

**الشغف التدريسي لدى معلمي الدراسات الإسلامية ودوره في
العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم**

د. مصعب بن مطلق العنزي
قسم المناهج وتقنيات التعليم – كلية التربية والآداب
جامعة الحدود الشمالية





الشغف التدريسي لدى معلمي الدراسات الإسلامية ودوره في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم

د. مصعب بن مطلق العنزي

قسم المناهج وتقنيات التعليم – كلية التربية والآداب
جامعة الحدود الشمالية

تاريخ تقديم البحث: ٢٤ / ٠٧ / ١٤٤٥ هـ تاريخ قبول البحث: ١٥ / ٠١ / ١٤٤٦ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التطوير المهني والشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم، واختبار ما إذا كان الشغف التدريسي يتوسط العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، والتأثير المعدّل للنوع (ذكور – إناث) في العلاقة بينهما. واستخدمت المنهج الارتباطي ذا التصميم التنبؤي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٨) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في مدارس التعليم العام، واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس؛ التطوير المهني للمعلمين، والشغف التدريسي، والتدريس المتمركز حول المتعلم. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والشغف التدريسي، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم، كما أظهرت النتائج أن الشغف التدريسي يقوم بدور وساطة جزئية في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم. كما أظهرت أن النوع ليس له تأثير معدل في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين والمعلمات، لتأثيره الواضح في الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم.

الكلمات المفتاحية: التدريس، المعلمين، العلاقات المهنية، الطالب.

Teaching Passion Among Islamic Studies Teachers and Its Role in Linking Professional Development to Learner-Centered Instruction

Ph.D. Mosab Mutlak Alenazi

Arts and Education College

Northern Border University

Abstract:

The aim of the current study was to examine the correlation between professional development (PD), teaching passion, and student-centered instruction (SCI). It also sought to test whether teaching passion mediates the relationship between PD and SCI and to investigate the moderating effect of gender (male-female) on the relationship between PD and SCI. The study adopted a correlational approach with a predictive design. The sample consisted of 308 Islamic studies teachers in general education schools. Three instruments were used to collect data: the Professional Development Scale, the Teaching Passion Scale, and the Student-Centered Instruction Scale. The results revealed significant correlations between professional development and student-centered instruction, between professional development and teaching passion, and between teaching passion and student-centered instruction. Additionally, the findings showed that teaching passion partially mediates the relationship between professional development and student-centered instruction. However, gender was found to have no moderating effect on the relationship between professional development and student-centered instruction. The study offered several recommendations, most notably emphasizing the importance of professional development for teachers due to its clear impact on teaching passion and student-centered instruction.

key words: professional relationships, student, teaching, teachers

المقدمة:

في إطار مراجعة المؤسسات التربوية لنوعية مخرجاتها وتبنيها لتوجهات تطويرية لرفع كفاءة التعليم، تبرز الدعوة إلى التحول من مدخل أو نموذج التعليم القائم على المعلم، إلى نموذج التعلم المتمركز حول المتعلم، والذي تتغير فيه الأدوار لكل من المعلمين والطلاب، وتتركز فيه الجهود على التعلم وليس على التعليم فقط.

ومما يدعم ذلك فوائد وثمرات هذا المدخل، والتي تؤكدتها العديد من الدراسات ومنها: تحسين الفهم المعرفي للمتعلم، وجعله نشطاً أثناء التعلم مما يؤدي إلى انهماكه في تعلمه. (Heyd- Metzuyanin & Shbtay, 2019; KO Et Al., 2015; Lewis, 2014; Munter et al., 2015). يضع هذا المدخل التدريسي المتعلم في مركز عملية التعلم، حيث يتأثر المتعلم بالمحتوى (باعتباره وسيلة لتنمية مهارات التعلم وليس هدفاً) والأنشطة والمواد المستخدمة ومقدار التسريع في التعلم، كما أن هذا المدخل يركز على اهتمامات المتعلمين أكثر من المعلمين. ويكمن دور المعلم في تزويد المتعلمين بالفرص المناسبة من أجل اكتساب مهارات التعلم المستقل. وهو مدخل يتضمن استبدال التعليم الاعتيادي ومن صوره المحاضرات بالتعلم النشط القائم على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني لإعداد متعلمين مدى الحياة. (عبد الحميد وآخرون، ٢٠١٨).

ومما يسهل عملية التحول من النموذج التدريسي الاعتيادي القائم على المعلم إلى نموذج التدريس المتمركز حول المتعلم، الإعداد والتطوير المهني لهذا المعلم أثناء وقبل الخدمة، حيث تعتبر الأدبيات أن التطوير المهني أحد العوامل المؤثرة في الانتقال من الممارسات التدريسية المتمركزة حول المعلم إلى الممارسات التدريسية المتمركزة حول المتعلم (Alamri et al., 2018; Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Heck

(et al 2019; Jacob et al., 2017) فمن خلال التطوير المهني يمكن تحسين فهم المعلمين للتدريس المتمركز حول المتعلم، واكتسابهم المعارف الجديدة حول هذا النموذج، والتي تنعكس بشكل إيجابي على ممارساتهم التدريسية، وتنتقل بهم من التدريس الاعتيادي إلى التدريس المتمركز حول المتعلم. (Desimone; 2009; (Garet et al., 2001; Lewis, 2014) وقد تتباين تأثيرات التطوير المهني في التدريس المتمركز حول المتعلم طبقاً للعوامل السياقية مثل المساندة الإدارية، ومحتوى التدريب ومدته، وكفاءة المعلم التنظيمية، وهي ما تمثل العوامل التي تتوسط العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم (Garet et al., 2001; Desimone, 2009; Santagata et al., 2010; Heck et al., 2019) وأن العوامل الوسيطة في العلاقات بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم تحتل أهمية كبيرة في تحسين فاعلية التطوير المهني وبيان أثره، وتطوير الممارسات التدريسية للمعلمين.

وتوضيحاً لذلك فإن نقص الدعم والمساندة من قادة المدارس للمعلمين يقلل من التزامهم بالالتحاق في برامج التطوير المهني، الأمر الذي يحد من انتقال أثر هذا التطوير في الممارسات التدريسية (Jacob et al., 2017). وعليه فإن تأثير التطوير المهني في التدريس المتمركز حول المتعلم ليس تأثيراً مباشراً، وإنما يتم عبر مجموعة من العوامل التي تشمل عوامل مرتبطة بالتدريب والمناخ التنظيمي.

من ناحية أخرى فإن الدراسات التي تناولت التأثيرات الوسيطة للعوامل المرتبطة بالمعلم مثل الكفاءة التدريسية والضغوط المهنية والتنظيم الانفعالي والانهماك والشغف التدريسي تعد نادرة، وتشير إلى الحاجة لإجراء المزيد من البحوث حولها (Donnel & Gettinger, 2015; Thoonen et al., 2011).

وبعد الشغف التدريسي عاملاً مؤثراً في ممارسات المعلم التدريسية بشكل عام، لما يثيره من الحماس فيه تجاه مهنته، مما يزيد من انتاجيته وتحقيقه لأهداف التعليم (عبد العزيز، ٢٠٢١). حيث يصف مطاوع (٢٠٢٣) الشغف لدى المعلم بأنه الميل الشخصي الداخلي نحو أنشطة مهنية محددة يستغرق فيها المعلم وقته ويجد فيها معنى لحياته المهنية. وقد توصلت نتائج المقابلات في دراسة Zydziunaite & Arce (2021) إلى أن نمط المعلم الشغوف يتضمن سمات شخصية تدل على الانحماك في العمل وامتلاك دافعية داخلية مستقلة.

وبتأمل مرحلة إعداد معلم الدراسات الإسلامية لهذه المهنة، فإنه قد درس الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، التي تحثه على تعلم العلم وتعليمه للناس، وتدعوه إلى الاهتمام بذلك، والإخلاص فيه، حتى يجد نفسه في هذا العمل ويشعر بالانتماء له، ليشكل جزءاً كبيراً من هويته ومفهومه عن ذاته، مما ينعكس على أدائه لمهنته بحب وشغف. ومن ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم: "إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ وَأَهْلَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِينَ حَتَّى الثَّمَلَةِ فِي جُحْرِهَا وَحَتَّى الْخُثُوتِ لَيُصَلُّونَ عَلَى مُعَلِّمِ النَّاسِ الْخَيْرِ". أخرج الترمذي. وغيرها الكثير من النصوص التي يؤمل فيمن تعلمها ودرسها أن يكون شغوفاً في عمله محباً له، باذلاً نفسه ووقته، في سبيل نشره وتعليمه للعلم.

ومن هنا فإن إعداد معلم الدراسات الإسلامية يتضمن المعرفة التخصصية التي تحثه على أن يكون شغوفاً في مهنته، كما أن ما يحصل عليه من التطوير المهني أثناء خدمته يدعم هذا الاتجاه ويؤكد عليه، وهو ما ينعكس على تطوير ممارساته التدريسية لتحقيق أهداف التعليم.

وتماشياً مع هذه التوصيات ونتائج الدراسات السابقة؛ تسعى الدراسة إلى اختبار ما إذا كان الشغف التدريسي لمعلم الدراسات الإسلامية يتوسط العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

مشكلة الدراسة:

تأسيساً على ما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في ضوء ما يلي:
أولاً: تبين الدراسات التي تناولت العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، حيث أشارت نتائج دراسات كل من: (Hwang, 2021; Heck, et al., 2019; Borup & Evmenova, 2019; Snyder et al., 2018; Gore et al., 2010; Buczynski & Hansen, 2017) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة، بينما أشارت نتائج دراسة (Jacob et al., 2017) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة. يضاف إلى هذا التباين والتناقض في نتائج الدراسات إلى أن معظمها قد أجري في بيئات وثقافات غربية، وبالتالي لا يمكن تعميم ما توصلت إليه من نتائج. من هنا تحاول الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم في بيئة المملكة العربية السعودية.
ثانياً: دعوة العديد من الباحثين إلى الكشف عن آلية تأثير التطوير المهني في التدريس المتمركز حول المتعلم.

ثالثاً: ركزت معظم الدراسات التي تناولت الكشف عن العوامل الوسيطة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم على أربعة عوامل شملت كفاءة المعلم التنظيمية والمساندة الإدارية ومحتوى التدريب ومدته. في حين نجد ندرة في الدراسات التي تناولت تأثيرات عوامل وسيطة أخرى مرتبطة بالمعلم، مثل الكفاءة التدريسية، والضغوط المهنية، والتنظيم الانفعالي، والاهتمام، والشغف التدريسي.

رابعاً: لما كان للشغف دوراً محورياً في تجاوز المعلم للعقبات والتحديات التي يواجهها في عمله التدريسي، خاصة عندما يتبنى نموذج التدريس المتمركز حول المتعلم، فإن المتوقع نجاحه في تكوين بيئة تعليمية إيجابية وداعمة تشجع على المشاركة النشطة داخل الصف، وتلهم الطلاب بالموضوعات الدراسية عبر إيقاظ شرارة الحماس لديهم.

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم؟
- إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والشغف التدريسي؟
- إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم؟
- ما التأثير الوسيط للشغف التدريسي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم؟
- ما التأثير المعدل للنوع (ذكور - إناث) في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التطوير المهني والشغف التدريسي.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم.

- الكشف عن التأثير الوسيط للشغف التدريسي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
 - الكشف عن التأثير المعدّل للنوع (ذكور - إناث) في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
- أهمية الدراسة:**

الأهمية التطبيقية:

- رفد المكتبة العربية بمقاييس معربة للتطوير المهني، والتدريس المتمركز حول المتعلم، والشغف التدريسي لدى المعلمين، ذات خصائص سيكومترية مقبولة.
 - الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
 - لفت انتباه القائمين في إدارات التدريب التربوي لتضمين برامج إرشادية للمعلمين في تنمية الشغف التدريسي لديهم.
- الأهمية النظرية:** تنبع أهمية الدراسة من:

- أهمية المتغيرات التي تناولتها؛ حيث إنه وفي حدود علم الباحث توجد ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات التطوير المهني والشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم مجتمعة.
 - تناول الدراسة للشغف التدريسي كأحد المتغيرات التربوية الحديثة في مجال التربية الإسلامية، مما يفتح المجال أمام الباحثين لمزيد من الدراسات التي يمكن أن تتناوله لدى الطلاب والمعلمين وقادة المدارس والمشرفين التربويين.
- حدود الدراسة:** تتحدد في الآتي:

الحدود البشرية: معلمي الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام (ذكور - إناث).

الحدود الزمانية والمكانية: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ. مدارس التعليم العام بمدينة عرعر، المملكة العربية السعودية.

الحدود موضوعية: وتتمثل في المتغيرات الآتية: التطوير المهني للمعلمين، الشغف التدريسي، التدريس المتمركز حول المتعلم.

مصطلحات الدراسة:

التطوير المهني:

تعرفه التميمي (٢٠٢٢) بأنه: مجموعة البرامج المهنية المصممة من قبل المتخصصين في مجال التطوير المهني بهدف تنمية معارف ومهارات المعلمين المهنية والعلمية والإدارية والشخصية ورفع مستوى أداء المعلمين المهني وفقاً لاحتياجاتهم اليومية في ميدان التعليم (ص ٨٨٥).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها معلم الدراسات الإسلامية في مقياس التطوير المهني والذي أعده الباحث.

التدريس المتمركز حول المتعلم:

يعرفه أبو سليم (٢٠١٩) بأنه: " نموذج بنائي للتعليم يركز على مساعدة المتعلم في أن يتعلم كيف يتعلم، يتضمن مجموعة من المبادئ وسلوكيات التعليم التي ينفذها المعلم في التدريس، وتستلزم إعادة تصميم أدوار المعلم والمتعلم والمقرر في إطار إشراك المتعلم تعلمه " (ص ٤٠).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها معلم الدراسات الإسلامية في مقياس التدريس المتمركز حول المتعلم والذي أعده الباحث.

الشغف التدريسي:

يعرفه الضبع (٢٠١٩) بأنه: "ميل قوي لدى المعلم نحو عمله، حيث يثير هذا العمل اهتمامه، ويجد فيه نفسه، ويندمج فيه عن طيب خاطر، ويشعر خلاله بالحيوية والطاقة والمتعة، ويستثمر فيه قدرًا كبيرًا من وقته وطاقته، ويشكل جزءًا كبيرًا من هويته ومفهومه عن ذاته" (ص ٥١).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها معلم الدراسات الإسلامية في مقياس الشغف التدريسي والذي أعده الباحث.

الإطار النظري للدراسة:

التطوير المهني والممارسات التدريسية المتمركزة حول المتعلم:

زاد الاهتمام بالتطوير المهني في الآونة الأخيرة بين الباحثين ، وأشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم. (Garet et al., 2001; Lewis , 2014; Roschelle et al., 2010) حيث يساعد التطوير المهني المعلمين في اكتساب طرق التدريس الحديثة، وتعلم كيفية تطبيقها داخل الفصل الدراسي، كما أشارت دراسة (Garet et al. (2001 إلى أن أنشطة التطوير المهني لمعلمي العلوم والرياضيات تتوافق مع الممارسات التدريسية للتدريس المتمركز حول المتعلم، وبالمثل أشارت نتائج دراسة Heck et al. (2019) إلى تحول المداخل التدريسية للمعلمين إلى الممارسات المتمركزة حول المتعلم في ضوء المعارف المكتسبة من أنشطة التطوير المهني. كما وجد الباحثون أن تأثيرات التطوير المهني في التدريس تتابن طبقًا للعوامل السياقية (النوع ، عدد سنوات الخبرة ، مستوى المدرسة ، دعم قادة المدارس) (Desimone, 2009; Santagate et al., 2010; Jacob et al., 2017) حيث

أشارت دراسة Jacob et al., (2017) والتي تناولت (١٠٥) معلماً من معلمي الرياضيات في مدارس إحدى الإدارات التعليمية ذات الأداء التحصيلي المنخفض للطلاب إلى أنه وعلى الرغم من أن خبرات التطوير المهني حسّنت من المعارف التدريسية للمعلمين إلا أن تأثير التطوير المهني في التدريس كان غير دال إحصائياً. وبالمثل فقد أشارت دراسة Santagata et al. (2010) والتي تناولت (٦٤) معلماً للرياضيات في بعض المدارس منخفضة الأداء إلى أن التطوير المهني لم يؤثر في معارف وممارسات المعلمين، وفسّر الباحثون ذلك بأن العوامل السياقية (مثل نقص الدعم والمساندة من قادة المدارس، ومحتوى التطوير المهني غير الفعّال، والتركيز على الأداء قصير المدى في الاختبارات المقيّنة) كل هذه العوامل أدت إلى منع ظهور تأثير التطوير المهني في التدريس لدى المعلمين.

التطوير المهني والشغف التدريسي والممارسات التدريسية:

يصف Fried (2001) المعلم الشغوف بأنه شخص يُحب مجال المعرفة، ولديه حماس بشدة للأفكار التي تُغيّر واقع التدريس داخل الفصول الدراسية، ومهتم بشكل كبير بإمكانيات ومشكلات الطلاب الذين يأتون للدراسة كل يوم. ويختصر (١٩٩٣) Zehm & Kottler تعريف المعلم الشغوف بأنه: الشخص الذي يحب عمله الذي يقوم به. فالشغف مكون أساسي لجودة وفاعلية عملية التدريس، حيث يعتبر عاملاً يزيد من أداء المعلمين ويشجعهم نحو تحسين أدائهم التدريسي لطلابهم، كما أن المعلمين الشغوفين ملتزمون بتكوين بيئات تعلم فعّالة تزيد من قدرات المتعلمين على التعلم، وكشفت دراسة Benekos (2016) عن أن نمط المعلم الشغوف يتضمن سمات شخصية تدل على الانهماك في العمل مثل المقبولية والانفتاح على الخبرة والأمانة ويقظة الضمير ومهارات معرفية خاصة بالمحتوى العلمي ومهارات تدريسية

ودافعية داخلية مستقلة. كما يعتبر الشغف أحد العوامل المساهمة في الإبداع التدريسي (سليمان، ٢٠٢٢). ويتضح من هذا أن المعلمين الشغوفين لديهم مهارات تفكير أعلى، مما يساعدهم على إنتاج أفكار جديدة تزيد من فعالية أدائهم التدريسي، ولذا فإنهم يحدثون أثراً في تعليم طلابهم.

وعن دور الشغف في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس؛ فتشير الدراسات إلى أن تأثير التطوير المهني في الممارسات التدريسية يكون أكبر وأكثر دلالة في حالة قدرة المعلم على الانهماك في عمله التدريسي، وهذا الانهماك مصدره مكونان أساسيان هما حب المعلم لعمله، وثقته في قدرته على القيام به على أكمل وجه. (Galton & Macbeath, 2008; Ouelle et al., 2018; Wilson, 2002). فالتطوير المهني الذي يساعد المعلمين على تعلم الإدارة الناجحة للصف، والاستراتيجيات التدريسية، يتم عبر المكونات الفعالة للشغف والمتمثلة في الالتزام (الدافعية الداخلية والكفاءة التدريسية)، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التدريس؛ الأمر الذي يساعد على تلبية متطلبات عملية التدريس بفعالية ونجاح.

ورغم ذلك فليس شائعاً في الأدبيات وجود تأثير للتطوير المهني في الشغف لدى المعلمين. (Zydzianaite & Arce (2021 كما أنه يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت تأثير الشغف في الأداء التدريسي أو الممارسات التدريسية (Kim, 2013; Mustafa, 2017; Ruiz-Alfonse & Leon; 2019)

الدراسات السابقة:

اخور الأول: العلاقة بين التطوير المهني والتدريس

هدفت دراسة: (Hwang (2021 إلى الكشف عن التأثير الوسيط لمعتقدات الكفاءة الذاتية والضغط الصفّي على العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم. تكونت عينه الدراسة من (٣١٧) معلماً للرياضيات في كوريا، وأشارت

النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، وكشفت النتائج عن تأثير وسيط قوي لمعتقدات الكفاءة الذاتية في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، كما أشارت إلى تأثير وسيط ضعيف للضغط الصفّي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم. وكشفت دراسة: (Heck et al., ٢٠١٩) عن تأثيرات ثلاثة أشكال من التطوير المهني في الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية، تكونت عينه الدراسة من (٢٠٥) معلم من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، واشتملت الأشكال الثلاثة للتطوير المهني على ورشة عمل صيفية، ومقرر متعدد الوسائل التكنولوجية يكمله المعلمون بأنفسهم في أوقات فراغهم، ومصادر التعلم المتاحة حول إحدى الوحدات التدريسية في منهج الجبر يستخدمه المعلمون بشكل فردي. وأشارت النتائج إلى وجود تحسن كبير دال في الممارسات التدريسية بغض النظر عن شكل أسلوب التطوير المهني.

كما كشفت دراسة: (Borup & Evmenova, 2019) عن مدى فاعلية مقرر في التطوير المهني لمدة (٧) أسابيع في تحسين معارف أعضاء هيئة التدريس ومهاراتهم واستعدادهم للتدريس عبر الإنترنت. وتكونت عينة الدراسة من (١٨) عضو هيئة تدريس. حيث أشارت نتائج تحليل المقابلات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس إلى أن محتوى المقرر والتكليفات أدى إلى تحسين معارف ومهارات أعضاء هيئة التدريس، وهو ما انعكس إيجاباً على تدريسهم عبر الإنترنت للطلاب.

وهدفت دراسة: (Snyder et al., 2018) إلى الكشف عن تأثير برنامج تدخل في التطوير المهني على الممارسات التدريسية لمعلمي الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) معلماً من ثلاث مدارس تم اختيارها بطريقة عشوائية، و (١٠٦) طفل

من فصول المعلمين المشاركين في الدراسة، وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين تلقوا تدخلات التطوير المهني كتبوا أهدافاً تعليمية عالية الجودة، كما أظهروا تحسناً دالاً في الممارسات التدريسية المستندة إلى أدلة، كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين تلقى معلومهم برنامج تدخلات التطوير المهني حققوا تحسناً نمائياً وتعليمياً دالاً وكبيراً وفقاً لمقاييس التقييم المعيارية.

واختبرت دراسة: Gore et al.,(2017) مدخلاً تعاونياً للتطوير المهني قائم على أصول التدريس لمعرفة تأثيره على جودة التدريس، تكونت عينة الدراسة شبه التجريبية من (٨) معلمين في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، استمر مدة مدخل التطوير المهني أربعة أشهر، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال كبير لمدخل التطوير المهني على جودة التدريس، حيث بلغ حجم التأثير (٠,٤) بغض النظر عن نوع المرحلة (الابتدائية ، المتوسطة ، الثانوية)، وموقع المدرسة (حضرية ، ريفية)، وسنوات الخبرة في التدريس واستمر هذا التأثير حتى بعد مرور ستة أشهر. أما **دراسة:** Jacob et al., (2017) فقد هدفت إلى الكشف عن تأثير برنامج تطوير مهني في الرياضيات لتحسين المعرفة المتعلقة بتدريس الرياضيات والممارسات التدريسية. تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلم، وأشارت النتائج إلى التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين المعرفة المتعلقة بتدريس الرياضيات، بينما لم يوجد تأثير في الممارسات التدريسية للمعلمين.

وهدف دراسة: Buczynski & Hansen(2010) إلى الكشف عن تأثير برنامج تطوير مهني قائم على الشراكة في التعلم الاستقصائي على المهارات التدريسية والتدريس المستند إلى الاستقصاء في صفوف المرحلة الابتدائية، حيث تكونت عينة

الدراسة من (١١٨) معلمًا في مدرستين من المدارس منخفضة الأداء التحصيلي للطلاب، وأشارت النتائج إلى حدوث تحسن دال في المعارف المرتبطة بالمحتوى العلمي في مادة العلوم، وحدث تحسن دال في الدراسات الاستقصائية داخل الفصول، وحدث تحسن دال في درجات طلاب الصف الخامس في الاختبارات التحصيلية المقننة.

المحور الثاني: الدراسات في العلاقة بين التطوير المهني والشغف التدريسي

دراسة: Zydziunaite & Arce (2021) وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التطوير المهني والشغف لدى (١١٢) معلمًا في لتوانيا، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير قوي للتطوير المهني في الشغف التدريسي لدى المعلمين ذوي سنوات الخبرة أكثر من ٥ سنوات، بينما كان هذا التأثير ضعيفًا ودالًا لدى المعلمين ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات.

دراسات المحور الثالث: في العلاقة بين الشغف والتدريس

دراسة: serin (٢٠٢٣) وهي دراسة تحليل مفاهيمي هدفت إلى الكشف عن مكونات جودة التدريس لدى المعلمين من خلال فحص وتحليل النماذج التدريسية المخالفة والتي تشمل النماذج المستندة إلى نظريات التعلم خاصة المتعلقة بالدافعية، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الشغف والالتزام التدريسي (الدافعية الداخلية) المكونات الأساسية للتدريس الفعال، حيث إن المعلمين الشغوفين وذوي الدافعية المرتفعة يملكون التأثير الجاد في نواتج التعلم لدى الطلاب وبالتالي يسهمان إسهامًا دالًا في تحصيلهم.

وكشفت دراسة: Mustafa (2017) إلى الكشف عن دور الشغف في التعلم والتدريس عالي الجودة من خلال تحليل الباحث للأطر والنماذج المعينة بالشغف في

بيئات العمل المختلفة، وتوصلت النتائج إلى أن الشغف ييسر التعلم من خلال تكوين الرغبة والحماس وتكوين دوافع داخلية في حين يعمل الشغف على تكوين بيئات تعلم فعالة تساعد على تحسين قدرات التعلم لدى الطلاب.

وهدف دراسة (Kim ٢٠١٣) إلى الكشف عن شغف معلمي ما قبل الخدمة في تدريس الأطفال وتأثيره في معتقدات التدريس البنائي والكفاءة التدريسية، تكونت عينة الدراسة من (٧٧) معلماً في مرحلة الطفولة المبكرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى تمتع أفراد العينة بمستوى مرتفع من الشغف، كما أشارت النتائج إلى ارتباط الشغف الانسجامي بمعتقدات التدريس البنائي، بينما لم توجد علاقة بين الشغف التدريسي والكفاءة التدريسية العامة والشخصية، كما أشارت النتائج إلى أن الشغف الانعكاسي لم يرتبط بالمعتقدات التدريسية أو الكفاءة التدريسية، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد إلى أن الشغف الانسجامي فسّر ما نسبته ٢١ % من معتقدات التدريس البنائي لدى معلمي ما قبل الخدمة.

وكشفت دراسة: (Ruiz – Alfonse & Leon ٢٠١٩) عن العلاقة بين جودة التدريس وشغف الطلاب المتناغم واستراتيجية التعلم العميق والفضول المعرفي في الرياضيات لدى (١٠٠٣) طالب من طلاب المدارس الثانوية في فرنسا، وأظهرت النتائج أن جودة التدريس، وتوفير التحدي الأمثل، وتقديم تغذية راجعة إيجابية، والتركيز التدريسي، تنبأت بالشغف الانسجامي لدى الطلاب، وتنبأ الشغف الانسجامي باستراتيجية التعلم العميق للطلاب، كما تنبأ الشغف الانسجامي بالفضول المعرفي للطلاب.

وركزت دراسة (Rampa ٢٠١٤) (وهي دراسة تفسيرية) على اختيار التدريس كمهنة، وتنمية الشغف التدريسي والمحافظة عليه، حيث تم جمع البيانات وإجراء

المقابلات النوعية مع (٤٨) معلّمًا في المدارس المتوسطة والثانوية في جنوب إفريقيا، ووفقًا للنتائج أشار غالبية المعلمين إلى أن الدوافع الخارجية مثلت المحددات المهيمنة لاختيار التدريس كمهنة، وهذا يعني أن غالبية المشاركين ربما كان شغفهم التدريسي أقل نتيجة للظروف في بيئتهم، كما أن هذا الشغف القليل قد تضاعف بسبب قلة الشعور بالفاعلية الدائمة.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تركزت الدراسات التي تم استعراضها في الفترة من (٢٠١٠ - ٢٠٢٢) وهو ما يشير إلى حداثة المتغيرات التي تناولتها الدراسة (التطوير المهني للمعلمين، الشغف التدريسي، التدريس المتمركز حول المتعلم).
- غلب على نتائج الدراسات في المحور الأول التوصل إلى التأثير الإيجابي للتطوير المهني في الممارسات التدريسية للمعلمين، فيما انفردت دراسة Jacob et al., (2017) بعدم وجود تأثير لذلك.
- تناولت دراسات المحور الثالث الشغف لدى المعلمين وانعكاسه على ممارساتهم التدريسية، حيث توصلت نتائجها إلى أن الشغف يمثل أحد المكونات الأساسية للتدريس الفعّال، وارتباطه بمعتقدات التدريس البنائي، وأنه يعمل على تكوين بيئات تعلم فعّالة. فيما انفردت النتائج التي توصلت إليها دراسة (٢٠١٤) Rampa بالإشارة إلى أن الشغف يتأثر بالظروف الخارجية للمعلم، كما أنه يتضاعف بسبب قلة الشعور بالفاعلية الدائمة.
- انفردت دراسة Ruiz – Alfonse & Leon (٢٠١٩) بالكشف عن العلاقة بين جودة التدريس وشغف الطلاب المتناغم واستراتيجية التعلم العميق والفضول المعرفي في الرياضيات، وأظهرت النتائج أن جودة التدريس، وتوفير التحدي

الأمثل، وتقديم تغذية راجعة إيجابية، والتركيز التدريسي (وهي ممارسات تدريسية متمركزة حول المتعلم)، تنبأت بالشغف الانسجامي لدى الطلاب.

- في حدود علم الباحث واستقصائه للدراسات السابقة حول متغيرات الدراسة، لم يعثر على دراسة واحدة ربطت بين المتغيرات الثلاثة (التطوير المهني للمعلمين، الشغف التدريسي، التدريس المتمركز حول المتعلم).

فروض الدراسة:

- في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء تحديد مشكلة الدراسة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين التطور المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
 - توجد علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والشغف التدريسي.
 - توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم.
 - لا يوجد تأثير وسيط للشغف التدريسي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
 - لا يوجد تأثير معدل للنوع (ذكور - إناث) في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدام الباحث المنهج الارتباطي ذا التصميم التنبؤي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الدراسات

الإسلامية بمدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٤٨٠) معلمًا و (٣١٩) معلمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٥٨) معلمًا و (١٥٠) معلمة من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، في حين بلغت العينة الاستطلاعية (٢٠) معلمًا ومعلمة طبقت عليهم أدوات الدراسة بهدف تقنينها والتأكد من خصائصها السيكمترية.

أدوات الدراسة: تكونت أدوات الدراسة من ثلاثة مقاييس على النحو الآتي:

أولاً: مقياس التطوير المهني للمعلمين

أعد المقياس (٢٠١٦) Kreijns & Hejden ، وقام الباحث بترجمته وتقنيته بهدف قياس التطوير المهني للمعلمين في العمل، يتكون المقياس من (٢٥) عبارة موزعة على (٥) أبعاد بواقع (٥) عبارات لكل بعد، وتشمل الأبعاد الخمسة ما يلي : (متابعة المستجدات العلمية في التربية وتخصص الدراسات الإسلامية ، التجارب التدريسية ، التأمل الذاتي وطلب التغذية الراجعة، التعاون مع زملاء التخصص في مجال التطوير التدريسي، التعاون مع الهيئة الإدارية والتعليمية في مجال التطوير التدريسي)، يتم الاستجابة للمقياس وفق مقياس ليكرت خماسي التدرج يتراوح ما بين أوافق بشدة (٥) إلى لا أوافق بشدة (١)، وبالتالي تبلغ الدرجة العظمى للمقياس (١٢٥) درجة، والدرجة الصغرى (٢٥) درجة. وتشير الدرجات المرتفعة إلى أنشطة مكثفة في التطوير المهني لدى معلمي الدراسات الإسلامية. استخدم مؤلفا المقياس طريقة الصدق العاملي للكشف عن صدق المقياس والتي أسفرت عن تشبع فقرات المقياس على خمسة عوامل، وبلغ معامل الثبات الكلي ألفا كرونباخ

(٠,٨١) ومعاملات الأبعاد الفرعية على الترتيب التالي (٠,٨٠، ٠,٧٣، ٠,٧٣، ٠,٧٢، ٠,٧١).

صدق المقياس:

استخدم الباحث طريقة صدق المفردات، وذلك بحساب معامل ارتباط كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين: (٠,٣٠ - ٠,٩٥) وهي قيم مرتفعة، وموجبة، تشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

استخدم الباحث طريقة ألفا-كرونباخ؛ لحساب ثبات المقياس، وأسفر ذلك عن معاملات ثبات للأبعاد (متابعة المستجدات العلمية في التربية وتخصص الدراسات الإسلامية، التجارب التدريسية، التأمل الذاتي وطلب التغذية الراجعة، التعاون مع زملاء التخصص في مجال تطوير التدريس، التعاون مع الهيئة الإدارية والتعليمية في مجال التطوير المدرسي)، بلغت قيمها: (٠,٩٠)، (٠,٧٠)، (٠,٧٠)، (٠,٩٣)، (٠,٩٧) على الترتيب، في حين بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٥)، ما يدل على تمتع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة.

ثانيًا: مقياس الشغف التدريسي

قام الباحث بإعداد مقياس الشغف التدريسي بعد الاطلاع على الأدبيات العربية والأجنبية في الشغف، وعلى مقياسي (٢٠٠٨) Carbonneau et al.، (٢٠١٤). Goncalves et al. يهدف المقياس إلى تحديد درجة شغف المعلمين بمهنة التدريس، ويتكون المقياس من (١٤) عبارة تقيس الشغف الانسجامي لدى المعلمين، وبالتالي فإن المقياس أحادي البعد. يتم الاستجابة للمقياس وفق مقياس ليكرت رباعي التدريجي، يتراوح ما بين أبدًا (١) إلى دائمًا (٤)، وبالتالي تبلغ الدرجة العظمى

للمقياس (٥٦) درجة والدرجة الصغرى (١٤) درجة. وتشير الدرجات المرتفعة إلى ارتفاع درجة الشغف التدريسي الذي يمتلكه معلم الدراسات الإسلامية.

صدق المقياس:

استخدم الباحث طريقة صدق المفردات، وذلك بحساب معامل ارتباط كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين: (٠,٣١-٠,٧٩)، وهي قيم مرتفعة، وموجبة، تشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

استخدم الباحث طريقة ألفا-كرونباخ؛ لحساب ثبات المقياس، وأسفر معامل الثبات الكلي (٠,٨٠)، ما يدل على تمتع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة.

ثالثاً: مقياس التدريس المتمركز حول المتعلم

أعد المقياس (٢٠٢٠) Hwang بهدف الكشف عن الممارسات التدريسية المتمركزة حول المتعلم، حيث طرح المؤلف تساؤلاً مفاده: كم عدد المرات التي قمت فيها بتضمين الأهداف التدريسية التالية: (ربط الدرس بحياة المتعلم اليومية، الطلب من الطلاب شرح إجاباتهم، تشجيع المناقشات الصفية، ربط المحتوى الجديد بالمعرفة السابقة للطلاب، تشجيع الطلاب للتعبير عن أفكارهم، الطلب من الطلاب كتابة التقارير حول المشكلات التعليمية التي تواجههم ومقترحات حلها، الطلب من الطلاب حل التمارين التي تنطوي على تحديات). ويتم الاستجابة على فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت رباعي التدريج من (أبداً، أحياناً في بعض الدروس، غالباً في دروس كثيرة دائماً في معظم الدروس) حيث تبلغ الدرجة العظمى للمقياس (٢٨) والصغرى (٧). وتشير الدرجات المرتفعة إلى التزام المعلم بالتدريس المتمركز

حول المتعلم. بلغ معامل ألفا كرونباخ (معامل الثبات الكلي) وفقًا لمؤلف المقياس (٠,٨٢).

صدق المقياس:

استخدم الباحث طريقة صدق المفردات، وذلك بحساب معامل ارتباط كل مفردة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين: (٠,٨٥-٠,٦٢)، وهي قيم مرتفعة، وموجبة، تشير إلى صدق المقياس.

ثبات المقياس:

استخدم الباحث طريقة ألفا-كرونباخ؛ لحساب ثبات المقياس، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٩)، مما يدل على تمتع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة. الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدم الباحث الأساليب الآتية: - معامل ارتباط بيرسون، - تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، - تحليل الانحدار البسيط. للإجابة عن أسئلة الدراسة بعد التأكد من توافر الشروط اللازمة لكل منها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يعرض الباحث النتائج وفقًا لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:
للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم؟ استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون والجدول (١) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١) معاملات ارتباط يدرسون للعلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم (ن = ٣٠٨)

المتغيرات	التدريس المتمركز حول المتعلم	مستوى الدلالة
التطوير المهني	$r=0.65$	٠,٠٠١

يتضح من الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية قوية دالة بين التطور المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والشغف التدريسي؟ استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون والجدول (٢) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين التطور المهني والشغف التدريسي (ن = ٣٠٨)

المتغيرات	الشغف التدريسي	مستوى الدلالة
التطوير المهني	$r=0.62$	٠,٠٠١

يتضح من لجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطية متوسطة دالة بين التطوير المهني والشغف التدريسي حيث

بلغ معامل الارتباط (٠,٦) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١). وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: إلى أي مدى توجد علاقة ارتباطية دالة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم؟ استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون والجدول (٣) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

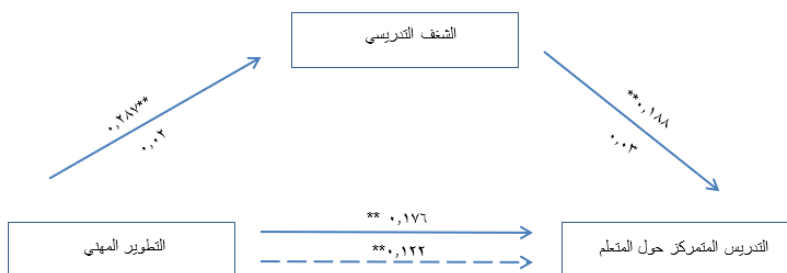
جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم (ن = ٣٠٨)

المتغيرات	التدريس المتمركز حول المتعلم	مستوى الدلالة
الشغف التدريسي	$r=0.60$	٠,٠٠١

يتضح من الجدول أعلاه وجود علاقة ارتباطيه متوسطة دالة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٦) وهي دالة عند مستوي (٠,٠٠١).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: ما التأثير الوسيط للشغف التدريسي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم؟ وللإجابة عن السؤال استخدم الباحث طريقة (١٩٨٦) Baron & Kenny والشكل التخطيطي الآتي يوضح النتائج:

شكل (١) معاملات التأثير للدور الوسيط للشغف التدريسي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم



ويتضح من الشكل السابق ما يلي:

- يؤثر التطوير المهني في التدريس المتمركز حول المتعلم بمعامل انحدار يبلغ (٠,١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- يؤثر التطوير المهني في الشغف التدريسي بمعامل انحدار بلغ (٠,٢٨) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- يؤثر الشغف التدريس في التدريس المتمركز حول المتعلم بمعامل انحدار بلغ (٠,١٩) عند مستوى دلالة (٠,٠١)

ولبيان الدور الوسيط للشغف التدريسي في العلاقة بين التطور المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم قام الباحث باستخدام اختبار Sobel حيث أظهرت النتائج أن قيمة الاختبار بلغت (٥,٨٠٣) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١). ولتحديد نوع الوساطة يتضح من الشكل أن معامل تأثير التطوير المهني في التدريس المتمركز حول المتعلم انخفض من (٠,١٨) إلى (٠,١٢) وهذا يعني أن الشغف التدريسي يقوم بدور وساطة جزئية في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الخامس:

ما التأثير المعدل للنوع (ذكور- إناث) في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم؟ استخدم الباحث تحليل الانحدار الخطي. والجدول الآتية (٤) (٥) (٦) توضح النتائج.

جدول (٤) ملخص النموذج

النموذج	ر	r^2	r^2 المعدل	الخطأ المعياري للتقدير
١	٠,٦٤٨	٠,٤٢٠	٠,٤١٦	٢,٧٤٧

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (r^2) بلغت (٠,٤٢٠) وهذا يعني أن المتغير المستقل فسّر ما نسبته ٤٢ % من التباين في المتغير التابع .

جدول (٥) تحليل التباين الأحادي ANOVSA

النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	F	الدالة
١	الانحدار	١٧٧٤,٠١	٢	٨٨٧,٠٠٥	١١٧,٤٩	٠,٠٠١
	البواقي	٢٤٥٣,٦٧	٣٢٥	٧,٥٥٠		
	المجموع	٤٢٢٧,٦٨٠	٣٢٧			

يتضح من الجدول أعلاه وجود تأثير قوي بين المتغير المستقل (التطوير المهني) والمتغير التابع (التدريس المتمركز حول المتعلم، حيث بلغت قيمة F (١١٧,٤٩) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)

جدول (٦) معاملات الانحدار في التحليل المعدل

النموذج		المعاملات غير المعيارية		قيمة "t"	الدالة
		B بيتا	الخطأ المعياري		
١	الثابت	٢٣,٩٥٧	٠,١٧٦	١٣٦,٠٠٥	٠,٠٠١
	التطوير المهني	٢,٢٩٨	٠,١٥٨	١٤,٥٠٩	٠,٠٠١
	التفاعل	- ٠,٠٩٤	٠,١٤٥	- ٠,٦٤٥	٠,٥١٩

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة " ت " للتفاعل بين التطوير المهني والنوع بلغ (٠,٦٤٥) وهي قيمة غير دالة، حيث كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) وهذا يعني أن النوع ليس له تأثير معدل في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الأول إلى وجود علاقة ارتباطية قوية ودالة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، وتتناغم هذه النتائج مع نتائج دراسات

أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود تحسن دال في التدريس المتمركز حول المتعلم لدى معلمي الرياضيات بعد المشاركة في دورة ممتدة حول التطوير المهني، والذي يمكن عزوه إلى أن التطوير المهني عمل على زيادة رغبة المعلمين في تضمين ممارسات تدريسية إبداعية جديدة في الفصل الدراسي، تراعي ميول واتجاهات وقدرات المتعلمين المتنوعة، حيث يعد التطوير المهني أحد مصادر مجتمعات التعلم المهنية التي تمد المعلم بشكل مستمر بالعديد من الأدوات التي تضمن حدوث تقدم في الأداء التدريسي، والذي ينعكس أثره على أداء المتعلمين داخل قاعات الدراسة. ومع ذلك فإن هذه النتيجة تتناقض مع نتائج دراسات كل من (Santagata et al., 2010; Jacob et al., 2017) حيث أشارت نتائج هاتين الدراستين إلى عدم وجود تأثير دال للتطوير المهني في تدريس معلمي الرياضيات. ويمكن عزو هذا التناقض إلى تباين العوامل السياقية بين الدراسة الحالية والدراستين المشار إليهما. وأشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الثاني إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التطوير المهني والشغف التدريسي. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (٢٠٢١) Zydziunaite & Arce التي أشارت إلى وجود تأثير دال وموجب للتطوير المهني في الشغف التدريسي لدى المعلمين ذوي الخبرة أكثر من ٥ سنوات، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التطوير المهني عمل على تحفيز المعلمين، وزيادة رغبتهم في الانهماك والبحث عن الاستراتيجيات التدريسية التي تلائم قدرات وميول الطلاب، الأمر الذي أدى بهم إلى ممارسات تدريسية متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين الأكاديمية، مما وُلد لديهم الشعور بالشغف التدريسي.

وأشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الثالث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Kim ٢٠١٣) والتي أشارت إلى ارتباط الشغف التدريسي بمعتقدات التدريس البنائي، ويعد التدريس المتمركز حول المتعلم أحد ركائز التدريس البنائي. ويمكن عزو ذلك إلى أن امتلاك المعلمين للشغف يمكنهم من بناء حصيلة عالية حول استراتيجيات التدريس التي تلبي احتياجات المتعلمين وتراعي ميولهم وقدراتهم، وذلك من خلال تحفيز المعلمين على البحث عن المصادر التي تثري ممارساتهم التدريسية، مثل الانضمام إلى مجتمعات التعلم المهنية، والتي تضم نخبة متنوعة من المعلمين ذوي الخبرة، والمشرفين التربويين، والأكاديميين ذوي الاختصاص، الأمر الذي يؤدي إلى نجاح المعلم في تدريسه ومراعاته لسمات طلابه المتنوعة. وتتناقض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Rampa ٢٠١٤) والتي أشارت إلى عدم وجود تأثير للشغف في الأداء التدريسي، ويعزو الباحث هذا التناقض إلى اختلاف العوامل المنهجية المتمثلة في عينة الدراسة ومكان التطبيق والتباين الثقافي. وأشارت نتائج الدراسة في تساؤلها الرابع إلى أن الشغف التدريسي كان له تأثير وسيط بشكل جزئي في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الشغف التدريسي لدى المعلمين تكوّن نتيجة الحصيلة المعرفية من التطوير المهني. إضافة إلى ما اكتسبه المعلمون من آليات تطبيقية فعّالة مكنتهم من التدريس الفعّال، والذي يراعي ميول وقدرات الطلاب المتنوعة. كما يمكن عزو هذه الوساطة الجزئية إلى أن هناك عوامل أخرى قد تتوسط العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم مثل المناخ التدريسي، وأساليب

القيادة المدرسية، واتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، وسماتهم الشخصية، وهو ما يمكن أن يوصى بتناوله في الدراسات المستقبلية.

وأشارت نتائج الدراسة في تساقطها الخامس إلى أن النوع ليس له تأثير معدّل في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، ويمكن عزو ذلك إلى العديد من العوامل؛ حيث تعمل إدارات التدريب التربوي في الإدارات التعليمية على توجيه المعلمين والمعلمات في الميدان على حد سواء بشكل مستمر لحضور دورات التطوير المهني، ويقوم المشرفون التربويون والمشرفات التربويات بضم المعلمين والمعلمات في مجموعات تعلم مهنية حيث يتم مناقشة الموضوعات التي تحقّق على التدريس الفعال. ولذا فإن العلاقة الارتباطية بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم لدى المعلمين والمعلمات على حد سواء هي علاقة ارتباطية موجبة وقوية.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

لأهمية متغيرات الدراسة (التطوير المهني والشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم) والكشف عن العلاقة الارتباطية بينها، واختبار ما إذا كان الشغف التدريسي لدى معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية يتوسط العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، والتأثير المعدّل للنوع (ذكور - إناث) في العلاقة بينهما. طبقت الدراسة ثلاثة مقاييس؛ التطوير المهني للمعلمين، والشغف التدريسي، والتدريس المتمركز حول المتعلم، على عينة من (٣٠٨) معلّمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في مدارس التعليم العام، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين التطوير المهني والشغف التدريسي، وكذلك

وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم، كما أظهرت النتائج أن الشغف التدريسي لدى معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية يقوم بدور وساطة جزئية في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم. كما أظهرت أن النوع ليس له تأثير معدل في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.

وتوصي الدراسة بما يأتي:

- الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين والمعلمات، لتأثيره الواضح في الشغف التدريسي والتدريس المتمركز حول المتعلم.
- بناء برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات في الشغف الانسجامي لأهميته في انهماك المعلمين وفعاليتهم التدريسية.
- التأكيد على دور القيادة المدرسية في إشاعة ونشر ثقافة الشغف التدريسي بين أوساط المعلمين؛ لتأثيره في تبني المعلمين للاستراتيجيات التدريسية المتمركزة حول المتعلم.

وتقترح الدراسة ما يلي:

- المناخ المدرسي ودوره في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
- اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس ودورها في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
- السمات الشخصية لمعلمي الدراسات الإسلامية ودورها في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم.
- بحث التأثير المعدل للنوع في العلاقة بين التطوير المهني والتدريس المتمركز حول المتعلم على عينة أكبر حجمًا من عينة الدراسة الحالية.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو سليم، إيمان حسين. (٢٠١٩). دور استخدام المدرس الجامعي لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في تطوير مهارات الطالبات المعلمات في التربية الخاصة في تدريس اللغة العربية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣(٣)، ٢٦-١.

التميمي، فاطمة بنت عبد الرحمن عبد الله. (٢٠٢٣). واقع معرفة المعلمين بسياسات التطوير المهني في المملكة العربية السعودية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (١٤)، ٨٧٩-٩١٤.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٩). التسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية كمنبعات بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال. *المجلة التربوية*، (٦٣)، ٢٧-٩٧.

عبد الحميد، إبراهيم يوسف، وأبو بكر، كاسية، وزيلاني، سهيلا، ويحيى، حضرتي. (٢٠١٨). أثر تلعب التعليم المتمركز حول المتعلم في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة أبحاث التعليم المقارن لرابطة أمم جنوب* - eISSN: 2600-769X شرق آسيا حول الإسلام والحضارة. ٢(٢)، ١٨-٣٨.

عبد العزيز، عبد العزيز محمود. (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي بالقبول والالتزام لتنمية شغف العمل الانسجامي لدى عينة من الهيئة المعاونة لأعضاء هيئة التدريس، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١(١١٣)، ٢٨٥-٣٣٨.

مطاوع، محمد مسعد. (٢٠٢٣) الدور الوسيط لشعور التماسك المهني في العلاقة بين الشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. مجلة العلوم التربوية، (٣٤)، ٧١ - ١٣٤.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Abdul -Aziz, A.M. (2021). The effectiveness of an acceptance and commitment guidance program to develop the passion for cohesive action in my sample of faculty members (in Arabic). The Egyptian Journal of Psychological Studies, 31(113), 285-338.
- Abdul -Hamid, I., Abu -Bakr, K., Vazilani, S. & Vaihiya, H. (2018). The effect of learning centered around the learner in teaching the Arabic language to non-native speakers (in Arabic). Journal of Comparative Education for the Association of Southern Nations East Asia around Islam and civilization, 2(2), 18-38.
- Abu -Salim, I. H. (2019). University teacher recruitment round for student-centered teaching strategies in developing students' skills, teachers in special education in Arabic language teaching (in Arabic). Al-Uloom al-Tarbuiya and Nafsiya Journal, 3(3), 1-26.
- Alamri, N. M., Aldahmash, A. H., & Alsharif, K. M. (2018). Emerging trends in research on math teacher professional development. International Journal of Instruction, 11(3), 91–106. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1137a>.
- Al-Dhaba, F. (2019). Entitlement to nature, passion, and neurotic perfectionism as sources of self-pleasure in the practice of kindergarten teachers. Educational Journal, (63), 27-97
- Al-Tamimi, F. A. (2023). The reality of teachers' knowledge of professional development policies in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic) . Shabab al-Bahakin Journal of Educational Sciences, (14), 914-879.
- Altun, M. (2017). The role of passion in effective teaching and learning. International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 3(3), 155-158.
- Benekos, P. J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. Journal of Criminal Justice Education, 27(2), 225-237.

- Borup, J., & Evmenova, A. S. (2019). The effectiveness of professional development in overcoming obstacles to effective online instruction in a College of Education. *Online Learning*, 23(2), 1-20.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and teacher education*, 26(3), 599-607.
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of educational psychology*, 100(4), 977.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189x08331140>.
- Donnell, L. A., & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 51, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.003>.
- Fried, R. (2001). *The passionate learner*. Boston: Beacon Press.
- Galton, M., & MacBeath, J. (2008). *Teachers under Pressure*. London: SAGE.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>.
- Gonçalves, G., Orgambidez-Ramos, A., Ferrão, M. C., & Parreira, T. (2014). Adaptation and initial validation of the Passion Scale in a Portuguese sample. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 7(2), 19-27.

Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and teacher education*, 68, 99-113.

Heck, D. J., Plumley, C. L., Stylianou, D. A., Smith, A. A., & Moffett, G. (2019). Scaling up innovative learning in mathematics: exploring the effect of different professional development approaches on teacher knowledge, beliefs, and instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*. doi:10.1007/s10649-019-09895-6

Heyd-Metzuyanim, E., & Shabtay, G. (2019). Narratives of 'good' instruction: Teachers' identities as drawing on exploration vs. acquisition pedagogical discourses. *ZDM Mathematics Education*. 51, 41–554. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-01019-3>

Hwang, S. (2021). The Mediating Effects of Self-Efficacy and Classroom Stress on Professional Development and Student-Centered Instruction. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1-16.

Jacob, R., Hill, H., & Corey, D. (2017). The Impact of a Professional Development Program on Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching, Instruction, and Student Achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 379–407. doi:10.1080/19345747.2016.1273411

Kim, H. (2017). Early childhood preservice teachers' passion, beliefs, and their sense of teacher efficacy.

Ko, J. H., Kim, T. E., & No, W. K. (2015). An analysis of the actual status about the connection of teaching and learning mathematics between elementary school and junior high school. *J of Korea Society Edu Stu in Math: School Mathematics*, 17(1), 135–156.

Lewis, G. M. (2014). Implementing a reform-oriented pedagogy: Challenges for novice secondary mathematics teachers. *Mathematics Education Research Journal*, 26(2), 399– 419. <https://doi.org/10.1007/s13394-013-0092-5>.

Munter, C., Stein, M. K., & Smith, M. A. (2015). Dialogic and direct instruction: Two distinct models of mathematics instruction and the debate(s) surrounding them. *Teachers College Record*, 117(11), 1-32.

Mutawa, M. M. (2023) The mediating role of professional attachment consciousness in the relationship between professional passion and organizational citizenship behavior among teachers of visually impaired students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, (34), 71-134

Ouellette R. R., Frazier S. L., Shernoff E. S., Cappella E., Mehta T. G., Maríñez-Lora A., Cua G., & Atkins M. S. (2018). Teacher job stress and satisfaction in urban schools: Disentangling individual-, classroom-, and organizational-level influences. *Behavior Therapy*, 49(4), 494–508.

Rampa, S. H. (2014). Passion for teaching: A perspective for South African teachers. *Africa Education Review*, 11(3), 386-404.

Ruiz-Alfonse & Leon; 2019)

Santagata, R., Kersting, N., Givvin, K. B., & Stigler, J. W. (2010). Problem implementation as a lever for change: An experimental study of the effects of a professional development program on students' mathematics learning. *J of Research on Educational Effectiveness*, 4(1), 1–24.
<https://doi.org/10.1080/19345747.2010.498562>.

Serin, H. (2023). Effective Teaching: Passion and Commitment. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(3).

Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children*, 84(2), 213-232

Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. P., & Geijssel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161x11400185>.

Wilson, D. L. (2014). Research-based ideas for improving the quality of learning and teaching birth through grade three. Keynote address presented at the Second Annual Roundtable, Center on Enhancing Early Learning Outcomes (CEELO), June 4-6, and Minneapolis, MN.

Zehm, S. J., & Kottler, J. A. (1993). *On being a teacher: The human dimension*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Žydzīūnaitė, V., & Arce, A. (2021). Being an innovative and creative teacher: passion-driven professional duty. *Creativity Studies*, 14(1), 125-144.