



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

جودة التعليم المدمج وعلاقته بالكفايات التدريسية والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية

رسالة قدمها الطالب

احمد كاظم حمود السعيد

إلى

مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل
شهادة ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية

بإشراف

الاستاذ الدكتور / حمزة هاشم محييد السلطاني



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

جودة التعليم المدمج وعلاقته بالكفايات التدريسية والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية

مستخلص رسالة قدمها الطالب

احمد كاظم حمود السعيد

إلى

مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل
شهادة ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية

بإشراف

الاستاذ الدكتور / حمزة هاشم محييد السلطاني

Republic of Iraq
Ministry Of Higher Education & Scientific Research
University of Babylon
College of Education for Humanities Studies



**The quality of blended education and its
relationship to teaching competencies and flexible
thinking among teachers of Arabic in the
preparatory stage**

Submitted to the
Council of the faculty of Education for Human Sciences at the University of
Babylon, which is part of the requirements for obtaining a master's degree
in Education / Methods of Teaching Arabic

by:

Ahmed Kazem Hammoud Al-Saeedi
Supervised by

PROF

Hamza Hashem Mehmed Al-Sultani

Abstract

The current research aims to identify the correlation between metacognition in reading and its relationship to writing skills among graduate students in Arabic language departments.

In order to achieve the objectives of the research, the researcher used the descriptive correlative approach, because it is the most appropriate in conducting the current research, as the research community consists of graduate students in the departments of Arabic language in the universities (Babylon, Kufa, Karbala, Qadisiyah, Muthanna), as their number reached (492) male and female students. And by (222) male and (270) female students, therefore, a sample of (140) male and female graduate students was selected, distributed as follows: (56) male students representing (40%) of the research community and (84) female students representing (60 %) of the research community, as they were chosen in an intentional way from the total research community, and the researcher prepared the research tools represented by the following:

1. Building a scale (beyond knowledge in reading), as the scale consists of (45) items and extracted the psychometric properties of validity and stability for it.

2. Building a scale (writing skills), as the scale consists of (16) paragraphs, and the psychometric properties of validity and stability were extracted for it.

Where the apparent validity and construct validity of the two search tools were verified, while the reliability was verified by half-segmentation and the alpha-Cronbach equation, and after verifying the validity and reliability of the two search tools, it was applied to the research sample, as the data were collected and processed statistically using the statistical package (SPSS). And the equations of Pearson correlation coefficient, Spearman-Brown coefficient, chi-square test, arithmetic mean and standard deviation, t-test for an independent sample, and t-test for two independent samples.

The results were obtained, including:

1. Postgraduate students have a level of (metacognition in reading.
2. The current research sample has a level of written skills.
3. There is a direct relationship between metacognition in reading and writing skills.

In light of these results, a number of recommendations were made, including:

1.Designing educational programs for metacognition in reading and writing skills that are compatible with future changes in the educational process.

2. Creating an organizational environment in the universities of Iraq to reduce the obstacles that affect the practice of writing skills.

The researcher also suggested a set of suggestions, including:

1.Conducting similar studies to the current research on other educational stages, such as the preparatory and secondary stages, and different social groups.

2. Conducting a study on metacognition in reading and its relationship to students' attention.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ

لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾

صَدَقَ اللَّهُ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ

(سُورَةُ الزُّمَرِ، آيَةُ: ٩)

اقرار المشرف

اشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (جودة التعليم المدمج وعلاقته بالكفايات التدريسية والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية) المقدمة من قبل الطالب (احمد كاظم حمود) قد جرت تحت إشرافي في جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية – قسم العلوم التربوية والنفسية وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية - طرائق تدريس اللغة العربية.

الامضاء :

المشرف : أ.د. حمزة هاشم محييد السلطاني

التاريخ : / / ٢٠٢٢

بناءً على التوصيات المتوافرة في الرسالة ومراعاة الباحث لمنهجية البحث العلمي ارشح هذه الرسالة للمناقشة .

الاستاذ المساعد الدكتور

مدين نوري طلاك الشمري

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم العلمي

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (جودة التعليم المدمج وعلاقته بالكفايات التدريسية والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية) المقدمة من قبل الطالب (أحمد كاظم حمود) في جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية تخصص طرائق تدريس اللغة العربية ، وقومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية ، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم العلمي

اللقب العلمي والاسم :

التخصص :

التاريخ : / / ٢٠٢٢

إقرار المقوم العلمي

اشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ (جودة التعليم المدمج وعلاقته بالكفايات التدريسية والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية) المقدمة من قبل الطالب (احمد كاظم حمود) في جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية تخصص طرائق تدريس اللغة العربية ، وقومتها علمياً فأصبحت سليمة من الناحية العلمية ، وبناءً على التوصيات والصلاحيات وقعت على ذلك .

المقوم العلمي

اللقب العلمي والاسم :

التخصص :

التاريخ : / / ٢٠٢٢

" قرار لجنة المناقشة "

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (جودة التعليم المدمج وعلاقته بالكفايات التدريسية والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية) المقدمة من قبل الطالب (احمد كاظم حمود)، وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وفصولها وملاحقها وكل ما فيما له علاقة بها ، ونرى بأنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير في طرائق تدريس اللغة العربية وبتقدير () .

التوقيع :	التوقيع :
الاسم : فارس مطشر حسن	الاسم : بيمان جلال احمد
عضواً	عضواً

التوقيع :	التوقيع :
الاسم : حمزة هاشم محييد	الاسم : احمد يحي حسن
عضواً ومشرفاً	رئيساً

صادق عليها مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل بتاريخ / ٢٠٢٢ .

العميد

أ.م.د. رياض هاتف عبيد الخفاجي

/ / ٢٠٢٢

إلى ...

- من قال اطلب العلم من المهد إلى اللحد الرسول الأعظم
- (محمد) صلى الله عليه وآله وسلم .
- باب مدينة العلم . . . الإمام (علي) عليه أفضل السلام .
- سيدة نساء العالمين . . . (فاطمة الزهراء) عليها السلام .
- سيدي السبطين التركيين . . . (الحسن والحسين) عليهما السلام .
- باقي الأئمة الحجة . . . (المعصومين الكرام) عليهم السلام .
- الامام صاحب العصر والزمان (المنتظر) . . . عجل الله فرجه الشريف .
- من قال فيهما الله: ولا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريماً . . . والدي ووالدتي اللذين لهما الفضل عليّ بعد الله على ما أنا فيه .
- إخوتي وأخواتي . . . مرعاهم الله .
- ابني العزيز نريد . . . وفقه الله .
- شهداء العراق . . . رحمهم الله .
- الذي كاد أن يكون رسولاً . . . معلمي الأول . . .
- الأستاذ الفاضل الدكتور حمزة هاشم السلطاني .

اهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث

على ما تحقق في هذه الرسالة ، وصلى الله على خاتم النبيين وعلى آله الطيبين الطاهرين.

واستلهاماً من هدي الحديث النبوي الشريف " من صنع اليكم معروفاً فكافئوه ، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه " (رواه الطبرسي في مجمع البيان).

يسر الباحث بعد أن توكل على الله في انجاز هذا الجهد العلمي ، بأن يتقدم بالشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور " حمزة هاشم محيimid السلطاني " المشرف على الرسالة لوقفته العلمية ورعايته لي طوال مدة إعداد هذه الرسالة ، إذ وجدته عالماً في تخصصه العلمي وأخاً في رعايته لطلبته.

والشكر موصول إلى اعضاء لجنة السمنار في قسم العلوم التربوية والنفسية ويدين الباحث بالشكر إلى السادة المحكمين كافة الذين أسهموا وبشكل فاعل في إتمام هذه الرسالة لما كان لهم من آراء علمية سديدة ونصائح تربوية بناءة .

كما يسرني ان اشكر كل من ساهم بشكل فاعل ومباشر في تذليل الصعاب امام الباحث من اجل انجاز تلك المهمة الشاقة .

وأخيراً لا بد لي من تقديم الشكر الى كل اساتذتي الذين تتلمذت على يدهم واخص بالذكر جميع اساتذة قسم العلوم التربوية والنفسية بجامعة بابل ، واشكر كل من قدم لي الدعم والمساندة ويد العون في إتمام هذه الرسالة .





وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

جودة التعليم المدمج وعلاقته بالكفايات التدريسية والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية

مستخلص رسالة قدمها الطالب

احمد كاظم حمود السعيدى

إلى

مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل شهادة
ماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية

بإشراف

الاستاذ الدكتور/ حمزة هاشم محييد السلطاني

٢٠٢٢م

١٤٤٣هـ

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على العلاقة الارتباطية ما بين (جودة التعليم المدمج والكفايات التدريسية والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية).

ولأجل تحقيق أهداف البحث استعمل الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، لأنه الأنسب في إجراء البحث الحالي إذ تكون مجتمع البحث الحالي من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس الإعدادية والثانوية في مركز محافظة بابل والبالغ عددهم (٤٩٢) مدرساً ومدرسة موزعين على (٧٥) مدرسة إعدادية وثانوية للبنين والبنات وبواقع (٢٣٣) مدرساً يمثلون نسبة (٤٧%) و (٢٥٩) مدرسة يمثلن نسبة (٥٣%) من مجتمع البحث الكلي ، لذا تم اختيار عينة مكونة من (٣٣٠) مدرساً من مدرسي المرحلة الإعدادية والثانوية ومدرساتها ، وبلغت نسبة المدرسين (٤٧%)، أما نسبة المدرسات فكانت (٥٣%) وبواقع (١٥٥) مدرساً يمثلون نسبة (٤٧%) و(١٧٥) مدرسة يمثلن نسبة (٥٣%) من المجتمع الكلي للبحث إذ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المجتمع الكلي للبحث ، وقام الباحث بأعداد أدوات البحث المتمثلة بالآتي :

- ١- بناء مقياس (جودة التعليم المدمج) إذ يتكون المقياس من (٤٥) فقرة واستخرج له الخصائص السايكومترية من صدق وثبات.
- ٢- بناء بطاقة ملاحظة (الكفايات التدريسية) إذ تكونت من (٤٧) فقرة واستخرج لها الخصائص السايكومترية من صدق وثبات.
- ٣- تبنى الباحث مقياس (التفكير بمرونة) لـ (محمد ٢٠١٨) ، إذ يتكون المقياس من (٢٤) فقرة واستخرج له الخصائص السايكومترية من صدق وثبات.

تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق البناء لأدوات البحث ، أما الثبات فقد تم التحقق منه بطريقة التجزئة النصفية وإعادة الاختبار ومعادلة الفاكرونباخ وبعد التحقق من الصدق والثبات لأدوات البحث تم تطبيقها على عينة البحث ، تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستعمال الحزمة الإحصائية (SPSS) ومعادلات

معامل ارتباط بيرسون، ومعامل سبيرمان - براون ، واختبار مربع كاي، والوسط الحسابي والانحراف المعياري ، والاختبار التائي لعينة مستقلة ، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

وتم التوصل إلى عدة نتائج منها ان مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عندهم:

١. جودة للتعليم المدمج إلا انه من دون المستوى المطلوب.

٢. الكفايات التدريسية.

٣. التفكير بمرونة.

وفي ضوء هذه النتائج تم وضع عدد من التوصيات ومنها:

١. تجهيز المدارس والقاعات بمنظومة الانترنت وكل ما يتطلبه ذلك النظام من احتياجات لازمة .

٢. ادخال الكادر التدريسي بصورة عامة ومدرسي اللغة العربية ومدرساتها بصورة خاصة دورات تدريبية مكثفة لتأهلهم على استعمال كل ما يتطلبه ذلك النظام.

٣. تغيير خطط واهداف مخرجات كليات التربية بما تتلاءم مع ما يتطلبه نظام جودة التعليم المدمج .

ومما تم عرضه من نتائج وتوصيات فان الباحث يقترح إجراء الدراسات الآتية :

١. جودة التعليم المدمج وعلاقته بالمهارات اللغوية عند طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية للعلوم الانسانية وكليات التربية الأساسية .

٢. مستوى الكفايات التدريسية الالكترونية اللازمة لتحقيق جودة التعليم المدمج عند الطلبة المطبقين .

٣. المهارات الأدبية وعلاقتها بالتفكير بمرونة عند طلبة اقسام اللغة العربية في الجامعات العراقية .

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	العنوان.
ب	الآية القرآنية.
ت	إقرار المشرف.
ث	إقرار الخبير العلمي الاول.
ج	إقرار الخبير العلمي الثاني.
ح	إقرار لجنة المناقشة.
خ	الإهداء.
د	شكر وامتنان.
ذ - ز	مستخلص البحث.
س - ظ	ثبت المحتويات.
٢-٢٢	الفصل الأول : تعريف بالبحث
٦-٢	اولا - مشكلة البحث
١٥ - ٦	ثانياً - أهمية البحث
١٦	ثالثاً - أهداف البحث
١٧-١٦	رابعاً - حدود البحث
٢٢-١٧	خامساً - تحديد المصطلحات
٩٠-٢٤	الفصل الثاني : خلفية نظرية ودراسات سابقة
٧٨ - ٢٤	• المحور الاول : خلفية نظرية .
٥٠ - ٢٤	اولاً : جودة التعليم المدمج .
٢٧ - ٢٤	• الجذور التاريخية للتعليم المدمج.
٣٠ - ٢٧	• معايير جودة التعليم المدمج.
٣١-٣٠	• أسس التعليم المدمج ومبادئه.
٣٣ - ٣٢	• مزايا التعليم المدمج.
٣٥ - ٣٣	• متطلبات التعليم المدمج.

الصفحة	الموضوع
٣٥	• مكونات التعليم المدمج.
٣٦-٣٥	• عوامل نجاح التعليم المدمج.
٣٧	• مشكلات التعليم المدمج.
٤٤-٣٧	• أنموذجا التعليم المدمج
٥٠ - ٤٤	• الأسس الفلسفية والنظرية للتعليم المدمج.
٦٥ - ٥٠	ثانياً : الكفايات التدريسية :
٥٥ - ٥٠	• مقدمة واقسام الكفايات التدريسية.
٦٠ - ٥٥	• استعمالات الكفايات التدريسية.
٦٥ - ٦١	• النظريات المفسرة للكفايات التدريسية .
٧٨ - ٦٥	ثالثاً : التفكير بمرونة :
٦٧ - ٦٦	• مقدمة وخصائص التفكير .
٦٧	• اهمية تنمية التفكير بمرونة.
٦٨-٦٧	• طرائق تنمية مهارات التفكير بمرونة.
٦٩ - ٦٨	• مقومات نجاح تدريس مهارة تنمية التفكير .
٦٩	• معوقات تنمية التفكير بمرونة.
٧١-٦٩	• مهارات تنمية التفكير بمرونة.
٧١	• التفكير بمرونة وعلاقته بالتفكير الابداعي.
٧١	• خصائص التفكير الابداعي.
٧٣-٧٢	• مهارات التفكير الابداعي.
٧٨ - ٧٣	• النظريات التي تناولت التفكير بمرونة.
٨٨ - ٧٩	• المحور الثاني : دراسات سابقة :
٨١ - ٧٩	اولاً : دراسات تناولت جودة التعليم المدمج :
٨٦ - ٨٢	ثانياً : دراسات تناولت الكفايات التدريسية :
٨٨ - ٨٧	ثالثاً : دراسات تناولت التفكير بمرونة :
٩٠ - ٨٩	• جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة
١٦٨ - ٩٢	الفصل الثالث : منهج البحث واجراءاته

الموضوع	الصفحة
أولاً: منهج البحث.	٩٢
ثانياً: مجتمع البحث.	٩٥-٩٢
ثالثاً: عينة البحث .	٩٨ - ٩٥
رابعاً: أدوات البحث.	١٦٧ - ٩٩
خامساً: الوسائل الإحصائية.	١٦٨
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	١٩٧-١٧٠
أولاً: عرض النتائج.	١٩٥ - ١٧٠
ثانياً: الاستنتاجات.	١٩٦-١٩٥
ثالثاً: التوصيات.	١٩٧
رابعاً: المقترحات.	١٩٧
المصادر والمراجع	٢١٣-١٩٩
الملاحق	٢٣٧ - ٢١٥
المستخلص باللغة الانكليزي	A - D

ثبت الجداول

لجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	مجتمع البحث للمدارس وأعداد المدرسين والمدرسات فيها.	٩٤ - ٩٣
٢	النسب المئوية وأعداد المدرسين والمدرسات.	٩٥
٣	عينة المدارس التي تم اختيارها.	٩٧-٩٦
٤	توزيع المدارس لعينة البحث الأساسية والنسبة المئوية.	٩٧
٥	اعداد عينة البحث الأساسية والتحليل الاحصائي موزعين حسب الجنس والنسبة المئوية.	٩٨
٦	مجالات مقياس جودة التعليم المدمج وتسلسل فقراته وعددها في كل مجال.	١٠٠
٧	اراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس جودة التعليم المدمج.	١٠٢-١٠١
٨	العينة الاستطلاعية لمعرفة وضوح فقرات مقياس جودة التعليم المدمج.	١٠٣
٩	قيمة اختبار (Bartlett's) و (KMO) لمقياس جودة التعليم المدمج .	١٠٦
١٠	نسبة شيوع المتغيرات للفقرات .	١٠٧

الصفحة	عنوان الجدول	لجدول
١١١ - ١٠٩	نسبة التباين المفسر باستعمال طريقة التدوير المائل (اويلمن) ومحك كايزر القائم على الجذر الكامن لمقياس جودة التعليم المدمج.	١١
١١٤	مصفوفة المكونات بعد التدوير لمقياس جودة التعليم المدمج .	١٢
١١٩ - ١١٦	قيمة (t-test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الاحصائية .	١٣
١٢١ - ١٢٠	قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس .	١٤
١٢٢	قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالمجال الذي تنتمي اليه .	١٥
١٢٣	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات المقياس .	١٦
١٢٤	المؤشرات الاحصائية لمقياس جودة التعليم المدمج .	١٧
١٣٠	قيم اختبار مربع كاي لمعرفة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات بطاقة ملاحظة الكفايات لتدريسية	١٨
١٣٣	قيمة اختبار (Bartlett's) و (KMO) لبطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية .	١٩
١٣٤	نسبة شيوع المتغيرات للفقرات .	٢٠
١٣٨ - ١٣٦	نسبة التباين المفسر باستعمال طريقة التدوير المائل (اويلمن) ومحك كايزر القائم على الجذر الكامن لبطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية.	٢١
١٤٢ - ١٤٠	مصفوفة المكونات بعد التدوير لبطاقة الملاحظة .	٢٢
١٤٨ - ١٤٤	نتائج الاختبار التائي لمعرفة القوى التمييزية لكل فقرة من فقرات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية (بأسلوب المجموعتين الطرفيتين).	٢٣
١٥٠ - ١٤٩	قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الكفايات .	٢٤
١٥٢ - ١٥١	قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالمجال الذي تنتمي اليه .	٢٥
١٥٣	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية .	٢٦
١٥٤ - ١٥٣	المؤشرات الاحصائية لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية .	٢٧
١٥٧	مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات التفكير بمرونة .	٢٨
١٦١ - ١٥٩	نتائج الاختبار التائي لمعرفة القوى التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس التفكير بمرونة (بأسلوب المجموعتين الطرفيتين).	٢٩
١٦٣ - ١٦٢	قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس .	٣٠
١٦٤ - ١٦٣	المؤشرات الاحصائية لمقياس التفكير بمرونة .	٣١
١١٧٠	قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية لجودة التعليم المدمج.	٣٢
١٧٣	قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق في جودة التعليم المدمج .	٣٣

الصفحة	عنوان الجدول	لجدول
١٧٦	قيمة (ت) المسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للكفايات التدريسية.	٣٤
١٧٨	قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق في الكفايات التدريسية .	٣٥
١٨١	قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للتفكير بمرونة.	٣٦
١٨٣	قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق في التفكير بمرونة .	٣٧
١٨٥	قيمة معامل ارتباط بيرسون والفروق في العلاقة الارتباطية بين جودة التعليم الالكتروني والكفايات التدريسية .	٣٨
١٨٧	قيمة معامل ارتباط بيرسون والفروق في العلاقة الارتباطية بين جودة التعليم المدمج والتفكير مرونة.	٣٩
١٨٩	قيمة معامل الارتباط ومعامل التحديد .	٤٠
١٩١	قيمة معامل الارتباط ومعامل التحديد.	٤١
١٩٣	قيمة (ف) المحسوبة لاختبار تحليل التباين الاحادي.	٤٢
١٩٤	قيم معاملات الانحدار وبيتا و اختبار(ت) ومستوى الدلالة الاحصائية .	٤٣

ثبت الاشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الشكل
٢٦	المراحل السبع للتعليم المدمج	١
٤٠	انموذج خان للتعليم المدمج	٢
٤٤	انموذج ADDIE للتعليم المدمج	٣
١١٣	منحنى المنحدر لمقياس جودة التعليم المدمج.	٤
١٢٥	التوزيع الطبيعي لدرجات مقياس جودة التعليم المدمج.	٥
١٣٩	منحنى المنحدر لبطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية .	٦
١٥٤	المؤشرات الاحصائية لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية .	٧
١٦٤	المؤشرات الاحصائية لمقياس التفكير بمرونة .	٨
١٧١	دلالة الفروق لجودة التعليم المدمج .	٩
١٧٤	الفروق بين الأوساط الحسابية للذكور والاناث في جودة التعليم المدمج.	١٠
١٧٦	الكفايات التدريسية عند المدرسين والمدرسات .	١١
١٧٩	الفروق بين الذكور والاناث في الكفايات التدريسية.	١٢

الصفحة	عنوان الشكل	الشكل
١٨١	الفروق في التفكير بمرونة عند المدرسين والمدرسات.	١٣
١٨٤	الفروق في التفكير بمرونة بين الذكور والإناث.	١٤
١٨٦	الفروق في قيمة اختبار (ت) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون المحسوبة والجدولية بين جودة التعليم المدمج والكفايات التدريسية.	١٥
١٨٨	الفروق في قيمة اختبار (ت) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون المحسوبة والجدولية بين جودة التعليم المدمج والتفكير بمرونة	١٦
١٩٠	عدم خطية العلاقة الارتباطية والتوزيع الطبيعي بين جودة التعليم المدمج والكفايات التدريسية.	١٧
١٩٢	خطية العلاقة الارتباطية والتوزيع الطبيعي بين متغيرات البحث.	١٨

ثبت الملاحق

الصفحة	عنوان الملاحق	الملاحق
٢١٦-٢١٥	كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل/ كلية الدراسات العليا	١
	كتاب تسهيل المهمة الصادر الاعداد والتدريب الى ادارات المدارس.	
٢٢١ - ١١٧	مقياس جودة التعليم المدمج بصورة الاولوية.	٢
٢٢٣-٢٢٢	اسماء السادة المحكمين .	٣
٢٢٧ - ٢٢٤	مقياس جودة التعليم المدمج بصورة النهائية .	٤
٢٣١ - ٢٢٨	بطاقة الكفايات التدريسية بصورته الاولوية .	٥
٢٣٤-٢٣٢	بطاقة الكفايات التدريسية بصورته النهائية .	٦
٢٣٧-٢٣٥	مقياس التفكير بمرونة بصيغته النهائية.	٧

اولاً : مشكلة البحث :

يشهد العالم اليوم انعطافاً كبيراً في شتى مناحي الحياة بصورة عامة وفي قطاع التربية والتعليم بصورة خاصة نتيجة لانعكاسات الوضع الصحي و تفشي جائحة كورونا المستجد (coved 19) والذي أدى بدوره الى تعطيل الدوام الرسمي في المدارس مما انعكس سلباً على العملية التعليمية برمتها ، لذا ترتب على ذلك ظهور التعليم الالكتروني والتعليم المدمج ونتيجة لظهوره بصورة مفاجئة وغير مخطط له مسبقاً بدأت تظهر مشكلات تعيقه ، إذ إن عدم النظر بجدية إلى موضوع جودة التعليم المدمج بعده نمطاً طارئاً على العملية التعليمية من قبل القائمين بالعملية التدريسية مما سبب صعوبة في التحول من التعليم الاعتيادية الذي يقوم على المحاضرة بالنسبة للمدرس والمدرسة ، وتلقين واستنكار المعلومات من الطلبة إلى طريقة تعليم حديثة وغير مألوفة عندهم وعند الطلبة سابقاً ، الامر الذي يؤدي حتماً الى تعقد الواقع التعليمي (والي ، ٢٠١٥ : ١٢٨).

وبناءً على ما تقدم نجد أن المؤسسات التعليمية بأنواعها المختلفة ومسمياتها تواجه الكثير من المشكلات التعليمية التي تعرقل عملية التعليم واتمامها على الوجه المطلوب ، إذ تعاني من عدم كفاية الموارد البشرية وخبرتها التي تعمل بها ، وعدم العناية بالتطوير المستمر للبنية التحتية ، ووجود بعض المشكلات في المناهج الدراسية اذ انها تحتوي على أجزاء غير مجدية ، وبعض أجزاء المناهج غير مرتبطة ببعضها البعض ، ولا يتم توافر الأدوات التكنولوجية والأجهزة الحديثة اللازمة للعملية التعليمية ، اصف الى ذلك وجود مشكلات للطلاب والخريجين في أن ما درسوه طوال سنوات الدراسة لا علاقة له باحتياجات سوق العمل ولا يواكب تحديات سوق العمل ومشكلاته ، وهنا أدركت الدول المتقدمة أهمية الجودة في التعليم ، وبدأت تبحث بجدية عن الحلول المناسبة لها ، ومن هنا نشأ مفهوم الجودة في التعليم وانتقاله إلى الدول العربية المختلفة ، إذ يوجد العديد من دول العالم ألزمت مؤسساتها التعليمية على تطبيقه (أبو موسى و سميح ، ٢٠١٤ : ٧٩-٨٠).

إضافة الى ذلك برزت مشكلة اخرى في التعليم الإلكتروني وهي مشكلة اللغة إذ إن غالبية البرامج والأدوات وضعت باللغة الانكليزية، وهذا يعد عائقاً أمام الطلبة للتعامل معها بسهولة ويسر، وزاد المشكلة نقص الحواسيب والبرمجيات وشبكات الانترنت، وارتفاع أسعارها نوعاً ما، وكذلك المعوقات البشرية من عدم توافر البرامج التدريبية والارشادية التي تؤهل القائمين على العملية التعليمية وغياب برامج التأهيل والتدريب للطلبة أدت هي الأخرى الى مشكلات عديدة واجهت العملية التعليمية برمتها إذ لم تحقق طموح المتعلمين والمدرسين والمدارس في تحقيق ما يصبون اليه من الوصول الى نواتج تعليمية مقبولة نوعاً ما، فالملاحظ ان العملية التعليمية قد أصابها التخبط والإرباك وعدم القدرة على توافر البدائل الجيدة لتحقيق الاهداف المرجوة (شاهين، ٢٠٢٠: ٢٨).

وزادت هذه المشكلات المناهج الدراسية فهي ما زالت مطبوعة ورقياً وعلى وفق التعليم الإلكتروني يحتاج تحويلها إلى ملفات الكترونية يسهل التعامل معها وهذا بحد ذاته يحتاج الى وقت وجهد ومال وكوادر فنية معه إعداداً مسبقاً وجيداً، وعدم امتلاك الطلبة اجهزه يتدربون عليها في منازلهم، إضافة الى ذلك المشكلات التي واجهت المدرسين والمدارس ومنها صعوبات التقويم ونظام المراقبة والتصحيح والغياب مما أدى الى ازدياد المشكلات في استعمال ذلك النوع من التعليم المدمج (أبو موسى، ٢٠١٩: ٢٣٨).

إنّ هذه المشكلات وغيرها تعد من المعوقات التي أثرت بصورة سلبية على العملية التعليمية خصوصاً في الدول التي عندها نقص في برامج الإعداد والتدريب والتأهيل وتخصيص المبالغ المالية لدعم التعليم ونموه (Rose,2021:166 - 167).

ونتيجة الى ذلك ظهرت مشكلة جديدة أخرى مصاحبة للمشكلات السابقة ألا وهي النقص في الكفايات التدريسية اللازمة لتحقيق جودة التعليم المدمج إذ إنّ التربية الإعتيادية لم تحقق أهدافها بشكل إجرائي وخصوصاً في طريقة اعداد المدرسين والمدارس واستعمالهم التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم، إذ إنّ

مردودها التربوي لا يؤهلهم للقيام بعملية التدريس الالكتروني بشكل مرضٍ ، فهي تركز على الجانب النظري في إعدادهم، الذي يعنى بإمدادهم بالمعلومات والمعارف النظرية بدراسة مقررات تربوية تجعلهم قادرين على تحمل أعباء المهنة ومسؤولياتها ، في حين تستند حركة تربية المدرسين * القائمة على الكفايات التدريسية الى تحديد الكفايات المرتبطة بأدوار المدرس ومسؤولياته في الموقف التعليمي ، اذ إنها تعتمد الكفاية بدلا من المعرفة ، لذا فان اي قصور في الكفايات التدريسية يعد مشكلة حقيقية بحد ذاتها (الفتلاوي، ٢٠٠٣: ٣٣-٣٤).

إنَّ المتأمل للواقع التربوي يجد ضعفاً واضحاً في إعداد المدرسين والمدرسات على وفق الكفايات التدريسية وعدم وجود تخطيط مسبق بين ما هو قائم وما يجب أن يقوم عليه في المستقبل من تأهيلهم وتدريبهم وإن وجد فهو تخطيط غير منظور وغير معمول به (مينا، ٢٠٠٤: ٩٦) .

فالكفايات ليست للإعداد فقط ولكنها تمتد الى تقويم المدرسين والمدرسات وتوظيفها لإعدادهم ووضع آليه مقننة يمكن الافادة منها في تقويمهم ، إلا إنها غير قائمة على وفق سياقات واختبارات متعددة مما يفسح المجال لكوادر غير مؤهلة للعمل في المجال التربوي والتعليمي وغير قادره على تحمل أعباء مهنة التدريس في المستقبل (سكر، ٢٠٠٥: ٢٧٨).

إن إعداد المدرسين والمدرسات عندما لا يكون على وفق الكفايات التدريسية لا تنمي عندهم المهارات التدريسية مما يجعلهم يفكرون بنمطية وهذا ما اكدته العديد من الدراسات منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة لوري (Loury, 2006) ، إذ أكدت على أن أعضاء الهيئة التدريسية يتعاملون مع المشكلات المعرفية والمدرسية التي تواجههم مما يترتب على ذلك من أخطاء الاعتقاد بصحة فكرة واحدة وتوهم الحياد بالنسبة للأفكار الأخرى ، والانغلاق الفكري والظن بصواب الآراء الشخصية والتصلب والابتعاد عن التفكير بمرونة ، مما يؤدي الى جمود الفكر والتخلي بشكل

* الاصل هو حركة تربية المعلمين وتم تعديلها لأغراض البحث

لا واعي عن فرص التغلب على صغائر الصعاب في العمل ، وهذه النتيجة تكون حتمية وغير متأرجحة لنوع الصواب والخطأ المرتكب ، اذ نلاحظ ان اغلب الأشخاص الذي يقعون في الخطأ لا يعترفون بأخطائهم بل يقومون بإيجاد تسويات للدفاع عما قاموا به من خطأ بانه تصرف صحيح وغير مغلوط (محمد ، ٢٠١٨ : ٣٩).

لذا فان الافراد الذين يفكرون بطريقة عادية وبسيطة يكونون اقرب الى التفكير السطحي الذي يتماشى مع ما يمارسون من اعمال تقليدية الامر الذي يترتب عليه الكثير من الأخطاء وضعف ادراك التفاصيل ، مما يسبب عدم قدرتهم على انتاج الأفكار الخلاقة وتوليدها والابتعاد عن طرائق التفكير بمرونة ، اذ انهم يلجؤون الى الخلط بين التفكير المنفتح تارة والمنغلق تارة اخرى وبالتالي نجدهم يفضلون الحلول الوسط التي لا تغني بشيء مما يؤدي الى تشويه الواقع والظن بصواب الآراء وصحتها على الرغم من انها آراء غير فاعلة بالنسبة لطرائق التفكير بصورة عامة وكذلك الابتعاد عن التفكير بمرونة (العايدي ، ٢٠١٥ : ٥٣١).

وبينت دراسة ناوتا (Nauta) أن المدرسين والمدرسات الذين يكون عندهم التفكير المرن ضعيفاً هم أناس منغلزون على انفسهم نتيجة تعاملهم مع فكرة واحدة لأنهم يرون في هذه الفكرة قيمة قصوى وقد يكون هذا نتيجة لعدم امتلاكهم الكفايات التدريسية اللازمة وضعف ثقافتهم كما يشعرون أنه ليس بمقدورهم أن يتعايشوا مع أفكار طلبتهم ولا مع التحولات الجوهرية التي قد تحدث في التعليم ، ولا يجدون بين أفكارهم والمتغيرات الجديدة أي وجه من أوجه التواصل والالتقاء ، ولا توجد عندهم مساحة مرنة من التفكير تتيح لهم أن يتقبلوا ذلك التجديد فكلما كان المدرس او المدرسة ضعيفاً في حل المشكلات كان اقل استعمالاً للتفكير بمرونة الذي يستطيع به التغلب على المشكلات التي تواجهه ، خصوصاً اذا ما ادركنا بأن مهنة التدريس هي مهنة تعترضها الكثير من المشكلات اليومية والتي يجب ان يكون فيها المدرس

او المدرسة ذو كفاية لازمة تعينهما على استعمال التفكير بمرونة للانتقال من فكرة الى اخرى (Nauta , 2004 :144).

إن أولئك المدرسين والمدرسات الذين لا يستطيعون تغيير رأيهم لا يمكنهم تغيير أي شيء ، فالتفكير بمرونة هو الذي يسمح لهم بتغيير مواقفهم والتفكير في شيء بأكثر من طريقة ، بدلاً من التفكير في وجهة نظر متفائلة أو وجهة نظر متشائمة فقط ، لأن عقلية ثابتة يمكن أن تدحض جهود التقدم والازدهار في بيئة متغيرة ، كونهم يعيشون في بيئة يطلق عليها البيئة التعليمية يتخلون في اغلب الأحيان من التفكير بمرونة والإبقاء على طرائق تفكيرهم الاعتيادية إذ لا تتطلب منهم أي عناء او مشقة (محمود ، ٢٠٠٦ : ٣٥٣).

إن أعضاء الهيئة التدريسية الذين يبتعدون عن استعمال التفكير بمرونة يقعون في ارتكاب أخطاء جمة نتيجة تصلبهم الفكري واعتقاداتهم القاصرة مما يؤدي الى حدوث نوع من القصور الذاتي للعقل البشري بان يظل في حركة متأخرة من متطلبات الواقع هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى نجدهم لا يستطيعون على نحو مستمر التغلب على الحواجز التي تعترض طريق تقدمهم نتيجة لإيمانهم المطلق بصحة ما يفعلون وابتعادهم على نحو غير متوقع من المرونة الفكرية اللازمة للحلول الإيجابية الناجعة (بركات ، ٢٠٠٩ : ٥).

وبناءً على ما تقدم تتلخص مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن السؤال الاتي :

(هل لجودة التعليم المدمج علاقة بالكفايات التدريسية والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية؟)

ثانياً : أهمية البحث :

يمثل مدرسو اللغة العربية ومدرساتها البنية الأساسية الأولى في عمليات تطوير الطلبة واحداث التغيرات عند الأجيال ، إذ ينماز هذا العصر بتغيرات معرفية واسعة في المجالات جميعها ، فهو يحتاج الى إيجاد مؤسسات تربوية تساهم بفعالية لمواكبة التغيرات السريعة للتطور العلمي الحاصل في شتى ميادين المعرفة .

ومن هذا المنطلق يرى الباحث بأن تسليط الضوء على جودة التعليم المدمج ذي أهمية لمعرفة جوانب القوة التي يتمتع بها هذا النوع من التعليم .

يعد التعليم المدمج واحداً من اهم طرائق التعليم الفعالة والحديثة إذ ظهر هذا النوع من التعليم كرد فعل للتعليم الالكتروني ، وعلى الرغم من المزايا العديدة والإيجابيات للتعليم الإلكتروني ، إلا أن البعض يرى أنه يوجد قصور في بعض الجوانب التي لم يستطع التعليم الإلكتروني التغلب عليها، ومن هنا كانت الحاجة إلى مدخل جديد يجمع بين مزايا كل من التعليم الاعتيادي والتعليم الإلكتروني والتغلب على جوانب القصور في كل منهما، فظهر ما يسمى بالتعليم المدمج والذي يعني دمج كل من التعليم الإعتيادي بأشكاله المختلفة والتعليم الإلكتروني بأنماطه المتنوعة ليزيد من فاعلية الموقف التعليمي وفرص التفاعل الاجتماعي وغيرها (جون وبجلز، ٢٠١٢: ٢٨٦).

ويعتمد التعليم المدمج على تطبيقات تكنولوجيا التعليم الحديثة والافادة منها في تصميم مواقف تعليمية فاعلة قادرة على ان تمزج بين التدريس داخل الصفوف الدراسية التقليدية والتدريس عبر الانترنت باستعمال الوسائط المتعددة ، والتي تنماز بالعديد من الفوائد تتمثل في اختصار الوقت والجهد والتكلفة ، إضافة إلى إمكانية تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي ، ومساعدة المدرس أو المدرسة والطالب في توافر بيئة تعليمية جذابة في أي مكان وزمان ومن دون حرمانهم من العلاقات الاجتماعية فيما بينهم أو مع مدرسيهم أو مدرساتهم (أبو موسى وسمير ، ٢٠١٤: ١٩٨).

إن جودة التعليم المدمج تشتمل على مجموعة من الوسائط التي تم تصميمها لتنتم بعضها البعض والتي تعزز التعلم وتطبيقاته ، وبرنامج التعليم المدمج يمكن أن يشتمل على العديد من أدوات التعليم و التعلم مثل برامجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري ، والمقررات المعتمدة على الانترنت ، ومقررات التعلم الذاتي ، وإدارة نظم التعليم والتعلم ، وكذلك يمزج أحداث متعددة معتمدة على النشاط تتضمن

التعلم في الفصول الإعتيادية التي يلتقي فيها المدرس أو المدرسة مع الطلاب وجهها لوجه ، والتعلم الذاتي ، وفيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن وغيرها من الأدوات اللازمة لإنجاحه (Singh, 2003 : 51-54) .

لذا فإن جودة التعليم المدمج ذات أهمية قصوى في تحقيق أعلى نواتج للتعليم والتعلم الفعال والذي يعد بمثابة خط الوصل ما بين التعليمين الاعتيادي والالكتروني ، فهو يهدف إلى إيصال تعليم عالي الكفاية للمتعلم اذا ما احسن استعماله (السيد ، ٢٠١٢ : ٥٤) .

إن جودة هذا النظام التعليمي يستمد قوته من عملية الدمج ما بين التعليم الاعتيادي والتعليم الالكتروني بأنواعه جميعا ، اذ يعمل على تقريب المسافات بين المدرس أو المدرسة والمتعلم وييسر عملية إيصال المعلومات جميعاً بشكل سلس الى المتعلم لكي يتفاعل مع عناصرها محققاً في ذلك تعلم إيجابي وفعال في الوقت نفسه وهذا ما تصبو اليه التربية في مناهجها المعدة ومقرراتها الدراسية المصممة بكل اتقان ودقة عالية من اجل إيصال اكبر قدر ممكن من المعلومات والخبرات اللازمة في اقل وقت (زيتون ، ٢٠٠٥ : ١٧٣-١٧٤) .

إن جودة التعليم المدمج لا توفر الوقت والكلفة فحسب، بل تقدم طريقة أكثر سلاسة للتعلم والعمل، إذ إن المؤسسات التربوية والتعليمية التي لها الصدارة في هذا النوع من التعليم يتكون عندها فريق عمل أكثر إنتاجية وتطبيقاً لتكنولوجيا التعليم الحديثة مما ينعكس على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، فقدرة المؤسسة على التعليم وتحويله إلى عمل بأيسر السبل واقصرها هو مصدر تحقيق الأفضلية التنافسية لذا يجب على المؤسسات أن تنظر إلى أبعد من حدود صفوف التدريس الإعتيادية بالمزاوجة بين أفضل الخبرات الحالية والمستجدات الحديثة في تقنيات التعلم من أجل تعظيم النتائج ، والأهم من ذلك يجب على المؤسسات أن تسعى إلى إعداد كل فرد في المؤسسة ليصبح مشاركاً فعالاً في عملية التعليم والتعلم والمشاركة الفعالة اللازمة لذلك (شاهين ، ٢٠٢٠ : ٨٧) .

اضافةً الى ذلك فإن جودة هذا النظام التعليمي قائمة على امتلاك القائمين عليه للكفايات التدريسية اللازمة والتي تسعى اليها كليات التربية في تحقيق ذلك ضمن مخرجاتها التعليمية من اجل رفد تلك العملية في المراحل الدراسية المختلفة بطاقات خلاقة قادرة على التعامل مع الازمات بجدية وواقعية عالية وتذليل العقبات والصعوبات كلها التي يمكن ان تعترض العملية التدريسية ، لذا فإن متطلبات الجودة الشاملة التي تسعى إليها الجامعات والكليات جميعها ما هي الا بذرة في تحقيق مخرج عالي الجودة من الطلبة الخريجين يتمتعون بمزايا عديدة تواكب متطلبات العصر الحديث ومستلزماته التكنولوجية والتقنية الفنية اللازمة التي تؤهلهم في عملهم المستقبلي (مصطفى ، ٢٠٠٨ : ٣٣).

ويتطلب النظام التعليمي توافر كفايات لهذا جاء مفهوم الكفايات التدريسية لتدريب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها من خريجي كليات التربية على أساس الكفايات ، وذلك بتهيئة البرامج اللازمة لهم والتي تحدد بأهداف دقيقة ، وتحدد تلك الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزمهم بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة (الفتلاوي ، ٢٠٠٣ : ٣٢).

وبناءً على ما تقدم يرى الباحث أن معرفة الكفايات التدريسية يمكن أن تقوم بدور في سد فجوة عدم الانسجام أو التباين الكبير بين خطط وزارة التربية ومؤسسات إعداد المدرسين والمدرسات وبين ماهية الإعداد التربوي التخصصي المطلوب في تلك البرامج بما يتفق والمهارات التدريسية المطلوبة في البيئة المكانية والزمانية المعينة ، فهي يمكن أن تشكل معياراً يؤهلهم للتوظيف لاحقاً ، إذ لا بد على مؤسسات اعدادهم تنفيذ برامج مخرجاتها تتفق وما هو منصوص عليه في الكفايات المشتقة من الأطر المرجعية لها ، فهي من أكثر المهارات ارتباطاً بتقويم أداء المدرسين والمدرسات على الرغم من أن نشأتها ارتبطت أصلاً بإعدادهم، إذ إنها ليست للإعداد فقط بحيث يمكن توظيفها في وضع آلية مقننة يمكن الاستفادة منها في تقويمهم .

وتبرز أهمية الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها من أهمية الاتصال والتفاعل سواء أكان وجهاً لوجه أم إلكترونياً والذي يعد واحداً من مجالات التدريس التي ينبغي عليهم أدائها بمستوى مرتفع من الإتقان، لأن هدف عملية التدريس هو محاولة نقل المتعلم من وضعية إلى وضعية أخرى، غير أن هذا النقل اللامادي (المعرفي، أو الانفعالي، أو السلوكي) لن يكون مجدياً ما لم يتم في إطار تواصل، أي أن درجة التأثير والتغيير في سلوك المتعلم تتأثر بطبيعة الاتصال وبدرجة التفاعل بين المدرس أو المدرسة والمتعلم، لأن عملية الاتصال والتفاعل الصفي والإلكتروني يعد معياراً لكفاياتهم المهنية في التدريس، وأحد المؤشرات القوية على نجاحهم في عملهم (إبراهيم وآخرون، ٢٠٠٢: ٣٨-٣٩).

وبناءً على ذلك فقد زادت العناية ببرامج إعداد المدرسين أو المدرسات القائمة على الكفايات، بحيث بدأ استعمالها على نطاق واسع في معظم البرامج المستعملة في الدول المتقدمة، إذ إن معرفة الكفايات التدريسية تجعل من الممكن رسم الخطوط العريضة لفلسفة تربية المدرسين والمدرسات قبل الخدمة في كليات التربية وإعدادهم، كون مفهوم الكفايات التدريسية قائم على مسلمة رئيسية مفادها أن عملية التدريس يمكن تحليلها إلى مجموعة من السلوكيات، لذا تأثرت حركة إعدادهم بالمدرسة السلوكية، إضافةً إلى ارتباطها عضوياً بالبرنامج القائم على الأهداف السلوكية الإجرائية (مرعي، ٢٠٠٣: ٣٩-٤٠).

وتستند فكرة الكفايات التدريسية إلى أن التدريس مهنة لها متطلباتها وشروطها الخاصة مثل المهن الأخرى كالطب والهندسة وغيرها، فالكفايات التدريسية يمكن عدها معياراً من معايير ومواصفات يفترض تحققها عند المدرس أو المدرسة، وتأتي الإفادة من التجارب في المهن الأخرى - مثل مهنة الطب أو المحاسبة أو الهندسة على سبيل المثال، في ضرورة وضع الكفايات التي يجب أن تشترطها وزارات التربية في الدول كافة لمن يريد الالتحاق بمهنة التعليم، وبالتالي تتم الملاءمة بين متطلبات الجهة الرئيسة لتوظيف المدرسين والمدرسات الجدد،

وبين البرامج والخطط التي تعتمد عليها مؤسسات إعدادهم وتربيتهم (الأحمد، ٢٠٠٥ : ٢٤٢).

إنّ التدريس الذي يتأسس على مدخل الكفايات لا بد ان يبلغ مقاصده لأنه لا يتناول شخصية الطالب تناولاً جزئياً وإنما يتناوله بمكوناته كافة سواء على المستوى العقلي أو الحركي أو الوجداني . لأن الكفاية تيسر عملية تكيف الفرد مع الصعوبات والمشكلات المختلفة التي يفرضها محيطه والتي لا يمكن ان يواجهها بجزء واحد من شخصيته بل بالعكس من ذلك إذ لا بد من تظافر مكونات الشخصية اي المعرفة والعمل والكينونة هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على مواجهة المستجدات والتغلب على التحديات (الركابي و عبد الرزاق ، ٢٠٠٩ : ٤).

إنّ معرفة المدرس أو المدرسة بالكفايات التدريسية والجهات المسؤولة عن إعدادهم وتقويمه وبناء برامجهم التدريبية بتلك الكفايات والتي تمثل معايير للجودة أيضاً، تدعم الاتجاه العلمي القائل الذي أثبتته العديد من الدراسات بأن " من عندهم معرفة أكثر وضوحاً وتنظيماً بمتطلبات مهنتهم ويؤدون اداءً ينماز بترابط المعارف ووضوحها ومعرفة ما هو مطلوب منهم وما ينقصهم من المهارات اللازمة لتطوير ممارساتهم العملية " (عبد الحي، ٢٠١٧ : ٥٦).

فإذا ما تمكن مدرسو اللغة العربية ومدرساتها من الكفايات التدريسية اللازمة مكنهم ذلك من التفكير الجيد في التدريس وبناءً على ذلك فانهم يستطيعون ان يستعملوا استراتيجيات التفكير بكل مرونة ويسر مما يساعدهم على تغيير طرائق التفكير في أثناء إداء عملهم خلافاً لما تنادي به النظم التقليدية التي تركز على المعرفة وسرد المعلومات فقط ، لذا فقد بدأت العناية بالاتجاه المعرفي بالبحث عن استراتيجيات تعليمية - تعليمية تشجع على ممارسة مهارات التفكير بإعداد البرامج التربوية التي تستند إلى إطار نظري تجريبي قوي ، إذ إنّ هذه البرامج من المؤمل أن تؤدي إلى تشكيل مجموعة من العمليات الذهنية بدءاً بالعمليات الذهنية البسيطة وصولاً إلى العمليات الذهنية الراقية والمعقدة ، مما تمكنهم من تطوير نتائجهم

الفكري واكسابهم مرونة عقلية يستعملونها في شتى مناحي حياتهم العملية والأكاديمية (مفلح ، ١٩٩٨ : ٢٦٢) .

ويعد التفكير بمرونة عملية تطويرية ذات تتابع يؤمل في النهاية أن تقود الفرد إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات، إذ إنها نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما أو عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوافر في أبنيته المعرفية (الحارثي، ٢٠٠٢: ٦٩).

وإن السمة المميزة لأصحاب التفكير بمرونة هي قدرتهم على تغيير وجهات نظرهم عندما يتعرضون لمعلومات جديدة ودقيقة وحاسمة حتى ولو كانت هذه المعلومات تتعارض مع المعتقدات الراسخة عندهم ، ويمكنهم الخروج بمعلومات من مصادر متنوعة في الوقت نفسه الذي يقومون فيه بتقويم مصداقيتها ، ويمكنهم من استلهم عدد من الاستراتيجيات المختلفة وتكييفها وتعديلها متى كان ذلك ضرورياً لإنجاز مهام معينة (كاظم ، ٢٠١١ : ٢١) .

لذا فإن التفكير بمرونة هو مفتاح النجاح في العديد من مجالات الحياة سواء في المدرسة أو العمل أو العلاقات الاجتماعية فمن طريقه نمح القدرة على مواجهة المواقف الصعبة والازمات ، لذلك ينصح علماء النفس بتجنب الصلابة في نمط التفكير ، إذ إن المرونة هي فن معالجة مجموعة البيانات بطريقة مختلفة عما سبق ووضعها في نظام علاقات جديدة بعضها مع البعض في اطرار مختلفة ، وتعني أيضاً القدرة على التفكير في البدائل وخيارات وحلول ووجهات نظر متعددة ومختلفة مع قدرة على حل المواقف الصعبة والمختلفة عما هو مألوف (الجفري ، ٢٠١٢ : ٦٧). فأكثر الأفراد إصراراً على عدم التغيير والإصرار على آرائهم ووجهات نظرهم سواء اكانت صحيحة ام خاطئة لا يمتلكون عادة التفكير بمرونة كونهم لا يستطيعون التفكير إلا بنمط واحد ولا يستفيدون من استعراض البدائل وفحص الخيارات وبالتالي اكتشاف الفرص المتاحة والطرائق والبدائل الأفضل التي تضمن وتسهل نجاحهم (كاظم ، ٢٠١١ : ٢٥).

إن من يمتلك مهارة التفكير بمرونة يستطيع إدراك الأمور ورؤيتها من جميع الجوانب ، ويعمل على وفق استراتيجيات واضحة ، ويقل عنده أسلوب المحاولة والخطأ كونه يتوقف للتفكير والتأمل بأي مشكلة تواجهه ويراعي العمل على وفق قواعد ومعايير وقوانين واضحة فترتفع درجة التنبؤ عنده بشكل كبير (نوفل، ٢٠٠٣: ١٢٢).

وبناءً على ما تقدم تتضح عملية التفكير بمرونة عند أعضاء هيئة التدريس بصورة عامة ومدرسي اللغة العربية ومدرساتها بصورة خاصة من حيث كونها مهارة يمكن التدريب على أدائها وممارستها إلى أن تصل إلى مرحلة التفكير المنظم والمرتب الذي يتضمن آليات واستراتيجيات مربوطة بهدف تم التخطيط لتحقيقه بوعي باستعمال الإمكانيات والقدرات المتاحة .

إذ اشارت العديد من الدراسات على أهمية التفكير بمرونة ومنها دراسة (مارازونو) التي عدت عملية التفكير بمرونة هدفاً رئيساً في المراحل التعليمية كافة لأن التعليم ليس فقط اكتساب المعلومات فحسب بل معرفة كيفية استعمال طرائق التفكير بمرونة والعمل عليها في النشاطات التطبيقية والعملية المختلفة جميعها ، وهذا ما يدل على ضرورة امتلاك المدرسين والمدرسات تلك المهارة العقلية من أجل العمل على ترسيخها عند طلبتهم لكي تتحول عملية التعلم والتعليم الى عملية منتجة وخالقة في ظل الظروف الضاغطة الانية والمستقبلية (كريم، ٢٠١٩: ٣٣٩).

وهذا ما يشير إلى أن المدرسين والمدرسات بإمكانهم ان يؤدوا أفضل بكثير من أدائهم الحالي باستكشافهم الخيارات المتنوعة والنظر الى السلبيات والايجابيات وإنجاز مهامهم من طريق التفكير بمرونة في المواقف التي تتطلب منهم القيام بذلك والتي ستساعدهم على توافر يقظة دائمة عندهم تجاه مواطن القصور والتغلب عليها بسهولة وتعزيز مواطن القوة عندهم والعمل على ديمومتها مما يؤدي الى السماح لهم بالتصرف بطريقة ذكية وفعالة في جميع القضايا

المرتبطة بحياتهم العلمية والعملية على حد سواء(أبو رياش و عبد الحق، ٢٠٠٧: ٢٨٠-٢٨١).

وبناءً على ما تقدم يجب على المدرسين والمدرسات ممارسة طرائق التفكير بمرونة حتى تصبح جزءاً من طبيعتهم ، وان افضل طريقة لاكتساب هذا النوع من التفكير وتنميتها والعمل على تطويرها ومن ثم تقديمها الى المتعلمين هي ممارستها في مهمات تمهيدية بسيطة ومن ثم تطبيقها على مواقف اكثر تعقيداً ، و يمكن استعمال مجموعة من الأدوات والإجراءات والاستراتيجيات لمساعدة الطلبة على اكتسابهم للتفكير بمرونة في اثناء تدريس المقرر الدراسي لمادة اللغة العربية على ان يتم تعزيزها بصورة مباشرة وصريحة لهم .

ومما تقدم يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي الى أهمية نظرية وتطبيقية وعلى النحو الآتي :

اولاً: الأهمية النظرية :

١. تأتي أهمية البحث الحالي من أهمية عنوان البحث و تناوله متغيرات في غاية الأهمية ومنسجمة مع الواقع الحياتي الذي نعيشه وكذلك من حاجة سوق العمل الى دراسة هكذا متغيرات ذات صلة وطيدة بالواقع التعليمي المعاش الان.
٢. اثراء المكتبة العلمية بمزيد من الدراسات المتخصصة في التعليم المدمج وطرائق تدريس اللغة العربية في ظل استعمال هذا النوع من التعليم.
٣. يمكن المسؤولين في وزارة التربية ومديرياتها العامة من تعرف واقع استعمال التعليم المدمج في مدارسها ومدى اسهامه في تطوير العملية التعليمية.
٤. أهمية تناول موضوع جودة التعليم المدمج ولاسيما التحول الحاصل في العملية التعليمية بالانتقال من التعليم الحضوري الى التعليم الالكتروني .
٥. ضرورة التعرف على الكفايات التدريسية وتسليط الضوء عليها من اجل الكشف عنها وتوجيه الجهات المسؤولة للعمل على تطويرها عند المدرسين والمدرسات لمرحل التعليم كافة .

٦. تسليط الضوء على التفكير بمرونة خصوصاً مع الظروف التي نعيشها اليوم في تفشي وباء فايروس كورونا ، من اجل إيجاد طرائق مختلفة في العملية التعليمية وخصوصاً عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بعدهم القائمين على تعليم لغة القرآن الكريم وما تمتاز به من خاصية في تعدد موضوعاتها وتشعبها الامر الذي يؤدي الى أهمية إيجاد طرائق تعليم وتعلم فعالة غير الطرائق الاعتيادية التي كانوا يمارسونها من قبل .

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

١. أهمية بناء مقياس لقياس جودة التعليم المدمج عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية واستخراج خصائصه القياسية وتهيئته للاستعمال في البحث الحالي والدراسات الأخرى اللاحقة التي تحاول تسليط الضوء على ذلك النوع من التعليم.
٢. الكشف عن جودة التعليم المدمج ومستواه في ظل التحولات الجارية الان في عملية التدريس واجراء الاختبارات اللازمة لذلك .
٣. بناء بطاقة ملاحظة ملائمة لقياس الكفايات التدريسية التي يجب ان يمتلكها مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية .
٤. توفير أداة قياس ملائمة لمعرفة وتشخيص التفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها .
٥. الاستفادة من أدوات القياس المصممة لهذا البحث وإمكانية الاستفادة منها في دراسات لاحقة ولتخصصات أخرى غير تخصص البحث الحالي .
٦. يمكن ان تسهم نتائج البحث الحالي في الكشف عن أوجه القصور والمعوقات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج في المدارس الإعدادية بصورة عامة وبمادة اللغة العربية بصورة خاصة .
٧. العمل على التنبؤ بجودة التعليم المدمج من النتائج التي سيتم التوصل اليها لكل من الكفايات التدريسية والتفكير بمرونة .

ثالثاً :اهداف البحث:**يهدف البحث الحالي التعرف على :**

١. جودة التعليم المدمج عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية.
٢. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في جودة التعليم المدمج عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية.
٣. الكفايات التدريسية عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية.
٤. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الكفايات التدريسية عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية.
٥. التفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية.
٦. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية.
٧. العلاقة الارتباطية بين جودة التعليم المدمج والكفايات التدريسية عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية.
٨. العلاقة الارتباطية بين جودة التعليم المدمج والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية.
٩. مدى اسهام جودة التعليم المدمج في الكفايات التدريسية والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية.

رابعاً : حدود البحث:**يتحدد البحث الحالي ب :**

١. الحدود المعرفية: (جودة التعليم المدمج - الكفايات التدريسية - التفكير بمرونة).

٢. الحدود المكانية: (المدارس الاعدادية والثانوية الحكومية للدراسة الصباحية في مركز محافظة بابل).

٣. الحدود البشرية: (مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية والثانوية الذين يدرسون في المراحل الدراسية " الرابع ، والخامس ، والسادس الاعدادي).

٤. الحدود الزمانية : (العام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢) .

خامساً : تحديد المصطلحات :

سيتم تعريف المصطلحات وفقاً لمتغيرات البحث وعلى النحو الآتي :

١. جودة التعليم المدمج :

أ. الجودة :

○ **الجودة لغةً :** أصلها " جود " والجيد نقيض الرديء ، وجاد الشيء جوده ، وجوده أي صار جيداً ، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور ، ١٩٥٦ ، ٧٢).

○ **الجودة / عرفها كل من :**

● **شمس:** بأنها " مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها في تحقيق المتطلبات المحددة او المتوقعة من قبل المستفيد وفق الشروط المخطط لها مسبقاً " (شمس ، ٢٠٠٨ : ٢٠).

● **منظمة الجودة العالمية :** بأنها " الالتزام بتنفيذ جميع المواصفات والمتطلبات المتفق عليها من أجل إنتاج منتج بجودة عالية وبسعر مناسب " (الغريب ، ٢٠٠٩ : ١٢٤-١٢٥).

● **الحياري :** بأنها " بلوغ شيء ما درجة عالية من النوعية الجيدة والقيمة الجيدة، وتُعتبر معياراً موثقاً به، لِيتميز إنجاز ما عن غيره من الإنجازات الموجودة في البيئة نفسها وفي المجال نفسه، ويكمن امتياز به بأن يكون خالياً تماماً من أي عيب من الممكن أن يكون سبباً للانتقاد ، ويكون ذلك بالانقياد لمجموعة من القواعد

والقوانين والمعايير القابلة للتحقق من مداها وقابليتها للقياس وفقاً لمعايير محددة مسبقاً وخالية من العيوب والاختفاء " (الحباري، ٢٠١٩: ٦٧-٦٨).

ب . التعليم المدمج :

○ **التعليم لغة :** التّعليم في اللّغة مُشتَق من (عِلْم) العين واللام والميم أصل صحيح واحد يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، وتعلّمت الشيء إذا أخذت عِلْمَهُ (ابن منظور ، ١٩٥٦ ، ٥٣).

○ التعليم المدمج / عرفه كل من :

● **اليكس واخرون ، Alekse & et all :** بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يستعمل من خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرائق التدريس المتنوعة وأنماط التعلم والتي تسهل عملية التعلم ، ويبنى على أساس الدمج بين الأساليب التقليدية التي يلتقي فيها الطلاب وجهاً لوجه "Face – to – face" وبين أساليب التعليم الإلكتروني "E-learning" (Alekse & et all, 2004: 276).

● **زيتون :** " بأنه أحد صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفّي التقليدي في إطار واحد مدمج ، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على الشبكة العنكبوتية في الدروس ، من مثل اجهزة الكمبيوتر والصفوف الذكية ويلتقي المعلم مع الطالب وجهاً لوجه في معظم الأحيان " (زيتون ، ٢٠٠٥ : ١٧٣).

● **عبد الباسط :** " بأنه شكل جديد لبرامج التدريب والتعلم الذي يمزج بصورة مناسبة بين التعليم الصفّي والإلكتروني على وفق متطلّبات الموقف التّعليمي ، ويهدف الى تحسين تحقيق الأهداف التّعليمية وبأقل تكلفة ممكنة " (عبد الباسط ، ٢٠٠٧ : ٤٧).

• هاريسون وفوك، (Harrison & Vaugh) : بأنه مقاربات مختارة بعناية وبصفة تكاملية بين التعلم وجها لوجه ومن طريق الإنترنت باستعمال برمجيات حاسوبية خاصة (Harrison & Vaugh:2008, 148).

• الغريب : "بأنه توظيف المستحدثات التكنولوجية في الدمج بين الأهداف والمحتوى ومصادر وأنشطة التعلم وطرائق توصيل المعلومات من طريق أسلوب التعلم وجهاً لوجه والتعليم الإلكتروني لإحداث التفاعل بين عضو هيئة التدريس بكونه معلم ومرشد للطلاب من طريق المستحدثات التي لا يشترط أن تكون أدوات إلكترونية محددة" (الغريب، ٢٠٠٩: ١١٤).

• هورن وستاكر، (Horn & Staker) : بأنه أي نظام تعليمي رسمي أو شبه رسمي يتلقى من خلاله الطالب تعليمه جزئياً من طريق الإنترنت اضافة الى التعلم الصفي ، مع بعض العناصر التي تتيح للطلاب التحكم بالوقت والمكان ومسار ووتيرة التعلم (Horn&Staker,2015:34).

ت. جودة التعليم المدمج : عرفها كل من :

• مخلوف: بأنها " عملية ضبط التعلم والتعليم حضورياً وإلكترونياً حسب اجراءات العمل اللازمة وذلك من طريق ضبط المعايير المطورة للمقررات الدراسية المدمجة والصفوف الافتراضية والبث الفيديوي واعداد القوالب الالكترونية والوسائط المحوسبة وجميع المتطلبات اللازمة والتي لا بد من توافرها بغية تحقيق الغاية المرجوة منه " (مخلوف، ٢٠١٠: ٣٠٣ - ٣٠٤).

• الغنزي : بأنها " عملية تكامل الملامح والخصائص لمنتج او خدمة ما بصورة تكمن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة او معروفة ضمناً " (الغنزي، ٢٠١٨: ١٥٧).

• التعريف النظري : من التعريفات السابقة يعرف الباحث جودة التعليم المدمج بأنها عملية ضبط لأساليب التعليم وخصائصه المتبعة في طرائق تدريس اللغة العربية

والتي تمزج ما بين التعليم الالكتروني وادواته من جهة والتعليم الاعتيادي وادواته من جهة اخرى مع التركيز على تلافي جوانب القصور في كلا النوعين من اجل تحقيق الاهداف التعليمية.

• **التعريف الاجرائي :** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في المدارس الاعدادية بعد اجابتهن عن فقرات المقياس المعد لأغراض البحث الحالي .

٢. الكفايات التدريسية :

أ. **الكفاية لغةً :** كَفَى كَفًى يَكْفِي كِفَايَةً إذا قامَ بالأمرِ . ويُقالُ : استكفَيْتُهُ أمراً فَكَفَانِيهِ . ويُقالُ : كَفَاكَ هذا الأمرُ أي حسبَكَ ، وَكَفَاكَ هذا الشيءُ ، فالكفاية مصدر للفعل كفي قامَ بالأمر (ابن منظور ، ١٩٥٦ ، ١٠٢).

ب . **الكفايات التدريسية / عرفها كل من :**

• **إرلي ، Earley :** بأنها مجموعة الأداءات اللازمة التي يقوم بها المدرس في اثناء مزاولة عمله لكي يحسن إدارة وتنفيذ الموقف التعليمي وتحقيق أهدافه الانية والمستقبلية (Early 1993, 207).

• **الغزيوات :** بأنها "مجموعة المهارات التي يجب أن يمتلكها المدرسون، ويمارسونها في أثناء تدريسهم الصفي في مجالات (المحتوى ، والأهداف ، والوسائل التعليمية ، والأنشطة التدريسية، وطرائق التدريس ، وإدارة الصف الدراسي وتقويم الطلبة " (الغزيوات ، ٢٠٠٠ : ٥).

• **باتريسيا، Patricia:** بأنها الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمدرس إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المدرس أن يكون قادراً على أدائها (Patricia,2002:38).

- **هاشم :** بأنها " قدرة المدرس على توظيف مجموعة مركبة من المعارف وأنماط السلوك والمهارات في أثناء إداؤه لأدواره التعليمية داخل الفصل بدرجة لا تقل عن مستوى الإتقان الذي تم تحديده " (هاشم، ٢٠٠٤ : ١٧).
 - **التومي :** بأنها " مجموعة من الموارد الذاتية التي يمتلكها التدريسي (معارف، مهارات، قدرات، سلوكيات، استراتيجيات، تقويمات... الخ) والتي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق) يتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيات محددة وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم " (التومي، ٢٠٠٨ : ٣٦).
 - **بارينز و تايلور Barnes & Taylor :** بأنها القدرة على اكتساب وتنمية المهارات والمعارف اللازمة والسيطرة على المواقف التعليمية ذات الأهداف المحددة واكتساب الخبرات المختلفة لتحقيق النجاح بكفاية وفاعلية من قبل التدريسي القائم على تلك العملية (Barnes&Taylor,2002: 284).
 - **التعريف النظري :** قدرات مركبة تشمل مجموعة من المعلومات والمهارات التي يجب أن يمتلكها المدرسين والمدرسات ليكونوا قادرين على أدائها بكفاية وإتقان عند تخطيط المقرر الدراسي وتنفيذه وتقويمه بشكل يمكن ملاحظته وقياسه .
 - **التعريف الاجرائي :** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها من طريق بطاقة الملاحظة التي اعددها الباحث لأغراض البحث الحالي .
٣. التفكير بمرونة :
- أ. التفكير لغةً : " فَكَّرَ فِيهِ وَتَفَكَّرَ بِمَعْنَى كَثِيرِ الْفَكْرِ ، وَالتَّفَكُّيرُ التَّأَمُّلُ " (ابن منظور ، ١٩٥٦ ، ٤٤) .
- ب . التفكير بمرونة / عرفه كل من :
- **ستيرنبرغ ، Sternberg :** بأنه قدرة الشخص على النظر إلى الأمور ومواقف الحياة من زوايا وطرائق مختلفة (Sternberg , 1983: 15).

- **كوستا وكاليك، Costa & Kallick :** بأنه قدرة التدريسي على تغيير افكاره ومطاوعتها وإعادة التركيب و التغيير وإصلاح نفسه ، ليصبح أفضل مما كان وأكثر براعة (Costa & Kallick, 2005:32) .
- **الطاهر:** " هو القدرة على التفكير في أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة او المقبولة عادةً ، وتوجيهه أو تحويل مسار التفكير مع تغيير المثير أو متطلبات الموقف او أنها تلك المهارة التي يتم فيها فعل الأشياء أو فهمها بطرائق مختلفة " (الطاهر، ٢٠٠٨ : ٣٣) .
- **التعريف النظري :** تبني الباحث تعريف كل من كوستا وكاليك ، Costa & Kallick عام (٢٠٠٥) وذلك لتبنيه الاطار النظري الخاص بالتفكير بمرونة لنظريتهما .
- **التعريف الإجرائي :** الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عن مقياس التفكير بمرونة المعتمد في البحث الحالي الذي تبناه الباحث .
- **المرحلة الإعدادية :** "وهي المرحلة التي تأتي بعد المرحلة المتوسطة وينقسم فيها القبول الى ثلاثة فروع هي (الاحيائي – التطبيقي- الادبي) " (جمهورية العراق ، وزارة التربية ، ٢٠٢١) .

سيقوم الباحث في هذا الفصل بعرض محورين ، الأول خلفية نظرية تتضمن متغيرات البحث الأساسية الثلاثة (جودة التعليم المدمج والكفايات التدريسية والتفكير بمرونة) ، والثاني يتناول الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي وعلى النحو الاتي :

• المحور الاول : خلفية نظرية :

أولاً : جودة التعليم المدمج :

إنَّ المؤسسات التعليمية تتحمل مسؤوليات كبيرة ، في تخريج كوادر بشرية قادرة على مواكبة التطور العلمي بصورة عامة وفي مجال التعليم بصورة خاصة إذ يعد التعليم اساس نهضة الشعوب وتقدمها، لذلك فإن دول العالم جميعها سعت الى العناية بجودة العملية التعليمية وحرصت على تطويرها ، وقد بدأت في التحرك نحو تطبيق الجودة في التعليم من أجل النهوض بالعملية التعليمية . (السيد، ٢٠١٢ : ٢٨٧).

يعد التعليم اللبنة الأساسية للتقدم والتطور الكبير في دول العالم المختلفة ، فالكثير من الدول تسعى لتحقيق هذا التقدم من طريق تطوير طرائق التعليم، وتوفير الوسائل الحديثة الفعالة في تحسين الجودة في التعليم ، إذ إنها من أهم الأسس العلمية التي تحقق تقدم البلاد علمياً وثقافياً ، وكذلك رفع المستوى التدريسي بالأساليب التعليمية الحديثة . (الغريب، ٢٠٠٩ : ١٢٤ - ١٢٥).

• الجذور التاريخية للتعليم المدمج :

من اطلاع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة وجد ان التعليم المدمج مرَّ بعدة مراحل وعلى النحو الاتي :

• المرحلة الأولى (١٩٠٠ - ١٩١٠) : وفي هذه المرحلة بدأ استعمال وسائل

الاعلام والاتصال للأغراض التربوية والتعليمية ، مثل الصور المجسمة ، والشرائح ، والافلام ، والجداول ، والرسوم البيانية وغيرها من المواد التعليمية ، وكان ينظر اليها على انها مجرد مواد تكميلية للمنهج المدرسي ثم

بدأ استعمال المعينات البصرية لدعم عملية التعلم والذي عرف في حينه بمصطلح التعليم المرئي او التربية البصرية والمرئية .

- **المرحلة الثانية (١٩١١ - ١٩٢٣) :** وفي هذه المرحلة زاد نمو توجه التعليم البصري مما ادى الى ظهور عدد من المؤسسات المهنية المتخصصة في هذا المجال والمجالات العلمية التي تركز على هذا التوجه اضافته الى الدورات التدريبية الموجهة لهذا النوع من التعليم .
 - **المرحلة الثالثة (١٩٢٤ - ١٩٤٠) :** وفي هذه المرحلة تم كتابة وتأليف ونشر عدد من الكتب الموجهة لمجال التعليم البصري .
 - **المرحلة الرابعة (١٩٤١ - ١٩٥٠) :** وفي هذه المرحلة تم استعمال الأجهزة السمعية البصرية بشكل مكثف ، ظهر كذلك تصنيف بلوم للأهداف السلوكية .
 - **المرحلة الخامسة (١٩٥١ - ١٩٧٩) :** وفي هذه المرحلة انتشر استعمال التلفاز التعليمي بشكل كبير مما شكل عاملاً مؤثراً بشكل كبير في توجه المواد السمعية البصرية للاستعمالات التعليمية .
 - **المرحلة السادسة (١٩٨٠ - ١٩٩٩) :** بعد ان اصبح جهاز الكمبيوتر الشخصي متاحاً للاستعمالات العامة والخاصة اصبح استعمال الكمبيوتر كأداة تعليمية في المدارس اكثر انتشاراً .
 - **المرحلة السابعة (٢٠٠٠) حتى يومنا هذا:** حيث اصبح هنالك مجموعه واسعه من ادوات التكنولوجيا والتطبيقات المتاحة لها في أي مكان وفي أي وقت من طريق دورات التعليم الالكتروني التفاعلي .
- (خميس ، ٢٠١٩ : ٢١٤).

والشكل الاتي يبين المراحل السبع التي مر بها التعليم المدمج :



شكل (١)

المراحل السبع للتعليم المدمج (الشكل من اعداد الباحث).

وبناءً على ما تقدم يجد الباحث ان مراحل التعليم المدمج ترتبط مع تقنيات التعليم فقد نجد ان تاريخ التعليم المدمج له مراحل تاريخية مرتبطة بظهوره كمصطلح ، وتوجد بينه وبين تقنيات التعليم قواسم مشتركة ، فقد نجد تاريخه هو نفسه تاريخ تكنولوجيا التعليم ، وهو نفسه تاريخ الحاسوب الآلي ، فهو لا يتجزأ عن علم تقنيات التعليم فنجد جذوره في كل مرحلة من مراحلها ولكنه يتطور بتطور الوقت .

• معايير جودة التعليم المدمج :

لتحقيق جودة التعليم لابد من وجود معايير لها وهذه المعايير تختلف باختلاف المجالات التي تطبقها وتبعاً لأنظمة التقويم التي تراقبها وتقوم بتنفيذها ، إلا أنها تلتقي جميعها في كثير من المواصفات و المقاييس التي تستند إلى مبادئ و مرتكزات أساسية تعنى كلها بجودة المنتج النهائي مروراً بمراحل الإنتاج المختلفة ، والجودة في التعليم لا تخرج عن هذا الإطار إذ تعنى بمواصفات الخريجين في المدارس و نتائج تحصيلهم الدراسي عبر المراحل المختلفة وتجاوز المشكلات والمعوقات كلها التي قد تعترض مسارهم عملاً بمبدأ الوقاية خير من العلاج . (غريب ، ٢٠١٣ : ٥٦).

إن معايير جودة التعليم تهدف إلى إخراج المنتج بصورته النهائية وهو الشخص المتعلم الذي يقوم على حمل المهارات جميعها التي تركز على مجموعة من المبادئ مثل : البحث والتفكير ، والتحليل والنقد ، والشخصية القوية ، والتمكن من امتلاك القدرة على التعبير عن الرأي من أجل القيام على تلبية احتياجات ومتطلبات سوق العمل والمجتمع أيضاً ، ومن أجل تحقيق هذا الأمر فلا بد من التقييد بمجموعة من المعايير التي يقوم على تحقيق الجودة في التعليم ، وتتمثل هذه المعايير بالآتي :

١. جودة المواد والمناهج الدراسية المقررة ، والمناهج العلمية.

٢. جودة الأطر الإدارية التعليمية في المؤسسة التعليمية.

٣. جودة المرافق العامة للمؤسسة التعليمية جميعها وخاصة البنية التحتية لها.

٤. مستوى التحصيل العلمي ونتائجه .

٥. القيام على التنمية والتحسين في المناهج بصورة مستمرة.

(جابر، ٢٠٠٥: ١٤٢).

وبناءً على ما تقدم فإن تحقيق جودة التعليم تتطلب العناية بطرائق التعليم المختلفة إذ إن العناية بها يؤدي الى دعم قدرات المتعلمين وتنمية مواهبهم وتطويرها ، من أجل تقديم العون والمساعدة لهم على اكتساب المعارف الضرورية والمهمة ، ومجموعة المهارات العملية ، والسلوك التطبيقي الذي يتلاءم مع تطورات ومتغيرات العصر مما دعا القائمون على العملية التعليمية باتباع إجراءات علمية وهادفة من أجل القضاء على المشكلات جميعها التي ترافق العملية التعليمية من طريق الاتي :

أ. العمل على تغيير المواد الدراسية المقررة والمناهج العلمية وإدخال مناهج دراسية جديدة هدفها إخراج جيل مثقف يقوم على البحث والتفكير ويمتلك الثقة العالية بنفسه لكي يكون قوي الشخصية ، ويمتلك القدرة على التعبير عن رأيه بقوة والقضاء على الجمود والخوف أو الضعف ، الذي ينتج عن الأساليب والطرائق التعليمية القديمة التي تقوم على التلقين للمعلومة وحفظها من دون أي تحريك أو مجهود من قبل عقل الشخص المتعلم ، كما يجب أن تقوم هذه المناهج الدراسية على اعتماد أسلوب التنوع والتعدد في الأساليب والطرائق التعليمية بعيداً عن أحادية الأسلوب أو الطريقة في التعليم ، واتباع جودة المعلومة المقدمة بدلاً من مقدار المعلومات المقدمة والمعروفة.

ب. العمل على تطوير التعليم وتحسينه في القرى والمدن من أجل أن يحصل الجميع على فرصة التعليم بشكل جيد ، ويستلزم ذلك توافر البنية التحتية وإيجادها ، والعمل على مساندتها ودعمها الوسائل الضرورية جميعها من أجل تحقيق الجودة المطلوبة.

ت. العناية بالموارد البشرية، من طريق العناية بالكادر التدريسي والتعليمي، من حيث القيام على توافر الأمور جميعها من احتياجات ومتطلبات تتعلق به مثل المردود المالي، وظروف المهنة والعمل المناسب والقيام على توافر المستلزمات والحاجات المهمة والضرورية من أجل تقديم العون والمساعدة في أثناء القيام على عملية تحقيق مفهوم جودة التعليم.

ث. العمل على اتباع أساليب الحكمة واللامركزية من طريق قيام الإدارة التعليمية بتوزيع جميع المهام الإدارية التي لها علاقة وثيقة بالعملية التعليمية على الأقسام الادارية جميعها ، وتوكيل كل قسم بالقيام على تحقيق مجموعة من الأهداف المطلوبة ، وبذلك نتجنب أساليب التحكم والسيطرة والتدخل في جميع التفاصيل بما يتعلق بالمؤسسة التعليمية.

ج. توافر المبالغ المالية المناسبة من أجل أن تقوم على تحقيق الجودة في المرافق للمؤسسات التعليمية جميعها ، ويحتوي ذلك الأمر على القيام على توافر الوسائل والمواد والأدوات التكنولوجية التعليمية الحديثة، بما يرتقي بمستوى التعليم إلى أعلى مستوى والمحافظة على هذه المواد وترشيد استعماله بقدر المستطاع.

ح. القيام على دراسة التجارب الناجحة والمتعلقة في مجال تحقيق جودة التعليم بما في ذلك التجارب الأجنبية ، والقيام بقدر الإمكان التعلم من تلك التجارب ، وأخذ الأمور جميعها التي من شأنها تحقيق السمو في مستويات التعليم كافة .
(الخالدة، ٢٠١٤: ١٤٧).

إن الحديث عن تطوير التعليم لا يتوقف لاقتناع الحكومات والشعوب معاً بأن النهضة الحقيقية في أي بلد لا تأتي إلا بنهضة تعليمية حقيقية فالتعليم الجيد يؤدي إلى استثمار جيد ونهضة كبيرة لذا بدأت الحكومات تفكر في تغيير الأنظمة التعليمية والتحول من التعليم الإعتيادي القائم على المعلم كمصدر أساسي ووحيد للمعلومات إلى التعليم الإلكتروني الذي يعد المدرس أو المدرسة فيه مساعداً ومكملاً للتعليم ويعتمد على الانترنت ويلاحظ أن الذي يحدث في

التعليم المدمج هو تكامل بين التعليم الإعتيادي والتعليم الإلكتروني ووفقاً لذلك يمكن أن نطلق على صيغة التكامل هذه بالتعليم المدمج (Blended Learning) الذي يستعمل التعليم الإلكتروني بكافة أنواعه وأشكاله ضمن التعليم الإعتيادي وبشكل متفاعل ويعد مرحلة انتقالية تستغرق وقتاً طويلاً نظراً للظروف الاقتصادية والاجتماعية التي يعاني منها الكثير من البلدان التي تطبق نظام التعليم الإلكتروني (زيتون، ٢٠٠٥ : ٣٧).

لذا يرى الباحث ان التعليم الإلكتروني هو تعليم له مدخلاته وعملياته ومخرجاته و انه لا يعنى بتقديم المحتوى فقط بل يتجاوز الى عناصر المنهج التعليمي ومكونات البرنامج التعليمي ويحتاج إلى بيئة متكاملة يتوافر فيها قنوات الاتصال الرقمية والتفاعل بين الطلاب والمدرسين والمدرسات بتبادل الخبرات التربوية و الآراء والمناقشات والحوارات الهادفة لتبادل الآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة .

• أسس التعليم المدمج ومبادئه :

إن المتتبع لمفهوم التعليم المدمج يرى أن هذا التعليم له أدواته وطرائقه وأنه ليس تعليماً عشوائياً بل هو تعليم قائم على أسس ومبادئ ذات قواعد محكمة وهذه الأسس والمبادئ هي :

١. الأحداث المباشرة للتعليم: إذ يُقدم المدرس أو المدرسة أنشطة متزامنة يشارك فيها كل المتعلمين في الوقت نفسه ، ويمكن ذلك من طريق إنموذج (ARCS) الذي قدمه (Keller) والذي يتكون من أربع خطوات متمثلة في الآتي:

- أ. جذب انتباه الطلاب (Attention): وذلك لإثارة دافعية الطلاب نحو التعلم
- ب. الصلة (Relevance): وذلك حفاظاً على تركيز المتعلم بإدراكه الصلة بين التدريب واحتياجاته المختلفة.

ت. الثقة (Confidence): يجب أن يثق المتعلم بما عنده من مهارات وإمكانات ليبقى متحفزاً لعملية التعلم.

ث. الرضا (Satisfaction) : والذي يتمثل في ضرورة أن يرضى المتعلم عن نتائج خبرات التعلم التي مر بها.

٢. التعلم بالخطو الذاتي: ويكون ذلك من تقديم خبرات تعليمية يستطيع المتعلم إنجازها بمفرده وبما يتناسب مع سرعته الخاصة في التعلم وفيما يناسبه من وقت .

٣. التعاون والتشارك: وذلك من طريق توافر بيئات تعليمية يستطيع المتعلم فيها أن يتواصل مع الآخرين بالبريد الالكتروني أو الدردشة على الانترنت، ويوجد نوعان من التعاون هما :

أ. الأول : يسمى الند - للند (Peer to Peer) ويسمح هذا النوع بمناقشة العديد من القضايا بين المتعلمين بعضهم البعض.

ب. الثاني : يسمى الند - المرشد (Peer to Mentor) ويتم فيه النقاش بين المتعلم والمدرس او المدرسة.

٤. التقويم المستمر: وذلك بالعمل على تقويم معارف المتعلمين في كل خطوة من خطوات التعليم ، سواء تلك التي عنده قبل المرور بخبرات التعلم من طريق التقويم القبلي (Pre-Assessment) لتلك المعارف قبل البدء بالبرنامج التعليمي أو تلك التي اكتسبها نتيجة المرور بالخبرات التعليمية بالتقويم البعدي (Post-Assessment) بعد انتهاء البرنامج التعليمي.

٥. مواد دعم الأداء: ويكون ذلك بدعم المدرسين والمدرسات بمواد وبرامج تعليمية وملخصات ورسوم بيانية وأشكال هندسية.... وغيرها.

(7 - 2 : Watson, 2009).

• مزايا التعليم المدمج . تتمثل بالآتي :

١. خفض نفقات التعليم بشكل هائل بالمقارنة بالتعليم الالكتروني وحده.
٢. تهيئة الاتصال وجها لوجه ، مما يزيد من التفاعل بين الطلاب و المدرسين والمدرسات ، والطلاب بعضهم البعض ، والطلاب والمحتوى.
٣. تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المدرسين والمدرسات أيضاً.
٤. المرونة الكافية لمقابلة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم كافة عند المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.
٥. الاستفادة من التقدم التكنولوجي في التصميم والتنفيذ والاستعمال
٦. إثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاية المدرسين والمدرسات .
٧. التواصل الحضاري بين الثقافات المختلفة للإفادة من كل ما هو جديد في العلوم.
٨. استعمال التعليم المدمج الذي يمثل احد الحلول لحل مشكلات موضوعات علمية كثيرة يصعب حلها الكترونياً بالكامل وبخاصة تنمية المهارات العليا .
٩. الانتقال من التعلم التعاوني إلى التعلم المتمركز حول الطلاب، و الذي يصبح فيه الطلاب نشيطون وفاعلون .
١٠. يعمل على تكامل نظم التقويم التكويني والنهائي للطلاب والمدرسين والمدرسات.
١١. يثري خبرة المتعلم ونتائج التعليم ،و يحسن من فرص التعلم الرسمية وغير الرسمية .

١٢. يوفر المرونة من حيث التنفيذ على مستوى البرنامج ، ودعم التوجهات الاستراتيجية المؤسسية الحالية في التعليم والتعلم ، بما في ذلك فرص تعزيز التخصصات ، وتطوير المناهج الدراسية .

(Krause, 2007: 476) .

• متطلبات التعليم المدمج:

للتعليم المدمج متطلبات عدة لابد من توافرها لإنجاح مثل هكذا نوع من التعليم وهذه المتطلبات هي :

١. متطلبات تقنية . لابد من توافر الآتي :

- جهاز حاسوب آلي وجهاز عرض (Data Show) متصل بالإنترنت تزود الصفوف الدراسية به .
- مقرر الكتروني لكل مادة.
- نظام لإدارة التعليم (Learning Management System LMS) .
- نظام إدارة المحتويات Learning Content Management System ((LCMS).
- برامج التقويم الالكتروني E-Evaluate .
- تحديد مواقع يمكن الاتصال بها.
- مواقع التحاور الالكتروني للتحاور مع الخبراء في المجال.

٢. **متطلبات بشرية :** المتطلبات البشرية تمثل قطبي العملية التعليمية وهما الطالب والمدرس أو المدرسة ولكل منهما طبيعة خاصة في ظل التعليم المدمج والكل له دور لا يقل أهمية عن الآخر لإنجاح هذا النوع من التعليم وعلى النحو الآتي :

أ- **المدرس أو المدرسة :** لابد ان تتوافر عندهما القدرات الآتية :

- التدريس الإعتيادي ثم تطبيق ما قام بتدريسه من طريق الحاسوب.

- البحث عما هو جديد على الانترنت والرغبة في تطوير مقرره وتجديد معلوماته بصفه مستمرة.
- التعامل مع برامج تصميم المقررات سواء الجاهز منها أو التي تتطلب مهارة خاصة.
- تصميم الاختبارات بنفسه حتى يحول الاختبارات الإعتيادية إلى إلكترونية .
- التعامل مع البريد الالكتروني وتبادل الرسائل بينه وبين طلابه.
- الرغبة في الانتقال من مرحلة التعليم الاعتيادي إلى مرحلة التعليم الالكتروني.
- يحول كل ما يقوم بشرحه من صورته الجامدة إلى واقع حي يثير انتباه الطلاب من طريق الوسائط المتعددة والفائقة من طريق الانترنت.
- لابد من أن يرسخ في ذهنه أن دخول التعليم الالكتروني والتحول الكامل إلى الفصول الافتراضية والمقررات الالكترونية و الإدارة الالكترونية أمر حتمي حتى يتم تحفيزه على العمل والتدريب الجيد مدة التعليم المدمج والإفادة منها.
- خلق روح المشاركة والتفاعلية داخل الفصل.
- استيعاب الهدف من التعليم .

ب- الطالب:

- يحتاج الطالب في ظل التعليم المدمج أن يفهم انه مُشارك في العملية التعليمية ويجب أن يشعر أن دوره هام لكي يتفاعل مع المدرس أو المدرسة في الوصول إلى الهدف إذ لابد أن :
- يشعر الطالب أنه مشارك وليس متلقي.
 - يتدرب على المحادثة عبر شبكة الانترنت .
 - تكون عنده القدرة على التعامل مع البريد الإلكتروني.
- (السيد، ٢٠٠٨: ١١٢).

وبناءً على ما تقدم يرى الباحث ان متطلبات التعليم المدمج ربما لا يمكن توافرها في بيئتنا التعليمية الحالية لوجود الكثير من المشكلات التي نجدها في

واقعنا التعليمي ، الا انها محاولة جيدة يتم الاستفادة منها في المؤسسات التربوية التعليمية في بلدنا من اجل استمرار المسيرة التعليمية .

• مكونات التعليم المدمج :

التعليم المدمج ليس جديداً، إلا أن مكوناته كانت قاصرة في الماضي على الصفوف الدراسية الإعتيادية ، أما اليوم فإنه يمكن الدمج بين عدد كبير من الطرائق والأنشطة التدريسية المختلفة لتشمل على ما يأتي :

أ- الصفوف الإعتيادية

ب- الصفوف الافتراضية Virtual Classrooms

ت- البريد الالكتروني E-mail

ث- صفحات شبكة الانترنت Web

ج- المحادثة الصوتية Chat

ح- الحاسوب والبرامج الحاسوبية على (CD , DVD)

خ- المنتديات العلمية

د- مؤتمرات الفيديو Video Conference

(الغريب ، ٢٠٠٩ : ٢٣٩).

• عوامل نجاح التعليم المدمج :

لأجل إنجاح التعليم المدمج لا بد من توافر عوامل أساسية هي :

أ. **تحليل المحتوى:** يعد التعليم المدمج مرشداً في عملية اختيار البدائل الأكثر مناسبة لنقل المعرفة ، فثمة العديد من المهارات التي لا يمكن أداؤها بفاعلية إلا بأنماط التدريب المباشرة وجهاً لوجه.

ب. **التحليل المادي:** يؤدي دوراً مهماً في اتخاذ القرارات بشأن طريقة التوصيل المناسبة ، فما يلقي على الطلبة في الصف أقل كلفة مما يتلقونه عبر مؤتمرات الفيديو.

- ت. تحليل الفئة المستهدفة: من أجل التحقق من البدائل المتاحة لوسائل نقل المعرفة التي ستكون أكثر فاعلية في تحقيق أهداف الأداء المحددة.
- ث. المشاركة في العمل: على التعليم المدمج أن يجيد إمكانية المشاركة بين المدرس أو المدرسة والمتعلم من جهة، والمتعلمين جميعاً من جهة أخرى كفريق عمل للوصول إلى النتائج المتوقعة.
- ج. التعلم الذاتي: ينبغي أن يتيح التعليم المدمج للمتعلم المتابعة بنفسه مما قُدم له في أثناء عملية التواصل وجهاً لوجه أو ما قدم إلكترونياً.
- ح. المعلومات المناسبة: على المدرس أو المدرسة أن يوجه الطلبة ويرشدهم إلى جميع قنوات الدمج كالإنترنت والاستماع التقليدي والقراءة العادية والإلكترونية..... الخ للوصول إلى المعلومات والمعارف والإجابة عن تساؤلات الطلبة بغض النظر عن المكان والزمان عند المتعلم.
- خ. إعادة إرسال المعلومات أكثر من مرة : على المدرس أو المدرسة إعادة إرسال المعلومات بقنوات تعليم مختلفة للطلبة ، كأن يقدموا درساً تقليدياً في الصفوف العادية ، ومن ثم تعطى هذه المعلومات للطلبة إلكترونياً كـ (CD) أو على صفحات الانترنت Web .
- د. تصميم مهام وبدائل تعليمية تناسب الاختلافات بين المتعلمين: من أجل التغلب على الفروق الفردية بين المتعلمين .
- ذ. عملية التواصل: إن هذه العملية في غاية الأهمية لأن المدرس أو المدرسة يعد المرشد والموجه للمتعلم، لذا من أركان نجاح هذه الاستراتيجية أن يقوم بتوجيه سلوكيات المتعلم وأعماله وتوقعاته، وما يحتاج إليه من أدوات وتقنيات، سواء وجهاً لوجه أو من الاتصال الافتراضي.

(عبد العاطي، ٢٠١٠: ٢٧٨).

• مشكلات التعليم المدمج :

للتعليم المدمج مشكلات عدة ومن أهمها :

- أ- عدم النظر بجدية إلى موضوع التعليم المدمج بعده استراتيجية جديدة تسعى لتطوير العملية التعليمية التعلمية.
 - ب- صعوبة التحول من طريقة التعليم الاعتيادية التي تقوم على المحاضرة بالنسبة للمدرس أو المدرسة ، واستذكار المعلومات بالنسبة للطلبة إلى طريقة تعليم حديثة.
 - ت- مشكلة اللغة : فغالبية البرامج والأدوات وضعت باللغة الإنكليزية ، وهذا ما يوجد عائقاً أمام الطلبة للتعامل معها بسهولة ويسر.
 - ث- المشكلات المادية: تتمثل بنقص الحواسيب والبرامجيات والشبكات ، وارتفاع أسعارها.
 - ج- المعوقات البشرية : تتمثل بعدم توافر الأطر المؤهلة والخدمات الفنية في المختبرات، وغياب برامج التأهيل والتدريب للطلبة بصورة عامة.
 - ح- المنهاج أو المادة الدراسية: والتي ما تزال مطبوعة ورقياً ، لذا ينبغي تحويلها إلى ملفات الكترونية يسهل التعامل معها.
 - خ- عدم وجود الكفاية بين أجهزة الطلبة التي يتدربون عليها في منازلهم.
 - د- صعوبات التقويم ونظام المراقبة والتصحيح والغياب .
- (السيد، ٢٠٠٨: ١٢٦).

• أنموذج التعليم المدمج :

سيقوم الباحث بعرض انموذجين للتعليم المدمج واللذان يعدان من اهم النماذج المستعملة في مثل هكذا نوع من التعليم وهما :

اولاً : انموذج خان Khan:

وهو " انموذج ثماني الأبعاد يستعمل لتخطيط التعليم المدمج وكل بعد في هذا الانموذج يمثل فئة من القضايا التي تحتاج إلى معالجة تساعد على تنظيم التفكير وخلق التعلم الذاتي " ويتضمن الأبعاد الآتية :

١. **المؤسسي Institutional**: يركز على الشؤون الأكاديمية الإدارية والتنظيمية والخدمات الطلابية وتوافر المحتوى.
 ٢. **التربوي Pedagogical**: يركز على تحليل محتوى المقررات الدراسية وتحليل الأهداف العامة والخاصة والتأكد من مناسبتها لهم و تحليل الوسائط التعليمية واستراتيجيات التعلم.
 ٣. **التقني Technological**: ويتضمن تهيئة بيئة التعلم والأدوات اللازمة لتقديم البرنامج التعليمي مثل البرمجيات وأدوات التعلم عبر شبكة الانترنت .
 ٤. **تصميم الواجهة Interface design**: يرتبط هذا البعد بتصميم الصفحات والمواقع والمحتوى فالواجهة يجب أن تكون متطورة بما يكفي لدمج العناصر المختلفة للتعليم المدمج.
 ٥. **التقويم Evaluation**: يتعلق بإمكانية تقويم مدى فاعلية برنامج التعليم وتقويم أداء كل متعلم.
 ٦. **الإدارة Management**: يخاطب القضايا المتعلقة بالتسجيل والجدولة وإدارة التعليم المدمج.
 ٧. **دعم المصادر Resource support**: يقوم على توافر وتنظيم المصادر الإلكترونية المباشرة على الإنترنت وغير المباشرة ويمكن أن يكون من طريق المدرس أو المدرسة أو البريد الإلكتروني.
 ٨. **الأخلاقي Ethical**: مراعاة مشاعر المتعلمين وتوافر الخيارات البديلة لهم. (الفقي، ٢٠١١: ١٤٨).
- ولأجل توضيح ابعاد انموذج خان سيقوم الباحث بعرض تصميم مفصل لبيئة تعليم مدمج باستعمال انموذج خان ، ومن ثم بعد ذلك سيتم عرض شكل توضيحي يبين مراحل انموذج خان الثماني للتعليم المدمج وعلى النحو الاتي :

• تصميم بيئة تعليم مدمج باستعمال انموذج خان :

لتصميم بيئة تعليم مدمج على وفق انموذج خان نتبع الخطوات الاتية :

١. **البعد المؤسسي :** تنظيم المحتوى للمتعلمين وإدارته ، وإعداد اللقاء الأول مع الطلبة لشرح طبيعة المقرر وكيفية توزيع النشاطات والواجبات التي سوف يكلفون بها وكذلك الية الامتحانات الشهرية والفصلية .
٢. **البعد التربوي :** تحديد طرائق واساليب التعليم مثل المحاضرة والمناقشة، ووسائل متعددة عبر الإنترنت (أي استعمال طرائق التدريس الالكترونية الحديثة بدلاً من الطرائق الإعتيادية في التعليم الصفي).
٣. **البعد التقني :** توفير أجهزة الكمبيوتر كوسائل تكنولوجية تعليمية وتوافر الصيانة لها في أي وقت ، وكذلك توافر قطع الغيار الاحتياطية اللازمة لعملية اجراء الصيانة الدورية .
٤. **بعد تصميم الواجهة :** تحديد إمكانية الدخول وكيفية تحديد اسم المستخدم وكلمة مرور لكل طالب لدخول موقع الإنترنت وتحديد خطة الدراسة الأسبوعية ومواعيد اللقاءات مع المدرس أو المدرسة وجها لوجه
٥. **بعد التقويم :** يجب الطلاب فرديا عن التقويم البنائي في نهاية دراسة كل وحدة دراسية من وحدات المقرر والتقويم النهائي في نهاية الفصل الدراسي ويقدم للطلاب وجهاً لوجه من اجل قياس مدى تقدمهم واستيعابهم لمفردات المنهج الدراسي المعد لهم .
٦. **بعد الإدارة :** جدولة المحاضرات واستعمال الوسائل المتعددة وتحسين التعلم باستعمال الدمج.
٧. **بعد دعم المصادر :** يجب المدرس أو المدرسة عن الأسئلة والاستفسارات جميعها التي يطرحها الطلاب عبر المنتدى خلال ٢٤ ساعة التالية.
٨. **البعد الأخلاقي :** تعاون الطلاب في إنجاز النشاط أسبوعيا وإرساله إلى المدرس أو المدرسة إلكترونياً ، اذ يجب توعية الطلاب بالعمل بهذا البعد الأخلاقي والحرص على التواصل معهم بإرسال النشاطات بشكل يومي أو اسبوعي .

(أبو موسى وسمير، ٢٠١٤ : ٢٨٧).

والشكل (٢) يبين مراحل نموذج خان الثماني للتعليم المدمج :



شكل (٢) نموذج خان للتعليم المدمج

(شاهين، ٢٠١٥ : ٢٥١).

ثانياً : نموذج ADDIE :

يعرف نموذج ADDIE بأنه واحد من أكثر النماذج استعمالاً للتصميم والتطوير التعليمي وهو اختصار للكلمات: التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم . فهو عبارة عن نموذج توجيهي لتطوير العملية التعليمية قائم على التصميم التعليمي (Brown&Green,2016).

• مراحل أنموذج ADDIE :

١. **مرحلة التحليل Analysis:** إذ تُحلل الجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية وتتضمن تحليل المهام و المتعلمين و المحتوى و الموارد والقيود الخاصة بمصادر التعلم والبيئة التعليمية: كالإمكانات المادية والبشرية.
 ٢. **مرحلة التصميم Design:** يتم تحديد أهداف التعليم والتصميم واستراتيجيات التعلم، وأنشطة التعلم ، وأساليب التنظيم وتقديم المحتوى ووصف الأساليب والإجراءات.
 ٣. **مرحلة التطوير Development:** ويتم في مرحلة التطوير ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات إلى مواد تعليمية حقيقية ، فيتم في هذه المرحلة تأليف وإنتاج مكونات الموقف أو المنتج التعليمي.
 ٤. **مرحلة التنفيذ Implementation:** ويتم في هذه المرحلة القيام الفعلي بالتعليم، وتهدف إلى تحقيق الكفاية والفاعلية في التعليم، ويتم من طريقها التأكد على أن المواد والنشاطات التدريسية تعمل بشكل جيد مع الطلاب.
 ٥. **مرحلة التقويم Evaluation:** وفي هذه المرحلة يتم قياس مدى كفاية وفاعلية عمليات التعليم والتعلم، وقد يكون التقويم تكوينياً أو ختامياً .
- (Wang& Hus,2009:345-346).

• تصميم بيئة تعليم مدمج باستعمال أنموذج ADDIE:

المرحلة الأولى: التحليل Analysis

تعد مرحلة التحليل هي حجر الأساس للمراحل الأخرى جميعها لتصميم التعليم، إذ لابد من تحديد المشكلة، ومصدرها، والحلول الممكنة لها، وقد تشمل هذه المرحلة أساليب البحث مثل تحليل الحاجات، وتحليل المهام، وتحليل المحتوى، وتحليل الفئة المستهدفة ، وتشمل مخرجات هذه المرحلة في العادة أهداف التدريس، وقائمة بالمهام أو المفاهيم التي سيتم تعليمها، وتعريفاً بالمشكلة والمصادر والمعوقات وخصائص المتعلم وتحديد ما يجب فعله ،

وتكون هذه المخرجات مدخلات لمرحلة التصميم ، وفي مرحلة التحليل يسعى المصمم التعليمي إلى الإجابة عن عدد من الأسئلة من بينها ما يأتي :

- ما أهداف المحتوى؟
- ما المخرجات أو الكفايات التي سيظهرها الطلاب تحقيقاً للأهداف؟
- كيف سيتم تقويم المخرجات؟
- مَنْ الفئة المستهدفة؟
- ما الحاجات الخاصة للمتعلمين؟
- كيف سيتم تحديد الحاجات؟

المرحلة الثانية: التصميم Design

وتعنى هذه المرحلة بوضع المخططات والمسودات الأولية لتطوير عملية التعليم ، ووصف يتم وصف الأساليب والإجراءات التي تتعلق بكيفية تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، وتشتمل مخرجاتها على ما يأتي :

- تحديد أهداف الأداء (الأهداف الإجرائية) بناءً على أهداف الدرس ومخرجات التعلم بعبارات قابلة للقياس ومعايير للأداء الناجح لكل هدف.
- تحديد التقويم المناسب لكل هدف.
- تحديد استراتيجيات التدريس بناءً على الأهداف ، وفيها يتم تحديد كيفية تعليم الطلاب ، هل سيكون ذلك بالمناقشة ، أو دراسة الحالة ، أو المجموعات التعاونية ، أو غيرها ؟

المرحلة الثالثة: التطوير Development

ويتم في مرحلة التطوير ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات إلى مواد تعليمية حقيقية، وتأليف وإنتاج مكونات الموقف أو المنتج التعليمي، و تطوير التعليم وكل الوسائل التعليمية التي تستعمل فيه، وأي مواد أخرى .

المرحلة الرابعة: التنفيذ (التطبيق) Implementation

ويتم في هذه المرحلة القيام الفعلي بالتعليم، سواء كان ذلك في الصف الدراسي الاعتيادي ، أو بالتعليم الإلكتروني، أو من طريق برمجيات الكمبيوتر، أو الحقائق التعليمية، أو غيرها. وتهدف هذه المرحلة إلى تحقيق الكفاية والفاعلية في التعليم، ويجب أن يتم تحسين فهم الطلاب، ودعم إتقانهم للأهداف. وتشتمل هذه المرحلة على إجراء الاختبار التجريبي والتجارب الميدانية للمواد والتحصير للتوظيف على المدى البعيد، ويجب التأكد من أن المواد والنشاطات التدريسية تعمل بشكل جيد مع الطلاب، وأن المدرس أو المدرسة مستعد وقادر على استعمال هذه المواد، ومن المهم أيضاً التأكد من تهيئة الظروف الملائمة من حيث توافر الأجهزة وجوانب الدعم الأخرى المختلفة.

المرحلة الخامسة: التقويم Evaluation

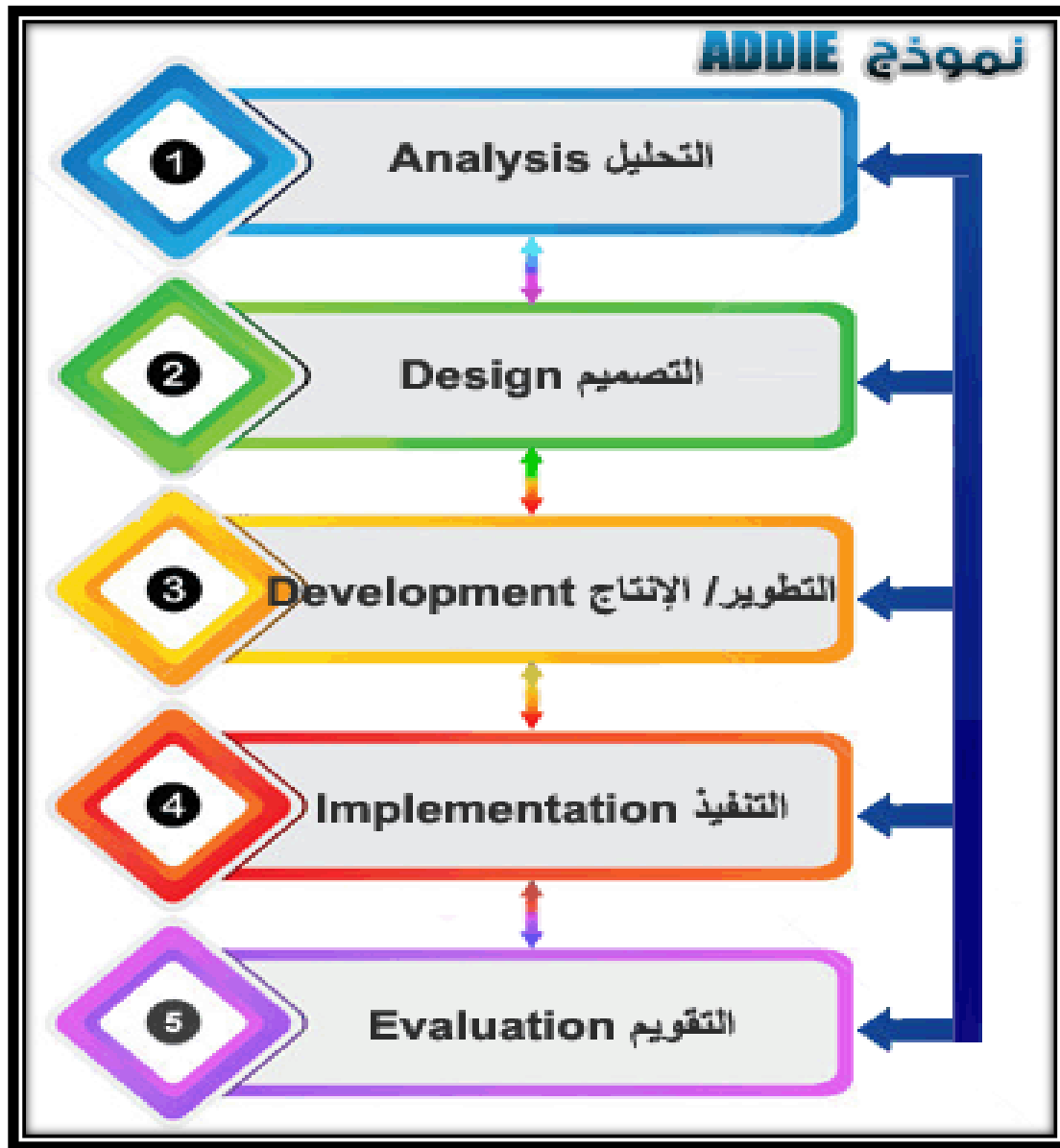
وفي هذه المرحلة يتم قياس مدى كفاية وفاعلية عمليات التعليم والتعلم، والحقبة أن التقويم يتم في مراحل عملية تصميم التعليم جميعها ، أي في المراحل المختلفة في العملية التعليمية وبعدها فقد يكون تقويماً تكوينياً و ختامياً .

- التقويم التكويني: Formative Evaluation وهو تقويم مستمر في أثناء كل مرحلة وبين المراحل المختلفة، ويهدف إلى تحسين التعليم والتعلم قبل وضعه بصيغته النهائية موضوع التنفيذ.

- التقويم الختامي: Summative Evaluation ويكون في العادة بعد تنفيذ الصيغة النهائية من التعليم والتعلم ، ويقوم هذا النوع الفاعلية الكلية للتعليم، ويستفاد من التقويم النهائي في اتخاذ قرار عن شراء البرنامج التعليمي على سبيل المثال أو الاستمرار في التعليم بإستعماله أو التوقف عنه.

(الحيلة، ٢٠١٢ : ١٢٥).

والشكل (٣) يبين خطوات مراحل انموذج ADDIE الخمس :



شكل (٣)

انموذج ADDIE للتعليم المدمج

(أبو حسنة، ٢٠١٩: ٢٧٦).

الأسس الفلسفية والنظرية للتعليم المدمج:

يتم تصميم التعليم المدمج في ضوء نظريات وأسس يتبناها المصمم

لبرامج التعليم المدمج منها :

١. النظرية السلوكية .

٢. النظرية البنائية.
 ٣. النظرية المعرفية.
 ٤. بالإضافة إلى مراعاة الأسس التقنية في تصميم البرنامج.
 ٥. يعتمد تصميم التعليم المدمج على الأساس النفسي الذي يتبناه المصمم .
 ٦. يعتمد التصميم على مفهوم المنهج الذي يتبناه المصمم وفلسفة المجتمع.
- (مذكور، ٢٠١٦: ٢٨٧).

النظرية السلوكية :

تنص النظرية السلوكية بشكل أساسي على أن سلوك المتعلم يجب أن يتغير بعد التعلم، فإذا لم يكن هناك تغيير، فإن التعلم لم يحدث ويمكن أن تكون أساليب التعزيز الإيجابي والسلبي فعالة للغاية مع المتعلمين. وهي مفيدة بشكل خاص في علاج اضطرابات الإنسان ، مثل مرض التوحد والسلوك المعادي للمجتمع. وفي الواقع، فإن المدرسين والمدرسات الذين يكافئون أو يعاقبون الطلبة على سلوكهم يستعملون أساليب النظرية السلوكية ، ان النظرية السلوكية تتناول المبدأ العام للتعلم الذي ينص على توافر آلية يمكنها مشاهدة وقياس نتيجة التعلم. ومن الأمثلة على التعزيز الإيجابي الثناء أو المكافأة أو الهدية بعد القيام بالسلوك المناسب. ومن الأمثلة على التعزيز السلبي قيام الطفل أخيراً بواجبه المنزلي فقط من أجل وقف تذمر والديه، أو رغبة في أن ينال منهم مكافأة.

ومن أبرز ملامح النموذج السلوكي لعملية التصميم التعليمي :

- تحديد المحتوى أو المهمات التعليمية ، وتقسيمها ، وتحليلها إلى سلسلة متتابعة من المهمات النهائية والمهمات الفرعية الممكنة ولكل مهمة أهدافها ومتطلباتها السابقة لتعملها .
- تحديد الخبرات السابقة للمتعلمين ، وسلوكهم المدخلي ، وربط تعلمهم بدوافعهم ، لأن السلوك لن يحدث إلا تحت تأثير دوافع قوية .
- وصف السلوك المطلوب تعلمه ، وتحديد خصائص الأداء الجيد لهذا السلوك ، والشروط التي يحدث في ظلها الأداء ، ومحكات الاداء الجيد .

- تقديم كل عناصر المحتوى : معلومات ، حقائق ، مفاهيم ، مبادئ ، نظريات ... الخ ، والمطلوب تحصيلها لتحقيق هذا السلوك وتقسيمها أو تجزئتها إلى وحدات وموضوعات فرعية صغيرة .
- تنظيم عناصر المحتوى بطريقة محددة وواضحة ، وصياغتها بطريقة متدرجة من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المعقد ؛ لمساعدة المتعلم على إدراكها واكتسابها .
- تقديم كل التعليمات والإجراءات والتوجيهات التي يتبعها المتعلم ، لاكتساب هذه المعلومات .
- إعطاء فرصة للمتعلم للتعلم على السلوك المطلوب ، وممارسته وتكراره لحفظه وبقاء أثره بتقديم أنشطة وتدريبات مناسبة .
- تزويد المتعلم بالتعزيز المناسب لمساعدته وتوجيهه نحو تحسين الأداء وإصدار الاستجابات السلوكية المطلوبة .

(جعفر، ٢٠١٨: ٨٩).

واشتملت نظريات التعلم السلوكية فئتين من النظريات هما:

١. الفئة الأولى: النظريات الارتباطية وتضم نظرية إيفان بافلوف في الإشتراط الكلاسيكي، وآراء جون واطسون في الارتباط ، ونظرية أدون جارثي في الاقتتران ، وكذلك نظرية ويليام جيمس. حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات من طريق الاقتتران بين مثيرات بيئية واستجابات معينة. وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها (جبريل، ٢٠٢١: ١٥٣).
٢. الفئة الثانية: النظريات الوظيفية وتضم نظرية إدوارد ثورندايك (نموذج المحاولة والخطأ) ، وكلاارك هل (نظرية الحافز) ، ونظرية سكرن (التعلم الإجرائي) ، إذ تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك (الغامدي، ٢٠١٣: ١٦٧).

النظرية البنائية:

تعد من المداخل التربوية التي ينادي التربويون بها كثيراً في العصر الحديث، وهي نظرية تعلم قائمة على مواقف حقيقية ومستمدة من الواقع، بحيث يستوعب المتعلمون ويبنون معرفة جديدة بناءً على الخبرات السابقة عندهم .

والنظرية البنائية لها آراء متعددة في التعلم لا تخرج جميعها عن اتجاهين

هما:

• آراء علماء البنائية المعرفية التي تأثرت بنظرية بياجيه وأفكاره، وهي تركز على النشاط البنائي للفرد في محاولة منه لفهم العالم، فالتعلم عملية نشطة لإعادة تنظيم المعرفة، ويحدث حين يختلف الواقع عن توقعات الفرد، ويكون الزاماً عليه مواجهة هذا التعارض، والتغلب عليه.

• آراء علماء البنائية الثقافية الاجتماعية، التي تأثرت بأفكار فيجوتسكي، الذي يركز على الأنشطة المجتمعية، فالتعلم يحدث عندما يتشارك الأفراد مع الآخرين في بيئة معينة. والنظرية البنائية بشكل عام ، تؤكد على أن الفرد يفسر المعلومات والعالم من حوله بناءً على رؤيته الشخصية. وأن التعلم يتم من طريق الملاحظة، والمعالجة، والتفسير، أو التأويل، ومن ثم يتم مواءمة المعلومات أو تكييفها بناءً على البنية المعرفية عند الفرد، وأن تعلم الفرد يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعية، وتطبيقات مباشرة لتحقيق المعاني عنده. وترتكز النظرية البنائية على المتعلم ، وتعزز مستويات عالية من مهارات المعالجة لتطبيق معرفته العملية ، ويبقى الأثر التربوي للبنائية إيجابياً ، ويستند التعليم إلى المعارف السابقة للمتعلمين مما يتيح لهم إجراء اتصالات مهمة وحل المشكلات المعقدة. (العنوم ، ٢٠١٤ : ٢٢٠-٢٢١).

مبادئ التعلم في النظرية البنائية

• التعلم يقترن باشتغال الذات في الموضوع، وليس باقتناء معارف عنه.

• الاستدلال شرط لبناء المفهوم، والمفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها ببعض، وعليه فإن المفهوم لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية.

• الخطأ شرط التعلم، وهو فرصة وموقف يتجاوزه يتم بناء المعرفة التي نحتاجها صحيحة.

• الفهم شرط ضروري للتعلم.

• التعلم يقترن بالتجربة، وليس بالتلقين.

• التعلم هو تجاوز الاضطراب ونفيه.

وتتطلب بيئة التعلم البنائي ممارسة المتعلمين الخبرات الحسية المباشرة، والتعامل مع المواد والأجهزة بأنفسهم، من طريق ملحوظاتهم وأنشطتهم، كما يجب أن تشجع المتعلمين على التعاون مع بعضهم البعض في اتخاذ القرارات، للخروج بأفكار جديدة (Phye,1997:395).

من أبرز ملامح المدرسة البنائية المتعلقة بتصميم التعليم :

- تحليل المحتوى : ترى البنائية أن المتعلم ينبغي أن يتوصل إلى معرفة التعلم وبطريقته الخاصة ، فلا نحدد المحتوى مسبقاً بشكل تفصيلي ، بل يكفي بالأفكار الرئيسية فيه ، وعلى المتعلم البحث عن المعلومات التفصيلية المناسبة من مصادر متعددة ترتبط بالحياة الواقعية للناس وليس بمعزل عنها ، لكي يكون لها قيمة وظيفية في حياته ، كما تدعو البنائية إلى استعمال المدخل الخبراتي في تصميم التعليم ، وعلى ذلك فالبنائية ترفض تحديد كل المهام التعليمية النهائية والفرعية الممكنة مقدماً ، وتقتصر فقط على وصفها
- تحليل المتعلمين : ترى البنائية أن لكل فرد خصائصه وأفكاره وخلفياته وخبراته الفريدة وطريقة تعلمه الخاصة ، ومن ثم فهي تنظر إلى كل متعلم كفرد بعينه وليس متعلم عاماً .
- وصف الأهداف : ترى البنائية أن كل مجال دراسي له طرائقه الفريدة لتعلمه، ومهمة التحليل التعليمي في البنائية وصف هذه الطرائق الفريدة .

- التقييم : ترى البنائية أن الأهداف تتمثل في تحسين قدرة المتعلم على ما تعلمه عن موضوع ما ضمن سياقه البيئي في مهام حقيقية.
(العنوم ، ٢٠١٤ : ٢٣٨).

النظريات المعرفية:

تعنى النظريات المعرفية بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل: التفكير والتخطيط ، واتخاذ القرارات، والتوقعات... الخ أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك وينصب تركيزها الرئيسي على عملية التفكير التي ينطوي عليها السلوك ، فإذا كانت السلوكية تركز على السلوك الظاهر، فإن المعرفية تركز على السلوك غير الظاهر للعمليات الذهنية المسؤولة عن سلوك المتعلم. و تنظر إلى المعرفة على أنها بناء ذهني يجري في ذهن الفرد، والتعلم هو عملية إرسال المعرفة إلى الذاكرة والقدرة على استرجاع تلك المعرفة من أجل استعمالها في المستقبل (الغامدي، ٢٠١٣ : ١٦٧).

• أهم خصائص التعلم على وفق النظرية المعرفية :

أ. يتعلم المتعلمون ويقومون بحفظ المعلومات في تراكيب ذهنية في أثناء عملية الاكتساب من أجل استردادها بسرعة.

ب. يساعد تطوير الروابط بين المعلومات على استرجاعها.

ت. يؤدي الاسترجاع الانتقائي للمعلومات إلى تشكيل الاستجابة.

ث. من الممكن التأثير على عمليات استرداد المعلومات وتشكيل الاستجابة.

ج. التعلم هو عملية فعالة تحدث داخل المتعلم ويمكن أن تتأثر بالمتعلم بعده المشارك الفاعل في عملية التعلم.

ح. لا تعتمد مخرجات التعلم على ما يقدمه المدرس أو المدرسة فحسب، بل كذلك على ما يقوم به المتعلم لمعالجة هذه المعلومات.

وحسب النظرية المعرفية فإن التعلم يحدث داخل المتعلم ويمكن أن يتأثر بالمتعلم ، وبالتالي يبقى تركيزها مُنصباً على كيفية قيام المتعلمين بتذكر واسترجاع وحفظ المعلومات في الذاكرة. ونشير هنا إلى أن الاستراتيجيات

التي تركز على هيكلية وتنظيم وتسلسل المعلومات من أجل معالجتها على أمثل وجه، مثل تحديد المخطط العام والمنظمات المتقدمة، والتلخيص، والتركيب، وإثارة المعلومات المقدمة سلفاً، جميع هذه الاستراتيجيات قائمة على النظرية المعرفية.

(جابر، ٢٠٠٥: ١٣٨).

ثانياً : الكفايات التدريسية :

ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية حركة تدعو إلى إعداد المعلم* طبقاً للكفايات التدريسية وذلك بضرورة تدريب المعلم على بعض المهارات الخاصة بالتفاعل مع المتعلمين داخل الصف، وهذا يتطلب أن يتلقى المعلمون المهارات والاتجاهات والمعارف التي يتوقع أن تظهر في سلوكهم في أثناء التدريس ، وقد ظهر مفهوم الكفاية التدريسية أول مرة عام (١٩٦٨م) كرد فعل على الأساليب الاعتيادية المتبعة في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين التي كانت تقوم على أن المعلم الكفاء هو الذي يكتسب معلومات ومعارف نظرية تتعلق بالمادة التي سيدرسها ، وقد ظهر هذا المفهوم إثر تقديم برنامج لإعدادهم في الولايات المتحدة ، وانتشر هذا المفهوم على شكل حركة واسعة في الولايات المتحدة وفي العالم بعد ذلك ، وفي عام (١٩٧٣) قامت دائرة التربية في ولاية فلوريدا بإصدار فهرس لكفايات المعلم ، اشتمل على (١٣٠١) من الكفايات المهنية (الفار، ٢٠١٧: ٢٦٠).

وكان من أسباب ظهور هذه البرامج الإقبال الشديد على معاهد إعداد المعلمين في ذلك الوقت ، وقد أدت الزيادة الهائلة في أعداد المعلمين إلى ظهور عدد كبير منهم لا تتوافر عندهم الكفايات اللازمة للقيام بعملية التدريس الأمر الذي تطلب برامج تقوم على الكفايات، يضاف إلى ذلك ظهور مفاهيم جديدة في التقويم مثل: التقويم البنائي والتقويم الذاتي والتغذية الراجعة ، (الغزيوات، ٢٠٠٠: ٢٣٨).

* المعلم يقصد به المدرس أو المدرسة

ومن المبادئ التي قامت عليها برامج إعداد المعلمين المبنية على الكفايات التدريسية أن لكل معلم إمكانية الوصول إلى تحقيق الأهداف ، وأن معيار النجاح في هذه البرامج هو إظهار القدرة على القيام بالمهمة التدريسية وإعطاء فرصة أكبر للمشاركين في التخطيط ، والتوجيه ، وقيادة المجموعات ، وتطبيق عمليات التقويم باستمرار على أساس معايير مرتبطة بالأهداف ، والافادة المنظمة من التغذية الراجعة ، ووضع الأهداف التعليمية بحيث تصاغ بعبارات سلوكية واضحة ومحددة للمدرسين (الجهيمي، ٢٠٠٨: ٥٥).

ويؤكد التربويون على أن القرن الحادي والعشرين يتطلب تحركاً سريعاً نحو إيجاد بيئة تعليمية تعليمية قادرة على تحقيق متطلبات الكفاية في التعليم ، والاستجابة لمتطلبات العصر ومستجداته ، بتحويل المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعية إلى مؤسسات إبداعية ، بعيدة عن الأساليب الاعتيادية ، باعتماد أساليب وطرائق حديثة في التعليم ، كما يتطلب هذا القرن مجموعة من الكفايات، وتتمثل في كفاية حل المشكلات وكفاية التفكير الناقد واستعمال التكنولوجيات الحديثة في مجالي المعلومات والاتصال وكفاية الابداع وكفاية استعمال طرائق عمل واستراتيجيات مناسبة وكفاية التواصل مع الغير وكفاية التعاون والتشارك وكفاية التعلم مدى الحياة وكفاية التعرف على الذات وعلى إمكاناتها وحدودها (الفتلاوي ، ٢٠٠٣: ٢٨ - ٣٠).

وتنقسم الكفايات المهنية إلى أربعة أقسام رئيسية هي :

١. **الكفايات التدريسية (المعرفية والادائية) :** وهي المهارات والقدرات التي يجب أن يمتلكها عضو هيئة التدريس لإتمام عملية التدريس بفعالية وإتقان وبمستوى معين من الاداء وتشمل المهارات والمعلومات التي تعينه على أداء مهامه، منها التمكن من المادة الدراسية والقدرة على تشويق الطلبة والتحمس في الاداء، واستعمال طرائق التدريس الحديثة، والوضوح في الشرح واستعمال الامثلة المناسبة، ويلاحظ أن الكفايات التدريسية ترتبط بأدوار ومهام عضو هيئة التدريس وبالأداء السلوكي والمهاري الذي يظهره كما ترتبط بالمعلومات

والمهارات والاتجاهات اللازمة للتدريس، وكذلك ترتبط بالنتائج والاهداف التي يسعى لتحقيقها (بواب، ٢٠١٣: ١٠٥).

و تتضمن الكفايات التدريسية القدرات الآتية :

- أ. القدرة على تحديد الاهداف وتفسيرها ، وعرض المادة بتسلسل منطقي .
 - ب. القدرة على إدارة الحوار والاقناع واستعمال أساليب غير تقليدية في الشرح وتنظيم الافكار والحقائق بدقة .
 - ت. استعمال أساليب التعزيز للطلبة وتشجيعهم على التعلم الذاتي، وتوليد اتجاهات إيجابية نحو التعلم، وإدارة حلقات النقاش واللقاءات الصفية وإعداد المفردات التدريسية ، وكذلك تشجيع المناقشة الهادفة، والحوار الفعال داخل قاعة المحاضرات، وامتلاك مهارات البحث العلمي، وإكساب الطلبة مهارات البحث والتقصي، وتوجيههم إلى قراءة الموضوعات المختلفة .
 - ث. تشجيع الطلبة على تقبل وجهات نظر الآخرين و آرائهم ، وحضهم على العمل داخل المحاضرات، وتبادل الافكار فيما بينهم ، ويساعد الطلبة على بناء أحكامهم على أدلة وبراهين، وتشجيعهم على الابداع من طريق تنمية تفكيرهم العلمي، والتركيز على حل المشكلات، وتنمية روح البحث والنقد، واستثارة الدافعية، والقدرة على التنوع والتجديد في أثناء إلقاء المحاضرات، والتعرف على الفروق الفردية، والتمكن من التخطيط والتنفيذ .
- (محمود، ٢٠١١: ١٢).

٢. **الكفايات التكنولوجية:** وهي مجموعة المعارف والخبرات التكنولوجية في الحاسوب ووسائل الاتصال التي يجب أن يمتلكها عضو هيئة التدريس ويمارسها بكفاية وفاعلية (الغزو وصالح ، ٢٠١٧: ٣٥٧).

والكفايات التكنولوجية التعليمية مجموعة من القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس ويتقن ممارستها في مجالات تكنولوجيا التعليم المختلفة ، وخاصة في مجال تصميم المواد التعليمية

واعدادها وإنتاجها ، واستعمالها وتقويمها ، وفي مجال تشغيل الأجهزة التعليمية المختلفة (دومي ، ٢٠١٠ : ٢٥٤).

إنَّ الكفايات التكنولوجية ليست مجرد امتلاك الأجهزة والادوات وإدخالها في عملية التعليم والتعلم ، وإنما القدرة على تخطيط مواقف تعليمية وتصميمها وتقويمها إذ تصبح قادرة على تحقيق أهداف المحاضرة ، وتعديل بيئة التعلم ، مما ينتج عنه رفع كفاية عملية التعليم والتعلم ، وتوافر فرص التعلم الذاتي ، وتقديم أساليب متنوعة لمراعاة الفروق الفردية ، وتنويع التعزيز لاكتساب المهارات وتنويع الخبرات ، و كما أن التكنولوجيا لا تعني في واقع الامر استعمال أجهزة وأدوات جديدة ومتطورة بقدر ما هي طريقة في التفكير لوضع منظومة تعليمية ، وتشمل الكفايات التكنولوجية اختيار الوسائل التعليمية المناسبة ، والاستعمال الوظيفي لها ، وتصميم التدريس والمواد التعليمية ، وتشغيل الأجهزة وصيانتها ، وتقويم الوسائل التعليمية ، وإنتاج المواد والبرامج التعليمية ، وتشغيل الحاسوب ، وإدارة الملفات ومعالجة النصوص ، واستعمال شبكة الانترنت والصور الرقمية ، والبريد الالكتروني وأدوات البحث وإعداد الصفوف الإلكترونية (زغلول ، ٢٠٠١ : ١٧-١٨).

٣. **الكفايات التقويمية:** هي المهارات والقدرات التي تساعد عضو هيئة التدريس على تقويم طلبته بشكل صحيح وفعال والهدف من ذلك معرفة مواطن القوة عند الطالب وتعزيزها ، ومعرفة مواطن الضعف عنده وتحسينها بشكل يسهم في رفع مستوى الطالب وتحقيق أهداف التدريس ويعد التقويم جزءاً لا يتجزأ من العملية التدريسية ، إذ يقدم مؤشرات لعضو هيئة التدريس عن فاعلية تدريسه والجوانب التي تحتاج لإعادة النظر، فنتائج الاختبارات يمكن أن توجهه إلى الجوانب التي تحتاج إلى تحسين وذلك بتقديم مزيد من الامثلة التوضيحية لمفاهيم معينة، أو تنويع التطبيقات أو تعديل أسلوب التدريس على وفق احتياجات الطلبة ، كما أن الإعداد المسبق لأساليب التقويم ، وفي

تصحيح الاختبارات ، أو تقدير المهام الأخرى المتنوعة التي يؤديها الطلبة ، يمكن عضو هيئة التدريس من تنظيم المادة التعليمية أو إعادتها ، مما يجعل التدريس أكثر فاعلية ، إذ إن من متطلبات القرن الحادي والعشرين التحول إلى التقويم الواقعي الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة ، وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب وقياسها في مواقف حقيقية و يهدف إلى تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، وتنمية المهارات العقلية العليا، وتنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة ، والتركيز على العمليات والنتائج في عملية التعلم ، وتعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي ، وجمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتائج التعلم (الناقة ، ٢٠٠٨ : ٦٧).

إن إدراك عضو هيئة التدريس للتقويم في العملية التعليمية يعد جزءاً أساساً ومهماً في عمله إذ يعد البعد الثالث في عملية التعليم بعد التخطيط والتنفيذ مما يتطلب منه أن يكون على درجة عالية من الكفاية ، وعلى معرفة أساليب التقويم المناسبة، وكيفية الاستفادة منه ومن نتائجه لتحسين أداء الطلبة ومستوى اكتسابهم للمعرفة (بواب، ٢٠١٣ : ٤٢).

٤. **الكفايات الانسانية:** إن مهارة التعامل مع الطلبة فن من الفنون، وهي أهم سمة لعلاقة ناجحة وصحيحة بين عضو هيئة التدريس والطلبة فمن دون القدرة على التعامل الإيجابي مع الطلبة لن ينجح عضو هيئة التدريس في تحقيق أهدافه ، بل ستضعف العلاقة بينهما، فالعلاقات الانسانية تقوم على معرفة قدرات الطلبة وحاجاتهم المختلفة ، مع العمل على تلبيةها بقدر ما يتسنى له ذلك (الاشقر واللوح ، ٢٠١٢ : ٤١٥).

وتتمثل العلاقات الانسانية في الاحترام وتقديم المساعدة، والتقارب بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ، لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ، فينبغي أن تكون العلاقة تبعث على الراحة والطمأنينة ، وتحفز على التخصص وزيادة دافعية الطلبة على التعلم ، ومساعدتهم ومراعاة أحوالهم، والتعاون والاصغاء لمشكلات الطلبة ، واستقبالهم في المكاتب وتقبل

أعذارهم، وكذلك احترام رأيهم ، والسماح لهم بالمشاركة في المحاضرة ،
ففي ذلك تطور وتقدم في الحياة الدراسية ، مما يعزز تفاؤل الطلبة
واستيعابهم للدرس ، ورفع معنوياتهم بما يحببهم في الدراسة والبحث عن
الحقيقة (نوفل، ١٩٩٠ : ٣٦).

• استعمالات الكفايات التدريسية:

بعد اطلاع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات
التدريسية وجد ان استعمالها في العملية التعليمية يكون ضمن المجالات
الآتية:

١- الكفايات التدريسية (المعرفية والادائية) وإعداد المعلمين :

إن العناية ببرامج اعداد المعلمين القائمة على الكفايات أدى الى
استعمالها على نطاق واسع في معظم البرامج المستعملة في الدول المتقدمة إذ أن
معرفة الكفايات تجعل من الممكن رسم الخطوط العريضة لفلسفة إعدادهم قبل
الخدمة في كليات التربية . وان مفهوم الكفايات التدريسية يقوم على مسلمة
رئيسية مفادها أن عملية التدريس يمكن تحليلها إلى مجموعة من السلوكيات ،
ولقد تأثرت حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات بالمدرسة السلوكية،
بالإضافة إلى ارتباطها عضوياً بالبرنامج القائم على الأهداف السلوكية الإجرائية
(الفتلاوي، ٢٠٠٣ : ٨٩).

ويوضح (مرعي) العوامل التي أدت إلى نشأة حركة تربية المعلمين
القائمة على الكفايات المهنية يمكن حصرها بالآتي :

- اعتماد الكفاية بدل المعرفة .
- ظهور حركة المسؤولية.
- حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات.
- حركة التربية القائمة على العمل الميداني.
- حركة تفريد التعليم.

- التدريب المتجه نحو العمل.
- تطور أساليب التقويم للمعلم.

(مرعي، ٢٠٠٣ : ٢٩ - ٤٠).

وبذلك فإن التربية بالكفايات التدريسية Competency Based Teacher Education CBTE ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحركة منح الشهادات القائمة على الكفايات Competency Based Teacher Certificate CBTC وأن مفهوم الواحدة منهما يكمل الأخرى ، فكلتاها تؤكد على الأداء والتطبيق يكون أكثر من المعرفة ، وعلى أن معيار تقويم الطالب المعلم هو ما يستطيع عمله لا ما يعرفه أو يعتقد ، وذلك لأن ما يستطيع عمله يعكس ما يعرفه ويشعر به (هاشم، ٢٠٠٤ : ٢٣-٢٤).

وتقوم فكرة إعداد المعلم القائم على الكفايات على عدة مبادئ منها:

- يمكن لأي طالب إتقان المهام المختلفة للتدريب على مستوى عالٍ ، وذلك إذا ما توافر له الوقت الكافي للتعليم ، والنوعية الجيدة من التدريب.
- يجب إرجاع الفروق الفردية في مستوى إتقان الطلاب لمهام التدريس إلى أخطاء في نظام التدريب ، و إلى خصائص المتعلمين.
- توافر الإمكانيات المناسبة تجعل الطلاب المعلمين متشابهين إلى حد كبير في معدل اكتساب التعليم.
- يجب التركيز على الاختلافات في التعلم أكثر من التركيز على الاختلافات بين المتعلمين.
- إن أكثر العناصر أهمية في عملية التدريس هي نوعية خبرات التعلم التي تتوافر للطالب المعلم.
- ينتهي إعداد المعلم حين يثبت قدرته على أداء عمله بغض النظر عن مدة التدريب.

- معيار النجاح يعتمد على أداء متطلبات العمل الفعلي، حيث يمارس الطالب المعلم نشاطات تدريسية فعلية ، فالتقويم يرتبط بالأداء والقدرة على العمل.
- تصميم برنامج الإعداد على أساس تقديم التدريب في ظروف واقعية مشابهة تماماً للظروف التي سيعمل بها المتدربون بعد تخرجهم.
- يتلقى المتدرب تغذية راجعة مستمرة تعطيه صورة دقيقة عن مدى التقدم اليومي.
- تقدم الكفايات في شكل مواد متطورة كالحقائب التعليمية ، والتعليم المصغر لمجموعة من النشاطات المرتبطة بكفاية معينة بحيث تؤدي إلى إتقان هذه الكفاية.

(زيتون ، ٢٠٠٥ : ٥٣).

إن معرفة الكفايات يمكن أن تقوم بدور هام في سد فجوة عدم الانسجام أو التباين الكبير بين خطط مؤسسات إعداد المعلمين الدراسية وبين ماهية الإعداد التربوي التخصصي المطلوب في تلك البرامج بما يتفق والمهارات التدريسية المطلوبة للمعلم إذ تشكل معياراً للجهة المسؤولة عن توظيفهم إذ إن على مؤسسات إعداده تنفيذ برامج مخرجاتها تتفق وما هو منصوص عليه في الكفايات المشتقة من الأطر المرجعية لها (الحذيفي، ١٩٩٧: ٢٦٢).

٢- الكفايات التدريسية وتمهين التعليم :

وهذا الاستعمال يبدو واضحاً في التعريفات التي شملت الكفاية بعدها شرطاً من الشروط المطلوبة للإجازة في مهنة التعليم ، مثل تعريف (الأحمد) الذي عرف الكفايات التدريسية " بأنها مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من التكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع من دونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب ، ومن ثم يُعد توافرها عنده شرطاً لإجازته في العمل "(الأحمد ، ٢٠٠٥ : ٢٤٢).

وهذا تعريف يستند إلى فكرة اعتماد الكفايات كأساس لتمهين التعليم ، وتستند فكرة اختبارات المعلمين إلى أن التدريس مهنة لها متطلباتها وشروطها الخاصة مثل المهن الأخرى كالطب والهندسة وغيرها، فالكفايات الأساسية لهم يمكن عدها معاييراً ومواصفات يفترض تحققها عندهم .

وتأتي الافادة من التجارب في المهن الأخرى – مثل مهنة الطب أو المحاسبة أو الهندسة على سبيل المثال ، في ضرورة وضع الكفايات التي تشترطها وزارة التربية في من يلتحق بمهنة التعليم ، وبالتالي تتم الملاءمة بين متطلبات الجهة الرئيسية لتوظيف المعلمين الجدد ، وبين البرامج والخطط التي تعتمد عليها مؤسسات إعدادهم (طعيمة، ٢٠٠٦: ١٤٥).

وتُعد اختبارات كفاية المعلمين (Teacher Competency Tests) أو ما يسمى أحياناً اختبارات المعلم في مقدمة المقاييس المستعملة لمنح تراخيص مزاوله المهنة ، وأكثرها موضوعية لتقويم أداء المعلمين ، ويمكن تلخيص مبررات اختبارات كفايات المعلمين في النقاط الآتية:

أ. دعم الاتجاه الداعي إلى أن التدريس مهنة لها متطلباتها وشروطها الخاصة بها مثل المهن الأخرى كالطب، والهندسة ... وغيرها، ويتعين وفقاً لهذا ألا يسمح بمزاولة المهنة إلا لمن يتقنها.

ب. يمكن الافادة من الاختبارات في تقويم المعلمين الذين يرغبون في الالتحاق لأول مرة بالمهنة للتعرف على إمكانات قبولهم.

ت. تحديد جوانب النقص التي يمكن العمل على تحسينها فيما بعد بالتنسيق بين مؤسسات إعداد المعلم وجهات توظيفه.

ث. انتقاء الأفضل بتطبيق معايير دقيقة للاختبار عند توافر أعداد كبيرة من المتقدمين للانضمام إلى مهنة التدريس.

ج. الافادة منها في تقويم المعلمين في أثناء الخدمة للحصول على تغذية راجعة. (الحيلة، ٢٠٠٢: ٢١٧).

وهناك الكثير من التجارب العربية والعالمية في مجال اختبارات المعلمين ، من طريق اختبارات معدة وفقاً لاعتبارات موضوعية وعلمية ، وهذا أتاح فرصة لانتقاء الأفضل بتطبيق معايير دقيقة للاختبار الذي يتكون من الآتي:

• **الكفايات التربوية التي تشمل:**

○ سياسة التعليم ونظمه ، مفهوم التربية والمناهج وطرائق التدريس وغيرها من فروع التخصصات التربوية.

○ المهارات اللغوية (مهارة اللغة العربية قراءةً وكتابةً وفهماً).

○ المهارات العددية (الحد الأدنى من المهارات العددية التي تساعد المعلم على أداء مهمته وخاصة المتعلقة بتقويم أداء الطالب).

• **الكفايات التخصصية (اختبار في مادة التخصص) وطرائق تدريسه، وهذا الجزء من الاختبار يقدم للمعلمين كل حسب تخصصه.**

(الشعوان، ١٩٩٠: ٢٧٨).

وفي اليابان يتقدم المعلم لاختبار من أجل التعيين بعد اجتيازه مرحلتي الدراسة الجامعية والتدريب العملي بنجاح ويتكون الاختبار العام من :

○ اختبار في المادة أو المواد التي سيقوم بتدريسها.

○ كتابة مقال قصير في موضوع يحدد له.

○ اختبار شخصي بشكل مقابلة

(الفار، ٢٠١٧: ٨٧).

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فينتشر استعمال الاختبارات للمعلمين من أجل الالتحاق بمهنة التدريس أو الاستمرار فيها، ومن أشهر اختبارات المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية وأكثرها انتشاراً هو سلسلة (Praxis) التي طورتها مؤسسة خدمات الاختبارات Educational Testing Services ، إذ تطبق في معظم الولايات بهدف منح رخصة التدريس وتجديدها ، وتتضمن هذه الاختبارات:

- الكفايات الأساسية للمعلمين مثل المهارات الأساسية: القراءة والكتابة والحساب.
- مادة التخصص وطرائق تدريسها.
- الثقافة العامة المتوقعة من أي معلم.

٣- الكفايات وتقويم أداء المعلم :

يعد مفهوم الكفايات من أكثر المصطلحات ارتباطاً بتقويم أداء المعلم على الرغم من أن نشأته ارتبطت أصلاً بإعداداته ، فالكفايات ليست للإعداد فقط ولكنها تمتد إلى تقويم المعلمين بحيث يمكن توظيفها لإعداداته في وضع آلية مقننة يمكن الاستفادة منها في تقويمه (الحذيفي ، ١٩٩٧ : ٢).

ويؤكد (سكر و نائلة) على أن الكفاية يمكن حصرها بما يقوم به الفرد من إنجازات والتي تعد مؤشراً على حصول الكفاية وتحقيقها وتصبح في الوقت نفسه معياراً للحكم عليه ، ومن المبررات التي يمكن أن تدعم استعمال الكفايات في تقويم أداء المعلم تتمثل في :

- دعم الملاحظات الصفية التي يقوم بها الإشراف التربوي لتقويم أداء المعلم بمعايير موضوعية تعتمد على اختبارات كفايات المعلمين المقننة.

- ربط البرامج التدريبية للمعلمين التي تقدمها الوزارة وإدارات التعليم بتحديد علمي لاحتياجاتهم التدريبية ، كونها معايير للممارسة التدريسية الجيدة والتي يستطيع المعلم بالرجوع إليها، وتقويم أدائه ذاتياً بالكشف عن مدى توافر شروط الأداء الجيد والعمل على تطوير مهاراته فيعزز الجوانب الإيجابية ويعدل الجوانب السلبية.

(سكر و نائلة ، ٢٠٠٥ : ١٢٣).

• النظريات المفسرة للكفايات التدريسية :

١. نظريات علم الاجتماع :

تعد الجهود التي بذلها علماء علم الاجتماع الأوائل ذات الأثر الواضح على تحليلات الرواد المعاصرين وأفكارهم ومعتقداتهم عن الكفايات التدريسية ، حيث حاول هؤلاء المفكرين بنظرياتهم تحليل كل الجوانب المتعلقة بقضايا ومشكلات التعليم ، محاولين بذلك فهم الدور الحقيقي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في المجتمع ومن هذه النظريات :

• **نظرية التحديث:** لقد ساهم في تطور نظرية التحديث علماء الاجتماع السابقون أمثال ماكس فيبر، ودوركايم، وبارسونز، وسبنسر، وقد اعتنوا بتوضيح العلاقة التبادلية والعوامل المفسرة لعمليات التنمية في المجتمع ، وقد ركزت هذه النظرية على مواضيع كثيرة منها الكفايات لمهنة التدريس، لتفسير التطور الاجتماعي وتحليله ، فالتعليم بحسب هذه النظرية يعد بؤرة مركزية للتغيير والتطور الاجتماعي، والتحول في أنماط السلوك والقيم والعادات وأنماط تكوين الأفراد ليصبحوا على درجة عالية من الخبرة والمهارة (رضوان، ٢٠١٧: ٦٢).

وتعد نظرية ليرنر من أكثر نظريات التحديث الاجتماعي شيوعاً، وفيها يرى أن التحول الذي يحدث في المجتمعات يتجسد في التحول بالعملية التعليمية التي تتطلب تغير في السمات الشخصية للمدرسين أو المدرسات الذين يتعرضون لهذا التحول وهذا الحراك والذي يكون من القيم التقليدية إلى القيم الحديثة ، وهو يأتي من طريق التعليم والموارد التعليمية في المؤسسات التعليمية ومنها الجامعة التي تعد أكثر الأماكن حراكاً نتيجة وجود فئة متعلمة ومتقنة تشارك بفعالية في العملية الاجتماعية (عبد الرحمن، ٢٠٠٠: ٣٤).

• **نظرية الرأس مال البشري:** ظهرت هذه النظرية في ستينيات القرن العشرين واهتمت بتحليل العلاقة المتبادلة بين التعليم ومخرجاته من حيث القوى

العاملة ، والاستثمار في التربية والتعليم الذي أصبح عملية استثمارية تساهم بشكل كبير في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات ، إذ أصبح يحظى بتخصيصات مالية كبيرة سواء بالدول المتقدمة أو النامية ، وإن الثورة العلمية فرضت تغييرات عميقة في الإنتاج مما استلزم إعداداً خاصاً للكوادر البشرية والتدريبية وأن الخبرة البشرية تؤكد على أن إنتاجية المتعلم أعلى من إنتاجية نظيره غير المتعلم ، وارتباط الفجوة التعليمية بالفجوة الاقتصادية والتقنية ، مما خلق جدية أكبر بنوعية التعليم ، وعليه فإن أساس هذه النظرية هو أن الإنفاق على التعليم من أجل اعداد المعلم اعداداً امثل يؤدي إلى خلق قوى وكوادر قادرة على استعمال التقنيات ومن ثم رفع الإنتاجية ويعد تiodor شولتز من أوائل المساهمين الذين تبناوا نظرية رأس المال البشري حيث سعى إلى تحليل العلاقة بين التعليم والمخرجات، وتطرق إلى أهمية الاستثمار في الرأسمال البشري لأنه يحرك ويصقل الكفايات البشرية التي من شأنها تحقيق التوازن في الأنظمة الأساسية القائمة في أي مجتمع ، فالسياسة الاستثمارية في مجال التربية والتعليم وزيادة النفقات المالية للمؤسسات التربوية والتعليمية تسهم في تحسين القدرات والكفايات اللازمة ، أو المؤهلات المطلوبة لتكوين الخيارات الشخصية للمدرس أو المدرسة الذي يسعى دائماً للحصول على المهارات العلمية العملية والفنية التي تؤهله لدخول سوق العمل البشري ليقوم بوظيفته الأساسية في تحقيق النمو الاقتصادي والتنمية الصناعية الشاملة والتنمية المستدامة (مصطفى، ١٩٨١ : ٣٦).

٢. النظريات التربوية والنفسية :

• النظرية المعرفية :

تقر النظرية المعرفية أن المعرفة ليست مجرد نسخة من الواقع ، بل هي نتاج عمليات عقلية ، وبأن النشاط المعرفي للفرد هو عبارة عن اكتساب المعارف بوساطة قدرات ذهنية كالتفكير، والإدراك ، والتذكر، والعلم و تؤكد هذه النظرية على أن الذات تلعب دوراً في التعلم ، وفي معالجة المعلومات ،

وحل المشكلات في وضعيات محددة ، إذ تقوم العلاقات بين المعارف ، وتحلل ، وتعيد النظر، وتدمج ، وتصحح ، وتبدع... الخ ، وتنظر هذه النظرية إلى التعلم من زاوية السياقات المعرفية للمتعلم ، وتعطي أهمية لمصادر التعلم واستراتيجياته : ومعالجة المعلومات ، والفهم ، والاكتساب ، والتوظيف ، إذ إن وعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة يزيد من نشاطه المعرفي لتطوير تعلمه (الliche، ٢٠٠٧ : ١٧٦).

• النظرية السوسيو - بنائية :

تعد النظرية السوسيو - بنائية منظوراً مخالفاً للمقاربة التجريبية المعتمدة في بيداغوجيا الأهداف ، إذ لم تعد المرجعية حسب هذا المنظور مقتصرة على مضامين البرامج الدراسية بوصفها معطيات موجودة بصورة مستقلة عن المتعلم ، وأصبحت معارف المتعلم هي موضوع العناية في المقام الأول ، كذلك لم يعد الأمر يتعلق بتعليم مضامين مجردة بقدر ما أصبح متعلقاً بتحديد وضعيات يستطيع المتعلمون بناء معارفهم أو تعديلها ضمنها ، ولم يعد المضمون المدرسي غاية في حد ذاته ، بل هو وسيلة لتنمية كفايات يحتاجها المتعلم في حياته الاجتماعية والاقتصادية ، فالمعرفة على وفق هذا المنظور ثمرة نشاط المتعلم الذي يبني معارف جديدة في وضعية تفاعل مع محيطه البيئي والمجتمعي بشكل عام ، وفي إطار عملية ديناميكية لبناء المعارف ومساءلتها وتكييفها وتنميتها (الخطابي، ٢٠١٠ : ٢٣٧).

• النظرية التربوية البيداغوجية :

تستوجب مقارنة الكفايات في التعليم التخلي عن البيداغوجيا التقليدية المتمركزة حول المعرفة والمعلم ، والاعتماد على أخرى نشطة فعالة تستند إلى طرائق التنشيط وتقنياته، ودينامية الجماعات ، وتتمحور حول المتعلم ، ومن أهمها بيداغوجيا الخطأ ، وبيداغوجيا حل المشكلات والبيداغوجيا الفارقة .

• بيداغوجيا الخطأ

يتفق كثير من الباحثين على القيمة الاستراتيجية للخطأ في تاريخ البناء العلمي للمعارف الإنسانية وأن ما يميز تاريخ العلم مثلاً حسب الفيلسوف الفرنسي باشلار هو محورية الخطأ في دينامية الفرضيات العلمية، وعلى هذا الأساس قامت المدارس السيكلوجية بمقاربة المنطق النفسي - المعرفي في اكتساب المعرفة إذ يؤكد علماء التربية على أن اكتساب التعلم لا بد أن يبنى على قاعدة الاقتراب والمحاولة والخطأ . ويرون أن الخطأ رسالة تعبّر عن مسار التعلم، وتفصح عن وجود صعوبة ما يواجهها المتعلم في تحقيق كفاياته ، وأن يخطئ المتعلم ، معناه أنه يبذل جهداً للتعلم ، ومعناه كذلك أنه يحتاج تدخل المعلم لإزالة مختلف العوائق التي تعترضه في عملية التحصيل الدراسي.

• بيداغوجيا حل المشكلات :

- تعد بيداغوجيا حلّ المشكلات استراتيجية ناجعة، ومنتجة لتدبير سيرورة التعليم والتعلم في المواد الدراسية كلّها، مع ضرورة الارتكاز على ضوابطها الإجرائية والمنهجية، وعلى مستويات صيغ التواصل والتفاعل داخل جماعة الصف الدراسي ، ومنها:
- أ. الإعداد المادي للصف الدراسي : صيغ الجلوس، ترتيب الطاولات، توافر الوسائل التعليمية.
 - ب. ضبط آليات التواصل على وفق المنطق البيداغوجي ، وبحسب عمليات التنشيط التي يديرها المعلم.
 - ت. الحرص على التلاؤم بين الوضعيات المشكلة ، وبين إجراءات التواصل البيداغوجي .
 - ث. توافر الأدوات والوسائل التعليمية، والدعامات، والأسناد وجعلها في متناول المتعلمين .

• البيداغوجيا الفارقية :

تتعلق هذه البيداغوجية من المسلمة القائلة: إن المتعلمين يختلفون من جهة المكتسبات ، والسلوك ، والقدرات المعرفية ، وإيقاعات التعلم وغيرها ، لهذا السبب ، يكون المدرس أو المدرسة مدعواً لتنويع طرائق التدريس وأدواته. تقوم الأسس النظرية لهذه البيداغوجيا على الإيمان بإمكانيات الكائن البشري ، وتكافؤ الفرص للجميع ، مع الاعتراف بحق الاختلاف بين الطلبة ، وتحدد الغاية والأهداف منها في محاربة الفشل الدراسي وتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلمين في تطوير قدراتهم، وفي تشجيع رغبتهم في التعلم (علي ، ٢٠١٨ : ١٥٤) .

ثالثاً : التفكير بمرونة :

جاء مصطلح التفكير بمرونة من طريق نظرية عادات العقل على يد العالمان كوستا وكاليك (Costa & Kallick) ، إذ حددا ست عشر عادة عقلية في العقل البشري تتمثل بالاتي :

- المثابرة
- التحكم بالتهور
- الإصغاء بتفهم وتعاطف
- التفكير في التفكير (التفكير فوق معرفي)
- الكفاح من أجل الدقة
- التفكير بمرونة
- التساؤل وطرح المشكلات
- تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة
- التفكير والتواصل بوضوح ودقة
- جمع البيانات باستعمال جميع الحواس
- الاتيان بالجديد - التصور - الابتكار

- الاستجابة بدهشة ورهبة
 - الإقدام على مخاطر مسؤولة
 - إيجاد الدعاية
 - التفكير التبادلي
 - الاستعداد الدائم للتعلم المستمر
- ومنها العادة العقلية السادسة التي تعرف بالتفكير بمرونة والتي تشير الى مرونة العقل و قدرته على المطاوعة وإعادة التركيب و التغيير.
- (Costa & Kallick, 2005:32) .

• خصائص التفكير . ينماز التفكير بالخصائص الآتية :

- ١- ان التفكير نشاط عقلي غير ملموس وغير مرئي يحدث داخلياً في دماغ الانسان يستدل عليه من السلوك الظاهر بطريقة غير مباشرة.
- ٢- أن التفكير يشتمل على مجموعة من العمليات والمهارات المعرفية في النظام المعرفي كالتذكر والفهم والتخيل والاستنباط والتحليل وإدراك العلاقات والنقد والتقويم.
- ٣- أن التفكير ينشأ من عوامل خارجية ويتم على وفق عوامل داخلية تؤدي إلى السلوك الذي يحل المشكلة أو يوجهها نحو الحل أو على وفق اتخاذ القرار المناسب نحوها.
- ٤- أن مفهوم التفكير مثل بقية المفاهيم التي تمر على الانسان ويتفاعل معها بصورة عادية ويستدل عليه من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الفرد كالكلام والحركات والإشارات والانفعالات.
- ٥- أن للتفكير مستويات متعددة كل منها يدل على قدرة الفرد على تنظيم معلوماته وتكامل خبراته لإدراك علاقة أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار.
- ٦- يعد التفكير من أهم محددات بناء شخصية الانسان.

٧- أن التفكير يمكن تنميته من طريق التدريب على مهاراته.

٨- أن عملية التفكير يمكن ملاحظتها وقياسها والتعرف على نموها.

(البكر ، ٢٠٠٧ : ٢٨-٢٩).

• أهمية تنمية التفكير بمرونة:

- ١- **المنفعة الذاتية للمتعلم** : يصبح المتعلم بعد امتلاكه لهذه المهارة قادراً على خوض مجالات التنافس في هذا العصر المتسارع والذي يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى القدرة على التفكير الجيد والمهارة فيه.
- ٢- **المنفعة الاجتماعية العامة** : اكتساب أفراد المجتمع لمهارات التفكير الجيد يوجد منهم مواطنين صالحين ذوي دور ايجابي لخدمة مجتمعهم.
- ٣- **الصحة النفسية** : إذ إنّ القدرة على التفكير الجيد تساعد المرء على الراحة النفسية وتمكنه من التكيف مع الأحداث والمتغيرات من حوله أكثر من الأشخاص الذين لا يحسنون التفكير.
- ٤- **التفكير** : هو الأساس الأول في الإنتاج ويأتي الاعتماد عليه قبل الاعتماد على المعرفة فهو قوة متجددة وتفيد المدرس أو المدرسة والمتعلم على حد سواء.

(حبيب ، ١٩٩٥ : ١٨٣).

• طرائق تنمية مهارات التفكير بمرونة:

١. يمكن تسخير الجدل والنقاش الصفي والدفاع عن وجهات النظر لتعليم الطلبة مهارات التفكير بمرونة من طريق المواد الدراسية وخاصة التي تحتل الرأي والرأي الآخر.
٢. الاهتمام بإتقان الطالب للمادة العلمية بغض النظر عن منافسة زملائه الآخرين ، وتنمية روح التعاون بين الطلاب.
٣. توجيه الأسئلة ذات المستويات العليا وإتاحة مدة زمنية أطول لسماع الإجابة.

٤. التفكير في طريقة تفكيرنا والتخطيط لها وتنظيمها أو ما يعرف بما وراء المعرفة وتعديل أهدافنا التعليمية و مناهجنا بناءً على ذلك.
 ٥. تقليل محتوى المادة الدراسية والبعد عن التفاصيل المملة وبث روح الاستمتاع ، وإثراء الكتاب المدرسي بأنشطة واقعية.
 ٦. توفير المناخ التعليمي الملائم للتفكير بمرونة والإبداع في المدرسة ، بتنمية روح التسامح والاعتدال والحكم المنطقي وتشجيع البحث والاستطلاع والتعلم المستمر، وتوافر الإمكانيات المادية اللازمة لذلك.
- (المفلح، ٢٠٠٨: ٢١٨).

• مقومات نجاح تدريس مهارة تنمية التفكير :

١. إيجاد البيئة التعليمية المناسبة والتي تساعد على التفكير بمرونة ، وذلك من طريق العناية بالظروف المدرسية وتهيئة البيئة التعليمية وتنظيمها.
٢. التركيز على الانتباه والتدريب عليه لمدة طويلة، وذلك بإثارة تفكير الطلبة بما يشد انتباههم وتركيزهم ، وتدريبهم على الانتباه للموضوعات المطروحة للتفكير .
٣. المعالجة المركزة وذلك لإنعاش الذاكرة والتأكيد على جميع المعلومات ومعالجتها بشكل عميق ، واعتبار ان كل المعلومات مهمة وضرورية وان بدت ثانوية.
٤. تقوية التفكير بصورة عامة وتعهّد اتجاهات الطلبة الايجابية وتوجيهها بما يتناسب وقدراتهم وعدم إهمال وجهات نظرهم وأراهم وان اختلفت مع وجهة نظر المعلم .
٥. تحديد الهدف ، بمعنى الرغبة في مساعدة الطالب على تحديد وجهة نظره الخاصة عما حققه من نجاح ، أي تقويم الطالب لنفسه وتعرفه على نقاط القوة وجوانب الضعف في عمله وتفكيره.

٦. تحمل المسؤولية وتعزيز قدرة الطالب على التعلم المستقل ، مما يجعله أكثر ثقة بنفسه وبقدراته العقلية.

(نوفل، ٢٠٠٣: ١٦٧).

• معوقات تنمية التفكير بمرونة:

١. افتقاد المدرس أو المدرسة إلى استراتيجيات التدريس التي تؤهله وتساعد له لتنمية التفكير عند طلبة .

٢. افتقار المناهج الدراسية إلى الأنشطة التي تساعد على تنمية التفكير بمرونة.

٣. عدم تفعيل الأهداف المضمنة بالمناهج والمتعلقة بتنمية التفكير في حال وجودها .

٤. معظم طرائق التدريس في المواد الدراسية يركز على الطرائق الإعتيادية.

٥. الامتحانات بصورتها التقليدية القاتلة تعد أكبر عائق أمام تنمية التفكير بمرونة.

٦. الكتاب المدرسي هو المرجع والفيصل بين المدرس أو المدرسة والطالب.

٧. إهمال المدرس أو المدرسة النمو الانفعالي والأخلاقي والإبداعي لطلبة وتركيزه على الجانب المعرفي.

٨. عدم كافية الوقت المتاح أمام الطالب للتفكير بمرونة ، لكون المدرس أو المدرسة مجبر على إنهاء مقرره قبل نهاية العام الدراسي.

(المفلح، ٢٠٠٨: ١٠٩).

• مهارات تنمية التفكير بمرونة :

أولاً : الاستجابة السريعة والصحيحة للمصطلحات اللغوية:

إن قيمة الإنسان تكمن فيما يقدمه من جهد وفكر ويظهر تفكيره في أسلوب كلامه وطريقة كتابته، ولذلك لابد من دراسة متعمقة للغة، ولصياغة الأفكار في عبارات تعبر عن القيم والمعتقدات والخبرات بشكل صحيح يفيد النشء.

ثانياً : المقارنة والمقابلة :

المقارنة تفيد في دراسة أوجه الشبه والاختلاف والعوامل المشتركة ، والمقابلة تساعد في دراسة أوجه الاختلاف فقط ، اذ أثبتت الأبحاث التربوية أن المقابلة والمقارنة تعتبران من التكنيكات التربوية التي تنمي التفكير بمرونة .

ثالثاً : التقسيم :

ويشمل تقسيم المفاهيم والأفكار والخبرات في مجموعات بينها عوامل مشتركة وتميزها عن غيرها من المجموعات ذات عوامل مختلفة ، ويتم ذلك بالمقابلة والمقارنة حيث يصل المتعلم إلى أوجه الشبه وعناصر الاختلاف.

رابعاً : الملاحظة والتقدير:

ويتم ذلك من طريق الاحتكاك المباشر بالبيئة والتفاعل مع المجتمع والزيارات الهادفة والتي يتمكن بعدها أو من طريقها المتعلم من الملاحظة الدقيقة ومن إعداد تقارير حول مشاهداته ووجهة نظره ، وهذا يعمق نظرة المتعلم وتدريب حواسه للإفادة منها وإفادة بيئته التي يعيش فيها.

خامساً : التلخيص:

يعد التلخيص من العمليات المنظمة التي يقوم بها التفكير بمعناه العلمي ، وهدفه الأساسي هو إدراك الفروق الجوهرية بين المهم وغير المهم من المعارف والخبرات ، من دون إغفال لكل العناصر المشتركة والأفكار المتضمنة والمعلومات المقدمة أو المشاهدة .

سادساً : التفسير والتأويل:

وهذه المهارة أكثر شمولاً من المهارة السابقة ، لكونها تعنى بالتلخيص والشرح والإسهاب وقراءة ما بين السطور وما تشير إليه الفقرة أو الصورة أو الخريطة من معلومات وما تتضمنه من أفكار .

سابعاً : التخيل:

التخيل أحد العمليات العقلية العليا ، وعلى المدرس أو المدرسة هنا أن يعنى بتنمية قدرات طلبته على التخيل ، أي تخيل الأحداث الماضية بعواملها وأسبابها ، وتخيل الخبرات المستقبلية وأثرها.

ثامناً : التقويم:

التقويم من أهم عمليات التفكير بمرونة ذات المستوى المرتفع ، وهو يعني إعطاء الشيء أو الحدث قيمته ، وبذلك يمكن التعرف على نواحي القوة الضعف والخلل وتداركها والتغلب عليها.

(الهزاع، ١٩٩٩: ٨٦).

• التفكير بمرونة وعلاقته بالتفكير الابداعي :

التفكير الابداعي هو " العملية التي تقودنا الى ابتكار حلول جديدة للأدوات والأفكار والمناهج المكونة لأي مشكلة " ، او هو " عبارة عن نشاط عقلي يتصف بالمرونة وبتعدد مسارات التفكير ويؤدي لإنتاج جديد ينماز بالابتكارات والحدثة " ، ومن طريق مفهوم التفكير الإبداعي نلاحظ بأن الإبداع هو حالة ملازمة للمرونة لهذا نجد أن هناك علاقة متلازمة فيما بينهما من استنتاج الأفكار الإبداعية الخلاقة في التفكير(جروان ، ٢٠٠٥: ٧٨).

• خصائص التفكير الابداعي :

- ١- تفكير غير ملتزم بمنطق.
 - ٢- يمكن الحصول على نتائج صحيحة من مقدمات خاطئة.
 - ٣- تفكير متشعب.
 - ٤- يضيف ويجدد ويغير.
 - ٥- يصعب التنبؤ بنتائجه.
- (العتوم واخرون ، ٢٠٠٩: ١٢٨).

• مهارات التفكير الابداعي:

١- **الطلاقة:** قدرة الفرد على انتاج اكبر عدد ممكن من الأفكار في موضوع ما في فترة زمنية معينة. وتمثل الطلاقة الجانب الكمي من الابتكار

انواع الطلاقة:

أ. **الطلاقة اللفظية :** قدرة الفرد على انتاج اكبر عدد من الكلمات تبدأ أو تنتهي بحرف معين .

ب. **الطلاقة الفكرية :** قدرة الفرد على انتاج اكبر عدد من التعبيرات تنتمي الى نوع معين من الأفكار.

ت. **طلاقة الأشكال :** قدرة الفرد على تصميم ورسم عدد من الأشكال الجديدة والمتعددة.

ث. **الطلاقة الترابطية :** قدرة الفرد على التفكير السريع في الكلمات المرتبطة بموقف معين.

٢- المرونة :

وهي قدرة الشخص على تغيير حالته الذهنية بتغير الموقف ، أي ان المرونة هي عكس التصلب العقلي ، فالشخص المبدع مطالب لكي يكون على درجة عالية من المرونة حتى يكون قادرا على تغيير حالته العقلية لكي تناسب الموقف الابداعي ، وهناك مظهران للمرونة هما :

أ- **المرونة التلقائية :** وهي قدرة الشخص على ان يعطي عدداً من الاستجابات المتنوعة ، والتي لا تنتمي لفئة واحدة او مظهر واحد .

ب- **المرونة التكيفية :** وهي السلوك الناجح لمواجهة موقف او مشكلة معينة

٣- الأصالة / التجديد والانفراد بالأفكار:

وتعني ان الشخص المبدع ذو تفكير أصيل أي لا يكرر أفكار الآخرين ، حيث تكون أفكاره جديدة وغير متضمنة للأفكار الشائعة .

٤ - التفاصيل (الاکمال) التوسع والافاضة:

ويقصد به التوسع الزائد في الابداع وجلب الافكار والأسئلة المثيرة للتفكير التي تتطلب إجابات سريعة وصريحة وهذا النوع يكثر عند الاطفال المبدعين بشكل واسع وتكون اسئلته نوعا ما بعيدة عن الواقع مثلا (لماذا الانسان يخلق له عينان وليس عين واحدة ، كيف يخلق كل طفل ، لماذا هذا الحيوان ليس عنده ارجل وهكذا نوع الاسئلة التي يحب التعرف عليها بشكل جديد ومتفرد اما كيف تقوم بتوسيع الفكرة فمثلا زميلك يقوم برسم لوحه وانت تشاهدها تقوم برسمها لكن ستضيف عليها اضافات وافكار جديده تجعلها مختلفة تماما عن فكرة رسم زميلك .

(الكناني، ٢٠٠٥: ١٨٧).

• النظريات التي تناولت التفكير بمرونة :

توجد العديد من النظريات التي فسرت وتناولت التفكير بمرونة وكل نظرية حاولت تفسيره على وفق المبادئ والمفاهيم التي أنشأت عليه تلك النظريات ، وهذه النظريات هي :

أولاً: النظرية المعرفية : تعد هذه النظرية من اهم النظريات التي فسرت التفكير بصورة عامة والتفكير بمرونة بصورة خاصة حيث تبلور ذلك بدراسة الأسس الفسيولوجية للمعرفة واتجاه معالجة المعلومات وكما يأتي :

• **الاتجاه الفسيولوجي :** حاول هذا الاتجاه تفسير السلوك الإنساني بشكل عام والتفكير بمرونة بشكل خاص من طريق ربط سلوك الانسان بما يجري داخل الجسم من عمليات فسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي والغدد والحواس ... وغيرها ، و فسرت التفكير بمرونة بفهم ما يجري داخل الدماغ من عمليات عقلية معقدة وحاولت فهم وتفسير التفكير بمرونة كعملية معرفية مجردة ، وهذا المنهج المتبع يتطلب معرفة دقيقة لعمليات الدماغ ووظائفه، وهذه المهمة ليست بالسهلة ، لذا فان التطور المعرفي في دراسة الدماغ ساعدت في معرفة التفكير بمرونة وتحديد مواقع الادراك ، والانتباه ، والحواس واللغة والذاكرة والتعلم ...

وغيرها ، وكذلك التعرف على طبيعة تلك المناطق ودورها في ضبط عمليات التفكير بمرونة ومعرفة آلياته وكيفية حدوثه (العنوم وآخرون ، ٢٠٠٩ : ٣٢).

• **اتجاه معالجة المعلومات :** تطور هذا الاتجاه مع تطور نظم الحواسيب والاتصالات ، اذ بدأ العلماء بدراسة الخطوات والمراحل التي يتم من طريقها معالجة المعلومات على وفق معالجة دقيقة ، تتسم بتسلسل الخطوات والتنظيم ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب ، لذا فإن العلماء والمتخصصين في علم نفس التفكير يحالون النظر الى الانسان على ان نظامه لمعالجة المعلومات يعمل مثل النظام الموجود في الحاسوب من حيث تكوين المعلومات ومن ثم معالجتها ، أي ان الانسان والحاسوب يشتركان بوجود مدخلات وعمليات ومخرجات من طريق التعامل مع المعلومات ، ويؤكد (سوس لسو) على أن اتجاه معالجة المعلومات يفترض ان التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية المقدمة من البيئة الخارجية كالكشف عن المثيرات والتعرف عليها واختيار الإجابة المناسبة من بين عدة بدائل متعددة ومتاحة وهذا ما يعرف الان بالتفكير بمرونة (sosiso,1988: 293).

ثانياً : نظرية التفكير بمرونة : ضمت هذه النظرية العديد من المنظرين الذين فسروا التفكير بمرونة بحسب اتجاهاتهم ومعتقداتهم والمدارس النفسية التي ينتمون اليها ويؤمنون بمعتقداتها وثوابتها وهذه النظريات هي :

• **نظرية وليم جيمس :** اكدت هذه النظرية على الوظائف العقلية للفرد اكثر من تأكيدها على محتوى الشعور ومكوناته ، و إعتنت بدراسة التوافق والادراك عند الافراد ، وذلك لان وظيفة السلوك عندها هو التكيف الأفضل للبيئة ، اما وظيفة الادراك كالنشاط العقلي فانه يعتمد على بقية الوظائف الأخرى كالحاجات والانفعالات (عبد الخالق ، ١٩٩٠ : ١٢٨-١٢٩).

بالإضافة الى ذلك فقد صنف العالم (وليم جيمس) عملية التصلب الفكري عند الافراد الى صنفين رئيسيين بحيث يتصف الأول بالتفكير المتصلب للدماغ البشري ، اما الصنف الثاني يتصف بالتفكير بمرونة ، كما اشارت هذه النظرية

الى انموذجين أساسيين في الشخصية الإنسانية الأنموذج الأول يعنى بالأمور العلمية المباشرة ، بينما يعنى الثاني بالنظرية التأملية والتي تقود الدماغ البشري الى ما يعرف الان بالتفكير بمرونة (محمد ، ٢٠٠٠ : ٢٣٩).

• **نظرية وتكن (Witken) :** بينت هذه النظرية الأساليب المعرفية ، وأكدت على الاسلوب المعرفي (التصلب – المرونة) : وأشارت هذه النظرية الى انه إذا كان أسلوب التصلب مقابل المرونة يتمثل بالفروق بين الأفراد من حيث قدرتهم على التعامل مع المتناقضات المعرفية ، فإنه يمثل أيضاً قدرتهم على عزل المشتتات ، حيث يمتاز أصحاب التفكير بمرونة بقدرة الانتباه إلى المثيرات المرتبطة بالموقف ، وعزل المثيرات المشتتة لنشاطهم واستجاباتهم ، أما الأشخاص المتشددون فينمازون بضعف قدرتهم على الانتباه للمثيرات الجوهرية المرتبطة بالموقف نتيجة لضعف قدرتهم على عزل تأثير المشتتات الأخرى مما ينعكس سلباً على معالجتهم المعرفية واستجاباتهم للمواقف (المبارك، ٢٠٠٩ : ٨٧) .

فضلاً عن انهم يتسمون بالصحة النفسية والتوافق والسيطرة على تصرفاتهم والثقة بالنفس وهم اقدر على التكيف مع المتغيرات الاجتماعية ويعترفون بأخطائهم ويتقبلون تصحيح الآخرين لآرائهم خصوصاً إذا كانوا أكثر خبرة ويستطيعون تغيير ظروف البيئة وكذلك المواقف ، ويلجؤون في بعض الاحيان الى التغيير في البيئة في حد ذاتها (غريب ، ٢٠١٣ : ٣).

• **نظرية كوستا وكاليك :** تم تطوير عادات العقل من طريق عمل العالمان آرثر كوستا وبيننا كاليك ، وكذلك بأعمال مارزانو مع ابتكار ابعاد التعلم ، اذ بدأت أفكار كوستا وكاليك عام (٢٠٠٠) بذكر عادة العقل التفكير بمرونة وتقليبها بأكثر من جهة واحدة لكل شخص يريد استعمال التفكير بمرونة للوصول الى ارقى أنماط التفكير والابتعاد عن التعصب والتصلب الفكري ، فالأفراد ذوي التفكير بمرونة ينمازون بان عندهم القدرة على تغيير آرائهم عندما تتوافر في بنيتهم المعرفية بيانات إضافية وكذلك يعتمدون على ذخيرة معرفية مخزونة في

بناهم العقلية ويستطيعون حل المشكلات باستعمال طرائق التفكير بمرونة (حمد ، ٢٠١١ : ٤٤).

فالتفكير بمرونة من اهم القدرات العقلية لتكوين التفكير الإبداعي فهي عادة عقلية ينبغي ان تصبح ملازمة للفرد في أثناء معالجته للمعلومات والمشكلات والمواقف المختلفة طوال الحياة ، والتفكير بمرونة بشكل عام هو عكس التصلب الفكري والرؤية الأحادية للمواقف الذهنية التي ينظر من طريقها الى المواقف والاحداث بحيث يوجد لها العديد من المداخل والحلول بدلاً من الاقتصار على بعد او مدخل واحد فقط الامر الذي يتيح فرصة وجود عدد كبير من الأفكار والحلول ومن ثم زيادة فرصة احتمالية وجود أفكار أصلية تتصف بالندرة وعدم الشبوع (الرابعي ، ٢٠٠٥ : ٨٤).

والشخص الذي يتصف بالتفكير بمرونة يمتلك سلوكيات ذكية متعددة يمكن تلخيصها وعلى النحو الاتي :

١. يولد أفكاراً متعددة ومتنوعة ودائماً ما يكون محفزاً لزملائه .
٢. قادر على إضافة أفكار جديدة ويهتم بالدقة والتفاصيل .
٣. يقوم بالتركيز على الأشياء ويتفحص الأشياء الصغيرة .
٤. يستطيع الانتقال ما بين المواقف .
٥. يستعمل طرائق غير تقليدية في حل المشكلات التي تواجهه.
٦. يتعامل مع مصادر متعددة للمعلومات في وقت واحد .
٧. عمله قائم على المعلومات الإضافية الجديدة .
٨. تفكيره مغاير لمعتقداته .

لهذا يتضح بأن اكساب عادة التفكير بمرونة للأشخاص امر في غاية الأهمية ولا سيما في عصر يتسم بالتغيير والايقاع السريع وفي عالم متغير سريع التطور بالمتغيرات اللامتناهية واللامحدودة من طريق تطور التكنولوجيا والأدوات الحديثة التي لا حصر لها ابدأ فكل يوم بل كل ساعة تنتج الابتكارات تقنية جديدة ما ان ألهمت بجزء يسير منها تلحظ ظهور تقنية احدث منها بحيث

لا تستطيع الالمام بجميعها ما لم يتحصل لنا الالمام والاحاطة بجوانب التفكير بمرونة جميعها (الجفري ، ٢٠١٢ : ٥٤ - ٥٥).

• **نظرية كون وتومبسون (Cowen & Thompson) :** حددت هذه النظرية المرونة بأنها ميل الفرد الى الانفتاح على طرائق متعددة في حل المسائل كذلك فإن المرونة صفة للاستجابة تضم كل مظاهر سلوك الفرد الذي يتصف بكثرة الكفاية الإنتاجية ، وقوة التخيل ، وكثرة الحيلة ، والقدرة عن التعبير الانفعالي في المجال الإبداعي ، والميل الى عدم ترك الميدان عندما تتأزم الأمور وتتعدد الاهتمامات والمجالات الواسعة في الأداء ، والتوافق مع المجتمع (خزعل ، ١٩٩٨ : ٤٤) .

• **نظرية ستيرنبرغ (Sternberg) :** وبينت هذه النظرية عبر تعريفها للتفكير بمرونة بأنه تكيف للموقف وتعديل الرتبة والروتين والتوقعات والأفكار وتغييرها ، فهو يتطلب تحولات في التفكير من موضوع إلى آخر ويكون الفرد قادراً على رؤية موضوع ما أو محتوى ما من منظور جديد أي أن ذلك يتطلب تغيير الأحوال الصعبة وتحديثها لكي تتماشى مع الأحوال الجديدة ، باستعمال أساليب تفكير مناسبة مع المواقف الناشئة (Fisher, 2003: 65).

وأشار ستيرنبرغ إلى أن أساليب التفكير وإن كانت تمثل مجموعة من الطرائق المفضلة عند كل فرد في التفكير، وتوضح له كيفية استعمال أو استغلال الفرد للقدرات التي يمتلكها ، فإن التفكير بمرونة يتمثل بقدرات تؤدي إلى توظيف أساليب التفكير، وهكذا نجد أن ستيرنبرغ قد قام بتصنيف الأفراد حسب أساليب تفكيرهم إلى ثلاثة عشر أسلوباً ، قام بتوزيعها على خمس مجموعات رئيسية ، بحيث ينضوي تحت كل منها مجموعة من الأساليب ، وهذه المجموعات هي أساليب تمثل:

١. **الوظيفة :** وتمثل الأساليب (التشريعية ، والتنفيذية ، والقضائية).

٢. الشكل : وتضم الأساليب (الملكية ، والهرمية ، والفوضوية ، والأقلية).

٣. المستوى : وتشمل الأساليب (العالمية ، والمحلية).

٤. النزعة : وتشمل الأساليب (التحررية ، والمحافظة).

٥. المجال : وتضم الأساليب (الخارجية ، والداخلية)

(الفاعوري ، ٢٠١٠ : ٥٨).

وفي عام ١٩٩٤ أكد ستيرنبرغ على أن أساليب التفكير هي أشكال التفكير التي يجد الفرد أنها مناسبة وموافقة له ، وهي ليست مستوى الذكاء ، ولكنها طريق استعمال الذكاء ، وتتضح أهميتها في تحديد نمط التفكير السائد من حيث كونه تفكيراً تحليلياً أو تفكيراً مرناً ، وأثره في كيفية معالجة المعلومات والخبرات ، وقد اشار ستيرنبرغ فيما يتعلق بالتعامل مع التجارب الجديدة إن لها ميزتان هما :

١. الاستبصار بمعنى القدرة على التعامل بفعالية مع الاوضاع الجديدة.

٢. القدرة على ان يكون الفرد فعالاً ومرناً في التفكير وحل المشكلات.

ويبرز في نظرية ستيرنبرغ أهمية اختيار المحيط البيئي الذي يمكن للفرد أن ينجح فيه ، وكذلك أهمية التكيف مع ذلك المحيط او إعادة تشكيله إذا لزم الامر ، وهنا تكون الثقافة عاملاً رئيساً في تعريف الاختبار الناجح والتكيف وإعادة التشكيل (الجلاد ، ٢٠١٤ : ٤٧).

• المحور الثاني : دراسات سابقة :

سيقوم الباحث في هذا المحور بعرض اهم الدراسات السابقة العراقية والعربية والأجنبية التي تناولت متغيرات البحث وعلى النحو الآتي :

اولاً : دراسات تناولت جودة التعليم المدمج :

١. دراسة (الكندري والفريخ، ٢٠١٣)

عنوان الدراسة	جودة التعليم المدمج من منظور مستخدميه من طلبة جامعة الكويت
مكان الدراسة	• كلية التربية ، جامعة الكويت – الكويت
هدف الدراسة	• تقويم جودة التعليم المدمج من منظور مستخدميه من الطلبة اعتماداً على خبرات التعليم والتعلم المدمج التي مر بها هؤلاء الطلبة في مقرر للتربية البيئية
مجتمع الدراسة	• طلبة كلية التربية ، جامعة الكويت
عينة الدراسة	• بلغ حجم العينة (٢٠٠) طالب وطالبة
ادوات الدراسة	• تبنى الباحثان مقياس جودة التعليم المدمج لـ (Ginns&Ellis,2007)
الخصائص السايكومترية	• الصدق : (الصدق الظاهري ، صدق المحتوى) • الثبات : (الفا كرونباخ) وقد تراوحت معاملات الثبات لمجالات المقياس ما بين (٠.٧٣ - ٠.٩٢)
الوسائل الاحصائية	• الوسط الحسابي • الانحراف المعياري والتباين • اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق على وفق (الجنس) و(التخصص)
نتائج الدراسة	• خلصت النتائج إلى أن بيئة التعليم بجامعة الكويت بعناصرها التعليمية والتقنية مهياة بشكل كامل لتقديم تعلم مدمج يتصف بدرجة عالية من الجودة التي يمكن أن تحقق رضا الطلبة عن نوعية التعليم الذي يحصلون عليه

(الكندري والفريخ، ٢٠١٣: ١١-٣٦)

٢. دراسة (السبيعي والقباطي ، ٢٠١٩)	
عنوان الدراسة	واقع استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طالب المرحلة الابتدائية
مكان الدراسة	محافظة بيشة – المملكة العربية السعودية
هدف الدراسة	التعرف على واقع استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طالب المرحلة الابتدائية
مجتمع الدراسة	معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة
عينة الدراسة	(٢٥٠) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة
ادوات الدراسة	مقياس التعليم المدمج من اعداد الباحثين
الخصائص السايكومترية	• الصدق : (الصدق الظاهري) و (صدق البناء) • الثبات : (التجزئة النصفية)
الوسائل الاحصائية	• اختبار (t-test) لعينة واحدة • اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين • اختبار مربع كاي
نتائج الدراسة	• أن درجة واقع التعليم المدمج لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة جاء بدرجة متوسطة بشكل عام • جاءت درجة معوقات التعليم المدمج بدرجة عالية • عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات نحو واقع ومعوقات التعليم المدمج تعزى لاختلاف الجنس

٣. دراسة (Rovai & Jordan, 2004)	
عنوان الدراسة	التعليم المدمج والتفاعل الاجتماعي في المقررات المدمجة من خلال شبكة الانترنت
مكان الدراسة	الولايات المتحدة الامريكية – جامعة اوكلاند
هدف الدراسة	التعرف على التعليم المدمج والتفاعل الاجتماعي في المقررات المدمجة
مجتمع الدراسة	طلبة اقسام اللغات والرياضيات والحاسبات في الجامعة
عينة الدراسة	تكونت العينة من (١٠٠٠) طالب وطالبة في اقسام اللغات والرياضيات والحاسبات
ادوات الدراسة	• مقياس التعليم المدمج • مقياس التفاعل الاجتماعي
الخصائص السايكومترية	• الصدق الظاهري • صدق البناء • الثبات (الفا – كرونباخ)
الوسائل الاحصائية	• مربع كاي • اختبار (ت) لعينة واحدة • اختبار تحليل التباين الأحادي • معامل ارتباط بيرسون
نتائج الدراسة	• وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم المدمج ولصالح طلبة الحاسبات واللغات . • يوجد تفاعل اجتماعي بين اقسام الكلية الثلاثة . • وجود نسبة (٧٧%) من الطلبة اكدوا على ان التفاعل الاجتماعي يعتمد على طبيعة المادة الدراسية .

• ثانياً : دراسات تناولت الكفايات التدريسية :

١. دراسة (الركابي وعبد الرزاق ، ٢٠٠٩)	
عنوان الدراسة	الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات - المدرسات في كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن
مكان الدراسة	جامعة بغداد/كلية التربية للبنات/قسم التاريخ
هدف الدراسة	هدفت الدراسة الى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات -المدرسات من وجهة نظرهن وذلك للتعرف على مدى حاجتهن لهذه الكفايات التدريسية التي ينبغي امتلاكها لتحقيق الاهداف
مجتمع الدراسة	طالبات المرحلة الرابعة (قسم التاريخ).
عينة الدراسة	اشتملت عينة البحث على (١٠٠) طالبة
ادوات الدراسة	استبانة مكونة من (٤٣) فقرة خماسية البدائل هي : (موافقة بشدة، موافقة ، مترددة ، غير موافقة ، غير موافقة بشدة) موزعة على ثلاثة مجالات هي : (تخطيط الدرس ، تنفيذ الدرس ، تقويم الدرس) .
الخصائص السايكومترية	١. تم ايجاد صدق الاداة بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين حيث كانت نسبة اتفاقهم (٩٥%). ٢. تم ايجاد ثبات الاداة باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ (٠.٨٥) بواسطة معامل الارتباط بيرسون وتم تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون (٠.٨٩) .
الوسائل الاحصائية	تم استخدام عدد من الوسائل الاحصائية أهمها: معامل الارتباط بيرسون ، الوسط المرجح ، الوزن المئوي .
نتائج الدراسة	١. أن مجال تخطيط الدرس ظهر اكثر الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات - المدرسات لتخطيط الدرس ثم تلاه تنفيذ الدرس ، ثم تقويم الدرس. ٢. ظهرت أن الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات - المدرسات هي أن تتقن تحديد مصادر المعرفة المختلفة التي تتيحها شبكة الانترنت وأن تتقن المطابقة التعامل مع المتغيرات والمستجدات بما يتفق مع عقيدة وفلسفة التعليم واهدافه وأن تتمكن من تعليم الطلبة كيفية التعليم بدلاً من تلقينهم العلم في مجال تخطيط الدرس.

٢. دراسة (خطاب والقريشي، ٢٠٠٧)	
عنوان الدراسة	تقويم مدى فاعلية اعداد اساتذة التعليم العالي في تمكينهم من بعض الكفايات التدريسية الاساسية
مكان الدراسة	جامعة بغداد / العراق
هدف الدراسة	تهدف الدراسة الى تقويم مدى فاعلية اعداد اساتذة التعليم العالي في تمكينهم من بعض الكفايات التدريسية الاساسية والكشف عن مواطن القوة والضعف في هذه العملية
مجتمع الدراسة	تدريسيو جامعة بغداد
عينة الدراسة	بلغ حجم عينة الدراسة (٢٠٣) تدريسين يمثلون نسبة ٨٣ % من مجتمع الدراسة الاصلي
ادوات الدراسة	قام الباحثان بأعداد مقياس لذلك مكون من (٥٣) فقرة موزعة على ستة مجالات
الخصائص السايكومترية	• الصدق الظاهري وصدق البناء • الثبات طريقة إعادة الاختبار
الوسائل الاحصائية	• اختبار (ت) لعينة واحدة • اختبار (ت) لعينتين مستقلتين • معامل ارتباط بيرسون • اختبار مربع كاي
نتائج الدراسة	توصل الباحثان الى: ١. تدني مستوى فاعلية عملية اعداد اعضاء هيئة التدريس الجامعي ٢. عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين ممارسات اعضاء هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية يعزى لطبيعة الكلية.

(خطاب والقريشي ، ٢٠٠٧: ز)

٣. دراسة (العليمات، ٢٠١٠)	
عنوان الدراسة	درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات التدريسية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا
مكان الدراسة	كلية العلوم التربوية - جامعة آل البيت / عمان - الاردن
هدف الدراسة	هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى، في الأردن للكفايات التدريسية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين تدريسيًا ، من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين
مجتمع الدراسة	● المديرين والمشرفين التربويين في عمان - الاردن
عينة الدراسة	● (٧٥) مديراً ومديرة ، و(١٢) مشرفاً ومشرفة
ادوات الدراسة	● بناء استبانة مكونة من (٥٢) فقرة ، موزعة على ستة مجالات ، هي : مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة ، ومجال التخطيط للتدريس ، ومجال تنفيذ الدرس ، ومجال تقويم التعلم ، ومجال التطوير الذاتي ، ومجال أخلاقيات مهنة التعليم
الخصائص السايكومترية	● الصدق : (الصدق الظاهري) و (صدق البناء) ● الثبات : طريقة إعادة الاختبار وبلغ قيمته (٠.٨٤).
الوسائل الاحصائية	● اختبار مربع كاي ● معامل ارتباط بيرسون ● اختبار (ت) لعينة واحدة ● اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ● الوسط الحسابي والوسيط والمنوال
نتائج الدراسة	أظهرت نتائج الدراسة : ١. أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية، في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا، كانت متوسطة. ٢. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى إلى وظيفة المقوم ، سواء أكان مديراً أم مشرفاً تربوياً. ٣. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى إلى متغير الجنس: مديراً أو مديرة

٤. دراسة (Dewalt,1987)	
عنوان الدراسة	تدريب المعلمين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية
مكان الدراسة	ولاية فرجينيا الأمريكية ، امريكا
هدف الدراسة	هدفت إلى : ١. تعرف العلاقة الارتباطية ما بين تدريب المعلمين أثناء الخدمة وكفاياتهم التدريسية . ٢. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الكفايات التدريسية لتدريب المعلمين اثناء الخدمة وفقاً لمتغير الجنس (معلمين – معلمات) والتدريب اثناء الخدمة (متدرب – غير متدرب)
مجتمع الدراسة	معلمي الخدمة في ولاية فرجينيا الامريكية
عينة الدراسة	تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً ، موزعين على ما يقارب من (١٤٠) مدرسة أساسية من مدارس الولاية
ادوات الدراسة	مقياس الكفايات التدريسية المعد من قبل الباحث والذي تكون من ستة مجالات
الخصائص السايكومترية	• الصدق : (الصدق الظاهري) و (صدق البناء) • الثبات : طريقة الفا كرونباخ وبلغ قيمته (٠.٧٤).
الوسائل الاحصائية	• معامل ارتباط بيرسون • اختبار (ت) لعينة واحدة • اختبار (ت) لعينتين مستقلتين • النسبة المئوية
نتائج الدراسة	توصلت الدراسة إلى : ١. أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً أثناء الخدمة ، كانوا أكثر كفاية من أقرانهم الذين لم يتلقوا تدريب . ٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الكفايات التدريسية اثناء الخدمة.

٥. دراسة (Garsky,2003)	
عنوان الدراسة	ممارسة الكفايات التدريسية لدى المعلم في فروع المعرفة المتعددة
مكان الدراسة	جامعة اوكلاند ، امريكا
هدف الدراسة	هدفت الدراسة الى مدى ممارسة الكفايات التدريسية لدى المعلم في فروع المعرفة المتعددة
مجتمع الدراسة	طلبة كلية التربية المطبقين في جامعة اوكلاند
عينة الدراسة	بلغ حجم مجتمع البحث (٩٨) طالباً وطالبة مطبقة .
ادوات الدراسة	١. استبانة مفتوح لأساتذة كلية التربية القائمين على تطبيق الطلبة . ٢. استبانة مغلق صممه الباحث استناداً على الاستبيان المفتوح مكون من (٥) مجالات .
الخصائص السايكومترية	• الصدق : - أ- (الصدق الظاهري) - ب- (صدق المحتوى) - ت- (صدق البناء) • الثبات : طريقة الفا كرونباخ وبلغ قيمته (٠.٧١).
الوسائل الاحصائية	• اختبار سميرنوف كولمكروف • معامل ارتباط بيرسون • اختبار (ت) لعينة واحدة • اختبار (ت) لعينتين مستقلتين
نتائج الدراسة	أشارت نتائج الدراسة الى : ١. أن عامل الخبرة ، والجنس والمستوى الأكاديمي له تأثير في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية. ٢. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك ، أن درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية ، يقل كلما زاد عدد الطلبة داخل الغرفة الصفية.

• ثالثاً : دراسات تناولت التفكير بمرونة :

١. دراسة (محمد ، ٢٠١٨)	
عنوان الدراسة	الأسلوب الإبداعي " التجديدي- التكيفي " وعلاقته بالتفكير المرن لدى طلبة الجامعة
مكان الدراسة	جامعة بغداد – العراق
هدف الدراسة	يهدف البحث الحالي التعرف على : ١. الأسلوب الإبداعي "التجديدي - التكيفي" ومستوى التفكير المرن لدى طلبة الجامعة . ٢. وكذلك التعرف على دلالة الفروق على وفق متغير النوع (ذكور- إناث). ٣. فضلاً عن العلاقة الارتباطية بين المتغيرين
مجتمع الدراسة	طلبة جامعة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٧ – ٢٠١٨
عينة الدراسة	تم تطبيق الأداتين على عينة بلغت (١٣٥) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً طبقاً من اربع كليات في جامعة بغداد هي : (كلية الآداب ، وكلية الإعلام ، وكلية الهندسة خوارزمي ، وكلية العلوم).
ادوات الدراسة	قام الباحث : ١. تبني مقياس الأسلوب الإبداعي "التجديدي - التكيفي" المعد من قبل كيرتون (١٩٩٤) Kirton, والمعرب من قبل البنا (٢٠٠٧) والمعدل من قبل (الركابي، ٢٠١٥). ٢. تبني مقياس التفكير المرن المعد من قبل (الجلاد ، ٢٠١٤) إذ بلغ عدد فقراته بصيغتها النهائية (٣٢) فقرة
الخصائص السايكومترية	• الصدق : (الصدق الظاهري) و (صدق البناء) • الثبات : طريقة الفا كرونباخ وبلغ قيمته (٠.٨٨).
الوسائل الاحصائية	• اختبار (ت) لعينة واحدة . • اختبار (ت) لعينتين مستقلتين. • معامل ارتباط بيرسون.
نتائج الدراسة	١. إن عينة البحث من طلبة الجامعة يتمتعون بأسلوب ابداعي تجديدي. ٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في الأسلوب الإبداعي "التجديدي-التكيفي". ٣. إن عينة البحث من طلبة الجامعة لديهم تفكير المرن. ٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في التفكير المرن . ٥. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي انه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين متغيري البحث الحالي الأسلوب الإبداعي "التجديدي-التكيفي" والتفكير المرن تبعاً للعينة ككل.

٢.دراسة (الجلاد ، ٢٠١٤)	
عنوان الدراسة	التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة
مكان الدراسة	عمان – الاردن
هدف الدراسة	• هدفت الدراسة الي التعرف على التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة.
مجتمع الدراسة	• طلبة جامعة عمان العربية
عينة الدراسة	• تكونت عينة الدراسة من (٤٨٠) طالبا وطالبة .
ادوات الدراسة	بناء مقياس التفكير المرن والدافع المعرفي
الخصائص السايكومترية	• الصدق : (الصدق الظاهري) و (صدق البناء) • الثبات : طريقة إعادة الاختبار وبلغ قيمته (٠.٩٤).
الوسائل الاحصائية	• اختبار (ت) لعينة واحدة . • اختبار (ت) لعينتين مستقلتين. • معامل ارتباط بيرسون.
نتائج الدراسة	١. إن عينة البحث من طلبة الجامعة يتمتعون بالتفكير المرن. ٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في التفكير المرن ولصالح عينة الذكور. ٣. إن عينة البحث من طلبة الجامعة لديهم دافع معرفي مرتفع. ٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في الدافع المعرفي ولصالح الذكور. ٥. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي انه توجد علاقة ارتباطية دالة بين متغيري البحث الحالي .

• جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

- في ضوء ما تم استعراضه من دراسات سابقة في البحث الحالي ،
يمكن إيجاز ما تم الافادة منها من قبل الباحث وعلى النحو الآتي :
١. بلورة مشكلة البحث وتحديد أبعادها ومجالاتها ، اذ انه من طريق الدراسات السابقة أصبحت مشكلة البحث الحالي واضحة وجلية .
٢. التعرف على أهمية كل دراسة من الدراسات السابقة سواء اكانت نظرية ام تطبيقية .
٣. تم الاطلاع على اهداف الدراسات السابقة وكيفية صياغتها مما ساعد في صياغة اهداف البحث الحالي .
٤. ساعدت الدراسات السابقة على تحديد متغيرات البحث وتعريفها ومعرفة التسلسل التاريخي والمدة الزمنية لظهور واكتشاف كل متغير، ومن ثم ملاحظة التطورات التي طرأت على كل متغير من متغيرات البحث الحالي .
٥. ساعدت الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري لكل من جودة التعليم المدمج والكفايات التدريسية والتفكير بمرونة .
٦. تمكن الباحث باطلاعه على الدراسات السابقة من بناء وتبني أدوات بحثه من طريق المقاييس التي اعتمدتها الدراسات .
٧. الاطلاع على عدد من المصادر التي يمكن الرجوع إليها والافادة منها في البحث الحالي .
٨. مكنت الدراسات السابقة الباحث من التعرف على الإجراءات والمنهجية التي اتبعها الباحثون الآخرون في دراساتهم مما وفر له فرصة جيدة للسير في خطوات بحثه .
٩. التعرف على طبيعة المجتمع الذي تناولته الدراسات السابقة وكذلك تحديد حجم العينة وطريقة سحبها من المجتمع الاصلي .
١٠. التعرف على نتائج الدراسات السابقة ، حيث أعطى الباحث تصوراً عن طبيعة متغيرات دراسته ، وكذلك تفسير نتائج البحث الحالي في ضوء ما

توصلت اليه الدراسات السابقة ومقارنة نتائجه بالنتائج الحالية وتفسيرها في ضوء النظريات الخاصة بكل متغير .

١١. الاطلاع على الوسائل الإحصائية التي تناولتها الدراسات السابقة المناسبة والنتائج التي تم التوصل إليها .

١٢. الاطلاع على تفسير النتائج للدراسات السابقة على الرغم من تباين النتائج ووجهات النظر أحياناً واتفاقهما أحياناً آخر بما يخدم البحث الحالي .

١٣. الاطلاع على متغيرات الدراسات وكيفية تناولها في تلك الدراسات .

يتضمن هذا الفصل تحديد المنهج المستعمل في البحث الحالي وإجراءاته من حيث تحديد المجتمع واختيار العينة وادوات البحث من بناء أو تبني ، فضلاً عن تحديد الوسائل الإحصائية التي اعتمد عليها البحث وعلى النحو الآتي :

أولاً: منهج البحث :

إن المنهج المستعمل في البحث الحالي هو المنهج الوصفي الارتباطي الذي يسعى من طريقه الباحث الى تحديد الوضع الحالي للظاهرة قيد الدراسة ، ومن ثم تحليلها ووصفها ، وبالنتيجة يعتمد دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع الفعلي ويعنى بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٣٢).

وتهدف الدراسات الارتباطية الى الكشف عن قوى العلاقات واتجاهها بين المتغيرات ، والتنبؤ بمتغير من طريق متغير آخر أو أكثر (الشايب ، ٢٠٠٩ : ٢٧).

ثانياً: مجتمع البحث :

يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث الى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة (عودة وفتحي ، ١٩٩٢ : ١٥٩).

وشمل مجتمع البحث الحالي مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس الإعدادية والثانوية في مركز محافظة بابل والبالغ عددهم (٤٩٢)* مدرساً ومدرسة موزعين على (٧٥) مدرسة اعدادية وثانوية للبنين والبنات وبواقع (٢٣٣) مدرساً يمثلون نسبة (٤٧%) من مجتمع البحث الكلي و (٢٥٩) مدرسة يمثلن نسبة (٥٣%) من مجتمع البحث الكلي ، والجدول (١) يبين ذلك.

*حصل الباحث على هذه البيانات من كتاب تسهيل المهمة المرقم (٣٤٢٧ في ٢٠٢١/١٠/١٢) والصادر من كلية الدراسات العليا - جامعة بابل والمعنون الى المديرية العامة للتربية في محافظة بابل ، وكتاب المديرية العامة للتربية في محافظة بابل المرقم (١٣٠٠ في ٢٠٢١/١١/٢١) والمعنون من قبل قسم الاعداد والتدريب / شعبة البحوث والدراسات الى إدارات المدارس الثانوية والاعدادية كافة ، وكما هو مبين في ملحق (١).

جدول (١)

مجتمع البحث للمدارس وأعداد المدرسين والمدارس فيها

ت	مدارس المدرسين		ت	مدارس المدرسات	
	اسم المدرسة	العدد		اسم المدرسة	العدد
١	ث/ بابل	٦	١	ع / الثورة	٧
٢	ث/ الحلة	٧	٢	ث / الحلة	٥
٣	ع / الجزائر	٥	٣	ث / التحرير	٨
٤	ث / الدستور	٦	٤	ث / فلسطين	٧
٥	ث / ذي قار	٧	٥	ث / الحلة للمتميزات	٩
٦	ث / الباقر	٧	٦	ع / الطليعة	١٠
٧	ث / الكرار	٦	٧	ع / الخنساء	٩
٨	ع / الحلة	٨	٨	ع / الزرقاء	٧
٩	ع / الامام علي	٧	٩	ع / الحوراء	٧
١٠	ع / الفيحاء	٥	١٠	ث / الجنائن	١٠
١١	ع / الثورة	٨	١١	ع / شط العرب	٨
١٢	ث / الشهيد الصدر	٦	١٢	ع / ام البنين	٦
١٣	ث / حلب	٥	١٣	ع / بنت الهدى	٧
١٤	ث / التراث	٧	١٤	ع / دجلة	٦
١٥	ع / علي جواد الطاهر	٥	١٥	ع / سكيينة بنت الحسين	٦
١٦	ع / الجهاد	٦	١٦	ع / طليطلة	٧
١٧	ث / ابن سينا	٧	١٧	ع / خديجة الكبرى	٩
١٨	ع / الكندي	٦	١٨	ث / الفضائل	٧
١٩	ع / فاضل رداد	٧	١٩	ع / الشمس	٧
٢٠	ع / ابن السكيت	٥	٢٠	ث / النجوم	٦

ت	مدارس المدرسين		ت	مدارس المدرسات	
	اسم المدرسة	العدد		اسم المدرسة	العدد
٢١	ث / الوائلي للمتميزين	٦	٢١	ث / الباقر	٧
٢٢	ث / سنجار	٥	٢٢	ث / الزاقيات	٦
٢٣	ث / النجوم	٧	٢٣	ث / الشهيد عبد الصاحب	٤
٢٤	ث / الطبرسي	٦	٢٤	ع / ابراهيم المجاب ع	٧
٢٥	ع / الجامعة	٥	٢٥	ث / الرباب	٨
٢٦	ث / الاعلام	٦	٢٦	ث/ التراث /انتظار مجيد فليفل	٧
٢٧	ث / المتفوقين	٧	٢٧	ع/الدكتورة مديحة عبود البيرماني	٩
٢٨	ع / الكفل	١٠	٢٨	ث/ زهرة الفرات	٥
٢٩	ع / الطبري	٥	٢٩	ث / حلب	٦
٣٠	ث / مصباح الهدى	٦	٣٠	ث / المتفوقات	٧
٣١	ث / الامام الحسين (ع)	٦	٣١	ث / الكفاح	٥
٣٢	ع / البيان	٩	٣٢	ث / الافاق	٦
٣٣	ث / مآرب	٦	٣٣	ث / السيدة لبابة	٥
٣٤	ث/ موسى الكليم (ع) الرشيد سابقا	٧	٣٤	ث / قباء	٧
٣٥	ع / الجماهير / مختلطة	٥	٣٥	ع / الربيع	٥
٣٦	ع / سبأ / مختلطة	٤	٣٦	ع / الجماهير / مختلطة	٥
٣٧	ث / السهول / مختلطة	٧	٣٧	ع / سبأ / مختلطة	٧
	-----		٣٨	ث / السهول / مختلطة	٥
مجموع المدرسين		٢٣٣	مجموع المدرسات		٢٥٩
المجموع الكلي للمدرسين والمدرسات		٤٩٢			

وكانت نسبة المدرسين والمدرسات على ما موضحة في جدول (٢)

جدول (٢)

النسب المئوية وأعداد المدرسين والمدرسات

الجنس	العدد	النسبة المئوية	عدد المدارس	نسبة عدد المدارس
مدرسين	٢٣٣	%٤٧	٣٧	%٥٠
مدرسات	٢٥٩	%٥٣	٣٨	%٥٠
المجموع	٤٩٢	%١٠٠	٧٥	%١٠٠

ثالثاً: عينة البحث :

يقصد بعينة البحث جزء من المجتمع الكلي الذي تجري عليه الدراسة او البحث، والتي يختارها الباحث لإجراء بحثه على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً ودقيقاً (داود وأنور، ١٩٩٠: ٦٧) .

وقد قام الباحث باختيار العينة على وفق مرحلتين وعلى النحو الاتي :

١. عينة المدارس :

استعمل الباحث الأسلوب العشوائي البسيط في اختيار عينة المدارس ، اذ اختار نسبة (٦٧%) من المدارس وبواقع (٥٠) مدرسة مناصفةً بين مدارس البنين والبنات ، إذ تم كتابة أسماء المدارس في قصاصات ورقية وتم وضع القصاصات في كيس ليتم سحب واختيار (٢٥) مدرسة من مدارس البنين وبنسبة (٣٣,٥%) من المدارس و (٢٥) مدرسة من مدارس البنات وبنسبة (٣٣,٥%) من المدارس للمجتمع الكلي و جدول (٣) / (٤) يبينان ذلك .

جدول (٣)

عينة المدارس التي تم اختيارها

ت	مدارس المدرسين		ت	مدارس المدرسات	
	اسم المدرسة	العدد		اسم المدرسة	العدد
١	ع / سبأ / مختلطة	٤	١	ع / سبأ / مختلطة	٧
٢	ث / السهول / مختلطة	٧	٢	ث / السهول / مختلطة	٥
٣	ع / الطبري	٥	٣	ع / الثورة	٧
٤	ث / بابل	٦	٤	ث / زهرة الفرات	٥
٥	ث / الحلة	٧	٥	ث / المتفوقات	٧
٦	ع / الجزائر	٥	٦	ث / الكفاح	٥
٧	ث / النجوم	٧	٧	ث / الافاق	٦
٨	ث / الطبرسي	٦	٨	ث / السيدة لبابة	٥
٩	ع / ابن السكيت	٥	٩	ث / قباء	٧
١٠	ث / ذي قار	٧	١٠	ع / الربيع	٥
١١	ث / الباقر	٧	١١	ع / ابراهيم المجاب ع	٧
١٢	ث / الكرار	٦	١٢	ث / الرباب	٨
١٣	ع / الحلة	٨	١٣	ث / التراث / انتظار مجيد فليف	٧
١٤	ع / الامام علي	٧	١٤	ع / الدكتورة مديحة عبود البيرماني	٩
١٥	ع / الفيحاء	٥	١٥	ث / الجنائن	١٠
١٦	ع / الثورة	٨	١٦	ع / شط العرب	٨
١٧	ث / الشهيد الصدر	٦	١٧	ع / ام البنين	٦
١٨	ث / حلب	٥	١٨	ع / بنت الهدى	٧
١٩	ث / التراث	٧	١٩	ع / دجلة	٦

ت	مدارس المدرسين		ت	مدارس المدرسات	
	اسم المدرسة	العدد		اسم المدرسة	العدد
٢٠	ع / علي جواد الطاهر	٥	٢٠	ع/ سكينة بنت الحسين	٦
٢١	ث / ابن سينا	٧	٢١	ع / طليطلة	٧
٢٢	ع / الكندي	٦	٢٢	ث / الحلة للمتميزات	٩
٢٣	ع / فاضل رداد	٧	٢٣	ع / الطليعة	١٠
٢٤	ث / الدستور	٦	٢٤	ع / الخنساء	٩
٢٥	ث / الوائلي للمتميزين	٦	٢٥	ع / الزرقاء	٧
مجموع المدرسين		١٥٥	مجموع المدرسات		١٧٥
المجموع الكلي للمدرسين والمدرسات					
٣٣٠					

جدول (٤)

توزيع المدارس لعينة البحث الأساسية والنسبة المئوية

المدارس	عدد المدارس التي تم اختيارها	النسبة المئوية	عدد المدارس الكلي	نسبة عدد المدارس
بنين	٢٥	%٣٣.٥	٣٧	%٥٠
بنات	٢٥	%٣٣.٥	٣٨	%٥٠
المجموع	٥٠	%٦٧	٧٥	%١٠٠

٢. عينة المدرسين والمدرسات :

استعمل الباحث الأسلوب العشوائي البسيط في اختيار عينة البحث الأساسية وعينة التحليل الاحصائي وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

أعداد عينة البحث الأساسية والتحليل الاحصائي موزعين
حسب الجنس والنسبة المئوية

المدارس	عدد افراد عينة البحث	النسبة المئوية	عدد المدارس الكلي
بنين	١٥٥	%٤٧	٢٥
بنات	١٧٥	%٥٣	٢٥
المجموع	٣٣٠	%١٠٠	٥٠

ولغرض تحديد حجم العينة استعمل الباحث معادلة ستيفن ثامبسون*
(Stephen Thompson) ، اذ بلغ حجم العينة وفقا لمعادلة ثامبسون (٣٣٠)
مدرساً من مدرسي المرحلة الإعدادية والثانوية ومدرساتها ، وبواقع (١٥٥) مدرساً
يمثلون نسبة (٤٧%) من المجتمع الكلي للبحث و(١٧٥) مدرسة يمثلن نسبة
(٥٣%) من المجتمع الكلي للبحث .

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\frac{N-1}{d^2} + p(1-p) \right]}$$

N=حجم المجتمع
P = القيمة الاحتمالية وهي (٠,٥)
d = نسبة الخطأ (٠,٠٥)
Z = وتساوي (١,٩٦) والمقابلة لمستوى الدلالة (٠,٠٥) الدرجة المعيارية عند مستوى ثقة (٩٥%)

رابعاً: أدوات البحث :

بما أن البحث الحالي يهدف إلى معرفة جودة التعليم المدمج وعلاقته بالكفايات التدريسية والتفكير بمرونة ، لذا تطلب الأمر وجود أدوات تتوافر فيها الخصائص السايكومترية من صدق وثبات لتحقيق أهداف البحث الحالي ، وعلى النحو الآتي :

١- مقياس جودة التعليم المدمج:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغير البحث ، قام الباحث ببناء مقياس جودة التعليم المدمج وذلك لأنه لم يحصل على مقياس محلي او عربي يتناسب وعينة البحث الحالي ، فضلاً عن ان المقاييس الاجنبية معقدة ولا تلائم البيئة العراقية مما تطلب من الباحث بناء مقياس يتلاءم مع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية ، وقد تبنى الباحث النظرية البنائية لأنها من النظريات التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث متبعاً في ذلك الخطوات الآتية :

أ- عرف الباحث جودة التعليم المدمج بأنها " عملية ضبط لأساليب التعليم وخصائصه المتبعة في طرائق تدريس اللغة العربية والتي تمزج ما بين التعليم الالكتروني وادواته من جهة والتعليم الإعتيادي وادواته من جهة اخرى مع التركيز على تلافي جوانب القصور في كلا النوعين من اجل تحقيق الاهداف التعليمية".

ب- وبعد ان عرف الباحث جودة التعليم المدمج ، حدد الباحث أبعاد مقياس جودة التعليم المدمج مستنداً الى النظرية البنائية المعتمدة في الاطار النظري للبحث .

ت- صاغ الباحث الفقرات الخاصة بالمقياس ملحق (٢)، حيث حرص على ان تقيس الفقرة فكرة واحدة فقط ، وان يكون محتواها واضحاً، إذ صاغ (٤٥) فقرة مستوحاة من التعريف ونظرية جودة التعليم المدمج ، حيث تكون المقياس من ثمانية مجالات ، اضافة الى تحديد البدائل التي تناسب الاجابة عن فقرات المقياس

وذلك بعد اطلاعه على بعض المقاييس السابقة الخاصة بهذا المتغير فوضع تدرج خماسي لبدائل الإجابة ، إذ يكون أفضل في خصائصه السايكومترية من غيره بتدرجات الإجابة الأخرى وملاءمته للمرحلة العمرية لمدرسي المدارس الاعدادية والثانوية ومدرساتها (الدليمي، ١٩٩٧ : ٢٠٨).

وقبل عرض الفقرات على مجموعة المحكمين والمتخصصين لتحديد صلاحيتها ، تمثلت بدائل الإجابة عن فقرات المقياس بـ (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً)، وجدول (٦) يبين ذلك .

جدول (٦)

مجالات مقياس جودة التعليم المدمج وتسلسل فقراته وعددها في كل مجال

ت	اسم المجال	تسلسل الفقرات في المقياس	عدد الفقرات
١	جودة التعليم المدمج في سياق الدمج	١ - ٧	٧
٢	تفاعل الطلبة في التعليم الالكتروني	١ - ٥	٥
٣	وضوح الاهداف والمعايير	١ - ٧	٧
٤	جودة المصادر الالكترونية	١ - ٥	٥
٥	ملاءمة التقويم	١ - ٥	٥
٦	حجم العمل والتكاليف	١ - ٥	٥
٧	تيسير ادارة عناصر التعليم	١ - ٦	٦
٨	الرضا عن خبرة التعلم	١ - ٥	٥
المجموع		٥٤ فقرة	

• صلاحية الفقرات:

يعد التحليل المنطقي لفقرات المقاييس التربوية والنفسية ، لا سيما في بداية إعدادها خطوة ضرورية وذلك لغرض فحص الفقرات فحصاً منطقياً بعرضها على مجموعة من المحكمين للتحقق من مدى جودتها أو غموضها أو الكشف عن الفقرات التي تشجع على التخمين عند الإجابة

وذلك قبل تحليلها إحصائياً ، إذ ان الفقرات التي تكون مطابقة في شكلها الظاهري للسمة ومحتواها تزداد قدرتها على التمييز بين المفحوصين (علّام، ٢٠٠٠: ٢٦٧).

ولغرض التحقق من صلاحية فقرات المقياس في صورته الأولية (ملحق، ٢) ، فقد عُرض على مجموعة من المحكمين مكونه من (٢٩) محكماً ومتخصصاً في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم ملحق (٣) وطلب إبداء ملاحظاتهم وآرائهم لإصدار الحكم على صلاحية الفقرة من عدمها أو إجراء تعديل عليها ، وبعد جمع آراء المحكمين استعمل الباحث اختبار مربع كاي لحسن المطابقة لغرض التعرف على صلاحية فقرات المقياس، وجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

آراء المحكمين حول صلاحية فقرات مقياس جودة التعليم المدمج

مستوى الدالة الاحصائية (٠,٠٥)	قيمة كا ^٢		درجة الحرية	غير الموافقين	الموافقون	عدد الخبراء	الفقرات	المجال
	الجدولية	المحسوبة						
دالة احصائياً	٣,٨٤	٢٩	١	صفر	٢٩	٢٩	٧-١	الاول
دالة احصائياً	٣,٨٤	٢١,٥٤	١	٢	٢٧	٢٩	٥-١	الثاني
دالة احصائياً	٣,٨٤	٢٩	١	صفر	٢٩	٢٩	٧-١	الثالث
دالة احصائياً	٣,٨٤	٢٩	١	صفر	٢٩	٢٩	٥-١	الرابع
دالة احصائياً	٣,٨٤	٢٥,١٢	١	١	٢٨	٢٩	٥-١	الخامس

مستوى الدالة الاحصائية (٠,٠٥)	قيمة كا		درجة الحرية	غير الموافقين	الموافقون	عدد الخبراء	الفقرات	المجال
	الجدولية	المحسوبة						
دالة احصائياً	٣,٨٤	٢٩	١	صفر	٢٩	٢٩	٥-١	السادس
دالة احصائياً	٣,٨٤	٢٩	١	صفر	٢٩	٢٩	٦-١	السابع
دالة احصائياً	٣,٨٤	٢٥,١٢	١	١	٢٨	٢٩	٥-١	الثامن

يتضح من الجدول أعلاه بان قيمة مربع كاي المحسوبة كانت دالة لفقرات المقياس جميعها ، اذ كانت قيمها المحسوبة اكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) ، وبذلك قبلت فقرات المقياس جميعها مع اجراء التعديلات الطفيفة في صيغة بعض الفقرات وفقاً لآراء بعض المحكمين .

• تجربة وضوح التعليمات والفقرات :

لغرض التعرف على وضوح تعليمات المقياس ومدى فهم الفقرات وملاءمة البدائل المقترحة لها، ولحساب معدل الوقت المطلوب للإجابة ، طبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) مدرساً ومدرسة اختيروا بالطريقة العشوائية بأعداد متساوية ومن غير أفراد عينة البحث الأساسية ، بواقع (٢٠) مدرساً و(٢٠) مدرسة من المدارس الاعدادية والثانوية لمجتمع البحث الكلي في مركز محافظة بابل ، و جدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

العينة الاستطلاعية لمعرفة وضوح فقرات مقياس جودة التعليم المدمج

المجموع الكلي	الجنس		ت
	اناث	ذكور	
٢٠	-	٢٠	١
٢٠	٢٠	-	٢
٤٠	المجموع		

تم التوضيح في الملاحظات بأن المقياس معد لأغراض البحث العلمي ملحق (٤) ولا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، وعبر التطبيق الاستطلاعي للمقياس تبين أن تعليماته وفقراته كانت واضحة ومفهومة للمدرسين والمدرسات، وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق للإجابة (٢١) دقيقة وذلك على وفق حساب (زمن اجابة المفحوص الاول + زمن اجابة المفحوص الثاني ...الخ) / عددهم الكلي .

• وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

تكون المقياس من (٤٥) فقرة وان الاستجابة عن فقرات المقياس مؤلفة من خمسة بدائل هي : (دائماً ، غالباً ، احياناً ، نادراً ، ابدأ) ، إذ يعطى البديل الأول خمس درجات ، والبديل الثاني أربع درجات ، والبديل الثالث ثلاث درجات ، والبديل الرابع درجتان ، والبديل الخامس درجة واحدة ، وكانت اعلى درجة للمقياس قد بلغت (٢٢٥) درجة وأقل درجة بلغت (٤٥) درجة بمتوسط فرضي قدره (١٣٥) درجة .

• التحليل الإحصائي للفقرات:

يوجد عدد من الإجراءات التي يمكن استعمالها في تقويم جودة خصائص كل فقرة من الفقرات التي تتكون منها الأداة ، ويشار إلى هذه الإجراءات مجتمعة بإحصاءات أو إجراءات تحليل الفقرات ، فإن إجراءات تحليل الفقرات تفحص كل

فقرة على حدة وليس الاختبار كله ، ويساعد التحليل الإحصائي للفقرات الخاصة بالمقاييس التربوية والنفسية في اتخاذ قرار بشأن تعديل أو حذف الفقرات أو الإبقاء عليها (رينولدز و ليفنجستون، ٢٠١٣ : ٣٠٠).

فلكل فقرة من فقرات المقياس خصائصها المميزة ، وتضيف قدراً من المعلومات إلى المقياس كله ، ومن أهم هذه الخصائص قدرتها على التمييز بين المدرسين والمدرسات فيما يقيسه المقياس ، وأن الهدف من تحليل الفقرات هو تحديد إمكانية تمييزها بين الاستجابات المختلفة للمدرسين والمدرسات (علام ، ٢٠١١ : ٢٥١).

وقد بلغ حجم عينة التحليل الإحصائي (٣٣٠) مدرساً ومدرسة وهي عينة البحث الأساسية نفسها التي تم اختيارها من قبل الباحث باستعمال معادلة ستيفن ثامبسون .

• التحليل العاملي الاستكشافي :

يسعى التحليل العاملي الى الكشف عن عدد صغير نسبياً من المتغيرات ، الامر الذي يتيح للدراسات العلمية والبحوث التربوية والنفسية ان تركز على المتغيرات المهمة (الكامنة) وعدم تشتيت البحث او الدراسة بين عدد كبير من المتغيرات الظاهرة والتي تنطوي بدورها على عدد من المعلومات المكررة على الرغم من اختلافها الظاهري (تيغزة ، ٢٠١٢ : ١٧) .

إذ إن التحليل الإحصائي للبيانات التي يقوم الباحث بجمعها وتنزيلها (SEM) Structural Equation Modeling باستعمال برنامج اموس (AMOS) يقوم بإشراك كافة العوامل معاً في تحليل واحد وهو بالطبع افضل من فصلها عن بعضها كون السلوك الانساني لا يمكن دراسته منفصلاً عن بعضه ، فأن كل ما يحيط بالفرد يؤثر على سلوكه سواء كان ذلك التأثير بشكل واضح او بشكل

ضمني ، ومما تم ذكره تظهر لنا قوة هذا التحليل باستعمال البرامج الاحصائية المناسبة له (البرق ، ٢٠١٣ : ٣٧).

وبناءً على ذلك استعمل الباحث التحليل العاملي الاستكشافي بعد جمع البيانات وتفريغها باستعمال برنامجي (SPSS) و (AMOS) للتأكد من استكشاف العوامل الكامنة وعلى النحو الآتي :

(١). فحص مدى قابلية مصفوفة الارتباط للتحليل العاملي :

يعد فحص مصفوفة الارتباط من الامور الهامة لأجراء التحليل العاملي الاستكشافي اذ نجد من طريقها قيم معاملات للفقرات ومعرفة قابليتها لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي وفقاً لشروط معينة مسبقاً ، وهذه الشروط هي:

• مصفوفة الارتباطات:

لتحقيق الشرط الاول تم ايجاد مصفوفة العلاقات الارتباطية لفقرات مقياس جودة التعليم المدمج ، ووجد بأن مصفوفة العلاقات الارتباطية لقيم معاملات الارتباط جميعها اقل من (٠,٩٠) لذا لم يتم استبعاد أي فقرة من الفقرات في أثناء عملية التحليل الاحصائي لفقرات المقياس ، إذ يشير (جودة) الى ضرورة حذف الفقرات التي تكون قوة علاقتها الارتباطية (٠,٩٠) فأكثر من التحليل الاحصائي (جودة، ٢٠٠٨ : ١٧٤).

• القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات:

وجد بأن قيمة محدد المصفوفة الارتباطية للمقياس ، قد بلغت (٠,٠٠٤) وهي أكبر من القيمة الافتراضية (٠,٠٠١) وبالتالي لا توجد مشكلة ارتباط ذاتي بين الفقرات لأن هذا يدل على عدم وجود ارتباطات

مرتفعة جداً (عدم وجود تكرار للمعلومات) ، وكذلك عدم وجود ارتباط خطي بينهما (تيغزة ، ٢٠١٢ : ٨٨-٨٩) .

• دلالة اختبار بارتليت (Bartlett's) احصائياً:

تم التوصل الى ان قيمة اختبار بارتليت دالة احصائياً للمقياس إذ بلغت قيمة مربع كاي لمقياس جودة التعليم المدمج (١١٠٧٥) وهي اكبر من القيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٤٥٦) عند درجة حرية (٣٢٩) ومستوى دلالة احصائية بلغت اقل من (٠,٠٥) مما يدل على ان مصفوفة الارتباطات أعلاه تشير الى مصفوفة الوحدة .

• التحقق من مؤشر كايذر ومايرز و أولكن :

تم التحقق من قيمة اختبار (KMO) للمقياس هي (٠,٨٣٥) وهي أكبر من القيمة (٠,٥٠) لذا تعد العينة متجانسة وكذلك كافية لإجراء التحليل العاملي (حجاج ، ٢٠١٣ : ١٥٦-١٥٧) ، و جدول (٩) يبين الشرطين الاخيرين في اعلاه

جدول (٩)

قيمة اختبار (Bartlett's) و (KMO) لمقياس جودة التعليم المدمج

KMO and Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy اختبار كايذر و مايرز و أولكن			٠,٨٣٥
Bartlett's Test of Sphericity اختبار بارتليت	Approx. Chi-Square	قيمة مربع كاي	١١٠٧٥
	Df	درجة الحرية	٣٢٩
	Sig.	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠

ومن تحقيق الشروط الاربعة تعد المصفوفة قابلة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي ، اذ تحققت جميع الاجراءات الواجب توافرها لإجراء

التحليل والتي اشارت اليها العديد من المصادر، وبخلاف تلك الشروط الواجب توافرها لا يمكن اجراء عملية التحليل العاملي(عبد المنعم، ٢٠١١: ٤٠٣) .

(٢) . شيوع المتغيرات او الفقرات الملاحظة (الاشتراكات):

تم استخراج شيوع الفقرات الملاحظة ونسبة الاشتراكات لمقياس جودة التعليم المدمج ، وكما هو مبين في الجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠)

نسبة شيوع المتغيرات للفقرات

Communalities الاشتراكات			Communalities الاشتراكات			Communalities الاشتراكات		
Extraction	Initial	الفقرات	Extraction	Initial	الفقرات	Extraction	Initial	الفقرات
نسبة الاشتراك	قبل الاشتراك		نسبة الاشتراك	قبل الاشتراك		نسبة الاشتراك	قبل الاشتراك	
٠.٧٨٤	١	٣١ ف	٠.٦٢	١	١٦ ف	٠.٧٨٨	١	١ ف
٠.٦٠٤	١	٣٢ ف	٠.٧٦	١	١٧ ف	٠.٧٩٥	١	٢ ف
٠.٦٦٥	١	٣٣ ف	٠.٧٠٨	١	١٨ ف	٠.٨٢١	١	٣ ف
٠.٥٥٦	١	٣٤ ف	٠.٦٩٤	١	١٩ ف	٠.٧٤٩	١	٤ ف
٠.٦٣٦	١	٣٥ ف	٠.٥٩٢	١	٢٠ ف	٠.٦٤٧	١	٥ ف
٠.٥٩٦	١	٣٦ ف	٠.٦٦٧	١	٢١ ف	٠.٧٠٢	١	٦ ف
٠.٥٩٩	١	٣٧ ف	٠.٦٧١	١	٢٢ ف	٠.٧٤٢	١	٧ ف
٠.٤٧٢	١	٣٨ ف	٠.٦٥	١	٢٣ ف	٠.٧٠٥	١	٨ ف
٠.٥٤٩	١	٣٩ ف	٠.٦٨٥	١	٢٤ ف	٠.٧٤٨	١	٩ ف
٠.٦٠٤	١	٤٠ ف	٠.٦٢٢	١	٢٥ ف	٠.٧٧١	١	١٠ ف
٠.٦٤٩	١	٤١ ف	٠.٦٧	١	٢٦ ف	٠.٦٨٢	١	١١ ف
٠.٥٩٣	١	٤٢ ف	٠.٧٣٢	١	٢٧ ف	٠.٧٣	١	١٢ ف
٠.٦٩٩	١	٤٣ ف	٠.٧٢٢	١	٢٨ ف	٠.٦٩٢	١	١٣ ف
٠.٦٨٨	١	٤٤ ف	٠.٦١٥	١	٢٩ ف	٠.٧٣٣	١	١٤ ف
٠.٦٥٦	١	٤٥ ف	٠.٦٥٧	١	٣٠ ف	٠.٦٧٨	١	١٥ ف

يتضح من الجدول (١٠) ان التباين الذي يعود الى العوامل المشتركة (الاشتراكات) والذي يجري عادة تقاسمه بين عدة متغيرات او فقرات ، وتعرف الاشتراكات بانها " نسبة التباين في متغير معين والتي تعود بالأساس الى عوامل مشتركة " (Brown,2006: 104-106).

ويتضح من الجدول اعلاه بان الفقرة الأولى لمقياس جودة التعليم المدمج تساهم بنسبة (٧٨%) من التباين يرتبط بالعامل الأول وهكذا بالنسبة لباقي الفقرات.

(٣). التدوير، واستخلاص النتائج ، وتسمية العوامل:

استعمل الباحث طريقة التدوير المائل (أوبلِمين، Oblimin) لمقياس جودة التعليم المدمج ، وبعد اجراء عملية التدوير المائل تم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول (١١) ، اذ تشير هذه الطريقة الى افتراض وجود اطار نظري ودراسات سابقة تؤيد الافتراضات الاساسية للتحليل العاملي الاستكشافي والتي لا بد من التأكد منها قبل اجراء التحليل (حجاج ، ٢٠١٣: ١٥٩) .

وان الادبيات الاحصائية تشير الى ان حجم العينة في التحليل العاملي اذا كان (٢٠٠) فأكثر فان محك كايزر الذي يعتمد على طريقة المنحدر تعد دقيقة ، اي ان عدد العوامل التي يتم استخراجها في التحليل العاملي تتسم بالاستقرار والدقة والوضوح وعدم الاشتراك بين الفقرات (Aigner & et all,1988:1326) . وجدول (١١) يبين ذلك .

جدول (١١)

نسبة التباين المفسر باستعمال طريقة التدوير المائل (اوبلمن) ومحك كايزر

القائم على الجذر الكامن لمقياس جودة التعليم المدمج

Component العامل	Initial Eigenvalues الجذور الكامنة			Extraction Sums of Squared Loadings مجموع مربعات التشبعات المستخلصة			Rotation Sums of Squared Loadings الجذور الكامنة النهائية Total
	Total الجذر الكامن	% of Variance نسبة التباين المفسر	Cumulative % نسبة التباين المفسر التراكمي	Total الجذر الكامن	% of Variance نسبة التباين المفسر	Cumulative % نسبة التباين المفسر التراكمي	
١	١١.٦٧	٢٥.٩٤	٢٥.٩٤	١١.٦٧	٢٥.٩٤	٢٥.٩٤	١١.٦٧
٢	٥.٧٦٣	١٢.٨١	٣٨.٧٤	٥.٧٦٣	١٢.٨١	٣٨.٧٤	٥.٧٦٣
٣	٣.١٠٨	٦.٩٠٧	٤٥.٦٥	٣.١٠٨	٦.٩٠٧	٤٥.٦٥	٣.١٠٨
٤	٢.٩٢٣	٦.٤٩٦	٥٢.١٥	٢.٩٢٣	٦.٤٩٦	٥٢.١٥	٢.٩٢٣
٥	٢.٣١٤	٥.١٤١	٥٧.٢٩	٢.٣١٤	٥.١٤١	٥٧.٢٩	٢.٣١٤
٦	٢.٠٣٧	٤.٥٢٧	٦١.٨١	٢.٠٣٧	٤.٥٢٧	٦١.٨١	٢.٠٣٧
٧	١.٣١٦	٢.٩٢٤	٦٤.٧٤	١.٣١٦	٢.٩٢٤	٦٤.٧٤	١.٣١٦
٨	١.٢٦٥	٢.٨١٢	٦٧.٥٥	١.٢٦٥	٢.٨١٢	٦٧.٥٥	١.٢٦٥
٩	١.٠٣١	٢.٢٩١	٦٩.٨٤				
١٠	١.٠٠٢	٢.٢٢٦	٧٢.٠٧				
١١	٠.٩٣٨	٢.٠٨٥	٧٤.١٥				
١٢	٠.٨٢	١.٨٢٣	٧٥.٩٨				
١٣	٠.٧٩٢	١.٧٦	٧٧.٧٤				
١٤	٠.٧٥٩	١.٦٨٧	٧٩.٤٢				
١٥	٠.٦٩٧	١.٥٤٨	٨٠.٩٧				
١٦	٠.٦٨	١.٥١١	٨٢.٤٨				
١٧	٠.٦٣٧	١.٤١٦	٨٣.٩				
١٨	٠.٥٨٩	١.٣٠٩	٨٥.٢١				
١٩	٠.٥٢٨	١.١٧٣	٨٦.٣٨				

Component العامل	Initial Eigenvalues الجدور الكامنة			Extraction Sums of Squared Loadings مجموع مربعات التشبعات المستخلصة			Rotation Sums of Squared Loadings الجدور الكامنة النهائية Total
	Total الجدور الكامن	% of Variance نسبة التباين المفسر	Cumulative % نسبة التباين المفسر التراكمي	Total الجدور الكامن	% of Variance نسبة التباين المفسر	Cumulative % نسبة التباين المفسر التراكمي	
٢٠	٠.٤٦٩	١.٠٤٣	٨٧.٤٢				
٢١	٠.٤٤٢	٠.٩٨٢	٨٨.٤				
٢٢	٠.٤٠٢	٠.٨٩٢	٨٩.٣				
٢٣	٠.٣٨٣	٠.٨٥١	٩٠.١٥				
٢٤	٠.٣٧٥	٠.٨٣٤	٩٠.٩٨				
٢٥	٠.٣٥٩	٠.٧٩٨	٩١.٧٨				
٢٦	٠.٣٤٣	٠.٧٦٣	٩٢.٥٤				
٢٧	٠.٣٢٦	٠.٧٢٤	٩٣.٢٧				
٢٨	٠.٢٧٩	٠.٦٢١	٩٣.٨٩				
٢٩	٠.٢٥٧	٠.٥٧١	٩٤.٤٦				
٣٠	٠.٢٥٢	٠.٥٦١	٩٥.٠٢				
٣١	٠.٢٣٧	٠.٥٢٦	٩٥.٥٥				
٣٢	٠.٢٢٤	٠.٤٩٧	٩٦.٠٤				
٣٣	٠.٢١٨	٠.٤٨٥	٩٦.٥٣				
٣٤	٠.٢٠٢	٠.٤٤٩	٩٦.٩٨				
٣٥	٠.١٩	٠.٤٢٣	٩٧.٤				
٣٦	٠.١٦٤	٠.٣٦٥	٩٧.٧٦				
٣٧	٠.١٥٨	٠.٣٥	٩٨.١١				
٣٨	٠.١٤٤	٠.٣١٩	٩٨.٤٣				
٣٩	٠.١٣٢	٠.٢٩٣	٩٨.٧٣				
٤٠	٠.١١٩	٠.٢٦٤	٩٨.٩٩				
٤١	٠.١١٥	٠.٢٥٥	٩٩.٢٥				
٤٢	٠.١٠١	٠.٢٢٥	٩٩.٤٧				

Component العامل	Initial Eigenvalues الجزور الكامنة			Extraction Sums of Squared Loadings مجموع مربعات التشبعات المستخلصة			Rotation Sums of Squared Loadings الجزور الكامنة النهائية Total
	Total الجزر الكامن	% of Variance نسبة التباين المفسر	Cumulative % نسبة التباين المفسر التراكمي	Total الجزر الكامن	% of Variance نسبة التباين المفسر	Cumulative % نسبة التباين المفسر التراكمي	
٤٣	٠.٠٩٣	٠.٢٠٦	٩٩.٦٨				
٤٤	٠.٠٧٧	٠.١٧١	٩٩.٨٥				
٤٥	٠.٠٦٩	٠.١٥٤	١٠٠				

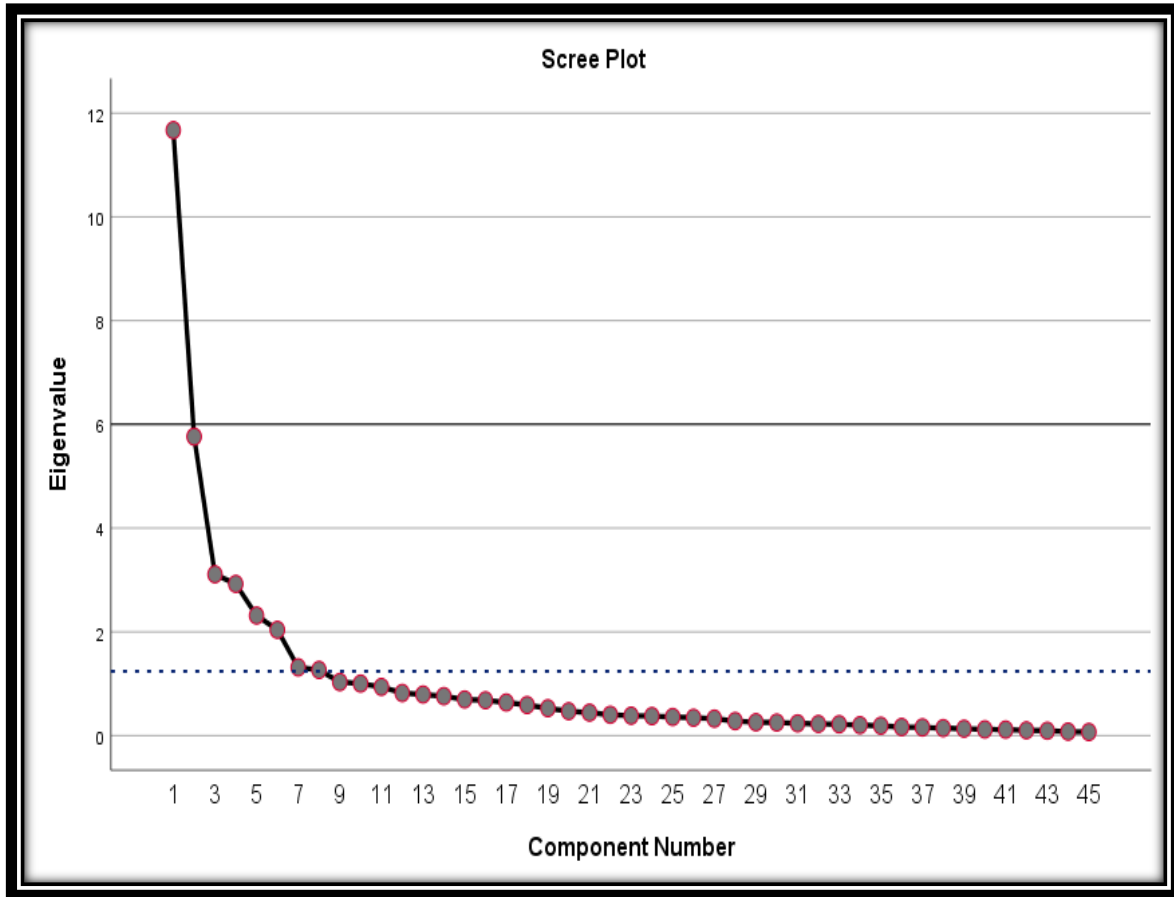
يتضح من جدول (١١) أن جودة التعليم المدمج أعلاه تشير الى وجود ثمانية عوامل كامنة للمقياس ، اذ بلغت قيمة الجزور الكامنة لمجال المكون الأول للمقياس (١١,٦٧) وبتباين مفسر بلغ (٢٥,٩٤%) من التباين الكلي ، في حين بلغت قيمة الجزور الكامنة لمجال المكون الثاني للمقياس (٥,٧٦٣) وبتباين مفسر بلغ (١٢,٨١%) من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجزور الكامنة لمجال المكون الثالث للمقياس (٣,١٠٨) وبتباين مفسر بلغ (٦,٩٠٧%) من التباين الكلي، في حين بلغت قيمة الجزور الكامنة لمجال المكون الرابع للمقياس (٢,٩٢٣) وبتباين مفسر بلغ (٦,٤٩٦%) من التباين الكلي ، وبلغت قيمة الجزور الكامنة لمجال المكون الخامس للمقياس (٢,٣١٤) وبتباين مفسر بلغ (٥,١٤١%) من التباين الكلي، في حين بلغت قيمة الجزور الكامنة لمجال المكون السادس للمقياس (٢,٠٣٧) وبتباين مفسر بلغ (٤,٥٢٧%) من التباين الكلي ، وبلغت قيمة الجزور الكامنة لمجال المكون السابع للمقياس (١,٣١٦) وبتباين مفسر بلغ (٢,٩٢٤%) من التباين الكلي، في حين بلغت قيمة الجزور الكامنة لمجال المكون الثامن للمقياس (١,٢٦٥) وبتباين مفسر بلغ (٢,٨١٢%) من التباين الكلي ، وبذلك فان التحليل العاملي الاستكشافي بعد اجراء عملية التدوير المائل كشف لنا ثمانية عوامل للمقياس.

(٤).الرسم البياني للجذور الكامنة "منحنى المنحدر" (Scree Plot) :

يتأثر تحديد نقطة الانعطاف (الانكسار) للمنحنى نسبياً بتأثر ذاتية الباحث ويعد ذلك من عيوب استعمال محك كاتل ، لذا قام الباحث بإستعمال محك كايزر والذي يعتمد بالأساس على نسبة التباين الكلية وبذلك يكون هذا المحك اقل عرضة للتأثر الذاتي ، اذ تشير المصادر الاحصائية الى ان نسبة التشبع (٠,٣) تدل على القيمة الفاصلة بين الحد الادنى للقبول (شدة ارتباط الفقرة او المتغير بالعامل الذي تنتمي اليه) ، ويقرأ التشبع بانه ارتباط الفقرة بالعامل ولمعرفة قوة هذا التشبع يفضل الاحصائيون تربيعه ، وتعد القيمة بعد التربيع بمثابة نسبة التباين المفسر للفقرة ، اي ان العامل يمثل الفقرة المقاسة بمقدار تلك النسبة (Stevens,2002: 346)، (تيغزة، ٢٠١٢: ٩٥-٩٦).

إنَّ شكل التراكم (Scree Plot) يوضح نقطة حدوث التغير لقيم الجذور الكامنة للعوامل ، والذي يساعدنا الى حد كبير في معرفة عدد العوامل الكامنة للمقياس او الاختبار (علام، ٢٠١٣: ٤٣٢).

والشكل (٤) يوضح الرسم البياني لمنحنى المنحدر للمقياس وفقاً لمحك كايزر ونسبة التباين الكلية ، اذ اوضح وجود ثمانية عوامل كامنة لان نقطة حدوث التغير في قيم الجذور الكامنة بدأت بعد العامل الثامن:



شكل (٤) منحنى المنحدر لمقياس جودة التعليم المدمج

ومن تأمل الشكل أعلاه الخاص بمقياس جودة التعليم المدمج يمكن تحديد نقطة انكسار أو انعطاف المنحنى ابتداءً من النقطة الثامنة ، ومنها يمكن ان نستنتج وجود ثمانية عوامل رئيسية كامنة فقط وفقا لمحك كايزر للمقياس المبين في ملحق (٤) لجودة التعليم المدمج بصيغته النهائية (حجاج ، ٢٠١٣ : ١٣٩).

(٥). مصفوفة تشبعات الفقرات بعد التدوير:

بعد اجراء كافة الشروط اللازمة للتحليل العاُملي واستخراج العوامل ، سوف يعرض الباحث مصفوفة تشبعات الفقرات على العامل الذي تتشبع عليه بقيمة (٠,٣) فأكثر على وفق مؤشر كايزر للمقياس وجدول (١٢) يوضح ذلك :

جدول (١٢)

مصفوفة المكونات بعد التدوير لمقياس جودة التعليم المدمج

Component Matrixa 4		Component Matrixa 3		Component Matrixa 2		Component Matrixa 1	
٠.٥١٠	١	٠.٤٢٢	١	٠.٥٩٥	١	٠.٧٦١	١
٠.٦٠٨	٢	٠.٧١١	٢	٠.٧٣٣	٢	٠.٧٥	٢
٠.٥٩٧	٣	٠.٦٩٧	٣	٠.٧٣٥	٣	٠.٧٥	٣
٠.٥٣٢	٤	٠.٦١٩	٤	٠.٧١٩	٤	٠.٦٨٧	٤
٠.٥١٨	٥	٠.٦١٦	٥	٠.٧١٧	٥	٠.٣٩٠	٥
-	-	٠.٦٥٥	٦	-	-	٠.٧٠١	٦
-	-	٠.٦١٨	٧	-	-	٠.٦١٧	٧
Component Matrixa 8		Component Matrixa 7		Component Matrixa 6		Component Matrixa 5	
٠.١٠٣	١	٠.٤٤٨	١	٠.٢٩٩	١	٠.٣٨٩	١
٠.٣٣٨	٢	٠.٤٣١	٢	٠.١٧٤	٢	٠.٥١٢	٢
٠.٢٦٠	٣	٠.٣٤٧	٣	٠.٢٠٩	٣	٠.٢٢٦	٣
٠.٢٦٥	٤	٠.١٣٠	٤	٠.٣١٦	٤	٠.٢٥٥	٤
٠.٤٧٠	٥	٠.١٤٨	٥	٠.٢٩٧	٥	٠.٢٦١	٥
-	-	٠.٣٣٥	٦	-	-	-	-

يتضح من الجدول أعلاه عوامل التحليل لكل مجال من مجالات المقياس وذلك من طريق استعمال طريقة التدوير المائل (أوبلِمن)، وبالاتماد على مخرجات التحليل العاملي يمكن تسمية العوامل والفقرات التي تشبعت عليها ، وعليه تم التحقق من العوامل الكامنة للمقياس باستعمال التحليل العاملي الاستكشافي.

• القوى التمييزية لفقرات مقياس جودة التعليم المدمج :

تعد القوة التمييزية للفقرة من الخصائص السايكومترية المهمة لفقرات المقاييس النفسية لاسيما معيارية المرجع ، لأنها تكشف عن قدرة الفقرات الخاصة بالمقياس على قياس الفروق الفردية في الظاهرة التي يقوم على اساسها القياس النفسي (Ebel, 1972 : 399).

إن الهدف الأساس من حساب القوى التمييزية للفقرات هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المفحوصين والإبقاء على تلك التي تميز بينهم ويتم ذلك على وفق خطوات علمية واجرائية مدروسة بدقة (Ebel & Frisbie, 2009:294).

ويعد اسلوب المجموعتين الطرفيتين إجراءً مناسباً في عملية تحليل الفقرات لذلك استعمل الباحث هذا الاسلوب وباتباع الاجراءات الاتية:

١. تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستثمارات البالغة (٣٣٠) استمارة.
٢. ترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة.
٣. اعتمدت نسبة (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على أعلى الدرجات وبواقع (٨٩) استمارة في المجموعة العليا و(٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وبواقع (٨٩) استمارة في المجموعة الدنيا ليصبح المجموع الكلي للاستثمارات (١٧٨) ، إذ ان نسبة (٢٧%) تجعل المجموعتين على أفضل صورة من حيث الحجم والتباين (Mehren&Lehman,1984: 122) .
٤. استعمل اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة وتبين أن الفقرات كلها كانت مميزة ، حيث بلغت جميع قيم (t-test) المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية والتي بلغت (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٧٦) وجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣)

قيمة (t-test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الاحصائية

مستوى الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.٤٣٨	١.٣٨٨	٣.٤٢	٨٩	العليا	١ ف
			١.٥٣	٢.٦٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٨٤	١.٠٧٨	٣.٤٩	٨٩	العليا	٢ ف
			١.٦١٤	٢.٩١	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.٣١١	١.٢٠٧	٣.٥٢	٨٩	العليا	٣ ف
			١.٦١٦	٢.٨١	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٥٢١	١.١٨٢	٣.٦٢	٨٩	العليا	٤ ف
			١.٥٣	٣.١	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.٨٠٦	١.١٧٧	٣.٥٦	٨٩	العليا	٥ ف
			١.١٨	٢.٣٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.٠١٤	١.٢٨	٣.٦٥	٨٩	العليا	٦ ف
			١.٥٨٨	٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٢٩٢	١.٢٩٤	٣.٦	٨٩	العليا	٧ ف
			١.٥٥٨	٢.٦٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥.٩٦٨	١.٣٢٩	٣.٧٣	٨٩	العليا	٨ ف
			١.٤٠٧	٢.٥١	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.٤١٤	١.٢٣	٣.٨٢	٨٩	العليا	٩ ف
			١.٦٣٩	٣.٠٨	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.٠٢٨	١.٢٣٢	٣.٦٧	٨٩	العليا	١٠ ف
			١.٥٧	٣.٠٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٠٨٥	١.٢٨٨	٣.٥٦	٨٩	العليا	١١ ف

مستوى الدالة الاحصائية (٠.٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
			١.٦٩٤	٢.٦٤	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.٦٥٧	١.٢٥١	٣.٤٢	٨٩	العليا	١٢ ف
			١.٦٣٤	٢.٦٢	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥.٦٣١	١.١٥٦	٣.٢٢	٨٩	العليا	١٣ ف
			١.١٦١	٢.٢٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٤٧٥	١.٢٦١	٣.٥٦	٨٩	العليا	١٤ ف
			١.٦٢٤	٣.٠٢	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٢٨٢	١.٢٣٤	٣.٥٦	٨٩	العليا	١٥ ف
			١.٦٢٩	٣.٠٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٠٤٨	١.٤٦١	٣.٥٧	٨٩	العليا	١٦ ف
			١.٦١	٣.١	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٠٧٨	١.٣٤	٣.٥٤	٨٩	العليا	١٧ ف
			١.٥٩	٢.٦٤	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٨٢	١.١٣٨	٣.٢٤	٨٩	العليا	١٨ ف
			١.٥٨٩	٢.٦٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٢٢٧	١.٢٥٢	٣.٢٤	٨٩	العليا	١٩ ف
			١.٦١٩	٢.٧٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.٣١٩	١.٣٨٦	٣.٢٦	٨٩	العليا	٢٠ ف
			١.٥٤٥	٢.٥٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٩٢	١.٣٣٧	٣.٣١	٨٩	العليا	٢١ ف
			١.٥٨	٢.٦٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٤٢٤	١.٣١٣	٣.٠٧	٨٩	العليا	٢٢ ف
			١.٥٨٢	٢.٥٤	٨٩	الدنيا	

مستوى الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٩٤٢	١.٤٢٦	٣.٢٦	٨٩	العليا	٢٣ ف
			١.٥٢٧	٢.٦١	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.٢٢٩	١.٢٧٦	٣.٦١	٨٩	العليا	٢٤ ف
			١.٥٨٦	٢.٩١	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٠٤٥	١.٣٢٥	٣.٢٩	٨٩	العليا	٢٥ ف
			١.٥٢٧	٢.٨٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٢٧٦	١.٢٧١	٣.٥١	٨٩	العليا	٢٦ ف
			١.٤٥٧	٢.٦٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٧.٨٥٥	١.١٧٧	٣.٥٦	٨٩	العليا	٢٧ ف
			١.١٨٩	٢.١٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.٤٥٤	١.١١٦	٣.٦٧	٨٩	العليا	٢٨ ف
			١.٣٥٨	٢.٤٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٧.٥٠٢	١.٢١٤	٣.٤٢	٨٩	العليا	٢٩ ف
			١.٠٧	٢.١٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥.٧١١	١.١٣٤	٣.١٨	٨٩	العليا	٣٠ ف
			١.١٥	٢.٢	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.٨٨٧	١.١٤٨	٣.٥٥	٨٩	العليا	٣١ ف
			١.٢٦٥	٢.٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥.٦٠٨	١.١٣٩	٣.٤٧	٨٩	العليا	٣٢ ف
			١.٣١٤	٢.٤٤	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٧.٤٣٦	١.١٦٧	٣.٨١	٨٩	العليا	٣٣ ف
			١.٢٧	٢.٤٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥.٣٥١	١.١٤٨	٣.٦٦	٨٩	العليا	٣٤ ف

مستوى الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
			١.٣١٢	٢.٦٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٩٦٨	١.١٣٩	٣.٩	٨٩	العليا	٣٥ ف
			١.٥٧٣	٢.٨٨	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٨٦٣	١.٢٨١	٣.٨٧	٨٩	العليا	٣٦ ف
			١.٥١٤	٢.٨٤	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٣١٧	١.١٩٨	٣.٤٩	٨٩	العليا	٣٧ ف
			١.٣٩٩	٢.٦٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٨.٩٤٣	١.٠٧٢	٣.٨٢	٨٩	العليا	٣٨ ف
			١.١٥٦	٢.٣٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٧.٤٧٢	١.١١٧	٣.٩٦	٨٩	العليا	٣٩ ف
			١.٣٠٣	٢.٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥.٩٠٥	١.٤٣٢	٣.٦٤	٨٩	العليا	٤٠ ف
			١.١٩٧	٢.٤٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٧.٢٧٦	١.٣٤٤	٣.٧٤	٨٩	العليا	٤١ ف
			١.٠٩٥	٢.٤	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.٠٤٧	١.٤٢٧	٣.٦٩	٨٩	العليا	٤٢ ف
			١.٢٧١	٢.٤٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٧.٣٧٣	١.٢٦٦	٣.٨٥	٨٩	العليا	٤٣ ف
			١.١٢٩	٢.٥٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.١٩٢	١.٤٧٧	٣.٢٨	٨٩	العليا	٤٤ ف
			١.٢٦٩	٢.٤٢	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.٣٢١	١.٤٦٩	٣.١٦	٨٩	العليا	٤٥ ف
			١.٣٧٤	٢.٤٥	٨٩	الدنيا	

• علاقة درجة الفقرة :

بما إن القوى التمييزية لل فقرات الخاصة بالمقياس او الاختبار لا تحدد مدى تجانسها في قياس الظاهرة الموضوع لقياسها ، إذ من الممكن أن يكون هناك فقرات متقاربة في قوتها التمييزية ولكنها تقيس أبعاداً سلوكية مختلفة (Anastasi & Urbina, 2010: 155).

وعلى هذا الأساس تم حساب صدق الفقرات للمقياس وعلى النحو الآتي:

أ. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

إن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني ان الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية للمقياس ، واستعمل الباحث المحك الداخلي المتمثل بالدرجة الكلية للمقياس لاستخراج صدق الفقرات إذ يستخرج صدق الفقرات من قبل أغلب الباحثين في القياس النفسي من حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس (الامام، ١٩٩٠ : ١٣١).

ولتحقيق ذلك فقد تم حساب قيم معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون وجدول (١٤) يبين ذلك.

جدول (١٤)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
١	٠.٣٦	١٣	٠.٢٨	٢٥	٠.٤١	٣٧	٠.٦٣
٢	٠.٦٢	١٤	٠.٥٥	٢٦	٠.٥٣	٣٨	٠.٣٨
٣	٠.٤١	١٥	٠.٣٠	٢٧	٠.٥٢	٣٩	٠.٤٥
٤	٠.٦٩	١٦	٠.٣٩	٢٨	٠.٤٨	٤٠	٠.٥٦

المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة	المرتبة
١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤
٠.٣٩	٠.٤٦	٠.٣١	٠.٥٣	٠.٣٤	٠.٦١	٠.٤٤	٠.٦٣
٠.٦٩	٠.٤٤	٠.٢٩	٠.٥٩	٠.٣٩	٠.٤٨	٠.٤٢	٠.٥٢
٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦
٠.٣٤	٠.٣١	٠.٢٢	٠.٥٦	٠.٦١	٠.٣٣	٠.٣٧	٠.٥١
٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥	-	-	-
٠.٣٤	٠.٥٣	٠.٤٣	٠.٥٠	٠.٤٢	-	-	-

ويتضح من جدول (١٤) أن الفقرات جميعها دالة إحصائياً لأن قيم معاملات الارتباط جميعها كانت أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٢٨)، وتراوحت درجات معامل ارتباط بيرسون ما بين (٠.٢٢ - ٠.٦٩) .

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه:

إذ تم استعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة ، بعد تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٣٣٠) مستجيباً ، وعند حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة باستعمال معامل ارتباط بيرسون تم التوصل إلى النتائج المبينة في جدول (١٥).

الجدول (١٥)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالمجال الذي تنتمي اليه

المجال	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	المجال	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	المجال	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	المجال	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
الاول	١	٠.٣٨	الثاني	١	٠.٤٥	الثالث	١	٠.٤١	الرابع	١	٠.٣٩
	٢	٠.٢٩		٢	٠.٥٢		٢	٠.٣٦		٢	٠.٤٤
	٣	٠.٤٨		٣	٠.٣٣		٣	٠.٥٧		٣	٠.٣١
	٤	٠.٤٢		٤	٠.٤٦		٤	٠.٣٤		٤	٠.٥٣
	٥	٠.٣٤		٥	٠.٥٢		٥	٠.٤٠		٥	٠.٤٧
	٦	٠.٣٦		-	-		٦	٠.٣٨		-	-
	٧	٠.٥٠		-	-		٧	٠.٣٢		-	-
الخامس	١	٠.٤٣	السادس	١	٠.٤١	السابع	١	٠.٤٨	الثامن	١	٠.٣٦
	٢	٠.٣٦		٢	٠.٥٣		٢	٠.٤٣		٢	٠.٤٨
	٣	٠.٣٩		٣	٠.٣٩		٣	٠.٣٩		٣	٠.٥٩
	٤	٠.٣٤		٤	٠.٥٦		٤	٠.٤١		٤	٠.٣٦
	٥	٠.٣١		٥	٠.٤١		٥	٠.٣٨		٥	٠.٤٨
	-	-		-	-		٦	٠.٣٣		-	-

يتضح من جدول (١٥) أن الفقرات جميعها دالة إحصائياً لأن قيم معاملات الارتباط جميعها كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٢٨)، وتراوح درجات معامل ارتباط بيرسون ما بين (٠,٢٩ - ٠,٥٩) .

ت. علاقة درجة المجال بالمجال الاخر:

ولتحقيق ذلك تم احتساب قيم معامل الارتباط بين مجالات المقياس الثمانية وباستعمال معامل ارتباط بيرسون تم التوصل الى النتائج المبينة في جدول (١٦).

جدول (١٦)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات المقياس

المجالات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس	المجال السابع	المجال الثامن
المجال الأول	-	٠.٥٤	٠.٦١	٠.٥٨	٠.٦٣	٠.٥٥	٠.٥٠	٠.٦٨
المجال الثاني	-	-	٠.٥٣	٠.٦٩	٠.٦٢	٠.٥٢	٠.٥٩	٠.٥٢
المجال الثالث	-	-	-	٠.٦٣	٠.٥٨	٠.٦١	٠.٥٤	٠.٦١
المجال الرابع	-	-	-	-	٠.٥٤	٠.٥١	٠.٦٧	٠.٥٦
المجال الخامس	-	-	-	-	-	٠.٦٤	٠.٥٧	٠.٦٢
المجال السادس	-	-	-	-	-	-	٠.٥٩	٠.٦٦
المجال السابع	-	-	-	-	-	-	-	٠.٥٨
المجال الثامن	-	-	-	-	-	-	-	-

يتضح من جدول (١٦) أن المجالات دالة إحصائياً لأن قيم معامل الارتباط

جميعها كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة احصائية

(٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٢٨).

• المؤشرات الإحصائية لمقياس جودة التعليم المدمج :

قام الباحث بحساب المؤشرات الإحصائية لمقياس جودة التعليم المدمج

للتعرف على مدى قرب درجات عينة التمييز من النوع الاعتدالي وجدول (١٧)

يوضح ذلك :

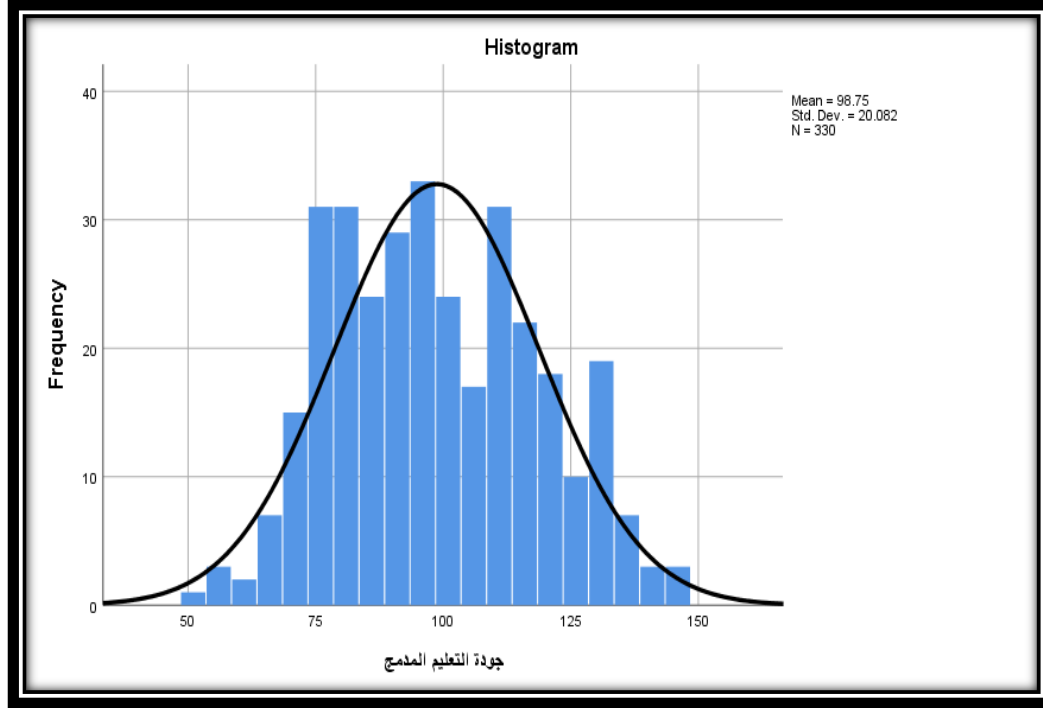
جدول (١٧)

المؤشرات الاحصائية لمقياس جودة التعليم المدمج

الدرجة	المؤشرات الاحصائية	ت	الدرجة	المؤشرات الاحصائية	ت
٠,١٨٨	الالتواء	٨	٣٣٠	العينة	١
٠,١٣٤	الخطأ المعياري للاللتواء	٩	٩٨,٧٥	الوسط الحسابي	٢
٠,٧٢٣-	التفرطح	١٠	١٣٥	الوسط الفرضي	٣
٠,٢٦٨	الخطأ المعياري للتفرطح	١١	١,١٠٥	الخطأ المعياري	٤
٩٥	المنوال	١٢	٩٧,٠٠	الوسيط	٥
٥١	اقل درجة	١٣	٢٠,٠٨٢	الانحراف المعياري	٦
١٤٨	أعلى درجة	١٤	٤٠٣,٢٦٩	التباين	٧

يتضح من جدول (١٧) أن المؤشرات الإحصائية لمقياس جودة التعليم المدمج كانت قريبة من التوزيع الاعتدالي مما يعطي مؤشراً على تمثيل العينة للمجتمع المبحوث وإمكانية تعميم النتائج ، أذ أن قيمة التفرطح بلغت (٠,٧٢٣-) وهي تقترب من القيمة المعيارية لتفرطح التوزيع الاعتدالي، أما قيمة الألتواء بلغت (٠,١٨٨) وبهذا يوصف التواءه بالتماثل لأنه يقع ضمن مدى التوزيع الاعتدالي

الذي يتراوح (٠,٥+) الى (٠,٥-) (عودة و خليل ، ٢٠٠٠ : ٧٩)، والشكل (٥) يوضح ذلك.



شكل (٥)

التوزيع الطبيعي لدرجات مقياس جودة التعليم المدمج

• الخصائص السايكومترية لمقياس جودة التعليم المدمج:

يُعد التحقق من الخصائص السايكومترية للمقاييس التربوية والنفسية من المستلزمات الأساسية ، أذ انها تؤثر الى جودة المقياس لقياس ما أعد لقياسه ويشير بعض المتخصصين في القياس النفسي الى أن الصدق والثبات يعدان من أهم الخصائص السايكومترية التي ينبغي توافرها في المقياس النفسي ومهما كان الغرض من استعماله (علام، ١٩٨٦ : ٢٠٩).

وسيعرض الباحث أدناه مؤشرات صدق وثبات المقياس على وفق

الاجراءات الآتية:

أ . الصدق :

الصدق هو الخاصية السايكومترية التي تكشف عن مدى تأدية المقياس للغرض الذي أُعد من أجله (عودة، ١٩٨٥: ١٦٣).

ويشير الصدق الى الدرجة التي يكون بها المقياس قادراً على أن يقيس فعلاً الخاصية التي يفترض أنه وضع لقياسها (Gray,2002: 43) .

إذ ترى انستازي وأوربينا (Anastasi & Urbina) الى أن الصدق موقفي لأنه يحسب من الدرجات عند تطبيقه على العينة ، وهو بذلك نسبي وليس مطلقاً (Anastasi & Urbina, 2010: 115).

وبذلك تحقق في المقياس نوعان من الصدق هما:

○ الصدق الظاهري :

يعتمد الصدق الظاهري على التحليل المنطقي الذي يقوم به المتخصصون لفقرات المقياس لذلك يسمى بالصدق المنطقي (Allen,1970:95).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق بعرض فقرات المقياس على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها وكما تم توضيحه سابقاً .

○ صدق البناء :

ويقصد به تحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي للظاهرة المراد قياسها (Stanley&Hopkins,1972,:111).

وهو المدى الذي يمكن ان يقرر بموجبه ان المقياس يقيس خاصية معينة ويسمى أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي (Anastasi,1988:

وقد تم التحقق منه بإيجاد :

١. التحليل العاملي الاستكشافي.

٢. القوة التمييزية.

٣. علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس .

٤. علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي اليه .

٥. علاقة درجة المجال بالمجال الاخر.

ب . الثبات :

يعد الثبات خاصية سايكومترية يجب التحقق منها لبيان صلاحية استعمال المقياس فضلاً عن الصدق مما يجعله أكثر قوة ومثانة (Moss, 1994:223).

إذ تعتمد صحة المقياس على مدى ثبات نتائجه ، فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها تقريباً إذا قاس الخاصية نفسها المراد قياسها مراتٍ متتالية (Ebel & Frisbie, 2009 : 259).

وتوجد طرائق عديدة لحساب الثبات ، وقد استعمل الباحث الطرائق الآتية لإستخراج الثبات :

○ طريقة اعادة الاختبار:

تم استخراج الثبات لمقياس جودة التعليم المدمج من طريق إعادة تطبيق المقياس على عينة بلغ قوامها (٤٠) مدرساً ومدرسة ، وطبق عليهم المقياس مرة ثانية بعد مرور (١٥) يوماً على التطبيق الأول ، وبعد ذلك تم حساب العلاقة الارتباطية بين درجات التطبيقين الأول والثاني بإستعمال معامل ارتباط بيرسون وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس الكلي (٠.٨٩) ، وتعد هذه القيمة جيدة وتشير إلى معامل ثبات مقبول.

○ معادلة ألفاكرونباخ للاتساق الداخلي :

تعتمد هذه الطريقة على إتساق أداء الفرد من فقرة الى اخرى ويشير الى الدرجة التي تشترك بها فقرات المقياس جميعها في قياس خاصية معينة عند الفرد (ثورندايك وهيجن: ١٩٨٦ ، ٧٩).

ولأجل استخراج الثبات لمقياس جودة التعليم المدمج تم اجراء التحليل الاحصائي للإجابات فقد ظهر ان معامل ثبات ألفاكرونباخ للمقياس الحالي (٠,٨١) ويُعد هذا المعامل مقبول أيضاً لأن معامل التحديد أكبر من (٠,٥٠) والذي تم تحديده من قبل علماء القياس النفسي (باركر وآخرون، ١٩٩٩: ١٢٢).

وبعد التأكد من الخصائص السايكومترية اصبح المقياس جاهزاً للتطبيق النهائي وكما هو مبين في (ملحق ، ٤) ، وقد تم تطبيق المقياس على عينة البحث البالغة (٣٣٠) مدرساً ومدرسة بتاريخ ٢٠٢٢/٥/١٥ م وانتهى بتاريخ ٢٠٢٢/٥/١٧ م

٢. بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية :

بعد إطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة التي درست موضوع الكفايات التدريسية قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة للكفايات التدريسية وذلك لأنه لم يحصل على بطاقة ملاحظة تتضمنها محلية أو عربية أو أجنبية تناسب البيئة العراقية ، مما تطلب من الباحث بناء بطاقة ملاحظة تتلاءم مع مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية ، وقد تبني الباحث النظرية المعرفية البنائية لأنها من النظريات التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث متبعاً في ذلك الخطوات الآتية :

أ. عرف الباحث بطاقة الكفايات التدريسية بأنها " قدرات مركبة تشمل مجموعة من المعلومات والمهارات التي يجب أن يمتلكها المدرسين والمدرسات ليكونوا قادرين على أدائها بكفاية وإتقان عند تخطيط المقرر الدراسي وتنفيذه وتقويمه بشكل يمكن ملاحظته وقياسه ".

ب- بعد ان عرف الباحث بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية ، حدد الباحث أبعاد بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية مستنداً إلى النظرية المعرفية البنائية المعتمدة في الاطار النظري للبحث .

ت- صاغ الباحث الفقرات الخاصة بطاقة الملاحظة ملحق (٥)، حيث حرص على ان تقيس الفقرة فكرة واحدة فقط ، وان يكون محتواها واضحاً، إذ صاغ (٤٧) فقرة مستوحاة من التعريف ونظرية الكفايات التدريسية ، حيث تكونت بطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية من اربعة مجالات وهي (المجال الأول الكفايات المعرفية والادائية وعدد فقراته (١٧) فقرة ، المجال الثاني الكفايات التكنولوجية وعدد فقراته (١٠) فقرات ، المجال الثالث الكفايات التقويمية وعدد فقراته (٩) فقرات ، المجال الرابع الكفايات الانسانية وعدد فقراته (١١) فقرة) ، تم اقتراحها من قبل الخبراء بعد عرض التعريف الخاص بها ، اضافة الى تحديد البدائل التي تناسب الاجابة عن فقرات البطاقة وذلك بعد اطلاعه على بعض البطاقات التدريسية الخاصة بهذا المتغير فوضع تدرج خماسي لبدائل الإجابة ، إذ انه يكون أفضل في خصائصه السايكومترية من غيره بتدرجات الإجابة الأخرى وملئمة للمرحلة العمرية لمدرسي المدارس الاعدادية والثانوية ومدرساتها (الدليمي، ١٩٩٧: ٢٠٨).

وقبل عرض الفقرات على مجموعة المحكمين والمتخصصين لتحديد صلاحيتها ، تمثلت بدائل الاجابة لبطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية بـ (بشكل كبير جداً، بشكل دائم ، بشكل متقطع ، بشكل نادر ، لا يقوم بذلك). حيث تحتوي على خمسة بدائل ويكون مفتاح التصحيح هو (١,٢,٣,٤,٥) إذ تكون أقل درجة يحصل عليها المستجيب هي (٤٧) وأعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (٢٣٥).

• التحليل المنطقي للفقرات:

اشار ايبيل (Ebel) إلى أنَّ المقياس يكون صادقاً اذا كانت فقراته تقيس ما وضعت لقياسه وهذا يعتمد على المحكم لفقرات المقياس إذ كان دقيقاً في حكمه ليكون مؤشراً الى الصدق الظاهري للمقياس (Ebel, 1972: 555).

وقد عرض الباحث بطاقة الملاحظة بصيغتها الاولى ملحق (٥) على مجموعة مكونة من (٢٩) محكماً ومتخصصاً في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم ملحق (٣) وطلب منهم ابداء رأيهم في صلاحية فقرات بطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية من حيث ملائمتها لعينة البحث وصياغتها صياغة جيدة أم تحتاج إلى تعديل فضلاً عن موافقتهم على البدائل المعتمدة ازاء كل فقرة ، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجرى الباحث بعض التعديلات البسيطة ، واعتمد الباحث اختبار مربع كاي لحسن المطابقة ، لمعرفة صلاحية الفقرات وجدول (١٨) يوضح ذلك :

جدول (١٨)

قيم اختبار مربع كاي لمعرفة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات

بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

مستوى الدلالة ٠,٠٥	قيمة كا ^٢		غير الموافقين	الموافقون	عدد الخبراء	الفقرات	المجالات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	٣,٨٤	٢٩	صفر	٢٩	٢٩	١٧-١	الاول
دالة احصائياً	٣,٨٤	٢٥,١٢	١	٢٨	٢٩	١٠-١	الثاني
دالة احصائياً	٣,٨٤	٢٩	صفر	٢٩	٢٩	٩-١	الثالث
دالة احصائياً	٣,٨٤	٢١,٥٤	٢	٢٧	٢٩	١١-١	الرابع

يتضح من الجدول (١٨) ان قيم مربع كاي جميعها دالة على جميع الفقرات إذ بلغت قيم كا^٢ المحسوبة على التوالي (٢٩) و (٢٥,١٢) و (٢٩) و (٢١,٥٤) وهي أكبر من قيمة (كا^٢) الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وبناءً على آراء المحكمين والمتخصصين وملاحظاتهم بقيت فقرات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية (٤٧) فقرة ، باستثناء بعض التعديلات الطفيفة والتي اخذها الباحث بعين الاعتبار، وبعد استكمال تلك الاجراءات اصبحت بطاقة الملاحظة جاهزة للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي وبذلك تم التحقق من الصدق الظاهري.

• التحليل الإحصائي لفقرات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية:

يشير المتخصصون في القياس النفسي الى أهمية التحليل الاحصائي للفقرات، لأنه يكشف عن دقة المقياس في قياس ما أعد لقياسه ، لذا قام الباحث بإجراء التحليل الاحصائي لفقرات بطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية (الفاعوري، ١٩٧٧: ١١٢).

وعليه ينبغي ابقاء الفقرات التي تتميز بخصائص جيدة واستبعاد غير المناسبة منها وفقاً للإجراءات الإحصائية (العبيدي، ١٩٩٩: ٤٩).

ولغرض تحليل فقرات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية اتبع الباحث الخطوات الآتية :

• التحليل العاملي الاستكشافي لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية * :

يسعى التحليل العاملي الى الكشف عن عدد صغير نسبياً من المتغيرات ، الامر الذي يتيح للدراسات العلمية والبحوث التربوية والنفسية ان تركز على المتغيرات المهمة (الكامنة) وعدم تشتيت البحث او الدراسة بين عدد كبير من

* تم الاعتماد على المصادر نفسها التي وردت في التحليل العاملي الاستكشافي في مقياس جودة التعليم المدمج

المتغيرات الظاهرة والتي تنطوي بدورها على عدد من المعلومات المكررة على الرغم من اختلافها الظاهري .

ان التحليل الاحصائي للبيانات التي يقوم الباحث بجمعها وتنزيلها (SEM) Structural Equation Modeling باستعمال برنامج اموس (AMOS) يقوم بإشراك كافة العوامل معاً في تحليل واحد وهو بالطبع أفضل من فصلها عن بعضها كون السلوك الإنساني لا يمكن دراسته منفصلاً عن بعضه ، فان كل ما يحيط بالفرد يؤثر على سلوكه سواء كان ذلك التأثير بشكل واضح او بشكل ضمني ، ومما تم ذكره تظهر لنا قوة هذا التحليل باستعمال البرامج الاحصائية المناسبة له .

وبناءً على ذلك استعمل الباحث التحليل العاملي الاستكشافي بعد جمع البيانات وتفريغها باستعمال برنامجي (SPSS) و (AMOS) للتأكد من استكشاف العوامل الكامنة وكما يأتي :

(١). فحص مدى قابلية مصفوفة الارتباط للتحليل العاملي :

يعد فحص مصفوفة الارتباط من الامور الهامة لأجراء التحليل العاملي الاستكشافي اذ نجد من طريقها قيم معاملات للفقرات ومعرفة قابليتها لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي وفقاً لشروط معينة مسبقاً ، وهذه الشروط هي:

• مصفوفة الارتباطات:

لتحقيق الشرط الاول تم إيجاد مصفوفة العلاقات الارتباطية لفقرات بطاقة الملاحظة ، ووجد بأن مصفوفة العلاقات الارتباطية لقيم معاملات الارتباط جميعها اقل من (٠,٩٠) لذا لم يتم استبعاد أي فقرة من الفقرات في اثناء عملية التحليل الاحصائي لفقرات المقياس .

• القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباطات:

وجد بأن قيمة محدد المصفوفة الارتباطية للمقياس ، قد بلغت (٠,٠٠٦) وهي أكبر من القيمة الافتراضية (٠,٠٠١) وبالتالي لا توجد مشكلة ارتباط ذاتي بين الفقرات لأن هذا يدل على عدم وجود ارتباطات مرتفعة جداً (عدم وجود تكرار للمعلومات) ، وكذلك عدم وجود ارتباط خطي بينهما.

• دلالة اختبار بارتليت (Bartlett's) احصائياً:

تم التوصل الى ان قيمة اختبار بارتليت دالة احصائياً للمقياس اذ بلغت قيمة مربع كاي لمقياس جودة التعليم المدمج (١٥٤٣٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية لمربع كاي والبالغة (٤٥٦) عند درجة حرية (٣٢٩) ومستوى دلالة احصائية بلغت اقل من (٠,٠٥) مما يدل على ان مصفوفة الارتباطات أعلاه تشير الى مصفوفة الوحدة .

• التحقق من مؤشر كايير ومايرز و أولكن :

تم التحقق من قيمة اختبار (KMO) للمقياس هي (٠,٨٩٩) وهي أكبر من القيمة (٠,٥٠) لذا تعد العينة متجانسة وكذلك كافية لإجراء التحليل العاملي ، وجدول (١٩) يبين الشرطين الاخيرين في اعلاه .

جدول (١٩)

قيمة اختبار (Bartlett's) و (KMO) لبطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية

KMO and Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy اختبار كايير و مايرز و أولكن			٠,٨٩٩
Bartlett's Test of Sphericity اختبار بارتليت	Approx. Chi-Square	قيمة مربع كاي	١٥٤٣٦
	Df	درجة الحرية	٣٢٩
	Sig.	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠

ومن تحقيق الشروط الاربعة تعد المصفوفة قابلة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي ، اذ تحققت جميع الاجراءات الواجب توافرها لإجراء التحليل والتي اشارت اليها العديد من المصادر، وبخلاف تلك الشروط الواجب توافرها لا يمكن اجراء عملية التحليل العاملي .

(٢) . شيوخ المتغيرات او الفقرات الملاحظة (الاشتراكات):

تم استخراج شيوخ الفقرات الملاحظة ونسبة الاشتراكات لبطاقة الملاحظة ، وجدول (٢٠) يبين ذلك:

جدول (٢٠)

نسبة شيوخ المتغيرات للفقرات

Communalities الاشتراكات			Communalities الاشتراكات			Communalities الاشتراكات		
Extraction	Initial	الفقرات	Extraction	Initial	الفقرات	Extraction	Initial	الفقرات
نسبة الاشتراك	قبل الاشتراك		نسبة الاشتراك	قبل الاشتراك		نسبة الاشتراك	قبل الاشتراك	
٠.٧٤٥	١	٣٣ ف	٠.٧٢٥	١	١٧ ف	٠.٦٥٧	١	١ ف
٠.٧٢٤	١	٣٤ ف	٠.٧٤٦	١	١٨ ف	٠.٨٣٠	١	٢ ف
٠.٧٤٥	١	٣٥ ف	٠.٧٣٨	١	١٩ ف	٠.٧٧٢	١	٣ ف
٠.٥٣٩	١	٣٦ ف	٠.٧٢٤	١	٢٠ ف	٠.٧٠٢	١	٤ ف
٠.٧٦٥	١	٣٧ ف	٠.٥٤٩	١	٢١ ف	٠.٧٦٥	١	٥ ف
٠.٦٦٦	١	٣٨ ف	٠.٧٤٩	١	٢٢ ف	٠.٦٢٠	١	٦ ف
٠.٧٨١	١	٣٩ ف	٠.٦١١	١	٢٣ ف	٠.٦٩٩	١	٧ ف
٠.٥٨٣	١	٤٠ ف	٠.٧٥٩	١	٢٤ ف	٠.٧٧٧	١	٨ ف
٠.٦٣٩	١	٤١ ف	٠.٧٤٨	١	٢٥ ف	٠.٧٥٦	١	٩ ف
٠.٨٥٠	١	٤٢ ف	٠.٦٣٨	١	٢٦ ف	٠.٥٦٢	١	١٠ ف
٠.٥٩٩	١	٤٣ ف	٠.٦٩٢	١	٢٧ ف	٠.٦٧٧	١	١١ ف
٠.٨٥٧	١	٤٤ ف	٠.٧٩٣	١	٢٨ ف	٠.٦٧٩	١	١٢ ف
٠.٨٨٥	١	٤٥ ف	٠.٨٦٩	١	٢٩ ف	٠.٦٥٢	١	١٣ ف
٠.٧٥٠	١	٤٦ ف	٠.٧٣٩	١	٣٠ ف	٠.٧٨٦	١	١٤ ف
٠.٦٦١	١	٤٧ ف	٠.٨٣٧	١	٣١ ف	٠.٧٧٨	١	١٥ ف
			٠.٦٧٤	١	٣٢ ف	٠.٨٥٦	١	١٦ ف

يتضح من الجدول (٢٠) ان التباين الذي يعود الى العوامل المشتركة (الاشتراكات) والذي يجري عادة تقاسمه بين عدة متغيرات او فقرات ، وتعرف الاشتراكات بأنها " نسبة التباين في متغير معين والتي تعود بالأساس الى عوامل مشتركة " .

(٣). التدوير، واستخلاص النتائج ، وتسمية العوامل:

استعمل الباحث طريقة التدوير المائل (أوبلِمن، Oblimin) لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية ، وبعد اجراء عملية التدوير المائل تم التوصل الى النتائج المبينة في الجدول (٢١) ، اذ تشير هذه الطريقة الى افتراض وجود اطار نظري ودراسات سابقة تؤيد الافتراضات الأساسية للتحليل العاملي الاستكشافي والتي لا بد من التأكد منها قبل اجراء التحليل .

وان الادبيات الاحصائية تشير الى ان حجم العينة في التحليل العاملي اذا كان (٢٠٠) فأكثر فان محك كايزر الذي يعتمد على طريقة المنحدر تعد دقيقة ، أي ان عدد العوامل التي يتم استخراجها في التحليل العاملي تتسم بالاستقرار والدقة والوضوح وعدم الاشتراك بين الفقرات ، وجدول (٢١) يبين ذلك .

جدول (٢١)

نسبة التباين المفسر باستعمال طريقة التدوير المائل (اوبلمن) ومحك كايزر
القائم على الجذر الكامن لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

Component العامل	Initial Eigenvalues الجذور الكامنة			Extraction Sums of Squared Loadings مجموع مربعات التشبعات المستخلصة			Rotation Sums of Squared Loadings الجذور الكامنة النهائية Total
	Total الجذر الكامن	% of Variance نسبة التباين المفسر	Cumulative % نسبة التباين المفسر التراكمي	Total الجذر الكامن	% of Variance نسبة التباين المفسر	Cumulative % نسبة التباين المفسر التراكمي	
١	١١,٤	١٠,٥	١٠,٥	١١,٤	١٠,٥	١٠,٥	١١,٨
٢	٤,١٥	٨,٨٤	١٩,٣٤	٤,١٥	٨,٨٤	١٩,٣٤	١١,٩
٣	٢,٨٤	٦,٠٥	٢٥,٣٩	٢,٨٤	٦,٠٥	٢٥,٣٩	١٢,١
٤	٢,١٩	٤,٦٧	٣٠,٠٣	٢,١٩	٤,٦٧	٣٠,٠٣	٨,٧٧
٥	١,٨	٣,٨٢	٦٣,٨				
٦	١,٧٤	٣,٧	٦٧,٥				
٧	١,٥٢	٣,٢٣	٧٠,٨				
٨	١,٣٢	٢,٨٢	٧٣,٦				
٩	١,١٤	٢,٤٣	٧٦				
١٠	٠,٨٨	١,٨٦	٧٧,٩				
١١	٠,٨٢	١,٧٤	٧٩,٦				
١٢	٠,٧٣	١,٥٦	٨١,٢				
١٣	٠,٦٦	١,٤	٨٢,٦				
١٤	٠,٦١	١,٣	٨٣,٩				
١٥	٠,٥٨	١,٢٣	٨٥,١				
١٦	٠,٥٢	١,١١	٨٦,٢				
١٧	٠,٥١	١,٠٨	٨٧,٣				
١٨	٠,٤٤	٠,٩٣	٨٨,٢				
١٩	٠,٤٢	٠,٨٩	٨٩,١				

Component العامل	Initial Eigenvalues الجنور الكامنة			Extraction Sums of Squared Loadings مجموع مربعات التشبعات المستخلصة			Rotation Sums of Squared Loadings الجنور الكامنة النهائية Total
	Total الجنر الكامن	% of Variance نسبة التباين المفسر	Cumulative % نسبة التباين المفسر التراكمي	Total الجنر الكامن	% of Variance نسبة التباين المفسر	Cumulative % نسبة التباين المفسر التراكمي	
٢٠	٠.٤	٠.٨٤	٩٠				
٢١	٠.٣٧	٠.٧٨	٩٠.٨				
٢٢	٠.٣٤	٠.٧٣	٩١.٥				
٢٣	٠.٣٣	٠.٧١	٩٢.٢				
٢٤	٠.٣	٠.٦٣	٩٢.٨				
٢٥	٠.٢٧	٠.٥٨	٩٣.٤				
٢٦	٠.٢٧	٠.٥٧	٩٤				
٢٧	٠.٢٦	٠.٥٤	٩٤.٥				
٢٨	٠.٢٥	٠.٥٣	٩٥				
٢٩	٠.٢٢	٠.٤٧	٩٥.٥				
٣٠	٠.٢١	٠.٤٤	٩٦				
٣١	٠.١٩	٠.٤١	٩٦.٤				
٣٢	٠.١٨	٠.٣٨	٩٦.٧				
٣٣	٠.١٧	٠.٣٥	٩٧.١				
٣٤	٠.١٦	٠.٣٤	٩٧.٤				
٣٥	٠.١٥	٠.٣٢	٩٧.٨				
٣٦	٠.١٤	٠.٣١	٩٨.١				
٣٧	٠.١٣	٠.٢٧	٩٨.٣				
٣٨	٠.١٢	٠.٢٥	٩٨.٦				
٣٩	٠.١١	٠.٢٣	٩٨.٨				
٤٠	٠.١	٠.٢٢	٩٩				
٤١	٠.٠٩	٠.٢	٩٩.٢				

Component العامل	Initial Eigenvalues الجذور الكامنة			Extraction Sums of Squared Loadings مجموع مربعات التشبعات المستخلصة			Rotation Sums of Squared Loadings الجذور الكامنة النهائية Total
	Total الجذر الكامن	% of Variance نسبة التباين المفسر	Cumulative % نسبة التباين المفسر التراكمي	Total الجذر الكامن	% of Variance نسبة التباين المفسر	Cumulative % نسبة التباين المفسر التراكمي	
٤٢	٠.٠٨	٠.١٧	٩٩.٤				
٤٣	٠.٠٨	٠.١٦	٩٩.٦				
٤٤	٠.٠٦	٠.١٣	٩٩.٧				
٤٥	٠.٠٦	٠.١٣	٩٩.٨				
٤٦	٠.٠٥	٠.١	٩٩.٩				
٤٧	٠.٠٤	٠.٠٨	١٠٠				

يتضح من جدول (٢١) أنَّ بطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية أعلاه تشير الى وجود اربعة عوامل كامنة للبطاقة ، اذ بلغت قيمة الجذور الكامنة لمجال المكون الأول للمقياس (١١,٤) وبتباين مفسر بلغ (١٠,٥%) من التباين الكلي ، في حين بلغت قيمة الجذور الكامنة لمجال المكون الثاني للمقياس (٤,١٥) وبتباين مفسر بلغ (٨,٨٤%) من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذور الكامنة لمجال المكون الثالث للمقياس (٢,٨٤) وبتباين مفسر بلغ (٦,٠٥%) من التباين الكلي، في حين بلغت قيمة الجذور الكامنة لمجال المكون الرابع للمقياس (٢,١٩) وبتباين مفسر بلغ (٤,٦٧%) من التباين الكلي ، وبذلك فان التحليل العائلي الاستكشافي بعد اجراء عملية التدوير المائل كشف لنا اربعة عوامل للبطاقة.

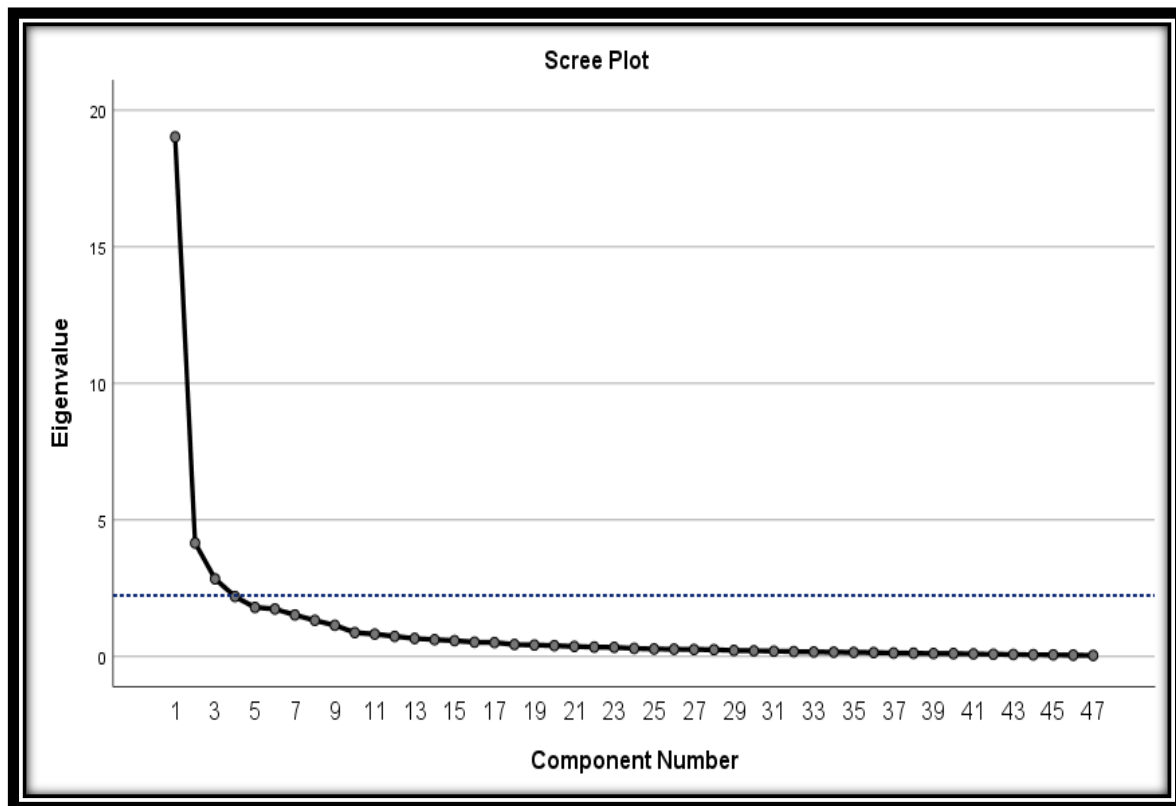
(٤).الرسم البياني للجذور الكامنة "منحنى المنحدر" (Scree Plot) :

يتأثر تحديد نقطة الانعطاف (الانكسار) للمنحنى نسبياً بتأثر ذاتية الباحث ويعد ذلك من عيوب استعمال محك كاتل ، لذا قام الباحث باستعمال محك كايزر والذي يعتمد بالأساس على نسبة التباين الكلية وبذلك يكون هذا المحك اقل عرضة

للتأثر الذاتي ، اذ تشير المصادر الاحصائية الى ان نسبة التشبع (٠,٣) تدل على القيمة الفاصلة بين الحد الادنى للقبول (شدة ارتباط الفقرة او المتغير بالعامل الذي تنتمي اليه) ، ويقراً التشبع بانه ارتباط الفقرة بالعامل ولمعرفة قوة هذا التشبع يفضل الاحصائيون تربيعه ، وتعد القيمة بعد التربيع بمثابة نسبة التباين المفسر للفقرة ، اي ان العامل يمثل الفقرة المقاسة بمقدار تلك النسبة .

إن شكل التراكم (Scree Plot) يوضح نقطة حدوث التغير لقيم الجذور الكامنة للعوامل ، والذي يساعدنا الى حد كبير في معرفة عدد العوامل الكامنة للمقياس او الاختبار .

والشكل (٦) يوضح الرسم البياني لمنحنى المنحدر لبطاقة الملاحظة وفقاً لمحك كايذر ونسبة التباين الكلية ، اذ اوضح وجود اربعة عوامل كامنة لان نقطة حدوث التغير في قيم الجذور الكامنة بدأت بعد العامل الرابع :



شكل (٦) منحنى المنحدر لبطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية

ومن تأمل الشكل أعلاه يمكن تحديد نقطة انكسار او انعطاف المنحنى ابتداءً من النقطة الرابعة ، والتي من طريقها يمكن ان نستنتج وجود اربعة عوامل رئيسية كامنة فقط وفقا لمحك كايزر .

(٥). مصفوفة تشبعات الفقرات بعد التدوير:

بعد اجراء كافة الشروط اللازمة للتحليل العاملي واستخراج العوامل ، سوف يعرض الباحث مصفوفة تشبعات الفقرات على العامل الذي تتشعب عليه بقيمة (٠,٣) فأكثر على وفق مؤشر كايزر للمقياس وجدول (٢٢) يوضح ذلك :

جدول (٢٢)

مصفوفة المكونات بعد التدوير لبطاقة الملاحظة

الفقرات	التشبعات			
	المجال الاول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع
ف١	٠.٦٣١	-	-	-
ف٢	٠.٥٣٩	-	-	-
ف٣	-	٠.٦٤٨	-	-
ف٤	-	-	٠.٦١٩	-
ف٥	٠.٧١٧	-	-	-
ف٦	-	-	٠.٦٥٥	-
ف٧	-	٠.٦٤٢	-	-
ف٨	-	-	-	٠.٧٣١
ف٩	٠.٦٥٧	-	-	-
ف١٠	-	-	٠.٦١٩	-
ف١١	-	-	-	٠.٦٤٣
ف١٢	-	٠.٧١٢	-	-
ف١٣	٠.٦٥٥	-	-	-

الفقرات	التشبعات			
	المجال الاول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع
١٤ف	٠.٥٤١	-	-	-
١٥ف	-	٠.٥٥٩	-	-
١٦ف	-	٠.٥١٣	-	-
١٧ف	٠.٦٣١	-	-	-
١٨ف	-	-	٠.٦٢٠	-
١٩ف	-	-	-	٠.٦٨٧
٢٠ف	٠.٧٤٥	-	-	-
٢١ف	-	-	-	٠.٦٣١
٢٢ف	٠.٥٦٣	-	-	-
٢٣ف	-	-	-	٠.٧٤٩
٢٤ف	٠.٥٠٢	-	-	-
٢٥ف	-	-	-	٠.٧٦٩
٢٦ف	-	-	٠.٦٣٠	-
٢٧ف	٠.٦٣١	-	-	-
٢٨ف	-	-	-	٠.٧٠٠
٢٩ف	-	٠.٧٥٦	-	-
٣٠ف	-	-	-	٠.٦٦٣
٣١ف	٠.٥٣٩	-	-	-
٣٢ف	-	٠.٦٦٠	-	-
٣٣ف	-	-	٠.٦٧٢	-
٣٤ف	٠.٧٧٦	-	-	-
٣٥ف	-	-	-	٠.٦٢٢
٣٦ف	٠.٦٥٠	-	-	-
٣٧ف	-	-	٠.٥٩٩	-

الفقرات	التشبعات			
	المجال الرابع	المجال الثالث	المجال الثاني	المجال الاول
ف٣٨	-	-	-	٠.٧٣٢
ف٣٩	٠.٥٣٣	-	-	-
ف٤٠	-	-	-	٠.٥٠٩
ف٤١	-	-	٠.٧٣١	-
ف٤٢	٠.٧٥٠	-	-	-
ف٤٣	-	-	٠.٦٣٨	-
ف٤٤	-	٠.٦٥١	-	-
ف٤٥	-	-	-	٠.٦٨٨
ف٤٦	-	٠.٦٩٩	-	-
ف٤٧	-	-	٠.٧٦٩	-
المجموع	١١ فقرة	٩ فقرات	١٠ فقرات	١٧ فقرة

يتضح من الجدول أعلاه عوامل التحليل لكل مجال من مجالات المقياس وذلك من طريق استعمال طريقة التدوير المائل (أوبلن)، وبالاعتماد على مخرجات التحليل العاملي يمكن تسمية العوامل والفقرات التي تشبعت عليها ، وبذلك تم التحقق من العوامل الكامنة للمقياس باستعمال التحليل العاملي الاستكشافي.

• القوى التمييزية لفقرات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية :

القوة التمييزية هي قدرة الفقرة على التمييز بين المستجيبين الذين يتمتعون بقدر اكبر من المعارف والمستجيبين الاقل قدرة في مجال معين من المعارف (ملحم، ٢٠٠٠ : ٢٣٩). إذ أكدت نانالي (Nunnally,1978) على أن يكون حجم عينة التحليل الإحصائي للفقرات ما بين (٥-١٠) أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس للحد من أثر الصدفة (Nunnally,1978,p,262).

ولأجل اجراء التحليل الاحصائي لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية قام الباحث باختيار عينة عشوائية تكونت من (٣٣٠) مدرساً ومدرسة لتمثل عينة البحث الاحصائية والاساسية.

وتم التحقق من القوى التمييزية لفقرات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية بطريقة المجموعتين الطرفيتين وعلى النحو الاتي :

١. طبق الباحث بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية على عينة التحليل الاحصائي البالغة (٣٣٠) مدرساً ومدرسة ، وبعد عملية تطبيق البطاقة على أفراد العينة ، تم تصحيح الاستمارات وايجاد الدرجة الكلية لكل استمارة.

٢. رتبت الدرجات الكلية لأفراد العينة ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أقل درجة.

٣. اختيرت منها (٢٧%) من الدرجات العليا و(٢٧%) من الدرجات الدنيا. إذ بلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (٨٩) استمارة.

٤. لغرض استخراج القوى التمييزية استعمل الباحث الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين وذلك لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين حيث استعان الباحث ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات ، وقد حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا، على اساس ان القيمة التائية المحسوبة تمثل القوى التمييزية للفقرة ، اذ كانت جميع القيم التائية المحسوبة للفقرات دالة احصائياً وعليه تبين أن فقرات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية جميعها مميزة لأن قيمها التائية المحسوبة اعلى من القيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٧٦) وجدول (٢٣) يبين ذلك.

جدول (٢٣)

نتائج الاختبار التائي لمعرفة القوى التمييزية لكل فقرة من فقرات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية (بأسلوب المجموعتين الطرفيتين)

مستوى الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٣٢٣	١.٢٩	٣.٦٤	٨٩	العليا	١ ف
			١.٦٠٥	٢.٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٣٣٥	١.١٢٩	٣.٦٥	٨٩	العليا	٢ ف
			١.٥٩٧	٢.٧٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.١٥٥	١.١٩٦	٣.٦٦	٨٩	العليا	٣ ف
			١.٦٢٢	٢.٧٨	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.١٤٢	١.١٧١	٣.٩٤	٨٩	العليا	٤ ف
			١.٥٨١	٢.٦٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	١٠.٩٦	١.١١٦	٣.٩٣	٨٩	العليا	٥ ف
			١.١٤	٢.٠٨	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٧.٥٣٤	١.٠٩٧	٤.٠٢	٨٩	العليا	٦ ف
			١.٥٦٨	٢.٤٩	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٩.٩٧١	١.١٢٦	٤.٠٧	٨٩	العليا	٧ ف
			١.٤١٣	٢.١٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	١٠.٠٩	١.١٥٣	٤.٠٣	٨٩	العليا	٨ ف
			١.٣٣٦	٢.١٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.١٤٥	١.٢٠٨	٣.٨٧	٨٩	العليا	٩ ف
			١.٦١٧	٢.٥٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٨.٢٣١	١.٠٢٥	٤.١٣	٨٩	العليا	١٠ ف

مستوى الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
			١.٥٤٦	٢.٥٢	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.٢٩٦	١.٠٨٢	٣.٩٩	٨٩	العليا	١١ ف
			١.٦٨٦	٢.٦٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٥٢١	١.٢٨٦	٣.٦٧	٨٩	العليا	١٢ ف
			١.٦٤٣	٢.٦٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٨.٠٦٥	١.٢٢٦	٣.٥٣	٨٩	العليا	١٣ ف
			١.٢٠٩	٢.٠٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٨٠٩	١.٢٦	٣.٥٨	٨٩	العليا	١٤ ف
			١.٦١٧	٢.٥٤	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥.١١١	١.١٧٣	٣.٧٤	٨٩	العليا	١٥ ف
			١.٦٦	٢.٦٤	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.١٠١	١.٣٢٢	٣.٥٧	٨٩	العليا	١٦ ف
			١.٦٢٣	٢.٦٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٣٦٤	١.٢٧١	٣.٥٤	٨٩	العليا	١٧ ف
			١.٥٣٤	٢.٦٢	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.١٩١	١.١٨١	٣.٣٧	٨٩	العليا	١٨ ف
			١.٦٠٥	٢.٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٥٨	١.٣٥٢	٣.٣	٨٩	العليا	١٩ ف
			١.٦٠١	٢.٧٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.٠٣٣	١.٤٠٢	٢.٧٩	٨٩	العليا	٢٠ ف
			١.٥	٢.٥٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٣٠٩	١.٢٧٥	٣.٢١	٨٩	العليا	٢١ ف
			١.٥٦٧	٢.٧٢	٨٩	الدنيا	

مستوى الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.٦٩٦	١.٣٦٦	٣.٤٨	٨٩	العليا	٢٢ ف
			١.٦٢٤	٢.٦٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.٩٤٤	١.٤١٨	٣.٣٨	٨٩	العليا	٢٣ ف
			١.٤٧	٢.٥٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٨٠٩	١.٢٦٢	٣.٤٧	٨٩	العليا	٢٤ ف
			١.٥٣	٢.٤٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.١٤٩	١.٣١٤	٣.٧٢	٨٩	العليا	٢٥ ف
			١.٤٦١	٢.٤٤	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٨.١٧٢	١.١٨٧	٤	٨٩	العليا	٢٦ ف
			١.٤٤٢	٢.٣٨	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٩.٧٥	١.٠٩٤	٣.٩١	٨٩	العليا	٢٧ ف
			١.٣٢٥	٢.١٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٨.٦٠١	٠.٩٩١	٣.٨٣	٨٩	العليا	٢٨ ف
			١.٣٦٧	٢.٢٩	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٩.٣٠٢	١.٠٥٥	٣.٦٦	٨٩	العليا	٢٩ ف
			١.١٩	٢.٠٩	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.٣٢٦	١.٢٦١	٣.٤٥	٨٩	العليا	٣٠ ف
			١.٣٢١	٢.٢٢	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.٧٦٨	١.١٣٩	٣.٥١	٨٩	العليا	٣١ ف
			١.٣٣٤	٢.٢٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٧.٠٦٧	١.١٥٦	٣.٦٧	٨٩	العليا	٣٢ ف
			١.٣٨	٢.٣٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٧.٢٩	١.٠٥٣	٣.٥٨	٨٩	العليا	٣٣ ف

مستوى الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
			١.٢٩٩	٢.٢٩	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.٦٠٨	١.٠٣	٣.٤	٨٩	العليا	٣٤ ف
			١.٢٥	٢.٢٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤.٣٥٧	١.٢٣٢	٣.٣٣	٨٩	العليا	٣٥ ف
			١.٥٠٧	٢.٤٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥.١٦٤	١.٢١٦	٣.٤٦	٨٩	العليا	٣٦ ف
			١.٤٤٥	٢.٤٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥.٦٩٣	١.٢٠٧	٣.٥٢	٨٩	العليا	٣٧ ف
			١.٤٤٢	٢.٣٨	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٧.٦٣٩	١.١٤٨	٣.٥٦	٨٩	العليا	٣٨ ف
			١.٣١٩	٢.١٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.٧١٤	١.٠٧٤	٣.٦٧	٨٩	العليا	٣٩ ف
			١.٤٠٥	٢.٤٢	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥.١٢	١.٣٩٦	٣.٣٣	٨٩	العليا	٤٠ ف
			١.٢٦٥	٢.٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.٢٢٤	١.٣٣٢	٣.٤٨	٨٩	العليا	٤١ ف
			١.٢٩٣	٢.٢٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥.٦٩٦	١.٣٨٢	٣.٤٧	٨٩	العليا	٤٢ ف
			١.٣٢٨	٢.٣١	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٧.٥٧٣	١.٢١	٣.٧٩	٨٩	العليا	٤٣ ف
			١.٢٨٣	٢.٣٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٦.٩٠٣	١.٣٣٧	٣.٦١	٨٩	العليا	٤٤ ف
			١.٢٩١	٢.٢٥	٨٩	الدنيا	

مستوى الدالة الاحصائية (٠.٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٣.٤٣٥	١.٥٠٤	٣.١٨	٨٩	العليا	ف٥٤
			١.٣٧٣	٢.٤٤	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٨.٢٧١	١.٠٩٧	٣.٦٦	٨٩	العليا	ف٦٤
			١.٢٥٤	٢.٢	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢.٩٩٩	١.٣٧٦	٣.٠٦	٨٩	العليا	ف٧٤
			١.٣٧٣	٢.٤٤	٨٩	الدنيا	

يتضح من الجدول اعلاه ان الفقرات مميزة لذا تقرر عدم حذف أي فقرة من بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية ليبقى عدد فقرات بطاقة الملاحظة (٤٧) فقرة.

- علاقة درجة الفقرة / تم حساب صدق الفقرات لبطاقة الملاحظة من طريق :
- أ. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية :

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً لصدق الفقرة وإحدى طرائق حساب صدق الفقرات هي ارتباط هذه الفقرات بمحك داخلي، وأفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس، فالارتباطات بين الدرجة الكلية ومفردات المقياس أو مجالاته الفرعية هي قياسات أساسية للتجانس لأنها تساعد على تحديد السلوك أو السمة المراد قياسها بواسطة المقياس (Anastasi & Urbina 2010:129).

لذا استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قوة العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة، وقد تم التطبيق على درجات (٣٣٠) مدرساً ومدرسة ، وتبين ان جميع فقرات البطاقة تحظى بمعامل ارتباط ذي دلالة احصائية اذا تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٣ - ٠,٦٦) وجميع الفقرات كانت دالة احصائياً لأنها كانت اكبر من القيمة

الجدولية (٠,١١٣) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٢٨) والجدول (٢٤) يوضح ذلك .

جدول (٢٤)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة الكفايات

الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
١.	٠,٤٦	٢٤.	٠,٣٤
٢.	٠,٣٧	٢٥.	٠,٣٧
٣.	٠,٥٥	٢٦.	٠,٤٧
٤.	٠,٦٦	٢٧.	٠,٥٩
٥.	٠,٤٤	٢٨.	٠,٣٩
٦.	٠,٣٦	٢٩.	٠,٤١
٧.	٠,٣٩	٣٠.	٠,٦٣
٨.	٠,٤٥	٣١.	٠,٤٠
٩.	٠,٥٦	٣٣.	٠,٥٦
١٠.	٠,٥٨	٣٤.	٠,٣٤
١١.	٠,٣٣	٣٥.	٠,٦١
١٢.	٠,٦٢	٣٦.	٠,٥٢
١٣.	٠,٤٨	٣٧.	٠,٣٧
١٤.	٠,٤٣	٣٨.	٠,٦٢

قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة
٠,٥٦	٣٩	٠,٤١	١٥
٠,٣٥	٤٠	٠,٥٥	١٦
٠,٤٣	٤١	٠,٥٩	١٧
٠,٥٨	٤٢	٠,٣٩	١٨
٠,٤٤	٤٣	٠,٣٧	١٩
٠,٥٥	٤٤	٠,٦٣	٢٠
٠,٣٤	٤٥	٠,٤٣	٢١
٠,٣٩	٤٦	٠,٤٤	٢٢
٠,٤٢	٤٧	٠,٥١	٢٣

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه :

يفترض أن تكون هذه العلاقة دالة لتعطي مؤشراً على الاتساق الداخلي لل فقرات داخل بناء مكوناتها ، اذ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه ، فتراوحت معاملات الارتباط لفقرات بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية لكل مجال بين (٠,٢٩ - ٠,٥٩) ، مما يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي ولم تحذف أي فقرة منها ، و جدول (٢٥) يوضح ذلك .

جدول (٢٥)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالمجال الذي تنتمي اليه

الكفايات المعرفية والأدائية		الكفايات التكنولوجية		الكفايات التقويمية		الكفايات الانسانية	
معامل الارتباط	ف	معامل الارتباط	ف	معامل الارتباط	ف	معامل الارتباط	ف
٠,٣١	١	٠,٥٦	١	٠,٥٨	١	٠,٤٦	١
٠,٤٤	٢	٠,٣٤	٢	٠,٤٣	٢	٠,٣١	٢
٠,٥٨	٣	٠,٤٢	٣	٠,٥٩	٣	٠,٥٤	٣
٠,٤١	٤	٠,٣٥	٤	٠,٣٣	٤	٠,٣٩	٤
٠,٥٤	٥	٠,٤٩	٥	٠,٤٣	٥	٠,٤٤	٥
٠,٤٤	٦	٠,٥١	٦	٠,٥٦	٦	٠,٥٢	٦
٠,٣٩	٧	٠,٢٩	٧	٠,٥٣	٧	٠,٥٤	٧
٠,٥٤	٨	٠,٥٥	٨	٠,٣٢	٨	٠,٣٦	٨
٠,٥٥	٩	٠,٣٣	٩	٠,٣٩	٩	٠,٤٢	٩
٠,٣٧	١٠	٠,٤١	١٠	-	-	٠,٥٥	١٠
٠,٤٥	١١	-	-	-	-	٠,٣٤	١١
٠,٥٣	١٢	-	-	-	-	-	-

الكفايات المعرفية والأدائية		الكفايات التكنولوجية		الكفايات التقويمية		الكفايات الانسانية	
ف	معامل الارتباط	ف	معامل الارتباط	ف	معامل الارتباط	ف	معامل الارتباط
١٣	٠,٤١	-	-	-	-	-	-
١٤	٠,٥١	-	-	-	-	-	-
١٥	٠,٣٥	-	-	-	-	-	-
١٦	٠,٣٩	-	-	-	-	-	-
١٧	٠,٥٦	-	-	-	-	-	-

يتضح من الجدول اعلاه بان جميع قيم معاملات الارتباط كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٢٨) .

ت. علاقة درجة المجال بالمجال الآخر :

تم استخراج علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للبطاقة الملاحظة من حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للبطاقة الملاحظة باستعمال معامل ارتباط بيرسون فتراوحت معاملات الارتباط لمجال البطاقة مع الدرجة الكلية للبطاقة من (٠,٥٣ - ٠,٦٦) ، ووجد أن جميع قيم معاملات الارتباط للمجالات الاربعة كانت اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,١١٣) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٢٨) ، مما يدل على ان بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي ولم تحذف اية فقرة منها وجدول (٢٦) يوضح ذلك .

جدول (٢٦)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

المجالات	الاول	الثاني	الثالث	الرابع
الاول	-	٠,٥٧	٠,٦٣	٠,٥٩
الثاني	-	-	٠,٥٤	٠,٦٦
الثالث	-	-	-	٠,٥٣
الرابع	-	-	-	-

• المؤشرات الاحصائية لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية:

قام الباحث بحساب المؤشرات الاحصائية لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية للتعرف على مدى قرب درجات عينة التمييز من النوع الاعتدالي و جدول (٢٧) يوضح ذلك:

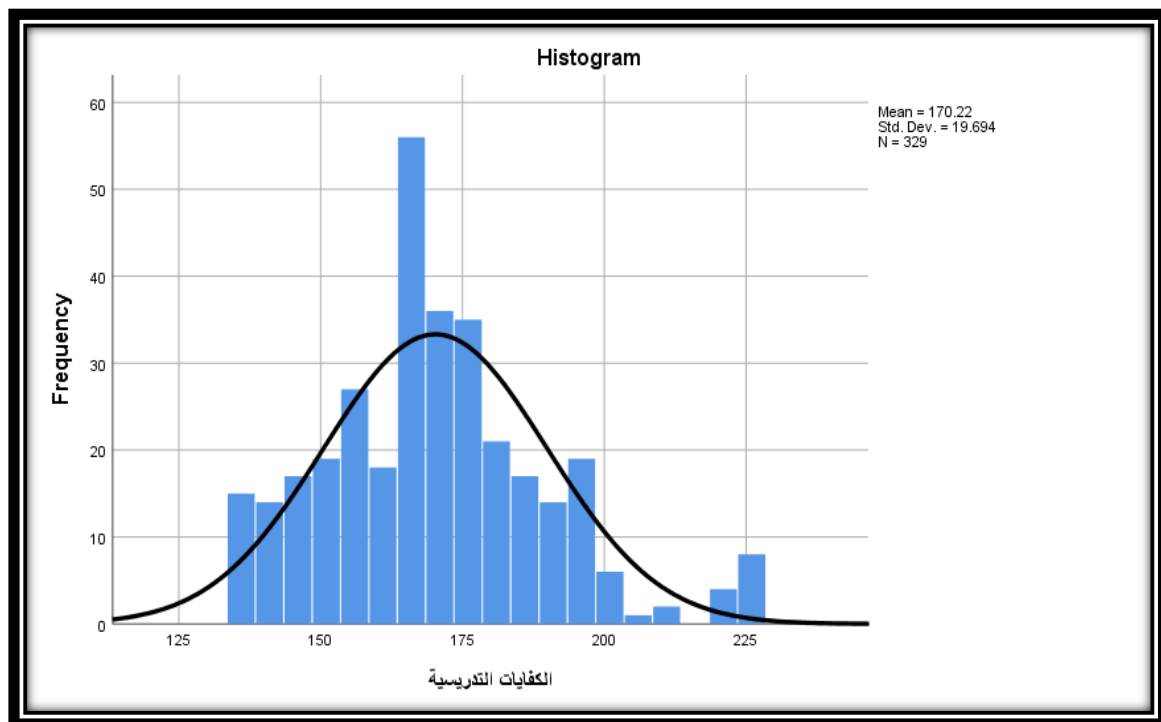
جدول (٢٧)

المؤشرات الاحصائية لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

ت	المؤشرات الاحصائية	الدرجة	ت	المؤشرات الاحصائية	الدرجة
١	العينة	٣٣٠	٨	الالتواء	٠,٦٢٣
٢	الوسط الحسابي	١٧٠,٢	٩	الخطأ المعياري للالتواء	٠,١٣٤
٣	الوسط الفرضي	١٤١	١٠	التفرطح	٠,٥٧٤
٤	الخطأ المعياري	١,٠٨٦	١١	الخطأ المعياري للتفرطح	٠,٢٦٨

الدرجة	المؤشرات الاحصائية	ت	الدرجة	المؤشرات الاحصائية	ت
١٦٥	المنوال	١٢	١٦٨	الوسيط	٥
١٣٦	اقل درجة	١٣	١٩.٦٩	الانحراف المعياري	٦
٢٢٧	اعلى درجة	١٤	٣٨٧.٨	التباين	٧

يتضح من جدول (٢٧) أن المؤشرات الإحصائية لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية كانت قريبة من التوزيع الاعتدالي مما يعطي مؤشراً على تمثيل العينة للمجتمع المبحوث وإمكانية تعميم النتائج ، أذ أن قيمة التفرطح بلغت (٠,٥٧٤) وهي تقترب من القيمة المعيارية لتفرطح التوزيع الاعتدالي، أما قيمة الألتواء بلغت (٠,٦٢٣) وبهذا يوصف التواءه بالتماثل لأنه يقع ضمن مدى التوزيع الاعتدالي الذي يتراوح (٠,٥+) الى (٠,٥-) (عودة و خليل ، ٢٠٠٠: ٧٩)، والشكل (٧) يوضح ذلك.



شكل (٧) المؤشرات الاحصائية لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

• الخصائص السايكومترية لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية:

يتفق المتخصصون في القياس النفسي والتربوي على أن الصدق والثبات من أهم الخصائص السايكومترية التي يجب توافرها في المقياس مهما كان الغرض من استعماله ، وسيعرض الباحث أدناه مؤشرات صدق وثبات لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية وعلى النحو الآتي :

أ. الصدق :

يعد الصدق من الخصائص السايكومترية التي تكشف مدى تحقيق المقياس للغرض الذي اعد لأجله ، إذ ترى انستازي أن الصدق موقفي لأنه يحسب من الدرجات عند تطبيقه على عينة البحث، وهو بذلك نسبي وليس مطلقاً (Anastasi 115: 2010, Urbina &).

وقد استعمل الباحث في البحث الحالي نوعين من الصدق هما :

○ الصدق الظاهري :

تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس في بداية إعداد فقراته بعرضه على عدد من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم ملحق (٣)، وطلب منهم ابداء رأيهم في صلاحية بطاقة الملاحظ ودقة تمثيلها لقياس الكفايات التدريسية .

ويذكر (Ebel & Frisbie) أن الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة القياس هي ان يقوم عدد من الخبراء المختصين بتقرير صلاحية الفقرات لقياس الصفة التي وضعت من اجلها (Eabl & Frisbie 2009:225).

وتبعاً لأجراء التحقق من هذا النوع من الصدق فقد تم عرض فقرات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية على لجنة الخبراء من ذوي الاختصاص في طرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم ، اذ طلب الباحث من كل واحد منهم أن

يؤشر ازاء كل فقرة من حيث كونها صالحة او غير صالحة أو بحاجة الى تعديل مع ذكر التعديل المقترح. هذا وقد اعتمد الباحث اختبار مربع كاي لاستخراج الصدق الظاهري .

○ صدق البناء :

هو قدرة المقياس على التحقق من الافتراضات النظرية منها الفروق الفردية (التجانس الداخلي) وللتحقق من صدق البناء أي ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ويعني أنّ الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صفة بناء (فرج ، ١٩٨٠ :٣١٢).

وقد قام الباحث بإستخراج صدق البناء لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية من حساب القوى التمييزية لل فقرات وإرتباط الفقرات بدرجة المجال وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وكما تم عرضه في الجداول السابقة .

ب. الثبات :

يشير مصطلح الثبات إلى الدقة والاتساق في أداء الفرد ، ويعني أيضاً الاستقرار في النتائج عبر الزمن (Anastasi & Urbina, 2010:142).

وقد استخرج الثبات لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية بطريقة ألفا كرونباخ ويسمى معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بمعامل الاتساق الداخلي أو معامل التجانس ويشير ايبيل وفريسبي (Eabl&Frisbie) إلى أن معامل ألفا يمكن أن يقدم ثبات معول عليه في قياس مجموعة اتساق مجموعة من الفقرات داخل الاختبار (Eabl& Frisbie 2009:84).

وقد تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ على عينة التحليل الإحصائي وقد بلغت قيمة الثبات بهذه الطريقة (٠,٧٨) وتعد مؤشرات الثبات المذكورة مؤشرات جيدة ومقبولة ، وبذلك أصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق النهائي (ملحق،٦) وقد تم تطبيق

بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية على عينة البحث البالغة (٣٣٠) مدرساً ومدرسة بتاريخ ٢٠٢٢/٥/٢٢ م وانتهى بتاريخ ٢٠٢٢/٦/٢٢ م .

٣. مقياس التفكير بمرونة:

قام الباحث بالاطلاع على النظريات والدراسات السابقة التي تناولت متغير التفكير بمرونة ، ومن ثم جمع عدة مقاييس للتفكير بمرونة وفي ضوء تلك المقاييس تبنى مقياس التفكير بمرونة لـ (محمد ، ٢٠١٨) المعتمد على نظرية كوستا وكاليك والمكون من (٢٤) فقرة ، (ملحق، ٧). ومن ثم قام باستخراج صلاحية الفقرات اذ اشار ايبيل (Ebel) إلى أن المقياس يكون صادقاً اذا كانت فقراته تقيس ما وضعت لقياسه وهذا يعتمد على المحكم لفقرات المقياس إذ كان دقيقاً في حكمه ليكون مؤشراً الى الصدق الظاهري للمقياس (Ebel, 1972: 555).

وقد عرض الباحث مقياس التفكير بمرونة على مجموعة مكونة من (٢٩) محكماً ومتخصصاً في العلوم التربوية والنفسية وطرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقييم ملحق (٣) ، وطلب منهم ابداء رأيهم في مدى صلاحية فقرات التفكير بمرونة من حيث ملائمتها لعينة البحث وهل صياغتها جيدة أم تحتاج إلى تعديل فضلاً عن موافقتهم على البدائل المعتمدة ازاء كل فقرة ، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجرى الباحث بعض التعديلات البسيطة ، واعتمد الباحث اختبار مربع كاي لمعرفة صلاحية الفقرات والجدول (٢٨) يوضح ذلك:

جدول (٢٨)

مربع كاي لمعرفة نسبة موافقة المحكمين على صلاحية فقرات التفكير بمرونة

مستوى الدلالة ٠.٠٥	قيمة كا ^٢		غير الموافقين	الموافقون	عدد الخبراء	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة				
دالة احصائياً	٣,٨٤	٢٩	صفر	٢٩	٢٩	٢٤-١

يتضح من جدول (٢٨) ان قيمة مربع كاي دالة على جميع الفقرات حيث بلغت قيمة كاي^٢ المحسوبة (٢٩) وهي أكبر من قيمة كاي^٢ الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وبناءً على آراء المحكمين والمتخصصين وملاحظاتهم بقيت فقرات التفكير بمرونة (٢٤) فقرة ، باستثناء بعض التعديلات الطفيفة والتي اخذها الباحث بعين الاعتبار، وبعد استكمال تلك الاجراءات اصبح مقياس التفكير بمرونة جاهزة للتطبيق على عينة التحليل الاحصائي وقد عدت هذه الفقرات صادقة ظاهرياً.

• التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التفكير بمرونة :

يشير المتخصصون في القياس النفسي الى أهمية التحليل الاحصائي للفقرات، لأنه يكشف عن دقة المقياس في قياس ما أعد لقياسه (الفارعوري، ١٩٧٧: ١١٢).

وعليه ينبغي ابقاء الفقرات التي تتميز بخصائص جيدة واستبعاد غير المناسبة منها (العبيدي، ١٩٩٩: ٤٩).

ولغرض تحليل فقرات مقياس التفكير بمرونة اتبع الباحث ما يأتي:

• القوى التمييزية لفقرات مقياس التفكير بمرونة:

يعد تمييز الفقرات جانباً مهماً في التحليل الاحصائي للفقرات وايجاد قوتها التمييزية ، لان من الخصائص السايكومترية التي ينبغي ان تتوفر خاصية التمييز التي تبين مدى امكانية قياس الفروق الفردية بوساطة مفردات هذه المقاييس (علام، ٢٠٠٠: ٢٧٧) ، ولأجل حساب تمييز الفقرات فقد رتبت الدرجات التي حصل عليها افراد العينة البالغ عددها (٣٣٠) مدرساً ومدرسه تنازلياً من اعلى درجة كلية الى ادنى درجة وثم اختيار نسبة (٢٧%) من المجموعة العليا ونسبة (٢٧%) من المجموعة الدنيا لتمثل المجموعتين الطرفيتين، وفي ضوء تحديد النسبة بلغ عدد افراد المجموعتين (١٧٨) مدرساً ومدرسة وبواقع (٨٩) مدرساً ومدرسه

في كل مجموعة، وبعد استعمال الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس والبالغة (٢٤) فقرة، وجد ان جميع القيم التائية المحسوبة هي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٧٦) وبذلك تعد جميع الفقرات مميزة وجدول (٢٩) يبين ذلك.

جدول (٢٩)

نتائج الاختبار التائي لمعرفة القوى التمييزية لكل فقرة من فقرات

مقياس التفكير بمرونة (بأسلوب المجموعتين الطرفيتين)

مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,٨٠٤	١,٣٠٥	٣,٦٦	٨٩	العليا	١ ف
			١,٥٥٥	٢,٦٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥,١٢٧	١,١٧٥	٣,٧٣	٨٩	العليا	٢ ف
			١,٥٧٤	٢,٦٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,١٨١	١,١٩٦	٣,٥٧	٨٩	العليا	٣ ف
			١,٦٠٧	٢,٦٩	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥,٥١١	١,٢٥٩	٣,٧٨	٨٩	العليا	٤ ف
			١,٥٧٩	٢,٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٨,٣٦٦	١,٢٤٥	٣,٨٧	٨٩	العليا	٥ ف
			١,٣٣٤	٢,٢٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٨,٢٠١	١,٠٩٦	٤,١٦	٨٩	العليا	٦ ف
			١,٥٦٨	٢,٤٩	٨٩	الدنيا	

مستوى الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٩,٣٢٦	١.٢١٥	٤	٨٩	العليا	٧ ف
			١.٤١٣	٢.١٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٨,٥٥٤	١.٢٢	٣.٧٩	٨٩	العليا	٨ ف
			١.٣٣٦	٢.١٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,٩٧١	١.٣٢٤	٣.٦٥	٨٩	العليا	٩ ف
			١.٦١٧	٢.٥٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٨,١٤١	١.١٠٧	٤.١٦	٨٩	العليا	١٠ ف
			١.٥٤٦	٢.٥٢	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٥,٤٣٦	١.١٩٦	٣.٨٤	٨٩	العليا	١١ ف
			١.٦٨٦	٢.٦٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,٩٦٤	١.٢٦٢	٣.٧٦	٨٩	العليا	١٢ ف
			١.٦٤٣	٢.٦٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٨,٠٦٥	١.٢٢٦	٣.٥٣	٨٩	العليا	١٣ ف
			١.٢٠٩	٢.٠٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,٥٩٧	١.٢٢٦	٣.٥٣	٨٩	العليا	١٤ ف
			١.٦١٧	٢.٥٤	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,٧٠٢	١.٢٠٦	٣.٦٦	٨٩	العليا	١٥ ف
			١.٦٦	٢.٦٤	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٦١٦	١.٣٤٩	٣.٤٧	٨٩	العليا	١٦ ف
			١.٦٢٣	٢.٦٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٧٥٩	١.٣٣	٣.٤٣	٨٩	العليا	١٧ ف
			١.٥٣٤	٢.٦٢	٨٩	الدنيا	

مستوى الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)	قيمة (ت)		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	الفقرات
	الجدولية	المحسوبة					
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٦٤٢	١.٢٠٧	٣.٤٧	٨٩	العليا	١٨ ف
			١.٦٠٥	٢.٧	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٥٥١	١.٣٢٥	٣.٢٩	٨٩	العليا	١٩ ف
			١.٦٠١	٢.٧٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٣٥٢	١.٤٩٧	٣.٣١	٨٩	العليا	٢٠ ف
			١.٥	٢.٥٦	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٢,٢٢٨	١.٣١٦	٣.٢	٨٩	العليا	٢١ ف
			١.٥٦٧	٢.٧٢	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٣,٨٩٧	١.٤٠٧	٣.٥٤	٨٩	العليا	٢٢ ف
			١.٦٢٤	٢.٦٥	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,٩٤	١.٤٤٣	٣.٦١	٨٩	العليا	٢٣ ف
			١.٤٧	٢.٥٣	٨٩	الدنيا	
دالة احصائياً	١,٩٦	٤,٨٠٩	١.٢٦٢	٣.٤٧	٨٩	العليا	٢٤ ف
			١.٥٣	٢.٤٦	٨٩	الدنيا	

يتضح من الجدول اعلاه ان الفقرات مميزة لذا تقرر عدم حذف أي فقرة من فقرات مقياس التفكير بمرونة ليبقى عدد فقرات المقياس (٢٤) فقرة.

• علاقة درجة الفقرة / تم حساب صدق الفقرات لمقياس التفكير بمرونة من طريق :

• علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشراً لصدق الفقرة وإحدى طرائق حساب صدق الفقرات هي ارتباط هذه الفقرات بمحك داخلي، وأفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية على المقياس فالارتباطات بين الدرجة الكلية ومفردات المقياس أو

مجالاته الفرعية هي قياسات أساسية للتجانس لأنها تساعد على تحديد السلوك أو السمة المراد قياسها بوساطة المقياس (Anastasi & Urbina2010:129).

لذا استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قوة العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تم التطبيق على درجات (٣٣٠) مدرساً ومدرسة وهي نفس الدرجات التي خضعت للتحليل الإحصائي في ضوء أسلوب المجموعتين الطرفيتين، تبين ان جميع فقرات المقياس تتميز بمعامل ارتباط ذي دلالة احصائية إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٥ - ٠,٦٩) وباعتماد على معيار ايبل (Ebel) الذي حدد (٠,١٩) فاكثر كمعيار لصدق الفقرة (Ebel , 2009) 299:) وبالتالي لم تحذف اي فقرة من فقرات مقياس التفكير بمرونة والجدول (٣٠) يوضح ذلك.

جدول (٣٠)

قيم معاملات ارتباط بيرسون لكل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
١.	٠,٤١	١٣.	٠,٥٤
٢.	٠,٣٩	١٤.	٠,٤٩
٣.	٠,٥٨	١٥.	٠,٦٩
٤.	٠,٦٥	١٦.	٠,٤٧
٥.	٠,٥١	١٧.	٠,٤٣
٦.	٠,٤٥	١٨.	٠,٣٥
٧.	٠,٥٢	١٩.	٠,٣٩

الفقرة	قيمة معامل الارتباط	الفقرة	قيمة معامل الارتباط
٨.	٠,٤١	٢٠.	٠,٥١
٩.	٠,٥٥	٢١.	٠,٥٦
١٠.	٠,٤٤	٢٢.	٠,٤٣
١١.	٠,٥٢	٢٣.	٠,٣٦
١٢.	٠,٣٨	٢٤.	٠,٦٥

• المؤشرات الاحصائية لمقياس التفكير بمرونة:

قام الباحث بحساب المؤشرات الاحصائية لمقياس التفكير بمرونة للتعرف على مدى قرب درجات عينة التمييز من النوع الاعتدالي وجدول (٣١) يوضح ذلك:

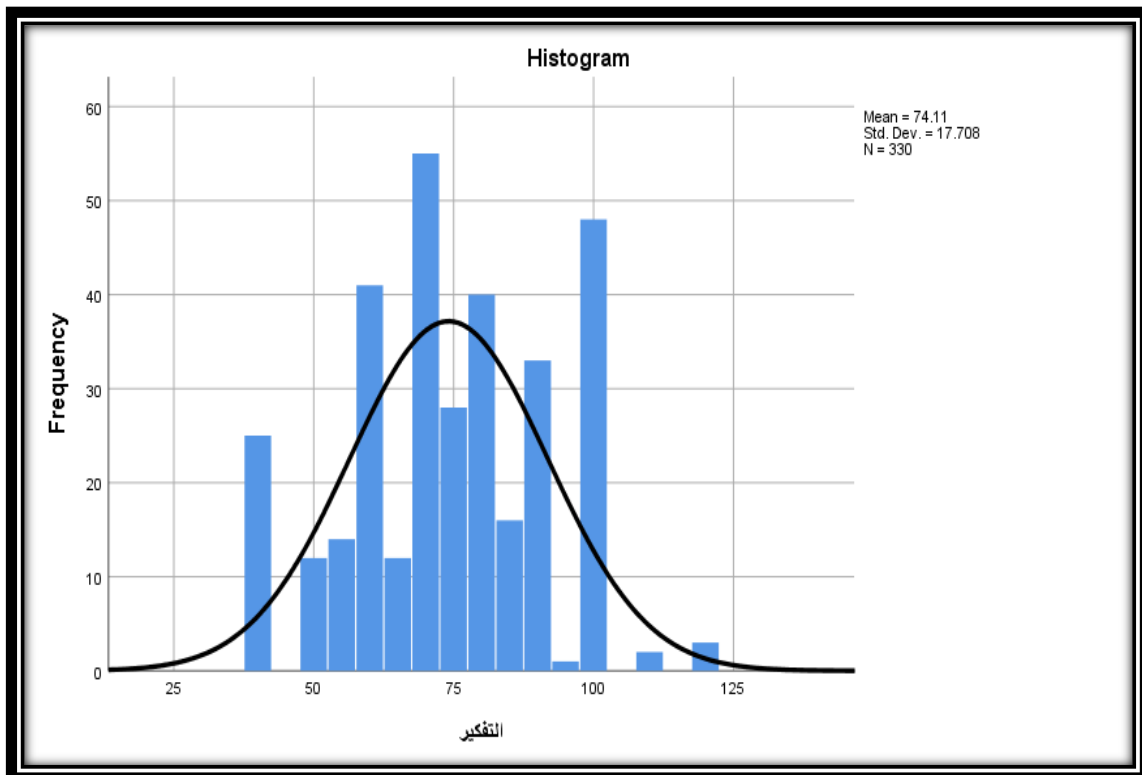
جدول (٣١)

المؤشرات الاحصائية لمقياس التفكير بمرونة

ت	المؤشرات الاحصائية	الدرجة	ت	المؤشرات الاحصائية	الدرجة
١	العينة	٣٣٠	٨	الالتواء	٠,٣٧-
٢	الوسط الحسابي	٧٤,١١	٩	الخطأ المعياري للالتواء	٠,١٣٤
٣	الوسط الفرضي	٧٢	١٠	التفرطح	٤٥٩-
٤	الخطأ المعياري	٠,٩٧٥	١١	الخطأ المعياري للتفرطح	٠,٢٦٨

الدرجة	المؤشرات الاحصائية	ت	الدرجة	المؤشرات الاحصائية	ت
٧٠	المنوال	١٢	٧٥	الوسيط	٥
٤٠	اقل درجة	١٣	١٧.٧١	الانحراف المعياري	٦
١٢٢	اعلى درجة	١٤	٣١٣.٦	التباين	٧

يتضح من جدول (٣١) أن المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير بمرونة كانت قريبة من التوزيع الاعتدالي مما يعطي مؤشراً على تمثيل العينة للمجتمع المبحوث وإمكانية تعميم النتائج ، أذ أن قيمة التفرطح بلغت (-٤٥٩) وهي تقترب من القيمة المعيارية لتفرطح التوزيع الاعتدالي، أما قيمة الألتواء بلغت (-٠٣٧) وبهذا يوصف التواءه بالتماثل لأنه يقع ضمن مدى التوزيع الاعتدالي الذي يتراوح (+٠,٥) الى (-٠,٥) (عودة و خليل ، ٢٠٠٠: ٧٩)، والشكل (٨) يوضح ذلك.



شكل (٨) المؤشرات الاحصائية لمقياس التفكير بمرونة

• الخصائص السايكومترية لمقياس التفكير بمرونة:

تستعمل الخصائص السايكومترية في البحوث التربوية والنفسية كمؤشرات لدقة المقاييس ، إذ يعد استخراج الصدق والثبات من أهم تلك الخصائص (Ebel&Frisbie, 2009 : 237) .

لذلك قام الباحث بعدد من الإجراءات اللازمة لاستخراج الصدق والثبات على النحو الآتي :

أ. الصدق :

الصدق هو الخاصية السايكومترية التي تكشف عن مدى تأدية المقياس للغرض الذي أعد من أجله (عودة، ١٩٨٥ : ١٦٣) .

ويشير الصدق الى الدرجة التي يكون بها المقياس قادراً على أن يقيس فعلاً الخاصية التي يفترض أنه وضع لقياسها (Gray,2002: 43) .

إذ ترى انستازي وأوربينا (Anastasi & Urbina) الى أن الصدق موقفي لأنه يحسب من الدرجات عند تطبيقه على العينة ، وهو بذلك نسبي وليس مطلقاً (Anastasi & Urbina, 2010: 115) .

وبذلك تحقق في المقياس نوعان من الصدق هما:

○ الصدق الظاهري :

يعد الصدق الظاهري نوعاً من انواع الصدق المطلوب في بناء الاختبارات والمقاييس، وهذا النوع من الصدق يشير الى مظهر الاختبار وكيف يبدو مناسباً للغرض الذي وضع من أجله ويستعمل هذا النوع من الصدق لأجراء الفحص المبدئي لمحتويات الاختبار (احمد ، ١٩٧٣ : ١١٢) .

وتحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس في بداية إعداد فقراته من عرضه على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم ملحق (٣)، وطلب منهم بيان رأيهم في صلاحية المقياس ودقة تمثيله لقياس التفكير بمرونة ويذكر (Ebel) أن الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري لأداة القياس هي ان يقوم عدد من الخبراء المختصين بتقرير صلاحية الفقرات لقياس الصفة التي وضعت من اجلها (Ebel & Frisbie 2009:225).

وتبعاً لأجراء التحقق من هذا النوع من الصدق فقد تم عرض فقرات المقياس على لجنة الخبراء من ذوي الاختصاص في طرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم، اذ طلب الباحث من كل واحد منهم أن يؤشر ازاء كل فقرة من حيث كونها صالحة أو غير صالحة أو بحاجة الى تعديل مع ذكر التعديل المقترح ، هذا وقد اعتمد الباحث اختبار مربع كاي لاستخراج الصدق الظاهري.

○ صدق البناء :

هو قدرة المقياس على التحقق من الافتراضات النظرية منها الفروق الفردية (التجانس الداخلي) وللتحقق من صدق البناء و ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم الذي تقيسه الدرجة الكلية والمقياس الذي تنتخب فقراته على وفق هذا المؤشر يمتلك صدق بناء (فرج ، ١٩٨٠ : ٣١٢).

وقد قام الباحث باستخراج صدق البناء لمقياس التفكير بمرونة بحساب القوى التمييزية للفقرات بإرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، على وفق الخطوات المعروضة سابقاً .

ب. الثبات :

يشير مصطلح الثبات إلى الدقة والاتساق في أداء الفرد ، ويعني أيضاً الاستقرار في النتائج عبر الزمن (Anastasi & Urbina, 2010:142).

وقد استخرج الثبات لمقياس التفكير بمرونة بطريقتين هما:

○ طريقة التجزئة النصفية :

تعد طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات من الطرائق الشائعة في المقاييس النفسية ، لان معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة يبين مدى الاتساق الداخلي بين فقرات الخاصية المراد قياسها (Ebel & Frisbie, 2009 : 263).

وفي هذه الطريقة يتم تقسيم درجات المقياس إلى نصفين على أساس الفقرات الفردية والزوجية ، وبذلك تم الحصول على درجتين لكل فرد من أفراد العينة البالغ عددهم (٣٣٠) مدرساً ومدرسة ، وبعد ذلك تم حساب الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون إذ بلغت معامل الثبات للمقياس (٠.٨٠) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون بلغت معامل الثبات للمقياس (٠.٨٦) وهو معامل ثبات مقبول.

○ طريقة الاختبار - إعادة الاختبار:

طبق الباحث مقياس التفكير بمرونة على عينة عشوائية تبلغ (٤٠) مدرساً ومدرسة وبعد مضي (١٥) يوماً أعيد تطبيق الاختبار نفسه على المجموعة نفسها ، وقام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الاول والثاني حيث بلغ (٠,٨٨) وهذا يعني ان المقياس الحالي جيد يتمتع بدرجة مقبولة من الاستقرار عبر الزمن وهو معامل ثبات جيد يمكن الاعتماد عليه (Cronbech, 1964: p. 128).

وبذلك أصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق النهائي (ملحق ٧) ، وقد تم تطبيق مقياس التفكير بمرونة على عينة البحث البالغة (٣٣٠) مدرساً ومدرسة بتاريخ ٢٠٢٢/٥/١٥م وانتهى بتاريخ ٢٠٢٢/٥/١٧م .

خامساً: الوسائل الإحصائية :

أعتمد الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وبرنامج أموس (AMOS) لأدوات البحث وعلى النحو الآتي .

١. إختبار مربع كاي .
٢. معادلة معامل ارتباط بيرسون .
٣. معادلة سبيرمان براون .
٤. معادلة ألفا كرونباخ .
٥. الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين .
٦. الإختبار التائي (t-test) لعينة واحدة .
٧. التحليل العاملي الاستكشافي .
٨. إختبار بارتليت (Bartlett's) .
٩. إختبار كيمو (KMO) .

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وفقاً لأهدافه ومن ثم مناقشتها بناءً على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم تناولها فيه بعد جمع البيانات التي تم الحصول عليها باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) وعلى النحو الآتي:

- الهدف الأول : (جودة التعليم المدمج عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية).

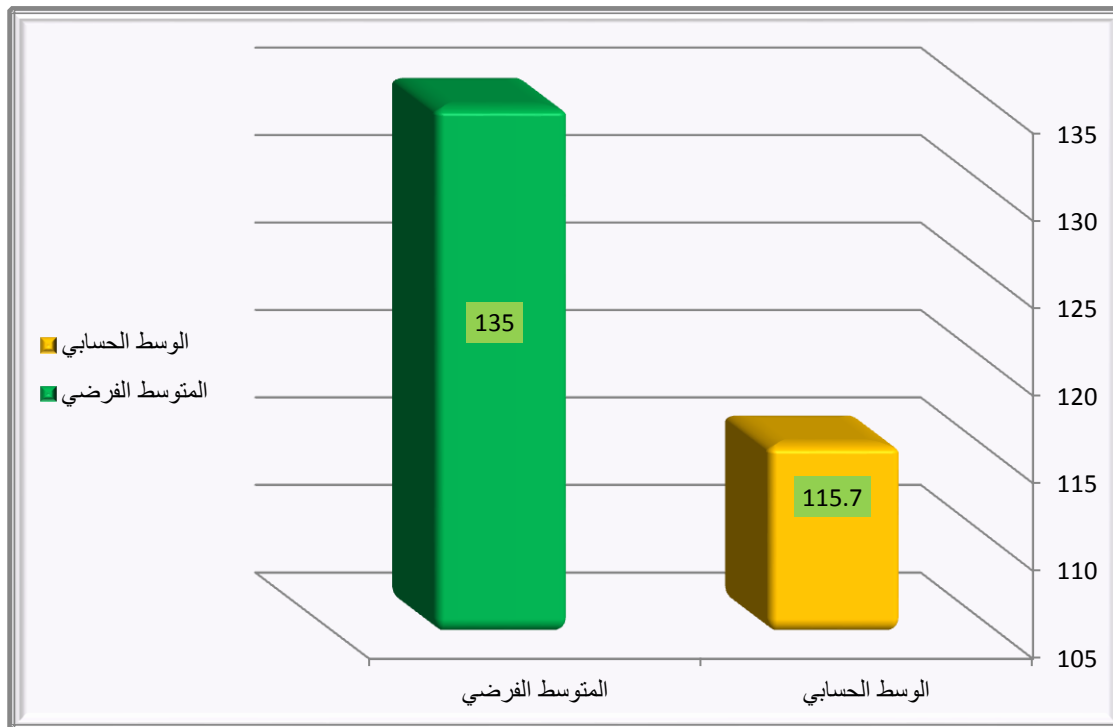
لتحقيق هذا الهدف جمع الباحث البيانات وحللها باستعمال اختبار (ت) لعينة واحدة ، فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٣٢) .

جدول (٣٢)

قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية
لجودة التعليم المدمج

مستوى الدلالة	قيمة اختبار (ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	٧,٧٩٧-	٣٢٩	٤٥,٠٨	١٣٥	١١٥,٧	٣٣٠

يتضح من الجدول (٣٢) ان الوسط الحسابي قد بلغ (١١٥,٧) بينما كان الانحراف المعياري (٤٥,٠٨) والمتوسط الفرضي (١٣٥) ، وقد بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (-٧,٧٩٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٢٩) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح عينة البحث ، اما الإشارة السالبة تدل على ان دلالة تلك الفروق كانت لصالح الوسط الفرضي لأنه كان اكبر من المتوسط الحسابي والشكل (٩) يبين دلالة تلك الفروق .



شكل (٩)

دلالة الفروق لجودة التعليم المدمج

ويعزو الباحث السبب في ذلك الى ان مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يمتلكون جودة للتعليم المدمج إلا إنها من دون المستوى المطلوب بحسبان ان التعليم الالكتروني دخل كمفهوم جديد على نظام التعليم في العراق بسبب تفشي جائحة كورونا ، ولم يتم استعماله مسبقاً من قبلهم وكذلك ان مخرجاتهم سواء اكانوا مدرسين او مدرسات عندما درسوا في مرحلة البكالوريوس لم يتدربوا على طرائق التدريس الالكتروني إذ انها لم تكن شائعة في ذلك الوقت وانتفاء الحاجة اليها ، وعندما دخلت في نظام التعليم نلحظ ان الكثير منهم قد عانى ما عاناه في بادئ الامر لكنهم حاولوا وسعوا جاهدين الى تعلم بعض طرائق هذا النوع من التعليم وقدموا ما عليهم قدر المستطاع ، بالإضافة الى ذلك يرى الباحث ان متطلبات التعليم المدمج ربما لا يمكن توافرها في بيئتنا التعليمية الحالية لوجود الكثير من المشكلات التي نجدها في واقعنا التعليمي الحالي ، الا انها محاولة جيدة تمت الاستفادة منها في

المؤسسات التربوية التعليمية في بلدنا من اجل استمرار المسيرة التعليمية وكذلك للحفاظ على ديمومة التعلم وعدم التوقف امام حاجز معين.

اضف الى ذلك بان النظرية البنائية اشارت الى ان بيئة التعلم البنائي تتطلب ممارسة المتعلمين الخبرات الحسية المباشرة ، والتعامل مع المواد والأجهزة بأنفسهم ، بملاحظاتهم وأنشطتهم ، كما يجب أن تشجعهم على التعاون مع بعضهم البعض في اتخاذ القرارات ، للخروج بأفكار جديدة وهذا ما لم يتعلمه مدرسو اللغة العربية ومدرساتها عندما كانوا طلبة في مراحل دراستهم الجامعية المختلفة ، وترى البنائية أن لكل فرد خصائصه وأفكاره وخلفياته وخبراته الفريدة وطريقة تعلمه الخاصة ، ومن ثم فهي تنظر إلى كل متعلم كفرد بعينه وليس متعلماً عاماً ، وأن كل مجال دراسي له طرائقه الفريدة لتعلمه ، ومهمة التحليل التعليمي في البنائية وصف هذه الطرائق الفريدة ، إضافة الى أن الأهداف تتمثل في تحسين قدرة المتعلم على ما تعلمه عن موضوع ما ضمن سياقه البيئي في مهام حقيقية (جابر، ٢٠٠٥: ١٣٨).

كما تتفق هذه النتيجة اتفاقاً متسقاً فيما اشارت اليه البنائية الى أن المتعلم ينبغي أن يتوصل إلى معرفة التعلم وبطريقته الخاصة ، فلا نحدد المحتوى مسبقاً بشكل تفصيلي ، بل يكتفي بالأفكار الرئيسية فيه ، وعلى المتعلم البحث عن المعلومات التفصيلية المناسبة من مصادر متعددة ترتبط بالحياة الواقعية للناس وليس بمعزل عنها ، لكي يكون لها قيمة وظيفية في حياته ، وتدعو البنائية إلى استعمال المدخل الخبراتي في تصميم التعليم ، فهي ترفض تحديد كل المهام التعليمية النهائية والفرعية الممكنة مقدماً ، وتقتصر فقط على وصفها ، وهذا ما تم العمل به في أثناء مدة تطبيق التعليم المدمج في المرحلة الإعدادية والثانوية على الرغم من قصور بعض الجوانب فيه الا انه أدى الغرض المنشود من تطبيقه مدة انتشار وباء كورونا (covid19) .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه نتائج دراسة (الكندري والفريخ، ٢٠١٣) .

- الهدف الثاني : (الفروق ذات الدلالة الاحصائية في جودة التعليم المدمج عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية).

لأجل تحقيق هذا الهدف جمع الباحث البيانات وحللها باستعمال الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين ، فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٣٣).

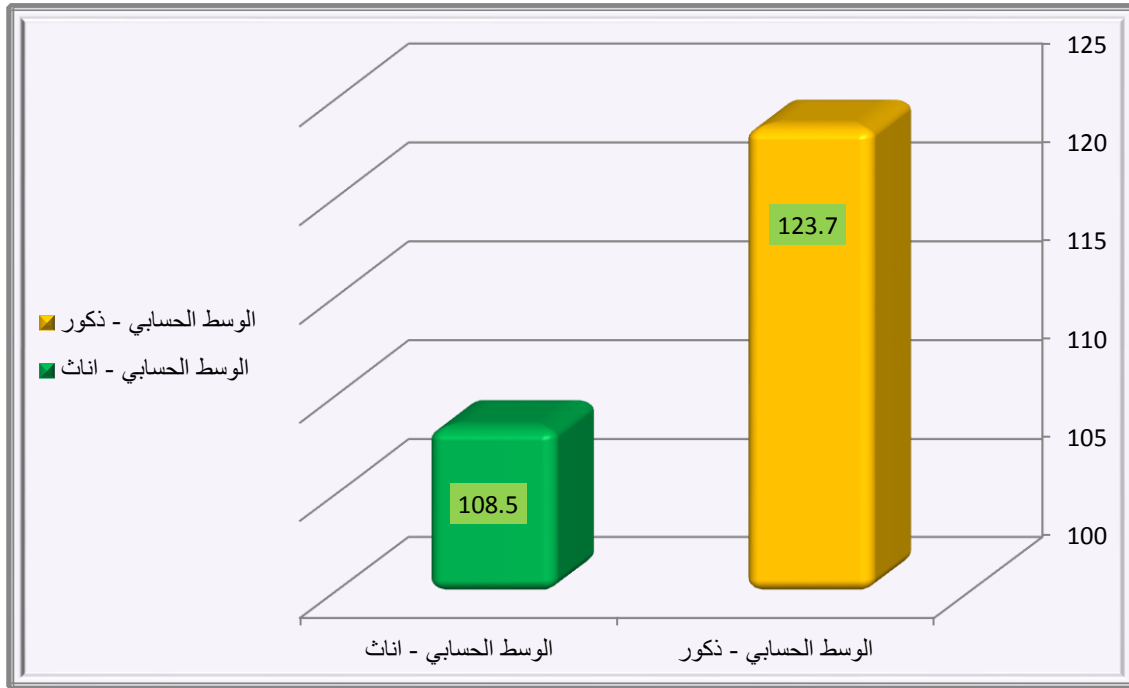
جدول (٣٣)

قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق في

جودة التعليم المدمج عند المدرسين والمدرسات

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة (ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	متوسط الحسابي	حجم العينة	الجنس
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	٣,١٠٤	٣٢٨	٤١,٨٨	١٢٣,٧	١٥٥	ذكور
				٤٦,٦٩	١٠٨,٥	١٧٥	إناث

يتضح من الجدول (٣٣) ان الوسط الحسابي للذكور قد بلغ (١٢٣,٧) مقابل (١٠٨,٥) للإناث في حين بلغ الانحراف المعياري لهما على التوالي (٤١,٨٨) و(٤٦,٦٩) ، وقد بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (٣,١٠٤) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٢٨) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التعليم المدمج وبحسب متغير الجنس (ذكور – اناث) ولصالح الذكور لان وسطهم الحسابي اكبر من المتوسط الحسابي للإناث والشكل (١٠) يوضح ذلك .



شكل (١٠)

الفروق بين الأوساط الحسابية للذكور والإناث في جودة التعليم المدمج

ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن الذكور عندهم خبرة أكثر من الإناث بسوق العمل وبمجالات متعددة ومنها مجال التكنولوجيا الحديثة والحاسبات مما وفر لهم طرائق أسهل في استعمال التعليم المدمج على عكس الإناث اللاتي ليس عندهن خبرة عالية في هذا المجال بسبب طبيعة عمل المرأة في سوق العمل أن قامت بذلك .

وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه النظرية البنائية إذ أنها ترى أن لكل فرد خصائصه وأفكاره وخلفياته وخبراته الفريدة وطريقة تعلمه الخاصة ، وتختلف تلك الأفكار والخلفيات وطرائق التعلم عند الطلبة المتعلمين عنه عند الطالبات المتعلّمات بسبب طبيعة وخصائص كل منهما ، ومن ثم فهي تنظر إلى كل متعلم كفرد بعينه وليس متعلم عاماً (جابر، ٢٠٠٥: ١٣٨).

وان التعليم المدمج يهدف إلى التغلب على العزلة الاجتماعية والملل الذي يعاني منه المدرس أو المدرسة والطالب على حد سواء نتيجة لإستعمال التعليم الإلكتروني لمدة طويلة من الزمن ، وذلك بدمجه مع التعليم

الاعتيادي داخل قاعات الفصل الدراسي ، وعليه فإنه أسلوب تعلم إيجابي وبناء يستمتع فيه كل من المدرس أو المدرسة والطالب لكونهم محور عملية التعلم بما يلبي احتياجاتهم الفعلية بدراستهم الاعتيادية ، وهو العنصر الرئيس لنشر المحتوى التعليمي بعيداً عن روتين التعليم إذ يعد التعليم المدمج مولداً للتجديد ومصدراً للحلول الابتكارية ، (الغريب ، ٢٠٠٩ : ٩٥) .

وتختلف نتيجة البحث الحالي مع نتائج ما توصلت اليه دراسة (السبيعي والقباطي ، ٢٠١٩) إذ توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المدرسين والمدرسات نحو واقع ومعوقات التعليم المدمج و تعزى لاختلاف الجنس ، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود الى طبيعة العينة المدروسة في البحث الحالي وهم مدرسو المرحلة الإعدادية ومدرساتها الذين يختلفون عن المعلمين والمعلمات الذين يعملون في المرحلة الابتدائية وهم عينة البحث الخاص بدراسة (السبيعي والقباطي ، ٢٠١٩) .

وهذا ما اشارت اليه النظرية المعرفية في تفسيرها لمفهوم التعليم المدمج ، فإذا كانت السلوكية تركز على السلوك الظاهر، فإن المعرفية تركز على السلوك غير الظاهر للعمليات الذهنية المسؤولة عن سلوك المتعلم وبحسب طبيعة جنس المتعلم ، و تنظر إلى المعرفة على أنها بناء ذهني يجري في ذهن الفرد، والتعلم هو عملية إرسال المعرفة إلى الذاكرة والقدرة على استرجاع تلك المعرفة من أجل استعمالها في المستقبل (جابر، ٢٠٠٥: ١٣٨).

• الهدف الثالث : (الكفايات التدريسية عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية) .

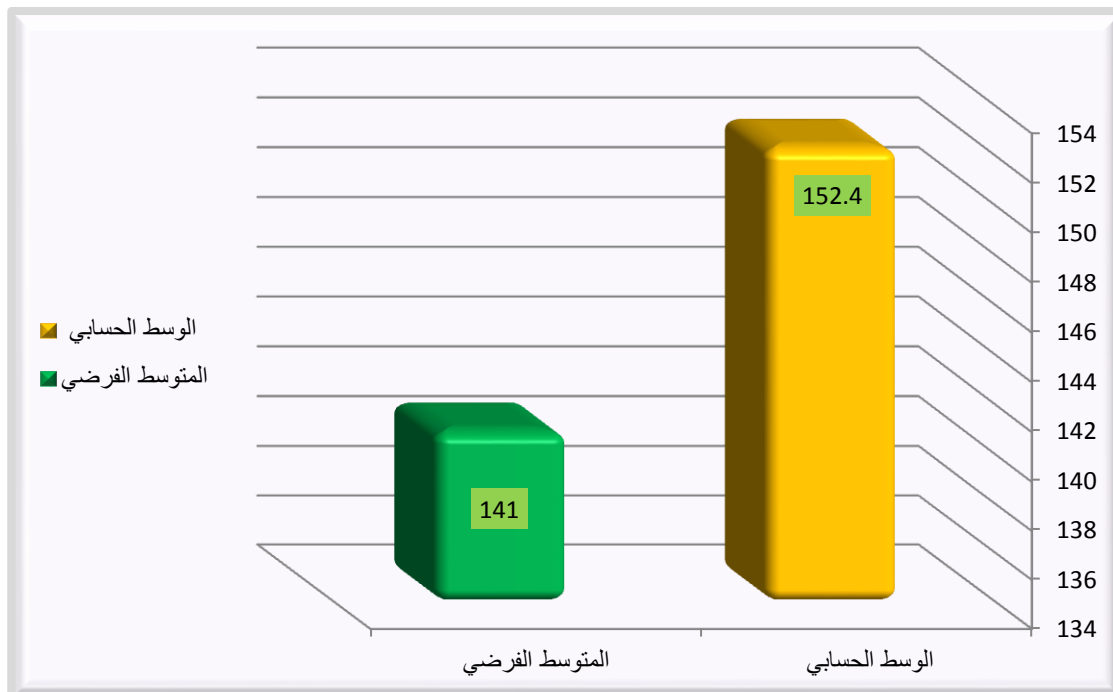
لأجل تحقيق هذا الهدف جمع الباحث البيانات وحللها باستعمال اختبار (ت) لعينة واحدة ، فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٣٤) .

جدول (٣٤)

قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للكفايات التدريسية

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة اختبار (ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	٥,٣٦٦	٣٢٩	٣٨,٥	١٤١	١٥٢,٤	٣٣٠

يتضح من الجدول (٣٤) ان الوسط الحسابي قد بلغ (١٥٢,٤) وبانحراف معياري (٣٨,٥) وبمتوسط فرضي بلغ (١٤١) ، وقد بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (٥,٣٦٦) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٢٩) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح عينة البحث ، والشكل (١١) يوضح ذلك .



شكل (١١)

الكفايات التدريسية عند المدرسين والمدرسات

ويعزو الباحث السبب الى وجود الكفايات التدريسية عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بسبب الدورات التي يتلقونها في مراكز الاعداد والتدريب وكذلك الى طبيعة مخرجاتهم التعليمية في الجامعات العراقية والتي تتوافق مع مؤشرات متطلبات الجودة لسوق العمل ، اضافة الى استعمالهم لطرائق تدريس حديثة ومتطورة ومواكبة لمجريات التعليم الحديث كل ذلك ساهم وبشكل فعال في كفاياتهم التدريسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الفتلاوي، ٢٠٠٣) التي اكدت على ان التربويين في القرن الحادي والعشرين يتطلب منهم تحركاً سريعاً نحو إيجاد بيئة تعليمية تعليمية قادرة على تحقيق متطلبات الكفاية في التعليم ، والاستجابة لمتطلبات العصر ومستجداته بتحويل المؤسسات التعليمية إلى مؤسسات إبداعية ، بعيدة عن الأساليب التقليدية ، واعتماد أساليب وطرائق جديدة وحديثة في التعليم ، و يتطلب هذا مجموعة من الكفايات ، وتتمثل في كفاية حل المشكلات وكفاية التفكير الناقد واستعمال التكنولوجيات الحديثة في مجالي المعلومات والاتصال وكفاية الابداع وكفاية طرائق عمل واستراتيجيات مناسبة وكفاية التواصل مع الغير وكفاية التعاون والتشارك وكفاية التعلم مدى الحياة وكفاية التعرف على الذات وعلى إمكاناتها وحدودها (الفتلاوي ، ٢٠٠٣ : ٢٨ - ٣٠).

إن هذه النتيجة جاءت متفقة مع ما لاحظته الباحث من تطبيقه بطاقة الملاحظة على مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، إذ استعملوا الكفايات التقويمية وهي من العناصر الأساسية لمعرفة قياس وتقويم الطالب المتعلم ، وهذا النوع من الكفايات التدريسية يقدم مؤشرات لعضو هيئة التدريس عن فاعلية تدريسه والجوانب التي تحتاج لإعادة نظر، فنتائج الاختبارات يمكن أن توجهه إلى الجوانب التي تحتاج إلى تحسين وذلك بتقديم مزيد من الامثلة التوضيحية لمفاهيم معينة، أو تنويع التطبيقات أو تعديل أسلوب التدريس على وفق احتياجات الطلبة، كما أن الاعداد المسبق لأساليب التقويم، وفي تصحيح الاختبارات ، أو تقدير المهام الاخرى المتنوعة التي يؤديها الطلبة، سوف يمكن عضو هيئة التدريس من تنظيم أو إعادة تنظيم المادة التعليمية، مما يجعل التدريس أكثر فاعلية ، كما أن

من متطلبات القرن الحادي والعشرين التحول إلى التقويم الواقعي الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة ، وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب وقياسها في مواقف حقيقية ويهدف إلى تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، وتنمية المهارات العقلية العليا، وتنمية الأفكار والاستجابات الخالقة والجديدة ، والتركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم، وتنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل، وتعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي ، وجمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتائج التعلم ، لذلك ينبغي أن يكون التقويم الجامعي امتداداً لهذا المفهوم وتأكيداً له، وتحقيقاً لمفرداته بما يسمح به الموقف التعليمي ، وإن إدراك أعضاء هيئة التدريس لتفعيل التقويم في التعليم على درجة كبيرة من الأهمية ، فالتقويم جزء أساس ومهم في عمل أي مدرس أو مدرسة (بواب ، ٢٠١٣ : ٤٢).

• الهدف الرابع : (الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الكفايات التدريسية عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية).

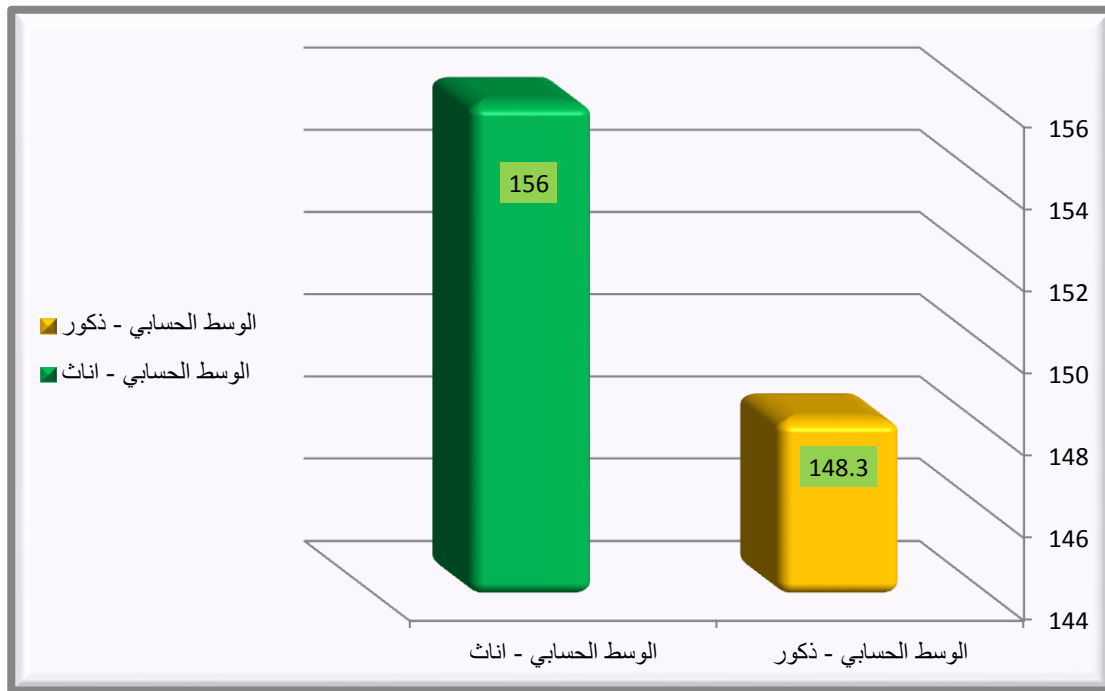
لأجل تحقيق هذا الهدف جمع الباحث البيانات وحللها باستعمال الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين ، فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٣٥).

جدول (٣٥)

قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق في الكفايات التدريسية عند المدرسين والمدرسات

الجنس	حجم العينة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	١٥٥	١٤٨,٣	٣٩,١٩	٣٢٨	١,٨٣١-	١,٩٦	٠,٠٥
إناث	١٧٥	١٥٦	٣٧,٦٢				

يتضح من الجدول (٣٥) ان الوسط الحسابي للذكور بلغ (١٤٨,٣) مقابل (١٥٦) للإناث في حين بلغ الانحراف المعياري لهما على التوالي (٣٩,١٩) و(٣٧,٦٢) ، وقد بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (١.٨٣١) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٢٨) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية ولصالح الاناث عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لان الوسط الحسابي للإناث اكبر من الوسط الحسابي للذكور والشكل (١٢) يوضح دلالة تلك الفروق .



شكل (١٢)

الفروق بين الذكور والاناث في الكفايات التدريسية

ويعزو الباحث السبب الى طبيعة التعامل الإنساني لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها على حد سواء وهذا التعامل كان من كلا الطرفين بنفس المستوى الذي شاهده عندهما مما أدى الى عدم ظهور فروق تذكر وفقاً لمتغير الجنس ، اضافة الى ذلك الى ان مخرجات

المدرسين والمدرسات هي واحدة في مرحلة البكالوريوس ، إذ إن مهارة التعامل مع الطلبة فن من الفنون، وهي أهم سمة لعلاقة ناجحة وصحيحة بين عضو هيئة التدريس والطلبة فمن دون القدرة على التعامل الايجابي مع الطلبة لن ينجح عضو هيئة التدريس في تحقيق أهدافه ، بل ستضعف العلاقة بينهما، فالعلاقات الانسانية تقوم على معرفة قدرات الطلبة وحاجاتهم المختلفة ، مع العمل على تلبيتها بقدر ما يتسنى له ذلك (الاشقر واللوح ، ٢٠١٢ : ٤١٥).

وتتمثل العلاقات الانسانية في الاحترام وتقديم المساعدة، والتقارب بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ، لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ، فينبغي أن تكون العلاقة تبعث على الراحة والطمأنينة ، وتحفز على التخصص وزيادة دافعية الطلبة على التعلم ، ومساعدة الطالب ومراعاة أحواله، والتعاون والاصغاء لمشكلات الطلبة ، واستقبالهم في المكاتب وتقبل أعضائهم، وكذلك احترام رأي الطلبة ، والسماح لهم بالمشاركة في المحاضرة ، ففي ذلك تطور وتقدم في الحياة الدراسية ، مما يعزز تفاؤل الطلبة واستيعابهم المحاضرة الدراسية ، ورفع معنوياتهم بما يحببهم في الدراسة والبحث عن الحقيقة (نوفل ، ١٩٩٠ : ٣٦).

وتتفق هذه النتيجة مع دراستي كل من (خطاب والقريشي ٢٠٠٧) و(العليمات، ٢٠١٠) اللتان اكدتا على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى إلى متغير الجنس .

• **الهدف الخامس : (التفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية) .**

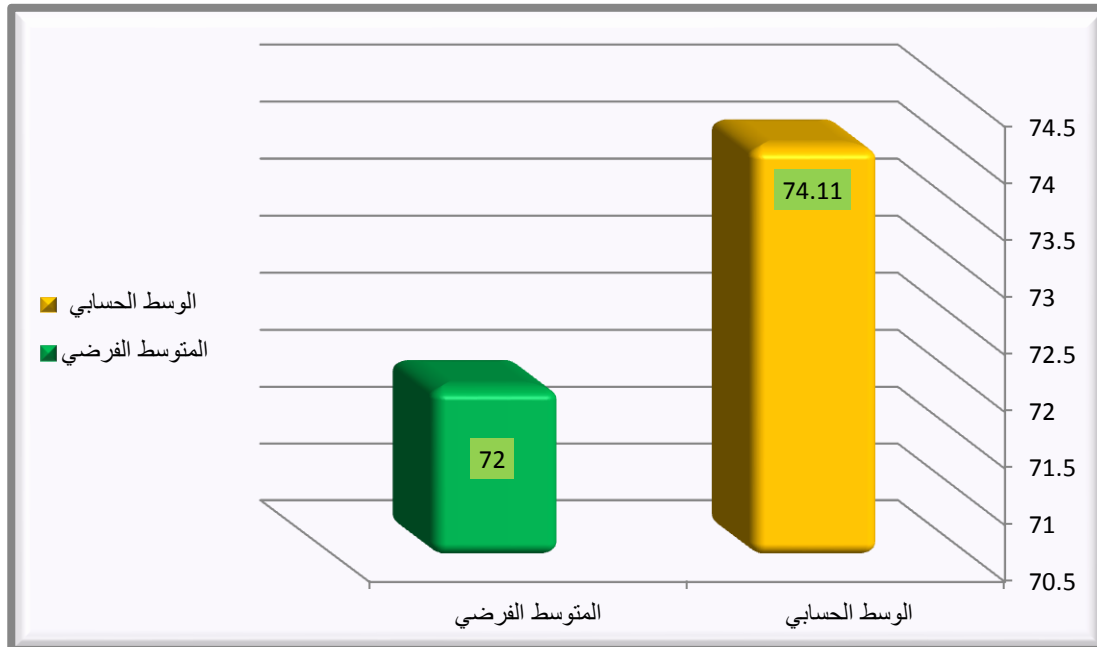
لأجل تحقيق هذا الهدف جمع الباحث البيانات وحللها باستعمال اختبار (ت) لعينة واحدة ، فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٣٦) .

جدول (٣٦)

قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للتفكير بمرونة

مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة اختبار (ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	٢,١٦٤	٣٢٩	١٧,٧١	٧٢	٧٤,١١	٣٣٠

يتضح من الجدول (٣٦) ان الوسط الحسابي قد بلغ (٧٤,١١) بينما كان الانحراف المعياري (١٧,٧١) والمتوسط الفرضي بلغ (٧٢)، وقد بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (٢,١٦٤) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٢٩)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح عينة البحث، والشكل (١٣) يوضح دلالة تلك الفروق.



شكل (١٣)

التفكير بمرونة عند المدرسين والمدرسات

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى ان مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عندهم مستوى من التفكير بمرونة مما لاحظته الباحث باتباعهم أساليب تعليم جديدة وغير تقليدية ، ومن البحث المستمر من قبلهم لإيجاد افضل السبل للتغلب على العقبات التي تعترض طريق عملهم خصوصاً في ظل الأوضاع الراهنة من تفشي الوباء وكذلك النقص الحاد في الأبنية المدرسية وازدحام الصفوف الدراسية الا انه وجدهم قد تغلبوا على تلك العقبات كل منهم بطريقته الخاصة وهذا ما يشير الى امتلاكهم التفكير بمرونة .

فالتفكير بمرونة من اهم القدرات العقلية لتكوين التفكير الإبداعي فهي عادة عقلية ينبغي ان تصبح ملازمة للفرد في أثناء معالجته للمعلومات لمختلف المشكلات والمواقف طوال الحياة ، والتفكير بمرونة بشكل عام هو عكس التصلب الفكري والرؤية الأحادية للمواقف الذهنية التي ينظر بها الى المواقف والاحداث بحيث يوجد لها العديد من المداخل والحلول بدلا من الاقتصار على بعد او مدخل واحد فقط الامر الذي يتيح فرصة وجود عدد كبير من الأفكار والحلول ومن ثم زيادة فرصة احتمالية وجود أفكار أصلية تتصف بالندرة وعدم الشيع (الرابعي ، ٢٠٠٥ : ٨٤).

ويتوافق هذا مع رؤية اصحاب الاتجاه البيولوجي الذين فسروا التفكير بمرونة بفهم ما يجري داخل الدماغ من عمليات عقلية معقدة وتتفق مع نظرية عادات العقل التي اكدت على عادة التفكير بمرونة واستعمالها في الحياة اليومية للوصول الى ارقى أنماط التفكير والابتعاد عن التعصب والتصلب الفكري ، فالأفراد ذوي التفكير بمرونة ينمازون بأن عندهم القدرة على تغيير آرائهم عندما تتوافر في بنيتهم المعرفية بيانات إضافية وكذلك يعتمدون على ذخيرة معرفية مخزونة في بناهم العقلية ويستطيعون حل المشكلات باستعمال طرائق التفكير بمرونة (حمد ، ٢٠١١ : ٤٤).

- الهدف السادس : (الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية) .

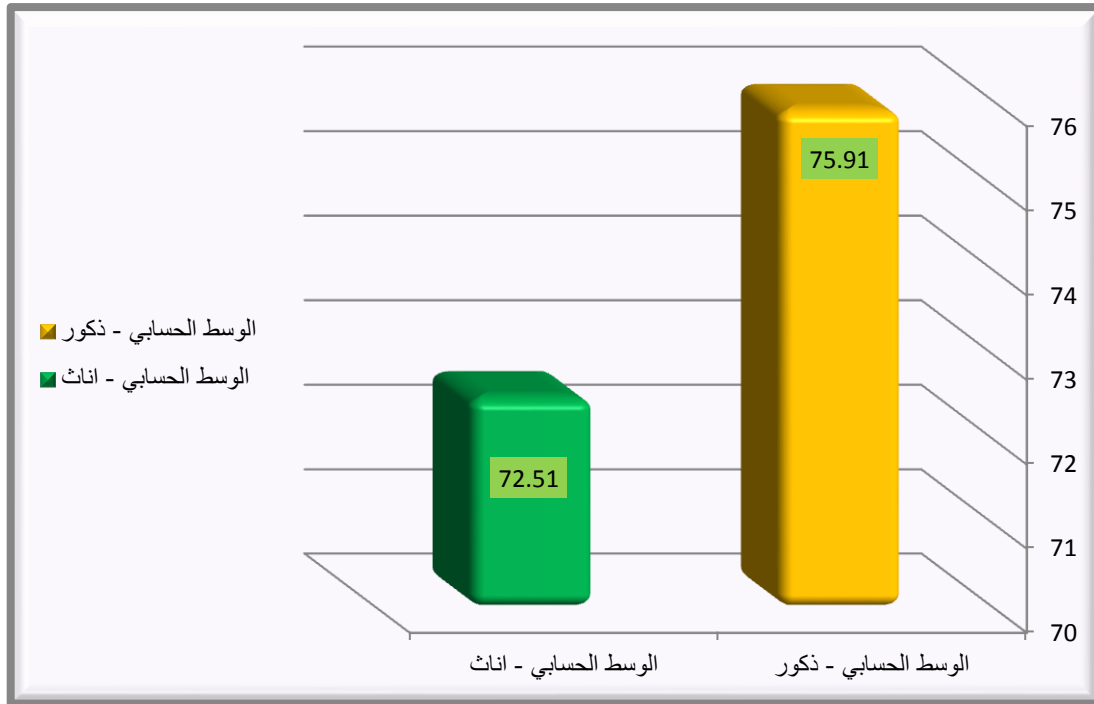
لأجل تحقيق هذا الهدف جمع الباحث البيانات وحللها باستعمال الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين ، فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٣٧) .

جدول (٣٧)

قيمة (ت) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق في التفكير بمرونة عند المدرسين والمدرسات

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة (ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	متوسط الحسابي	حجم العينة	الجنس
	الجدولية	المحسوبة					
٠,٠٥	١,٩٦	١,٧٤٤	٣٢٨	١٨,٢٦	٧٥,٩١	١٥٥	ذكور
				١٧,١	٧٢,٥١	١٧٥	إناث

يتضح من الجدول (٣٧) ان الوسط الحسابي للذكور قد بلغ (٧٥,٩١) مقابل (٧٢,٥١) للإناث في حين بلغ الانحراف المعياري لهما على التوالي (١٨,٢٦) و(١٧,١) ، وقد بلغت قيمة اختبار (ت) المحسوبة (١,٧٤٤) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٢٨) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، والشكل (١٤) يبين دلالة تلك الفروق .



شكل (١٤)

الفروق في التفكير بمرونة بين الذكور والإناث

ويعزو الباحث السبب في هذه النتيجة الى كون البيئة التي ينحدر منها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها هي واحدة وتحت الظروف نفسها في شتى مناحي الحياة قد عاشوا وتأقلموا وبما ان التفكير بصورة عامة والتفكير بمرونة بصورة خاصة ينتج ويتبلور من الخبرات المتعلمة من الحياة والبيئة والتعلم فإن هذه الظروف متساوية لكلا الجنسين لذلك لم نجد بان هنالك فروقاً تذكر بينهم في التفكير بمرونة على الرغم من امتلاكهم لمستوى متوسط من هذا النوع من التفكير، وتؤكد ذلك نظرية ستيرنبرغ على أهمية اختيار المحيط البيئي الذي يمكن للفرد أن ينجح فيه ، وكذلك أهمية التكيف مع ذلك المحيط او إعادة تشكيله إذا لزم الامر ، وهنا تكون الثقافة عاملاً رئيساً في تعريف الاختبار الناجح والتكيف وإعادة التشكيل (الجلاد ، ٢٠١٤ : ٤٧).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (محمد، ٢٠١٨) التي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (الذكور والإناث) في التفكير بمرونة .

- الهدف السابع: (العلاقة الارتباطية بين جودة التعليم المدمج والكفايات التدريسية عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية) .

لأجل تحقيق هذا الهدف استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية ما بين جودة التعليم المدمج والكفايات التدريسية ، ومن ثم استعمل اختبار(ت) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة تلك الفروق في العلاقة الارتباطية ، فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٣٨) .

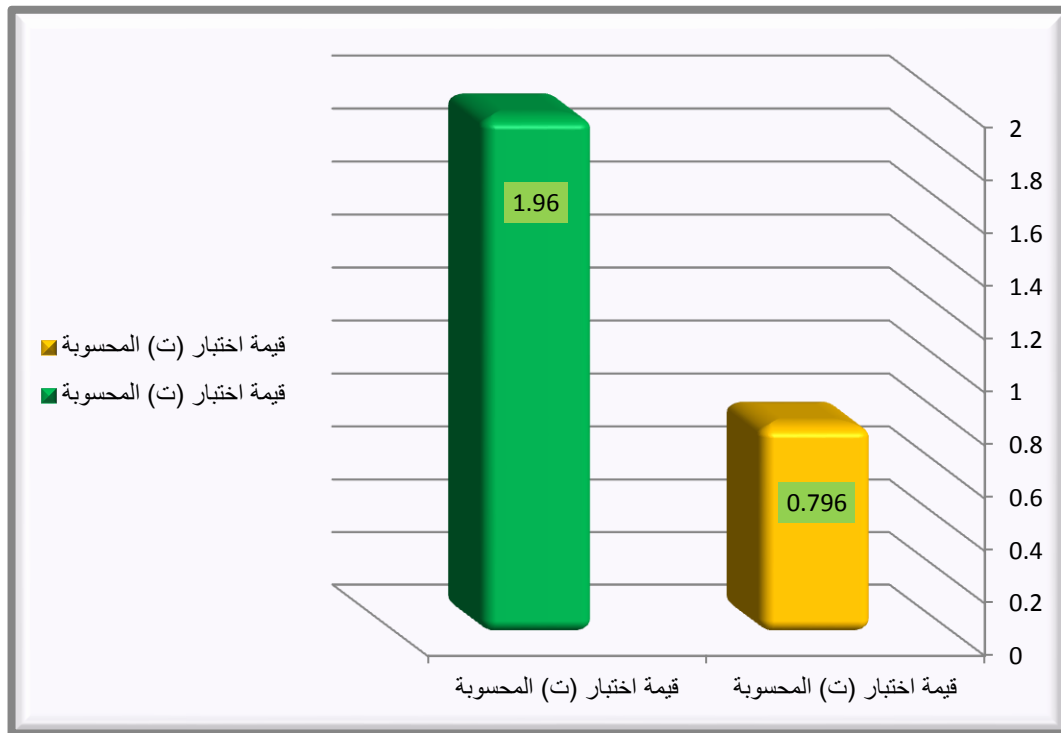
جدول (٣٨)

قيمة معامل ارتباط بيرسون والفروق في العلاقة الارتباطية بين

جودة التعليم الالكتروني والكفايات التدريسية

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة اختبار (ت) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون		درجة الحرية	مربع قيمة معامل الارتباط	قيمة معامل ارتباط بيرسون	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة				
٠,٠٥	١,٩٦	٠,٧٩٦	٣٢٨	٠,٠٠١	-٠,٠٤٣	٣٣٠

يتضح من الجدول (٣٨) ان قيمة معامل ارتباط بيرسون قد بلغت (-٠,٠٤٣) وهي قيمة ضعيفة جداً ومنخفضة والعلاقة عكسية ، وبعد تطبيق اختبار (ت) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون وجد بان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (٠,٧٩٦) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٢٨) ، مما يدل على عدم وجود فروق في العلاقة الارتباطية تذكر ، والشكل (١٥) يبين دلالة تلك الفروق.



شكل (١٥)

الفروق في قيمة اختبار (ت) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون المحسوبة والجدولية بين جودة التعليم المدمج والكفايات التدريسية

ويرى الباحث أن جودة التعليم المدمج هو مفهوم حديث قد طرأ علينا بسبب جائحة كورونا بشكل مفاجئ وغير مسبوق مطلقاً وأن طرائق إعداد المدرس أو المدرسة للكفايات التدريسية كانت قائمة على الكفايات التدريسية الإعتيادية ، و ظهرت القيمة الخاصة بمعامل ارتباط بيرسون (سالبة) بسبب وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التعليم المدمج لصالح الذكور اما الكفايات التدريسية فكانت لا توجد فيها فروق تذكر مما أدى الى ظهور العلاقة عكسية (أي ان أي زيادة في المتغير الاول يصاحبه نقصان في المتغير الثاني والعكس صحيح) .

- الهدف الثامن: (العلاقة الارتباطية بين جودة التعليم المدمج والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية) .

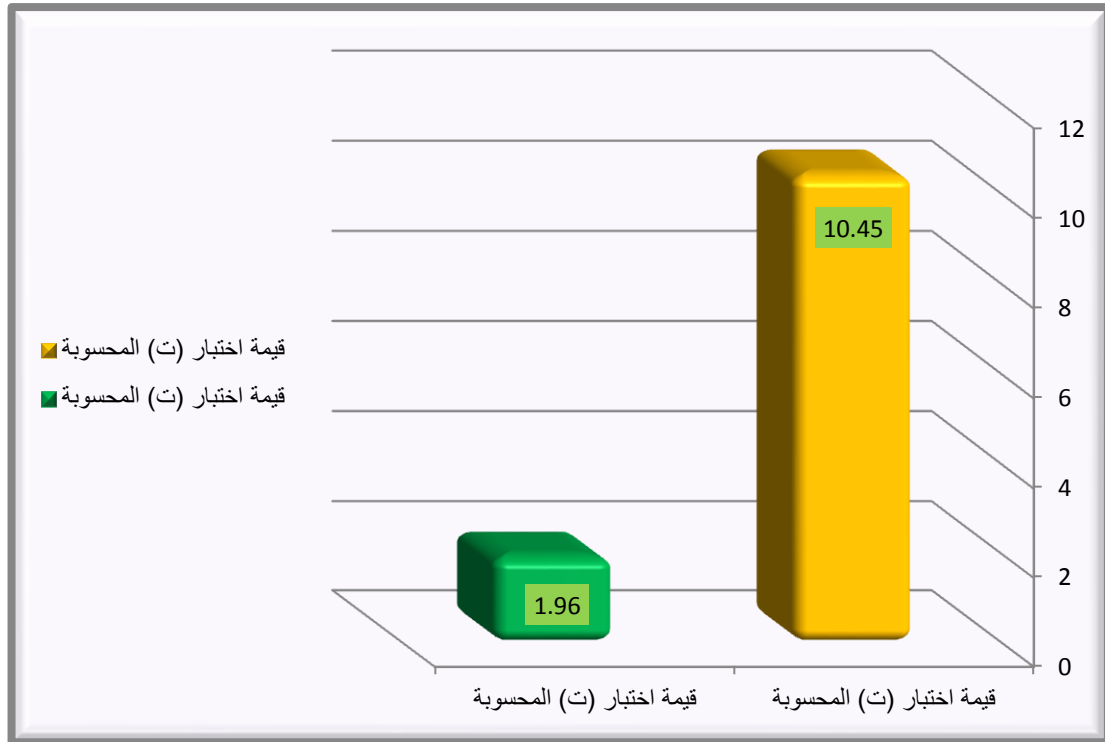
لأجل تحقيق هذا الهدف استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية ما بين جودة التعليم الالكتروني والتفكير بمرونة ، ومن ثم استعمل اختبار (ت) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة تلك الفروق في العلاقة الارتباطية ، فجاءت النتائج على ما مبينة في جدول (٣٩) .

جدول (٣٩)

قيمة معامل ارتباط بيرسون والفروق في العلاقة الارتباطية بين
جودة التعليم المدمج والتفكير بمرونة

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة اختبار (ت) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون		درجة الحرية	مربع قيمة معامل الارتباط	قيمة معامل ارتباط بيرسون	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة				
٠,٠٥	١,٩٦	١٠,٤٥	٣٢٨	٠,٢١١	٠,٤٦	٣٣٠

يتضح من الجدول (٣٩) ان قيمة معامل ارتباط بيرسون قد بلغت (٠,٤٦) وهي قيمة جيدة ومتوسطة والعلاقة طردية ، وبعد تطبيق اختبار (ت) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون وجد بان قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (١٠,٤٥) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٢٨) ، مما يدل على وجود فروق في العلاقة الارتباطية ، والشكل (١٦) يوضح دلالة تلك الفروق .



شكل (١٦)

الفروق في قيمة اختبار (ت) الخاص بمعامل ارتباط بيرسون المحسوبة
والجدولية بين جودة التعليم المدمج والتفكير بمرونة

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى ان المدرسين والمدرسات يمتلكون مستوى من جودة التعليم المدمج والتفكير بمرونة ، مما أدى الى ظهور علاقة ارتباطية بين المتغيرين طردية أي ان أي زيادة تحدث في المتغير الأول يصاحبه زيادة في المتغير الثاني والعكس صحيح .

- الهدف التاسع : (مدى اسهام جودة التعليم المدمج في الكفايات التدريسية والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية) .

لأجل تحقيق هذا الهدف استعمل الباحث اختبار تحليل الانحدار الخطي والذي يستعمل في دراسة مدى تأثير متغير

متنبأ واحد على متغير متنبأ به بحيث نستطيع التنبؤ بقيم المتغير الآخر والحصول على احسن خط يمثل العلاقة بين متغيري الدراسة (عاشور وسالم، ٢٠٠٥: ١٦).

وبعد جمع البيانات وتفريغها في برنامج الحزمة الاحصائية (SPSS) تم التوصل الى النتائج الاتية:

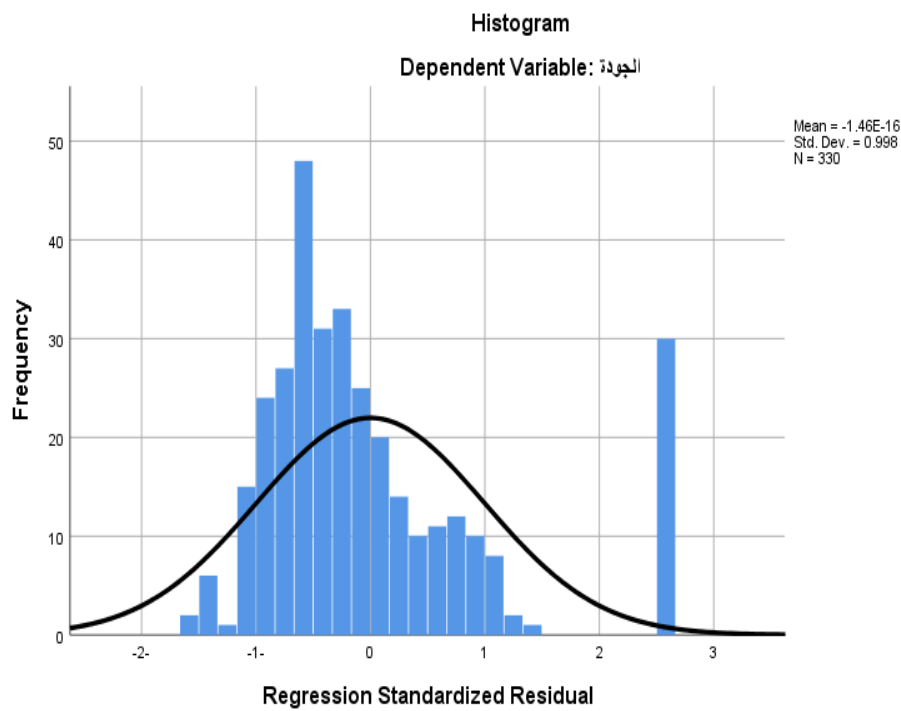
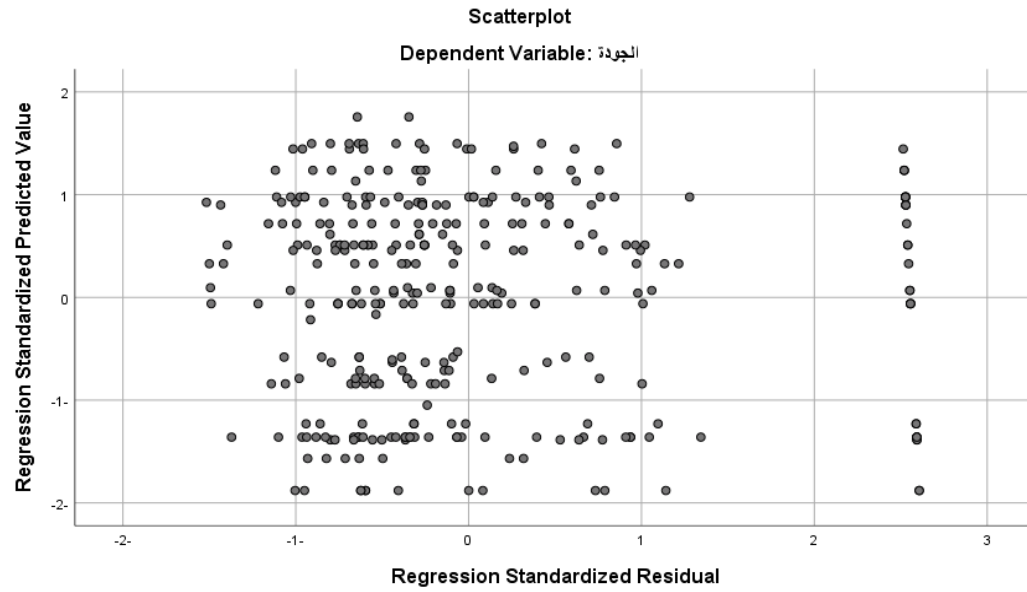
أ. مدى اسهام جودة التعليم المدمج في الكفايات التدريسية عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية وجدول (٤٠) يبين ذلك .

جدول (٤٠)

قيمة معامل الارتباط ومعامل التحديد

النموذج	قيمة معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة معامل التحديد المعدلة	الخطأ المعياري المقدر	مستوى الدلالة الاحصائية
تحليل الانحدار الخطي	-٠,٠٤٣	٠,٠٠١	-٠,٠٠١	٣٦,٨٤٣	٠,٠٥

يتضح من الجدول اعلاه بان قيمة معامل الارتباط بلغت (-٠,٠٤٣) ومعامل التحديد (٠,٠٠١) ، وبلغت قيمة معامل التحديد المعدلة (-٠,٠٠١) بخطأ معياري مقدر بلغ (٣٦,٨٤٣) ، والشكل (١٧) يبين عدم خطية العلاقة الارتباطية والتوزيع غيرطبيعي بين جودة التعليم المدمج والكفايات التدريسية عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، لذلك لا يمكن لنا من اجراء وتنفيذ تحليل الانحدار الخطي لان المؤشر اعلاه ينبئنا بعدم خطية العلاقة.



الشكل (١٧)

عدم خطية العلاقة الارتباطية والتوزيع الطبيعي بين
جودة التعليم المدمج والكفايات التدريسية

يتضح من الشكل (١٧) بأن العلاقة غير خطية والتوزيع كان غير طبيعي لإفراد عينة البحث مما يشير الى عدم امكانية التنبؤ بالمعادلة الخطية لتحليل الانحدار بين جودة التعليم المدمج والكفايات التدريسية.

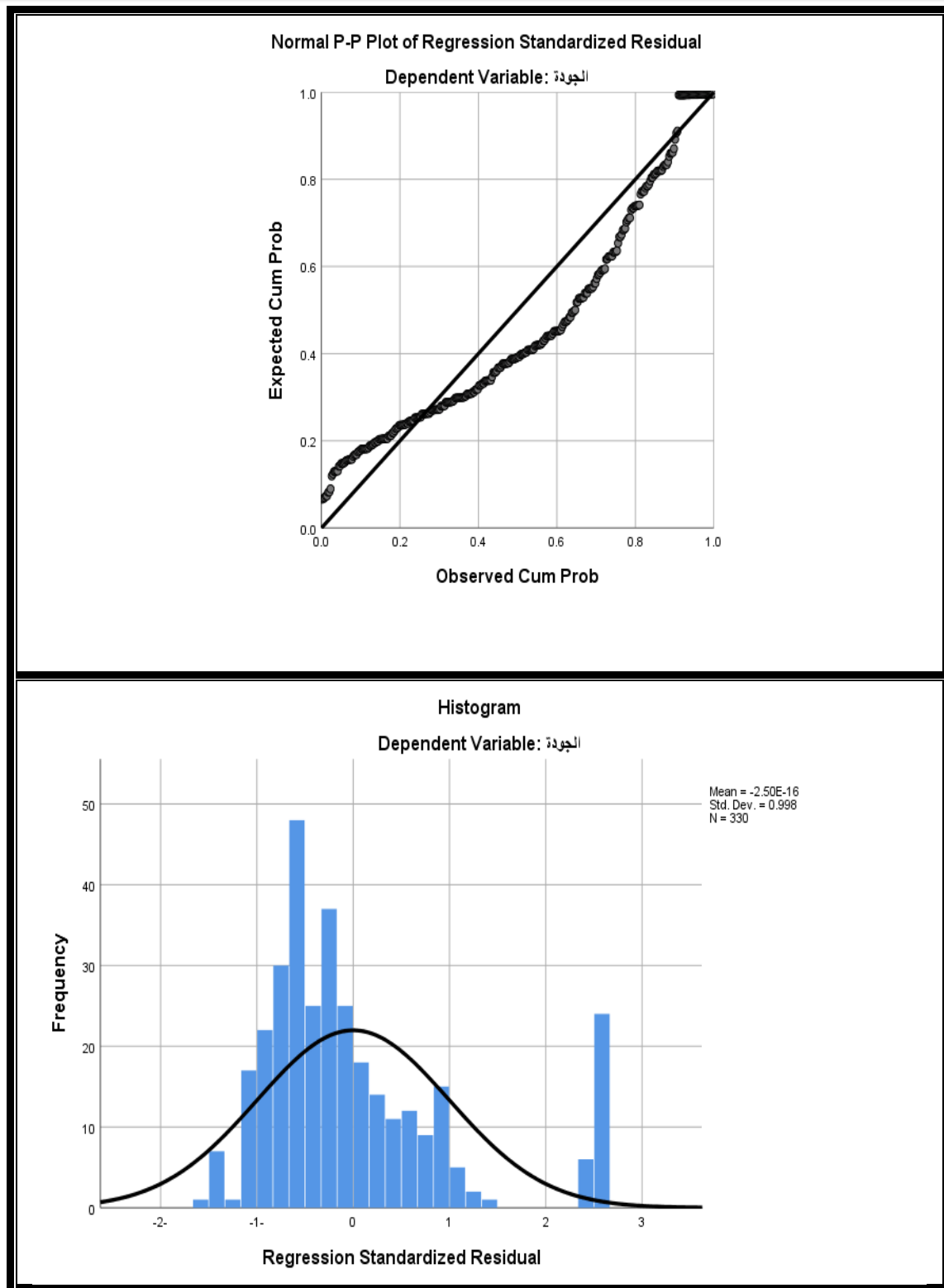
ب. مدى اسهام جودة التعليم المدمج في التفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية وجدول (٤١) يبين ذلك .

جدول (٤١)

قيمة معامل الارتباط ومعامل التحديد

النموذج	قيمة معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة معامل التحديد المعدلة	الخطأ المعياري المقدر	مستوى الدلالة الاحصائية
تحليل الانحدار الخطي	٠,٤٦	٠,٢١	٠,٢١	٣٦,٨٠٤	٠,٠٥

يتضح من الجدول اعلاه بان قيمة معامل الارتباط بلغت (٠,٤٦) ، ومعامل التحديد (٠,٢١) ، وبلغت قيمة معامل التحديد المعدلة (٠,٢١) بخطأ معياري مقدر بلغ (٣٦,٨٠٤) والشكل (١٨) يبين خطية العلاقة الارتباطية واعتدالية التوزيع الطبيعي بين جودة التعليم المدمج والتفكير بمرونة .



الشكل (١٨)

خطية العلاقة الارتباطية والتوزيع الطبيعي بين متغيرات البحث

يتضح من الشكل (١٨) بأن العلاقة خطية والتوزيع كان طبيعي لإفراد عينة البحث مما يشير الى امكانية التنبؤ بالمعادلة الخطية لتحليل الانحدار. ولأجل معرفة دلالة الفروق في الارتباط تم استعمال اختبار تحليل التباين الاحادي (One- Way Anova) وجدول (٤٢) يبين ذلك .

جدول (٤٢)

قيمة (ف) المحسوبة لاختبار تحليل التباين الاحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)		مستوى الدلالة الاحصائية (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٦٠١٣,٥٩٠	١	٦٠١٣,٥٩٠			
داخل المجموعات	٤٤٤٢٩٢,٠٣٤	٣٢٨	١٣٥٤,٥٤٩	٤,٤٣٩	٣,٨٤	دالة احصائياً
الكلية	٤٤٥٣٠٥,٦٢٤	٣٢٩	---			

يتضح من الجدول اعلاه بأن قيمة (ف) المحسوبة قد بلغت (٤,٤٣٩) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١) و (٣٢٩) مما يدل على وجود نموذج انحدار خطي دال بين المتغيرين يمكن به التنبؤ بالتفكير بمرونة من طريق جودة التعليم المدمج عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ، ولمعرفة نسبة المساهمة للمتغيرات ، تم تطبيق معادلة خط الانحدار والخطأ المعياري لها ومعامل انحدار بيتا وقيمة (ت) المحسوبة ومستوى الدلالة الاحصائية وجدول (٤٣) يبين ذلك.

جدول (٤٣)

قيم معاملات الانحدار وبيتا و اختبار(ت) ومستوى الدلالة الاحصائية

المتغير	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعيارى بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثابت	٩٨,٥٧٠	٨,٧٣٠	-	١١,٢٩١	٠,٠٠٠
التفكير بمرونة	١,٩٩	٠,١١٥	١,٩٨	١٧,٣	٠,٠٠٣

يتضح من الجدول اعلاه ان جودة التعليم المدمج تساهم في التنبؤ بزيادة نسبة التفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، اذ بلغت قيمة معامل الانحدار (١,٩٩) وبخطأ معيارى (٠,١١٥) ووجد بان قيمة معامل الانحدار المعيارى بيتا قد بلغت (١,٩٨) بينما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٧,٣) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة احصائية (٠,٠٠٣) وبذلك توجد دلالة احصائية تشير الى انه كلما ارتفع مستوى جودة التعليم المدمج زادت نسبة التفكير بمرونة عندهم ، ومما تم التوصل اليه من نتائج يمكننا ايجاد معادلة خط الانحدار* وكما يأتي :

$$(٢,٦٣٣ \times ١,٩٩) + ٩٨,٥٧٠ = \text{التفكير بمرونة}$$

* معادلة خط الانحدار = الثابت B + (معامل الانحدار x الدرجة المفترضة).

ومن النتائج التي تم التوصل اليها في الهدف التاسع يتبين ما يأتي :

١. إن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لا يمكن التنبؤ بكفايتهم التدريسية من طريق اسهام جودة التعليم المدمج ، وذلك بسبب ان تلك الكفايات التي يمتلكونها غير كافية لتطبيق التعليم المدمج ، الا انه من الملاحظ بانهم استطاعوا ان يجتازوا تلك المرحلة رغم الظروف الصعبة التي رافقتها ، اذ لوحظ بأنهم قاموا بطريقة او بأخرى لتعلم بعض المهارات اللازمة لانجاح التعليم المدمج ، وبالرغم من ان تلك المهارات غير كافية إلا ان بعض المهارات كانت صعبة المنال عليهم ، كـ (تعلم مهارات الحاسوب والبرامج التعليمية وتعلم اللغة الانكليزية ... وغيرها من المهارات الاخرى اللازمة .

٢. بإمكان التنبؤ بالتفكير بمرونة من جودة التعليم المدمج وهذا ما لاحظته الباحث من قدرة المدرسين والمدرسات على تغيير طرائق تفكيرهم واستعمال بعض التقنيات الحديثة باعتمادهم على انفسهم من جهة و الاستعانة بالاصدقاء المقربين والاهل لمساعدتهم على استعمال التعليم المدمج وتحقيق جودته من جهة اخرى.

الاستنتاجات :

من النتائج التي تم التوصل اليها في البحث الحالي فإن الباحث

يستنتج ما يأتي :

١. ان جودة التعليم المدمج تعد مفهوماً حديثاً نسبياً في البيئة التعليمية العراقية وقد دخلت بصورة مفاجئة على التعليم بالعراق ، وعلى الرغم من وجود مستوى لجودة التعليم المدمج لكنه غير فعال اذا ما قورن بجودة التعليم المدمج في البلدان المتقدمة .

٢. ان نظام جودة التعليم المدمج الذي طبق في العراق لم يكن يشابه الأنظمة العالمية لذلك المفهوم بسبب عدم تطبيق النظام العالمي لجودة التعليم المدمج في العراق بحذافيره لعدم توافر الإمكانيات اللازمة من مثل (الكتب الالكترونية ، وأجهزة الحاسوب المتطورة ، وخدمة الأنترنت ليست بالمستوى المطلوب ، وخبرة

المدرسين والمدرسات محدودة في استعمال الحاسوب والمواقع الالكترونية ... وغيرها).

٣. يتأثر مفهوم جودة التعليم المدمج بكلا الجنسين بسبب تأثره بالخبرات المتراكمة عند المدرسين والمدرسات بصورة عامة ومن هنا تظهر الفروق الفردية بين كلا الجنسين وبين الافراد أنفسهم .

٤. امتلاك مدرسو اللغة العربية ومدرساتها للكفايات التدريسية بسبب تراكم الخبرات وكذلك نتيجة للمخرجات التعليمية التي تلقوها في دراستهم في مرحلة البكالوريوس .

٥. عدم امتلاك مدرسو اللغة العربية ومدرساتها بصورة عامة للكفايات التدريسية الالكترونية بسبب ضعف اعدادهم في هذا الجانب الحيوي والمهم في عصرنا الحالي.

٦. قدرة مدرسو اللغة العربية ومدرساتها على استعمال التفكير بمرونة بسبب امتلاكهم الخبرات التراكمية اللازمة لإستعمال مثل هكذا نوع من التفكير.

٧. العلاقة الارتباطية بين جودة التعليم المدمج والكفايات التدريسية تكاد تكون شبه معدومة بسبب التناقض في إعداد مدرسو اللغة العربية ومدرساتها للكفايات التدريسية اللازمة للتعليم الأعتيادي مما أدى إلى عدم امتلاكهم للكفايات الالكترونية اللازمة لإستعمال التعليم المدمج وهذا ما تم ملاحظته من قبل الباحث الى استعمال المدرسين والمدرسات الى طرائق بدائية للتعليم المدمج.

٨. العلاقة الارتباطية بين جودة التعليم المدمج والتفكير بمرونة جاءت إيجابية ومتوسطة نتيجة امتلاك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها مستوى جيداً من التفكير بمرونة وكذلك بسبب الخبرات اللازمة والمتراكمة عندهم باحتوائهم لأعداد الطلبة الكبيرة والقاعات الدراسية غير المؤهلة إلا أنهم تمكنوا من إيصال المادة الدراسية الى طلبتهم .

• التوصيات :

بناءً على الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث ، له أن

يوصي بما يأتي :

١. ادخال أنظمة لجودة التعليم المدمج مشابهة للأنظمة العالمية من أجل تحقيقها بطريقة فعالة في البيئة التعليمية العراقية.
٢. ادخال وسائل تعليمية وأجهزة حاسوب ومعدات وبرامج الكترونية من قبل وزارة التربية والمديريات العامة التابعة لها .
٣. تجهيز المدارس والقاعات بمنظومة الانترنت وكل ما يتطلبه ذلك النظام من الاحتياجات اللازمة .
٤. ادخال الكادر التدريسي بصورة عامة ومدرسي اللغة العربية ومدرساتها بصورة خاصة دورات تدريبية مكثفة لتأهيلهم على استعمال كل ما يتطلبه ذلك النظام.
٥. تغيير خطط واهداف مخرجاتها كليات التربية متناسقة مع ما يتطلبه نظام جودة التعليم المدمج .

• المقترحات :

مما تم عرضه من استنتاجات وتوصيات فإن الباحث يقترح

اجراء الدراسات الاتية :

١. جودة التعليم المدمج وعلاقته بالمهارات اللغوية عند طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية والتربية الأساسية .
٢. الكفايات التدريسية الالكترونية اللازمة لتحقيق جودة التعليم المدمج عند الطلبة المطبقين .
٣. المهارات الأدبية وعلاقتها بالتفكير بمرونة عند طلبة اقسام اللغة العربية في الجامعات العراقية .

- المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- مجمع البيان

١. ابراهيم، مجدي عزيز وحسب الله، محمد عبد الحليم (٢٠٠٢) : *التفاعل الصفّي، مفهومه - تحليله - مهاراته* ، عالم الكتب ، القاهرة - مصر.
٢. أبو حسنة ، محمود (٢٠١٩) : *أهمية ودور الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي* ، دار اليازوري ، عمان - الأردن .
٣. ابن منظور ، أبي الفضل جمال الدين (١٩٥٦) : *"لسان العرب"* تقديم العلامة الشيخ عبد الله العلايلي ، أعداد وتصنيف يوسف خياط ، دار لسان العرب ، ج٣ بيروت - لبنان.
٤. ابو رياش ، حسين ، عبدالحق زهرية (٢٠٠٧) : *علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس* ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان - الاردن.
٥. أبو موسى، مفيد أحمد(٢٠١٩) : *التعلم المدمج المتمازج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني* . عمان: الاكاديميون للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن.
٦. أبو موسى، مفيد ، سمير الصوص (٢٠١٤) : *التعلم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني* ، اكاديميون للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن.
٧. الاحمد ، خالد طه (٢٠٠٥) : *تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريب* ، دار الكتاب الجامعي ، العين - قطر.
٨. أحمد ، محمد عبد السلام ، (١٩٧٣) : *القياس النفسي والتربوي* ، مجلد ١، النهضة المصرية ، القاهرة - مصر.
٩. الاشقر، ياسر ، اللوح ، عصام ، مونس خالد،(٢٠١٢) : *درجة ممارسة عضو هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية للعلاقات الانسانية من وجهة نظر طلابه*، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد ٢٠ العدد ١ .
١٠. الإمام، مصطفى محمود ، صباح حسين أنور العجيلي، (١٩٩٠): *التقويم النفسي* ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

١١. باركر، كريس ويسنرانج، نانسي واليوت، روبرت (١٩٩٩): **مناهج البحث في علم النفس الإرشادي** ، ترجمة نجيب صبورة ومرفت أحمد شوقي وعائشة السيد رشدي، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة - مصر .

١٢. البرق ، عباس عبد الحافظ (٢٠١٣) : **أسس البحث التربوي** ، دار وائل للنشر، عمان.

١٣. بركات، زياد (٢٠٠٩) : **الجمود الذهني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات والتحصيل الدراسي والجنس لدى طلبة المرحلتين السادسة والثانوية** ، مجلة مؤته للبحوث والدراسات ، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية .

١٤. البكر، رشيد النوري (٢٠٠٧) : **تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي**، ط٢، مكتبة الرشد ،الرياض - السعودية .

١٥. بواب، رضوان (٢٠١٣) : **الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة**، طلبة جامعة جيجل أنموذج، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف، الجزائر .

١٦. التومي، عبد الرحمن (٢٠٠٨) : **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**، (ط ٣) ، المملكة المغربية: دار الهلال ، جدة - السعودية.

١٧. تيغزة ، محمد بوزيان (٢٠١٢) : **التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .

١٨. ثورندايك، روبرت، هيجن اليزابيث (١٩٨٦) : **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة (عبدالله زيد الكيلاني وعبدالرحمن عدس) ، مركز الكتب الاردني، عمان، الاردن.

١٩. جابر، إبراهيم (٢٠٠٥) : **الجودة الشاملة في التعليم** ، النيل والفرات للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر .

٢٠. جبريل ، فتح الله (٢٠٢١) : **التعليم والتعلم التفاعلي** ، دار النهضة العربية ، القاهرة - مصر .

٢١. جروان ، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٥) **تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)** ، ط٢ ، دار الفكر للنشر ، عمان - الاردن.

٢٢. جعفر ، محمود انجي محمد (٢٠١٨) : *فاعلية استخدام التعليم المدمج في تدريس مقرر طرق تدريس الاقتصاد المنزلي لتحسين التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران* ، المجلة الدولية المتخصصة ، العدد ٦ ، مج ٧ ، عمان - الأردن .

٢٣. الجفري ، سماح بنت حسين .(٢٠١٢) : *اثر استخدام فرائب الصور و رسوم الافكار الابداعية لتدريسي مقرر العلوم في تنمية التحصيل و بعض عادات العقل لدى طالبات الصف الاول متوسط مدينة مكة المكرمة*، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة ام القرى .

٢٤. الجلاّد، علا احمد محمد (٢٠١٤) : *التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.

٢٥. جمهورية العراق ، وزارة التربية ، المديرية العامة للمناهج (٢٠٢١) : *سلسلة من قضايا التربية* .

٢٦. الجهمي ، يوسف شحاته (٢٠٠٨) : *الكفاءات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية*، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة - مصر .

٢٧. جودة ، محفوظ،(٢٠٠٨): *التحليل الاحصائي المتقدم باستخدام "SPSS"* ، ج ١، دار وائل ، عمان - الاردن.

٢٨. جون، اليسون ليتل، وبلز، كريس (٢٠١٢) : *الاعداد للتعلم الإلكتروني المدمج* ، ترجمة: عثمان بن تركي التركي، عادل السيد سرايا، هشام بركات بشر حسين، دار النشر العلمي والمطابع ، الرياض - السعودية .

٢٩. الحارثي، إبراهيم (٢٠٠٢) : *العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ*، مكتبة الشقري، الرياض - السعودية.

٣٠. حبيب، مجدي عبد الكريم، (١٩٩٥) : *دراسات في أساليب التفكير*، مكتبة النهضة المصرية، جمهورية مصر العربية.

٣١. حجاج غانم أحمد علي (٢٠١٣) : *التحليل العاملي في العلوم الانسانية والتربوية نظرياً وعملياً* ، عالم الكتب ، بيروت - لبنان.

٣٢. الحذيفي، خالد بن فهد، (١٩٩٧) : تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة - مصر .
٣٣. حمد ، نور رياض هادي (٢٠١١) : العادات العقلية وعلاقتها بالتخيل لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.
٣٤. الحيارى، لینا محمد (٢٠١٩) : اثر استخدام استراتيجیة التعلم المدمج على تحصيل طلبة الجامعة الأردنية في مادة اللغة الإنجليزية ، الجامعة الأردنية للعلوم التربوية. مج ١ ، العدد ٢. ، عمان - الاردن
٣٥. الحيلة، محمد محمود (٢٠١٢) : تصميم التعليم: نظرية وممارسة ، ط ٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان - الاردن .
٣٦. الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٢) : مهارات التدريس الصفی ، دار المسيرة، عمان .
٣٧. خزعل، سامية حسن. (١٩٩٨) : التصلب - المرونة وعلاقته بالقلق العصبي ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
٣٨. خطاب، مهدي صخي والقريشي، علوان (٢٠٠٧) : تقويم مدى فاعلية اعداد اساتذة التعليم العالي في تمكينهم من بعض الكفايات التدريسية الاساسية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة بغداد.
٣٩. الخطابي، عبد الحميد (٢٠١٠) : برنامج قسم المناهج وطرائق التدريس بكليات المعلمين، ومدى تحقيقه لبعض الكفايات المهنية الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بجدة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية، المجلد (١٦) . العدد الثاني. يوليو.
٤٠. خميس ، خالد (٢٠١٩) : قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل، مجلة الإدارة والاقتصاد ، العدد ١٢ ، مجلد ٣ ، جامعة بغداد - العراق.
٤١. الخوالدة، ناصر (٢٠١٤) : أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الاسلامية لمرحلة الاساسية . دراسات العلوم التربوية، المجلد (٤٢) ، العدد ٣ .

٤٢. داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) : *مناهج البحث التربوي*، دار الحكمة للطباعة والنشر، القاهرة - مصر.
٤٣. الدليمي ، عبد الرحمن (١٩٩٧) : *القياس التربوي والنفسي* ، مكتبة زهراء الشرق ، المتنبى ، بغداد - العراق.
٤٤. دومي، حسن علي أحمد (٢٠١٠): *مدى امتلاك معلمي العلوم في محافظة الكرك للكفايات التكنولوجية التعليمية، مجلة العلوم التربوية، المجلد (٣٧) ، العدد ١.*
٤٥. الرابعي، عصام محمد (٢٠٠٥) : *أساليب التفكير نظريات ودراسات وبحوث معاصرة*، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر.
٤٦. رضوان، بواب (٢٠١٧) : *الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، جامعة جيجل أنموذج لأطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سطيف ، الجزائر.*
٤٧. الركابي، رائد ، عبد الرزاق، رضاب. (٢٠٠٩) : *الكفايات التدريسية اللازمة للطلبات المدرسات في كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد الثالث والعشرون، ص ٣٢-١.*
٤٨. رينولدز، ولفنجستون (٢٠١٣) : *نظرية القياس النفسي الحديثة* ، ترجمة صلاح الدين علام ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن.
٤٩. زغلول، محمد سعد (٢٠٠١) : *تكنولوجيا التعليم وأساليبها في التربية الرياضية*، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
٥٠. زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٥) : *التدريس نماذج ومهاراته*، عالم الكتب، القاهرة.
٥١. السبيعي، علي والقباطي، علي (٢٠١٩) : *واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طالب المرحلة الابتدائية، المجلة العربية للنشر العلمي، المجلد (٣) ، العدد ٧.*
٥٢. سكر، ناجي رجب ، نائلة الخزندار. (٢٠٠٥) : *تقويم أداء الطلبة المعلمين في كليات التربية المصرية للتربية العلمية* ، المجلد (٨)، العدد (٤)، كلية التربية جامعة عين شمس.

٥٣. السيد ، عبد المولى (٢٠١٢) : **معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني** ، بحث مقدم الى المؤتمر ، الغربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي ، المنعقد في جامعة الزرقاء - الاردن .
٥٤. السيد، يسري مصطفى (٢٠٠٨) : **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية نحو التعلم المدمج في التدريس**، مجلة الجامعة الخليجية: قسم التربية المجلد (٣) .
٥٥. شاهين، سعاد أحمد (٢٠١٥) : **فاعلية التعليم المدمج على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوه**، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا .
٥٦. شاهين ، فاطمة عبد العليم (٢٠٢٠) **التعليم المدمج** ، ط ١ ، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر .
٥٧. الشايب، عبد الحافظ (٢٠٠٩): **أسس البحث التربوي** ، دار وائل للنشر، عمان - الاردن .
٥٨. الشعوان، عبد الرحمن (١٩٩٠) : **الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية** ، مجلة العلوم التربوية ، المجلد ٢، العدد ١ .
٥٩. شمس ، دينا (٢٠٠٨) : **ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي في الجامعة اللبنانية** ، ط ٢ ، دار أوراق عربية للنشر والتوزيع ، بيروت - لبنان .
٦٠. الطاهر، مهدي بن أحمد. (٢٠٠٨) : **أثر تطبيق نظام الجودة التعليمية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري وزيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة سيهات بالمنطقة الشرقية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى ، كلية التربية، مكة .
٦١. طعيمة رشدي (٢٠٠٦) : **المعلم ، كفاياته ، إعداده، تدريبه**، دار الفكر العربي، القاهرة .
٦٢. عاشور، محمد خالد ، سالم جار الله (٢٠٠٥) : **فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير بمرونة في الاجتماعيات لدى طلبة الصف العاشر**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية - الأردن .
٦٣. العايدي ، محمد محمود (٢٠١٥) : **الكفايات التعليمية مداخل نظرية و تطبيقات عملية** ، ط ٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .

٦٤. عبد الباسط ، حسين (٢٠٠٧) : **التعلم متعدد المداخل استراتيجية جديدة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم ما قبل الجامعة** ، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الاول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير التعليم ما قبل الجامعي ، المنعقد في الفترة ٢٣ - ٢٤ إبريل .
٦٥. عبد الحي ، اخلاص محمد (٢٠١٧): **الكفايات التدريسية** ، دار اليازوري ، عمان - الاردن.
٦٦. عبد الخالق ، احمد محمد (١٩٩٠) : **اسس علم النفس** ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية - مصر .
٦٧. عبد الرحمن، صالح الزرق (٢٠٠٠) : **علم النفس التربوي للمعلمين** ، دار الفكر العربي، بيروت - لبنان.
٦٨. عبد العاطي، حسن الباتع، محمد راشد المخيني (٢٠١٠) : **أثر اختلاف نمطي التدريب (الدمج - التقليدي) في تنمية بعض مهارات استخدام الحاسوب لدى معلمي مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عمان**، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الاول لتقنيات التعليم العالي، مسقط - سلطنة عمان.
٦٩. عبد المنعم، صالح (٢٠١١) : **مناهج البحث التربوي** ، دار اليازوري، عمان - الاردن.
٧٠. العبيدي، شيماء صلاح ، (١٩٩٩) : **بناء مقياس قصور الانتباه عند تلاميذ المدارس الابتدائية** ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية ابن رشد.
٧١. العتوم ، عدنان يوسف ، عبد الناصر زياب الجراح ، بشارة موفق (٢٠٠٩) : **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية** ، ط٢، دار المسيرة عمان - الاردن .
٧٢. العتوم، عدنان، علاونة، شفيق ، عبد الناصر الجراح، وأبو غزال (٢٠١٤). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، ط٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان - الاردن.
٧٣. علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) : **الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، القاهرة - مصر .
٧٤. علام ، صلاح الدين محمود (٢٠١١) : **القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** ، ط٥ ، دار الفكر العربي ، القاهرة - مصر .

٧٥. علام ، صلاح الدين محمود (١٩٨٦): *تطورات معاصرة في القياس النفسي* ، مطابع القبس التجارية، الكويت.
٧٦. علام ، صلاح الدين محمود ، (٢٠١٣) : *اتقان القياس النفسي الحديث النظريات والطرق* ، دار الفكر العربي ، عمان - الاردن.
٧٧. علام ، صلاح الدين محمود، (٢٠١١): *اساليب القياس والتقويم النفسي / طرائق القياس* ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة - مصر.
٧٨. علي ، محمد أحمد (٢٠١٨) : *مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية الكفايات التدريسية في جامعة القصيم من وجهة نظرهم* ، جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية .
٧٩. العليمات حمود، (٢٠١٠) : *درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية في الاردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا* ، مجلة الجامعة الاسلامية ، العدد ١٨ ، المجلد (٢) ، (٢٦٥ - ٢٩٨) .
٨٠. العنزي، أحمد. (٢٠١٨) : *مستوى جودة التعليم المدمج ومعوقات توظيفه في مقرر الحاسب الالى من وجهة نظر الطلبة بجامعة الحدود الشمالية في ضوء بعض المتغيرات*، مجلة كلية التربية ، جامعة الازهر ، المجلد (٧٧) ، (١٤٤ - ١٩٨) .
٨١. عودة ، أحمد سلمان ، فتحي حسن ملكاوي (١٩٩٢) : *أساسيات في البحث العلمي في التربية (عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته)* ، ط ٢، أريد - الأردن.
٨٢. عودة، أحمد سلمان (١٩٨٥) : *القياس والتقويم في العملية التدريسية* ، دار الأمل للنشر، عمان - الاردن.
٨٣. عودة ، أحمد سلمان ، خليل يوسف الخليلي (٢٠٠٠) : *الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية* ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الاردن.
٨٤. الغامدي، عادل بن مشعل (٢٠١٣) : *أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين*. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٨٥. الغريب ، زاهر اسماعيل (٢٠٠٩) : *التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة* ، عالم الكتب للنشر ، القاهرة - مصر.

٨٦. غريب ، عبد الحليم (٢٠١٣): *الاسلوب المعرفي (التصلب - المرونة) وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية على عينة من طلبة علم النفس بجامعة ورقلة)*، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، الجزائر.
٨٧. الغزو، أشرف مطلق ، صالح ناصر عليّات (٢٠١٧) : *درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للكفايات التكنولوجية من وجهة نظرهم*، دراسات العلوم التربوية، المجلد (٤٤) ، العدد (٤).
٨٨. الغزيوات ، محمد. (٢٠٠٠) : *تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية، مجلة كلية التربية جامعة الامارات، العدد (٢٢) ، ص (١٥٧-١٤١) .*
٨٩. الفار، شهناز إبراهيم خليل. (٢٠١٧) : *فاعلية برنامج التأهيل التربوي المبني على كفايات المعلمين في تطوير كل من المعرفة البيداغوجية للمحتوى و التكنولوجيا البيداغوجية لمحتوى العلوم لمعلمي الضفة الغربية*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد (٣٧) ، العدد (١)، ص (٢٢٩-٢٥٤) .
٩٠. الفاعوري، أيهم (٢٠١٠) : *دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات*، رسالة ماجستير غير منشورة ، دمشق - سوريا.
٩١. الفاعوري، خليل، (١٩٧٧): *القياس النفسي* ، دار الفكر العربي القاهرة - مصر .
٩٢. الفتلاوي ، سهيلة (٢٠٠٣) : *كفايات التدريس* ، دار الشروق ، رام الله - فلسطين .
٩٣. فرج، صفوت (١٩٨٠): *القياس النفسي* ، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر .
٩٤. الفقي ، عبد الاله إبراهيم (٢٠١١) : *التعليم المدمج والتصميم التعليمي والوسائط المتعددة* ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان - الأردن .
٩٥. كاظم ، عبد نور (٢٠١١): *قراءات في التفكير والإبداع* ، مركز ديونو لتعليم التفكير .
٩٦. كريم ، قيس شاكر ، (٢٠١٩) : *فاعلية مهارات التفكير عالي الرتبة في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية واستبقائها* ، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، المجلد (٩)، العدد (١).

٩٧. الكناني، ممدوح عبد المنعم (٢٠٠٥): *سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته* ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان - الاردن .
٩٨. الكندري ، محمد ، حسن الفريح (٢٠١٣) : *التعليم الإلكتروني الحديث*، ط ٢ ، دار الكويت للنشر والتوزيع ، الكويت .
٩٩. اللحية، الحسن. (٢٠٠٧) : *الكفايات في علوم التربية*، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء - المغرب .
١٠٠. المبارك ، غسان (٢٠٠٩) : *أثر استراتيجية الوثائق التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثالث متوسط* ، مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، المجلد (٢٦) ، العدد (١) ، (٣٥٩ - ٣٧٧) .
١٠١. محمد ، علي محمد بن حسن (٢٠١٨) : *الأسلوب الإبداعي" التجديدي- التكيفي"* وعلاقته بالتفكير المرن لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة بغداد ، العراق.
١٠٢. محمد، أحمد عبد الجواد (٢٠٠٠) : *كيف تنمي مهارات الابتكار والابداع الفكري في نائتك* ، دار البشير للثقافة والعلوم ، طنطا- مصر .
١٠٣. محمود ، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦) : *تفكير بلا حدود*، رؤية تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه ، دار الكتب ، القاهرة - مصر .
١٠٤. محمود، آمنة، (٢٠١١): *تقويم الكفايات الشخصية والمهنية لتدريسي الساحة والميدان في أقسام وكليات التربية الرياضية*. مجلة علوم التربية الرياضية، مجلد ٤ ، العدد ١ .
١٠٥. مخلوف، شادية (٢٠١٠) : *معايير الجودة في التعليم المدمج جامعة القدس المفتوحة نموذجا*، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الانسانية والاجتماعي ، المجلد ٢٠ ، العدد ٣٥.
١٠٦. مذكور ، علي احمد (٢٠١٦) : *جودة التعليم النظرية والتطبيق*، دار الميسرة للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن.
١٠٧. مرعي، توفيق (٢٠٠٣) : *شرح الكفايات التعليمية* ، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

١٠٨. مصطفى ، فاضل علوان (١٩٨١) : *الكفايات التدريسية للمدرسين* ، دار الكويت للنشر والتوزيع ، الكويت .
١٠٩. مصطفى، السيد يسري (٢٠٠٨) : *اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الخليجية نحو التعلم المدمج في التدريس*، مجلة الجامعة الخليجية ، قسم التربية.
١١٠. المفلاح ، ماهر أحمد (٢٠٠٨) : *اثر استخدام طريقة التدريس فوق المعرفية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافية في الأردن* ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد ٢٩، العدد ٣ .
١١١. مفلاح، غازي (١٩٩٨) : *الكفايات التعليمية التي يحتاجها معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية* ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق ، دمشق - سوريا .
١١٢. ملحم، سامي (٢٠٠٠) : *القياس والتقويم في التربية الخاصة وعلم النفس* ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان - الاردن.
١١٣. مينا، فايزة احمد (٢٠٠٤) : *استخدامات الكفايات التدريسية* ، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة - مصر .
١١٤. الناقة ، محمود محمد (٢٠٠٨) : *البرنامج التعليمي القائم على الكفايات أسسه وإجراءاته* ، مطبعة الطوبجي، القاهرة - مصر .
١١٥. نوفل، محمد بكر (٢٠٠٣) : *مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)* ، مجلة المنارة للبحوث والدراسات ، عمان - الأردن.
١١٦. نوفل، محمد عبد الحميد، (١٩٩٠) : *تأملات في فلسفة التعليم الجامعي العربي* ، مجلة التربية الجديدة، العدد (٥١) ، (١١ - ٤٠) .
١١٧. هاشم، كمال الدين محمد (٢٠٠٤) : *كفايات المعلم التدريسية (في تخطيط المناهج - تنفيذ التدريس - التقويم في التدريس)* ، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.
١١٨. الهزاع ، سناء مجول فيصل (١٩٩٩) : *اثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير العلمي لطلبة المرحلة المتوسطة، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)* ، كلية الآداب ، جامعة بغداد.

١١٩. والي، محمد فوزي (٢٠١٥): الاستعداد لتطبيق التعلم المدمج لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية ، جده - السعودية.

- المصادر الاجنبية :

1. Aigner , C.W & Hayes ,J.(1988) : " Cognitive style Index : A measure of intuition –analysis for organizational research " . Journal of management studies , 33:1 January , USA .
2. Alekse ,T.Vossler & Broadley.(2004):"George's school :Teaching thinking ".unpublished research report , college of Education, Massey university ,palmerston North ,New Zealand.
3. Allen,M.J (1970) : Introduction to Measurment Theory California, ,book, cole.
4. Anastasi,A (1988): Psychology Testing,4th-ed,New york,Mc–Millian publishing.
5. Anstasi . A. & Urbina . S. (2010) : " Psychological testing " . PHI Learning Private limited , New Delhi .
6. Barnes, t.(2002) , " What Research suggests About Teaching Thinking Skills .in Costa , A.(Ed) Developing minds ":A Resource Book for Teaching Thinking . Alexandria ,VA :Association for supervision and curriculum Development .
7. Brown, T. A. (2006), Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. New York: Guilford press .
8. Brown &Green.(2016)," Critical thinking and clinical judgment ": A practical approach .St. Louis ,Mo: Saunders.

9. Costa . L .& Kalic .(2005), "Techniques for teaching thinking ".pacific Grove CA: critical thinking press and software .
10. Cronbach , L. j . (1964) : " Essentials of Psychological testing 5th ed " New york, Harpera Row.
11. Dewalt , R.E. (1987) : " Relationships of MBTI types and HBDI preference in a population of student program managers " . Western university , Dissertation Abstracts international , USA .
12. Early ,.(1993) : " Developing programs for students of high Ability " . Retrieved from usa.
13. Ebel , Robert. L & Frisbile , david . A . (2009) : " Essentials of educational measure ement" 5th ed , PHI Learning private Limited , New Delhi .
14. Ebel,R.L (1972): Essentiasls of Educational Measurement, Englewood Texat and University .
15. Fisher, T. (2003): Thinking Taxonomy advances studies.
16. Phye,Gary (1997).Handbook of Classroom assessment learning, achievement, and adjustment.San Diego:Academic press.
17. Garsky M., 2003– The impact of qualification and experiences on teacher competence. Teacher Journal 2(7), 61–68.
18. Gray, H.(2002), " Literature cicles :voice & choce in the student – centered classroom ". New York : Teahouse publishers.

19. Harrison , Joanne & vaugh , Pamela .(2008) : " Learning orientation Questionnaire correlation with the Herrmann Brain Dominance Instrument " . A validity study Dissertation Abstracts International section a Humanities and social sciences . Vol 61 , Apral , USA .
20. Horn.r & stakes.f.g (2015): Measurement and Evaluation Education psychology Holt ,new york –u.s.a .
21. krause . L.(2007) : " Building Amore thought –full Learning community with Habits of mind " . Eracos administrators conference , Kuala Lumpur , Maylasia.
22. Loury , Barry.k . (2006): Practical strategies for the teaching of thinking , Auyn and Baconinc press,USA.
23. Mehren ,T.S &Lehman,d(1984): Analysis of secondary teacher education programs , invnce dissertation Abstrocts inter national , shecago– usa .
24. Moss, P. A. (1994) : can there be nality without reliability " Education researcher , USA .
25. Nauta , A (2004) : Political Tensions on Educational Definitions of Thinking , Columbia , Columbia University Press .Nadder TS, Rutter M, Silberg JL .
26. Nunnally , J. C . (1978), psychometric theory . New–York : mac Graw Hill .
27. patrica, B.(2002), " Improving student thinking ", Alexandria ,VA :Association for supervision and curriculum Development .

28. Rose, Mary, (2021): The Future of Blended Learning V3. Retrieved in Adopted from .
29. Rovai, A. P., & Jordan, H. M. (2004, August), Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1–13 .
30. Singh ,J.(2003) : " Teaching for effective learning " . paper presented at a learning to learn conference , Adelaide , south Australia .
31. Stanley, J. C.,. Hopkins. D (1972) : Educational and Psychological Educational Technology, 43(6), 51–54 .
32. Soslo .B .(1988): " Thinking in Across the curriculum : practical and creative strategic for teachers " . Alexandria ,Virginia ,USA .
33. Stevens, J. (4th ED). (2002). *Applied Multivariate Statistics for Social Sciences*. New Jersey: LEA, publishers .
34. Sternberg , (1983): Allowing for Thinking Styles .*Educational Leadership*. Vol.52, N.3, P.36–40 .
35. Watson . L. (2009)"Developing minds :A Resource Book for Teaching Thinking Third Edition Alexandria", VA :Association for supervision and curriculum Development .
36. Wang. S. K.& Hus, H. Y. (2009) : Using the ADDIE Model to Design Second Life Activities for Online Learners, *Techtrends journal*, 53(6),67–81 .

ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل لمديرية تربية محافظة بابل

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Babylon
Faculty of Graduate Studies



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل
كلية الدراسات العليا

شؤون الطلبة

No:
Date:



العدد : ٢٤٧
التاريخ : ١٤ / ١٠ / ٢٠٢١

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

يرجى التفضل بتسهيل مهمة طالب الدراسات العليا / الماجستير (احمد كاظم حمود عبود) في اختصاص طرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة بابل والمقبول للعام الدراسي (٢٠٢٠ - ٢٠٢١) ، وذلك لغرض اكمال متطلبات بحثه .
...تفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام...

الاستاذ الدكتور

سعد مرزح حسين الاعرجي
معاون عميد كلية الدراسات العليا

٢٠٢١/١٠/١٤

صورة عنه الخ/

- كلية التربية للعلوم الانسانية .. اشارة الى تأديكم على الاستمارة بتاريخ ٢٠٢١/١٠/١٢ .. للتفضل بالعلم ... مع الاحترام .
- شعبة شؤون الطلبة/ العلوم الانسانية مع الاوليات .. مع الاوليات ..
- الصادرة .

حسين ١٢ / ١٠ / ٢٠٢١



ملحق (١)

كتاب تسهيل المهمة الصادر من قسم الاعداد والتدريب لإدارات المدارس

قسم الاعداد والتدريب - شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد ٤٣/٤١
التاريخ ٢٠٢١/١١/٢١



إلى / إدارات المدارس الثانوية والاعدادية (بنين، بنات)

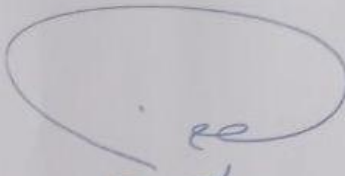
في مركز محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

أشارة لكتاب جامعة بابل/ كلية الدراسات العليا/ شؤون الطلبة المرقم (٣٤٢٧) في ٢٠٢١/١٠/١٢ نرجو تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا / ماجستير (احمد كاظم حمود عبود) اختصاص طرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الانسانية لإنجاز متطلبات بحثه الموسوم (جودة التعليم المدمج وعلاقته بالكفايات التدريسية والتفكير بمرحلة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية) على ان لا يتعارض ذلك مع برنامجنا التربوي وابداء تعاونكم معه عند زيارته مدارسكم.

مع التقدير


سمير هاشم خليل

مدير قسم الاعداد والتدريب
٢٠٢١/١١/٢١



نسخة منه الى

جامعة بابل/ كلية الدراسات العليا/ العلوم الانسانية كتابكم اعلاه للتفضل بالاطلاع مع التقدير .

مكتب السيد المدير العام ... مع التقدير .

السيد معاون الفني مع التقدير

سبب الاشراف الاختصاص - لنفس الغرض اعلاه ... مع التقدير

سبب التخطيط التربوي / الاحصاء ... لنفس الغرض اعلاه ... مع التقدير

الب الدراسات العليا / ماجستير (احمد كاظم حمود عبود) .. مع التقدير .

م الاعداد و التدريب / شعبة البحوث - الملف الدوار.

ملحق (٢)

مقياس جودة التعليم المدمج بصورته الاولى



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة

اراء المحكمين عن صلاحية فقرات مقياس جودة التعليم المدمج بصورته الاولى

حضرة الأستاذة/..... المحترم/ المحترمة

تحية طيبة ...

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ (جودة التعليم المدمج وعلاقته بالكفايات التدريسية والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية) وتقتضي متطلبات هذا البحث بناء مقياس (جودة التعليم المدمج) يتوافر فيه الصدق والثبات والموضوعية وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والادبيات المتعلقة بهذا الموضوع قام الباحث ببناء مقياس جودة التعليم المدمج لعدم وجود أداة مناسبة تتوافق مع موضوع البحث ، وعرف الباحث جودة التعليم المدمج (بأنها عملية ضبط لأساليب التعليم وخصائصه المتبعة في طرائق تدريس اللغة العربية والتي تمزج ما بين التعليم الالكتروني وادواته من جهة والتعليم الاعتيادي وادواته من جهة اخرى مع التركيز على تلافي جوانب القصور في كلا النوعين من اجل تحقيق الاهداف التعليمية) .

ونظراً لما يعهده الباحث منكم من سمعة علمية طيبة وخبرة ودراية تربوية وموضوعية يضع بين ايديكم الكريمة مقياسه هذا للتفضل بقراءة مجالاته وفقراته وابداء آرائكم السديدة فيما اذا كانت صالحة او غير صالحة مع تعديل الفقرات التي ترونها بحاجة الى تعديل ، علماً بأن تدريج المقياس من نوع ليكرت وبخمس اوزان للبدائل (دائماً ، غالباً، احياناً، نادراً، ابدأ) وتعطى الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) .

ولكم الشكر والتقدير الفائقين

الاسم :

التخصص :

مكان العمل :

الباحث

المشرف

احمد كاظم حمود السعيدى

أ.د. حمزة هاشم محييميد السلطاني

المجال الاول : جودة التعليم المقدم في سياق الدمج :

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أقدم تغذية راجعة للطلبة بصورة مباشرة وغير مباشرة (الكثرونية) .			
٢	أوجه ردود واجابات من طريق الصف الالكثروني لتحفيز الطلبة .			
٣	أوجه الطلبة لعمل نقاشات حية ومباشرة داخل الصف سواء أكان التعليم حضورياً ام الكثرونياً .			
٤	أقدم اقصى حد ممكن للتعليم من طريق التعليم المدمج .			
٥	أعتمد بصورة اساسية على التعليم المباشر(الفديو) صورة وصوتاً بشكل اكثر.			
٦	أمتلك صفحة تعليمية على مواقع التواصل الاجتماعي توجد فيها محاضراتي جميعها.			
٧	أركز على المناقشة بين الطلبة وأعد نفسي مديراً وموجهاً للتعليم.			

المجال الثاني : تفاعل الطلبة في التعليم الالكثروني :

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أترك المجال للطلبة لإرسال نشاطاتهم ومساهماتهم الكثرونياً .			
٢	أتفاعل مع مساهمات الطلبة وأناقشهم فيها .			
٣	أشجع الطلبة على تطوير افكارهم من طريق المناقشات الحية المباشرة .			
٤	أفسح المجال للطلبة بالبحث عن مصادر معرفية الكثرونية جديدة.			
٥	أتيح المجال للطلبة بتوسيع بنية المنظومة المفاهيمية عندهم .			

المجال الثالث : وضوح الاهداف والمعايير :

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أحدد اهداف الوحدة الدراسية الالكترونية ومحتوياتها بصورة واضحة ومفهومة.			
٢	أضع مجموعة من الارشادات والتعليمات قبل البدء بالحصّة الدراسية.			
٣	أحدد معايير المناقشة الالكترونية مسبقاً.			
٤	أضع معلومات وافية للواجبات المطلوبة من الطلبة.			
٥	أحدد اوقات المحاضرات الالكترونية مسبقاً وأعلنها للطلبة.			
٦	أحدد المواقع الالكترونية للطلبة الواجب عليهم التفاعل معها بشكل دقيق ومعلن.			
٧	أحد وقتاً كافياً لدعم مناقشات الطلبة ومتابعتهم.			

المجال الرابع : جودة المصادر الالكترونية :

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أقدم مصادر الكترونية متضمنة لكل وحدة دراسية بصورة جيدة .			
٢	أصمم المواد التعليمية الالكترونية بطريقة تجعل الطلبة يتفاعلون معها ويقدمون افضل ما عندهم .			
٣	أعمل محاضرات الكترونية بطريقة مشوقة للطلبة.			
٤	أضع عدة مواقف تعليمية داخل الحصّة الواحدة من اجل جذب انتباه الطلبة مشابهة بالتعليم الصفّي .			
٥	أستعمل مصادر الكترونية داعمة للتفاعل بين الطلبة.			

المجال الخامس : ملائمة التقويم :

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أضع وسائل تقويم مناسبة للتعليم المدمج .			
٢	أقوم بعمل اختبارات حية مباشرة من طريق (online).			
٣	أقوم طرائق التعليم ومدى استجابة الطلبة لها .			
٤	أستعمل طرائق تقويم متنوعة .			
٥	أقوم ادائي في نهاية كل محاضرة الكترونية.			

المجال السادس: حجم العمل والتكاليف :

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أشعر بأن حجم العمل بإجراء وحدة دراسية الكترونية كبير وثقيل .			
٢	أتأكد من ان الوقت المخصص لكل وحدة الكترونية كافٍ ومناسب.			
٣	أبذل مجهوداً كبيراً للغاية لإنهاء الوحدة الدراسية بوقتها المحدد.			
٤	أقوم بإعداد الوحدات الدراسية الالكترونية جميعها مسبقاً.			
٥	اثقل كاهلي التكاليف المادية التي يجب توافرها لمصادر الانترنت والمصادر الاساسية والوسائل التعليمية .			

المجال السابع : تيسر ادارة عناصر التعليم :

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أستعمل بيئة تعليمية مشابهة للتعليم التقليدي .			
٢	أعمل على ربط الصف الالكتروني بسبورة الكترونية باستعمال برامج خاصة بذلك .			
٣	أستعمل مصادر مناسبة لتوضيح المعلومات المرتبطة بالوحدة الدراسية .			
٤	أعمل على استعمال مواقع خاصة لإعلام الطلبة بكل ما أود اعلامهم به.			
٥	أتيح الفرصة لطلبتي بالدخول المستمر للمواد التعليمية الخاصة بي بأي وقت يشاؤون .			
٦	وسائل الاتصال الخاصة بالتعليم المدمج مفتوحة امام طلبتي .			

المجال الثامن : الرضا عن خبرة التعلم :

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أعتقد ان مصادر التعليم الحية التي أستعملها مناسبة ومفيدة للطلبة .			
٢	عندي القناعة من ارتباط عملية التقويم مع مصادر التعليم التي استعملها .			
٣	عندي القناعة من استعمال التعليم المدمج ومصادر التعليم الالكترونية.			
٤	عندي رؤية واضحة عن كيفية ادارة الصفوف الالكترونية واستعمال المواقع الالكترونية.			
٥	أنا راضٍ عن جودة المواد التعليمية والانشطة الالكترونية الخاصة بالطلبة.			

ملحق (٣)

اسماء السادة المحكمين حول صلاحية ادوات البحث

ت	أسماء الخبراء	مكان العمل	التخصص
١	أ.د أحمد يحيى حسن	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	طرائق تدريس عامة
٢	أ.د اسماء عزيز عبد الكريم	جامعة القادسية / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية
٣	أ.د بسام عبد الخالق عباس الاسدي	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	طرائق التدريس اللغة العربية
٤	أ.د جميل بدوي حمد	جامعة واسط / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية
٥	أ.د حميد اسماعيل عسكر	جامعة واسط / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية
٦	أ. د حيدر زامل كاظم الموسوي	جامعة كربلاء / كلية التربية الاساسية	طرائق التدريس اللغة العربية
٧	أ.د رائد رسم الزبيدي	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد	طرائق التدريس اللغة العربية
٨	أ.د رحيم علي صالح	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد	طرائق التدريس اللغة العربية
٩	أ.د سعاد بديع	جامعة واسط / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية
١٠	أ.د سعد علي زاير	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد	طرائق التدريس اللغة العربية
١١	أ.د شهلة حسن هادي	جامعة المستنصرية / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية
١٢	أ. د ضرغام سامي عبد الامير	جامعة القادسية / كلية التربية	طرائق تدريس عامة
١٣	أ.د ضياء عبد الله احمد	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد	طرائق التدريس اللغة العربية
١٤	أ.د عارف حاتم الجبوري	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس عامة

ت	أسماء الخبراء	مكان العمل	التخصص
١٥	أ.د. علي تركي الفتلاوي	جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية	طرائق التدريس اللغة العربية
١٦	أ.د. علي حسن الدلفي	جامعة واسط / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية
١٧	أ.د. عماد حسين عبيد المرشدي	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	علم النفس النمو
١٨	أ.د. فاضل ناهي عبد عون	جامعة القادسية / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية
١٩	أ.د. مشرق محمد مجول	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس عامة
٢٠	أ.د. نهلة عبد الله خلف	جامعة واسط / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية
٢١	أ.د. هاشم راضي جثير	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	طرائق التدريس اللغة العربية
٢٢	أ.م.د. احمد عبد العال سعيد	جامعة واسط / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية
٢٣	أ.م.د. جاسم فريخ دايع	جامعة واسط / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية
٢٤	أ.م.د. حيدر طارق كاظم البزون	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	علم النفس التربوي
٢٥	أ.م.د. خالد راهي هادي الفتلاوي	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	طرائق التدريس اللغة العربية
٢٦	أ.م.د. علي ياسين المحنا	جامعة القادسية / كلية التربية	طرائق التدريس اللغة العربية
٢٧	أ.م.د. عمران عبد صكب المعموري	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	طرائق التدريس اللغة العربية
٢٨	أ.م.د. فارس مطشر حسن عباس	جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية	طرائق التدريس اللغة العربية
٢٩	م. د حسين موسى الجبوري	جامعة كربلاء / كلية التربية الاساسية	علم نفس تربوي

ملحق (٤)

مقياس جودة التعليم المدمج بصيغته النهائية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

م/ مقياس جودة التعليم المدمج بصيغته النهائية

أختي المدرسة.... أخي المدرس

تحية طيبة....

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات يرجو الباحث منك الإجابة عن كل فقرة بوضع إشارة

(✓) أمام البديل الذي يعبر بصدق وأمانة عن رأيك وكما هو موضح في المثال أدناه علماً أنها

موضوعة لأغراض البحث العلمي فقط ولا يطلع عليها احد غير الباحث مع شكري وتقديري

لتعاونكم في الإجابة عن جميع الفقرات ومن دون ترك أي منها .

أنموذج الإجابة

أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	الفقرة
				✓	أبذل مجهوداً كبيراً للغاية لإنهاء الوحدة الدراسية بوقتها المحدد..

ولكم الشكر والتقدير الفائقين

الباحث : احمد كاظم حمود.

مقياس جودة التعليم المدمج بصيغته النهائية

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١.	أقدم تغذية راجعة للطلبة بصورة مباشرة وغير مباشرة (الالكترونية) .					
٢.	أوجه ردود واجابات من طريق الصف الالكتروني لتحفيز الطلبة .					
٣.	أوجه الطلبة لعمل نقاشات حية ومباشرة داخل الصف سواء أكان التعليم حضورياً ام الكترونياً .					
٤.	أقدم اقصى حد ممكن للتعلم من طريق التعليم المدمج .					
٥.	أعتمد بصورة اساسية على التعليم المباشر(الفديو) صورة وصوتاً بشكل اكثر.					
٦.	أمتلك صفحة تعليمية على مواقع التواصل الاجتماعي توجد فيها محاضراتي جميعها.					
٧.	أركز على المناقشة بين الطلبة وأعد نفسي مديراً وموجهاً للتعليم.					
٨.	أترك المجال للطلبة لإرسال نشاطاتهم ومساهماتهم الكترونياً .					
٩.	أتفاعل مع مساهمات الطلبة وأناقشهم فيها .					
١٠.	أشجع الطلبة على تطوير افكارهم من طريق المناقشات الحية المباشرة .					
١١.	أفسح المجال للطلبة بالبحث عن مصادر معرفية الكترونية جديدة.					
١٢.	أتيح المجال للطلبة بتوسيع بنية المنظومة المفاهيمية عندهم .					
١٣.	أحدد اهداف الوحدة الدراسية الالكترونية ومحتوياتها بصورة واضحة ومفهومة.					
١٤.	أضع مجموعة من الارشادات والتعليمات قبل البدء بالحصّة الدراسية.					

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١٥.	أحدد معايير المناقشة الالكترونية مسبقاً.					
١٦.	أضع معلومات وافية للواجبات المطلوبة من الطلبة.					
١٧.	أحدد اوقات المحاضرات الالكترونية مسبقاً وأعلنها للطلبة.					
١٨.	أحدد المواقع الالكترونية للطلبة الواجب عليهم التفاعل معها بشكل دقيق ومعلن.					
١٩.	أحد وقتاً كافياً لدعم مناقشات الطلبة ومتابعتهم.					
٢٠.	أقدم مصادر الكترونية متضمنة لكل وحدة دراسية بصورة جيدة .					
٢١.	أصمم المواد التعليمية الالكترونية بطريقة تجعل الطلبة يتفاعلون معها ويقدمون افضل ما عندهم .					
٢٢.	أعمل محاضرات الكترونية بطريقة مشوقة للطلبة.					
٢٣.	أضع عدة مواقف تعليمية داخل الحصة الواحدة من اجل جذب انتباه الطلبة مشابهة بالتعليم الصفي .					
٢٤.	أستعمل مصادر الكترونية داعمة للتفاعل بين الطلبة.					
٢٥.	أضع وسائل تقويم مناسبة للتعليم المدمج .					
٢٦.	أقوم بعمل اختبارات حية مباشرة من طريق (online).					
٢٧.	أقوم طرائق التعلم ومدى استجابة الطلبة لها .					
٢٨.	أستعمل طرائق تقويم متنوعة .					
٢٩.	أقوم ادائي في نهاية كل محاضرة الكترونية.					
٣٠.	أشعر بأن حجم العمل بإجراء وحدة دراسية الكترونية كبير وثقيل .					
٣١.	أتأكد من ان الوقت المخصص لكل وحدة الكترونية كافٍ ومناسب.					
٣٢.	أبذل مجهوداً كبيراً للغاية لإنهاء الوحدة الدراسية بوقتها المحدد.					

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٣٣.	أقوم بإعداد الوحدات الدراسية الالكترونية جميعها مسبقاً.					
٣٤.	اثقل كاهلي التكاليف المادية التي يجب توافرها لمصادر الانترنت والمصادر الاساسية والوسائل التعليمية .					
٣٥.	أستعمل بيئة تعليمية مشابهة للتعليم التقليدي .					
٣٦.	أعمل على ربط الصف الالكتروني بسبورة الكترونية باستعمال برامج خاصة بذلك .					
٣٧.	أستعمل مصادر مناسبة لتوضيح المعلومات المرتبطة بالوحدة الدراسية .					
٣٨.	أعمل على استعمال مواقع خاصة لإعلام الطلبة بكل ما أود اعلامهم به.					
٣٩.	أتيح الفرصة لطلبتي بالدخول المستمر للمواد التعليمية الخاصة بي بأي وقت يشاؤون .					
٤٠.	وسائل الاتصال الخاصة بالتعليم المدمج مفتوحة امام طلبتي .					
٤١.	أعتقد ان مصادر التعلم الحية التي أستعملها مناسبة ومفيدة للطلبة .					
٤٢.	عندي القناعة من ارتباط عملية التقويم مع مصادر التعلم التي استعملها .					
٤٣.	عندي القناعة من استعمال التعليم المدمج ومصادر التعليم الالكترونية.					
٤٤.	عندي رؤية واضحة عن كيفية ادارة الصفوف الالكترونية واستعمال المواقع الالكترونية.					
٤٥.	أنا راضٍ عن جودة المواد التعليمية والانشطة الالكترونية الخاصة بالطلبة.					

ملحق (٥)

بطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية بصورتها الاولى



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

م/ اراء المحكمين حول صلاحية فقرات بطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية بصورته الاولى

حضرة الأستاذة/.....المحترم/ المحترمة

تحية طيبة ...

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ (جودة التعليم المدمج وعلاقته بالكفايات التدريسية والتفكير بمرونة عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية) وتقتضي متطلبات هذا البحث تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والادبيات المتعلقة بهذا الموضوع حدد الباحث الكفايات التدريسية اللازمة اذ تكونت من أربعة مجالات وعرف الباحث الكفايات التدريسية بأنها (قدرات مركبة تشمل مجموعة من المعلومات والمهارات التي يجب أن يمتلكها المدرسين والمدرسات ليكونوا قادرين على أدائها بكفاية وإتقان عند تخطيط المقرر الدراسي وتنفيذه وتقويمه بشكل يمكن ملاحظته وقياسه) .

ونظراً لما يعهده الباحث منكم من سمعة علمية طيبة وخبرة ودراية تربوية وموضوعية يضع بين ايديكم الكريمة مجالات الكفايات التدريسية وفقرات كل مجال يرجى تفضلكم بقراءتها وابداء آرائكم السديدة فيما اذا كانت صالحة او غير صالحة مع تعديل الفقرات التي ترونها بحاجة الى تعديل ، علماً بأن تدريج المقياس من نوع ليكرت وبخمس اوزان للبدائل (بشكل كبير جداً، بشكل دائم ، بشكل متقطع، بشكل نادر، لا يقوم بذلك) وتعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) .

ولكم الشكر والتقدير الفائقين

الاسم :

التخصص:

مكان العمل :

الباحث

المشرف

احمد كاظم حمود السعيدى

أ.د. حمزة هاشم محييد السلطاني

بطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية بصورتها الاولى

١- الكفايات المعرفية والأدائية :

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	متمكن من المادة الدراسية التي يدرسها			
٢	يعرف الطلبة بالأهداف التعليمية للمحاضرة			
٣	يدير المحاضرة بكفاية داخل الصف الدراسي			
٤	يستعمل اساليب تدريسية حديثة			
٥	يستعمل مراجع اخرى غير المقررة للمحاضرة			
٦	يبدأ المحاضرة بتذكير الطلبة بالمحاضرة السابقة والاجابة عن تساؤلات الطلبة			
٧	يوظف خبراته في زيادة الحصيلة المعرفية للطلبة			
٨	يشجع طلبته على البحث في مصادر التعلم			
٩	يشجع الطلبة على طرح الاسئلة			
١٠	يشرح المادة التعليمية بشكل يسهل استيعابه			
١١	يوجه طلبته الى الادبيات الخاصة بموضوع دراستهم			
١٢	يشرف ويتابع اعمال طلبته			
١٣	ينمي عند الطلبة مهارات التفكير			
١٤	يثير الدافعية عند الطلبة			
١٥	يعنى بإدارة الصف ومراقبة الطلبة			
١٦	يطرح اسئلة بحسب الاهداف التعليمية			
١٧	يستعمل التقويم المناسب في اثناء المحاضرة			

٢- الكفايات التكنولوجية :

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	يوظف التعليم الالكتروني في العملية التدريسية			
٢	يغرس في نفوس طلبته الاتجاهات الايجابية نحو التعليم الالكتروني			
٣	يوظف الحاسوب بوصفه وسيلة تعليمية			
٤	يوجه طلبته الى استعمال الانترنت بوصفه مصدراً للمعرفة			
٥	يستعمل برامج الحاسوب المختلفة			
٦	يرفع محاضراته على مواقع التواصل الاجتماعي			
٧	يوجه الطلبة الى الكتب والمصادر الإلكترونية			
٨	يختار الانشطة المناسبة للوسائل التكنولوجية المتوافرة			
٩	يستعمل الانترنت والبريد الالكتروني للتواصل مع طلبته			
١٠	يعطي الطلبة مواقع فيديويه متنوعه لتحقيق الاهداف التعليمية			

٣- الكفايات التقويمية :

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	يراعي الفروق الفردية في أسئلته			
٢	يستعمل التقويم التكويني في اثناء تقديم المادة الدراسية			
٣	يطرح اسئلة شفوية موجهه نحو اهداف المحاضرة			
٤	يهيئ الطلبة نفسياً ومعرفياً للامتحان			

٥	يتحرى الدقة في تصحيح اوراق الامتحان			
٦	يسلم اوراق الامتحان ونتائجها لطلبته في الوقت المناسب			
٧	يتابع الواجبات والانشطة لطلبته ويقومها			
٨	يستعمل الاسئلة الموضوعية والمقالية في اختبارات			
٩	يقوم بعمليات التقويم بصفة دورية			

٤- الكفايات الانسانية :

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	يشجع الجو الديمقراطي في المحاضرة			
٢	يتقبل اراء الطلبة المخالفة لرأيه			
٣	يقوم بدور المستشار والمعالج لأخطاء طلبته ومشكلاتهم			
٤	يتجنب السخرية والاستهزاء بأراء الطلبة			
٥	يعزز انجازات طلبته			
٦	ينمي الثقة بالنفس عند طلبته			
٧	ينمي التعاون بين طلبته			
٨	يتمتع بالقدرة على التصرف بكفاية واتزان مع طلبته			
٩	يظهر احتراماً ومودة لطلبته			
١٠	ييدي استعداداً لقبول اعتذار الطالب عن التأخير والغياب			
١١	ينمي القيم والاتجاهات والاخلاقيات بالتعايش الايجابي			

ملحق (٦)

بطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية بصورتها النهائية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

م/ بطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية بصورته النهائية

سيقوم الباحث بملاحظة اداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الاعدادية وذلك من طريق دخوله القاعة الدراسية او الصف الالكتروني في اثناء حصة اللغة العربية (حضورياً أو إلكترونياً) من اجل تأشير بطاقة الملاحظة بما يتناسب مع اداءهم وبشكل موضوعي .

أ نموذج الإجابة

الفقرة	بشكل كبير جدا	بشكل دائم	بشكل ، متقطع ،	بشكل ، نادر	لا يقوم بذلك
يوفر للطلبة مواقع فيديويه متنوعه لتحقيق الاهداف التعليمية.		✓			

ولكم الشكر والتقدير الفائقين

الباحث : احمد كاظم حمود.

بطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية بصورتها النهائية

ت	الفقرة	بشكل كبير جدا	بشكل دائم	بشكل ، متقطع	بشكل نادر	لا يقوم بذلك
١.	متمكن من المادة الدراسية التي يدرسها					
٢.	يعرف الطلبة بالأهداف التعليمية للمحاضرة					
٣.	يدير المحاضرة بكفاية داخل الصف الدراسي					
٤.	يستعمل اساليب تدريسيه حديثة					
٥.	يستعمل مراجع اخرى غير المقررة للمحاضرة					
٦.	يبدأ المحاضرة بتذكير الطلبة بالمحاضرة السابقة والاجابة عن تساؤلات الطلبة					
٧.	يوظف خبراته في زيادة الحصيلة المعرفية للطلبة					
٨.	يشجع طلبته على البحث في مصادر التعلم					
٩.	يشجع الطلبة على طرح الاسئلة					
١٠.	يشرح المادة التعليمية بشكل يسهل استيعابه					
١١.	يوجه طلبته الى الادبيات الخاصة بموضوع دراستهم					
١٢.	يشرف ويتابع اعمال طلبته					
١٣.	ينمي عند الطلبة مهارات التفكير					
١٤.	يثير الدافعية عند الطلبة					
١٥.	يعنى بإدارة الصف ومراقبة الطلبة					
١٦.	يطرح اسئلة بحسب الاهداف التعليمية					
١٧.	يستعمل التقويم المناسب في أثناء المحاضرة					
١٨.	يوظف التعليم الالكتروني في العملية التدريسية					
١٩.	يغرس في نفوس طلبته الاتجاهات الايجابية نحو التعليم الالكتروني					
٢٠.	يوظف الحاسوب بوصفه وسيلة تعليمية					
٢١.	يوجه طلبته الى استعمال الانترنت بوصفه مصدراً للمعرفة					
٢٢.	يستعمل برامج الحاسوب المختلفة					
٢٣.	يرفع محاضراته على مواقع التواصل الاجتماعي					

ت	الفقرة	بشكل كبير جدا	بشكل دائم	بشكل ، متقطع	بشكل نادر	لا يقوم بذلك
٢٤.	يوجه الطلبة الى الكتب والمصادر الإلكترونية					
٢٥.	يختار الأنشطة المناسبة للوسائل التكنولوجية المتوافرة					
٢٦.	يستعمل الانترنت والبريد الالكتروني للتواصل مع طلبته					
٢٧.	يعطي الطلبة مواقع فيديويه متنوعه لتحقيق الاهداف التعليمية					
٢٨.	يراعي الفروق الفردية في أسئلته					
٢٩.	يستعمل التقويم التكويني في اثناء تقديم المادة الدراسية					
٣٠.	يطرح اسئلة شفوية موجهه نحو اهداف المحاضرة					
٣١.	يهيئ الطلبة نفسياً ومعرفياً للامتحان					
٣٢.	يتحرى الدقة في تصحيح اوراق الامتحان					
٣٣.	يسلم اوراق الامتحان ونتائجها لطلبته في الوقت المناسب					
٣٤.	يتابع الواجبات والأنشطة لطلبته ويقومها					
٣٥.	يستعمل الاسئلة الموضوعية والمقالية في اختبارات					
٣٦.	يقوم بعمليات التقويم بصفة دورية					
٣٧.	يشجع الجو الديمقراطي في المحاضرة					
٣٨.	يتقبل اراء الطلبة المخالفة لرأيه					
٣٩.	يقوم بدور المستشار والمعالج لأخطاء طلبته ومشكلاتهم					
٤٠.	يتجنب السخرية والاستهزاء بأراء الطلبة					
٤١.	يعزز انجازات طلبته					
٤٢.	ينمي الثقة بالنفس عند طلبته					
٤٣.	ينمي التعاون بين طلبته					
٤٤.	يتمتع بالقدرة على التصرف بكفاية واتزان مع طلبته					
٤٥.	يظهر احتراماً ومودة لطلبته					
٤٦.	يبيدي استعداداً لقبول اعتذار الطالب عن التأخير والغياب					
٤٧.	ينمي القيم والاتجاهات والاخلاقيات بالتعايش الايجابي					

ملحق (٧)

مقياس التفكير بمرونة بصورته النهائية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الماجستير – طرائق تدريس اللغة العربية

م/ مقياس التفكير بمرونة بصورته النهائية

أختي المدرسة.... أخي المدرس

تحية طيبة....

أضع بين يديك مجموعة من الفقرات يرجو الباحث منك الإجابة عن كل فقرة بوضع إشارة

(✓) أمام البديل الذي يعبر بصدق وأمانة عن رأيك وكما هو موضح في المثال أدناه علماً أنها

موضوعة لأغراض البحث العلمي فقط ولا يطلع عليها احد غير الباحث مع شكري وتقديري

لتعاونكم في الإجابة عن جميع الفقرات ومن دون ترك أي منها .

أنموذج الإجابة

الفقرة	تتنطبق علي بشدة	تتنطبق علي دائماً	تتنطبق علي غالباً	تتنطبق علي احياناً	لا تتطبق علي ابدأ
أحاول الوصول الى انسب الحلول في اي مشكلة قد تواجهني.		✓			

ولكم الشكر والتقدير الفائقين

الباحث : احمد كاظم حمود

مقياس التفكير بمرونة بصورته النهائية

ت	الفقرات	تتطبق علي بشدة	تتطبق علي دائماً	تتطبق علي غالباً	تتطبق علي أحياناً	لا تتطبق علي أبداً
١	أُسعى لحل المشكلة من طريق وضع خيارات متعددة للحصول على أكبر قدر من الأفكار					
٢	أستثمر خبراتي السابقة في حل المشكلات التي تواجهني					
٣	أفضل طريقة واحدة للتعامل مع المواقف الصعبة					
٤	أحاول الوصول الى انسب الحلول في اي مشكلة قد تواجهني					
٥	أفقد السيطرة على المواقف الصعبة					
٦	يمكنني تغيير أفكاري عن المشكلة التي تواجهني					
٧	أنظر الى المواقف الصعبة من عدة زوايا من اجل الوصول الى حلها					
٨	أطمح للحصول على حل نهائي للمشكلة التي تصادفني					
٩	أتعلم في تطوير الأفكار تجاه المشكلة التي تصادفني					
١٠	أقبل آراء الآخرين عندما اتناقش بموضوع ما					
١١	أوسع في قراءاتي ومعطياتي لغرض تغيير اتجاهاتي نحو موضوع ما بشكل ايجابي					
١٢	أعمل على انتاج أفكار متنوعة والتي تناسب الموقف مما يساعدني على تجنب التشدد الفكري					
١٣	أحاول التغلب على المواقف الصعبة من طريق التأقلم معها					
١٤	أفكر كثيراً ويطرائق مختلفة عندما أتعرض لموقف صعب					
١٥	أضع خيارات متعددة من طريق تجزئة المشكلة الى عناصرها البسيطة					
١٦	أحاول إيجاد عدة بدائل لحل للمشكلة					
١٧	أواجه مشكلة في المواقف الصعبة التي تتطلب اتخاذ القرارات					

ت	الفقرات	تتطبق علي بشدة	تتطبق علي دائماً	تتطبق علي غالباً	تتطبق علي أحياناً	لا تتطبق علي أبداً
١٨	أصر على مطالعة المعلومات كلها المرتبطة بالسلوك لمعرفة الاسباب					
١٩	أتمعن جيداً عند قراءتي لنص ما					
٢٠	عندي قدرة على التأقلم مع الفشل والاحباط في المواقف					
٢١	أسعى الى الحلول غير المألوفة حتى أتمسك برأيي تجاه موقف ما					
٢٢	أعمل على عدم التمسك بتفكير واحد للوصول للسرعة البديهية في التفكير					
٢٣	أضن انه كلما كان هناك تنوعاً بالتفكير يؤدي الى ايجاد حلول مثمرة					
٢٤	اعمل على الاستفادة من خبراتي بصياغة افكار جديدة لمواجهة المشكلة					