



مدى ممارسة مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التنسيقي من وجهة نظرهم

م.م. اسراء عبد الكريم عبود الهاشمي

قسم اللغة العربية، كلية التربية، جامعة دجلة، بغداد، العراق

israa.abdulkareem@duc.edu.iq

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى معرفة «درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التنسيقي من وجهة نظرهم». ولتحقيق ذلك، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وجرى اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة الصباحية (الحكومية) التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الثانية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٦٠) مدرسًا ومدرسة. وأعدت استبانة لمهارات التفكير التنسيقي، تكونت في صيغتها النهائية من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية هي: التفكير التباعدي، والتفكير التحليلي، والتفكير التركيبي. وجرى التحقق من صدق الأداة بعرضها على الخبراء، واستخراج ثباتها. وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، أسفرت النتائج عما يأتي: جاءت ممارسة مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التنسيقي بتقدير متوسط بصورة عامة، إذ بلغ الوسط المرجح الكلي (١.٩٢) بوزن مؤوي قدره (٦٣.٩٪). وأظهرت النتائج تباينًا في ممارسة المجالات على النحو الآتي:

١. جاءت ممارسة مهارات التفكير التحليلي بمستوى متوسط إجمالاً، مع حصول عدد من فقراته على درجة ممارسة كبيرة، وهو ما يعكس حضوراً واضحاً لممارسات تفكير النصوص وتنظيم عناصرها وشرح القواعد النحوية والبلاغية.

٢. جاءت ممارسة مهارات التفكير التباعدي بمستوى متوسط إجمالاً، مع انخفاض بعض ممارساته التي تتطلب تنويع البدائل والتفسيرات، في حين جاء مجال التفكير التركيبي بمستوى منخفض نسبياً. وفي ضوء ذلك، وُضع عدد من التوصيات والمقترحات لتطوير الأداء التدريسي بما ينسجم مع مهارات التفكير التنسيقي.

الكلمات المفتاحية:

مدرسو اللغة العربية، مهارات التفكير التنسيقي، المرحلة المتوسطة



The Extent to Which Arabic Language Teachers Practice Coordinative Thinking Skills from Their Own Perspectives

Assist. Lecturer. Israa Abdul Karim Aboud Al-Hashimi

Department of Arabic Language, College of Education, Dijlah University, Baghdad, Iraq

israa.abdulkareem@duc.edu.iq

Abstract

The current research aimed to identify the degree to which Arabic language teachers practice systemic thinking skills from their own perspectives. To achieve this aim, the researcher adopted the descriptive approach. The research sample was selected using simple random sampling and consisted of 60 male and female Arabic language teachers from morning government intermediate schools affiliated with the General Directorate of Education in Baghdad/Al-Karkh II.

A systemic thinking skills questionnaire was developed in its final form with 30 items distributed across three main domains: Divergent Thinking, Analytical Thinking, and Synthetic Thinking. The instrument was reviewed by experts to establish its validity, and its reliability was calculated. After data collection and statistical processing using SPSS, the results were obtained.

The overall practice of systemic thinking skills was rated as moderate, with a total weighted mean of 1.92 and a percentage weight of 63.9%. The domains showed different levels of practice.

Analytical Thinking was practiced at a moderate overall level, although several of its items received high practice ratings, reflecting a clear emphasis on analyzing texts, organizing elements, and explaining grammatical and rhetorical rules.

Divergent Thinking was practiced at a moderate overall level, with lower ratings on some practices that require generating alternatives and varied interpretations, whereas Synthetic Thinking showed a relatively low level of practice.

In light of these findings, several recommendations and proposals were formulated to develop teaching performance in alignment with systemic thinking skills.

In summary, the overall practice of systemic thinking skills among Arabic language teachers was rated as moderate, with a total weighted mean of 1.92 and a relative weight of 63.9%.

Analytical Thinking showed a moderate overall level of practice, with a number of items reaching a high level.

Divergent Thinking showed a moderate overall level, whereas Synthetic Thinking was relatively lower, indicating a need to strengthen practices that integrate, reorganize, and generate ideas.

Accordingly, recommendations and proposals were formulated to develop teaching performance in ways that support systemic thinking skills.

Keywords:

Arabic Language Teachers, Systemic Thinking Skills, Intermediate Stage



الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

يفرض التسارع المعرفي والتقني الراهن حتميةً تربويةً تقضي بانتقال المدرس من الأنماط التقليدية إلى ممارسة دورٍ منهجي في تنظيم البنى المعرفية وإدارة المواقف التعليمية؛ إذ لم يعد النجاح التربوي رهيناً بالمعلومات المجردة، بل بمدى قدرة المدرس على استيعاب المتغيرات الحديثة برؤية علمية تنبذ الارتجال، وتجعل من كفاءته الإجرائية الركيزة الأولى لضمان فاعلية المنظومة التعليمية. وإن المدرس الذي لا يمتلك القدرة على تنسيق العمليات العقلية وتوظيفها في آن واحد يفقد السيطرة على الموقف التعليمي (قطامي، ٢٠١٠، ص ٤٢-٤٥). ويشير مذكور إلى أن كثيراً من المعلمين يفتقرون إلى القدرة على التنسيق والربط بين فروع اللغة في مواقف تعليمية متكاملة، مما يشتت ذهن المتعلم ويضعف مخرجات التعلم (مذكور، ٢٠٠٦، ص ٤٢).

وتؤيد دراسات سابقة ما ذهب إليه هذه الدراسة؛ فقد تناولت دراستا الشجيري (٢٠٢٢) ومنديل (٢٠٢٤) التفكير التنسيقي وعلاقاته بمتغيرات معرفية وأكاديمية مختلفة، بما يؤكد أهمية الوقوف على مستوى ممارسته في البيئات التعليمية. وترى الباحثة أن امتلاك المدرس لمهارات التفكير التنسيقي يعد ركيزة أساسية لتمكينه من إدارة الموقف التعليمي، وتجاوز التحديات التدريسية، وذلك بالموازنة بين الجوانب النظرية والتطبيقية للمادة. ومن هنا تبلورت مشكلة هذا البحث في محاولة التعرف إلى واقع ممارسة هذه المهارات، وذلك بالإجابة عن التساؤل الآتي:

ما مدى ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لمهارات التفكير التنسيقي من وجهة نظرهم؟



أهمية البحث

يشهد العالم تطوراً علمياً وتكنولوجياً متسارعاً انعكس بصورة مباشرة على ميدان التربية والتعليم، مما استدعى الاهتمام بتنمية أنماط التفكير الحديثة بدلاً من الاقتصار على التلقين. وتعدّ اللغة العربية من المواد الأساسية التي تتطلب توظيف مهارات عقلية عليا؛ لما تتضمنه من تحليل للنصوص، واستنباط للمعاني، وربط بين المفاهيم والعلاقات. إلا أن واقع التدريس في بعض الأحيان ما يزال يميل إلى العرض المجزأ للمحتوى، مما يضعف الترابط بين المفاهيم ويحدّ من تنمية التفكير لدى الطلبة. ومن هنا تبرز أهمية مهارات التفكير التنسيقي لدى مدرسي اللغة العربية في تنظيم المحتوى وربط أجزائه، بما يعزز فهم الطلبة، ويهدف هذا البحث إلى الكشف عن مدى ممارستهم لهذه المهارات.

وتعد التربية الوسيلة المهمة والحاجة الملحة في حل المشكلات والنهوض بالأفراد والراقي بالمجتمعات، وتعني تنمية الطلبة تنمية شاملة متكاملة، وذلك من جميع الجوانب، بحيث لا يطغى جانب على جانب آخر. وتعد تنمية مترتبة مع الشمول والتكامل، فهي تهدف إلى إعداد الفرد الصالح إعداداً شاملاً ومتكاملاً ليكون نافعا لنفسه ولمجتمعه، وقادراً على تجاوز المشكلات في حياته (الحيلة، ٢٠٠١، ص ص. ٦٦، ٣٩٩). ولا تستطيع التربية أن تحقق أهدافها في المجتمع من غير وسيلة اتصال فاعلة يتم من خلالها تطبيق النظم التعليمية على أسس علمية. وتتمثل وسيلة الاتصال باللغة، التي اعتمدها الإنسان منذ أقدم العصور للتفاهم والتواصل مع الآخرين. فاللغة تمكّن من نقل أفكار الإنسان وخبراته وتجاربته الحياتية، لذا كانت الأساس في بناء شخصيته وتنظيم حياته الخاصة وتكوين مجتمعه (زاير وسماء، ٢٠١٣، ص. ١٩). ونزل القرآن الكريم باللغة العربية، التي كانت أكثر انتشاراً في أرض الجزيرة العربية، ما يجعل اللغة العربية أهمية كبيرة كونها تمثل الثقافة العربية المستمدة من التراث الإسلامي (أبو الضبعات، ٢٠٠٧، ص. ٢٩). وفي هذا السياق، بدا دور المدرس في العملية التعليمية يتعاظم مع مرور السنوات، وخصوصاً في السنوات الأخيرة، إذ أصبح مؤثراً بشكل فعال في مواجهة المشكلات والتحديات التي أفرزتها الثورة المعلوماتية والتكنولوجية وسهولة الاتصال مع العالم الخارجي.

ومع تحول التعليم إلى مهنة كغيرها من المهن التي تتطلب مهارات وكفايات محددة، أصبح من الضروري إيلاء اهتمام بالغ بالمدرس من الجوانب المختلفة، سواء أكان في اختياره أم في إعداده وتأهيله لمواجهة متطلبات الحياة (أبو سعيدي وآخرون، ٢٠١٩، ص ص. ١٠، ١٣).

ويعد المدرس من أهم العناصر الفاعلة في النظام التعليمي، فالمدرس الكفاء المعد إعداداً تربوياً وعلمياً وثقافياً ومهنيّاً هو أساس نجاح العملية التربوية، وعلى هذا فإن المدرسين في أمس الحاجة إلى متابعة المستجدات التربوية والتعليمية والتنموية المستمرة؛ إذ إن التنمية المهنية أثناء الخدمة لمواكبة التطور مهمة في رفع كفاءة المدرسين، وتحسين مستوى العملية التربوية (فخوان، ٢٠١٠، ص. ١٩).



ويُعد التفكير من العمليات العقلية التي تؤدي دورًا كبيرًا في تنمية الفرد وتقدم المجتمع، لذلك سعى المنظرون في المجالات المختلفة إلى فهم هذه الظاهرة وإدراك أسرارها، بهدف تطوير استراتيجيات ومهارات تساعد على تنمية التفكير، بما يمكن الأفراد من توظيفه في مجالات الحياة كافة (أبو جادو، ٢٠٠٠، ص. ٢٥). وفي هذا الإطار، يُعتبر التفكير التنسيقي نوعًا مهمًا من مهارات التفكير، إذ يتيح للفرد القدرة على النظر إلى أي موضوع بصورة شاملة من غير إغفال جزئياته، مما يساعده على الانتقال من التفكير المحدود إلى التفكير الكلي الذي يمكنه من ربط عناصر متباينة ورؤيتها ضمن سياقات مشتركة (عفانة ونشوان، ٢٠٠٤، ص. ١١٩).

وهكذا تتجلى أهمية البحث بما يأتي:

- تنمية الفرد بشكل متكامل لمواجهة التحديات.
- جعل اللغة وسيلة للتواصل ونقل المعرفة.
- تطوير مهارات عقلية عليا.
- مواجهة المدرس التحديات وتنمية مهارات الطلبة.
- أهمية التفكير في مساعدته على التحليل واتخاذ القرار وحل المشكلات، وتعزيز القدرة على التعلم.
- أهمية التفكير التنسيقي في ربط العناصر المختلفة لتعزيز الفهم وحل المشكلات.

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى تعرّف مدى ممارسة مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التنسيقي من وجهة نظرهم.

حدود البحث

- الحدود البشرية: عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.
- الحدود المكانية: المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الثانية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦).

تحديد المصطلحات

- التفكير: عرّفه سعادة (٢٠٠٣، ص. ٤٠) بأنه مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة، وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيدًا كالفهم والتطبيق.
وعرّفه مصطفى (٢٠٠٢، ص. ٢٧) بأنه: العملية التي ينظم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، والتي تشمل إدراك علاقات جديدة بين الموضوعات، أو عناصر الموقف المراد حله، كالعلاقة بين العام والخاص، وبين شيء معلوم وآخر مجهول.



يُعرف التفكير إجرائيًا بأنه مجموعة من المهارات العقلية والأنشطة الذهنية التي يمارسها المعلم لتحويل المحتوى اللغوي إلى مواقف تعليمية.

- التفكير التنسيقي: عرّفه بارتليت (Bartlett, ٢٠٠١, p. ٢) بأنه عملية عقلية للتعرف إلى الخصائص الكلية للنسق، في حالة المشكلات أو المواقف الأكثر تعقيدًا، وذلك بتحليل المشكلة وإعادة تركيبها. وعرّفه بهجات وآخرون (٢٠١٢، ص. ٥١) بأنه العملية الذهنية التي تمكّن المتعلمين من إدراك النسق التام الذي تتحرك في ظله الأجزاء المكونة له، واستنتاج الروابط بين المدخلات والعمليات والمخرجات وصولاً إلى حل المشكلة.

وعرّفه ماكسويل (Maxwell, ٢٠١٦, p. ٣٤) بأنه: القدرة على ممارسة التحليل والتركيب في الوقت ذاته وصولاً إلى الإبداع، وتوليد أساليب جديدة لحل المشكلات التعليمية والحياتية، مما يؤدي إلى إنتاج جيل قادر على التعامل الإيجابي مع البيئة التي يعيش فيها، وحل المشكلات التي تواجهه بطرق جديدة وفاعلة. ويُعرف إجرائيًا بقدرة أفراد العينة على تنظيم الأفكار المتناثرة في علاقات منطقية متكاملة، وربطها في نسق واحد، لإنتاج رؤية شاملة أو حل متكامل للمشكلات.

- مدرس اللغة العربية: عرّفه السمان (١٩٨٣، ص. ١٣) بأنه القائم بدور التربية والتعليم، أو مرشد التلميذ إلى التعلم الذاتي الذي تشترطه التربية الحديثة في العملية التعليمية.

وعرّفه العامري (٢٠٠٩، ص. ١٤) بأنه: القائد التربوي الذي يتصدر عملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم.

ويُعرف المدرس إجرائيًا بأنه القائم على تدريس اللغة العربية من خلال توصيل الخبرات والمعارف والمعلومات اللغوية، وتوجيه الطلبة إلى اكتساب المهارات اللغوية وفق المعايير التربوية العامة.

الفصل الثاني: الخلفية النظرية

التفكير

يُعدّ التفكير من أعلى مراتب النشاط العقلي، وقد شبهه ماكولور (Maclure, ١٩٩١)، كما ورد في جروان، (٢٠٠٧، ص. ٢٤) عملية التفكير بعملية التنفس؛ لكونها ضرورة أساسية لاستمرار حياة الإنسان، فالتفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا غنى عنه للإنسان في حياته اليومية. وقد أرسى الإسلام أسس التفكير، ورسّخ مهاراته في عقول البشر، إذ إن الخطاب القرآني حين يوجّه إلى الإنسان يركّز على عقله وتفكيره، وقد ورد الحث على التفكير في مواضع عديدة من القرآن الكريم، منها قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ﴾ (آل عمران: ١٩١).

واهتم الفلاسفة منذ القدم بقضية التفكير؛ فقد كان سقراط يقول لمن يحاوره: «تكلم لأعرف كيف تفكر»، ومن ثم أعرف من أنت»، وقد استمر هذا الاهتمام بالتفكير حتى عصر النهضة (السحيمات، ٢٠١٠). وينظر إلى التفكير بمعناه العام على أنه البحث عن المعنى، إذ يتألف من نشاطات موجهة لاكتشاف معنى، أو خلق معنى لشيء عديم المعنى. ويتفق علماء النفس المعرفيون على أن التفكير يشمل عناصر متعددة، ويؤدي إلى نتائج متنوعة، فهو يتضمن عمليات ومهارات واستراتيجيات عقلية يستخدمها الفرد في تعامله مع المهام المختلفة (القواسمة وأبو غزالة، ٢٠١٣، ص. ٢١).

ويُعد التفكير للإنسان، كما أشار ماكولور (Maclure, ١٩٩١)، كما ورد في جروان، (٢٠٠٧، ص. ٢٤)، بمثابة عملية التنفس؛ فكما أن عملية التنفس مطلوبة لحياة الإنسان فإن التفكير أشبه ما يكون بنشاط طبيعي لا غنى عنه في حياة الإنسان اليومية. وذكر التميمي (٢٠١٦، ص. ٢٣) أن انعدام التفكير يقترب من انعدام الوجود، ولا يمكن أن يكون الإنسان إلا مفكراً، ومن ترك التفكير كان هامشياً، ينطبق عليه المثل المعروف: إن حضر لا يُعد وإن غاب لا يُفتقد.

التفكير التنسيقي

أصبح تعليم التفكير التنسيقي ضرورياً لدوره في زيادة جاذبية الخبرات التعليمية، وجعل المتعلم فاعلاً إيجابياً، مما يرفع دافعيته، ويحسن تحصيله، وينمي قدراته الإبداعية. وأشار عفانة ونشوان (٢٠٠٤ب) إلى أن التفكير التنسيقي هو أحد المستويات العليا في العمليات العقلية، التي تمكّن الفرد من تكوين النظرة الشاملة لأي موضوع من غير أن يفقد جزئياته، مما يجعله ينظر إلى العناصر المتعددة التي كان يتعامل معها بشكل متباعد، فيراها مشتركة في جميع الجوانب.

دور المعلم في تنمية التفكير

يُعد التفكير مهارة يمكن لأي فرد اكتسابها، وتتطور هذه المهارة بالتدريب والممارسة. وإنّ المعلم بإمكانه مساعدة المتعلم على تطوير قدراته الفكرية بطرائق متعددة منها:



- تقديم مشاريع تعليمية للطلاب تتطلب وضع خطط ذهنية وتنفيذية.
- تشجيع الطلبة عند محاولتهم استخدام قدراتهم العقلية وحل المشكلات.
- توفير التغذية الراجعة المستمرة، بحيث يصبح الفصل الدراسي بيئة يمارس فيها الطلاب النشاط والتفاعل والتقييم الذاتي.
- تعزيز التعاون بين الطلبة بوصفه المدخل الأساسي للتعلم، ليشعروا بأن المنافسة الحقيقية هي بين قدرتهم على التفكير والعمل الجماعي، وليس فقط على التفوق الفردي (التميمي والخيواني، ٢٠١٦، ص. ٢٥).

أهمية التفكير التنسيقي

للتفكير التنسيقي الفوائد الآتية، كما بيّنتها شقير (٢٠٠٦):

١. يساعد على تحديد وربط مكونات المعرفة ضمن منظومة واحدة متكاملة.
٢. يعزز القدرة على تحليل المشكلات وحلها مع مراعاة الجودة الشاملة والتكامل.
٣. يشجع على المشاركة في حل المشكلات ودمج اتخاذ القرار مع الإدارة.
٤. يزيد وعي الطالب بالافتراضات والحدود التي يعتمد عليها في فهم الأمور.

فوائد التفكير التنسيقي للمدرسين:

يسهم التفكير التنسيقي في تحفيز التفكير لدى الطلبة واكتشاف قدراتهم العقلية، وزيادة دافعية الطلبة ونشاطهم، وينقل التركيز من أسلوب التلقين إلى تنمية التفكير في عملية التدريس. ويمكن المدرس من استعمال استراتيجيات وطرق حديثة بعيداً عن أسلوب الإلقاء التقليدي، ويعزز معنويات المتعلمين وثقتهم بأنفسهم، ويجعل التدريس أكثر مشاركة وإثارة وتعاوناً مع الطلبة (العفون وعبد الصاحب، ٢٠١٢، ص. ٧٥؛ حميد ومحمد، ٢٠١٩، ص. ٣٨-٣٩).

مهارات التفكير التنسيقي

يرى بهجات وآخرون (٢٠١٢، ص. ٥٣) أن التفكير التنسيقي كبناء معرفي يضم مجموعة من المهارات العقلية العليا، التي تمثل في مجملها عمليات هذا التفكير، مثل: مهارات التفكير التباعدي، والتحليلي، والتركيب، والنسقي، والعلمي، والناقد. وفيما يأتي عرض لهذه المهارات.

١. التفكير التباعدي: التفكير الذي يشتمل على إعطاء حلول أو افتراضات متعددة، بمعنى أن الفرد الذي يستخدم هذا التفكير يتمكن من الوصول إلى أكثر من حل للمشكلة أو الموقف، وأن هذه الحلول تتسم بالإبداع والأصالة، وأن مصطلح التباعدي استعمل بشكل مرادف لمصطلح الابتكاري أو الإبداعي بين المربين على مستوى واسع (عطية، ٢٠١٥، ص. ١٢٨). ومهارات التفكير التباعدي تشمل الطلاقة والمرونة والتفاصيل والأصالة والحساسية للمشكلات (عبد العزيز، ٢٠٠٩، ص. ٩٢). وحدد بهجات وآخرون مجموعة



من المهارات الفرعية للتفكير التباعدي، وهي: استنتاج ما يمكن الوصول إليه عند دراسة الموقف، ووصف العلاقات بين الأفكار، والتوصل إلى فروض أو حلول جديدة لمشكلة أو موقف ما، والمقارنة بين الأفكار للوصول إلى الفكرة الرئيسية، والوصول إلى العموميات في ضوء البيانات المعطاة (بهجات وآخرون، ٢٠١٢، ص. ٢٦)

٢. التفكير التحليلي: يُعرّف بأنه مجموعة عمليات ذهنية يقوم الفرد من خلالها بفحص الموقف أو المشكلات وتجزئتها إلى عناصرها الأساسية، والتفكير بشكل أعمق، وإدراك سبل حل المشكلات، واستعمال المعلومات واستدعائها في عمليات تفكير أشمل وأوسع (منديل، ٢٠٢٤، ص. ٣٢). وتتمثل مهارات التفكير التحليلي في: تحديد الأفكار، والمقارنة، والملاحظة، والتصنيف، والترتيب، وتحديد العلاقات، والتنبؤ (رزوقي وعبد الكريم، ٢٠١٥، ص. ٢٨). وحدد بهجات وآخرون مهاراته الفرعية، ومنها: الفحص الدقيق للأشياء والأجزاء، وتصنيف هذه الأجزاء إلى أجزاء فرعية، وتحديد علاقة هذه الأجزاء أو العناصر، وإجراء عمليات التصنيف والترتيب والتنظيم، واستعمال الملاحظات في الوصول إلى أفكار جديدة (بهجات وآخرون، ٢٠١٢، ص. ٥٧)

٣. التفكير التركيبي: هو اتحاد الأجزاء أو العناصر لتشكيل الكل، ويُعرّف بأنه نشاط يدمج بين عناصر المعلومات ليشكل تصميمًا جديدًا، وينتج عن عملية التركيب لغة اتصال فريدة وخطة أو نشاط سليم. وإن عملية التركيب تحتاج إلى متطلبات معرفية تتطلب مجموعة من النشاطات مثل التنظيم والفهم والاكتشاف وحل المشكلات. ومن مهاراته: التفكير في علاقات جديدة بين أجزاء أو عناصر الموقف، والتوصل إلى حلول جديدة، وإنتاج وظائف غير مألوفة للأشياء، ووضع خطط مناسبة لحل المشكلات، والربط بين الأفكار للوصول إلى الحلول أو الفكرة الرئيسية، وإعطاء عدة حلول للمشكلة (بهجات وآخرون، ٢٠١٢، ص. ٦٠؛ Bartlett, ٢٠٠١, p. ٧)

الدراسات السابقة

١. دراسة الجبوري (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي لمدرسي المرحلة المتوسطة والكشف عن أثره في تحسين الأداء التدريسي وتنمية التفكير التنسيقي لديهم. واعتمد الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وبلغت عينة البحث (٣٩) مدرسًا ومدرسة لمادتي الأحياء والكيمياء من المديرية العامة لتربية محافظة بابل. وتمثلت أدوات البحث في بطاقة ملاحظة لقياس الأداء التدريسي، واختبار لقياس التفكير التنسيقي تألف من (٣٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات، واستُعمل برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، إلى جانب الاختبار التائي، ومربع كاي، ومعامل الارتباط، ومعادلة كوبر في تحليل البيانات. وأظهرت النتائج تفوق مدرسي المجموعة التجريبية على مدرسي المجموعة الضابطة في الأداء التدريسي والتفكير التنسيقي.



٢. دراسة الشجيري (٢٠٢٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير التنسيقي وعلاقته بالاتساق المعرفي والاستدلال الاستقرائي وفق متغير الجنس. واعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم ثلاثة مقاييس: التفكير التنسيقي، والاتساق المعرفي، والاستدلال الاستقرائي، مع عدد من الوسائل الإحصائية المناسبة. وأجريت الدراسة في العراق على عينة مكونة من (٣٢٠) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية. وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى مرتفعاً من التفكير التنسيقي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

٣. دراسة منديل (٢٠٢٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير التنسيقي وعلاقتها بالمرونة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغيري الجنس والتخصص. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت العينة (٤٠٠) طالب وطالبة من الصفين الرابع والخامس الإعدادي، واستخدمت مقياسين للتفكير التنسيقي والمرونة الأكاديمية مع عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة. وأظهرت النتائج امتلاك الطلبة مهارات التفكير التنسيقي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس.

٤. دراسة أبو زيد (٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية وحدة معدلة وفق النمذجة المفاهيمية في تنمية مهارات الجدال العلمي في تعلم البيولوجي والتفكير التنسيقي لدى طلاب المرحلة الثانوية. واعتمدت الدراسة تصميمًا تجريبيًا مناسباً لطبيعة الهدف، وأظهرت النتائج فاعلية الوحدة المعدلة في تنمية المهارات المستهدفة لدى أفراد المجموعة التجريبية.



الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث.

مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المدارس المتوسطة النهارية التابعة لمديرية تربية بغداد/ الكرخ الثانية للعام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦، وبلغ مجتمع البحث (٢٠٠) مدرس ومدرسة من مدرسي اللغة العربية من الذكور والإناث.

عينة البحث

جرى اختيار عينة البحث من المدارس المتوسطة التابعة لمديرية تربية الكرخ الثانية، إذ جرى اختيار (٦٠) مدرسًا ومدرسة ممن يدرسون اللغة العربية في تلك المدارس، وقد اختير هؤلاء المدرسون والمدرسات بطريقة عشوائية. وبلغ عدد المدرسين (٣٠) مدرسًا، وعدد المدرسات (٣٠) مدرسة أيضًا.

أداة البحث

أعدت استبانة لمهارات التفكير التنسيقي تكونت من (٣٠) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات رئيسية تمثل أبعاد التفكير التنسيقي الثلاثة، وهي: المجال الأول التفكير التباعدي، ويتضمن (١٠) فقرات تقيس قدرة المدرس على توليد بدائل وربط الأفكار المتنوعة في درس اللغة العربية؛ والمجال الثاني التفكير التحليلي، ويتضمن (١٠) فقرات تقيس قدرة المدرس على تفكيك النصوص النحوية والأدبية وتنظيمها بشكل منطقي؛ والمجال الثالث التفكير التركيبي، ويتضمن أيضًا (١٠) فقرات تقيس قدرة المدرس على إعادة صياغة المفاهيم اللغوية ودمجها في وحدة متكاملة. ولقياس الفقرات، اعتمد مقياس ليكرت الثلاثي. وفيما يأتي جدول توزيع فقرات الاستبانة.

جدول (١) توزيع فقرات استبانة مهارات التفكير التنسيقي على مجالاتها

ت	مجال التفكير التنسيقي	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
١	التباعدي	١ - ١٠	١٠
٢	التحليلي	١١ - ٢٠	١٠
٣	التركيبي	٢١ - ٣٠	١٠

صدق الأداة

للتحقق من صلاحية الفقرات، عُرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم، وعددهم (١٢) محكمًا. ويطلق على هذا النوع من الصدق اسم الصدق الظاهري، إذ يدل على المظهر العام للفقرة من حيث وضوح المفردات وصياغتها ومدى مناسبتها لقياس السمة المراد قياسها، وهي هنا مدى ممارسة مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التنسيقي. وقد أشار Ebel و Frisbie (١٩٩١، ص. ٢٤٣) إلى أن عرض الفقرات على الخبراء يسهم في الحكم على صلاحيتها لقياس الخاصية المطلوبة. وأظهرت نتائج تقييم المحكمين أن جميع الفقرات قد حظيت بموافقة بنسبة ٨٠٪ فأكثر.

ثبات الأداة

لغرض التأكد من ثبات استبانة مهارات التفكير التنسيقي، طُبقت على عينة استطلاعية مكونة من (١٢) مدرسًا ومدرسة من خارج عينة البحث الأساسية. واستُخدمت معادلة ألفا كرونباخ لاتساق الفقرات، إذ أظهرت النتائج أن قيم معاملات الثبات للمجالات الثلاثة وللاستبانة ككل جاءت بدرجة جيدة، مما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الاستقرار والاتساق، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لاستبانة مهارات التفكير التنسيقي

ت	مجالات التفكير التنسيقي	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
١	التفكير التباعي	١٠	٠,٨١
٢	التفكير التحليلي	١٠	٠,٨٣
٣	التفكير التركيبي	١٠	٠,٧٩
	المجموع	٣٠	٠,٨٤

تطبيق أداة البحث

بعد التحقق من صلاحية الاستبانة من حيث الصدق والثبات، طُبقت بصيغتها النهائية على عينة البحث الأساسية البالغة (٦٠) مدرسًا ومدرسة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها للمرحلة المتوسطة في الكرخ الثانية، الذين يمثلون نسبة (٣٠٪) من مجتمع البحث الأصلي. وُزعت الاستبانة إلكترونيًا على (٧٠) مدرسًا ومدرسة، وبعد استرداد الاستجابات، استُبعدت (١٠) منها بسبب عدم الجدية في الإجابة، ليتبقى العدد النهائي للبحث (٦٠) مدرسًا ومدرسة.



الوسائل الإحصائية

استُعملت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في المعالجات الإحصائية للبيانات، وقد استُعملت

الوسائل الإحصائية الآتية:

١. معادلة ألفا كرونباخ.
٢. معامل ارتباط بيرسون.
٣. الوسط المرجح لتحديد القيمة الحسابية لكل فقرة.
٤. الوزن النسبي لتحويل الأوساط المرجحة إلى نسب مئوية.

نتائج البحث ومناقشتها

هدف البحث: ما مدى ممارسة مدرسي اللغة العربية لمهارات التفكير التنسيقي من وجهة نظرهم؟
لتحقيق هذا الهدف، استُخرجت النتائج بإيجاد الوزن النسبي المئوي لاستجابات المدرسين والمدرسات لكل فقرة وبحسب المجالات الثلاثة للاستبانة، واحتُسبت تكرارات إجابات العينة لكل فقرة من فقرات الاستبانة وفق مقياس ثلاثي التدرج، ثم اعْتُمدت معادلة الوسط المرجح والوزن النسبي المئوي لتحديد الفقرات المتحققة وغير المتحققة في كل مجال من المجالات. وبما أن متوسط درجات المقياس الثلاثي هو (٢)، فقد عُدَّ محكًا للفصل بين الفقرات المتحققة وغير المتحققة؛ إذ تعد الفقرة التي حصلت على وسط مرجح (٢) فما فوق متحققة، أما الفقرة التي حصلت على وسط مرجح أقل من (٢) فتعد غير متحققة. ويبين الوزن النسبي درجة الممارسة؛ فإذا كان الوزن النسبي المئوي (٧٥٪) فأكثر كانت درجة الممارسة كبيرة، وإذا تراوح من (٦٠٪) إلى أقل من (٧٥٪) كانت متوسطة، وإذا كان أقل من (٦٠٪) كانت قليلة. والجدول (٣) يوضح ذلك.

ت	الفقرات	إجابات المدرسين والمدرسات		
		الوسط المرجح	الوزن المئوي	درجة الممارسة
أولاً	مجال التفكير التباعي			
١.	أولّد أفكاراً مبتكرة عند التدريس	٢,٢٥	٧٥,٠٪	كبيرة
٢.	أوظف الصور الفنية في أثناء الشرح	٢,١٥	٧١,٧٪	متوسطة
٣.	أولّد ألفاظاً متعددة للدلالة على المعاني	٢,١٠	٧٠,٠٪	متوسطة
٤.	أنتبأ بنتائج الدرس في ضوء مقدماته	٢,٠٥	٦٨,٣٪	متوسطة



ت	الفقرات	إجابات المدرسين والمدرسات		
		الدرجة الممارسة	الوزن المئوي	الوسط المرجح
٥.	اكتشف الترابط بين الأفكار والتناقض بينها	متوسطة	٦٥,٠%	١,٩٥
٦.	أتناول الأفكار بشكل متسلسل	متوسطة	٦٣,٣%	١,٩٠
٧.	أقدم تفسيرات واستنتاجات متنوعة	متوسطة	٦١,٧%	١,٨٥
٨.	أعمل على تجويد عملي باستمرار	قليلة	٥٨,٣%	١,٧٥
٩.	أطرح آرائي الشخصية لتعزيز الدرس	قليلة	٥٥,٠%	١,٦٥
١٠.	أنوع بالأساليب المستخدمة للشرح	قليلة	٥٣,٣%	١,٦٠
	الدرجة الكلية	متوسطة	٦٤,٢%	١,٩٣
ثانيًا	مجال التفكير التحليلي			
١١.	أضمن محتوى الدرس صفات لأشياء متعددة	كبيرة	٨٥,٠%	٢,٥٥
١٢.	أعمل على تفعيل الخبرة السابقة لدي ولدى الطلبة	كبيرة	٨٣,٣%	٢,٥٠
١٣.	أحث الطلبة على ترتيب الأشياء ترتيباً صحيحاً	كبيرة	٨١,٧%	٢,٤٥
١٤.	أبين أوجه الخلل في السمات المختلفة	متوسطة	٧١,٧%	٢,١٥
١٥.	أشجع على اكتشاف الخلل في مواقف الدرس المختلفة	متوسطة	٧٠,٠%	٢,١٠
١٦.	أعمل على عقد مقارنات بين الأشياء من زوايا متعددة	كبيرة	٧٨,٣%	٢,٣٥
١٧.	أشجع على تحليل المواقف التعليمية	كبيرة	٧٥,٠%	٢,٢٥
١٨.	أشجع على اكتشاف التشابه والاختلاف	متوسطة	٦٥,٠%	١,٩٥



ت	الفقرات	إجابات المدرسين والمدرسات		
		الدرجة الممارسة	الوزن النسبي	الوسط المرجح
١٩.	أدرب على كيفية التحليل النقدي	قليلة	٥١,٧%	١,٥٥
٢٠.	أشجع على إصدار أحكام حول النتائج	قليلة	٤٨,٣%	١,٤٥
	الدرجة الكلية	متوسطة	٧١,٠%	٢,١٣
ثالثاً	مجال التفكير التركيبي			
٢١.	أعمل على اتحاد الأجزاء والعناصر في الدرس لتشكيل الكل	متوسطة	٦٥,٠%	١,٩٥
٢٢.	أعمل على دمج الأنشطة المختلفة في الدرس	متوسطة	٦١,٧%	١,٨٥
٢٣.	إتاحة المتطلبات المعرفية وإصدار أحكام عامة	متوسطة	٦٠,٠%	١,٨٠
٢٤.	تقديم أنشطة لتنظيم الأفكار	متوسطة	٦٣,٣%	١,٩٠
٢٥.	تقديم أنشطة للتوصل إلى فهم كلي	قليلة	٥٨,٣%	١,٧٥
٢٦.	تقديم أنشطة لاكتشاف المعلومات	قليلة	٥٥,٠%	١,٦٥
٢٧.	تقديم أنشطة لحل المشكلات	قليلة	٥١,٧%	١,٥٥
٢٨.	العمل على إيجاد علاقات جديدة بين العناصر	قليلة	٥٣,٣%	١,٦٠
٢٩.	العمل على إنتاج وظائف جديدة عامة للأشياء	قليلة	٤٨,٣%	١,٤٥
٣٠.	الربط بين الأفكار لإعطاء فكرة رئيسية	قليلة	٥٠,٠%	١,٥٠
	الدرجة الكلية	قليلة	٥٦,٧%	١,٧٠

يبين الجدول (٣) الوسط المرجح والوزن النسبي لإجابات المدرسين والمدرسات عن كل فقرة من فقرات استبانة مهارات التفكير التنسيقي. ويتضح من الجدول أن مستوى ممارسة مهارات التفكير التنسيقي جاء



متوسطاً بصورة عامة؛ إذ بلغ الوسط المرجح الكلي (١.٩٢) والوزن المئوي (٦٣.٩٪). ويعود السبب في ذلك إلى أن المدرسين يهتمون بإيصال المعلومات الخاصة بالمادة أكثر من تركيزهم على جوانب التفكير المختلفة، ومنها التفكير التنسيقي.

أما بخصوص حصول بعض الفقرات على درجة كبيرة أو قليلة، فيعود ذلك إلى أسباب مختلفة، وكالاتي:

حصلت الفقرة (١) على درجة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى أن مدرسي اللغة العربية يعمدون إلى حث الطلبة على توليد أفكار جديدة ولا يكتفون بالشرح العام للدرس. وحصلت الفقرة (١١) أيضاً على درجة كبيرة، وقد يعود ذلك إلى طبيعة فروع اللغة العربية المختلفة، وبخاصة النصوص القرائية ببعديها النثري والشعري، التي تركز على صفات الأشياء ودلالاتها. وحصلت الفقرة (١٢) على درجة كبيرة، ويُعزى ذلك إلى حرص المدرس منذ بداية كل حصة على ربط الموضوع الجديد بما درسه الطالب سابقاً، وحصلت الفقرة (١٣) على درجة كبيرة أيضاً، ويرجع ذلك إلى أن المدرس يجد نفسه ملزماً بتدريب الطلبة على التسلسل المنطقي. وحصلت الفقرة (٨) على درجة قليلة، ويُعزى هذا الضعف إلى التقيد بالإجابة النموذجية المعتمدة في الكتاب المنهجي، لذا يكتفي بتقديم استنتاج واحد مباشر يضمن عدم الإرباك، مما يقلل فرص التفكير التباعدي. وجاءت الفقرة (٩) بدرجة قليلة، ويرجع ذلك إلى نمطية التدريس وضيق وقت الحصة، إذ يكتفي المدرس بطريقة أو اثنتين لضمان إنهاء المنهج. وحصلت الفقرة (١٠) على درجة قليلة، ويرجع ذلك إلى الالتزام الحرفي بالمادة، مما يجعل الحصة تقتصر على نقل المعلومات بدلاً من إثراء الأفكار برؤية المدرس الشخصية. وحصلت الفقرة (١٩) على درجة قليلة، ويُعزى ذلك إلى ضيق وقت الحصة وكثافة المادة العلمية، إذ ينصب تركيز المدرس على إنهاء المنهج بدلاً من تدريب الطلبة على نقد النتائج وإصدار الأحكام. كما حصلت الفقرة (٢٠) على درجة قليلة، ويرجع ذلك إلى أن المدرسين يركزون على التلقين وحفظ القواعد النحوية أكثر من تركيزهم على نقدها، مما يجعل دورهم يقتصر على الشرح التقليدي المعتاد. وحصلت الفقرة (٢٥) على درجة قليلة، ويُعزى ذلك إلى اعتماد المدرسين على الأفكار الجاهزة في الكتاب، اختصاراً للوقت. وحصلت الفقرة (٢٦) على درجة قليلة، ويرجع ذلك إلى سيادة أسلوب التلقين المباشر بدلاً من تخصيص الوقت لأنشطة قد لا تتناسب مع كثرة مفردات المنهج. وحصلت الفقرة (٢٧) أيضاً على درجة قليلة، ويرجع ذلك إلى صعوبة تطبيق هذه الاستراتيجية، فهي تحتاج إلى وقت طويل. وحصلت الفقرة (٢٨) على درجة قليلة، ويُعزى ذلك إلى أن أغلب المدرسين يميلون إلى الفصل بين فروع اللغة. وحصلت الفقرة (٢٩) على درجة قليلة، ويُعزى ذلك إلى غياب روح الابتكار في الحصص التقليدية. وجاءت الفقرة (٣٠) بدرجة قليلة، ويعود ذلك إلى تركيز المدرس على تفكيك الجملة، كونه النمط المعتمد في الامتحانات، وإهماله ربط المعنى الكلي باعتباره مهارة لا يُسأل عنها الطالب اختبارياً.



الاستنتاجات

١. جاءت ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لمهارات التفكير التحليلي بمستوى متوسط إجمالاً، مع حصول عدد من الفقرات على درجة كبيرة، وهو ما يعكس حضوراً واضحاً لممارسات تفكير النصوص وتنظيمها وشرح القواعد النحوية والبلاغية.
٢. جاءت مهارات التفكير التباعدي بمستوى متوسط إجمالاً، مع انخفاض بعض الممارسات المتعلقة بتنويع البدائل والتفسيرات، في حين ظهر انخفاض أوضح في مهارات التفكير التركيبي.
٣. جاءت ممارسة التفكير التنسيقي بصورة عامة بمستوى متوسط، مما يشير إلى أنها ما تزال مرتبطة بدرجة كبيرة بمحتوى الكتاب، وليست استراتيجية تعليمية منظمة بصورة كاملة.
٤. توجد فجوة بين قدرة المدرس على تفكير المعلومة وقدرته على تنسيقها وتركيبها لإنتاج معرفة جديدة، مما يجعل تعليم التفكير في بعض المواقف مجزأً وغير متكامل.

التوصيات

في ضوء النتائج والاستنتاجات، أوصي بما يأتي:

١. حث وزارة التربية على إقامة دورات تدريبية وورش عمل وندوات لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها، تركز على مهارات التفكير التنسيقي، وكيفية الانتقال من التحليل إلى التوليد والتركيب.
٢. إعادة صياغة أسئلة الامتحانات لتشمل فقرات تقيس التفكير التباعدي والقدرة على التركيب بدلاً من الاقتصار على الاستخراج والإعراب.
٣. توجيه المدرسين إلى ضرورة الربط بين فروع اللغة العربية لتحقيق التنسيق المعرفي لدى الطلبة.

المقترحات

١. أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التنسيقي في تحسين الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
٢. دراسة مقارنة لمستوى ممارسة مهارات التفكير التنسيقي لدى مدرسي اللغة العربية في المدارس الحكومية والأهلية.
٣. دراسة تحليلية لكتب اللغة العربية للمدارس المهنية في ضوء مهارات التفكير التنسيقي.
٤. العلاقة بين التفكير التنسيقي والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لدى طلبة السادس الإعدادي.



المراجع المراجع العربية القرآن الكريم.

١. أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. (٢٠٠٧). طرائق تدريس اللغة العربية (ط. ١). دار الفكر للنشر والتوزيع.
٢. أبو جادو، صالح محمد علي. (٢٠٠٠). علم النفس التربوي (ط. ٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٣. أبو جادو، صالح محمد علي، ونوفل، محمد بكر. (٢٠١٠). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق (ط. ٣). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٤. أبو زيد، أماني محمد عبد الحميد. (٢٠١٩). فاعلية وحدة معدلة وفق النمذجة المفاهيمية في تنمية مهارات الجدل العلمي في تعلم البيولوجي والتفكير التنسيقي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٣ (٣)، ١٠٧-٥٤.
٥. أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، والبريدية، عزة بنت سيف، والحوسنية، هدى بنت علي. (٢٠١٩). استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال (ط. ١). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٦. بهجات، رفعت محمود، ومنصور، عبد الفتاح أحمد، وأحمد، أماني رأفت. (٢٠١٢). الدراسات المستقلة: نموذج مقترح لحفز التفكير التنسيقي لدى التلاميذ المتفوقين (ط. ١). عالم الكتب.
٧. التميمي، أسماء فوزي. (٢٠١٦). مهارات التفكير العليا: الإبداع والناقد (ط. ١). مركز دبيونو لتعليم التفكير.
٨. التميمي، رائد رمثان حسين، والخيكان، زيد علوان عباس. (٢٠١٦). التفكير: مفاهيم وتطبيقات (ط. ١). مؤسسة دار الصادق الثقافية.
٩. الجبوري، مؤيد حسين محيسن. (٢٠٢٠). بناء برنامج تدريبي لمدرسي المرحلة المتوسطة على وفق التدريس التألمي وأثره في أدائهم التدريسي وتفكيرهم التنسيقي [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.
١٠. جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٧). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. دار الفكر للنشر والتوزيع.
١١. حميد، سلمى مجيد، ومحمد، محمد عدنان. (٢٠١٩). مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق: التفكير التاريخي أنموذجاً. دار أمجد للنشر والتوزيع.
١٢. الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠١). طرائق التدريس واستراتيجياته (ط. ١). دار الكتاب الجامعي.
١٣. الخزندار، نائلة، وحسن، مهدي. (٢٠٠٦). فاعلية موقع إلكتروني على التفكير البصري والمنطومي في الوسائط المتعددة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى [ورقة مؤتمر]. المؤتمر العلمي الثامن عشر: مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، كلية التربية، جامعة عين شمس.
١٤. رزوقي، رعد مهدي، وعبد الكريم، سهى إبراهيم. (٢٠١٥). التفكير وأنماطه (ج. ١-٢، ط. ١). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٥. زابر، سعد علي، وسماء، تركي. (٢٠١٣). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها (ط. ١). دار المرتضى.
١٦. سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير: مع مئات الأمثلة التطبيقية (ط. ١). دار الشروق.
١٧. السحيمات، ختام عبد الرحيم. (٢٠١٠). التفكير: المفاهيم والأنماط. دار الراية للنشر والتوزيع.
١٨. السمان، محمود علي. (١٩٨٣). التوجيه في تدريس اللغة العربية. دار المعارف.



١٩. الشجيري، عمر خلف رشيد علي. (٢٠٢٢). التفكير التنسيقي وعلاقته بالاتساق المعرفي والاستدلال الاستقرائي لدى طلبة الجامعة [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة تكريت، كلية التربية للعلوم الإنسانية.
٢٠. شقير، زينب. (٢٠٠٦). الاكتشاف المبكر والرعاية المتكاملة للتفوق والموهبة والإبداع (ط. ١). مكتبة الأنجلو المصرية.
٢١. العامري، عبد الله. (٢٠٠٩). المدرس الناجح. دار أسامة للنشر والتوزيع.
٢٢. عبد العزيز، سعيد. (٢٠٠٩). تعليم التفكير ومهاراته: تدريبات وتطبيقات عملية (ط. ١، الإصدار الثاني). دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٢٣. عفانة، عزو، ونشوان، تيسير. (٢٠٠٤). أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة [ورقة مؤتمر]. المؤتمر العلمي الثامن، الجمعية المصرية للتربية العلمية.
٢٤. عفانة، عزو، ونشوان، تيسير. (٢٠٠٤). استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير. مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع.
٢٥. العفون، نادية حسين، وعبد الصاحب، منتهى مطشر. (٢٠١٢). التفكير: أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه (ط. ١). دار صفاء للنشر والتوزيع.
٢٦. عطية، محسن علي. (٢٠١٥). التفكير: أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه. دار صفاء للنشر والتوزيع.
٢٧. فخوان، محمد قاسم. (٢٠١٠). التنمية المهنية لمدرسي التعليم الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة. دار غيداء للنشر والتوزيع.
٢٨. قطامي، يوسف. (٢٠١٠). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية (ط. ١). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٢٩. القواسمة، أحمد حسن، وأبو غزالة، محمد أحمد. (٢٠١٣). تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث (ط. ١). دار صفاء للنشر والتوزيع.
٣٠. مذكور، علي أحمد. (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية: النظرية والتطبيق. دار الفكر العربي.
٣١. منديل، أزهار محمد. (٢٠٢٤). مهارات التفكير التنسيقي وعلاقتها بالمرونة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تكريت.
٣٢. مصطفى، فهم. (٢٠٠٢). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام (ط. ١). دار الفكر العربي.
٣٣. المراجع الأجنبية
٣٤. Bartlett, G. (2001). *Systemic thinking: A simple thinking technique for gaining systemic focus*. Paper presented at the International Conference on Thinking, Breakthroughs 2001.
٣٥. Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement* (5th ed.). Prentice Hall.
٣٦. Maxwell, J. C. (2016). *How successful people think: Change your thinking, change your life*. Center Street.