف تفهمين المقروء اللي قرأته. صف ثان وثالث يشتغلون بشكل أوسع على الفهم القرائي لكن أنا هنا أسسها عشان تفهم فقط". أما المشاركة (٣) فعبرت بأن في " الفهم القرائي نحكي النص اسمها الراوية أو المتحدثة الصغيرة، وعلى حسب النص أسأل احنا مو مطالبين بس عشان تفهم". وتتفق معهما المشاركة (٤) بقولها: " الآن أضافوا نص الفهم تخصص المعلمة حصة في الأسبوع لنص الفهم القرائي، تجيب المعلمة نص خارجي غير الكتاب تقرأه على الطالبات، ثم تدريبات عليه، ثم يحلوه الطالبات". كما تعتقد المشاركة (٣) أن من الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارات التحدث، استراتيجية الصف المقلوب" مثلا الصف المقلوب درسنا اليوم من الأمس أرسلت لهم الصور ليرتبون الأسئلة ويجهزون أنفسهم". أما المشاركة (١) فوصفت الاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارات الاستماع والتحدث بأنها كثيرة، وجميعها تهدف إلى تحقيق التواصل اللغوي الخالي من الأخطاء. وتعتقد المشاركة (٤) أن من استراتيجيات تدريس مهارات التحدث " قراءة الصورة، هم من خلال الصور يستنتجون".

كما تعتقد المشاركة (٢) أن من استراتيجيات تدريس مهارات الكتابة، استراتيجية الخريطة الذهنية، ووصفت المشاركة (١) الاستراتيجية " في الكتابة أعتمد على أن أعطيهم قاعدة الحرف كيف كتابته، وكيف الشكل الصحيح، ثم أعرض عليهم أنواع كتابة خاطئة في حل المشكلات، هم يعدلوا عليها بأنفسهم". أما المشاركة (٣) فأوضحت أنه لا يوجد لديها خبرة في الاستراتيجيات التي تناسب تدريس المهارات الكتابية.

وتعتقد المشاركات أن من الاستراتيجيات التي تناسب تدريس القواعد اللغوية: الخرائط الذهنية، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار وتعلم الأقران. وعلى

سبيل المثال، تعتقد المشاركة (١) أن استراتيجيات التدريس الحديثة" يتعلم كل واحد في المجموعة يقوم بدوره، ويقوم بحل الأنشطة. استراتيجية التعلم التعاوني تدخل فيها كل الاستراتيجيات، تصير العملية التعليمية ممتعة وشيقة، ويعرضوا إجاباتهم بالتعاون. يقولوا: إن التعلم التعاوني الوقت ما يكفي، لا لأن الوقت يسير بسرعة لأنه ممتع وتشعري أن الوقت لا يكفي، ولكن لا، الوقت ممتع ويمر بشكل سريع، بعكس الطريقة التقليدية تشعرين أن وقت الحصة طويل؛ لأنها مملة، فالطالبة تتلقى يمكن كل بعد شوي تستأذن، أما التعلم بالاستراتيجيات تشعرين أن الكل مشغول".

الجدول ٤ ممارسات المعلمات للمعايير التخصصية في الفصل الافتراضي

الترميز المفتوح					الترميز المحوري	الترميز الانتقائي
الفئات الفرعية المستخلصة من البيانات الأولية	أدوات جمع البيانات				دمج الفئات الفرعية في فئات رئيسة	الفئات الأساسية
	م١	م٢	م٣	م٤		
تعويد التلميذة الالتزام بآداب الاستماع.	✔	✔	✔	✔	تدريس مهارات الاستماع للمبتدئين.	تدريس مهارات التواصل الشفهي للمبتدئين واستراتيجيات تنفيذها
تمكين التلميذة من القدرة على تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النص المسموع.	✔	✔	✔	✔		
تمكين التلميذة من القدرة على فهم النص المسموع.	✔	✔	✔	✔		
تعويد التلميذة الالتزام بآداب الحديث.	✔	✔	✔	✔	تدريس مهارات التحدث للمبتدئين.	
تمكين التلميذة من القدرة على نطق الأصوات والكلمات والجمل.	✔	✔	✔	✔		
تمكين التلميذة من القدرة على اختيار محتوى الحديث وتنظيمه.	-	✔	-	-		
تعويد التلميذة استخدام أنماط متنوعة من التواصل الاجتماعي.	✔	✔	✔	✔		
تستخدم استراتيجيات حديثة لتدريس مهارات التحدث.	-	✔	-	-	استراتيجيات تدريس مهارات التحدث.	
تمكين التلميذة من القدرة على تعرف الرموز اللغوية المكتوبة، ونطقها.	✔	✔	✔	✔	تدريس مهارات القراءة للمبتدئين.	تدريس مهارات القراءة

DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

تمكين التلميذة من القدرة على فهم التلميذة المقروء فهما صحيحا.	✔	✔	✔	✔		
تستخدم الطريقة التحليلية لتعليم القراءة.	-	-	-	✔	طرق تعليم القراءة للمبتدئين.	
تستخدم الطريقة التوفيقية (التحليلية والتركيبة) لتعليم القراءة.	✔	✔	✔	-		
تستخدم استراتيجيات حديثة لتدريس المفردات اللغوية.	✔	✔	✔	-	استراتيجيات تدريس المفردات اللغوية.	
تدريب التلميذة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة.	✔	✔	✔	✔	تدريس مهارات الكتابة للمبتدئين.	تدريس مهارات الكتابة واستراتيجيات تنفيذها
تدريب التلميذة على كتابة الكلمات بحروفها المتصلة والمنفصلة.	✔	✔	✔	✔		
تدريب التلميذة على الكتابة الصحيحة منذ بداية تعلم القراءة.	✔	✔	✔	✔		
تمكين التلميذة من إتقان نوع من الأنواع المختلفة للخط العربي.	✔	✔	✔	✔		

الجدول ٤ ممارسات المعلمات للمعايير التخصصية في الفصل الافتراضي

الترميز المفتوح					الترميز المحوري	الترميز الانتقائي
الفئات الفرعية المستخلصة من البيانات الأولية	أدوات جمع البيانات				دمج الفئات الفرعية في فئات رئيسة	الفئات الأساسية
	م١	م٢	م٣	م٤		
تدريب التلميذة على استخدام العلامات الشكلية للكتابة.	-	-	-	✔	تدريس مهارات الكتابة للمبتدئين.	تدريس مهارات الكتابة واستراتيجيات تنفيذها
تدريب التلميذة على مراعاة القواعد الإملائية في الكتابة.	-	✔	✔	✔		
تدريب التلميذة على مراعاة القواعد النحوية واللغوية في الكتابة.	-	-	-	-		
تدريب التلميذة على استخدام الكلمات المناسبة والصفات.	✔	✔	✔	✔		
تدريب التلميذة على كتابة عدد من الكلمات أو الجمل أو الفقرات عن طريق الحواس: العين والأذن واللسان.	✔	✔	✔	✔	طرق تعليم الكتابة للمبتدئين.	

اختبار قدرة التلميذة في كتابة كلمات أو جمل أو فقرات سبق التدرب عليها.	-	✔	✔	✔		
استخدام استراتيجيات حديثة لتدريس مهارات الكتابة.	-	✔	-	-	استراتيجيات تدريس المهارات الكتابية.	
تمكين التلميذة من القدرة على تعرف الجملة العربية.	-	-	-	-	القواعد اللغوية المناسبة للمبتدئين.	تدريس القواعد اللغوية للمبتدئين واستراتيجيات تنفيذها
تمكين التلميذة من القدرة على تعرف الأساليب اللغوية.	✔	✔	✔	-		
تمكين التلميذة من القدرة على تعرف تغيرات بنية الكلمة.	-	-	-	-		
استخدام الطريقة الاستقرائية في تدريس القواعد اللغوية للمرحلة الأولية.	✔	✔	✔	✔		
استخدام استراتيجيات حديثة لتدريس القواعد اللغوية.	-	-	-	-		

كانت الممارسات التدريسية للمشاركات: (١)، و(٢)، و(٣) خلال الحصص الافتراضية متشابهة، حيث اعتمدن في تدريس المهارات اللغوية على مراعاة عناصر (الألوان، والصوتيات، والصور، ومقاطع الفيديو) في التطبيقات المستخدمة، واستخدام الألعاب الإلكترونية في تدريس المفردات، في حين اعتمدت المشاركة (٤) على نافذة عرض الكتاب الدراسي المقرر في أثناء الحصص الافتراضية.

وفي المقابل، وُجد انعدام في اختيار واستخدام الاستراتيجيات الحديثة والمناسبة لتدريس المهارات اللغوية في فصول المشاركات ما عدا المشاركة (٢)، التي استخدمت استراتيجية الصف المقلوب لتدريس مهارات التحدث، كما استخدمت استراتيجية جدول التعلم في تدريس مهارة الكتابة، ككتابة حرف الياء بأشكاله المختلفة، من خلال تفاعل المعلمة مع تلميذاتها " يلا يا أولى استراتيجية جدول التعلم زي ما نعرف سابقا، ماذا أعرف عن حرف الياء؟ التلميذة: حرف مد، والمدود ثلاثة: ألف واو ياء. هيلة وأيضا يلا يا جوان، من حروف اللام القمرية. المعلمة: ولكن نأخذ الحرف كحرف أصلي، كيف نعرف أن هذا الحرف أصلي أو مد؟ التلميذة من

DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

الحركات، ولا يأتي أول الكلمات. المعلمة: ماذا نريد نعرف؟ يلا يا تالين: أريد أعرف كيف نكتبه".

وسيطر حديث المشاركة (٤) على ممارسات الفصل الافتراضي غالبا، ولم تشارك التلميذات في أي أنشطة تفاعلية بينهن. وفي دروس الإملاء، دُربت التلميذات واُختبرن في كتابة كلمات سبق التدرب عليها في فصول المشاركتين (٢) و (٣)، والتدريب على كتابة عدد من الكلمات عن طريق الحواس في فصل المشاركة (١)، في بيئة تعلم افتراضية تتابع فيه المعلمة المشاركة تفاعل تلميذاتها في الصف الأول الابتدائي معها بالتغذية الراجعة، وذلك بعرض كتاباتهن من خلال الكاميرات، على سبيل المثال: المشاركة (٣) " الآن نفتح الدفاتر، ونفتح الكاميرا ونكتب التاريخ ونبدأ. يلا كلنا فتحنا، طيب يا بطلات نحط الكاميرا على وجهنا، يلا نبدأ الكلمة الأولى (الخضار) بخط جميل وعلى السطر، شام ورينا اللي كتبت على الكاميرا ".

سُئلوا بعدها عن وجهة نظرهن في المعايير التخصصية، فأجابت المشاركة (١): " المعايير لم تؤثر في معتقداتي، ضعيف لأني عارفة ذي الأشياء، بس ممكن معلمات ثانيات. متخصصة موجودة لدي في السابق من خلال دراستي". أما المشاركة (٢): "أثرت فيني؛ لأني أنا خريجة آداب ماني تربوية، خريجة آداب ما كان عندي تصور عن التدريس إنه بهذه الطريقة، أو كيف نفهم الطالبة. أنا دخلت دورات عرفت عن المعايير، كنت أقرأ عنها أكثر؛ لأني شفت إنها مفيدة، بالعكس هي تلخص، تعطيك المفاتيح، هي وضعت لتدل المعلمة دليل معلمة صغير، كيف تقويمين بالعملية، لما أخذتها بالدورة رحت أبحث عنها بنفسي، وقرأت عنها بنفسي أكثر".

وأجابت المشاركة (٣): " فيه أشياء نتعلمها من الممارسة، درسنا طرق التدريس، جلسنا مع معلمات مع مشرفات تدخل توجهك تحضر لك، عكس لما كنت تدرسين، أنا أحفظ منهج عكس لما جيت أطبقها، أخذت منها جزء، إذا هناك فائدة فهي بسيطة مقارنة بالممارسة". أما المشاركة (٤) فأجابت: " المعلمة مادام عندها خبرة في التدريس، خلاص اكتفت اكتسبت من ممارساتي خلال سنة،

DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

وجاءت مشرفة كويسة ومديرة كويسة وجهوك وعلموك، خلاص مشيتِ. أما المعايير هدر للوقت".

يسلط التحليل المقدم في هذه الدراسة الضوء على قيمة الدراسات النوعية القائمة على الفهم لما تعتقده كل مشاركة وتمارسه، في ضوء المعايير التخصصية بفصول اللغة العربية الافتراضية، في سياق التدريس الطارئ عن بعد، من خلال الجمع بين أداتين بوصفهما مصدرين للبيانات مع التفسيرات بكلماتهن الخاصة. أظهرت النتائج أن المعتقدات التدريسية لمعلمات اللغة العربية للصفوف الأولية حول المهارات اللغوية المناسبة للمبتدئين وطرائق تدريسها؛ تميل إلى الاتفاق فيما بينهن، وإلى الاتساق مع المعايير التخصصية بشكل عام. وقد يرجع ذلك إلى تمثيل المهارات اللغوية في الكتب الدراسية. في حين تحتاج معلمات اللغة العربية إلى تحديد عدم الاتساق بين معتقداتهن التدريسية الحالية والمعايير التخصصية حول استخدام الاستراتيجيات وتنفيذها، من خلال تنسيق معتقداتهن مع الاستراتيجيات الحديثة والمناسبة لتدريس مهارات اللغة العربية وفروعها. فمعتقدات معظم المشاركات في سياق تعليم اللغة العربية تستند إلى تعلمها الذاتي أو تعليمها الأكاديمي، أو إلى توجيهها التربوي أو خبرتها في التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ((Rahman, M. Singh, M and Pandian, 2018)، حول عدم توافق معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية مع تقنيات التدريس الحديثة واستراتيجياتها.

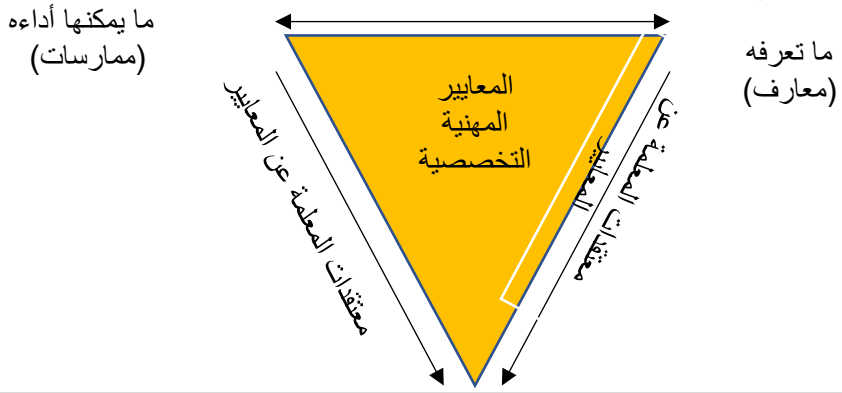
كما أظهرت النتائج أن ممارسات الفصول الافتراضية للمشاركات تتوافق مع معتقداتهن في تدريس المهارات اللغوية للمبتدئين وطرائقها. في حين اختلفت ممارسة المشاركة (١) عن معتقدها المعلن فيما يتعلق باستخدام الاستراتيجيات الحديثة لتدريس مهارات الكتابة، والمشاركة (٣) لتدريس مهارات التحدث، والمشاركة (٤) لتدريس المفردات اللغوية، وجميع المشاركات لتدريس القواعد اللغوية. وقد يعود عدم توافق ممارسات المشاركات مع معتقداتهن التدريسية المعلنة إلى أن المعلمات المشاركات لديهن معتقدات تميل إلى الممارسات التقليدية؛ ولكنهن يعتقدن أن ما يجب التعبير عنه هو استخدام الاستراتيجيات التدريسية

DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

الحديثة بسبب المنهج الجديد. أو أن المعلمات المشاركات يعتقدن أن استخدام الاستراتيجيات الحديثة أفضل؛ ولكن نظرا لأنهن لم يطورن معتقداتهن اللازمة للممارسات التدريسية في ضوء المعايير التخصصية؛ فإنهن يمارسن التدريس التقليدي. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Kaymakamoğlu, 2018) ، التي أظهرت عدم توافق معتقدات المعلمين في التعلم البنائي مع ممارساتهم المرصودة حيث كانت الممارسة التقليدية أكثر تكرارا.

كما يتبيّن اختلاف ممارسات جميع المشاركات عن المعايير، حول استخدام الاستراتيجيات الحديثة المناسبة لتدريس مهارات فهم المقروء ومهارات الاستماع؛ لكنها متوافقة مع معتقداتهن. فقد كشفت بيانات الملاحظة للمشاركات عن أن دروسهن في الفصول الافتراضية كانت مثال للتدريس التقليدي المتمركز حول المعلم. وبالرغم من أن المشاركة (٢) استخدمت استراتيجيات تدريسية حديثة، تتسق مع المعايير التخصصية؛ لكن الكيفية التي نُفذت فيها الاستراتيجيات كانت تقليدية، حيث لم تترك فيه المعلمة وقتا مناسبا للتلميذات بأداء مهام النشاط والإجابة عن الأسئلة المطروحة دون تدخل منها أو تعليق، حتى يتحقق الربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة في محتوى الدرس؛ لبناء خبرة جديدة قائمة على الفهم، ولتحديد المتطلبات المعرفية التي تحتاجها التلميذات؛ لاتخاذها نقطة انطلاق للتعلم الجديد.

كما اقتصر تفاعل التلميذات فيما بينهن على تصحيح الأخطاء القرائية، أو في اختيارهن لبعضهن بعض للتحدث، وهو ما أسمته المشاركتان (٣) و(٤) استراتيجية المتحدثة التالية. ومع أن الدراسة النوعية لا توفر نتائج خالية من السياق قابلة للتعميم في سياق المدارس الابتدائية السعودية؛ لكن ساعدتني على التوصل إلى النموذج الآتي:



وكما هو في النموذج أعلاه؛ يتضح إغفال معتقدات المعلمات عن جهود الإصلاح المستند إلى المعايير الذي تشهده المملكة العربية السعودية، بوصفه ضمانا للجودة وللتعلّم المهني طوال فترة الحياة العملية للمعلمين، بالرغم من أهمية معتقداتها دورا يؤثر في ممارساتها التدريسية، وهو ما يتفق مع دراسة(Brinkmann, 2016)

الخاتمة

قدمت هذه الدراسة أدلة توضح علاقة المعتقدات التدريسية لمعلمة اللغة العربية بممارساتها لتدريس الصفوف الأولية؛ لكن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات لاستكشاف كيف يمكن مساعدة معلمة اللغة العربية على إحداث تغيرات في معتقداتها، بحيث تطورها أو توسعها، أو تبدلها؛ لتتواءم مع المعايير المهنية التخصصية؛ بما يحقق تعديلا فعليا في ممارساتها.

المراجع

Addaghim, Kholid. (2018). Mustawa Alma'rifah Takhossusiyah Limu'allimy Alkimiyaai Fi Dhouil Ma'aayiiril Mihniyyatil Wathoniyyati Bil Mamlakatil 'Arobiyah As-Su'udiyyah Lil 'Ulumi Tarbawiyyah Wan Nafsiyyah, 56, 25-49

'Usyusy, Ibrohim (2015). Muda Ittisaqi Mu'taqidaati Mu'allimiy Riyadhiyaatil Marhalati Ibtidaiyyati Wa Mumaarisatihim As-Shofiyyati Khuluuli Istikhdami At-Ta'allum Bil La'bi. Majallatu Tarbawiyyati Riyadhiyyat, 18, 7, 6-53

Faqih, Khowajah, Waa Bi Miilud, Abdul Fatah (2015). Mu'taqidat Asatidzah Al-Lulghoh Injliziyah Haula Tadrisi Maadatihim Bil Marhalah Al-Mutawassithoh. Majalah 'Ulumil Insaniyyah Wal Ijtima'iyah. 19, 285-297

Al Qoriniy, Sa'ad (2020). Al-Bahtsu Nau'i Istirotijiyyah Wa Tahlilil Bayanaat. Ar-Riyadh: Maktabatul Mulk Fahd

Criswell, Jun (2018). Tasmimul Buhuts (Tarjamah Abdul Muhsin Al-Qahtani). Al-Kuwait: Darulmasilah

Hai'atu Taqwim Ta'lim Wa Tadrib (2019). Al-Ma'ayiir Wal Musarot Al-Mihniyyah Lil Mu'allimiin Fii Mamlakah Al-Arobiyyah As-Su'udiyyah.

Alnesyan, Abdulrahman. (2012). Teaching And Learning Thinking Skill In The Kingdom Of Saudi Arabia: Case Studies From Seven Primary Schools. Doctoral Dissertation. University Of Exeter, England.

DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

Basturkmen, H. (2012). Review Of Research Into The Correspondence Between Language Teachers' Stated Beliefs And Practices. System, 40, 282-295.

Borg, m (2001). Key Concept In Elt Teacher's Beliefs. ELT Journal, 55(2), 186-188.

Borg, s. (2003). Teacher Cognition In Language Teaching: A Review Of Research On What Language Teachers Think, Know, Believe And Do. Cambridge University Press, 36 (2), 81-109.

Brinkmann, S. (2016). The Role Of Teachers' Beliefs In The Implementation Of Learner-Centered Education In India. (Doctoral Thesis, Institute Of Education, London)

Ellis, E. (2004). The Invisible Multilingual Teacher: The Contribution Of Language Background To Australian ESL Teachers' Professional Knowledge And Beliefs. International Journal Of Multilingualism, 1(2), 90-108.

Fleming, D., Bangou, F. And Fellus, O. (2011). ESL Teacher-Candidates' Beliefs About Language's Canada Journal/Revue Tesl Du Canada, 29 (1), 39-56

Kaymakamoğlu, S. (2018). Teachers' Beliefs, Perceived Practice And Actual Classroom Practice In Relation To Traditional (Teacher-Centered) And Constructivist (Learner-Centered) Teaching. Journal Of Education And Learning, 7(1), 29-37.

Khalili, O. (2010). Teacher Professional Development Programs In Palestine: Changes Beliefs And Practices. Doctoral Dissertation. University Of Massachusetts, Amherst

Labaree, D. (1992). Power, Knowledge And Rationalization Of Teaching: A Genealogy Of The Movement To Professionalize Teaching. President And Fellows Of Harvard College, 62(2): 123-155.

Lee, G And Lings, I. (2008). Doing Business Research. SAGE.

Libman, Z. (2012). Licensing Procedures Teacher Effectiveness And Reasonable Expectations. Spring Science, Business Media. 58, 151-171.

Mack, N. Woodsong, C. Macqueen, KM. Guest, G And Namey, E (2005). Qualitative Research Methods: A Data Collectors Field Guide Research Triangle Park. Family Health International.

Marshall, C And Rossman, G (1989) Designing Qualitative Research. Newbury. Park, CA: SAGA.

Maxwell, J. (1992). Understanding And Validity In Qualitative Research. Harvard Educational Review 62(3):279-300.

Merriam, S. And Tisdell, E. (2016) qualitative research a guide to design and implementation. 4th ed. Jossey-bass.

Mohamed, S. (2012). Native And Nonnative English-Speaking Efl Teachers' Beliefs About Teaching Grammar And Their Classroom Practices In The Emirate Of Abu Dhabi Government High Schools.

DOI: 10.18860/ijazarabi.v4i3.13182
ISSN(print): 2620-5912 | ISSN(online): 2620-5947

Nykiel, R (2007). Handbook Of Marketing Research Methodologies For Hospitality And Tourism. The Haworth Press.

Rahman, M. Singh, M And Pandian, A. (2018). Exploring ESL Teacher Beliefs And Classroom Practices Of CLT: A Case Study. International Journal Of Instruction, 11(1), 295-310.

Seidman, I (2006). Interviewing As Qualitative Research. 3th ed. Teacher College Press.

Yook, C. (2010). Korean Teacher's Beliefs About English Language Education And Their Impacts Upon The Ministry Of Education- Initiated Reforms. Doctoral Dissertation. University Of Georgia State, USA.