



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية

تقويم أداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي

رسالة قَدِّمتها الطالبة

أهل علي عبد أحمد

إلى مجلس كُلية التربية الأساسية - جامعة بابل وهي جزءٌ من متطلبات نيل
شهادة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)

إشراف

الأستاذ الدكتور

رائدة مهدي جابر العامري

الأستاذ الدكتور

عارف حاتم هادي الجبوري

٢٠٢٢ م

١٤٤٤ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ
فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انشُرُوا فَانْشُرُوا يَرْفَعِ
اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا
تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾

مُحَمَّدٌ ﷺ إِلَهُ الْإِسْلَامِ

(سورة المجادلة / الآية: ١١)

إقرار المشرفين

نَشْهَدُ أَنَّ إعداد الرسالة الموسومة بـ (تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي)، التي قَدَمَتِها الطالبة (امل علي عبد احمد) جرت تحت إشرافنا بجامعة بابل، كلية التربية الأساسية ،وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .

المشرف

الاستاذ الدكتور

رائدة مهدي جابر

المشرف

الاستاذ الدكتور

عارف حاتم هادي الجبوري

بناءً على التوصيات المتوافرة نرشح هذه الرسالة للمناقشة

الاستاذ الدكتور

فراس سليم حياوي رزوقي

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

٢٠٢٢ / /

الاستاذ المساعد الدكتور

راسم أحمد عبيس الجرياوي

رئيس قسم اللغة العربية

٢٠٢٢ / /



إقرار المقوم العلمي الأول

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي)، التي قَدَمَها الطالبة (امل علي عبد احمد) الى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)، و أجريت التصحيحات المطلوبة ، وبهذا أصبحت الرسالة صالحة من الناحية العلمية.

المقوم العلمي

الاسم :

التاريخ : / / ٢٠٢٢ م

إقرار المقوم العلمي الآخر

أشهد أنني قرأت الرسالة الموسومة بـ (تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي)، التي قَدَمَها الطالبة (امل علي عبد احمد) الى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)، و أجريت التصحيحات المطلوبة ، وبهذا أصبحت الرسالة صالحة من الناحية العلمية.

المقوم العلمي

الاسم :

التاريخ : / / ٢٠٢٢ م

إقرار لجنة المناقشة

نحن أعضاء لجنة المناقشة نشهد بأننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي)، التي تقدمت بها طالبة الماجستير (امل علي عبد احمد) ، وناقشنا الطالبة في محتويات الرسالة وفيما له علاقة بها، ونرى أنها جديرة بالقبول للحصول على درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية)، بتقدير () .

رئيساً

(عضواً)

(عضواً)

الاستاذ الدكتور

رائدة مهدي جابر

(عضواً ومشرفاً)

الاستاذ الدكتور

عارف حاتم هادي الجبوري

(عضواً ومشرفاً)

صدقها مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة بابل ، بتاريخ: / / ٢٠٢٢ م

أ.د. علي عبد الفتاح الحاج فرهود

العميد

/ / ٢٠٢٢ م

الإهداء

إلى

الذين اذهب الله عنهم الرجس وطهرهم تطهيرا آل بيت النبي الاكرم محمد صلى الله عليه وآله

وسلم

الذين بلغوا بالجود اسمى غايته المضحين بأرواحهم لحفظ الارض وصون العرض ابطال العراق ومصدر فخره

الاحياء عند ربهم

(شهداء العراق)

قدوتي الأول ، ونبراسي الذي ينير دربي ، من أعطاني ولم يزل يعطيني بلا حدود ، من رفعت رأسي عالياً
افتخاراً به

(والدي الغالي)

من حملتني صغيرة وربتني كبيرة ملاذي وملجأ رقيقة فرحتي ووحشتي نبع الحنان

(والدتي الغالية)

من سقتني حلاوة حبها وعطفها

(عمتي العزيزة)

النور الذي يضئ حياتي والسند القوي والنبع الذي أرتوي منه حباً وحناناً حصنتكم برب الفلق من شرّ ما خلق

(أخوتي وأخواتي)

رفيق روحي وصديق الأيام مجلوها ومرّها من كان الأول دوماً في مساندتي من أخذ بيدي نحو ما أريد

(زوجي الرائع)

فرحتي الأولى نجمتي وجميلي التي أرى بهاء الدنيا بعينها

ابنتي الغالية (زينب)

كلّ الأشخاص الذين أحمل لهم الحبة والتقدير وكانوا عوناً لي

أمل



شكر وامتنان

الحمد لله حمداً كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه والصلاة والسلام على المبعوث
رحمة للعالمين معلماً ومبشراً و نذيراً سيدنا محمد صلى الله عليه وعلى آله الطيبين
الطاهرين وبعد ..

فيطيب لي ان اتقدم بفائق الشكر والامتنان الى اعضاء لجنة الحلقة الدراسية (السمنار)
في قسم اللغة العربية كل من (أ.د. ضياء عويد العرنوسي، أ.د. ابتسام صاحب الزويني،
أ.م. د. خالد راهي هادي، أ.م. د. رياض هاتف الخفاجي، أ.م. جلال عزيز فرمان)
لما أبدوه من نصائح علمية رصينة اسهمت في بلورة مقترح الرسالة وأسأل الله سبحانه ان
يوفقهم ويمد في اعمارهم ويجعلهم عوناً لطلبة العلم والمعرفة.

كما و يسرني بعد انجاز هذه الرسالة وبعون الله تعالى ان اتقدم بالشكر والامتنان
الى الاستاذ الدكتور (عارف حاتم هادي الجبوري) الذي منحني من جهده وعلمه ما
ساعدني في انجاز هذه الرسالة واقدم شكري وتقديري الى المشرف الآخر الاستاذة الدكتورة
(رائدة مهدي جابر) وكذلك اقدم شكري الجزيل للسادة المحكمين على آرائهم وملاحظاتهم
القيمة فجزاهم الله خير الجزاء .

كما يسرني أن اتقدم بالشكر والامتنان لأساتيد كلية التربية الاساسية في جامعة بابل/
قسم اللغة العربية، وكذلك أوجه شكري إلى زملائي في الدراسات العلى دعائي لهم
بالتوفيق والسداد. وفي الختام اتقدم بجزيل الشكر والامتنان الى كل من مد لي يد العون
والمساعدة واسدى النصيحة بإنجاز هذه الرسالة وأسأل الله ان يوفق الجميع لكل خير انه
سميع الدعاء والله ولي التوفيق.

الباحثة

ملخص البحث

اجري البحث الحالي في كلية التربية الأساسية / جامعة بابل ، و هدف تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي ، ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الأسئلة الآتية :

- ١- ما مهارات التفكير التنسيقي اللازمة لمطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية ؟
 - ٢- ما مستوى اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي ؟
- وحددت الباحثة دراستها على :

- مطبقي قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل

- العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢

- المادة / مقرر التطبيق

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي في منهجية البحث واجراءاته ، بلغ مجتمع البحث (١٨٦) مطبقاً ومطبقة واختارت بالطريقة العشوائية البسيطة عينة البحث البالغ عددها (٦١) مطبقاً ومطبقة الذين يمثلوا نسبة (٣٢,٧٩٥٪) من المجتمع الاصلي موزعين على (٤٥) مدرسة.

اعدت الباحثة اداة البحث وهي (استمارة الملاحظة) المتضمنة مهارات التفكير التنسيقي ، بعد ان اطلعت على الادبيات والدراسات السابقة تضمنت (٣٠) مهارة من مهارات التفكير التنسيقي ثم عرضتها على مجموعة من المحكمين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها ، ومناهج وطرائق التدريس العامة ، وقد بقيت (٣٠) مهارة ثم وصفت هذه المهارات اجرائيا ب (٩٠) توصيفا، ووضعت لكل مهارة (٣) بدائل (متوافر، متوافر لحد ما ، غير متوافر) وبعد التحقق من صدقها وثباتها تم تطبيقها على عينة البحث لمدة ٧ اسابيع ، ثم عولجت البيانات إحصائيا باستعمال الوسائل الإحصائية ، كمعامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي (كا٢) ، والوسط المرجح ، والوزن المؤوي ، والانحراف المعياري.

وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية :

- ١- ان المهارات التي حصلت على مستوى (متوافر) بلغت (٢٠) مهارة.
- ٢- ان المهارات التي حصلت على مستوى (متوافر لحد ما) بلغت مهارتين .
- ٣- ان المهارات التي حصلت على مستوى (غير متوافر) بلغت (٨) مهارة .

وبناءً على النتائج التي توصلت اليها الدراسة استنتجت الباحثة ما يأتي :

١- ان مهارات التفكير التنسيقي لقسم اللغة العربية بحسب استمارة الملاحظة التي حصلت على مستوى (متوافر) بلغت (٢٠) مهارة ومستوى (متوافر لحد ما) بلغت مهارتين ومستوى (غير متوافر) بلغت (٨) مهارة .

٢- اظهرت الدراسة ان اداء مطبقي قسم اللغة العربية كان ايجابيا بشكل عام .

٣- نال التطبيق العملي اهتماما من لدن الطلبة المطبقين .

وأوصت الباحثة توصيات عدة منها :

١- ضرورة الاهتمام بإعداد المطبقين وتطويرهم من طريق اقامة دورات تدريبية او مؤتمرات او تكليف المطبقين بكتابة بحوث او تقارير بعد الانتهاء من مدة التطبيق العملي لمناقشة الصعوبات والمشكلات التي تواجههم في اثناء مدة التطبيق من اجل دراستها والعمل على تذليلها وتقديم الحلول الملائمة لها.

٢- اطلاع مطبقي قسم اللغة العربية على مهارات التفكير التنسيقي وذلك للإفادة منها في تقويم ادائهم ذاتيا.

وفي ضوء الاستنتاجات والتوصيات اقترحت الباحثة الاتي :

١- اجراء دراسة لتقويم اداء مدرسي اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي .

٢- اجراء دراسة مسحية تبين وجهة نظر التدريسيين في كلية التربية الأساسية بمطبقي قسم اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي .

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	الآية القرآنية
ت	اقرار المشرفين
ث	اقرار الخبير العلمي الأول
ج	اقرار الخبير العلمي الآخر
ح	قرار لجنة المناقشة
خ	الاهداء
د	شكر وامتنان
ذ-ر	ملخص البحث
ز-ص	ثبت المحتويات
ص	ثبت الجداول
ض	ثبت الملاحق
٢٤-٢	الفصل الاول : التعريف بالبحث
٤-٢	أولا : مشكلة البحث
٢٠-٤	ثانيا : اهمية البحث
٢٠	ثالثا : هدفا البحث
٢١-٢٠	رابعا : حدود البحث
٢٤-٢١	خامسا : تحديد المصطلحات
٨٦-٢٦	الفصل الثاني : جوانب نظرية ودراسات سابقة
٧٧-٢٦	المحور الاول : جوانب نظرية
٤١-٢٦	اولا : التقويم
٢٦	البعد التاريخي للتقويم
٢٩	مفهوم التقويم
٣٠	اغراض التقويم
٣٢	وظائف التقويم
٣٣	اهداف التقويم
٣٤	انواع التقويم

٣٨	مبادئ التقويم
٣٨	خصائص التقويم
٣٩	اهمية التقويم
٤٩-٤١	ثانيا : تقويم الاداء
٤١	مفهوم تقويم الاداء
٤٣	وسائل تقويم الاداء
٤٤	فوائد تقويم الاداء
٤٤	اساليب تقويم الاداء
٤٥	أسس تقويم اداء المعلم
٤٨	اهداف تقويم الاداء
٤٨	معايير تقويم اداء المعلم
٥٩-٥٠	ثالثا : التطبيق العملي
٥٠	مفهوم التطبيق العملي
٥٢	اهمية التطبيق العملي
٥٣	مسؤوليات الطالب المعلم في المدرسة
٥٥	الكفايات المهنية المطلوبة من الطالب المعلم
٥٧	اهداف التطبيق العملي
٥٧	مشكلات التطبيق العملي
٥٩	الشروط الواجب تنفيذها من قبل الطالب المعلم في اثناء التطبيق
٦٧-٥٩	رابعا : التفكير
٥٩	مفهوم التفكير
٦١	عناصر التفكير وادواته
٦٢	خصائص التفكير
٦٣	اهمية التفكير
٦٤	مستويات التفكير
٦٥	مهارات التفكير
٦٧-٦٥	اهمية تعليم مهارات التفكير وتعلمها
٦٧	خامسا : التفكير التنسيقي

٦٧	مفهوم التفكير التنسيقي
٦٨	اهمية التفكير التنسيقي
٦٩	مهارات التفكير التنسيقي
٨٦-٧٨	المحور الثاني : دراسات سابقة
٧٨	اولا : عرض دراسات سابقة
٧٨	أ - دراستان تناولتا تقويم اداء الطلبة المطبقين
٧٨	١- دراسة العبيدي (٢٠١٤)
٧٩	٢- دراسة التميمي (٢٠١٩)
٨٠	ب - دراسة تناولت التفكير التنسيقي
٨٠	دراسة الاسدي (٢٠٢٠)
٨٢	ثانيا : موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية
٨٦	ثالثا : جوانب الافادة من الدراسات السابقة
١٠٢-٨٨	الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته
٨٨	اولا : منهجية البحث
٨٨	ثانيا : اجراءات البحث
٨٨	١ - مجتمع البحث
٩٠	٢ - عينة البحث
٩١	ثالثا : اداة البحث
٩٤	رابعا : الصدق
٩٩	خامسا : ثبات الاداة
١٠٠	سادسا : تطبيق الاداة
١٠٢-١٠١	سابعا : الوسائل الاحصائية
١٢٣-١٠٤	الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها
١١٢-١٠٤	أولاً: عرض النتائج
١١٢٣١٢٤	ثانيا: تفسير النتائج ومناقشتها
١٢٧-١٢٥	الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات
١٢٥	أولاً: الاستنتاجات
١٢٥	ثانيا: التوصيات

١٢٦-١٢٧	ثالثا: المقترحات
١٣٠-١٤٤	المصادر
١٢٩-١٤٣	أولا : المصادر العربية
١٤٣	ثانيا: المصادر الاجنبية
١٤٥-١٦١	الملاحق
A	عنوان الرسالة باللغة الانكليزية
B-D	ملخص الرسالة باللغة الانكليزية

ثبت الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
٨٢-٨٥	عرض وموازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية	١
٨٩	اعداد الطلبة المطبقين في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل	٢
٩٠	اعداد المطبقين والنسبة المئوية للعينة الاستطلاعية	٣
٩١	اعداد المطبقين والنسبة المئوية للعينة التطبيقية	٤
٩٦	قيمة مربع كاي لمعرفة آراء المحكمين في صلاحية مهارات التفكير التنسيقي	٥
٩٧-٩٨	العلاقة بين كل مهارة بالمهارات الاخرى	٦
١٠٤-١٠٥	مهارات التفكير التنسيقي	٧
١٠٧-١١٢	التكرارات والايوساط المرجحة والانحرافات المعيارية والاوزان المئوية والرتب لمهارات التفكير التنسيقي مرتبة ترتيبا تنازليا بحسب الوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن المنوي	٨

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة صادر من كلية التربية الاساسية الى المديرية العامة للتربية في محافظة بابل .	١٤٥
٢	كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل الى ادارات المدارس في المحافظة كافة	١٤٦
٣	اسماء المدارس الابتدائية للبنين والبنات والمختلطة واعداد مطبقي اللغة العربية للعينه التطبيقية	١٤٧
٤	اسماء المحكمين الذين استعانة الباحثة بهم مرتبة بحسب اللقب العلمي	١٤٩
٥	الاستبانة المفتوحة	١٥١
٦	استبانة اراء المحكمين بشأن صلاحية مهارات التفكير التنسيقي اللازمة لتواصل المطبقين مع التلامذة بصيغتها الاولى	١٥٢
٧	استمارة اراء الخبراء بشأن معايير قياس مهارات التفكير التنسيقي	١٥٥
٨	استمارة تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي بصورها النهائية	١٦٠

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ثانياً: أهمية البحث

ثالثاً: هدف البحث

رابعاً: حدود البحث

خامساً: تحديد المصطلحات

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

إن إعداد المعلم من الأولويات التي تهتم بها الأمم؛ لما له من تأثير في مستقبل أجيالها، وقد شغلت قضية إعداد المعلمين وإكسابهم الكفايات اللازمة في مجال التدريس مكاناً في أولويات الفكر التربوي المعاصر لمواجهة التحديات المحلية والعالمية (العنوسي، ٢٠١٦: ٢٧).

ويعد التطبيق العملي عنصراً أساسياً من عناصر إعداد الطالب المعلم فلا بد من الاهتمام به لأنه جسر لبناء صلب يصل حياة الكلية بالمسؤوليات الواقعية لغرف الدراسة الصفية وإن مرور معلم المستقبل عبر هذا الجسر وتطبيقه لخبراته يؤهله تلقائياً للتكيف مع الحياة المدرسية (صبري وناز، ٢٠١٢: ٨) ، ففي هذه المرحلة يكتسب الطالب المعلم المهارات والكفايات التدريسية التي تؤهله لتحمل مسؤولية القيام بالعملية التعليمية بجميع مهماتها معتمداً على نفسه من دون تدخل مباشر من مدرس الكلية أو معلم المدرسة ، وإن هذه المرحلة هي مرحلة التدريس الفعلي الذي يؤديه الطالب المعلم في المدرسة تحت متابعة مدرس الكلية، ومعلم المدرسة، ومديرها وتوجيهاتهم وهذا يعني أن الطالب المعلم أو المتدرب يعين تعييناً مؤقتاً بموجب أمر رسمي صادر من الكلية مشفوعاً بموافقة إدارة التعليم في إحدى المدارس لمدة معينة ليمارس التدريس فيها ممارسة فعلية ، وفي هذه المرحلة يتولى الطالب المعلم التخطيط لمهام التدريس، وتنفيذها وتقويمها متحملاً مسؤولياتها كافة قائماً بكل الواجبات التي يؤديها معلم المدرسة كما لو كان معلماً على ملاك المدرسة (عطية وعبد الرحمن، ٢٠٠٨: ٢٤٢).

وهذا يستلزم معرفة الطلبة المطبقين لمهارات التفكير كأدوات ضرورية تساعدهم على التعامل والعيش في عالم سريع التغير ومتزايد في تعقیده وتساعدهم أيضاً على تحقيق

أهداف تعليم المادة التعليمية وأهداف المناهج التي تلتزم المدارس بتحقيقها، كما ان فهم المطبقين لمهارات التفكير التي يدرسونها، يؤدي لزيادة الفاعلية الشخصية عند المطبقين أنفسهم ، كما يسهم التفكير في الحفاظ على ديمومة النظام التعليمي في المدرسة من طريق مساعدة التلامذة على تحقيق الأهداف المطلوبة ، ويسمح التفكير بانخراط الصف بنشاطات غير روتينية ، ولا يركز على الحفظ ، ويسهم في تحفيز التلامذة وجذب انتباههم في غرفة الصف ويمنحهم مجالاً للتلاعب بالأفكار ، والبحث عن المعرفة، مما يجعل من عملية التدريس عملية تحفيز عقلي متبادل (العبيدي وليلى، ٢٠١٧: ١٦-١٧).

وتسهم معرفة مهارات التفكير من المعلمين في استثارة تفكير التلامذة وتحدي قدراتهم العقلية وزيادة الدافعية والنشاط والحيوية لديهم وجعل عملية التدريس تتسم بالإثارة والمشاركة والتعاون بينه وبين التلامذة والتعرف على استراتيجيات حديثة والابتعاد عن أسلوب الإلقاء قدر الامكان . (حميد ومحمد، ٢٠١٩: ٧٤).

كما ان امتلاك المعلمين لمهارات التفكير ومنها مهارات التفكير التنسيقي واستخدامها، له أهمية كبيرة عند مناقشة الكثير من القضايا الاجتماعية والتربوية لأن المعلم بطبيعة الحال يمثل نسق بحد ذاته يرتبط مع الأنساق الأخرى مثل الإدارة وزملائه في العمل والمتعلمين بعلاقات مشتركة لا يمكن التخلي عنها وإن عجز المعلم عن التفكير التنسيقي قد يجعله يفشل في اتخاذ الكثير من قراراته التربوية والاجتماعية من جهة، وتنمية تفكير المتعلمين وتزويدهم بالمعرفة من جهة أخرى لذا فإن تنمية التفكير التنسيقي يعد ضرورة تربوية لأنه يتكون من عدة مهارات منها مهارات التفكير التباعدي والتحليلي والتركيبى والعلمي والناقد (الجبوري، ٢٠٢٠: ١٥-١٦)، من هنا ندرك أهمية التفكير التنسيقي فالتألم المعلم يستطيع ان يختار طريقة تفكيره لأنه في هذه المرحلة يكون قادراً على تحمل المسؤولية أكثر ويمكنه تحديد أهدافه للحياة المستقبلية إذ تعد هذه المرحلة اللبنة الأساسية في البناء العلمي والمهني للتألم المعلم .

وبالرغم من ان اداء مطبقي قسم اللغة العربية لا بأس به لكنه لا يخلو من الضعف في الاداء التدريبي وعدم الإلمام بوسائل التقويم الحديثة التي تعبر عن متطلبات المرحلة الجديدة للتعليم وكذلك التوافق مع الحياة العامة من المشكلات التي تتسبب في ضعف أداء المطبقين (العبد الله وأخران، ٢٠١٧: ٥٦)، فضلا عن معاملة درس التطبيق بوصفه مادة من بين المواد الدراسية لا تحظى بالأهمية التي تشكلها في عملية اعداد المعلم (صبري وناز، ٢٠١٢: ٥٨)، وقد اشارت بعض نتائج الدراسات ومنها دراسة العبيدي (٢٠١٤) ودراسة الجعيفري (٢٠٢٠)، إلى وجود ضعفاً في الاداء التدريسي للطلبة المطبقين ويرجع سبب ذلك الى التأهيل العلمي في مادة تخصصهم والتأهيل المهني وبرامجه العملية التدريبية المعتمدة والمتمثلة بالتربية العملية المشاهدة والتطبيق ووجود فجوة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي العملي في تدريبهم .

بناءً على ما تقدم ذكره فإن مشكلة البحث يمكن ان تتجسد في وجود حاجة لضبط الأداء والاسلوب للطلبة المطبقين وتنمية التفكير لديهم والقدرة على الابداع من أجل الوصول الى الغايات المطلوبة لذا فإن مشكلة البحث يمكن تلخيصها بالسؤالين الآتيين:

١- ما مهارات التفكير التنسيقي اللازمة لمطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية ؟

٢- ما مستوى اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي ؟

ثانياً: اهمية البحث

التربية عملية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع معاً فضرورتها للإنسان تكون للمحافظة على جنسه وتوجيه غرائزه وتنظيم عواطفه وتنمية ميوله بما يتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه والتربية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها وتنظيم السلوكيات العامة في

المجتمع من أجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة، و تظهر ضرورة التربية للفرد بأن التراث الثقافي لا ينتقل من جيل إلى جيل بالوراثة ولكنه يكتسب نتيجة للعيش بين الجماعة وإن التربية ضرورية للطفل الصغير لكي يتعايش مع مجتمعه كما أن الحياة البشرية كثيرة التعقيد والتبدل وتحتاج إلى إضافة وتطوير وهذه العملية يقوم بها الكبار من أجل تكيف الصغار مع الحياة المحيطة وتمشياً مع متطلبات العصور على مر الأيام (قحوان، ٢٠١٦: ٦٠)، فبعدما كانت التربية قديماً تركز على جانب واحد ألا وهو الجانب العقلي المعرفي فإن التربية الحديثة هي عملية إنماء الشخصية المتوازنة المتكاملة من جميع الجوانب الجسدية والعقلية والوجدانية والاخلاقية والاجتماعية والجمالية وقدرتها على التكيف مع البيئة المحيطة (ابو شعيرة، ٢٠٠٩: ١٧).

وقد شهدت التربية اهتماماً كبيراً عالمياً وتطوراً مستمراً نحو الأفضل وكما تلعب دوراً في حياة الشعوب جميعها المتقدمة منها والنامية ، فقد برزت أهميتها وقيمتها في تطوير الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وأسهمت في زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات المستقبلية الصعبة فهي حركة تطويرية مستمرة لرفع مستوى ومخرجات التعليم وتحسين نوعيته (الطيطي واخرون، ٢٠١١: ٢٢ - ٢٣).

وتهدف التربية إلى تنمية قدرات الفرد وقيمه واتجاهاته وتوجيه سلوكه بالشكل الذي يرضيه المجتمع الذي يعيش فيه ليتمكن من أن يحيا حياة سوية يرضاها المجتمع وتسعد الفرد في الحياة، ولما كانت التربية على وفق هذا المفهوم تعني التنمية فإن هذه التنمية تحدث بالتعليم والتدريس والتدريب لأننا عندما نعلم نربي وعندما نُدرس نربي وعندما نُدرّب نربي لأننا في هذه العمليات والأنشطة جميعها نرمي إلى إحداث نمو معرفي أو انفعالي أو مهاري أو الجميع معا (عطيه، ٢٠١٣: ٢٦١).

وترى الباحثة ان التربية عملية تهدف الى تنشئة الفرد بالطريقة الصحيحة ليكون مواطناً صالحاً من طريق إكسابه انماط سلوك يتوقع منه ممارستها ليتكيف إيجابياً مع المجتمع ليكون فرداً مفيداً في مجتمعه بعد تكوين ذاته وتحديد ميوله.

واللغة العنصر الرئيس في المركب الثقافي لأي مجتمع من المجتمعات بل هي قمة الحضارة الانسانية برمتها وهي السجل الثقافي للنوع الانساني وما تتطوي عليه هذه الثقافة من آثار عقلية ومعرفية ومادية وهي إحدى الدعائم القوية لكسب المعرفة وارتداد أفاق المجهول كما أن اللغة عنصر الحياة البشرية فهي كبيرة الأهمية في كونها المظهر الذي يميز الانسان وهي عامل يتبلور حولها أفعال الفرد فضلاً عن أنها مرآة تنعكس عليها عقائد الأمة وتقاليدها (الخفاف، ٢٠١٤: ٢٢)، فهي مرآة تفكير الأمة وأداة التعبير عن عقليتها ووسيلتها في الحفاظ على شخصيتها وتراثها الأصيل فضلاً عما لها من دور في تنشئة الطلبة كائنات اجتماعية قادرة على التفاهم والتخاطب والتعبير عما في أذهانهم من أفكار ليتعاملوا بها مع من يحيط بهم وبذلك يتوحدون مع أبناء شعبهم ويتعزز في نفوسهم شرف الانتماء إلى أمة واحدة (الوائلي، ٢٠٠٤: ١٨).

وأنّ اللغة احدى منن الله التي ميز بها بني البشر على سائر المخلوقات كما في قوله تعالى: ﴿وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا﴾ (سورة النحل / آية : ١٨) فلقد خص الله بني آدم ليتفردوا بها ضمن نعم اخرى على سائر مخلوقاته، إذ أنّ الانسان هو المخلوق الوحيد القادر على استخدام لغة اصطلاحية قراءة وكتابة ليعبر عن افكاره وطموحه وآلامه وآماله، ويتواصل بها مع بني جنسه على اختلاف الوانهم والسننهم، وتسهم اللغة في تجديد الثقافة فلا توجد ثقافة من الثقافات قد نمت وتجددت من طريق غير طريق اللغة، ويذهب بعض الكتاب الى القول "إن ما يظهر لغة اي مجتمع من قصور او نقص لدليل على النقص الحضاري لذلك المجتمع" (الخفاف، ٢٠١٤: ٢١).

ثم أنّ اللغة منظومة من الرموز الصوتية أو المكتوبة التي ترمز بها إلى المعاني والأفكار يتفاعل بواسطتها أفراد المجتمع الإنساني، ويستخدمونها في أمور حياتهم وبها يتم التواصل والاتصال والتفاهم بين الناس ونقل ثقافة الآباء والأجداد إلى الأجيال القادمة (عاشور ومحمد، ٢٠٠٥: ٢٧)، فهي وعاء المعرفة يحفظ عطاء الأمة المعرفي ويضم كل جديد ليتم تمريره لأجيال الأمة المتتابة جيلا بعد جيل فتتواصل الأجيال عبر نتاج فكرها لذلك تولي أمم الأرض تنمية لغتها باستمرار لتستوعب كل المستجدات وتفاعل اللغة مع المعرفة تبادلي العطاء فالمعرفة تزيد من قدرات اللغة الاستيعابية بما ترفدها به من المستجدات واللغة تُيسّر استيعاب المعرفة التي تتم بها لكونها أداة التواصل بين المعلم والمتعلم (الاسمر، ٢٠٠١: ٣٤٢).

وترى الباحثة ان اللغة هي من أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين افراد المجتمع في ميادين الحياة جميعها وبدون اللغة يتعذر نشاط الناس المعرفي وهي من أهم الملامح التي تكون هوية الامة وتميزها من غيرها من الامم .

ولما كانت للغة أهمية برزت في مجالات الحياة عامة، فلا بد أن نقف وقفة إجلال وإكبار للغة العظيمة لغتنا العربية، اللغة العصماء التي وقفت على مر العصور بوجه التحديات التي أرادت تغيير معالمها، إذ كانت وما زالت اللغة الرائدة والمحافظة على بريقها ورونقها، فاللغة العربية لغة لها صفة القداسة، لاتصالها بدين الله الذي آمنت به العرب وغيرهم، تلك اللغة التي احتوت كلمات القرآن ومعانيه وأسراره ولقد حرص المسلمون والعرب على إبقاء لغة القرآن الكريم في الصورة التي نزلت على نبينا الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) ويكفي فخراً للعربية مكانة كبرى كي تذكر في القرآن، فكان للتقويم الالهي الأثر الواضح من توطيد مكانتها والزيادة في إثرائها وارتقائها والحفاظ عليها كما في قوله تعالى في محكم كتابه الكريم: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (سورة يوسف / الآية : ٢) (زاير وسماء ، ٢٠١٥ : ٣١).

وزادت مكانتها شرفاً فهي لغة الحديث الشريف الذي هو جزء من السنة النبوية الشريفة، وهذه السنة هي المصدر الثاني للتشريع، فعليه يجب تعلم اللغة العربية للأخذ بسنة النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) ، وهذا ما ورد عن أبي منصور الثعالبي قوله : (مَنْ أَحَبَّ اللهَ تعالى أَحَبَّ رَسُولَهُ محمداً صلى الله عليه وآله وسلم، وَمَنْ أَحَبَّ الرَّسُولَ العربيَّ أَحَبَّ الْعَرَبَ، وَمَنْ أَحَبَّ الْعَرَبَ أَحَبَّ الْعَرَبِيَّةَ) (صومان ، ٢٠١٠ : ٥٣).

فهي اللغة الأم التي وحدت بين العرب في مواضي الحقب بطريق القرآن الكريم إذ لولا ذلك الكتاب العربي المبين الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) آية لثبوته وتأييداً لدعوته ودستوراً لأُمته لبقى العرب بدداً متفرقين وما تزال اللغة العربية هي الرابطة التي تجمع بين أبناء الأمة فكراً ونزوعاً آلاماً وآمالاً تاريخاً وحاضراً ومستقبلاً (السيد ، ٢٠٠٨ : ٥٠ - ٥١).

وان اللغة العربية أداة القول الجميل ووسيلة التعبير عن تذوقه فمن طريقها استطاع الأدب أن يخلد روائع الآثار الجميلة وأن يكشف أسرار الجمال فيها وهي وسيلة الفرد في اكتساب المعارف والفنون وهي أداة للتفكير، إذ إنها تعطي الفكر الشكل والمضمون وتبلوره وتضفي عليه طابع الوجود وهي أداة العقل في التحليل والتركيب والاستنتاج ووسيلة للتسلية والاستمتاع والترويح عن النفس وهي التي تحقق فكرة المجتمع المتماسك على المستوى المحلي وتلبي مطالب حياة المجتمع (الهاشمي وفائزة، ٢٠٠٥ : ٤١)، كما أنها إحدى اللغات العظمى في العالم اليوم فقد استوعبت التراثين العربي والإسلامي كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارات الضاربة في القدم كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية ... إلخ وكان نزول القرآن الكريم باللغة العربية هو أعظم عوامل الحفاظ عليها وانتشارها فلقد انتشرت العربية عن طريق القرآن الكريم انتشاراً واسعاً كما لم تنتشر أية لغة أخرى من لغات العالم فهي لكل المسلمين اللغة

الوحيدة الجائزة في العبادة ولهذا السبب تفوقت العربية تفوقاً كبيراً على كل اللغات التي يتكلمها المسلمون (مذكور، ١٩٩١: ٥٢).

وترى الباحثة ان اللغة العربية احدى أهم لغات العالم لما تحويه من جمال لفظ وبلاغة ومرادفات فهي لغة مترامية الاطراف بشواردها ونوادرها وما كتب فيها من شعر ونثر وادب وفلسفة وعلوم فضلا عن تداولها وتعاطيها بين سدس سكان الارض تقريبا ولو بشكل بسيط يعزى ذلك لكونها لغة القرآن الكريم مما جعلها لغة يعرفها المسلمون من العرب وغيرهم.

وللمعلم مكانة بارزة في صنع الحياة وتشكلها ورسم مستقبلها، وقد أكد التراث الإنساني والديني هذه المكانة لحاجة بني البشر الى المعلم الموجه والقائد والهادي إلى المعرفة ومما يدل على رفعة هذه المكانة أن الله تعالى جعل الانبياء معلمين لبني البشر إذ جعل آدم أول المعلمين وآخرهم من الأنبياء الرسول الأعظم (صلى الله عليه وآله وسلم) وهذا يؤكد دور المعلم في حياة الأمة وبناء المجتمع (عطية، ٢٠٠٧: ٢٤-٢٥)، فهو يقوم بخدمة المجتمع والوالدين فهو نائب عن الوالدين كما أنه موضوع ثقتهما لأنهما أوكلا إليه أمر تربية ابنهما، كما أنه نائب عن المجتمع الذي عهد إليه أن يربي الصغار من أبنائه حتى يصبحوا مواطنين صالحين . (اسعد ، ٢٠١٨: ١٣).

والمعلم هو أحد المكونات الرئيسية في العملية التربوية والعامل المؤثر في جعلها كائناً حياً متطوراً وفاعلاً ، وهو حجر الزاوية في تطويرها ويتوقف هذا الأثر على مدى كفايته ووعيه بعمله وإخلاصه فيه الأمر الذي يستوجب العناية بحياته التعليمية سواء أكان ذلك قبل التحاقه بالتعليم أم في أثناءه مع الاستمرار في ذلك، وللمعلم تأثيره الذي لا ينكر في الموقف التربوي لأنه يعطي من نفسه لتلاميذه ويمهد السبيل أمامهم للانتفاع بما يتلقونه على يديه من حقائق ومعارف ومفاهيم واتجاهات تضمنها المنهاج الذي يعمل على تقويم سلوك التلميذ وبناء شخصيته وصقل مواهبه وتهذيب خلقه ولن يتحقق هذا إلا إذا كان

المعلم معلماً بطبعه فهو القدوة إن كان صالحاً كان له بين تلامذته الأثر الصالح وإن كان غير صالح كان أثره كذلك (عدس، ١٩٩٦: ٤٥)، فهو لم يعد مجرد ملقن داخل حجرة الدراسة بل أصبح قائداً ومعلماً ورائداً ومسؤولاً عن مساعدة التلاميذ على تنمية شخصياتهم ، وجعلها قوية من جميع جوانبها وذلك من طريق الأنشطة الرياضية والثقافية والعلمية والفنية ومن طريق الرحلات والزيارات ومشاركة التلاميذ الإيجابية في هذه الأنشطة التي تساعد على تحقيق أهدافه التي رسمها وحددها والتي تتفق مع الأهداف العامة للتربية ، فالمعلم هو الذي يعين ويحدد ويشرف على النشاط ويوجه التلاميذ ويرشدهم إلى طريق معالجة الموضوعات والمشاكل ولعل أهم ما يساعد المعلم في أداء واجبه على الوجه الأكمل درجة إيمانه بالعلم وتحمسه لمهنة التعليم (ابو الضبعات، ٢٠٠٩: ١٢)، لذا فإن مسؤولية المعلم بشكل عام مسؤولية كبيرة وعمله الذي يقوم به عمل يؤثر على المجتمع إيجاباً وسلباً وأمانته تنعكس على تلامذته ، ومعلم اللغة العربية بشكل خاص مسؤوليته أكبر وأعظم لأنه يغرس في تلامذته اللغة التي بها يقرؤون ويتعلمون المواد الأخرى كلها غير أن مسؤوليته لا تنحصر في تعليمهم مبادئ القراءة والكتابة وإنما تتسع وتتسع لتشمل توسيع مداركهم وتنمية قدراتهم العقلية والجسمية فيخلق بذلك جيلاً طموحاً راغباً في الاستزادة من العلم (ابو الهيجاء، ٢٠٠٧: ٥١) .

وان أهمية معلم اللغة العربية تنطلق من الأعمال القيّمة التي يقدمها للمجتمع الذي يعد جزءاً منه ذلك الدور الريادي في تربية الاجيال ، وهذا يعني تأهيل المعلم مؤثر حقيقي على مستوى المستقبل الواعد بالتقدم والتطور في مختلف مجالات الحياة وجوانبها، وقد ارتبطت أهمية معلم اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم كما هو المسؤول عن إدارة العملية التعليمية في كل جوانبها وكفاياته التدريسية (الجماعي، ٢٠١٠: ١٣ - ١٤).

ومعلم اللغة العربية يجب ان يتعرف على الطرائق والوسائل التي تُيسر تدريس لغتهم الواسعة بفروعها المختلفة، ويتعرف كذلك الى القواعد النفسية التي تعين في تدريسها

ويهتم بالفروق الفردية في ذكائهم وميولهم ورغباتهم ومواهبهم ويستفيد من الطرائق التدريسية الحديثة ووسائل الايضاح المتطورة كل ذلك يكسبه مهارة في اختصاصه ويزيد من فائدة تلامذته بتشويق واهتمام (الهاشمي ، ٢٠٠٦ : ٣٧ - ٣٨) .

وترى الباحثة ان المعلم هو الركيزة الاساسية في المنظومة التعليمية وبلوغ اهدافها يقع بالدرجة الاولى على عاتقه، لأنه المسؤول عن ادارة العملية التربوية وحتى استراتيجيات التدريس الحديثة والتكنولوجيا لا تستطيع تحقيق الاهداف التعليمية المرغوبة اذ ان ذلك يعتمد على نوع المعلم ومستواه وثقافته ومدى امتلاكه من كفاءات تعليمية وغير تعليمية تساعد على ممارسة مهنة التعليم .

ومع ازدياد الاهتمام بمهنة التعليم، فقد عُنيت المؤسسات كافة من كليات ومعاهد ومراكز خاصة بإعداد المعلم تخصصيا مهنيا وثقافيا وذلك بإيجاد برامج تزوده بالمعارف التربوية وتسقل مواهبه حتى يؤدي الدور المطلوب منه على أكمل وجه (الترتوري، ٢٠٠٦ : ٢٠)، وان إعداد المعلم المطبق وتدريبه عملية شديدة الأهمية لان نجاح المعلم في عمله يتوقف على نوع الاعداد الذي تلقاه ومستوى الإعداد ويتبع ذلك في الأهمية تدريب المعلم وخاصة معلمي التربية والتعليم (السيد ، ٢٠٠٩ : ٨٦) .

ولكون التربية العملية إحدى المكونات لبرنامج إعداد المعلم لذا فهي تتيح للطلاب المطبق تطبيق ما تعلمه من المعرفة الأكاديمية والثقافية والمهنية في مواقف حقيقية بهدف تنمية قدراته ومهاراته التدريسية كما تكمن التربية العملية المجال المناسب لاختبار مدى اتقان المعلم للمعايير ونواتج التعلم التي تنادي بها حركات إصلاح وإعداد المعلمين (الاسطل وفريال ، ٢٠٠٨ : ٢٢٦ - ٢٢٧) .

وتحتل التربية العملية مكانة متميزة في إعداد معلم المستقبل ولا سيما تلك التي تكون قبل الانخراط في العملية التعليمية أي قبل الخدمة والتي تتمثل في إعدادها كليات التربية وكليات التربية الاساسية في الجامعات، وتمثل التربية العملية تطبيقا عمليا في المدارس

لمعظم المبادئ والنظريات التربوية التي تعلموها حيث يدرك الطلبة أن أكبر فائدة يحققونها من خلال برامج التربية العملية، وذلك لتعاملهم مع الطلبة والكتب المدرسية واكتشاف المشاكل والصعوبات التي تواجه العملية التربوية في الميدان التربوي، ويمكن القول أنه من الصعب تصور وجود برنامج لإعداد المعلمين مع غياب برامج مخططة ومنظمة للتربية العملية وبهذا فإن مثل هذا البرنامج يعد من الأمور الرئيسة والأساسية في برنامج إعداد المعلمين، وتشكل التربية العملية الركن الأساس في إعداد معلم المستقبل وتهدف كليات التربية والتربية الأساسية في إعداد مدرسين ومعلمين في تخصصات مختلفة قادرين على تدريس مواد تخصصهم في المدارس بدرجة عالية من الكفاءة ومن هنا فلا بد من تأسيس برنامج يستجيب لما تقتضيه مهنة التدريس ومتطلبات العصر الحديث (حمادنة وخالد، ٢٠١٢: ١٦٧)، فهي حجر الزاوية في عملية إعداد الطلبة المطبقين وتأهيلهم للقيام بمهنة التعليم وذلك لأن هذه كغيرها من المهن الأخرى لا بد من أن تمتلك مبادئ وأسس عامة على المعلم معرفتها وفهمها وإتقان تطبيقها، ومهما اختلفت طرائق وتنظيم التربية العملية وتنوعت أساليبها فإن جميعها لا بد وأن توجه نحو هدف زيادة مهارات أو كفاية المعلم ومن طريق التربية العملية يستطيع المشرف التدريبي أن يدرك مدى المهارة أو المستوى الذي سيصل إليه المعلم في حياته المهنية المقبلة، ومن المهم القول لكي تتجح مقررات التربية العملية في تحقيق أهدافها لا بد للطلاب المطبق أن يكون قد اخذ قدرًا كافيًا من المقررات التربوية والمهارات المتخصصة الأكاديمية قبل أن ينطلق إلى الحقل المهني لممارسة وتطبيق ما اكتسبه من معلومات ومبادئ نظرية (الفرع وعبد الرحمن، ١٩٩٩: ١٤-١٥)، ثم تصبح عملية إعداد المعلمين عملية تتصف بالواقعية وأنها ذات معنى وقيمة وظيفية ويعزز هذا ما يدركه الطلبة المطبقون وهم يؤدون التطبيق العملي في المدارس ويحققون أكبر فائدة في ضوء برامج التربية العملية لأنهم تعاملوا مع التلامذة والمناهج والإدارة المدرسية وتمكنوا من اكتشاف الصعوبات والمشكلات الميدانية

بنحو واقعي وأنهم حاولوا تجريب جملة من المبادئ والمفاهيم والنظريات التي درسوها في كلياتهم (صبري وناز ، ٢٠١٢ : ٣) .

ومن هذا المنطلق تبرز أهمية التطبيق للطلبة المطبقين وذلك لإدراك عملية التدريس واتساع المجال لممارسة المهنة بحرية تامة، وهذا يعني اكتشاف خبرات وقدرات ومهارات للطلبة المعلمين في مجال العمل والفكر بالفترة الزمنية التي يسمح فيها لطلبة كليات التربية الأساسية بالتحقق من صحة عملية إعدادهم النظري نفسياً وتعليمياً وإدارياً ومتطلبات الفرص الدراسة الحقيقية تحت إشراف مشرفين مؤهلين بترجمة الأفكار والنظريات المتعلقة بعملية التدريس الي ممارسة أدائية أو إجرائية يمكن ملاحظتها في سلوك الطلبة المطبقين في المدرسة (العبد الله واخران، ٢٠١٧ : ٤٨) .

وهنا يتولى الطالب المطبق قيادة العملية التعليمية التعلمية وحده دون تدخل من لدن المعلم المتعاون او مدير المدرسة او المشرف المختص او أي شخص آخر، وفي هذه المرحلة يحصل الاتفاق بين الطالب المطبق والمعلم المتعاون على الآلية التي سيحصل بموجبها تقسيم البرنامج وعدد الحصص التي سيقوم بتدريسها الطالب المطبق، ففي البداية ربما يقوم الطالب المطبق بتدريس حصتين يوميا وبعد ذلك وبحسب ما يرى المعلم المتعاون يتم عدد الحصص الى ان يصل الى مرحلة يدرس اليوم الدراسي كاملاً معتمداً على التخطيط المسبق لهذه الحصص لان العشوائية وعدم الانضباط مرفوض تماماً (بقيعي، ٢٠١٠ : ٥١) .

وتعد مدة التطبيق من اخصب الفترات في حياة طلبة كلية التربية الاساسية وكليات التربية لانهم في هذه الفترة يتعرفون على خصائص مهنة التعليم التي سوف يتخصصون فيها ومشكلاتها الحقيقية ويدركون بشكل علمي كيف تتم العلاقة بين المعلم وتلاميذه، وما هي الرسائل العملية لتنمية هذه العلاقة وتطويرها فمن خلال مدة التطبيق يستطيع الطالب

المطبق ان يمارس ما تعلمه من معلومات نظرية ويحولها الى واقع عملي في الصف الدراسي (نصار، ١٩٩٧: ١٧٤) .

وترى الباحثة ان الطالب المعلم يكون مسؤولاً مسؤولية كاملة عن تنفيذ جميع المهام والنشاطات التعليمية التي يتطلبها الموقف التعليمي ويجب عليه المعلم ان يكون قد اكتسب من المراحل السابقة قدرًا مناسباً من الخبرات والمهارات والكفايات التدريسية التي تعينه للقيام بالتدريس الفعلي للتلاميذ بمفرده دون معاونة احد .

وتأتي اهمية التقويم في العملية التربوية باعتباره ركناً أساسياً ومهماً لذا فإن العملية التربوية تتكامل بالتقويم الذي يكشف نواحي القوة والضعف وقد لا تكون عملية تقديرية وهذه ذات قيمة حقيقية ما لم تسهم في عملية التصحيح وتعديل المسار وصولاً لتحقيق الأهداف التربوية (السامرائي، ٢٠١٣: ١٧١)، لذلك أصبحت هذه العملية في صميم العمل التربوي وهي لا تعني بمجرد نتاج هذا العمل ولكنها تعني إلى جانب ذلك بنوعية التدريس قدر عنايتها بنوعية التعلم ونوعية المواقف التعليمية والتنظيمات المدرسية والامكانيات المتاحة، ليحصل التعلم وفقاً للأهداف المحددة للمنهج وما يتخذ من إجراءات لتعديل مسار الجهد التربوي الذي يحدده المعنيون بالعملية التربوية فهو لا يتم على نحو عفوي أو عشوائي وإنما يعتمد على الأدلة الصادقة التي يتم الحصول عليها من مصادر عدة (زاير وايمان ، ٢٠١٤: ٣٤٤) .

وجهود التقويم تركز على التعليم وبالتحديد التطور المهني لدى المعلمين وأحياناً فأنها تهتم بكيفية الاتصال بين المعلمين والمجتمع. (سلامه، ٢٠٠٨: ١٦٦) ، لأنه يعد من أهم وأبرز مناشط العملية التعليمية وأكثرها ارتباطاً بالتطور التربوي فهو الوسيلة التي تمكنا من الحكم على مدى فعالية التعليم بعناصرها ومقوماتها المختلفة، كما أنه العملية التي من طريقها الحكم على مدى النجاح في تحقيق الاهداف المنشودة، لذا أصبحت

عملية التقويم عملية مستمرة تصاحب عملية تخطيط وتنفيذ ومتابعة مختلف العمليات التعليمية (اسماعيل، ٢٠١١: ٢٨٧) .

وإن تقويم العملية التربوية جزءاً أساساً من منظومة العملية التربوية التي تتضمن الأهداف والمحتوى التعليمي والوسائل والأساليب التعليمية وإن إصدار الحكم في التقويم التربوي يمكن أن يتبعه إجراء عملي يتعلق بتحسين العملية التربوية وقد يكون هذا الإجراء في أحد مكونات العملية التربوية أو في بعضها أو فيها جميعاً (العناني، ٢٠٠٨: ٢٤٥).

فالتقويم يمثل حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم في أي مجتمع كذلك ينظر إليه من قبل جميع متخذي القرارات التربوية على أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم في السلم الإداري إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم ومن ثم مخرجاتهم ، ويساعد التقويم على التخطيط للأنشطة التدريسية واساليبها وانه يطلع الافراد على اختلاف علاقتهم بالمؤسسة التربوية بجهود هذه المؤسسة ودورها في تحقيق الاهداف التربوية العامة للدولة ويسهم في معرفة الاهداف الخاصة بعملية التعليم والتعلم والحكم على سوية الاجراءات والممارسات المتبعة في عملية التعليم والتعلم (ربيع، ٢٠٠٨: ١٥٧) .

وترى الباحثة ان التقويم هو العملية التي يتم بواسطتها اصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية الى اهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها، وكذلك يتم بواسطتها الكشف عن نواحي النقص في العملية التربوية في اثناء سيرها واقتراح الوسائل لتلافي هذا النقص .

وبما أن التقويم يعني إصدار الحكم التشخيصي لتحديد نقاط القوة وتعزيزها وتعيين الصعوبات التي يواجهها المعلم ومساعدته على تذليلها فهو عملية مستمرة تلازم التخطيط وتشمل كل الوظائف الإدارية التي تليه لأنها قائمة على أساس تحسين وتطوير الأداء، لذا فإن المعلم يحتاج إلى التقويم المستمر لتحسين مستوى اداءه على وفق معايير ثابتة وذلك لتنمية جميع امكانات المعلمين بتوفير فرص كثيرة للتعلم المستمر وتحقيق التفوق

والامتياز في أدائه الفردي وفي الاداء عبر المدرسة ويعد تقويم أداء المعلم سبيلا للتنمية المهنية على أن يتم بأسلوب واضح وقائم على الثقة والمشاركة (الحريري، ٢٠٠٨: ١٧١) .

فتقويم الاداء ذو اهمية في نجاح العملية التعليمية التعلمية لأنه السلوك الملاحظ من المتعلمين ومن طريق اداء المعلم يمكن ان يتفاعل المتعلمون معه ومن طريقه نستطيع ان تحكم على مدى نجاح المعلم لغرض تقوية الأداء الجيد وتعزيزه وتصحيح نواحي القصور وان العملية التعليمية التعلمية لكي تكتمل ينبغي تقويم مستوى اداء المعلم وقابلية تعليمه للتلاميذ من طريق مقدار ما تحقق من الاهداف التعليمية (زيتون، ٢٠٠١: ٤٣٨)، كما يشير الى العملية التي يتم من طريقها إخضاع اداء المتعلم للحكم والتقدير وصورتيه الكمية والكيفية وذلك انطلاقاً من المعنى الذي اعتمده المقوم في فهم الاداء (ميخائيل، ٢٠١٥: ١٥٨) .

ويهدف تقويم أداء المعلم ايضا إلى تبصيره بمكانته وتوضيح نواحي تفوقه وضعفه ليكون لديه الوعي الكامل بحاله ويتعرف على مدى كفاءته في شرح المادة أو المقرر الذي يدرسه وقدرته على توصيل المعلومات لتلاميذته ومن أهدافه أيضا الوصول إلى أساس عادل يمكن الرجوع إليه عند النظر في ترقيته أو نقله إلى عمل آخر يتناسب مع قدرته وصلاحيته (الاسدي وداوود، ٢٠١٥: ٨٤) .

وترى الباحثة ان تقويم اداء المعلم يعد من الجوانب المهمة لتحسين اداء المعلمين مستقبلا لينعكس ذلك بشكل ايجابي على مستوى تحصيل التلاميذ وذلك من طريق تشخيص مواطن القوة وتعزيزها وتطويرها ومواطن الضعف والعمل على معالجتها والارتقاء بها بأساليب علمية ومنهجية .

وتعد عملية تعليم التفكير بأنماطه المختلفة للمتعلمين من أهم الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، فالهدف من التربية لم يعد مجرد عملية نقل الخبرات السابقة للمتعلم

وتزويده بها وحفظها، بل تعدى ذلك إلى تطوير القدرات العقلية المختلفة التي تساعد في مسايرة التقدم السريع في مجال المعرفة والتكنولوجيا ، وقد ابدى التربويون خلال السنوات الأخيرة عن قلقهم حول ضعف قدرة الطلبة على التفكير بأنواعه وأشكاله ، وظل تطوير مهارات التفكير يمثل مشكلة بالنسبة للعملية التعليمية ، وقد ازدادت هذه المشكلة في وقتنا الراهن ، إذ إن نتاج ثقافتنا من المعلومات يفوق بكثير قدراتنا على التفكير (القواسمة ومحمد، ٢٠١٣: ٣٣) .

وقد بدأ في الآونة الأخيرة التركيز على تنمية مهارات التفكير التنسيقي كأداة مهمة لإشباع حاجات الطلبة ، ونظرا للتطورات السريعة في الأنظمة العلمية والاجتماعية والثقافية ، وكذلك التعقد في دينامية الحصول على المعرفة وتلخيص مكوناتها عبر الإنترنت والأقمار الصناعية وأنظمة الاتصال ، ظهرت أهمية تدريب التلامذة على استعمال التفكير التنسيقي في معالجة مشكلات الحياة ، اذ جاءت فكرة استعمال التفكير التنسيقي في النماذج والأنظمة كوحدة واحدة ، تساعد على فهم الكل بدلا من الدخول في الجوانب التفصيلية والمكونات الجزئية ، وفي تنمية قدرة الطالب على الرؤية المستقبلية الشاملة لموضوع ما دون أن يفقد جزئياته ، ومن ثم تنمية قدرته على التحليل والتركيب وصولاً للإبداع الذي يعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمي متكامل ولكي تلبي هذه الحاجات والقدرات تستعمل استراتيجيات تدريسية مختلفة عن تلك الاستراتيجية الاعتيادية (بهجات وآخرون ، ٢٠١٢: ٩) .

وتتضح أهمية التفكير التنسيقي عند مناقشة كثير من قضايانا الاجتماعية، فتفكير المراهق في احتياجاته الخاصة دون أن يفكر في احتياجات الأسرة يعكس صورة من صور العجز عن التفكير التنسيقي، والتفكير في مصالحنا الوطنية دون الالتفات إلى مصالح الدول الأخرى التي تشاركنا في قراراتنا الاستراتيجية يمثل خلل في التفكير

التنسيقي، إلى آخره من مشكلات قد يقع فيها صاحب القرار نتيجة عجزه عن التفكير على نحو تنسيقي (عامر ، ٢٠٠٧ : ١٠) .

وتعد كليات التربية الاساسية من الكليات المهمة والرائدة في تخريج معلمين مؤهلين لتعليم التلامذة في المرحلة الاساسية بتخصصات مختلفة ، وأن مدة الدراسة أربع سنوات بعد الدراسة الإعدادية (الثانوية) ، يدرس فيها الطلبة المواد التربوية والنفسية بنسبة (٣٥ - ٤٠ %) والمواد التخصصية بنسبة (٤٥ - ٥٠ %) والثقافية بنسبة (٢٠ - ٣٠ %) . اذ تمنح هذه الكليات شهادة البكالوريوس في التربية للتدريس في المرحلة الاساسية. (الزبيدي، ٢٠١٦ : ٦)، وهي من المؤسسات الجامعية المهمة و المسؤولة بالدرجة الأولى عن إعداد وتأهيل المعلمين في المراحل والمستويات التعليمية كافة إذ تتضمن برامجها مكونات للإعداد العلمي وأخرى للإعداد التربوي ممثلة بالمناهج وطرائق التدريس، وأصول التربية وفلسفة التربية وعلم النفس التربوي والتربية العملية والقياس والتقويم وغيرها ، فهي تهدف إلى توجيه برامجها نحو إعداد المعلمين بما تتضمنه هذه البرامج من جوانب نظرية وعملية، لأن نجاح المعلم في مهنته لا يمكن أن يكون نتيجة اكتسابه المعارف والمعلومات النظرية التي يتضمنها برنامج أعداد المعلمين فحسب، بل من الممارسة وما يحصل عليه من خبرة في ميدان التعليم (المناصير، ٢٠١٥ : ٤١) .

وتعد كلية التربية الاساسية من الكليات المهمة في مختلف الجامعات لأنها تؤدي دوراً محورياً في المجتمع، فهي تتولى اعداد معلمين لمرحلة التعليم الابتدائي وتأهيلهم على وفق برامج ومناهج خاصة يتزود منها الطلبة بالمهارات التربوية والنفسية والمهنية وطرائق التدريس، لتمكنهم من اداء مهامهم التدريسية بما يتلاءم ومتطلبات المهنة (الوكيل، ١٩٨٩ : ٣٨١)، لذلك تعد هذه الكليات القاعدة الاساس لتزويد الطالب بالمعارف والمهارات التي تمكنه عند التخرج من مواجهة الحياة العملية اذ يصبح ملماً بفروع المعرفة الذي أعد من اجلها. (الشاوي ، ١٩٩٠ : ٣٢) .

ومن اقسام كليات التربية الاساسية قسم اللغة العربية ويهدف هذا القسم الى اعداد معلمي اللغة العربية اعداداً يليق بالمكانة المهمة التي تتمتع بها هذه المادة، لاعتماد المجتمع على المعلم على نحو عام ومعلم اللغة العربية على نحو خاص في بناء اجياله وتسليحه بالمعارف والعلوم والثقافة، ودرسه مفتاح لباقي الدروس وفهمه هو بداية لفهم باقي المواد ولكي يوصل باقي المعلمين مادتهم الى التلاميذ فلا بد مسبقاً من ان يؤدي معلم اللغة العربية دوره في اصال مادته واتقان تلامذته لمهارات لغتهم يتوقف سعي باقي المعلمين في اصال مادتهم الى التلاميذ ولا يمكن ان يبلغ معلم اخر مهما بلغ شأنه او شأن مادته ما يبلغه معلم اللغة العربية من الاهمية والمنزلة (زاير وايمان، ٢٠١٤: ٣٣).

وتتجلى اهمية البحث الحالي فيما يأتي :

١- اهمية التربية بوصفها ضرورة للإنسان والمجتمع للمحافظة على التراث ونقله من جيل لآخر.

٢- اهمية اللغة لأنها اداة الانسان للتخاطب مع الآخرين وتبادل الافكار والآراء والمشاعر.

٣- اهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم واداة التفاهم بين ابناء الامة العربية.

٤- اهمية المعلم في تقويم وتعديل سلوك التلاميذ ، وتتضاعف اهمية معلم اللغة العربية من المسؤولية الملقاة على عاتقه في تنشئة جيل طموح منفتح على العلوم الاخرى.

٥- اهمية التطبيق لأنه يوفر فرص التدريب الموجه للطلبة المطبقين لتنمو مهارات التدريس لديهم ويساعدهم على تكوين اتجاهات وميول ايجابية نحو المهنة التي يعدون لها.

٦- أهمية التقويم في العملية التعليمية للوصول الى نقاط الضعف ومعالجتها وتعزيز نقاط القوة في الاداء بمختلف المواقف التعليمية.

٧- أهمية الاداء التعليمي ودوره في العملية التعليمية اذ ان مسألة تقويم الاداء ضرورية جدا في تنمية المعلم مهنيا من طريق تشخيص نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وعلاجها بطرائق علمية ومنهجية سليمة.

٨- أهمية التفكير التنسيقي في جعل الطالب المطبق اكثر وعياً للفروض والحدود التي يستخدمها للتعرف على الاشياء .

٩- أهمية التربية الاساسية للسعي الى اعداد معلم جامعي يمتلك خبرة تربوية ومعرفية تجعله واسع العطاء يستطيع ان يتحاور مع تطلعات الجيل الناشئ فكريا ومعرفيا.

ثالثا: هدفا البحث

يهدف البحث الحالي الى :

- ١- تحديد مهارات التفكير التنسيقي اللازمة لمطبقي قسم اللغة العربية .
- ٢- تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي.

رابعا: حدود البحث

يتحدد البحث بالحدود الآتية :

- ١- الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢ .
- ٢- الحد المكاني: قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية / جامعة بابل .

٣- الحد المعرفي: ويتمثل بـ :

أ- مهارات التفكير التنسيقي .

ب- اداء مهارات التفكير التنسيقي للطلبة المطبقين .

٤- الحد البشري: مطبقو قسم اللغة العربية لكلية التربية الاساسية في جامعة بابل.

خامسا: تحديد المصطلحات

١- التقويم :

أ- لغة : اقلت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام ، قال : والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه ، والقوم العدل ، قال تعالى ﴿وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا﴾ (سورة الفرقان الآية ٦٧) (ابن منظور ، ١٩٩٩ ، ج ١١ : ٣٥٦) .

ب- اصطلاحا / عرفه كل من :

- (مذكور) : بأنه "عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم او احد جوانبه او المنهج كله في ضوء الاهداف التربوية المنشودة " . (مذكور ، ٢٠٠١ : ٢٦١) .

- (العبسي) : بأنه "عملية مقصودة منظمة تهدف الى جمع المعلومات عن العملية التعليمية بما يؤدي الى اصدار احكام تتعلق بالتلامذة او المعلمين او البرامج او المدرسة مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الاجراءات المناسبة لتحقيق الاهداف الموسومة " (العبسي ، ٢٠١٠ : ١٥) .

- (دحلان) : بأنه "اصدار حكم على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الاهداف العامة التي يتضمنها وكذلك التعرف على نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لعلاجها " . (دحلان ، ٢٠٢٠ : ٣٠٥) .

٢- الاداء :

أ- لغة: أدى فلان ما عليه أداءً وتأدية وتأدى اليه الخبر أي انتهى (ابن منظور د.ت: ٢٦) .

ب- اصطلاحاً / عرفه كل من :

- (الجمل وعلي) : بأنه "ما يصدر من سلوك لفظي او مهاري عن الفرد وهو يستند الى خلفية معرفية ووجدانية معينة وهذا الاداء عادة يكون على مستوى معين يظهر قدرته او عدم قدرته على اداء عمل ما " (الجمل وعلي ، ١٩٩٨ : ١٢) .

- (ربيع وطارق) : بأنه " انجاز الفرد للمهام الموكلة اليه " (ربيع وطارق ، ٢٠٠٩ : ١٨١) .

- (الساعدي) : بأنه "قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله". (الساعدي واخرون ، ٢٠٢١ : ٤٤٠) .

- تعريف تقويم الاداء اجرائياً: العملية التي يتم بمقتضاها تحديد مستوى ما ينجزه الطالب المطبق في قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية من مهارات التفكير التنسيقي التي تحتويها استمارة الملاحظة التي نظمت من قبل الباحثة في اثناء تعليم فروع اللغة العربية في مدة اجراء التطبيق العملي.

٣- الطالب المطبق:

أ- اصطلاحاً/ عرفه كل من :

- (براون) : بأنه "معلم تحت الاعداد في المؤسسات التربوية التي تقوم بإعداد المعلمين متوقع تخرجه حاصل على مؤهل تربوي يكتب خبرات ومهارات تدريسية بإشراف وتوجيه متخصصين " . (براون ، ٢٠٠٥ : ١٣٩) .

- (الهويدي): بأنه "هو المستهدف من التربية العملية وان نجاحها مرهون في المقام الاول في مدى تفاعله مع البيئة المدرسية ومواقف التدريس الفعلي بما يشتمل عليه من أنشطة وخبرات شاملة " . (الهويدي وآخرون ، ٢٠١٤ : ٢٩) .

- (الخفاجي): بأنه "طالب كلية التربية او كليات التربية الاساسية المشترك والمسجل في مقرر التربية العملية الذي يقوم بالتدريب في مدارس التعليم العام ويعد كأحد المعلمين في المدرسة من حيث الالتزام بالأعمال والواجبات الملقاة على عاتق المعلم " . (الخفاجي ، ٢٠١٦ : ٥٣) .

ب- تعريف الطالب المطبق إجرائيا

- الطالب المطبق: هو طالب المرحلة الرابعة في كلية التربية الاساسية / قسم اللغة العربية (عينة البحث) الذي يقوم بعملية التطبيق بإشراف القسم الذي ينتمي اليه في المدارس الابتدائية او مدارس التعليم الاساسي .

- قسم اللغة العربية: هو احد اقسام كليات التربية الاساسية - في الجامعات العراقية ومدة الدراسة فيه أربع سنوات يتخرج منه الطالب بصفة معلم جامعي .

٤- المهارة :عرفها كل من :

- (الخولي) : بأنه "حذاقة تنمو بالتعلم وقد تكون حركية او لفظية او عقلية او مزيجان من اكثر من نوع " . (الخولي ، ١٩٨١ : ٤٤٦) .

- (عليان) : بأنه "اداء لغوي (صوتي او غير صوتي) تتميز بالسرعة والكفاءة والفهم مع مراعات القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة " . (عليان ، ١٩٩٩ : ٧) .

- (السيد وآخرون) : بأنه "السهولة والدقة في اجراء عمل من الاعمال وهي تنمو نتيجة لعملية التعلم " . (السيد وآخرون ، ٢٠١١ : ١٦٦) .

٥- التفكير التنسيقي : عرفه كل من :

- (Bartlett) : بأنه عملية عقلية للتعرف على الخصائص الكلية للنسق في حالة المشكلات او المواقف الاكثر تعقيدا (2 , 2001 , Bartlett) .

- (عامر) : بأنه "القدرة على ادراك النسق المتكامل الذي تتحرك في ظله الاجزاء بالتعامل مع هذه الاجزاء وتحليلها دون التغافل عن كون هذه الاجزاء يكمن ورائها معنى كلي" (عامر ، ٢٠٠٧ : ١١) .

- (بهجات واخرون) : بأنه "العملية العقلية التي تمكن المتعلم من ادراك النسق المتكامل الذي تتحرك في ظله الاجزاء المكونة له واستنتاج العلاقات بين المدخلات والعمليات والمخرجات وصولا الى حل المشكلة" (بهجات واخرون، ٢٠١٢ : ٥١) .

تعريف مهارات التفكير التنسيقي اجرائيا: هي مجموعة من مهارات التفكير (التباعدي والتحليلي والتركيبى والنسقي والعلمي والناقد) التي اعدتها الباحثة باتفاق الخبراء بشكل يتلاءم مع مستوى مطبقي قسم اللغة العربية (عينة البحث) واعتمدها معياراً لتقويمهم .

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول : جوانب نظرية

اولا : التقويم

ثانيا : تقويم الاداء

ثالثا : التطبيق العملي

رابعا : التفكير

خامسا : التفكير التنسيقي

المحور الثاني : دراسات سابقة

موازنة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول : جوانب نظرية

اولاً : التقويم

❖ البعد التاريخي للتقويم

تعد عملية التقويم قديمة قدم الانسان نفسه فقد بدأت مع بداية خلق آدم عليه السلام فبعد ان خلق الله آدم زوده بالمعارف والعلوم كلها ثم وضعه في موقف اختباري مع الملائكة فتفوق عليهم قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (٣١) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (٣٢) قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ (٣٣)﴾ (سورة البقرة/ الآيات: ٣١ - ٣٣)، ولقد اهتم علماء المسلمين بعملية التقويم اهتماما ملحوظا لما له من اهمية في تطوير العملية التعليمية وكانوا ينظرون الى المتعلم نظرة متكاملة وقد شملت عملية التقويم كلاً من المدرس والكتاب ونجد في صدر الاسلام ان الرسول صلى الله عليه وآله وسلم كان يضع الرجل المناسب في المكان المناسب فوضع الامام علي (عليه السلام) في الافتاء وبلال (رضي الله عنه) للأذان (زاير وايمان ، ٢٠١٤ : ١٩٣) .

وقد مرت عملية التقويم بمراحل تاريخية مختلفة، وتطورت وسائلها يتطور حياة الإنسان، ففي العصور القديمة استخدم الإنسان التقويم بإصداره نوعا من الأحكام على الظواهر البيئية، والناس الذين يعيش معهم فكان يدرك على سبيل المثال أن فلانا من الناس قوي وآخر ضعيف، وقد ذكرت كلمة التقويم مرة واحدة في القرآن الكريم ، قال

تعالى : ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (سورة التين/ آية : ٤)، ثم انتقل التقويم بسبب تعقد الحياة ليقوم به (معلم الحرفة) الذي كان يصدر أحكامه على المتعلمين على يديه ويقرر إلى أي مدى أتقن كل واحد منهم الحرفة التي يمارسها فكانت الغاية العامة من التقويم في العمل هو الحكم على قيمة الوظائف والوصول إلى تقدير كمي ونوعي لسلوك العاملين فيها وتطور تقويم الوظائف عبر التاريخ ، ويعد (فريدريك تيلر) من أوائل الذين نادوا بوجوب تقويم الوظائف عام ١٨٨٠م حينما قام بتحليل العملية الإنتاجية في شركة المعادن وتوصل إلى تحديد ماهية الوظائف المطلوبة لسير العمل فيها، وإلى تحديد الصفات المطلوبة فيمن يصلح لشغل كل وظيفة وكل عمل فيها، وارتبط التقويم بالزمن كالتقويم الهجري والتقويم الميلادي وكذلك تقويم برامج الأعمال المختلفة لملاحظة أداء الأفراد والعاملين في المؤسسات سواء كانت رسمية أم غير رسمية والشركات... الخ لدراسة مدى تحقيق الأهداف واكتشاف مواطن الضعف والقوة من أجل اتخاذ النتائج المناسبة في هذه المؤسسات والشركات (دعمس، ٢٠٠٨ : ٩) .

وعندما بدأت بوادر التعليم تظهر للوجود بصورتها الأولية مثل تعليم الحرف والأعمال البسيطة بدأت صورة التقدم تتضح شيئاً فشيئاً، إذ كان معلم الحرفة أو الصنعة يقوم بعملية التقويم بإصدار حكم على مدى اتقان الطالب للأداء في تلك الحرفة (العجيلي وآخرون، ١٩٩٠ : ٢٥) .

وأول محاولات التقويم في أوروبا ظهرت في بريطانيا (١٨٦٤ م) على يد (جورج فيشر) عندما ألف كتاب الميزان الذي ضمنه مقياساً للكتابة اليدوية يمكن على أساسه تبويب عينات من كتابات التلاميذ وقائمة قياسية لكلمات مهجأة ومجموعة من الأسئلة في علوم الرياضيات والرسم والعلوم التطبيقية (الاسدي وداوود ، ٢٠١٧ : ١٠٨) .

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد بدأت أولى محاولات التقويم عام (١٨٤٥ م) على يد (هورسمان) الذي نال بضرورة ادخال الإصلاحات على الأسلوب السائد في تقويم

التلاميذ، وتطور التقويم في نهاية القرن التاسع عشر بتركيز العالم (جيمس كاتل) على القدرات العقلية وارتباطها بالقدرات الذكائية عند الافراد، وهو اول من استعمل مصطلح الاختبارات العقلية لمعرفة مدى تأثير المعلمين وانجازاتهم التربوية المدرسية وطور عدة انواع من الاختبارات لاستعمالها في دراسات مقارنة في قدرات التلاميذ التعليمية (حمدان، ١٩٨٦: ١٨).

اما العرب المسلمين هم أول من وضع اختبارات مهنية لاختيار الرجل المناسب للمكان المناسب بموجب شروط معينه مستمدة من طبيعة العمل أو المهنة فقد اختار الرسول محمد صلى الله عليه وآله وسلم بلالاً للأذان لأنه كان يتمتع بصوت ندي، وعهد بالقضاء إلى من عرف بالاتزان والحكمة وبقيادة الجيش إلى من عرف بالشجاعة والحزم في الحروب وعهد بالجباية إلى من عرف بالأمانة والورع (الامام ، ١٩٩٠: ١٠) .

ففي الكتاتيب إذا ما أتم الطفل مدة الدراسة وهي خمس سنوات تعادل بشكل عام الابتدائية يمتحن المعلم الصبي، لمعرفة حفظه للقرآن الكريم ومدى قدرته على ضبط المحفوظات وبعض القواعد المهمة، والامتحانات كانت تجرى فردية لأن التعليم فردي تبعا لقدرة كل طفل وكانت هناك ثلاثة تقديرات للدرجة ممتاز ووسط وضعيف وفي الحلقات العلمية كانت الاختبارات تستعمل لنقل التلميذ الذي يرغب بالانتقال إلى مصاف الشيخ أي يصبح معلما له حلقة به وتجري له امتحانات عدة على شكل جلسات يوجه له فيها العديد من الأسئلة من لدن المعلم وتلامذته وتجري المنافسة حولها حتى يقتنع الجميع بأنه يمكن أن يكون معلما (الجليبي ، ٢٠٠٥: ١٤).

وقد اختلف مفهوم التقويم في الوقت الحاضر عن ذي قبل فكان سابقاً موجهاً للكشف عن جوانب القوة والضعف والقصور في مجالات التحصيل بالاعتماد على أساليب المعرفة أما في الوقت الحاضر فأصبح عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى التقدم الذي أحرزه الفرد والجماعة وفي ضوء نتائج التقويم يمكن تحديد الخطوات الضرورية لتحسن

العملية التربوية فهو يمثل القاعدة الأساس لأي خطوة تطويرية ويسهم في الكشف عن إمكانات المتعلمين وقدراتهم ومن هنا أصبح ينظر إلى هذه العملية على أنها عملية شاملة لجميع عناصرها فهو يسير جنباً إلى جنب مع هذه العملية من إعداد الأهداف وصياغتها إلى آخر مرحلة من مراحل التقويم فصار يركز على جانبين رئيسين هما التشخيص والعلاج . (زاير وإيمان ، ٢٠١٤ : ٣٤٣) .

وقد استطاعت حركة التقويم القيام بتطورات مهمة ومتعددة فلقد وسعت افاق المعلم ومعلوماته وحسنت اساليبه وجعلت اكثرها اهتماماً بالأهداف التعليمية وفهمها وطرائق تقويمها (الخوري ، ٢٠٠٨ : ١٤) .

❖ مفهوم التقويم

يعد التقويم وسيلة مهمة يحكم بها على مدى النجاح الذي تحقق من وراء العملية التعليمية جميعها : المنهاج ومحتواه وأهدافه والطريقة والأساليب التي اختارها المعلم لتنفيذ مفردات المنهج والطالب المتعلم ومدى ما حصل عليه من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية ، والتقويم يشمل جميع اطراف العملية التعليمية ويلزم هذه العملية في كل خطوه من خطواته ويعكس الاثار الايجابية والسلبية للظروف والاحوال التي تحدث فيها عملية التعلم وبذلك يزود هذه الاطراف بالأدوات التي يحكم بها على النجاح او الفشل وبالتالي إعادة النظر في مسيرة اطراف عملية التعلم بغية تحقيق الاهداف المنشودة من هذه العملية (جابر ، ٢٠٠٥ : ٣٨٩) .

كما ان التقويم عملية نامية مستمرة، وملازمة لعملية التدريس ؛ بمعنى أنها تحدث قبل العملية التدريسية وفي اثنائها وهذا يستلزم من المعلم معرفة وتطوير (وتطبيق) الطرائق والأساليب والتقنيات المستخدمة في تقويم نمو الطلبة وتقديمهم ، فالملاحظات والمشاهدات اليومية ، والمقابلات الشخصية والأنشطة (والتمارين) الصفية، والواجبات البيتية، والامتحانات (الاختبارات) المدرسية (والجامعية) جميعها تشكل جزءاً مهماً في العملية

التقويمية ، ومن طريقها يستطيع المعلم تحسس واكتشاف نواحي الضعف والقوة في أداء التلامذة وتعلمهم ، مما يؤدي الى تحسين مسار العملية التدريسية وتصحيحها وتقويمها (زيتون، ٢٠٠٧: ٥٨٧) .

ويعد التقويم من أهم مناشط العملية التعليمية وأبرزها، وأكثرها ارتباطاً بالتطور التربوي، فهو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على فعالية عملية التعليم بعناصرها ومقوماتها المختلفة كما أنه العملية التي من طريقها يمكننا الحكم على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف المرجوة والمنشودة وهو ليس عملية ختامية كما كان في السابق، بل أصبح التقويم عملية مستمرة وهو عملية تخطيط وتنفيذ ومتابعة المنهج وتحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف، وبين النواتج الواقعية للتعلم والنواتج التي كانت متوقعة منه ويتضمن التقويم تقديراً كمياً وكيفياً على ما يتم تقويمه، فهو بذلك عملية تشخيصية وقائية، إذ تهتم بتحديد نقاط القوة والضعف ، ثم تقديم العلاج المناسب من أجل التغلب على نقاط الضعف وتدعيم أوجه القوة، وأخيراً يأتي الجانب الوقائي الذي يعمل على تفادي الوقوع في الخطأ عند تكرار المواقف التي كانت موضع التقويم من قبل (اسماعيل، ٢٠١١: ٢٨٧)، إذ لم يعد مفهوم التقويم مقصوراً على إصدار احكام عن تحصيل التلامذة أو تقسيمهم إلى درجات مختلفة، بل أصبح التقويم جزءاً مهماً من العملية التعليمية (الحارثي، ٢٠١٣: ٣٦٧)، فهو يعد أحد المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية من تشخيص وعلاج وتغذية راجعة لتوجيه مسار العملية التعليمية، وزيادة فعاليتها وتطويرها لتحقيق الأهداف العليا من التعليم العام وذلك انطلاقاً من أن عمليات التقويم المستمرة تعد مدخلاً فعالاً لتطوير كل جوانب العملية التعليمية من أهداف ومحتوى وطرائق تعليم وتعلم ومصادر تعليمية وغيرها (خليل ، ٢٠١١: ١٧).

❖ أغراض التقويم

للتقويم اغراض عديدة من اهمها:

١- معرفة مدى تحقيق أهداف التدريس: إذ إنّ أهداف التدريس كثيرة ومتعددة وتتمثل في المعلومات والمهارات والاتجاهات الخ... فان عملية التقويم تساعد على معرفة مدى تحقيق تلك الاهداف .

٢- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم : وهذا يساعد على:

- وضع خطط للتدريس تتناسب مع قدرات التلامذة واستعداداتهم .

- اختيار اوجه النشاط التي تناسب ميول وحاجات التلامذة .

- التوجيه السليم للتلامذة تربويا ومهنيا.

٣- الكشف عن التلامذة الموهوبين ومساعدتهم على تنمية تلك الموهبة أو المواهب الموجودة لديهم .

٤- الوقوف على المستوى العلمي للتلامذة: إن المعلم لا يمكنه أن يضع خطة تدريسية سليمة ما لم يكن على معرفة تامة بمستوى تلامذته العلمي وعلى دراية تامة بمعلوماتهم السابقة واتخاذ هذا المستوى وتلك المعلومات نقطة بدء لتعلم جديد.

٥- الكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا: يهدف التقويم الى الكشف عن التلامذة المتأخرين دراسيا ومعرفة اسباب هذا التأخر ومحاولة مساعدتهم على جعل مستواهم الدراسي افضل مما في إثناء عملية التقويم .

٦- الحصول على معلومات عامة عن التلامذة: وتتمثل هذه المعلومات في معلومات ادارية وسلوكية وعلمية وتفيد هذه المعلومات في العمليات اللازمة لنقل التلامذة من صف إلى صف دراسي اخر أو لتقييم التلامذة الى مجموعات متجانسة مثل التجانس في مستوى أو درجة الذكاء أو التجانس في العمر الزمني أو التجانس

البدني... الخ وذلك لمشاركتهم في اوجه النشاط المختلفة أو لإعداد تقارير عن التلامذة ترسل لأولياء أمورهم.

٧- **تقويم المعلم لنفسه:** إن عملية التقويم تساعد المعلم على مدى نجاحه في تعليم تلامذته وتوجيههم نحو الاهداف المنشودة ومدى نجاح طرائق واساليب التدريس التي يتبعها وهذه تعد تغذية راجعة تفيد المعلم في تقوين ذاته ، وهل يستمر في نفس الاساليب وطرائق التدريس التي اتبعها أم يعدل منها. (الخطيب ، ١٩٩٧ : ١٨٣)

❖ وظائف التقويم :

يمكن تلخيص وظائف التقويم في الآتي:

١- وظائف تعليمية: وهذه تشمل:

- الكشف عن حاجات ومشكلات وقدرات وميول التلامذة يقصد تكييف المنهج تبعاً للنتائج التي تكشف عنها عملية التقويم .
- تحديد ما حصله التلامذة من نتائج التعلم المقصودة وغير المقصودة ، وكذلك تحديد مدى استفادتهم مما تعلموه ، ومن ثم يمكن مقارنة هذا بالأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها .
- توجيه عملية التعليم لتسير في مسارها الصحيح، كذلك الوقوف على مدى نجاح طرائق التدريس المعمول بها. (إبراهيم ، ٢٠٠٠ : ١٥٢ - ١٥٣) .

٢- وظائف تنظيمية: وهذه تشمل:

- الحصول على المعلومات اللازمة لتقسيم التلامذة وقبولهم وتوجيههم تعليمياً أو مهنيّاً ووضع الخطط والبرامج لذلك.

- الحصول على البيانات اللازمة عن مدى كفاية الإمكانيات المادية والبشرية بقصد الإفادة منها على أفضل نحو ممكن .
- الحصول على المعلومات اللازمة لأولياء الأمور والمجتمع ومؤسساته المختلفة لحسن الإفادة من مخرجات التعليم. (لبيب وآخرون، ١٩٨٤ : ١٣٤ - ١٣٥).
- ٣- **وظائف تشخيصية:** فالتدريس عملية تفاعل بين المعلم والتلامذة وبيئة المدرسة التي يهيئها المعلم في الموقف التعليمي، والأسئلة جزء من فعاليات التقويم ومن إجراءاته.
- ٤- **وظائف علاجية:** يسهم التقويم في معالجة عدد من السلوكيات المغلوطة ويوضح المفهومات الغامضة من طريق (تصحيح المفهومات المغلوطة، تصويب الأخطاء، تطوير الأهداف، تعديل الإجراءات) .
- ٥- **وظائف وقائية:** وذلك لتحديد العلاج الملائم من طريق تحديد أساليب العلاج، التغذية الراجعة، التطوير وتحديث المناهج، توعية المجتمع بأهمية التربية.
- (الساعدي وآخرون، ٢٠٢١ : ٤٠) .

❖ اهداف التقويم

- ١- معرفة نواحي الضعف والقوة في تعلم التلامذة، وتحديد الاتجاه الذي يسير عليه نموهم العام، المعرفي والاجتماعي والنفسي... الخ.
- ٢- يكشف لنا التقويم المستمر عن مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرسومة سلفاً، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل أو تغيير في هذه الأهداف.
- ٣- يكشف لنا التقويم نواحي القوة والضعف في المعلم والمنهج المدرسي، وطرائق التدريس والوسائل المعينة الأخرى التي تستخدم في عملية التعلم والتعليم أو تخدمها.
- ٤- تعديل الخطط الدراسية والبرامج التدريسية.

- ٥- التقويم لأغراض التصنيف حسب التخصصات (علمي، أدبي، تجاري، معلوماتية..).
- ٦- لتقويم لأغراض إرشاد وتوجيه التلامذة مهنيًا وتربويًا.
- (سبيتان، ٢٠١٤: ١٦٩)
- ٧- توجيه المعلم نحو تحقيق الاهداف التعليمية التربوية .
- ٨- يمكن المعلم من تقديم خبرات تربوية مناسبة للتلامذة .
- ٩- يساعد المعلم على تحديد واتقان اهداف واساليب التدريس ومواجهة مشكلاته والوفاء باحتياجاته .
- ١٠- مساعدة التلامذة على التوافق الدراسي .
- ١١- تحديد استعدادات وقدرات التلامذة وتشخيص صعوباتهم .
- ١٢- تمكين المدرسة من تقويم خبرات تربوية مناسبة للدراسة واعداد التقارير الدورية الشاملة. (محمود، ٢٠٠٤: ٢٩).

❖ انواع التقويم

للتقويم تصنيفات عدة مختلفة بحسب المجالات والبرامج التربوية التي نستعملها ومنها:

اولا : التقويم حسب وقت اجرائه ويشمل :

- ١-التقويم القبلي: يستخدم للتعرف على كمية المعلومات والمعارف لدى التلميذ قبل بدء دراسة جديدة حتى يتأكد المعلم من الخلفية العلمية للتلميذ ويحدث هذا التقويم في بداية العام الدراسي ومن ادواته الاختبارات التحصيلية والاختبارات النفسية .
- ٢-التقويم التكويني (المستمر): يستخدم في اثناء العملية التعليمية وهدفه تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم وعرفة مدى تقدم المتعلمين ومن

ادواته الاختبارات الشفوية، الاختبارات القصيرة، والتمارين الصفية والواجبات المنزلية.

٣-التقويم التشخيصي: يرتبط هذا النوع من التقويم بالتقويم التكويني لتأكيد استمرارية التقويم ويهدف الى تشخيص صعوبات التعلم وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى تحصيلهم الدراسي وتحديد الاخطاء الشائعة لدى المتعلمين سواء في معارفهم أم مهاراتهم أم اتجاهاتهم ومن ادواته الاختبارات التحصيلية كالاختبارات المقالية والموضوعية والشفوية والرجوع الى ملف التلميذ وبطاقته المدرسية .

٤-التقويم الختامي: هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعلم مقرر ما، ويهدف الى تحديد مستوى المتعلمين ومدى تحقيقهم للأهداف تمهيدا لنقلهم الى صف أعلى أو إعطاء شهادة أو اتخاذ القرارات بنجاح ورسوب التلميذ ومن ادواته الاختبارات النهائية ، الاختبارات الشفوية ، الاختبارات العلمية .

(شبر واخران، ٢٠١٤: ٢٩٧ - ٢٩٨) .

٥- التقويم التبعي: هذا التقويم يكون بعد تخرج التلامذة من المؤسسة التعليمية والتحاقهم بسوق العمل لأنه الاداة المهمة للحكم على نجاح أي برنامج تعليمي يكمن في مدى كفاية مخرجاته ومن وظائف هذا التقويم أنه يكشف أي قصور في المنهج المدرسي أو تغيير بعض مناهج واستحداث مناهج أخرى جديدة يكون السوق أكثر احتياجا إليها (الجبوري وحمزة ، ٢٠١٣: ١٢٥) .

ثانيا : التقويم حسب المرحلة في البرنامج المقوم:

١-تقويم المدخلات: يتناول تقويم مدخلات النظام التعليمي بما فيها الاهداف، والمنهج، والمعلم وما يتصل به والتلميذ وما يتصل به والأبنية والتجهيزات والسياسة التعليمية والتسهيلات الادارية وكل ما يمكن ان يؤثر في عمليات النظام

ومخرجاته ويرمي إلى إصدار أحكام حول جودة المدخلات ومدى توافر المعايير المطلوبة.

٢- **تقويم العمليات:** يتناول هذا النوع من التقويم عمليات تنفيذ النظام التعليمي بما فيها استراتيجيات التدريس والطرائق والأساليب والأنشطة التي تمارس من جميع المنفذين ويهدف هذا التقويم إلى إصدار أحكام حول جودة العمليات ومدى كفايتها وترابطها مع بعضها وتفاعلها مع المدخلات وتأثيرها في جودة المخرجات فضلا عن تحديد الصعوبات التي تواجه هذه العمليات من أجل معالجتها وتجنب الآثار السلبية .

٣- **تقويم المخرجات:** يتناول هذا النوع نواتج النظام التعليمي بما فيها تحصيل التلامذة ومستوى تحقق الأهداف التي يسعى النظام التعليمي للوصول إليها ويرمي إلى إصدار أحكام حول جودة المخرجات ومدى كفاية النظام التعليمي في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها . (عطية ، ٢٠١٣ : ٢٠٧ - ٢٠٨) .

ثالثا : التقويم حسب نوع المعلومات والبيانات :

١- **التقويم الكمي:** وهو الذي يعتمد على المعلومات الرقمية كالعلامات التي نحصل عليها من الاختبارات أو التقارير التي نحصل عليها من الاستبيانات، إذ توفر هذه الأدوات معلومات كمية.

٢- **التقويم النوعي:** يعتمد هذا النوع من التقويم على المعلومات التي جمعها بالملاحظة ووصف السلوك وصفا لفظيا ويتم تدوين الملاحظات في ملف التلميذ من قبل المعلم أو المرشد التربوي أو ولي أمر التلميذ. (الربيعي، ٢٠١٦ : ٢٦٤).

رابعا : التقويم بحسب الغرض منه ويصنف الى :

١- **التقويم لأغراض تصنيف الطلبة، بحسب التخصصات (علمي ، أدبي) .**

- ٢- التقويم لأغراض التعيين أو القبول في الجامعات أو في مؤسسات أخرى.
 - ٣- التقويم لأغراض التعلم .
 - ٤- التقويم لغرض إثارة الدافعية .
 - ٥- التقويم لأغراض استكشافية في عملية التدريس .
 - ٦- التقويم لغرض إرشاد التلامذة وتوجيههم تربوياً ومهنياً واختيار النشاطات التي تتناسب وقدراتهم وميولهم وتمكنهم من التكيف الاجتماعي .
 - ٧- التقويم لتهيئة بيانات ومعلومات، لإجراء البحوث والدراسات التربوية.
- (نزال واخران، ٢٠١٥: ١٦٥ - ١٦٦)

خامسا : التقويم بحسب درجته الشكلية

- ١- **التقويم الرسمي:** هو ذلك النمط الذي يستند الى منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الادلة بما يعين صاحب القرار في اصدار الاحكام المناسبة والتي تتعلق بالأفراد او المؤسسات او الأنشطة والبرامج ويتولى امر هذا التقويم جهات رسمية معينة وذلك لتقويم العمل التربوي واتخاذ الترتيبات اللازمة في ضوء ذلك التقويم .
- ٢- **التقويم غير الرسمي:** هذا التقويم لا يتحدد بمنهجيات منظمة او اساليب علمية ويمكن ان يتولى القيام به جهات متعددة من خارج المدرسة وداخلها وبعد التقويم الرسمي مكملا للتقويم غير الرسمي والذي هو اكثر فائدة واقل تكلفة .

(الحري، ٢٠٠٨: ٥٦)

❖ مبادئ التقويم

هناك مبادئ عدة تتضمنها عملية التقويم وهي :

١- **الاتساق مع الاهداف** : اذ تتنوع وسائل التقويم بشكل منسجم مع الاهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها.

٢- **الشمول** : اي ان يكون التقويم شاملا لجميع جوانب الشخصية وان يتناول جميع اطراف العملية التربوية كالتلميذ والمعلم والمنهاج .

٣- **الاستمرارية** : اي ان تبقى عملية التقويم مستمرة وملازمة لعملية التعليم .

٤- **التعاون** : تتطلب عملية التقويم عمل فريق متعاون كالمعلمين واولياء الامور .

٥- **التشخيص والعلاج**: اذ يتناول جوانب الضعف ويحاول معالجتها، وجوانب القوة و يعززها.

٦- **الموقف التعليمي** : او يكون موقف التقويم موقفا تعليميا كافيا .

٧- **مراعاة الفروق الفردية** : من حيث الاستعدادات والميول والاهتمامات وغيرها .

٨- **التخطيط لعملية التقويم** وتجنب العشوائية .

٩- **استخدام كل ادوات التقويم الممكنة والتأكد من صدقها وثباتها** .

(السليتي، ٢٠١٥ : ٤١٩) .

❖ خصائص التقويم

يستند التقويم بمفهومه الحديث على عدد من الأسس والخصائص لكي يصبح وسيلة

فعالة في تطوير وتحسين العملية التربوية ومنها :

١- **التقويم عملية هادفة** : ان التقويم الهادف هو الذي يبدأ بأهداف واضحة محددة وبدون تحديد هذه الاهداف ، يكون التقويم عملا عشوائيا لا يساعد على اصدار الاحكام السليمة واتخاذ الحلول المناسبة.

٢- **التقويم عملية شاملة** : طالما ان التقويم يرتبط بأهداف واضحة محددة وبدون تحديد هذه الاهداف يكون التقويم عملا عشوائيا لا يساعد على اصدار الاحكام السليمة واتخاذ الحلول المناسبة .

٣- **التقويم عملية مستمرة**: ان عملية التقويم مستمرة ومصاحبة للعملية التعليمية وتتم على امتداد العام الدراسي .

٤- **التقويم عملية متكاملة**: بما ان التقويم يهدف الى التشخيص والعلاج والوقاية لذلك تعد عملية التقويم مكمله لجوانب العملية التربوية . (القيسي، ٢٠١٨ : ١٤٢)

❖ أهمية التقويم

للتقويم أهمية كبيرة في مختلف ميادين الحياة وتأتي هذه الأهمية من ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقيق الاهداف المنشودة من كل عملية وفي كل ميدان وخاصة في ميدان التربية والتعليم اذ تظهر أهميته فيما يأتي :

١- يعد التقويم احد الجوانب الاساسية في العملية التربوية اذ لا تكون هناك عملية تربوية صحيحة وناجحة ما لم يكن لها تقويم مبني على اسس سليمة وكلما كان التقويم فاعلا كلما دل ذلك على ان العملية التربوية سائرة في الطريق المرسوم لها بغية تحقيق اهدافها المنشودة .

٢- يعد التقويم احد الاركان الاساسية في بناء المناهج الدراسية ، فأى منهج دراسي لابد ان تصاحبه عملية تقويم تبدأ هذه العملية مع بداية التخطيط لوضع المنهج وتنتهي مع اخر مرحلة ثم تبدأ من جديد وهكذا والغرض منها هو معرفة مدى تحقيق المنهج

للأهداف المرسومة له من عدمها وكذلك الكشف عن جوانب النقص في محاولة لعلاجها .

٣- امتداد التقويم الى جميع جوانب شخصية التلميذ ولم يعد مقصورا كما كان في السابق على قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ للمواد الدراسية المختلفة الامر الذي ادى الى اتساع مجالاته وتنوع طرائقه واساليبه .

٤- التقويم هو احد الاركان المهمة في عملية التخطيط بحكم اتصاله الوثيق ومتابعة النتائج وقد يكشف التقويم عن وجود عيب او خلل في المناهج او الوسائل التعليمية او في الاهداف مما يؤدي الى تقديم توصيات للقائمين على عملية التخطيط لغرض معالجة هذا الخلل ثم تأخذ هذه المعالجة سبيلها الى التنفيذ حيث تبدأ المتابعة والتقويم من جديد وهكذا.

٥- يساعد التقويم كل من المعلم والتلميذ على معرفة مدى التقدم الحاصل في العمل المدرسي نحو بلوغ اهدافه وعلى بيان وتوضيح العوامل التي تؤدي الى التقدم أو تحول دونه ثم على دراسة ما قد يلزم عمله للمزيد من التحسن والتطور .

٦- أصبح للتقويم اليوم دوراً فاعلاً في الكشف عن المواهب والاستعدادات والميول والاتجاهات وغيرها من السمات النفسية التي يتمتع بها الافراد مما كان له اثره الواضح في عملية التوجيه والارشاد التربوي وذلك بتوجيه الافراد لاختيار نوع المهن او نوع الدراسة والتخصص بالاعتماد على ما يحمله كل واحد منهم من هذه السمات (مخلف وهادي ، ٢٠٠٩ : ١٥٦ - ١٥٧)

٧- أنه أساس التطور التربوي والتعليمي فبدون تقويم فاعل ومؤثر لن تتطور العملية التعليمية لان التقويم الجيد يؤدي الى اصدار احكام تربوية صحيحة واتخاذ قرارات فاعلة ومناسبة (منسى ، ٢٠٠٧ : ٢٦) .

٨- يترتب على تشخيص التقويم العمل على تحسين عملية التعلم فتعمل المدرسة على تذليل الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم وتعديل اساليب التدريس وتنقيح المناهج (الدعيلج ، ٢٠١٥ : ١٦٩) .

ثانيا : تقويم الاداء

❖ مفهوم تقويم الاداء

يعد مفهوم الأداء في إعداد المعلم وتدريبه من المفاهيم المهمة التي نالت اهتمام المعنيين بالتعليم، فقد ظهرت الدعوة إلى تبني هذا الاتجاه القائم على الكفايات التعليمية لكونه يؤدي إلى تحسين فاعلية المعلمين ويحدث تغييراً إيجابياً في أدائهم، وهذا يؤدي إلى الارتقاء بكفاياتهم المهنية وقدراتهم الأدائية، وإن الأداء له أهميته في العملية التعليمية، فإن تقويم الأداء يعد أحد الركائز الأساسية التي يمكن اعتمادها في تطوير عمل المعلمين إذ يمكن من طريقها تحسين الجوانب النوعية في أداء أولئك المعلمين، لذا فإن تقويم الأداء يمثل تغذية راجعة تستخدم في تطوير العملية التربوية بما فيها التدريس (عطيه أ، ٢٠٠٩ : ٢٤)، والأداء في مجال التدريس هو مقدار ما يحققه المعلم من سلوك وفعالية مع تلاميذه في أثناء الموقف التعليمي ويمكن التمييز بدقة بين الأداء وبين غيره من المصطلحات ذات الصلة بالكفاءة، إذ يعد الأداء بمثابة الانعكاس المباشر للكفاءة وهو السلوك الظاهر الذي يتجلى ويمكن ملاحظته بطريقة مباشرة ويعني بصورة عامة قيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله (الساعدي ورسول، ٢٠٢١ : ٦٥).

وان تقويم اداء المعلم عملية جوهرية لضمان جودة التعليم المدرسي وتحقيق الفعالية المطلوبة في تعلم التلامذة والفعالية هنا تشير الى مقدار التقدم الذي يحققه التلامذة من التعلم خلال المواقف التعليمية داخل الفصل وخارجه والذي تظهر اثاره في مخرجات التعليم الكمية والنوعية ، وبعد تقويم اداء المعلم عملية حرجة في حياة المعلم المهنية

والهدف الاساسي منها تحسين نوعية التدريس الذي قد ينعكس اثره ايجابيا على اداء التلامذة في اثناء المواقف التعليمية وتتطلب اجراءات التقويم ملاحظة اداء المعلم في اثناء مواقف التدريس لتحديد مدى فاعليته لكي يمكن التمييز بين المعلم الاكثر فاعلية والاقل فاعلية (وهبي، ٢٠٠٢: ٧٥) .

وقد عد تقويم اداء المعلمين امراً ضرورياً لنجاح اهداف التعليم، لان معرفة السمات التي تؤدي الى النجاح في مهنة التعليم تعد من العمليات الاساسية في التربية فبدون عملية التقويم لا يمكن معرفة مدى ما تحققة العملية التعليمية من اهداف (الغريب، ١٩٧٨: ٥٩) .

فالتقويم المعتمد على الاداء هو الحصول على حقائق وبيانات محددة من شأنها ان تساعد على تحليل اداء الفرد وفهمه وتقويمه لعمله ومسلكه فيه لمدة زمنية محددة وتقدير مدى كفايته الفنية والعلمية للنهوض بأعباء المسؤوليات والواجبات المتعلقة بعمله الحاضر والمستقبل (منصور، ١٩٧٥: ٢٥) .

وان تقويم اداء المعلم هي عملية صفية وليست عملية سهلة يسيرة وخاصة ان الهدف منها أمر غير متفق عليه عند الغالبية من المربين فبعضهم يرى ان الهدف منه هو توفير الحوافز للعمل على اسس موضوعية ، بينما يرى البعض الاخر ان الهدف منه تنمية المعلم وتطويره والعمل على تحسين اداءه، وبعضهم يراه لتحديد مركز المعلم وكيانه، وهناك من يرى ان في انجاز التلامذة ومستوى تحصيلهم ما يساعدنا على تقويم المعلم فارتراف هذا التحصيل او انخفاضه يعني ارتفاع كفاءة المعلم او انخفاضه وان كان الاخذ بهذا الاتجاه يقتضي منا الحيطة والحذر في استعماله لما يصاحب انجاز التلامذة ومستوى تحصيلهم من مشاكل وقضايا وان كان هذا الاتجاه هو الغالب في الجهاز الحكومي (عدس، ١٩٩٦: ٢٣٤) .

وان تقويم اداء المعلم وقياس مردود عملية التوجيه تظهر على مدى التحسن والنمو الذي يبدو على المعلم فالإشراف والتوجيه عملية تعاونية تشخيصية علاجية مستمرة والهدف الاساسي من ذلك هو تحسين عملية التعلم والتعليم. (سلامي، ٢٠٠٣: ١٣)، لذلك تعد عملية تقويم الأداء صمام أمان الجودة النوعية في المنظمات التربوية، ومقياس يحدد إلى أي مدى تسير المنظمة في الاتجاه الصحيح كما يكشف عن الفجوة بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون من الأداء، وتمثل المعايير المحك لقياس أداء المعلم، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة تشجع الأعضاء على الوصول إلى أفضل أداء ممكن. (الحر، ٢٠٠٣: ١٣٢)

❖ وسائل تقويم الاداء

هناك وسائل عدة لتقويم الاداء ومن اهمها:

١- **تقويم كفاءة المعلم بقياس الاثر الذي يحدثه في تلامذته:** ان تقويم كفاءة المعلم وتقديرها بقياس الاثر الذي يحدثه في تلامذته ليس من السهل تطبيقه لان الاثر الذي يتركه المعلم في التلميذ معقد ومتعدد فمنه ما هو خاص بالمعلومات ومنه ما هو خاص بتغير الميول والاتجاهات والاهداف غير ان هناك انتقادات حول هذه الطريقة ومنها ان نتائج الامتحانات لا تتأثر فقط بمجهود المعلم فحسب بل تتأثر بعوامل اخرى مثل عادات الاستذكار وتشجيع معلمي المواد الاخرى وتشجيع الاباء وغيرها من العوامل (الاسدي وداوود، ٢٠١٥: ٨٤ - ٨٥).

٢- **تقويم التلامذة لمعلمهم:** يعتمد هذا التقويم من طريق اللجوء الى التلامذة انفسهم في تقويم اداء المعلم بناء على ان التلميذ اكثر احتكاكا من الموجهين والمفتشين والمدراء بالمعلم ومعرفة له فيسأل التلميذ عن الصفات التي يتميز بها المعلم الذي كان له الاثر الاكبر في نفوسهم وكان سببا في اقبالهم على التحصيل الدراسي في

مادته التي يقوم بتدريسها ولكن وجهة بعض الانتقادات منها كون التلميذ لم يبلغ من النضج والخبرة ليتمكن من اصدار الحكم على المعلم.

٣- **تقويم المعلم لنفسه:** يقوم هذا التقويم من طريق تصميم استبيان يشمل عددا من الصفات المرتبطة بمهمة المعلم ويطلب من المعلم ان يجيب عنه ويعطى للمعلم بعض الاختبارات النفسية التي تكشف عن نواحي شخصيته وبعضا من قدراته العقلية وصافاته المزاجية والخلقية والعلمية الا انه يأخذ على هذا النوع المغالاة في تقدير المعلم لنفسه (عبدة ، ١٩٩٦ : ٧) .

❖ فوائد تقويم الاداء

- ١- اشعار العاملين بمسؤوليتهم ورفع معنوياتهم .
- ٢- ضمان عدالة المعادلة ودعم العلاقة بين العاملين والادارة .
- ٣- الرقابة على الرؤساء والمرؤوسين .
- ٤- استمرار الرقابة والاشراف على اداء العاملين .
- ٥- تقويم سياسات الاختبار والتدريب .
- ٦- كشف عن الطاقات والقدرات الكامنة لدى الافراد .
- ٧- تحسين وتطوير اداء العاملين . (الربيعي ، ٢٠١٩ : ٣٠٧ - ٣٠٨) .

❖ اساليب تقويم الاداء

لما كان المعلم أقرب الناس الى التلميذ وأكثرهم تأثيراً في نموه التربوي يعد تقويمه من ميادين التقويم الرئيسة ويحصل بطرائق واساليب متعددة منها :

- ١- تقدير كفاءة المعلم من طريق الاثر الذي يحدثه في تحصيل تلامذته .

- ٢- تقدير التلامذة لمعلميهم .
- ٣- تقديرات الزملاء والمسؤولين والخبراء لكفاءة المعلم .
- ٤- دراسة الدافعية للعمل والرضى عنه والاتجاهات نحو المهنة .
- ٥- دراسة دوافع اختبار مهنة التدريس .
- ٦- تحليل عمل المدرس . (زابر وصبا ، ٢٠٢٠ : ١٢٣) .

❖ اسس تقويم أداء المعلم

من الأسس والمبادئ الهامة لتقويم أداء المعلم ما يأتي :

١- إن تقويم المعلم يجب أن ينطلق أولاً وأخيراً من ضرورة تحسين أدائه ورفع كفايته التدريسية : ولا يتحول إلى مجرد مجموعة من الإجراءات الروتينية أو الشكلية ذات الطابع التفتيشي، وهذا يعني ببساطة أن تقويم المعلم يجب ان يكون بناءً ويعطي قوة دفع جديدة للمعلم ولا يكون سلبياً أو تسلطياً أو هداماً يلحق الأذى بالمعلم، أو العملية التعليمية، أو الاثنين معا .

٢- انسجاماً مع المبدأ السابق فإن تقويم المعلم يجب ان يعطي الوزن الأكبر لتشخيص جوانب القوة والضعف في أدائه : ويعمل على اكتشافها وتحديدتها بدقة ولا يتجه إلى مجرد إصدار "احكام القيمة" على هذا الأداء أو يلصق بالمعلم صفات معينة قد تنطوي على مدلولات سلبية ، والاستثمار الأمثل لهذا النوع من التقويم إنما يتحقق عن طريق الإلحاح على نقاط القوة وتعزيزها من جهة ، وتوجيه المعلم نحو التصدي لنقاط الضعف سعياً وراء التخلص منها أو التخفيف من وطأتها على الأقل من جهة أخرى وهذا يعني، من جملة ما يعني أنه لا يصح تجاهل نقاط القوة أو

تضخيم نقاط الضعف في أي حال من الأحوال، كما يشير إلى إمكانية الاعتماد على نقاط القوة ومواجهة الصعوبات والتغلب على الضعف .

٣- يجب أن يكون شاملاً ومستمراً : حتى يعطي هذا التقويم صورة صادقة عن أداء المعلم يجب أن يتناول مختلف جوانب هذا الأداء ولا يغفل عن أي منها، بل ويتخطى ذلك إلى مظهره الخارجي واتزان الانفعالي وشخصيته ككل، كما لا بد ان يكون تتبعياً يحمل طابع الديمومة والاستمرار، ويواكب مسار نموه المهني، كما يواكب عملية تدريبه المستمرة في اثناء الخدمة.

٤- يجب تنويع الأساليب والأدوات المستخدمة في تقويم المعلم: فالاستخدام المجمع " لتشكيلة واسعة من الأساليب والأدوات يعطي صورة أصدق مما تعطيه أي من تلك الأساليب والأدوات على حدة، ولكي تستعمل هذه الأدوات والأساليب على نحو فعال، لا بد من معرفة مواطن القوة والضعف لكل منها، والتنبه إلى مصادر الخطأ المحتملة فيها. فالملاحظة وأدواتها على سبيل المثال، يمكن ان تتناول جوانب عديدة من أداء المعلم إلا أنها تتأثر بالتقديرات الذاتية للملاحظ وتحيزاته، والقياس الموضوعي الكمي لجزئيات او تفصيلات معينة من أداء المعلم، على الرغم من أهميته في رصد المكونات الأساسية لفعالية معينة أو مهارة يجري تقويمها لدى المعلم، قد يعزل هذه الجزئيات أو التفصيلات عن سياقها الكلي، ويعطي صورة ناقصة عن تلك الفعالية أو المهارة وربما عن أداء المعلم بكليته، ونتائج الاختبارات التحصيلية بأنواعها والتي كثيراً ما تؤخذ على أنها مؤشر من المؤشرات المهمة لأداء المعلم، يصعب الاعتماد عليها في تقويم هذا الأداء نظراً لكثرة العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وتداخلها وصعوبة حصرها وقياسها، وفي ضوء ما سبق يكون الاستخدام المجمع لتلك الأساليب والأدوات ولغيرها من الأساليب والأدوات المتاحة مع التنبه لمميزات كل منها

ومحاذيرها هو البديل الملائم لأي منها بمفردها والحل الأمثل لمشكلة ضعفها كأدوات تقويم .

٥- يجب إشراك الأطراف المختلفة في تقويم المعلم مع إعطاء أهمية خاصة للتقويم الذاتي: فتقويم المعلم تشارك فيه عادة أطراف عديدة بينهم الموجه والمدير، والتلاميذ وأولياؤهم، والمعلم نفسه وزملاؤه، ولكل تقويم يؤدي من أحد هذه الأطراف فوائده وحسناته، كما أن له حدوده ونقائصه، وبطبيعة الحال يصعب الاعتماد على أي من تلك الأطراف بمفرده في تقويم المعلم، وقد يكون الحل الأمثل هو الاستعانة بها جميعها وبالقدر الذي يوفره كل منها من معلومات يمكن الاستفادة منها في عملية التقويم، وما من شك أن تقويم الآخرين يجب أن يترك أثراً طيباً في نفس المعلم، ولا يؤدي إلى إضعاف دافعيته للعمل وإشعاره بالعجز والفشل ، ومن المفيد النظر إلى تقويم الآخرين على أنه شكل من أشكال التغذية الراجعة الخارجية للمعلم ومصدر هام من مصادر المعلومات عن سير عمله والتقدم الذي يحرز، وتلك الجوانب أو النقاط التي ما زالت بحاجة إلى مراجعة وتحسين، كما أن بوسع المعلم أن يفترض أن ما يوفره تقويم الآخرين له من معلومات هو في إحدى صورته رافد للتقويم الذاتي، وأن تقويم الآخر وتقويم الذات جانبان لعملية واحدة متكاملة. فإذا شاء المعلم أن يتجدد مع مرور الأيام ، ورفض أن يكرر نفسه أو يتراجع للوراء، فلا بد أن يقوم نفسه باستمرار ويستعين بما يلاحظه ويقولونه الآخرون عنه، وما يلاحظه ويعرفه هو نفسه عن نفسه وقبل فوات الأوان .

(ميخائيل ، ٢٠١٥ : ١٨٧ - ١٩٠)

❖ اهداف تقويم الاداء

- ١- تحديد مدى قدرة المعلم على تحقيق اهداف العملية التعليمية في المتعلمين.
- ٢- تحديد مدى كفاءة المعلم في القيام بأدوار ومهام عملية التدريس على النحو المطلوب.
- ٣- تحديد مدى امتلاك المعلم للمهارات والكفايات المهنية والاكاديمية والثقافية والاجتماعية اللازمة لنجاح عملية التدريس.
- ٤- تحديد مستوى تفاعل المعلم مع التلاميذ داخل غرفة الدراسة ومدى تفاعلهم معه .
- ٥- تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لأداء المعلم تمهيدا لتعديل مساره الى الاتجاه الصحيح.

(يوسف ومحب ، ٢٠٠١ : ٢٠٧)

❖ معايير تقويم أداء المعلم

- ١- مدى مهارة المعلم في إدارة الوقت وذلك من طريق :
 - تحضير الأجهزة والمواد والوسائل المعنية قبل بداية الحصة .
 - قدرته على جذب اهتمام التلامذة بسرعة عند بداية كل درس أو نشاط .
 - قدرته على جذب اهتمام التلامذة إلى الدرس طول الوقت .
- ٢- مدى مهارته في إدارة سلوك التلاميذ من طريق :
 - قدرته على مراقبة سلوك جميع التلاميذ في أثناء القيام بالأنشطة المصاحبة للدرس.
 - قدرته على إيقاف أي سلوك غير ملائم بطريقة منسقة تحفظ للتلميذ كرامته .

٣- مدى مهارته في استخدام التغذية الراجعة من طريق: قدرته على تزويد التلاميذ بتغذية راجعة عن صحة أدائهم داخل الفصل وخارجه (واجبات منزلية) وتشجيعه لنموهم.

٤ - مهارة في التخطيط للدرس من طريق:

- قدرته على تحديد الأهداف المناسبة وصياغتها بطريقة سليمة .
- قدرته على اختيار الوسائل المعنية والأجهزة المناسبة لتحقيق أهداف الدرس .
- قدرته على تحديد الأنشطة المصاحبة للدرس كنشاط تطبيقي يزود التلاميذ بالمهارات المراد تزويده بها من خلال الدرس .

٥- مهارته في تنفيذ الدرس بطريقة تحقق أقصى استفادة للتلاميذ من طريق :

- قدرته على ربط الدرس بالبيئة وبالدرس السابقة، والمواقف الحياتية .
- قدرته على تنويع طرائق التدريس .
- قدرته على استخدام الوسيلة في الوقت المناسب .
- ٦- مهارته في استخدام الأساليب المتنوعة والمناسبة لتقويم التلاميذ ويتم جمع المعلومات من طريق :

- مشاهدة الدروس بملاحظة أداء المعلم في أثناء الحصة .
- مناقشة التلاميذ .
- فحص دفتر التحضير . (حبيب ، ٢٠٠٠ : ٢٠٨ - ٢٠٩) .

ثالثاً : التطبيق العملي :

❖ مفهوم التطبيق العملي

يعد التطبيق العملي المجال الحقيقي لتدريب الطلبة المطبقين تدريباً علمياً على مهنة التعليم فهو كمختبر لمعرفة مدى مناسبة وفاعلية الأساليب والاستراتيجيات المختلفة التي تعلمها الطلبة نظرياً وإمكانية تطبيقها في الواقع العملي بعد التخرج (الخفاجي، ٢٠١٦: ٨٤).

ويشكل التطبيق الركن الأساسي في عملية إعداد معلم المستقبل، إذ لا يمكن تزويد المؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها بمعلمين قادرين على إنجاز الأهداف التي تسعى إليها تلك المؤسسات من غير تأهيلهم عملياً للقيام بما يراد منهم بكفاية وفاعلية (عطية وعبد الرحمن، ٢٠٠٨: ١٩٥).

وإنه يسهم في الكشف عن النواقص والثغرات من جهة أو إظهار العمل بصورته الشاملة السليمة من جهة أخرى، إنه المقياس الصحيح للقدرات المعرفية وللإمكانات التطبيقية والإنسان المعلم ابن المعرفة كلما ازدادت معارفه وتطورت وتنوعت كان التدريس ناجحاً. (كبريت، ٢٠١١: ١٥).

وفي هذه المرحلة يقوم الطالب المعلم لوحده ودون إشراف مباشر من المعلم أو المدير أو أي شخص آخر ولا يقوم الطالب المعلم في هذه المرحلة بعمليات متفرقة مبعثرة بل بالعملية التربوية والتعليمية كاملة في يوم أو أكثر وفي أسبوع أو أكثر وربما في شهر أو أكثر وتتيح الممارسة الكاملة للطالب المعلم أن يشخص مواطن القوة في دعمها ومواطن الضعف فيعالجها، وتعطي الممارسة الكاملة للطالب المعلم الثقة بالنفس والجرأة في اتخاذ القرارات وتنمي اتجاهاته نحو العملية التعليمية وما يتصل بها وتطور منظومة قيمية تربوية تعليمية لديه ومن ثم تكسبه الكفايات الأدائية اللازمة والضرورية في عمله وتطوير

ما سبق أن امتلكه من هذه الكفايات ويجب ان يتعود الطالب المعلم على التخطيط مما سيقوم به ويمارسه والعشوائية في هذه المرحلة مرفوضة وان فرضتها الظروف على الطالب المعلم فيجب ان يتدرب على التخطيط السريع لها وإن أهم ما ينبغي أن يحرص عليه الطالب المعلم في هذه المرحلة هو إعداد خطط عمل صفية مراعية شروط الإعداد التي سبق الطالب المعلم أن درسها في أساليب التدريس، وأن يقيم كل أداء يقوم به، وأن يوظف التغذية الراجعة توظيفاً موجهاً لتحسين كفاياته وتطويرها، وعلى الطالب المعلم أن يحرص على أن يتعامل مع الآخرين طلبة ومعلمين وإدارة وأولياء أمور بإنسانية وبعلاقات ودية ، ويجب أن يقوم الطالب المعلم بعمله بدافعية ، وإذا لم تتوفر فيه هذه الصفات فمعنى ذلك أن خلا في إعداداته قد حصل وعليه اكتشافه ومعالجته (مرعي وشريف، ٢٠١٤: ١٤ - ١٦).

وان مهمة اعداد الطالب المعلم غالبا ما تتاط بكليات التربية وكليات التربية الاساسية وتأسيسا على ذلك فان أهداف هذه الكليات هي اعداد معلمين في تخصصات مختلفة قادرين على تدريس مواد تخصصهم في المدارس بدرجة عالية من الكفاية أخذين بنظر الاعتبار ما مطلوب منهم في ظل الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم وما حصل ويحصل في مجال المعلوماتية وتقنياتها. (عطية وعبد الرحمن، ٢٠٠٨: ٢٠٠).

وأن من أهم عناصر اعداد الطالب المعلم هي التربية العملية ان لم تكن أهمها جميعا فهي من أخصب الفترات في حياة الطالب المعلم ففيها يتعرف طالب اليوم ومعلم الغد على اهم متطلبات مهنة التدريس، ويكتسب فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح وعن ابرز طرائق التدريس، واستخدام بعض الوسائل التعليمية، وكيفية تقويم التلاميذ من طريق مجابهته للمواقف الحقيقية التي تصادفه في اثناء عمله مع تلاميذ المدرسة، وكذلك يتعرف على نظام المدرسة وعلى كيفية الاشراف على هذا النظام، والانشطة المدرسية

ودورها في تحقيق الاهداف التربوية كما تنمو في هذه الفترة بعض جوانبه الشخصية لكونه أصبح قائداً ومعلماً مسؤولاً (راشد ، ٢٠٠١ : ٩١) .

وأن يمارس الطالب في اثناء التطبيق جميع ما يتعلق بالمواقف التعليمية والتربوية داخل المدرسة وخارجها كالتصحيح، والتقويم، وحفظ النظام، وحضور طابور الصباح، والتخطيط للإشراف والتخطيط للرحلات التي تقوم بها المدرسة الكشفية منها والترفيهية والتعليمية والمشاركة في تنفيذ ما خطط له. (أبو الضبعات ، ٢٠٠٩ : ٢٨١) .

وتعد هذه المرحلة آخر مراحل التربية العملية في برنامج إعداد معلمي المستقبل وأكثرها تعقيداً، لأنها تمثل حصيلة ما سبقها من برنامج الإعداد ومن هنا فإن (الطالب المعلم) عليه قبل الالتحاق بهذه المرحلة ان يقوم بالآتي:

١-تعرف آداب الطالب المعلم، ومسؤولياته في هذه المرحلة ليعمل على أدائها بشكل يرضي إدارة المدرسة ومدرسها ومدرس الكلية.

٢-الاطلاع على بعض التعليمات الرسمية ونظام المدارس التي يطبق فيها.

٣-تعرف واجبات مدرس الكلية المشرف على الطالب وواجبات مدرس المدرسة وواجبات إدارة المدرسة .

٤- الحصول على المقررات الدراسية للمواد التي يمكن أن يدرسها والاطلاع عليها.

(حمادنة وخالد ، ٢٠١٢ : ١٨٤)

❖ أهمية التطبيق العملي

١-يعرف الطلبة المطبقين جوانب العملية التربوية في المدرسة ، وفي داخل الصف.

١-يشجع الطلبة المطبقين على مواجهة المشكلات التي قد يتعرضون اليها في التطبيق العملي، وتحفزهم للتغلب عليها.

٢- يتيح الفرصة للطلبة المطبقين ليتفهموا طبيعة الأعمال التي سيزاولوها بعد أن يتخرجوا .

٣- يوفر فرص التدريب الموجه للطلبة المطبقين لتنمو مهارات التدريس ، ويساعدهم على تكوين اتجاهات وميول إيجابية نحو المهنة التي يعدون لها .

٤- يمنح الطلبة المطبقين الفرص في تعرف أنماط التلامذة وطرائق تفكيرهم وميولهم، ليكتسبوا من طريق ذلك بعض المهارات التدريسية التي تمكنهم من التعامل معهم (زاير وآخرون ، ٢٠١١ : ٥٤)

❖ مسؤوليات الطالب المعلم في المدرسة :

ينبغي على الطالب المعلم أن يراعي الأمور الآتية:

١- الالتزام بالزي والملابس المناسبة والمظهر العام والسلوك كنموذج وقدوة، وبقواعد العمل، وبأخلاق المهنة والحرص على تنفيذ لوائح المدرسة وإجراءاتها التنظيمية بدقة (مع ملاحظة أن الطالب المعلم ضيف على المدرسة وواجهة للكلية التي ينتمي إليها) .

٢- الالتزام بمواعيد الحضور والانصراف والحرص على حضور الطابور الصباحي وتحية العلم .

٣- الحرص على عدم التغيب أو الانصراف دون إذن مسبق من مشرف المجموعة ومدير المدرسة .

٤- الحرص على إقامة علاقات مهنية طيبة أساسها الاحترام المتبادل مع جميع العاملين في المدرسة والزملاء والمتعلمين .

٥- ملاحظة ورصد كل ما يدور في مدرسة التطبيق من عمليات مرتبطة بالوظائف الإدارية والإشراف اليومي والأسبوعي، وتنظيم الأنشطة وإجراءات إعداد وعقد الاختبارات بأنواعها ، والتوجيه الفردي والجمعي للمتعلمين .

٦- التعامل مع أولياء الأمور عند ترددهم للتعرف على مستوى الأبناء أو عند استدعائهم لأمر ما .

٧- التعرف على نظام المجالس وكيفية تشكيلها والأدوار المنوط بكل منها.

٨- الاهتمام بمستوى المتعلمين، فهم محور العملية التعليمية، والاستجابة بموضوعية وإنسانية لحاجاتهم دون تمييز أو مجاملة .

٩- التعاون مع أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة في مجال التخصص والاستفادة من خبراتهم ، والمشاركة في الاجتماعات التي تناقش تدريس المقررات أو المشكلات التي تواجههم عند تطبيق المناهج الدراسية .

١٠- المشاركة الجادة والفعالة في الأنشطة التربوية داخل المدرسة .

١١- الاطلاع الدوري على النشرات الصادرة من التوجيه الفني المختص حول المناهج وطرائق تدريسها والمستجدات ذات العلاقة، بالإضافة إلى نظم وقواعد إجراء الاختبارات.

١٢- الالتزام بتوجيهات مشرف المجموعة ومناقشته في كل ما يعنيه من مشكلات أو مقترحات والاستفادة من خبراته .

١٣- المواظبة على حضور حصص مشاهدة المعلمين القدامى وللزملاء بعلم مسبق منهم .

١٤- الحرص على التنمية الذاتية والإبداع وأن كثرة الممارسة تصقل المهارات .

١٥- حسن التعامل مع المتعلمين والحذر الشديد دون انفعال لتجنب العقاب البدني او النفسي.

١٦- الاهتمام الواعي والمستتير بدفتر التحضير وكافة دفاتر متابعة اعمال المتعلمين والحرص على مراجعة كافة ما يكلفون به من واجبات وتعيينات.

(براون ، ٢٠٠٥ : ١٥٤ - ١٥٦)

❖ الكفايات المهنية المطلوبة من الطالب المعلم

من أهم الكفايات التي لا بد للطالب المعلم أن يمارسها لكي يمتلكها ويعمل على تنميتها وإتقان ممارستها :

أولاً: كفاية السمات الشخصية وتشمل:

- العناية بالمظهر العام المناسب من جميع الجوانب وبخاصة المهنية والاجتماعية
- الاهتمام باللياقة والهندام والنظافة الشخصية .
- الالتزام بمواعيد الدوام اليومي .
- التعاون والاستعداد للقيام بالواجبات والمهام التي يكلف بها .
- الاتزان والثبات الانفعالي .
- الحيوية والحماس خلال العمل .
- التواصل وحسن الخلق .

ثانياً : كفاية التخطيط وإعداد الدروس وتشمل:

١- صياغة الأهداف السلوكية صياغة :

- محددة .

- دقيقة .

- واضحة .

- مناسبة .

- قابلة للتحقيق لملاحظتها وقياسها .

- عامة ومتنوعة .

٢- عناصر الدرس

- التهيئة .

- التعلم القبلي .

- الأسئلة الصفية .

- الوسائط التعليمية .

- الأنشطة المصاحبة .

- الغلق .

٣- التقويم :

- القبلي .

- البنائي .

- الختامي .

٤- التعيينات :

- تعيينات داخل او في أثناء الحصة .

- واجبات منزلية عن الدرس الراهن .

- تعيينات منزلية عن الدرس القادم . (براون ، ٢٠٠٥ : ١٥٦ - ١٥٧) .

❖ أهداف التطبيق العملي :

- ١- دمج الطالب المعلم في العملية التعليمية والتعايش مع جميع عناصرها ومكوناتها .
- ٢- تنمية الثقة بالنفس لدى الطالب المعلم عن طريق الخبرات الحسية والعملية التي يتعرض لها.
- ٣- تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطالب المعلم نحو مهنة التدريس والعملية التعليمية وعناصرها المختلفة .
- ٤- تمكين الطالب المعلم من الكفايات والمهارات اللازمة لأداء المعلم في التدريس .
- ٥- ترسيخ المبادئ النظرية التي تلقاها في برنامج الإعداد بممارستها عملياً في ميدان العمل
- ٦- منح الطالب المعلم الفرص اللازمة لتجريب ما اكتسبه من مهارات وقدرات تعليمية.
- ٧- منح الطالب المعلم فرصة ممارسة أخلاقيات التدريس والتحلي بها في مجال العمل التعليمي . (عطيه وعبد الرحمن ، ٢٠٠٨ : ٢٤٣) .

❖ مشكلات التطبيق العملي

١ - المشكلات المرتبطة بالطالب المعلم وتشمل :

- ضعف كثير من الطلبة في صوغ الأهداف السلوكية .
- عدم تمكن بعض الطلبة من تحقيق الإثارة والتهيئة الحافزة لذا يفشل في إثارة المتعلمين وتحضيرهم لموضوع الدرس .
- فشل بعض الطلبة المعلمين في قيادة الصف إذ تعم الفوضى .
- عدم التقيد بتوقيت الدوام المدرسي والتأخر عن بعض الحصص أو حتى التغيب عنها دون إعلام مسبق . (ناصر ، ٢٠٠١ : ٥٩) .

٢ - المشكلات المرتبطة بالمشرف على الطالب المعلم وتشمل :

- ضعف التزام بعض المشرفين بتوقيت الدوام والتأخر عن الحصص الدراسية مما ينعكس سلباً على الطلبة المعلمين .
- تناقض الآراء والتوجيهات التربوية والتطبيقية بين المشرف على الطالب المعلم وبين أستاذ الطرائق وأساتذة بقية المقررات مما يضع الطالب المعلم في حرج وضياح .
- تساهل المشرف في تقويم الطلبة المعلمين أو تشدده أي منحه تقويم متطرف لا يعبر عن حقيقة الأمر ولا عن المستوى الفعلي للطالب المعلم تفاوت الدرجات الممنوحة بين المجموعات فهناك مجموعات درجاتها مرتفعة ومجموعات أخرى درجاتها منخفضة مما يشكل إحباط لدى بعض الطلبة المعلمين الذين ينتمون للمجموعات ذات الدرجات المنخفضة .
- غياب العلاقات الإنسانية بين الطلبة المعلمين وبين المشرف في بعض المجموعات مما ينعكس على أداء الطالب المعلم. (داود ، ٢٠١٤ : ٤٤٠) .

٣ - المشكلات المرتبطة بمدارس التطبيق وتشمل:

- قلة التقنيات والوسائل التعليمية التي يحتاجها الطلبة المعلمين لتنفيذ دروسهم ، وتبرم المدرسة من الطلبة المعلمين وعدم ترحيبها بهم مما يؤدي إلى التوتر في العلاقات التربوية والإنسانية.
- عدم توافر المستويات الجيدة من المعلمين المتعاونين .
- انشغال بعض الإدارات بالأعباء الإدارية وانصراف المدير عن الإشراف على الطلبة المعلمين وإهمال متابعتهم اليومية .

- تكايف الطلبة المعلمين من قبل بعض المعلمين المتعاونين بتدريس موضوعات تم تدريسها من قبل مما يجعل المتعلمين لا يشعرون بأهمية الطالب المعلم ولا يتابعونه .

(الاحمد ، ٢٠٠٤ : ٢٠٣)

❖ الشروط الواجب تنفيذها من قبل الطالب المعلم في أثناء التطبيق :

- ١- أن توزع الدروس على ثلاثة أيام في الأقل بالأسبوع .
- ٢- أن يضع خطط التدريس التي درب عليها في أثناء دراسته في القسم ويستخدمها .
- ٣- يساهم في الفعاليات والنشاطات المدرسية في أثناء التطبيق .
- ٤- يلتزم بالدوام في تلك الايام في المدرسة التي يطبق فيها .
- ٥- أن يقدم تقريراً مفصلاً يعكس فيه انطباعاته عن التطبيق في المدرسة التي نسب فيها .

(الحسني ورومان ، ١٩٩٩ : ١١٢)

رابعا : التفكير

❖ مفهوم التفكير

التفكير عملية عقلية معرفية ووجدانية راقية تبني وتؤثر علي محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتحصيل ، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجديد والتقييم والتمييز والمقارنة والاستدلال والتحليل ومن ثم يأتي التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية وذلك للدور الكبير الذي يلعبه التفكير في المناقشات وحل المسائل وغيرها ، حتى أنه يوصف بالدعامة الرئيسية للأفراد ولا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات، ويعد التفكير نشاطا ذهنيا نافذا فاحصا

محصا يتم ترتيب واستقصاء ويستلزم نشوء تغذية راجعة مؤجلة أو استجابة ذهنية، والتفكير عملية ذهنية ديناميكية متدفقة وصاعدة أي أن الحوادث المتلاحقة التي تجري في عملية التفكير تستغرق وقتاً في أثناء تتابعها أو تلاحقها كما أن تلك الحوادث تتربط فيما بينها ترابطاً عضوياً ناتجاً عن علاقاتها أو ارتباطاتها الموضوعية الطبيعية وهذا ما يميز التفكير عن العمليات العقلية الأخرى، ويعد التفكير من العوامل الأساسية في حياة الإنسان فهو الذي يساعد على توجيه الحياة وتقدمها كما يساعد على حل كثير من المشكلات وتجنب كثير من الأخطار وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه إذا استطاع الفرد به أن يبدع وينتج ويكتشف أسرار الكواكب مثلاً ويستعمل الطاقة الشمسية والتفاعلات النووية والحاسبات الإلكترونية التي دخلت تقريبا جميع نواحي الحياة (عامر وإيهاب، ٢٠١٦: ١٩ - ٢٠) .

إن التفكير كعملية معرفية هو عنصراً أساسياً في البناء العقلي الذي يمتلكه الإنسان ويتميز بطابعه الاجتماعي وبعمله النظامي الذي يجعله يتبادل التأثير مع عناصر البناء المؤلف منها ، أي يؤثر ويتأثر ببقية العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك ، والتصور ، والذاكرة ويؤثر ويتأثر بجوانب الشخصية العاطفية ، الانفعالية والاجتماعية ... الخ ويتميز التفكير عن جميع العمليات المعرفية بأنه أكثرها رقياً وأشدّها تعقيداً وأقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء والظواهر والمواقف والإحاطة بها مما يمكنه من معالجة المعلومات وإعادة إنتاج معارف جديدة تتميز بالموضوعية والدقة والشمول . (البارودي، ٢٠١٥: ٥١) ، فالتفكير إذن ليس عملية بسيطة أو جهداً ذا بعد واحد، بل هو عملية معقدة تتضمن عمليات عقلية واشكالاً معرفية ومضامين نفسية (كالدافعية)، وإن العمليات العقلية بعضها يمثل مستوى منخفضاً من التفكير مثل تذكر المعلومات وبعضها يمثل مستوى أرقى وأكثر تعقيداً مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتأكد من صحتها والتقويم . (حميد ومحمد ، ٢٠١٩: ٥١) .

وتعد القدرة على التفكير قدرة متعلمة أكثر من كونها موروثة، ومرتبطة بمهارات يمكن أن تعلم، ويمكن أن تحسن من طريق التدريب والممارسة، وتعد مهارات التفكير مهارات حياتية يمارسها الفرد يوميا، ويحتاجها جميع أفراد المجتمع، إذ تستخدم في حل مشكلات الحياة اليومية، كما تستخدم في المجال الأكاديمي، فهي مهمة للتلميذ منذ دخوله المدرسة، فبواسطتها يستطيع الاستنتاج وربط المعلومات والتمييز، وتطوير مهارات الدقة والسرعة، وكذلك تطوير استراتيجيات تعلم جديدة، وتقييم الاستراتيجيات، وتطوير العمليات العقلية والمعرفية العليا، إلى جانب تطوير مهارات التفكير ذاتها (مصطفى، ٢٠١٣: ١٤).

❖ عناصر التفكير وأدواته

هناك تنوع في عناصر التفكير وأدواته التي يستخدمها الفرد في عمليات التفكير، ويمكن إيجازها على النحو الآتي :

١- **التصور (التخيل):** هو صور الأشياء المادية التي تتطبع وتسجل في دماغ الفرد، إذ إن كل صورة حسية عبارة عن عدد كبير من العناصر التي توجد في علاقة محددة من التشابه والاتساق وتتميز بعمومية مبدأ انتظامها الزمني والمكاني، وتظهر في وعي الفرد كموضوعات للمعرفة، والصورة مركبة ومعقدة تتكون في مستوى ما من مستويات تطور المخطط الأولي أو الهيكلية، وهي أسهل للتعامل والاستخدام والمعالجة، إن تخيل الصور التي تحتوي على تجارب شخصية حول موضوع معين أو أشخاص أو مشاهد هي أداة من أدوات التفكير التي يعتمد الفرد إلى استخدامها في توليد صور تخيلية ترمز إلى مواضيع معينة.

٢- **المفاهيم:** تعرف المفاهيم بأنها قواعد معرفية في عقل الإنسان، وهي موجودة على شكل خطط، يمكن الاستفادة منها في توجيه سلوك الفرد لتصنيف الأشياء الواقعة في بيئته بناءً على الخصائص المشتركة بينها، وبذلك تعمل الشبكات المفاهيمية كأداة تساعد الفرد على التفكير في اتجاهات معينة بطريقة منظمة.

٣- الرموز والإشارات: هي أسماء مقررة تعرف بها الأشياء والظواهر والعمليات كأسماء الأشياء والأرقام، إن الرمز طريقة اصطنعها الإنسان لتحل إشارة ما محل حدث أو واقعة وتستخدم الرموز في عملية تكوين المفاهيم، والرموز والإشارات تمثلان وتساندان البدائل للمواضيع والتجارب والنشاطات الحقيقية، ومن الأمثلة على الرموز إشارات المرور وإشارات سكة الحديد وأجراس المدرسة، وهي أشكال تعبر عن أدوات تستخدم في تحفيز التفكير وإثارته وتدفعنا إلى التفكير والتصرف بطريقة معينة، إنها مثيرات توجه التفكير بطريقة أو بأخرى.

٤- اللغة: اللغة من أكثر الوسائل كفاءة في تنفيذ عملية التفكير فهي نظام من الرموز والقواعد يسمح للفرد بالتواصل مع الآخرين ، فعندما يسمع أحداً أو بقراً أو يكتب كلمة أو جملة أو يلاحظ إشارة في أي لغة ، عندها يتحفز للعملية التفكيرية.

٥- النشاطات العضلية: التفكير بطريقة أو بأخرى يقدم أدلة لتدخل الحركات الأولية لمجموعة عضلاتنا، فالأنشطة العضلية التي يقوم بها الفرد تسمح له بالتوجه نحو التفكير في شيء يقوم به . (أبو جادو ونوفل ، ٢٠٠٧ : ٣٧ - ٣٨) .

❖ خصائص التفكير

يتميز التفكير بالخصائص الآتية:

- ١- سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بدون هدف وإنما يحدث في مواقف معينة
- ٢- سلوك تطوري يتغير كما ونوعاً تبعاً لتطور الفرد وتراكم خبراته.
- ٣- التفكير الفعال هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن توافرها، ويسترشد بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة. (القواسمة ومحمد، ٢٠١٣:

- ٤- مفهوم نسبي فليس من المعقول أن يصل الفرد إلى درجة الكمال في التفكير، أو أن يحقق ويمارس أنواع التفكير جميعها .
- ٥- يتشكل من تداخل عناصر البيئة التي يجري فيها التفكير والموقف أو الخبرة.
- ٦- يحدث بأشكال وأنماط مختلفة قد تكون لفظية أو رمزية، أو كمية، أو منطقية، أو مكانية أو شكلية، لكل منها خصوصيته . (نوفل وفريال، ٢٠١٠: ٣٣، ٣٤)
- ٧- التفكير نشاط كامل غير محسوس ولكن يمكن الاستدلال عليه .
- ٨- التفكير نشاط رمزي يتضمن تعامل الفرد مع الرموز واستخداماتها .
- ٩- قد يكون التفكير سطحياً بسيطاً وقد يكون معقداً يتطلب عدد من العمليات العقلية العليا .
- ١٠- لا يمكن ان يحدث التفكير ما لم يتم تنشيط الدوائر العصبية المناسبة .
- (العبيدي وليلى، ٢٠١٧: ٢٠) .

❖ أهمية التفكير

- ١- يساعدنا على استغلال الوقت حتى لا يضيع هدرًا .
- ٢- يعمل التفكير على استثمار طاقات الانسان بما يعود بالخير عليه وعلى أمته .
- ٣- يعود الإنسان على الصبر والتروي في إصدار الأحكام والقرارات .
- (عزيز ومريم، ٢٠١٥: ٩٢) .
- ٤- التفكير ضرورة حيوية لتأكيد الإيمان بالله سبحانه وتعالى وذلك من طريق أعمال العقل والتفكير والتدبر والتأمل في خلق الله سبحانه وتعالى ، وذلك لأنها وسائل الإنسان للاستدلال العقلي على وجود الخالق وحدانيته وقدرته .

٥- التفكير ضروري في البحث عن مصادر المعلومات لاختيار المناسب منها للموقف واستعمال هذه المعلومات في معالجة المشكلات.

٦- التفكير ضروري لفهم العالم المحيط بنا ، والذي أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تعرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمعنى أن التفكير مطلب من متطلبات التنور العلمي للإنسان . (عطية، ٢٠١٣ : ٣٧٩) .

❖ مستويات التفكير

حدد بعض الباحثين والمهتمين بالتفكير مستويين أساسيين لهذه العملية الذهنية يتمثلان بالآتي:

أ- **التفكير الأساسي:** هو الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة ، والتي تتطلب تنفيذ المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للمجال العقلي أو المعرفي، وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق) مع ممارسة بعض المهارات الأخرى كالملاحظة والمقارنة والتصنيف، وهي مهارات لا بد من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب.

ب- **التفكير المركب:** وهو عبارة عن مجموعة من العمليات العقلية المعقدة ، والتي تتطلب تنفيذ المستويات العليا من تصنيف بلوم للمجال العقلي أو المعرفي، وهي: (التحليل والتركيب والتقويم) مع ممارسة بعض المهارات الأخرى كالتفكير الناقد ، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات ، وعملية صنع القرارات ، والتفكير ما وراء المعرفي أو فوق المعرفي . (الاشقر، ٢٠١١ : ٣٠) .

❖ مهارات التفكير

- ١- جمع البيانات والمعلومات والتوصل إليها .
 - ٢- تصنيف المعلومات وتنظيمها .
 - ٣- المقارنة بين الأشياء والأفكار والأحداث وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها.
 - ٤- التطبيق الذي يساعد على نقل الحقائق والمفاهيم والمبادئ إلى واقع عملي.
 - ٥- ترجمة الأفكار بتحويلها إلى أنماط موازية (عمل أو سلوك) .
 - ٦- الربط بين الحقائق والمفاهيم والقيم والمهارات .
 - ٧- تحليل الظواهر والنتائج باكتشاف الأسباب والعوامل .
 - ٨- التحليل الذي يقوم على الوقوف على الجزئيات لكل لمعرفة وفهمها .
 - ٩- التركيب الذي يولد الأفكار الأصلية الدالة على الابتكار والإبداع .
 - ١٠- التقويم للأفكار والآراء والقرارات التي تحتاج إلى معايير تقاس في ضوءها .
- (ريان، ٢٠٠٦: ١١٨ - ١١٩).

❖ أهمية تعليم مهارات التفكير وتعلمها

كثير من المهتمين بمهارات التفكير قد ابرزوا عددا من المبررات وراء تعلم التلامذة لها يتمثل أهمها في تنشئة المواطن الذي يستطيع التفكير بمهارة عالية ، من اجل تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وتنشئتهم مواطنين يمتازون بالتكامل من النواحي الفكرية والروحية والوجدانية والجسمية ، وتنمية قدرة الأفراد على التفكير الناقد والإبداعي واتخاذ القرارات وحل المشكلات ، ومساعدتهم كثيرا على الفهم الأعماق والأفضل للأمور اللغوية بصورة خاصة ، وللأمور الحياتية بصورة عامة ، أما عن أهمية مهارات التفكير بالنسبة

للعلمية التعليمية فيمكن توضيحها إذا ما تم إبراز أهميتها لكل من التلامذة والمعلمين كالآتي :

• أهمية اكتساب التلامذة لمهارات التفكير وتتلخص في الآتي :

- ١- مساعدة التلامذة في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهة نظر الآخرين .
- ٢- تقييم آراء الآخرين في كثير من المواقف والحكم عليها بنوع واضح من الدقة .
- ٣- احترام وجهات نظر الآخرين وآرائهم وأفكارهم .
- ٤- التحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الناس وأفكارهم .
- ٥- تعزيز عملية التعلم والاستمتاع بها .
- ٦- رفع مستوى الثقة بالنفس لدى التلامذة وتقدير الذات لديهم .
- ٧- تحرير عقول التلامذة وتفكيرهم من القيود على الإجابة عن الأسئلة الصعبة، والحلول المقترحة للمشكلات العديدة التي يناقشونها ويعملون على حلها أو التخفيف من حدتها .
- ٨- الإلمام بأهمية العمل الجماعي بين التلامذة وإثارة التفكير لديهم .
- ٩- الإلمام بكيفية التعلم وبالطرائق والوسائل التي تدعمه .
- ١٠- الاستعداد للحياة العملية بعد المدرسة ، وتنشئة المواطنة الصالحة لديهم (العفون و منتهى، ٢٠١٢: ٣٧) .

• أهمية اكتساب المعلم لمهارات التفكير وتتلخص في الآتي :

- ١- مساعدتهم في الإلمام بمختلف أنماط التعلم ومراعاة ذلك في العملية التعليمية التعليمية .

- ٢- زيادة الدافعية والنشاط والحيوية لدى المعلمين .
- ٣- جعل عملية التدريس عملية تتسم بالإثارة والمشاركة والتعاون بينهم وبين التلامذة.
- ٤- التخفيف من التركيز على عملية الإلقاء للمادة الدراسية لأن التلامذة يستمتعون بالأنشطة التعليمية المختلفة التي يستطيعون من طريقها اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها .
- ٥- رفع معنويات المعلمين وثقتهم بأنفسهم، مما ينعكس، إيجابيا على أداء أنشطتهم المختلفة . (العفون ومنتهى ، ٢٠١٢ : ٣٨) .

خامسا : التفكير التنسيقي :

❖ مفهوم التفكير التنسيقي

ازدادت في العقود الأخيرة النداءات نحو الاهتمام بتنمية التفكير التنسيقي لمواكبة التحديات التكنولوجية المتسارعة فهو يمثل أحد أنواع التفكير التي يحتاجها المدرسين ليصبحوا مفكرين فاعلين قادرين على مواجهة التحديات التربوية وقد اختلفت الأدبيات التربوية في تحديد مصطلح التفكير التنسيقي بشكل تتمثل فيه طبيعته ومهامه ووسائله ونتائجه لأن أدبيات التربية تزخر بمرادفات كثيرة للتفكير التنسيقي منها التفكير الراجع والتفكير الدينامي والتفكير المنظومي لذلك يجب أن يستخدم التفكير التنسيقي على نحو واسع في المجالات التربوية وهو يمثل أحد المستويات العليا في التفكير والتي تمكن الفرد من تكوين نظرة شاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته مما يجعله ينظر إلى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها بشكل متباعد فيراها مشتركة في جوانب عديدة (بهجات وآخرون، ٢٠١٢ : ٤٩ - ٥٠) .

ويعتمد التفكير التنسيقي على كل من التفكير التحليلي والتفكير التركيبي والجمع بينهما والتفكير التركيبي يعصم التفكير التحليلي من الضياع في الجزئيات ولأن التفكير التحليلي

يعصم التفكير التركيبي من الشطط ، والخيال ، فإن كلا النوعين من التفكير التركيبي والتحليلي يرتبطان أحدهما بالآخر إلى حد كبير ، ونحتاج إلى ممارستهما معا بشكل متناغم إذا كنا نسعى إلى الإحاطة الكاملة بأي موقف أو مشكلة تواجهنا وتسمى القدرة على ممارسة التحليل و التركيب معا بالقدرة على التفكير التنسيقي، ويعني التفكير التنسيقي بهذا المعنى القدرة على تحليل المهمة أو المشكلة أو الموقف في ظل مراعاة الهدف العام الذي تحل من أجله المشكلة ومراعاة ربط التحليل بهذا الهدف بشكل متأن والمدرس الذي يفكر بشكل تنسيقي يحل في ظل وجود هدف مسبق للتحليل لذا فإن عملية التفكير التنسيقي عملية أكثر تعقيداً من التفكير التحليلي فهي ببساطة عملية تحليل في ظل هدف واضح يوجه عملية التحليل ولا يجعل الموقف يفقد معناه نتيجة التجزئة والتقنيت التي يفرضها التفكير التحليلي ويبني التفكير التنسيقي من مسلمة مفادها أن كل شيء مرتبط بكل شيء (عامر، ٢٠٠٧: ٩ - ١٣) .

❖ اهمية التفكير التنسيقي

ان اكتساب مهارات التفكير التنسيقي يساعد على التعرف على اجزاء النسق المعقدة وادراك التفاعلات المكونة للموقف او المشكلة ، إذ إنّ هذه التفاعلات تمكن التلامذة من التعرف على السلوك العام لهذا الموقف او النسق ويلخص (شقير ٢٠٠٤) نقلا عن سترلينج (sterling، ٢٠٠٤):

- ١-تشجيع المشاركة في أثناء حل المشكلات والدمج بين اتخاذ القرار والإدارة.
- ٢-جعل المتعلم أكثر وعيا بالفروض والحدود التي يستخدمها للتعرف على الأشياء.
- ٣-تحديد العلاقات والتأثيرات المتعددة بين الأجزاء المكونة للمشكلة أو الموقف .
- ٤-تحليل المشكلة والعمل أو التصرف المبكر لحل المشكلة والتحسين المستمر والتأكيد على الجودة .

٥- تنمية التفوق والإبداع من طريق حفز التلاميذ المتفوقين على استخدام مهارات التفكير التنسيقي كأحد المهارات الضرورية التعامل مع أنواع المعرفة المختلفة ، والتي تساعدهم على تنمية القدرات الإبداعية . (شقير ، ٢٠٠٦ : ٤٢) .

٦- تحديد الصورة الكلية للعلم من طريق ربط المكونات المختلفة في منظومة واحدة.

٧- تنمية القدرة على رؤية العلاقات بين الصورة المتكاملة الموضوع دون أن يفقد جزئياته.

٨- تنمية القدرة على تحليل الموضوعات الى مكوناتها الفرعية حتى ترتبط مع بعضها البعض سواء كانت علاقات تبادلية أم تفاعلية . (بهجات واخرون ، ٢٠١٢ : ٥٣)

❖ مهارات التفكير التنسيقي :

يتضمن التفكير التنسيقي مجموعة من المهارات العقلية المركبة التي تعبر في مجملها عن عملية التفكير التنسيقي مثل مهارات التفكير العلمي والتحليلي والتركيبى والناقد والنسقي والتباعدي وفيما يأتي عرض مفصل لهذه المهارات:

أ- **التفكير التباعدي**: يعد التفكير التباعدي أحد أهم أنواع التفكير التي حظيت باهتمام كبير وواضح من الباحثين القدامى والمعاصرين ، ويسمى أحيانا بالتفكير المنطلق ، وهو التفكير الذي يتميز بالأصالة مع التركيز على تنوع النتائج وكيفياتها ويتصف التفكير التباعدي بإنتاج معلومات جديدة ، وتوليد معلومات جديدة من معلومات معطاة فضلا عن أن القيود تقل في هذا النوع من التفكير وتتسع عملية البحث ، ويتم الإنتاج بغزارة ، ويختلف التفكير التباعدي عن غيره من أنواع التفكير الآخر من حيث الحل الإبداعي للمشكلات. (رزوقي و استبرق ، ٢٠١٨ : ٢٢) .

وأن التفكير التباعدي هو تفكير حر يتصف بالأصالة والتركيز على إنتاج المعلومات الجديدة من معلومات معطاة، وبهذا فإنه يؤدي إلى توليد بدائل منطقية معقولة من المعلومات المعطاة ويكون التركيز على التنوع والوفرة في الحلول الأصلية والإجراءات المبتكرة . (قطامي ، ٢٠٠٤ : ٧٨) .

• مهارات التفكير التباعدي :

- ١- التوصل إلى فروض جديدة مشكلة ما .
- ٢- المقارنة بين الأفكار للوصول إلى الفكرة الرئيسية .
- ٣- الوصول إلى عموميات في ضوء البيانات المعطاة .
- ٤- وصف العلاقات التي تربط بين الأفكار . (بهجات وآخرون ، ٢٠١٢ : ٥٦) .

ب- التفكير التحليلي : يعد التفكير التحليلي عاملاً مشتركاً بين أنواع عديدة من التفكير منها التفكير العلمي حل المشكلات والتفكير التنسيقي واتخاذ القرار لذا فإن تنمية مهارات التفكير التحليلي تمثل هدفاً أساساً من أهداف التربية ويمثل أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً وتقدماً فهو يساعد المدرس في معالجة الرموز والمفاهيم وإتاحة الفرصة لاستخدامها في حل المشكلات الحياتية التي تواجه جميع المعلمين . (الخياط، ٢٠٠٨ : ٣١) ، ويتمثل التفكير التحليلي بقدرة الفرد على تحديد الفكرة أو المشكلة وتحليلها إلى عناصرها أو مكوناتها الجزئية وتنظيم المعلومات اللازمة لاتخاذ قرار أو إصدار حكم، وبناء معيار لغرض التقويم والاستنتاج وهو تفكير مركزي تجميعي تقاربي لأنه يركز على إجابة واحدة مفردة وحدود ضيقة؛ فهو محكوم بقواعده فكل خطوة فيه تعتمد على التي قبلها ، ويعتبر من أعلى مستويات المجال المعرفية وأكثرها تعقيداً وإن هذا النوع من التفكير يتطلب أن يرى الفرد الأفكار الضمنية غير المعلنة وذلك باستخدام العمليات الاستدلالية والتحليلية، وللتفكير التحليلي مهارات عديدة ينبغي للفرد الذي يستخدم هذا النوع من التفكير أن يتمكن منها وهي :

- مهارة تحديد الخصائص الخاصة بكل شيء أو شخص أو فئة .
- مهارة الملاحظة بوصفها أساسية في جمع المعلومات .
- مهارة تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء، أو الموضوعات أو الأحداث .

- مهارة تصنيف الأشياء والمعلومات في فئات أو مجموعات على أساس ما بينها من سمات مشتركة .
- مهارة بناء معيار للحكم على مدى جودة العناصر وأهميتها .
- مهارة الترتيب وتحديد الأولويات وتسلسلها .
- مهارة تحديد العلاقات بين العمليات والأشياء .
- مهارة إيجاد البراهين .
- مهارة نقد البراهين .
- مهارة التنبؤ أو التوقع .
- مهارة تحديد الأسباب والنتائج .
- مهارة القياس . (عطية ، ٢٠١٥ : ١٣٧ - ١٣٨) .

ج- التفكير الناقد: التفكير الناقد نمطا من أشكال التفكير المهمة يلجأ إليه الفرد في تعامله مع الكثير من المواقف والمثيرات المتعددة، فهو لا يقل أهمية عن أنماط التفكير الأخرى كحل المشكلة والتفكير الابتكاري، لأن الأفراد في الكثير من الحالات يواجهون مواقف ومشكلات تتطلب الفهم والتقييم واتخاذ القرارات المناسبة حيالها (الزغول، ٢٠١٢: ٢٨١).

ويعد التفكير الناقد المفتاح لحل المشكلات اليومية التي تواجه المعلمين ، فكثيرا ما يتعرضون لقضايا يضطرون فيها إلى إصدار أحكام حاسمة بشأنها ، واتخاذ القرارات المناسبة لها، ولاشك في أن التكيف مع القضايا الجديدة ، وتحديث المعلومات بشكل مستمر ، واعتماد طرائق التدريس الناجحة في إيصال المادة الدراسية إلى أذهان الطلبة أمور تستدعي من المعلمين الإلمام بمهارات التفكير الناقد . (علي ، ٢٠٠٩ : ٣٨) .

• مهارات التفكير الناقد :

- التمييز بين الحقائق التي يمكن اثباتها والادعاءات او المزاعم القيمية .
- التمييز بين المعلومات والادعاءات والاسباب المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.
- تحديد مستوى دقة العبارة .
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات .
- التعرف على الادعاءات والحجج او المعطيات الغامضة .
- التعرف على الافتراضات غير المصرح بها .
- تحري التحيز .
- التعرف على المغالطات المنطقية .
- التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير او الاستنتاج .
- تحديد قوة البرهان او الادعاء .
- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء ارضية سليمة للقيام باجراء عملي .
- التبوؤ بمرتببات القرار او الحل . (جروان، ٢٠٠٧: ٦٥) .

د- **التفكير التركيبي:** يتمثل هذا النوع من التفكير بقدرة الفرد على التوصل لبناء وتركيب أفكار جديدة وأصيلة مختلفة عما يمارسه الآخرون . فيقوم الفرد بوضع المثيرات المنفصلة مع بعضها البعض لمثير جديد قابل للتفكير ، مع التطلع إلى وجهات النظر التي قد تتيح حلولاً أفضل إعداداً أو تجهيزاً والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة ، مع إتقان الوضوح والابتكارية، فالتفكير التركيبي العملية العقلية التي يجري فيها إعادة توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التي تحددت في عملية التحليل. (حبيب، ١٩٩٦: ٣٦)

• خصائص التفكير التركيبي:

- لا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بمعزل عن عملية تحليل المشكلة .
 - يشتمل على حلول مركبة او متعددة .
 - يتضمن اصدار حكم او اعطاء الرأي .
 - يستعمل معايير او محكمات متعددة .
 - يحتاج الى مجهود يؤسس معنى للموقف . (الخليلي ، ٢٠٠٥ : ٢١٨) .
- هـ- التفكير النسقي : يهتم بالتفاعل القائم بين اجزاء نسق واحد محدد كالتفكير في العلاقات التي تربط بين اجزاء احد اجهزة الجسم كالجهاز الهضمي مثلا ببعضها البعض أو مكونات النسق الذي ينضم العلاقات التي تربط بين العاملين داخل مصنع معين أو العلاقات التي تربط بين أفراد طائفة معينة أو مواطني دولة معينة. (ابو النصر ، ٢٠٠٩ : ٣٩)، فالتفكير النسقي العملية العقلية التي تحدد الاجزاء والعلاقات التفاعلية لأجزاء النسق.

• مهارات التفكير النسقي :

- النظر الى النظام ككل ثابت للتعرف على العلاقات بين اجزائه .
 - تحديد العلاقات الداخلية بين اجزاء النظام .
 - تحديد التفاعلات الداخلية للنظام او الموقف والتي تؤدي الى النسق الكلي .
- (بهجات ، ٢٠١٢ : ٦١)

و- **التفكير العلمي:** هو ذلك النوع من التفكير المنظم الممكن استخدامه في حياتنا اليومية من عمل أو غيره، أو في العلاقات مع العالم المحيط وهو مبني على مجموعة من المبادئ التي يطبقها الفرد وهو ينبثق من المعرفة العلمية ويتضمن المنطق وحل المشكلات والتفكير بأحداث الحياة اليومية بشكل منظم وتراكمي، وهو تفكير هادف يوصل الفرد إلى الفهم وتفسير الظواهر المختلفة والتنبؤ بحدوثها ، وهو منهج يتم من خلاله تفسير آية ظاهرة سواء كانت اجتماعية أو نفسية أو سياسية أو اقتصادية أو دينية بالكشف عن الاسباب التي أدت إلى حدوثها، وهو يعتمد على مبدأ الملاحظة والفروض واختيار الفروض والوصول إلى النتائج بالاعتماد على المنهج التجريبي في البحث، ويستعين بالاستقراء والاستنتاج وهو عملية ذهنية تعتمد على العلم ونتائجه وعلى العقل والبرهان ويهدف إلى فهم الظواهر وتفسيرها والتنبؤ بها، ويهدف أيضاً إلى حل المشكلات وتفسيرها ومعرفة أسبابها عن طريق تحليلها، ويقوم على الملاحظة والاستقراء والاستنتاج ويستطيع الكشف عن القوانين التي تتحكم في الظواهر المختلفة ويؤدي إلى ولادة معارف جديدة (عبد العزيز، ٢٠٠٩: ٥٢) .

• مهارات التفكير العلمي :

من اهم مهارات التفكير العلمي الأساسية هي :

- **الملاحظة:** وهي استعمال حاستي السمع والبصر للحصول على معلومات عن الشيء او الظاهرة التي تقع عليها الملاحظة وهي عملية تفكير تتضمن المشاهدة والمراقبة والادراك وتقترن بوجود سبب او هدف يستدعي تركيز الانتباه، فالنظر الى الاشياء يعطينا الفرصة لملاحظة الحجم والشكل واللون، والنظر إلى الاحداث يجعلنا نعرف كيف نتعامل مع الأشياء مع بعضها، تعد أكثر عمليات تنمية التفكير اهمية وتعني اخذ الانطباعات عن الشيء او الاشياء التي تحدث اذ تتطلب من الفرد

الانتباه بشكل كبير وإدراك المتغيرات التي تحدث في أثناء عرض موقف ما حول معرفة وقضية جديدة وهذا يعني أن للمعلم دورا كبيرا في تنمية عملية الملاحظة لدى الطلبة من طريق تشجيعهم على استخدام حواسهم بشكل فعال ولكي تكون الملاحظة مؤدية إلى التفكير العلمي السليم يشترط فيها :

أ- ان تكون الملاحظة كاملة وشاملة لجميع عوامل الظاهرة لان اخفاء بعض العوامل المؤثرة في الظاهرة قد يؤثر على تفكير الفرد ونتائج التفكير .

ب- ان تكون الملاحظة بعيدة عن العين بمعنى انه يجب على الملاحظ الا يتأثر بأي معنى على المعاني السابقة .

- **التصنيف:** وهي من أهم مهارات التعلم الأساسية وتعتمد مهارة التصنيف على معرفة الصفات الموجودة في جميع عناصر او اعضاء مجموعة معينة وغير موجودة في أعضاء المجموعة الأخرى والتصنيف يسهل دراسة مختلف المجالات العلمية، ان التصنيف يعني تحقيق النظام والترتيب وازفاء على الوجود واسهام في معنى الخبرة اذ يتضمن التحليل والتركييب ويشجع التلامذة على خلق نظام مرتب في عالمهم ويفكروا على نحو مستقل ويتوصلوا الى النتائج ويجب على المعلم تدريب التلامذة على عملية تصنيف الاشياء المختلفة على وفق نمط معين وواضح لدى التلامذة اذ يبدأ بتصنيف الاشياء على وفق خاصية واحدة مثل اللون او الشكل ثم تتطور تلك المهارة فيستطيع التلميذ تصنيف الشيء الواحد الى اكثر من مجال او مجموعة .

- **التفسير:** تهدف هذه المهارة الى استخلاص معنى من الخبرات التي تتعرض لها، لذلك فان عملية التفسير تمكن المتعلم من قراءة الاشكال والرسوم والجداول وتساعد في الحصول على أكثر قدر ممكن من المعلومات ، وهي تعني جميع الملاحظات والقياسات وتبويبها بشكل منظم حتى يمكن التلميذ التوصل الى استنتاجات صحيحة

من طريق قراءة الجداول أو الرسوم البيانية وبشكل التفسير الهدف الثاني من أهداف العلم ومن المؤكد أن عملية تفسير الظواهر تستند اساسا إلى عملية الوصف .

- **التنبؤ:** هو قدرة عقلية عن الفرد تمكنه من توقع حدوث مشاهدة عينة تحت ظروف محددة باستعمال جملة من الملاحظات السابقة أو الاستدلالات أو القياسات .

- **التعميم:** وهو عملية تحدث عندما يستخلص الفرد عبارة عامة تنطبق على عدد من الحالات أو الامثلة أو فالتعميم عملية عقلية تمر بثلاث مراحل :

١- ملاحظة الأشياء أو الأحداث أو الظواهر .

٢- التوصيل الى العلاقات التي تربط بين الأشياء أو الأحداث أو الظواهر التي يتم ملاحظتها.

٣- صوغ العلاقات في صورة جمل.

- **الاستنتاج:** وهي عملية تهدف وصول المتعلم إلى نتائج معينة وخلاصة أو تفسير أو ملاحظة تعتمد على أساس الأدلة والحقائق والملاحظات وتشمل هذه المهارة العقلية على محاولة التوصل إلى نتائج معينة على أساس الأدلة المناسبة الكافية ويتم ذلك من طريق ربط الملاحظات والمعلومات عن ظاهرة معينة .

- **الاستدلال:** وهي عملية تهدف الى وصول المتعلم إلى نتائج معينة على أساس من الأدلة والحقائق المناسبة الكافية .

كما انه قدرة الفرد العقلية التي تمكنه من الربط بين ملاحظة (مشاهدة) عن شيء ما وبين المعلومات السابقة لديه للتوصل الى سمات خافية فيه أو سمات لا تقبل اصلا الملاحظة ليتسنى له وضع التفسير المناسب لنتائج الملاحظة .

- **القياس:** هو القدرة على استخدام اداة القياس المناسبة لتقدير الطاهرة موضوع الدراسة تقديرا كميا واستعمالها بدقة والقيام بعمليات حساسة المرتبطة بهذه القياسات.

- **الاتصال:** هو العملية التي يتم بمقتضاها تكوين العلاقات بين أعضاء المجتمع وتبادل المعلومات والآراء الافكار والتجارب فيما بينهم عبر وسيط معين متفق عليه.
- وتعرف مهارة الاتصال بأنها الطرائق والوسائل التي تساعد الأفراد في توضيح ما لديهم من افكار للآخرين وتستخدم غالبا عند قيامهم بنشاطات علمية متنوعة يأتي في مقدمتها نشاط الملاحظة والتصنيف. (الحلفي، ٢٠٢٠: ٦٩ ، ٧٤) .

المحور الثاني: دراسات سابقة

أولاً: عرض الدراسات السابقة

أ- دراستان تناولتا تقويم أداء الطلبة المطبقين :

١ - دراسة العبيدي (٢٠١٤) :

(تقويم أداء مطبقي اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في ضوء المهارات اللغوية)

أجريت الدراسة في جامعة ديالى - كلية التربية الأساسية، وهدفت تقويم أداء مطبقي اللغة العربية في قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في ضوء المهارات اللغوية، أعتمد الباحث منهج البحث الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، واختيرت عينة الدراسة بصورة قصدية من الطلبة المطبقين بلغت (٦٢) مطبقاً ومطبعة، موزعين على (٣٥) مدرسة، اعد الباحث أداة البحث وهي (استمارة الملاحظة) بالمهارات اللغوية، مكونة من (٤) مهارات وهي (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة) ، اشتق منها (١٩) مهارة فرعية، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين فاتفقوا على (١٧) مهارة لغوية فرعية، وبعدها وصف هذه المهارات الفرعية إجرائياً ب (٥١) توصيفاً بمقياس ثلاثي متدرج، ووضع لكل مهارة (٣) بدائل، هي (مرتفع ، متوسط ، ضعيف) ، وجرى التحقق من صدقها وثباتها ، طبق الباحث الأداة على عينة البحث ، ثم عولجت البيانات إحصائياً باستعمال معامل ارتباط (بيرسون)، ومعامل الارتباط سكوت، ومربع (كا)، والوسط المرجح، والوزن المئوي ، فتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- أظهرت الدراسة أن أداء مطبقي قسم اللغة العربية بشكل عام لم يكن بالمستوى المطلوب .

٢- ظهر أن مستوى مطبقي قسم اللغة العربية في المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) كان متفاوتاً .

٣- عدم اهتمام مطبقي قسم اللغة العربية بالتطبيق العملي.

(العبيدي، ٢٠١٤: ١٠-١١).

٢-دراسة التميمي (٢٠١٩):

(تقويم اداء مطبقي اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في استعمال مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية)

اجريت الدراسة في جامعة بابل - كلية التربية الاساسية وهدفت الى تقويم اداء مطبقي اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية ، اعتمد الباحث منهج البحث الوصفي لتحقيق هدف الدراسة واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من الطلبة المطبقين بلغت (٦٠) مطبقا ومطبقة موزعين على (٣٥) مدرسة اعد الباحث اداة البحث وهي (استمارة الملاحظة) بمهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية مكونة من (٩) مهارات رئيسة اللفظية (التحدث، الاستماع، القراءة، الكتابة) وغير اللفظية (الاشارات والايماءات- لغة الجسد، لغة التقارب المكاني، اللغة الموازية، تنظيم الوقت، الصمت) اشتق منها (٣٦) مهارة فرعية ثم عرضها مجموعة من المحكمين فاتفقوا على(٣٦) مهارة فرعية ثم وصفت هذه المهارات الفرعية اجرائيا بـ (١٠٨) توصيفا ووضع لكل مهارة فرعية (٣) بدائل (جيد، متوسط، ضعيف) وبعد التحقق من صدقها وثباتها تم تطبيقها على عينة البحث لمدة (٧) اسابيع ثم عولجت البيانات احصائيا باستعمال الوسائل الاحصائية، كعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي (٢١) والوسط المرجع، والوزن المئوي ، فتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية:

١- ان اداء مطبقي اللغة العربية لم يكن بالمستوى المطلوب .

٢-وجود ضعف واضح في امتلاك مطبقي اللغة العربية لمهارة الاتصال اللفظية وغير اللفظية

٣- لم ينل التطبيق العملي اهتماما كبيرا من لدن مطبقي اللغة العربية .

(التميمي، ٢٠٠٩: د - ذ) .

ب - دراسة تناولت التفكير التنسيقي :

دراسة الاسدي (٢٠٢٠) :

(اثر انموذج رحلة التدريس في تحصيل طالبات الأول متوسط في مادة العلوم والتفكير التنسيقي لديهن)

أجريت الدراسة في جامعة بابل - كلية التربية الاساسية وهدفت إلى معرفة اثر انموذج رحلة التدريس في تحصيل طالبات الأول متوسط في مادة العلوم والتفكير التنسيقي لديهن واختارت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي للمجموعتين المتكافئتين (الضابطة والتجريبية) ذي الاختبار البعدي للتحصيل واختبار التفكير التنسيقي واختارت الباحثة متوسطة المتفوقات للبنات بالطريقة القصدية لإجراء تجربتها و قد بلغ عدد أفراد عينة البحث (٥٠) طالبة حيث مثلت المجموعة (ب) المجموعة التجريبية ومثلت المجموعة (أ) المجموعة الضابطة من الطالبات الراغبات بالدراسة وأجرت الباحثة تكافؤاً بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الآتية (العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للوالدين ، درجات مادة العلوم في نصف السنة للعام الدراسي (٢٠١٩ - ٢٠٢٠) اختبار الذكاء دانليز، اختبار التفكير التنسيقي)، وتم إعداد أداتين هما الاختبار التحصيلي و اختبار التفكير التنسيقي، إذ أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً تألف من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد تم التأكد من صدقه و ثباته و مستوى صعوبة فقراته و فاعلية بدائله غير الصحيحة ، و قوة تمييز فقراته ، أما الأداة الثانية فتمثلت باختبار التفكير التنسيقي و قد تكون من (٢٥) فقرة وتم التأكد من صدقه الظاهري و قوة تمييز فقراته و تم استخراج ثباته بطريقة الفا - كرونباخ إذ بلغ (٨٣، ٠)

وطبقت الباحثة أدوات البحث على مجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التجربة التي استغرقت عشرة أسابيع ، إذ بدأت التجربة في الكورس الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩ - ٢٠٢٠) يوم الاحد الموافق (٢٢ / ٣ / ٢٠٢٠ م) وانتهت التجربة في يوم الاحد الموافق (٣١ / ٥ / ٢٠٢٠ م) ودرست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث، و استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل السهولة، ومعادلة معامل التمييز للفقرات ومعادلة فاعلية البدائل الخاطئة ، ومعادلة سبيرمان - براون ،و معادلة كودر ريتشاردسون ، ومعادلة الفا - كرو نباخ) ، وبعد تحليل النتائج احصائيا توصل البحث الى تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن العلوم على وفق انموذج رحلة التدريس على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل و اختبار التفكير التنسيقي . (الاسدي، ٢٠٢٠: ج).

ثانيا : موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية

جدول (١)

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

ت	اسم الباحث	السنة الدراسية	مكان الدراسة	هدف البحث	المادة الدراسية	المرحلة الدراسية	حجم العينة	جنس العينة	اداة البحث	الوسائل الاحصائية	اهم النتائج
١	العبيدي	٢٠١٤	جامعة ديالى / كلية التربية الاساسية	تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء المهارات اللغوية	القراءة	الجامعية	٦٢	مطبّقون ومطبقات	استمارة ملاحظة	معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سكوت، ومربع كاي ، والوسط المرجح، الوزن المئوي	١- اظهرت الدراسة ان اداء مطبقي قسم اللغة العربية بشكل عام لم يكن بالمستوى المطلوب ٢- ظهر ان مستوى مطبقي قسم اللغة العربية في المهارات اللغوية (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة) كان متفاوتا. ٣- عدم اهتمام مطبقي قسم اللغة العربية بالتطبيق العملي

٢	التميمي	٢٠١٩	جامعة بابل كلية التربية الاساسية / العراق	تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في اساتعمال مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية	التطبيق	الجامعية	٦٠	مطبّقون ومطبقات	استمارة ملاحظة	معامل ارتباط بيرسون ، مربع كاي، الوسط المرجح ، معادلة الوزن ، المؤي	١- ان اداء مطبقي قسم اللغة العربية ليس بالمستوى المطلوب ٢- وجود ضعف واضح في امتلاك مطبقي قسم اللغة العربية لمهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية ٣- لم ينل التطبيق العملي اهتماما كبيرا لدى المطبقين قسم اللغة العربية
٣	الاسدي	٢٠٢٠	جامعة بابل / كلية التربية	اثر انموذج رحلة التدريس في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط	العلوم	الاول المتوسط	٢٥ طالبة للمجموعة التجريبية ٢٥ طالبة	طالبات	اختبار مهارات التفكير التنسيقي - اختبار	الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة	١- ان تدريس طالبات الصف الاول المتوسط وفقا لانموذج رحلة التدريس كان له اثرا ايجابيا في رفع تحصيلهن الدراسي في مادة العلوم

[illegible]

٤	المزید اوی	٢٠٢٢	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي	التطبيق	الجامعية	مطبّقون ومطبقات	استمارة ملاحظة	سيتم استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة	سيتم عرض النتائج لاحقا
---	------------	------	--	---	---------	----------	--------------------	-------------------	---	------------------------

ثالثاً: جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

- ١- التعرف على المصادر والوصول اليها .
- ٢- مقارنة نتائج البحث بنتائج الدراسات السابقة .
- ٣- اختيار حجم العينة المناسبة للبحث الحالي .
- ٤- التعرف على الوسائل الاحصائية المستعملة في البحوث التي تستعمل (بطاقة الملاحظة) اداة للدراسة .
- ٥- تضع الباحث في وضع افضل في تفسير نتائج دراسته

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

اولاً : منهجية البحث

ثانياً : اجراءات البحث

ثالثاً : اداة البحث

رابعاً : الصدق

خامساً : ثبات الاداة

سادساً : تطبيق الاداة

سابعاً : الوسائل الإحصائية

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل وصفا لمنهج البحث والإجراءات المتبعة في تحديد مجتمع البحث واختيار العينة وكيفية بناء الأداة ووسائل التأكد من صدقها وثباتها والوسائل الإحصائية المعتمدة في التعامل مع البيانات ، وعلى النحو الآتي :

أولاً : منهج البحث :

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لأنه يتلاءم مع طبيعة البحث وهو (تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي). ويهتم هذا المنهج بالبحث عن الأوصاف الدقيقة للظاهرة المراد دراستها في جمع الحقائق والبيانات الكمية أو الكيفية عن الظاهرة المحددة مع محاولة تفسير هذه الحقائق تفسيراً كافياً (عوض ومرفت، ٢٠٠٢: ١٣٨) .

فالمنهج الوصفي هو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً دقيقاً يوضح قرار وحجم الظاهرة (عباس وآخرون، ٢٠١٤: ٧٤) .

ثانياً : اجراءات البحث :

١- مجتمع البحث :

المجتمع : هو مجموعة من الوحدات الإحصائية المعرفة بصورة واضحة والتي يراد منها الحصول على بيانات (العزاوي، ٢٠٠٨: ١٦١) .

ومجتمع البحث : هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يمثلون موضوع مشكلة البحث أو العناصر جميعها ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إليها ليعمم عليها النتائج التي توصل إليها. (الاسدي وسندس، ٢٠١٥ : ١١٤). وينقسم مجتمع البحث الحالي الى قسمين:

أ - **مجتمع الكليات:** يتكون مجتمع البحث الحالي من كليات التربية الاساسية في الجامعات العراقية ، وتم اختيار كلية التربية الاساسية / جامعة بابل بالطريقة القصدية .

ب- **مجتمع المطبقين:** يتكون مجتمع البحث من مطبقي المرحلة الرابعة / قسم اللغة العربية للدراسة الصباحية في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل ، وقد اطلعت الباحثة على السجلات الخاصة بطلبة المرحلة الرابعة من قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية بعد تزويدها بكتاب تسهيل مهمة صادر من كلية التربية الاساسية / قسم الدراسات العليا / جامعة بابل ملحق (١) (٢) ، ودونت الباحثة عدد الطلبة المطبقين في كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) والبالغ عددهم (١٨٦) مطبقاً ومطبقةً وجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

اعداد المطبقين في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل

المجموع الكلي	جنس المطبقين		الكلية / الجامعة
١٨٦	اناث	ذكور	التربية الاساسية/ بابل
	١١٣	٧٣	

٢- عينة البحث :

العينة: هي أنموذج يشمل ويعكس جانباً او جزءاً من وحدات المجتمع الاصيلي المعني بالبحث وتكون ممثلة له بحيث تحمل صفاته المشتركة (قنديلجي، ٢٠١٢: ٨٠).

وإنّ الاصل في البحوث العلمية انها تجري على افراد مجتمع البحث جميعها لان ذلك ادعى لصدق النتائج (محجوب، ٢٠٠٢: ١٦٤) ، ونظرا لصعوبة اجراء الدراسة على افراد المجتمع كلهم لذا لجأت الباحثة الى العينة العشوائية البسيطة لتكون ممثلة للمجتمع الكلي تمثيلاً صادقاً بحيث يتم اختيار عدد من افراد العينة بشكل عشوائي بحيث يتلاءم والعدد الكلي لأفراد المجتمع التي يتم اختيارها وتحقيقاً لأهداف البحث واجراءاته تم سحب عينتين من مجتمع البحث الكلي وكما يأتي :

أ- عينة الثبات : من اجل ان تتحقق الباحثة من تطبيق اداة البحث بشكل علمي وتذليل الصعوبات والمعوقات التي تواجهها لاحقاً فقد اوجدت ما يناسب ذلك بسحب عينة من مطبقي قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية من جامعة بابل بصورة عشوائية اذ بلغ عددها (٢٥) مطبقاً ومطبقةً ونسبة (١٣,٤٤ %) من مجتمع البحث الكلي البالغ عددهم (١٨٦) مطبقاً ومطبقةً موزعين على (٢١) مدرسة ليمثلوا العينة الاستطلاعية، وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

اعداد المطبقين والنسبة المئوية للعينة الاستطلاعية

النسبة المئوية	عدد المطبقين		الكلية / الجامعة
١٣,٤٤ %	اناث	ذكور	التربية الاساسية / بابل
	١٣	١٢	

ب- **العينة النهائية:** اختارت الباحثة عينة البحث من الطلبة المطبقين في كلية التربية الاساسية من قسم اللغة العربية جامعة بابل للعام الدراسي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) ليمثلوا العينة التطبيقية اذ جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة* اذ بلغت عينة البحث (٦١) مطبقاً ومطبقةً يمثلون نسبة (٣٢,٧٩٥%) من المجموع الكلي للمجتمع الاصلي البالغ (١٨٦) مطبقاً ومطبقةً بعد ان استبعدت (٢٥) من المطبقين والمطبقات (عينة الثبات) لاستخراج الثبات كما استبعدت منهم (١٥) كونهم يؤدون التطبيق في محافظاتهم وجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)

اعداد المطبقين والنسبة المئوية للعينة التطبيقية

النسبة المئوية	عدد المطبقين		الكلية / الجامعة
%٣٢,٧٩٥	اناث	ذكور	التربية الاساسية / بابل
	٣١	٣٠	

ثالثاً : اداة البحث

ان المقصود بأداة البحث هي الأداة التي يستعملها الباحث لجمع المعلومات المتعلقة بأهداف بحثه والتي يستعملها اساساً للإجابة عن تساؤلات البحث او اصدار الاحكام الخاصة وقبول فرضيات البحث او رفضها (عطية (ب) ، ٢٠٠٩ : ٢٠٣) .

ولما كان هذا البحث يهدف الى تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي وهذا يتطلب اعداد استمارة ملاحظة لتقويم

* العينة العشوائية البسيطة : وهي العينة التي يتم اختيار افرادها بشكل عشوائي بحيث يعطي لكل فرد من المجتمع نفس الفرصة التي تعطى لغيره عند الاختيار

اداء مطبقي قسم اللغة العربية، والملاحظة هي اداة اساسية لجمع المعلومات والمعطيات في العلوم الاجتماعية والانسانية وهي دراسة سلوك او افعال وردود افعال المطبقين في أطر اجتماعية معينة. (شيّا، ٢٠٠٨: ١٩٦)، فضلا على انها مشاهدة للظواهر المختلفة واوضاعها المتعددة لجمع البيانات وتسجيلها وتحليلها والتعبير عنها بأرقام ويفضل بالملاحظة ان يكون التسجيل فوريا لكي لا يعتمد على الذاكرة ومن اجل ان لا تتعرض المعلومات للنسيان ويجب على الباحث ان لا يقوم بتفسير السلوك وقت التسجيل لكي لا يؤثر ذلك على الموضوعية ويحتوي معنى الملاحظة على المتابعة الواعية بالسمع والنظر فاذا استمعت الباحثة بانتباه لحديث المبحوث فإنها تستطيع تتبع بنات تفكيره وتستوعب مقاصده واذا ما نظرت الباحثة بانتباه تستطيع ان تلاحظ سلوكياته من خلال الحركة ،

(عطية ب، ٢٠٠٩: ٢٣٩)

ولم تعول الباحثة على اداة قياس تلائم هدف البحث لعدم توافر اداة جاهزة على حد علمها مما تطلب بناء اداة لبحثها (بطاقة ملاحظة) متبعة الطريقة العلمية في بنائها كي تحقق هدف البحث في تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي، وقد استلزم ذلك الاجراءات الآتية :

أ- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة :** تهدف استمارة الملاحظة الى تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي .

ب- **الاسس النظرية المتبعة لبطاقة الملاحظة :**

١- الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث .

٢- مراجعة الادبيات العربية التي اهتمت بدراسة موضوع التقويم .

٣- مراجعة الادبيات العربية المختصة بدراسة مهارات التفكير التنسيقي .

٤- مناقشة مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال طرائق التدريس في الجامعات العراقية في كليات التربية والتربية الاساسية بشأن مهارات التفكير التنسيقي وتقويم المطبقين وكذلك توجيه استبانة مفتوحة الى مجموعة من الاساتذة المتخصصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية ملحق (٤) ، ملحق (٥) تتضمن سؤالاً مفاده : ما مهارات التفكير التنسيقي الواجب توافرها في اداء مطبقي قسم اللغة العربية من وجهة نظركم ؟

ج- تحديد مهارات التفكير التنسيقي:

بعد ان حددت الباحثة مهارات التفكير التنسيقي لتقويم اداء الطلبة المطبقين حرصت على استعمال ما ورد في اجابات الاساتذة المتخصصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية ومناهج وطرائق التدريس العامة ملحق (٤) اذ حصلت على مجموعة من المهارات بلغت (٣٠) مهارة ثم نظمت الباحثة استبانة بالمهارات مع تعريفها الاجرائي وعرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية ومناهج وطرائق التدريس العامة ملحق (٤) للأخذ بأرائهم ملحق (٦) وقد اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠ %) فاكثر من بين آراء المحكمين واجرت الباحثة تعديلاً على بعض المهارات اذ بقيت (٣٠) مهارة قابلة للقياس ضمن مهارات التفكير التنسيقي ملحق (٨) .

د- التوصيف الاجرائي لقياس مهارات التفكير التنسيقي :

بعد ان حددت الباحثة مهارات التفكير التنسيقي، لتقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية ، صاغت توصيفاً اجرائياً لقياس كل مهارة من مهارات التفكير التنسيقي اذ بلغ عددها (٩٠) توصيفاً موزعاً على (٣٠) مهارة تم ترتيبها في استبانة ملحق (٧) وتم عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها ومناهج وطرائق التدريس العامة ملحق (٤) لإبداء آرائهم

وحكمهم على صلاحية فقرات التوصيف الاجرائي، وقد جرى الاخذ بآرائهم واجراء التعديلات اللازمة وبذلك اصبح عدد التوصيفات (٩٠) توصيفاً عُدّ صالحاً لقياس مهارات التفكير التنسيقي ملحق (٧) .

هـ - تحديد البدائل :

اعتمدت الباحثة على ثلاثة بدائل لقياس مهارات التفكير التنسيقي في تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية التي يؤديها المطبق من قسم اللغة العربية داخل الصف وهي (متوافر، متوافر لحد ما، غير متوافر) وقابلتها بالدرجات الآتية (٣ ، ٢ ، ١) وتم ترتيبها في استبانة وعرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية ومناهج وطرائق التدريس العامة ملحق (٤) ، ملحق (٧) لإبداء آرائهم في صلاحية البدائل وطريقة التقويم وتمت الموافقة عليها من لدن المحكمين .

و - تحديد شكل بطاقة الملاحظة النهائية :

يضم الجزء الاعلى من بطاقة الملاحظة اسم المطبق الثلاثي ، واسم المدرسة التي يطبق فيها ، وتاريخ الزيارة ، واسم الموضوع الذي قوّم فيه ثم وضع مهارات التفكير التنسيقي بصورة متتالية ويقابلها حقل من حقول مستويات التقدير لوضع علامة (√) امام التوصيف الذي يمارسه المطبق داخل غرفة الصف ملحق (٨)

رابعاً : الصدق

الصدق أهم خاصية من خواص القياس، ويشير مفهوم الصدق إلى الاستدلالات الخاصة التي تخرج بها درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها، وتحقيق صدق القياس معناه تجميع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات (الضامن، ٢٠٠٩، ١١٣).

وصدق الأداة هو مقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه أي قياس ما وضعت من أجله أو السمة المراد قياسها (خليل ، ٢٠١١ : ٢٠) .

أذ يتحدد صدق أداة البحث عادة من طريق العلاقة بين أداء المستجيب عليها وبين وظيفة تلك الاداة وللتحقق من الصدق اتبعت الباحثة ما يأتي :

أ-الصدق الظاهري: ان الصدق الظاهري يحصل تحقيقه في التحليل المنطقي والذي يعتمد على تحليل التطابق بين فقرات المحتوى الذي جرى تغطيته ، إذ إن أفضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري أن يقوم عدد من المتخصصين بتقدير صلاحية الفقرات للصفة المراد قياسها (المنيزل وعدنان، ٢٠١٠ : ١٥٣) .

وللتحقق من صدق الأداة عرضت الباحثة استمارة الملاحظة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية ومناهج وطرائق التدريس العامة ملحق (٤) ، لإبداء آرائهم في مدى صلاحية الاستمارة ، وقد اخذت الباحثة بملاحظاتهم ، وإجراء التعديلات اللازمة وإعادة الصياغة على بعض عباراتها بشكل أكثر وضوحاً على وفق تلك الآراء والملاحظات، إذ اعتمدت الباحثة ما نسبته (٨٠%) فأكثر من بين آراء المحكمين معياراً لصلاحية الفقرة وصدقها في قياس ما وضعت لأجله ، إذ إن قيمة مربع (كاي) الجدولية بدلالة الفرق بين الموافقين وغير الموافقين عند هذا المعيار وبمستوى (٠,٠٥) ودرجة الحرية (١) والتي تساوي (٣,٨٤) وبعدد (٢٠) محكماً وجدول (٥) يوضح ذلك :

جدول (٥)

قيمة مربع (كاي) لمعرفة آراء المحكمين في صلاحية مهارات التفكير التنسيقي

المهارات	موافق	غير موافق	قيمة مربع كاي المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الجدولية	مستوى الدلالة
١٠,٩,٨,٧,٦,٥,٤,٣,٢,١, ١٨,١٧,١٦,١٥,١٤,١٣,١٢,١١, ٢٦,٢٥,٢٤,٢٣,٢٢,٢١,٢١, ٣٠,٢٩,٢٨,٢٧	٢٠	٠	٢٠	١	٣,٨٤	دال احصائيا
٢٨,٢٧,١٦,١٣,٥	١٩	١	١٦,٢٠٠			

ب- **صدق البناء:** صدق البناء من أهم أنواع الصدق، ويشير إلى قدرة الاختبار على التنبؤات النظرية للسمة أو السلوك المقاس، إذ إن كل مقياس أو أداة تكمن وراءها إحدى نظريات السمة أو السلوك التي بدورها تضع توقعات و افتراضات حول تلك السمة أو السلوك، فإذا كان الاختبار فعالاً في قياس تلك السمة أو السلوك يكون صادقاً، إذ إن اعتماده على التجريب في تحقق مدى التطابق بين ما يحصل عليه الفرد من درجات والمتغيرات أو السمات المراد دراستها (التل وآخران، ٢٠٠٧ ، ١٣١ - ١٣٢). ولحساب صدق الاتساق الداخلي (لبطاقة الملاحظة) اعتمدت الباحثة معامل (الفا كرونباخ) لإيجاد علاقة كل مهارة بالمهارات الأخرى وقد لاحظت الباحثة أن كل الارتباطات قوية ما عدا المهارة العشرون كانت ضعيفة وجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

العلاقة بين كل مهارة بالمهارات الاخرى

ت	مهارات التفكير التنسيقي	علاقة المهارة بالمهارات الاخرى
١	يستطيع توليد البدائل و الافكار عند الاستجابة لمثير محدد	٠,٧٤٢
٢	يحسن التحول من فكرة معينة الى فكرة اخرى	٠,٩١٧
٣	يستطيع التفكير بطريقة جديدة	٠,٨٨٤
٤	يهتم بإنتاج افكار ماهرة	٠,٨٥٨
٥	يحسن استنتاج ما يمكن الوصول اليه عند دراسة الموضوع	٠,٩٤١
٦	يحدد سمات الاشياء التي تعد اساسية لوصف الشيء او الموقف	٠,٩٢٨
٧	يحدد اوجه الشبه و الاختلاف بين الاشياء	٠,٩٠٥
٨	يوازن بين شيئين او اكثر	٠,٨٩٣
٩	يحلل الافكار الى اجزائها الفرعية	٠,٨٧٧
١٠	يرتب الافكار في مجموعات	٠,٩٢٤
١١	يستطيع التوصل الى فكرة جديدة	٠,٨٦٤
١٢	يجيد وضع خطة لحل مشكلة ما	٠,٩١٢
١٣	يتقن الربط بين الافكار للتوصل الى فكرة جديدة	٠,٨٨٨
١٤	يستطيع التوصل الى عدة حلول للمشكلة	٠,٨٣٧
١٥	يميز بين الافكار الرئيسة و التفاصيل	٠,٩٣٣
١٦	يميز بين الحقائق و الآراء	٠,٩٤٣

٠,٧٠٨	يحسن تلخيص الموضوع	١٧
٠,٨٠٩	يميز بين المعلومات الحقيقية و المجازية	١٨
٠,٧٥٩	يميز بين الضروري و غير الضروري	١٩
٠,٥٨٠	يشجع على إبداء الرأي	٢٠
٠,٨٦٨	يقوم الحلول المختلفة عن مشكلة ما	٢١
٠,٩١٥	يستطيع انتاج الحل الافضل	٢٢
٠,٨٩٤	يهتم بوضع المتشابهات في وحدات من المفاهيم المختلفة	٢٣
٠,٩١٨	يستطيع تحديد علاقة السبب و النتيجة بين الاشياء	٢٤
٠,٩٣٧	يهتم بتحديد المفاهيم الاساسية	٢٥
٠,٨٥٥	يحسن تحديد علاقات التأثير و التأثير بين الاشياء	٢٦
٠,٩١٨	يهتم بتصنيف الآراء و الافكار للنص المقروء	٢٧
٠,٨٢٨	يهتم بالاتصال الذي يتم من طريقه تبادل المعلومات و الآراء و الافكار	٢٨
٠,٩٠٣	يستطيع التعميم من طريق استخلاص عبارة عامة تنطبق على عدد من الامثلة و الملاحظات	٢٩
٠,٨٧٨	يحسن تحديد السمات التي تشترك فيها عناصر المجموعات ككل	٣٠

خامسا : ثبات الاداة :

الثبات هو دقة المقياس أو اتساقه والثبات ضروري للمقياس . (ابو علام ، ٢٠٠٧ ، ٤٨١) ، ومن سمات اداة البحث ان تتسم بالثبات الذي يعد من متطلبات وشروط وسلامة اداة البحث التي تعطي اتساقا في النتائج عن اعادة تطبيقها عدة مرات لمدة زمنية محددة على العينة نفسها (العجيلي وآخرون ، ١٩٩٠ ، ١٤٥) ، وهناك اكثر من طريقة لحساب الثبات وقد اتبعت الباحثة طريقة الملاحظة مع ملاحظ آخر والباحثة ونفسها عبر الزمن ولكي تتحقق الباحثة من اداة بحثها طبقتها على عينة الثبات ، التي تم سحبها بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث إذ بلغ عددها (٢٥) مطبقاً ومطبقةً كما في دراسة العبيدي (٢٠١٤) ودراسة الجعفري (٢٠٢٠) ، وقد زارت الباحثة وملاحظ آخر * مدارس عينة الثبات في يوم الخميس الموافق ٢٠٢٢/٣/٣ وانتهيا يوم الاثنين ١٤ / ٣ / ٢٠٢٢ ولحساب الثبات اتبعت الباحثة الاجراءات الآتية :

١- زيارة الباحثة لمجموعة من المدارس الابتدائية للتدريب على كيفية استعمال استمارة الملاحظة .

٢- تدريب الملاحظ * وذلك من طريق :

أ- مناقشة الملاحظ في موضوع الدراسة .

ب- تقديم استمارة الملاحظة له قبل مدة من اجراء التجربة .

ج- دراسة استمارة الملاحظة وشرح كل عنصر فيها .

د- مناقشة ما يجري ملاحظته وكيفية تسجيل ما يلاحظه .

* استعانت الباحثة بملاحظ آخر طالب الماجستير أنس عبد اللطيف / طرائق تدريس اللغة العربية في جامعة بابل كلية التربية الاساسية.

٣- زيارة الباحثة مدارس العينة الاستطلاعية لتوضيح هدف الزيارة ولتوثيق العلاقة مع ادارات المدارس والاطلاع على جدول الحصص الاسبوعي لكي يتم تحديد اليوم الذي سوف تزور بها الباحثة المدرسة .

٤- بعد اتفاق الباحثة مع الملاحظ لزيارة (٢٥) من المطبقين في (٢١) مدرسة ابتدائية على ان تجرى الملاحظة في وقت واحد ودرس واحد لكل من الباحثة والملاحظ مع الحرص على تسجيل تقديرات الملاحظة بشكل مستقل عن الآخر .

٥- بعد اتمام الزيارات ثم حساب درجات كل استمارة لكل من الباحثة والملاحظ وعولجت النتائج احصائيا باستعمال معامل ارتباط (بيرسون) لحساب ثبات اداة البحث من طريق التكرارات التي تم تسجيلها من لدن الباحثة والملاحظ وقد بلغ معامل الثبات بين الباحثة والملاحظ (٠,٨٥) لمهارات استمارة الملاحظة .

• الثبات عبر الزمن :

تقوم هذه الطريقة على أساس تطبيق الأداة على مجموعة واحدة من الأفراد مرتين متتاليتين في يومين مختلفين وفي حدود فاصل زمني يتراوح بين أسبوع واحد أو أسبوعين، لذا قامت الباحثة بتطبيق الملاحظة على أداء (٢٥) مطبقاً ومطبقةً في قسم اللغة العربية في مشاهدين لكل منهم يفصل بينهما فارق زمني أمد أسبوعان ، وقد استعملت الباحثة معامل ارتباط (بيرسون) لتعرف معاملات الارتباط وقد بلغ معامل الثبات بين الباحثة ونفسها عبر الزمن (٠,٨٣) .

سادساً: تطبيق الأداة

بعد التحقق من إنَّ اداة البحث (استمارة الملاحظة) أصبحت جاهزة للتطبيق، وقبل الشروع بهذا التطبيق أجرت الباحثة ما يأتي :

١- زيارة مدراء مدارس العينة التطبيقية ومقابلة كل مدير وتسليمه كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل ملحق (٢) (لاطلاع على الغرض من الزيارة).

٢- مقابلة مطبقي اللغة العربية في مدارس العينة التطبيقية لإعلامهم الغرض من الزيارة وهي خدمة البحث العلمي.

٣- مقابلة المطبق شخصيا والتعرف على الجدول الخاص في تدريس فروع اللغة العربية.

• أسلوب تطبيق الأداة :

بدأت الباحثة بتطبيق اداة البحث يوم الثلاثاء الموافق ١٥ / ٣ / ٢٠٢٢ وانتهت يوم الاحد ٢٤ / ٤ / ٢٠٢٢ وقد استغرقت مدة التطبيق ستة اسابيع بواقع زيارة واحدة لكل مطبق وقد سار التطبيق على النحو الآتي :

١- اتخذت الباحثة من آخر الصف مكاناً لجلوسها ملتزمة الصمت والدقة لملاحظة المطبق.

٢- تأشير الاداء الملاحظ بوضع علامة (√) في الحقل الذي يناسب اداء المطبق لكل مهارة من مهارات التفكير التنسيقي الذي تم ملاحظته من الباحثة .

سابعا : الوسائل الاحصائية :

لمعالجة وتحليل البيانات استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية

- ١- معامل ارتباط بيرسون: لمعرفة علاقة كل فقرة بمجالها ولحساب ثبات اداة البحث المتمثلة باستمارة الملاحظة
- ٢- الوسط المرجح: لترتيب فقرات استمارة الملاحظة ومعرفة جوانب القوة والضعف .
- ٣- معامل الفا كرونباخ: استعملت الباحثة معامل الفا كرونباخ لمعرفة الاتساق الداخلي
- ٤- مربع كاي: استعملت الباحثة مربع كاي في ايجاد صدق الاختبار .
- ٥- الوزن المئوي: لترتيب الفقرات في المجال.
- ٦- الوسط الحسابي: هو تلك القيمة التي تتجمع حولها مجموعة من القيم
- ٧- الانحراف المعياري: لمعرفة مدى تجانس الدرجات او تشتتها عن الوسط الحسابي .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض نتائج

ثانياً: تفسير النتائج

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً وتحليلاً لنتائج البحث التي توصلت اليها الباحثة في ضوء هدي البحث وتفسيرها ومناقشتها على النحو الآتي :

أولاً: عرض النتائج

أ- عرض نتائج الهدف الاول :

فيما يخص الهدف الأول الذي ينص على (تحديد مهارات التفكير التنسيقي اللازمة لتقويم أداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية) ، فقد حددت الباحثة (٣٠) مهارة وكما في جدول (٧):

جدول (٧)

مهارات التفكير التنسيقي

ت	مهارات التفكير التنسيقي	ت	مهارات التفكير التنسيقي
١	يستطيع توليد البدائل والافكار عند الاستجابة لمثير محدد	١٦	يُميز بين الحقائق والآراء
٢	يُحسن التحول من فكرة معينة الى فكرة اخرى	١٧	يُحسن تلخيص الموضوع
٣	يستطيع التفكير بطريقة جديدة	١٨	يميز بين المعلومات الحقيقية والمجازية
٤	يهتم بإنتاج افكار ماهرة	١٩	يميز بين الضروري وغير الضروري
٥	يُحسن استنتاج ما يمكن الوصول اليه عند دراسة الموضوع	٢٠	يشجع على إبداء الرأي

٦	يحدد سمات الاشياء التي تعد اساسية لوصف الشيء او الموقف	٢١	يُقوم الحلول المختلفة عن مشكلة ما
٧	يحدد اوجه الشبه والاختلاف بين الاشياء	٢٢	يستطيع استنتاج الحل الأفضل
٨	يوازن بين شيئين او اكثر	٢٣	يهتم بوضع المتشابهات في وحدات من المفاهيم المختلفة
٩	يحلل الافكار الى اجزائها الفرعية	٢٤	يستطيع تحديد علاقات السبب والنتيجة بين الاشياء
١٠	يرتب الافكار في مجموعات	٢٥	يهتم بتحديد المفاهيم الاساسية
١١	يستطيع التوصل الى فكرة جديدة	٢٦	يُحسن تحديد علاقات التأثير والتأثر بين الأجزاء
١٢	يجيد وضع خطة لحل مشكلة ما	٢٧	يهتم بتصنيف الآراء والافكار للنص المقروء
١٣	يتقن الربط بين الافكار للتوصل الى فكرة جديدة	٢٨	يهتم بالاتصال التي يتم من طريقه تبادل المعلومات والآراء والافكار
١٤	يستطيع التوصل الى عدة حلول للمشكلة	٢٩	يستطيع التعميم من طريق استخلاص عبارة عامة تنطبق على عدد من الامثلة والملاحظات
١٥	يُميز بين الافكار الرئيسة والتفاصيل	٣٠	يُحسن تحديد السمات التي تشترك فيها عناصر المجموعات ككل

ب- عرض نتائج الهدف الثاني وتفسيرها:

اما فيما يخص الهدف الثاني والذي ينص على (تقويم أداء مطبقي اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي) فستعرضه الباحثة وتفسره وعلى النحو الآتي :

اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الثلاثي واعطت (٣) درجات للمستوى الاول (متوافر) و(٢) للمستوى الثاني (متوافر لحد ما) و (١) للمستوى الثالث (غير متوافر)، وعدت متوسط المقياس (٢) وسطا محكما للفصل والحكم بين المهارات التي تمثل جانب القوة والمهارات التي تمثل جانب الضعف، وبذلك يكون متوسط الاوزان المئوية (٦٧، ٦٦%) ويقبل الدرجة (٢) * في المقياس معيارا محكما للفصل بين المهارات التي تمثل جوانب القوة والمهارات التي تمثل جانب الضعف ، بمعنى اي مهارة بلغت قيمة وسطها المرجح (٢) فاكثر ووزنها المئوي (٦٧ ، ٦٦ %) فاكثر تمثل جانب القوة وأية مهارة بلغت قيمة وسطها المرجح اقل من (٢) ووزنها المئوي اقل من (٦٧، ٦٦ %) تمثل جانب الضعف في المهارات ، وبعد ان اجرت الباحثة تطبيق استمارة الملاحظة على عينة البحث (مطبقي قسم اللغة العربية في كلية التربية الاساسية في جامعة بابل) البالغ عددهم (٦١) مطبقاً ومطبقةً ، تم تفريغ البيانات وجمع تكرارات كل مهارة بحسب مستوياتها واوجدت الباحثة قيمة الوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن المئوي لكل مهارة ، لذا ستعرض الباحثة نتائج بطاقة الملاحظة موضحة جوانب القوة والضعف في كل مهارة من مهارات التفكير التنسيقي وجدول (٨) يوضح ذلك:

* تم اعتماد القيمة المتوسطة لمقياس ليكرت الثلاثي وهي (٢)، ثم استخرج الوزن المئوي لهذه القيمة المختارة على

وفق المعادلة: $\frac{\text{القيمة المعينة}}{\text{الدرجة القصوى}} \times 100 = 100 \times \frac{2}{3}$ ، إذ تعد هذه القيمة مقياساً لتوافر المهارة

جدول (٨)

التكرارات والاولاسط المرجحة والانحرافات المعيارية والاوزان المئوية والرتب لمهارات التفكير التنسيقي مرتبة ترتيبا تنازليا بحسب الوسط المرجح والانحراف المعياري والوزن المئوي

الرتبة	التسلسل في بطاقة الملاحظة	المهارات	تكرار مستويات الأداء			الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	مستوى القوة
			متوافر	متوافر	متوافر				
١	٢٠	يشجع على ابداء الراي	٤٩	٧	٥	٢,٨٦	٠,٤٠٥	٩٥,٣٣٣	متوافر
٢	١٧	يحسن تلخيص الموضوع	٤٧	١٠	٤	٢,٧٤	٠,٥٦٥	٩١,٣٣٣	متوافر
٣	١٩	يميز بين الضروري وغير الضروري	٤٢	١٤	٥	٢,٦٨	٠,٦٢١	٨٩,٣٣٣	متوافر
٤	١٨	يميز بين المعلومات الحقيقية والمجازية	٤٠	١٨	٣	٢,٦٦	٠,٥٥٧	٨٨,٦٦٧	متوافر
٥	٢٨	يهتم بالاتصال الذي يتم من	٣٨	١٨	٥	٢,٦٠	٠,٦٣٩	٨٦,٦٦٧	متوافر

							طريقه تبادل المعلومات والآراء والأفكار		
متوافر	٨٤	٠,٥٤٤	٢,٥٢	٢	٢٧	٣٢	يحلل الافكار الى اجزائها الفرعية	٩	٦
متوافر	٨٣,٣٣٣	٠,٥٠٥	٢,٥٠	١	٣٠	٣٠	يقوم الحلول المختلفة عن مشكلة ما	٢١	٧
متوافر	٨٢,٦٦٧	٠,٦١٤	٢,٤٨	٤	٢٥	٣٢	يوازن بين شيئين او اكثر	٨	٨
متوافر	٨١,٣٣٣	٠,٦٤٤	٢,٤٤	٥	٢٥	٣١	يحدد اوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء	٧	٩
متوافر	٧٨,٦٦٧	٠,٦٦٣	٢,٣٦	٦	٢٧	٢٨	يحسن التحول من فكرة معينة الى فكرة أخرى	٢	١٠
متوافر	٧٨	٠,٦٥٨	٢,٣٤	٦	٢٨	٢٧	يستطيع استنتاج الحل	٢٢	١١

							الأفضل		
متوافر	٧٦,٦٦٧	٠,٦٤٧	٢,٣٠	٦	٣٠	٢٥	يستطيع التعميم من طريق استخلاص عبارة عامة تتطبق على عدد من الامثلة والملاحظات	٢٩	١٢
متوافر	٧٦	٠,٧٥٧	٢,٢٨	١٠	٢٣	٢٨	يميز بين الافكار الرئيسية والتفاصيل	١٥	١٣
متوافر	٧٤,٦٦٧	٠,٨٢٢	٢,٢٤	١٣	١٩	٢٩	يهتم بتحديد المفاهيم الأساسية	٢٥	١٤
متوافر	٧٣,٦٦٧	٠,٨١٤	٢,٢١٠	١٦	٢١	٢٤	يحسن استنتاج ما يمكن الوصول اليه عند دراسة الموضوع	٥	١٥
متوافر	٧٣,٣٣٣	٠,٤٩٥	٢,٢٠	٣	٤١	١٧	يستطيع توليد البدائل	١	١٦

							والافكار عند الاستجابة لمثير محدد		
متوافر	٧٢	٠,٨٤٢	٢,١٦	١٥	١٩	٢٧	يميز بين الحقائق والآراء	١٦	١٧,٥
متوافر	٧٢	٠,٧٣٨	٢,١٦	١١	٢٧	٢٣	يرتب الافكار في مجموعات	١٠	١٧,٥
متوافر	٧١,٣٣٣	٠,٦٣٩	٢,١٤	٨	٣٤	١٩	يستطيع التوصل الى فكرة جديدة	١١	١٩
متوافر	٦٨,٦٦٧	٠,٦٨٢	٢,٠٦	١١	٣٢	١٨	يتقن الربط بين الافكار للتوصل الى فكرة جديدة	١٣	٢٠
متوافر	٦٦,٦٦٧	٠,٨٨١	٢,٠٠	٢٠	١٧	٢٤	يحدد سمات الاشياء التي تعد اساسية لوصف الشيء او الموقف	٦	٢١,٥
متوافر	٦٦,٦٦٧	٠,٧٥٦	٢,٠٠	١٥	٢٧	١٩	يهتم بتصنيف الآراء	٢٧	٢١,٥

							والافكار للنص المقروء		
غير متوافر	٦٦	٠,٦٨٥	١,٩٨	١٣	٣٢	١٦	يستطيع التفكير بطريقة جديدة	٣	٢٣
غير متوافر	٦٥,٣٣٣	٠,٩٠٣	١,٩٦	٢٢	١٥	٢٤	يستطيع تحديد علاقات السبب والنتيجة بين الأشياء	٢٤	٢٤
غير متوافر	٦٢,٦٦٧	٠,٧٩٩	١,٨٨	٢٠	٢٣	١٨	يجيد وضع خطة لحل مشكلة ما	١٢	٢٥
غير متوافر	٥٩,٣٣٣	٠,٧٩٠	١,٧٨	٢٣	٢٢	١٦	يهتم بوضع المتشابهات في وحدات من المفاهيم المختلفة	٢٣	٢٦,٥
غير متوافر	٥٩,٣٣٣	٠,٦٤٨	١,٧٨	١٨	٣٢	١١	يحسن تحديد السمات التي تتشارك فيها عناصر	٣٠	٢٦,٥

المجموعات ككل									
يهتم بإنتاج افكار ماهرة	٢٨	٤	١٠	٣٠	٢١	١,٧٠	٠,٦٤٧	٥٦,٦٦٧	غير متوافر
يستطيع التوصل الى عدة حلول للمشكلة	٢٩,٥	١٤	١٤	١٨	٢٩	١,٦٢٠	٠,٧٨٠	٥٤	غير متوافر
يحسن تحديد علاقات التأثير والتأثر بين الأجزاء	٢٩,٥	٢٦	١١	٢٤	٢٦	١,٦٢	٠,٦٩٧	٥٤	غير متوافر

يلحظ من جدول (٨) ان عدد المهارات التي تمثل جانب القوة (٢٢) مهارة والتي تمثل جانب الضعف (٨) مهارات .

ثانيا: تفسير النتائج ومناقشتها

وفيما يأتي عرضاً وتفسيراً ومناقشة لكل مهارة ضمن مهارات التفكير التنسيقي :

١ - المهارات التي تمثل جانب القوة :

- أولاً: مهارة (يشجع على ابداء الرأي): تصدرت هذه المهارة مهارات التفكير التنسيقي اذ جاءت بالمرتبة الأولى بوسط مرجح (٨٦ ، ٢) وانحراف معياري (٤٠٥ ، ٠) ووزن مئوي (٣٣ ، ٩٥ %)، وتعزو الباحثة سبب توافر هذه المهارة

الى وعي مطبقي قسم اللغة العربية لأهمية جذب انتباه التلامذة نحو الدرس من طريق اثارة دافعيتهم نحو التعلم. اذ اكدت الادبيات التربوية بأن ما يصدره المعلم من أصناف الكلام، الذي يدل على التشجيع والتعزيز يترك أثراً ايجابياً على التلامذة من حيث حديثهم ، ومشاركاتهم في التفاعل؛ ليعبروا عن آرائهم ، وتزيد التفاعل الذي يدور في غرفة الصف ويقبلوا على التعلم . (سعد، ٢٠٠٠، ٢٦٠) .

- **ثانيا: مهارة (يحسن تلخيص الموضوع)** : نالت هذه المهارة المرتبة الثانية بوسط مرجح (٧٤ ، ٢) وانحراف معياري (٥٦٥ ، ٠) ووزن مئوي (٣٣٣ ، ٩١ %) ، أي ان مطبقي قسم اللغة العربية يحسنون تلخيص الموضوعات التي يدرسونها ، إذ تسهم مهارة التلخيص بشكل فعال في تحديد العلاقات القائمة بين الافكار وتحديد النقاط البارزة والتمييز بين النقاط والموضوعات الرئيسة والثانوية ويتعلم الطالب من هذه المهارة اسلوب الاختزال واستخدام الرموز والمختصرات (الاحمد وحذام، ٢٠٠١، ١٦٦) .

- **ثالثا: مهارة (يميز بين الضروري وغير الضروري):** نالت هذه المهارة المرتبة الثالثة بوسط مرجح (٦٨ ، ٢) وانحراف معياري (٦٢١ ، ٠) ووزن مئوي (٣٣٣ ، ٨٩ %) ، وتعزو الباحثة سبب توافر هذه المهارة الى فهم المطبق للمادة التي يدرسها وانه يمكن ان يميز بين ما هو مهم وما هو غير مهم في الموضوع ويعبر عن هذه المهارة بسرد النقاط الرئيسة او المهمة في الموضوع .

- **رابعا: مهارة (يميز بين المعلومات الحقيقية والمجازية)**: نالت هذه المهارة المرتبة الرابعة بوسط مرجح (٦ ، ٢) وانحراف معياري (٥ ، ٠) ووزن مئوي (٦٦ ، ٨٨ %) ، وتعزو الباحثة سبب توافر هذه المهارة الى قدرة مطبقي قسم اللغة العربية على فهم المادة واكتشاف توجهات القارئ وما يسعى اليه من النص المقروء فضلا عن التمييز بين الحقائق والآراء ، ومن اهداف هذه المهارة هي التفريق بين الحقائق

والآراء الشخصية، فضلا عن زيادة القدرة على التمييز والتفحص والتدقيق للأمور (معمار، ٢٠٠٦: ٧٠) .

- **خامسا: مهارة (يهتم بالاتصال الذي يتم من طريقة تبادل المعلومات والآراء والأفكار):** نالت هذه المهارة الرتبة الخامسة بوسط مرجح (٦٠ ، ٢) وانحراف معياري (٦٣٩ ، ٠) ووزن مئوي (٦٦٧ ، ٨٦) ، وتشير هذه النتيجة الى اهتمام مطبقي اللغة العربية بالاتصال الذي يتم من طريق تبادل المعلومات والأفكار بينهم وبين تلامذتهم . وهذا يعني ان يكون القارئ إيجابيا في تفاعله مع النص مستعملا بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمنها النص من اجل فهمه والتمكن منه .

- **سادسا: مهارة (يحلل الأفكار الى اجزائها الفرعية):** نالت هذه المهارة الرتبة السادسة اذ بلغ وسطها المرجح (٥٢ ، ٢) وانحرافها المعياري (٥٤٤ ، ٠) ووزنها المئوي (٨٤ %)، وتعزو الباحثة سبب توافر هذه المهارة الى ان مطبقي اللغة العربية يحسنون تحليل الأفكار الى الأجزاء التي تتألف منها ، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت اليه الادبيات التربوية الى إمكانية فهم الأشياء فهما كاملا من طريق خصائص اجزئها ، ويتم ذلك من طريق عزل الشيء عن سواه لأجل فهمه ، ولا يمكن الاستمرار في تحليل الأشياء الا باختزالها الى أجزاء اصغر . (فريتھوف، ١٩٩٨: ٨٥) .

- **سابعا: مهارة (يُقَوِّم الحلول المختلفة عن مشكلة ما):** جاءت هذه المهارة بالرتبة السابعة بوسط مرجح (٥٠ ، ٢) وانحراف معياري (٥٠٥ ، ٠) ووزن مئوي (٣٣٣ ، ٨٣ %)، وترى الباحثة ان سبب توافر هذه المهارة يعود الى قدرة مطبقي اللغة العربية على تقويم الحلول المختلفة للمشكلات التي تواجههم وإصدار الاحكام حول قيمة المقروء، وتشير هذه المهارة الى تقدير معقولية النتائج او الأفكار التي تم التوصل اليها والنظر اليها على انها عملية تحليل المعلومات للوصول الى

حكم مدى تحقق الأهداف ، من طريق بناء معايير ووضع محاكات للموضوع والأفكار والحكم على قيمة الأفكار وفق محك، والحكم على دقة النتائج . (مارزانوا وآخرون ٢٠٠٤: ١٦٥) .

- ثامنا : مهارة (يوازن بين شيئين أو أكثر) : جاءت هذه المهارة بالرتبة الثامنة بوسط مرجح (٤٨ ، ٢) وانحراف معياري (٦١٤ ، ٠) ووزن مئوي (٦٦٧ ، ٨٢ %) ، وتعزو الباحثة ان مطبقي قسم اللغة العربية يمكنهم الموازنة بين شيئين أو أكثر ومن زوايا مختلفة ، فضلا عن التمييز بين المكونات المختلفة لمادة ما . وأشارت الادبيات التربوية الى ان هذا النوع من التفكير يزيد من تنمية القدرة على المقارنة بين شيئين أو فكرتين أو أكثر من عدة زوايا (محمود، ٢٠١٧: ٣٨) .

- تاسعا : مهارة (يحدد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء) : جاءت هذه المهارة بالرتبة التاسعة بوسط مرجح (٤٤ ، ٢) وانحراف معياري (٦٤٤ ، ٠) ووزن مئوي (٣٣٣ ، ٨١ %) ، وتشير هذه النتيجة الى قدرة المطبقين على مساعدة التلاميذ في تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء ، وأشارت الادبيات التربوية الى ان استعمال أسلوب التفكير يسهم في تنمية قدرة تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين بعض الموضوعات أو الأفكار أو الاحداث أو تحديد الأشياء المتشابهة والأشياء المختلفة ضمن مجال محدد فضلا عن القدرة على استخراج المختلف بين مجموعات متشابهة . (أبو زيد، ٢٠١٩: ٨١) .

- عاشرا : مهارة (يحسن التحول من فكرة معينة الى فكرة أخرى) : جاءت هذه المهارة بالرتبة العاشرة بوسط مرجح (٣٦ ، ٢) وانحراف معياري (٦٦٣ ، ٠) ووزن مئوي (٦٦٧ ، ٧٨ %) ، وتعزو الباحثة سبب توافر هذه المهارة الى ان مطبقي اللغة العربية يحسنون التحول من فكرة الى أخرى في خطوات متسلسلة مع إعطاء الوقت الكافي للتلازمة بتنفيذها. وأكدت الادبيات التربوية بوجوب أن يؤدي المعلم هذه المهارة بشكل يحسن فيه التحول من فكرة الى فكرة مقسمة في خطوات

صغيرة يمكن تلامذته من القيام بتنفيذها ، وأن يقدم خطواتها في تسلسل منطقي دون تقديم فكرة على أخرى، وأن تكون وافية مع إعطاء الوقت الملائم لتنفيذ المطلوب فيها ، ويجب أن يكون أسلوب المستخدم للتعليمات والتوجيهات واضحاً وفي مستوى فهم التلامذة (السيد وآخرون، ٢٠٠٧: ١٤٤-١٥١) .

- **احد عشر: مهارة (يستطيع استنتاج الحل الافضل)** : نالت هذه المهارة الرتبة الحادية عشر بوسط مرجح (٣٤ ، ٢) وانحراف معياري (٦٥٨ ، ٠) ووزن مؤوي (٧٨%)، وهذه النتيجة تؤثر ان مطبقي اللغة العربية يحسنون استنتاج الحل الأفضل للمشكلات التي تواجههم في اثناء قيامهم بتوصيل المادة العلمية للتلامذة وان هذه المهارة تستخدم من اجل توسيع حجم العلاقات القائمة على المعلومات المتوفرة والاستفادة من التفكير من اجل تحديد ما يمكن ان يكون صحيحا وتعني القدرة على استخدام ما يملكه المطبق من معارف او معلومات للوصول الى نتيجة ما.

- **اثنا عشر: مهارة (يستطيع التعميم من طريق استخلاص عبارة عامة تنطبق على عدد من الامثلة والملاحظات)** : نالت هذه المهارة الرتبة الثانية عشر بوسط مرجح (٣٠ ، ٢) وانحراف معياري (٦٤٧ ، ٠) ووزن مؤوي (٦٦٧ ، ٧٦%) ، وتشير هذه النتيجة الى قدرة مطبقي اللغة العربية على ربط الملاحظات والمعلومات الجديدة بالمعلومات المخزونة في اذهاننا وهي تسهل علينا تخزين المعلومات وتذكرها ، وتشير الادبيات التربوية الى أهمية هذه المهارة وتعني القدرة على تحديد الصفات التي تميز الأشياء عن غيرها ، وتحديد السمات الشائعة المميزة لنوع عن الأنواع الأخرى ، وتعد الملاحظة القدرة على اختيار الخواص والأدوات والإجراءات الملائمة وتعد من المهارات الأساسية ، لأنها ترشد وتساعد في جمع المعلومات . (عطية ، ٢٠١٥: ١٣٨) .

- **ثلاثة عشر: مهارة (يميز بين الأفكار الرئيسية والتفاصيل)** : نالت هذه المهارة الرتبة الثالثة عشر بوسط مرجح (٢٨ ، ٢) وانحراف معياري (٧٥٧ ، ٠) ووزن مؤوي (٧٦ %) ، وتشير هذه النتيجة الى قدرة مطبقي قسم اللغة العربية على تحديد الأفكار الرئيسية الواردة في النص المقروء، وتشير الادبيات التربوية الى تحليل العلاقة بين الشيء الكلي و التفاصيل الصغيرة التي تشكل أجزاء منه ، و إيجاد الأنماط من مهارات التفكير التي تتطلب قدرة على محاكاة المعلومات التي تحتويها المشكلة من أجل اكتشاف العلاقات التي تربط بينها بالاستناد إلى المعرفة ، وهي مهارة يمكن أن تتطور بالتدريب و التوجيه، كما أن التأمل أحد مكوناتها و هي من أهم العوامل التي تساعد على التفكير التنسيقي (زايد ، ٢٠١٩ : ٨٠) .

- **أربعة عشر : مهارة (يهتم بتحديد المفاهيم الاساسية)**: نالت هذه المهارة الرتبة الرابعة عشر بوسط مرجح (٢٤ ، ٢) وانحراف معياري (٨٢٢ ، ٠) ووزن مؤوي (٦٦٧ ، ٧٤ %) ، وتشير هذه النتيجة الى اهتمام مطبقي قسم اللغة العربية بتحديد خصائص النص وسماته ، وإدراك التفاصيل الواردة فيه عن طريق تحليل الامثلة الخاصة بها وهي عملية ذهنية تهدف الى ايجاد تسميات او تصنيفات للأفكار ، وأكدت الادبيات التربوية ان المعلم الماهر في التدريب على هذه المهارة لا تخفى عنه أهمية جذب انتباه طلبته الى أهمية البحث عن الأسباب من وراء العمل على تحديد الفكرة الرئيسية في نص ما . (أبو جادو ، ومحمد ، ٢٠٠٧ : ٩٨) .

- **خمس عشر : مهارة (يحسن استنتاج ما يمكن الوصول اليه عند دراسة الموضوع)**: نالت هذه المهارة الرتبة الخامسة عشر بوسط مرجح (٢١٠ ، ٢) وانحراف معياري (٨١٤ ، ٠) ووزن مؤوي (٦٦٧ ، ٧٣) ، وتشير هذه النتيجة الى ان مطبقي قسم اللغة العربية يمكنهم فهم الأفكار الضمنية التي يحملها النص المقروء والقدرة على استخدام ما يملكه الفرد من معارف ومعلومات للوصول الى نتيجة ما ، وهذا ما اكدته الادبيات التربوية في ان هذه المهارة تؤدي الى تحديد وتوفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة او الفعلية من

بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة أو أي شكل آخر للتعبير . (أبو جادو، ومحمد ، ٢٠٠٧: ١٠٠).

- ستة عشر: مهارة (يستطيع توليد البدائل والأفكار عند الاستجابة لمثير محدد) جاءت هذه المهارة بالرتبة السادسة عشر بوسط مرجح (٢٠ ، ٢) وانحراف معياري (٤٩٥ ، ٠) ووزن مئوي (٣٣٣ ، ٧٣ %) ، وتعزو الباحثة سبب توافر هذه المهارة الى ان مطبقي قسم اللغة العربية لديهم القدرة على توليد الأفكار ووضع المعلومات بطريقة منظمة، وهذا يتفق مع ما ذهبت اليه الادبيات التربوية من ان عملية التفكير تتضمن وضع الحقائق او المعلومات بطريقة منظمة بحيث تؤدي الى استنتاج او قرار او حل مشكلة عن طريق الخبرات والمعلومات (ولي واخران ، ٢٠١٥: ٢٢) .

- سبعة عشر: مهارة (يرتب الأفكار في مجموعات) : جاءت هذه المهارة بالرتبة السابعة عشر والنصف بوسط مرجح (١٦ ، ٢) وانحراف معياري (٧٣٨ ، ٠) ووزن مئوي (٧٢ %) ، وتعزو الباحثة سبب توافر هذه المهارة الى ان مطبقي قسم اللغة العربية لديهم القدرة على ترتيب الأفكار في مجموعات مما يساعد التلامذة على فهم المادة التي تقدم لهم، وهذه النتيجة تدل على انه يمكن من طريق هذه المهارة ان نحدد خصائص الموضوع او أجزاء الموضوع من طريق قواعد المعرفة المخزنة التي يمكن ان تساعد في التركيز على التفاصيل وتركيب الأفكار لدى التلامذة . (رزوقي ، واستبرق ، ٢٠١٦: ٧٥) .

- ثمانية عشر: مهارة (يميز بين الحقائق والآراء) : نالت هذه المهارة الرتبة السابعة عشر والنصف بوسط مرجح (١٦ ، ٢) وانحراف معياري (٨٤٢ ، ٠) ووزن مئوي (٧٢ %) وترى الباحثة ان سبب توافر هذه المهارة دليل على قدرة مطبقي اللغة العربية على التمييز بين الحقائق والآراء نتيجة اطلاعهم على المادة الدراسية وفهمهم لها، وتشير الادبيات التربوية الى انها قدرة الفرد على تخطي الحدود بين العلاقات

والتراكيب، إلى الصورة الأشمل والأعمق لهذه العلاقات وإدراك المغزى الكوني والعلمي لها . (زايد، ٢٠١٩: ٧٨).

- تسعة عشر: مهارة (يستطيع التوصل الى فكرة جديدة) : نالت هذه المهارة الرتبة التاسعة عشر بوسط مرجح (١٤ ، ٢) وانحراف معياري (٦٣٩ ، ٠) ووزن مؤوي (٣٣٣ ، ٧١)، وهذه النتيجة تعطي مؤشرا على قدرة مطبقي اللغة العربية على اكتشاف الأنماط المتكررة أو الموضوع الشائع عبر النسق أو الموقف محل الاهتمام على نحو أعمق ، مما ساعد على توليد افكار علمية جديدة. اذ اكدت الادبيات التربوية الى ان رؤية العلاقات بين الاحداث بناءً على معلومات سابقة ويؤدي الى استخراج مفاهيم او الوصول الى معلومات او فكرة جديدة. (محمود، ٢٠١٧: ١٤٨).

- عشرون: مهارة (يتقن الربط بين الافكار للتوصل الى فكرة جديدة): نالت هذه المهارة الرتبة العشرون بوسط مرجح (٠٦ ، ٢) وانحراف معياري (٦٨٢ ، ٠) ووزن مؤوي (٦٦٧ ، ٦٨ %)، وتشير هذه النتيجة الى ان مطبقي قسم اللغة العربية لديهم القدرة على رؤية العلاقات الارتباطية بين شيئين في النص المقروء ومدى العلاقة بين السؤال او المداخلة او العبارة بموضوع النقاش او المشكلة المطروحة، وتشير الادبيات التربوية الى ان الفرد عندما يتعامل مع شيء جديد أو غريب عن بنائه المعرفي يختل توازنه ، فتتطلب عملية إعادة التوازن استيعاب الفرد هذا الشيء الجديد ، فيقوم بتعديل بنائه المعرفي الخاص به ، للتعامل مع الأفكار الجديدة . (الكنانى، ٢٠٠٥: ٥٧) .

- احدى وعشرون : مهارة (يحدد سمات الاشياء التي تعد اساسية لوصف الشيء او الموقف): نالت هذه المهارة الرتبة الحادية والعشرين والنصف بوسط مرجح (٠٠ ، ٢) وانحراف معياري (٨٨١ ، ٠) ووزن مؤوي (٦٦٧ ، ٦٦ %) ، أي ان مطبقي اللغة العربية يحسنون المهارات الأساسية التي تسهم في وصف الأشياء والمواقف ، وأشارت الادبيات التربوية الى أهمية تنمية هذه المهارة من مهارات التفكير

التنسيقي وهي القدرة على تحديد السمات العامة لعدة أشياء أو القدرة على استنباط الوصف الجامع للصفة (عامر، ٢٠٠٧: ٧) .

- اثنان وعشرون : مهارة (يهتم بتصنيف الآراء والأفكار للنص المقروء) : نالت هذه المهارة الرتبة الثانية والعشرين والنصف بوسط مرجح (٠٠ ، ٢) وانحراف معياري (٧٥٦ ، ٠) ووزن مئوي (٦٦٧ ، ٦٦ %) ، وتغزو الباحثة سبب توافر هذه المهارة لحد ما في أداء مطبقي اللغة العربية الى قلة اهتمامهم بتصنيف الآراء والأفكار للنص المقروء، بالرغم مما اشارت إليه الأدبيات التربوية في استعمال المعلم أسئلة، تتطلب مستويات تفكير أعلى من التفكير نفسه ، كأسئلة لاختبار الفهم أو القدرة على التطبيق أو التحليل أو التقييم ، أو التي تدفع التلميذ إلى التعمق في إجابته ، أو إعطاء مزيد من التوضيحات حولها أو التوسع فيما يقدمه من اجابات . (السيد وآخرون، ٢٠٠٧: ١٤٢-١٤٤) .

ب- المهارات التي تمثل جانب الضعف : وتناولتها الباحثة تصاعديا للحفاظ على تسلسلها في جدول (٨) وعلى النحو الاتي :

- الثالثة والعشرون : مهارة (يستطيع التفكير بطريقة جديدة) : نالت هذه المهارة الرتبة الأولى من جانب الضعف ، بوسط مرجح (٩٨ ، ١) وانحراف معياري (٧٨٥ ، ٠) ووزن مئوي (٦٦ %) ، وتشير هذه النتيجة الى ضعف مطبقي قسم اللغة العربية في التفكير بطريقة جديدة وهو يخالف الادبيات التربوية التي تشير الى أهمية هذه المهارة وتتمثل بالقدر الكافي من المعلومات فضلا عن تقدير الوقت الملائم للتفكير بالمشكلة (الخياط ، ٢٠١١: ٨٠) .

- الرابعة والعشرون : مهارة (يستطيع تحديد علاقات السبب والنتيجة بين الاشياء) : نالت هذه المهارة الرتبة الثانية من جانب الضعف بوسط مرجح (٩٦ ، ١) وانحراف معياري (٩٠٣ ، ٠) ووزن مئوي (٣٣٣ ، ٦٥) ، وتشير هذه النتيجة الى ان مطبقي اللغة العربية لديهم ضعف في هذه المهارة ولم يستطيعوا وصف الصلة بين

حدثين يكون الأول سبباً في حدوث الثاني، والتنبؤ بالنتائج عند حدوث المسببات . على عكس ما تشير اليه الادبيات التربوية بان القدرة على تحديد الاسباب والنتائج الكبرى والاكثر فاعلية وقوة لأفعال واحداث سابقة (محمود ، ٢٠١٧ : ١٣٨) .

- **الخامسة والعشرون : نالت مهارة (يجيد وضع خطة لحل مشكلة ما) :** نالت هذه المهارة الرتبة الثالثة بوسط مرجح (٨٨ ، ١) وانحراف معياري (٧٩٩ ، ٠) وزنه المئوي (٦٦٧ ، ٦٢) ، وتشير هذه النتيجة الى ضعف مطبقي قسم اللغة العربية في وضع خطة لحل مشكلة تواجههم، وتأتي هذه النتيجة على عكس ما جاءت به الادبيات التي تشير الى مدى التخطيط للدرس بطريقة منظمة ومترابطة الأجزاء وخالية من الارتجالية والعشوائية للأهداف الجزئية. (زاير واخران ، ٢٠١٤ : ١٥٣) .

- **السادسة والعشرون : مهارة (يهتم بوضع المتشابهات في وحدات من المفاهيم المختلفة) :** نالت هذه المهارة الرتبة الرابعة والنصف اذ بلغ وسطها المرجح (٧٨ ، ١) وانحرافها المعياري (٧٩٠ ، ٠) ووزنها المئوي (٣٣٣ ، ٥٩ %)، وتعزو الباحثة سبب عدم توافر هذه المهارة الى ضعف المعلومات وقلة اهتمام مطبقي قسم اللغة العربية بالتصنيف والترتيب من طريق وضع المتشابهات في وحدات من المفاهيم المختلفة رغم إشارة الادبيات التربوية لذلك فالتصنيف يساعد على التكيف مع العالم المعقد ، فقدرة الفرد على تصنيف الأشياء تحدد مدى استجابته لها ، ويساعد على وضع الأشياء والظواهر والأحداث في مجموعات وفقاً لنظام أو أساس أو معيار معين. (زايد ، ٢٠١٩ : ٨٠)

- **السابعة والعشرون: مهارة (يحسن تحديد السمات التي تشترك فيها عناصر المجموعات ككل):** نالت هذه المهارة الرتبة الرابعة والنصف بوسط مرجح (٧٨ ، ١) وانحراف معياري (٧٤٨ ، ٠) ووزن مئوي (٣٣٣ ، ٥٩ %) ، وتعزو الباحثة سبب عدم توافر هذه المهارة الى ضعف أداء المطبقين في تحديد السمات التي تشترك فيها عناصر المجموعات فضلاً عن القدرة على استنباط الوصف الجامع للصفة على

عكس ما اشارت اليه الادبيات التربوية من أهمية هذه المهارة فهي تساعد على التكيف مع عالمنا المعقد من حيث ان قدرتنا على تصنيف الأشياء يحدد طبيعة الاستجابة لها وتفيد في معرفة ماهية الخصائص المشتركة ووضعها في مجموعة خاصة بها حتى يصبح لدينا عدد من التجمعات . (عبد العزيز ، ٢٠٠٩ : ١٦٩) .

- **الثامنة والعشرون : مهارة (يهتم بإنتاج افكار ماهرة) :** جاءت هذه المهارة الرتبة السادسة وسط مرجح (٧٠ ، ١) وانحراف معياري (٦٤٧ ، ٠) ووزن مؤوي (٦٦٧ ، ٥٦ %)، وتعزو الباحثة سبب عدم توافر هذه المهارة الى ضعف قدرة مطبقي قسم اللغة العربية على انتاج أفكار ماهرة نتيجة عدم امتلاكهم المعرفة الكاملة والمعلومات التي تساعدهم في انتاجها. وتتمثل هذه المهارة بقدرة الفرد على تغيير أو تعديل شكل المعلومات الموجودة في بنيته المعرفية بناء على ما توصل إليه من معلومات (العتوم ، وآخرون ، ٢٠١١ : ٢٤٥) .

- **التاسعة والعشرون : مهارة (يستطيع التوصل الى عدة حلول للمشكلة) :** جاءت هذه المهارة بالرتبة السابعة والنصف بوسط مرجح (٦٢٠ ، ١) وانحراف معياري (٧٨٠ ، ٠) ووزن مؤوي (٥٤)، وتعزو الباحثة سبب ضعف مطبقي اللغة العربية بهذه المهارة يعود الى عدم اهتمامهم بهذا النوع من التفكير رغم أهميته في الوصول الى حلول عدة للمشكلات التي تواجههم، وهذا متناقض مع ما أشارت اليه الادبيات التربوية بان اكتساب مهارات التفكير التنسيقي تساعد على التعرف على أجزاء النسق المعقدة وإدراك التفاعلات المكونة للموقف او المشكلة ، وهذه التفاعلات تمكن الطلبة من التعرف على السلوك العام لهذا الموقف (حسن ، ٢٠٢١ : ٣٥) .

- **المهارة الثلاثون : مهارة (يحسن تحديد علاقات التأثير والتأثر بين الاجزاء) :** جاءت هذه المهارة بالرتبة السابعة والنصف وهي المهارة الأخيرة ، بوسط مرجح (٦٢ ، ١) وانحراف معياري (٦٩٧ ، ٠) ووزن مؤوي (٥٤) وتعزو الباحثة سبب عدم توافر هذه المهارة الى ضعف قدرة مطبقي قسم اللغة العربية في تحديد العلاقات

بين البنود او الاحداث المألوفة في حل المشكلات او ايجاد الحلول المبتكرة لحلها رغم إشارة الادبيات التربوية الى ان القدرة على تحديد العلاقات بين بنود مألوفة او احداث مألوفة وبنود واحداث مشابهة في مواقف جديدة بغرض حل مشكلة او إيجاد حل مبتكر قياسا على أشياء موجودة بالفعل (أبو زيد، ٢٠١٩: ٨١) .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات

ثانياً : التوصيات

ثالثاً : المقترحات

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل اهم الاستنتاجات التي توصلت اليها الباحثة من خلال نتائج الدراسة وتقديم التوصيات المستمدة من نتائجها ومقترحات لأجراء دراسات لاحقة .

أولاً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث يمكن الخروج بالاستنتاجات الآتية :

- ١- ان مهارات التفكير التنسيقي لمطبقي قسم اللغة العربية التي حصلت على مستوى (متوافر) بلغت (٢٠) مهارة ومستوى (متوافر لحد ما) بلغت مهارتين ومستوى (غير متوافر) بلغت (٨) مهارات.
- ٢- اظهرت الدراسة ان اداء مطبقي قسم اللغة العربية كان ايجابيا بشكل عام .
- ٣- نال التطبيق العملي اهتماماً من لدن الطلبة المطبقين .

ثانياً: التوصيات

بناءً على نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي :

- ١- اعتماد بطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات التفكير التنسيقي المعدة من الباحثة في تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية .

- ٢- ضرورة الاهتمام بإعداد المطبقين وتطويرهم من طريق إقامة دورات تدريبية أو مؤتمرات أو تكليف المطبقين بكتابة بحوث أو تقارير بعد الانتهاء من مدة التطبيق العملي لمناقشة الصعوبات والمشكلات التي تواجههم في أثناء مدة التطبيق من أجل دراستها والعمل على تذليلها وتقديم الحلول الملائمة لها .
- ٣- اطلاع مطبقي قسم اللغة العربية على مهارات التفكير التنسيقي وذلك للإفادة منها في تقويم اداءهم ذاتيا .
- ٤- استحداث مادة دراسية تختص بمهارات التفكير وأنواعه ضمن المقررات الدراسية لكليات التربية الاساسية .
- ٥- التأكيد على رفع مستوى الوعي لدى المطبقين بمكانة التطبيق واهميته ، وكذلك الاهتمام بالتطبيق العملي كبقية المواد العلمية الاخرى ، من طريق متابعة الطلبة المطبقين والتعرف على مشكلاتهم وتذليلها .

ثالثا: المقترحات

- ١- إجراء دراسة لتقويم أداء الطلبة المطبقين من وجهة نظر المشرفين التربويين (اساتذة الجامعة) .
- ٢- إجراء دراسة لتقويم أداء مدرسي اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي .
- ٣- بناء برنامج اثرائي لتنمية مهارات التفكير التنسيقي لدى مطبقي قسم اللغة العربية.
- ٤- إجراء بحوث ودراسات مماثلة للبحث الحالي لبيان متغير الجنس .

- ٥- إجراء دراسة مقارنة بين الطلبة المطبقين في كليات التربية والتربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي .



المصادر

المصادر

أولاً: المصادر العربية

القرآن الكريم

- ١- ابراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٠). دراسات في المنهج التربوي المعاصر رؤية لمنهج حديث من اجل جيل جديد في عصر العولمة. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- ٢- ابن منظور (د ت) لسان العرب. تحقيق عبد الله الكبيسي واخرون ج ١٢. دار المعارف.
- ٣- ابن منظور، جمال الدين ابو الفضل محمد . (١٩٩٩). لسان العرب. بيروت: دار احياء التراث العربي.
- ٤- ابو الضبعات، زكريا اسماعيل. (٢٠٠٩). اعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية والنفسية. عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون.
- ٥- ابو النصر، مدحت محمد. (٢٠٠٩). قوة التركيز وتحسين الذاكرة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر .
- ٦- ابو الهيجاء، فؤاد حسن حسين . (٢٠٠٧). اساليب وطرق تدريس اللغة العربية واعداد دروسها اليومية . عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .
- ٧- ابو جادو ،صالح محمد علي ،ومحمد بكر نوفل.(٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيق . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- ٨- أبو زيد، امانى محمد عبد الحميد.(٢٠١٩). فاعلية وحدة معدلة وفق النمذجة المفاهيمية في تنمية مهارات الجدل العلمي في تعلم البيولوجي والتفكير التنسيقي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية /جامعة عين شمس. العدد (٤٣) الجزء الثالث.
- ٩- ابو شعيره، خالد محمد . (٢٠٠٩). المدخل الى علم التربية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .
- ١٠- ابو علام، رجاء محمود . (٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة : دار النشر للجامعات .

- ١١- الأحمـد، خالد طه. (٢٠٠٤). اعداد المعلم وتدريبه. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- ١٢- الاحمد، ردينة عثمان، وحزام عثمان يوسف. (٢٠٠١). طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة. عمان: دار المناهج.
- ١٣- الأسدي، ريام سعد حمزة كاظم. (٢٠٢٠). أثر أنموذج رحلة التدريس في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة العلوم والتفكير التنسيقي لديهن . جامعة بابل - كلية التربية الأساسية. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ١٤- الأسدي ، سعيد جاسم ، و داوود عبد السلام صبري . (٢٠١٥) . فلسفة التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ١٥- الأسدي ، سعيد جاسم ، و داوود عبد السلام صبري . (٢٠١٧) . الكتاب المدرسي تأليفه واخراجه الطباعي وتنظيماته . بغداد : مكتبة دجلة للطباعة والنشر والتوزيع .
- ١٦- الأسدي ، سعيد جاسم ، وسندس عزيز فارس . (٢٠١٥) . مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية والادارية والفنون الجميلة عروض تحليلية وتطبيقية. بغداد : مكتبة دجلة للطباعة والنشر والتوزيع.
- ١٧- الأسطل ، ابراهيم حامد ، وفريال يونس الخالدي . (٢٠٠٨) . مهنة التعلم وادوار المعلم في مدرسة المستقبل . الامارات : دار الكتاب الجامعي .
- ١٨- اسعد، فرح. (٢٠١٨). المعلم الناجح في التربية والتدريس. عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع .
- ١٩- اسماعيل ، بليغ حمدي ، (٢٠١١) . استراتيجيات تدريس اللغة العربية اطر نظرية وتطبيقات عملية . عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .
- ٢٠- الأسمر، احمد رجب. (٢٠٠١) النبي المربي . عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- ٢١- الأشقر ، فارس راتب . (٢٠١١) . فلسفة التفكير ونظريات في التعلم والتعليم . عمان : دار زهران للنشر والتوزيع .
- ٢٢- الإمام، مصطفى محمود وآخرون. (١٩٩٠). التقويم والقياس . بغداد: دار الحكمة.
- ٢٣- البارودي، منال. (٢٠١٥) . العصف الذهني وفن صناعة الافكار . القاهرة : دار الكتب المصرية.

- ٢٤- براون، جورج. (٢٠٠٥). **التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية**. ترجمة الدكتور محمد رضا البغدادي وهيام محمد رضا البغدادي. القاهرة : دار الفكر العربي.
- ٢٥- بقيعي، نافز احمد. (٢٠١٠). **التربية العملية الفاعلة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٢٦- بهجات، رفعت محمود، منصور عبد الفتاح احمد، امانى رأفت احمد. (٢٠١٢) . **الدراسات المستقلة نموذج مقترح لحفز التفكير التنسيقي لدى التلاميذ المتفوقين** . القاهرة : عالم الكتب .
- ٢٧- بهجات، رفعت محمود . (١٩٩٩) . **تدريس العلوم المعاصرة المفاهيم والتطبيقات** . القاهرة : عالم الكتب.
- ٢٨- الترتوري ، محمد عوض . (٢٠٠٦) . **المعلم الجديد دليل المعلم في الادارة الصفية الفعالة** . عمان : دار الحامد .
- ٢٩- التل، سعيد، ومحمد وليد البطش، وفريد كامل ابو زينة . (٢٠٠٧) . **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الاحصائي**. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ٣٠- التميمي ، عقيل عبد الحمزة حسين رشيد . (٢٠١٩) . **تقويم اداء مطبقي اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في استعمال مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية** . جامعة بابل - كلية التربية الاساسية . (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٣١- جابر، وليد احمد. (٢٠٠٥). **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية** . عمان : دار الفكر .
- ٣٢- الجبوري ، عمران جاسم ، وحمزه هاشم محييمد السلطاني . (٢٠١٣) . **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية** . عمان : دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- ٣٣- الجبوري ، مؤيد حسين محيسن . (٢٠٢٠) . **بناء برنامج تدريبي لمدرسي المرحلة المتوسطة على وفق التدريس التأملي و أثره في أدائهم التدريسي و تفكيرهم التنسيقي** . كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل . (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ٣٤- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٧) . **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات** . عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون .

- ٣٥- الجعفري، رسل عبد الكاظم عودة عبد. (٢٠٢٠) . تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير عالي الرتبة. جامعة بابل - كلية التربية الاساسية (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٣٦- الجلي ، سوسن شاكر . (٢٠٠٥) . اساسيات بناء الاختبار والمقاييس النفسية والتربوية . دمشق : مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٣٧- الجماعي ، عبد الوهاب احمد . (٢٠١٠) . كفايات تكوين المعلمين في المرحلة الثانوية . عمان : دار يافا للنشر والتوزيع .
- ٣٨- الجمل ، احمد حسين ، وعلي احمد اللقاني . (١٩٩٨) . معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس . القاهرة : دار عالم الكتب .
- ٣٩- الحارثي، ابراهيم بن احمد مسلم. (٢٠١٣) . نحو اصلاح طرق تدريس اللغة العربية.
- ٤٠- حبيب، مجدي عبد الكريم. (١٩٩٦) . دراسات في اساليب التفكير . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٤١- حبيب، مجدي عبد الكريم . (٢٠٠٠) . التقويم والقياس في التربية وعلم النفس . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٤٢- الحر، عبد العزيز محمد . (٢٠٠٣) . القيادة التربوية . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.
- ٤٣- الحريري، رافدة. (٢٠٠٨) . التقويم التربوي. عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع.
- ٤٤- حسن ، علياء حميد زاجي (٢٠٢١) . اثر استراتيجية التعليم حول العجلة في تحصيل طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء والتفكير التنسيقي لديهن . جامعة بابل، كلية التربية الأساسية .(رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٤٥- الحسني ، غازي خميس ، ورومان محمد سعيد . (١٩٩٩) . مرشد التربية العملية . جامعة صنعاء : كلية التربية .
- ٤٦- الحلفي، انتصار عوده موسى. (٢٠٢٠). التفكير الشمولي. بغداد . باب المعظم.
- ٤٧- حمادنة، محمد محمود، وخالد حسين محمد. (٢٠١٢). مفاهيم التدريس في العصر الحديث ، طرائق ، اساليب ، استراتيجيات . عمان : عالم الكتب للنشر والتوزيع.

- ٤٨- حمادي ، حسن خلباص . (٢٠١٤) . **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق** . بغداد : دار الفراهيدي للنشر والتوزيع .
- ٤٩- حمدان ، محمد زياد . (١٩٨٦) . **تقييم المنهج** . الاردن : دار التربية الحديثة.
- ٥٠- حميد، سلمى مجيد، ومحمد عدنان محمد. (٢٠١٩) . **مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق (التفكير التاريخي انموذجا)** . عمان : دار امجد للنشر والتوزيع.
- ٥١- الحويجي ، خليل بن أبراهيم ، ومحمد سلمان.(٢٠١٢). **مهارات التعلم والتفكير**. دار الخوارزمي للنشر والتوزيع.
- ٥٢- الخطيب ، علم الدين عبد الرحمن . (١٩٩٧) . **اساسيات طرق التدريس**. ليبيا: الجامعة المفتوحة طرابلس
- ٥٣- الخفاجي ، عدنان عبد طلاك ، وحسن سيد . (٢٠١٦) . **مشكلات تعليم القراءة والكتابة الدلالات ، والاسباب ، والاستراتيجيات** . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- ٥٤- الخفاجي ، عدنان عبد طلاك . (٢٠١٦) . **المرجع في التربية العملية الميدانية** . الاسكندرية : المكتب الجامعي الحديث .
- ٥٥- الخفاف ، ايمان عباس . (٢٠١٤) . **التنمية اللغوية للأسرة والمعلم والباحث الجامعي** . عمان : دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع .
- ٥٦- خليل ، محمد ابو الفتوح . (٢٠١١) . **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول** . الرياض : مكتبة الشقري للنشر والتوزيع .
- ٥٧- الخليلي، امل. (٢٠٠٥). **الطفل ومهارات التفكير**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ٥٨- الخوري ، توما جورج . (٢٠٠٨) . **القياس والتقويم في التربية والتعليم** . بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .
- ٥٩- الخولي، محمد. (١٩٨١). **قاموس التربية انكليزي - عربي**. بيروت: دار العلم للملايين .
- ٦٠- الخياط ، ماجد محمد . (٢٠٠٨) . **اثر برنامج تدريبي في تنمية التفكير التحليلي على حل المشكلات الحياتية لدى طلبة الاميرة الجامعية** . (اطروحة دكتوراه غير منشورة) . الجامعة الاردنية عمان.

- ٦١- الخياط، ماجد محمد إبراهيم (٢٠١١). التفكير التحليلي وحل المشكلات الحياتية . دار الراية للنشر والتوزيع .
- ٦٢- داوود ، احمد عيسى . (٢٠١٤) . اصول التدريس النظري والعملي . عمان : دار يافا للنشر والتوزيع.
- ٦٣- دحلان ، عمر علي . (٢٠٢٠) . زاد المعلم في التعليم والتعلم . غزة : مكتبة آفاق
- ٦٤- دعمس ، مصطفى نمر . (٢٠٠٨) . استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وادواته . عمان : دار غيداء للنشر والتوزيع .
- ٦٥- الدعيلج، ابراهيم بن عبد العزيز . (٢٠١٥) . التخطيط والاشراف التربوي والتعليمي. عمان : دار المنهجية للنشر والتوزيع.
- ٦٦- راشد، علي. (٢٠٠١). اختيار المعلم واعداده ودليل التربية العملية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٦٧- ربيع، هادي مشعان، وطارق عبد الدليمي. (٢٠٠٩) . معلم القرن الحادي والعشرين اعداده وتأهيله . عمان : مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- ٦٨- ربيع ، هادي مشعان . (٢٠٠٥) . مدخل الى التربية . عمان : مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .
- ٦٩- الربيعي ، محمود داوود . (٢٠١٦) . المناهج التربوية المعاصرة . عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع .
- ٧٠- الربيعي ، محمود داوود . (٢٠١٩) . الاشراف والتقويم في التربية والتعليم . عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ٧١- رزوقي ، رعد مهدي، واستبرق مجيد علي لطيف (٢٠١٦) . سلسلة التفكير وانماطه . عمان : دار الكتب العلمية .
- ٧٢- رزوقي ، رعد مهدي ، واستبرق مجيد علي . (٢٠١٨) . التفكير وانماطه. بيروت: دار الفكر العلمية.
- ٧٣- ريان ، محمد هاشم . (٢٠٠٦) . مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائق تدريبية . عمان : دار حنين للنشر والتوزيع.

- ٧٤- زايد ، خالد سمير نسيم . (٢٠١٤) . الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية . اطروحة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة عين .
- ٧٥- زايد ، سعد علي ، ضياء عبد الله احمد ، رحيم علي صالح ، حسن خلباص حمادي . (٢٠١١) . المشاهدة الصفية والتطبيق العملي لطلبة اقسام اللغة العربية . القاهرة : مؤسسة نصر مرتضى للكتاب العراقي .
- ٧٦- زايد ، وايمان اسماعيل عايز . (٢٠١٤) . مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- ٧٧- زايد ، سعد علي وداوود عبد السلام صبري ،ومحمد هادي حسن . (٢٠١٤) . طرائق التدريس العامة . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- ٧٨- زايد ، سعد علي ، وسماء تركي . (٢٠١٥) . اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية . عمان : دار المنهجية للنشر والتوزيع .
- ٧٩- زايد ، سعد علي ، وصبا حامد حسين . (٢٠٢٠) . معايير الجودة وتحسين تدريس اللغة العربية . عمان : دار المنهجية للنشر والتوزيع .
- ٨٠- الزغول، عماد عبد الرحيم . (٢٠١٢) . مبادئ علم النفس التربوي . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- ٨١- الزهيري، حيدر عبد الكريم . (٢٠١٧) . الدماغ والتفكير (أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية) . مركز دبيونو لتعليم التفكير .
- ٨٢- الزويني ، ابتسام صاحب . (ايلول ٢٠١٤) . تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين في كلية التربية الاساسية . جامعة بابل . مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية و الانسانية . جامعة بابل (١٧) .
- ٨٣- زيتون، حسن حسين . (٢٠٠١) . تصميم التدريس رؤيا منظومية . القاهرة: عالم الكتب .
- ٨٤- زيتون، عايش محمود . (٢٠٠٧) . النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

- ٨٥- الزيدي ، عدي عبره . (نيسان ٢٠١٦) . تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية الاساسية جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة المعلمين . مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية . جامعة بابل (٢٦) .
- ٨٦- الساعدي ، حسن حيال محيسن ، واخرون . (٢٠٢١) . دراسات تربوية معاصرة . الحلة : مؤسسة دار الصادق الثقافية للنشر والتوزيع .
- ٨٧- الساعدي ، حسن حيال محيسن ، ورسول عاشور حسن العقيلي . (٢٠٢١) . معلم اليافعين ، ادائه ، تقويمه ، كفاياته . بغداد : مكتبة اليمامة للنشر والتوزيع .
- ٨٨- السامرائي ، نبيه صالح . (٢٠١٣) . الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم المفاهيم ، المبادئ ، التطبيقات . عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .
- ٨٩- سبيتان ، فتحي ذياب . (٢٠١٤) . التدريس الفعال والمعلم الذي نريد . دار الجنادرية للنشر والتوزيع .
- ٩٠- سعد، محمود حسان.(٢٠٠٠) . التربية العملية بين النظرية والتطبيق. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٩١- سلامة ، عادل ابو العز . (٢٠٠٨) . تخطيط المناهج المعاصرة . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- ٩٢- سلامي ، جاسم محمد . (٢٠٠٣) . تقويم الاداء لمعلمي ادب الاطفال والقواعد النحوية في ضوء الكفايات التعليمية . عمان .
- ٩٣- السليتي ، فراس . (٢٠١٥) . استراتيجيات التدريس المعاصرة . عمان : عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع .
- ٩٤- السيد ، ماجدة مصطفى ، واخرون.(٢٠٠٧) . التدريس المصغر ومهاراته . القاهرة : الدار العربية للنشر والتوزيع .
- ٩٥- السيد، ماجدة مصطفى واخرون . (٢٠١١) . المناهج ومهارات التدريس . القاهرة .
- ٩٦- السيد ، محمود احمد . (٢٠٠٨) . اللغة العربية وتحديات العصر . دمشق : الهيئة العامة السورية للنشر والتوزيع .
- ٩٧- السيد ، مريم احمد . (٢٠٠٩) . التربية المهنية مبادئها واستراتيجيات التدريس والتقويم . عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .

- ٩٨- الشاوي ، منذر . (١٩٩٠) . **كتابات جامعية** . بغداد : دار الحكمة للطباعة والنشر .
- ٩٩- شبر ، خليل ابراهيم ، عبد الرحمن جامل ، عبد الباقي ابو زيد . (٢٠١٤) . **اساسيات التدريس** . عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .
- ١٠٠- شقير ، زينب . (٢٠٠٦) . **الاكتشاف المبكر والرعاية المتكاملة للتفوق والموهبة والابداع** . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .
- ١٠١- شيّا ، محمد . (٢٠٠٨) . **مناهج التفكير وقواعد البحث في العلوم الانسانية والاجتماعية** . بيروت : مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع .
- ١٠٢- صبري ، داوود عبد السلام ، وناز بدر خان السندي . (٢٠١٢) . **التربية العملية المشاهدة والتطبيق** . بغداد : دار الكتب والوثائق .
- ١٠٣- صومان ، احمد ابراهيم . (٢٠١٠) . **اساليب تدريس اللغة العربية** . عمان : دار زهران للنشر والتوزيع .
- ١٠٤- الضامن ، منذر . (٢٠٠٩) . **اساسيات البحث العلمي** . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع
- ١٠٥- الطيطي ، محمد حمد واخرون . (٢٠١١) . **مدخل الى التربية** . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ١٠٦- عاشور ، راتب قاسم ، ومحمد فخري مقدادي . (٢٠٠٥) . **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها** . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ١٠٧- عامر ، ايمن . (٢٠٠٧) . **التفكير التحليلي القدرة والممارسة والاسلوب** . القاهرة .
- ١٠٨- عامر ، طارق عبد الرؤوف ، وايهاب عيسى المصري . (٢٠١٦) . **التفكير البصري مفهومه - مهاراته - استراتيجيته** . القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر .
- ١٠٩- عامر ، ايمن . (٢٠٠٧) . **التفكير التحليلي** . مصر : مركز تطوير الدراسات العليا .
- ١١٠- عباس ، محمد خليل ، محمد بكر نوفل ، محمد مصطفى العدسي ، فريال محمد ابو عواد . (٢٠١٤) . **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس** . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ١١١- عبد العزيز ، سعيد . (٢٠٠٩) . **تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية** . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

- ١١٢-العبد الله، هادي كطفان شون، عبد الكريم جاسم العمران، علي كاظم ياسين المحنة. (٢٠١٧). التربية العملية وافاق التدريس الناجح. القاهرة: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ١١٣-عبد، اشرف علي. (١٤٢٦). الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي والقياس السيكولوجي . الرياض : الدار الصولتية للتربية للنشر والتوزيع .
- ١١٤-العبيسي، محمد مصطفى. (٢٠١٠) . التقويم الواقعي في العملية التدريسية . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ١١٥-العبيدي، احمد ضياء. (٢٠١٤). تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في ضوء المهارات اللغوية. جامعة ديالى-كلية التربية الاساسية. رسالة ماجستير غير منشورة.
- ١١٦-العبيدي، صباح مرشود منوخ ، وليلى علي عثمان العبيدي.(٢٠١٧) تعليم التفكير.لبنان : دار الحديث للكتاب .
- ١١٧-العتوم ، عدنان يوسف ، وشفيق فلاح علوانة ، عبد الناصر ذياب الجراح ، معاوية محمود ابو غزال. (٢٠١١) . علم النفس التربوي النظرية والتطبيق . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ١١٨-العتوم، عدنان يوسف. (٢٠١٠). علم النفس المعرفي .عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- ١١٩-العجيلي، صباح حسين حمزة واخرون. (١٩٩٠). التقويم والقياس. بغداد: دار الحكمة.
- ١٢٠-عدس ، محمد عبد الرحيم . (١٩٩٦) . المعلم الفاعل والتدريس الفعال . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .
- ١٢١-العرنوسي ، ضياء عويد حربي . (٢٠١٦) . معلم المدرسة الاساسية . عمان : دار الرضوان للنشر والتوزيع .
- ١٢٢-العزاوي ، رحيم يونس . (٢٠٠٨) . مقدمة في منهج البحث العلمي . عمان : دار دجلة للنشر والتوزيع .
- ١٢٣-عزيز ، حاتم جاسم ، و مريم خالد مهدي . (٢٠١٥) . المنهج والتفكير . عمان : دار الرضوان للنشر والتوزيع.

- ١٢٤- عطية ، محسن علي . (٢٠٠٧) . تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية . عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .
- ١٢٥- عطية ، محسن علي ، وعبد الرحمن الهاشمي . (٢٠٠٨) . التربية العملية وتطبيقاتها في اعداد معلم المستقبل . عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .
- ١٢٦- عطية ، محسن علي أ . (٢٠٠٩) . تقويم اداء مدرسي اللغة العربية . الاردن : دار المناهج للنشر والتوزيع .
- ١٢٧- عطية ، محسن علي ب . (٢٠٠٩) . البحث العلمي في التربية مناهجه ، ادواته ، وسائله الاحصائية . عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .
- ١٢٨- عطية ، محسن علي . (٢٠١٣) . المناهج الحديثة وطرائق التدريس . عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .
- ١٢٩- عطية ، علي محسن . (٢٠١٥) . التفكير، وانواعه ، ومهاراته ، استراتيجيات تعليمية . عمان : دار صفاء .
- ١٣٠- عطية ، محمد نجيب مصطفى . (٢٠١٣) . طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق . القاهرة : دار الفكر العربي للنشر والتوزيع .
- ١٣١- العفون ، نادية حسين ، و منتهى مطشر عبد الصاحب . (٢٠١٢) . التفكير انماطه ونظريات واساليب تعليمه وتعلمه . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- ١٣٢- علي ، اسماعيل ابراهيم . (٢٠٠٩) . التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .
- ١٣٣- علي ، عيد عبد الواحد ، فايضة احمد ، جبران حسن العريشي . (٢٠١٣) . اتجاهات حديثة في طرائق واستراتيجيات التدريس خطوة على تطوير اعداد المعلم . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- ١٣٤- علي ، عبد الكريم . (٢٠١٣) . موقع الضبط (النظرية والمفهوم) . الموصل : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

- ١٣٥- عليان ، هاشم ، وعدنان مصلح . (١٩٩٩) . تخطيط المناهج وتطويرها . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .
- ١٣٦- العناني ، حنان عبد الحميد . (٢٠٠٨) . علم النفس التربوي . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- ١٣٧- عوض، فاطمة، ومرفت علي خفاجة. (٢٠٠٢) . اسس ومبادئ البحث العلمي . مصر : الاشعاع الفنية .
- ١٣٨- غانم ، محمود محمد . (٢٠٠٩) . مقدمة في تدريس التفكير . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- ١٣٩- الغريب ، رمزية . (١٩٧٨) . التقويم والقياس النفسي والتربوي . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية للنشر والتوزيع.
- ١٤٠- الفراء ، عبد الله عمر ، وعبد الرحمن عبد السلام جامل . (١٩٩٩) . المرشد الحديث التربية العملية . عمان : مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- ١٤١- فريتهوف، نيكولاس. (١٩٩٨). التفكير واللغة . ترجمة .محمد أبو المعاطي . القاهرة : مكتبة مدبولي.
- ١٤٢- قحوان ، قاسم علي . (٢٠١٦) . اضاءات في اصول التربية . عمان : دار غيداء للنشر والتوزيع .
- ١٤٣- قطامي، نايفة. (٢٠٠٤) . تعليم التفكير للمرحلة الاساسية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ١٤٤- قنديلجي، عامر ابراهيم. (٢٠١٢). منهجية البحث العلمي . عمان: دار اليازوري .
- ١٤٥- القواسمة ، احمد حسن ، و محمد احمد ابو غزله . (٢٠١٣) . تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ١٤٦- القيسي، ماجد ايوب. (٢٠١٨) . المناهج وطرائق التدريس . عمان : دار امجد للنشر والتوزيع.
- ١٤٧- كبريت ، سمير محمد . (٢٠١١) . التدريب والتدرب والتعليم . بيروت : دار النهضة العربية للنشر والتوزيع .

- ١٤٨- الكنانى، ممدوح عبد المنعم. (٢٠٠٥) . سيكولوجية الإبداع واساليب تنميته . عمان : دار المسيرة .
- ١٤٩- لبيب ، رشدي ، وفايز مراد مينا ، وفيصل هاشم شمس الدين . (١٩٨٤) . المنهج منظومة لمحتوى التعليم . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .
- ١٥٠- مارزانون، روبرت ، وروناس برانديت ، وكارولين سوهيوز ، وبوفلاي جونز. (٢٠٠٤). ابعاد التفكير. ترجمة حسين نشوان ومحمد صالح، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- ١٥١- محجوب، وجيه . (٢٠٠٢) . البحث العلمي ومناهجه . بغداد : دار الكتب .
- ١٥٢- محمود ، حمدي شاكِر . (٢٠٠٤) . التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات . السعودية : دار الاندلس للنشر والتوزيع .
- ١٥٣- محمود ،سماح محمود إبراهيم. (٢٠١٧) . برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية . المجلة التربوية المتخصصة .المجلد (٦) . العدد (٨).
- ١٥٤- المحنه ، علي كاظم ياسين . (٢٠١٥) . التفكير الناقد والقدرة اللغوية رؤية جديدة في طرائق التدريس . عمان : دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- ١٥٥- مختار، بوتلجه. (٢٠١٧) . العلاج النسقي. مطبوعة جامعية. جامعة سطيف. الجزائر.
- ١٥٦- مخلف ، صبحي محمد ، وهادي مشعان ربيع . (٢٠٠٩) . طرائق تدريس الجغرافية . عمان : مكتبة المجتمع للنشر والتوزيع.
- ١٥٧- مدكور ، علي احمد. (١٩٩١) . تدريس فنون اللغة العربية . القاهرة : دار الشواف للنشر والتوزيع .
- ١٥٨- مدكور ، علي احمد . (٢٠٠١) . مناهج التربية اسسها وتطبيقاتها . القاهرة : دار الفكر العربي
- ١٥٩- مرعي ، توفيق ، و شريف مصطفى . (٢٠١٤) . التربية العملية . عمان : جامعة القدس المفتوحة للنشر والتوزيع.

- ١٦٠- مصطفى ، مصطفى نمر . (٢٠١٣) . تنمية مهارات التفكير . عمان : دار البداية ناشرون وموزعون.
- ١٦١- مصطفى ، فهم . (١٩٩٩) . مهارات القراءة ، قياس وتقويم (نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ المدرسة الابتدائية) . القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب .
- ١٦٢- معمار ، صلاح صالح . (٢٠٠٦) . علم التفكير . عمان : دار ديونو للنشر والتوزيع .
- ١٦٣- المناصير ، حسين جدوع . (٢٠١٥) . مهارات التدريس والتفضيل المعرفي . بغداد : مكتبة دجلة للطباعة والنشر والتوزيع .
- ١٦٤- منسى ، محمود عيد الحليم . (٢٠٠٧) . التقويم التربوي . الأزاربطة : دار المعرفة الجامعية .
- ١٦٥- منصور ، احمد . (١٩٧٥) . القوى العاملة تخطيط وظائفها وتقويم ادائها . الكويت : وكالة المطبوعات .
- ١٦٦- المنيزل ، عبد الله فلاح ، عدنان يوسف العتوت . (٢٠١٠) . مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية . الامارات العربية المتحدة : مكتبة الجامعة الشارقة .
- ١٦٧- ميخائيل ، انطانيوس نايف . (٢٠١٥) . القياس والتقويم النفسي والتربوي للاسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة . دار الاغصار العلمي للنشر والتوزيع .
- ١٦٨- ناصر ، يونس . (٢٠٠١) . تدريب المعلم . دمشق : المطبعة التعاونية منشورات جامعة دمشق .
- ١٦٩- نزال ، حيدر خزل ، محمد شلال عبيد ، زينب زهير عبد الرزاق . (٢٠١٥) . نماذج واستراتيجيات في تدريس التاريخ مفهومها-خطواتها . بغداد : مؤسسة تائر العصامي .
- ١٧٠- نصار ، عيسى . (١٩٩٧) . معايير اداء مديري المدارس . مجلة التربية . اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم . العدد (١٢٢) .
- ١٧١- نوفل ، محمد بكر ، و فريال محمد ابو عواد . (٢٠١٠) . التفكير والبحث العلمي . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ١٧٢- هاريسون ، وبرايميسون ، وبارليت . (٢٠٠٤) . اختبار اساليب التفكير . ترجمة الدكتور مجدي عبد الكريم حبيب . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

- ١٧٣- الهاشمي ، عابد توفيق . (٢٠٠٦) . طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية . بيروت : مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع .
- ١٧٤- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي ، وفائزة محمد . (٢٠٠٥) . تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محسوبة . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ١٧٥- الهويدي ، زيد ، ورضا المواضية ، وفاطمة ابو شيخة . (٢٠١٤) . اساسيات التربية العملية . العين : دار الكتاب الجامعي .
- ١٧٦- الوائلي ، سعاد عبد الكريم . (٢٠٠٤) . طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق . عمان : دار الشروق .
- ١٧٧- الوكيل ، عبد الامير . (١٩٨٩) . تجارب بعض الدول . ندوة توحيد العلم التعليمي في البلاد العربية . المنظمة العربية والثقافية . تونس .
- ١٧٨- ولي ، محمد جاسم ، وباسم محمد العبيدي ، والاء محمد العبيدي . (٢٠١٥) . اكتساب المعرفة وتعليم التفكير الاستدلالي برامج تطبيقية وتدريبية . الأردن : مركز دبيونو لتعليم التفكير .
- ١٧٩- وهبي ، السيد اسماعيل . (٢٠٠٢) . منهاج التعليم في ضوء مفهوم الاداء . المؤتمر العلمي الرابع عشر . المجلد الثاني . عين الشمس . دار الضيافة .
- ١٨٠- يوسف ، ماهر اسماعيل ، ومحب محمود الرافي . (٢٠٠١) . التقويم التربوي اسسه واجراءاته . الرياض : مكتبة الرشد .

ثانيا: المصدر الأجنبي

181-Bartlett, G. (2001): *Systemic: a Simple Thinking Technique for Gaining Systemic Focus*, The International Conference on Thinking, Break Thr OUGHS, Available at Thinking

<http://www.scribd.com/doc/11532348/Systemic>



الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة صادر من كلية التربية الاساسية الى المديرية العامة للتربية في محافظة بابل

Ministry of Higher Education
and Scientific Research

جامعة بابل
كلية التربية الاساسية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل
كلية التربية الاساسية

Ref. No.:
Date: / /

العدد: ١١٥٩٢
التاريخ: ٢٠٢١/١٢/١٤

QR Code

الى / المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
م/تسهيل مهمة

تحية طيبة :-

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا (امل علي عبد أحمد) ماجستير
في التربية / طرائق التدريس اللغة العربية و المقبولة في كليتنا للعام الدراسي (٢٠٢٠ /
٢٠٢١) وذلك لغرض إكمال متطلبات رسالتها الموسومة ب:-
(تقويم أداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات
التفكير التنسيقي)

...تفضلكم بالقبول مع فائق التحية و الاحترام ...

أ. د. فراس سليم جباري مزوقي

معاون العميد للشؤون العلمية و الدراسات العليا

٢٠٢١/١٢/١٤

نسخة منه الى ///
- ملف الشخصية
- الصادرة

STARS

basic@uobabylon.edu.iq

٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤ وطني
٧٦٠١٢٨٨٥٦٦ امنية

مكتب العميد ١١٨٤
المعاون العلمي ١١٨٨
المعاون الإداري ١١٨٩

العراق - بابل - جامعة بابل
بدالة الجامعة ٠٠٩٦٤٧٢٣٠٠٣٥٧٤٤

www.uobabylon.edu.iq

ملحق (٢)

كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة للتربية في محافظة بابل الى ادارة المدارس الابتدائية في المحافظة كافة

جمهورية العراق
وزارة التربية

المديرية العامة للتربية في محافظة بابل
قسم الإعداد والتدريب / شعبة البحوث والدراسات التربوية

العدد : ٤٣/٤١ / ٢٠٢٢
التاريخ : ٢٠٢٢ / ٢ / ١٣

الى / ادارات المدارس الابتدائية في محافظة بابل

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

اشارة الى كتاب جامعة بابل / كلية التربية الاساسية المرقم ١١٧٩٣ في ٢٠٢١/١٢/١٤ نرجو تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا الماجستير في التربية / طرائق تدريس اللغة العربية (امل علي عبد احمد) . وابداء تعاونكم معها عند زيارتها مدارسكم على ان لا يتعارض ذلك مع برنامجنا التربوي ... مع التقدير .

عباس كاظم حامد
مدير قسم الإعداد والتدريب
٢٠٢٢/٢/١٣

نسخة منه الى //

- مكتب السيد المدير العام مع التقدير .
- جامعة بابل / كلية التربية الاساسية / كتابكم اعلاه للتفضل بالاطلاع مع التقدير .
- قسم التخطيط التربوي / الاحصاء / لنفس الغرض اعلاه مع التقدير .
- طالبة الدراسات (امل علي عبد احمد) مع التقدير .
- الإعداد والتدريب / شعبة البحوث / تسهيل المهمة مع الاوليات / الملف الدوار .

E.mail:babylon41training@gmail.com

ملحق (٣)

اسماء المدارس الابتدائية للبنين والبنات والمختلطة واعداد مطبقي اللغة العربية للعيينة التطبيقية

ت	اسم المدرسة	عدد المطبقين	الموقع الجغرافي
١	العفة	١	المدحتية / حي الحسين
٢	المعلم فاروق	١	المدحتية / حي الامير
٣	المدحتية	١	المدحتية / حي الامام
٤	شط العرب	١	المدحتية / حي الامير
٥	التسامح	٢	المدحتية / الخميسية
٦	ابن رشد	٢	المدحتية / الخشخشية
٧	الرسول الاعظم	١	الشوملي / حي السادة
٨	النجباء	١	الشوملي / قرية ابو مخيلف
٩	الهادي	١	القاسم / حي العسكري
١٠	البشير	١	القاسم / حي الصناعي
١١	الكميت	٢	القاسم / حي العسكري
١٢	السيدة تكتم	١	القاسم / المحلة القديمة
١٣	دجلة	٢	القاسم / المحلة القديمة
١٤	الطيبات	٢	القاسم / المحلة القديمة
١٥	نينوى	١	الشوملي / حي العسكري
١٦	رام الله	٢	الهاشمية / حي المصطفى
١٧	الابطال	١	الهاشمية / المزيدية
١٨	الرباط	١	الهاشمية / الرواشد
١٩	النبي صالح	١	الهاشمية الرواشد
٢٠	نور الاسلام	٢	الحلة / الدولاب
٢١	الحارث الكندي	١	الحلة / نادر الاولى
٢٢	ابن البيطار	٢	الحلة / نادر الثالثة

٢٣	نزهان الجبوري	١	الحلة / الوردية خارج
٢٤	الامام الصادق	١	الحلة / مصطفى راغب
٢٥	الموكب	٢	الحلة / حي الجزائر
٢٦	الصدرين	٢	الحلة / حي السلام
٢٧	طه الامين	٢	الحلة / المهندسين
٢٨	الغربية	٢	الحلة / الخسروية
٢٩	الفاطمية	١	الحلة / حي بابل
٣٠	العدنانية	٢	الحلة / حي الكرامة
٣١	النسور	١	الحلة / حي الطيارة
٣٢	الفرقان	١	الحلة / حي المهندسين
٣٣	الحلة	١	الحلة / حي الضباط
٣٤	الاکرمين	١	الحلة / حي الاكرمين
٣٥	جمانة بنت ابي طالب	٢	المحاويل / حي ١٧
٣٦	رابعة العدوية	٣	المحاويل / حي ١٧
٣٧	صفي الدين	١	الحلة / حي الشاوي
٣٨	واسط	١	الحلة / قرية سنجار
٣٩	١٤ تموز	١	الحلة / حي الاسكان
٤٠	السيدة زينب	١	الحلة / حي الثورة
٤١	مصطفى جواد	١	الحلة / حي الثورة
٤٢	البتول	١	القاسم / قرية البو شناوة
٤٣	الصافي	١	الشوملي / قرية الصافي
٤٤	النظامية	١	الحلة / نادر الاولى
٤٥	ارادة الحياة	١	القاسم / قرية كوام سيد اسماعيل

ملحق (٤)

اسماء المحكمين الذين استعانت بهم الباحثة مرتبة بحسب اللقب العلمي

ت	اسم المحكم	الاختصاص	مكان العمل
١.	أ.د. ابتسام صاحب الزويني	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل
٢.	أ.د. احمد يحيى السلطاني	مناهج وطرائق التدريس العامة	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل
٣.	أ.د. اسماء كاظم فندي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى
٤.	أ.د. حمزه هاشم السلطاني	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بابل
٥.	أ.د. رحيم علي صالح	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بغداد (ابن رشد)
٦.	أ.د. زينة غني جبار الاسدي	طرائق تدريس عامة	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل
٧.	أ.د. سماء تركي داخل	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بغداد (ابن رشد)
٨.	أ.د. عمار اسماعيل خليل	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية
٩.	أ.د. ضياء عبد الله احمد	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة بغداد (ابن رشد)
١٠.	أ.د. ضياء عويد حربي العرنوسي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل
١١.	أ.د. محسن حسين مخلف	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية
١٢.	أ.د. مشرق محمد مجول	مناهج وطرائق التدريس العامة	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل

١٣.	أ.د. هاشم راضي جثير	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل
١٤.	أ. م. د. خالد راهي هادي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل
١٥.	أ. م. د. رياض هاتف عبيد الخفاجي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل
١٦.	أ. م. د. عقيل رشيد الاسدي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / جامعة الكوفة
١٧.	أ. م. د. وسن عباس جاسم	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / الجامعة المستنصرية
١٨.	أ. م. جلال عزيز فرمان	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل
١٩.	أ. م. وصال مؤيد خضير	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية الاساسية / جامعة بابل
٢٠.	م. د. اكرم غانم عبد الحمزة	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة المثنى

ملحق (٥)

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

الدراسات العليا / ماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانة المفتوحة

الاستاذ الفاضل المحترم

الاستاذة الفاضلة المحترمة

تحية طيبة ...

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم بـ (تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي) ، ومن متطلبات البحث الحالي بناء استبانة في مهارات التفكير التنسيقي .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال فإنها تضع هذه الاستبانة بين ايديكم راجين ملؤها بحسب ما ترونه اكثر ملاءمة لمتطلبات البحث . علماً بان الباحثة عرّفت مهارات التفكير التنسيقي : هي مجموعة العمليات العقلية التي تمكن الطالب من ادراك العلاقات بين الانظمة المختلفة لاستخدام مهارات التفكير التباعدي والتحليلي والنسقي والعلمي والناقد للوصول للحل الامثل للمشكلة بدرجة عالية من الدقة . (بهجات ، ٢٠١٢ ، ٦٧)

مع فائق الشكر والامتنان

معلومات شخصية

١- اسم الخبير العلمي واللقب

٢- التخصص

٣- مكان العمل

الباحثة

امل علي عبد

ما مهارات التفكير التنسيقي الواجب توافرها في اداء مطبقي قسم اللغة العربية من وجهة نظركم؟

ملحق (٦)

استبانة آراء المحكمين بشأن صلاحية مهارات التفكير التنسيقي اللازمة لتواصل المطبقين مع
التلامذة بصيغتها الاولى

جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

الدراسات العليا / الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

م / استبانة آراء المحكمين بشأن صلاحية مهارات التفكير التنسيقي اللازمة لتواصل المطبقين مع
التلامذة بصيغتها الاولى

الاستاذ الفاضل المحترم

الاستاذة الفاضلة المحترمة

تحية طيبة ..

تروم الباحثة اجراء دراستها الموسومة ب (تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية
الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي) ومن طريق مراجعتها للدراسات السابقة والاطلاع على
المصادر والادبيات فقد حصلت على مجموعة من المهارات .

ونظرا لما تعده فيكم من مكانة علمية وسعة اطلاع في هذا المجال ارتأت ان تستعين بآرائكم
السديدة من خلال لمساتكم العلمية واضعة بين أيديكم هذه الاستبانة وقد تضمنت عددا من الفقرات
وتقديركم لمدى صلاحية هذه المهارات علما ان مهارات التفكير التنسيقي هي : مجموعة العمليات
العقلية التي تمكن الطالب من ادراك العلاقات بين الانظمة المختلفة باستخدام مهارات التفكير
التباعدي والتحليلي والنسقي والعلمي والناقد للوصول الى الحل الامثل للمشكلة بدرجة عالية من الدقة
(بهجات ، ٢٠١٢ ، ٦٧) .

مع فائق الشكر والامتنان

معلومات شخصية

١- اسم الخبير العلمي واللقب

٢- التخصص

٣- مكان العمل

الباحثة

أمل علي عبد

ت	المهارات	صالحة	غير صالحة	تعديل مقترح
أولاً	التفكير التباعدي			
١	يملك مهارة توليد البدائل والأفكار عند الاستجابة لمثير محدد			
٢	يُحسن التحول من فكرة معينة إلى فكرة أخرى			
٣	يستطيع التفكير بطريقة جديدة وإنتاج أفكار ماهرة			
٤	يُحسن إضافة أفكار إلى الفكرة الأصلية لجعلها أكثر ملائمة لمواجهة المشكلة			
٥	يملك المهارة في استنتاج ما يمكن الوصول إليه عند دراسة الموضوع			
ثانياً	التفكير التحليلي			
١	يملك القدرة في استعمال مهارة تحديد سمات الأشياء التي تعد أساسية لوصف الشيء أو الموقف			
٢	يجيد استعمال مهارة تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء			
٣	يملك القدرة على استعمال مهارة الموازنة بين شيئين أو أكثر			
ثالثاً	التفكير التركيبي			
١	يملك القدرة في التوصل إلى منتج جديد			
٢	يجيد وضع خطة لحل المشكلة محل الاهتمام			
٣	يتقن الربط بين الأفكار للتوصل إلى فكرة جديدة			
٤	يملك المهارة في التوصل إلى عدة حلول للمشكلة			
رابعاً	التفكير الناقد			
١	يملك القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء			
٢	يميز بين الحقائق والآراء في المقروء			

٣	يحسن تلخيص المقروء			
٤	يميز بين المعلومات الحقيقية والمجازية			
٥	يميز بين الضروري وغير الضروري			
٦	يجيد تقويم المقروء			
٧	يملك القدرة على تقويم الحلول المختلفة عن مشكلة ما			
٨	يملك المهارة في استنتاج الحل الافضل			
خامسا	التفكير النسقي			
١	يملك القدرة على وضع المتشابهات في وحدات من المفاهيم المختلفة			
٢	يملك المهارة في تحديد المفاهيم الاساسية للنظام			
سادسا	التفكير العلمي			
١	يحسن استعمال مهارة التصنيف			
٢	يجيد استعمال مهارة التفسير من طريق الحصول على اكثر قدر من المعلومات			
٣	يجيد استعمال مهارة الاتصال التي يتم بمقتضاها تبادل المعلومات والآراء والأفكار			
٤	يجيد استعمال مهارة التعميم من طريق استخلاص عبارة عامة تنطبق على عدد من الامثلة والملاحظات			
٥	يملك المهارة في تحديد السمات التي تشترك فيها عناصر المجموعات ككل			

ملحق (٧)

استمارة آراء المحكمين بشأن معايير قياس مهارات التفكير التنسيقي

جامعة بابل

كلية التربية الاساسية

الدراسات العليا / الماجستير

طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استمارة آراء المحكمين بشأن معايير قياس مهارات التفكير التنسيقي

الاستاذ الفاضل المحترم

الاستاذة الفاضلة المحترمة

تحية طيبة ...

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم بـ (تقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الاساسية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي) ، ولتحقيق اهداف البحث اعدت الباحثة توصيفاً اجرائياً لقياس كل مهارة من مهارات التفكير التنسيقي رتبت على وفق مقياس ليكرت التدرج الثلاثي من اعلى اداء وهو متوافر وتقابله الدرجة (٣) وهكذا تنازلياً نحو ادنى اداء وهو ضعيف وتقابله الدرجة (١) ، لتقويم اداء مطبقي قسم اللغة العربية في استعمال مهارات التفكير التنسيقي .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال نأمل منكم ابداء آرائكم حول صلاحية الوصف من عدمه واجراء التعديل المناسب له ، وتعديل ترتيب وصف كل مستوى من مستويات الاداء ، علماً ان بدائل الاجابة على التوصيفات المناسبة لها هي (صالح ، غير صالح ، تعديل مقترح ، تعديل الترتيب) .

مع فائق الشكر والامتنان

معلومات شخصية

١- اسم الخبير العلمي واللقب

٢- التخصص

٣- مكان العمل

الباحثة

امل علي عبد

وصف مستويات الاداء لكل مهارة من مهارات التفكير التنسيقي

ت	المهارات	وصف مستويات الاداء			وصف صالح	وصف غير صالح	تعديل مقترح	تعديل الترتيب
		متوافر	متوافر الى حد ما	غير متوافر				
١.	يستطيع توليد البدائل والافكار عند الاستجابة لمثير محدد	يستطيع توليد البدائل والافكار عند الاستجابة لمثير محدد بشكل جيد	يستطيع توليد البدائل ولا يستطيع توليد الافكار عند الاستجابة لمثير محدد	لا يستطيع توليد البدائل ولا الافكار عند الاستجابة لمثير محدد				
٢.	يُحسن التحول من فكرة معينة الى فكرة اخرى	يُحسن التحول من فكرة معينة الى فكرة اخرى بشكل جيد	يستطيع التحول من فكرة معينة الى فكرة اخرى	لا يحسن التحول من فكرة معينة الى فكرة اخرى				
٣.	يستطيع التفكير بطريقة جديدة	يستطيع التفكير بطريقة جديدة بشكل جيد	يستطيع التفكير بطريقة جديدة بعد اشغال الفكر واخذ وقت بالتفكير	لا يستطيع التفكير بطريقة جديدة				
٤.	يهتم بإنتاج افكار ماهرة	يهتم بإنتاج افكار ماهرة	يهتم بإنتاج افكار جديدة	لا يهتم بإنتاج افكار ماهرة				
٥.	يُحسن استنتاج ما يمكن الوصول اليه عند دراسة الموضوع	يُحسن استنتاج ما يمكن الوصول اليه عند دراسة الموضوع	يستطيع استنتاج ما يمكن الوصول اليه عند دراسة الموضوع	لا يُحسن استنتاج ما يمكن الوصول اليه عند دراسة الموضوع				
٦.	يحدد سمات الاشياء التي تعد اساسية لوصف الشيء او الموقف	يحدد سمات الاشياء التي تعد اساسية لوصف الشيء او الموقف	يحدد سمات بعض الاشياء التي تعد اساسية لوصف الشيء او الموقف	لا يحدد سمات الاشياء التي تعد اساسية لوصف الشيء او الموقف				
٧.	يحدد اوجه الشبه والاختلاف بين الاشياء	يحدد اوجه الشبه والاختلاف بين الاشياء	يحدد اوجه الشبه ولا يحدد اوجه الاختلاف بين الاشياء	لا يحدد اوجه الشبه والاختلاف بين الاشياء				

٨.	يوازن بين شيئين أو أكثر	يوازن بين شيئين أو أكثر بشكل جيد	يوازن بين شيئين أو أكثر في بعض الاحيان	لا يوازن بين شيئين أو أكثر			
٩.	يحلل الافكار الى اجزائها الفرعية	يحلل الافكار الى اجزائها الفرعية	يحلل الافكار الى اجزائها الفرعية	لا يحلل الافكار الى اجزائها الفرعية			
١٠.	يرتب الافكار في مجموعات	يرتب الافكار في مجموعات بشكل جيد	يرتب بعض الافكار في مجموعات	لا يرتب الافكار في مجموعات			
١١.	يستطيع التوصل الى فكرة جديدة	يستطيع التوصل الى فكرة جديدة بشكل جيد	يستطيع التوصل الى فكرة جديدة في بعض الاحيان	لا يستطيع التوصل الى فكرة جديدة			
١٢.	يجيد وضع خطة لحل مشكلة ما	يجيد وضع خطة لحل مشكلة ما بشكل جيد	يستطيع وضع خطة لحل مشكلة ما	لا يجيد وضع خطة لحل مشكلة ما			
١٣.	يتقن الربط بين الافكار للتوصل الى فكرة جديدة	يتقن الربط بين الافكار للتوصل الى فكرة جديدة	يستطيع الربط بين الافكار للتوصل الى فكرة جديدة	لا يتقن الربط بين الافكار للتوصل الى فكرة جديدة			
١٤.	يستطيع التوصل الى عدة حلول للمشكلة	يستطيع التوصل الى عدة حلول للمشكلة بشكل جيد	يستطيع التوصل الى عدة حلول للمشكلة في بعض الاحيان	لا يستطيع التوصل الى عدة حلول للمشكلة			
١٥.	يُميز بين الافكار الرئيسية والتفاصيل	يُميز بين الافكار الرئيسية والتفاصيل بشكل جيد	يُميز بين الافكار الرئيسية والتفاصيل في بعض الاحيان	لا يُميز بين الافكار الرئيسية والتفاصيل			
١٦.	يُميز بين الحقائق والآراء	يُميز بين الحقائق والآراء بشكل جيد	يُميز بين الحقائق والآراء في بعض الاحيان	لا يُميز بين الحقائق والآراء			
١٧.	يُحسن تلخيص الموضوع	يُحسن تلخيص الموضوع بشكل جيد	يستطيع تلخيص الموضوع	لا يُحسن تلخيص الموضوع			

				لا يميز بين المعلومات الحقيقية والمجازية	يميز بين المعلومات الحقيقية والمجازية في بعض الاحيان	يميز بين المعلومات الحقيقية والمجازية بشكل جيد	يميز بين المعلومات الحقيقية والمجازية	١٨
				لا يميز بين الضروري وغير الضروري	يميز بين الضروري وغير الضروري في بعض الاحيان	يميز بين الضروري وغير الضروري بشكل جيد	يميز بين الضروري وغير الضروري	١٩
				لا يشجع على إبداء الرأي	يشجع على إبداء الرأي في بعض الاحيان	يشجع على إبداء الرأي	يشجع على إبداء الرأي	٢٠
				لا يُقوم الحلول المختلفة عن مشكلة ما	يُقوم الحلول المختلفة عن مشكلة ما في بعض الاحيان	يُقوم الحلول المختلفة عن مشكلة ما بشكل جيد	يُقوم الحلول المختلفة عن مشكلة ما	٢١
				لا يستطيع استنتاج الحل الافضل	يستطيع استنتاج الحل الافضل في بعض الاحيان	يستطيع استنتاج الحل الافضل بشكل جيد	يستطيع استنتاج الحل الافضل	٢٢
				لا يهتم بوضع المتشابهات في وحدات من المفاهيم المختلفة	يهتم بوضع المتشابهات في وحدات من المفاهيم المختلفة في بعض الاحيان	يهتم بوضع المتشابهات في وحدات من المفاهيم المختلفة	يهتم بوضع المتشابهات في وحدات من المفاهيم المختلفة	٢٣
				لا يستطيع تحديد علاقات السبب والنتيجة بين الاشياء	يستطيع تحديد علاقات السبب والنتيجة بين الاشياء في بعض الاحيان	يستطيع تحديد علاقات السبب والنتيجة بين الاشياء بشكل جدي	يستطيع تحديد علاقات السبب والنتيجة بين الاشياء	٢٤
				لا يهتم بتحديد المفاهيم الاساسية	يهتم بتحديد المفاهيم الاساسية في بعض الاحيان	يهتم بتحديد المفاهيم الاساسية	يهتم بتحديد المفاهيم الاساسية	٢٥
				لا يُحسن تحديد علاقات التأثير والتأثر بين الاجزاء	يُحسن تحديد علاقات التأثير والتأثر بين الاجزاء في بعض الاحيان	يُحسن تحديد علاقات التأثير والتأثر بين الاجزاء بشكل جيد	يُحسن تحديد علاقات التأثير والتأثر بين الاجزاء	٢٦

				لا يهتم بتصنيف الآراء والأفكار للنص المقروء	يهتم بتصنيف الآراء والأفكار للنص المقروء في بعض الأحيان	يهتم بتصنيف الآراء والأفكار للنص المقروء	يهتم بتصنيف الآراء والأفكار للنص المقروء	٢٧
				لا يهتم بالاتصال التي يتم من طريقه تبادل المعلومات والآراء والأفكار	يهتم بالاتصال التي يتم من طريقه تبادل المعلومات والآراء والأفكار في بعض الأحيان	يهتم بالاتصال التي يتم من طريقه تبادل المعلومات والآراء والأفكار	يهتم بالاتصال التي يتم من طريقه تبادل المعلومات والآراء والأفكار	٢٨
				لا يستطيع التعميم من طريق استخلاص عبارة عامة تنطبق على عدد من الأمثلة والملاحظات	يستطيع التعميم من طريق استخلاص عبارة عامة تنطبق على عدد من الأمثلة والملاحظات في بعض الأحيان	يستطيع التعميم من طريق استخلاص عبارة عامة تنطبق على عدد من الأمثلة والملاحظات	يستطيع التعميم من طريق استخلاص عبارة عامة تنطبق على عدد من الأمثلة والملاحظات	٢٩
				لا يُحسن تحديد السمات التي تشترك فيها عناصر المجموعات ككل	يُحسن تحديد السمات التي تشترك فيها عناصر المجموعات ككل في بعض الأحيان	يُحسن تحديد السمات التي تشترك فيها عناصر المجموعات ككل بشكل جيد	يُحسن تحديد السمات التي تشترك فيها عناصر المجموعات ككل	٣٠

ملحق (٨)

إستمارة تقويم أداء مطبقي قسم اللغة العربية في كليات التربية الأساسية في ضوء مهارات التفكير
التنسيقي بصورتها النهائية

اسم المدرسة :

اسم المطبق الثلاثي :

تأريخ الزيارة :

الموضوع :

ت	مهارات التفكير التنسيقي	مستويات تقدير الأداء		
		متوافر	متوافر	غير متوافر
١	يستطيع توليد البدائل والافكار عند الاستجابة لمثير محدد			
٢	يُحسن التحول من فكرة معينة الى فكرة اخرى			
٣	يستطيع التفكير بطريقة جديدة			
٤	يهتم بإنتاج افكار ماهرة			
٥	يُحسن استنتاج ما يمكن الوصول اليه عند دراسة الموضوع			
٦	يحدد سمات الاشياء التي تعد اساسية لوصف الشيء او الموقف			
٧	يحدد اوجه الشبه والاختلاف بين الاشياء			
٨	يوازن بين شيئين او اكثر			
٩	يحلل الافكار الى اجزائها الفرعية			
١٠	يرتب الافكار في مجموعات			
١١	يستطيع التوصل الى فكرة جديدة			
١٢	يجيد وضع خطة لحل مشكلة ما			
١٣	يتقن الربط بين الافكار للتوصل الى فكرة جديدة			
١٤	يستطيع التوصل الى عدة حلول للمشكلة			
١٥	يُميز بين الافكار الرئيسة والتفاصيل			
١٦	يُميز بين الحقائق والآراء			
١٧	يُحسن تلخيص الموضوع			

			يُميز بين المعلومات الحقيقية والمجازية	١٨
			يُميز بين الضروري وغير الضروري	١٩
			يشجع على إبداء الرأي	٢٠
			يُقوم الحلول المختلفة عن مشكلة ما	٢١
			يستطيع استنتاج الحل الافضل	٢٢
			يهتم بوضع المتشابهات في وحدات من المفاهيم المختلفة	٢٣
			يستطيع تحديد علاقات السبب والنتيجة بين الاشياء	٢٤
			يهتم بتحديد المفاهيم الاساسية	٢٥
			يُحسن تحديد علاقات التأثير والتأثر بين الاجزاء	٢٦
			يهتم بتصنيف الآراء والافكار للنص المقروء	٢٧
			يهتم بالاتصال التي يتم من طريقه تبادل المعلومات والآراء والافكار	٢٨
			يستطيع التعميم من طريق استخلاص عبارة عامة تنطبق على عدد من الامثلة والملاحظات	٢٩
			يُحسن تحديد السمات التي تشترك فيها عناصر المجموعات ككل	٣٠

Abstract

This research was conducted in the College of Basic Education / University of Babylon, and aims to evaluate the performance of the applicators of the Arabic language department in the faculties of Basic Education in the light of coordination thinking skills. To achieve the goal of the research, the researcher formulated the following questions :

- 1- What are the coordination thinking skills needed for the applicators of the Arabic language department in the faculties of basic education ?
- 2- What is the performance level of the applicators of the Arabic language department in the faculties of basic education in light of coordination thinking skills ?

The researcher determined her study on :

- 1- Applicants of the Arabic Language Department at the College of Basic Education at the University of Babylon .
- 2- Academic year 2021 - 2022 .
- 3- Article / application decision .

The researcher adopted the descriptive approach in the research methodology and procedures. The research community reached (186) applied and applied and chose by simple random method the research sample of (61) applied and applied, who represent the percentage (41.78%) of the original community distributed over (45) schools .

The researcher prepared the research tool (observation form) that includes coordination thinking skills, after reviewing the literature and previous studies, which included (30) skills of coordination thinking, and then presented them to a group of arbitrators in the field of Arabic language and its teaching methods, and general curricula and teaching methods. With their opinions, the number of coordination thinking skills became (30) , then these skills were procedurally described as (90) descriptions, and for each skill (3)

alternatives were developed (available, available to some extent, not available) and after checking their validity and stability, they were applied to the research sample for a period of 7 Weeks, then the data were treated statistically using statistical methods, such as Pearson correlation coefficient, chi-square (K2), weighted mean, percentile weight, standard deviation, and the study reached the following results :

1- The skills obtained at the level of (available) amounted to (20) skills .

2- The skills that got to a level (available to some extent) amounted to two skills .

3- The skills that got a level (not available) amounted to (8) skills .

Based on the results of the study, the researcher concluded the following :

1- The coordination thinking skills of the Arabic language department, according to the observation form, which obtained at the level of (available) amounted to (20) skills, and (available to some extent) reached two skills, and the level of (not available) reached (8) skills .

2- The study showed that the performance of the implementers of the Arabic language department was generally positive .

3- The practical application has received attention from the applied students .

The researcher made several recommendations :

1- The necessity of paying attention to the preparation and development of the implementers by holding training courses or conferences or assigning the implementers to write research or reports after the completion of the practical application period to discuss the difficulties and problems they face during the application period in order to study them and work to overcome them and provide appropriate solutions to them .

2- Informing the applicators of the Arabic language department about coordination thinking skills, in order to benefit from them in evaluating their own performance .

In light of the conclusions and recommendations, the researcher suggested the following :

1- Conducting a study to evaluate the performance of Arabic language teachers in the light of coordination thinking skills .

2- Conducting a survey showing the viewpoint of the teachers in the College of Basic Education for the applicators of the Arabic Language Department in the

The Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
College of Basic Education



Evaluating the performance of the applicators of the Arabic language department in the faculties of basic education in the light of coordination thinking skills

A letter submitted by the student

Amal Ali Abd Ahmed

**To the Council of the College of Basic Education / University of Babylon,
which is part of the requirements for obtaining a master's degree in
Education (Methods of Teaching Arabic)**

Supervised by

Prof Dr. Aref Hatem Hadi al-Jubouri

Prof Dr. Raeda Mahdi Jaber

1444 AH

2022 AD