عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

# اتجاهات معلّمي المرحلةِ الأساسيَّةِ (1-4) نحو استخدام القصةِ التَّربويَّةِ وعلاقتِها بتوظيفِهم للتكنولوجيّا في التَّدريس

ولاء محمد أحمد إسماعيل

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1445 هـ / 2024 م

# اتجاهات معلّمي المرحلةِ الأساسيَّةِ (1-4) نحو استِخدام القصةِ التَّربويَّةِ وعلاقتِها بتوظيفِهم للتكنولوجيّا في التَّدريس


**إعداد:**

**ولاء محمد أحمد إسماعيل**

**بكالوريوس اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها- جامعة القدس المفتوحة- فلسطين**


**المشرف: د. سعاد فضل العبد**

**قدمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التّدريس-عمادة الدّراسات العليا – كلية العلوم التربوية- جامعة القدس**

1445 هـ / 2024 م

**جامعة القدس**

**عمادة الدراسات العليا**

**برنامج أساليب التدريس**

## إجازة الرسالة

**اتجاهات معلّمي المرحلةِ الأساسيَّةِ (1-4) نحو استخدام القصةِ التَّربويَّةِ وعلاقتِها بتوظيفِهم للتكنولوجيّا في التَّدريس**

**اسم الطالبة: ولاء محمد أحمد إسماعيل**

**الرقم الجامعي:** 22112382

**المشرفة: د. سعاد فضل العبد**

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 9 /2024/1م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1- رئيس لجنة المناقشة: د. سعاد فضل العبد التوقيع:

2- ممتحناً داخلياً : د. أشرف أبو خيران التوقيع:

3- ممتحناً خارجياً : د. بعاد الخالص التوقيع:

**القدس – فلسطين**

1445 هـ / 2024 م

# الإهداء

إلى مَن بَلغَ الرّسالةِ وأدّى الأمانة... إلى مَن لأجلِهِ تُقبَلُ الشَّفاعةِ.... إلى نَبّي الرَّحمةِ

**سَيَّدُنا وحَبيبُنا محمد** ﷺ

إلى من يَستَوطِنَ في أعماق قَلبي...إلى مَأواي وَأماني.... إلى مَن أفديهِ بِروحِي وَدَمِي

**وَطَني الغالي "فلسطين"**

إلى مَن عَلَّماني أنَّهُ لا مَحالَ.... فَقَرّبا مِن عَيني ما استَحال.. وصار جَميلَهُما لا يُحصى

فَكَيفَ تُحصى حَبَّاتُ الرّمال؟

**أبي وَ أُمي**

إلى نُجومِي في دَربي... إلى مَصدَرِ ارتقائي وفَخري... إلى ما بَرحت أَستقي مِنهُم قوتي وطاقتي

**إِخوتي وَأخواتي**

إلى مَن سانَدوني في خُطاي المُتَعَثِرة.. وَأزاحوا عَنّي كُلَّ مِحنَةٍ ومَشَقةٍ..... فكانوا لي نِعمَ الإخوة أصدقَائي وأخصُّ بالذّكرِ

صَديقتي **الغالِية ألاء عطا الله** والصَّديقان العَزيزانِ **شادي زهور وأحمد فتحي**

إلى مَن كان وجُودَهم سِرَّ سعادَتي.. وشاركوني نَجاحاتي.. وكانوا دعماً في تَحقيق طُموحاتي

**أَهلي وأَحبَّتي**

الباحثة: ولاء مُحمد أحمد إسماعيل

**إقرار:**

أقرّ أنا معدّة الرّسالة بأنها قدّمَت لجامعة القدس، استكمالاً لنيل درجة الماجستير، وأنها جاءت نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه أينما ورد، وأن هذه الرّسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة عليا في أيّ جامعة، أو معهد آخر.

الاسم: ولاء محمد أحمد إسماعيل

التوقيع:

التاريخ: 1/9 / 2024

# الشُّكرُ والتَّقدير

الحَمدُ لله حتّى يَبلُغَ الحمدَ مُنتهاه، الحَمدُ لله الذّي بِنعمَتِهِ تَتِمُ الصَّالحاتِ، وبِفَضلِهِ تَتَنزّلُ الخيراتِ والبَركات، وَبتوفيقهِ تَتَحَقَّقُ المَقاصِدَ وَالغايات الحَمدُ لله الذي أعانَ ويسَّر، وَأَمَدَّني بِتَوفِيقه لإتمامِ هذا العَمَل، وَالصَّلاةِ وَالسَّلامِ على خَيرِ الأنام سَيدِنا مُحَمَّدٍ ﷺ وعَلى آلِهِ وصَحبِهِ الأَطهارِ الكِرام.

تَعجزُ الكَلماتُ عَن التَعبيرِ عَن عظيمِ شُكري، وَتَقديري لِكُلِ يَدٍ سَاهمَت في إتمامِ هذا العَمل، ولا يسَعني إلّا أن أتَقَدم بأسمَى آياتِ الشُّكرِ وَالتّقديرِ العميق **للدُّكتورَة الفاضِلَةِ سُعاد العبد**، فَكانَ مِن حُسنِ الحَظ وتوفيق الله أنَنّي حَظيتُ بإشرافِها على رِسالَتي، فكانَت أُماً حَانِيَةً وسراجاً منيراً أنارَ عتمةَ رحلتي أثناءَ عملي، حقاً لا يسعني إلا أن أنحني إجلالاً وتقديراً وعرفاناً، جادت فأوسعت، وأعطَت فأفاضت، وَوَجَّهت فَأحسنت. فأدامَها الله فَخراً وعِزاً وَجَزَاها عَنا خَير الجَزاء.

كَما أنّهُ مِن دَواعي سُروري أن يَتَفضّل كلٌ من **د. أشرف أبو خيران ود. بعاد الخالص** بالمُوافَقَة على مُناقَشةِ رِسالتي، وَإثرائِها بآرائِهما النَّيرَةِ ومُقترحاتِهما البَنَّاءةِ، والشُّكر مُوصول إلى **جامعةِ القدس** وَإلى **أسرةِ كُليَّةِ العُلومِ التَّربَويَّةِ**، وَأَخصُّ بالذّكر **د. إيناس ناصر** أُرجوانَةَ الأدبِ الرَّفيعِ، والعطاءِ الوفير، والخُلقِ القويم، الذّي نَهلنا مِنه مَعنى الإنسانيَّةِ، وَأخلاقياتِ مِهنَةِ التَّعليمِ، حقاً تَعجزُ الكلماتُ عن الوفاء، أدامَ الله عِزّها وعَطَاءها ونفع بعلمها فَكُانت خَيرُ نموذجاً ومعلماً يُقتَدَى به. كَمَا لا يَفُوتني أَن أَتَقَدَّمُ بالشُّكرِ **للسَّادةِ المُحكّمين والمُعَلمين** الذينَ مَنَحوني مِن وَقتِهِم. إِليكُم جَميعاً أُقدّم ثَمَرةَ جُهديَ المتواضِعَ، حَفِظَكم الله وَجَزاكُم خَير الجَزاء، راجياً مِن الله أن يكونَ خالصاً لِوجهِهِ الكريم، وَأن يَجعَلهُ في ميزانِ حَسَناتِكُم لِيومَ الدين، وآخر دعوانا أن الحَمدُ لله رَبّ العالمين.

الباحثة: ولاء محمد إسماعيل

## الملخص

هَدفت هذه الدّراسةُ التَعرف إلى اتِجاهاتِ معلمي المرحلةِ الأساسيّة (1–4) نحو استخدام القصة التَّربويَّة وعلاقتها بِتوظيفهم للتكنولوجيّا في التَّدريس. واستُخدم المَنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت الدّراسة في الفصلِ الثّاني للعام الدّراسي 2023/2022م، على عَينةٍ طبقيّةٍ عشوائية ، وتكونت من (118) معلماً، وباستخدام أداتي قياس، تم توزيعهم الكترونياً: الأداة الأولى كانت لقياسِ اتجاهات المُعلمين نحو استخدام القصة التَّربويَّة، أما الأداة الثّانية فكانت لقياسِ درجة توظيفِ المُعلمين للتكنولوجيّا في التَّدريس، وقد تم التَحقق من صدِقهما وثباتهما، فكانت قيمة مُعامل الثبات للأداة الأولى (0.967) وللأداة الثانية (0.948).

وكان من أبرز نتائج الدّراسة أنّ اتجاهات المعلمِين نحو استخدام القصة التَّربويَّة جاءت بِدرجةٍ مُرتفعةٍ جداً، بمتوسطٍ حسابي (4.32)، وأنّ درجة توظيفهم للتكنولوجيّا في التَّدريس جاءت بدرجةٍ مُرتفعة، بمتوسطٍ حسابي (4.10)، كما وأظهرت النّتائج عَدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المُتوسّطات الحسابية لاتجاهات المعلمين نحو استخدام القصَّة التَّربويَّة تبعاً لمتغيري (الجنس وسنوات الخبرة)، بينما أظهرت وجود فروقاً تبعاً لِمتغير المُؤهل العلمي ولِصالح المُؤهل العلمي (ماجستير فأعلى)، وفروقاً تبعاً لمُتغير التخصص ولصالح تخصص (العلوم الإنسانية). وأظهرت النّتائج عَدم وجود فُروق ذات دَلالة احصائية بين المُتوسّطات الحِسابية لدرجةِ توظيف المعلمين للتكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمتغيري (الجنس وسنوات الخبرة)، بينما أظهرت وجود فروقاً تبعاً لمُتغير المُؤهل العِلمي ولِصالح المُؤهل العلمي (ماجستير فأعلى)، وفروقاً تبعاً لمُتغير التخصص ولِصالح (العلوم الإنسانية). وأظهرت النّتائج أيضاً وجود علاقة طردية مُتوسطة بين اتِجاهات المُعلمين نَحو استخدام القصة التَّربويَّة وتَوظيف التكنولوجيّا في التَّدريس. وفي ضوء هذه النَتائج توصي الدّراسة باستخدامِ أسلوب

القصَّة في التَّدريس؛ لما لها من دَور واضحٍ في تَحسينِ ونجاح العَلمية التعليمية، والاهتمام بإشراك المُعلمين في دَوراتٍ تدريبيةٍ تُساهمُ في زيادةِ فعاليةِ استخدام القصَّة في التَّدريس، وتَزويد المَدارس الأساسيّة بأدواتِ التكنولوجيا الحديثة والتحديث المستمر لها.

**الكلمات المفتاحية: اتجاهات، المرحلة الأساسيّة، القصة التَّربوية، تكنولوجيا التعليم.**

# The Basic Stage (4-1) Teachers' Attitudes towards the Use of Storytelling in Relation to their Use of Technology in Teaching

**Prepared By: Walaa Mohammed Ahmad Ismail**

**Supervised by: Dr. Saud Al-Abed**

## Abstract:

The study aimed to find out (4-1) stage teachers' attitudes towards the use of storytelling in relation to their use of technology in teaching. The descriptive correlational approach was used in this study. The study was applied to a random stratified sample, which included (118) teachers from both genders during the second semester of 2022/2023. The researcher used two measuring instruments that had been distributed online. the first instrument was to measure teachers' attitudes towards the use of storytelling. The second was to measure the degree of use of technology in teaching by teachers. The instruments' validity and stability were both verified. The stability coefficient of the first instrument is (0.967) and the second instrument is (0.948). The results revealed that teachers' perceptions towards the use of storytelling in teaching are high; with an average of (4.32). In addition, the research found that the degree of using technology in teaching by teachers is high; with an average of (4.10). The results revealed that there are no statistically significant differences in teachers' attitudes towards the use of storytelling in teaching attributed to the variables of gender and years of experience and there are differences attributed to qualification, especially (Master's degree or higher) and Humanities Branch. The results also revealed that there are no statistically significant differences in the degree of the use of technology in teaching attributed to qualification, especially (Master's degree or higher) and there are no differences attributed to specialization, especially in the Humanities Branch. In addition, it found a positive correlation between teachers' attitudes towards the use of storytelling in teaching and the degree of the use of

technology in teaching by teachers. In light of these results, the study recommended using "storytelling "in teaching as it is so crucial for the educational process to be successful, holding constant training courses for teachers to make the "storytelling " method more effective, and providing primary schools with modern technology to be used in teaching.

**Key words: attitudes, basic stage (1-4), storytelling, educational technology.**

# الفصل الأوّل: مشكلة الدّراسة وأهميّتها

**المُقدمة**

**مُشكلة الدّراسة**

**أهداف الدّراسة**

**أسئلة الدّراسة**

**فرضيّات الدّراسة**

**أهميّة الدّراسة**

**حدود الدّراسة ومحدداتها**

**مصطلحات الدّراسة**

## الفصل الأول:

---

## مُشكلة الدّراسة وأهميّتها:

### 1.1 المُقدمة

يعتبر الاهتمام بمرحلةِ الطفولةِ من أهم معايير تطورِ المجتمع وتقدمهِ، والعنايةُ بالطفولةِ تَعني العنايةَ بمستقبل الإنسانيةِ وازدهارِها، لذلك وجب علينا الاهتمامَ والاعتناء بالطفل ليشبَ على القيمِ والمبادئ النبيلة، ولضمان بناءِ جيل المستقبل المأمول.

فمرحلة الطفولة هي مرحلةٌ أساسيةٌ وضروريةٌ في حياةِ الإنسان، ففيها يكتسبُ أنماطاً وسلوكياتٍ متعددة، ويتعلمُ مختلفَ العاداتِ والتقاليدَ الخاصةِ بمجتمعه، ففي هذه المرحلة يتم تشكيلُ الطفل حسب الصورةِ التي تقدمُها البيئةُ المجتمعية، والتربويةُ، والتعليميةُ له (عبد العظيم, 2016).

وتعدُ المدرسةُ الأساسيةُ أولَ مؤسسةٍ تعليميةٍ يذهبُ إليها الطفلُ، ففيها تُغرسُ البذورُ الأولى لمقدماتِ وملامحِ شخصيتهِ المستقبلية، ويتحددُ فيها مسارُهُ عقلياً، وحركياً، واجتماعياً، وانفعاليا. وتتشكلُ فيها الكثيرُ مِن اتجاهاتهِ واستعداداتهِ، وفيها يمرُ بخطوةِ الإعدادِ والتنشئةِ التي تُكسبُهُ الخصائصَ اللازمةَ لتوليهِ مسؤولياتِ المواطنِ الصالحِ في مجتمعه. لذلك تعدُ المدرسةُ الأساسيّةُ أكثرَ خطورةٍ وأشدَ صعوبةٍ من المدارسِ التاليةِ لها، وليس أبلغَ من العبارةِ التي تصفُ المرحلةَ الأساسيّةَ بأنها صانعةُ المستقبل. وتعودُ أهميةُ هذهِ المرحلة أنها الأساسُ في تكوينِ شخصيةِ الطفل (محمد وآخرون، 2020).

كما وتُعد المرحلةُ الأساسيةُ الحلقةَ الأولى من حلقاتِ التعليم، وهي حجرُ الأساسِ الذي تستندُ إليه باقي المراحلِ التعليمية الأخرى، والقاعدةُ الرئيسةُ التي سيُبنى عليها التعليمُ اللاحق، ففيها يكتسبُ

الطفل المهاراتِ الأساسيةَ والمتنوعةَ، ولأهمية هذه المرحلةِ فقد حظيت بأهميةٍ ومكانةٍ كبيرةٍ في الدول المتقدمةِ (العبد، 2020).

ومن مؤشراتِ العظمةِ وازدهارِ الدولِ، التقدمُ العلميُ والتكنولوجيُ. إذ تقاسُ قوةُ الدولِ بمقدارِ تفوقها العلمي والتّكنولوجي. ومن هذا المنطلق أصبحَ العلمُ وتقنياتهُ من الأمورِ اللازمةِ والضروريةِ لحياةِ كلِ فردٍ لمواكبةِ عصره. وهذا يضعُ على عاتق التربيةِ العلميةِ مسؤوليةَ إعدادِ الطلبةِ المثقفينَ علمياً، المتسلحين تكنولوجياً، الذين يمتلكونَ قدراً عالياً من المعرفةِ والوعيِّ العلمي في شتى مجالاتِ الحياة، ليتمكنَ من اتخاذِ القرارِ المناسب، ويتحدى كل ما يواجهه من مشكلات في مُجتمع دائم التغير والتطور(العبودى وآخرون، 2018).

ويعتبرُ المعلمُ حجرَ الأساسِ في العمليةِ التعليمية، والعنصرَ الفعالَ فيها، لذلك فإن أيَّ عمليةِ تغييرٍ أو تطويرٍ في العمليةِ التعليميةِ يجبُ أن تبدأ بالمعلم، ولا يوجدُ تربيةٌ جيدةٌ بدونِ معلمٍ جيد؛ فمستقبلُ التربيةِ في مجتمعنا مرهونٌ بتحسينِ مستوى المُعلم والنهوضِ بمهنةِ التعليم، لبناءِ مجتمعٍ معاصرٍ قادرٍ على مواكبةِ التحدياتِ والتجديدِ ونشرِ الثقافةِ في المجتمع (Ira & Gecer, 2019؛ السعود، 2014).

كما أنَّ فَهم المعلمِ لكيفية تعلمِ الطلبةِ يُعد محوراً أساسياً في اختيار استراتيجياتِ التدريس، ولكن لوحظ أن المعلمين لايزالون يتبعونَ الطرائقَ التقليديةَ في التدريس وعدم مراعاةِ الفروق الفردية بين الطلبة، مما ينعكسُ سلباً على مستوى تحصيلِهم وتفكيرهم، لذلك لابد من استخدام استراتيجياتٍ وطرائقَ متنوعةً، لتلائم أنماط َتعلمِ الطلبةِ المختلفة (خلف، 2018).

واتفقَ التربويون على الرغمِ من تعددِ استراتيجياتِ التدريسِ وطرائقه، إلى أنه لا توجدُ استراتيجيةٌ معينةٌ في حد ذاتها قادرةً على تحقيق جميعِ الأهدافِ التعليميةِ المختلفة، لذا وَجبَ على المعلمِ

استخدامِ طرائقَ تدريسٍ متنوعةٍ، ووسائلَ تعليميةٍ مختلفةٍ للوصول إلى أفضلِ النتائجِ المرجوة (برقان، 2009).

ونظراً لميل أطفالِ المدرسةِ الأساسيةِ لسماع القصص، وتعودهم على سماعها، واكتسابهم الخبرات والمعلوماتِ من خلالها منذ نعومة أظفارهم، فإن معلمي المرحلّة الأسَاسيّة يُمكن أن يستغلوا هذا الميلَ لدى الأطفال. فيتخذوا من القصةِ أسلوباً، وطريقةً من طرائق تعليم هذه المرحلةِ، ومدهم بالعديد من الخبرات، والمعلومات الدينيةِ، والتاريخيةِ، والعلميةِ المختلفة (جابر، 2014).

وتعدُ القصةُ من أهمَّ الطرائقِ التعليميةِ؛ التي تخاطبُ وجدانَ الطلبةِ وعقولهمِ، خاصة في المرحلةِ الأساسيّة الدنيا. كما أنها تزودهم بعددٍ كبيرٍ من المعارف، عن طريق ما تحتويه من أفكارٍ وعملياتٍ عقليةٍ تحفز الطلبةَ على التحليلِ والتفسيرِ (Bryan& Gregory, 2005).

ولكي تكونَ القصةُ طريقةً فعالةً في التربية؛ فلابد أن تكون القيمُ التربويةُ ركناً رئيساً فيها، وهو الهدف الأساس المرغوب فيه، لذلك يجب أن تُقدم لأطفالِ هذه المرحلةِ القصص التي تغرسُ القيمَ الإيجابيةَ في نفوسِهم؛ والقصةُ إذا وظفت بشكلٍ تربوي، فإنها ستثري الطلبة بالمزيدِ من الحقائقِ والقيمِ والاتجاهات، حيثُ تفتحُ القصةُ أبوابَ الثقافات أمام الطلبة (يونس، 2017؛ Ross, 1980).

كما تلعبُ القصةُ دوراً كبيراً في حياة البشرية، وتُعد فرصةً للمعلمِ في المراحلِ التعليميةِ بشكلٍ عامٍ، والمراحلِ الأولى من التعليمِ بشكلٍ خاص، حيث يتخذُ المعلمُ منها عنصراً تربوياً مهماً يعتمدُ عليه في نجاح مواقفهِ التّدريسية (العبد، 2020).

ونظراً لأهميةِ القصةِ من الناحيةِ التَّربويَّةِ، دعا التربويون إلى تضمينِ القصةِ في المناهجِ الدّراسية لدورها العظيمِ في تعليمِ الطفل وتربيتهِ وتزويدهِ بالكثيرِ من المعلومات (أبو الشامات، 2007).

ودخلت القصةُ منهج اللغةِ العربية وأصبحت من أهم عناصرهِ، ولم تقتصر على اللغةِ العربية والتربيةِ الإسلامية فحسب؛ بل أصبحت جزءاً من بعضِ المواد الأخرى كالأشغال اليدوية، حيثُ يعبرُ الطلبة عما سمعوه من سردِ المعلم للقصة بالأشغال اليدوية أو بالرسم (العبد، 2020).

ومن هنا أصبَح الأسلوبُ القصصيُ من أفضلِ المداخلِ التدريسيةِ، التي يمكنُ عن طريقِها تقديم ما نريدُ تعليمه للأطفالِ وخاصةً أطفال الرياض وأطفال الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسةِ الأسَاسيّة سواء أكان ذلك قيماً أو معلوماتٍ أو توجيهاتٍ مختلفة (حمادة، 2007).

وتطورت القصصُ من شفويةٍ أو ورقيةٍ إلى قصصٍ رقميةٍ تشتملُ على الصوتِ، والصورِ الثابتة والمتحركة، فالقصصُ الرقميةُ تعتبر من التقنياتِ التعليميةِ الحديثةِ التي لعبت دوراً كبيراً في رفعِ كفاءةِ العمليةِ التعليمية، ونظراً لما تضفيه على الموقف التعليمي من متعةٍ وتشويق، مما يؤدي إلى اكتسابِ المهاراتِ بشكلٍ أسرعِ وأكثرَ فاعلية (Staly, 2017).

ونتيجةً للتطورِ والانفجار المعرفي المتنامي، عدا الكتابُ المدرسيُ المتمثلُ بأساليب التدريسِ التقليديةِ عاجزاً عن مواكبةِ هذا التطورِ والتغييرِ، فلم يعدَ قادراً على توفيرِ كل ما هو جديد، ومن هنا بدأ الاهتمامُ بتزويدِ الطلبةِ بوسائلَ تقنيةٍ تكنولوجيةٍ تعليميةٍ تفاعُلية لتحسينِ فاعليةِ العمليةِ التعليمية والحصول على معلومات متنوعة ومتعددة؛ فقد تطورت الوسائل التقنية التعليمية في التدريس بدرجةٍ كبيرةٍ في الفترةِ الأخيرةِ، ويتبين هذا من خلال المراحلِ التطويريةِ المتعددةِ التي مرت بها، والتي صاحبها تغييرٌ في مسمياتِها حتى أصبحت في الوقتِ الحاضر تعرفُ بتكنولوجيا التعليم (السراج، 2020؛ الكلوب، 2011).

ولأهمية التكنولوجيا الحديثةِ أصبح توظيفها في العملية التعليمية من متطلبات ومستجداتِ القرنِ الواحدِ والعشرين، وذلك لسيطرتها العلمية على كافةِ عناصرِ العملية التعليمية؛ حيث أصبحت عمليةُ

دمجِ التكنولوجيا في العملية التعليمية داخلَ الحجراتِ الدراسيةِ تشكلُ جانباً ضرورياً في التدريس الفعّال؛ فلا تكاد مدرسةٌ أو مؤسسةٌ تعليميةٌ اليومَ تخلو من توظيف التقنياتِ التكنولوجية الحديثةَ واستخدامِها في العمليةِ التعليمية، فقد أولت الدولُ في كافة أنحاءِ العالم اهتماماً كبيراً في إدخال التقنيات التكنولوجية التعليمية في مجال التربية والتعليم (آل سرور، 2018؛ العمري، 2015؛ اللقاني والجمل، 2003).

ولاشك أن للمعلم دوراً كبيراً في تطوير العملية التعليمية، حيث يُلقى على عاتقة مسؤوليةُ الإلمام بكل ما هو جديد في مجال التكنولوجيا التعليمية والتربوية من نظريات تعليمية، فأصبح يقوم بأدوارٍ جديدةٍ لمواكبةِ التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل من جهة ومطالبَ ثورة المعلومات والاتصالات من جهةٍ ثانيةٍ (العبد، 2016).

ومن هنا غدا استخدامُ التكنولوجيا في التعليم سمةً من سماتِ عملِ المعلمِ في القرنِ الواحد والعشرين. والدورُ الرئيسُ لتكنولوجيا التعليم هو تقديم المادةِ التعليميةِ بطريقةٍ تثيرُ المتعلمَ، وتجعلهُ يتفاعلُ باسمرار مع الموقف التعليمي؛ وأنّ معلمَ العصرَ يجب أن يكونَ تربوياً وأكاديمياً وتكنولوجياً متطوراً (عيدروس، 2009؛ الحيلة، 2000).

ولمواجهةِ التطوراتِ والتحدياتِ التكنولوجيةِ الهائلة، فإنَّ إعدادَ أجيالٍ متسلحةٍ بالتكنولوجيا يتم من خلالِ إحداثِ تغييراتٍ جوهريةٍ في طرائق التدريسِ التي تعدُ من أهمِ عناصرِ المنهاج، ويحددُ من خلالِها دورَ كلٍ من المعلمِ والمتعلمِ في العمليةِ التعليمية، ونظراً لأهميةِ القصةِ وأثارِها الإيجابيةِ في التدريسِ وما تتضمنهُ من قيمٍ رفيعةٍ فلا بد من استخدامِها كأسلوبِ تدريس، لأنَّ لها مردوداً تربوياً وتعليمياً وأساسياً في النهوضِ بالعملية التعليمية. كما أنَّ توظيفَ التّكنولوجيّا في التَعليمِ يَجعلُ الطالبَ أكثرَ تشوقاً ودافعيةً لمواصلةِ التعلم والتعليم بدونَ كللٍ أو ملل، كما وتعملُ على ترسيخِ ما

يتعلمهُ الطلبةُ من خلالِ السردِ القصصيّ المَصحوبِ بالصورِ الرقميّةِ والصّوتِ والموسيقى، والتي تعملُ على خلقِ بيئةٍ تعليميةٍ ثريةٍ ومتنوعةٍ تحفزُ المتعلم على التفاعلِ مع محتوى القصّة، وتستثيرُ تفكيرَه ودوافعه نحو التعليم.

ومن هنا جاءت أهمية هذه الدّراسة لإلقاء الضوء على اتجاهاتِ مُعَلمي المَرحَلَةِ الأَساسِيَّة (1-4) نَحوَ استِخدامِ القِصَّة التَّربَوِيَّةِ وَعلاقَتها بِتوظيفِهم للتّكنولوجيّا في التَّدريس.

## 2.1 مُشكلة الدّراسة

يشهدُ العالم ثورةً معرفيةً وتكنولوجيةً وتغيراتٍ متسارعةً في شتى مجالاتِ الحياة، مما يلقي على التربية مسؤولياتٍ كبيرةٍ نحو إعدادِ أفراد بشكل يتناغم مع تلك التغيرات، لذلك فإن التربية تسعى إلى تطوير مهارات متنوعة لدى الطلبة وتنمية اتجاهاتِهم المتعلقةِ بما يدرسونه.

وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات ذات العلاقة كدراسة (البري، 2021؛ العبد،2020) ومن خلال الدراسة وتبادل المعلومات والخبرات الشخصية، وجد أن الممارساتِ مازالت ضعيفةً في تنميةِ المهاراتِ المختلفةِ لدى الطلبة. وما لاحظته الباحثة خلال زياراتها الصفية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) سيطرت الملل والخمولِ على الطلبة في تلك الصفوف، وتدني تحصيلهم بشكلٍ عام، وربما يرجع السبب في ذلك إلى اتباعِ المعلمين طرائق تقليديةٍ في التدريس، خاليةً من أي عواملَ جذبٍ أو تشويق، والتي لا تلبي حاجات التّدريس ولا تراعي الفروقَ الفردية بين الطّلبة مما يؤدي إلى قتل روحِ الإبداعِ والابتكار لديهم. وهذا ما أكدتهُ بعضُ الدّراساتِ كدراسة الشبلاوي (2017) التي أسفرت عن تَدني مستوى التحصيل الدراسي, وضعف المهارات المختلفة لدى الطّلبة، واستناداً إلى هذه المبررات وأخذاً بتوصيات بعض الدّراسات السّابقة كدراسة

(العنزي،2021؛ الرضاونة، 2020) كان لابد من البحث عن أساليب تدريسٍ ذات جدوى وفاعلية تُثير دافعية الطلبة للتعليم ويزيدُ من جاذبيته عندهم وخصوصاً طلبة المرحلة الأساسيّة (1-4).

ومن هنا تبلورت فكرة الدّراسة بالبحث عن أسلوب وطريقةٍ تثيرُ دافعية الطلبة للتعليم، وتجذب انتباههم. لذلك ترى الباحثة أنّ القصة ماهي إلا واحدةً من أهم طرائق التَّدريس التي تتيحُ للمعلم فرصةَ التحديث والتنويعِ والتشويق والتحفيزِ للطلبة على التعليم، إضافةً إلى أنَّها تشجعُ الطبةَ على المشاركةِ الفعالة النشطة في التعليم وبلورته إلى تَعلم ذي معنى، والترفع عن التَقيد باستخدام طَرائق التعليم التقليدية التي تبقي على العملية التعليمية تخلفها، وبالتالي تَقف عائقاً في سبيلِ تقدم التعليم الفلسطيني. فالمعلمونّ هم من يحملونَ مسؤوليةَ حاجاتِ جميعِ الطّلبةِ في صفوفهم، وبذلك فإن اعتقاداتهم واتجاهاتهم بشانِ أهميّةِ القصة التّربوية في عمليةِ التّدريس قد تكون ذاتَ تأثيرٍ كبيرٍ في درجةِ تحقيقهم لما يتوجبُ عليهم فعله، وما رفضُ المعلمِ للقصةِ التّربوية إلا لسلبياتٍ تتبلورُ لديه مع الخبرة، وما قبولهِ لها إلا لإيجابياتٍ يجمعُها في عمله. ولمواكبةِ التطورات الهائلة والمتسارعة، أصبح هناك ضرورةٌ لا يمكن التغافُل عنها في متابعةِ التغيراتِ التكنولوجيا والتجديداتِ التربويةِ المتسارعةِ، وتعريف المعلمين بأهميةِ التكنولوجيا ودورها في العملية التعليمية من أجلِ تحسين مخرجاتِ التعليم، حيث غدت التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأُ من الحياةِ اليومية وضرورةً من ضَرورات التعلم والتعليم. وبناءً على ما سَبق، ونظراً لأهمية أساليب التدريس، وبِخاصة أسلوب القصة التربوية في التعليم إضافة إلى أهمية تَوظيف التِكنولوجيا في التعليم، ومن هنا تمثلت مشكلة الدّراسة في الإجابة عن السُؤال الآتي: هل تُوجد علاقة ارتباطية بين اتِجاهات مُعلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) نحو استخدام القصَّة التَّربويَّة وتوظيفهم للتكنولوجيًّا في التَّدريس؟

## 3.1 أهداف الدّراسة

سَعت هذه الدّراسةُ إلى تحقيق الأهدافِ التالية:

1) التعرفَ إلى الاتجاهاتِ السائدةِ لدى مُعلمي المَرحلة الأسَاسيّة (1-4) نحوَ استخدامِ القصَّةِ التَّربَوِيَّةِ.

2) التعرفَ إلى فحصِ دلالةِ الفروق بين متوسطاتِ اتجاهاتِ معلمي المرحلةِ الأسَاسيّة (1-4) نحو استخدامِ القصَّةِ التَّربَوِيَّة تبعاً لمتغير ( الجنسِ، سنوات الخبرةِ، المؤهلِ العلمي، التخصص).

3) التعرفَ إلى درجةِ توظيفِ معلمي المرحلةِ الأسَاسيّة (1-4) للتّكنولوجيّا في التَّدريس.

4) التعرفَ إلى فحصِ دلالةِ الفروق بين متوسطاتِ درجةِ توظيفِ معلمي المرحلة (1-4) للتّكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمتغير( الجنس، سنواتِ الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص).

5) فحص دلالة العلاقةِ الارتباطيةِ بين درجات اتجاهاتِ معلمي المرحلةِ الأسَاسيّة (1-4) نحو استخدامِ القصَّة التَّربَوِيَّة ودرجاتِ توظيفهمِ للتّكنولوجيّا في التَّدريس.

## 4.1 أسئلة الدّراسة

سَعت الدّراسة الحَالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

**السؤال الأول:** ما اتِجاهات مُعلمي المَرحلة الأسَاسيّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة ؟

**السؤال الثّاني:** هل تختلفُ المتوسطاتُ الحسابيةُ لاتجاهاتِ معلمي المرحلةِ الأسَاسيّة (1-4) نَحوَ استِخدام القِصَّة التَّربَوِيَّة تبعاً لمتغير( الجنسِ، الخبرةِ، المؤهل العلمي، التخصص) ؟

**السؤال الثّالث:** ما دَرجةُ توظيفِ معلمي المرحلة الأسَاسيَّة (1-4) للتّكنولوجيّا في التَّدريس؟

**السؤال الرابع:** هل تختلفُ المتوسطاتُ الحسابيةُ لدرجة توظيفِ مُعلمي المرحلة الأسَاسيَّة (1-4) للتّكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمتغَيرِ ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص)؟

**السؤال الخامس:** هل تُوجد علاقة ارتباطية بينَ دَرجات اتِجاهات مُعلمي المَرحلة الأسَاسيّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة ودَرجات تَوظيفهم للتّكنولوجيّا في التَّدريس؟

## 5.1 فرضيّات الدّراسة

سعت هذه الدّراسة للتحقق من الفرضيّات الصفريّة الآتية:

**الفرضيّة الصفرية الأولى:** لا تُوجد فُروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيةٍ عِندَ مُستوى الدّلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المُتوسّطات الحِسابيةِ لاتجاهاتِ مُعلمي المَرحلة الأسَاسيَّة (1-4) نَحو استخدام القصَّةِ التَّربويَّةِ تبعاً لمتغير الجنس.

**الفرضيّة الصفريّة الثّانية:** لا تُوجد فُروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيةٍ عِندَ مُستوى الدّلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المُتوسّطات الحِسابيةِ لاتجاهاتِ مُعلمي المرحلة الأسَاسيّة (1-4) نَحو استخدام القصَّةِ التَّربويَّةِ تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

**الفرضية الصفريّة الثّالثة:** لا تُوجد فُروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيةٍ عِندَ مُستوى الدّلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المُتوسّطات الحِسابيةِ لاتجاهاتِ مُعلمي المرحلة الأسَاسيَّة (1-4) نحو استخدام القصَّةِ التَّربويَّةِ تبعاً لمتغير المُؤهل العلمي.

**الفرضيّة الصفريّة الرابعة:** لا تُوجد فُروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيةٍ عِندَ مُستوى الدّلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المُتوسّطات

الحِســـــابيـــــةِ لاتجاهاتِ مُعلمي المرحلة الأسَاسيَّة (1-4) نحو استخدام القصَّةِ التَّربويَّةِ تبعاً لمُتغير التَخصص.

**الفرضيّة الصفريّة الخامسة:** لا تُـــوجـــد فُـــــــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــةٍ عِـنـــدَ مُستـــوى الـــدّلالـــــــةِ الإحصائيـــّـــة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مُعلمي المرحلة الأسَاسيَّة (1-4) للتّكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمتغير الجنس.

**الفرضيّة الصفريّة السَّادسة:** لا تُـــوجـــد فُـــــــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــةٍ عِـنـــدَ مُستـــوى الـــدّلالـــــــةِ الإحصائيـــّـــة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مُعلمي المرحلة الأسَاسيَّة (1-4) للتّكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

**الفرضيّة الصفريّة السّابعة:** لا تُـــوجـــد فُـــــــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــةٍ عِـنـــدَ مُستـــوى الـــدّلالـــــــةِ الإحصائيـــّـــة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مُعلمي المرحلة الأسَاسيَّة (1-4) للتكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمُتغير المؤهل العلمي.

**الفَرضيّة الصفريّة الثّامنة:** لا تُـــوجـــد فُـــــــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــةٍ عِـنـــدَ مُستـــوى الـــدّلالـــــــة الإحصائيـــّـــة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدَرجة تَوظيف مُعلمي المرحلة الأسَاسيَّة (1-4) للتّكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمُتغير التخصص.

**الفرضيّة الصفريّة التاسعة:** لا تُوجدُ علاقةٌ ارتباطيةٌ عندَ مُستوى الدلالةِ الإحصائيةِ ($\alpha \leq 0.05$) بين دَرجاتِ اتجاهاتِ مُعلمي المرحلةِ الأسَاسيَّة (1-4) نَحو استخدامِ القصَّةِ التَّربويَّةِ ودرجاتِ توظيفِهم للتّكنولوجيّا في التَّدريس.

## 6.1 أهميّةُ الدّراسة

تتمثلُ أهميةُ الدّراسة بما يلي:

**الأهميَّةُ النّظريّةُ:**

- تكمن أهميةُ الدراسةِ الحاليةِ في تسليطِ الضوءِ على أهميةِ استخدام القصَّةِ التَّربويَّةِ في العمليةِ التعليمة، وفي محاولة تكوين الاتجاهاتِ الإيجابيةِ نَحوها من قبل مُعلمي المرحلةِ الأسَاسِيّةِ (1-4)، والمأمولُ هو القاءُ الضوءِ على مَدخلٍ تعليمي مهمٍ قد يسهمُ في إثراء العملية التعليمية والارتقاءِ بالمخرجاتِ التعليميةِ البشريةِ والموضوعيةِ، حيثُ تشكلُ الدّراسةُ الحاليةُ اضافةً نوعيةً كأحدِ مُدخلاتِ العمليةِ التربويةِ.
- كما أن نتائجِ الدّراسةِ الحاليةِ قد تُسهمُ في زيادةِ وعيّ المهنيينَ والقائمينَ على العمليةِ التعليميةِ بشكلٍ عام، والمعلمينَ بشكلٍ خاص نحو أهميةِ توظيفِ التّكنولوجيّا، والوقوفِ على مدى فاعليتها في رفعِ الكفاءةِ التعليميةِ.
- كما أنها قد تسهمُ في رفعِ كفاءةِ مُعلمي المدارسِ بالتعاملِ مع أساليبِ التدريسِ الحديثةِ، وتوسيعِ آفاقِهم على دورِ التّكنولوجيّا المتنامي في العمليةِ التعليميةِ.

**الأهميّةُ العمليّة:**

- إنَّ معرفة اتجاهاتِ المُعلمين قد تساعدُ المهتمينَ والمتخصصينَ بتطويرِ البرامجِ والمناهجِ التعليميةِ ومصمِميها في إعادةِ النظرِ في برامجِ الإعدادِ والتأهيلِ للعمل على تعديلها، وتطويرها بما يتوافق واتجاهاتِ المعلمين، الأمر الذي يزيدُ من فاعليةِ التَّدريس.
- قد تفيدُ الدّراسةُ الحاليةُ المتخصصينَ في مجالِ التربيةِ كالمشرفينَ التربويينَ على مساعدةِ المعلمين في التنويعِ في استخدامِ أساليبِ التّدريسِ الحديثةِ، ومنها استخدامُ القصَّةَ التَّربويَّةَ وتوظيفُ أدواتِ التّكنولوجيّا الحديثةِ بما يتوافقُ مع الموقفِ التعليميِ خدمة للمصلحة.

**الأهميّةُ البحثيّة:**

- قد تُسهمُ الدّراسةُ الحاليةُ من خلالِ الأدبِ التَّربوي وما تتوصل إليه من نتائجَ وتوصياتٍ بمثابةِ دليلٍ يساعدُ الباحثينَ والمهتمينَ في إجراءِ دراساتٍ أخرى في هذا الموضوع .

## 7.1 حدودُ الدّراسة

التزمت الدّراسّة الحاليّة بالحدودِ الآتية:

**الحدودُ البشريّةُ:** مُعلمي المرحلة الأسَاسيَّة (1-4) في المَدارس الحكومية في مُحافظة بيت لحم/ فلسطين.

**الحُدود المكانيةُ:** طُبقت هذهِ الدّراسة على المَدراس الحُكومية التابعة لوزارة التَربية والتَعليم في مُحافظة بيتَ لحم/ فلسطين (بيت لحم_ بيت جالا_ بيت ساحور_ الريف الشرقي _ الريف الغربي).

**الحُدود الزمانيّةُ:** طبقت هذه الدِّراسة في الفصلِ الدّراسيِ الثَّاني للعام الدّراسي (2022–2023).

**الحدودُ المفاهيميّةُ:** اقتصرت هذهِ الدّراسة على المفاهيمِ والمُصطلحاتِ الواردةِ فيها وكذلك الأدواتِ المستخدمة فيها، وحُدِدَت نتائجُ الدّراسةِ طبقاً للأدوات التي تم استخدامها، وبالتالي فإنّ تعميمَ نتائجُ هذه الدّراسة ارتبَط بخصائصِ الأداةِ السيكومترية.

## 8.1 مُصطلحات الدّراسة

تَضمنت الدّراسةُ الحاليةُ مجموعة من المُصطلحات، وتم تعريفُها اصطلاحاً وإجرائياً على النحو الآتي:

**الاتجاهاتُ:** هي نزعاتٌ تؤهلُ الفردَ للاستجابة لأنماطٍ سلوكيةٍ معينةٍ، نحو موضوعٍ أو شخصٍ أو فكرةٍ أو وضعٍ معينٍ (جامعة القدس المفتوحة، 2018).

**وتُعرف الاتجاهات إجرائياً بأنَّها:** مُحَصِلة استجابة المعلمين، الذين يدرسون المرحلة الأسَاسيّة (1-4) في مُحافظة بيت لحم على الاستبانة التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض. وهي الدَّرجة التي يحصل عليها المستجيب على هذا المقياس .

**القصةُ التربوية:** فنٌ أدبيٌ لغويُ يصورُ حكايةً، تعبرُ عن فكرةٍ محددةٍ، عبرَ أحداثٍ في زمانٍ أو أزمنةٍ معينةٍ، وشخصياتٍ تتحركُ في مكانٍ أو أمكنةٍ، وتُمثلُ قيماً مختلفةً، بحيثُ تكون القصَّة مشوقةً وجاذِبةً، ومتناسقةً لزيادة دافعيةِ وتَحصيلِ الطَّلبة (عليان، 2014).

**وتُعرفُ إجرائياً بأنَّها:** وسيلةٌ تَعليمية تَربوية ناجِحة ومُحببة، تَهدف إلى تربيةِ النفوسِ وتهذيبها، وليس لمجردِ التسليةِ، كما أنها تحسنُ من مستوى الوعي لدى الأطفال، وتنمي مهاراتهم.

**المرحلة الأساسية (1-4):** هي المرحلةُ الأساسيّة التي تشكل القاعدة الأساسيّة للتعليم النظامي، ومدته أربع سنوات، وتهتم بالطلبةِ في مرحلةِ الطفولةِ التي تتبنى فيها شخصياتهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، وتبدأ من عمر(6-10) سنوات (مخامرة، 2020).

**وتعرف المرحلة الأسَاسِيَّة (1-4) إجرائياً بأنَّها:** مرحلةٌ تعليميةٌ إلزاميةٌ للصفوف الأسَاسيَّة الأولى التي يمرُ بها طلبةُ المرحلةِ الأسَاسِيّةِ الدنيا، والمتبع لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ويكون فيها الطالب في مرحلةٍ عمريةٍ تتراوح بين (6-10) سنوات.

**التكنولوجيا:** أنَّ كلمةَ تكنولوجيا "Technology" عربت إلى تقنيات، واشتقت من الكلمةِ اليونانيةِ "Techne" وتعني فَناً أم مهارةً, ومصطلح تكنولوجيا"(Technology) يتألف من مقطعين (Techne) ويعني الفن أو الصنعة أو المهارة، والمقطع (Logos) ويعني عِلماً أو دراسة, وبذلك فإن مصطلح تكنولوجيا يعني علمَ الفنون، أو الصناعة أو علم المهارة (جامعة القدس المفتوحة، 2015).

**وتُعرف إجرائياً بأنها:** علمٌ تطبيقيٌ للعلومِ والمعارفِ بشكلٍ مُنظم، للحصولِ على أفضلِ النّتائجِ التي تخدمُ مَصلحة الإنسان وتحققُ أهدافَه وتَطلعاته، وهو علمٌ قابلٌ للتعديلُ والتطور.

**تكنولوجيا التعليم:** "عملية الاستفادة من المعرفةِ العلميةِ، وطرائقَ البحثِ العلمي في تخطيطِ وحداتِ النظام التربوي وتنفيذِها وتقويمِها كلاً على انفراد وككل متكامل بعلاقاتِه المتشابكة بغرضِ تحقيق سلوكٍ معين في المتعلم مستعينة في ذلك بكلٍ من الإنسانِ والآلة" (شحادة، 2010).

**وتُعرفُ إجرائياً بأنَّها:** عمليةٌ منهجيةٌ منظمةٌ في تصميمِ عمليةِ التعليمِ وتنفيذِها، وتَقويمها، في ضُوء أهدافٍ محددة، تقومُ أساساً على نتائجِ البُحوثِ في مَجالاتِ المَعرفةِ المُختلفة، وتَضمُ كافةَ المَواردِ البَشريةِ وغير البَشرية، من أجلِ تحقيقِ تَعليمٍ أكثرَ فَعاليةٍ وكَفاءة.

# الفَصل الثّاني

# الأدبُ التَّربويُ والدّراساتُ السَّابِقة

**الأَدبُ التَّربَوي**

**الدّراسات السَّابِقة**

**التَعقيب على الدّراسات السَّابقة**

## الفَصل الثَّانِي:

---

### الأدَبُ التَّربَويُ والدّراسَاتُ السَّابِقَة

يَتناول هذا الفَصلُ محورَين رَئيسيين، المحورُ الأولُ الأدَبُ التَّربوي، أما الثَّاني فيتضمن الدّراساتِ السّابِقَة المُتَعلقة بِموضُوع الدِّراسة.

### 1.2 المحورُ الأوَّل: الأدبُ التَربوي

من خلال مُراجعةِ الأدَبِ التَّربوي ذي الصِلَةِ بِمَوضُوع الدّراسَة تَم عَرضهُ حَسَبَ الأجزاء التَّالية: القصَّة التَّربويَّةِ، تَوظِيفِ التّكنولوجيّا في التَّدريس وفيما يلي عرضاً لذلك.

### أولاً: القصَّةُ التَربَويَّة ومَاهِيتُها

أينما تُوجدُ أمومةٌ وطفولةٌ بريئةٌ يوجدُ هناك "أدب الأطفال" بقَصصهِ وحكاياتهِ ودعاباتهِ وتراتيلهِ وأناشيدهِ وأساطيره، لا يخرجُ عن هذا القانونِ الطبيعيِ لغةً، ولا يخالفه جِنسٌ، فأدب الأطفال منذ قديمِ الزمانِ مرتبطٌ ارتباطاً وثيقاً بالأمومة، فكانت الأمهات منذ فجرِ التاريخِ تُرنِمُ لأطفالهن العديدَ من الترانيمِ عند تنويمهم، وتغني لهم أغاني الملاعبةِ عند ملاعبتهم، وتقصُ عليهم أجملَ القَصص لتسليتهم، فالأم تلعب دوراً كبيراً في الأدبِ الموجهِ للأطفال، فهيَ الأديبُ الأولُ في حياة أطفالِها.

وتتعددُ فنونُ أدبِ الأطفالِ، لتشملَ القصَصَ والأغاني والأناشيدَ، والطرائفَ والنوادرَ، والمسرحيةَ، وغيرَ ذلك من الألوانِ الأدبيةِ التي تُقدم للطفلِ بأسلوبٍ أدبيٍ رفيع (محمد، 2011).

وتحتلُ القصَّةُ مكانةً مهمةً وبارزةً في أدبِ الأطفالِ، لا تحظى بها فنونٌ أخرى، كما قال أحمد نجيب: "إذا كان لأدبِ الأطفالِ دولةٌ فإن القصةَ عاصمة هذه الدولةِ، وقلبُها النابض" (نجيب، 1991).

وتعدُ القصةُ من أكثرِ الأنماطِ الأدبيةِ شيوعاً وتأثيراً في النفوس، والأكثرَ إنتاجاً وتداولاً، فهي تحتلُ المقامُ الأول في أدب الأطفال، وهي أحبُ الوانِ الأدبِ للطلبة في كافة المراحل التعليمية، فهي تَستهوي الكبارَ والصغارَ على حدٍ سواء (نصري ومسعودن، 2018).

ووردت تعريفاتٌ متعددةٌ للقصةِ التربوية، كُلها تَجمعُ على أنها وسيلةٌ تربويةٌ ولونٌ من الألوان الأدبية النثرية، فذكرت (Abu Nada, 2013) أن القصَّةَ التَّربويَّة "واحدةٌ من أهمِ أشكالِ النشاطِ الدرامي والخيالي الذي يقومُ على استخدامِ العقدة والشخصياتِ والأحداثِ في قالبٍ سَردي. حيثُ يروي المعلمُ القصةَ من خلال كلماتٍ، أصواتٍ، صورٍ، وتغيير في نبراتِ الصَّوتِ وتعبيراتِ الوجهِ وحركات الأيدي. وأشار الطويهر (2019) إلى أن القصَّة التَّربويَّة "هي الحكايةُ القصيرةُ من مجموعةِ الأساليبِ الهامةِ والفعالةِ بغرضِ تحقيق الأهدافِ التَّربويَّةِ والعلميةِ واللغويةِ والترويحيةِ، وهي من أهم الوسائل في نشرِ الثقافاتِ والعلومِ، وهي من أكثر ألوانِ الأدب تأثيراً في نفوسِ الأطفال.

والقصَّةُ حكايةٌ تُستمدُ من الواقعِ أو الخيال أو مُنهما معاً، يتمُ عرضها بأسلوبٍ مقنعٍ وشيقٍ وجذابٍ بغرضِ تحقيق الأهداف المنشودةِ. وقد كانت ومازالت عنصراً جذاباً ومشوقاً للكبار والصغار على حدٍ سواء، فقد حَظيت القصةُ بأهميةٍ كبيرةٍ في المجتمعِ العربيّ بشكلٍ عام، والمجتمعِ الفلسطينيّ بشكلٍ خاص. وقصُ القصصَ من تراثِ مُجتمعنا الأصيل، حَيثُ درجَ الكثيرُ من الأطفالِ الفلسطينيين على سماعِ القصصِ. فالقصةُ وسيلةٌ قيّمةٌ استخدمها الكبارُ لنقلِ خبراتِهم وتجاربِهم إلى الأجيالِ المتعاقبة. ونظراً لأهميةِ القصةِ ودورِها الكبير في التأثيرِ على النفسِ البشرية، فالله سبحانه وتعالى قد استخدمَ الأسلوبَ القصصيَّ في القرآن الكريم، فأفردَ سورةً كاملةً باسم "القصص" وجاءت

الكثيرُ من الآياتِ القرآنيةِ التي ذُكرت القصةُ فيها قَالَ تَعَالَى:﴿ نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ ﴾ {سورة يوسف، الآية:3}.

كما وتعد القصَّةُ من طرائق التَّدريس القديمةِ الحديثةِ، فقد استخدمت في التَّدريس منذ قديم الزمن، وما زالت تستخدمُ حتى وقتنا الحاضر بشكلٍ كبيرٍ بأسلوبٍ فعالٍ وناجح (مطر ومسافر، 2010).

حيث استخدمَ التربويون القصَّة في عمليةِ التَّدريس لشد انتباه الطلبة؛ والتي من خلالها تُقدم المادة الدّراسية بأسلوبٍ شيقٍ ومحببٍ عند الأطفالِ مصحوباً بالمتعةِ والتسليةِ، فتشبع حاجاتِهم ورغباتِهم لاعتيادهم على سماعها منذ صغرهم فهم يميلون إليها منذ فطرتهم، ويملأُهم الشغف لتتبعِ أحداثِها، كونها تدربُهم على سُبلِ التفكيرِ بأسلوبٍ منتظمٍ تماشياً مع تتابع أحداثها (الشريف، 2009).

ومن الممكن للمعلم، أن يستخدم القصة كخطوةٍ أولى في عمليةِ التَّدريس لجذبِ اهتمامِ الطلبةِ، من خلالِ وصفِ مجموعةٍ منَ الأحداثِ المتسلسلةِ التي من خلالها تُحفز الطلبة، وتخلقُ جواً من المتعة والإثارة والتشويق، وتشجعُهم على التفكير في مشكلةٍ معينةٍ بالقصة، فخلق قصة تحتوي على أمثلةٍ معينة ستدربُ الطلبةُ على الاسترخاء؛ لكونها تقدم شيئاً من الممكن الاحتفاظ به حتى عندَ الانتقال لنظريةٍ عامةٍ أو تفاصيلَ معقدة (Zazaki & liljed, 2009).

وللقصة أهدافٌ عديدةٌ يمكن تلخيصها كمايلي: إنّ استخدَام القصَة يعملُ على تحسينِ مهاراتِ الطلبةِ في توظيف التّكنولوجيّا الحديثة وتطويرِ المهاراتِ التقنيةِ لديهم؛ كما وتعززُ القصةُ توظيف التّكنولوجيّا في المناهج المدرسية، ومن المُمكن استخدامها مع جميع المواد الدّراسية، كما أنها فعالةٌ لكافةِ أنماطِ الطلبةِ السمعيينَ والبصريين والحسيينَ، لأنها تُنمي الطلبة استماعاً، وتحدثاً وقراءةً وكتابةً؛ كما أنَّها تمكنَ الطلبةَ من استغلالِ أوقاتِ فراغهِم واشغالِهم بكل جيدٍ ومفيد؛ وتستخدم القصةُ

أيضاً كوسيلةٍ للتنفيس عن الرغباتِ المكبوتةِ لدى الطلبة، فهي أداةُ ترويحٍ عن الطلبة بما تضفيه على الجوِ الاجتماعي (Smeda et al., 2014؛ Frazel, 2010 ؛ الشيخ، 1997).

وتتجلى أهميةُ القصةُ بأنها تساعدُ على غرسِ القيمِ النبيلةِ والرفيعةِ في نفوس الطلبة، كما أنها تعملُ على تعزيزِ ولائِهم نحو البيئة المدرسية، والتعليم باستخدامِ القصةِ ينمي الثروةَ اللغويةَ لدى الطلبة، ويوسعَ مداركهم ويساعدَهم في التعرف إلى الأشكال المتنوعة لتركيب الجُمل والألفاظ (Gill, 2011).

والقصة عالم متكامل من الثقافة، والعلوم، والفضائل الأخلاقية تطوف بالطفل بأجنحةِ الخيال الجامحِ، وتهديه إلى طريقِ الخيرِ وحسنِ السلوك، فالقصة تعتبر طريقاً يهتدونَ به على حقيقةِ الحياة، فيكتشفون من خلالِها الصوابَ والخطأ، فينجذبونَ للخيرِ وينأونَ عن الشر، كما تُعد القصةُ وسيلةً لنمو الطفلِ عقلياً وارتقائهِ معرفياً، فالقصة تكسب الطفل زاداً معرفياً ويتعرف من خلالها على الكثير من الأشياء من حوله، ومما لا شك فيه أنَ القصةَ ليست هدفاً بحد ذاته؛ بل وسيلةً تربويةً تعليميةً فعالةً ناجحةً تسهم في تعميق الاتجاهات الإيجابية والسليمة لديهم، كما أنها ليست مجرد أداةٍ للتسليةِ والترفيهِ فحسب؛ بل تستخدمُ للتهذيب أيضاً إذ أُحسنَ استغلالُها، وبما أنَّ مهمة المدرسةِ بالدرجةِ الأولى مهمةٌ تربويةٌ، فمن الضروري ألا تُهمل أي جانبٍ من الجوانب التي يكتسبُها الطلبةُ من القصّة سواء أكانت اجتماعيةً أو عقليةً أو وجدانيةً فجميعُها تسهمُ في تكوينِ وبناءِ شخصيته.

وللقصة ثلاثةُ أقسام من حيثُ الحجم، ومن حيثُ المصدر، ومن حيثُ المضمون. فمن حيثُ الحجم تكون أقصوصةً أو قصةً قصيرة أو رواية. والأقصوصةُ تعتبرُ من أقل القصصِ حجماً، وهي فكرةٌ تخطرُ ببالِ الكاتبِ، فينسجُ منها فكرةً بطريقةٍ فنيّةٍ، وتكتبُ في صفحة أو صفحتين. ومن حيثُ

الحجم أيضاً هناك القصة القصيرة وهي أطول من الأقصوصة حجماً، وعدد صفحاتها يتراوح ما بين 3-20 صفحة. وتعدُ الروايةُ، نوعاً أخر من حيثُ الحجم فهي مجموعة وقائع وحوادث مختلفة في التأثير، وتتعدُ فيها الشخصياتُ التي تمثلها، وتستغرقُ وقتاً طويلاً من الزمن، وعدد صفحاتها يزيدُ عن 70 صفحة (أبو صبحة، 2010).

أما من حيثُ المصدرِ فهناكَ قصص واقعيةٌ تستمد أحداثَها من الواقع، وقصصٌ خياليةٌ لا تكونُ من الواقع، بل تكون أحداثُها وشخصياتُها من نسج خيال الكاتب (الزعبي، 2021).

أما من حيثُ المضمونِ فهناك القصصُ الدينيةُ، والاجتماعيةُ، والخيالُ العلمي، والتاريخيةِ، والفكاهيةِ، وتتناول القصص الدينية العقائد والعبادات، وسيّر الأنبياء والصحابة، وتهدف إلى تحقيق هدفٍ تربويٍ ينسجمُ مع غايةِ الإسلامِ في تحقيق العبوديةِ لله سبحانه وتعالى. والقصصُ الاجتماعيةُ تتناولُ حياةَ المجتمع وتهدف إلى معالجةِ قضاياه المختلفة. وقصصُ الخيالِ العلمي التي تعتمدُ على الخيالِ وتعززُ الإبداع وتنمي مهاراتِ التفكيرِ المختلفة. أما القصصُ التاريخيةُ والتي تستمدُ أحداثَها من الحقائق التاريخية فتتناولُ سيرُ الأعلام الأبطال للاقتداء بهم، وحث النشئ للسير على خطاهم. وهناك أيضاً القصصُ الفكاهيةُ والتي تهدف إلى خَفضِ التوترِ وإدخالِ البهجةِ في نفسِ المتلقي (البري، 2021).

وتُعد قصص الخيال من أنسبِ القصص للمرحلة الأسَاسِيَّة (1-4)، فالطفل بهذه المرحلة يزداد حبه للاستطلاع، ويكثر من التساؤل، كما أنه يتميز بسرعة نمو خياله. والقصة مهما كان نوعُها، فهي تأخذُ بيدِ الطفلِ إلى عوالم مختلفةٍ، تجعلُه ينسجمُ ويتفاعل مع أحداثِها، فتبث في نفسهِ المتعةِ والتشويقَ، وتكسبه خبرات التذوق الجمالي والحسَ المرهفَ فهي تمثلُ جمالياتِ الفنِ الرائع الرفيع، كما أنَّ القصةَ تحتلُ مكانَ الصَّدارة في مختلف المراحل والفئات العمرية كونها تحقق المنفعةَ في

كافةِ النواحي الثقافيةِ والاجتماعيةِ والاقتصاديةِ؛ لاحتوائها على عناصرَ متعددةٍ فكلُ عنصرٍ فيها يقوم بدورٍ معينٍ في بنائها لتكون وحدةً فنيةً متكاملةَ الأبعاد.

وللقصة مجموعة من العناصر لا تستقيم إلا بِها، فَهي تُشكل أبرز قَواعد البِناء الفني لها، وهي: الفِكرة، والحبكة، والبيئة الزمانية والمَكانية، والشِخصيات، والحِوار والأسلوب (Maureen,2020).

ومن غيرِ الممكنِ أن تحققَ القصةَ الغرضَ المقصودَ دونَ احتوائِها على جميعِ هذه العناصرِ، فنجاحُ القصةِ يعتمدُ على نجاحِ كل عنصرٍ من عناصرِها، وكلما كانت عناصرُ القصةِ متماسكةً ومنسجمةً مع بعضِها البعض كان الشعورُ بإدراكِ المحسوسِ فيها ممكناً، وبانسجام هذه العناصر واكتمالها تكونُ القصةُ كالعُقد المترابطِ المتوازن، وإذا اختلَ أحدهُما تكونُ القصة غيرَ واضحة المقصدِ وبالتالي ستفقدُ قيمَتَها التَّربويَّة. ولسرد القَصص تأثيرٌ ايجابيٌ في استثارةِ وتحفيزِ تفكيرِ الطلبة، وتنميةِ القدراتِ العقليةِ لديهم. فعند قيامِ الطلبةِ بتقمصِ الأدوارِ وترجمةِ الأفكارِ إلى أداءات حركيةٍ فهذا يزيدُ من مقدرتِهم على تدوينِ تلكَ الأفكارِ والمعاني والاحتفاظ بها، وتوظيفِها في تطويرِ عملياتٍ عقليةٍ عليا ترقي إلى مستوى أعمق من التفكيرِ والنقدِ مما يؤثرُ إيجاباً في طبيعة التعلُمِ ودرجتهِ.

وهناك مجموعةٌ من الشروطِ التي ينبغي على المعلمِ مراعاتِها عند استخدامِ القصةِ في العملية التعليميةِ، كالمستوى العُمري للطلبة، ومناسبةِ المصطلحات لأعمارِهم وحاجاتِهم ورغباتِهم؛ والابتعاد عن الأفكار والموضوعاتِ التي تتمحورُ حولَ أحداثٍ قاسيةٍ مؤلمة، أو تلك التي تجلبُ الحسرةَ والفجعةَ والألم؛ وأن تكونَ الفكرةُ واضحةً من غيرِ لبسٍ فيها أو غموضٍ، وأن يتميزَ الحوارُ المعبرُ بقصرهِ، وأن تُعرض الأحداثُ بشكل متسلسلٍ ومبهرٍ؛ وأن تكون مناسبةً لموضوعِ الدرس المستهدَف، وأن تتناسبَ أفكارُ الطلبةِ مع تحقيق أهدافِ الدرس وغاياته، وكذلك تقديمها بأسلوبٍ

جذابٍ لشدِ انتباه الطلبة (المستريحي وآخرون، 2020؛ الأحمد، 2015؛ عبد الفتاح، 2000؛ Hayes, 2004).

وإنَّ اختيارَ القصةِ الموجهةِ للطفل غايةٌ في الأهميَّة، وأنّ هناكَ طريقةً مدروسةً عند اختيارِ القصصِ الجيدةِ التي تناسبُ الأطفال. كمراعاةِ خصائصِ المرحلةِ النمائيةِ والمستوى الإدراكيّ للطفل، ومستوى فَهمه للكلماتِ المستخدمة، ومدى ميولهِ واهتمامه، وأن تكونَ ذاتَ تأثيرٍ جماليٍ على مشاعرِ الطفلِ وأحاسيسهِ حتى ينشأَ على حبِ الجمالِ وتذوقه. ولا شكَّ أنَّ المهارةَ في روايةِ القصةِ أمرٌ ضروريٌ لتحقيق الأهدافِ المرجوةِ كحسنِ توظيفِ لغة الجَسدِ، وتغيير نبرةِ الصوتِ حسَب الموقف، والتأني في الأداءِ والسردِ، فكل هذه الأمور تجعلُ التعليمَ باستخدام القصة فعالاً ناجحاً.

وهناك اتفاق في وجهاتِ النظرِ بأن تنفيذ الدَّرسِ باستخدامِ القصةِ يجب أن يتم وفق الخطوات التالية: فتبدأ بالتمهيد ويكون من خلالِ حديثٍ قصير، أو أسئلةٍ تتبنى القصة حلّها، ويمكن أن يكتفي المعلمُ بأن يقولَ للطلبةِ "سأحكي لكم قصة"؛ سرد القصة بتأني ووضوح وتمثيل المعنى، ومراعاة المواقف المتنوعة، وما يتطلبه من أشكال الأداء والتصوير والتمثيل؛ طرح عدداً من الأسئلة مرتبة طبقاً لمراحل القصة، بحيث لو فات طالب سماع جزءاً معيناً من القصة، يستطيع أن يفهم ويدرك ما فاته من خلال هذه الأسئلة وإجاباتها؛ مناقشة القصة مع الطلبة ومناقشة الإجابات، والاستماع إلى أسئلة الطلبة ثم الإجابة عليها؛ أن يقوم الطلبة بتوجيه الأسئلة لبعضهم بعضاً بحيث يوكلهم المعلم بصياغة أسئلة حول القصة؛ قيام المعلم بتكليف الطلبة بتقديم تلخيص مناسب للقصة؛ يكلف المعلم عدداً من الطلبة لتمثيل القصة (Handayani, 2013؛ Cho& Kim, 1999)

ولا تؤدي القصة دورَها الفعال إلا إذا استخدمت بطريقةٍ منطقيةٍ ومنظمةٍ ومرتبةٍ للوصولِ إلى أفضلَّ النتائجِ المرجوةِ في العمليةِ التعليمية، فالتمهيدُ الجيدُ والمتقنُ للدرس يستثيرُ اهتمامَ الطلبةِ، ويشدُ تركيزَهم وانتباهَهم. كما أن إشراكَ الطلبة في الحصة التعليمية من خلال سؤالِهم عن رأيهم في جزئيةٍ معينةٍ، أو معرفةِ توقعاتِهم لما سَيحدُث كلَّ هذا يحفزُ من مهاراتِ التفكيرِ والتحليلِ والتفسير لديهم، وكذلك تكليفُ المعلمِ الطلبة بتلخيصِ القصةِ ينمي مهارةَ الكتابةِ لديهم ويزيدُ حصيلتهم اللغوية. ولتحقيق كل هذا بفاعليةٍ كبيرةٍ وجهدٍ أقل، سعى المعلمُ إلى البحثِ عن أساليبَ ووسائلَ حديثةٍ في استخدامِ القصة، حيثُ وجَدَ ضالتَهُ في توظيف التّكنولوجيّا ودمجِها في الموقِف التعليمي، فالقصةُ تستمدُ قوتَها من خلالِ المزجِ بين عناصرِ الوسائطِ المختلفةِ والمتعددةِ المتمثلةِ في الفيديو، والموسيقى، والصور، والصوت، وهذا يعطيها بعداً عميقاً للمواقفِ والأفكارِ، مما يزيدُ من حماسِ الطلبةِ ويعملُ على تحسينِ العمليةِ التعليميةِ.

## ثانياً: تَوظيفُ التّكنُولوجيّا في التَّدريس

شهدَ العالمُ اليومَ تطوراً جذرياً في مجالِ التكنولوجيّا، فقد أحدثَت تغييراً كبيراً في كافةِ مجالاتِ الحياة، وسهلت على البشريةِ الحصولَ على العديدِ من المعلوماتِ والمعارفِ المتنوعةِ.

ولم يكن النظام التَّربوي بمنأى عن تأثير تلكَ التطوراتِ والثورةِ، بل على العكسِ كان من أكثرِ النظمِ الاجتماعية تأثيراً وتأثُراً بها، فيفترض لأي نظامٍ تربويٍ أن يعكسَ التطوراتِ المختلفَة في كافةِ المجالاتِ على الساحةِ العالمية، الأمرُ الذي يتطلبُ عنايةً خاصةً بالعمليةِ التعليميةِ لمواجهةِ التطوراتِ والتغييراتِ في العالم خاصةً في مجال التكنولوجيّا والمعرفة (زمام، 2013).

ونظراً لازدياد المعرفةِ والتطوراتِ التكنولوجيّا في كافة المجالات بشكل عامٍ والمجالِ التربويّ بشكلٍ خاص، فقد مرت الوسائلُ التعليميةُ بمسمياتٍ متعددةٍ ومختلفة إلى أن أصبحت عِلماً له مدلولاتِه وأهدافِه وهو ما يُعرفُ بتكنولوجيا التعليم (الخلوف، 2014).

إنَّ مَفهوم تكنولوجيا التعليمِ لم يظهر فجأةً؛ بل سبقتهُ عدةُ مفاهيمَ أخرى مهدت لظهورهِ، وهذه المفاهيمُ تتعلق بتطويرِ العمليةِ التَّربويَّةِ والوسائلِ التعليميةِ؛ فقد ظهرت مؤلفاتٌ متعددةٌ ومتنوعةٌ في مجال تكنولوجيا التعليم، ودعت بعضُ هذه المؤلفاتِ ولا سيما المؤلفاتِ التي ظهرت بعد انتشارِ استخدامِ الكمبيوتر في مجالِ التعليم إلى ضرورةِ إعادةِ النظرِ في تحديثِ تعريفِ مجالِ تكنولوجيا التعليم، لكي يستطيعَ المجالُ أن يستوعبَ كل التغيراتِ والمستحدثاتِ التكنولوجيةِ المتنوعةِ التي ظهرت في مجالِ التعليم (عثمان، 2019؛ الشمراني، 2008).

وهناك بعض التعريفاتِ الشائعةِ لتكنولوجيا التعليمِ حيثُ عرِفت تكنولوجيا التعليم بأنها: "عمليةٌ متكاملةٌ معقدةٌ تشمَلُ الأفراد، والأفكار، والأدوات، والتنظيمات، والإجراءات بهدفِ تحليلِ المشكلاتِ التعليميةِ التعلمية ذاتِ الصلةِ بجميع مجالات التعليم البشري والعملِ على إيجادِ الحلولِ المناسبةِ لها وتنفيذها (أشتيوه وعليان، 2015).

كما وعرِفت تكنولوجيا التعليم بأنَّها: "منظومةٌ متكاملةٌ تضُم كلاً من الإنسانِ، والأفكارِ، والآراءِ، والآلةِ، وطريقةِ العملِ بحيث تعمل مع بعضِها في إطارٍ معين بغرضِ تحقيقِ مجموعةٍ من الأهدافِ المحددةِ" (Haubane, 2015).

وعُرِفت تكنولوجيا التعليم بأنَّها: "عملية الإفادةِ من المعرفةِ العلميةِ وطرائقَ البحثِ العلميّ في تخطيطِ وحداتِ النظامِ التربوي وتنفيذِها وتقويمِها كلٌ على انفراد وككل متكاملٍ بعلاقاتهِ المتشابكة بغرض تحقيقِ سلوكٍ معينٍ في المتعلم، مستعينةً في ذلك بكل من الانسانِ والآلة" (شحادة، 2006).

ويمكن القولُ أنّ تكنولوجيا التعليم: هي عمليةٌ متكاملةٌ ومعقدةٌ ومنظمة تشملَ الأفرادَ داخلَ البيئةِ المدرسيةِ وخارجِها، والأدواتِ والإجراءاتِ والنشاطاتِ التي تتفاعلُ معاً من أجلِ الوصولِ إلى تعليمٍ فعالٍ ومؤثرٍ.

ويُؤكد التربويون أهميةَ توظيفِ التكنولوجيا في التعليمِ، حيثُ بلغَ بهم الأثرُ إلى التأكيدِ على اعتبارِها ضرورةً ملحّةً لما تُقدمه من خدماتٍ متنوعةً للمعلمين؛ إذ أصبَح توظيفُها في كافة المجالات والحقولِ التعليميةِ أمراً في غايةِ الأهميّةِ لما لها من تأثيرٍ كبيرٍ على العمليةِ التعليميةِ. فهي وسيلةٌ فعالةٌ تربطُ بين المعارفِ النظريةِ والتطبيقاتِ العمليةِ (أحمد، 2019؛ الصالح، 2017).

كما أنّ نجاحَ الطّلبةِ بالتكنولوجيّا الحديثةِ مرتبطٌ بشكلٍ كبيرٍ بدرجةِ توظيفِ المعلمين لها، ورغبتِهم في تبنيها في العمليةِ التعليمية. وللمعلم دورٌ كبيرٌ في تحديدِ كيفيةِ الاستفادةِ من توظيفِ التكنولوجيا أثناء عمليةِ التّدريس. كما على المعلمِ، مواكبةِ البرامجَ التدريبيةِ من أجلِ دمجِ التكنولوجيا في التعليم داخلَ الحجراتِ الصفيةِ بشكلٍ فعال. والأكثر أهميةً هو تغيير نظرتهِ نحوَ التّكنولوجيّا، بحيثُ يقومُ باستخدامها برغبةٍ منه وعلمٍ ودراية (Gilakjani, 2012؛ Usun,2007).

وتبين أنَّ توظيفَ التكنولوجيّا في التعليم، يزدادُ قوةً وتأثيراً في المرحلةِ الأسَاسيّةِ الأولى، لذلك فإن المعلمَ في هذه المرحلة بحاجةٍ إلى أدواتٍ تكنولوجيةٍ لتسهيلِ العمليةِ التعليميةِ (أبو ربيع، 2015).

وعليه فإنّ إلمامَ المعلمِ وإدراكه بكيفيةِ توظيفِ التكنولوجيا الحديثة المتنوعة أصبح من الأمورِ الضروريةِ التي يجبُ التركيزَ عليها، سواء أكان في برامج إعدادِ المعلمين أو في الميدانِ التربوي؛ ولا يقصدُ أن يكونَ المعلمُ مهنياً متخصصاً في هذا المجال بل عليه أن يمتلكَ عدداً من المهاراتِ التي تمكنه من توظيفِ التّكنولوجيّا في التعليمِ ومن أهمها: أن يكون لديهِ مستوى معينٌ من المقدرةِ المنطقيةِ لمتابعةِ المستجداتِ التّكنولوجيةِ الحديثةِ، وأن يكون لديه المقدرةُ على فهمِ ومعرفةِ كيفيةِ

عملِ التّكنولوجيّا الأسَاسيَّةِ واللازمة لحياة البشرية، وأن يدركَ بأن التكنولوجيا جهدٌ عقليٌ يساعدُ الطلبةَ على فهمِ المواد المختلفة (الجبارات، 2019؛ Bird& Rosean, 2005).

وتَبرز أهدافِ توظيفِ التّكنولوجيّا في تطويرِ العمليةِ التعليميةِ والنهوضِ والارتقاءِ بها، فهي تؤكدُ على دورِ وسائطِ الاتصال التعليمية، كالأجهزةِ والبرامجَ التعليمية، كمعيناتٍ سمعيةٍ بصريةٍ في تحسين العمليةِ التعليمية، فمن خلالِ تفاعل المتعلمِ مع تلك الأجهزةِ والموادِ والأدوات التعليمية يتحسن أداؤه في كافة المواقف التعليمية، كما أنها تَهدف إلى زيادةِ تأثيرِ التعليمِ، وتعليمِ أكبَر قَدر ممكنٍ من الطلبة بأقل وقتٍ وجهدٍ؛ كما أنّ تكنولوجيا التعليم تهدفُ إلى توفيرِ فرصٍ عديدةٍ للتعرفِ إلى مصادرَ متنوعةٍ من المعلوماتِ وبطرقٍ مختلفةٍ، كما أنّها تتيحُ فرصاً للتعَلم بشكلٍ أفضل؛ فتوظيفُ التكنولوجيا في التعليمِ يناسبُ كافة الفئاتِ العمرية، لأنّها تراعي الفروق الفردية، كما أنّها توسع دائرةَ الاتصالِ بالطّلبة من خلالِ شبكات الاتصالِ العالمية والمحليةِ، الأمر الذي يزيدُ من التواصلِ والانفتاحِ مع الآخرين (الباسط، 2020؛ الجزار والعمري، 2010؛ سلامة والدايل، 2004).

وتَظهر أهميةُ تكنولوجيا التعليمِ على جميعِ عناصرِ ومجالاتِ الموقفِ التعليمي، فهي تعملُ على تحسينِ نوعيةِ التعليم، وزيادةِ فعاليتهِ ومعالجةِ مشكلةِ ازدحامِ الغرفِ الصفيةِ، ومراعاةِ الفروق الفردية؛ والمعلم الذي يوظفُ التكنولوجيا في التعليم تزدادُ فاعليته، وتتوسع خبراته وتتحسنُ مهاراتهِ في عرضِ وتقديمِ المحتوى التعليمي، الأمر الذي يؤدي إلى زيادةِ كفاءته في التدريس؛ وتطويرِ أدائه في العمل، فتوظيف التكنولوجيا في التعليم يعملُ على خلق علاقةٍ ايجابيةٍ تفاعليةٍ بين المعلم والطالب؛ وكذلك يعملُ على تحفيزِ مهاراتِ التفكير العليا، ومهارات حل المشكلات، وتوضيحِ

المفاهيمِ المجردةِ وتقريبها إلى أذهانِ الطلبة (العبد الله، 2019؛ الشرمان، 2013؛ شحادة، 2010؛ Oloube, 2006 ).

وهنا لابدّ من الإقرار بالدور الكبير للتكنولوجيا الذي تشغله في الميدانِ التربوي، فهي تصبُ في خدمةِ كل من المعلمِ والطالبِ إلى درجة كبيرةٍ، وتكمن أهميتُها في تحسينِ جودةِ التعلمِ والارتقاءِ بنوعيته، وقد أدى دخولُها الساحة التعليمية إلى استحداثِ طرائقَ وأساليبَ جديدةً ومتنوعةً، كما أن الاستعانة بوسائل التكنولوجيا الحديثة في العمليةِ التعليميةِ كالأجهزةِ اللوحية، والفيديو، والصور جعلَ التعلمَ أكثرَ متعةً للطلبة، ومما لا شك فيه أن الوسائل التعليمية أصبحت اليوم ركناً من أركان التدريس الفّعال، فالوسائلُ التعليمية تجعل التعليمَ حياً، حيثُ أن استخدامَ الوسائلَ يتركُ أثراً بارزاً على البيئةِ الصفية ويضفي جواً نفسياً تعليمياً إيجابياً، يُذيبَ الخوفَ والقلق لدى الطلبة ويزيدُ من حماسهم بالمشاركةِ الصفيةِ الجيدة، إذ تصبحُ البيئةُ الصفيةُ أكثرَ ثراء وأكثَر انتاجيةً بما توفرهُ من محسوساتٍ تعُين الطلبةَ على فهمِ المادةِ التعليمية، الأمرُ الذي يزيدُ من دافعيةِ الطلبةِ نحوَ التعلمِ، فالتعليم المبنيُ على خبراتٍ ملموسةٍ هو تعليمٌ جيدٌ ومثمرٌ.

وتكنولوجيا التعليم تَعني كل ما يستخدم في العمليةِ التعليمية، بقصدِ مساعدةِ كافةِ المتعلمين على بلوغِ الأهدافِ التعليميةِ المرجوةِ بدرجةٍ عاليةٍ من الإتقان, فالوسيلةُ التعليميةُ ما هي إلا جزءٌ منها، ونظراً لأهميةِ الوسائلِ التعليمية دعا التربويون إلى ضرورةِ إدخالِها في التدريس، وجعلها أساسيةً ولا يُمكن الاستغناء عنها لضمان نجاحِ العمليةِ التعليميةِ (أبا عود و آل ثنيان، 2022؛ جهيدة، 2016).

ويُعد الحاسُوب مِن أهم الوسائل التكنولوجية، لِما يَتمَتع به مِن ميزات لا تُوجد في غَيرهِ من الوَسائل التَعليمية، ولَعل أهَمها دَمج تَقنيات الحاسُوب مَع فَن سرد القصة؛ مِما يُتيح تَوفير فُرص التَفاعل مع

المَعلومات والأحداث الواردة في القصة، وكَذلك المُتعة الناتجة عن تَفاعل اللون مع الصوت والحَركة.

وهناك بعضُ الأمورِ التي ينبغي على المعلمِ مراعاتِها عند استخدامه للوسائل التعليمية ومنها: تَحديد الهَدف مِنَ الوسيلة التَعليمية، ومُناسبتها لغرض الدّرس، ولمُستوى الطَّلبة، وأن تَكون قادرة على شد انتباههم وتَشويقهم، وكذلك تَحديد الزمان والمَكان المُناسبين لاستخدامها، ومُتابعة مَدى تأثير الوسيلة على الطلبَة، ومدى تأديتها للغرض المُخطط له (العنزي أ، 2018).

وللمعلمُ دور كبير في العَملية التعليمية، وهو مِن أحد الأركان الذي شَملهم التَغيير والتطوير، ولن يَتحقق هذا إلا بِوجود مُعلمين مُؤهلين ذوي مَهاراتٍ ومقدراتٍ تُمكنُهم من مواجهةِ التطوراتِ التّكنولوجيّا الحديثة (القدسي، 2014).

ومن أهم التوجهاتِ الحديثةِ في التعليم هو التغيرُ الذي طرأ على دورِ المعلمِ، فلم يعد دورُ المعلمِ ملقناً للمعلومات، بل أصبح مشجعاً للمتعلم على البحثِ والاستقصاءِ والتفاعلِ في المواقف التعليمية؛ فالمعلم يحفزُ الطلبةَ على استخدامِ الموادِ التقنيةِ والتفاعلِ معها، عن طريقِ طرحِ الأسئلةِ والنقاشِ؛ فهو الشارحُ باستخدامِ الوسائل التقنية المتنوعة؛ حيثُ يعرضُ حصته مستعيناً بالحاسوبِ والوسائلِ التكنولوجية السمعيةِ والبصريةِ للوصول إلى معلوماتٍ متنوعةٍ لإثراء المادةِ التعليمية؛ كما تغيرَ دورُ المعلم من ناقلٍ للمعرفة إلى ميسرٍ للتعلم، فالمعلمُ يساعدُ الطلبة على تنظيمِ فُصولِ التعلم، واستخدام المعلومات بطريقةٍ جيدةٍ (عضيبات، 2016؛ قطيط، 2015؛ الحياصات، 2010؛ الابراهيم وكرار؛ 2010).

كما تغيرَ دورُ المتعلم أيضاً نتيجة استخدام وتوظيفِ التّكنولوجيّا في التعليم، فلم يعد دورُ المتعلم سلبياً مجردَ متلقي للمعلومات، بل أُلقيت على عاتِقه مسؤوليةُ تعلمه، الأمرُ الذي استلزمَ منه أن

يكونَ نشطاً فعالاً إيجابياً في الموقفِ التعليمي، يبحثُ ينقبُ على المعلوماتِ، ويتعاملُ ويتفاعلُ مع المواد التعليميةِ؛ فأصبح المتعلمُ هو المسؤول الأولَ عن تعلمهِ مما يزيدُ من دافعيتهِ نحو التعلمِ، ويعززُ من ثقته بنفسه، كما ويتيحُ توظيف التّكنولوجيّا فرصةً لكل متعلمٍ أن يتعلم وفقاً لقدراتِهِ وسرعتهِ الخاصةِ به (الفريجات، 2014 ؛ شحادة، 2006).

ولم تُبقي التكنولوجيا للمعلم دوراً ثانوياً كما كان؛ بل خلقت له أدواراً جديدةً وبارزةً في العملية التعليمية، ولا يُمكننا التَغافل عنها أو تجاهلها بذريعة أو بأخرى، فلم يعد دورُ المعلمِ مقتصراً على نقلِ المعلوماتِ والمعارف؛ بل أصبَح مستشاراً، وموجهاً، ومشرفاً، ومقوماً، ومخططاً، ومصمماً للعملية التعليمية التعلمية. ومما سبق تبين أنَّ الأدوارَ الجديدةَ التي رسمتها التّكنولوجيّا في التعليم تبدو رائعة، لكن منَ الصعبِ على المعلمِ القيامِ بها بمفرده دونَ أن تتكاتف معاً جهود جميع العاملين في الحقلِ التربوي، ولِكي يتمكن المعلم من القيام بهذه الأدوار لابدَّ له من مواكبةِ التطوراتِ والتغيراتِ الحديثةِ بشكلٍ مستمر، وأن يبقى على اطّلاع بكل مُستجد في استراتيجيات التعليم والتدريبُ عليها، ليؤدي دوره بكفاءةٍ عاليةٍ وإتقان. كما أنَّ المتعلم في عصر التّكنولوجيّا أصبح أكثرَ نشاطاً واستقلالية، وبما أنَّ المعلم لم يعد ملقناً فإن المتعلم لم يعد متلقياً؛ بل أصبح محورَ العملية التعليمية، يُشارك في الأنشطة المكلفِ بها، يصدرُ قراراتٍ تتعلقُ بتعلمهِ، ويبني المعرفة وفق ما يناسبه، ويتحملُ مسؤوليةَ تعليمِ نفسهِ بنفسهِ، مما يُعززُ ثِقته بِنفسه واعتزازه بِذاته وتَقديره لها.

## 2.2 المِحور الثَّاني: الدّراساتُ السّابِقةُ

بَعد الاطّلاع عَلى عددٍ مِنَ الدّراسات العرَبية والأجنَبية، ذَاتِ العِلاقة بِمَوضُوع الدّراسة، تبين عَدم وجُود دِراسات سَابِقة رَبطت بَينَ مُتَغيري القصَّة التّربَويَّة وتَوظِيف التِّكنولوجيّا في التَّدريس– في حُدُود ما تَمكَّنت بِه البَاحِثة مِن الوصولِ إليهِ مِن دِراسّات– وفِيما يَلي عدداً مِنَ الدّراسات العرَبية والأجنَبِية، والمُتعلِقة بِموضُوع الدّراسة، حيثُ تَم تَرتيبهُما بناءً على التَسلسل الزَمَني مِن الأحدَث إلى الأقدَم على النَحو الآتي:

### 1.2.2 الدّراسات العَربية

أعدّت **الحامد** (2023) دراسَّة هدَفت إلى الكشف عن اتجاهات مُعلمات الصُفوف الأولية نحو تَوظيف القصص الرَقمية في تَنمية مَهارة الاستماع بمُحافظة الإحساء بالسعودية. واستخدَمت الباحِثة المَنهج الوصفي المسحي، وتم اعتماد الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وتَم اختيار عَينة بَلغت (156) مُعلمة تم اختيارهم بالطريقة المُتاحة. وأظهَرت النَّتائج أنَّ الدَّرجة الكلية لاتّجاهات مُعلمات الصفوف الأولية نَحو تَوظيف القصص الرَقمية في تَنمية مهارة الاستِماع جاءت كَبيرة. كما وأشَارت النَّتائج إلى وجود فروق دَالة احصائياً تبعاً لمُتغير المُؤهل العلمي ولصَّالح حَملة الدراسات العُليا، ووجود فُروق تبعاً لمُتغير الخبرة ولصالح أصحاب الفِئة من (1-5) سنوات.

أعدّ **علي وحنا** (2023) دِراسةً هَدفت الكَشفَ عن اتجاهاتِ مُعلمي الجُغرافيا في مُحافظةِ الأنبار بالعراق نَحو تَوظيفِ التكنولوجيا الرَّقمية في ضُوء بعض المُتغيرات. ولِتحقيق أهداف الدّراسَّة استخدم الباحثان المَنهجَ الوصفي، وتم اعتمادُ الاستبانةِ كأداةٍ لِجمع البيانات، وقد طُبقت هذه الدّراسَةُ على عَينةٍ بَلغت (146) مُعلماً ومُعلمة تَم اختيارُهم بطريقةٍ قَصدية. وأظهَرت النَتائجُ أنّ توظيفَ المعلمين للتكنولوجيا الرقمية في مادة الجُغرافيا جَاء بِدرجةٍ مُتوسطةٍ، وأنَّ هُناك فُروقٍ دَالةٍ إحصائياً

تبعاً لمُتغير الجنس ولِصالح الذكور، ووجُود فُروقٍ دَالةٍ إحصائياً تبعاً لمُتغير الدَرجة العلمية ولِصالح الدكتوراه، وعَدم وجُود فُروق دَالة إحصائياً تبعاً لمُتغير الخبرة.

وهدَفت دراسَة **العُمري** (2022) التَّعرف إلى دَرجةِ تَوظيفِ التَقنياتِ الحَديثةِ في مَراحلِ التعليم العامِ من وجهةِ نَظرِ مُعلمي المَدارسِ الحُكومية في المَدينةِ المُنورة. ولِتحقيق أهدافِ الدراسةِ استخدمت الباحثةُ المَنهج الوصفي، وتم اعتمادُ الاستبانةِ كأداةٍ لجمعِ البيانات، وقد طُبقت هذه الدّراسة على عَينةٍ بَلغت (148) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائية. وأظهرت النتائج أنَّ دَرجة تَوظيفِ تَقنيات التَعليم في المدارسِ جَاءت عالية، وعدم وجُود فُروقٍ دَالةٍ احصائياً في دَرجة تَوظيفِ التكنولوجيا تبعاً لمُتغير سَنوات الخبرة، وأنَّ هُناك فُروقاً تبعاً لمُتغيرِ الجنسِ ولِصالحِ الذكور، وفُروقاً تبعاً لمُتغير المُؤهل العلميّ ولِصالح أصحاب حَملة البكالوريوس.

فيما أرادَ كُل من **العتيبي والقرني** (2022) الوقوف على واقع استخدام القصص الرقميّة التفاعلية في المَرحلة الابتدائية ورياض الأطفال من وجهة نَظر المُعلمات والمُشرفات بمدينة مَكة المُكرمة. وتَم استخدام المنهج الوصفي، واعتماد الاستبانة كأداةٍ لجمعِ البيانات، وتمَ اختيار عَينة بَلغت (253) مُعلمة ومُشرفة تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائيةٍ طَبقية. وأشارت النَّتائج إلى وجود أهمية كبيرة جداً لاستخدام القصص الرقميّة التفاعلية في المَرحلة الأسَّاسية من وجهة نَظر المُعلمات والمُشرفات، كما وتُستخدم القصص الرقميّة التفاعلية بدرجةٍ كبيرةٍ جداً في مرحلةِ رياض الأطفال.

أما دِراسة **عقيلة وحسين** (2022) هَدفت إلى الكَشف عن اتّجاهات مُعلمي المَرحلة الابتدائية نَحو استخدام القصة كَوسيلة تَعليمية ببلدية المسيلة، وإذا ما كانت هُناك فُروق في الاتجاهات تُعزى لمُتغيري الجنسِ وسَنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدّراسَّة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتَم اعتماد الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطُبقت هذه الدّراسة على عَينة بَلغت (100) مُعلماً ومُعلمة.

وتوصلت النتائج إلى وجود اتجاهات مُحايدةٍ نحو استخدام القصة الرقميّة كوسيلةٍ تعليمية، وعدم وجود فروق دَالة إحصائياً تبعاً لمُتغير الجنس وسنوات الخبرة.

وأرادت **العنزي** (2021) من دِراستها مَعرفة دور القصة في تنميةِ مهاراتِ الاستماع الناقد لدى طَلبةِ المرحلةِ الأساسيةِ في الأردن من وجهةِ نَظر معلمي اللغةِ العربيةِ في مديريةِ البادية في الأردن. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتَم اعتمادُ الاستبانة كأداةٍ لجمعِ البيانات، وقد طبقت هذه الدّراسة على عينةٍ بلغت (50) مُعلماً ومُعلمة للمرحلة الأساسيّة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور استخدام القصة في تنمية مهاراتِ الاستماع الناقد لطلبة المرحلة الأساسيّة جاء بدرجةٍ مُتوسطة، وعدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً تبعاً لمُتغيرِ المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة.

فيما هدَفت دِراسة **البري** (2021) إلى معرفة دورِ استخدامِ القصة في تنميةِ مهاراتِ التفكيرِ التخيُّلي من وجهة نَظر مُعلمي اللغة العربية في مُديرية البادية في الأردن. ولِتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثُ المَنهج الوصفي المسحي، وتم اعتمادُ الاستبانة كأداةٍ لجمعِ البيانات، وقد طُبقت هذه الدّراسة على عينةٍ بَلغت (90) مُعلماً ومُعلمة للمرحلة الأساسيّة، تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائية. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ دور استخدامِ القصة في تنمية مهارات التفكير التَخيلي من وجهة نظر معلمي اللغةِ العربية جَاء بِدرجة مُتوسطة، وعدم وجُود فُروق دَالة إحصائياً تُعزى لمُتغير المُؤهل العلمي، والجنس، وسَنوات الخبرة.

وهَدفت دراسة **السوالمة** (2021) التعرف إلى اتجاهاتِ معلمي المدارس الابتدائية نَحو توظيفِ استراتيجيةِ السَردِ القصصي في مادة الرياضيات في الأردن. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدَم الباحثُ المنهَج الوصفي، وتم اعتمادُ استبانة الكترونية كأداة لجمع البيانات، وقد طُبقت هذه الدّراسة على عينةٍ بَلغت (100) مُعلماً ومُعلمة للمرحلة الابتدائية، تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائية. وتوصلت

نتائج الدّراسة إلى وجودِ اتجاهاتٍ إيجابيةٍ لدى معلمي المدراسِ الابتدائيةِ الأردنيين نحو استخدام استراتيجيةِ السردِ القصصي في مادة الرياضيات، وأشَارت النَتائج أيضاً إلى أنّ هذه الاستراتيجية تُحسن من تَحصيل الطَّلبة، وتَعمل على تحفيزهم، كما أنّها تُسهل عَملية التعلم، وتَجعلهم يَستمتعون في التعلم.

وأجرى **معاني** (2021) دِراسة هَدفت التَعرفَ إلى مَدى استخدام المُستحدثاتِ التكنولوجيةِ للمرحلةِ الأساسيّة الدنيا في مَدارسِ جَنوب مُحافظة نابلس الحكومية مِن وجهة نَظر المُعلمين والمُعلمات. ولِتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي، وتَم اعتماد الاستبانة كأداة لِجمع البيانات، وقد طُبقت هذهِ الدّراسة على عينةٍ بَلغت (100) مُعلماً ومُعلمة تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائية. وتَوصلت نَتائج الدّراسة إلى وجودِ دَرجة استجابةٍ كَبيرةٍ حول مدى استخدام المستحدثات التكنولوجية للمرحلة الأساسيّة الدنيا، وعدم وجُود فُروق دَالة احصائياً تبعاً لمُتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

وأرادت **العبد** (2020) في دراستها استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصصَ الخيالِ العلمي في تنميةِ مهاراتِ التفكيرِ الإبداعيّ وحلّ المشكلات لدى مُعلمي المَرحلة الأساسيّة في محافظة بيت لحم في فلسطين. ولِتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت البَاحثة المنهج شبه تجريبي، وكانت أداة الدّراسة عبارة عن مقياس مَهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات وبرنامج تدريبي قائم على قصص الخيال العلمي، وقد طبقت هذه الدّراسة على عينة بلغت (76) معلماً ومعلمة للمرحلة الأساسيّة، تم اختيارُهم بالطريقةِ العنقوديةِ الطبقية. وتوصلت نتائجُ الدّراسةِ إلى وجودِ فروقٍ دالةٍ احصائياً تبعاً إلى البرنامج التدريبي القائم على قصص الخيال العلمي، ووجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائياً بين المتوسطاتِ للدرجات الكلية لمهاراتِ التفكير الإبداعيّ وحلَّ المشكلات تبعاً إلى نوع التدريبِ ولصالحِ المجموعة التجريبية.

في حين هَدفت دراسة **مستريحي وآخرون** (2020) تقصي أثرَ استراتيجية سرد الحكايات على تحسينِ أداءِ مهاراتِ التعبيرِ الشفوي لدى طلبة الصف الرابع الأساسيّ في الأردن. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وكانت الأداة الاختبار التحصيلي, وطُبقت الدّراسةُ على عينةٍ قوامها (40) طالبٍ من طلابِ الصّفِ الرابعِ الأساسيّ من مَدرسة جنين الصفا الثانوية للبنين. وأظهرت النّتائج وجود فُروق دالة إحصائياً في مهاراتِ التعبيرِ الشفوي (إبداء الرأي، التنغيم الصوتي، الحركات الجسدية، والوصف) منفردة ومجتمعة مقارنة بأداء المجموعة الضابطة لصالح أداءِ المجموعة التجريبية.

وكذلك هَدفت دراسة **العنزي وباشطح** (2020) التعرفَ إلى دورِ القصة في تنميةِ التفكير الإبداعي لطفلِ الروضةِ من وجهةِ نظر معلمات الروضةِ في مدينة الرياضِ بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدَم الباحث المَنهج الوصفي المسحي، وتم اعتماد الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وقد طُبقت هذه الدّراسة على عينةٍ بلغت (794) مُعلمة من معلماتِ رياضِ الأطفالِ تم اختيارهُم بطريقةٍ عشوائيةٍ. وتوصلت نتائجُ الدّراسةِ إلى أنّ مستوى توظيفِ معلماتِ الروضةِ للقصة التعليمية جاء بدرجةٍ عالية، ووجودِ علاقةٍ بين قراءة القصص لطفلِ الروضةِ وتنميةِ التفكير الإبداعي من وجهة نظر المعلمات وقد حصل على درجةٍ عاليةٍ تُعزى لمتغيرِ نوع الروضة الحكومية، وكذلك سنوات الخبرة للمعلماتِ اللواتي تجاوزن العشرَ سنوات.

وأما دِراسة **الرضاونة** (2020) فَهدفت التعرف إلى دَرجة استخدام تكنولوجيا التعليم وبرنامج نُظم المعلومات من قبل مُعلمي الجغرافيا في تدريس الخرائط الجُغرافية في مَدارس لواء ناعور في الأردن. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتَم اعتماد الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد طُبقت هذه الدّراسة على عينةٍ بلغت (120) مُعلماً ومعلمة تم اختيارُهم بطريقةٍ عشوائية. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنَّ درجة استخدام مُعلمي مادة الجغرافيا لتكنولوجيا التعليم و

برنامج نظم المعلومات الجغرافيا في تدريس منهج الجغرافيا جاءت مُتوسطة، وأشارت النَتائج أيضاً إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، ووجود فُروق دالةٍ احصائياً تبعاً لمُتغير المُؤهل العلمي ولصالح أصحاب الدراسات العليا.

وفي حين هدفت دراسة **البادي** (2020) التعرفَ إلى درجةِ توظيفِ تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس في الأردن. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم اعتماد الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وقد طُبقت هذه الدّراسة على عينةٍ بلغت (146) مديراً ومديرة في مدارس قصبة المفرق، تم اختيارُهم بطريقةٍ قصدية. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ درجةِ توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية من وجهةِ نظر مديري المدارس جاءت متوسطةً، وعدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة.

وهدفت دراسةُ **الشديفات والزبون** (2020) التعرف إلى درجةِ توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين في الأردن. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحثان المنهجَ الوصفي، وتم اعتمادُ الاستبانة كأداةٍ لجمعِ البيانات، وقد طبقت هذه الدّراسة على عينةٍ بلغت (360) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقةٍ قصدية. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنَّ دَرجة توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية من وجهةِ نظر مُعلمي المدارس جاءت منخفضة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمُتغيري الجنس والمُؤهل العلمي.

في حين هدَفت دراسةُ **الطويهر** (2019) التعرفَ إلى دورِ المعلمةِ في استخدامِ القصةِ في حل المشكلاتِ السلوكيةِ داخل الصفِّ الدّراسيِّ من وجهةِ نظرِ المعلماتِ في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهدافِ الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم اعتمادَ الاستبانةِ كأداةٍ لجمع البيانات، وقد طُبقت هذه الدّراسةِ على عينةٍ بلغت (184) معلمةٍ من معلماتِ الروضاتِ

الحكومية، تم اختيارُهم بطريقةٍ عشوائي. وتوصلت نتائجُ الدراسة إلى أنّ استخدام القصةِ جاء بدرجةٍ مرتفعة، وأشارت النتائج أيضاً إلى أنّ أفرادِ عينةِ الدّراسة يوافقون بشدة على أنَّ أهمّ أبعادَ دورِ المعلم في استخدام القصةِ في حل المشكلات السلوكية هي أن تحتوي القصةُ على بعضِ القيمِ الأخلاقية، كما وتساهمُ القصةُ في تغييرِ سلوكياتِ الأطفال نحو الأفضل، وتعملُ القصة على إيجادِ قدوةٍ حسنةٍ للطفل، وتعمل عل غرس الأخلاق الحميدة.

وهَدفت دراسة **الشقران** (2019) التعرف إلى دَرجة تَوظيف تكنولوجيا المعلومات في المَدارس الحكومية في لواء الرَمثا في اربد من وجهةِ نَظر المُعلمين. ولِتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث المَنهج الوصفي، وتم اعتماد الاستبانة كأداةٍ لجمعِ البيانات، وقد طُبقت هَذه الدّراسة على عينةٍ بَلغت (266) مُعلماً ومُعلمة، تم اختيارُهم بطريقةٍ قصدية. وتَوصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ دَرجة تَوظيف تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية من وجهةِ نظر المُعلمين جاءت مُتوسطةً، ووجود فُروق دالة إحصائية تبعاً لمُتغير المُؤهل العلمي ولصالح المُؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) وكذلك لمُتغير عدد سنوات الخبرة ولِصالح أصحاب فئتي الخبرة من (5-10) سنوات، و(10 سنوات فأكثر)، وعدم وجُود فروق تبعاً لمُتغير الجنس.

وهَدفت دراسة **العبد الله** (2019) الكَشف عن دَرجة استخدام التَقنيات التعليمية لدى مُعلمي المَرحلة الأساسيّة في مُحافظة إربد، وعلاقتها بفاعليةِ الإدارة الصفية. ولتحقيق أهدافِ الدّراسة استخدمت الباحثة المَنهج الوصفي الارتباطي، وتم اعتمادُ الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وقد طُبقت هذه الدّراسة على عينة تكونت من (243) مديراً ومديرة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ درجة استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية جاءت متوسطةً، وعدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس والخبرة، ووجود فروقٍ تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير فأعلى.

كما أجرى **العنزي** ب (2018 ) دِراسة هدفت الكَشف عن واقعِ استخدام التقنيات التعليمية في تدريسِ مادةِ اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من وجهةِ نَظر المُعلمات في الكويت. ولِتحقيق أهداف الدّراسة استخدمَ الباحث المَنهج الوصفي، وتم اعتمادُ الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وقد طُبقت هذه الدّراسة على عينة تكونت من (30) مُعلمة، تم اختيارُهم بطريقة عشوائية. وتَوصلت نتائج الدّراسة إلى عَدم وجود فُروق دالة احصائياً تبعاً لمُتغير المُؤهل العلمي والخبرة.

أما دراسة **الشبلاوي** (2017) فقد هدفت التّعرفَ إلى واقعِ استعمالِ معلمي اللغةِ العربيةِ للقصةِ وأثرها على الطلاقةِ اللغويةِ لطلبة الصّف الأولّ الابتدائي في محافظة كربلاء المقدسة بالعراق. ولتحقيق أهدافِ الدّراسةِ استخدمَ الباحثُ المنهج الوصفي، وتم اعتمادُ الاستبانةِ وبطاقةِ الملاحظةِ كأدوات لجمع البيانات، وقد طبقت هذه الدّراسة على عينةٍ بلغت (40) مُعلماً ومُعلمة للصف الأول، وتم اختيارُهم بطريقةٍ قصدية. وتوصلت نتائجُ الدّراسةِ إلى أنّ معلمي اللغة العربيةِ يستعملونَ القصة في التّدريس بدرجةٍ مرتفعة، وأنّ للتدريسِ بأسلوب القصةِ أثراً إيجابياً على الطلاقةِ اللغويةِ، وأشارت النّتائج إلى عدمِ وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائياً تبعاً لمتغيرِ الجنس والخبرة.

فيما أرادت **العقيلي** (2016) من دراستها التعرفَ إلى أهميةِ استخدام القصص المصورةِ في مجال نمو المهاراتِ اللغويةِ للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة التهيئةِ ورياضِ الأطفالِ والصفوفِ الأولية في المرحلة الابتدائية في الرياضِ بالمملكةِ العربية السعودية، ومدى اختلافِ وجهاتِ نظرِ المعلماتِ تبعاً لمتغيرِ الصفِ الدراسي والخبرة. ولتحقيق أهدافِ الدّراسةِ استخدمت الباحثة المنهجَ الوصفي، وتم اعتمادُ الاستبانةِ الإلكترونية كأداةٍ لجمع البيانات، وقد طبقت هذه الدّراسةُ على عينةٍ بَلغت (100) معلمةٍ من معلماتِ التربيةِ الخاصةِ ببرامج ومراكز التربية الفكرية، وتم اختيارُهم بطريقةٍ عشوائيةٍ. وتوصلت نتائج الدّراسةِ إلى وجودِ اتجاهاتٍ إيجابيةٍ لدى معلماتِ التربيةِ الخاصةِ نحو استخدام القصة في التّدريس، وأنَّ المعلمات يوافقنَ بدرجةٍ مرتفعةٍ جداً

على مدى أهميةِ استخدامِ القصصِ المصورةِ في تنميةِ المهاراتِ اللغويةِ عند الأطفالِ من ذوي الإعاقة الفكرية، وعدمِ وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائياً في اتجاهاتِ المعلمات نحو أهميةِ استخدام القصص المصورةَ تبعاً لمتغير الصف الدّراسي، والمُؤهل العلمي، ووجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة من (6-10) سنوات.

أما دِراسة **العبد** (2016) فَقد هَدفت التَّعرف إلى الصُعوباتِ التي تُعيق استخدام التَعليم الالكتروني أسلوب تَدريس ومُقترحات لِعلاجها في المَدارس الحكومية في محافظةِ بيت لحم من وجهةِ نظر المُعلمين. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت البَاحثة المنهج الوصفي، وتم اعتمادُ الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وقد طُبقت هَذه الدّراسة على عينةٍ بلغت (120) مُعلماً ومُعلمة. وتَوصلت نَتائج الدّراسة إلى أنَّ أهم الفقرات "الأعباء التعليمية الكبيرة الملقاة على عاتق المعلمين"، وأقل الفقرات موافقة "عدم اشراك المُعلمين في التخطيط لمتطلبات التعليم الالكتروني"، وأشَارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمُتغير الجنس لصالح الاناث، وفروقاً تبعاً لمُتغير التَخصص ولصالح الآداب والتخصص الآخر، ولسنوات الخبرة لصالح الفئات (1–5) و( 11–15)، وفروقاً تبعاً لمُتغير المُؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وفروقاً تبعاً لمُتغير مكان المدرسة لِصالح القرية.

وقد هَدفت دِراسة **عضيبات** (2016) التّعرف إلى دَرجةِ توظيفِ التقنيات التعليمية في تدريسِ اللغة العربية للمرحلة الأساسيّة من وجهةِ نظر المُعلمين واتجاهاتهم نحوها في محافظة جرش. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث المَنهج الوصفي، وتم اعتمادُ الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وقد طُبقت هذه الدّراسة على عينةٍ بَلغت (220) مُعلماً ومُعلمة، تم اختيارُهم بالطريقةِ العشوائية. وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى أنَّ دَرجة تَوظيف التقنيات التعليمية في تدريس اللغةِ العربية في المرحلةِ الأساسيّة جَاءت مُتوسطة، ووجُود فُروق دالة إحصائياً تبعاً لمُتغير المُؤهل العلمي ولِصالح حَملة الماجستير فأعلى وعدم وجود فُروق تبعاً لمُتغيري الجنس وسَنوات الخبرة.

كما وأجرت **الصفدي** (2016) دِراسة هَدفت الكشفَ عن واقع استخدام مُعلمي اللغة الإنجليزية للصفوف الأساسيّة الثلاثة الأولى للوسائط المتعددة في مُحافظة جَرش واتجاهاتهم نحوها. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفي، وتم اعتمادُ الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وقد طُبقت هذه الدّراسة على عينةٍ بلغت (180) مُعلماً ومُعلمة من مُعلمي المَدارس الأساسيّة في محافظة جرش تم اختيارُهم بطريقة عشوائيةٍ طبقية. وأظهرت النّتائج أن دَرجة استخدام المُعلمين للوسائط المتعددة كانت منخفضةً، وأشارت النّتائج أيضاً إلى وجودِ فروقٍ دالةٍ احصائياً تبعاً لمُتغير الجنس ولصالح الإناث ، وعدم وجود فُروقٍ دالةٍ احصائياً تبعاً لمُتغير الخبرة.

وهدفت دراسة **أبو ربيع** (2015) التعرف إلى مُستوى إدراك مُديري المَدارس الأساسيّة الخاصة لأهمية تكنولوجيا التعليم وعلاقته بِمستوى تَوظيف المُعلمين لهذه التكنولوجيا من وجهةِ نظر المُعلمين في مُحافظةِ العاصمةِ عمان. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفي الارتباطي، وتم اعتماد الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وقد طُبقت هذه الدّراسة على عينةٍ بلغت (331) معلماً ومُعلمة من المَرحلة الأساسيّة، تم اختيارُهم بالطريقةِ الطبقية العشوائية. وأظهرت النتائج أنَّ مُستوى تَوظيف المُعلمين لتكنولوجيا التعليم كان متوسطاً. وأشارت النّتائج أيضاً إلى عدم وجود فروقٍ دالةٍ احصائياً تبعاً لمُتغير الجنس، ووجود فروقاً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة ماجستير فأعلى.

هَدفت دراسة **أبو سنينة وصابر** (2013) إلى الكَشفِ عن مهارات معلمي الدّراساتِ الاجتماعيةِ في توظيفِ الأعمالِ الأدبيةِ والقصصية في تدريسهم لمادة التاريخِ في المرحلة الأساسيّةِ العليا في مدارسَ وكالةِ الغوثِ في الأردن. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدمَ الباحثانُ المنهجَ الوصفي المسحي، وتم اعتمادُ الاستبانةِ كأداةٍ لجمعِ البيانات، وقد طبقت هذه الدّراسة على عينةٍ بلغت (88) معلماً ومعلمة للمرحلةِ الأساسيّةِ العليا ممن يُدرسون مادةَ التاريخ ، تم اختيارُهم بالطريقةِ العشوائيةِ

الطبقية. وتوصلت نتائجُ الدّراسةِ إلى أنّ درجةَ توظيفِ الأعمال الأدبيةِ والقصصيةِ كانت متوسطةً، كما أشارت النّتائج إلى عدمِ وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائياً تبعاً لمُتغير الجنس، والمُؤهل العلمي، ووجود فُروق دالةٍ إحصائياً في تَوظيف مُعلمي الدراسات الاجتماعية تبعاً لمُتغير الخبرة ولِصالح الخبرة من (5-10) سنوات.

### 2.2.2 الدّراسات الأجنبية:

هدفت دراسة **معروف و هالينا** (Maruf & Halyna, 2023) التعرف إلى تصوراتِ معلمي اللغة الإنجليزية حول استخدامِ أسلوب القصةِ الرقميةِ في تعليم اللغة في أندُونيسيا. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحثان النهجَ السرديَّ، واستخدِمت المقابلةُ لجمعِ البيانات، وتم اختيارُ (7) معلمين من مراحلَ تعليميةٍ مختلفةٍ والتي تشملُ التعليمَ الابتدائيَّ والثانويّ، تم اختيارهم بطريقةٍ غيرَ عشوائية. وتوصلَت النّتائج إُلى أنّ المعلمينَ لديهم تصوراتٍ إيجابيةٍ للغاية حولَ استخدامِ القصةِ الرقميةِ كأسلوبٍ للتعليم والتعلُم داخلَ الفصلِ الدراسي، فهي وسيلةٌ فعالةٌ في عمليةِ التعليمِ وطريقةٍ لدعمِ الوعيِ الثقافي.

وهدفت دراسة **أسوري وأخرون** (Assauri et al., 2022) إلى معرفةِ تصوراتِ معلميّ اللغةِ الإنجليزيةِ نحو توظيفِ أسلوبِ الحكايةِ لتحسينِ مهاراتِ التحدُثِ خلالَ فترةِ كورونا. ولتحقيق أهدافِ الدّراسة تم استخدامُ المنهجَ الوصفي، وتم اعتمادُ الملاحظةِ والمقابلةِ كأدواتٍ لجمعِ البيانات، وتم جمع البيانات من ثلاثةِ معلمين الذين استخدموا القصة في التّدريس. وتوصلَت نتائجُ الدّراسةِ إلى وجود اتجاهات ايجابيةٍ لدى معلمي اللغة الانجليزية نَحو توظيفِ أسلوبِ الحكايةِ في التّدريس، وأنّ استخدام أسلوبِ الحكايةِ لتحسين مهاراتِ التحدُثِ لدى الطّلبةِ أثناءَ فترةِ كورونا هي طريقةٍ مثيرةٍ ورائعةٍ لدى الطلبةِ بالرغم من وجود معوقات في تطبيقها؛ وذلك لأنها في هذه الفترة تم ممارستِها بطريقةٍ افتراضية.

وأرادت دراسة **كاساب وساري** (Kasap & Sari, 2022) استقصاء أثرِ القَصص القصيرةِ على تعلُمِ اللغةِ الإنجليزية، وتم تطبيقُ الدّراسةِ على طلابِ الصفِ السابعِ في تُركيا. وتم استخدامُ المنهجِ شبه التَجريبي، وكانت الأداة الاختبار التحصيلي, وطبقت هذه الدّراسة على عيّنة قوامها (20) طالب من طلاب الصّف السابع. وأظهرت النّتائجُ أنّ اتباعَ أسلوبِ القصةِ القصيرةِ في تعلّم اللغةِ الإنجليزيةِ عمل على انخفاضِ مستوى القلق لدى الطلاب، وازديادِ تحصيلِهم في اللغةِ الإنجليزية، كما تم التّوصل إلى أنّ القَصصَ القصيرةِ في تدريسِ اللغةِ الإنجليزيةِ لها أثرٌ إيجابيٌ على تنميةِ مهاراتِ التحدث وتقليلِ نسبةِ القلق عند التحدثِ باللغةِ الإنجليزية.

ودراسةُ **حبري** (Hebri, 2022) التي هَدفت إلى معرفةِ أثرِ استخدامِ تقنيةِ القصةِ القصيرةِ في تحسينِ الفهمِ القرائيّ لطلبة الصف الأول في بينجادانج. واستخدَمت الباحثةُ المنهج التجريبيّ لمناسبتهِ لأغراضِ هذا النوع من الدّراسات، وتم استخدامُ الاختبار التحصيلي كأداةٍ للدراسة، وقد طُبقَت هذه الدّراسةَ على عينةٍ قوامها (22) طالب من طلاب الصف الأول. وأظهرت النّتائجُ أنّ للقصةِ أثراً فعالاً في تحسينِ الفهم القرائي لدى طلابِ الصّفِ الأول، بالإضافةِ إلى أنّها تعملُ على زيادةِ الدافعيةِ لديهم نحو القراءة.

وهَدفت دراسةُ **نورتيز** (Nortes, 2018) البحث عن استراتيجياتِ تحفيز تنفيذ استراتيجية سرد القصص في التعليم بتركيا. ولتحقيق أهدافِ الدّراسةِ استخدَم الباحثُ المنهجَ الوصفي في دراسته، وكانت الاستبانةُ والمقابلةُ هم أداتي الدّراسةِ. وأشارت النّتائج إلى أنّ معلمي اللغةِ الإنجليزيةِ يشجعون استخدامَ استراتيجية سردِ القَصصَ لما لها من أثرٍ كبيرٍ في تعميق التعليم، كما أشارت النّتائجُ إلى أنّ تنفيذَ استراتيجية سردِ القصص في مرحلةِ التعليمِ الابتدائي يَرفعُ من مستوى الوعي لدى الطلابِ، ويزيدُ من التعلُمَ النشطِ بين المجتمعِ التعليمي.

وأجرى **سليمان** (Sulaiman, 2017) دراسة هدفت التعرف إلى اتجاهاتِ معلميّ اللغةِ الإنجليزية نحو تكنولوجيا التّعليم في تدريس اللغة الإنجليزية، وعلاقتها بدرجة استخدامهم لها في المدارس الابتدائية في محافظة بغداد. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي الارتباطي، وتم اعتماد الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد طبقت هذه الدّراسة على عينة بلغت (327) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطّريقة العشوائية، وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ درجة استخدام المعلمين لتكنولوجيا التعليم جاءت متوسطة، كما وأظهرت النّتائج أنّ هناك فروقاً دالةً احصائياً في درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لتكنولوجيا تبعاً لمتغيرِ الجنس ولصالحِ الذكور، وللمؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس والماجستير، وللخبرة ولصالح أصحاب فئتي الخبرة من (1-5) سنوات و(6-10) سنوات.

وهدفت **دراسة سوزان وآخرون** (Susan et al., 2014) التعرف إلى واقعِ استخدامِ السبورة الذكية في تعليمِ العلومِ للمرحلة الابتدائية في جنوب شرق الولايات المتحدة الامريكية. ولتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واعتماد الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد طبقت هذه الدّراسة على عينةٍ بلغت (283) معلماً ومعلمة. وتوصلت النّتائج إلى أن السبورة التفاعُلية لا تستغل بالشكل الكافي في تدريس العلوم، ووجود حاجة إلى تأسيسِ معلمي المرحلةِ الإبتدائية بشكلٍ أفضل لتوظيف التكنولوجيا الحديثة من خلالِ الدورات التدريبية.

وهدفت **دراسة باموك وآخرون** (Pamuka et al., 2013) إلى معرفةِ درجةِ توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية من وجهةِ نظر المعلمين والطلبة في تركيا. كما هدفت لتعرف على مدى فاعلية هذه التقنيات في التعليم. ولتحقيق أهدف الدّراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، وتكونت عيّنةُ الدّراسة من أربعِ مدارسَ في أربع مدنٍ

من التي شملها المشروع. وتوصلت النتائج إلى أن توظيف المعلمين للتقنيات الحديثة جاء بدرجةٍ ضعيفة.

في حين تضمنت **دراسة إسماعيل وآخرون** (Ismail et al., 2012) تحليل كفايات المعلمين في مجالِ توظيفِ التّكنولوجيا في المدارس الخاصة في تايلند. ولتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واعتماد الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وقد طبقت هذه الدّراسة على عيّنة بلغت (317) معلماً. وتوصلت النّتائج إلى أنّ درجة توظيف المعلمين للوسائل التكنولوجيا لدعم المناهج الدّراسية جاءت مرتفعة.

وأراد **ناير** (Nair, 2012) في دراستهِ التعرفَ إلى درجةِ استخدامِ المعلمين للتكنولوجيا الحديثة في تعليمِ اللغة الانجليزية في سراواك في ماليزيا. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اعتماد الاستبانة كأداةٍ لجمع البيانات، وقد طبقت هذه الدّراسة على عيّنة تكونت من (60) معلماً يدرسون اللغة الانجليزية في المدارس الأساسيّة تم اختيارهم بطريقةٍ عشوائية. وتوصلت النّتائج إلى أنّ درجة استخدام المعلمين للتكنولوجيا الحديثة جاء بدرجةٍ متوسطة.

بينما أراد **جامبو وآخرون**(Gumbo et al., 2012) من دراستهم تقييم أثر التدريب على تكنولوجيا التعليم للمعلمين أثناء الخدمة في جنوب أفريقيا في مناطق ميولاكا وغونتغ. واتبعت الدّراسةُ المنهجَ الوصفي، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت الدّراسة على عينة قوامها (304) من معلمين التربية والعلوم والرياضيات. وأظهرت النّتائج أنّ المتعلمين المتدربين استفادوا بدرجة كبيرة، وأنّ التدريب المستمر للمعلمين ضروري قبل وأثناء الخدمة على التكنولوجيا وتوظيفها في التّربية والتعليم.

وهدفت دراسة **بيليت ودال** (Belet & Dal, 2010) التعرف إلى أراء المعلمين المساعدين في التعليم الابتدائي حول استخدام أسلوب السرد القصصي في تطوير مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة

المرحلة الابتدائية في تركيا. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم اعتماد الاستبانة كاداة لجمع البيانات، وقد طبقت هذه الدّراسة على عينة بلغت (53) معلماً. وتوصلت النّتائج إلى أن المعلمين لديهم أراء إيجابية حول استخدام أسلوب السرد القصصي في تطوير مهارة القراءة الناقدة.

وهدفت **دراسة كافس وآخرون** (Cavas et al., 2009) التعرف إلى اتجاهاتِ معلمي العلوم نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في تركيا. ولتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدامُ المنهج الوصفي، وتم اعتمادُ الاستبانة كأداةٍ لجمعِ البيانات، وقد طبقت هذه الدّراسة على عينةٍ تكونت من (271) معلماً ومعلمة، يدرسون العلوم وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. وتوصلت النّتائج إلى أن المعلمين لديهم اتجاهات ايجابية نحو تكنولوجيا المعلومات، وأظهرت النّتائج أيضاً أنه لا توجد فروق دالة احصائيا تبعاً لمتغير الجنس والخبرة في توظيف التكنولوجيا.

### 3.2.2 التَعقِيب عَلى الدّرَاساتِ السَّابِقَة:

مِن خِلالِ استِعراضِ الدّراساتِ السَّابِقة ذَات العِلاقَة بِمَوضُوعِ الدّراسة، وُجِدَت أنّ المَواضِيعَ قَد تَنوعَت والمُتَغيرات التِي تَناولَتها الدّراسات قَد اختَلَفَت مِن دِراسة لأخرى، وفِيمَا يَلِي أهَم مَعَالِم الاتِفَاق والاختِلاف بَين الدّراسة الحَالية والدِّراسات السَّابِقة:

تتضحُ معالم التشابه والاختلاف بين الدّراسةِ الحاليةِ والدّراساتِ السَّابقةِ، ويلاحظُ أنها تناولت موضوع القصَّة كأسلوب تدريس، في حين اختلفت في مسمى القصَّة التَّربويَّة، فبعضها استخدَم الحِكايات وبعضها استخدَم القِصَّة المحكية، والبعض الآخر القصَّة المصورة، ولا ضير في اختِلاف المسمى: من قصَّةٍ تَربويَّةٍ أو محكيةٍ، أو حِكايات أو واقِعية أو خَيالية أو رقمية وغيرها من المسميات.

كما وأجمَعت مُعظم الدّراسات على أهمية استخدام القصَّة في عَملية التَعليم، وتَفوقِها على الطرائق التقليدية في زيادة التَحصيل الدّراسي وفاعليتها في تَنمية العديد من المهارات، ومدى أهميتها وأثرها الإيجابي في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وبالتالي أعطت نتائجُ تشجع على استخدامِ الأسلوب القَصصي في التدريس كدراسة (الحامد 2023؛ Maruf & Halyna, 2023؛ العتيبي والقرني 2022؛ مستريحي وآخرون 2020؛ العبد، 2020؛ Nortes, 2018).

وأجمَعت كذلك على أن هُناك اهتماماً كبيراً وعالمياً بالتكنولوجيا ومَدى استخدامها وفعاليتها في العَملية التَعليمية، حيث أكدت تلك الدّارسات على أهمية استخدام المُعلمين للتكنولوجيا في المواقفِ الصفيّة، مُبينة آثارها الإيجابية في تَحسين جَودة التعليم وأهميتها في الارتقاء بالعَملية التعليمية، وأنّ الاستعانة بالتكنولوجيا يَعمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة وزيادة تَحصيلهم، ويحد من الفروق الفَردية بينهم كدراسة (Sulaiman, 2017؛ العبد، 2016؛ Susan et al., 2014).

وتتفقُ الدّراسةُ الحالية مع مُعظم الدّراسات السَّابقة في اتباعِ المنهجِ الوصفي كمَنهج للدراسة، وفي استخدامِ الاستبانةِ أداة دراسة كدراسة (الحامد، 2023؛ عقيلة وحسين، 2022؛ العمري، 2022)، حين تختلف مع دراسة (Hebri, 2022 ؛ العبد، 2020)، التي استخدمت المَنهج شبه التَجريبي والاختبار كأداة دراسة، وكذلك تَختلف مع دِراسة أسوري وأخرون (Assauri et al., 2022 ) التي استخدمت المُلاحظة والمُقابلة كأدوات لجمع البيانات.

وتتفقُ الدّراسة الحالية مع جَميع الدراسات السَّابقة في اقتصارِها على فِئة المُعلمين عينة الدّراسة، باستثناء دراسة (البادي، 2020؛ العبد 2020)، التي كانت عَينة الدّراسة من الطَّلبة والمدراء.

واستفادت الباحثة من الدّراساتِ السَّابقة في الاهتداءِ إلى الكثيرِ من المصادرِ العربيةِ والأجنبية المتعلقة بموضوع الدّراسة، وفي تَحديد مُشكلة الدّراسة، وبِناء أدواتها، واختِيار الأساليب الإحصائية المناسبة. وتَكوين صُورة شاملة عن الأدب التربوي التي ينبغي أن تضمها الدّراسة الحالية.

وقد تَميزت الدّراسة الحالية بأنها– على حد علم الباحثة– من أولى الدّراسات التي رَبطت بين اتجاهات مُعلمي المرحلة الأساسيَّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة وعِلاقتها بتوظيفهم للتكنولوجيّا في التَّدريس، وتَميزت الدّراسة الحالية أيضاً في أنها طُبقت على مُعلمي المرحلة الأساسية (1-4)، حيث تُعتبر هذه المرحلة ذاتَ أهميةٍ كبيرةٍ في بناءِ وتشكيلِ شَخصية الطلبة، وهي القاعدة الأساسية التي يُبنى عليها الهرم التعليمي، كما ويُعتبر توظيف التكنولوجيا بهذه المرحلة حاجة مُلحة تفرضها طبيعة التغيير الذي حَصل في مجال التَعليم بكافة مراحله.

# الفَصل الثّالث: الطّريقة والإجراءات

**مَنهج الدّراسة**

**مُجتمع الدّراسة**

**عَيّنة الدّراسة**

**أدوات الدّراسة**

**مُتغيّرات الدّراسة**

**إجراءات تَطبيق الدّراسة**

**المُعالجة الإحصائية**

**المِقياس الوزن**

## الطّريقة والإجراءات:

تَناولَ هذا الفَصل مَنهج الدّراسة ومُجتمع الدّراسة وعينتها وأدواتها وصدِقها وثَباتها، ووصفاً تفصيلياً للخطوات المتّبعة؛ بدءاً باختيار العنوان وصولاً إلى النتائج والتوصيات، كما اشتمل على مُتغيرات الدّراسة، والمعالجة الإحصائيّة التي استخدمت في تَحليل البيانات والتَوصل للنتائج.

### 1.3 مَنهج الدّراسة

استخدِم المَنهج الوَصفي الارتباطي؛ وذلك لِملاءمتُه لطَبيعة هذهِ الدّراسة.

### 2.3 مُجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جَميع مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) في المَدارس الحُكومية التَّابعة لمُديرية التَربية والتعليم في مُحافظة بيت لحم. في الفصل الثَّاني للعام الدّراسي(2022/2023). والبَالغ عَددهم (770) معلماً ومعلمة، مُقسمين إلى (166) معلماً و(604) معلمة حَسب إحصائيات مُديرية التَربية والتعليم لعام 2022/2023م. كما يَتبين في جدول (1.3).

**جدول (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والتخصص**

| المتغير | المستوى | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 166 | 21.5% |
| | أنثى | 604 | 78.5% |
| **المجموع** | | **770** | 100% |
| سنوات الخبرة | اقل من (5 سنوات) | 140 | 18.3% |
| | من (5 – 10 سنوات) | 237 | 30.7% |
| | أكثر من (10 سنوات) | 393 | 51.0% |
| **المجموع** | | **770** | 100% |
| التخصص | علوم طبيعية | 385 | 50.0% |
| | علوم انسانية | 385 | 50.0% |
| **المجموع** | | **770** | 100% |

## 3.3 عيّنة الدّراسة

تَم اختيار عينة الدّراسة بالطريقة الطبقية العَشوائية من المَدارس الحكومية التابعة لمُديرية التربية والتعليم– بيت لحم، والتي تَكونت من مُعلمي المَرحلة الأساسيَّة (1-4)، حيث اشتمَلت عَينة الدّراسة على (120) مُعلماً ومُعلمة من مُجتمع الدّراسة أي ما نسبته (15.5%) من مجتمع الدّراسة، حيث تم تعبئة (120) استبانة، وبعد ذلك تم مُراجعتها للتأكد من صَلاحيتها للتحليل الإحصائي، وتبين أن (118) استبانة صَالحة للتحليل الإحصائي بنسبة (98.3%) من الاستبانات التي تَم توزيعها. والجدول (2.3) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدّراسة:

**جدول رقم: (2.3): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدّراسة**

| الرقم | المتغيرات | البدائل | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| .1 | الجنس | ذكر | 47 | %39.8 |
| | | أنثى | 71 | %60.2 |
| .2 | المؤهل العلمي | دبلوم | 10 | %8.5 |
| | | بكالوريوس | 85 | %72 |
| | | ماجستير فأعلى | 23 | %19.5 |
| .3 | سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات | 28 | %24 |
| | | من 5–10 سنوات | 35 | %30 |
| | | أكثر من 10 سنوات | 55 | %46 |
| .4 | التخصص | علوم طبيعية | 64 | %54.2 |
| | | علوم انسانية | 54 | %45.8 |

## 4.3 أدوات الدّراسة

**بناء أدوات الدّراسة**

بَعد الاطلاع على الأدب التربوي والدّراسات السَّابقة كدراسة (عقيلة وحسين، 2022؛ العنزي،2021؛ أحمد، 2019؛ الرضاونة، 2020)، تَم بناء استبانة لقياس اتِجاهات المُعلمين نحو استخدام القصَّة التَّربويَّة، والتي تكونت من (28) فقرة، واستبانة لقياس دَرجة توظيف المُعلمين للتكنولوجيّا في التّدريس، والتي تكونت من (25) فقرة وقد تم اعتماد مٌقياس ليكرت الخُماسي لكل استبانة بتدرج إجابة فقراتها من:( 1،2،3،4،5)، كما هو موضح في ملحق(1).

**صدق أدوات الدّراسة**

تم عَرض أدوات الدّراسة بصُورتهما الأولية على مَجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص ومن العاملين في مجال التربية والتعليم، وعددهم (15) محكماً والواردة أسمائهم في ملحق(3)، وقد أُخذت جميع توجّهات المحكمين القيمة ومُقترحاتهم وأجريت التَعديلات اللازمة في ضوء مٌقترحاتهم من حذف وإضافة، والتوصل إلى صورتهما النهائية كما في ملحق (2).

وللتحَقق من صدق أدوات الدّراسة تم حِساب معامـــل الارتباط بيرسون ( Pearson Correlation) لفقرات الاستبانة مع الدَرجة الكلية لكل فقرة كما هو موضح في ملحق (4).

ويتبيّن من خِلال المُعطيات الواردة في ملحق (4) أن كل قيم مصفوفة الارتباط لفقرات الاستبانة مع الدَرجة الكُلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوةِ الاتساق الداخلي لفقرات الأدوات؛ وهذا بالتالي يعبر عن مدى صدق فقرات الأدوات في قِياس ما صممّت من أجل قياسه.

**ثبات أدوات الدّراسة**

للتحقق من ثبات الأدوات، تم استخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لفقرات الاستبانة والدرجة الكلية بعد تطبيقهما على عينة استطلاعية قوامها (30) معلّم ومعلمة من معلّمي

المرحلة الأساسيّة (1-4) من خارج العيّنة الفعلية، وقد أظهرت النّتائج أنّ أداة الدّراسة المتعلقة بالقصّة التّربويّة تتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، حيث كان معامل الثبات كرونباخ ألفا: (0.967). كما وأظهرت النّتائج أن أداة الدّراسة المتعلقة بتوظيفِ التكنولوجيّا في التّدريسِ تتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، حيث كان معامل الثبات كرونباخ ألفا: (0.948).

## 5.3 مُتغيّرات الدّراسة

تكونت الدّراسة من المتغيرات التابعة والمستقلة الآتية:

**المُتغيّرات المستقلة:**

واشتملت على خصائص المستجيبين على النحو الآتي:

1. الجنس: وله مستويان: ذكر، أنثى.
2. سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات: (أقل من5 سنوات، ومن 5–10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).
3. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات: (دبلوم، وبكالوريوس، ماجستير فأعلى).
4. التخصص: وله مستويان: (علوم طبيعية، وعلوم إنسانية).

**المُتغيّرات التّابعة:**

واشتملت على:

* اتجاهات معلمي المرحلة الأساسيَّة (1-4) نحو استخدام القصّة التَّربويَّة.
* درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسيَّة (1-4) للتكنولوجيّا في التَّدريس.

## 6.3 إجراءات تطبيق الدّراسة

**أجريت الدّراسة وفقا للخطوات الآتية:**

1. الاطلاع على الأدب التربويّ والدّراسات السَّابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

2. إعداد وتصميم أدوات الدّراسة استبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام القصَّة التَّربَويَّة واستبانة لقياس درجة توظيف المُعلمين للتكنولوجيّا في التَّدريس.

3. تحكيم أدوات الدّراسة من خلال عرضهما على مجموعة من المتخصصين التربويين.

4. الأخذ بوجهات نظر المُحكمين في تنقيح وتعديل بعض فقرات أدوات الدّراسة.

5. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من منسق برنامج أساليب التدريس في كلية العلوم التَّربَويَّة في جامعة القدس موجه لمديرية التربية والتعليم– بيت لحم، الملحق (4).

6. استصدار كِتاب تَسهيل مُهمة من مديرية التَربية والتعليم– بيت لحم، ملحق (4).

7. الحُصول على عدد مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (4-1) في مُحافظة بيت لحم، من مُديرية التربية والتعليم – بيت لحم وذلك بِغرض تَحديد العينة.

8. تطبيق أدوات الدّراسة على عَينة استطلاعية من المُعلمين والمُعلمات خارج عينة الدراسة لحساب معامل الثبات.

9. تطبيق أدوات الدّراسة على عَينة الدّراسة التي تم اختيارها بالطريقةِ الطَبقيةِ العشوائية، وتم تَوزيعهم الكترونياً؛ تبعاً لصعوبات التطبيق بسبب اضراب المُعلمين.

10. جمع البيانات من أفراد العينة.

11. ادخال البيانات ومُعالجتها وتحليلها إحصائياً باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

12. تَفسير النّتائج ومُناقشتها وصياغة التَوصيات بناء على نتائج الدّراسة.

## 7.3 التحليل الإحصائي

بعد بناء أدوات الدّراسة، تم حساب مُعامل الثبات باستخدام مُعامل كرونباخ ألفا ( Cronbach Alpha)، والمُتوسّطات الحِسابية والانحرافات المِعيارية، واختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent t-test)، واختبار تَحليل التَباين الأحادي(One way ANOVA) واختبار الفروق(LSD)، ومُعامل الارتباط بيرسون(Pearson Correlation ) لإيجاد العلاقة، وذلك باستخدام الرُزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS).

## 8.3 مُفتاح التَصحيح

تم تَحديد مُفتاح التَصحيح بِناءً على استخدام مُقياس ليكرت الخماسي كمقياس في الاستبانة، حيثُ أنه عند حِساب مدى الفترات بين دَرجاتِ المقياسِ يتبين أنها تعادل (0.8)، وعند إضافة قِيمة الفَترة إلى أقل قيمة في المقياس وهي واحد صَحيح، وذلك لتحديد حُدود الفَترات، يُصبحُ المقياس الوزني للتعبير عن (درجة) تقديرِ المبحوثين للفقرة والمِحور والدرجة الكلية لقيم المُتوسّطات الحِسابية لتقديراتهم كما يتبين في جدول(3.3):

**جدول:(3.3): مفتاح التصحيح لدرجة تقديرات أفراد عينة الدراسة.**

| الوسط الحسابي | الوزن النسبي% | التقدير |
|---|---|---|
| من 1 – 1.8 | %20 – %36 | منخفضة جدا |
| 1.81– 2.6 | %36.1 – %52 | منخفضة |
| 2.61 – 3.4 | %52.1 – %68 | متوسطة |
| 3.41 – 4.2 | %68.1 – %84 | مرتفعة |
| 4.21–5 | %84.1 – %100 | مرتفعة جدا |

# الفصل الرّابع: نتائج الدّراسة

**النّتائج المُتعلّقة بالقصَّة التَّربويَّة**

**النّتائج المُتعلّقة بالتّكنولوجيّا في التَّدريس**

## الفَصل الرَابع:

---

## عَرض وتَحليل النّتائج

تَناولَ هذا الفَصل عَرضاً كاملاً ومُتسلسلاً وفقَ أسئِلة الدّراسة للنتائج التي تَم التَوصل إليها، والتَحليل الإحصائي للبيانات النَاتجة عَن الدِراسَّة.

### 1.4 النتائج المُتعلّقة بالقصَّة التَّربويَّة

#### 1.1.4 نَتائج سؤال الدّراسة الأول:

**ما اتِجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة ؟**

للإجابة عَن هذا السؤال، تَم حِساب المُتوسّطات الحِسابية والانحرافات المعيارية، لاتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة، وذلك كما هو مُوضح في جَدول (1.4).

**جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسيَّة (1-4) نحو استخدام القصة التربوية مرتبة تنازلياً.**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| .1 | يُقوِّي المقدرات العقلية للطلبة. | 4.56 | .532 | 1 | مرتفعة جدا |
| .2 | يزيد الثروة اللُّغوِيَّة للطلبة. | 4.48 | .519 | 2 | مرتفعة جدا |
| .3 | يُراعي الفروق الفردية بين الطَّلبَة. | 4.27 | .549 | 20 | مرتفعة جدا |
| .4 | يُساعد الطَّلبَة على التمثيل العقلي للأحداث غير الموجودة في مخيلته. | 4.33 | .600 | 11 | مرتفعة جدا |
| .5 | يُساعد الطَّلبَة على توظيف التعابير الاجتماعية الحسنة مثل: (شكرا، تفضل، هل سمحت؟). | 4.33 | .586 | 12 | مرتفعة جدا |
| .6 | يُعلم الطَّلبَة احترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم وآرائهم وأفكارهم. | 4.34 | .607 | 8 | مرتفعة جدا |
| .7 | يُطوِّر مهاراتِ طرح الأسئلة لدى الطَّلبَة مثل: (كيف؟ ولماذا؟). | 4.24 | .649 | 21 | مرتفعة جدا |

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| .8 | يُشجع الطَّلبَة على حب الاستطلاع والفضول المعرفي. | 4.35 | .661 | 10 | مرتفعة جدا |
| .9 | يُصقل مهارة القراءة عند الطَّلبَة. | 4.32 | .665 | 13 | مرتفعة جدا |
| .10 | يُدرب الطَّلبَة على حل المشكلات. | 4.21 | .701 | 23 | مرتفعة جدا |
| .11 | يُعزز مهارات التواصل بين الطَّلبَة والمعلِّم. | 4.36 | .607 | 7 | مرتفعة جدا |
| .12 | يُساعد على ربط المعلومات الرئيسة في سياق متكامل. | 4.22 | .587 | 22 | مرتفعة جدا |
| .13 | يُقدم المادة الدراسية بطريقة مشوقة. | 4.44 | .578 | 3 | مرتفعة جدا |
| .14 | يُغرس روح المثابرة والتنافس بين الطَّلبَة. | 4.29 | .668 | 18 | مرتفعة جدا |
| .15 | يُدرب الطَّلبَة على تنظيم الأحداث والأفكار. | 4.31 | .562 | 16 | مرتفعة جدا |
| .16 | يُساعد الطَّلبَة على استخدام مهارات التفكير. | 4.20 | .604 | 24 | مرتفعة |
| .17 | يُساعد الطَّلبَة على الاحتفاظ بالتعلم لمدة أطول. | 4.38 | .668 | 5 | مرتفعة جدا |
| .18 | يزيد من استمتاع الطَّلبَة بالأفكار الجديدة في المادة الدراسية. | 4.38 | .739 | 6 | مرتفعة جدا |
| .19 | يُسهم في علاج بعض المشاكل اللُّغوِيَّة لدى الطَّلبَة. | 4.20 | .727 | 25 | مرتفعة جدا |
| .20 | يُعزز مقدرة الطَّلبَة على الحوار الهادف. | 4.15 | .781 | 27 | مرتفعة |
| .21 | يُغرس المثل العليا والقيم الأخلاقية في نفوس الطَّلبَة. | 4.31 | .534 | 14 | مرتفعة جدا |
| .22 | يُمكن الطَّلبَة من تمثل الواقع لاكتساب معاني الأشياء. | 4.20 | .512 | 26 | مرتفعة جدا |
| .23 | يُقوي جوانب شخصية الطَّلبَة الحسية والعقلية والروحية. | 4.30 | .559 | 17 | مرتفعة جدا |
| .24 | يُشجع الطَّلبَة على التذوُّق الفنيِّ. | 4.31 | .693 | 15 | مرتفعة جدا |
| .25 | يُقوي شخصية الطَّلبَة والوصول بهم إلى درجة من النضج. | 4.28 | .652 | 19 | مرتفعة جدا |

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 26. | يُكسب الطَّلبَة سلوكياتٍ وعـــادات مرغوبـــة كالنظافـــة، والنظام. | 4.15 | .625 | 28 | مرتفعة |
| 27. | يُثير خيال الطَّلبَة. | 4.40 | .573 | 4 | مرتفعة جدا |
| 28. | يزيد من مستوى تحصيل الطَّلبَة الدراســـي فـــي المـــادة التعليمية. | 4.35 | .580 | 9 | مرتفعة جدا |
| **الدرجة الكلية** | | **4.32** | **.446** | | مرتفعة جدا |

يَتبين من خِلال جَدول (1.4) أنَّ اتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسية (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة، جاءت بدرجة مُرتفعة جداً، بمتوسّط حِسابي (4.32) وانحراف معياري (0.446)، وتَبين أنَّ أعلى مُتوسّط حِسابي كانَ للفقرة (1) والتي تنص: "يُقوِّي المقدرات العقلية للطلبة" حيث بلغ المُتوسّط الحِسابي لها (4.56) وبانحراف معياري (0.532) وجَاءت بِدرجة مُرتفعة جداً، بَينما حَصلت الفقرة (26) والتي تنص: "يُكسب الطَّلبَة سلوكياتٍ وعادات مرغوبة كالنظافة، والنظام." على أقل مُتوسّط حِسابي، حيث بَلغ المُتوسّط الحِسابي لها (4.15) وبانحراف معياري (0.625) وجَاءت بِدرجة مُرتفعة.

### 2.1.4 نتائج سؤال الدّراسة الثّاني:

**السؤال الثّاني: هَل تَختلفُ المُتوسّطاتُ الحِسابيةُ لاتجاهاتِ مُعلمي المَرحلةِ الأساسيَّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَربويَّة تبعاً لمُتغير(الجنس، الخبرةِ، المؤهل العلمي، التخصص) ؟**

للإجابة عَن هذا السؤال تَم تحويله إلى الفَرضيات الصفريّة الآتية:

**الفَرضيّة الصفريّة الأولى:**

لا توجدُ فُـــــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــةٍ عنـــد مُستـــوى الـدّلالـــــةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــــن المُـتـــوسّطـــاتِ الحِســـابيـــةِ لاتجاهاتِ مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدامِ القصَّةِ التَّربويَّةِ تبعاً لمُتغيرِ الجنس.

ولِفحص الفَرضيّة الصفريّة تَم استخدام اختِبار(ت) للعينات المُستقلة، كما يَتبين في جَدول (2.4).

**جدول (2.4): نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية تبعاً لمتغير الجنس.**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | الدالة الإحصائية | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 47 | 4.22 | 0.49 | 117 | 35.390 | .523 | غير دال احصايا |
| أنثى | 71 | 4.37 | 0.57 | | | | |
| الدرجة الكلية | 118 | 4.32 | .446 | | | | |

يَتبين مِن خِلال جَدول (2.4) أن مُستوى الدَلالة المَحسوبة وقيمتُها (0.523)، أكبر من مُستوى الدَلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفَرضيّة الصفريّة بِعدم وجُود فُروق ذَات دَلالة احصائية عندَ مُستوى الدَلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بَين المُتوسّطات الحِسابية لاتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسية (1-4) نَحو استخدام القصة التَربوية تبعاً لمُتغير الجنس.

**الفَرضيّة الصفريّة الثّانية:**

لا توجدُ فُروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مُستوى الدّلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المُتوسّطات الحِسابيةِ لاتجاهاتِ مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدامِ القصَّة التَّربويَّة تبعاً لمُتغيرِ سَنوات الخبرة.

ولفِحص الفَرضيّة الصفريّة تَم إيجاد الأعداد، والمُتوسّطات الحِسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة تبعاً لمُتغير سَنوات الخبرة. كما يَتبين في جَدول (3.4).

**جدول(3.4) : الأعداد، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو استخدام القصة التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.**

| سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| أقل من (5) سنوات | 28 | 4.22 | 0.564 |
| من (5-10) سنوات | 35 | 4.37 | 0.416 |
| أكثر من (10) سنوات | 55 | 4.33 | 0.527 |
| **الدرجة الكلية** | **118** | **4.32** | **0.446** |

يَتبين من خِلال جَدول (3.4) وجُود فُروق ظَاهرية لاتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيَّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة تبعاً لمُتغير سَنوات الخبرة. وللكشف عن ما إذا كانت هذه الفُروق ذَات دَلالة إحصائية تَم إجراء اختِبار تَحليل التَباين الأُحادي (one way ANOVA)، كما يَتبين في جَدول (4.4).

**جدول (4.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one- way ANOVA) لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 0.03 | 2 | 0.015 | 0.075 | 0.928 |
| | داخل المجموعات | 23.23 | 115 | 0.202 | | |
| | المجموع | 23.26 | 117 | | | |

يتبين من خلال جدول (4.4) أن مُستوى الدَلالة المَحسُوبة وقيمتُها (0.928)، أكبر مِن مُستوى الدَلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$)، وعليه يَتم قُبول الفرضيّة الصفريّة بِعدم وجُود فُروق ذَات دَلالة

إحصائية عِند مُستوى الدَلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$ ) بين المُتَوسّطات الحِسابية لاتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدام القصَة التَربوية تبعاً لمُتغير سَنوات الخبرة.

**الفَرضيّة الصفريّة الثّالِثة:**

لا توجدُ فُـــــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــــةٍ عنـــــدَ مُستـــــوى الـــدّلالـــــــةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــــن المُـــتـــــوسّطـــــات الحِســـــابيـــــةِ لاتجاهاتِ مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نحو استخدامِ القصة التَّربويَّة تبعاً لمُتغير المُؤهل العلمي.

ولِفحص الفَرضيّة الصفريّة تَم إيجاد الأعداد، والمُتوسّطات الحسَابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسية (1-4) نَحو استخدام القصَّة التّربويَّة تبعاً لمُتغير المُؤهل العلمي. كما يتَبين في جَدول (5.4).

**جدول (5.4): الأعداد، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | دبلوم | 10 | 4.27 | 0.459 |
| | بكالوريوس | 85 | 4.29 | 0.523 |
| | ماجستير فأعلى | 23 | 4.45 | 0.512 |
| **المجموع** | | **118** | 4.32 | 0.446 |

يتبين من خلال جدول (5.4) وجُود فُروق ظاهرية لاتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيَّة (1-4) نحو استخدام القصَّة التَّربويَّة تبعاً لمُتغير المُؤهل العلمي. وللكَشف عن ما إذا كانت هذه الفُروق ذَات دَلالة احصائية تم إجراء اختِبار تَحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، كما يتبين في جَدول (6.4).

**جدول (6.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 0.288 | 2 | 0.144 | 0.72 | 0.029 |
| | داخل المجموعات | 22.885 | 115 | 0.199 | | |
| | المجموع | 23.173 | 117 | | | |

يَتبين من خلال جَدول (6.4) أنَّ مُستوى الدَلالة المَحسوبة وقيمتُها (0.029)، أقل من مُستوى الدَلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعَليه يتم رَفض الفَرضيّة الصفريّة وقُبول الفَرضيّة البديلة بوجُود فُروق ذات دَلالة إحصائية عندَ مُستوى الدَلالة ($\alpha \leq 0.05$) بينَ المُتوسّطات الحِسابية لاتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيَّة (1-4) نَحو استخدام القصة التَربويّة تبعاً لمُتغير المؤهل العلمي. وللكشف لِصالح من تِلك الفروق، تم استخدام اختبار التَحليل الإحصائي(LSD) للمقارنات البَعدية للفروق، كما يَتبين في جدول (7.4).

**جدول (7.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

| المجال | المقارنات | دبلوم | بكالوريوس | ماجستير فأعلى |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | دبلوم | --- | -0.0198 | -0.1796 |
| | بكالوريوس | 0.0198 | --- | -0.1588 |
| | ماجستير فأعلى | 0.1796 | 0.1588 | --- |

يَتبين مِن خلال جدول (7.4) أنَّ الفُروق في الدَّرجة الكُلية بينَ مُتوسّطات تَقديرات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيَّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة تبعاً لمتغير

المؤهل العلمي. وجَاءت الفُروق بين المُؤهل بَكالوريوس والدِبلوم من جِهة ومُؤهل (ماجستير فأعلى) وكانت الفُروق لِصالح المُؤهل العلمي (ماجستير فأعلى).

**الفَرضيّة الصفريّة الرابعة:**

لا تُوجدُ فُـــــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــةٍ عنـــدَ مُستـــوى الـدّلالـــــةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــــن المُـتـــوسّطـــات الحِســـابيـــةِ لاتجاهاتِ مُعلمي المَرحلة الأساسيَّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة تبعاً لمُتغيرِ التَخصص.

ولِفحص الفَرضيّة الصفريّة تَم استخدام اختِبار(ت) للعينات المُستقلة، كما يَتبين في جدول (8.4).

**جدول (8.4): نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) نحو استخدام القصة التربويَّة تبعاً لمتغير التخصص.**

| التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | الدالة الإحصائية | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| علوم انسانية | 54 | 4.35 | 0.469 | 117 | 31.647 | 0.003 | غير دال احصائيا |
| علوم طبيعية | 64 | 4.29 | 0.577 | | | | |
| الدرجة الكلية | 118 | 4.32 | .446 | | | | |

يَتبين مِن خِلال جَدول (8.4) أنَّ مُستوى الدَلالة المَحسوبة وقيمتُها (0.003)، أقل من مُستوى الدَلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليهِ يَتم رفض الفَرضيَّة الصفريّة وقُبول الفَرضيّة البَديلة بِوجود فُـــــروق ذات دَلالة إحصائيـــة عنـــدَ مُستـــوى الـدّلالـــــة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــــن المُـتـــوسّطـــات الحِســـابيـــة لاتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدام القصة التَربوية تبعاً لمُتغير التَخصص.

ومن خِلال جَدول (8.4) يتضح أنَّ المُتوسط الحِسابي للعلوم الإنسانية (4.35)، وبانحراف معياري(0.469)، والمُتوسّط الحِسابي للعلوم الطبيعية (4.29)، وبانحراف معياري(0.577)،

وعليه فإن المُتوسّط الحِسابي لتَخصص العلوم الإنسانية أعلى من المُتوسّط الحِسابي للعلوم الطبيعية، فتكون الفُروق لِصالح العلوم الإنسانية.

## 2.4 النّتائج المُتعلّقة بالتّكنولوجيّا في التَدريس

### 1.2.4 نَتائج سُؤال الدّراسة الثّالث:

**ما دَرجةُ تَوظيفِ مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) للتِكنولوجيّا في التَّدريس؟**

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ حِساب المُتوسّطات الحِسابية والانحِرافات المعيارية لِدرجة تَوظيف مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) للتِكنولوجيا في التَّدريس، كما يَتبين في جَدول (9.4).

**جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيا في التّدريس.**

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| .1 | استخدم أساليب التدريس التي تعتمد على تكنولوجيا التعليم. | 4.15 | .662 | 8 | مرتفعة |
| .2 | استخدم البرمجيات التَّعليميَّة في تصميم دروسي. | 3.94 | .754 | 23 | مرتفعة |
| .3 | استخدم التقنيات التَّعليميَّة الحديثة في تحقيق أهداف الدرس. | 4.09 | .598 | 13 | مرتفعة |
| .4 | أستعين بمواقع إلكترونية متعددة للتواصل مع الطَّلَبة. | 4.03 | .779 | 20 | مرتفعة |
| .5 | استخدم الصور الإيضاحية الموجودة على الانترنت في التدريس. | 4.06 | .809 | 16 | مرتفعة |
| .6 | استعين ببرامجَ حاسوبيَّةٍ متنوعةٍ ليسهِّل تعلم الطَّلَبَة في مجموعات. | 4.08 | .718 | 14 | مرتفعة |
| .7 | استخدم الأصوات المصاحبة للرسوم أو التعليقات. | 4.09 | .716 | 12 | مرتفعة |
| .8 | أُوظف المؤثرات الصوتية لزيادة الإحساس بالواقعية. | 4.03 | .750 | 19 | مرتفعة |
| .9 | أستخدم الرسم والخرائط المفاهيمية المصورة. | 4.17 | .696 | 6 | مرتفعة |
| .10 | أُنوع في استخدام المواد البصرية اللفظية وغير اللفظية. | 4.19 | .626 | 5 | مرتفعة |
| .11 | استخدام الألعاب وموادَّ تعليميةٍ تشجع على القراءة. | 4.12 | .718 | 11 | مرتفعة |

| رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| .12 | أستعين بالأفلام الملونة والثابتة في شرح الدرس وتوضيحه. | 4.14 | .683 | 9 | مرتفعة |
| .13 | أستثمر الإذاعة المدرسية في تنمية التذوق الأدبي لدى الطَّلبَة. | 4.13 | .757 | 10 | مرتفعة |
| .14 | أستخدم جهاز التلفاز التربويّ في عرض المحتوى التعليمي. | 3.92 | .911 | 24 | مرتفعة |
| .15 | أُدرج الصور المتحركة؛ لتوليد تفاعل أكثر حيوية وقوة لدى الطلبة. | 3.97 | .768 | 21 | مرتفعة |
| .16 | أوظف التكنولوجيا من خلال المزج بين الصور والموسيقى والحركة. | 4.04 | .800 | 17 | مرتفعة |
| .17 | أعتمد على المحتوى التفاعلي لإثارة حواس الطَّلبَة. | 4.04 | .831 | 18 | مرتفعة |
| .18 | أربط المنهاج بواقع حياة الطالب باستخدام الأدوات المختلفة. | 4.08 | .808 | 15 | مرتفعة |
| .19 | أُوظف الوسائط الإلكترونية في متابعة الأنشطة اللاصفية. | 3.91 | .714 | 25 | مرتفعة |
| .20 | استخدم نشاطات إلكترونية إثراءيه المادة التَّعليميَّة المعروضة. | 3.95 | .839 | 22 | مرتفعة |
| .21 | أستعين بالأجهزة السمع بصرية لإثراء محتوى المادة التعليمية. | 4.27 | .596 | 3 | مرتفعة جدا |
| .22 | أُعزز المناقشة من خلال تحويل النصوص إلى صور مرئية. | 4.26 | .561 | 4 | مرتفعة جدا |
| .23 | أُدمج المواد البصرية بالمنهاج بدلاً من استخدامها على انفراد. | 4.15 | .579 | 7 | مرتفعة |
| .24 | أستخدم جهاز العرض التفاعليّ؛ لإثارة النشاط الإيجابي لدى الطَّلبَة. | 4.31 | .547 | 1 | مرتفعة جدا |
| .25 | اطلب من الطلبة متابعة قنوات "يوتيوب" تعليمية محددة | 4.30 | .561 | 2 | مرتفعة جدا |
| | **الدرجة الكلية** | 4.10 | .536 | | **مرتفعة** |

يَتبين مِن خِلال جَدول (9.4) أنَّ دَرجة تَوظيف مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) للتِكنولوجيا في التّدريس جَاءت مُرتفعة حيث بَلغ المُتوسط الحِسابي للدرجة الكُلية (4.10) وبانحراف معياري(0.536). وتَبين أنَّ أعلى مُتوسط حِسابي كانَ للفقرة (24) والتي تنص: "أستخدم جهاز العرض التفاعليّ؛ لإثارة النشاط الإيجابي لدى الطَّلبَة" حيثُ بَلغ المُتوسط الحِسابي لها (4.31)

وبانحراف معياري (.547). بَينما حَصلت الفقرة (19) والتي تَنص: "أُوظف الوسائط الإلكترونية في متابعة الأنشطة اللاصفية" على أقل مُتوسط حِسابي، حيثُ بَلغ المُتوسط الحِسابي لها (3.91) وبانحراف معياري (.714)، وجَاءت بِدرجةٍ مُرتفعة.

### 2.2.4 نَتائج سؤال الدّراسة الرابع:

**هل تختلفُ المُتوسّطاتُ الحِسابيةُ لدَرجة تَوظيفِ مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) للتِكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمتغيرِ(الجنس، سنوات الخبرةِ، المؤهلِ العلمي، التخصص)؟**

للإجابة عن هذا السُؤال تمَ تحويله إلى الفَرضيّات الصفريّة الآتية:

**الفَرضيّة الصفريّة الخَامِسة:**

لا تُوجدُ فُروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مُستوى الدّلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المُتوسّطاتِ الحِسابيةِ لدَرجةِ توظيفِ مُعلميّ المَرحلةِ الأساسيّة (1-4) للتِكنولوجيا في التَّدريس تبعاً لمُتغيرِ الجنس.

ولِفحص الفَرضيّة الصفريّة تَم استخدام اختبار (ت) للعينات المُستقلة كما يَتبين في جَدول (10.4).

**جدول (10.4): نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيا في التَّدريس تبعاً لمتغير الجنس.**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | الدلالة المحسوبة | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 47 | 4.07 | 0.512 | 117 | 23.036 | .321 | غير دال احصائيا |
| أنثى | 71 | 4.12 | 0.591 | | | | |
| الدرجة الكلية | 118 | 4.10 | .536 | | | | |

يَتبين مِن خِلال جَدول (10.4) أنَّ مُستوى الدَلالة المَحسوبة وقِيمتُها (0.321)، أكبر مِن مُستوى الدَلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يَتم قُبول الفَرضيّة الصفريّة بِعدم وجُود فُروق ذات دَلالة إحصائيةٍ عندَ مُستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بَين

المُـتـــوسّطـــات الحِســـابيـــة لدَرجة تَوظيف مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) للتِكنولوجيا في التَّدريس تبعاً لمُتغير الجنس.

**الفَرضيّة الصفريّة السَّادِسة:**

لا تُوجدُ فُـــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــةٍ عنـــدَ مُستـــوى الـدّلالـــةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــن المُـتـــوسّطـــاتِ الحِســـابيـــةِ لدَرجةِ توظيفِ مُعلميّ المَرحلةِ الأساسية (1-4) للتِكنولوجيّا في التّدريس تبعاً لمُتغيرِ سَنوات الخبرة.

ولِفحص الفَرضيّة الصفريّة تَم إيجاد الأعداد، والمُتوسّطات الحِسابية والانحِرافات المعيارية لِدرجة تَوظيف مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) للتِكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمُتغير سَنوات الخبرة. كما يَتبين في جَدول (11.4).

**جدول:( 11.4)الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسيّة للتكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.**

| عدد سنوات الخبرة في التعليم | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| **أقل من (5) سنوات** | 28 | 4.14 | 0.371 |
| **من (5-10) سنوات** | 35 | 4.17 | 0.461 |
| **أكثر من (10) سنوات** | 55 | 4.03 | 0.641 |
| **الدرجة الكلية** | **118** | **4.10** | **0.536** |

يتبين من جَدول (11.4) وجُود فُروق ظَاهرية لدَرجة تَوظيف مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) للتِكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمُتغير سَنوات الخبرة. وللكَشف عن ما إذا كانت هذه الفُروق ذَات دَلالة إحصائية تَم إجراء اختبار تَحليل التَباين الأُحادي (One- way ANOVA)، كما يَتبين في جَدول (12.4).

**جدول (12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 0.468 | 2 | 0.234 | 0.812 | 0.446 |
| | داخل المجموعات | 33.127 | 115 | 0.288 | | |
| | المجموع | 33.595 | 117 | | | |

يَتبَين مِن خِلال جَدول (12.4) أنَّ مُستوى الدَلالة المَحسوبة وقيمتُها (0.446)، أكبر مِن مُستوى الدَلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعَليه يَتم قُبول الفَرضيّة الصفريّة بِعدم وجُود فُروق ذَات دَلالة إحصائية عندَ مُستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بَين المُتوسّطات الحِسابية لدَرجة تَوظيف مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) للتِكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمُتغير سَنوات الخبرة.

**الفَرضيّة الصفريّة السَّابعة:**

لا تُوجدُ فُروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيةٍ عندَ مُستوى الدّلالةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المُتوسّطاتِ الحِسابيةِ لدَرجةِ توظيفِ مُعلميّ المَرحلةِ الأساسيّة (1-4) للتِكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمُتغيرِ المُؤهل العلمي.

لِفحص الفَرضيّةِ الصفريّةِ تَم إيجاد الأعداد، والمُتوسّطات الحِسابية والانحرافات المعيارية لِدرجة تَوظيفِ مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) لِلتِكنولوجيا في التّدريسِ تبعاً لمُتغير المُؤهل العلمي. كما يَتبين في جَدول (13.4).

**جدول (13.4): الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | دبلوم | 10 | 3.96 | 0.515 |
| | بكالوريوس | 85 | 4.09 | 0.569 |
| | ماجستير فأعلى | 23 | 4.16 | 0.413 |
| **المجموع** | | **118** | **4.10** | **0.536** |

يَتبين مِن خِلال جَدول (13.4) وجُود فُروق ظَاهرية لِدرجة تَوظيف مُعلمي المَرحلة (1-4) للتِكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمُتغير المُؤهل العلمي. وللكشف عن مَا إذا كانت هذهِ الفُروق ذَات دَلالة إحصائية تَم إجراء اختِبار تَحليل التَباين الأُحادي (One- way ANOVA)، كما يَتبين في جَدول (14.4).

**جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 0.290 | 2 | 0.145 | 0.501 | 0.017 |
| | داخل المجموعات | 33.305 | 115 | 0.290 | | |
| | المجموع | 33.595 | 117 | | | |

يَتبين مِن خِلال جَدول (14.4) أنَّ مُستوى الدَلالة المَحسوبة وقيمتُها (0.017)، أقل مِن مُستوى الدَلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليهِ يتم رَفض الفَرضيّة الصفريّة وقُبول الفَرضية البَديلة بِوجود فُروق ذَات دَلالة إحصائية عندَ مُستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المُتوسّطات الحِسابية لِدرجة تَوظيف مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4)

للتِكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمُتغير المُؤهل العلمي. وللكَشف لِصالح مَن تلك الفُروق، تَم استخدام اختِبار التَحليل الإحصائي (LSD) للمُقارنات البعدية للفروق، كما يَتبين في جَدول (15.4).

**جدول (15.4): نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية للفروق لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيا في التَّدريس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.**

| المجال | المقارنات | دبلوم | بكالوريوس | ماجستير فأعلى |
|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | دبلوم | --- | 0.1393 | 0.2040 |
| | بكالوريوس | 0.1393 | --- | 0.0647 |
| | ماجستير فأعلى | 0.2040 | 0.0647 | --- |

يَتبين مِن خِلال جَدول (15.4) أنَّ الفُروق في الدَّرجة الكُلية جَاءت بَين المُؤهل العلمي (بكالوريوس) والمُؤهل العلمي (ماجستير فأعلى) وكَانت الفُروق لِصالح المُؤهل العلمي (ماجستير فأعلى).

**الفَرضيّة الصفريّة الثّامِنة:**

لا تُوجدُ فُـــــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــةٍ عنـــدَ مُستـــوى الـدّلالـــــةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــــن المُـتـــوسّطـــاتِ الحِســـابيـــةِ لدَرجةِ توظيفِ مُعلميّ المَرحلةِ الأساسيّة (1-4) للتِكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمُتغير التَخصص.

ولِفحص الفَرضيّة الصفريّة تَم استخدام اختِبار(ت) للعينات المُستقلة، كَما يَتبين في جَدول (16.4).

**جدول (16.4): نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمتغير التخصص.**

| التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة المحسوبة | النتيجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| علوم انسانية | 54 | 4.23 | 0.526 | 117 | 16.235 | 0.015 | غير دال احصائيا |
| علوم طبيعية | 64 | 3.98 | 0.603 | | | | |
| الدرجة الكلية | 118 | 4.10 | 0.536 | | | | |

يَتبين مِن خِلال جَدول (16.4) أنَّ مُستوى الدَلالة المَحسوبة وقيمتُها (0.015)، أقل من مُستوى الدَلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليهِ يَتم رَفض الفَرضيّة الصفريّة وقبول الفَرضيّة البَديلة بِوجود فُروق ذات دَلالة إحصائية عند مُستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المُتوسّطات الحِسابية لدَرجة تَوظيف مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) للتِكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمُتغير التخصص.

ومن خِلال جَدول (16.4) يَتضح أنَّ المُتوسّط الحِسابي للعلوم الإنسانية (4.23)، وبانحراف معياري(0.526)، والمُتوسّط الحِسابي للعلوم الطبيعية (3.98)، وبانحراف معياري(0.603)، وعليهِ فإن المُتوسّط الحِسابي لتَخصص العلوم الإنسانية أعلى مِن المُتوسّط الحِسابي للعلوم الطبيعية، فَتكون الفُروق لِصالح العلوم الإنسانية.

## 3.4 نَتائج سؤال الدّراسة الخَامس:

هل تُوجد عِلاقة ارتِباطية بَين دَرجات اتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسية (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة ودَرجات تَوظيفهم للتِكنولوجيّا في التَّدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تَم تَحويله إلى الفَرضية الصفرية الآتية:

**الفَرضيّة الصفريّة التّاسِعة:**

**لا تُوجد عِلاقة ارتباطية عندَ مُستوى الدَلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بَين دَرجات اتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة ودَرجات تَوظيفهم للتِكنولوجيا في التَّدريس.**

ولِفحصِ الفَرضيّة الصفريّة تَم حِساب مُعامل ارتباط بيرسون بَين دَرجات اتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة ودَرجات تَوظيفهم للتِكنولوجيا في التَّدريس، وجَاءت قيمة مُعامل الارتباط، كما يَتبين في جدول (17.4).

**جدول رقم (17.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة المحسوبة بين درجات اتجاهات معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) نحو استخدام القصة التربويّة ودرجات توظيفهم للتكنولوجيا في التَّدريس.**

| العلاقة بين درجات اتجاهات المعلمين لاستخدام القصة التربوية ودرجات توظيفهم للتكنولوجيا في التدريس | قيمة معامل الارتباط (ر) | مستوى الدلالة المحسوبة |
|---|---|---|
| | 0.540 | 0.000 |

يَتبين مِن خِلال جَدول (17.4) أنَّ مُستوى الدَلالة المَحسوبة وقيمتُها (0.000)، هي أقل مِن مُستوى الدَلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليهِ يتم رَفض الفرضيّة الصفريّة وقُبول الفَرضيّة البَديلة بِوجود علاقة ارتباطية بَين درجات اتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة ودَرجات تَوظيفهم للتِكنولوجيا في التَّدريس.

ويُلاحظ أيضاً مِن خِلال جَدول (17.4) أنَّ قيمة مُعامل ارتباط بيرسون (0.540)، مما يدل على وجُود عِلاقة طَردية بَين دَرجات اتجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة ودَرجات تَوظيفهم للتِكنولوجيّا في التَّدريس.

# الفَصل الخامس: مُناقشة النّتائج والتّوصيات

## مُناقشة النّتائج

## التّوصيات

## مُناقشة النّتائج والتّوصيات:

يَتضَمن هذا الفصلُ عَرضاً لنتَائجِ الدّراسةِ لمُناقشتها وتفسيرها وتَحليلها، وكذلك لمُقارنتها مع نَتائج الدّراساتِ السّابقةِ التي تم عرضُها في الفَصل الثّاني، كما ويتضمنُ الفصلُ ملخصاً لأهم نَتائج الدّراسة، وعرضاً للتَوصيات على ضَوء النّتائج التي تَوصلت إليها الدّراسة.

## 1.5 مُناقشة النَّتائج

### 1.1.5 مُناقشة نَتائج سؤال الدّراسة الأول:

**ما اتِجاهات مُعلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدام القصَّة التَّربويَّة؟**

أظهرت نتائجُ الدّراسةِ الحاليةِ أن اتجاهاتِ مُعلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدام القصَّةِ التَّربويَّة، جاءت بدرجةٍ مرتفعة جداً، بمتوسطِ حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.446)، وكذلك جاءت تقديراتُهم لمعظمِ فقرات استخدام القصة التربويّةِ بدرجةٍ مرتفعة جداً أيضاً.

ويعزى ذلك إلى وعيّ المعلمين وإدراكِهم بأهميةِ القصةِ التربويّة في توفيرِ بيئةٍ تربويةٍ جاذبةٍ، وأثرُها في التحصيل العلمي لدى الطّلبة، فمن الممكن استخدامُ القصة لتقديم المنهاج بطريقةٍ سليمةٍ وإيجابيةٍ تسهمُ في تحقيق الأهدافِ التربويّةِ المعرفيّة والوجدانية والحسية على حد سواء. ومن جهة أخرى ساهم قيامُ وزارةِ التربيةِ والتعليمِ الفلسطينيةِ بتوفيرِ البيئةِ المعززةِ والداعمةِ لاستخدام القصة التربويّة عن طريق تطويرِ المكتباتِ المدرسيةِ، حيث قامت بتوفير كمٍ كبيرٍ من المجموعات القصصية التي تعتبرُ ركيزةً مهمةً لاستخدام القصة التربويّة في التَّدريس، وذلك لإدراكها أثرَ ذلك في تحقيق الأهداف التربويّة.

كما أن التدريبَ من خلال الدورات أو ورشات العمل أو دبلوم التأهيل التربويّ بإشرافَ وزارةِ التربيةِ والتعليم الفلسطينية، للمعلمين في المدارس الحكومية ساهم في تطوير أساليب التّدريس، مما ساعدهم على ممارسةِ استخدامِ القصةِ التربويّةِ بالشكل الأمثلَ داخلِ الغرفِ الصفيةِ وخارجها بشكلٍ جيد وهذا بطبيعته انعكس على الأجواء داخلِ الحصةِ الصفية، ومن جهةٍ أخرى ساعدت عمليةُ الاستخدامِ المكثفِ للتكنولوجيا في العملية التعليمية والتربويّة في إيجاد بيئةٍ جاذبةٍ وخصبةٍ لاستخدام القصةِ التربويةِ في التّدريس من خلال أجهزةِ العرضِ المختَلفة والشاشاتِ الذكية.

تتفق نتائج الدّراسةِ الحاليةِ مع بعض الدّراسات كدراسة (Maruf & Halyna, 2023؛ السوالمة 2021؛ Belet & Dal, 2010) التي توصلت النّتائجُ فيها إلى وجودِ اتجاهاتٍ إيجابية لَدى المعلمين نحو استخدامِ القصةِ في التّدريس، وكذلك تتفقُ مع دراسةِ (العنزي وباشطح، 2020؛ الشبلاوي، 2017؛ العقيلي 2016)، التي توصلت إلى أن استخدامَ القصةِ في التّدريس جاء بدرجةٍ مرتفعةٍ.

في حين تختلفُ نتائجُ الدّراسةِ الحاليةِ مع ما توصلت إليه نتائجُ دراسةِ (العنزي، 2021؛ أبو سنينة وصابر، 2013) حيث أظهرت النّتائجُ إلى أن استخدامَ القصةِ في التّدريس جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ.

**2.1.5 مناقشةُ نتائجِ سؤال الدّراسة الثَّاني:**

هل تختلفُ المتوسطاتُ الحسابيةُ لاتجاهاتِ معلمي المرحلةِ الأساسيّة (1-4) نحو استخدام القصَّة التَّربويَّة تبعاً لمتغير( الجنسِ، الخبرةِ، المؤهل العلمي، التخصص) ؟

الإجابة عن هذا السؤال كانت من خلال مناقشةِ فرضيّاتِ الدّراسةِ الأولى والثّانيةِ والثّالثةِ والرابعةِ، حيث كانت الإجابةُ عن هذه الفرضيّات كما يلي:

**مناقشةُ نتائجِ الفرضيّة الصفريّة الأولى:**

**لا تُوجد فُـــــروقٌ ذاتَ دَلالةٍ إحصائيـــةٍ عنـــد مُستـــوى الـدّلالـــــةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــــن المُـتـــوسّطـــاتِ الحِســـابيـــةِ لاتجاهاتِ مُعلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) نحو استخدامِ القصَّةِ التَّربويَّةِ تبعاً لمتغير الجنس.**

أظهرت نتائجُ اختبارِ هذه الفرضيّةِ عدَم وجودِ فروقٍ ذاتَ دلالةٍ احصائيةٍ بين المتوسطات الحسابيةِ لاتجاهاتِ معلمي المرحلةِ الأساسيّة (1-4) نحو استخدامِ القصةِ التربويةِ تبعاً لمتغير الجنس. أي أن عامل الجنس لم يكن عاملاً مهماً في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسيّة نحو استخدام القصة التربويّة.

ويُعزى ذلك إلى كون وزارة التربية والتعليم والمؤسساتِ التعليميةِ الفلسطينيةِ يتبنون سياسةَ واحدةً في التعامل مع المعلمين بغضِ النظرِ عن الجنس، من حيث التعييناتِ والترقياتِ ويشتركون في تدريس نفسِ الصوف وفي مدارس مختلطةٍ أحياناً، كما وأن الجامعات الفلسطينيةَ هي جامعاتٌ مختلطةٌ ولا يوجدُ فرقٍ في طبيعةِ الموادِ العلمية التي يتلقاها الطلبةُ على أساسِ الجنس. ناهيك عن تشابُهِ الظروفِ الأكاديميةِ والاجتماعيةِ والمهنيةِ والتربويةِ والحيزِ الجغرافي الذي يعيشون فيه كونهم من نفس المحافظة فهم يواجهون نفسَ الظروفِ التعليميةِ والوظيفيةِ بغضِ النظرِ عن الجنس، علاوةً على ذلك الدافعيةَ الذاتيةَ لكل من المعلمين والمعلمات في إثراء المادة التعليمية وإبراز عنصر التشويق فيها. وكذلك ميلَ كلا الجنسين وحرصهم على استخدام طرائقَ وأساليبَ متنوعةً مناسبةً للعملية التعليمية، فَسردِ القصةِ وشد انتباه الطّلبة يعتمدُ على الأسلوب الذي يتبعهُ المعلمُ بغض النظرِ عن الجنس، فقد تكون المعلمة تصلُ لأهدافِ القصةِ بشكل أفضل من المعلم، والعكس صحيح. فكل هذا جعلَ الفروقَ تتلاشى بين الجنسين، مما أدى إلى تكوين رؤيةٍ واحدةٍ لديهم نحو استخدام القصَّةِ التربويةِ.

تتفق نتائجُ هذه الدّراسة مع نتائجِ بعضِ الدّراسات كدراسة (عقيلة وحسين، 2022؛ البري، 2021؛ العنزي، 2021؛ الشبلاوي، 2017)، التي توصلت النّتائج فيها إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، ومن حيث الاختلاف فلا توجدُ دراسةٌ من بين هذه الدّراسات تختلف مع الدراسة الحالية بنتائج هذه الفرضيّة.

**مُناقشة نتائج الفرضيّة الصفريّة الثّانية:**

**لا توجد فُـــــروقٌ ذاتَ دَلالةٍ إحصائيـــــة عنـــــد مُستـــــوى الـــدّلالـــــــةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــــــن المُـــتـــــوسّطـــــات الحِســـــابيـــــة لاتجاهاتِ معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) نحو استخدام القصَّة التَّربويَّة تبعاً لمتغير سنواتِ الخبرة.**

أظهرت نتائجُ اختبارِ هذه الفرضيّة عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتَ دلالةٍ احصائيةٍ بين المتوسطاتِ الحسابيةِ لاتجاهاتِ معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) نحو استخدام القصة التربويّة تبعاً لمتغيرِ سنواتِ الخبرة.

ويُعزى ذلك إلى أن المعلمين مهما كانت خبراتُهم في التّدريس يدركون أهميةَ القصةِ ودورها في جعل التعليم أكثرَ متعةً وتشويقاً، كما أن استخدامَ القصةِ في التّدريس لا يتطلبُ الكثيرَ من التدريب والخبرة. فيمكن لأي معلمٍ استخدامَ أسلوبِ القصةِ وتوظيفها في العملية التعليمية بغض النظر عن سنواتِ خبرتهم في التعليم؛ نظراً لسهولة استخدامها وفاعليتها، فمن خلال القصة يتم إيصال المعلومات بطريقةٍ سهلةٍ وبسيطةٍ لا يمكنُ إيصالِها بطريقةٍ أو بأخرى. ومن الممكن أن يكونَ معلمٌ ذا خبرةٍ قصيرةٍ في التدريس إلا أنه يمتلكُ خبرةً تزيدُ عن هؤلاء الذين أمضَو سنواتٍ عديدةٍ في التّدريس، ويجيدُ استخدام القصة بطريقةٍ جذابةٍ ومبتكرة. فالخبرةُ لا تقاس بعدد السنين التي أمضَوها

في التّدريس وإنما في سعة اطلاع المعلمِ ورغبتهِ في التنويع في أساليبهِ وتطويرِ قدراتهِ ومهاراتهِ بشكل مستمر.

تتفقُ نتائجُ هذه الدّراسة مع بعض الدّراسات كدراسة (عقيلة وحسين، 2022؛ العنزي، 2021؛ البري 2021؛ الشبلاوي، 2017؛ أبو سنينة وصابر، 2013)، التي توصلت النّتائج فيها إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة، في حين تختلفُ نتائجُ الدّراسةِ الحالية مع ما توصلت إليه نتائجُ دراسة الحامد (2023)، بوجودِ فروقٍ ذاتَ دلالةٍ إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالحِ أصحاب الفئة من (1-5) سنوات، كما وتختلف مع دراسة العقيلي (2016) التي توصلت نتائجُها إلى وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ احصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرةِ ولصالح أصحاب الفئة من (6-10) سنوات، ويعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف ثقافة المجتمع ونوع العينة والمجتمع، وكذلك الظروف التي تم تطبيق الأدوات فيها.

**مُناقشة نتائج الفرضيّة الصفريّة الثّالثة:**

**لا توجدُ فُـــــروقٌ ذاتَ دَلالةٍ إحصائيـــةٍ عنـــدَ مُستـــوى الـدّلالـــــةِ الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــــن المُـتـــوسّطـــات الحِســـابيـــةِ لاتجاهاتِ معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدامِ القصَّة التَّربويَّة تبعاً لمتغيرِ المؤهل العلمي.**

وقد أظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتَ دلالةٍ احصائيةٍ بين المتوسطاتِ الحسابيةِ لاتجاهاتِ معلمي المرحلةِ الأساسيةِ (1-4) نحو استخدامِ القصةِ التربويّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروقُ لصالحِ المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى).

ويُعزى ذلك إلى أن المعلمينَ من حملةِ المؤهلِ العلمي (ماجستير فأعلى) يقومون بأدوارٍ أكبرَ في محاولةٍ منهم لإثباتِ أنفسهم ومقدراتِهم، حيثُ أنهم يشاركون بأساليبَ متميزةً وجديدةً أثناءَ الحصص

الصفية، وأن المعلمين من حملةِ (ماجستير فأعلى) هم أكثر إلماماً بالأساليبِ التدريسيةِ الحديثةِ وأكثرُ اهتماماً وخبرةً على استخدامها، كما أن لديهم رؤيةً مختلفةً ومبتكرةً في أسلوب استخدامِ القصةِ التربويّة، وقد ساعد على كل ذلك الإعداد التربوي والأكاديمي ودراساتهم العليا المعمقة في المواضيع التربوية، وهذا يؤكدُ على أهميةِ المساقاتِ التّربويّةِ في الدراساتِ العليا، ولا سيما مساقاتِ أساليب التدريس. التي تركزُ على التنويعِ في استخدامِ الطرائق والأساليبِ والمهاراتِ المختلفةِ, إضافةً إلى ذلك فإن مديري المدارس والمشرفين التربويين يميزون المعلمين من درجةِ ماجستير فأعلى من خلال إشراكِهم في لجانِ المباحث، ويخصونهم من خلال منحهم فرصةَ إعطاءِ الدوراتِ للمعلمين الآخرين، حيث أنهم قادرون على استخدام القصةِ التربوية ويجيدون أساليبَ التدريس.

وتتفقُ نتائجُ هذه الدّراسةِ مع دراسة الحامد (2023)، التي توصلت النتائجُ فيها إلى وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ تبعاً لمتغيرِ المؤهل العلمي ولصالح الدّراسات العليا.

في حين تختلفُ نتائجُ الدّراسةِ الحاليةِ مع ما توصلت إليه نتائجُ دراسة (العنزي، 2021؛ البري،2021؛ العقيلي، 2016) بعدم وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ احصائية تبعاً لمتغير المؤهلِ العلمي، ويعزى هذا الاختلافُ إلى اختلافِ الظروفِ التعليميةِ والثقافيةِ والبيئيةِ، وكذلك اختلافُ العينة والمجتمع.

**مُناقشة نتائج الفرضيّة الصفريّة الرابعة:**

**لا توجد فُـــــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــــةٍ عنـــــد مُستـــــوى الـــدّلالـــــــة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــــــن المُـــتـــــوسّطـــــاتِ الحِســـــابيـــــةِ لاتجاهاتِ معلمي المرحلة الأسَاسيَّة (1-4) نحو استخدامِ القصَّةِ التَّربويَّةِ تبعاً لمتغير التخصُص.**

وقد أظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ احصائيةٍ بين المتوسطاتِ الحسابيةِ لاتجاهاتِ معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدامِ القصةِ التربويّةِ تبعاً لمتغيرِ التخصص، وكانت الفروق لصالح العلومِ الإنسانيةِ.

ويعزى ذلك إلى أن المعلمين الذين يُدرسون موادَ العلومِ الإنسانية في المرحلة الأساسية يستخدمون أسلوبَ القصةِ في التّدريس أكثرَ من معلمي العلوم الطبيعيةِ؛ نظراً لطبيعةِ موادِ العلومِ الإنسانية والتي تتطلب بشكلٍ كبيرٍ استخدام أسلوبِ القصةِ في التّدريسِ لاحتوائها على دروسٍ تستلزمُ استخدام أسلوبِ القصةِ فيها كدروسٍ تتحدثُ عن الفتوحاتِ الإسلامية، والسيرةِ النبويةِ، والاكتشافاتِ الجغرافية، والثوراتِ التحريرية، والقصص في اللغةِ العربيةِ والإنجليزيةِ، فهي تخاطب العواطف والوجدان، على العكس من طبيعةِ موادِ العلومِ الطبيعية وجمودِها التي تخاطب العقل والفكر، وتركز على الأدلة والقوانين. كما أن مُعلمي العلوم الإنسانيّة لديهم مَلَكَة الروايةِ والسردِ القصَصي بسبب ذكائِهم السمعي وطَبيعة التعليم الذي تَلقوه في دراستِهم الجامعية. ومن هنا يمكن القول أن الظروف لا تتشابه بين مُعلمي العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعة لا في الأساليب ولا في الوسائل ولا طبيعة المنهاج التعليمي، حيث يحتاج كل منهم إلى طريقته الخاصة في التعليم والتعلم.

ومن حيث الاتفاق والاختلاف فلا توجد دراسةٌ من بين هذه الدراسات تطرقت لمتغير التخصص.

### 3.1.5 مُناقشة نتائج سؤال الدّراسة الثّالث:

**ما دَرجةُ توظيفِ مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيّا في التَّدريس؟**

أظهرت نتائجُ الدراسةِ الحالية أن درجةَ توظيفِ معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيا في التّدريس جاءَت بدرجةٍ مرتفعةٍ حيثُ بلغَ المتوسطُ الحسابيُ للدرجة الكلية (4.10) وبانحرافٍ معياري (0.536).

ويُعزى ذلك إلى المتابعة والإشراف من قبل وزارةِ التربيةِ والتعليم وقسمِ الإشراف التربوي، وتشجيعِ المعلمين على مواكبةِ التطوراتِ العلمية، إضافةً إلى طبيعةِ المناهجِ الدراسية المطورةِ التي تحتاجُ من المعلمين أن يبذلوا المزيدَ من الجهد لتسهيلِ مفاهيمها لدى الطلبة، وتوضيحِ المعلومات، وتبسيطِ الحقائق التي تحتويها، وكذلك وعي المعلمين وإقبالِهم على توظيف التكنولوجيا في التعليم رغبةً منهم وليسَ رغماً عنهم؛ نظراً لأهميتها في تطويرِ العملية التعليمية وتحسينِ مستوياتِ الطلبةِ في التعليم. ويُعزى ذلك أيضاً إلى إدراك معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) بأن الطَّلبة بهذه المرحلة هُم أكثر حاجةً لضرورةِ استخدام أدواتِ التكنولوجيا المتنوعة في التّدريس، وذلك لأن نمو الطّلبة وتفكيرِهم بهذه المرحلة يكون أكثرَ ارتباطاً بأدواتِ التكنولوجيا الحديثة؛ لاعتمادِهم على الخبراتِ الماديةِ الحسيةِ، حيثُ يحتاجُ الطلبة في هذه المرحلةِ إلى المثيراتِ المتنوعة والوسائط السمعية البصرية والتي تستلزم استخداماً مركزاً للحواس من قبلِ الطّلبة، والتي تعتبر أكثرَ ألفةً وواقعيةً للبيئة التي يعيشون فيها. لأن اكتساب الحقائق والمعلومات لدى الطّلبة في هذه المرحلة يكون مرتبطاً بالحواسِ على عكس المراحل الأخرى التي يكونُ فيها الطّلبةُ قد تعدوا مرحلَة الاعتمادِ على الحواسِ إلى مرحلةِ التعلمِ بالمحاكاة العقليةِ والرموزِ اللفظية المجردة .

تَتفق نتائج هذه الدّراسة مع بعض الدّراسات كدراسة (العمري، 2022؛ Ismail et al., 2012) التي توصلت النّتائجُ فيها إلى أن درجةِ توظيفِ المعلمين للتكنولوجيا في التعليم جاءت مرتفعة. بينما تختلفُ مع دراسة (علي وحنا، 2023؛ العبد الله، 2019؛ Sulaiman, 2017؛ Nair, 2012)، التي توصلت نتائجُها إلى أن درجةِ توظيفِ المعلمين للتكنولوجيا جاءت متوسطة، ويعزى هذا الاختلاف إلى قِلة وعيّ المعلمين بكيفيةِ توظيفِ أدواتِ التكنولوجيا نتيجة قلةِ الدوراتِ التأهيليةِ والتدريبية، ولندرةِ إنشاءِ ورش عملٍ للمعلمين للمرورِ بخبراتٍ جديدةٍ وتطبيقها على أرضِ الواقع،

أو خوفِهم من الولوج فيها أو استخدامها في العملية التعليمية، اعتقاداً منهم أن التكنولوجيا تُقللُ من سيادتِهم في العملية التعليمية، كل هذا أدى إلى إهمالِ الجانبِ التكنولوجي من قبل المعلمين.

### 4.1.5 مُناقشة نتائج سؤال الدّراسة الرابع:

**هل تختلفُ المتوسطاتُ الحسابيةُ لدرجة توظيفِ معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمتغيرِ ( الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص)؟**

الإجابةُ عن هذا السؤال كانت من خلال مناقشة فرضيات الدّراسة الخامسة والسّادسة والسّابعة والثّامنة، حيثُ كانت الإجابةُ عن هذه الفرضيات كما يلي:

**مُناقشةُ نتائج الفرضيّة الصفريّة الخامسة:**

**لا توجدُ فُـــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــة عنـــد مُستـــوى الـدّلالـــة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــن المُـتـــوسّطـــات الحِســـابيـــة لدرجة توظيف مُعلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمتغير الجنس.**

أظهرت نتائجُ اختبارِ هذه الفرضية عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتَ دلالةٍ احصائيةٍ بين المتوسطاتِ الحسابيةِ لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمتغير الجنس.

ويعزى ذلك إلى التفتح على العالمِ الخارجي، حيثُ ثورةِ الاتصالاتِ والإنترنت، مَنحهم نفسَ فرصِ الحياةِ فنجدُ كلاً منهم من ذكر وأنثى في مختلف المهن جنباً إلى جنب، ناهيك عن تشابه الظروفِ التعليميةِ والبيئيةِ والثقافيةِ لكل من المعلمين والمعلمات، فهم يتلقونَ نفسَ التدريسِ الجامعي قبلَ الخدمةِ وبشكلٍ مختلطٍ، وأنهم خريجو الجامعاتِ والمؤسساتِ التعليمية ذاتها، وأن وزارة التربيةِ والتعليمِ الفلسطينية تتبني سياسةَ واحدةً في التعامل مع المعلمين بغضِ النظرِ عن الجنس. فالتكنولوجيا متاحةٌ للجميع سواء أكانوا ذكوراً أو إناثاً ولا تقتصر على أياً منهم, وأن كلا الجنسين من المعلمين والمعلمات يستخدمون نفس الأدواتِ والوسائلِ والأساليب التكنولوجية في التَّدريس,

فضلاً عن المناهج الدّراسية الموحدة لكلا الجنسين من المعلمين والمعلمات، فهم يدرسون الموادَ ذاتها والمنهاجَ ذاته, بالإضافة إلى تلقيهم دورات تعليمية وتدريبية بشكلٍ مشترك ومختلط، ولا يوجدُ فصلٌ بينهم على أساس الجنس، مما أزالَ الفوارقَ بين كلا الجنسين فكانت نتيجتُهم متساويةً.

تتفق نتائجُ الدّراسةِ الحاليةِ مع نتائج بعضِ الدّراساتِ كدراسةِ (معاني، 2021؛ الرضاونة، 2020؛ الشديفات والزبون، 2020؛ الشقران، 2019)، التي توصلت النّتائج فيها إلى عدمِ وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ احصائيةٍ تبعاً لمتغير الجنس. في حين تختلف مع نتائج دراسة (العمري، 2022؛ Sulaiman,2017) بجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور. وكذلك تختلف مع دراسة الصفدي (2016)، بوجود فروق ولصالح الإناث.

**مُناقشةُ نتائج الفرضيّةِ الصفريّة السّادسة:**

**لا توجدُ فُـــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــة عنـــد مُستـــوى الـدّلالـــــة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــــن المُـتـــوسّطـــاتِ الحِســـابيـــة لدرجةِ توظيفِ معلمي المرحلةِ الأساسية (1-4) للتكنولوجيّا في التّدريس تبعاً لمتغيرِ سنواتِ الخبرة.**

أظهرت نتائجُ اختبارِ هذه الفرضيّةِ عدَم وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ احصائيةٍ بين المتوسطاتِ الحسابيةِ لدرجة توظيفِ مُعلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيا في التَّدريس تبعاً لمتغير سنواتِ الخبرةِ.

ويعزى ذلك إلى حرصِ المعلمين مهما كانت خبرتُهم على توظيفِ أدواتِ التكنولوجيا الحديثة تماشياً مع تطورات التّكنولوجيا المتسارعةِ والمتناميةِ التي يشهدها العصرُ الحالي، فالمناهجُ الفلسطينيةُ في حالة تطور مستمر، مما يتطلب التنوع في أساليب التّدريس. ويعزى ذلك أيضاً إلى أن المعلمين بغضِ النظر عن عدد سنواتِ خبراتِهم في التعليم يُنفذون مهامَ متشابهةً ومتجانسةً في التعليم، ويستخدمون أدواتَ التكنولوجيا الموجودة في المدرسةِ بالدرجةِ نفسها، فتوفرُ الامكاناتُ الماديةُ

والفنيةُ لتكنولوجيا التعليم داخلَ المدارسِ هي عاملٌ أساسيٌ في درجةِ توظيفِ هذه التّكنولوجيا؛ وعليه فإن تساوي المعلمون في توظيف التكنولوجيا متأثرٌ بدرجةِ توافر هذه الأجهزةِ والأدواتِ بالرغم من اختلافِ سنوت خبراتهم، فعاملُ الخبرة قد لا يكونُ مقياساً ولا يشكلُ تأثيراً حاسماً على درجةِ توظيف المعلمين للتكنولوجيا، والأهمُ هو مدى الرغبةِ في التطويرِ وخصوصاً أن التكنولوجيا تتجددُ وتتطورُ باستمرار.

تتفقُ نتائجُ الدّراسةِ الحاليةِ مع بعضِ الدّراساتِ كدراسةِ (علي وحنا، 2023؛ معاني، 2021؛ البادي 2020؛، العبد الله، 2019؛ العنزي ب، 2018)، التي توصلت النّتائجُ فيها إلى عدمِ وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تبعاً لمتغير سنواتِ الخبرةِ. في حين تختلف مع نتائج دراسة الشقران (2019)، التي أشارت إلى وجودِ فروقٍ تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح أصحابِ فئتي الخبرة من (5-10) سنوات، و(10 سنوات فأكثر)، ويعزى هذا الاختلاف إلى اختلافِ الظروفِ البيئيةِ والثقافية والتعليمية وكذلك اختلاف العينّة والمجتمع.

**مُناقشة نتائج الفرضيّة الصفريّة السَّابعة:**

**لا توجدُ فُـــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــةٍ عنـــدَ مُستـــوى الـدّلالـــــة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــــن المُـتـــوسّطـــاتِ الحِســـابيـــة لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمتغيرِ المؤهلِ العلمي.**

وقد أظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ احصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجةِ توظيف معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمتغيرِ المؤهل العلمي، وكانت الفروقُ لصالح المؤهلِ العلمي (ماجستير فأعلى).

ويعزى ذلك إلى أن المعلمين من حملةِ المؤهلِ العلمي (ماجستير فأعلى) أكثرُ درايةً وخبرةً في مجالِ تكنولوجيا التعليم، ويقومون بأدوارٍ أكبرَ في محاولة منهم لإثباتِ أنفسهم وقدراتهم، نظراً لما

تلقوه أثناء دراساتِهم العليا من مهاراتٍ ومفاهيم واتجاهاتٍ إيجابية نحو أهمية التكنولوجيا وكيفيةِ توظيفها وإتقانها، وهذا يؤكد على أهميةِ الدّراسات العليا في تعريف المعلمين بكافةِ الفوائد المتنوعة التي تقدِمُها تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية. فالمعلمون يخضعون في مرحلةِ الدّراسات العليا لتدريبٍ على كيفية استخدام أدواتِ التكنولوجيا المتنوعةِ وأجهزةِ العرضِ المختلفة، وكيفية تصميم دروسٍ الكترونية، وكيفية توظيفها واستخدامها، كل هذا يجعلُهم أكثرَ قدرةً وأكبر استعداداً في توظيف التكنولوجيا في التعليم مقارنة بزملائهم حملة الدبلوم والبكالوريوس.

تتفق نتائجُ الدّراسةِ الحاليةِ مع بعض الدّراساتِ كدراسة (العبد الله، 2019؛ عضيبات، 2016؛ أبو ربيع، 2015)، التي توصلت إلى وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح (ماجستير فأعلى). في حين تختلفُ مع نتائجِ دراسة (معاني، 2021؛ العنزي ب، 2018)، بعدم وجودِ فروق ذات دلالةٍ إحصائية تبعاً لمتغيرِ المؤهلِ العلمي ويعزى هذا الاختلاف إلى اختلافِ الثقافةِ السائدةِ والبيئةِ التي طبقت فيها الدّراسة، وكذلك إلى اختلافِ المجتمع ونوعِ العينة .

**مُناقشة نتائجَ الفرضيّةِ الصّفريّةِ الثامنة:**

**لا توجد فُـــروقٌ ذات دَلالةٍ إحصائيـــةٍ عنـــد مُستـــوى الـدّلالـــــة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــــن المُـتـــوسّطـــاتِ الحِســـابيـــة لدرجة توظيف مُعلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمتغيرِ التخصص.**

وقد أظهرت النتائج وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مُعلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتكنولوجيّا في التَّدريس تبعاً لمتغير التخصصِ ولصالحِ العلوم الإنسانية.

ويعزى ذلك إلى قلةِ الدوراتِ التي يَتلقونها مُعلمي العلوم الطبيعية مُقارنة بزملائهم معلمي العلوم الإنسانية. وكذلك قِلة معرفتهم باستخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة وضعف خبرتِهم في اختيار

التوقيت المناسب والموقف المناسب الذي يستلزمُ استخدام هذه التكنولوجيا في التعليم؛ وربما يعود السببُ في ذلك أيضاً إلى طبيعةِ المواد في العلوم الطبيعية وجمودِها ووجودِ أساليب أخرى أكثر فعالية لإيصال المعلومة للطلبة مقارنةً بطبيعةِ موادِ العلومِ الإنسانية.

في حد علم الباحثة لا يوجد دراسات تناولت التخصص كمتغير لمقارنتها مع نتائج هذه الفرضية.

### 5.1.5 مُناقشة نتائج سؤال الدّراسة الخامس:

**هل تُوجد عِلاقة ارتباطية بين دَرجات اتِجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسية (1-4) نَحو استخدام القِصة التَّربويّة ودَرجات تَوظيفهم للتّكنولوجيا في التَّدريس؟**

الإجابة عن هذا السُؤال كانت من خِلال مناقشةِ نَتائج فَرضيّة الدّراسة التاسعة، حيثُ كانت الإجابة عن هَذه الفَرضية كما يَلي:

**مُناقشة نتائج الفرضيّة الصفريّة التّاسعة:**

**لا تُوجدُ علاقةٌ ارتباطيةٌ عندَ مستوى الدلالةِ الاحصائيةِ ($\alpha \leq 0.05$) بين درجاتِ اتجاهاتِ معلميِ المرحلةِ الأساسيّة (1-4) نحو استخدامِ القصَّة التَّربويَّةِ ودرجاتِ توظيفِهم للتكنولوجيا في التَّدريس.**

أظهرت النتائج وجُود عِلاقة طردية مُتوسطة في قوتِها بين دَرجات اتِجاهات مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استِخدام القصة التَّربويّة ودَرجات تَوظيفهم للتّكنولوجيّا في التَّدريس.

ويُعزى ذلك إلى أهمية المُؤثرات الضوئية والصَوتية والحَركية وكذلك الألوان في التَأثير على مَشاعر وأحاسيس الطلبة اثناء عَملية السرد القصصي، فبتوظيف التكنولوجيا يتم المَزج بين الصَوت المُسجل والصُور الثَابتة والمُوسيقى، فَكل هذه المُؤثرات تُؤدي إلى خَلق بيئة تَعليمية تَفاعلية ودية مُفعمة بكل عناصرِ الجذب والتشويق، مما يَزيد من حَماسِ الطلبة ويشد انتباههم وتركيزهم، فَبتوظيف المُعلم للتكنولوجيا يَستطيع خَلق فُرص وخبرات حِسية مَلمُوسة أقرب ما تَكون للواقعية

للطلبة في المَوقف التَعليمي، مما يُحقق تَعلماً أعمَق وأقوى أثراً وأبقى زمناً، بالإضافة إلى تَوفيره للوقت والجُهد، فَكل هذا يُؤدي بِدوره إلى إثراء جَودة التَعلم وزيادة فاعِليته وتَحسين مُخرجات العَملية التَعليمية.

**وخَلُصت الدراسة إلى النّتائج الآتية:**

1 – أن اتجاهاتِ معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) نحو استخدامِ القصةِ التربويةِّ على الدرجةِ الكليةِ للمحورِ جاءت بدرجةٍ مرتفعة جداً، بمتوسطِ حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.446).

2 - عَدم وجودِ فُـــروقٍ ذات دَلالةٍ إحصائيـــةٍ عنـــدَ مُستـــوى الـدّلالـــة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــن المُـتـــوسّطـــات الحِســـابيـــة لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) نحو استخدامِ القصة التربويّة تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

3 - وجودَ فُـــروقٍ ذات دَلالةٍ إحصائيـــة عنـــد مُستـــوى الـدّلالـــة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــن المُـتـــوسّطـــاتِ الحِســـابيـــةِ لاتجاهاتِ معلّمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) نَحو استخدام القصة التربويّة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالحِ المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى)، وظهرت فروقٌ تبعاً لمتغير التخصصِ ولصالح تخصص العلوم الانسانية.

4 – أنَّ دَرجة تَوظيف مُعلمي المَرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيا في التّدريس على الدَرجةِ الكليةِ للمحورِ جاءت بدرجةٍ مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.536).

5 – عدم وجودِ فُـــروقٍ ذات دَلالةٍ إحصائيـــة عنـــد مُستـــوى الـدّلالـــة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــن المُـتـــوسّطـــات الحِســـابيـــة لدرجة توظيف مُعلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

6 – وجودَ فُـــروقٍ ذات دَلالةٍ إحصائيـــة عنـــد مُستـــوى الـدّلالـــة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بيـــن المُـتـــوسّطـــات الحِســـابيـــة لدرجةِ توظيفِ مُعلمي المرحلة

الأساسيّة (1-4) للتكنولوجيا في التّدريس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المؤهل العلمي (ماجستير فأعلى)، وظهرت فروقٌ تبعاً لمتغير التخصص ولصالحِ تخصصِ العلومِ الانسانية.

7 – وجود علاقةً طرديةً بين درجاتِ اتجاهات معلمي المرحلة الأساسيّة (1-4) نحو استخدامِ القصّة التَّربويَّة ودرجاتِ توظيفهمِ للتكنولوجيّا في التَّدريس، حيث بلغت قيمةُ معامل الارتباط بيرسون (0.540) وبلغت مستوى الدلالة المحسوبة (0.000) وهي علاقة طردية متوسطة.

## التوصيات:

**وبناءً على نتائج الدّراسة الحالية خَلُصت إلى التوصيات الآتية:**

- تدريب المعلمينَ على استخدامِ القصة بطريقة فعالة في الموقف التعليمي، وكيفية توظيف التكنولوجيا في ذلك، وخاصة معلمي المرحلة الأسَاسيَّة (1-4).
- تفعيل المكتباتِ المدرسية ومكتباتِ الصفوف وتزويدها بالعديدِ من القصَصِ الهادفةِ والتي تناسب المرحلة الأسَاسيّة (1-4).
- تزويد المدارسَ الأسَاسيّةَ بأدواتِ التّكنولوجيّا الحديثةِ والتحديثِ المستمر لها.
- إجراء دراسات مشابهة في مجالِ الدمجِ بين استراتيجياتِ التَّدريسِ الحديثةِ ولاسيما القصةَ التَّربويَّةَ وتوظيفَ التّكنولوجيّا في التَّدريس وعلى مراحل مختلفة.

## المَصادر والمَراجع

### أولاً: المَراجع العربية


أبا عود، عبد الرحمن وآل ثنيان، عبد المجيد. ( 2022). فاعلية استخدام تطبيق (نان وليلي) التعليمي على جهاز الآيباد (Ipad) في تعليم الحروف الهجائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الملك سعود، 8(1)، 275-243.

الابراهيم، محمد وكرار، مها. (2010). واقع استخدام التكنولوجيا الحديثة في مدارس دولة الكويت: دراسة ميدانية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا – كلية التربية، (42)، 589- 622.

أبو ربيع، ابتسام. (2015). **مستوى إدراك مديري المدارس الأساسية الخاصة لأهمية تكنولوجيا التعليم وعلاقته بمستوى توظيف المعلمين لهذه التكنولوجيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان.**(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

أبو سنينة، عودة وصابر، عمر. (2013). مهارات معلمي الدراسات الاجتماعية في توظيف الأعمال الأدبية والقصصية في تدريسهم مادة التاريخ في المرحلة الأساسية العليا. **دراسات: العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية عمادة البحث العلي، 40(1)، 41-23.

أبو الشامات، العنود. (2007). **فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية، مكة المكرمة.

أبو صبحة، نضال. (2010). **أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأحمد، حسام. (2015). **نحو أدب جديد ومتطور للطفل في الوطن العربي**. ط1، دار فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أحمد، رامي. (2019). **درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

آل سرور، نورة. (2018). توظيف التقنية الحديثة في العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية ودورها في تحسين أداء المعلمين والطلبة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث بغزة، 2(4)، 35-18.

البادي، رقية. (2020). درجة توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس فيها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث، غزة، 4(28)، 35-21.

الباسط، فايز. (2020). **مساهمة التكنولوجيا الحديثة في تعلم المهارات الحركية في كرة الطائرة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف – المسيلة، الجزائر.

برقان، فدوى. (2009). **أثر استراتيجية لعب الدور في التحصيل والتفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية بمدارس مدينة عمان الخاصة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

البري، عمر.(2021). **دور استخدام القصة في تنمية مهارات التفكير التخيلي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

جابر، وليد. (2014). **طرائق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية.** ط6، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

جامعة القدس المفتوحة. (2018). **طرائق التدريس والتدريب العامة.** منشورات جامعة القدس المفتوحة. عمان.

جامعة القدس المفتوحة. (2015). **تكنولوجيا التعليم.** منشورات جامعة القدس المفتوحة. عمان.

الجبارات، شاكر. (2019). تحليل وجهات نظر معلمات مدارس لواء الشوبك حول استخدام اللوح التفاعلي في التدريس. **دراسات: العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي، 46 (3).

الجزار، منى والعمري، عائشة. (2010). **مستحدثات تقنيات التعليم**. الرشد للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية .

جهيدة، نسيل. (2016). **دور الوسائل التعليمية في تفعيل العملية التعليمية: دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

الحامد، أسماء. (2023). اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولية نحو توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع. **المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 6(24)، 300-279.

حمادة، محمد. (2007). فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة مع القصة في تنمية الفهم القرائي والتحصيل والميول القرائية في الرياضيات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج 10، 69-14.

الحياصات، وفاء. (2010). الكفايات التكنولوجيا اللازمة للمعلمين ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين. **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية** – كلية التربية للعلوم الإنسانية،(3)، 892-841.

الحيلة، محمد. (2000). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

خلف، إيمان. (2018). **أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة في التحصيل في العلوم والتفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الخلوف، محمد. (2014).**استخدام تكنولوجيا التعليم في كليات التربية في الجامعات الأردنية ودوره في تجويد التعليم.** (رسالة دكتوراه)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الرضاونة، ماجد. (2020). درجة استخدام تكنولوجيا التعليم في برنامج نظم المعلومات الجغرافية"GIS" من قبل معلمي الجغرافيا في تدريس الخرائط الجغرافيا في مدارس لواء ناعور. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط – كلية التربية، 36(2)، 306-289.

الزعبي، ميس. (2021). **أثر القصة الإلكترونية ومسرح الدمى في تنمية المهارات اللغوية والرياضية لدى أطفال الروضة**. (رسالة دكتوراه)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

زمام، نور الدين. (2013). تطور مفهوم التكنولوجيا واستخداماته في العملية التعليمية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،(11)، 174-163.

السراج، رويدة. (2020). **أثر استخدام أسلوب السرد القصصي بتوظيف مواد إثرائية تفاعلية متعددة الوسائط في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

السعود، ضيف الله. (2014). **درجة استخدام معلمي التربية الاسلامية في البادية الشمالية الغربية لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والصعوبات التي يواجهونها**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد، الأردن .

سلامة، عبد الحافظ والدايل، سعد. (2004). **مدخل إلى تكنولوجيا التعليم**. ط3، دار الخريجين للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

السوالمة، محمد. (2021). اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية الأردنيون نحو توظيف استراتيجية السرد القصصي في مادة الرياضيات –دراسة تطبيقية. **المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية**، 2(2)، 50-37.

اشتيوه، فوزي وعليان، ربحي. (2015). **تكنولوجيا التعليم _النظرية والممارسة_**. ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الشبلاوي، سعد. (2017). واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس وأثره على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في محافظة كربلاء المقدسة. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل،(32).

شحادة، أمل.(2010). **التكنولوجيا التعليمية**. ط2، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

شحادة، أمل.(2006). **التكنولوجيا التعليمية**. ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الشديفات، منيرة والزبون، محمد. (2020). ، واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين فيها. **دراسات: العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي، 47(1)، 242-253.

الشرمان، عاطف. ( 2013 ). **تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المنهاج**. ط1، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

الشريف، مرفت. (2009). **أثر استخدام القصة في تدريس الرياضيات في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

الشقران، عبد الله. (2019). درجة توظيف تكنولوجيا المعلومات في المدارس الحكومية في لواء الرمثا من وجهة نظر المعلمين. **دراسات: العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي، 46(4)، 359-377.

الشمراني، علي. (2008). **اتجاهات معلي العلوم نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات**. (رسالة دكتوراه)، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، السودان.

الشيخ، محمد. (1997). **أدب الأطفال وبناء الشخصية(منظور تربوي إسلامي)**. ط2، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي.

الصالح، هشام. (2017). **نظام تربوي مقترح لتفعيل أداء معلم المرحلة الأساسية في استخدام التكنولوجيا في الغرفة الصفية في ضوء اقتصاد المعرفة**. (رسالة دكتوراه)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الصفدي، إسراء. (2016). **واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية للصفوف الأساسية الثلاثة الأول للوسائط المتعددة في محافظ جرش واتجاهاتهم نحوها**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جرش، جرش.

الطويهر، شروق. (2019). دور المعلمة في استخدام القصة في حل المشكلات السلوكية داخل حجرة الصف. **المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،(9)، ص 1 – 45.

العبد، سعاد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى معلمي المرحلة الأساسية. **دراسات: العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي 47(1).

العبد، سعاد. (2016). **الصعوبات التي تعيق استخدام التعليم الإلكتروني أسلوب تدريس ومقترحات لعلاجها في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين**. ورقة علمية مقدمة في مؤتمر جامعة القدس.

العبد الله، ريم. (2019). **درجة استخدام التقنيات التعليمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة إربد، وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية**. (رسالة دكتوراه)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبد العظيم، ريم. (2016). وحدة مقترحة في أدب الأطفال قائمة على المدخل الجمالي لتنمية الخيال الأدبي والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس–كلية التربية– الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (216)، 272-193.

عبد الفتاح، إسماعيل. (2000). **أدب الأطفال في العالم المعاصر(رؤية نقدية تحليلية)**. ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

العبودى، زمن والتميمي وسام. (2018). فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على وفق استراتيجية المكعب في تنمية مهارات التدريس لدى طلاب قسم معلم الصفوف الأولى– كلية التربية الأساسية. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**، جامعة البصرة–كلية التربية للعلوم الإنسانية، 43(1)، 417-393.

العتيبي، العنود والقرني، علي. (2022). واقع استخدام القصص الرقمية التفاعلية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة مكة المكرمة. **المجلة العربية للتربية النوعية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 6(22)، 224-179.

عثمان، عايدة. (2019). **استخدام تكنولوجيا التعليم في تطوير تدريس مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية السودانية.** (رسالة دكتوراه غير منشوره)، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.

عضيبات، أنس. (2016). **درجة توظيف التقنيات التعليمية في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين واتجاهاتهم نحوها.**(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جرش، جرش.

عقيلة، حملاوي وحسين، قرساس. (2022). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو استخدام القصة الرقمية كوسيلة تعليمية _دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية ببلدية المسيلة. **مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف**، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة،7(3)، 388-365.

العقيلي، وفاء. (2016). أهمية استخدام القصص المصورة في مجال نمو المهارات اللغوية للأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمات. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 4(15)، 179-148.

علي، حميد وحنا، موسى. (2023). اتجاهات مدرسي الجغرافيا في محافظة الأنبار نحو توظيف التكنولوجيا الرقمية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة نسق**. جامعة الجنان لبنان، 37(2).

عليان، ربحي. (2014). **أدب الأطفال**. ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العمري، منال. (2022). درجة توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام وعلاقته ببعض المتغيرات. **المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج**، 2(96) 764-473.

العمري، وصال. (2015). تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية**، جامعة القدس المفتوحة، (37)، 148-107.

العنزي ب، أحمد. (2018). **واقع استخدام التقنيات التعليمية في تدريس مادة اللغة العربية بمدارس الكويت للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم.**( رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

العنزي، رحاب وباشطح، لينا. (2020). دور القصة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر_ كلية التربية، 3(186)، 110-65.

العنزي، رشا. (2021). **دور القصة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

العنزي أ، طلال. (2018). **درجة استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت**.( رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

عيدروس، أسماء. (2009). تكنولوجيا التعليم أهميتها وكيفية توظيف المعلم لها في التدريس. **رسالة التربية**، وزارة التربية والتعليم، (23)، 83-90.

الفريجات، غالب. (2014). **مدخل إلى تكنولوجيا التعليم**. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

القدسي، إئتمان. (2014). **أثر استخدام الآيباد في الكفاءة التدريسية لدى معلمي المدارس الخاصة من وجهة نظرهم**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قطيط، غسان. (2015). **تقنيات التعلم والتعليم الحديثة**. ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الكلوب، بشير. (2011). **الوسائل التعليمية التعلمية إعدادها واستخدامها**. دار احياء العلوم، بيروت.

اللقاني، أحمد والجمل، علي. (2003). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. ط2، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

محمد، أشرف. (2011). **تقويم قصص الأطفال في منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية في ضوء معايير أدب الأطفال**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

محمد، زمالي وبن شعيب، أحمد ودحو، بن يوسف. (2020). تأثير القصة الحركية في تحسين بعض المهارات الحركية لدى تلاميذ الصف الأول ابتدائي. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 12(3)، 537-550.

مخامرة، غادة. (2020). **دور معملي المدرسة الأساسية الدنيا (1-4) في توعية التلاميذ بمفاهيم الثقافة الصحية بمديرية تربية وتعليم يطا وسبل تحسينه من وجهة نظرهم.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، فلسطين، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

المستريحي، عبد الله والمؤمني، محمد ومقابلة، نصر .(2020). أثر استراتيجية رواية القصة في تحسين أداء طلاب الصف الرابع في مهارات التعبير الشفوي في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية بغزة، 28(2)، 1048-1066.

مطر، عبد الفتاح ومسافر، علي. (2010). **نمو المفاهيم والمهارات اللغوية لدى الأطفال.** ط1، دار النشر الدولي، الرياض.

معاني، ناجح. (2021). مدى استخدام المستحدثات التكنولوجية للمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس جنوب محافظة نابلس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة رماح للبحوث والدراسات**، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية – رماح، (60)، 222-187.

نجيب، أحمد. (1991). **أدب الأطفال علم وفن.** ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

نصري، سهام ومسعودن، ليلى. (2018). **تدريس القصة الطفلية في مرحلة التعليم الابتدائي– السنة الخامسة نموذجاً.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية، الجزائر.

يونس، رباب. (2017). أثر برنامج تدريب مقترح قائم على استخدام القصة في تعديل بعض السلوكيات الخاطئة لدى طفل الروضة. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر_كلية التربية، 1(75)، 182-205.

**ثانيا: المراجع الأجنبية:**

Abu Nada, H. (2013). **The Effectiveness of Using a Storytelling Technique on Developing Reading Comprehension Skills for the Sixth Graders in Gaza Governorates**. (Unpublished Master Thesis), Al - Azhar University, Gaza, Palestine.

Assaury, S,. Sandiarsa, D., & Pramoolsook, I. (2022). Exploring English Teachers' Perception on the Teaching of Using Story Telling Viewed from Phonology Awareness to Improve Students' Speaking Skills amid Covid-19 Pandemic. **Journal of Language and Literature Studies,** 2(2), 99-108.

Belet, D,. & Dal, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions. Procedia Social and Behavioral Sciences, Available online at www.sciencedirect.com

Bird, T,. & Rosean, C. (2005). Providing Authentic Contexts for Learning Information Technology in Teacher Preparation. **Journal of Technology and Teacher Education**, 13, 211-241.

Bryana, B,.& Gregory, J. (2005). Scientific Literacy and Discursive Identity: A Theoretical Framework for Understanding Science Learning. Published online 30 June 2005 in Wiley Inter Science (www.interscience.wiley.com).

Cavas, B,. Canas, P,. & Kisla, T. (2009). A study on science teachers' attitudes toward information and communication technologies in education. **The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET**, 8(2), 20-32.

Cho, B,. & Kim,J. (1999). The improvement of Children's Creativity: Through Korean Picture Books. **Childhood Education**, 75(6), 337-341.

Frazel, M. (2010). **Digital Storytelling Guide for Educators**. International Society for Technology in Education, Washington.

Gilakjani, A. ( 2012). **The Attitudes of English Teachers toward Educational Technology in Teaching English and their Relation to the Degree of its Utilization in Primary Schools in the Governorate of Baghdad** (unpublished master thesis), Middle East University. Jordan.

Gill, R. (2011). Using Storytelling to Maintain Employee Loyalty during Change. **International Journal of Business & Social Science**, 2(15), 23-32.

Gumbo, M,. Makgato, M,. & Muller, H. (2012). The Impact of In-Service Technology Training Programs on Technology Teachers. **Journal of Technology Studies,** 38 (1), 23-33.

Handayani, M. (2013). Using Children Short Stories to Enhance Students' Reading Comprehension. **Journal of English and Education**, 1(1), 133-141.

Haubane, C.(2015). Elaborate the Effect of Using Computer in Teaching Family Science for third year Education Students (Basic Level) at the Sudan University Science and Technology, **Journal of Educational Sciences**, 16(4), 112-124.

Hayes, N. (2004). International Children Literature. **Early Childhood Education Journal** , 32(3), 191-197.

Hebri, A. (2022). **The Effect of Using Short story Technique Toward Students Reading Comprehension at the Tenth Grade of Ma Nw pengadang in Academic Year 2022/2023.** (unpublished master thesis), State Islamic University of Mataram.

Ira, N,. Gecer, A,. & Cloak, I. (2019). Detecting the Opinion of the Secondary Administrator Regarding the Use of Mobile Technologies for Educational Purposes. **Educational Policy Analysis and Strategic Research**, 14(3), 290-311.

Ismail, R,. Hussein, O,. & Lan, S. (2012). A Factor Analysis of Teacher Competency in Technology**. New Horizons in Education**. 60(1), 14-22.

Kasap, S,. & Sari, R. (2022). **The Effects of Using Short Stories in English Language Teaching on Speaking Anxiety of Secondary School Students**, Eurasian conference on language & social sciences (XII), February 5-6 2022, Daugavpils, Latvia.

Maruf, N,. & Halyna, K. (2023). Investigating EFL Teachers' Perceptions and Meanings on Digital Storytelling in Language Learning: A Narrative Approach. **Journal of English Education and Linguistics Studies,** 10(2), 119- 141.

Maureen, I. (2020). Enhancing Storytelling Activities to Support Early (Digital) Literacy Development in Early Childhood Education. **International Journal of Early Childhood**, 52(1), 55-67.

Nair, G. (2012). ICT and Teachers' Attitude in English Language Teaching. **Asia Social**, 8(11), 8-12.

Nortes, A. (2018). **Storytelling in the 3rd Key Stage: Some suggestions to implement storytelling in the ESL class in the 3rd key stage in a motivating way**.(unpublished master thesis), Ramon Llull University, Barcelona, Spain.

Oloube, N. (2006). The impact of Professional and non-Professional Teachers' ICT Competencies in Secondary School in Nigeria. **Journal of Information Technology Impact**, 2(6), 101-118.

Pamuka, S,. Ergun, M,. Caker, R,. & Yilmz, B. (2013). The Use of Tablet PC and Interactive Board from the Perspectives of Teachers and Students: Evaluation of the FATIH Project. **Educational Sciences: Theory & Practice,** 13(3), 1815-1882.

Ross, R.(1980). **Story Teller**. Second edition, Columbos University, Ohaio.

Smeda, N,. Dakich, E,. & Sharda, N. (2014). The Effectiveness of Digital Storytelling in the Classrooms: A Comprehensive Study. **Smart learning Environments**, (1)6, 1-12.

Staly, B.(2017). Journeying Beyond: Digital Storytelling with Rural Youth. **The Rural Educator**, 38(2), 23-34.

Sulaiman, O. (2017). **The Attitudes of English Teachers Toward Educational Technology in Teaching English and their Relation to the Degree of its Utilization in Primary Schools in the Governorate of Baghdad.**(unpublished master thesis), Middle East University, Amman, Jordan.

Susan, F,. Martin, L,. & Shaw, J.(2014). Using Smart Boards and Manipulatives in the Elementary Science Classroom. **Tech, Trends: Linking Research & Practice to Improve Learning**, 58(3), 90-96.

Usun, S. (2007). **teacher training programs for computer education and computer assisted education in turkey**. Paper presented at the international educational technology (IETC) conference (7th,Nicosia,Turkish re public of northern Cyprus, may3- 5,2007) .

Zazaki, R,. & liljed,P.(2009). **Teaching Mathematics Storytelling**. Sense Publishers, AW Rotterdam.

# الملاحق

**ملحق (1): الأداة بصورتها الأولية**

عمادة الدِّراسَات العليا

جامعة القدس

أساليب تدريس

أخي المعلّم/ أختي المعلّمة، تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسةٍ عنوانُها " اتِّجاهات معلِّمِي المرحلةِ الأساسية (1–4) نحو استخدام القصة التَّربويَّة وعلاقتها بتوظيفهم للتكنولوجيا في التَّدريس"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

لذا أرجو التكرُّم بقراءَة الفقرات بدقَّةٍ، والإجابة عنها بموضوعية، بما يتناسب مع وجهة نظركم، علماً أنَّ المعلوماتِ الَّتي ستُعطونها ستُستَخدم لأغراض البحث العلميّ فقط، وسيتم التعاطي معها بسريّة وموضوعيّة.

**شاكراً لكم حسنَ تعاونِكم**

**الباحثة: ولاء محمد إسماعيل**

**تتكون هذه الأداة من ثلاثة أقسام: القسم الأول يتعلق بالبيانات الشَّخصية، والقسم الثاني يتعلق باستبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو القصة التربوية، والقسم الثالث يتعلق باستبانة لقياس درجة توظيف المعلمين للتكنولوجيا في التدريس.**

**<u>القسم الأول</u>: البيانات الشخصيّة**

**أرجو منكم التكرم بوضع إشارة (X) في المكان الذي تنطبق على حالتكم:**

**الجنس:** ☐ **ذكر** ☐ **أنثى.**

**سنوات الخبرة:** ☐ **أقلّ من 5 سنوات** ☐ **5–10 سنوات** ☐ **أكثر من 10 سنوات**

**المؤهّل العلميّ:** ☐ **بكالوريوس** ☐ **ماجستير فأعلى**

**التخصص:** ☐ **علوم إنسانية** ☐ **علوم أخرى**

**القسم الثاني: استبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام القصة التَّربويَّة**

**يشمل هذا القسم على (28) فقرة تتضمن معلومات عن استخدام المعلمين للقصة في العملية التعليمية، الرجاء وضع إشارة(/) في المربع الذي يتناسب مع قناعتك الشخصية.**

| الرقم | الفقرة | أوافق بشدَّة | أوافق | محايد | أعار ض | أعارض بشدَّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استخدام القصة في العملية التربوية. | | | | | | |
| .1 | يُقوِّي المقدرات العقلية للطلبة | | | | | |
| .2 | يزيد الثروة اللُّغوِيَّة للطلبة | | | | | |
| .3 | يُراعي الفروق الفردية بين الطَّلبَة | | | | | |
| .4 | يُساعد الطَّلبَة على التمثيل العقلي للأشياء للأحداث غير الموجودة في مخيلته | | | | | |
| .5 | يُساعد الطَّلبَة على توظيف التعابير الاجتماعية الحسنة مثل: (شكرا، تفضل، هل سمحت؟). | | | | | |
| .6 | يُعلم الطَّلبَة احترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم وآرائهم وأفكارهم. | | | | | |
| .7 | يُطوِّر مهاراتِ طرح الأسئلة لدى الطَّلبَة مثل: (كيف؟ ولماذا؟). | | | | | |
| .8 | يُشجع الطَّلبَة على حب الاستطلاع والفضول المعرفي. | | | | | |
| .9 | يُصقل مهارة القراءة عند الطَّلبَة. | | | | | |
| .10 | يُدرب الطَّلبَة على حل المشكلات. | | | | | |
| .11 | يُعزز مهارات التواصل بين الطَّلبَة والمعلِّم. | | | | | |
| .12 | يُساعد على ربط المعلومات الرئيسة في سياق متكامل. | | | | | |
| .13 | يُقدم المادة الدراسية بطريقة مشوقة. | | | | | |
| .14 | يُغرس روح المثابرة والتنافس بين الطَّلبَة. | | | | | |
| .15 | يُدرب الطَّلبَة على تنظيم الأحداث والأفكار. | | | | | |
| .16 | يُساعد الطَّلبَة على استخدام مهارات التفكير. | | | | | |
| .17 | يُساعد الطَّلبَة على الاحتفاظ بالتعلم لمدة أطول. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 18. | يزيد من استمتاع الطَّلبَة بالأفكار الجديدة في المادة الدراسية. | | | | | |
| 19. | يُسهم في علاج بعض المشاكل اللُّغويَّة لدى الطَّلبَة. | | | | | |
| 20. | يُكسب الطَّلبَة سلوكياتٍ صحيحةً، وعادات مرغوبة كالنظافة، والنظام، الترتيب. | | | | | |
| 21. | يُغرس المثل العليا والقيم الأخلاقية في نفوس الطَّلبَة. | | | | | |
| 22. | يُمكن الطَّلبَة من تمثل الواقع لاكتساب معاني الأشياء. | | | | | |
| 23. | يُقوي جوانب شخصية الطَّلبَة الحسية والعقلية والروحية. | | | | | |
| 24. | يُشجع الطَّلبَة على التذوُّق الفنيِّ والنقد البناء. | | | | | |
| 25. | يُقوي شخصية الطَّلبَة والوصول بهم إلى درجة من النمو والنضج. | | | | | |
| 26. | يُعزز مقدرة الطَّلبَة على الحوار الهادف وتقبل الآراء الأخرى. | | | | | |
| 27. | يُثير خيال الطَّلبَة وتفكيرهم. | | | | | |
| 28. | يزيد من مستوى تحصيل الطَّلبَة الدراسي في المادة التعليمية. | | | | | |

**القسم الثالث: استبانة لقياس درجة توظيف المعلمين للتكنولوجيا في التَّدريس**

**يشمل هذا القسم على (25) فقرة تتضمن معلومات عن درجة توظيف المعلمين للتكنولوجيا في العملية التعليمية، الرجاء وضع إشارة(/) في المربع الذي يتناسب مع قناعتك الشخصية.**

| الرقم | الفقرة | أوافق بشدَّة | أوافق | محايد | أعار ض | أعارض بشدَّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية. | | | | | | |
| .1 | استخدم أساليب التدريس التي تعتمد على تكنولوجيا التعليم. | | | | | |
| .2 | استخدم البرمجيات التَّعليميَّة في تصميم دروسي. | | | | | |
| .3 | استخدم التقنيات التَّعليميَّة الحديثة في تحقيق أهداف الدرس. | | | | | |
| .4 | أستعين بمواقع إلكترونية متعددة للتواصل مع الطَّلَبَة. | | | | | |
| .5 | استخدم الصور الإيضاحية الموجودة على الانترنت في التدريس. | | | | | |
| .6 | استعين ببرامجَ حاسوبيَّةٍ متنوعةٍ ليسهِّل تعلم الطَّلَبَة في مجموعات. | | | | | |
| .7 | أحرص على استخدام الأصوات المصاحبة للرسوم أو التعليقات. | | | | | |
| .8 | أُوظف المؤثرات الصوتية لزيادة الإحساس بالواقعية. | | | | | |
| .9 | أستخدم الرسم والخرائط المفاهيمية المصورة. | | | | | |
| .10 | أُنوع في استخدام المواد البصرية اللفظية وغير اللفظية. | | | | | |
| .11 | أستخدم الألعاب وموادَّ تعليميةٍ تشجع على القراءة. | | | | | |
| .12 | أستعين بالأفلام الملونة والثابتة في شرح الدرس وتوضيحه. | | | | | |
| .13 | أستثمر الإذاعة المدرسية في تنمية التذوق الأدبي لدى الطَّلَبَة. | | | | | |
| .14 | أستخدم جهاز التلفاز التربويّ في عرض المحتوى التعليمي. | | | | | |
| .15 | أُدرج الصور المتحركة؛ لتوليد تفاعل أكثر حيوية وقوة لدى الطلبة. | | | | | |
| .16 | أوظف التكنولوجيا من خلال المزج بين الصور والموسيقى | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | والحركة. | | | | | |
| .17 | أعتمد على المحتوى التفاعلي لإثارة حواس الطَّلبَة. | | | | | |
| .18 | أربط المنهاج بواقع حياة الطالب باستخدام أدوات التكنولوجيا المختلفة. | | | | | |
| .19 | أُوظف الوسائط الإلكترونية في متابعة الأنشطة اللاصفية. | | | | | |
| .20 | استخدم نشاطات إلكترونية إثراءيه للمادة التَّعليميَّة المعروضة. | | | | | |
| .21 | أستعين بالأجهزة السمع بصرية لإثراء محتوى المادة التعليمية. | | | | | |
| .22 | أُعزز المناقشة من خلال تحويل النصوص الكلامية إلى صور مرئية. | | | | | |
| .23 | أُدمج المواد البصرية بالمنهاج بدلاً من استخدامها على انفراد. | | | | | |
| .24 | أستخدم جهاز العرض التفاعليّ؛ لإثارة النشاط الإيجابي لدى الطَّلبَة. | | | | | |
| .25 | اطلب من الطلبة متابعة قنوات "يوتيوب" تعليمية محددة. | | | | | |

**ملحق (2): الأداة بصورتها النهائية.**

عمادة الدِّراسَات العليا

جامعة القدس

أساليب تدريس

أخي المعلّم/ أختي المعلّمة، تحية طيبة وبعد،

فتقوم الباحثة بدراسةٍ عنوانُها " **اتِّجاهات معلِّمِي المرحلةِ الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التَّربويَّة وعلاقتها بتوظيفهم للتكنولوجيا في التَّدريس**"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

لذا أرجو التكرُّم بقراءَة الفقرات بدقَّةٍ، والإجابة عنها بموضوعية، بما يتناسب مع وجهة نظركم، علماً أنَّ المعلوماتِ الَّتي ستُعطونها ستُستَخدم لأغراض البحث العلميّ فقط، وسيتم التعاطي معها بسريّة وموضوعيّة.

**شاكراً لكم حسنَ تعاونِكم**

**الباحثة: ولاء محمد إسماعيل**

**تتكون هذه الأداة من ثلاثة أقسام: القسم الأول يتعلق بالبيانات الشَّخصية، والقسم الثاني يتعلق باستبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو القصة التربوية، والقسم الثالث يتعلق باستبانة لقياس درجة توظيف المعلمين للتكنولوجيا في التدريس.**

**<u>القسم الأول</u>: البيانات الشخصيّة**

**أرجو منكم التكرم بوضع إشارة (x) في المكان الذي تنطبق على حالتكم:**

**الجنس:** ☐ **ذكر** ☐ **أنثى.**

**سنوات الخبرة:** ☐ **أقلّ من 5 سنوات** ☐ **5-10 سنوات** ☐ **أكثر من 10 سنوات**

**المؤهّل العلميّ:** ☐ **بكالوريوس** ☐ **ماجستير فأعلى**

**التخصص:** ☐ **علوم إنسانية** ☐ **علوم أخرى**

**القسم الثاني: استبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام القصة التَّربويَّة**

**نحو يشمل هذا القسم على (28) فقرة تتضمن معلومات عن استخدام المعلمين للقصة في العملية التعليمية، الرجاء وضع إشارة(/) في المربع الذي يتناسب مع قناعتك الشخصية.**

| الرقم | الفقرة | أوافق بشدَّة | أوافق | محايد | أعار ض | أعارض بشدَّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استخدام القصة في العملية التعليمية. | | | | | | |
| .1 | يُقوِّي المقدرات العقلية للطلبة | | | | | |
| .2 | يزيد الثروة اللُّغويَّة للطلبة | | | | | |
| .3 | يُراعي الفروق الفردية بين الطَّلبَة | | | | | |
| .4 | يُساعد الطَّلبَة على التمثيل العقلي للأشياء للأحداث غير الموجودة في مخيلته | | | | | |
| .5 | يُساعد الطَّلبَة على توظيف التعابير الاجتماعية الحسنة مثل: (شكرا، تفضل، هل سمحت؟). | | | | | |
| .6 | يُعلم الطَّلبَة احترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم وآرائهم وأفكارهم. | | | | | |
| .7 | يُطوِّر مهاراتِ طرح الأسئلة لدى الطَّلبَة مثل: (كيف؟ ولماذا؟). | | | | | |
| .8 | يُشجع الطَّلبَة على حب الاستطلاع والفضول المعرفي. | | | | | |
| .9 | يُصقل مهارة القراءة عند الطَّلبَة. | | | | | |
| .10 | يُدرب الطَّلبَة على حل المشكلات. | | | | | |
| .11 | يُعزز مهارات التواصل بين الطَّلبَة والمعلِّم. | | | | | |
| .12 | يُساعد على ربط المعلومات الرئيسة في سياق متكامل. | | | | | |
| .13 | يُقدم المادة الدراسية بطريقة مشوقة. | | | | | |
| .14 | يُغرس روح المثابرة والتنافس بين الطَّلبَة. | | | | | |
| .15 | يُدرب الطَّلبَة على تنظيم الأحداث والأفكار. | | | | | |
| .16 | يُساعد الطَّلبَة على استخدام مهارات التفكير. | | | | | |
| .17 | يُساعد الطَّلبَة على الاحتفاظ بالتعلم لمدة أطول. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 18. | يزيد من استمتاع الطَّلبَة بالأفكار الجديدة في المادة الدراسية. | | | | | |
| 19. | يُسهم في علاج بعض المشاكل اللُّغويَّة لدى الطَّلبَة. | | | | | |
| 20. | يُكسب الطَّلبَة سلوكياتٍ صحيحةً، وعادات مرغوبة كالنظافة، والنظام، الترتيب. | | | | | |
| 21. | يُغرس المثل العليا والقيم الأخلاقية في نفوس الطَّلبَة. | | | | | |
| 22. | يُمكن الطَّلبَة من تمثل الواقع لاكتساب معاني الأشياء. | | | | | |
| 23. | يُقوي جوانب شخصية الطَّلبَة الحسية والعقلية والروحية. | | | | | |
| 24. | يُشجع الطَّلبَة على التذوُّق الفنيِّ والنقد البناء. | | | | | |
| 25. | يُقوي شخصية الطَّلبَة والوصول بهم إلى درجة من النمو والنضج. | | | | | |
| 26. | يُعزز مقدرة الطَّلبَة على الحوار الهادف. | | | | | |
| 27. | يُثير خيال الطَّلبَة. | | | | | |
| 28. | يزيد من مستوى تحصيل الطَّلبَة الدراسي في المادة التعليمية. | | | | | |

**القسم الثالث: استبانة لقياس درجة توظيف المعلمين للتّكنولوجيّا في التّدريس**

**يشمل هذا القسم على (25) فقرة تتضمن معلومات عن درجة توظيف المعلمين للتّكنولوجيّا في العملية التعليمية، الرجاء وضع إشارة(/) في المربع الذي يتناسب مع قناعتك الشخصية.**

| الرقم | الفقرة | أوافق بشدَّة | أوافق | محايد | أعار ض | أعارض بشدَّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية. | | | | | | |
| .1 | أستخدم أساليب التدريس التي تعتمد على تكنولوجيا التعليم. | | | | | |
| .2 | أستخدم البرمجيات التَّعليميَّة في تصميم دروسي. | | | | | |
| .3 | أستخدم التقنيات التَّعليميَّة الحديثة في تحقيق أهداف الدرس. | | | | | |
| .4 | أستعين بمواقع إلكترونية متعددة للتواصل مع الطَّلَبَة. | | | | | |
| .5 | أستخدم الصور الإيضاحية الموجودة على الانترنت في التدريس. | | | | | |
| .6 | أستعين ببرامجَ حاسوبيَّةٍ متنوعةٍ ليسهِّل تعلم الطَّلَبَة في مجموعات. | | | | | |
| .7 | أستخدم الأصوات المصاحبة للرسوم أو التعليقات | | | | | |
| .8 | أُوظف المؤثرات الصوتية لزيادة الإحساس بالواقعية. | | | | | |
| .9 | أستخدم الرسم والخرائط المفاهيمية المصورة. | | | | | |
| .10 | أُنوع في استخدام المواد البصرية اللفظية وغير اللفظية. | | | | | |
| .11 | أستخدم الألعاب وموادَّ تعليميةٍ تشجع على القراءة. | | | | | |
| .12 | أستعين بالأفلام الملونة والثابتة في شرح الدرس وتوضيحه. | | | | | |
| .13 | أستثمر الإذاعة المدرسية في تنمية التذوق الأدبي لدى الطَّلَبَة. | | | | | |
| .14 | أستخدم جهاز التلفاز التربويّ في عرض المحتوى التعليمي. | | | | | |
| .15 | أُدرج الصور المتحركة؛ لتوليد تفاعل أكثر حيوية وقوة لدى الطلبة. | | | | | |
| .16 | أوظف التكنولوجيا من خلال المزج بين الصور والموسيقى والحركة. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| .17 | أعتمد على المحتوى التفاعلي لإثارة حواس الطَّلبَة. | | | | | |
| .18 | أربط المنهاج بواقع حياة الطالب باستخدام أدوات التكنولوجيا المختلفة. | | | | | |
| .19 | أُوظف الوسائط الإلكترونية في متابعة الأنشطة اللاصفية. | | | | | |
| .20 | استخدم نشاطات إلكترونية إثراءيه للمادة التَّعليميَّة المعروضة. | | | | | |
| .21 | أستعين بالأجهزة السمع بصرية لإثراء محتوى المادة التعليمية. | | | | | |
| .22 | أُعزز المناقشة من خلال تحويل النصوص الكلامية إلى صور مرئية. | | | | | |
| .23 | أُدمج المواد البصرية بالمنهاج بدلاً من استخدامها على انفراد. | | | | | |
| .24 | أستخدم جهاز العرض التفاعليّ؛ لإثارة النشاط الإيجابي لدى الطَّلَبَة. | | | | | |
| .25 | أطلب من الطلبة متابعة قنوات "يوتيوب" تعليمية محددة. | | | | | |

**شكراً جزيلاً لتعاونكم**

**ملحق (3): أسماء المحكمين**

قائمة بأسماء محكمين أدوات الدّراسة

| الرقم | الاسم | الدرجة العلمية | مكان العمل |
|---|---|---|---|
| .1 | أ. د. إبراهيم الأسطل | دكتوراه | الجامعة الإسلامية |
| .2 | أ. د. إحسان الديك | دكتوراه | جامعة النجاح |
| .3 | أ. د. محمد شاهين | دكتوراه | جامعة القدس المفتوحة |
| .4 | د. أحمد حساسنة | دكتوراه | الجامعة العربية الإسلامية |
| .5 | د. إيناس ناصر | دكتوراه | جامعة القدس |
| .6 | د. حسن أبو الرب | دكتوراه | جامعة القدس المفتوحة |
| .7 | د. حجم حجة | دكتوراه | جامعة الخضوري |
| .8 | د. عبد الرحيم منصور | دكتوراه | جامعة بيرزيت |
| .9 | د. عمار الوحيدي | دكتوراه | وكالة الغوث الدولية |
| .10 | د. نبيل المغربي | دكتوراه | جامعة القدس المفتوحة |
| .11 | د. محمود الشمالي | دكتوراه | جامعة النجاح |
| .12 | د. محمود دبوس | دكتوراه | جامعة الاستقلال |
| .13 | د. محمود طميزة | دكتوراه | جامعة فلسطين الأهلية |
| .14 | د. خليل عوده | دكتوراه | جامعة النجاح |
| .15 | د. منجد سموح | دكتوراه | جامعة البوليتكنيك فلسطين |

**ملحق (4): كتاب تسهيل مهمة -1-**

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education /B

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم / بيت لحم

الرقم: ت ب/ 514 /113
التاريخ: 23 / 3 / 2023 م
الموافق: 1 / رمضان / 1444 هـ

مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين.

تحية وبعد.....

**الموضوع: تسهيل مهمة**

نهديكم أطيب التحيات، ونرجو من حضراتكم تسهيل مهمة طالبة الماجستير في جامعة القدس ولاء اسماعيل، بإجراء دراسة بعنوان، " **اتجاهات معلمي المرحلة الاساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية وعلاقتها بتوظيفهم للتكنولوجيا في التدريس** " على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. بسام خليل جبر

ق. أ. مدير عام التربية والتعليم

## كتاب تسهيل مهمة -2-

جامعـــة القـدس
كليـة العلـوم التربويـة

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

التاريخ 2023/3/20

السادة مركز البحث والتطوير المحترمين

وزارة التربية والتعليم..

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد..

تقوم الطالبة ولاء اسماعيل، ورقمها الجامعي (22112382) ، بإجراء دراسة بعنوان:

" اتجاهات معلمي المرحلة الاساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية وعلاقتها بتوظيفهم للتكنولوجيا في التدريس "

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

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. محسن عدس
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

**ملحق (5): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة اتجاهات المعلمين نحو استخدام القصة التَّربويَّة:**

| الرقم | الفقرات | قيمة (R) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| اتجاهات المعلمين نحو استخدام القصة التربوية | | | |
| | يُقوِّي المقدرات العقلية للطلبة. | 0.758 | 0.000 |
| | يزيد الثروة اللُّغوِيَّة للطلبة. | 0.772 | 0.000 |
| | يُراعي الفروق الفردية بين الطَّلَبَة. | 0.826 | 0.000 |
| | يُساعد الطَّلَبَة على التمثيل العقلي للأحداث غير الموجودة في مخيلته. | 0.818 | 0.000 |
| | يُساعد الطَّلَبَة على توظيف التعابير الاجتماعية الحسنة مثل: (شكرا، تفضل، هل سمحت؟). | 0.852 | 0.000 |
| | يُعلم الطَّلَبَة احترام حقوق الآخرين وممتلكاتهم وآرائهم وأفكارهم. | 0.854 | 0.000 |
| | يُطوِّر مهاراتِ طرح الأسئلة لدى الطَّلَبَة مثل: (كيف؟ ولماذا؟). | 0.742 | 0.000 |
| | يُشجع الطَّلَبَة على حب الاستطلاع والفضول المعرفي. | 0.726 | 0.000 |
| | يُصقل مهارة القراءة عند الطَّلَبَة. | 0.804 | 0.000 |
| | يُدرب الطَّلَبَة على حل المشكلات. | 0.771 | 0.000 |
| | يُعزز مهارات التواصل بين الطَّلَبَة والمعلِّم. | 0.849 | 0.000 |
| | يُساعد على ربط المعلومات الرئيسة في سياق متكامل. | 0.723 | 0.000 |
| | يُقدم المادة الدراسية بطريقة مشوقة. | 0.738 | 0.000 |
| | يُغرس روح المثابرة والتنافس بين الطَّلَبَة. | 0.825 | 0.000 |
| | يُدرب الطَّلَبَة على تنظيم الأحداث والأفكار. | 0.843 | 0.000 |
| | يُساعد الطَّلَبَة على استخدام مهارات التفكير. | 0.871 | 0.000 |
| | يُساعد الطَّلَبَة على الاحتفاظ بالتعلم لمدة أطول. | 0.694 | 0.000 |
| | يزيد من استمتاع الطَّلَبَة بالأفكار الجديدة في المادة الدراسية. | 0.686 | 0.000 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | يُسهم في علاج بعض المشاكل اللُّغويَّة لدى الطَّلَبَة. | 0.871 | 0.000 |
| | يُكسب الطَّلَبَة سلوكياتٍ وعادات مرغوبة كالنظافة، والنظام. | 0.691 | 0.000 |
| | يُغرس المثل العليا والقيم الأخلاقية في نفوس الطَّلَبَة. | 0.743 | 0.000 |
| | يُمكن الطَّلَبَة من تمثل الواقع واكتساب معاني الأشياء. | 0.791 | 0.000 |
| | يُقوي جوانب شخصية الطَّلَبَة الحسية والعقلية والروحية. | 0.722 | 0.000 |
| | يُشجع الطَّلَبَة على التذوُّق الفنيِّ والنقد البناء. | 0.735 | 0.000 |
| | يُقوي شخصية الطَّلَبَة والوصول بهم إلى درجة من النمو والنضج. | 0.732 | 0.000 |
| | يُعزز مقدرة الطَّلَبَة على الحوار الهادف. | 0.709 | 0.000 |
| | يُثير خيال الطَّلَبَة. | 0.854 | 0.000 |
| | يزيد من مستوى تحصيل الطَّلَبَة الدراسي في المادة التعليمية. | 0.751 | 0.000 |

**ملحق (6): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة درجة توظيف المعلمين للتكنولوجيا:**

| الرقم | الفقرات | قيمة (R) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| المحورُ الثاني–توظيف التكنولوجيا في التدريس | | | |
| | استخدم أساليب التدريس التي تعتمد على تكنولوجيا التعليم. | 0.812 | 0.000 |
| | استخدم البرمجيات التَّعليميَّة في تصميم دروسي. | 0.772 | 0.000 |
| | استخدم التقنيات التَّعليميَّة الحديثة في تحقيق أهداف الدرس. | 0.852 | 0.000 |
| | أستعين بمواقع إلكترونية متعددة للتواصل مع الطَّلَبَة. | 0.695 | 0.000 |
| | استخدم الصور الإيضاحية الموجودة على الانترنت في التدريس. | 0.642 | 0.000 |
| | استعين ببرامجَ حاسوبيَّةٍ متنوعةٍ ليسهِّل تعلم الطَّلَبَة في مجموعات. | 0.854 | 0.000 |
| | أستخدم الأصوات المصاحبة للرسوم أو التعليقات. | 0.752 | 0.000 |
| | أُوظف الموسيقا والمؤثرات الصوتية لزيادة الإحساس بالواقعية. | 0.798 | 0.000 |
| | أستخدم الرسم والخرائط المفاهيمية المصورة. | 0.684 | 0.000 |
| | أُنوع في استخدام المواد البصرية اللفظية وغير اللفظية. | 0.621 | 0.000 |
| | أستخدم الألعاب وموادَّ تعليميةٍ تشجع على القراءة. | 0.849 | 0.000 |
| | أستعين بالأقلام الملونة والثابتة في شرح الدرس وتوضيحه. | 0.753 | 0.000 |
| | أستثمر الإذاعة المدرسية في تنمية التذوق الأدبي لدى الطَّلَبَة. | 0.638 | 0.000 |
| | أستخدم جهاز التلفاز التربويّ في عرض المحتوى التعليمي. | 0.815 | 0.000 |
| | أُدرج الصور المتحركة؛ لتوليد تفاعل أكثر حيوية وقوة لدى الطلبة. | 0.864 | 0.000 |
| | أوظف التكنولوجيا من خلال المزج بين الصور والموسيقى والحركة. | 0.876 | 0.000 |
| | أعتمد على المحتوى التفاعلي لإثارة حواس الطَّلَبَة. | 0.881 | 0.000 |
| | أربط المنهاج بواقع حياة الطالب باستخدام أدوات التكنولوجيا المختلفة. | 0.691 | 0.000 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | أُوظف الوسائط الإلكترونية في متابعة الأنشطة اللاصفية. | 0.743 | 0.000 |
| | استخدم نشاطات إلكترونية إثراءيه المادة التَّعليميَّة المعروضة. | 0.721 | 0.000 |
| | أستعين بالأجهزة السمع بصرية لإثراء محتوى المادة التعليمية. | 0.822 | 0.000 |
| | أُعزز المناقشة من خلال تحويل النصوص الكلامية إلى صور مرئية. | 0.835 | 0.000 |
| | أُدمج المواد البصرية بالمنهاج بدلاً من استخدامها على انفراد. | 0.882 | 0.000 |
| | أستخدم جهاز العرض التفاعليّ؛ لإثارة النشاط الإيجابي لدى الطَّلَبَة. | 0.782 | 0.000 |
| | أطلب من الطلبة متابعة قنوات "يوتيوب" تعليمية محددة | 0.721 | 0.000 |

## فهرس الجداول:


| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 1.3 | توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والتخصص | 49 |
| 2.3 | توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة | 50 |
| 3.3 | مفتاح التصحيح لدرجة تقديرات أفراد عينة الدراسة | 54 |
| 1.4 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية مرتبة تنازلياً | 56 |
| 2.4 | نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية تبعاً لمتغير الجنس | 59 |
| 3.4 | الأعداد، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو استخدام القصة التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة | 60 |
| 4.4 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one- way ANOVA) لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة | 60 |
| 5.4 | الأعداد، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي | 61 |
| 6.4 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي | 62 |
| 7.4 | نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي | 62 |
| 8.4 | نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية تبعاً لمتغير التخصص | 63 |
| 9.4 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتكنولوجيا في التدريس | 64 |
| 10.4 | نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتكنولوجيا في التدريس تبعاً لمتغير الجنس | 66 |
| 11.4 | الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي | 67 |

| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| | المرحلة الأساسية للتكنولوجيا في التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة | |
| 12.4 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتكنولوجيا في التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة | 67 |
| 13.4 | الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتكنولوجيا في التدريس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي | 68 |
| 14.4 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way ANOVA) لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتكنولوجيا في التدريس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي | 69 |
| 15.4 | نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية للفروق لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتكنولوجيا في التدريس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي | 70 |
| 16.4 | نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لدرجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية (1-4) للتكنولوجيا في التدريس تبعاً لمتغير التخصص | 70 |
| 17.4 | معامل ارتباط بيرسون والدلالة المحسوبة بين درجات اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) نحو استخدام القصة التربوية ودرجات توظيفهم للتكنولوجيا في التدريس | 72 |

## فهرس المحتويات


إقرار: .....أ

الشُّكرُ والتَّقدير ..... ب

الملخص .....ج

Abstract: .....ه

**الفصل الأول: مُشكلة الدّراسة وأهميّتها:** ..... 2

1.1المُقدمة..... 2

2.1 مُشكلة الدّراسة ..... 7

3.1 أهداف الدّراسة..... 9

4.1 أسئلة الدّراسة ..... 9

5.1 فرضيّات الدّراسة ..... 10

6.1 أهميّةُ الدّراسة..... 12

7.1 حدودُ الدّراسة..... 13

8.1 مُصطلحات الدّراسة ..... 13

**الفَصل الثَّانِي: الأدَبُ التَّربَويُ والدّراسَاتُ السَّابِقَة** ..... 17

2.2 المِحور الثَّاني: الدّراساتُ السَّابِقةُ ..... 31

1.2.2 الدّراسات العَربية ..... 31

2.2.2 الدّراسات الأجنبية: ..... 41

3.2.2 التَعقِيب عَلى الدّرَاساتِ السَّابِقَة: ..... 45

**الفَصل الثّالث: الطّريقة والإجراءات:**..... 49

1.3 مَنهج الدّراسة ..... 49

2.3 مُجتمع الدّراسة..... 49

3.3 عيّنة الدّراسة..... 50

4.3 أدوات الدّراسة ..... 51

5.3 مُتغيّرات الدّراسة..... 52

6.3 إجراءات تطبيق الدّراسة ..... 53

7.3 التحليل الإحصائي..... 54
8.3 مُفتاح التَصحيح ..... 54
**الفَصل الرَابع: عَرض وتَحليل النتائج** ..... 56
1.4 النتائج المُتعلّقة بالقصَّة التَّربويَّة..... 56
1.1.4 نَتائج سؤال الدّراسة الأول: ..... 56
2.1.4 نتائج سؤال الدّراسة الثّاني: ..... 58
2.4 النّتائج المُتعلّقة بالتّكنولوجيّا في التَدريس ..... 64
1.2.4نَتائج سُؤال الدّراسة الثّالث: ..... 64
2.2.4 نَتائج سؤال الدّراسة الرابع: ..... 66
3.4 نَتائج سؤال الدّراسة الخَامس: ..... 71
**الفّصل الخامس: مُناقشة النّتائج والتّوصيات:** ..... 74
1.5 مُناقشة النَتائج ..... 74
1.1.5 مُناقشة نَتائج سؤال الدّراسة الأول:..... 74
2.1.5 مناقشةُ نتائجِ سؤال الدّراسة الثَّاني:..... 75
3.1.5 مُناقشة نتائج سؤال الدّراسة الثّالث:..... 80
4.1.5 مُناقشة نتائج سؤال الدّراسة الرابع:..... 82
5.1.5 مُناقشة نتائج سؤال الدّراسة الخامس:..... 86
2.5 التوصيات:..... 88
المَصادر والمَراجع..... 89
الملاحق.....101
ملحق (1): الأداة بصورتها الأولية .....102
ملحق (2): الأداة بصورتها النهائية.....107
ملحق (3): أسماء المحكمين.....112
ملحق (4): كتاب تسهيل مهمة -1-.....113
ملحق (5): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة اتجاهات المعلمين نحو استخدام القصة التَّربويَّة:.....115

ملحق (6): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة درجة توظيف المعلمين للتكنولوجيا: .....117

فهرس الجداول:.....119

فهرس المحتويات .....121