دور محتوى مقرر اللغة الانجليزية Mega Goal1.1 في تعزيز مهارات التفاعل الصفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة

The role of the content of the Mega Goal1. 1 English course in enhancing the skills of classroom interaction among high school students in Mecca

إعداد

دلال بنت محمد بن عبد الله العبدلي

Dalal Mohammed Abdullah Al Abdali

معلمة بإدارة تعليم مكة -لغة إنجليزية ، باحثة ماجستير بجامعة أم القرى - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس-تقويم المناهج والبرامج التعليمية

أ.د. هاشم بن أحمد مزاود الصمداني

Dr. Hashim Ahmed muzawad Al Samdani

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة أم القرى

Doi: 10.21608/jasep.2023.285113

استلام البحث : ٢٦ / ٨ /٢٠٢٢

قبول النشر: ٢٥ / ٩ / ٢٠٢٢

العبدلي ، دلال بنت محمد بن عبد الله و الصمداني، هاشم بن أحمد مزاود (٢٠٢٣). دور محتوى مقرر اللغة الانجليزية Mega Goal1.1 في تعزيز مهارات التفاعل الصفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٧(٣٢) فبراير، ٢٢١ – ٢٦٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور محتوى مقرر اللغة الانجليزية Mega Goal1.1 في تعزيز مهارات التفاعل الصفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد قائمة بمهارات التفاعل الصفي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الأول الثانوي من خلال محتوى مقررMega Goal1.1 وتحديد درجة ملائمة محتوى مقررMega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي لطالبات الصف الأول الثانوي. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ممثلا في أداة تحليل المحتوى، بالإضافة إلى بطاقة الملاحظة الصفية لتحقيق أهداف الدراسة الحالية. وكانت من أبرز نتائج هذه الدراسة: أن درجة ملاءمة محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي منخفضة، وأوصت بدعوة القائمين على تأليف وإخراج الكتب المدرسية بشكل عام وكتاب مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 على وجه الخصوص إلى زيادة الاهتمام بتعزيز مهارات التفاعل الصفي وتضمينها ضمن الكتب المدرسية بشكل متوازن، وتوجيه المعلم في الأدلة المقررة للتركيز على هذه المهارات.

Abstract:

The aim of the study was to identify a list of classroom interaction skills that should be developed among first-grade secondary school students through the content of the mega Goal1.1 course and to determine the degree of appropriateness of the content of the mega Goal1.1 course for the development of classroom interaction skills for first-grade secondary school students. The researcher used the descriptive analytical method represented in the Content Analysis tool, in addition to the classroom observation card to achieve the objectives of the current study. One of the most prominent results of this study was that the degree of suitability of the content of the Mega Goal1.1 English course for the development of classroom interaction skills among secondary first-graders is low, and it recommended inviting those responsible for writing and directing textbooks in general and the Mega Goal1.1 English course book in particular to increase attention to enhancing classroom interaction skills and including them in textbooks in a balanced manner, and guiding the teacher in the prescribed manuals to focus on these skills.

مقدمة

إن عملية التطوير التربوي تقتضي القيام بعملية التقويم المستمر لجميع عناصر المنهج الدراسي من أهداف، ومحتوى، وطرائق تدريس، واستراتيجيات، وأنشطة، وتقويم؛ وذلك للوقوف على جوانب القوة وتعزيزها، والوقوف على جوانب الضعف وتشخيصها ومن ثم علاجها (الحربي ،١٤٣٤).

ويعد المحتوى بما يتضمنه من أفكار ومفاهيم ورؤى وتصورات وحقائق من أهم تلك العناصر المكونة للمنهج، والذي يتطلب المراجعة الدورية والتعديل في ضوء التوجهات التربوية الحديثة التي نتجت جراء التسارع الثقافي والتطور المعرفي الهائل، وإيمانا بأهمية اللغة الإنجليزية كلغة عالمية فإن المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم تولي مناهج اللغة الإنجليزية قدر عال من الاهتمام وتسعى للتطوير والتقويم من أجل مواكبة هذه التوجهات، والتي تهدف إلى تجويد مخرجات التعليم، وتحقيق أهدافه المنشودة.

وعلى الصعيد ذاته، يعد التفاعل الصفي من الاستحداثات والتوجهات التربوية الإيجابية التي خلصت المعلم من دور الملقن السلبي إلى المرشد والموجه، فهو صورة مصغرة للحياة الواقعية والتي تهدف إلى تبادل الخبرات والآراء والمعارف والتجارب بين الطلاب ومعلميهم مما يساعد على خلق بيئة تعليمية آمنة يعمل فيها المعلم على إدارة هذا التفاعل الصفي بينه وبين طلابه بدرجة عالية من الكفاءة.

لذلك برزت الحاجة إلى تقويم محتوى مقرر اللغة الإنجليزية mega goal1.1 في ضوء مهارات التفكير الناقد ودوره في تعزيز التفاعل الصفي وذلك انطلاقا من أهمية المحتوى وماله من قدرة على تنمية قدرات الطلاب اللغوية.

مشكلة الدراسة

نظرا لما تنادي به التربية الحديثة من أهمية اكساب المتعلمين لمهارات التفكير الناقد، لما تؤديه من دور عظيم في الفهم العميق للمحتوى المعرفي الموجه لهم، وصقل مهاراتهم الشخصية والعلمية، ونظرا لمواكبة التطورات والمستحدثات التربوية في تعزيز التفاعل الصفي وأهميته في العملية التعليمية للمعلم والمتعلم – على حد سواء- فإنها تؤكد على ضرورة تطوير وتقويم المناهج الدراسية ومراجعتها باستمرار، وإجراء الدراسات التقويمية للوقوف على جوانب الضعف ودعمها ، والوقوف على جوانب التميز وتعزيزها ومن ثم إثراءها من أجل تجويد العملية التعليمية وتحسينها؛ وذلك انطلاقا من أهميتها وتركيزا على دورها الفاعل في احتواء المعلومات والمعارف والمهارات والأنشطة، ومن هذه الدراسات دراسة الحربي (٢٠١٦) التي تناولت تقويم كتاب اللغة الإنجليزية Smart Class 6 للصف السادس الابتدائي في ضوء معايير مقترحة للقيم التربوية وفقا لنموذج بروفيس (Provus)التقويمي ، ودراسة الرويس (٢٠١٩) والتي تناولت تقويم محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث متوسط بالمملكة في ضوء مهارات التفكير الناقد، كما تناولت دراسة الحربي (٢٠٢١) تقويم اللغة الإنجليزية بالصف السادس في ضوء معايير الجودة

والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في المملكة ،بينما تناولت دراسة السبيعي (٢٠٢١) تقويم محتوى منهج اللغة الإنجليزية Flying High للصف الأول ثانوي في ضوء معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغاتCEFR .

واستجابة لما أوصت به بعض الدراسات مثل دراسة المزيني (٢٠١٧) بضرورة تقويم مقررات اللغة الإنجليزية في مختلف السلاسل في مراحل التعليم العام، ودراسة الرويس (٢٠١٩) التي أوصت بتضمين مهارات التفكير الناقد بنسب متوازنة في مقررات اللغة الإنجليزية ، وما اوصت به دراسة مسملي، وآخران (٢٠١٩) من دعم للأبحاث التربوية لاستيعاب الجوانب المختلفة لمهارات التفاعل الصفي.

وانطلاقا مما تم ملاحظته في الميدان التربوي من خلال عمل الباحثة كمعلمة لغة انجليزية وتنقلها بين المراحل التعليمية المختلفة، وادراكها لمدى حاجة تلك المقررات للتقويم المستمر في ضوء التوجهات الحديثة المعاصرة كمهارات التفكير الناقد ومهارات التفاعل الصفي ومنها محتوى مقرر اللغة الإنجليزيةMega Goal1.1 الذي تم تعميمه مؤخرا للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في مطلع العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤١، والذي لم يخضع للتقويم بعد – حسب اطلاع الباحثة - مما دفعها للقيام بهذه الدراسة.

وعلى نحو أكثر تحديدا، تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما التقديرات التقويمية لتوافر مهارات التفاعل الصفي لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مكة المكرمة؟

والذي انبثقت منه الأسئلة الفرعية التالية:

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تحديد قائمة بمهارات التفاعل الصفي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الأول الثانوي من خلال محتوى مقررMega Goal1.1

٢- تحديد درجة ملائمة محتوى مقررMega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي لطالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية الدراسة

أ- الأهمية النظرية:

١- تساهم في تقديم قائمة أخرى بمهارات التفاعل الصفي التي ينبغي تنميتها في محتوى مقرر Mega Goal1.1 للصف الأول ثانوي.

٢- تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء العديد من الدراسات المستقبلية في تقويم مقررات اللغة الإنجليزية المطورة وذلك في سلاسل مختلفة من مراحل التعليم العام .

٣- ندرة الدراسات التي تناولت تقويم محتوى مقرر Mega Goal1.1 في ضوء مهارات التفاعل الصفي؛ حيث لا توجد دراسة – حسب علم الباحثة واطلاعها القاصر- تناولت

هذا الموضوع مسبقا ، خاصة أن سلسلة McGraw Hill تم تعميمها في جميع مناطق المملكة العربية السعودية مؤخرا أي مطلع عام **١٤٤١/١٤٤٢هـ.**

ب- الأهمية التطبيقية:

١- تسعى هذه الدراسة إلى مساعدة مطوري المناهج وصانعو القرارات بوزارة التعليم بشأن اتخاذ قرار تضمين مهارات التفاعل الصفي في مناهج اللغة الإنجليزية بما يحقق جودة المخرجات التعليمية.

٢- تساهم في تشخيص واقع محتوى مقرر Mega Goal1.1 وذلك في ضوء توفر مهارات التفاعل الصفي لدى طالبات الصف الأول ثانوي.

حدود الدراسة

أ- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تقويم محتوى مقرر(كتاب) اللغة الإنجليزية (الطالب والتمارين) Mega Goal1.1 بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفاعل الصفي لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مكة المكرمة .

ب- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٤هـ.

ت- الحدود المكانية: مدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية (الصف الأول ثانوي بالثانوية الثانية عشر)بمدينة مكة المكرمة.

ث- الحدود البشرية: طالبات الصف الأول ثانوي بمدارس مدينة مكة المكرمة الحكومية.

مصطلحات الدراسة

التقويم (Evaluation)

يقصد به تلك العملية التشخيصية العلاجية والوقائية التي تهدف إلى الكشف عن جوانب القوة؛ وذلك من أجل العمل على دعمها و تعزيزها ثم تحديد نقاط الضعف كي يتم بذل الجهود الحثيثة من أجل إصلاحها أو التخلص منها ، بحيث يتم في نهاية هذه العملية إصدار حكم على الشيء الذي تم تقويمه بأن يبقى كما هو أو أن يتم إصلاحه بشكل جزئي أو كلي من أجل التحسين أو تبديل بعض الأجزاء أو القيام بعملية التطوير أو حتى التغيير الكامل للوضع برمته(سعادة والعميري،٢٠١٩).

إجرائيا: عملية علمية منظمة ومخططة لغرض تحديد مسار محتوى مقرر Mega Goal1.1 من حيث تخطيطه وتنفيذه وتطويره وتوجيه عناصره وأسسه في ضوء مهارات التفكير الناقد، ودوره في تعزيز التفاعل الصفي.

مقرر اللغة الإنجليزية (Mega Goal1.1) :أحد مقررات سلسلة McGraw Hill ويدرس للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

التفاعل الصفي (Classroom Interaction)

عرفه إبراهيم وحسب الله(٢٠٠٢)بأنه :"هو كل ما يصدر عن المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال و حركات وإشارات وغيرها؛ بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر"(ص.٣٩).

ويعرف التفاعل الصفي إجرائيا بأنه : الدرجة التي يحصل عليها المفحوص بناء على المقياس المعد لهدف الدراسة الحالية(بطاقة الملاحظة الصفية).

أولا: الإطار النظري Theoretical Background

النشأة التاريخية للتقويم التربوي

مفهوم التقويم

تمارس عملية التقويم بشكل متكرر في حياة الفرد اليومية، فهو يحكم على الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات من حوله، ويعطي قيما لكل ما يدركه، ولكن هذا التقويم متمركزا حول الذات؛ أي أنه يستخدم معايير ذاتيه في الحكم عليها وهذه الأحكام تعبر عن آرائه واتجاهاته، وهي غالبا تتصف بأنها لاشعورية؛ لأن الفرد لا يعي الأسس التي تعتمد عليها.

وهو بذلك يختلف عن مفهوم التقويم التربوي الذي يتميز بالموضوعية والبعد عن التمركز حول الذات، حيث يستند في إصدار أحكامه على معايير أ ومحكات أو مستويات لتقدير قيمة الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات (الشيخ، وعبد الرحمن، وعبدالحميد، ٢٠٠٥).

ويحتل التقويم التربوي مكانة بارزة بين مكونات العملية التربوية، فهو أحد العمليات الحيوية في جميع مجالات الحياة المختلفة، و عنصرا هاما من عناصر المنهج ،ومرتبطا بها ارتباطا وثيقا، يؤثر فيها ويتأثر بها في علاقة دائرية وليست خطية؛ حيث يؤدي وظيفة التغذية الراجعة لجميع تلك العناصر ومن ثم للتقويم نفسه ؛ لذلك فهو يتجاوز حدود اتخاذ قرار ما بالفشل أو النجاح إلى تسجيل مقدار ما يتم تحقيقه من الأهداف التربوية، في حين يعزى عدم تحقق الأهداف إلى قصور في أحد عناصر المنهج، أو أن الأهداف كانت أدنى أو أعلى مما ينبغي أن تكون عليه ، أو أن أدوات التقويم غير ملائمة.

أهمية التقويم التربوي

ارتبطت العملية التربوية بالتقويم منذ زمن بعيد؛ وذلك لمعرفة ما تحققه الجهود التربوية من نتائج، وتزداد أهمية التقويم في المجال التربوي ،بهدف تحسين العائد ومواكبة التقدم المعاصر في التربية، خاصة بعد تطور اقتصاديات التربية التي تستهدف دراسة الانفاق وتحسين العائد التربوي.

ويعد التقويم شرط أساسي لتحديد مستوى الطلاب، كما أنه يساعد المعلمين وأولياء الأمور في توجيه أبنائهم دراسيا ومهنيا، ويفيد في اتخاذ القرارات التي تتناول برنامجا تعليما أو منهجا دراسيا أو مرحلة دراسية معينة؛ مما يساعد في تشخيص الواقع التربوي وتحديد مساره، كما أن نتائج التقويم تعكس مدى سلامة بناء المناهج وتنفيذها وتطويرها ؛ إذ أنه لا تطوير دون تقويم (شحاته،٢٠٠٣).

أنواع التقويم

نظرا لشمولية عملية التقويم التربوي؛ فإنه من الصعوبة بمكان حصر أنواعه، فهي تتعدد بتعدد معايير التصنيف التي يتم من خلالها التمييز بين تلك الأنواع ومنها :

أولا: أنواع التقويم حسب التوقيت الزمني:

ويتمثل في ثلاثة أنواع وهي:

❖ التقويم التمهيدي (القبلي) (Pre- Assessment)

وهذا النوع من التقويم يتم في بداية الحصة الدراسية، أو البرنامج التعليمي وذلك إما عن طريق تنفيذ اختبارات تشخيصية ، أو طرح بعض الأسئلة في بداية درس جديد ؛ لمعرفة مدى إتقان الطلاب (للمتطلبات السابقة) للدرس الجديد ، مما يساعد المعلم في تحديد الأنشطة الإثرائية والعلاجية بناء على النتائج التي حصل عليها.

❖ التقويم التكويني (البنائي) (Formative Assessment)

وهذا النوع من التقويم يواكب عملية التعلم ويسيران جنبا إلى جنب أثناء سير الحصة الدراسية ، حيث يتم تنفيذه عدة مرات أثناء عملية التدريس، بهدف التحسين والتطوير، كما يمثل إصدار أحكاما على عملية مستمرة ؛لذلك يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر(On going Assessment)، ويتم من خلال المناقشات الصفية ومتابعة الواجبات المنزلية والأنشطة ، وملاحظة أداء الطلاب أثناء الحصة مما يؤدي إلى تحقيق أهدافه في تصحيح مسار العملية التعليمية وتوجيهها ، وتحفيز الطلاب نحو عملية التعلم عن طريق التغذية الراجعة المقدمة لهم من معلميهم فضلا عن التغذية الراجعة للمعلم حول فعالية طرق التدريس والوسائل المستخدمة وعملية التقويم نفسها.

❖ التقويم النهائي (الختامي أو الإجمالي) (Summative Assessment)

يتم التقويم الختامي في نهاية الدرس أو الوحدة الدراسية أو الفصل الدراسي أو نهاية العام الدراسي أوفي ختام برنامج ما أو ورشة تدريبية؛ وذلك للتأكد من مدى تحقق الأهداف، أو لمقارنة تحصيل الطلاب، أو بغرض التصنيف أو منح الشهادات والمكافآت. (المحاسنة، ومهيدات،٢٠١٣)

ثانيا: التقويم حسب طبيعة المعلومات

ويتمثل في نوعين هما:

❖ التقويم الكمي (Quantitative Assessment)

وسمي تقويما كميا بناء على طبيعة المعلومات التي يستند إليها المقوم في عملية التقويم ، ويعرف بأنه التقويم الذي يتم بناء على معلومات ذات طبيعة رقمية تغلب عليها صفة الكم ، كمعدلات الثانوية العامة وعلامات الطلاب في الاختبارات الوطنية، وغالبا تتميز بالدقة والموضوعية وسهولة معالجتها إحصائيا.

❖ التقويم النوعي (Qualitative Assessment)

وهو التقويم الذي يستند على معلومات لفظية ، يمكن الحصول عليها عن طريق الملاحظة والتعايش والمقابلات الشخصية.

ثالثا: حسب الجهة التي تتولى عملية التقويم

ويتمثل في ثلاثة أنواع هي:

❖ التقويم الداخلي (Internal Assessment)

في هذا النوع من التقويم يكون المقوم أو فريق التقويم من داخل المؤسسة التي تتولى عملية التقويم ، كتقويم المعلم للطلاب الذين يقوم بتدريسهم ، كما يعد اختبار منتصف الفصل ونهاية الفصل الذي تشرف عليه المدرسة أيضا تقويما داخليا بالنسبة للمدرسة ، ويعرف بالتقويم الذاتي (Self- Assessment) لكل من الطالب والمعلم والمدير.

❖ التقويم الخارجي (External Assessment)

في هذا النوع من التقويم يكون فريق التقويم من خارج المؤسسة المقصودة بالتقويم ، ويمثل ذلك :الاختبارات الدولية مثل (TIMMSS) ، و(PISA)، حيث تشرف عليها جهات رسمية خارجية مستقلة تماما عن وزارة التعليم.

❖ التقويم متعدد الأطراف (Internal & External Assessment)

في هذا النوع من التقويم يكون فريق التقويم من داخل المؤسسة وخارجها، ويتم التركيز فيه على مفهوم التقويم الذاتي، وتقويم الأقران (Peer Assessment). حيث أن هناك العديد من المعايير التي يتم التقويم بناء عليها بالإضافة الى الغرض من التقويم و نماذج التقويم المستخدمة (المحاسنة ومهيدات،٢٠١٣).

وبحسب الباحثة، فإن هذا التصنيف يعد الأشمل والأكثر تفصيلا.

مجالات التقويم

يقصد بمجالات التقويم:" تلك العمليات والبرامج والمواقف التربوية المراد تقويمها وكذلك الأفراد المراد تقويمهم، وتشمل هذه الأنماط المعلمين والمتعلمين والمناهج الدراسية والبرامج التربوية ونظم التعليم وما تتضمنه من عناصر"(داخل وصالح،٢٠١٨ص. ١٤٣).

إن مجالات التقويم التربوي تتسع باتساع المفهوم الحديث للمنهج، حيث لم يعد التقويم يتناول جانبا واحدا كما في المنهج التقليدي الذي يكرس اهتمامه على استظهار المعلومات وتلقين المعارف، ولا يحتاج لتقويم آثاره أكثر من قياس تحصيل الطلاب عن طريق الاختبارات التحصيلية المعتادة، بخلاف التقويم الحديث بمفهومه الشامل والذي يهدف إلى معرفة أثر المنهج في الطالب بأبعاده المختلفة (الشيخ، وآخران،٢٠٠٥).

ومن هنا كانت الشمولية التي تتصف بها عملية التقويم التربوي، والتي تتضمن المنهج بأبعاده المختلفة من طالب ومعلم وكتب مدرسية ووسائل تعليمية وطرائق تدريس وهيئة إدارية وبيئة مدرسية ومن ثم تقويم عملية التقويم نفسها.

وأشار منسي (٢٠٠٣) إلى أنه يمكن إيجاز مجالات التقويم فيما يلي:

١- **تقويم التعلم:** ويقصد به تقويم تعلم الطالب ويتضمن تقدير درجات الطلاب التحصيلية، وتقدير بقية نواتج التعلم، وتحديد المعدلات ومستويات الأداء المهارية، كما يرى بامشموس وآخرون (١٩٨٥) أن تقويم الطالب - باعتباره محور العلمية التعليمية - يتم عن طريق تتبع نموه من جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية، بهدف توجيهه وإرشاده والتعرف على مستوياته التحصيلية واكتشاف ميوله واتجاهاته واستعداداته وتشخيص مواضع الضعف وعلاجها وتحديد مواطن القوة وتعزيزها.

٢- **تقويم التدريس**: ويتضمن قياس وتقدير درجة كفاءة التدريس ودرجة جودته وفعاليته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

٣- **تقويم المقررات**: ويتضمن تقويم محتوى (الكتاب) المقرر الدراسي -الذي يعتبر مجال الدراسة الحالية- كما يتضمن أساليب التعليم والتعلم، واختيار الطرق العلاجية الملائمة للتغلب على صعوبات هذا المقرر.

٤- **تقويم البرامج التعليمية**: ويتضمن قياس مدى فعالية برنامج تعليمي قائم، أو منهج دراسي معين، أو تقويم مكونات برنامج تعليمي وقياس درجة كفاءته ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة في ضوء كفاءة الإدارة المدرسية وفعالية التدريس.

٥- **تقويم المؤسسات التربوية والنظم التعليمية الأكثر اتساعا**: مثل المدارس والجامعات المنتشرة على المستوى القومي من حيث المناهج وطرق التدريس والاستراتيجيات والأنشطة الطلابية والهيئات الإدارية والتعليمية والبيئة الفيزيقية والنفسية والاجتماعية، كما يتضمن تقويم المباني والمنشآت التابعة لها(منسي،٢٠٠٣، ٣٠).

أهداف تقويم الكتاب المدرسي

ذكرت صابر (٢٠٠٩) أن تقويم الكتاب المدرسي يسعى لتحقيق العديد من الأهداف ومنها:

- ارتباطه بالأهداف ومدى اسهامه في تحقيقها.
- ارتباط موضوعاته ببيئة الطالب، وميوله، واحتياجاته، وعمره.
- موازنة موضوعاته بين الجانب العملي والنظري.
- مراعاة الموضوعات للتطورات العلمية والتقنية والمستحدثات الجديدة مع مراعاة أسس الشريعة الإسلامية وقيم المجتمع.
- تحديد جودة صنعة الكتاب وسلامة إخراجه.
- شمولية مضمونه العلمي، ودقة معلوماته (صبري والرافعي، ٢٠٠٨).

الأسس التي يقوم عليها تقويم الكتاب المدرسي

ولتحقيق الأهداف السالفة الذكر، لابد من أسس وركائز يقوم عليها تقويم الكتاب المدرسي وتتمثل حسب ما أوردته (صابر،٢٠٠٩) في الآتي:

الأول: الأساس الفلسفي: إذ لابد أن يعبر الكتاب عن فلسفة المجتمع وعقيدته وقيمه.

الثاني: الأساس الاجتماعي: ويقصد به مدى ارتباطه بثقافة المجتمع واتجاهاته.

الثالث: الأساس السيكولوجي: حيث لابد مراعاته لخصائص الطلاب ومراحل نموهم وقدراتهم واستعداداتهم، كما يجب أن يكون وثيق الصلة بميولهم واتجاهاتهم.
الرابع: الأساس العلمي: وينصب على طريقة تأليف الكتاب وما يتضمن من معارف ومعلومات ومهارات، وإخراجه، ومتابعة تقويمه.

طرق وأساليب تقويم الكتاب المدرسي

١-تحليل المحتوى: يعد أسلوب تحليل المحتوى من أكثر أساليب التقويم دقة، وقد نشأ في بادئ الأمر في مجال الصحافة والإعلام، ثم انتقل بعد ذلك إلى مجال التربية للحكم على مدى جودة محتوى المناهج والكتب الدراسية، ويهدف هذا الأسلوب إلى إصدار الحكم على مدى جودة المضمون، أو مراعاة الكتاب لمعايير محددة، وإلى أي مدى تتوفر فيها تلك المعايير ومن أهمها: معايير الشمول، والواقعية، والوحدة، والدقة، وتشجيع التفكير، والملاءمة، والاحتواء أو التضمين. (محمد وعبد العظيم ،٢٠١٨)

٢-الملاحظة: يقصد بها المشاهدة المقصودة التي يقوم بها مقومو المنهج لجمع بيانات عن مدى جودة المنهج عند تطبيقه ميدانيا (زيتون،٢٠١٠).
ويرى سعادة وإبراهيم (٢٠١٤) أنها تعد من أكثر وسائل التقويم شيوعا بعد الاختبارات.
وسيتم التحدث بشيء من التفصيل خلال الصفحات القادمة عن أسلوب تحليل المحتوى والملاحظة بصفتيهما الأسلوبين الذين تم اتباعهما لتقويم محتوى مقرر اللغة الإنجليزية في الدراسة الحالية.

٣-مرئيات المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والخبراء حول الكتاب المدرسي: يعد هذا الأسلوب هو الأكثر شيوعا في مجال التربية والتعليم، كما يعد الأكثر استخداما، ويتسم بالدقة والموضوعية (صابر،٢٠٠٩).
ويعتمد هذا الأسلوب على تقصي آراء ووجهات نظر العناصر البشرية من مصادر تقويم المنهج كالخبراء، والمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور(زيتون،٢٠١٠).

٤-إجراء البحوث والدراسات الميدانية. وبمقتضى هذا الأسلوب يتم جمع المعلومات عن جودة منهج ما، من خلال إجراء البحوث والدراسات من قبل مقومي المناهج، ويتم فيها تقدير فاعلية أو كفاءة المنهج المراد تقويمه، وفق مناهج البحث المعروفة كالتجريبي والمسحي وغيرها.

٥-قياس تحصيل الطلاب: ويمكن لمقومي المناهج من خلال هذا الأسلوب تقدير فاعليتها عن طريق الحصول على معلومات عن نتائج تحصيل الطلاب مستعينين في ذلك بعدد من الأدوات، تأتي في مقدمتها الاختبارات التحصيلية، اختبارات الأداء، والميول، وملفات الإنجاز، وغيرها(زيتون،٢٠١٠).

أهمية تحليل المحتوى

تبرز أهمية تحليل المحتوى في مجال التربية والتعليم بشكل أوسع مقارنة بغيره من المجالات الأخرى كالإعلام والاتصال، إذ تتحدد أهميته في استخدامه لأغراض عدة كما أشار إليها كل من محمد وعبد العظيم(٢٠١٨) وتتمثل في:

١- التعرف إلى مدى تأثير محتوى المنهج بوصفه المادة التي تعبر عن النواتج التعليمية التي تم التخطيط لها مسبقا في المنهج.
٢- تزويد واضعي المناهج وأصحاب القرار بما يلزم فعله من أجل تطوير المنهج.
٣- إثراء المنهج من خلال ما يتم التوصل إليه من نتائج التحليل، مما يساهم في تحقيق الأهداف بفاعلية.
٤- مساعدة المعلمين على إعادة تنظيم المواد التعليمية.
٥- تزويد المعلمين بما يلزم فعله من أجل تنفيذ المنهج على مستوى التخطيط، واختيار الوسائل، وتحسين الأداء.
٦- مساعدة مصممي الكتب على إخراجها بالشكل الأكثر جذبا للطلاب، فضلا عن اختيار محتواها وتنظيمه.

أغراض تحليل المحتوى

أشار العساف (١٩٩٥) إلى أن تحليل المحتوى يستخدم لتحقيق الأغراض الآتية:

١- الوصف الكمي للظاهرة موضع الدراسة.
٢- المقارنة.
٣- التقويم: ويعد هذا الغرض الذي أعدت هذه الدراسة من أجله.

خطوات أسلوب تحليل المحتوى

تجدر الإشارة إلى أن أسلوب تحليل المحتوى أسلوب بحث علمي منظم يسير وفق خطوات منهجية مدروسة، وقد وضحتها سناء سليمان (٢٠٠٩) في خمس خطوات يمكن إيجازها كما يلي :

١- تحديد المشكلة.
٢- تصميم واختيار العينة.
٣- جمع وتحليل المعلومات، ويتم ذلك عن طريق الخطوات التالية:
- تصنيف المحتويات
- تحديد وحدات التحليل

٤- تصميم استمارة التحليل.
٥- التحليل الإحصائي.

بينما يحدد محمد وعبدالعظيم (٢٠١٨) الخطوات المرتبطة بالعمليات الإجرائية للتحليل في عشر خطوات كالآتي:

١- تحديد مجتمع البحث.
٢- اختيار عينة البحث.
٣- تحديد فئات التحليل.
٤- تحديد وحدات التحليل.
٥- تصميم أداة التحليل.
٦- التأكد من صدق الأداة وثباتها.
٧- إجراء التحليل.
٨- تبويب البيانات.
٩- التحليل الإحصائي للبيانات.
١٠- تفسير البيانات.

ثانيا: الملاحظة

إن ما يميز الملاحظة عن طرائق جمع البيانات الأخرى كالاستبيان والمقابلة، أنه يمكن للملاحظ تسجيل الأحداث عند وقوعها مباشرة، فضلا عن أنه يسهل جمع المعلومات عن سلوك الطلاب واتجاهاتهم؛ لذلك يلجأ الباحثون عادة إلى الملاحظة أما بسبب رفض المفحوصين من طلاب وغيرهم للإجابة عن بعض التساؤلات، أو لعدم تعاونهم مع الباحثين (قطامي وآخران،٢٠٠٠).

فوائد الملاحظة

يترتب على استخدام الملاحظة فوائد جمة، منها ما أورده سعادة والعميري (٢٠١٩):

(١) إتاحة الفرصة لفحص ومتابعة التقدم الذي يحرزه الطالب (أو المفحوص)، والكشف عن المشكلات حال ظهورها، والعمل على تذليلها قدر المستطاع.

(٢) تعد من أكثر أدوات التقويم أمانا – كما يعتقد بعض المربين-بعكس الاختبارات التحصيلية.

(٣) تزويد المعلمين- أو الباحثين بشكل عام- بمعلومات يصعب الحصول عليها بواسطة وسائل التقويم الأخرى.

شروط الملاحظة الجيدة

١- وضوح الهدف وضوحا تاما لدى الفاحص الذي يقوم بإجرائها.
٢- إمكانية ملاحظة السلوك أو الظاهرة او الأحداث المراد ملاحظتها؛ فلا يمكن ملاحظة أسلوب تفكير الفرد أو دوافع سلوكه.
٣- توحيد وسائل وأدوات تسجيل الملاحظة، وملائمتها لطبيعة السلوك أو الظاهرة المراد ملاحظتها.
٤- سهولة تحويل المشاهدات إلى بيانات رقمية، والتعبير عنها تعبيرا دقيقا.
٥- التأكد من صحة الملاحظة قبل الشروع في قياس الظاهرة المراد قياسها.

٦- تدريب الملاحظين على جميع أجهزة وأدوات الملاحظة من أجل الوصول بالملاحظة إلى مستوى عال من الكفاءة والاتقان(منسي،٢٠٠٣).

إجراءات الملاحظة

١. الإعداد والتخطيط.
٢. تحديد الزمن.
٣. تحديد المكان.
٤. إعداد دليل الملاحظة.
٥. اختيار عينات ممثلة.
٦. القيام بالملاحظة.
٧. التسجيل.
٨. التفسير.(الشيخ وآخران،٢٠٠٥)

التعريف بسلسلة Mega Goal1.1

تعد سلسلةMega Goal 1.1 من إنتاج شركة McGraw-Hill ،وهي سلسلة ديناميكية باللغة الإنجليزية الأمريكية ، وقد صممت لطلاب المدارس الثانوية بمراحلها الثلاث (أول -ثاني -ثالث) ثانوي، وتدمج جميع هذه الكتب المقررة المهارات الأربع (الاستماع-القراءة-الكتابة-والتحدث)، وتقدم القواعد النحوية في السياق ، كما تساعد الطلاب على تطوير المحادثة من خلال الموضوعات الهادفة.

ومن أهم ما يميز مقررات هذه السلسلة:

- مقدمة معززة بالرسوم التوضيحية الجذابة والمعاصرة تساعد الطلاب على التواصل المرئي ، والاحتفاظ باللغة المكتسبة أكبر قدر ممكن.
- وحدة موضوعية تحتوي على موضوعات ذات أهمية عالية تتناسب مع أعمار الطلاب واهتماماتهم.
- صيغة ثابتة ومتسقة للوحدة ؛ مما يجعل التنقل خلالها واضحا ويمكن التنبؤ به.
- قسم خاص بقواعد اللغة يقدم شرح موجز، متبوعا بأنشطة معززة لتلك القواعد التي سبق شرحها .
- محادثات تفاعلية تسمح للطلاب باختيار أو تكوين نهايات خاصة بهم .
- قسم خاص بالنطق، وقسم خاص بالاستماع، وقسم آخر خاص بالكتابة متضمن في كل وحدة من وحدات المقرر.
- جزء مخصص لقطع القراءة، وجزء آخر للمشروعات في نهاية كل وحدة تسمح للطلاب بتجربة مواقف العالم الحقيقي.
- قصائد تمكن الطلاب من توسيع آفاق لغتهم بطريقة ممتعة.
- استراتيجيات التعلم المتنوعة، ومهارات التفكير الناقد التي تعد الطلاب للنجاح.

- الفكاهة والمعلومات الثقافية والقيم التي تقدم خلال هذه السلسلة.

أهداف التعليم الثانوي بالمملكة وخصائص طلاب المرحلة الثانوية

تعد مرحلة التعليم الثانوي قمة الهرم في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة عبورية؛ إذ تتصل بما يسبقها وما بعدها من مراحل دراسية؛ لذلك فهي تمثل أهمية بالغة؛ حيث تغطي مرحلة تكوين الشخصية السوية، والإعداد الجاد للمواطن الصالح، كما تغطي فترة حرجة من حياة الشباب، وما يصاحبها من تغيرات في البناء والإدراك والسلوك، وما ينتج عنها من مشكلات، فضلا عن كونها انعكاسا للأحداث والأفكار والأزمات التي تحدث في المجتمع(العباد،٢٠١٣). لذا لابد للتعليم الثانوي أن ينال الحظ الأوفر من الاهتمام والرعاية البالغتين.

وقد مر التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية بالعديد من المراحل، وشهد الكثير من التطورات، وتعددت به الأنظمة التعليمية، بدءا من نشأة التعليم الثانوي الحقيقية - بمفهومه الحديث- في الفترة ما بين عام ١٣٥٦هـ إلى ١٣٧٢هـ، والتي أتاحت للطالب إكمال دراسته الجامعية فيما بعد، مرورا بافتتاح مدرسة تحضير البعثات بمكة المكرمة والتي تضمنت تعديلات عديدة على نظام الدراسة انتهى بها المطاف إلى نظام شهادة الثقافة العامة الذي ظل قائما الى عام ١٣٧٣هـ ليحل محله نظام شهادة الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي والذي استمر إلى عام١٣٧٨ه حيث قُسم التعليم الثانوي إلى مرحلتين متوسطة وثانوية مدة الدراسة بكل منهما ثلاث سنوات ،وهذا النظام معمول به الى الآن(السنبل وآخرون،٢٠٠٤).

الجدير بالذكر أن التعليم الثانوي بمدارس البنات لم يحظَ بالظهور بشكل رسمي إلا في عام ١٣٨٤ه، وذلك حينما أُلحقت أول ثانوية بمعهد الرياض النموذجي، ثم بعد ذلك في عام ١٣٩١ه حينما تم افتتاح تسع مدارس ثانوية دفعة واحدة.

وقد استمرت تجارب تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية بدءا بنشأة الثانوية الشاملة عام ١٣٩٥ه، تلتها تجربة الثانوية المطورة من عام ١٤٠٥إلى عام ١٤١٢ه، حيث تم اعتماد قرار تقسيم التعليم الثانوي إلى أربعة أقسام تتضمن: العلوم الإسلامية والأدبية، والعلوم الإدارية والإنسانية، والعلوم الطبيعية، والعلوم التقنية.

وقد استمر ذلك النظام إلى عام ١٤٢٥ه حينما صدر قرار نظام المقررات(المحارب،١٤٣٤). والذي ظل قائما إلى عام ١٤٤٣ه، حينما تم استحداث نظام المسارات في عدد من المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

نظام المسارات في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية

تم استحداث نظام المسارات عام ١٤٤٣ ه في عدد من المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية والذي تسعى وزارة التعليم بالمملكة - من خلاله - إلى توفير تعليم نوعي يواكب التطورات التعليمية والتربوية عن طريق تحديث السياسات التعليمية والتربوية

والاستراتيجيات المنفذة لها بما يؤهلها للتميز في المنافسات التعليمية الدولية ويؤهلها لمتطلبات سوق العمل بمجالاته كافةً، وبما يمكنها من اكتساب مهارات التعلم والإبداع علميا ومهنيًا؛ لإعداد جيل متعلم، ومستعد للحياة، ومؤهل للعمل، وقادر على مواصلة تعليمه والمنافسة عالميا.

ويحتوي نظام المسارات على خمسة مسارات رئيسة في السنتين الثانية والثالثة وهي كالآتي:

- المسار العام ويتضمن مجال التقنية الرقمية والثقافة الصحية والمجال الاختياري.
- مسار علوم الحاسب والهندسة، ويضمن علم البيانات، والتحكم الرقمي، والذكاء الاصطناعي، والأمن السيبراني، والهندسة.
- مسار الصحة والحياة، ويتضمن مجال العلوم الطبية الحيوية، والإحصاء، والابتكار في علوم الصحة والحياة.
- مسار إدارة الأعمال، ويتضمن مجال الإدارة والإحصاء والقانون.
- المسار الشرعي، ويتضمن أصول الفقه، والمواطنة الرقمية، والقانون.

حيث يقدم كل مسار فرص تعلم مختلفة ومتجددة؛ وذلك انطلاقا من تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في منظمة اليونيسكو والتي تؤكد على ضرورة ضمان التعليم الجيد والمنصف للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة اتساقا مع توجه رؤية المملكة ٢٠٣٠ في التعليم كأحد ركائز عملية التنمية الشاملة والمستدامة الأساسية.

فيما تركز السنة الأولى المشتركة على الإعداد العام للطالب من خلال دراسة مواد اللغة العربية والدراسات الإسلامية والعلوم الاجتماعية والرياضيات والعلوم والتقنية الرقمية واللغة الإنجليزية وبعض المهارات التخصصية التي تعدهم للالتحاق بأحد المسارات من خلال عملية التسكين التي تحدد مسار الطالب بما يتناسب مع ميوله وقدراته، بحيث يكمل السنتين التاليتين في المسار التخصصي المحدد(وزارة التعليم ،٢٠٢٢).

خصائص طلاب المرحلة الثانوية

تمتد المرحلة الثانوية في التعليم السعودي من الخامسة عشرة إلى السابعة عشرة، ويطلق عليها فترة المراهقة المتوسطة(زهران ،١٩٨٦). ومن أهم ما يميز طلاب هذه المرحلة ظهور استعدادات جديدة لديهم، واتساع مداركهم، وتنوع ميادين اهتماماتهم، نتيجة التغيرات الجسمية والعقلية والنفسية والفكرية والاجتماعية والانفعالية التي تطرأ عليهم، والتي تشكل خصائص تلك المرحلة ويمكن تناولها على النحو الآتي:

١- الخصائص الجسمية:

يشير زهران (١٩٨٦) إلى أن الطالب في هذه المرحلة يولي اهتماما كبيرا للتغيرات التي تطرأ على جسمه، مثل: زيادة الوزن والطول وزيادة الكتلة العضلية وما إلى ذلك، فتزداد أهمية مفهوم الجسم أو الذات الجسمية لديه؛ ونتيجة لذلك يظهر لديه الاهتمام البدني والميل إلى الألعاب الرياضية ويصبح التوافق الحركي لديه أكثر توازنا.

ويضيف موسى (٢٠٠٤) أن تلك التغيرات الجسدية لدى المراهق تؤدي إلى إحداث آثار نفسية جانبية كالقلق الذي يجب تخفيفه من خلال التوجيهات المناسبة لكلا الجنسين.

٢- الخصائص العقلية:

يشير زهران (١٩٨٦) إلى أن نمو القدرات العقلية يزداد لدى طالب المرحلة الثانوية وخاصة القدرات اللفظية والعددية والميكانيكية، وتزداد القدرة على التحصيل الدراسي والتعبير عن الذات والاتجاه لنقد ما يقرأ الطالب من معلومات، كما تتكون لديه عادة المفاهيم المعنوية عن الخير والشر، فضلا عن الميل إلى التفكير المجرد بدلا من التفكير المحسوس، والتفكير بشكل جدي في مهنة المستقبل والاستعداد لها، كما تتجلى أيضا القدرة على الابتكار خاصة لدى الطلاب الأكثر استقلالا وذكاء كنتاج للنشاطات العقلية.

٣- الخصائص الفكرية والنفسية:

يذكر الحقيل(٢٠٠٣) أن الطالب يتسم في هذه المرحلة بقوة التفكير، ونمو اعتبار الذات، والبحث عن قدوة ومثل أعلى ليستمد منه كل أفكاره وعاداته ودوافعه، كما يزيد اعتزاز الطالب بالدين لرابطة اجتماعية تربطه بالعالم الإسلامي وبإمكانياته البشرية والمعنوية والمادية، ويتجه للبحث عن رأي الدين في أمور معينة كالجنس والزواج والأسرة.

٤- الخصائص الاجتماعية:

يذكر موسى (٢٠٠٤) أن علاقات الطالب مع الأقران في هذه المرحلة تتقدم من الاعتماد المبدئي على جماعات كبيرة من الأصدقاء إلى جماعات أصغر، كما يميل إلى الاهتمام بالمظهر الخارجي، والاستقلال الاجتماعي ومقاومة السلطة الوالدية والمدرسية، والحساسية للنقد والميل إلى الجدل مع الكبار.

٥- الخصائص الانفعالية:

يذكر زهران (١٩٨٦) أن الطالب في هذه المرحلة يبدو أكثر حدة في انفعالاته ، وتتصف هذه الحالة بعدم الثبات الانفعالي والتناقض الوجداني؛ مما يؤدي إلى عدم القدرة على السيطرة على المظهر الخارجي لحالته الانفعالية، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم تحقيق التوافق مع البيئة المحيطة ، كما يرى أن معاملة الآخرين له لا تتناسب مع ما وصل إليه من نضج ، وحينئذ يفسر مساعدة الآخرين له على أنها تقليل من شأنه وتدخل في شؤونه، وتعود الحساسية الانفعالية إلى عجزه المالي الذي يقف عائقا دون تحقيق رغباته، فيتعرض تباعا لذلك إلى نوع من الإحباط والتمرد واليأس والصراع بين الدوافع ،ويلاحظ عليه مشاعر التمرد والغضب والثورة تجاه السلطة الوالدية والمدرسية والمجتمع.

وتبعا لذلك تتنوع مطالبهم واحتياجاتهم، ويمكن أن يرجع تفسير ذلك بسبب ما يتفجر لديهم من طاقات نفسية وما يطرأ عليهم من تغيرات فسيولوجية وسيكولوجية؛ مما يحتم على التربية أن توسع آفاقها استجابة لهذه التغيرات بهدف استثمار الطاقات وإبراز المواهب

وجوانب التفوق، وبقدر نجاح التربية في ذلك يتحدد مدى الثروة الثقافية والتربوية التي يتسم بها النظام التربوي(مدني،١٤١٠).

الأهداف العامة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في التعليم

- توفير فرص التعليم لجميع الطلاب في بيئة تعليمية مناسبة في ضوء السياسة التعليمية للمملكة.
- رفع جودة مخرجات التعليم.
- زيادة فاعلية البحث العلمي.
- تشجيع الإبداع والابتكار.
- تنمية الشراكة المجتمعية.
- رفع قدرات ومهارات جميع منسوبي وزارة التعليم.
- سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.
- تطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية المناسبة.
- تزويد الطلاب بكافة الفرص لإعادة التأهيل المرن للتنقل بين المسارات التعليمية المختلفة.
- توفير فرص التعلم مدى الحياة.
- تطوير المناهج التعليمية والطرق المتبعة في تدريسها، بالإضافة إلى تطوير طرق تقويم الطلاب (وثيقة رؤية المملكة٢٠٣٠، ٢٠١٦).

وتحقيقا لأهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠في التعليم، وانطلاقا من حرص المملكة على جودة تعليم أبنائها ،وتوفير فرص التعلم مدى الحياة ،وضمان حق التعلم الفعال للجميع؛ وتحقيقا لعنصر الاستدامة ، فإنه يتم تدريس مادة اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية من الصف الأول الابتدائي إلى الصف الثالث ثانوي، وقد خضعت كتب اللغة الإنجليزية للعديد من مشاريع التطوير بهدف التوظيف العلمي والمنهجي في نقل خبرات شركات عالمية متقدمة في صناعة المنهج وتحقيق المواءمة والتكييف للبيئة المحلية، وقد اعتمدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية مؤخرا سلسلة كتب شركة Mc Graw-Hill التعليمية في المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) والتي تسعى جاهدة لتحقيق جملة من الأهداف من خلالها.

التفاعل الصفي

ويشمل مفهوم التفاعل الصفي، أنواع التفاعل الصفي، أهمية التفاعل الصفي، أنماط التفاعل الصفي، عناصر التفاعل الصفي، الإدارة المدرسية والتفاعل الصفي، المعلم والتفاعل الصفي، الطالب والتفاعل الصفي، الدرس والتفاعل الصفي، العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي ثم أخيرا معوقات التفاعل الصفي.

مفهوم التفاعل الصفي

يحظى التفاعل الصفي وما ينتج عنه من تحقيق التواصل البناء بالكثير من العناية والاهتمام من قبل التربويين؛ لما له من أثر كبير في تعزيز وتنمية مهارات التفكير العليا من (تركيب وتحليل وتقويم) ،بالإضافة الى أهميته في زيادة حيوية الطلاب وتحريرهم من حالة الصمت إلى المناقشة ،وتبادل وجهات النظر، وتكوين الاتجاهات الإيجابية من خلال العديد من الاستراتيجيات والطرق الحديثة التي تتيح لهم الفرصة في المشاركة بفاعلية في الموقف التعليمي.

إن ما يحتاجه الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي هو حدوث تفاعل بين المعلم والطالب؛ وذلك بهدف الارتقاء بشخصية الطالب واكسابه معارف وقيم واتجاهات تمكنه من مسايرة عصره ليكون نافعا لنفسه ولمجتمعه في المستقبل(الفرا،٢٠٠٤).

فالأفراد الذين يشتركون في هدف معين يميلون إلى التواصل والتفاعل وتبادل الأفكار لتحقيق حالة من التكيف والانسجام فيما بينهم، وهذا ينطبق على غرفة الصف، فالتعلم الصفي مهمة تكرس كل فعالياتها الصفية والتربوية والمدرسية من أجل تحقيق ذلك التفاعل ومن ثم ينعكس أثره على تعلم الطلاب ونموهم المعرفي والاجتماعي والنفسي (علي ونصر الدين ،٢٠١٧).

ونظرا لتباين الخلفيات المرجعية والتخصصات العلمية ووجهات النظر لدى الباحثين والمنظرين الذين اهتموا بالتفاعل الصفي فقد تعددت التعريفات لهذا المصطلح ومنها:

- عرفه الكسواني ،شناوي، غانم ، والخطيب (٢٠٠٥) بأنه: " عملية مشاركة متبادلة بين كل من المعلم والمتعلم والمجموعة الصفية في جو إيجابي تؤدي إلى سير عملية التعلم بيسر وسهولة لتحقيق الأهداف المرجوة منها"(ص.٧٠).
- وعرفته العشي(٢٠٠٨) بأنه :"حالة داخلية في الفرد تدفعه للانتباه للموقف التعليمي ، والقيام بنشاط ، والاستمرار فيه بشكل يعكس إقباله على التعلم برغبة ، وتوفر له الحافز للتغلب على الصعوبات التي قد تواجهه وتوفير الظروف المشجعة للمساهمة في النشاطات المختلفة"(ص. ٧٩).
- وعرفه الخرابشة ،القداح ،وبدح (٢٠١١) بأنـــــه :"الجهود التي يقوم بها المعلم والطلبة داخل حجرة الدرس، بهدف إيصال الرسالة التربوية وفهمها، واستيعابها ،ومشاركة طرفي العملية التربوية : المعلم والطلبة في تحقيق هذا الهدف" (ص.٢٤٢).

أنواع التفاعل الصفي

يعد التفاعل الصفي كما يرى إبراهيم وحسب الله (٢٠٠٢) صورة مصغرة عن التفاعل الاجتماعي الإنساني، وله نوعين:

الأول/تفاعل لفظي: ويكون بالحديث (حديث المعلم أو الطالب).

الثاني/تفاعل غير لفظي : ويكون بالإشارات والإيماءات وتعابير الوجه وحركة الجسد لكل من (الطالب والمعلم)، مستندين في ذلك على فرضية مفادها: "إن الأشخاص الذين يجتمعون في مكان ما، وتربطهم صفة أو علاقة معينة ببعضهم البعض، فإنهم يتواصلون لفظيا أو جسديا بهدف الوصول إلى حالة من التكيف وتبادل المشاعر والأفكار".

وعليه فإن التفاعل الصفي غير اللفظي لا يقل أهمية عن التفاعل الصفي اللفظي، على نقيض ما اتخذه فلاندرز عند بناء نموذج التفاعل الصفي اللفظي فقط، والذي استند فيه على فرضية مفادها: "إن معظم التفاعلات التي تدور في الصف هي تفاعلات لفظية بين المعلم تلاميذه، وأنها تشكل ما يزيد عن ٧٠% من مهمات المعلم في الصف". وكردة فعل لظهور نموذج فلاندرز- بالرغم من الأصداء الواسعة له حول العالم، ظهرت العديد من النماذج مثل نموذج منف ونموذج جالاوي التي ركزت على التفاعل غير اللفظي واعتبرته لا يقل أهمية عن التفاعل اللفظي، ونتيجة لذلك ظهرت مصطلحات عدة كالتفاعل اللفظي، والتفاعل الصفي (اللفظي، وغير اللفظي)، وتحليل التفاعل الصفي بنوعيه اللفظي وغير اللفظي، ومهارات التفاعل الصفي.

إن التركيز على التفاعل اللفظي، وإغفال التفاعل غير اللفظي في غرفة الصف أمر غير هادف؛ فهناك العديد من الرسائل التي لا يمكن ايصالها بغير الإشارات والايماءات واستخدام لغة الجسد في الصف الدراسي، وبخاصة أثناء حصص تعلم اللغات الأجنبية (ومنها اللغة الإنجليزية) التي يتطلب الموقف التعليمي بها عدم استخدام اللغة الأم؛ لضمان ممارسة اللغة المستهدفة بما يحقق الهدف المؤمل من التعلم.

وعلى صعيد آخر ، يعد إغفال التفاعل غير اللفظي غير مجد مع حالات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يفتقرون إلى القدرة على التواصل الغير لفظي وبالتالي التفاعل الصفي (غير اللفظي).

ويؤيد ذلك ما أورده تاعوينات (٢٠٠٩) من أهمية التفاعل غير اللفظي في تعزيز الخطاب اللغوي وإغناء الرسالة عن طريق تدعيمها بالحركات لضمان استمرارية التواصل والتفاعل بين المعلم وطلابه.

أهمية التفاعل الصفي

إن عملية التفاعل الصفي من أهم الموضوعات التربوية التي تعمل على تشكيل البنية المعرفية لدى الطلاب، واكسابهم أنماطا ثقافية واجتماعية تجعلهم أكثر قدرة على التركيز والتحليل ، فضلا عن أهميته في تشكيل ممارسات وأفعال من قبل المعلمين لتحقيق أهداف الدرس التعليمية.

كما أن الجو الاجتماعي والنفسي الإيجابي الذي ينتج عن التفاعل الصفي ينعكس بالضرورة على طبيعة التفاعل الصفي، ويؤثر إيجابيا على دافعية الطالب للتعلم. (عبد الهادي وآخرون، ٢٠١٣) .

وتأكيدا على ذلك، ما أشار إليه نشوان (١٩٩٣) بأن الطلاب الذين يتعلمون في جو اجتماعي ونفسي إيجابي يكونون الأكثر قدرة على التعلم بشكل أفضل واكثر استمرارية.
ويمكن ايجاز أهمية التفاعل الصفي في عدة نقاط منها:
١-يؤدي التفاعل الصفي الجيد إلى إيجاد الحرية الموجهة لدى الطالب داخل الصف، وذلك بطرح الأسئلة والاستفسار والمناقشة.
٢- تشكيل النواحي السلوكية الإيجابية لدى الطالب، حيث يساعد التفاعل الصفي مثلا على تشكيل سلوك الانضباط الانفعالي داخل الصف، فتصبح اتجاهات الطالب نحو المعلم أكثر إيجابية فيبتعد عن الخلافات مع المعلم ومع زملائه ، كما أن المعلم يستطيع ضبط الصف بدون اللجوء إلى التهديد والوعيد.
٣- يعمل التفاعل الصفي الجيد على توفير الأمان والارتياح النفسي والثقة ، فلا يتردد الطالب في الإجابة ، وطرح الأسئلة ، والمبادرة بالنقاش ،ولا يشعر بالخوف والقلق والانطواء على نفسه ، بل يصبح لديه القدرة على التكيف والاستمتاع والانسجام والتوافق.
٤-تشكيل السلوك التعاوني بين كل من المعلمين والطلاب في إيصال المعلومات الجديدة، فلا يقتصر الدرس على ما يقدمه المعلم من معلومات و معارف بل يساهم الطلاب أيضا في تقديم ما تعلموه ذاتيا عن طريق البحث والاستقصاء.
٥-يزيد التفاعل الصفي الجيد من حيوية الطلاب في المواقف التعليمية عن طريق تحريرهم من حالة الصمت إلى نشاط فعال وذلك بالمناقشة وتبادل وجهات النظر حول موضوع ما.
٦-يؤدي إلى إزالة التعلم التلقيني، وطرد الملل والإحباط كما أنه يشعر الطالب بدوره وأهميته داخل الصف.
٧-يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، فيشجعهم على استكشاف المعلومات من خلال ذواتهم دون أن يتلقوها من المعلم بشكل مباشر، كما يجعلهم قادرين على التفكير المنطقي كالاستقراء والاستنباط، بالإضافة الى مساعدتهم على التعبير عن أفكارهم وآرائهم أثناء عملية الحوار والنقاش التي تجري داخل غرفة الصف.
٨-يؤدي التفاعل الصفي الجيد إلى زيادة تحصيل الطلاب الدراسي بشكل أفضل ، فالنشاطات التي يقوم بها الطلاب داخل الصف تساعد في استيعابهم وفهمهم(عبد الهادي وآخرون،٢٠١٣).
٩-التفاعل الصفي الفعال يساعد على زيادة أداء الطلاب اللغوي داخل الصف (Hanum,2017) .
١٠-يزيد من قدرة المعلم على الإبداع والتجديد.
١١-يساعد المعلم في تخطيط وتنظيم ممارساته وبذلك تتحسن الممارسات التدريسية الصفية وزيادة نتاجات التعلم لدى الطلاب.

١٢-يساعد على تعويد الطلاب على الاستقلالية والاعتماد على النفس في طرح الأفكار ومناقشتها.
١٣-يساعد التفاعل الصفي الجيد على الربط بين النظرية والتطبيق في المجال البحثي والاستقصائي في غرفة الصف(أبوجادو،٢٠٠٠).

عناصر التفاعل الصفي

حدد عدد من علماء النفس والمربين ستة عناصر لحدوث التفاعل الصفي كما أوردها منسي (٢٠٠١) تتلخص فيما يلي:

١- وجود هدف واضح للتواصل، أي غاية محددة ومتناسبة مع زمن الحصة الدراسية ومصاغة بلغة واضحة وسليمة من الأخطاء، بالإضافة إلى مناسبتها لمستوى الطلاب.
٢- تبادل الأدوار بين المرسل والمستقبل، بحيث لا ينفرد بالدور أحدهما دون الآخر فيتسلل الملل، مما يحد من عملية التفاعل الصفي الجيد.
٣- وجود محتوى (الرسالة) مثل الأفكار والمعلومات ونبرة الصوت والحركات والايماءات (محمود،٢٠٠١).
٤- وجود قناة تنساب عبرها الرسالة ويقصد بها الوسيلة اذ أن نجاح عملية الاتصال ترتبط ارتباطا وثيقا باختيار الوسيلة المناسبة.
٥- وجود رموز أو لغة واضحة، فالتواصل لا يحدث الا باللغة سواء كانت مكتوبة أو محكية (لفظية) أو حركية أو إيمائية (غير لفظية) أو غير ذلك .
٦- حدوث استجابة (ردة فعل) نتيجة حدوث تأثير وتأثر : أي ردة فعل المستقبل (الطالب) على الرسالة التي وصلته من المرسل (المعلم).

الإدارة المدرسية والتفاعل الصفي

تلعب الإدارة المدرسية دورا بارزا في عملية التفاعل الصفي؛ يتمثل في كونها العقل المخطط للمدرسة بأكملها، ويكمن دورها في تحقيق التعاون بين الهيئة التعليمية والإدارية والطلاب فيسعى لتوفير المناخ التعليمي الملائم للتعلم وإثارة روح الحماس بين الطلاب، فالمدير أثناء زياراته الصفية لمعلميه يعمل على خلق جو تفاعلي بما يظهره من نشاط وتحفيز وتشجيع للطلاب مما ينعكس إيجابا عليهم.

ولكي تقوم الإدارة المدرسية بدورها الفاعل في تحقيق عملية التفاعل الصفي ينبغي أن تعمل على:

- تنظيم دورات تدريبية للمعلمين لتوضيح أهمية التفاعل الصفي وزيادة إنتاجية الطلاب.
- إعداد وتنسيق جداول لتبادل الزيارات بين المعلمين بهدف تبادل الخبرات ووجهات النظر حول التفاعل الصفي.
- إتاحة الإمكانات المادية والتجهيزات اللازمة لمساندة العملية التعليمية، وتسهيل عملية التفاعل الصفي.

- تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين والطلاب بهدف تشجيعهم ورفع معنوياتهم (الجابري،٢٠٠٧).

إن قوة التفاعل الصفي ترتكز على التعاون بين مدير المدرسة والمعلمين، على اعتبار أن التعاون جزء حيوي من الحياة، فمن الضروري جدا أن يكون هنالك اندماجا تاما بين مدير المدرسة والهيئة التعليمية في بوتقة واحدة، فمما لا شك فيه أن المعلمين – بصفتهم الأكثر التصاقا وقربا من طلابهم- هم الذين يقررون مدى تأثير ما تقدمه المدرسة من تربية وتعليم، إلا أنه لا يمكن التقليل من دور مدير المدرسة المؤثر في التربية والتعليم، على أساس أنه يعمل على رأس الجهاز الفني والإداري للمدرسة.

إن العلاقات المهنية بين مدير المدرسة والمعلمين في ضوء ما تمليه الأدوار المناطة بكل منهم، تستوجب التعاون التام بينهم لتحقيق الهدف الأسمى من التعلم وهو مساعدة الطلاب على التعلم.

وحتى تكون هذه العلاقات فاعلة، لابد لكل من مدير المدرسة والمعلم أن يفهم نفسه بطريقة صحيحة؛ لما لذلك من أهمية في التأثير في الآخرين، والمساعدة على فهمهم، والحد من أوجه الصراعات المحتمل حدوثها بين أطراف العملية التعليمية، أو بينهما وبين الأطراف الأخرى في المجتمع.

ومن جانب آخر، يلعب فهم الأدوار دورا بالغ الأهمية في تحديد الاختصاص لكل منهم، فلا يسمح لأحد منهم بتجاوز اختصاصه، ولا يقبل التعدي على حدود الآخرين. (إبراهيم وحسب الله،٢٠٠٢).

العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

تتمثل العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي في:

- طبيعة الأهداف ا لمراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية.
- حجم مجموعة الصف: إذ من الطبيعي كلما قل عدد الطلاب في الصف الدراسي، كلما ازدادت فرص المشاركة والتفاعل، وسهل على المعلم إدارة الفصل وضبطه.
- تجانس مجموعة الصف أو تباينها: ويتضح ذلك في العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم والبيئات الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، كما تتجلى في القدرات العقلية والتحصيل الدراسي، وينعكس ذلك التباين أو التجانس بدوره في حدوث التفاعل الصفي بشكل أو بآخر.
- التنظيمات الصفية لجلوس الطلاب: كالتنظيم التقليدي بحيث يجلس كل طالبان إلى جانب بعضهما البعض، أو الفردي بحيث يجلس كل طالب بمفرده، أو المجموعات الصغيرة، أو المناقشات الجماعية أو المجموعة المخبرية جميعها تؤثر وتتأثر بالتفاعل الصفي.

- سن وجنس المعلم: يرى البعض أن هناك تحيز كبير لجنس المعلم في الصف الدراسي، كما أن التقارب في السن بين المعلم وطلابه، أو التباعد الملحوظ بينهم، له دور بالغ في عملية التواصل، وبالتالي يؤثر في عملية التفاعل الصفي(منسي،٢٠٠١).
- البيئة التعليمية للصف الدراسي: وتتكون من شقين الشق الأول (المادي) ويتمثل في الهيكلة والتجهيزات المحسوسة من وسائل تعليمية وأثاث مدرسي كالكراسي والطاولات والإضاءة والتهوية، والشق الآخر (نفسي - اجتماعي) يتمثل في تقبل الطلاب لمعلميهم، وتقبل المعلمين لهم، وتقبلهم لبعضهم البعض ؛ لذلك لابد من الموازنة بين الجانب المادي من جهة، والجانب النفسي والاجتماعي من جهة أخرى لمواكبة التجديدات التربوية، ومراعاة خصائص الطلاب النفسية والاجتماعية.
- خصائص المعلم: تتأثر عملية التفاعل الصفي بالعديد من خصائص المعلم مثل مؤهلاته وخبرته العلمية، كفاياته المهنية والإدارية، مستوى تكوينه، اتجاهاته، قيمه، دافعيته للعمل، إدارة الصف وضبطه.
- طرق التدريس: وتتعدد طرق التدريس بتعدد المحاور التي تدور حولها، فنجد طرق تدريس محورها المعلم ، وأخرى محورها الطالب، وثالثة محورها المعلم والطالب على حد سواء، وكل منها يستخدم لموقف تعليمي بعينه، كما يستخدم حسب طبيعة الطلاب والإمكانات المتاحة.
- طبيعة العلاقة التربوية: ويقصد بها طبيعة التفاعل الذي يجري بين المعلم وطلابه وهم في وضعية جماعية، وتتكون هذه العلاقة من بنية ونظام متعدد المكونات والعناصر من معلم، وطالب، وموضوع، ومكان وزمان محددين، وشبكة تفاعلات وعلاقات، وما ينبغي أن تكون عليه من توطيد للأمن النفسي الاجتماعي بجانب الأمن المعرفي داخل الصف الدراسي(جابر،٢٠٠٤).

معوقات التفاعل الصفي

يقصد بالمعوقات هي: "تلك الصعوبات والتعثرات متنوعة المصادر والتي تحول دون عقد صلة سليمة بين المعلم والطالب، وتقف حاجزا تمنع من الوصول إلى الأهداف المسطرة في المناهج الدراسية مما ينعكس سلبيا على نتائج الطلاب" (بناي ومحجر،٢٠١٥ص. ٥٤٣).

وتتمثل معوقات التفاعل الصفي في أربعة أبعاد أساسية أوردها (بناي ومحجر،٢٠١٥) كالآتي:

البعد الأول: معوقات تختص بالطلاب: وتتمثل في كثرة الاستئذان للخروج من الصف الدراسي، والتأخر في الدخول إلى الصف، وانشغال الطلاب بالأدوات أثناء الدرس، وتباين المستوى الثقافي للأسرة وأخيرا العقاب الجسدي بالضرب أو النفسي بالكلمات الجارحة.

البعد الثاني: معوقات تختص بالمعلمين: وتتمثل بشكل رئيسي كما ترى مريم وصابرينة(٢٠١٤) في زيادة عبء التدريس، وكثرة الأعمال المسندة لهم ، وعدم امتلاكهم للمؤهلات المناسبة، بالإضافة إلى ما يراه بناي ومحجر(٢٠١٥) من افتقارهم إلى بعض المهارات اللازم توفرها لدى معلم القرن الحادي والعشرين كمهارة التحليل والتنظيم واستخدام التقنية ومساعدة الطلاب على تنظيم الأفكار واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام، بالإضافة إلى عجز المعلمين عن اظهار الفرح وتشجيع الطلاب، وعدم سماح الوقت الممنوح للحصة الدراسية بالتعامل مع جميع الطلاب بنفس القدر من المساواة مما يعيق تفاعلهم ويكبت حرية الرأي.

البعد الثالث: معوقات تختص بالمناهج الدراسية، كأن يركز المنهج على بعض حاجات الطلاب دون البعض الآخر، وافتقاره الى التشجيع على التفكير بما يحتويه من مهارات نقدية وتحليلية وإبداعية، وعدم مراعاته للترابط المنطقي في إطار الوحدة والدرس الواحد، فضلا عن كثافة محتوى المنهج.

البعد الرابع: معوقات تختص بالإدارة المدرسية، وتتمثل في الزيارات المتكررة وما تحدثه من فوضى وعدم شعور بالأمان والرضا التام، كما يشكل عدم توفير الوسائل الإيضاحية المساعدة على إيصال المعلومة بيسر وسهولة، وانعدام الظروف الفيزيقية (كالتهوية والإنارة) عائقا في التواصل بين المعلمين والطلاب، فضلا عن عدم توفر المساحة الكافية للتنقل في الصف الدراسي مما يتسبب في إعاقة حركة المعلم(بناي ومحجر،٢٠١٥).

الدراسات السابقة

يتناول هذا البند بعض البحوث والدراسات المتعلقة بالدراسة الحالية من حيث الهدف، والمنهج، والعينة، والأدوات، وأهم النتائج التي خلصت إليها ومن ثم التعليق عليها مع توضيح أوجه الشبه والاختلاف وأوجه التفرد والتميز لهذه الدراسة.

أولاً : الدراسات العربية

أ. دراسات تناولت تقويم مقررات اللغة الإنجليزية في ضوء مهارات ومعايير معينة

دراسة السبيعي (٢٠٢١) بعنوان تقويم محتوى منهج اللغة الإنجليزية Flying High للصف الأول ثانوي في ضوء معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات CEFR،وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر معايير الإطار الأوروبي CEFRللأنشطة اللغوية التواصلية في محتوى منهج اللغة الإنجليزية Flying High للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، ووضع نموذج مقترح يمكن أن يسهم في تطويره ، وتمثلت عينتها في كتابي اللغة الإنجليزية Flying High الطالب والنشاط بمستوييه الأول والثاني. واستخدمت أداة بطاقة تحليل المحتوى لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، اشتملت على (٣٤) معياراً، و(٧٠) مؤشراً موزعة على المهارات اللغوية (الاستماع، والقراءة، والإنتاج الشفهي، والتفاعل الشفهي، والكتابة)، وكان من أبرز نتائجها

تفاوت نسبة توفر معايير الإطار الأوروبي CEFR للأنشطة اللغوية التواصلية في المحتوى، فقد كان هناك تركيزاً بالدرجة الأولى على مهارة القراءة بنسبة توفر بلغت (٢٧.٣%)، ثم مهارة التفاعل الشفهي بنسبة بلغت (٢٣.٧%)، تليهما مهارة الكتابة والتي توفرت بدرجة جيدة بلغت (٢٠.٤%)، في حين أن التركيز على مهارتي الإنتاج الشفهي والاستماع جاء متدنياً بنسبة (١٤.٩%) للإنتاج الشفهي و(١٣.٧%) للاستماع، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم إعداد نموذج مقترح لتطوير محتوى منهج اللغة الإنجليزية Flying Highللصف الأول الثانوي في ضوء معايير الإطار الأوروبي CEFR للأنشطة اللغوية التواصلية، وبناء على تلك النتائج جاءت التوصيات بإعادة النظر في محتوى منهج اللغة الإنجليزية Flying High لإعطاء مهارة الاستماع المزيد من الاهتمام، وضرورة اهتمام مطوري مناهج اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بتحقيق التوازن في درجة توافر معايير الإطار الأوروبي CEFR للأنشطة اللغوية التواصلية في محتوى المنهج.

في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية، وهدفت إلى تقويم مقرر اللغة الإنجليزية بالصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة، وقد تمثلت عينتها في (١٨٣) معلما ومعلمة ومشرفا ومشرفة بإدارات (الرس – الرياض – المدينة المنورة – بيشة – الجوف – ينبع التعليمية)، واستخدمت أداة الاستبيان المكون من (٧) معايير، و(١٠٤) مؤشرا لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان ومن أبرز نتائجها أن درجة تحقق معايير الجودة لمناهج اللغة الإنجليزية بالصف السادس الابتدائي كانت ضعيفة حيث تراوحت الاستجابات بين محايد وغير موافق بشدة وكانت النسبة الكلية لتحقق المعايير ٥٧%، وبنا ء على تلك النتائج جاءت التوصيات بضرورة تطوير مناهج اللغة الإنجليزية في ضوء معايير الجودة المحلية والعالمية والاعتماد الأكاديمي، وتطوير أهداف ومحتوى مناهج اللغة الإنجليزية بما يناسب التقدم العلمي والثقافي والتكنولوجي.

دراسة الدوسري (٢٠١٨)بعنوان تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التواصل الشفهي، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مهارات التواصل الشفهي في كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وتمثلت عينتها في كتب اللغة الإنجليزية المطورة المقررة على الصف السادس الابتدائي، بجزئيها الفصل الدراسي الأول والثاني لكتابي (الطالب والتمارين)، واستخدمت أداة تحليل المحتوى في ضوء مهارات التواصل الشفهي، وفقا للمنهج الوصفي التحليلي، وقد تضمنت الأداة (٥٢) مؤشرا توزعت على تسعة مجالات رئيسة وهي خمس مجالات ضمن مهارة الاستماع (التمييز السمعي، التصنيف، استخلاص الفكرة الرئيسة، التفكير الاستنتاجي، تقويم المحتوى)، وأربعة مجالات ضمن مهارة التحدث وهي: (نطق الأصوات والكلمات والجمل، اختيار محتوى الحديث وتنظيمه، استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفوي، إبداء الرأي)، وكان ومن أبرز نتائجها إعداد قائمة بمهارات

التواصل الشفهي اللازم توافرها في كتب اللغة الإنجليزية المطورة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، كما أسفرت النتائج عن توفر مهارات التواصل الشفهي (الاستماع والتحدث) بدرجة منخفضة بوجه عام في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف السادس الابتدائي، حيث بلغ متوسط النسب المئوية لتوافر مهارات التواصل الشفهي في كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف السادس الابتدائي ٢٣.٥%، و بلغ متوسط النسب المئوية لتوافر مهارات الاستماع في كتاب اللغة الانجليزية المطور للصف السادس الابتدائي ٢٢.٨%، بينما بلغ متوسط النسب المئوية لتوافر مهارات التحدث في كتاب اللغة الإنجليزية المطور للصف السادس الابتدائي ٢٤.١%،وبناء على تلك النتائج جاءت التوصيات بضرورة إعادة النظر والمراجعة المستمرة لمحتوى مقرر اللغة الإنجليزية المطور للصف السادس الابتدائي في ضوء مستوى إتقان الطالبات لمهارات التواصل الشفهي.

دراسة السرحاني (٢٠١٨) بعنوان تقويم محتوى منهج اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة النوعية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على تقويم محتوى منهج اللغة الإنجليزية في ضوء معايير الجودة النوعية بالصف الأول المتوسط، وتمثلت عينتها في كتابي اللغة الإنجليزية(الطالب والنشاط) للصف الأول المتوسط لعام ١٤٣٤ه/٢٠١٤ ، واستخدمت أداة بطاقة تحليل المحتوى لجمع البيانات، وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها افتقار منهج اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط لبعض معايير الجودة النوعية، وبناء على ذلك جاءت التوصيات بتنفيذ دورات تربوية تثقيفية عن معايير الجودة النوعية في مناهج اللغة الإنجليزية ، وتطبيق ورش عمل لحصر المرئيات حول تلك المناهج تحت مظلة وزارة التعليم، وإجراء دراسات مماثلة لتقويم محتوى منهج اللغة الإنجليزية في ضوء معايير الجودة النوعية للمراحل الأخرى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولا: منهج الدراسة

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها إما كميا أو كيفيا (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٣).

ثانيا: مجتمع الدراسة

يمثل مجتمع الدراسة جميع كتب اللغة الإنجليزية Mega Goalمن سلسلة (McGraw-Hill) المقرر تدريسها لطلاب/طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
كما يشتمل مجتمع الدراسة على جميع طالبات الصف الأول ثانوي بمدارس مدينة مكة المكرمة (جميع مكاتب التعليم) الحكومية، والذي يبلغ عددهن حوالي (١٢٥٢٩) طالبة حسب الإحصائية الصادرة من إدارة تعليم مكة المكرمة بتاريخ ٢٢-٣- ١٤٤٤ه بناء على طلب الباحثة؛ وذلك تحقيقا لأهداف هذه الدراسة.

ثالثا: عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من:

١- الوثائق الرسمية المتمثلة في (كتابي) اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 الطالب والتمارين للصف الأول ثانوي بالمملكة العربية السعودية.

٢-العينة البشرية: عينة ممثلة قصديا من طالبات الصف الأول ثانوي بالثانوية الثانية عشر بحي الكعكية التابعة لمكتب تعليم جنوب مكة المكرمة والبالغ عددهن حوالي (١٤٦) طالبة من أصل (١٩٤) طالبة أي ما يمثل ٧٥% من حجم العينة ، وقد وقع عليها الاختيار؛ لقربها من مقر عمل الباحثة.

رابعا: أدوات الدراسة

بطاقة الملاحظة الصفية:

أ- صدق بطاقة الملاحظة الصفية:

أولاً: صدق آراء المحكمين (الصدق الظاهري)

وهو الصدق المعتمد على المحكمين، وصدق المحكمين ويقصد به أن يختار الباحثة عدداً من المحكمين المتخصصين في مجال الظاهرة أو المشكلة موضوع الدراسة (الجرجاوي،٢٠١٠، ص١٧٠)، وللتحقق من الصدق الظاهري لبطاقة ملاحظة قياس مهارات التفاعل الصفي، تم عرض بطاقة الملاحظة على (٨) محكمين من الخبراء والمتخصصين وذلك لإبداء آرائهم وملحوظاتهم حول بطاقة الملاحظة وفقراتها من حيث:

-مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالبعد/المحور الذي تنتمي إليه.

-مدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية.

-ملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف، أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرونه مناسبا.

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، والذي من خلاله تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وتوضح الجداول أدناه معاملات الارتباط لفقرات بطاقة ملاحظة قياس مهارات التفاعل الصفي من الدرجة الكلية لكل محور، ثم جميع المحاور مع الدرجة الكلية للبطاقة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث أظهرت جميع معاملات الارتباط دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١)، حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما تتضح نتائجها في لجدول التالي:

جدول رقم (١) معاملات ارتباط لفقرات المحور الأول "مرحلة التمهيد للمهام" مع الدرجة الكلية

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	تبدي الطالبة تقبلا لتعليمات وتوجيهات المعلمة.	**٠.٦٥١	٠,٠٠٠
٢.	تسأل الطالبة لاستيضاح أهداف المهام.	**٠.٦١٥	٠,٠٠٠
٣.	تشارك الطالبة في مجموعات تعاونية صفية لإثراء التمهيد للمهام.	**٠.٤٩٥	٠,٠٠٠
٤.	تقدم الطالبة استجابات محددة بناء على ما يطلب منها حول المهام.	**٠.٣٣٠	٠,٠٠٠
٥.	تظهر على الطالبة علامات الاستماع النشط عند طرح المهام	**٠.٦٠٥	٠,٠٠٠
٦.	تدون الطالبة ملاحظات حول المعلومات المثارة لتنفيذ المهام.	**٠.٦٥٤	٠,٠٠٠
٧.	تقدم الطالبة أفكارا جديدة تخدم أهداف المهام.	**٠.٣٤٦	٠,٠٠٠

* دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل ** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠١) لجميع فقرات المحور الأول من بطاقة الملاحظة، وكانت الفقرة رقم (٦) تمثل أكبر قيمة معامل ارتباط هي (٠.٦٥٤) بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور، بينما كانت الفقرة رقم (٤) تمثل أقل قيمة ارتباط وهي (٠.٣٣٠) مما يدل على ممارسة عالية من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول لأداة الدراسة (بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التفاعل الصفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية)، كما يدل على مناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط لفقرات المحور الثاني " مرحلة الانخراط في المهام " مع الدرجة الكلية.

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	تنفذ الطالبة أنشطة جماعية مع الأقران وفق أهداف المهام	**٠.٦٤٥	٠,٠٠٠
٢.	تطرح الطالبة أسئلة مباشرة للمعلمة نحو المهام	**٠.٥٧٣	٠,٠٠٠
٣.	تطرح الطالبة أسئلة تتسم بالعمق نحو المهام	**٠.٥١٧	٠,٠٠٠
٤.	تظهر الطالبة استجابات لفظية نحو النقاش الصفي	**٠.٦٦٧	٠,٠٠٠
٥.	تظهر الطالبة استجابات كتابية حول النقاش الصفي	**٠.٤٨١	٠,٠٠٠
٦.	تتفاعل الطالبة مع الأسئلة وأوراق العمل	**٠.٥٢١	٠,٠٠٠
٧.	تبدي الطالبة رأيها في موضوع النقاش الصفي	**٠.٤٢٧	٠,٠٠٠

* دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل ** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠١) لجميع فقرات المحور الأول من بطاقة الملاحظة، وكانت الفقرة رقم (٤) تمثل أكبر قيمة معامل ارتباط هي (٠.٦٦٧) بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور، بينما كانت الفقرة رقم (٧)

تمثل أقل قيمة ارتباط وهي (٠.٤٢٧) مما يدل على ممارسة عالية من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول لأداة الدراسة (بطاقة الملاحظة)، كما يدل على مناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول رقم (٣) معاملات ارتباط لفقرات المحور الثالث " مرحلة التقييم" مع الدرجة الكلية

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	تقدم الطالبة ملخصا ختاميا (شفويا/ مكتوبا) لمحاور المهام	**٠.٧٠٧	٠,٠٠٠
٢.	تطرح الطالبة استفسارات ختامية حول المهام	**٠.٧٥٦	٠,٠٠٠
٣.	تتقبل الطالبة التوجيهات التصحيحية نحو المهام	**٠.٥٣٢	٠,٠٠٠
٤.	تشارك الطالبة في تقديم الملاحظات التقييمية داخل المجموعات	**٠.٧٣٣	٠,٠٠٠
٥.	تساهم الطالبة في رفع مستوى التفاعل داخل المجموعة.	**٠.٨٢٤	٠,٠٠٠
٦.	تصدر الطالبة حكما حول مستواها في تنفيذ المهام	**٠.٧٤٦	٠,٠٠٠

* دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ فأقل ** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠١) لجميع فقرات المحور الأول من بطاقة الملاحظة، وكانت الفقرة رقم (٥) تمثل أكبر قيمة معامل ارتباط هي (٠.٨٢٤) بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور، بينما كانت الفقرة رقم (٣) تمثل أقل قيمة ارتباط وهي (٠.٣٥٢) مما يدل على ممارسة عالية من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول لأداة الدراسة (بطاقة الملاحظة)، كما يدل على مناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثم قامت الباحثة باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمحور وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية لكافة محاور الدارسة ككل

	الأول	الثاني	الثالث	بطاقة الملاحظة ككل
.المحور الأول: مرحلة التمهيد للمهام	١	**٠.٥٥٦	**٠.٥٣٧	**٠.٨٤١
المحور الثاني: مرحلة الانخراط في المهام.	**٠.٥٥٦	١	**٠.٦١١	**٠.٨٥٨
المحور الثالث: مرحلة التقييم	**٠.٥٣٧	**٠.٦١١	١	**٠.٨٣٢
بطاقة الملاحظة ككل	**٠.٨٤١	**٠.٨٥٨	**٠.٨٣٢	١

* وجود دلالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجة كل محور والدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة قياس مهارات التفاعل الصفي وكانت أقل قيمة معامل الارتباط هي (٠.٥٣٧) بين كل من المحورين الأول والثالث، بينما سجلت

قيمة الارتباط بين المحورين الثاني والثالث أعلى معامل ارتباط (٠.٦١١)، وكذلك كانت قيمة الارتباط بين كل محور وبين الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة قياس مهارات التفاعل الصفي مرتفعة جداً حيث تراوحت هذه القيم بين (٠.٨٣٢) و(٠.٨٥٨). وتشير تلك النتائج لصدق درجات بطاقة الملاحظة بشكل كافٍ لاستخدامها.

ب-ثبات أداة الملاحظة الصفية

يقصد بثبات بطاقة الملاحظة هو أن تعطي بطاقة ملاحظة قياس مهارات التفاعل الصفي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها عدة مرات متتالية، ويقصد به أيضاً إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها، وما هي درجة اتساقه وانسجامه واستمراريته عند تكرار استخدامه في أوقات مختلفة (الجرجاوي،٢٠١٠، ص٩٧)، تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة من خلال معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient، وللتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة:

جدول رقم (٥) معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	معامل الفاكرونباخ
المحور الأول: مرحلة التمهيد للمهام.	٧	٠.٧٤٤
المحور الثاني: مرحلة الانخراط في المهام.	٧	٠.٨٢٤
المحور الثالث: مرحلة التقييم	٦	٠.٨٢٢
بطاقة الملاحظة ككل	**٢٠**	**٠.٩٥٠**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لأبعاد محاور بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التفاعل الصفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1جاءت بقيم عالية حيث تراوحت بين (٠.٧٤٤-٠.٨٢٤) وبلغ قيمة معامل الثبات للمحور الأول بعنوان مرحلة التمهيد للمهام ما قيمته (٠.٧٤٤) وبلغت قيمة معامل الثبات للمحور الثاني بعنوان مرحلة الانخراط في المهام ما قيمته (٠.٨٢٤) في حين بلغ معامل الثبات للمحور الثالث بعنوان مرحلة التقييم ما قيمته (٠.٨٢٢)

وإضافة لما سبق، فإن حساب الاتساق الداخلي – الذي يعني التعرف على مدى تمثيل بنود العبارات تمثيلا جيدا للمجال المراد قياسه – يمكن حسابه من خلال طريقة ألفا كرونباخ التي تستخدم لحساب الثبات (٠.٩٥٠)، ثم الصدق بأخذ الجذر التربيعي للثبات (٠.٩٧٥)؛ الأمر الذي يدل على أنه إذا كانت درجة ثبات مجموع فقرات بطاقة الملاحظة ككل مرتفعة، فإن درجة صدق بطاقة الملاحظة تكون عالية (جدا). ويمكن أن يفيد ذلك في:

- صلاحية بطاقة الملاحظة فيما وضعت لقياسه.

- إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول

ينص السؤال الاول على:" **ما مهارات التفاعل الصفي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الأول الثانوي من خلال محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1"؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بمراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، واعتمدت تبني قائمة مهارات التفاعل الصفي لمسملي وآخران (٢٠١٩) مع التعديل عليها بإضافة بعض المهارات ،وقد جاءت بصورتها النهائية متضمنة (٢٠) مهارة من مهارات التفاعل الصفي موزعة على (٣) محاور اشتقت من مهام التدريس وهي:

١- مرحلة التخطيط وتعرف: "بأنها تلك العملية التي يتوصل المعلم من خلالها إلى تصور ما سيتم تنفيذه في غرفة الصف" (الشنطي وأبو سنينة ،١٩٨٩).

وتمت الإشارة إليها بمرحلة التمهيد للمهام وتتضمن (٧) مهارات كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٦) مرحلة التمهيد للمهام

المحور	الرقم	مهارات التفاعل الصفي
مرحلة التمهيد للمهام	١	تبدي الطالبة تقبلا لتعليمات وتوجيهات المعلمة.
	٢	تسأل الطالبة لاستيضاح أهداف المهام.
	٣	تشارك الطالبة في مجموعات تعاونية صفية لإثراء التمهيد للمهام.
	٤	تقدم الطالبة استجابات محددة بناء على ما يطلب منها حول المهام.
	٥	تظهر على الطالبة علامات الاستماع النشط عند طرح المهام
	٦	تدون الطالبة ملاحظات حول المعلومات المثارة لتنفيذ المهام.
	٧	تقدم الطالبة أفكارا جديدة تخدم أهداف المهام.

٢- مرحلة التنفيذ، وتعرف بأنها: "تلك العملية التي يتممن خلالها ترجمة التصور الموضوع مسبقا (في مرحلة التخطيط) إلى إجراءات عملية وتتطلب تهيئة الطلاب وإثارة دافعيتهم نحو الدرس وتقبل مشاعرهم، ومراعاة الفروق الفردية"(الشنطي وأبو سنينة ،١٩٨٩).

وتمت الإشارة إليها بمرحلة الانخراط في المهام وتتضمن (٧) مهارات كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٧) مرحلة الانخراط في المهام

المحور	الرقم	مهارات التفاعل الصفي
مرحلة الانخراط في المهام	١	تنفذ الطالبة أنشطة جماعية مع الأقران وفق أهداف المهام
	٢	تطرح الطالبة أسئلة مباشرة للمعلمة نحو المهام
	٣	تطرح الطالبة أسئلة تتسم بالعمق نحو المهام
	٤	تظهر الطالبة استجابات لفظية نحو النقاش الصفي
	٥	تظهر الطالبة استجابات كتابية حول النقاش الصفي
	٦	تتفاعل الطالبة مع الأسئلة وأوراق العمل
	٧	تبدي الطالبة رأيها في موضوع النقاش الصفي

٣- مرحلة التقويم، وهي: " مجموعة الإجراءات التي يحكم من خلالها على مدى التحصيل الدراسي
وإنجازات الطلاب ثم تحديد جوانب القوة والضعف"(الشنطي وأبو سنينة، ١٩٨٩).
وتمت الإشارة لها بمرحلة تقييم المهام وتتضمن (٦) مهارات كما يوضحها الجدول الآتي

جدول رقم (٨) مرحلة التقييم

المحور	الرقم	مهارات التفاعل الصفي
مرحلة التقييم	١	تقدم الطالبة ملخصا ختاميا (شفويا/ مكتوبا) لمحاور المهام
	٢	تطرح الطالبة استفسارات ختامية حول المهام
	٣	تتقبل الطالبة التوجيهات التصحيحية نحو المهام
	٤	تشارك الطالبة في تقديم الملاحظات التقييمية داخل المجموعات
	٥	تساهم الطالبة في رفع مستوى التفاعل داخل المجموعة.
	٦	تصدر الطالبة حكما حول مستواها في تنفيذ المهام

ومن خلال العرض السابق لقائمة مهارات التفاعل الصفي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول ثانوي من خلال مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1، تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على: "ما درجة ملاءمة محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من بطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1، وبعد التطبيق على عينة الدراسة، وتدوين جميع المعلومات المرتبطة بذلك وفقا لبطاقة الملاحظة التي تم تصميمها مسبقا ومن ثم تحليل نتائجها من خلال استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للحصول على النتائج التي تمَّ عرضها وتحليلها، وذلك على النحو التالي:

١- درجة ملاءمة محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة التمهيد للمهام لدى طالبات الصف الأول الثانوي:

للكشف عن درجة ملاءمة محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي في مرحلة التمهيد للمهام لدى طالبات الصف الأول الثانوي تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمفردات عينة الدراسة من خلال استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (٩) يوضح درجة ملاءمة محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة التمهيد للمهام لدى طالبات الصف الأول الثانوي

الفقرة	نعم		لا		الرتبة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١. تبدي الطالبة تقبلا لتعليمات وتوجيهات المعلمة.	٧١	%٤٨,٦	٧٥	%٥١,٤	٣
٢. تسأل الطالبة لاستيضاح أهداف المهام.	٩	%٦,٢	١٣٧	%٩٣,٨	٧
٣. تشارك الطالبة في مجموعات تعاونية صفية لإثراء التمهيد للمهام.	٧٩	%٥٤,١	٦٧	%٤٥,٩	٢
٤. تقدم الطالبة استجابات محددة بناء على ما يطلب منها حول المهام.	١٠٥	%٧١,٩	٤١	%٢٨,١	١
٥. تظهر على الطالبة علامات الاستماع النشط عند طرح المهام	٧١	%٤٨,٦	٧٥	%٥١,٤	٣
٦. تدون الطالبة ملاحظات حول المعلومات المثارة لتنفيذ المهام.	٢١	%١٤,٤	١٢٥	%٨٥,٦	٥
٧. تقدم الطالبة أفكارا جديدة تخدم أهداف المهام.	١٢	%٨,٢	١٣٤	%٩١,٨	٦
إجمالي المحور ككل	٣٦٨	٪٣٦	٦٥٤	٪٦٤	

يلاحظ من نتائج الجدول السابق أن نسبة توفر مهارات التفاعل الصفي في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لدى طالبات الصف الأول ثانوي من خلال محور مرحلة التمهيد للمهام بلغت ٣٦٪ من اجمالي مفردات عينة الدراسة، كما يتضح من الجدول السابق أن أبرز مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة التمهيد للمهام في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لدى طالبات الصف الأول الثانوي تتمثل في الفقرات (٤، ٣) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب درجة توفرها لدى مفردات عينة الدراسة كالتالي:

- الفقرة التي حصلت على أعلى تكرارات هي الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "تشارك الطالبة في مجموعات تعاونية صفية لإثراء التمهيد للمهام"، حيث بلغت عدد تكرارات

توفرها لدى مفردات عينة الدراسة (١٠٥) من اجمالي عينة الدراسة (١٤٦) وبنسبة مئوية بلغت (٧١.٩٪).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هناك ثمة تفاعلات وأفعال سلوكية تجري داخل الصفوف تساهم في تهيئة الطالبات ذهنياً ونفسياً لتحقيق أفضل عملية تعليمية قائمة على إيصال الأفكار والأنشطة والانفعالات وتبادل الآراء والحوارات التي تدور بصورة منظمة وهادفة تزيد من دافعية المتعلمين ورغبتهم الحقيقية للتعلم.

- أن الفقرة التي تليها من حيث أعلى عدد تكرارات هي الفقرة رقم (٣) والتي تنص على "تقدم الطالبة استجابات محددة بناء على ما يطلب منها حول المهام"، حيث بلغت عدد تكرارات توفرها لدى مفردات عينة الدراسة (٧٩) من اجمالي عينة الدراسة (١٤٦) وبنسبة مئوية(٥٤.١%)

ويتضح من الجدول السابق أن أقل مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة التمهيد للمهام في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لدى طالبات الصف الأول الثانوي تتمثل في الفقرات (٢، ٧) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب درجة توفرها لدى مفردات عينة الدراسة كالتالي:

- الفقرة التي حصلت على أقل تكرارات هي الفقرة رقم (٢) والتي تنص على " تسأل الطالبة لاستيضاح أهداف المهام"، حيث بلغت عدد تكرارات توفرها لدى مفردات عينة الدراسة (٩) مرات من اجمالي عينة الدراسة (١٤٦) وبنسبة مئوية بلغت (٦,٢%).
- أن الفقرة التي تليها من حيث أقل عدد تكرارات هي الفقرة رقم (٧) والتي تنص على " تقدم الطالبة أفكارا جديدة تخدم أهداف المهام"، حيث بلغت عدد تكرارات توفرها لدى مفردات عينة الدراسة (٢١) مرة من إجمالي عينة الدراسة (١٤٦) وبنسبة مئوية (٨.٢٪).

وتعزو الباحثة ذلك إلى ما تتميز به طالبات المرحلة الثانوية من خصائص المرحلة العمرية من ميل إلى الخجل ، وعدم الجرأة على التساؤل والتردد في طرح الأسئلة والاستفسارات ، فضلا عن قصور طرائق التدريس المستخدمة، بالإضافة إلى أن الطلاب في هذه المرحلة بحاجة ماسة إلى النمذجة والتدريب على طرح الأسئلة ،وضرورة اعتماد المعلم على تلك الأسئلة التي يثيرها الطلاب لأنها تساعد -إلى حد كبير جدا- على الكشف عما يدور في عقولهم والعمل على استثمارها في توجيه المعرفة داخل الفصل.

٢- درجة ملاءمة محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة الانخراط في المهام لدى طالبات الصف الأول الثانوي:

للكشف عن درجة ملاءمة محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة الانخراط في المهام لدى طالبات الصف الأول

الثانوي تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمفردات عينة الدراسة من خلال استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (١٠) يوضح درجة ملاءمة محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة الانخراط في المهام لدى طالبات الصف الأول الثانوي

الفقرة	نعم		لا		الرتبة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
٨. تنفذ الطالبة أنشطة جماعية مع الأقران وفق أهداف المهام	١١٢	%٧٦,٧	٣٤	%٢٣,٣	١
٩. تطرح الطالبة أسئلة مباشرة للمعلمة نحو المهام	١٣	%٨,٩	١٣٣	%٩١,١	٥
١٠. تطرح الطالبة أسئلة تتسم بالعمق نحو المهام	٦	%٤,١	١٤٠	%٩٥,٩	٧
١١. تظهر الطالبة استجابات لفظية نحو النقاش الصفي	١١٢	%٧٦,٧	٣٤	%٢٣,٣	١
١٢. تظهر الطالبة استجابات كتابية حول النقاش الصفي	٦٠	%٤١,١	٨٦	%٥٨,٩	٤
١٣. تتفاعل الطالبة مع الأسئلة وأوراق العمل	٩٢	%٦٣,٠	٥٤	%٣٧,٠	٣
١٤. تبدي الطالبة رأيها في موضوع النقاش الصفي	١١	%٧,٥	١٣٥	%٩٢,٥	٦
إجمالي المحور ككل	٤٠٦	٪٣٩.١	٦١٦	٪٦٠.٩	

يلاحظ من نتائج الجدول السابق أن نسبة توفر مهارات التفاعل الصفي في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لدى طالبات الصف الأول من خلال محور مرحلة الانخراط في المهام بلغت ٣٩.١٪ من اجمالي مفردات عينة الدراسة، كما يتضح من الجدول السابق أن أبرز مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة الانخراط في المهام في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لدى طالبات الصف الأول الثانوي تتمثل في الفقرات (٨، ١١) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب درجة توفرها لدى مفردات عينة الدراسة كالتالي:

- الفقرة التي حصلت على أعلى تكرارات هي الفقرة رقم (٨) والتي تنص على " تنفذ الطالبة أنشطة جماعية مع الأقران وفق أهداف المهام "، حيث بلغت عدد تكرارات توفرها لدى مفردات عينة الدراسة (١١٢) من اجمالي عينة الدراسة (١٤٦) وبنسبة مئوية بلغت (٧٦.٧٪)
- أن الفقرة رقم (١١) والتي تنص على " تظهر الطالبة استجابات لفظية نحو النقاش الصفي" قد حصلت على نفس تكرارات الفقرة رقم (٨)، حيث بلغت عدد تكرارات

توفرها لدى مفردات عينة الدراسة (١١٢) من اجمالي عينة الدراسة (١٤٦) وبنسبة مئوية بلغت (٧٦.٧٪)

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى الطريقة الموضوعية التي تتبناها استراتيجية التفاعل الصفي في تنمية مهارات الطالبات لاسيما خلال مرحلة الانخراط، التي تقوم على فكرة التبادل الفعال لمجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها الطالبات والمعلمات فيما بينهم في غرفة الصف في إطار عمليتي التعليم والتعلم الذي يستهدف إحداث تغييرات دائمة ومرغوب فيها في سلوك الطالبات بما يتصل مباشرة بالأهداف التربية والتعليمية المتنوعة، بحيث تكون كافة الكلمات والأقوال وما يرافقها من أفعال وسلوكيات صادرة عن الطالبات قابلة للملاحظة والتقويم ومن ثم الوصول إل تغذية راجعة بطريقة موضوعية تدعم مواطن القوة وتتلافى مواطن الضعف في سلوك الطالبات ومن ثم وضع خطة علاجية لمعالجة ما يلزم.

كما اتضح من الجدول السابق أن أقل مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة الانخراط في المهام في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لدى طالبات الصف الأول الثانوي تتمثل في الفقرات (١٠، ١٤) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب درجة توفرها لدى مفردات عينة الدراسة كالتالي:

- الفقرة التي حصلت على أقل تكرارات هي الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على " تطرح الطالبة أسئلة تتسم بالعمق نحو المهام "، حيث بلغت عدد تكرارات توفرها لدى مفردات عينة الدراسة (٦) من اجمالي عينة الدراسة (١٤٦) وبنسبة مئوية (٤.١٪).
- أن الفقرة التي تليها من حيث أقل عدد تكرارات هي الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على " تبدي الطالبة رأيها في موضوع النقاش الصفي "، حيث بلغت عدد تكرارات توفرها لدى مفردات عينة الدراسة (١١) من إجمالي عينة الدراسة (١٤٦) وبنسبة مئوية (٧.٥٪).

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى افتقار موارد الصف الدراسي من معلم وطرائق تدريس ومقررات دراسية إلى تشجيع آراء الطلاب ووجهات نظرهم حول موضوع ما وأخذها بعين الاعتبار في بيئة صفية تعاونية تُسمع فيها جميع الأصوات من قبل معلم يشجع على الحوار بأقصى فاعلية ،فالمقرر الدراسي وحده لا يكفي لتنمية مهارات التفاعل الصفي مالم تتكاتف جميع تلك الموارد مع بعضها البعض؛ لذا يجب على المعلم بصفته الموجه والقائد والميسر للعملية التعليمية أن يسعى إلى دفع وتحفيز الطلاب إلى التوجه إلى استخدام الأسئلة المتعمقة بدلا من الأسئلة السطحية ومساعدته عن طريق طرح الأسئلة السابرة التي تدفعه للتعمق في الوصول الكافي للمعلومة وبالتالي لطرح السؤال المتعمق حول موضوع ما؛ ذلك أن الأسئلة تعد من أكثر الأساليب شيوعا وأنجحها على الإطلاق في دينامية التواصل والاتصال والتأكد من اتجاه الأفكار المتبادلة لتحقيق الهدف المنشود.

٣- درجة ملاءمة محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة التقييم لدى طالبات الصف الأول الثانوي:

للكشف عن درجة ملاءمة محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة التقييم لدى طالبات الصف الأول الثانوي تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمفردات عينة الدراسة من خلال استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (١١) يوضح درجة ملاءمة محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة التقييم لدى طالبات الصف الأول الثانوي

الفقرة	نعم		لا		الرتبة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
١٥. تقدم الطالبة ملخصا ختاميا (شفويا/ مكتوبا) لمحاور المهام	٢٦	%١٧,٨	١٢٠	%٨٢,٢	٢
١٦. تطرح الطالبة استفسارات ختامية حول المهام	٨	%٥,٥	١٣٨	%٩٤,٥	٥
١٧. تتقبل الطالبة التوجيهات التصحيحية نحو المهام	٢٨	%١٩,٢	١١٨	%٨٠,٨	١
١٨. تشارك الطالبة في تقديم الملاحظات التقييمية داخل المجموعات	١٢	%٨,٢	١٣٤	%٩١,٨	٤
١٩. تساهم الطالبة في رفع مستوى التفاعل داخل المجموعة.	١٥	%١٠,٣	١٣١	%٨٩,٨	٣
٢٠. تصدر الطالبة حكما حول مستواها في تنفيذ المهام	٧	%٤,٨	١٣٩	%٩٥,٢	٦
إجمالي المحور ككل	٩٦	٪١١	٧٨٠	٪٨٩	

يلاحظ من نتائج الجدول السابق أن نسبة توفر مهارات التفاعل الصفي في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لدى طالبات الصف الأول الثانوي من خلال محور مرحلة التقييم بلغت ١١٪ من اجمالي مفردات عينة الدراسة، كما يتضح من الجدول السابق أن أبرز مهارات التفاعل الصفي خلال مرحلة التقييم في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لدى طالبات الصف الأول الثانوي تتمثل في الفقرات (١٧، ١٥) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب درجة توفرها لدى مفردات عينة الدراسة كالتالي:

- الفقرة التي حصلت على أعلى تكرارات هي الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على "تتقبل الطالبة التوجيهات التصحيحية نحو المهام"، حيث بلغت عدد تكرارات توفرها لدى مفردات عينة الدراسة (٢٨) من اجمالي عينة الدراسة (١٤٦) وبنسبة مئوية بلغت (١٩٪)

- أن الفقرة التي تليها من حيث أعلى عدد تكرارات هي الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على " تقدم الطالبة ملخصا ختاميا (شفويا/ مكتوبا) لمحاور المهام " حيث بلغت عدد تكرارات توفرها لدى مفردات عينة الدراسة (٢٦) من اجمالي عينة الدراسة (١٤٦) وبنسبة مئوية بلغت (١٧.٨٪).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الخاصة بدرجة ملاءمة محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة التقييم لدى طالبات الصف الأول الثانوي، لاسيما في تقبل الطالبات التوجيهات التصحيحية نحو المهام، وأن الطالبات تقدم ملخصا ختاميا (شفويا/ مكتوبا) لمحاور المهام، إلى الضبط الذاتي والبناء المعرفي والأفكار المستنيرة التي تتوفر لدى الطالبات، علاوة على الاتجاهات الإيجابية التي ربما يمتلكنها نحو معلماتهن ونحو المناهج التدريسية للطالبات.

ويتضح من الجدول السابق أن أقل مهارات التفاعل الصفي خلال مرحلة التقييم في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لدى طالبات الصف الأول الثانوي تتمثل في الفقرات (٢٠، ١٦) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب درجة توفرها لدى مفردات عينة الدراسة كالتالي:

- الفقرة التي حصلت على أقل تكرارات هي الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على "تصدر الطالبة حكما حول مستواها في تنفيذ المهام "، حيث بلغت عدد تكرارات توفرها لدى مفردات عينة الدراسة (٧) من اجمالي عينة الدراسة (١٤٦) وبنسبة مئوية (٤.٨٪)
- أن الفقرة التي تليها من حيث أقل عدد تكرارات هي الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على " تطرح الطالبة استفسارات ختامية حول المهام"، حيث بلغت عدد تكرارات توفرها لدى مفردات عينة الدراسة (٨) من إجمالي عينة الدراسة (١٤٦) وبنسبة مئوية (٥.٥٪).

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة الخاصة بدرجة ملاءمة محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 لتنمية مهارات التفاعل الصفي من خلال مرحلة التقييم لدى طالبات الصف الأول الثانوي، لاسيما في" إصدار الطالبة حكما على مستواها في تنفيذ المهام"، و"طرح الطالبة استفسارات ختامية حول المهام" إلى ضعف الطالبات في مهارة التقويم الذاتي وينبغي التصدي لتلك المشكلة عن طريق تدريبهن على تعزيز مهارات التقويم الذاتي وتثمين الأحكام التي يصدرونها حول مستوياتهن خلال الحصة الدراسية، بشرط توجيههن للموضوعية وعدم التحيز وتوخي الحذر الشديد قبل إصدار تلك الأحكام، وتدريبهن على ذلك، فالمران يؤدي إلى الإتقان.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يلي:

١. زيادة الأنشطة والتدريبات في مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 التي تساهم في زيادة مهارة التعرف على الافتراضات ومهارة التفسير وكذلك مهارة الاستنباط بالإضافة إلى مهارة الاستنتاج و مهارة التقويم.

٢. اعتماد تعليم مهارات التفكير وتنميتها لدى الطلبة عامة ضمن المنهاج الدراسي، وعدم الاكتفاء بتعليمها كمادة مستقلة ضمن مناهج التعليم السعودي.

٣. ضرورة تضمين أنشطة وتمارين في محتوى مقرر اللغة الإنجليزية Mega Goal1.1 تساهم في تنمية مهارات التفاعل الصفي ،ولاسيما تلك التي تساعد الطالبات على الاستيضاح عن أهداف المهام وتشجعهن على تقديم أفكاراً جديدة تخدم المهام، وتحفزهن على طرح أسئلة تتسم بالعمق ، والمساهمة في إبداء الرأي في النقاش الصفي فضلا عن أهمية تدريبهن على إصدار أحكاما حول مستوياتهن خلال المهام وطرح استفسارات ختامية خلال الحصة الدراسية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي عزيز، وحسب الله، محمد عبد الحليم. (٢٠٠٢). *التفاعل الصفي: مفهومه- تحليله-مهاراته*. عالم الكتب.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (د. ت). *لسان العرب* ، دار صادر.

أدريبات، فتيحة، بوشنتوف، خديجة. (٢٠١٧). التفاعل الصفي وعلاقته بالانتباه لدى تلاميذ التعليم المتوسط. رسالة ماجستير منشورة – جامعة أحمد دراية -أدرار

أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في التعليم. (٢٠٢٢).في أهداف رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ في التعليم. الصفحة الرئيسية - ٢٠٣٠ رؤية السعودية (vision2030.gov.sa)

بامشموس، سعيد محمد، و خيري، السيد محمد، ومهنى، يحيى محمد عبده.(١٤١٥). *التقويم التربوي*. دار الفيصل الثقافية.

بناي، محمد علي، ومحجر ياسين. (٢٠١٥). معوقات التفاعل الصفي لدى مدرسي الطور الثالث من التعليم الإبتدائي. *مجلة العلوم الإنسانية* ،(٤٠)، ٥٤٣-٥٥٦.

تاعوينات، علي.(٢٠٠٩).التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي.*المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم* https://abdoualg.blogspot.com/2017/07/pdf_31.html

جابر، نصر الدين.(٢٠٠٤) .واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية . *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس* .٢ (١)، -

الجابري، أحمد بن راشد بن محمد.(٢٠٠٧) .(التفاعل الصفي وطريق التفوق. رسالة التربية، ع ١٦ ،١٢٤ - ١٢٨ .

الجرجاوي، زياد. (٢٠١٠). *القواعد المنهجية لبناء الاستبيان*، ط.٢، مطبعة أبناء الجراح.

جروان، فتحي عبدالرحمن.(١٩٩٩)*تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات*. دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢)*تعليم التفكير*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحربي، سلمى. (٢٠١٦).تقويم كتاب اللغة الإنجليزية(Smart Class 6) للصف السادس الابتدائي في ضوء معايير مقترحة للقيم التربوية وفقا لنموذج بروفيس (Provus) التقويمي. *مجلة كلية التربية* .٣٢ (٤)،٤٢-٦٨.

الحربي، شيرين بنت غازي سليمان. (٢٠٠٨).معوقات إبداع معلمة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر مشرفات ومعلمات اللغة الإنجليزية رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

الحربي، عايض.(٢٠٢١). تقويم اللغة الإنجليزية بالصف السادس في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢ (٢٢) ، ٤١٦-٤٣٠.

الحربي ، عبدالكريم.(١٤٣٤). *تحليل محتوى مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية وتقويمها في ضوء معايير مقترحة للكفاءة اللغوية* [أطروحة دكتوراة غير منشورة].جامعة أم القرى.

الحقيل، سليمان بن عبدالرحمن. (٢٠٠٣). *نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية "الجذور التاريخية لنظام التعليم – الأسس-الأهداف وبعض وسائل تحقيقها- الاتجاهات- نماذج من المنجزات"*. ط.١٥.مطابع الحميضي.

الخرابشة، عمر محمد، والقداح، محمد إبراهيم، وبدح، أحمد محمد. (٢٠١١). العوامل المساعدة في تنمية مهارات التفاعل الصفي لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. *مجلة التربية*،٢ (١٤٦) ، ٢٣٣-٢٦٣.

خضير، بلال خالد، وهلال، عماد إسماعيل.(٢٠٢٠). أنماط التفاعل الصفي الممارسة من قبل المعلمين والمعلمات وعلاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة الدراسات التربوية والعلمية* ،٢ (١٥) ،١٥٣- ١٧٠.

الخطابية، ماجد، الطويسي، أحمد، والسلطاني ، عبد الحسين.(٢٠٠٢).*التفاعل الصفي*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الخليفة، حسن جعفر.(٢٠١٧).*المنهج الدراسي المعاصر مفهومه ، أسسه، مكوناته ، تنظيماته، تقويمه، تطويره*.ط١٧.مكتبة الرشد

خليل، محمد أبو الفتوح حامد.(٢٠١١).*التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

داخل، سماء تركي، وصالح، رحيم علي. (٢٠١٧). المنهج والكتاب المدرسي. مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد. بغداد

دياب، سهيل رزق. (٢٠٠٠). *تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية العليا*

رزوقي، رعد، ومحمد، نبيل. (٢٠١٨).*التفكير وأنماطه: التفكير التبادلي-التفكير التناظري- التفكير العاطفي-التفكير الحدسي-التفكير الاستقرائي-التفكير الاستنتاجي- التفكير الاستراتيجي-التفكير المستقبلي*. ج.٥ دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

الرويس، عزيزة. (٢٠١٩).تقويم محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الناقد ، *مجلة كلية التربية*، ١٩(٢) ، ٣٩٧-٤٢١.

الزعبي ، رياض (٢٠٠٩) .التفكير الناقد ، تم الاسترجاع بتاريخ ١٦-٣-١٤٤٤ه من الرابط : http://www.moe.gov.

السبيعي، مها . (٢٠٢١). تقويم محتوى منهج اللغة الإنجليزية Flying High للصف الأول ثانوي في ضوء معايير الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات CEFR. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٣)، ٤٢٣-٤٤٦.

السرحاني، ألطاف بنت عوض. (٢٠١٨).تقويم محتوى منهج اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة النوعية . *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (١٢) ، ٢٣٩ -٢٦٥.

سعادة، جودت، والعميري، فهد. (٢٠١٩). *تقويم المناهج، التوجهات الحديثة-المعايير العالمية-التطبيقات التربوية-التطلعات المستقبلية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سمارة، عزيز، النمر، عصام، وإبراهيم، محمد عبد القادر. (١٩٨٩). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. دار الفكر للنشر والتوزيع. مصر

السلطان، جواد. (٢٠٢١). نموذج مقترح لتحسين ممارسات التفكير الناقد لدى معلمي وطلاب فصول الموهوبين. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ١٦، ١٢٣ - ١٤٢.

سليمان، سناء محمد. (٢٠٠٩). *مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية*، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

السنبل، عبدالعزيز، الخطيب، محمد، متولي، مصطفى، وعبدالجواد، نور الدين.(٢٠٠٤) *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*،ط٧،دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض

شحاته، حسن. (٢٠٠٣).*المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*. ط٣ القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشناق ،قسيم محمد، و دومي ،حسن علي (٢٠٠٩)*أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم*.دار وائل للنشر والتوزيع الأردن

الشنطي، راشد، وأبو سنينة، عودة. (١٩٨٩). *التعلم والتعليم الصفي*. الأهلية للنشر والتوزيع.

صابر، ملكة حسين. (٢٠٠٩). *التقويم التربوي*. مركز النشر العلمي. جامعة الملك عبد العزيز

صبري، ماهر إسماعيل، والرافعي، محب محمود. (٢٠٠٨). *التقويم التربوي، أسسه وإجراءاته*. مكتبة الرشد.

طعيمة، رشدي أحمد.(٢٠٠٤)*تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. دار الفكر العربي

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبدالحق، كايد. (٢٠٠١). البحث العلمي (مفهومه وأدواته وأساليبه)، دار الفكر المعاصر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن

العساف، صالح أحمد. (٢٠١٠). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط٣). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عياش، وفاء. (٢٠٢١). القدرة التنبؤية للنظرية الضمنية في الذكاء في التفاعل الصفي وفق نظام فلاندرز لدى عينة من أساتذة جامعة فلسطين التقنية - خضوري. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (١٤) ، ٢٦ - ٤٥.

علام، صلاح الدين محمود.(٢٠٠٢). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. دار الفكر العربي

علي، عماد أحمد حسن.(٢٠٠٩).*القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية والتطبيق*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

عبدالهادي، نبيل، الخطيب، أمل إبراهيم، الدخيل ، عبدالله، والعقول، حسن.(٢٠١٣).*التفاعل الصفي أساسياته- تطبيقاته -مهاراته*، دار قنديل للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان ، وعدس، عبدالرحمن، ومحايد، عبد الحق. (٢٠٠٣). *البحث العلمي : مفهومه، أدواته، أساليبه*. دار أسامة.

العساف ، صالح. (١٩٩٥). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* .ط١مكتبة العبيكان.

العشي، نوال.(٢٠٠٨).*إدارة التعلم الصفي*.

علام، صلاح الدين.(٢٠٠٢). *القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*، دار الفكر العربي.

علي، هنودة، ونصر الدين، جابر.(٢٠١٧). دور التفاعل الصفي في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية داخل المؤسسة الجزائرية. *مجلة العلوم الإنسانية*،(٤٨) ،٢٧٣- ٣٠٧ .

فتح الله، مندور عبد السلام. (١٤٢١). *التقويم التربوي*. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

فتح الله، مندور عبد السلام. (٢٠٠٨).*تنمية مهارات التفكير الإطار النظري والجانب التطبيقي*. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع

فرحاوي، كمال. (٢٠١٧).*تصميم المناهج التعليمية*. دار الخلدونية.

قطامي، يوسف، أبو جابر، ماجد، قطامي، نايفة. (٢٠٠٠). *تصميم التدريس*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

قطامي ، يوسف ، و المشاعلة ، مجدي .(٢٠٠٠) . *الموهبة والإبداع* . دار دي بونو للنشر.

الكسواني، مصطفى خليل، شناوي، محمد حسن، غانم، محمود محمد، والخطيب ،إبراهيم.(٢٠٠٥).*إدارة التعلم الصفي*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

اللصاصمة. محمد حرب. (٢٠٠٦) . *إدارة التعلم الصفي*. دار البركة للنشر والتوزيع

اللقاني، أحمد حسين. (٢٠١٣). المناهج بين النظرية والتطبيق(ط.٤) .دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

اللواتي، محمد بن حسن بن داود. (٢٠٠٨) . تحليل المحتوى الدراسي في الدراسات الاجتماعية. مجلة التطوير التربوي (٤٣) ،٤٩ - ٥١ .

مايرز، شيت.(١٩٩٣). *تعليم الطلاب التفكير الناقد* (عزمي جرار، مترجم).مركز الكتب الأردني.(نُشر العمل الأصلي في ١٩٩٢).

المحارب، مساعد عبد الله. (١٤٣٤) مدى تحقيق نظام المقررات لأهداف المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

المحاسنة، إبراهيم محمد، ومهيدات، عبدالحكيم علي.(٢٠١٣).*القياس والتقويم الصفي*.دار جرير للنشر والتوزيع.

مدني،عباس (١٤١٠). *التوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية "دراسة أبستمولوجية للمعرفة التربوية"*. مكتب التربية لدول الخليج.

مدكور، علي أحمد.(٢٠٠١). *مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها*. دار الفكر العربي.

محمد، وائل عبد الله، و عبدالعظيم، ريم أحمد.(٢٠١٨). *تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية*. ط٢.دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان- الأردن.

محمود، منال طلعت. (٢٠٠١). *مدخل إلى علم الاتصال*.

مريم، دريس، وصابرينة، جلولي. (٢٠١٤).واقع التفاعل الصفي في إطار المقاربة بالكفاءات [دراسة ميدانية لبعض أساتذة التعليم المتوسط -بولاية سعيدة] رسالة لنيل شهادة الليسانس في علوم التربية منشورة ، جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة. https://2u.pw/pPhIg

المزيني، سلطان .(٢٠١٧). *تقويم مقرر اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة سلسلة lift off في ضوء متطلبات استراتيجيات تعلم اللغة الأجنبية*. [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة أم القرى .

مسملي، عبدالله، جبرة، عبدالله، و مسملي ،عبد الرحمن.(٢٠١٩).استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني ،وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم. *مجلة جامعة شقراء*، (١١)، ١٩٩-٢٣٣.

المشهداني، سعد سلمان. (٢٠١٩). *منهجية البحث العلمي*. دار أسامة.

موسى، مبراك. (٢٠٢١). التفكير الناقد والممارسات التعليمية. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، ١٣* (٢)، ١٥٩ - ١٧٤.

نشوان، يعقوب حسين ،(١٩٩٣) تطوير نظام لتحليل التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف : المشكلة وأهميتها. *رابطة التربية الحديثة*.٩ (٦٠)، ١٦٠-١٩٤.

الهاشمي، عبدالرحمن، وعطية، محسن.(٢٠٠٩)*تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم ، الأدلة الإرشادية لنظام مسارات التعليم الثانوي ،دليل مدير المدرسة،٢٠٢١)

وزارة التعليم.(٢٠٢٢).*مسارات المرحلة الثانوية (دليل تعريفي مختصر)*. وزارة التعليم.

اليعقوبي، حيدر. (٢٠١٣). *التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية-رؤيا تطبيقية*. مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية.

ثانيا المراجع الأجنبية:

Alharbi, S. M. (2022). The Effect Of E-Collaborative Learning Environment on Development of Critical Thinking and Higher Order Thinking Skills. *Journal of Positive School Psychology*, 6848-6854.

(2022). Exclusive use of the second language in classroom An, J. interaction in English Medium Instruction science classrooms: the beliefs of students and their monolingual teachers. *Language Teaching Research*, 13621688221075786

Beyer. B.K. (1985). Critical Thinking: What is it? Social Education. Alexandria. VA: association for supervision and curriculum Development. 49. 270-276.

Beyer. B.K.(1988). Developing a thinking skills program, Boston: Allyn and Bacon

Irawan, E & Salija, K. (2017). Teacher's Oral Feedback in EFL Classroom Interaction (A Descriptive Study of Senior High School in Indonesia).*ELT Worldwide*,2,139-152.

Kerlinger, Fred N. (1973). Foundations of Behavioral Research.2nd.Ed.New York Holt Rinehart and Winston Inc.

Nashruddin, N & Ningtyas, P.(2020).English as Foreign Language (EFL) Teacher's Questioning Strategies in Classroom Interaction. *the journal of Ultimate Research and Trends in Education* ,1,5-11.

Ministry of Education. (2022). Mega goal1.1. Student and Workbook. KSA-Edition.MC Graw- Hill publications.

Ministry of education. (2022).Saudi English language framework(SELF).

Nasir, C, Yusuf, Y & Wardana ,A. (2019). A qualitative study of teacher talk in an EFL Classroom interaction in Aceh Tengah, Indonesia. *Indonesian journal of applied linguistics*,3,525-535.

Neuendorf, Kimberly A. (2002). The Content Analysis Guidebook, London, Sage Publications.

Vebriynto, D .(2015). Teacher's questions in EFL classroom interaction. *Journal Vision*,2, 280-303.

Wati, Y , Mahmud, M & Muliati, A. (2016) Teacher's questioning and students' critical thinking in EFL classroom interaction ,*ELT worldwide*, 2 , 232-247 .

Watson , G. & Galasser , E. (1991). *Watson – Galasser Critical Thinking Appraisal from Harcourt Brace.* Jovanovich Publishers. London.

Hanum, N.(2017). The Importance Of Classroom Interaction In The Teaching Of Reading I

Hua, W. (2022). Multimodal English Teaching Classroom Interaction Based on Artificial Neural Network. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 1-13.

https://core.ac.uk/display/267023845?utm_source=pdf&utm_medium =banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

Silva, H. (2022). Think-Pair-Share and Roundtable: Two Cooperative Learning Structures to Enhance Critical Thinking Skills of 4th Graders. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *15*(1), 11-21.

Mayar. (1993); Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction. ASCD. Virginia.

Facione , P. (1998) . Critical thinking What it is and why it counts . San Francisco : Academic Press.

Paul , R. & Edler , 1. (2001) The Miniature Guide of critical thinking : concept 7 tools . CA : foundation for critical thinking

Russell , Robert (2018) . what are four Barriers to critical Thinking ? Retrieved 6-2 2021.https://classroom.synonym.com/four-barriers-critical%20thinking%20-%208427849.html

Fisher, Robert. (1998).teaching thinking :philosophical enquiry in the classroom. London: International Publishing Group.