أثر برنامج قائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية

د/ السيد عبد المولى السيد أبو خطوة
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
قائم بعمل رئيس مجلس قسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية، جامعة الإسكندرية

د/ إيمان فتحي أحمد حسن
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
قسم المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية، جامعة الإسكندرية

مستخلص البحث:

استهدف البحث الحالي بناء برنامج مقترح قائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران)، والكشف عن أثره في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، ومهارات التفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي، لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الإسكندرية، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي لامتداد المجموعة الضابطة ذا الاختبار القبلي– البعدي Extended Control Group Pretest-Posttest Design، وتكونت عينة البحث من (٩٠) طالبًا وطالبة من طلاب الدبلوم العام في التربية تخصص اللغة العربية في كلية التربية، جامعة الإسكندرية، وقسموا على ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة، بلغ عدد كل منها (٣٠) طالبًا وطالبة؛ وقد استخدمت المجموعة التجريبية الأولي البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالخبراء، بينما استخدمت المجموعة التجريبية الثانية البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالأقران، واستخدمت المجموعة الضابطة الطريقة المعتادة للمحاضرة، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧؛ وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوي ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات مجموعات البحث الثلاثة، لصالح المجموعتين التجريبيتين في كل من: مهارات تحليل محتوى الدرس، ومهارات التفكير التحليلي، وأكدت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولي الموجهة بالخبراء في كل من: مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي علي المجموعة التجريبية الثانية، وتجاوزت نسب الكسب المعدل لبلاك للمجموعة التجريبية الأولي (١,٢) في مهارات تحليل المحتوي، ومهارات التفكير التحليلي، وكذلك بلغ حجم الأثر η^2 (٠,٩٦) ؛ مما يدل على فاعلية وتأثير البرنامج القائم على استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالخبراء في تنمية المتغيرات التابعة في هذا البحث، وأوصي البحث بضرورة وجود خبراء في مجتمعات الممارسة الافتراضية لتقديم التوجيه والإرشاد لأعضاء المجتمع، وانتهي البحث بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: مجتمع الممارسة الافتراضي، تحليل محتوى الدرس، التفكير التحليلي، الكفاءة الذاتية، الطلاب معلمي اللغة العربية.

The effect of a program based on the community of virtual practice directed by (experts / peer) on the development of analysis skills of lesson content, analytical thinking, and self-efficacy among student teachers of Arabic language

Abstract:

The current research aimed at detecting the effect of a proposed program based on the virtual practice community directed by experts / peer in developing the skills of analyzing the content of the lesson, the analytical thinking skills and the self-efficacy of the student teachers of Arabic language at the Faculty of Education at Alexandria University. The researchers used the semi-experimental approach and the experimental design "Extended Control Group Pretest-Posttest Design". The research sample consisted of (90) male and female students of the general diploma in education in Arabic language at the Faculty of Education, Alexandria University. They were divided into three groups of 30 student teachers each, two experimental groups and one control group. The first experimental group used the program based on the community of virtual practice directed by experts and the second experimental group used the program based on the community of virtual practice directed by peer while the control group used the usual lecture method in the first semester of the academic year 2017/2018. The research results showed that there were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the average of the three research groups for the two experimental groups in the analysis skills of the lesson content and analytical thinking skills. The results confirmed the superiority of the first experimental group directed by the experts in: the analysis skills of the lesson content, analytical thinking skills, and self-efficacy versus the second experimental group. The average gain rate for the first experimental group exceeded (1.2) in content analysis skills and analytical thinking skills, and the effect size was $^{2}\eta$ (0.96), indicating the effectiveness

and the effect of the virtual practice community directed by experts in the development of dependent variables in this research. The research recommended the need for experts in virtual practice communities to provide guidance to community members. The research ended with a set of recommendations and Suggestions for future Researches.

Keywords: Virtual Community of Practice, Analyzing Lesson Content, Analytical Thinking, Self-efficacy, Students teachers of Arabic language

أثر برنامج قائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية

د/ السيد عبد المولى السيد أبو خطوة
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
قائم بعمل رئيس مجلس قسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية، جامعة الإسكندرية

د/ إيمان فتحي أحمد حسن
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
قسم المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية، جامعة الإسكندرية

مقدمة:

يشهد العالم موجات تغير متلاحقة متسارعة لم يسبق لها مثيل، قوامها تقدم علمي وتقني وتواصلي بين الأفراد والمجتمعات؛ مما جعل الإنسان أكثر قدرة على توليد المعارف، وتجديد بنياتها، وتوظيفها أفضل توظيف، في سياق يلتئم فيه التصور النظري بإجراءات الممارسة العملية، حيث ترسيخ قيمة أن التعلم الجماعي التواصلي باستخدام معطيات التقانة وآلياتها هو السبيل لإنتاج أفضل؛ سعيًا لتحقيق جودة التعليم ومن ثم جودة الحياة.

وتتحقق جودة التعليم بوجود معلم مبدع في سماته، قادر على القيام بأدواره، يجيد التخطيط لعمله لتحسين ممارسات تدريسه؛ لينعكس ذلك إيجاباً على ما يكتسبه طلابه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات مرغوبة، ولقد أشار مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥، ص٢٢٠) إلى أن المعلم لن يصل إلى ذلك إلا من خلال حسن إعداده، وتدريبه، وإقداره على إدارة تعلمه الذاتي؛ فالمعلم يعد من أكثر العوامل تأثيراً في جودة مخرجات العملية التعليمية.

وتعد اللغة العربية هي اللغة الأم للمجتمع المصري، والتي إذا صلح تعليمها صلح تعليم بقية صنوف المعارف الأخرى، فضلاً عن دورها في ترسيخ الهوية الوطنية

والثقافية للمجتمع؛ فهي حلقة الوصل التي تجذر أصول الأفراد والمجتمعات وتحصن امتدادهم؛ لذا لابد من الاهتمام بأمر إعداد معلميها إعداداً جيداً يقدرهم على مواصلة المهام تحقيقاً للأهداف.

والتعليم Instruction يعد مدخلاً شاملاً يضم نمطين أحدهما يقوم به المعلم Teacher directed بدرجة أكبر وهو التدريسTeaching، على حين الآخر أكثر توجهًا نحو المتعلم Student directed وهو التعلم Learning، فالتعليم مصطلح يشير إلى موقف للتواصل العقلي يقوم فيه معلم بالتدريس، وينهض فيه متعلمون بالتعلم، وأحداث التدريس وأحداث التعلم معًا أفعال يكتنفها سياق زمكاني وثقافي واجتماعي يجب اعتباره في تخطيط التعليم وتنفيذه وتقويمه.(روبرت مارزانو،٢٠٠٠، ص ص٩-١١؛ أحمد المهدي عبد الحليم، ٢٠٠٤، ص١٦١؛ عواطف محمد حسانين، ٢٠١٢، ص٣٥)

وسعياً لتحقيق تدريس فعال يؤدي إلى تعلم فعال لابد أن يتقن الطالب معلم اللغة العربية تحليل محتوى درسه شكلاً ومضموناً كمهارة تأسيسية إذا صلحت عد ذلك ضماناً لصلاح التخطيط للتدريس؛ ومن ثم تنفيذ التدريس وتقويمه.

ولقد أوصت دراسة سعاد سالم السبع (٢٠١٥) بضرورة تدريب معلم اللغة العربية على تحليل محتوى درسه؛ لأنه ركيزة للتدريس الفعال، كما أوصت بضرورة بناء البرامج التدريبية لذلك؛ لزيادة كفاءة المعلم في الموقف التعليمي؛ حيث إن تحليل محتوى النص موضوع الدرس يعين المعلم على الفهم المتعمق لمكونات الدرس ووصفها بدقة.

وإذا كانت الدراسات السابقة قد أوصت بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة على تحليل محتويات دروسهم؛ فمن الأحرى تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية في أثناء الإعداد وقبل الالتحاق بالخدمة على ذلك نتيجة لما يتحقق من فائدة

تكمن فيما يلي: (رفعت محمد المليجي، وعلي عبد المحسن الحديبي،٢٠٠٦، ص ص٧٠-٧١؛ نسيم محمد علي،٢٠١٢، ص١٦)

- الإحاطة الكاملة بمضمون النص؛ فإتقان النص ركيزة للتدريس الفعال.
- تجنيب الطالب المعلم الارتجال، وتقديم بنية معرفة النص بشكل مترابط ومنظم؛ يعمل على إنماء العقل؛ حيث يزيد وعي الطالب معلم اللغة العربية بطبيعة النص الذي يدرسه.
- مساعدة الطالب المعلم على إرفاد بعض الأجزاء التي يرى أنها تحتاج إلى إثراء بمعلومات إضافية أو أمثلة، أو تشبيهات...
- تحديد نواتج التعلم المعرفية، والوجدانية، والمهارية المتوخى تحقيقها في المتعلمين بعد تدريس المحتوى بدقة؛ فتحديد مقاصد تعليم النص موضوع الدرس يعين الطالب المعلم على إجراء تحليل شامل لما سوف يدرسه؛ فيكون أكثر قدرة على استخدام المحتوى في مواقف التدريس التي تفضي إلى التعلم.
- اختيار طرائق التدريس التي تلائم كل جزء من أجزاء المحتوى؛ تحقيقًا لتعلم أفضل.
- تصميم المناشط التعليمية الملائمة، واختيار الوسائط التعليمية المعينة؛ لتحقيق نواتج التعلم المبتغاة.
- تحديد أساليب التقويم الحقيقي المناسبة وتصميم أدواته.
- كتابة خطة الدرس بشكل واضح، ومنظم، وقابل للتنفيذ.

ويعتمد تمكن الطالب معلم اللغة العربية من مهارات تحليل محتوي الدرس على مدى تمكنه من الفحص الدقيق للفكر، والمواقف، وتقسيمها إلى أجزاء؛ وهو ما يرتبط بمهارات التفكير التحليلي، والذي يُعد ركيزة تأسيسية لعدد من عمليات التفكير الأكثر تعقيدًا مثل: التفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الإبداعي، والتفكير التنسيقي وغيرها من العمليات الأخرى التي تمثل ضرورة يجب أن يتقنها الطالب معلم اللغة العربية للقيام بما هو منوط به على أجود وجه ممكن في ظل مراعاة الهدف العام

الذي يتم التحليل من أجله؛ حيث يربط التفكير التحليلي بالهدف بشكل دقيق، وينظر يوسف قطامي(٢٠٠٨، ص٥٧٦) للتفكير التحليلي على أنه قدرة عقلية تمكن الفرد من الفحص الدقيق للوقائع، والفكر، والحلول، والأشياء، والمواقف، وتفتيتها إلى أجزاء وتقسيمها إلى مكونات فرعية، وهو تفكير منتظم ومتتابع ومتسلسل ويسير عبر مراحل محددة بمعايير.

ويؤكد عدنان محمود المهداوي وسعد صالح كاظم (٢٠١٥، ص٣١٦) أهمية تنمية مهارات التفكير التحليلي بقولهما: إن التدريب على تنمية مهارات التفكير التحليلي يزيد من ثقة الفرد بذاته، ويشعره بالسيطرة الواعية على تفكيره ويعطيه فرصة كافية للقراءة المتعمقة والاستيعاب، كما أن تنمية مهارات التفكير التحليلي تجعل الفرد مركزًا تركيزًا شديدًا على هدفه، باذلاً كل الجهد في إدراك العلاقات واستيعابها.

ويرى الباحثان أن التفكير التحليلي يحتاج إليه الطالب معلم اللغة العربية في تحليل النص موضوع درسه؛ حيث يمكنه من فحص محتوى النص بشكل دقيق ومنظم، من خلال تجزئته إلى مكوناته الفرعية، وإدراك العلاقات والارتباطات بين هذه المكونات، والعمل على إعادة تنظيمها بشكل متسلسل؛ مما يحقق فهماً أوضح للنص.

ولكي يؤدي الطلاب معلمو اللغة العربية مهامهم التعليمية بدقة وفعالية، فإنه يجب أن تكون لديهم كفاءة ذاتية مرتفعة؛ حيث إنه يوجد ارتباط وثيق بين الكفاءة الذاتية للمعلمين والاستراتيجيات والأساليب والممارسات التي يستخدمونها خلال المناشط التعليمية، فضلاً عن ذلك فإن ارتفاع الكفاءة الذاتية لدي المعلمين يمكن أن يؤثر في كفاءة التطوير المهني والتقني لهم، ويؤثر أيضا على كيفية تطبيق المنهج وجودته.

فكفاءة المعلم الذاتية تمكنه من القيام بمهام التدريس والمثابرة عليها وزيادة دافعية طلابه، فقد أكدت دراسة سعاد عبد الكريم، وجهاد محمود (٢٠١٣) وجود علاقة

إيجابية دالة إحصائياً بين متغيرات الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية لدى عينة من معلمي اللغة العربية.

١. وأكدت دراسة "أزار" (2010), Azar، ودراسة "يليورت، ويولا، وأكان" Yeilyurt, Ula, and Akan, (2016) ، ودراسة "جو ، بارك ، و ليم" Joo, Park, and Lim, (2018) أن الكفاءة الذاتية للمعلمين في استخدام التكنولوجيا، تؤثر على اتجاهاتهم نحو استخدامها في التعليم.

(٢٠١٠) على ويتفق كل من : نبيل محمد زايد (٢٠٠٤)، وحنان السيد عبد القادر أن الكفاءة الذاتية للمعلم تعبر عن قدرته على الإنجاز والعطاء لمهنته ومساعدة تلاميذه على التقدم العلمي ودعم ثقتهم بذواتهم، حيث توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية للمعلمين ومستوي تحصيل طلابهم، وتمكنهم من فهم وتطبيق ما تعلموه.

وينتمي مفهوم الكفاءة الذاتية إلى النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا Bandura ، الذي يري أن الناس قادرون على التغيير لأنهم مسؤولون عن اختيار أفعالهم، و معتقداتهم حول فعاليتها تمدهم بالقدرة على التأثير، و ينسحب هذا المفهوم للكفاءة الذاتية على التعلم؛ حيث يوفر البناء الذاتي الفعّال للمعلمين، ويحسن قدراتهم؛ مما يترتب عليه تحسين نتائج طلابهم. (Bandura, 1994; Farah, 2011)

يتضح مما سبق وجود علاقة بين مهارات تحليل المحتوي، ومهارات التفكير التحليلي، فكلاهما يعتمد على قدرة الطلاب المعلمين على تحليل النص إلى عناصره وفهم العلاقات بين مكوناته، واستنتاج الشواهد على صواب المعني، كما أن زيادة الكفاءة الذاتية للمعلم تمكنه من القيام بالمهام الصعبة وإنجازها بدقة وبكفاءة عالية؛ مما يؤثر إيجاباً في دافعية وتحصيل طلابه؛ ومن ثم توجد حاجة ضرورية لتنمية هذه المهارات لدي الطلاب معلمي اللغة العربية باستخدام الأساليب التي تواكب التطور التكنولوجي المعاصر، وتيسر عملية التعلم.

وقد أكدت اليونسكو UNESCO (2011, p.14) وجود إجماع واسع في الآراء حول الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتطورة في مجال التعليم، و تدعيم التواصل بين المتعلمين، وهو ما نصت عليه معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE, 2016) ISTE Standards for student من ضرورة تدريب الطلاب على استخدام التكنولوجيا للحصول على التغذية الراجعة من الخبراء والأقران لتحسين ممارساتهم.

وقد وفرت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نظماً وبرمجيات يمكن استخدامها في تنمية المهارات المختلفة لدي الطلاب المعلمين، والمساعدة في حل المشكلات التعليمية، وإتاحة فرص الحوار والنقاش وتبادل الآراء والفكر، وإكسابهم مهارات القرن الحادي والعشرين، وتعد مجتمعات الممارسة الافتراضية من مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي انتشر استخدامها في الفترة الأخيرة، حيث أطلقت وزارة التربية والتعليم المصرية مبادرة "المعلمون أولاً" والتي اهتمت بتوظيف مجتمعات الممارسة الافتراضية لتنمية مهارات المعلمين.

ومجتمع الممارسة الافتراضي يضم مجموعة من الأشخاص الذين لديهم اهتمام مشترك ويجتمعون لتحقيق أهداف فردية وجماعية، ويعتمد على النقاش المستمر بين الأعضاء.

ويتكون مجتمع الممارسة من ثلاثة مكونات رئيسة هي: المجال، والمجتمع، والممارسة، فالمجال يعبر عن الخبرة أو نوع المعرفة، وله هيكل متغير باستمرار، والمجتمع يشير إلى البنية الاجتماعية اللازمة لتحقيق التعلم، والممارسة هي مشاركة المعلومات والفكر والأدوات والوثائق بين أعضاء المجتمع (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002).

وتبنى مجتمعات الممارسة على نظريات عدة منها: النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory التي تفترض أن خبرات الحياة هي خبرات

اجتماعية في مجتمعات مختلفة، وأنه يمكن النظر إلى التعلم كعملية اجتماعية تعتمد على النقاش والحوار والتفاوض، و النظرية البنائية الاجتماعية التي تدعم عمليات التعلم الاجتماعي والتعلم في مجموعات، وتؤكد أن المعرفة تبني من خلال التفاعل الاجتماعي بين الأعضاء، وتدعم من خلال توفير فرص العمل التعاوني والتشاركي بينهم (Kaufman,&Ireland, 2008, p. 479 ؛ محمد عطية خميس، ٢٠١٥، ص ٩٢٣)

وقد أظهرت نتائج دراسات عدة أن المعلمين قبل الخدمة يرون أن مجتمعات الممارسة الافتراضية تسهم في تبادل وجهات النظر، والتعبير عن آرائهم، فهم يكونون أكثر حرية وارتياحاً عندما يعبرون عن آرائهم من خلالها، فلها تأثير كبير على تطوير مهاراتهم التعليمية Khalid, Joyes, Ellison, & Karim, 2013; Durak, (2017).

مما سبق تتضح ضرورة تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية في تحليل محتوي الدروس، والتفكير التحليلي، ورفع كفاءتهم الذاتية، كما تتضح أهمية استخدام مجتمعات الممارسة الافتراضية في تنمية مهاراتهم؛ لما توفره من بيئة تعليمية تقوم على الحوار والنقاش ؛ مما يساعدهم على بناء معارفهم، وتنمية مهاراتهم.

تحديد مشكلة البحث:

يساعد تدريب الطالب معلم اللغة العربية على مهارات تحليل محتوي النص موضوع الدرس على الفهم المتعمق لمكونات الدرس ووصفها وصفاً مدققاً؛ تمهيداً لدقة التخطيط ومن ثم فعالية التدريس، وقد أوصت دراسة سعاد سالم السبع (٢٠١٥) بضرورة تدريب معلم اللغة العربية على تحليل محتوى درسه؛ لأنه يعد مهاداً لتدريس فعال وإعداداً لمعلم كفء، وأوصت بضرورة بناء البرامج التدريبية الخاصة بذلك، وأكد عدنان محمود المهداوي وسعد صالح كاظم (٢٠١٥، ص٣١٦) على أهمية تنمية مهارات التفكير التحليلي؛ فتدريب الطالب معلم اللغة العربية على الاستخدام المستمر لتلك المهارات يزيد من ثقته بذاته ويشعره بالسيطرة الواعية على تفكيره ويمنحه

فرصة كافية للقراءة المتعمقة والاستيعاب اللازمين لتحليل محتويات الدروس تحليلاً مدققًا؛ ومن ثم رفع كفاءته الذاتية سعيًا لتخطيط وتنفيذ فعال للتدريس محققًا لنواتج التعلم المرومة معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا، حيث يوجد ارتباط وثيق بين معتقدات الطلاب المعلمين عن كفاءتهم الذاتية واستراتيجيات وأساليب وممارسات التدريس التي يستخدمونها، فضلاً عن أن ارتفاع كفاءتهم الذاتية يؤثر في تطويرهم المهني مستقبلاً.

وقد أجرى الباحثان دراسة استكشافية للتعرف على مدى تمكن الطلاب معلمي اللغة العربية من بعض مهارات تحليل محتويات دروس مناهج اللغة العربية، وبعض مهارات التفكير التحليلي، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧؛ على عينة تكونت من عشرين طالبًا وطالبة من طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية تخصص اللغة العربية في كلية التربية جامعة الإسكندرية، وطلب منهم تحليل محتوي درس من دروس منهج اللغة العربية المقرر على الصف الأول الإعدادي في الفصل الدراسي الأول بعنوان (عشقناك يا مصر)، وفقًا لعدد خمس عشرة مهارة محددة؛ حيث بلغت النهاية العظمي لكل مهارة (٣) درجات، وبلغت النهاية العظمي للمهارات جميعها (٤٥) درجة، وتبين من فحص استجابات الطلاب الضعف في قدرتهم على تحليل محتوى الدرس و كذا ضعفهم في توظيف مهارات التفكير التحليلي، حيث بلغ المتوسط الكلي لدرجات إجابات الطلاب (١٥,٢٤) درجة، وهي تمثل نسبة ٣٣% من الدرجة الكلية، كما يوضحها الجدول (١).

جدول (١): مهارات تحليل المحتوي، ومهارات التفكير التحليلي لدى طلاب العينة الاستكشافية

م	مهارات تحليل المحتوي ومهارات التفكير التحليلي	متوسط الدرجات
١	يحدد ما في النص من: مفاهيم، وحقائق، وآراء، وقيم.	١,٣٤
٢	يحدد الفكر الرئيسة في النص.	١,٧٣
٣	يحدد الفكر الفرعية التي تندرج تحت كل فكرة رئيسة	١,٢١
٤	يحدد الكلمات المفتاحية التي يُبنى حولها المعنى في النص.	١,١١
٥	يحدد أماكن الخصائص الصوتية التي يجب أن توظف لإبراز المعنى.	٠,٥٤
٦	يستنتج العلاقة بين نوع الكلمة والمعنى السياقي الواردة فيه.	١,٢٤
٧	يربط بين نوع جمل النص ودلالتها على السياق الواردة فيه.	٠,٩٨
٨	يحلل بعض علاقات الارتباط داخل جمل النص مثل: الإسناد، التعدية	٠,١٤
٩	يحلل بعض علاقات الربط داخل النص مثل: الربط بحروف العطف أو الشرط.	٠,١٢
١٠	يتعرف نوع النص موضوع الدرس.	١,٩٤
١١	يحدد نواتج التعلم المعرفية المراد إكسابها للتلاميذ من خلال الدرس.	١,١٣
١٢	يحدد نواتج التعلم الوجدانية المراد تنميتها في التلاميذ من خلال الدرس.	١,٠٢
١٣	يحدد نواتج التعلم المهارية الخاصة بمهارات الاستماع المراد إكسابها للتلاميذ من خلال الدرس.	٠,٩٧
١٤	يستنتج نوع العلاقات التي تربط بين عناصر الموضوع مثل: علاقة الجزء بالكل أو السبب بالنتيجة.	١,١٣
١٥	يتنبأ باستنتاجات منطقية بناءً على مقدمات.	٠,٦٤
	المتوسط الكلي	١٥,٢٤

وسعياً للتعرف على أسباب تدني مستوي الطلاب معلمي اللغة العربية في أداء هذه المهارات أجرى الباحثان مقابلات غير مقننة مع (٤٠) طالباً وطالبة من الطلاب معلمي اللغة العربية وأسفرت نتائج المقابلات عن اتفاق آراء الطلاب معلمي اللغة العربية على ما يلي:

- زيادة الكثافة العددية للطلاب معلمي اللغة العربية تعوق تعلمهم؛ حيث يصل عددهم إلى أكثر من (٢٥٠) طالب، فضلاً عن أن الأماكن المتاحة للتدريس لا تكفي هذا العدد؛ مما يؤثر سلباً على تمكنهم من تعلم مهارات التدريس وممارستها، ويحول دون تكرار التدريب عليها سعياً لإتقانها، وأن فرصة تلقي التغذية الراجعة المناسبة من القائم بالتدريس لتصويب الأداء تعد قليلة وتتسم بالعمومية ومخاطبة الجمع؛ دون تصويب الأخطاء وإعطاء تغذية راجعة لكل طالب معلم على حدة لتصويب أدائه.
- التدريب على مهارات التخطيط للتدريس وبخاصة مهارات تحليل محتوى الدرس يحتاج إلى وقت أطول مما هو معمول به لتدريب الطلاب على أدائها بكفاءة فهي مهارات تأسيسية تعد ركيزة للتدريس الفعال، فضلاً عن أن الزمن المتاح للتدريبات العملية غير كاف لتعلم مهارات تحليل محتوى الدرس والتفكير التحليلي وممارستها.
- هناك افتقار شديد في توظيف معطيات التقانة التعليمية داخل مؤسسات إعداد المعلم؛ حيث يقتصر الأمر على توظيف العروض التقديمية الحاسوبية لبعض المحاضرات، أو فحص تكليفات الطلاب المعلمين بصورة إلكترونية فقط؛ ومن ثم فلا تزال الحاجة ملحة لاستثمار معطيات التقانة في العمل على حل مشكلات إعداد معلمي اللغة العربية ومنها مشكلة الكثافة العددية وقلة الوقت وعوز الإمكانات.
- إن توظيف مستحدثات التقانة في التعليم يعد أكثر كفاءة من وسائل التدريس التقليدية حيث المناقشات أكثر حرية، والمناشط أكثر تنظيماً والمهارات أدق أداءً، وبخاصة أن معظم الطلاب معلمي اللغة العربية متأثرون بمستحدثات التقانة ويستخدمونها بالفعل مثل: البريد الإلكتروني، والمحادثات مع الأقران عبر المواقع المختلفة للتواصل الاجتماعي.

وتؤكد نتائج الدراسة الاستكشافية السابقة وجود ضعف في إعداد معلم اللغة العربية؛ وقد يرجع ذلك إلي زيادة الكثافات العددية للطلاب معلمي اللغة العربية في مؤسسات الإعداد بشكل غير مسبوق، مع محدودية الإمكانات والموارد التي تهيئ بيئة داعمة لحدوث التعلم والتدريب على المهارات اللازمة للتدريس الفعال، و فقد آليات التعامل مع الأعداد الكبيرة، وكذا عدم الإفادة مما تسهم به معطيات التقانة الحديثة في هذا المجال برغم استخدامها من قبل معظم الطلاب، فضلاً عن قلة فرص التدريب في الميدان، وعدم إيجاد الوقت الملائم والكافي للتشارك والتحاور بين الطلاب معلمي اللغة العربية أنفسهم وبينهم وبين خبراء تدريسها فيما يخص ممارسات تدريسهم والمهارات التي يتحتم التمكن منها لإعدادهم لمهنتهم المستقبلية، ويشهد أحمد المهدي عبد الحليم (١٩٩٩، ص١٢٤) على الضعف الحادث في إعداد المعلم في مصر قائلاً: "أشهد أن مناهج التعليم في كليات التربية تتسم بعدم توظيف مكتسبات هذا الإعداد في الممارسات العملية ".

ولقد أكد أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٨، ص ص ٤٠٧-٤١٣) أن هناك اتفاقًا عامًا على أن أساليبنا التقليدية الحالية لا تستطيع إكساب المهارات لطلابنا؛ لذا يجب علينا أن نوظف الموارد التكنولوجية من أجل تطوير القدرات لكل الطلاب فهي تتيح أشكالاً جديدة من التعلم القائم على الاستفسار والتعاون، وفي الوقت نفسه بناء المعرفة وتحسين الأداء، فهي فرصة تساعد على تحسين إنجاز الطلاب من خلال تفريد التعليم لكل طالب على حدة حيث مراعاة ظروفه الخاصة؛ مما يحمل الطلاب مسؤولية تعلمهم.

وتُعد مجتمعات الممارسة الافتراضية من مصادر التعلم الإلكتروني التي أثبتت الدراسات فوائدها في تنمية مهارات الطلاب المعلمين؛ حيث أسهمت في التعبير عن آرائهم، وإتاحة التفاعل بينهم؛ مما يطور مهاراتهم التعليمية (Durak, 2017; White, 2017; Ekici, 2018).

وتوجد علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي أو التوجيه أثناء التفاعل في مجتمعات الممارسة الافتراضية، وتحسين أداء المهارات، وهناك عوامل عدة يمكن أن تؤثر في ذلك منها: مدى الموثوقية في الفرد الموجه والثقة في مصداقية خبرته وجدارتها، ومدى تأثيره في الطالب المعلم، فالخبرات الناجحة التي يوُجه إليها الطالب المعلم تُعد من أقوى المصادر تأثيراً في رفع كفاءته الذاتية؛ فلها عظيم الأثر في تعزيز تقديره لذاته وقدراته؛ ومن ثم ديمومة تطوير أدائه المستقبلي كمعلم. (Bandura, 1982, 125; Mojavezi, & Tamiz, 2012; Bouta, Usher, & Chen, 2017)

ويعد توجيه الأعضاء وتصحيح أخطائهم أحد المرتكزات الأساسية لمجتمعات الممارسة الافتراضية، ويستند تقديم التوجيه في مجتمعات الممارسة على النظرية الثقافية الاجتماعية Sociocultural Theory لمؤسسها ــفيجوتسكي Vygotsky والتي تضمنت مفهوم تنمية المنطقة القريبة (ZPD) Zone of Proximal Development ؛حيث ينتقل الطالب إلى المنطقة المستهدفة للتعلم بمساعدة الأقران أو الخبراء، كما تري النظرية الاتصالية أن التعلم يتم من خلال نقاط التقاء الطلاب بالمتعلمين الآخرين أو الخبراء في مجالات المعرفة (Siemens, 2005; Harasim,2012, pp.66-67)

وقد يُقدم التوجيه وفقًا للنظرية الثقافية الاجتماعية Sociocultural Theory من خلال التفاعل الاجتماعي من المتعلمين أنفسهم أو من الخبراء في المجال، فقد يسهم التوجيه من الخبراء في تزويد الطلاب المعلمين أعضاء المجتمع بخبرات وتوجيهات صحيحة، وموثوق بها، كما يمكن أن يمدهم بممارسات من الميدان وتجارب لمواقف حقيقية؛ ومن ثم الانتقال بهم إلى مستويات أعلى من المهارة والتفكير، وذلك من خلال دعمهم بمعارف وعمليات ونماذج عقلية متقدمة واستراتيجيات تفكير تساعدهم في بناء المعرفة وتوظيفها في سياق جديد.

ويؤكد محمد خميس (٢٠٠٣، ص ٤٢) على التأثير الإيجابي لتدخل المعلمين وتقديمهم للمساعدات الخارجية في التعلم، فمن الأفضل ألا يترك بناء المعرفة للمتعلمين فقط؛ لأنه قد تكون معارف المتعلمين وخبراتهم خطأ أو غير كافية لإنجاز المهمة؛ مما يؤثر سلبًا على تحقيق الأهداف المرجوة.

وتري وجهة نظر أخري أن التوجيه عندما يكون من الأقران يُزيل حاجز الخوف والخجل لدي الطلاب ويحدث ذلك عن طريق التحاور والتفاوض والإقناع اللفظي، والذي يعمل بدوره على تقوية كفاءتهم الذاتية، فالتغذية الراجعة لأداء الطالب من خلال الزميل الموجه تعمل على إقناعه بأن لديه القدرة على تجاوز العقبات؛ الأمر الذي يؤدي إلى قيامه ببذل المزيد من الجهد والمثابرة لوقت أطول. (Cibbs , 2002; Mojavezi, & Tamiz, 2012)

وأظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة التي استهدفت تعرف تأثير التعلم الموجه من الأقران في نواتج تعلم الطلاب، أن الطلاب يمكنهم توجيه زملائهم وتحسين نواتج تعلمهم من خلال تفاعلهم الاجتماعي داخل مجموعات العمل (De Guerrero & Villamil, 2000; Ohta, 2005; Khatib & Safa, 2011; Ajabshir, & Vahdany, 2017) ؛ بينما أكدت نتائج دراسة " سابت وتحرير وباسند" Sabet, Tahriri and Pasand,(2013) ، ودراسة " يجلزوورث وستورش" Wiggleworth and Storch (2009) و عدم تفوق الطلاب الذين تلقوا التوجيه من الأقران في تعلم اللغة .

أما دراسة " رزاي وشوكربور" .Rezaei and Shokrpour(2011) فقد أظهرت وجود اختلافات في نتائج التعلم بين تقديم التوجيه من المعلمين أو من الأقران؛ في حين أظهرت نتائج دراسة "لي" .Lee,(2009) ، ودراسة "كليكمان وتروبست وجونين وفهمير ومولار" Kleickmann, Tröbst, Jonen,

Vehmeyer, and Möller, (2016). أن توجيه المعلمين الخبراء للطلاب ساعد في تحقيق نواتج التعلم.

ويتضح مما سبق أن الدراسات السابقة قد بحثت أثر تقديم التوجيه في بيئات تعلم مختلفة؛ ولكنها لم تتناول أسلوب التوجيه في مجتمعات الممارسة الافتراضية، كما أن نتائج هذه الدراسات كانت متضاربة بشأن تأثير تقديم التوجيه من الأقران أو من المعلمين أو من الخبراء؛ ومن ثم تظهر الحاجة إلي اكتشاف أي الأسلوبين أفضل في التوجيه داخل مجتمع الممارسة الافتراضي: التوجيه عن طريق المعلمين الخبراء أم التوجيه عن طريق الأقران، ونظراً لعدم وجود دراسات سابقة تحسم ذلك، يسعي البحث الحالي إلي تعرف أي أساليب التوجيه (الخبراء أم الأقران) يحقق نتائج تعلم أفضل في مجتمعات الممارسة الافتراضية.

وتأسيساً على ما سبق حُددت مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف لدي الطلاب معلمي اللغة العربية في مهارات تحليل محتوي الدروس، ومهارات التفكير التحليلي، وتشير الأدبيات إلى ارتباط ذلك بضعف مستوي كفاءتهم الذاتية، والحاجة إلي تنمية هذه المهارات من خلال توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم، عن طريق برنامج مقترح قائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالخبراء، والموجه بالأقران، والكشف عن أثره في ذلك.

ويمكن الإسهام في حل مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة البحث:

١. ما مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، وأبعاد الكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية؟

٢.ما معايير بناء البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

٣.ما إجراءات بناء البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

٤. ما أثر البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

٥.ما أثر اختلاف أسلوب التوجيه (بالخبراء/ بالأقران) في البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

٦.ما أثر البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

٧. ما أثر اختلاف أسلوب التوجيه (بالخبراء/ بالأقران) في البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

٨.ما أثر البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) في تنمية الكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

٩.ما أثر اختلاف أسلوب التوجيه (بالخبراء/ بالأقران) في البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي في تنمية الكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي ما يلي:

١- بناء برنامج قائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالخبراء، و الموجه بالأقران؛ لتنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٢- تعرف أثر البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٣- تعرف أسلوب التوجيه (بالخبراء/ بالأقران) الأكثر تأثيراً في البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي، في تنمية مهارات تحليل محتوي الدرس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٤- تعرف أسلوب التوجيه (بالخبراء/ بالأقران) الأكثر تأثيراً في البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٥- تعرف أسلوب التوجيه (بالخبراء/ بالأقران) الأكثر تأثيراً في البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي، في رفع الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية عند استخدامهم مجتمع الممارسة الافتراضي في التعلم.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي: -

١- يعد هذا البحث من البحوث البينية؛ فهو يربط بين مجالي : المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية من ناحية وتكنولوجيا التعليم من ناحية أخرى؛ فهو استجابة للاتجاهات الحديثة في البحث العلمي و التي تنادي بعدم تجزيء المعارف بل الربط بينها في شكل منظومي بيني متكامل يهدف إلى توظيفها في

حل مشكلات الواقع و بخاصة مشكلات التعليم.

٢- توجيه أنظار التربويين والمتخصصين نحو ضرورة توظيف مستحدثات التقانة التعليمية في إعداد المعلم بعامة وفي إعداد معلم اللغة العربية بخاصة، وتنمية مهاراته تحقيقًا للمتطلبات الملحة للتنمية في ضوء تحديات عصر المعرفة.

٣- تقديم برنامج قائم على مجتمع الممارسة الافتراضي قد يسهم في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٤- تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب معلمي اللغة العربية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي، قد تُسهم في تطوير أدائهم المهني مستقبلاً.

٥- قد تفيد نتائج البحث الحالي في تصميم مجتمعات الممارسة الافتراضية وتطويرها واستخدامها في التعليم.

٦- يعد البحث الحالي استجابة للمعايير الدولية التي تؤكد ضرورة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامج إعداد المعلمين، والتي تعد من مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة للمعلمين.

٧- قد تسهم نتائج البحث الحالي في حل بعض المشكلات التعليمية الواقعية التي تعاني منها برامج إعداد المعلم مثل: كثرة أعداد الطلاب، ضيق وقت المحاضرات والأماكن المخصصة لها، وندرة التفاعل بين الطلاب.

متغيرات البحث:

تحددت متغيرات البحث فيما يلي:

- **المتغير المستقل:** البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران)
- **المتغيرات التابعة:** مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي.

المعالجات التجريبية للبحث:

- المعالجة الأولي: البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجة بالخبراء.
- المعالجة الثانية: البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجة بالأقران.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي التي توصل إليها في إجراءات البحث.
- تطبيق برنامج البحث على عينة من الطلاب معلمي اللغة العربية بالدبلوم العام في كلية التربية جامعة الإسكندرية، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨.
- تطبيق المراحل الخمسة الأوليات من نموذج " كامبريدج، و كابلان، وسوتر" Cambridge, Kaplan, and Suter, (2005) لبناء مجتمع الممارسة الافتراضي ؛ و ذلك لأن المرحلة السادسة للنموذج تخص مجتمعات الممارسة الافتراضية المستمرة لفترات زمنية طويلة.
- إنتاج مجتمع الممارسة الافتراضي باستخدام نظام EDMODO ؛ وذلك لما يحتويه من أدوات تمكن أعضاء المجتمع من التفاعل الاجتماعي المستمر في أي وقت، كما تتيح مشاركة مصادر التعلم المختلفة و تلقي التغذية الراجعة من الأقران أو الخبراء بسهولة .

أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية في جمع البيانات وهي:

- اختبار مهارات تحليل محتوى الدرس (إعداد الباحثين)
- اختبار التفكير التحليلي (إعداد الباحثين)

- مقياس الكفاءة الذاتية في التعلم باستخدام مجتمع الممارسة الافتراضي (إعداد الباحثين)

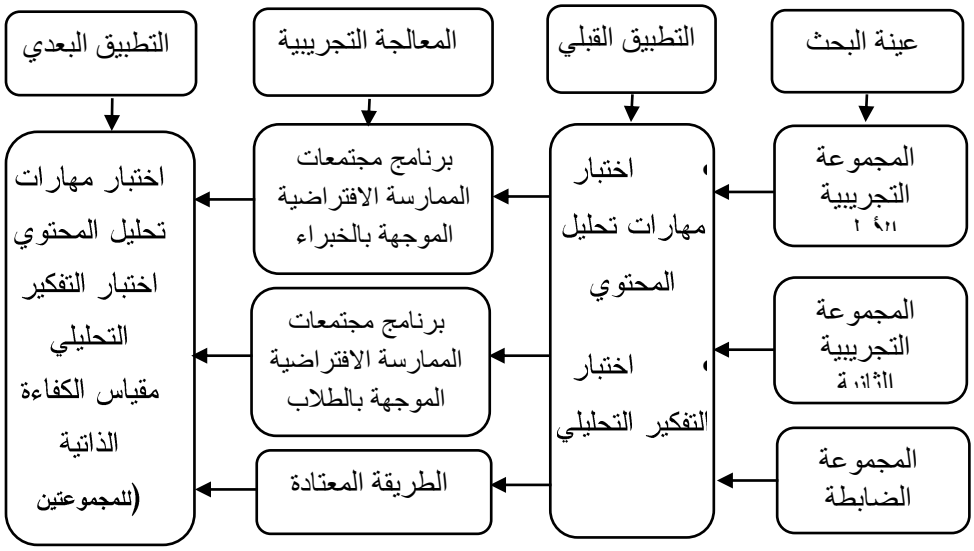
عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من تسعين طالبًا وطالبة من الطلاب معلمي اللغة العربية بالدبلوم العام في كلية التربية جامعة الإسكندرية، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧، و الذين تتوفر لديهم أجهزة كمبيوتر شخصية، و بريد إلكتروني ،ويسهل عليهم الوصول للإنترنت، وقسموا إلى ثلاث مجموعات تكونت كل مجموعة من ثلاثين طالبًا وطالبة، كما يلي:

- المجموعة التجريبية الأولي واستخدمت البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالخبراء.
- المجموعة التجريبية الثانية واستخدمت البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالأقران.
- المجموعة الضابطة والتي تعلمت وفق الطريقة المعتادة بنظام المحاضرات التقليدية.

منهج البحث والتصميم التجريبي:

نظراً لطبيعة البحث الحالي والأهداف التي يسعى لتحقيقها؛ استخدم الباحثان واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي لامتداد المجموعة الضابطة، وتصميم امتداد المجموعة الضابطة ذا الاختبار القبلي– البعدي لأدوات البحث Extended Control Group Pretest-Posttest Design ويوضحه الشكل (١):



شكل (١) التصميم شبه التجريبي للبحث

فروض البحث:

سعياً للإجابة عن أسئلة البحث صيغت فروضه من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث كما يلي:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل محتوى الدرس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لصالح التطبيق البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث: التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تحليل محتوى الدرس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لصالح التطبيق البعدي.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث: التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٥. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، والمتوسط الفرضي للتمكن ٨٠% (من الدرجة الكلية للمقياس ١٥٠ درجة) لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٦. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

إجراءات البحث:

اتبعت الإجراءات التالية لتحقيق أهداف البحث والإسهام في حل مشكلته:

١. الاطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة المرتبطة بتصميم مجتمع الممارسة الافتراضي، ومهارات تحليل محتوي الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية.

٢. تحديد مهارات تحليل محتوي الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية، وعرضها على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين.

٣. تحديد معايير بناء البرنامج المقترح القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالخبراء والموجه بالأقران لتنمية مهارات تحليل المحتوي، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٤. إعداد البرنامج المقترح القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالخبراء والموجه بالأقران، وتحكيمه، وتجريبه استطلاعيًا.

٥. إعداد أدوات البحث المتمثلة في: اختبار مهارات تحليل محتوي الدرس، واختبار التفكير التحليلي، ومقياس الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

٦. إعداد دليل الطالب لاستخدام مجتمع الممارسة الافتراضي، والذي يحدد للطالب أهداف مجتمع الممارسة، وموضوعاته، وكيفية استخدام أدواته، ودراسة مناشط التعلم وكيفية إنجازها وتسليمها، و كيفية تلقي التغذية الراجعة و تصويبها لتصويب الأداء.

٧. إجراء التجربة الاستطلاعية لتحديد معاملات ثبات أدوات البحث، وأزمنة تطبيقها، وتقويم مجتمع الممارسة الافتراضي وفقًا لقائمة المعايير، وتحديد الخطة الزمنية لتجربة البحث الأساسية، وتحديد جوانب القصور ومعالجتها، وإجراء التعديلات اللازمة.

٨. اختيار عينة البحث الأساسية وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وفقًا للتصميم التجريبي للبحث.

٩. التطبيق القبلي لاختبار مهارات تحليل المحتوي، واختبار التفكير التحليلي على مجموعات البحث، ولم يُطبق مقياس الكفاءة الذاتية قبليًا لعدم مرور الطلاب بخبرة استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي.

١٠. تطبيق المعالجات التجريبية على مجموعتي البحث التجريبيتين، وفقًا للخطة الزمنية الموضوعة، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

١١. التطبيق البعدي لأدوات البحث، ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا ومناقشتها وتفسيرها.

١٢. تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

تحديد مصطلحات البحث:

تعرف مصطلحات البحث وفقًا لأغراضه إجرائيًا بما يلي:

١- مهارات تحليل محتوى الدرس:

تعرف مهارات تحليل محتوي الدرس إجرائيًا على أنها قدرة الطالب معلم اللغة العربية على الوصف الدقيق الفاحص الشامل لبنية معرفة النص موضوع الدرس بما يتضمنه من فكر رئيسة وفرعية وكلمات مفتاحية ، وكذا فحص بنيته اللغوية السطحية و العميقة ؛ وذلك باستقراء المستويات التي يتركب منها وهي: المستوى الصوتي، والمعجمي، والصرفي، والتركيبي، والسياقي، والدلالي الحقيقي والدلالي المجازي، ومستوى تحريره أو هيكلته التنظيمية ، وتفحص خصائص كل مستوى شكلاً ومضموناً ، فضلاً عن بيان طبيعة العلاقات بين هذه المستويات وإعادة تنظيمها وترتيبها تمهيداً لتعليمها للمتعلمين بشكل يتواءم مع خصائصهم وخبراتهم ويسهم في إكسابهم مجموعة من نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية المحددة سلفًا، وتقاس مهارات تحليل المحتوي باختبار معد لذلك.

٢- مهارات التفكير التحليلي:

تُعرف بأنها قدرة الطالب معلم اللغة العربية على استنتاج السمات أو الصفات العامة أو الوصف الجامع لموضوع ما ، وتحديد الوصف الدقيق المميز لشيء معين فيه، والمقارنة بين شيئين بتحديد أوجه الشبه والخلاف بينهما، وتجميع الأشياء في فئات بناءً على خصائص مشتركة، واستنتاج نوع العلاقات التي تربط بين عناصر الموضوع مثل: علاقة الجزء بالكل أو السبب بالنتيجة، والتنبؤ باستنتاجات منطقية بناءً على مقدمات، وبناء المعايير التي يمكن إصدار أحكام في ضوئها، وتقاس تلك المهارات باختبار التفكير التحليلي المعد لهذا الغرض.

٣- الكفاءة الذاتية:

تُعرف بأنها اعتقاد الطلاب معلمي اللغة العربية في قدرتهم على استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي في التواصل بينهم وتعلم مهارات تحليل محتويات دروس اللغة العربية، ومهارات التفكير التحليلي بغرض إجادة التخطيط لتلك الدروس ومن ثم تحسين أدائهم التدريسي، وتقاس أبعادها باستخدام مقياس الكفاءة الذاتية المعد لهذا الغرض.

٤- مجتمع الممارسة الافتراضي:

يعرف بأنه تجمع لمجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية عبر الإنترنت باستخدام نظام إدمودو EDMODO ، حيث يتفاعلون فيما بينهم ، ويتشاركون المعرفة، ويتبادلون الآراء والفكر والمهارات والخبرات، وفق قواعد محددة؛ لتنمية معارفهم ومهاراتهم في تحليل محتوي الدرس، والتفكير التحليلي، ورفع كفاءتهم الذاتية.

٥- البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران):

يُعرف بأنه منظومة تعليمية تقدم محتوي تعليمي في صور متعددة؛ ومناشط ومهام ينفذها مجموعة من الطلاب معلمي اللغة العربية عبر الإنترنت باستخدام نظام إدمودو EDMODO ، حيث يتفاعلون فيما بينهم ويتشاركون المعرفة ويتبادلون الآراء والفكر والمهارات والخبرات، وفق قواعد محددة تحت توجيه الخبراء أو الأقران أنفسهم؛ لتنمية معارفهم ومهاراتهم في تحليل محتويات الدروس، والتفكير التحليلي، ورفع كفاءتهم الذاتية.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري عرضاً تفصيلياً للمحاور التالية:

المحور الأول: تحليل محتوى دروس اللغة العربية، الماهية، والأهمية، وكيفية تنمية مهاراته لدى الطلاب المعلمين في ضوء أنموذج مقترح.

المحور الثاني: التفكير التحليلي: الماهية، والأهمية، والمهارات، وأساليب تنميته لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

المحور الثالث: الكفاءة الذاتية: الماهية، والأهمية، وسبل التنمية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وعلاقتها بكل من: تحليل محتوى الدرس والتفكير التحليلي.

المحور الرابع: مجتمعات الممارسة الافتراضية: الماهية، والخصائص، والأهمية، وتأصيلها النظري، وأساليب التوجيه فيها، ودورها في تنمية مهارات تحليل المحتوى، والتفكير التحليلي، ورفع الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

المحور الخامس: أساليب تقديم التوجيه في مجتمعات الممارسة الافتراضية، ودورها في تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية.

وفيما يلي عرض لهذه المحاور:

المحور الأول: تحليل محتوى دروس اللغة العربية، الماهية، والأهمية، وتحديد مهاراته لدى الطلاب المعلمين في ضوء أنموذج مقترح.

التدريس عملية ينهض بها من يفترض أنه يعلم، وتتضمن أعمالاً وإجراءات وتنظيمات يقصد بها تيسير التعلم وتوجيهه وتمكين المتعلم منه، وتهيئة المناخ الداعم لحدوثه، أي توفير الظروف التي يتم فيها استغلال أقصى طاقات التعلم عن طريق بناء علاقة من التفاعل الإيجابي مع المتعلم، بينما ينظر إلى التعلم على أنه عمليات تجميع المعرفة وتنظيمها وتوليدها وتوظيفها من قبل المتعلم؛ حيث تتغير بنيته المعرفية كماً بتراكم الخبرات وكيفًا بالتفاعل المستمر بين مكوناتها؛ سعيًا لاكتساب معارف واتجاهات ومهارات جديدة مولدة ذاتيًا؛ لينجم عن ذلك تغير إيجابي مرغوب في معارف المتعلم

وقيمه ومهاراته .(دوجلاس براون، ١٩٩٤، ص٢٥، ٩٧ ؛علي عبد العظيم سلام ،١٩٩٥، ص٣١؛ يوسف قطامي ،١٩٩٨، ص ٤٤؛ فاروق فهمي ومنى عبد الصبور ،٢٠٠١، ص٨٨)

وتمر عملية التدريس كما يشير حسن زيتون (١٩٩٩، ص٥٤) بمراحل ثلاثة تبدأ بالتخطيط للتدريس أو تصميمه ثم تنفيذه فتقويمه، وينظر إلى مرحلة التخطيط للتدريس على أنها تنظيم لمدخلات التدريس وهيكلتها في صورة خطة تدريسية؛ بغية تحقيق مجموعة من الأهداف المقصودة، فالتدريس مثله مثل كل العمليات المهمة لابد أن يكون مخططًا له بدقة حتى تأتي مخرجاته كما هو مأمول ومتوقع.

فالتخطيط المدقق مهاد لازم للتدريس الفعال؛ لذا أضحى الاعتناء بتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية قبل الخدمة على إتقان مهارات التخطيط السليم لدروس المنهج أمراً ضرورياً لتلبية حاجة المجتمع من توفير معلمين أكفاء للغة العربية، قادرين على إتقان تعليمها للنشء؛ وذلك عن طريق تصميم برامج تحقق الهدف وتوظف معطيات أتاحتها التقانات الحديثة؛ مما يزيد من ثقة الطلاب معلمي اللغة العربية في ذواتهم، ويرفع كفاءتهم الذاتية ويحفزهم على التجويد المستمر والسعي الدؤوب لتحقيق الأهداف.

وإن لم يكن الطالب معلم اللغة العربية متقنًا لمهارات تخطيط درسه؛ فإن أداءه التدريسي سوف يكون عرضة للارتجال والعشوائية؛ مما يقلل من فرص تحقيق الأهداف، فالتخطيط للدرس يمثل صورة بنيوية للخطوات والتدابير والأعمال التي سيقوم بها الطالب المعلم و التي من شأنها أن تستثير عمليات التفكير لدى المتعلمين، وتدربهم على الأداء اللغوي السليم تحدثًا، واستماعاً ،و قراءةً وكتابةً، فالتخطيط يعد عملية شاملة متكاملة تنبؤية يجب أن تستند إلى معرفة واعية وعميقة بمتطلبات تعلم اللغة الأم، ويعد التخطيط بمثابة خارطة ذهنية مكتوبة تتجه بالطالب معلم اللغة العربية

إلى مستوى العمل المهني؛ مما يقوده إلى الثقة بالذات.(أحمد المهدي عبد الحليم،٢٠٠٤ ، ص٢٤٠؛ ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد،٢٠٠٧، ص٩)

ولابد من أن يكون للطالب معلم اللغة العربية رؤية ناجمة عن تفاوض جمعي بينه وبين الخبراء من ناحية، وبينه وبين أقرانه من ناحية أخرى حول إجابات وافية وواضحة للتساؤلات التالية:

- ما ماهية اللغة التي يعلمها، وما مكوناتها، وما مهاراتها اللازم تعليمها للمتعلمين بما يتناسب مع خصائصهم العمرية، وما محتويات الدروس التي تعلم من خلالها تلك اللغة؟
- لماذا يعلم هذه اللغة، وما الأهداف التي يرجو تحقيقها وتتوافق في الوقت نفسه مع خصائص المتعلمين، ومحتويات الدروس؟
- كيف يكون كمعلم موجهًا لتعلم المتعلمين وميسراً لتعلم اللغة العربية بتصميم استراتيجيات تدريس و مناشط واختيار تقنيات لتنفيذ ذلك؟

ويعد تحليل محتوى دروس مناهج اللغة العربية وفقًا لرؤية واضحة هو ركيزة البناء ونقطة الانطلاق نحو تعرف الطالب معلم اللغة العربية إجابات واضحة للأسئلة السابقة؛ لذا وجب فيما يلي توضيح ماهية تحليل محتوى دروس اللغة العربية، وأهميته، وكيفية تنفيذ مهاراته في ضوء أنموذج مقترح.

١- ماهية تحليل محتوي الدرس وأهمية تنمية مهاراته لدى الطلاب معلمي اللغة العربية:

يقصد بالمحتوى التعليمي ما يتضمنه النص موضوع الدرس من بيانات، ومعلومات، وحقائق، وآراء، وفكر، ومفاهيم تحملها رموز لغوية في شكل نص ظاهر، يحكمها نظام معين من أجل تحقيق هدف ما، كأن يكون هذا الهدف تزويد التلاميذ بالجديد عن موضوع معين، أو تعديل بعض ما يعرفونه عن هذا الموضوع، أو مساعدتهم على إدراك أهميته، أو التعاطف معه، أو مشاركة المؤلف الفكر والحقائق

والاتجاهات والقيم والمشاعر والأحاسيس، أو إكسابهم معارف أو قيم أو مهارات لغوية جديدة (رشدي طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٥٩)

ويعنى بتحليل محتوى الدرس الوصف الدقيق الفاحص الشامل للبنى الشكلية للنص موضوع الدرس وبناه العميقة؛ وذلك باستقراء مكوناته التي يتركب منها، وتفحص خصائص كل مكون، فضلاً عن فحص طبيعة العلاقات بين هذه المكونات وإعادة تنظيمها وترتيبها بشكل يتواءم مع طبيعة المحتوى وخصائص المتعلمين بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف.

وسعياً إلى أن تكون عملية تحليل النص موضوع الدرس منظمة ومدققة؛ لابد أن يحدد الطالب معلم اللغة العربية فئات التحليل التي يحلل درسه في ضوئها، فهي بمثابة المكونات التي في ضوئها سيصنف المحتوى وتفصل عناصره مثل ما يتضمنه من: فكر رئيسة وفرعية، ومفاهيم، وحقائق، وآراء، وخيال وغيرها من فئات التحليل، ولتحقيق ذلك لابد من تعرف مدى تكرار ظهور هذه المكونات؛ وبالتالي لابد له من تحديد وحدة للتحليل، والتي تعد أصغر عنصر في تحليل محتوى الدرس يمكن من خلاله حساب تكرار المكون و التي قد تكون: كلمة، أو جملة، أو فقرة، أو بيت أو سطر شعري...

ولا يقصد بتحليل محتوى النص موضوع الدرس –تبعاً لأغراض البحث الحالي–أنه مجرد اتجاه وصفي كمي فقط يحسب فيه مدى تكرار وحدات التحليل في ضوء فئاته، إنما هو مهارة كبرى من مهارات التخطيط للتدريس، وليس أداة بحثية وصفية تجمع المعلومات حول كم تكرار بعض السمات في المحتوى تمهيداً لإصدار حكم عليه وتحديد مدى فاعليته أو تغييره.

وما سبق يعنى أن تحليل المحتوى لأغراض البحث الحالي هو اتجاه نوعي كيفي، لا يرمي فقط إلى التكميم بل إلى تحليل ما يكمن وراء البنية الظاهرة لمحتوى

النص موضوع الدرس من دلالات عميقة، وتفسيرات مدققة، ثم كتابتها بصورة منظمة مرتبة؛ لتسهيل عمليتي تدريسها وتعلمها؛ فالتحليل هنا يعد تحليلاً وبناءً في الوقت نفسه؛ حيث إنه سبيل الطالب معلم اللغة العربية لفهم مكونات النص من: كلمات، وتراكيب، وأساليب، وعلاقات قائمة بينها، وكأنه يعيد بناء النص وينظمه مرة أخرى لغرض تعليمي.

ويؤكد حمدان على نصر (١٩٩٤، ص٣٧١) على المعنى السابق لتحليل المحتوى قائلاً:" إن عملية تحليل المحتوى هي دراسة تحليلية للبنى المعرفية، واللغوية، والثقافية، والتنظيمية للمادة الدراسية الواردة في الكتب المدرسية لمناهج تعليم اللغة العربية؛ بقصد تحسين كفاءتها في مجال تعلم مهارات اللغة وتعليمها "

واتفق نسيم محمد علي حسن الصبابحة (٢٠١٢، ص٦) مع المعنى السابق لتحليل المحتوى حيث أشار إلى أن " تحليل المحتوى التعليمي هو مجموعة من العمليات العقلية التي يستخدمها معلم اللغة العربية؛ بقصد تحليل النص إلى مكوناته وعناصره الأساسية، وتنظيم هذه المكونات بطريقة تؤدي إلى ظروف تعليمية أفضل؛ وذلك لتسهيل تعلم تلك المكونات، وتحسين كفاءة النصوص المكتوبة؛ للنهوض بتعليم اللغة العربية في ظل التطورات المتسارعة في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها.

وإذا كان تحليل المحتوى يعني تفصيل وتفنيد وإعادة تنظيم وبناء محتوى الدرس فكيف يسلك الطالب معلم اللغة العربية سبيله إلى ذلك ويتقن مهارات تحليل محتوى درسه؟ وفيما يلي محاولة للإجابة عن هذا التساؤل وذلك بتحديد مهارات تحليل المحتوى وكيفيته فيما يلي.

١-١ تحديد مهارات تحليل محتوى النص موضوع الدرس في ضوء أنموذج مقترح:

يمر تحليل محتوى النص موضوع الدرس في اللغة العربية بمجموعة من الخطوات كما يلي:

- تحديد النص موضوع الدرس، وتعرف القرائن والمؤشرات الخارجية ذات العلاقة الوثيقة به مثل: كاتب النص، نشأته، خصائص كتاباته، مؤلفاته، المؤثرات التي دفعته لكتابة النص.
- القراءة الفاحصة الموجهة التي يتناول فيها الطالب معلم اللغة العربية النص فقرة فقرة؛ متوقفاً عند كل فقرة بهدف استقراء النص والتبصر بما فيه بغية؛ تحديد الفكر الرئيسة، والكلمات المفتاحية التي تنظم حولها جمل النص، والفكر الفرعية التي تغذي الفكر الرئيسة، والتدليل بالأمثلة والشواهد على ذلك.
- تحليل البنية الشكلية الظاهرة للغة النص وصولاً إلى ما تحمله من دلالات وبنى عميقة ومعان تفصيلية سعياً لتكوين شبكة مفهومية ودلالية للنص.

ويؤكد رشدي أحمد طعيمه (٢٠٠٤، ص ص٨٣ -٨٤) ما سبق قائلاً: إن الطالب المعلم عند تحليل محتوى درسه يربط بين شكل النص ومضمونه، ويوضح العلاقات بين مكوناته، ويركز الانتباه على الأشياء التي يمكن ضياعها عند النظرة الكلية ولا تتأتى إلا بتحليل محتوى الدرس.

ولابد أن يدرب الطالب معلم اللغة العربية على تحليل محتوى دروس المنهج تدريباً كافياً يصل به إلى مستوى التمكن من أداء التحليل بدقة وسرعة وتمكن من مهارات تحليل المحتوي التي يوضحها النموذج التالي في شكل(٢):

شكل (٢) الأنموذج المقترح لتحليل محتوى النص موضوع الدرس

يوضح الشكل السابق مستويات تحليل محتوى الدرس ومهاراته التي يجب أن يدرب على أدائها الطالب معلم اللغة العربية، والتي يمكن تفصيلها فيما يلي:

أ- تحليل بنية معرفة النص موضوع الدرس.

يحتوي النص موضوع الدرس مجموعة من صنوف بنية المعرفة يجب أن يتفحصها الطالب المعلم والتي أوضحها نبيل علي (٢٠٠٣، ص ص ٢٨-٢٩) فيما يلي:

١- البيانات Data والتي تمثل حقائق مجردة، أو مشاهدات أو قياسات أو أرقام عن شيء ما، أو تختص بموضوع معين و لكنها بحالتها هذه لا تحمل دلالة ولا تعطي معنى إلا إذا خضعت لمعالجات مثل التصنيف، أو التحليل، أو التنظيم في إطار سياقها؛ فيصبح لها معنى مما يحولها إلى معلومات، أي أن البيانات تمثل المادة

الخام للمعلومات ومن ثم المعرفة فهي معطياتها البكر مثل: سنة ميلاد المؤلف أو عمره، أو قراءات الأجهزة .

٢- المعلومات Information وهي تمثل نتيجة معالجة البيانات في سياقها وذلك بتنظيمها أو تصنيفها أو تحليلها؛ لاستخلاص مؤشرات وعلاقات ومقارنات؛ فيصبح لها معنى لتحقيق غرض معين، فالبيانات هي ركيزة المعلومات.

٣- المعرفة Knowledg وهي حصيلة الامتزاج بين المعلومات المترابطة، وخبرة المتلقي ومهاراته التي يتمتع بها، وقدرته على الحكم؛ فهي تساعد في عملية اتخاذ القرار بعد تطبيق آليات الاستنباط لاستخلاص المعرفة الضمنية الكامنة بها، وآليات الاستقراء لتوليد معارف جديدة، انطلاقًا منها وهنا تظهر المفاهيم والمصطلحات.

٤- الحكمة Wisdom وهي ذروة الهرم المعرفي للنص موضوع الدرس؛ حيث تطبيق المعرفة في الرأي أو الحكم الإنساني، فهي تمثل أعقد العمليات التي يمارسها الذهن لتقطير المعرفة إلى حكمة مصفاة في إطار قيم ومعايير معينة وهنا يمكن التمييز بين الآراء والحقائق.

ويضع التصنيف السابق لبنية معرفة النص خارطة أمام الطالب المعلم يمكنه تحليل محتوى النص موضوع الدرس في ضوئها، حيث يتعرف ما بالنص من كلمات مفتاحية تبنى حولها الجمل الرئيسة في النص، ويتعرف ما إذا كانت هذه الكلمات والجمل الرئيسة تمثل بيانات أم معلومات أم معارف أم حكم، ثم يتدرج إلى الفكر الفرعية التي يدور حولها النص ويحدد ما يمثل الحقائق أو الآراء أو المفاهيم أو القيم فيها، وعليه أن يرسم خارطة ذهنية لما في النص من هذه المكونات ويوضح العلاقات بينها ويعطي دلالات شارحة لذلك.

ب – تحليل بنية لغة النص موضوع الدرس ودلالتها:

يعد النص محتوى الدرس بناءً لغوياً يمثل نظاماً قوامه رموز يتواضع عليها أهل اللغة ويستخدمونها بصور مختلفة للتفكير والتواصل المقصود والهادف إلى تحقيق وظائف محددة، وبنية لغة النص تمثل نظاماً كلياً يحكمه مجموعة من الأنظمة الفرعية تخضع للتحليل والتي حددتها إيمان فتحي (٢٠٠١، ص ص٥٤-٦٦) فيما يلي:

١- تحليل بنية معجم النص موضوع الدرس ودلالتها، وتعني ما يحتويه النص من كلمات، والتي ينظر إلى جذورها التي بمقتضاها يمكن الكشف عنها في المعجم لمعرفة معناها، فهي كما يقول حسن طبل (١٩٩٨، ص ٩): بنية يقابلها المعنى الإشاري الذي يختزن بإزائها في الذهن أو باطن المعجم، وهنا على الطالب المعلم أن يحدد بعض الكلمات المحورية الحاملة للمعنى ويجردها بحثًا عن معناها المعجمي ويربط هذا المعنى بالمعنى السياقي الواردة فيه، وهو بذلك يحلل بنى الكلمات وصولاً لدلالتها كما وردت في المعجم.

٢- تحليل بنية صوت النص موضوع الدرس ودلالتها، وفيه تطبق قواعد النطق وتوزيع الأصوات وتتابعها، وما يستدعي ذلك من استخدام خصائص صوتية: من النبر، والمقطع، والتنغيم، وغيرها من الخصائص الصوتية، مع ضرورة توظيف لغة الجسد لإبراز المعنى المقصود، هنا يحلل الطالب المعلم البنية الصوتية للنص موضوع الدرس رابطًا إياها بما تضفيه من دلالات أخرى على المعنى، فيحدد مواضع النبر والتنغيم وغيرها من الخصائص الصوتية الأخرى.

٣- تحليل بنية صرف النص موضوع الدرس ودلالتها، وهنا يصف الطالب المعلم بنى كلمات النص، وما يعتريها من تغيرات تؤثر في تغيير المعنى؛ ولتحليل البناء الصرفي لكلمات النص لابد من النظر إلى جذرها قبل إضافة السوابق أو الدواخل أو اللواحق وشكلها بعد إضافتها، وتحليل معنى البنى الصرفية للكلمات، فالكلمة عندما تكون اسما تحمل دلالة مختلفة عما إذا أخذت

صيغة الفعلية، وإذا أخذت صيغة الفاعلية فهي تختلف في دلالتها عن صيغة المفعولية أو المبالغة وهكذا، فالطالب المعلم وهو بصدد تحليل بنية صرف النص موضوع الدرس يربط بين صيغ الكلمات ودلالات هذه الصيغ على المعنى.(عبده الراجحي، ١٩٩٣، ص ص١٤٥-١٤٦؛ Caplan, 1996, p 230)

٤- تحليل بنية تركيب النص موضوع الدرس ودلالتها، ويتكون التركيب من كلمتين على الأقل بينهما ارتباط، وهنا يحلل الطالب المعلم نظام الجمل في النص، وعلائق الجمل بعضها بعضاً، ويحلل العلاقات بين الكلمات داخل الجمل، فالتعبير بالجملة الاسمية يختلف عن التعبير بالجملة الفعلية، والتعبير بتركيب الإضافة يختلف عن التعبير بتركيب التوكيد وهكذا لكل تركيب دلالته (حلمي خليل،١٩٩٦، ص٣٣٣؛ محمد حماسة عبد اللطيف،١٩٩٦، ص ١٣)

٥- تحليل دلالة سياق النص أو مقامه، ويعني تمثل ظروف أداء المقال أو النص موضوع الدرس، فقد ربط عبد القاهر الجرجاني(١٩٨٤، ص٨٥) بين الكلام ومقام استعماله ومراعاة مقتضى حاله؛ فتحديد المعنى المقصود من النص لا يتم إلا بمعرفة الظروف التي قيل فيها ولها، ويتفق تمام حسان(١٩٧٣، ص٣٣٧) مع هذا المعنى حين قال : إن تحليل بنية لغة النص لا تعطي دلالة كاملة بدون تعرف مقام النص أو سياقه؛ لتحقيق فهم كامل له، وهنا لابد أن يقف الطالب المعلم على الظروف التي قيل فيها النص أو سياقه، محللا العلاقة بين هذا السياق ومبناه اللغوي، محاولة لتحليل متكامل لدلالة النص .

٦- تحليل بنية تحرير النص موضوع الدرس، وترادف بنية تحرير النص بنيته التنظيمية والتي تختلف باختلاف فنون القول التي تستخدم فيها، حيث يمتاز كل منها بخصائص تنظيمية وطريقة بناء معينة تميزه عن غيره؛ فالقصيدة الشعرية تختلف في بنائها عن النثر عن القصة أو المقال أو الرسائل، ففن

المقال يتألف في تحريره من فقرات تنظم بشكل خاص، بينما القصائد تظهر فيها الأبيات أو الأسطر الشعرية في حين تظهر لغة الحوار في القصة أو المسرحية، وعلى الطالب المعلم تحليل الشكل الذي تأخذه البنية التنظيمية للنص وبيان خصائصها.

٧- تحليل الدلالات المجازية في النص موضوع الدرس، وتنقسم الدلالات إلى نوعين: دلالات أوليات، وهي التي تعطيها المعاني العرفية للكلمات أي معناها الحقيقي، وهو ما يسمى بالدلالات المركزية التي يتفق عليها الناس فلا خلاف بينهم فيها، والدلالات الثواني، وهي محاولة الانحراف بالمعنى العرفي للكلمة إلى معان أخرى فنية بيانية جمالية تسمى المعاني المجازية: كالتشبيه، والاستعارة، والمجاز المرسل، والكناية، ويطلق عليها الدلالات الهامشية التي تختلف باختلاف الأفراد وثقافتهم، وعلى الطالب المعلم تحديد ما ورد في النص من دلالات مجازية وربطها بالدلالة العامة للنص (أحمد عبد الرحمن حماد،١٩٨٦، ص ص٩٤-٩٥)

وحين يحلل الطالب معلم اللغة العربية بنية معرفة النص موضوع الدرس، وبنيته اللغوية؛ وصولاً لدلالته بصورة تفصيلية مدققة -كما ورد آنفًا-فعليه بعد ذلك ترتيب المحتوى وإعادة تنظيمه بما يحقق نواتج التعلم التي يريد إكسابها للمتعلمين؛ لذا فترتيب المحتوى لابد أن يسبق بتحديد مدقق لنواتج التعلم المرجو تحقيقها من وراء تدريس النص موضوع الدرس كما يلي.

ج-تحديد نواتج التعلم المراد إكسابها للمتعلمين من خلال النص موضوع الدرس.

لابد أن يرسخ في ذهن الطالب معلم اللغة العربية أنه يحلل محتوى درسه تحليلاً وافيًا؛ وذلك وقوفًا على تحديد نواتج للتعلم يجب أن يحققها في تلاميذه وتظهر جلية في سلوكياتهم، وهو في ذلك يعي أن الاقتصار على الاهتمام بتحقيق النواتج المعرفية أي تعليم التلاميذ بنية معرفة النص موضوع الدرس فقط وإهمال النواتج الوجدانية والمهارية؛ ينجم عنه تعليم منقوص لا يفي بحاجات المجتمع؛ فتعليم العربية

تعليم للمعارف والقيم والمهارات؛ لذا تنقسم نواتج التعلم التي يجب أن يحددها الطالب المعلم كأهداف يجب أن يحققها في سلوكيات تلاميذه بعد تحليل بنية معرفة الدرس وبنية لغته إلى ما يلي:

١- تحديد نواتج التعلم المعرفية:

يحتوى النص موضوع الدرس على بنية معرفة تتضمن عدداً من مكونات المعرفة من مثل : البيانات، أو المعلومات، أو المعارف، أو الحكم، أو الآراء، أو الحقائق، أو المفاهيم، أو المصطلحات، أو النظريات، أو المبادئ والتعميمات مبثوثة في النص موضوع الدرس؛ لذا على الطالب المعلم أن يحدد أنواع بنية المعرفة التي تمثل نواتج تعلم يرغب أن يدرسها لمتعلميه ويكسبهم إياها.

٢- تحديد نواتج التعلم الوجدانية:

إن تعليم القيم فريضة واجبة في نظم التعليم، ويشير أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٣ ، ص٢٤٧) إلى أن القيم هي الموجه الأساسي لكل ما يحرزه المتعلمون في المجال المعرفي؛ فهي الجذر الذي يتفرع عنه ميولهم واتجاهاتهم واهتماماتهم وألوان سلوكهم؛ وبرغم أهميتها إلا أنها غائبة في برامج التعليم وفي كليات إعداد المعلمين، إذ يجب أن تكون أحد المساقات الرئيسة في برامجها، وأن تتسابق هذه الكليات في توفير الطرق والوسائل التي تكفل حسن إعداد المعلمين للقيام بمسؤوليات تعليم القيم في مراحل التعليم المختلفة. فتعليم القيم مثل: التعاون والصدق والإيثار واحترام الآخر ... يعد سبيلاً إلى تعديل نظام القيم المختل في المجتمع، وعلى الطالب معلم اللغة العربية أن يحدد المتضمنات الوجدانية الموجودة في النص سعياً لإكسابها للمتعلمين.

٣- تحديد نواتج التعلم المهارية:

لا تقتصر نواتج تعلم اللغة العربية على النواتج المعرفية، والوجدانية فقط، بل لابد أن تظهر تلك النواتج في شكل مهارات يقدر المتعلم على أدائها وتنقسم تلك المهارات إلى ما يلي:

- مهارات الأداء اللغوي:

يقول علي عبد الواحد وافي(١٩٨٣، ص ص ١٢٧- ١٢٨): إن المعارف عن اللغة ليست ضماناً لأداء لغوي منتج وفعال؛ لأن الأداء الجيد لا يتحقق إلا بالممارسة، ولا ينبغي للطالب معلم اللغة العربية أن يتوقف في تحليل محتوى درسه عند الماهيات Know what أي وصف النص وما يدور فيه من علاقات، ولكن يجب عليه الانتقال إلى الكيفيات و المآلات Know how and know where to ؛ أي إقدار المتعلمين على توظيف ما تعلموه في النص لتنمية أدائهم اللغوي شفاهة وتحريراً؛ لذا وجب على الطالب معلم اللغة العربية تحديد مهارات الأداء اللغوي التي يجب أن يعلمها لتلاميذه من خلال دروس اللغة العربية وفقًا لمقتضيات النص موضوع الدرس وخصائصهم العمرية .

- مهارات التفكير المبتغى تنميتها لدى المتعلمين:

إن بنية معرفة النص وبنيته اللغوية تظل كياناً خامداً في الكتب المطبوعة أو الوثائق الإلكترونية إلى أن يشرع المتعلم في التعامل معها محاولاً استيعابها أو توظيفها، أو تعديلها، أو إثبات صحتها أو تخطئة دلالاتها، أو توليد معارف جديدة منها وهنا-كما يقول أحمد المهدي عبد الحليم(٢٠٠٣ ، ص١٩٣) -تبعث في النص الحياة ويكون أداة لنماء العقل وإثراء الوجدان وهذه تعد من الأهداف الجوهرية المراد تحقيقها من تعليم اللغة العربية.

ولقد تعددت وجهات النظر في العلاقة بين مهارات التفكير ومهارات اللغة؛ حيث يرى فريق أن هناك فكراً محضاً ولغة محضة، فاللغة بالنسبة للفكر كالمرآة التي ينعكس عليها دون أن تؤثر عليه وهو مجرد صورة مرتسمة عليها يقع

خارجها؛ لذا فمهارات التفكير تختلف عن مهارات اللغة، ويرى فريق ثان أن اللغة تنصهر في الفكر وتتطابق معه تطابقًا تامًا؛ فالفكر لغة صامتة، واللغة فكر منطوق، والتفكير لغة ضمنية واللغة تفكير جلي، فكما يقول مايكل كورباليس (٢٠٠٦ ،ص٣٣) : إن الإنسان عندما يفكر لا تدور في ذهنه الفكر بمعزل عن التعبيرات اللفظية، بينما يمايز فريق ثالث بين الفكر واللغة مع تلاحمهما العضوي والأثر المتبادل بينهما فكل منهما له طبيعة خاصة لكن في الاستخدام يحدث بينهما تفاعل عضوي دينامي فتكون اللغة وسيلة صياغة الفكر، وفي مقام تدريب الطالب معلم اللغة العربية على تحليل محتوى درسه كمهاد لتحديد نواتج التعلم المرغوب تحقيقها في المتعلمين لابد أن يضع في الحسبان تحديد نواتج التعلم المعنية بتنمية عمليات التفكير.(Yule, 2003, p.247)

ولقد أشار فتحي جراوان (٢٠٠٢، ص ٢٦٩) إلى أنه لابد من ممارسة مهارات التفكير وتدريب المتعلمين عليها وتعزيز استخدامها من خلال المناهج، ومن هذه المهارات: النفاذ إلى النص موضوع الدرس عن طريق تحديد الغرض منه والقدرة على ترميز واستدعاء ما فيه من معرفة، وتحليل النص بتحديد فكره الرئيسة والفرعية، والتساؤل والتوضيح الذاتي، وتحديد نوعه وخصائصه، وتحديد نوع العلاقات بين مكونات النص، واستنتاج الضمنيات، والمقارنة بين مكوناته الداخلية وبينه وبين غيره من النصوص، وترتيب وتصنيف عناصره، والتنبؤ بما لم يصرح به فيه، وتلخيصه، وتحويل شكل بنيته إلى شكل آخر وتوسعته، ونقده في ضوء معايير، وغيرها من مهارات التفكير التي يمكن تعليمها وتعزيز استخدامها من خلال النصوص موضوع الدروس، وهو ما يجب أن يحدده الطالب معلم اللغة العربية بعد تحليله الدقيق لبنية معرفة النص موضوع الدرس وبنيته اللغوية.

و نظراً لأن تدريب الطالب معلم اللغة العربية على مهارات التفكير التحليلي يساعده على أداء مهارات تحليل محتوى النص موضوع الدرس بدقة وفاعلية فإن التفكير التحليلي يعد ركيزة لتحليل المحتوى، فكلما كان الطالب معلم اللغة العربية قادراً على أداء مهارات التفكير التحليلي بفاعلية كان قادراً على تحليل محتوى الدرس، وفي الوقت نفسه كلما تدرب الطالب المعلم على تحليل المحتوى تفوق في أداء مهارات التفكير التحليلي، وفيما يلي تفصيل القول عن التفكير التحليلي ومهاراته التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى الطالب معلم اللغة العربية.

المحور الثاني: التفكير التحليلي: الماهية، والأهمية، والمهارات، وأساليب تنميته لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

١- ماهية التفكير التحليلي:

إن التفكير التحليلي هو القدرة على فهم أجزاء الموقف قيد الاهتمام، وتجزئته إلى مكوناته الأصغر؛ بما يسمح بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء مثل التصنيف، والترتيب، والتنظيم، مع التعامل مع هذه الأجزاء وتحليلها وتحديد طبيعتها دون التغافل عن المعنى الكلي الكامن وراءها. (أيمن عامر،٢٠٠٧، ص٣؛ ماجد محمد إبراهيم الخياط ،٢٠٠٨، ص١٩)

و تعرف ثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٩، ص ص ٥٢-٥٥) التفكير التحليلي على أنه نشاط عقلي لفحص النص المقروء، وتجزئته إلى مكوناته الأصغر؛ وذلك لإجراء عمليات أخرى كالتصنيف، والترتيب والتنظيم، والتتابع، والمقارنة، والتلخيص، والاستنتاج، والتنبؤ، واتخاذ القرار، وكما تذكر ليلى نجم ثجيل (٢٠١٢) أن التفكير التحليلي يعنى فيه بتفكيك بنية النص وإعادة تنظيمها بأسلوب جديد يؤدي إلى إدراك كيفية ترابط بنى المعرفة؛ مما يؤدي إلى حالة من الاتزان. وتؤكد أماني صالح أبو شمالة (٢٠١٠، ص٩) أن مهارات التفكير التحليلي كغيرها من أنماط التفكير يمكن أن تكتسب وتطور بالممارسة والتدريب.

ويرى الباحثان أن التفكير التحليلي خطوة تأسيسية تمثل نمطًا من التفكير يحتاج إليه الطالب معلم اللغة العربية في تحليل محتوى النص موضوع درسه؛ حيث يمكنه من فحص محتوى النص بشكل مدقق ومنظم، من خلال تجزئته إلى مكوناته الفرعية، وإدراك العلاقات والارتباطات بين هذه المكونات، والعمل على إعادة تنظيمها بشكل جديد، وإجراء عمليات عقلية أخرى مهمة لتحليل المحتوى مثل: الترتيب، والمقارنة، والاستدلال، والتجريد، والتنبؤ، واتخاذ القرار...و غيرها من العمليات الأخرى؛ مما يحقق فهماً أوضح للنص من قبل الطالب معلم اللغة العربية ؛ومن ثم ترتيب المحتوى بشكل أفضل يتوافق مع ما يريد تحقيقه من نواتج تعلم.

٢- أهمية تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية:

يتصف المعلم تحليلي التفكير بكونه شخصًا تفصيليًا يهتم بتفاصيل الأشياء، منظمًا، يتحكم في سلوكه، منطقي التفكير، يميل لاستعراض كل البدائل، يقارن بينها قبل اتخاذ القرار، ويحافظ على توجهه نحو تحقيق أهدافه، وتزداد دافعيته للعمل، ويستند إلى دلائل ووقائع. (أيمن عامر، ٢٠٠٧، ص ٤٨؛ ماجد محمد إبراهيم الخياط،٢٠٠٨، ص ٢٨)

و يؤكد كل من عدنان محمود المهداوي وسعد صالح كاظم(٢٠١٥، ص٣١٦) أهمية تنمية مهارات التفكير التحليلي بقولهما: : إن التدريب على تنمية مهارات التفكير التحليلي يزيد من ثقة الفرد بذاته إذ يشعره بالسيطرة الواعية على تفكيره ويعطيه فرصة كافية للقراءة المتعمقة والاستيعاب، كما أن تنمية مهارات التفكير التحليلي تجعل الفرد مركزًا تركيزًا شديدًا على هدفه، باذلاً كل الجهد في إدراك العلاقات؛ تحقيقًا لهذا الهدف؛ فيعد ربط التحليل بتحقيق الهدف المرجو أمرًا ضروريًا؛ لأنه كما يشير أيمن عامر(٢٠٠٧، ص٢٨) إلى أنه لابد للتحليل من نهاية لأنه يمكن الاستمرار فيه إلى ما لا نهاية؛ لذا لابد من ربط التحليل بهدف معين؛ لأنه

لو لم يحدث ذلك فإن التحليل سيصبح معوقًا للتفكير ويفقد الاستبصار بالموقف ولا يضفي على الفرد حالة من الاتزان النفسي.

ويمد التفكير التحليلي الطالب معلم اللغة العربية بالأدوات اللازمة للتفكير المعمق في محتوى النصوص وفحص أجزائها، وإدراك العلاقات بينها، وتفنيدها وصولاً إلى دلالات توضح الهدف من تعليم هذه المحتويات وكيفية تدريسها، فمهارات التفكير التحليلي تساعد الطلاب معلمي اللغة العربية على جمع المعلومات، والتصور والتوضيح؛ لذا يعد التفكير التحليلي ضرورة لتطوير الأداء نحو الأفضل، ولقد أكد ماجد محمد إبراهيم الخياط (٢٠٠٨، ص٢٥) عدم توظيف ذلك في مناهج التعليم؛ لأن المعلمين أنفسهم لم يتعلموا هذا النوع من التفكير.

ويتطلب التفكير التحليلي كما ذكر يوسف قطامي(١٩٩٠، ص ٥٦٤) السير في خطوات منظمة ومتتابعة وتحديد كل خطوة بمعايير لتحديد مدى صوابها، وفي ذلك يستدعي الطالب المعلم خبراته السابقة المرتبطة بخطوة التحليل؛ مما يمكنه من إدراك الموضوع.

٣- **مهارات التفكير التحليلي وعلاقتها بتحليل محتوى دروس اللغة العربية:**

اتفقت مجموعة من الدراسات على تحديد مهارات التفكير التحليلي فيما يلي: (ثناء عبد المنعم رجب،٢٠٠٩ ، ص ص٥٩-٦٠؛ رائدة صلاح حماد،٢٠١١ ، ص١٢٣-١٢٥؛ إبراهيم أبو عقيل،٢٠١٣، ص١٠؛ رابعة عبد الوهاب عكور،٢٠١٦، ص٩٧؛ Khon Kaen University Thailand, ؛ Thaneerananon, 2016 2017)

- تحديد السمات العامة والفكر الرئيسة واستنباط الوصف الجامع للموضوع أو النص.
- تعرف مكان جملة الموضوع من الفقرة في النص.

- فحص الأجزاء التي تكون الكل، أو الفكر الفرعية الموجودة في النص، ومعرفة وظيفة وخصائص كل جزء وعلاقته بالكل، ومعرفة ماذا يحدث لو لم يكن موجوداً.
- إجراء الملاحظة النشطة التي ترشد في عملية جمع المعلومات.
- التتابع وترتيب الفقرات والمحتويات بشكل منظم ودقيق، وتعرف نوع التنظيم الذي اتبعه الكاتب في عرض فكره.
- التفرقة بين المتشابه والمختلف، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الفكر.
- تعرف ما في النص من حقائق وآراء، وأسباب ونتائج والتفريق بينها.
- استخلاص نوع النص في ضوء السمات الأدبية الدالة عليه.
- تحديد جوانب الضعف في النص من حيث الشكل والمضمون.
- تقييم مدى ملاءمة اللغة البيانية في النص وكفايتها.
- تعرف أشكال التحيز الواردة في النص.
- استخلاص مجال المعرفة الذي ينتمي إليه النص.
- تحديد الكلمات المستخدمة في غير معانيها الحقيقية مع التبرير.
- تحديد الآراء والفكر المتناقضة في النص.
- تصميم خارطة ذهنية للفكر والمعاني الواردة في النص.
- المقارنة بين الفكر الواردة في النص عن طريق فحصها وتحديد نمط العلاقات بينها، وتحديد الأسباب والنتائج ورؤية الموجود والمفقود.
- التصنيف والتبويب حيث وضع المعلومات بعد تنظيمها في فئات بينها خصائص مشتركة.
- بناء مجموعة من المعايير من أجل التوصل لأحكام، وتحديد الأدلة والشواهد الموجودة بالنص ومدى كفايتها للإقناع.
- التنبؤ وتوقع الأحداث باستخدام معرفة سابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة.

ويلاحظ مما سبق ارتباط مهارات التفكير التحليلي بمهارات تحليل محتوي الدرس، حيث يقوم كل منهما على الفحص الدقيق للفكر، والمواقف، وتقسيمها إلى أجزاء؛ ومن ثم فهذه المهارات الضرورية يجب أن يتقنها الطالب معلم اللغة العربية للقيام بما هو منوط به من مهام تحليل المحتوى.

٤-أساليب تنمية مهارات التفكير التحليلي:

حدد أيمن عامر (٢٠٠٧، ص ص٢٩-٣٩) مجموعة من الأساليب لتنمية مهارات التفكير التحليلي منها:

أ – أساليب لتنمية مهارات التفكير التحليلي لتحقيق أغراض تقاربية تقليدية من أجل الفهم والتصنيف ومنها: أسلوب تحليل المكونات أي دراسة المكونات الفرعية المكونة للكل، وأسلوب تحليل الأبعاد أي تحليل الموقف أو المشكلة أو النص في ضوء أبعاده المختلفة: الزمنية والمكانية والكمية والكيفية، وأسلوب تحليل المدخلات الأساسية جوهرية التأثير على المخرجات المرغوبة وتحديد القيود التي تحول دون الوصول إلى تلك المخرجات المطلوبة، وأسلوب تحليل العلاقات بين المدخلات والمخرجات، وأسلوب تحليل الأنساق العلائقية أي العناصر التي تتعلق بعضها ببعض.

ب- أساليب لتنمية مهارات التفكير التحليلي لأغراض افتراقية إبداعية ومنها: أسلوب المصفوفة المورفولوجية وفيها تحلل الأبعاد الكبرى ثم يحلل كل بعد إلى أبعاده الفرعية ثم تنتج مجموعة من التكوينات الفكرية بين هذه الأبعاد جميعاً باستخدام التباديل والتوافيق، وكذا أسلوب التغيير في الخصائص، وفيه يتناول كل بعد منفصل ويحلل بصورة منفردة مع إيراد أكبر عدد من البدائل التي يمكن أن تحسنه.

و لقد استعان الباحثان لأغراض البحث الحالي بالأساليب السابقة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدي الطالب معلم اللغة العربية؛ لأنها الأساليب الأقرب إلى طبيعة دروس اللغة العربية والأنسب تحقيقًا لأهداف تعليمها، والأكثر احتياجًا لدى

الطلاب معلمي اللغة العربية، وذلك فضلاً عن بعض الاستراتيجيات التي اقترحها "روب" Robb, (2015) لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدي الطلاب المعلمين وهى:

- النمذجة: Modeling ، حيث تقديم نماذج من الدروس المحلل محتويات نصوصها، والمطبق عليها مهارات التفكير التحليلي، كمثال يسترشد به عند تحليل محتويات نصوص لدروس أخرى.
- الممارسة التعاونية الموجهة : Guided Collaborative Practice حيث إجراء المحادثات بين الطلاب لتبادل الآراء والفكر حول تحليل النصوص، مع توجيه خارجي يصوب المسار.
- الممارسة الموجهة بدعامات التعلم Scaffolded Practice. حيث الاستماع إلى ناتج تحليل النص من قبل المتعلمين، وتحديد أولئك الذين يحتاجون إلى دعم إضافي لتحليل أدق للنصوص، وهكذا إلى أن يتمكن الطلاب من استخدام مهارات التفكير التحليلي وتحليل محتوى الدرس.

يتضح مما سبق أهمية التوجيه والنمذجة في تنمية مهارات التفكير التحليلي، وقد روعي ذلك في البحث الحالي من خلال تقديم التوجيه إما من الأقران داخل المجموعة، أو من قبل خبراء متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية؛ سعياً للتعرف على أي المعالجتين أجدى في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس والتفكير التحليلي لدي الطلاب معلمي اللغة العربية.

ولعل سؤالاً يطرح نفسه –بعد التعرف على ما سبق عن ماهية تحليل محتوى الدرس والتفكير التحليلي اللازمين لتنمية قدرات الطلاب معلمي اللغة العربية في تعليمها، وهو هل يرتبط اعتقاد الطالب معلم اللغة العربية عن قدرته في تنفيذ المهام المنوطة به بقدرته على أداء مهارات تحليل محتوى الدرس والتفكير التحليلي، وهو ما سوف يتناوله المحور التالي عن الكفاءة الذاتية للطالب المعلم.

المحور الثالث: الكفاءة الذاتية لدى الطالب معلم اللغة العربية: الماهية، والأهمية، والأبعاد، وسبل التنمية، وعلاقتها بكل من: تحليل محتوى الدرس والتفكير التحليلي:

١ – ماهية الكفاءة الذاتية:

تعرف الكفاءة الذاتية بأنها اعتقاد الفرد في قدرته على تنظيم مسارات العمل اللازمة لإنتاج ما هو مطلوب وتنفيذها، فهي بمثابة إيمانه بقدرته على توجيه سلوكه بفعالية لتحقيق الأهداف المحددة والنجاح في إنجاز المهام. (Malinauskas, 2017; (Bandura, 1997, p. 3

و تؤسس الكفاءة الذاتية على النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (1986) Bandura، والتي تؤكد أن الأداء البشري لا يقتصر على التفاعلات بين المنبهات البيئية والاستجابات السلوكية، وإنما يتضمن التفاعل المتبادل بين السلوك والبيئة والعوامل الشخصية: مثل العوامل البيولوجية والمعرفية وغيرها من العوامل الداخلية، والتي تؤثر في معتقدات الكفاءة الذاتية، فالكفاءة الذاتية تتنبأ بالجهد الذي يبذله الفرد وما يحققه، ومدى مثابرته عند مواجهة العقبات، ومدى تحفيزه لنفسه.

وتعد الكفاءة الذاتية منظماً رئيساً ومحفزاً لعمل الفرد، وعلى الرغم من أن المعلمين قد يكونون على دراية كافية بما يدرسون على مستوى المعرفة والمهارات، إلا أنهم قد يفكرون في أنهم غير قادرين على توفير فرص التعلم لتلاميذهم (Bandura, 1997, p. 37).

وقد حدد باندورا (Bandura, 1986) بعدين للكفاءة الذاتية هما: الكفاءة الذاتية الشخصية Personal Self–efficacy ، وتعني ثقة الفرد بقدرته على القيام بما هو مطلوب منه، وأما البعد الثاني فيسمى بتوقع المخرجات Outcome Expectancy؛ والذي يعني ثقة الفرد بأن سلوكه سيؤدي إلى النتائج المطلوبة.

ومن خلال ما سبق يتضح أن الكفاءة الذاتية تعني توقع الفرد بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في موقف معين، وهي تمثل العامل الرئيس

في نجاحه؛ فعندما يشعر بكفاءة ذاتية عالية، فإنه من المحتمل أن يبذل الجهد، ويواصل المثابرة اللازمة لإتقان العمل.

٢- أهمية الكفاءة الذاتية:

تسهم الكفاءة الذاتية في تقوية الاهتمام الذاتي بالموضوع وتزيد الرغبة في إنجازه؛ فالمعلم الذي يمتلك كفاءة ذاتية عالية يكون أداؤه أفضل؛ حيث تكون لديه رغبة كبيرة في التعلم ومن ثم التدريس، ويبذل جهداً كبيراً مع طلابه، ويكون أكثر سعادة، ويمتلك درجة عالية من الثقة بنفسه، أما المعلم الذي يمتلك كفاءة ذاتية منخفضة فرغبته في التعلم والتدريس تكون أقل فهو لا يسعى لتحقيق الأهداف، ولا يثق بقدراته التعليمية، ولا يثابر في مواجهة التحديات والصعوبات (Randhawa, Beamer,& Ingvar , 1993,p.41; Bandura, 1997; Ketelhut, 2007; Pfitzner-Eden, 2016).

وتلعب الكفاءة الذاتية دوراً مهماً في تشجيع المتعلم على الاجتهاد لكي يحقق النجاح، ويصل إلى أهدافه، وتزيد من ثقته في نفسه وفي قدراته وتشعره بالحماس في أداء الأعمال المطلوبة، كما تساعد على تنشيط عمليات التفكير؛ مما يبث لديه الشعور بالراحة النفسية عند أداء المهام المعقدة والمناشط الصعبة. (Bandura, 1994; Morris, Usher,& Chen, 2017)

وتشير الدراسات السابقة إلى أهمية تنمية الكفاءة الذاتية لدي المعلمين؛ فتؤكد دراسة "جوتي، كرستوفرسن، الستاد، سولهاج، تورمو" Juuti, Christophersen, Elstad, Solhaug, and Turmo, (2018) أن الكفاءة الذاتية لمعلمي اللغة الفنلندية قبل الخدمة أسهمت في إيمانهم بقدرتهم على توفير فرص التعلم المناسبة وتحقيق نواتج أفضل، وأن تعليقات المشرفين وضرب الأمثلة العملية كان لهما تأثير إيجابي في رفع الكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة.

٢. واستهدفت دراسة " زي وكومين" Zee and Koomen, (2016). تحليل (١٦٥) بحث عن الكفاءة الذاتية للتعرف على علاقة الكفاءة الذاتية للمعلم وجودة عمليات الفصل الدراسي، والتكيف الأكاديمي للطلاب والراحة النفسية للمعلمين، وأشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلمين ترتبط إيجابياً بالمستوي الأكاديمي للطلاب، وأنماط سلوك المعلمين والممارسات المرتبطة بجودة الفصل الدراسي.

واستهدفت دراسة " شهزاد ونورين" Shahzad and Naureen (2017) معرفة تأثير الكفاءة الذاتية للمعلمين على التحصيل الدراسي لطلابهم ، حيث تكونت عينة البحث من (٦٠) معلماً من مدرسي المرحلة الثانوية، و(١٠٠) طالب من طلاب المدارس الثانوية، وكشفت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية للمعلم لها تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي للطلاب، وأن هناك علاقة إيجابية كبيرة بين الكفاءة الذاتية للمعلم والإنجاز الأكاديمي لطلابه؛ فالمعلمون الذين لديهم مستوى عال من الكفاءة الذاتية يحققون نتائج أفضل فيما يتعلق بالإنجازات الأكاديمية لطلابهم، وقدمت الدراسة توصيات بمزيد من البحوث في هذا المجال.

وكلما ارتفعت الكفاءة الذاتية للمعلم أثر ذلك إيجاباً على تحصيل طلابه ؛وهو ما أظهرته دراسة "تاستان، وآخرون" Bal-Taştan, et al . (2018) حيث أكدت وجود تأثير كبير لكفاءة المعلم الذاتية على التحصيل الدراسي لدى الطلاب في تعليم العلوم في المدارس الثانوية. كما أكدت دراسة " جو،و بارك، و ليم " Joo, Park, and Lim, (2018) وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين، وسهولة استخدامهم للتكنولوجيا في التدريس.

يتضح مما سبق أن الكفاءة الذاتية للمعلمين أكاديمياً وتكنولوجياً تسهم في قيامهم بمهامهم التعليمية بفاعلية؛ مما ينعكس علي زيادة أداء طلابهم أكاديمياً.

٣-أبعاد الكفاءة الذاتية:

هناك ثلاثة أبعاد تشكل الكفاءة الذاتية، وهي:

- **مقدار الكفاءة** Magnitude: يختلف مقدار الكفاءة الذاتية تبعا لطبيعة الموقف أو صعوبته، ويتضح مقدار الكفاءة بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة.
- قوة الكفاءة Strength: وتعني أن الأفراد الذين لديهم توقعات مرتفعة للكفاءة الذاتية في أدائهم لمهام محددة، يمكنهم بذل جهد أكبر لتحقيق النتائج المطلوبة. (Bandura, 1994, p. 44)
- **العمومية**Generality : وهي انتقال التوقعات إلى المواقف المشابهة، فالأفراد غالبا ما يعممون إحساسهم بالكفاءة في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها (Bandura, 1997, p .43)

٤- سُبل تنمية الكفاءة الذاتية:

توجد أربعة مصادر تؤثر في تشكيل الكفاءة الذاتية وفي نمو معتقداتها، وهي:

٤-١ خبرات التدريس المتقنة: Mastery teaching experience

خبرات التدريس الناجحة التي يمر بها الطالب المعلم تُعد من أقوى المصادر تأثيراً في رفع كفاءته الذاتية؛ لأهميتها في تعزيز ذاته وتقديره الجيد لقدراته؛ مما يسهم في تطور أدائه المستقبلي كمعلم.

فالخبرات الواقعية المباشرة من أكثر الأساليب فاعلية في تنمية الإحساس بالكفاءة؛ لأن النجاح يؤدي إلى بناء اعتقاد قوي بالكفاءة في حين أن الفشل يؤدي إلي تكوين اعتقاد بضعف الكفاءة (Bandura, 1997, p.80; Mojavezi, & Tamiz, 2012; Morris,& Usher, 2011; Zimmerman, 2000)

ويسعى البحث الحالي لتهيئة بيئة داعمة للطلاب معلمي اللغة العربية للمرور بخبرات متقنة و فرص تدريب حقيقية على أداء مهارات تحليل محتوى الدروس والتفكير التحليلي باستخدام مجتمع الممارسة الافتراضي.

٢-٤ الخبرات التلقائية (البديلة) Vicarious Experience:

وتعد الخبرات البديلة هي المصدر الثاني لتكوين توقعات الكفاءة الذاتية، من خلال ملاحظة الآخرين؛ فالأفراد الذين يلاحظون نماذج لخبرات الآخرين قد يشعرون بأن لديهم القدرة على تحقيق النجاح عند قيامهم بخبرات مشابهة، وترتبط معتقدات الكفاءة الذاتية بجودة أداء النموذج الملاحظ، فعندما يؤدي النموذج بشكل جيد، تتحسن معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الملاحظ. (Phan, & Locke, 2015; Schunk,2004, 86; Pfitzner-Eden, 2016).

ويسعى البحث الحالي إلى تقديم نماذج لتطبيق مهارات تحليل محتوى الدروس وتوظيف مهارات التفكير التحليلي، وذلك لملاحظتها من قبل الطلاب معلمي اللغة العربية والاحتذاء بها عند النهوض بتحليل محتويات دروس أخرى؛ مما يعمل على رفع كفاءتهم الذاتية عند ملاحظتهم هذه الخبرات التلقائية البديلة.

٣-٤ الإقناع الاجتماعي Social Persuasion:

يتمثل الإقناع الاجتماعي في إقناع الأفراد بأن قدراتهم تمكنهم من النجاح؛ وتتحدد قناعة الفرد بخبرات الآخرين اللفظية أو معلوماتهم مثل الترغيب في الأداء أو المهمة، فهناك علاقة تبادلية بين الإقناع اللفظي وتحسين أداء المهارات، كما يتوقف الإقناع اللفظي على الفرد الذي يتبنى دور المقنع كمصدر ثقة. (Bandura, 1982, 125; Mojavezi, & Tamiz, 2012; Morris,& Usher, 2011)

وتعد الاقتراحات، والمناقشات، والتعليقات، والتفسيرات من أكثر سبل الإقناع اللفظي التي تؤثر إيجاباً في تنمية معتقدات الكفاءة الذاتية. وتعتمد قوة الاقتناع اللفظي على المصداقية Credibility، والثقة Trustworthiness، وخبرة المقنع.

Bandura, 97, p. 480; Morris, Usher, & .Expertise of Persuader .(Chen, 2017; Zimmerman, 2000).

ويقدم البحث الحالي من خلال مجتمع الممارسة الافتراضي هذا النوع من وسائل رفع الكفاءة الذاتية لمعلمي اللغة العربية؛ وذلك بإتاحة وسائل الإقناع اللفظي الاجتماعي مثل المناقشات وإيراد التفسيرات والتعليقات من الخبراء أو الأقران؛ مما يدعم ثقة الطلاب معلمي اللغة العربية في قدراتهم على أداء مهارات تحليل محتوى الدرس والتفكير التحليلي.

٤-٤ السلوك الانفعالي والفسيولوجي: Physiological and emotional behaviors

تؤثر البنية الفسيولوجية والانفعالية للفرد على كفاءته الذاتية، وعلى وظائفه العقلية المعرفية والحسية العصبية، ويمكن تفسير الشعور بالتعب والضعف عند أداء المناشط التي تتطلب القوة والتحمل كعلامات لضعف معتقدات الأفراد في كفاءتهم الذاتية، كما أن الحالة الانفعالية الجيدة تحسن معتقدات الكفاءة في حين أن الحالة الانفعالية السيئة تضعفها؛ و تحقيقًا لذلك روعي عند تنفيذ برنامج البحث إضفاء روح الاطمئنان و التآلف و المودة التي تؤدي إلى الاتزان الانفعالي ؛ مما يرفع الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية حيث يقبلون على أداء المهمات في مجتمع الممارسة (Morris, & Usher, 2011; Pfitzner-Eden, 2016).

يتضح مما سبق أن الإقناع الاجتماعي، وخبرات التدريس المتقنة والبديلة و الاتزان الانفعالي من أساليب تنمية الكفاءة الذاتية للطلاب معلمي اللغة العربية والتي تتحقق في مجتمعات الممارسة الافتراضية؛ حيث تؤسس هذه المجتمعات على الحوار والنقاش والتفاوض الاجتماعي بين الأعضاء؛ ومن ثم يمكن أن تنمي مجتمعات الممارسة الافتراضية الكفاءة الذاتية للطلاب معلمي اللغة العربية؛ مما يتيح لهم فرص

التدرب على مهارات تحليل محتوى الدروس واستخدام مهارات التفكير التحليلي بفعالية ،و هو ما روعي توفره في برنامج البحث.

المحور الرابع: مجتمعات الممارسة الافتراضية: الماهية، والأهمية، والخصائص وكيفية التصميم، وتأصيلها النظري:

١- ماهية مجتمعات الممارسة الافتراضية:

ترجع أصول مفهوم مجتمعات الممارسة إلى نظريات التعلم الاجتماعي عند فيجوتسكي وباندورا، والتي تؤكد أهمية التفاعل الاجتماعي في حدوث التعلم، فالتعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي ومن هنا يكون للتعلم معنى. (محمد عطية خميس، ٢٠١٣)

ويعرف " وينجر، وماك ديرموت، وسنيدر" (Wenger, (2002 McDermott, and Snyder, 2002) مجتمعات الممارسة بأنها تجمع لمجموعة من الأفراد يتشاركون المعارف والمهارات والخبرات بهدف الوصول إلى حلول للمشكلات المشتركة بينهم، أو أنهم يشتركون بقلق أو شغف في شيء يفعلونه ويتعلمون كيفية القيام به بشكل أفضل أثناء تفاعلهم المنتظم.

ويعرف "فينجر" Wenger (2011) مجتمعات الممارسة على أنها مجموعة من الأفراد تجمعهم اهتمامات مشتركة في مجال معين، ولديهم معارف مرتبطة به، ويتفاعلون فيما بينهم لتحسين أدائهم.

وقد ذكرت بشرى الراوي (٢٠١٢) أن مجتمعات الممارسة هي جماعات من البشر يشتركون في غاية واحدة، ويقومون بتعميق معرفتهم وخبراتهم عن طريق التفاعل بصورة مستمرة، وعندما تتكون هذه المجتمعات في الفضاء الإلكتروني فإنها تسمى المجتمعات الافتراضية Virtual communities.

وباستقراء التعريفات السابقة يلاحظ أنها تتفق على أن مجتمعات الممارسة الافتراضية هي تجمع لمجموعة من الأفراد لديهم اهتمامات مشتركة في مجال محدد عبر الإنترنت، يتفاعلون فيما بينهم ويتشاركون المعرفة ويتبادلون الآراء والفكر والمهارات والخبرات، وفق قواعد محددة بصورة تزامنية وغير تزامنية؛ لتنمية معارفهم ومهاراتهم وتطوير المجال الذي ينتمون إليه.

وتوجد سمات أساسية لابد من توافرها في مجتمعات الممارسة، هي: (Wenger, 1998; Wenger, & Snyder, 2000)

- **المجال:** ويقصد به أن يشترك الأفراد في مجتمع الممارسة في الاهتمام بمجال معين؛ ومن ثم يتعلم الأفراد من بعضهم بعضاً ويطورن من قدراتهم وخبراتهم.
- **المجتمع:** أي أن الأعضاء يبنون علاقات فيما بينهم تمكنهم من التعلم من بعضهم بعضاً، والتشارك في المناشط والمناقشات.
- **الممارسة:** أي التفاعل المستمر بين أعضاء مجتمع الممارسة، لتكوين خبرات مشتركة.

٢- أهمية استخدام مجتمعات الممارسة الافتراضية:

تتحدد أهمية استخدام الطلاب معلمي اللغة العربية لمجتمعات الممارسة الافتراضية فيما يلي:

- سهولة تبادل المعرفة والتعاون والتشارك في تحليل محتوى النصوص موضوع دروس مناهج اللغة العربية، واستخدام مهارات التفكير التحليلي بطريقة أكثر فاعلية وكفاءة من خلال تبادل الخبرات مع الآخرين.
- مساعدة الطالب المعلم على اكتساب خبراته الخاصة في إطار سياق اجتماعي، ونيل التغذية الراجعة الملائمة بشكل مستمر في أثناء تحليله لمحتويات الدروس واستخدامه لمهارات التفكير التحليلي؛ مما يعزز التعلم.

- التغلب على البعد المكاني؛ حيث يتاح للطلاب معلمي اللغة العربية- الذين يمثلون أعضاء مجتمع الممارسة الافتراضي- الوصول بسهولة إلى مصادر التعلم المختلفة، ومجموعات المناقشة، وقوائم البريد الإلكتروني؛ كل في مكانه ؛ مما يعد تغلباً على مشكلات مثل: عدم القدرة على التفاعل مع الأعداد الكبيرة ،وعدم وجود قاعات تدريب مجهزة بالكليات يمكن أن تحتوي هذه الأعداد.
- نشر المعرفة بمجتمعات الممارسة الافتراضية لمساعدة الطلاب المعلمين على استمرارية تقييم و تحسين ممارساتهم.
- مساعدة الطلاب معلمي اللغة العربية على الاشتراك المنظم في المناشط ذات المغزى التي تؤدي إلى نتائج ملموسة، وتطوير مهاراتهم من خلال العمل الجماعي الذي يشجع على التدفق الحر للفكر، وبناء المعارف والخبرات الجديدة.
- مشاركة مصادر المعرفة من معاجم وكتب القواعد والبلاغة والقصائد ومناهج اللغة العربية وغيرها، وإعادة استخدامها بما يلائم احتياجات الطلاب معلمي اللغة العربية في أثناء تحليلهم لمحتويات الدروس.
- تدعيم التفاعل بين الطلاب المعلمين، والخبراء وتوفير سياق مشترك للتواصل بينهم وتبادل المعارف والخبرات بطريقة تعزز الفهم المشترك و حل المشكلات ، وإيجاد فرص للحوار المتبادل وهو ما لا يتاح في الواقع.
- تقدم مجتمعات الممارسة الافتراضية نموذجاً جديداً، لتطوير أداء الفرد والجماعة والمؤسسة.
- يوفر نمط التعلم عن طريق استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه الفرصة أمام الطلاب معلمي اللغة العربية لتكوين معارفهم الجديدة بسرعة مع التدريب على تطبيقها من خلال مجتمع يريد أن يحقق الهدف نفسه؛ وهنا تكون مؤسسات الإعداد قادرة على استيعاب التغيرات في احتياجات الطلاب المعلمين وفي توظيف مستحدثات التقانة التعليمية.

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة فاعلية مجتمعات الممارسة الافتراضية في تنمية مهارات الطلاب المعلمين في مجالات عدة، فقد توصلت دراسة "توماس، و غاريت، و سوفير،و ريان" Thoms, Garrett, Soffer, & Ryan, (2008) إلى أن مجتمعات الممارسة الافتراضية ساعدت في نمو مهارات المحادثة لدى المتعلمين فضلاً عن إحساسهم بقيمتها في التعليم، وأظهرت نتائج دراسة " أكرسون وكولين " Akerson and Cullen (2009) أن مجتمع الممارسة الافتراضي بيئة داعمة لتغيير وجهة نظر المعلمين حول طبيعة العلم وتنمية ممارساتهم التدريسية، وأكدت دراسة "زينب بنت عبد الله الزايد، وسوزان بنت حسين عمر(٢٠١٦) فاعلية مجتمعات الممارسة الافتراضية في تحسين فهم المعلمات لطبيعة العلم، وتحسين فهمهن لممارسات تدريسه، واستهدف مشروع قام به كل من: " هاجستريو، وكاروسيو، وانجيليدس" Hajisoteriou, Karousiou, andAngelides.(2018) تصميم وتنفيذ برنامج تطوير مهني على الإنترنت لاحتياجات المعلمين وتحسين وتعزيز معارفهم اعتماداًعلى مجتمعات الممارسة الافتراضية، وأشارت نتائج البحث إلى زيادة التعاون بين أعضاء المجتمع في توليد وتحسين معارفهم الجديدة.

كما أوضحت الدراسات السابقة وجود أثر إيجابي لاستخدام مجتمعات الممارسة الافتراضية على الكفاءة الذاتية لدى أعضاء المجتمعات، فقد أظهرت دراسة " إيكيجي" Ekici, (2018)أن مجتمعات الممارسة الافتراضية أثرت في معتقدات الكفاءة الذاتية لدي المعلمين قبل الخدمة بشكل كبير وإيجابي، وأظهرت دراسة " كرم ، ستراوس ، و بايرز ،و كورتني وسيفالو" Karam, Straus, Byers, Courtney and Cefalu, (2018) الدور الإيجابي لمجتمعات الممارسة الافتراضية في تعزيز التفاعل الاجتماعي، والكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

وقد هدفت دراسة " كيلي، و كوبينن، وكويرو، أوتريانين" Kiili, Kauppinen, Coiro, and Utriainen, (2016) التعرف على معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة، والعلاقة بينها وبين كفاءتهم الذاتية في استخدام التقانة، وجُمعت البيانات من (٢٠٠) معلم قبل الخدمة، وأظهرت النتائج زيادة كبيرة في معتقدات المعلمين قبل الخدمة في جوانب الكفاءة الذاتية ، نتيجة استخدامهم التكنولوجيا في تعليمهم.

مما سبق يلاحظ أن مجتمعات الممارسة الافتراضية أسهمت في تنمية المهارات المختلفة، وكذلك تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكنولوجية لدي الطلاب المعلمين، وذلك لما تتميز به من تفاعلات اجتماعية بين الأعضاء، ومشاركة المعرفة والخبرات، وحل المشكلات في المجال؛ ومن ثم يمكن أن تسهم في تنمية مهارات تحليل المحتوي والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدي لطلاب معلمي اللغة العربية.

٣- أنواع مجتمعات الممارسة الافتراضية:

تصنف مجتمعات الممارسة إلى الأنواع التالية: (Swieringa, 2009,p.148; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, pp. 24–27; Nistor, Baltes, & Schustek, 2012; Mohajan, 2017).

أ. مجتمعات الممارسة الصغيرة مقابل الكبيرة Small /Big:

تضم مجتمعات الممارسة الصغيرة أعداداً قليلة من الأفراد المشاركين المتخصصين، بينما تضم مجتمعات الممارسة الكبيرة أكثر من ألف عضو يقسمون حسب تخصصاتهم الفرعية؛ لتشجيع الأعضاء على المشاركة النشطة داخل المجتمع الكبير.

ب. مجتمعات الممارسة طويلة المدى مقابل قصيرة المدى:-short-lived/long-lived

تنشأ مجتمعات الممارسة قصيرة المدى بهدف حل مشكلة معينة، وبمجرد حل المشكلة يحل مجتمع الممارسة الافتراضي، بينما مجتمعات الممارسة طويلة المدى تتسم باستمرارية مناقشة الفكر والموضوعات المشتركة.

ج. مجتمعات الممارسة المحلية مقابل المنتشرة:co-located/distributed

تضم المجتمعات المحلية أعضاءً يعملون في المكان نفسه أو يعيشون في أماكن قريبة من بعضهم بعضاً، ولكن المجتمعات الموزعة تكون على نطاق واسع في جميع أنحاء العالم.

د. مجتمعات الممارسة المتجانسة مقابل غير المتجانسة: homogeneous/heterogeneous

قد يكون أعضاء مجتمع الممارسة يشتركون في التخصص والخلفية الثقافية وهنا يناقشون موضوعات التخصص، وقد يكونون من تخصصات وثقافات مختلفة، وهنا يناقشون قضايا عامة لا ترتبط بتخصص محدد.

هـ- مجتمعات الممارسة العفوية مقابل المقصودة / Spontaneous Intentional:

قد تتكون مجتمعات الممارسة الافتراضية بصورة عفوية من تلقاء نفسها، حيث تضم مجموعة من الأفراد غير خاضعين لتحكم أو توجيه مؤسسة معينة، وقد تتكون بطريقة مقصودة داخل بعض المؤسسات حيث يخصص جزء من وقت العمل للأفراد للتفاعل ومناقشة المشكلات التي تواجهها المؤسسة.

وباستقراء أنواع مجتمعات الممارسة السابقة يلاحظ أنه يمكن دمج أكثر من نوع في مجتمع ممارسة واحد؛ فقد يكون مجتمع الممارسة طويل المدي، وغير متجانس، وغير مقصود، ويفضل بالنسبة لمجتمعات الممارسة التي تهدف إلى تحقيق نواتج تعلم محددة أن تكون مقصودة، ومخطط لها بدقة، وأن تكون صغيرة محددة الأعضاء، والمناشط والتفاعلات، وموجهة ومتجانسة وهو ما انتهج في البحث الحالي عند تكوين مجتمع الممارسة الافتراضي.

٤- خصائص مجتمعات الممارسة الافتراضية:

تتحدد أهم خصائص مجتمعات الممارسة الافتراضية فيما يلي: (إبراهيم الفار، ٢٠١٢؛ بشرى الراوي، ٢٠١٢؛ نادر الشيمي، ٢٠١٠ ;Brady, et al. 2010 ؛ Shih-Hwa, 2012; White, 2017)

- المرونة في المكان والزمان: فمجتمع الممارسة لا يتحدد بالمكان، بل يتحدد بالاهتمامات المشتركة التي تجمع مجموعة من المتعلمين إلكترونياً من أماكن مختلفة، كما أنه اجتماع حر غير مقيد بزمن محدد.
- القضاء على العزلة الاجتماعية: ويعنى ذلك أن يُقدم التعلم بطريقة إلكترونية اجتماعية، فيكتسب صفة الذاتية والتعاونية معًا.
- حرية التعلم: حيث لا تقوم مجتمعات الممارسة الافتراضيّة على الجبر أو الإلزام، بل تقوم في مجملها على الاختيار الحر وديمقراطية التعبير عن الآراء والحوار والتفاعل والمناقشات.
- تبادل المعارف: تعتمد مجتمعات الممارسة الافتراضية على تبادل المعارف، بين الأعضاء من خلال التواصل الاجتماعي لمساعدة المتعلمين على الفهم والمشاركة في المناقشات والتعاون، والتشارك في استخدام مصادر المعرفة وتوظيفها.

ولقد سعى البحث الحالي إلى التأكيد على ما سبق من خصائص مجتمعات الممارسة الافتراضية؛ حيث الحرص على حرية الطلاب المعلمين، وعدم تقييدهم بمكان أو زمان، ودعم تبادل مصادر المعرفة بينهم وتوظيفها في تنمية أدائهم لمهارات تحليل محتوى الدرس والتفكير التحليلي وتحقيق التعاون المثمر بينهم للقضاء على العزلة الاجتماعية ودعم التشارك والعقل الجمعي.

٥- التأصيل النظري لمجتمعات الممارسة الافتراضية:

تعود جذور مصطلح مجتمع الممارسة إلى نظريات التعلم الاجتماعي عند كل من باندورا Bandura، وفيجوتسكي Vygotsky، وليف Lave، والتي تركز على

أهمية التفاعل الاجتماعي لحدوث التعلم، وهذا يعني أن التعلم الذي يتم في سياق اجتماعي يكون ذا معنى. (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002)

وتؤسس نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا (Bandura, 1971) على افتراض مؤداه أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش في مجموعات ويتفاعل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها، ويلاحظ سلوكيات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والمحاكاة.

وتفترض النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory أن كل خبرات الحياة هي خبرات اجتماعية، وأن التعلم عملية اجتماعية، والتفاوض في المعنى هو القاعدة في أي تعلم فرديًا كان أم جماعيًا. (Kaufman, Kelly, &Ireland, 2008, p. 479)

و يتوافق مفهوم مجتمعات الممارسة مع مبادئ نظرية التعلم الموقفي Theory of Situated learning عند " ليف" Lave, (1991)، والتي تؤكد أهمية التعلم في سياق اجتماعي، فتعلم المعارف ينجم عن العلاقات السائدة بين الأفراد المشتركين في أداء نشاط محدد وما يستخدمونه من أدوات ووسائط، فالمعرفة تتطور مع تغير الموقف الذي تستخدم فيه لأن المواقف الجديدة والمناقشات والمناشط تؤدي إلى معرفة جديدة أكثر عمقًا.

وهناك ثلاثة مكونات رئيسة للتعلم الموقفي تظهر جلية في مجتمعات الممارسة الافتراضية وهى:

- **السياق** Context: ويقصد به أن التعلم يحدث من خلال نشاط الأفراد، ولقد سهلت مجتمعات الممارسة تشارك الخبرات الحقيقية والضمنية بين الأفراد.

- **المجتمع** Community: يعد المجتمع أساساً للتعلم الموقفى، وتيسر مجتمعات الممارسة الافتراضية التفاعل بين أعضائها بتوفير مجموعة من الأدوات المتزامنة وغير المتزامنة والتي تدعم التفاعل بين المجتمع.
- **المحتوى** Content: ويتشكل المحتوى داخل مجتمعات الممارسة الافتراضية من خلال مصادر التعلم، ومن خلال التعاون بين الأعضاء. (Bereiter, 2002, p. 59; Brannigan, 2009)

يتضح مما سبق أن مكونات التعلم الموقفي تتفق مع السمات الأساسية لمجتمعات الممارسة الافتراضية والتي حددها فينجر (Wenger, 2011) في: المجال، والمجتمع، والممارسة؛ ومن ثم فإن مجتمعات الممارسة الافتراضية تؤسس نظرياً على مبادئ التعلم الموقفي.

- **مجتمعات الممارسة الافتراضية ومبادئ النظرية البنائية:**

تتفق مبادئ مجتمعات الممارسة الافتراضية مع مبادئ النظرية البنائية ويتضح هذا الاتفاق فيما يلي: (Ernest, 1994, p. 62)

- يبنى المتعلمون معارفهم في ضوء سياقات فكرية و اجتماعية.
- التعلم الاجتماعي أجدى فائدة من التعلم الفردي، فالفرد يتعلم بشكل أكثر إيجابية وسط مجموعة من أقرانه.
- التعلم الاجتماعي يساعد في بناء المعرفة والتدرب على أداء المهارات.
- المتعلم لا يبني معرفته ولا ينمي لغته فقط بل يكتسب أيضاً مهارات أخرى مثل: مهارة التعلم الذاتي، وكيفية الاستفادة من البيئة الاجتماعية المحيطة به، فضلاً عن مهارات اجتماعية أخرى.

- نظرية مجتمع الممارسة عند "فنجر" Wenger:

ترتكز نظرية مجتمع الممارسة عند "فنجر" على المبادئ التالية: (Wenger, 1998, p4)

- إن البشر كائنات اجتماعية تسعى للتفاعل والانتماء، وهذا يعد جوهر مجتمعات الممارسة في توفير التفاعل والتواصل المستمرين بين الأعضاء والشعور بالانتماء لمجتمع الممارسة.
- إن المعرفة ليست جامدة: فهي غير محددة بوضع معين، بل موزعة بين البشر، ومن خلال الممارسة الاجتماعية تتجمع المعارف والمهارات في مجتمع الممارسة.
- إن التعلم ينتج عن المشاركة المتبادلة للمعارف والمهارات بين الأفراد، والانخراط الفعال في مجتمع التعلم، ويشمل التفاعل، والعلاقات بين الأفراد، وتبادل الفكر، وتوليد المحتوى في إطار ثقافة تشاركية اجتماعية للتعلم.
- إن المعنى هو الناتج الحقيقي لعملية التعلم، ويعنى ذلك ضرورة الفهم والمرور بالخبرة والتجربة باستمرار.
- إن التعلم مرتبط بالعمل الجماعي، حيث ترتبط كفاءة مجتمع الممارسة بالتعلم الجماعي، فالممارسة في حد ذاتها عملية جماعية اجتماعية مستمرة وتفاعلية، حيث يتفاعل الأعضاء ويؤدون أعمالاً مشتركة ويتناقشون للتوصل لفهم مشترك، ويتعلمون من خلال تفاعلاتهم المستمرة.

و ترتبط مبادئ مجتمعات الممارسة الافتراضية بمبادئ النظرية الاتصالية عام ٢٠٠٤، "Siemens والتي افترض مؤسسها سيمنز" Connectivism Theory أن التعلم ينتج عن تشارك المتعلمين في بنائه من خلال التواصل والتفاعل عبر شبكة "الويب"، وليس من المهم معرفة كيفية الحصول على المعارف التي تتسم دوماً بالتغير والتطور المتسارع، ولكن الأهم في التعلم هو إتقان عملية الربط بينها. (Hung, 2014)

يتضح مما سبق أن مجتمعات الممارسة الافتراضية تقوم على مبادئ مشتقة من نظريات التعلم الاجتماعي، والتي تتفق في أن التعلم ينتج عن المشاركة المتبادلة للمعارف، والفكر، والمهارات بين الأفراد، وأن المعرفة تبنى في سياقات فكرية واجتماعية، وهذا ما يوفره مجتمع الممارسة الافتراضي في البحث الحالي.

٦- مراحل تصميم مجتمعات الممارسة الافتراضية:

حدد كل من " كامبريدج،و كابلان، وسوتر" Cambridge, Kaplan, and Suter, (2005) مراحل وخطوات بناء مجتمع الممارسة في ست مراحل هي:

٦-١ مرحلة البحث Inquire: ويحدد في هذه المرحلة ما يلي:

- الفئة المستهدفة، والبحث عن الأعضاء.
- الأهداف والأغراض العامة، وأهم الموضوعات، وطبيعة المعارف والمهارات التي يدور حولها تفاعل أعضاء مجتمع الممارسة وتكون محور اهتمامهم المشترك.
- أوجه الاستفادة التي تعود على الأعضاء، والاحتياجات التي يمكن أن يلبيها لهم مجتمع الممارسة بشكل منتظم.

٦-٢ مرحلة التصميم Design: ويحدد في هذه المرحلة ما يلي:

- المناشط التي سيؤديها مجتمع الممارسة، وكيفية تنفيذها.
- التقانة المستخدمة، ووسيلة التواصل بين أعضاء المجتمع سواء أكان تواصلاً متزامناً أم غير متزامن.
- أنماط التفاعل بين أعضاء المجتمع ودعم التعلم التعاوني وتحديد كيفية التفاعل مع محتوى التعلم.
- أهداف التعلم، وتوضيح كيف سيشارك الأعضاء معاً في تحقيق الأهداف.
- المصادر الخارجية سواء أكانت خبراء، أم مطبوعات أم تقارير ستدعم المجتمع وتوضيح كيف تُشارك بين الأعضاء.

- تحديد أدوار كل فرد داخل المجتمع من: القادة، والموجهين، والأعضاء، ومنسقي المجتمع ومن سيقوم بتلك الأدوار.

٦-٣ مرحلة بناء النموذج المبدئي Prototype:

في هذه المرحلة يتم اختيار مجموعة من الأعضاء لقيادة المجتمع، وبناء نموذج مصغر للمجتمع يتضمن ما يلي:

- الأهداف قصيرة المدى التي ستساعد على إبراز قيمة المجتمع.
- التقانة المستخدمة في الدعم الاجتماعي للمجتمع ومناشطه الأساسية.
- الفئة المستهدفة والمجال وطبيعة العمل.
- النماذج التي سوف تستخدم من قبل أعضاء المجتمع.
- موضوعات التعلم التي يمكن أن تمثل المحتوى في مرحلة التجربة.
- أساليب قياس النجاح التي يحققها الأعضاء، وكيف يمكن الإعلان عنها للمجموعات الأخرى.

٦-٤ مرحلة الانطلاق Launch:

يُطرح المجتمع في هذه المرحلة على نطاق أوسع من الفئة المستهدفة؛ بحيث يُدمج أعضاء جدد لتحقيق فائدة أكبر، ومن أهم الأشياء التي يجب تحديدها في هذه المرحلة:

- الفوائد التي ستعود على الفرد من الانضمام إلى المجتمع.
- خطط الإعلان عن المجتمع وكيف سيجذب أعضاءً جدداً.
- الأدوار المتاحة للأعضاء الجدد وفق رغبتهم في المشاركة وحسب الأهداف والخبرات السابقة.
- وسيلة التواصل بين أعضاء المجتمع سواء أكان هذا التواصل من خلال الأخبار أم الإعلانات أم المقابلات.

٦-٥ مرحلة النمو Grow:

يشترك الأعضاء في هذه المرحلة في المناشط الجماعية للتعلم، ويتبادلون المعارف والخبرات، ويشتركون في مشروعات جماعية، فضلاً عن تحديد شبكات الاتصال التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف بالنسبة للفرد والمجموعة والمؤسسة.

ومن أهم المناشط التي يمكن إجراؤها في هذه المرحلة ما يلي:

- نشر تجارب النجاح الفردية والجماعية.
- توجيه الأعضاء إلى المجموعات الفرعية.
- تحديد المصادر الجديدة الملائمة والتي يمكن الاستفادة منها في تحقيق أهداف المجتمع.
- تحديد مكافآت للأعضاء على مشاركتهم.
- نشر الموضوعات المهمة وعرضها في البيئة الإلكترونية للمجتمع.

٦-٦ مرحلة الاستمرار Sustain:

تُقومّ النتائج التي حصل عليها أعضاء المجتمع في هذه المرحلة؛ ومن ثم البحث عن طرق ،وأهداف، ومناشط، وأدوار، ونماذج عمل جديدة للمستقبل.

ومن أهم المناشط التي يمكن إجراؤها في هذه المرحلة ما يلي:

- تحديد الممارسات والعمليات التي أسهمت في نجاح المجتمع وساعدت على ارتباط أعضائه.
- تحديد جدوى المشاركة من وجهة نظر الأعضاء.
- تحديد طرق مشاركة المخزون المعرفي الذي أنتجه المجتمع على مستوى واسع خارج حدود المجتمع.
- مراجعة عناصر المجتمع من حيث الفئة المستهدفة، والأهداف، والمجال، ومراقبة التغيرات والتوقعات في ضوء احتياجات الأعضاء لتطوير نماذج عمل للمستقبل.

وقد حدد كل من: " فينجر، وماكديرموت، وسنايدر" McDermott and Snyder Wenger, (2002) مبادئ أساسية لتصميم مجتمعات الممارسة الفعالة، تتضح فيما يلي:

- فتح حوار بين وجهات النظر الداخلية والخارجية وذلك بتشجيع ومناقشة وجهات نظر جديدة من داخل أو خارج مجتمع الممارسة.
- تشجيع مستويات المشاركة المختلفة جميعها وقبولها، فقوة المشاركة تختلف من عضو إلى آخر؛ لذا وجب تشجيع جميع الأعضاء على زيادة مشاركاتهم.
- التركيز على قيمة المعرفة، من خلال التغذية الراجعة، والمناقشات التي يقدّرها المجتمع.
- تحقيق الألفة في المجتمع، من خلال التركيز على الاهتمامات والمشاعر المشتركة بين أعضائه.
- وضع نظام للمجتمع بحيث يكون هناك جدول منتظم للمناشط التي تجمع المشاركين، في إطار قيود وقت وظروف المشاركين.

كما يجب أن يتوفر في مجتمع الممارسة ثلاثة عناصر أساسية، هي: الانخراط والتخيل والانضباط:(Kloos, 2006; Wenger, 1998, p.237)

- **الانخراط Engagement:**

الانخراط هو أساس العمل في تكوين مجتمع الممارسة، ويقصد به اشتراك الفرد في البحث عن المعلومات وإجراء حوارات وتفاوض اجتماعي مع باقي الأعضاء من أجل التوصل إلى المعنى.

- **التخيل Imagination:**

التخيل هو القدرة على إنشاء روابط ذهنية بين عناصر الموقف من خلال الخبرات السابقة، والتخيل يستلزم توجيهاً من الأقران أو ميسر التعلم، وإتاحة فرصة للتفكير

والتأمل حول المواقف والاستفادة منها في إعادة النظر في الموضوعات المطروحة، وإجراء حوار داخلي مع النفس لإعادة التفكير وتقييم الموقف.

- **الضبط Alignment:**

و يعني الضبط تنسيق الجهود والمناشط التي يقوم بها الفرد، حيث يعمل الفرد على المشاركة الفعالة وينسق وجهات النظر لتتناسب مع الهدف العام للمجتمع، ويتطلب الضبط القدرة على التعبير وتقبل الآخرين، وعمل مشروعات مشتركة من خلال التعاون لتحقيق أهداف التعلم والوصول إلى الفهم المشترك.

يتضح مما سبق أن مجتمعات الممارسة الافتراضية تعمل على انخراط الأعضاء في ممارسة مناشط التعلم، كما تساعدهم من خلال التوجيه إلي الوصول للمستوي المطلوب من المهارة.

٧- نُظم إدارة مجتمعات الممارسة الافتراضية:

تتعدد نظم إدارة مجتمعات الممارسة الافتراضية، ويوجد منها النظم التجارية والنظم المجانية، ويعد نظام إدمودو" Edmodo "من أشهر المنصات الإلكترونية التي تدعم التعلم الاجتماعي؛ لما يوفره من أدوات عدة تلبي حاجات مجتمع الممارسة منها ما يلي: (Looi & Yusop, 2011;Zain , Sahimi , Hanafi,& Alias,, 2016, p. 148).

- مكتبة لإضافة مصادر التعلم المختلفة.
- مساحة للنقاش وتبادل الآراء والفكر بين الأعضاء للوصول إلى منتج نهائي.
- إدارة مناشط المتعلمين ومهامهم وإرسال التغذية الراجعة الفورية.
- إرسال الملاحظات، والروابط، والملفات، والفيديوهات، والواجبات، والأحداث للأعضاء جميعهم.
- تيسير المناقشات، وإمكانية إنشاء مجموعات لكل فصل من الفصول الدراسية، وتعيين مدير لكل مجموعة من قبل المعلم، فضلاً عن إمكانية إنشاء الطلاب

لمجموعاتهم الخاصة، واستكشاف المعارف وتبادلها مع توفير الدعم الاجتماعي.

- متابعة مدى إسهام أعضاء المجموعات في أداء مهام محددة، وبالتالي خلق مستوى جديد من التفاعل والمشاركة، وتوليد بيئة تعلم تفاعلية غنية.

واختير نظام Edmodo في بناء مجتمع الممارسة الافتراضي لأغراض البحث الحالي؛ نظراً لميزاته المتعددة، فهو يوفر مجموعة من الأدوات التي تساعد في إعداد مجتمع ممارسة افتراضى منها:

- **أداة الاختبارات القصيرة** " Quiz": وهي أداة تمكن المعلم من عمل اختبارات إلكترونية متعددة الأنواع مثل: الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والإكمال، كما توفر خاصية التصحيح الإلكتروني.
- **أداة المهام** " Assignments " : وهي أداة تمكن المعلم من إدراج واجبات، ومهام يقوم الطلاب بها.
- **أداة استطلاع الرأي** " Pool" : وهي أداة توفر إمكانية وضع استفتاء أو استطلاع آراء الطلاب.
- **أداة متابعة التقدم** "Progress " هي أداة توفر للمعلم متابعة مدى تقدم الطلاب في المنصة ومدى تنمية مهاراتهم، كما توفر الأداة عمل تقارير بمستواهم وإنجازاتهم.
- **أداة المكتبة** "Library ": وهي أداة يمكن من خلالها مشاركة الملفات الخاصة بمصادر التعلم وتخزينها.
- **أداة إنشاء المجموعات وإدارتها** " Group" : وهي أداة توفر إمكانية إنشاء مجموعات رئيسة، ومجموعات فرعية؛ لتقسيم الطلاب وفقا لمهام التعلم وأسلوبه ، كما تتيح للمعلم إدارة المجموعات، وكذلك يمكن من خلالها إلحاق الطلاب بأي مجموعة باستخدام كود المجموعة .

مما سبق يتضح أن نظام EDMODO يُدعم مجتمعات الممارسة الافتراضية؛ وذلك لما يتمتع به من أدوات تمكن الأعضاء من التواصل والتفاعل المستمر في أي وقت، كما أنها تتيح الفرصة لمشاركة المصادر والموارد العلمية، وتقدم أدوات جديدة تتيح تجميع المعارف من أكثر من مصدر على شبكة الإنترنت وإظهارها في مكان واحد.

وقد استخدمت دراسات عدة نظام EDMODO وأكدت فاعليته في تحقيق نواتج التعلم مثل دراسة "أوكومورا" Okumura, (2016) التي أكدت فاعليته في تعلم اللغة الإنجليزية، ودراسة " زين، وسحيمي، وحنفي، وألياس" Zain , Sahimi , Hanafi, and Alias, (2016) التي أظهرت نتائجها نمو قدرات الطلاب على المناقشات الإيجابية، ودراسة "إيكيجي" Ekici,(2017) التي أظهرت آراء إيجابية لمعلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة نحو استخدام نظام "إدمودو" في التعليم، لأنه يوفر إمكانية تبادل المعارف والخبرات والآراء، وأوضحت دراسة "يليورت، ويولا، وأكان" Yeilyurt, Ula,& Akan, (2016) العلاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلم، وكفاءته الذاتية الأكاديمية، وكفاءته في استخدام الحاسوب و التي تؤثر جميعها في اتجاههم نحو التعليم باستخدام التقانة.

المحور الخامس: أساليب تقديم التوجيه في مجتمعات الممارسة الافتراضية، ودورها في تنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية.

يذكر كل من: "كينج وكاتلين" King and Cattlin (2017, p.41) أن التوجيه في مجتمعات الممارسة الافتراضية يمكن أن يتم من خلال الطلاب أنفسهم، أو من خلال شخص ذي معرفة وخبرة، ولديه مهارات عملية في التواصل وإدارة المجموعات.

وقد راجع "بليتز" Blitz (2013) إحدى عشرة دراسة سابقة عن مجتمعات الممارسة الافتراضية؛ ووجد أن المشاركة فيها تؤثر إيجابًا في ممارسات التدريس،

وتكون أكثر تمركزاً حول الطالب، وتحسن التحصيل الدراسي للطلاب؛ ويعتمد نجاح هذه المجتمعات الافتراضية على بعض الممارسات منها: تعزيز التفاعل، وتنويع خبرة المشاركين، وتصميم مناشط تعزز التأمل الذاتي.

وتتنوع أدوار الأعضاء في مجتمع الممارسة الافتراضي كما حددها نموذج رواد التغيير (Pioneers of Change, 2005) في كل من: دور المنسق Coordinator والذي ينظم اللقاءات والاجتماعات، ويسهل التواصل بين الأعضاء، ودور الميسر Facilitator وهو الذي ييسر حدوث التفاعلات بين أفراد المجتمع، ودور الخبير Experts الذي يقدم معلومات بشأن جوانب محددة من الخبرة المطلوب توافرها.

ويعد فيجوتسكي مؤسس مفهوم الدعامات وأشار إلي أهمية تقديمها للطلاب في سياق ثقافي اجتماعي، واعتبر التعلم محصلة مجموعة من التفاعلات الثقافية الاجتماعية التي تحدث بين المتعلمين والمعلمين أو أقرانهم الأكثر خبرة، ويفترض أن النمو المعرفي لا يمكن أن يحدث إلا بتفاعل المتعلمين مع من هم أقدر منهم من الأقران والراشدين الذين يعملون كموجهين ومعلمين لهم ويمدونهم بالمساعدات والتوجيهات المختلفة التي أطلق عليها فيجوتسكي الدعم Scaffolding.

وقد نادي فيجوتسكى Vygotsky بالتعلم الموجه لنقل الطالب من المستوي الواقعي إلى المستوي المنشود للتعلم وهو ما يسمي بمنطقة النمو القريبة (ZPD) (Zone of Proximal Development)، فالخبراء يقدمون مساعدات التعلم للأعضاء الأقل خبرة لتحقيق أهداف التعلم (Nistor, Baltes, & Schustek, 2012).

ويقصد بالتوجيه في البحث الحالي المعلومات التي يقدمها المعلم الخبير أو الأقران الأكثر معرفة بمهام التعلم، لأعضاء مجتمع الممارسة الذين يحتاجون إلي التوجيه لإكمال مهامهم أو فهم أشياء محددة.

ويؤدي التوجيه في مجتمع الممارسة الافتراضي إلى ما يلي: (Nistor, Baltes, & Schustek, 2012; King and Cattlin, 2017 ; زينب حامد، ٢٠٠٨)

١. الوصول بالمتعلم إلي أعلي درجات النمو ليتمكن من إنجاز المهام المستهدفة.
٢. تزويد المتعلمين بتوجيهات وإرشادات واضحة تمكنهم من معرفة ما يجب القيام به حتى يحققوا وينجزوا المهام المستهدفة.
٣. تقليل شعور المتعلمين بالفشل والإحباط عند مواجهتهم لمهام أعلي من مستواهم المعرفي والمهاري.
٤. شرح وتبسيط المفاهيم المتضمنة في المحتوي، وذلك من أجل تجنب الفهم الخطأ وتحقيق الاستفادة القصوى.
٥. إمداد المتعلمين بمصادر التعلم الإثرائية والإرشادية المقدمة من الخبراء.
٦. تنمية قدرات المتعلمين على الربط بين الخبرات المتعلمة والخبرات السابقة، وتوظيفها في تعلم خبرات جديدة في ذات السياق.
٧. توجيه المتعلمين نحو كيفية استخدام المصادر المعرفية وإمدادهم بالإجراءات اللازمة لذلك.

يتضح مما سبق أن التوجيه يمكن تقديمه في صور مختلفة لمساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف التعلم، واستخدام بيئة التعلم، ومساعدتهم في إنجاز مهام التعلم؛ ويسعي البحث الحالي إلى تقديم التوجيه لأعضاء مجتمع الممارسة الافتراضي من خلال الخبراء أو الأقران لمساعدتهم على فهم محتوي التعلم وإنجاز المهام المطلوبة، وذلك من خلال أدوات مجتمع الممارسة الافتراضي مثل تبادل الرسائل الإلكترونية، وتبادل المعارف والفكر من خلال صفحة النقاش.

ويمكن تحديد دور الخبراء في توجيه مجتمع الممارسة الافتراضي فيما يلي:

١. بناء سياق اجتماعي تفاعلي تتحقق من خلاله الاستفادة القصوى للأعضاء مما

يقدم لهم من معارف وخبرات.

٢. تمكين الأعضاء من الوصول إلى مستوى الأداء المطلوب للمهارات، وذلك من خلال إمدادهم بالنماذج والأدوات والإرشادات والتلميحات والنصائح التي تبسط هذه المهارات وتصف إجراءات تنفيذها خطوة بخطوة، وتحفيز الأعضاء على الانتقال من مهارة فرعية إلى التي تليها.

٣. مساعدة الأعضاء على إنجاز المهام التعليمية المستهدفة، واستخدام التقانة.

٤. تجنيب الأعضاء استخدام استراتيجيات قد تكون غير مؤثرة وغير فعالة وتؤدي إلى الفشل في إنجاز المهام وعدم تحقيق الأهداف.

و تتضح أدوار الأقران في مجتمع الممارسة الافتراضي فيما يلي: (King, &Cattlin, 2017, p.41; Nickols, 2003)

- العمل على إيجاد جو من الثقة وتعزيز المناقشات الموضوعية وحل المشكلات.
- المشاركة الجماعية في إدارة المجتمع.
- تحديد الأهداف الشخصية والمهنية من خلال المشاركة في المجتمع.
- الإسهام بالخبرات والمهارات الخاصة في المجتمع.
- البحث عن سبل التوصل إلى توافق في الآراء.
- مساعدة الغير في تطوير مستواه.

وتشير نتائج الدراسات السابقة أن توجيه الأقران يسهم في تحسين نواتج التعلم، وأن الأقران يمكنهم ملاحظة احتياج زملائهم للمساعدة وتقديمها لهم من خلال التفاعل الاجتماعي(Khatib & Safa, 2011; Ajabshir, & Vahdany, 2017)

وقد استهدفت دراسة "لي" Lee,(2009) تعرف فعالية منتديات المناقشة التي تضم معلمين خبراء متخصصين ، وأشارت النتائج إلى أن لوحة المناقشة عززت فهم الطلاب للموضوع ،كما قدم الطلاب دعماً معنوياً لبعضهم بعضاً؛ مما أدى إلى إنشاء

ديناميكيات المجموعة وتعزيز التعلم التعاوني عبر الإنترنت، وساعد الخبراء الطلاب في المناقشات المتعلقة بالاكتشاف الذاتي، وكشفت النتائج أيضاً عن رضا غالبية الطلاب عن المناقشات.

كما أظهرت دراسة Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer, and Möller, (2016) أن المساعدات التي تقدم من المعلمين الخبراء في التطوير المهني لمعلمي العلوم بالمدارس الابتدائية لها تأثير إيجابي في تطوير معتقدات المعلم والجودة التعليمية وإنجاز الطلاب.

مما سبق تتضح أهمية توافر التوجيه في مجتمعات الممارسة الافتراضية؛ وصولاً بأعضاء المجتمع إلى المستوي المطلوب من المعرفة والمهارة، ويمكن أن يقدم التوجيه من خلال الأقران أنفسهم، أو من خلال المعلم أو الخبير في المجال؛ وقد يكون تأثير كل منهم مختلف في مجتمعات الممارسة الافتراضية، فالخبراء لديهم المعرفة والمهارة والتجارب الواقعية التي تفيد في توجيه المتعلمين، كما أن توجيه الأقران أنفسهم يزيل حاجز الخوف أو رهبة النقاش مع الكبار، ويجعل المناقشات أكثر حرية في طرح الفكر؛ لذلك يسعي البحث الحالي للتعرف على أفضل أساليب التوجيه في مجتمعات الممارسة الافتراضية سواء إذا كانت من الخبراء أم من الأقران و أثرها في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي نُفذت الإجراءات التالية:

أولاً: تحديد مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، وأبعاد الكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية.

١-١ تحديد مهارات تحليل محتوى دروس اللغة العربية اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية:

- حددت مهارات تحليل محتوي دروس اللغة العربية من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة مثل دراسات كل من: حمدان على نصر (١٩٩٤)؛ ورشدي أحمد طعيمه (٢٠٠٤)؛ ورفعت محمد حسن المليجي، وعلي عبد المحسن الحديبي (٢٠٠٦)؛ وسعاد سالم السبع (٢٠١٥) وتُوصِّل إلى قائمة مهارات تحليل محتوي دروس اللغة العربية والتي يوضحها الجدول (٢).

جدول (٢): مهارات تحليل محتوى دروس اللغة العربية اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية

المحاور الرئيسة	م	المهارات
المحور الأول تحليل بنية معرفة النص موضوع الدرس	١-	يحدد ما في النص من: مفاهيم، وحقائق، و آراء، و قيم ...
	٢-	يمثل بنية معرفة النص في شكل تخطيطي على هيئة خرائط مفاهيم.
	٣-	يحدد الفكر الرئيسة في النص.
	٤-	يحدد الفكر الفرعية التي تندرج تحت كل فكرة رئيسة
	٥-	يشرح الفكر الفرعية للنص بالترتيب.
	٦-	يستنتج من النص الحجج، و الشواهد، والأمثلة التي تدعم الفكر الرئيسة.
	٧-	يحدد الكلمات المفتاحية التي يُبنى حولها المعنى في النص.
المحور الثاني: تحليل بنية لغة النص ودلالتها	٨-	يحدد أماكن الخصائص الصوتية التي يجب أن توظف لإبراز المعنى مثل: التنغيم، والنبر.
أ. تحليل صوت النص ودلالته:	٩-	يحدد مواطن الجرس الموسيقي في النص.
	١٠-	يحدد أسباب الجرس الموسيقي في النص.
ب- تحليل بنية معجم النص و دلالته	١١-	يجرد بعض الكلمات المفتاحية في النص إلى جذورها .
	١٢-	يوضح معنى بعض الكلمات المفتاحية.
	١٣-	يحدد الخارطة اللفظية لبعض كلمات النص (مفردها، جمعها، مرادفها، مضادها)

المحاور الرئيسة	م	المهارات
ج-تحليل بنية صرف النص ودلالتها:	١٤-	يحدد نوع الصيغة الصرفية للكلمات المحورية.
	١٥-	يستنتج العلاقة بين نوع الكلمة والمعنى السياقي الواردة فيه.
د-تحليل بنية تركيب النص ودلالتها:	١٦-	يحلل النص إلى الجمل المكونة له.
	١٧-	يتعرف نوع جمل النص (اسمية، فعلية، مؤكدة، مثبتة، منفية ...)
	١٨-	يربط بين نوع جمل النص ودلالتها على السياق الواردة فيه.
	١٩-	يحدد الكلمات الأساس أو المؤلفات المباشرة لجمل النص.
	٢٠-	يوضح ما يطرأ على رتبة الجملة من تغيير أو عوارض مثل التقديم والتأخير، وأثره في المعنى.
	٢١-	يحلل بعض علاقات الارتباط داخل جمل النص مثل: الإسناد، التعدية، الوصفية، الإضافة، الملابسة ...
	٢٢-	يوضح دلالة علاقات الارتباط داخل جمل النص.
	٢٣-	يحلل بعض علاقات الربط داخل النص مثل: الربط بحروف العطف أو الشرط.
	٢٤-	يوضح دلالة علاقات الربط في النص.
	٢٥-	يحدد الوظيفة النحوية ومعناها لبعض الكلمات المهمة في النص.
	٢٦-	يربط بين السياق والجمل الدالة عليه في النص.
	٢٧-	يفرق بين الدلالات المجازية والدلالات الحقيقية في النص.
	٢٨-	يحلل الصور البيانية في النص إلى عناصرها.
	٢٩-	يوضح أثر الدلالات المجازية في تعميق المعنى وتبيان تأثيرها الجمالي.
و – تحليل بنية تنظيم النص أو تحريره:	٣٠-	يتعرف نوع النص موضوع الدرس.
	٣١-	يحلل الخصائص التنظيمية أو التحريرية للنص موضوع الدرس.
المحور الثالث: تحديد	٣٢-	تحديد نواتج التعلم المعرفية المراد إكسابها للتلاميذ من خلال

المحاور الرئيسة	م	المهارات
نواتج التعلم المراد إكسابها لتلاميذ الطالب المعلم.		الدرس.
	٣٣-	تحديد نواتج التعلم الوجدانية المراد تنميتها في التلاميذ من خلال الدرس.
	٣٤-	تحديد نواتج التعلم المهارية الخاصة بمهارات الاستماع المراد إكسابها للتلاميذ من خلال الدرس.
	٣٥-	تحديد نواتج التعلم المهارية الخاصة بمهارات التحدث المراد إكسابها للتلاميذ من خلال الدرس.
	٣٦-	تحديد نواتج التعلم المهارية الخاصة بمهارات القراءة المراد إكسابها للتلاميذ من خلال الدرس.
	٣٧-	تحديد نواتج التعلم المهارية الخاصة بمهارات الكتابة المراد إكسابها للتلاميذ من خلال الدرس.
	٣٨-	تحديد نواتج التعلم المهارية الخاصة بمهارات التفكير المراد إكسابها للتلاميذ من خلال الدرس.

١-٢- تحديد مهارات التفكير التحليلي اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية:

حددت مهارات التفكير التحليلي بعد الاطلاع على عدد من الكتابات والدراسات السابقة مثل دراسات كل من: إبراهيم أبو عقيل (٢٠١٣)؛ أيمن عامر(٢٠٠٧)؛ فتحي عبد الرحمن(٢٠٠٢)؛ ليلى نجم سهيل(٢٠١٢)، و"روب" Robb, (2015) ، و "زانيرانون" Thaneerananon, (2016) وتُوصِّل إلى قائمة مهارات التفكير التحليلي التي يوضحها الجدول (٣).

جدول (٣): مهارات التفكير التحليلي اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية

م	مهارات التفكير التحليلي
١	استنتاج السمات أو الصفات العامة أو الوصف الجامع للموضوع.
٢	تحديد الوصف الدقيق المميز لشيء معين في الموضوع.
٣	القدرة على المقارنة بين شيئين بتحديد أوجه الشبه والخلاف بينهما.
٤	تجميع الأشياء في فئات بناءً على خصائص مشتركة.
٥	الترتيب وفقا لأولويات معايير محددة سلفاً مثل: الترتيب حسب الفائدة أو الترتيب الزمني
٦	استنتاج نوع العلاقات التي تربط بين عناصر الموضوع مثل: علاقة الجزء بالكل أو السبب بالنتيجة.
٧	التنبؤ باستنتاجات منطقية بناءً على مقدمات.
٨	استخراج ما ورد في الموضوع من: تفصيلات، وأمثلة، وأدلة.
٩	التلخيص بتخلية الموضوع من التفصيلات والأمثلة والأدلة.
١٠	بناء المعايير التي يمكن إصدار أحكام في ضوئها.

١-٣- تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

حددت أبعاد الكفاءة الذاتية المرجو تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية من خلال الاطلاع على كتابات ودراسات سابقة في الكفاءة الذاتية مثل Bandura, 1997; Malinauskas, 2017; Shahzad & Naureen, 2017; Yeilyurt, Ula,& Akan, 2016)، وتُوصِّل إلى ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية هي: الكفاءة الذاتية في استخدام أدوات مجتمع الممارسة الافتراضي (١٠) عبارات، والكفاءة الذاتية في المشاركة مع أعضاء مجتمع الممارسة الافتراضية (١١) عبارة، والكفاءة الذاتية في تعلم مهارات تحليل المحتوى والتفكير التحليلي (١١) عبارة (ملحق ٧).

عُرضت قائمتا مهارات تحليل المحتوي، والتفكير التحليلي، وكذا قائمة أبعاد الكفاءة الذاتية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجالات التالية:

المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس التربوي؛ لإبداء آرائهم في مدي كفاية المهارات للطلاب معلمي اللغة العربية، ومناسبتها لهم، وقد أبدي المحكمون موافقتهم على قوائم المهارات، مع إجراء بعض التعديلات.

وبذلك فقد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص علي: ما مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، وأبعاد الكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي اللازمة للطلاب معلمي اللغة العربية؟

ثانيًا: تحديد معايير بناء البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية:

حُددت معايير تصميم البرنامج المقترح القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي، من خلال الاطلاع على الكتابات والدراسات السابقة التي تناولت معايير تصميم مجتمع الممارسة الافتراضي، مثل دراسات كل من: أكرم فتحي مصطفي، و إبراهيم سفر الغامدي (٢٠١٤) ، (Cambridge, Kaplan, & Suter, 2005; Kloos, 2006; Hajisoteriou,Karousiou, &Angelides,2018; Wenger & Snyder, 2002) وقد تكونت قائمة المعايير المبدئية من (٦) معايير، و(٥٢) مؤشراً؛ وللتحقق من صدق القائمة ومدى ملاءمتها للبرنامج المقترح، عُرضت على مجموعة من المحكمين في تخصصي تكنولوجيا التعليم، ومناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد أبدوا موافقتهم على المعايير ومؤشراتها واقترح بعضهم تعديل بعض الصياغات، وإضافة ثلاثة مؤشرات للمعيار السادس، وبإجراء التعديلات المطلوبة تكونت القائمة النهائية من (٦) معايير، و(٥٥) مؤشراً يوضحها الجدول (٤). (ملحق١)

جدول (٤): قائمة معايير تصميم البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي

م	المعايير	المؤشرات
١	يتضمن مجتمع الممارسة الافتراضي المعلومات الضرورية التي توضح أهدافه العامة ومجاله، ومحتواه، والفترة الزمنية اللازمة لدراسته.	٧
٢	يتضمن مجتمع الممارسة أهدافاً تعليمية واضحة ومحددة لنواتج التعلم، وموزعة على موضوعاته، ومناسبة لخصائص أعضائه.	٥
٣	يناسب محتوى مجتمع الممارسة الأهداف التعليمية ويعمل على تحقيقها، ويتسم بالصواب العلمي واللغوي.	١٠
٤	يتضمن مجتمع الممارسة الافتراضي وسائط متعددة مناسبة لعرض المحتوي.	١٠
٥	يسهل استخدام مجتمع الممارسة وإدارته، والتفاعل بين أعضائه.	١١
٦	يتضمن مجتمع الممارسة أدوات لتقويم ممارسات الأعضاء، وتوجيههم.	١٢
	المجموع	٥٥

ومن ثم فقد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص علي: ما معايير بناء البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) لتنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

ثالثًا: إجراءات بناء البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) لتنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية:

تبني الباحثان نموذج "كامبردج وكابلان وسوتير" Cambridge, Kaplan, and Suter, (2005)، في بناء البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي لتنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، و التفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدي الطلاب معلمي

اللغة العربية، والذي تتضمن ست مراحل هي: الاستقصاء Inquire ، والتصميم Design ، والنموذج Prototype ، والانطلاق Launch ، والنمو Grow ، والاستمرار Sustain، واقتصر البحث الحالي على تطبيق المراحل الخمسة الأولى من هذا النموذج؛ حيث إن المرحلة السادسة تخص مجتمعات الممارسة الافتراضية المستمرة لفترات زمنية طويلة. ويعد هذا النموذج من أكثر نماذج بناء مجتمعات الممارسة الافتراضية استخداماً؛ وذلك لتضمنه مراحل عدة تحدد بالتفصيل الخطوات الإجرائية لبناء مجتمعات الممارسة الافتراضية، كما استرشد الباحثان بدليل بناء مجتمعات الممارسة الافتراضية الذي أُعد بواسطة كل من: مبادرة البنية التحتية الوطنية للتعليم EDUCAUSE the National Learning Infrastructure Initiative ، **و** Bridging VCOP؛ الجمعية الأمريكية للتعليم العالي the American Association for Higher Education؛ (2005) وفيما يلي عرض تفصيلي لإجراءات بناء البرنامج.

١- مرحلة الاستقصاء Inquire: تضمنت هذه المرحلة ما يلي من إجراءات:

١-١ تحديد خصائص أعضاء مجتمع الممارسة الافتراضي:

أعضاء مجتمع الممارسة الذين يمثلون الفئة المستهدفة من البحث الحالي هم الطلاب المعلمون الملتحقون بالدبلوم العام تخصص اللغة العربية، في كلية التربية جامعة الإسكندرية، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨، والذين لم يسبق لهم استخدام مجتمعات الممارسة الافتراضية، وتتوفر لديهم مهارات استخدام الحاسوب والإنترنت بما يؤهلهم لاستخدام مجتمعات الممارسة الافتراضية وتوظيف أدواتها، وقد عُقد لهم لقاءان قبل تنفيذ تجربة البحث لتدريبهم على البرنامج وكيفية استخدام مجتمعات الممارسة الافتراضية عبر نظام " إدمودو"EDMODO .

١-٢ تحديد مجال Domain مجتمع الممارسة الافتراضي:

حُدد مجال مجتمع الممارسة الافتراضي من خلال الدراسة الاستكشافية التي أجراها الباحثان على عدد (٣٠) طالباً من الطلاب معلمي اللغة العربية في الدبلوم العام في كلية التربية جامعة الإسكندرية، في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٦/٢٠١٧؛ والتي أكدت وجود ضعف في مهارات تحليل محتوي دروس اللغة العربية، والتفكير التحليلي لدى طلاب المجموعة الاستكشافية، فضلاً عن توصيات كتابات و دراسات سابقة عدة أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الطلاب معلمي اللغة العربية؛ ومن ثم تحدد مجال مجتمع الممارسة الافتراضي في مهارات تحليل محتوى دروس اللغة العربية، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدي الطلاب معلمي اللغة العربية؛ وتحددت الأهداف العامة للبرنامج القائم على استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس و التفكير التحليلي و الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية فيما يلي:

١-٢-١ الأهداف العامة للبرنامج: حُددت الأهداف العامة للبرنامج فيما يلي:

- استيعاب بعض المفاهيم المرتبطة بمجال البرنامج مثل: التدريس، والتعليم، والتعلم، والتخطيط.
- تعرف ماهية تحليل المحتوى، وأهميته، وخطواته وفق أنموذج مقترح لتحليل محتوى دروس اللغة العربية.
- تنمية مهارات تحليل بنية معرفة النص موضوع الدرس.
- تنمية مهارات تحليل بنية لغة النص موضوع الدرس.
- تنمية مهارات تحديد نواتج التعلم المعرفية، والوجدانية، والمهارية لكل درس.
- تنمية مهارات التفكير التحليلي.
- تنمية الكفاءة الذاتية للطالب المعلم في كل من: التعلم باستخدام مجتمع الممارسة الافتراضي، وتحليل المحتوى، والتفكير التحليلي.

١-٤- تحديد متطلبات تنفيذ البرنامج القائم على استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي:

تطلب تنفيذ البرنامج توافر ما يلي:

أ- منصة تعلم إلكترونية توفر أدوات بناء مجتمع ممارسة افتراضي، وتسمح لأعضاء المجتمع جميعهم بسهولة الوصول لمجتمع الممارسة والمشاركة الإيجابية في مناشطه، وتبادل المحتوي، ورفع التكليفات، ورصد الدرجات، وقد استخدم الباحثان إحدى منصات التعلم الاجتماعي، وهي منصة إدمودو "Edmodo" في بناء مجتمع الممارسة الافتراضي، وإجراء المناقشات، وهي تعد من أشهر المنصات التي تستخدم في بناء مجتمع الممارسة الافتراضي؛ نظراً لما تحققه من مزايا كثيرة، فضلاً عن توفيرها إمكانية رفع المحتوى الإلكتروني عبر سحابة One Drive، وسحابة Google Drive.

ب- برامج إضافية أخري مثل: برنامجا Word، و PowerPoint، لكتابة النصوص، وإعداد العروض التعليمية متعددة الوسائط، وبرنامج Camtasia Studio 9.0 و برنامج Photo Story لإعداد ملفات الفيديو.

٢- **مرحلة التصميم Design:** أُجرى في هذه المرحلة ما يلي:

٢-١ صياغة الأهداف التعليمية لوحدات البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي:

قُسم البرنامج إلى وحدات تعلم ، وحُددت الأهداف التعليمية الخاصة بكل وحدة من وحدات البرنامج في ضوء قائمتي مهارات تحليل المحتوي والتفكير التحليلي، وأبعاد الكفاءة الذاتية؛ حيث حُدد لكل مهارة أهداف تعلم معرفية وأهداف تعلم أدائية، وقد أُفرد لكل وحدة محتواها ؛ وعُرضت وحدات البرنامج وأهدافها التعليمية على مجموعة من المحكمين في تخصصات: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي، وتكنولوجيا التعليم؛ لإبداء آرائهم في مدى تحقيق الأهداف التعليمية في

كل وحدة للمهارات المرجو تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية باستخدام مجتمع الممارسة الافتراضي، ومدى وضوح صياغتها، ومناسبتها لخصائص الطلاب المعلمين؛ وقد اتفق المحكمون على مناسبة الأهداف التعليمية للمهارات، وأوصوا ببعض التعديلات في صياغة الأهداف و في دمج بعضها، وقد أجريت تلك التعديلات، ويوضح جدول (٥) قائمة الأهداف التعليمية لوحدات البرنامج (ملحق٢)

جدول (٥): قائمة الأهداف التعليمية لوحدات البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي

م	وحدات البرنامج	الأهداف التعليمية لوحدات البرنامج
١	بعض المفاهيم المرتبطة بتحليل المحتوى ونموذج التحليل	٩
٢	تحليل بنية معرفة النص موضوع الدرس	١٠
٣	تحليل بنية لغة النص بنى كل من: صوت النص ومعجمه وصرفه ودلالات هذه البنى	٨
٤	تحليل بنية تركيب النص موضوع الدرس ودلالتها	١٤
٥	تحليل مقام النص ونوعه ودلالته الحقيقية ،والمجازية	٩
٦	تحليل نواتج التعلم: المعرفية، والوجدانية، والمهارية	٨
	المجمـــــــــوع أهداف الوحدات	٥٨

وقد قيس مدي تحقق الأهداف التعليمية بواسطة أدوات البحث التي أُعدت لهذا الغرض.

٢-٢ تحديد عناصر محتوى وحدات البرنامج:

حُدد محتوى البرنامج في ضوء قائمة الأهداف التعليمية، ونُظم المحتوي في ست وحدات تعليمية، وفقًا لترتيب الأهداف التعليمية، والتسلسل المنطقي لتعلم مهارات تحليل المحتوى و التفكير التحليلي، وعُرض المحتوى على مجموعة من المحكمين في تخصصات: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي، وتكنولوجيا

التعليم؛ لإبداء آرائهم في مدى مناسبة محتوى الوحدات لتحقيق الأهداف التعليمية، وصوابه، ووضوح صياغته ؛ واتفق المحكمون على مناسبة المحتوى وكفايته لتحقيق الأهداف التعليمية؛ وأوصوا بإضافة بعض المناشط في وحدات البرنامج لزيادة جانب ممارسة الطلاب معلمي اللغة العربية للمهارات ، وقد عدل البرنامج في ضوء الملحوظات التي أوصي بها المحكمون، كما هو موضح في ملاحق البحث.

٢-٣ تصميم مصادر التعلم، ومناشطه، وتفاعلات أعضاء مجتمع الممارسة:

٢-٣-١ حُددت مصادر التعلم لكل هدف تعليمي والوسائط اللازمة لتوضيح المحتوى والتي تمثلت في: عروض تقديمية شارحة، وملفات نصية Word، Pdf، وفيديوهات تعليمية، ومواقع إثرائية، كما حُددت مناشط التعلم التي تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية لكل وحدة من وحدات البرنامج في مجتمع الممارسة الافتراضي، وقد تضمن مجتمع الممارسة الافتراضي مناشط تعلم فردية، وأخرى جماعية؛ لتحقيق أهداف التعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين أعضاء مجتمع الممارسة، وذلك كما يلي:

- تمثلت المناشط الفردية في أن يستعرض كل طالب ملفات المحتوى لكل وحدة على حدة، ويطلع على محتواها، والمناشط المصاحبة لها، وتنفيذ النشاط بعد مناقشته مع أعضاء المجموعة، ورفع التكليفات المطلوبة على مجتمع الممارسة الافتراضي.
- وتمثلت المناشط الجماعية في مناقشة الفكر والمعلومات المتضمنة في كل وحدة من وحدات التعلم بعد الاطلاع عليها وفق الجدول الزمني للتعلم، وتبادل الآراء والفكر ومشاركة المعرفة، ومصادر التعلم الإضافية، ومناقشة إسهامات أعضاء مجتمع الممارسة، ومناقشة المناشط المطلوبة، وكيفية تنفيذها.

٢-٣-٢ تحديد أشكال التفاعل بين أعضاء مجتمع الممارسة:

تضمن مجتمع الممارسة ثلاثة أشكال للتفاعل هي:

- التفاعل بين أعضاء مجتمع الممارسة (الخبراء، والمتعلمين)، و(المتعلمين بعضهم بعضاً) من خلال مجموعات النقاش، والرسائل الإلكترونية؛ وذلك لضمان استمرارية التواصل بين أعضاء مجتمع الممارسة من خلال صفحة المناقشة الرئيسة لكل مجموعة.
- التفاعل مع نظام إدارة مجتمع الممارسة الافتراضي EDMODO واستخدام الأدوات المتاحة فيه مثل: أدوات الصفحة الرئيسة التي توفر للطالب معلم اللغة العربية إمكانية التحكم في عرض المحتوي، والمشاركة في النقاش، وتقديم المهام من خلال أدوات المهام Assignments، ومتابعة تقدمهProgress ، وأداة الاستفتاء Pool لإبداء الرأي في موضوع محدد، والتواصل الإلكتروني مع الأعضاء، وأداة المكتبة لاستعراض المحتوي العلمي لوحدات التعلم.
- التفاعل مع مصادر التعلم المتضمنة في مجتمع الممارسة، والتفاعل مع المناشط والتدريبات والمهام المختلفة، والتفاعل مع مصادر التعلم الإثرائية والمتمثلة في مواقع، أو لقطات فيديو عبر الإنترنت، أو عروض تعليمية من خلال إسهامات أعضاء المجتمع بعضهم بعضاً، والتي تسمح لهم بتشارك المعرفة، وحرية تحميل بعض مصادر التعلم، ورفع المهام والواجبات على المنصة.

ويوضح الشكل (٣) إحدى مشاركات الطلاب المعلمين، والتي توضح أن الطالبة المعلمة قد تقمصت دور معلم اللغة العربية، ومارست أدواره، وذلك يُعد من الفوائد التي يحققها استخدام مجتمع الممارسة في تعلم المهارات.

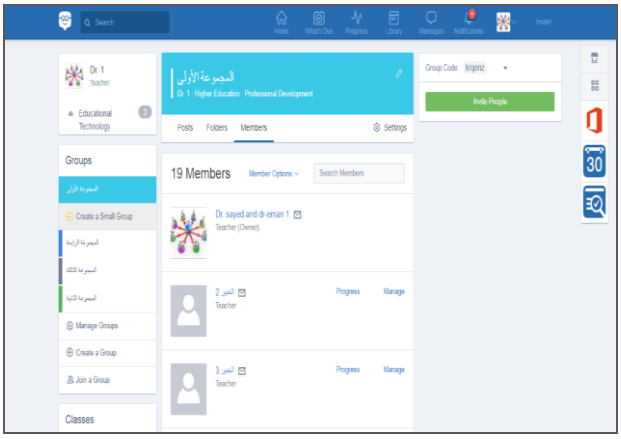
شكل (٣) إحدى مشاركات الطلاب في مجتمع الممارسة الافتراضي

ولقد حدد أدوار الأعضاء في مجتمع الممارسة؛ حيث حُدد دور الخبراء، والأعضاء، وقادة المجموعات، ووضْع جدول زمني للتعلم، ودليل لتطبيق مهارات تحليل محتوى الدرس والتفكير التحليلي باستخدام مجتمع الممارسة الافتراضي، وتنظيم المناقشات والمهام ومصادر التعلم.

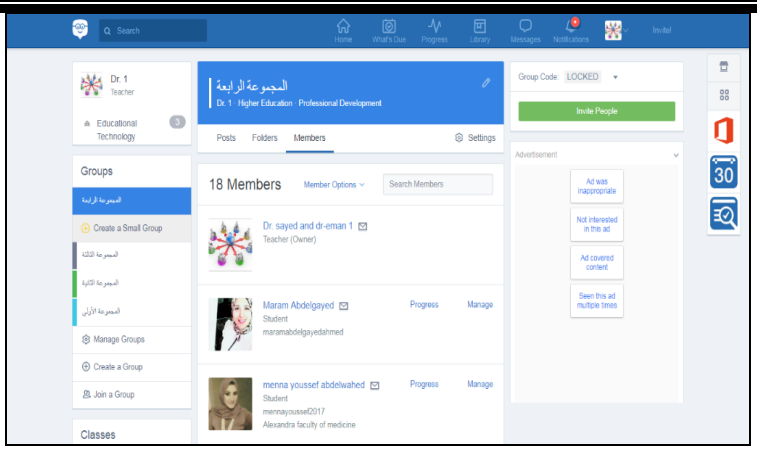
٣- إنتاج النموذج المبدئي للبرنامج المقترح القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

- استُخدم برنامج Microsoft Word 2013، Microsoft PowerPoint 2013، لكتابة النصوص، وإعداد العروض التعليمية متعددة الوسائط لكل وحدة من وحدات البرنامج.
- استُخدم برنامج Camtasia Studio 9.0 ، برنامج Photo Story لإعداد ملفات الفيديو وتسجيل التعليق الصوتي علي العروض التعليمية.

- استُخدم نظام Edmodo وموقعه https://www.edmodo.com وهو إحدى منصات التعلم الاجتماعي، وهو من أشهر المنصات التي تستخدم في بناء مجتمع الممارسة الافتراضي؛ نظرًا لمزاياه الكثيرة التي منها: إتاحة إجراء المناقشات، وتوفير إمكانية رفع مصادر التعلم من وحدات البرنامج وغيرها في المكتبة.
- أنشئ مجتمع ممارسة افتراضي لكل مجموعة تجريبية، وقُسمت كل مجموعة تجريبية إلى مجموعتين فرعيتين أصغر؛ لتيسير المناقشات بين أعضائها وسهولة عرض التقارير ومتابعة بعضهم بعضًا، وتوضح الأشكال التالية المجموعات الفرعية (المجموعتين الأولى والثانية الموجهتين بالخبراء)، و(المجموعتين الثالثة والرابعة الموجهتين بالأعضاء أنفسهم)، وإضافة أعضاء المجموعات الأربعة إلى مجتمع الممارسة الافتراضي، كما هو موضح في الشكلين (٤،و ٥).



شكل (٤) المجموعة الأولي الموجهة بالخبراء



شكل (٥) المجموعة الرابعة الموجهة بالأقران

٣-١ عرض النموذج المبدئي لمجتمع الممارسة على مجموعة من المحكمين في تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وثلاثة معلمين خبراء بوزارة التربية والتعليم، لتقييم مجتمع الممارسة الافتراضي في ضوء قائمة المعايير التي أعدت لهذا الغرض، وقد اتفق المحكمون على توافر المعايير جميعها بدرجة عالية، وأوصوا بإضافة بعض مقاطع الفيديو المسجلة لمواقف حقيقية لمعلمي اللغة العربية كأمثلة تطبيقية لبعض المهارات المتضمنة في مجتمع الممارسة، وقد أجريت هذه الإضافات.

٣-٢ إعداد دليل استخدام البرنامج: تضمن دليل استخدام البرنامج المعلومات الكافية لاستخدامه بسهولة ويسر، وذلك وفقًا لما يلي (ملحق ٨):

- الأهداف العامة للبرنامج المقترح.
- الأهداف التعليمية الخاصة بكل وحدة من وحدات البرنامج.
- استراتيجية التعلم المستخدمة في البرنامج متضمنة خطة السير في وحدات البرنامج، ودور الخبراء والطلاب الأعضاء في مجتمع الممارسة الافتراضي.

- التدريبات، والمناشط، وكيفية تنفيذها، وأساليب التقويم.
- كيفية استخدام نظام EDMODO.
- الجدول الزمني لدراسة موضوعات البرنامج.

٣-٣ اختيار الخبراء في مجتمع الممارسة الموجه بالخبراء:

حُدد الخبراء في مجتمع الممارسة الافتراضي ممن يتوفر فيهم ما يلي:

- أن يكون لديه خبرة في تدريس مناهج اللغة العربية لا تقل عن خمس سنوات.
- أن يكون له خبرة في البحث العلمي في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

وقد وقع اختيار الباحثين على اثنين من العاملين بوزارة التربية والتعليم بمحافظة الإسكندرية لديهم خبرة في التدريس تزيد عن خمس عشرة سنة، وحاصلين على درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ويمتلكان المهارات اللازمة لاستخدام الحاسوب والإنترنت، وقد تم تعريفهم بالبرنامج وأهدافه وتدريبهم على استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي قبل تنفيذ تجربة البحث[١].

٣-٤ تطبيق مجتمع الممارسة الافتراضي على عينة استطلاعية تكونت من (٢٥) طالباً وطالبة من الطلاب معلمي اللغة العربية، وذلك بعد تدريبهم على كيفية استخدام أدوات مجتمع الممارسة وتنفيذ مناشطه، ودور كل عضو من أعضاء المجتمع فيه؛ وذلك للتحقق من مدي ملاءمة مجتمع الممارسة لعينة البحث، ومدي توافر سهولة الاستخدام، والتحقق من مدي كفاية مصادر التعلم لتحقيق الأهداف التعليمية لمجتمع الممارسة، ومدي كفاية أدوات المجتمع للتفاعل بين أعضائه ومشاركة المعرفة بينهم، وتحديد الاحتياجات التكنولوجية الناشئة لمجتمع الممارسة، وتحديد ثبات أدوات البحث، وقد أجريت التجربة

[١] - د. ياسر محمد علي بدوي ، و د. حنان سمير

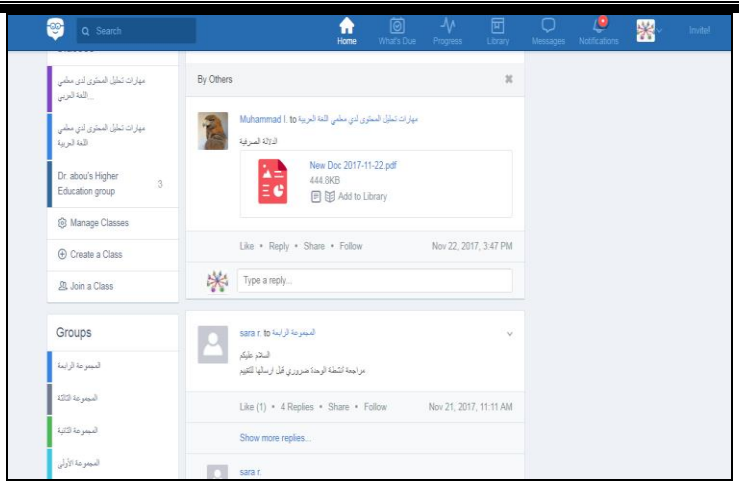
الاستطلاعية في الفترة من ٢٠١٧/١٠/١- ٢٠١٧/١٠/٢٦ من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨.

٣-٥ أظهرت نتائج التجربة الاستطلاعية مناسبة بيئة التعلم EDMODO لبناء مجتمع الممارسة الافتراضي، كما أكد طلاب العينة الاستطلاعية سهولة استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي وأدواته، ودراسة وحدات التعلم وتنفيذ مناشطه، ولاحظ الباحثان حاجة الطلاب إلى مزيد من مصادر التعلم الإثرائية، والتي تمثلت في مواقع متخصصة في اللغة العربية، وبعض القواميس والفيديوهات الإثرائية كنماذج تعليمية.

٤- مرحلة الانطلاق Launch لمجتمع الممارسة الافتراضي:

أجريت التعديلات التي أظهرتها نتائج التجربة الاستطلاعية في هذه المرحلة، مثل: إضافة مصادر التعلم لمجتمع الممارسة، والمناقشات التي تتم عبر الإنترنت، فضلاً عما يلي:

- وضع ميثاق لمجتمع الممارسة الافتراضي، والذي يتضمن الأهداف ومعايير التواصل والتفاعل وقواعد العضوية.
- تحديد الأدوار المختلفة لمجتمع الممارسة الموجهة (بالخبراء/ بالأقران)، اعتماداً على المستوى المطلوب من المشاركة والأهداف والخبرة السابقة.
- إعداد الحسابات الشخصية لأعضاء مجتمع الممارسة الافتراضي عينة البحث الأساسية، وتشكيل المجموعات الرئيسة والفرعية، ويوضح الشكل (٦) تشكيل المجموعات الرئيسة والفرعية لمجتمع الممارسة الافتراضي.



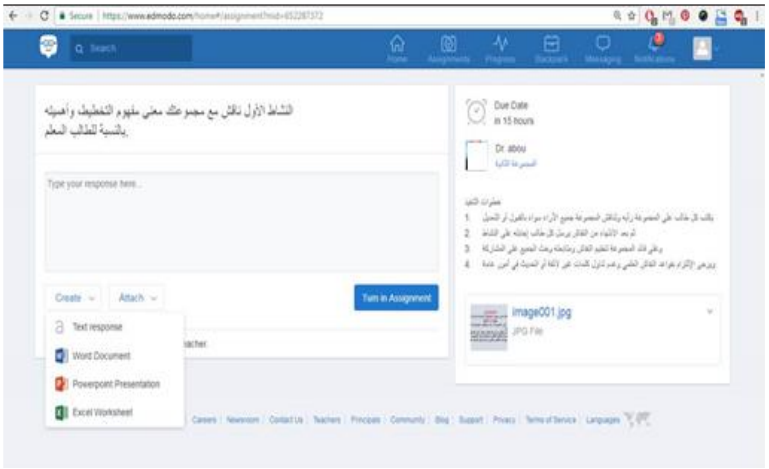
شكل (٦) تشكيل مجموعات مجتمع الممارسة الافتراضي

- توفير التوجيه والإرشاد للأعضاء الجدد.
- إعداد قنوات الاتصال للأخبار، والإعلانات، والمناقشات.
- تحديد الجدول الزمني لدراسة وحدات البرنامج باستخدام مجتمع الممارسة الافتراضي، ونشره.

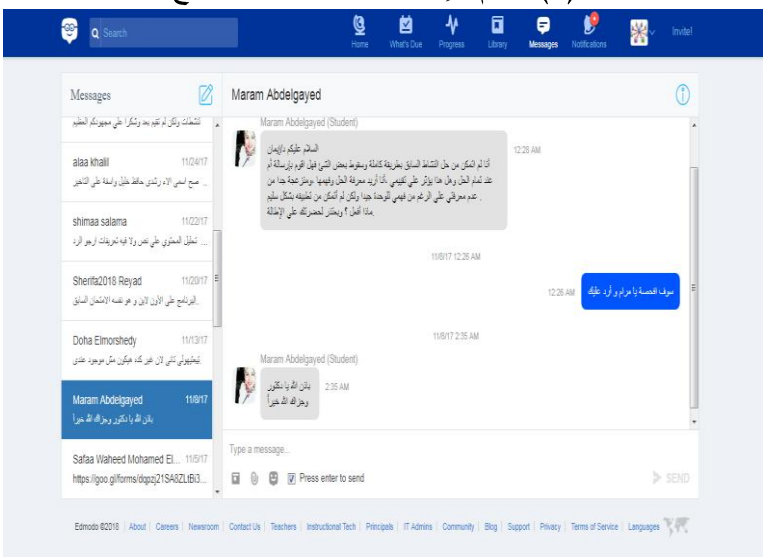
٥- مرحلة النمو Grow لمجتمع الممارسة الافتراضي:

- بدأ التنفيذ الفعلي لبرنامج البحث باستخدام مجتمع الممارسة الافتراضي في هذه المرحلة، حيث دراسة وحدات البرنامج وفق الجدول الزمني المحدد لدراستها، ومشاركة الأعضاء بفاعلية في مناشط مجتمع الممارسة، وتقاسم المعرفة المشتركة لتحقيق الأهداف الفردية والجماعية لمجتمع الممارسة.
- التعرف على أعضاء مجتمع الممارسة الافتراضي وتقييم إسهاماتهم ومناشطهم، وتقديم الإرشادات لتسهيل المناقشات حول المجتمع نفسه، والعمليات والممارسات، واستخدام التقانة، ويوضح ملحق (٤) نماذج من شاشات

البرنامج، كما يوضح الشكلان (٧ و٨) تقديم الإرشادات لأعضاء مجتمع الممارسة.



شكل(٧) تقديم الإرشادات لأعضاء مجتمع الممارسة الافتراضي



شكل(٨) الإجابة عن الأسئلة الفردية لأعضاء مجتمع الممارسة الافتراضي

- ويوضح الشكل (٩) تقويم مناشط أعضاء مجتمع الممارسة الافتراضي

شكل (٩) تقويم أنشطة أعضاء مجتمع الممارسة الافتراضي

وبعد انتهاء الطلاب معلمي اللغة العربية من دراسة وحدات البرنامج (ملحق٣) قيمت نواتج التعلم في مجتمع الممارسة من خلال التطبيق البعدي لأدوات البحث، ورصد النتائج وتفسيرها.

وبذلك فقد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص علي: ما إجراءات بناء البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) لتنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

رابعًا: إعداد أدوات البحث:

١ –إعداد اختبار مهارات تحليل محتوي دروس مناهج اللغة العربية:

هدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات تحليل محتوي دروس مناهج اللغة العربية، لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية جامعة الإسكندرية، وقد أعد الاختبار وفقًا للخطوات التالية:

- تحديد قائمة بمهارات تحليل محتوي دروس اللغة العربية، وذلك بالرجوع إلى الكتابات والدراسات السابقة – كما سبق توضيحه في مرحلة الاستقصاء – وقد

توُصل إلى (٨) مهارات رئيسة، و(٣٨) مهارة فرعية ترتبط بموضوعِ البحث الحالي.

- صياغة أسئلة الاختبار التي تقيس كل مهارة من مهارات تحليل محتوي دروس اللغة العربية، ووضع مؤشرات التصحيح؛ حيث إن الأسئلة جميعها مقالية، وروعي أن تكون الأسئلة مناسبة للمهارة وتقيسها وتعكس الأهداف التعليمية لهذه المهارات، واشتمل الاختبار في صورته الأولية على (٤١) مفردة توزعوا على(٢٢) سؤالاً رئيساً.
- عرض الاختبار في صورته المبدئية على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ للتحقق من صدق الاختبار، ومدي تعبير أسئلته عن المهارات التي تقيسها ومدى وضوحها، وقد أوصي المحكمون ببعض التعديلات وحذف ثلاثة أسئلة فرعية، وبعد إجراء التعديلات التي أوصي بها المحكمون أصبح الاختبار صادقاً، ويتكون من (٣٨) مفردة فرعية موزعة على ٢٢ سؤالاً.
- صياغة تعليمات الاختبار التي توضح للطالب المعلم الهدف من الاختبار، وأسئلته، وكيفية الإجابة عليها.
- تحديد طريقة تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات: وضعت مؤشرات التصحيح لكل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة المخصصة لكل مؤشر (ملحق٥)، وأصبحت النهاية العظمى للاختبار (١٠٤) درجة.
- التحقق من ثبات التصحيح استخدمت معادلة "هولستي" لحساب معامل الاتفاق بين إعادة تصحيح استجابات العينة الاستطلاعية بفارق زمني أسبوعين بين المرة الأولي والثانية للتصحيح، وبلغ متوسط معاملات الاتفاق (٠,٩٢) مما يعد معامل ثبات مرتفع.

- التحقق من ثبات اختبار مهارات تحليل المحتوي من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (٢٥) طالباً وطالبة، وطبقت معادلة " ألفا كرونباخ " Coronbach's Alpha(α) باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، وقد بلغ معامل الثبات لاختبار مهارات تحليل محتوي دروس اللغة العربية (٠,٧٨) وهو معامل ثبات مرتفع، وكانٍ الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار (٩٠) دقيقة، وهو متوسطات أزمنة الإجابة لطلاب العينة الاستطلاعية على الاختبار، والنهاية العظمى للاختبار (١٠٤) درجة.
- تحديد القوة التمييزية لمفردات اختبار مهارات تحليل محتوي دروس اللغة العربية؛ وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية (٢٥) طالباً وطالبة ترتيبا تنازليا، وفصل الإرباعي الأعلى، الإرباعي الأدنى بنسبة ٢٧% من العدد الكلي (٢٥)، وقد بلغ عدد الطلاب في كل إرباعي(٧) طلاب، وحسب معامل التمييز للأسئلة المقالية بالمعادلة التالية:.(Ebel, & Frisbie, 1986)

$$= H - L \ / \ D \times N$$

حيث (H) هو مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة العليا، و (L): مجموع الدرجات التي حصلت عليها الفئة الدنيا، (D) هي الدرجة المخصصة للسؤال، (N) هو عدد أفراد إحدى المجموعتين، ويفسر معامل التمييز كما يلي:

- الأسئلة ذات معامل تمييز سالب ضعيفة جداً ويتم حذفها.
- الأسئلة ذات معامل تمييز من صفر إلى ١٩% تعتبر ضعيفة التمييز وينصح بحذفها.
- الأسئلة ذات معامل تمييز من ٢٠ إلى ٢٩% تحتاج إلى المراجعة والتعديل.
- الأسئلة ذات معامل تمييز بين ٣٠ إلى ٣٩% ذات تمييز جيد.
- الأسئلة ذات معامل تمييز أعلى من ٤٠% تعتبر جيدة جداً في التمييز.

وقد بلغت معاملات التميزية لأسئلة الاختبار بين (٠,٣٢-٠,٤٣)؛ مما يعني أن أسئلة اختبار مهارات تحليل المحتوي ذات معامل تمييز مرتفع؛ ومن ثم لها القدرة على التمييز بين الطلاب المعلمين.

- **صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات تحليل محتوي دروس اللغة العربية:**

حسب صدق الاتساق الداخلي للاختبار بإيجاد معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، باستخدام برنامج (SPSS)، كما هو موضح في الجدول (٦).

جدول(٦) معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور اختبار مهارات تحليل المحتوي والدرجة الكلية له

المحاور	المحور الثاني	المحور الثالث	كل محور مع الاختبار الكلي
المحور الأول	٠,٧١٤*	٠,٦٧٤*	٠,٦٦١*
المحور الثاني		٠,٦٥٤*	٠,٦٤٢*
المحور الثالث			٠,٦٢٣*

*دالة إحصائيا عند مستوى ≤ ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط دال بين درجات كل محور من محاور اختبار مهارات تحليل المحتوي والدرجة الكلية له؛ حيث إن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥؛ مما يعني صدق الاتساق الداخلي للمقياس وصلاحيته لقياس مهارات تحليل المحتوي لدي عينة البحث.

ويوضح جدول (٧) مواصفات اختبار مهارات تحليل محتوي دروس اللغة العربية، ومرفق (ملحق٥) طريقة تقدير درجات الاختبار، ومؤشرات التصحيح.

جدول (٧): المهارات الرئيسة والفرعية لتحليل محتوى دروس اللغة العربية والأسئلة التي تقيسها

المحاور	المهارات الرئيسة لتحيل محتوى دروس اللغة العربية	المهارات الفرعية	الأسئلة لكل مهارة
المحور الأول: تحليل بنية معرفة النص	تحليل بنية معرفة النص موضوع الدرس	٧	٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥
المحور الثاني: تحليل بنية لغة النص ودلالتها	تحليل صوت النص ودلالته	٣	١٩، ٢٠ أ، ٢٠ ب
	تحليل بنية معجم النص ودلالته	٣	٢ أ، ٢ ب، ٣
	تحليل بنية صرف النص ودلالتها	٢	١ أ، ١ ب
	تحليل بنية تركيب النص ودلالتها	١٠	٤ (أ، ب، ج، د) – ٥(أ، ب)- ٦(أ، ب)- ٧ (أ ،ب)-٨
	تحليل سياق النص(مقامه)، ودلالاته الحقيقية والمجازية	٤	١٦ ، ١٧ ، ١٨ (أ، ب)
	تحليل بنية تنظيم النص أو تحريره	٢	٢١ (أ، ب)
المحور الثالث: تحديد نواتج التعلم المراد إكسابها لتلاميذ الطالب المعلم.	تحديد نواتج التعلم المراد إكسابها لتلاميذ الطالب المعلم.	٧	٢٢(أ، ب)- ٢٢ (ج١، ج٢ ،ج٣ ،ج٤)
المجموع		٣٨	٢٢ سؤال رئيس، ٣٨ مفردة فرعية

٢-إعداد اختبار التفكير التحليلي:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدي نمو مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وقد أعد الاختبار وفقًا للخطوات التالية:

- تحديد مهارات التفكير التحليلي، وذلك بالرجوع إلى الكتابات والاختبارات السابقة -كما وضح سابقًا في مرحلة التحليل -وقد توصل إلى عشر مهارات للتفكير التحليلي ترتبط بموضوع البحث الحالي.

- صياغة أسئلة الاختبار التي تقيس كل مهارة من مهارات التفكير التحليلي، من نوع الأسئلة المقالية وفقًا لطبيعة الاختبار، ووضع طريقة التصحيح، وروعي أن تكون أسئلة الاختبار مناسبة للمهارة وتنتمي إليها، وتقيس الأهداف التعليمية لهذه المهارات؛ واشتمل الاختبار في صورته الأولية على عشرة أسئلة لكل مهارة سؤال.
- عرض الاختبار بصورته المبدئية على عدد من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم التربوي، والمناهج وطرائق التدريس؛ للتحقق من صدق الاختبار، ومدي تعبير أسئلته عن المهارات التي يقيسها، ومدي مناسبة صياغة مفرداته لعينة البحث، وقد أوصي المحكمون بإضافة سؤال لمهارة " التنبؤ باستنتاجات منطقية بناءً على مقدمات" ، وتعديل صياغة بعض مفردات الاختبار، وبعد إجراء التعديلات التي أوصي بها المحكمون أصبح الاختبار صادقاً، ويتكون من (١١) سؤالاً.
- صياغة تعليمات الاختبار التي توضح للطالب الهدف من الاختبار، وأسئلته، كيفية الإجابة عليها.
- تحديد طريقة تصحيح اختبار التفكير التحليلي وتقدير الدرجات: وضعت مؤشرات التصحيح لكل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة المخصصة لكل مؤشر (ملحق٦)، وأصبحت النهاية العظمى للاختبار (٣٣) درجة.
- التحقق من ثبات التصحيح بحساب معامل الاتفاق بين إعادة التصحيح لإجابات العينة الاستطلاعية بفارق زمني أسبوعين، وبلغ متوسط معاملات الاتفاق (٠,٨٩) مما يعد معامل ثبات مرتفعاً.
- التحقق من ثبات اختبار التفكير التحليلي من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل "ألفا كرونباخ" للثبات الكلي لمهارات التفكير التحليلي (٠,٨٣) وهو معامل ثبات مرتفع، وتحدد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار

(٦٠) دقيقة، وهو متوسطات أزمنة الإجابة لطلاب العينة الاستطلاعية على الاختبار، والنهاية العظمى للاختبار (٣٣) درجة.

- تحديد القوة التمييزية لمفردات اختبار التفكير التحليلي؛ وذلك بترتيب درجات العينة الاستطلاعية (٢٥) طالباً وطالبة ترتيبا تنازليا، وفصل الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى بنسبة ٢٧% من العدد الكلي (٢٥)، وقد بلغ عدد الطلاب في كل مجموعة (٧) طلاب، وقد بلغت معاملات التمييزية لأسئلة اختبار التفكير التحليلي (٠,٣٧-٠,٤٤)؛ مما يعني أن أسئلة الاختبار ذات معامل تمييز مرتفع؛ ومن ثم لها القدرة على التمييز بين الطلاب المعلمين، ويوضح جدول (٧) مواصفات اختبار التفكير التحليلي، ومرفق بملاحق البحث طريقة تقدير درجات الاختبار، ومؤشرات التصحيح.

جدول (٨) مواصفات اختبار التفكير التحليلي

م	مهارات التفكير التحليلي	رقم السؤال لكل مهارة في الاختبار
١	استنتاج السمات أو الصفات العامة أو الوصف الجامع للموضوع.	١
٢	تحديد الوصف الدقيق المميز لشيء معين في الموضوع.	٢
٣	القدرة على المقارنة بين شيئين بتحديد أوجه الشبه والخلاف بينهما.	٣
٤	تجميع الأشياء في فئات بناءً على خصائص مشتركة.	٤
٥	الترتيب وفقا لأولويات معايير محددة سلفاً مثل: الترتيب حسب الفائدة أو الترتيب الزمني ...	٥
٦	استنتاج نوع العلاقات التي تربط بين عناصر الموضوع مثل: علاقة الجزء بالكل أو السبب بالنتيجة.	٦

م	مهارات التفكير التحليلي	رقم السؤال لكل مهارة في الاختبار
٧	التنبؤ باستنتاجات منطقية بناء على مقدمات.	٧،٨
٨	استخراج ما ورد في الموضوع من: تفصيلات، وأمثلة وأدلة.	٩
٩	التلخيص بتخلية الموضوع من التفصيلات والأمثلة والأدلة	١٠
١٠	بناء المعايير التي يمكن إصدار أحكام في ضوئها.	١١

٣ – إعداد مقياس الكفاءة الذاتية:

يهدف المقياس إلى قياس الكفاءة الذاتية لدي الطلاب معلمي اللغة العربية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي في تعلم مهارات تحليل المحتوي، ومهارات التفكير التحليلي.

– تحديد أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية:

اطلع الباحثان على عديد من الكتابات والمقاييس والدراسات السابقة، مثل: (Albion, 2001; Bandura,1997 ; Berg, & Smith, 2014; Cerit, 2010; Doğru, 2017; Nie, Lau, & liau,(2012; Paraskeva, Bouta, & Papagianni, 2008; Torkzadeh, & Van Dyke, ; Schwarzer, & Jerusalem,1995; Tschannen-Moran, & McMaster,2009) , مصطفى فتحي الزيات، ٢٠٠١؛ دعاء عوض ونرمين عوني،٢٠١٣) ، وحُدد للمقياس ثلاثة أبعاد، وهى: الكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي (١٠) عبارات، والكفاءة الذاتية في المشاركة مع أعضاء مجتمع الممارسة الافتراضية (١١) عبارة، والكفاءة الذاتية في تعلم مهارات تحليل المحتوى والتفكير التحليلي (١١) عبارة، وصيغت عباراته التي تغطى أبعاده الثلاث؛ وبذلك تكون المقياس في صورته المبدئية

من(٣٢) عبارة موزعة على محاوره الثلاث، وقد أُستخدمت طريقة ليكرت Likertللتقدير الخماسي للاستجابات التي تتفاوت شدتها بين الموافقة التامة وعدم الموافقة التامة، ويوضح ذلك جدول (٩).

جدول (٩): تقدير الاستجابة لعبارات مقياس الكفاءة الذاتية وفقاً لطريقة ليكرت Likert

العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
عبارة موجبة	٥	٤	٣	٢	١
عبارة سالبة	١	٢	٣	٤	٥

- صدق مقياس الكفاءة الذاتية:

سعياً للتحقق من صدق المقياس؛ عُرض على مجموعة من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وتكنولوجيا التعليم، بهدف تحديد ما إذا كانت العبارات تنتمي إلى المحور الذي وردت فيه، ودرجة وضوح كل عبارة، ومدى ملاءمتها للمقياس، وقد أوصي المحكمون بحذف عبارة في محور الكفاءة الذاتية في المشاركة مع أعضاء مجتمع الممارسة الافتراضية، وعبارة في محور الكفاءة الذاتية في تعلم مهارات تحليل المحتوى والتفكير التحليلي ، وكذا تعديل صياغة بعض العبارات، وبعد إجراء التعديلات اللازمة أصبح المقياس يتكون من(٣١) عبارة.

- إعداد تعليمات مقياس الكفاءة الذاتية

تضمنت تعليمات المقياس، التعريف بالهدف من المقياس، وعدد عباراته، وكيفية الاستجابة عليه، والبيانات المطلوبة، والتأكيد بعدم ترك أي عبارة دون الاستجابة عليها، ووضعت هذه التعليمات في صفحة مستقلة عن المقياس.

- تقدير القوة التمييزية لكل عبارة من عبارات المقياس:

حددت القوة التمييزية لعبارات مقياس الكفاءة الذاتية بترتيب درجات العينة الاستطلاعية (٢٥) طالبًا وطالبة ترتيبا تنازليا، وفصل الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى بنسبة ٢٧% من العدد الكلي (٢٥)، وقد بلغ عدد الطلاب في كل مجموعة (٧) طلاب، وحُسبت الدلالة الإحصائية عند مستوي ≤ ٠,٠٥ للفرق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Samples ، وقد جاءت الفروق بين جميع متوسطات درجات عبارات مقياس الكفاءة الذاتية دالة إحصائياً عند مستوي ≤ ٠,٠٥؛ مما يؤكد قدرتها على التمييز بين الطلاب في الكفاءة الذاتية، فيما عدا عبارة واحدة في محور الكفاءة في تعلم مهارات تحليل المحتوى والتفكير التحليلي غير دالة إحصائياً ؛ حيث بلغت قيمة "ت" لها (١,٨٣٢) وهي أقل من قيمة " ت" الجدولية (٢,١٧٩)؛ مما يعني عدم قدرتها على التمييز بين الطلاب، وحذفت؛ ومن ثم أصبح عدد عبارات المقياس النهائي (٣٠) عبارة لها القدرة على التمييز بين الطلاب معلمي اللغة العربية.

- صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية:

طبقت الصورة الأولية للمقياس على عينة البحث الاستطلاعية التي تكونت من (٢٥) طالبًا وطالبة، وحسب صدق الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس، باستخدام برنامج (SPSS)، كما هو موضح في الجدول (١٠).

جدول(١٠) معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية للمقياس

المحاور	المحور الثاني	المحور الثالث	كل محور مع المقياس الكلي
المحور الأول	٠,٦٢٢*	٠,٦٧٢*	٠,٦٦٤*
المحور الثاني		٠,٧٥١*	٠,٧٢٢*
المحور الثالث			٠,٧١٢*

*دالة إحصائيا عند مستوى ≤ ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط دال بين درجات كل محور للمقياس والدرجة الكلية له؛ حيث إن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ≤ ٠,٠٥؛ مما يعني صدق الاتساق الداخلي للمقياس وصلاحيته لقياس الكفاءة الذاتية لدي عينة البحث؛ حيث يشير ارتفاع العلاقة الارتباطية بين كل محور من محاور المقياس وكذلك الدرجة الكلية له إلى انتماء هذا المحور إلى المقياس؛ ومن ثم تحقيق التجانس في المقياس ككل.

- **ثبات مقياس الكفاءة الذاتية:**

طبقت معادلة " ألفا كرونباخ"(α) Coronbach's Alpha باستخدام حزمة البرامج الإحصائية(SPSS) لاستجابات العينة الاستطلاعية على محاور المقياس، ويوضح الجدول (١١) معاملات الثبات لمحاور المقياس، وللمقياس ككل.

جدول (١١): معاملات ثبات محاور مقياس الكفاءة الذاتية

م	محاور المقياس	عدد العبارات	معامل ألفا كرو نباخ
١	الكفاءة في استخدام مجتمعات الممارسة الافتراضية	١٠	٠,٨٢
٢	الكفاءة في المشاركة مع أعضاء مجتمع الممارسة الافتراضي	١٠	٠,٧٨
٣	الكفاءة في تعلم مهارات تحليل المحتوى والتفكير التحليلي	١٠	٠,٨٤
	المقياس الكلي	٣٠	٠,٨٨

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٨) وهو معامل ثبات مرتفع.

- **الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الذاتية:**

بعد التأكد من صدق المقياس وثباته، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) عبارة منها (١٨) عبارة موجبة، و(١٢) عبارات سالبة، وبذلك تكون النهاية العظمى للمقياس هي (١٥٠) درجة، أما الدرجة الدنيا فهي (٣٠) درجة (ملحق٧)، كما هو مبين في الجدول (١٢).

جدول (١٢): عدد العبارات في كل محور من محاور مقياس الكفاءة الذاتية

المحور	اسم المحور	عدد العبارات	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
الأول	الكفاءة في استخدام مجتمعات الممارسة الافتراضية	١٠	١، ٤، ١١، ١٤، ٢٣، ٢٩	٢٧، ٩، ٣، ٣٠
الثاني	الكفاءة في المشاركة مع أعضاء مجتمع الممارسة الافتراضي	١٠	٥، ٧، ٢٤، ١٨،٢٥ ٢٨	٦، ١٣، ١٩، ٢٢
الثالث	الكفاءة في تعلم مهارات تحليل المحتوى والتفكير التحليلي	١٠	٢،، ١٠ ١٢، ١٥، ٢٠، ٢٦	٨، ١٦، ١٧، ٢١

خامساً: إجراءات تنفيذ التجربة الأساسية للبحث:

١ -اختيار عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٩٠) طالبًا وطالبة من الطلاب معلمي اللغة العربية بالدبلوم العام، والذين يدرسون مقرر التدريس المصغر، في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٨/٢٠١٧، وقسموا إلى ثلاث مجموعات عدد كل مجموعة (٣٠) طالبًا وطالبة، مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة بنظام المحاضرات الصفية، وفقًا للتصميم التجريبي للبحث.

٢ -إجراءات تنفيذ التجربة الأساسية:

أُجريت تجربة البحث الأساسية في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٨/٢٠١٧، في الفترة من ٢٠١٧/١١/١ إلى ٨ /٢٠١٧/١٢ وسارت إجراءات التجربة على النحو التالي:

٢-١ الإعداد لتنفيذ تجربة البحث من خلال ما يلي:

- وضع مصادر التعلم المختلفة في وحدات البرنامج، ونشرها في مجتمع الممارسة الافتراضي وفق الجدول الزمني المحدد لدراسة الموضوعات.
- وضع تعليمات دراسة كل وحدة من وحدات البرنامج ونشرها.
- نشر المناشط والمناقشات في موعدها المناسب.
- تقسيم المجموعات ومساعدة أعضاء المجموعة التجريبية الثانية الموجهة بالأقران في اختيار ميسر لكل مجموعة فرعية.
- وضع مهام التعلم على مجتمع الممارسة الافتراضية وتحديد موعد استلامها.

٢-٢ عُقد لقاء مبدئي مع كل مجموعة من مجموعات البحث على حدة؛ وذلك لتعريفهم بالبرنامج المقترح وأهدافه والجدول الزمني لدراسة وحداته، وموقع مجتمع الممارسة الافتراضي، وكيفية استخدامه والتسجيل على الموقع، وقد قُسمت كل مجموعة تجريبية إلى مجموعتين فرعيتين عدد كل منها (١٥) طالبًا وطالبة، وذلك لتيسير التفاعل،

والنقاش فيما بينهم، وسهولة المتابعة والتقييم، واستلمت كل مجموعة كود التسجيل في مجتمع الممارسة الافتراضي.

٢-٣ التطبيق القبلي لاختبار مهارات تحليل محتوى دروس اللغة العربية، واختبار التفكير التحليلي؛ بهدف التحقق من التكافؤ بين المجموعات؛ ولم يُطبق مقياس الكفاءة الذاتية لعدم تعرض مجموعات البحث لاستخدام مجتمعات الممارسة من قبل، ويوضح جدول (١٣، ١٤) تحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA لنتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات تحليل المحتوي، ومهارات التفكير التحليلي.

جدول (١٣) تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسط درجات التطبيق القبلي لاختبار مهارات تحليل المحتوي لمجموعات البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	87.356	2	43.678	1.138	0.325 غير دالة
داخل المجموعات	3339.100	87	38.380		
المجموع	3426.456	89			

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ف" بلغت (1.138) وهي غير دالة إحصائيًا؛ مما يؤكد تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في مهارات تحليل المحتوي قبل البدء في التعلم.

جدول (١٤) تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسط درجات التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير التحليلي لمجموعات البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.956	2	0.478	0.109	0.897 غير دالة
داخل المجموعات	382.700	87	4.399		
المجموع	383.656	89			

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة "ف" بلغت (٠,١٠٩) وهي غير دالة إحصائيًا؛ مما يؤكد تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في مهارات التفكير التحليلي قبل البدء في التعلم.

٢-٤ تطبيق مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) على المجموعتين التجريبيتين:

طُبق مجتمع الممارسة الافتراضي وفقًا للجدول الزمني لدراسة وحدات البرنامج وتنفيذ مناشطه، وذلك في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٧/٢٠١٨، كما هو موضح في الجدول (١٥):

جدول (١٥): الخطة الزمنية لدراسة وحدات البرنامج وتنفيذ مناشطه

وحدات التعلم	العنوان	المدة الزمنية لتعلم الوحدة
	التطبيق القبلي لأدوات البحث	٢٠١٧/١٠/ ٣٠-٢٩
الوحدة الأولي	بعض المفاهيم المرتبطة بتحليل المحتوى ونموذج التحليل	٢٠١٧/١١/٤-١
الوحدة الثانية	تحليل بنية معرفة النص موضوع الدرس	٢٠١٧/١١/١٠-٥
الوحدة الثالثة	تحليل بنية لغة النص، بنى كل من: صوت النص ومعجمه وصرفه ودلالات هذه البنى	٢٠١٧/١١/١٦-١١
الوحدة الرابعة	تحليل بنية تركيب النص موضوع الدرس ودلالتها	٢٠١٧/١١/٢٤-١٧

وحدات التعلم	العنوان	المدة الزمنية لتعلم الوحدة
الوحدة الخامسة	تحليل مقام النص ونوعه ودلالته الحقيقية ،والمجازية	٢٥-٢٠١٧/١١/٣٠
الوحدة السادسة	تحليل نواتج التعلم: المعرفية، والوجدانية، والمهارية	١-٥ /٢٠١٧/١٢
التطبيق البعدي لأدوات البحث		٧-٢٠١٧/١٢/٨

٢-٤ استراتيجية التعليم للمجموعتين التجريبيتين في مجتمع الممارسة الافتراضي:

تتحدد استراتيجية التعلم في مجتمع الممارسة الافتراضي كما يلي:

- الدخول إلى مجتمع الممارسة وتسجيل الاسم والانضمام إلى المجموعة المحددة لكل طالب.
- قراءة أهداف الوحدة وتدارس مصادر التعلم المتعلقة بها، والاطلاع على المناشط المطلوب تنفيذها.
- مشاركة أعضاء المجموعة في المناقشات حول موضوع التعلم والمناشط المطلوب تنفيذها، وتبادل الآراء والمعرفة حول الموضوع، ومشاركة مصادر التعلم الإثرائية.
- الرد على الأسئلة المطروحة للنقاش وإبداء الآراء والتعليق عليها.
- أداء المناشط والمهام المطلوبة وتقديمها في الموعد المحدد على نظام مجتمع الممارسة الافتراضي EDMODO.
- تلقي التغذية الراجعة على الأنشطة والتكليفات وتقديرها (A ,B ,C) وذلك إشارة إلى العمل الكامل A ، والعمل المنقوص B ، العمل الذي يحتاج إلى تصويبC .

تحديد دور الخبير في مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالخبراء:

- إدارة جميع المناقشات والحوارات بين الأعضاء، وتوجيههم نحو قواعد التفاعل والحوار في مجتمع الممارسة الافتراضي.
- المشاركة في جميع المناقشات المطروحة في مجتمع الممارسة الافتراضي، وذلك بالتعليق على آراء الأعضاء، وطرح فكر وآراء جديدة، ونشر خبرات وتجارب واقعية، وتوجيههم نحو مصادر تعلم إثرائية.
- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والاستفسار.
- الإجابة على جميع الأسئلة والاستفسارات المطروحة من الطلاب وتوجيههم للصواب.
- إتاحة الفرصة لجميع الأعضاء للمشاركة في المناقشات.
- عرض ما تُوصل إليه من حلول وفكر بعد انتهاء المدة الزمنية للمناقشات.

تحديد دور قائد المجموعة في مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالأقران:

- إدارة جميع المناقشات والحوارات بين الأعضاء، وتوجيههم نحو قواعد التفاعل والحوار في مجتمع الممارسة الافتراضي.
- المشاركة في جميع المناقشات المطروحة في مجتمع الممارسة الافتراضي، وذلك بالتعليق على أراء الأعضاء، وتشجيع الزملاء على طرح فكر وآراء جديدة، ونشر خبراتهم وتجاربهم الواقعية، ونشر مصادر تعلم إثرائية بمساعدة باقي الأعضاء.
- إتاحة الفرصة لجميع الأعضاء للمشاركة في المناقشات.
- عرض ما تُوصل إليه من حلول وفكر بعد انتهاء المدة الزمنية للمناقشات بمساعدة باقي الأعضاء.

٣- التطبيق البعدي لأدوات البحث على المجموعات الثلاثة في يومي ٧-٢٠١٧/١٢/٨، وبعد الانتهاء من التصحيح ورصد الدرجات، حللت النتائج إحصائيا باستخدام برنامج SPSS، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة .Independent t-test لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لأدوات البحث.
- اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة .Paired t-test لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لكل أداة من أدوات البحث.
- اختبار (ت) One sample t-test للتطبيق البعدي فقط لمقياس الكفاءة الذاتية بين متوسطي المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لأدوات البحث، والمتوسط الفرضي (٨٠%).
- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Analysis of Variance، واختبار Tukeyللمقارنات البعدية لحساب حجم الأثر.
- مربع إيتا لحساب حجم تأثير البرنامج المقترح.
- نسبة الكسب المعدل لبلاك Modified Blake's Gain Ratio لحساب فاعلية البرنامج المقترح.

عرض نتائج البحث وتفسيرها

فيما يلي عرض تفصيلي لنتائج البحث والإجابة عن أسئلته:

الإجابة عن السؤالين الأول والثاني للبحث، وهما:

– ما مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، وأبعاد الكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي اللازمة لطلاب معلمي اللغة العربية؟

– ما معايير بناء البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) لتنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

فقد تمت الإجابة عنهما في إجراءات البحث.

الإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي ينص على: ما إجراءات البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) لتنمية مهارات تحليل محتوى الدرس، والتفكير التحليلي، والكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال تبني الباحثان نموذج "كامبردج وآخرون" Cambridge, et al.(2005)، لإعداد البرنامج المقترح القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي، والذي تتضمن خمس مراحل هي: الاستقصاء، والتصميم، و النموذج المبدئي، والانطلاق، والنمو، وذلك وفقًا لدليل بناء مجتمعات الممارسة الافتراضية الذي أُعد بواسطة EDUCAUSE the National Learning Infrastructure Initiative، و Bridging VCOP؛ American Association for Higher Education.، و تُحقق من صلاحية البرنامج من خلال تقويمه بواسطة المحكمين وفق قائمة المعايير المعدة لهذا الغرض، وكذلك من خلال التجربة الاستطلاعية التي أُجريت علي (٢٥) طالبًا وطالبة، وتضمن البرنامج ست وحدات دراسية لتنمية مهارات تحليل محتوي الدرس، والتفكير التحليلي، ورفع الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية (ملحق ١، ٢، ٣، ٤).

الإجابة عن السؤال الرابع للبحث والذي ينص على: ما أثر البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تُحقق من صحة الفرض الأول للبحث والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل محتوى الدرس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، لصالح التطبيق البعدي.

ويوضح جدول (١٦) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونسبة الكسب المعدل لبلاك Modified Blake's Gain Ratio. لكل مجموعة من مجموعات البحث في اختبار مهارات تحليل محتوي الدرس.

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونسبة الكسب المعدل لبلاك

	العدد	المجموعة التجريبية الأولي		المجموعة التجريبية الثانية		المجموعة الضابطة	
القياس	ن	م	ع	م	ع	م	ع
القبلي	30	13.466	6.926	11.133	5.709	12.833	5.878
البعدي	30	91.366	12.507	81.933	13.733	53.600	9.793
نسبة الكسب المعدلة لبلاك		6.92		3.716		0.839	

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسطات درجات مجموعات البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تحليل محتوي الدرس عن التطبيق القبلي، وأن المجموعة التجريبية الأولي الموجهة بالخبراء جاءت بأعلى متوسط حسابي، وأعلي نسبة كسب معدلة، كما يتضح أن نسبة الكسب المعدل عالية لدي المجموعتين التجريبيتين وجاءت أكبر من ١,٢، بينما جاءت الطريقة المعتادة غير فعالة؛ مما يؤكد فاعلية مجتمعات الممارسة الافتراضية بشكل عام في تنمية مهارات تحليل محتوى الدرس.

ويوضح الجدول (١٧) حجم الأثر ويعبر عن نسبة التباين الكلى لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير أسلوب التوجيه في مجتمع الممارسة الافتراضي، فحجم الأثر الذي يفسر حوالي ١% من التباين الكلي يدل على تأثير ضعيف، والتأثير الذي يفسر حوالي ٦% من التباين الكلي يدل على تأثير متوسط، والتأثير الذي يفسر حوالي ١٥% فأكثر يعد كبيراً. (فؤاد أبو حطب، أمال صادق، ١٩٨٥، ص ٦٤)

(١٧) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل المحتوي، وقيمة مربع إيتا η^2

المجموعة	فرق المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	الدلالة الإحصائية	η^2	نسبة الكسب
التجريبية الأولي	77.90	16.045	29	26.591	0.000	0.96	6.92
التجريبية الثانية	70.80	14.938	29	25.957	0.000	0.95	3.716

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل المحتوى لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لصالح التطبيق البعدي؛ وبذلك قُبل الفرض الأول من فروض البحث، كما يتضح أن حجم الأثر η^2 كبير جداً حيث إنه أكبر من ٠,١٥، و يتبين من الجدول أن البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالخبراء أكثر تأثيراً وفاعلية في تنمية مهارات تحليل محتوي الدروس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية من مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالأقران.

الإجابة عن السؤال الخامس للبحث والذي ينص على: ما أثر اختلاف أسلوب التوجيه (بالخبراء/ بالأقران) في البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي لتنمية مهارات تحليل المحتوى لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تُحقق من صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تحليل محتوى الدرس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وللتحقق من صحة هذا الفرض استُخدم تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA كما هو موضح في الجدول (١٨).

جدول (١٨) تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات التطبيق البعدي لاختبار مهارات تحليل المحتوي لدى مجموعات البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	η^2
بين المجموعات	23180.867	2	11590.433	78.852	0.000	0.644
داخل المجموعات	12788.033	87	146.989			
المجموع	35968.900	89				

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاثة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تحليل المحتوى لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وبذلك قُبل الفرض الثاني من فروض البحث، كما يتضح أن حجم الأثر η^2 كبير جداً؛ حيث إنه أكبر من ٠,١٥؛ ولمعرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات لصالح أي من المجموعات، استُخدمت طريق Tukey للمقارنات البعدية بين المتوسطات كما يوضحها الجدول (١٩).

جدول (١٩) نتائج تطبيق طريقة Tukey للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاثة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تحليل المحتوى

مجموعات البحث	ن	المتوسط	التجريبية الثانية	الضابطة
التجريبية الأولي	30	91.366	0.013*	0.000*
التجريبية الثانية	30	81.933		0.000*
الضابطة	30	53.600		

* دالة عند مستوي≤ ٠,٠٥

يتضح من جدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاثة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تحليل المحتوى لصالح المجموعة التجريبية الأولي الموجهة بالخبراء مقارنة بالمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة، كما يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الموجهة بالأقران والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تحليل المحتوى لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

الإجابة عن السؤال السادس للبحث والذي ينص على: ما أثر البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تُحقق من صحة الفرض الثالث للبحث والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لصالح التطبيق البعدي، ويوضح الجدول (٢٠) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونسبة الكسب المعدل لبلاك لكل مجموعة من مجموعات البحث في اختبار مهارات التفكير التحليلي.

جدول (٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية، ونسب الكسب المعدل لبلاك لمهارات التفكير التحليلي لمجموعات البحث

القياس	العدد	المجموعة التجريبية الأولي		المجموعة التجريبية الثانية		المجموعة الضابطة	
	ن	م	ع	م	ع	م	ع
القبلي	30	5.966	2.230	6.212	2.342	5.396	2.242
البعدي	30	25.033	3.167	22.133	4.083	16.933	4.806
نسبة الكسب المعدل لبلاك	30	1.28		1.077		0.767	

حيث (ن) عدد أفراد المجموعات (م) المتوسط

(ع) الانحراف المعياري

يتضح من الجدول السابق ارتفاع متوسطات درجات مجموعات البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التحليلي عن التطبيق القبلي، وأن المجموعة التجريبية الأولي الموجهة بالخبراء جاءت بأعلى متوسط حسابي، كما يتضح أن نسبة الكسب المعدل لدي المجموعة التجريبية الأولي أكبر من ١,٢ مما يدل على فاعلية مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالخبراء في تنمية مهارات التفكير التحليلي، بينما جاءت نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية الثانية، والطريقة المعتادة أقل من ١,٢ أي غير فعالة، ويوضح الجدول (٢١) حجم الأثر للمجموعتين التجريبيتين.

جدول (٢١) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التحليلي، وقيمة مربع إيتا η^2

المجموعة	فرق المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	الدلالة الإحصائية	η^2	نسبة الكسب
التجريبية الأولي	19.067	3.666	29	28.482	0.000	0.96	1.28
التجريبية الثانية	16.200	4.097	29	21.657	0.000	0.94	1.077

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ وبذلك قُبل

الفرض الثالث من فروض البحث، وأن حجم الأثر η^2 كبير جداً حيث إنه أكبر من ٠,١٥، كما يتبين من الجدول أن البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالخبراء أكثر تأثيراً وفاعلية في تنمية مهارات التفكير التحليلي.

الإجابة عن السؤال السابع للبحث والذي ينص على: ما أثر اختلاف أسلوب التوجيه (بالخبراء/ بالأقران) في البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تُحقق من صحة الفرض الرابع للبحث والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وذلك باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA كما هو موضح في الجدول (٢٢).

جدول (٢٢) تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتوسطات درجات التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التحليلي لدى مجموعات البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	η^2
بين المجموعات	1010.600	2	505.300			
داخل المجموعات	1444.300	87	16.601	30.438	0.000	0.412
المجموع	2454.900	89				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاثة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ وبذلك قُبل الفرض الرابع من فروض البحث، وأن حجم الأثر η^2 كبير جداً حيث إنه أكبر من ٠,١٥؛ ولمعرفة

اتجاه هذه الفروق لصالح أي المجموعات استُخدم اختبار Tukeyللمقارنات البعدية بين المتوسطات كما يوضحها الجدول (٢٣).

جدول (٢٣) نتائج اختبار Tukey للمقارنات البعدية بين متوسطات المجموعات في اختبار التفكير التحليلي

مجموعات البحث	ن	المتوسط	التجريبية الثانية	الضابطة
التجريبية الأولي	30	25.033	0.019*	0.000*
التجريبية الثانية	30	22.133		0.000*
الضابطة	30	16.933		

* دالة عند مستوي≤ ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاثة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التحليلي لصالح المجموعة التجريبية الأولي مقارنة بالمجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة؛ كما يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التحليلي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

الإجابة عن السؤال الثامن للبحث والذي ينص على: ما أثر البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/ بالأقران) في تنمية الكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية ؟ (لم يطبق مقياس الكفاءة الذاتية على المجموعة الضابطة لأنها لم تستخدم مجتمع الممارسة الافتراضي)

وللإجابة عن هذا السؤال تُحقق من صحة الفرض الخامس للبحث والذي ينص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب

مجموعتي البحث التجريبيتين الأولي والثانية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، والمتوسط الفرضي للتمكن ٨٠% من الدرجة الكلية للمقياس (١٥٠ درجة) أي يساوي (١٢٠درجة) لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

ويوضح جدول (٢٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبيتين في محاور مقياس الكفاءة الذاتية، والمقياس ككل.

جدول (٢٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور مقياس الكفاءة الذاتية للمجموعتين التجريبيتين

محاور المقياس	العدد	المجموعة التجريبية الأولي		المجموعة التجريبية الثانية	
	ن	م	ع	م	ع
الكفاءة في استخدام مجتمعات الممارسة الافتراضية	30	44.366	2.125	43.366	3.557
الكفاءة في المشاركة مع أعضاء مجتمع الممارسة الافتراضي	30	42.233	2.848	36.433	5.913
الكفاءة في تعلم مهارات تحليل المحتوى والتفكير التحليلي	30	41.200	4.270	38.600	3.961
المقياس ككل	30	127.800	5.548	118.800	7.116

يتضح من الجدول (٢٤) ارتفاع متوسطات درجات محاور مقياس الكفاءة الذاتية لدي طلاب المجموعة التجريبية الأولي الموجهة بالخبراء عن متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الموجهة بالأقران، وأن المتوسط الكلي للمقياس للمجموعة التجريبية الأولي (١٢٧,٨ درجة) هو أكثر من المتوسط الفرضي للتمكن (١٢٠ درجة) بينما جاء المتوسط الكلي للمقياس للمجموعة التجريبية الثانية (١١٨,٨ درجة) أقل من المتوسط الفرضي.

ويوضح الجدول (٢٥) نتائج اختبار "ت" One-Sample Test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين الأولي والثانية في التطبيق

البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، والمتوسط الفرضي للتمكن ٨٠% من الدرجة الكلية للمقياس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

جدول (٢٥) نتائج اختبار "ت" One-Sample Test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، والمتوسط الفرضي للتمكن ٨٠% من الدرجة الكلية (١٢٠ درجة)

المجموعة	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	الدلالة الإحصائية
التجريبية الأولي	127.8000	5.548	29	7.700	0.000 دالة
التجريبية الثانية	118.800	7.116	29	-1.113	0.275 غير دالة

يتضح من الجدول (٢٥) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، والمتوسط الفرضي للتمكن ٨٠% من الدرجة الكلية للمقياس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، بينما لم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية والمتوسط الفرضي للتمكن ٨٠% من الدرجة الكلية للمقياس؛ حيث إن الفرق بين المتوسطين ضئيل (١،٢ درجة) ؛ مما يعني أن المجموعة الأولي تجاوزت مستوي التمكن ٨٠% ، واقتربت المجموعة التجريبية الثانية من مستوي التمكن المطلوب.

الإجابة عن السؤال التاسع للبحث والذي ينص على: ما أثر اختلاف أسلوب التوجيه (بالخبراء/ بالأقران) في البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي في تنمية الكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تُحقق من صحة الفرض السادس للبحث والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات

طلاب المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، ويوضح الجدول (٢٦) قيمة (ت) للعينات المستقلة لذلك.

جدول (٢٦) قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، وقيمة مربع إيتا

محاور المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	فرق المتوسط	درجات الحرية	قيمة(ت)	الدلالة الإحصائية	η^2
الكفاءة في استخدام مجتمعات الممارسة الافتراضية	الأولي	44.366	1.000	58	1.322	0.191	0.029
	الثانية	43.366					
الكفاءة في المشاركة مع أعضاء مجتمع الممارسة الافتراضي	الأولي	42.233	5.800	58	4.841	0.000	0.287
	الثانية	36.433					
الكفاءة في تعلم مهارات تحليل المحتوى والتفكير التحليلي	الأولي	41.200	2.600	58	2.445	0.018	0.092
	الثانية	38.600					
المقياس ككل	الأولي	127.800	9.000	58	5.463	0.000	0.34
	الثانية	118.800					

يتضح من الجدول (٢٦) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، في المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية الأولي، بينما لم يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ≤٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في المحور الأول من مقياس الكفاءة الذاتية؛ وقد يرجع ذلك لسهولة استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي لدي طلاب المجموعتين التجريبيتين.

تفسير نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: بالنسبة لأثر البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/بالأقران) في تنمية مهارات تحليل محتوي الدرس لدى الطلاب معلمي اللغة العربية:

- أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبيتين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل المحتوى لدى الطلاب معلمي اللغة العربية لصالح التطبيق البعدي، وأن حجم الأثر η^2 كبير جداً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة " دوراك" Durak, (2017) ، ودراسة "توماس، وغاريت، وسوفير، وريان" Thoms, Garrett, Soffer, and Ryan, (2008) " أكرسون وكولين Akerson and Cullen (2009) ، ودراسة زينب بنت عبد الله الزايد، وسوزان بنت حسين عمر(٢٠١٦) ، ودراسة(Ekici,(2017 ، ومشروع كل من " هاجستريو، وكاروسيو، وانجيليدس" Hajisoteriou, Karousiou, andAngelides.(2018)؛ التي أكدت نتائجهم فاعلية مجتمعات الممارسة الافتراضية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أن التوجيه من الأقران يُحسن نواتج التعلم، وأن الطلاب يمكنهم تقديم التوجيه لزملائهم. (De Guerrero & Villamil, 2000; Ohta, 2005; Khatib & Safa, 2011; Ajabshir, & Vahdany, 2017) ؛ بينما تختلف النتيجة مع نتائج دراستي كل من: Sabet, " سابت وتحرير وباسند" Tahriri and Pasand,(2013) ، ودراسة " يجلزوورث وستورش" Wiggleworth and Storch (2009) و اللتان أظهرتا عدم تفوق الطلاب الذين تلقوا التوجيه من الأقران في تعلم اللغة .

- كما أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاثة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات تحليل المحتوى لصالح المجموعة التجريبية الأولي الموجهة بالخبراء.

ويُفسر وجود أثر كبير للبرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي في تنمية مهارات تحليل محتوي الدرس لدى طلاب المجموعتين التجريبيتين بغض النظر عن مصدر التوجيه في ضوء ما يلي:

- وفقًا للنظريتين: المعرفية، و البنائية الاجتماعية، فإن خبرات الحياة هي خبرات اجتماعية، وأن التعلم عملية اجتماعية تعتمد على النقاش والحوار لبناء المعرفة وتنمية المهارات؛ وقد ساعد مجتمع الممارسة الافتراضي في توفير مناخ اجتماعي مشترك للنقاش والحوار وتبادل الآراء والفكر ومصادر التعلم المختلفة حول تحليل مجتوى دروس اللغة العربية؛ ومن ثم أسهم في إكساب الطلاب معلمي اللغة العربية مهارات تحليل محتويات الدروس.
- ووفقًا لنظرية مجتمع الممارسة عند "فنجر(1998) Wenger والتي يرى فيها أن التعلم قائم على المشاركة المتبادلة للمعارف والمهارات، حيث يحدث في إطار اجتماعي من خلال التفاعل وإقامة العلاقات بين الأفراد وتبادل الفكر ومن ثم توليد المحتوى، وهذه المبادئ قد توفرت في مجتمع الممارسة الافتراضي.
- أسهم استخدام مجتمعات الممارسة الافتراضية في عدم شعور الطلاب معلمي اللغة العربية بالقلق من انتقادهم؛ فهم أكثر راحة في التعبير عن آرائهم دون أية مخاوف من هذا المجتمع، كما أثر هذا المجتمع إيجابًا في تنمية مهاراتهم وتطويرها عن طريق التشارك بينهم وبين باقي أعضاء المجتمع.
- وفر مجتمع الممارسة الافتراضي عبر نظام Edmodo مجموعة من الأدوات التي مكنت الطلاب المعلمين من تبادل الآراء والفكر ومصادر التعلم، وتلقي التغذية الراجعة المباشرة على ما يقدمونه من مهام، كما وفرت لكل منهم صفحته الخاصة التي يقدم من خلالها الواجبات، ويتعرف على نتيجة أدائه بصورة سريعة، وتبادل

الرسائل الخاصة مع باقي أعضاء مجتمع الممارسة الافتراضى؛ مما أسهم في تنمية معارف الطلاب المعلمين ومهاراتهم في تحليل محتوي دروس اللغة العربية.

- ساعدت المناشط والمهام التي طُلب تنفيذها من الطلاب معلمي اللغة العربية على ممارسة مهارات تحليل محتوى الدرس أولاً بأول والتدرب عليها، ومناقشة كيفية أداء المهام مع أعضاء المجتمع، وتوفر تلقي التغذية الراجعة على استجاباتهم؛ مما أدي إلى تصويب الأخطاء، ومعالجة جوانب القصور في الأداء؛ فأصبح الطلاب معلمو اللغة العربية أكثر قدرة على صواب استخدام مهارات تحليل محتوى الدروس.
- يعد توجيه الأعضاء سواء من الخبراء أو الأقران وتصحيح أخطائهم أحد المرتكزات الأساسية لمجتمعات الممارسة الافتراضية، والذي يستند على نظرية تنمية المنطقة القريبة (ZPD) لـــــ Vygotsky، والتي تؤكد أن التوجيه المستمر للمتعلمين يساعدهم في تحقيق نواتج التعلم، ويتفق ذلك مع مبادئ النظرية الاتصالية التي تري أن التعلم يتم من خلال نقاط التقاء المتعلمين بغيرهم من الأقران أو الخبراء.

ويُفسر تفوق المجموعة التجريبية الأولي الموجهة بالخبراء على المجموعة التجريبية الثانية الموجهة بالأقران؛ بأن التوجيه من الخبراء كان له أثر في تنمية معرفة الطلاب وفكرهم، وإمدادهم بالخبرات الصحيحة؛ ومن ثم أصبح الخبراء النموذج من وجهة نظر الطلاب؛ حيث تُعد النمذجة أحد المكونات الرئيسة لنظرية التعلم الاجتماعي" لباندورا" فالأفراد يتعلمون من خلال ملاحظة السلوك النموذجي للآخرين.

- كانت استجابات الطلاب معلمي اللغة العربية وتفاعلهم مع الخبراء المتخصصين في المجال أكثر جدية وفورية من الطلاب المعلمين في مجتمع الممارسة الموجه

بالأقران، وقد عبر بعض الطلاب المعلمين في أنهم يثقون في آراء الخبراء وما يطرحونه من أراء وفكر لضمان صوابها.

ثانياً: بالنسبة لأثر البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/بالأقران) في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية:

أظهرت النتائج أن حجم الأثر للبرنامج المقترح كبير في المجموعتين التجريبيتين، وأن نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية الأولي الموجهة بالخبراء أكبر من ١,٢، بينما كانت نسب الكسب المعدل أقل من ١,٢ لكل من المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة، وأن البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه بالخبراء أكثر تأثيراً وفاعلية في تنمية مهارات التفكير التحليلي.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاثة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التحليلي لصالح المجموعة التجريبية الأولي؛ كما تفوقت المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التحليلي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "لي" .Lee,(2009) التي أكدت أن التوجيه من الخبراء في لوحة المناقشة عززت فهم الطلاب للموضوع ، و دراسة Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer, and Möller, (2016). التي أظهرت أن التوجيه المقدم من المعلمين الخبراء ساعد في التطوير المهني للمعلمين.

ويفسر ذلك بأن تنمية مهارات التفكير التحليلي تعتمد على النقاش والحوار والإقناع بين أعضاء مجتمع الممارسة ، ويتوقف الإقناع على الثقة والمصداقية وخبرة المقنع وهو ما توفر في الخبراء كمصدر ثقة للمعرفة. (Bandura,1982 ,p.125; Morris, Usher& Chen, 2017)

فقد ساعد وجود الخبراء على تنسيق الجهود وتوجيه المناقشات وتقييم وجهات النظر المختلفة، والرد على الاستفسارات التي يوجهها أعضاء مجتمع الممارسة؛ مما أثر بالإيجاب على تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية الموجهين بالخبراء.

فالممارسة الموجهة كما حددها "روب" Robb, (2015) مكنت الطلاب المعلمين من تطبيق مهارات التفكير التحليلي في سياقات متعددة داخل مجتمع الممارسة الافتراضي؛ حيث إجراء المحادثات بين الطلاب لتبادل الآراء والفكر ، مع توجيه يصوب المسار.

ثالثاً: بالنسبة لأثر البرنامج القائم على مجتمع الممارسة الافتراضي الموجه (بالخبراء/بالأقران) في تنمية الكفاءة الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الموجهة بالخبراء على المجموعة التجريبية الموجهة بالأقران، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية، والمتوسط الفرضي للتمكن ٨٠% من الدرجة الكلية للمقياس، بينما اقتربت المجموعة التجريبية الثانية من مستوي التمكن المطلوب في الكفاءة الذاتية ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين المبتدئين وتعرّضهم للموجهين الفعالين أو ذوي الكفاءة الذاتية العالية، كما أشار عديد من الطلاب المعلمين إلى أن تفاعلهم مع الخبراء كان له تأثيراً كبيراً في إحساسهم بالفعالية والكفاءة في إنجاز المهام، وتعلم المهارات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "كليكمان وتروبست وجونين وفهمير ومولار Kleickmann, Tröbst, Jonen, Vehmeyer, and Möller, (2016). التي أظهرت أن التوجيه المقدم من الخبراء له تأثير إيجابي في تطوير معتقدات المعلمين.

ووفقًا لأساليب تنمية الكفاءة الذاتية؛ فخبرات التدريس المتقنة: Mastery teaching experience والناجحة التي مر بها الطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية الأولي كانت من أقوى المصادر تأثيراً في رفع كفاءتهم الذاتية، وتعزيز تقديرهم لذواتهم وقدراتهم؛ فالتغذية الراجعة الموجهة للطلاب المعلمين من قبل الخبراء كان لها تأثير كبير في زيادة ثقتهم بأنفسهم، وبذل مزيد من الجهد لقيامهم بالمهام المطلوبة منهم بدقة عالية، الأمر الذي لم يتوفر لدي الطلاب في المجموعة التجريبية الثانية الموجهة بالأقران.

فالأفراد الذين يلاحظون نماذج لخبرات ناجحة قد يشعرون بأن لديهم القدرة على القيام بمهارات مشابهة وتحقيق النجاح، وذلك يرتبط بجودة أداء النموذج الملاحظ،-(Phan, & Locke, 2015; Schunk, 2004, 86; Pfitzner Eden, 2016).؛ ومن ثم أصبح الخبراء هم النموذج الذي يُحتذي به من قبل الطلاب المعلمين؛ مما ساعد على تعلمهم المهارات المطلوبة، ورفع كفاءتهم الذاتية في استخدام مجتمع الممارسة الافتراضي.

كما أن الاقتراحات، والمناقشات، والتعليقات، والتفسيرات التي يقدمها الخبراء تُعد من أكثر الأشياء تأثيراً في تنمية معتقدات الكفاءة الذاتية، والتي تعتمد على قوة الإقناع والمصداقية والثقة والخبرة التي يتمتع بها الخبراء في مجتمعات الممارسة .(Morris, Usher, & Chen, 2017; Zimmerman, 2000). وقد أسهم توجيه الخبراء في مساعدة الطلاب معلمي اللغة العربية على إنجاز المهام التعليمية المستهدفة، والارتفاع بمستوي أدائهم، وتجنيبهم الفشل في إنجاز تلك المهام الأمر الذي أدي إلي ارتفاع كفاءتهم الذاتية.

ولقد أدي التفاعل بين الطلاب المعلمين والخبراء إلى بناء السياق الاجتماعي التفاعلي الذي يتحقق من خلاله الاستفادة القصوى للمتعلم مما يقدم له من معلومات وخبرات، وبلوغهم مستوي النمو المطلوب من خلال إمدادهم بالأدوات والعمليات والإرشادات والنصائح التي تفسر مهام التعلم وتصوبها.

توصيات البحث:

بناءً على نتائج البحث يمكن التوصية بما يلي:

١. استخدام مجتمعات الممارسة الافتراضية الموجهة بالخبراء في تنمية مهارات الطلاب المعلمين في التخصصات المختلفة على أن تكون هذه المجتمعات مستمرة، وقابلة لزيادة أعداد الأعضاء.

٢. توظيف مجتمعات الممارسة الافتراضية في مقرر التدريس المصغر لتنمية مهارات التدريس لدي الطلاب معلمي اللغة العربية؛ لتوفير بيئة تفاعلية تقوم على الحوار، وتبادل الفكر والخبرات.

٣. تدريب الطلاب المعلمين على استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في تنمية معارفهم ومهاراتهم المطلوبة لتدريس متقن.

٤. بناء مجتمعات ممارسة افتراضية موجهة بالمعلمين والخبراء؛ لمساعدة الطلاب المعلمين في التربية العملية على أداء مهامهم التدريسية بدقة وفاعلية، والاستفادة من خبراتهم وتجاربهم في حل المشكلات التي تواجههم في التدريب الميداني، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب للتواصل مع الموجهين والخبراء بصورة مستمرة عبر مجتمع الممارسة الافتراضي.

٥. توظيف منصة التعلم الاجتماعي إدمودو EDMODO في تعليم الطلاب المعلمين في كليات التربية، والاستفادة من إمكانياتها الهائلة في إنشاء المجموعات، وتبادل المعارف والمهارات؛ مما يمكنهم من توظيف التقانة في تعليم تلاميذهم بعد ذلك، ومواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

٦. تدريب أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية على استخدام مجتمعات الممارسة الافتراضية لتنمية مهارات الطلاب المعلمين.

مقترحات البحث:

استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يقترح إجراء الأبحاث التالية:

١. دراسة أثر توظيف مجتمعات الممارسة الافتراضية في تنمية مهارات التفكير الناقد، والإبداعي لدي الطلاب معلمي اللغة العربية.

٢. إجراء أبحاث للتعرف على أثر التفاعل بين حجم المجموعات، وأسلوب التعلم (المعتمد–المستقل) في مجتمعات الممارسة الافتراضية في تنمية معارف الطلاب معلمي اللغة العربية ومهاراتهم.

٣. دراسة أثر بناء مجتمع ممارسة افتراضي قائم على مبادئ النظرية الاتصالية في تنمية مهارات بناء خطة الدرس لدي الطلاب معلمي اللغة العربية.

٤. دراسة أثر مجتمعات الممارسة الافتراضية في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى الطلاب معلمي اللغات.

٥. دراسة أثر مجتمعات الممارسة الافتراضية في تنمية مهارات الطلاب المعلمين في توظيف التقانة في تعليم اللغة العربية.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم أبو عقيل. (٢٠١٣). مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدي طلبه جامعه الخليل وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجله جامعه الخليل للبحوث*، ٨ (١)، ١ –٢٨.

إبراهيم عبد الوكيل الفار. (٢٠١٢). *تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تكنولوجيا ويب(٢،٠)*. طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.

أحمد المهدي عبد الحليم. (١٩٩٩). *إعادة بناء التعليم لماذا وكيف*، القاهرة: دار الشروق.

أحمد المهدي عبد الحليم. (٢٠٠٣). *أشتات مجتمعات التربية والتنمية*، القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد المهدي عبد الحليم. (٢٠٠٤). *الثقافة الإسلامية محور لمناهج التعليم: رؤية التعليم من منظور إسلامي*، القاهرة: مكتبه الشروق الدولية.

أحمد المهدي عبد الحليم. (٢٠٠٨). الأسس الفلسفية والثقافية للمنهج. في رشدي أحمد طعيمة (محرر) *المنهج المدرسي المعاصر: أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره* (ص ص ٦١– ٩٦)، الأردن: عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد عبد الرحمن حماد. (١٩٨٦). علم الدلالة في كتب العربية دراسة لغويه في كتب التراث، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

أكرم فتحي مصطفي، وإبراهيم سفر الغامدي. (٢٠١٤). المعايير التربوية والتقنية لتصميم مجتمعات الممارسة القائمة على الويب. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٣ (٤)، ٩١ –١٢١.

أماني صالح أبو شماله. (٢٠١٠). *أثر استخدام التحليل القصة القرآنية على تنميه التفكير الاستنتاجي والاتجاه نحو التعلم بالقصة لدى طالبات الصف الثاني عشر*، رسالة ماجستير، كليه التربية جامعه الإسلامية، فلسطين.

إيمان فتحي أحمد حسن. (٢٠٠١). *أثر معرفة بنيه النحو في فهم دلالة النص وإنتاج الدلالة الموازية لدي طلاب الصف الثاني الإعدادي*، رسالة ماجستير، كليه التربية، جامعة الإسكندرية.

أيمن عامر. (٢٠٠٧). *التفكير التحليلي: القدرة، والمهارات، والأسلوب، مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي*، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث كليه التربية جامعه القاهرة.

تمام حسان.(١٩٧٠). اللغة العربية: معناها ومبناها، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ثناء عبد المنعم رجب. (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنميه الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجله دراسات في المناهج وطرق التدريس مصر*، ع.١٤٤، ٤٦ – ٩٣.

حسن حسين زيتون :(1999) *تصميم التدريس رؤية منظومية*، سلسلة أصول التدريس، المجلد الأول، الكتاب الثاني، القاهرة: عالم الكتب.

حلمي خليل. (١٩٩٦). *مقدمة لدراسة اللغة*، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

حمدان على نصر. (١٩٩٤). مهارات تحليل المحتوى التعليمي لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي لدي معلمي اللغة العربية المرحلة الأساسية في الأردن، *مجله أبحاث اليرموك سلسله العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٠، ٣٦١ –٤١٥.

حنان السيد عبد القادر زيدان. (٢٠١٠). الكفاءة الذاتية للمعلم في علاقتها بالتقدم العلمي لطلابه، *دراسات نفسية، مصر*، ٢٠ (١)،168 – 145.

دعاء عوض، ونرمين عوني. (٢٠١٣). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، *دراسات عربية في علم النفس*، ١٢ (٢)، 191- 232.

دوجلاس براون. (١٩٩٤). *قصص تعليم اللغة وتعلمها*. (ترجمه عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان). القاهرة: دار النهضة العربية.

رابعه عبد الوهاب عكور. (٢٠١٦). *أثر تدريس النحو العربي باستراتيجية القصة في تحسين مهارات التفكير التحليلي اللغوي، والتحدث لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعه اليرموك.

رائده صلاح حماد. (٢٠١١). *أثر التدريس بطريقه لوراروب Robb Loura القائم على الربط بين عمليه القراءة والكتابة في تحسين مهارات التفكير التحليلي والبنائي في اللغة العربية لدي طلبه المرحلة الأساسية في الأردن*، رسالة دكتوراه، كليه التربية، جامعه اليرموك.

رشدي أحمد طعيمه. (٢٠٠٤). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة*: دار الفكر العربي. سلسله المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب التاسع عشر.

رفعت محمد حسن المليجي، وعلي عبد المحسن الحديبي. (٢٠٠٦). *إتقان محتوى دروس مادة التخصص* (مقدمة عامة عن تحليل المحتوى) كليه التربية، جامعه أسيوط، مشروع تطوير برنامج التربية العملية إعداد معلم المرحلة الإعدادية والثانوية.

روبرت مارزانوا وآخرون (٢٠٠٠): *أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي*، (ترجمة: صفاء الأعسر وجابر عبد الحميد، ونادية شريف)، القاهرة: دار قباء للتوزيع والنشر.

زوقات عبيدات، وسهيلة أبو السميد. (٢٠٠٧). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي*، القاهرة: دار الفكر.

زينب بنت عبد الله الزايد، وسوزان بنت حسين حج عمر. (٢٠١٦). تأثير مجتمعات التعلم المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم وممارسات تدريسها، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٢ (٣)، ٣٤٩-٣٦٢.

زينب حسن حامد السلامى (٢٠٠٨): *أثر التفاعل بين نمطين من سقالات التعلم وأسلوب التعلم عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وزمن التعلم ومهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات المعلمات*، رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية: جامعة عين شمس.

سعاد سالم السبع. (٢٠١٥). مهارات تحليل المحتوى الدراسي اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، *مجلة الدراسات الاجتماعية، اليمن*، ٤٣، ١٧٧-٢٢٨.

سعاد عبد الكريم الوائلي، جهاد محمود علاء الدين. (٢٠١٣). الكفاءة الذاتية المدركة والممارسات التعليمية الكفؤة كمتنبئات بالرضا الوظيفي للمعلمين، *دراسات العلوم التربوية*، ٤٠ (٢)، 1688-1708.

سناء عبد المنعم رجب. (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتعليم التفكير التحليلي وفاعليته في تنميه الفهم القرائي والوعي بعمليات التفكير لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجله دراسات في المناهج وطرق التدريس مصر*، ع.١٤٤، ٤٦ – ٩٣.

طارق محمد عبد الرازق. (١٩٩٦). *تصميم المناهج وتطويرها نماذج وتطبيقات*، القاهرة، دار النهضة العربية.

عبد القاهر الجرجاني. (١٩٨٤). *دلائل الإعجاز*، تعليق: محمود محمد شاكر، القاهرة: مكتبة الخانجي.

عبده علي الراجحي. (١٩٩٣). *فقه اللغة في الكتب العربية*، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عدنان محمود المهداوي وسعد صالح كاظم. (٢٠١٥). التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة، *مجلة ديالي للعلوم الإنسانية*، ٦٨، ١–٢٢.

علي عبد العظيم سلام. (١٩٩٥). *الطفل وتعلم اللغة فنيات تعليم اللغة العربية في رياض الأطفال*، دمنهور: مطبعه الشرق.

علي عبد الواحد وافي. (١٩٨٣). *اللغة والمجتمع*. ط٤، جدة: شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع.

عواطف محمد حسانين.(٢٠١٢). *سيكولوجية التعلم: نظريات –عمليات معرفية – قدرات عقلية*، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

فاروق فهمي ومنى عبد الصبور .(2001). *المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية*. القاهرة: دار المعارف .

فتحي عبد الرحمن جروان. (٢٠٠٢). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

فؤاد أبو حطب، وآمال صادق (١٩٨٥). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ليلى نجم سهيل. (٢٠١٢). *أثر برنامج تعليمي في تنميه مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات قسم رياض الأطفال*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.

ماجد محمد إبراهيم الخياط. (٢٠٠٨). *أثر برنامج تدريبي في تنميه التفكير التحليلي على حل المشكلات الحياتية لدي طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية*، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، كليه الدراسات العليا.

مايكل كور باليس. (٢٠٠٦). في نشأة اللغة من إشارة اليد إلى نطق الفم (ترجمه وتعليق أحمد مختار عمر)، *سلسلة عالم المعرفة*، ع. ٣٢٥، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

مجدي عبد العزيز إبراهيم. (٢٠٠٥). *التدريس الإبداعي وتعليم التفكير*، القاهرة: دار الكتب.

محمد حماسة عبد اللطيف. (١٩٩٦). *بناء الجملة العربية*، القاهرة: دار الشروق.

محمد عطية خميس. (٢٠٠٣). *منتوجات تكنولوجيا التعليم*. القاهرة: دار الحكمة.

محمد عطية خميس. (٢٠١٣). *النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم*. ط١. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس. (٢٠١٥). *مصادر التعلم الإلكترونى –الجزء الأول: الأفراد والوسائط*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

مستور علي إبراهيم. (٢٠١٣). فعالية استخدام أسلوب توجيه الأقران على مستوى أداء بعض المهارات الأساسية في كرة القدم، *مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية*، ١٣(١)، 349 – 384.

نبيل على. (٢٠٠٣). اقتصاد المعرفة: المعنى والمغزى، مجلة الكتب، *وجهات نظر في الثقافة والسياسة والفكر*، ع. ٥٩، (٥). القاهرة: الشركة المصرية للنشر العربي والدولي ٢٨–٣٦.

نبيل محمد زايد (٢٠٠٤). *النمو الشخصي والمهني للمعلم*، ط٤، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

نسيم محمد علي حسن الصبايحة. (٢٠١٢). *بناء برنامج تدريبي في تحليل المحتوى التعليمي وقياس أثره في تحسين مهارات تحليل المحتوى اللغوي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن*، رسالة دكتوراه، جامعه اليرموك: الأردن.

يوسف قطامي. (١٩٩٠). *تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه*. الأردن: دار الفكر.

يوسف قطامي، ماجد أبو جابر، نايفة قطامي. (٢٠٠٨). *أساسيات في تصميم التدريس*. عمان: دار الفكر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ajabshir, Z. & Vahdany, F. (2017). The Effect of Peer Scaffolding on Developing L2 Pragmatic Knowledge: A Sociocultural Perspective. *International Journal of English Language & Translation Studies. 5*(4). 32-40.

3. Akerson, V., & Cullen, T. A. (2009). Fostering a community of practice through a professional development program to improve elementary teachers' views of nature of science and teaching practice. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(10), 1090–1113. doi:10.1002/tea.20303

Albion, P. (2001). Some factors in the development of self-efficacy beliefs for computer use among teacher education students. *Journal of Technology & Teacher Education, 9*(3), 321-348.

Azar, A. (2010). Self-efficacy beliefs of secondary school science and mathematics teacher candidates. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences, 6*(12), 235-252.

Bal-Taştan, S., Davoudi, S. M. , Masalimova, A. R., Bersanov, A. S., Kurbanov, R. A., Boiarchuk, A. V.,& Pavlushin, A. A. (2018). The Impacts of Teacher's Efficacy and Motivation on Student's Academic Achievement in Science Education among Secondary and High School Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14*(6), 2353-2366. https://doi.org/10.29333/ejmste/89579

Bandura A .(1994). Self-efficacy. In: RamachaudranVS (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior*. (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1971). *Psychological Modelling Conflicting Theories. Chicago Aldine-Atherton Inc.*

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bereiter,C.(2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Berg, D. A. G. & Smith, L. F. (2014). Pre-service teachers' efficacy beliefs and concerns in Malaysia, England, and New Zealand. *Issues in Educational Research, 24*(1), 21-40. Retrieved on 10/2/2018 from http://www.iier.org.au/iier24/berg.pdf

Blitz, C. (2013). *Can Online Learning Communities Achieve the Goals of Traditional Professional Learning Communities? What the Literature Says*. Retrieved on 15/1/2017 from: http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midatlantic/pd f/REL_2013013.pdf.

Cambridge, D., Kaplan, S., & Suter, V. (2005). *Community of practice design guide A Step-by-Step Guide for Designing & Cultivating Communities of Practice in Higher Education.* Retrieved on 14/8/2016 from: http://www.cacuss.ca/_Library/documents/CommOfPracticesG uide.pdf

Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: The study of validity and reliability and preservice classroom teachers' self-efficacy beliefs. *Journal of Theory and Practice in Education. 6* (1). 68-85.

De Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal, 84*(1), 52-68.

Doğru, M. (2017). Development of a Self-Efficacy Scale of Technology Usage in Education. Eurasia, *Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(6), 1785-1798.

4. Durak, G. (2017). Using Social Learning Networks (SLNs) in Higher Education: Edmodo Through the Lenses of Academics, *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 18*(1), 84-109

Ebel, R., (1979). *Essentials of Educational Measurement*, 3rd ed., Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc

Ekici, D. (2018). Development of Pre-Service Teachers' Teaching Self-Efficacy Beliefs through an Online Community of Practice, *Asia Pacific Education Review, 19*(1), 27-40 .

Ekici, D.(2017). The Use of Edmodo in Creating an Online Learning Community of Practice for Learning to Teach Science, *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5 (2).91-106.

Ernest .(1994). "Social Constructivism and the Psychology of Mathematics Education ". In: P. Ernest.(Ed). *Constructing Mathematical Knowledge: Epistemology and Mathematics education* (pp. 62-72). London: The Falmer Press.

Farah A (2011) *Factors Influencing Teachers' Technology Self- efficacy: A Case Study*. Unpublished Doctoral Dissertation, Lynchburg, VA: Liberty University.

Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: the structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology, 82*(4), 564–84

Hajisoteriou,C.,Karousiou,C. &Angelides,P.(2018). INTERACT: building a virtual community of practice to enhance teachers'

intercultural professional development, *Journal of Educational Media International*, 55(1),15-33.

Harasim, L. (2012) .*Learning Theory and Online Technologies*, New York/London: Routledge

Hung, N. (2014). Using Ideas from Connectivism for Designing New Learning Models in Vietnam. *International Journal of Information and Education Technology, 4*(1). Retrieved on 13/10/2017 from http://www.ijiet.org/papers/373-L1023.pdf

Joo, Y. J., Park, S., & Lim, E. (2018). Factors Influencing Preservice Teachers' Intention to Use Technology: TPACK, Teacher Self-efficacy, and Technology Acceptance Model. *Educational Technology & Society, 21*(3), 48–59.

Juuti, K., Christophersen, K. A., Elstad, E., Solhaug, T. & Turmo, A. (2018). Finnish teacher education and its contributions to pre-service teachers' instructional self-efficacy. *Issues in Educational Research, 28*(2), 422-437. Retrieved on 22/10/2017 from http://www.iier.org.au/iier28/juuti.pdf

Karam, R., Straus, S.G., Byers, A. Courtney A. Kase,C.& Cefalu,M.(2018). The Role of Online Communities of Practice in Promoting Sociotechnical Capital among Science Teachers, *Educational Technology Research and Development, 66* (2), 215–245 , https://doi.org/10.1007/s11423-017-9541-2

Kaufman, D., Kelly, K., & Ireland, A. (2008). Supporting e-learning through communities of practice. In S. Hirtz & D. Harper (Eds.), *Education for a digital world: Advice, guidelines, and effective practice from around the globe* (pp. 475–488). Vancouver, BC: Commonwealth of Learning.

Ketelhut, D.J.(2007). The impact of Student Self-Efficacy on Scientific Inquiry Skills: An exploratory investigation in River City, a multi-user virtual Environment. *Journal of Science Education and Technology, 6*(1), 99-111.

Khalid, F., Joyes, G., Ellison, L., & Karim, A. (2013). Teachers' Involvement in communities of practice: An implication with regard to the current approach of teachers' professional development in Malaysia. *Asian Social Science, 9*(16), 102–111.

Khatib,M. & Safa,M. .(2011). The Effectiveness of ZPD-Wise Explicit/Implicit Expert Peers and Co-Equals' Scaffolding in ILP Developmen, *Journal of Applied Linguistics (JAL), 14*,(1), 49-75

Kiili, C., Kauppinen, M., Coiro, J. & Utriainen, J. (2016). Measuring and Supporting Pre-Service Teachers' Self-Efficacy towards Computers, Teaching, and Technology Integration. *Journal of Technology and Teacher Education, 24*(4), 443-469.

King, D., & Cattlin, J.(2017). Building a Network and Finding a Community of Practice in J. McDonald and A. Cater-Steel (Eds.), *Implementing Communities of Practice in Higher Education*,(pp.29-52). Springer Nature. DOI 10.1007/978-981-10-2866-3_3

Kleickmann, T., Tröbst, S., Jonen, A., Vehmeyer, J., & Möller, K. (2016). The effects of expert scaffolding in elementary science professional development on teachers' beliefs and motivations, instructional practices, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 21-42.

Kloos, M. (2006). *Communities of practice 2.0: How blogs, wikis, and social bookmarking offer facilities that support learning in practice in communities of practice*. Master Thesis, Universiteit van Amsterdam. Retrieved on 15/7/2017 from http://www.martinkloos.nl/thesis-M.Kloos.pdf

Lave, J. (1991). *Stunting Learning in CommunttIies of PractIce.* Washington: American Psychological Association. doi:http://dx.doi.org/10.1037/10096-003

Lee,L.(2009). Scaffolding Collaborative Exchanges Between Expert and Novice Language Teachers in Threaded Discussions, *Foreign Language Annals, 42*(2), 212-228

Looi, C. Y., & Yusop, F. D. (2011). Potential use of social networking tool to assist reading comprehension: Implications for practice and future research. *Journal Pendidikan, 31*(1), 1–16

Malinauskas, R., K. (2017). Enhancing of Self-Efficacy in Teacher Education Students, *European Journal of Contemporary Education*, 6 (4),732-738 .

Mohajan, H. (2017). Roles of communities of practice for the development of the society. *Journal of Economic Development, Environment and People. 3* (6). 27-46.

Mojavezi, A., & Tamiz, M. (2012). The Impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(3), 483–491.

Morris, D. B., & Usher, E. L. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology, 36* (3), 232–245.

Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*. *29*(4), 795-833.

Nickols, F.(2003*). Communities of Practice Roles and Responsibilities*, Retrieved on 22/2/2017 from : http://www.nickols.us/CoPRoles.pdf .

Nie, Y., & Lau, S.,& liau, A., (2012). The teacher efficacy scale: A reliability and validity study. *Asia Pacific Journal of Education. 21*(2). 414-421.

Nistor, N., Baltes, B., & Schustek, M. (2012). Knowledge Sharing and Educational Technology Acceptance in Online Academic Communities of Practice. *Campus Wide Information Systems, 29*(2), 108116.

Ohta, A. S. (2005). Interlanguage pragmatics in the zone of proximal development. *System, 33*(3), 503-517

Okumura, S.(2016). The Use of an Educational Social Networking Site for English Language Learning beyond the Classroom in a Japanese University Setting, *Research Bulletin of Education*, *11*,39-45.

Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education 50*(3), 1084–1091.

Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, *55*, 240–254.

Phan, N. T. T., & Locke, T. (2015). Sources of self-efficacy of Vietnamese EFL teachers: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, *52*(3), 73–82.

Pioneers of Change. (2005, July). *Building Communities of Practice A summary guide.* Retrieved on 12/3/2016 from: http://www.seachangecop.org/sites/default/files/documents/handbook.pdf

Randhawa, B., Beamer,J.& Ingvar, I.,(1993). Role of Mathematics Self-Efficacy in the Structural Model of Mathematics Achievement, *Journal of Educational Psychology, 85*(1),41-48.

Reingold, R., Rimor, R., & Kalay, A. (2008). Instructor's scaffolding in support of student's metacognition through a teacher education online course ─ a case study. *Journal of Interactive Online Learning , 7*(2), 139-151.

Rezaei,M.& Shokrpour,N.(2011). *Teacher vs. Peer Scaffolding Modes* in *L2 Writing* Classes *, Indonesian Journal of English Language Teaching*.7(2),40-64

Riazi, M. & Rezaii, M. (2011). *Teacher- and peer-scaffolding behaviors: Effects on EFL students' writing improveme*nt. In A. Feryok (Ed.), CLESOL 2010: Proceedings of the 12th National Conference for Community Languages and ESOL (pp. 55-63). Retrieved from http://www.tesolanz.org.nz/

Robb, L.,(2015). *Strategies to Improve Students' Analytical Thinking*, Retrieved on 2/6/2016 from http://edublog.scholastic.com/post/strategies-improve-students-analytical-thinking

Sabet,M., Tahriri,A.,& Pasand,P.(2013). The Impact of Peer Scaffolding through Process Approach on EFL Learners' Academic Writing, *Theory and Practice in Language Studies, 3* (10), 1893-1901.

Schunk, D. H. (2004). *Learning Theories An Educational Perspective*. Upper Saddle River, NJ Pearson Prentice Hall.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.

Shahzad, K, & Naureen, S.(2017). Impact of Teacher Self-Efficacy on Secondary School Students' Academic Achievement, *Journal of Education and Educational Development*, *4* (1) .48-72.

Siemens, G. (2005). *Connectivism:Alearning theary for the digital age.* Retrieved on 12/4/2016 from http://www.Connectivism.ca/

Swieringa, R,.C. (2009). Community of Practice, in Stephen W. Littlejohn, Karen A. Foss, (Ed). *Encyclopedia of communication theory* (pp.147-148). Thousand Oaks, Calif. :Sage.

Thaneerananon, T., (2016). Development of a Test to Evaluate Students' Analytical Thinking Based on Fact versus Opinion Differentiation، *International Journal of Instruction, 9* (2), 123-138.

Thoms, B., Garrett, N., Soffer, M., & Ryan, T. (2008). Resurrecting Graduate Conversation through an Online Learning Community. *International Journal of Information and Communication Technology Education, 4*(3).59-68.

Torkzadeh, G. & Van Dyke, T. P. (2001). Development and validation of an Internet self-efficacy scale. *Behaviour & Information Technology, 20*(4), 275-280.

Tschannen-Moran, M., and McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *Elementary School Journal*, *110*(2), 228-245.

UNESCO.(2011). ICT nformation and Communication Tools. Competency Framework for Teachers, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, France. Retrieved on 10/6/2016 from http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf

Wenger, E. (1998). *Communities of practice Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2011). *Communities of Practice: A brief introduction*. Watertown, MA: Harvard Business Press.

Wenger, E., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, *78*(1), 139–145.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice* (1st ed.). Watertown, MA: Harvard Business School Press.

White ،C., (2017) . ELearning Communities Of Practice: 6 Forms Of Practical Application, Retrieved on 10/4/2017 from https://elearningindustry.com/elearning-communities-of-practice-6-forms-practical-application

Wiggleworth, G. & Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, *Vol 26*(3), 445-466.

Yeilyurt,E., Ula,A.,& Akan,D., (2016). Teacher self-efficacy, academic self-efficacy, and computer self-efficacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education, journal Computers in Human Behavior Volume 64 (C), 591-601.

Yule, G.,(2003). The study of language. Cambridge: Cambridge University Press.

Zain, F. M., Sahimi, S. , Hanafi, E., Halim, A. & Alias, A., (2016), A Study of Students' Interaction in Edmodo Social Learning Platform, In: Luaran, J.E., Sardi, J., Aziz, A., Alias, N.A. (Eds.) *Envisioning The Future Of Online Learning*, (pp. 147-158). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0954-9_13

Zee, M., &. Koomen, M. Y .(2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research, *Review of Educational Research*, 86 (4), 981 – 1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 82–91.