جمهورَّية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة مَيسان/ كليّة التربيَّة الأساسيَّة
قسم مُعلِّم الصُّفوف الأُولى/ الدراسات العليا
المنـــاهج وطرائــق التدريـــس العامـــــة

# تقييم أداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص وفقا لمعايير مقترحة للتكامل بين المهارات اللغوية

رسالة مُقّدمة
إلى مجلس كلية التربية الأساسية ـ جامعة ميسان وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (المناهج وطرائق التدريس العامة)

**من قبل الطالب**

**محمد عبد الملك عاصي**

**إشراف**

**الأستاذ المساعد الدكتور**

**رجاء سعدون زبون**

١٤٤٤ هـ – ٢٠٢٣ م

بِسْمِ اللهِ الرَّحمنِ الرَّحِيمِ

﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْ أَنْفُسِهِمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾

صدق الله العلي العظيم

(سورة ال عمران، الآية: ١٦٤)

# إقرار المُشرِف

أشهد أنَّ إعداد الرسالة الموسومة بـــ ((تقييم اداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص وفقاً لمعايير مقترحة للتكامل بين المهارات اللغوية))، والتي تقدم بها الطالب( محمد عبد الملك عاصي) قد أُعدتْ تحت إشرافي في جامعة ميسان/ كلية التربية الأساسية، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (مناهج وطرائق التدريس العامة) وَلأجله وقعتُ.

المشرف: الأستاذ المساعد الدكتور رجاء سعدون زبون

التأريخ: / / ٢٠٢٣

وَبناءً على التوصيات المتوافرة، أرفع هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع:

الأستاذ الدكتور: غسان جبر كاظم

رئيس قسم معلم الصفوف الأولى

التأريخ: / / ٢٠٢٣

# إقرار المقوم اللغوي

أشهد أنَّ الرسالة الموسومة بـــ ((تقييم اداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص وفقا لمعايير مقترحة للتكامل بين المهارات اللغوية)) والتي تقدم بها الطالب ( محمد عبد الملك عاصي) إلى مجلس كلية التربية الاساسية، قد تمت مراجعتها من قبلي، وبذلك أصبحت الرسالة مصاغة بشكلٍ علمي خالٍ من الأخطاء اللغوية والاملائية والنحوية، ولأجله وقّعت.

التوقيع:

الاسم:

التأريخ: / / ٢٠٢٣

# إقرار المقوم الاحصائي

أشهد أنَّ الرسالة الموسومة بـــ ((تقييم اداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص وفقا لمعايير مقترحة للتكامل بين المهارات اللغوية)، والتي تقدم بها الطالب (محمد عبد الملك عاصي) إلى مجلس كلية التربية الأساسية/ قسم معلم الصفوف الأولى، تم تقويمها إحصائياً من قبلي ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم:

التاريخ : / / ٢٠٢٣

# إقرار المقوم العلمي (الأول)

أشهد أنَّ الرسالة الموسومة بـــ ((تقييم اداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص وفقا لمعايير مقترحة للتكامل بين المهارات اللغوية))، والتي تقدم بها الطالب (محمد عبد الملك عاصي) جرى تقويمها علمياً من قبلي، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية، وَبذلك أصبحتْ الرسالة مؤهلة للمناقشة.

التوقيع:

الاسم:

التأريخ : / /٢٠٢٣

# إقرار المقوم العلمي (الثاني)

أشهد أنَّ الرسالة الموسومة بـــ ((تقييم اداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص وفقا لمعايير مقترحة للتكامل بين المهارات اللغوية))، والتي تقدم بها الطالب (محمد عبد الملك عاصي ) جرى تقويمها علمياً من قبلي، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية وَبذلك أصبحتْ الرسالة مؤهلة للمناقشة.

التوقيع:

الاسم:

التاريخ: / /٢٠٢٣

# إقرار لجنة المناقشة

نحن اعضاء المناقشة الموقعين أدناه نشهد أننا قد اطّلعنا على الرسالة الموسومة بـ ((تقييم اداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص وفقا لمعايير مقترحة للتكامل بين المهارات اللغوية)) للطالب ( محمد عبد الملك عاصي ) وهي جزء من متطلبات نيل شهادة ماجستير في التربية(المناهج وطرائق التدريس العامة) وبعد إجراء المناقشة العلمية نرى أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير.

في (مناهج وطرائق التدريس العامة) بتقدير (  ).

رئيس اللجنة

الاسم:

التوقيع :

التاريخ: / /٢٠٢٣

عضو اللجنة

الاسم :

التوقيع:

التاريخ: / / ٢٠٢٣

عضو اللجنة

الاسم :

التوقيع :

التاريخ: / / ٢٠٢٣

عضو اللجنة والمشرف

الاسم: رجاء سعدون زبون

التوقيع:

التاريخ: / / ٢٠٢٣

صدقها مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة ميسان

التوقيع:

الاسم :

عميد كلية التربية الأساسية

التاريخ: / / ٢٠٢٣

# الإهداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

إلى من وهبوني الحياة والأمل، والنشأة على شغف

لاطلاع والمعرفة، ومن علموني أن أرتقي سُلّم الحياة بحكمة وصبر؛

برًا ، وإحسانا ووفاءً لهما والدي العزيز، ووالدتي العزيزة .

إلى من وهبني الله نعمة وجودهم في حياتي

إلى العقد المتين من كانوا عونا لي في رحلة بحثي اصدقائي .

إلى من كاتفتني ونحن نشق الطريق معا نحو النجاح في مسيرتنا العلمية،

وأخيرًا إلى كل من ساعدني، وكان له دور من قريب أو بعيد في إتمام هذه الدراسة،

إلى رفيق دربي الاخ واثق المطلبي

سائل المولى أن يجزي الجميع خير الجزاء في الدنيا والآخرة .

ثم إلى كل طالب علم سعى بعلمه، ليفيد الإسلام والمسلمين

بكل ما أعطاه الله من علم ومعرفة

# شكر وامتنان

الحمد لله الذي لا يبلغ حمد نعمائه ملء البحار مددا، ولا يطأ سعة لطفه أحدا، حمداً بقدر فضائل منته وسوابغ نعمته، ولطائف رحمته، والصلاة والسلام على البشير النذير، والسراج المنير نبينا المصطفى الأمين، وعلى أهل بيته الطيبين الطاهرين، والأصفياء المنتجبين، وعلى جميع عباد الله الصالحين.

بعد أنَ منّ الله عليّ بإكمال متطلبات هذه الرسالة، أتقدّم بخالص الشكر والامتنان إلى عمادة كلية التربية الأساسية ممثلة بالسيد عميد الكلية أ.م.د عصام الشاوي، والشكر موصول كذلك إلى جميع أعضاء لجنة السمنار التدريسي في الدراسات العليا الذين كان لهم الفضل الوافر في رفد الطلبة بمناهل العلم وسبل المعرفة، التي شكّلت لي دعامة ومنطلقاً أسهم في أنضاج رؤيتي لمتطلبات أنجاز هذه الرسالة.

كما أوجّه شكري الجزيل وثنائي الجميل إلى الأستاذ الدكتور غسان جبر كاظم لمساعدتي وتزويدي بالمصادر كما أوجّه شكري الجزيل الى الاستاذ المساعد الدكتور رجاء سعدون زبون لتفضلها بالإشراف على رسالتي هذه، حيث كان لها الأثر الكبير في إخراج هذه الرسالة بشكلها ومضمونها، بما تفضّلت به عليّ من نصائح وتوجيهات بغية تقويم مسار العمل البحثي هذا، فلها مني خالص الدعاء.

# مستخلص البحث


يهدفُ البحث الحالي الى التعرف على :

مدى تقييمُ أداءِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ من وجهةِ نظرِ المُشرفينَ ذوي التخصصِ وفقاً لمعاييرِ مقترحةِ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللغويةِ.

وَلتحقيق اهداف البحث صاغ الباحث السؤال الرئيس لها.

ما مدى تقييم أداء مُعلمي اللُّغة العربيةِ من وجهةِ نظر المُشرفينَ ذوي التخصصِ وفقاً لمعاييرِ مقترحةِ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللغويةِ؟ ومن هذا السؤال الرئيس انبثقت التساؤلات الفرعية الاتية :

١ . ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ الاستماعِ ؟

٢ . ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ الحديثِ ؟

٣ ـ ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ القراءةِ ؟

٤ ـ ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ الكتابةِ ؟

وَقد تكون مجتمعُ البحثِ من جميعِ مشرفي اللُّغةِ العربيةِ في محافظاتِ العراقِ عدا اقليم كردستان، وَ البالغ عددهم (٣٩٨) مشرفاً من مُشرفي اللُّغةِ العربيةِ في المرحلةِ الابتدائيةِ خلال الفصل الدراسي ( ٢٠٢٢ ـ ٢٠٢٣ ) وَتم اختيار **العينة البالغ عددها** (٧١) مشرفاً، من المحافظاتِ الجنوبيةِ الثلاث (ميسان ، البصرة ، ذي قار).

اتبعَ الباحثُ المنهجَ الوصفي، فأعد اداة البحثِ (**الاستبانة**) تضمنتْ(٤) محاور رئيسة وَشملتْ (٥٨) فقرة وَبمقياسِ خماسي(متوافر بدرجة ضعيفة جدا، ومتوافر بدرجة ضعيفة، ومتوافر بدرجة متوسطة، ومتوافر بدرجة كبيرة، ومتوافر بدرجة كبيرة جدا ) وَتم التأكيد من صدقِهَا(الصدق الظاهري ) بعرضها على المحكمينَ البالغ عددهم(٢٠) خبيراً في العلومِ التربويةِ وَالمناهجِ وَطرائقِ التدريسِ العامةِ.

وَللتأكد من صدقِ الاداة اعتمدَ الباحثُ النسبةَ المئوية، وَللتحقق من ثباتِهَا تم تطبيقها على العينةِ الاستطلاعية عددها (٢٠) مشرفاً من مشرفي محافظةِ النجف، معتمداً معادلة ألفا كرونباخ ثمَّ تطبيقها على العينةِ الرئيسة، وَاستعملَ الباحثُ برنامجَ الحزمِ الاحصائية للعلومِ الاجتماعيةِ spss (19) وَلتحليل البيانات، وَالوسط المرجح، وَالنسبة المئوية، وَمعامل الارتباط بيرسون وَ اظهرتْ **نتائجُ البحثِ** ان **امتلاكَ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ انها تحققت للمهارات ككل بنسبة (متوسطةٍ) للمهاراتِ بصورةٍ شاملةٍ وان كلِ مهارةٍ متوفرة بنسبة متوسطة كذلك من المهاراتِ اللغويةِ الأربع.**

وَفي ضوءِ نتائج البحث قدمَ الباحثُ عدد من التوصياتِ أهمها:

١. اعتمادُ أداةِ البحثِ (الاستبانة ) كأداةٍ لتقييمِ أداءِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ.

٢. الحرصُ على إقامةِ دوراتٍ تدريبيةٍ فعالةٍ لمُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لتسهمَ في رفعِ مستوى أدائِهم وَتدريبِهم، على كيفيةِ تطبيقِ التكاملِ بينَ المهاراتِ اللغويةِ، في المؤسسات التعليميةِ.

٣. اعتمادُ نتائجِ تطبيقِ أداةِ الاستبانةِ الَّتي أعدَهَا الباحثُ على وفقَ المعاييرِ المقترحةٍ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ كمعيارِ لتحديدِ مستوى الأداءِ لدى مُعلمي اللّغةِ العربيةِ وَتصنيفهم لغرضِ إشراكهم بدوراتٍ تطويريةٍ من قبلِ مديرياتِ التربيةِ.

**استكمالاً للبحثِ الحالي اقترحَ الباحثُ مقترحات عدة:**

١. إجراءُ دراسةٍ ارتباطيةٍ بعنوانِ مستوى أداءِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ من وجهةِ نظرِ المُشرفينَ ذوي الاختصاص وفقاً لمعاييرِ مقترحةٍ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللغويةِ في المرحلةِ الابتدائيةِ وعلاقتهُ بتحصيلِ المُتعلمينَ.

٢. تصميمُ برنامجِ إثرائي لتطويرِ الكفاياتِ التعليميةِ لمُعلمي المرحلةِ الابتدائيةِ في ضوءِ التكاملِ بينَ المهاراتِ اللغويةِ.

٣. إجراءُ دراسةِ بعنوانِ برنامجِ تدريبي مقترحٍ لتطويرِ المهاراتِ اللّغويةِ لمُعلمي اللُّغةِ العربيةِ.

# ثبت المحتويات


| ت | المحتويات | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| ١ | الآية القرنية | ب |
| ٢ | إقرار المُشرِف | ت |
| ٣ | إقرار المقوم اللغوي | ث |
| ٤ | إقرار المقوم الاحصائي | ج |
| ٥ | إقرار المقوم العلمي(الاول) | ح |
| ٦ | إقرار المقوم العلمي(الثاني) | خ |
| ٧ | إقرار لجنة المناقشة | د |
| ٨ | الإهداء | ذ |
| ٩ | شكر وامتنان | ر |
| ١٠ | ملخص البحث | ز |
| ١١ | ثبت المحتويات | ش |
| ١٢ | ثبت الجداول | ظ |
| ١٤ | ثبت الملاحق | ف |
| | **الفصل الأول**<br>**التعريف بالبحث** | |
| أولاً | مشكلة البحث | ٢ |
| ثانياً | أهمية البحث | ٤ |
| ثالثاً | هدف البحث | ٩ |

| | | |
|---|---|---|
| رابعاً | حدود البحث | ١٠ |
| خامساً | تحديد المصطلحات | ١٠ |
| | الفصل الثاني<br>جوانب نظرية ودراسات سابقة | |
| أولاً | **التقييم** | ١٦ |
| | • نشأة التقييم | ١٦ |
| | • مفهوم عملية التقييم | ١٧ |
| | • وظائف التقييم | ١٩ |
| | • انواع التقييم | ١٩ |
| | • التقييم حسب وقت اجرائه | ١٩ |
| | • التقييم حسب الجهة القائمة بالتقييم | ٢٠ |
| | • التقييم حسب جهة اصدار الاحكام واتخاذ القرارات | ٢١ |
| | • مجالات تقييم المعلم | |
| ثانياً | **الاداء** | ٢٤ |
| | • الاسس النظرية لمفهم الاداء | ٢٤ |
| | • خصائص تقييم الاداء | ٢٤ |
| | • خصائص الاداء التدريسي | ٢٥ |
| | • ادوار المعلم في اطار الاداء التدريسي | ٢٥ |
| | • مكونات الاداء التدريسي للمعلم | ٢٧ |
| | • اطراف عملية التقييم | ٢٨ |
| | • طرائق تقييم اداء المعلم | ٢٨ |
| ثالثاً | **المعايير** | ٣٠ |
| | • تاريخ نشأة المعايير | ٣٠ |
| | • خصائص المعايير | ٣٠ |

| | | |
|---|---|---|
| | • اسس بناء معايير الاداء التدريسي | ٣٢ |
| | • فوائد التدريس المعتمد على المعايير | ٣٢ |
| | • المعايير المهنية المعاصرة للمعلمين في بعض الدول العربية | ٣٣ |
| | • المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية | ٣٣ |
| | • المعايير الوطنية المهنية للمعلمين في الاردن | ٣٥ |
| | • معايير المعلمين في دولة الامارات العربية المتحدة | ٣٦ |
| رابعاً | **المهارات اللغوية** | ٣٧ |
| | **اولاً: مهارة الاستماع** | ٣٨ |
| | • وظائف الاستماع | ٣٩ |
| | • اهداف الاستماع | ٤٠ |
| | • شروط تنمية مهارات الاستماع | ٤٠ |
| | • المهارات الفرعية لمهارة الاستماع | ٤١ |
| | **ثانيا: مهارة الحديث** | ٤٢ |
| | • اهداف الحديث | ٤٢ |
| | • مراحل مهارة الحديث | ٤٣ |
| | • خطوات عملية الحديث | ٤٤ |
| | • انواع الحديث | ٤٤ |
| | **ثالثا: مهارة القراءة** | ٤٥ |
| | • وظائف القراءة | ٤٦ |
| | • اهداف تعلم القراءة | ٤٧ |
| | • الاهداف الخاصة للقراءة | ٤٨ |
| | • اهم المهارات المتضمنة في عملية القراءة | ٤٩ |
| | • انواع القراءة | ٥٠ |
| | **رابعاً: مهارة الكتابة** | ٥١ |

| | | |
|---|---|---|
| | • وظائف الكتابة | ٥٢ |
| | • مهارات الكتابة الاساسية وخطواتها | ٥٣ |
| | • المحتوى | ٥٤ |
| | • الدراسات السابقة | ٥٦ |
| | • الدراسات المحلية | ٥٦ |
| | • الدراسات العربية | ٥٩ |
| | • الدراسات الاجنبية | ٦٢ |
| | • الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية | ٦٤ |
| | • جوانب الافادة من الدراسات السابقة | ٦٦ |
| | **الفصل الثالث**<br>**(منهج البحث واجراءاته)** | |
| | اولاً: منهج البحث | ٦٩ |
| | ثانياً: مجتمع البحث | ٧٠ |
| | ثالثاً: عينة البحث | ٧٢ |
| | رابعاً: أداة البحث | ٧٣ |
| | خامساً: الصدق الظاهري | ٧٤ |
| | سادساً: صدق الاتساق الداخلي | ٧٦ |
| | سابعاً: ثبات الاداة(الاستبانة) | ٨٣ |
| | ثامنا :تطبيق الأداة | ٨٤ |
| | تاسعاً: الوسائل الاحصائية | ٨٥ |
| | **الفصل الرابع**<br>**عرض النتائج وتفسيرها** | |
| | **اولاً: عرض النتائج** | ٨٩ |
| | • نتائج المحور الاول (الاستماع ) | ٩٦ |

| | | |
|---|---|---|
| | • نتائج المحور الثاني ( الحديث ) | ٩٨ |
| | • نتائج المحور الثالث (القراءة ) | ١٠١ |
| | • نتائج المحور الرابع (الكتابة ) | ١٠٣ |
| | • ترتيب المحاور وفقا لوزنها المئوي | ١٠٦ |
| | **ثانياً: الاستنتاجات** | ١٠٧ |
| | **ثالثاً: التوصيات** | ١٠٧ |
| | **رابعاً: المقترحات** | ١٠٨ |
| | **المصادر** | ١١٠ |
| | **والملاحق** | ١١٣ |
| | **الملخص باللغة الإنجليزية** | A – D |


## ثبت الجداول


| ت | اسم الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| ١ | جداول الدراسات السابقة | ٥٦ |
| ٢ | الدراسات المحلية | ٥٦ |
| ٣ | دراسة الشمري | ٥٦ |
| ٤ | دراسة مظلوم | ٥٧ |
| ٥ | دراسة الشويلي | ٥٨ |

| | | |
|---|---|---|
| ٦ | الدراسات العربية | ٥٩ |
| ٧ | دراسة الشوبكي | ٥٩ |
| ٨ | دراسة العطوى | ٦٠ |
| ٩ | دراسة الكساسبة | ٦١ |
| ١٠ | دراسات اجنبية | ٦٢ |
| ١١ | Graham(2006) | ٦٢ |
| ١٢ | Bulut(2007) | ٦٣ |
| ١٣ | Sejdiu(2017) | ٦٤ |
| ١٤ | جدول(١) يمثل مجتمع البحث | ٧١ |
| ١٥ | جدول(٢)يوضح التعديلات التي أجريت على الاستبانة بعد عرضها على الخبراء | ٧٥ |
| ١٦ | جدول (٣) يوضح النسبة المئوية لمعرفة أراء المحكمين حول فقرات الاستبانة | ٧٦ |
| ١٧ | جدول (٤) يوضح علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس | ٧٧ |
| ١٨ | جدول(٥) يوضح نتائج علاقة درجة معامل الارتباط بين الفقرات ودرجة المحور الاول (الاستماع ) | ٨٠ |
| ١٩ | جدول(٦) يوضح نتائج علاقة درجة معامل الارتباط بين الفقرات ودرجة المحور الثاني (الحديث) | ٨٠ |
| ٢٠ | جدول (٧) يوضح نتائج علاقة درجة معامل الارتباط بين الفقرات ودرجة المحور الثالث(القراءة) | ٨١ |
| ٢١ | جدول (٨) يوضح نتائج علاقة درجة معامل الارتباط بين الفقرات ودرجة المحور الرابع (الكتابة) | ٨٢ |
| ٢٢ | جدول (٩) يبين علاقة درجة المحور بالدرجة الكلية للمقياس | ٨٣ |
| ٢٣ | جدول (١٠) يوضح ثبات الاستبانة ومحاورها | ٨٤ |
| ٢٤ | جدول (١١) يوضح الدرجات والتقديرات المعتمدة | ٨٦ |
| ٢٥ | جدول(١٢) يوضح الحكم على مستوى الفقرات بالاعتماد على الوسط الحسابي | ٨٧ |

| | | |
|---|---|---|
| ٢٦ | جدول (١٣) يوضح ملخص الاحصاءات التي حصل عليها البحث من تطبيقه لأداة البحث ككل. | ٩٠ |
| ٢٧ | جدول ( ١٤ ) يوضح نتائج المحور الاول ( الاستماع) مرتبة تنازليا وَفقاً للوسط المرجح. | ٩٦ |
| ٢٨ | جدول (١٥) يوضح نتائج المحور الثاني ( الحديث) مرتبة تنازليا وَفقاً للوسط المرجح | ٩٩ |
| ٢٩ | جدول (١٦) نتائج المحور الثالث ( القراءة) مرتبة تنازليا وَفقاً للوسط المرجح | ١٠١ |
| ٣٠ | جدول (١٧) يوضح نتائج المحور الرابع المرتبة تنازليا وَفقاً للوسط المرجح . | ١٠٤ |
| ٣١ | جدول ( ١٨ ) يوضح ترتيب المحاور وفقا لوزنها المئوي | ١٠٦ |

# ثبت الملاحق


| ت | اسم الملحق | ت |
|---|---|---|
| ١ | كتاب تسهيل مهمة | ١٢٣ |
| ٢ | المشكلة الاستطلاعية الاولى | ١٢٤ |
| ٣ | استبانة أراء الخبراء والمحكمين حول صلاحية أداة البحث بصيغتها الأولية | ١٢٥ |
| ٤ | أسماء السادة الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحث | ١٣٣ |
| ٥ | الاستبانة الاستطلاعية بصيغتها النهائية | ١٣٥ |

# الاول الفصل

**أَوَّلاً: مُشْكِلَةُ البَحْثِ**

**ثَانِيَّاً: أَهَمِيَّةُ البَحْثِ**

**ثَالِثَاً: هَدَفُ البَحْثِ**

**رَابِعَاً: حِدُوْدُ البَحْثِ**

**خَامِسَاً: تَحْدِيْدُ المُصْطَلَحَاتِ**

## أولاً: مشكلةُ البحثِ:

فرضَ التطورُ الكبير وَالهائل في الثورةِ المعرفيةِ وَتكنولوجيا المعلوماتِ وَالاتصالاتِ، العمل على مواكبةِ هذا التطورات في مجالاتِ الحياة المعاصرة؛ وَلعلَ التعلم يتحملُ جزءاً كبيراً من مسؤولياتِ هذا التطوير للمتعلمينَ وَالأفرادِ وَالمجتمعِ، فلم يعد مُعلم الأمسِ قادراً على تعليمِ وَتطويرِ المتعلمينَ اليوم ما لم يتم تحديث معلوماته، ومعارفه، ومهاراته، وخبراته اللازمة لإعداد جيلٍ يكون قادراً على التكيف، والتفاعل مع متطلبات العصر، فتطوير التعليم يبدا بتطويرِ مستوى أداءِ المُعلمِ وَتأهيله وَتعزيزِ دوره للنهوضِ بالنشيء، لتحقيقِ النجاح.

فالثورة المعرفية وَالتقنية الَّتي أثرتْ على حياةِ الإنسان العملية وَالعلمية، وأثرتْ بصورةٍ مباشرةٍ على دورِ مُعلم اللُّغةِ العربيةِ، فلم يقتصر دوره في تلقينِ المُتعلمينَ بالمعلوماتِ وَإجبارهم على حفظِهَا لاجتياز الاختبارات الفصلية والنهائية بل أصبح دوره حيوياً وَمهنياً في إحداثِ نقلة نوعية في تعليمِ المُتعلمينَ، وإعدادهم للحياةِ، وَمساعدتهم على مواجهةِ المشكلات، كما لأيمكن لمُعلمِ اللُّغةِ العربيةِ أن يقومَ بتدريسِهَا، دونَ البدءِ بالمهاراتِ اللُّغويةِ لأنها مهارات التواصل الإنساني، وَ احدى السبل التي يسلكها الفرد في بناءِ ثقافتهِ وَنمو خبراته في المجتمعِ. (عاشور ومحمد،٢٠٠٧: ٩٣)

وَإن عَمَلِيةَ إعدادِ المُعلمِ ليسَ بالأمرِ اليسير؛ حيث انها تتطلبُ مُواكبةَ التطورِ السريعِ في مَجَالِ العلمِ وَالمعرفةِ اضافةٍ عن تَطُويرِ البرامجِ التدريبيةِ بحَسبِ مُتطلباتِ العصر؛ وَلَعَلَّ أفضَلَ دَليلِ على ذلكَ ما اوصتْ إليهِ المُنظمةُ العربيةُ للتربيةِ وَالثقافةِ وَالعلومِ، إذْ اوصتْ إلى زِيَادةِ الجهُودِ المَبذُولةِ في إعَدادِ مُعلمِ اللُّغةِ العربيةِ بالإمكانياتِ المتُوافرةِ. (التميمي وباقر، ٢٠٠٤: ١٢٥)

وَمن اجلِ إعداد اجيالٍ ذاتِ كفاءةٍ عاليةٍ لا بدَ من اعدادِ مُعلم يَتمتَعُ بكفَاءةِ علميةٍ رَاقِيةٍ، فَهُوَ الَّذي يَقُودُ عَمَلِيةَ التعليمِ وَيؤثُر فِيهَا، وَهُوَ المسؤول عَنْ حَملِ أعبَاءِ التَعلِيمِ وَمُتَطلباتهِ وَالتأثيرِ في مدى تَزويدُ المُتَعلمِينَ بالخبرَاتِ وَالمعَارفِ وَالمهاراتِ الَّتي تَسعى المدرسةُ إلى تكوينها، وَتقييمُ أدائهِ يعتمدُ بالمرتبةِ الأولى على مدى تأثيرهِ في تعلمِ المُتعلمينَ، لأن ذلكَ التعلمُ هُوَ الجزءُ الأكبرُ من رسالةِ

المدرسةِ، الأمرُ الَّذي يؤكدُ أنَّ الغايةَ مِنْ تقييمِ أداء المُعلمِ هُوَ تحسينُ الممارساتِ المهنيةِ لهُ، وَالَّتي لهَا علاقةٌ مباشرةٌ بتحسينِ مستوى تعلمِ المتعلمين فأن اي تقييمٍ للمُعلمِ لا يزيدُ من فاعليةِ أدائِهِ وَممارساتِهِ يُعدُ تقييماً ناقصاً وَغَيرُ هادفٍ. (جابر، ٢٠٠٢ :٢٧٠)

وإن تعلم اللُّغات وَخاصة اللُّغةِ العربيةِ لم يكن بالأمرِ الهين بل تكتنفه صعوبات وَمشكلات تتطلبُ الوقوف بوجهها وَإيجاد الحلول المناسبة، ومن هذه المشكلات هي مشكلة إعداد مُعلم اللُّغةِ العربيةِ في دراسته وَتأهيله في اثناءِ الخدمةِ وأن هذه المشكلة قد شغلتْ المسؤولينَ في وزارةِ التربيةِ، فضلاً عن أنهَا وَضعتْ العقبات في طريقِ تقدم العملية التربوية وَالتعليمية ولا سيما التعليم في المرحلةِ الابتدائيةِ لما لهذهِ المرحلة من دورٍ كبير ٠ (الساموك وهدى، ٢٠٠٥ :١٣)

وَيعدُّ التواصل اللُّغوي بشقيهِ(الشفوي) وَ(الكتابي) من العناصرِ الاساسيةِ في العمليةِ التواصليةِ، وعن طريقها يحققُ المُتعلمُ ذاته وَيعبرُ عن نفسهِ وَحاجاتهِ وعلى ذلكَ أن امتلاك المُتعلمينَ التواصل الجيد بمثابةِ فرصةٍ جوهريةٍ لإغنائهم فكرياً وَلغوياً الا ان هذهِ المهارات اللُّغوية مهملة في مناهجِ اللُّغةِ العربيةِ.

وَيرى الباحثُ بحكمِ وجوده التربوي وَالمِيداني وَلأكثر من سبعةِ عشر عاماً الَّتي درَّسَ فِيهَا وَقربه من المُعلمينَ وَما يتمتعُ بهِ من خبرةٍ متواضعةٍ في المرحلةِ الابتدائيةِ وَناتج خبرة السنواتِ الَّتي قَضَاهَا في التعليمِ وَملاحظته أداء المُعلمينَ، تُوصلَ إلى نتيجةِ مفادهَا أن هناكَ ضعفاً في أداءِ المُعلمينَ في تعليمِ اللُّغةِ وَكون اللُّغةِ كلٍ متكاملٍ من مهاراتٍ يُعاضدُ بعضُهَا الاخر، وان أي نمو في مهارةٍ ما يتبعه نمو في المهاراتِ الاخرى. أن هناكَ حاجةً ماسةً لرفع أداء المُعلمينَ نحو تكاملِ المهاراتِ اللّغويةِ للمُعلمينَ، ومن هذا المنطلق أن هناكَ ضرورة لتقييمِ أداءِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ في ضوءِ معاييرِ مقترحةٍ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ للوقوفِ على نقاطِ القوةِ وَالضعفِ وَالعمل على التشخيصِ لتحقيقِ نتائج أفضل في وقتٍ وجهدٍ أقل كلفة للوصولِ إلى تحقيقِ الأهداف المتوخاة من تدريسِ اللُّغةِ العربيةِ، وَلأجل تدعيمُ هذا الاحساسِ وَجه الباحثُ ببناءِ استبانة استطلاعية اولى لعددٍ من مُشرفي اختصاص مادة اللُّغة العربيةِ بلغَ عددهم(١٠) مُشرفينَ احتوتْ على السؤالِ الاتي:

( هل يُركّزُ مُعلمو اللُّغةِ العربيةِ على المهاراتِ الاربعة( **الاستماع، والحديث، والقراءة، الكتابة)** بصورةٍ تامةٍ وَمتكاملةٍ عندَ تدريسهم للمادةِ)؟

وَكانتْ اجاباتهم تعززُ مشكلةُ البحثِ أن هناكَ بعض المهارات حصلتْ على اهتمامِ المُعلمينَ وَالبعض الأخر لم يكن لها نصيباً من الاهتمام.

وَتتلخصُ مشكلةُ البحثِ بالإجابةِ عن السؤالِ الاتي :

**ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ التكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ؟**

وَمن هَذا السؤالُ تنبثقُ الاسئلة الفرعية الاتية :

١ ـ ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ الاستماعِ ؟

٢ـ ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغة العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ الحديثِ ؟

٣ ـ ما مستوى مراعاة مُعلمي اللُّغة العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ القراءةِ ؟

٤ـ ما مستوى مراعاة مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ الكتابةِ ؟

## ثانياً: أهميَّةُ البحثِ:

تُعدُ التربيةُ الاداةُ الفعالةُ وَالرئيسةُ للمجتمعِ حيثُ ان دورَها لا يقتصرُ على جانبٍ وَاحدٍ من جوانبِ الحياةِ، بل يتعدى مفهومُها لِيشملَ نمُو الإنسانِ نمُواً مُتكاملاً متوازناً، لكي يتكيفَ مع الحياةِ، فالإنسانُ هُوَ الهدفُ الأسمى الَّذي تسعى إليهِ التربيةُ لتحقيقِ أهدافِها المنشودةِ.

وَيمكنُ القولُ ان التربيةَ هِي علم وَفن يكملُ كلُ منهما الاخرَ فالعلمُ يعني المعرفةَ وَالفنَ مهارةً وَموهبةً لتطبيقِ هذهِ المعرفةِ فالفنُ ما هُوَ إلّا تطبيقٌ للعلمِ، فالتربيةُ كعلمٍ يضمُ مجموعةً من الاسسِ وَالمبادئ وَالنظرياتِ وَالقوانينِ وَالَّتي يمكنُ التوصلَ اليهَا عن طريقِ التجاربِ السابقةِ، وَاصبحَ بالإمكانِ

العملُ بمقتضاهَا، وَالتربيةُ فنُ يعتمدُ الموهبةَ الشخصيةَ وَالابداعَ وَالابتكارَ، خاصة للَّذينَ هُم على مساسٍ دائمٍ وَمستمرٍ بهذا المجالِ. (ابو شعيرة، ٢٠١٠: ٢٢)

وَإنَ التطورَ وَالارتقاءَ وَالعطاءَ الانساني للمُجتمعاتِ يتمُ من خلالِ التربيةِ فهي الَّتي ترتقي بالفردِ وَالمجتمعِ، بوصفِها الوسيلةَ الَّتي يتحققُ بها بقاءُ المُجتمعاتِ الإنسانيةِ وَاستمرارهَا بتعليمِ أفرادِ المجتمعِ من الجيلِ الجديدِ كيفَ يتفاعلونَ في المواقفِ الاجتماعيةِ المختلفةِ وَفقاً لما يتوقعه منهم المجتمع الَّذي ينشؤونَ فيهِ . (النجيحي، ١٩٨١ :٢٢)

وَلكي تؤدي التربيةُ وَاجبهَا يجبُ أن تتخذَ أداةً يدونُ بها الإرثَ الثقافي وَالاجتماعي وَالحضاري وَينقلُ بوساطِتهَا هَذا الإرثُ من جيلٍ إلى جيلٍ وَتلكَ الأداةُ هي اللُّغة، فهي وَعاء للثقافةِ وَأداةٌ للاتصالِ بينَ الماضي وَالحاضرِ، وَلا يستطيعُ ايُّ إنسانٍ أن يقفَ على كنوزِ الفكرِ الإنساني من شعرٍ وَنثرٍ وَفلسفةٍ وَتاريخٍ وَحكمةٍ وَشرائعٍ دينيةٍ إلا إذا أتقنَ هذهِ اللُّغةَ وَكانَ حديثهُ بها سهلاً وَاضحاً وَكتابتهَ سليمةً خاليةً من الخطأ بعيدةً عن التعقيدِ. (عطا ، ٢٠٠٦ :٤٧)

وَاللُّغة تؤدي وَظائفَ تربويةً مهمة لكلِ من الفردِ وَالمجتمعِ، بوصفِها وَسيلةَ التعبيرِ عن عواطفهِ وَاحاسيسهِ وَ مشاعرهِ، وَما يدورُ في عقلهِ من افكار، فَهي تمدُّ الحياةَ البشريةَ بسمةِ التفاعلِ وَالمشاركةِ في العواطفِ وَالأحاسيسِ وَبهَا يتمكنُ الإنسانُ من التواصلِ مع بني جنسهِ لتلبيةِ احتياجاتهِ.

(الدليمي،١٩٩٩: ٢٤)

أضافة الى أن اللُّغةَ العربيةَ هِيَ معينٌ لا ينضبُ وَضوءُ يُنيرُ لنا دربَ الحياةِ ، وَنورُ لا انطفاءَ له يزيحُ عنها ظلمةَ الجهلِ، لنستمَرَ في العيشِ فيها بثقةٍ وَ يسرٍ ، ومما لا شكَ فيهِ أن اللُّغةَ العربيةَ تشكلُ أبرزَ ملامحِ ثقافتنا العربيةِ، وَهِي أكثرُ اللّغاتِ الانسانيةِ ارتباطاً بالهويةِ، وَهي اللُّغةٌ الإنسانيةُ الَّتي صمدتْ زهاءَ سبعة عشر قرناً من الزمنِ، وَسجلاً أميناً لحضارةٍ أمتهَا في ازدهَارهَا وَانتكاستها وَشاهداً على ابداعِ أبنائها وَهم يقودونَ ركبَ الحضارةِ. (شحاته، ٢٠٠٨: ١١)

وَيُعدُ المُعلمُ في عمليةِ التعليمِ الحديثةِ هُوَ القائدُ وَالموجهُ وَالمرشدُ في عمليةِ التعليمِ الَّتي تنطلقُ من استراتيجيةٍ أنَّ المُعلمَ لم يُكن مخططاً وَموصلاً للمعلومةِ وَإنَّما ينيرُ الضوءَ في جوانبِ العمليةِ التعليميةِ. (اليماني ،٢٠٠٩: ١٣)

وَيرى زاير وآخرون(٢٠١١) إنَّ المعلمَ مفتاحُ العمليةِ التعليميةِ، وَ رائدُ المجتمعِ الَّذي يعتمدُ عليه في تنشئةِ أبنائهِ النشأةَ النموذجيةَ الصحيحةَ، وَلم يُعدْ المُعلمُ ناقلاً للمعرفةِ فقط بل تقعْ عليهِ تربيةُ الأجيالِ تربيةً عقليةً وَخلقيةً وَجسميةَ، فضلاً عن تحقيقِ الأهدافِ التعليميةِ وَترجمتُها إلى واقعٍ ملموسٍ عن طريقِ السلوكِ الصحيحِ. (زاير وأيمان، ٢٠١١ :٥٧)

سَعَتْ الأنظمةُ التربويةُ في معظمِ البلدانِ جَلَ اهتمامَها بإعدادِ المُعلمِ وَتدريبهِ وَرفعِ مستوى الاداءَ لديه وَتزويده بكلِ ما هُوَ عصري وحضاري، أنَّ المُعلمَ هو العاملُ الرئيس في اثارةِ اهتمامِ المُتعلمينَ، وأن نوعيةَ التعليمِ تعتمدُ بالدرجةِ الأولى على كفاءةِ المُعلمِ، وَمدى تأهليهِ، وَإعدادهِ وَتدريبهِ، وعلى ما يتمتعُ بهِ من قدرةٍ على التحليلِ وَ التفكيرِ، وَما اكتسبوه من المهاراتِ اللغوية وَالقدراتِ العاليةِ الَّتي تؤهلهم للقيامِ بمهنةِ التعليمِ. (الحريري، ٢٠١٥ :٣٧)

وإنَّ إعداد المُعلم من أهمِ العواملِ في اتقانِ المُتعلمِينَ للأهدافِ المنشودةِ الَّتي يخططُ لهَا المسؤولونَ في التربيةِ من أجلِ مواجهةِ التطوراتِ الحاصلةِ في الجوانبِ العلميةِ، وَالتكنولوجيةِ، وَالاجتماعيةِ، وَالاقتصاديةِ في المجتمعاتِ المعاصرةِ، فالمُعلمُ لهُ دورٌ رئيسٌ في إثارةِ حماسِ المُتعلمينَ، فهو يعدُ أحدُ الأركانِ الرئيسةِ لعمليةِ التعلمِ، وَمقدارِ كفايةِ المُعلمِ تكونُ كفايةَ التعليمِ بل هُوَ احدُ العناصرِ البشريةِ الفاعلةِ في العمليةِ التربويةِ التعليميةِ تخطيطاً، وَتنفيذاً، وَتقويماً، لذا تهتمُ المؤسساتُ التربويةُ اهتماماً كبيراً بإعدادِه، كي يتمكنَ مِنْ أداءِ دورهِ بنجاحٍ، إذ لا يمكنُ ان يحدثَ تطويرٌ لأيةِ عمليةٍ تربويةٍ بمعزلِ عن إعدادِ المُعلمِ وتطويرِ أدائهِ. ( صلاح و وليد، ٢٠٠٦ : ٥٢)

وَقد اشارَ الكثيرُ من التربويينَ أنَّ الاهتمامَ بتطويرِ طرائقِ، وَأساليبِ تقييمِ أداءِ المُعلمينَ، يُعدُ من أهمِ عناصرِ تطويرِ التعليمِ عموماً وَالمُعلمِ بصفةٍ خاصةٍ لذلكَ اصبحتْ واجباتُ المُعلمِ الأساسيةِ تدريبَ المُتعلمينَ على طرائقَ للحصولِ على المعرفةِ لا تلقينهُم إياهَا وَذلكَ بالاعتمادِ على جهدهم

الَّذاتي وَبالاستعانةِ بالوسائلِ وَالتقنياتِ الضّروريةِ، لذلكَ يعملُ المُعلمُ على تنميةِ المهاراتِ وَالقدراتِ وَ القابلياتِ للمُتعلمينَ عن طريقِ تنظيمُ العمليةِ التعليميةِ التعلميةِ، وَضبطُ مسارِها التفاعلي وَمعرفةُ حاجاتهم وَقدراتهم وَاتجاهاتهم وَطرائقُ تعلمهم وَتفكيرهم، إذ إنه موجهّ وَدليلهم ومرشدُهم إلى مصادرِ التعلمِ الذاتي وَطرائقِ المعرفةِ الَّتي تساعدُهم من متابعةِ تعلمهم وَتجديدِ معارفِهم باستمرارٍ.

(عثمان ، ٢٠٠٠ :١٣)

وَنتيجةً لعظمَةِ الدُورِ الَّذي يقومُ به المُعلمُ في المؤسساتِ التعليميةِ مِنْ حيث إعدادهِ العلمي والثقافي للمُتعلمينَ، وَالتشكيلِ الأخلاقي وَالثقافي وَالسلوكي لشخصِياتهم، فقد أصبحَ إعدادُهُ من أهمِ الأولوياتِ في العمليةِ التعليميةِ، لذا يتطلبُ توافرُ مجموعةٍ من المتطلباتِ الَّتي تُعدُ بمثابةٍ مكوناتٍ مهنيةٍ للمُعلمِ ومن اهمها تقييمُ اداءه، خصوصاً مع تطويرِ المناهجِ الدراسيةِ في العراقِ خلالَ السنواتِ الأخيرةِ، لهذا لابدَ من اجراءِ عمليةِ التقييمِ بصورةٍ مستمرةٍ، لكونهَا تحددُ مستوى الصعوباتِ وَالمشكلاتِ الَّتي تواجهُ العمليةُ التعلميةُ. (ابو حرب ، ٢٠٠٥: ٢٥)

وَبما انَّ التقييمَ هُوَ عمليةُ تشخيصٍ وَتحديدِ مواطنِ الضعفِ وَالقوةِ في عمليةِ التعليمِ وَالتعلمِ، اذن يَعودُ له الدورُ الرئيسُ وَالفعالُ في تلكَ العمليةُ ، وَيتضحُ من خلالِ التمييزِ بينَ اداءِ مُعلمٍ وَآخرٍ وَلا بدَ ان تكونَ عمليةُ التقييمِ شاملةً وَمستمرةً وَذاتَ جدوى وفقاً لمعاييرَ ثبتت فاعليتها تكون محددةً واضحةً يتفقُ عليها اهل الرأي والخبرةِ. (عطية، ٢٠٠٨: ٢٨٨)

وتعدُّ إدارةُ التربية والتعليم أن الاشراف عملية شاملة تشمل المسؤوليات جميعها والوظائف اللازمة لإدارة المدارس إذ ان الاشراف يهتم بتحسين العملية التربوية ومعالجة مشاكل المدرسة بالإضافة الى تطوير وتوجيه عملية التعليم والتعلم بأكملها في الفكر التعليمي الحديث، فيعدُّ الاشراف مرحلة من مراحل الادارة مع التركيز بشكل خاص على منتجات أنشطة التعليم والتعلم.

(العياصرة،٢٠٠٨: ٦٠)

فالإشرافُ التربوي عمليةٌ تهدفُ إلى تطويرِ المُعلمِ علمياً وَمهنياً وَشخصياً وَتحسينُ مستوى أدائهِ داخلَ الصفِ الدراسي بصفةٍ خاصةٍ وفي إطارِ العملِ المدرسي بصفةٍ عامةٍ في مناخٍ يسودهُ الاحترامُ وَالتعاونُ وروحُ العملِ الجماعي وَذلكَ بالارتقاءِ بمستوى العمليةِ التربويةِ في المدرسةِ، وَتحسينِ مستوى تحصيلِ المُتعلمينَ بهَا . (الدليمي،٢٠١٦: ١٨)

وَتبرزُ أهميةُ الإشرافِ التربوي جلية عندما ندركُ ذلكَ التطورَ الكبيرَ في المعلوماتِ وِالمعارفِ، وَبعدَ أن تفرعتْ العلومُ، وَبالرغمِ من ذلكَ، فالمُعلمُ لا يستطيعُ القيامَ بعملهِ منفرداً، من دونَ وجودِ تعاونٍ بينهُ وَبينَ أجهزةٍ إداريةٍ وَفنيةٍ متعددةٍ في الإداراتِ التربويةِ على مستواهَا الإجرائي المتمثلُ في المناطقِ التعليميةِ، وَلعلَ أول هذهِ الأجهزةُ المتعاونةُ مع المُعلمِ هُوَ جهازُ الإشرافِ التربوي.

(خضرة،٢٠١٣: ٤٤)

إنَّ معظم الدراسات التربوية أكدت على أهمية المعايير المهنية للمعلم ونادت بضرورة ربط المعايير المهنية بأداء المعلم وذلك لتحقيق الجودة في التعليم، لان ربط المعايير المهنية بأداء المعلم يحدد المستوى المنشود في منظومة التعلم والتعليم ، كما أن المعايير المهنية تعد أساسا لعملية التقويم من أجل تحسين الأداء وهذا ما أكدته أيضا التقارير الصادرة عن المنظمة العربية ومنظمة اليونسكو للتربية والثقافة والعلوم. (جامعة الدول العربية،٢٠٠٨:١٦)

وترى (الخالدي، ٢٠١٩) ذلك أن المعايير أداة فعالة تحدد ما يجب أن يعرفه المعلم وما ينبغي أن يقوم به، والمعايير لا تحدد مستويات الأداء معرفياً ومهارياً فقط بل تحدد أيضا مستويات الالتزام الأخلاقي، كما ان المعايير المهنية لأداء المعلم يمكن ان تكون مدخلاً إلى تمهين وتمكين المعلم، وليس أداة للضبط والسيطرة. (الخالدي، ٢٠١٩: ٣٠٨)

للمعاييرِ اهميةٌ بالغةٌ في المجالِ التربوي وتعدُ المعايير ركيزةً أساسيةً لتوجيهِ العملِ التربوي في المجالاتِ المختلفةِ كافة كي يكونَ عملاً مؤسسياً، وتتعينُ فيهِ الأهدافُ ومختلفُ المسؤولياتِ وتتنوعُ الأدوار، وتتبلورُ المسؤوليةُ من خلالِ الاحتكامِ إلى مرجعيةِ المعاييرِ كُونها الأداةَ الَّتي يتمُ الارتكازُ

إليها في تحقيقِ الموضوعيةِ في الحكمِ على مدى الانجازاتِ وتقويمَ الأداء. (الدهش، ٢٠١٠: ٧٧)

**وَفي ضوءِ ما تقدمَ تتجلى أهميةُ البحثُ والحاجةُ إليهِ بما يأتي:**

١ـ الدورُ الَّذي تلعبُهُ التربيةُ وَ التعليمُ في الحياةِ بصورةٍ عامةٍ، وَخلقُ جيلٍ منتجٍ بصورةٍ خاصةٍ.

٢ـ المساهمةُ في اعدادِ مُعلمٍ عصري، يتمتعُ بالكفاءةِ وَالخبرةِ الازمةِ، للتحقيقَ اهدافِ العمليةِ التعليميةِ

٣ـ لما يتمتعُ به التقييم وَادواتُهُ بالأهميةِ الكبيرةِ، بوصفهِ عمليةٌ تسبقُ التقويمِ ليتمَ التشخيصُ والعلاجُ.

٤ ـ تستمدُ اهميةُ البحث الحالي من أهميةِ الدورِ الكبير الَّذي يقعُ على عاتقِ الإشراف الاختصاصِ في تطويرِ العملية التربوية، وَاشراكُ المُشرفينَ في عمليةِ التقييمِ، وَالافادةِ من خبراتِهم في هذا المجالِ. ٦ـ تسليطُ الضوءِ على اهميةِ التكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ، في تدريسِ اللُّغةِ العربيةِ، بوصفِهَا اساسُ التعلمِ الجيدِ.

٥ـ وضعُ معاييرٍ مقترحةٍ لتقييمِ اداءِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لرفعِ مستوياتِهم الادائيةِ.

## ثالثاً ـ هدفُ البحثِ:

يهدفُ البحثُ الحالي الى **(تقييم اداء مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ من وجهةِ نظرِ المُشرفينَ ذوي التخصصِ وَفقاً لمعاييرٍ مقترحةٍ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ )**.

## رابعاً ـ حدودُ البحثِ:

١. الحدُ البشري: مشرفي اللُّغةِ العربيةِ للمرحلةِ الابتدائيةِ.

٢. الحدُ الزماني: العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)

٣. الحدُ المكاني: المديرياتُ العامة للتربيةِ في محافظاتِ البصرة وميسان وذي قار

٤. الحدُ الموضوعي: المهارات اللغوية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

## خامساً ـ تحديدُ المصطلحاتِ:

### أولاً: التقييمُ :

**أـ التقييم لُغةً:** وَرَدَ في الوسيطِ : قَيَّمَ (فعل) قيمَ الشيء تقييماً: قدَر قيمته ، قَيَّمَ السلعةَ: حدَد ثمنها.

(أنيس وآخرون،٢٠٠٤: ١٨)

**ب ـ اصطلاحاً:**

عَرَفهُ اليماني (٢٠٠٩)هو العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عند سمة معينة باستخدام هذه المعلومات في إصدار الحكم. (اليماني، ٢٠٠٩: ١٣)

عَرَفهُ الحولي (٢٠٠٤) : "هُوَ إصدارُ الأحكامِ على قيمةِ الأشياءِ أو الأشخاصِ أو الموضوعاتِ أو الأفكارِ أو إصدارُ الأحكامِ القيميةِ واتخاذُ القراراتِ العلميةِ. (الحولي،٢٠٠٤:٣٩١)

ث ـ **(إجرائياً):**

هُوَ عمليةُ جمعِ بياناتٍ رقميةٍ عن أداء مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ وَإعطائها قيمةً وَفقاً لمعاييرٍ مقترحةٍ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ الَّتي اعدَّها الباحثُ وَتشملُ (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة) وَالتعرفُ على مستوى أداءِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ في تلك المهارات.

**ثانياً: الأداءِ:**

**أـ الأداء لغة:**

"أدَّى الشيءَ أوصلهُ والاسمُ الأداءُ، ولا يقالُ أدَى بالتخفيفِ بمعنى أدَّى بالتشديدِ، ووجهَ الكلامَ أنْ يقالَ، فلانٌ أحسنُ أداء، وأدَّى دينَهُ تأديةً أي قضاهَ، والاسم الأداء". (ابن منظور،٢٠٠٥ :٧٥)

**ب- (اصطلاحاً):**

**مفهوم تقييم الأداء:**

وَهُوَ مجموعةٌ من الاستراتيجياتِ لتطبيقِ المعرفةَ وَالمهاراتِ وَعاداتِ العملِ من خلالِ أداءِ المُتعلمُ لمهماتٍ محددةٍ يُنفذُها بشكلٍ عملي، وَتكونَ مرتبطةً بواقعِ حياتهِ؛ لتصبحَ ذات معنى له.
(الطراونة،٢٠١٢ :٢٧)

**عرفه مجيد( ٢٠١١)** :عملية إدارية دورية هدفها قياس نقاط الضعف والقوة في الجهود الذي يبذلها الفرد والسلوكيات التي يمارسها في موقف معين. (مجيد ،٢٠١١ :١٥)

**ث- (إجرائياً):** الاداءُ بانه نشاط يُمكنُ معلمُ اللغةِ العربيةِ من أنجاز المسؤوليةِ الملقاة على عاتقهِ، وأدراك التكامل بين المهارات اللغوية (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة) وتساعد هذه المهارات في تحسين مستوى الطلبة وزيادة فاعليتهم.

**ثالثاً: المشرف التربوي عرفه كل من:**

**أ- اصطلاحاً:**

عرفه بليل (٢٠١٩) : هو من تسند له مهمة الإشراف على المدارس ومتابعة أداء المعلمين لتحقيق النمو المهني والتربوي والتعلم الذاتي، بالتعاون مع جميع الأطراف في العملية التعليمية ذات الصلة بغرض النهوض بالعملية التعليمية وتجويد مخرجاتها". (بليل،٢٠١٩: ١٢ )

عرفه المعاضيدي (٢٠٠١) : إنه من يقوم بعملية تقييم وتطوير العملية التربوية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بتحقيق الأهداف التربوية، ويشرف على جميع العمليات التي تجري داخل المدرسة وخارجها". (المعاضيدي، ٢٠٠١: ٥)

**ب إجرائياً:** بأنه معلم تكلفه وزارة التربية بالأشرافِ على مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ بهدفِ تحقيق أهدافها تربوياً، وَتعليمياً لتحسينِ أدائهم ورفع مستوياتهم المهنية.

**رابعاً : المعايير**

**أ - لغةً:** جاءَ في المعجمِ الوسيطِ المعيارُ كلمةٌ مفردةٌ، جمعها معاييرٌ، وَالمعيارُ في اللُّغةِ هُوَ ما اتخذ اساساً للمقارنةِ وَالتقديرِ، وَالمعاييرُ من المكاييلِ فالمعيارُ ما عايرت به المكاييلُ، كما يُعرفُ المعيارُ بأنه تصورٌ لما ينبغي أنَّ يكونَ عليه الشيء. (انيس واخرون،٢٠٠٤ :٦٣٩ )

**ب - عرفه الطراونة اصطلاحاً:** هُوَ حكمٌ أو قاعدةٌ أو مستوى نسعى للوصولِ إليهِ، على أنه غايةً يجبُ تحقيقها بهدفِ قياس الواقعِ في ضُوئه؛ للتعرفِ على مدى اقترابِ هذا الوَاقعِ مِنْ المستوى المطلوبِ. (الطروانة،٢٠١٢ :٤١)

**وعرفه يوسف:** أنهُ أعلى مستويات الجودةِ في الاداءِ والمواصفاتِ الَّتي يُمكنُ الوصولَ اليهَا وَيتُم على اساسِها تَقويمُ مستوياتُ الأداءِ وَالمواصفاتِ المختلفةِ لأي شيءٍ وَمن ثَمَّ اصدارُ حكمٍ. (يوسف، ٢٠٠٢: ٥٠٤)

**ج ـ اجرائياً :**

يُعرفُها الباحثُ انهَا شروطٌ وَ مستوياتُ الأداءِ المُتقنِ الَّتي على وفقِها سيحكمُ البَاحثُ على دقةِ اداءِ معلم اللغة العربية.

**خامساً ـ مفهوم التكامل:**

**التكامل اصطلاحاً:** التكامل هو تحقيق الكلية والكمال والوحدة، عملية تحدث في المتعلّم، تعني أن ما يتعلّمه يصبح جزءاً من شخصيته، يمتزج بما لديه من فهم وقدرات واتجاهات، ليكون ما تعلّمه مفيداً وذا معنى عنده، يُترجمُ في سلوكه مباشرة، ويتفاعل مع خبرات أخرى سابقة لديه.

( موسى، ٢٠١٢: ٥٧)

**وفي مجال تعليم اللغة فإن التكامل:** هو أسلوب لتنظيم عناصر الخبرة اللغوية المقدّمة للمتعلّمين، وتعليمها بما يحقق ترابطها وتوحدها بصورة تمكنهم من إدراك العلاقات بينها ، وتوظيفها في أدائهم اللغوي، وذلك من خلال محتوى لغوي متكامل البناء، ترتبط فيه توجيهات الممارسة والتدريبات اللغوية، والقواعد اللغوية بمهارات اللغة، ونوع الأداء المطلوب؛ من خلال نص لغوي متكامل، يعالج بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والتدريب والممارسة اللغوية، بصورة تكاملية. (خضر ، ٢٠٠٩: ٨١ )

**سادساً- المهارة:**

أ - **لغة:** المَهارَةُ : الحذق في الشيء. والماهر الحاذق بِكُلِّ عَمَلٍ، وَأَكثرُ ما يُوصَفُ به السابحُ المُجِيدُ، وَالجَمْعُ مَهرَةٌ. (ابن منظور،٢٠٠٥: ٤٢٨٦)

ب - **اصطلاحاً:** هي الدقة والسهولة في إجراء عمل من الاعمال، او هي ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وَهذا الأداء عادةً يكون على مستوى معين يظهر منه القدرة على أداء عمل معين (عطية، ٢٠٠٨: ٣٦)

ج - **إجرائياً:** انها مجموعة من المعارف والخبرات والقدرات الشخصية التي يجب توافرها عند معلم اللغة العربية.

## (الخلفية النظرية و دراسات سابقة)

### المحور الاول: الخلفية النظرية

اولاً . التقييم

ثانياً . الأَداء

ثالثاً . المعايير

رابعاً . المهارات اللغوية

### المحور الثاني: دراسات سابقة

## أولاً: التقييم: (نشأته)

إنَّ عمليةَ التقييمِ قديمةُ قدمَ الإنسانِ نفسهِ، حيث بدأت مع بدايةِ خلقَ آدمَ عليه السلام، فَبعْدَ أن خلقَ اللهُ آدمَ عليه السلام زودهُ بالمعارفِ وَالعلوم كلها، ثمَّ وَضعَهُ في موقفٍ اختباري مع الملائكةِ فتفوقَ عليهم، قالَ تعالى(عَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هؤلاء إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ، قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ)

(البقرة، الآية :٣١ ـ٣٣) (زاير، واخرون،٢٠١٤: ١٣٢)

وَإنَّ عَمليةَ التقييمِ ملاصقةٌ للتاريخِ البشري لأي نشاطٍ أو جهدٍ يفعلهُ الإنسان وتعدُ هَذهِ العَمَلِيةُ حَجرُ الأساس لتطورِ الإنسانِ عبرَ القرونِ المختلفة، وَالإنسانٌ كائن يُقُّومُ سلوكَهُ وفقاً لحاجاتهِ الأولية ضمن الظروفِ الخارجيةِ التي تحيطُ به ويطورُ ذلكَ السلوكَ بما يحققُ الحاجات.

(العجيلي،١٩٩٠: ٢٥)

وتطورتْ عمليةُ التقييمِ مع التعلمِ تَماشِياً معَ ظهورِ الكتابةِ لكنَّ هَذا التطورَ كانَ يتسمُ بالبطءِ في بدايتهِ وَكلما ظهرتْ حضارةُ إنسانيةٌ إلى الوجودِ صَاحَبهَا تعليمٌ وَتقويمٌ وَاضحَانِ، فَفِي المُجتمعِ اليُونَاني القديمِ استعملَ المُعلمونَ الأوائلَ، أَمثالُ سقراطٍ وَأفلاطون وسائلَ تقويمٍ شفويةٍ (حوارية) تتناسبُ مع اسلوبِ التعليمِ الشائعِ آنذاكَ. (علام،٢٠١٠ :٩٨)

وَبعدَ ظهورِ الكتابةِ تطورتْ عمليةُ التقييمِ في المُجتمعاتِ القديمةِ، باستعمالهِ على درجةٍ معقولةٍ من التطور، فقد أجرى الصينيونَ اولَ محاولةٍ تقويميةٍ بنحوٍ رسمي عام (٦١٧ ق.م) عندما استعملوا التقييمَ لاختيارِ ما يصلحُ ان يكونَ حاكماً او ادارياً لشغلِ وَظائفِ وَمناصبِ في الدولةِ، حيث كانت تُعقدُ لهم اختباراتٌ تحريريةٌ تكونُ فيهَا الأسماءُ سريةٌ وَيتولى تصحيحَها أكثرُ من مصححٍ واحدٍ، وهذا ما حددتْهُ المدرسةُ الكونفوشيةُ، وَوضعتْ الحدُودَ العامةَ لعملياتِ التقييمِ، أما في المجتمعِ اليوناني القديمِ، كانَ المُعلمونَ الأوائلُ أمثالَ سقراطَ وَأفلاطونَ وَأرسطو لهم اليدُ الطولى في استعمالِ وَسائلِ تقويميةٍ متعددةٍ؛ لأنهَا جزءٌ لا يتجزأُ من عمليةِ التعلمِ. (صالح، وسماء،٢٠١٧ :١٣٣)

وَقد عرفَ العربُ القدامى التقييمَ قبلَ الإسلامِ وَمارسوهُ في الندواتِ الَّتي كانتْ تُعقدُ في سوقِ عكاظٍ وَ مواسمَ الحجِ، فَقد كانَ يتمُ تقويمَ النتاجاتِ الفكريةِ المتمثلةِ بالشعرِ وَالنثرِ، من خبراءِ متمرسينَ

وَبموجبِ معاييرٍ متفقٌ عليها فَفِي مجالِ الشعرِ كانتْ هُنَاكَ وَقفاتٌ نقديةٌ، إذ كانوا يهتمونَ بالقصائدِ الجيدةِ، وَيعلقُونها على جدارِ الكعبةِ وَتعرفُ بـ(المعلقاتِ السبعِ) ويتمُ إصدارَ الحكم، وَبعدَ مجيء الإسلامِ، أصبحَ العربُ المسلمينَ يقومونَ سلوكَ الإنسانِ وَفقاً على مدى انطباقِ تعاليمِ الإسلامِ على سلوكهِ، وَقد يكونُ العربُ المُسلمينَ أولَ من وضعَ اختباراتٍ مهنيةٍ مستمدةٍ من طبيعةِ العملِ أو المهنةِ وبدا بذلكَ الرسولُ الكريمُ (صلى الله عليه وآلة وسلم) فقد عهدَ بالقضاءِ إلى من عُرِفَ بالاتزانِ وَالحكمةِ وَقيادةِ الجيش الى من عِرفَ بالشجاعةِ وَالحزمِ في الشدائدِ وَالحروبِ، وَالجبايةِ إلى من عُرِفَ بأمانتهِ وَورعِهِ، وَقد تطورتْ هذهِ الأساليبُ وَالممارساتُ حتى صارَ لكلِ مهنةٍ شروطٌ وَاختبارٌ وَمتخصصونَ بالانتقاءِ يعينهم الخليفة او من ينوب عنه. (شعلة، ٢٠٠٥ :٦٦)

هَذا وَقد نَالَ التقييمُ في العقود الاخيرة عنايةً وَاسعةً، فَقد كانتْ هناكَ نقلةٌ نوعيةٌ في شكلِ التقييمِ التربوي المُعتمدِ على دعمِ عمليةِ التعلمِ، مع الاقرارِ بوجودِ أزمةٍ حقيقيةٍ تواجهُ عمليةَ التقييمِ، وَأساليبهِ، وَآلياتِ القيامِ بهِ، وَذلكَ للحكمِ على جودةِ وكفاءةِ الأداءِ. (منسي، ٢٠٠٢ : ٧٥ )

## مفهوم عملية التقييم:

كثرتْ التعريفاتُ الَّتِي تَنَاولتْ مفهومَ التقييمِ، فمنها صنفَتهُ مرادفاً للتقويمِ وَأُخرى اعتبرتَهُ ملازماً وَمشابهاً للقياسِ، وَمنها ما وَصفَتهُ بأنهُ إصدارُ أحكامٍ، وَهنا استعراضٌ لعددٍ من التعريفاتِ الَّتي تناولَتْ مفهومَ التقييمِ.

لهَذا المفهومِ مصطلحانِ: التقييمُ وَالتقويمُ وإن كانتْ كلمةُ التقويمِ أكثرَ عموميةٍ فهي بيانُ لقِيمةِ الشيءِ مع تعديلهِ، فقيمَ الشيء أعطاهُ قيمةً، وقومَّهُ أي عدَلهُ وَصححَهُ، لذلكَ يكونُ التقويُم أشملَ من التقييمِ، غير أن بعضَهم يؤكدُ أن المصطلحينِ متشابهانِ، وَلا ضرورةً للتفريقِ بينهمَا، وَالتقييمُ بحدِ ذاتهِ هُوَ إصدارُ حكمٍ شاملٍ وَواضحٍ من خلالِ جمعِ المعلوماتِ وَتحليلُها ثُّم تفسيرُهَا.

(عبد الهادي،٢٠٠١:٩٧)

ويَمكنُ القولُ أن المعنى الواضح وَ الحقيقي لمفهومِ التقويمِ وَالتقييم ظهرَ وَامتازَ وَبَرَّزَ نتيجةَ تأثرِ التقويمِ والتقييمِ بالنظرياتِ التربويةِ الحديثةِ المتطورةِ مع عمليةِ التعليمِ وَالتدريسِ **فضلاً** عن التغيرِ في النظرةِ الكبيرةِ وَالمهمةِ للتقويمِ الَّتي يَتُوقعُ ان يُؤديها في مجالِ التربيةِ والتعليمِ وَان هَذا التطورَ نتيجةُ للتقدمِ التقني في ادواتِ القياسِ الَّذي يُعدُّ أساساً لعمليةِ التقييمِ وَالتقويمِ.

(الشمري وعصام،٢٠٠٣: ١٠٧)

وَهُنَالكَ أمرٌ يجبُ أن يسلطَ عليهِ الضوءُ هل أنَّ التقويمَ وَالتقييمَ هُمَا مصطلحانِ مترابطانِ أَم لا ؟

هل هُنَاكَ فرقٌ بينَ المفهُومينِ في العَمَليةِ التربويةِ ؟

وَللإجَابةِ عن السؤالينِ أعلاه لابدَ من معرفةِ هَذا الأمرِ، وَللكلمتينِ معنى بيَانِ قيمةِ الشيء الأول صحيحةٌ لغوياً وَأعم وَيُرادُ بها عدةُ معانٍ وَتعني بيانَ قِيمةِ الشيء وَتعديلَ ما أعوجَ إذا قلنا أن شخصاً قيَّم الشيءَ فَذلكَ يدلُ على أنه ثمنّه وَأعطاهُ قيمةً وإذا قلنا أنه قوّمَ الغصنَ أي عدلَ اعوجاجَهُ وَصارَ مستقيماً إذا أن التقويمَ هُوَ إصدارُ حكمٍ عن الشيءِ بعدَ جمعِ المعلوماتِ عنهُ وَذلكَ لتحديدِ الأهدافِ وَاتخاذِ القراراتِ. (عبد الهادي، ٢٠٠١:٦٦)

ولاحظَ علام (٢٠١٠) بأن التقييمَ أقلُ اتساعٍ من التقويمِ وَأكثرُ حدُوداً من القياسِ وَهُوَ عمليةُ جمعِ المعلوماتِ بصورةٍ قابلةٍ للتفسيرِ وَإصدارِ الأحكامِ وَفقاً لهَذا التقييمِ وَهَذا جزءٌ من عمليةِ التقويمُ وَهُوَ عَمليةٌ سابقةٌ للتقويمِ وَلا ينفصلُ عن التقويمِ تماماً في صنعِ القراراتِ. (علام ٢٠١٠:٢٢)

وَبذلكَ نستطيعُ أن نقولَ بأنَ عمليةَ التقويم: هِي عمليةٌ مكملةٌ لعمليةِ التقييمِ وَأنَّ عمليةَ التقييمِ هي مقدمةٌ للتقويمِ حيثُ لا يمكنُ أن يكونَ تقويمُ ما لم يكنْ هناكَ تقييمٌ وأن التقييمَ عمليةٌ متلازمةٌ مع كلِ مجالٍ من مجالاتِ الحياةِ وأنَّ التقييمَ جزءٌ من العمليةِ التعليميةِ وَالتدريسية في النظامِ التربوي حيثُ يحددُ مدى تحقيقِ الأهدافِ وَيحددُ نقاطَ الضعفِ وَالقوةِ في مختلفِ جوانبَ المواقفِ التعليميةِ وَالتدريسيةِ لتحسينِ وَتطويرِ عمليةِ التعلمِ وَالتعليمِ وَالتدريس. (الشمري، وعصام،٢٠٠٦: ١٥٧)

## وظائفُ التقييم :

أصبحتْ عمليةُ التقييمِ في صميمِ العملِ التربوي، وَهِي لا تعني بمجردِ نتاجِ هذا العملِ، وَلكنها تعنى إلى جانبِ ذلكَ بنوعيةِ التدريسِ قدرَ عنايتُها بنوعيةِ التعلمِ، وَنوعيةِ المواقفِ التعليميةِ، وَالتنظيماتِ المدرسيةِ وَالإمكاناتِ المتاحةِ؛ ليحصلَ التعلمُ وَفقاً للأهدافِ المحددةِ للمنهجِ وَما يتخذُ من إجراءاتِ لتعديلِ مسارِ الجهدِ التربوي الَّذي يحدُدهُ المعنيونَ بالعمليةِ التربويةِ، فَهُوَ لا يتم على نحوٍ عفوي وَعشوائي وَإنما يعتمدُ على الأدلةِ الصادقةِ الَّتي يتمُ الحصولَ عليها من عدةِ مصادرٍ. (زاير، واخرون ،٢٠١٤ : ٢٠٢)

وَقدْ ظهرتْ أشكالٌ عديدةٌ للتقييمِ بتنوعِ النظرةِ إليهِ، وَتطورتْ مجالاتٌ الحياةِ التعليميةِ بتعددِ المواقفِ التعليميةِ المختلفةِ، فَهُوَ يسيرُ جنباً إلى جنبٍ مع العمليةِ التربويةِ من إعدادِ الأهدافِ وَصِياغتُها إلى أخرِ مرحلةٍ من مراحلِ التقييمِ، إذا هِي مترابطةٌ بالمجتمعِ التعليمي وَمتماشية مَعهُ، فصارَ يركزُ على جانبينِ رئيسينِ هُمَا التشخيصُ الَّذي يُلازمُ العمليةَ التعليميةَ للمتعلمِ وَمشاكِل مجتمعةً، وَالآخرُ العلاجُ وَهِي غايةُ التقييمِ للوصولِ لأعلى النتائجِ الصحيحةِ للتعليمِ وَيبقى التقويمُ الأداةُ الفاعلةُ لِمعَالجةِ النقصُ أو الخللُ الحاصلُ في العمليةِ التعليمية.(صالح، وسماء،٢٠١٧ :١٣٤)

## انواع التقييم التربوي:

يُصنفُ التقييمُ إلى الأنواعِ الآتيةِ طبقاً للأهدافِ المرجُو تحقيقها:

**١ـ التقييم حسب وقت إجرائه:**

**أ.** التقييم التمهيدي: وُيطلقُ عليهِ أيضاً التقييمَ التشخيصي هُوَ ذلكَ النوعِ من أنواعِ التقييمِ الَّذي يتمُ قبلَ البدءِ بعمليةِ التعلمِ بهدفِ تشخيصِ حالةِ المُتعلمينَ وَالتعرفُ على المتطلباتِ السابقةِ قبلَ البدءِ بالبرنامجِ التعليمي، وَالكشفِ عن خلفيتهِ المعرفيةِ بما يساعدُ في تحديدِ مستوياتِ المُتعلمينَ، وَتصنيفهم وَفقاً لمستوياتهم الفعليةِ، وَوضعُ الخططِ الهادفةِ، الَّتي تُمكنُ كلُ متعلمٍ من النموِ، وَالارتقاءُ بمستواهِ.

ب . التقييم البنائي أو التكويني: هُوَ التقييمُ الَّذي يُلازمُ العمليةَ التعليميةَ مُنذُ بدايتِها وَبصورةٍ مستمرةٍ. وَيَكونُ هذا النوعُ مصاحباً لكلِ خطوةٍ من خطواتِ التدريسِ في الحصةِ الواحدةِ ، كما يُمكنُ أن يتمَّ دورياً في فتراتٍ متقاربةٍ بعد الانتهاءِ من تعلمِ كل وحدةٍ دراسيةٍ خلالَ الفصلِ، أو العامِ الدراسي. (علام،٢٠١٠ :٨٢)

ج ـ التقييم التجميعي أو النهائي: هُوَ التقييمُ الَّذي يتمُ عادةً في نهايةِ الفصلِ، أو العامِ الدراسي للتعرفِ على مستوى تحقيقِ أهداف التعلمِ، وَلإصدارِ الحكمِ على مدى فاعليةِ المُعلمِ وَالبرنامجِ التعليمي وَطرائقِ التدريسِ، وَالتقنياتِ التربويةِ المستخدمةِ وَغيرُها، فضلاً عن إلى الاستفادةِ من نتائجهِ لاتخاذ القراراتِ المتعلقةِ بنقلِ المُتعلمينَ من مستوى إلى آخرِ، أو من مرحلةٍ تعليميةٍ إلى أخرى، أو بتخريجهم وَمنحِهم الشهاداتِ.

**د.** التقييم التَّتَبعي: يخدمُ التقييمُ التتبعي مراقبةَ نوعيةِ المناهجِ الجديدةِ الَّتي تمَّ تعميمُها على المدارسِ، لمعرفةِ آثارِهِ المستمرةِ ،كما يخدمُ أيضاً التعرفَ على كفاءةِ الخريجينَ من المؤسساتِ التعليميةِ لغرضِ الحصول على تغذيةٍ راجعةٍ تساعدُ في تطويرِ وتحسين البرنامج التعليمية.
(ملحم،٢٠١٢ : ٤٦-٤٧)

**٢ـ التقييم حسب الجهة القائمة بالتقييم:**

وَينقسم الى نوعينِ:

١.التقييم الرسمي: وَهُوَ التقييمُ الَّذي يعتمدُ على العلميةِ وَالموضوعيةِ، ويتمُّ بمساهمةِ الجهاتِ المسؤولةِ عن البرنامجِ.

٢ـ التقييم غيُر الرسمي: هُوَ التقييمُ الَّذي يعتمدُ على الانطباعاتِ، وَالآراءِ ،وَالاستنتاجاتِ، وَلا تشاركُ الجهاتُ المسؤولةُ عن البرنامجِ فيهِ. (منسي، ٢٠٠٢ : ٨٧)

**٣ـ التقييم حسب جهة اصدار الاحكام واتخاذ القرارات:**

أ ـ **التقييم المعياري:** هو التقييم الذي يتم إصدار الحكم فيه على أداء الفرد عن طريق مقارنته بأداء الاخرين على نفس المقياس المستخدم. وتهذا فان درجة الفرد مقياس ما يتحدد معناها وتفسير عن طريق مقارنتها بدرجات معيارية تم الحصول عليها من استجابات الجماعة التي ينتمي اليها ذلك الفرد. وتفسر معظم اختبارات التحصيل والاستعدادات والقدرات العقلية ومقياس الشخصية بهذه الطريقة.

إنَّ استعمال هذا النوع من التقييم في المدارس ولفترة طويلة أصبح له تأثيران:

١ـ أعطى تأكيداً للرأي القائل إنه لكي يكون للنجاح معنى، فإنه يجب ان يكون هناك مجموعة من الراسبين، وعلى هذا الاساس أكد هذا الاستعمال على النجاح والرسوب بصرف النظر عن اكتساب المتعلمين للمهارات والاهداف التعليمية المطلوبة.

٢ـ أدى استعمال التقييم المعياري إلى اختلاف بين نظم الإثابة (التقديرات) وبين الاداء الفعلي للمتعلمين. أي ان الاثابة تُعطى على أساس تحصيل المتعلم بالنسبة لزملائه، وليس على أساس تحصيله بالنسبة لمستوى مطلق للأداء. ( سيد واحمد، ٢٠٠٤: ٢٨)

ب ـ **التقييم المحكي:** نتيجة التطور الذي حدث في ميدان التعلم وتزايد الدراسات التي تبحث في أفضلية طرق التعلم والنمو المتزايد في التعليم الفردي والتعليم المبرمج وما رافق ذلك من محاولات لتطوير أدوات التقويم والقياس التربوي وجعلها أكثر صدقاً وللحاجة التي تمكن المدرسين من الوصول إلى المستوى الفعلي لأداء الطلبة والاستفادة منه في عمليات التوجيه والإرشاد فقد ظهرت الحاجة إلى ما يسمى بالتقويم المحكي والتقويم المحكي هو التقويم الذي يسعى إلى تحديد مستوى الطالب بالنسبة إلى محك (مستوى) ثابت دون الرجوع إلى أداء فرد آخر. وهذا يعني أننا لا نقارن هنا أداء الفرد المراد تقويمه بأداء أفراد آخرين كما هو الحال في التقويم المعياري)، وإنما نقارنه بمستوى (محك) معين ثابت نحدده مسبقاً. وهذا المستوى يرتبط عادة بالأهداف السلوكية للمقرر التعليمي. (علام، ٢٠١٠: ٦٧)

ويلاحظ هنا أنه في التقويم المحكي ليس من الضروري التعرف على مديات الإنجاز وإنما المهم هو معرفة ما إذا كان الطالب قد وصل إلى مستوى التمكن (المحك) أم لم يصل. ومن هنا نجد أن أداة التقويم المحكي (اختبار للمفاهيم العلمية مثلاً) لا يهتم ببناء فقرات اختبار تتباين في صعوبتها بحيث تكون قادرة على التمييز بين الطلبة في استيعابهم للمفاهيم العلمية بقدر ما ينصب اهتمامه على بناء فقرات تقيس كل واحدة منها هدفاً سلوكياً محدداً، وبهذا فإن هدف الاختبار هنا هو قياس قدرة كل طالب في تحقيق الأهداف السلوكية المحددة للمقرر الدراسي (المحك) أم لا .

أما تحديد مستوى الانجاز (المحك) المرغوب فيتم من خبراء المادة التعليمية أو من المدرس نفسه. ويعتمد المدرس في تجديد المحك على خبرته مع الطلبة وطبيعة المادة الدراسية ،وأهدافها والتقارير السابقة للأداء مضافاً إليها قيم المدرس الذاتية. وأن طريقة العمل بهذا النوع من التقويم تجعل الطلبة يؤمنون (أو يسيرون بهذا الاتجاه على الأقل) بأن قدراتهم غير محدودة وبأنهم يستطيعون تحقيق الأهداف إذا بذلوا جهوداً حقيقة لذلك. (ملحم، ٢٠١٢: ٤٨)

## مجالات تقييم المُعلم:

يأتي تعدد مجالات تقييم المُعلم نتيجة لتعدد المهارات الأساسية التي يجبُ أن تتوفرُ لديهِ وَهذهِ المهارات هي:

١ـ المهارات المعرفية: وهي تلك المهارات الَّتي كونها المُعلم من معلوماتٍ وَأفكارٍ من خلال سنوات عمله بالتدريس.

٢ـ المهارات الإنسانية: وَهي تلك المهارات التي تتصل بفهم كيفية التعامل مع مختلفِ العلاقات الإنسانية، فالمدرسة تمثلُ نسيجاً اجتماعياً بما تضمه من الزملاء، وَ المُتعلمينَ وَعائلاتهم التي تنتمي بدورها إلى شرائح متعددة من المجتمع، فضلاً عن علاقات المُتعلمينَ مع بعضهم البعض، وكل هذا يمثل الوسط المدرسي.

٣ـ المهارات الفنية: وهي المهارة التي يمتلكها المعلم داخل الصف مثل مهارات التخطيط السليم للدرس، الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية، التنظيم الجيد للأنشطة المدرسية وغيرها.

(الخفاجي، ٢٠٢١ : ١٦ – ١٧)

اما (حجي، ٢٠٠٤) يرى أنّ مجالات تقييم المعلم هي اعداده وتنميته المهنية وكفاياته، وأداؤه التعليمي وإسهامه في العمل الإداري المدرسي واتصاله بأولياء الأمور، وعلاقاته داخل المدرسة وخارجها، والتزامه بعمله، ودوره القيادي والريادي. (حجي، ٢٠٠٤:١٦)

أما مجالات المهارة المعرفية والمهارة الفنية التي يمكن أن يقوم فيها المعلم فهي الآتي:

١ـ المعرفة المتعلقة بالمادة العلمية وأساليب تدريسها.

٢ـ المعرفة بعملية التعلم وخصائص المتعلمين.

٣ـ المعرفة بإجراءات تصميم وتخطيط وتنفيذ وتقييم الدرس.

٤. المعرفة المتعلقة بالنمو المهني لدى المعلم.

٥ـ المعرفة المتعلقة بعلاقة المدرسة بالمجتمع.

وهذه المهارات يمكن أن تقيم نظرياً، وَهذا ما اتفقتْ الدراسات على أنه تقييم لامتلاك المهارة وقد تقييم أدائيا وهذا تقييم للممارس. (الاغا،٢٠٠٤ :٩٩)

## ثانياً- الاداء:

### الأسسُ النظريةِ لمفهومِ الأداء:

إنَّ مفهومَ الأداءِ من المفاهيمِ وَاسعةُ الانتشارِ في بعضِ العلومِ، ويَحظى بأهميةٍ كبرى في وصولِ أي مؤسسةٍ لتحقيقِ أهدافها؛ لذا فقد نالَ اهتماماً متزايداً من الباحثينَ، كونه يمثلُ الدافعُ الأساسي لوجودِ أي مؤسسةٍ، كما يعدُ العاملُ الأكثرُ إسهاماً في تحقيقِ هدِفها الرئيس، وَهُوَ البقاءُ وَالاستمراريةُ، يتصفُ الأداءُ بكونهِ مفهوماً واسعاً ومتطوراً، كما أن محتوياتهِ تتميزُ بالديناميكيةِ؛ نظراً لتغيرِ المؤسسةِ وتطورِ مواقفها، وذلكَ بسببِ تغير ظروفِ البيئةِ الخارجيةِ والداخليةِ على حدٍ سواء، وقد أسهمتْ الديناميكيةُ في عدمِ وجودِ اتفاقٍ بين الباحثينَ فيما يختصُ بالمحتوى التعريفي لمفهومِ الأداءِ؛ ويرجعُ ذلكَ إلى اختلافِ المعاييرِ والمقاييسِ المعتمدةِ في دراسةِ الأداءِ وقياسهِ من قبلِ الباحثينَ.

(الطراونة،٢٠١٢: ٢٦)

### خصائص تقييم الأداء:

يتميزُ تقييمُ الأداءِ عن التقييمِ التقليدي، أو التقييمِ الُمعتمد على الورقةِ وَالقلمِ بعدةِ خصائص منها:

١. تقييمُ الأداءِ هُوَ عمليةٌ مباشرةُ، بحيثُ يكونُ تقيمُ المهامِ المعرفيةِ وَالفكريةِ المعقدةِ كما هي في واقعِ الحياةِ، أو يحاكيهَا كما هي في الواقعِ ، على عكسِ للتقييمِ التقليدي على الورقةِ وَالقلمِ، وَالاختباراتِ التقليديةِ.

٢. ترتكزُ عمليةُ تقييمُ الأداءِ على العمليةِ وَالناتج، وَليسَ على الناتجِ فقط، وَتستوجبُ عمليةُ تقييمِ الأداءِ استعمالُ الُمتعلمِ لمهاراتِ التفكيرِ العليا، كالتحليلِ والتركيبِ وَحلَ المشكلاتِ وَالنقدِ وَالتقويمِ.

٣. يَتصفُ بالتكاملِ وَالفهمِ من جهةٍ، وَالتطبيق من جهةٍ أخرى، بينما التقييمُ التقليدي يعالجُ المعرفةَ بشكلٍ عامٍ معالجةً جزئيةً تخلُ بعمليةِ التكاملِ بين أجزائِها. (الطراونة،٢٠١٢ :٢٩.٢٨)

فالأداء التدريسي هُوَ اتمامُ الفردِ للمهماتِ الموكلةِ إليهِ وترتبطُ هذا المهماتُ أو الأداءُ بمدى اكتسابِ المُعلمِ للمهاراتِ او الكفاياتِ المتنوعةِ اللازمةِ لتحقيقِ التعلمِ فمجموعُ المهاراتِ أو الفعالياتِ أو الكفاياتِ الَّتي يَستخدمُها المُعلمونَ كسلوكياتٍ من اثناءِ التعليمِ داخلُ حجرةِ الصفِ في عرضِ المحتوى الدراسي يمكنُ ملاحظَتها وَقياسَها. (الربيعي، ٢٠١٦: ٣٣)

## خصائص الأداء التدريسي:

للمدرسةِ وَاجباتٌ مهمةٌ هِي مساعدةُ المُتعلمينَ على النموِ الشاملِ وَالمتكاملِ في مختلفِ جوانبِ الشخصيةِ، تماشياً مع المفهومِ الحديثِ للمنهجِ هُوَ مجموعةُ من الخبراتِ الَّتي توفُرها المدرسةُ للمُتعلمينَ وَلكي تستطيعُ المدرسةُ تحقيقَ أهدافِها المنشودةِ فانهُ يجبُ أن يتصفَ الأداءَ التدريسي بما يأتي:

١ـ إنَّ المُعلمَ عندَ استعمالهِ لطرائق التدريسِ يجبُ أن يراعيَ الفروقَ الفرديةَ بينَ المُتعلمينَ في تقديمِ المعلوماتِ وَفق المستوياتِ المختلفةِ للمُتعلمينَ.

٢ـ إنَّ يراعيَ الأداءَ التدريسي للمُعلمِ المشكلات الَّتي تعترضُ المُتعلمين وَالَّتي من شأنِها أن تؤثرَ سلباً على مستوى تحصيلِهم وَمتابعتهِم وَانتظامِهم في الدراسةِ. (الربيعي، ٢٠١٦: ٣٥)

٣ـ يَهتمُ التعلم الفعال بشكلٍ كبير بتنميةِ القدراتِ الأدائيةِ للمُتعلمينَ وَيُركزُ على بعضِ القدراتِ العقليةِ الَّتي تُفيدُ المُتعلم في الحياةِ الدراسية وَالعامة.

٤ـ الاهتمامُ بالعاداتِ وَلاتجاهاتِ الَّتي فيها منفعةٌ للفردِ وَالمجتمعِ وَاتاحةِ الفرصة أمامَ المُتعلمينَ للمشاركةِ في الأنشطةِ التي تُؤدي إلى تنميةِ الاتجاهاتِ وَالعاداتِ الصحيحةِ.

٥ـ الَتعرفُ على حاجاتِ المُتعلمينَ وَتشخيصها، إذ إن عدمَ إشباع حاجاتُ الفردِ يؤدي إلى ضهورِ صعوباتٍ وَ مشكلاتٍ وَهذهِ المشكلاتِ تعيقُ الدراسةَ وتقف حجرَ عثرةٍ أمامَ التعلمِ الفعالِ، وَأن مراعاةَ حاجاتُ المُتعلمينَ في الموقفِ التعليمي يجعلُهم أكثرُ دافعيةً على الدراسةِ فيبذلونَ الكثيرَ من الجهدِ

والنشاطِ في موقفِ التعلمِ، وإتاحةُ الفرصة أَمامَ المُتعلمينَ للقيامِ بأنشطةٍ مختلفةٍ يكونُ محوُرها حاجاتِهم وَاهتماماتِهم، فأن ذلكَ يكسبُهم المزيدُ من المهاراتِ في مجالاتِ متعددةٍ. (النسور،٢٠١٧:٨٨-٨٩)

وَللمُعلمِ أثرٌ بارزٌ داخلَ الصفِ لا يقتصرُ على التوجيهِ وتقديمِ المعرفةِ، بل يتعدى دورَ المستشارِ التعليمي وَالأخلاقي، بحيث يُساعدُ المُتعلمينً على توجيهِ أنفسهم في ظلِ التطورِ الحاصلِ وَالهائلِ في المعلوماتِ المتصارعةِ.

**وفيما يأتي اهم ادوار المعلم في إطار الأداء التدريسي:**

١- **تنسيقُ المعرفةِ:** وَتَعنِي قِيامَ المُعلمِ بالتنظيمِ بينَ مصادرِ المعرفةِ المتنوعةِ وَيأخذُ منها ما يراهُ مُنَاسباً لمُوضوعاتِ دروسهِ التي يُدَرسُها للمُتعلمينَ، وَيجمعُ بينَ موضوع الدرسِ المقررِ، وَبينَ ما أضافته مصادرُ المعرفةِ حولَ هذا الموضوعِ ثمَّ يعدَ درسِهِ بطريقةٍ تحققُ التناسقِ في المعرفةِ الَّتي يَرغَبُ في تزويدها للمُتعلمينَ.

٢- **تنميةُ مهاراتِ التفكيرِ وتحقيق مبدأ التعلمِ الذاتي:** للمُعلمِ الدورُ المهمُ في ظلِ التقدم العلمِي في تعليمِ المُتعلمينَ كيفَ يُفَكرُونَ وَيَبدعونَ وَذلكَ باستعمالِ طرائقِ التدريسِ الحديثةِ وَتعلمِ نماذجَ حلَ المشكلاتِ وَالعصفَ الذهني وإكسابهم المهاراتِ اللازمةِ للتعلمِ الَّذاتي. (الفاخري،٢٠١٠:٩٦)

٣.**توظيفُ تقنيةِ المعلوماتِ في التعلمِ:** فتكنولوجيا المعلوماتِ لا تعني التقليلَ من أهميةِ المُعلمِ وَلَكنها تساعدُ المُعلمَ على أداءِ دورِهِ بطريقةِ أكثرَ فاعليةٍ، فهيَ تتيحُ للمُعلمِ التغلبُ على جمودِ المحتوى الدراسي وَعرضَ مادتِهِ بطريقةٍ أكثرَ تشويقًا وَتنمي المهارات الذهنيةِ للمُتعلمينَ وَتَجعلهمُ أكثرَ إدراكًا للكيفيةِ الَّتي يُفكرونَ بها وَيتعَلَمُونَ من خلالِها.

٤.**تفريد التعليم:** يختلفُ كلُ متعلمٍ عن غيرِهِ في القدراتِ العقليةِ وَالجسميةِ وَالانفعاليةِ، وَكلٌ منهم يحتَاجُ إلى تعلمٍ يناسبُ طبيعتَهُ لذلكَ أصبحَ دورُ المُعلمِ مراعاةَ الفروقِ الفرديةِ بينَ المُتعلمينَ وَباستطاعتهِ أن يمارسَ تفريدُ التعليمِ بمساعدِ التكنولوجيا الحديثةِ وتقنيةِ المعلوماتِ. (العنزي،٢٠٠٧: ١٣٩)

٥.**تهيئة بيئة صفية تساندُ التعلمَ:** بما يفعلُ مشاركةَ المُتعلمينَ وَيحفزُهم على التعاونِ فدورُ المُعلمِ أصبحَ تنظيمُ البيئةِ الصفيةِ الداعمةِ للتعلمِ وَالمحققةِ للتفاعلِ بينَ المُعلمِ وَمصادرِ التعلمِ.

٦.**المُعلمُ الباحثِ:** يُملي على المُعلمِ تَنمِيةُ ثَقَافتهِ، وَيعملُ على تطويرِ نفسهُ ويكونُ على اطلاعٍ دائمٍ بكلِ ما يَدُورُ في المُجتَمعِ من حولهِ حتى يستطيعَ أن يُلبِى احتياجاتِ المُتعلمينَ ويمدُ لهم يدَ العونِ فيما يصعبُ عليهم، فلا يبقى حبيسَ تخصصِ ضيقٍ. (الفاخري،٢٠١٠:٩٩)

## مكوناتُ الأداءِ التدريسي للمعلم:

التوجهاتُ التربويةِ الحديثةِ تُوكدُ على دورِ الأداءِ التدريسي ، وَتهدفُ حَرَكةَ إعدادِهم كمُعلمينَ مَاهرِينَ قَادرينَ على أداءِ عملِهم التدريسي على نحوٍ سليمٍ . وَتتكونُ مهاراتُ الأداءِ التدريسي للمُعلمِ من ثلاثةِ مكوناتٍ رئيسةٍ هِي:

١. **المكونُ المعرفي:** وَيتمثلُ في محتوى مواصفاتِ المهارةِ التدريسيةِ، كيفيةُ أدائِها النفسي وَالتربوي وَمناسبتها للمُتعلمينَ، وَأهدافُ المادةِ الدراسيةِ وَمحتواها وَأهم الأساليبِ المناسبةِ لاستعمالِها في الموقفِ التعليمي والمشكلات الَّتي يُمكنُ أن تواجهَ المُعلمِ في أثناءِ تنفيذهِ لتلكَ المهاراتِ التدريسيةِ وَأساليبِ التغلبِ عليها.

٢. **المكون المهاري:** هُوَ قدرةُ المُعلمِ على أداءِ مهارةِ التدريسِ وَتنفيذُ الأساليبِ الملائمةِ لها خلالُ الموقفِ التعليمي، وَالَّتي تتناسبُ مع أهدافِ المادةِ الدراسيةِ ومحتواها بما يُسهمُ بتحقيقِ تلكَ الأهدافِ.

٣. **المكون النفسي ( الوجداني ):** هُوَ قدرةُ المُعلمِ على تعلمِ المهارةِ التدريسيةِ المطلوبةِ وإحساسهِ بأهميتُها واقتناعهُ بدورِها في سلوكهِ، وَفي أدائِهِ بوصفهِ معلماً يقومُ بإدارةِ الموقفِ التعليمي من خلالِ مجموعةٍ من اساليبِ الَّتي تشكلُ في مجملها المهاراتِ التدريسية. (العزاوي، ٢٠٠٢ :٥٨٣)

## اطراف عملية التقييم:

**يتم تقييم اداء المعلم عن طريق:**

١ـ **المُشرفُ التربوي:** وَتقويمُ المشرفِ لأداءِ المُعلمِ يكشفُ نقاطَ الضعفِ وَمحاولةِ معالجتُها وفقَ متغيراتٍ يُحددُ المُشرفُ اعتباراتِها.

٢ـ **مديرُ المدرسةِ:** هُوَ الشخصُ الَّذي يقومُ بعمليةِ تقويمٍ وَملاحظةٍ مباشرةٍ وَمستمرةٍ لنشاطِ المُعلمِ داخلَ الفصلِ وَخارجهِ.

٣ـ **الإدارةُ التربويةٌ:** وَهِي الجهة الَّتي تقومُ بتقويمِ المُعلمِ باستعمالِ عددَ من المعاييرِ التي تتضمنُها عددُ من بطاقاتِ التقويمِ الَّتي يطلبُ من المديرِ القيامَ بتعبئتها.

٤ـ **الزملاءُ:** يمكنُ الحصولَ على الكثيرِ من المعلوماتِ التقويميةِ عن المُعلمينَ بوصفهم افراداً في مجموعةٍ، عندما يقدرونَ بعضهم البعضَ.

٥ـ **التقييمُ الذاتي:** حيثُ يقومُ المُعلمُ بتقييمِ نفسِهِ على وفقِ معاييرٍ ادائيةٍ وَعلميةٍ وَظيفيةٍ محددةٍ. (حمدي،٢٠٠٤ : ٤٢٣ ـ٤٢٦)

## طرائق تقييم أداء المعلم:

لتقييمِ أداءَ المُعلمينَ هناكَ مجموعةٌ من الأساليبِ والأدواتِ المتنوعةِ ومنها :

١ـ التقييمُ خلالَ العملِ: وَهوَ ملاحظةُ المُعلمِ من أثناءِ أداء عملهِ لجمعِ المعلوماتِ الخاصةِ بنوعيةِ التدريسِ ومهاراتهِ.

٢ـ تدريباتُ الأداءِ: وَيكونُ ذلكَ على شكلِ صورةِ واجباتٍ أو تعييناتٍ، أو تصميمِ بعضَ الموادِ؛ وَذلكَ لكشفِ عن قدرةِ المتُعلمِ على الفهمِ و الاداء.

٣ـ حقائبُ العملِ: تعرفُ بأنها تجميعُ لمجموعةٍ من الأعمالِ التي أنتجَها المُعلمُ التي تسلطُ الأضواءُ على المهاراتِ الخاصةِ به في مجالِ التدريسِ.

٤ـ المقابلاتُ: وَهِي مجموعةُ الادواتِ الناجحةِ في جمعِ المعلوماتِ ، الَّتي تظهرُ تفكيرَ المُعلمِ، وَقدراتهِ وَاهتماماتهِ وَلكنها في الوقتِ ذاتهِ قد تعكسُ نوعاً من التعصبِ الشخصي للمُعلمِ وَمن الصعبِ وَضعَ الدرجاتِ لها بصورةٍ صحيحةٍ ودقيقةٍ. (حمدي،٢٠٠٤: ٤٢٠ـ ٤٢١)

٥ـ مراجعةُ الزملاءِ: وَتتضمنُ مراجعةَ المُعلمينَ بعضهم بعضاً خلالَ التدريسِ وتشملُ فحصَ الخططِ ،وَالوحداتِ الدراسيةِ، وَالاختباراتِ، وَتوزيعَ العلاماتِ الَّتي يقومُ بوضعِهَا المُعلمونَ.

٦ـ التقييم الذاتي: وَهُوَ التقييمُ الَّذي يتحققُ تشخيص مواطنِ الضعفِ لدى المُعلمينَ في مهاراتِ التدريسِ وَهُوَ يفيدُ أيضاً كمصدرٍ مهمٍ من مصادرِ المعلوماتِ الَّتي تهتمُ في تطويرِ التدريسِ، وَهُوَ غيرُ مناسبِ لاتخاذِ قراراتٍ متعلقةٍ بالمساءلةِ وَالمحاسبةِ.

٧ـ اختباراتُ الكفاءةِ : وَهِي الاختباراتُ الَّتي من خلالِها نتعرفُ على مدى كفاءةِ المُعلمِ في عمليةِ التدريسِ وَإعطاءِ الأدلةِ والبراهينَ على قدرتهِ على التدريسِ ومن سلبياتِها عدمُ دقةِ درجةِ صدقِها.

(الاغا، ٢٠٠٤ : ٩٩٥-٩٩٦ )

## ثالثاً- المعايير:

### تاريخ نشأة المعايير:

يرى المُختصونَ أن البدايةَ الأولى لمفهومِ المعاييرِ في الولاياتِ المتحدةِ الامريكيةِ عام ١٩٥٧ عندما نجحَ الاتحادُ السوفيتي بأطلاقِ قمَرهُ الصناعي الأولَ (سبوتنيك) فأحسَّ الامريكيونَ تَدني مناهجَ التعليمِ لديهم وتفوقَ الاتحادِ السوفيتي عليهم في المجالاتِ العلميةِ الاخرى، فقرروا إلى مراجعةِ المناهجِ الدراسيةِ بهدفِ تحسينِها وتطويرِها وَرفعِ مستوى أداءُ المتُعلمينَ في المناهجِ بشكلٍ عامٍ. (ابو عمشة، ٢٠١٨: ١٠٠)

إلا أنَّ البدايةَ الرسميةَ والحقيقيةَ لحركةِ المعاييرِ التربوية عام ١٩٨٣بعدَ نشرِ تقريرٍ بعنوانِ (أمةٌ في خطرٍ) من قبلِ الهيأةُ الوطنيةُ للتميزِ القومي، والَّذي أجبرتْ فيهِ الجامعاتِ وَالمعاهدِ وَالمدارسِ الأمريكيةِ بتبني معاييرَ تتميزُ بالقوةِ والجودةِ والقابليةِ والقدرةِ على القياسِ، وتبعاً لذلكَ تبنتْ أغلبُ الولاياتِ المتحدة الأمريكيةِ نظمَ تربويةً مرتكزةً إلى معاييرِ معتمدهِ. (جونسن، ٢٠١٤: ١٧)

بعدَ ذلكَ التبني وَصَفَ (سالبيرغ) حركةَ المعاييرَ بأنها حركةٌ عالميةٌ معديةٌ حيث إن الكثيرَ من الدولِ قد اصُيبتْ في هذهِ العدوى مما ساهمَّ إلى اصلاحِ عمليةَ التربيةِ والتعليمِ لديها، فأخذتْ بعضَ الدولِ تنظُر إلى تأهيلِ وَ تطويرِ منظومتها التعليميةِ بالجديةِ نفسها الَّتي يطورونَ بها سياسياتِ الدفاعِ وَالتسليحِ لدى بعضهم البعضِ. (ياسين، ٢٠٢٠: ٦٩)

### خصائص المعايير:

هُنالكَ عدةُ أسبابٍ تكمنُ وراءَ اعتمادِ كلِ مؤسسةٍ لمعاييرٍ تختلفُ من مؤسسةِ لأخرى، أو من منطقةٍ لأخرى، ومن الأسبابِ المهمةِ في ذلكَ هُوَ اختلافُ ظروفِ كلُ منطقةٍ وطبيعتها، إلا أن هناكَ مجموعةً من الخصائصِ يجبُ توفُرها في المعاييرِ قد بينها عطوة(٢٠٠٨) بالآتي:

١ـ شاملةٌ: أي إنها تشملُ الجوانبِ المختلفةِ المتداخلةِ للمؤسسةِ التعليميةِ (مدخلات، عمليات، مخرجات) وتكونُ قادرةً على إحداثِ التكاملِ في المعلوماتِ .

٢. موضوعيةٌ: حيثُ أنها تستندُ على الأمورِ المهمةِ في التعليمِ، وهي الأمورُ التي تخدمُ الصالحَ العامِ ، وتنأى عن المصالحِ الشخصيةِ،

٣ـ واقعيةٌ: يجبُ أن يكونُ ارتباطُها بالأهدافِ المتوخاةِ، ولابدَ أن تكون قابلةٌ للتنفيذِ على أرضِ الواقعِ.

٤ـ مرنةٌ: قادرةٌ و قابلةٌ للتعديلِ، ومتلائمةٌ مع الظروفِ، والمتغيراتِ المستحدثةِ، ويمكنُ تطبيقُهَا على المؤسساتِ التعليميةِ ذاتُ الظروفِ المختلفةِ داخلِ المجتمعِ الواحدِ.

٥ـ مجتمعيةٌ: تُلبي طموحاتِ المجتمعِ وآمالِهِ، وتلتقي مع احتياجاتِهِ، وَقضاياهُ، وتضعُ أولوياتِهِ، وأهدافَه، ومصلحَته العليا في المقامِ الأولِ. (عطوة، ٢٠٠٨ :٤٧)

٦ـ مستمرةٌ ومتطورةٌ: قادرةٌ على تطبيقِها لفتراتٍ زمنيةٍ ممتدةٍ، ويمكُنها مُسايرةَ المتغيراتِ والتطوراتِ العلميةِ وَالتكنولوجيةِ.

٧ـ قابلةٌ للقياسِ وَالتكميمِ: لها القدرةُ وَالقابليةُ على تحديدِ البياناتِ وَالمعلوماتِ وَ نوعيتِها المطلوبةُ، بحيث تسهلُ في مراجعةِ الأداءِ وتقويمِهِ بشكلٍ دوريٍ، وَمقارنته بالمواصفاتِ القياسيةِ، وَإصدارِ الأحكامِ وَالقراراتِ.

٨ـ اخلاقيةٌ: تَعتمدُ إلى الجانبِ الأخلاقي، وَتخدمُ القوانينَ السائدةَ، وَتراعي عاداتِ المجتمعِ وَسلوكياتِهِ.

٩ـ محفزةٌ: لابدَ ان تتصفُ بالتحدي وَالقدرةِ وَ دفاعِ الفردِ أو المؤسسةِ إلى بذلِ المزيدِ من الجهدِ، الأمرُ الَّذي يساعدُ في التمييزِ بين المتوسطينِ في الأداءِ وَالمرتفعينَ به. (عبد الحليم،٢٠٠٥: ٢٣)

**اسس بناء معايير الاداء التدريسي:**

١ـ التزامُ المعاييرِ بالمواثيقِ الدوليةِ والقوميةِ الخاصةِ بحقوقِ الطفلِ والمرأةِ والإنسانِ عموماً.

٢ـ خدمةُ العدالةِ الاجتماعيةِ والمحاسبيةِ وتكافؤ الفرصُ والحريةُ وترسيخُ قيمَ العملِ الجماعي والتنوعِ والتسامحِ وتقبل الآخر.

٣ـ إحداثٌ تحولٍ تعليمي يرتقي بقدرةِ المجتمع على المشاركةِ وغرسِ مقوماتِ المواطنةِ الصالحةِ والانتماءِ والديمقراطيةِ لدى المتعلمِ.

٤ـ تعزيزُ قدرةِ المجتمعِ على تنميةِ أجيالٍ مستقبليةٍ قادرةُ على التعاملِ مع النظمِ المعقدةِ والتكنولوجيا المتقدمةِ والمنافسةُ في عالمٍ متغيرٍ.

٥ـ مواكبةُ التطوراتِ الحديثةِ في عالمِ متغيرٍ يعتمدُ على صنعِ المعرفةِ، والتكنولوجيا، وعلى تعدِد مصادرِ التعلمِ، وتنميةِ المهاراتِ اللازمةِ للتعاملِ مع مجتمعِ المعرفةِ.

٦ـ تؤدى المعاييرُ إلى استحداثِ نمطٍ من الإدارةِ يرسخُ مفاهيمَ القيادةِ ومجتمعَ التعلمِ، وتعملُ على تحقيقِ الجودةِ الشاملةِ.

٧ـ تساعدُ المعاييرِ على التجديدِ والتطويرِ المستمرِ في العمليةِ التعليميةِ.

(وَزارةُ التربيةِ وَالتعليمِ، جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٣:١٠.١١)

**فوائد التدريس المعتمد على المعايير:**

١ـ تتميزُ حركةِ المعاييرِ طرحها تصوراً متكاملاً وشاملاً لكلِ عناصرِ العمليةِ التعليميةِ، تَناولتْ فيه بناءَ المنهجِ وكيفيةِ تدريسهِ وطرقِ تقويمهِ وعملياتِ المحاسبيةِ للتحققِ من مستوى تحصيلِ الطلاب للأهدافِ المتوقعةِ.

٢ـ سَاهمَتْ حركةُ المعاييرِ في التغييرِ الكبيرِ في استراتيجياتِ التدريسِ وأساليبِ التعلمِ المستخدمةِ التي انعكستْ على المُستوى التحصيلي للطلابِ.

٣ـ توضحُ المعاييرِ ما يَنبغي التركيَز عليهِ ويعدُ تعلمهُ مهماً في حياةِ الطلابِ.

٤ـ تقدمُ المعاييرُ نقطةً مرجعيةً للطلابِ والمعلمينَ، ودليلَ للتدريسِ.

٥ـ تركزُ المعاييرُ على تعلمِ الطلبةِ، وتقديمِ لغةٍ مشتركةٍ تُسهمُ في وضوحِ المهامِ في العملِ التعاوني.

٦ـ تساعدُ على تقديمِ فرصِ تعلمِ متساويةٍ وتساعدُ أيضاً على تحديدِ الطلابِ الذينَ يعانونَ من صعوباتِ التعلمِ. (عبد الحليم، ٢٠٠٥:٢٧)

وَمثل ما هو معروف عن أهمية المعايير التربوية في كل مجلات وعناصر العملية التعليمية حيث تسهم في تقييم تتوافر له درجة عالية من الثبات، وتساعد على أتباع تطوير أداء المعلمين وتحدد جوانب الأداء المختلفة التي ينبغي التركيز عليها أثناء عمليتي التعليم والتعلم، ومن هناء لابد أن نستعرض بعض التجارب العربية التي حققت طفرة نوعية في مجال التربية والتعليم في تلك الدول.

**المعاييرُ المهنيةِ المعاصرةِ للمعلمينَ في بعضِ الدولِ العربيةِ:**

يعدُ المُعلمُ أبرزَ عناصرِ المنظومةِ التعليميةِ الَّذي يعلمُ النشء ويكونهم بحسبانِهم الثروةِ البشريةِ للأمةِ، لذا كانَ من الضروري تَطويرُ برامـجِ إعدادِ المُعلمِ في كلياتِ التربيةِ، وَتطويرِ البرامجِ التدريبيةِ للمُعلمِ وَأساليبِ تقويميةٍ في أثناءِ الخدمةِ؛ لرفعِ مستوى أدائهِ، وَزيادةُ فاعليتهِ في أداءِ مهامهِ.

وَفيما يلي عرضٌ لأهمِ التجاربِ في مجالِ المستوياتِ المعياريةِ للمُعلمِ.

**المعاييرُ المهنيةِ للمعلمينَ في المملكةِ العربيةِ السعوديةِ:**

هَدفتْ المعاييرُ المهنيةُ في المملكةِ العربيةِ السعوديةِ إلى تطويرِ النموِ المهني، وتحسينُ نوعيةِ أداءِ المعلمينَ، وتتمثلُ هذهِ المعاييرُ فيما يأتي:

**المعيارُ الأولُ:** يلمُ المُعلمُ بالمعَارفِ اللازمةِ لتخصصهِ العلمي شاملة خصائص العلم وَمبادئه، وَمفاهيمه وَقدر واف من معلوماتهِ، وَيتفهمُ المنهجَ الدراسي وَأسسه وَعناصره بما يمكنه من التعاملِ معه بصورةٍ تحقق الأهداف التعليمية.

**المعيارُ الثاني:** يخططُ المعلمُ دروَسهُ بطريقةٍ علميةِ.

**المعيارُ الثالث:** يوظفُ طرائقَ وأساليبَ تدريسٍ متنوعةٍ تتوافقُ مع عناصرِ عمليةِ التعلمِ وتحققُ أهدافَها.

**المعيارُ الرابع:** يستخدمُ مهاراتِ الاتصالِ اللفظيةِ وغيرِ اللفظيةِ بما يسهلُ عمليةَ التعلمِ ويحققُ الأثرَ المطلوبَ.

**المعيارُ الخامسُ:** يشركُ طلابهَ في عمليةِ التعلمِ باستعمال المهاراتِ والاستراتيجياتِ التي تساعدُ على إثارةِ الانتباهِ والدافعيةِ.

**المعيارُ السادسُ:** يبرزُ في تدريسهِ خصائصَ المجتمعِ ومبادئهِ وظروفهِ ومجرياتِ أحداثهِ وغريها من العناصرِ التي تعني على ربطِ المدرسةِ بالواقعِ وتحقيقُ غاياتِ المجتمعِ وأهدافهِ.

**المعيارُ السابعُ:** يعملُ على تنميةِ شخصيةِ الطالبِ وتطويرِ تفكيرهِ وإكسابهِ المهاراتِ الاجتماعيةِ.
**المعيارُ الثامنُ:** يراعي الفروقَ الفرديةَ بين طلابهِ بما يتناسبُ مع ميولِهم واهتماماتِهم واستعداداتهم.

**المعيارُ التاسع:** يعدُ الوسائلَ والتقنياتَ التعليمية ويستعملها في دروسهِ بما يزيدُ من فاعليةِ التعلمِ

**المعيارُ العاشُر** : يديرُ الصفَ الدراسي وينظمُ ويرتبُ عناصَرهُ ويعالجُ الأخطاءَ فيهِ بطريقةٍ تساعدُ على زيادةِ تحصيلِ الطالبِ وتنميةِ شخصياتِهم.

**المعيارُ الحادي عشرَ:** يسهمُ بإيجابيةٍ في الأنشطةِ المتنوعةِ التي تنفذُها المدرسةُ.

**المعيارُ الثاني عشرَ**: يتعاونُ مع العاملينَ في المدرسةِ من إدارةِ المدرسةِ والزملاءِ والمشرفِ الطلابي والمشرفِ التربوي بما يحققُ روحَ الفريقِ.

**المعيارُ الثالث عشرَ**: يقومُ تعلم الطلاب باستعمالِ الأساليبِ والأدواتِ المناسبةِ في القياسِ والتقويمِ التربوي. (وزارةُ التربيةِ والتعليمِ في السعودية،٢٠٠٣:١٤-٣١)

**المعايير الوطنية للتنمية المهنية للمعلمين في الأردن:**

عَقَدَتْ وزارةُ التربيةِ والتعليمِ بالأردنِ في عامِ (٢٠٠٦م) مؤتمرَ المعاييرِ الوطنيةِ لتنميةِ المعلمينَ مهنياً، وَتمَّ إقرارَ المعاييرِ التاليةِ للمُعلمِ:

**المعيارُ الأولُ** : التربيةُ والتعليمُ في الأردنِ: يُظهر فهمًا للمرتكزاتِ الَّتي يقومُ عليها النظامُ التربوي في الأردنِ وَلخصائصهِ الرئيسةِ وَالاتجاهاتِ تطويرِه.

**المعيارُ الثاني**: أخلاقياتُ المهنةِ: يتمثلُ في سلوكهِ أخلاقياتِ مهنةِ التعليم.

**المعيارُ الثالث**: السماتُ المهنيةُ: يمتلكُ مهاراتِ الاتصالِ وَالتواصلِ الَّتي تعززُ العلقاتِ البناءةِ بينه وَبينَ الإداريينَ وَالمشرفينَ، وَالمُعلمينَ وَالمُتعلمينَ، وَأولياءَ الأمورِ وَالمجتمعَ المحلي.

**المعيارُ الرابع**: المعرفةُ الأكاديميةُ وَالبيداغوجيا: يمتلكُ المعارفَ العلميةَ المتخصصةَ بالإضافةِ إلى معرفةِ التخطيطِ وَالتدريسِ وَالتقويمِ وَتكنولوجيا التعليمِ.

**المعيارُ الخامسُ**: التعليمُ وَالتعلمُ: يتكونُ من خمسةِ مجالاتٍ هِي (الإدارةُ الصفيةُ؛ التعليم المتمحورة حولُ الطالبِ؛ توظيفُ أدواتِ تكنولوجيا المعلوماتِ والاتصالاتِ في العمليةِ التعليميةِ وَالتقويمِ.

**المعيارُ السادسُ**: التنميةُ المهنيةُ: يبادرُ إلى تطويرِ أدائِهِ المهني بما يتاحُ له من فرصِ التدريبِ والاشتراكِ في الأبحاثِ والبرامجِ. (وزارة التربية والتعليم الاردنية ،٢٠٠٦:٢٦)

**معاييرُ المُعلمينَ في دولةِ الإماراتِ العربية المتحدة:**

تمَّ تطويرَ معاييرِ المُعلمينَ في الإماراتِ العربيةِ المتحدةِ بهدفِ أنه على الرغمِ من اختلافِ مستوياتِ المُعلمينَ الوظيفيةَ، لديهم الكفاءاتِ المهنيةِ الَّتي تنسجمُ مع أهدافِ رؤيةِ الإماراتِ العربيةِ المتحدةِ:

وتتكونُ وثيقةُ المعاييرِ من المعاييرِ الرئيسةِ والعناصرِ التي يتكونُ منها كل معيارٍ وَهِي:

**المعيارُ الأول:** السلوكُ المهني وَالأخلاقي: يحترمُ ويعززُ قيمَ دولةِ الإماراتِ العربيةِ المتحدةِ، يظهرُ أخلاقياتٍ شخصيةٍ وَسلوكياتٍ مهنيةٍ عاليةٍ؛ يلتزمُ بالخضوعِ للمساءلةِ ويتحملُ مسؤوليةَ المُتعلمينَ؛ يلتزمُ بالتوقعاتِ وَالتطلعاتِ الوطنيةِ وَالمؤسسيةِ؛ يوطدُ أواصَر التواصلَ وَالتعاونَ.

**المعيار الثاني:** المعرفةُ المهنيةُ: يظهرُ المعرفةَ بالتعلمِ والتطويرِ وإدراكِ التنوعِ؛ يظهرُ المعرفةَ بالمنهاجِ التعليمي؛ يظهرُ المعرفةَ بالأسسِ النظريةِ للتدريسِ.

**المعيار الثالث:** الممارساتُ المهنيةُ: يعززُ بيئاتِ تعلمٍ إيجابيةٍ؛ يمارسُ التدريسَ الَّذي يضعُ المتعلمُ في محورِ عمليةِ التعلمِ؛ يوظفُ التقييمَ من أجلِ خدمةِ عمليةِ التعلمِ.

**المعيارُ الرابع** : التطويرُ المعني: يمارسُ التفكرَ؛ يشاركُ في التطويرِ المهني؛ يحددُ الأثرَ على انجازِ المُتعلمِ. (وزارة التربية والتعليم في الامارات، ٢٠٠٢: ١٠)

أما رمضان (٢٠١١) فيرى أن أهميةَ المعاييرِ تتحددُ فيما يأتي:

١. وضعُ مستوياتٍ معياريةٍ متوقعةٍ ومرغوبةٍ ومتفقٍ عليها للأداءِ التربوي في كلِ جوانبهِ.

٢. تقديمُ لغةٍ مشتركةٍ وهدفٍ مشتركٍ لمتابعةِ وتسجيلِ تحصيلِ المتعلمينَ.

٣. إظهارُ قدرةِ المعلمينَ على تحقيقِ العديدِ من النواتجِ المحددةِ مسبقاً.

٤. تمكين هيئةِ التدريسِ من تحديدِ المستوياتِ الحاليةِ لتحصيلِ طلابِهم والتخطيط للتعليم المستقبلي

٥. إظهارُ قدرةِ المعلمينَ على عقدِ مقارنةِ لمستوياتِ المتعلمينَ.

٦. تدعيمُ إيجابيةِ المعلمينَ نحوَ أساليبِ التعلمِ المطورةِ.

٧. إكسابُ المعلمينَ معرفةً وفكراً متجدداً عن كيفيةِ تفكيرِ وَتعلمِ طلابهمِ. (رمضان،٢٠١١ :٦٨)

## رابعاً- المهارات اللغوية:

تُعدُ المهاراتُ اللغويةُ " الاستماعَ، وَالحديثَ، وَالقراءةَ، وَالكتابةَ " أساساً للتعلمِ وَ للتعليمِ في كَافةِ المرَاحلِ الدراسيةِ المختلفةِ، وَبوساطتُها يكتسبُ المُتعلمُ المعرفةَ العلميةَ، وَالإرثَ الثَقَافي والتَراثَ الحَضَارِي ، لذَلكَ اتجَهَتُ الكثيرُ من الدرَاساتِ وَ البحوث إلى تدريسِ هذهِ المهاراتِ وَتَنميتُها؛ لأنها اللبنةُ الأسَاسية للتعليمِ، وَالمفهومُ الحَديثُ للتَربيةِ تُوكدُ الاهتِمامِ بتَمكينِ المُتَعلمينَ من المهاراتِ اللغويةِ الَّتي تُساعدُهم على استعمَالِ اللُّغةِ العربيةِ استعمالاً صحِيحاً في المواقفِ الحياتيةِ وَ الحيويةِ المختلفةِ.

حيثُ اكدَتْ الدَراساتُ إنَّ التعلمَ عن طريقِ الكلامِ بنسبةٍ ٢٣% وَعن طَرِيقِ الاستماعِ بنسبةِ ٢٥% وَمن القراءةِ بنسبةِ ٣٥% وَيتعلمُ من الكِتَابةِ بنسبةِ ١٧% وَلكل مهارةٍ دُورَها المحددُ في تعليمِ المُتعلمِينَ وَتمكينَهم تحقيقَ المستوى المطلوبَ من التعلمِ الهادفِ. (هبال، ٢٠١٠ :٧ )

وإذا ما استقرأنا وضعَ هذهِ المهاراتِ الأربعِ وَاستعمالِها اللُّغَوي في حياتنا اليوميةِ يتبينُ لنا إنَّ الفردَ يقضِي أكثَرَ من نصفِ الوقتِ في عمليةِ الاستماعِ، وَبعدَها من حيثِ الاستعمالِ والشِيوعِ هي عمليةُ الكلامِ او الحديثِ، ومن ثمَّ مهارةُ القراءةِ، وأقلُ المهَاراتِ استعمالاً هي مهارةُ الكتابةِ، ان ترابطَ هذهِ المهاراتِ معَ بعضهَا في واقعِ الحياةِ اليوميةِ لهَا الاثر الواضح وَالمؤثر في ثقافة الاشخاص، فالشخصُ المستمعُ يجدُ نفسَهُ مُتحدثاً وَ كاتباً أو قارئاً. (البجة، ٢٠٠٥: ١٩-٢٠)

يجبُ على كلِ إنسانٍ وَبخاصةٍ من يمتهنُ التعليم، أن يتقنَ مهاراتٌ متنوعةٌ منها المهارات اللُّغوية بصورةٍ جيدةٍ؛ وتعتبرُ المهاراتُ اللُّغويةُ ضرورةٌ لكلِ متعلمٍ يَستُوجبُ أن يتعاملَ مع غيرهِ من ابناءِ لغتهِ؛

وذلكَ لأن توضيحُ المعاني والأفكارِ والمشاعرِ يتمُ من خلالِ الكلامِ والكتابةِ، وفهمها عن طريقِ الاستماعِ والقراءةِ لن يتحققَ ذلكَ إلا إذا كانَ الكلامُ سليماً في نطقهِ وكتابتهِ، خالياً من الأخطاءِ، ويجبُ على الأديبِ وَالمثقفِ وَالمُعلمِ أن يستعملَ اللُّغةِ بصورةٍ متكاملةٍ. (هبال،٢٠١٠: ٩)

وَالتكاملُ هُوَ مجموعةٌ من المهاراتِ الَّتي تتكاملُ فيما بينها، بحيث لا تؤدي كل مهارةٍ غرضُها كاملاً إلا عندما تكونَ هناكَ مهارات أخرى، تُضفِي عليها دلالات كما يرجعُ إلى كونَ الأداء الوظيفي للُّغةِ يعكسُ هذا التكامل حيث تستخدمُ اللُّغةِ كاملةٍ وبكلِ عناصرها، كما تؤدي كل مهارةٍ منها وَظِيفَتُها بالتعاونِ مع المهاراتِ الأخرى، بما أن الإنسانَ ينتجُ اللُّغةِ متكاملة، فأن هذا يُعدُّ أساساً للتكاملِ اللُّغوي وَهُو أساسٌ جوهري في طبائعِ الأشياءِ، وله الأسس الفلسفيةِ والاجتماعيةِ والنفسيةِ، ويعبرُ عنه بالتعاونِ والتعاضدِ الموجود بينَ عناصر كل ظاهرةٍ ومكوناتِها، حتى تتمكنُ أن تقوم بوظيفتِها ودورها في الحياةِ، واللُّغةُ العربيةُ كباقي اللُّغات وحدة متكاملة فليسَ هناكَ قواعد وَحدها ولا أدب وحده، ولا قراءة منفصلة، ولا كتابة وحدها وإنما تتكاملُ هذه المهارات لتكون اللُّغة وَتعلم كوحدة، حتى تتضحَ وظائفها اتضاحاً كاملاً، وكما يقولُ علماءُ نفس الجشتالت،" أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، وأن الجزء لا يتضح معناه إلا بالنسبة إلى الكل وأنه (الجزء) يتضح أكثر حين يرد في مواقف مختلفة، ومواضع متعددة" من الكل. (يونس، فتحي،١٩٩٩: ٦٤)

## أَولاً ـ مهارةُ الاستماعِ:

إنَّ مهارةَ الاستماعِ من اشهرِ المهاراتِ في البناءِ اللُّغَوِي، إذ اتخذوها سابقاً لحفظِ الرُوَايَاتِ المنطوقةِ بعدَ سماعِها، وفي نقلِ تراثِ الامم الى حاضرِها، وَهذا ما جعلَ للاستماعِ اهميتهُ، لأنه المرحلةُ الَّتي تسبق عمليةَ التدوينِ وَالكتابةِ، إذ إن الَّذي يسمعُ الحديثَ جيداً قادراً تذكرهُ والتعبيرَ عنه، ونقلهُ بصورةٍ دقيقةٍ اكثرَ من الَّذي يجدُ صعوبةً في هذهِ المهارةِ. (ابو الضبعات ،٢٠٠٧: ٩٣)

فهوَ مهارةٌ لغويةٌ فعالةٌ في اتصالِ المُتعلمِ بالعالمِ الخارجي، إذ تمكنهُ من اكتسابِ مجموعةٍ من المفاهيمِ وَالتراكيبِ وَالأفكار، الَّتي يُجندُها فيما يواجهُ من مواقفِ.

وَيعتمدُ المُتعلمُ على العديدِ من المهاراتِ، وَالقدراتِ الفرعيةِ، الَّتي من أهمِها الانتباه وَالتركيز، وَالاصغاء للمتكلمِ، وَالفهمُ الشاملُ لمحتوى المادةِ المسموعةِ. (الهاشمي وفائزة، ٢٠٠٥: ٥٥)

فالاستماعُ هو استقبالُ أذنِ الفردِ لمجموعةٍ من الذبذباتِ الصوتيةِ، الَّتي تصدرُ من مرسِلها، حيثُ يستقبلُها المستمعُ وَيعطيها جلَ اهتمامهُ وَانتباههُ، وَيعالجها فكرياً، وَيدمجُها في مخزونهِ المعرفي، فهي عمليةٌ معقدةٌ تتضمنُ عدداً من المهاراتِ الفرعيةِ العقليةِ، كقدرةِ الفردِ على التنبؤِ وَالتأويلِ.

وَيعدُ الاستماعُ شرطاً رئيساً للفهمِ، وَالتفسير، وَالتحليلِ، وَالنقدِ، وَالتقويمِ؛ ليتحققَ استيعابُ مضمونِ الرسالةِ المسموعةِ. (الطراونة، ٢٠١٢: ٥٢ )

## وَظائفُ الاستماعِ:

يمكنُ القولُ أنَّ الاستماعَ يشكلُ القناةَ الرئيسةَ إلى فروعِ اللُّغةِ كافةٍ، فمن دونهِ لا يكونُ الكلامُ، ولا الكتابةُ، ومن ثمَّ الإجابةُ واكتمالُ دائرةَ التواصلِ ... وعلى رأسِ كلِ ذلكَ الفهمُ؛ لأن من لا يسمعُ لا يفهمُ، فكيفَ يُجِيبُ لفظاً أو خطاً، فالاستماعُ مهارةٌ من مهاراتِ التعليمِ، فعن طريقِ الاستماعِ يكسبُ الطفلُ لغَتهُ، فالطفلُ يولدُ وَلديهِ قدراتٌ تؤهلُهُ لكي يعبرَ، إلا أنهُ لا يقوى على هذا الأداءِ إلى أن تكتملَ أجهزَتهُ الداخليةُ المختصةُ بالكلامِ إلى درجةٍ معينةٍ من النضجِ. (عماد الدين، ٢٠١٢: ٥٢)

يكتسبُ الاستماعُ أهميتَهُ من ناحيةِ ارتباطِهِ بالفهمِ، يعززُ ذلكَ تقديُمهُ على ما عداه من آلياتِ اللُّغةِ وَالفهمِ كالسمعِ والبصرِ... قالَ تعالى ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ ( سورة النحل، الآية :٧٨)

وَهذا يشارُ أن القرآنَ الكريمَ يركزُ على طاقةِ السمعِ حيثُ ذكرَ القرآنُ السمعَ مقدماً على البصرِ أكثرَ من سبعةِ وعشرينَ موقعاً، وَهَذا يدلُ على أن طاقةَ السمعِ هِي الأولى وَتكونُ أدقُ وَأرهفُ من بينَ قوى الفهمِ الَّتي أودعَهَا اللهُ في الإنسانِ. (السليتي، ٢٠٠٨: ٢٠ )

## أهداف الاستماع :

إنَّ الغايةُ الأساسيةُ من مهارةِ الاستماعِ، هُوَ تغيرُ أو تعديلُ في السلوكِ اللُّغوي المتوقعِ حدوثَهُ من المُتعلمِ ؛وَذلكَ لمرورهِ بخبراتٍ لغويةٍ، وَتفاعلُهُ مع المواقفِ التعليميةِ الكثيرةِ والمتنوعةِ.

تتمثلُ الاهداف من خلالِ ما يأتي:

١ـ تعزيزُ القدرةِ على اكسابِ آدابِ الاستماعِ ومهاراتهِ وفهمِ ما يُسمَعُ.

٢. المساعدةُ على الاحترامِ و الاستماعِ الى الآخرينَ بتمعنٍ.

٣. ادراكُ العلاقاتِ بينَ الافكارِ والقدرةِ على استخلاصِ الفكرةِ الرئيسةِ.

٤. ترسيخُ عمليةِ الانصاتِ ؛لأنها لها قيمةُ اجتماعيةُ وتربويةٌ.

٥. تَنميةُ القدرةِ على النطقِ الصحيحِ ، وَالنقدُ وَابداءِ الراي. (عماد الدين، ٢٠١٢: ٥٦)

ويذكر(شلبي،٢٠٠٠) عدداً من أهدافِ الاستماعِ:

١ـ تنميةُ القدرةِ على تعرفِ الأصواتِ والتميزِ بِينَهُما.

٢ـ امكانيةُ التميزِ بينَ الكلماتِ المذكرةِ وَالمؤنثةِ، وَالحركاتِ القصيرةِ وَالطويلةِ.

٣. تنميةُ مهارةِ إثارةِ التساؤلِ، وَالمناقشاتِ معَ مراعاةِ الاحترامِ والتقديرِ. (شلبي،٢٠٠٠: ٩٦ـ ٩٧ )

## شروط تنمية مهارات الاستماع:

يمكنُ تنميةَ مهاراتِ الاستماعِ لدى المُتعلمينَ بوساطةِ طرائقِ وَ وسائلِ عديدةٍ منها:

١ـ المصادرُ اللُّغويةٌ: وَهنالكَ الكثيرُ من المصادرِ اللّغوي كإنسانِ يتكلمُ، أو شريطاً مسجلاً، أو إذاعةً تَنتقلُ من خلالِ موجاتِ الأثيرِ، ولابدَ أن تكونَ المخارجُ الصوتيةُ واضحةً، وَيستخدمُ كلماتٍ طبقاً للمعاني المتعارفِ عليها، وَيشترطُ أن يكونَ الصوتُ عالياً وَجهورياً مسموعاً بشكلٍ وَاضحٍ، وَكذلكَ خلوَ بيئةَ الصفِ من الضوضاءِ.

٢ـ العقلُ: يَجبُ على المُعلمِ التكلمُ بلغةٍ يَفهمُها المُتعلمينَ؛ لأنهُ عندما يستمعُ إلى مفردةٍ جديدةٍ لم يسمعها من قبلٍ، قد يُؤدي إلى افتراضٍ معنيٍ خاطئٍ، وَبالتالي يُؤدي إلى سوءِ الفهمِ.

٣ـ الأذنُ: وَهَذهِ الوسيلةُ تتعلقُ بالسامعِ وَجهازهِ السمعي؛ لأن الاذنُ هِي جهازٌ عضوي يتكونُ من أجزاءٍ، فأن أي خللٍ في احداهمِ يضرُ عمليةَ الاستماعِ، يجبٌ ان يكونَ المستمعُ سالماً من الأمراضِ السمعيةِ. (مصطفى، ٢٠٠١ :١٨ـ ٦٩)

## المهاراتُ الفرعية لمهارةِ الاستماع:

**١ـ** الدقةُ في الاستماعِ وَتركيزِ الانتباهِ: يَجبُ أن يتمتعَ باللياقةِ الاجتماعيةِ، وَهُوَ عدمُ انشغالِ الفردِ في امورٍ جانبيةٍ عندَ استماعهِ للآخرينَ وَكثرةُ مقاطعتهِم، وَلابدَ أن يفهمَ ما يسمعُ ليخرج بحصيلةٍ معرفيةٍ او معلوماتيةٍ من هذا الاستماعِ.

٢ـ الفهمُ الشاملُ للموضوعِ: يجبُ الانتباهُ والانصاتُ وَالمتابعةُ الدقيقةُ لكلِ حيثياتِ الموضوعِ وَحقائقهِ وَمفاهيمِهِ، وَالترابطُ المنطقي بينَ هَذهِ المفاهيمِ مستدركاً للعللِ وَالاسبابِ الَّتي يُبديها المتحدثُ وَيبينَ موقفها منها رفضاً أو قبولاً.

٣ـ تقريرُ الحديث: وَهُوَ قدرةُ المستمعِ على تدوينِ النقاطِ المهمةِ وَالرئيسةِ للمتحدثِ وَكذلكَ نقاطُ الخلافِ وَالاتفاقِ، وَالعناوين الابرزُ له الحديثُ وَهَذا يحتاجُ مراسِ وتدريبِ. (أبوالضبعات،٢٠٠٧: ٩٨)

## ثانيا: مهارةُ الحديث:

يُعدُّ الحديثُ من أهمِ النتائجِ لتعليمِ اللُّغةِ، بل هُوَ الثمرةُ النهائيةُ لما يحصلُ عليهِ المُتعلمُ وَيكتسبُهُ من معارفِ وَمعلوماتِ، وَما تدربَ عليهِ من مهاراتٍ لغويةٍ؛ فالحديثُ هُوَ ثاني فنونِ اللُّغةِ الأربعةِ الَّذي يلي الاستماعَ، وَهُوَ ترجمةُ اللسانِ لما تعلمهُ من الاستماعِ والقراءةِ وَالكتابةِ، وَهُوَ الصفةُ الفريدةُ للإنسانِ، وَيُعدُ وَسيلةٌ رئيسةٌ في العمليةِ التربويةِ في مراحِلها المختلفةِ، وَهُوَ ممارسةُ للحواراتِ او المناقشاتِ الَّتي تحدثُ داخلَ المدرسةِ وخارجَها؛ وأن ممارسةَ هذهِ المهارةُ والتزودُ بخبراتٍ كافيةٍ عنها يكونُ مقدمةً ناجحةً لتعلمِ مهارةِ القراءةِ واتقانِها. (التميمي، وباقري،٢٠٠٤ : ٣٢)

التحدثُ هُوَ امتلاكُ المُتعلمِ قدراً من التراكيبِ اللُّغويةِ وَالعبَاراتِ وَالألفاظِ الَّتي تَعينه على التعبيرِ الشَفَهِي عندَ استجابتِهِ لموقفٍ معينٍ من مواقفِ الحياةِ بحيثً يأتي حديثهُ بعباراتٍ واضحةٍ وَمعبرةٍ وَ مقاصدٍ محددةٍ.

وَهوَ أهمُ صفةٍ إنسانيةٍ بشريةٍ تفرقُ بينَ البشرِ وغيرِهم من المخلوقاتِ والكائناتِ، ولذلكَ جاءَ عن الفلاسفةِ في تعريفِهم للإنسانِ بأنهُ (الحيُّ الناطقُ المبينُ) وَالنطقُ هُوَ الَّذي يكشفُ مكنونَ الإنسانِ. (عبد الخفاجي، ٢٠١٧ :٦٦)

## أهداف الحديث:

١ـ إن يستطيعَ الأفرادُ القيامَ بجميعِ ألوانِ النشاطِ اللُّغوي الَّتي يتطلبُها فهمُ المجتمعِ، وَالتعودُ على النطقِ السليمِ للُّغةِ، وُيعدُ هذا دافعاً لتعلمِ قواعدِها وَمعاني مفرداتِها.

٢ـ تمكينُ الأفرادِ من التعبيرِ عما في نفوسِهم بعبارةٍ سليمةٍ لغوياً، وتزويدِهم بالمادةِ اللُّغويةِ؛ لتوظيفِ الكلماتِ، وَالتعبيرَ عن الأفكارِ وَالمعاني، وَاستعمالَ الأسلوبِ الأمثلَ للُّغةِ.

٣ـ إقدارُ الأفرادِ على تنسيقِ عناصرِ الأفكارِ المعبرِ عنها بِمَا يُضفي عَليهَا جمالاً وقوةَ تأثيرٍ في المسامعَ فضلاً عن نقلِ وجهةِ نظرِهم للآخرينَ.

٤. تعويدُ الأفرادِ التفكيرَ المنطِقي وَالسرعةِ في التفكيرِ وَالتعبيرِ، وَكيفيةِ مواجهةِ المواقفِ الطارئةِ.

٥. الحديثُ وَسيلةِ للإقناع وَالفهمِ، وَإبداءِ الرأي.

٦. الحديثُ مؤشرٌ صادقٌ إلى حدٍ مَا للحكمِ على المُتَحدثِ وَمعرفةِ مستواه الثقافي، وقديماً قالَ الفلاسفةُ: (تكلم لأعرف من أنتَ)

٧. الحديثُ وسيلةٌ للتعبيرِ عما يَجُولُ في النفسِ، وللتعبيرِ عما يُعَانِيهِ الإنسانُ. كما أنهُ وسيلةٌ لإزالةِ الخجلِ من نفوسِ الأفرادِ؛ وذلكَ لأنه نشاطٌ إنسانيٌ يتَميزُ به الإنسانُ عن سائرِ المخلوقاتِ، وهدفٌ من أهدافِ الحياةِ في المجتمعاتِ. (ابراهيم، ٢٠١٤ : ٣٠)

## مراحلُ مهارةِ الحَديثِ:

إنَّ عمليةَ الحديثِ ليستْ حركاتٌ عشوائيةٌ او بسيطةٌ تحصلُ فجأةً، وَإنما هِي عمليةُ بالغةُ التعقيدِ، على الرغمِ من مظهرِها الفجائي إذ تَمرُ بمراحلِ عدةٍ، فتحدثُ عندما تكونُ هناكَ:

١. أستثارةُ خارجيةٌ للمتحدثِ أو داخليةٌ تضطرّه للحديثِ فأما تكونُ اجابةٌ عن تساؤلاتٍ أو رفضِ فكرةٍ أو قَبُولها، أو طرح افكارٍ داخليةٍ للآخرينَ أو دعوةٌ للنقاشِ.

٢. التفكيرُ وتجميعُ الافكارِ وَ ربطُها للخروجِ بحصيلةٍ نهائيةٍ لما يريدُ أن يقولَهُ.

٣. النطقُ الَّذي يحتَاجُ منه أن ينطقَ الحروفَ والكلماتِ بشكلِها الصحيحِ مراعياً السرعةِ ورفعِ الصوتِ وَ خفضهِ مُتَنَاغماً معَ طبيعةِ الحديثِ ومتغيراتهِ.

٤. الصياغةُ والَّتي تحتاجُ من المتحدثِ اختيارُ الألفاظِ وَ العباراتِ والتراكيبِ اللغويةِ الملاءمةِ لفكرةِ حديثهُ. (مدكور، ٢٠٠٦: ٨٩ . ٩٠)

## خطوات عملية الحديث:

التحدثُ عمليةٌ معقدةٌ، وبالرغمِ من مظهرِهَا الفُجَائي إلا أنها تَتمُ في عدةِ خطواتٍ كالاتي:

١ـ الاستثارة(وجودٌ مثيرٌ): والمثيرُ إما أن يكونَ خارجياً: كأن يشاركُ المُتَحدثَ في حوارٍ، أو يُجِيبَ عن سؤالٍ أو يشتركُ في حوارٍ مع الآخرينَ، وما إلى ذلكَ من أمرٍ يردُ فيها المُتحدثُ على مثيرٍ خارجي، وإما أن يكونَ المثيرُ داخلياً: كالسرورِ، والغضبِ، والحزنِ.

٢ـ الصوغُ (صوغُ الألفاظِ): من المهمِ أن ينتقي المُتحدثُ ألفاظهُ الدالةُ على المعنى المقصود حتى يصلَ المعنى الى المستمعِ دون غموضٍ أو لبس.

٣ـ التفكيرُ: إذا كانَ هناكَ داعٍ قويٍ للكلامِ فلابدَ أن يفكرَ المُتحدثَ فيمَا سَيَقولُ، فيرتب أفكاَهُ، ويَسلسلُها، حتى لا ينصَرفَ عنه الآخرُونَ، فالكلمةُ تحكمهُ قبلَ أن يُنطَقها، فإذا نطقَها حكمتْهُ.

٤ـ النطقُ: وَهِي المرحلةُ الأخيرةُ في عمليةِ الكلامِ؛ فالدافعُ للكلامِ، والتفكيرِ، وصوغِ الألفاظِ عملياتٍ داخليةٍ، أم النطقُ هو: المظهرُ الخارجي لعمليةِ الكلامِ. (ابراهيم ،٢٠١٤: ٢٩)

## أنواع الحديث:

أولاً: ينقسمُ الحديثِ إلى قسمينِ رئيسينِ هما:

١ـ الحديثُ الوَظِيفي: وَهُوَ الَّذي يُؤدي الغرضَ الوظيفي في الحياةِ، ويكونُ الغرضُ منه تواصلَ الناسِ لتنظيمِ الحياةِ وقضاءِ الحاجاتِ، وَيتَمَثلُ في المحادثةِ، والمناقشةِ، والاجتماعاتِ، والبيعِ، والشراءِ، والمحاضراتِ، والندواتِ والأخبارِ... إلخ.

٢ـ حديثُ الإبداعِ: فهوَ الَّذي يظهرُ المشاعرَ، وَيفصحُ عن العواطفِ، وَيترجمُ الأحاسيسَ المختلفةَ بألفاظٍ مخُتارةٍ، متينةِ السبكِ، مضبوطةٍ نحوياً وَصرفياً، تعتمدُ على الإثارةِ ونقلُ المشاعرِ وَالأحاسيسِ، وَالانفعالاتِ سواءً كانَ ذلكَ بالشعرِ أم بالنثرِ.

وتجدرُ الإشارةُ إلى أن كلا النوعينِ: الحديثُ الوظيفي والحديثُ الإبداعي لا ينفصلُ احدهما عن الآخرِ انفصالاً كلياً، فهما قد يلتقيان فالموقفُ التعبيري: هو موقفٌ وظيفي، تحققه صفةُ الإبداعيةُ بدرجاتٍ متفاوتةٍ. (ابراهيم،٢٠١٤ :٣٢ )

**ثالثاً ـ مهارة القراءة :**

مَرَّ مفهومُ القراءةِ بتطورٍ يتواكبُ مع نظرياتِ التعلمِ والتعليمِ فقد كَانتْ القراءةُ في أولِ عهدِهَا عبارةً عن تمكِينِ القارئ من القدرةِ على تعرفِ الحروفِ والكلماتِ والنطقِ بهَا نطقاً صحيحاً، أن في عشرياتِ القرنِ المنصرمِ تحولتْ النظرةُ للقراءةِ من كونِها عمليةً بسيطةً، كونِها عمليةً تستَلزمُ قيامِ القارئ بالكثيرِ من العملياتِ، حتى أصبحتْ تُعرفُ الرموزُ ونطقُها وفهمُ المعَاني التي تعبرُ عن تلكَ الرموزِ. (جاب الله ،٢٠١١ :٢١)

وهي عمليةُ يُرادُ بها إدراكُ العلاقةِ بينَ لغةِ اللسانِ الملفوظةِ، ولغةِ الرموزِ المكتوبةِ التي تقعُ العينُ عليها، وهي اهمُ النشاطاتِ الفكريةِ لاكتسابَ القارئ المعارفَ الانسانيةَ من علومِ، وثقافاتٍ، وفنونٍ، ومعتقداتٍ. (عاشور ومحمد،٢٠٠٩ :٧١)

وَهِي المدخلُ الرئيس وَالطبيعي للتعلمِ، بل أن ((المدرسةَ الابتدائيةَ تفشلُ فشلاً ذريعاً إذا لم تنجحْ في تعليمِ تلاميذِهَا القراءةَ، وَذلكَ لان نجاحَ التلميذِ وَتقدمِهِ في الموادِ الدراسيةِ جميُعها يتوقفانِ على قدرتِهِ القرائيةِ)) (زاير، وإيمان، ٢٠١١ : ٣٨٥)

ليسَتْ مهارةَ القراءةُ من المهاراتِ البسيطةِ، وإنما هِي مهارةٌ مركبةٌ تشتملُ على مجموعةِ من المهاراتِ، وإذا كانَ المفهومُ الحديثُ للقراءةِ يتَضمنُ تعرفَ الحروفِ وَالكلماتِ وَالنطقُ بها صحيحةً وَالفهمُ وَالربطُ وَالاستنتاجُ وَالتحليلُ وَالتفاعلُ مع المقروءِ وَنقدِهِ وَتوظيفِه في حلِ المشكلاتِ فإنَ مهاراتِ القراءةُ في ضوءِ هذا المفهومِ تتمثلُ في جانبينِ أولهُما فسيولوجي؛ ويشتَمِلُ على تعرفِ الحروفِ وَالكلماتِ وَالنطقِ بها صحيحةً وَالسرعةَ في القراءةِ وَحركةِ العينِ في أثناءِ القراءةِ وَوضعيةِ القارئ،

وَثانيهما عقليٌ وَيتمثلُ في فهمِ المفرداتِ وَالمعاني القريبةِ وَالبعيدةِ وَاستخلاصِ المغزى وَالتذوقِ وَالتفاعلِ مع المقروءِ وَنقدِهِ وَتوظيفهِ. (عبد الخفاجي،٢٠١٧ : ٣٠)

تُعدُّ عمليةُ القراءةِ من العملياتِ المعقدةِ التي تستدعي مجموعةً من المهاراتِ؛ لتدخلَ في كثيرٍ من العملياتِ العقليةِ، كالفهمِ، والتذكرِ، والاستنتاجِ، وَالتقويمِ.

يَبدو أن الأحداثَ الَّتي تتضمنها عمليةُ القراءةِ لا يُمكنُ مُلاحظتُها في ذِاتها، وأن ما ينبثقُ عنها هي المثيراتُ، التي تتمثلُ في رؤيةِ القارئ للرمزِ المكتوبِ، والاستجابةِ لذلكَ الرمزِ الَّذي يبدو في صورةِ سلوكٍ يُظهرُ فهمَ القارئ، أما ما يحدثُ من عملياتٍ عقليةٍ للقارئ، الَّتي تتوسطُ بينَ مجموعةِ المثيراتِ وَمجموعةِ الاستجاباتِ فما تزالُ دراساتُ علمَ النفسِ تميطُ اللثامَ عنها، وَهُوَ أمرٌ عسيرٌ في غايةِ الصعوبةِ. (الطراونة،٢٠١٢ : ١٢١)

## وظائف القراءةِ:

تُعدُ القراءةُ مُنذُ القدمِ من أبرزِ وسائلِ التعلمِ الإنسانيِ الَّتي من طريقِها يكتسبُ الإنسانُ العديدَ من المعارفِ وَالعلومِ وَالأفكارِ، وَهي الَّتي تُؤدي إلى تطويرِ الإنسانِ، وَتفتحُ أمامَهُ أفاقاً جديدةً كانتْ بعيدةً عن متناوله، ويُحكى أن أولَ مكتبةٍ وَضعها الفراعنةُ تحتَ رعايةِ الهتهم كتبوا على بَابها هُنَا غذاءُ النفوسِ، وَطبُ العقولِ، كما تُعدُ القراءةُ من أكثرِ مصادرِ العلمِ وَالمعرفةِ وَ أوسعها، إذ حرصتْ الأممُ المتيقظةُ على نشرِ العلمِ وتَسهيلِ أسبابهِ، وَجَعَلتْ مفتَاحَ ذلكَ كلَهُ من طريقِ تشجيعُ القراءةِ والعملِ على نشرِهَا بينَ جميعِ فئاتِ المجتمعِ. (عبد الخفاجي، ٢٠١٦: ١٥)

ومما يُؤكدُ أهميةَ القراءةِ أنّ اللهَ سبحانه وتعالى حثَ عليها مُنذُ الوهلةِ الأولى للتنزيلِ، مخاطباً نبيه الكريم (صلى الله عليه وإله وسلم) «اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ(١) وأكدَ سبحانه وتعالى على أداةِ القراءةِ وَالكتابةِ وَهِي القلمُ قائلاً، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّم بِالْقَلَمِ(٤)

(سورة العلق، الآيات:١-٣-٤)

فالقراءةُ هِي الأداة الَّتي فيها نستطيعُ أن نقفَ على كلِ قديمٍ وَجديدٍ، وَبهذا عدَ تفعيلُ القراءةِ هُوَ المعيارُ الَّذي يحكمُ به على مدى تقدمِ الأممِ أو تخلفها. (مهدي،٢٠١٩: ٤١).

## أَهداف تعلم القراءة :

تختلفُ اتجاهاتُ الأفرادِ القرائيةِ كَمَا تختلفُ الموادُ التي يقرؤُونها سواء كانتْ مطبوعةً أو الكترونيةً عبرَ الانترنيت حسبَ ميولِهم واهتماماتِهم وأهدافِهم، وَيمكنُ إرجاعَ القراءةِ إلى ما تحققُهُ من أهدافٍ متعددةٍ ، يُمكنُ حصرُها فيما يأتي:

١ـ إنَّ القراءةَ أداة يَنبغي أن من يَتَعلُمها وَيعلُمها بنحوٍ صحيحٍ تؤديَ وظائِفها.

٢ـ إنَّ التربيةَ المستمرةَ، وَالتعلمَ مدى الحياةِ، وَالتعليمَ الّذاتي شعاراتٌ لا تتحققُ في حياةِ يعي الإنسانُ إلا إذا كانَ قادراً على القراءةِ.

٣ـ إنَّ القراءةَ هِي المهارةُ الَّتي يستطيعُ المُتعلمُ عن طريقها أن يتعرفَ على أنماطِ الثقافة العربيةِ وملامِحها.

٤ـ القراءةُ مهارةٌ يستطيعُ المُتعلمُ بهَا تحقيقَ قدرٍ مِنْ الاستمتاعِ وَقضاءِ وَقتَ الفراغِ بما هُوَ أجدَى.

٥ـ إنَّ المجتمعَ الإنساني المعاصرُ، هُوَ مُجتمعٌ متعلمٌ يصعبُ تصورَ عملٍ مهاري فيه لا يتطلبُ القراءةُ. (مصطفى، وفهيم،٢٠٠١ :٣١)

ومن اجلِ ان تتحققَ الاهدافَ الَّتي وضعتْ من اجلِها القراءةُ ، يجبُ ان تُراعى الشروطُ اللُّغويةُ وَالنفسيةُ وَالتربويةُ:

١ـ إن تراعي قدرات ومستوياتُ المُتعلمينَ النهائيةُ: وَهُوَ ما يُعرفُ بالتدرجِ في التعلمِ من السهلِ إلى الصعبِ، ومن البسيطِ إلى المركبِ، ومن الكلِ إلى الجزءِ.

٢ـ إن يحققَ المتعةَ وَالفائدةَ وَالشعورَ بالنجاحِ عندَ المُتعلمِ: وَتُلبي رغباته في الإقبالِ على التعلمِ بحماسةٍ وَشوقٍ، حيثُ لا يستشعرُ الصعوبةَ أو العثرةَ الَّتي قد تقودُ إلى الإخفاقِ.

٣ـ تجنبُ الازدواجيةِ: وَذلكَ بابتعادِها في شكلِها ومضمونِها عن إيقاعِ المُتعلمِ في مظانِ الشكِ وَهُوَ ما يُسمى بلغةٍ – يجوزُ الوجهانِ – حيثُ يكتفى في بدايةِ التعلمِ بتعريفهِ بالوجهِ البسيطِ وفي المراحلِ النهائيةِ التاليةِ يُمكنُ أن نتطرقَ به إلى جوازِ أكثرَ من وجهٍ أو شكلٍ، حيثُ يكونُ بمقدورِ المُتعلمِ استيعابُ الفروقِ في الشكلِ أو المضمونِ.

٤ـ إن تتضمنَ الكتبُ المؤلفةُ لأغراضِ تعلمِ المبتدئينَ على أنشطةٍ: كتمريناتٍ واختباراتٍ تضمنُ مشاركةُ المبتدئُ في الحكمِ على مدى استفادتهِ مما تعلمَ، فتزوده بالتغذيةِ الراجعةِ المناسبةِ التي تشعرُهُ بأن له دوراً فاعلاً في عمليةِ التعلمِ. (عبد الخفاجي،٢٠١٦ :١٩)

## الأهداف الخاصة للقراءة:

١ـ تدريبُ المتعلمُ على جودةِ النطقِ، وَحسنِ الأداءِ، وَتمثيلِ المعنى.

**٢ـ** تكسبُ المُتعلمُ المهاراتُ القرائيةُ المختلفةُ كالسرعةِ، وَالاستقلالِ بالقراءةِ والقدرةِ على تحصيلِ المعاني، وَاحسانِ الوقوفِ عندَ اكتمالِ المعنى.

٣ـ تكسبُ المُتعلمُ القدرةَ على الفهمِ لما يقرأُ ويسمعُهُ.

٤ـ تربيةُ أذواقِ المُتعلمُ الفنيةِ والأدبيةِ وتنميةِ روحَ النقدِ لديهِ.

٥ـ تدريبُ المُتعلمَ على التعبيرِ الصحيحِ عن معنى ما قرأَه.

٦ـ تنميةُ الميولِ القرائيةِ عندَ المُتعلمِ نحوَ مادةِ القراءةِ. (مهدي،٢٠١٩: ٤٥)

ويُمكنُ أن نستنتجَ الهدفَ الرئيسَ من تعليمِ القراءةِ هو تدريبُ المتعلمينَ على حسنِ الإلقاءِ، وغرسُ روحِ المطالعةِ في نفوسِ المتعلمينَ، وتَدريبهم على الفهمِ الحقيقي للمعنى الَّذي يَتضمنُهُ النصُ،

وتشجعهم على المواجهةِ المباشرةِ أمامَ الجميعِ عندَ القراءةِ، والابتعادُ عن الخجلِ والارتباكِ أثناءِ القراءةِ أمامَ أقرانهِم. (برغوت،٢٠٠٢ :١١١).

## أهم المهارات المتضمنة في عملية القراءة :

القراءةُ واحدةٌ من أهمِ المهاراتِ اللُّغويةِ الأربعِ، وَلها جانبانِ، الجانبُ الآلي وَهُوَ التعرفُ على أشكالِ الحروفِ وَأصواتِها وَالقدرةُ على تشكيلِ كلماتٍ وَجملٍ منها، وَجانبٌ إدراكي ذهنيٌ يُؤدى إلى فهمِ المادةِ المقروءةِ، وَلا يمكنِ الفصلَ بحالٍ من الأحوالِ بينَ الجانبينِ الآلي والإدراكي، إذ تفقدُ القراءةُ دلالتِها وَأهميتُها إذا اعترى أي جانبٍ منها الوهنُ وَالضعفُ، فالقراءةُ تصبحُ ببغاويةٌ إذا لم يكن القارئ قادراً على فهمِ واستيعابِ ما يقرأُ، ولا يمكنُ أن تكونَ هناكَ قراءةٌ إذا لم يكن قادراً على ترجمةِ ما تقعُ عليه عيناه على أصواتٍ مسموعةٍ للحروفِ والكلماتُ وَالجملُ، وَهُنا يلتقى الجانبانِ الإدراكي والآلي لتكونَ هناكَ قراءةٌ بالمعنى الدقيقِ، ينطبقُ ذلكَ على نوعِي القراءةِ الجهريةِ والصامتةِ، فإن كانتْ الجهريةُ نحتاجُ إلى الجانبِ الصوتي وَالإدراكي معاً، فالقراءةُ الصامتةُ تحتاجُ إلى القدرةِ على ترجمةِ المادةِ المقروءةِ إلى دلالاتٍ ومعانٍ. (مدكور،٢٠٠٦ :١٦٦)

كما ذكرَ (قورة،٢٠٠١) بعضَ المهاراتِ التي تساعدُ على صحةِ القراءةِ منها:

أ. تمييزُ الحروفِ والكلماتِ في النصِ القرائي بمجردِ النظرِ إليها، وعدمُ الخلطِ بينها.

ب ـ إخراجُ الحروفِ من مخارِجها الصحيحةِ، وعدمِ النطقِ بما لا ينطقُ بهِ.

ج ـ الاسترسالُ القرائي للموضوعِ وللسامعينَ مع مراعاةِ مواضعِ الوقفِ الصحيحةِ.

د.. نطقُ المفرداتِ نطقاً صحيحاً من حيثِ التراكيبِ والإعرابِ. ( قورة،٢٠٠١ :١٤٢)

كما صنفَ (العزاوي،٢٠٠٢) مهاراتُ القراءةِ الجهريةِ إلى عدةِ مجالاتٍ ومنها مهارةٌ النطقِ الصحيحِ، وَهُوَ إخراجُ الأصواتِ من مخارِجها الصحيحةِ، مع مراعاةِ صفاتِ كلِ صوتٍ من حيثِ التشديدِ

وَالتفخِيمِ، وَالجهرِ وَالهمسِ، بوصفِ النطقِ المرآةُ التي تَعكسُ ثقافةً وَشخصيةَ القارئ، ومن مهاراتِ النطقِ الصحيحِ ما يأتي:

أ- نطقُ الأصواتِ نطقاً صحيحاً من حيث مخَارِجها.

ب - التمييزُ بينَ الأصواتِ المجهورةِ والأصواتِ المهموسةِ .

ج - التمييزُ بينَ الأصواتِ الرخوةِ والأصواتِ الشديدةِ. (العزاوي،٢٠٠٢: ٦٧)

ويرى الباحثُ انه لابدَ للقارئ من الإجادةِ في النطقِ وإخراجِ الحروفِ من مخارِجها الصحيحةِ ليتمكنَ من الاسترسالِ وَالانطلاقِ في القراءةِ، وان القارئ الجيدَ هُوَ الَّذي يتصفُ بطلاقةِ القراءةِ وَيقرأُ بنحوٍ صحيحٍ خالٍ من الأخطاءِ وَيحسنُ نطقَ الحروفِ وَالكلماتِ نطقاً سليماً، وَفي زمنٍ قصيرٍ قياساً بالقارئ الاعتياديّ.

## أنواع القراءة حسب السرعة في الاداء:

١- القراءةُ الخاطفةُ: عادةً تستعملُ لتحديدِ مادةٍ علميةٍ أو للبحثِ عن المراجعِ كما أنها تُعدُ من أنواعِ القراءةِ الأكثرِ سرعةً.

٢- القراءةُ السريعةُ: تستعملُ للحصولِ على بعضِ الأفكارِ الأساسيةِ أو بعضِ التفاصيلِ عن الموضوعِ، واستيعابُ المفرداتِ والجملُ الموجودةِ في النصِ القرائي بوقتٍ قصيرٍ وجهدٍ أقلٍ.

٣- القراءةُ الاعتياديةُ: تستعملُ لقراءةِ مادةٍ صعوبتِها متوسطةٌ، أو للإجابةِ عن أسئلةٍ معينةٍ أو لمعرفةِ العلاقةِ بينَ الفكرةِ العامةِ والتفاصيلِ.

٤- القراءةُ المتأنيةُ (الدقيقةُ): تستعملُ من اجلِ إصدارِ حكمٍ على النصِ المقروءِ، وكذلكَ قراءةِ مادةٍ صعبةٍ وحلِ مسائلِها. (الراشد، ٢٠٠١ :٤٠)

## أنواع القراءة حسب طريقة الاداء

١ـ القراءةُ الجهريةُ: وَهِي المقرونةُ بصوتٍ، والغايةُ منها الإفهامُ، وَهِي مهمةٌ في الحياةِ، وَتستعملُ في الخطابةِ وَالإذاعةِ وَالمحاضراتِ، وَتقومُ على إعطاءِ كلِ حرفٍ حقهُ من التفخيمِ، وَالإدغامِ، وَالإظهارِ، وَالتمييزِ بينَ مخارجِ الحروفِ .

٢ـ القراءةُ الصامتةُ: وَهِي قراءةٌ غيرُ مقرونةٍ بصوتٍ، وَتكونُ أكثرُ استعمالاً من القراءةِ الجهريةِ في الحياةِ اليوميةِ، وَالغايةِ منها فهمُ ما نقرأُ حيث بواسطتِها ننقلُ إلى أنفسِنا معنى ما نقرأُ، وَتُعدُ أكثرُ سرعةً واخفُ تعباً من القراءةِ الجهريةِ، وَتساعدُ على الفهمِ أكثرِ.

٣ـ القراءةُ البليغةُ: تأتِي بعدَ إتقانِ القراءةِ السريعةِ والجهريةِ والصامتةِ، وتهتمُ بالأداءِ، وَالتأثير في السامعينَ، ولا تُجَادُ إلا بمراعاةِ علاماتِ الوقفِ، وفهمِ النصِ المقروءِ. (الجبيلي، ٢٠٠٩: ١١)

وجميعُ هذهِ الأنواعُ من المهاراتِ تُعدُ مهمةً، وينبَغي الاعتناءِ بهَا من قبل المؤسساتِ التعليميةِ مُنذُ المرحلةِ الابتدائيةِ وما بعدَها من المراحلِ الدراسيةِ؛ لأنها تُفيدُ الطالبَ في حياتهِ العلميةِ والعمليةِ، فبوَاسطتِها يستطيعُ أن يختصرَ الوقتَ اللازمَ لتعلمِ، كما أنها تعطيُه القدرةَ على الإفادةِ من قراءةِ الكتبِ وَغيرِها. (البطاينة،٢٠٠٩: ٢٤٩ ـ٢٥٠)

## رابعاً ـ مهارةُ الكتابةِ:

«إذا كانتْ القراءةُ إحدى نوافذِ المعرفةِ، وأداةُ من أهمِ أدواتِ التثقيفِ الَّتي يقفُ بها الإنسانُ على نتاجِ الفكرِ البشري، فإنَ الكتابةَ تُعدُ في الواقعِ مفخرةُ العقلِ الإنساني، بل إنها أعظمُ ما أنتجُه العقلَ، ولقد ذكرَ علماءُ الأنثربولوجي أن الإنسانَ حينَ اخترعَ الكتابةَ بدأَ تاريخَهُ الحقيقي».

وكثيراً ما يكونُ الخطأَ في الرسمِ الكتابي سبباً في قلبِ المعنى وعدمِ وضوحِ الأفكارِ، ومن ثمَّ تعتبرُ الكتابةُ الصحيحةُ عمليةُ مهمةٍ، وضرورةٌ اجتماعيةً للتعبيرَ عن الأفكارِ والوقوفِ على أفكارِ أخرى.

(مدكور، ٢٠٠٦ :٢٥٥)

تُعدُ الكتابةُ الفنَ الرابعَ من فنونِ اللُّغةِ وفقاً للترتيبِ المنطقي وَالعلمي لتصنيفِ فنونها، وَيعدُ العلماءُ هذا الفنَ بدايةً للتاريخِ الحقيقي المُسجلِ للإنسانِ، وَهُوَ المدى الَّذي تلتقي فيهِ جميعُ فروعِ اللّغةِ من قراءةٍ، وبلاغةٍ، وَنصوصٍ أدبيةٍ، وَخطٍ، وَإملاءٍ، وَهُوَ الغايةُ الَّذي تخدمُه تلكَ الفروعُ كوسائلٍ لهُ. (الطراونة،٢٠١٢ :١٦٣)

## وَظائفُ الكتابةِ:

للكتابةِ وظائف بالغةٌ حيثُ أنها الوسيلةُ الَّتي ينقلُ بها الكاتبُ أفكارهُ إلى القارئ وقد يقودُ الخطأَ فيها إلى تغيير الحقيقةِ العلميةِ أو التاريخيةِ أو الادبيةِ، وَهِي بهذا تُعدُ وسيلةٌ من وَسائلِ التواصلِ الانساني الَّتي يتمُّ بواسطِتهَا الوقوفُ على أفكارِ الآخرينَ والتعبير عما لديهم من معانٍ ومفاهيمٍ ومشاعرٍ وتسجيلِ ما نود أن نسجلَه من حوادثٍ وَوقائعٍ. (يونس، ١٩٩٩: ٢٨).

وإذا كانَ التعبيرُ باللّغةِ يحدثُ بواسطةِ أحدِ مهارتي التعبيرِ في عمليةِ الاتصالِ اللُّغوي (التحدثُ وَالكتابةِ) وَفي كلا المهارتينِ يكونُ هدفُ المعبرِ باللَّغةِ نقلَ الفكرِ والتعبيرِ عن الاحاسيسِ وَالمشاعرِ إلا ان المتحدثَ يمكنُه أن يعبرَ عن أفكارهِ ومشاعرهِ مستعيناً بالإيماءاتِ وَتعبيراتِ الوجهِ وَاشاراتِ اليدين وأن الاتصالَ من خلالِ التحدثِ يكونُ عادةً في شكلِ تفاعلِ وجهاً لوجهِ أما في الكتابةِ فالأمرُ مختلفٌ لأن القارئَ يكونُ غائباً عن الكاتبِ في أثناءِ الكتابةِ ومن ثمَّ يقعُ عليهِ عبئاً كبيراً في توصيلِ أفكارهِ ومشاعرهِ إلى القارئ. (عبد الخفاجي ،٢٠١٦ :٢٥٧)

**وَللكتابةِ دورٌ كبيرٌ يمكنُ اجمالهُ بما هو آتِ:**

١ـ تُعدُ الكتابةُ الوعاءُ الحافظُ لمجموعةِ التراثِ العالمي منذُ الأزلِ وليومنا هذا، حيثُ يرجعُ لها الإنسانُ عندَ حاجتهِ الماسةِ، وينفذُ من خلالِها إلى عوالمٍ قديمةٍ يتعرفُ من خلالِها على حضاراتِ الشعوبِ الماضيةِ.

٢ـ إذ تمكن الإنسانُ الحديثُ بخبراتهِ وعلومهِ أن يفكَ الكثير من الرموزِ الكتابيةِ؛ ليصلَ إلى أسماءِ أصحابِها وأزمانِهم، والأمكنةِ التي تواجدوا فيها.

٣ـ تُعدُ الوسيلةُ الحافظةُ للمعرفةِ الإنسانيةِ في كلِ العصورِ، ففي بطونِ الكتبِ من مصادرٍ ومراجعٍ يجدُ الفردُ ما يحتاجهُ من كتاباتٍ ومعارفٍ شتى يرجعُ إليها المتعلمُ والمعلمُ ومحبُ العلمِ في الوقتِ الذي يريدهُ.

٤ـ والكتابةُ وسيلةُ اتصالٍ بينَ بني البشرِ، من بينَ وسائلِ الاتصالِ الأخرى التي تنحصرُ في الاستماعِ، والمحادثةِ، والقراءةِ، والكتابةِ، ففي وسيلةِ الكتابةِ يستطيعُ الفردُ أن يعبرَ عما في نفسهِ من أحاسيسٍ ومشاعرٍ وأفكارٍ للآخرينَ. (الطراونة، ٢٠١٢: ١٦٥ )

## مهارات الكتابة الاساسية وخطواتها:

تعتبرُ الكتابةُ وسيلةٌ مهمةٌ من وسائلِ الاتصالِ وَالَّتي بواسطِتها يستطيعُ الفردُ التعبيرَ عن أفكارهِ وَمشاعرهِ والاطلاعِ على أفكارِ غيرهِ كما وأنها عنصرٌ اساس من عناصرِ الثقافةِ وَللكتابةِ ثلاثةُ محاورُ هامةَ هي: الكتابةُ اليدويةُ، والتهجي، والتعبيرُ الكتابي .

الكتابةِ اليدويةِ والتهجي والتي تتمثلُ في رسمِ الرموزِ لتكوينِ كلماتٍ أو جملٍ ذاتَ معنى وظيفي، وهذا يتطلبُ معرفةُ اشكالِ الرموزِ اللغويةِ وأصواتِها من قبلِ المتعلمِ وعمليةُ الكتابةِ اليدويةِ تعتمدُ على التآزرِ البصري الحركي، فعن طريقِ التآزرِ بينَ حركةِ العينِ مع اليدِ يستطيعُ الطفلُ التحكمَ في اطرافهِ وتقويةِ عضلاتِ اليدِ التي يستَخدمُها للكتابةِ، فقدرةُ الطفلِ على التحكمِ في اطرافهِ والسيطرةِ على عضلاتهِ للقيامِ بحركاتٍ هادفةٍ من الركائزِ الاساسيةِ في تعلمِ مبادئ الكتابةِ وتقدمها فضلاً عن التمتعِ بحاسةٍ بصريةٍ وسمعيةٍ جيدتينِ، وسلامةُ جهازِ النطقِ، ومن ثمَّ فإن عمليةَ الكتابةُ تستلزمُ تنميةَ مجموعاتِ من المهاراتِ مثل مهارةِ التمييز البصري، ومهارةِ التحكمِ في حركةِ الذراعِ، ومهارةِ التحكمِ الجيدِ في حركةِ اليدِ والاصابعِ، ومهارةِ الامساكِ بالقلمِ الصحيحة. (بدير وصادق،٢٠٠٣ :٩١)

فضلاً عن عمليةَ الكتابةِ تتطوُر عندَ الإنسانِ بخطواتٍ تمثلها المراحلُ الاتية:

**المرحلة الأولى:** تبدأ من عمرِ (عام إلى ٥ سنواتٍ ) وهي عبارةٌ عن كتابةٍ غير مفهومةٍ ومحاكاةٍ لرسمِ صورٍ لتحديدِ هويةِ الاشياءِ.

**المرحلةُ الثانيةِ:** من عمرِ (٥ إلى ٩ سنواتٍ ) وتشتملُ هذهِ المرحلةُ في البدايةِ في تعلمِ مخارجِ الحروفِ مماثلةٌ للأصواتِ وكتابةُ كلماتِ قصيرةٍ بشكلٍ صحيحٍ .

**المرحلةُ الثالثةِ:** من عمر (٩ إلى ١٢ سنةِ ) حيثُ تخضعُ كتابةُ الطفلِ في هذهِ المرحلةِ لقواعدِ ثابتةٍ، وتكوينَ مفهومِ ناضجِ للكتابةِ (طه،٢٠٠٦: ٥٣)

يرى البعضُ أن مهاراتِ الكتابةِ تنحصرُ في اربعةِ مجالاتٍ هي: (المحتوى و الأسلوبُ والتنظيمُ واستعمالُ قواعدِ اللغةِ والهجاءِ) وكلُ مجالٍ يندرجُ تحته مهاراتٍ فرعيةٍ، ويمكنُ عرضَ مجال المحتوى كالاتي:

**المحتوى:** مهاراتُ المحتوى هي المهاراتُ المتعلقةُ بالأفكارِ التي يكتبُها المتعلمونَ وَ تندرجُ تحتها المهاراتُ الفرعيةُ التاليةَ:

١ـ كتابةُ المقدمةِ: ينبغي أن تتركَ المقدمةُ في نفسِ القارئ أثراً طيباً يدفعهُ لمواصلةِ القراءةِ فيهِ، وأنْ تعطيه فكرةً واضحةً عمّا يتضمنهُ الموضوعُ والهدفُ منهُ، ويجبُ أن تتضمنَ مهارتينِ أساسيتينِ هما:

أـ البدءُ بجملٍ عامةٍ تجذبُ انتباه القارئ وتعطى خلفيةً عامةً عن طبيعتهِ.

ب ـ الانتقالُ تدريجياً إلى مجموعةٍ من الجملِ التي تحددُ الموضوعُ بدقةٍ. (شلبى،١٩٩٦: ٢٠٩)

٢ـ تضمين الفقرة فكرة واحدة فقط: الفقرةُ مجموعةٌ من الجملِ المترابطةِ والمتسلسلةِ فيما بِينهَا، وَالَّتي تستغرقُ فكرةً من الافكارِ أو معنى من المعاني وَهي يُمكنُ أن تكونَ موضوعاً كاملاً ويمكنُ كذلك أن تكونَ بمثابةِ الوحداتِ الفكرةِ الَّتي يتكونُ منها الموضوعُ إذا كانَ يتكونُ أكثرُ من فقرةٍ وتتضمنُ كتابةُ الفقرةِ مجموعةً من المهاراتِ الفرعيةِ هي:

أ- كتابةُ الجملِ المفتاحيةِ: الَّتي تُعبرُ عن مضمونِ الفقرةِ كلها وتكشفُ اتجاهها.(شحاتة،٢٠٠٨: ٣٠٤)

ب - كتابةُ الجملِ المدعمةِ: وَهذهِ الجملُ تشتملُ على التفاصيلِ الَّتي لم تتضمنْها الجملةُ الرئيسةُ كضربِ الامثلةِ وَالشواهدِ وَاعطاءِ الاسبابِ وَاظهارِ اوجهِ التشابهِ وَالاختلافِ وابرازِ الدوافعِ وَالاثارِ، وينبغي ترتيبُ هذهِ الجملِ بشكلٍ يتناسبُ معَ موضوعِ الفقرةِ كالترتيبِ الزمني أو التقسيمِ المنطقي. (يونس واخرون،١٩٨٠: ١٧٦)

ج ـ كتابة الجملة الختامية: تختتمُ الفقرةُ بجملةٍ جامعةٍ قد تكونُ هي جملةُ افتتاحِ الفقرةِ وقد تنتهي بذكرِ الهدفِ من الفكرةِ أو بتلخيصِ الفقرةِ في جملةٍ أو جملتينِ، وقد تنتهي بجملةٍ تُمهدُ للفقرةِ التي تَليها وقد تكونُ النهايةُ مفتوحةٌ لتثيرِ فكرِ القارئ.

د- وحدة الفقرة: وتعني ان كلَ جملةٍ من الجملِ المدعمةِ ترتبطُ ارتباطاً مباشراً بالفكرةِ الرئيسةِ.

٣ ـ ترتيب الافكار: التعبيرُ اللَّغوي لا يكونُ فعالاً إلا بمقدارٍ وضوحِ الفكرةِ ونقاءِ تفكيرِ الكاتبِ وأيضاً بمقدارِ التنظيمِ والتسلسلِ في عرضِ أفكارِ الكاتبِ وهناكَ عدةُ انماطِ لتنظيمِ الافكارِ الَّتي يُمكنُ للكاتبِ أن يتبعَ واحداً منها أو اكثرَ وهي: التنظيمُ الزمني، التقسيمُ المنطقي، السببُ والنتيجة، والمقارنةُ والتناقضُ. (قاسم،٢٠٠٠ :٨٣ ـ ٨٤ )

٤- وضوح الافكار: يرى البعضُ أن الخطأَ في عرضِ الفكرةِ قد يكونُ سبباً في عدمِ وضوحِها وربما يُؤدى إلى قلبِ المعنى، بل أن رسمَ الحروفِ رسماً غيرَ صحيحٍ يتعذرُ معَها قراءتِها وترجَمتِها إلى اللّغةِ يُؤدي إلى اضطرابٍ كبيرٍ في فهمِ المعنى وَادراكِ المضمونِ، وبالتالي يُؤدِي إلى سوءِ التواصلِ أو انقطاعهِ بينَ القارئ والكاتبِ، وثمَّ أسبابٍ أخرى قد يُعزى إليها غموضُ ما يكتُبهُ بعضُ المتعلمينَ من مواضيعِ كإهمالِ استعمالِ ادواتِ الربطِ أو علاماتِ الترقيمِ، وَبدءُ الموضوعِ أو انهائهِ بمقدمةٍ أو خاتمةٍ غيرِ مناسبةٍ، واستعمالِ الكلماتِ وتكوينَ الجملِ بشكلٍ غيرِ جيدٍ. (شلبى،١٩٩٦: ٢١١)

**دراسات سابقة: أولاً: الدراسات المحلية: الشمري (٢٠٠٢)**

| مكان الدراسة | جامعة بابل ـ العراق |
|---|---|
| عنوانُ الدراسةِ | تقويمُ اداءِ معلمي اللغةِ العربيةِ في تعليمِ مادةِ المحاثةِ في المرحلةِ الابتدائيةِ. |
| هدفُ الدراسةِ | معرفةُ مستوى اداءِ معلمي اللغةِ العربيةِ في تعليمِ مادةِ المحاثةِ في الصفينِ الاخيرينِ من المرحلةِ الابتدائيةِ. |
| منهجُ الدراسةِ | الوصفي |
| عينةُ الدراسةِ | ١٣٤ معلماً ومعلمة |
| اداةُ الدراسةِ | الاستبانة |
| المرحلةُ الدراسيةِ | الخامس والسادس الابتدائي |
| الوسائلُ الاحصائيةِ | الوسط الحسابي ـ الوسط المرجح<br>الوزن المئوي ـ معامل ارتباط بيرسون |
| نتائجُ الدراسةِ | ان اداءَ معلمي اللغةِ العربيةِ في تعليمِ مادةِ المحادثةِ بشكلٍ عامٍ دونَ الحدِ الادنى للمستوى المطلوبِ ، وان ادائَهم حسنٌ في كفايتينِ من الكفاياتِ التعليميةِ الخاصةِ بتعليمِ المحادثةِ. |

٢ـ مظلوم :( ٢٠١٤ )

| مكان اجراء الدراسة | جامعة بابل ــ العراق |
|---|---|
| عنوانُ الدراسةِ | اثرُ اعتمادِ مهاراتِ الاستماعِ النشطِ في الفهمِ القرائي والطلاقةِ اللفظيةِ. |
| هدفُ الدراسةِ | معرفةُ فاعليةُ تدريسِ المطالعةِ باعتمادِ مهاراتِ الاستماعِ النشطِ في الطلاقةِ اللفظيةِ والفهمِ القرائي لدى طالباتِ الصفِ الرابعِ الادبي. |
| منهجُ الدراسةِ | التجريبي |
| عينةُ الدراسةِ | ٢٥طالبة |
| اداةُ الدراسةِ | الاستبانة |
| المرحلةُ الدراسيةِ | الرابعُ الادبي |
| الوسائل الاحصائية | ـ مربع كاي<br>ـ معامل ارتبط بيرسون<br>ـ الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين<br>ـ معادلة معامل الصعوبة والتميز<br>ـ معادلة فاعلية البدائل غير الصائبة |
| نتائج الدراسة | تفوقُ طالباتِ المجموعةِ التجريبيةِ التي درستْ مادةَ المطالعةِ باعتمادِ مهاراتِ الاستماعِ النشطِ على طالباتِ المجموعةِ الضابطةِ التي درستْ المادةَ نفسِها بالطريقةِ التقليديةِ اللفظيةِ والفهمِ القرائي. |

٣ـ **الشويلي: (٢٠٢٠)**

| | |
|---|---|
| **مكانُ الدراسةِ** | **ذي قار ـ العراق** |
| **عنوانُ الدراسةِ** | تقييمُ أداءِ معلمي الصفوفِ الأُولى في المرحلةِ الابتدائيةِ في ضوءِ المعاييرِ المقترحةِ لجودةِ التدريسِ. |
| **هدفُ الدراسةِ** | ما مستوى اداءُ معلمي الصفوفِ الأُولى في المرحلةِ الابتدائيةِ في ضوءِ المعاييرِ المقترحةِ لجودةِ التدريسِ . |
| **منهجُ الدراسةِ** | الوصفي التحليلي |
| **عينةُ الدراسةِ** | ٤٦ مشرف |
| **اداةُ الدراسةِ** | الاستبانة |
| **المرحلةُ الدراسيةِ** | الصفوفُ الاولى في المرحلةِ الابتدائيةِ |
| **الوسائلُ الاحصائيةِ** | ـ معادلة الفاكرونباخ<br>ـ الوسط المرجح<br>ـ الوزن المئوي<br>ـ مربع كاي |
| **نتائجُ الدراسةِ** | ـ إن الأداءَ العامَ لمعلمي الصفوفِ الأُولى في مجالِ التخطيطِ وَ والتنفيذِ مقبولٌ.<br>ـ إن أداءَ معلمي الصفوفِ الاولى ليسَ بالمستوى المطلوبِ في مجالِ الصفاتِ الشخصيةِ والوسائلِ التعليميةِ.<br>ـ كانَ مستوى معلمي الصفوفِ الأُولى ليسَ في المستوى المطلوبِ في مجالِ التقويمِ وكانَ أقلُ المجالاتِ في المستوى . |

## ثانياً- الدراسات العربية: ١- دراسة الشوبكي:( ٢٠١١ )

| مكانُ الدراسةِ | دولة فلسطين ــ غزة |
|---|---|
| عنوانُ الدراسةِ | فاعليةُ برنامجٍ قائمٍ على مهاراتِ الاستماعِ لتنميةِ مهاراتِ القراءةِ لدى تلميذاتِ الصفِ الرابعِ الاساسي بغزةِ . |
| اهدافُ الدراسةِ | هدفتْ الدراسةُ الى معرفةِ مدى فاعليةِ برنامجٍ قائمٍ على مهاراتِ الاستماعِ لتنميةِ مهاراتِ القراءةِ لدى تلميذاتِ الصفِ الرابعِ الاساسي بغزةِ. |
| منهجُ الدراسةِ | التجريبي |
| ادواتُ الدراسةِ | ـ بطاقةُ ملاحظةِ لمهاراتِ القراءةِ .<br>ـ بطاقةُ استطلاعِ لمهاراتِ الاستماعِ.<br>ـ اختبار تحصيلي للمهارات وفق الاسس المعتمدة للقراءة . |
| المرحلةُ الدراسيةِ | الصفُ الرابعِ الاساسي |
| حجمُ العينةِ | ٦٧ طالبة |
| الوسائلُ الاحصائيةِ | تحليلُ التباينِ الاحادي المصاحبِ ( ANCOVA) |
| نتائجُ الدراسةِ | توجدُ فروقٌ بينَ متوسطاتِ درجاتِ تلميذاتِ المجموعةِ التجريبيةِ ومتوسطُ درجاتِ تلميذاتِ المجموعةِ الضابطةِ في الاختبارِ المعرفي للقراءةِ للصفِ الرابعِ الاساسي لصالحِ المجموعةِ التجريبيةِ.<br>– توجدُ فروقٌ بينَ متوسطاتِ درجاتِ تلميذاتِ المجموعةِ التجريبيةِ ومتوسطِ درجاتِ المجموعةِ الضابطةِ في الاختبارِ المهاري للقراءةِ للصفِ الرابعِ الاساسي لصالحِ المجموعةِ التجريبيةِ. |

**٢ـ العطوى: (٢٠١٧ )**

| مكانُ اجراءِ الدراسةِ | المملكةُ العربيةُ السعوديةُ |
|---|---|
| **عنوانُ الدراسةِ** | الصعوباتُ التي تواجهُ طلابِ المرحلةِ المتوسطةِ في اكتسابِ مهارةِ الاستماعِ من وجهةِ نظرِ معلمي اللغةِ الانجليزيةِ لمدينةِ تبوك |
| **اهدافُ الدراسةِ** | التعرفُ على الصعوباتِ التي تواجهُ طلابِ المرحلةِ المتوسطةِ في اكتسابِ مهارةِ الاستماعِ في اللغةِ الإنجليزيةِ، والتي تعودُ إلى المعلمِ والطالبِ، والمقررِ الدراسي، والوسائلِ التعليميةِ، وطرائقِ التدريس.<br>التعرفُ على الفروقاتِ بينَ تقديراتِ معلمي اللغةِ الانجليزيةِ نحو صعوباتِ اكتسابِ مهارةِ الاستماعِ تبعاً للمتغيراتِ المؤهلِ العلمي، وعدد سنواتِ الخبرةِ في التدريسِ. |
| **منهجُ الدراسةِ** | المنهجُ الوصفي |
| **اداةُ الدراسةِ** | الاستبانة |
| **المرحلةُ الدراسيةِ** | المتوسطة |
| **حجمُ العينةِ** | ٨٠ معلماً |
| **الوسائلُ الاحصائيةِ** | التكراراتُ والنسبُ المئويةُ – المتوسطاتُ الحسابيةُ، والانحرافاتُ المعياري.<br>ـ معاملُ الارتباطِ بيرسون ـ معادلةُ الفا كرو نباخ ـ معادلة مان ويتني |
| **ابرزُ النتائجِ** | هناكَ صعوباتٌ تواجهُ طلابِ المرحلةِ المتوسطةِ في اكتسابِ الاستماعِ في اللغةِ الإنجليزيةِ التي تعودُ إلى: المعلمِ بسببِ أن المعلمَ غيرُ مُتمكنٍ من تدريسِ مهارةِ الاستماعِ، وهناكَ صعوباتٌ تعودُ إلى الطالبِ بسبب فقدانِ الدافعيةِ لديهِ في تعلمِ مهارةِ الاستماعِ، وضعفُ القدرةِ على استيعابِ النصِ المسموعِ، وقلةِ إلمامهِ بمفرداتِ اللغةِ الإنجليزيةِ. وهناكَ صعوباتْ تعودُ إلى المقررِ الدراسي بسببِ عدمِ وجودِ وسائلِ سمعيةٍ مصاحبةِ للمقررِ، وعدمُ التدرجِ المنطقي لمحتوى المقررِ ، وعدمُ وجودِ أنشطةِ خارجِ الصف لممارسةِ الاستماعِ. |

### ٣ـ الكساسبة: ( ٢٠٢٠ )

| مكانُ إجراءِ الدراسةِ | الأردن |
|---|---|
| عنوانُ الدراسةِ | برنامجٌ قائمٌ على التعلمِ الممتعِ لتنميةِ مهاراتِ الاستماعِ لدى تلاميذِ الصفِ الثالثِ الابتدائيِ في الأردنِ. |
| اهدافُ الدراسةِ | يهدفُ البحثُ الى تنميةِ مهاراتِ الاستماعِ لدى تلاميذِ الصفِ الثالثِ الابتدائي في الاردنِ. |
| منهجُ الدراسةِ | ـ الوصفي التحليلي<br>ـ التجريبي |
| أداة الدراسةِ | ـ الاستبانة |
| المرحلةُ الدراسيةِ | ـ الثالث الابتدائي |
| حجمُ العينةِ | ٣٣ تلميذاً |
| الوسائل الاحصائية | التكرارات |
| ابرزُ النتائجِ | ـ يوجدُ فرق ذو دلالةِ احصائيةٍ عندَ مستوى دلالة (٠٠٥) بينَ متوسطي درجات تلاميذ المجموعتينِ الضابطةِ والتجريبيةِ لصالحِ متوسط درجاتِ المجموعةِ التجريبية في التطبيقِ لا البعدي لاختبارِ فهمِ المسموعِ.<br>ـ للبرنامجِ القائمِ على التعليمِ الممتعِ تأثيرٌ فعالٌ على تنميةِ مهاراتِ الاستماعِ لدى تلاميذِ المجموعةِ التجريبيةِ. |

## ثالثاً : دراسات أجنبية

### Graham (2006)

| مكانُ اجراءِ الدراسةِ | فرنسا |
|---|---|
| عنوانُ الدراسةِ | فهمُ واستيعابُ مهارةِ الاستماعِ من وجهةِ نظرِ الطلابِ |
| هدفُ الدراسةِ | معرفةُ تصورُ المتعلمينَ للفهمِ المسموعِ الوصفي |
| منهجُ الدراسةِ | الوصفي |
| عينةُ الدراسةِ | طلابُ الانجليز بعمرِ من (١٦-١٨) |
| المرحلةُ الدراسيةِ | المرحلةُ المتوسطةِ |
| الوسائلُ الاحصائيةِ | ـ التكرارات<br>ـ النسب المئوية<br>ـ معادلة الفاكرونباخ |
| ابرزُ النتائجِ | ـ الطلابُ في المرحلةِ بعدَ الالزاميةِ يشعرونَ بان فهمَ المسموعِ اقلَ من ذي قبل.<br>ـ صعوباتُ الاستماعِ الى ما امتلكوه ، وضعفُ القدرةِ في هذهِ المهارةِ والى صعوباتِ القدرةِ السماعيةِ الى مجموعةِ النصوص. |

**Bulut (2007)**

| مكانُ إجراءِ الدراسةِ | بريطانيا |
|---|---|
| **عنوانُ الدراسةِ** | اتجاهُ المتعلمُ نحوَ الاستماعِ في اللغةِ بمساعدةِ الحاسوبِ ومستوى التحصيلِ في مهاراتِ اللغةِ الأساسيةِ. |
| **أهدافُ الدراسةِ** | استقصاءُ المواقفِ العامةِ للطلبةِ الذينَ يتعلمونَ اللغةَ الإنكليزيةِ كلغةِ ثانيةِ تجاهِ تعلمِ اللغةِ المعززِ بالحاسوبِ )CALL( إضافةُ إلى مواقفهم نحو استخدامهَ في تعلمِ مهارةِ محددة. |
| **منهج الدراسة** | شبه التجريبي |
| **عينة الدراسة** | ١١٢طالب وطالبة |
| **اداة الدراسة** | استبانة |
| **المرحلة الدراسية** | المرحلة المتوسطة |
| **الوسائل الاحصائية** | النسب المئوية ـ التكرارات ــ معادلة الفا |
| **نتائج الدراسة** | اتخاذ المشاركون موقفا ايجابيا نحو تعلم كافة المهارات باستخدام اللغة المعزز بالحاسوب . |

Sejdiu(2017)

| مكان اجراء الدراسة | الصين |
|---|---|
| عنوان الدراسة | استخدام الوسائط المتعددة وتطويرها لتنمية الاستماع |
| هدف الدراسة | تحسين مهارة الاستماع من خلال استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة |
| منهج الدراسة | شبة تجريبي |
| عينة الدراسة | ٥٠ طالبا |
| اداة الدراسة | الاختبار التحصيلي |
| المرحلة الدراسية | الثالث الابتدائي |
| الوسائل الاحصائية | التكرارات ـ مربع كاي . |
| نتائج الدراسة | واظهرت النتائج ان هناك فرق ذي دلالة احصائية في تحسين مهارة الاستماع (الفهم السمعي) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. |

## الموازنةُ بينَ الدراساتِ السابقة والدراسةِ الحاليةِ:

أجرى الباحثُ موازنةً للدراساتِ السابقةِ بعدَ العرضِ الموجزِ لكلِ دراسةِ والبالغُ عددها (٩) دراساتٍ (٣) منها محليةٌ و (٣)عربيةٌ و(٣) اجنبيةٌ، وسيعرضُ الباحثُ موجزاً لأهمِ أوجهِ الشبةِ والاختلافِ بينَ الدراساتِ السابقةِ والدراسةِ الحاليةِ كما يأتي:

### أولاً ـ هدفُ الدراسةِ :

هدفتْ الدراساتُ السابقةُ الى عدةِ اهدافٍ منها تقويمُ اداءِ معلمي اللغةِ العربيةِ وجودةِ الاداءِ، ومنها تقييمُ اداءِ معلمي الصفوفِ الاولى ،واتفقتْ مع الدراسةِ الحاليةِ ،ومنها تنميةُ وتطويرُ مهاراتِ الاستماعِ والقراءةِ ومنها التحصيلُ في مهاراتِ اللغةِ العربيةِ ،اما الدراسةُ الحاليةُ فقد هدفتْ الى تقييمِ اداءِ معلمي اللُّغةِ العربيةِ وفق المهاراتِ اللغويةِ.

**ثانياً ـ مكانُ الدراسةِ:**

تباينتْ الدراساتُ السابقةُ في مكانِ اجراءِ الدراسةِ الحاليةِ حيثُ ان العراقَ هو مكانُ اجراءِ كلِ من دراسةِ مظلومِ (٢٠١٤) ودراسةُ الشمري (٢٠٠٢) ودراسة الشويلي (٢٠٢٠) وبذلكَ تتفقُ تلكَ الدراساتُ في مكانِ الدراسةِ الحاليةِ، بينما اختلفتْ باقي الدراساتِ في مكانِ اجرائِها ففي فلسطينِ، اجريتْ دراسةُ الشوكي (٢٠١١) وفي السعوديةِ اجُريتْ دراسةُ العطوى (٢٠١٧) اما في الاردنِ فَقد اجريتْ دراسةُ الكساسبةُ (٢٠٢٠) وكذلكَ اختلفَتْ الدراساتُ الاجنبيةُ في مكانِ اجرائِها دراسة ( Graham (2006 في فرنسا و دراسة ( Bulut (2007 في بريطانيا و دراسة ( Sejdiu(2017 قي اليابانِ .

**ثالثاً ـ سنةُ الدراسةِ:**

ان اقدمَ دراسةٍ في البحثِ الحالي هو دراسةُ الشمري (٢٠٠٢) ودراسة Graham (2006) ودراسة Bulut (2007) ، ودراسة الشوبكي (٢٠١١) ودراسة مظلوم (٢٠١٤) ودراسة العطوى (٢٠١٧) و دراسة Sejdiu(2017)، ودراسة الشويلي (٢٠٢٠) ودراسة الكساسبة (٢٠٢٠) اما الدراسة الحالية فقد اجريت في (٢٠٢٣) .

**رابعاً ـ منهجُ الدراسةِ:**

اتفقتْ الدراسةُ الحاليةُ مع دراسةِ Graham(2006)، ودراسة العطوى (٢٠١٧) ودراسة الشمري (٢٠٠٢) واختلفت مع دراسة الشوبكي (٢٠١١) ودراسة مظلوم (٢٠١٥) لكونِها استخدمتْ المنهجُ التجريبي، واختلفتْ معَ دراسةِ Bulut (2007) ، ودراسة Seidiu (2017) لكونِها استخدمَتْ المنهجَ شبةَ التجريبي كما اختلفتْ معَ دراسةِ الكساسبةِ (٢٠٢٠) لكونِها استخدمَتْ المنهجُ التجريبي والوصفي التحليلي، واختلفت مع دراسةِ الشمري (٢٠٢٠) لكونها استخدمتْ المنهجَ الوصفي التحليلي .

## خامساً- عينةُ الدراسةِ:

تتفقُ الدراسةِ الحاليةِ معَ دراسةِ الشويلي (٢٠٢٠ ) لكونها تناولتْ فئةَ المشرفينَ، واختلفتْ مع كلِ من دراسةِ العطوى (٢٠١٧) ودراسةِ الشمري (٢٠٠٢ ) التي تناولتْ فئةَ المعلمينَ ، واختلفتْ ايضاً مع دراسةِ كلِ من Graham (2006) ، ودراسة Bulut (2007) ودراسة الشوبكي (٢٠١١) ودراسة مظلوم (٢٠١٤) ودراسة Sejdiu(2017) دراسة الكساسبة ( ٢٠٢٠) التي استهدفت المتعلمين فقط .

## سادساً. أدوات الدراسة:

اتفقتْ الدراسةُ الحاليةُ مع كلِ من دراسةِ Bulut(2007) والشمري( ٢٠٠٢) ودراسة مظلوم(٢٠١٤) ودراسة العطوى (٢٠١٧ ) ودراسة الكساسبة (٢٠٢٠) ودراسة الشويلي (٢٠٢٠) على الاستبانة كأداة للدراسة ، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع باقي الدراسات الأخرى من حيث الاداة.

## سابعاً- الوسائلُ الإحصائيةِ:

اتفقت مع بعض الرسائل دون أخرى.

## ثامناً- نتائج الدراسات السابقة:

اختلفتْ نتائجُ الدراساتِ السابقةِ من دراسةِ الى اخرى ، اما نتائجُ الدراسةِ الحاليةِ فأنها ستظهرُ في الفصلِ الرابعِ .

## تاسعاً- جوانبُ الإفادةِ من الدراساتِ السابقةِ :

من خلالِ اطلاعِ الباحثِ على الدراساتِ السابقةِ وَجدَ بعضُ الجوانبِ الَّتي يمكنُ من خلالِها الاستفادةُ منها على النحوِ التالي:

١. التعرفُ على الجوانبِ الَّتي وَردتْ في كتابةِ الموضوعاتِ النظريةِ، من خلالِ الاطلاعِ على المحاورِ الَّتي تناولتها تلكَ الدراساتُ.

٢ ـ صياغةُ وَتحديدِ مشكلةِ البحثِ الحالي ، وَنتائجهُ، وَتحديدُ الهدفِ.

٣ـ ساعدَتْ على بناءِ الأداةِ المناسبةِ في الدراسةِ الحاليةِ .

٤ ـ استعمالُ الوسائلِ الإحصائيةِ المناسبةِ لغرضِ الوصولِ إلى النتائجِ .

٥ـ اطلاعُ الباحثِ على المصادرِ وَالمراجعِ الواردةِ في تلكَ الدراساتِ.

٦ ـ ساعدتْ الدراساتُ على اختيارِ المنهجِ المناسبِ للبحثِ الحالي.

# الفصل الثالث

## (منهج البحث وإجراءاته)

**أولاً: منهج البحث .**

**ثانياً: مجتمع البحث.**

**ثالثاً: عينة البحث.**

**رابعاً: أداة البحث.**

**خامساً: الصدق الظاهري**

**سادساً: صدق الاتساق الداخلي.**

**سابعاً: ثبات الأداة**

**ثامناً تطبيق الأداة.**

**تاسعاً: الوسائل الأحصائية**

## منهجية البحث وإجراءاته:

تناولَ هَذا الفصلُ منهجَ البحثِ والإجراءاتِ المتبعةِ في تحديدِ مجتمعِ البحثِ واختيارِ العينةِ، كما قَّدمَ وصفاً لأداةِ البحثِ الرئيسيةِ، وكيفيةِ بنائِها، وَ وسائلِ التَّأكدُ من صدقِها وثباتِها، وجميعِ الوسائلِ الاحصائيةِ الملائمةِ، التي اعُتمدتْ في معالجةِ البياناتِ لغرضِ الاجابةِ عن اهدافِ البحثِ.

### أولاً- منهجُ البحثِ:

إنَّ البحثَ الحاليّ يسعى إلى معرفةِ تقييمِ اداءِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ من وجهةِ نظرِ المُشرفينَ ذوي التخصصِ وفقاً لمعايير مقترحةٍ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللغويةِ، حيثَ اعتمدَ الباحثُ المنهجَ الوصف، لأَنَّهُ الأقدرُ على تحقيقِ اهدافِ البحثِ الحاليِّ.

وَيُعرَّفُ المنهجُ الوصفّي في مفهومهِ العامِ هُوَ "المنهجُ الَّذي يَعتمدُ على دراسةِ الواقعِ والظاهرةِ كَما توجدُ في الواقعِ، وَيهتمُ بوصفها وصفاً دقيقاً ويُعبرُ عنْهَا تعبيراً كيفياً أو كمّياً، فالتعبيرُ الكيفّي يَصفُ لنا الظاهرةَ ويُوضحُ خصائصَها، أما التعبيرُ الكميُّ فيعطينا وصفاً رقمياً يوضحُ مقدارَ هذه الظاهرةِ وحجمها ودرجاتِ ارتباطِها مع الظواهرِ الأخرى المختلفةِ، ولا يقتصرُ استعمالَ المنهجِ الوصفّي على المجالاتِ التربويةِ والإنسانيةِ بل إنّهُ يستعملُ في مجالِ الظواهرِ الطبيعيةِ المختلفةِ مثلَ وصفِ الظواهرِ الفلكيةِ والفيزيائيةِ والكيميائيةِ والبيولوجيةِ المختلفةِ.

(عباس وآخرون، ٢٠١٢ :١٦٧)

### وقدَّمَ هذا الفصلُ عرضاً للإجراءاتِ على وفقِ الخطواتِ الاتيةِ:

١. بَعدَ وضعِ الإطارِ العامِ للبحثِ وتحديدِ مُشكلتِهِ وصياغةِ أسئلتِهِ، تَّم مسحُ الأبحاثِ والدراساتِ السابقةِ ذاتِ الصلةِ بالبحثِ، وذلكَ للاستفادةِ منها في وضعِ أداةِ البحثِ وحلِّ مشكلتِهِ.

٢. وَجَّهَ الباحثُ سؤالاً استطلاعياً لعينةٍ من المشرفينَ بلَغتْ(١٠) مشرفينَ لتأكيدِ مشكلةِ البحثِ، وكانَتْ اجابُاتهمُ توكدُ وجودَ مشكلةٍ، يجبُ دراستُها، لمعرفةِ حجمهَا وابعادهَا.

٣. صاغَ الباحثُ الاستبانةَ الأوليةَ وَعَرضَهَا على الخُبراءِ وَ بعدَ الأخذِ بآرائهم فصاغَ الاستبانة النهائية. الَّتي تتكونُ من(٥٨) فقرةٍ بأربعةِ محاور (الاستماعِ، الحديثِ، القراءةِ، الكتابةِ )

٤. لاستخراجِ ثباتِ الاداةِ اجرى الباحثُ اختباراتِ الثباتِ (الفاكرونباخِ) على عينةٍ استطلاعيةٍ (٢٠) مشرفاً استُبعِدتْ من العينةِ الاساسيةِ .

٥. تمَّ تطبيقُ الاستبانةِ بشكلِها النهائي على العينةِ الأساسيةِ التي بلغَ عددُهَا (٧١) مشرفاً، من محافظاتِ المنطقةِ الجنوبيةِ هي (ميسانَ، البصرةَ، ذي قارَ ) .

٦. فُرِّغَ الباحثُ إجاباتِ العينةِ الأساسيةِ، وعالجَهَا إحصائياً وبعدَ الحصولِ على النتائجِ، صاغَ استنتاجاتِ و توصياتِ البحثِ.

## ثانياً ـ مُجتمعُ البحثِ:

"ويُقْصَدُ هُوَ مجموعةٌ من العناصرِ ذاتِ الصفاتِ المشتركةِ القابلةِ للملاحظةِ والقياسِ ويشملُ الأفرادَ أو الأشخاصَ الَّذينَ يُشكلونَ موضوعَ مشكلة البحثِ وذاتِ العلاقةِ بِهَا، والتَّي يَسعى الباحثُ إلى تعميمِ النتائجِ عليِها" . (شفيق، ٢٠٠١ ، ١٨٤)

اذ تَعدُّ عمليةُ تحديدُ مجتمعِ البحثِ من الخطواتِ المهمةِ في البحوثِ التربويةِ وهي تَتطَلَبُ دقةً بالغةً، إذ يتوقفُ عليهَا إجراءُ البحثِ وتصميمُ أدواتِهِ، وَقَدْ اختارَ الباحثُ مجتمعَ الدراسةِ جميعَ الُمشرفينَ التربويينَ للمرحلة الابتدائية في العراقِ(عدا إقليم كردستان) تخصصِ اللَّغةِ العربيةِ الَّذينَ يشرفونَ على مُعلمي اللُّغة العربيةِ لِيتسنَى لهم تقييمُ اداءِ المُعلمينَ البالغ عددهم (٣٩٨) في ضوءِ الاستبانةِ المُقَّدمةِ لهم مِن الباحثِ الَّتي تتضمنُ المعاييرَ المقترحةِ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ على وفقِ الفقراتِ والمحاورِ الُمعدَّةِ مُسبقاً من الباحثِ.

جدول (١) يمثل مجتمع البحث

| ت | المحافظات | عدد المشرفين | المحافظات | عدد المشرفين |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الانبار | ٢٢ | كربلاء | ١٣ |
| ٢ | بغداد | ٩٢ | كركوك | ٢٢ |
| ٣ | بابل | ٢٣ | المثنى | ١٠ |
| ٤ | البصرة | ١٥ | ميسان | ١٩ |
| ٥ | ديالى | ٢٣ | النجف | ٢٢ |
| ٦ | ذي قار | ٣٧ | نينوى | ١١ |
| ٧ | صلاح الين | ٤٣ | واسط | ٢١ |
| ٨ | القادسية | ٢٥ | | |
| مجموع المجتمع | | | | ٣٩٨ |

## ثالثاً ـ عينةُ البحثِ:

يستوجبُ في أيِّ بحثٍ تَحديدُ العينةِ المستهدفةِ؛ لآن تحديدها أمراً لأيُمكنُ الاستغناءُ عَنهُ، وتُعَّرفُ عينةُ البحثِ بانَّها مجموعةُ جزئيةُ صغيرةُ من المجتمعِ الاصلّي لها خصائصُ مشتركةٌ وتهدفُ إلى تعميمِ نتائجِ البحثِ المُستخلصةِ منها على مجتمعٍ كبيرٍ. (المنيزل وعدنان ،٢٠١٠: ١٠١)

وهيَ كُلُّ ما يختارُهُ الباحثُ من مفرداتِ الظاهرةِ التربويةِ ضِمنَ شروطٍ محددةٍ تكونُ موضوعَ البحثِ، وَبدورِهَا يجبُ ان تُمِّثلُ المجتمعَ الأصليَّ تمثيلاً صادقاً، وبلَغتْ عينةُ البحثِ (٧١) مشرفاً موزعينَ على ثلاثِ مديرياتٍ للتربيةِ في المحافظاتِ الجنوبيةِ (ميسان، البصرة، ذي قار) وقد بلغَ عددُ مشرفي مُحافظةِ ميسانَ ١٩ مشرفاً، وعددُ مشرفي محافظةِ البصرةِ ١٥ مشرفاً، وعددُ مشرفي محافظةِ ذي قار ٣٧ مشرفاً) وَقدْ اختارَها الباحثُ بحسبِ المنهجية العلمية للبحثِ العلمي وبصورةٍ قصديةٍ.

### أ. العينةُ الاستطلاعيةِ:

للتأكدِ من إمكانيةِ تطبيقِ الاستبانةِ بشكلِ عمليٍّ حتَّى يُمكنُ تطبيقُها وقياسُ الاداءِ لعينةِ البحثِ ضمنَ الوقتِ المحددِ للحصةِ الدراسيةِ وتحديدِ الصعوباتِ والعوائقِ التي يُمكِنُ أنْ تواجِهَ الباحثَ في المستقبلِ فَقَدْ اختارَ الباحثُ عينةً استطلاعيةً من مُشرفي تربيةِ (النجفِ) بلغَ عددُهم (٢٠) مشرفاً إذْ أظهرتْ صدقاً وثباتاً عالياً فتأكَدَ للباحثِ إمكانيةُ تطبيقِ الاستبانةِ بشكلٍ عمليٍّ وملاءمة فَقَرَاتَها للبحثِ والدراسةِ وتحقيقِ الهدفِ من البحثِ.

### ب . العينةُ الأساسيةِ:

بَعَدَ ما أجرى الباحثُ إحصاءاتِ الصدقِ والثباتِ والاتساقِ الداخليّ للعينةِ الاستطلاعيةِ وحصلَ على صدقٍ وثباتٍ عالٍ طبقَ الباحثُ اداتهُ على العينةِ النهائيةِ وتوزيعِ الاستبانةِ على العينةِ الأساسيةِ الَّتي بلغَ عددُها (٧١) مشرفاً، من محافظاتِ المنطقةِ الجنوبية هيَ (ميسان، البصرة، ذي قار)

.

**رابعاً- اداة البحث:**

تُحَدَّدُ الأداةُ بَحَسبِ طبيعةِ البحثِ ومُستلزماتِهِ لأنَّ استعمالَ الأداةِ المناسبةِ يُؤدي إلى تحقيقِ نتائجِ البحثِ بصورةٍ سليمةٍ. (الدبل ،٢٠١٨: ٧٩ )

وبما أنَّ الدراسةَ الحاليةَ تهدفُ الى التعُرفِ على تقييمِ اداءِ مُعلمي اللغةِ العربيةِ من وجهةِ نظرِ المشرفينَ ذوي التَّخصُّصِ وفقاً لمعاييرَ مقترحةٍ للتكاملِ بين المهاراتِ اللغويةِ، وَتعد الاستبانةَ، هيَ الأداةُ الأنسب لتحقيقِ أهدافِ بحثِهِ في الحصولِ على المعلوماتِ ومعرفةِ خبراتٍ لا يُمكنُ الحصولُ عليها بوسائلَ أخرى بالإضافةِ الى أنَّ أغلبَ الدراساتِ السابقةِ في ذاتِ السياقِ استخدمَتْ الاستبانةَ كأداةٍ لجمعِ البياناتِ.

وَفضلاً عَمَّا تتمتعُ بهِ الاستبانةُ من مزايا أهمُها الاقتصادُ بالجهدِ والوقتِ اذْ تُمكِّنُ الباحثَ من جمعِ بياناتٍ من عينةٍ كبيرةٍ في مدةٍ زمنيةٍ مناسبةٍ ولاسِيمَا إذا كانَ المجتمعُ مُنتشراً على رقعةٍ جغرافيةٍ واسعةٍ زيادةً على سهولةِ وضعِ اسئلتِها وترتيبِ نتائجِها وتفسيرِ بياناتِها لأنهَّا أكثرُ أدواتِ البحثِ العلميّ فعاليةً في التَّوصلِ الى حقائقَ نظريةٍ واضحةٍ. (ملحم، ٢٠١٢: ١٧٧)

**ولإعدادِ هذهِ الاداةِ اتّبعَ الباحثُ الخطواتِ الاتيةِ:**

١- لصياغةِ الاستبانةِ الاوليةِ، اطلعَ الباحثُ على الدراساتِ السابقةِ والادبياتِ الخاصةِ بالجوانبِ النظريةِ الخاصةِ بالبحثِ . ملحق (٣)

٢. عرضَ الباحثُ الاستبانةَ بشكلِها الأوليّ على (٢٠) خبيراً في المناهجِ وطرائقِ التدريسِ العامةِ، لاستطلاع آرائِهم حولَ مدى صلاحية الفقرات المعيارية للاستبانة. ملحق (٤)

٣. بَعدَ أن جمعَ الباحثُ اراءَ الخبراءِ صاغَ الاستبانةَ بشكلِها النهائيّ و الَّتي تتكونُ من (٥٨) فقرة بأربعةِ محاورَ (الاستماعَ، الحديثَ، القراءةَ، الكتابةَ) ملحق (٥)

٤- لاستخراجِ ثباتِ الاستبانةِ اجرى الباحثُ اختبار الثباتِ (الفاكرونباخ) على عينةِ استطلاعيةِ (٢٠) مشرفاً.

٥ـ بعدَ أنْ اظهرتْ الاستبانةُ ثباتاً عالياً تمَّ تطبيقُ الاستبانةِ بشكلِهَا النهائي على العينةِ النهائيةِ للبحثِ الّتي بلغَ عددُها (٧١) مشرفاً وطبعتْ ووزعتْ الكترونياً على عينةِ البحثِ.

**وصف اداة البحث:**

١ـ يتكونُ الجزء الاولُ من الاستبانةِ من معلوماتٍ عن المسُتجيبِ هِي أولاً اسمُ المحافظةِ وثانياً العنوانُ الوظيفيّ .

٢ـ عددُ فقراتِها (٥٨) فقرةً موزعةً على اربعةِ محاور تقعُ في الجزءِ الثاني من الاستبانةِ هِيَ:

المحورُ الأولُ (الاستماعُ) يتعلقُ بالمعلمِ (١٤) فقرة

المحورُ الثاني (الحديث) يتعلقُ بالمعلمِ (١٦) فقرة .

المحورُ الثالثُ (القراءةُ) يتعلقُ بالمعلمِ (١٣) فقرة .

المحورُ الرابع (الكتابةُ) يتعلق بالمعلمِ (١٥) فقرة .

٣ـ وضعَ الباحثُ أمامَ كلَّ فقرةٍ خمس بدائلَ متدرجةٍ للإجابةِ تُبينُ مدى شعورِ المستجيبِ بدرجةِ التقييمِ (متوافرةٌ بدرجةٍ ضعيفةٍ جداً، متوافرةٌ بدرجةٍ ضعيفةٍ، متوافرةٌ بدرجةٍ متوسطةٍ، متوافرةٌ بدرجةٍ كبيرةٍ، متوافرةٌ بدرجةٍ كبيرةٍ جداً) وفقاً لمقياسِ ليكرت الخماسي.

**خامساً ـ الصدق الظاهري:**

يُعَدُّ مفهومُ الصدقِ من أكثرِ المفاهيمِ الأساسيةِ أهميةً في محورِ الاختباراتِ والقياسِ، فصدقُ الاختبارِ يُعّرفُ بأنهُ الدرجةُ الّتي يقاسُ بها الاختبارُ، أو الشيءُ المرادُ قياسهُ وأنَّ صدقَ الأداةِ امرٌ ضروريٌّ لا بدَ منهُ، بَلْ هُوَ شرطٌ من شروطِ الخطواتِ العلميةِ، والصدقُ أيضاً هُوَ أنْ " تقيسَ الاداةُ ما وضِعَ لقياسهِ وتحقيقَ صدقِ الأداة اكثرُ اهميةً ". (صبري وخفاجة، ٢٠٠٢: ١٦٧)

وتَختلفُ انواعُ مؤشراتِ الصدقِ باختلافِ الظاهرةِ المقاسةِ والصدقِ الّذي يناسبُ مثلَ هذهِ الاداةِ هُوَ الصدقُ الظّاهري الذي يعتمدُ على عرضِ الأداةِ على مجموعةٍ من الخبراءِ والمتخصّصينَ للتعرفِ على مدى صلاحيةِ الفقراتِ في قياسِ ما أُعدَّتْ لقياسهِ لذلكَ اعتمدَ الباحثُ في عرضِ أداتهِ بصيغتِها

الاوليةِ ملحق (٣) على نخبةٍ من الخبراءِ والمتخصصينَ في المناهجِ وطرائقَ التدريسِ العامةِ بلغَ عددُهم (٢٠) خبيراً، الملحق (٤).

وَقدْ ابدى الخبراءُ مقترحاتُهم في اعادةِ صياغةِ وترتيبِ بعضِ الكلماتِ و الفقراتِ ليكتملِ بناءُ الفقرةِ

**جدول (٢) يبين التعديلاتِ الَّتي أُجريَتْ على الاستبانةِ بعدَ عرضِها على الخبراءِ:**

| المحور | الفقرات | التعديلات |
|---|---|---|
| الاول | ١٤،٦،٥،٤ | اعادة صياغة |
| الثاني | ١٦،١٣،٩،٨ | اعادة صياغة |
| الثالث | ٩,٧،٣،٢ | اعادة صياغة |
| الرابع | ١٤،١٠،٦ | اعادة صياغة |

**جدول (٣) يوضح النسبة المئوية لمعرفة اراء المحكمين حول فقرات الاستبانة.**

| المحور | أرقام الفقرات | الموافقون | | المعارضون | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة |
| الاول | ٧،٦،٥ ، ١٤ ،١٢،١١،١٠،٨ | ١٩ | %٩٥ | ١ | %٥ |
| الاول | ٩،١٣ | ١٨ | %٩٠ | ٢ | %١٠ |
| الاول | ٤، ٣، ٢، ١ | ٢٠ | %١٠٠ | ٠ | %٠ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الثاني | ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ١١، ١٤ | ٢٠ | %١٠٠ | ٠ | %٠ |
| الثاني | ٩، ١٠، ١٢، ١٥، ١٦، | ١٩ | %٩٥ | ١ | %٥ |
| الثاني | ١٣ | ٢ | %٩٠ | ٢ | %١٠ |
| الثالث | ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ١٢، ١٣، | ٢٠ | %١٠٠ | ٠ | %٠ |
| الثالث | ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، | ١٩ | %٩٥ | ١ | %٥ |
| الرابع | ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٩، ١٠، ١٢، ١٤، ١٥، | ٢٠ | %١٠٠ | ٠ | %٠ |
| الرابع | ٧، ٨، ١١، ١٣، | ١٨ | %٩٠ | ٢ | %١٠ |

## سادساً ـ صدق الاتساق الداخلي:

وَيقصِدُ بصدقِ الاتساقِ الداخلي لفقراتِ الاستبانةِ هُوَ مدى اتساقِ جميعِ فقراتِها مع المحورِ الَّذي تنتمي إليهِ أي أنَّ الفقرةَ تقيسُ ما وضعتْ لقياسِهِ ولا تقيسُ شيئاً آخرَ.

(الخفاجي وعبدالله، ٢٠١٥ : ١٠٨)

وَقد أوضح (الكناني، ٢٠١٤) لكَي يتحققَ صدقُ الاتساقِ الداخليّ لأداةِ البحثِ على الباحثِ اجراء معاملاتِ الارتباط بينِ درجةِ الفقرةِ في المقياسِ والمجموعِ الكليَّ لدرجاتِ المقياسِ اولاً، وإيجادُ معاملِ الارتباط بينَ درجةُ كل فقرةٍ من فقراتِ المحورِ والدرجةِ الكليةِ للمحورِ الذي تنتمي إليهِ هذهِ الفقرةُ ثانياً، ومن ثمَّ إيجادُ معاملِ الارتباطِ لكلِّ محورٍ مع الدرجةِ الكليةِ للمقياسِ. (الكناني، ٢٠١٤: ١٩٤)

واعتمدَ الباحثُ العينةَ الاستطلاعيةَ البالغِ عددها (٢٠) مشرفاً وتمَّ استخراجُ معاملِ ارتباطِ (person) باستعمالِ الحقيبةِ الاحصائيةِ spss وكانتْ النتيجةُ بحسبِ ما مُوضح ادناه:

**١ -علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:**

أجرى الباحثُ حسابَ معاملِ الارتباطِ بينَ درجاتِ الأفرادِ على كلِ فقرةٍ من فقراتِ الاستبانةِ والدرجةِ الكليةِ للاستبانةِ بواسطةِ معاملِ ارتباطِ ( person) وقد تبينَ أنَّ جميعَ معاملاتِ الارتباطِ دالةٌ إحصائياً عندَ مستوى (٠،٠٥) إذْ تراوحتْ قِيمُ معاملاتِ الارتباطِ بينَ (٠،٤٤٥-٠،٨٨٣) وعليهِ فأنَّ جميعَ الفقراتِ عُدتْ دالةً احصائياً بعد مقارنتِها بالقيمةِ الجدوليةِ البالغةِ (٠،٤٤٣) وبدرجة حرية (١٨) كما في الجدول (٤)

**جدول (٤) يوضح علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.**

| فقرات المحور الاول | معامل ارتباطها | فقرات المحور الثاني | معامل ارتباطها | فقرات المحور الثالث | معامل ارتباطها |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠،٥٣٩ | ١ | ٠،٧٧٠ | ١ | ٠،٦٨٦ |
| ٢ | ٠،٤٧٠ | ٢ | ٠،٧٣٣ | ٢ | ٠،٥٩٩ |
| ٣ | ٠،٤٦٨ | ٣ | ٠،٥٨١ | ٣ | ٠،٦٣٧ |
| ٤ | ٠،٥٣٣ | ٤ | ٠،٧٤٥ | ٤ | ٠،٦٢٥ |
| ٥ | ٠،٥٩١ | ٥ | ٠،٥٩٠ | ٥ | ٠،٧٤٩ |
| ٦ | ٠,٧١٨ | ٦ | ٠،٦٣٢ | ٦ | ٠،٨٣٧ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | ٠،٧٧٩ | ٧ | ٠،٥٦٤ | ٧ | ٠،٨٨٣ |
| ٨ | ٠،٦٨٨ | ٨ | ٠،٦٤٠ | ٨ | ٠،٧٥٥ |
| ٩ | ٠،٥٤٧ | ٩ | ٠،٨١٧ | ٩ | ٠،٧٨١ |
| ١٠ | ٠،٧٠٠ | ١٠ | ٠،٧٢١ | ١٠ | ٠،٦٨٤ |
| ١١ | ٠،٦٧٥ | ١١ | ٠،٨١٢ | ١١ | ٠،٤٤٥ |
| ١٢ | ٠،٦٧٧ | ١٢ | ٠،٧٨٦ | ١٢ | ٠،٤٨٤ |
| ١٣ | ٠،٥١٧ | ١٣ | ٠،٧٢١ | ١٣ | ٠،٥٣١ |
| ١٤ | ٠،٧٤٠ | ١٤ | ٠،٦٩٤ | | |
| | | ١٥ | ٠،٤٩٧ | | |
| | | ١٦ | ٠،٨٢٧ | | |

| فقرات المحور الرابع | معامل ارتباطها | فقرات المحور الرابع | معامل ارتباطها |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠،٧٨٦ | ٩ | ٠،٦٨٣ |
| ٢ | ٠،٦٠٤ | ١٠ | ٠،٣٧٠ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٣ | ٠،٧٤٥ | ١١ | ٠،٦٠٣ |
| ٤ | ٠،٦٤٧ | ١٢ | ٠،٨٣٤ |
| ٥ | ٠،٦٧٨ | ١٣ | ٠،٦٦٧ |
| ٦ | ٠،٧٢٣ | ١٤ | ٠،٥١٨ |
| ٧ | ٠،٦٦٩ | ١٥ | ٠،٥٢٣ |
| ٨ | ٠،٧٤٢ | | |

**ب ـ علاقة الفقرة بالمحور:**

لإيجادِ علاقةِ الارتباطِ بينَ درجةِ الفقرةِ ودرجةِ المحورِ الذي تنتمي إليهِ، استعملَ الباحثُ معاملَ ارتباط (person) وقد توصلَ إلى أنَّ جميعَ معاملاتِ ارتباطِ الفقرةِ بالمحورِ الذي تنتمي اليهِ دالةٌ إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥)، اذ تراوحتْ معاملاتِ الارتباطِ بينَ (٠،٤٤٥ ـ٠،٨٨٣) وعليهِ فإنَّ جميعَ الفقراتِ عُدَّتْ دالةً احصائياً بعد مقارنتِها بالقيمةِ الجدوليةِ البالغةِ (٠،٤٤٣ ) وبدرجةِ حريةٍ ( ١٨) كما في جدول (٥).

جدول(٥) يوضح نتائج علاقة درجة معامل الارتباط بين الفقرات ودرجة المحور الاول (الاستماع)

| رقم الفقرة | معامل ارتباطها | رقم الفقرة | معامل ارتباطها |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠،٤٤٤ | ٨ | ٠،٧١٧ |
| ٢ | ٠،٣٧٠ | ٩ | ٠،٦١٥ |
| ٣ | ٠،٥٤٩ | ١٠ | ٠،٥٦٧ |
| ٤ | ٠،٦٧٤ | ١١ | ٠،٨٢٠ |
| ٥ | ٠،٦٥٤ | ١٢ | ٠،٧٩٠ |
| ٦ | ٠،٨٧٠ | ١٣ | ٠،٧٤١ |
| ٧ | ٠،٨٨٦ | ١٤ | ٠،٧٢٥ |

جدول (٦) يوضح نتائج علاقة درجة معامل الارتباط بين الفقرات ودرجة المحور الثاني (الحديث)

| رقم الفقرة | معامل ارتباطها | رقم الفقرة | معامل ارتباطها |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠،٧٤٦ | ٩ | ٠،٨٧٥ |
| ٢ | ٠،٦٩٥ | ١٠ | ٠،٧٩٢ |
| ٣ | ٠،٦٢٢ | ١١ | ٠،٧٨٩ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٤ | ٠،٧٩٩* | ١٢ | ٠،٧٩١ |
| ٥ | ٠،٦٣٣ | ١٣ | ٠،٧٠٠ |
| ٦ | ٠،٦٨٢ | ١٤ | ٠،٦٨٨ |
| ٧ | ٠،٥٧٥ | ١٥ | ٠،٤٧٦ |
| ٨ | ٠،٧١٩ | ١٦ | ٠،٨٠٠ |
| | | | |

جدول(٧) يوضح نتائج علاقة درجة معامل الارتباط بين الفقرات ودرجة المحور الثالث (القراءة)

| رقم الفقرة | معامل ارتباطها | رقم الفقرة | معامل ارتباطها |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠،٧٢٠ | ٨ | ٠،٨٤٧ |
| ٢ | ٠،٧٠٠ | ٩ | ٠،٨٠٦ |
| ٣ | ٠،٧٢٠ | ١٠ | ٠،٦٦٠ |
| ٤ | ٠،٤٤٦ | ١١ | ٠،٤٦٧ |
| ٥ | ٠،٧٧٤ | ١٢ | ٠،٤٩٨ |
| ٦ | ٠،٨٥٧ | ١٣ | ٠،٥٥٣ |
| ٧ | ٠،٧٢١ | | |

جدول (٨) يوضح نتائج علاقة درجة معامل الارتباط بين الفقرات ودرجة المحور الرابع (الكتابة)

| رقم الفقرة | معامل ارتباطها | رقم الفقرة | معامل ارتباطها |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠،٨٨٤ | ٩ | ٠،٥٦٣ |
| ٢ | ٠،٧١١ | ١٠ | ٠،٤٨٦ |
| ٣ | ٠،٩٠٧ | ١١ | ٠،٨٣١ |
| ٤ | ٠،٧٣٣ | ١٢ | ٠،٥٢١ |
| ٥ | ٠،٧٩٢ | ١٣ | ٠،٤٤٤ |
| ٦ | ٠،٨٨٢ | ١٤ | ٠،٧٤٧ |
| ٧ | ٠،٦٠٥ | ١٥ | ٠،٧١٧ |
| ٨ | ٠،٦٨٠ | | |

**ج ـ علاقة المحور بالدرجة الكلية للمقياس:**

وتحققَ الباحثُ من ذلكَ باستعمالِ معاملِ الارتباطِ (person )لإيجادِ العلاقةِ بينَ درجاتِ كلِّ محورٍ والدرجةِ الكليةِ للاستبانةِ ،وأَظهرتْ النتائجُ أَنَّ معاملاتِ الارتباطِ دالةٌ احصائياً عندَ مستوى دلالة (٠،٠٥ )،اذ تراوحَتْ معاملاتُ الارتباطِ بينَ (٠،٤٤٥ ـ ٠،٨٨٣ ) وعليهِ عَدُّتْ المحاورُ دالةً احصائياً بعد مقارنتِها بالقيمةِ الجدوليةِ البالغةِ (٠،٤٤٣) وبدرجةِ الحريةِ (١٨) كما في الجدول (٩)

جدول(٩) يوضح علاقة درجات المحور بالدرجة الكلية للمقياس

| تسلسل واسم المحور | معامل ارتباطه |
|---|---|
| المحور الاول( الاستماع) | ٠،٩١٣ |
| المحور الثاني ( الحديث) | ٠،٩٦٦ |
| المحور الثالث (القراءة) | ٠،٩٤٩ |
| المحور الرابع (الكتابة) | ٠،٨٧٧ |

**سابعًا ـ ثبات الأداةِ:**

يُعَدُّ الثباتُ من صفاتِ أدواتِ القياسِ الَّتي يُمكنُ اعتمادُها في البحوثِ وثباتُ الأداةِ يعني أنَّها تُمثلُ استقراراً وتقارباً في النتائجِ إذا طبِّقتْ أكثرَ من مرةٍ في ظروفٍ مماثلةٍ على العينةِ نفسها ويُعرّفُ بأنهُ حصولُ الاختبارِ على النتائجِ نفسها إذا مَا أُعيَد على نفسِ المجموعةِ وفي الظروفِ نفسها.

(عودة، ٢٠٠٢: ٣٤٥)

ولإيجادِ معاملِ ثباتِ الأداةِ اخذَ الباحثُ عينةً (استطلاعيةً) تتكونُ من (٢٠) مستجيبٍ(مشرف) من محافظة النجف الاشرف، مستعملاً برنامجَ الحِزمِ الإحصائيةِ للعلومِ الاجتماعيةِ Statistical Social Sciences ( SPSS-19) (Package باستعمالِ مقياسِ الفا كرونباخ وكانَتْ نتائجُ الثباتِ الاستبانةِ كما موضحُ في الجدولِ (١٠)

جدول (١٠) يوضح ثبات الاستبانة و محاورها

| المحور | عدد الفقرات | معامل الثبات الفاكرونباخ |
|---|---|---|
| الاول(الاستماع) | ١٤ | ٠،٩٠٤ |
| الثاني (الحديث) | ١٦ | ٠،٩٣٧ |
| الثالث (القراءة) | ١٣ | ٠،٨٩٢ |
| الرابع (الكتابة) | ١٥ | ٠،٩٢٤ |
| الاستبانة كاملة | ٥٨ | ٠،٩٧٦ |

وَنلاحظُ من الجدولِ (١٠) أن الاستبانةَ الكليةَ ومحاورهَا تتمتعُ بثباتٍ عالٍ بلغَ (٠،٩٧٦) إذْ يَعدُ الثباتُ مقبولاً حسب مقياس (الفا كرونباخ) إذا كانَ مساوياً او اكبر من(٠،٧٠). (حسن، ٢٠٠٦: ١٠)

**ثامنا: تطبيق الاداة:**

طبقَ الباحثُ أداته بصيغتِهَا النهائية الكترونياً باستعمالِ وَسائلِ التواصل الاجتماعي الخاصة بمشرفي العينة (ميسان ، بصرة ، ذي قار ) لمدة من ٢٠ /١٢/ ٢٠٢٢ الى ١٩/١ /٢٠٢٣ على افرادِ عينة البحث جميعاً وَعددها ( ٧١ ) مشرفاً وَمشرفة وقد حرصَ الباحثُ أن يتصلُ بأفرادِ العينةِ موضحاً لهم اهداف البحثِ وطريقة الاجابة على الاستبانةِ.

**تاسعاً: الوسائل الاحصائية:**

أستعملَ الباحثُ برنامجَ الحزمِ الإحصائيةِ للعلومِ الاجتماعيةِ ( *Statistical Package for Social Sciences* ) ( *SPSS-19* ).

**ولتحقيقِ أَهدافِ وأَسئلةِ البحثِ والإجابةِ عَنْهَا تمَّ استعمالُ الأساليبِ الإحصائيةِ الآتية:**

١ـ **معاملُ ارتباطِ (person)**: لحسابِ صدقِ الاتساقِ الداخلي لفقراتِ الاستبانةِ مع المحاورِ التي تنتمي اليها، ومع الدرجةِ الكليةِ للمقياسِ وعلاقةِ الارتباطِ بينَ محاورِ الاستبانةِ والدرجةِ الكليةِ للمقياسِ

٢-**معامل الثبات ألفا كرونباخ**: استعملَ معاملَ الثباتِ آلفا كرونباخ لحسابِ ثباتِ الاستبانةِ.

٣-**الوسط المرجح** : أستعملَ الباحثُ الوسطَ المرجَّحَ لتفسيرِ فقراتِ الاستبانةِ والُحكمِ عليها

٤-**النسبة المئوية**: لقياسِ وزنِ الفقرةَ وَ وزنَ المحورِ المئوي وَنسبةِ اتفاقِ الخبراءِ.

٥-**التكرار** لمعرفةِ عددِ الخبراءِ وآرائهم حولَ فقراتِ الاستبانةِ.

٦ـ تكونُ تقديراتُ وَ درجاتُ المقياسِ المعتمدةِ لمعرفةِ مدى توافرِ المعايير كالاتي:

جدول (١١) يوضح الدرجات و التقديرات المعتمدة

| درجات مقياس ليكرت (Likert) | مستوى التحقق |
|---|---|
| ١ | متوفر بدرجة ضعيفة جدا |
| ٢ | متوفر بدرجة ضعيفة |
| ٣ | متوفر بدرجة متوسطة |
| ٤ | متوفر بدرجة كبيرة |
| ٥ | متوفر بدرجة كبيرة جداً |

**٧ـ المحكُ المعتمدُ في اداةِ البحثِ:**

وذلكَ مِنْ خلالِ حسابِ طولِ الفئة في مقياسِ ليكرت الخماسيّ عبرَ استعمالِ المعادلةِ الاتيةِ:

المدى = أكبر درجة – أقل درجة

المدى = ٥–١ =٤

طول الفئة = المدى ÷ عدد بدائل الاستجابة

طول الفئة = ٤÷٥ =٠،٨٠

بَعَدَ ذلكَ تَضافُ هذهِ القيمةُ الى بدايةِ المقياسِ وهي الواحدُ الصحيحُ(١) وذلكَ لتحديدِ الحدِ الأعلى للخليةِ. (عبد الفتاح ، ٢٠١٧: ٥٣٨)

وَبذلكَ يكونُ الحكمُ على مستوى الفقراتِ في أداةِ البحثِ بالاعتمادِ على الوسطِ الحسابي لها كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٢) يوضح الحكم على مستوى الفقرات بالاعتماد على الوسط الحسابي .

| ت | الأوساط المرجحة | الوزن المئوي | مستوى التحقق |
|---|---|---|---|
| ١ | ١ - ١،٧٩ | ٢٠ %-٣٦ % | ضعيفة جدا |
| ٢ | ١،٨٠ - ٢،٥٩ | ٣٦ %- ٥٢% | ضعيفة |
| ٣ | ٢،٦٠ - ٣،٣٩ | ٥٢ %- ٦٨% | متوسطة |
| ٤ | ٣،٤٠ - ٤،١٩ | ٦٨ %-٨٤% | كبيرة |
| ٥ | ٤،٢٠ _ ٤ ،٩٩ | ٨٤% _ ١٠٠% | كبيرة جدا |

# الفصل الرابع

## أَولاً: عرض النتائج وتفسيرها

## ثانياً: الاستنتاجات

## ثالثاً: التوصيات

## رابعاً: المقترحات

## عرضُ النتائجِ وَتفسيرها :

يتضَمنُ هَذَا الفصلُ عرضاً لنتائجِ الدراسةِ وَمُنَاقشتَها بَعدَ أن تمَّ تَطبيقُ اداةِ البحثِ على العينةِ، ثمَّ جمعُ البياناتِ الَّتي تمَّ التوصلُ إليهَا وَتحليلُها إحصائياً في ضوءِ الأَهداف الَّتي حددهَا البحثُ، وَالمتعلقةُ بمدى مراعاة مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ التكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ.

وَمن هذا السؤالِ سيجيبُ الباحثُ عن الأسئلةِ الفرعيةِ الآتية الَّتي تنبثقُ وَفقاً لمحاورِهَا الأربعةِ:

١. ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ الاستماعِ؟

٢ـ ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارة الحديث؟

٣ـ ما مستوى مراعاة مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ القراءة؟

٤ـ ما مستوى مراعاة معلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ الكتابة؟

## أولاً: عرض النتائج:

يتم عرضَ النتائجِ على وفقِ أسئلةِ الدراسةِ، فيما يخصُ الإجابةَ عن سؤالِ الدراسةِ الرئيسُ ما مدى مراعاةِ معلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ التكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ ؟

جدول (١٣) يبين ملخصَ الإحصاءاتِ الَّتي حصلَ عليهَا البحثُ من تطبيقهِ لأداةِ البحثِ ككلِ.

**أولاً** : الاجابةُ عن سؤالِ البحثِ الرئيسِ **(ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ التكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ )**.

جدول(١٣) يبين ملخصَ الاحصاءاتِ الَّتي حصلَ عليهَا البحثُ من تطبيقهِ لأداةِ البحثِ ككلِ:

| ت | المعيار | الانحراف المعياري | الوسط المرجح | الوزن المئوي | الحكم على توفر المعيار |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | القدرة على عرض الافكار بطريقة منطقية ومقنعة | ١ | ٣,٢ | ٠،٦٤ | متوسط |
| ٢ | يجيد الكتابة وفقا لقواعد الاملاء العربي | ١,٠٩٤ | ٣,٢ | ٠,٦٣ | متوسط |
| ٣ | القدرة على تلخيص ما قرأه او سمعه بعبارات كلامية موجزة . | ٠,٨٥٢ | ٣,٢ | ٠,٦٣ | متوسط |
| ٤ | يجيد المعلم الكتابة بشكل صحيح | ١,٠٢٣ | ٣,٢ | %٦٣ | متوسط |
| ٥ | يستطيع المعلم ان يكشف مواطن القوة والضعف لدى المتعلم القارئ | ٠,٨٩٢ | ٣,١ | ٠,٦٣ | متوسط |
| ٦ | قدرة المعلم على ربط الافكار الفرعية بالفكرة الرئيسة من خلال النص المسموع . | ٠,٨٩٢ | ٣,١ | ٠,٦٣ | متوسط |
| ٧ | استعمال الاشارة ، والايماءات والحركات ، وتغير نبرة الصوت . | ٠,٩٨٧ | ٣,١ | ٠,٦٢ | متوسط |
| ٨ | فهم الافكار الضمنية الوردة في النص المسموع . | ٠,٨٩ | ٣,١ | ٠,٦٢ | متوسط |
| ٩ | يستقرئ المعلم تفسير المعنى العام من الفقرة المقروءة . | ١,٠٨١ | ٣,١ | ٠,٦٢ | متوسط |
| ١٠ | اظهار الحماسة والانفعال بصدق اثناء | ١,٠٣١ | ٣,١ | ٠,٦٢ | متوسط |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الحديث. | | | | |
| ١١ | القدرة على طرح اسئلة مناسبة حول موضوع معين . | ٠,٨٩٧ | ٣,١ | ٠، ٦٢ | متوسط |
| ١٢ | يتمتع بآداب المحادثة والمناقشة وطريقة السير فيها . | ٠,٩٣٢ | ٣,١ | ٠ ،٦١ | متوسط |
| ١٣ | يربط المعلم الافكار المسموعة بخبراته السابقة. | ١,٠٢٨ | ٣,١ | ٠ ،٦١ | متوسط |
| ١٤ | قدرة المعلم على تجزئة النص المسموع الى عناصره الاساسية. | ٠,٨٢٥ | ٣,١ | ٠ ،٦١ | متوسط |
| ١٥ | يستطيع التعبير عن افكار في موضوع ما بجمل مفيدة . | ٠,٨٦ | ٣,٠ | ٠ ،٦١ | متوسط |
| ١٦ | اختيار الالفاظ والعبارات والتراكيب الملائمة لفكرة الحديث. | ٠,٩٥٢ | ٢,١ | ٠,٦٠ | متوسط |
| ١٧ | القدرة على تلخيص ما يسمع بانتقاء العناصر الضرورية . | ٠,٧٧٥ | ٢، ١ | ٠,٦٠ | متوسط |
| ١٨ | تحديد المعلم لمجالات الخطأ والصواب في الافكار الواردة . | ٠,٨٨١ | ٢ ،١ | ٠,٦٠ | متوسط |
| ١٩ | يغير المعلم مجرى الحديث بكفاءة . | ١,٠٤ | ٢,١ | ٠,٦٠ | متوسط |
| ٢٠ | يُعطي نموذجا للقراءة الجيدة ويثير في المتعلمين حب المناقشة . | ٠,٩٩٩ | ٢,١ | ٠,٥٩ | متوسط |
| ٢١ | يعتني عناية كبيرة بأساليب الفهم والاستيعاب وتفسير معاني الكلمات . | ١,٠٢٨ | ٢,١ | %٥٩ | متوسط |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٢ | قدرة المعلم على تحديد الهدف العام من النص المسموع. | ١,٠٠٥ | ٢,١ | ٠،٦٠ | متوسط |
| ٢٣ | يركز على الهدف المراد تحقيقه . | ٠,٩٧٤ | ٢,٩ | ٠,٥٩ | متوسط |
| ٢٤ | القدرة على ترتيب الافكار وتسلسلها المعرفي والمنطقي . | ٠,٩١٢ | ٢,٩ | ٠،٥٩ | متوسط |
| ٢٥ | يستعمل الانشطة الكتابية لتنمية مهارات الكتابة لدى المتعلمين . | ٠,٩٥ | ٢,٩ | ٠،٥٩ | متوسط |
| ٢٦ | تجميع الافكار وربطها للخروج بحصيلة نهائية لما يريد ان يقوله | ٠,٩١٢ | ٢,٩ | ٠،٥٩ | متوسط |
| ٢٧ | القدرة على جذب السامعين ،والقدرة على الاقناع والامتاع . | ٠,٩١٨ | ٢,٩ | ٠,٥٩ | متوسط |
| ٢٨ | معرفة المعلم التسلسل المنطقي للأفكار الفرعية الواردة في النص المسموع . | ٠,٩٨ | ٢,٩ | ٠,٥٩ | متوسط |
| ٢٩ | يعيد صياغة الافكار المقروءة بلغة سليمة وبسيطة تتناسب مع المتعلمين . | ٠,٩٤٨ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ٣٠ | التميز بين الافكار الرئيسة والافكار الفرعية في النص المسموع. | ٠,٨٩٧ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ٣١ | بيان اهمية الهدف العام في النص المسموع . | ٠,٩٤٨ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ٣٢ | يختار انسب الاساليب او الطرائق | ١,٠٢٥ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | للحديث . | | | | |
| ٣٣ | القدرة على التحليل البصري للكلمات من اجل التعرف على اجزائها . | ١,٠٤٧ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ٣٤ | تقصي المعلم للفكرة الرئيسة في الرسالة المسموعة. | ٠,٩٤١ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ٣٥ | يوظف قدراته اللغوية في فهم العلاقة بين الحرف وصوته . | ٠,٩٩ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ٣٦ | التنوع في الاداء بتغيير نبرة وحجم الصوت تماشيا مع الموضوع المقروء(شعر ، نثر ، خطابة ) | ٠,٩٩٤ | ٢,٩ | ٠ ،٥٨ | متوسط |
| ٣٧ | يختار مفردات كلامه وفقا لنوع المستمعين واهتماماتهم ومستويات تفكيرهم. | ٠,٩٣٨ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ٣٨ | تحديد اللغة ذات الصيغة الانفعالية والعاطفية في النص المسموع. | ١,٠٥٦ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ٣٩ | يثير الدافعية لدى المتعلمين ويحببهم في القراءة . | ١,٠٤٩ | ٢,٩ | ٠,٥٧ | متوسط |
| ٤٠ | يستعمل ادوات الربط بشكل جيد | ١,٠٣١ | ٢,٩ | ٠,٥٧ | متوسط |
| ٤١ | يرسم الحرف بشكل الصحيح وفقا لقواعد الخط العربي. | ١,٠٣٩ | ٢,٨ | ٠,٥٧ | متوسط |
| ٤٢ | يتجنب الأخطاء الاملائية الشائعة مثل (ض، ظ ،ء ،ى ) | ٠,٩٤٣ | ٢,٨ | %٥٦ | متوسط |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤٣ | يستطيع كتابة نص ادبي ذا معنى تعليمي وتربوي | ٠,٩٧٢ | ٢,٨ | ٠,٥٦ | متوسط |
| ٤٤ | القدرة على وضع المقدمات التي تقود الى نتائج صحيحة . | ١,٠٣ | ٢,٨ | ٠,٥٦ | متوسط |
| ٤٥ | القدرة على صياغة نص لغوي مع الاحتفاظ بوحدة الموضوع . | ٠,٩٤٢ | ٢,٨ | ٠,٥٥ | متوسط |
| ٤٦ | يوظف المعلم الافكار الوردة في النص المسموع في مواقف جديدة | ٠,٩٢ | ٢,٨ | ٠,٥٥ | متوسط |
| ٤٧ | القدرة على تقديم افكار وافية ومنظمة ،ومرتبة، ومدعمة بالأدلة | ٠,٩٩٩ | ٢,٧ | ٠,٥٥ | متوسط |
| ٤٨ | القدرة على صياغة العبارات بشكل مختلف لكتابة نفس المعلومات بشكل اسهل . | ١,٠٥ | ٢,٧ | ٠,٥٤ | متوسط |
| ٤٩ | المشاركة في حوار ثقافي حول موضوع معين او بعبارة سليمة. | ١,٠١١ | ٢,٨ | ٠,٥٣ | متوسط |
| ٥٠ | سلامة الكتابة صرفيا ونحويا واسلوبا | ١,٠١٣ | ٢,٧ | ٠,٥٣ | متوسط |
| ٥١ | يضيف المعلم افكارا غير واردة في النص المسموع مرتبطة بموضوعة . | ١,٠٦ | ٢,٧ | %٥٣ | متوسط |
| ٥٢ | القدرة على نقد النص المقروء ومعرفة الاساليب الادبية ، والتمييز بينها . | ١,٠٥٧ | ٢,٦ | ٠,٥٢ | ضعيف |
| ٥٣ | يستعمل علامات الترقيم بشكل مناسب | ١,٠٠١ | ٢,٦ | ٠,٥١ | ضعيف |
| ٥٤ | القدرة على استعمال تراكيب لغوية | ٠,٩٣ | ٢,٥ | ٠,٥٠ | ضعيف |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **صحيحة مع الضبط السليم.** | | | | |
| ٥٥ | **كتابة النصوص المنهجية بفصحى سليمة .** | **١,٠١٥** | **٢,٥** | ٠,٥٠ | ضعيف |
| ٥٦ | **القدرة على تفسير الصور والرسوم والواحات و الخرائط المعرفية.** | **١,١٥٥** | **٢,٥** | ٠,٥٠ | ضعيف |
| ٥٧ | **استعمال التسجيلات الصوتية التي تجمع بين سلامة الاداء والجاذبية .** | **١,١٧** | **٢,٤** | ٠,٤٨ | ضعيف |
| ٥٨ | **يستعمل المختبرات الصوتية اللغوية** | **١,٢٤٨** | **٢,١** | ٠,٤٢ | ضعيف |
| | المجموع | ٠،٩٨ | ٢،٩ | ٠،٥٨ | متوسط |

بالمقارنةً مع ما تمَّ الإشارةُ إليهِ في جدولِ (١٣) إذ بلغَ المتوسطُ العامُ للأوساطِ المرجحةِ وَالأوزان المئوية للأداة ككلِ(٩، ٢) والوزن المئوي (٠،٥٨) فقد حصلتْ إحدى وخمسونَ فقرةً على (متحققِ بدرجةٍ متوسطةٍ) في حينَ حصلتْ السبعُ فقراتٍ الأخيرةِ (متحققةً بدرجةٍ ضعيفةٍ) وَهذا يشيرُ **أن مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ التكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ** كانَ متوسطاً مقارنةً بدرجةِ المحكِ الَّتي حددها البحثُ من( ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩ ) متوفرُ بدرجةٍ متوسطةٍ.

اذن تكونُ الاجابةُ على سؤالِ البحثِ الرئيس **(إنَّ مستوى مراعاةِ مُعلمي اللَّغةِ العربيةِ لمعاييرِ التكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ كانتْ متحققةً بدرجةٍ متوسطةٍ).**

## نتائج المحور الأول (الاستماع):

إجابةُ المحورِ الفرعي الأولِ، ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ الاستماعِ؟ وَللإجابةِ عن هَذا السؤالِ، حللَ الباحثُ ،البياناتِ الواردةِ في الاستبانةِ لمحورِهَا الأولِ إحصائياً.

**وَكانتْ نتائجُ المحورِ الأولَ (الاستماع) مرتبه تنازلياً وَفقاً للوسطِ المرجحِ في جدولِ (١٤):**

**جدول (١٤) يبين نتائج المحور الاول ( الاستماع) مرتبة تنازليا وَفقاً للوسط المرجح**

| ت | معايير مهارة ( الاستماع) | الانحراف المعياري | الوسط المرجح | الوزن المئوي | الحكم على توفر المعيار |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | قدرة المعلم على ربط الافكار الفرعية بالفكرة الرئيسة من خلال النص المسموع . | ٠,٨٩٢ | ٣,١ | ٠،٦٣ | متوسط |
| ٢ | فهم الافكار الضمنية الوردة في النص المسموع . | ٠,٨٩ | ٣,١ | ٠,٦٢ | متوسط |
| ٣ | يربط المعلم الافكار المسموعة بخبراته السابقة. | ١,٠٢٨ | ٣,١ | ٠،٦١ | متوسط |
| ٤ | قدرة المعلم على تجزئة النص المسموع الى عناصره الاساسية. | ٠,٨٢٥ | ٣,١ | ٠،٦١ | متوسط |
| ٥ | القدرة على تلخيص ما يسمع بانتقاء العناصر الضرورية | ٠,٧٧٥ | ٢,١ | ٠,٦٠ | متوسط |
| ٦ | تحديد المعلم لمجالات الخطأ والصواب في الافكار الواردة . | ٠,٨٨١ | ٢,١ | ٠,٦٠ | متوسط |
| ٧ | قدرة المعلم على تحديد الهدف | ١,٠٠٥ | ٢,١ | ٠،٥٩ | متوسط |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | العام من النص المسموع. | | | | |
| ٨ | معرفة المعلم التسلسل المنطقي للأفكار الفرعية الواردة في النص المسموع . | ٠,٩٨ | ٢,١ | ٠,٥٩ | متوسط |
| ٩ | التميز بين الافكار الرئيسة والافكار الفرعية في النص المسموع. | ٠,٨٩٧ | ٢,١ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ١٠ | بيان اهمية الهدف العام في النص المسموع . | ٠,٩٤٨ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ١١ | تقصي المعلم للفكرة الرئيسة في الرسالة المسموعة. | ٠,٩٤١ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ١٢ | تحديد اللغة ذات الصيغة الانفعالية والعاطفية في النص المسموع. | ١,٠٥٦ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ١٣ | يوظف المعلم الافكار الوردة في النص المسموع في مواقف جديدة | ٠,٩٢ | ٢,٨ | ٠,٥٥ | متوسط |
| ١٤ | يضيف المعلم افكارا غير واردة في النص المسموع مرتبطة بموضوعة | ١,٠٦ | ٢,٧ | ٠ ،٥٠ | متوسط |
| | المجموع | ٠,٩٣ | ٢,٩ | ٠,٥٩ | متوسط |

أظهرت النتائجُ في جدولِ (١٤) أنَّ عددَ المعاييرَ المتحققةَ بدرجةٍ متوسطةٍ كان (١٤) إذ تراوحتْ أَوساطُها المرجحةُ بين(٢,٧ _ ٣,١) وأوزانُها المئويةُ بينَ (٥٠ _ ٦٣ ) أي أن كلَ فقراتِ محورِ الاستماعِ جاءَتْ بدرجةٍ متوسطةٍ وَهذا يدلُ **ان مستوى مراعاة مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ الاستماعِ**، جاءَ بمستوى متوسطٍ بمقارنةٍ مجموعُ متوسطِ المحورِ(٣,٣) بدرجةِ المحكِ الَّذي

تبنهَا البحثُ، وَبذلكَ نستدلُ على جلِ مهاراتِ الاستماعِ الوردةِ في المحورِ الحالي مثل **قدرةِ المُعلمِ على ربطِ الافكارِ الفرعيةِ بالفكرةِ الرئيسةِ من خلالِ النصِ المسموعِ، وَقدرةِ المُعلمِ على تجزئةِ النصِ المسموعِ إلى عناصرهِ الأساسية، وَمعرفةِ المُعلمِ التسلسلِ المنطقي للأفكارِ الفرعيةِ الواردةِ في النصِ المسموعِ وَ يضيفُ المُعلمُ افكاراً غيرَ واردةٍ في النصِ المسموعِ مرتبطةٌ بموضوعةِ،** كانتْ مراعاةٌ بشكلٍ متوسطٍ ،من قبل المُعلمينَ كما تراهَا عينةُ الدراسةِ ( المُشرفينَ) ويرى الباحثُ أن هَذهِ النتيجةُ هُوَ ضعفُ اهتمامِ المُعلمينَ في الجانبِ العصري وَالمهمِ الَّذي تُبنى عليهِ المناهجُ الحديثةُ إلا وَهُوَ الوسائلُ التعليميةُ وَوسائلُ الايضاحِ الَّتي تُزيد من تفاعلِ المُتعلمينَ مع المادةِ المسموعةِ وَهَذا يدلُ بسببِ التقصيرِ الحاصلِ من الجهاتِ المعنيةِ كوزارةِ التربيةِ، بعدمِ توفيرِ الوسائلِ وَالمختبراتِ الصوتيةِ، فضلاً عن أن أغلبَ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لا يراعون التمهيدِ وَالتخطيطِ، بشكلٍ جيدٍ للدرسِ وَعدمِ تقديمِ خلفيةِ معرفيةِ للموضوع، وكذلكَ أن مهارةَ الاستماعِ، لم تُعطى الأهميةُ الكبيرةُ عند مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ، وَقد يكونُ بسببِ حكمِ الوقتِ الضيقِ فضلاً عن الدوام الثلاثي وَكثرةُ أعدادِ المُتعلمينَ داخلَ الصفِ الواحدِ، وعدمُ توفرِ التقنياتِ التربويةِ، قد أثرَ في هذهِ النتيجةِ المتوسطةِ.

## نتائج المحور الثاني (الحديث):

الإجابةُ عن المحورِ الفرعي الثاني، ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ الحديثِ؟ وَللإجابةِ عن هذا السؤالِ، حللَ الباحثُ البياناتِ الواردةِ في الاستبانةِ لمحورِهَا الثاني(الحديث) إحصائياً. كما مبين بالجدول الاتي:

جدول (١٥) يبين نتائج المحور الثاني (الحديث) مرتبة تنازليا وَفقاً للوسط المرجح.

| ت | معايير مهارة الحديث | الانحراف المعياري | الوسط المرجح | الوزن المئوي | الحكم على توفر المعيار |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | القدرة على عرض الافكار بطريقة منطقية ومقنعة | ١ | ٣,٢ | ٠,٦٤ | متوسط |
| ٢ | القدرة على تلخيص ما قرأه او سمعه بعبارات كلامية موجزة . | ٠,٨٥٢ | ٣,٢ | ٠,٦٣ | متوسط |
| ٣ | استعمال الاشارة ، والايماءات والحركات ، وتغير نبرة الصوت . | ٠,٩٨٧ | ٣,١ | ٠,٦٢ | متوسط |
| ٤ | اظهار الحماسة والانفعال بصدق اثناء الحديث. | ١,٠٣١ | ٣,١ | ٠,٦٢ | متوسط |
| ٥ | القدرة على طرح اسئلة مناسبة حول موضوع معين . | ٠,٨٩٧ | ٣,١ | ٠,٦٢ | متوسط |
| ٦ | . يتمتع بآداب المحادثة والمناقشة وطريقة السير فيها . | ٠,٩٣٢ | ٣,١ | ٠،٦١ | متوسط |
| ٧ | اختيار الالفاظ والعبارات والتراكيب الملائمة لفكرة الحديث . | ٠,٩٥٢ | ٢,١ | ٠,٦٠ | متوسط |
| ٨ | يغير المعلم مجرى الحديث بكفاءة | ١,٠٤ | ٢,١ | ٠,٦٠ | متوسط |
| ٩ | يركز على الهدف المراد تحقيقه . | ٠,٩٧٤ | ٢,٩ | ٠,٥٩ | متوسط |
| ١٠ | تجميع الافكار وربطها للخروج | ٠,٩١٢ | ٢,٩ | ٠,٥٩ | متوسط |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | بحصيلة نهائية لما يريد ان يقوله | | | | |
| ١١ | القدرة على جذب السامعين ،والقدرة على الاقناع والامتاع . | ٠,٩١٨ | ٢,٩ | ٠,٥٩ | متوسط |
| ١٢ | يختار انسب الاساليب او الطرائق للحديث . | ١,٠٢٥ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ١٣ | يختار مفردات كلامه وفقا لنوع المستمعين واهتماماتهم ومستويات تفكيرهم | ٠,٩٣٨ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ١٤ | القدرة على تقديم افكار وافية ومنظمة ،ومرتبة، ومدعمة بالأدلة | ٠,٩٩٩ | ٢,٧ | ٠,٥٥ | متوسط |
| ١٥ | المشاركة في حوار ثقافي حول موضوع معين او بعبارة سليمة | ١,٠١١ | ٢,٨ | ٠,٥٣ | متوسط |
| ١٦ | القدرة على استعمال تراكيب لغوية صحيحة مع الضبط السليم . | ٠,٩٣ | ٢,٥ | ٠,٥٠ | ضعيف |
| | المجموع | ٠،٩٦ | ٢،٩ | ٠ ،٥٩ | متوسط |

أظهرتْ النتائجُ الواردةُ في الجدولِ (١٥) أنَّ عددَ المعاييرِ المتحققةِ بدرجةٍ متوسطةٍ كانَ عددُهَا(١٥) اذ تراوحتْ اوساطُهَا المُرجحةُ بينَ (٢,٥ _ ٣, ٢ ) وَ أوزانِهَا المئويةِ بينَ ( ٠,٥٠ _ ٠،٦٤ ) وَقد أظهرتْ النتائجُ من الجدولِ ذاته، أنَّ المعاييرَ الَّتي كأنَّتْ متوافرة بدرجةٍ ضعيفةٍ كانَ عددُهَا (١) فقط ، وَهذا يدلُ أن مدى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ لمهارةِ الحديثِ كانَ بمستوى متوسطٍ بمقارنةٍ مجموعِ متوسطِ المحورِ(٢،٩) بدرجةِ المحكِ الَّذي تبناهَا البحثُ، اي فيمَا يتعلقُ بـ**القدرةِ على عرضِ الأفكارِ بطريقةٍ منطقيةٍ وَمقنعةٍ وَاختيارِ الالفاظِ وَالعباراتِ وَالتراكيبِ الملائمةِ لفكرةِ الحديثِ وَ يختارُ مفرداتِ كلامِهِ وَفقاً لنوعِ المستمعينَ واهتماماتِهم وَمستوياتِ تفكيرِهِم وَ المشاركةِ في**

**حوارِ ثقافي حولَ موضوعٍ معينٍ او بعبارةٍ سليمةٍ** لم تراعى بدرجةٍ كبيرةٍ بل متوسطةٍ وَيعزو الباحثُ السببَ ان أغلبَ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ يستعملونَ الحوارَ المعقدَ وَعدمَ اتباعِ الحديثِ المناسبِ وَالملائمِ الى اذهانِ المُتعلمينَ وَعرض الأمثلةِ الواقعيةِ، مما يساهمُ في تهيئةِ اذهانِهم وَترسيخُ المعلوماتِ بشكلٍ جيدٍ، فضلاً عن ذلكَ الاعتمادِ بصورةٍ مباشرةٍ على محوريةِ المُعلمِ داخل الصفِ، لا على المُتعلمِ، وَاهمالَ عنصرِ التشويقِ، الَّذي يزيدُ من فاعليةِ الدرسِ وَاستعدادِهم لتلقي المعلوماتِ الجديدةِ

## نتائجُ المحورِ الثالث(القراءة ):

الإجابةُ عن السؤالِ الفرعي الثالثِ ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ القراءةِ وَللإجابةِ عن هذا السؤالِ، حللَ الباحثُ البياناتِ الواردةِ في الاستبانةِ لمحورِهَا الثالثِ(القراءة) إحصائياً، كما مبين بالجدول الآتي:

**جدول (١٦) يبين نتائجُ المحورِ الثالثِ (القراءة) مرتبة تنازلياً وَفقاً للوسطِ المرجحِ**

| ت | معايير مهارة القراءة | الانحراف المعياري | الوسط المرجح | الوزن المئوي | الحكم على توفر المعيار |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يستطيع المعلم ان يكشف مواطن القوة والضعف لدى المتعلم القارئ | ٠,٨٩٢ | ٣,١ | ٠,٦٤ | متوسط |
| ٢ | يستقرئ المعلم تفسير المعنى العام من الفقرة المقروءة . | ١,٠٨١ | ٣,١ | ٠,٦٢ | متوسط |
| ٣ | يُعطي نموذجا للقراءة الجيدة ويثير في المتعلمين حب المناقشة . | ٠,٩٩٩ | ٢,١ | ٠,٥٩٤ | متوسط |
| ٤ | يعتني عناية كبيرة بأساليب الفهم والاستيعاب وتفسير معاني الكلمات | ١,٠٢٨ | ٢,١ | ٠ ،٥٩ | متوسط |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | يعيد صياغة الافكار المقروءة بلغة سليمة وبسيطة تتناسب مع المتعلمين . | ٠,٩٤٨ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ٦ | القدرة على التحليل البصري للكلمات من أجل التعرف على اجزائها . | ١,٠٤٧ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ٧ | يوظف قدراته اللغوية في فهم العلاقة بين الحرف وصوته . | ٠,٩٩ | ٢,٩ | ٠,٥٨ | متوسط |
| ٨ | التنوع في الأداء بتغيير نبرة وحجم الصوت تماشيا مع الموضوع المقروء(شعر، نثر، خطابة ) | ٠,٩٩٤ | ٢,٩ | ٠،٥٨ | متوسط |
| ٩ | يثير الدافعية لدى المتعلمين ويحببهم في القراءة . | ١,٠٤٩ | ٢,٩ | ٠,٥٧ | متوسط |
| ١٠ | القدرة على نقد النص المقروء ومعرفة الاساليب الادبية ، والتمييز بينها . | ١,٠٥٧ | ٢,٩ | ٠,٥٢ | ضعيف |
| ١١ | القدرة على تفسير الصور والرسوم والواحات و الخرائط المعرفية. | ١,١٥٥ | ٢,٥ | ٠,٥٠ | ضعيف |
| ١٢ | استعمال التسجيلات الصوتية التي تجمع بين سلامة الأداء والجاذبية . | ١,١٧ | ٢,٤ | ٠,٤٨ | ضعيف |
| ١٣ | يستعمل المختبرات الصوتية اللغوية | ١,٢٤٨ | ٢,١ | ٠,٤٢ | ضعيف |
| | المجموع | ١،٠٥ | ٢،٨ | ٠،٥٦ | متوسط |

وَيوضحَ الجدولُ (١٦) أنَّ عددَ المعاييرِ المتحققةِ بدرجةٍ متوسطةٍ كانتْ (٩) إذ تراوحتْ اوساطُهَا المرجحةُ بينَ (١ ,٢ –١ , ٣ ) وَأوزانُهَا المئويةُ بينَ (٠،٤٢– ٠،٦٤ ) وَكما اظهرتْ النتائجُ من الجدولِ ذاتهِ، أنَّ عددَ المعاييرِ المتحققةِ بدرجةٍ ضعيفةٍ من محورِ القراءةِ كانَ (٤) وَقد تراوحتْ أوساطُهَا المرجحةُ بينَ(٢,١ –٢, ٦) وَأوزانُهَا المئويةُ بينَ (٠،٤٢ – ٠،٥٢ ) وَهذا يدلُ على مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ لمهارةِ القراءةِ كانَ بدرجةٍ متوسطةٍ بمقارنةٍ بمجموعِ متوسطِ المحورِ بدرجةِ المحكِ الَّتي تبنهَا البحثُ.

أي أن **المُعلمُ يستطيع ان يكشفَ مواطنَ القوةِ والضعفِ لدى المُتعلمِ القارئ وَ يعتني عنايةً كبيرةً بأساليبِ الفهمِ وَالاستيعابِ وَتفسيرِ معاني الكلماتِ، وَيثير الدافعيةِ لدى المُتعلمينَ ويُحببَهم في القراءةِ** المتعلقةِ بالأنشطةِ التعليميةِ توفرتْ بدرجةٍ متوسطةٍ في أداءِ مُعلمِ اللُّغةِ العربيةِ.

وَلعلَ ما جاءَ منها في ذيلِ الترتيبِ النسبي ما كانَ متعلقٌ منهَا، **القدرةُ على تفسيرِ الصورِ وَالرسومِ وَالواحاتِ وَ الخرائطِ المعرفيةِ، استعمالُ التسجيلاتِ الصوتيةِ الَّتي تجمعُ بينَ سلامةِ الأداءِ وَالجاذبيةِ، يستعملُ المختبراتِ الصوتيةِ اللُّغوية** وَهذا عائدٌ إلى خلوِ المدارسِ من المختبراتِ الخاصةِ بتعلمِ اللُّغةِ العربيةِ، وَعدم توافرِ بيئةِ صفيةٍ ملائمةٍ، أن الدوراتِ التربويةَ المتخصصةَ أصبحتْ ضرورةً ملحةً، في العمليةِ التربويةِ ومنها الدوراتُ التأهيليةُ على استخدامِ التقنياتِ التعليميةِ الحديثةِ لماَ لهاَ من تأثيرٍ إيجابي على تطويرِ كفاياتِ المعلمِ العلميةِ وَالتقنيةِ، وَهذا ما لمستهُ الباحثُ من خلالِ خبرتهِ العمليةِ في المجالِ التربوي، لإنجاحِ عمليةِ التعليمِ لمُتعلمي اللُّغةِ العربيةِ فيما يتعلقُ بالفقراتِ أعلاه ..

## نتائجُ المحورِ الرابعِ (الكتابة):

الإجابةُ عن السؤالِ الفرعي الرابعِ، ما مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ مهارةِ الكتابةِ عن هذا السؤالِ، حللَ الباحثُ البياناتِ الواردةُ في الاستبانةِ لمحورِهَا الرابعِ(الكتابة) إحصائياً، كما مبين بالجدول الآتي:

جدولُ (١٧) يبينَ نتائجَ المحورِ الرابعِ المرتبةِ تنازلياً وَفقاً للوسطِ المرجحِ.

| ت | لمعايير المهارة الكتابة | الانحراف المعياري | الوسط المرجح | الوزن المئوي | الحكم على توفر المعيار |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يجيد الكتابة وفقا لقواعد الاملاء العربي . | ١,٠٩٤ | ٣,٢ | ٠,٦٣ | متوسط |
| ٢ | يجيد المعلم الكتابة بشكل صحيح | ١,٠٢٣ | ٣,٢ | ٠ ،٦٣ | متوسط |
| ٣ | يستطيع التعبير عن افكار في موضوع ما بجمل مفيدة | ٠,٨٦ | ٣,٠ | ٠,٦١ | متوسط |
| ٤ | القدرة على ترتيب الافكار وتسلسلها المعرفي والمنطقي | ٠,٩١٢ | ٢,١ | ٠,٥٩ | متوسط |
| ٥ | يستعمل الانشطة الكتابية لتنمية مهارات الكتابة لدى المتعلمين . | ٠,٩٥ | ٢,٩ | ٠,٥٩ | متوسط |
| ٦ | يستعمل ادوات الربط بشكل جيد . | ١,٠٣١ | ٢,٩ | ٠,٥٧ | متوسط |
| ٧ | يرسم الحرف بشكل الصحيح وفقا لقواعد الخط العربي. | ١,٠٣٩ | ٢,٨ | ٠,٥٧ | متوسط |
| ٨ | يتجنب الأخطاء الاملائية الشائعة مثل (ض، ظ ،ء ،ى ) | ٠,٩٤٣ | ٢,١ | ٠ ،٥٦ | متوسط |
| ٩ | يستطيع كتابة نص ادبي ذا معنى تعليمي وتربوي | ٠,٩٧٢ | ٢,٨ | ٠,٥٦ | متوسط |
| ١٠ | القدرة على وضع المقدمات التي | ١,٠٣ | ٢,٨ | %٥٥,٨ | متوسط |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **تقود الى نتائج صحيحة .** | | | | |
| ١١ | **القدرة على صياغة نص لغوي مع الاحتفاظ بوحدة الموضوع .** | ٠,٩٤٢ | ٢,٨ | ٠,٥٥ | متوسط |
| ١٢ | **القدرة على صياغة العبارات بشكل مختلف لكتابة نفس المعلومات بشكل اسهل .** | ١,٠٥ | ٢,٧ | ٠,٥٤ | متوسط |
| ١٣ | **سلامة الكتابة صرفيا ونحويا واسلوبا** | ١,٠١٣ | ٢,٧ | ٠,٥٣ | متوسط |
| ١٤ | **يستعمل علامات الترقيم بشكل مناسب .** | ١,٠٠١ | ٢,٦ | ٠,٥١ | ضعيف |
| ١٥ | **كتابة النصوص المنهجية بفصحى سليمة .** | ١,٠١٥ | ٢,٥ | ٠,٥٠ | ضعيف |
| | المجموع | ٠،٩٩ | ٢،٨ | ٠،٥٧ | متوسط |

بينتْ النتائجُ في جدولِ(١٧) فيما يخصُ محورَ(الكتابة) أنَّ عددَ المعاييرِ المتحققةِ بدرجةٍ متوسطةٍ كانَ عددُهَا(١٣) وَقد تراوحتْ أوساطُهَا المرجحةُ بينَ ( ٢,٧ _ ٢ , ٣) و أوزانُهَا المئويةُ بينَ

( ٠،٦٠ _ ٠،٥٠) وأيضاً هناكَ معاييرٌ عددُهَا( ٢) وَقد تراوحتْ أوساطُهَا المرجحةُ بينَ(٢,٥ _ ٢,٦ , ٢ ) وأوزانُهَا المئويةُ بينَ (٠،٥٠ _ ٠,٥١ ) جاء تْ بمستوى ضعيفٍ وَهذا يدلُ على ان **مستوى مراعاةِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لمعاييرِ لمهارةِ الكتابةِ**، جاءَ بدرجةٍ متوسطٍ مقارنةٍ بمجموعِ متوسطِ المحورِ( ٢,٨) مع درجةِ المحكِ الَّذي اعتمدَهَا البحثُ.

أي أنَّ هناكَ الكثيرَ من المعاييرِ المتعلقةِ بأداءِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ فيما يخصُ مهارةَ الكتابةِ تراعى بدرجةٍ متوسطٍ من هذهِ المعاييرِ ما كانَ متعلقُ يجيدُ الكتابةَ وفقاً لقواعدِ الاملاءِ العربي، يجيدُ المُعلمُ

الكتابةَ بشكلٍ صحيحٍ يستطيعُ التعبيرَ عن أفكارهِ في موضوعٍ ما بجملٍ مفيدةٍ وَ القدرةِ على ترتيبِ الأفكارِ وَتسلسلِها المعرفي وَالمنطقي.

وهناكَ اثنانِ من المعاييرِ المتعلقةِ بأداءِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ فيما يخصُ مهارةُ الكتابةِ تراعى بدرجةٍ ضعيفةٍ ما يتعلقُ منهَا يستعملُ علاماتِ الترقيمِ بشكلٍ مناسبٍ وَ كتابة النصوصِ المنهجيةِ بفصحى سليمةٍ.

**جدول (١٨) يبين ترتيب المحاورِ وفقاً لوزنها المئوي.**

| ت | المحور | الوسط المرجح | الوزن المئوي | الحكم على درجة توفر المعيار |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المحور الثاني ( الحديث) | ٢،٩ | ٠،٥٩ | متوسط |
| ٢ | المحور الاول ( الاستماع) | ٢,٩ | ٠,٥٩ | متوسط |
| ٣ | المحور الرابع ( الكتابة) | ٢،٨ | ٠،٥٧ | متوسط |
| ٤ | المحور الثالث ( القراءة ) | ٢ ،٨ | ٠،٥٦ | متوسط |

نلاحظُ من بياناتِ الجدولِ (١٨) أن النسبَ المئويةَ وَالأوساطَ المرجحةَ المتحققةَ من معايير التكاملِ بينَ المهاراتِ اللّغويةِ قد تراوحتْ بين (٠،٥٦_٠،٥٩ (٢،٨-٢،٩) وسطاً مرجحاً، حيثُ حصلَ محورُ الحديثِ على أعلى وزنٍ مئوي ٥٨،٩% وَهُوَ بذلكَ يمثلُ أعلى مراعاةٍ للمُعلمينَ في هذهِ المهارةِ، في حينِ حصلَ محورُ القراءةِ على وزنٍ مئوي (٠،٥٦) وَهُوَ بذلكَ يمثلُ المحورَ الأضعفَ مقارنةً بالمحاورِ الأخرى في أداءِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ للمرحلةِ الابتدائيةِ في حينِ جاءَ المحورانِ الاخرانِ بينَ هذينِ المحورين.

**الاستنتاجات:**

من خلالِ نتائجِ البحثِ الَّتي توصلَ إليهَا الباحثُ استنتجَ ما يأتي:

١ـ إنَّ الأداءَ العامَ لمُعلمي اللُّغةِ العربيةِ ضمنُ محورِ الاستماعِ جاءَ بدرجةٍ متوسطةٍ على وفقِ المعاييرِ المقترحةِ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ.

٢ـ إنَّ الأداءَ العامَ لمُعلمي اللُّغة العربيةِ ضمنُ محورِ الحديثِ جاءَ بدرجةٍ متوسطةٍ على وفقِ المعاييرِ المقترحةِ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ .

٣ـ إنَّ الأداءَ العامَ لمُعلمي اللُّغةِ العربيةِ ضمنُ محورِ القراءةِ جاءَ بدرجةٍ متوسطةٍ على وفقِ المعاييرَ المقترحةِ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ.

٤ـ إنَّ الأداءَ العامَ لمُعلمي اللُّغةِ العربيةِ ضمنُ محورِ الكتابةِ جاءَ بدرجةٍ متوسطةٍ على وفقِ المعاييرِ المقترحةِ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ.

**التوصيات:** في ضوءِ النتائج الَّتي توصلَتْ لهَا الدراسةِ يُوصي الباحثُ بما يأتي :

١ـ اعتمادُ أداةِ البحثِ (الاستبانة) كأداةٍ لتقييمِ أداءِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ.

٢ـ زيادةُ مستوى التأهيل الأكاديمي للطلبةِ المُعلمينَ(المطبقينَ) وَفقاً لمعاييرٍ مقترحةٍ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ في أقسامِ اللُّغةِ العربيةِ لرفعِ مستوى الاداءِ التدريسي لهم.

٣ـ الحرصُ على إقامةِ دوراتٍ تدريبيةٍ فعالةٍ لمُعلمي اللُّغةِ العربيةِ لتسهمَ في رفعِ مستوى أدائِهم وَتدريبِهم، على كيفيةِ تطبيقِ التكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ، في الممارساتِ التعليميةِ.

٤. يجبُ على المؤسساتِ التعليميةِ، تهيئةُ البيئةِ الصفيةِ وَالظروفِ المناسبةِ الملائمةِ وَالبنى التحتيةِ الَّتي تساعدُ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ على ممارسةِ أدوارِهم التعليميةِ بشكلٍ فعال.

٥ اعتمادُ نتائجِ تطبيقِ أداةِ الاستبانةِ الَّتي أعدَها الباحثُ وفقاً لمعاييرٍ مقترحةٍ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ كمعيارٍ لتحديدِ مستوى الأداءِ لدى مُعلمي اللّغةِ العربيةِ وَتصنيفهم لغرضِ إشراكِهم بدوراتٍ تطويريةٍ من قبلِ مديرياتِ التربيةِ.

٦ـ تضمينُ المهاراتِ اللّغوية في مناهجِ إعدادِ المُعلمينَ على مستوى التطبيقِ وَعدمُ الاكتفاءِ بالجانبِ النظري فقط..

٧ـ التعرفُ على مستوى المشكلاتِ المُتعلقةِ بتنميةِ المهاراتِ اللُّغويةِ(الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة)، والعمل على تذليلها.

**المقترحات:**

**١ـ** إجراءُ دراسةٍ ارتباطيةٍ بعنوانِ مستوى أداءِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ من وجهةِ نظرِ المُشرفينَ ذوي التخصصِ وفقاً لمعاييرِ مقترحةٍ للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللّغويةِ في المرحلةِ الابتدائيةِ وَعلاقتهُ بتحصيلِ المُتعلمينَ.

٢. تصميمُ برنامجٍ إثرائي لتطويرِ الكفاياتِ التعليميةِ لمُعلمي المرحلةِ الابتدائيةِ في ضوءِ التكاملِ بينَ المهاراتِ اللّغويةِ.

٣ . إجراءُ دراسةٍ تهدفُ إلى الكشفِ عن مستوى الأداءِ وَفقاً للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ في موادِ وَمراحلِ دراسيةٍ أخرى.

٤ـ إجراءُ دراسةٍ بعنوانِ برنامجٍ تدريبي مقترحٍ لتطويرِ المهاراتِ اللُّغويةِ لمُعلمي اللّغةِ العربيةِ.

٥ـ إجراءُ دراسةٍ لتقيمِ أداءِ المتعلمينَ(المطبقينَ) في كلياتِ التربيةِ الأساسيةِ، اقسام اللُّغةِ العربيةِ وَفقاً للتكاملِ بينَ المهاراتِ اللُّغويةِ.

٦. إجراءُ دراسةٍ تقويميةٍ لأداءِ مُعلمي اللُّغةِ العربيةِ من وجهةِ نظرِ مُدراءِ المدارسِ،

# المصـــادر

## ١-المصادر العربية

## ٢-المصادر الأجنبية

## المصادر والمراجع العربية:

القُرآن الكَريم

١. إبراهيم، اياد عبد المجيد (٢٠١٤):**المهرات الاساسية في اللغة العربية**، مركز الكتاب الاكاديمي، عمان، الاردن.

٢. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٥): لسان العرب، المجلد الأول ، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

٣. أبو الضبعات، زكريا إسماعيل(٢٠٠٧ ): **طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان .

٤. أبو حرب، يحيى (٢٠٠٥): "**الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات، مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين**"،(دراسة ماجستير منشورة) مؤتمر الأطفال والشباب في الشرق الأوسط، الامارات.

٥. أبو شعيرة ، وخالد محمد (٢٠١٠): **المدخل الى علم التربية** ، مكتبة المجتمع العربي، عمان الاردن.

٦. أبو عمشة، خالد حسين (٢٠١٨): **المغني في تعليم العربية لغير الناطقين بها**، دار اصوات للدراسات والنشر، غيرسون، تركيا.

٧. الأغا، عبد المعطي رمضان (٢٠٠٤): **الاتجاهات المعاصرة في تقويم أداء المعلم**، المؤتمر السادس عشر (تكوين المعلم) الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، دار الضيافة جامعة عين شمس، مصر.

٨. أنيس، إبراهيم، عبد الحليم منتصر، عطية الصوالحي، محمد خلف الله احمد(٢٠٠٤): **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ط٤، مكتبة الشروق الدولية، مصر.

٩. البجة، عبد الفاتح (٢٠٠٥): **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها** ، ط ا دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة.

١٠ـ البداينة، يحيى مريحل عبد (٢٠١٠ ): **بناء أنموذج لتقويم التربية الاساسية**، ط١ ، دار العقار، عمان، الاردن .

١١ـ بدير، اميلى، وصادق كريمان(٢٠٠٣): **تنمية المهارات اللغوية للطفل**، ط٢، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

١٢ـ برغوت، رحاب صالح محمد(٢٠٠٢ ): **برنامج انشطة مقترح تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال لذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الاطفال**، (اطروحة دكتوراه غير منشوره) معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين الشمس، القاهرة ، مصر.

١٣ـ البطانية، أسامة محمد (٢٠٠٧): **علم النفس الطفل غير العادي**،ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

١٤– بليل، عفاف ( ٢٠١٩): تطوير كفايات المشرفين التربويين في ظل ادارة الجودة الشاملة في المرحلة الابتدائية (اطروحة دكتوراه منشورة)، جامعة محمد دباغين سطيف، الجزائر.

١٥ـ التميمي، عواد جاسم محمد، باقر جواد محمد الزجاجي (٢٠٠٤ ): **واقع تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الوطن العربي( مشكلات ومقترحات ) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، تونس.

١٦ـ جاب الله، علي سعد( ٢٠١١ ): **تعليم القراءة والكتابة اسسه واجراءاته التربوية**، دار الميسرة، عمان، الاردن.

١٧ـ جابر، جابر عبد الحميد( ٢٠٠٢): **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**، دار الفكر، القاهرة، مصر.

١٨. جامعة الدول العربية إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي. (٢٠٠٨): الإطار الاستر شادي لمعايير أداء المعلم العربي – سياسات وبرامج، مطبعة جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر.

١٩ـ الجعافرة، عبد السلام يوسف (٢٠١١ ): **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

٢٠ـ الجبيلي، سجيع (٢٠٠٩): **مهارات القراءة والفهم والتذوق الادبي، المؤسسة الحديثة للكتاب**، طرابلس، لبنان .

٢١ـ جونسون، سوزان (٢٠١٤): **معايير برمجة تربية الموهوبين** (ترجمه صالح ابو جادو)، مكتبة العبيكان، للنشر، الرياض، السعودية.

٢٢ـ حجي ، أحمد إسماعيل (٢٠٠٤): **تكوين المعلم متى ؟ ولماذا ؟ وكيف يتم عندنا في ضوء ما يفعله الآخرون ، المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، دار الضيافة جامعة عين شمس ، مصر.

٢٣ـ الحريري، رافد (٢٠١٥ ): **الاعداد الشامل المبتدئ في ظل الجودة الشاملة**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

٢٤ـ حسن، السيد محمد ابو هاشم ( ٢٠٠٦ ): **الخصائص السايكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

٢٥ـ حمدي، محمود شاكر(٢٠٠٤): **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات**، دار الاندلس، الشارقة، الامارات.

٢٦ـ الحولي، أبو دقة(٢٠٠٤): تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الثاني عشر العدد الثاني، غزة، فلسطين.

٢٧ـ الخفاجي، امل حميد نعيمس ( ٢٠٢١): تقييم اداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير منحى stem ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ميسان.

٢٨ـ الخفاجي، عبد عدنان طلاك(٢٠١٦): مشكلات تعليم القراءة والكتابة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر .

٢٩. الخفاجي، عبد عدنان طلاك(٢٠١٦): اساسيات في طرائق تعليم القراءة للمبتدئين ،الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر .

٣٠ـ الخفاجي، عبد عدنان طلاك (٢٠١٧ ): القراءة الموسعة والقراءة المكثفة، الاستراتيجيات والتطبيقات، دار المنهجية للنشر، عمان، الاردن.

٣١. الخالدي، أسماء حمود على، (٢٠١٩): **درجة تطبيق معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى الأساسية للمعايير المهنية العالمية في لواء البادية الشمالية الغربية**

**في محافظة المفرق من وجهة نظرهم**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (٤٣)، جامعة بابل.

٣٢. خضرة ، عواطف محمود(٢٠١٣ ):**التوجية والارشاد التربوي المعاصر**، الاكاديميون للنشر والتوزيع، الاردن، عمان.

٣٣. خضر،نصرة صالح(٢٠٠٩):أثراستخداموحدة لغوية قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الاداء اللغوي لطلاب الصف الاول الثانوي(اطروحة دكتوراه) جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية.

٣٤. الخفاجي، رائد ادريس وعبد الله مجيد، العتابي (٢٠١٥): **الوسائل الاحصائية في البحوث التربوية والنفسية وتطبيقاتها باستعمال الحقيبة الاحصائية، SPSS**، دار دجلة، عمان، الاردن.

٣٥. الدبل، صالح عبد الله عبد الرحمن (٢٠١٨): **مهارات البحث الاجتماعي وتقنياته**، العبيكان، للنشر والتوزيع الرياض، السعودية.

٣٦. الدليمي، طارق عبد احمد (٢٠١٦ ): **الاشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة**، الناشر مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الاردن .

٣٧. الدليمي، طه علي حسين، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي(٢٠٠٥): **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر.

٣٨. الدليمي، كامل محمود (١٩٩٩): **طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة بغداد، العراق.

٣٩. الدهان، حسن بصري وسعيد العامري (٢٠٠٨): **المعايير التربوية دراسة وصفية مجلة العلوم التربوية**، الجلد(١٦ ) العدد (٤) ، مصر.

٤٠. الدهش، عبد الله بن أحمد (٢٠١٠): **تقويم أداء معلمي الرياضيات بمدارس منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير المهنية المعاصر**ة، مجلة جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.

٤١. الراشد، خالد عبدالله (٢٠٠١): **برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة واثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي**، كلية التربية، جامعة الملك سعود(رسالة ماجستير غير منشورة).

٤٢ـ الربيعي، محمود داود (٢٠١٦): **طرائق واساليب التدريس المعاصرة**، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٣ـ رمضان، مسعد بدوي (٢٠٠٣): **استراتيجيات في تعلم وتقويم تعلم الرياضيات**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الاردن .

٤٤ـ رمضان، عمومن وحمزة، معمري (٢٠١١): **رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفايات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

٤٥ـ زاير، سعد علي، داوود عبد السلام صبري، محمد هادي الشمري (٢٠١٤): **طرائق التدريس العامة، اقسام العلوم التربوية والنفسية**، مكتب نور الحسن، بغداد، العراق .

٤٦ـ زاير، سعد علي، وإيمان إسماعيل عايز (٢٠١١ ): **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، مطبعة ثائر جعفر العصامي للطباعة الفنية الحديثة، بغداد، العراق.

٤٧ـ الزغبي، حسن علي (٢٠٠٦): **أثر تكنولوجيا المعلومات في الأداء الوظيفي للعاملين**، مجلة دراسات العلوم الإدارية، الاردن.

٤٨ـ الساموك، سعدون محمود، وهدى علي جواد الشمري(٢٠٠٥): **مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

٤٩ـ سلام، عبد العظيم علي (١٩٨٩ ): **منهج مقترح للغة العربية للصفوف الثلاثة الاخيرة من الحلقة الاولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة**،( رسالة ماجستير غير منشورة) بكلية التربية، جامعة الاسكندرية، مصر.

٥٠ـ السليتي، فراس (٢٠٠٨): **فنون اللغة**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

٥١ـ سيد، علي احمد، واحمد محمد سالم(٢٠٠٤): التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشيد، الرياض، السعودية.

٥٢ـ شحاتة، حسن سيد (٢٠٠٨): تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢ ،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

٥٣ـ شعلة، محمد عبد السميع(٢٠٠٥ ): **التقويم التربوي للمنظومة التعلمية اتجاهات وتطلعات**، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٥٤ـ شفيق، محمد(٢٠٠١): **البحث العلمي لإعداد البحوث العلمية**، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر.

٥٥ـ شلبي، مصطفى رسلان (٢٠٠٠): **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامي**، دارالفجر للنشر والتوزيع، عمان.

٥٦ـ الشمري، ثامر نجم (٢٠٠٢): **تقويم اداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة، في المرحلة الابتدائية**،(رسالة ماجستير غير منشورة ) كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العراق.

٥٧. الشمري، حسن نجم، وعصام حسن الدليمي (٢٠٠٣): **فلسفة المنهج الدراسي**، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان.

٥٨ـ الشوبكي، مها محمد(٢٠١١): **فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة** (رسالة ماجستير غير منشورة)الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

٥٩ـ الشويلي، غسان رشيد (٢٠٢٠ ): **تقييم اداء معلمي الصفوف الاولى في المرحلة الابتدائية** (رسالة ماجستير غير منشورة ) كلية التربية الاساسية، جامعة ميسان، العراق.

٦٠ـ شيرو، خليل إبراهيم، وآخرون(٢٠٠٦):**أساسيات التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان،الاردن.

٦١ـ صالح، رحيم علي، سماء تركي داخل(٢٠١٧ ): **المنهج والكتاب المدرسي**، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد، باب المعظم، بغداد، العراق .

٦٢. صبري، فاطمة، وخفاجة، ميرفت علي(٢٠٠٢): **اسس ومبادى البحث العلمي**، الاسكندرية، مصر.

٦٣ـ صلاح، سمير يونس احمد، ووليد احمد محمد الكندري( ٢٠٠٦) : " **اثر الدمج بين التدريس المصغر والنمذجة في تنمية بعض مهارات التدريس لدى طلاب كلية التربية الاساسية شعبة اللغة العربية** "، مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس كلية التربية، جامعة عين الشمس ، العدد١١٨، من ٥١ ــ ٨٨ .

٦٤ـ الطاهر، علي جواد، **اصول تدريس اللغة العربية**، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان .

٦٥ـ الطراونة، كامل عبد السلام (٢٠١٢): **المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة**، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٦٧ـ طه، ضياء الدين حساني موسى (٢٠٠٦): **صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية لدى كل من مزدوجي اللغة والدارسين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الابتدائية** (دراسة مقارنة"رسالة ماجستير)، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس،مصر.

٦٨ـ عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد الحوامدة (٢٠٠٧):أساليب تدريساللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الاردن.

٦٩ـ عباس، محمد خليل واخرون (٢٠١٢): **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.

٧٠ـ عبد الحليم، أحمد المهدي( ٢٠٠٥): **حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها دراسة ناقدة ورؤية بديلة، المؤتمر العلمي السابع عشر، الجامعة المصرية للمناهج وطرق التدريس**، المجلد (٣)، جامعة عين شمس دار الضياف، مصر.

٧١ـ عبد الفتاح، عز حسن(٢٠١٧): **مقدمة في الاحصاء الوصفي و الاستدلالي باستخدام spss** ، دار خوارزم العلمية، جدة، السعودية.

٧٢ـ عبد الهادي، نبيل (٢٠٠١ ): **القياس والتقويم التربوي واستعماله في مجال التدريس الصفي**، ط٢، دار وائل للنشر، عمان.

٧٣ـ عثمان، احمد(٢٠٠٠): **الحاجات التدريبة لمعلمي الرياضيات العاملين في المرحلة الاساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين.**( رسالة ماجستير غير منشور)، جامعة النجاح، فلسطين.

٧٤ـ العجرش، حيدر حاتم فالح، نبيل هاشم الاعرجي، عامر احمد غازي منى(٢٠١٥ ): **الجودة في التعليم العالي**، دار الرضوان للنشر، عمان، الاردن.

٧٥ـ العجمي، حسنين محمد (٢٠٠٨): **القيادة التربوية ،الاشراف التربوي الفعال والادارة الحافزية**، دار الجامعة الجديدة، مصر، القاهرة.

٧٦ـ العجيلي صباح حمزة (١٩٩٠): **التقويم والقياس دار الحكمة**، بغداد، العراق.

٧٧ـ العزاوي، فاروق خلف(٢٠٠٢): "**الأهداف التربوية**"، مجلة آداب المستنصرية، تصدر عن الجامعة المستنصرية العدد ٤٠، بغداد، العراق .

٧٨ـ عطوة، محمد مجاهد (٢٠٠٨): **ثقافة المعايير والجودة في التعليم**، دار الجامعة الجديدة، القاهرة، مصر.

٧٩ـ العطوى، خميس سالم(٢٠١٧): **الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة المتوسطة في اكتساب مهارة الاستماع من وجهه نظر معلمي اللغة الانجليزية لمدينه تبوك رساله** (ماجستير منشوره) كليه التربية، جامعه السعودية.

٨٠ـ عطية، محسن علي (٢٠٠٨): **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٨١ ـ علام، صلاح الدين محمود(٢٠١٠): **القياس والتقويم التربوي، ط٣**، دار الميسر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

٨٢ـ علوان، طاهر علي (١٩٨٨ ): **منهج مقترح لتعليم التعبير بالتعليم العام**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مصر.

٨٣ـ علي، وراشد(٢٠٠٥): **كفايات الأداء التدريسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٨٤ـ عماد الدين، أحمد كمال(٢٠١٢): **أثر استعمال السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساس واتجاهاتهم نحوها**، ( رسالة ماجستير غير منشورة ) الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين .

٨٥ـ العنزي، بشرى خلف(٢٠٠٧): **تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، دراسة مقدمة للمؤتمر السنوي الرابع عشر بعنوان "الجودة في التعليم العام"، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

٨٦ـ عودة، احمد سلمان(٢٠٠٢): **القياس والتقويم في العملية التربوية**، ط ٥، مطبعة عمان ، الأردن.

٨٧ـ الفاخري، سالم عبد الله سعيد (٢٠١٠): "**معايير جودة أداء المعلم في التعليم العام، "دراسة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الثاني العربي الخامس بعنوان التعليم والأزمات المعاصرة الفرص والتحديات، المجلس الأعلى للثقافة**، مصر.

٨٨ـ فتحي، على يونس (١٩٩٩): **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

٨٩ـ قاسم، حازم محمود راشد(٢٠٠٠ ): **فعالية استعمال مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين الشمس مصر.

٩٠ ـ قطامي، نايفة (٢٠٠٤): "**مهارات التدريس الفعال**"، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر.

٩١. قورة، حسين سليمان (٢٠٠١): **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية و الدين الاسلامي**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٥ ، القاهرة، مصر.

٩٢ـ الكساسبة، همام محمود (٢٠٢٠): **برنامج قائم على التعلم الممتع لتنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في الاردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعه الاردن.

٩٣ـ الكناني، عايد كريم عبد عون (٢٠١٤): **مقدمة في الإحصاء وتطبيقاته Spss**، دار اليازوري العلمية، عمان، الاردن.

٩٤. مجلة المعرفة: **معايير تقييم المعلم وتحديد مهامه نماذج عربية وغربية**، العدد (١٢٨)، جمادي الاول، ١٤٣١هـ.

٩٥ـ مجيد، سوسن شاكر(٢٠١١): **تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية**، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان.

٩٦ـ مدكور، علي احمد (٢٠٠٦): **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكرالعربي، مصر

٩٨مصطفى، فهيم (٢٠٠١): **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**، دار الفكر، القاهرة ، مصر.

٩٨ ـ مظلوم، مسلم (٢٠١٤): **أثر اعتماد مهارات الاستماع النشط في الفهم القرائي والطلاقة اللفظية**( رسالة ماجستير) غير منشوره كليه التربية الأساسية جامعة بابل، العراق.

٩٩ـ المعاضيدي، نوري رشيد: (٢٠٠١ ) واقع الاشراف التربوي في الكرخ الثانية، وزارة التربية، معهد الاعداد والتطوير التربوي، بغداد، العراق.

١٠٠ـ ملحم، سامي محمد (٢٠١٢): **القياس والتقويم التربوي في التربية وعلم النفس**، ط ٦ دار المسيرة للتوزيع ،عمان، الأردن.

١٠١ـ منسي، حسن (٢٠٠٢): **التقويم التربوي**، دار الكندي للنشر، عمان.

١٠٢ـ المنيزل، عبد الله فلاح وعدنان يوسف العتوم (٢٠١٠): **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**، ط٢، دار إثراء للنشر والتوزيع، عمان.

١٠٣ـ مهدي، علي فاضل(٢٠١٩): **الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس مقروئية النصوص القرائية واستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق**، مكتب اليمامة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.

١٠٤ـ النجيحي، محمد لبيب (١٩٨١ ): **الاسس الاجتماعية للتربية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

١٠٥ـ النسور، زياد عبد الكريم (٢٠١٧): **المعلم الذي نريد معلم الالفية الثالثة**، دار الاكاديميون للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

١٠٦ـ الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، وفائزة محمد فخري الغزاوي(٢٠٠٥): **دراسات في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٠٧ـ هبال، نوري عبد الله (٢٠١٠): **دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين**، (بحث منشور الكترونياً)، كلية التربية، جامعة الزاوية، ليبيا.

١٠٨ـ وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢): **معايير المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة دولة الامارات العربية المتحدة.**

**١٠٩.** وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦): **المعايير الوطنية للتنمية المهنية للمعلمين، عمان، الأردن.**

١١٠- وزارة التربية والتعليم جمهورية مصر العربية(٢٠٠٣ ):**المعايير القومية للتعليم**، مطابع الأهرام، المجلد الأول، القاهرة ، مصر.

١١١- وزارة التربية والتعليم في السعودية (٢٠٠٣): **المعايير الوطنية للمعلم في السعودية**، هيئة التعليم، السعودية .

١١٢- ياسين، سجاد عودة (٢٠٢٠): **تقويم كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الابتدائي (for Iraq English) في ضوء معايير مقترحة للكفايات اللغوية**، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية الاساسية، جامعة ميسان، العراق.

١١٣- اليماني، عبد الكريم علي (٢٠٠٩ ): **استراتيجيات التعلم والتعليم**، زمزم ناشرون وموزعون ،عمان، الاردن.

١١٤- يوسف، ماهر إسماعيل صبري(٢٠٠٢): **الموسوعة لعربية لمصطلحات التربية والتكنولوجيا التعليم**، مكتبة الرشيد، الرياض، السعودية.

١١٥- يونس، فتحي علي ( ١٩٩٩): **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

١١٦- يونس، فتحي علي و محمود كامل الناقة، وعلي محمد مدكور(١٩٨٠): **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

١١٧- يونس، نارمان (٢٠١٥): **الاشراف التربوي ودرجة فاعليته في المدارس**، دار الخليج للصحافة والنشر، الاردن، عمان.

## المصادر الاجنبية:

1. Bulut(2007: )The learner's attitude towards listening in language with the help of computer and the level of achievement in basic language skills, University of Britain .

2. Graham,c.r(2006);Understanding and comprehending the listening skill from the students' point of view, University of France.

3.sejdi(2017): Listening skills are better improved through the use of multimedia technology University "Ukshin Hoti" Prizren

# الملاحـــــــق

## ملحق (١) كتاب تسهيل مهمة

بسمه تعالى

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا

Higher Education And Scientific Research
Misan University
The Basic Education College
Graduate Studies

العدد : ٣٤٨
التاريخ : ٨ / ١٢ / ٢٠٢٢

No :
Date :

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾

إلى / المديرية العامة لتربية ميسان
م / تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات ...

يرجى تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا / الماجستير (محمد عبد الملك عاصي) أحد طلبة كليتنا في السنه الثانية ( البحثية ) للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣ ) لغرض إكمال اجراءات بحثه عن رسالته الموسومة ((تقييم اداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص وفقا لمعايير مقترحة للتكامل بين المهارات اللغوية )) ... مع فائق الشكر والاحترام ...

أ.د احمد عبد المحسن كاظم
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
٨ / ١٢ / ٢٠٢٢

نسخه منه إلى//
- ملفة الطالب
- الصادرة

العراق – ميسان – طريق الكحلاء
Iraq – Misan – Al Kahla Road
E-mail: drasat.miuni.bec@gmail.com

## ملحق (٢) الاستبانة الاستطلاعية

**جامعة ميسان**

**كلية التربية الأساسية**

**قسم معلم الصفوف الاولى**

**الدراسات العليا – الماجستير**

**مناهج وطرائق تدريس عامة**

**م/ استبانة**

**يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان ((تقييم أداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص وفقا لمعايير مقترحة للتكامل بين المهارات اللغوية)) وخدمةً للمسيرة التربوية نضع بين يدي الاستاذ المشرف التربوي و بوصفك خبيرا في الميدان التربوي يرجى الاجابة عن السؤال الاتي:**

**( هل يُركّزُ معلمو اللغةِ العربيةِ على المهاراتِ الأربعة ( الاستماع، والحديث ، والقراءة ، الكتابة) بصورةٍ تامةٍ ومتكاملةٍ عند تدريسهم للمادةِ ؟**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**الباحث محمد عبد الملك عاصي**

## ملحق (٣) الاستبانة بصورته الأولية

**جامعة ميسان**

**كلية التربية الأساسية**

**قسم معلم الصفوف الاولى**

**الدراسات العليا – الماجستير**

**مناهج وطرائق تدريس عامة**

م/ **استبانة أولية لتقييم أداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص وفقا لمعايير مقترحة للتكامل بين المهارات اللغوية .**

**حضرة الأستاذ/ة**.....المحترم/ة

يروم الباحث أجراء دراسته الموسومة (**تقييم أداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص وفقا لمعايير مقترحة للتكامل بين المهارات اللغوية** ) من وجهة نظر مشرفي المادة ومن متطلبات بحثه أعداد استبانة بمؤشرات هذه المهارات (الاستماع ،الحديث، القراءة، الكتابة) والتي يجب ان يراعيها معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، وبعد اطلاع الباحث على الأدبيات السابقة وخبرته الميدانية و كتابته للاطار النظري لهذه الدراسة صاغ الباحث مجموعة من المؤشرات ضمن عدة مجالات ( الاستماع ،الحديث، القراءة، الكتابة) لتكون الأساس الذي سيعتمد عليه في **تقييم أداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص.**

لذا يرجو الباحث بيان رأيكم السديد في مدى ملائمة هذه المؤشرات المقترحة لموضوع الدراسة وذلك بوضع إشارة ( ) أمام المؤشر الذي تجدونه مناسبا أو غير مناسب أو بحاجة إلى تعديل أو إضافة

ما ترونه مناسبا لموضوع الدراسة . وقد توجه إليكم الباحث لما يعهدهُ فيكم من خبرة ومعرفة ودراية علمية . مع جزيل الشكر والتقدير لسعة صدركم.

*اسم الخبير.....

*اللقب العلمي .....

*الاختصاص.....

*جهة العمل .....

*التوقيع .....

**أ.م د. رجاء سعدون زبون** **محمد عبد الملك عاصي**

المشرف الباحث

**جامعة ميسان**

**كلية التربية الأساسية**

**قسم معلم الصفوف الاولى**

**الدراسات العليا – الماجستير**

**مناهج وطرائق تدريس عامة**

**م/ استبانة**

يروم الباحث اجراء دراسة بعنوان **((تقييم أداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص وفقا لمعايير مقترحة للتكامل بين المهارات اللغوية))** ومساهمةً منك ايها الأستاذ المشرف التربوي و بوصفك خبيراً في الميدان التربوي يرجى تحديد إلى أي درجة تتواجد المؤشرات الاتية في الأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

الباحث محمد عبد الملك عاصي

الرجاء وضع إشارة (  ) امام الإجابة المناسبة التي تتفق مع رايك في درجة الؤشر المذكور.

**المحافظة .....**

**العنوان الوظيفي**

| المحور الاول ( الاستماع) | مناسب | غير مناسب | التعديلات المقترحة |
|---|---|---|---|
| ١ ـ قدرة المعلم على تحديد الهدف العام من النص المسموع. | | | |
| ٢ ـ تقصي المعلم للفكرة الرئيسة في الرسالة المسموعة. | | | |
| ٣. بيان اهمية الهدف العام في النص المسموع . | | | |
| ٤ـ التميز بين الافكار الرئيسة والفرعية في النص المسموع. | | | |
| ٥ـ قدرة المعلم على تجزئة النص الى عناصره الاساسية. | | | |
| ٦ـ معرفة التسلسل المنطقي للأفكار الفرعية الواردة في النص المسموع . | | | |
| ٧ـ قدرة المعلم على ربط الافكار الفرعية بالفكرة الرئيسة من خلال النص المسموع . | | | |
| ٨ـ فهم الافكار المتضمنة الوردة في النص المسموع . | | | |
| ٩. يوظف المعلم الافكار الوردة في النص المسموع في مواقف جديدة . | | | |
| ١٠ـ تحديد المعلم لمجالات الخطأ والصواب في الافكار الواردة . | | | |
| ١١ـ القدرة على تلخيص ما يسمع بانتقاء العناصر الضرورية | | | |
| ١٢ـ تحديد اللغة ذات الصيغة الانفعالية والعاطفية في النص المسموع. | | | |
| ١٣ـ يربط المعلم الافكار المسموعة | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| بخبراته السابقة. | | | |
| ١٤ـ يعطي المعلم افكارا غير واردة في النص المسموع مرتبطة بموضوعة . | | | |
| | | | |
| المحور الثاني ( الحديث) | مناسبة | غير مناسبة | التعديلات المقترحة |
| ١. القدرة على عرض الافكار بطريقة منطقية ومقنعة . | | | |
| ٢ـ القدرة على طرح اسئلة مناسبة حول موضوع معين . | | | |
| ٣ـ القدرة على تلخيص ما قرأه او سمعه بعبارات كلامية موجزة . | | | |
| ٤. الاشتراك في حوار ثقافي حول موضوع معين او بعبارة سليمة | | | |
| ٥. القدرة على استعمال تراكيب لغوية صحيحة مع الضبط السليم . | | | |
| ٦. القدرة على تقديم افكار وافية ومنظمة ،ومرتبة، ومدعمة بالأدلة . | | | |
| ٧. القدرة على جذب السامعين ،والقدرة على الاقناع والامتاع . | | | |
| ٨. اظهار الحماسة والانفعال بصدق . | | | |
| ٩. يحدد مستوى كلامه وفقا لنوع المستمعين واهتماماتهم ومستويات تفكيرهم | | | |
| ١٠. استعمال الاشارة ،والحركات ، وتغير نبرة الصوت . | | | |
| ١١. تغيير مجرى الحديث بكفاءة . | | | |
| ١٢. اختيار الالفاظ والعبارات والتراكيب | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| الملائمة لفكرة الحديث . | | | |
| ١٣. التفكير وتجميع الافكار وربطها للخروج بحصيلة نهائية لما يريد ان يقوله . | | | |
| ١٤. يختار انسب الاساليب او الطرائق للحديث . | | | |
| ١٥. يتمتع بآداب المحادثة والمناقشة وطريقة السير فيها . | | | |
| ١٦. يحدد اهداف الكلام . | | | |
| المحور الثالث ( القراءة ) | مناسب | غير مناسب | التعديلات المقترحة |
| ١. يستقرئ المعلم تفسير المعنى العام من الفقرة المقروءة . | | | |
| ٢. قدرته على ممارسة العمليات اللغوية يساعد على فهم العلاقة بين الحرف وصوته . | | | |
| ٣. القدرة على ترجمة الافكار المقروءة الى لغة سلسة وبسيطة تتماشى مع المستوى المعرفي للمتعلمين . | | | |
| ٤. يعتني عناية كبيرة بأساليب الفهم والاستيعاب وتفسير معاني الكلمات . | | | |
| ٥. القدرة على التحليل البصري للكلمات من اجل التعرف على اجزائها . | | | |
| ٦. يثير الدافعية لدى المتعلمين ويحببهم في القراءة . | | | |
| ٧. القدرة على النقد وتقويم النص المقروء ومعرفة الاساليب الادبية ، والتمييز بينها . | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٨. التنوع في الاداء بتغيير نبرة وحجم الصوت تماشيا مع الموضوع المقروء(شعر ، نثر ، خطابة ) | | | |
| ٩. يُكون نموذجا قياسيا للقراءة الجيدة ويثير في المتعلمين حب المناقشة . | | | |
| ١٠. يستطيع المعلم ان يكشف مواطن القوة والضعف لدى المتعلم القارئ . | | | |
| ١١. استعمال التسجيلات الصوتية التي تجمع بين سلامة الاداء والجاذبية . | | | |
| ١٢. يستعمل المختبرات الصوتية اللغوية . | | | |
| ١٣. القدرة على تفسير الصور والرسوم والواحات و الخرائط المعرفية. | | | |
| | | | |
| المحور الرابع ( الكتابة ) | مناسبة | غير مناسبة | التعديلات المقترحة |
| ١. يجيد المعلم الكتابة بشكل صحيح . | | | |
| ٢. يرسم الحرف بشكل الصحيح وفقا لقواعد الخط العربي. | | | |
| ٣. يجيد الكتابة وفقا لقواعد الاملاء العربي . | | | |
| ٤. يستعمل علامات الترقيم بشكل مناسب . | | | |
| ٥. يستعمل ادوات الربط بشكل جيد . | | | |
| ٦. القدرة على صياغة العبارات بشكل مختلف لتقديم نفس المعلومة بشكل اسهل . | | | |
| ٧. القدرة على ترتيب الافكار وتسلسلها | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| المعرفي والمنطقي | | | |
| ٨. القدرة على صياغة نص لغوي مع الاحتفاظ بوحدة الموضوع . | | | |
| ٩. يستعمل الانشطة الكتابية لتنمية مهارات الكتابة لدى المتعلمين . | | | |
| ١٠يستطيع كتابة قصة قصيرة ذات معنى تعليمي وتربوي | | | |
| ١١. كتابة النصوص المنهجية بفصحى سليمة . | | | |
| ١٢. القدرة على وضع المقدمات التي تقود الى نتائج صحيحة . | | | |
| ١٣. يستطيع التعبير عن افكار في موضوع ما بجمل مفيدة | | | |
| ١٤ سلامة الاسلوب صرفيا ونحويا . | | | |
| ١٥. يتجنب الأخطاء الاملائية الشائعة (ض، ظ ،ء ،ى ) | | | |

ملاحظة يتم قياس مدى الفقرة حسب مقياس ليكرت الخماسي

## ملحق (٤)

### السادة الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحث

| ت | اسم الخبير | الاختصاص | مكان العمل |
|---|---|---|---|
| ١. | أ. د احمد عبد المحسن الموسوي | مناهج وطرائق التدريس العامة | جامعة ميسان /كلية التربية الاساسية |
| ٢. | أ. د .أمجد عبد الرزاق حبيب | مناهج وطرائق التدريس العامة | جامعة البصرة /كلية التربية للعلوم الإنسانية |
| ٣. | أ. د. داود عبد السلام صبري | مناهج وطرائق تدريس عامة | جامعة بغداد /كلية التربية ـ ابن رشد للعلوم الانسانية |
| ٤. | أ. د. رنا صبيح عبود | طرائق تدريس الاحصاء | جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية |
| ٥. | أ. د .سعدون صالح مطر | طرائق تدريس عامة | جامعة ميسان /كلية التربية الأساسية |
| ٦. | أ . د. سعد علي زاير | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة بغداد /كلية التربية . ابن رشد للعلوم الانسانية |
| ٧. | أ. د سلام ناجي الغضبان | مناهج وطرائق التدريس العامة | جامعة ميسان/كلية التربية الأساسية |
| ٨. | أ. د .فاطمة رحيم عبد الحسين | طرائق تدريس اللغة الانجليزية | جامعة ميسان /كلية التربية الأساسية |
| ٩. | أ. د. نجم عبد الله الموسوي | مناهج وطرائق التدريس العامة | جامعة ميسان/كلية التربية |
| ١٠. | أ.م. د .اسمهان عنبر لازم | طرائق تدريس التاريخ | جامعة ميسان /كلية التربية الاساسية |
| ١١. | أ.م. د. الاء علي حسين | مناهج وطرائق تدريس عامة | جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ١٢. | أ.م. د. حسين شنين جناني | طرائق تدريس اللغة العربية | تربية ميسان |
| ١٣. | أ.م.د رشا عبد الحسين صاحب | مناهج وطرائق تدريس العلوم | جامعة ميسان/كلية التربية الأساسية |
| ١٤. | أ.م. د رملة جبار كاظم | مناهج وطرائق تدريس عامة | جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية |
| ١٥. | أ.م. د. غسان كاظم جبر | مناهج وطرائق التدريس العامة | جامعة ميسان/كلية التربية الأساسية |
| ١٦. | أ.م. د. محمد مهدي صخي | طرائق تدريس الفيزياء | جامعة ميسان/ كلية التربية |
| ١٧. | أ.م. د. ميساء عبد حمزة | مناهج وطرائق التدريس العامة | جامعة البصرة /كلية التربية للعلوم الانسانية |
| ١٨. | أ.م .انوار صباح عبد المجيد | طرائق تدريس الرياضيات | جامعة ميسان /كلية التربية الاساسية |
| ١٩. | أ.م . حيدر عبد الزهرة علوان | طرائق تدريس الرياضيات | جامعة ميسان/ كلية التربية الاساسية |
| ٢٠. | أ.م .مريم ياسر كاظم | طرائق تدريس اللغة العربية | جامعة ميسان/كلية التربية الأساسية |

## ملحق (٥) الاستبانة بصورتها النهائية

**جامعة ميسان**

**كلية التربية الأساسية**

**قسم معلم الصفوف الاولى**

**الدراسات العليا – الماجستير**

**مناهج وطرائق تدريس عامة**

**م/ استبانة**

يروم الباحث اجراء دراسة بعنوان ((**تقييم أداء معلمي اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين ذوي التخصص وفقا لمعايير مقترحة للتكامل بين المهارات اللغوية**)) وخدمة للمسيرة التربوية نضع بين يدي الاستاذ المشرف التربوي و بوصفك خبيرا في هذا الميدان التربوي يرجى تحديد إلى أي درجة و حسب المقياس الاتي ((متوفر بدرجة ضعيفة جدا(١)متوفر بدرجة ضعيفة(٢) متوفر بدرجة متوسطة(٣) متوفر بدرجة كبيرة(٤) متوفر بدرجة كبيرة جدا(٥) )) تتواجد تلك المهارات الاتية في الاداء التدريسي لمعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

**الباحث محمد عبد الملك عاصي**

الرجاء وضع إشارة (  ) أمام الإجابة المناسبة التي تتفق مع رايك في درجة المعيار المذكور.

**المحافظة .....**

**العنوان الوظيفي ---------**

| المحور الاول ( الاستماع) | متوفر بدرجة ضعيفة جدا ١ | متوفر بدرجة ضعيفة ٢ | متوفر بدرجة متوسطة ٣ | متوفر بدرجة كبيرة ٤ | متوفر بدرجة كبيرة جدا ٥ |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ ـ قدرة المعلم على تحديد الهدف العام من النص المسموع. | | | | | |
| ٢ ـ تقصي المعلم للفكرة الرئيسة في الرسالة المسموعة. | | | | | |
| ٣. بيان اهمية الهدف العام في النص المسموع . | | | | | |
| ٤ـ التميز بين الافكار الرئيسة والافكار الفرعية في النص المسموع. | | | | | |
| ٥ـ قدرة المعلم على تجزئة النص المسموع الى عناصره الاساسية. | | | | | |
| ٦ـ معرفة المعلم التسلسل المنطقي للأفكار الفرعية الواردة في النص المسموع | | | | | |
| ٧ـ قدرة المعلم على ربط الافكار الفرعية بالفكرة الرئيسة من خلال النص المسموع | | | | | |
| ٨ـ فهم الافكار الضمنية الوردة في النص المسموع . | | | | | |
| ٩. يوظف المعلم الافكار الوردة في النص المسموع في مواقف جديدة . | | | | | |
| ١٠ـ تحديد المعلم لمجالات الخطأ والصواب في الافكار الواردة . | | | | | |
| ١١ـ القدرة على تلخيص ما يسمع بانتقاء العناصر الضرورية | | | | | |
| ١٢ـ تحديد اللغة ذات الصيغة الانفعالية والعاطفية في النص المسموع. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٣ـ يربط المعلم الافكار المسموعة بخبراته السابقة. | | | | | |
| ١٤ـ يضيف المعلم افكارا غير واردة في النص المسموع مرتبطة بموضوعة . | | | | | |
| | | | | | |
| المحور الثاني ( الحديث) | متوفر بدرجة ضعيفة جدا ١ | متوفر بدرجة ضعيفة ٢ | متوفر بدرجة متوسطة ٣ | متوفر بدرجة كبيرة ٤ | متوفر بدرجة كبيرة جدا ٥ |
| ١. القدرة على عرض الافكار بطريقة منطقية ومقنعة . | | | | | |
| ٢ـ القدرة على طرح اسئلة مناسبة حول موضوع معين . | | | | | |
| ٣ـ القدرة على تلخيص ما قرأه او سمعه بعبارات كلامية موجزة . | | | | | |
| ٤. المشاركة في حوار ثقافي حول موضوع معين او بعبارة سليمة | | | | | |
| ٥. القدرة على استعمال تراكيب لغوية صحيحة مع الضبط السليم . | | | | | |
| ٦. القدرة على تقديم افكار وافية ومنظمة ،ومرتبة، ومدعمة بالأدلة . | | | | | |
| ٧. القدرة على جذب السامعين ،والقدرة على الاقناع والامتاع . | | | | | |
| ٨. اظهار الحماسة والانفعال بصدق اثناء الحديث. | | | | | |
| ٩. يختار مفردات كلامه وفقا لنوع المستمعين واهتماماتهم ومستويات تفكيرهم | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٠. استعمال الاشارة ، والايماءات والحركات ، وتغير نبرة الصوت . | | | | | |
| ١١. تغيير مجرى الحديث بكفاءة . | | | | | |
| ١٢. اختيار الالفاظ والعبارات والتراكيب الملائمة لفكرة الحديث . | | | | | |
| ١٣. تجميع الافكار وربطها للخروج بحصيلة نهائية لما يريد ان يقوله . | | | | | |
| ١٤. يختار انسب الاساليب او الطرائق للحديث . | | | | | |
| ١٥. يتمتع بآداب المحادثة والمناقشة وطريقة السير فيها . | | | | | |
| ١٦. يركز على الهدف المراد تحقيقه . | | | | | |
| المحور الثالث ( القراءة ) | متوفر بدرجة ضعيفة جدا ١ | متوفر بدرجة ضعيفة ٢ | متوفر بدرجة متوسطة ٣ | متوفر بدرجة كبيرة ٤ | متوفر بدرجة كبيرة جدا ٥ |
| ١. يستقرئ المعلم تفسير المعنى العام من الفقرة المقروءة . | | | | | |
| ٢. يوظف قدراته اللغوية في فهم العلاقة بين الحرف وصوته . | | | | | |
| ٣. يعيد صياغة الافكار المقروءة بلغة سليمة وبسيطة تتناسب مع المتعلمين . | | | | | |
| ٤. يعتني عناية كبيرة بأساليب الفهم والاستيعاب وتفسير معاني الكلمات . | | | | | |
| ٥. القدرة على التحليل البصري للكلمات من اجل التعرف على اجزائها . | | | | | |
| ٦. يثير الدافعية لدى المتعلمين ويحببهم في القراءة . | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٧. القدرة على النقد وتقويم النص المقروء ومعرفة الاساليب الادبية ، والتمييز بينها . | | | | | |
| ٨. التنوع في الاداء بتغيير نبرة وحجم الصوت تماشيا مع الموضوع المقروء(شعر ، نثر ، خطابة ) | | | | | |
| ٩. يُعطي نموذجا للقراءة الجيدة ويثير في المتعلمين حب المناقشة . | | | | | |
| ١٠. يستطيع المعلم ان يكشف مواطن القوة والضعف لدى المتعلم القارئ . | | | | | |
| ١١. استعمال التسجيلات الصوتية التي تجمع بين سلامة الاداء والجاذبية . | | | | | |
| ١٢. يستعمل المختبرات الصوتية اللغوية . | | | | | |
| ١٣. القدرة على تفسير الصور والرسوم والواحات و الخرائط المعرفية. | | | | | |
| | | | | | |
| المحور الرابع ( الكتابة ) | متوفر بدرجة ضعيفة جدا ١ | متوفر بدرجة ضعيفة ٢ | متوفر بدرجة متوسطة ٣ | متوفر بدرجة كبيرة ٤ | متوفر بدرجة كبيرة جدا ٥ |
| ١. يجيد المعلم الكتابة بشكل صحيح . | | | | | |
| ٢. يرسم الحرف بشكل الصحيح وفقا لقواعد الخط العربي. | | | | | |
| ٣. يجيد الكتابة وفقا لقواعد الاملاء العربي . | | | | | |
| ٤. يستعمل علامات الترقيم بشكل مناسب . | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٥. يستعمل ادوات الربط بشكل جيد . | | | | | |
| ٦. القدرة على صياغة العبارات بشكل مختلف لكتابة نفس المعلومات بشكل اسهل . | | | | | |
| ٧. القدرة على ترتيب الافكار وتسلسلها المعرفي والمنطقي | | | | | |
| ٨. القدرة على صياغة نص لغوي مع الاحتفاظ بوحدة الموضوع . | | | | | |
| ٩. يستعمل الانشطة الكتابية لتنمية مهارات الكتابة لدى المتعلمين . | | | | | |
| ١٠يستطيع كتابة نص ادبي ذا معنى تعليمي وتربوي | | | | | |
| ١١. كتابة النصوص المنهجية بفصحى سليمة . | | | | | |
| ١٢. القدرة على وضع المقدمات التي تقود الى نتائج صحيحة . | | | | | |
| ١٣. يستطيع التعبير عن افكار في موضوع ما بجمل مفيدة | | | | | |
| ١٤ سلامة الكتابة صرفيا ونحويا واسلوبا . | | | | | |
| ١٥. يتجنب الأخطاء الاملائية الشائعة مثل (ض، ظ ،ء ،ى ) | | | | | |

Research Summary :

The current research aims to identify:

**Evaluating the performance of Arabic language teachers from the point of view of specialized supervisors according to proposed criteria for the integration of language skills.**

To achieve the aims of the research, researcher formulated the main question.

What is the extent of evaluating the performance of Arabic language teachers from the point of view of specialized supervisors according to proposed criteria for the integration of language skills? From this main question, the following sub-questions emerged:

1- To what extent do Arabic language teachers observe listening skill standards?

2- To what extent do Arabic language teachers observe the standards of speaking skill?

3- To what extent do Arabic language teachers observe reading skill standards?

4- To what extent do Arabic language teachers observe the standards of writing skill?

The research **community** consisted of all Arabic language supervisors in the governorates of Iraq except for the Kurdistan region, whose number is (398 ) supervisors of Arabic language supervisors in the primary stage during the academic semester (2022-2023), and **the sample of (71) supervisors** was selected from the southern governorates The three (Missan, Basrah, Dhi Qar)

The researcher followed the **descriptive approach**, so he prepared the research tool (**the questionnaire**) that included (4) main domain and included (58) items and a five-point scale (available in a very weak degree, available in a weak degree, available in a medium degree, widely available, and very widely available), and it was emphasized From its sincerity (virtual honesty) by presenting it to the arbitrators, who numbered (20) experts in educational sciences and public teaching curricula and methods.

To confirm the validity and reliability of the tool, by applying it to the pilot sample of (20) supervisors from Najaf governorate, then applying it to the main sample, the researcher used the statistical package for social

sciences program (spss 19), data analysis, Pearson correlation coefficient, Cronbach stability coefficient, and segmentation., the weighted mean and the percentage, and **the results of the research showed that the Arabic language teachers' possession of integration between the language skills was achieved with a (medium) degree for the skills in a comprehensive manner or for each of the four language skills**.

In light of this, the researcher made a number of recommendations related to the results of the research, including:

1- Adopting a questionnaire tool to perform according to proposed criteria for integration between language skills prepared by the researcher in evaluating the performance of Arabic language teachers from the point of view of supervisors with specialization.

2. Increasing the level of academic qualification of student teachers according to proposed standards for the integration of language skills in the Arabic language departments to raise the level of academic performance for them.

3. Ensure the establishment of effective training courses for Arabic language teachers to contribute to raising the level of their performance and training them on how to apply integration between language skills in educational practices.

4. Educational foundations must create a classroom environment, appropriate conditions and infrastructure that help teachers of Arabic language to practice their educational roles effectively.

As a complement to the current study, the researcher suggested conducting some studies, including:

1. Conducting a study entitled the performance level of Arabic language teachers from the point of view of specialized supervisors according to proposed standards for the integration of language skills in the primary stage and its relationship to learners' achievement.

2. Designing an enrichment program to develop the educational competencies of primary school teachers in light of the integration of language skills.

3. Conducting a study entitled a proposed training program to develop language skills for Arabic language teachers.

Republic of Iraq

Ministry of Higher Education

And Scientific Research

University of Missan

College of Basic Education

Department of First Classes Teacher

Postgraduate Studies

# EVALUATING THE PERFORMANCE OF ARABIC LANGUAGE TEACHERS FROM THE POINT OF VIEW OF SPECIALIZED SUPERVISORS ACCORDING TO PROPOSED CRITERIA FOR THE INTEGRATION OF LANGUAGE SKILLS

A Thesis Submitted by

**Mohamed AbdulMalik Assi**

To Council of College of Basic Education, University of Missan

in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of

Master of General Curricula and Methods of Teaching

**Supervised by**

**Assistant PH.D Raja sadoon Ziboon**

**2021 A.D** **1445 A.H.**