مجلة الباحث
موقع المجلة: https://journals.uokerbala.edu.iq/index.php/bjh/

(بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير المنظومي وقياس أثره في المهارات التدريسية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية)

م.م. زينب عبد زيد عبد الكاظم الجبوري
مدرسة الاستبرق الابتدائية للبنات
aljbwrzynbbdzydbdalkazmbdalkaz@gmail.com

التخصص العام للبحث:**طرائق تدريس**	التخصص الدقيق للبحث: طرائق تدريس اللغة العربية

معلومات الورقة البحثية

الكلمات الرئيسية:

برنامج تدريبي ، التفكير المنظومي ، المهارات التدريسية.

المستخلص باللغة العربية:

هدف البحث الحالي تعرّف: بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير المنظومي وقياس أثره في المهارات التدريسية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الاعدادية، إذ اشتملت عينه البحث على (20) مدرس من كلا الجنسين في المدارس الحكومية الصباحية التابعة الى مديرية تربية محافظة كربلاء المركز ، وتحقيقاً لأهداف البحث أعدت الباحثة برنامجاً تعليمياً مقترحاً قائماً على مهارات التفكير المنظومي، ومقياساً للمهارات التدريسية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية الصباحية، وبعد إطلاع الباحثة على النظريات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات بحثها، إذ تضمن البرنامج (9) جلسات تعليمية معدة خصيصاً لتدريب مدرسي اللغة العربية في المرحلة الاعدادية، ومقياساً للمهارات التدريسية لدى مدرسي اللغة العربية مكون من (45) فقرة، وقد تحققت الباحثة من"الخصائص السيكومترية لأدات البحث المتمثلة: بالصدق، والثبات، وكان التحقق من"الصدق بطريقتين هما: الصدق الظاهري، وصدق البناء وجرى استخراج الثبات لمقياس المهارات التدريسية بطريقة (إعادة الاختبار) Test-Retest، و(معادلة ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha، وقد توصلت الباحثة الى النتائج التالية:

doi: https://doi.org/10.63797/bjh.

وجود أثر للبرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير المنظومي في المهارات التدريســـية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.

وفي ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات منها:

1-اعتماد البرنامج التدريبي المقترح في تدريب مدرسي اللغة العربية.

2-إدراج مهارات التفكير المنظومي في المناهج التدريبية والتطوير المهني.

3-التوسع في تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على عينات مختلفة من مدرسي اللغة العربية في مراحل دراسية أخرى.

4-اجراء ورش عمل ودورات تدريبية مبنية على التفكير المنظومي.

وقد أوصت الباحثة بمجموعة من المقترحات منها:

1. إجراء دراسات مماثلة تعتمد البرنامج التدريبي المقترح على تخصصات دراسية أخرى، مثل العلوم أو الدراسات الاجتماعية، لقياس أثره في تنمية المهارات التدريسية لدى مدرسي تلك المواد.

2. تصميم برامج تدريبية تطويرية قائمة على مهارات التفكير المنظومي تستهدف المدرسين أثناء الخدمة، وتقييم أثرها في تحسين فاعلية التدريس.
3. دراسة العلاقة بين مهارات التفكير المنظومي لدى المدرسين وبين متغيرات أخرى مثل الكفاءة الذاتية أو التحصيل الدراسي للطلاب.
4. تطوير أدوات تقويم خاصة تقيس مدى توظيف المدرسين لمهارات التفكير المنظومي في الممارسات الصفية، واستخدامها في دعم فاعلية التدريس وتحسين نواتج التعلم

الفصل الأول

أهمية البحث والحاجة اليه

اولاً: مشكلة البحث: تُعد كفاءة المدرس أحد المرتكزات الأساسية في نجاح العملية التعليمية والتدريبية، إذ لم يعد دوره مقتصرًا على نقل المعرفة أو شرح المحتوى الدراسي، بل أصبح مسؤولًا عن بناء المتعلم معرفيًا ووجدانيًا، وتنمية قدراته على التفكير والتحليل والتفاعل مع متطلبات العصر الحديث. وقد أكدت الاتجاهات التربوية المعاصرة أن جودة التعليم ترتبط ارتباطًا مباشرًا بامتلاك المدرسين مهارات تدريسية متقدمة تمكنهم من التخطيط الفعّال، والتنفيذ المرن، والتقويم المستمر.(Darling-Hammond, 2020: 112)

ومع ذلك، تشير العديد من التقارير والدراسات الحديثة إلى أن برامج إعداد المدرسين في كليات التربية ما تزال تعاني من قصور واضح في الجانب التطبيقي، إذ يغلب عليها الطابع النظري على حساب التدريب العملي والممارسة الصفية، مما يؤدي إلى فجوة بين ما يتلقاه المدرس أثناء الإعداد الجامعي وما يواجهه في الواقع المدرسي .(OECD, 2021: 45) كما أن ضعف فرص التدريب الميداني وعدم كفاية برامج التطوير المهني أثناء الخدمة يسهمان في تدني مستوى امتلاك المدرسين للمهارات التدريسية الضرورية، خاصة في مجالات إدارة الصف، وتنظيم المحتوى، وتوظيف الاستراتيجيات الحديثة.(Hattie, 2021: 78)

ويزداد هذا التحدي في ظل التحولات المتسارعة في المعرفة والتكنولوجيا التعليمية، وما فرضته بيئات التعلم الحديثة من ضرورة امتلاك المدرسين مهارات التفكير العليا والقدرة على التعامل مع الأنظمة التعليمية بوصفها منظومات مترابطة، وليس مجرد عناصر منفصلة. ومن هنا برز التفكير المنظومي بوصفه أحد الاتجاهات الحديثة التي تساعد المدرس على فهم العلاقات بين مكونات العملية التعليمية، وتحليل المشكلات الصفية بصورة شمولية، واتخاذ قرارات تدريسية أكثر فاعلية.(Meadows, 2022: 19)

وبناءً على ما تقدم، تتمثل مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف ملحوظ في المهارات التدريسية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، نتيجة محدودية البرامج التدريبية المعاصرة التي تدمج مهارات التفكير المنظومي في إعداد المدرسين وتطوير أدائهم المهني. ومن هنا تتبلور مشكلة البحث في السؤال الآتي:

"ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات التفكير المنظومي أثر في تنمية المهارات التدريسية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية؟"

ثانياً: أهمية البحث

لا خلاف في أن التربية تمثل ضرورة إنسانية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها، إذ تُعدّ عاملًا حاسمًا في تمكين الفرد من أداء دوره الفاعل في المجتمع وقيادة مجريات الحياة. ولمّا كانت الحياة في السابق بسيطة، كانت الأسرة وحدها تضطلع بمهمة تربية الأبناء وإعدادهم لمتطلباتها. إلا أن تعقّد الحياة وتطوّرها المستمر فرض ضرورة تدخل مؤسسات تربوية متخصصة، تعتمد برامج حديثة ومتطورة تواكب التغيرات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة، وتتسم بالحيوية والقدرة على التكيف مع مستجدات العصر (عطية، 2013: 21).

وعليه فالتربية تُعدّ عملية مقصودة تهدف إلى تمكين الأفراد من التعلم والنمو، وصولًا إلى مستويات متقدمة من التحصيل العلمي والثقافي والمهاري (عبد الهادي، 2019: 58). ولا يمكن لهذه العملية أن تتحقق بمعزل عن اللغة، التي تُعدّ من أبرز السمات التي تميز الإنسان عن باقي المخلوقات، إذ تُستخدم كوسيلة للتفاهم والتعبير، ومن خلالها تُفصح الأفكار وتتقارب الرؤى بين الناس (العبيدي، 2015: 19). وبناءً على ذلك، فإن اللغة تُعدّ أداة التواصل المستمرة بين البشر على اختلاف ثقافاتهم، وهي الوسيلة التي تنتقل بها المعارف، وتُعبّر من خلالها الشعوب عن هوياتها وإرثها الحضاري، فهي مرآة للثقافة، وناقلة لتراث الأجيال، ومن خلالها نتمكن من فهم الماضي واستيعاب الحاضر واستشراف المستقبل، ومن هنا، فإن الحفاظ على اللغة وصيانتها من التحريف، مع

تنمية قدرتها على التعبير الدقيق والواضح، يُعدّ هدفًا نبيلًا ومطلبًا أصيلًا لكل من يسعى للنهوض بالإنسان والمجتمع (سبيتان ، 2010: 95).

ومن هذا المنطلق، ترى الباحثة أن اللغة تمثل جوهر الحياة الإنسانية، وأحد أعمدتها الرئيسة، لما لها من دور فاعل في تشكيل الفكر الإنساني، ونقل المعارف بين الأفراد والمجتمعات، فهي الأداة التي تسري في شرايين العلم ومجالات المعرفة كافة، والأساس الذي قامت عليه الحضارات وتقدمت به الأمم، وبفضلها تستمر صلة الوصل بين الأجيال، حيث تنتقل من خلالها الخبرات والتجارب والمنجزات التي راكمها الإنسان عبر العصور، كما تُجسد اللغة هوية الشعوب، وتعبر عن وجدانهم ومشاعرهم، وتُعد رمزًا لوحدتهم الثقافية، ولهذا تعددت اللغات وتنوعت بتنوع البيئات والثقافات، فصارت مرآة لما تحمله الأمم من قيم، وخصائص، وعمق حضاري متجذر.

وانطلاقًا من الدور الحيوي الذي تؤديه اللغة في تشكيل هوية الشعوب، وبوصفها أداةً للتواصل ونقل التراث والمعارف، تبرز اللغة العربية بوصفها نموذجًا فريدًا بين لغات العالم. فقد تميزت عن غيرها بسمات لافتة وخصائص بارزة جعلتها ذات مكانة مرموقة بين اللغات، لما تمتاز به من فصاحةٍ، وجزالةٍ، وثراءٍ في الألفاظ والتراكيب (لافي ، 2012: 9). وتُعدّ من أكثر اللغات جاذبية وانتشارًا، إذ يتحدث بها الملايين من سكان العالم، ويُقبل على تعلمها الكثير من الناطقين بلغات أخرى، لما تحمله من عمقٍ حضاري وتاريخ لغوي عريق. وقد انعكس هذا التميز في اعتزاز أبنائها بها، وحرصهم على الحفاظ على نقائها وأصالتها، فهي لُغة حية، لم تُصِبها عوامل الضعف، وظلت على مدى العصور متجددة في أنماطها التعبيرية، وغنية في محتواها اللفظي والدلالي، وهو ما لا يتوافر بذات القوة والشمول في سائر اللغات الأخرى (النجار، 2017: 3).

وإذا كانت اللغة قد مثّلت ركيزة أساسية في بناء الحضارات ونقل المعارف عبر الأجيال، فإن تعليمها لا يتحقق بفاعلية ما لم يُعْنَ بإعداد المدرسين القادرين على إيصالها بأفضل الأساليب وأكثرها ملاءمة. ومن هنا، فقد أصبحت حركة إعداد المدرسين القائمة على تنمية المهارات التدريسية إحدى أبرز أولويات التربية المعاصرة، وأكثرها رواجًا في الأوساط التربوية التي تعنى بتأهيل المدرس قبل التحاقه بالخدمة وأثناء ممارسته لها. وقد هيمنت هذه الحركة على برامج إعداد المدرسين، لا سيّما في الولايات المتحدة الأمريكية خلال العقود الأخيرة، بغرض تكوين مدرسين ذوي كفاءة، مدرَّبين وفق أحدث النظريات التعليمية ومجهزين بالمهارات التدريسية التي تؤهلهم لممارسة مهنتهم بفاعلية عالية (راشد، 1996: 70).

وقد تصاعد الاهتمام بهذه المهارات بوصفه استجابة للأساليب التقليدية التي افتقرت إلى التركيز على الأداء الفعلي داخل الصف، مما عزز التوجّه نحو إكساب المدرس مهارات واضحة وقابلة للتقويم. وتُعدّ المهارات التدريسية ذات أهمية متزايدة في مختلف التخصصات، خاصة مع تسارع التغيرات المعرفية، إذ أن ما يبقى لدى المتعلم في الغالب ليس المعلومات المجردة بل المهارات التي يكتسبها، والتي تسهم بشكل فعّال في تحسين أدائه وتطويره من خلال الممارسة المستمرة والتدريب المنتظم (مرعي ومحمد، 2005: 215). فالعملية التعليمية لا تقتصر على نقل المعارف، بل تتطلب من المدرس أن يتبنى سلوكًا تدريسيًا منظمًا وموجَّهًا نحو أهداف محددة، يتجلى في استجابات عقلية ولفظية وحركية وعاطفية تتسم بالانسجام والدقة والمرونة، بما يتلاءم مع طبيعة الموقف التعليمي (عطية، 2008: 70). ومن هذا المنطلق، فإن المدرس لا بد أن يكون على دراية كاملة بماهية مهنته، ومدركًا لحجم الأمانة التي أُنيطت به من قِبَل المجتمع، خاصة في ظل التسارع الكبير في المتغيرات والمعارف (الحريري، 2010: 134).

وتأسيسًا على ما تقدم، ترى الباحثة أن المهارات التدريسية تُعدّ ضرورة محورية في إعداد المدرسين والمدرسات، ولا سيّما مدرسي اللغة، لما لها من دور في تأهيلهم لمواجهة تحديات المهنة من جهة، ومتطلبات المستقبل من جهة أخرى، كما تمثل هذه المهارات حلقة وصل فاعلة بين الجانب التخصصي والمهني والثقافي، وتُسهم في تمكين المدرس من أداء أدواره المتكاملة في بناء شخصية المتعلم من الجوانب العقلية والاجتماعية والأخلاقية، ونقل التراث الثقافي والاجتماعي للأمة بوعي وكفاءة.

وانطلاقًا من أهمية إعداد المدرسين وفق معايير مهنية وتخصصية وثقافية شاملة، تبرز الحاجة إلى تزويدهم ليس فقط بالمهارات التدريسية الأساسية، بل أيضًا بالطرائق والأساليب الفكرية التي تعزز من جودة تعليمهم، وفي مقدمتها تنمية التفكير المنظومي، إذ يُعد التفكير المنظومي من الأساليب التربوية المعاصرة التي تسهم في تنمية عقلية المتعلم بطريقة شمولية، حيث يُعزز قدرته على إدراك العلاقات بين المفاهيم عوضًا عن حفظها بشكل مجزأ.

ويساعد هذا النوع من التفكير على تنمية مهارات العقل العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، مما ينعكس بشكل مباشر على فاعلية التعلم. كما يُسهم التفكير المنظومي في تشكيل شخصية المتعلم المفكر القادر على المواءمة بين المعرفة النظرية وتطبيقاتها الواقعية، وهو ما تنشده التربية الحديثة التي تسعى إلى إعداد جيل يمتلك أدوات التفكير المتقدم لحل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة. ومن ثم، فإن غرس هذا النوع من التفكير يُعد من الركائز الجوهرية في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية (Kialo ,2024:3)

وتتجلى أهمية التفكير المنظومي في كونه يُمثل بعدًا معرفيًا واستراتيجيًا يُعزز من كفاءة المهارات التدريسية التي يمتلكها المدرس، ويضفي عليها طابعًا من الشمول والتكامل؛ إذ لا تقتصر فاعلية التدريس على امتلاك المدرس لمهارات الأداء، بل تتعداها إلى نوعية الفكر الذي يُوجّه هذا الأداء. فكلما كان المدرس مدربًا على التفكير المنظومي، كلما تمكن من تصميم مواقف تعليمية قائمة على الربط بين المفاهيم، وتحليل العلاقات، وفهم النظم التعليمية كوحدات مترابطة لا منفصلة، مما يُسهم في نقل هذه الرؤية إلى طلبته ويُعينهم على بناء معرفة مترابطة ذات مغزى. كما أن التفكير المنظومي يُعد أداة مهمة في تعزيز التكامل بين الجانب التخصصي والجانب المهني والثقافي لدى المدرس، مما يجعله أكثر قدرة على أداء رسالته التعليمية في ضوء متطلبات العصر، وتحديات المستقبل. لذلك، فإن تنمية مهارات التفكير المنظومي تُعد خطوة ضرورية في سياق إعداد مدرسين قادرين على الارتقاء بمستوى الطلبة معرفيًا وسلوكيًا، وتحقيق أهداف التربية المعاصرة (Senge,2006:15) .

وفضلاً عما تقدم من أهمية اللغة العربية، والمهارات التدريسية، والتفكير المنظومي، يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

1- أهمية المهارات التدريسية بوصفها الأساس في نجاح المدرس وتمكينه من أداء دوره داخل الصف بكفاءة.

2-أهمية تدريب مدرسي اللغة العربية على أساليب حديثة تسهم في تطوير التخطيط والتنفيذ والتقويم في العملية التعليمية.

3-أهمية التفكير المنظومي بوصفه من الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تساعد المدرسين على فهم المواقف التعليمية بصورة شمولية مترابطة.

4- أهمية البرنامج التدريبي المقترح في دعم التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة والارتقاء بمستوى أدائهم التدريسي.

5-إمكانية إفادة المؤسسات التربوية ومديريات التربية من نتائج البحث في تطوير برامج إعداد المدرسين وتحسين جودة التدريس في المرحلة الإعدادية.

ثالثاً : هدف البحث وفرضياته.

يهدف هذا البحث إلى:

1. بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير المنظومي في تنمية المهارات التدريسية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.
2. التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.

وانطلاقًا من الهدف الثاني، جاءت الفرضية الصفرية للبحث على النحو الآتي:

الفرضية الصفرية:

"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في المهارات التدريسية قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده".

رابعاً : حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالآتي :

1- الحدود البشرية : مدرسي اللغة العربية / للصف الرابع الإعدادي في أثناء الخدمة في المدارس الأعدادية والثانوية.
2- الحدود المكانية : المدارس الثانوية ، والاعدادية الصباحية الحكومية التابعة الى مديرية تربية في مركز محافظة كربلاء.
3- الحدود الزمانية :العام الدراسي(2024-2025) .

4- الحدود المعرفية : مهارات التفكير المنظومي ، المهارات التدريسية.

خامساً:تحديد المصطلحات.

أولاً: البرنامج التدريبي:عرفه كل من :

1.(logran,1986) بأنَّه:"ما صـــمم لغرض التدريس، والتدريب، واكتســـاب الخبرة بطريقة مترابطة من خلال صفات العمل التدريسي" (logran,1986: 133).

2.(علي،2011)، بأنه:"مجموعة من الموضوعات الإجبارية والاختيارية تقدم لفئة معينة من الدارسين بغية تحقيق أهداف مقصودة في مدة زمنية محددة " (علي، 2011: 346).

3- (Joyce & Showers, 2002) بأنه:

"مجموعة من الخبرات التعليمية المنظمة التي تُقدَّم للمعلمين ضمن إطار زمني محدد، بهدف تحسين ممارساتهم المهنية من خلال التدريب العملي والتغذية الراجعة المستمرة، بما يسهم في رفع كفاءتهم التدريسية داخل الصف"

(Joyce & Showers, 2002: 12).

التعريف النظري : البرنامج التدريبي هو "منظومة تعليمية مترابطة تتكون من أهداف معرفية ومهارية، ومحتوى علمي، وأنشـطة تعليمية مخططة، واسـتراتيجيات تدريسـية وتقويمية حديثة، يتم تنفيذها ضـمن إطار زمني محدد، بهدف تطوير المتعلمين أو المدرّسين، وتنمية قدراتهم في مجالات معرفية أو مهارية معينة، بما يسـهم في تحسـين أدائهم ورفع كفاءتهم .

التعريف الإجرائي : يقصـــد بالبرنامج التدريبي في هذا البحث: تصـــميم تربوي متكامل بَنَتهُ الباحثة اســـتنادًا إلى مهارات التفكير المنظومي، ويتضمن مجموعة من الأهداف والمضامين التعليمية والأنشطة والاستراتيجيات التي وُظفت لتطوير المهارات التدريسـية لدى مدرسـي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية (عينة البحث)، ويهدف إلى تنمية أدائهم المهني ورفع كفاءتهم في ضوء متطلبات التدريس المعاصر.

ثالثاً: مهارات التفكير المنظومي : عرفها كل من:

1.**(**Ritchhart, 2002**)** بأنها :

"مجموعة من القدرات العقلية التي تمكّن الفرد من فهم وتحليل النظم المعقدة بوصـــفها كيانات مترابطة الأجزاء، بحيث يتم التركيز على العلاقات بين المكونـات بـدلاً من التركيز على الأجزاء المنفردة، مع النظر إلى الأنمـاط والتغيرات بمرور الزمن بدلاً من الأحداث المعزولة"**(**Ritchhart, 2002: 54**).**

2.**(**Senge,2006**)** بأنها :

"هي نمط من أنماط التفكير العقلي العالي، يتيح للفرد إدراك الكيانات المعقدة بوصفها منظومات مترابطة الأجزاء، من خلال التركيز على الروابط والتفاعلات بينهـا، واســتيعـاب ديـنـاميكيتهـا عبر الزمن، بمـا يعزز الفهم الكلي للســياقات بدلاً من الاقتصـــار على تحليل العناصـــر بشـــكل منفصـــل أو النظر إلى الظواهر كأحداث معزولة "**(**Senge,2006: 68**).**

3- (Meadows, 2008) بأنها:

"قدرة الفرد على فهم المشكلات والظواهر بوصفها أنظمة مترابطة تتكون من عناصر متفاعلة، مع إدراك العلاقات المتبادلة بينها، وكيفية تأثير التغير في جزء من النظام على بقية الأجزاء عبر الزمن"

(Meadows, 2008: 2).

التعريف النظري : مهـارات التفكير المنظومي هي مجموعـة من القـدرات العقليـة التي تمكّن الفرد من إدراك مكونات النظام كوحدة مترابطة، وتحليل العلاقات بين أجزائه، وفهم التفاعلات المتبادلة بين المدخلات والعمليات والمخرجات، بما يسـاعده على بناء تصـور شـامل للمواقف والمشـكلات المعقدة، واتخاذ قرارات مدروسـة تنبع من رؤية كلية متكاملة.

التعريف الاجرائي: يقصـد بمهارات التفكير المنظومي في هذا البحث: "مجموعة من القدرات الذهنية التي سـعت الباحثة إلى تنميتها لدى مدرّســـي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية (عينة البحث) من خلال البرنامج التدريبي المقترح، وتتجسـد هذه المهارات في قدرة المدرس على تحليل المواقف التعليمية بصـورة شـاملة، وربط عناصـر الموقف التدريسـي بعلاقات منطقية، وفهم التفاعل بين مكوناته، واتخاذ قرارات تدريسـية واعية تُسـهم في تحسـين أدائه المهني وتحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة."

خامساً: المهارات التدريسية : عرفها كل من:

1- (Borich, 2011) بأنها:

"مجموعة من الكفايات والسلوكيات التدريسية التي يمارسها المعلم داخل الصف بصورة منظمة، وتشمل التخطيط للدرس، وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وإدارة التفاعل الصفي، وتقويم تعلم الطلبة، بما يحقق أهداف التعليم بكفاءة وفاعلية" (Borich, 2011: 5).

2.(قزامل،2013)، بأنَّها:

"نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة يصدر من المدرس على شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو جسمية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي" (قزامل،2013: 69).

3.(دعمس،2015) بأنَّها:

"هي القدرة على أداء عمل او نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه وهذا العمل قابل لتحليل لمجموعة من السلوكيات الأداء المعرفية / الحركية / الإجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة انجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التعليمية". (دعمس،2015: 70).

التعريف النظري للمهارات التدريسية:

المهارات التدريسية هي مجموعة من الأنماط السلوكية المتكاملة التي يظهرها المدرس أثناء التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه، وتتجلى من خلال استجابات عقلية ولفظية وحركية وعاطفية، تتصف بالدقة والسرعة والقدرة على التكيف مع المواقف التعليمية المختلفة. ويمكن تحليل هذه المهارات إلى سلوكيات معرفية وحركية واجتماعية قابلة للملاحظة والتقويم، ويتم تنميتها وتحسينها من خلال التدريب المنظم.

التعريف الاجرائي

المهارات التدريسية إجرائيًا هي الدرجة التي يحصل عليها مدرسو اللغة العربية في المرحلة الإعدادية على مقياس المهارات التدريسية المعدّ لأغراض هذا البحث، والذي يقيس أداؤهم في مجالات تخطيط الدرس، وتنفيذه، وتقويمه، وفق معايير الدقة، والسرعة، والتكيف مع المواقف الصفية المتغيرة.

الفصل الثاني
إطار نظري ودراسات سابقة
المحور الأول: إطار نظري

أولاً: التفكير المنظومي

مفهوم التفكيرالمنظومي

يُعد التفكير المنظومي أحد أنماط التفكير العليا التي تُمكّن المتعلم من إدراك المعرفة بطريقة شمولية مترابطة، إذ ينظر إلى المفاهيم والعلاقات والأحداث بوصفها أجزاءً ضمن نظام كلي مترابط ومتفاعل. ويركز هذا النوع من التفكير على فهم العلاقات بين الأجزاء بدلاً من التعامل معها بشكل مجزأ، مما يعزز قدرة الفرد على الربط والتحليل والاستنتاج. ويُسهم التفكير المنظومي في تنمية مرونة العقل وتوسيع مدارك المتعلم، كما يُساعده على تفسير الظواهر المعقدة من خلال فهم السياق العام. ويُعد هذا التفكير أداة فاعلة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات الواعية في مختلف المواقف التعليمية والحياتية. ومن هنا، تزداد الحاجة إلى تنميته في البيئات التعليمية الحديثة، لما له من أثر واضح في بناء شخصية متزنة معرفياً وقادرة على التعامل مع متغيرات العصر بوعي وعمق. (الكبيسي، 2010، 45) .

مهارات التفكير المنظومي

1- القدرة على الربط بين الأجزاء والكل: تُعنى هذه المهارة بفهم العلاقات بين مكونات النظام، بحيث يدرك المتعلم كيف تتفاعل الأجزاء لتكوين الكل، مما يساعده على رؤية الصورة الشاملة للموقف التعليمي.
2- تحليل العلاقات السببية : تُركز على تحديد الأسباب والنتائج داخل النظام، مما يُمكن المتعلم من فهم كيفية تأثير عنصر معين على العناصر الأخرى، وبالتالي على النظام ككل.

3- التفكير في البدائل والاحتمالات: تشجع هذه المهارة المتعلم على استكشاف حلول متعددة للمشكلة، وتقييم كل بديل بناءً على تأثيره المحتمل على النظام بأكمله.
4- التفكير في الزمن والتغير: تُعنى بفهم كيف تتغير الأنظمة بمرور الوقت، مما يساعد المتعلم على التنبؤ بالتطورات المستقبلية واتخاذ قرارات مستنيرة.
5- التفكير في التغذية الراجعة: تُركز على فهم كيفية تأثير مخرجات النظام على مدخلاته، مما يُمكن المتعلم من تعديل سلوكه بناءً على النتائج المحققة.
6- التفكير في الأهداف والغايات : تُعنى بتحديد الأهداف التي يسعى النظام لتحقيقها، مما يساعد المتعلم على توجيه جهوده نحو تحقيق هذه الأهداف بفعالية.
7- التفكير في الحدود والقيود: تُركز على فهم القيود التي تؤثر على النظام، مما يُمكن المتعلم من العمل ضمن هذه الحدود لتحقيق أفضل النتائج الممكنة.
8- التفكير في النماذج والمحاكاة: تُعنى باستخدام النماذج لتبسيط وفهم الأنظمة المعقدة، مما يساعد المتعلم على اختبار الفرضيات والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للنظام (Covey, 1985:99) .

ثانياً: المهارات التدريسية

مفهوم المهارات التدريسية

يشير مفهوم المهارات التدريسية إلى مجموعة من الأفعال والسلوكيات التي يوظفها المدرس أثناء ممارسته العملية داخل الصف، بقصد تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. وتتجسد هذه المهارات من خلال أداء المدرس على شكل استجابات انفعالية أو لفظية أو حركية، تتسم بالدقة وسرعة التنفيذ والقدرة على التكيف مع طبيعة الموقف التعليمي (الربيعي وسعيد، 2011: 23).

ونتيجة لأهمية هذه المهارات، أصبحت عملية إعداد المدرسين التي تركز على تطويرها من أبرز ملامح الفكر التربوي الحديث، إذ حظيت باهتمام واسع في الأوساط التربوية، سواء في مراحل الإعداد الأولي أو في برامج التدريب أثناء الخدمة. وقد انتشرت هذه التوجهات في برامج إعداد المدرسين في كثير من دول العالم في السنوات الأخيرة، حيث هدفت إلى تمكين المدرس من المهارات اللازمة لممارسة التعليم بفاعلية، انسجامًا مع مستجدات نظريات التعلم والتعليم المعاصرة (العزاوي، 2016: 56).

ويُفهم من ذلك أن التركيز على المهارات التدريسية جاء كرد فعل على النمط التقليدي الذي كان يُتبع في كليات إعداد المدرسين، والذي كان يركز في الغالب على تزويد الطلبة بالمعرفة النظرية فقط. أما الاتجاهات التربوية الحديثة، فتؤكد أن تميز المدرس لا يعتمد فقط على ما يمتلكه من معلومات، بل على مدى قدرته على توظيف مهارات التدريس في المواقف التعليمية المختلفة، وخاصة في مجال تخصصه (الربيعي وسعيد، 2011: 23).

انواع مهارات التدريس

1. مهارة التخطيط:

التخطيط هو عملية ذهنية منظمة تهدف إلى تنظيم الجهود لتحقيق الأهداف التعليمية بشكل فعال وفعّال. يعكس التخطيط تصوراً واضحاً وشاملاً لجميع مكونات العملية التعليمية والعلاقات المعقدة بينها. ولهذا السبب، يُعتبر التخطيط نشاطًا عقلانيًا يعتمد على قدرة المعلم في التنبؤ بعناصر ومتغيرات السياق التعليمي (جامل، 2015: 41). وتتضمن التعريفات المختلفة للتخطيط جوانب عدة، منها:

- ترتيب البيئة التعليمية وتصميمها ضمن الإمكانيات المتوفرة، بهدف الوصول إلى الأهداف المرجوة بأقل تكلفة من حيث الوقت والجهد والمال، وفي الإطار الزمني المحدد (مروح، 2013: 39).
- مجموعة الخطوات والتدابير التي يتبعها المعلم لضمان سير العملية التعليمية وتحقيق النتائج المرجوة (خليفات، 2014: 67).

2. مهارة التنفيذ:

تشير مهارة التنفيذ إلى تطبيق ما تم التخطيط له مسبقًا، حيث يقوم المعلم بنقل المعرفة والمهارات والقيم الموجودة

في المادة التعليمية، ويركز على تحقيق الأهداف السلوكية المحددة. وتتضمن هذه المرحلة كافة الأنشطة والإجراءات التي ينفذها المعلم داخل الفصل بناءً على خطة التعليم (العدوان وأحمد، 2016: 35) .

3. مهارة التقويم:

تأتي مهارة التقويم في المرحلة الأخيرة من العملية التعليمية، حيث يسعى المعلم من خلالها إلى تقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية والمهارية والانفعالية، كما يقيم نجاح الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة (العدوان وأحمد، 2016: 36-37). وقد عُرف التقويم بأنه:

"عملية تحديد فعالية الأداء التعليمية من قبل المعلم، والتي توفر معلومات شاملة تساعد على تحليل مهارات وقدرات الطالب، ومناقشتها وإصدار الأحكام بشأنها" (هوبا وجان، 2006: 49).

وبناءً عليه، فإن مهارة التقويم تمكّن المعلم من تقييم جودة التعليم وفعاليته عبر استخدام أدوات وأساليب متنوعة ومناسبة (سبيتان، 2014: 67).

دراسات سابقة

اولاً: دراسات تناولت التفكير المنظومي

المصدر:

- دراسة (محمد عبد اللطيف أحمد، 2020).

"الوعي بمهارات التفكير المنظومي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة"

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الوعي بمهارات التفكير المنظومي لدى طلاب الجامعة، وتحليل علاقته ببعض المتغيرات مثل الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من مختلف كليات جامعة جنوب الوادي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستعملت أداة مقياس الوعي بمهارات التفكير المنظومي. أظهرت النتائج أن مستوى الوعي بمهارات التفكير المنظومي لدى الطلاب كان متوسطًا، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس والتخصص الأكاديمي، حيث كانت الإناث أكثر وعيًا من الذكور، وكان طلاب التخصصات العلمية أكثر وعيًا من طلاب التخصصات الأدبية. أوصت الدراسة بضرورة تضمين مهارات التفكير المنظومي في المناهج الدراسية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات تنميتها لدى الطلاب.

- دراسة (جبر والأبيض، 2024).

"أثر التدريس على وفق مهارات التفكير المنظومي في تحصيل مادة النقد الأدبي لدى طلبة قسم اللغة العربية"

هدفت الدراسة إلى قياس اثر التدريس القائم على مهارات التفكير المنظومي في تحسين تحصيل طلبة قسم اللغة العربية في مادة النقد الأدبي الحديث، حيث تكونت عينة الدراسة من (99) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الرابع في كلية التربية الأساسية بجامعة الكوفة، وقسمت إلى مجموعتين: تجريبية درست وفق مهارات التفكير المنظومي، وضابطة درست بالطريقة التقليدية. اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام اختبار تحصيلي قبل وبعد، وتم تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام اختبار "ت". أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التدريس القائم على مهارات التفكير المنظومي في تحسين التحصيل. أوصت الدراسة بتفعيل مهارات التفكير المنظومي في تدريس فروع اللغة العربية الأخرى، وتطوير برامج تدريبية للمدرسين لتعزيز هذه المهارات، وإجراء دراسات مشابهة في مواد أخرى.

ثانيا : المهارات التدريسية

- دراسة (Schifoni & others, 1975)

"A survey of opinion on the training of teacher of Exceptional children "

أُجريتْ هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت:

"رصد درجات الحاجات التعليمية لبعض المهارات التعليمية للمدرسين، وتحديد المهارات التعليمية التي تمارس فعلا"

تكونت عينة الدراسة من (120) مدرساً ومدرسة ولتحقيق هذا الهدف فقد تم استخدام استبيان موسع للحاجات التعليمية كما شمل الاستبيان الطلب من المدرسين العينة تحديد المهارات التي يمارسونها ودرجة الممارسة إذا كانت تمارس فعلا واما إذا كانت لا تمارس فعليهم توضيح درجة اهميتها من وجهة نظرهم.
وبعد استعمال الوسائل الاحصائية الملائمة توصلت الدراسة الى قوائم نهائية تحدد المهارات التدريسية اللازمة لمدرس التربية الخاصة بما يفيد تصميم برامج التدريب والإعداد ويشيع استخدام مدخل الكفاءات (CBTE) لهذا المجال (Schifoni & others, 1975: 98).

- دراسة (Chang , 1985)

"Effective programming for student teachers in special Education"

أُجرِيتْ الدراسة في أحد المعاهد العليا لإعداد المدرسين في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت: تقديم برنامج فعال للمهارات التدريسية لإعداد الطلبة (المطبقين).أعد الباحث بطاقة لملاحظة المهارات التدريسية لدى الطلبة (المطبقين) ، ركزت الدراسة من خلال البرنامج الذي اقترحته على تدريب الطلبة (المطبقين) على المهارات التدريسية المختلفة سواءً من خلال مواقف التدريس المعدة، أم من خلال مواقف حقيقية داخل الصفوف الدراسية ، تكونت عينة الدراسة من (45) طالباً وطالبة.أوصت الدراسة بعدم حشو البرنامج بمقررات نظرية كثيرة لثبوت عدم جدواها أو عدم فاعلية مثل هذه المقررات الدراسية فيما بعد تخرج الطالب/ المدرس بالنسبة لمستوى ادائه في حين اكدت على أهمية الممارسة العملية للطالب المتدرب في تقديمه للدروس الحقيقية الميدانية في المدارس. (Chang , 1985:109-110)

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

بالاعتماد على ما ورد في الدراسات السابقة، يمكن تلخيص **جوانب الإفادة** منها في خمس نقاط رئيسة على النحو الآتي:

1. **تحديد الأطر النظرية والمنهجية:** تساعد الدراسات السابقة في توضيح المفاهيم الرئيسة المرتبطة بموضوع البحث، كالتفكير المنظومي، وتحديد الأطر النظرية التي يمكن الاستناد إليها في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية.
2. **دعم مبررات البحث الحالي:** تبرز الدراسات السابقة الحاجة إلى البحث الحالي، من خلال ما تكشف عنه من فجوات معرفية أو قصور في المعالجة البحثية لموضوع معين، كضعف توظيف مهارات التفكير المنظومي في مجال تعليم اللغة العربية.
3. **تحديد الأدوات المناسبة:** توفر الدراسات السابقة نماذج لأدوات قياس يمكن الإفادة منها أو تعديلها، مثل مقاييس التفكير المنظومي أو بطاقات ملاحظة الأداء التدريسي، بما ينسجم مع أهداف الدراسة الحالية.
4. **اختيار المنهج المناسب:** تساعد الدراسات السابقة في توجيه الباحث نحو اختيار المنهجية الملائمة لطبيعة البحث، سواء كان منهجًا وصفيًا، تجريبيًا، أو شبه تجريبي، بناءً على تجارب باحثين سابقين.
5. **مقارنة النتائج وتفسيرها:** تتيح الدراسات السابقة للباحثة فرصة مقارنة نتائجه بما توصل إليه الآخرون، مما يسهم في تعزيز تفسير النتائج ومناقشتها ضمن سياق علمي أوسع.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي التزمت بها الباحثة، إذ يستلزم البحث الحالي أن تتبع الباحثة منهجاً بحثياً علمياً ملائماً تلتزم بخطواته، وقد اعتمدت على المنهجين الوصفي، والتجريبي لأنهما ملائمان لتحقيق هدفي بحثها، فاعتمد المنهج الوصفي لتصميم برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير المنظومي، والمنهج التجريبي في تعرف أثر البرنامج التدريبي في تنمية المهارات التدريسية لدى مدرسي اللغة العربية.

المحور الاول : المنهج الوصفي

أولاً/ اجراءات تصميم البرنامج التدريبي:

من أجل تصميم البرنامج التدريبي، راجعت الباحثة المصادر التربوية، والدراسات السابقة التي تناولت بناء البرامج التعليمية والتدريبية، وتوصلت إلى وجود توافق شبه عام حول المراحل الأساسية لتصميم هذه البرامج وبنائها، والتي تتجسد في الخطوات الآتية:

1- مرحلة تخطيط البرنامج (التحليل ، والتصميم):
وتضم الخطوات الآتية:

أ- الاطلاع على الدراسات السابقة في بناء البرامج:

بعد مراجعة الباحثة لعدد من البرامج التدريبية التي تناولتها الدراسات السابقة، سواء المتعلقة ببناء البرامج بشكل عام أو بتنمية مهارات التفكير المنظومي على وجه الخصـوص، حللت الباحثة واقع هذه البرامج لتحديد نقاط القوة والقصـور فيها، وذلك للاسـتفادة منها في تصـميم البرنامج التدريبي المقترح. كما تم التباحث حول آلية إعداد البرنامج مع مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجالات العلوم التربوية والنفسية، لضمان تأسيس البرنامج على أسس علمية وتربوية متينة.

ب- مبررات بناء البرنامج:

1- مواكبة الاتجاهات المعاصـرة في إعداد مدرّسـي اللغة العربية، من خلال دمج مهارات التفكير المنظومي التي تُعد من متطلبات التعليم الحديث القائم على الربط والتكامل.
2-ضـعف توظيف مدرّسـي اللغة العربية للتفكير المنظومي في المواقف الصـفية، مما يؤثر سـلبًا على قدرتهم في تصميم دروس مترابطة المعاني، ومتكاملة العناصر.
3-غياب برامج تدريبية مهنية مخصـصـة تنمّي مهارات التفكير المنظومي لدى مدرّسـي اللغة العربية أثناء الخدمة، مما يحول دون تطوير أساليبهم التدريسية.
4-الحاجة إلى تحسـين الأداء التدريسـي للمدرسـين ميدانيًا، من خلال تدريبهم على التفكير المنظومي الذي يعينهم على تنظيم المحتوى، وتحليل النصوص، وربط المفاهيم بعمق.
5-امتلاك المدرّس لمهارات التفكير المنظومي يعزز من قدرته على اتخاذ قرارات تدريسية واعية، ويزيد من جودة التعلّم لدى الطلاب عبر تقديم محتوى منظم وعالي الصلة.

ت- المرتكزات الفلسفية التي يُبنى عليها البرنامج التدريبي.

ينبغي أن يستند تصميم البرنامج إلى فلسفة واضحة ودقيقة تُوجّه جميع مراحل إعداده وتنفيذه، إذ تشكّل هذه الفلسفة الأساس الذي تُبنى عليه مكونات البرنامج وعناصره. وتمثل هذه المكونات ترجمة عملية لتلك الفلسفة، وتعكس توجهاتها وأهدافها بصورة تطبيقية.

ويمكن تحديد فلسفة البرنامج الحالي فيما يلي:

-**الأسـاس المعرفي (الإبسـتمولوجي)**: يقوم البرنامج على اعتبار المعرفة نظامًا متكاملًا من المفاهيم والعلاقات، وأن تعليم اللغة العربية لا يجب أن يقتصر على تجزئة المهارات، بل يجب أن يُقدَّم ضمن سياقات مترابطة تساعد المتعلم على بناء فهم شامل ومترابط.

-**الأساس البنائي:(Constructivism)** : ينطلق البرنامج من أن المتعلم – وهو هنا المدرّس – يبني معارفه من خلال التفاعل النشط مع البيئة التعليمية، ويعيد تنظيم خبراته السابقة وربطها بالمعارف الجديدة في ضوء مهارات التفكير المنظومي.

-**الأسـاس السـيكولوجي:** يسـتند إلى نظريات التعلم المعرفي التي تؤكد على أهمية تنظيم المعلومات وإدراك العلاقات بينها، مما يسـاعد المدرّسـين على إكسـاب الطلبة مهارات التحليل والتركيب والتقييم، بما يتوافق مع مستويات التفكير العليا.

-**الأسـاس الاجتماعي:**يؤمن البرنامج بأن العملية التعليمية تتأثر بالبنية الاجتماعية والثقافية، لذا فهو يشـجع على التفكير التعاوني، والعمل ضمن فرق تربط بين الخبرات اللغوية والاجتماعية والمعرفية.

-**الأساس الفلسفي للغة:**يعتمد البرنامج على رؤية معاصرة للغة العربية، باعتبارها أداة للتفكير والتواصل وبناء المعنى، ما يسـتدعي تعليمها بطرائق تنمي التفكير المنظومي، لا كمهارات منفصـلة بل ككل مترابط يخدم الحياة والفكر.

ث- تحديد التصميم النظري للبرنامج.

اعدت الباحثة تصور نظري متكامل للبرنامج التدريبي، استند إلى الأسس العلمية والتربوية ذات الصلة، ثم عرضت هذا التصور على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجالات بناء المناهج، والعلوم التربوية، وعلم النفس، وطرائق تدريس اللغة العربية، بهدف تقويمه من حيث مدى صلاحيته وملاءمته لتحقيق أهداف البحث.

ولأجل التحقق من مدى قبول البرنامج واعتماديته، استعانت الباحثة بأسلوب النسبة المئوية لتحليل آراء الخبراء، وقد أظهرت النتائج أن جميع جلسات البرنامج حازت على نسبة اتفاق بلغت (89%)، وهي نسبة تتجاوز الحد الأدنى المقبول علميًا، والذي حدده بلوم (Bloom, 1971) بنسبة لا تقل عن (75%) لاعتبار الفقرة مقبولة من قبل الخبراء.

ج-تحديد محتوى البرنامج التدريبي.

يعتمد محتوى أي برنامج تدريبي على الأهداف التي تم صياغتها مسبقًا بناءً على الاحتياجات التعليمية الدقيقة للبرنامج. ويتناول محتوى البرنامج موضوعات محددة، والتي عادةً ما تُستند إلى مهارات التفكير المنظومي، حيث تم تحديد عدد هذه المهارات ثمانية (8) مهارات، وذلك اعتمادًا على الخطوات التالية:

- تحديد مهارات التفكير المنظومي: تم ذلك من خلال توزيع استبانة على عينة من الخبراء في مجالات بناء المناهج، التربية، علم النفس، وطرائق تدريس اللغة العربية، بهدف تحديد المهارات المنصوص عليها في المصادر والأدبيات العلمية، ومدى ملاءمتها لمحتوى البرنامج التدريبي. وجاءت هذه المهارات على النحو التالي: القدرة على الربط بين الأجزاء والكل، تحليل العلاقات السببية، التفكير في البدائل والاحتمالات، التفكير في الزمن والتغير، التفكير في التغذية الراجعة، التفكير في الأهداف والغايات، التفكير في الحدود والقيود، والتفكير في النماذج والمحاكاة.

-الملاحظات التي قدمها الأساتذة الخبراء : حيث أضافت هذه الملاحظات بعدًا عمليًا هامًا ساهم في تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبة للبرنامج.

كانت هذه الخطوات هي الأساس في اختيار الحاجات التدريبية التي بلغ عددها ثمانية (8) حاجات تعليمية.

ح-تحديد أهداف البرنامج:

تشير الأهداف التربوية الى وصف للتغير السلوكي المتوقع من المتعلم نتيجة تفاعله مع مضامين وخبرات منهجية واسعة ومتنوعة، وتوضع مثل هذه الأهداف في مقدمة البرامج التعليمية أو التعليمية والمناهج المختلفة (دخل الله ،2015: 131) وفيما يلي تفصيل لها:

❖ **الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:**

تشكل هذه الأهداف غايات طويلة الأمد تتطلب فترة زمنية مناسبة لتحقيقها، حيث تركز على تحديد النتائج النهائية للعملية التعليمية بشكل شامل. ويقع مسؤول تنفيذ هذه الأهداف على عاتق المعلم أو القائم على العملية التعليمية داخل المؤسسة التربوية. وتعتمد هذه الأهداف على الفلسفة التربوية المستمدة من الفلسفة العامة للمجتمع، التي تحمل في طياتها القيم والاتجاهات والمعتقدات السائدة. وبناءً على هذا الأساس، صاغت الباحثة مجموعة من الأهداف العامة الخاصة بالبرنامج التدريبي.

الأهداف السلوكية للبرنامج التدريبي:

استندت الباحثة في صياغة الأهداف السلوكية إلى الأهداف العامة للبرنامج التدريبي ومهارات التفكير المنظومي، ثم عرضت هذه الأهداف على مجموعة من المحكّمين المختصين وذوي الخبرة. وبناءً على ملاحظاتهم واقتراحاتهم، أجرت الباحثة التعديلات اللازمة مع الحفاظ على عدد الأهداف كما هو دون حذف أي منها، ليبقى مجموعها 40 هدفًا سلوكيًا.

وقد أولت الباحثة اهتمامًا خاصًا بإدراج هذه الأهداف في دليل المدرب وكتاب الطالب (المدرس)، بحيث يتم تقديمها في بداية كل جلسة من جلسات البرنامج، بهدف تعريف الطلبة (المدرسين) بهذه الأهداف وتوجيههم نحو تحقيقها بشكل واضح ومنظم.

خ- إختيار الوسائل التعليمية:

كان من الضروري أن تختار الباحثة الوسائل التعليمية (Instructional Media) الملائمة لمحتوى جلسات البرنامج التدريبي ومهارات التفكير المنظومي(System Thinking Skills) ، بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج. وقد تنوعت هذه الوسائل لتشمل:

- الحاسوب الشخصي(Personal Computer)
- شاشات العرض الكبيرة(Large Display Screens)
- السبورة الذكية أو التفاعلية(Interactive Whiteboard/Smart Board)

- جهاز العرض(Data Show / Projector)
- الإنترنت (Internet) **واستخداماته التربوية في دعم التعلم**
- الدخول إلى المواقع الإلكترونية التعليمية (Educational Websites) **المتوافقة مع أهداف البرنامج**
- استخدام البرامج التعليمية الجاهزة(Pre-designed Educational Software)
- الوسائط المتعددة مثل الأقراص الليزرية(CDs) ، الفلاش ميموري(USB Flash Drives) ، وبطاقات التخزين(SD Cards)
- مكبرات الصوت(Speakers / Sound Amplifiers)
- أقلام التأشير الضوئية(Laser Pointers)
- الهواتف الذكية الحديثة(Smartphones)
- الكاميرات الرقمية(Digital Cameras)
- برنامج PowerPoint لعرض الشرائح التدريبية.
- البريد الإلكتروني(Email Accounts) ، **مع تحديد العناوين والمواقع ذات الصلة**
- السبورة الورقية(Flip Chart)
- السبورة البيضاء(Whiteboard)
- أقلام وايت بورد ملونة(Colored Whiteboard Markers)

وقد حرصت الباحثة على توظيف هذه الوسائل بشكل متكامل بما يخدم أهداف البرنامج، ويُيسر تفاعل المتعلمين، ويُعزز من فاعلية الأنشطة التدريبية.

د-تحديد خصائص المتعلمين:

حرصت الباحثة على تحديد خصائص المتعلمين بدقة عبر تنفيذ مجموعة من عمليات التكافؤ، كان من أهمها معادلة سنوات الخدمة محسوبة بالأشهر لضمان دقة القياس. كما تنتمي عينة الدراسة إلى بيئة اجتماعية موحدة ومتجانسة، مما ساعد على التحكم في المتغيرات الخارجية، وتوفير ظروف مناسبة تُمكّن من تطبيق البرنامج التدريبي بشكل موضوعي وفعال.

ذ- تحديد الانشطة التدريبية

صاحب البرنامج التدريبي العديد من الأنشطة التي تسهم في تعليم الطلبة (المدرسين) على وفق مهارات التفكير المنظومي وهي على أنواع:

أنواع الأنشطة الصفية حسب تتابعها:

1-الأنشطة الاستهلالية:

تشكل الأنشطة الاستهلالية جزءًا جوهريًا في الدرس، حيث تهدف إلى إعداد المتعلمين نفسيًا وذهنيًا لاستقبال المحتوى الجديد، وتساعدهم على الانتقال بسلاسة من سياق حياتهم اليومية إلى بيئة التعلم. تتنوع هذه الأنشطة بين طرح أسئلة تثير التفكير، عرض مشاهد تمهيدية، أو مناقشة مواقف واقعية ذات صلة بموضوع الدرس. وعندما تكون هذه الأنشطة مبتكرة ومرتبطة بخبرات الطلبة، فإنها تعزز دافعيتهم وتفاعلهم مع المادة التدريبية، كما تثير فضولهم، وتكسر الجمود داخل الصف، وتبني توقعات معرفية تمكّنهم من المشاركة الفعّالة في عملية التعلم. ويُعد اختيار المعلم لأنشطة استهلالية ملائمة دليلًا على مهارته في إدارة الصف وتحفيز الطلاب.

2-الأنشطة التنموية:

تُعتبر الأنشطة التنموية المحور الأساسي للأنشطة الصفية، حيث يتم من خلالها تحويل الأهداف السلوكية إلى مواقف تعليمية تساهم في نمو المتدرب معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا. يتحقق ذلك عبر مشاركته الفعلية في هذه المواقف، التي قد تكون فردية أو جماعية.

3-الأنشطة الختامية:

تهدف الأنشطة الختامية إلى التحقق من مدى تحقيق الأهداف السلوكية المحددة مسبقًا في البرنامج التدريبي، وذلك من خلال تقييم استيعاب المتعلمين للحقائق والمفاهيم والمعلومات المقدمة خلال الدرس. كما تساعد هذه الأنشطة في قياس فهم الطلبة وقدرتهم على تطبيق ما تعلموه، مما يتيح للمعلم أو المدرب تحديد الفجوات المعرفية

أو المهارية لديهم. بناءً على نتائج هذه التقييمات، يمكن ملاحظة المتعلمين الذين يحتاجون إلى متابعة إضافية أو دعم خاص لتعزيز مستواهم وتحقيق نتائج تعلمية أفضل، مما يسهم في رفع جودة العملية التعليمية بشكل عام.

وبناءاً على ما سبق تخللت جلسات البرنامج التدريبي مجموعة من الأنشطة

ر- تقويم البرنامج التدريبي:

تهدف الأنشطة الختامية إلى التأكد من تحقق الأهداف السلوكية التي تم التخطيط لها ضمن البرنامج التدريبي بشكل دقيق، عبر تقييم مدى استيعاب المتعلمين للحقائق والمفاهيم والمبادئ التي تم تناولها خلال الجلسات التدريبية. تُعد هذه الأنشطة أداة مهمة لفحص مدى فهم الطلبة للمحتوى وقدرتهم على تطبيق المعلومات المكتسبة في سياقات مختلفة، مما يعكس مدى فاعلية العملية التدريبية. كما تتيح الأنشطة الختامية فرصة لملاحظة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتحديد من يحتاج منهم إلى دعم إضافي أو متابعة خاصة لتعزيز فهمه ومهاراته. ويُسهم هذا التتبع الدقيق في توجيه الجهود التعليمية بشكل أكثر تركيزًا، مما يساعد على رفع مستوى التحصيل وتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج بشكل شامل، ويضمن أن لا يبقى أي متعلم متخلفًا عن الركب. بالإضافة إلى ذلك، فإن الأنشطة الختامية تساهم في تعزيز الدافعية لدى المتعلمين، من خلال إعطائهم فرصة لاستعراض ما تعلموه، والتفاعل مع المحتوى بشكل نقدي، مما يدعم عملية التعلم المستمر ويحفزهم على المشاركة الفعالة في المراحل التعليمية المقبلة.

ثانيا: تنفيذ البرنامج التدريبي:

اتخذت الباحثة الإجراءات الآتية لتنفيذ البرنامج التدريبي وهي:

1- تحديد مكان تنفيذ البرنامج:

جرى تنفيذ البرنامج في مكان تتوافر فيه الإمكانات المادية الضرورية للتدريب على مهارات التفكير المنظومي، إذ إختارت الباحثة إحدى القاعات الموجودة في قسم الاعداد والتدريب في تربية محافظة كربلاء، فهو المكان الطبيعي لتدريب (المدرسين)، وأيضاً لتوافر معظم الإمكانات المادية للتدريب على مهارات التفكير المنظومي.

2- تحديد الزمن الذي تستغرقه جلسات البرنامج التدريبي.

وتتوقف المدة الزمنية لأي برنامج تعليمي او تدريبي على ما يأتي:

1-حجم الإحتياجات، والمتطلبات، والخبرات، والمشكلات المراد معالجتها والفجوات في المهارات المراد سدها لدى المتعلمين.

2-الأسلوب التدريبي المتبع من لدن المدرب.

3-بيئة العمل الداخلية وإمكانية تفرغ عينة الدراسة لأغراض التدريب .

وعليه فقد حددت الباحثة زمن تنفيذ البرنامج بالساعات كي يعطي حرية في تنفيذه على مدد متقطعة وهي (9) ساعات، بواقع (9) جلسات تعليمية من ضمنها جلسات الافتتاح، والترحيب، والاختتام، والاطلاع على البرنامج وشرح إجراءاته وتفصيلاته، و في فصل دراسي للعام (2024-2025)

توفير الإمكانات المادية والمعنوية لتنفيذ البرنامج التدريبي.

عملت الباحثة على توفير مجموعة من الإمكانات المادية مثل حاسوب شخصي، وإعداد البرنامج، وفحصه، وإعداد شرائح البور بوينت (PowerPoint) للمحتوى وغير ذلك الكثير.

أما من الناحية المعنوية فقد استعدت الباحثة بشكلٍ كامل وزارت قسم الاعداد والتدريب بموجب كتاب تسهيل المهمة وشاهدت القاعة الدراسية، ومدى توافر الإمكانات فيها، وسألت مجموعة كبيرة من المتخصصين، والعاملين في مجال التدريب وغير ذلك من أجل التقليل من الوقوع في الأخطاء والتي إنعدم وجودها بحمد الله وفضله.

المحور الثاني : إجراءات تعرف فاعلية البرنامج التدريبي وتحديد منهج البحث المتبع .

للتعرف على مدى اثر البرنامج التدريبي في تطوير المهارات التدريسية لدى مدرسي اللغة العربية، اعتمدت الباحثة، وفقًا لطبيعة دراستها، المنهج التجريبي. يهدف هذا المنهج إلى التحكم في جميع العوامل المؤثرة في السياق التجريبي، والكشف عن العلاقات السببية بين المتغيرات. فهو إجراء يركز على دراسة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، وملاحظة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع بشكل دقيق ومنهجي.

أ-التصميم التجريبي
اعتمدت الباحثة احدى التصميمات ذات الضبط الجزئي، و القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة، والشكل (1) يبين ذلك:

المجموعة	الأداة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	بطاقة الملاحظة القبلية	البرنامج التعليمي القائم على مهارات التفكير المنظومي	المهارات التدريسية	بطاقة الملاحظة البعدية

شكل (1)
التصميم التجريبي

مجتمع البحث:
إختارت الباحثة مدرسي اللغة العربية في العراق مجتمعاً لدراستها، ثم اختارت مجتمعا اقل منه وكان مدرسي اللغة العربية في محافظة كربلاء، (وكان الاختيار بالتعاون مع قسم الاعداد والتدريب في مديرية تربية محافظة كربلاء إذ أكدتَ الباحثة على أنْ تكون العينة من المدرسين خريجي كليات التربية فقط، ومن كلا الجنسين الذكور والإناث). وقد بلغ مجتمع البحث الحالي (443) مدرساً ومدرسة بواقع (210) مدرساً و(230) مدرسة.

عيّنة البحث:
اختارت الباحثة عينة قصدية مكونة من (20) مدرسًا ومدرسة، ممن تنطبق عليهم شروط المشاركة في البرنامج التدريبي، وقد جاء هذا الحجم متسقًا مع طبيعة الدراسات شبه التجريبية التي تعتمد تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، إذ تشير الأدبيات الإحصائية إلى أن العينة الصغيرة نسبيًا قد تكون كافية في هذا النوع من الدراسات عندما يكون الهدف قياس أثر برنامج تدريبي مركز، مع ضبط الظروف التجريبية والتحقق من حجم الأثر داخل المجموعة نفسها.

وفي هذا السياق، يؤكد Creswell (2021) أن الدراسات شبه التجريبية التي تتضمن تطبيق برامج تدريبية على مجموعات محدودة يمكن أن تعتمد عينات تتراوح غالبًا بين (15–30) مشاركًا، خصوصًا عندما تكون الدراسة قائمة على القياس القبلي والبعدي وتستهدف فئة متخصصة داخل مجتمع محدد.

كما يشير (Gay, Mills, & Airasian 2019) إلى أن الدراسات التجريبية التربوية التي تتناول برامج تدريبية موجهة للمعلمين غالبًا ما تكتفي بعينات صغيرة نسبيًا، بشرط أن تكون العينة متجانسة، وأن يتم استخدام أدوات قياس صادقة وثابتة، مع الاعتماد على مؤشرات حجم الأثر لتقدير فاعلية البرنامج.

وبناءً على ذلك، فإن اعتماد الباحثة على عينة مقدارها (20) مدرسًا ومدرسة يُعد مناسبًا إحصائيًا ومنهجيًا لطبيعة التصميم التجريبي المستخدم، ولخصوصية البرنامج التدريبي الذي يتطلب تطبيقًا مكثفًا ومتابعة دقيقة لأداء المشاركين.

تكافؤ مجموعة البحث:
حرصت الباحثة على المكافأة بين افراد عينة البحث قبل تنفيذ البرنامج التدريبي إذ حرصت الباحثة على ان تكون العينة من خريجي كليات التربية لأسباب سبق ذكرها.
وكافأت الباحثة في متغير الخبرة أو الخدمة إحصائيا إذ قسّم أفراد العينة على حسب مدة الخدمة الى فئات بلغ عددها (3) فئات وطول الفئة (5) وكانت النتيجة يوجد تكافؤ إحصائي بحسب معادلة مربع كاي، كما موضح في جدول (1) الآتي:

جدول (1)
قيمة مربع كاي المحسوبة والجدولية لتكرارات سنوات الخبرة عينة مدرسي اللغة العربية

سنوات الخدمة	١_٥ أعوام	٦_١٠ اعوام	١١_عاما فمافوق	المجموع	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
عدد المدرسين(١٠) والمدرسات(١٠)	١٠	٤	٦	٢٠	٢	٠,٤٤٩	٥,٩٩	غير دالة
						مستوى دلالة الاختبار في البرنامج الاحصائي(spss)=0.606		

ضبط المتغيرات الدخيلة

سعت الباحثة لضبط المتغيرات الدخيلة غير التجريبية التي ترى أنها قد تؤثر في التجربة وهي:

الاندثار التجريبي:

إستبعدت الباحثة –في حساب النتائج-أي متدرب إنقطع بشكل جزئي عن جلسات التدريب.

1- الحوادث المصاحبة:

خلال مدة تنفيذ التجربة، لم تسجل أية حوادث أو ظروف طارئة من شأنها التأثير في سير التجربة أو نتائجها.

أدوات البحث

للتأكد من فعالية البرنامج التدريبي، كان من الضروري توفير أدوات تقيس مقدار التحسن أو الفائدة التي اكتسبها مدرّسو اللغة العربية بعد تطبيق البرنامج. ولهذا الغرض، استعملت الباحثة ثلاث أدوات مختلفة لقياس أثر البرنامج. وقد سبق هذه الأدوات اعتماد استبانة لتحديد الحاجات التعليمية، استعملت قبل الشروع في تصميم البرنامج التدريبي.

أ- إستبانة الحاجات التدريبية

اعدت الباحثة استبانة لتحديد الحاجات التدريبية لدى مدرّسي اللغة العربية، وذلك بهدف التعرف على الاحتياجات الفعلية، مما يضمن توجيه تصميم البرنامج التدريبي في المسار الصحيح.

ب - بطاقة الملاحظة

أعدّت الباحثة بطاقة ملاحظة للمهارات التدريسية بما ينسجم مع أهداف البرنامج التدريبي والأهداف السلوكية لجلساته. وقد اعتمدت في بنائها على الأسس العلمية، مستندة إلى مصادر حديثة وعدد من الدراسات السابقة.

الهدف العام من بطاقة الملاحظة:

تهدف هذه البطاقة إلى قياس المهارات التدريسية لدى مدرّسي اللغة العربية من أفراد عينة الدراسة، وذلك في مواقف تعليمية فعلية داخل الصف الدراسي

تحديد مصادر بطاقة الملاحظة:

أعدّت الباحثة بطاقة الملاحظة استنادًا إلى المعايير المتعلقة بطرائق التدريس والأداءات التدريسية الواجب توافرها لدى مدرّسي اللغة العربية في تدريس المادة للطلبة في المراحل المتوسطة والإعدادية والثانوية. وقد استندت في بناء هذه البطاقة إلى مجموعة من المصادر العلمية والدراسات السابقة، شملت ما يأتي:

1. البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال طرائق تدريس اللغة العربية.
2. المقابلات التي أجرتها مع نخبة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس في عدد من الجامعات، فضلاً عن كادر الإعداد والتدريب في مديرية تربية كربلاء، ومشرفي اللغة العربية في المديرية العامة لتربية كربلاء.

وقد مكّنت هذه المعطيات الباحثة من جمع عدد كبير من المؤشرات التربوية، أسهمت في بناء بطاقة ملاحظة دقيقة وملائمة لأهداف الدراسة.

وصف بطاقة الملاحظة.

اشتملت بطاقة الملاحظة على بيانات أساسية خاصة بالمدرس المراد ملاحظة مهاراته التدريسية، وهي:

1- اسم المدرس.
2- اسم المدرسة.
3- الصف الدراسي.

4- عنوان الدرس.
5- اليوم والتاريخ.
ويتم تعبئة هذه البيانات قبل بدء عملية الملاحظة. وقد تضـــمن مقياس الأداء الخاص بمهارات التدريس ثلاث مهارات رئيسة، يتفرع منها عدد من المجالات التي تشمل بدورها مجموعة من المهارات الفرعية (الفقرات). وقد خُصص لكل فقرة من فقرات الأداء خمسة مستويات تقييم متدرجة، وُزعت وفق مقياس ليكرت الخماسي (Five Likert Scale) الذي طُور عام 1932، وذلك على النحو الآتي:
يمتلك المهارة بدرجة ممتازة – الدرجة: 5
يمتلك المهارة بدرجة جيدة جداً – الدرجة: 4
يمتلك المهارة بدرجة جيدة – الدرجة: 3
يمتلك المهارة بدرجة مقبولة – الدرجة: 2
لا يمتلك المهارة (ضعيفة) – الدرجة: 1 (الحنيطي، 2019: 85).

ضبـط بـطـاقـة الملاحظـة

1-التـحـقـق مـن صـدق بـطـاقـة الملاحظـة:

تحقّقت الباحثة من الصـدق الظاهري لأداة بطاقة الملاحظة من خلال عرضـها بصـيغتها الأولية على مجموعة من المحكّمين المتخصـــصـــين في طرائق التدريس وإعداد البرامج التدريبية، تألفت البطاقة في هذه المرحلة من (45) فقرة موزعة على المهارات التدريســية الثلاث ومجالاتها. وقد قدّم بعض المحكّمين ملاحظات واقتراحات تتعلق بصياغة الفقرات وعددها، اجرت الباحثة التعديلات اللازمة استنادًا إلى تلك الملاحظات.
واعتبرت الباحثة نســبة موافقة قدرها (85%) فأكثر معيارًا لاعتماد الفقرات. وللتحقق من مدى اتفاق آراء المحكّمين، اســتعملت اختبار مربع كاي(Chi-Square) ، وقد أظهرت النتائج دلالة إحصـــائية لجميع الفقرات، حيث كان مسـتوى الدلالة أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق معنوية لصـالح المحكّمين الموافقين مقارنةً بغير الموافقين. وعليه فقد تبين أن جميع الفقرات كانت نسبة الموافقة عليها جيد جداً فاكثر ولم تسقط أي فقرة من فقرات المقياس وذلك أن عدد فقرات المقياس بصـيغته النهائية يتكون من (45) فقرة موزعة على ثلاثة مهارات (مهارة التخطيط ، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم) وتتضـــمن المهارتين التخطيط والتنفيذ عدد من المجالات معدة لغرض التحليل الإحصائي.

2-التـحـقـق مـن ثبـات بـطـاقـة الملاحظـة:

للتأكد من ثبات استمارة الملاحظة الخاصة بمهارات التدريس، طبقت الباحثة الأداة على عينة مكونة من (15) من مدرسين ومدرسات اللغة العربية ضمن مجتمع البحث، حيث تمت ملاحظتهم وتسجيل أدائهم عبر تسجيلات فيديو. وبعد فترة زمنية مناسبة، أعادت الباحثة مشاهدة التسجيلات نفسها وتقدير الدرجات مرة أخرى لاستخراج الثبات (عبر الزمن)، كما استعانت بملاحظ آخر مستقل لتحليل الفيديوات نفسها ومنح الدرجات للعينة ذاتها، وتم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة سكوت (Scott)، حيث بلغ معامل الثبات بين الباحثة ونفسها بمرور الزمن (0.89)، وبين الباحثة والملاحظ الآخر (0.88)، وهو ما يُعد مقبولاً في الدراسات التربوية كما أُشير إليه سابقاً. وبناءً على ذلك، اعتُبرت استمارة الملاحظة صالحة للاستخدام بصيغتها النهائية والمكونة من (45) فقرة.

تـنـفـيـذ الـتـجـربـة.

بعد الانتهاء من تهيئة عينة البحث وبناء البرنامج التدريبي من خلال إعداد أدواته وتنظيمه بطريقة علمية، شرعت الباحثة في تنفيذ التجربة وفق خطوات محددة. بدأت الباحثة بزيارة مديرية تربية كربلاء للحصول على التسهيلات اللازمة لتطبيق التجربة، إضـافة إلى تهيئة كافة الظروف الملائمة لتنفيذ البرنامج، حيث تم تزويدها بالإحصـاءات الكاملة الخاصة بالمدرسين المشمولين في عينة البحث. انطلقت التجربة في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي، تحديدًا يوم الاثنين 7 أكتوبر 2024، واسـتمرت حتى الأسـبوع التاسـع يوم الجمعة 1 ديسـمبر 2024، مع عقد جلسات تعليمية منتظمة طوال هذه الفترة.
وخلال هذه المرحلة، عقدت الباحثة لقاءً مع مدير الإعداد والتدريب في مديرية تربية كربلاء، للاطلاع على آلية متابعة أداء المدرسين ورصـد تطبيقهم العملي للمهارات التدريسية. كما تم إعداد دليل المدرب الخاص بالبرنامج

التدريبي، وتزويد المدرسين بنسخة من "دليل المتدرب" الذي يحتوي على المعلومات والأنشطة المرتبطة مهارات التفكير المنظومي.
باشـــرت الباحثة تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج المعد وفقًا لمهارات التفكير المنظومي ، مع تركيز خاص على تطبيق المهارات والسلوكيات المستهدفة. واستمرت فترة التجربة لمدة تسعة أسابيع متتالية، تضمنت جلسات تعليمية منظمة. وقد جرت هذه الجلسات في إحدى قاعات الدراسة التابعة لمديرية الإعداد والتدريب في محافظة كربلاء، مع توفير البيئة المناسبة التي تساعد على تحقيق أهداف البرنامج التدريبي بكفاءة.

تاسعاً- تطبيق أداة البحث:

١. بطاقة الملاحظة:

طبقت الباحثة بطاقة الملاحظة على المدرسين متمثلة في المدارس الاعدادية والثانوية في مركز محافظة كربلاء.
بدأت المدة المحددة لمشاهدة المدرسين في يوم الاثنين 2 ديسمبر 2024 إلى الجمعة 20 ديسمبر 2024 وتمت زيارتهم في هذه المدة زيارتين على الاقل ولجميع المدارس.

الوسائل الاحصائية

استعملت الباحثة البرنامج الإحصائي(spss) لتحليل بعض البيانات، إذ استعمل الوسائل الآتية:

1. **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين :** لمعرفة دلالة الفرق لاختبار التنمية في الملاحظة البعدية للمهارات التدريسية بين المجموعتين.
2. **الاختبار التائي لعينتين مترابطتين:** لمعرفة دلالة الفرق بين الملاحظة القبلية والبعدية في بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية للمجموعة الواحدة.
3. **معادلة (ألفا كرونباخ):** لاستخراج ثبات بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية.
4. **معادلة (Levene's):** لاختبار تجانس عينتي البحث التجريبية والضابطة.
5. **مربع ايتا:** استعمل لاستخراج حجم الأثر لفاعلية البرنامج التدريبي.
6. **معادلة حجم الأثر (كوهين):** لمعرفة مقدار حجم الأثر لفاعلية البرنامج.

الفصل الرابع

يحتوي هذا الفصل على عرضٍ شامل لنتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة، منسجمة مع أهداف البحث وفرضياته، بالإضافة إلى التفسير العلمي لهذه النتائج ومناقشتها. كما يتضمن الفصل الاستنتاجات التي تمكنت الباحثة من الوصول إليها، إلى جانب مجموعة من التوصيات والمقترحات، وذلك مفصلًا على النحو التالي:

أولا : عرض النتائج:

الفرضية الصفرية: نصت هذه الفرضية على انه:" **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس (القبلي – البعدي) للمهارات التدريسية(بطاقة الملاحظة)".**

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام **الاختبار التائي لعينتين مترابطتين** أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية في التطبيقين القبلي والبعدي، حيث جاءت النتائج كما يلي:

- بلغ **متوسط الأداء القبلي الكلي** للمهارات التدريسية (97.75) بانحراف معياري قدره (14.275)، بينما بلغ **المتوسط البعدي** (147.65)بانحراف معياري (12.356)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (20.873) أكبر من القيمة التائية الجدولية (2.093) بدرجة حرية (19)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي.

أما على مستوى **المهارات التدريسية الفرعية**، فقد أظهرت النتائج الآتي:

1. **مهارة التخطيط:**
   - المتوسط القبلي = (28.15)، والانحراف المعياري = (6.846).
   - المتوسط البعدي = (36.20)، والانحراف المعياري = (6.787).

- بلغت القيمة التائية المحسوبة (8.814)، وهي أكبر من الجدولية (2.093)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي.

2. **مهارة التنفيذ:**
   - المتوسط القبلي = (54.80)، والانحراف المعياري = (11.487).
   - المتوسط البعدي = (93.00)، والانحراف المعياري = (11.192).
   - بلغت القيمة التائية المحسوبة (17.556)، وهي أعلى من القيمة الجدولية (2.093)، مما يدل على فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي.
3. **مهارة التقويم:**
   - المتوسط القبلي = (14.80)، والانحراف المعياري = (4.060).
   - المتوسط البعدي = (18.45)، والانحراف المعياري = (3.546).
   - بلغت القيمة التائية المحسوبة (5.651)، متفوقة على الجدولية (2.093)، مما يثبت وجود فرق دال إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي.

وتدل هذه النتائج مجتمعة على أن البرنامج التدريبي المقترح قد أسهم بشكل ملحوظ في **تحسين أداء مدرسي اللغة العربية في المهارات التدريسية الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم(**، مما يؤكد **فاعلية البرنامج التدريبي المبني على مهارات التفكير المنظومي** في تطوير الكفاءة المهنية للمشاركين وكما مبين في جدول (2).

جدول(2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلبة مجموعة البحث في ملاحظة المهارات التدريسية

	الملاحظة	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الانحراف المعياري	القيمة التائية			مستوى الدلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
(١) الملاحظة القبلية والبعدية للمهارات التدريسية للمجموعة ككل					درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	
	القبلية	٩٧,٧٥	٢٠	١٤,٢٧٥	١٩	٢٠,٨٧٣	٢,٠٩٣	دالة
	البعدية	١٤٧,٦٥		١٢,٣٥٦				

	الملاحظة	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الانحراف المعياري	القيمة التائية			مستوى الدلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
(٢) الملاحظة القبلية والبعدية لمهارة التخطيط للمجموعة التجريبية.					درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	
	القبلية	٢٨,١٥	٢٠	٦,٨٤٦	١٩	٨,٨١٤	٢,٠٩٣	دالة
	البعدي	٣٦,٢٠		٦,٧٨٧				

	الملاحظة	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الانحراف المعياري	القيمة التائية			مستوى الدلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
(٣) الملاحظة القبلية والبعدية لمهارة التنفيذ للمجموعة التجريبية.					درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	
	القبلية	٥٤,٨٠	٢٠	١١,٤٨٧	١٩	١٧,٥٥٦	٢,٠٩٣	دالة
	البعدية	٩٣,٠٠		١١,١٩٢				

	الملاحظة	المتوسط الحسابي	حجم العينة	الانحراف المعياري	القيمة التائية			مستوى الدلالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
(٤) الملاحظة القبلية والبعدية لمهارة التقويم للمجموعة التجريبية.					درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	
	القبلي	١٤,٨٠	٢٠	٤,٠٦٠	١٩	٥,٦٥١	٢,٠٩٣	دالة
	البعدي	١٨,٤٥		٣,٥٤٦				

- **ثانيا : تفسير النتائج**

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على **مهارات التفكير المنظومي** في **تنمية المهارات التدريسية** لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية. وقد تميزت هذه الفاعلية بكونها **تحسّنًا ذاتيًا ملحوظًا**

داخل أفراد المجموعة التجريبية نفسها، إذ تفوقت نتائجهم في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي، مما يعكس أثر البرنامج في **إعادة بناء المهارات التدريسية انطلاقًا من قدراتهم الحالية**.

ويُعزى هذا التطور الإيجابي إلى عدة عوامل مترابطة، أبرزها:

- **تصميم البرنامج التدريبي وفق منطق التفكير المنظومي** (Systemic Thinking Skills)، والذي يُعد من الأساليب التربوية الفاعلة في تمكين المدرسين من الربط بين الأجزاء والمفاهيم، وفهم العلاقات بين المكونات التدريبية، مما انعكس على أدائهم بشكل متكامل في مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- **التركيز على التدرج المنهجي في بناء المهارات التدريسية**، من خلال أنشطة عملية منظمة، مكنت المدرسين من الانتقال من المعرفة النظرية إلى الأداء العملي، حيث تضمنت جلسات البرنامج مراحل تمثيل المفاهيم، وتحليل المواقف التعليمية، واتخاذ قرارات تدريسية مناسبة.
- اعتماد **أساليب تدريب تفاعلية متنوعة** مثل *:العصف الذهني(Brainstorming)* ، و*حل المشكلات (Problem Solving)*، و*التعلم القائم على المشروعات (Project-Based Learning)* ، مما ساهم في تنمية التفكير التأملي والتعاوني لدى المشاركين، ورفع مستوى تفاعلهم مع المحتوى التدريبي.
- **دور التكنولوجيا التعليمية** في تعزيز فاعلية البرنامج، من خلال استخدام *الوسائط المتعددة، والسبورات الذكية، والعروض التفاعلية، ومنصات التعلم الإلكتروني*، وهو ما أسهم في خلق بيئة تعلم محفزة، كسرت نمطية التدريب التقليدي، وساعدت على ترسيخ المهارات بشكل أعمق.
- **الدافعية الذاتية العالية لدى المدرسين**، والتي تجلت في رغبتهم في التعلم وتطوير الذات، وتقبلهم للتغذية الراجعة، واستجابتهم الفاعلة لأنشطة البرنامج، مما شكل عنصرًا داعمًا لإنجاح التدخل التدريبي.

ويجدر بالذكر أن البرنامج أثبت فاعليته بشكل **متوازن بغض النظر عن الجنس أو سنوات الخبرة التدريسية**، وهو ما يؤكد أن المهارات التدريسية قابلة للتنمية لدى جميع الفئات، متى ما توفرت **أدوات تدريبية فعالة، ومحتويات قائمة على أسس معرفية ومنهجية سليمة**.

إن التحسن الذاتي الذي حققته المجموعة التجريبية يُعد دليلاً عمليًا على أن الاستثمار في بناء برامج تعليمية قائمة على التفكير المنظومي يمكن أن يسهم في **إحداث تغيير جوهري في أداء المدرسين**، ويعزز من **كفاءتهم التربوية داخل الصفوف الدراسية**.

ثالثاً: الاستنتاجات

وقد استنتجت الباحثة ما يلي :

في ضوء نتائج البحث وفاعلية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير المنظومي في تطوير المهارات التدريسية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية:

- أكد البرنامج فاعليته في تنمية المهارات التدريسية الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، مما يدل على أن تصميمه المعتمد على مبادئ التفكير المنظومي قد ساهم في تحسين المهارات التدريسية بشكل ملحوظ لدى أفراد المجموعة التجريبية.
- يتمتع البرنامج بمرونة منهجية تجعله قابلاً للتطبيق والتكييف في تخصصات دراسية أخرى داخل حقل اللغة العربية أو خارجها، كما يمكن تطبيقه في مراحل دراسية مختلفة، ما يتيح تعميمه مستقبلاً بشكل أوسع في البيئات التربوية المتنوعة.
- بُني البرنامج على أسس علمية واضحة ومترابطة، مع التركيز على دمج النظرية بالتطبيق، مما يجعله مناسبًا للتدريب من قبل المتخصصين في طرائق التدريس، ويدعم فرص استدامة أثره في تطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين.
- شكّل البرنامج بيئة تعلم محفّزة جمعت بين التفاعل، وتنمية التفكير، واستخدام التقنيات الحديثة، مما أسهم في تعزيز دافعية المشاركين وتحقيق تجاوب إيجابي ملحوظ في أثناء فترة التدريب.
- أظهر البحث أن الأثر الإيجابي للبرنامج لم يقتصر على الجانب المعرفي أو المهاري فقط، بل امتد ليشمل الجوانب الوجدانية مثل الدافعية المهنية والرغبة في تطوير الذات التدريسية، وهو ما يعد مؤشرًا على عمق تأثير البرنامج.

- أثبت البرنامج قدرته على أن يكون أساسًا لتطوير برامج تدريبية أوسع وأكثر شمولاً، تستهدف مجالات متعددة من التنمية المهنية للمعلمين، مثل التفكير النقدي، والتقويم الواقعي، والتكامل بين التكنولوجيا والمحتوى التدريسي.
- إن اعتماد البرنامج على مهارات التفكير المنظومي أتاح للمدرسين فرصة لإعادة النظر في طرائق تدريسهم ضمن رؤية شاملة مترابطة، مما عزز من قدرتهم على تصميم دروس أكثر اتساقًا ومنهجية، وذات صلة بمواقف الحياة الواقعية للطلبة.

رابعاً: التوصيات

1-اعتماد البرنامج التدريبي المقترح في تدريب مدرسي اللغة العربية.
2-إدراج مهارات التفكير المنظومي في المناهج التدريبية والتطوير المهني.
3-لتوسع في تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على عينات مختلفة من مدرسي اللغة العربية في مراحل دراسية أخرى.
4- إجراء ورش عمل ودورات تدريبية مبنية على التفكير المنظومي.

خامسا: المقترحات

1. إجراء دراسات مماثلة تعتمد البرنامج التدريبي المقترح على تخصصات دراسية أخرى، مثل العلوم أو الدراسات الاجتماعية، لقياس أثره في تنمية المهارات التدريسية لدى مدرسي تلك المواد.
2. تصميم برامج تدريبية تطويرية قائمة على مهارات التفكير المنظومي تستهدف المدرسين أثناء الخدمة، وتقييم أثرها في تحسين فاعلية التدريس.
3. دراسة العلاقة بين مهارات التفكير المنظومي لدى المدرسين وبين متغيرات أخرى مثل الكفاءة الذاتية أو التحصيل الدراسي للطلاب.
4. تطوير أدوات تقويم خاصة تقيس مدى توظيف المدرسين لمهارات التفكير المنظومي في الممارسات الصفية، واستخدامها في دعم فاعلية التدريس وتحسين نواتج التعلم.

المصادر

- جامل، عبد الرحمن(2015). **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جبر ،زيد عباس جبر، و الابيض ، قصي عبد العباس (2024). **أثر التدريس على وفق مهارات التفكير المنظومي في تحصيل مادة النقد الأدبي لدى طلبة قسم اللغة العربية**. مجلة كلية التربية الأساسية، 30(126)، 1-26 .
- الحريري، رافدة عمر(2010). **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1.
- دخل الله ، أيوب . (2015) .**التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة** . دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان.
- خليفات، نجاح،، **تربويات المعلم الذي نريد**، دار اليازوري العلمية، عمان ، الأردن، 2014م.
- دعمس ، مصطفى نمر . **ادارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم** ، دار غيداء للنشر والتوزيع ،عمان ، الأردن ،2014.
- راشد، علي. **إختيار المعلم واعداده (دليل التربية العملية)**، دار الفكر العربي، مصر، القاهرة، 1996م.
- الربيعي، محمود داؤد وسعيد صالح حمد أمين، **طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2011م.
- سبيتان، فتحي ذياب. **التدريس الفعال والمعلم الذي نريد**، دار الجنادرية للنشر والتوزيع،ط1،عمان، الأردن،2014م.

- عبد الهادي، نبيل (2019). **مقدمة في علم الاجتماع التربوي** ، دار اليازوري العلمية للنشـــر والتوزيع، عمان، الاردن .
- العبيدي، عبد الحسـن عبد الامير أحمد . **دروس في علم اللغة النفسـي** ،المطبعة المركزية/ جامعة ديالى ، ديالى ، العراق ، 2015م.
- العدوان، زيد سليمان واحمد عيسى داود، **إستراتيجيات التدريس الحديثة**، مركز ديبونو لتعليم التفكير،ط1، عمان، الأردن،2016م.
- العزاوي، نضـال مزاحم رشـيد. **بوصـلة التدريس في اللغة العربية**، دار غيداء للنشـر والتوزيع، عمان، الأردن، 2016م .
- عطية ، محسن علي . **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان الاردن ، 2008 .
- عطية،محسـن علي، **المناهج الحديثة و طرائق التدريس**، دار المناهج للنشـر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م.
- قزامل ، سونيا زامل هانم ، **المعجم العصري في التربية** ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، 2013م.
- الكبيســي، عبد الواحد عبد الحميد (2010). **التفكير المنظومي** ، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الاردن.
- الحنيطي، محمد سـليمان. (2019) . بناء بطاقة ملاحظة لقياس المهارات التدريسـية لدى المعلمين في ضوء معايير الجودة .**رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- لافي، سعيد عبد الله، ب، **تنمية مهارات اللغة العربية** ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ط1، 2012م .
- مروح، محمود أحمد. **تدريس التلاوة والتجويد(طرائق، اسـاليب، وسـائل ومهارات)**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط1، عمان، الأردن، 2013م.
- النجار ، نادية رمضـــان. **فقه اللغة العربية وخصـــائصـــها** ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1، 2017م.
- مرعي، توفيق أحمد والجيلة، محمد محمود(2005). **طرائق التدريس العامة**، دار المســيرة للنشــر والتوزيع، عمّان، الأردن.
-
- هوبا، ماري ي وجان ي. فريد. **تقويم مركزية - المتعلم في الكليات الجامعية: تحويل بؤرة التركيز من التعليم إلى التعلم**، ط1، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2006م.
- علي، أحمد عبد الكريم. (2011) **. أسس بناء البرامج التعليمية والتدريبية**.مكتبة جامعة الكوفة، العراق .
-

المصادر الاجنبية

- Kialo Edu. n.d.(2024). Using systems thinking in education: Benefits and strategies. Kialo Edu Blog.
- Logran.F.A. Instructional Design : Aplan For Unit and Course Development.3rd.ed Belomnt,California. 1986.
- Ritchhart, R. (2002). Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it. Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (2006). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization (Revised ed.). Doubleday.

- Covey, S. R. (1985). The 7 habits of highly effective people. Free Press.
- Chang, M. K. (1985). *Effective programming for student teachers in special education*. (ERIC Document).
- Bloom, B. S. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York, NY: McGraw-Hill.
- Darling-Hammond, L. (2020). Teacher education and the future of teaching. New York, NY: Teachers College Press.
- OECD. (2021). Teachers and school leaders as valued professionals. Paris: OECD Publishing.
- Hattie, J. (2021). Visible learning: Feedback and teaching excellence. London: Routledge.
- Meadows, D. H. (2022). Thinking in systems: A primer (Updated ed.). White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.
- Creswell, J. W. (2021). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2019). Educational research: Competencies for analysis and applications (12th ed.). New York, NY: Pearson.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). Student achievement through staff development (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Meadows, D. H. (2008). Thinking in systems: A primer. White River Junction, VT: Chelsea Green Publishing.
- Borich, G. D. (2011). Effective teaching methods: Research-based practice (7th ed.). Boston, MA: Pearson.

المستخلص باللغة الانكليزية

:Abstract
The aim of the current research is to: design a proposed educational program based on systemic thinking skills and measure its impact on the teaching skills of Arabic language teachers at the intermediate stage. The research sample consisted of (20) male and female teachers working in public morning schools affiliated with the Directorate of Education in the center of Karbala Governorate.
To achieve the objectives of the study, the researcher designed a proposed educational program based on systemic thinking skills and developed a scale to measure the teaching skills of Arabic language teachers at the intermediate stage. After reviewing relevant theories and previous studies related to the research variables, the program included (8) instructional sessions specifically designed to train Arabic language teachers. The teaching skills scale consisted of (45) items.

The researcher ensured the psychometric properties of the research instruments, namely validity and reliability. Validity was verified through two methods: face validity and construct validity. Reliability was calculated using both the test-retest method and Cronbach's alpha coefficient.

The researcher reached the following conclusion:

There is a significant impact of the proposed educational program based on systemic thinking skills on the teaching skills of Arabic language teachers at the intermediate stage.

In light of the findings, the researcher recommends the following:

1. Adopting the proposed educational program in the training of Arabic language teachers.
2. Integrating systemic thinking skills into teacher training and professional development curricula.
3. Expanding the application of the proposed educational program to different samples of Arabic language teachers across other educational stages.
4. Organizing workshops and training sessions based on systemic thinking principles.

The researcher also suggests several proposals for future studies, including:

1. Conducting similar studies that apply the proposed educational program to other academic subjects, such as science or social studies, to measure its impact on the teaching skills of subject-specific teachers.
2. Designing in-service training programs based on systemic thinking skills aimed at improving teaching effectiveness.
3. Studying the relationship between teachers' systemic thinking skills and other variables, such as self-efficacy or students' academic achievement.
4. Developing assessment tools that measure the extent to which teachers apply systemic thinking skills in classroom practices and using these tools to support teaching effectiveness and enhance learning outcomes.