عمادة الدِّراسات العليا

جامعة القدس

# واقع توظيف معلمي اللغة العربية في مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية لديهم

تهاني مثقال عبدالحميد الشحاتيت

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1444 هـ / 2022 م

# واقع توظيف معلمي اللغة العربية في مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية لديهم


**إعداد:**

**تهاني مثقال عبدالحميد الشحاتيت**

**بكالوريوس أساليب تدريس اللغة العربية من جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين**

**المشرف:أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين**


**قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات درجة الماجستير في برنامج أساليب تدريس اللغة العربية/ عمادة الدِّراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس**

**1444 هـ / 2022 م**

**جامعة القدس**

**عمادة الدِّراسات العليا**

**برنامج أساليب التدريس**

**إجازة الرسالة**

**واقع توظيف معلمي اللغة العربية في مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية لديهم**

اسم الطالبة: تهاني مثقال عبدالحميد الشحاتيت

الرقم الجامعي: 22012376

المشرف: أ.د. محمد عبدالفتاح شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 8/9 /2022م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1- رئيس لجنة المناقشة: أ.د. محمد عبدالفتاح شاهين التوقيع:

2- ممتحن داخلي: د. محسن محمود عدس التوقيع:

3- ممتحن خارجي: د . ابتسام عبد الله العرجان التوقيع:

**القدس – فلسطين**

**1444 هـ / 2022م**

**الإهداء**

إلى نبض الفؤاد، ورمز التضحية والعطاء

إلى من دفعتني دومًا لطلب العلم

**والدتي** بها أزداد افتخارًا

إلى من علمني الإصرار حتى بلوغ الأهداف رغم كل الصعاب

**والدي**

إلى إخوتي وأخواتي الكرام

إلى من كان خير عون لي في مسيرتي بعد خالقي

**مشرفي**

إلى جميع العاملين في الميدان التربوي

إلى كل المهتمين بالتحسين والتطوير

إلى من أرجو أن يجدوا بين دفتي هذا البحث ما يُنار به الطريق ويُستكمل به المسير

**"الباحثين والباحثات"**

أهدي لكم جميعًا هذا الجهد سائلة المولى عز وجل أن يجعله خالصًا لوجهه الكريم.

الباحثة: تهاني مثقال عبدالحميد الشحاتيت

**إقرار:**

أُقر أنا معدة الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأَنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأَن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:

الاسم: تهاني مثقال عبدالحميد الشحاتيت

التاريخ: 9/ 8/ 2022

## الشُّكر والتَّقدير

الحمد لله ربي حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيهِ ملء السماوات وملء الأرض، وملء ما شئت من شيء بعد، ثم الصلاة والسلام على خير الأنام محمد بن عبدالله وعلى آله وصحبه وسلم.

أول الشكر وآخره، أتقدم به إلى المنعم الباري عزَّ وجل، الذي أحاطني برعايته، ويسّر لي كل عسير، وألهمني الصبر والقوة حتى اتممت هذا البحث على الوجه الذي أرجو أن يرضى به عني.

ثم عرفانًا مني بالجميل والفضل فإنني أتوجه بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى القدس، ممثلة في إدارتها وعمادة الدراسات العليا على إتاحة الفرصة لي، وتسهيل مسيرتي في جميع مراحل الدراسة.

والشكر موصول إلى من جمل بحثي بإشرافه عليه، وغمرني بعلمه الزاخر، ومنحني من وقته وخبرته الكثير فأنار لي الطريق حتى انتهى المسير فله مني خالص الدعاء والتقدير.

كما يسرني أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة **الدكتورة ابتسام العرجان والدكتور محسن عدس** وذلك بتفضلهما بقبول مناقشة هذا البحث، والحكم عليه، وإسداء التوجيهات التي ستساهم بإخراجه في حلته الأكثر دقة ومنهجية.

كما يطيب لي أن أشكر كل من مهدوا لي طريق العلم والمعرفة، وأخص بالشكر الهيئة التدريسية في برنامج أساليب التدريس.

شكري وتقديري أيضًا إلى السادة الأفاضل محكمي أداة الدراسة لما كان لملاحظاتهم عظيم الأثر فلهم مني خالص الدعاء وأصدقه.

ولا يفوتني أن أشكر أفراد عينة البحث من معلمين ومعلمات في مدارس جنوب الخليل بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية؛ وذلك لإجابتهم على بنود الاستبانة فجزاهم المولى خير الجزاء.

وختامًا، أتوجه بالشكر إلى كل من ساندني في رحلتي العلمية، إلى كل من دعا لي في ظهر الغيب وشجع ونصح وقدم ولو بالشيء اليسير فساعد على إتمام هذا البحث. سائلة الكريم المنان أن يجعل جل ما قدموه في ميزان حسناتهم جميعًا.

الباحثة: تهاني الشحاتيت

**ملخّص الدِّراسة**

هدفت الدِّراسة إلى معرفة واقع توظيف معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية لديهم، ولتحقيق أغراض الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد أعدَّت استبانة لمهارات التفكير الجانبي مُكوَّنة من خمسة مجالات، وقننت مقياس فعالية الذات التدريسية الذي طوره (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)، وقد تمّ التحقُّق من صِدق أدوات الدِّراسة بعرضها على مجموعة من المُحكِّمين المختصّين في أساليب التدريس، وباستخدام صدق الاتساق الداخلي، وتم التَّحقُّق من ثباتها باستخدام طريقة كرونباخ، وطُبِّقت أدوات الدِّراسة على عيّنة مختارة بالطريقة العشوائية الطبقية من مدارس مديرية تربية جنوب الخليل. وبلغت عيّنة الدِّراسة (260) معلِّمًا ومعلِّمة من معلمي المرحلتين الأساسية العليا والثانوية.

وكشفت نتائج الدِّراسة عن أن درجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل متوسطة، وأن مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل عاليًا، وكشفَت النّتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغيرات (الجنس – المؤهل العلمي – المرحلة التعليمية – سنوات الخبرة – التقدير السنوي – دبلوم التربية).

كما أظهرَت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية، تبعًا لمتغيِّرات (الجنس – المؤهل العلمي – المرحلة التعليمية – سنوات الخبرة – التقدير السنوي – دبلوم التربية)، أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05≥a**) بين درجات توظيف التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربيّة بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

وأوصت الدِّراسة بالاهتمام بتعزيز مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، عقد ورشة عمل لتحديد آليات تضمين مهارات التفكير الجانبي في الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية، والكشف عن مستوى توظيف مهارات التفكير الجانبي في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم لدروس اللغة العربية.

# Arabic Language Teachers' Applicability of Lateral thinking Skills and its Relationship with their self-efficacy in South Hebron Education Directorate


## Prepared by: Tahani Mithqal Abdul Hamid Al Shahatet

## Supervised by: Dr. Mohammed Shaheen


## Abstract


This study aimed to check to which degree Arabic language teachers (ALTs) employ the skills of lateral thinking at the schools of South Hebron Education Directorate and the relationship of applying the lateral thinking skills to the effectiveness of teachers' self-efficacy. To achieve the purposes of the study, the researcher obtained the descriptive correlative approach. She self-prepared a questionnaire for lateral thinking skills which consisted of five domains, and she adapted the teacher effectiveness scale developed by him (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).The validity of questionnaire items was verified by presenting them to a group of specialized referees in teaching methods. Internal consistency was also measured. Likely, the reliability was validated using the Cronbach Alpha coefficient. The sample of the study was 260 male and female teachers who taught at the primary and secondary levels at the schools of South Hebron Education Directorate. Results revealed that the degree of employing lateral thinking skills among ARTs at the primary and secondary stages in the schools of South Hebron Education Directorate is medium. Results also indicated that the level of self-efficacy among the South Hebron Education Directorate teachers is high. On the contrary, the results revealed that there were no statistically significant differences between the average mean scores of the degrees of employment of Arabic language teachers in the schools of the South Hebron Education Directorate for lateral thinking skills in teaching attributed to the variables (gender - educational qualification - educational stage - years of experience - annual assessment - diploma Education). In the same vein, results also showed that there were no statistically significant differences between the average mean scores of teachers' self-efficacy ALTs in the primary and secondary stages attributable to the variables (gender - educational qualification - educational stage - years of experience - annual assessment - education diploma). The results showed that there was no statistically significant correlation at the significance level (0.05) between the degrees of lateral thinking employment and the effectiveness of teachers' self-efficacy among ALTs at the schools of the South Hebron Education Directorate.

The study recommends the importance of enhancing the lateral thinking skills of ALTs in the primary and secondary schools of the South Hebron Education Directorate. It also suggests holding workshops to determine the mechanisms of including lateral thinking skills in the teaching practices of ALTs for the secondary stage, and revealing the level of employing lateral thinking skills in planning process of implementation and evaluation of Arabic language lessons.

# الفصل الأول

## مشكلة الدِّراسة وأهميّتها

### 1.1 المُقدِّمة

يعبر الإنســان عن أفكاره من خلال ألفاظ تترجم عمّا بداخله من معانٍ ومشــاعر وانفعالات؛ حيثُ تُظهر الألفاظ نوعية التفكير، ويبيّن ذلك القدرة على اختيار الألفاظ والمعاني، والعلاقة بين كل من اللُّغة والتفكير علاقة تبادلية، فالتفكير مولد للغة، وفي الوقت نفسه تعكس اللغة طبيعة التفكير.

وتعدُّ اللُّغة مفتاح الفكر وبوابة العقول، فهي وســـيلة للفهم وأداة للتفاهم والتعبير، ومن خلالها يتم التفاعل بين أفراد المجتمع الواحد، وتمثل مظهراً من مظاهر الإنسانية المتميِّزة، ورابط بين حاضرها وماضيها، إذ إنها تعمل على حفظ التُّراث العقلي، ونشر ثقافات الأمم بين شعوبها، وهي أداة التأثير والإقناع عند تفاعل الفرد مع المجتمع، وأداة للتذوق الفني والتركيب العقلي؛ لإدراك المفهوم العام ومقاصده(الدليمي، 2013).

كما تمثل اللُّغة وســـيلةً للتحكم في البيئة المحيطة؛ لأنها أداة التفكير وثمرته، وبها تُدرك الأشـــياء الكلية والجزئية، فمن خلال اللغة والتفكير تكون خبرات الإنســان وتجاربه مســتمرة ومتصــلة، وهذا يســاعد على تطوير خبراته وتنميتها، لأن وجود اللغة يســاعد الإنســان على أن يشــارك الآخرين خبراتهم وأفكارهم مثلما ينقل إليهم خبراته وأفكاره(صومان، 2010).

واســـتطاعت اللغة العربية عبر تاريخ طويل أن تفي بحاجات أهلها وتعبر عنهم، وتقوم بدورها – بجدارة– في تلبية متطلبات التطور المتغيرة والمتســـارعة في آن واحد، فاللغة العربية لغة دين وحضارة، وتجسد أكبر تراث عالمي، ولديها القدرة على التعبير عن حاجات المجتمع وأنماط خطابه المتنوعة(عكاشة، 2008).

ويحتاج المنهج الذي تعرض من خلاله اللغة العربية إلى إعادة نظر باســـتمرار لمواكبة التطورات الفكرية والمكتشـفات الحضـارية، ومهما تنوعت طرق التدريس إلَّا أنها في الأصـل تعمد إلى الفكر وتخاطبه، فيشـغل الإنسـان فكره وعقله، وتتنوع طرق التدريس تبعًا لأسـلوب المعلم في إدارة الموقف التعليمي، والمعلم الكفـء هو الذي يســتخدم طرقاً عديدة للتدريس حســب ما يراه مناســبًا؛ لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، ويكون تعليمه فعالًا، وأكثر ديمومةً، ويحقق إنجازًا واضـــحًا في تمكين طلبته من الأهداف المأمول تحقيقها، وتساعد الطريقة المثلى في إيصـال المعلومات للطلبة بسـهولة ويسر، وتمكن المعلم من معرفة الطريقة التي تتلاءم مع طلابه(الغول، 2009).

قد اهتم الإسـلام اهتمامًا شديدًا بالعقل والتفكير، فأشـار القرآن الكريم إلى التفكير في مواضـع متنوعة منها قولـه تعـالى: ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ النحل (44)، وقوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ آل عمران(191)، وقوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ﴾الروم(8).

لذلك فإن هذه الآيات تؤكد على أن "التفكير فريضـة إسـلامية، وأن العقل الذي يخاطبه الإسـلام هو العقل الذي يدرك الحقائق، ويميّز بين الأمور، ويوازن بين الأضـــداد، ويتدبر ويُحســـن الإدراك والرؤية"(عبد العزيز، 2016).

وظهرت كثير من الاســتراتيجيات التدريســية الحديثة، التي حاولت أن تبرز طرقًا مختلفة؛ للتفاعل بين المعلم والطالب، الذي بات محور العملية التعليمية، وأصـــبح ينظر إليه على أنه المركز الذي تنطلق منه عملية التعليم وتنصب فيه، وبالتالي كان لزامًا على التربويين الاستفادة من المستجدات العالمية، التي تحدث في كل ما يرتقي بعملية التدريس؛ ليظهرها بوجه آخر مختلف عن الســـابق، كي تكون موائمة لأنماط تفكير الطالب، وتوجه مســـاره إلى جوانب مختلفة في اهتماماته وميوله وطبيعة التعامل والتفاعل معه، وما أحوج اللغة العربية لمثل هذا؛ لتكون قريبة من قلوب أبنائها، ومألوفة في حياتهم(الكندي وأخريات، 2016).

وتتضـــمن اللغة العربية أنشـــطة ومجالات تتعلق بالمعاني والتورية والقواعد، فيتطلب ذلك أن يلجأ المعلمون إلى تطبيق بعض الأنشـــطة والإجراءات الذهنية المحدودة التي تنمي التفكير ومهاراته، ولاسيما التفكير الجانبي الذي "يجعل المتعلم يفكر خارج حدود التفكير التقليدي، ويواجه المشكلات بأفكار أفضـــل للحصـــول على نتائج فورية، ويولد فكرة جديدة من خلال أفكار أخرى، ويبتكر طرقًا لحل مشـــكلات مطروحة ويطور أفكاراً جديدة، ويعمل على تطوير عادات وممارســـات إبداعية، ويعمل على تحويل المشكلات إلى فرص للإبداع"(أبو لبن، 2016).

ومن هذا المنطلق ركزت هذه الدراسة على مهارات التفكير الجانبي، التي تُعنى باستكشاف كل الطرق المختلفة؛ للنظر إلى شيء ما بدلاً من قبول الطريقة، التي تبدو واعدة بالحل والاكتفاء بها عن البدائل الأخرى(أحمد وعز الدين، والعطار، 2011)، وأن المفكر بموجبه يتحرك من أجل تجربة واختبار أكثر من مفهوم، واعتماد أكثر من وجهة نظر أو مدخل لعملية تفكيره، فهو ليس تفكيرًا عاديًا بل متشعبًا، فهو تفكير يسعى إلى الإحاطة بجوانب المشكلة عن طريق توليد المعلومات غير المتاحة عن المشكلة أو القضية(مجاهد وعبد الوهاب، 2021).

لذلك يهتم التفكير الجانبي بإبداع الأفكار الجديدة الناتجة عن كل مظاهر التغيير في العملية الفكرية، كما يفيد في الهروب من سيطرة المفاهيم الخاصة بالأفكار القديمة التي تجاوزها الزمن، والنظر إليها بطريقة مختلفة(الكبيسي، 2013)، فالتفكير الجانبي يهدف إلى تحقيق هذا التغيير في الأفكار عن طريق إعادة هيكلة البصيرة، ومن أجل تنمية عادة التفكير الجانبي في العقل لا بد للمرء من التدرب عليه(دي بونو، 2021).

وتعدُّ عملية التدريس إحدى أهم أركان العملية التربوية عمومًا، والتعليمية بشكل خاص، فهي عملية معقدة تضم العديد من المهارات المتداخلة، ولا بد لمن يقوم بها – المعلم– أن يكون محيطًا بمبادئها وأصولها وقواعدها، ويتمتع بالقدرة على الإبداع والابتكار والتعامل الإنساني والقدرة العالية على إثارة عقول المتعلمين؛ لإنتاج حلول ونظريات. حيث يمثل المعلم روح العملية التربوية وعصبها، وركنها الأساسي؛ لأنه ناقل للخبرة والمعرفة والتجربة، فهو المسؤول عن صياغة أفكار النشء وتشكيل سلوكهم، وتكوين قيمهم ومثلهم، ودمجهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، كما يقع على المعلم مسؤولية التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها وتقويمها؛ فإن لم يكن المعلم ملمًا بهذه المهارات فستخضع عملية التدريس للارتجال والعفوية التي تفتقد إلى التخطيط المحكم، والتنظيم الذي يهدف إلى رسم الأسلوب وطريقة العمل؛ مما يقلل من فرص تحقيق الأهداف المحددة أو المرغوبة(العزاوي، 2016).

وتتجسد فاعلية الذات التدريسية في إدراك المعلم بأن لديه المهارة والقدرة على التأثير في تعلم الطلاب ومساعدتهم على التحصيل والانجاز، وإحساس المعلم بالفعالية يحدد كمية الجهد الذي يبذله في التعليم ودرجة مثابرته عند مواجهة الصعوبات، كما تشمل فاعلية الذات اعتقاد المعلم بأن

لديه الكفاءة لتطوير المناهج الدراسـية، والشـعور بالتمكن في كل من المعرفة والممارسـة؛ لتحقيق النواتج المرغوبة(الهنداوي، 2012).

وجاءت هذه الدراسـة؛ لتسـلط الضـوء على العلاقة بين درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الجانبي، وفاعلية الذات التدريسية، وبحث الجوانب ذات العلاقة.

## 2.1 مشكلة الدِّراسة:

ما يزال الواقع التعليمي يعاني من صـعوبات منها ما يتعلق في اداء المعلم داخل الغرفة الصـفية على الرغم من الإنتقادات المتكررة التي تهدف الى تحسـين وتطوير اداء المعلم من خلال الدورات التدريبية المتتالية والوقوف على الطرق التدريسـية الحديثة والمتنوعة ليصـيح قادر على تنمية اللغة والتفكير لدى طلبته.

في ظل عمل الباحثة معلمة لمادة اللغة العربية، قد اسـتشـعرت أهمية التعرف إلى درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأسـاسـية العليا والثانوية لمهارات التفكير الجانبي، والكشـف عن علاقتها بفاعلية الذات التدريسية لديهم؛ مما قد يساعد المعلمين في تنمية تفكير طلبته بما يساعدهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم بشكل أفضـل، ويُحسـن من أدائهم؛ لتحقيق تعليم أفضـل لطلبة المرحلة الاساسية العليا والثانوية، وكذلك أخذ نتائج الدراسة بعين الاعتبار عند تدريب معلمي اللغة العربية قبل وأثناء الخدمة، وكذلك عند تطوير المنهاج؛ لذلك فإن الباحثة تسعى من خلال هذه الدراسـة التعرف إلى: **درجة توظيف معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسـية لديهم.**

### 3.1 أسئلة الدِّراسة:

سعت الدِّراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

**السؤال الأول:** ما درجة توظيف معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس؟

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي تبعًا لمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، التقدير السنوي، دبلوم التربية)؟

**السؤال الثالث:** ما مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟

**السؤال الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات فعالية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، التقدير السنوي، دبلوم التربية)؟

**السؤال الخامس:** هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات توظيف التفكير الجانبي ودرجات فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟

### 4.1 فرضيّات الدّراسة:

حوّلت الباحثة السؤال الثاني والرابع والخامس إلى الفرضيات الصفريّة الآتية:

**الفرضية الصفرية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير الجنس.

**الفرضية الصفرية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

**الفرضية الصفرية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية.

**الفرضية الصفرية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

**الفرضية الصفرية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير التقدير السنوي.

**الفرضية الصفرية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير دبلوم التربية.

**الفرضيّة الصفرية السابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات فاعليّة الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية، تبعًا لمتغيّر الجنس.

**الفرضية الصفرية الثّامنة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

**الفرضية الصفرية التاسعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات درجات فاعليّة الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير المرحلة التعليميّة.

**نتائج اختبار الفرضية الصفرية العاشرة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

**الفرضية الصفرية الحادية عشرة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير التقدير السنوي.

**الفرضية الصفرية الثانية عشرة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير مؤهل دبلوم التربية.

**الفرضية الصفرية الثالثة عشرة:** لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات توظيف التفكير الجانبي ودرجات فاعلية الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

## 5.1 أهداف الدِّراسة:

سعت الدِّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية لمهارات التفكير الجانبي في التدريس.
- بيان إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات التفكير الجانبي تبعًا للمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، التقدير السنوي، دبلوم التربية).
- الكشف عن مستوى فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فعالية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغيرات(الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، التقدير السنوي، دبلوم التربية).
- توضيح العلاقة الارتباطية بين درجة توظيف التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

### 6.1 أهمية الدِّراسة:

تبرز أهمية الدِّراسة من خلال ما يأتي:

**أولًا: الأهمية النظرية:**

- لفت عناية القائمين على التطوير المهني بأهمية تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على استراتيجيات تدريس حديثة قائمة على التفكير الجانبي؛ لتوليد الأفكار.
- لفت إنتباه مطوري منهاج اللغة العربية تضمين مناهج اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية بأنشطة تُصاغ وفقاً لاستراتيجيات التفكير الجانبي؛ بما يعود على الطلبة بالفائدة والنفع.
- تساعد في توجيه معلمي اللغة العربية إلى محورية اكتساب مهارات التفكير الجانبي وتوظيفها في تدريس المادة.
- تفسح المجال للمعلمين للاستفادة من الدراسة في التعرف على مهارات التفكير الجانبي وكيفية توظيفها في تدريس اللغة العربية.

**ثانيًا: الأهميّة التطبيقيّة:**

- توجيه اهتمام المشرفين التربويين إلى رفع كفاءة المعلمين وتنمية قدراتهم ومهاراتهم بما يحقق الأهداف المرجوة من تدريس اللغة العربية.
- لفت انتباه المعلمين إلى أهمية تنمية أنواع التفكير المختلفة، واستخدام طرق متنوعة لتدريس مبحث اللغة العربية.
- تقديم مقاربة بحثية للمجال التربوي، والتي من المتوقع أن تفتح آفاقاً جديدةً لدراسات مستقبلية أخرى تركز على جوانب أخرى لم تتطرق لها الدراسة الحالية.
- توفير مقياس محكم لمهارات التفكير الجانبي، وآخر لفاعلية الذات التدريسية؛ قد يفيدان الباحثين والمهتمين في دراسات مستقبلية

–

### 7.1 حدود الدراسة:

الحدود البشرية: معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

الحدود المكانية: المدارس الاساسية العليا والثانوية في مديرية تربية جنوب الخليل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

### 8.1 مصطلحات الدِّراسة:

**التفكير الجانبي:** يُعرف بأنه: "البحث في بدائل وطرائق واقتراحات وآراء كثيرة قبل اتّخاذ القرار، وسمي بالتفكير الجانبي؛ لأنه لا يسير بشكل خطي أو متسلسل أو منطقي، وأن المفكر بموجبه يتحرك من أجل تجربة واختبار أكثر من مفهوم، واعتماد أكثر من وجهة نظر أو مدخل لعلمية تفكيره، فهو ليس تفكيرًا عاديًا بل متشعبًا"(مجاهد وعبد الوهاب،2021، ص.41).

**وتعرف الباحثة التفكير الجانبي إجرائيًا بأنه:** طريقة رؤية معلم اللغة العربية لتدريس مواضيع اللغة العربية، والتفكير فيها من عدة اتجاهات وزوايا والعمل بإيصالها وتدريسها بطريقة إبداعية وتبسيطها لعقول الطلبة واتخاذ البدائل المتعددة في الاستراتيجيات التدريسية المختلفة واستخدام المهارات المناسبة لموضوع التعلم. وللتفكير الجانبي خمس مهارات هي:

- توليد إدراكات جديدة: قدرة معلم اللغة العربية على التعرّف إلى العبارات والأفكار الواردة في الموقف، والتعبير عنها وترجمتها من صورة لأخرى.
- توليد مفاهيم جديدة: قدرة معلم اللغة العربية على توضيح الموقف واكتشاف العلاقات بين عناصره وإعطاء تفسير مناسب.

- توليد بدائل جديدة: قدرة معلم اللغة العربية على استخدام مفردات وألفاظ مناسبة للموقف ووصف العلاقات والأفكار.
- توليد إبداعات جديدة: قدرة معلم اللغة العربية على التعبير عن الأفكار غير المألوفة والتمييز بينها.
- توليد أفكار جديدة: قدرة معلم اللغة العربية على تقديم وعرض أفكار غير تقليديّة مناسبة للموقف، وتبرير هذه الأفكار.

**فاعلية الذات التدريسية:** تُعرف بأنها: "معتقدات المعلم حول قدرته على أداء مهام التدريس وتنفيذ الإجراءات الصحيحة التي تسهم في تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمي"(بقيعي، 2016، ص.602).

**وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها:** تصورات معلمي اللغة العربية حول قدرتهم على تنظيم وتنفيذ الإجراءات التعليمية الصحيحة؛ بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية، وتنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا والثانوية في مادة اللغة العربية، ويمكن التعبير عنها بالدرجة التي يحصل عليها معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية على مقياس فاعلية الذات التدريسية الذي قامت الباحثة بإعداده.

**المرحلة الأساسية العليا:** هو المستوى التعليمي المتوسط، ويكون بين المرحلة الأساسية الدنيا والمرحلة الثانوية، وتتكون من ست صفوف دراسية (الخامس، السادس، السابع، الثامن، التاسع، العاشر) مدة كل منها سنة دراسية كاملة وفق النظام المعمول به في وزارة لتربية والتعليم الفلسطينية.

**المرحلة الثانوية:** هو المستوى التعليمي الأعلى، ويكون بين مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، ويتكون من صفين دراسيين (الحادي عشر، الثاني عشر) مدة كل منهما سنة دراسية كاملة وفق النظام المعمول به في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

## الفصل الثاني

# الإطار النَّظري والدِّراسات السابقة

تضـمن هذا الفصـل عرضًـا لآراء وتصـورات التربويين حول موضـوع "واقع توظيف معلمي اللغة العربية في مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسـية لديهم"، كما تضـمن عرضًـا وتحليلًا لعدد من الدراسـات السـابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

## 1.2 الإطار النّظري.

### 1.1.2 مقدِّمة:

تعدّ العلاقة بين التفكير واللغة علاقة أزليّة قديمة، نشأت وتطوَّرت مع مراحل التطور الإنساني عبر التاريخ الزمني الطويل، فكلاهما وجهان لعملة واحدة، فما يدور في خلدنا وعقولنا من مواجهة المواقف الحياتيّة اليوميّة يستدعي التعبير عنه بلغة ما، نفكِّر به وتنطق به ألسنتنا نتاجاً تحليليّاً لمدخلات ما يَرِد لعقولِنا من معارف ومعلومات وحقائق.

وتستمدّ العلاقة بين التَّفكير واللغة جذورها الفلسفيّة من مُنظِّريها ومنطقهم، فهناك ثلاثة اتجاهات سادت حول هذه العلاقة، فمنهم من يرى أنّ التفكير واللغة يرتبطان كوحدة واحدة، واللغة تُظهِر وتحقّق التفكير ، مثل: كارل ماركس وفريدريك إنجلز ، وبعضهم يرى أنَّ العلاقة بين اللُّغة والتَّفكير تنطلق من فكرة تعدُّد أشكال التَّفكير المرتبطة بطبيعة الإنسان، مثل: التفكيير التجريدي والمجازي والتطبيقي

والعملي، والتفكير الكلامي المرتبط بالكلام، والتفكير غير الكلامي (تفكير آلي تقني) يسمّى الذكاء العملي، مثل: ليف فيجوتسكي وبافلوف، والآخرون يرون أنه لا علاقة بينهما وأنهما كيانان منفصلان تماماً عن بعضهما وغير مكافئَيْن لبعضعهما البعض، وأن الأفكار تموت عندما يُعبَّر عنها بالكلمات، مثل: برتراند راسر وشوبنهاور (بوبوفا وسيتيرين، 2014).

حسب ما أورد بوبوفا وسيتيرين، فإنّ عملية فك شيفرة الرموز والرسومات وتحديدها وتوظيفها، التي تحدث في الدماغ، ومعرفة معنى العناصر المحسوسة وإدراكها وتكوين المخططات والخرائط العقلية حول المواقف الحياتية، يمكن تسميتها بالتفكير.

كما يشير عصر (1999) إلى أنَّ اللغة الإنسانيّة في صورتَيْها المنطوقة والمكتوبة، تُعبِّر عما يدور من أفكار ونزعات داخلية واتجاهات وقيم، وأنّه كلّما كانت هذه اللغة التعبيريّة صحيحة دلّ ذلك على سلامة التفكير ورزانته، وأنّ أيَّ خلل في التعبير يدل على خلل الأفكار وعطبها، لذا من الضرورة تعليم اللغة العربية وتعلُّمها كحاجة مُلحّة في عصر المستجدات والأحداث المتسارعة، لأنّها لغة التفكير.

ويتساءل أحمد (2012) عن الدور الذي تؤدّيه مناهج اللغة العربية في تعليم مهارات التفكير وتنميتها، وتأتي الإجابة أنّ تعليم اللغة العربيّة في مراحل التعليم العام يعاني من ضعف تتباين أسبابه وتشترك مع بعضها في آنٍ واحد، وتتعلّق بالمعلم والمتعلّم والبيئة التعليميّة وطبيعة المناهج الدراسية الرتيبة والمُملّة، ويثير أحمد تساؤلاً آخر يبدو على قدر من الأهمية أكبر من السابق، وهو: كيف "تحدُث التنمية اللغوية والذهنيّة في ظلِّ مناهج تُقدِّس التفريغ، وتتّخذه مدخلاً من مداخل تعليم اللغة؟"، وباعتقاده تتمثّل الإجابة عن هذا السؤال في إعلاء شأن المتعلمين واحترام أذهانهم وتنظيم أهداف تعليم اللغة العربية في بلادنا، بما يخدم هذا الاحترام وتحفيز هذه الأذهان على التفكير في بيئة نشطة إبداعية ابتكاريّة تحترم الرأي والرأي الآخر، فمهارات الأداء اللغوي قراءةً واستماعاً وتحدُّثاً وإصغاءً وملاحظةً ما هي إلا أنماط لغويّة تستنِد إلى عملية التفكير، وترتبط معها في رباط يؤدّي بالفرد إلى التكيُّف الاجتماعي والواقعي مع بيئته.

فمادة اللغة العربيّة تتَّسِم بصعوبتها وصعوبة تدريس سماتها عمومًا، وهي تحتاج إلى نوع من الكفايات التدريسيّة التي تضمن جودة تعليمها، وهذا يتطلّب بحسب برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وتطويره،

أنشطةً وفعاليات تعمل على تنمية واستدامة تطوّره المهني وزيادة فاعليّته التدريسيّة، وتحقيق مرامي وجهود برامج ونظم إعداد وإصلاح المعلم، وتحقيق الأنموذج التعليمي الجديد الذي يمثِّل التطورات العلميّة والتكنولوجية، وتطبيق معايير ضمان الجودة انطلاقاً من الرؤية المتكاملة لإصلاح تلك النّظم لمواجهة منطق العصر وتحدّياته الكثيرة، وتسليح المعلم بمهارات تدريسيّة واعية وحقيقيّة قادرة على النهوض بعملية التعلُّم، ولضمان الجودة في أداء المعلمين عمومًا ومعلمي اللغة العربية خصوصًا، وفي ظل هذا المجتمع القائم على أساس الانفجار المعرفي، فقد أصبح تدريب مجموعات متباينة من المتعلّمين على مهارات الإنتاج المعرفي والإبداع التكنولوجي، ومساعدتهم في ممارسة أنماط ومهارات التّفكير المختلفة، يشكِّل تحدّياً أمام المؤسسات التعليميّة والتربويّة، وأنّ المعلم الفاعل وصاحب المعرفة العميقة هو القادر على توفير نوعية جيّدة من التعليم، ومراعاة الفروق الفرديّة بين طلبته، وأن النجاح في القيام بأدواره الفاعلة وتطوير فاعليته التدريسية يستلزم امتلاكه جملة من الكفايات والقدرات التي تختلف بطبيعتها عن الدور التقليدي الرتيب له، لذا لا بدّ من الاهتمام ببرامج إعداد المعلم قبل الخدمة ومتابعته أثناءها دوريًّا (الترتوري وجويحان، 2005).

فاللّغة العربية تعدّ من أعظم اللغات وأسماها، وهي لغة القرآن الكريم، وحظيت بالعناية والاهتمام في مكتبات الحضارة الإسلامية عبر القرون الممتدّة، وتمتاز بالمفردات والتراكيب الغنيّة وقدرتها على التأثير في اللغات الأخرى والقدرة على التعبيير عن المعاني، وهي المنبع الأصيل للتراث الأدبي واللغوي والفكري، وهي ترتبط بالتّفكير من خلال النحو، فالنّحو هو أداة للاتصال والتفكير وكفاية من كفاياته، فالإنسان يفكّر باللغة العربيّة، وهو مجال الاتصال والإبداع بين الأفراد، وصورة الهوية في التفكير، ويساعد في التأمّل في المسائل اللغويّة والتّفكير في جوانبها، مما يعمل على زيادة عملية التّفكير، ويقوم النحو بالوظيفة الفكريّة، بحيث يستطيع الفرد نقل أفكاره وأحاسيسه وحاجاته إلى غيره والعكس صحيح، فالنَّحو مهم في عملية الفهم والإفهام، وأداة من أدوات التّعليم والتعلّم والتفكير (صافي، 2018).

وللّغة وظائف مهمّة وعديدة، أهمّها ما رصدّها وحصرها العلماء واللغويّون دون التّفرقة بين اللغة المكتوبة أو المسموعة أو المنطوقة، وهي التّفاهم والتّواصل بين الأفراد عمومًا في المجتمعات المختلفة، وتؤكِّد العديد من النظريات اللغويّة الحديثة المُعاصِرة على أهمية اللغة ووظائفها التي تسهم في تنمية التفكير والإدراك والوعي، ومن هذه النظريّات: 1. النحو التوليدي التحويلي، 2. الرابط

العاملي، 3. النحو الوظيفي، 4. النحو العلائقي، 5. النحو المقولي، 6. نحو شبكات الانتقال المعززة، 7. نحو بنية الجملة المعتمِدة على الرأس، 8. النحو الترابطي (إسماعيل، 2021).

ويشير إسماعيل إلى النظرّيات المفسِّرة للغة، والتي من خلالها يكتسبها الإنسان، وهي: نظرية المُحاكاة، النظرية السلوكية، نظرية التطابق، نظرية التباين، نظرية الجهاز الضابط، نظرية تشومسكي، ويرى أنَّ اللغة العربية تحليليّة وتركيبيّة في آنٍ واحد، حيث يمكن تحليل أيّ صورة أو فكرة وتجزئتها إلى خصائصها المميّزة، وتجميع الخصائص والأجزاء لصُوَرها الرئيسة في أذهاننا، ويذكر أيضاً أنّ من الصِّفات المميزة للغة أنّها أداة للفِكر وتعبير عن العاطفة، وفيما يخصّ العلاقة بين التفكير واللغة يرى أنّ العمليات التي تتم من خلال اللغة، مثل: التفسير والتحليل والموازنة وإدراك العلاقات واستخراج النتائج والتجريد والتعميم، يصبّ ناتج كل هذه العمليات عندما تمدّه اللغة بالرموز التي تُحدِّد له المعاني وتحمل له الأفكار (إسماعيل، 2021).

### 2.1.2 التَّفكير الجانبي:

#### 1.2.1.2 نشأة التَّفكير الجانبي:

ظهر مصطلح التّفكير الجانبي على يد إدوارد دي بونو، الذي درس الطب وتَخرَّج من جامعة كمبردج، واهتمّ بتعليم التفكير الإبداعي، من خلال فهمه لنظام دماغ وجسم الإنسان، حيث نشأ هذا المصطلح من خلال ربطه بين التّفكير الإدراكي وأنظمة التنظيم الذاتية، وشرح نوع التفكير "الجانب الآخر من التفكير" غير المنطقي وغير المتسلسل في مقابلة لمجلة لندن لايف London life، وذكر أنّه يجب أن نتحرّك في تفكيرنا باتجاه جانبي وبِعِدّة اتجاهات، والتّفكير خارج الصندوق واتخاذ بدائل متعددة بمرونة، ولذا أُستبدِل مفهوم الجانب الآخر من التفكير في قاموس إكسفورد بمفهوم التفكير الجانبي عام 1967 (دي بونو، 2005؛ قطامي، 2014).

#### 2.2.1.2 مفهوم التّفكير الجانبي:

يعرِّفه ديبونو (De Bono, 2009, 1): بأنّه "الطَّريقة التي نستخدم فيها العقل بتفكير مختلف تمامًا عن التفكير المنطقي (تفكير خارج الصندوق)".

ويعرِّفه إبراهيم (2012، 26): بأنّه "عادة ومهارة للتفكير تنمو بالتدريب، وموقف ضروري في فهم وحلّ المشكلات التي يعجز فيها المدخل المنطقي عن تقديم الحلّ، حيث يتجوَّل العقل ويسأل عن أيّ شيء يهمّه، ويلاحظه دون تحديد هدف بعينه".

كما يعرِّفه الكبيسي (2013، 107): بأنّه "تفكير يتميَّز بالبحث والانطلاق بِحُرِّيَّة في اتجاهات وزوايا متعدّدة بدلًا من السير في اتجاه واحد لحلِّ مشكلة أو توضيح موقف معين، ويركِّز على توليد الطرق الجديدة لرؤية الأشياء، وإذا كان الإبداع طريقة استخدام عقولنا فيكون التفكير الجانبي خير وسيلة لاستخدام عقولنا، فهو أداة الإبداع، ومن الممكن تنمية مهاراته بالممارسة والتدريب".

فيما يعرِّفه كلٌّ من (مجاهد وعبد الوهاب، 2021، 41): بأنّه "البحث في بدائل وطرائق واقتراحات وآراء كثيرة قبل اتّخاذ القرار، وسُمِّي بالتفكير الجانبي؛ لأنّه لا يسير خطِّيًّا أو بتسلسُل أو بمنطق، وأنَّ المُفكِّر بموجبه يتحرّك من أجل تجربة واختبار أكثر من مفهوم، واعتماد أكثر من وجهة نظر أو مدخل لعمليّة تفكيره، فهو ليس تفكيرًا عاديًّا بل متشعِّبًا".

ويعدّ التفكير الجانبي مظلةً للتفكير الإبداعي ومكمّلاً له، بل إنّ المفكِّر المبدِع لا بدّ له أن يتعرَّض لجانب التفكير الجانبي في إحدى زوايا تفكيره المتشعِّبة، فمن المفيد في كثير من الأحيان أن نبحث في الغباء لنصل للذكاء، وبالرغم من أنَّ الإبداع والتفكير الجانبي يشتركان بإنتاج ما هو جديد إلا أنّ التفكير الجانبي يتميَّز على التفكير الإبداعي بدقّته في تغيير الاستيعاب وتغيير الطريقة التي يُنظر بها للأشياء (إبراهيم، 2007).

وتعرف الباحثة التفكير الجانبي في هذه الدراسة بأنه: طريقة رؤية معلم اللغة العربية لتدريس مواضيع اللغة العربية، والتفكير فيها من عدة اتجاهات وزوايا والعمل بإيصالها وتدريسها بطريقة إبداعية وتبسيطها لعقول الطلبة واتخاذ البدائل المتعددة في الاستراتيجيات التدريسية المختلفة واستخدام المهارات المناسبة لموضوع التعلم.

### 3.2.1.2 مميزات التفكير الجانبي:

يشير الكبيسي (2013) إلى عدد من الخصائص التي يتميز بها التفكير الجانبي وهي: أنّه ينتج أكبر قدر من الحلول والبدائل، متعدّد الجهات، ولا ينحصِر في اتجاه واحد مثل التفكير الرأسي، لا يعتمِد على مسار واضح، ابتكاري، يستخدم المعلومات المتاحة ويبقي عليها، مرِن ويفتح آفاقًا جديدة لرؤية الأشياء والمشكلات، لا يهتمّ بالتسلسل والمنطق، يهتم بتغيير المفاهيم بدلًا من بذل كلّ الجهد في المحاولات مع نفس المفاهيم.

لذا فإنّ الشَّخص صاحب التفكير الجانبي يتميَّز بعدة صفات، منها: التفاؤل والإيجابيّة، الجرأة والخروج عن المألوف، يهتم بالجوانب الإيجابيّة للمشكلة ويهمل فرص الفشل، يستطيع السَّيطرة على مشاعره وانفعالاته، ويستعمل المنطق بصورة تخدم أهدافه وتحقّقها.

### 4.2.1.2 شخصيّة المُفكِّر التقليدي مقابل المفكِّر الجانبي:

في هذا الجانب يؤكّد (Sloane, 2006) الفروقات الجوهريّة بين صاحب التفكير التقليدي ("leader"conventional ) وصاحب التفكير الجانبي (lateral leader)، والفرق بين نمط تفكير كلٍّ منهما، والجدول الآتي يبيّن ذلك:

**جدول (1.2): الفروقات الجوهريّة بين صاحب التفكير التقليدي وصاحب التفكير الجانبي.**

| صاحب التفكير التقليدي | صاحب التفكير الجانبي |
|---|---|
| يفكِّر باتجاه واحد | يفكر في عدة اتّجاهات |
| مباشر | ملهِم |
| يستخدم الطرق التقليدية، ويسعى لتحسين الفاعليّة والكفاءة | يطوِّر الطّرق ويسعى لتغيير القواعد والأنماط والمداخل لحلّ المشكلة |
| يفكّر بأفضل الطرق ويطبّقها | يعمل على تسخير قدرات الآخرين لخدمته |
| لديه التزام قوي بالهدف والاتجاه | لديه رؤية ويستخدمها في إلهام الآخرين |
| قضاء المزيد من الوقت في تحسين الأمور اليوميّة أكثر من قضاء الوقت في حلِّ القضايا الإستراتيجيّة | قضاء المزيد من الوقت في العثور على مبادرات وشركاء إستراتيجيّين جدد أكثر من قضاء الوقت في حلّ المسائل اليوميّة |
| يعطي توجيهات وأوامر | يثير التساؤلات، يناشد بالاقتراحات ويجذبها، يفوض ويوكل |
| يبحث عن كفاءة أكبر، إنتاجية أسرع | يبحث عن طرق جديدة لفعل الأشياء، أساليب جديدة للعملاء وشراكات جديدة |
| يعامِل الموظّفين كتابعين له | يعامل الموظفين كزملاء |
| يستخدم التفكير التحليلي والمنطقي | لا يهتمّ بالتحليل والمنطق |
| يبني فريقه على أساس الالتزام بالقوانين والتّعليمات | يبني فريقه على أساس الإبداع والفروق الشخصيّة |
| يركِّز على الأفعال والنتائج | يركِّز على الطرق التي تؤدي للنتائج |
| ينظر للأفكار من خلال تجاربه الشخصيّة | ينظر للأفكار من أيّ جانب مفيد |

### 5.2.1.2 طُرُق التّفكير الجانبي:

وتذكر كلٌّ من (Liubashenko & Kavytska, 2020) أنّ هناك تقنيات وطُرُقًا للتفكير الجانبي، وحُدِّدت في دراستيهما بأربع طرق، وهي:

- التّركيز (focus): وهو الانتقال في إيجاد أفكار جديدة خارج إطار المشكلة.

- كسر النَّمطيّة (Pattern break): ويعني الانتقال إلى أنماط جديدة من التفكير وتحطيم حدود التقليديّة في التّفكير، حيث يتطلّب مهارات مُعيّنة، مثل: الاسترجاع، وإعادة التنظيم، وإيجاد البدائل المناسبة.
- الافتراضات (Assumption): وتعني تقييد وتجميع الأفكار المختلفة الغريبة والمألوفة، واستخدام التّعاون بين الزّملاء والشراكة، لذا يتم استخدام اللّغة العاطفيّة والصِّيغ التشجيعيّة لتنمية الخيال الإبداعي.
- الحصر أو الحصاد (Harvesting): وتتضمَّن اختيار أفكار معينة تبدو عملية وأكثر قيمة من غيرها، ثم إعادة تشكيلها لإيجاد حلول عملية ومناسبة.

وتشير نتائج دراسة (Liubashenko & Kavytska, 2020) إلى الأثر الإيجابي لتقنيات التفكير الجانبي في اللغة عمومًا، ومساهمتها في تطوّر المهارات اللغويّة وقدرات التفكير المختلفة، بالإضافة إلى تأثيرها في التحصيل الأكاديمي للطلبة وتعزيز الإبداع اللغوي لديهم، وتطوّر الكفاءة التواصليّة بينهم، وأن تعلُّم اللغة يثري المعرفة العامة للطالب، وبالتالي يزيد من قدرته على التفكير وأنّ ممارسة المعلم لتقنيات التفكير الجانبي تعمل على تكثيف قدرة الطالب على فنّ الخطابة والكتابة الإبداعيّة.

وتعدّ اللغة من متطلّبات ودوافع الاتصال الإنساني؛ كدافع الانتماء ودافع الاعتماد ودافع الإنجاز ودافع تحقيق الذات، وتعدّ جزءًا من التراث الثقافي والمُعبِّرة عنه في نفس الوقت، ومن أجل تحقيق هذا الاتصال فإنّها تمتاز بعدة مميزات، فهي نظام صوتي ولها دلالات ورموز، وثقافة وعُرف وسياق لقضاء الحاجات الاجتماعية بين البشر، ولها وظائف متعدِّدة اجتماعية وثقافية وفكرية وجماليّة وتربويّة، وتشترك اللغة العربية مع أنماط وأنواع التفكير المختلفة انطلاقاً من خصائصها العديدة، وتحديداً في خاصية المرونة والقدرة على الوفاء بمتطلبات العصر (خوالدة، 2015).

ويشير (الكبيسي، 2008) إلى أنّ التفكير الجانبي ليس بالضرورة أن يأتي بالحلّ مباشرة لأيّ مشكلة تواجهنا في الحياة اليومية، لكنّه قد يولّد أفكارًا غير منطقيّة وغير متسلسلة، وتكون أفكارًا بدهيّة تقود إلى أفكار جديدة، تُخرِج صاحبها من المأزق أو تنير له الطريق بأبسط الحلول والرّدود، وهناك أساليب يمكن استخدامها في مثل هذا النوع من التفكير، مثل: أسلوب الحوار والتخيُّل والتصوّر وإعادة الوصف والتفكير من زوايا متعدِّدة، ولا يُشترط التقيّد الحرفي بالتسلسل المنطقي، ومن الأمثلة على ذلك: عندما

يوجِّه لك أحدهم اتّهاماً بأخذ شيء مُعيَّن، فبدلاً من التبرير بأنّك لست أنت مَن أخذته، قد توفِّر الوقت والجهد من خلال الرد ولماذا لا تكون أنت الذي أخذته؟

### 6.2.1.2 مهارات التفكير الجانبي:

هناك مهارات للتفكير الجانبي يشير إليها أبو لبن وإبراهيم (2016) بحسب ديبونو يجب ممارستها، والعمل على إتقانها، مثل مهارة:

- توليد إدراكات جديدة: ويقصد بها قدرة الفرد على التعرّف إلى العبارات والأفكار الواردة في الموقف، والتعبير عنها وترجمتها من صورة لأخرى.
- توليد مفاهيم جديدة: وتتعلق بقدرة الفرد على توضيح الموقف واكتشاف العلاقات بين عناصره وإعطاء تفسير مناسب.
- توليد بدائل جديدة: وهي قدرة الفرد على استخدام مفردات وألفاظ مناسبة للموقف ووصف العلاقات والأفكار.
- توليد إبداعات جديدة: وتعبر عن قدرة الفرد على التعبير عن الأفكار غير المألوفة والتمييز بينها.
- توليد أفكار جديدة: وتعني قدرة الفرد على تقديم وعرض أفكار غير تقليديّة مناسبة للموقف، وتبرير هذه الأفكار (حمزة، 2018).

ويُقدِّم كلّ من (الكبيسي، 2013) و(نوفل، 2014) شرحاً لمهارات التفكير الجانبي، فيتعلَّق توليد الإدراكات الجديدة بإدراك الفرد للأشياء من خلال التفكير فيها؛ أي التفكير بشكل واعٍ وهادف لغرض معين، أي أنّ الإدراك نوع من الرؤية الداخلية التي توجِّه المتعلّم نحو الفكرة بهدف فهمها والقيام بالعمليات العقلية المتنوّعة بغرض الفهم أو اتخاذ القرار أو حل المشكلات أو إصدار حكم على الأشياء، وكذلك بالنسبة لتوليد المفاهيم الجديدة، حيث لا بدّ من الاعتناء بقوة المفهوم وتقويته بإزالة الضعف والأخطاء منه، والعمل على تغييره إن لم يكُن مناسبًا، لنتمكَّن من استخدامه كنقطة ثابتة في الأفكار المستمرة لإيجاد الطرق البديلة في تنفيذ هذا المفهوم، ولتوليد الأفكار الجديدة لا بدّ من الحذر من الرفض السريع والفوري للأفكار، ولا بدّ من وضعها موضع الممارسة، وحتى يتم توليد البدائل الجديدة لا بدّ من توليد الطرق المختلفة لإعادة تنظيم المعلومات المتاحة واقتراح الحلول الجديدة في عدة أبعاد، بدلاً من السير في بُعد واحد أو اتجاه معين أو نمطية روتينيّة، وكذلك لتوليد إبداعات

جديدة لا بدّ للمتعلم من تحويل المشكلات إلى فرص إبداعية وتطوير ممارسات وعادات إبداعية لمواجهة هذه المشكلات (أبو جاد ونوفل، 2007).

ولذا فإنَّ امتلاك المتعلم لمهارات التفكير الجانبي والاستخدام المستمر لها، يجعلانها عادة في التفكير لا يمكن الاستغناء عنها عند التحول من النمط التقليدي في التفكير إلى النمط الإبداعي والمرن، ويقلّصان من النسخ المتشابهة في التفكير في العالم، ويُعزّز الاختلاف والتميّز (السيد، 2017).

### 7.2.1.2 إستراتيجيّات التّفكير الجانبي:

هناك عدة إستراتيجيات يمكن من خلالها تنفيذ التفكير الجانبي، حيث إنّ الإستراتيجية تُمثِّل مجموعة من الطرق والوسائل المتَّبعة لتحقيق الهدف المطلوب، ومن هذه الإستراتيجيّات ما يأتي:

إستراتيجيّة التركيز: إذ يعدّ التركيز عاملًا مُهمًّا في التفريق بين المُفكِّر الجيّد والمفكر الضعيف، وقد يكون التركيز عامًّا أو مُحدَّدًا أو خاصًّا، "ويعرّف ديبونو إستراتيجية التّركيز بأنها نقطة البداية لأي جلسة من جلسات التفكير الجانبي"، وبحسبه فإنَّ التَّركيز يكون نوعين: التركيز العام، عندما لا نعرف المشكلة أو الهدف وإنما نبحث عن أفكار في مجال واسع، والتركيز الهادف الذي يكون مُحدَّدًا بهدف معين وواضح (جبر وآخرون، 2020)، ولذا فإنّ التَّركيز يعدّ أداة ابداعية قويّة جدّاً.

إستراتيجية الدخول العشوائي: وهي أسلوب أو طريقة لتوليد الأفكار بشكل مختلف عما كانت عليه سابقاً، ويجب عدم تجنّب الأفكار الغريبة أو غير المألوفة، ولا بدّ من تشجيعها وتحفيزها، فقد تكون هناك كلمة منتقاة من قاموس أو كتاب عشوائيًّا، تؤدي إلى تدفق الأفكار الغريبة وتعمل على تغيير أنماط التفكير عند حدوث عائق عقلي معيّن، ويعتمد الدخول العشوائي على طرح مقصود لشيء غير مرتبط بالموقف، والإثارة العشوائيّة التي تؤدّي لتوليد أفكار إبداعيّة ثم إيجاد العلاقات والارتباطات بين المفاهيم التي لم ترتبط بعلاقة (الكبيسي، 2014).

إستراتيجيّة البدائل: وهي إستراتيجيّة إيجاد طرق أخرى ومختلفة لعمل الأشياء، وعدم التّقيُّد بطريقة واحدة، وعدّها هي الأفضل، مثل: حلّ مشكلة بتكلفة أقل وأخطاء أقل، وتكون عمليّة توليد البدائل والطرق منطقيّة ومتسلسلة (سلام، 2018).

إســـتراتيجيّة التّحدّي: وتعتمد على تحديد الحدود والمعوّقات وصـــحة المفاهيم، وتعتمد على تحدّي الأفكار الذي يجعل المُفكِّر حساسًا تجاه الحقائق والمُسلّمات، ولا بدّ من إدراك أنّ هذه الإستراتيجية ليست هجوماً أو انتقادًا، بحيث تهدف إلى إعادة تشكيل الأنماط وليس البحث عن الأخطاء.

إستراتيجيّة الحصاد: ويتم من خلالها تحديد النواتج الإبداعيّة وتجميعها، والتي ظهرت خلال جلسات التفكير المختلفة، حيث يتم من خلالها اختيار أفضـــل الأفكار وتجهيزها للتطبيق، وهناك العديد من الأدوات التي يمكن استخدامها في هذه الإستراتيجية، مثل: قائمة الحصاد، والأفكار المحددة، وكتابة بدايات الأفكار، ســـواء كانت جيدة أم غير جيّدة، وتحديد قاعدة الأفكار من مفاهيم ومداخل معيّنة (Al-mehsin,2017,115)، وتتكوّن من مجموعة من الإجراءات التي يمكن اتّباعها في المواقف التعليمية، هي: الاستماع لأفكار الطلبة، كتابة الأفكار المطروحة تعاونيًّا، تصنيف الأفكار إلى جيّدِ وغير جيّدِ، سلبي وإيجابي، مثير وغير مثير.

### 3.1.2 فاعلية الذات التدريسيّة:

إنَّ المهارات التي يمتلكها معلم اللغة العربية والكفاءة الذاتية المتعلّقة بشخصيته وتصرفاته ومعتقداته داخل الغرف الصـــفيّة، ومقدرته على الإدارة الصـــفية الناجحة، وتمييزه للفروق الفردية بين طلبته وتطويعه لمواضـــيع منهاج اللغة العربية لخدمة عقول طلابه، ومقدرته على التأثير في أنماط تفكير الطلبة، تعبِّر عن فاعليته التدريســـية عمومًا، وتختصـــر الإســـتراتيجيات التقليدية الرتيبة والمملة، وتجعل الجوّ العام جوّاً يسوده النشاط العالي، واستخدام مهارات التفكير في عدة اتجاهات وطرق.

### 1.3.1.2 مفهوم فاعلية الذات التدريسيّة:

عرَّفها العباسي (2008، 36) بأنّها: "قبول واعتبار الفرد وإحساسه بقيمته كشخص، وترجمة هذا القبول والتقدير والاعتبار من خلال قناعته بتأكيد ذاته في مجالات الكفاءة المعرفية والاجتماعيّة والحسيّة والحركيّة".

وعرَّفتها هادي (2019، 336) بأنها: "اعتقادات التربويين بشأن إمكاناتهم المتعلقة بإنتاج المستويات المحدِّدة للأداء، التي تمارس تأثيراً في الأحداث المؤثِّرة في حياتهم، وتتمثّل بالمبادرة والجهد والمثابرة".

ويعرّفها (Friedman & Kass, 2002,675) "بأنّها قدرة المعلم على أداء المهام المهنية المطلوبة، وتنظيم العلاقات التي تنطوي عليها عملية تعليم وتعلّم الطلبة".

وعرّفها بقيعي (2016، 602) بأنّها: "معتقدات المعلم حول قدرته على أداء مهام التدريس، وتنفيذ الإجراءات الصحيحة التي تسهم في تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليميّة".

وتعرف الباحثة فاعلية الذات التدريسية في هذه الدراسة بأنها: تصورات معلمي اللغة العربية حول قدرتهم على تنظيم وتنفيذ الإجراءات التعليمية الصحيحة؛ بما يضمن تحقيق الأهداف التربوية، وتنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا والثانوية في مادة اللغة العربية، ويمكن التعبير عنها بالدرجة التي يحصل عليها معلم اللغة العربية في المرحلة الاساسية العليا والثانوية على مقياس فاعلية الذات التدريسية الذي قامت الباحثة بإعداده.

### 2.3.1.2 أنواع فاعلية الذات التدريسيّة:

وتنقسم فاعلية الذات التدريسية بحسب (Hoy,2004) إلى قسمين:

1. فاعلية الذات التدريسيّة العامة التي تتعلق بنتائج عملية التعلم المتوقعة الكليّة.
2. فاعلية الذات التدريسيّة الخاصة باعتقادات المعلم حول قدرته على إحداث التغيير المرغوب فيه في تحصيل طلبته.

لذا فإنّ نمط التفكير السائد لدى المعلم له الدور الكبير في التأثير في ممارساته التدريسيّة، وكذلك طريقة تعامله مع طلبته في الغرف الصفيّة، وله التأثير المباشر في فاعليته الذاتية في التدريس.

وتشير نتائج دراسة الصالحي (2009) إلى أنّ الفاعلية الذاتية التدريسيّة العالية لدى مُعلّمي اللغة العربية تؤثّر بقوّة وإيجابًا في أدائهم التدريسي في اللغة العربية، وأنَّ من يمتلك المستوى العالي من الفاعلية الذاتية التدريسية يتميز بعدة صفات، من أهمها:

- الحماس الكبير في التدريس.
- التخطيط والتحضير للدروس يأخذان الوقت الكافي.
- يُبدِع في إيصال المعلومة للطالب.
- المستوى العالي من الاحترام المتبادل بين الطالب والمعلّم.
- الديمقراطيّة.

### 3.3.1.2 مصادر فاعلية الذات التدريسيّة:

وتبرز أهمية الفاعليّة الذاتية التدريسية في أنّها تساعد المعلم في التنظيم الداخلي الفردي، ووضع أهداف مستقبلية لعملية التدريس، وإدارة سلوكياتهم في التخطيط لعملية التدريس، ومثال ذلك أن معلم اللغة العربية ذو الفاعلية التدريسية العالية يستطيع تقديم دعم أفضل لطلابه في عملية القراءة، وحدَّد باندورا (Bandura, 1994 الوارد في: Clark,2020,p.129) أربعة مصادر رئيسة للفاعلية الذاتية التدريسيّة، استناداً إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، وهي:

1. إتقان الخبرات: بحيث يشعر المعلم بالثقة عند أداء عمل معين، وتزداد هذه الثقة بنجاح هذا العمل.
2. الإقناع الاجتماعي: وهي الردود التي يحصل عليها المعلم من خلال مديح وثناء الآخرين على إنجازاته.
3. التجارب غير المباشرة: وهي الخبرات التي يحصل عليها المعلم من خلال أعمال وإنجازات الآخرين، والتي تزيد من الدافعية والإنجاز لديه.
4. الحالة الفسيولوجيّة والعاطفيّة: حيث تعمل الحالة العاطفية والانفعالية على تقدُّم المعلم أو تراجعه، وهذا يحتاج إلى شعوره بالأمان الوظيفي والارتياح عمومًا في حياته، وبالأخصّ فيما يتعلق بالعمل.
5. نتاجات التعليم المستمرة سواء الإدارة أو المشرفين

### 4.3.1.2 أبعاد فاعليّة الذات التدريسيّة:

وقدَّم عالم الاجتماع باندورا (Bandura, 1977 الوارد في: Alkharusi et al.,2017,p.144) مقياساً للفاعلية الذاتية نحو التدريس:

- الفاعلية في التأثير في صنع القرار: إنّ اختيارات المعلم الموجَّهة وغير الموجَّهة، وترك مساحة له في اتخاذ القرار في عملية التدريس أو عدم السماح بذلك، قد تؤثر بالسلب أو الإيجاب على كفاءته وفاعليته.
- فاعلية تأثير مصادر المدرسة: بوجود مصادر مدرسيّة متعدِّدة وحديثة، مثل: المختبرات والمكتبات وغيرها من أدوات تكنولوجيّة حديثة تزيد من دافعية المعلم نحو التدريس.
- فاعلية التدريس: يزداد نشاط المعلم في التدريس عند وجود حوافز وتكريم له على إنجازاته في المواد.
- فاعلية إجراءات الانضباط: عندما يكون هناك إجراءات محدّدة داخل المؤسسة التربويّة، فإنّ هذا –بحدّ ذاته– يجعل المعلّمين والمسؤولين في حالة تأهب دائمة، ووجود النظام يتيح الفرص العادلة للمعلمين للتعبير عن قدراتهم.
- فاعلية إشراك الأسرة: من المهم جدّاً إشراك الأسرة في العملية التعليميّة التعلُّميّة، حيث يصبح هناك نوع من التواصل الودّي والدائم بين الأسر والمُعلّمين، وبالتالي تقديم تغذية راجعة عن الوضع الأكاديمي للطلبة وبيان جوانب القصور ومواطن القوة والعمل على تحسينها وتعديلها.
- فاعلية إشراك المجتمع: لا بد للمجتمع المحلي أيضاً من الاشتراك في العملية التعليمية التعلميّة، مثل: الزوار والضيوف والمشرفين التربويّين لتحسين أداء المعلم، وبالتالي تحسين انطباعاته ومعتقداته عن التدريس، وأيضًا عمل الرحلات العلميّة للمتاحف والمعارض، والتي تعمل على توسيع مدركات المعلم والطاب في آن واحد.
- فاعلية البيئة المدرسيّة الإيجابيّة: هناك أثر كبير وإيجابي للجو المريح والعائلي في بيئة المدرسة الواحدة على زيادة نشاط المعلم.

وعلى ما يبدو إنه إعتبرها من العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين.

وتعدّ الفاعلية الذاتية التدريسية أحد المفاهيم الأساسيّة في نظرية المعرفة الاجتماعية، وتعتمد على كفايات المعلم التدريسيّة والمهنية ومهاراته الشخصية، ولذا فإنَّ تنوُّع استخدام إستراتيجيات التدريس

يعتمد بالدرجة الأولى على المعلم، ومن المُلاحَظ في بعض الدِّراسات، مثل: دراسة (سلمان وآخرون، 2021) .

أنّ معلِّمي ومعلمات اللغة العربية بحاجة إلى برنامج تطويري لتطوير كفاياتهم الوظيفية وتحسين أدائهم الصفّي، وأنّ 33 كفاية كان أداء معلمي اللغة العربية فيها ضعيفًا، وضعف معلمي ومعلمات اللغة العربية بطرائق التدريس الحديثة، وهذا واضح من خلال تركيزهم على طريقة المحاضرة فقط، وأنّ هناك ضعفًا عامًا في صياغة الأهداف وبالأخص السلوكية، وأنهم يهتمون بالجانب المعرفي مع إهمالهم للجانب الوجداني والنفسحركي، وظهور ضعف في الجانب المعرفي بسبب عدم تدرّبهم على محتوى مادة اللغة العربية.

وبحسب الباحثة نستنتج مما تقدّم أنَّ اللغة العربية التي تشتمل على التراكيب والمفردات الخاصة والمميّزة، وتعدُّد حِكَمها وأمثالها والصيغ الشعرية المختلفة وأنماطها وتباين قواعدها والصرف والنحو، كلّ ذلك يعمل على توسيع رقعة الخيال لدى القارئ والكاتب والمستمع، ويعمل على إعمال عقولهم وتفتيحها والوصول إلى نطاق واسع من الحلول والبدائل البسيطة والمركبة، وبالتالي تعدُّد اتجاهات التفكير من البسيط حتى المركب، وهذا كلّه يتعلّق بالتفكير الجانبي ويجسِّد مفهومه وجوهره في أبهى صوره، ولعلّ اللغة العربية التي كرَّمها الله –عزّ وجل– عن سائر اللغات؛ فجعلها لسان القرآن الكريم، والتي عملت على توحيد أجناس البشر من مختلف أصقاع العالم فكريّاً ودينيّاً واجتماعيّاً، تعدّ المسرح الكبير لمهارات التفكير الجانبي، وإتقانها يعني إتقانًا مميّزًا للتفكير الجانبي ومهاراته، وهذا كله يُلقي بظلاله على معلم اللغة العربية بمساعدة طلبته في تنمية المهارات اللغوية من قراءة وكتابة واستماع، وتطوير اللغة التعبيريّة لديهم التي بالضرورة تعني تطوير تفكيرهم وتوسيع مدركاتهم وتحسين تواصلهم الداخلي والخارجي وتعدُّد اتجاهاتهم، وعدم حصر الحلول الإبداعية في طريقة واحدة، وهذا أيضاً يتطلَّب من معلم اللغة العربية توسيع اتجاهات تفكيره ووضع البدائل المطروحة بنفس القدر من الأهمية، وعدم إهمالها وتفعيل التفكير الجانبي بالاتجاه الصحيح، واستخدام طرق وإستراتيجيّات التدريس الجيدة التي تعتمد على كفاياته الذاتية وفاعلية الذات التدريسيّة، والتي قد تختلف باختلاف المؤهلات العلمية والتربوية، وذوقه وحِسّه العام وحبّه لمهنته، ودافعيته للتعليم، والجوّ الديمقراطي، الذي يسود بالمؤسسة التعليمية، وعلاقته بالمسؤولين والإداريين وزملائه الآخرين، وعلاقته بطلابه، وثقته بقدراته.

## 2.2 الدِّراسات السابقة:

تناولت الباحثة في هذا القسم مجموعةً من الدِّراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدِّراسة (التفكير الجانبي– فاعلية الذات التدريسيّة)، والتي حصلت عليها الباحثة من قواعد البيانات والمجلّات العلمية ومواقع الجامعات العربيّة والأجنبيّة، وقد أُستعرِضت هذه الدِّراسات بالتركيز على النِّقاط الآتية: الهدف، المنهج المتَّبع، الأدوات، مجتمع الدِّراسة وعيّنتها، النتائج، كما قامت الباحثة بتحديد مكان إجراء الدِّراسة، ورتَّبت الدِّراسات ترتيبًا تنازليًّا من الأحدث إلى الأقدم وفقًا لسنة النشر، على النحو الآتي:

### 1.2.2 الدِّراسات السابقة التي تناولت متغيّر التفكير الجانبي:

هدفت دراسة عبداللاه (2021) إلى تقييم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة قنا في ضوء مهارات التفكير الجانبي، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدِمت بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التفكير الجانبي كأداة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة، التي اشتملت على (25) معلمًا، وقد أشارت النتائج إلى ضعف استخدام مهارات التفكير الجانبي من قبل معلمي اللغة العربية بالصف السادس الابتدائي في مراحل عملية التدريس.

وكشفت دراسة الشلوي (2021) عن درجة ممارسة معلمات الفيزياء بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية لمهارات التفكير الجانبي بمدينة الرياض، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصفي، واستُخدِمت بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التفكير الجانبي كأداة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة، التي اشتملت على (27) معلمة فيزياء، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمات الفيزياء لمهارات توليد إدراكات جديدة جاءت بالمرتبة الأولى، ثم مهارة توليد مفاهيم جديدة، ثم مهارة توليد بدائل جديدة، ثم مهارة توليد أفكار جديدة، فيما جاءت مهارة توليد إبداعات جديدة بالمرتبة الأخيرة.

حيث حدّدت دراسة (Yazgan, 2021) المدى الذي يمكن أن يساهم فيه حلّ المشكلات في التنبؤ بالتفكير الجانبي، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبِع المنهج الوصفي، واستُخدِمت قائمة حلّ المشكلات

التي طوّرهـا (Heppner & Petersen, 1982) مقيـاس التفكير الجـانبي الـذي طوّره (Semerci,2016) كأدوات لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراســة التي اشــتملت على (475) طالبًا من الطلاب المُعلّمين في كلية التربية بجامعة تشــاناكالي في تركيا، وكشــفت النتائج عن أنّ مســتويات التفكير الجانبي للطلاب المعلمين جاءت عالية، وكان مســتوى مهارات حلّ المشــكلات لديهم متوسِّطًا؛ وأثّرت درجات حلّ المشكلات الإجمالية للطلبة المعلمين إيجابًا على مستوى التفكير الجانبي.

وهدفت دراسة (خلف الله ونصر، 2020) للكشف عن درجة ممارسة معلمات الرياضيات للمرحلة الأســاســية العليا لمهارات التفكير الجانبي، ولبلوغ الهدف من الدِّراســة اتُّبع المنهج الوصــفي ، واستُخدِمت بطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (85) معلمة، اختيروا بطريقة العيّنة العشــوائية من معلمات الرياضــيات في المدارس الأســاســية التابعة لوكالة الغوث وتشـغيل اللاجئين بمنطقة رفح التعليمية، وقد بيَّنت النتائج أن درجة ممارسـة معلمات الرياضــيات لمهارات التفكير الجانبي جاءت بمســتوى متوســط، حيث حصــلت مهارة توليد مفاهيم جديدة على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.279) وبمستوى ممارسة متوسط، وحصلت مهارة توليد إدراكات جديدة على المرتبة الثانية بمتوسـط حسـابي (2.126) وبمسـتوى ممارسـة متوسـط، وحصلت مهارة توليد أفكار جديدة على المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.037) وبمستوى ممارسة متوســط، وحصــلت مهارة توليد إبداعات جديدة على المرتبة الرابعة بمتوســط حســابي (1.733) وبمستوى ممارسة متوسط، وأخيرًا حصلت مهارة توليد بدائل جديدة على متوسط حسابي (1.638) وبمستوى ممارسة ضعيف.

كشفت دراسة الشيشني والسرنجاوي (2019) عن العلاقة بين التفكير الجانبي ومهارات اتخاذ القرار حسـب متغيرات الجنس وعدد سـنوات الخبرة لدى عينة من المعلمين في مرحلة التعليم الأسـاسـي، ولبلوغ الهدف من الدِّراســة اتُّبع المنهج الوصــفي، واســتُخدِمت اســتبانة التفكير الجانبي كأداة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراســـة، التي اشـــتملت على (178) من معلمي ومعلمات المرحلة الأســـاســـية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـــائية بين التفكير الجانبي ومهارات اتخاذ القرار، وقد وجدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

وهدفت دراسة (الربيعي، 2018) إلى معرفة التفكير الجانبي وعلاقته بالانهماك التعليمي لدى طلبة الجامعة، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصفي ، واستُخدِمت مستعملة اختبار التفكير الجانبي ومقياس الانهماك التعليمي كأدوات لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (200) طالب وطالبة، اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية من طلاب الجامعة المستنصريّة بالعراق، وقد بيَّنت النتائج أنّ التفكير الجانبي لدى أفراد عينة الدِّراسة جاءت بدرجة عالية، كما جاء الانهماك التعليمي بمستوى عالٍ؛ وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التفكير الجانبي والانهماك التعليمي.

واستهدفت دراسة (العيداني وعبد الحميد، 2018) التعرُّف إلى التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصفي ، واستُخدِم اختبار التفكير الجانبي كأداة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (400) طالب وطالبة اُختيروا بطريقة العينة العشوائية من طلاب ثماني كليات في جامعة البصرة بالعراق، وقد بيّنت النتائج تمتُّع طلبة جامعة البصرة بالقدرة على التفكير الجانبي؛ وكذلك جود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدِّراسة في قدراتهم على التفكير الجانبي، تُعزى للجنس ولصالح الذكور، والتخصّص لصالح التخصصات العلمية.

كما هدفت دراسة (محمد،2019) إلى التعرف إلى مستوى التفكير الجانبي لدى الطالبات المعلمات للطفولة المبكرة، والتعرف إلى علاقة التفكير الجانبي بكُلٍّ من: مستوى الطموح والقدرة على اتخاذ القرار، والتحصيل الأكاديمي لديهنّ، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصفي ، واستُخدِمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (210) طالبات من الطالبات المعلمات بالطفولة المبكرة بجامعة القاهرة، وقد أظهرت الدِّراسة أنَّ الطالبات المعلمات عينة الدِّراسة يتمتّعن بالتفكير الجانبي؛ وجدت علاقة دالة إحصائيًّا بين التفكير الجانبي ومستوى الطموح؛ كما وُجدت علاقة دالة إحصائيًّا بين التفكير الجانبي والقدرة على اتخاذ القرار؛ ووجدت علاقة دالة إحصائيًّا بين التفكير الجانبي والتحصيل الأكاديمي للطالبات.

وبيّنت دراسة (عبد الغفار وآخرون، 2016) العلاقة بين التفكير الجانبي والقدرة على حلِّ المُشكلات لدى طلاب الجامعة، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصفي ، واستُخدِم اختبار التفكير

الجانبي ومقياس حلّ المشكلات كأدوات لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة، التي اشتملت على (656) طالبًا وطالبة من طلاب الفِرَق (الأولى- الثالثة) من ثلاث جامعات مصـــريّة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد عينة الدِّراسة في اختبار التفكير الجانبي، كذلك في مقياس القدرة على حلّ المشكلات.

وهدفت دراسـة (Raja, 2016) إلى التعرّف إلى مسـتوى التفكير الجانبي وعلاقته بمسـتوى احترام الذات لدى الطلبة المعلمين، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصفي ، واستُخدِمت الاستبانة كأداة لجميع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (80) طالبًا اُختيروا بطريقة العيّنة العشـــوائية من أربع كليات تربيّة بولاية تاميل نادو في الهند، وقد بيَّنت النتائج أن مســـتوى التفكير الجانبي لدى الطلبة -عينة الدِّراسـة- جاء بدرجة منخفضـة، فيما جاء مسـتوى احترام الذات بدرجة مرتفعة؛ وكذلك عدم وجود ارتباط كبير بين احترام الذات ومسـتوى التفكير الجانبي لدى الطلبة عينة الدِّراسة.

واسـتهدفت دراسـة (صـالح وسـعود، 2014) التعرّف إلى درجة التفكير الجانبي لدى طلبة جامعة بغداد، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصـفي ، واستُخدِمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسـة التي اشـتملت على (442) طالبًا وطالبة اُختيروا بطريقة العينة العشـوائية الطبقية من طلبة كليات جامعة بغداد، وقد بينت النتائج تدنّي درجة التفكير الجانبي لدى طلبة جامعة بغداد، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصـــائيًّا بين أفراد عينة الدِّراســـة في درجة التفكير الجانبي تُعزى للجنس، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد عينة الدِّراسة في درجة التفكير الجانبي تُعزى للتخصّـص ولصـالح الأقسـام العلميّة؛ حيث لم يُكشَـف عن وجود تأثير للتفاعل بين الجنس والتخصّص في درجة التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة -محلّ الدِّراسة-.

وأُجريت دراســـة (Arul & Amaladoss, 2013) للتعرف إلى مســـتوى التفكير الجانبي لدى المعلمين الجدد، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصفي ، واستُخدِمت الاستبانة كأداة لجميع البيانات الأولية من عيّنة الدِّراســـة، التي اشـــتملت على (1345) معلمًا اختيروا بطريقة العينة العشـــوائية الطبقية من معلمي اللغة والفنون والعلوم الجدد بولاية تاميل نادو في الهند، وقد بيَّنت النتائج أنّ مسـتوى التفكير الجانبي وأبعاده (الوصـف، حِسّ الدّعابة، الإبداع، حلّ المشـكلات) جاء

بدرجة متوسّطة، حيث جاء الإبداع في المرتبة الأولى بوزن نسبي (61%) ومستوى مرتفع، وجاء الوصف في المرتبة الثانية بوزن نسبي (60.4%) وبمستوى مرتفع، وجاءت الدّعابة في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (58.6%) وبمستوى متوسط، وأخيرًا جاء حلّ المشكلات في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (50%) ومستوى منخفض، حيث وُجِدت فروق دالة إحصائيًّا بين المعلمين الجدد تُعزى للجنس لصالح الذكور؛ كذلك لا تُوجد فروق دالة إحصائيًّا بين المعلمين الجُدد تعزى لمنطقة السكن (حضريّة/ ريفيّة)، ووجدت فروق دالة إحصائيًّا بين المعلمين الجدد تعزى للتخصص لصالح مُعلّمي الفنون.

وهدفت دراسة (MuñoZ, 2010) إلى اقتراح إستراتيجيات لتحفيز التفكير الجانبي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصفي الاستقصائي، واستُخدِمت الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (8) معلمين للصف الثالث الأساسي في ولاية غوا كارا كارابوبو في الهند، وقد أظهرت النتائج أنّ 68% من المعلمين لا يستخدمون إستراتيجيات بدء الحصة، ويُقترح استخدام الفكاهة وتغيير نبرة الصوت والاستفادة من المحفزات الحِسّية المختلفة؛ ويرى 50% من المعلمين أنّه يجب استخدام إستراتيجيات التنمية خلال الحصة، ويُقترح استخدام العصف الذهني وأوراق الرسم البياني والعروض التوضيحية والأسئلة الإرشادية حول الموضوع، ويرى 50% من المعلمين أنه يجب استخدام إستراتيجيات الإغلاق ويُقترح استخدام الخرائط الذهنية والمفاهيمية.

### 2.2.2 الدِّراسات السابقة التي تناولت متغيّر فاعلية الذات التدريسيّة:

هدفت دراسة (عبد العاطي، 2022) إلى التعرّف إلى العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات التدريسية وبعض المتغيرات النفسية؛ كالرضا الوظيفي والضغوط النفسية والذكاء الانفعالي، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُبع المنهج الوصفي الارتباطي، واستُخدِمت الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (122) معلّمًا ومعلّمة أُختِرْن بطريقة العينة العشوائية من معلّمي التربية الخاصة في المنوفية بمصر، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّا بين فاعلية الذات التدريسيّة والرضا الوظيفي والضغوط النفسية والذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة.

كما هدفت دراسة (العزب، 2021) إلى التعرّف إلى مستوى فاعلية الذات التدريسية والضغوط المهنية المُدرَكة لدى معلمي الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية في مصر، كذلك التعرّف إلى مدى إمكانية التنبؤ بالضغوط المهنية من خلال فاعلية الذات التدريسية، ولبلوغ أهداف الدِّراسة اتُبع المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدِمت الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (210) معلمين أُختيروا بطريقة العينة العشوائية من معلمي المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج مستوى مرتفعًا من فاعلية الذات التدريسيّة، ومستوى متوسّطًا من الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين أبعاد فاعلية الذات التدريسيّة وأبعاد الضغوط المهنية المُدرَكة؛ عدم وجود فروق في فاعلية الذات التدريسية باختلاف الجنس؛ إمكانيّة التنبؤ بالضغوط المهنية من خلال الدرجة الكلية لفاعلية الذات التدريسية.

وكشفت دراسة (خلف، 2021) عن درجة الإحساس بالرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عيّنة من مُدرّسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في العراق، ولبلوغ أهداف الدِّراسة اتُّبِع المنهج الوصفي الارتباطي، واستُخدِمت الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (110) معلمين ومعلمات أُختيروا بطريقة العينة العشوائية من معلمي مديرية تربية الأنبار في العراق، وقد أظهرت النتائج أن درجة الإحساس بالرضا الوظيفي لدى عينة من مُدرّسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في العراق جاءت متوسطة من وجهة نظرهم، حيث وُجِدت فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد عينة الدِّراسة في الإحساس بالرضا الوظيفي تُعزى للجنس لصالح الإناث، وللمؤهل العلمي لصالح (10سنوات فأكثر)، كُما وجدت علاقة طردية دالة إحصائيًّا بين الإحساس بالرضا الوظيفي لمُعلّمي اللغة العربية وفاعلية الذات لديهم.

كما بيَّنت دراسة (العنزي، 2021) طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وعلاقته بفاعليّة الذات التدريسيّة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدِمت الاستبانة لجمع البيانات الأوليّة من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (277) عضوًا أُختيروا بطريقة العينة العشوائية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف من مختلف الكليات والتخصصات، وقد أظهرت النتائج أن الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس إيجابي، حيث وُجِدت علاقة بين الاتجاه نحو التعلّم الإلكتروني وفاعلية

الذات التدريسيّة لدى أعضاء هيئة التدريس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد عينة الدِّراسة تُعزى إلى متغيِّرَيْ الجنس والتخصّص.

واستقصت دراسة (الشهري والنعيم، 2020) مستوى فاعلية الذات لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمحافظة الأحساء، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبِع المنهج الوصفي ، واستُخدِمت الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (71) معلّمًا ومعلمة اختيروا بطريقة العينة العشوائية من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمحافظة الأحساء بالسعودية، وقد بينت النتائج أن فاعلية الذات التدريسية قد تحققت بدرجة متوسطة لدى أفراد عينة الدِّراسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير الجنس، كذلك وُجِدت فروق دالة إحصائيًّا تُعزى للخبرة لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر.

فيما هدفت دراسة العزب (2021) إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات التدريسية والضغوط المهنية المدركة لدى معلمي الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصفي، واستُخدِمت استبانة فاعلية الذات التدريسية كأداة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة، التي اشتملت على (210) من معلمي ومعلمات الصفوف المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من فاعلية الذات التدريسية، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين أبعاد فاعلية الذات التدريسية وأبعاد الضغوط المهنية المدركة، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق في فاعلية الذات التدريسية باختلاف الجنس، وسنوات الخبرة.

كما استهدفت دراسة (هادي، 2019) التعرّف إلى فاعلية الذات التدريسيّة لدى أساتذة كلية التربية الأساسية، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدِمت الاستبانة لجمع البيانات الأوليّة من عيّنة الدِّراسة التي اشتملت على (200) أستاذ من كِلا الجنسين اختيروا بالطريقة العشوائية من أساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية بالعراق، وقد أظهرت النتائج أن الأساتذة –عينة الدِّراسة– لديهم فاعلية ذات تدريسيّة، حيث وُجِدت فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد عينة الدِّراسة في فاعلية الذات التدريسية لديهم تُعزى للجنس ولصالح الذكور.

وكما هدفت دراسة (Catalano, Asselta & Durkin, 2019) إلى معرفة ما إذا كانت معرفة المعلمين بمحتوى العلوم قد أثَّرت في مستويات الفاعلية الذاتية لديهم، وقارنت المعلمين الذين كانوا

في برنامج الدِّراسات العليا لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) بالمعلمين والطلاب في برنامج التدريس الابتدائي العادي، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبع المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدِمت الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (82) معلّمًا في الخدمة و(27) معلّمًا ابتدائيًّا قبل الخدمة، اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية من إحدى الجامعات الخاصة الكبرى في نيويورك، وبيَّنت النتائج أن المعلمين قبل الخدمة لديهم درجات أعلى من فاعلية الذات التدريسية مقارنة بالمعلمين أثناء الخدمة، حيث وُجِدت علاقة سلبية بين اعتقاد المرء أنّ بإمكانه تدريس العلوم بفاعليّة ودرجات المعتقدات العلميّة، ممّا يعني أنّه كلما زادت فاعلية الذات التدريسية للمعلم انخفضت معرفته بالعلوم.

وأبرزَتْ دراسة (عاشور ومراد، 2018) العلاقة بين فاعلية الذات وفاعليّة التدريس لدى المعلمين، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبِع المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدِمت الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (76) معلمًا ومعلمة اختيروا بطريقة العينة العشوائية من عشر مدارس في مقاطعات مختلفة بالجزائر، وأظهرت النتائج أن مستوى الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم الابتدائي مرتفع؛ وكذلك مستوى فاعلية التدريس بالتعليم الابتدائي مرتفع، وتوجد علاقة ارتباطية طرديّة قوية بين الفاعلية الذاتية للمعلم وفاعليّة التدريس بالتعليم الابتدائي.

واستقصت دراسة (بقيعي، 2016) درجة فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبِع المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدِمت الاستبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراسة التي اشتملت على (440) معلمًا ومعلمة اختيروا بطريقة العينة العشوائية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن، وبيَّنت النتائج وجود درجة عالية من الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية، حيث وُجِدت فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد عينة الدِّراسة تُعزى للجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أفراد عينة الدِّراسة تعزى لسنوات الخبرة.

وحددت دراسة (Zuya, Kwalat & Attah, 2016) مستويات الثقة بالكفاءة في تدريس الرياضيات، ومعرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين الثقة بالكفاءة في تدريس الرياضيات وفاعلية الذات التدريسية، ولبلوغ الهدف من الدِّراسة اتُّبِع المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدِمت

الاســتبانة لجمع البيانات الأولية من عينة الدِّراســة التي اشــتملت على جميع المعلمين قبل الخدمة المُؤهَّلين لتدريس الرياضـــيات للمرحلة الثانوية بجامعة جوس في نيجيريا، وعددهم (49) معلمًا، وأظهرت النتائج أن معلِّمي الرياضيات قبل الخدمة لديهم مستويات عالية في كلٍّ من الكفاءة الذاتية في تدريس الرياضيات، وفاعلية الذات التدريسيّة، وبالتالي توجد علاقة ارتباطية قويَّة بين المتغيِّرين.

### 3.2.2 التعقيب على الدِّراسات السابقة:

تناولت الباحثة فيما تقدم مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة (واقع توظيف معلمي اللغة العربية في مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسـية لديهم)، وقد تم اسـتعراض وتحليل 25 دراسـة عربية وأجنبية، 13 دراسـة منها ضـمن محور التفكير الجانبي، و12 دراسة أخرى ضـمن محور فاعلية الذات التدريسـية. ومن خلال تحليل الدراسات السابقة تبين للباحثة التالي:

**من حيث الهدف:** اتفقت الدراسـة الحالية مع بعض الدراسـات السـابقة في المحور الأول من حيث تناولها متغير "التفكير الجانبي" كمتغير مسـتقل مثل(الشـيشـني والسـرنجاوي ، 2019؛ الربيعي، 2018؛ محمد، 2017؛ عبد الغفار وآخرون، 2016؛ Raja, 2016)، فيما اتفقت مع الدراسـات السـابقة في المحور الثاني من حيث تناولها متغير "فاعلية الذات التدريسـية" كتغير تابع مثل(خلف، 2021؛ العنزي، 2021؛ الشهري والنعيم، 2020؛ هادي، 2019؛ عاشور ومراد، 2018؛ بقيعي، 2016؛ Zuya, Kwalat & Attah, 2016).

**من حيث المنهج:** اتفقت الدراسـة الحالية مع بعض الدراسـات السـابقة من حيث اعتمادها المنهج الوصـفي الارتباطي مثل(الشـيشـني والسـرنجاوي ، 2019؛ الربيعي، 2018؛ محمد، 2017؛ عبد الغفـار وآخرون، 2016؛ Raja, 2016؛ خلف، 2021؛ العنزي، 2021؛ الشـــهري والنعيم، 2020؛ هادي، 2019؛ عاشــور ومراد، 2018؛ بقيعي، 2016؛ Zuya, Kwalat & Attah, 2016).

**من حيث المجتمع المســتهدف:** اتفقت الدراســة الحالية مع بعض الدراســات الســابقة من حيث استهدافها المعلمين أثناء الخدمة بشكل عام. ومن الدراسات السابقة التي اتفقت مع الدراسة الحالية في استهداف معلمي اللغة العربية هي (عبداللاه، 2021؛ خلف، 2021).

**من حيث العينة:** اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة من حيث طريقة اختيار العينة (العشوائية) مثل: (خلف الله ونصر، 2020؛ العيداني وعبد الحميد، 2018؛2016 ,Raja؛ عبد العاطي، 2022؛ العزب، 2021؛ خلف، 2021؛ العنزي، 2021؛ الشهري والنعيم، 2020؛ هادي، 2019؛ عاشور ومراد، 2018؛ بقيعي، 2016).

**من حيث الأدوات:** اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث الأدوات المستخدمة في جمع البيانات (الاستبانة) مثل (محمد، 2017؛ Raja, 2016؛ صالح وسعود، 2017؛ Arul & Amaladoss, 2013؛ MuñoZ, 2010؛ عبد العاطي، 2022؛ العزب، 2021؛ خلف، 2021؛ العنزي، 2021؛ الشهري والنعيم، 2020؛ هادي، 2019؛ Catalano et al., 2019؛ عاشور ومراد، 2018؛ بقيعي، 2016؛ Zuya et al., 2016).

**وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي:**

- بحث العلاقة بين التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسية، وهذا ما لم تتناوله أي دراسة سابقة – حسب علم الباحثة–.
- استهدافها معلمي اللغة العربية في مرحلتي: الأساسية العليا، والثانوية.
- تبني مقياس فعالية المعلم الذي طوره (Tschannen–Moran & Hoy, 2001) وتقنينه للبيئة الفلسطينية.

**وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الآتي:**

- تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلتها وفرضياتها.
- التعرف على المنهج البحثي الأنسب لتحقيق أغراض الدراسة العلائقية.
- بناء أدوات الدراسة، والتعرف على مجالات التفكير الجانبي، وصياغة فقراتها.
- معرفة الكيفية التي يمكن من خلالها تقنين مقياس فاعلية الذات التدريسية.
- التعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات الكمية.
- المقارنة مع نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها.

## الفصل الثالث

# الطَّريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل عرضًا للإجراءات والخطوات التي اتبعتها الباحثة أثناء تطبيق هذه الدراسة، وهي على النحو الآتي:

### 1.3 منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة لتحقيق أهداف هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لاختبار العلاقة بين التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسية لدى العينة المبحوثة لمناسبته لهذا النوع من الدراسات .

### 2.3 مجتمع الدِّراسة:

تَكوَّن مجتمع الدِّراسة من جميع مُعلِّمي اللغة العربية في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية تربية جنوب الخليل، والبالغ عددهم (472) مُعلِّمًا ومعلِّمة، منهم (113) معلم ومعلمة في المرحلة الثانوية منهم (53) ذكورا" و(60) اناثا بينما في المرحلة الاساسية العليا هناك (359) معلم ومعلمة منهم(169) من الذكور و(190) من الإناث وفقًا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2022/2021م

### 3.3 عيّنة الدّراسة

وتكوَّنت عينة الدّراسة من (260) معلّمًا ومعلّمة بنسبة 55% تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من معلمي مبحث اللغة العربية في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية من مديرية تربية جنوب الخليل تم توزيع (260) نسخة من الإستبانة وتم إسترجاع (254) منها فقط وتم فقد(6) استبانات . والجدول التالي يوضح ذلك.

**جدول (1.3): توزيع أفراد عيّنة الدّراسة.**

| المتغيّر | المستويات | العدد |
|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 122 |
| | أنثى | 132 |
| المؤهّل العلمي | بكالوريوس | 204 |
| | دراسات عليا | 50 |
| المرحلة التعليميّة | أساسية عليا | 191 |
| | ثانوية | 63 |
| سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 92 |
| | 5 – أقل من 10 سنوات | 68 |
| | 10 – أقل من 15 سنة | 54 |
| | 15 سنة فأكثر | 40 |
| التقدير السنوي | امتياز | 16 |
| | ممتاز | 62 |
| | جيد جدًّا | 128 |
| | جيد | 48 |
| دبلوم التربية | يوجد | 166 |
| | لا يوجد | 88 |

### 4.3 أدوات الدِّراسة:

لتحقيق هدف الدِّراسة المتمثل في الكشف عن درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية لمهارات التفكر الجانبي في التدريس، وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية لديهم، قامت الباحثة بإعداد استبانتين لذلك على النحو الآتي:

#### 1.4.3 استبانة توظيف مهارات التفكير الجانبي

بعد اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالتفكير الجانبي، قامت بتحديد مجالات الاستبانة وصياغة فقراتها بما يتوافق مع هدف الدراسة المرجو تحقيقه والمتمثل في تحديد درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس. حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (47) فقرة موزعة على خمس مهارات للتفكير الجانبي في التدريس، وهي: توليد إدراكات جديدة، توليد مفاهيم جديدة، توليد أفكار جديدة، توليد بدائل جديدة، توليد إبداعات جديدة. وتم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي لتصحيح الاستبانة،

**صدق الاستبانة:** يُقصد بصدق الاستبانة قياسها ما وضعت لقياسه، وهو درجة توظيف مهارات التفكير الجانبي في التدريس لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مديرية تربية جنوب الخليل، وقد تم قياس صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

- **صدق المحكمين:** تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من المختصين في أساليب التدريس والبالغ عددهم (11). وقد أُجريت التعديلات المطلوبة التي تمثلت في تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف خمس فقرات، وأصبحت الاستبانة مكونة من (42) فقرة.
- **صدق الاتساق الداخلي:** ويُقصد به وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها، وبين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية لها، والجداول (3.3) (4.3) توضح النتائج:

**أ- معاملات ارتباط مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة:**

**جدول (2.3): معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة.**

| م | المجال | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | توليد إدراكات جديدة. | 0.846** |
| 2 | توليد مفاهيم جديدة. | 0.980** |
| 3 | توليد أفكار جديدة. | 0.982** |
| 4 | توليد بدائل جديدة. | 0.960** |
| 5 | توليد إبداعات جديدة. | 0.983** |

** دالّ إحصائيًّا عند مستوى (0.05).

**ب- معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكليّة للمجال:**

**جدول (3.3): معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.**

| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.489** | 12 | 0.826** | 23 | 0.919** | 34 | .840**0 |
| 2 | 0.483** | 13 | 0.857** | 24 | 0.947** | 35 | 0.970** |
| 3 | 0.754** | 14 | 0.888** | 25 | 0.878** | 36 | 0.907** |
| 4 | 0.538** | 15 | 0.782** | 26 | 0.960** | 37 | 0.877** |
| 5 | 0.495** | 16 | 0.837** | 27 | 0.674** | 38 | 0.973** |
| 6 | 0.705** | 17 | 0.925** | 28 | 0.638** | 39 | 0.912** |
| 7 | 0.606** | 18 | 0.881** | 29 | 0.871** | 40 | 0.904** |
| 8 | 0.658** | 19 | 0.869** | 30 | 0.866** | 41 | 0.940** |
| 9 | 0.688** | 20 | 0.919** | 31 | 0.859** | 42 | 0.861** |
| 10 | 0.578** | 21 | 0.899** | 32 | | | |
| 11 | 0.658** | 22 | 0.936** | 33 | | | |

**** دالّ إحصائيًّا عند مستوى (0.05).**

يتضح من الجداول (3.3) و(4.3) أنّ جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ي)، وهذا يُشير إلى ارتباط جميع فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية لها، مما يؤكّد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

- **ثبات الاستبانة:** تم التأكُّد من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات الاستبانة، والجدول (5.3) يوضح معاملات ثبات الاستبانة.

**جدول (4.3): معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها باستخدام ألفا كرونباخ.**

| المجال | عدد الفقرات | معامل الثبات |
|---|---|---|
| توليد إدراكات جديدة. | 9 | 0.748 |
| توليد مفاهيم جديدة. | 8 | 0.917 |
| توليد أفكار جديدة. | 9 | 0.974 |
| توليد بدائل جديدة. | 6 | 0.873 |
| توليد إبداعات جديدة. | 10 | 0.978 |
| **الدرجة الكليّة.** | **42** | **0.984** |

يتَّضح من الجدول (5.3) أنّ معامل ثبات الاستبانة للدرجة الكلية بلغ (0.984)، فيما بلغ معامل الثبات لمجالات الاستبانة ما بين (0.748 – 0.978)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة تربويًّا، وتدلّ على ثبات الاستبانة، وبذلك أصبحت استبانة توظيف مهارات التفكير الجانبي في التدريس في صورتها النهائية مُكوَّنة من (42) فقرة.

### 2.4.3 مقياس فاعلية الذات التدريسية

قامت الباحثة بتقنين مقياس فعالية المعلم الذي طوره (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) لاستخدامه في قياس فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية تربية جنوب الخليل. ومن أجل ذلك قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

- تمت ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وأدخلت على الترجمة التعديلات المناسبة لتتلاءم مع الثقافة العربية، والبيئة الفلسطينية، لتجنب المعلم المستجيب أية صعوبة من الممكن أن تنتج عن سوء فهم المعنى المقصود من الفقرة المستهدفة، مما قد يؤثر على إدراكه لها.
- تم إعادة ترجمة فقرات المقياس من العربية إلى الإنجليزية من قِبل مختص يجيد اللغتين، وبدون أن يقوم بالاطلاع على الصورة الأصلية من المقياس، ثم قامت الباحثة بمساعدة ثلاثة مختصين بأساليب التدريس، وعلم النفس التربوي ويجيدون اللغة الانجليزية بمقارنة المقياس بصورته الأصلية والترجمة العكسية بهدف التأكد من دقة الترجمة والتوافق بينهما من حيث المعنى المقصود.

- تكونت الاســـتبانة في صـــورتها الأولية من (24) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي: اســتراتيجيات التدريس، إدارة الصــف، مشــاركة الطلبة في العملية التعليمية. وتم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي، والجدول (6.3) يوضح مفتاح تصحيح الاستبانة:

**جدول (5.3): مفتاح تصحيح الاستبانة.**

| الدرجة | عالية جدًّا | عالية | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدًّا |
|---|---|---|---|---|---|
| التقدير الكمي | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

**صدق الاستبانة:** يُقصد بصدق الاستبانة قياسها ما وضعت لقياسه، وهو مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مديرية تربية جنوب الخليل، وقد تم قياس صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

- **صدق المحكمين:** تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من المختصين في أساليب التدريس والبالغ عددهم (11). وقد أُجريت التعديلات المطلوب التي تمثلت في تعديل صياغة بعض الفقرات، وأصبحت الاستبانة مكونة من (24) فقرة.
- 
- **صدق الاتساق الداخلي:** ويُقصد به وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لها، وبين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية لها، والجداول (7.3) (8.3) توضح النتائج:

**أ- معاملات ارتباط مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة:**

**جدول (6.3): معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة.**

| م | المجال | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | إستراتيجيات التّدريس | 0.811** |
| 2 | إدارة الصف | 0.822** |
| 3 | مشاركة الطلبة في العملية التعليمية | 0.749** |

**** دالّ إحصائيًّا عند مستوى (0.05).**

**ب- معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجال:**

**جدول (7.3): معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.**

| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.576** | 7 | 0.740** | 13 | 0.434** | 19 | 0.874** |
| 2 | 0.604** | 8 | 0.775** | 14 | 0.496** | 20 | 0.798** |
| 3 | 0.711** | 9 | 0.739** | 15 | 0.643** | 21 | 0.824** |
| 4 | 0.718** | 10 | 0.747** | 16 | 0.436** | 22 | 0.852** |
| 5 | 0.548** | 11 | 0.324* | 17 | 0.358* | 23 | 0.864** |
| 6 | 0.678** | 12 | 0.574** | 18 | 0.543** | 24 | 0.822** |

*** دالّ إحصائيًّا عند مستوى (0.05).**

يتّضح من الجداول (7.3) و(8.3) أنَّ جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، وهذا يُشير إلى ارتباط جميع فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية لها، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

- **ثبات الاستبانة:** تم التأكّد من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات الاستبانة، والجدول (9.3) يوضح معاملات ثبات الاستبانة.

**جدول (8.3): معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها باستخدام ألفا كرونباخ.**

| المجال | عدد الفقرات | معامل الثبات |
|---|---|---|
| إستراتيجيات التّدريس. | 8 | 0.823 |
| إدارة الصف. | 8 | 0.874 |
| مشاركة الطلبة ي العملية التعليمية | 8 | 0.885 |
| **الدرجة الكليّة.** | **24** | **0.910** |

يتضح من الجدول (9.3) أنّ معامل ثبات الاستبانة للدرجة الكلية بلغ (0.910)، فيما بلغ معامل الثبات لمجالات الاستبانة (0.823– 0.885) على الترتيب، وجميعها معاملات ثبات مقبولة تربويًّا، وتدل على ثبات الاستبانة، وبذلك أصبحت استبانة فاعلية الذات التدريسية في صورتها النهائية مكوَّنة من (24) فقرة.

### 5.3 إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة عدد من الخطوات لتنفيذ الدراسة الحالية، هي:

- تم تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلتها وفرضياتها.
- تحديد المنهج البحثي (الوصفي الارتباطي) لتطبيق الدراسة.
- تحديد محاور الجانب النظري للدراسة، وإعداده من خلال المصادر الثانوية.
- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وتصميم استبانة التفكير الجانبي.
- تقنين مقياس فعالية المعلم الذي طوره (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).
- تطبيق الاستبانات على عينة الدراسة الاستطلاعية للتحقق من الصدق والثبات.
- تطبيق الاستبانات على عينة الدراسة الفعلية، ومعالجة بياناتها احصائيًا بعد جمعها وفرزها وترميزها.
- استخراج النتائج ومناقشتها، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.
- تقديم التوصيات في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

### 6.3 متغيرات الدِّراسة

**المتغيرات المستقلة، وهي::**

- الجنس
- المؤهل العلمي
- سنوات الخدمة
- المرحلة التعليمية
- التقدسر السنوي
- دبلوم التربية

**المتغيّر التابع، وهو:**

-التفكير الجانبي

### 7.3 الأساليب الإحصائية المستخدَمة:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدِّراسة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب معاملات ثبات أداة الدِّراسة.
- المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.
- اختبار "ت" للعيِّنات المستقلّة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي.
- تم تحليل بيانات الدراسة على ضوء التدريج الثلاثي الآتي:

**جدول (9.3) مفتاح تحليل نتائج الدراسة**

| درجة الموافقة | المتوسط الحسابي |
|---|---|
| منخفضة | 1 – 2.33 |
| متوسِّطة | 2.34 – 3.67 |
| عالية | 3.68– 5 |

## الفصل الرابع

# نتائج الدراسة

تناولت الفصل الرابع عرضًا لنتائج الدِّراسة، حيث حُلِّلت البيانات التي جُمعت من عيِّنة الدِّراسة لتحديد درجة توظيف معلِّمي اللغة العربية في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسيّة لديهم، وتأثير متغيّرات (الجنس، المؤهّل العلمي، المرحلة، سنوات الخبرة، التقدير السنوي، دبلوم التربية) في درجة توظيف مهارات التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسية لدى المعلمين.

### 1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص:

**ما درجة توظيف معلِّمي اللغة العربية في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية لمهارات التفكير الجانبي في التدريس؟**

قامت الباحثة بحِساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمجالات استبانة توظيف مهارات التفكير الجانبي، والجدول (1.4) يوضح ذلك.

**جدول (1.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عيّنة الدِّراسة لمجالات استبانة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.**

| م | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | توليد إدراكات جديدة. | 3.863 | 0.445 | 1 | عالية |
| 2 | توليد مفاهيم جديدة. | 3.596 | 0.723 | 3 | متوسطة |
| 3 | توليد أفكار جديدة. | 3.583 | 0.895 | 4 | متوسطة |
| 4 | توليد بدائل جديدة. | 3.606 | 0.719 | 2 | متوسطة |
| 5 | توليد إبداعات جديدة. | 3.572 | 0.879 | 5 | متوسطة |
| | **الدرجة الكليّة** | **3.645** | **0.694** | -- | **متوسطة** |

يُلاحَظ من الجدول (1.4) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل (3.645) وانحراف معياري (0.694)، وهذا يدلّ على أنّ درجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل متوسطة، وجاءت جميع مجالات الاستبانة بدرجة متوسطة ما عدا مجال توليد إدراكات جديدة حصل على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.863) وبدرجة عالية، ويليه مجال توليد بدائل جديدة بمتوسط حسابي قدره (3.606)، وثالثًا مجال توليد مفاهيم جديدة بمتوسط حسابي قدره (3.596)، ورابعًا مجال توليد أفكار جديدة بمتوسط حسابي (3.583)، وأخيرًا مجال توليد إبداعات جديدة بمتوسط حسابي قدره (3.572).

وقد قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، وذلك تبعًا لمجالات استبانة مهارات التفكير الجانبي، وهي على النحو الآتي:

**1- تحليل فقرات مجال توليد إدراكات جديدة:**

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لفقرات مجال توليد إدراكات جديدة، والجدول (2.4) يعرض النتائج:

**جدول (2.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجال توليد إدراكات جديدة.**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أوجِّه الطلبة نحو التعرّف إلى الأفكار الجديدة الواردة في الموقف التعليمي. | 4.283 | 1.010 | 1 | عالية |
| 2 | أُقدِّم أفكارًا متنوِّعة لمساعدة الطلبة في الوصول إلى خبرات جديدة. | 4.194 | 0.851 | 2 | عالية |
| 3 | أشجِّع الطلبة على التعبير عن الأفكار بصياغات مختلفة. | 3.484 | 0.987 | 9 | متوسطة |
| 4 | أطلب من الطلبة تقويم الأفكار والمعلومات التي يتلقّونها. | 3.690 | 0.889 | 7 | عالية |
| 5 | أوجّه الطلبة لتوظيف الخبرات السابقة في توليد الأفكار الجديدة. | 3.965 | 0.620 | 3 | عالية |
| 6 | أوجّه الطلبة إلى التعمّق والتوصّل إلى علاقات جديدة بين مكوِّنات المحتوى التعليمي. | 3.884 | 0.765 | 4 | عالية |
| 7 | أشجّع الطلبة على تنظيم أفكارهم في سياقات جديدة. | 3.748 | 0.888 | 6 | عالية |
| 8 | أتقبَّل الأفكار التي يطرحها الطلبة برحابة صدر. | 3.841 | 0.819 | 5 | عالية |
| 9 | أثير دافعيّة الطلبة نحو تقديم تفسيرات بديلة مبتكرة للأفكار والمواقف. | 3.671 | 0.871 | 8 | عالية |
| **الدرجة الكلية** | | **3.863** | **0.445** | **1** | **عالية** |

يُلاحَظ من الجدول (2.4) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لمجال توليد إدراكات جديدة بلغ (3.863) وانحراف معياري (0.445)، وهذا يدلّ على أن مجال توليد إدراكات جديدة جاء بدرجة موافقة عالية.

كما تُشير النتائج في الجدول (2.4) إلى أنّ جميع الفقرات جاءت بدرجة موافقة عالية، وحصلت الفقرة "**أوجّه الطلبة نحو التعرّف إلى الأفكار الجديدة الواردة في الموقف التعليمي**" على الترتيب

الأول بمتوسط حسابي قدره (4.283)، وتليها فقرة "**أقدِّم أفكارًا متنوّعة لمساعدة الطلبة في الوصول إلى خبرات جديدة**" بمتوسط حسابي (4.194).

وحصلت الفقرة "**أُشجِّع الطلبة على التعبير عن الأفكار بصياغات مختلفة**" على أقل متوسط حسابي قدره (3.484)، تليها الفقرة "**أثير دافعية الطلبة نحو تقديم تفسيرات بديلة مبتكرة للأفكار والمواقف**" بمتوسط حسابي قدره (3.671).

**2- تحليل فقرات مجال توليد مفاهيم جديدة:**

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لفقرات مجال توليد مفاهيم جديدة، والجدول (4.4) يعرض النتائج:

**جدول (3.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجال توليد مفاهيم جديدة.**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أساعد الطّلبة في اكتشاف خصائص المفاهيم الجديدة. | 3.833 | 0.794 | 1 | عالية |
| 2 | أشجّع الطلبة على تكوين صور ذهنية للمفاهيم الجديدة. | 3.686 | 0.907 | 3 | عالية |
| 3 | أطلب من الطّلبة استخلاص مفاهيم ومصطلحات جديدة تنتمي للمحتوى التعليمي. | 3.554 | 0.920 | 6 | متوسطة |
| 4 | أوجّه الطلبة إلى اشتقاق مفهوم ما في اللغة العربية للانطلاق إلى مفاهيم أخرى. | 3.729 | 0.825 | 2 | عالية |
| 5 | أساعد الطلاب في التمييز بين المفاهيم الجديدة من خلال خصائص كلّ مفهوم. | 3.628 | 1.010 | 5 | متوسطة |
| 6 | أوجّه الطلبة نحو التعبير عن المفاهيم الجديدة بصورة مختلفة. | 3.326 | 1.124 | 8 | متوسطة |
| 7 | تشجيع الطلبة على توليد مفاهيم جديدة مرتبطة بموضوع ما. | 3.329 | 1.086 | 7 | متوسطة |
| 8 | أوظِّف الأسئلة السابرة في المناقشات الصفيّة. | 3.663 | 0.941 | 4 | متوسطة |
| **الدرجة الكلية** | | **3.596** | **0.723** | **3** | **متوسطة** |

يُلاحَظ من الجدول (3.4) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لمجال توليد مفاهيم جديدة بلغ (3.596) وانحراف معياري (0.723)، وهذا يدلّ على أن مجال توليد مفاهيم جديدة جاء بدرجة موافقة متوسطة.

كما تُشير النتائج في الجدول (3.4) إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة موافقة متوسطة إلى عالية، وحصلت الفقرة "**أساعد الطلبة في اكتشاف خصائص المفاهيم الجديدة**" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (3.833)، وتليها فقرة "**أوجّه الطلبة إلى اشتقاق مفهوم ما في اللغة العربية للانطلاق إلى مفاهيم أخرى**" بمتوسط حسابي (3.729).

وحصلت الفقرة "**أوجّه الطلبة نحو التعبير عن المفاهيم الجديدة بصورة مختلفة**" على أقل متوسط حسابي قدره (3.326)، تليها الفقرة "**تشجيع الطلبة على توليد مفاهيم جديدة مرتبطة بموضوع ما**" بمتوسط حسابي قدره (3.329).

**3- تحليل فقرات مجال توليد أفكار جديدة:**

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لفقرات مجال توليد أفكار جديدة، والجدول (4.4) يعرض النتائج.

**جدول (4.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجال توليد أفكار جديدة.**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أوظِّف إستراتيجيات جديدة في التدريس لتوليد أفكار جديدة من قبل الطلبة. | 3.570 | 0.981 | 6 | متوسطة |
| 2 | أوجِّه الطلاب للتفكير في عناصر خارج المشكلة، لكنّها ذات صلة بها لتوليد أفكار جديدة. | 3.523 | 1.044 | 9 | متوسطة |
| 3 | أوجّه الطلاب لتقديم المزيد من الأفكار الرئيسة الجديدة الداعمة للفكرة العامة. | 3.640 | 1.028 | 1 | متوسطة |
| 4 | أساعد الطلاب في توسيع الفكرة الرئيسة باقتراح عدد من الأفكار الفرعيّة. | 3.620 | 1.049 | 2 | متوسطة |
| 5 | أوجّه الطلبة لإعادة تشكيل الأفكار ودمجها وصياغتها بلغتهم الخاصة. | 3.609 | 1.024 | 3 | متوسطة |
| 6 | أساعد الطلبة في تقديم أدلة ومسوغات جديدة بطريقة غير مألوفة للأفكار والآراء المطروحة. | 3.527 | 1.066 | 8 | متوسطة |
| 7 | أدمج الطلبة في مواقف تعليمية تستدعي روح التحدي لديهم. | 3.593 | 1.029 | 5 | متوسطة |
| 8 | أشجّع الطلبة على استنتاج المعاني الصحيحة من الافكار الخاطئة. | 3.558 | 1.020 | 7 | متوسطة |
| 9 | أقدّم أنشطة للطلبة تُشجّعهم على النظر في المحتوى التعليمي من زوايا متعددة. | 3.605 | 1.054 | 4 | متوسطة |
| **الدرجة الكلية** | | **3.583** | **0.895** | **4** | **متوسطة** |

يُلاحَظ من الجدول (4.4) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لمجال توليد أفكار جديدة بلغ (3.583) وانحراف معياري (0.895)، وهذا يدل على أن مجال توليد أفكار جديدة جاء بدرجة موافقة متوسطة.

كما تُشير النتائج في الجدول (4.4) إلى أنّ جميع الفقرات جاءت بدرجة موافقة متوسطة، وحصلت الفقرة "**أوجّه الطلاب لتقديم المزيد من الأفكار الرئيسة الجديدة الداعمة للفكرة العامة**" على الترتيب

الأول بمتوسط حسابي قدره (3.640)، وتليها فقرة "**أساعد الطلاب في توسيع الفكرة الرئيسة باقتراح عدد من الأفكار الفرعية**" بمتوسط حسابي (3.620).

وحصلت الفقرة "**أوجّه الطلاب للتفكير في عناصر خارج المشكلة لكنها ذات صلة بها لتوليد أفكار جديدة**" على أقل متوسط حسابي قدره (3.523) تليها الفقرة "**أساعد الطلبة في تقديم أدلّة ومسوغات جديدة بطريقة غير مألوفة للأفكار والآراء المطروحة**" بمتوسط حسابي قدره (3.527).

**4- تحليل فقرات مجال توليد بدائل جديدة:**

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لفقرات مجال توليد بدائل جديدة، والجدول (5.4) يعرض النتائج.

**جدول (5.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجال توليد بدائل جديدة.**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أطلب من الطلبة تقديم أمثلة متعددة على القواعد اللغويّة. | 3.709 | 0.957 | 2 | عالية |
| 2 | أوجّه الطلبة لمناقشة البدائل التي يطرحونها لحل مشكلة ما واختيار أفضلها. | 3.686 | 0.907 | 3 | عالية |
| 3 | أعزّز لدى الطلبة المشاركة في الحوار والنقاش حول بدائل حلول مشكلة ما. | 3.554 | 0.920 | 5 | متوسطة |
| 4 | أطلب من الطلبة وصف الأفكار والعلاقات والمواقف بمفردات تنسجم معها. | 3.729 | 0.825 | 1 | عالية |
| 5 | أطلب من الطلبة استنتاج معاني ضمنية جديدة خارج المعاني السطحية للأفكار. | 3.628 | 1.010 | 4 | متوسطة |
| 6 | أضع الطلبة في مواقف تعزز لديهم القدرة على تبويب الأفكار وفقًا لمعايير معينة. | 3.326 | 1.124 | 6 | متوسطة |
| **الدرجة الكليّة** | | **3.606** | **0.719** | **2** | **متوسطة** |

يُلاحظ من الجدول (5.4) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لمجال توليد بدائل جديدة بلغ (3.326) وانحراف معياري (0.719)، وهذا يدلّ على أنّ مجال توليد بدائل جديدة جاء بدرجة موافقة متوسطة.

كما تُشير النتائج في الجدول (5.4) إلى أنّ جميع الفقرات جاءت بدرجة موافقة متوسطة إلى عالية، وحصلت الفقرة "**أطلُبُ من الطلبة وصف الأفكار والعلاقات والمواقف بمفردات تنسجم معها**" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (3.729)، وتليها فقرة "**أطلب من الطلبة تقديم أمثلة متعددة على القواعد اللغويّة**" بمتوسط حسابي (3.709).

وحصلت الفقرة "**أطلب من الطلبة استنتاج معاني ضمنية جديدة خارج المعاني السطحية للأفكار**" على أقل متوسط حسابي قدره (3.326) تليها الفقرة "**أعزّز لدى الطلبة المشاركة في الحوار والنقاش حول بدائل حلول مشكلة ما**" بمتوسط حسابي قدره (3.554).

**5- تحليل فقرات مجال توليد إبداعات جديدة:**

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة على فقرات مجال توليد إبداعات جديدة، والجدول (6.4) يعرض النتائج.

**جدول (6.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجال توليد إبداعات جديدة.**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أوجّه الطلبة لتنظيم الأفكار بطرق مختلفة في بناء لغويّ جديد. | 3.329 | 1.086 | 10 | متوسطة |
| 2 | أساعد الطلبة في توظيف حلّ المشكلات في تقديم حلول إبداعية للمواقف التي يواجهونها. | 3.663 | 0.941 | 2 | متوسطة |
| 3 | أُنمّي لدى الطلبة القدرة على التخيُّل للوصول إلى حلِّ المشكلات. | 3.570 | 0.981 | 6 | متوسطة |
| 4 | أشجّع الطلبة على توليد أفكار إبداعية تتميز بالأصالة. | 3.523 | 1.044 | 9 | متوسطة |
| 5 | أوظِّف إستراتيجية العصف الذهني لتشجيع الطلاب على تقديم أفكار جماعية غير مألوفة. | 3.744 | 0.981 | 1 | عالية |
| 6 | أساعد الطلاب في الدمج بين الأفكار المطروحة للوصول إلى أفكار جديدة. | 3.609 | 1.024 | 3 | متوسطة |
| 7 | أناقش الطلبة في الأفكار المطروحة لتوضيحها وتقييمها وتحديد مدى جدواها في حلِّ مشكلة ما. | 3.527 | 1.066 | 8 | متوسطة |
| 8 | أتجنَّب الممارسات التي تعيق مظاهر التفكير الإبداعي لدى الطلبة. | 3.593 | 1.029 | 5 | متوسطة |
| 9 | أحرص على تحرير الطلبة من مظاهر القلق أو الخوف لاستنهاض قدراتهم الإبداعيّة. | 3.558 | 1.020 | 7 | متوسطة |
| 10 | أطرح أسئلة تتحدّى تفكير الطلبة لإثارة حماسهم نحو الإبداع | 3.605 | 1.054 | 4 | متوسطة |
| **الدرجة الكلية** | | **3.572** | **0.879** | **5** | **متوسطة** |

يُلاحَظ من الجدول (6.4) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لمجال توليد إبداعات جديدة بلغ (3.572) وانحراف معياري (0.879)، وهذا يدلّ على أن مجال جاء بدرجة موافقة متوسطة.

كما تُشير النتائج في الجدول (6.4) إلى أنّ جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية، وحصلت الفقرة "**أوظّف إستراتيجية العصف الذهني لتشجيع الطلاب على تقديم أفكار جماعية غير مألوفة**" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (3.744)، وتليها فقرة "**أساعد الطلبة في توظيف حلّ المشكلات في تقديم حلول إبداعية للمواقف التي يواجهونها**" بمتوسط حسابي (3.663).
وحصلت الفقرة "**أوجّه الطلبة لتنظيم الأفكار بطرق مختلفة في بناء لغوي جديد**" على أقل متوسط حسابي قدره (3.329)، تليها الفقرة "**أشجّع الطلبة على توليد أفكار إبداعية تتميز بالأصالة**" بمتوسط حسابي قدره (3.523).

**2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص:**
**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلّمي اللغة العربية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي، تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة، سنوات الخبرة، التقدير السنوي، دبلوم التربية)؟**

وللإجابة عن السؤال، أُستنِد إلى نتائج اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:
**نتائج اختبار الفرضية الصفرية الأولى:**
**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلّمي اللغة العربية في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير الجنس.**

ولفحص الفرضية الصفريّة، أُستخدِم اختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير الجنس، والجدول (7.4) يوضح ذلك.

**جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير الجنس.**

| مجالات التفكير الجانبي | العدد | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **توليد إدراكات جديدة.** | ذكر | 212 | 34.519 | 4.339 | 258 | 0.964 | 0.336 |
| | أنثى | 132 | 35.000 | 3.642 | | | |
| **توليد مفاهيم جديدة.** | ذكر | 122 | 28.876 | 6.021 | 258 | 0.355 | 0.723 |
| | أنثى | 132 | 28.620 | 5.554 | | | |
| **توليد أفكار جديدة.** | ذكر | 122 | 32.364 | 8.294 | 258 | 0.239 | 0.811 |
| | أنثى | 132 | 32.124 | 7.828 | | | |
| **توليد بدائل جديدة.** | ذكر | 122 | 21.744 | 4.429 | 258 | 0.418 | 0.676 |
| | أنثى | 132 | 21.519 | 4.211 | | | |
| **توليد إبداعات جديدة.** | ذكر | 122 | 35.860 | 9.077 | 258 | 0.254 | 0.799 |
| | أنثى | 132 | 35.581 | 8.532 | | | |
| **الدرجة الكلية** | ذكر | 122 | 153.364 | 30.476 | 258 | 0.143 | 0.887 |
| | أنثى | 132 | 152.845 | 27.925 | | | |

يتبيّن من الجدول (7.4) أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير الجنس، وبذلك تُقبَل الفرضية الصفرية.

**نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثانية:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.**

ولفحص الفرضية الصفرية، أُستخدِم اختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (8.4) يوضح ذلك.

**جدول (8.4): نتائج اختبار "ت" للعيّنات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.**

| مجالات التفكير الجانبي | العدد | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **توليد إدراكات جديدة.** | بكالوريوس | 204 | 34.510 | 4.051 | 258 | 1.958 | 0.051 |
| | دراسات عليا | 50 | 35.704 | 3.714 | | | |
| **توليد مفاهيم جديدة.** | بكالوريوس | 204 | 28.549 | 5.928 | 258 | 1.075 | 0.283 |
| | دراسات عليا | 50 | 29.500 | 5.179 | | | |
| **توليد أفكار جديدة.** | بكالوريوس | 204 | 31.961 | 8.166 | 258 | 1.100 | 0.273 |
| | دراسات عليا | 50 | 33.315 | 7.573 | | | |
| **توليد بدائل جديدة.** | بكالوريوس | 204 | 21.412 | 4.431 | 258 | 1.597 | 0.112 |
| | دراسات عليا | 50 | 22.463 | 3.765 | | | |
| **توليد إبداعات جديدة** | بكالوريوس | 204 | 35.471 | 8.958 | 258 | 0.889 | 0.375 |
| | دراسات عليا | 50 | 36.667 | 8.147 | | | |
| **الدرجة الكلية** | بكالوريوس | 204 | 151.902 | 29.798 | 258 | 1.289 | 0.199 |
| | دراسات عليا | 50 | 157.648 | 26.445 | | | |

يتبيّن من الجدول (8.4) أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك تُقبَل الفرضية الصفرية.

**نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثالثة:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية.**

ولفحص الفرضية الصفريّة، أُستخدِم اختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية، والجدول (9.4) يوضح ذلك.

**جدول (9.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير المرحلة التعليميّة.**

| مجالات التفكير الجانبي | العدد | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **توليد إدراكات جديدة.** | أساسية عليا | 191 | 34.749 | 3.837 | 258 | 0.077 | 0.938 |
| | ثانوية | 63 | 34.794 | 4.519 | | | |
| **توليد مفاهيم جديدة.** | أساسية عليا | 191 | 28.954 | 5.546 | 258 | 1.006 | 0.315 |
| | ثانوية | 63 | 28.111 | 6.466 | | | |
| **توليد أفكار جديدة.** | أساسية عليا | 191 | 32.359 | 7.704 | 258 | 0.402 | 0.688 |
| | ثانوية | 63 | 31.889 | 9.096 | | | |
| **توليد بدائل جديدة.** | أساسية عليا | 191 | 21.790 | 4.238 | 258 | 1.035 | 0.302 |
| | ثانوية | 63 | 21.143 | 4.543 | | | |
| **توليد إبداعات جديدة.** | أساسية عليا | 191 | 35.846 | 8.377 | 258 | 0.402 | 0.688 |
| | ثانوية | 63 | 35.333 | 10.032 | | | |
| **الدرجة الكلية** | أساسية عليا | 191 | 153.697 | 27.806 | 258 | 0.573 | 0.567 |
| | ثانوية | 63 | 151.270 | 33.226 | | | |

يتبيّن من الجدول (9.4) أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

**نتائج اختبار الفرضية الصفرية الرابعة:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير سنوات الخبرة**

ولفحص الفرضية الصفريّة، حُسِبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، والجدول (10.4) يوضح ذلك

**.جدول (10.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.**

| مجالات التفكير الجانبي | سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| توليد إدراكات جديدة. | أقل من 5 سنوات | 92 | 34.319 | 3.283 |
| | 5 – أقل من 10 سنوات | 68 | 34.529 | 4.010 |
| | 10 – أقل من 15 سنة | 54 | 34.389 | 4.524 |
| | 15 سنة فأكثر | 40 | 36.700 | 4.375 |
| توليد مفاهيم جديدة. | أقل من 5 سنوات | 92 | 28.436 | 4.834 |
| | 5 – أقل من 10 سنوات | 68 | 28.871 | 6.138 |
| | 10 – أقل من 15 سنة | 54 | 27.870 | 6.328 |
| | 15 سنة فأكثر | 40 | 30.450 | 6.263 |
| توليد أفكار جديدة. | أقل من 5 سنوات | 92 | 32.404 | 6.980 |
| | 5 – أقل من 10 سنوات | 68 | 32.400 | 8.762 |
| | 10 – أقل من 15 سنة | 54 | 30.370 | 8.610 |
| | 15 سنة فأكثر | 40 | 34.125 | 8.106 |
| توليد بدائل جديدة. | أقل من 5 سنوات | 92 | 21.415 | 3.623 |
| | 5 – أقل من 10 سنوات | 68 | 21.700 | 4.352 |
| | 10 – أقل من 15 سنة | 54 | 20.963 | 4.856 |
| | 15 سنة فأكثر | 40 | 22.925 | 4.833 |
| توليد إبداعات جديدة. | أقل من 5 سنوات | 92 | 35.734 | 7.501 |
| | 5 – أقل من 10 سنوات | 68 | 36.029 | 9.692 |
| | 10 – أقل من 15 سنة | 54 | 33.815 | 9.411 |
| | 15 سنة فأكثر | 40 | 37.725 | 8.910 |
| الدرجة الكلية | أقل من 5 سنوات | 92 | 152.309 | 24.348 |
| | 5 – أقل من 10 سنوات | 68 | 153.529 | 31.454 |
| | 10 – أقل من 15 سنة | 54 | 147.407 | 31.792 |
| | 15 سنة فأكثر | 40 | 161.925 | 30.724 |

يتَّضح من الجدول (10.4) وجود فروق ظاهريّة بين متوسطات أفراد عينة الدِّراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وذلك في الدرجة الكلية، ومجالاتها الفرعية، وللكشف عما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، أُستخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي، وفيما يأتي نتائج المقارنة بين المتوسطات.

**جدول (11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.**

| مجالات التفكير الجانبي | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **توليد إدراكات جديدة.** | بين المجموعات | 179.999 | 3 | 60.000 | 3.865 | 0.010 |
| | داخل المجموعات | 3943.102 | 258 | 15.524 | | |
| | المجموع | 4123.101 | 259 | | | |
| **توليد مفاهيم جديدة.** | بين المجموعات | 167.672 | 3 | 55.891 | 1.685 | 0.171 |
| | داخل المجموعات | 8424.952 | 258 | 33.169 | | |
| | المجموع | 8592.624 | 259 | | | |
| **توليد أفكار جديدة.** | بين المجموعات | 335.210 | 3 | 111.737 | 1.739 | 0.159 |
| | داخل المجموعات | 16318.406 | 258 | 64.246 | | |
| | المجموع | 16653.616 | 259 | | | |
| **توليد بدائل جديدة.** | بين المجموعات | 95.799 | 3 | 31.933 | 1.730 | 0.161 |
| | داخل المجموعات | 4688.220 | 258 | 18.458 | | |
| | المجموع | 4784.019 | 259 | | | |
| **توليد إبداعات جديدة.** | بين المجموعات | 363.490 | 3 | 121.163 | 1.578 | 0.195 |
| | داخل المجموعات | 19504.417 | 258 | 76.789 | | |
| | المجموع | 19867.907 | 259 | | | |
| **الدرجة الكلية.** | بين المجموعات | 4936.866 | 3 | 1645.622 | 1.955 | 0.121 |
| | داخل المجموعات | 213781.308 | 258 | 841.659 | | |
| | المجموع | 218718.174 | 259 | | | |

يتبيَّن من الجدول (11.4) أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية –ما عدا المجال الأول– أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك تُقبَل الفرضية الصفرية.

**نتائج اختبار الفرضية الصفرية الخامسة:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير التقدير السنوي.**

ولفحص الفرضيّة الصفريّة، حُسِبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير التقدير السنوي، والجدول (12.4) يوضح ذلك.

**جدول (12.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغيّر التقدير السنوي.**

| مجالات التفكير الجانبي | التقدير السنوي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| توليد إدراكات جديدة. | امتياز | 16 | 35.250 | 5.053 |
| | ممتاز | 62 | 33.794 | 4.258 |
| | جيد جدًّا | 128 | 34.715 | 3.408 |
| | جيد | 48 | 35.959 | 4.528 |
| توليد مفاهيم جديدة. | امتياز | 16 | 29.250 | 6.372 |
| | ممتاز | 62 | 28.444 | 6.739 |
| | جيد جدًّا | 128 | 28.377 | 5.203 |
| | جيد | 48 | 29.959 | 5.730 |
| توليد أفكار جديدة. | امتياز | 16 | 33.750 | 7.057 |
| | ممتاز | 62 | 31.238 | 9.396 |
| | جيد جدًّا | 128 | 31.946 | 7.538 |
| | جيد | 48 | 33.837 | 7.728 |
| توليد بدائل جديدة. | امتياز | 16 | 22.000 | 4.382 |
| | ممتاز | 62 | 21.222 | 4.927 |
| | جيد جدًّا | 128 | 21.369 | 3.922 |
| | جيد | 48 | 22.735 | 4.391 |
| توليد إبداعات جديدة. | امتياز | 16 | 37.188 | 8.183 |
| | ممتاز | 62 | 34.937 | 10.255 |
| | جيد جدًّا | 128 | 35.354 | 8.249 |
| | جيد | 48 | 37.224 | 8.372 |
| الدرجة الكليّة. | امتياز | 16 | 157.438 | 29.081 |
| | ممتاز | 62 | 149.635 | 34.075 |
| | جيد جدًّا | 128 | 151.762 | 26.454 |
| | جيد | 48 | 159.714 | 28.988 |

يتَّضح من الجدول (12.4) وجود فروق ظاهريّة بين متوسطات أفراد عينة الدِّراسة تبعًا لمتغير التقدير السنوي، وذلك في الدرجة الكلية، ومجالاتها الفرعية، وللكشف عما إذا ما كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، أُستخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي، وفيما يأتي نتائج المقارنة بين المتوسطات.

**جدول (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير التقدير السنوي.**

| مجالات التفكير الجانبي | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **توليد إدراكات جديدة.** | بين المجموعات | 133.396 | 3 | 44.465 | 2.831 | 0.039 |
| | داخل المجموعات | 3989.705 | 258 | 15.708 | | |
| | المجموع | 4123.101 | 259 | | | |
| **توليد مفاهيم جديدة.** | بين المجموعات | 99.619 | 3 | 33.206 | 0.993 | 0.397 |
| | داخل المجموعات | 8493.005 | 258 | 33.437 | | |
| | المجموع | 8592.624 | 259 | | | |
| **توليد أفكار جديدة.** | بين المجموعات | 235.871 | 3 | 78.624 | 1.216 | 0.304 |
| | داخل المجموعات | 16417.746 | 258 | 64.637 | | |
| | المجموع | 16653.616 | 259 | | | |
| **توليد بدائل جديدة.** | بين المجموعات | 81.303 | 3 | 27.101 | 1.464 | 0.225 |
| | داخل المجموعات | 4702.717 | 258 | 18.515 | | |
| | المجموع | 4784.019 | 259 | | | |
| **توليد إبداعات جديدة.** | بين المجموعات | 201.470 | 3 | 67.157 | 0.867 | 0.459 |
| | داخل المجموعات | 19666.437 | 258 | 77.427 | | |
| | المجموع | 19867.907 | 259 | | | |
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | 3434.026 | 3 | 1144.675 | 1.351 | 0.259 |
| | داخل المجموعات | 215284.148 | 258 | 847.575 | | |
| | المجموع | 218718.174 | 259 | | | |

يتبيَّن من الجدول (13.4) أنَّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية –ما عدا المجال الأول– أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير التقدير السنوي، وبذلك يُقبَل الفرضية الصفريّة.

**نتائج اختبار الفرضية الصفرية السادسة:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير دبلوم التربية.**

ولفحص الفرضية الصفرية، أُستخدِم اختبار "ت" للعيّنات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير دبلوم التربية، والجدول (14.4) يوضح ذلك.

**جدول (14.4): نتائج اختبار "ت" للعيّنات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير دبلوم التربية.**

| مجالات التفكير الجانبي | العدد | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| توليد إدراكات جديدة. | يوجد | 166 | 34.530 | 3.938 | 258 | 1.261 | 0.208 |
| | لا يوجد | 88 | 35.189 | 4.116 | | | |
| توليد مفاهيم جديدة. | يوجد | 166 | 28.595 | 5.665 | 258 | 0.579 | 0.563 |
| | لا يوجد | 88 | 29.033 | 6.018 | | | |
| توليد أفكار جديدة. | يوجد | 166 | 32.274 | 7.862 | 258 | 0.081 | 0.936 |
| | لا يوجد | 88 | 32.189 | 8.433 | | | |
| توليد بدائل جديدة. | يوجد | 166 | 21.446 | 4.273 | 258 | 0.943 | 0.347 |
| | لا يوجد | 88 | 21.978 | 4.394 | | | |
| توليد إبداعات جديدة. | يوجد | 166 | 35.804 | 8.561 | 258 | 0.206 | 0.837 |
| | لا يوجد | 88 | 35.567 | 9.257 | | | |
| **الدرجة الكلية** | يوجد | 166 | 152.649 | 28.495 | 258 | 0.342 | 0.732 |
| | لا يوجد | 88 | 153.956 | 30.542 | | | |

يتبيّن من الجدول (14.4) أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير دبلوم التربية، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

### 3.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص

**ما مستوى فاعلية الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟**

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات معلمي اللغة العربية في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية تربية جنوب الخليل لمجالات استبانة مستوى فاعلية الذات التدريسية، والجدول (15.4) يوضح ذلك.

**جدول (15.4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجالات استبانة مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.**

| م | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | إستراتيجيات التدريس. | 3.997 | 0.560 | 1 | عالية |
| 2 | إدارة الصف. | 3.781 | 0.568 | 2 | عالية |
| 3 | مشاركة الطلبة في العملية التعليمية | 3.552 | 0.716 | 3 | متوسطة |
| **الدرجة الكلية** | | **3.776** | **0.452** | -- | **عالية** |

يلاحظ من الجدول (15.4) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل (3.776) وانحراف معياري (0.452)، وهذا يدلّ على أن مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل عالية، وجاءت مجالات الاستبانة بدرجة موافقة متوسطة إلى عالية، حيث حصل مجال إستراتيجيات التدريس على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.997)، ويليه مجال إدارة الصف بمتوسط حسابي قدره (3.781)، ويحل اخيرًا مجال مشاركة الطلبة في العملية التعليمية بمتوسط حسابي قدره (3.552).

وقد قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، وذلك تبعًا لمجالات استبانة فاعلية الذات التدريسية، وهي على النحو الآتي:

**وفيما يأتي تفصيل لنتائج الإجابة عن السؤال الأول تبعًا لمجالات فاعلية الذات:**

**1- تحليل فقرات مجال إستراتيجيات التدريس:**

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لفقرات مجال إستراتيجيات التدريس، والجدول (16.4) يعرض النتائج.

**جدول (16.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة على مجال إستراتيجيات التدريس.**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يمكنني توظيف إستراتيجيات متنوِّعة لتقويم تحصيل الطلبة. | 3.682 | 1.021 | 8 | عالية |
| 2 | لديّ القدرة على تقديم أمثلة وتوضيحات بديلة عندما يواجه الطلبة صعوبة في فهم موضوع ما. | 3.965 | 0.861 | 5 | عالية |
| 3 | قادر على طرح أسئلة صفيّة مناسبة للطلبة. | 4.120 | 0.826 | 2 | عالية |
| 4 | متمكِّن من تطبيق إستراتيجيات تدريسيّة متنوِّعة داخل الغرفة الصَّفِّيَّة. | 4.023 | 0.855 | 4 | عالية |
| 5 | أُحسِن الإجابة عن أسئلة الطلبة الصعبة التي يطرحونها. | 3.957 | 0.795 | 6 | عالية |
| 6 | أستطيع تكييف إجراءاتي التدريسية بما يستجيب للاحتياجات الفرديّة للطلبة. | 4.112 | 0.778 | 3 | عالية |
| 7 | أمتلك القدرة على كشف مدى استيعاب الطلبة لما درسوه. | 4.171 | 0.805 | 1 | عالية |
| 8 | قادر على تقديم فرص من التحديات تلبّي قدرات الطلبة الموهوبين. | 3.926 | 0.845 | 7 | عالية |
| **الدرجة الكلية** | | **3.997** | **0.560** | **1** | **عالية** |

يُلاحَظ من الجدول (16.4) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكليّة لاستجابات أفراد العينة لمجال إستراتيجيات التدريس بلغ (3.997) وانحراف معياري (0.560)، وهذا يدلّ على أنّ مجال استراتيجيات التدريس جاء بدرجة موافقة عالية.

كما تُشير النتائج في الجدول (16.4) إلى أنّ جميع الفقرات جاءت بدرجة موافقة عالية، وحصَلت الفقرة "**أمتلك القدرة على كشف مدى استيعاب الطلبة لما تم تدريسهم**" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (4.171)، تليها فقرة "**قادر على طرح أسئلة صفيّة مناسبة للطلبة**" بمتوسط حسابي (4.120).

وحصلت الفقرة "**يمكنني توظيف إستراتيجيات متنوّعة لتقويم تحصيل الطلبة**" على أقل متوسط حسابي قدره (3.682) تليها الفقرة "**قادر على تقديم فرص من التحديات تلبي قدرات الطلبة الموهوبين**" بمتوسط حسابي قدره (3.926).

**2- تحليل فقرات مجال إدارة الصف:**

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لفقرات مجال إدارة الصف، والجدول (17.4) يعرض النتائج.

**جدول (17.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجال إدارة الصف.**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يمكنني ضبط السلوك الفوضوي للطلبة داخل الغرفة الصفيّة. | 3.581 | 0.956 | 8 | متوسطة |
| 2 | يمكنني استخدام التدابير كافة التي تحقق التزام الطلبة بالقواعد والقوانين الصفيّة. | 3.643 | 0.924 | 7 | متوسطة |
| 3 | متمكِّن من القيام بما يلزم لضبط سلوك الطالب الفوضوي. | 3.984 | 0.694 | 1 | عالية |
| 4 | قادر على بناء قواعد للنظام الصفي تتناسب مع فئات الطلاب المختلفة. | 3.864 | 0.828 | 2 | عالية |
| 5 | متمكِّن من تطبيق إجراءات صفيّة تحول دون إفساد الطلاب المشاغبين للحصة. | 3.849 | 0.849 | 4 | عالية |
| 6 | أجيد التَّعامل مع تحديات الطلاب الذين يتصفون بالجُرأة. | 3.853 | 0.856 | 3 | عالية |
| 7 | يمكنني بناء توقّعات واضحة عن سلوكيات الطلبة. | 3.705 | 0.912 | 6 | عالية |
| 8 | لديّ القدرة على تحديد إجراءات تتضمن استمرارية تنفيذ الطلبة للأنشطة بسلاسة. | 3.756 | 0.903 | 5 | عالية |
| | **الدرجة الكلية** | **3.781** | **0.568** | **2** | **عالية** |

يُلاحظ من الجدول (17.4) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة لمجال إدارة الصف بلغ (3.781) وانحراف معياري (0.568)، وهذا يدل على أنّ مجال إدارة الصف جاء بدرجة موافقة عالية.

كما تُشير النتائج في الجدول (17.4) إلى أنّ جميع الفقرات تراوحت ما بين درجة موافقة متوسطة إلى عالية، وحصلت الفقرة "**متمكِّن من القيام بما يلزم لضبط سلوك الطالب الفوضوي**" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (3.984)، وتليها فقرة "**قادر على بناء قواعد للنظام الصفي تتناسب مع فئات الطلاب المختلفة**" بمتوسط حسابي (3.864).

وحصلت الفقرة "**يمكنني ضبط السلوك الفوضوي للطلبة داخل الغرفة الصفيّة**" على أقل متوسط حسابي قدره (3.581)، تليها الفقرة "**يمكنني استخدام التدابير كافة التي تحقق التزام الطلبة بالقواعد والقوانين الصفيّة**" بمتوسط حسابي قدره (3.643).

**3- تحليل فقرات مجال مشاركة الطلبة في العملية التعليمية:**

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لفقرات مجال مشاركة الطلبة في العملية التعليمية، والجدول (18.4) يعرض النتائج.

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أبذل قصارى جهدي لجعل الطلبة يُؤمنون أن بإمكانهم أداء الواجبات المدرسية بشكل أفضل. | 3.620 | 1.023 | 1 | متوسطة |
| 2 | أسعى لمساعدة الطلبة في تقدير أهميّة التعلّم. | 3.597 | 1.018 | 2 | متوسطة |
| 3 | يمكنني بذل المزيد من الجهد لتحفيز الطلبة الذين يُظهِرون القليل من الاهتمام بالأعمال المدرسيّة. | 3.593 | 1.033 | 3 | متوسطة |
| 4 | يمكنني مساعدة أولياء أمور الطلبة في تحسين مستويات أداء أبنائهم في المدرسة. | 3.446 | 1.105 | 8 | متوسطة |
| 5 | أبذل المزيد من الجهد لتحسين فهم الطلبة الذين لم يحالفهم النجاح. | 3.450 | 1.069 | 7 | متوسطة |
| 6 | متمكِّن من مساعدة الطلبة في ممارسة التفكير الناقد. | 3.558 | 1.001 | 5 | متوسطة |
| 7 | أبذل جهدًا في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة. | 3.547 | 1.010 | 6 | متوسطة |
| 8 | متمكِّن من دمج الطلبة صعبي المِراس في العملية التعليميّة. | 3.589 | 1.011 | 4 | متوسطة |
| | **الدرجة الكلية** | **3.552** | **0.716** | **3** | **متوسطة** |

يُلاحظ من الجدول (18.4) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد العينة بلغ (3.552) وانحراف معياري (0.716)، وهذا يدل على أنّ مجال مشاركة الطلبة في العملية التعليمية جاء بدرجة موافقة متوسطة.

كما تُشير النتائج في الجدول (18.4) إلى أنّ جميع الفقرات جاءت بدرجة موافقة متوسطة، وحصلت الفقرة "**أبذل قصارى جهدي لجعل الطلبة يُؤمنون أن بإمكانهم أداء الواجبات المدرسية بشكل أفضل**" على الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (3.620)، وتليها فقرة "**أسعى لمساعدة الطلبة في تقدير أهميّة التعلّم**" بمتوسط حسابي (3.597).

وحصلت الفقرة "**يمكنني مساعدة أولياء أمور الطلبة في تحسين مستويات أداء أبنائهم في المدرسة**" على أقل متوسط حسابي قدره (3.446)، تليها الفقرة "**أبذل المزيد من الجهد لتحسين فهم الطلبة الذين لم يحالفهم النجاح**" بمتوسط حسابي قدره (3.450).

**4.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص**

**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة، سنوات الخبرة، التقدير السنوي، دبلوم التربية)؟**

وللإجابة عن السؤال، أُستنِد إلى نتائج اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

**نتائج اختبار الفرضية الصفرية السابعة:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات فاعليّة الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية، تبعًا لمتغيّر الجنس.**

ولفحص الفرضية الصفريّة، أُستخدِم اختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير الجنس، والجدول (19.4) يوضح ذلك.

**جدول (19.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير الجنس.**

| مجالات فاعلية الذات | العدد | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إستراتيجيات التدريس. | ذكر | 122 | 31.574 | 5.134 | 258 | 1.379 | 0.169 |
| | أنثى | 132 | 32.341 | 3.688 | | | |
| إدارة الصف. | ذكر | 122 | 58.085 | 7.993 | 258 | 0.801 | 0.424 |
| | أنثى | 132 | 58.907 | 8.471 | | | |
| مشاركة الطلبة. | ذكر | 122 | 28.016 | 5.625 | 258 | 1.077 | 0.282 |
| | أنثى | 132 | 28.783 | 5.817 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 122 | 89.659 | 11.364 | 258 | 1.387 | 0.167 |
| | أنثى | 132 | 91.527 | 10.249 | | | |

يتبيَّن من الجدول (19.4) أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية، تبعًا لمتغيِّر الجنس، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفريّة.

**نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثّامنة:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.**

ولفحص الفرضية الصفرية، أُستخدِم اختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغيّر المؤهل العلمي، والجدول (20.4) يوضح ذلك.

**جدول (20.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغيّر المؤهل العلمي.**

| مجالات فاعلية الذات | العدد | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **إستراتيجيات التدريس.** | بكالوريوس | 204 | 32.010 | 4.525 | 258 | 0.365 | 0.715 |
| | دراسات عليا | 50 | 31.759 | 4.330 | | | |
| **إدارة الصف.** | بكالوريوس | 204 | 58.324 | 8.084 | 258 | 0.654 | 0.514 |
| | دراسات عليا | 50 | 59.148 | 8.809 | | | |
| **مشاركة الطلبة.** | بكالوريوس | 204 | 28.108 | 5.597 | 258 | 1.594 | 0.112 |
| | دراسات عليا | 50 | 29.500 | 6.108 | | | |
| **الدرجة الكلية** | بكالوريوس | 204 | 90.333 | 10.933 | 258 | 0.747 | 0.456 |
| | دراسات عليا | 50 | 91.574 | 10.525 | | | |

يتبيَّن من الجدول (20.4) أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

**نتائج اختبار الفرضية الصفرية التاسعة:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات درجات فاعليّة الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير المرحلة التعليميّة.**

ولفحص الفرضية الصفريّة، أُستخدِم اختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغيّر المرحلة التعليمية، والجدول (21.4) يوضح ذلك.

**جدول (21.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير المرحلة التعليميّة.**

| مجالات فاعلية الذات | العدد | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **إستراتيجيات التدريس.** | أساسية عليا | 191 | 31.903 | 4.682 | 258 | 0.345 | 0.730 |
| | ثانوية | 63 | 32.127 | 3.804 | | | |
| **إدارة الصف.** | أساسية عليا | 191 | 58.585 | 8.310 | 258 | 0.303 | 0.762 |
| | ثانوية | 63 | 58.222 | 8.037 | | | |
| **مشاركة الطلبة.** | أساسية عليا | 191 | 28.390 | 5.457 | 258 | 0.047 | 0.963 |
| | ثانوية | 63 | 28.429 | 6.530 | | | |
| **الدرجة الكلية** | أساسية عليا | 191 | 90.672 | 11.268 | 258 | 0.205 | 0.838 |
| | ثانوية | 63 | 90.349 | 9.473 | | | |

يتبيّن من الجدول (21.4) أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية، تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

**نتائج اختبار الفرضية الصفرية العاشرة:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.**

ولفحص الفرضية الصفرية، حُسِبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، والجدول (22.4) يوضح ذلك.

**جدول (22.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.**

| مجالات فاعلية الذات | سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| إستراتيجيات التدريس. | أقل من 5 سنوات | 92 | 32.330 | 4.554 |
| | 5 – أقل من 10 سنوات | 68 | 31.514 | 4.053 |
| | 10 – أقل من 15 سنة | 54 | 31.500 | 4.959 |
| | 15 سنة فأكثر | 40 | 32.475 | 4.350 |
| إدارة الصف. | أقل من 5 سنوات | 92 | 59.053 | 9.012 |
| | 5 – أقل من 10 سنوات | 68 | 57.500 | 7.764 |
| | 10 – أقل من 15 سنة | 54 | 58.833 | 6.638 |
| | 15 سنة فأكثر | 40 | 58.475 | 9.134 |
| مشاركة الطلبة. | أقل من 5 سنوات | 92 | 29.021 | 5.547 |
| | 5 – أقل من 10 سنوات | 68 | 27.857 | 5.627 |
| | 10 – أقل من 15 سنة | 54 | 28.333 | 5.277 |
| | 15 سنة فأكثر | 40 | 27.975 | 6.856 |
| الدرجة الكليّة. | أقل من 5 سنوات | 92 | 91.766 | 11.939 |
| | 5 – أقل من 10 سنوات | 68 | 89.014 | 10.109 |
| | 10 – أقل من 15 سنة | 54 | 90.333 | 9.627 |
| | 15 سنة فأكثر | 40 | 90.950 | 10.940 |

يتّضح من الجدول (22.4) وجود فروق ظاهريّة بين متوسطات أفراد عينة الدِّراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وذلك في الدرجة الكلية ومجالاتها الفرعيّة، وللكشف عما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05)، أُستخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي، وفيما يأتي نتائج المقارنة بين المتوسطات.

**جدول (23.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.**

| مجالات فاعلية الذات | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **إستراتيجيات التدريس.** | بين المجموعات | 48.794 | 3 | 16.265 | 0.809 | 0.490 |
| | داخل المجموعات | 5103.737 | 254 | 20.093 | | |
| | المجموع | 5152.531 | 257 | | | |
| **إدارة الصف.** | بين المجموعات | 104.787 | 3 | 34.929 | 0.513 | 0.674 |
| | داخل المجموعات | 17301.709 | 254 | 68.117 | | |
| | المجموع | 17406.496 | 257 | | | |
| **مشاركة الطلبة.** | بين المجموعات | 64.376 | 3 | 21.459 | 0.652 | 0.582 |
| | داخل المجموعات | 8355.504 | 254 | 32.896 | | |
| | المجموع | 8419.880 | 257 | | | |
| **الدرجة الكليّة** | بين المجموعات | 312.531 | 3 | 104.177 | 0.885 | 0.449 |
| | داخل المجموعات | 29887.737 | 254 | 117.668 | | |
| | المجموع | 30200.267 | 257 | | | |

يتبيّن من الجدول (23.4) أنَّ قيم مستوى الدّلالة المحسوبة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

**نتائج اختبار الفرضية الصفرية الحادية عشرة:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير التقدير السنوي.**

ولفحص الفرضية الصفريّة، حُسِبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير التقدير السنوي، والجدول (24.4) يوضح ذلك.

**جدول (24.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير التقدير السنوي.**

| مجالات فاعلية الذات | التقدير السنوي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| إستراتيجيات التدريس. | امتياز | 16 | 32.438 | 3.483 |
| | ممتاز | 62 | 32.619 | 3.850 |
| | جيد جدًّا | 128 | 31.923 | 4.509 |
| | جيد | 48 | 31.041 | 5.315 |
| إدارة الصف. | امتياز | 16 | 59.563 | 7.933 |
| | ممتاز | 62 | 59.492 | 8.758 |
| | جيد جدًّا | 128 | 58.277 | 7.659 |
| | جيد | 48 | 57.449 | 9.127 |
| مشاركة الطلبة | امتياز | 16 | 29.000 | 6.367 |
| | ممتاز | 62 | 28.762 | 6.365 |
| | جيد جدًّا | 128 | 28.238 | 5.294 |
| | جيد | 48 | 28.163 | 5.889 |
| الدرجة الكلية | امتياز | 16 | 92.000 | 9.252 |
| | ممتاز | 62 | 92.111 | 10.856 |
| | جيد جدًّا | 128 | 90.477 | 10.277 |
| | جيد | 48 | 88.490 | 12.575 |

يتّضح من الجدول (24.4) وجود فروق ظاهريّة بين متوسطات أفراد عينة الدِّراسة تبعًا لمتغير التقدير السنوي، وذلك في الدرجة الكلية ومجالاتها الفرعيّة، وللكشف عما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، أُستخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي، وفيما يأتي نتائج المقارنة بين المتوسطات.

**جدول (25.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير التقدير السّنوي.**

| مجالات فاعلية الذات | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **إستراتيجيات التدريس.** | بين المجموعات | 72.587 | 3 | 24.196 | 1.210 | 0.307 |
| | داخل المجموعات | 5079.944 | 254 | 20.000 | | |
| | المجموع | 5152.531 | 257 | | | |
| **إدارة الصف.** | بين المجموعات | 140.659 | 3 | 46.886 | 0.690 | 0.559 |
| | داخل المجموعات | 17265.837 | 254 | 67.976 | | |
| | المجموع | 17406.496 | 257 | | | |
| **مشاركة الطلبة** | بين المجموعات | 20.150 | 3 | 6.717 | 0.203 | 0.894 |
| | داخل المجموعات | 8399.730 | 254 | 33.070 | | |
| | المجموع | 8419.880 | 257 | | | |
| **الدرجة الكلية** | بين المجموعات | 395.370 | 3 | 131.790 | 1.123 | 0.340 |
| | داخل المجموعات | 29804.898 | 254 | 117.342 | | |
| | المجموع | 30200.267 | 257 | | | |

يتبيَّن من الجدول (25.4) أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات فاعلية الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية، تبعًا لمتغير التقدير السنوي، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفريّة.

**نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثانية عشرة:**

**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير دبلوم التربية.**

ولفحص الفرضية الصفرية، أُستخدِم اختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير دبلوم التربية، والجدول (26.4) يوضح ذلك.

**جدول (26.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير دبلوم التربية.**

| مجالات فاعلية الذات | العدد | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إستراتيجيات التدريس. | يوجد | 166 | 31.655 | 4.651 | 258 | 1.487 | 0.138 |
| | لا يوجد | 88 | 32.522 | 4.101 | | | |
| إدارة الصف. | يوجد | 166 | 58.220 | 8.420 | 258 | 0.735 | 0.463 |
| | لا يوجد | 88 | 59.011 | 7.883 | | | |
| مشاركة الطلبة | يوجد | 166 | 28.560 | 5.756 | 258 | 0.614 | 0.540 |
| | لا يوجد | 88 | 28.100 | 5.683 | | | |
| **الدرجة الكلية** | يوجد | 166 | 90.089 | 11.185 | 258 | 1.020 | 0.309 |
| | لا يوجد | 88 | 91.533 | 10.159 | | | |

يتبيَّن من الجدول (26.4) أنَّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية، تبعًا لمتغير دبلوم التربية، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفريّة.

**5.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والذي ينص:**

**هل توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًّا بين متوسطات درجات توظيف التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟**

وللإجابة عن السؤال، قامت الباحثة بصياغة الفرضية الصفرية الآتية واختبارها:

**نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثالثة عشرة:**

**لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات توظيف التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.**

ولفحص الفرضية الصفرية، أُستخدِم معامل الارتباط الخطي بين متغيرين كمِّيين (معامل بيرسون) للكشف عن نوع العلاقة، ومقدارها بين درجات توظيف التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسية، والجدول (27.4) يُبيِّن النتائج.

**جدول (27.4): معامل الارتباط بين درجات توظيف التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.**

| توظيف التفكير الجانبي | فاعلية الذات التدريسية | |
|---|---|---|
| | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| | 0.071 | 0.259 |

يُبيِّن الجدول (27.4) أنّ قيمة معامل الارتباط بين درجات توظيف التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، بلغت (0.071) عند مستوى الدلالة المحسوبة (0.259)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على: "لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات توظيف التفكير الجانبي ودرجات فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربيّة بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل".

## الفصل الخامس

## مناقشة النّتائج والتوصيات

تتناول الباحثة في هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصلت إليها الباحثة، بالإضافة إلى التوصيات.

### 1.5 مناقشة النتائج

#### 1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص:

**"ما درجة توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية لمهارات التفكير الجانبي في التدريس؟"**، وللإجابة عن السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد درجة الموافقة على مجالات وفقرات استبانة توظيف مهارات التفكير الجانبي في التدريس.

وكشفت النتائج عن أنَّ درجة توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية تربية جنوب الخليل كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.645) وبانحراف معياري (0.694)، وتُشير هذه النتيجة إلى أنّ معلّمي اللغة العربية في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية جنوب الخليل يوظّفون مهارات التفكير الجانبي في التدريس بدرجة

متوسطة. لأن اللغة العربية تتضمن من المهارات والأنشطة ما يتطلب القفز عن المعاني السطحية إلى الأكثر عمقًا مع وجود التشبيهات والتورية، والمعاني، والتفسيرات التي تحمل اوجهًا عديدة.

وجاء ترتيب مجالات استبانة توظيف مهارات التفكير الجانبي في التدريس على النحو الآتي: حصل مجال توليد إدراكات جديدة على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.863) وانحراف معياري (0.445)، ويليه مجال توليد بدائل جديدة بمتوسط حسابي قدره (3.606) وانحراف معياري (0.719)، وثالثًا مجال توليد مفاهيم جديدة بمتوسط حسابي قدره (3.596) وانحراف معياري (0.723)، ورابعًا مجال توليد أفكار جديدة بمتوسط حسابي (3.583) وانحراف معياري (0.895)، وأخيرًا مجال توليد إبداعات جديدة بمتوسط حسابي قدره (3.572) وانحراف معياري (0.879).

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة (Yazgan, 2021) التي كشفت عن أنّ مستويات التفكير الجانبي للطلاب المعلمين جاءت عالية، ودراسة (الربيعي، 2018) التي كشفت عن أنّ التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعات جاءت بدرجة عالية.

وتختلف مع دراسة (عبد الله، 2021) التي كشفت عن ضعف مستوى توظيف مهارات التفكير الجانبي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمصر، ودراسة (خلف الله ونصر، 2020) التي كشفت عن أن درجة ممارسة معلمات الرياضيات لمهارات التفكير الجانبي جاءت بمستوى متوسط، ودراسة (Raja, 2016) التي كشفت عن أن مستوى التفكير الجانبي لدى الطلبة المعلمين جاء بدرجة منخفضة، ودراسة (صالح وسعود، 2017) التي بيّنت تدني درجة التفكير الجانبي لدى طلبة جامعة بغداد، ودراسة (Arul & Amaladoss, 2013) التي بينت أن مستوى التفكير الجانبي وأبعاده جاء بدرجة متوسطة.

**ولمزيد من التعمّق في النتائج، نوقشت مجالات توظيف مهارات التفكير الجانبي في التدريس:**
جاء "**مجال توليد إدراكات جديدة**" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (3.863) وانحراف معياري (0.445)، ودرجة موافقة عالية، وتُشير هذه النتيجة إلى أنَّ أكثر المهارات اهتمامًا من معلِّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية جنوب الخيل هي توليد إدراكات جديدة، أي أنَّ المعلمين يحرصون على الابتعاد عن الطرق التقليدية في التفكير، ويوجّهون طلبتهم نحو التفكير بطرق مختلفة عما هو معتاد، ويظهر ذلك من خلال تقديرات المعلمين لتوجيه طلابهم نحو الأفكار

الجديدة، وإيجاد العلاقات بين هذه الأفكار، وتشجيعهم على تنظيم أفكارهم وتقديم تفسيرات مبتكرة لها.

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة (الشلوي، 2021) التي كشف عن أنّ مجال توليد إدراكات جديدة لدى معلِّمي الفيزياء بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية جاء في الترتيب الأول، وتختلف معها في أنّ درجة التوظيف متوسطة، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة (خلف الله ونصر، 2020) التي أظهرت أن توظيف معلِّمي الرياضيات لمهارات توليد إدراكات جديدة جاء بدرجة متوسطة.

جاء "**مجال توليد بدائل جديدة**" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي قدره (3.606) وانحراف معياري (0.719)، ودرجة موافقة عالية، وتُشير هذه النتيجة إلى أنّ معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية جنوب الخليل يحرصون على تدريب طلبتهم على توليد بدائل جديدة ومختلفة عن الآخرين، وتوظيفها في إعادة تنظيم المعلومات المتاحة لهم، والبحث عن بدائل متعددة ثم اختيار أنسبها، وتُعزى هذه النتيجة إلى أنّ دروس اللغة العربية تتطلب أن يكون لدى الطالب القدرة على توليد أمثلة متعدِّدة للمرادفات ولقواعد اللغة العربية ومحاكاة بعض الأنماط اللغويّة، وهذا يستدعي أن يوجه المعلم طلبته باستمرار إلى تقديم عدد من الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية، فضلًا عن مناقشة هذه الأمثلة واختيار أفضلها، ومشاركتها مع الزملاء.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الشلوي، 2021)، التي أظهرت أنَّ مجال توليد بدائل جديدة حصل على الترتيب الثالث في توظيف مُعلّمي الفيزياء لمهارات التفكير الجانبي وبدرجة توظيف متوسطة، ودراسة (خلف الله ونصر، 2020) التي أظهرت أن توظيف معلّمي الرياضيات لمهارات توليد بدائل جديدة جاء بدرجة ضعيفة.

جاء "**مجال توليد مفاهيم جديدة**" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي قدره (3.596) وانحراف معياري (0.723)، ودرجة موافقة عالية، وتُشير هذه النتيجة إلى أنّ معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية جنوب الخليل لديهم اهتمام كبير بتوليد الطلبة للمفاهيم الجديدة، وتؤكّد هذه النتيجة أنّ المعلّمين يوجّهون طلبتهم نحو اكتشاف خصائص المفاهيم الجديدة، والتمييز بين هذه الخصائص، وتحديد مدى التشابه والاختلاف بين خصائص مفهومين أو أكثر، وتوظيف الأسئلة

السابرة في المناقشات الصفيّة، والتي تُعزِّز بناء المفاهيم لدى الطلبة، إضافة إلى تعزيز قدرة الطلبة على اشتقاق بعض المفاهيم للتوصل إلى مفاهيم أخرى في اللغة العربية والتمييز بينها.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الشلوي، 2021) التي أظهرت أنَّ مجال توليد مفاهيم جديدة حصل على الترتيب الثاني في توظيف معلّمي الفيزياء لمهارات التفكير الجانبي وبدرجة توظيف متوسِّطة، ودراسة (خلف الله ونصر، 2020) التي أظهرت أن توظيف معلّمي الرياضيات لمهارات توليد مفاهيم جديدة جاء بدرجة متوسطة.

جاء **مجال "توليد أفكار جديدة"** في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي قدره (3.583) وانحراف معياري (0.895)، ودرجة موافقة عالية، وتُشير هذه النتيجة إلى أنَّ معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية جنوب الخليل يبذلون جهدًا كبيرًا في تحسين وبناء قدرات الطلبة على توليد عدد كبير من الأفكار عند تعلُّم اللغة العربيّة، وقد يرجع ارتفاع تقديرات المعلمين لهذا المجال إلى طبيعة دروس اللغة العربية التي تعتمد على مناقشة الأفكار الرئيسة والفرعية لدروس اللغة العربية، مما يستدعي العمل باستمرار على تعزيز قدرات الطلبة على تقديم المزيد من الأفكار الداعمة للفكرة العامة للدرس، إضافة إلى مساعدة الطلبة في توسيع أفكارهم إلى أفكار ثانوية ذات علاقة بالفكرة الأساسيّة، وتوجيه الطلبة لإعادة تشكيل الأفكار ودمجها وصياغتها بلغتهم الخاصة، وتشجيع الطلبة على استنتاج المعاني الصحيحة من الأفكار الخاطئة، وتقديم مسوّغات جديدة بطرق غير مألوفة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشلوي، 2021) التي كشف عن أنّ مجال توليد أفكار جديدة لدى معلّمي الفيزياء بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية جاء في الترتيب الرابع، وتختلف معها في أنّ درجة التوظيف متوسطة، وتختلف مع دراسة (خلف الله ونصر، 2020) التي أظهرت أن توظيف معلّمي الرياضيات لمهارات توليد أفكار جديدة جاء بدرجة متوسطة.

جاء **مجال توليد إبداعات جديدة** في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي قدره (3.572) وانحراف معياري (0.879)، ودرجة موافقة عالية، وتُشير هذه النتيجة إلى أنّ معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية جنوب الخليل يُشجعون على تقديم إبداعات جديدة، تظهر فيما يُقدِّمه الطلبة من إجابات وأفكار وحلول غير مألوفة مقارنة بزملائهم. وقد ترجع هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمين بتوظيف إستراتيجية العصف الذهني لتشجيع الطلاب على تقديم أفكار غير مألوفة، إضافة إلى رغبة المعلمين بمساعدة الطلبة في تقديم حلول إبداعية للمواقف والمشكلات التي يواجهونها،

فضلًا عن أنّ اللغة العربية تظهر فيها الحاجة إلى تقديم غير المألوف، مثل: صياغة فقرات، محاكاة أنماط لغويّة، التعبير بألفاظ مُحدَّدة، الدمج بين الأفكار المألوفة وغير المألوفة.

وترى الباحثة أنَّ حصول هذا المجال على الترتيب الأخير أمر طبيعي، إذ إنّ تقديم الإبداعات أمر غير تقليدي، وقائم على إنتاج شيء جديد غير مألوف، ويحتاج ذلك إلى وقت وجهد كبير من المعلم والطالب، لأنَّ إنتاج الجديد يمتاز بالصعوبة في بدايته.

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة (الشلوي، 2021) التي كشفت عن أنّ مجال توليد إبداعات جديدة لدى معلمي الفيزياء بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية جاء في الترتيب الرابع، وتختلف معها في أنّ درجة التوظيف متوسطة، وتختلف مع دراسة (خلف الله ونصر، 2020) التي أظهرت أن توظيف معلّمي الرياضيات لمهارات توليد إبداعات جديدة جاء بدرجة متوسطة.

**2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص:**

**"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف معلّمي اللغة العربية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي، تبعًا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة، سنوات الخبرة، التقدير السنوي، دبلوم التربية)؟".**

وحُوِّل السؤال الثاني إلى فرضيات صفريّة، واختبارها على النحو الآتي:

**الفرضية الصفرية الأولى:** وتنصّ على **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس، تبعًا لمتغير الجنس".**

وكشفت النتائج عن أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائيّة (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير الجنس، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلّمين باختلاف جنسهم لديهم نفس الاهتمامات التدريسية من حيث الارتقاء بمستوى تفكير طلبتهم، وزيادة القدرات التحصيليّة لديهم، وبالتالي فإنّهم يوظفون مهارات التفكير الجانبي في تدريس اللغة العربية وبطريقة جعلت استجاباتهم متقاربة، وكذلك قد تُعزى هذه

النتيجة إلى أنّ جميع المعلمين يخضعون لنفس الدورات التدريبية التي تنفذها مديرية التربية والتعليم، كما أنّ جميع المعلمين باختلاف جنسهم وفي مرحلة تعليمية واحدة ينفّذون نفس المهام التدريسيّة،

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلّمين باختلاف جنسهم لديهم نفس الاهتمامات التدريسية من حيث الارتقاء بمستوى تفكير طلبتهم، وزيادة القدرات التحصيليّة لديهم، وبالتالي فإنّهم يوظفون مهارات التفكير الجانبي في تدريس اللغة العربية وبطريقة جعلت استجاباتهم متقاربة، وكذلك قد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ جميع المعلمين يخضعون لنفس الدورات التدريبية التي تنفذها مديرية التربية والتعليم، كما أنّ جميع المعلمين باختلاف جنسهم وفي مرحلة تعليمية واحدة ينفّذون نفس المهام التدريسيّة، ولديهم رغبة في التغلب على ما يواجهه الطلبة من مشكلات في التفكير وتعلّم اللغة العربية، إضافة إلى تشابه الظروف البيئية والاجتماعية والثقافية المحيطة بالمعلمين والمعلمات، مما يؤثّر بشكلٍ متساوٍ في طريقة تفكيرهم وتوظيفهم لمهارات التفكير.

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة (الشيشيني، والسرنجاوي، 2019) التي أظهرت عدم وجود فرق بين المعلمين والمعلمات لمرحلة التعليم الأساسي.

**الفرضية الصفرية الثّانية:** وتنص على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير المؤهل العلمي**".
كشفت النتائج عن أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن تعيين المعلمين في سلك التعليم يتم على مؤهل البكالوريوس، مهما كان المؤهل الذي يحصل عليه المعلم، ويخضعون فيما بعد –على اختلاف مؤهّلاتهم– لدورات تأهيلية وتدريبيّة في مجال تدريس اللغة العربية، وبالتالي جميع المعلمين على اختلاف مؤهّلاتهم يؤدّون نفس المهام التدريسية، وحريصون على تضمين مهارات التفكير في ممارساتهم التدريسيّة، إضافة إلى أن

أصحاب مؤهل البكالوريوس لديهم رغبة في تحسين أدائهم التدريسي، وكذلك فإنّ أصحاب مؤهل الدِّراسات العليا لديهم معرفة أوسع بأساليب التدريس وتنمية التفكير لدى المتعلمين، وهذا ينعكس على وجود تقديرات متقاربة حول توظيف مهارات التفكير الجانبي في التدريس.

**الفرضية الصفرية الثالثة:**

وتنص على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس، تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية**".

وكشفت النتائج عن أنَّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ مرحلتَيْ التعليم الأساسية العليا والثانوية لهما نفس الخصوصية، ففيهما يبدأ المتعلم بدراسة موضوعات أكثر عمقًا في اللغة العربية، وتبدأ عمليات التفكير بالنمو لدى المتعلم، وبالتالي فإنّ المعلّمين لديهم اهتمام كبير بتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة عند تعلم اللغة العربية، إضافة إلى أنّ المعلمين على اختلاف المرحلة التي يدرسونها لديهم نفس المهام التدريسية الأساسية المتمثلة في التخطيط والتنفيذ والتقويم لعملية تدريس اللغة العربية، ويقومون بأداء مهامهم التدريسيّة في ضوء متابعة إشرافية واحدة، مما جعل تقديراتهم حول توظيف التفكير الجانبي في التدريس متقاربة.

**الفرضية الصفرية الرابعة:**

وتنص على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة**".

وكشفت النتائج عن أن قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين حديثي الخبرة لديهم معرفة جيدة بمهارات التفكير وتوظيفها في عملية تدريس اللغة العربية، والمعلمين ذوي الخبرة الأكبر لديهم ممارسة أوسع في توظيف مهارات التفكير في تدريس اللغة العربية، وبالتالي فإنَّ جميع فئات هذا المتغير لديهم نفس الرغبة في تحقيق مستوى إنجاز وتفكير مرتفع لدى طلبتهم، فضلًا عن أن جميع المعلمين تكون لديهم دافعية ذاتية نحو تحقيق مستويات أفضل في الأداء التدريسي الذي ينعكس على طلبتهم إيجابًا.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الشيشيني، والسرنجاوي، 2019)، التي كشفت عن وجود فروق تُعزى لمتغير الخبرة لدى معلمي المرحلة الأساسية في ضوء مهارات التفكير الجانبي.

**الفرضية الصفرية الخامسة:**

وتنصّ على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس، تبعًا لمتغير التقدير السنوي**".

وكشفت النتائج عن أن قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في

مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغيّر التقدير السنوي، وبذلك يتم قبول الفرضيّة الصفريّة.

وتُشير هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين ذوي التقديرات المرتفعة والمنخفضة يؤدون نفس المهام التدريسية ولنفس المرحلة التعليمية، وبإشراف تربوي واحد، وبتعليمات وتوجيهات تربوية واحدة، ويخضعون لنفس التدريبات التأهيلية في مجال تعليم الرياضيات، وبالتالي لديهم تقديرات متقاربة حول توظيف مهارات التفكير الجانبي في تدريس اللغة العربية.

**الفرضية الصفرية السادسة:**

وتنص على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس، تبعًا لمتغير دبلوم التربية**".

وكشفت النتائج عن أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة في الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات توظيف معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس تبعًا لمتغير دبلوم التربية، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

وتُشير هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين الحاصلين على دبلوم التربية وغير الحاصلين يوظفون مهارات التفكير الجانبي في تدريس اللغة العربية بصورة متقاربة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ما تفرضه طبيعة مادة اللغة العربية من ضرورة تعزيز مهارات التفكير لدى الطلبة، وتوظيف مهارات التفكير الجانبي في التدريس، إذ تتميّز اللغة العربية عن غيرها من المواد بضرورة تقديم صياغات وبدائل وأفكار وإبداعات تناسب دروس اللغة العربيّة، وهذا يتطلّب من المعلمين –بغضّ النظر عن حصولهم على دبلوم تربية– توظيف مهارات التفكير الجانبي في تدريس اللغة العربية.

### 3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص:

**"ما مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟" وللإجابة** عن السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد درجة الموافقة على مجالات وفقرات استبانة فاعلية الذات التدريسية.

وكشفت النتائج عن أن مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلّمي اللغة العربية في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية تربية جنوب الخليل كانت بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.776) وبانحراف معياري (0.452)، وتُشير هذه النتيجة إلى أنّ معلمي اللغة العربية في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية جنوب الخليل لديهم فاعلية تدريسية بدرجة عالية من وجهة نظرهم.

وجاء ترتيب مجالات استبانة فاعلية الذات التدريسية على النحو الآتي: حصل مجال إستراتيجيات التدريس على أعلى متوسط حسابي قدره 3.997) وانحراف معياري (0.560)، ويليه مجال إدارة الصف بمتوسط حسابي قدره (3.781) وانحراف معياري (0.868)، وأخيرًا مجال مشاركة الطلبة في العملية التعليمية بمتوسط حسابي قدره (3.552) وبانحراف معياري (0.716).

وتعزى هذه النتيجة إلى ما تقوم به وزارة التربية والتعليم من تدريبات وتأهيل للمعلمين لزيادة كفاءتهم التدريسيّة، فمنذ التحاق المعلم بسلك التعليم يشترك في دورات تدريبية تخصصية وتربوية وفق متطلبات نظام التعليم الفلسطيني، حيث تتضمّن البرامج التدريبية مجالات متعدِّدة في مهارات التدريس وإستراتيجيات التدريس، والإدارة الصفية، وتكنولوجيا التعليم وغيرها من المجالات، وهذا يزيد من فاعلية الذات التدريسيّة لدى المعلمين.

وكذلك قد تعزى هذه النتيجة إلى المنافسة القائمة بين المعلمين في إعداد تقارير الأداء السنوية والتي تُشكل دافعًا تحقيق فاعلية ذات مرضٍ للمعلم ومنافس مع المعلمين، فضلًا عن الاستفادة التي يحققها المعلمون من العناقيد المدرسية والتي تساعد في تشكيل وصقل خبرات المعلمين بالاستفادة من الزيارات التبادلية بينهم. ويُضاف إلى ذلك اهتمام المعلمين بشكلٍ عام، ومعلمي اللغة العربية بشكلٍ خاص على تنفيذ مشاريع الأبحاث الإجرائية التي تهدف إلى معالجة ما يستجد من مشكلات

تعليمية، وهذا يؤدي إلى تحسين ممارسات المعلم التدريسية، وبالتالي تزيد فاعلية الذات التدريسية لدى المعلمين. كما إن لتوجيهات الإشـــراف التربوي دور في تعزيز فاعلية الذات التدريســـية لدى المعلمين، فالمشـــرف التربوي يقوم بتوجيه وتعديل وتدريب المعلمين تبعًا لأحدث الاتجاهات التدريسية، ويساهم في معالجة المشكلات التعليمية التي يتعرض لها المعلمون، وهذا يُشكل عاملًا أساسيًا في فاعلية الذات التدريسية لدى المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العزب، 2021) التي كشفت أنّ مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بدرجة مرتفعة، ودراسة (عاشور ومراد، 2018) التي أظهرت أن مستوى الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم الابتدائي مرتفع، ودراسة (بقيعي، 2016) التي كشفت عن وجود درجة عالية من الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية.

وتختلف مع دراسة (الشهري والنعيم، 2020) التي كشفت عن أن فاعلية الذات التدريسية قد تحقّقت بدرجة متوسطة لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم.

**ولمزيد من التعمّق في النتائج يتم مناقشة مجالات فاعلية الذات التدريسية:**

جاء مجال "**إستراتيجيات التدريس**" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي قدره (3.997) وانحراف معياري (0.560)، وتُشير هذه النتيجة إلى أنّ معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية جنوب الخليل لديهم فاعلية ذات عالية في مجال إستراتيجيات التدريس، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ جميع المعلمين خضعوا لتدريبات حول المناهج الفلسطينية الجديدة، من حيث إستراتيجيات التدريس والتقويم التربوي، مما أدّى إلى زيادة فاعليتهم التدريسيّة في تدريس اللغة العربية، ويظهر ذلك من خلال تقديرات المعلمين العالية، حيث أبدى معظم المعلمين قدرتهم على الكشف عن مدى استيعاب الطلبة لما درسوه، والقدرة على طرح الأسئلة الصفية، وتقديم أمثلة وتوضيحات بديلة، وتوظيف إستراتيجيات متنوعة لتقويم التحصيل الدراسي.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (العزب، 2021) التي كشفت عن أنّ مجال أساليب التدريس والتقويم جاء في المرتبة الثانية، وتتفق معها في أن موافقة المعلمين على مجال أساليب التدريس والتقويم جاءت بدرجة موافقة عالية.

جاء مجال "**إدارة الصـــف**" في الترتيب الثاني بمتوســـط حســـابي قدره (3.781) وانحراف معياري (0.568)، وتُشـــير هذه النتيجة إلى أنّ معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأســـاســـية العليا والثانوية

بمديرية جنوب الخليل لديهم قدرة على إدارة الصـــف بدرجة عالية، وكذلك القدرة على التعامل مع المواقف الصفية المختلفة، ومعالجة المشكلات الصفية التي يتعرض لها المعلم داخل الصف، وبناء قواعد صفية لضبط السلوك الطلابي، فضلًا عن إجادة المعلمين للتعامل مع الطلاب الذين يتّصفون بالجرأة، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الإدارة الصـفية الناجحة تمثل معيارًا في نجاح المعلم في مهامه التدريسيّة، وبالتالي يحرص المعلمون على تحسين قدراتهم على إدارة الصـف لتحقيق غايات وأهداف العملية التعليمية بطريقة جيدة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (العزب، 2021) التي كشفت عن أنّ مجال إدارة الصف جاء في المرتبة الأولى، وتتفق معها في أن موافقة المعلمين على مجال إدارة الصف جاءت بدرجة موافقة عالية.

جاء مجال "**مشـــاركة الطلبة في العملية التعليمية**" في الترتيب الثالث بمتوســـط حســـابي قدره (3.552) وانحراف معياري (0.716)، وتُشير هذه النتيجة إلى أنّ معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأســاســية العليا والثانوية بمديرية جنوب الخليل لديهم قدرة على إدماج الطلبة في العملية التعليمية بدرجة متوسـطة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى الكثافة العددية في الفصـول الدراسـية مما يعيق عملية إشـــراك جميع الطلبة في العملية التعليمية، إضـــافة إلى كثافة منهاج اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية والتي تتطلب من المعلمين وقتًا إضافيًا وجهدًا كبيرًا لتصميم أنشطة تناسب جميع الطلبة وتراعي الفروق الفردية بينهم، فضـــلًا عن زيادة الأعباء التدريســـية على المعلمين وخاصـــة في فترة ما بعد كورونا (العام الدراســـي 2021-2022)، والذي تطلب منهم بذل جهد مضـــاعف لمعالجة الفاقد التعليمي وتدريس المحتوى العلمي الجديد، وبالتالي انعكس ذلك على ممارساتهم في إدماج الطلبة في العملية التعليمية.

### 4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص:

**"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات فاعلية الذات التدريسية لدى معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغيّرات (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليميّة، سنوات الخبرة، التقدير السنوي، دبلوم التربية)؟".**

وحُوِّل السؤال الثاني إلى فرضيات صفرية واختبارها على النحو الآتي:

**الفرضية الصفرية السابعة:** وتنص على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية، تبعًا لمتغير الجنس**".

كشفت النتائج عن أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير الجنس، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العزب، 2021) التي كشفت عن عدم وجود فرق يُعزى إلى جنس المعلم في فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية، ودراسة (الشهري والنعيم، 2020) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغير الجنس، ودراسة (بقيعي، 2016) التي كشفت عن عدم وجود فرق يُعزى لمتغير الجنس في فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن.

وتختلف مع دراسة (هادي، 2019) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أساتذة كلية التربية الأساسية في فاعلية الذات التدريسية لديهم تُعزى للجنس ولصالح الذكور.

**الفرضية الصفرية الثامنة:** وتنص على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي**".

وكشفت النتائج عن أنَّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفريّة.

**الفرضية الصفرية التاسعة:**

وتنصّ على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية، تبعًا لمتغير المرحلة التعليميّة**".

وكشفت النتائج عن أنَّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات فعالية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير المرحلة التعليمية، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أنَّ جميع المعلمين مهما كانت المرحلة التعليمية التي يدرسونها، لديهم نفس الدافعية نحو تحقيق فاعلية الذات التدريسية، وبالتالي جاءت تقديراتهم متقاربة إلى حدٍ ما، وكذلك فإن مجال التدريس في اللغة العربية لا يختلف من مرحلة إلى مرحلة، وخاصة أنّ المرحلة الأساسية العليا والثانوية متقاربتان.

وتتّفق مع دراسة (بقيعي، 2016) التي كشفت عن وجود فرق يُعزى متغيّر المؤهل العلمي في فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن لصالح البكالوريوس.

**الفرضية الصفرية العاشرة:**

وتنص على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة**".

وكشفت النتائج عن أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف سنوات خدمتهم لديهم نفس الاهتمام بعملية التدريس والارتقاء بمستوى طلبتهم في تعلم اللغة العربية، فالمعلم حديث التخرج تكون معرفته ومهارته حديثة، ودرس مقررات لتنمية التفكير لدى الطلبة، والمعلمون الآخرون لديهم سنوات خبرة أكثر، وبالتالي تزيد معرفتهم بطرق التدريس وتوظيف مهارات التفكير الجانبي في عملية التدريس، إضافة إلى أنّ عملية دمج الخبرات عند تعيين المعلمين الجدد مع معلمين ذوي خبرة طويلة يزيد من عملية التفاعل الإيجابي بين المعلمين، وبالتالي تزيد عملية توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى جميع المعلمين، فضلًا عن أنّ الدورات والبرامج التدريبية التي يخضع لها المعلمون لا تُميّز بينهم على أساس سنوات الخبرة.

وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة (العزب، 2021) التي كشفت عن عدم وجود فرق يُعزى إلى سنوات الخبرة في فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية، ودراسة (بقيعي، 2016) التي كشفت عن عدم وجود فرق يُعزى لمتغير سنوات الخبرة في فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن.

وتختلف مع دراسة (الشهري والنعيم، 2020) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًا، تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأكثر.

**الفرضية الصفرية الحادية عشرة:**

وتنصّ على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات فاعليّة الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية، تبعًا لمتغير التقدير السنوي**".

وكشفت النتائج عن أنّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير التقدير السنوي، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين على اختلاف تقديراتهم السنوية لديهم نفس المهام التعليمية المتمثلة في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم والإدارة الصفية، وهذا يعني أن لجميع المعلمين نفس التقديرات حول فاعلية الذات التدريسية، فضلًا عن أن جميع المعلمين لديهم حرص ورغبة الوصول إلى مستوى فاعلية تدريسيّة عالية، وإثبات القدرة على توظيف إستراتيجيات تدريسية حديثة وتُناسِب قدرات ومهارات الطلبة، والقدرة على إدارة وضبط السلوك الصفي بما يحقق أهداف العملية التعليمية.

**الفرضية الصفرية الثانية عشر**ة:

وتنص على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير دبلوم التربية**".

وكشفت النتائج عن أنَّ قيم مستوى الدلالة المحسوبة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، وبناءً على ذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعليّة الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية تبعًا لمتغير دبلوم التربية، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أنّ معلّمي اللغة العربية في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية بمديرية تربية جنوب الخليل الحاصلين على دبلوم التربية وغير الحاصلين، لديهم نفس المهام التدريسية الخاصة بمبحث اللغة العربية، ولديهم نفس الرغبة في تحسين قدرات طلبتهم، إضافة إلى أن المعلمين الذين ليس لديهم دبلوم التربية يحرصون على الاستزادة من النواحي التربوية الحديثة، والتعرف إلى الأساليب التدريسية المناسبة لطبيعة مناهج اللغة العربية، وبالتالي فإن جميع المعلمين لديهم الحرص على تحقيق مستوى فاعلية ذات تدريسية مقبولة، وهذا انعكس على تساوي استجابات المعلمين على استبانة فاعلية الذات التدريسية.

### 5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والذي ينص:

**"هل توجد علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات توظيف التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسيّة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟".**

وحُوِّل السؤال الخامس إلى فرضية صفرية واختبارها على النحو الآتي:

**الفرضية الصفرية الثالثة عشرة:**

وتنص على **"لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات توظيف التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسية لدى معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل".**

وكشفت النتائج عن أنّ قيمة معامل الارتباط بين درجات توظيف التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل بلغت (0.071) عند مستوى الدلالة المحسوبة (0.259)، وهي أكبر من مستوى

الدلالة (0.05)، وبذلك تُقبَل الفرضية الصفرية التي تنصّ على: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين درجات توظيف التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

وتُشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطيّة ضعيفة جدًّا بين توظيف التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسية لدى معلّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، وغير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ فاعلية الذات التدريسية ترتبط بكثير من العوامل ذات العلاقة بعملية التدريس وخاصة فيما يتعلّق بعمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، والتي من ضمنها مهارات التفكير عمومًا ومهارات التفكير الجانبي خصوصًا.

ولم تجد الباحثة أيّ دراسة سابقة تناولت العلاقة بين التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسية لدى المعلمين أو أيّ فئة غيرها.

### 2.5 التّوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدِّراسة من نتائج؛ توصي الباحثة بالآتي:

- ضرورة الاهتمام بتعزيز مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.
- عقد ورشة عمل لتحديد آليات تضمين مهارات التفكير الجانبي في الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية.
- الكشف عن مستوى توظيف مهارات التفكير الجانبي في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم لدروس اللغة العربية.

**المراجع**

**المراجع العربية:**


القرآن الكريم.النحل (44)

القرآن الكريم .ال عمران (191)

ابراهيم، مجدي عزيز. (2007). **التفكير لتطوير الابداع وتنمية الذكاء**. دار عالم الكتب للنشر والتوزيع. القاهرة.

أبو جاد، صالح ونوفل، محمد. (2007). **تعليم التفكير: النظرية والتطبيق**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

أبو لبن، وجيه المرسي ابراهيم. (2016). فاعلية استراتيجية تدريس قائمة على التفكير الجانبي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي. **مجلة القراء والمعرفة**، (176)، 21-70.

أحمد، مصطفى عبد العال. (2012). **تأملات تربوية في تعليم اللغة والتفكير**. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

أحمد، أبو السعود وعزالدين، سحر والعطار، محمد. (2011). **تفكير القبعات الست في العلوم**. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

اسماعيل، بليغ حمدي. 2021. **المرجع في تدريس اللغة العربية (النظرية والتطبيق)**. وكالة الصحافة العربية.

بقيعي، نافز أحمد. (2016). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. **دراسات: العلوم التربوية**، 43(2)، 597-618.

بوبوفا، زبنابيدا وستيرين، يوسف. (2014). **اللغة والتفكير**. ترجمة: تحسين عزيز، المنظمة العربية للترجمة، 6(20)، 229-254.

الترتوري، محمد عوض وجويحان، أغادير عرفات. (2005). **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

جبر، نورهان وجميل، سمية والصاوي، ابراهيم وأبو زيد، لبنى. (2020). **فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير الجانبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمحافظة مطروح**(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة مطروح.

حمزة، ميساء محمد. (2018). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نظرية الإبداع الجاد في تنمية مهارات التفكير الجانبي والأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية. **الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**. (98). 1-52.

خلف الله، مروة محمد، ونصر، مها سلامة. (2020). درجة ممارسة معلمات الرياضيات للمرحلة الإعدادية لمهارات التفكير الجانبي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28(3)، 748-771.

خلف، إبراهيم حمد. (2021). درجة الإحساس بالرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في العراق. **مجلة الدراسات المستدامة**، 3(2).

خوالدة، أكرم صالح. (2015). **اللغة والتفكير الاستدلالي**. دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

دي بونو، ادوارد (2021). **علم نفسك كيف تفكر**. دار نشر نهضة مصر، القاهرة.

دي بونو، ادوارد. (2005). **الابداع الجاد: استخدام قوة التفكير الجانبي لخلق أفكار جديدة**. ترجمة: باسمة النوري. الرياض: مكتبة العبيكان.

الربيعي، أفراح. (2018). التفكير الجانبي وعلاقته بالانهماك التعليمي لدى طلبة الجامعة. **مجلة الآداب:** جامعة بغداد، ملحق، 439 - 462.

سلام، باسم صبري. (2018). أثر استراتيجية المساجلة الحلقية في تدريس الدِّراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير الجانبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية،** 34(2)، 440-489، جامعة اسيوط.

سلمان، علي باقر وهادي، خالد راهي وعليوي، سعد حسن. (2021). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية على وفق معايير الجودة الشاملة. **مجلة العلوم الانسانية،** جامعة بابل، 28(3)، 1-19.

السيد، شيرين محمد. (2017). إستراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) لتنمية مهارات التفكير الجانبي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية(**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة القاهرة.

الشلوي، مريم بنت فراج بن عويض. (2021). درجة ممارسة معلمات الفيزياء بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية لمهارات التفكير الجانبي بمدينة الرياض. **مجلة كلية التربية،** 32(127)، 296-332.

الشهري، شذا والنعيم، فهد. (2020). فاعلية الذات لدي معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمحافظة الأحساء في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل،** 10(38)، 80-115.

الشيشيني، زينب محمد عبد الرؤوف، والسرنجاوى، جيهان عبد الله. (2019). التفكير الجانبي وعلاقته بمهارات اتخاذ القرار لدى عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة كلية التربية،** 74(2)، 477-513.

صافي، حسن عبد الرحيم. (2018). **تقويم برنامج اعداد معلمي اللغة العربية في النحو والصرف.** مركز الكتاب الأكاديمي.

صالح، فاضل زامل، وسعود، قصي عجاج. (2014). التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة. **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية:** جامعة بغداد، (209)، 33-62.

الصالحي، عبدالله بن سليمان. (2009). مقدار التغير في مستوى الفاعلية الذاتية تجاه التدريس لدى طلاب وطالبات التربية الميدانية قبل وبعد التدريب الميداني. **مجلة العلوم العربية والإنسانية،** 2(1)، 141-161.

صومان، أحمد (2010). **أساليب تدريس اللغة العربية**. دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.

عاشـــور، لعور ومراد، بومنقار.(2018). فاعلية الذات لدى المعلمين وعلاقتها بجودة التدريس. **مجلة دراسات وأبحاث**، 9(30)، 226-236.

العباسي، غسق غازي. (2008). أثر برنامج ارشادي في خفض التوتر وتفعيل كفاءة الذات لطلبة كلية التربية(**أطروحة دكتوراه غير منشورة**)، جامعة بغداد.

عبد العزيز، عمرو. (2016). **استراتيجية البنتاجرام لتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات**. مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

عبدالعاطي، إيمان وشـعيب، علي والجمال، حنان. (2022). العلاقة بين فاعلية الذات التدريسـية وبعض المتغيرات النفسية (الرضا الوظيفي والضغوط النفسية والذكاء الانفعالي) لدى معلمي التربية الخاصة. **مجلة كلية التربية:** جامعة المنوفية، 37(1)، 491-530.

عبدالغفار، نهى والمنسـي، محمود والصـواف، منى ويوسـف، ماجي. (2016). التفكير الجانبي وعلاقته بالقدرة على حل المشـكلات لدى طلاب الجامعة. **مجلة البحث العلمي في التربية:** جامعة عين شمس، 1(17)، 1-16.

عبداللاه، ميمي نشأت عبد الرازق. (2021). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التفكير الجانبي. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوي**ة والنفسية، ع 15، ج 4، 911 – 957.

العزاوي، نضال. (2016). **بوصلة التدريس في اللغة العربية**. دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن.

العزب، رحاب أمين مصطفى. (2021). فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بالضغوط المهنية المدركة لدى معلمي الصفوف الاولى بالمرحلة الابتدائية النظام التعليمي الجديد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، ع 70، 257 – 321.

العزب، رحاب. (2021). فاعلية الذات التدريسـية وعلاقتها بالضـغوط المهنية المدركة لدى معلمي الصفوف الاولى بالمرحلة الإبتدائية النظام التعليمي الجديد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، 70، 257-321.

عصر، حسني. (1999). **قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها**، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية.

عكاشة، محمود.(2008). **مبادئ تعليم اللغة العربية(قواعد النطق والكتابة)**. دار النشر للجامعات، مصر.

العنزى، عبدالله. (2021). الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف. **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**، 8(2)، 1-46.

العيداني، عبدالكريم وعبدالحميد، محمد حكمت. (2018). التفكير الجانبي لدى طلبة الجامعة. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**، 43(4)، 319-341.

الغول، منصور. (2009). **مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها**. دار الكتاب الثقافي، الأردن.

قطامي، يوسف. (2014). **المرجع في تعليم التفكير**. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

الكبيسي، عبد الواحد حميد. (2008). أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس الرياضيات على التحصيل والتفكير الجانبي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية**. 34(1)، 243-270.

الكبيسي، عبد الواحد حميد. (2013). **التفكير الجانبي (تدريبات وتطبيقات عملية)**. مركز ديبونو لتعليم التفكير. عمان، الأردن.

الكبيسي، عبد الواحد. (2014). أثر استخدام المفاهيم الكرتونية في التحصيل والتفكير الجانبي لطلبة الأول المتوسط في الرياضيات، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية**، 21(2)، 358-387.

الكندي، زيانة والخنصوري، شيخة وسليمان، فاطمة وأخريات. (2016). **استراتيجيات حديثة في التدريس**. دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر.

مجـاهـد، فـايزة وعبـد الوهـاب، محمـد. (2021). **(التفكير التقويمي مفهومـه – مهـاراتـه – استراتيجيات تدريسه (التطبيقات في مجال تدريس التاريخ**. دار التعليم الجامعي، مصر.

محمـد، علا. (2019). التفكير الجـانبي وعلاقتـه بمســـتوى الطموح والقـدرة على اتخـاذ القرار والتحصـــيل الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بالطفولة المبكرة بالجامعة. **مجلة الطفولة والتربية:** جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال، 11(40)، 17–76.

نوفل، محمد بكر. (2014). **الإبداع الجاد.. مفاهيم وتطبيقات**. مركز ديبونو لتعليم التفكير. عمان.

هادي، ابتسام راضـي. (2019). فاعلية الذات التدريسية لدى أساتذة كلية التربية الأساسية، **مجلة الآداب**، جامعة بغداد. (129). 331–365.

هادي، ابتسام راضـي. (2019). فاعلية الذات التدريسية لدى أساتذة كلية التربية الأساسية. **مجلة الآداب:** جامعة بغداد، (129)، 331–356.

الهنداوي، ياسر. (2012). إدارة المدرسة وإدارة الفصل: أصول نظرية وقضايا معاصرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

## المراجع الأجنبية:


Alkharusi, H., Aldhafri, S., Al-Hosni, K., Al-Busaidi, S., Al-Kharusi, B., Ambusaidi, A. & Alrajhi, M. (2017). Development and Validation of a Scale for Measuring Mathematics Teaching Self-Efficacy for Teachers in the Sultanate of Oman. **International Journal of Instruction**, 10(3), 143-158. https://doi.org/10.12973/iji.2017.10310a

Al-mehsin, S. (2017). Self-Efficacy and Its Relationship with Social Skills and the Quality of Decision-Making among the Students of Prince Sattam Bin Abdul-Aziz University. **International Education Studies**, 10(7), 108–117.

Arul, L. & Amaladoss, X. (2013). Lateral Thinking of Prospective Teachers. **Journal of Educational Reflection**, 1(1), 28-32.

Catalano, A., Asselta, L. & Durkin, A.(2019). Exploring the Relationship between Science Content Knowledge and Science Teaching Self-Efficacy among Elementary Teachers. **IAFOR Journal of Education**,7(1), 57-7

De bono, Edward. (2009). **Lateral Thinking: A Textbook of Creativity**. Penguin UK.

Friedman, a. & kass, efrat. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom organization conceptualization. **Teaching and teacher education**, 18(6), 675-686.

Hoy, A. (2004). what do teachers need to know about sellf efficacy? Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, san diego. **Journal of social and clinical psychology**, 26 (6), 641-658.

Liubashenko, Olesia & Kavytska, Tamara. (2020). Lateral Thinking Techniques In Enhancing Esp Skills. **Ars Linguodidacticae**, 22-31.

MUÑOZ, L. (2010). Access and permanence in quality education Strategies to stimulate creative thinking in students in the area of education for work in the third stage of basic education. A congress so that we all think about the education we want Buenos Aires**,** **República Argentina**, 13(14), 1-19.

Raja, V. (2016). An influence of self-esteem in lateral thinking of student teachers in Tiruchirappalli district. **Indian Streams Research Journal**, 1(1), 1-4.

Sarah K. Clark (2020) Examining the development of teacher self-efficacy beliefs to teach reading and to attend to issues of diversity in elementary schools, **Teacher Development**, 24(2), 127-142, DOI: 10.1080/13664530.2020.1725102

Sloane, p. (2006). **The Leader's Guide to Lateral Thinking Skills: Unlocking the Creativity.** Kogan page, London and Philadelphia.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, 17(7), 783-805.

Yazgan, A. (2021). Investigation of the Relationship between Pre-service Teachers' Lateral Thinking Levels and Problem-Solving Skills **Journal of Theoretical Educational Science**. https://doi.org/10.30831/akukeg.793247

Yıldız, E. & Ürün Arıcı, N. (2021). An investigation of pre-service Science teachers' self-efficacy beliefs towards teaching and their teaching skills. **International Online Journal of Education and Teaching** (IOJET), 8(2). 588-603.

Zuya, H., Kwalat, S. & Attah, B. (2016). Pre-Service Teachers' Mathematics Self-Efficacy and Mathematics Teaching Self-Efficacy. **Journal of Education and Practice**, 7(14), 93-98.

# الملاحق

## ملحق رقم (1): الاستبانة بصورتها النهائية

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "واقع توظيف معلمي اللغة العربية في مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية"، وهو متطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس. ولتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بعد الاطلاع على الأدب التربوي ذا الصلة ببناء الاستبانة. وذلك استكمالا لمتطلبات الحص ول على درجة الماجستير في تخصص اساليب تد ريس اللغة العربية من جامعة القدس ارجو منكم التكرم بالإجابة عن جميع فق رات الاستبانة.

****شاكرة حسن تعاونكم****

**الباحثة: تهاني مثقال عبد الحميد شحاتيت**

**الدكتور المشرف: محمد شاهين**

**القسم الأول: البيانات الشخصية:**

**الرجاء وضع اشارة ( ) في المربع امام الاجابة التي تنطبق عليك:**

1- **الجنس:** ذكر أنثى

2- **المؤهل العلم ي:** بكالوريوس د ارسات عليا

3- **المرحلة:** الأساسية العليا المرحلة الثانوية

4- **سنوات الخبرة:** اقل من 5 سنوات 5- اقل من 10 سنوات

10- اقل من 15 سنة 15 سنة فأكثر

5- **التقدير السنوي:** امتياز ممتاز جيد جداً

جيد مقبول

6- **دبلوم تربية:** نعم لا

## القسم الثاني: توظيف مهارات التفكير الجانبي

يرجى وضع إشارة (/) أمام العبارة التي ترونها مناسبة.

| # | الفقرة | موافق بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدًا |
| **مهارة توليد إدراكات جديدة** | | | | | | |
| 1 | أوجِّه الطلبة نحو التعرّف إلى الأفكار الجديدة الواردة في الموقف التعليمي. | | | | | |
| 2 | أُقدِّم أفكارًا متنوِّعة لمساعدة الطلبة في الوصول إلى خبرات جديدة. | | | | | |
| 3 | أشجِّع الطلبة على التعبير عن الأفكار بصياغات مختلفة. | | | | | |
| 4 | أطلب من الطلبة تقويم الأفكار والمعلومات التي يتلقّونها. | | | | | |
| 5 | أوجّه الطلبة لتوظيف الخبرات السابقة في توليد الأفكار الجديدة. | | | | | |
| 6 | أوجّه الطلبة إلى التعمّق والتوصّل إلى علاقات جديدة بين مكوِّنات المحتوى التعليمي. | | | | | |
| 7 | أشجّع الطلبة على تنظيم أفكارهم في سياقات جديدة. | | | | | |
| 8 | أتقبَّل الأفكار التي يطرحها الطلبة برحابة صدر. | | | | | |
| 9 | أثير دافعيّة الطلبة نحو تقديم تفسيرات بديلة مبتكرة للأفكار والمواقف. | | | | | |
| **مهارة توليد مفاهيم جديدة** | | | | | | |
| 10 | أساعد الطّلبة في اكتشاف خصائص المفاهيم الجديدة. | | | | | |
| 11 | أشجّع الطلبة على تكوين صور ذهنية للمفاهيم الجديدة. | | | | | |
| 12 | أطلب من الطّلبة استخلاص مفاهيم ومصطلحات جديدة تنتمي للمحتوى التعليمي. | | | | | |

| # | الفقرة | موافق بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدًا |
| 13 | أوجّه الطلبة إلى اشتقاق مفهوم ما في اللغة العربية للانطلاق إلى مفاهيم أخرى. | | | | | |
| 14 | أساعد الطلاب في التمييز بين المفاهيم الجديدة من خلال خصائص كلّ مفهوم. | | | | | |
| 15 | أوجّه الطلبة نحو التعبير عن المفاهيم الجديدة بصورة مختلفة. | | | | | |
| 16 | تشجيع الطلبة على توليد مفاهيم جديدة مرتبطة بموضوع ما. | | | | | |
| 17 | أوظِّف الأسئلة السابرة في المناقشات الصفيّة. | | | | | |
| | **مهارة توليد الأفكار** | | | | | |
| 18 | أوظِّف إستراتيجيات جديدة في التدريس لتوليد أفكار جديدة من قبل الطلبة. | | | | | |
| 19 | أوجِّه الطلاب للتفكير في عناصر خارج المشكلة، لكنّها ذات صلة بها لتوليد أفكار جديدة. | | | | | |
| 20 | أوجّه الطلاب لتقديم المزيد من الأفكار الرئيسة الجديدة الداعمة للفكرة العامة. | | | | | |
| 21 | أساعد الطلاب في توسيع الفكرة الرئيسة باقتراح عدد من الأفكار الفرعيّة. | | | | | |
| 22 | أوجّه الطلبة لإعادة تشكيل الأفكار ودمجها وصياغتها بلغتهم الخاصة. | | | | | |
| 23 | أساعد الطلبة في تقديم أدلة ومسوغات جديدة بطريقة غير مألوفة للأفكار والآراء المطروحة. | | | | | |
| 24 | أدمج الطلبة في مواقف تعليمية تستدعي روح التحدي لديهم. | | | | | |
| 25 | أشجّع الطلبة على استنتاج المعاني الصحيحة من الافكار الخاطئة. | | | | | |
| 26 | أقدّم أنشطة للطلبة تُشجّعهم على النظر في المحتوى التعليمي من زوايا متعددة. | | | | | |
| | **مهارة توليد بدائل جديدة** | | | | | |

| # | الفقرة | موافق بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدًا |
| 27 | أطلب من الطلبة تقديم أمثلة متعددة على القواعد اللغويّة. | | | | | |
| 28 | أوجّه الطلبة لمناقشة البدائل التي يطرحونها لحل مشكلة ما واختيار أفضلها. | | | | | |
| 29 | أعزّز لدى الطلبة المشاركة في الحوار والنقاش حول بدائل حلول مشكلة ما. | | | | | |
| 30 | أطلب من الطلبة وصف الأفكار والعلاقات والمواقف بمفردات تنسجم معها. | | | | | |
| 31 | أطلب من الطلبة استنتاج معاني ضمنية جديدة خارج المعاني السطحية للأفكار. | | | | | |
| 32 | أضع الطلبة في مواقف تعزز لديهم القدرة على تبويب الأفكار وفقًا لمعايير معينة. | | | | | |
| | **مهارة توليد ابداعات جديدة** | | | | | |
| 33 | أوجّه الطلبة لتنظيم الأفكار بطرق مختلفة في بناء لغويّ جديد. | | | | | |
| 34 | أساعد الطلبة في توظيف حلّ المشكلات في تقديم حلول إبداعية للمواقف التي يواجهونها. | | | | | |
| 35 | أُنمّي لدى الطلبة القدرة على التخيُّل للوصول إلى حلِّ المشكلات. | | | | | |
| 36 | أشجّع الطلبة على توليد أفكار إبداعية تتميز بالأصالة. | | | | | |
| 37 | أوظِّف إستراتيجية العصف الذهني لتشجيع الطلاب على تقديم أفكار جماعية غير مألوفة. | | | | | |
| 38 | أساعد الطلاب في الدمج بين الأفكار المطروحة للوصول إلى أفكار جديدة. | | | | | |
| 39 | أناقش الطلبة في الأفكار المطروحة لتوضيحها وتقييمها وتحديد مدى جدواها في حلِّ مشكلة ما. | | | | | |

| # | الفقرة | موافق بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدًا |
| 40 | أتجنَّب الممارسات التي تعيق مظاهر التفكير الإبداعي لدى الطلبة. | | | | | |
| 41 | أحرص على تحرير الطلبة من مظاهر القلق أو الخوف لاستنهاض قدراتهم الإبداعيّة. | | | | | |
| 42 | أطرح أسئلة تتحدّى تفكير الطلبة لإثارة حماسهم نحو الإبداع | | | | | |

## القسم الثالث: فاعلية الذات التدريسية

يرجى وضع إشارة (/) أمام العبارة التي ترونها مناسبة.

| # | الفقرة | موافق بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدًا |
| | **استراتيجيات التدريس** | | | | | |
| 1 | يمكنني توظيف إستراتيجيات متنوّعة لتقويم تحصيل الطلبة. | | | | | |
| 2 | لديّ القدرة على تقديم أمثلة وتوضيحات بديلة عندما يواجه الطلبة صعوبة في فهم موضوع ما. | | | | | |
| 3 | قادر على طرح أسئلة صفيّة مناسبة للطلبة. | | | | | |
| 4 | متمكّن من تطبيق إستراتيجيات تدريسيّة متنوّعة داخل الغرفة الصَّفيَّة. | | | | | |
| 5 | أُحسِن الإجابة عن أسئلة الطلبة الصعبة التي يطرحونها. | | | | | |
| 6 | أستطيع تكييف إجراءاتي التدريسية بما يستجيب للاحتياجات الفرديّة للطلبة. | | | | | |
| 7 | أمتلك القدرة على كشف مدى استيعاب الطلبة لما درسوه. | | | | | |

| # | الفقرة | موافق بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدًا |
| 8 | قادر على تقديم فرص من التحديات تلبّي قدرات الطلبة الموهوبين. | | | | | |
| | **إدارة الصف** | | | | | |
| 9 | يمكنني ضبط السلوك الفوضوي للطلبة داخل الغرفة الصفيّة. | | | | | |
| 10 | يمكنني استخدام التدابير كافة التي تحقق التزام الطلبة بالقواعد والقوانين الصفيّة. | | | | | |
| 11 | متمكِّن من القيام بما يلزم لضبط سلوك الطالب الفوضوي. | | | | | |
| 12 | قادر على بناء قواعد للنظام الصفي تتناسب مع فئات الطلاب المختلفة. | | | | | |
| 13 | متمكِّن من تطبيق إجراءات صفيّة تحول دون إفساد الطلاب المشاغبين للحصة. | | | | | |
| 14 | أجيد التَّعامل مع تحديات الطلاب الذين يتصفون بالجُرأة. | | | | | |
| 15 | يمكنني بناء توقّعات واضحة عن سلوكيات الطلبة. | | | | | |
| 16 | لديّ القدرة على تحديد إجراءات تتضمن استمرارية تنفيذ الطلبة للأنشطة بسلاسة. | | | | | |
| | **مشاركة الطلبة في العملية التعليمية** | | | | | |
| 17 | أبذل قصارى جهدي لجعل الطلبة يُؤمنون أن بإمكانهم أداء الواجبات المدرسية بشكل أفضل. | | | | | |
| 18 | أسعى لمساعدة الطلبة في تقدير أهميّة التعلّم. | | | | | |
| 19 | يمكنني بذل المزيد من الجهد لتحفيز الطلبة الذين يُظهِرون القليل من الاهتمام بالأعمال المدرسيّة. | | | | | |
| 20 | يمكنني مساعدة أولياء أمور الطلبة في تحسين مستويات أداء أبنائهم في المدرسة. | | | | | |

| # | الفقرة | موافق بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدًا | كبيرة | متوسطة | منخفضة | منخفضة جدًا |
| 21 | أبذل المزيد من الجهد لتحسين فهم الطلبة الذين لم يحالفهم النجاح. | | | | | |
| 22 | متمكِّن من مساعدة الطلبة في ممارسة التفكير الناقد. | | | | | |
| 23 | أبذل جهدًا في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة. | | | | | |
| 24 | متمكِّن من دمج الطلبة صعبي المِراس في العملية التعليميّة. | | | | | |

**ملحق رقم (2): قائمة السادة المحكمين**

| الاسم | المؤهل العلمي | مكان العمل |
|---|---|---|
| أ.د نبيل الجندي | دكتوراه علم النفس | جامعة الخليل |
| أ.د عفيف زيدان | دكتوراه المناهج وطرق التدريس | جامعة القدس |
| أ.د عادل ريان | دكتوراه فلسفة التربية | جامعة القدس المفتوحة |
| أ.د حسن مسالمة | دكتوراه أساليب تدريس التربية الإسلامية | جامعة القدس المفتوحة |
| د. محسن عدس | دكتوراه المناهج وطرق التدريس | جامعة القدس |
| د. خالد كتلو | دكتوراه القياس والتقويم | جامعة القدس المفتوحة |
| د. فريال عمرو | دكتوراه الإدارة التربوية | جامعة القدس المفتوحة |
| د. نافذ مسالمة | ماجستير أساليب تدريس عامة | جامعة القدس المفتوحة |
| أ. ميسر خلاف | ماجستير أساليب تدريس اللغة العربية | مدرسة بنات دورا الثانوية |
| أ. سعيد دراويش | ماجستير أساليب تدريس اللغة العربية | الحسين الثانوية |
| أ. سارة حسين سراحنة | ماجستير اللغة العربية وآدابها | جامعة القدس المفتوحة |

## ملحق رقم (3): كتاب تسهيل مهمة باحث


جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences


التاريخ: 2022/5/28

**حضرة السادة مركز البحث والتطوير المحترمين**

**وزارة التربية والتعليم ،،**

**الموضوع : تسهيل مهمة**

**تحية طيبة وبعد،،**

**تقوم الطالبة: تهاني مثقال عبد الحميد الشحاتيت ورقمها الجامعي (22012376) بإجراء دراسة بعنوان:**

**" واقع توظيف معلمي اللغة العربية في مديرية تربية جنوب الخليل لمهارات التفكير الجانبي في التدريس وعلاقته بفاعلية الذات التدريسة "**

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

**شاكرين لكم حسن تعاونكم**

**د. محسن عدس**
**منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس**

نسخة/د.ع
نسخة/الملف

## فهرس الجداول


| رقم الجدول | عنوان الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1.2 | الفروقات الجوهريّة بين صاحب التفكير التقليدي وصاحب التفكير الجانبي. | 19 |
| 1.3 | توزيع أفراد عيّنة الدِّراسة. | 39 |
| 2.3 | معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة | 41 |
| 3.3 | معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة | 41 |
| 4.3 | معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها باستخدام ألفا كرونباخ. | 42 |
| 5.3 | مفتاح تصحيح الاستبانة. | 43 |
| 6.3 | معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة. | 43 |
| 7.3 | معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة. | 44 |
| 8.3 | معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها باستخدام ألفا كرونباخ. | 44 |
| 9.3 | مفتاح تحليل نتائج الدراسة. | 46 |
| 1.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عيّنة الدِّراسة لمجالات استبانة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل. | 48 |
| 2.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجال توليد إدراكات جديدة. | 49 |
| 3.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجال توليد مفاهيم جديدة. | 50 |
| 4.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجال توليد أفكار جديدة. | 52 |
| 5.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجال توليد بدائل جديدة. | 53 |
| 6.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجال توليد إبداعات جديدة. | 55 |

| رقم الجدول | عنوان الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 7.4 | نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير الجنس | 57 |
| 8.4 | نتائج اختبار "ت" للعيّنات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي. | 58 |
| 9.4 | نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير المرحلة التعليميّة. | 60 |
| 10.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. | 62 |
| 11.4 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. | 63 |
| 12.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغيّر التقدير السنوي | 65 |
| 13.4 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير التقدير السنوي. | 67 |
| 14.4 | نتائج اختبار "ت" للعيّنات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لدرجة توظيف مهارات التفكير الجانبي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير دبلوم التربية. | 69 |
| 15.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجالات استبانة مستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل. | 70 |
| 16.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة على مجال إستراتيجيات التدريس. | 71 |
| 17.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجال إدارة الصف. | 73 |

| رقم الجدول | عنوان الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 18.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدِّراسة لمجال مشاركة الطلبة في العملية التعليمية. | 74 |
| 19.4 | نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير الجنس. | 76 |
| 20.4 | نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغيّر المؤهل العلمي. | 77 |
| 21.4 | نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير المرحلة التعليميّة. | 78 |
| 22.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. | 79 |
| 23.4 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. | 80 |
| 24.4 | المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير التقدير السنوي. | 81 |
| 25.4 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، تبعًا لمتغير التقدير السّنوي. | 82 |
| 26.4 | نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة لمستوى فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعًا لمتغير دبلوم التربية. | 83 |
| 27.4 | معامل الارتباط بين درجات توظيف التفكير الجانبي وفاعلية الذات التدريسيّة لدى معلِّمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل. | 84 |
| | | |

## فهرس الملاحق


| رقم الملحق | عنوان الملحق | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | النسخة النهائية من الاستبانة. | 110 |
| 2 | قائمة بأسماء السادة المحكمين. | 118 |
| 3 | صورة عن كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم. | 119 |

## فهرس المحتويات


**إقرار**..... أ

**الشُّكر والتَّقدير** ..... ب

**ملخّص الدِّراسة** ..... ت

**Abstract**..... ث

**الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها**

1.1 المُقدِّمة ..... 1

2.1 مشكلة الدِّراسة ..... 5

3.1 أسئلة الدِّراسة ..... 6

4.1 فرضيّات الدِّراسة ..... 7

5.1 أهداف الدِّراسة ..... 9

6.1 أهمية الدِّراسة ..... 10

7.1 حدود الدِّراسة ..... 11

8.1 مصطلحات الدِّراسة ..... 11

**الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة**

1.2 الإطار النّظري..... 13

1.1.2 مقدِّمة ..... 13

2.1.2 التفكير الجانبي ..... 16

3.1.2 فاعلية الذات التدريسية ..... 23

2.2 الدِّراسات السابقة ..... 28
1.2.2 الدِّراسات السابقة التي تناولت متغيّر التفكير الجانبي..... 28
2.2.2 الدِّراسات السابقة التي تناولت متغيِّر فاعلية الذات التدريسيّة ..... 32
3.2.2 تعقيب على الدِّراسات السابقة ..... 36

**الفصل الثالث: إجراءات الدراسة**

1.3 منهج الدِّراسة ..... 38
2.3 مجتمع الدِّراسة ..... 38
3.3 عينة الدِّراسة ..... 39
4.3 أدوات الدِّراسة ..... 40
1.4.3 استبانة مهارات التفكير الجانبي..... 20
2.4.3 مقياس فاعلية الذات التدريسية ..... 45
5.3 إجراءات الدراسة ..... 45
6.3 متغيرات الدِّراسة ..... 46
7.3 المعالجة الإحصائية ..... 47

**الفصل الرابع: نتائج الدراسة**

1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول ..... 56
2.4 النتائج المتعلِّقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ..... 70
3.4 النّتائج المتعلِّقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ..... 75
4.4 النتائج المتعلِّقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ..... 83
5.4 النتائج المتعلّقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الخامس ..... 85

**الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات**

1.5 مناقشة النتائج ..... 85

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول ..... 89
2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ..... 94
3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ..... 96
4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ..... 100
5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الخامس ..... 101
2.5 التّوصيات ..... 101

**المراجع**

أولًا: المراجع العربية ..... 102
ثانيًا: المراجع الأجنبية ..... 108

**الملاحق** ..... 101
**فهرس الجداول** ..... 120
**فهرس الملاحق** ..... 123
**فهرس المحتويات** ..... 124